

<平成8年度共同研究報告>

美術大学における教員免許状取得に関わるカリキュラムの研究

一般教育（心理学） 北原 靖子
 共通造形センター 神谷 佳男
 浅野 隆
 土井 宏二
 一般教育（教育学） 輪島 道友

0.はじめに

金沢美術工芸大学に戦後の教員養成制度に基づく教職課程が置かれたのは1951年(昭和26年)であり、今に至るまで半世紀に及ぼうとする歴史と伝統をそなえている。これを受けて、中学・高校の教育現場において、数多くの卒業生が美術や工芸の教諭として活躍してきた。その実績の一端は、たとえば1996年(平成8年)度教育実習生派遣校資料からもうかがえる。金沢市内の18の公立中学において、学校数では16校、美術教諭数では36名中28名が、本学卒業生によって占められているのである。教員養成を主とする大学ではないとはいえ、美術教育において本学が果たしてきた社会的役割は大きい。昨今では教員枠が減少し常勤への道は険しいものがあるが、現在でも教職課程を選択する学生数は毎年70名余と学年定員の半数にも達し、そのうち複数名が卒業後現場におもむいている。

単に数の上で実績があるだけではない。教鞭に立つ卒業生や、中高時代本学出身の先生に教わった学生の話を知ると、授業内容にも美大ならではのユニークな発想が活かされているように思われる。教材研究や開発には、自身が作家として制作に工夫をこらした経験が役に立つ。創り出す姿勢や個性を大切にしようとする精神も、自分の中に創造に専心した経験がどれほどあるかによって、おのずとそなわり方に差がでるし、生徒にとっても受けるリアリティがちがってくる。その意味では、教員養成を主とする大学ではない「とはいえ」、いや、むしろ、ない「からこそ」、美術教育において本学のような存在意義は十分に大きく、今後ともけっして小さくならないと考えられよう。

しかしながら、教員養成プロパーでない大学においては、本来専攻と教職の2つの課程をカリキュラム上にいかに組み込み運営してゆくかが、常にむずかしい課題とされる。本学の歴史を省みても、時間割や学年配当といった小さいレベルから、学科目や単位数といった大きなレベルに至るまで、より良いかたちを模索しつつ、数次にわたってカリキュラム改訂が行われてきた(表1)。

改訂される契機の一つには法規改正がある。教職課程は、教育職員免許法の施行規則によって科目の種類や単位数の基準が定められており、教職課程設置にあたっては文部省の課程認定を受ける。したがって免許法が改正されれば、カリキュラム改訂は必須とならざるをえない。一方、学科新設など、大学自らの意志に基づく改正を契機として、専攻課程と教職課程の関係を再構築する場合もある。1996(平成8)年からスタートした教職カリキュラムは、この後者に該当する。

表1. 本学における教職課程改訂の経緯

年	改訂
1951	教育職員免許法に基づく教職課程設置
1954	免許法改正に伴う課程再認定
1955	4年制大学移行に伴う新規課程認定
1979	大学院研究科設立に伴う新規課程認定
1989	免許法改正に伴う課程再認定
1995	学科再編に伴う新規課程認定

2000	免許法改正(予定)

法規改正のように外から圧力を受ける場合と異な
って、いわば「自らの意志による」積極的な姿勢に
基づくものであるだけに、今回の改訂に際しては、
美術大学としての個性を活かし、さらに本学ならで
はの特性が発揮されるよう、さまざまな検討がなさ
れてきた。その結果、「教職に関する科目」「教科に
関する科目」「教育実習」の全領域にわたって、学
科目選定・学年配当・授業形式や内容に大幅な変更
が行われている。スタート当初の現時点では、この
新体系の有効性を評価するには時期尚早にすぎる。
しかし、実際に今どのように機能しているか、運用
上どのような課題があるかなどの初期点検を行う上
では、きわめて妥当な時期にあるといえよう。

一方、近々新たに大規模な法改正が行われると予
想され、その際には「個性豊かな教員を確保する」
目的のもと、各大学のカリキュラム自由度が高めら
れる運びとなる。従来と比べ各大学の特色を発揮し
やすくなるだけに、その大学としてどのような個性
をもたせようとするのかの姿勢が厳しく問われるこ
とになるのである。したがって、早ければ2000(平
成12)年から適用される来るべき改訂に向けての先
駆けという観点から、今回のカリキュラムの基本精
神を見つめなおすことも可能であろう。以上の問題
意識に基づき、本稿においては、1996年(平成8年)
度より開始した教職新カリキュラムの趣旨と特徴を
明らかにした上で、現時点での運用実態を点検評価
し、さらに今後に向けての課題を明らかにしてゆく
ことを目的とする。

