

大学教育において「教育」と「研究」の結合はいかに可能か

- ラウンドテーブル「これからの大学教員養成の話をしよう」から見えてきたもの -

杉田 浩崇

(広島大学大学院・院生／日本学術振興会特別研究員 DC1)

はじめに

広島大学大学院教育学研究科で開催された中国四国教育学会第 63 回大会で、我々はラウンドテーブル「これからの大学教員養成の話をしよう」を開催し、当日は多くの参加者に恵まれた¹。筆者はラウンドテーブルの司会を務めさせていただいた。

ラウンドテーブルは、広島大学大学院教育学研究科「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、「教職 P」と略記)の取り組みに基づいて展開された。当日の流れは以下の通りである。まず、「教職 P」に参加している広島大学の大学院生(山口裕毅氏、尾川満宏氏、小早川倫美氏)より、各自の経験に基づいた報告がなされた。次に、平成 23 年度「教職 P」の研究員を務めていた塩津英樹氏より、実際の大学教育経験の視点から、プログラムの振り返りと今後の課題についての報告がなされた。そのうえで、丸山恭司氏より、「教職 P」を推進している立場から、大学院生の報告に対する評価がなされた。最後に、指定討論者の広田照幸氏(日本大学文理学部)と報告者とのあいだで質疑応答がなされた。

当日の報告ならびに質疑応答の詳しい内容については、各執筆者による論文が語るところであろう。代わりに本稿では、司会論文として、ラウンドテーブルを企画した背景(1 および 2)と当日の様子をまとめた(3)うえて、ラウンドテーブル全体から見えてきたものを紹介し、大学教育において「教育」と「研究」の結合はいかに可能か、という古くて新しい問いに一定の示唆を与えたい。

1. 大学教育を取り巻く諸状況

戦後の高度経済成長を通じて、高等学校の進学率が 90%を超えるとともに、高等教育の進学率も高まってきた。大学進学率も約 40%まで上昇し、これまで大学教育の対象外に属していた学生が大学に入学するようになってきている。日本の大学教育は、「全入時代」を前にして、ユニバーサル化した状態に到達しつつあると言えよう。そのなかで、大学教員が伝統的な講義型の授業方法を採用することは困難になりつつある。なぜなら、かつての学生に比して、新たに大学に入学しつつある学生は相対的に大学での学習に意欲的ではないからである。また、大学は学生の学力向上や生活指導に、より積極的に関与することが求められるようになってきている。確かに、授業などの大学の正規課程には期待せず、アルバイトやサークルに勤しむことで、特有の知識を獲得したり、人格を形成したりする学生はこれまでもいた。しかし、非正規課程を含めた「大学の場」において、居場所を感じられない「疎外型」の学生が増えていることも事実である(金子, 2007)。つまり、現在の大学は、意欲のそれほど高くない受動的な学生を能動化するという新たな役割を負いつつあるのである。

このように大学教育がユニバーサル化していくなかで、多くの大学で授業改善が求められるようになった。私語が絶えない教室で受動的な学生を能動的に参加させるために、ディスカッションやグループワークといった学生参加型の要素を取り入れるなど、授業方法を日々模索する大学教員が増えている。大学教員の採用審査では、模擬授業や教育歴を求める大学も増えてきている。天野が指摘するように、「大学人の目が『研究』とならんで、その職業的な活動に中心的な位置をしめる『教育』の問題に直接むけられはじめた」(天野, 1998, p.21)のである。いまや大学教員には、ことによると研究をすることよりもきちんと授業をすることが求められているとさえ言えるかもしれない。

他方で、新自由主義を背景にしたグローバル経済の進展や「知識基盤社会」の浸透によっても、大学に求められる役割は変化しつつある。かつては人的資本論やスクリーニング理論に代表されるように、大学教育と職業とのマッチングはそれほど問題とはならなかった。学歴至上主義という問題も、そのマッチングを前提に成り立っていたと言うこともできる。しかし、1990 年代以降、バブル崩壊や

