

わが国の教員養成課程における実践的指導力としての文字言語の意義

The Significance of Literacy as Practical Teaching Skills in Teacher-Training Program in Japan

鈴木貴史 (帝京科学大学)
Takashi SUZUKI (Teikyo University of Science)

要約：本報告は、教職における「実践的指導力」と「学び続ける教員像」とは何かについて、とりわけ、教員養成課程において欠落しがちな思考力、探究心の育成の在り方について検討することを目的とした基礎研究である。具体的には、先行研究に依拠して教員養成制度の歴史的に辿りながら、教員養成制度における文字言語と音声言語の関係性に着目し、教職における専門性としての文字言語の意義を探ることとした。その結果、わが国において教職にある者は、文字言語を基盤とした教育内容、方法を考案するなかで、文字言語の絶対視を避けなければならない、文字言語に対して二律背反的に向き合うことの必要性を確認した。こうして、教職における「わざ」の伝承と批判的精神の涵養を同時に成立させる二元的な教員養成制度が求められることから、大学における教職課程では、知の探求、批判的精神を育むことに重点を置き、現場での実践指導との協力体制を築くべきであることを提案している。このような教職における実践的指導力を育むための文字言語に依拠した言語能力のモデルとして、①論理的な思考、②批判的探求的思考、③情報収集能力を提示した。

I. はじめに

2012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(以下、「答申」)」においては、教員養成制度改革の方向性が示され、教職課程における質保証が掲げられている(中央教育審議会, 2012)。また、質保証が達成されるための前提として、①思考力、判断力、表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、②教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠として、「学び続ける教員像」の確立、の2点が必要とされている。

「答申」における改革の方向性として掲げられている①の「実践的指導力」の解釈については、この語句だけが独り歩きし、「思考力、判断力、表現力等を育成する」の部分が抜け落ちてしまう傾向がみられる。たとえば、現行の教員養成課程における「教職実践演習」の科目や教職大学院では、必ずしもこうした思考力、判断力を重視する制度となっていない(中央教育審議会, 2006)。両「答申」では、教員養成課程の目的として育むべき「実践的指導力」について、主に模擬授業、役割演技などの主に音声言語を主とする身体的技能を中心とした指導技術(スキル)として捉えられており、その方向性とし

て思考力や判断力の育成が重視されているとはいえない状況がある。

また、②の「学び続ける教員像」においても同様に、「教員が探求力を持ち」の部分が欠落し、現職教員が単に教育委員会によって与えられる研修や教員免許更新講習を受講することをもってして「学び続ける教員」であると捉えられている例は少なくない。たとえば千葉県船橋市では、「教職ライフステージ研修概要」として、教員研修の段階を提示しており、これをもって「学び続ける教職員を目指します」と謳っている(船橋市総合教育センター, 2015)。

このように「答申」で示されている「学び続ける教員像」についても、これが教師の受動的な学びに倣小化されて捉えられ、自ら探求心をもって学び続けることが重視されているとは言えない状況である。

そこで、本稿では、教職における専門性としての「実践的指導力」と「学び続ける教員像」とは何かについて、とりわけ、この欠落しがちな思考力、探究心の育成の在り方について検討することを目的として、教職における文字言語の意義に注目した。具体的な方法として、先行研究に基づき、文字言語と音声言語の関係性に着目しながら教員養成制度の歴史的に辿り、教

職における専門性としての文字言語の意義を探ることで、今後の教員養成課程を検討する上での基礎研究となることを企図している。

II. 戦前における実践的指導力の養成

本節では、先行研究に基づき、戦前の教員養成について概観しておきたい。戦前、小学校教員を養成した師範学校は、1872年の「学制」において、「小学校の教授法を練習せしむる学校」として誕生した（東京文理科大学・東京高等師範学校、1931）。その目的は、従来の読み書き中心の手習師匠と異なり、米国式の一斉指導、問答教授法といった新たな教授法を習得することにあった（豊田、1988）。つまり、近代学校制度の成立以降、教師の実践的指導力としては講話、発問を中心とした音声言語による教授法の習得が求められていくことになる。

