

二一世紀に向かつての教師養成の基本的課題

——一九八八年及び一九九八年の教育職員免許法改正の問題点——

黒澤英典

はじめに（問題提起）

新しい世紀を目前に控えて、地球社会（Globe Society）は大きな転換期を迎えている。それは、情報技術（IT）革命の急速な進展で高度情報社会が到来し、先進国ではインターネットを中心にした情報ネットワークが爆発的に普及し始めている。

こうした高度情報社会では、社会基盤が根底から覆され、情報の氾濫の中で、今自分自身がどこにいるのか、どこに向かうのかが分からなくなってしまうつつある。まさに、日本人全体がアイデンティティクライシス（自己認識の危機・自己喪失）に陥りつつある。

こうした状況の中で、人間の復権こそが、求められている。とりわけ、人間形成に直接かかわる教育の在りかたが問われている。振り返って見れば、一九六〇年代以後の日本社会は、高度経済成長政策の名の下に、徹底した経済優

先政策を追求した結果、人間の在り方、さらに学校・家庭・地域社会のありようにさまざまな矛盾を露呈した。その一端が、今日の「いじめ」「不登校」「学級崩壊」などの学校における教育指導の困難な状況として顕在化している。こうした状況の克服の方途として問題となるのが、教師の力量・資質の問題である。とりわけ大学における教師の養成の問題である。教育改革即教員養成改革に尽きるといつても過言ではない。

本稿は、戦後教育改革の基本的原則である「開放制教員養成制度」の理念を生かした教育職員免許法が（以下「教免法」が一九四九（昭和二四）年に制定された。今回及び前回（一九八八年）の改正は、教免法成立以来の大きな改正であった。

そこで、新しい世紀を目前にした二つの教免法改正の趣旨とその動向を明らかにし、新しい世紀に向けての教員養成の在り方を制度的側面から比較検討しようとするものである。

検討資料は、筆者も共同研究者として参加した次の三つの科学研究費補助金による調査報告書を比較検討したものである。

第一は『教育職員免許法改正に伴う各大学の対応状況とその問題点』（一九八九年実施）、第二は、『新教育職員免許法の下における教員養成カリキュラムに関する調査』（一九九一年実施）、第三は『新教育職員免許法下の教員養成カリキュラム編成に関する調査』（一九九九年実施）である。これらの調査報告の検討をとうして、新しい世紀を拓き担う教師の力量形成及び教員養成の実践的課題を明確にすることを意図とするものである。

一．一九八八年の教免法改正の経緯と動向および問題点

(1) 教免法改正の経緯

戦後の教育改革の進展のなかで制定された教免法は、新たな構想に立ち、徹底した免許主義・大学における養成・さらに開放制免許主義という原則を選択した。

この開放制免許制度は、一定の条件を満たした者すべてに教師としての資格取得を開放するという原則である。それは、戦前の制度に認められた学校差、あるいは恣意を一切排除したもので、戦前の師範学校における教員養成および免許制度の考え方を根底から覆した画期的なものであった。その原則の下で制定された免許法は、一九四九年の公布・施行以来、半世紀の歴史を持つている。この間、一〇数回の法改正が行なわれた。その主要なものは、先ず(1)一九五三年の改正で、当初の完全な開放制から、教師養成課程は文部大臣が定める基礎条件を満たす必要があるとする課程認定制度へ移行した。(2)ついで一九五四年の改正では、校長・教育長・指導主事の免許状と仮免許状が廃止され、高等学校一級普通免許状取得の所要資格について大学院・専攻科における履修が必要になった。教諭・養護教諭の免許状上進については経験年数によつて履修すべき単位数が軽減され、二級普通免許状所有者は在職年数(一五年)を基礎条件として一級普通免許状を取得することができるとされた。そして大学における最低履修単位数が変更された。(3)一九六八年、免許状授与権者が都道府県教育委員会に一元化され、(4)一九七三年には小学校教員等の資格認定試験制度が導入され、一般教育科目の最低履修単位数及び単位修得方法に関する規定が削除された。以上の経過を見ると明らかな通り、一九五四年の改正後は、免許状の種類・免許基準という免許制度の根幹に触れる改正は行なわれておらず、教免法の基本的理念と性格は引き継がれている。

そうした意味に於いて、前回(一九八八年)の教免法の改正は、臨時教育審議会「答申」と教育職員養成審議会「答申」に基づくものであった。その意味では、それらは戦後三〇数年間、政策側が一貫して懸案としてきた諸問題を一気に「解決」しようとするものといえる。

(2) 教育職員免許法改正の意図と目的

以上のように、この三〇数年來の政策側の改革提案は、開放制教師教育制度をいかに形骸化するかという点で一貫していた。当然ながら、そこには一般大学とりわけ私立大学が教師教育に果たしてきた役割、及び、大学における教師教育の充実と改善のために取り組んできた努力を積極的に評価しようとする視点は皆無であった。そうした改革提案の問題性について、わたしたちは、既に免許法改正の背後には「開放制教師教育の理念と原則」の発展にとって障害ともいえる政策が含まれているように思われる。以下、その意図と目的について言及しておきたい。戦後民主教育を見直し、教育の新たな国家統制への道をたどり始めた一九五〇年代以降の教育政策のなかで、教師教育政策も次第に国家主義的色彩を強めてくる。その具体的契機となったものは、一九五八年の中央教育審議会答申であった。それに続く経済主義的教育政策のなかで、後期中等教育の多様化を中心とした学校制度再編が進められた。それと対応して、教師の管理体制が強化され、教育系大学・学部目的養成大学化を中軸とする教員養成制度再編成が構想された。然し、一九七〇年代には、経済主義的教育政策とりわけ後期中等教育多様化政策の破綻が明かとなり、綻びを高等教育段階で繕う姿勢が顕著となった。それを方向付けたのが一九七一年の中央教育審議会答申であった。その重点施策は高等教育の多様化にあり、五種の高等教育機関を提唱していたことは記憶に新しい。もちろん、それは後期中等教育段階以下の教育の多様化を含めて構想されており、依然としてハイタレントの早期発見とその育成が中心的な狙いであった。その内実は六十年代以降の教育政策の延長であり、その集大成であった。教師教育政策もそうした教育政策の中に位置付けられ、行政研修の強化とともに教師養成・免許制度の目的養成化と閉鎖制への制度改編が急がれた。しかし、この間、オイルショックによって変更を余儀なくされた高等教育政策は、青年の多くを私立大学部門に委ね、教職課程履修希望者の増大とともに所謂「ペーパーティーチャー問題」を派生するに至った。