まず1では、今回の新体系の趣旨を整理しつつ、
改訂の全体的な特徴について考察する。次いで2お
よび3では、それぞれ「教職に関する科目」と「教
科に関する科目」に関して、現在どのように進行し
ているかの実態をながめ、今後に向けての問題点も
含めて点検評価を行う。さらに4では、わが国にお
ける教員養成制度の歴史的経緯や今後の方向性をふ
まえ、より大局的観点から本学にふさわしい教職課
程のあり方について検討する。なお、執筆に際して
は、0～2を北原が、3を神谷・浅野・土井が、4を
輪島が、それぞれ担当する。

1. 本学における教職新カリキュラムの特色

1995(平成7)年当時、本学は工芸科独立と環境ア
デザイン専攻新設の二大改革を行うべく準備を進めて
いたが、それは同時に、教職の新規課程認定をとも
なうことでもあった。おりしも時代の風潮はこれま
で以上に教師の質を問うようになっており、従来の
本学の教職カリキュラムでは十分応じきれない事態
を招きつつあった。たとえば、従来どおり3年次で
教育実習を行おうとしても、県によっては受け入れ
を拒否されて、1年待たざるをえなくなった。いじ
めや不登校などを通して今の教師のあり方に疑問が
投げかけられ、また、少子化により教員採用枠もせ
ばめられた厳しい現状に 대응するには、課程認定をぬ
きにしても、教育実習を3年から4年次に引き上げ
るといった諸改革が必須だったのである。

そのカリキュラム改変にあたって前提としたの
は、まず、本学が「一般大学」であり、本来必ずし
も教師が第一志望ではない学生が多いことである。
いたずらに学科目数を増やしても、動機づけが薄い
まま散漫に履修するかたちでは、学生の負担は増す
ばかりで教育効果は期待できない。したがって、ま
ずは教職に関する基礎知識や教育への姿勢を育てる
ガイダンスを重要し、さらに知識がスムーズに深め
られるような学科目年次配当について検討を行っ
た。修得単位数は最小限度にとどめ、中味と配置を
工夫することで、ともすれば希薄になりがちな意識
を高め、こまぎれになりやすい諸知識の体系化をめ
ざしたのである。これは、0で指摘した本学の特徴
である「教員養成を主としない大学とはいえ」の、
「とはいえ」にあたる部分を保証する方針といえよ
う。「教職に関する科目」は、その趣旨から、一般
教育教職担当を中心に全面的な見直しが行われた。
それ以前からも少しづつ手を加えていたことの、一
つの集大成として位置づけられる。1992(平成4)年
度と比べ、どこがどれほど変わったかを表2に示す。
学科目名・年次配当・単位数など、自主的に5年前
とかなり大きく変えているのが見てとれよう。

次に前提としたのは、本学が単科大学でありながら、今回の課程認定に当たって文部省が「学科なみに扱うべき」と判断するほどに、各専攻の独立性が高いことである。たとえば、専門教育の基礎科目においても、全ての専攻が共通して履修する学科目は一割にもみえない。それだけ各造形領域における高度な専門知識技術が身につくことになろうが、細分化される分、教員免許取得に求められる4ないし5領域カバーといったグローバル性に欠けることになる。そのため、他領域を補う方法が専攻ごとに異なって「教科に関する科目」のカリキュラムが非常に複雑なものとなるだけでなく、何より作家養成の視点からみても、普遍的な基礎造形能力をはぐくむことや、さまざまな領域にふれて刺激を得る機会をそこねることになりかねない。逆にいえば、普遍的造形能力や各領域への幅ひろい経験をつむことは、アートの先端をいく「作家として」の資質を高める上で有効なばかりでなく、アートとの出会いを導く「美術教師として」の要件をも、矛盾なく充たし得

るはずである。その趣旨に基づき、今回の改訂では、1993(平成5)年に発足していた共通造形センターが、本来の目標である作家としての資質向上と同時に、教職希望者にとって必要な「教科に関する科目」の網羅をも射程にのべてカリキュラム運用することとなった。

教職サイドからみたときの「造形センター科目」の特徴は、法規で要請される、ややもすれば古めかしく無味乾燥になりかねない「教科に関する科目」が、新しい素材やユニークな発想が盛り込まれた積極的なクリエイションの場とされている点だろう(表3)。これこそは「教員養成を主としないからこそ」可能な、本学独自の特徴といえるかもしれない。ただし、いうまでもなく、そうした先端的な実験がそのまま中学高校の教育現場に適用できるわけではない。そこで、今回は「教育の方法・技術」の単位数を増やし、教職希望者がこうした経験を場にふさわしいかたちで展開できるよう、教育方法論に関する能力育成についても配慮してある。