経済のグローバル化、フリーターやニートの問題化によって、経済界のなかで、高等教育での人材育成に関心が向けられるようになった。加えて、「知識基盤社会」への転換を受けて、大学の研究水準向上にも関心が払われるようになった。さらに、大学設置基準の大綱化(1991)や大学の法人化(2004)などによる規制緩和によって、とりわけ国立大学は、評価(自己評価、第三者評価)による自律的な経営と、外部資金の調達を前提とした経営努力が求められるようになってきている。

このような大学教育の置かれた状況は、「市場化」というパラダイムで捉えられるべきであろう(金子, 1998)。市場を意識せざるを得ない状況に置かれている大学をめぐっては、現在、運営費交付金の縮減傾向による大学経営の圧迫や、それに伴う研究費の削減傾向が見られる。また、大学は独自の「卓越性」を打ち出すことで、競争的資金や外部資金を獲得する必要に迫られている。結果、各々の大学は生き残りをかけて、様々な趣旨の多様なプログラムを計画・実施している。多様なプログラムが行われることで、新たな技術革新や学際的研究が生まれつつある。「一般教養」に特化した学科や体験活動を重視した授業を打ち出すなど、教育面に力を注ぐことで生き残りをかけている大学もある。市場化によってそれぞれの大学が自らの役割を問うようになってきたと言える。しかしその一方で、研究、教育の何れを志向する大学においても、日々、大学教員は授業と会議、そして事務的な文書の処理に追われ続けており、「事務化するアカデミクス」と表せるような実態が見られる。

昨今、多くの大学で授業改善が求められるようになった。FD 研修や授業方法に関する研究も盛んに行われるようになった。学生の授業評価を上げるために「ウケる」授業を模索する大学教員も少なくないと推定される。さらに、大学教育のアウトプットが重要視されるなかで、大学教員は学生が特定の資格試験に合格できるような授業をより意識するようになってきている。一部の短期大学や私立大学の教員だけでなく、国立大学の教員も試験対策のための授業を提供する必要に迫られている。

大学の機能別分化が提唱されている現在、大学に求められる役割は種別に応じて異なっていくのかもしれない。市場化は、天野が次のように指摘する状況を再び産み出すことになるのかもしれない。

帝国大学を中心としたエリート型の大学・大学セクターと、社会や経済のニーズに対応して低廉なコストで教育機会を提供する専門学校・私学セクターとの一種の分業体制が形成され、それが資源の傾斜的な配分のもとで、急速な量的拡大、大衆化を可能にしてきたのである。(天野, 1998, p.18)

旧帝国大学を中心にした研究大学、「F ランク大学」と呼ばれるような発達支援型の大学、研究と教育を両立していく中堅大学で、授業改善の切迫度は異なってくる。しかしそれでも、大学教員に今後ますます「教育能力」が求められるようになることは否定できない。例えば、2000年の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、次のように言われている。

大学が社会の多様な要請にこたえ、質の高い教育を提供するためには、教育に携わる教員の教育能力や実際の社会経験によって培われた実践的能力を重視する必要がある。また、従来の教員の評価は、研究能力に偏する嫌いがあるとの指摘があるため、大学設置基準等における教員の資格については、教育能力や実践的能力を従来以上に重視する方向で見直す必要がある。大学設置基準等の運用についても、同様の方向で見直すことが必要である。

また、各大学における教員の採用選考においても、教員が作成した教科書、教材等、授業科目に関するシラバス案、あるいは模擬授業などにより、対象となる教員の職務内容に応じて、教育能力や実践的能力を具体的に評価することが必要である。(下線は筆者による)

こんにち大学教員および将来大学教員になろうとする大学院生には、進学率の上昇による学生の質の多様化および市場化に伴って、「教育能力」を身につけることが必要となりつつある。とりわけ、大学院生の多くが最初に就職することになる短期大学や地方私立大学では、出身大学で必要とされる以上の「教育能力」が求められる傾向にあると考えられる。

