

教職に関する科目「教育原理」の授業構想に関する一考察

——教育改革の歴史と教育をめぐる現代的課題との関連づけという視点から——

志々田まなみ*・天野かおり**

はじめに

わが国では、戦後60年を経て初となる、平成18（2006）年12月の教育基本法の全面改正を機に、翌19（2007）年以降、関連法規の改正が相継ぎ、平成20（2008）年には教育振興基本計画が閣議決定された。そうした一連の施策でもって、これまであらゆる面での教育改革が推進されてきた。しかし、平成23（2011）年3月に東日本大震災という未曾有の危機に直面し、わが国の教育は改めてそのあり方を問い直されたといつてよい。

わが国における教育という営みを国家レベルで歴史的に理解しようとする時、「教育立国」という考え方をキーワードのひとつとして挙げる事ができるであろう。国土が狭く、天然資源の開発の余地が乏しいわが国において、戦後の経済復興を実現させた原動力は、まさしく「教育立国」という考え方にあったとする見方は、あながち間違ったものとは言えない。近年でいえば、平成11（1999）年9月に当時の文部省が策定した「教育改革プログラム」には、「教育立国を目指して」という副題が添えられた¹⁾。その後、平成20年4月にまとめられた中央教育審議会（これ以降、中教審と略記する）答申「教育振興基本計画について」では、「「教育立国」の実現に向けて」との副題が付記された。そこでは、「今回の答申では、まず、今後の知識基盤社会において、一人一人の充実した人生と我が

国社会の持続的な発展を実現するため、改めて「教育立国」を宣言することを求めた」と述べられている²⁾。

「教育立国」たらんとするわが国において、その教育を担う教員の養成は、国家的な関心事のひとつである。教員養成に関する最新の政策動向としては、平成24（2012）年8月の中教審答申「教職生活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」が注目される。同答申においては、大きく次の2点、第1に教員養成の修士レベル化、そして第2に新たな教員免許制度の創設が提言された。それらは、「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」が可能な教員の養成を促している³⁾。すなわち、大学の教職課程には、社会が寄せる要請の変化に応じていけるような学校教育を展開できる教員の養成が求められているのであり、そのため「学び続ける」という資質能力を履修生たちに身につけさせることが課題となっている。

とはいえ「学ぶ」こと、さらにそれを「続ける」ことは、きわめて主体的な行為である。それらを大学の授業で「教えよう」とすること自体が自家撞着ではないのかとの謗りを免れない。授業によって可能なのは、問題を問題として認識できるか否かは当該本人の資質能力に制限されること、そして、問題を認識できたとしても、それに対する解決策の探究は同人が現有している資質能力の範囲でしか取り組めないのだということ、を体験させることである。そうした体験を通して、自己の資質能力の限界に気づかせ

* 広島経済大学経済学部准教授

** 尚綱大学文化言語学部准教授

ることで初めて「学び続ける」ことの必要性に対する自覚を促すことができる。そうした観点から、大学の教職課程における必修科目のひとつである「教育原理」を取り上げ、同授業を通じて「学び続ける」という主体の開発をめぐる工夫について検討を試みる。

1. 教職課程における位置づけからみた「教育原理」

「教員養成を修士レベル化する」といったことが唱えられる今日、学部の4年間での教員養成では必ずしも充分ではない、という指摘に異を唱える人はいないであろう。平成24年8月の中教審答申「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」は、学部において身につけるべき能力と大学院におけるそれとを次のように示し、学部段階では養成しきれない能力について明らかにしようとした。「学部における能動的な学修等により、基礎的・基本的な知識・技能や汎用的能力を身に付けた上で、大学院レベルで自ら課題を設定し、学校現場における実践とその省察を通じて、解決に向けた探究的活動を行うという学びを教員自身が経験した上で、新たな学びを支える指導法を身につける必要がある⁴⁾。そこで言われる「基本的な知識」とか「汎用的能力」といった文言は、前者は別にしても後者は、日常生活でしばしば耳にする、あるいは目にするような単語ではない。それでもさほど馴染みのない用語ではなくなっているのは、今日マスメディア等において、種々雑多な視点から語られる「○○○力」という造語が巷間に溢れているからであろう。それら「○○○力」の中でも大学教育の成果についてアカウントビリティを果たすことを意図して登場してきたのが「学士力」である。