表2. 「教職に関する科目」の変化

1997(平成9)年度 授 業 科 目	履修年次及び単位数				1992(平成4)年度 との 変 更 部 分
	第1 年次	第2 年次	第3 年次	第4 年次	
教育の本質と目標	2				(名)
教育心理学	2				
教育の方法・技術	2				(単↑)
道徳教育研究	2				(年↓)
教科教育法(基礎)	1				(新)
生徒指導等		2			
特別活動指導		1			(年↑)
美術教育法		2			(名)(単↓)
工芸教育法		2			(名)(単↓)(年↓)
教育制度と社会			2		(名)(年↑)
教育実習			3		(単)(年↑)
計	9	7	5	21	

注.(名)は学科目名変更、(単)は単位数変更、(年)は配当年次変更、(新)は新規を意味する。また↑は増加/高学年、↓は減少/低学年への移動を示す。

表3. 造形センター科目の展開例
- 「デザイン」(4単位集中, 1997) -

学科目	主となる専攻	テーマ
I~III	視覚デザイン	「シンボルマーク制作」 「色彩デザイン演習」 「写真」
IV~VI	製品デザイン	「平面から立体へ」 「家電品のフォルム」 「太陽電池を使って」
VII~IX	環境デザイン	「平面から異なる立体へ」 「建築の方法論」 「ウィンドウディスプレイ」

注. 例えば、美術科の学生は、上記のメニューのどれか1つを希望に応じて選択することで、教職に必要な「デザイン」4単位分を得、自己の領域だけでは不足なところを補足できる。

2. 「教職に関する科目」運用の実際

2-1. 教科教育法の再配置

今回の改訂における大きな特徴の一つは、すでに述べたように、学科目相互の有機的関連性をふまえた年次再配当にある。中でも最近5年間に大きく変わったのは、「教職に関する科目」とはいえ教科と関わりが深い教科教育法である。かつてのカリキュラムでは美術と工芸の区分が曖昧な名称で学年配当にもズレがあったのを、今回は法規に準拠して「美術教育法」と「工芸教育法」に明確に分けた上で単位数を3から2に削減し、学年配当も3年次にそろえてある。これによって、たとえば高校(工芸)の教員免許を希望するなら「工芸教育法」をとればよいといったように、免許の種類に応じた最少限度の選択が可能となった。その一方で、美術(中・高)工芸(高)の3種免許全てに対応する「教科教育法(基礎)」1単位を新設し、2年次に配当した。教職課程を希望する者は、各自の選択に入る前に、この学科目を従来どおり共通して受講することになる。その結果、免許を重複希望する多くの学生にとっても、履修の負担が軽減されることになった。

しかし、この「教科教育法(基礎)」本来のねらいは、なにより造形教育への基本姿勢をつちかうことにある。教職課程履修当初の2年次では、教育に関する基礎諸理論が導入されるが、学年たちにとって、それらはどうしても抽象的な「遠い話」になりやすい。その点、「アートを教える・伝えるとはどういうことか」という、美大生にとってはより身近な問

いかけをするこの授業は、教科教育個々にふみこむ前のガイダンスであると共に、教育や教師そのものへの動機を高めるガイダンスにもなりうると期待されるのである。したがって、そこでは必ずしも学校や中高生に話題を制限せず、幅広い具体的な「教育」の姿を紹介してゆくことを旨とする。今年度から開講されたこの授業の一端を、資料1に示す。まだスタートしたばかりではあるが、ほぼねらいは外れていないすべり出しといえるのではなからうか。近々免許取得にボランティア体験が義務づけられる予定があるなど、現代は社会に目を開いた教師像が求められているが、いずれこうした授業とうまく組み合わせ、美大ならではの開かれた教育活動を展開する可能性も開かれていよう。

2-2. 「教職に関する科目」の意義

一般大学の中でも、本学は教員免許取得希望がきわめて高い。しかし、それは必ずしも「教師になりたい」意欲に裏づけられているわけではない。大半の学生にとっては、造形作家になる道の険しさを考えて、「いちおう」全国に通用する資格を取得しておこうというのが、いつわらざるところであろう。実際、履修当初はさしたる興味ももたずに講義にのぞむ姿が見受けられる。それでも教職担当としてながめると、履修を進めるうちに教職に対する学生の意識がかなり深まり、同時に、それをきっかけとして、制作活動や自身のあり方に対する自覚も高まっていく様子がうかがえる。

