

社会公民科教師教育実践の可能性 —旧教育基本法第2条（教育方針）の再発見—

森田 満夫

旧教育基本法第2条（教育方針）

教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

1. 問題の所在

日本国憲法（以下、憲法）と一体的な教育憲法と呼ばれた旧教育基本法（以下、旧教基法）の全面「改正」（平成 18（2006）年）は、日本教育学会を始め戦後民主教育の遺産を継承する人々の慎重審議要求や批判にもかかわらず、強行された。以後の新自由主義的教育改革は、ニューパブリックマネジメント（New Public Management: 目標（plan）→実施（do）→評価（check）→改善（action））の手法による国家権力管理の目標・評価・予算傾斜配分（インセンティブ）で統制を進め、全国学力・学習状況調査（平成 19（2007）年以降）→結果公表→学校評価・教員評価→学校選択の諸施策でいっそう学校化・勉強化する初等中等教育のシステムをめぐって学校教師・父母・子ども間の自己責任・競争主義・成果主義・市場原理主義で教育における格差・貧困をもたらした。一方でそのような施策の矛盾で生じる国民同士の感情的対立・分裂・荒れに対する糊塗策として、新保守主義的教育改革は国民に公共心・愛国心等の道徳教育を強制する状況も進めてきた。今、

教育現場には、このような諸施策が進行し、国家権力の横暴に対峙する立憲主義を担い自他の人権を自ら守る能力をひとしく育てる主権者教育・市民教育・普通教育、つまり憲法に内在する〈人権としての教育〉の実現が焦眉の課題となっている⁽¹⁾。

本稿では、こうした背景のもとで、まず政策として進む大学教育・教師教育改革に対する違和感（問題状況）について批判的に言及し、次にその意味・理由（根拠）を大学教育・社会公民科教師教育の現場における実践的省察を通して考察し、最後にその違和感（問題状況）に抗する対抗軸を、初等教育以降の大学教育・教師教育まで貫く旧教基法第2条（教育の方針（広義の指導法））の具体化・実践化に見出すことができるのではないか、という問題提起を試みたい。

2. 近年の大学における教師教育改革に対する違和感（問題状況）

（1）教師教育改革に対して一中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成 18（2006）年7月11日）—

近年の大学における教師教育改革の特徴は中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18(2006)年7月11日)に見出すことができる。以下の特徴は、その後の教育職員免許法「改正」(平成19(2007)年)・同施行規則「改正」(平成20(2008)年)で受け継がれ、平成22(2010)年入学生以降の現行教師教育カリキュラムと具体化されている。その顕著な特徴の第一は、「教職課程の質的水準の向上の具体化」の方策として、大学全体の教員養成を行う責務(「学長・学部長等のリーダー・シップ」)を強調する(13頁)。そのための具体的なシステムとして、「各大学の教員養成に対する理念等に基づく指導」、「大学全体としての組織的な指導体制」を、「教職課程に係わる事後評価機能や認定審査」の対象として厳格に監視・査察・統制していくシステムの確立を行うという(20-21頁)。言い換えれば、課程認定委員会の視察強化と大学の責務を強調する。第二は、4年生後期の新設・教職実践演習(仮称/2単位)で「教員として最低限必要な資質能力」を確認し、出口での教員としての品質管理を具体的に行之、教員養成の結果責任を求める⁽²⁾。

中教審は、教職実践演習(仮称)をベースに、それを進める査察による統制システムをつくり、その他現職者には、免許を10年ごとの更新制とし講習カリキュラムを課し、教職専門職大学院を提案する。特にこれら全体を通して「教員として必要な資質能力」を示す「実践的指導力」の4つの事項を提案し、それを確実にする改革を答申している。

こうして、第一の特徴と第二の特徴が結びつ

き、①文部科学省→②学長・学部長→③教員養成カリキュラム委員会→④個々の大学教員の教師教育実践→⑤入学直後から卒業までの教職課程内外全体の学びを通じて有機的に内面に統合された「教員として最低限必要な資質能力」を4年生後期の新設・教職実践演習(仮称)で「確認」する→⑥大学の「自己評価」→⑧文科省の「実地視察」→⑨大学の「事後報告」→⑩文科省の「指導・助言・勧告是正」→…というイメージで、国家行政権力→大学の教員養成→卒業時の「教員として最低限必要な資質能力」の品質保証の出口管理をする。

ここには、「本来入学直後から卒業までの教職課程内外全体の学びを通じて学生一人ひとりが有機的に内面に統合すべき「人間としての教師の力量」を、行政権力が外在的に「教員として最低限必要な資質能力」として統合させる、という違和感がないだろうか。

また、ここで求められる「教員として必要な資質能力」を示す「実践的指導力」(①使命感・責任感・教育的愛情②社会性・対人関係能力③幼児児童理解④教科等の指導力)に対する違和感もある。そもそも、目の前の子どもの現実から求められるというより、法的拘束力ある学習指導要領の施策を著しく支障なく行うことのできる「実践的指導力」⁽³⁾に欠けるものはないだろうか。かつて、小川太郎は、教育者に「人権としての教育」を実現する課題を発見させ、教育者が、その課題を捉える教育科学的認識を獲得し応えること、こうした意味での「生活と教育の結合原則」の教育学的戦略に関して、二〇坪の教室に閉じ込めず教育を社会的基底から捉える科学性として、以下の指摘をしていた。

「…二〇坪のなかの教育の科学性とは、二〇坪の外の条件（家庭のあらゆる教育条件の貧しさ－挿入引用者）をふまえたうえでの効果を見通すものであるべきではないか。このことは、教授方法についていえるばかりでなく、教科課程そのものについてもいえる部分がありはしないか。たとえば、社会に関する認識の教育の内容として、人権にかかわることがらの系統化ができているのかどうか。国語の教材が、差別と貧困（新自由主義的な経済政策・財政政策の自由競争・自己責任・成果主義が生む家庭の格差・貧困－挿入引用者）におしひしがれている子どもに感銘を与える力を備えているのかどうか。数学や自然科学にかかわる教科の内容でさえも、その実践的・生活的な意味づけがいきいきとなされているのかどうか。これらのことがらは、純粹に知的・技術的な要素の系統的な積み上げという側面とともに、無視してはならない科学的な教育の側面をなしているのではないか。」⁽⁴⁾

今日求められている実践的指導力とは、「二〇坪の外の条件（家庭のあらゆる教育条件の貧しさ－挿入引用者）」をふまえる「二〇坪のなかの教育の科学性」の具体化、つまり目の前の子どもの現実に向き合い、その足下の現実を出発とする教育科学的認識に立つ〈実践的指導力〉ではないか。このような〈実践的指導力〉を求める子どもの現実を思うとき、学習指導要領で法的に拘束される施策として要請される教育課程・教授方法を著しく支障なく行う意味での「実践的指導力」に違和感を感じざるを得ない。

（2）学士課程教育改革に対して－中教審答申『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』（平成24（2012）年8月28日）－

