

教師の生涯発達と教師教育の課題

著者	田中 俊也
雑誌名	関西大学教職課程研究センター年報
巻	8
ページ	37-49
発行年	1994-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/2272

教師の生涯発達と教師教育の課題

田中俊也

はじめに

どの職業においても、始めからエキスパートであることはありえない。知識・経験等の不足から多くの失敗を繰り返し、様々な機会や人を介して徐々に育っていく。

しかしながら、小子化・親の高学歴化に伴って、教師という職業については、親も社会も始めからある種完成された存在を要求するようになってきた。その失態に関する寛容さは非常に減少してきているのである。ここでの、教師は「教師」としてのトレーニングを受けて「免許」という形で「業務独占」を法律によって守られているのだから新任当初から完成された教師であるのが当然だ、という論理は確かに成り立つ。また、同世代の教師を、自分たちの仕事の厳しさと同格に、あるいはそれ以上に厳しく眺めようとする父母がそうした目を持つのもある意味では納得のいくものである。

また、教育をうける子を持つ親側からすれば、1教員の生涯発達などという視点は全く出てこない。自分の子どもの先生の「いま」の力が重要なのであって、「『いま』は未熟ですがしばらくご勘弁ください、きっと立派な教師になります」という論理は、学校での教育が一過性のものである限り成り立たない。教師社会において「あの先生は段々よくなってきた」という自慰的解釈が成り立っても、子どもを持つ親の立場からは決してそんな発想はでてこない。これを親のエゴと切り捨てて良いのか。

確にかつては「未熟」な教師も教員仲間や地域社会に育まれてきた。また、「教師」であることによって、それ以外の社会では未熟・非常識でしかありえないようなこともある種善意に解釈されてきた。子どもも教師も社会もみんないっしょに「育つ」というおおらかさがみられた。今日、その寛容さは子どもに対してのみかろうじて保たれている。

私ごとになるが、年1回の父親参観（家庭参観）には毎年でかけることにしている。もう数年も前のことになるが、娘の担任の授業をみせてもらった。何かと問題の多い教師だと聞いていたが、そうした先入観なしに参観に臨んだ。想像を絶するひどい授業であった。子どもたちは萎縮し、教師はやたらに参観の親に視線を送る。とても新任とは言えない、中堅の教師がである。PTAからも何度か校長に改善を進言していたようだが、校長の答は「父兄で育ててください」とのこと。1人の親の立場から言えば、「いま」「この時」が大事なのであって、や

がて「育って」いい教師になったという噂を何年も後になって聞いたとしても、学校・教育・教師に対する不信の念は消えるものではない。親が教師に不信感を抱き、教師は切磋琢磨どころか互いの不可侵を暗黙の内に認めあっている。これでは寛容さも限度である。

ここでいう「寛容さ」とは何か。それは視点の多様さの容認、と言い換えることができよう。授業の展開、子どもの心の把握、個人のパーソナリティ等に難があっても、別の視点からみればそれを補足するに足りるある種の資質や力量が備わっているのではないか、こうしたゆとりである。

このように、多様な視点で教師をみていくことは理想的には大変望ましいことであるが、学校自体に価値の多様さを認める基本的な視座が欠如してきていることも看過できない事実である。国のレベルではそれを「偏差値」に原因帰属し、その追放が昨年より実行され始めた。このことは大変歓迎されることではあるが、一義的価値観に無意識の内に染まった教師の発想を転換させることの困難さは想像に難くない。

上の例にあげたように、教師の発達という1つの面をとっても、管理職にはそれに直接インボルブしようなどという発想はない。教師発達とはキャリア発達であって、そのノウハウはいくらでもお教えしましょう、というのが多くの管理職の発想であろう。すなわち、教師のエキスパートとは管理能力の充足した者のことであり、管理能力には教師の資質・力量のエッセンスが含まれている、というステレオタイプな発想である。校長が後輩教師に対して希望する研修内容（図1）と、教師自身が希望する研修内容（図2）のズレをみてもこのことは明かであろう。