しかし、そのことが目的養成を閉鎖制へ「改革」する理由とされ、また、教育政策によってもたらされたはずの「いじめ」「不登校」「校内暴力」「家庭内暴力」「青少年の非行」などの「教育の荒廃」も、当の教育政策自体の自己批判不在のまま学校教師に責任が転嫁され、さらには教師の養成を行なう大学にまで攻撃の矛先が向けられたのである。

二. 今回（一九九八年）の教育職員免許法の改正の動向

今回の教育職員免許法の改正の発端は、第一五期中央教育審議会が「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（一九九六年七月一九日）の提出に始まる。これに連動して、奥田文部大臣から教育職員養成審議会（以下「教養審」）に「新しい時代に向けた教員養成の改善方途について」（一九九六年七月二九日）諮問がなされた。これに対して、教養審は、第一次答申（一九九七年七月二八日）を提出した。そして、教育職員免許法の改正は一九九八年六月一〇日に、教育職員免許法施行規則は同年六月二五日に成立した。

前回の改正による大学における教員養成カリキュラムを履修して、学校教育の現場に出た教員は、一九九四年四月の新年度からである。ここで問題なのは、二一世紀に向けての教員養成は我が国にとって大きな課題であるにもかかわらず、前回の大きな教員養成改革の成果の検証なしに、各大学においては、新たに構築された教員養成カリキュラムの実践の最中の今回の教免法の改正であった。

今回の教免法改正の趣意は、第一は二世紀末の歴史的転換期社会の急激な変貌である、つまり過去に経験したことのない早さで襲ってくる「国際化」「情報化」「高学歴化」「高齢化」「少子化」の怒濤に、どう学校教育は対応したらよいか、第二は一向に収束を見ない「いじめ」「不登校」「学級崩壊」などの教育現場における教育荒廃の現実であ

る。しかし、どうみても今回の教免法の改正は、本質的な新しい世紀を展望した教員養成制度の改革とは言えない。付け焼き刃的な改正であり、大学における教員養成の混乱を来たと言わざるを得ない。次に改正の概要を示すと次のようである。

(1) 教養審第一次答申の概要

教養審は、文部大臣の諮問に依りて「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(一九九七年七月二八日)に第一次答申を提出した。大学での教員養成の改善点は、次のような項目であった。⁵⁾

〔1〕ねらい

使命感、得意分野、個性を持ち、教育現場の課題に適切に対応出来る、力量のある教員の養成。

〔2〕教員養成カリキュラムの大幅な弾力化

大学が、教員養成に対する社会的要請を踏まえ、主体的にカリキュラム編成を工夫できるよう、教員養成カリキュラムに選択履修方式を導入するなど、弾力化を行う。

〔3〕教職に関する科目の格段の充実

専門分野の学問的知識よりも、教え方や子どもとのふれあいを重視し、教員として学校教育活動の遂行に直接資する「教職に関する科目」を充実(中学校一種免許状の場合一九単位↓三一単位)。教授方法としては体験や演習を重視する。

①「教職への志向と一体感の形成に関する科目」(2単位)を新設。省令上は「教職の意義等に関する科目」との名称で規定

②「総合演習」(二単位)を新設。

③ 中学校の「教育実習」を充実（二週間↓四週間）

④ 「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」を充実（小学校・中学校・高等学校二単位↓四単位、教育相談にはカウンセリングを含める。）

⑤ 教科教育法の充実（中学校二単位程度↓八単位程度、高等学校二単位程度↓四単位程度）

⑥ 子どもとのふれあい、福祉、ボランティア等体験に係る科目の奨励（義務教育諸学校の教員免許取得者に対する介護等体験の義務化）

⑦ 「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」を必修化（各二単位）

〔4〕「教職又は教科に関する科目」グループを新設して選択の幅を拡充

現行では四〇単位以上の履修が必要であった「教科に関する科目」の単位数が、改正されて二〇単位以上でよくなくなり、残りの単位は「教職又は教科に関する科目」として学生の選択に任せることにし、得意分野を持った教員養成をすることを文部省としては意図している。

〔5〕免許基礎科目の拡充

現行では、「憲法」と「体育」が指定されているが、これに「情報機器の操作」「外国語コミュニケーション」の二科目が追加された。

(2) 教育職員免許法の概要と問題点

すでに述べた通りの教養審の第一次答申に基づいて、教育職員免許法は国会で審議され、一九九七年六月四日に可決成立した。そして、同年六月一〇日に「教育職員免許法の一部を改正する法律（法律第九六号）」は、公布され、七月一日から施行された。さらに、教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令（文部省令第二八号）が、一九九七

年六月二五日に公布された。次に、この法律の内容の概要について見ると、次のようである。

第一に、普通免許状の授与基準に関し、大学の養成教育において、考え方や子どもたちとのふれあいを重視し、教科指導、生徒指導、教育実習等の「教職に関する科目」の単位数の充実を図るものである。併せて、得意分野と個性を持つ教員を養成するため、一種免許状及び二種免許状に係る教職課程に新たに選択履修方式を導入するものである。

第二は、社会人の学校教育への活用を一層促進するため、特別免許状制度及び特別非常勤講師制度を小学校並びに盲学校、ろう学校及び養護学校のすべての教科に拡大するとともに、特別免許状の有効期間の下限を延長し、特別非常勤講師については許可制から届出制へと改めるものである。

第三は、いじめ、登校拒否、薬物乱用、性の逸脱行動等の問題に適切に対応するため、三年以上の教職経験を有する現職の養護教諭が、保健の授業を担当する教諭又は講師となることを可能とするものである。

第四は、盲学校、ろう学校及び養護学校の各部において、知的障害者である幼児・児童生徒に特殊の教科以外の教科の指導を行う場合、盲学校等の普通免許状に加え小学校等のいずれかの学校の普通免許状を有していれば、部及び教科の種類にかかわらず全教科の指導を可能とするものである。

第五は、一種免許状授与の基礎資格に、大学に三年以上在学し大学院への入学が認められた場合を含めることとするものである。

第六は、学位授与機構の認定に係る短期大学専攻科において、一種免許状の授与を受けるための単位修得を可能とするものである。

最後に、この法律は平成十年七月一日から施行されることになった。

大学等における教職課程カリキュラム編成に係わる法的基準は、教免法施行規則第六条である。

同法施行規則の問題点は、次の通りである。(1)教職専門科目の科目および必修単位の増加(一九↓三二単位へ)(2)教科専門科目の単位減(四〇↓二〇単位へ)(3)教育実習の増加(中学校三↓五単位へ)(4)新設科目「教職入門」「教職演習」等であるが、とりわけ中学校における「教育実習」の「四週間」問題は、実施上大きな問題を孕んでいた。

