

「教員養成学」の可能性と課題 —「学」としての独自性の視点からの一試論—

The Possibilities and Problems of the “Science of Teacher Education” : From the Viewpoint of the Academic Originality

遠藤 孝夫*

Takao ENDO*

【論文要旨】

弘前大学教育学部が提唱している「教員養成学」とは何かについて、特にこの新たな学問領域の「学」としての独自性を明らかにすることから、「教員養成学」が教員養成とその研究の在り方に切り開くことができる可能性と課題を検討した。「教員養成学」は研究目的、研究領域・課題及び研究方法の点で従来の研究とは異なる独自性があるが、それは大学が教員養成への「責任」を自覚したことを根拠とするものであり、また「教員養成学」の構築を通して、教員養成学部の自律性と自己変革のための理論的基盤が形成されることが確認された。

キーワード：教員養成学，教員養成学部，責任の自覚，臨床の知，協働的なアプローチ

1. はじめに

弘前大学教育学部は、質の高い教員の養成という喫緊の課題に応えるために、新たな学問領域として「教員養成学」の構築を提唱している。「教員養成学」とは、教員養成学部における教育と研究の総体を不断に検証することを通して、その教員養成活動の質的改善に資することを目的とした学問である。弘前大学教育学部では、この「教員養成学」の構築と連動して、学部の教員養成カリキュラム及び組織の改革に踏み出している。平成15年10月に学部内措置として発足した「教員養成学研究開発センター」は、平成17年4月からは、文部科学省による予算措置を受け、専任教員2名を配置した学部附属施設として本格的な活動を開始したところである。

しかし、これまでも教員養成（教師教育）に関する数多くの研究や実践が行われてきた事実を考慮すれば、いま敢えて「教員養成学」という新たな学問領域を構築する意味と必要性が厳しく問われなくてはならないだろう。とりわけ、「教員養成学」を構築することが、教員養成とその研究の在り方に如何なる新たな地平を切り開く〈可能性〉があるのか、またそうした「教員養成学」の

可能性を現実のものとしていく上での〈課題〉は何であるのか、という問いに答えることが求められている。このことは同時に、「教員養成学」の研究対象と研究方法とがこれまでの教員養成（教師教育）に関する研究との比較でどのように異なるものなのか、つまり「教員養成学」の「学」としての独自性を明らかにすることと表裏一体の関係にあることは言うまでもない¹⁾。

そこで、以下、本稿では、新たな学問領域としての「教員養成学」が秘めている可能性と課題とを、「教員養成学」の「学」としての独自性を分析・検討することを通して、明らかにすることを課題とする。もとより、「方法は、研究の前提であると同時に産物であり、研究の道具であると同時に結果である」（ヴィゴツキー）²⁾。だとすれば、「教員養成学」の「学」としての方法論（在り方）は、今後の「教員養成学」による具体的な研究成果とも関連づけられながら、その都度何度でも練り上げられるべきものであるだろう。その意味で、「教員養成学」の「学」としての独自性及びそれを基盤とする「教員養成学」の可能性と課題に関する本稿は、現時点での一試論の域を出るものではない。

*弘前大学教育学部学校教育講座教育学分野

Department of School Education (Educational Science), Faculty of Education, Hirosaki University

2. 「教員養成学」の根底にあるもの —大学が教員養成に「責任」を持つとの自覚—

(1) 大学が教員養成に「責任」を持つとの自覚と宮城教育大学の改革

「教員養成学」という新たな学問の構築を促す原動力、この新たな学問の根底にある最も基本的な理念、そしてこれまでの教員養成（教師教育）に関する研究の在り方との大きな差異、それは大学（学部）が教員養成に「責任」を持つという明確な自覚の存在である。これまでの研究においても、個々の研究者（特に教育学者）が教員養成に強い情熱や高い課題意識を有して研究してきたことは事実であろうが、多くの場合はそれは個々の研究者個人の研究という枠に限定されており、従ってその研究者が所属する大学（学部）における教員養成の在り方を全体として改革することに結びつくことは皆無に近かったと言えるだろう。大学（学部）における4年間の教員養成カリキュラムを想起してみるだけで、教職科目から教科教育科目、教科専門科目さらには教育実習と、そこには実に多様な内容と形態の授業科目が存在し、しかも教員養成学部（教員養成単科大学を含む。以下同様とする）の場合には少なくとも100人前後の大学教員がそこに関わっていることが知れる。このことからだけでも、質の高い教員を養成するための改革を現実的に行うことが、少なくとも一つの教員養成学部としての組織的な取り組みなしには不可能であることは明白であろう。その際に不可欠なものは、一つの組織体としての教員養成学部が教員養成に対して「責任」を持つことを明確にすること、この「責任」の自覚が大学（学部）全体の中で共有されていることなのである。

これまでの我が国の教員養成とその研究の中で、このような意味で大学（学部）が教員養成に「責任」を持つとの自覚は皆無に近かったと言わざるを得ない。そうした中で、希有な事例として、1970年代の宮城教育大学を指摘することができる。東北大学の教員養成課程を分離・独立させる形で、1965年（昭和40年）に設立された宮城教育大学において、全国的に注目されるような大学改革に乗り出すのは、林竹二が第3代目学長として就任した1969年以降のことである³⁾。この宮城教育大学の一連の教員養成改革を通底していたのは、まさに大学が教員養成に「責任」を持つという自覚であった。このことは当時の林学長の言葉

として再三にわたって言明されていた。例えば、林は戦後の教員養成の原則の一つである「大学における教員養成」の意味に関連して次のように述べている。

「それは（引用者注：大学で教員を養成するということ）、いま一瞥したように、学問と教育の自由が保証された、長い伝統をもつ大学において、大学の責任において教員を養成するということがあります。大学の責任においてというのは、いろいろな基準とか制度や法規という制約を無視して、というのではない。そういう制約の下でなされる仕事であるにもかかわらず、その教育に対して大学が最終的な責任をもつということです。それであってはじめて大学がその責任において、教員養成をするということが言えるわけです。大学が本気で教員養成の仕事にとりくむ責任の意識と計画をもたず、その意志と能力を欠くという事実があつては、国家が直接に教員養成にたいして責任をとるといふ形が出て来ても、これを批判する我々の立場はよわいものでしかありえないのです。」⁴⁾