この視点からすれば、「生涯一教師」などを標榜する教師は変わり者のおちこぼれ、ということになる。すなわち、50歳前後でも37%の教師が「教授展開」の研修を受けたがっている（図2）ことなどはとんでもないこと、ということになる。

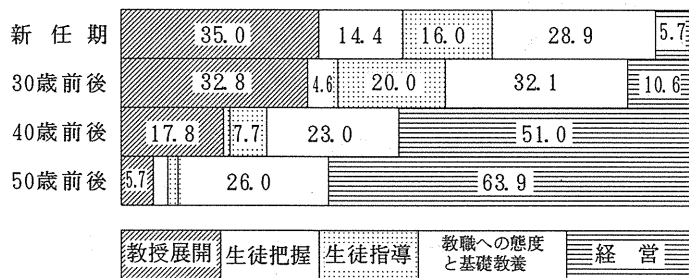


図1 校長が後輩教師に対して希望する研修内容
(小山, 1986 p.160 より引用)

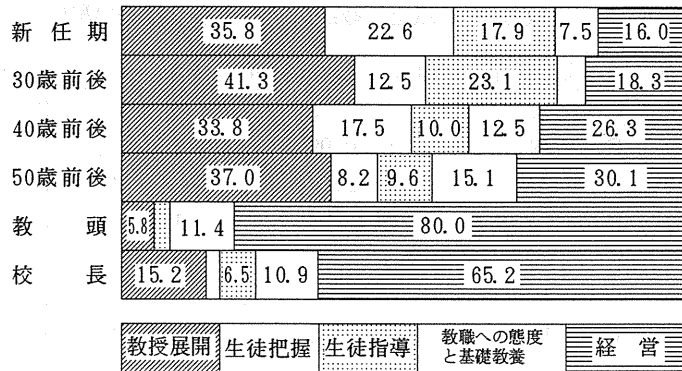


図2 教師が希望する研修内容
(小山, 1986 p. 160 より引用)

1. 教師への過大な期待の国ニッポン

教師発達をこりした一面からしかみえなくしているのは何であろうか。筆者らは、これについて、「わが国の教師には基本的資質としてジェネラリスト的性格が要求される」という仮説を立て、調査、面接をおこなった。

ジェネラリストとは、教科全般、学年全般、地域全般、国全般について、「教育」が語れる、そういう資質・体質を言う。このことを小学校の教師について研究した。

地域性も国民性も比較的均質なわが国における教師は、教育すべき内容も均質に「与えられて」いるために、結果として「わが国の教育者」という形で1枚岩の相を呈している。もちろん個々の教師は個性豊かにそれぞれ工夫されて教育実践されているので、1枚岩などという表現には抵抗を感じられるのであろう。ここで問題にするのは、埋め込まれた制度ではなく、運用として実際に行われている、いわゆる隠れた制度についてである。慣例は常識となる。その常識を検討したい。

(1) 方法

名古屋市内の2つの小学校に勤務する教師に、教員になって以来の学校の転任、担任学年の移動について調査した。回収された41データのうち、養護教諭、代替教諭、定年後の非常勤講師を除いた教師37名のなかで、さらに、教員歴10年未満を除く32名について分析した。

