

報告1：大学における教員養成教育、そのカリキュラムモデルを探る



2011/03/21 於：学会館202
 岩田康之（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター）

東京学芸大学「先導的」プロジェクト

2009-2010年度：ネーション・ワイドな「教員養成教育のカリキュラムモデル」の検討と、開放制原則下の教員養成機関に「マル適マーク」をつける仕掛けの検討に関わる受託研究。
 教員養成カリキュラム開発研究センター長を代表者として、「基準WG」「組織WG」の二つを設置。それぞれ学外者に研究協力者を委嘱（ p.100）
 2009年度末に「中間報告書」とフォーラム、2010年度に各大学の実態調査とワークショップ等を実施。

基準WGでやったこと

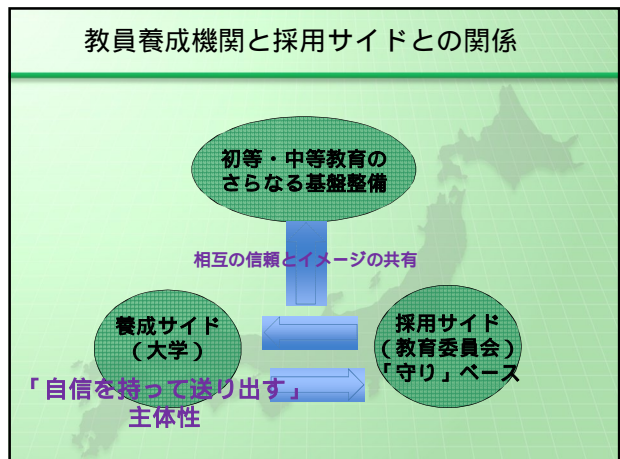
「教員養成教育は、何をやってよとするか」の検討。
 まずは実態把握から。
 2009年度：7大学（教員養成系主体）訪問調査。
 メンバーの所属する大学の相互訪問。
 2010年度：課程認定を有する四年制大学（588大学）対象の質問紙調査（回答266大学、回収率45.2%）、および6大学の訪問調査。
 「小学校教員養成」を行う一般大学、および「教職センター」的組織を有する大学。

何をやってよとするか？

「開放制」原則下の多様性：「見れば見るほどわからなくなる」（ 養成系の弱点 p.16）
 ex. 四天王寺大学（2010.06.28訪問）：「教職教養研究」（3～4年次）等で採用試験対策を単位化。参観した回の授業は、エリア別の面接対策（グループ）と、一次試験対策の化学の授業（保健センターの医師が担当）。
 ex. 盛岡大学（2010.07.23訪問）：地元で30年の教員養成の伝統と定評。「教師教育センター」を軸に、地元教育委員会との緊密な関係。教員養成教育に関わる教職員の高い意識。

大学における教員養成教育

原点に立ち返れば、二つの「基準」が見える。
 (1) きちんとした大学教育を提供していること。
 カリキュラムの自律性、広い世界観（人権感覚・コミュニケーション能力等）を持った社会人の養成、自ら課題を見だし解決する力の育成、研究的思考の育成、etc. 「人を育てる」
 (2) 教員養成教育に主体的に取り組んでいること。
 大学全体として「卒業生を教員にする」ことを通じて初等・中等教育の基盤整備に参画する自覚、「教師教育者」全体のマネジメント、etc.



教員養成教育と「大学」性

第一線の研究者が教員養成教育に関わることの意義：課題を研究的に解明する手立てを持っていること、「何が解明できて、何が解明できていないか」を最も厳しく知っていること。

大衆化した高等教育：「予定調和」が期待できない学生。そこでこそ問われる「教員養成教育」の真価。

教員養成教育の「宿命」とも言える「国際」性の乏しさ(p.9)等。そこに大学人がどれだけ自覚的に関われるか。「いま、ここ」の相対化。

広い視野から、落ち着いて教育課題を捉える。

養成すべき教師像

とりあえず、最低限の人権感覚(子どもの人権を蔑ろにしない、という最低線)。

自らの「立ち位置」の自覚(同僚集団、地域との関係、目の前にした児童・生徒等との関係)。その上で、他人とつながれる力。

そのときそのときの課題を発見し、その解決に向けての(試行錯誤を含む)手立てを自らとれること。絶えず「学び直し」ができること。

児童・生徒に対して教育活動を行うベースとなる基本的な知識・技能等を持つこと。

「基本的」「最低限」とは何か？

「カリキュラム・マネジメント」

個々のカリキュラム・コンテンツとその配列、到達目標(何をどこまで教えるか)を超えて、大学全体としてのあり方を問う。

組織として輩出すべき人物像(DP) = 「主要な進路の一つ」としての教職、そこに向けての「学び」をどう保証するか(CP)、等。

「教師教育者」= 課程認定を得ているすべての大学教員、という把握。FDの体制やカリキュラムに関わる共通理解等を継続的に確保する姿勢。

学生 - 個々の教師教育者 - 大学全体、の三層(p.15イメージ図、ほか)

「阻害要因」としての課程認定制

1953年の教育職員免許法で導入。制度的には無試験検定許可学校制度を踏襲。

許可学校 = 旧制の専門学校、各種学校、高等女学校専攻科など。一定の基準を満たした教育組織の卒業生は、書類審査のみで中学校等の教員免許状を得ることができた。

もともと「大学」未満の教育機関を対象として設計された制度を「大学」に応用。それゆえ「大学」自体に対するチェック機能を持たない。

この制度骨格のまま運用を強化しても「大学」における教員養成」の質的向上には効果なし。

二つの「イメージ」の提示(p.19~)

小学校教員養成のカリキュラム・イメージ

「教科内容学」ではなく「教育内容学」を(教科の枠組みにとらわれず、みんなで「子どもは何を学ぶべきか」を考える場の構築)。

「教科」の枠にとらわれることの限界。

体験 - 省察 のエッセンスの抽出。

「教職センター」的組織のイメージ

四つの機能(カリキュラムマネジメント、キャリアガイダンス、実践・実習系科目での連携、FD)と、大学内での組織的な位置づけ。

「落としどころ」の難しさ

権力・権威に裏打ちされた「モデル」を提示することの「易しさ」と悪影響

「モデル」を示すことへの要請 文部科学省サイド(本研究のテーマ「.....教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する研究」)

一方で、「大学」内外で進む「モデル」づくり
ex. 東京都教育委員会「小学校教員養成のカリキュラムについて」(2010.10)、「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム - 鳴門プラン - 」(2006.09・暁教育図書)、etc.

その中で本WGがやったことをどう捉えるか？