ここには、「大学における教員養成」の原則は、ただ単に大学で教員養成が行われているという制度があるだけでは不十分であり、大学が教員養成を担うという「責任の意識と計画」が必要とされることが確認されている。同様に、林は自らが学長を務める宮城教育大学で進行中の改革に関連して、それは「本当にささやかなもの」にすぎないと謙遜しつつも、「それでも大学とは一体何なのか、特に教員養成に対して責任をもつためには大学はどうしなければならないかということを考えながら、及ばずながら改革の努力を重ねてきたわけです」⁵⁾とも述べていた。

「教員養成学」は、この宮城教育大学の大胆な教員養成教育改革の指導理念とも言うべき、大学が教員養成に「責任」を持つという自覚を継承する学問なのである。しかし、このような認識が、弘前大学教育学部において自覚されるまでには、いくつかの契機が必要であった。

(2) 弘前大学教育学部における「教員養成学」構想の成立過程

1970年代の宮城教育大学の改革以降、大学（学部）として教員養成に「責任」を持つとの明確な

自覚に基づく改革は殆ど見られない状況が続いた。しかし、1991年（平成3）の大学設置基準大綱化に始まり、国立大学の法人化へと至る我が国の大学政策の一大転換、さらに2001年（平成13）のいわゆる「在り方懇」報告書は、教員養成に対する大学（学部）の認識の変化を促す契機となり、「教員養成学」構想へと向かわせる外的要因となった。

まず、1991年（平成3年）の「大学設置基準」（文部省令）改正は、同基準が1956年（昭和31年）に制定されて以来の大幅な改正となった、改正のポイントは次の2点であった⁶⁾。第1に、一般教育や専門教育といった授業科目区分が廃止され、基本的には大学（学部、学科）の教育目標に応じて必要な授業科目を開設することができることとされたことである（設置基準の大綱化）。それに伴い各大学においては、学校教育法に定める大学の目的をより具体化した教育目標を検討し、「体系的に教育課程を編成する」（第19条）ことが求められることとなった。第2に、大学はその目的や社会的使命を達成するために、自らの「教育研究活動等の状況について自ら点検及び評価活動を行うことに努めなければならない。」（第2条）と規定され、努力要請ながらも、大学における自己点検・自己評価の実施が初めて法制上明記されたことである⁷⁾。

この大学設置基準改正以降、一般の大学（学部）においては、自らの教育目標やそれに即したカリキュラムの見直しや自己点検・評価の報告書の刊行が開始された。それと比べると、大方の教員養成学部の場合には、1991年の基準改正への対応（特にカリキュラムの見直し）は極めて鈍いものであった。その最大の要因としては、教員養成学部の場合には「国の計画養成」という庇護の下で、教育職員免許法の適用を受け、教員養成カリキュラムも基本的にはその法律の枠組みを踏襲すれば事足りてしまう事情があったと考えられる。事態は1998年（平成10）の教育職員免許法改正においても基本的に変化はなかった。

それだけに、2001年（平成13）11月に提出された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書（以下、「在り方懇」報告書と略記）は、大きな衝撃として教員養成学部を受け止められた。「在り方懇」報告書は、「これまでの国立の教員養成学部は、1都道府県1教員養成学部という配置の下、各学部ともほぼ等質的な体制で教育研究が行われてきた」と現状診断し、「これ

までの横並び的な教員養成の在り方から脱却し、それぞれの学部が、自らの専門的立場に立脚した見識により、社会の変化や子どもたちを取り巻く環境の変化を的確にとらえた教員養成カリキュラムを編成し、教員としての専門性の育成と発展に不断に努力していくことが求められる。」と指摘した。さらに、教員養成学部が如何なる教育目的・理念の下で如何なるカリキュラムで教育養成を行っていくのかに関して、「各教員のコンセンサスが不十分であり、そのことが教員養成学部としての専門的な立場を明確にし、教育全体のまとまりと特性を発揮していく上で大きな障害となっている」、との指摘もなされた。この「在り方懇」報告書の内容は、先の林竹二の言葉を借りるならば、教員養成学部には何よりも「本気で教員養成の仕事にとりくむ責任の意識と計画」が欠如してきたことを端的に指摘するものであったのである。

では次に、以上のような教員養成学部を取り巻く状況の中での弘前大学教育学部の対応とそこでの「教員養成学」構想の展開を確認してみよう。弘前大学教育学部は、前述の大学設置基準改正（1991年）を受け、やや遅れて1994年（平成6）3月に、初めての自己点検・自己評価の報告書を纏めている。その中では、まだ「教員養成学」という用語は使用していないまでも、それまでの免許法を安易に踏襲するカリキュラム編成を反省し、「教員養成大学・学部における教育を体系的に編成するための実証的・理論的研究」の必要性が指摘されており、このことは後の「教員養成学」構想の萌芽の表明として重要である⁸⁾。2000年（平成12）年3月の「弘前大学教育学部が目指す基本的方向に関する提言」（学部将来計画委員会作成）においては、初めて「教員養成学」という用語が使用され⁹⁾、さらに2002年（平成14）3月刊行の第2回目の自己評価報告書¹⁰⁾では、「『教員養成学』の創造・構築に、教育学部を構成する教官全員が協力して取り組む」ことが課題として指摘された。ただし、この段階での「教員養成学」の構想は、あくまでも教育学部が取り組むべき課題の確認という次元に止まり、そのことが具体的な行動を導くものではなかった。

弘前大学教育学部が、本格的に「教員養成学」の構想及びそれと連動した教員養成の質的改善に向けた具体的な行動への照準を定めるのは、「在り方懇」報告書に端を発する北東北地区3教員養

成系学部の再編・統合論議の渦中においてのことであった。北東北3大学教員養成系学部長懇談会（以下、「3大学懇談会」と略）は、2001年（平成13）12月に第1回目が開催され、以後翌年にかけて断続的に継続された。この論議の過程で、弘前大学教育学部は教員養成に関わるの自らの在り方を厳しく自問することを強いられ、いわば自らの〈存在証明〉とも言うべき文書として、「教員養成系学部の再編・統合に関する構想試案」（以下、「構想試案」と略）を練り上げていった。「構想試案」は、「3大学懇談会」において、弘前大学教育学部の基本方針を表明するために学部基本構想委員会が作成した文書であり、改訂される毎に学部教授会にも報告され、また再編・統合問題に関する学部の基本方針として対外的にも公表されたものである。