①平成3（1991）年の改正大学設置基準（第19条）以後－インストラクション中心の大学教育観？－

次に近年の大学における教師教育の土台、つまり学士課程教育の特徴は中教審答申『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』（平成24（2012）年8月28日）に見出すことができる。それには、後述するインストラクション中心の大学教育観の前史があったと思われる。

例えば、平成3（1991）年の改正大学設置基準（第19条）以後に「教育課程」（＝学習指導要領の言葉）を登場させる大学教育観がみられた。つまり「学科目を開設する」から「体系的に教育課程を編成する」へ、一貫する大学教育の学校化・勉強化する象徴的意味があったのではないか。明治期の始めに日本に大学が発足してきて以来、大学に自治権の一つであった教育内容編成権への挑戦とも思われるが、こうした傾向は、先の答申にも受け継がれているインストラクション中心の大学教育観であるようにも思われる。

②中教審答申『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』（平成24（2012）年8月28日）の特徴

こうして同答申の大学教育観を読み解くと、以下の五点の特徴を見出すことができる。

第一は学士課程教育の質的転換（双方向の授業、インターンシップ等の教室外プログラム）である（9-10頁）。ここに質的に学生の学びを管理する大学教育観が登場する。第二は学士課程教育の量的確保（学修時間の確保）である（11-14頁）。ここには量的に管理する大学教育観が見られる。第三は背景にある大学政策におけるニューパブリックマネジメント（New Public Management: 目標（plan）→実施（do）→評価（check）→改善（action））の成果主義・説明責任によるP→D→C→Aラインに閉じ込められた大学評価（「21世紀COE」・「特色GP」等競争的資金による新自由主義教育政策）であるが、ここには、例えば新教基法の大学教育観、つまり「知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」（学校教育法第52条（大学の目的））から「社会の発展に寄与するものとする、大学については、自主性・自律性、特性が尊重されなければならない＝国立大学法人法を契機に自主性・自律性・特性が浮上」（新教育基本法（以下、新教基法）第7条（大学））へと役割規定の転換が見られる。さらに教育振興基本計画（新教基法第17条）が導入され、「学問の自由」「大学の自治」の位置付けが不明確な感じになった。つまり、政府が政策目標を定め、教育のあり方を規定して、一方で戦略的・重点的に投資し、他方で削減を可能にして、教育の内容への権力的介入に対する歯止めがなくなるおそれが生じてきたのではないだろうか？この方式はすでに国立大学法人の下で、先取的に具体化（中期目標・計画－評価－資源配分）されているシステムである。『答申』は〈目標・評価による大学教育統制〉「基

盤経費や国公立大学を通じた補助金の配分に当たっては、例えば、組織的体系的な教育プログラムの確立で十分な学修時間の実質的な増加確保をはじめ、教学上の改革サイクルの確立への取り組み状況を参考資料とする」という（22頁）。第四はサービスとしての大学教育の流れが見られる。「学修行動調査（授業評価アンケート）」（17頁）で、アンケートで満足度を評価する学生（「神様」）に対しアンケート結果を気にする教員（「人間」）、このような制度的関係で人間的交流の中で学生同士が切磋琢磨して学び育つのだろうか。第五には初等教育以降の高等教育まで一貫する産業界のグローバリゼーションを生きる「人材需要」に応える教養教育への要求が見られる（5-9頁）。それは、自己意識を有する人格として個性的に各自が人間性を開花させるという意味ではなく、例えば「文科系・理料系を問わず何と言っても『人間形成の教育である』」とされ「人間性豊かな構想力のある人材」「問題発見・解決能力を有する人材」「グローバル化に対応できる人材」「リーダーシップを有する人材」（日経連教育特別委員会報告書『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』平成7（1995）年4月）という、産業界の人材養成の要求を反映するものであろう。

③初等中等教育の課題から高等教育の今日的課題への問い－大学教育観の相剋－

以上の通り、同答申における国家管理下で学校化・勉強化する大学教育観を読み解くとき、例えば以下の「人権とはなにか」を発見する大学生のエピソードは、これからの高等教育はどこへ向かうべきか？について、示唆的ではないだろうか。

「2004年3月、私の高校の卒業式。担任だった先生は卒業生にこうはなむけの言葉を贈ってくれた。『僕は先ほど、国歌斉唱の時に歌わずに座っていました。立って歌いなさいって命令されていたんだけど、命令違反しちゃったんだ。…相手の自由も大切。大切にしなければならないこと、守らなければならないことってあると思います。』本当に自由とはどのようなことか。先生の言葉を聞きながら初めて考えた。しかし、先生の言葉によって私の意識は大きく変わった。…では、人権とはなにか、自由とはなにか。私は大学に入学し、真っ先に人権に関する授業をとり、一から人権について考え始めた。そこで私は『人間の尊厳』ということ学んだ。……あらゆる立場の人の人権を学ぶ中で私が考えた人権とは『人が人として扱われ、自分らしく気持ちよく生きるための権利、……』ということだ。それは当たり前のように、子ども、高齢者、身体障害者、外国人だけでなく、もちろん教員や生徒、ありとあらゆる人々に当てはまることである。しかし卒業式、入学式、周年行事等で教員の意思や思想、内心の自由はまったく尊重されず、むしろ無視され『強制』させられているという現実疑問を感じて仕方がない。」⁽⁵⁾

新自由主義教育改革下で学校化・勉強化する大学教育観 vs. 知的好奇心・学問への誘いから初等中等教育の弊害・課題を克服する大学教育観の対抗軸の構築が、今日の大学教育つまり本来の学士課程教育ひいては教師教育の土台として重要であるのではないのか、という問題意識

が浮上する。新自由主義的教育改革の下で学校化・勉強化する初等中等教育を後追いつける大学教育ではない〈知的好奇心・学問への誘いから初等中等教育の弊害・課題を克服する場としての大学教育〉の構築こそ、これからの高等教育の向かうべき方向ではないか。

以上の通り、新自由主義的教育改革の下で学校化・勉強化する初等中等教育を後追いつける大学教育・学士課程教育を土台とし、「実践的指導力」の強調で教育科学的認識を欠く、大学における教師教育改革には違和感（問題状況）を感じざるを得ない。いわずもがなであるが、先の「人権とはなにか」を発見する大学生を育てることのできる、大学教育・学士課程教育・教師教育実践こそが、これからの焦眉の課題であろう。

3. 大学における社会公民科教師教育実践の可能性－違和感の意味を沖縄の大学教員経験から考える－

さて、こうした違和感（問題状況）を感じる意味・理由（根拠）について、以下大学における自らの社会公民科教師教育実践に対する省察を通して考察することにしたい。

私事で恐縮であるが、筆者（昭和33（1958）年生）は高度経済成長期に少年期、バブル期に予備校講師・OD研究者、そして大学設置基準の大綱化（平成3（1991）年）以後に沖縄の大学教員の職を得た。戦争を知らず、豊かな時代を生きた典型的な青年であった。しかしながら、沖縄での15年（平成7（1995）－21（2009）年）の経験をふりかえると、赴任直後の講師時代（平成7（1995）-8（1996）年）→米兵による少女