三. 一九八八年の教免法改正に対する大学教員の対応

〔全国教員養成問題連絡協議会の調査から〕

(1) 一九八八年の教免法改正に対する大学の対応

教免法が、一九四九年に成立以後最大の改正に臨んでいる各大学は、その対応に苦慮した。とりわけ私立大学は、全国私立大学教職課程研究連絡協議会(以下「全私協」)及び関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会(以下「関東私協」)を中心にして、「開放制免許制度の理念の堅持及び創造的発展」を掲げ、大学における教員養成の在り方について、組織を上げて検討した。

関私教では、「教免法改正特別検討委員会」を設置して教免法改正問題に対処した。特に、この委員会は、教免法施行規則(省令)の改正に対して、文部大臣・教養審会長等に対して、次のような要望書を検討し作成した。

「教職専門科目等に関する省令に就いての要望書」(案)

〔1〕各大学における学問研究の自由と私立大学の固有の建学の精神及び教学の目標に基づいて、個性的で多様性に富んだ教師養成教育の内容が具体化されるよう、大学における教師養成教育のカリキュラムの編成権を保障し、自主的・実験的な教師養成教育のカリキュラムの研究開発の可能性を規制しないこと。

〔2〕教職に関する専門科目として示されている各科目は、教育諸科学等の研究成果に基づかず、単なる便宜的な分類

であるので、有機的体系的に相互に連携統合することによって、相乗的な作用が期待できるので、省令では、2 単位の細分化や科目名の固定化は大学の主体的なカリキュラム編成権を侵す恐れがあるので避けること。

[3] 学習指導要領の領域をそのまま科目名として強制することや学問的蓄積や根拠の薄い「特別活動」「生徒指導」など、大学の科目として強制しないで各大学の自主的な設置科目の名称を認めること。

[4] 「教育の方法・技術（情報機器・教材の活用を含む）」に関する科目のなかで、特に「情報機器」に関しては、文科系教科の免許状を取得しようとする者には、当面は強制せず、「教育方法」のなかでコンピュータ導入による社会の変化」等について、学習することとし暫時整備していくことを認めること。

[5] 国際化時代といえながら「比較教育（国際教育・平和教育）」さらに「世界教育史」など教職専門科目として、正当な位置が与えられていないのは、時代の要請に逆行するので、その他の教職専門科目として認めること。

[6] 高等学校「社会」科については、「地理歴史」「公民」に再編成されたが、中・高等学校の社会科学教育の一貫性を図る観点から、中学校社会科の免許状を取得しようとする者にも無理なく高等学校「地理歴史」「公民」の免許状が取得できるようにすること。

この要望書は、一九八九年二月一七日の特別委員会で検討し作成されたものであった。教免法改正に対して大学がどうこの問題に対処したかを知ることが出来る貴重な資料である。

全国教員養成問題研究連絡協議会は、一九八九年八月に全国の国公私立大学を対象とした「教免法改正に伴う各大学の対応状況とその問題点」の調査を実施した。そのなかに今回の教免法改正にたいして、大学はどのように対応したかの自由記述の回答をみると、各大学の対応状況がわかるので、具体的に記入されたものを原文のまま示すと、次の通りである。

1. 教育とは何か、そもそも教育とは何を旨とするのか、という基本的なことまでを検討しかけたが、十分な時間がなかった。
2. 戦後の開放又教員養成制度の維持。単なる即現場に役立つ教員の養成にとどまらない、学問をふまえた底の深い教員の養成。
3. 教職科目がブラクティカルすぎ、もつと基本的なものを存続させたいと思いましたが、開放制を前提とする以上、学生の負担を重くしないようにと考えました。
4. 望ましい教師像を目標に、カリキュラムの構造化をはかる。建学の精神、教員養成の歴史をふまえた個性的教員の創造をはかる。
5. 開放制の観点から、単なる教育技術に流されないよう留意し、教育にかかわる人間形成の側面を重視する。
6. 開放制教師教育の理念にたつて、教育学の学問的成果にもとづいて、教育認識と実践についての理解を深め、その上にたつて教育の実地研究として教育実習を位置づける。
7. 従来の基本方針を尊重し、教員養成の開放制の理念をつらぬくべく努力した。この機会に教員養成カリキュラムの原則についても問い直すようにつとめた。
8. 変更は最小限にとどめる。統合できる科目は統合する。科目の名称はなるべく短かくする。
9. 教職専門科目については、大学独自の姿勢で改編。教科専門については、分野を深める設定。
10. 大学における教師教育の理念を守りつつ、改正法規に定められた枠に適合するカリキュラムを、いかに再構築するかが大きな問題である。
11. 教育学や関係諸科学の学問的立場や視点を堅持することを主眼とした。

12. 大学における教員養成の理念を堅持・実質化する方向での自主的・民主的改革をすすめる。教育現場の実情を理解し、実態に対応できる力量形成（カリキュラムの充実）に重点を置いた。

13. 私立大学であるから建学の精神を基本的理念として、独自の教師養成をいかに構築するか、および教育学の学問的成果を生かした教師養成教育について、もつとも考慮した。

教免法改正に対する各大学の対応をみると、いかに、各大学が、学問研究の自由と私立大学の固有の建学の精神及び理想に基づいて個性的で多様性に富んだ教師養成教育の内実を教育学や関係諸科学の成果に立って、構想し構築しようとする努力した苦慮の跡がうかがえる。

四. 一九九八年の教免法改正に対する大学側の対応

今回の改定の趣旨は、時代の激しい変化の中で、子どもたちの発達過程において様々な問題が生じ、「いじめ」「不登校」「学級崩壊」など学校教育の実践の場で教育指導の困難な状況に対応するための、カンセリングマインドなどの即戦力的な教員の力量資質を求める都道府県教育委員会などの社会的要請に基づくものであった。しかし、大学における教員養成のあり方を根幹から改正するのに、当事者である大学で教員養成にかかわっている担当者の意見を聴取することなしに改正が実施された。ここに教員養成行政の問題が存在する。そこでここでは、直接大学において教員養成を担当している教員を対象として、今回の免許法改正及び最近の教員養成について調査したものをまとめたものである。

- (1) 国立大学教員の教免法改正及び最近の教員養成改革に対する主な意見⁸⁾
1. 教育法の相次ぐ改革は安定性を欠くものであり、大学における教員養成教育（カリキュラム）の混乱をもたら