大学を取り巻く環境が急速に変化するに伴い、大学教育への期待のありようも著しく異なってきた。環境が大学に変容を迫った一例としては、

いわゆる「2006年問題」と「2007年問題」が挙げられる。「ゆとり」を謳って平成11年3月に告示された学習指導要領は、平成15（2003）年度から高等学校においても実施となった。学習指導要領によって教育を受けた高校生の大学進学が2006年度に始まることから「2006年問題」と呼ばれた。一方、大学への進学を希望する者の数が、日本の大学全体の入学定員数を初めて下回るのが2007年であると予測されたことから、「2007年問題」が広く関心を集めた。「ゆとり教育」の導入によって高校教育が多種多様となったこと、あるいは「大学全入」といわれる時代を迎え入学者の学力差が拡大したことによって、大学が受け入れる学生の質は、短期間のうちに多岐多様となったのである。

大学がその入口において変化の波に襲われていた頃、同時に出口に対しても変革を求める波が押し寄せていた。「グローバルな知識基盤社会」にあつて大学は、「学習成果を重視する国際的な流れ」と無縁に生き残ることはできず、「学士課程教育」そして「学位」の質を保證することが要請された。とはいえ、学力差が大きくさまざまなニーズを抱える学生を入学させる一方で、卒業時の学習成果を一定の水準以上に維持することはそれぞれの大学にとって容易なことではない。なにより学部の4年間による学習成果に対して、専門的な見地からみて妥当性を欠くことなく、かつ学際的にみても合意できるような評価の基準を設けること自体、至難の業と言うほかないのである。そうした背景から、平成20年12月に出された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて（これ以降、学士課程答申と略記する）」は、「国として、学士課程で育成する21世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保證する能力の内容）に関する参考指針を示すこと」を明言し、「学士力」という捉え方を提言した⁵⁾。

「学士課程教育」ならびに「学位」の質をめ

ぐって議論がなされるようになってきたことと軌を一にして、「教職課程の質保証」⁶⁾が議論の俎上に載せられるようになってきたのはよもや偶然ではあるまい。大学が受け入れる学生の質の多様化は、必然的に教職課程を履修する学生の質の多様化ももたらした。学力差の激しい、そして教職に対する意識の差も大きい彼らに、教員養成という見地から一定の水準以上の教育成果をあげようとする、いっそうの工夫が必要とされている現状を、教職課程の担当者であれば否定する者はまずいないであろう。

教員免許状の取得は、教員養成を主たる目的とする教員養成系の大学や学部等における場合と、そうでない一般の大学や学部等の場合との概ね2つに分けることができる。前者の場合は、教員免許状の取得が卒業の要件となっているため、卒業するに必要とされる単位を修得すれば教員免許状の取得が可能となる。しかし、後者の場合、教員免許状の取得は卒業の要件とはなっていないため、卒業するに必要とされる単位をすべて修得しても教員免許状の取得が可能となるわけではない。筆者らの所属する学部は後者にあたり、教員免許状の取得を目指す学生は、そうでない学生よりも30数単位以上多くの授業を履修するのが通常である。卒業要件と教員免許状取得のための資格要件の構造がそのようなになっていることを踏まえれば、一般学部に属する教職課程の履修者には、「学士力」すなわち、「1. 知識・理解, 2. 汎用的技能, 3. 態度・志向性, 4. 総合的な学習経験と創造的思考力」を「各専攻分野を通じて培う」⁷⁾と同時に、とくに教育に関する「基礎的・基本的な知識・技能」を教職課程を通じて身につけ、それら全体を「教員として最小限必要な資質能力」⁸⁾という視座から自己の内に統合していくことが求められているとみなすことができよう。では、そのうちの教職課程に対して課せられている部分をめぐる教育成果についてのアカウントビリティに