分析の対象となったのは、女性教諭13名、男性教諭19名であった。

(2) 結果

全体の分析結果を示したのが表1である。

表1 教歴10年以上の教師の転任・学級担任の移動

#	年齢	世代	性	教歴	転出	継続	SD	1年	2年	3年	4年	5年	6年	同一
8	33	30	F	10	2	5	2	1	0	3	2	2	1	1
9	34	30	F	12	2	6	0.99	2	5	2	0	1	1	1
10	35	30	F	13	3	4.33	2.05	1	4	2	3	1	1	0
12	—	30	F	15	3	5	3.74	2	1	2	3	3	3	0
13	—	30	F	15	2	7.5	1.5	2	2	4	4	2	1	2
14	37	30	M	15	3	5	1.41	2	3	2	2	3	3	0
15	38	30	M	16	2	8	2	1	0	3	4	4	4	2
16	38	30	F	18	3	6	2.82	3	4	1	2	1	1	1
17	40	40	M	16	4	4	0.70	2	2	2	1	3	3	0
18	42	40	M	20	3	6.66	2.49	1	2	2	3	5	7	1
19	42	40	F	20	3	6.66	2.49	7	4	2	5	2	0	0
20	43	40	F	20	4	5	2.23	5	6	2	1	3	3	1
21	40	40	M	21	4	5.25	2.77	5	4	4	2	3	3	1
22	44	40	M	21	4	5.25	2.16	1	0	1	4	8	7	0
23	41	40	F	21	3	7	2.16	6	6	4	2	0	0	3
24	44	40	M	21	5	4.2	2.48	1	0	2	3	5	7	2
25	—	40	F	22	5	4.4	1.74	2	3	4	4	2	2	1
26	42	40	F	22	4	5.5	2.95	6	8	1	2	3	2	0
27	47	40	M	24	4	6	2.12	1	0	5	6	6	5	2
28	48	40	M	25	5	5	2.60	1	2	2	4	6	6	1
29	52	50	M	29	7	4.14	1.95	4	3	4	3	5	5	0
30	50	50	M	31	5	6.2	2.22	3	2	3	5	9	9	1
31	—	50	F	32	5	6.4	3.13	8	10	0	5	3	3	1
32	55	50	M	33	6	5.5	2.43	1	2	2	4	7	8	1
33	56	50	M	34	6	5.66	2.86	4	2	3	2	7	8	0
34	55	50	M	35	8	4.37	2.68	1	2	3	6	4	4	1
35	56	50	M	36	7	5.14	2.84	1	2	2	4	6	7	2
36	58	50	M	38	6	6.33	2.74	2	6	14	4	5	5	3
37	58	50	M	38	7	5.42	4.03	2	2	5	6	9	14	2
38	58	50	M	38	6	6.33	2.86	0	2	5	11	8	5	1
39	59	50	M	39	5	7.8	2.22	8	7	8	5	6	5	2
41	59	50	F	40	5	8	2.89	13	7	3	9	4	4	4
		平均		24.6	4.40	5.72		3.09	3.2	3.18	3.78	4.25	4.28	1.15
		SD		9.01	1.61	1.11		2.82	2.49	2.46	2.20	2.39	3.01	1.00
		N		32	32	32		32	32	32	32	32	32	32

① 教歴

勤務年数 10 年以上を対象とした（校長・教頭も含む）が、平均 24.6 年であった。

② 学校の転出回数

教歴 10 年で 2 校目のものから、35 年で 8 校目までのものまで、幅広く分布した。現在の勤務校を含む平均転出回数は 4.4 回であった。

③ 1 校あたりの平均勤続年数

1 人 1 人について教歴を転出回数で割ったものをその個人の 1 校あたりの平均勤続年数とし、それを全体について平均した結果、1 校につき 5.72 年勤続していた。さらに、個人についてみると、すべて 4 年から 8 年のレンジに収まっており、回収された調査票にもどって検討してみると、10 年を越えるケースは皆無であった。

④ 学年の担任

表 1 から明らかなように、多少の偏りはあるものの、教歴の長さに関わらずほぼ全学年を受け持っている。全体で平均してみても、各学年を 3 年間から 4 年間担任していることが分かる。しかしながら、これは連続して同じ学年を受け持ったという意味ではない。

⑤ 同一学年の連続担任

同じ学年（同じクラスの子どもたちを、という意味ではない）を連続して受け持った経験のあるものは 32 名中 27 名（72%）いた。しかしそのほとんどが 1 回か 2 回の経験で、基本的にいわゆる「持ち上がり」の担任で、同一学年を継続して担任するのは、転出前後の関連でそうなっている場合がほとんどである。

(3) 考察

以上の結果は、調査対象となった名古屋市特異の例ではない。多くの地域でもこれに類する結果が得られるであろうし、個別に得たケースでも、大きく異なることはなかった。

これはいわゆる小学校の「常識」であり、常識であるが故に「隠れた制度」なのである。

なぜ、10 年以上同じ学校に勤務しないのか。なぜ同じ学年を何年も続けて担任せずにせいぜい数年おきに繰り返すにとどまるのか。

これは、教師の希望の反映である場合もあるが、最終的には校長の裁量で行われる。

この、担任移動、勤務校移動の常識は、わが国において、ある発達段階の子どもの教育のスペシャリストよりも、小学校という教育機関での全生活を均等に負担できるというジェネラリストへの要請の現れであり、特定の学校ではなく地域の教育全般への目配せが可能なジェネラリストへの要請の結果であると言えよう。