しつつあります。非常勤（社会人）でカバーすると言っても、それは（大学における教員養成）の本旨の放棄だと思います。

2. 教免法改正については、教員養成大学・学部にも有利で、一般大学、短大での免許状取得を困難にする意図を感じざるを得ない。多くの教職科目を履修させることが、（将来の）教員の先の向上につながるかどうかはいささか疑問。（とはいえ、旧法で全く問題がなかったとも思わない。）開放制の原則を堅持しつつ、教職を志す学生に良質のサービスを提供することを基本方針とすべきであると考え。実習期間を延長したことは賛成。

3. 学校、子どもに関わる社会・政治問題で、文部省のやっていることが問はれるので、大急ぎで教員養成に責任を転嫁しているのではないかとすら思われる最近の動きだ。

4. 大学院側に本来、教育実践問題の解決のために、十分貢献しうる能力があつて始められたシステムではなく、現場のニーズに合わせて大学院側での再教育を始めたため、大学院側に力量、ノウハウの不十分さが目立つ。

教育現場の諸問題を教員の資質・能力問題としてのみ考えず、三〇人学級・TT・学校制度入試制度の改革と並行した問題の一つとして考えるべきである。

5. 教員養成の開放制をおびやかす狭い領域指定の傾向が著しい。「各大学で特色を出せる」と言いつつも、最終的には縛られている。

6. 現代社会では、どの分野でも生涯学習が求められており、また、教師は子供達の自己学習力を育成することが求められている。その中であつて、自ら学ぶ意欲のかけた教師が子供の教育にあたるのは矛盾している。「教師にしかねない」人材を養成するような養成教育は必要なく、企業人としても一流になれる人材が教師になることが必要であつて、教員養成系大学が一般大学並みの教育をきちんとするようなカリキュラム改革をむしろ考え

るべきであろう。

7. 開放制教員養成の理念とかけ離れた制度にくずされていくことを懸念しています。

(2) 私立大学教員の教免法改正及び教員養成改革動向に対する主な意見

1. 教育現場の諸問題の根底には教師のゆとりのなさがあるにもかかわらず、対処療法的な科目を増やして、角をためて牛を殺すことになるのではと危惧する。

2. 教免法に基づかなければ、特にある大学では教職課程の充実が困難な状況にあるのも事実であるが、ますます各大学の教職課程の特色が失われているように思う。

実践的指導力の強調は大いに結構であるが、その捉え方があまりにも学習指導要領や現場の支配的な枠組みにとらわれすぎているように思う。

3. 現場に左右され小間切れにされたカリキュラムで豊かな「人間性」や「心」を育てる教師が育つのか。介護等議員発言に大きく左右され、現場や大学養成側の声や条件を無視したおしつけはなほはだいかんであるが、教免法が目覚ましく変わるがハードルだけ高くして、今日の教育課題の解決。現場の苦悩に向かうのか。

4. 教免法の改正について重大と思われる問題点。

① 中学教育の中で、中学と高校の必修条件に落差を付けたこと。(中学・高校一貫教育の方針との矛盾)

② 中学の教職科目を格段に増加させる一方で教科に関する必要単位を半減し、特に個々の科目単位を従来、二ないし四単位必修であったものを一単位でも含まれていけばよいとしたこと。

③ これも①の内容として特に教育実習を中学のみ五単位とし、しかも4単位分の実習について、三週間でも四週間でも可とする杜撰な方針(解釈)。

④ 教職に関する科目のかなりの増加にも拘わらず、必要専任教員数の減少。

※特例法による介護等体験の義務づけについて

この制度については、法律成立の時点で関係者による十分な検討を欠いたまま実施されたもので、今後本格実施の中で問題統出の可能性有り。

5. 教育の改革改正は内的なもの外的なものを含め数年ごとに行われてるものであり、激しく変動する社会に教育が連動して変わって行かなければならないのも当然である。が、民主主義下においてはその教育の本質は不変である。その不易流行を正しく捉える必要がある。

6. 一般大学の教員養成が大きな転換期を迎えたといつてよい。教免法改正による教職単位増、大学院を視野に入れた六年制養成の方向は、一般大学教職課程の生き残りをかけた厳しい状況と示唆している。目的養成大学に比べ、一般私立大学の教職課程が何をもって特色のある養成とするのか。このままでは生き残りは困難となる。再度、「開放制」の原点に立ち返って、教職課程のあり方を追求すべきであろう。例えば中学四週間の教員実習問題、教科教育法八単位などをどうすべきかである。

7. 近い将来、中高一貫5年制中等学校が成立するものと予想する。今回の改革・答申は、免許法だけをとりあげれば、小中（義務教育課程）教員免許の一体（一本）化と、高等学校教員免許の独立が目指されている。私大において、免許を取得する学生は多くが高校教員免許を希望するとすれば、採用試験時に欠格（中学免許保有者のみ対象）となり、実質上、教員採用試験を受けることができなくなるものと思われる。

8. 基本的に改革・答申の動向に批判的な考えを持っている。教師養成の力量形成が教育改革の成否を決する最重要問題であることは確かであるが、改革・答申では、あまりに対症療法的な発想に基づいて、貧しい教職観が提

示されている。教職養審など政策立案過程への教師の参加がきわめて限定されているのも大問題である。もっと教師集団に発言権・参加権・決定権が与えられるべきである。

9. 私たち教職課程の教師達が法改正等にまどわされずに、教えるべき内容をおさえ、学生達の実態に対応して、教えるべき方法で教え、学生達の思考訓練をすることが大切であると思う。そのためには、私たちの自己形式が不可欠である。これは、わたしの形而上学となっている。

10. 今回の教免法改正は、大学のカリキュラムの創意工夫を極度に押さえ込んで、学習指導要領に沿う実践的指導力を養うようなことを意図している(学問の目的や教育の目的)に対する侵害ともいえる。

※アカデミック・フリーダム

例えば、細かな内容を規定しそれに合わせて、科目名を設定するような構造は、大学のカリキュラムの内容をそれでしばってしまいかねない。もっと目的で幅広い将来に向かってじっくりと学んでいけるようなカリキュラムこそ求められているのに、「枠」や「欄」のしぼりは、学問研究をも狭い視野に閉じこめてしまいかねない。これで魅力のある教師が育つかどうか、大学の当事者として大いに心配している。

11. 大学の設置基準の大綱化規制緩和がいわれながら、教師養成については、省会の枠、再課程設定過程での個別大学への指導行政によって、規制が強められ、大学の自主的・創造的・主体的な教師養成を困難にしていると思う。——教免法改正にどう対応していくのかに追われるのではなく、二十一世紀を拓く教師教育を求めて、個別大学を越えて結集して開放性教師教育の原則にたち、その充実とそれをなしくずす変化に対して、声を高くあげべきだと考える。大学の力量が、まさに試されているときだと痛感している。