これが教官サイドの独断的思い入れではないこと

資料1. 「教科教育法(基礎)」での授業一例

<p>テーマ： 「触れる」ことの意味、「触れない」ことの危機</p> <p>概要： 今日の子どもたちは「体験」する機会が少ないことを指摘し、そのことが美術教育においてどのような諸問題を生じるかを考える。また、触れるものは触ってよい展示会を行った講師自身の実践についてスライドを交え紹介し、学生自身の展示会での経験も聞き取りながら、これからの美術教育にもっと必要なことと、その実現方法について議論する。</p>	<p>学生からの意見や感想例：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今までなにげなく触れてきたが、それが今の自分の想像(創造)力に関係するとは考えもしなかった。 ・彫刻展をみると、触らなくちゃ全部味わえないから触ってほしいような、でも係としては危ないから触ってほしくないものもあって、複雑。 ・「触れる」ということは「慣れる」と共通すると思う。そう考えれば、平面作品でも重要。 ・美術とは離れるが、中学のとき知的障害者の同級生もいたが、そのときの戸惑いがとれていったきっかけも触れることにあったのを思い出した。
--	---

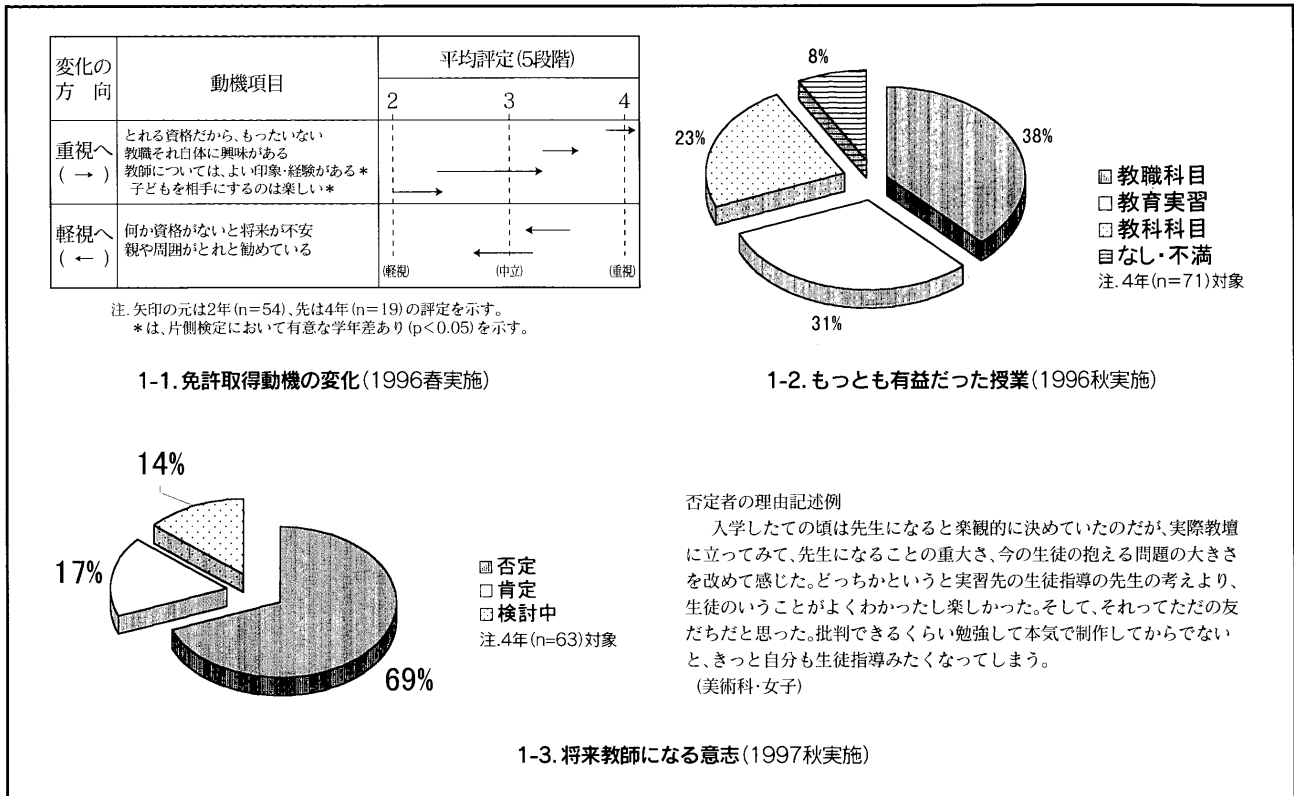


図1. 教職課程履修学生の意識調査(1996, 1997 北原)

