

大学教育における「教育実習体験」の意義に関する一考察

——教育学教育パラダイムの転換を志向して——

加 澤 恒 雄

目 次

- 緒 言——教育実習無用論を超えて——
- I. 開放制教師養成制度の理念
- II. 広島工大における教職課程履修状況
- III. 改正教育職員免許法による「教育実習」カリキュラム
- IV. 『教養審』における『教育職員免許法』再改訂の動向
- V. 教育実習体験後の学生の変容
——2つのアンケート調査をふまえて——
- VI. 学生時代の達成課題とその方法論
- VII. 大学における新しい教育学教育の在り方
- 結 語——要約と課題——

大学教育における「教育実習体験」の意義に関する一考察

——教育学教育パラダイムの転換を志向して——

加 澤 恒 雄*

緒 言——教育実習無用論を超えて——

教員免許を取得しても大学卒業後実際には学校教師にならない多数の学生の存在を前提とした、短絡的で安易な「教育実習無用論ないし公害論あるいは返上論」を、最近とみに耳にすることが多い。確かに、現今の教員採用は厳しく狭き門である。というのも、この国の少子化傾向は延々と続いており、児童・生徒数が減少し、学校の統廃合が加速する状況の中で、新規採用の教員数は大幅に抑えられ、都道府県の各教員採用試験に合格するのがきわめて難しくなっているのが現状¹⁾だからである。このような背景の下に、教員免許状取得者のうちかなりの者が、大卒後教職に就かなかつたり、就けないのも否定し得ない事実である。

確かに教育実習は、これまで実習協力校の特別の好意と多大なる協力によって実施されてきた。多忙なる学校現場において、実習生の指導は学校全体にとって、あるいはとくに指導教員にとっては甚大なる負担と日常の教育活動における犠牲を強いられるものである。すべての教育実習生が大学卒業後に必ず教職に就きたいという希望と熱意を持っているのであれば、学校現場では、後継者を育成するという使命のもとに、大いなる負担と犠牲を払うことにおいてやぶさかではないだろうが、現状は上に述べた通りである。このようなわけで、一般大学の教職課程教育において現在抱えている困難な問題の1つは、教育実習協力校をいかにして確保するかということである²⁾。しかしながら、こうした事情があるとしても、ライセンスを所持しているが教職に就いていないいわゆる“ペーパー・ティーチャー”の存在は果たして全く無意味で不要なのだろうか。

本稿では、教育実習無用論等を超えて、教育実習の事前・事後の指導の充実を目指し、学生の教育実習体験をより広い視野に立った大学教育の一環として位置づけ、大学における伝統的な教育学教育パラダイムの転換の必要性について論述し、教員養成系大学・学部以外の全国の一般大学・学部の教職課程の社会的存在意義を再確認し、かつ、その重要性を指摘してみたい。

I. 開放制教師養成制度の理念

日本の教師養成³⁾が「開放制」に改められたのは、昭和24年に制定された『教育職員免許法』（以下、『教免法』と略記する）によってであった。開放制の教師養成には、戦前の師範学校制度中心による閉鎖的な教師養成や検定制度（とくに無試験検定）から招来されたさまざまな弊害を克服・予防しようというねらいがあった。「教師養成における開放制」とは、ごく簡単に言えば、「大学で教

* 広島大学大学教育研究センター学外研究員／広島工業大学工学部教授

師養成を行う」という原則に立脚し、教職課程を設置している全国のすべての4年制大学ならびに短期大学において、『教免法』の規定する所定の単位を取得し、かつ、都道府県の各々の教育委員会に教員免許状の授与申請を行うことによって、免許状を取得できるシステムを指している。

周知の通り、現在、わが国における教師養成は、国立大学の教育学部ないし学校教育学部あるいは教員養成系大学の他に教職課程を設置している国・公・私立の一般の4年制ならびに短期大学・学部で行われている。すなわち、現代日本の教師養成は、1) 大学での教師養成と、2) 開放制という二大原則をその特質としている。ところが、戦後の開放制教師養成制度を支えているこれらの2つの原則が、今やその根底において崩壊の危機に晒されている。

まず、第一原則である「教師は大学で養成する」ということに関して言えば、当然ながら大学とは何かという「大学の理念」が問われなければならない。端的に言えば、「学部教育」は、古い19世紀的な大学観や教師観を示すものであり、それは教育と研究の予定調和を原理とし、専門の細分化を志向する概念であり、一方、現代のアメリカ高等教育における“undergraduate education”すなわち「学士課程教育」⁴⁾は、教養的教育と専門的教育とのバランスのとれた総合的な教育であり、複数の専門分野に関連するような学際的教育を志向するものである。大衆化が進んでいる現代日本の大学における教育の理念は、こうした意味での「学士課程教育」を志向するものでなければならないであろう。

ところで、今、日本の大学は戦後最大の激動期にさしかかり、大きく変貌しつつある。現在進行中の大学改革の背景には、周知の通り、そのきっかけとなった「大学設置基準」の大綱化すなわち自由化、規制緩和と、それから18歳人口の激減化の問題があり、全国の各大学は、自らの存亡を賭けて「個性化・差異化」を中核とした「魅力づくり」への競争に鎬を削っているのである。各大学の多岐にわたる諸改革の中でも、とくにカリキュラムの改革は、このたびの大学教育改革の中核を占めている。しかしながら、大学カリキュラムの改革において教職課程教育の観点から問題だと思われるのは、多くの大学において大学教育の大きな特徴の1つである外国語教育を含む教養的教育が、より多数の学生から軽視されかねないような方向のカリキュラムに改訂されたことである。学生の主体的な学習を促すために、「ゆとり」の時間を考量して卒業に必要な総単位数を、設置基準で規定されている最小限の124に設定した大学が実際に多く見受けられるが、問題なのはその総単位数の削減に際して専門的教育科目よりも教養的教育科目の削減率が大きいこと、つまり専門的教育に傾斜したカリキュラムに改変した大学が多く、とくに、理工系の大学・学部等においてそれが顕著であることである。また、外国語教育カリキュラム⁵⁾について言えば、従来、第1外国語として8単位以上必修であった英語も単位数を半分以下に削減されたり、大学によっては英語を必修科目ではなく選択科目に変えたところさえもある。しかも、2単位以上必修だった第2外国語を必修科目から外してすべて選択にってしまった大学が圧倒的に多い。大学で人文・社会・自然科学の3分野と外国語ならびに保健体育を履修し、調和のとれた充実した教養的教育を受けることを前提として、「教師は大学で養成する」という戦後の開放制教師教育がスタートしたのであるが、もしこの前提が崩れることになれば、「大学における教師養成教育」の積極的な意義が損なわれることになるのである。

