

## 戦後教員養成における教職の専門性に関する研究

—教職教育の一環としての体験活動を中心に—

田 邊 良 祐

### 1. 問題の所在

教育はある決まった型に当てはめようとする行為ではない。それぞれの子どもが持つ個性や能力に応じて、全ての子どもが等しく教育を受けることが必要である。学校教育において、子どもの教育を直接担う教員がそれぞれの子どもが持つ個性や能力に応じた教育を行うためには、教育内容及び方法や教材の選択を教員自身で自由に行うことが必要であろう。そして、教員が子ども一人ひとりの成長、ないしは発達のために教育を行い、そのために教員自身が自己の専門性を絶えず練磨するには、教員に「教師の教育の自由」が保障されなければならないと考える。

「教師の教育の自由」がどのような法的根拠に基づいているのかについて、我が国では日本国憲法第23条「学問の自由」に含まれているとする説が有力である<sup>(1)</sup>。杉本判決（教科書検定不合格処分取消請求事件、東京地裁判決、1970.7.17）でも、「教師に対し、学問研究の自由はもちろんのこと学問研究の結果自らの正当とする学問的見識を教授する自由をも保障していると解する」「この自由は、主として教師という職業に付随した自由であってその専門性、科学性から要請される」と判示されている。牧（1976）は杉本判決をその論拠としながら「教師が子どもの学習権に対して謙虚であり、権力の不当な教育内容介入にたいしては自主性を確立すべきものである。親を中心とした国民からの信託を受けて教育にあたる教師にとって『学問・教育の自由』は不可欠のものとなる。」と指摘する<sup>(2)</sup>。しかしながら、日本の実定法に「教師の教育の自由」に関する規定は見当たらない。すなわち、我が国において「教師の教育の自由」は、未だ日本国憲法第23条に含まれて保証されると解釈されるにとどまり、それを実質的に保障する根拠は存在しないということである。

教員に対して限りないあらゆる自由を認めてしまえば、それは行き過ぎた自由となってしまう。教員はどこまで自由を与えられるのか、「教師の教育の自由」は何に裏付けられたものなのかは、全て教員一人ひとりの専門性に依拠するものと考ええる。

佐藤（1990）によれば、I.L.キャンデルの「教師の教育の自由を保障するものは教師の専門性であり、これを高めることが必要である」との指摘を引用しながら、「自らを自由にする内容や技術を習得していない限り、自由は教師に許容されない」と述べている<sup>(3)</sup>。つまり、教員は自由であるために、その自由に見合うだけの教育内容や、教育技術といった専門性を修得しておかなければならないのである。

「教師の教育の自由」は子どもの成長と発達を助長するために与えられた、教員の職務に付随した自由であり、決して無制約に自由が与えられているわけではない。そして、子どもを理解し、授業等を行うための知識や技能、教員のみならず保護者、地域の人々と協働するために必要なコミュニケーション力等、教員という職業上必然的に求められる専門的能力、すなわち「教職の専門性」を修得していない限り教員に対

して「教師の教育の自由」は許容されないということである。

教職の資質能力は教員個人の経験や勤続年数によってそれぞれ異なるだろうが、子どもにとって教員の経験や勤続年数は無関係であると言えよう。すなわち、それぞれの子どもが持つ個性や能力に応じて等しく教育を受けることを保障するには、教職の専門性を最低限身につける必要があり、それは新任の教員も含む全ての教員に要求されることである。しかし、新任教員には、コミュニケーション力が不足していることが近年の調査から指摘されている<sup>(4)</sup>。そこで、「教師の教育の自由」がどの範囲で認められるのか検討するために、教職の専門性を明らかにする必要があると考える。