は、教職課程選択学生を対象に筆者が最近2年にわたって実施した意識調査によっても裏づけられる。図1-1は、履修当初の2年生と最終段階の4年生に、教職課程を選択する理由について、あらかじめ用意した理由項目各々に5段階評定を行わせた結果を示す。「資格はとっておく」という計算が動機のトップに立つのは同じだが、4年生では教育・子供・教師そのものに対する自発的な関心が高まっている。次に図1-2には、4年次後期で教職課程全体をふりかえったとき、自分にとって何がもっとも有益だったかを、「教職科目」「教科科目」「教育実習」及び「なし・不満」の中から選択記述させた結果を示す。実技を含む「教科」や現場を体験する「教育実習」をさしおいて、講義中心の「教職に関する科目」がトップにきたのは、筆者にとっても意外なことであった。具体的な記述を読むと、調査者(筆者)が教職科目担当であることへのサービスとも思われぬ。さらに図1-3は、1-2と同時期の4年次生に、実際に教師になる(なりたい)かどうかとその理由を記述さ

せた結果である。今は「ならない(なりたくない)」と決めた者の意見も真摯なものが多く、学生の人間としての成長がうかがえる。

以上の諸結果は、本学における教職課程が、たとえ当初は「いちおう」のスタートであったとしても、学生にとって単なる資格取得に終わらないゴールに達する機能を果たしていることを示すものである。特に、「教職に関する科目」が、学生の人間形成や教養修得において「一般教育科目」に匹敵する教育効果をもたらすことは、注目に値する。来るべき法規改正では「教職に関する科目」が大幅に増加することが見込まれているが、こうした結果をふまえ、今後「一般教育科目」との関連をも視野に入れたカリキュラム検討が必要となろう。今回の結果は旧課程で履修した学生の声を集めたものであり、自由記述の中には、学科目の年次配当などに関する率直な不満も述べられていたのだが、それらを改善した今回の新体系によって、教職課程がよりいっそうの成果を上げることを期待したい。(北原靖子)

3. 「教科に関する科目」の実際

—共通造形センターが行う「教科に関する科目」、いわゆる「造形センター科目」の運用—

3-1. 共通造形センターが行う「教科に関する科目」についての現在までの経緯

1993(平成5)年にスタートした共通造形センターは、以下の目標を掲げ学内に設置された。

- ①各専攻の枠にとらわれない造形活動を行う共通の場を学生に提供し、主体的な学習・研究意欲を更に引き出す。
- ②共通の専門基礎教育を中心としながら、素材研究及び表現技法と美術理論の有機的連携を強めて、教育と研究の拡充と合理的効率化を目指す。
- ③新しい表現技法に対応した新造形分野を増幅、発展させることを目指す。

1993(平成5)年度から1997(平成7)年度までは、1年生を対象に造形の基盤となる素描演習を実施した。日本画、油絵、彫刻、デザインの各専攻の担当教員がそれぞれ、花鳥、裸婦、石膏像、デザイン製品などのモチーフを用意し、学生達が授業科目を選択する。この試みは、教員、学生双方からの評判がよく、美術大学における基礎教育の大切さを改めて訴える教員もいた。

大学をできるだけ有意義に活用するという観点から、また、学生個々の可能性を引き出すという面からも、共通造形センターはできるだけ多くの授業科目をより多くの学生に受けさせる必要があった。

こうして1996(平成8)年度には授業科目(造形センター科目)数を約30にまで増やすことになった。のみならず1年生に限られていた受講枠を全専攻4年生までに拡大した。

教員免許取得希望の学生を考慮して、「教科に関する科目」を絵画、彫刻、デザイン、工芸の4つのカテゴリーに分け、技法と素材の多様性から、絵画においては10科目(素描Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、日本画Ⅰ・Ⅱ、油絵Ⅰ・Ⅱ、組成、版画、フレスコ)、彫刻4科目(粘土、木、石、テラコッタ)、デザイン9科目(表3参照)、工芸8科目(金属Ⅰ・Ⅱ、漆・木工Ⅰ・Ⅱ、

陶磁Ⅰ・Ⅱ、染織Ⅰ・Ⅱ)とした。

これほど細分化された授業科目は基礎教育という観点から離れてしまうという意見もあったが、大学は専門性を保持すべきという考え方から、各教員が独自のヴィジョンを授業の中で具現化することとなった。

これまで行われていたデザイン(6単位)と工芸Ⅰ(4単位)、工芸Ⅱ(2単位)の授業科目は、1996(平成8)年度からはそれぞれデザイン(4単位)とコンピューターグラフィック(2単位)及び工芸(4単位)と工芸技法(2単位)に変わった。「教科に関する科目」としてのコンピューターグラフィックは時代の要求から新設された授業科目である。また、彫刻技法(一)(2単位)と彫刻技法(二)(2単位)は、彫刻Ⅰ～Ⅳ(各4単位)と変わった。