2. 「教育」と「研究」の結合という理念？

だが、そもそもの大学理念に照らしてみるならば、「教育」と「研究」は分かちがたく結びついていたのではなかったか。「フンボルト理念」に代表されるように、かつての大学教員は最新の知識として自らの研究成果を示し、学生は真理探究という研究体験に参入するなかで学んでいたとされる。学生には、既に確立された客観的な知識をただ受け取るのではなく、それを反省的に捉えたとて真理を

探究することが求められる。そこでは教えらるべき客観的な知識があらかじめ決められているわけではない。フンボルトの時代の「大学で教えることができるのは『唯一の』真理ではなく、ただ研究することそれ自体であると考えられなければならない」(シュネーデルバッハ, 2009, p.37)のであった。

だが、自然科学に基づいた実証的な研究が盛んになされるにつれ、「研究は客観主義的なものとして把握され、非人間化され、研究する主体に依存しないものと考えられるようになった。」(Ibid., p.37)例えば、ウェーバーはアメリカの大学を訪問した経験や、体験を重視する 20 世紀初頭当時の学生の風潮を懸念して、学問の価値自由を提唱した²。ウェーバーによれば、学問世界は事柄(Sache)に仕えることで成り立つ。それゆえ、大学教員は自らの世界観や価値判断を学生に教える「指導者」であるべきではないとされた。そもそも当時のドイツの大学制度では、学生は授業に強制的に参加するよう求められる存在であり、また、大学教員の授業に批判を加えることは想定されていなかった。そのなかで、大学教員が主観的な価値観を学生に吹き込むことは、学生の自由な考えを妨げることであったのである。むしろ、このウェーバーの大学教育論をフンボルトのそれと対比的に取り扱うことには慎重であらねばならないだろう(河原, 2006)。それでも、ウェーバーの主張する価値自由な学問の規定は、「形式的な学修を測定せんとする官僚制的組織原則にたやすく意味転換」(河原, 2006, p.10)するかもしれない。すると、大学の授業は、「教育」と「研究」が結合していたフンボルト的なものではなく、既に確立された客観的で、合理的な知識を伝達するものだと考えられるようになるだろう。

以上のような整理は、未だ確立していない真理探究としての「研究」と既に確立した客観的な知識の伝達としての「教育」という二項対立的な図式がしばしば語られることに反映されていよう。そしてこの語りでは、「フンボルト理念」が理想とされることが多い。しかし喜多村(2011)によれば、こうした言説の背景には①学問の場所としての大学と教育の場所としての小・中学校という伝統的な二重構造の教育観、②旧制帝国大学の講座制と結びついた研究即教育という予定調和的な大学観がある。換言すれば、大学教員が自らの研究成果を提示すれば、学生は自学自習をするという前提がある。それゆえ、「学習者の主体性という名において、教授者は教育責任を免れることもできた」(Ibid., p.307)。だが、現在、大学教員は学生の質の多様化と市場化によって、授業改善が求められている。求められているものは、それまで前提としてきた大学観(①と②)と異なる。したがって、授業改善は大学教員にとって負担となるという構図が出現することになる。

ところがここで、①と②という前提をいったん括弧に入れてみるとどうなるだろうか。フンボルト的な「教育」と「研究」の結合の可能性を改めて考えてみるという方途が開かれてくるのではなかろうか。例えば中井によれば、学生の研究体験は様々な次元で生じている(中井, 2011)。とすると、資格試験で求められる知識や教科書に記載されるような客観的な知識の伝達を目指す授業、あるいは学生の「ウケ」を狙っているように見える活動的な授業は、必ずしも「研究」に対立するものとは言えなくなる。また、講義型でありながら能動的学習者として学生を捉える授業を考えることはできる(溝上, 2011)し、学生の質の多様化のみが活動的な学習型授業を求める文脈というわけでもない(田中, 2011)。だとすれば、「教育」と「研究」の結合の可能性は、「いかに教えるのか」という実際の場面や個々の大学が置かれた具体的な状況を通して、改めて検討される必要のある課題だと言えるのではないか。