次に、開放制の原則について論及するならば、戦前の「師範教育」は、国家目的を優先し、小学校教師の中心的養成機関は「師範学校」であり、また、中等学校教師は「高等師範学校」で養成された。これらの学校では、大日本帝国の教師として必要な知識・技能を伝授する職業教育に重点が置かれていた。そして、国家目的に忠実な教育を行う教師、つまり国家主義的ないし権威主義的な教師の養成が目指され、学生は、天皇絶対の皇国観、儒教に基づいた忠孝・長幼の序を尊重する人生観を唯一の価値として強制され教育されたのである。こうした「師範出」の教師は、自由な真理探求を目指す学問研究の権利を保障されていなかったし、専ら国家権力に奉仕し、国民道徳の垂範を強制されたのであった。戦前の師範教育を貫く二大原則は、学生はすべて学費と生活費を支給される官費生であること、また、学生は卒業後必ず教師になることを義務づけられていたことであり、つまり、この「給費制」と「義務制」こそ、旧師範教育制度の大きな特徴をなすものであった⁹⁾。

それゆえ、帝国主義的・国家主義的教育に協力した戦前の学校教師たちの多くは、師範教育を受けた人々であった。戦前は、教員資格の取得が少数の特定の学校に限定されていたわけで、戦後、このような教員免許資格取得の閉鎖制を廃止して、教員免許状取得を開放制に改め、教師養成を大学で行うことにしたのは、教育界における特権的学閥を打破し、客観的な学問研究を行い、主体的で創造的な教師を養成することを目指そうとしたものであった。大学は、本来、学問の自由を基礎にした真理の研究の場であり、その研究成果に基づいて教授する自由が保障されており、先述した通り、給費制と義務制を原則として、特定の養成目的をもって統制的な教育を行う旧師範学校とは根本的に異質な存在なのである。

ところが、近年、社会の急激な変化に伴い、また、21世紀に向けて、教師養成制度の見直しの必要性が高まった。そこで、文部省は、『教育職員養成審議会』（いわゆる『教養審』）の答申を受けて、『教免法』の改正手続きを行い、1988年（昭和63年）12月の臨時国会で新しい改正『教育職員免許法』が制定された。そして、翌年の9月末日までという教育助成局長通達に合わせて、全国の各大学は、再課程認定の申請手続きを行うか、または教職課程を廃止するか、その選択・対応を迫られたのであった。ここで問題なのは、教職課程の履修科目とその単位数が一挙に10単位以上も増えたことであり、これは、専門科目と並行して学習しなければならない一般大学・学部の子生にとって過重な負担となるものであり、実質的に彼らにとって教職課程の履修がより困難となることを意味しているのである。なお、『教免法』改正の背景については、後で再述する。

II. 広島工大における教職課程履修状況

ここで、再課程認定後の広島工業大学の教職課程履修状況について略述しておきたい。広島工大には、平成9年4月現在において、工学部5学科および環境学部1学科があり、前者には大学院修士課程ならびに博士課程が、また後者には修士課程がそれぞれ設置されている。各学部の入学者定員は、工学部が800名、環境学部が180名で、大学全体の入学者総定員は、合計980名である。

「教職課程」は、現時点では工学部にしか開設されていないが、近い将来、環境学部にも設置する予定で、目下、準備中である。なお、工学部での取得免許状は、高等学校教諭1種免許状(工業)

である。

平成8年度の「広島工大同窓会名簿」によれば、現在、広島工大の卒業生のうち、国・公・私立の大学や専修・専門学校等の専任教員が70余名おり、また、公立学校ならびに私立学校の専任教員として、広島県内および県外で教職に就いている者は、約130余名おり、高校の「工業」や「数学」そして中学校の「技術」を教えている者が大半を占めるが、小学校で教えている者も数名含まれている。高校の「工業」以外の免許状は、本学卒業後に、他大学の科目等履修生制度や玉川大学などの通信教育課程等を活用して取得しているのが実状である。

次に、最近10年間の教員免許状取得者状況について述べるならば、まず、免許状取得のためには必修の科目である筆者担当の「職業指導」(通年科目で4単位)の受講申込者が、多い年で約120~130名、少ない年で約70~80名であったが、そのうち、単位取得にまで漕ぎつける学生は、平均で約6割弱であった。これらの単位取得学生の約9割以上が、免許状の授与申請手続きをして、卒業時に免許状を取得している。なお、毎年若干名であるが、広島工大在学時代に「職業指導」を履修しなかった者が、卒業後に教職を目指して教員免許状を取得するために、科目等履修生として当科目を受講するケースもある。

III. 改正教育職員免許法による「教育実習」カリキュラム

既に述べたように、改正された現行の「教育職員免許法」は、1988年12月の臨時国会に提出・承認され、成立したものである。同法改正の背景についてここで若干詳しく言及するならば、近年、社会の急激な変化に伴い、教師養成制度の見直しの必要性が高まり、『臨時教育審議会』(以下、『臨教審』)は、「教員の資質向上」の問題を取り上げ、教師養成制度の根本的改革を促した。というのも、当時の日本の教育にかかわるさまざまな問題、たとえば、1) 校内暴力や、2) 登校拒否ないし不登校や、3) 教師による体罰といった即座に解決しがたい問題の対応策として、とくに指導者としての教師の力量を高めることが焦眉の課題であると見做されたからである。