3-2. 「教科に関する科目」(造形センター科目)の問題点

共通造形センターが「造形センター科目」を30近くに増やした1996(平成8)年度は、また一方で全専攻が共通して履修する基礎科目の数が5科目(日本美術史、素描演習、美学、西洋美術史、版画Ⅰ)から3科目(西洋美術史、色彩論、版画Ⅰ)へと減った年でもあった。

「造形センター科目」が本学の実技におけるリベラルアーツ的役割を演じようとする一方で、大学は即戦力のある学生を生み出し社会に送り出すべく、4年間という限られた時間内にできるだけ多くの専門的ノウハウを身につけさせ成果をあげようとする。基礎科目より専攻科目が重視される傾向である。

また「造形センター科目」を担当する教員は、美術科、デザイン科、工芸科に属する本学教員スタッフであり、各科にはそれぞれ特徴がある。美術科においては、作家育成を主たる教育目標と考える傾向が強く、それは作家である教員の創作の姿を教育材料とする風潮がある。デザイン科においては、社会的な要請に応えるべく制作するというデザインの理念があり、また工芸科では、伝統工芸で培われてきた作業場を通しての教育、伝授がある。

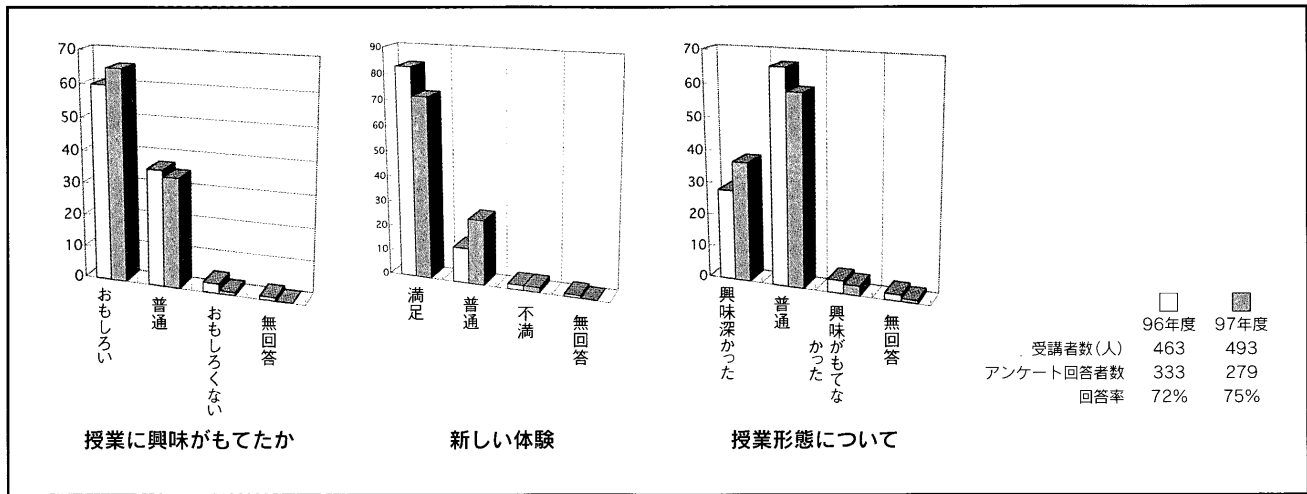
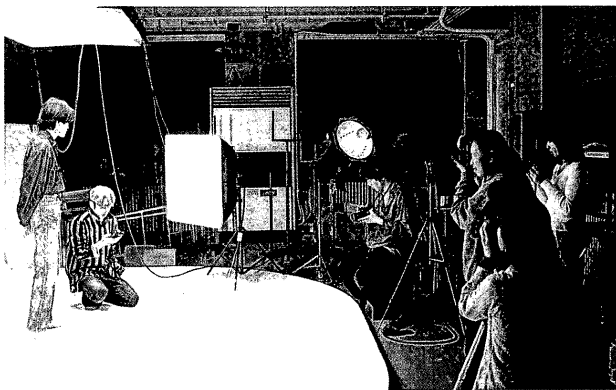
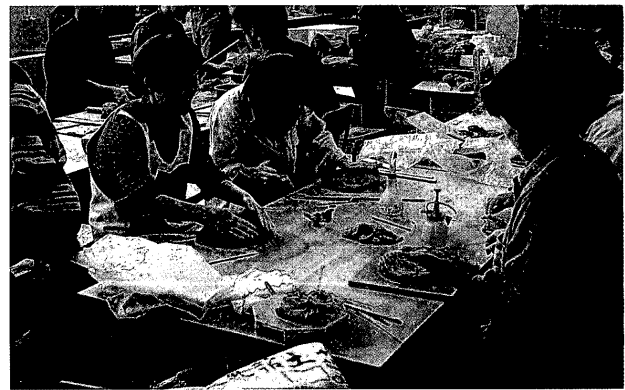


