

教育思想家像の国際比較 ——教職の専門性と教員養成課程の改革——

藤井佳世
横浜国立大学

上野正道
大東文化大学

概要：本稿の目的は、西洋近代の教育思想家が各国の大学の教育学の授業の中でどのように受容され教えられているのかを明らかにすることにある。グローバル化社会や知識基盤社会の到来とともに、日本では教職の専門性の議論が高まり、大学の教員養成課程の大規模な改革が推進されている。「アクティブ・ラーニング」や「社会に開かれた教育課程」、「コミュニティ・スクール」などの導入と並んで、「学び続ける教員像」や「学びの専門家」としての教師像が提唱されている。本稿では、ロック、ルソー、ヘルバルト、デューイ、モンテッソーリ、ヴィトゲンシュタイン、フロイト、ハーバーマスの教育思想が、ドイツ、イタリア、スペイン、中国の大学の教育学や教員養成課程を担う教員によってどのように取り上げられているかについて、アンケートによる具体的な事例をもとに比較し考察する。

キーワード：教育思想家像 教員養成 教職の専門性 教育原理 コンピテンス

International Comparison of the Images of Educational Thinkers: Professionalism of Teachers and Reforms of Teacher Education Course

Kayo Fujii
Yokohama National University

Masamichi Ueno
Daito Bunka University

Abstract: *The aim of this paper is to compare understandings of modern educational thinkers of western countries. Faced with globalization and knowledge-based society, professionalization of teachers has been highly demanded and reforms for teacher education courses in universities have been promoted in Japan. It is encouraged to build the image of the teacher who is “the expert on learning” along with the reforms for “active learning,” “curriculum that is open to the society,” and “community schools.” We will compare how educational thoughts are discussed in the undergraduate student classes majoring in teacher education in Germany, Italy, Spain, and China by considering the acceptances of educational thinkers such as John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Sigmund Freud, and Jürgen Habermas.*

Keywords: *educational thinkers, teacher education, professionalism of teachers, principle of education, competence*

1 教職の専門性と教員養成の課題

教師と学校のあり方の転換が求められている。学校と教師を取り巻く環境は、グローバル社会や知識基盤社会、生涯学習社会の到来によって大きく変化すると同時に、教職の専門性や大学の教員養成の課題もさまざまな形で取り上げられている。この間、教育改革においては、「21世紀型教育への転換」や「主体的・対話的で深い学び」、「社会に開かれた教育課程」、「チームとしての学校」、「コミュニティ・スクール」をはじめ、新規な用語が飛び交い、学校と教師に大規模な改革を迫るようになっていく。

中央教育審議会教員養成部会では、2015年7月の「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（中間まとめ）」で「教員の養成・採用・研修の一体改革」が掲げられ、「学び続ける教員像」の理念が強調された。このことは、それまでの養成は大学で、採用・研修は行政で実施するという基本枠組みから脱却し、大学と行政のより緊密な連携や協働のシステムの形成へと道を開くことになった。

具体的には、①養成段階では、「実践・演習重視の授業にシフト」することや「学校インターンシップの導入」、「教職課程を統括する組織の設置、評価の推進」、②採用段階では、教師塾などの「丁寧な採用選考の促進」、「県域を越えた共同採用選考」、「特別免許状に係る手続きの改善・活用の弾力化」、③1～3年目では、「初任研から初期研修への転換」、「メンター方式の研修」、「チーム研修の推進」、④中堅段階では、「ミドルリーダー育成」、「研修実施時期の弾力化、相互の特色の強化」、⑤ベテラン段階では、「チーム学校として組織力を発揮できる管理職研修の充実」、「学校全体としてのマネジメント力の強化」が提唱された。それと同時に、全段階に共通する新たな課題として、「英語、ICT、道徳、特別支援教育）やアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法改善の必要性、カリキュラムマネジメントの充実等に対応した教員養成・研修」の実施が示された¹⁾。

