

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—

尾川 満宏 (広島大学大学院・院生)

森下 真実 (広島大学大学院・院生)

1. はじめに

本稿では、「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)のなかで大学院博士課程後期2年次生に向けて開講されている、「教職授業プラクティカムⅠ」の経験をもとに、教職課程における教育と研究の関係、すなわち教職教育と教育学研究の関係に内在するジレンマについて議論したい。以下では、「教職授業プラクティカムⅠ」の概要を説明した後に、筆者による一連の経験を記述する。さらに、その記述を「教育と研究」の関係のなかで再構成することを通じて、これまであまり議論されてこなかった教職教育の困難を整理したい。

2. 「教職授業プラクティカムⅠ」の概要

「教職授業プラクティカムⅠ」は、履修者が広島大学教育学部で開講されている教職関連科目の授業にTAとして参加し、そのなかの1コマ分の授業を行うものである(通称「学内プラクティカム」)。おおまかには、次の3フェーズから構成されている。

(1) 指導案作成・事前検討会

まず「教職授業プラクティカムⅠ」履修者(以下、教壇実習者)は、実習受け入れ教員の指導・助言をもとに教壇実習(授業)1コマ分の指導案を作成し、「事前検討会」に臨む。事前検討会では、教壇実習者が指導案や板書計画、配布資料を提示しながら、授業内容や展開、発問など授業の構想を説明し、実習受け入れ教員とプラクティカム担当教員、および教職Pのメンバーらとともに指導案を改善するための議論を行う。教壇実習者は、そこでの議論をふまえて、必要に応じて指導案を修正する。なお、教壇実習者はTAとしての役割も負っているため、あらかじめ実習受け入れ教員による授業を観察する機会を有しており、そこでの気づきなどを指導案作成の参考にすることができる。

(2) プラクティカムの実施

教壇実習者は、(1)で作成した指導案をもとに教壇実習(授業)を行う。実習受け入れ教員とプラクティカム担当教員、及び教職Pのメンバーは、教壇実習者の行う授業を観察する。授業時間は、実習受け入れ教員との相談により、90分のうち任意に設定する(尾川は60分、森下は90分を担当した)。

(3) 事後検討会

実習終了後ただちに「事後検討会」が開催される。事後検討会では、教壇実習者と実習受け入れ教員、プラクティカム担当教員および教職Pのメンバーを交えて、授業の感想や改善点について議論する。

以上の概要をふまえて、次節では筆者の「教職授業プラクティカムⅠ」経験を記述してゆこう。

3. かんたんな実践報告、あるいは失敗談

教職科目が政策としての教員養成のもとに開講され実施されていることをふまえると、大学や授業

者は教職課程の公的な人材養成プログラムとしての側面を無視できない。その一方で、研究者アイデンティティを有する授業者からすれば、教職科目に込められた政策的意図（学生に伝えるべきこと）と、自身の研究スタンスから学生に伝えたいことが必ずしも一致するわけではない。

筆者が教壇実習を行ったのは、「教職の意義等に関する科目」として必修科目に指定されている「教職入門」のなかの1コマであった。この授業は、教職課程履修者が比較的早期（学部2年次前期 Semester）に受講するもので、高野（2001）によれば、受講者たちにとって教職に進むべきかどうかの「進路選択の機会」として位置づけられる授業である。発表者の担当テーマは「生徒指導」であった。以下では、本授業の構想段階、実施段階、そして事前と事後を含む検討会での実習者の経験を記述し、その後の問題整理のための資料を提供する。