『教養審』は、『臨教審』の要請を受けて審議を重ねた後、文部省に答申を出した。文部省はその答申に基づいて『教免法』の改正に向けて動き、所定の手続きを行ったのである。こうして成立した新しい『教免法』の主な特徴を以下に列挙するならば、1) 教職および教科に関する専門教育科目の必修単位数を大幅に増やしたこと。2) 中学校ならびに高等学校の教員免許は、教育実習の単位数を従来の1単位から3単位に増やしたこと。3) 具体的な個々の科目の開講については各大学の裁量に委ね、科目の構成に関して細分化した領域のみを提示したこと。4) 免許状の種類が3つに分けられたこと。つまり、旧法では1級および2級の2種類だけだったのが、新法では専修、1級および2級の3つの免許状に種別化し、その基礎資格をそれぞれ大学院修了、大学卒業、短大卒業としたこと。5) 免許状の「上進制」を認定したこと。旧法では、2級免許状所持者は、現職経験15年を積めば、自動的に1級免許状を取得できた。今回の新法では、2級免許状所持者が1級のそれを取得するためには、15年間に大学で45単位を修得する努力が義務づけられ、さらに、1級免許状から専修免許状の取得を目指すためには、大学院修士課程のレベルを修了することが課された。

6) 「教職特別課程」制度が新設されたこと。すなわち、教職課程に関する専門教育科目の単位を1年間で修得し、1種ならびに専修免許状を取得できる課程を各大学が設置することが認められた。これは、大学または大学院で教科に関する専門教育科目を履修した者が、集中的に1年間で教職専門教育科目を履修することによって、免許状を取得することを可能にした。

以上において、改正『教免法』の主要な変更点ないし特徴について略述⁷⁾したわけだが、ここで2)の問題についてやや立ち入って言及する。従来の教育実習の実態は、一般的に言って実習校側の現場主導の形で行われていた。すなわち、大学側は実習に関する運営全般と現場実習指導にはノータッチで、せいぜい実習校への挨拶廻りと研究授業への出席くらいしかしていなかった。そして、実習終了後、学生が大学に戻ってきからの大学における指導としては、単なる「教育実習反省会」という形でせいぜい1～2回程度学生を集めて行うのが一般的なやり方⁸⁾であった。このようなやり方では教育実習の十全なる効果は期待できない。「教育実習」は、その現場が小・中・高校等であるとしてもあくまで大学の授業の一環として行われるべきものである。それでは教育実習においてわれわれは何を目指し、何を達成しようとするのか。この問いは、つまるところ「教育研究と実践との関係」あるいは「教育における理論と実践との関係」⁹⁾はどのようにあるべきか、という問いに通じると言えよう。それゆえ図式的に述べるならば、①大学における教育学ならびに関連する隣接諸科学の学習→②学校教育現場における教育実践(実習)→③実践(実習)体験の理論化および教育学理論の批判的検証、と進めることによって、学生は、教師としての力量を形成することができるのである。なお、「教師教育」は大学における教員「養成」と採用後の現職教員の「研修」を通じて、継続的に行われるべきものである。学生は大学で学んだ理論や知識を、実際に教える体験を通して深化させることができるのである。それゆえ、「教育実習」は、学生が教師としての自らの適性を、実際に教壇に立って検証する機会でもあり、それは学生が人生を選択するための教育の一環であると言えよう。教育学は本来、単なる机上の学問ではなく実践科学なのであり、その理論と実践は不即不離の相互的關係にある。その意味において、「教育実習」は教職カリキュラムの中核をなし、それによって総仕上げを目指すものであると位置づけることができよう。

ともあれ、もっと体系的に充実した教育実習を行うことによって教師としての力量を形成し、教師の資質を向上させる必要があるという観点から、旧『教免法』では、高等学校の免許状に関わる「教育実習」科目は1単位であったのを、改正『教免法』の下では、それは一挙に3単位に増単されたのである。広島工大の「教育実習」履修の現状¹⁰⁾について以下に概述するならば、まず、「教育実習事前指導」が6月初めから7月の中旬にかけて、主として土曜日に集中講義の形で10コマ開講され、その後で、10月初めの学生秋季休業期間を中心に約10日間にわたって、広島工業大学高等学校を実習校として「教育現場実習」が実施される。そして、11月初めから12月の中旬にかけて、これも主として土曜日に集中講義の形で10コマの「教育実習事後指導」が行われ、学生は、これらすべてのプロセスを履修することによって3単位取得することができる。つまり、これらの一部を履修しても、教育実習単位としては分割して認定されないシステムであるということである。なお、広島工大の現行の教職カリキュラムは以下の通りである。

表-1 広島工業大学 教職課程

区分 系列	科目 コード	教授科目	単位数					開講期および週時間数								
			必修	選択必修	選択	自由	計	1年		2年		3年		4年		備考
								前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	
教 職 課 程	KYO1J	教育原理				2	2			2						
	KYO2J	教育心理学				2	2			2						
	KYO3J	工業科教育法				4	4						2	2		
	KYO4J	教育実習				3	3						9			
	KYO6J	教育社会学				2	2					2				
	KYO7J	教育方法学				2	2					2				
	KYO8J	特別活動の研究				2	2							2		
	KYO9J	生徒指導の研究				2	2								2	
小計					19	19			2	2	2	2	13	4		

