

「教職の意義等に関する科目」のねらいについての断章

小 西 二 郎

北海道情報大学

A Fragment of Consideration of Aims of A Subject of  
“Studies on Teaching Profession”

Tsugio KONISHI

Hokkaido Information University

平成26年11月

北海道情報大学紀要 第26巻 第1号別刷

〈論文〉

「教職の意義等に関する科目」のねらいについての断章

小西二郎\*

A Fragment of Consideration of Aims of A Subject of  
“Studies on Teaching Profession”

Tsugio KONISHI\*

要旨

本稿では、「教職の意義等に関する科目」の意義について考察するとともに、それを通して、教員養成教育の問題点について検討する。

『教職に関する科目』の拡散傾向とそれらの内容の統合の欠落傾向は、そうした問題点の中で最も重要なものの一つである。それは、「教育研究の、専門諸科学への拡散」傾向を反映している。「教職の意義等に関する科目」には、そうした問題を克服する潜在的可能性がある。

Abstract

I discuss significance of a subject of “studies on teaching profession” in this paper. Through it, I consider issues of pre-service education for teachers.

One of the most important issues is that there are tendencies toward decentralization of and the lack of integration of the contents in subjects of teaching, guidance and counseling and schooling of the teacher training course. It reflects decentralization of studies of education toward human and social sciences as separate discipline. The subject of “studies on teaching profession” has potential to solve the issue.

キーワード

教職の意義等に関する科目 (Subject of “Studies on Teaching Profession”) 教員養成  
(Pre-service Education for teachers) 教職課程 (teacher training course)

---

\* 北海道情報大学 経営情報学部 先端経営学科 准教授, Associate Professor, Department of Business and Information Systems (Dept. of BIS), HIU

## 1. はじめに

私は、教育学部・教育社会学講座出身ではあるものの、私の研究は、教員養成教育とはいささか距離があった。

その私が、2005年度、教職課程担当教員として本学に着任した。本学は、教員養成が教育・人材育成戦略のメインとしては据えられてはいない、いわゆる一般大学（＝非教員養成大学、非目的大学）である。そうした大学での教職課程担当となり、教員養成に向き合うようになった。

こうした「非教員養成大学の中での教員養成」の主担当者の一人という立ち位置、しかもその主担当者は教員養成系の学部・大学に比べると少ないため、その分、教職課程の様々な学内・学外業務にあたらねばならないという事情——こうした状況は、私を、一層、教員養成教育に向かい合わせるものとなった。

しかも、本学に着任して早々、私は、「教職に関する科目」群の中で「教育原理」、「教育課程論」とともに要の科目となっている「教職概論」（本学における「教職の意義等に関する科目」系科目）を担当し、以降、2年、続けることとなった。それによって、私の、教員養成教育への傾注がますます促された。

そして、10年が経った。結局のところ、この10年は、＜教育学部出身ではあるが、元々は教員養成教育プロパーではない者が、非教員養成大学の中の教員養成担当となった＞という微妙な位置関係の中で、教員養成担当（＝いわゆる教職課程担当）教員として自分を作っていく10年であった。

この間、今日の日本の教員養成のありようについていろいろ考えることとなった。それは、上述のような微妙なプロセスを経てきたからこそではないか、と自分では解している。

## 2. 「教職に関する科目」の拡散傾向

今日の日本の教員養成のありようについて考えたことの一つに、非教員養成系学部・大学だけでなく、教員養成系学部・大学も含めて、日本の教員養成全般に広くみられる問題性がある。それは、教員養成諸科目が並列的に教えられ、それらの内容の統合については学生に委ねられていることである（佐久間(2013)p.118）<sup>1)</sup>。言うなれば、“丸投げ”である。

この問題性は二つの位相からなると思われる。一つ目の位相は、教科専門と教職専門の並列性と、それらの内容の統合の学生への“丸投げ”である（船寄(2011)p.124、横須賀(2010)p.46）。

しかし、この問題性はそれにとどまるものではないと思われる。教職専門の側自体にもそうした傾向があるのではないだろうか。つまり、一連の「教職に関する科目」群を通じた教育も並列的になされ、それらの内容の統合もまた学生に委ねられているのではないか、ということである。二つ目の位相とはこれである。

その根底には、「教育研究の、専門諸科学への拡散」傾向があるだろうと私はみている。

教育研究は、専門諸科学（哲学、思想研究、歴史学、行政学、法学、社会学、心理学等）による教育現象へのアプローチによってなされる、と措定される傾向が強い。「教育研究＝『教育〇〇学／論』（例えば、教育哲学、教育

<sup>1)</sup> このほかに、「免許状授与の開放制」下の非教員養成系学部・大学（＝非目的学部・大学、一般学部・大学）がとりわけ強くはらんでいる問題性がある（これは「開放制」そのものが問題だということではなく、「開放制」が随伴している問題性という意味である）。それは、船寄俊雄がいう「アカデミズムの陥穽」（船寄(2011)）である（向山(1987)p.34も参照）。それは、端的にいえば「(教科にまつわる)専門諸科学を学ぶだけで／たくさん学べば、自ずとよい教員になれる」とするもので、素朴というか、あまりに粗雑で乱暴な考えである。この中には、「開放制」を錦の御旗ないしは隠れ蓑にして、必要な教育を行なわないことの隠蔽を企図する意味内容のものもあるだろう。