暴行事件で8万5千人集会(平成7(1995)年)に県民として参加し、安保条約・地位協定体系と憲法体系が矛盾する在日米軍基地集中の沖縄のリアルな不条理に遭遇した。助教授(平成8(1996)年)・教職課程主任(平成9(1997)-10(1998)年)を経た中堅教員時代→沖縄県立新平和祈念資料館改ざん事件(平成11(1999)年)で「沖縄戦における軍隊による住民被害の実相」を改ざんする権力の不当性、抗議する匿名の沖縄の人々の行動と思いに出会った。指導した卒業生が沖縄県内教員に入職し続けていった教授時代(平成15(2003)年)→当時の勤務校の沖縄国際大学(以下、沖国大)米軍ヘリコプター墜落事件(平成16(2004)年)で被害者として住民・学生・同僚教員とともに3万3千人集会に参画した。同年→勤務校教職課程が文部科学省特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)を申請し、沖国大教職課程は特色GPの補助を受けた(平成17(2005)-20(2008)年)。勤務校在職12年目(平成19(2007)年)→教科書検定調査官による「沖縄戦の記述」の書き直しをめぐる教科書検定問題で11万人集会が起きて、再び「沖縄戦における軍隊による住民被害の実相」を改ざんする権力の不当性、抗議する人々の行動と思いを目の当たりにした。こうしてみると、沖縄の大学教員時代に、日本近現代史を象徴する、アジア太平洋戦争・沖縄戦の実相や沖縄の在日米軍基地集中にみる日本安保・地位協定と憲法の二重体系の矛盾のリアリティを、ことある度に身近に起こる不条理・社会矛盾として受け止めざるを得ない社会的経験があったといえるだろう。こうした経験は、沖縄の不条理・社会矛盾のリアリティによって、

大学教育・教師教育においても「教育者が教育されなければならない」(フォイエルバッハに関するテーゼ)という意味で、教育を社会的基底から捉える教育科学的認識を形成する契機となった。

(1) 平凡な大学生の隠れたカリキュラムの学び

そうした日々を通して、とりわけ平成16(2004)年8月13日のヘリ墜落事件が筆者に投げかけた波紋のショックが非常に大きかった。なぜなら、私にとって、上記の意味で大学教育・教師教育とはなにかを深く考える直接的なきっかけがあったからである⁽⁶⁾。

隣接する普天間基地のイラク戦争に向かう訓練中の米軍ヘリ墜落事件は、安保体系と憲法体系の矛盾が顕在化する沖縄で起こった事件であった⁽⁷⁾。それは同時に安易な平凡な学生A君を変える学びのドラマでもあった。

A君は直接的には墜落事件後に沖国大で開催された3万3千人の宜野湾市民大会(平成16(2004)年9月12日)に参加し、少なくない刺激を受けた。事実、参加直後に「戦争と平和について考えれば考えるほど人と人との信頼し助け合うことが大切だ」といった小学生・中学生・また同年代の学生の意見に刺激を受け「私は『政治の力(公)が国を造るのではない、私たち一人ひとりの主権者(個)が国を造り、動かしていくのだ』と強く感じるようになった。他人の言葉と自分の問題意識を素直につなげることもできた。」と述べている(沖縄民間教育研究所『おきなわの子どもと教育』No.82, 2004年12月6日, 9頁)。宜野湾市民大会の参加を通して、国家権力の横暴に対抗し、自らの人間の尊厳・

人権を守るための国民主権の重要性－憲法の精神－をリアルに掴んでいったのも、事実である。

しかし、ここには、後述するように、変わる学生の本当のドラマがあった。実は、東京の大学生（立教大学学生）とのゼミ交流が決まり、急なメディアからの取材を受けたA君は動揺のあまり、「カメラの前で何もいえない」と落ち込んでいた。

「立教大学の学生に墜落事件や基地の話をする」と決まり、責任というプレッシャーが私を襲った。またNHKの慣れない取材もあり、私は『自分にはそんな大役はできない』と感じプレッシャーに潰されそうになり前日まで、半べそを掻いていた。そのプレッシャーを自信に変えてくれたのは、去年共に苦労してきた森田ゼミの仲間だった。『お前なら大丈夫、俺たちが付いている』と励ましてくれた学生。『東京の学生に俺たち（森田ゼミ）の凄さを見せつけてやれ』と勇気づけてくれた学生。一年間厳しいゼミと教育実習を乗り切った彼らからの言葉には、本当に力があつた。本番当日も早朝から打ち合わせに参加してくれ、私の発表後も色々な指摘をしてくれた。彼らのバックアップもあり私は当日、自分なりの意見で東京の学生たちに、力強く語ることができた。そして立教大学の学生との間にもゼミ同士の強い絆が生まれた。……」⁽⁸⁾

つまり、ゼミ交流の観光の際20分経っても美ら海水族館に入っていないA君を心配して、自然とその周りに、ゼミ生が「仲間の輪」をつくったのであった。後で聞いたが、ひとり動揺

していたA君を遠巻きに、B君、C君らゼミ生が誰から言われることもなく集まっていたらしい。そして「俺らゼミ生がついているから、がんばれ!」、自分の殻を勇気をもってやぶって「東京の学生に力強く、みんなで、沖縄の問題を語れ!そしてそれをゼミのみんなで、沖縄のみんなで力をつにしてやろうよ、A!!」と励ましたらしかった。その成果でなかっただろうか。16日のテレビに出たA君の、あの力強い「語り」の裏側で、「仲間の輪」の励ましのドラマがあった。

また、3年生まで「基地はあってもいい」という安易なA君がヘリ事件を契機に急速に「『東京の学生にも、この大きな事件を伝えたい』と志願し」ていくのは不自然である。そこには、「一年間厳しいゼミと教育実習を乗り切った」という秘められたドラマがあったのである。それこそが、A君らの底力になった学びの経験であった。

そのような「一年間厳しいゼミと教育実習を乗り切った」ドラマは、いかなるものであったか。

「大学3年生になり、私は教職ゼミ（森田ゼミ－公民科・社会科教育法（3年前期）、同演習（3年後期）－筆者挿入）に所属した。そのゼミには、色々な学科から30名近くの学生が集まった。ゼミでは、前期は班ごとに課題を発表し後期は個人で模擬授業をするのが主旨である。私はいつものように軽い気持ちでゼミに臨んだ。……しかし蓋を開けてみると、これまで私が聞いたこともないような話の内容について議論している学生や自分の