先行研究（唐澤、1955、海後、1971など）によれば、師範学校の問題点として、軍国主義、国粹主義への加担と、いわゆる「師範型」問題が指摘されている。「師範型」問題とは、「進取的気象に乏しく」、「学問の研鑽に忠ならず」、偽善、卑屈というような特徴をもった教師が養成されたとの批判であった（水原、1977）。また、唐沢によれば、「師範型」の問題は、義務年限制度や、兵役免除などにより、教職を志望していない者が師範学校へ進学したという制度上の問題にも起因しているとされている。

しかし、先行研究の指摘のように、戦前の小学校教員が、極端に偏狭なナショナリズムに迎合的であり、先の戦争の片棒を担いだという批判については、師範教育の制度上の問題だけでなく、教育内容および教育方法にも問題を抱えていたと考えられる。その問題として、師範学校の教育水準が、中等教育と同等に位置づけられ、教育内容の探究よりも教育者精神の涵養や教授法を身につける実践的な教育機関とされたことが指摘されている（水原、1990）。

たとえば、1881年の「小学校教員心得」では、「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレハ更ニ緊要ナリトス」とされ、知識よりも人格者であることが求められた（文部省、1881）。このように、師範学校の教育内容は、師範学校教科書および小学校の検定教科書によって知識を得るだけではなく、文字言語による精神面の教化も担っていたのである。

1910年の「師範学校教授要目」では、教師として要求される徳性の涵養として、1学年から4

学年まで全体を通じて1890年の「教育ニ関スル勅語」、1908年の「戊申詔書」などが教材とされ、「忠孝ノ一致」、「愛国奉公」などが説かれていた。ここでは、「注意」として「教師ノ心得ヲ授クル際ニハ明治十四年文部省達第十九号小学校教員心得ヲ説明スヘシ」とあり、「小学校教員心得」の教材化はその後の昭和期まで継続された（教育史編纂会、1939）。

学校教育に限らず、倫理、道徳に関わる思想は、わが国においては、文字で記されると、それが経典化され絶対視される危険性が生じる傾向がある（鈴木、2011）。戦前の師範教育では、まさに「教育勅語」や「小学校教員心得」といった文書（テキスト）が絶対視され、さらに検定（のちに国定）教科書が経典化されていたため、小学校教員の自律性は極めて限定的であったのである。

その一方で、師範教育では、絶対視された文字言語を教授するための方法として、音声言語による教授法を長期にわたる教育実習で体得していく方針が採用されていた。藤枝（2001）によれば、附属小における「実地授業」（後に「教育実習」）について、明治期は半期にわたって実施され、昭和期に入ってもおおむね10週間程度確保されていたとされる。藤枝は、師範学校関係法令によって、教育実習に対しては、単に授業の実践を行うだけではなく、加えて教育者精神の涵養が求められていたことを指摘している。

要するに、師範学校においては、附属小で長期間にわたる実習を行い、生活を共にすることにより、附属小教諭が身体的技能だけではなく、精神も継承すべく徒弟的な指導がされていたと考えられる。これは、生田（1997）や辻本（1999）で言及されたような伝統的技能の伝達手段に類似しており、師匠ともいえる指導教諭の「型」そのものを学んでいたのだといえる。ここでの「型」とは、表面的な身体技術としての「形」のことではないため、その定義については、源（1989）によって確認しておきたい。

「型というのは、人間の意識的・無意識的な動作によってつくられる形のうち、ある形がとくに選択され、そしてその形を繰り返して洗練し、その形の現実化を持続的なものとしようとする努力・精進の結果、成就し完成したいわば「形の形」ともいうべきものにほかならない」

このような「型」の伝承について源は、「心」と「形」との相互のはたらきの循環を通じて「型」の体得は深まってゆくのだとする。生田(1987)は、これを「わざ」と称して、「模倣→繰り返し→習熟」とう過程で体得していくと述べている。これを附属小における師範教育に当てはめれば、伝統的芸能の伝承と類似した模倣を中核とする徒弟的な教育が行われていたと考えられるのである。これを言い換えれば、実習における実践的指導力の伝達手段は、音声言語および身体活動を通して教職の「わざ」を体得していくという方法が採られていたと考えることができる。

しかし、伝統芸能の「わざ」の伝承と比較して、師範教育の相違点は、伝統芸能にみられる「守→破→離」という流れのように模倣からやがて批判的創造的精神に至るという過程を育みにくかったという点にあると考えられる。それは、単に指導者への追従に拘泥してしまうからではなく、すでに述べたように教師たちは、教職における「わざ」の基盤となっている文字言語に対して批判的、創造的に向き合うことが許されず、これらを絶対不動のものとして捉えることを余儀なくされていたことに起因している。