3. 「教育」と「研究」の結合はいかに可能か - 「教職 P」の取り組みから -

そこでラウンドテーブルでは、授業もできる研究者養成を目指す広島大学大学院教育学研究科「教職課程担当教員養成プログラム」の取り組みを手がかりに、「教育」と「研究」の結合はいかに可能か、という古くて新しい問題圏を改めて語りだしてみた。そこで試みられたのは、あらかじめ理想化された「フンボルト理念」の実現可能性ではなく、具体的な「教育経験」に基づいてその枠組自体の問い直しをも視野に入れた結合の可能性あるいは不可能性の語りだしであった。

「教職 P」は、その前身である平成 19 年度採択文部科学省大学院教育改革支援プログラム「Ed.D 型教育学系大学院プログラムの開発と実践」(以下、「Ed. D プログラム」と略記)を継続・発展させるかたちで展開されているプログラムである。その内容と目的は以下の通りである。我が国の教育系分野における大学院教育では、これまで主に教育学研究者の研究における力量形成に重点を置いてきた。結果、授業者という側面に焦点を合わせて、教職課程担当教員としての人材を育成していこうとする視点は等閑視されてきた。だが、近年の「いじめの増加」や教員の資質向上の要請を受けて、教職課程担当教員の責任や役割は大きくなり、その資質向上もまた極めて重要となってきている。こうした動

向に鑑みて、プログラムでは、将来「先生の先生」となるべく、博士課程後期の院生を中心に様々な教育・研究活動に取り組んでいる。具体的には、①教職科目のシラバスを分析・作成したり、大学教授法を学習したりする基礎的な段階、②学内・学外で実際に教職科目の授業を実習(「学内プラクティカム」、「学外プラクティカム」と呼ぶ)する実践的力量形成の段階、③授業実践のポートフォリオの作成を通して自らの教育観を評価する統括の段階を経ることで、教職課程担当教員に相応しい力量を形成することである。

「教職 P」を履修する大学院生は、教育学研究に日々邁進することで博士論文の完成を目指している。と同時に、プラクティカム実施に向けて、あるいはプラクティカム実施を通して、よりよい教職科目の授業を模索している。そのなかで、様々な大学において、様々な学生に対して、様々な授業が行われていることを知り、実際に授業をすることのやりがいや難しさを感じている。ときには、博士論文執筆とプラクティカム準備との両立が時間的、精神的に難しくなり、負担に感じることもある。しかし同時に、教職科目の授業のあり方をめぐって、「教育」と「研究」の結合の可能性／不可能性という問いを日々考えることができるようになった。

以上に鑑みたとき、大学院生に「教職 P」での自身の経験に基づいて報告をしてもらうことは、「教育」と「研究」の結合を問い直すにあたって、有益な示唆を与えてくれるものと期待された³。実際、当日の報告および質疑応答はいずれも興味深いものであった。簡単に要約するならば次の通りである。

まず、山口裕毅、尾場友和、黒木貴人氏の報告「『教職科目に関する科目』の授業と、教育学研究の両立方策を探る - 授業シラバスの分析と作成を通じて -」では、教職科目のシラバスを分析・作成した経験から、「大学教師自身の学術研究上の専門分野に限定されすぎ」ないで、かつ、「学習指導要領に示される特別活動の諸領域の扱いが少なく」ないようなシラバスの必要性が示された。そのうえで、「ケースメソッド教授法」という教育方法に、「授業のための教材研究と、研究者自身の教育学研究との結合点」が求められた。

次に、尾川満宏、森下真実氏の報告「教職教育と教育学研究のジレンマ - 『教職授業プラクティカム I』の経験から -」では、学内プラクティカムの準備段階から、「教職課程の公的な人材育成プログラムとしての側面」から求められる知識や考え方と、「自身の研究スタンス」から伝えたいこととのあいだで「ジレンマ」が生じていたという経験が語られた。そのうえで、「イデオロギーとしての教職知識と教育学研究との緊張関係」を射程に入れて、「教職 P」を展開する必要があるとの提起がなされた。