(1) 授業構想上の困難

現行の教育職員免許法施行規則では、「教職の意義等に関する科目」には「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む）」「進路選択に資する各種の機会の提供等」という3つの内容を含むことと定められている。このような科目の趣旨にもとづき、教育政策のなかで正統化された教職知識を学ぶという観点からすれば、生徒指導とはどのような活動として定義されているかを理解し、生徒指導を適切に遂行するための教師像を各々に喚起させるような内容が求められる。すなわち、「自己存在感の提供」「共感的人間関係の育成」「自己決定の場の提供」といった生徒指導の機能を十分発揮させることによって、「自己指導能力」の育成という生徒指導の目標を達成することが可能になると、説明しなければならない。あるいは、「児童生徒理解」の重要性を強調することで教師を子どもの心を把握しなければならない存在として提示したり、「いじめは悪であり、なくさなければならない」という認識を授業のなかで強調したりするべきかもしれない。

教育政策のなかで正統化されたこのような知識や考え方を、「教育イデオロギー」と読み替えることも可能だろう。教育改革の枠組みや具体的施策、あるいはその前提となっている社会認識は、政治的な立場や目的に左右されるものであり、客観的・価値中立的なものではありえない⁽¹⁾。それゆえ、実習者の専門である教育社会学の関心からすると、たとえば「自己指導能力」なる概念を「ポスト近代型能力」（本田 2005）として批判的に吟味することができるし、そうした能力が求められる社会的な文脈を問うことこそがより重要に思われる⁽²⁾。あるいは、昔の教師は生徒の心を掴んでいたのに今の教師はそうした力量を欠くといった「教師の資質能力の低下」言説を相対化する作業を入れたいし、定義の変更や学校の取り組み具合によって容易に数値が変わる「いじめ統計」（いじめは増えている／減っている、国際比較の難しさ）の利用についても注意を喚起したい。しかし、それらは「教職の意義等に関する科目」のフォーマルな趣旨や正統化された知識と必ずしも整合しない。実習者は、授業構想の段階で政策批判か政策解説か、どちらか一方を安易に選べなかったし、またどちらかだけを選ぶことが良いとも思わなかったため、困惑することとなった。

(2) 授業実施上の失敗

このような構想段階での実習者の困惑は、実習日までに十分解消されなかった。その結果、実際の授業は実習者の研究関心をあまり盛り込むことができず、文部科学省『生徒指導提要』の解説にほぼ終始してしまった。授業の導入部分は「違反制服」を話題として比較的ウケたのだが、本題に入り「理想論」を展開していくうちに、頭を下げる学生が目立ち始めた。資料として配布した文部科学省統計などにはほとんど言及できず、「時間切れ」というかたちで終盤は駆け足でシマリの悪い「まとめ」となってしまった。授業の感想を書ってもらったコメントシートには、授業中盤以降の展開の単調さや板書構成の悪さが指摘されるとともに、「たくさんある資料の意図が不明」という批判があった。「先生が何を強調したいのかわからなかった」という意見は、まさに構想段階の戸惑いが解消されていないことを鋭く見抜いている⁽³⁾。

この失敗の原因のひとつには、時間配分の問題など実習者の授業経験の浅さや準備不足（心構えのなさ）があるだろう。しかし、どのような内容に重点を置いて講義を展開するか、すなわち2年次生が多く受講する「教職入門」ではいかなる知識や考え方が求められるのかという構想段階での課題に対して、十分整理し自分なりの回答を出すことができなかったことも無関係ではない。このことは、

実習者が直面した課題が、たやすく回答を用意できるようなものではなかったからではないだろうか。

(3) 検討会での議論内容

授業の成否が実習者の力量に大きく左右されるとはいえ、事前・事後の検討会でどのようなことが議論される必要があるのかということも考える余地があるだろう。というのも、実習者の教壇実習にかかる事前検討会において、授業の目標や内容に関する議論があまりなされなかった。指摘の多くは発問のしかたや板書構成に関することであった。検討会の最後に「こういうことを喋ったら面白いのではないか」という意見をいただいたが、中心的な論点になったわけではなかった。もちろん、実習者が抱える疑問や悩みを開示しアドバイスをもらう場でもあるが、検討会当時そうした悩みは実習者自身においても言語化されておらず、問うことができなかった。