意見をちゃんと持った、『わからないことはわからない』とはっきり討論できる集団のゼミであった。……『自分のこれまでの勉強はなんだったのか、もっと自分自身で脳みそを鍛えなければならない』と感じるようになった。またそのゼミで、平和学を専攻する学生と出会いそれまでの頭の片隅にもなかった、米軍・基地問題に関しても意見のぶつかり合いや模擬授業を通して、だんだん自分の中でも問題意識として考えるようになっていった。そして何に対してもトコトン追求するという、本当の意味での勉強に対する貪欲さを一年間通して学んだ。……勉強することの難しさ、その責任の重さどれ一つを取っていても一人でやるのは、不可能に近い。仲間と先生と共に勉強することで、徐々に身に着けていくものである。インターネットの情報だけに頼って勉強するのではない。本を読むことの重要性、仲間と朝方まで一つのテーマ（授業）について語り合う連帯感。今までの小・中・高の私の勉強に対する意識を覆した。その力を今年6月の教育実習で発揮することができた。……私はゼミの先生に『東京の学生にも、この大きな事件を伝えたい』と志願した。…』⁽⁹⁾

これまで、たしかに、教育実習に迷惑をかけない程度に教職ゼミ学生一人ひとりの基礎学力と資質を厳しく育ててきたつもりであった。しかし、その意図以上に、A君らのこうしたゼミ内部の動きこそ、教職ゼミの「仲間との厳しい納得の学び」、つまり大学教育・教師教育の学びに関する新鮮な発見であった。

それは、何か。確かに大講義における試験問題やレポートの課題の、学校化・勉強化された厳しさではない。A君が体験した小学校、中学校、高校までの一つの解答を見つけるだけの学びでもない。ゼミの仲間が、お互いの未熟さを切磋琢磨の相互批判・自己批判を通して補い合い、助け合い、高めあう学び、つまり、徐々に沖縄、日本、世界、人間の現実をリアルに社会科公民科の本当の教育内容として深める学びであったのだ。

そして、こうした学びだからこそ、人伝いに種がまかれたかのように広がっていった。それが、どう芽を出し、花を開き、実を実らせていったか。その後、11月に東京の学生らが、ヘリ事件の展示会を学内で開くために、沖縄大側からヘリ事件関係の資料や写真を借り、沖縄と東京間での学びの交流が純粋な友情と連帯のなかで芽生えたのも事実である。

また、翌年の平成17(2005)年2月には、東京側が「返礼」として、沖縄大側に東京フィールドワークを呼びかけ、沖縄側の教職ゼミの卒業旅行(平成17(2005)年2月20日-23日)が実現した(沖縄大学生10人、東京学生(立教大学生)15人参加)。

そのプログラムは、たんなる物見遊山ではなく、沖縄の学生自身が、沖縄、日本、世界を考えるものになった。つまり、①沖縄出身者の多い横浜市鶴見区のフィールドワーカー本土の中のリトル沖縄を考えるために、②人口100万人の住む自治体の上空を戦闘機が出撃する東京横田基地のフィールドワーカー沖縄大ヘリ墜落事件のような潜在的脅威は沖縄だけの問題でないことを考えるために、③靖国神社・遊就館

のフィールドワーク－沖縄戦を含むアジア太平洋戦争の歴史認識を本土と沖縄と比較考察するために－、④東京という都市生活のフィールドワーク－通勤地獄の体験、下町浅草、六本木ヒルズなどの、東京の生活文化を考えるために－、などの四本柱からなるものであった。

こうした学生同士の相互の学びの交流を通して、特徴的だったのは、「ヘリ事件で学生が変わる」というメディアの報道が見落としてきた、学生が変わるという本当の学びのドラマであった。

東京フィールドワークの最終日に、両大学の学生間で討論会が行われた。

蓋を開けてみると、当初の沖縄問題に向き合うウチナンチュー対沖縄問題に無知な「温度差のある」ナイチャーの、二項対立的な啓蒙する・啓蒙されるの図式が崩れていった。例えば、沖縄の学生が東京の学生に沖縄問題を訴えるだけではなかったからである。沖縄の基地問題もあるが、東京にも横田基地があることを冲国大生は実感した。六本木ヒルズの都市開発は当地住民にとっての環境問題であると麻布十番住民の東京の学生は語り、福井県の実態は当地漁民にとっての生活保障問題であると福井県出身の東京の学生は語った。

沖縄の在日米軍基地問題も、東京の都市問題も、他のローカル都市福井の実態問題も、「47都道府県の一つ」に住む同じ人間の尊厳を侵す点で本質は同じであることを述べていた。それら問題が、国家権力や企業社会権力の横暴の前で弱者にならざるを得ないすべての人間の人間らしく生きるための基本的人権の保障問題で、それゆえ本質的にリアルな現憲法の課題であった。

いずれにしろ、ヘリ事件を通して、冲国大教職ゼミでのA君らの出会いと学びあいから、東京の学生たちとの出会いへ、そして東京の学生の以後のヘリ墜落事件の写真展の取り組みへ、さらに東京フィールドワークでの沖縄・東京側の相互の学びの広がりへと、連鎖していったのである。

つまり、大学で学ぶめあてを発見したA君ら大学生たちの経験(①美ら海水族館失踪事件、②ゼミの中での学びのぶつかり→東京の学生との双方向の学びと友情へ発展→沖縄の人も他府県の人も、公権力・社会権力の前で憲法によって守られるべき弱者であることの発見)が、確かにあったのである。

(2) マニュアルとしての「体系的な教育方法」の学びとの違い

こうした学びは、宜野湾市民大会参加、双方向授業、教室外のプログラム学習、あるいは成績評価厳格化・時間数確保やシステム化された「体系的な教育方法」のマニュアルで予定調和的に成立するのか?例えば、A君らのこうした学びのドラマとはほぼ同時期に、当時の勤務校の冲国大は大学教育・教師教育として、教科教育法を主軸にした体系的教育指導－教職課程科目の体系的・段階的配列と模擬授業指導を中心とした取組が評価され、平成17(2005)年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)の採択を受けていた。沖縄国際大学リーフレット『教科教育法を主軸にした体系的教育指導－教職課程科目の体系的・段階的配列と模擬授業指導を中心とした取組』⁽¹⁰⁾によると、冲国大教職課程の「取組の内容」は、A君ら多様な学生が出会い、人格的な交流を通して自

由に研鑽する教科教育法・同演習の学びを、「教育学と学科の専門科学との結節点、ならびに教育学の理論と教育現場での実践との結節点として」、開放制教員養成の学びの中軸に位置づける点に、特徴がある。それらは、私立大学における開放制教員養成の観点から捉えるとき、制度的には、(1) 受講前提科目を設けた、科目の体系的配列－入学当初から教員志望者は、何度でも納得のいくまで単位修得に挑戦して、科目を段階的に履修していき、自らを錬成させ、教育実習にいくというシステム、(2) 少人数通年指導の教科教育法クラス、(3) 一人1時間以上の模擬授業、(4) 多様な体験的教育活動、(5) ユニークな教育実習の事中・事後指導、の五点である。