12. 今回の法改正で最も深く感じることとは、あまりにも教職課程重視型に偏り、もっとそれぞれの分野の専門科目

に力を入れて、より専門性の高い大学での教育を重視して行くべきでしょう。

13. 教職に関する諸科目の大幅単位増は、無意味。大学の教員養成には、限界があり、適切な現職教育の機会を作るのと継続的な自己教育を教員に可能にする体制をこそ作るべきである。

14. 「生徒指導能力を向上させる」ということは大切であるが、これは教えれば身に付くというものではない。現場体験から問題意識を持つての勉強で、始めて身に付くものである。その意味で、教員に採用されてからの研修に力を入れられることを希望する。

15. 急激な社会変化に伴う大きな社会問題・教育問題を解決するには、特に教育改革が連続的になされる必要があり、大学院における教員の再教育が必要である。しかしながら、特別なまたは、プロフェッショナルなものを求めることによつて、大学の存続が出来なくなることも考えられる。大学は各自努力するとしても、開放制は発展することがあつても消滅しない・させないことが今後必要である。

16. 法改正のペースが早すぎる。前回（S六三年二月）の改正から、その成果に明確にならないうちにくずしに改革が進んでいることが問題。

17. 前回の改正の結果について評価も定まらぬうちの再改正で非常に遺憾である。文部省は、「大学における教員養成」という原則に挑戦しているように思われる。と同時に「大学の教員が現場を知らない。」と決めつける審議官もあり、大学教員の意見を集約するなどの手続きも踏まずに、一方的に改正を行う行政の姿勢に問題がある。現在の方式のどこが問題なのか養成・採用・研修の全てに渡つて文部省のまじめな統括が出されるべきである。

18. 前回（一九八九年）の改正の成果の充分な検証もないままに、「いじめ」「不登校」「学校崩壊」などの学校における教育指導の困難な状況に対応するため、付け焼き刃的な改正であると認識している。大学における教員養

成は、教職を志す学生が生涯に渡って、教師としての基本的原則理念を学習し、学問的研究の仕方をしっかり身につける場であると考えている。このような認識に立つて、今回の改正にあたっては、特に次の二点を重視している。第一に最近の教育諸科学の研究成果を教師養成カリキュラムに反映する努力をしている。第二に、私立大学であるので、大学の建学の理念、専門学科の特色を十分に生かした教師養成カリキュラムを編成しようと努力している。

19. 最近の教員養成に拘わる改革は改革になっていない。改悪である。自由な教育にもっと投資すべき、つまり、若い教員を採用していないことが今日の教育現場の混乱に連動していると考えている。また、一斉採用された公立校の先生のあまりにも過保護的な身分保障も弊害をもたらしていると思う。自由を謳歌している現代、初等・中等教育の大半が税金によって画一的に学校を運営していることにも原因があるのでないか。自由に学校を選択すること、学校ももっとユニークな経営をすること（文部省・県教委の管轄をもっとゆるめる）を考えて行かねばならないのではないか。これは、大学にもいえること。教免法改正はますます画一的な教師養成を狙っている。20. あまりにも現場無視の行政指導が行われているくらいがある。答申等に述べられていること反論の余地がないが、それを現時点での現場に当てはめるとき、混乱を起こす気がしてならない。現場に（大学のみでなく、小中学校も含めて）ねざした改革にして欲しい。

21. ①全体として、教職に関する科目の単位増で、本当によい教員養成につながるのか疑問がある。―サークルや自らの社会的活動の中で自由に学ぶ場を確保することが大切ではないか。

②教員のランク付けに修士が採用されると言うことに危惧がある。

③大学における養成で、完成品を求める答申の改革の発想ではなく現場研修も充実させるべきである。（自主

研修を含む)

④教科の専門に通じる学問の方法論を開放性のメリットとして、学ぶ場を確保するような改革を進めて欲しい。
22. 広い視野に立ち、学校における諸問題の解決に役立つ、実践的な指導力を身につけるような教員養成が強く望まれている。課題を解決し、実践に役立つ人材を求める学校現場や社会の期待に応えられる養成を行うべきである。

教職を目指して意欲があり、使命感を持つ学生を教員として採用する方法を考え、教職への意欲のとばしい学生は無理に教職課程を進めることは避けたほうがよい。これからも、教員採用は厳しいと思われるので、専門職としての教師の養成に精力を注ぎ、いずれの大学でも教職課程を配置するのではなく、精選を行い、内容の充実した大学・大学院での質の高い、きめ細かい教員養成が重要である。

23. 明らかに開放制教員養成を廃止しようとする策動であり、教員の養成は国立の教員養成大学だけで行うための法改正である。採用後の初任者研修で行うべき事を大学在学中に無理におこなわせようとしているし、教職課程を履修している学生が途中で取得を断念させるように仕向けたカリキュラムと言うべきものである。教育相談(カウンセリング) 特別活動に関する科目四週間の教育実習、それに養護学校や社会福祉施設での介護体験実習の議員立法化などすべて初任者研修か、通常の研修で行うべき事を大学生に押しつけてきている。人間性を豊かにするための教養科目自主編成(大学側に) させる度量が欲しい。(文部省として) 全私学は、こぞって今回の改革答申に反対すべきである。一〇年前の改正で十分である。今回の教免法改正は、初任者研修一〇年研修で行うものに限定すると。

24. 教免法改正によって新カリを組み、すでに再認定を申請したが、その結果卒業要件以外にとらなければならぬ

い単位数を大幅に減らすことが出来た。教職科目の強化や実習4週間、介護など中学免許の場合は新たな負担があるが、望ましい教員養成の観点から見れば、これらはプラスだと判断している。

25. 高学歴化の中で教育だけ除外されている。海外のように、小中高校の資格に博士号取得を義務づけたらどうか。そうすれば、小中高教員の社会的評価も向上し、教員への信頼回復になると思う。

26. 閉鎖制への傾斜を懸念する。一般大学においても、解放性維持のための教員養成システム、理念についての研究、運動が必要なのではないか。刻下の急務と思われる。

27. 今回の教免法改正は、大学改革の基本になっている。大学設置基準の大綱化、規制緩和の方向とは相矛盾しているかのように思われた。一般大学、学部における教職課程の運営が困難になる事態を招いており、開放制教員養成制度の存続にとつて、重大な危惧の念を抱いている関係者も少なくないであろう。

28. 学校教育の現状（「荒廃」）及び二十一世紀に向けての教育改革といわれる。当然、教員の力量・資質向上は問われ、大切なこととなる。しかし、荒廃といわれる現状は定員（教員の）を増し、学級の定員数をへらすなどの対応・及び受験制度（能力主義に基づく）の検討なくして、教員・学校にのみ責任を向け、教員の資質向上のみ限定して養成に求められるのは、木を見て森を見ずの思想に等しい。