しかし、検討会を充実させることは、はっきり言って検討会が授業構想の前提や根本を揺さぶる「手厳しい」ものになることとほぼ同義であり、ともすれば実習者の時間的・精神的負担を増大させかねない（そもそもプログラムの存在自体がそうした側面を有している）。しかし、実際に大学教員として就職すれば管理・運營業務など研究以外の仕事に多くの時間を割かざるを得ず、そのための訓練（プログラムの隠れたカリキュラム）にはなるかもしれない。いずれにせよ、検討会の位置づけや議論内容はプログラムの方向性を反映するものであると同時に、運営してゆく上でのメンバーの利害関係にかかわる課題である。

4. 課題—問題の所在へ—

以上、「教職授業プラクティカムⅠ」での経験を記述してきた。最後に、筆者の一連の経験を教員養成政策と教育学研究との関係のなかで再構成し、課題提起を行うことでまとめたい。この課題を一言でいうなら、研究者としての大学教員は、教職教育と教育学研究の関係に内在するジレンマをいかに引き受けてゆくことができるか、ということである。

研究者として執筆する論文に政策批判や言説批判を盛り込むのは重要な作業であろうが、同じ要領で「教職の意義等に関する科目」を展開してよいものか。この科目が、教職の意義や教師の役割を学び、教職への希望を強化したり進路変更を促したりする機会であることを考慮すれば、答えは否だろう。「教職の意義等に関する科目」を標榜し、教員養成カリキュラム上のフォーマルな趣旨や政策上正統とされる知識を無視した教育社会学的教師論を講義することは、実際不可能ではない。しかし、それはカリキュラムの拘束から比較的自由的な「教育社会学」の講義で行えばよいことだし、教員養成が体系的で目的的人材養成政策（より公的な組織的営み）であることを想うと、そうしたやり方は不誠実に思われる。また、趣旨説明でも指摘されたように、教職課程は制度的にも実質的にも採用試験とむすびついている。この見解からすれば、教員採用試験に臨む学生たちが試験で正統知識を回答できずに残念な結果を報告にくるとき、内心では、原因を個人の勉強不足に帰しつつもどこか申し訳ない気持ちになると思う。

教職科目の授業をするときには研究者アイデンティティを捨て、教育者として正統知識の伝達エージェントになりきる、という手段もありそうである。実際、教職教育の場面に限らず一部の私立大学などではすでにこうした大学教員像が現実のものとなっている（「先生は研究しなくてよいですから」「勤務中に本を読んでいると怒られた」等のエピソードは枚挙にいとまがない）。しかしながら、おそらく多くの大学院生はそうした大学教員ライフを目指しているわけではない。多少なりとも自らの研究テーマに自負をもち、ディシプリンの発展に寄与したいと願う大学院生が、学生時代からその役割を捨てる訓練をする必要があるだろうか。

前節で記述してきた「教職授業プラクティカムⅠ」をめぐる筆者の困惑は、以上のようなジレンマの経験だったと思われる。もちろん、こうした葛藤を解消しつつうまく授業を構成する大学教員もいるだろうから、筆者の戸惑いを“授業者として未熟な大学院生の失敗に過ぎない”と片づけることもできる。しかし、自らの実習経験をリフレクションするなかでおぼろげながら見えてきたのは、教職教育は根本的に、教育学研究の成果や知見と教育政策によって正統化された知識やイデオロギーが交錯する葛藤のアリーナではないか、ということである。そして、こうした葛藤に応答することがなければ、授業科目の位置づけを無視して自身の研究成果を披露するだけの授業か、教育政策の解説に終