戦前の師範教育における文字言語の絶対視に警鐘を鳴らしていた人物として、玉川学園創始者の小原國芳が挙げられる。小原の教師論における中核的な思想には、「教育者の哲学的精神」があり、真理の探究、研究批判的精神、進歩的創造的精神、自由・独立の精神などを求めていたのである(小原, 1924)。

以上、本節における戦前の師範教育の課題をまとめると以下の2点を挙げることができる。その一つめは、師範教育が中等教育段階に置かれ、音声言語による教育方法の習得に重点を置いたため、文字言語による知識教養の習得が軽視されていたことである。さらに、二つめとして、当時の師範教育と対極的な立場をとる小原の言説にみられるように、哲学的精神、批判的精神を養うことができなかつたことである。具体的には、「教育ニ関スル勅語」、「小学校教員心得」や、国定教科書など經典化された文字言語に対して批判的な立場をとることができずにこれらを絶対視し、これに基づく教育者精神が重視されたことが挙げられる。この2点を踏まえ、次節において戦後の教員養成課程についても確認していきたい。

Ⅲ. 大学における教員養成課程の意義

戦前の師範教育に対して、戦後の教員養成の特徴は、①大学における教員養成、②開放制の原則、の2点にあったことは数多くの先行研究で明らかにされている(海後, 1971 など)。本節では、はじめにこれらの先行研究に依拠して、戦後の教員養成課程の概要を捉えておきたい。大学における教員養成において、戦前の反省から得られた教訓の一つは、教師だけをめざす養成機関である目的養成の否定であり、閉鎖制養成制度の否定であった。すなわち、小学校教員は、大学教員によって幅広い教養を身につけることを重視して養成されるべきであるとされたのである。

これを前節で言及した徒弟的養成制度に照らして考えてみたい。大学における教員養成の理念では、戦前の徒弟的制度的ように、小学校教員のみによって小学校教員が養成される制度について、戦前の問題が繰り返される危険性があるという認識が共有されていたとよいだろう。こうして、大学における教員養成では、教育実習時間が大幅に削減され、現場における実践にその力点を置かず、学芸学部、学芸大学として、幅広い教養を身につけることに主眼が置かれていたのである。

その大学における教員養成では、研究者によって養成されたため、卒業論文製作などを通して研究者としての批判的精神、探究心などを育みやすい環境ではあった。すなわち、大学における教員養成では、師範教育における与えられた文字言語の絶対視からの解放が目指されたのだと言える。

しかし、戦後の教員養成において、哲学的精神の涵養が、必ずしも理想的に進んだわけではない。たとえば、細谷(1950)は、教師が哲学を学ぶ際、その思想を批判的、探究的に追求するのではなく、結論を与える学として捉えられ、思想そのものを無批判に受容していく傾向がみられたことを指摘している。つまり、大学における教員養成でも、小学校教員となる学生に対して文字言語の絶対視からの解放させることは容易ではなかつたのである。

さらに、大学における教員養成では、大きな二つの問題点が生じていた。その一点目は、文字言語に依拠した理論に傾斜するあまり、音声言語を軽視してきたことであり、二点目は、教職の「わざ」に目を向けず、専門性の伝達をすべて言語化して捉えようとしている点にあった。

こうして大学で養成された教師を佐藤(1997)

は、科学的な原理と技術を習得した「技術的熟達者」とよび、この教師像は、「官僚的文化と調和し、それを醸成する機能」を有するのだという。

このような科学に基づく理論に裏付けられた大学における教員養成に対して、近年の深刻ないじめ、不登校、学級崩壊などの問題に対する実践的指導力が不足していると批判され、急速に大学における教員養成の理念が崩れてきたのである（中央教育審議会、2006）。すなわち、それは教員養成課程における教職の実践的な技能を言語化して資質能力の指標とする動きと、実践的な技能としての音声言語の再評価をする動きとなって顕在化したのだといえる。

はじめに、言語化の動きについて考察したい。近年、「教職実践演習」で導入された「履修カルテ」や、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究チーム（2012）によって提唱される「教員養成スタンダード」など教職に関する技能を言語化し、網羅的に捉える試みがなされている。

