

新しい教員養成学の構築に向けて ～教育哲学的観点から～

林 泰 成*

(令和4年2月14日受付；令和4年4月25日受理)

要 旨

現在、新型コロナウイルス感染症の拡大や、DX化の推進、経済活動の変化に伴う資本主義経済の限界をめぐる議論、そして、少子化に歯止めがかからない状況など、わが国でも社会体制の有り様が大きく変化し始めている。こうした中、学校教育も大きな変革を求められ、アクティブラーニングの導入やGIGAスクール構想の実施などが行われてきた。教員養成に関しても、教育大学や教育学部の上に設置されていた大学院の修士課程の大部分は、教職大学院化が進められてきた。

我が国の教員養成は、教育職員免許法や教育職員免許法施行規則などによってその内容が定められているが、上記のような状況に鑑みれば、大学などで行われている教員養成についても再検討が必要である。そのため、大きな社会変動を背景として、教員養成のあり方を教育哲学的な視点から再検討し、教員養成学として成立させる必要がある。

さまざまな観点から検討した結果、本稿では、先行研究に依拠しつつ、教員養成学を「教員養成学部及び教職大学院における教員養成活動全体を自律的かつ不断に検証・改善し、質の高い教員養成を実現するための理論と方法論から成る、極めて実践的な学問領域である」と再定義し、①教員養成の目的・内容・方法についての研究、②教員養成学部の内部構造の研究、③内部構造を支える担当教員団のあり方の研究、④授業研究や教育実習の位置づけを含むカリキュラムの開発研究、⑤授業の方法・技術の研究、⑥学生の学びの統合・総合化の支援の研究、⑦評価の研究、⑧附属学校の必要性およびあり方の研究、⑨教員養成学部教員の資質研究とその養成コースの研究、の9領域からなると想定する。

KEY WORDS

教員養成 teacher training 教師教育 teacher education 教員育成 teachers' professional development
アクティブラーニング active learning 教育研究 Research on Education

1 問題と目的

近年、社会の変化にともなって、学校教育にも大きな変革が求められている。たとえば、中央教育審議会（2012）でも、「グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である」（1頁）と記されている。そして、こうした「人材育成像の変化への対応」は、大学における教員養成や学校教員の研修を含む教員育成¹⁾にも改革を求めることになる。同答申でも、「教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある」（4頁）と記されている。さらに、中央教育審議会（2015）では、「国は、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として「教員育成協議会」（仮称）を創設する」（45頁）ということが記されている。こうした制度の創設の提言は、大学における教員養成を実践場面で有効なものとするようにとの提案のように思われる²⁾。

こうした「教育委員会と大学との連携・協働」を図ることの重要性は認めたくえで、大学としては、さらに、これから教員になる者を育てる教員養成³⁾についてどう改革するのも検討していかなければならない。

しかし、こうした問題は、戦後、大学で教員養成を行うようになって以降、いつの時代にも求められてきた事柄であるとも言える。そのときどきに社会は変化し、教育内容などの変化もあるわけだから、それに応じた教員養成が求められるのは当然である。けれども、現在求められている教員養成の改革は、これまでとは少し異なる次元のものではないか。たとえば、Society5.0⁴⁾や、DX化⁵⁾、資本主義の限界⁶⁾などのキーワードによって表現できる、社会制度そのものの非常に大きな変革を前提としているように思われるからである。最近では、教員養成の高度化を目指して、教育大学や教育学部の修士課程の大部分が教職大学院への移行を行ったという改革もあった。教員養成をどのように

*学長

行うのかも、新たな視点から検討し直すべきであろう。

そうしたことを検討するにあたっては、現状を部分的にどう改善するかというやり方（アジャイル型）と、学校制度や教員養成制度そのものを一気に変革するやり方（ウォーターフォール型）が考えられる。ここでは実現可能な議論を展開したい。そのためには、アジャイル型のアプローチが現実的ではあるが、しかし、部分的に制度をいじるだけではなく、教育の目的なども議論の俎上に載せたい。なぜなら、DX化やビジネス環境の変化など、現代社会の変動が、私たちの生活様式つまり生き方在り方を一変させるような大きな変動だとすれば、教員養成の理念や目的なども論じる必要があると判断するからである。理念や目的にかかわる問題は、事実としてこうであるということではなく、こうあるべきだという価値や当為の問題を扱う。そこで、今回の限られた紙幅では、実現可能性も考慮しつつ、教育哲学的な視点から大きな枠組の議論を行うこととしたい。