教科の教材はトップダウン的に、系統的に配列されている。その系統を理解しなければ各下位段階の教育はできない、したがって、担任移動によってその系統を理解させる、という思想

の現れでもある。

これはある意味ではきわめて優れた制度であるが、教師に過大な力量を要求していることにならないか。6年生の算数を担当した教師が、次の年1年生の算数を教える時、教材の準備、教授法の工夫、子どもの発達段階に適切な対応が十分に可能であろうか。いわゆるテキスト志向型の教育に陥る危険性は皆無であろうか。

小学校の教育内容については、以後の高度な知的操作を要求される内容に較べて、そのテキストのエッセンスだけをとればごくわずかなものである。すなわち、形式的操作・論理的操作の観点からのみみれば、教えること・憶えさせることはごくわずかである。

しかしながら、大切なことは、それぞれの段階における子どもたちの教室での「驚き」「納得」であり、トップダウンのテキスト志向の教師からはそれを期待しにくい。始めに私ごとで紹介した教師に決定的に欠けていると感じたのはまさにこの部分である。

このことは、実は、小学校の教師に要求されているあまりにも過大な要求のツケ、と考えるべきものであろう。教師はスーパーマンではない。人間全般のもっている限界というものも自ずとでてくる。現在のわが国の初等教育の実態は、教師に過大な課題を与えすぎている、ということがいえないであろうか。

1クラス40人の児童の生活をまるごと抱え、6年間の教育内容を全教科まるごと抱え、地域社会の教育問題をまるごと抱え、1人1人の教師が国の教育全般をまるごと語れる、そうした教師を期待するばかりに、その合理化のために図1に示されたようなキャリア発達を唯一無二の教師の発達モデルとする、そうした姿勢がみえてくる。これは逆に、新しい知識や発見の驚きや納得をそれぞれの段階の子どもたちと共有するという、教師本来の姿をみえなくするものであると言えよう。

2. スペシャリストの国アメリカ

歴史、民族、国際的関係等の異なる国の教育システムを単純に比較することはあまり益はない。しかしながら、上にみた、あらゆることをその教師の年齢相応に器用にこなすジェネラリストを期待する教師発達のモデル（これを特性論的教師発達モデルと呼びたい）のオールタナティブはあってもよさそうである。

筆者は昨年夏に、上にみた日本の担任・学校移動という隠れた制度とは別のものを求めて、アメリカのカリフォルニア州キャンベル（サンフランシスコとモントレイの間、サン・ノゼのそば）のミドルスクール（Rolling Hills Middle School；以下RHMSとする）を訪れた。簡単な学校紹介は他に記した（田中俊也，1994）ので、ここではその調査内容の一部を紹介する。

(1) 方法

校長の許可を得て、教師の休憩室に個々にやってくる教師に趣旨を説明し、その場で用意し

た調査票に記入してもらった。また、日本のシステムの実際を説明し、個々にそれについての感想や意見を述べてもらった。全スタッフの半数にあたる延べ19名にインタビューができた。

(2) 結果 (ケース例)

① Kathleen 先生の例 (46歳; 女性)

1968年卒。直ちに Moorpark 小学校勤務。5年生担当 (1971年まで)。72年4年生担当。73, 74年は4~6年生を2人の先生とチーム・ティーチング。75年から77年まで子育てで学校を離れる。78年 Marshall Lane 小学校勤務。6年生担当。79年5年生担当, 80年6年生担当。81年より現在までずっと5年生担当。途中87年より RHMS に転勤。

② Weneger 先生の例 (53歳; 男性)