しかしながら、学生の生きられた学びの観点から捉えるとき、(1) (2) (3) (4) (5) に示された教科教育法を主軸にした体系的かつ段階的履修のあり方が生み出す「潜在的なカリキュラム hidden curriculum」こそ、重要ででないか。社会公民科では、①1年以上「教職研究Ⅰ」→②1年以上「教育の思想と原則」「教育心理学」→③3年以上「社会科・公民科教育法」→④3年以上「社会科・公民科教育法演習(模擬授業)」→⑤4年以上「教育実習指導(事前・中間・事後指導)」→⑥4年以上「教育実習A(現場実習2週間)」と、矢印→の元の科目の単位修得がない場合、矢印の先の科目を受講できなくして、この履修階段を上っていくプロセスである。そのプロセスの中で生まれた、学生の生きられたゼミ活動－「少人数・通年・同一教員による教科教育法科目の一貫指導」の人と人の出会い・交わり・関わり－は、「自らの適性や進路を主

体的に考え、選び取りながら学生を学ばせることを可能にし」、「ゼミ合宿、ゼミ学習会、ゼミ対抗スポーツ大会など正課外教育が教員・学生の自発的活動として盛んに実施される」。それこそが、教職課程の中で自発的に生み出される「潜在的なカリキュラム」として機能していると考えられる。なぜなら、A君ら、そして立教大生が時間的にも空間的にも正規のカリキュラムを超えて、出会い・交わり・関わって体験したゼミの学びを想起するとき(以下の引用)、制度としての「顕在化した教職課程の体系的かつ段階的履修」が派生的に生み出した、彼ら学生自身の体験した「潜在的なカリキュラム」の学びこそが、大学教育・教師教育の正課カリキュラムという氷山の一角の海面下に深く沈んだ、隠れた巨大な〈学び〉であったと考えざるを得ないからである。

「……『わからないことはわからない』とはっきり討論できる集団のゼミであった。……『自分のこれまでの勉強はなんだったのか、もっと自分自身で脳みそを鍛えなければならない』と感じるようになった。またそのゼミで、平和学を専攻する学生と出会いそれまでの頭の片隅にもなかった、米軍・基地問題に関しても意見のぶつかり合いや模擬授業を通して、だんだん自分の中でも問題意識として考えるようになっていた。そして何に対してもトコトン追求するという、本当の意味での勉強に対する食欲さを一年間通して学んだ。……勉強することの難しさ、その責任の重さどれ一つを取ってみても一人でやるのは、不可能に近い。仲間と先生と共に勉強すること

で、徐々に身に着けていくものである。インターネットの情報だけに頼って勉強するのではない。本を読むことの重要性、仲間と朝方まで一つのテーマ（授業）について語り合う連帯感。今までの小・中・高の私の勉強に対する意識を覆した。その力を今年6月の教育実習で発揮することができた。……私はゼミの先生に『東京の学生にも、この大きな事件を伝えたい』と志願した。…」(再掲)⁽¹¹⁾

ここには、学校化・勉強化のシステム自体ではなく、むしろ、そのようなシステムに囲い込まれない「潜在的なカリキュラム」の学びの自由度の保証こそ重要ではないのか、という示唆があったと考えられる。その点にこそ、インストラクション中心の大学教育観や施策体制内の「実践的指導力」中心の教師教育観に違和感（問題状況）を感じる意味・理由（根拠）があり、大学における社会公民科教師教育実践の可能性も見いだせるのではないか。

4. 旧教基法第2条（教育方針）の再発見－初等教育以降必要な教育条理として－

（1）インストラクション中心の大学教育観への対抗軸として

①旧教基法第2条（教育の方針）の現代的意義

旧教基法第2条（教育方針）は、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」と述べ、その教育条理は

「最も広い意味で、すべての人々が本来もっている真理探究の要求が自由になされ、学問の自由の尊重と教育の自由が初等教育以降においても生かされる必要がある」⁽¹²⁾ という、初等中等教育以降の高等教育・教師教育を貫く学習観を示していた。その意味で、旧教基法第2条（教育方針）は初等中等教育以降から大学教育・教師教育を含む生涯にわたる人間教育の場で生かされなければならないのは当然であり、その点に旧教基法第2条（教育方針）の現代的意義があるだろう⁽¹³⁾。こうした学習観は、詳細は後述するが、A君らが今までの初等教育以降の学校化・勉強化した学びを大学のゼミで克服した経験（以下、引用）に通底し、すべての人の真理探究の自由を実現することを本質としている。

「…『わからないことはわからない』とはっきり討論できる集団のゼミであった。…『自分のこれまでの勉強はなんだったのか、もっと自分自身で脳みそを鍛えなければならない』と感じるようになった。またそのゼミで、平和学を専攻する学生と出会いそれまでの頭の片隅にもなかった、米軍・基地問題に関しても意見のぶつかりあいや模擬授業を通して、だんだん自分の中でも問題意識として考えるようになった。…本を読むことの重要性、仲間と朝方まで一つのテーマ（授業）について語り合う連帯感。今までの小・中・高の私の勉強に対する意識を覆した。…私はゼミの先生に『東京の学生にも、この大きな事件を伝えたい』と志願した。」(再々掲)⁽¹⁴⁾

ここには、学校化・勉強化のシステム自体が予定調和的に保証できない、すべての人々が本来もっている真理探究の要求を実現する、A君ら大学生の「潜在的なカリキュラム」の学びを成立させる教育方針を見ることができる。その点に初等教育以降の教育方針の現代的意義があると考ええる。

②背景にある憲法・旧教基法教育理念・教育目的の再発見

こうした旧教基法第2条（教育方針）の現代的意義に関連して、あらためて背景にある憲法・旧教基法教育理念・教育目的を学びの拠り所にする重要性も再発見・確認する必要がある。それは、筆者自身が、すでに述べたとおり、沖縄の不条理・社会矛盾のリアリティを生きるA君ら大学生に対する大学教育・社会公民科教師教育の当事者として、「教育者が教育されなければならない」（フォイエルバッハに関するテーゼ）という意味において、大学教育・教師教育の教育理念・教育目的・教育方法を一貫して、教育を社会的基底から捉える教育科学的認識を形成する課題に直面させられていたからである。

当時の沖縄大におけるヘリ墜落事件自体は、憲法の理想の『全世界の平和』を宜野湾の足下から震撼させた『世界一危険な基地問題』として問わなければならない、大学教育・教師教育における生きた社会公民科の憲法学習の教材であったことに気づくことは重要であった。目をこらせば、日々今回のヘリ事件だけではなく、沖縄で暮らす人々に人間らしい幸福と自己実現などの積極的平和を直接・間接的に妨げる意味での構造的暴力の問題、つまり憲法の問題が顕

在化しているのが、オキナワである。こうしたオキナワが、A君ら沖縄大の教職ゼミ学生と筆者に発見・実感させてくれたものは、「憲法の理想を根本において教育の力で実現すること－人権・平和・教育の深い関わり－」の自明性と言えらるだろう。

