

東海私教懇会報

第 9 号

1993.4

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

目 次

大学再編成の動向と教師教育の課題

- －大学における教育課程改革と関連して－ …… 愛知大学 渡 辺 正 …… 1

大学設置基準大綱化と教職課程

- －私立大学教師教育の新しい可能性－ …………… 名城大学 田 子 健
名城大学 伊 藤 康 児 …… 8

特集：教師教育実践報告

- 1 教職教育実践を省みて …………… 中京大学 大 橋 博 明 …… 16
2 教職科目「教育実践研究」の紹介
－「事前事後指導」のありかたとして－ …… 愛知大学 安 井 俊 夫 …… 20
3 私の授業に対する学生の評価 …………… 金城学院大学 二 杉 孝 司 …… 24

- 全私教協全国大会に参加して …………… 愛知大学 太 田 明 …… 28

資料：新大学設置基準と教職課程カリキュラム

- 文部省教職員課との協議概要報告と資料 …………… 32
1992年度活動方針 …………… 37
1992年度予算 …………… 38
1992年度東海私教懇役員名簿 …………… 39
1992年度会員校名簿 …………… 40
東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会規約 …………… 42

大学再編成の動向と教師教育の課題

—大学における教育課程改革と関連して—

渡 辺 正 (愛知大学)

はじめに

大学教育をはじめとする高等教育改革は、制度的な整備が一応措置されて具体的実行の段階にあり、一つの山を越えた状況にあるといえる。臨教審答申の教育改革の方針にもとづいて大学審議会が設置されて、この間、高等教育改革の基本的方向にかかわる各種の答申がおこなわれ、文部省ではこれに対応した大学院設置基準、大学設置基準、短大設置基準等の改正、学位授与機構の設置、高等教育新8ヶ年長期計画の実施など一連の高等教育に関する法令改正をおこない、逐次、施行とともに実施されつつある。その趣旨と基調は、社会の変化に対応した高等教育の高度化、個性化および活性化を進めるために、設置基準の大綱化や制度的枠組みの弾力化を図り、高等教育機関の多様化、柔軟化、流動化を促進することをねらいとし、計画的な整備を推進しようとするものである。

具体的には、大学設置基準の大綱化や各大学における自己点検・評価システムの導入、さらにはこれと関連して大学等の設置、改組等の場合について、高等教育の長期的整備計画で提示されているように、研究を中心とするもの、教育を中心とするもの、地域社会における文化的教育を中心とするものなど、そのモデルを示して設置理念と性格を明確にすべきこととしているなど、多様化、個性化の名のもとに階層的再編成をねらいとしていることは明らかである。

こうした高等教育の再編政策の考え方は、臨教審に始まるばかりではなく、戦後教育の見直しの過程で、すでに1963年、1971年の中教審答申などで大学の類型化モデルが検討され、また高等教育改革論の論議においてもその評価と再編予測などが公表されてきたことである。そしてこのたび、臨教審答申にもとづいて、生涯学習社会体系への移行を機軸にして、高等教育機関をはじめとして、教育体制全般を構造的に再編成することが制度的に図られるようになったということである。

現在は、こうした高等教育政策に対応しながら、各大学がいかに大学教育の改革を具体的に推進するかが社会的に要請され、課題となっている段階である。これにともなって、大学における教師教育のあり方についても、その基本的性格が問われることになり、その理念と具体的な内容の再検討が不可避になっている。

周知のとおり、戦後の新制度による、いわゆる開放性教師教育制度は、教養課程と専門課程による大学の教育課程を基礎にし、併せて教職課程を履修することによって、大学で教師を養成することを原則としたものであった。しかし、今次の大学設置基準の大綱化は、この基本的枠組みの変更を余儀なくするものであり、各大学における教育課程の改編と教師教育のあり方に重要な影響を及ぼすことは必至である。また、大学院の整備拡充策や学位授与機関の設置なども、さきの新免許法における専修免許状制度の導入などの免許制度の改善と関連して、教師教育の多様化、階層化を一層促進するものと思われる。

大学教育の改善・改革の制度的施策に対応して、すでに改革を実施しつつある大学もあるが、一般的には各大学で教育課程の改編の検討など教育改革の過程にある現状において、その実態の動向全体を把握することは困難なことである。しかし、問題の重要性和状況の緊急性に鑑みて、教育課

程改革の実情を整理し、教師教育の諸問題、課題についての基本的事項を検討をしておくことが必要である。

1. 高等教育政策の動向と大学の再編成

現在大学審議会を中心に進められている戦後の新制大学制度の大幅な改革を前提にした高等教育政策は、直接的には臨教審での審議とその答申にもとづいているが、その政策的検討はもっとさかのぼった時期からおこなわれていた。大学の増設と大衆化にともなって、社会の変化への対応や高等教育のあり方に関する問題を社会問題として解決する必要性が表面化したために、その対策として政策的な構想とその実行が推進されるようになったのは、1963年（昭和38年）の中教審答申「大学教育の改善について」からである。この答申では、戦後の6・3・3・4制にもとづく新制大学の理念と現実とのギャップを修正し、社会の要請に対応した高等教育体系として再構築するために、大学院大学、大学、短期大学、高等専門学校そして芸術大学で構成する種別化案がすでに検討されていたのである。したがって、今日の高等教育機関の再編成をふくむ大学改革の基点はここに始まっているのである。1979年（昭和44年）には大学臨時措置法によって新しい構想の大学設置の根拠が制度化され積極的に推進され始めた。また、大学教育の改革・改善を促進する制度的対策として、大学設置基準の改正が1970年（昭和45年）、72年、78年と連続的に行われた。これは、それまでの画一的、硬直的な大学教育を改善するために制度の弾力化を図ることを目的としたものであった。

そして、1971年のいわゆる46中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的な施策について」では、戦後の教育体系を全面的に再編・改革する方策が提言され、とくに高等教育に関しては種別化、類型化による再配置の構想が明らかにされた。こうした経緯のなかで臨教審では、あらたな教育体系の枠組みとしていわゆる生涯学習社会体系が設定され、そこにおける高等教育機関として大学等の位置づけと社会的役割があらためて再検討されることになった。その結果として、多様化、個性化、流動化の名のもとに高等教育機関の階層的再編成が企図とされることになったのである。

また、このような政策の方向を社会的状況に対応しながら具体化する施策として、1976年（昭和51年）から高等教育の長期的な整備計画が推進されてきた。すなわち、大学の大衆化が急激に進展するなかで、その質的充実をねらいとしたいわゆる前期計画（1976～80）、進学希望者増に対応するための量的整備を目的とした後期計画（1981～86）、さらに18歳人口の急増期対策としての長期整備計画（1986～92）、そして新設置基準のもとで実施に移されているのが、きたるべき急減期を前提にした新8カ年長期計画である。

したがって、1988年に改正された新大学設置基準は、こうした高等教育政策の背景と動向における大綱化、自由化を内容としていることを忘れてはならない。つまり、その主要なねらいの第一は、「生涯学習社会体系への移行」を前提にした高等教育の柔構造化再編であり、設置基準の大綱化に対応して高等教育機関の弾力化、柔軟化、流動化を促進し、自由化の名のもとに大学等の多様化、個性化、そして階層的再編を図ろうとするものにはかならない。そして併せて、教育機能の強化や世界的水準の教育研究の向上、生涯学習等への対応を具体化することによって高等教育の質的充実をはかろうとするものである。これらの諸施策を、いわゆる18歳人口の急減期における各大学の自己努力による対応策として実行することを方向づけている。その意味で、このたびの新大学設置基

準は大学をはじめとする高等教育機関での教育改革および構造的再編を性格づけるものとしてきわめて重要な転機をなす改正であるといわざるを得ない。

2. 大学設置基準改正の経緯と特徴

カリキュラムの改善・改革は大学改革の重要な側面であり、高等教育政策の中心的課題として推進されてきている。法的、制度的には学校教育法、大学設置基準等で条件整備が行われる。これまでの個別大学のカリキュラム改善・改革にあたっては、大学設置基準等の改正の趣旨に沿って進められており、その際の主要な要素は、一般教育、外国語など一般教育等科目をめぐってである。

一般教育科目は、新制大学発足当時の「大学基準」（大学基準協会）では、「一般教育」と称し、外国語、保健体育科目をも含めていた。1956年（昭31）の「大学設置基準」の省令化の際には、一般教育科目、外国語、保健体育を総称して「教養課程」としている。最近の大学審議会等では「一般教育等」としている。

大学設置基準は、1956年に省令化（文部省令第28号）され、その後十数回の改正が行われている。このうち、カリキュラムの基本に関わる改正の時期を整理すると、これまでの改正は、成立期も含めると次の5期に区分して整理することができる。

- ①第1期……大学基準モデル化（新制大学発足～ ）。
- ②第2期……画一的基準化（大学設置基準の省令化～ ）
- ③第3期……弾力化（大学設置基準の第1次改正）
- ④第4期……柔軟化、流動化（大学設置基準の第2次改正）
- ⑤第5期……大綱化、自由化（大学設置基準の第3次改正）

この時期区分の流れは、主として一般教育等と専門教育の単位配分などそのバランスと相互関係の再編として展開しており、画一化⇒弾力化⇒柔軟化⇒大綱化の方向として要約できる。ここでいう、「弾力化」は基準等の改正による制度の多様な運用を図る方策、「柔軟化」は高等教育の構造・制度全体の再編を促す方策、「流動化」は各教育機関の枠を越えての学習（履修）を前提にした方策をとることを意味している。

そして今次の大学審議会における大学教育、短大教育、大学院等の改善についての検討結果による新設置基準と一連の施策は、戦後の新制大学制度の基本的性格を根本的に変更するものであるとともに、「生涯学習社会体系への移行」を前提にした高等教育制度のあり方全般の再編を企図されたものであるといえることができる。

今回の設置基準改正の内容は、全般的には大学設置基準を大綱化することと、教育課程の編成の自由化がねらいとして行われた。直接的に教師養成にかかわるおもな内容はつぎの通りである。

- ①総則的事項として、大学の自己点検および自己評価を努力義務規定として新設した。
- ②教育研究上の基本組織に関する事項として、学部の種類の例示規定を削除し、基本組織を学科とした。また学科にかえて課程を設けることができることとした。
- ③教員組織に関する事項では、必要専任教員の授業科目による区分の廃止、専任教員算定の方法の変更および専任、兼任の比率制限を廃止したこと。また教員の資格についても変更された。
- ④収容定員に関する事項では、「学生定員」を「収容定員」に改め、昼夜開講制および編入学の定員を学則で明示することになった。

- ⑤教育課程に関する事項では、あらたに「教育課程」の規定を新設し、大学、学部および学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとした。そして教育課程の編成に当たっては「学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」とし、あわせて授業科目の区分を廃止した。また、単位の計算方法の単純化、授業の開講形態についての単純化と学生数の定量規定の廃止をした。
- ⑥卒業の要件に関する事項では、総単位化し(124単位以上)、学士の種類を廃止した。また大学以外の教育施設等における学修、入学前の既修得単位等の認定、および科目等履修生の規定を新設した。
- ⑦さらに、別に学位授与機構の新設にともない、大学以外の機関でも学士等の学位が認定されることになった。

これらの設置基準の改正等による変更は、従来の大学教育のあり方について根本的な変質を余儀なくするものである。とくに設置基準を大綱化することによって、各大学における教育課程の編成は、従来の限定された基準に準拠した画一的なものから、大幅に自由化され、多様化、個性化が一層促進されるものとなった。また大学以外の教育施設等での学修や単位認定の弾力化にともない、高等教育機関等における教育機能の流動化、階層化が進むことが、より一層具体的段階になった。

3. 大学・高等教育の再編成の基本課題

このような高等教育の柔構造化を推進するための一連の政策では、次のような高等教育機関の再編をともなった整備・改革を基本課題として進められつつあることが明らかになっている。

まず第一に大学院の整備充実である。これはこの度の大学審議会での高等教育改革についての最重要課題として検討され、最初に具体化が図られた施策である。その基本課題として、従来の研究者養成を基本にした大学院の性格に高度な専門的職業人の養成も含め、その規模の拡大や設置形態、教育指導形態・方法などを多様化するなどして、大幅に拡充を図ることを積極的に進めるようになった。そのために大学院設置基準の改正による新構想大学院の拡充やその促進のための特別助成の重点的拡大など具体的施策がとられている。これらは、新免許法で大学院終了を基礎とした専修免許状制度が設けられたこととも関連して、今後の教師教育のあり方にかかわる重要な課題をはらんでいると考えられる。

第二に学部・短大教育の改革にかかわる課題である。新大学設置基準のもとでは、学部教育の目的、性格の多様化や、教育内容、履修方法の多様化が進展するとともに、さらに編入、単位認定、科目等履修生制度の導入によって高等教育の弾力化や流動化が促されることは必然である。加えて、新しく制度化された学位授与機構等による学位制度の多様化は、高等教育修了・評価形態の多様化と複雑化を促すことになり、いわゆる大学卒業の社会的性格、意味が変質するであろうことは十分に予測することができる。これまでのように個別大学の卒業が学歴を形成し、いわゆるピラミッド型の学歴社会の基盤を成していた構造を大きく変動させる可能性がある。将来的には現実化を検討するとされている単位累積加算制の導入の問題もこうした動向のなかで注視する必要がある。