1963年卒。直ちに Marshall Lane 小学校勤務。6年生担当 (67年まで)。68年 RHMS の前身 Jr. High で6年生担当 (72年まで)。73年より再び Marshall Lane で5年生担当 (75年まで)。76年より同校で6年生担当 (85年まで)。86年より RHMS にて6年生担当 (90年まで)。91年より同校にて7, 8年生の体育担当, 現在に至る。

(3) 考察

紙数の関係上2ケースの紹介にとどめるが、訪問した学校がミドル・スクール (わが国の5, 6年生と中1, 2年生にあたる子どもたちが1つの学校で学ぶ形態の学校) であった関係からも、小学校上位学年の担任経験者が多かった。それでも、Kathleen 先生で13年間ずっと5年生の担任 (通算で18年間), Weneger 先生で15年間継続して (通算して25年間) ずっと6年生の担任をしている。

こうしたケースは決して特異な例ではなく、最も若くて美人の Kiner 先生 (26歳; 女性) でも、スタンフォード大で修士の学位を取られてから現在まで3年間続けて5年生を担任されている。

また、最終学歴を Latest Graduation という表現で聞いたが、19人中15名までが大学名併記または学位名のみで Master's Degree の回答を寄せた。

修士の学位を持つことはアメリカの学校においては必須条件のひとつともいわれる (今村令子, 1992) が、このことと同じ学年を継続して担任することとを併せて考えると、アメリカの教育における1つの特徴、すなわち、特定の発達段階のスペシャリストがその段階の最適な教育環境を子どもたちに与える、ということが見えてくる。

実際に話を伺っても、各自の教育実践に非常に高い自負心を持たれ、見知らぬ土地からの訪問者にも何ら臆することなく授業参観を許可された。人間の記憶や教授能力の限界をわきまえた、ある意味では非常に誠実な、合理的なシステムに思える。

佐藤 学 (1989) のいう「専門化するアメリカの教師たち」というのは、実はこうした環境

によって育っていくのだろうな、と、強く実感した。すなわち、複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念に抽象化し一般化することによって（佐藤，1993）日々のルーチンワークを効率的にこなすことが有能とされる，わが国の過大な課題にふうふう言う教師に対して，反省的実践家（佐藤，1992）としての教師がみえてくるのである。

反省的実践家とは，教職の専門的力量を所定の科学的技術，理論的知識，合理的技能にとどめず，それらをレパトリーとして展開される問題状況に対する「省察（reflection）」と，その問題状況に応じた判断の基礎となる「実践的見識（practical wisdom）」として規定する（佐藤，1993）ものである。ここでは教育実践を1つの複雑な問題解決事態と捉え，それを解決していく過程と考える。

この考え方は問題解決の心理学の立場からみれば非常に共感できる内容である。これまで，教育状況を政治的，倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的（佐藤，1993）な複雑な営みと捉える場合は，どうしてもイデオロギーが先行し，教育運動論としてのみ教育実践を把握するか，まったく逆の，知識伝達に徹するか2者択一が迫られていた感がある。これらに対して反省実践家論は，第3の道すなわち，「学習活動を通して人格形成」することを教育の根幹に据えた，極めて根源的な教育者像であると思われる。

3. 教師に要求される専門性

これまで，わが国の初等教育の教師に要求されるジュネラリスト的性格，アメリカの教師で実践されているスペシャリスト的性格を，担任の移動という1つの隠れた制度（その国の教育界における常識）の調査結果を通して検討してきた。また，このことからとりわけわが国における教師の生涯発達をみていく視点の狭溢さの1つの原因になっていることを述べてきた。すなわち，教師自体が教職生活を教育実践→中間的組織運営者→全校的組織運営者という形で，職能変化として受けとっている（田中，1992）のである。

職能変化としての教師の発達を考えると，教師発達とは諸特性（例えば図1，2の凡例にあげられた教授展開，生徒把握，生徒指導，教職への態度と基礎教養，経営といった特性）のウエイトの置き方の「適正」な変化のことであり，そのモデルケースから逸脱したウエイトの置き方をする教師は正常な発達とはみなされないこととなる。これこそが特性論的教師発達モデルの本質である。