ついてはといえば、各課程認定大学に任されていた。ところが、平成22(2010)年度入学生から新たに「教職実践演習」という必修科目を新設することが定められ、状況に変化が生じた。各課程認定大学には、同科目の履修を通じて「教員として最小限必要な資質能力」を「明示的に確認すること」⁹⁾が要請されることとなり、そのための指針が明確に示されたのである。

「教職実践演習」の導入を踏まえれば、「教育原理」を担当する教員は、教職課程におけるその位置づけを教育成果という観点から今一度精査することが必要であろう。周知のとおり、課程認定大学において開講される「教育原理」は、「教育職員免許法施行規則」第6条によって規定されている「教職に関する科目」のうちのひとつである「教育の基礎理論に関する科目」として開設される。同科目には講義の内容として「含めることが必要な事項」が3点示されており、具体的には第1に、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」、第2に「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」、第3に「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」とされている。その第1の事項を講義内容とするのが「教育原理」である。「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を学ぶことが、「教員として最小限必要な資質能力」のどの部分を形成するのか、そのような視点を念頭に置きながら講義の展開を構想することが求められている。だとすると、理念とか歴史、思想とかいった抽象的なものが単に「基礎的・基本的な知識」として習得されて終わるのではなく、そのような知識が「汎用的能力」へと結実するような仕掛けが考えられなければならない。

2. 「教育原理」を通じて歴史を学ぶことの意味づけ

もとより教育の歴史を学ぶことは、教育の理念や思想を学ぶことでもある。すなわち、教育の歴史を学ぶとは、教育制度やその組織など、社会において教育が果たす役割や機能が成立していく過程とその過程に影響を及ぼした人物や事象、考え方について学ぶことである。そして、歴史を学ぶことは、現在を理解することである。現在は、過去の事象や思想と無関係に、あたかも真空状態のなかに孤立しているのではなく、それらの重層的な積み重ねとして存在している。著名な歴史家たち、たとえばカー（Carr, Edward H.）が「歴史とは現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話なのである」¹⁰⁾と述べ、あるいはブロック（Bloch, Marc）が「現在から出発して過去を理解しなければならず、過去の光に照らして現在を理解しなければならない」¹¹⁾と述べているのは、つとに知られるところであろう。現在の教育を理解しようとすれば、そしてこれからのあるべき教育を探究しようとすれば、過去の教育を知ることは不可欠なのである。

とはいえ、現行の学習指導要領の下では、高等学校において世界史は必修科目であっても日本史は選択科目である。筆者らが指導する学生はいわゆる文系に類別される学部の所属であるが、それでも世界史と日本史をとともに履修したという学生は少数派であろう。それほどに歴史の学習経験は限定的である。なおかつ、平成18年に衆目を集めた「高等学校必修科目未履修問題」に示唆されるように、学習指導要領では必修とされていても大学受験に直接関係がないとされる世界史は、高等学校において、とりわけ地方で「進学校」と称される、すなわち大学受験における進学実績を向上させることに重きを置く高等学校にあっては軽視される傾向が否めない。加えて、中学校、高等学校で世界史や

日本史を学習したとしても、彼らにとって「歴史」とは、現在を理解するためのツールとしてというよりは、高校入試あるいは大学入試で問われる、暗記すべき知識であるとみなされてきた。

そうした状況下にある履修生に、「教育原理」のテキストとして編纂された図書を用いて、教育の歴史とは、とソクラテスの昔に遡って教育の思想や歴史を説いたならば、たちどころに暗記すべき事項として一斉にノートを取り始める。そこには、過去との関係を通じて現在というものの意味を問い直そうというような意識はみられない。だからこそ「教育原理」の授業においては、教育史や教育思想史を考察や分析のツールとして援用し、教育をめぐる現代的課題の解決に取り組めるような学びの経験が企図されなければならない。