4. 大学教育の再編の方向と諸課題

高等教育改革の政策は、以上のように高等教育を構造的に再編する方向で大掛かりに着々と進められつつある。これに各大学がどのように対応してそれぞれの設立基盤と理念・目的にもとづいて教育改革を進めるかが重要な課題になっている。その場合の基本的課題は、大学教育の中心である教育課程の改革である。さきに見たように、新大学設置基準では、各大学の自主性のもとに独自性をもった教育課程の編成が可能ないようにいわゆる自由化が図られた。したがってこれを各大学がいかに実行に移して行くかが当面の課題になっている。しかしその場合、各大学の独自性を具体化する際に考慮すべき前提になる基本的事項として、学校教育法（第52条）を基礎にした新大学設置基準の第19条2項についての具体化、すなわち「専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切な配慮をしなければならない」ことが明確にされている。これは従来の専門課程と教養課程、あるいは専門教育科目と一般教育科目の二元構造的な教育課程の編成を改め、これらを有機的に再編した統合的な教育課程を要求しているのである。その編成の仕方が各大学の自主性、独自性を発揮して実行することができるようになったということである。これと関連して、新免許法においても教員免許法施行規則第17条で規定している。

そこで、こうした教育課程編成における自由化のもとで各大学で教育改革の努力が払われており、その動向が徐々に明らかになりつつある。その主なものとしてすでに私大連盟調査報告書、国大協調査報告書などが公表されており、その他個別大学の改革の具体的事例もいくつか見ることができると。それらによると教育課程編成の基本的な考え方について概ねつぎのようなタイプに整理される。

- ①建学の理念・教育目標の観点を重視するタイプ
- ②従来の一般教養教育の反省のもとにより活性化を図ろうとするタイプ
- ③専門の導入・基礎として一般教養教育を位置づけ、より学部教育を専門教育へ傾斜させようとするタイプ
- ④一般教養教育を重視した学部教育として学部教育の教養教育化、いわゆるリベラルアーツ教育中心とするタイプ
- ⑤専門教育と一般教養教育の連携もしくは並列させるなど、有機的に関連させて統合化を図ろうとするタイプ

などである。大学によってはこれらの構成原理を組み合わせたり、折衷的な場合もあり、実態はきわめて多様化の方向にある。

そこで、これらの動向をふまえて教育課程改編の具体化を図る際に考慮すべき基本的視点や課題を整理すると次のような事項をあげることができる。

- ①各大学の建学の精神・教育理念をどのように現代的に具現化し、それを学部・学科等の教育目標として具体化するかを明確にすること
- ②急激かつ構造的な社会変化の展開するなかで、大学教育への社会的要請や、高等教育政策にたいしていかに的確に対応するかということ
- ③大学の大衆化が進展し、多様化する学生の実態と要求に対してどのように対応した教育課程を整備するかということ
- ④制度的な自由化、弾力化に対応して、各大学の教育課程構成原理、科目編成の基本原則の見直

しと確立があらためて必要になっていること

⑤社会的に求められている教育課程の高度化（たとえば双方向の教学システムなど）やそれを具体化するための教学組織の改編、教育システム開発・改革をどのように計画的に進めるかという実践的な課題への取り組み

などである。これらの視点を各大学がどのように明確化しながらその課題を具体的に実現していくかということが、教育課程の独自性、個性化を確立していく過程でもある。したがって、各大学の教育課程編成の内容によってその社会的成果が問われることになり、結果として高等教育の再編と密接に関連することにもなる。

その意味で、既存の学部・学科等の教育課程の改編・改革だけでなく、学部・学科の新増設、改組など大学としての教学組織の組み替えも重要な課題になっている。つまり社会的要請や高等教育政策に対応した大学教育の基盤整備を行うために、その制度的な施策である新長期計画などに対応した新学部・学科の増設や既設学部・学科の改組、さらに短大の四年制大学化などによって、一層、大学教育の再編が進むものと考えられる。

さらに、硬直化した大学教育の改革や生涯学習社会への移行を企図する政策に沿って、編入学制度、昼夜開講制度、単位等履修生制度、他大学・教育機関履修単位の認定制度、学位授与機構と短大専攻科認定制度などが導入または制度的拡大が積極的に推進されており、これらへ対応も各大学における教育課程の再編成にあたって不可避の課題になっている。

このように、新大学設置基準の施行にもとづいて、大学の自主的改革を前提としながらも半ば行政主導的に推進されている教育課程の再編は、従来の専門課程と教養課程、専門教育と一般教育等とのあり方についての改革を中心に進められているが、それにとどまらず教学全般にかかわる構造的な制度改革、再編が余儀なくされていると言わざるを得ない。

5. 大学・高等教育の再編と教師教育

以上のような新大学設置基準のとそれに関連する施策は、高等教育の多様化、個性化と種別化さらには階層的再編を促すことにつながり、従来の大学で教師を養成することのあり方にも影響を及ぼすことが考えられる。すなわち、さきに見たように、この大学の多様化、個性化にともなう種別化、階層化の方向は、若干の差異はあるがすでに中教審答申における高等教育機関の種別化・類型化の考え方と共通するものであり、今後は実体的にこれが進行するものと考えられる。そしてその過程で大学そのものの社会的性格が変質することは間違いなく、教師教育を行うべき大学の内実が問われることになる。具体的には、こうした動向を踏まえた大学評価のあり方とその評価モデルがすでに検討されたり、その基準による予測が明らかにされたりしている。また、新長期整備計画では、高等教育機関の多様化を研究を指向するもの、教育に力点をおくもの、地域における生涯学習の役割を中心とするものの3タイプを示唆し、各大学等の個性化の方向を誘導している。しかも、入学制度、単位認定制度の弾力化等で大学院、大学、短大、高専、各種大学校等の間での高等教育の流動化を促進することになり、階層的再編をより複雑化することにもなる。

これとともに、各大学で進められる教育課程の改編は教師教育のあり方を一層複雑にしつつある。教育課程編成の自由化にともなう多様化と一方で教員免許法で制約されている教職課程の諸条件との関係は、ズレないしは矛盾をもたらすことになりかねない。学部・学科の教育課程に独自性をも

たせて再編すれば、教員免許法で条件付けられている教科に関する科目などの編成の仕方などに影響し、大学や学生に負担を大きくしたり、存続が困難になるなど、教職課程の教育課程のあり方があらためて問題になる。したがって、教育課程の再編と教職課程との関連性について教師教育の観点から自己点検・評価し、各大学での教職課程の位置づけ、その教育内容の整備について再検討することが必要になっている。

さらに、大学院の整備拡充の施策と教師教育とのかかわりでも、留意すべき事態が進行している。それは大学院の整備と専修免許状の導入にともなう問題である。高等教育改革の政策では大学院の拡充を積極的に進めているが、新免許法でも専修免許状制度を導入し相互に連動している。この動向に連動してとくに国立大学（教育学部系）においては、大学院の整備が進められており、一方私立大学においてはその整備が立ち遅れているのが実態である。これは高度な専門性を修得した教員養成とともに現職教員の研修との関連性においても、今後の教員の養成、研修のあり方に重要な問題を含んでいるように思われるので、個別大学だけでなく、私立大学関係者の間で対応を検討する必要がある。

以上のごとく、新大学設置基準をはじめとする一連の高等教育政策は、大学の多様化、個性化、流動化を基調として大学の再編をねらいとしていることは明らかであり、各大学の対応のいかんによっては、とりわけ私立大学等の取り組み方で戦後の教師教育の原則である開放制教師教育の性格そのものを変質させる重要な転機を迎えていると言わざるを得ない。したがってこの際、教師教育の基本に立ち返り、教師教育の観点から大学教育の改革と教職課程のあり方についてあらためて論議を深め、実践的に具体化を図る努力が必要であると思われる。

（小論は、全私教協1992年度研究大会における全体集会「大学の再編と教師教育の課題」での報告要旨をまとめ、執筆したものである。）

大学設置基準大綱化と教職課程

—私立大学教師教育の新しい可能性—

田子 健 (名城大学)

伊藤 康児 (名城大学)

1. はじめに

先日、ある塾に勤める卒業生に会った。2年前に教員免許を取得し、在学中は、なかなか熱心にやっていた。その彼がいうには、「教職課程でやったことは皆、忘れてしまった。実践が大事ですよ」。私は思った。「教育実践の、もう一步高みに登るには、教育科学は必須なのだ」と言いたい。しかし、話としてはそれは、ある水準以上の者であれば、誰でも分かっているのである。であるにもかかわらず、こうした発言はいまでも数限りなく繰り返されてきたであろう。発言者の不明を問う前に、我々は考えなければならない地点にいるのではないか。つまり、今、実践の知、問題解決の知の形成に、我々の教職課程教育は成功しているのだろうか、と。

しかも、地球規模の環境問題、国民概念の再検討などに象徴される今日の状況は、近代教育に続く現在の教育にとって一層厳しい。その反映である教職の威信の低下は、構造的ですらある。国民的受験制度に支えられた教師であり教育であってはならないのだが、冒頭の発言は、すっかりこの波にのみこまれてしまった教職志望の青年の姿を現している。

私立大学における教師教育は、どうあるべきか。今程、言葉の真の意味で、理念が問われ、新たな構築を求められている時はないだろう。講義・実習が、常に日本の今の教育に立脚した具体的なものとなり、教師の卵たちが教職に大いなる展望を見出し、確かな力量と信頼に足る人間性を備え得る教師教育カリキュラムを開発しなければならないのである。

2. 「大学設置基準」の改正

1991年6月3日、「大学設置基準」が改正された。大学審議会答申に係わる改正関係法令のうち、現在、大学に最も大きな影響を及ぼしているものであること、多言を要しない。新制大学の連続なのか、新しい大学制度の誕生なのか。もちろん、上位の法律は根本的な改正をしていないのだから、断絶とはいえない。だが、新制大学が、「学士の称号」を授けることとしていた経緯は、大学教師の間では、さして再検討もされないまま、設置基準と同日改正された「学位規則」は、「学士の学位の授与は、大学が、当該大学を卒業した者に対して行うものとする」(第2条)としたのである。このように、設置基準の大綱化と学士の学位化とを考えれば、大学が質的に異なる段階に入ったことを理解することは容易である。

現在、序序に進みつつあるカリキュラム改革と自己点検・評価の動きは、この新しくできつつある<新制後大学>とでもいうべき大学の内部組織の形成を目指すものといえる。それは、とりわけ、教育面の重視であり、中等後教育機関のうち最大の収容数を持つ教育機関の誕生を準備しつつある(実態が先行しているが)。後世、6・3・3・4制は、最大規模の実態を伴う単線型教育制度の典型として、教育史家に伝えられるであろう。かつてない現実主義教育制度の誕生である。

では、我々の取り組む教師教育は、この改革とどんな関係にあるのだろうか。すでに論じてきたように、教育職員免許制度は、1988-89年に大改正が行われたばかりである。しばしば、後から行

われた大学制度全体の改革と教師教育との「ねじれ現象」が指摘されている。だが、すでに論じたところによっても明らかなように、両者は整合しなくても当然である。政策レベルでいえば、教養審が教民法と大綱化との関係をどう考えているか、が焦点であるが、まだ公には何も示されていない。このこともあり、小論では、現実主義が抬頭し、理想主義が消えつつあるか、に見える今日の高等教育の環境下、とりわけ私立大学における教職教育カリキュラムについて、収集し得た個別大学の資料（「学生便覧」「大学要覧」など）により、1）大学受験生とのコミュニケーション－教職課程広報－、2）学部全体のカリキュラムにおける教職課程カリキュラムの位置づけの問題、3）教職課程カリキュラムにおける「教職に関する科目」の状況、を論じてみたい。更に、教育実習事前事後指導の具体的展開について論じることとする。大綱化以後の教職課程のあり方の論議に、多少とも益すれば幸いである。

3. 受験生とのコミュニケーション－教職課程の広報を考える－

教員免許取得希望の受験生が当該大学に入学する希望を持った時点で、それが可能かを知り、更に、入学後の教職課程での学習研究のイメージを描くことができるかどうかは、我々の仕事の前提でありながら、従来ほとんど等閑に付されていたように思う。受験生が、この情報を得ようとする場合、いくつかのルートが考えられるが、代表的なものは、やはり「大学案内」であろう。そこで、収集した53大学（北海道、関東、東京、中部、京阪神に所在）の受験生向「大学案内」の分析により浮かんだ現状と課題を、簡潔に述べてみたい。53大学のうち、教職課程設置は43大学、未設置10大学である。「案内」のみでは不明のものも、いずれかに分類した。