2016年11月には、教育公務員特例法等の一部を改正する法律が公布された。教育職員免許法の一部改正では、①外国語の小学校教諭の特別免許状の創設、小学校教諭の特別免許状の教科として外国語の追加や、②免許更新講習の認定を独立行政法人教職員支援機構への事務に移管すること、③中学校又は高等学校の教諭の免許状を持つ者が中等教育学校の前期課程又は後期課程の主幹教諭、指導教諭、教諭又は講師となることができるとする経過措置の改正、④免許状の取得に必要な大学の最低単位数の科目区分の統合が示された²⁾。2017年には、教育職員免許法施行規則の改正とともに、「教職課程認定基準」や「教職コアカリキュラム」の策定がおこなわれた。さらには、政府の教育再生実行会議や自民党の教育再生実行本部を中心に、教員採用における共通試験の実施や教員免許の国家資格化などの議論と提言もおこなわれてきた。

一連の流れの中で理念とされてきたのは、「学び続ける教員像」であり、「学びの専門家」としての教師像である。加えて、子どもの教育は教師だけが担うのではなく、新たにスクール・ソーシャルワーカーや部活動指導員、地域連携担当教職員を創設し、校長、副校長・教頭、主幹教諭、事務長、養護教諭、栄養教諭、スクールカウンセラー、事務職員らとともに協働、連携する「チームとしての学校」も進められている。さらには、地域の人たちと目標やビジョンを共有し子どもを育てる「地域とともにある学校」、地域との連携、協働体制を組織的、継続的に図る「コミュニティ・スクール」の設置も推進されている。

教職をめぐる高度な専門性への期待が高まる一方で、教員養成や採用段階での政治的介入が強化され、学校や大学における教師教育の権限や、教育学や教師研究の学問の自由が縮小する結果を招くことが懸念されてもいる。では、教職の専門性とは何だろうか。大学の教職課程では、何が教えられているのか。本稿では、教育思想家の思想や理念にかかわる内容が大学の教員養成においてどのように取り上げられているのかについて、

教職の専門性をめぐる議論と、各国の大学の教育学の教員の授業計画を事例にして検討する。

2 教員養成課程の成立と変遷

第二次世界大戦後の教員養成制度は、戦前の師範学校や高等師範学校などでおこなわれていた教員養成を抜本的する刷新することからはじまっている。1947年には、教育基本法と学校教育法が公布され、教職をめぐる新たな制度設計に向けた動きが進められた。1948年には、教育刷新委員会が教員養成は大学でおこなうこととし、国・公・私立のいずれの大学でも教職課程を設置することができるという建議を提出した。1949年の教育職員免許法の制定によって、「大学における教員養成」の原則と開放性の原則が示されることになった。その後、1953年の教育職員免許法改正で、教職をめぐる課程認定制度が導入された。

教員養成の制度化は、教職をどのように位置づけるかという議論とも不可分である。すなわち、戦前においては、教師を「聖職者」と見なす考え方が広く浸透していたが、戦後はそれに対抗する形で「労働者」として位置づける教師観が台頭した。また、1960年半ばになると、ILO・ユネスコの「教師の地位に関する勧告」(1966年)を受けて、「専門職としての教師像」が広まり、教師像の転換が促された。その後、1970年代から80年代にかけて、「落ちこぼれ」や「校内暴力」などの問題が生じると、教職の役割をより明確化する方向へと向かうことになる。たとえば、1971年6月の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」では、次のように述べられている。

教育は人格の完成をめざすものであり、人格こそ、人間のさまざまな資質・能力を統一する本質的な価値であることは、変わることはない原則である。ところが、現代社会に生きる人間を取り巻く環境の急激な変化に伴って、主体としての人間のあり方があらためて問われ、教育の役割がますます重要なものと考えられるようになった。今後における学校教育のあり方を再検討するためには、まず、人間形成そのものの意味と、これからの環境の中で、人間形成にとってどんなことがいっそう重要な問題になるかとを考えてみる必要がある³。

そのうえで、教職の専門性については、次のように理解される。

教職は本来「専門職」でなければならないといわれる理由は、それがいわゆるプロフェッションの一つであって、次のような点において一般的な職業と異なった特質をもつことにあるといえる。すなわち、その活動が人間の心身の発達という基本的な価値にかかわるものであり、高度の学問的な修練を必要とし、しかも、その実践的な活動の場面では、個性の発達に即する的確な判断にもとづく指導力が要求される仕事だからである⁴。