始する授業かの、どちらかしか選べない。

もともと『アメリカ教育使節団報告書』は、「各師範学校の教職員は、師範学校のカリキュラムを、最低基準の範囲内で自由に決定し、また必要に応じて随時変更することができなければならない。しかし、それは、思いつきよるのではなく、利用できる限りの資料をくまなく研究し、充分検討したうえで行われなければならない。師範学校は、検定基準、授業基準を維持するのに必要なもの以外は、政府官吏からいちいち指示を受けることなく、教育の理論および実践を自由に展開すべきである」(村井訳 1979, p.97)と勧告した。加えて、その他の単科大学や大学でも「その基本的特徴において師範学校について勧告したものと同様の教師養成計画がたてられなければならない」(p.98)とした。すなわち、この報告書以降、教職課程で何を教えるかということの具体的な部分は、基本的に大学に任せられるようになった。その後の教員養成政策をめぐる議論や改革においては、教員養成規模の調整や教員養成カリキュラムの枠組み修正などが中心的な課題だったのであり、「何を教えるか」の実質的な部分は不可侵だった。

しかしながら、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」のなかの記述は、それまでの“大学教育のなかの教職教育”と教員養成政策との関係が変質してきていることを物語っている。すなわち、教職課程の履修を通じて学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が十分ではない、「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が理解されていない、大学教員の研究領域の専門性に偏した授業が多いなど、大学による教職課程の運営や教育内容に対する強い不信感が示されたのである。もちろん、これに対しては大学側の言い分もある。2000年代以降の教育職員免許法改定のなかで教員養成カリキュラムによる縛りの強化や「悪しき現場主義」⁽⁴⁾に陥りかねない実践的内容の過剰重視、教員養成への行政の参入⁽⁵⁾などが批判されているのである。なかでも佐久間(2010)は、従来の教員養成政策は量的規制が中心だったのに対して近年は教育内容への介入が目立つとし、教職教育の「規格化」「非学問化」を指摘している。

こうした「行政—学問」間の応酬は、結果として大学に許された「学問の自由」と教員養成カリキュラムによる規定との間に内在する齟齬を顕在化させてきたと考えられる。それらは、授業者のスタンスに応じて、あるときは緊張関係や共犯関係に、またあるときはまったく接点をもたない別世界の出来事にもなりうるだろう。

この問題について、これまで教職Pのなかで議論されることは、ほとんどなかったといってよいだろう。もしかすると、個別の検討会などでは上記のジレンマに関わる議論がなされたかもしれないが、プログラムにおける重要な検討課題として明確化されているわけではない。それは、プログラム全体の関心が「いかにうまく教えるか」という技術的な側面に向きがちで、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は背景化されてきたからだろう。あるいは、こうした葛藤は虚学か実学かといったディシプリンの価値志向の違い、ないし授業者の研究関心に左右されるものかもしれない。いずれにせよ、この問題は、潜在化しながらも戦後一貫して教職教育に内在し続けてきたように考えられる。にもかかわらず、これまでの教育学研究において先鋭化することはなかったのではないか。

教職Pは教職課程を担当する大学教員の養成を意図しているが、それは授業場面における研究者としての役割やアイデンティティを剥奪するものではないと考える。ならば、研究者と教育者としての役割葛藤を内包する教職教育は、われわれ大学教員予備軍(および現在の大学教員)にとって戦場であり、その際にはどのような戦略(教職教育観)が必要になってくるのかを問うてゆく必要があるだろう。つまり、各教職関連科目の政策的意図や正統知識を無視するのではなく、またそれらの支持と解説に終始するのでもない。その両極の間のどこかに、大学教員が教員養成という国家プロジェクトに研究者として果たす役割があるのだと思われる。教職Pがこうした点を射程に含むようになれば、授業技術や授業構成の問題のみならず、教員養成にかかわる研究者として「教職教育」観を解体・再構築する重要な取り組みになるのではないだろうか⁽⁶⁾。

5. おわりに

以上、教職Pにおける「教職授業プラクティカムI」をめぐる筆者の一連の経験を教職教育と教育学研究の関係において再構成し、その関係に内在しているジレンマについて指摘してきた。そこで提起された課題は、教職Pがこれまで看過してきたか暗黙の前提としてきたことがらであり、さらに教育学においてもきちんと整理・検討されてこなかったものである。教職教育に対する近年の政策・行