しかしながら、そのような学びの経験を仕組むことはそう容易ではない。まず、学びといえば、その原点は模倣にあると従来言われてきた。模倣は、教える側と教わる側を媒介する、教育にとって欠かせない学習行為であるとみなされてきた。しかし、そうした前提にこそ教育のパラドックスが存在するとの指摘が認知科学の研究者たちからなされるようになった。たとえばジャーギリら（Gergely, György and Gergely, Csibra）は、人間社会において文化の伝承が行われるとき、多くの場合、その意味や意図を吟味することなく「盲目的模倣」によって伝達されることは極めてよくあることだといっているのである¹²⁾。学校にある教師が、歴史上の人物や時事を知っていることが望ましいというそぶりを示すや否や、生徒は、そうした知識の獲得がどのような意味をもつのかについてはわからないままに、それらの知識を身につけようとするといったことは、われわれもしばしば目にするところである。佐伯が述べているように、教育という場では、教える側が何かを教示しようとし

た途端、教わる側はいともたやすく自ら考えることを放棄し、学びとは正反対の思考停止に陥ってしまう危険性を孕んでいるのである¹³⁾。

教えることによって教わる側の「盲目的模倣」を誘発し、思考停止に陥らせるのではなく、自ら考えることを促すべく、今日の大学教育が「質的転換」を迫られているのは周知の事実である。平成24年8月に中教審によって出された答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」¹⁴⁾が求めたのは、まさにそれであった。山内は大学教育をめぐるそうした要請を、「教師中心 (Teacher-Centered) で知識伝達型の授業から、学習者中心 (Learner-Centered) で知識構成型の授業への移行が模索されている」¹⁵⁾と捉えている。教師による体系的な知識の付与から、学習者自身による知識の探求と構築へという教育観の変容に伴い、教育成果の評価の焦点は、「教師が何を教えたか」から「学習者が何を学んだか」、さらには「学習者は何ができるようになったか」に移っているのである。

具体的に「教育原理」の授業を、教育史や教育思想史を教わる受け身の学習ではなく、それらを考察や分析のツールとして援用し、教育をめぐる現代的課題の解決に取り組めるような学びの経験へと転換しようとするとき、示唆を与えてくれるのがワイマー (Weimer, Maryellen) の論である。彼は、「教師中心」から、「学習者中心」へと授業を移行させるに当たって必要とされる変革を5つに絞って明らかにしている。

第1のそれは、「教師の役割 (the role of teacher)」を「学習の支援者 (a facilitator of learning)」へと転換することだという。多くの場合、教師が学習内容を定め、資料の概説を行って例を示し、問いを設定して答え、授業を主導する。そうではなくて、彼は教師を「産婆 (midwife)」になぞらえて、学習者に知識を与え

るのではなく、学習者が知識を生み出すことを助けることこそが教師の役割であると述べるのである¹⁶⁾。

第2に変革の対象となるのは、学習者と教師の間の「パワー・バランス (the balance of power)」である。学習の方針、学習の方法、学習の速度など、学習者の学習はことごとく教師によって管理されている。学習者を教師の支配下に置くのではなく、学習の管理に学習者を参画させることをワイマーは説く。学習をめぐる意思決定権は、教師が一方向的に有するのではなく、教師と学習者の双方によって共有 (power sharing) されなければならないのである¹⁷⁾。

第3に、教育内容が果たす機能 (the function of content) をめぐる教師の考えを変革させる必要性をワイマーは挙げている。教育内容を「網羅すること (covering)」, それを教師は重視しようとするが、そうしたところで表面をなぞっているに過ぎない。教師が教育内容を提供したからといって、必ずしも学習者がそれを理解したり学んだりはしていないと彼はいう。そこで、「学習者中心」の授業においては、教育内容が果たす機能を2つの側面で捉える。ひとつには、教育内容によって学習者は知識の基盤を形成する。もうひとつには、教育内容を通じて学習者は学習スキルを身につける、というものである¹⁸⁾。わが国の授業実践においてもよく言及される、「教材を教える」ことから「教材で教える」ことへの脱皮とも合致しよう。