その中でも、2002年（平成14）5月9日付の「構想試案」（同月の学部教授会で報告）は、特筆すべき文書である。何故なら、この文書では、弘前大学教育学部が、再編・統合後の「教員養成担当大学の学部となり、北東北3県の教員養成と教育の諸問題に対し、責任を全うすることをめざす」と記され、「責任」という言葉を使用して、弘前大学教育学部が教員養成を担当する明確な意志とその重い使命の自覚が表明されていたからである。これ以後、この教員養成に対する「責任」の自覚の深化と相俟って、「教員養成学」の構想は次第に具体的で現実的な姿を現すことになる。すなわち、同年7月10日付け「構想試案」では、5月の「構想試案」をさらに発展させて、「『教員養成担当大学の学部』にふさわしい弘前大学教育学部再編案の構想」の一つとして、「教員養成学研究開発センター」を新設することが言明されるに至った¹¹⁾。弘前大学教育学部が教員養成に「責任」を持つこと、そのためには新たな学問領域としての「教員養成学」が不可欠であること、さらにその推進組織としての「教員養成学研究開発センター」を設置すること、これらの「構想試案」の方向性は、最終的には同年11月の学部教授会においても承認された¹²⁾。

一方、教員養成学部の再編・統合論議は、翌2003年（平成15）に入ると、平成16年度からの国立大学法人化の動きや地元自治体の反発等に基因したと推定される文部科学省の方針転換に伴い、急速に頓挫をきたすこととなった。だが、一旦、教員養成に「責任」を持つとの自覚に立脚してか

らの弘前大学教育学部は、そうした外的状況の変化には作用されることなく、先に決定した基本方針に沿う学部改革を推進していった。すなわち、2003年10月には、「教員養成学」構想に基づき、弘前大学教育学部における教員養成の質的改善のための推進組織として「教員養成学研究開発センター」が設置され、同センターは文部科学省への概算要求を経て、前述の通り2005年4月からは専任教員2名を配置した学部附属組織へと発展していったのである。

3. 「教員養成学」の「学」としての独自性

市川によれば、「少なくとも研究目的、対象領域、研究方法、理論体系などのうち一つくらいは他とは異なるところがなければ、独立した学問とは認められない」¹³⁾という。では、「教員養成学」の場合はどうであろうか。ここでは、研究目的、研究領域・研究課題、研究方法の点に注目して、「教員養成学」の「学」としての独自性を検討してみたい。上述した「教員養成学」の根本理念、すなわち〈教員養成に責任を持つとの自覚〉が、何よりも「教員養成学」の教育目的、研究領域、研究方法の在り方をも規定していると考えられるからである。

(1) 研究目的の独自性

「教員養成学」は、「教員養成」に関する「学」であるが、それは一般論として、あるいはまったく客観的な分析対象としての「教員養成」の在り方を研究することを目的とするものではない。それはあくまでも研究者自らが帰属する教員養成学部における「教員養成」の在り方を研究し、その総体としての質的改善に資することを究極的な目的とするものである。このことは、既に佐藤が「教員養成学」の学問的性格を論じた論文において、「個別性」という言葉で説明していた「教育養成学」の特質でもある。佐藤によれば、「教員養成学」は「一般論的な教員養成のためのカリキュラム開発や教員養成学部の在り方」のための学問であるべきではなく、あくまでも「それぞれの教員養成学部の教員養成活動」を研究対象とする学問なのである¹⁴⁾。「教員養成学」の研究として、仮に我が国の教員養成政策を分析したり、教員養成制度の歴史的研究を行ったり、あるいは諸外国の教員養成の在り方を検討することも当然あるであろうが、そうした場合でも、それらの分析・検討が、

最終的にはその研究者自身の帰属する教員養成学部の教員養成教育の総体の質的改善に寄与するものであることが常に自覚されて行われること、この点に「教員養成学」の研究目的の独自性があると言えるだろう。

こうした「教員養成学」の研究目的の独自性は、従来の教員養成（教師教育）に関する研究及びその教員養成学部との関係に対する真摯な反省に根ざしている。すなわち、これまでも教員養成（教師教育）に関する膨大な研究の蓄積が存在し、その中には個々の教員養成学部における教員養成教育の具体的な問題にまで踏み込んだ研究も数多く執筆・発表されている。また、日本教育学会も、学会を挙げての重要な取り組みの一つとして教員養成（教師教育）を位置づけ、1983年にはこれまでのところ最も包括的な教員養成に関する研究成果と目される『教師教育の課題 ―すぐれた教師を育てるために―』（日本教育学会教師教育に関する研究委員会編・長尾十三二代表）も刊行されている。さらに、1991年設立の日本教師教育学会（初代会長：長尾十三二）からも、全3巻から成る『講座教師教育学』（学文社、2002年）が刊行されている。にもかかわらず、こうした一見盛んな研究活動の一方で、前述のように、「在り方懇」報告書において、教員養成学部の在り方に関して、「ほぼ等質的な体制で教育研究が行われてきた」ことや、教員養成学部としての「目的・理念」および教員養成カリキュラムに関する「各教員のコンセンサスが不十分であり、そのことが教員養成学部としての専門的な立場を明確に、教育全体のまとまりと特性を発揮していく上での大きな障害となっている」¹⁵⁾との、痛烈な批判が浴びせられている現状がある。ここには、教員養成（教師教育）に関する数多の研究はあっても、その研究が個々の教員養成学部における教員養成の在り方を根底から支え、それぞれの教員養成学部の独自性や個性を発揮するための理論的基盤となり、質の高い教員を養成するという結果を導くという機能を果たしてこなかったという問題がある。端的には、教員養成に関する研究と個々の教員養成学部との間には、大きな溝が横たわっていると言わざるを得ないのである。

では、こうした教員養成に関する学問研究と教員養成の現実との断絶を架橋するためには、何が求められるだろうか。それは、「大学の責任において教員を養成するということ」（林竹二）、この