図2.造形センター科目に関する学生意識調査 (1996, 97)



造形センター科目の授業風景



各専攻の理念や教育のあり方、また各教員の個性があり、それらに従って授業を進めるとアトリエのスペースの問題、学生間レベルの差から生じる授業の進め方の難しさ、点数評価の問題など実に多くの問題が生じている。「造形センター科目」を4年生に受講させずに自専攻課題や卒業制作に集中すべきだという教員の意見もあれば、反対に4年生だからこそもう一度自分を見つめ直す意味を含めて「造形センター科目」にぜひ参加させるべきだという教員もいる。

「造形センター科目」のデザインの授業内容は、教職免許取得希望の学生に合わせて、中学校や高校でのデザインの授業に合わせるよう考慮してほしいという美術科教員の声もある一方で、中学校や高校で教えられているデザインの授業は果してデザインなのかという疑問を呈するデザイン科教員もいる。

デザインの基本的な考え方を、学生が身近に感じる生活に密着したモチーフを通して習得させ、幅広い応用力のある人材の育成を目指すべきではないのか、という意見である。

学生のアンケート調査結果をみると、造形センター科目を受講し新しい体験ができ、且つ授業に興味をもったという意見が多い。全学年、全専攻が入り交じって授業に参加する形態については特に評価されているわけではない。

「造形センター科目」のかかえる問題は学内に限ることではない。例えば評価の基準に関しては Erasmus 計画を行っているヨーロッパ内の美術学校間の単位認定に問題が生じているときく。

あらゆる価値観を包み込みながら独自の方向性を探る状態はまだしばらく続くことだろう。

(神谷佳男、浅野 隆、土井宏二)

4. 開放性教員養成制度の理念と現実

— 結語にかえて —

4-1. 開放性教員養成制度の理念

「教育職員免許法」(昭和24年9月1日施行、以下、教免法と略す)が制定されてほぼ半世紀が経過した。平成9年7月、「教育職員養成審議会」(以下、教養審と略す)が『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』と題する第1次答申を文部大臣に提出したが、免許制度の基本的枠組みは残存させつつも、その内実を大きく変質させようとしている。免許制度の基本的枠組みとは、いわゆる「開放性」の理念のことである。筆者は、教員養成における「開放性」の理念は基本的に維持されるべきであるとの立場に立脚する。

戦前の師範学校制度と戦後の教員養成制度を分かち最も基本的差異は、それが、「大学において」、「開放性」の理念に基づいて行われるようになったという点である。この転換がいかなる教育哲学に基づき、戦前のあり方に対するどのような批判意識のうえに構想されたか、について今詳述する紙幅はないが、戦後教育改革政策立案作業の中心に位置していた「教育刷新委員会(1949年6月以降、教育刷新審議会と改称)」の審議議事録を参看するならば、おおそ以下のように約言できるであろう。すなわち、閉鎖的な師範教育では新しい社会と文化に適しい教師を養成しえない、教員養成は「大学において行われるべきである」との認識である。その認識の根底には、当然のことながら、新制大学に期待される新しい大学教育の理念があった。

教育刷新審議会の委員長を務めた南原 繁は、この間の審議経過を回顧し次のように述べている。「…単なる師範学校というのではなしに、なるべくならば総合大学、ほかの学部ともいっしょになってひとつのユニバーシティのなかにおいて、自由な雰囲気なかで、ほかの学部と同じような教養をうけておって、教員になる人は教員になるというふうにしたらいじゃないかということ考えたわけで

す」(南原 繁『対話—民族と教育』1966)。ここには、教員養成における「開放性」の理念が、平易な言葉ながら明瞭に語られている。

筆者の理解するところ、戦後の教員養成制度改変の歴史は、義務教育段階の教員の養成は「教員養成系大学・学部」で、高等学校教員の養成は「課程認定」を受けた一般の大学で、という養成機能の役割分化の歴史であった。そして、後者の養成において「開放性」の理念を建前として保持しようとするものであった。その歴史的経緯を述べることは本稿の目的ではないので略述するにとどめるが、早くも1951(昭和26)年10月の政令改正諮問委員会による、「教育制度の改革に関する答申」に、教員養成制度の全面的見直し論が見られる。大学人の一部にあった(それは教育刷新委員会委員の間に既にあった)旧師範学校を母体として設立された新制大学に対する不信感であり、同時に旧師範教育系統への郷愁であった。両者の感情が奇妙に交錯しながら教員養成制度の再編成を促す改革意思は今日にいたるまで持続され続けていると言えるかもしれない。