そして、小早川倫美、熊井将太氏の報告「『内容志向』から『学習者志向』へ? - 学外プラクティカムの事例から -」では、学内プラクティカムと学外プラクティカム(地方私立短期大学で実施)での経験の比較から、実習者自身の授業観が「内容・教材重視」から「学生重視」へと転換したことが語られた。学外プラクティカムでは、「基礎・基本といった自らがあまり魅力を感じない(面白くない)内容を、いかに学生たちを飽きさせることなく、魅力的に(面白く)伝えるか」という難問を突きつけられた。その難問に対して、報告では、学生の多様化によって引き起こされた、困難とも見える経験を積極的に位置づけなおし、「『教えたいもの(自身の研究的関心・内容)』を通じて、『教えなければならないもの』を教える」ことの重要性、そして「教育」と「研究」のあり方が提示された。

以上の報告はいずれも、「教職 P」での経験に基づいて、「教育」と「研究」の結合の可能性／不可能性を真摯に問うものだったと言えよう。

他方、塩津英樹氏の報告「これからの大学教員に求められる力とは何か - 教職課程担当教員養成プログラムの成果を踏まえて -」では、プラクティカムを通して、「授業を構想し、指導案を書く機会を得た」ことによって、「独りよがりの授業」に陥ることなく、反省的に自身の授業を捉えるようになったことが、「教職 P」の成果として挙げられた。そのうえで、「自分がどのような授業を提供し、学生にどのような力をつけさせたいと思うか」というティーチング・フィロソフィーを自覚し、授業をデザインする必要性が示された。その一方で、教師教育研究センターに勤めている実感から、「研究者・教育者であるだけでなく、大学の運営者・管理者でもある」という大学教員の立場が確認された。教員採用率の向上や質保証など、大学の社会的な機能や境遇を踏まえたうえで、大学教員養成を捉えなければならないという課題が提示されたのである。

また、「Ed. D プログラム」申請以降、現在に至るまで「教職 P」に様々なかたちで関わってこれてきた丸山恭司氏からは、次のような評価を得た。「Ed. D プログラム」を申請したときには、アメリカの PFFP(Preparing Future Faculty Program)が念頭にあった。そこでは、将来の大学教員を養成するプログラムが開設され、大学院生は大学の授業や運営について学んでいく。この点から言えば、報告に

示されていること、すなわち大学院生個人が主体的に試行錯誤して将来の大学教員像を模索していることは所期のねらいに照らして高く評価できる、と。

では、広田照幸氏と報告者とのあいだではどのような質疑応答がなされたのか。広田氏からは、大きくわけて、以下の3つの質問・意見が出された。①各報告は望ましい授業を模索しているように思われるが、大学のすべての授業がそのような授業である必要はない。一見学生の関心や興味に応じたものに見えなくとも、ある学生の人生観を転換するような授業は実在している。多種多様な大学教員が存在し、多種多様な授業が存在することの意義を見ないままに、「望ましい授業」を語ってしまえば、一様な授業を是とする大学改革に繋がってしまうだろう。②各報告で語られた「理解」や「わかる」、「学生に考えさせる」といった語句は、やや平板である。「わかる」といっても、様々な次元が考えられる。③授業者の描く、育てたい学生像、養成したい教員像とはどのようなものなのか。学習指導要領や教員採用試験で求められる知識や考え方とは別に、何を伝えたいのかを明確にする必要がある。

これらの質問・意見に対して、報告者からは各自の育てたい学生像や教員像が示されるとともに、それでもやはり大学の教員として学習指導要領や教員採用試験の合格率を考慮に入れる必要もあるという意見が出された。