「大学案内」における教職課程紹介の典型的なケースは、「案内」のうち1頁前後を使い、取得可能免許状と「教職に関する科目」の一覧を紹介するものであるが、これは22大学（51.2%）に見られた。残り、21大学は、取得可能免許状のみ6大学（13.9%）、「教職に関する科目」のみ2大学（4.7%）である。これ以外の13大学中9大学（20.9%）では、教職課程設置がなされているにも拘らず、「案内」に全く触れられていなかったか、受験生にはほとんど理解できない状況であった。残り、4大学は、教職についての卒業生の声、在校生紹介などの形をとっているが、必ずしも、免許状の基礎的知識を伝えてはいない。

こうした、いわば最小限度のガイダンスを越えて、「案内」を読むことによって教職課程に対する興味関心を引き出す編集のなされているものは、上記43大学中、私の見る限りでは、8大学程度であろうか。大学名をあげると、札幌大学、武蔵工業大学、東京女子大学、専修大学、帝京大学、清泉女子大学、明治学院大学、和光大学などである。これらに共通することは、「案内」に占める教職課程紹介ページ数が比較的多いことである。そのために、

- 1）紹介文のコピーが印象的であり、教職カリキュラム（「教職に関する科目」と「教科に関する科目」）と専門カリキュラムとの有機的関連を明示し、取得免許状の種類をはっきり示すことができる。
- 2）特別な指導体制その他を特記し、「教員一覧」に教職課程担当教員の記載がある。
- 3）学生生活年間スケジュールに教育実習関係の記載があり、また、Q/Aに教職関係の個別の疑問に答え、在学生の声を交え、入学後の学生生活の見通しを与えている。
- 4）就職先に教職関係の記載があり、教職についての卒業生の紹介が載っていて、夢を与え卒業後の

展望を可能にしている。

といった積極的な内容になっている。

以上で理解できるように、大学間でバラツキが多い現状から見て、受験生に対する教職課程情報の提供と受験生からのアクセスの可能性について、ミニマムエッセンシャルズとともに個性的なケースの開発を、今後大いに検討していく必要がある。

4. 教職課程カリキュラムの位置づけの問題 ー大綱化との関係でー

科目区分の廃止に伴い、教職課程の学部全体カリキュラムへの位置づけの多様化が、可能になった。現時点では、大綱化が、個々の大学カリキュラムにまで浸透するには日が浅いこともあり、多くの例を分析する程には至らないが、天理大学、清泉女子大学の場合を検討し、社会教育主事課程との関係で東洋英和女学院大学を参考としてとりあげる。

例1. 天理大学人間学部

天理大学人間学部は、1992年に開設され、宗教学科2専攻、人間関係学科3専攻からなり、1学年定員160名である。この例の特徴は、「教職に関する科目」を「専門教育科目」中の「自由科目」に位置づけて教職課程履修生だけでなく、学部生全体に開放したことである。

「天理大学学則」によれば、「専門教育科目」は、共通科目(14単位以上)、専攻科目(46-52単位以上)、関連科目(前2科目の不足分)により合計76-80単位を修得し(第8条)、その上で、「自由科目」として、「社会科学部門2」(主に、教職に関する科目)に属する科目)を履修することができる。これを見ると、教育原理、教育心理学など、必須の科目のほか、教育史、比較教育学などの科目があり、教職課程カリキュラムの豊富化にも役立っている。これは、「自由科目」としての履修者に満足を与えることともなり、教職課程を明るい開かれたイメージにすることに役立つのではない。

なお、教育実習(事前事後指導含む)は、教職課程履修者以外登録できない(学則第14条)。

例2. 清泉女子大学

清泉女子大学は、文学部に3学科を持つ。本学は、科目等履修生制度の活用の特徴がある例である。1992年度より、聖心女子大学文学部教育学科初等教育学専攻コースと本学司書課程、司書教諭課程との間に、科目等履修生制度の協定を結び、この結果、両大学の関係科目の相互履修が可能になったものである。清泉女子大学の学生は、従来の中、高の国語、英語、社会、地理歴史、公民のほか、小学校教諭一種免許状、幼稚園教諭一種免許状の取得が可能になった。清泉女子大学が東京都品川区、聖心女子大学が渋谷区と、近接しているうえ、カトリックの女子大学という共通性も制度発足の背景にあらうが、一般大学における根強い小学校教諭免許取得希望者の期待に応える制度改善である。なお、本例は、科目等履修生制度という大綱化によって生まれた制度の利用例として、ここにあげた。

例3. 東洋英和女学院大学

東洋英和女学院大学は、1989年、横浜市に開設、人文学部人間科学科、社会科学科からなる。本

例は、教職課程ではないが、隣接の領域である社会教育主事補の資格付与のための履修を学部カリキュラムに位置づけた例である。「関連科目(実務教育)」4群のうち一つに、「社会教育」をおいている。この単位数は必須24単位であり、他の3群は、8-14単位である。このうち6単位を卒業必修の専門教育科目に代替できる。つまり、社会教育主事必要単位の1/4を専門教育科目とすることができるのであり、学生の資格への関心と履修の希望を高めることに寄与しよう。また、同系統の学部を持つ大学にとっては、教職課程単位の専門教育科目への算入の参考になるとと思われる。

5. 「教職に関する科目」の状況

教育職員免許法改正の際、「教職に関する専門科目」の扱いが、大きな議論になった。法令上の指定科目が、内容指定になったことと欄による区分が行われたことにより、個々の科目の設定と全体の一貫性(体系性)の関係が問題となったのだ。文部省とのやり取りでは、「名は体を現す」などという「名文句」も聞かれたことは記憶に新しい。その後、91年の大学設置基準の改正により、呼称は「教職に関する科目」に変わった。変化のスピードを感じる。ここでは、先の「大学案内」に見る「教職に関する科目」の具体例と別に収集した最近設置の新傾向の文化系学部の「学生便覧」掲載のそれを検討した印象をのべたい。

第一の感想は、文系大学(学部)では、工夫された設定が比較的多く見られ、理系大学は、免許法の最低基準をそのまま、というところが多い。これは、いわゆる理系学生の履修の忙しさに原因があると同時に、資格取得の側面に重点がおかれ、文系のような専門との親和性が薄いためであろう。どう改善するか、時間割に履修枠がなければ実現しない切実さを踏まえての検討が必要である。第二には、管見の限り、東京の大学には、興味が引かれる科目が多い。それ以外の場合、免許法のままか、部分的な工夫にとどまっている(1-2科目の工夫に限定)。これは、免許法改正から再課程認定までの短い時間に、いろいろな情報に容易にアクセスでき、議論できる地理的・人的条件、機会を備えた東京とそれ以外の地域の差の反映である。第三に、教育系学部(教育学部、人間科学部など)は、当然のことながら、卒業単位に組み込んでいるところが多く、履修学生には好都合である。

では、大学毎の工夫の様子をみて見よう。これは、3通りになる。ひとつは、必修科目、選択科目ともに特色を持たせたものである。例えば、明治学院大学では、必修科目として、[教育の基礎理論(4単位)、教育の心理学(4)、道徳教育の理論と方法(2)、教科教育学(2)、教育方法論(2)、生徒指導・相談(2)、特別活動の理論と方法(2)、教育実習の理論と実際(3)]を置き、選択科目として、[日本教育史(2)、東洋教育史I・II(2)、西洋教育史I・II(2)、現代教育の社会学I・II(2)、教育行政学(2)、児童心理学(2)、青年心理学(2)、障害を持つ人と社会(2)、教育心理学実験(2)、教育研究演習(2)]を置いている。このタイプのもうひとつのパターンは、必修科目を選択必修とするものである。つまり、複数科目または題目を掲げている例で、東京女子大学、清泉女子大学、日本女子大学、和光大学、立命館大学などである。例えば、東京女子大学は、教育哲学を「ペスタロッチ研究」、「教育人間学」、「グルントウイの教育思想」の授業題目で講じている。日本女子大学人間社会学部教育学科では、「本質・目標に関する科目」を専門科目の「教育学概論(4)」のほか「教育学概論(教職)(2)」を置き、学生の選択に任せている。他の科目も同様である。

ふたつめのタイプは、必修科目は免許法に対応するものをひとつ置き、選択科目に特色を持たせるものである。麗沢大学の「人権教育研究」、武蔵大学、中京大学の「教職演習」、名城大学の「教育情報論」などである。また、社会教育、生涯教育論関係を開設する大学も多い。

もうひとつは、先程ものべたような免許法に最低限対応する一つの科目を置き、選択科目もほとんどない場合が多い。理系のみならず文系大学にもみられる。恐らく、免許法を検討する際、選択必修または選択科目（としてのゼミ）などのバリエーションが可能であることに議論が進まなかったのではないだろうか。実は、少なくない大学がこのパターンに属している。

6. 教育実習の事前事後指導について

新しい教育職員免許法施行規則では、中学校、高等学校の一種または専修免許状を取得するためには、教育実習3単位の履修が必要であり、この単位数には「事前及び事後の指導」の1単位を含むものと定められている。他の「教職に関する科目」と違い、科目としての蓄積がない新領域である。そのため、当研究懇談会でも、本年度の研究会のテーマとしていることは衆知の通りである。ここでは、筆者の勤務する名城大学の例を紹介し、議論の発展を期待したい。

表 「教育実習の研究」 平成4年度 授業プラン

	日程	講義題目	講義内容
1	5月	登録ガイダンス	教育実習とは何かなど教育実習の意義と手続きについて指導する
2	9月 、 10月	「教育実習」報告会	4年生の実習の経験を手掛かりに実習の意義について指導する
3		現代学校論	教育実習の基礎的事項のうち、現代の中高生の特性と授業の進め方を指導する
4 5		学習の指導1・2	授業実習に不可欠である指導案作成の実習を2回にわたり行う
6		生徒指導論	教育実習における生徒指導（特に教科以外）について指導する
7	4月	実施ガイダンス	6月からの教育実習参加にあたり、基本姿勢について指導する
8	5月上旬～	直前個別面接指導	6月からの教育実習参加にあたり、個人別に面接指導を行う
9	6月	前期分 訪問指導	指導生の実習学校での実習態度など訪問指導を行う
10	9月～10月	「教育実習」反省報告会	教育実習の実際について報告反省会を行う
11	10月	授業の研究	教育実習の経験を基に授業の内容、方法についてレポート指導等を行う
12	11月	生徒指導の研究	教育実習の経験を基に生徒指導の具体例についてレポート指導等を行う
13	12月	今後の研究課題	教育にかかわる者としての今後の課題について演習を行う

名城大学では、この1単位分を「教育実習の研究」の科目名で開設している。表に掲げた指導プランを現在もっているが、これを紹介しながら、事前事後指導の内容と方法、および評価について考察してみたい。

1) 事前指導

a. 事前指導の内容

事前指導は、学生諸君の教育実習へのレディネスの形成を目指している。貴重な学習の機会である教育実習の2週間によりよく学ぶ準備として、次の2点があげられよう。

①取り入れのレディネス

教育実習に不可欠な指導案作成を例にとると、指導案がなぜ必要か、どのような書式にまとめるのか、といった基本的知識を学生諸君が復習しておけば、実習を指導する先生方から、経験を踏まえたよい授業のための助言をすぐ受けられることになり、質の高い教育実習ができる。

②取り組みのレディネス

学生諸君には、教育実習に意欲をもって取り組み、すすんでさまざまな体験をするように望みたい。せっかくの機会にしりごみしたり、形だけつくろってすませたりしたのでは、先生方からの十分な指導も、引出しにくい。教育実習へのポジティブな興味・態度を育成し、しかもこれを形にして先生方や生徒たちに伝える技術をもつことも、事前指導の重要な指導内容であろう。

b. 事前指導の方法

名城大学の平成4年度の授業プランでは、次のような方法をとっている。

①授業形態

基礎的知識を復習する第3回～第6回の授業は、教育学、教育心理学、教科教育学の各教員がジョイント・レクチャー方式で行った。

一方、「教育実習」報告会(第2回)や4年生になってからの第7回、第8回は、意欲の育成を目指している、といってよい。

報告会は、6月に教育実習を終えたばかりの4年生がホットな体験を3年生諸君に伝える方法をとった。教育実習の2週間から順次行っている面接指導は、各教員が20名前後の学生を分担して、個別面接、ないしは数人ずつのグループ面接を行い、各自の実習への意欲や不安をつかみ、アドバイスする。この面接のなかで、勤務態度、ことばづかいや服装、課外活動への参加など、教育実習への意欲を形に現す技術についても、指導がなされる。

②教材

事前指導のねらいは、教育実習に直接つながる準備にあり、したがって、教材も実践的な性質を備えることになる。

講義形式で指導が行われる内容についても、4年生の体験談や学校生活での具体的事例が取り上げられる。指導案の作成では、各教科の特定の単元から一部を選び、教科書などを参考にして、実習が進められる。