29. 教免法改正は、例によって、一方的に行われていて、学会や大学関係者の上を素通りしているという印象。「教職科目重視・実習延長」も短絡的。もっと、専門家・教師を含めた、真剣で、じっくりとした討議・研究が必要である。

30. ① 中学の教育実習はできるだけ早く、二週間に戻すべきだ。

② 「教職科目」の必要単位を減らすべきだ。

器は一切送らないように」という書幹(一六二七年四月二十三日付け)の言辞を信じるなら、一六二七年度は磁器輸出量をゼロと考えてもよいのではないか。一六一八年度と一六一九年度も、クンからオランダの重役たちに宛てた一六一八年一月十一日付けの手紙に、「次の指示があるまでいかなる磁器も送らないし、買い付けもしない」と書かれていることから、やはりゼロと考えるのが妥当ではないだろうか。

以上のことから次のようなことが言える。すなわち、一六一六年頃からヨーロッパ市場の磁器の在庫が飽和状態に達し、磁器の価格の値崩れ現象が起こり始めた。そこで、本国の指示により、買え控えが行われた。そして、その買え控えは一六二〇年の上半期まで続く。一六二〇年の下半期になってやっと買え控えの中止命令が出される。

長い間われわれは如何なる磁器も受け取っていない。それ故に昨今の磁器の需要が急速に高まっている。貴殿は早急に多量の極上品、中級品を仕入れておくこと、……(一六二〇年五月六日付けのオランダの重役たちからクンに宛てた書幹)¹⁹⁾

だが、この書幹がクンの手元に届き、クンが本国の要望に應えるまでにはかなりの時間が必要である。その反応が明確な形となってあらわれるのは、やっと一六二二年になってからであった。記録によれば、この年の一月二十二日に、グータ号が二五、三〇〇点の磁器を搭載して、バタヴィアを出航している。このようなことから、一六二〇年度の輸出量もゼロと考えるのがごく一般的であろう。

一六二二年度から再び始まった磁器の輸出は、一六二二年度にいったん八〇、〇〇〇点を越えるが、後は一六二七年度の四〇、〇〇〇点を最高に、ほぼ年間一五、〇〇〇点前後を行き来する状態が続く。これを参考に一六三三年度ま

③「教職科目」の必修科目を選択にすべきだ。

④教育史・教育社会学など基礎的科目を充実必修化すべきだ。

31. 文部省は自らの理想を大学側に申しつけるだけでその実施上の環境整備には、ほとんど汗を流さない。例えば、中学での教育実習の四週間への延長について、全国の中学校長会で進んで、説明に参上し、理解を求めたという事実がどのくらいあったのだろうか。各地方、都道府県に出向いて、どのような努力をしたのか。文部行政には疑問な点が多い。

32. 教員養成は、現場で多くの教師達と語り合いながら学びつづけて仕上がるものだと考える。初任者研修という短期間だけ密度濃くやり疲れさせるのではなく、ゆったりと先輩教員と語り合える学校教育の時間的余裕がなければ大学でどのような教育をしたとしても、教員は現場で、育ち続けない。教師が生徒と向き合い、教えながら成長できる教員教育こそが、大事である。教員養成は、考える力、学ぶ楽しさを自分の専門で、また、生徒と授業を作る楽しさを中心に育てることに重点があるべきだと考える。

33. 前回の両課程認定以来の大幅改革ですが、開放制教員教育の独自のカリキュラム研究が一〇年間になされていれば、これとも比較が出来たでしょうが進歩がないように思い残念です。逆提案するようなものもなかったのです。学級崩壊が進む学校で、指導力のある教師から、実習指導を受けるなら、実習期間延長も余裕が出て何とかなるのかそれとも実習生は放置されたまま、期間が伸び拘束されるのか憂慮している。一緒になって取り組むのもまた生きた実習かも知れない。

今回の教員法改正及び最近の教員養成改革動向に対する大学教員の主な意見を見てきたが、二十一世紀に向かつて戦前の教員養成の深い反省に基づいて成立した開放制教員養成制度をなくすしてきた制度改革に対する危機感や怒

りの念が意見の中心となつている。さらに、世紀末の激しい価値観の転換期社会の中で、大学における教員養成こそ教師として普遍的な価値や学問的精神の函養が大切であるとの意見など、教員養成改革にたいする批判的な意見が目だつている。

五. 二一世紀に向かつて教師に求められる力量資質

今日の学校教育の困難な状況の中で、学校教育の置かれている条件整備は等閑にし、常にその成否が、子ども・青年の教育に直接携わる教員の力量・資質が強く問われている。ここでは、大学で直接教員養成に携わっている大学教員に対して行つた、二つの科学研究費補助金費による調査結果をもとに検討してみたい。

(1) 一九九一年の調査結果から

このような状況の中で、現実の子ども・青年の成長・発達の危機を克服し、新しい世紀を開いていく教育者が子ども・青年、父母、国民から求められている。こうした時代の変化の中で教育者に求められる力量・能力(つまり、教育という仕事の役割を背負っている人として望ましい力)とは何か、明らかにしておきたい。まず、筆者も共同研究者の一人として加わつた「新教育職員免許法下の教員養成カリキュラムに関する調査研究」(一九九一年七月)の調査結果をもとに「二一世紀に向かつて重要と思われる教師の力量は何か」を探ってみると、次のように回答している。一位は「豊かな人間認識、人間性や人間理解教育の能力」(89・9%)、二位は「子どもへの深い理解や子どもとの立場・内面に即した教育の能力」(82・5%)、三位「国際社会、地球時代への広い視野や国際教育(国際理解、国際協力、国際平和のためなどの教育)の能力」(77・1%)、四位は「自らの創造力の発揮や子どもの創造力・想像力を育てる能力」(69・6%)、五位は「自らの魅力ある個性の発揮や子どもの個性を育てる教育」(62・8%)、六位は「教育者

としての倫理・使命感」(61・6%)、七位は「自然環境や生態系の認識や環境教育の能力」(61・0%)、八位「鋭い人権感覚や子どもの人権意識を育てる教育」(58・9%)、九位は「学問の自由の尊重、学問研究能力の真理・真実を探究し教える能力」(56・3%)であった。これに対してきわめて指摘が少なかったのは、「学習指導要領に即した実践的指導力」(19・4%)、「法令順守や校長を中心とする学校のみとまりへの協力」(9・2%)、「子どもを管理し規律を保持する能力」(7・5%)と著しい対比を見せている。その中間にあるものが、「国民に直接に責任を負う教育者としての主体性、父母の要求の理解や子どもの自主性・自治を育てる能力」(52・4%)、「情報化社会への認識や情報処理能力」(47・6%)、「地域の認識や地域教育の能力」(43・7%)などがあげられている。