「責任」という明確な自覚の下で教員養成に関する研究を推進すること以外にないであろう。すなわち、教員養成に関する研究が、研究者自らがその「責任」の一旦を担い、従って主体的に関与する必要がある教員養成学部における教員養成の在り方の質的改善に寄与することを目的としてなされることなのである。「教員養成学」はこうした極めて実践性の高い研究目的を掲げる学問であり、教員養成に対する「責任」の自覚こそがこうした独自の研究目的の設定を生み出したと言えるのである。

(2) 研究領域・研究課題の独自性

1) 主たる研究領域としての〈大学における教員養成〉

改めて確認するまでもなく、教員（教師）としての資質・能力（専門的力量）は、大学（大学院を含めて）における養成段階から、採用段階、さらに現職研修段階の全ての一貫した過程を通して、つまり生涯を通して育成される必要がある。こうした養成から現職研修までの一貫した過程の中で教員の資質・能力の育成を捉えるという認識と研究動向は1980年代以降の大勢となり、それに伴いそれまで主たる用語であった「教員養成」ないし「教師養成」に代わり、「教師教育」が使用されるようになった。1991年8月に創設された日本教師教育学会の「入会のご案内」では、「教師教育」という概念に関して、「教師」とは「学校の教職員はもとより、社会教育や福祉・医療・矯正教育などに携わるさまざまな分野の教育関係者を含めて」の広い概念であり、またその「教育」とは「大学の教員養成だけではなく、教職員やそれをめざす人たちの自己教育を含め、教育者の養成・免許・採用・研修などの力量形成の総体」を意味するものであると定義されている。

これに対して、「教員養成学」は、以上のような経緯を十分に認識しつつも、敢えて主たる研究領域を「教員の養成段階」とし、大学（大学院を含む）における教員養成の側面に焦点づけて研究を推進しようとするものである。その場合の「教員」は、基本的には、学校教育法第1条で規定される「学校の教員」を指している。確かに、その場合であっても、学校の教員と関連させて、その他の「教育関係者」を考察の対象とすることはあるだろうし、また採用段階及び現職研修段階との緊密な関連構造の中で大学での養成段階の在り方

を検討することが必要とされることも、極めて当然のことではある。しかし、いたずらに研究領域が拡散することを回避して、大学における教員養成の在り方に焦点を合わせて、教員としての生涯にわたる職能成長を可能にする基盤形成のために大学がなすべきことは何なのかという問題に、まずは全力を傾注しようとする点に、「教員養成学」の独自性がある。そして、こうした「教員養成学」における研究領域の自己限定という在り方は、何よりも大学が教員養成に「責任」を負うことを自覚し、大学の「責任」においてなすべきことは何かを真摯に反省したことの必然的な帰結なのである。

2) 研究課題 —教員養成カリキュラム研究と学部組織研究の同時進行—

では、「教員養成学」の主たる研究領域を大学における教員養成に焦点づけるものであるとした場合に、より具体的にはどのような研究対象・研究課題が想定され、それはまた従来の教員養成(教師教育)研究と比べ如何なる独自性が見られるであろうか。「教員養成学」の主たる研究課題については、既に佐藤の論文「『教員養成学』の学問的性格」や拙稿¹⁶⁾においても、また横須賀による「教員養成学」の提言的発言も含めて、若干の検討が行われてきている。それらの先行研究やこれまでの教員養成学研究開発センターの活動実績なども踏まえると、現時点では以下のような「教員養成学」の研究課題が想定される。

(A)教員養成カリキュラム研究分野

- ①体系的な教員養成カリキュラムの研究(特に小学校教員養成カリキュラムの在り方にも十分留意した研究)
- ②教職科目・教科専門・教科教育法の有機的連関及び個々の内容に関する研究
- ③教育の実践(体験)と理論(研究)の統合の在り方に関する研究(特に教育体験の省察の方法論に関する研究)
- ④効果的な教育実習の内容・形態に関する研究
- ⑤大学院における教員養成の在り方に関する研究(学部との連続性、現職研修を含む)

(B)教員養成学部組織研究分野

- ①教員養成学部の構成原理に関する研究
- ②教員養成教育の効果検証及びその方法論に関する研究

- ③教員養成学部教員に必要な資質と教員組織に関する研究
- ④地域社会のニーズと子どもの実態を踏まえた「望ましい教員像」の研究
- ⑤学部と附属学校の連携・協働の在り方に関する研究

以上のような「教員養成学」の研究課題の設定に見られる独自性として、ここでは最も重要な点として次の2つのことを指摘しておきたい。

まず第1に、教員養成カリキュラム研究と同時並行的に、教員養成学部組織研究が研究課題として措定されていることである。教育実習の内容・形態、教科専門と教科教育の連関などを含めた教員養成カリキュラムに関する研究は、「体系的」なカリキュラム編成を除けば、これまでも比較的多く研究されてきた研究課題である。「在り方懇」報告書と日本教育大学協会による「モデル・コア・カリキュラム」発表以降は、教育職員免許法に準拠した安易なカリキュラムではなく、教員としての資質・能力を如何なる全体的・体系的な教員養成カリキュラム構造の中で育成するのかという基本的課題も、ようやく検討される気運が生じてきている。「教員養成学」においても、まさにこの意味での「教師の資質」形成のみならず¹⁷⁾を明確にした体系的な教員養成カリキュラムの編成が重要な研究課題となることは言うまでもない。

しかし、同時に、こうした教員養成カリキュラムを根底で支え、かつ円滑に実施していくための教員養成学部の組織体制の在り方の研究が推進され、かつ具体化されるのでなければ、体系的な教員養成カリキュラムも〈砂上の楼閣〉と化してしまふ。日本の大学人は「自らを『研究者』として自己規定し『教師』としての使命と役割をないがしろにしてきた現実がある¹⁸⁾とすれば、教員個人の「学問とその教授の自由」を保障しつつ、体系的な教員養成カリキュラム等の教員養成学部としての教育目標の実現に向けて、学部を構成する全ての教員が如何にして協力する体制を整備することができるのか、という問題に真剣に取り組まなくてはならないだろう¹⁹⁾。「教員養成学」は、こうした実態を踏まえて、大学が真に教員養成に「責任」を果たしていくために、「教員養成学部組織研究」を、教員養成カリキュラムに関する研究と同時並行的に行っている点に、大きな独自性を有している。