これらの教材に加えて、教育実習のようすを撮影したビデオ教材も利用できよう。

2) 事後指導

a. 事後指導の内容

事後指導は、教職課程の履修を終えようとする学生諸君が、教育実習の体験を踏まえて、教師と

して、あるいは広く教育にかかわる者として、いっそう実践的力量を高めていくための方向づけを目指している。そのポイントとして、次の諸点があげられよう。

①実習経験の客観化・相対化・理論化

学生一人ひとりが各自の主観的な体験・知見を客観視し、他の学生の体験や過去の実習生の体験記と突き合わせて相対化することにより、広い視野からとらえられるように促す。さらに、これまでで大学で修得してきた教育の理論と突き合わせ、各自のなかで教育の理論を練り上げられるよう促す。

②自己形成への方向づけと援助

実習経験と学生各自のいづく問題意識をもとにして、望ましい教科指導、生徒指導のあり方を具体的に再考するよう促す。

③自己形成のための課題の明確化

何がこれまでに修得されたのか、これから何を修得する必要があるのか、自分なりにつかむよう促す。卒業後に教職に就くことを希望する学生には、教員採用の実情をふまえた進路指導も行われる。

b. 事後指導の方法

①授業の形態

事後指導は、学生各自の教育実習体験を踏まえ、問題意識を発展させていくところにポイントがある。したがって、指導の形態も、教員が少ない数の学生を受けもち、面接も取入れながら展開する方式が望ましい。

②少人数授業とレポート添削

授業プランのうち、「教育実習」反省報告会（第10回）と今後の研究課題（第13回）の2回は、学生諸君を1ヵ所に集め、相互に意見や感想を出し合う方法をとることによって、理解や態度のいっそうの発展が期待できる。

一方、授業の研究（第11回）、生徒指導の研究（第12回）については、学生のレポート提出とこれに各教員のコメント・添削を加えたものの往復が中心となる。2部学生のように、定められた時間に多くの学生が集まるのが難しい事情がある場合には、この方法が中心にならざるをえないかもしれない。

レポートのテーマは、実習経験と学生各自のいづく問題意識をもとにして、学生がすすんで取り組めるテーマを一人ひとりについて設定する。学生の書いたレポートには、教員はできるだけその学生の実習経験や学校での具体的な場面、生徒の動きなどを念頭に置いたコメント・添削を加える。

③教材

事後指導の教材の中心となるのは、学生諸君の教育実習の経験そのものであり、その一部は実習記録、作成指導案、使用ノート等に具体化されている。これらのものは、レポートのテーマ設定や、学生によるレポート作成に利用される。

この他の教材として、学生の実習体験談、過去の実習生の体験記録、またはビデオソフトも利用できよう。

3) 事前事後指導の評価

a. 評価すべき学生の学習

名城大学では、事前事後指導によって発展した学生の教職への理解と態度を評価し、合格者には、「教育実習の研究」1単位を認定する。ただし、教育実習と事前事後指導は、それぞれ他方を履修してはじめて履修の意義が生じるので、単位は両方同時に認定される。

b. 評価に用いる資料

事前指導については、学生諸君の学習の成果が2週間の教育実習に現れるしくみなので、事前指導の部分だけを取り出して評価しても、あまり意義はない。名城大学では、出席回数を評価の資料としている。

事後指導については、出席回数、レポート提出の有無、反省会などでの発言内容、レポートの内容、受講態度、教員就職への意欲などが資料となろう。

なお、実習記録、作成指導案、使用ノートなどの学生諸君の提出物は、事後指導の教材として用いられ、評価の資料としては用いない。

7. まとめに代えて

最後に本論において、触れ得なかった問題を指摘したい。それは、新設大学、学部では、教職課程の設置がなされていないケースが多く見られるということである。もちろん、設置準備中のところもあろう（城西国際大学など）。しかし、これには、ふたつの問題点を指摘しないわけにはいかない。ひとつは、設置基準の大綱化、弾力化によって、自由な学部名称、科目の設置が可能になっているため、斬新な科目を設置しようという意欲が高まった結果、免許法上の「教科に関する科目」に対応できなくなる場合である。これは、資格課程なのだから、基礎基本の重視という主張に潜む問題である。これからの社会を予見する新学部での学修を積んだ教師が育つことを可能にすることも本来的に必要なことを、我々は、免許法の大綱化への対応の検討事項として機会あるごとに発言する必要がある。もうひとつは、教職課程が新学部の設置のなかで、既設学部にはかない存在にならないように、新しい存在を可能にする政策立案能力の向上が必要ということである。受験生への大学紹介の際、教職課程をどうアピールするか、科目等履修生制度を自分の大学への学生受入れだけでなく多彩な活用をはかるべく検討する、また自己点検評価を教職課程教育に即して行う課題の検討なども含め、教職課程の活性化・高度化に向けた（結局、その歩みが、当該大学のカリキュラムに反映されるのだが）議論などが必要である。こうした不断的努力によって、大綱化以後の教職課程は、新しい可能性を開くであろう。

(1-5、7.を田子 健が、6.を伊藤康児が、分担執筆した)

教職教育の実践を省みて

大橋 博 明 (中京大学)

中京大学の教職教育実践は、1989年の教育職員免許法の改正にともなう教職課程の再認定を機に装いを新たにした。しかし、この改革はあくまでも装いすなわち形式的改革であり、実質的改革は、1992年の大学設置基準の改正が誘因となった大学教育改革の検討のなかで、まだ模索されているところである。したがって、以下において述べることは、教職教育担当者の一員である私自身の、実質的改革を念頭においた実践についての省察である。

担当科目の位置と役割

私の担当科目は「教育構造論」と「教職演習Ⅰ（教育史）」である。両者の全教職教育における位置と役割は下表のとおりである。

科 目 名	開講年次	単位数	必修科目と 自由科目の別	備 考
教育原論	2	2	必	
学習と発達の原因	2	2	必	
教育構造論	3	2	必	
学習指導の過程	3	2	必	
教科外教育論	4	2	必	
生活指導の方法	4	2	必	
教科教育法	3	4	必	
道徳教育の研究	3	2	必	中学校
教育実習	4	3	必	
教職演習Ⅰ（教育史）	3	2	自	通年
教育演習Ⅱ（青年心理学）	3	2	自	通年
教育演習Ⅲ（教育法規）	3	2	自	通年
以上の他に、教員採用試験への対応のための自主学習を支援する教職特別講座がある。				

「教育構造論」は、2年次において得られた基礎的で基本的な認識を、教育の現実と突き合わせて実質化し、その構造の実態の把握・問題点の検討・あり方の探究に取り組みうるものに進展させ、4年次の、教科外も含めたより総合的で具体的な教育、つまり教育実践への即応力を育てる教育に送る役割を担うものである。

「教職演習」は、再認定以前の教職教育において、その重点を補強するために設けられていた科目を、演習に切り換えて引き継いだものであり、必修科目による教育を補完する役割を負うものである。教職専任教員数との関係から、わずか6ゼミが開講されているのみで、その受講生も自由科

目のため全教職受講生の一部にとどまっている。しかし、彼等には、この科目の利点が、相互の交流や担当教師との日常的な関係を実現する面においても見出されている。これを十全に生かすために、全ゼミの受講生と教師の共同計画による夏休み合宿が、授業にその一環として組み込まれている。合宿においては、個々のゼミでは行われえない行事・学習、すなわち教育実践についての体験を聴く講演会、ゼミ間の交流をおもな狙いとする公開ゼミ、全教師が自らの研究その他について語るサマーセミナー、教育について全員が一堂に会して討論する全員討論会、全員の交歓のためのレクリエーション、コンパなどが行われている。

授業内容の構成

言うまでもないことであるが、授業は受講生の要求に応えるべきものである。しかし、その内容は、現実の教職あるいは教職政策に順応するための教育ではなく、教育学教育として構成されなければならない。これをどのようにするかがまず問題となる。

受講生は、必ずしも教職に就くことを第一の目標にしている者のみでなく、とにかく免許を取得しようとしている者がかなりの割合でおり、わずかではあるが教育学そのものを学ぼうとしている者もいる。私は、後の二者に対しては、自らの教育学研究の内容そのものを授業内容とするのがなによりも有意義であると考えている。しかし、授業の焦点は、教師を養成するための課程の授業であるから、それが課せられた役割にしたがい、前者に当てられるべきである。

授業を彼等にとって充実したものにするためには、教職に必要と思われる事項を揃える内容構成をしなければならない。また、教職の関門である教員採用試験への対応についての配慮も、教職特別講座に多くを委ねるとしても、欠くことができない。授業の内容を自らの教育学研究の内容に引き寄せるかたちでどれだけ精選できるかは、受講生の自主学習がどの程度に行われるかあるいは行わせうるかによることでもあるが、ばらつきのでるその進度を的確に見込むことは容易ではない。研究と教育の乖離が避けがたくなるのである。

このような事由にしたがって「教育構造論」の内容を構成すると、下記のようなになる。

学習・教育の環境 教育の法制と行政 学校の機能と体系 教育課程と教科書 教職と教師教育
各事項については、日本の現代を主内容にし、それに、日本の現代と欧米の現代との関連・比較、ならびに日本の現代と直接的に関連する日本・欧米の歴史を組み込んでいる。

「教職演習Ⅰ（教育史）」についても、同様の事由により、演習であるにもかかわらず、あえて欧米・日本の古代から19世紀にいたる通史を内容としている。ただし、その範囲があまりにも広いので、学校史を軸にして歴史の過程を鮮明に描く70ほどの事象をレポート事項として選び、それらの間を講義と自主学習で埋めることにしている。

両科目の内容は、教育学を研究する者が保持していなければならない基礎知識であると言えなくはないが、私の現在の研究関心、すなわち江戸時代の後半から明治時代の前半にいたる時期の庶民の学習・自己形成の歴史とはかなり隔たりのあるものである。両科目の担当は、研究関心そのものによって内容を構成している社会学部専門科目の「人間形成史」ならびに教養科目の「教育学」に比べると、質的に異なる重苦しい負担感をとまうものである。両科目の教育が、教育学教育ではなく通俗的な教職教育に墮してしまう恐れから逃れることができないからである。

授業の方法

つぎに問題になるのは、授業が受講生にとって学ぶ楽しみを味わえる場になっているかどうかということである。

「教育構造論」の場合、上述の内容を12、3コマの限られた時間内に納め込まなければならないので、つねに先へ進まなければならないという強迫感に駆られることになる。しかも受講生は100名にも及ぶ人数である。そのため、教師中心的で知識注入的な授業になりがちになる。このような授業においては、受講生の能動的な学習活動が中心となる授業と異なり、学ぶ楽しみがどれほど達成されているか、言いかえれば、受講生の学習関心が授業とどのくらいかみ合っているか、あるいは授業に向けてのそれがどんなに育っているかを細かに把握することは困難である。また、ある受講生たちの学習関心と授業の間に齟齬があることに気づいても、授業の内容のみでなく方法についても、それが課せられた役割にとらわれる限り、抜本的な変更が可能であるとは考えられないので、内容説明を工夫することで済ませることになる。

受講生の授業への反応についてみると、教職に就くことを第一の目標にしている者は、このような授業でよいと受けとめているようである。しかし、教育学そのものを学ぼうとしている者にとっては、このような授業は概説的で満足のできるものではないはずである。彼等に対しては、協同して掘り下げるといような場を提供できないことを補う意味で、努めて自主学習のための図書・資料紹介をすることにし、試験においても、選択形式をとり、自主学習の成果を反映できるようにしている。問題なのはとりあえず免許を取得しようとしている者である。彼等の授業に対する関心を高めるには、彼等が体験したであろうことおよび時事を授業内容の説明に用いることが効果的であろうと考えて、このことに努めている。しかし、この方法には、いつもできることではない、また、体験がきわめて浅いところでしか意識化されていないこと、新聞・雑誌の教育記事にはほとんど無関心であることなどによって阻まれることが多いという限界がある。

「教育構造論」の授業方法は、基本的には受講生を受動的な立場に置くものである。このような方法のもとでは、試験の結果に現れているように、授業がかなりの割合の受講生にとって上滑りなものになることは避けられない。この状態を改善するには、教職第一志望者に焦点を当てることによって広がっている授業内容のある部分を、比較的学習熱心な彼等の自主学習に委ね、それによって空く授業時間を受講生が能動的に担う内容で埋める方法が考えられる。しかし、「演習」の授業においてしばしば陥るような授業の質的低迷を、ときには抱えながら教職第一志望者の満足度を維持することは容易なことではない。

「教職演習Ⅰ（教育史）」は、自由科目であるから、受講生は教職第一志望者にはほぼ限られている。しかも20名ほどの少人数である。したがって、授業を受講生相互あるいは彼等と教師の協同のなかで展開する条件に恵まれている。

このような授業形態をつくるために、まず最初の授業において、授業計画の提示、それと受講生の要求との調整、そして協同確認をしたレポート事項の前期分割当てを行い、くわえて通史参考書数点とレジュメ形式の参考書2点を紹介し、両者について各1点を手元に置くように求めている。ついで前期最後の授業において、前期授業の反省をふまえた後期授業計画の修正とレポート事項の後期分割当てを行っている。レポート活動については、準備作業における相互刺激の学習効果を期待して、1つの事項を2人が協同して担当するようにしている。