このような、実践的指導力の言語化に対する批判としては、すでに紹介した生田（1987）による「わざ」の概念が有効であろう。生田の「わざ」とは身体的技能として矮小化された「技」ではない。ここでは、従来、科学的議論から除外されがちなカンやコツといった「わざ」について、精神的なものも含めて幅広く捉えられている。要するに、教職においても言語化できない「わざ」の存在があり、これは、大学ではなく現場において、観察や模倣によって身につくと考えられる。

「教職実践演習」導入前に文部科学省が例示した「履修カルテの例」には言語化された技術の項目が列挙されているが、当然のことながら教職における言語化不能な「わざ」の存在を除外してしまっている。こうした実践的な「わざ」は、小学校という「場」において、同じ空間で同じ児童との時間を共有することでしか伝達されない要素を含んでいる。このように大学における教員養成課程においては、言語化された技能しか対象に成り得ず、十分な技能の伝達が行われないという限界がある。

この言語化の限界という問題は、大学が元来、言語を用いて知的な生産を行う研究機関であり、教育機関であることに起因すると考えられる。つまり、師範教育のような徒弟的な職業教育の場ではない大学という「場」において、この言語化された小学校教員の「わざ」の伝承を行うことは困難なのである。そのため、非言語的な

技能の体得には、戦前のように現場（実習）における徒弟的な学びが適している。このような意味では、低学年からの教育実習の充実、学校ボランティアへの派遣、現場と大学による往還型の実習体制などは有効であるといえるだろう。

しかし、これは「誰」から学ぶかという問題よりも、学校現場という「場」が実践を身につけるのに有効であると考えられるが、近年の教員養成改革では、大学という「場」にこうした音声言語に基づく実践的技術の養成を求める動きが目立ってきている。

冒頭で述べたように、教職課程で新たに導入されている「教職実践演習」で示されている授業方法は、役割演技、事例研究、現地調査、模擬授業などである。いずれも討論、模擬授業など音声言語による身体活動が推奨されている。この単位認定の基準として、「実技指導、グループ討論、補完指導、試験などの結果等を踏まえ、教員として最小限必要な資質能力が身に付いているかを確認し、単位認定を行う（傍点：著者）」のだという（文部科学省、2015）。

「教職実践演習」の導入が検討される際、この科目の趣旨は全学年を通じた「学びの集大成」として位置づけられるとされていた（中央教育審議会、2006）。しかし、科目の内容として例示されたものは、使命感、愛情などの人格面、コミュニケーション能力、生徒指導、学習指導の4点である。ここでは、使命感として、「常に学び続けようとする姿勢」が求められてはいるものの、学習指導について、思考力、判断力を養う実践的指導力を求める記述を確認することはできない。学習指導の面で求められているのは、①指導案の作成、②教科内容の理解、③板書・発問、④基礎学力の定着を図る指導の工夫の4点である。このように「教職実践演習」では、「実践的指導力」として極めて基礎的な知識、技能が求められていることが確認できる。

果たしてこのような学習が大学の教職課程の「学びの集大成」として妥当であるといえるのだろうか。大学は、文字言語を基盤とした知的な活動を重視する研究機関である。大学の授業が文字言語に基盤をおいていることについては、音声言語による実践的指導力を重視する「教職実践演習」の担当教員が「活字として発表されている客観的な業績を有していること」と規定されていることによっても明らかである（文部科学省、2015）。

教員養成課程に限らず従来の大学では、学び

の集大成とは、いうまでもなく「卒業論文」であった。ここでは、文字言語によって、資料を批判的に読み込み、新たな知の生産者であることが必須の要件として求められていたのである。

ところが、「答申」に示されるように現代の教師に求められる資質能力は、コミュニケーション能力、カウンセリング能力など音声言語による教育技術が中心である。その一方で、大学における教員養成課程では、「教職実践演習」の例にみたように、文字言語による理論を批判的に読み、新たな知を生産する作業が求められなくなっている。

こうした「学びの集大成」としての「教職実践演習」とこれに附随する「履修カルテ」の存在は、現行の教職課程の実践偏重、音声言語偏重を如実に示しており、結果的に教職の専門性を低い水準にとどめてしまう可能性がある。こうした戦前の反省を踏まえた大学における教員養成の理念が崩壊していくことは、教職課程に学ぶ学生の意識が、音声言語による教育方法に集中し、再び戦前のような思考停止に陥る危険性を孕んでいると考えられる。