第2に、教員養成教育の効果検証及びその方法論の研究を重要な研究課題として設定していることである。このことの重要性を豊嶋秋彦は端的に次のように指摘している。「カリキュラム改革は、単なる教育論議に発する制度作りで終わるわけにはいかない。カリキュラムも教育それ自体もその成否は学生に生じた変化、すなわち『効果』の、実証的把握によってのみ検証できる。教員養成学は効果研究を必須とするのである。」²⁰⁾

この教員養成教育の効果検証は、これまでの教員養成（教師教育）に関する研究においてほぼ等閑視されてきたものである。「教員養成学」が真に教員養成に対する「責任」の自覚を根底に有して行われる以上、個々の教員養成学部で構想され、実施されている教員養成教育が、学生の教員としての資質・能力の育成にとって如何なる効果があったのかを検証することは欠かせない。この教育効果検証なしには、教員養成教育の意味ある改善は期待できないからである。但し、この教員養成教育の効果検証は、一般の教育のそれと同様に、何を「効果」と考え、かつそれを如何に「検証」するのか、つまり教育効果の検証の方法論を定めることは極めて困難な課題でもある。従って、「教員養成学」においては、教員養成教育の効果検証とともに、その検証の方法論の研究が重要な課題とされている。この検証の方法論の研究においては、豊嶋が試行的に行っている心理統計的手法と同時に、稲垣忠彦らが試みたことがある「ライフコース研究」の方法論²¹⁾も参照されることが必要だろう。

(3) 研究方法の独自性 — 「臨床の知」と「協働的なアプローチ」 —

さて、上述のように、教員養成に対する「責任」の自覚を根底に据えて、研究者自らが帰属する教員養成学部における教員養成活動の総体の検証及びその改善を行う学問が「教員養成学」であるとすれば、それを推進するための研究方法には、これまでの教員養成（教師教育）に関するそれとは異なる方法原理が必要となるだろう。もとより、「教員養成学」においても、これまでの教員養成（教師教育）に関する研究でも見られた方法論、代表的には政策・制度的研究、教育方法的研究、比較的研究、歴史的研究、思想的研究、実証的研究（社会学的研究と統計的研究）等が、基本的には今後有効な研究方法（アプローチ）として継承され

るべきことは言うまでもない。その意味では、「教員養成学」の研究方法は多様な在り方が考えられ、「教員養成学」の「学」としての独自性は見られないとも言えるかも知れない。しかし、従来のような多様な研究方法によって対象に迫る場合であっても、「教員養成学」としての研究を行う際には、以下のような二つの独自の基本原理（方法原理）が求められることになる。

まず、第一点は、「教員養成学」が依拠する「知」の基本的在り方として、伝統的な「科学の知」に対して、「臨床の知」（中村雄二郎）が重視されることになることである。何故なら、これまでの研究においては、基本的には教員養成（教師教育）を研究者からは一定の距離を保つことができる、いわば〈客観的〉な分析対象として措定することができたのに対して、「教員養成学」においては、研究者自らが〈日常的〉かつ〈主体的〉に関与している「責任」を負うべき教員養成教育の在り方を研究対象とし、しかもその研究成果に基づいて教員養成教育の実践を行うことが求められるからである。そこでは、近代科学（学問）の方法原理である研究者（主体）と研究対象（客体）の分離を保つことは不可能となり、むしろ研究対象との密接な関係の中で、研究者が自らの教育実践を持続的に相対化しつつ「知」を導出するという方法原理が必要となる。この新たな「知」の在り方は、一般に「臨床の知」として知られるものであり、近年多くの学問の方法論として援用されつつあるものである。「臨床の知」とは、周知のように、「普遍性」と「論理性」と「客観性」を構成原理とする近代科学（学問）の偉大な成果と同時にその限界も指摘される状況の中で、この近代科学の方法に対するオルターナティブとして提起された方法原理である。「臨床の知」は「コスモロジー」（固有世界）、「シンボリズム」（事物の多義性）、「パフォーマンス」（身体性をそなえた行為）を構成原理とするものであり、それは端的に「個々の場所や時間のなかで、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流のなかで事象を捉える方法」²²⁾と規定されるものである。この「臨床の知」の方法原理に即せば、「教員養成学」は、一つの有機的秩序を有する個々の教員養成学部とその教員養成教育をフィールドとし、研究者がそのフィールドに「身体をそなえた主体」として関与し、「受動＝受苦にさらされるということ」、つまり「各人が身を以てする決断と選択を通して、隠

された現実の諸相を引き出すこと」²³⁾を、基本的な方法原理としているものと言えるだろう。

「教員養成学」の研究における独自性として、もう一点指摘すべきことは、「協働的なアプローチ」という側面である。「教員養成学」が上述のような研究目的と研究対象・課題を自らに課している以上、その研究は、これまでの多くの研究のように、研究者の個人としての課題意識（研究意図）に基づくものというよりは、むしろ教員養成に「責任」を負うことを自覚した教員養成学部の決意と方針に基づくものとなり、教員養成学部に所属する教員で構成される一つの「研究組織」（弘前大学の場合には教員養成学研究開発センターを設置）の形態で推進されることが必要となるだろう。そして、「教員養成学」を推進するこの研究組織においては、教科専門から教職専門まで多様な学問（専門）の大学人が、それぞれの専門（学問）の垣根を超えて、智慧と経験との交換と持続的な対話の中で、つまり「協働的に」（collaborative）、研究対象の本質へとアプローチしていく研究活動が展開されることになる。これまでも、日本教育学会や日本教育大学協会の内部に教員養成に関する研究プロジェクトが組織されているが、「教員養成学」の研究の場合は、「各人が身を以てする決断と選択を通して」関与している自ら自身の教員養成教育の有り様を、当該大学（学部）の教員集団自身の「協働」によって検証していく点に特質があると言える。