教育哲学的な視点と記したが、筆者がそれで何を意味しようとしているのかその意図も述べておきたい。教育哲学は、教育に関する事柄を対象として哲学することである。ここでは、とくに「哲学する」ということを強調しておきたい。もちろん、過去の哲学者や教育学者の教育に関する考察の蓄積も存在するし、その蓄積自体も、また、それを整理分類したのも教育哲学という名で呼ばれることがある。しかし、そうした教育の知識体系のようなものを引っ張り出してきて論じたいわけではない。教育哲学は、教育の理念ばかりでなく、教育という実践的な活動そのものも、ときには現象学的に、ときには概念分析的に、ときには批判的に、ときには臨床的に考察するということを行ってきた。そういう視点から、教員養成の問題を論じたい。

以上のような議論を重ねて、さらに、教員養成を学として成立させることはできないかという問題を論じる。先に引用した中央教育審議会答申（2012）でも、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則については、今回の改革でも基本的に尊重するものとし、国公私を設置形態を問わず、幅広い大学が参画することを前提とすることに留意する必要がある」（5頁）と記されている。この原則は理解できるものの、こうした扱いが、結果的に、教職の専門性を弱めることになっているのではないと思われるからである。答申では、この文章に続いて「しかし、これは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった開放制に対する誤った認識を是認するものではない」（5頁）とも記されている。教員養成を体系的な教員養成学として成立させることで、ここに言う「誤った認識」が是正される可能性を探りたい。

まとめると、本稿では、大きな社会変動を背景として、教員養成のあり方を教育哲学的な視点から再検討し、教員養成学として成立させるための要点のいくつかを明らかにする。

2 教員養成学とは何か

「教員養成」はよく聞かれる言葉であるが、「教員養成学」という表現はあまり用いられていない。教員養成がこれまで学として語られていないのは、学問として成立していないためと考えられる。もちろん、教員養成のプロセスにおいて、学問的な知識は教えられている。しかし、それらは教科や科目の学問的な知識であって、かならずしも教員養成に関わる知識とは言えない。教職専門の科目についても、教育に関する、たとえば、哲学、心理学、社会学、教育学などの学問的な知識が教えられてはいるものの、ごく一部を除いて、それを用いて教育実践をどのように行うのかというような段階には到達していない。今ここでは、学問を、体系化された知識としてとらえる視点から述べたが、これは静的な視点にすぎない。

では、学問を、もっと動的に「学問する」という視点からとらえるとどうだろうか。もう少し具体的に言うと、たとえば「歴史学は、史料を評価し、分析し、考察し、歴史の事実を解明する学問である」という具合に、独自の研究対象と研究方法によってとらえるとどうか。教員養成学の場合、研究対象は、教員養成にかかわることで、研究方法は対象とする内容に応じて学際的なものになるだろう。しかしながら、教員養成のための教職課程は、教育職員免許法および教育職員免許法施行規則によって定められており、大学が教職課程を設置する際には、文部科学大臣による課程認定を受けることになっている。つまり、学問的な探究の結果に基づいて自由に教員養成のスタイルを変えるわけにはいかない。そうした状況の中で、独自の研究対象と独自の研究方法を掲げて教員養成学を標榜することは可能なのだろうか。

先行研究にあたると、遠藤・福島（2007）が、教員養成学について論じている。これは、管見のかぎり、「教員養成学」をタイトルに付けた唯一の書物である。そこでは、「教員養成学」とは、教員養成学部における教員養成活動全体を自律的かつ不断に検証・改善し、質の高い教員養成を実現するための理論と方法論から成る、極めて実践的な学問領域である」（ii頁）と定義されている。

2008年4月からは、教職大学院の制度が始まったので、この定義に、「教員養成学部」に加えて「教職大学院」を書き入れてもよいだろう。教職大学院は、専門職大学院の一種であり、教職に求められる高度な専門性の育成を目的としているからである⁷⁾。もちろん、教職大学院には、高度な専門性を備えた現職教員の育成（以下、教員育成）という目的もあり、現職教員が院生として研修を受けてもいるので、教員養成と教員育成の両方が混在している。

遠藤・福島（2007）においては、教員養成学の研究内容として、横須賀（2002）が示した以下の7つを掲載している⁸⁾。

- ①教員養成学部の内部構造の研究
- ②内部構造を支える担当教官団のあり方の研究
- ③授業研究や教育実習の位置づけを含む、統合の軸をもったカリキュラムの開発研究
- ④教員の資質向上のための新しい領域の開発研究
- ⑤現職教育の在り方の研究
- ⑥附属学校の必要性およびあり方の研究
- ⑦教員養成学部教員の資質研究とその養成コースの研究

④と⑤は、本稿での区分で言えば、教員育成の分野に含まれるものと言える。もちろん、答申の議論を持ち出すまでもなく、教員養成の中身を確定するには、学生が学校現場で教員となった際に何が求められるのかを前提として検討しなければならないから、教員育成も重要である。しかし、教員養成という枠組の中身を考える際には、枠組の外に出しておいて参照すべきものとして扱ってよいのではないかと考える。