IV. 教職における文字言語の意義

大学における教員養成課程における言語について考察する前に、わが国の学校教育と言語の関係について、もう一度、学制期から振り返ってみたい。辻本(2010)によれば、近代学校制度は、17世紀に成立した「文字社会」を前提として、文字に記された知識の習得を基本として構成されていたとされる。このように学校教育が文字言語を基盤としていることについては、教科書や筆記試験の使用状況を考えれば、現代においても大きな変化はないといっていよう。

しかし、すでに述べたように創設期の師範学校では、主に米国の教授法を学ぶ学校として開始され、当初は英語と日本語との相違点が考慮されず、無批判にこれを取り入れたのである。

本節では、鈴木(2013, 2016)に基づき、当時の音声言語を中心とした教授法について確認しておきたい。1873(明治6)年5月の師範学校附属小「小学教則」においては、科目として「問答」が設けられており、音声言語に基づく新たな教授法として、掛図や実物等を用いて教師と生徒が問答しながら授業をするという方法が導入された。

ほかにも、学制期には、米国の“dictation”を範とした「書取」のように、音声によって教

師が読み上げた語句を生徒が文字として書き取っていく聴写の方法が紹介されている(鈴木, 2013)。しかし、「問答」や「書取」などの音声言語による教授法を主とした科目が早い段階で挫折した理由の一つは、英語と日本語の相違点を考慮せずに米国式の教授法を導入したことにある。

この点についてより深く理解するために、鈴木(2016)に基づき、英語と比較した場合の日本語の3つの特徴を確認しておきたい。1点目としてアルファベットも含めて平仮名、片仮名、漢字と4種の文字を用いること、2点目として同音異義語が多いこと、そして3点目として、戦前までは特に歴史的仮名遣いおよび変体仮名の使用があることの3点が挙げられる。

最初に、1と3の特徴についてみていきたい。学制期を例にとれば、下等8級(現在の小学校1年生前半)で最初に学習する単語は、「いと(糸)」と「いど(井戸)」であった。これを学習する際、当時はいわゆる歴史的仮名遣いであるため片仮名表記では「イト」と「イド」である。こうした同音で異なる表記をする歴史的仮名遣いの例は、ほかにも「エ」と「エ」、 「イ」と「ヒ」などの例がある。さらに当時は、1900年までは、学校教育においても変体仮名が使用されていたため、平仮名でも複数の表記が可能であった。

日本語における仮名表記に加えて、漢字、アルファベットを含めた多様な表記法の存在により、たとえ入門期であっても米国式の問答教授法を通して暗記暗唱へと導く教授法の採用は困難であった。ゆえに、わが国においては板書という文字言語を活用しない限り児童生徒に教授すべき語句を理解させることは困難であったのである。

そのため、師範学校附属小における「問答」は画期的な新科目とされながらも、結局のところ板書、筆記試験という文字言語に頼らざるを得なかった。このような欧米と日本の試験の違いについては、添田(1992)においても大学の例を用いて指摘され、「試験の形式においても、西洋では話す・聞くの口頭試験の形式がとられており、筆記試験の中国や日本と対照をなしている」とされている。

現代においても、「ジ」と「ヂ」、「オ」と「ヲ」、長音の「オ」と「ウ」などで同様の問題が生じる。さらに、2点目の特徴に挙げた同音異義語が多いことから、漢字の表記を確認する必要がある。現代の筆記試験における「漢字で答えよ」など

の表記を指定する試験方法は複数表記が可能な日本語の特徴を示す典型例である。

以上のような3点の特徴から、日本語を用いて教授する場合、教科書、指導案など文字言語を基盤として音声言語に変換して授業を進め、最終的に筆記試験によって確認するという流れに至るのは、教育者の理解不足や、授業技術の問題というだけではなく、日本語の特徴にもその要因が求められる。要するに、日本語における教授の際には、音声化された言語の表記が共有されていることを確認していかなければならず、文字言語に依拠した学習を通さなければ、高度な思考に辿り着けないという特徴を抱えている。

これまでの議論に基づき、わが国における教師の技能としての言語を音声言語と文字言語に分類し、これをあえて単純化すれば、「音声言語＝身体＝実践＝教育方法」、「文字言語＝精神＝理論＝教育内容」と二分することができる。例外の一つは、板書技能を含めた教師の書字行為が、文字言語に関する身体的な行為であるといえる。