このことからみていくと，新任期に最も要求される力量は，校長も一般教諭も同等に教授展開の力量であるとしていることになる。岸本幸次郎・久高喜行（1986）によれば，教授展開の力量は，教授方法（一般）とその展開，教科研究，各教科内容の専門知識，各教科指導法，教授研究・授業分析（順序は，校長が後輩教師に希望する研修課題—図1—を基にした）の下位領域から成る。

教職課程研究センター研究委員会（1993）が行った調査によれば、教育実習生を担当してみて現場の教師が最も低い力量評定をしたのが「教科の専門知識・教養はありましたか」という問いへの回答であり、次いで教授能力・指導力に対する評定であった（5段階尺度で平均3.28,3.43）。いずれも標準点（3点）以上であるとはいえ、現場サイドからは実習生を担当してみて、改めて教授展開能力の不足を嘆き抗議したものと捉えるべきであろう。

しかしながら、このことは予想されたことであり、現場の教師自身が教科の専門知識・教養や教授能力・指導力を自分達と対等なレベルまで実習の段階で持たせておくよう希望しているものとは見なせない。図1、2に示されたように、教師になってからもなおそうした領域での研修要求がいちばん強いのである。

では、教師に要求されている専門性の本質的な中身は何であろうか。このことを考える際に、上に述べた特性論的教師発達のモデルに捕らわれる限りは従来さまざまな議論の繰り返しに終わりそうな気がする。その中でも、小山悦司（1986）が紹介した関本昌秀（1979）の専門職一般の具備すべき力量の分類は示唆に富むものである。

小山（1986）は、教師の力量概念を詳細に検討した後、基本的にそれを3領域に大別している。

- ① 教授学習活動を進めていく上での力量
- ② 訓育活動を進めていく上での力量
- ③ 学校や学年・学級を経営していく上での力量

この内、①抜きでの②③は有り得ないし、②③まで広げると力量を構成する諸要素が無秩序に発散する、として、①の教授的力量の構造について詳細を検討した。これは1つの見識であり、先に述べた、「学習活動を通じた人格形成」の観点とも矛盾しない。

まず、教授的力量は、技術的側面と人格的側面に2分される。技術的側面はさらにテクニカル・スキルとコンセプチュアル・スキルに2分され、人格的側面も狭義のパーソナリティとモチベーションに2分される。

テクニカル・スキルは、教科教養・教職教養、指導技術、学際研究・科学的研究法、対人的伝達技術、専門的ノウハウの整理・蓄積能力を含む。

コンセプチュアル・スキルには、視野の広さ、先見性、人間理解力、感性といったものの見方に関わる能力と、創造力、分析力、論理性、構成力、応用力といった知能的側面の能力が含まれる。

狭義のパーソナリティには、決断力、柔軟性、協同性、自律心、明朗快活さが含まれる。

また、モチベーションは、教育観・信念、身体・精神的健康、向上心を含む。

小山（1986）はこれらを、直線的だが双方向的な関連でパーソナリティ→モチベーション→

コンセプチュアル・スキル→テクニカル・スキルの順で並べ、技術的側面と人格的側面の相互補完性を強調している。

本稿では、以下に養成教育（教師教育第1期：鈴木慎一，1989）との関わりを考える関係上、図3のように表現することとする。

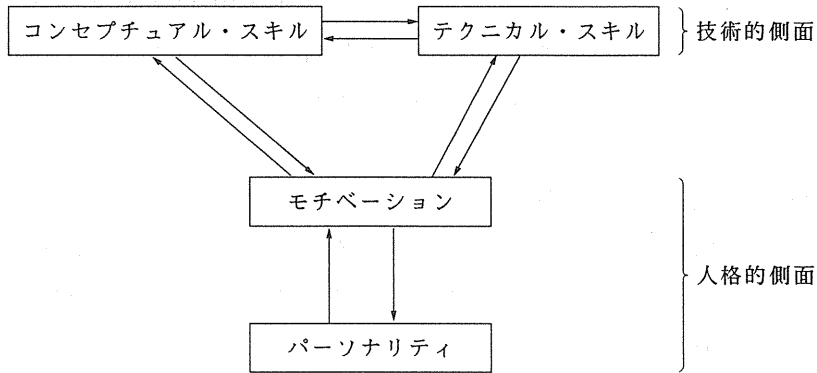


図3 教授的力量モデル

基本的には4つの領域は、高度なテクニカル・スキルに収斂する階層構造を持つべきだと考えられるが、十分なコンセプチュアル・スキルを持たずにテクニックに走るもの、テクニックを持たずに理念的な側面に走るものも現実にはあり得る。