授業場면을活気のあるものにするためには、レポート事項の多くが受講生の日常的体験・関心と直接的に結びつくものではないので、レポート担当者以外の者のそれに関する自主学習が欠くことのできない条件となる。自主学習をしないと、彼等の活動は、レポート事項の理解のために重ねて説明を求めるといような質問にとどまり、事象の把握方法やその意義の解釈について議論をするところまで高まらないからである。手元にある参考書だけでも事前に読むように求めているが、それさえもしない者がおり、残念なことであるが、授業が、私のレポート内容に関する補足説明、および私と担当者との議論に終始してしまうものになることが多い。レポート事項の間を埋める講義も、自主学習に多くを委ねることができなくて、それにかかなりの時間を割くことになっている。

自主学習を進展させることが重要課題であるので、夏休みには、もっとも関心のあるものについて小論文を書くことを課して前期の試験に代え、休み明けに個別講評を行っている。これに関しては、いくつかのテーマとそれに取り組む方法を例示する事前指導を行い、意欲のスムーズな発現を援助しているが、過半の受講生には、小論文作成がたんなる義務として受けとめられているようである。

自主学習を動機づけるためには、学習の重要性を具体的に説くだけでなく、受講生の感性の機微に応じる働きかけが必要なのであろう。これは私にとってはとても難しい課題であり、受講生のつぎのような批評に対しては、現在のところ、戸惑うばかりでどうすることもできないでいる。

先生ってどんな人？

授業熱心なのは認める。しかし、余談も時事問題のこむずかしい解説が多く、ともするとお説教調になるところに抵抗を感じる。われわれのノリが分かるようにならないと、せっかくの熱意が生きない。

ナーンていったが、われわれのほうがあまったれているのかな。

(夏休み合宿のために受講生が作成したパンフ)

教職科目「教育実践研究」の紹介

－「事前事後指導」のありかたとして－

安井俊夫（愛知大学）

愛知大学では、いわゆる「事前・事後指導」を一つの科目として成り立たせる形で、1990年度から「教育実践研究」（2単位）をおき、教育実習に向かう4年生に履習させている。

教職課程を履習する学生にとって教育実習は、教育というもののむずかしさに現実的に直面し、また短期間でも子どもとのふれあいに成功してその楽しさを知る絶好の場面である。従って、事前には実習に向けての周知な準備を、事後にはその検討、分析をすべきことは十分にわかる。が、それが事前のガイダンスであったり、事後の反省会で終わるのでいかという思いがある。そういう考えから、研究対象を教育実践とし、履習する学生自身が研究の主体となりうる形を求めて、上記の科目設定となったものである。

実際上のこの科目の運営は、取得予定免許の教科によって分け、「教育実践研究A」が国語、英語、「同B」が社会・商業としている。1992年度豊橋校舎の場合、履習する学生数はA、Bとも50～55人（名古屋校舎屋間はBのみ30人、同夜間は20人、豊橋夜間もBのみで10人）であった。A、Bともに教育実践というものを「授業」にしぼって研究する形をとっている。

以下、Bを担当する私の科目運営の概略を紹介する。開講時に、次のような科目のガイダンスを配布した。

教育実践研究

- ・この科目のねらい
 1. 「教育実践」（とくに授業）に必要な知識と技術を把握し、教育実習への入り口とする。
 2. それを“講義”という形式でなく、自ら“実践”しながらつかむ方法をとる。

・やること ……… 1時間の授業案づくり、その実演、その分析

1. 1時間の授業案（＝学習指導案）を全員が実際に作成する
2. それを使って、この教室で実際に授業をやってみる（“模擬授業”）
3. その模擬授業を全員で分析する（これを“授業分析”という）

模擬授業

1. 中学・高校の授業として授業案をつくり、実演するが、実際の相手はこの教室の受講生である。
2. 授業をうける側は、中・高生のつもりでうける必要はない（無理が生じる）。大学生として受け、かつ、反応していけばいい。
3. 授業者の方は、相手の中・高生と想定して、読ませる、挙手させる、指名する、考え

させるなど、教育実習で行うであろうと思う形式を、そのままやってほしい。

4. 授業をうける側は、生徒になっていればいいが、一方で……

- ・分析者として、この授業に対する論評を考える（分析票に書く）
- ・同じ授業者として、この授業から学ぶべきものは学ぶ。

授業分析

1. 分析者（生徒）は、授業のどんな点からでも、（+）の面と（-）の面を（またはその一方だけを）指摘する（分析票に書く）。
 2. どうしても（-）の論評は多くなる。が、授業者がそれをどう受け入れるか、どうはねつけるかを考えることが、自分の授業をつくり出していく過程となる。
- * 一般的に、自分が授業をしたとき、相手がどう受けとめたのかをぜひ知りたくなる。「教育実践研究」は、そのことを模擬授業と授業分析というかたちで、客観化し、のちに一般化（つまり、実践に適用しうる形に）したいというねらいがある。同じ授業者としての立場から分析されるのは、きついことが多いが、貴重なものである。

教育実践研究スケジュール

	日付	テ ー マ	内 容
1	4/16	オリエンテーション	この科目の解説・スケジュール・授業案の作り方
2	23	現場教師の授業と 授業分析	現代社会（高1）の授業「自由貿易と貿易制限」 <ビデオ視聴50分のあと分析>
3	30	模擬授業と授業分析	
4	5/ 7	同 上	
5	14	同 上	
6	21	同 上	
7	28	同 上	
8	6/ 4	教育実習	
9	11	同 上	
10	18	模擬授業と 授業分析（後期分）	
11	25	教育実習の分析	
12	7/ 2	同 上	

1. 模擬授業は各グループが担当する。授業者は一人、但し、授業案は全員が作成し、誰でも授業ができるように準備する。
2. 担当グループは、きめられた期日（ふつう、3日前）までに授業案を提出する。同時に授業で使用する教科書コピー、授業資料（使用するもののみ）を添えて出す。印刷は安井がまとめて行う。
3. 担当グループへの具体的指示は前週の授業終了後、安井との打ち合わせの中で行う。

二、三のコメントを以下につけ加えておく。

1. 上記のスケジュールの空欄には、編成されたグループ（4～5名）ごとに学生のなまえが、オリエンテーションの時に記入される。
2. 6月の教育実習が終了したあとも、模擬授業・授業分析が入っているのは9～10月に実習に行くグループのためのものである。ここでの授業分析は、生徒役の学生がすでに授業実践を体験しているだけに、非常に具体的で、かつきびしいものになる。が、授業者（9～10月実習予定）からはそれが歓迎されている。
3. 「事後」にあたる“教育実習の分析”については、私の場合まだ定まった型をつくり出せていない。現状は、1.授業を体験して、2.子どもとのふれあい、3.今の学校や教育について考えたこと、という柱をたてて2人ずつ報告させ、それに対して全員の体験を出しあっていく、という形をとっている。

1990年度からこの科目の実践をつづけていて、問題となること、今後改革すべきと思うことは以下の点である。

1. グループ（同一の科目、例えば高校日本史、中学地理などで編成）ごとに授業案を作成する形をとっているが、授業者は一人だけで、あとの学生は分析の側にまわらざるをえない。そこで1993年度からは、同一グループの学生には、同一の題材（例えば、ローマ帝国の成立など）で授業案を作成させようと思っている。これまでは、自分の授業実習予定の題材で作成していたため、模擬授業のときに授業者以外の学生が、自分自身の授業をどうするかという切実な立場に立ちにくかったのだが、同一題材とすることによって、その点の改善をはかろうと考えている。

2. 最大の問題は教育実習との関連である。この科目で得たものを実習における授業で生かすことが、科目設定のねらいであるのだが、あまりうまくいっていない。学生が作成する授業案は、一般的には「教師がその題材をどう解説・説明するか」というスジで作成される。それで模擬授業を実演すれば、立ちどころに「生徒はこれじゃ寝てしまう」「話をきいてノートをとるだけでじつに退屈」などと“分析”され、「子どもがどう学んでいくか」というスジ書きに変更することを迫られる。

従ってこの“成果”を実習での授業に生かし、教師が教えてばかりいる授業でなく、子どもが学ぶ場面もある授業が行われることが想定されるが、学生が実習中に作成した授業案の多くはそうになっていない。

その理由は何よりも中学－高校－大学の10年間の大半は「教える授業」であり、学生がそれを被体験するなかで授業とはそういうものとする強固なイメージができあがっていることだ。これを「教育実践研究」の中で変える方向をつかんでも、いざ現実の授業になると、やはり新しいものを打ち出すのは困難なのである。現実には、実習校の現場教師の授業が「教える授業」タイプであれば、生徒の反応も考えると、子どもが学ぶ場面のある授業を実践することは、確かにかなり困難である。

3. そこでこの問題の解決のために、グループごとの授業案は3日前に提出され、私との「打ち合

わせ」のち、授業者を決定するというやり方を、もう一歩強めたいと思っている。それは「打ち合わせ」（20分程度）を「検討会」（90分）に変え、授業案作成のスジ書きを子どもの側から描くことを、さらに明確にすることである。前述のように同一題材でとりくむようにしたのは、このことを可能にするためでもある。

一般的に実習生にとって授業案は「作らねばならぬもの」、いわばかりものであるが、同一題材のもとでどう子どもの側に立つ授業にするかという検討を経て、自分自身のもの、自分の主張のある授業案に変えていく。そのことによって、上記の問題の改善の一歩としたいというのが私の考えである。

この「教育実践研究」は、教職科目の中では、もっとも学生が表面に出て主役となる科目である。この側面をさらに生かせる道を考えねば、と思っている。

私の授業に対する学生の評価

二 杉 孝 司 (金城学院大学)

〔1〕 私は勤務する大学で「教育方法の研究」（4単位）という授業科目を3クラス担当している。クラスによって若干の違いは生まれるが、基本的にはリピートの授業である。「教育方法の研究」は、「教免法」改正にともない新しい教職専門科目として開設したものである。それまでの10年ほど、私は「教育原理」（4単位）を担当してきた。「教育原理」では、年度によって違うが「授業」「体罰の反教育性」「子どもの発達と教育」を中心に講義してきたが、「教育方法の研究」では「授業」についてだけ1年を通してじっくりと講義できるので、私としては楽しい（「教育原理」は教育の本質・目的などを講義する科目とされているが、「授業」や「体罰」という事実の中にこそ教育の本質・目的がある、と私は考えていた）。

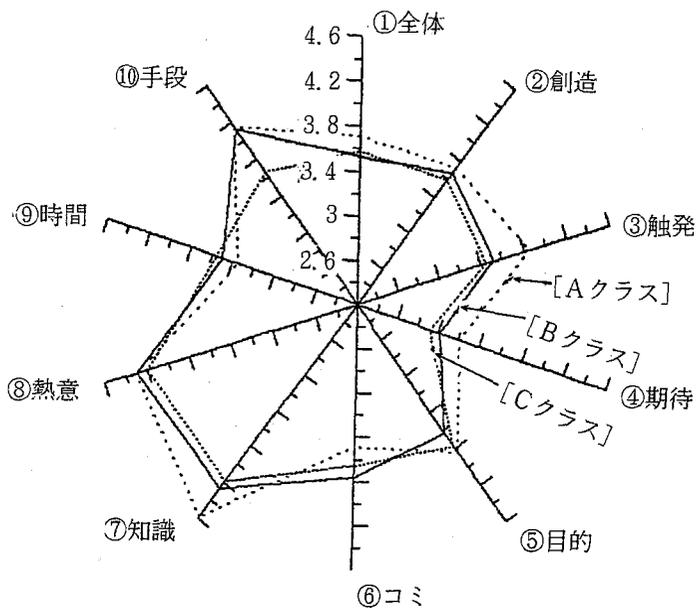
1992年度の前期の定期試験のときに、私の授業を学生に評価してもらった（無記名のアンケート、答案とは別に回収）。これまでも自由に感想を書いてもらったり、それなりに学生の声を聞こうとはしてきたが、今回のように項目ごとに5段階相対評価で受講生全員に回答を求めたのは初めてである。実は、この手のアンケートにはあまり期待していなかった。大学設置基準改定にとまなう「大学の自己評価」という課題もあるので試しにやってみた、というのが正直なところである。

ところが、このアンケートの結果が思いのほか興味深く、大いに参考になった。やってみるものだ、と今は思っている。自由記述欄は措くとして、5段階相対評価の数字を集計した結果を紹介し、若干の私の感想を記すことにしたい。

〔2〕 アンケートでは、次の10項目について、学生に5段階の評価を求めた。（このアンケートは、国際キリスト教大学で実施しているものをそのまま使った。この10項目は、以下、〔全体〕〔創造〕などのキーワードで呼ぶことにする）