さらに、1990年代には、いじめや不登校の増加をはじめ教育環境が変化すると、求められる教員像も変容を余儀なくされる。1996年の中央教育審議会答申では、「教員に求められる資質・能力については、特に、今日のいじめや登校拒否などの深刻な状況を踏まえるとき、教員一人一人が子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度を身に付けることは極めて重要である」とされている⁵。それと同時に、学校教育において、「生きる力」を育てることが目指された。

これからの社会は、変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代であること、その

ような社会において、子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性であり、そして、また、たくましく生きていくための健康や体力である、と考えるのである。…(中略)…そのためには、教育内容を厳選し、[ゆとり]のある教育課程を編成するとともに、指導方法の改善に努め、学校教育の在り方を、これまでの知識を教え込むことに偏りがちであった教育から、子供たち一人一人の個性を尊重しつつ、上述の「生きる力」をはぐくむことを重視した教育へと、その基調を転換させていくことが必要である⁶。

このように、1970年代から90年代、そして2000年代へと至る中で教員養成の課題も変化してきている。2006年の教育基本法改正や、2007年の教育職員免許法改正による教員免許更新制の導入なども「学びの専門家」としての教師像を後押しした。その背景には、「指導力不足教員」問題や「不適格教員」問題について新聞やメディアを通して大々的に報道され、教師に対するバッシングが広がったこともある。1998年の学習指導要領改訂で開始された「ゆとり教育」をめぐる問題は、当初、学力低下問題についての議論を活発化させたが、2000年代後半になると、むしろ教師の質問題へと議論の傾向が転換していくことになる。

3 「学びの専門家」としての教師——教師の仕事とコンピテンシー

上述したように、今日、教師を「学びの専門家」として捉える動きが進行している。教員養成をめぐるのは、何か決まった正解を教えることよりも、未知の世界へと主体的、協働的に学び続けることや、他の専門家とチームとして協働し、地域とともにある教師のあり方を探ることが目指されているように考えられる。

2015年8月の中央教育審議会「教育課程育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」では、「2030年の社会と子供たちの未来」として、「予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要である」と述べられている。

特に教育関係者に大きなインパクトを与えたのは、子供たちが将来就くだろう職業のあり方の変化についての記述である。それによれば、技術革新等の要因によって、「子供たちの65%は将来、今は存在していない職業に就く(キャシー・デビッドソン氏(ニューヨーク市立大学大学院センター教授))との予測や、今後10年~20年程度で、半数近くの仕事が自動化される可能性が高い(マイケル・オズボーン氏(オックスフォード大学准教授))などの予測」、また「2045年には人工知能が人類を越える『シンギュラリティ』に到達するという指摘もある」という理解が示されたことであり、そのような中で、「グローバル化、情報化、技術革新等といった変化は、どのようなキャリアを選択するかにかかわらず、全ての子供たちの生き方に影響するものである」という認識に立った検討が必要である」という考えが明示されたことである。

そうした動きに伴い、2017年には学習指導要領が改訂された。その中で、「主体的・対話的で深い学び」と「コンピテンシー(資質・能力)」の概念が注目されている。①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養が掲げられた。また、主体的に学習に取り組む態度や学びに向かう力、自己の感情や行動を統制する能力としての「メタ認知」、多様性を尊重したり互いに協働したりする力、持続可能な社会作りへの態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさ、人間性

に関する事柄が強調された。学習目標と内容の見直しが行われ、グローバル社会に対応した英語力の強化や、日本の伝統文化に関する教育の充実、国家・社会の責任ある形成者かつ自立した人間として高等学校教育の改善（地理歴史科における「地理総合」、「歴史総合」、公民科における「公共」の設置）などが奨励された。また、「学習評価の充実（カリキュラム・マネジメントの充実）」が掲げられている。

教職の専門性をめぐる議論や、教職の国家資格化の動きも浮上する中で、「教員のコンピテンシー」の確立を求める動きも生じている。教員養成や教職課程をめぐる改革が急速に進められる一方で、教職に対する政治的介入が強化される傾向も散見される。さらに、どのような教育を展開していくことが望ましいのか、教職とは何かを哲学的、原理的に議論する学問の自由やそれを確保する公共的な空間は必ずしも成熟していない。教職課程の改革の議論は、ややもすれば教え方のスキルやテクニックの指導法と教科に関する理解に還元され、教育を支える哲学的、原理的な問いへと向かうことが蔑ろにされる懸念がある。