佐藤（1993）は、教職の専門性を2つの異なるアプローチで、専門家像、専門的力量の概念、実践的認識、社会的関係表現という観点からみごとな分類を行っている。本年報に氏ご自身の詳しい解説もなされると思うが、以下に簡単に紹介する。

① 技術的熟達者（technical expert）アプローチ

教師像；教授学や心理学の原理や技術に習熟した技術的熟達者

力量；教職関連領域の科学的知識や技術

実践的認識；確実性の拡大方向

社会的関係表現；効率性・有能さの原理

② 反省的実践家アプローチ

教師像；経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう反省的実践家

力量；省察と熟考という実践的見識

実践的認識；不確実性の世界へ踏み込む方向

社会的関係表現；自律性と見識

佐藤（1993）のこの考え方によれば、小山（1986）の教授的力量についての上のモデルは依然、技術的熟達者としての教師像に捕らわれていることになる。なぜか、なら、コンセプチュアル・スキルにせよテクニカル・スキルにせよ、それらは既存の関連領域の科学的知識や技術のエキスパートたれ、という主張にとどまっておき、パーソナリティやモチベーションといった人格的側面も基本的にはスタティックなもので、スキルとパーソナリティの有機的関連や実践場面でのダイナミックな動きが見えてこないからである。

それでも、あえて佐藤（1993）の2分法に近づけるとすれば、テクニカル・スキル第一主義が技術的熟達者モデル、コンセプチュアル・スキルやモチベーション、パーソナリティの重視が反省的実践家モデルにより近いものとなろう。ここでの反省的実践家モデルでは、理論的な概念や原理を実践の文脈に即して解釈し直したり深めたりする活動によって専門領域で有効に機能する実践的知識を形成している（佐藤，1993）のである。そこで形成された知識は、技術的熟達者モデルにおけるいわゆる技術的知識とは根本的に異なるものである。いわゆる「教育技術の法則化運動」とは明らかに一線を画するものである。

4. 教職教育（教師教育第1期）の課題

それでは、以上のような観点から、開放性教員養成制度下における大学人（教職担当者）の教職志望者への関わりにはどのような課題が見えてくるであろうか。

言うまでもなく、開放性教員養成制度の下では、教職課程を有する大学においては免許状の種類に制限はあっても、原則的には希望する者には、所定の単位を取得すれば教員免許状が交付される。冒頭にも述べたように、教育という「業務」の「独占」が「免許状」という形で法律によって保障されることになる。

多くの大学では、教職課程とは全く独立に専門教育の課程があり、学生の所属はその専門課程である。また、大学教員の所属も、多くは専門課程の学部・学科であり、いきおい学生・教員双方にとって教職課程は「余技」的なウエイトをおかれる危険性がある。

ところが、学校を考えたとき、生徒にとっても、父母にとっても、また、社会にとっても、そこにいるのは一律に「先生」なのであり、どういう大学でどの学部・学科で専門教育を受けたかなどという属性は全く関係ないことになる。高い資質・力量は公平に要求されるのである。

こうした観点から教職教育を考えると、教員にとっても「余技」などという発想はとんでもないことであり、常に緊張した講義が要求されてしかるべきである。

教職の専門科目については、こうした緊張感の重要性について大学教員にもかなりの共通認識があると考えられる。なぜなら、原則的に教職希望の者だけが履修しているからである。ここでは、担当教員も学生もテクニカル・スキルの教授・学習という構えでそれなりの効果が期待できる。教授すべき内容と実践的知識・技術は過大なほど存在するが、担当教員の裁量と力

量で授業内容に工夫がなされることが多い。ミニマム・エッセンスは十分に伝達・獲得可能だと思われる。ところが、ここにも落とし穴があり、学生の自己教育力への過大な評価やそれを隠れ蓑とした義務的な教授活動が起こり得る。