IV. 『教養審』における『教育職員免許法』の再改訂の動向

『教養審』の総会決定（平成8年8月26日）に基づき、『カリキュラム等特別委員会』（以下、『カリキュラム特別委』と略記）が設置され、この『カリキュラム特別委』に対して、『教養審』総会は、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」という文部大臣からの諮問（平成8年7月29日）に対する審議を委託した。『カリキュラム特別委』は、「草案審議に先立ってのタタキ台」として第1次案を平成9年の4月8日付で、次いで第2次案を4月25日付で作成し、これらに基づいて審議がなされ、同年5月9日に改善策をまとめ、5月26日の総会にその審議経過と改善策を報告した。そして、同年7月28日に文部大臣に第1次答申を行った。文部省は、この答申を踏まえ、平成10年通常国会に改正法律案を提出する予定となっている。

『文部広報』（第977号）に示されたその経過報告の内容について、問題点をいくつか指摘しておきたい。第1に、中学校および高等学校教員の免許状取得のために、学問的知識よりも教え方や子どもとのふれあいを重視し、教科に関する科目を現行の半分の20単位に減らし、教職に関する科目を大幅に増やすという点である。しかしながら、現行の教職カリキュラムにおいて既に過重負担の状況であり、これ以上の教職科目の増加は、教育系大学や教育学部以外の一般大学では相当に無理がある。一般大学では専門の学習と並行して教職の学習を行うわけで、卒業に必要な単位を大幅に超える現行以上の負担は、学生にとって履修が困難となる危険性を孕んでいる。つまりは開放制教師養成制度の危機につながる懸念がある。開放制の原則を考慮するならば、現行よりも大幅な教職科目の単位増には一定の歯止めをかける必要があるだろう。第2に、現場の課題（たとえば、急増しているいじめやいじめによる自殺など）に適切に対応できる実践的指導力を養成するという名目で、生徒の指導に直結する技術を身につけさせることをねらいとする科目を増やし、半面、理論的・原

理的な科目を大幅に削減するという点である。教師養成において小手先の即効性をねらう技術の訓練を行うのではなく、大学では教育学理論をしっかりと学び、教職についてから学校現場における研修や不断の実践的研究を通じて教師としての力量なりスキルを高めていくことの方がより重要であり、現実的であると言わねばならない。大学教育の一環として行われる教職課程教育の本来の役割を侵食し、大学教育を矮小化するような方向に改変することは厳に慎むべきではないだろうか。この他にもまだいくつかの重要な問題点もあるが、ここでは次の点だけ指摘するにとどめておく。すなわち、前回の1988年の法改正による現行の教職カリキュラムによって学んだ卒業生がまだ数回しか出ていないのに、今また『教免法』の大改訂を行うとすれば、それは朝令暮改の謗りを免がれないのではないだろうかということである¹¹⁾。

表-2 現行基準と新基準との比較

免許法第5条別表第1関係

(現行制度)

区 分	小学校			中学校			高 校		特 殊			幼稚園		
	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二	専	一	二
教 科	18	18	10	40	40	20	40	40				16	16	8
教 職	41	41	27	19	19	15	19	19				35	35	23
教科又は教職	24			24			24					24		
特 殊									47	23	13			
合 計	83	59	37	83	59	35	83	59	47	23	13	75	51	31

(注) 上記のほか、施行規則第66条の4により、「日本国憲法」「体育」(各2単位)の修得が必要。

(改正案)

区 分	小学校			中学校			高 校		特 殊			幼稚園		
	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二	専	一	二
教 科	8	8	4	20	20	10	20	20				6	6	4
教 職	41	41	31	31	31	21	23	23				35	35	27
教科又は教職	34	10	2	32	8	4	40	16				34	10	—
特 殊									47	23	13			
合 計	83	59	37	83	59	35	83	59	47	23	13	75	51	31

(注) 上記のほか、施行規則第66条の4により、「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」(各2単位、後2者については仮称)の修得が必要。

V. 教育実習体験後の学生の変容 —— 2つのアンケート調査の結果から ——

まず、筆者が広島工大の「教育実習」履修学生を対象にして1996年11月12日に実施した「教育実習終了者アンケート調査」の結果から、学生が教育実習を体験してどのような感想を抱いているか、見てみよう。以下に自由記述の欄に回答した学生の言葉のうち2名以上の回答のあった主なものをいくつか列挙するならば、

- ・教職の厳しさというものがよくわかった。
- ・工業高校ないし工業科の生徒に対する偏見を是正させられた。
- ・人前で話しができるようになったし、物おじしなくなった。
- ・自分の行動に対する責任を意識するようになった。
- ・他人に物事を教え、理解させることの困難さを痛感した。
- ・教科の専門知識を正確にマスターしておくことの大切さを思い知らされた。
- ・毎日の生活が規則的かつリズムミカルになった。
- ・他者に対する配慮を心がけるようになった。
- ・何事にも自ら進んで積極的に関わるようになった。

これまで何度も学生を実習校に送り出し、こうした学生の実習体験に対する率直な感想に接し、かつ、彼らを観察し続けてきた結果、筆者は次のような信念を持つに至った。すなわち、もし大学が教育機関として、「人間形成の場」であるならば、「教職関係科目」は人間形成の実践的学問として、青年後期の発達段階にある大学生にとって大いに有意義であり、とくに、彼らにとって「現場教育実習」を体験することは、彼らが飛躍的な人間的成長を成し遂げうる契機となるものであると。つまり、教育実習を経験するまでは、「受動的」、「消極的」、「無気力的」、「無責任的」、「無自覚的」、「他律的」そして「自己中心的」だった学生たちが、教育実習体験を契機として、「意欲的」、「自発的」、「主体的」、「能動的」、「積極的」、「責任自覚的」、「自律的」そして「他者配慮的」な生活態度を形成し、「自己変革」を成し遂げ、それ以後、彼らは生涯にわたる「自己実現」の達成を目指して歩み始めることができるということである。