## 2. 研究の目的

本研究は、「教師の教育の自由」がどの範囲で認められるのか検討するための一助とするため、戦後教員養成において育成されている教職の専門性を、教職教育の一環としての体験活動を中心として明らかにすることを目的とする。ここでいう「教職教育の一環としての体験活動」について本研究では「教員養成における教育実習、授業補助や放課後の個別指導等による学校インターンシップや学校支援ボランティア活動等、実際の学校において行う体験活動」と定義する。教職教育の一環としての体験活動を中心として検討する理由は、実際の学校において活動することで大学の講義では得ることのできない教職の専門性の育成が期待できると考えたからである。とりわけ、児童・生徒理解を深めることや、教員の職務及び保護者や地域の人々の存在を知るとともにどのようにして関係を築いていくのかについても学ぶことが可能であろう。さらに、実際に子どもや教員と触れ合う体験を通じてコミュニケーション力が育成されていくものと考ええる。

教職教育の一環としての体験活動の中でも、「教職に関する科目」の必修単位と規定される教育実習は、教員養成の中でも中核として位置付けられ、教職の専門性を育成するために非常に重要な役割を担う科目である。近年では、教育実習とは別に小、中、高等学校の現場に出向き、授業の補助や放課後の個別指導、学校事務や学校行事の補助等に従事する例が増えている<sup>(5)</sup>。本研究では「学校インターンシップ」や「学校支援ボランティア」等、学生が実際の学校に赴き教育活動を行うことを「学校インターンシップ等」と呼ぶ。教員養成を主たる目的としない大学において、教職教育の一環として教員免許状を取得しようとする学生が学校インターンシップ等を行っている。このように、教育実習以外の体験活動に対して関心が高まっているものと思われる。

## 3. 論文の構成

### 序章

#### 第1節 問題の所在

#### 第2節 研究の目的

#### 第3節 研究の課題と方法

#### 第4節 先行研究の検討

#### 第5節 論文の構成

### 第1章 戦後教員養成政策における教職の専門性の変遷

#### 第1節 教員の量的不足時代（戦後から1950年代）

- 第1項 第一次米国教育使節団報告書
- 第2項 第二次米国教育使節団報告書
- 第3項 中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」
- 第2節 「実践的指導力」育成時代（1960 から 1980 年代）
  - 第1項 中央教育審議会答申「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施策について」
  - 第2項 中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」
  - 第3項 教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策について」
- 第3節 学校教育における課題の多様化・複雑化時代（1990 年代から現在）
  - 第1項 教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
  - 第2項 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
  - 第3項 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 第2章 教育実習における教職の専門性の育成
  - 第1節 「教育実習の手引き」分析の枠組み
  - 第2節 教育実習の目的に関する分析
    - 第1項 国立大学における教育実習の目的
    - 第2項 私立大学における教育実習の目的
  - 第3節 教育実習の具体的目標に関する分析
    - 第1項 国立大学における教育実習の具体的目標
    - 第2項 私立大学における教育実習の具体的目標
- 第3章 学校インターンシップ等における教職の専門性の育成
  - 第1節 学校インターンシップ等実施の現状と背景
  - 第2節 A 大学における学校インターンシップ等の展開
  - 第3節 A 大学における学校インターンシップ等の実際
- 終章 本研究の成果と今後の課題
  - 第1節 本研究の成果
  - 第2節 今後の課題

#### 4. 論文の概要

第1章では、戦後の教員養成政策においてどのような教職の専門性を育成しようとしてきたのかについて考察した。その結果、教職の専門性は、時代が戦後から現在に近づくにつれて具体的に表現されるように変化して言ったことが明らかとなった。具体的には、戦後から 1950 年代までは教員の量的な不足が問題とされ、教職の専門性についても「担当教科に関する学力」「専門的観察力と技能」など抽象的に表現されていた。1960 から 1980 年代では、教員の量的な不足が徐々に解消されるとともに、教員の質が問題となっていった。分析の対象とした政策文書では、「実践的指導力」またはその類縁の言葉を確認することができた。教職の専門性としての「実践的指導力」は「人間の成長と発達に

についての深い理解、すなわち子どもを理解する力と、教科の内容に関する専門的な学識」から構成されると提示されていた。1990年代から現在では、社会状況の急激な変化や学校教育における様々な課題の増加が諮問理由の中で挙げられていた。また、教職の専門性として「実践的指導力」を取り上げてみると、教員の知識や技能に関することに加え、使命感や愛情等、教職の前提としての「資質」について言及されている。