行政学、教育心理学等々)」という構図だ。確かに、単なる規範的教育学を超えるには、こうした学問定立は必要なことではある。しかしながら、これでは、教育研究は同時に、それぞれが拠って立つ個々の専門諸科学のディシプリンのベクトルによる拡散の傾向をはらむことにもなる<sup>2)</sup>。その結果、「教育研究に欠落しているもの、それは『教育学』という学的状況さえ、ともすれば呈するに至った。すなわち、「教育研究における<学問ディシプリンによる専門諸科学への拡散傾向による、「教育」研究の希薄化・不在化>」の進行である。

\* かつて、北海道大学教育学部でも、こうした傾向の、学部内での存在が指摘・問題視され、それをめぐって議論がなされた。

1970年代末、当時の若手・中堅教官層において、そうした学的状況に対する危機感が広がり始めた。そして、1984年から3年連続して開かれた教育学部フォーラムにおいて、学部の将来構想との関わりで議論されるに至り（北海道大学教育学部(1985)(1987)参照）、その成果は90年の大学院改革構想に一応はつながった。

その改革を主導した考えは、「過去10数年における学部の研究・教育には、『教育学』不在、教育問題へのかかわりの希薄さ、互いの研究を統合しようとする意欲の欠如といった重大な欠陥が存在していたのではないか」（北海道大学教育学部将来計画検討委員会

(1989))という問題意識に立ち、『『教育学科学』の構築』に向けて、とりあえず“中範囲”での統合化をはかる、というものであった。

ちなみに、この試みが、その後、どうなったのか、うまく行ったのかについては、評価は分かれる。

本学に着任して、そのことをあらためて認識した。その一番のきっかけは、「教職の意義等に関する科目」である「教職概論」を担当したことだった。後述するように、「教職の意義等に関する科目」は、上で述べた「教育研究の、専門諸科学への拡散」傾向を反映しており、それは、各大学で実際に教えられている教育内容に端的に現れている。次にその点についてみることにしよう。

### 3. 「教職の意義等に関する科目」のねらいと実際の教育内容

「教職の意義等に関する科目」の実際の教育内容についてみる前に、まずその前提となる本科目のねらいについて確認する。これは法令によって枠づけられており、その遵守が義務付けられている。そして、ねらいについて確認した上で、実際の教育内容について考察する。

#### 3-1 「教職の意義等に関する科目」のねらい

「教職の意義等に関する科目」の設置は、1997年7月に出された教育職員養成審議会の第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」に端を発する。そして本科目は1998年度、教育職員免許法及び同施行規則の改正により新設され、2000年度から実施された<sup>3)</sup>。

この科目のねらいも法令で定められている。教育職員免許法施行規則では、「教職の意義等

<sup>2)</sup> 樋口聡も、日本の教員養成の課題について論じた論文の中で同様のことを示唆している。樋口は教育哲学を例にとり、次のように述べている——「学問研究が進展し、その学術的水準が上がるにつれて、教育哲学は、一般の哲学と同等の問題意識や方法を取るようになる。と同時に、教育哲学は学校現場が抱える課題に答えることから遠ざかり、むしろ、『教育』は、研究者にとって、哲学という学問の学問的関心を掻き立てる格好の研究対象である（にしかすぎない）、といった状況が生まれるのである」（樋口(2008)p.4)。

<sup>3)</sup> 「教職の意義等に関する科目」の新設に至るまでの経緯については、藤原(2002)、日高(2006)、岩田(2012)参照。

に関する科目」に含めることが必要な事項として、「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容」「進路選択に資する各種の機会の提供等」の三つが定められている。

そして、本科目の履修は、はやい段階（なるべく1年次）にさせることが推奨されている。

### 3-2 「教職の意義等に関する科目」の教育内容をめぐって

多くの大学で、本科目の内容は、生徒理解や教育課程、学習指導、生徒指導、特別活動、学級経営、学校組織・運営（管理職、職員会議、校務分掌等）、研修等といった各分野の基礎的な部分を集めたものとなっている。いかなれば、他の一連の「教職に関する科目」——具体的には「教育制度論」、「教育心理学」、「教育課程論」、「特別活動論」、「教育の方法と技術」、「生徒指導」等の基礎部分について講じる、「『教職に関する科目』概論」としての「教職概論」とでもいうべき内容となっているのである。

この科目の内容が、少なくともある程度はそうなることは問題ではない。先述のように、法令により、そもそも「教員の職務内容」が本科目に含めるべき内容の一つとなっている。そして、開講年次をなるべく1年次とすることになっているため、本科目は「教職に関する科目」の入門的な科目となるのは当然だろう。そうすると、多少なりとも、各分野の基本について教授することに自ずとってしまうものだ。しかも、それはそれで必要かつ有意義なことである。