しかも、この教員集団による「協働的なアプローチ」は、「臨床の知」がともすると陥りやすい独善や批判性の欠如という危険性を回避する上でも重要である。河合によれば、「臨床」に傾斜したアプローチが「近代科学の要請する『客観性』をむしろ積極的に放棄してゆくと、下手をすると、とんでもない失敗をしたり、独善的になってしまったりする危険性」があり、それを防止するためには「自分自身が積極的に主観的にかかわっていった現象を、どこかの地点で客観化したり、そこから得られた知見を体系化して、他に示して批判を仰ぐことなどをしなくてはならない。」²⁴⁾「教員養成学」が当該大学（学部）の教員集団による「協働的なアプローチ」を重視しているのは、それぞれの教員の専門とする学問研究で鍛えられた批判的分析の目で、教員養成の実践とその意味を相互批判的に検証することを意図しているからなのである。

4. 「教員養成学」の可能性と課題

(1) 「教員養成学」の可能性

それでは、以上のような「学」としての独自性を持つと考えられる「教員養成学」は、教員養成とその研究の在り方に如何なる新たな地平を切り開く可能性を内包しているのだろうか。以下、3点にまとめて指摘してみよう。

1) 教員養成学部の「統合の軸」の形成

まず、第1に指摘すべきことは、「教員養成学」の創出によって、教員養成学部とそこでの教育活動全体を貫徹する「統合の軸」が形成され、教員養成学部が「教員養成」に関する結束力のある専門学部となることができるということである。かつて、林竹二学長の下で宮城教育大学が教員養成改革を遂行していた時、横須賀薫は、それまでの「なわばり無責任論」や「予定調和論」を越えるためには、教員養成教育における「統合の軸」が必要であるとして、その任を担うべきものとして「教授学」を提唱し実践したことがある²⁵⁾。この「統合の軸」という発想は極めて重要な指摘ではあったが、その際の「統合」はあくまでも教員養成のカリキュラムの側面に傾斜し、教科専門と教科教育及び教職専門とを架橋するものとして「教授学」が位置づけられていた。

これに対して、「教員養成学」は、教員養成カリキュラムのみならず、そのカリキュラムを支える教員養成学部の組織体制をも研究開発の対象とし、しかもその対象に当該学部の教員集団自身が「臨床」と「協働」の視点でアプローチしていく学問であり、その点で「教授学」構想を継承しつつ、より本格的に教員養成学部における「統合の軸」の形成を志向するものと言える。そして、教員養成学部は、この学部全体で取り組む課題としての「教員養成学」という「統合の軸」を持つときに、初めて教員養成に「責任」を持つ自律的な専門学部として再生することが可能となるのである。

2) 教員養成教育の実践と学問研究の有機的連関の実現

第2に指摘できることは、「教員養成学」の研究を通して、教員養成教育の実践とその学問研究との有機的連関を実現する地平が開かれるということである。従来の教員養成（教師教育）に関する

研究は、主として教育学を専門とする研究者と教育学以外の専門ではあるが、学内管理運営のために教育実習等の教員養成に関する仕事に従事することになった教員によって担われてきた。しかし、これまでの教員養成（教師教育）に関する研究が研究のための研究でしかなく、単なる「教師教育研究の『専門家』の話題にとどまってしまうおそれ」²⁶⁾があり、研究成果が教員養成教育の質的改善に結びつくことが極めて少ないことが再三指摘されてきた。

「教員養成学」は、こうした問題状況を踏まえ、主たる研究対象を大学における養成段階の教育に自己限定し、教員養成学部の教員自身によって自らの教員養成教育の総体を検証することで、その質的改革を実現しようとする研究として構想されているものである。従って、この「教員養成学」の研究の展開によって、教員養成教育の実践とその学問研究との不幸な断絶関係を克服して、両者の意味ある連関、つまり教員養成に関する理論と実践の統合の可能性が開かれることになる。

3) 教員養成学部の独自性の発揮の理論的基盤の形成

最後に、第3として指摘すべきことは、第1と第2の可能性を踏まえて、「教員養成学」は、教員養成学部が教員養成の「専門学部」としての独自性を発揮していくための理論的基盤を形成することになるということである。戦後の我が国の教員養成政策は、1958年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」以降、教員養成のいわゆる「目的大学化」が推進されたことで、研究としてはこうした国の政策を厳しく批判しつつも、個々の教員養成学部のカリキュラムは国が定める教員免許基準の枠組みを踏襲するという、ねじれの実態があった。このねじれの実態は、1990年代以降の大学政策の急展開、特に国立大学法人化に伴い、個々の大学・学部が教員養成と如何に向き合い、如何なる教育を実践していくのかの「決断と選択」を迫られることとなった時、その「決断と選択」に耐えるだけの理論的基盤の欠如として図らずも露見することとなった。「決断と選択」のためには、もはや何か一般論ないし理念型としての教員養成の学問研究を借りてくることだけでは済まないからである。

「教員養成学」は、個々の教員養成学部が「本気で、教員養成の教育にたいして責任を引き受け

る意志と能力」(林竹二)²⁷⁾を、借り物ではなく教員養成学部の教員集団自身が「協働的に」構築していくことを目指すものであり、こうして構築される教員養成に関する「臨床の知」のみが、教員養成学部を変革する「決断と選択」を支える理論的基盤となるのである。

(2) 「教員養成学」の課題

しかし、「教員養成学」が以上のような豊かな可能性を切り開くためには、いくつかの課題を克服していくことも必要となる。ここでは、「教員養成学」の可能性を現実のものとしていく上での最重要課題を、3点に絞って指摘しておきたい

1) 大学が教員養成に「責任」を持つとの自覚の共有化

まず、指摘すべきことは、大学が教員養成に「責任」を持つとの自覚を、教員養成学部の教員全体の中でどこまで共有化することができるのか、という課題である。「教員養成学」という新たな学問の根底には、大学(学部)が教員養成に「責任」を持つという自覚が存在することは、上述した通りである。より具体的には、教員養成学部を構成する全ての教員一人ひとりが、教員養成に対する「責任」の自覚を持ち、教員養成学部の明確な方針として教員養成に「責任」を持つことを「決断」することである。しかし、このことが如何に困難な課題であるかは、教員養成学部に関わる大学人なら実感できることだろう。この課題の背景には、戦後教員養成改革以来の「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」との鋭い対立の構図が横たわっている。