さらなる対話へ - おわりにかえて -

以上、ラウンドテーブルでは、「教育」と「研究」の結合の可能性／不可能性をめぐって、各々の経験や視点から興味深い報告がなされたと言えよう。こんにち、ますます「教育能力」が求められるなかで、「教職P」の先駆的な取り組みについて、当事者である大学院生の「声」が聴けたことは、今後の大学教員養成を考えるにあたって一石を投じるものであると考える。

しかし、報告では「教育」と「研究」が、教員採用試験や学習指導要領で求められる知識・能力と教育学研究の対立構造として描かれがちであった。また、学生に寄り添おうとするときのアプローチが一面的・画一的である印象も拭いきれない。では、こうした限界性を踏まえたうえで、今後どのような課題を立てていくべきなのか。おそらくそれは、広田氏の指摘にあるように、何を学生に伝えたいか、どんな教師を育てたいのかについて、各自が明確にしていくことだろう。すなわち、ティーチング・フィロソフィーを磨くとともに、教員にどんな力量が求められるのか、ひいてはどんな「教育」が望ましいのかを思い描くことである。つまり、大学における授業の意義を問うとともに、学生のあり方、教師とは何かといったことを探求・確立していく研究者の姿勢が求められるのである。まさに、ここにこそ、教育学研究における「教育」と「研究」の結節点があるのではないだろうか。もちろん、教員の力量や望ましい教育像については、研究者のあいだで見解が異なろう。そもそも「力量」や「望ましさ」に批判的な立場をとる研究者もいよう。研究者それぞれの「教えたいもの」があつてよいし、その多様性と教員採用試験や学習指導要領で求められる知識・能力とが論理的に矛盾するわけでもない。ましてや教員採用率の向上のみが、質保証の唯一の基準でもなかりう。

大学の外に視野を広げて、社会のなかのステイクホルダーを考慮に入れるならば、独りよがりの授業は避けるべきだろうし、大学がおかれている状況に応じて「何を教えるべきか」は変わってくるだろう。我々はまずはこの事実を直視しなければならない。しかしだからといって、各々の研究者が「何を教えたいのか」を突き詰めていくことは妨げられるべきものではない。青臭いかもしれないが、アカウンタビリティを求められる時代にあつて、私は次のように言いたい。ティーチング・フィロソフィーを磨き、自身が「何を教えたいのか」「何ができるのか」を語り紡いでいくこと、これこそが今後の大学教員養成に必要なことではないか、と。

このように考えると、今回のラウンドテーブルで語りつくせなかったことは多い。この企画を一度きりのものにしてはあまりにもったいないだろう。大学院生の経験を出発点として、さらなる対話が重ねられていくことが望ましい。我々はようやく途についたばかりである。さあ、これからの大学教員養成の話をしよう。

引用・参考文献

天野郁夫「日本の高等教育研究 回顧と展望」『高等教育研究』第1集、1998年、7-26頁。
金子元久「高等教育研究のパースペクティブ」『高等教育研究』第1集、1998年、63-78頁。

金子元久『大学の教育力 何を教え、学ぶか』筑摩書房、2007年。
河原国男「M. ウェーバー大学教育論とその思想的位相の“両価性” 教授・学習論における Sachlichkeit 原理の主張を中心に」『教育学研究』第73巻第1号、2006年、1-14頁。
喜多村和之「大学における教育機能」杉谷裕美子編『大学の学び 教育内容と方法』(リーディングス日本の高等教育2)玉川大学出版部、2011年、301-327頁。
溝上慎一「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発 学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点」杉谷裕美子編『大学の学び 教育内容と方法』(リーディングス日本の高等教育2)玉川大学出版部、2011年、251-266頁。
中井俊樹「学士課程の学生に研究体験は必要か 国際的動向と論点整理」『名古屋高等教育研究』第11号、2011年、179-190頁。
野口雅弘「比較と責任 マックス・ウェーバーの学問論」西山雄二編『哲学と大学』未来社、2009年、120-136頁。
シュネーデルバッハ、H.(舟山俊明、内藤貴、朴順南、渡邊福太郎訳)『ドイツ哲学史 1831-1933』法政大学出版局、2009年。
田中每美「大学の学校化 大学教育改革の行方と教育理論」杉谷裕美子編『大学の学び 教育内容と方法』(リーディングス日本の高等教育2)玉川大学出版部、2011年、328-341頁。
潮木守一「フンボルト理念とは神話だったのか パレチェック仮説との対話」『大学論集』第38集、2006年、171-187頁。
ウェーバー、M.(尾高邦雄訳)『職業としての学問』岩波書店、1936年。