筆者のこうした見解が、自分が担当している一大学の学生のアンケート調査の分析から得られた独善的なものではないことを立証する資料として、教師教育の専門誌の1つである『教職課程』の編集部が、全国の大学を対象として総力をあげて実施した「教職課程の現状」についてのアンケート調査結果報告¹²⁾をここで紹介したい。その質問項目の1つは、「教育実習に行く前と後では、学生の教職課程に対する取り組み方は変わりますか。」というものであり、Yesと回答した大学の割合は約94.4%である。その内容について回答校数の多いものをいくつか挙げると、1) 教師への意欲が高まる：実際に教育の現場で子どもたちと接し、教師になりたい気持ちが増す学生が多く、大学での授業や教員採用試験に向けての取り組み方が、今まで以上に真剣となる。2) 教師を疑似体験することにより、それに基づいて心構え、行動がより積極的になる：これまでの「教わる」という受け身の姿勢から、「教える」という立場を経験したことにより、自分の知識や人間性のいたらなさを実感したせいか、より積極的に勉強に取り組む姿勢が感じられる。3) 人間として、社会人として

大きく成長する：人間的に一回り大きくなった感じ。社会人、職業人としての自覚ができる。4) 実習体験が学生の一般生活に好影響を与える：学問面や、また言葉づかい、服装などにおいて明確に向上する。5) 一部の者は教師になることを断念し、挫折感を味わう：クラス運営や児童・生徒の授業中の態度などの面で挫折感を味わい、教師としての自信を失う学生も少数ながらいる。彼らは教職に対する自らの適性にノーの答えを出したわけである。

以上述べたように、全国的なアンケート調査の結果からも、教育実習後の学生の態度が、実習前と比較して「意欲的、積極的、反省的、主体的」な方向に変容し、現場教育実習を体験することによって「飛躍的な人間的成長」と「生活習慣の向上」を達成していることは明らかである。

VI. 学生時代の達成課題とその方法論

エリクソン (E. H. Erikson) やハヴィガースト (R. J. Havighurst) が展開した有名な「発達課題論」¹³⁾に因んで、ここで「学生時代の課題」とその達成方法について考察したい。大学時代は、まず、自己探求を通じて自我同一性を確立し、自己理解を深めるべき段階である。また、自分の人生の中で「仕事・職業」をどのように位置づけ、何のために仕事をするのか、自分なりの人生観ならびに職業観を構築すべき時期でもあると言えよう。こうした達成課題を抱えている現代日本の学生にとって、「講義」(lecture) や「演習」(seminar) に代表される大学の授業形態、すなわち「座学」のみによる教育方法では不十分である。それゆえ、経験を重視する「実験」や「実習」形態の授業が学生に与える効果やインパクトが甚大であることを踏まえて、カリキュラムの中にできるだけこうした科目を増やしていくことが必要である。

こうした観点から、たとえば、「試し就職」としての「ビジネス・インターンシップ制度」は、大学在学中に一定期間、就業体験を積み、実社会の経験を通して現実的な社会観や就職観の形成を促すことを志向するものとして、日本においても最近大いに注目されつつある。このインターンシップ制度は、「自分の専攻分野や希望する職業に関連する就業体験を在学中に企業等において行い、それが一定の単位として認定される教育プログラム」である、と定義することができる。つまり、学生が企業や官公庁等で現実の世界を通して直接経験し実践することによって学習効果を高め、生きた知識を獲得することがこの制度の趣旨である。このインターンシップ制度の先進国であるアメリカでは、既に約100年の実践の歴史があり、大学新卒者のうち70%以上がこのインターンシップを経験し、成果を挙げていると言われている¹⁴⁾。

日本においても、橋本政権の最重要課題の一環である経済構造改革の実施に向けて、1997年5月中旬に経済構造改革プログラムの「行動計画」案が閣議決定され、その全容が公表されたのであるが、その中にこのインターンシップ制度の導入が盛り込まれている。さらに、この制度の導入に向けた動きが活発化し、同年6月には文部省と労働省が相次いで「導入研究会」をスタートさせ、続いて通産省も全国展開を想定してまず、1998年3月に東海地区における「モデル・プロジェクト」を企画し、準備を開始した。こうした各省の狙いは、新しい産学協同の仕組みを作ることによって人材開発を行い、日本経済再生をはかることにあるだろう。というのも、現代日本において若年労

働者（主として高卒者と大卒者）の生産性が低く、現在のOJTによる人材育成システムにおいて投資・回収の採算が成り立たなくなりつつあるからである。周知の通り、就職と雇用のミスマッチが増大し、就職後1～3年で離職する者がかなりのパーセンテージに達しているのである。学生が実際の現場を体験し、理想と現実のギャップを解消し、長期的な視野に立って「就社」ではなく「就職」を考えることができるようになれば、企業と学生とのミスマッチを予防するのに大いに効果があるだろう。ミスマッチは、企業にとっても学生にとっても大きな損失であり、社会にとってマイナスとして作用するわけで、それが社会問題化して久しいが、新しい産学協同への道として、今後ますますインターンシップ制度の効用が期待されるであろう。

行政側の動きに一步先んじて、1997年度現在までに既にインターンシップを実施している大学は全国で約30校ある。たとえば、文科系では、産能大学が「企業実習」を'79年度から制度化しており、17年の歴史を持つ。また、信州大学経済学部は'93年度から、中央大学経済学部公共経済科と東京経済大学コミュニケーション学部は、'95年度からインターンシップ制度をスタートさせた。それから理工系では、豊橋技術科学大学や長岡技術科学大学がカリキュラムの中に既にこの制度を取り入れて実施している¹⁵⁾。これらの大学に追随して、'97年度からビジネス・インターン制度を導入した大学が一挙に増えたのは、やはり「就職協定」が廃止されたことがその背景にある。就職協定が存在していた時期は、企業と学生の早期接触が周囲から事前選考や青田買いにつながるフライングと見なされる危惧があり、就職協定を遵守するという建前上、大学と企業の両方ともインターンシップ制度導入に及び腰で消極的であったことは否めない。就職協定の廃止によって大学教育の現場にさまざまな負の影響が出ている¹⁶⁾が、一方でそれが学生の職業意識や自己理解を向上させ、就職後の早期離職を防止するのに役立つインターンシップ制度の導入につながっていることは評価しなければならないだろう。