この分類を前提とするならば、教育内容としての知識、理論の多くを文字言語に依拠しているため、どれほど、音声言語による講話、発問、教師のコミュニケーション能力などの教育技術を開発したとしても、文字言語の習得なしには不十分なものにならざるを得ないと考えられる。そのため、教員養成課程において、実践的指導力としての思考力、探究心を育むには、文字言語による言語能力養成に向けた方策を練る必要があるといえるだろう。

V. 専門性としての「実践的指導力」

2節で確認したように、戦前のような政策者側による文字言語の統制から教師が解放されるためには、教職の自律性の確立が不可欠である。本節では、教師の自律性の問題について検討する前提として、教師の専門職性と言語の関係について考えてみたい。

市川(1986)では、専門職の要件として、職務の公共性、専門技術性、専門的自律性、専門職倫理、社会的評価の5点を挙げている。これを完全に満たす職業はないとしながらも、教師はとくに専門技術性、専門的自律性の面で、弁護士、医師などと比べてその専門職性が疑わしいことに触れている。ここでは、教員免許資格の水準が低いこと、取得が安易であること、資

格が軽視されていること、教育の知識と技術が未確立なことなどが例示されている。こうした指摘は、30年を経過した現在でも大きくは改善されていない。

さらに、佐藤(1997)も同様に、専門家の要件を挙げてこれを満たしていないことから、「教師は専門職ではない」とする。このような、市川や佐藤の指摘する教師の非専門職性に関して、本稿において特に重要なことは、専門的自律性の問題である。現状として小学校教員は、学習指導要領と教科書というテキストに縛られているため、批判的精神が芽生えにくく、自由に教材を作成する創造力を発揮することが困難である。

要するに、教職の専門的自律性の低さは、文字言語を統制されていることにあると見てよいだろう。石川(1999)によれば、中国の王朝にみられるように東洋においては、文字が統治政策の上で重要な機能を担っていたとされる。具体的に、教育内容の中核としての教科書の内容およびその教授理論は研究者によって得られた知見に依拠している。このように、政策側の意図した文字言語に統制され、新たな知見の生産を研究者に委ねている状況に対して、無批判に従順な教師が養成された場合、戦前と同様に自律性が失われ、教職の専門性確立の障壁となる恐れがある。

佐藤(1997)では、従来の「技術的熟達者」モデルに対して、専門職としての「反省的实践家」としての教師像を提示している。「反省的实践家」とは、「教職を高度の専門職として規定するが、その根拠を科学的な知識や技術に求めるのではなく、実践場面における省察と反省を通して形成され機能する実践的な知見と見識に求めている」のだとする。そのため、「官僚的な制度化に対抗して民主的な自律性を主張し、生徒や親や同僚や他の専門家との協同関係を築きあげて、科学技術では解決できない複雑で難解な問題の解決に創造的に立ち向かうのだという。

しかし、佐藤の「反省的实践家」モデルは、とりわけ米国における教育実践を中心としてその根拠を求めているため、言語の特性の相違については考慮されているとはいえない。岩田(2015)などによって論じられているように、東洋的教師と西洋的教師の区別は依然として残存しているといえる。それは、「単に知識・技能を教える人としての専門性のみならず、年少の者にとってのお手本(師)としての人格が求

められる」という点である。

それでは、こうした教師のもつ二つの側面、「わざ」の伝承と批判的精神および探求心の涵養は、いかにして行えばよいのだろうか。その手がかりの一つについては、佐藤（1997）によってすでに示されている。佐藤は、「近代において教師という概念が析出され発展し衰退した過程をもう一度たどりなおすと、この概念がさまざまな次元にわたる二項対立的な関係を一方から定義し制度化して成立し発展してきた」として、「学習者」と「教育者」、「実践家」と「理論家」、「俗人」と「聖人」などの二項関係の「中間者」、「媒介者」としての性格を有していることを指摘している（佐藤，1997）。

佐藤に依拠して、教職のもつ二面性を認めるとするならば、教員養成を「大学」と「学校現場」、「理論」と「実践」、「研究者による養成」と「現場の教師による養成」という二項対立的に捉えて一元化の方途を模索するのではなく、二元的教員養成制度の方向性を探ることが望ましいといえるのではないだろうか。