- | | |
|---|------|
| 1. 講義は全体としてまとまりがあった | 〔全体〕 |
| 2. 講義の内容は創造性に富むものであった | 〔創造〕 |
| 3. この講義から触発されることが多かった | 〔触発〕 |
| 4. この講義によって自分の期待するものが満足させられた | 〔期待〕 |
| 5. 教員は学習の目的をはっきりと示した | 〔目的〕 |
| 6. 教員と学生との間に十分なコミュニケーションが成り立った | 〔コミ〕 |
| 7. 教員はこの講義の内容について十分な知識を持っていた | 〔知識〕 |
| 8. 教員は周到的準備をし熱意をもって授業を行った | 〔熱意〕 |
| 9. 授業の時間配分は適切であった | 〔時間〕 |
| 10. 学生の理解を助けるために各種の補助手段を適切に用いた（プリント、指定図書、宿題、試験、視聴覚教材） | 〔手段〕 |

学生には、それぞれの項目について「全くその通りであった」「およそその通りであった」「普通」「およそその通りではなかった」「全くその通りではなかった」のいずれかを選んでもらった。



そして、順に「5」「4」「3」「2」「1」と点数化した。

〔3〕3つのクラスごとに、それぞれの項目の平均点をプロットしたものが上のグラフである。評価された当人としては、これを見ているといろいろなことを思う。見ていて、飽きない。以下に、若干の感想を記す。

(1) 3クラスのグラフの形状が、何と似ていることだろう。これには、驚かされた。それぞれの学生が自分の印象で5段階のいずれかを選んだもので、その意味では「いい加減な数字」なのだが、こうしてまとめてみるとグラフの形状は実によく似ている。ということは、私の授業にはやはり固有の特徴があって、学生の評価はその固有の特徴を示していることになるのだろう。そういう意味で、数値の大きさはともかく、このグラフの形状に示された学生の評価は概ね妥当なのだ、と思わざるをえない。

(2) 大まかに言えば、私の授業の評価は次のようになる。すなわち、①教師が講義に必要な「知識」を持ち「熱意」を持って「手段」を工夫して教えてはいるが、②「全体」のまとまりにかけ「時間」配分が不適切で学生の「期待」していたものとはずれがある。

実は、学生の評価は私の予想と一致する部分とずれた部分がある。私は、「触発」(外れ)「コミュニケーション」(大いに外れ)「手段」(当たり)の評価が高く(図々しくも)、「時間」(当たり)「全体」(当たり)「目的」(外れ)が低いと思っていた。とくに、外れた部分には考えさせられる。

「コミュニケーション」は、もっと高い評価になると思っていた。私は、①授業中に学生を指名したり挙手を求めて意見を言わせるし、②『パートⅡ』という授業の通信を発行して、学生の意見を紹介して私のコメントを載せたりしている。どう考えても、通常の講義に比べれば、コミュニケーションはある方だと思っていた。

しかし、「コミュニケーション」は平均なみで、必ずしも高くない(3.7、3.6、3.4)。とくに

意外なのは、クラスサイズが小さく（といっても70名を越えるが）、全体として私の授業の評価が高い〔Aクラス〕の評価が「コミュニケーション」について最も低い。逆に140名を越えるクラスサイズの大きな〔Bクラス〕の評価がもっとも高い。もちろん、この数字はクラスを越えて比べてみてもそれほど意味はないとも思うが。

私なりに解釈してみると、次のようなことになる。学生の「カード」（『パートⅡ』への投稿）を見ていると、「学生の意見を先生は自分の解釈でまとめてしまう」「突然、追及されるような気分になる」という趣旨のものがある。授業中、私は学生と「対話」をしているつもりでも、学生から見ればとてもそうは思えないのかもしれない。「コミュニケーション」という看板をかかげ、それなりに試みていることが中途半端に終わっていて、結局、学生に期待だけは持たせたものの、大いに物足りないという感想を持たせたのかもしれない。それなら、〔Aクラス〕の評価が低いことにも納得がいく。

「時間」配分が低いことは私も予想していたが、「期待」が低いのは以外だった。とくに〔Cクラス〕では「3」を割り込んだ。それでは、学生はいったい何を私の授業に期待していたのだろうか？いまごろこんなことを考えているのだから、「期待」が低いのも当たり前だが、これは学生に聞くしかないようだ。

- (3) アンケートの項目には、「私はこの授業科目を真剣に学ぼうと努力した」「1年を通して、私は常に出席しようと心がけた」という学生自身の自己評価の項目がある。

その平均点をクラスごとに集計し、私に対する10項目の平均点と比べてみた。

[A] 3.82/3.73	[B] 3.73/3.66	[C] 3.66/3.46	*数値は、教師/学生
---------------	---------------	---------------	------------

学生は正直でやさしいものだと思う。正直だというのは、学生自身の自己評価と教師に対する評価が見事に対応しているからである（一人一人のデータを見てもそう言える）。真剣に学ぼうとしたから教師の評価が高いのか、教師の評価が高いから真剣に学ぼうとしたのかはわからないが、ともかく二つのデータは関連している。考えて見ればこれは当たり前のことなのだが、それだけにこのデータは信頼してよい気がする。

それから、学生はやさしい。何故かという、自分の評価に対する評価より教師の評価の方が甘いからだ。もしかすると「先生がやる気を失ってはいけないから」と考えたのかもしれない。平均して「3.66」「3.73」「3.82」（つまり、「普通」よりは「およそその通りであった」に近い）なのだから、学生諸君の好意に甘えて、この数字の限りで喜んでおくことにしたい。

- (4) 履修者数は、〔Aクラス〕〔Cクラス〕が70名強、〔Bクラス〕が140名である（ただし、出席者は平均して50~80%ぐらいだろうか）。クラスサイズによって、評価にもっと顕著な違いが出るかと思っていたが、そうでもなかった。むしろ、〔Cクラス〕の評価が低いことに気を配らなければいけないと思う。

〔4〕参考までに、今年度の私の「教育方法の研究」で取り上げた内容を項目だけが挙げておく。(1)から(12)までの項目は、概ね2時間の予定だったが、3時間かけたものがあり（(1)から3時間かけてしまった）、逆に1時間ですませたものもある。なお、(5)までが前期の内容で、先のアンケートはこの時点でとったものである。

- (1) 国語の授業を考える／①「夕焼け」を読む(教材研究)－二杉の模擬授業／②長谷部和子氏の授業「夕焼け」を検討する／③詩の授業の通念を批判する－教師・教材・子ども－
- (2) 社会科の授業を考える ①安井俊夫氏の授業「女は損してないか－平等権」を検討する
②社会科教科書の文章を読む ③子どもが考えるための条件とは何か
- (3) 「教育内容」と「教材」／①授業研究の4つのレベル／②教育内容・子ども・教材／③教材づくりの局面と授業分析の局面／④文学教材と社会科教材
- (4) 漆間浩一氏の授業のビデオを見る／①「意地悪よっちゃん」の意味／②教師のパフォーマンス／③教授行為の意義と限界
- (5) 授業と「教授行為」／①「教授行為」の定義と分類／②「AさせたいならBと言え」の秘密
- (6) 発問をつくる／①発問の条件／②クイズから発問を考える／③教材研究から発問づくりへ－武田常夫氏の授業「走れメロス」－／④発問の分析から教材研究へ－津田順二氏の授業「一つの花」－
- (7) 「指示」で授業をつくる／①「指示の明確化」と「かくれ指示」／②「指示」と「発問」／③教師の指示と子どもの自主性
- (8) 仮説実験授業に学ぶ／①「まさつ力と仕事量」から／②「押しつけ」排除の仕組み／③授業書の仕組み－「ものとその重さ」
- (9) 学習者の頭の中を読む／①頭を使うから間違える ②「タブラ・ラサ」の功罪 ③<蓄積型>と<組み替え型>
- (10) 学力の実態とその問題点／①「世界一」の学力をどう見るか／②「受験学力」の構造－目的と手段の転倒／③「学力」という発想を疑う
- (11) 子どもの<現在>にこえる授業を／①なぜ体罰はなくなるのか／②「子どもの権利条約」の教育思想上の新しさ／③「超人! ガラスの上のレンガ割り」／④「授業はおもしろいだけでいいのか?」
- (12) 私の教師論／①「八百屋さん」をモデルにする／②授業の専門家としての教師／③教師の研修・研究

このうち、(1)は授業を考え始めるためのオリエンテーション。以下、「教育内容・教材」レベル((2)(3))、「教授行為」レベル((4)(5)(6)(7))、「学習者」レベル((8)(9))、「授業論」((10)(11))、「教師論」((12))で「教育方法の研究」を構成した。

私として留意したことは、予断を与えずにまずは自分の頭でその授業について考えてもらいたいので、時間を惜しまず模擬授業・授業記録・ビデオで、授業の事実を学生に伝えることを重視した(とくに、(1)(2)(4)(8))。こういう部分は、学生に喜ばれる。その反面、それを理論的に整理する授業(たとえば(3)(5))が学生には分かりにくいようだ。当然のこととも言えるが、これは私の「教育方法の研究」の大きな弱点と自覚してはいる。

なお、拙稿「君は『意地悪よっちゃん』になるか」(『授業づくりネットワーク』92年11月号、学事出版)は、「(4)漆間浩一氏の授業ビデオを見る」の授業記録である。あわせて、ご批判いただければさいわいである。

全私教協全国大会に参加して

太田 明 (愛知大学)

1992年5月29日、6月30日の両日にわたって早稲田大学国際会議場で全国私立大学教育課程研究連絡協議会(「全私教協」)第12回研究大会が開催された。

必ずしも教師教育を主とはしていない教育学部出身で、しかもそれとは比較的遠い分野を専攻し研究してきた者にとっては、教師教育問題の重要性は分かっているつもりでも、実際の議論を体験する機会にはこれまでなかなか恵まれなかった。全私教協全国大会に初めて参加する今回は、現在の教師教育の焦眉の問題がどこにあるかを知るよいチャンスである。

以下では、この全国大会の報告と感想めいたものを述べるが、報告者の関心の度合いに応じて内容に粗密がある。また大会から日を経てこの報告を草したため、記憶が確かでないところもある。その点は御容赦願いたい。

第1日午前はずまず定期総会が開かれ、事務局長の鈴木慎一氏(早稲田大学)から昨年度の活動報告・決算報告および本年度の活動方針・予算案の報告がなされ、承認された。また本年度の会長校・副会長校・事務局・幹事などの選出が行われた。活動方針・予算案に関してはそれほど際立った反対意見が出されたようには見受けられなかった。ただ、いわゆる第9次「態度表明」に関して、教師教育における一般教育の意義を論じた特に第Ⅲ章第2節(2)については、現行案の不十分さを指摘するかなり厳しい批判がなされたことは注目しておいてもよい。教師にとって幅広い教養が必要であることは確かであるにしても、自然科学・人文科学・社会科学の必要性を総花的に並べ立てるだけでは説得力がないし、その把握も浅いという批判であった。一般教育の問題は教師教育の問題にとどまらず、大学改革全体にも関連する重大な事柄を幾つか含んでいる。教師教育と一般教育との関連の詳しい検討が必要なのだろう。

続いて昼食をとりながら「情報ネットワークに関する懇談会」がもたれた(希望者のみ)。三根浩氏(同志社大学)、大前哲彦氏(大阪音楽大学)から、情報ネットワークの現状と情報ネットワークづくりについての経過報告と幾つかの提案がなされた。現在すでに「教師教育に関する情報ネットワーク」の実験を行っているところもあるそうだし、また全私教協の代議員会でも情報ネットワークの試案が検討されたとのことであるが、ここではそれらを踏まえた上で、(原則として)各大学毎にデータ・ベースを構築する、私立大学等情報処理教育連絡協議会のSJKネットとフォーラムネットにモデル・データベースを構築し、参加会員校の利用を図る、地区協議会の担当者がSJKにID登録し、協議会間のデータ交換が行えるようにする、全私教協事務局にパソコン通信の設備を整え、必要な情報にアクセス可能にする、会員校は発表文書をフロッピーで事務局に提出する、またパソコン通信の全国ネットのIDを持つ参加希望者からなるワーキング・グループを充足させ、SJKネットの活用体制が整うまではNIFTYで意見交換を行う、などが提案された。

パソコン通信によって、研究会などの案内、他の会員への案内、事務局からのお知らせなど、誰に聞いてよいのか分からない事項を掲示板を利用して知らせたり、会員校同士の情報交換や原稿の

送付に電子メールを用いたり、さらには遠隔地の会員校間の打ち合わせや共同研究を行うこともできるようになる。昨今の交換文書量の増加とそれに伴う雑務の増加を考えれば、必要な情報をすぐに交換したり、取り出せたりすることは極めて魅力的ではある。懇談会に参加した会員にはかなりの興味を惹いたようだが、いざ実行という段になると、パソコンの設置費用・通信費用の負担区分をどうするか、誰が必要な情報を入力するか、電話代をどうするかなど運用面での難点が先に立つ。残念ながら、そう簡単に動き出すというような雰囲気ではなかった。本年度の活動方針でも、教師教育関連情報公開のための情報ネットワーク編成に関する基礎的研究を行うと謳われているが、ワーキンググループまではゆかないとのこと。しかし、これからはこうした新しいテレコミュニケーションの手段が学会や学会員に不可欠になるのは目に見えている。将来的な整備に向けて、全私教協のみならず東海私教懇でもWG等での研究会が必要であろう。