政からの働きかけに対して、研究者および大学教員としてどのような態度を採用し、どのように関係を持たねばならないのか。このことを、各々の大学教員が十分考慮に入れてゆく必要がある。それが、教師（ひいてはその先にいる子どもたち）を育てることと、「教育」領域に関する真理探究のためにさまざまな資源を与えられた者、およびその集まり—教職Pや教育学系学会—の責務については過言であろうか⁽⁷⁾。

ただし、以上の課題提起はただ1回の、特定テーマの授業にもとづく教育社会学を専門とする大学院生の経験によるものであり、こうした問いがどれほど教職教育の課題として妥当性をもつのかは分からない。また、授業経験を積むにつれ今回の戸惑いが根本的に乗り越えられるのか、日々のルーティンのなかで忘却されてゆくのかも分からない。

しかし、「教職授業プラクティカムI」の経験なくしては院生時代にこうした問いに直面する機会はなかったかもしれない。その意味で、教職Pの取り組みをどのようにとらえ、経験し、リフレクションしてゆくかが、大学教育や教職教育にたずさわってゆく教育学系大学院生にとって有益であると実感したことを、付け加えておきたい。

〈注〉

- (1) 例えば近年の「キャリア教育」政策や心理主義的教育政策などについては、政策立案・行政側の見解と対立するアカデミックな議論が無視できない規模で存在する。あるいは、教育基本法改正時にいくつかの教育学系主要学会が抗議文書を行政に提出したように、教育政策で正統化された知識・見解と教育学的知見の間には、往々にして齟齬がある。
- (2) 坂本（1990）によれば、「自己指導能力とは、その時、その場で、どのような行動が適切であるか、自分で判断し、決定して実行する能力」と定義されている。
- (3) 一方、良くも悪くも「マジメ」と言われる広大生だから「理想論」への親和性が高いのか、あるいはうまく授業を進められない実習者への同情からか、拙い授業からでもエッセンスを読み取る能力が高いからか、「分かりやすかった」と好意的な感想を寄せてくれた学生も少なくなかった。
- (4) 無論、現場に根差した探究は重要だし「現実との通路のない理論は無効である。・・・それでも、いきなり現実へ向かうのは悪しき現場主義である。結局、体験をこえられない。だから学生としてあなたがやらなければならないのは、理論と現実をそれぞれ知ることと、たえずそれらを結びつけて考えることだ」（野村 1999, p.192）。
- (5) 例えば、東京教師養成塾や名古屋市教育委員会の「ふれあいフレンド」活動など。
- (6) この問題は、「どこでもいつでも通用するスタンス」という固定的なものではなく、授業内容や受講生の特質などによって変更・修正されるべきものであろう。
- (7) 近年の大学改革がこうした資源や時間を制限する方向に働かうことは、本稿の読者に共有されるのではないか。本稿の関心とスタンスからは、新自由主義パラダイムで説明されることの多い現行の高等教育政策にどのような態度を示し、自分たちの実践を構想してゆくかということを、個人レベルにとどまらず団体（学会）レベルで検討してゆくことの重要性を訴えたい。

引用参考文献

- 中央教育審議会，2006，「今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）」。
- 本田由紀，2005，『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』NTT出版。
- 村井実訳，1979，『アメリカ教育使節団報告書』講談社。
- 野村一夫，1999，『社会学の作法・初級編【改定版】—社会学的リテラシー構築のためのレッスン—』文化書房博文社。
- 坂本昇一，1990，『生徒指導の機能と方法』文教書院。
- 佐久間亜紀，2010，「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容」『教育社会学研究』第86集，pp.97-112。
- 高野和子，2001，「一般大学における教職課程教育—「教職の意義等に関する科目」の位置づけとも関わって—」全国私立大学教職課程研究連絡協議会『教師教育研究』第14号，pp.63-70。

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。