

2011・3・21 先導的大学改革推進委託事業（2009-2010 年度）「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」研究会  
「教員養成教育のカリキュラムマネジメントと「質保証」体制を考える」

コメント

広田照幸（日本大学）  
hirotat@chs.nihon-u.ac.jp

〔1〕 3つの根本的疑問：

（1）教員養成になぜ「質保証」が必要だとされているのか？

①米国や英国とは違う文脈。

②高等教育全般に質保証が求める声が強まっているとしても、ではなぜ教員養成で？

③日本の新任教員の質が低い？低下している？

質保証制度がないということと、質が保証されていないということとは異なる。

田中「ところが、日本がバブル経済崩壊後の「失われた十年」の時期以降になると、一方で、欧米を中心に、「大学における教員養成」が広く普及した上に、教員養成の基本を大学院修士レベルに引き上げる制度改革が顕著になり、その結果、日本の教員養成制度は、今や国際的には二流の水準の位置に甘んじているとともに、他方で、1990 年度を境に始まった 18 歳人口の減少と並行して、大学の大衆化が進み、大学全入時代を迎える中で、たとえ課程認定を受けていても、募集人員が入学定員を割る大学さえみられるようになった日本にあっては、大学において教員養成を行うということが、教養や専門的学識の点でさえも、その質を保証する自明の前提とはみなせなくなった。」（24 頁）

→ここでいわれているのは、事実に関する命題か？具体的に、どこがどうダメなのか？

（2）評価についての二つの考え方の混乱

一定の基準をクリアしていることを外部から確認するための評価

当事者の改善のためのツール

「一つの仕組みで二つの目的を」というやり方が招く混乱や形式主義

（3）よかれと思う改革が、想定しない問題を引き起こす、という問題。

ある程度、自覚的で慎重にまとめられた報告であるといえる。

しかし、同時に問題も残っている。

〔2〕 大事な指摘と危うさ——報告書を読む——

（1）報告書の慎重な立場（坂井俊樹「序」）

アンケート調査。訪問調査からみえてきたもの（iv 頁）

①「教員養成に関わる質保証の問題も、「最低限」の外在的なカリキュラム基準を持たしているかどうかという点では、真に判別しにくいという見解であった。」

「たとえ『カリキュラム試案』であっても、それがあある基準として利用され、形式化、固定化されかねないという危惧」を感じる。

②「しかし一方で、日本の教員養成教育は開放性原則の下に展開されているからこそ、各大学がその重みを十分に自覚し、単なる採用率アップの施策や単位あわせだけのカリキュラムに走らない努力と誠実さが必要と思う」

（2）大事な指摘

岩田・田中報告はともに、大事な指摘をしている。

1) 岩田康之「教員養成教育のカリキュラムモデルの検討」の中の大事な指摘

### ◎教員輩出率ではなく、未来の教育への責任

「教員養成教育を提供する大学は、それぞれの学生に対して教員としての準備教育を施し、免許状の取得に導くという視点のみならず、「次代の初等・中等教育を担うにふさわしい人材」をスクリーニングして送り出すという視点を強くもっていることが望ましい。近年の大学政策において競争的圧力が強まり、数値目標の設定とその達成状況に関する評価という手法での大学管理が広く行われるようになるにつれて、外向きのわかりやすい指標として「免許状の発行件数」「教員採用試験の合格者数（率）」などが注目される度合いが高まっているが、これらの表面的な数字に惑わされることなく、各大学は、教員養成教育を担う主体として「次代の初等・中等教育を担うにふさわしい人材」をスクリーニングする責任を果たさねばならない。自らの短中期的な「生き残り」という大学側の事情ゆえに、次代の子どもたちの教育環境の整備を疎かにするというのは本末転倒である。」（8頁）