そして第4にワイマーは、学習者が「学習に対する責任 (the responsibility for learning)」を教師と共有できるような授業づくり (classroom climates) を重視する。そのような授業づくりは、教師と学習者、および学習者同士の関係によって決定づけられるもので、教師には、学習者がいっそう自己主導的となるような授業づくりが求められている¹⁹⁾。

さらに第5として、評価の目的とプロセスを

変換することが欠かせないとワイマーは述べている。評価の目的には2つの側面があり、ひとつには成績の判定のため、もうひとつには、学習の成果を知るためである。両者のバランス(a balance between grades and learning)が顧みられなければならない。また、評価のプロセスとしては、試験やテストといった、教師が独占的に行う他者評価から、自己評価や学習者同士の相互評価など学習者自身が評価に責任を分かちもつものへと変換することが求められている²⁰⁾。ワイマーの論は、われわれ大学教員が「盲目的模倣」の誘発を防ぐ視点ともなろう。

3. 教育をめぐる現代的課題を取り上げる試み

一般に、現代的課題といえば、平成4(1994)年8月の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」が想起される。そこでは、現代的課題を「社会の急激な変化に対応し、人間性豊かな生活を営むために、人々が学習する必要がある課題」と定義づけた。そうした現代的課題のうち、いずれを学習課題として取り上げるべきかについて同答申は、「それが心豊かな人間の形成に資すること(豊かな人間性)を基本としつつ、特に、その課題が社会的観点から見てどれだけの広がりを持っているか(社会性・公共性)、どれだけその学習が時代の要請に即応しているか、緊急・必要であるか(現代性・緊急性)などの観点から行われることが重要である」とした。さらに同答申は、それら社会性、公共性、現代性、緊急性という4つの観点から吟味された具体的な課題を例示している²¹⁾。

そうした観点からすると、「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議」が平成23年7月にとりまとめた「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」にある次の指摘は、

わが国の現代的課題として無視できまい。そこには、「東日本大震災の発生とその後の復旧に向けた営みは、本会議の議論にも大きな衝撃を与え、教育論からの学校と地域の連携にとどまらない「学校と地域の関係」が問われているのだとの認識を共有することとなった」と述べられている。すなわち、教育をめぐる現代的課題のひとつは、「子どもの学びの場」にとどまらない「地域とともにある学校づくり」ということができよう²²⁾。

これまでの「学校と地域の関係」を文教政策の歴史という視点からみてみると、戦後もっとも早く登場したのは、「学校開放」という捉え方、文言であったろう。昭和22(1947)年に公布された学校教育法第85条(現行第137条)においては、「学校教育上支障のない限り、学校には、社会教育に関する施設を附置し、又は学校の施設を社会教育その他公共のために利用させることができる」と定められた。そして、その2年後の昭和24(1949)年には、社会教育法の制定が行われ、同法第44条において、「学校の管理機関は、学校教育上支障がないと認める限り、その管理する学校の施設を社会教育のために利用に供するように努めなければならない」とされた。学校教育法第85条(現行第137条)と社会教育法第44条は、「学校教育上支障のない限り」という条件付きではあるが、「大人」たちが「地域」で学ぶ機会を整備する役割を担う社会教育に対する、学校施設の開放の法的根拠となったのである。昭和28(1953)年になると社会教育審議会は、「学校開放活動促進方策について」という建議を行い、昭和30(1955)年に同審議会は、「学校開放の実施運営はいかにあるべきか」という答申を行なった。それらの建議および答申は、「学校開放」の機能を学校施設の利用に限定するような、視野の狭い捉え方を否定し、教育の機会均等に資する教育機関として、各学校が「地域社会学校としての学校経営」の