また、この7つの中には記載されていないが、教員養成の理念や目的を検討する必要があるのではないか。そうしたものは近年の改革では排除される傾向にあると感じられるが、教師エージェンシー⁹⁾が取りざたされる時代でもある。主体的に教育にかかわる教員を育てるためにも必要である。また、カリキュラムを改編する際にも哲学的な議論は必要である。現在では、教科横断的な、あるいは、総合的な学びも増えている。なぜこれを教えずに、あれを教えるのか¹⁰⁾、ということについても十分な議論が必要である。さらに授業の方法についての議論も必要である。現在では、アクティブラーニング（学習指導要領の中では「主体的、対話的で深い学び」と表記されている）が中心になっており、筆者はそのことに異存はないが、多様な授業方法の中で何が望ましいのかは、内容の問題とも関連すると思われるので、議論が必要であろう。こうしたことは、まとめて「教員養成の目的・内容・方法についての研究」と表記しておこう。

教員養成学の研究内容を、横須賀（2002）をもとに整理し直せば、以下のように表記できよう。

- ①教員養成の目的・内容・方法についての研究
- ②教員養成学部の内部構造の研究
- ③内部構造を支える担当教官団のあり方の研究
- ④授業研究や教育実習の位置づけを含むカリキュラムの開発研究
- ⑤授業の方法・技術の研究
- ⑥学生の学びの統合・総合化の支援の研究
- ⑦評価の研究
- ⑧附属学校の必要性およびあり方の研究
- ⑨教員養成学部教員の資質研究とその養成コースの研究

①の「内容」と、④の「カリキュラム」は重なっているようにも見えるが、前者が抽象度の高い内容を指し、後者が具体的なカリキュラムを意味しているのとらえれば区分可能である。①の「方法」と⑤の「授業の方法・技術」についても同様である。後者は具体的実践的な授業方法を意味している。現在では、学校教育にもDX化が求められているが、その全体構想は①において論じられるとしても、情報端末の授業での活用方法などは⑤において論じられる。また、遠藤・福島（2007）の④には「統合の軸」という言葉がある。これは、学びの統合化・総合化を図るカリキュラムを志向しているように思われるが、これまで学生たちの学習は、個別の科目を履修し、その統合化・総合化は、学生自身に委ねられてきたと言える。そこで、そのカリキュラム全体を可視化することは近年求められてきたことであるし、各大学でもカリキュラムツリーやカリキュラムマップの形で整備してきた。しかし、それで十分に対応できるものなのだろうか。学生は、ツリーやマップで、今自分が教員になるためのどの部分を学習しているかはわかるであろう。しかしながら、それぞれの段階で学んだことをつないで統合し総合化する作業は、やはり学生個人に委ねられている。たとえば、心理学関係の科目で発達について学び、道徳教育関係の科目で道徳科授業の方法を学んだとしよう。学生は、両方を関係づけて、発達に応じた道徳科授業の方法を編み出せるのであろうか。たとえば、生徒指導関連の科目で毅然とした指導の必要性を学び、教育相談関連の科目で受容共感的な対応を学んだ学生は、両者を

うまく使い分けることができるのだろうか。別々に教えられた内容が、学生の中で自動的に統合・総合されると信じるということは、あまりにも不親切ではないか。大学教員あるいはチューターの役割を担う者によって、学習者の学びが学習者自身の内面において統合・総合されるように支援する必要があるのではないか。そこで、この点を取り出して、④のカリキュラムの開発研究とは別に、ここでは、「⑥学生の学びの統合・総合化の支援の研究」を建てた。現在の小中学校・高校の学習指導要領では、カリキュラムマネジメントということが推奨されているが、教員養成の課程においても、それと類似した形で、組織的・計画的な支援で、カリキュラムを横断する学びを成立させる必要があろう。⑦の評価の研究は、教員養成における評価を意味している。児童生徒をどう評価するかではなく、養成課程の学生をどう評価するか、また、教員養成のカリキュラムや授業などをどう評価するかということを取り上げる研究領域ということである。

3 教員養成の目的と内容と方法

前節でも簡単に言及した教員養成の目的と内容と方法の関係についての吟味は、教員養成のカリキュラムを考える際にも、その基盤となるものだと考えられるので、つぎに、この三者の関連の問題を取り上げる。

教員養成の理念と目的は、大学によってはウェブ上で公開されている事例も数多くある。「理念」では基本的な考え方を記し、「目的」としてどのような教員を育てるかが示されていることが多い。しかし、「理念と目的」とを一体化して示している例や、「目的」ではなく「理念」の中でどのような教員を育てるかを示している例もある。