さらに、教育者の力量について調査報告によって検討しておきたい。検討資料は「大学設置基準の大綱化の下における教育者養成に関する総合的調査研究」(一九九三年)による新しい時代の教育者に求められる力量の研究報告から、「教育者の力量」について抜き出して考察したものである。

この調査では、大学で直接教員養成に携わっている大学教員と小・中・高等学校教員および教職課程履修学生・教育学科学生(四年次生)を対象としたものである。集計の結果を比較し、その順位を示したものである参照(表1)。

第五位は、大学教員が「教科に関する実践的指導力」、現職教員は「社会的・日常な常識」、学生は「子どもから好かれること」をあげている。六位、大学教員は「基礎的な教養」をあげているが、現職教員は「人権感覚」をあげ学生は「担当教科に関する専門的知識・技術」をあげている。このように見ると、「教師の力量」として、まず「豊かな人間性」があげられる。ついで「児童・生徒の性格や個性を把握する力」「人権感覚」「担当教科に関する専門的知識・技術」「社会的・日常な常識」「教師としての自覚」「基礎的な教養」などの順になっている。

- (2) 二十一世紀に向かつて教師に期待される能力―一九九九年の科研究費調査結果から

(表 1)

	期待される教師の力量資質		
	〔大学教員〕	〔現職教員〕	〔学生〕
(1) 豊かな人間性	+1・80①	+1・84①	+1・80①
(2) 教師としての自覚	+1・37⑦	+1・39⑦	+1・21⑧
(3) エーモアのセンス	+0・93⑬	+1・03⑬	+1・05⑫
(4) 子どもから好かれること	+1・24⑪	+1・03⑬	+1・35⑤
(5) 児童・生徒の個性を把握する力	+1・61④	+1・52④	+1・50②
(6) 教科に関する実践的指導力	+1・61⑤	+1・69②	+1・16⑨
(7) 教科外活動に関する実践的指導力	+1・25⑨	+1・18⑨	+1・08⑪
(8) 担当教科に関する専門的知識・技術	+1・64③	+1・56③	+1・34⑥
(9) 教科外活動に関する専門的知識・技術	+0・97⑮	+0・96⑮	+0・94⑬
(10) 基礎的な教義	+1・42⑥	+1・34⑧	+1・16⑨
(11) 社会的・日常的な常識	+1・25⑨	+1・52④	+1・45③
(12) 人権感覚	+1・74②	+1・46⑥	+1・42④
(13) 教育に関する体系的知識・理解	+1・27⑧	+0・86⑱	+0・90⑮
(14) 教師としての確固とした教育観	+1・18⑬	+0・96⑮	+0・94⑬
(15) 実務的な能力	+0・74⑱	+1・07⑫	+0・56⑱
(16) リーダーシップ	+1・01⑭	+1・03⑬	+0・85⑮
(17) 同僚との協調性	+0・87⑰	+1・17⑩	+0・85⑮
(18) 学校の組織の一員としての自覚	+0・87⑱	+1・15⑪	+0・73⑱
(19) 父母や地域社会との協力関係	+1・24⑫	+1・01⑮	+1・23⑦

この集計結果から「教師の力量」をみると三者ともに第一位は「豊かな人間性」があげられている。第二位、大学教員は「人権感覚」、現職教員は「教科に関する実践的指導力」をあげ、学生は「児童・生徒の性格や個性を把握する力」をあげている。第三位は、大学教員と現職教員は「担当教科に関する専門的知識・技術」をあげ、学生は「社

(表 2)

会的・日常的な常識」をあげている。第四位は、現職教員ともに「児童・生徒の性格や個性を把握する力」をあげているが学生は「人権感覚」となっている。

教免法の改正の趣意は、情報化・国際化等により多様化する価値観の中で、子どもたちに「生きる力」を持つ教師を早急に養成しようとするものであった。大学の教員養成担当者や中学校で教育実践に携わっている教師は、「二十

	二一世紀に向かつて教師に期待される能力																		
(1) 国際社会、地球時代への広い視野や国際理解・平和教育の能力																		大学	9 ・ 2 %
(2) 豊かな人間認識・人間性や人間理解教育の能力																		16 ・ 7	7 ・ 7 %
(3) 自然環境や生態系の認識や環境教育の能力																		4 ・ 9	2 ・ 4
(4) 地域の認識や地域教育の能力																		5 ・ 2	4 ・ 5
(5) 子どもへの深い理解や子どもの立場・内面に即した教育の能力																		15 ・ 7	4 ・ 9
(6) 自らの魅力ある個性の発揮や子どもの個性を育てる能力																		7 ・ 8	8 ・ 9
(7) 自らの創造力の発揮や子供の創造力・想像力を育てる能力																		8 ・ 4	4 ・ 3
(8) 鋭い人権感覚や子供の人権意識を育てる能力																		6 ・ 2	7 ・ 2
(9) 国民に責任を負う教師としての主体性子どもの自主性を育てる能力																		6 ・ 5	7 ・ 8
(10) 学問の自由の尊重、学問研究能力や真理真実を探究し教える能力																		5 ・ 3	1 ・ 0
(11) 教育者としての倫理・使命感																		5 ・ 8	9 ・ 7
(12) 学習指導要領(教科・特別活動・道徳教育)に即した実践的指導能力																		1 ・ 1	4 ・ 7
(13) 法令の遵守や校長を中心とした学校のまともまりへの協力																		0 ・ 9	6 ・ 0
(14) 情報化社会への認識や情報処理能力																		3 ・ 4	2 ・ 6
(15) 子供を管理し規律を保持する能力																		0 ・ 4	0 ・ 7
(16) その他																		0 ・ 9	0 ・ 4
																			7 ・ 7 %

一世紀に向けて大学ではどのような力量を持つ教師を養成しようとしているか、又中学校の教育現場ではどのような能力を持つ教師を期待しているか」についての調査した結果である。