方向に舵を切るよう求めたのである²³⁾。

およそ「学校開放」には、「学校施設の開放」と「教育機能の開放」の2つの側面があるとされる²⁴⁾。わが国の場合、地域住民への「学校施設の開放」は、昭和51(1976)年の文部事務次官通知「学校体育施設開放事業の推進について」²⁵⁾にみられるように、「学校体育施設開放事業」に関する予算措置等が講じられることになったことを契機に、50年代に急速に普及した。しかし、「教育機能の開放」については、臨時教育審議会(これ以降、臨教審と略記する)を待たねばならなかった。長らく施設開放の域を出ないままであった「学校開放」に質的な深化がもたらされたのは、同審議会が、昭和60(1985)年6月の「教育改革に関する第一次答申」において「生涯学習社会」の建設を提言し、昭和61(1986)年4月の第二次答申および翌62(1987)年4月の第三次答申に引き続き、同年8月の「教育改革に関する第4次答申(最終答申)」でもって「生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていかねばならない」と謳ったことによる²⁶⁾。平成2(1990)年6月には、「生涯学習の振興のための施策の推進体制の整備に関する法律」、いわゆる「生涯学習振興法」が制定され、学校は、地域の生涯学習の拠点のひとつとして、住民の学習需要に応えることが求められるようになった。ここに至って学校は、社会教育の視座に加え、生涯学習の理念からも「開放」を促されることとなったのである²⁷⁾。

平成8(1996)年7月になると、中教審第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が出され、「今後における教育の在り方として、「ゆとり」の中で、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいくことが基本である」と提言された。同答申は、「完全学校週5日制の実施」を提唱し、そのために教育課程については「教育内容の厳選」を図って「授業時数の縮

減」を行うよう求めた。そのようにして「学校のスリム化」を実現するとともに、それに応じて「学校・家庭・地域社会の連携と適切な役割分担を進めていく」ことの重要性を指摘した。同答申の背景には、「いじめ・登校拒否の問題」の深刻化があり、「いじめ・登校拒否の問題の解決に当たっては、学校が全力を挙げて取り組むことはもとより重要であるが、学校のみで解決することに固執しない開かれた学校運営も大切だ」との言及がなされた。さらに、「これからの学校が、社会に対して「開かれた学校」となり、家庭や地域社会に対して積極的に働きかけを行い、家庭や地域社会とともに子供たちを育てていくという視点に立った学校運営を心がけることは極めて重要なことと言わなければならない」とも述べて、そこから「開かれた学校」づくりが教育課題となった²⁸⁾。

そうした政策動向は、学校の制度面においても具体的な変革をもたらした。すなわち、「学校評議員制度」の導入である。「学校評議員制度」は、平成10(1998)年9月の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」において提言され、2年後の平成12(2000)年4月に、学校教育法施行規則が改正されたことで実現をみている²⁹⁾。同規則第49条に拠れば、「学校評議員」とは、「校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べることができる」もので、同制度は、地域住民が学校運営に参画する仕組みとしてはわが国初のものであった。平成16(2004)年3月には、中教審答申「今後の学校の管理運営の在り方について」が出され、それを踏まえて、「地方教育行政の組織および運営に関する法律」の改正がなされると、同法律第47条の5に依って「学校運営協議会」、いわゆるコミュニティ・スクールの設置が可能となった。これにともない地域住民の参画は、単なる助言機関としてではなく、協議機関として「学校における基本的な意思決定に関与する」ことが制度的に保障さ

れた³⁰⁾。そして先に述べたように、東日本大震災を経験した今日、「学校づくり」の視座は、「開かれた学校づくり」から「地域とともにある学校づくり」へと展開しつつある。