また、教育大学では、教員養成ではなく、大学全体の在り方にかかわって「大学憲章」や「ミッション」や「ビジョン」を示し、その中で教員養成の理念や目的にあたるものに言及されているという例もある。

私立大学では、教員養成の理念や目的よりも前に、建学の精神が示され、それが色濃く教員養成にも反映しているような事例もある。たとえば、玉川大学の全人教育や同志社大学の良心教育などである。

目的と内容と方法の関係は、目的があって、それを達成するために必要な内容が準備され、それをどのように教えるかということを検討する、というようにとらえられることが一般的であろう。小中学校・高校の学習指導要領でも、各教科についての節では、「目標」があり、つぎに「内容」があり、その後に「内容の取扱い」として方法や指導に関わることが示されている。しかし、教員養成に関しては、そのような関係性の理解は形式的なものでしかない。先にも述べたが、教職課程で何を教えるのかは、教育職員免許法や教育職員免許法施行規則ですでに決められているし、教職に関する科目については教職課程コアカリキュラムもある。かりに各大学が斬新な理念や目的を設定したとしても、法律や教育施策で定められた内容は教えなければならない。だから、大学教員がその目的を知らなくても講義を行う上ではまったく困らないということになるし、理念や目的を示す文章は、飾り物のように、あたりさわりのない表現になってしまう。

しかし、現在では、こうした点では、少し波風が立つ状況にあるように感じられる。きっかけは、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴う授業方法の変化である。この2年ほどの間、感染が拡大するたびにオンライン授業やオンデマンド授業、ハイブリッド授業などが実施され、教育実習についても、文科省から、大学での代替措置が認められた。そうした措置が認められたのだから代替措置でよいはずだが、上越教育大学では、2020年度は地域の教育委員会や学校の協力によって、短縮された形の教育実習が行われた。それが教員を目指す学生たちにとって必要な体験だと判断されたからである。他にも、実習や演習として対面式で行わなければ教育効果が出ないから少人数で対面式授業を実施したいなどの要求も聞かれた。いつもと同等の質の授業を維持したいということかもしれないが、とらえようによっては、「こういう能力を学生に付けさせたいから（目的・目標¹¹⁾）、こういう授業をしたい（内容・方法）」という要求のようにも見える。

目的が方法に影響する例をもう一つあげる。たとえば、道徳科では教科書を使わなければならないが、教育基本法に示された「人格の完成」という目的に照らして、教職課程の「道徳教育論」で、子どものための哲学¹²⁾のような、教科書の教材を使用せずに行う道徳科授業の可能性を学生たちとともに検討することもあってよいはずである。そうしたことが教員の主体性を育み人格の完成に近づくことになるのではないと思われるからである。

新型コロナの影響でオンライン授業をやらざるを得ない状況に追い込まれて、ICT機器やアプリケーションソフトの導入が大学でも一気に進み、小中学校・高校でもGIGAスクール構想が実現することによって学校教育は大きく変化し始めている。情報端末を教育の道具とみなせば、新しい道具の使用によって教育の方法に変化がもたらされるということになるが、この方法の変化は、おそらく内容や目的にも影響する。たとえば、道徳科の授業であれば、教材の提示は情報端末で動画を見るということでもよいだろう。国語とは違って文学作品を味わったり理解したりするこ

とが目的ではないからである。

オンライン授業がコロナ後も認められるなら、教員養成も一大学で行うのではなく、それぞれの学生は、複数大学の準備した科目から希望する科目を履修し、区分ごとに求められる単位数を集めて教員免許を取得するというようなことも可能かもしれない。すでに始まっている履修証明プログラムや放送大学との単位互換制度などもあり、そう難しい話ではない。

しかし、その場合、目的、内容、方法はどうなるだろうか。同じ基準を定めなければ公平ではないということになるのだろうか。先ほど私立大学を例としてあげたが、私立大学のように、大学の理念を強く打ち出して、それぞれの大学が異なるタイプの教員を養成するというのでは許されないのだろうか。こういうこともまた、教員養成学を検討する上で、自由に論じることができるとよい。

4 教員養成と教育研究

教員養成を学問として成立させるためには、それを研究対象として扱うことが求められる。そこで、教員養成と教育研究のかかわりについて考えてみる。

桜井（2007）は、教育哲学と教員養成学の関係について次のように述べている。「私たちの多くは大学制度によって守られている。しかし今日の大学は学問や教育の論理ではなく、需要と供給の論理に還元されようとしている。教育哲学への需要はあるのか。教育哲学をこれから供給できるのか、悲観的にならざるを得ない。教育学が教員養成学に収斂していくとき、教員養成のコアから分離されるとき、教育哲学というディシプリンは存在しなくなるだろう。」（101頁）