それは、憲法・旧教基法を普通に読み、以下の通り、①→②→③→④→⑤の論理構造で平明に説かれるべき教育理念の自明性ではなかっただろうか。①憲法前文：天皇の君主主権下の政府の過去の戦争の惨禍を反省した。→②憲法前文：そのような過ちを繰り返さず、人権・人間の尊厳性に基づく全人類の福祉や全世界の国民の平和的生存権を実現する憲法の理想が提起された。③教基法前文：教育理念の前提に憲法の理想を位置付け、世界の全国民の平和的生存権を守るような日本の主権を担える程に社会や人間を科学的に倫理的に認識し、行動できる一人ひとりの国民を育てる「教育の力」が期待された。→④旧教基法第1条：「真理と平和を希求する人間」を育てる教育の目的としてまず、一人ひとりの教養と徳性の調和的に全面的に開花させる「人格の完成」をめざした。→⑤旧教基法第1条：同時にそのような「人間」が自ら積極的に、家庭、学校、会社、地域、地方公共団体、国家、国際社会を含む広い社会を平和な社会として順々に形つくっていく「平和的な国家及び社会の形成者」として育てることを教育の目的に置く。

そして、①・②憲法前文→③旧教基法前文→④・⑤旧教基法第1条（教育の目的）における人権・平和・教育の深い関わりが、狭い意味の

平和についての教育だけを示しているのではないことは重要であろう。つまり、人権尊重と平和を創り得る政治の力、経済の力を担う人間の底力（教養と徳性）を錬成すること、つまりごく当たり前に賢い人間を育てる教育目的の課題の重要性を示しているのである。事実、これまで教基法研究の到達点も、その重要性を強調してきたのであった。

「この憲法の理想を実現するはたらきとして、……政治と経済と教育との三つを考えることができる。……この三つのはたらきの関係をどう考えたらいいか。政治は法を媒介とし、経済は国家の理想を実現するのに生産を媒介とし、教育は国家の理想の実現するのに人間を媒介とする。……ところで、『根本において』とはいったい何を意味するか。政治も経済も根本においては、人間の力によるものでなくては、目的を十分に果たすことができない。」⁽¹⁵⁾

また、そもそも、教基法の立法者意思を伝える教育法令研究会『教育基本法の解説』（昭和22（1947）年）も、このような「人間の力」を育てる意味を明瞭に述べていたこと（以下引用）を想起するなら、当たり前に賢く育てることが、憲法・旧教基法の実現するための重要な戦略であることは言うまでもないことである。

「憲法の理想の実現を進める国民主権の力量は、人間形成を含む広い意味での『教育の力』にまたなければならない（教育基本法前文）。そもそも『人類の福祉』や『世界の平和』という憲法の理想のためには、『政治的（＝政

治の力－引用者）、経済的（＝経済の力－引用者）、社会的の、いわば外的条件を整えることも、もとより必要ではあるが、根本においては、直接人間の教養と徳性の向上をめざす教育の力によらなければならない。」⁽¹⁵⁾

生産を媒介にする「経済の力」も、法を媒介にする「政治の力」も、それぞれを主体的に担うのが人間の「生活者の力」を通してである以上、根本において人間という「生活者の力」を育てる「教育の力」が、憲法の理想を実現する課題として重要なのである。そして、この「人間の力」の中心は、人間の能力の中では、「知的な能力」「科学的な能力」を中心とする認識の力を育てることである⁽¹⁶⁾。

3年生から4年生にかけての教職ゼミの「仲間との厳しい納得の学び」、ヘリ事件以後の宜野湾市民大会への人々の動きに参加することを通して、「基地はあってもいいじゃないか」という無批判で安易な学生が、自分の脳味噌でオキナワ、日本、世界、人間の尊厳を等身大に考えるほど、少しずつ賢くなって、偏見や誤解を一つずつ乗り越え、真実・真理を大切にする認識の力を育て、人間らしい自立と連帯の力を鍛えていく。

たしかに、実数の上では多数派ではないかもしれない。しかし、彼らは、実際に自らの「人間の力」を太らせ、そのベクトルを現憲法の理想の実現の方向へ変えていこうとする学生たちであった。その一人、A君の言葉は、国民主権をになう賢い「人間の力」を「教育の力」で育て、その「人間の力」で人権・平和の価値を

実現しようという、人権・平和・教育の深い関わりの重要性を示している。

端的に平明に言えば賢い「人間の力」を本当の意味で育てることである。その「人間の力」とは、「戦争と平和について考えれば考えるほど人と人とが信頼し助け合うことが大切だ」といった小学生・中学生・同年代学生の意見に刺激を受け「私は『政治の力（公）が国を造るのではない、私たち一人ひとりの主権者（個）が国を造り、動かしていくのだ』と強く感じ」、「他人の言葉と自分の問題意識を素直につなげる」という、国民主権を担えるほどの賢い市民的教養や基礎学力、さらにそれら諸能力を人権・平和・福祉のために自ら「人格」に統合する実践的力量であろう。

こうして、A君たち沖国大教職ゼミの学びのありようから、図らずも、筆者は、憲法の理想を実現するために人間を賢くさせる憲法・旧教基法のごく当たり前の教育理念を、目に見える形で再発見させられたのであった。

③人間を賢くさせる教育方法の再発見

そして、このごく当たり前の教育理念を具体的に実現するための方法、つまり「人間の力」を育てる方法こそ、旧教基法第2条（教育方針）の現代的意義として再発見されるべきものであったと考えるのである。

i あらゆる機会、あらゆる場所で学び賢くなる

例えば、A君は教職ゼミの中で自らの学びの再生があったことを「仲間と朝方まで一つのテーマ（授業）について語り合う連帯感。今までの小・中・高の私の勉強に対する意識を覆した。」と述べている⁽¹⁷⁾。

さて、旧教基法第2条（教育の方針）は、「憲

法の理想」を実現する教育の目的が「あらゆる機会、あらゆる場所」に、「学問の自由を尊重し」、「実際生活に即し、自発的精神を養」い、「自他の敬愛と協力」による方法で成し遂げられるべきだと、その具体的な進め方・教育方法を掲げている。つまり、先の憲法の理想を実現する教育理念を具体化する教育方針を掲げているのである。

これらのことを想起する時、人間が学ぶことによって賢くなるための重要なヒントが、A君らの学びのありようにあったと考えられないだろうか。

教職ゼミの正規の時間以外に、学生らが自発的に下宿に集まり、「仲間と朝方まで一つのテーマ（授業）について語り合う連帯感」、つまり学ばば学ぶほど人間同士の精神が自由になり、賢く結びつくサブ・ゼミの学びのありようがあった。「あらゆる機会、あらゆる場所」で追求される人間らしい学びの進め方が、ここに示唆されていないだろうか。

ii 学問的な研究成果を尊重する学びで賢くなる

また、「……本を読むことの重要性」の主張も、社会科・公民科の教材研究を含む模擬授業研究の集団的取り組みのなかで、彼ら自身、指導を受けたが、それを受け身的に捉えず、自ら納得し身につけてきたという意味で彼ら自身が発見した学びの手法であった。