それに加えて、日本の教師の仕事をめぐる状況はけっして楽観視できるものではない。そのことは、たとえば、日本の教員の平均勤務時間の長さにおいて確認できる。日本の教員は勤務時間が世界でも最も長く、授業外で多忙である一方で、教員の自己評価は低いことが指摘されている。

世界 34 の国と地域の中学校教員の勤務や指導環境を調査した「教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書」によれば、日本の教員の仕事時間は 1 週約 54 時間で、参加国平均の約 38 時間を大幅に上回ったのに対し、指導への自信が参加国・地域の中で最も低いことがわかった。また、授業とその準備などに費やす時間はほぼ変わらないものの、部活など課外活動指導 7.7 時間（平均 2.1 時間）、事務作業 5.5 時間（同 2.9 時間）など、授業以外に費やす時間が飛び抜けて高かった。さらに、「生徒に勉強ができる」と自信を持たせる」の設問で、「非常に（かなり）良くできている」などと答えた教員は 17.6% で最低であり、学級内の秩序を乱す行動を抑えられるかどうかの設問も、肯定的な回答が低かったという報告が示されている⁷。

4 教師が教えることと学ぶこと—知識社会を越える学校と教師

教師を「学びの専門家」として位置づける際に、ピーター・M・センゲとアンディ・ハーグリーブスの研究は参考になる。センゲは、『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』の中で、学校システム全体が「教える」組織から「学ぶ」組織への変革を果たしていくことの重要性を提唱している。センゲによれば、それは「産業化時代のモデル」から「生きたシステム」としての学校への転換を意味している。

センゲによれば、両者の違いは次のように表現される。すなわち、「産業化時代の学習」とは、①子どもは「欠陥品」であり、学校は子どもを「修理」する、②学習は頭の中で起きるもので、身体全体で起きるものではない、③誰もが同じ方法で学ぶ、または学ばねばならない、④学習は教室の中で行われ、世界で行われるものではない、⑤「できる子」と「できない子」がいる、ことであり、「産業化時代の学校」とは、①学校は管理を維持する専門家によって運営される、②知識は本質的にバラバラに分節化される、③学校は「真実」を伝達する、④学習は個人的なもので、競争が学習を加速する、ことである。

これに対して、センゲは、「産業化時代を乗り越える『未来の学び』」を追究し、『生きたシステム』としての学校」を探究する。それは、①教員中心の学習ではなく、生徒中心の学習である、②同質性ではなく、多様性を奨励する、③事実を記憶して正しい答を求めるのではなく、相互依存と変化の世界を理解する、④教育プロセスに関わる一人ひとりの「自分が使う理論」を常に振り返る、⑤子どもや大人にとって意味のある学習

経験のために異なる教科をどう統合できるかと工夫し続ける、⑥学校を形成する人々(教員、生徒、保護者)を一つのコミュニティと見なし、健全なコミュニティを築くために友人や家族やさまざまな異なる機関を結ぶ社会関係のウェッブ(クモの巣)に教育を再統合しはじめる、といった内容でまとめられる⁸。

また、ハーグリーブスは、知識社会の学校と教師と、それを乗り越える学校と教師について考察している。ハーグリーブスは、「知識社会の学校と教師」において重要なのは「独創性を育む」ことであり、そこでは教師は「知識社会の触媒としての専門職性」の役割を担う。その内容は、①深い理解を伴う認知的な学びを促進、②自分が教わっていない方法で教えることを学ぶ、③専門職としての持続的な学び合い、④同僚とチームで働き学び合う、⑤保護者との協力、⑥集合的な知性の発展、⑦変化と危機に対応する能力を強化、⑧信頼を育むこと、である。

興味深いのは、ハーグリーブスにおいて、「知識社会を乗り越える学校と教師」について考察がされていることである。彼はそれを「不安定・不安感への対処」として論じている。それによれば、①社会的で情動的な学び、かかわり合い、人格形成、②他者と多様な関係を結び、対話の紐を永続的な絆に変えていく、③地球市民の自覚、④専門性と人間性の向上、⑤協働的な集団の中で働き、学ぶ、⑥保護者や地域コミュニティとのかかわり、⑦情動理解の形成、⑧継続性や安全性、⑨基本的な信頼が重視される⁹。