筆者も、教育哲学の領域で研究に取り組んできた者の一人として、こうした主張には共感する部分がある。しかし、一方で、教育哲学どころか教育学さえもが教員養成学に収斂していくという状態に至ったときに、教育哲学が教育哲学自体の存在意義を主張できないとしたら、それはなくてもよいのではないかとも思う。そうした教育哲学は研究者の自己満足のための学問でしかないと思うからである。「いや、学問が自己満足のための学問であってなぜいけないのか、すべての学問はもともとそうしたものではないのか」という反論もあるかもしれない。本論では、教員養成学の構築に向けての考察の地ならしをしようとするものであるが、しかし、筆者は、そこに教育学関係のすべてが収斂されるとは考えていない。たとえば、教師教育学という教員養成学とはきわめて近い領域さえ、教員養成学を内包して成り立つと考えている。応用哲学としての教育哲学は、規範性や正当化の問題、自己意識の問題、生き方をめぐる実存の問題、教育の目的をめぐる問題、道德教育に関する問題など、実証的に論じることが難しい領域を研究対象として抱えているのではないか。それを教育実践と絡めて論じることにはできないのだろうか¹³⁾。そのことによって、教育哲学の存在意義を主張できないのだろうか。

哲学や倫理学を学んだ研究者が、教職課程の「道德教育論」を担当することはよくある。そして、その授業で、たとえばカント倫理学を15コマ講義したと豪語する者も過去には存在した。カント倫理学が重要であることはわかるが、道德教育論の全部をその解説に当てるとするのは、次節で取り上げる授業方法だけを15コマ教える事例と同様に不適切である。それを聞かされ続けた学生が、嫌気がさして「道德なんてまじめにやらなくてもいいのだ」と思い込んだりしたら、もっと大きな問題であろう。さすがに最近では、そこまでやるような話は耳にしなくなった。

船寄（2020）は、「教科専門教育がすでに「教員養成の立場」からずいぶん変容を遂げていることがうかがえる」（15-16頁）として、石井（2006）の次の文章を引用している。「日本哲学会の哲学教育に関するシンポジウムでも、哲学史を専門とするきわめて有能な研究者が、学部の授業ではフェミニズムや環境問題についてしか語っていないといった報告をしているのが現状なのである」（1頁）。しかし、船寄（2020）は、こうした変容をそのまま肯定して受け入れているわけではない。「「教員養成の立場」という点に異論を覚える。すなわち、「教員養成の立場」という機能的把握ではなく、「教育研究の立場」という学問的把握に立つ必要があるのではないかということである」（15頁）とも述べている。

今述べたことは、教育哲学や哲学史と教員養成学との関係にかかわるものであるが、教育大学、教育学部に籍を置く者の多くが、自分の専門と教員養成あるいは教員養成学との関係についてさまざまな思いを抱くのではないだろうか。それは実践の場で活躍してきた大学教員にとっても、何を専門とみなすかという点では違いはあっても、同様であろう。

ところで、教科専門の在り方については、国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会（2001）が、以下のように述べている。「教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている。教員養成学部の

独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。必ずしも共通認識があるわけではないが、教員が教科を通して教育活動を展開していくということを考えれば、「子どもたちの発達段階に応じ、興味や関心を引きだす授業を展開していく能力の育成」が教員養成学部の教科専門科目に求められる独自の専門性といえよう。各大学・学部において、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方についての研究が、より推進されることが望まれる。」（「教員養成学部としての独自の専門性の発揮」の項）

教員養成と教育研究のかかわりについての議論を歴史的に振り返って取り扱うなら、この報告書あたりから再検討する必要もあろう。教科内容学や教科内容構成学も、こうした考え方の延長線上にあるように思うが、教員養成学の枠組の中で、教科専門の存在意義をさらに強化できないものだろうか。

5 教員養成を担当する大学教員の育成¹⁴⁾

本節では、教員養成を担当する大学教員の育成について検討したいが、まず、実務家教員の役割について考えることから始める。

教職大学院では、実務家教員を置くことになっている。学部の教職課程においても、必置ではないものの、学生たちが教員免許を取得してすぐに教壇に立つ可能性があることを考えれば、実務的な事柄を教える実務家教員は必要である。

教員養成にかぎらず、近年、大学および大学院において実務家教員の数が増えている。即戦力として社会で活躍できる人材の育成が求められているからであろう。また、さまざまな議論はあるものの、現代は、基礎研究よりも社会的な応用研究が求められる時代でもある。さらに、少子化が進むという将来人口推計も示されているので、大学側の都合としては、定員充足の観点から、そうした要請に応えざるをえないという事情もある。