VII. 大学における新しい教育学教育の在り方

現在、大学教育の活性化が叫ばれ、多くの大学でさまざまな教授法の改善の試みがなされている状況の中で、筆者は、「大学生の教育方法」として「教育実習」を大学教育のカリキュラムの中に積極的に位置づけ、活用することを提言したい。というのも、教職課程教育は、一部の教員や関係者のみによって効果的になされうものではなく、全学を挙げての直接的・間接的な支援の下で行われて初めて十全にその効果が期待されるべきものだからである。

ところで、われわれは教育対象である学生の現状について、どのような認識を持つべきなのだろうか。現代日本の社会における学生たちを取り巻く問題状況は、当然ながら彼らが大学入学に至るまでに受けてきた、それ以前の学校教育に由来する原因に大きく関わっている。端的に言えば、彼らは小・中・高校で知識の詰め込み中心の教育を受け、受験戦争に駆り立てられ、受験勉強以外のことについてじっくりと考えることを教えられず、いわゆる偏差値偏重教育を一貫して受けてきた。受験生時代に猛勉強をしていた生徒が大学入学後、「勉強しない、ぐうたらな学生」に豹変してしまうのは何故か。それは、彼らにとっての最優先課題が、「なにをなにゆえに学ぶのか」ということで

はなくて、「いかにして最小限の努力で苦勞をせず効率よく単位を取って卒業するか」ということだからである。

これらの構造的な原因であり元凶である偏差値偏重教育の最大の弊害は、生徒・学生に「学問とは効率的に消化するもの」という考えを植えつけてしまうことである。つまり、彼らは大学で学問を学ぶことの意義を考えたり、主体的な知的欲求をかきたてるような問題意識を形成しようとはせず、もっぱら大卒資格の取得のみに、つまり単位の取得のみに関心を持つに至るのである。もちろんその背景には学（校）歴社会の存在があることは言うまでもないが、以上のような構造的な原因を取り除き、学生が大学で主体的に自らの問題を発見し、その解決のために勉強するようにするためには、学歴偏重主義社会を打破し、能力主義ないし業績主義の原理を導入することが必要である。最近、とくにバブル経済の崩壊後、企業に代表される社会が、メガ・コンペティションに向けて採用方法を多様化させ、その人材観に変化が見られるようになってきた。それゆえ今後は、日本の学（校）歴社会も徐々に実力主義社会へ変換していく可能性はあると言えよう。ともあれ、われわれ大学教師は、構造的な原因によって主体的に学ぼうとせず勉強しない学生を相手にして、何とかして彼らの知的好奇心を刺激し、彼らの内的な知的欲求を喚起することによって、学習への動機づけを志向しなければならないのである。なぜなら大衆化された大学が、ジョセフ・ベン＝デービッドの言う“ゼネラル・スチューデント”（cf.『学問の府』サイマル出版会、1982）を対象として、「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」ことをその教育的使命としている限り、われわれはカリキュラム編成において、さらにまた、その具体的実践のための教授方法¹⁷⁾においても、この使命を達成するために創意・工夫すべき義務と責任を担っているからである。

さて、以上において、われわれは一般の大学生についての認識を述べたわけであるが、次に、教職課程教育の対象としての学生の問題について考察することにしよう。最初に述べたように、教職課程科目を履修し、教員免許状を取得しても必ずしも教職に就かない学生や就けない学生も多数存在することは周知の事実である。しかしながら、この事実をもって短絡的に大学における教職課程科目を履修することが無駄で無意味であると言うことはできない。というのも、従来の教育学教育のパラダイムが拡張、変換されるべき時機¹⁸⁾に立ち至っていると考えられるからである。つまり、教育学教育即教師教育という伝統的な枠組みを超えて、市民的教養としての教育学教育のニーズが高まってきたのである。たとえば、学生が大学を卒業して企業に就職した場合、後進たちの企業内教育に携わるポストに配属されるケースも少なくないし、また、家庭人として自らの子弟の家庭教育の一端を担わねばならないことも想定されるだろう。このような場合に、大学で学んだ市民的教育学教養が自信として機能し、大いに役立つのではないだろうか。つまり、教育学教養は、学校教育以外のさまざまな場でも重要な機能を果たしうると考えられるのである。なお、職業教育の一環としての教師教育のための教育学教育のパラダイムは、伝統的に1) 教職に関する科目と、2) 教科に関する科目をその内容とする。つまり、教員養成における教師教育は、職業的教養としての教育学教養と専門教科の学識教養から構成されるものである、ということに関しては異論はないであろう。

ところで、前述したように全国的に見て、日本の大学は、専門性強化のために専門的教育科目を

増強・充実させようとする半面、旧一般教育ないし教養的教育を削減・弱体化させる趨勢にある。すなわち、旧一般教育を継承する教養的教育は、その開講科目の削減や必修科目の選択科目化等によって大幅に縮小化されているのである。そこで、とくに理工系の大学や学部のカリキュラムにおける文科系科目としての教職課程科目の役割、意義について指摘してみたい。

理工系の創造的な人材育成のためには、すぐに陳腐化する専門的知識の詰め込み教育よりも、幅広い教養を身につけさせ、広い視野と自主的・総合的に考える判断力を育成する教育が重要である。教養的教育を充実させることの重要性は、あの一連のオウム真理教事件を契機にして、社会のさまざまな方面から指摘された通りである。有名大学・大学院の理工系の専門教育を受けたエリートである筈の若者たちが、オウム真理教信者としてマインド・コントロールされ、あの凶悪な事件に多数の者が関与していたことが判明し、日本社会全体が驚愕・震撼させられたことは、われわれの記憶に新しい。専門教育偏重主義¹⁹⁾によって理工系の学生が視野狭窄症にならないためにも、彼らがバランスよく文科系科目を学習する意義はきわめて大きいのであって、科学や工学や技術等を学ぶのと並行して、それらと同じ比重でもって哲学や人間学や地球環境問題さらには内外の文化や社会問題についても学ばなければならないのである。