教員養成に関する政策文書においては、教職の専門性は戦後から現在に近づくにつれて具体的に表現されるようになった。現在では教職の専門性として具体的に「コミュニケーション力」や「チームで対応する力」などが重要であると指摘され、教職の基盤となるような専門性が取り上げられるようになってきている。その一方で、「コミュニケーション力」や「チームで対応する力」が不足していることも報告されており、教員養成の中でこのような専門性をどのようにして育成するかが課題となっている。

第2章では、「教育実習の手引き」を収集し、その分析を通じて、教育実習においてどのような教職の専門性を育成しようとしているのかについて考察した。「教育実習の手引き」は、送付を依頼した小学校教員の養成を行う国公立大学185校のうち、104校から返送して頂いた。104校のうち15校は、教育実習に参加するまでに履修しておく科目や単位数が記述された冊子であったため、分析に適さないものと判断し、分析対象から除外した。送付を依頼した大学の中に公立大学が1校含まれていたが、返送は無かった。また、「教育実習の手引き」の送付を依頼した大学の中に短期大学も含まれていたが、短期大学からの返送は無かった。したがって、最終的に分析可能な「教育実習の手引き」は89校（うち国立大学37校、私立大学52校）となった。

「教育実習の目的」に関する分析では、教育実習に関する文献や先行研究に鑑みて、①教育理論と実践の統合型、②実践的指導力・専門的技術育成型、③資質育成・適性判定型、④課題発見型の4類型から分析を行った。その結果、国立大学における教育実習の目的は全体としての偏りはなくばらばらなことが明らかとなった。また、類型が一つのみ当てはまる大学は、どの分類にも当てはまらなかった3つの大学も含めると43校中16校であった。すなわち、国立大学では半数以上が教育実習において複数の目的を設定していると言える。一方私立大学では、②実践的指導力・専門的技術育成型の大学が30校と最も多かった。私立大学の方が母数が多いにもかかわらず、④課題発見型の大学は4校であり、国立大学の10校よりも少なかった。このことから仮説的ではあるが、教育実習では大学の講義で学んだ知識や理論の統合を目指すとともに、教員養成における教職の専門性の育成を「完結」「完成」する機会と位置付けているのではないだろうか。

具体的に教職の専門性を分析するために、「教育実習の目標」の項目が設けられている大学を対象として、「児童・生徒理解」「授業や学級経営」「保護者や地域との関係」「教員の資質、態度、適性等、教職」に関する事項の4つについて分析を行った。その結果、国立大学の場合全体的に「教育の実践的能力」や、「専門的知識・技能」等で表現される「授業や学級経営」に関する教職の専門性を確認することができた一方で、「保護者及び地域」に関する教職の専門性を確認できたのはわずか2校であった。また、私立大学の場合、「最低限の教育実践に関する諸能力」「教員間の役割分担とチームワーク」等で表現される「教員の資質、態度、適性等、教職」に関する教職の専門性を「教育実習の目標」が設けられていた29校中27校で確認できた。本章を通して、教育実習において育成しようとする教

職の専門性として「実践的指導力」「教育実践に関する諸能力」「児童の発達特性の理解」等の表現が国立・私立の両方で確認できた。すなわち、教育実習において、抽象的な表現ではあるが「実践的指導力」「教育実践に関する諸能力」「児童の発達特性の理解」等を育成しようとしているものと考えられる。

第3章では、学校インターンシップ等の活動を通してどのような教職の専門性が育成できるのかについて検討した。教員養成を目的とする大学、学部では以前から授業科目として、教育実習とは別に実際の学校を訪問し授業参観等を行う機会が存在していた。近年では、教員養成を主たる目的としない大学においても、教員免許状を取得する前の学生が教職教育の一環として、実際の小、中、高等学校に赴き教育活動を行う例が数多く存在している。中でもA大学は、先駆的に平成17年から学校インターンシップ等の活動を計画的かつ組織的に行っており、学生の学校インターンシップ等の活動を大学として支援している。そこでA大学を事例として、教職科目や学校インターンシップ等の活動を担当している教授1名、在学中学校インターンシップ等の活動を行っていた教員2名（中学校・小学校教員、各1名ずつ）に対して聞き取り調査を行った。