加えて、高度専門職業人の養成に目的を特化した専門職大学院も設置されている。この制度は、2003年に創設されたが、実務経験を有する実務家教員を3割以上置くことが求められている。2008年度には専門職大学院の一種である教職大学院の制度が始まったが、そこでは4割以上の実務家を置くことが求められた。さらに、2019年には、専門職大学、専門職短期大学の制度も創設され、ここでも4割以上の実務家を置くことになっている。

専門職大学や専門職大学院は、専門的職業能力を備えた人材の育成が目的であるから、実務経験が豊かで、それを理論化でき、実務そのものの指導もできる実務家を置くことは必要なことであろう。

教員養成は、大学での養成と開放制の原則が取られている。したがって、教育学部がなくても教職課程が認定されていれば、教員免許は取得できる。医学部では、大学教員の多くは医師の資格をもっており、臨床経験も積んでいて、医師の実務についても教えることができる。ところが、教職課程や教育学部では、大学教員は教員免許状を持っているとはかぎらず、実務経験が必須というわけでもない。

そうした実務的な教育が十分でない教職課程で学んで小中学校や高校の教員となった者は、おそらく、初年度に相当の苦勞をすることになるだろう。授業だけでなく、生徒指導や保護者対応、さまざまな校務分掌などもあるからである。現場のベテラン教員の適切なアドバイスがなければ、4月に子どもたちを前にして、不安にかられることになるだろう。そうした意味では、教員養成を行う教職課程には、幼稚園、小中学校、高校での教員経験のある実務家教員が必要なのである。

しかし、一方で、実務だけを教えればよいというわけにもいかない。

筆者は、大学および大学院では哲学・倫理学を専攻して、道德教育を教えるポストに就いたが、あるとき、非常勤で他大学の教職課程の「道德教育論」を教えている実務家教員から、「15コマの授業のすべてを使って道德授業のやり方を教えている」と聞かされてとても驚いた。それでは、いかに効率よく道德的価値を教え込むか、という教育になってしまうのではないかと思ったからである。

道德教育はなぜ必要なのか。学習指導要領に記された道德的価値はどういう性質のものか。なぜそうした諸価値が取り上げられることになっているのか。道德的価値と道德的価値観の形成はどう関係しているのか。修身から道德に変わった歴史的経緯はどうなっているのか。道德科授業と学校の全教育活動を通しての道德教育の関係はどうとらえるのか。そうしたことを一切議論することなく授業方法だけを教えるということが許されるのだろうか。自律的な道德を教えるということからは程遠いのではないか。道德関連の科目が複数あり、役割を分担して科目が開設されているのなら、そうしたこともよいだろう。しかし、教職課程の道德関連科目は、2単位の「道德教育論」しかない。その中で、教科の指導法についても、また、教科内容として道德や倫理についても取り上げなければならない。道德教

育論は一例にすぎないが、バランスの取れた講義内容の授業が必要である。

教職大学院設置の際に、「理論と実践の往還」という表現がよく聞かれた。学生の立場からとらえると、理論的な学びを、実習の場での実践を通して確認し、体験的な知としてとらえ直したり、逆に、実践での学びを理論化したりすることを意味していると言える。

しかし、「理論と実践の往還」をそれぞれの領域を分担した研究者と実務家の連携と考えるようなとらえ方は、教職大学院においてはうまく機能しないと思われる。それでは、理論は研究者に委ねられ、実践は実務家に委ねられて、往還する作業は学習者任せになってしまうからである。誤解のないように換言すれば、学習者自らが考えるという作業は大切なのだが、実践の場でも理論に照らして反省的にとらえ直すとか、理論的な学びの中でも具体例をあげて理解するとかの作業が必要であり、それを理論と実践にまたがって支援するスタッフが必要なのである。それは、研究者であっても、実務家であってもよい。それぞれの専門領域を行き来しながら、学生をファシリテートしたりコーチしたりすることが望ましい。

実務家教員に焦点化して言えば、実務経験だけではなく、教育実践を対象にした研究指導もできる能力を身につけることが望ましいということである。研究者教員に焦点化して言えば、研究だけでなく、教育実践の指導もできる能力を身につけることが望ましいということである。つまり、「理論と実践の往還」ではなく、個々の大学教員の中で、「理論と実践の融合」というような状態が作り出されていることが望ましい。もちろん、人によって、理論と実践の割合に差はあってよいと思う。

では、そうした教員はどのようにして育成できるのだろうか。

現在、多くの大学で、教職課程でも教職大学院でも、実務家教員が活躍している。彼らは、授業実践の経験も積んでおり、生徒指導や保護者対応等、授業以外の面でも豊かな経験を有している。では、その経験はどのようにして学生に伝えられているのだろうか。

授業者として卓越した技能を有する実務家教員は、素晴らしい授業実践を学生たちに見せることができるだろう。だが、もしその実践を分析し、言語化して学生たちに説明できないとしたらどうか。あるいは、実践研究論文としてまとめられるような振り返りができていないとしたらどうか。もし実践を見せればすべてが了解されるという話ならば、学校現場でオンザジョブトレーニングで行う方が効率的だろう。