政治・経済、倫理、現代社会にまたがる社会科学・歴史学などの学問研究の成果に基づき、真理教育をなすべきだとする「学問の自由」（憲法第23条）と「教育の自由」（憲法第26条）を結ぶ「教育それ自体は学問的实践である」とする教育条理を想起させてくれるのではないか。

「学問の自由を尊重し」ようとする旧教基法第2条（教育方針）で追求される人間らしい学びの進め方が、ここにも示唆されているのである。

iii 实际生活の現実世界をリアルな実物教材として学び賢くなる

そして、学問的な真理・真実を学び徐々に賢くなっていった矢先に、沖縄大に米軍ヘリが墜落する事件が起こった。A君ら教職ゼミ学生の思いには、すでに「憲法を試験のために知っても、深く考えない、行動しない」学びにとどまるつもりは、微塵もなかった。

「墜落事件後、沖縄国際大学では3万人が参加する程大規模な市民集会が行われた。そこで演説した、小学生・中学生・大学生の意見」から学び、「私は『政治の力（公）が国をつくるのではない、私たち一人ひとりの主権者（個）が国をつくり、動かしていくのだ』と強く感じた。他人の言葉と自分の問題意識を素直につなげることもできた。」⁽¹⁸⁾

現実の沖縄大におけるヘリ墜落事件自体を、憲法の理想の「全世界の平和」を宜野湾の足下から震撼させた「世界一危険な基地問題」として等身大に問い、生きた憲法学習の教材として、賢く学ぶありようがあった。旧教基法第2条（教育の方針）で、「实际生活に即」して、頭と身体が切れずに、自分の脳味噌で考え、「自発的精神を養う人間らしい学びの進め方が、ここにも示唆されていないだろうか。

iv 仲間相互の自発的な支え合いの力で学び賢くなる

先述したように、A君を「ヘリ事件で変わっ

た学生」として捉えがちなメディア報道が見落としていたのが、【教職ゼミで起きたドラマ】であった。

このような出来事を思う時、人間の社会公共的で利他的な出番に自らを投げ出す勇気や心に火をつけるエネルギーとは、何かあらためて考えられた。集会翌日の9月13日の急な取材を受け、動揺のあまり落ち込み、「カメラの前で何もいえない」と半べそをかいたあのA君と、彼を励ました沖縄大の教職ゼミの仲間の力のかかりとが、いかなるものだったのか明らかである。それが「本番当日も早朝から打ち合わせに参加してくれ、私の発表後も色々な指摘をしてくれた」りした彼らのバックアップで、私は当日、自分なりの意見で東京の学生たちに、力強く語ることができたという。

そして、そのような仲間との経験が、9月16日のテレビ放映で映し出されたA君の、あの力強い「語り」の裏側にあった、3年生から4年生にかけての一年間の密度の濃い教職ゼミの「仲間との厳しい納得の学び」であった。

「わからないことはわからない」とはっきり討論できる集団のゼミのありかたは、当初から彼らに課されたルールである。しかし、それによって、お互いが優越感や劣等感を持ったり、対立したり、傷つけあって、分裂せず、かえって「連帯感」をつくっていったという。たんなる「仲よし集団」にならず、真理・真実を学ぶために助け合い、補い合い高まるための厳しさが生まれたのだろうか。筆者も、図らずもこのようなゼミ是が、A君らに「…勉強することの難しさ、その責任の重さどれ一つを取ってみても一人でやるのは、不可能に近い。仲間と先

生と共に勉強することで、徐々に身に着けていくものである」と受け止められたことを考えさせられた。本当の連帯感の中で学ぶことで賢くなっていくし、何かに挑む心に火がつくのだろうと。

旧教基法第2条（教育の方針）における「自他の敬愛と協力」によって集団と個人が支え合い「自発的精神を養」う人間らしい自立を促す学びの進め方が、ここに示唆されていないだろうか。

これまで、憲法の理想を「教育の力」において位置付け、憲法・旧教基法の精神を大学教育・教師教育の拠り所とする重要性について、筆者自身が当時担当した沖縄大教職ゼミの学生の等身大の動きを手がかりに考察してきた。

たしかに、教職ゼミの学生にとって、現実の沖縄大におけるヘリ墜落事件自体が、憲法の理想の「全世界の平和」を宜野湾の足下から震撼させた「世界一危険な基地問題」として問わなければならない、生きた社会公民科における憲法学習の教材であった。

しかし、A君ら教職ゼミを学生が変えていったものは、事件の衝撃や学校化・勉強化する大学教育・教師教育の力だろうか。オキナワのこうした状況をリアルに認識できるまでに、これまで地道にゼミの仲間とともに日本や世界の人間や社会の現実を学び続けたこと、そして徐々に自分の脳味噌で考え、仲間と批判的に議論し、行動できるように少しずつなっていたからではないだろうか？ 憲法・旧教基法は、狭い意味での平和についての学びとしての平和学習だけを求めているのではないだろう。むしろ、人間を

真に賢くさせるごく当たり前の教育理念・教育目的を、目に見える形で実現させる教育方針を初等教育以降の大学教育・教師教育の現場まで求めているのではないだろうか⁽¹⁹⁾。

④大学のミッションに基づく大学教育・教師教育の再発見

また、そのために建学の精神と大学のミッションに基づく大学教育・教師教育の課題に対する具体的な取り組みが必要でないだろうか。例えば、沖縄大は、ヘリ墜落事件後、平成18（2006）年度共通科目カリキュラムを改正し、テーマ科目群『普天間基地』（「基地と行政」「基地と経済」「基地と国際関係」「基地と自然環境」「基地と住民運動」「基地と生活」「基地と法」「基地と歴史」）を開設し、沖縄の在日米軍基地の集中するオキナワの不条理・社会矛盾のリアリティを生きる大学生に対する教育研究課題に、大学教育の当事者として自覚的に取り組もうとしている。

「…、戦後60年、復帰後33年の歳月が経過したにもかかわらず、沖縄には依然として巨大な米軍基地が配備され、逆に、沖縄本島北部に巨大な米軍基地が集約的に新たに建設されようとさえしている。基地被害も後を絶たないという現状であり、その危険性が指摘されている最中、普天間基地を飛び立った米軍ヘリが本学に墜落・炎上するという事件も起きた。あらためて米軍基地の危険性を認識させられるものであった。基地は住民への危険性、人権侵害は当然のこと、さらに基地がある故に沖縄の経済、地域振興、街づくり、学校教育などにも多大な影響を与えていること