受講学生が教職志望者に限定されない教科専門科目においては、そうした落とし穴は深刻である。1つには、教授者側で講義の焦点を教職志望者に絞れないこと、そこから派生する総論のみ、または逆の微細な各論のみの講義の可能性である。2つめには、教師のモデルとしての講義担当者の意識の問題である。担当者によっては「大学の講義」という前提で、教授技術や発問技法等、「教室」での教師と生徒という意識を持たず、教室での教師の振る舞いのモデルにならない場合が起こり得る。また、教科内容に関連した、～的ものの見方・発想・展開のモデルを呈示するということまで言及できない場合があり得る。実はこのことがコンセプチュアル・スキルの獲得を困難にしている1つの要因である。面白いこと、分かったこと、感動したことは他者に伝えたいという動機がおこるのが常であり、その意味では、モチベーションの高揚に対しても大きな責任を持っていると考えるべきであろう。

一般教養については、教科教育科目以上に配慮が必要であろう。ここでは学生自身のあらゆる領域に対する知的好奇心をくすぐり、「～学は面白い」というハイレベルの関心を呼び起こすことが重要であろう。反省的実践家モデルにおける基本的に重要な「熟考」という力量も、教育学と心理学の範疇を越えており、文学、芸術、社会学、経済学、文化人類学、言語学、倫理学、哲学など、人文・社会諸科学のほぼ全ての領域の理論的知識が関与する（佐藤、1993）からである。

開放性教員養成制度のメリットには、教員の多様性、学生の多様性、専門領域の多様性にみられる、教育環境の豊かさをあげることができる。そうした中で、明日の教師を夢見る若い人々と共に希望を語っていくことは、教職課程に携わる大学人の役得と考えるべきであろう。

教育環境の豊かさを生かすも殺すも、また、若いエネルギーを伸ばすも抑えるも、教師になろうとする人の教師たるわれわれに懸かるところ大である。

*本稿は、関西大学教職課程研究センターの教職専門科目担当者懇話会（1993.7.10）で発表した内容をもとに、新たに書き下ろしたものである。

*本研究に際しては、日本生命財団の特別研究助成（特別研究プロジェクト「青少年の成長に関する日本の教育力の学際的総合研究」：代表研究者 祖父江孝男）を受けた。

文献

- 今村令子 1992 教育制度と教育の動向（喜多村和之編「アメリカの教育—『万人のための教育』の夢」弘文堂, Pp.70-91)
- 岸本幸次郎・久高喜行編著 1986 教師の力量形成 ぎょうせい
- 小山悦司 1986 教授的力の形成（岸本幸次郎・久高喜行編著「教師の力量形成」ぎょうせい, Pp.127-163)
- 教職課程研究センター研究員会 1993 教育実習等に関するアンケート調査—本学実習生の資質・力量評価と教育実習・教員養成に対する実習校側の意見・要望について 関西大学教職課程研究センター年報, 7,101-146.
- 佐藤 学 1989 教室からの改革—日米の現場から—国土社
- 佐藤 学 1992 反省的实践家としての教師（佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学編「学校の再生をめざして(2): 教室の改革」東京大学出版会, Pp.109-134)
- 佐藤 学 1993 教師の査察と見識=教職専門性の基礎 日本教師教育学会年報, 2,20-35.
- 関本昌秀 1979 キャリア・ディベロップメントと中高年層 組織科学, 13/2,23-25.
- 鈴木慎一 1989 教師の力量形成過程とその構造化—仮設と課題について—（鈴木慎一編「教師教育改革の実践的研究—教師養成と現職研修の課題—」ぎょうせい, Pp.11-21.)
- 田中俊也 1992 学級集団の理解（子安増生・田中俊也・伊東裕司・南風原朝和「教育心理学（ベーシック現代心理学6）」有斐閣, Pp.71-92)
- 田中俊也 1994 アメリカのミドル・スクールにおけるコンピュータ教育事情 関西大学情報処理センターフォーラム, 8（印刷中）

（たなか としや 文学部助教授）