繰り返すが、現在進行中の大学改革において、理工系大学のカリキュラムにおける文科系科目を中心に教養的教育の縮小化傾向が顕著になっている。そこで提言したいのは、教養的教育の一環として教職課程の諸科目を利・活用するということである。すなわち、理工系の学生にとって、教職諸科目は、人間研究ないし人間形成の学問として、文科系科目の意義を有していると考えることができよう。実際、広島工大の学生の中には教員免許状の取得を目的とせず、たとえば、職業指導や教育原理、教育心理学等の教職課程科目（これらはすべて卒業要件に関わらない「自由科目」として開講されている）を受講する者も少なくない。筆者も、これまで一貫してカリキュラム・ガイダンスやオリエンテーションの際に、教職課程履修者以外の一般学生が、教職諸科目のうち何科目でも自由に受講することを奨励し、歓迎する旨を表明してきたのは、そのような事情を踏まえてのことである。

結 語——要約と課題——

戦後日本の教師養成は、開放制の原則に基づき、一般の大学・学部でも行われてきたわけだが、1988年の『教免法』の大改訂に伴う現行のカリキュラムで育成された卒業生が出てからまだわずかの年月しか経ていない現在、再び法改訂の審議が行われ、近いうちに『教免法』の改正が決行されようとしている。日本は今、正に「教育改革の時代」²⁰⁾の様相を呈しているが、何でも改革すればよいというわけではなく、「教育は百年の大計」であるとすれば、その改変は拙速であってはならないだろう。とくに、大学教育の現場を無視して、教職課程編成に拘束力を持つ『教免法』を改訂することは、開放制教師教育の根幹を揺るがすものであると言わざるをえない。本稿では、大学教育の活性化のために、「教育実習」や「企業実習」のような「実習」形態の授業の効果を強調し、とくに、「教育実習」体験を大学教育全体の中にしっかりと位置づけることの重要性を論じた。さらに、

「教育実習」を含めた大学における伝統的な教育学教育のパラダイムを、拡張・変換することの必要性を指摘し、その具体的な構想について言及した。大学における教職課程教育の重要性に鑑み、今後、『教免法』の再改訂によって一般大学・一般学部の教職課程の存続が困難にならないよう、関係者たちに警鐘を鳴らし続けたい。

【付記】

本稿は、1997年6月7日(土)、8日(日)の両日にわたって、那覇市の沖縄大学において開催された第19回一般教育学会大会の初日の第5会場で、口頭発表したものに加筆・施注し、論文形式にまとめたものであることをお断りしておく。

【注】

- 1) 文部省の発表によれば、'96年度国公立の教員養成系大学の新卒者でさえも教員として正規に採用されたのは26.7%で、非常勤や臨時採用を含めても教員として就職できたのは、全体の約44%に過ぎない。なお、新卒者の教員就職率の高い大学は、北海道教育大(66.1%)や福島大(60.9%)などで、低い大学は、佐賀大(22.4%)、千葉大(27.2%)それから富山大(28.2%)のように30%を下回る大学も出ている。
- 2) 白木康夫氏によれば、教育実習協力校確保の困難さが深刻化してきたのは、とくに1975年の「人材確保法」の施行後、免許取得希望者が急増したことに由来しているとされる(白木、酒向編『教育実習を学ぶ』福村出版、1991、p.93)。
- 3) 日本の教師教育の歴史的経過に関しては主に以下の文献を参照した。
 1. 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1969。
 2. 海後宗臣編著『教育養成 戦後日本の教育改革 8』東大出版会、1971。
 3. 津留宏『教員養成論』有斐閣、1978。
 4. 右島洋介、鈴木慎一編著『教師教育——課題と展望——』勁草書房、1984。
 5. 全国私立大学教職課程研究連絡協議会編『私立大学の教師教育改革——十年のあゆみ——(資料編)』同協議会、1992。
- 4) ボイヤー(Ernest L. Boyer)は、専門学術的狭隘さを克服するために、「統合的必修科目」(integrated core)の理念を提唱している。これは、「学生たちに基礎的知識を教えるだけでなく、各専門学術間の連関を教え、結果として大学卒業後の人生に知識を応用できるような能力を身につけさせる一般教育プログラム」(アーネスト・L・ボイヤー著『アメリカ大学・カレッジ』喜多村和之、館昭、伊藤彰浩共訳、リクルート出版、1988、p.114)であると定義されている。
- 5) 日本の大学における現在の外国語教育について、さまざまな角度から議論し、改善の方向を示唆している次の文献を参照されたい。
 1. 「総合討論 大学における外国語教育を考える」『一般教育学会誌』vol.18 No.2, 1996,