学校を「学ぶ」組織として再編し、教師を「学びの専門家」として定義する考え方が広がる一方で、教師が「教えること」の意義を積極的に再発見しようとする教育哲学者のガート・ピースタのような見解もある。ピースタは、教育の中で「学習」にかかわる言語が過度に浸透していることを批判的に捉えている。そこでは、教師は「壇上にいる賢人」から「傍らにいる指導者」、さらには「後ろにいる仲間」へと追いやられている。ピースタによれば、「学習仲間」としての教師のアイディアは魅力的ではあるが、教えるとは何か、教えることや教師との出会いから生徒は何を学び、教師は何をすべきかを考えるとき、それは十分に納得しうる解答にはならないと警鐘を鳴らしている。ピースタが危惧するのは、活用型学力やスキル、オンライン学習をはじめ、個別化された「学習者中心概念」の氾濫による「教師の不在」という事態である。ピースタは、生徒が個別的に知識やスキルの吸収だけを迫られる学習のあり方を「ロボット掃除機」になぞらえ、それを解釈学的な「エゴロジカル教育」の限界として批判する。

ピースタは、「教師」と「教えること」の重要性を再評価しようとするが、そのことは教育における権力、管理、統制の復権といった保守的な議論を再生することを意味しているのではない。ピースタは、それら二つの立場とは明確に異なる第三の立場を表明する。すなわち、教育において「教えること」の大切さを表明する、一見、保守的に見えるが、進歩主義的な見地に立脚するものである。それは、教育における「教えること」の役割は、究極的には生徒の「自由」と「解放」を目指すという立場であり、教育されるものの「主体性」の現れに向けた方向づけを意図するという考え方である。そして、「学習者中心」よりも「世界中心」の教育を提示する。すなわち、世界の中の「未知なるもの」や「不可能」を問い、「ディセンサス(不和なるもの)」としての「教えること」を通して、生徒の「自由」と「解放」に向けた「主体化」の議論を提示している¹⁰。

5 諸外国における「教育原理」系科目の位置づけ

上述したように、教師に求められる資質・能力は、流動的で不透明なグローバル社会¹¹に対応した、世界へ対峙する「学びの専門家」としての探究的で活動的な力である。教師が世界について探究し活動する力を育成するため、現在、教員養成系大学は教育実習だけではなく、実践的な授業科目を大学1年生から独自に設定するなど、系統的なカリキュラムを作成し実施している。今や、教員養成系大学は、教師として必要な知識の習

得だけではなく、子どもたちの学びを構成する環境についての身体的で実践的な力を育成することも使命としている。

そのような状況の中で、「教育原理」系科目の一つである「教育の思想と歴史」は、何を育成しようとしているのだろうか。2017年に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」によって出された「教職課程コアカリキュラム(案)」をみると、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」は、これまでの「教職に関する科目」における「教育の基礎理論に関する科目」から、「教育の基礎的理解に関する科目」に位置付けられ、全体目標は「教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する」ことである。学修内容は、教育の基本的概念、教育に関する歴史、教育に関する思想である。いずれの内容も授業でとりあげることが推奨されているわけだが、注目すべきことは、教育の基本的概念の到達目標の一つに、「教育学の諸概念並びに教育の本質及び目標を理解している」¹²と示されている点である。「教職課程コアカリキュラム(案)」の中で、「教育学」と示された唯一の箇所であり、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」は、教育学の蓄積を基に、現代的な教育課題について歴史的で思想的な観点から理解することを目標とするのである。したがって、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」は、教育的性格だけではなく、学術的性格を有した内容の科目といえる。

それでは、諸外国において、教育の理念や歴史や思想を研究している教育学者は「学びの専門家」育成にどのように応えようとしているのだろうか。そのことを明らかにするために、国際教育哲学会に出席しているメンバーを中心に5名の研究者にアンケート調査を実施した。アンケート実施期間は、2016年8月から12月までである。主なアンケート内容は、①担当科目、②担当科目と教職との関係、③授業で使用しているテキスト、④テキストでとりあげている思想家、⑤教員養成における思想のあつかい、である¹³。