### ◎「現場に即応」がベストではない

「教育行政や学校現場から大学における教員養成教育に対して要請されることの相当部分は、より「実践的」なカリキュラムをもって「即戦力」たり得る教員の養成ということにある。その文脈からは、教職（教育学）であれ、教科（各専門科学）であれ、研究理論や研究方法の厳密さを過度に持ち込むことは「実践的」でないものとして忌避されがちである。しかしながら、そのように教員養成教育が「実践的」であることが要請され、教員養成教育のカリキュラムがその時点における日本の学校現場で直ちに役立つものに焦点化されることが、次代の初等・中等教育の基盤整備として効果的でない面を持つことも確かである。……それゆえ、教員養成教育を提供する各大学においては、そうした「学問性」をベースにしながら、それらと実際の教員の仕事との関連性を留意しつつカリキュラム・マネジメントを行う必要が生じる。」（11頁）

### ◎各大学の自主的な改善努力を促す、というもの

「では、教員養成教育を担う大学は、その「信頼」に足る教員の養成教育を提供するためにどうあるべきか。これは端的に言えば、①ひとつの「教育主体」としての大学が、②卒業生の主要な進路の一つとして教職というものを位置づけ、③そのカリキュラムを主体的に構築することが基本になる。」（10頁）

### ◎主体的なカリキュラム構築

「カリキュラムの策定に当たって「免許法でこう規定されているから」「採用試験でこういう問題が出ているから」「教育委員会がこういう要請をしているから」という他律的な規範をもって（多くはトップダウン的に）意思決定がなされ、相当数の教師教育者たちが内心では反発を感じながらも消極的に従うというあり方や、逆にそうした他律的な規範を無前提に受け入れて大学教育の目標とするというあり方は、いずれも大学としての主体性を自ら放棄する自殺行為だと言わざるを得ない。教員養成教育を提供する大学は、この点を厳に戒め、ひとつの教育主体として、各教師教育者たちの地道な合意形成に基づいて自らカリキュラムを構築し、その中に教員養成教育を位置づけることに、困難が伴っても、誠実に取り組むべきである。」（12頁）

### ◎いたずらに多様な項目を基準として設定してチェックする仕組みはよくない

「イングランドに関しては教育水準局（Ofsted）によって項目化された基準が策定され、それに基づくチェックが行われているが、これは多様なルートを一元的に管理するためのものであり、日本のように「大学」という単一のルートの中に多様性を持っているケースに応用するには無理がある。」（12頁注14）

### ◎「主要な進路の一つ」として教職への進路を位置づける

〈今後の課題〉

#### ◎課題その1：免許状取得を卒業要件から外すこと

→ダメ教員を作らないための重要なご提案。

#### ◎課題その2：課程認定行政の見直し＝細かな外形的基準による質保証はダメ＝その通り

→まったく同意。その見直しは具体的に何が必要か？

「外形ではなく中身」となるとやっかい。

◎課題その3：具体的な到達目標の提示に関わる問題

→まったく同意。

◎課題その4：「実習・実践科目群」に関わる協働関係の問題

◎課題その5：教員養成教育に関わる大学間連合の構築

2) 田中喜美「教員養成教育の質保証体制の構築」の大事な指摘

◎多様な大学の全体を視野に入れるべきこと

「少なくとも国公立大学の学部において営まれている教員養成教育の全体、すなわち 591 大学を視野に入れ、しかも、その実施形態等の点でかなりの多様性を含むことが見込まれる、その総体の質保証問題をすくいとれる枠組みが考案され設定されなければならない。」(23頁)

◎(もしもやるとすると)「内部質保証を外部機関として評価する」というやり方には賛成。

それ以外のやり方をとらない、という点を関係者全体で共有することが重要だが、難しい。別の部分を整理すること。

(あれもこれも、でコストとリスクを増加させているのが今の大学改革)

(3) 危うさ

1) 標準化・規格化のツールになる危険

岩田：モデルとイメージとの違いはどこにあるのか？

「汎用性を持った「モデル」の設定よりは、大枠に関する「イメージ」を共有し、その中でそれぞれの大学が教員養成教育のあり方についてその大学の学士課程教育の中での目標を設定していく(そしてその点で「信頼に足る大学」を認証するシステムを構築する)方が、こうした「開放制」のよい点を活かしていく点では効果的である。」(12頁)