だが、多様な専門(学問)を背景に持つ教員からなる「ミニ総合大学」の実態を呈している教員養成学部が、例えば体系的な教員養成カリキュラムを編成し、しかもそれが無責任な「予定調和論」を越えて現実に機能するためには、教員養成学部の全ての教員の間で教員養成の理念や目標に関する共通理解を図ることが不可欠の条件となることは明白であろう²⁸⁾。そしてその共通理解の根底となるものは、やはり教員養成に「責任」を持つとの自覚であり、換言すれば自らが個々の学問の研究者であると同時に“Teacher Educator”であることを意識することなのである。こうした自覚や意識が共有されるか否かに、「教員養成学」と教員養成学部の将来展望は大きく依存していると

言える。

2) 専門家教育としての教員養成教育の内実の検討

次に、「教員養成学」として早急に取り組むべき重要課題として、専門家教育 (professional education) としての教員養成教育の内実の検討という課題を指摘しておきたい。このことは既に佐藤学が、「反省的実践家」としての教員像と連動させて再三にわたって主張してきたことであるが、日本教育大学協会による「モデル・コア・カリキュラム」の発表、さらに教職専門職大学院の設置動向とも関連して、にわかに緊急性を帯びてきた問題である。佐藤は、アメリカにおける教員養成の理論と実践に関する研究を踏まえ、専門家教育として教員養成教育を確立するためには、「実践と理論の統合」を図る「ケース・メソッド」(事例研究)がその中心的方法として整備されることが必要としている²⁹⁾。この「専門家教育の核心」と位置づけられた「ケース・メソッド」は、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」における「実践と理論の往還」の場としての「教育フィールド研究」にはほぼ相当するものと考えられるが、そのどちらもその内実の検討は「課題」として我々の前に提示されたままとなっている。

今後の学部段階における教員養成教育が真に〈大学教育〉に値するものとなるのか否か、また教職専門職大学院が「専門家」(professional)ではなく「実務家」(business worker)の養成のための「師範学校の大学院版」にすぎないものとなるのか否か、この見極めは、ひとえに教員養成教育の内実、とりわけ「専門家教育の核心」とされる「ケース・メソッド」を、どのような内容と方法で実施していくのかという課題解決如何にかかっているとと言えるだろう。

3) 「教員養成学」の専門研究者の養成

最後に、指摘すべき課題は「教員養成学」の専門研究者を養成する体制を早急に整備する必要があるということである。上述の通り、「教員養成学」は教員養成学部におけるあらゆる学問分野の教員の「協働」によって推進されるべきではあるが、その教員集団の中核には教育学の研究者が不可欠となる。ところが、教育学及び教育学研究者の世界では、教員養成教育に対する関心が極めて低いという現実がある。このことに関連して佐藤学は、

「教師教育を学問研究よりも一段低いものと見なし、教職の専門職化を阻んできたのは他ならぬ教育学者ではなかっただろうか」³⁰⁾とまで述べ、教員養成学部の教育学担当者を養成してきた研究大学の教育系大学院の責任の重さを指摘している。筆者の場合も、教育学(教育史)を専門とし、私立大学の教職課程と教員養成学部に通算16年勤務してきたが、教員養成教育を真剣に自らの課題として認識するようになったのはごく最近のことであると告白しなくてはならない。

つまるところ、教員養成学部において、その中核となって教員養成教育の在り方を検証していく意欲と能力を兼備した専門家、換言すれば「教員養成学」の専門研究者が決定的に欠落しているのである。今後、教員養成学部が教員養成の専門学部としての豊かな展望を切り開くためには、この「教員養成学」の専門研究者の養成をどのような体制で図っていくのか、この課題に真剣に取り組む必要があると言えるだろう。

5. おわりに

以上、弘前大学教育学部が提唱している「教員養成学」の「学」としての独自性を明らかにすることを通して、この新しい学問領域の可能性と課題について、一つの試論を展開してきた。いま、教員養成の「危機」が叫ばれているが、「危機」はそれへの対応如何によってはまったく新たな展望を切り開くことのできる「飛躍台」ともなる。この教員養成の「危機」の中で直接的に「決断と選択」を求められている当事者は、学会や日本教育大学協会でもなく、個々の教員養成学部とその構成員である。弘前大学教育学部は、いま、「教員養成学」という新たな学問領域を携えて、まさに「飛躍台」に立っている。この時にあたり必要なものは、冷徹な分析・判断力と大胆に行動する勇気であるに違いない。しかも、そのどちらも学部構成員全ての合意と支援なしには存在できないものなのである。

註

- 1) 「教員養成学」の課題や学問的特徴に関する先行研究として以下の文献を参照。豊嶋秋彦「教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと『斜めの関係』—対人専門職への社会化研究の実践的理論の意味—」『弘前大学教育学部紀要 教員養成学特集号』2004年、