1 このラウンドテーブルは、牧貴愛氏および塩津英樹氏(元「教職P」研究員)の御尽力なしには成り立たなかった。両氏には、打ち合わせ段階において時折拡散する議論を修正していただくだけでなく、話しやすい雰囲気をつくっていただいた。この場を借りて、感謝申し上げたい。

2 ウェーバーが『職業としての学問』の講演を行った1919年は、産業の発展と自然科学的な研究の進展を受けて、大学が産業と結びつき変容している時期であった。そのなかで、「フンボルト理念」は維持し難い状態にあった(ただし、パレチェック仮説が示唆するように、「フンボルト理念」という大学理念はこうした歴史的状況のなかで創り出されたのかもしれない。潮木(2006)を参照)。こうした時代状況のなかでウェーバーは、アメリカの大学を視察し、ドイツの大学とアメリカの大学を比較している。当時のドイツの「私講師」は無給の代わりに学問の自由を保障されていた。対してアメリカの「助手」は研究所に勤め、給与を受ける代わりに、教務を引き受け、プロジェクトに加わらなければならなかった。この相違を踏まえたうえで、ウェーバーは大学の「アメリカ化」の趨勢を見て取り、ドイツの伝統的な大学像を相対化したのである(cf. 野口, 2009)。また、当時、若者のあいだにはマルクス主義の革命理論が広まり、ニーチェの影響が見受けられた。そのなかで学生は「現実のかわりに理想を、事実のかわりに世界観を、認識のかわりに体験を、専門家のかわりに全人を、教師のかわりに指導者を欲した。」(ウェーバー(1936)の尾高による解説)。ウェーバーが「合理的」な学問観を説いたのは、こうした社会的状況の不安定さに懸念を抱いていたからであった。

3 ただし、教職科目の授業を材料にすることには当然、大学教育一般の問題状況に加えて、「教員養成」という専門職養成および戦後教員養成制度の変遷という特殊な文脈が存在する。第一に、教職科目の授業内容が学校教育政策や教員採用試験の合格率によって影響されることである。近年、大学の教員養成において、実践力のある学校教員を養成することが求められつつある。実務家教員の採用拡大に見られるように、教職担当教員には、学校の実践で即戦力になるような知識・能力を教えることが求められる傾向にある。また、大学のなかには、教員採用試験の合格率向上に向けて、その対策に資するような授業を大学教員に求めているところもある。教職科目の授業は、教員の資格認定および教員採用試験の合格率と、制度的あるいは実質的に結びついているのである。第二に、学生の質の多様化に応じて、教職科目の授業内容も多様化せざるを得なくなっていることである。最先端の研究内容をそのまま伝えるよりも、わかりやすく、具体的で、学校教員になるにあたってすぐに役立つような授業内容を提供することが求められているのである。戦後教員養成の原則として開放制と「大学における教員養成」が打ち出されたが、そこで前提とされていた大卒水準は現在のそれとは同じではなかろう。また、アカデミズムとプロフェッショナルリズムという伝統的な対立構造もある。学生の質の多様化は単にそうした学生に応じた授業内容の提供を迫るだけでなく、あらためて、こんにちどのような教員養成が求められるのかという問いを投げかけるのである。

本論文は、中国四国教育学会『教育学研究紀要（CD-ROM版）』第57巻に掲載されているものを転載したものである。