ここで刮目すべきは、「学校開放」にはじまって「開かれた学校づくり」へと「学校と地域の関係」をめぐる考え方は着実に発展を遂げてきたと認められる一方で、そうした展開にこそ「教育論からの学校と地域の連携」という、そもそもの限界が内包されていたのではないかと指摘が、先の提言「地域とともにある学校づくりの推進方策」によってなされている点である³¹⁾。今日までに続く教育改革の流れは、得てして「詰め込み」か「ゆとり」か、といった表層的なところで語られたりしてきた。しかし本節でみてきたように、臨教審以降の生涯学習の理念が我が国の教育改革に通底していることを十分に理解しなければ、問題の本質は分かりづらい。幸か不幸か、筆者らの「教育原理」を受講する学生たちは、まさしくその「ゆとり」の側の世代であり、「詰め込み」か「ゆとり」か、という短絡的な二項対立の図式に慣らされてきている。そのような彼らに教育問題の本質を掴ませようとすると、現在から過去へ、そしてまた過去から現在へと絶えざる思考の往復を行わせることが欠かせない。彼ら自身が受けてきた教育を現代的課題として取り上げて向き合わせ、そのあり方を規定してきた諸要因として教育史や教育思想史を捉え直すことができるよう促すことは、「教育原理」の授業実践のひとつとして大いに有効である。

おわりに

かつて中教審は、平成18年7月の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において次のように述べて教職課程に係る課題を指摘した。「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則により、質の高い教員が養

成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきたが、現在、大学の教職課程については、様々な課題が指摘されている。教員免許制度についても、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている³²⁾。ただし同時に、「特に近年、学校教育をめぐることは、Ⅱ. 3において述べるように、これまでの専門的知識・技能だけでは対応できない本質的な変化が恒常的に生じて」いることにも言及している。しばしば引用されるように、現代は「いわゆる「知識基盤社会」(knowledge-based society)の時代」であり、「国内・国際社会ともに一層流動的で複雑化した先行き不透明な時代を迎える³³⁾と誰もが予測せざるを得ないのが今日である。そうした環境にあって、「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている」ことは、もはや避けがたい宿命というほかない。教職課程の授業においてどれほど先進的で実践的な事例を学習課題として取り上げてみたところで、いかなる知識や技能も陳腐化を免れないのであり、そうであるならば、むしろ現有する資質能力と求められるそれとの「乖離」を自ら埋めることができる人材こそを育成すべきなのである。

ここで今一度、カーやブロックの言に立ち戻ってみたい。彼らが言うように、歴史を学ぶ意味は、「物事がどうあるか」という共時的視点と「どのようにしてこうなったのか」、「どのようにしたらそうなるだろうか」という通時的視点を往還すること、そうした思考力を培うことにある。それによって、現代を生きる人びとの信念とか態度、価値観や前提などを規定している諸要因について初めて気づくことができるのである。「知識基盤社会」の特質として、次の4点「①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む」、「②知識は日進月歩であり、競争と技

術革新が絶え間なく生まれる」, 「③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く, 幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる」, 「④性別や年齢を問わず参画することが促進される」³⁴⁾ が挙げられる。そのうちの③にある「旧来のパラダイムの転換」に気づくことができる主体を開発しようとするれば, 自らの内に共時的視点と通時的視点を養うことが欠かせない。現代的課題との関連づけが周到に用意された「教育原理」の授業であれば, そのような視点の形成が可能となる。そうした視点を備えていれば, 自己の直面する教育課題を共時的視点と通時的視点からの確に把握し, その課題の解決のために必要とされる資質能力について不十分な部分を埋め合わせようと「学び」に向かおうとするであろう。すなわち, 「学び続ける」主体を開発する可能性が拓かれるのである。

注

- 1) 文部省「教育改革プログラム～「教育立国」を目指して～」平成11年9月。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19991015001/t19991015001.html> (2013年3月20日参照)。
- 2) 文部科学省「教育振興基本計画について～「教育立国」の実現に向けて～」平成20年4月, 1頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08042205/001.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 3) 中央教育審議会「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, 1頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 4) 同答申, 7頁。
- 5) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(答申)平成20年12月, 12頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 6) 中央教育審議会「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, 15頁。