午後からは「大学再編と教師教育の課題」をテーマとして全体集会が開かれ、渡辺正氏（愛知大学）と中森孜郎氏（宮城教育大学名誉教授）が報告された。

「大学再編成の動向 — 大学における教育課程改革の事例に即して — 」と題された報告で渡辺氏は、現在進められつつある高等教育の再編成策の構想は、臨教審以前の戦後教育の見直し過程、たとえば1963年、1971年の中教審答申などですでに検討されてきたものであるが、今回は臨教審答申に基づいて、生涯学習社会体系への移行を機軸にして、高等教育をはじめ、教育制度全般を構造的に再編成することが制度的に図られるようになってきたと捉えられた。そのうえで、こうした再編成によって大学における教師教育の在り方の基本的性格、理念や具体的内容の再検討が迫られ、特に大学設置基準の大綱化によって開放制教師教育制度という従来の基本的枠組みは変質させられずにおかないことを、いくつかの資料や事例に基づき整理・検討された。

一方、中森氏は、戦後の教師教育の問題点は、課程認定による教員資格と教師としての資質・能力との間にギャップが存在することであり、そのギャップをできるかぎり埋めてゆくことに教師教育の大きな課題があると捉えたうえで、自己教育力との「問う力」の養成・からだと心をひらき、豊かな感性と表現力を養う・すぐれた教育思想や教育実践との出会いをつくることを目指した宮城教育大学での実践例（1・2年ゼミ、合同研究室の開設など）を報告された。

報告後の討論では、特に中森氏の報告に対して、教員養成系の国立大学と教職課程しかもたない私立大学の教師教育との違いをどう見るといふ点に質問が集中した。宮城教育大学の場合は、1960年前後からの教員養成大学の種別化政策のもとで教員養成を目的とする「課程・学科目制」大学として「作られた」大学であること、しかしそれが60年代末の大学“紛争”の洗礼を受け、むしろ「自らの意志でつくる」大学へと変貌する過程で、上のような教師教育の実践がいわば余儀なくされたわけだが、その事情を考慮するとしても、さまざまな面で厳しい制約のある私立大学の場合にそうした創造的な実践がどの程度できるのかという現実の状況が意識されているからであろう。

それに対して会場から長尾十三二氏（中央大学）が、国立と比べた場合の私立における教師教育のよさ — 言い換えれば教員養成系学部における教師教育と比較した場合の開放制のもとでの教師教育のよさということだが — を力説されたのが印象に残った。つまり、開放制教師教育のもとでの私立大学には、教員養成系大学とはちがって、幅広い教養を具えると同時に、各自の専攻・専門に通じた教師を養成しうる可能性があるということである。特にこのことは後期中等教育＝高等学

校教員の養成について重要な意味を持つ。確かに、就学人口の減少に伴い高校の生き残りが熾烈化している一方、教員採用枠は減少しつつあるのが実情ではある。また大学設置基準の大綱化にも関わらず、教職科目に関しては厳しい枠がはめられている。とはいえ大学設置基準の大綱化をある意味ではプラスのチャンスと捉えて、開放制教師教育のよさをフルに生かした教師教育に繋げてゆく方法がわれわれには求められるのであろう。この意味でも先に触れた教師教育と一般教育との関連は重要になる。

第2日午前は「障害児を担う教師教育」、「子どもの権利条約と教師教育」、「教師教育とアクレディテーション」についての三つのラウンドテーブルが開かれた。残念ながら私は午前中のラウンドテーブルには参加できなかった。

さて、集会の最後は「課題研究 — 教師教育再構築の理念と実践 —」である。黒沢惟昭氏（神奈川大学）、佐藤勝彦氏（札幌大学女子短期大学部）、岡村遼司氏（早稲田大学）の報告とそれに対する指定討論者による質疑を含めた討論が行われた。

黒沢氏は、「生涯学習時代の学習の〈自由化〉 — 〈単位制高校〉の可能性を探る —」と題されて、現在なされているさまざまな行政サイドの「自由化」提案に対して、一定の留保を付けながらも、そのなかの「単位制高校」に注目し、それが校外の実務・体験をも組み込もうとする側面を積極的に評価したいと述べられた。この発言の背景には、近代の学校は社会の各所に散在する実務・体験を抽出して、「学校」という一定の場所に囲い込んだものでありながら、その様式の有効性が今日すでに失われている点に現代の多くの教育問題の根があり、社会全体の広範な価値観の変化や生涯学習社会の到来に対して現行の学校システムではもはや対応しきれないという氏の認識がある。

佐藤勝彦氏は、情報化社会に生きる子どもにとっては情報活用能力が必要であり、また生涯学習社会への移行には自己教育力の育成が不可欠であるが、この二つの能力は「メディア」という媒体を通して情報活用能力を育てるなかで自己教育力が身につくというかたちで捉え直すことができると述べ、21世紀の教育の成否はメディアを利用する教師の育成に懸かっているととして、教師教育におけるメディアの教育の重要性を訴えられた。

それに対して岡村遼司氏は「何のための教職、何のための教師か」と題された報告で、古代ギリシャ時代以来の教師の類型を挙げながら、特に、児童・生徒の生活・学習・進路・道徳の指導に当たるものと教師を見なす「教師＝指導者」論を俎上に乗せ、これに対して「典型 (Vorbild)としての教師像」を提示された。そこには、「教師とは人と人との間にあるある種の関係」であり、教材を教えたり学んだりすることを越えたところで、教師と生徒という二つの未知数としての人格がどのような交流を経験しようとしているかが、教師教育にとってまず最初に考えられなければならない、とする氏の基本的な考え方がある。したがって、氏にとっては、簡単にマニュアル化を許さないような「メチエ」(métié)の開発が、生涯教育体系の中での教師にとっても重要な課題になる。

どの報告もそれぞれの専門分野からの特色ある問題提起であり、興味深く聞かせていただいた。黒沢氏が指摘される通り、不登校や登校拒否あるいは高校中退者の増大に示されるように、近代の学校システムはたしかに機能不全に陥っており、今日その歴史的な使命のかなりの部分を疑われている。これはもはや広く承認されていると言ってもよいだろう。とはいえ、黒沢氏も認めているよ

うに、高校の「自由化」は決して万能薬ではない。暫定的な処方はそれなりに尊重しなければならないにしても、むしろ将来社会における学校の本質的な使命がどこにあるかを真剣に模索する必要があるのではないか、それに対して、将来の社会に目を向けた教師教育を問題にされながら佐藤氏と岡村氏は全く対極的ともいえるような教師像を提示された。考察の方向が違っているとってしまえばそれまでだが、御二人の報告に示された教師に求められる資質には余りに差があり過ぎる。そこからイメージされる生涯教育体系における教師教育のあり方もそれほど容易に「統合」を許すようには思われない。

全体を通して見るならば、全私教協全国大会に参加して教師教育の現状とそれがかかえる現代の困難な問題の所在を幾分なりとも認識ができたことは、わたしにとって大きな収穫であった。

資料：新大学設置基準と教職課程カリキュラム

文部省教職員課との協議概要報告

大学設置基準の改正にともなう教職課程のカリキュラムについて

新大学設置基準の実施にともなって、各大学では教育課程の改革を検討しているが、その際、教職課程との関連で問題になっている共通する諸事項について、文部省の担当者と協議した結果を参考資料として以下に付しておく。これにもとづいて東海私教懇第2回定例研究会（12月12日）で協議検討したものである。

- ◇日時 12月7日（月）午前
- ◇対応 紫安美也子免許係長（文部省教職員課）
- ◇質問 渡辺 正（東海私教懇代表世話人・愛知大学）

《協議事項》

1. 一般教育的科目の扱いについて

大学設置基準の改正にもとづく教育課程の編成にあたって、「教員として幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」とされているが、一般教育的科目の再編はどの程度まで許容されるのか。基本的な考え方はどうか。

設置基準上の改編の弾力化の範囲と教員免許法の求める範囲とどのように整合するのか。

【回答】

・制度上は、努力義務規定になっているので、大学の自主性にもとづいて自由である。一般教育的科目の編成は各大学の教育理念、目的にもとづいて行われるべきことで、課程認定の可否には直接つながらない。（資料1参照）

2. 教職に関する科目の卒業必要単位認定について

設置基準の改正によって、従来の一般教育等科目、専門科目の科目区分がなくなり、教育課程の編成が各大学で自由に設計できるようになったが、その際、教職に関する科目の一部または全部を学部学科等の卒業必要単位として認めることができるか。

できる場合、どのような科目で可能か、またどのような条件が必要か。

また、コース制、副専攻制などによる履修指導は可能か。

【回答】

- ・基本的には含めることができる。大学の教育目的にもとづく卒業単位の考え方によるが、教職科目を含めて学科の教育目的が達成できるかどうかの問題である。ただし、教職科目は、教職に必要な専門性を担保にするためのものであり、一般教育的科目ではないことが明確でなければならない。したがって従来の一般教育科目等で代替することなどはできない。
- ・コース制、副専攻制などは、その位置付けにもよるが、教職の専門性を確保できる形であれば可能である。（資料2参照）

3. 授業科目区分廃止にともなう教職科目の認定について

教科および教職に関する科目を従来の一般教育科目等で代替できないこと、また学則による独自の科目群等を設ける場合に教養を身につけさせるための科目群に位置付けられる科目も免許状取得のために適当と認めることができないとされているが、実際の判断はどのように行われるのか。

また各大学が学則の改編によってカリキュラムの多様化が進むと思われるが、各都道府県における免許状認定時の科目認定はどのようにおこなわれるのか。

【回答】

- ・基本的には、大学の教育目的にもとづく学則上での位置付けで明確にされるべきものである。学則にない科目等明確でない場合は、教養審で判断することになる。
- ・科目認定については、課程認定の届け出が行われる際に受理された科目について認められることになる。したがって都道府県の教育委員会が科目の認定判断を行うことはない。文部省で課程認定された内容にもとづいて免許状を発行するだけである。
- ・文部省へ変更の届け出がおこなわれた場合には、その内容を大学が教育委員会に連絡をとって確認をしてほしい。

4. 教科に関する科目の一般的、包括的内容について

教科に関する科目について、「一般的、包括的な内容を含む科目が用意されていなければならない」となっているが、カリキュラムの弾力化にともなう再編で科目内容の多様化が進むことが考えられる。

一般的、包括的とはどのような科目を言うのか。

また、どの程度必要なのか。

【回答】

- ・教科の指導に必要な専門的、包括的で専門の基礎に関する内容の科目であること。その判断基準は、学習指導要領の内容を指導できる内容であることを基本とする。
- ・変更届の際に（「教科に関する科目」の20単位分について）確認する。
- ・事例から見ると、カリキュラムの編成をおこなう場合に、教職課程の設置を前提にした配慮が必要であるとおもわれる。（資料2参照）

5. 再課程認定について

大幅な教育課程の変更をおこなう場合には事前の協議が必要とされているが、それはどの程度の変更が該当するのか。

学科の名称変更、専攻表示、コース制などの場合はどのように判断されるか。

【回答】

- ・学則変更の届け出の際に、教職員課にも連絡をおこない、学則上の位置付けが変わると判断された場合に事前協議が必要となる。
- ・従前と科目が同じであっても、学則上の位置付けが変わる場合には、届け出が必要である。教職の専門性が担保されているかどうかが重要である。判断が明確でない専門的内容については教養審で判断する。

その他

- ・課程認定後の実地調査について、1992年度（平成4）は12大学で実施した。全国を4ブロックに分け、それぞれ国公立大、私立大、短大の3大学を課程認定特別委員会の委員によって実施した。今後も今年の実績にもとづいておこなう予定である。

文部省教職員課 資料1

大学設置基準が弾力化されたことに伴い、教員免許状の取得に必要な単位の修得方法に何らかの影響はあるのでしょうか。

大学設置基準の弾力化は、各大学がそれぞれの理念に基づき、また時代や社会の進展に対応してカリキュラムを自由に設計し得るようにすることを目的とするものであり、基本的には、教員の資質の保持向上を目的として定められている免許基準に何らの変更をきたすものではありませんし、教員養成教育の水準を確保するため免許基準を維持することが、弾力化の趣旨と抵触するものでないことは当然のことです。

なお、平成元年の教育職員免許法施行規則の改正に当たっては、いわば大学設置基準の弾力化の趣旨を先取りする形で、教職に関する科目について、大学において弾力的に開設することをより明確にするため、「教育の本質及び目標に関する科目」「教育に係る社会的、制度的又は経営的な事項に関する科目」など、履修すべき分野やそのねらい等を明らかにするような表現に改められています。