- 11, pp.43-60。
2. 「外国語教育を考える その②」『一般教育学会誌』vol.19 No.1, 1997, 5, pp.14-30。
- 6) cf. 津留宏『教員養成論』有斐閣, 1978, pp.18-50。
- 7) この問題についてより詳しくは, 拙論: 改正「教育職員免許法」のもとでの新しい「教育実習」方法論(『広島工業大学研究紀要』第28巻, 1994, 2, pp. 1-10に所収)を参照されたい。
- 8) cf. 白木, 酒向編著『教育実習を学ぶ』福村出版, 1991, p.103。
- 9) この問題については, 市川純夫「ジョン・デューイの教育実習論——教員養成における理論と実践の関係について——」(『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No. 2, 1993, pp.143-150)が示唆に富む論を展開している。なお, この論文のベースになっているのは, John Dewey, “*The Relation of Theory to Practice in Education*” National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, 1904, pp. 9-30である。
- 10) 広島工大の教育実習指導については, 拙論「私立工科系大学における教職課程教育の現状と課題——教職課程教育の充実を目指して——」『教師教育研究』第9号, 1997, 6, pp.171-172に詳述してあるので, 参照されたい。
- 11) 筆者の勤務校もそのメンバーになっている『全国私立大学教職課程研究連絡協議会』の第11次態度表明「教育職員養成審議会に対する諮問について」(1997年3月28日, 全8頁)において述べられている基本的見解は, 筆者がここで主張している論旨とほぼ合致している。
- 12) 月刊『教職課程』第22巻第14号, 協同出版, 1996年11月, pp.52-59。
- 13) エリクソンとハヴィガーストの「発達課題論」については, それぞれ次の文献を参照されたい。E. H. Erikson著, 仁科弥生訳『幼児期と社会 I』みすず書房, 1977(同II, 1980)。R. J. Havighurst著, 荏司雅子訳『人間の発達課題と教育——幼年期より老年期まで——』牧書店, 1958。
- 14) たとえば, 1. 「ビジネス・インターンシップ制度——学生の就職観を変えるか——」『日本経済新聞』1986年11月20日や2. 「ルポ いま『就業体験学習』が注目されはじめた」『キャリアガイダンス』1997年7月号, リクルート, pp.62-69を参照。
- 15) cf. 「動き出すインターンシップ——新・産学協同への道—— 上」ならびに「同記事 下」『日刊工業新聞』のそれぞれ1997年2月19日, 2月20日。
- 16) 新聞報道(中国新聞, 1997年7月23日付け朝刊)によれば, 7月22日に公表された「就職問題懇談会」のアンケート調査結果から, 大学生の就職・採用活動の開始時期が例年より1~2カ月程早まり, 大学の授業への出席状況が悪化し, 「大学の教育活動に支障がある」とする大学が, 回答校961の半数を超えていることがわかった。
- 17) 筆者は, このような問題意識のもとに, これまでの具体的な教育実践を踏まえて大学における教授法改善について次の論文にその見解を公表してあるので, 参照されたい。
1. 拙論「教授=学習法の研究——学生理解の方法論について——」『私学研修』第126号, 私学研修福祉会, 1992。
2. 拙論「大学生の学習理論」開発の必要性——大学でいかに学ぶか——『大学進学研究』vol.16, No. 2, 大学進学研究会, 1994。

- 18) 教師教育の課題と教育学教育のパラダイム転換の構想について、次の文献は端的にはあるが明快に提示しているので参照されたい。岡村達雄「教師教育と青年認識の方法と課題」『阪神教協リポート』No.18, 阪神地区私大教協, 1995, pp.15-18。
- 19) 向井俊彦氏は、「大学の理念をめぐる」(『立命館教育科学研究』第6号, 1994)と題する優れた論文において、教養的教育を重視する立場から次のような主張を展開している。すなわち、大学の理念を擁護するために理工系の学部においても科学的営為への哲学的反省を志向する科学社会的カリキュラムが必要であり、さらには理工系の大学院において社会科学を履修すること、かつ人文ならびに社会科学系の大学院において科学論ないし技術論の履修を奨励することが重要である、と。
- 20) 藤田英典氏は、近著『教育改革——共生時代の学校づくり——』(岩波書店, 1997, 6)において、いま、なぜ、「教育改革が時代の雰囲気」になっているのかを問い、その背景を詳細に分析しながら、この国で現在進められている改革の拙速と改悪の方向を厳しく糾弾し、政策担当者に対して「一連の政策を再考する勇気」を促している。著者自ら告白しているように、彼は教育社会学者としての自らの存在と良心を賭けて、本書において提言を行っているのである。

A Research on the Significance of “Experience of Teaching Practice” in Undergraduate Education: Toward a Conversion of the Paradigm in our Pedagogy Education

Tsuneo KAZAWA*

In Japan, it has become more difficult to pass “the teacher employment test.” Besides, there are many students who would not choose to become a teacher even if they acquired a teacher’s license. For these reasons, it is said that “teaching practice” is useless or it is even harmful to school program.

In the author’s opinion, however, such view is too nearsighted and rash. Therefore, he reconfirms the social “raison d’etre” of the teacher’s training in general colleges, except for teacher’s colleges, and points out that such a curriculum is significant and useful for the mental growth of undergraduate students. He discusses the necessity of changing the traditional paradigm in pedagogy education.

The postwar “Open System of Teacher Training” in Japan has aimed at achieving harmony between “professional education” and “general and liberal education.” In his view, this useful system is now in crisis of collapsing by the revision of the “Teacher’s Certificate Law.” So he cannot agree to the Ministry of Education, Science and Culture revising of this law.

As is commonly known, all Japanese universities and colleges are now in the midst of “education reforms.” Among the reforms, it is important to our conventional teaching methods. Therefore, in this paper, the author emphasizes some merits of experiences of “Teaching Practice” and so-called Business Internship. As for the latter, he guesses that mismatches of employment and academic training after graduation will be diminished through this Business Internship System.

The author also discusses other merits in teaching practice experience. One of them is conspicuous growth or development as an adult. The teaching will make college students gain a spirit for voluntary as well as become self-directed, self-knowing, positive, self-reliant, independent and altruistic individual.

According to two questionnaires, one of which this author conducted, it was found that undergraduate students greatly changed and grew through the experience of teaching practice. For example, they became 1) conscious of the responsibility for their own behavior, 2) motivated to master fully their major discipline, 3) altruistic, 4) voluntary, positive and active in daily life. In addition, both their college life and private life became more regulated than

* Professor, Hiroshima Institute of Technology

before the experience of teaching practice. The author sees the need to change or expand the traditional paradigm of “pedagogy education.” And focus includes not only on teacher training but also on the cultivation of citizenship.

In conclusion, the author argues to conserve and sustain the existing Open System of Teacher Training as he finds it as excellent and significant system.