筆者が指摘したいのは、現状では、教職課程や教職大学院で教える大学教員の育成のシステムが確立していないということである。

そうしたシステムの1つとして、日本でも、Ph. D. に代えて、いわゆるEd. D. (教職博士(専門職))の学位を作ってはどうかと考える。もちろん、これまでも、何人かの識者によってEd. D. の必要性が説かれてきたし、また、特定のプログラムをEd. D. プログラムとして提供してきた大学もあることは承知している。しかし、学校教育法に基づいて定められた学位規則の中には、法務博士(専門職)や教職修士(専門職)は記載されているものの、教職博士(専門職)に該当するような学位については記載されていない。Ed. D. の特別プログラムを作っても、現状では、公的な学位としては認められないだろう。こうしたEd. D. の可能性についても、教員養成学の検討の際に議論することが望ましい。

6 結語

暫定的に言えることは、遠藤・福島(2007)を一部修正して、「教員養成学」とは、教員養成学部及び教職大学院における教員養成活動全体を自律的かつ不断に検証・改善し、質の高い教員養成を実現するための理論と方法論から成る、極めて実践的な学問領域である」と再定義し、これをさらなる検討の出発点とすることにした。

また、その研究内容については、3節で示したように、遠藤、福島(2007)および横須賀(2002)をもとに整理し直して次の9つの領域を想定する。

- ①教員養成の目的・内容・方法についての研究
- ②教員養成学部の内部構造の研究
- ③内部構造を支える担当教員団のあり方の研究
- ④授業研究や教育実習の位置づけを含むカリキュラムの開発研究
- ⑤授業の方法・技術の研究
- ⑥学生の学びの統合・総合化の支援の研究
- ⑦評価の研究

⑧附属学校の必要性およびあり方の研究

⑨教員養成学部教員の資質研究とその養成コースの研究

この分類で言えば、本稿の3節は①にあたり、5節は⑨にあたる。4節で考察したことは、この分類には当てはめにくい、しかし、現在の教育大学や教育学部において教員養成を学問として成立させるためには、解決しなければならない重要な課題である。領域外に置くとしても、検討の必要がある。また、上記の9つの領域について、いくつかをまとめてグループ化することも可能なように思われる。こうした点については、別の機会に論じることとした。

注

¹⁾ 本稿では、中央教育審議会（2015）にならって、「教員養成」は大学等における教員の養成を意味し、「教育育成」は採用後の教員の育成を意味するものとする。ただし、この答申では、「教員の養成・採用・研修の一体的改革」が提言されており、そのために創設する「教員育成協議会」（仮称）には、「教員養成大学・学部やその他の教職課程を置く大学」も参画することが求められているので、文脈によっては、教員育成が教員養成を含んでいるような意味で用いられている個所もある。

²⁾ たとえば、由布（2016）は、「本答申は大学の教員養成の役割に期待していないように思われる。恐らくここには、開放制の教員養成に基づく課程認定制度に対する不信があるのだろう」（26頁）と述べている。

³⁾ 「教員養成」と類似の概念として「教師教育」という用語もある。「教師教育」は、教師教育学会での研究対象に照らして、教員の養成・採用・研修のすべてにまたがる教育としてとらえることとする。

⁴⁾ 狩猟社会（Society 1.0）、農耕社会（Society 2.0）、工業社会（Society 3.0）、情報社会（Society 4.0）に続く、新たな社会を指すもの。内閣府から示された第5期科学技術基本計画で示された。

⁵⁾ DXは、デジタルトランスフォーメーションの略称。経済産業省（2018）によれば「企業がビジネス環境の激しい変化に対応し、データとデジタル技術を活用して、顧客や社会のニーズを基に、製品やサービス、ビジネスモデルを変革するとともに、業務そのものや、組織、プロセス、企業文化・風土を変革し、競争上の優位性を確立すること。」と定義されている。

⁶⁾ 資本主義の限界を論じている書物は、たとえばグレーバー（2020）、ガブリエル、ウォーラーステイン他（2021）、斎藤幸平（2021）などがある。

⁷⁾ 中央教育審議会（2006）を参照。

⁸⁾ 遠藤、福島（2007）、16頁。オリジナルは、横須賀（2002）、127頁。

⁹⁾ エージェンシーの概念は、OECD（2018）が、提案している概念であり、「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく能力」を意味する。

¹⁰⁾ こうした問題の倫理的哲学的な正当化については、たとえば、Peters（1966）が議論している。カリキュラム論の基底となるような教育哲学の仕事の一例である。