したがって、平成3年の大学設置基準の改正に伴い、教育職員免許法及び同法施行規則については、授業科目区分の廃止等に伴う必要最小限の改正のみが行われています。

まず、免許状を取得するために修得すべき科目については、従来、大学設置基準上の授業科目の区分を踏まえ、一般教育科目、保健体育科目、専門教育科目の区分に応じて必要な単位を修得することとしていましたが、大学設置基準上、授業科目の区分が廃止されたことに伴い、免許法上も授業科目の区分を前提とした規定が整理されました。したがって、例えば、従来の「教科に関する専門教育科目」という規定は、「教科に関する科目」と改正されています。しかし、教職に必要な専門性については、何らの変更をきたすものではありませんので、例えば大学において授業科目の区分を存続させる場合には、教職の専門性の維持の観点から、教科に関する科目又は教職に関する科目を従来の一般教育科目等で代替することは認められません。また、学部等の専攻に係わらない教養的な科目は、免許状取得のために修得すべき科目とは言えないので、課程認定に当たっては、学則上の位置づけが重視されることになります。

次に、日本国憲法及び体育については、授業科目の区分による限定はなくなります（大学が引き続き授業科目の区分を存続させる場合であっても、必ずしも一般教育科目及び保健体育科目の単位である必要はありません）が、引き続きそれぞれ2単位を修得する必要があります。

さらに、一般教育科目は卒業要件として必修ではなくなりますが、認定課程を有する大学は、教員養成における幅広い教養の重要性に鑑み、教育課程の編成に当たっては、教員として必要な

幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければなりません。

文部省教職員課 資料2

大学が教育課程の再編成を行おうとするとき、一般教養的な科目を免許状取得に必要な科目に使用できないとすることは、大学設置基準の弾力化の趣旨に反するのではないのでしょうか。特に、教科に関する科目のうち、一般的包括的な内容を含むものでなければならぬとされている科目について、一般教養的な科目を充てられないとすると、弾力的な教育課程の編成に支障をきたすのではないのでしょうか。

- 1 教育職員免許法では、教員の資質の保持向上を図るため、免許状取得のための単位は、文部大臣が、法令で定める基準に基づき、教員に必要な専門性を具備した教科、教職に関する科目が適切に開設されているか、教員組織が適当か、養成教育に必要な施設設備が整備されているかどうか等について審査し、免許状授与の所要資格を得させるために適当であると認める（課程認定）大学の課程においてのみ、修得することができることとされています。

そして、教科、教職に関する科目の専門性を担保するため、従来から、これらの科目は、学部、学科等の種類に応じて必要な専門教育に関する科目から修得するものとしています。また、教職の専門性を維持するとともに、課程認定により当該学科等の目的をゆがめることがないように配慮し、学科等ごとに認定する免許状は教員養成を主たる目的とする学科等を除き、当該学科等の目的、性格及び教育課程にもっともふさわしいと認められる一種類の免許状としています。

- 2 平成3年7月、個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施しようようにすることを目的として大学設置基準が弾力化されたことに伴い、教育職員免許法上も、授業科目区分に関する規定は削除しましたが、これによって、上記のような教職に必要な専門性についての考え方を変更する理由はなく、教育職員養成審議会教員養成制度特別委員会報告（平成3年2月13日）においても、免許状取得に必要な科目については、従来どおり必要な単位を修得させるとともに、教職の専門性の維持の観点から、大学が学則で従来の授業科目の区分を存続させる場合には、教科、教職に関する科目を従来の一般教育科目等で代替することは認めないものとしています。大学が、学則で独自の科目群等を設ける場合であっても、その区分が依拠する理念によって自ずとその性格は明確になるのであって、学科等の専門とは別に、教養を身につけさせるための科目群に位置づけられている科目についても、免許状取得のために適当と認めることはできません。

- 3 したがって、免許状取得に必要な科目の単位は、改正後の大学設置基準で定める「学部等の専攻に係る専門の学芸を教授する」ことに配慮して開設された科目から修得することを要し、大学が教育課程の再編成により該当科目を学科等の専門的な科目として開設することができなくなった場合には、免許状授与の所要資格を得させるための課程として適性を欠くに至ったといわざる

を得ません。

- 4 また、教科に関する科目のうち、一定の単位数については、一般的包括的な内容を含むものでなければならないとしている趣旨は、中学校・高等学校の教員は、各教科について少なくとも学習指導要領に定める広範な内容を教授しうるだけの能力を身につけさせようとするものであり、単に教員に一般教養を身につけさせることを目的とするものでないことに留意する必要があります。

例えば、「〇〇概論」という名称の科目について、一般教養的な科目か、学科等の専攻に係る専門的な科目かについての判断は、学則において、教育課程上いかなる位置づけがなされているかによるべきです。このことは、学科の新設等に当たり、開設科目を決定する際にも同様です。

このような取扱いが弾力的な教育課程の編成に支障をきたすという見解は、教員に高い資質を要求する教育職員免許法の趣旨及び教員養成を目的とする大学以外であっても、養成教育を行う条件を備えた大学であれば、課程認定を行うことができるとする開放制の原則の趣旨を十分に理解していないといわざるを得ません。

1992年度 活動方針

大学、短大、大学院等の設置基準が改正され、また学位授与機関が設置されるなど、新制大学における教育のあり方を根本的に改革する施策が推進されつつある。これに対応して各大学においても教育課程の改編の検討が進められており、教師教育の基本的要件がおおきく変わろうとしている。また地球規模の環境問題の解決や人間的生活や生きがい追求などあらたな価値への創造的な転換が求められている。さらに病理的現象が一層深刻化している学校教育の現状では、教師の自律と専門的力量の重要性がますます増している。

現実の教育問題を克服し、新しい時代の動向と要請に応えるために、開放制教師養成の原則にもとづいて、教師の地位の向上、教師教育の内容・方法の改善・改革を一層推進する必要がある。

そこで本年度の活動は、会員大学・短大の相互協力により、東海地区における教師教育の現状と諸問題を明らかにしながら、私立大学および短大の教職課程のあり方を研究し、その改善充実の具体化を図るために、以下の研究・調査活動および広報活動を積極的に進める。

(1) 教師教育の主体的、創造的実践のための研究と情報交換の推進

教師教育の「内容」「方法」の改善・改革および教育・研究諸条件の整備について、全国の大学・短大の動向を把握するとともに、東海地区における実態調査にもとづいて、その創造的なあり方に関する研究と開発を進める。

(2) 「定例研究会」の充実

会員校の相互協力により、「定例研究会」への多数参加と内容の充実を図る。教師教育の基本的なあり方についての理論的検討を深めるとともに、具体的な課題についても資料・情報の交換と研究協議をおこなう場として積極的に活用する。

(3) 共同研究の活性化と研究成果の報告活動の促進

「教職課程カリキュラムの構造化に関する」共同研究を推進し、その成果のとりまとめと報告をおこなう。とくに教育実習に関するアンケート調査の結果にもとづいて、教師教育の充実を図るための課題を明確にし、研究、交流を推進する。

(4) 短大における教師教育問題の研究活動の促進

短大における教師教育に関する諸問題について研究と情報交換をすすめる。

(5) 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

教育行政当局・担当者や学校（長）をはじめ教師教育の関係者との意見交換・懇談の機会を設け、幅広い対話と研究活動の発展を図るとともに、大学間ならびに教職課程担当者の交流・連携を推進し、本会の組織の強化、拡大に努める。

(6) 研究成果の公表と情報活動の促進

「研究会」の開催、『ニュース・レター』および『会報』発行の一層の充実を図る。

(7) その他懇談会の目的に即する事項

1992年度 予算

	項目	前年度予算額	本年度予算額	備考
収 入	前年度繰越金	59,067円	54,802円	
	会費	660,000	660,000	1.5万円×44校
	合計	719,067	714,802	
支 出	会場費	50,000	50,000	総会、研究会、世話人会
	通信費	150,000	150,000	資料郵送代など
	交通費	50,000	50,000	世話人会
	事務消耗品費	5,000	5,000	カセット・テープなど
	コピー費	15,000	15,000	研究会・世話人会資料など
	アルバイト費	60,000	60,000	テープ反訳代など
	印刷費	200,000	200,000	「会報」その他
	講師謝礼	100,000	100,000	研究会、総会記念講演等講師
	研究活動費	80,000	80,000	研究会、資料収集等
	予備費	9,067	4,802	
	合計	719,067	714,802	

(1992. 5. 16 総会決定)

1992年度 東海私教懇 役員名簿

氏名	勤務先	〒	住所	自宅電話
田子健 (全私教協編集委員)	名城大学 052-832-1151	457	名古屋市南区呼続1-11-17 グリーンコーポ妙音通101号	052-811-0198
酒井博世 (全私教協代議員)	岐阜経済大学 0584-74-5151	511	桑名市大山田6-7-4	0594-31-6947
高橋智	日本福祉大学 05698-7-2211	457	名古屋市南区本城町3の18の2	052-826-0953
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
児島文寿	愛知工業大学 0565-48-8121	486	春日井市春見町40-3	0568-81-8747
宇田光	松阪大学 0598-29-1122	514	津市広明町85	0592-28-8625
二杉孝司	金城学院大 052-798-0180	463	名古屋市守山区茶臼前17-25 ベルモリ喜多山203	052-792-7415
		174	東京都板橋区坂下3-9-13-603	03-3965-9167
平岩定法	中京女子大学 0562-46-1291	458	名古屋市緑区鳥澄3-1820	052-623-3213
梅村佳代	暁学園短大 0593-37-2345	511	桑名市蓮花寺字西広644-182	0594-23-6827
森川恭巖	名古屋自由学院短大 0568-24-0321	461	名古屋市東区砂田橋2-1 D-512号	052-721-8041
宇佐見忠雄	名古屋女子文化短大 052-931-7111	493	葉栗郡木曾川町里小牧字笹原1	0586-87-6018
安井俊夫 (事務局)	愛知大学 0532-47-4111	440	豊橋市前田南町84	0532-52-1692
太田明 (事務局)	愛知大学 05613-6-1111	470 -03	豊田市保見ヶ丘5-1-10 保見団地104の502	0565-48-0766
渡辺正 (代表・運営委員)	愛知大学 0532-47-4111	440	豊橋市南栄町空池168	0532-46-9616
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
佐藤武 (会計監査)	瑞穂短大 052-882-1815	496	津島市江東町3-52-4	0567-28-2430

1992年度 会 員 校 名 簿

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	☎
	岐 阜 女 子	501-25	岐阜市太郎丸80	0582-29-2211
(全)	岐 阜 経 済	503	大垣市北方町5-50	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55	0562-46-1291
	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
(全)	中 京	466	名古屋市昭和区八事本町101-2	052-832-2151
(全)	名 古 屋 学 院	480-12	瀬戸市上品野町1350	0561-42-0333
(全)	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	岡崎市触越町上川成28	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12	05617-3-1111
(全)	金 城 学 院	463	名古屋市守山区大森2282-2	052-798-0180
(全)	名 城	468	名古屋市天白区塩釜口1-501	052-832-1151
(全)	大 同 工 業	457	名古屋市南区大同町2-21	052-611-0511
(全)	椙 山 女 学 院	464	名古屋市千種区田代町瓶杵1-254	052-781-1186
(全)	愛 知 工 業	470-03	豊田市八草町八千草1247	0565-48-8121
(全)	愛 知 淑 徳	480-11	愛知郡長久手町長湫片平9	0561-62-4111
(全)	皇 学 館	516	伊勢市神田久志本町1704	0596-22-0201
(全)	日 本 福 祉	470-32	知多郡美浜町奥田	0569-87-2211
(全)	松 阪	515	松阪市久保町1846	0598-29-1122
(全)	朝 日	501-02	岐阜県本巣郡穂積町大字穂積158-1	05832-6-6131
	名 古 屋 経 済	484	犬山市字内久保61-1	0568-67-0511
(全)	名 古 屋 外 国 語	470-01	愛知郡日進町岩崎竹ノ山58	05617-4-1111

短大の部

大学名	〒	所在地	☎
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2282-2	052-798-0180
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
名古屋女子文化	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
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	岐阜市中鷯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

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。

全私教協刊行物購入ご案内

全国私立大学教職課程研究連絡協議会の刊行物のご案内をいたします。ご購入のうえ、ご活用下さい。

「教師教育研究」

全私教協が刊行する専門研究誌（年1回刊行）。現在6号を編集集中です。

バックナンバー価格

第1号 2,500円（3,000円） 第2号 2,000円（2,500円）

第3号 3,000円（3,500円） 第4号 3,000円（3,500円）

第5号 3,000円（3,300円）

（ ）内は非会員価格。会員は送料込み、非会員は送料別となります。

「協議会十年史」

本編（近刊）5,000円（予価 送料別）

資料編（既刊）5,000円（送料別）

代金は、刊行物に添えた請求書により、後で送って下さい。

申込先：〒169 東京都新宿区西早稲田1-6-1 早稲田大学教育学部内 全私教協事務局

☎ 03-203-4141 ex 71-3937

東海私教懇会報 第9号

1993年5月10日発行

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 愛知大学

〒440 豊橋市町畑町畑1-1

印刷 (有) 一粒社

東海私教懇会報 第9号

1993年5月10日発行

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 愛知大学

〒440 豊橋市町畑町畑1-1

印刷 (有) 一粒社