しかしながら、<「教職に関する科目」の拡散及び内容の統合の欠落>傾向（その底流には、「教育研究の、専門諸科学への拡散」傾向がある）のため、結局のところ、各分野のダイジェストを単に寄せ集めて、オムニバス形式で教授することになってしまう上に、かなりの分量となることもあって、ともすればそれだけで終わってしまう場合も少なくない

4)。

このように、多くの大学で、「教職の意義等に関する科目」は、『教職に関する科目』概論としての「教職概論」となっている。しかし、本来、そうあってはならない。あくまでも、『教職』に関する概論としての「教職概論」でなければならないはずだ。

それには、<この科目の、他科目に還元され得ぬ独自の必要性・重要性>が中軸に座っていなければならないだろう。では、その<独自の必要性・重要性>をどう措定するのが妥当か。最後にその点について述べることにしよう。

## 4. まとめにかえて

ここで注目すべきは、本科目のねらいの一つとして法令で定められている「教職の意義及び教員の役割」である。私は、「『教職の意義及び教員の役割』、しかも今日的状況におけるそれは何か」という問いを、受講生が、自らの課題として、かつ social issue として立論し、抱えることを促すこと——これこそが本科目の中軸に座っていなければならない、と考える。そして、そうした立論を行なうにあたって、まずなすべきことは、学校教育の本源的困難性の今日的発現（この点については、小西(2012)、小西・高島(2014)を参照のこと）について考察することだと考える。これは、教員という存在及び教員による教育実践の展開の社会的基盤だからである。

上述の問いが受講生において、自らのものとして、かつ social issue として立論されれば、授業で設けられる「進路選択に資する機会」（これは、先述のように、「教職の意義等に関する科目」のねらいの一つである）も真にそうした機会となるだろう。

4) 「教職の意義等に関する科目」のテキストとして書かれた本の中には、他の一連の「教職に関する科目」のダイジェストをオムニバス形式で論述しているものがある。

そしてさらに、この問いは、受講生にとっても、教職専門担当教員にとっても、ともすれば拡散的になっている、教職専門科目（＝「教職に関する科目」）の内容に関する統合的考察を促す契機にもなるだろう。なぜならば、「教育研究の焦眉の一論点」である「教師の教育実践とその自己認識である実践論」の核心である、「親・教師・子どもの関係、しかも公教育として編成された三者の関係（中略）を媒介する教師の行為と実践（『教育的専門事項』に関する判断と応答性）の意味」<sup>5)</sup>（西本(1989)p.122）を問うことにつながるものだからである。

「教職の意義等に関する科目」は、期せずして、このようなポテンシャルを秘めるものとなっている——このように解し、この科目を“活用”するのがよいと思う次第である。

#### 引用・参考文献

岩田康之(2012)「教育学と教職論」、岩田康之・高野和子編『教職論』学文社。  
 向山浩子(1987)『教職の専門性』明治図書。  
 小西二郎(2012)「特別活動の今日的課題に関する一考察」、『北海道情報大学紀要』第24巻第1号。  
 小西二郎・高島裕美(2014)「<進路指導ー学習指導・生徒指導>の下方スパイラル的困難化に関する予備的考察」、『北海道情報大学紀要』第25巻第2号。  
 佐久間亜紀(2013)「教員養成改革の動向——『教職実践演習』の意義と課題」、日本教育方法学会編『教育方法42 教師の専門的力と教育実践の課題』図書文化。  
 西本 肇(1989)「伝統的常識的教育学批判——

規範主義と技術主義をこえて」、『窓』第1号、窓社。

樋口 聡(2008)「日本の教員養成の現状と課題——中教審の動きといくつかの事例から」、樋口聡編『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較研究』（課題番号17402040 平成17-19年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(海外学術調査)研究成果報告書）。

日高和美(2006)『「教職の意義等に関する科目」をめぐる今日的動向』、九州大学大学院人間環境学府 教育経営・教育法制研究室編『教育経営学研究紀要』第9号。

藤原幸男(2002)『「教職の意義等に関する科目」の実践的研究——教職像・教職志望を中心に』、『琉球大学教育学部紀要』第60集。

船寄俊雄(2008)「開放制教員養成システムについて考える」、日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版。

船寄俊雄(2011)「教師教育史研究の方法と課題——日本教育史研究の立場から」、岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師——これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会。

北海道大学教育学部(1985)『われわれの研究の将来——1984年教育学部フォーラム』。

北海道大学教育学部(1987)『教育学部の将来——1986年教育学部フォーラム』。

北海道大学教育学部将来計画検討委員会(1989)『中間答申』。

文部科学省(2014)『《平成26年度改訂版》教職課程認定申請の手引き』文教協会。

横須賀薫(2010)『新版 教師養成教育の探求』春風社。

<sup>5)</sup> 西本肇は、この実践論では、「プロフェッショナルな教育者たる教師が自己の実践上の内的確信をプロフェッス（告白）するに足る教育実践上の中身を創造することが求められている」とし、「この教育実践の中身を創造していく研究は、狭く教科教育学、教授方法論等にもみ課せられていて十分なのではない」（西本(1989)p.124）と述べている。この提起をどう受けとめ、そしてどうこれに答えるか——今、このことが鋭く問われているように思う。