- 佐藤三三『「教員養成学」の学問的性格』『教員養成学研究』（弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター）創刊号，2005年，拙稿「教員養成学部の基礎理論としての『教員養成学』の創出—教員養成教育論の展開から見たその意義と課題—」『弘前大学教育学部紀要 教員養成学特集号』2004年。
- 2) ヴィゴツキー，柴田義松訳『精神発達の理論』（明治図書，1970年），61頁。
 - 3) 宮城教育大学の改革に関する先行研究として，日本教育学会・大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』1974年，千葉昌弘「教育学研究と教員養成教育における統合と分離をめぐる問題—東北大学教育学部と宮城教育大学を事例として—」『日本教師教育学会年報』第9号（2000年），等がある。なお，林竹二の学問観と宮城教育大学の改革に関しては別稿を予定している。
 - 4) 1971年（昭和46年）3月の卒業生へのはなむけの言葉。林竹二『学ぶということ』（国土社，1990年），67頁。
 - 5) 1972年2月，東北放送の番組に出演した時の発言。林竹二『学ぶということ』（国土社，1990年），168頁。
 - 6) 館 昭編『転換する大学政策』（玉川大学出版部，1995年），参照。
 - 7) なお，2004年の学校教育法の一部改正により，それまで大学設置基準に規定されていた自己評価に関する事項は学校教育法第69条の3に移され，それに伴い国から認証された評価機関の評価を受けることが義務化された。
 - 8) 『弘前大学教育学部自己評価委員会報告書（教育と研究の現状と課題）』1994年3月，3頁。
 - 9) 2000年（平成12）3月に弘前大学教育学部将来計画委員会によって提出された報告書「弘前大学教育学部が目指す基本的方向に関する提言」は，今後の大学院の中心的研究活動として位置づける必要があるものの一つとして，「『教員養成学』（教員養成の方法と成果に関する実証的研究）」を挙げていた。ただし，この時点ではこれ以上の踏み込んだ記述はされていない。
 - 10) 『弘前大学教育学部自己評価委員会報告書2002』2002年3月。
 - 11) 2002年7月10日付「構想試案」では，次のように「教員養成学」の必要性が説明されている。「これまでの教員養成学部にも最も欠けていたものは，大学の教員養成活動そのものを研究対象とし，その改善のための方策を自ら提案し，その提案を実施することであった。そこで，我々は，『教育学部における教員養成の在り方』を開発し，『その成果を自己検証する方法論の構築』をめざす研究分野を『教員養成学』と名付け，これを再編・統合後の弘前大学教育学部のメイン・エンジンとする体制を築きたいと考える。具体的には『教員養成学研究開発センター』を新設する。」
 - 12) 2002年11月20日の教育学部教授会議議題資料「北東北3県の教員養成と教員研修の質的向上を図るための責任と連携の体制」（学部将来計画委員会）。
 - 13) 市川昭午「教育行政学の対象領域と研究方法」『日本教育行政学会年報』第18号（2002年），4頁。
 - 14) 前掲，佐藤三三『「教員養成学」の学問的性格』，15頁。
 - 15) 「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書），2001年11月22日。
 - 16) 前掲，拙稿「教員養成学部の基礎理論としての『教員養成学』の創出—教員養成教育論の展開から見たその意義と課題—」。
 - 17) 大概和夫「教師教育研究の課題」，広島大学大学教育研究センター『大学教育ノート』第27号（1977年），3頁。
 - 18) 佐藤 学「教育学部・大学院の将来像」，藤田・黒崎・片岡・佐藤編『教育学年報9 大学改革』（世織書房，2002年），254頁。
 - 19) 日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」においても，「教員養成の新たな課題に十分に応えうる柔軟な教員組織を確立していくこと」の必要性が指摘されている。日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムづくりの提案』，平成16年3月，39-40頁。同様の問題意識は，やはり宮城教育大学の改革においても指摘されていた。当時の林竹二学長は，1971年（昭和46）の時点で次のように述べていた。「大学は学問の自由を保証されており，

実際自由な研究活動、教育活動がおこなわれているわけですが、その自由の主体は事実において大学でなくて、それを構成する一人一人の教官です。…問題はそのような自由を享受している教官の一人一人の自由な活動が、どうしたらバラバラの活動でなく、大学が大学としての責任を引きうけている仕事（本学においては教員養成）の中に、教官の主体性を失わずに、組織されることが出来るかということです。この問題が解決されないかぎり、大学がその責任において教員を養成するといふもそれは特権の上にあぐらをかいた空語に止るといわれても返すことばもないのではないのでしょうか。それは単に、よく整った教員養成のためのカリキュラムを編成するだけでは解決しないのです。」前掲、林竹二『学ぶということ』、69頁。

- 20) 豊嶋秋彦「教員養成カリキュラムの体系化とその効果 —教育実習関連科目の改訂が学生の自我同一性に及ぼす機能—」, 日本教育大学協会編『教科教育学研究』第23集(2005年), 202頁。前掲、豊嶋「教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと『斜めの関係』」においては、教員養成教育が学生に与える効果検証を行う研究を「学生(卒業生)学」と表現し、カリキュラムや組織体制に関する研究を行う「学部学」と対をなす研究とされている。
- 21) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース研究 昭和史を教師として生きて』(東京大学出版会, 1988年)。同書は、昭和6年に長野師範学校を卒業した教員たちの約40年間にわたるライフコースをアンケートとインタビュー調査により調べ、教師としての専門的力量形成のプロセスを研究したものである。この研究の背景には、教員養成の活発な論議にもかかわらず、「教師の資質、力量とは何か、それがどのように形成されるのかの実証的な研究はきわめて乏しいといわなければならない」(稲垣忠彦)という、「教員養成学」の研究課題に通底するものがあつた。なお、本書の原型となった研究が、『教師教育の課題 —すぐれた教師を育てるために—』(日本教育学会教師教育に関する研究委員会編・長尾十三二代表, 1983年)で披瀝されている。
- 22) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』(岩波新書, 1992年), 9頁。
- 23) 同上, 65頁, 70頁。このような「教員養成学」の方法原理は、臨床教育学のそれと当然ながら類似した側面を持つことになる。臨床教育学について、さしあたり次を参照。小林剛・皇紀夫・田中孝彦『臨床教育学序説』(柏書房, 2002年)。
- 24) 河合隼雄『臨床教育学入門』(岩波書店, 1995年), 10-11頁。
- 25) 「教授学」の構想については、さしあたり次を参照。横須賀薫『教師養成教育の探求』(評論社, 1976年), 横須賀薫「教員養成における教育改革の課題 —私的回顧を軸に一」, 『教員養成学研究』創刊号(弘前大学教育学部, 2005年)。
- 26) 前掲、大槻和夫「教師教育研究の課題」, 1頁。
- 27) 前掲、林竹二『学ぶということ』, 119頁。
- 28) 岩田康之も、「教員養成学」という学問的な枠組みは使用しないながら、今後の教員養成改革のなかで学部教員間の「協働」の必要性を指摘している。岩田康之「教員養成のカリキュラムづくりと『協働』」, 『教員養成学研究』創刊号(弘前大学教育学部, 2005年), 94-97頁。
- 29) さしあたり、佐藤学「『教職専門職大学院』のポリティクス 専門職化の可能性を探る」, 『現代思想』2005年3月号, 佐藤学『教師というアポリア 反省的实践へ』(世織書房, 1997年), 参照。
- 30) 前掲、佐藤学「『教職専門職大学院』のポリティクス 専門職化の可能性を探る」110頁。教育学研究の自己反省を求める発言は、日本教育学会主催シンポジウム「国立の教員養成系大学・学部の再編動向」(2001年12月24日)においても、小笠原道雄、加野芳正、横須賀薫からも提起されていた。日本教育学会編『教育学研究』第69巻第1号(2002年3月)114-137頁。

(2005. 7. 29受理)