4-2. 中等学校(中学校・高等学校)教員養成の現状

文部省の調査によれば、1994(平成6)年3月大学卒業者のうち、教員免許状を取得した者は、69,239人、そのうち一般大学・学部卒業者は、52,053人であり、特に中等学校教員に占める割合は、中学校教員(一種免許)において77%、高等学校教員(同)において81%であり、少なくとも量的には重要な役割を果たしている。また、新規卒業者の教員就職状況(平成6年)について見るならば、中学校教員については、学部卒2,604人のうち、1,112人(約43%)、高等学校教員については、学部卒2,664人のうち、2,171人(約81%)、である。実際の就職率においても、一般大学・学部卒業者の占める割合が小さくないことが実証できるのである。一般大学・学部における教員免許状取得率は、約12%であり、この数字をもっていわゆる教育投資効果が低いと評価する向きもあるが、教員採用枠が狭くなっている現状では、むしろ、教員養成系大学・学部よりもは

るかに効率的な養成を行っている」と評価できるかもしれない。ある論者は、開放性教員養成制度は、教員の需給バランスにおいて重要な調整機能を果たしていると指摘している。つまり、一般の大学では、特定の職業との結びつきが緩やかなため、学生は自己の適性を判断しながら職業選択が可能であり、教職を希望しても教職に就ける可能性の低い現状では、教員養成系大学・学部卒業者の進路選択は困難を極めるといっているのである(日本学術協力財団編『21世紀をめざす教師教育』1996)。教員養成系大学・学部のいわゆる「ゼロ免コース」の新設は、その現実を裏書きするものであろう。長尾十三二は、自身の調査に基づき興味深い事実を指摘している。従来、一般大学では「教科に関する科目」に、教員養成系大学・学部では「教職に関する科目」に力点を置いてそれぞれ特色ある教師教育を行ってきたとされているが、それは事実と反する俗説であると言う。そのように断定する根拠として、(1) 国立教育系大学の中学校教員養成課程における「教職に関する科目」の履修状況は、教免法の定める19単位を教育実習などで数単位を上回っている程度でしかなく、多くても25単位を超える例は少ないこと、(2) 小学校教員養成課程においても同様で、「教職に関する科目」41単位を若干上回る程度でしかないこと、の二点を挙げている(長尾十三二『教師教育の課題』1994)。これでは、なにも国立の教員養成系大学に中学校教員養成課程を設置して置く必要はないのではないかということになりかねない。本学のような単科の美術大学における教員養成の弱点と考えられている、いわゆる「教職教養」教育も他の教員養成系大学と比較してほとんど遜色がないと言わなければならない。

4-3. 開放性教員養成制度の課題

開放性に対する批判の主なものを挙げるならば、なによりもまず免許状の濫発であり、これに起因する単位認定基準の低下、教職課程の形式的履修、とりわけ教職に対する職業意識の希薄化である。中教審、教養審は戦後一貫してこれを問題としており、

これを解決する方策として論議されてきたのが、教育系大学・学部の目的大学・学部化、免許基準の強化、とくに教育実習の重視などである。これらの批判には首肯すべき点もあるが、それを解決する政策の妥当性については別に論議されなければならない。開放性の運用上の不備がそのまま制度の理念・原則の否定にはならないからである。

開放性の理念においては、教職課程はあくまでも大学教育の総体を基礎とするものであり、また大学における人間形成や専門的学識の形成が、専門職としての教職に必要不可欠であることを当然の前提とする。将来、教職を志望する学生にとって大学は、教師としてその専門的能力を発揮するためのいわば苗床である。「教職に関する科目」をただ量的にしか対処療法的に増やすだけで、「いじめ」や「不登校」に対処できる力量が形成されるとはとても考えられない。とくに中等学校教員については、教える教科に関する深い専門的知識・技能と豊かな人間性を重視すべきであって、大学教育そのものが教員養成機能を果たしていると考えなければならない。

その意味で、「教職教養」教育は大学カリキュラム全体のなかで有機的関連をもって行われるべきである。とりわけ芸術系の教員の養成では個性の多様性が確保される必要があるので、「教養教育」との連携は重要である。個々の実践的能力は教師になってから充分学ぶことができる(そのために「初任者研修」がある)。しかし、芸術系の教師に必要な美的感性と独創性は、「教職に関する科目」を少しく多く履修しただけでは容易に形成され得ない人間的資質である。教員養成において本学が果たすべき役割は決して小さくないはずである。(輪島道友)

参考文献

- ・海後宗臣編 戦後日本の教育改革(第8巻) 1971 東京大学出版会
- ・山田 昇 戦後日本教員養成史研究 1993 風間書房
- ・日本近代教育史料研究会編 教育刷新委員会/教育刷新審議会会議録 1996 岩波書店
- ・臨時教育審議会答申(第一次~最終) 1988

(平成9年11月7日受理)