- 7) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(答申)平成20年12月, 12-13頁。
ちなみに, 同答申によって示された「学士力」とは, 次のようである。

「学士力」

1. 知識・理解 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに, その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化, 社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能
(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
3. 態度・志向性 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し, 自らが立てた新たな課題にそれらを適用し, その課題を解決する能力
(1) 自己管理力 (2) チームワーク・リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
4. 総合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し, 自らが立てた新たな課題にそれらを適用し, その課題を解決する能力

- 8) 中央教育審議会「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。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/005.htm> (2013年3月20日参照)。
- 9) 同答申。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/008.htm> (2013年3月20日参照)。
- 10) Carr, Edward H., *What Is History?*, Vintage, 1967, p. 35.
E. H. カー／清水幾太郎 (訳)『歴史とは何か』岩波書店, 1962, 40頁。
- 11) Bloch, Marc, *The Historian's Craft : Reflections on the Nature and Uses of History and the Techniques and Methods of Those Who Write It.*, Vintage, 1964, pp. 39, 43.

- マルク・ブロック／松村 剛 (訳)『歴史のための弁明：歴史家の仕事』岩波書店，2004年，25頁。
- 12) Gergely, György and Csibra, Gergely, “Sylvia’s recipe : The role of imitation and pedagogy in the transmission of cultural knowledge”, Enfield, Nicholas J. and Levinson, Stephen C., ed., *Roots of Human Sociality : Culture, Cognition and Interaction*, Berg Pub Ltd, 2006, pp. 241–243.
- 13) 佐伯 胖「模倣と学び」佐伯 胖 (監修)『「学び」の認知科学事典』大修館書店，2010年，184–185頁。
- 14) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申)平成24年8月，9–10頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 15) 山内祐平「大学の学習空間をデザインする」佐伯 胖 (監修)前掲書，『「学び」の認知科学事典』大修館書店，239頁。
- 16) Weimer, Maryellen, *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, Jossey-Bass, 2013, pp. 59–60.
- 17) *Ibid.*, pp. 88–89, 94–95.
- 18) *Ibid.*, pp. 114–115, 123–124.
- 19) *Ibid.*, pp. 143, 147, 150–158.
- 20) *Ibid.*, pp. 175–181.
- 21) 生涯学習審議会「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」(答申)平成4年8月。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html> (2013年3月20日参照)。
- 22) 学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」平成23年7月，1–4頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/06/1307985_1_1.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 23) 社会教育審議会「学校開放活動促進方策について」(建議)昭和28年2月。
社会教育審議会「学校開放の実施運営はいかにあるべきか」(答申)昭和30年3月。
- 24) 内田純一「学校開放」社会教育・生涯学習辞典編集委員会(編)『社会教育・生涯学習辞典編集』朝倉書店，2012年，71頁。
- 25) 文部事務次官通知(各都道府県教育委員会あて)「学校体育施設開放事業の推進について」昭和51年6月。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19760626001/t19760626001.html> (2013年3月20日参照)。
- 26) 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」昭和60年6月，「第二次答申」昭和61年4月，「第三次答申」昭和62年4月，「第四次(最終)答申」昭和62年8月。
- 27) 渋谷照夫「学校開放の歴史と動向」『茨城大学生涯学習教育研究センター報告』第3号，1998年，19頁。
- 28) 中央教育審議会「21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)平成8年7月。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm> (2013年3月20日参照)。
- 29) 中央教育審議会「今後の地方教育行政の在り方について」(答申)平成10年9月。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309708.htm> (2013年3月20日参照)。
- 30) 中央教育審議会「今後の学校の管理運営の在り方について」(答申)平成16年3月，12頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/04030401/002/007.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 31) 学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議，前掲提言，1頁。
- 32) 中央教育審議会「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。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/005.htm> (2013年3月20日参照)。
- 33) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」(答申)平成17年1月，3頁。
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101/pdf/001.pdf> (2013年3月20日参照)。
- 34) 同答申，同所。