「大学」または「学校現場」のように、一元的な教員養成制度に拘泥することは、教員養成課程における何れか一方のもつ意義を見落としてしまう可能性がある。そのため、教員養成は現場における精神と身体を含めた一元的な「わざ」の伝承と、大学における文字言語に依拠した理論教育とで二元的に養成される必要があると考えられる。

大学の教職課程における学びは、主に理論化された言語によって行われており、ここでの二元的とは、音声言語と文字言語という二元的な養成である。これに加えて、3節で述べたように二つの「場」においてそれぞれのタイプの異なる指導者からの学びを保証することも重要であろう。

本節の最後に、大学における教員養成で専門性を育むための文字言語に依拠した実践的指導

力を育むためのモデルを示しておきたい。図1に示した①論理的な思考、②批判的探求的思考、③情報収集能力、の3点のうち、②の批判的探求的思考については、本稿で述べてきた大学における教員養成の理念の一つである。これに加えて、①の論理的な思考とは、授業を論理的に展開していく上で必要な資質であり、③の情報収集能力は、教科書だけに依拠せず、授業目的に即した効果的な教材選択を行う上で必要な能力であると考えられる。この3点は、いずれも教師が授業を組み立てる上で必要不可欠であり、実践的指導力の基盤となる言語能力である。ここで示した言語能力は、すべて文字言語に依拠しており、大学における教員養成の理念に即した「教職リテラシー」ともいえる資質能力である。

従来、こうした大学における文字言語に依拠した学びは非実践的と捉えられ、「実践的指導力」の埒外に置く傾向がみられた。しかし、「答申」で示された「①思考力、判断力、表現力等を育成する実践的指導力を有する教員」、「②教員が探求力を持ち、学び続ける存在」を大学で養成する場合、こうした「教職リテラシー」を習得することなしに、真の「学び続ける教員像」の達成は困難であると考えられる。

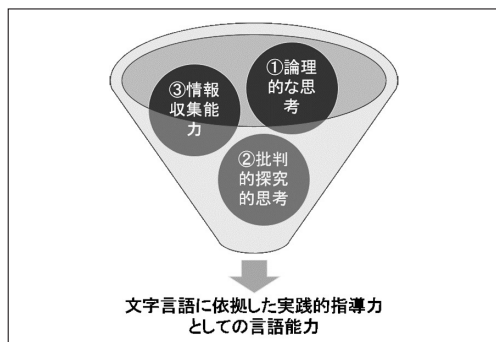
VI. 結びにかえて

近年の小学校教育においては、コミュニケーション能力が重視され、プレゼンテーション、ディスカッション、カウンセリングなど横文字で表現される新たな教育方法および教育技術は、音声言語を中心に据えた方法である。こうした主に米国を起源とする教育方法について、日本語の特性を考慮に入れず無批判に採用することは、学制期における問答教授法と同じ過ちを繰り返す可能性がある。

日本語の特性上、知識、理論、思考などは文字言語に依拠せざるを得ず、欧米言語に比して音声言語によってのみ教授することは極めて困難である。しかし、教師は文字言語を基盤としながらも、戦前の師範教育の反省から、そのテキストの絶対視を避けなければならない。

現状において、音声言語による教授法をいかに多く取り入れ、新たに開発しようとも、わが国の教師たちが文書を統制されている現状では、自律性を求めることは難しい。すなわち、文書を批判的に読み、探求心をもって新たな知を創出することなしには、「答申」の意味での思考力等を育む「実践的指導力」、自ら探究心をもって

図1 教師の実践的指導力としての言語能力モデル



「学び続ける教員」の育成は困難である。まさにこのような意味で、教職における実践的指導力として文字言語による学び、すなわち「教職リテラシー」を身につけていくことが大学の使命であるといえると考えられる。

要するに、わが国において教職にある者、または教職を目指す者は、文字言語を基盤とした教育内容、方法を考案する一方で、文字言語の絶対視を避けなければならない。つまり、文字言語に対する二律背反的に向き合うことが求められるのである。それゆえ、「わざ」の伝承と批判的精神の涵養を同時に成立させる二元的な教員養成制度を検討していく必要がある。

近年の東京教師養成塾に代表される「教師塾」は、音声言語中心による「わざ」の伝承するための学びとして一定の効果は得られるであろう。しかし、あくまでも大学における教員養成を補完するものとして位置づけるべきものである。こうした現場による養成が肥大化し、再び一元化が模索されるようであれば、戦前の師範教育と同じ轍を踏みかねないのである。