①と②については、下記の表1の通りである。

| 回答者 | 国名 | 性別 | 担当科目 | 教職との関係 | 教員採用試験の内容との関連性 |
|-----|------|----|------------------|--------|----------------|
| A教授 | ドイツ | 男性 | 教育科学の基礎的諸問題 | ある | ない |
| B教授 | ドイツ | 男性 | 教師教育における講義とゼミナール | ある | ない |
| C教授 | イタリア | 男性 | 学習の教育理論 | ある | ない |
| D教授 | スペイン | 女性 | 教育理論 | ない | ない |
| E教授 | 中国 | 女性 | 教育哲学 | ある | ない |

表1 回答者の担当科目と教職・採用試験との関係

③～⑤については、現代社会の中で、教育学研究者がどのように自らの学問と授業を位置付けているかに結びつく質問であるため、以下、丁寧に見ていこう。

まず、回答者の使用テキストについて、である。テキストを使用していないと回答した者はいなかった。A教授のみが、諸外国(イギリス)のテキストを1点あげ、それ以外の者は、自国のテキストを使用していた。使用テキストの執筆者数は、1名よりも2

～3名の複数の執筆者であり、1993～2013年の間に出版されたものがあげられていた。つまり、過去の著名な教育学者や思想家のテキストを使用している者はいなかった。こうした点は、授業そのものが学問的性格よりも教育的性格を重視しており、学問的には入門に位置付けられていることを示している。回答者自身が執筆者の一人として参加しているテキストを使用している者は、B教授のみであった。

次に、授業での教育思想の扱いについてである。質問紙であげた、ロック、ルソー、ヘルバルト、デューイ、モンテッソーリ、ヴィトゲンシュタイン、フロイト、ハーバーマスの思想について、授業の中でほとんど触れないと回答したのは、C教授とD教授である。理由は、両者共に、「特別なテーマで議論するような主題にかかわらない」からである。例外としてデューイをあげており、デューイの思想は「ポストモダン思想と学習に関する構築主義的アプローチの類似性が重要である」(C教授)、「探究の理論、民主主義の思想、習慣の思想、作業による学習、教育の始まりとしての生徒の関心の重要性が強調されている」(D教授)ため、授業の中でとりあげていた。質問紙であげた思想家について、簡単にでも触れていると回答したのは、A教授とE教授であった。B教授は、授業で触れていない思想家として、ヘルバルト、デューイ、モンテッソーリ、ヴィトゲンシュタイン、フロイト、ハーバーマスをあげている。

B教授の使用テキストを見ると、プラトンからアドルノまでの思想を網羅したドイツの教育学説史といえる内容であり、教育科学の入門書としての性格を有している。ところが、カントについての記述はあったが、確かにヘルバルトについての記述は見られなかった。科学としての教育学の重要性を説いたヘルバルトの思想は、ドイツの一般教育学科学にとって意味あると思われるが¹⁴、自国の著名な教育学者だからといって、必ずしも取り上げられているわけではなく、執筆者の意向が強く反映した内容であることが伺える。

また、興味深かったことは、ルソーの解釈についてである。ルソーについては、A教授、B教授、E教授が、次のように授業の中で位置付けていると回答した。「子ども期の発見」(A教授)、「教育に関する近代的観点の始まりとしての『エミール』という主要なテキスト」(B教授)、「子どもの特性に沿って、子どもの自然の発達を達成することを目的としており、鍵になるのは、自然に従うことである」(E教授)。これらのルソー解釈は、我が国の辞書やテキストで説明される内容とほぼ類似しており、国を超えた共通の解釈であることを示唆しており、教員養成において共通した教授内容といえる。

他方で、E教授以外の回答者は、一般的で共通する教育理論を教授するよりも、自国の歴史にそった文脈や自身の研究の視点に沿った文脈の中で、思想家を取り扱っていることを示している。言いかえれば、必ずしも著名な思想家を一律に教授すべきであると考えているわけではないといえる。

以上のことをまとめると、質問紙調査の結果、明らかになったことは、次の5点である。

- (1) 使用しているテキストは、教育をテーマにした理論的なものか、教科書として編集された教育思想の入門書であった。一人の思想家を取り上げた研究書を用いている者はいなかった。そのため、一つの授業の中で、複数の思想家が取り上げられていると言える。
- (2) 複数の思想家を選択する視点は、授業の目的や授業者のテーマに沿っているかどうかにある。網羅的な側面がないとは言えないかもしれないが、授業者の理論的視点から組まれている点に重きがある。
- (3) 思想家の執筆したテキストの一冊を読み解くスタイルはなかった。それは、知識そのものが重要というより、学生の教育の論じ方を育成することに主眼が置かれているからである。そのため、授業は、初学者に向けた教育的性質を有している。