は言うまでもない。

以上のことから、普天間基地に隣接した大学として『普天間基地』をテーマ科目群の一つとして設定し、多様な科目を開講し、学問的な視点から普天間基地を中心に沖縄の米軍基地について考えてみたい学生の積極的な履修を望む。これらの科目を履修することによって、基地問題への理解は勿論のこと、社会現象を見る際の多角的視点や多様な考察能力を養うことにつながることを期待するものである。」⁽²⁰⁾

今日、大学教育・教師教育において、ニューパブリックマネジメント（New Public Management：目標（plan）→実施（do）→評価（check）→改善（action））の新自由主義的手法による国家権力管理の目標・評価・予算傾斜配分（インセンティブ）で統制を受け、当事者として行政の対象を向いた説明責任（accountability）に関心が向けられる傾向がある。しかしながら、目の前にいる国民全体・学生に対する大学教育・教師教育において、真理探究の欲求に直接に応える日々の教育実践としての応答責任（responsibility：旧教基法第10条（教育行政））こそ、本質的に重要である。その点で政策としての大学教育・教師教育の違和感（問題状況）に対する批判は、日々の大学教育実践・教師教育実践で応答していくことから始めなければならない。

註

- (1) 森田満夫「教育改革と〈人権としての教育〉の矛盾－「人権教育の指導方法等の在り方について

『第三次とりまとめ』」批判を通して－部落問題研究所『部落問題研究』第186輯、2008年；佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革－その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年、参照。

- (2) 教職課程の質的水準の向上の具体化は、新設・教職実践演習（仮称）を軸にしている。同答申の参考資料によると、「2. 教職実践演習（仮称）のイメージ」（85－86頁）；「別添1 教職実践演習（仮称）について」（60－65頁）より、以下、新設・教職実践演習（仮称）の特徴が明らかである。

- 1) 4つの事項の強調（86頁参照：①使命感・責任感・教育的愛情②社会性・対人関係能力③幼児児童理解④教科等の指導力）→関連する履修後（又は中）の他の教職に関する科目等が多岐にわたる！
- 2) 授業方法の特徴（役割演技（ロールプレイ）、グループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業）
- 3) 指導教員は誰か？「教科に関する科目の担当教員」「教職に関する科目の担当教員」（86頁参照）
- 4) 授業内容例及び到達目標の特徴（60－65頁）
①教職課程履修全体としての学びの統合（85頁）
・1～4年生までの教科に関する科目、教職に関する科目（教育実習を含む）の中で扱う4つの事項すべてを教育実習後の、4年後期という時期に、ひとつの科目に含める。
→1～4年生までの教科に関する科目、教職に関する科目（教育実習を含む）履修後、その成果を、4つの事項として総合化・構造化されたものとして、一科目の中で評価し、

- 「確認」して、出口で教員免許の品質保証を管理する。
- ②確認する目標 (60-65 頁) 「…できる」事項 「…する姿勢・態度」事項毎
- ③授業方法等 (64-65 頁) 上記2) 参照
- (3) 昭和 58 (1983) 年「教養審答申」以降に「実践的な指導力」が政策文書に登場するようになるが、当初は意味内容として漠然としていた。その定義を具体的に明示したのは平成 9 (1997) 年「教養審第一次答申」である。つまり「教員として最小限必要な資質能力」「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するもので、具体的には「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しく支障が生じることなく実践できる資質能力」をいう。こうして、養成段階の大学における教師教育において、法的に拘束力のある学習指導要領に依拠する「職務」に著しく支障が生じることなく適応する「実践的指導力」が強調されるようになった。
- (4) 『小川太郎教育学著作集』第5巻、青木書店、1980年、158-159頁。
- (5) 高橋哲哉+「君が代強制反対訴訟」編集委員会編『私の不服従-東京都の『命令』教育に抗して-』かもがわ出版、2005年、58-59頁。
- (6) 森田満夫「憲法・教育基本法と教師教育-沖国大米軍ヘリ墜落事件と教職課程の学び-」全国私立大学教職課程研究連絡協議会『教師教育研究』第19号、2006年、85-95頁。
- (7) 森田「憲法・教育基本法と教師教育-沖国大米軍ヘリ墜落事件と教職課程の学び-」、86-90頁。
- (8) 砂川佳隆「ヘリ事件を通して見えてきた、自分たちの課題-変わり始める自分-」沖縄民間教育研究所編『沖縄の子どもと教育』No.82、2004年12月、9頁。
- (9) 砂川「ヘリ事件を通して見えてきた、自分たちの課題-変わり始める自分-」、9頁。
- (10) 2005年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム(特色GP) 沖縄国際大学リーフレット『教科教育法を主軸にした体系的教育指導-教職課程科目の体系的・段階的配列と模擬授業指導を中心とした取組』1-3頁参照。
- (11) 森田「憲法・教育基本法と教師教育-沖国大米軍ヘリ墜落事件と教職課程の学び-」、95頁。
- (12) 文部省内教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、69頁。
- (13) 宮盛邦友「旧・教育基本法第2条(教育の方針)の現代的意義」日本教育法学会『日本教育法学会年報』第40号、2011年、178-179頁、参照。
- (14) 森田「憲法・教育基本法と教師教育-沖国大米軍ヘリ墜落事件と教職課程の学び-」、89-90頁。
- (15) 長田新「一教育基本法前文」宗像誠也編『改訂新版教育基本法-その意義と本質-』65頁。
- (16) 勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年、50頁。
- (17) 砂川「ヘリ事件を通して見えてきた、自分たちの課題-変わり始める自分-」9頁。
- (18) 砂川「ヘリ事件を通して見えてきた、自分たちの課題-変わり始める自分-」9頁。
- (19) 戦後、旧教基法第2条(教育の方針)の意義は、実生活と遊離した近現代日本教育の超国家主義・軍国主義教育の歩みを反省し、「真理と平和を希求する」人間性を育てるためには「あらゆる場所、あらゆる機会において、学問の自由を尊重し、

実際生活に即して、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力による」（傍点は筆者）とし、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた点にあった。

旧教基法の全面「改正」（平成18（2006）年）後に成立した新教基法では、教育行政の役割は、第16条1項で、「教育は、不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべきものであり、…」と定められ、旧教基法第10条の「不当な支配」を排するという文言を残している。しかし、「この法律及び他の法律の定めるところにより」との文言を挿入したことにより、「法律によりさえすれば教育内容の統制が可能となる仕組みが設けられた」との批判がある。

これに関連し、新教基法第2条（教育目標）において、学習指導要領「道徳」編の「内容」の項目（「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目）を格上げし、法定した。これらの変更点を考えると、新教基法に、「教育行政の法律主義」の名目で、国民の教育目標として法律で仔細に及ぶ教育内容である「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目を定めたこと、これら徳目を国民に押し付け、教育の自主性を損なう仕組みが設けられたといえる。

その点では、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた旧教基法第2条（教育の方針）の意義は、「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目を国民に押しつける新教基法第2条（教育目標）においては継承されていない。

（20）『2006年度沖縄国際大学履修要項』、30頁。