これまでの議論を踏まえれば、大学における教員養成の意義は自ずとみえてくる。卒業論文を課さない教職課程、修士論文を課さない教職大学院は、実践的指導力の重視を謳いながら結果的に教職課程に学ぶ学生から知的な活動を奪い、その相対的地位の低下を促進する恐れがある。こうした意味では、新構想大学や従来型大学院の教育学研究科の理念は、今後、再評価していくことも必要ではないかと考えられる。さらに今後の課題として、本稿では言語能力モデルにおける「批判的探求的思考」について重点的に言及したため、「論理的思考」および「情報収集能力」について詳細に論じることができなかった。この点についても、今後の検討課題としていきたい。

参考文献

中央教育審議会 (2006), 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」, 別添 1-2
 中央教育審議会 (2012), 「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)」, pp.2-3
 藤枝静正 (2001), 教育実習学の基礎理論研究, pp.299-310, pp.329-332, pp.341-348, 風間書房
 船橋市総合教育センター (2015), 「教育情報誌 まなびの風 第43号」, pp.2-3
 源了圓 (1989), 「型」, pp.13-14, pp.28-29, 創文

社
 細谷恒夫 (1950), 「哲学は教師に対して何を教えるか」, 理想 212, pp.45-47
 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究チーム (2012), 「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」, pp.51-55, ジアース教育新社
 市川昭午 (1986), 「教師 = 専門職論の再検討」, 市川昭午編「教師 = 専門職論の再検討」, pp.12-14, 教育開発研究所
 生田久美子 (1987), 「「わざ」から知る」, pp.18-21, 東京大学出版会
 石川九楊 (1999), 「二重言語国家日本」, p.194, 日本放送出版協会
 岩田康之 (2015), 「日本の教師教育における「高度化」と「実践性」」, 日本教師教育学会 第25回大会発表要旨集, pp.244-245
 海後宗臣 (1971), 「教員養成制度の改革構想」, 海後宗臣編「教員養成《戦後日本の教育改革第八巻》」, 東京大学出版会, pp.3-21
 唐澤富太郎 (1955), 「教師の歴史」, pp.55-70, 199-202, 創文社
 教育史編纂会 (1939), 「明治以降教育制度発達史 第五巻」, pp.590-597, 龍吟社
 水原克敏 (1977), 「「師範型」問題発生の分析と考察」, 日本の教育史学 20, pp.21
 水原克敏 (1990), 「近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程—」, pp.873-925, 風間書房
 文部省 (1881), 「小学校教員心得」, p.1
 小原國芳 (1924), 「教育の根本問題としての哲学」, pp.72-81, イデア書院
 文部科学省 (2015), 「課程認定申請の手引き (平成29年度開設用)」, pp.231-240
 佐藤学 (1997), 「教師というアポリア」, pp.8-12, p.93, 世織書房
 添田晴雄 (1992), 「文字から見た学習文化の比較」, 石附実編「近代日本の学校文化誌」, p.125, 思文閣
 鈴木貴史 (2011), 「宗教的情操教育の多義性に起因する言語化と排他性」, 東京福祉大学・大学院紀要第2巻第1号, pp.87-95
 鈴木貴史 (2013), 「学制期における「書取」と「習字」の分化と教授理論」, 東京福祉大学・大学院紀要4巻1号, pp.102-104
 鈴木貴史 (2016), 「明治初期問答教授法における書字の機能」, 筑波大学教育学系論集第40巻第2号, pp.57-67
 東京文理科大学・東京高等師範学校 (1931), 「創

- 立六十年」, pp.9-10, 東京文理科大学
- 豊田久亀 (1998), 「明治期発問論の研究」, p.2,
ミネルヴァ書房
- 辻本雅史 (1999), 「「学び」の復権 —模倣と習熟—」, pp.158-175, 角川書店
- 辻本雅史 (2010), 「「教育のメディア史」試論—近世の「文字社会」と出版文化—」, 辻本雅史編「知の伝達メディアの歴史研究:教育史像の再構築」, pp.3-25, 思文閣

謝辞

本研究の一部は, JSPS 科研費 (若手研究 B : 25780486) の助成を受けたものである.