¹¹⁾ 教育基本法にならって、ここでは、目的を目標の上位概念として使用する。

¹²⁾ 子どものための哲学（philosophy for children）は、マシュー・リップマンらによって提案された、子どもに推論方法や議論のスキルを教えながら、哲学的な議論をさせる教育活動である。日本でもすでに道徳科や学級活動の時間などで実践されている。P4Cと略記されることもある。

¹³⁾ 林泰成、下司晶、古屋恵太、山名淳（2014）は、そうした視点から編まれたものである。

¹⁴⁾ この節は、『教育学術新聞』に寄稿した林（2022）を基にしている。

引用文献・参考文献

中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成18年7月11日）

中央教育審議会（2012）「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（答申）」（平成24年8月28日）

中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」平成27年12月21日

中央教育審議会（2021a）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月26日）

中央教育審議会（2021b）「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」（令和3年11月15日）

遠藤孝夫・福島裕敏（2007）『教員養成学の誕生：弘前大学教育学部の挑戦』東信堂

船寄俊雄（2020）「教員養成における学問とは何か」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』第29号、学事出版、8-19頁

ガブリエル、ウォーラーステインほか（2021）『資本主義と危機』岩波書店

グレーバー（2020）『ブルシット・ジョブ——クソどうでもいい仕事の理論』岩波書店

林泰成・下司晶・古屋恵太・山名淳（2014）『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂

- 林泰成（2021）「道徳科授業プログラムとしてのモラルスキルトレーニング—教育実践研究にとって理論構築とは何か—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』8巻, 111-120頁
- 林泰成（2022）「大学教育における実務家教員の在り方」『教育学術新聞』2022年3月9日号
- 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター（2005）『教員養成学研究』創刊号
- 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター（2006）『教員養成学研究』第2号
- 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター（2007）『教員養成学研究』第3号
- 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター（2008）『教員養成学研究』第4号
- 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター（2009）『教員養成学研究』第5号
- 石井潔（2006）「日常生活と専門的学問をつなぐものとしての教育」日本教育大学協会編『会報』第92号
- 経済産業省（2018）「デジタルトランスフォーメーションを推進するためのガイドライン」（平成30年12月）
- 国立の教員養成系大学・学部に関する懇談会（2001）「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」（平成13年11月22日）
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）「教職課程コアカリキュラム（平成29年11月17日）」
- OECD（2018）*Education 2030 (Learning Framework 2030)*
- Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*, George Allen & Unwin.（三好信浩・塚崎智共訳（1971）『現代教育の倫理—その基礎的分析』黎明書房）
- 斎藤幸平（2021）『人新世の「資本論」』集英社
- 桜井佳樹（2007）「教育哲学を考える」『教育哲学研究』95号, 101-102頁
- 横須賀薫（2002）「教員養成の自立と充実へ向けての教育学研究の課題」日本教育学会編『教育学研究』第69巻第1号, 124-128頁
- 由布佐和子（2016）「教員養成の動向と課題：中教審答申第184号を中心として」日本音楽教育学会『音楽教育学』46巻1号, 25-30頁

Towards a Construction of Teacher Training as a New Academic Discipline: From the Perspective of Philosophy of Education

Yasunari HAYASHI*

ABSTRACT

Currently, the situation of social system in Japan is greatly affected and beginning to change significantly in response to the spread of new coronavirus infections, the promotion of DX, the debate over the limits of the capitalist economy and so on. Under these circumstances, school education also needed to change, active learning was introduced, and the GIGA school concept was implemented. Regarding teacher training, the master's program in the graduate school, which was located above the university of education and the faculty of education, was forced to completely shift to the graduate school for teaching profession.

The contents of teacher training in Japan are stipulated by the Education Personnel License Law and the Education Personnel License Law Enforcement Regulations. But in view of the above situation, we will reconsider the teacher training conducted at universities and the like. Therefore, in this paper, we will reexamine the ideal way of teacher training from the viewpoint of philosophy of education against the background of major social changes, and examine how to establish the teacher training as a new academic discipline.

As a result of examining from various points of view, we will define the new discipline of teacher training as "the discipline of theories and methodologies to realize high quality teacher training by autonomously and continuously verifying and improving teacher training activities in the Faculty of Teacher Training and the Graduate School of Teacher Training". It is considered to consist of the following nine areas. That is, (1) research on the purpose, content, and method of teacher training, (2) research on the internal structure of the faculty of teacher training, (3) research on the ideal faculty group that supports the internal structure, (4) research on curriculum development including lesson research and practical training, (5) research on lesson methods and techniques, (6) research on support for integration of student learning, (7) research on evaluation, (8) research on the necessity and the ideal of attached schools, (9) research on the abilities of professors in the Faculty of Teacher Training and research on training courses.

* President