- (4) 授業内容は、教員採用試験と関係ないものがほとんどである。
- (5) 各思想家の特徴の説明では、日本の文脈と大きく異なるものはなかった。むしろ、思想家の解釈は、重なるものであった。

最後に、教員養成における思想のとりあつかいについて、A 教授の回答をとりあげたい。

「私の大学では、事実を再生産するよりも、哲学的思想の伝統や教育理論に貢献した教育の思想家に対する学生の反省的態度に関わっている。そのため、知識のタイプは教員養成では重要ではない。重要なのは、学生自身がその思想について議論するコンピテンスであり、今日の教育問題にとって重要意味をもつ問いをあげることや歴史的・文化的・社会的背景とそれらの思想を結びつけることである。」(質問紙調査の回答より)

ここでは、大学生自身が教育の諸思想について学ぶことを通して、現代社会の教育問題や社会的背景とむすびつけて議論することができるような「思想について議論するコンピテンス」を育成することに重点がおかれている。こうした考えは、C 教授と D 教授が、ポストモダニズムは「理性と知識のモダン思想を分解することに寄与している」と捉え、標準的なモダン思想ではなく、自国の思想とデューイの学習論を主に扱うこととも通底している。すなわち、歴史や思想史を中心とする「教育原理」系科目では、地理的環境を考慮しつつも、学生自身が自ら考え・議論することができるような教育理論であるとともに、授業者もまた関心をもっている教育理論の観点から思想家をとりあげているのである。

以上の諸外国の研究者による使用テキストの分析から見えてくることは、「教育原理」系科目では、過去の思想を知識として教授する科目としてではなく、地理的環境を考慮しつつ、学生自身が「思想について議論するコンピテンス」を育成できるような科目として捉えられていることである。そのような授業を推進するためには、「思想について議論するコンピテンス」を育成できるようなテキストも必要となるだろう。日本の場合であれば、現実の教育課題は、日本文化や歴史を背景にしているものもあり、西洋思想に基づいて事象を分析するだけではなく、それ自体の現象を多角的に捉えることのできる視点を提供する必要があるのではないか。

6 今後の課題

教員養成大学において、とりわけ、我が国では、初等教員の養成では、教科内容・教科教育・教育科学(教職)の科目を GAP 制の中で配置し、在学中に教育実習を終え、免許状を取得できるようにカリキュラムを組んでいる。

それゆえ、教育職員免許法の改定は、教員養成大学の科目編成に大きく影響を与えてきた。例えば、先に見たように、1949 年に制定された教育職員免許法では、「教職に関する専門科目」に「教育原理」が含まれ、「教育の本質及び目標に関する科目」であった。この時点では、「教育原理」は「教育課程・教育方法を含む」とされた。そのため、当時出版された「教育原理」のテキストは、「教育の目的・教育の方法・教育の内容という三者の本質と原理を明らかにすること」¹⁵を目的として書かれており、「教育哲学・日本教育史・西洋教育史・教育方法学・教育行政学・教育社会学・社会教育学・比較教育学」¹⁶などの多様な専門領域の研究者が担当していた。

現在では、「教育原理」系科目は、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」、「教育課程の意義及び編成の方法」に分化しており、専門性が進む一方、教員になるまでの学生の育成に理論的で総合的に関与す

ることは少なくなっているのではないだろうか。今後の課題として、各国の教員になるまでの育成プロセスそのものを含めた理論系科目の比較や実際の授業の参観を通じた思想の応用方法を比較研究する必要がある。