ところが、岩田氏はモデルとイメージはちがう、として、結果的にある種のモデルを提出しているように思われる(13~16頁「教員養成教育のカリキュラムに関する課題」特に15頁の表「教員養成教育の到達目標設定(大学全体・イメージ)」)。

教員となるもの(なりうるもの)個々人に関わる到達目標として掲げられている四つの目標

(a)児童・生徒の発達の実相と、教育内容に関する基本的な知識・技能

(b)児童・生徒の前で適切に教育的な働きかけのできる表現力

(c)それぞれの置かれた状況に応じて自ら担うべき課題を発見し、解決する力

(d)絶えず自己の課題を見据え、自ら探究して自己成長を図っていこうとする姿勢

→(1)目標の恣意性

①なぜ4つなのか(5つや6つではないのか)?

②なぜこの4つなのか?

③そもそも、なぜ共通のものがありうるのか?

→試案(私案)にとどまる

(2)「到達目標」をどう考えるか(田中報告とも関わる)

教育における目標には2種類ある

イ 教える側が設定するもの

ロ 実際に学ぶ側で達成されるもの

→イの話なのか、ロの話なのか?(イにみえるが、確認したい)

ロに踏み込むとやっかい

(開放制のもとでは、教職を断念させることが質を保証している面もある)

(3)目標が暴走する可能性をどう抑止するのか？

- ・科目レベル・シラバスレベルへと落としていく過程を想定するのかどうか？
- ・目標の細分化をどう考えるか（これを抑止しないと暴走）
- ・学生の学習経験の多様性をどう考えるのか

2) 体験の強調は必然か？

〈体験〉－〈省察〉の往還は、養成段階における必須課題なのか？

「教育実践体験」(20頁)の制度化は不要ではないか

〈体験〉－〈省察〉の往還(14頁)は、別の課題・対象を通して涵養されるはず

目標(c)それぞれの置かれた状況に応じて自ら担うべき課題を発見し、解決する力

目標(d)絶えず自己の課題を見据え、自ら探究して自己成長を図っていくとする姿勢

→児童・生徒を対象としたプログラムでなくても、(c)(d)を身につけることはできる。

X→Yだろうが、Z→Yでもありうる。

現場の負担。一般大学の授業開講の困難。児童・生徒が教育手段化される

3) 小一中一高の違いをどう考えるのか？どこがちがうというか？(→岩田)

報告書の議論では判然としない。無限定な拡大・転用をおそれる(小→中高へ)。

4) (既述)質保証の現状、教員養成の現状をどうみるか(→田中)

5) 教員養成の専門家＝専門学は果たしてどのような人が必要なのか？(→田中)

「たとえ教員養成系大学学部であっても、その教員は、文学研究科や理学研究科、旧帝大や文理科大学系の教育学研究科等の出身者が多数を占め、彼らの大学院時代の教育・研究において、教員養成との関わりをもつ者はごく限られていた。「大学における教員養成」の担い手の養成は、意図的目的や計画性を欠いたOJTに概ね依存する状態で推移してきたと考えられる。」(24頁)

→研究者の教員と実務家教員とはなく、教員養成を主たる目的とした大学院での研究者教員の養成が必要だということか？学問的な専門性をどう裏打ちできるのか？

(4) 制度化していくとすると

3つの制度案(田中)

1) 教職大学院関係を除く既存の認証評価機関に位置づける方向で検討する。

2) 教員養成評価機構の拡充整備を図りつつ位置づける方向で検討する

3) 今日の視点から「地域教師教育機構」構想を具体化する方向で検討する(30～31頁)

→新しい組織を立ち上げると、組織の延命・アカウンタビリティの確保のため、制度発足時の意図を越えた暴走が始まる。評価のコスト・リスクを多大なものにしないためには、既存の認証評価の枠組みの中に位置づける(案1)のがよいか、と。

各大学＝イに向けた自己評価と改善

認証評価＝ロを目的とした評価

[3]最後に