この調査結果を考察すると参照(表2)、「二一世紀に向かって教師に最も期待される能力」は、大学・中学ともに「豊かな人間認識・人間性や人間理解教育の能力」(16・7%、17・0%)が共通して最も高い。第二位、大学は「子どもへの深い理解や子ども立場・内面に即した教育の能力」15・7%、中学は「教育者としての倫理・使命感」(9・7%)である。第三位、大学は「国際社会・地球時代への広い視野や国際理解教育・平和教育の能力」(9・2%)、中学は「自らの魅力ある個性の発揮や子ども個性を育てる能力」(8・9%)である。第四位、大学は「自らの創造力の発揮や子ども創造力想像力を育てる能力」(8・4%)、中学は「国民に責任を負う教師としての主体性・子どもの自主性を育てる能力」(7・8%)である。第五位、大学は「自らの魅力ある個性の発揮や子ども個性を育てる能力」(7・8%)、中学は「国際社会、地球時代への広い視野や国際理解・平和教育の能力」(7・7%)である。

期待度の低い教師の資質・能力を見ると、最も期待されない能力は、「子どもを管理し規律を保持する能力」で、大学(0・4%)・中学(0・7%)共に低い、さらに、大学は「法令の遵守や校長を中心とした学校のまとまりへの協力」(0・9%)、中学は「学問の尊重、学問研究能力や真理真実を探究し教える能力」(1・0%)である。第三位、大学は「学習指導要領に即した実践的指導能力」(1・1%)、中学は「自然環境や環境教育の能力」(2・4%)であった。この調査結果を考察すると「二一世紀に向かって教師に期待される能力」を理解することが出来る。大学で教員養成に取り組んでいる担当者と今日教育指導の最も困難な中学校で教育実践に励んでいる教師の考えている教師の能力とは大きな違いがないことが理解できる。

終わりに―教師養成の基本的課題

一九八八年及び一九九八年の二度にわたる教免法の改正の動向とその趣意を検討し、教免法に対する大学の担当者
の意見、さらに、調査を基にして、二一世紀を拓き担う教師の力量資質について検討してきた。この二度にわたる教
免法改正の基本的精神には、大きな矛盾を見落とすことは出来ない。前者の改正の基本的理念は、一言で言えば教師
の基本的力量として、教科の専門性の重視であった。その社会的背景にあったものは、「高学歴化」「情報化」社会の
到来に対しても教師の専門性が問われたのであった。これに対して、今回（一九九八年）の法改正は、「いじめ」「不登
校」「学級崩壊」等に即対応できる即戦力となる教師が求められたのである。その背後にある文教政策は、開放免許
制度の廃止へ目的養成の復活であると言わざるを得ない法改正であった。

こうした状況での法改正に対する二つの調査結果をもとに、新しい世紀に向かつて大きな転換期社会に求められる
教育者の力量を総合的にとらえると、次のように考えられる。まず、第一に「幅広い確かな教養に裏づけられた豊か
な人間性」であり、第二に「一人ひとりの子どもの内面に秘められている無限の可能性を発見し育てる奥深い人間理
解能力」であり、第三に「子どもの生存と発達を権利として保障しようとする鋭い人権感覚を持つこと」、第四に
「常に探究者として学問の自由の尊重や学問的能力や真理・真実を探究し教える能力」、第五として「過去の歴史の科
学的認識と歴史の継承者としての自覚」、最後に「教師として子どもたちと共に二一世紀社会を創造し、想像すると
いう自覚と使命観を持つこと」、こうした教師としての基本的力量形成の場こそが、二一世紀を目前に控えた今日の
大学に課せられた教員養成の基本的課題であると考えている。

こうした教師の力量形成の場として、大学における教師養成のカリキュラム編成の基本的課題は、(1)教育諸科学の

学問的成果に基づいて、教育認識と教育実践についての理解を深め、その学問的成果を体系的に教師養成のカリキュラム編成に生かすこと。(2)各大学は建学の理想・教学の理念に基づいて、その大学の独自の専門教育の特色を生かしたユニークな教師養成のカリキュラムを編成すること。(3)教師として人間として生涯にわたって自己形成をして行く基盤をカリキュラム編成の中に構築すること。(4)地球社会的視野にたつて、「自然」と「ひと」・「ひと」と「コンピュータ」・「異文化」等の共生・共存の理念の実践者として二一世紀を拓く力量形成の場としての教師養成カリキュラムの再構築である。以上四点が新しい世紀に向かつての教師養成の基本的課題であると考えている。

注

- (1) 全国教員養成問題研究連絡協議会「教免法改正に伴う各大学の対応状況とその問題点」日本教育学会第48回大会発表資料(一九八九・八・二八。於筑波大学。筆者も共同研究者の一人であった)
- (2) 「新教員免許法の下における教員養成カリキュラムに関する総合的調査研究」(一九九一年度科学研究費補助金〔総合研究A〕研究成果報告書・課題番号「〇三三〇一〇三四」研究代表三輪定宣〔千葉大学〕筆者も共同研究者の一人であった)一一五―一六頁。
- (3) 「教育実習及び介護体験の教育的意義と内容方法に関する調査研究」(一九九八―一九九九年度文部省科学研究費補助金〔基盤研究C〕・課題番号「二〇六一〇二七八」研究代表黒澤英典〔武蔵大学〕の「新教員免許法下の教員養成カリキュラム編成に関する調査」(一九九九年二月実施。日本教師教育学会第8回研究大会発表資料(一九九九・一〇・九於立正大学)
- (4) 全国私立大学教職課程研究連絡協議会・第9次態度表明「教員免許法改正とわれらの課題―私立大学の立場から―」(一九八九・一・一七。筆者も起草委員の一人であった)五―六頁。
- (5) 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(第一次答申)(一九九七年七月二八日)一一―一二頁。
- (6) 「教職専門科目等に関する省令作成についての要望」関東地区教職課程研究連絡協議会・教免法検討特別委員会に筆者の提案資料(一九八九・二・一七)
- (7) (注1)参照
- (8) 「新教員免許法下におけるカリキュラム編成の諸問題」日本教育学会第五八回大会(一九九九・九)。発表資料(共同研究代表黒澤英典)。

一六頁。

(9) 同上。一七一―二頁。

(10) (注(2)参照)

(11) 『大学設置基準の大綱化の下における教育者養成教育に関する総合的調査研究』(一九九二―一九九三年度文部省科学研究費補助金〔総合研

究A〕研究成果報告書・課題番号「〇四三〇一〇三二」研究代表長尾十三二〔中央大学〕筆者も共同研究者の一人であった) 一一―一二頁。

(12) 注(3)参照。

(13) 拙稿「大学改革の下での教育者養成カリキュラム編成」『日本教師教育学会年報』第三号。一九九四年。四四―四六頁。参照。拙稿「大学に

おける教職専門科目構築の理念」『教師教育研究』全国私立大学教職課程研究連絡協議会年報第四号、一九九一年、六三―六四頁。参照。

(二〇〇〇年二月一日 受理)