その結果、教職教育の一環として行う学校インターンシップ等の活動は、学生を送り出す大学側としても、「短い教育実習の機会よりも得られるものは大きい」と考えており、「一人ひとりの子どもを具体的に見る力量」の育成が期待できると捉えていることが明らかとなった。一方で実際に活動に参加した学生は、教職の専門性としての「子どもを理解する力」「コミュニケーション力」を身に付けるために学校インターンシップ等は大変意義のある活動であったと実感していた。しかしながら、教員の雑務の多さや、保護者の存在は教員となって初めて実感することができた、ということが明らかとなった。さらに、上述したような教職の専門性は、教育実習で身に付けることは難しいと実際に学校インターンシップに参加した学生は述べていた。こうした発言があった背景として、教育実習と学校インターンシップ等の活動期間の差、参加する学生の立場の違いが考えられる。

戦後教員養成において大学は、教職の専門性を育成するための体験活動として教育実習のみならず、学校インターンシップ等の活動まで広げて考えるようになってきている。こうした教職教育の一環としての体験活動では、「実践的指導力」、及びそれに含まれる形で「子どもを理解する力」「コミュニケーション力」等の専門性の育成を目標としていることが明らかとなった。またそれは、教員養成に関する政策文書の中でも、とりわけ1960年代以降において確認することができた。以上が本研究の成果として提示することができると思われる。しかし、「教師の教育の自由」を保障する根拠として教職の専門性を考察し、提示するまでには至らなかった。そのため、今後は「教師の教育の自由」理論の拠り所となるよう、教職の専門性を明らかにしていきたい。また、問題の所在でも述べたように、日本においては憲法上「教育の自由」が規定されていないことから、「教師の教育の自由」の保障についても様々な解釈が存在している。ここに、日本において「教師の教育の自由」を検討することの限界性があると考えられる。そのため、最高法規において「教育の自由」が理念として掲げられている国を研究対象とすることも今後検討したい。

## 5、主要参考文献

- ・ 有吉英樹「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方—岡山大学教育学部の場合—」岡

山大学教育学部附属教育実践総合センター『岡山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第9巻、2009年。

- ・ 兼子仁『国民の教育権』岩波新書、1971年。
- ・ 教科教育百年史編集委員会編『原点对訳米国教育使節団報告書』建帛社、1985年。
- ・ 佐藤修司「キャンデルにおける教育の自由と統制—内外事項区分論の析出過程と理論構造—」『東京大学教育学部紀要』第30巻、1990年。
- ・ 滝沢和彦『平成19年度大正大学における教育連携事業報告書—地域の学校や教育委員会との新たな連携を求めて—』大正大学、2008年。
- ・ 津布楽喜代治「教師教育—専門職としての教師の教育」真野宮雄、伊藤秀夫編著『教育制度の課題』、第一法規、1975年。
- ・ 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001年。
- ・ 牧証名『教師の教育権』青木書店、1976年。

田邊 良祐（筑波大学大学院人間総合科学研究科教育学専攻 前期2年）

---

（1）教師の教育の自由が憲法第23条に含まれて保証されているという説について兼子は「教育法学会でも有力な学者によって支持されている（宗像・有倉教授をはじめとする）。」と指摘している。

兼子仁『国民の教育権』岩波書店、1971年、p. 202。

（2）牧証名『教師の教育権』青木書店、1976年、p. 211。

（3）佐藤修司「キャンデルにおける教育の自由と統制—内外事項区分論の析出過程と理論構造—」『東京大学教育学部紀要』第30巻、1990年、p.250。

（4）文部科学省委託調査（委託先、三菱総研）「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果に係る調査 集計結果」、2010年、p.2。文部科学省ウェブサイトより入手：[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/sankou/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/index.htm)（最終アクセス2013年2月8日）

（5）滝沢和彦『平成19年度大正大学における教育連携事業報告書—地域の学校や教育委員会との新たな連携を求めて—』大正大学、2008年、pp. 3-5。