注

- 1 中央教育審議会教員養成部会「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（中間まとめ）」2015年7月
- 2 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」2016年11月28日
- 3 中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」
- 4 同上
- 5 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）」1996年
- 6 同上
- 7 国立教育政策所編『教員環境の国際比較－OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書』明石書店、2014年。「日本の先生、勤務時間は世界最長 授業外で多忙、一方で低い自己評価」『The Huffington Post』2014年6月27日。「日本の教員、勤務時間は最長 授業外で多忙」『日本経済新聞』2014年6月26日
- 8 ピーター・M・センゲ他『学習する学校——子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』リヒテルズ直子訳、英治出版、2014年、pp.67-107
- 9 アンディ・ハーグリーブス『知識社会の学校と教師——不安定な時代における教育』木村優、篠原岳司訳、秋田喜代美監訳、金子書房、2015年、pp.50-100
- 10 Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, 2017
- 11 ジークムント・バウマン『リキッド・モダニティ—液状化する社会』森田典正訳、大月書店、2008年
- 12 「教職課程コアカリキュラム(案)」は、「教職課程の質保証」と「教員の資質能力の向上」を図るためのものであり、各大学による創意工夫を求めつつ、「教職課程コアカリキュラム」の内容を踏まえるよう示されている。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/07/20/1387656_08.pdf)
- 13 質問紙調査は、最後に示している。
- 14 クラウス＝ペーター・ホルン「ドイツにおける教員養成と一般教育科学」藤岡綾子・山名淳訳、『教育哲学研究』第100号、2009年
- 15 稲富栄次郎『新教育原理』福村出版、1970年
- 16 牧昌見編『教職に関する科目 教育原理の研究』ぎょうせい、1992年、p.329

Questionnaire

We are engaged in a research entitled "International Comparison of the Image of Educational Thinkers" subsidized by Grant-in-Aid for Scientific Research, Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). The aim of our research is to compare understandings and interpretations of modern educational thinkers of western countries. We will compare how educational thoughts are discussed in the undergraduate student classes majoring in teacher education in the U.S., European countries, China and Japan by considering the acceptances of educational thinkers such as John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Maria Montessori, Ludwig Josef Johann Wittgenstein, Sigmund Freud, and Jürgen Habermas. We would like to research if these thinkers are taught or not in university classes and how they are being discussed in education courses and in teachers' licensure examinations. Through this comparative research, we would like to study how the thoughts of these educational thinkers are taught in classes and how they are understood by the students in order to obtain a perspective that would contribute in clarifying the structures of modern educational thoughts.

Kindly answer the following questionnaire to the best of your ability.

Name:

Country:

Your University:

(1) What is the name of the class you are teaching in your university? Is your class related with teacher's licenses in your country?

(2) Please identify the textbook (author, title, publisher, and year of publication) that you are using in your class at the university. Please name a popular textbook for Philosophy of Education (including Educational Theory, Theory of Learning and so on) in your country.

(3) In the textbook(s) you have identified in Question number one (1), were the following Thinkers discussed? Please check the box before the name of each thinker that was discussed in your textbook.

() John Locke

() Jean-Jacques Rousseau

() Johann Friedrich Herbart

() John Dewey

() Maria Montessori

() Ludwig Josef Johann Wittgenstein

() Sigmund Freud

() Jürgen Habermas

(4) Do you teach the educational thoughts of Locke, Rousseau, Dewey, Montessori, Wittgenstein, Freud and Habermas in your university classes? If you talk about these thoughts, how do you explain them? How do you distinguish between modern and postmodern thoughts?

John Locke:

Jean-Jacques Rousseau:

Johann Friedrich Herbart:

John Dewey:

Maria Montessori:

Ludwig Josef Johann Wittgenstein:

Sigmund Freud:

Jürgen Habermas:

(5) Are the educational thoughts of Locke, Rousseau, Dewey, Montessori, Wittgenstein, Freud and Habermas discussed in the Licensure Exam for Teachers? Are they introduced in the textbooks for teacher education? If they are taken up, how are they introduced?

For instance, John Dewey's philosophy of education is taught in Japan as follows:

John Dewey is an advocate of child-centered education who established Chicago Laboratory School in 1896. His works include School and Society, Child and Curriculum, How We Think, Democracy and Education and Experience and Education. He stressed the importance of learning by doing. Dewey's thoughts influenced the Project Method of Kilpatrick, Dalton Plan of Helen Parkhurst and so on.

John Locke:

Jean-Jacques Rousseau:

Johann Friedrich Herbart:

John Dewey:

Maria Montessori:

Ludwig Josef Johann Wittgenstein:
Sigmund Freud:
Jürgen Habermas: