

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」

教員養成教育における アクレディテーションの可能性を求めて

（2009年度 プロジェクト中間報告書）

2010(平成22)年3月

研究代表者 嶋中道則

（東京学芸大学教授、教員養成カリキュラム開発研究センター長）

はじめに

東京学芸大学では、2009（平成 21）年 10 月、文部科学省の「先導的・大学改革推進委託事業」（テーマ「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」）の委託を受け、「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」を発足させた。このプロジェクトは 2009・2010（平成 21・22）年度の 2 年間（実質は 1 年半）にわたって実施の予定であり、本報告書はその中間的なまとめとして編んだものである。

近年、たとえば、「国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会」の報告（2001 年 11 月）で「教員養成のモデル的カリキュラム」の策定が提言され、さらに、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006 年 7 月）において、改革の中核をなすものとして、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入と並んで、「教職課程の質的水準の向上」が掲げられているように、教師教育の質的向上を求める動きが次第に強まって来ていることは、もはや贅言を要しないであろう。本プロジェクトも、そうした流れを受けたもので、「教員養成教育における広義のカリキュラム・モデルを検討し、併せて適格判定（アクレディテーション）を日本において行うための基準および組織体制の検討と、可能な範囲での試行とを行う」（業務計画書）ことを事業の趣旨としている。いわば、高等教育の一環としての教員養成教育の「質保証」を具体化して行くための方策を検討しようというのが本プロジェクトの目的であるといっている。

本プロジェクトにつながるものとしては、日本教育大学協会・学部教員養成教育の到達目標検討プロジェクト（委員長・岩田康之）においてまとめた「学部（学士課程）段階の教員養成の組織・カリキュラムの在り方について」（2009 年 3 月）があるが、本プロジェクトにおいては、それを踏まえつつも、さらに以下の二つの方針で臨むことにした。一つは、教員養成系大学・学部と一般大学・学部を区別することは、教員免許取得者数や教員採用者数の一般大学・学部の占める割合の高さに照らしても現実的ではないことから、両者を視野に入れた視点に立って臨むことである。今一つは、教員養成制度の抜本的な改革が取り沙汰される今日、教員養成教育を学部段階に限ることは適切でないと考えられることから、教職大学院を含む大学院も併せて検討することである。本報告書において、私立の一般大学の教員養成教育の実態についての報告、教職大学院のピア・レビューなどが含まれているのも、そうした方針に基づいてのことにほかならない。

今年度は、期間が短く、実態調査が中心となったが、教員養成教育の多様な取り組みや課題が次第に見えて来たように思う。それらの多様性を踏まえつつどのような教員養成教育の「基準」を考えて行ったらいいのか。与えられた課題は大きく、本プロジェクトの達成は多くの方々の協力がなければもとより成し得ないであろう。これを機に今後とも忌憚のないご意見をお寄せくださるようお願いしてやまない。

2010（平成 22）年 3 月

「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」委員長
（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長）

嶋中 道則

教員養成教育のアクレディテーションの可能性を求めて（中間報告書）

【目次】

はじめに

1 . プロジェクトの概要.....	(岩田康之)	4
2 . 教員養成教育のアクレディテーションに関わる諸論点.....	(岩田康之)	8
3 . 教職大学院認証評価及び教職課程認定における評価基準について (山崎準二)		12
4 . 講演記録とディスカッション		
4 - 1 碓井岑夫 氏 (2009/12/22)		20
[資料]		40
4 - 2 木内 剛 氏 (2010/01/29)		44
[資料]		71
5 . 「ピア・レビュー」試行レポート		
5 - 1 武蔵大学教職課程.....	(岩田康之)	76
5 - 2 宮城教育大学教職大学院.....	(小林 稔)	78
5 - 3 島根大学教育学部.....	(岩田康之)	82
5 - 4 福井大学教職大学院.....	(高旗浩志)	86
5 - 5 琉球大学教育学部.....	(武田信子)	90
5 - 6 東京学芸大学教職大学院.....	(大和真希子)	94
6 . 小括と今後の課題.....	(岩田康之)	99

1. プロジェクトの概要

1-1 経緯

本プロジェクトは、2009～2010年度の文部科学省・先導的・大学改革推進委託事業（テーマ「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」）として、東京学芸大学（取組責任者：嶋中道則・教員養成カリキュラム開発研究センター長、担当者：岩田康之・同准教授）が委嘱を受けたものである。

東京学芸大学は、これまでも日本教育大学協会の基幹校として、2001年に「国立の教員養成系大学学部への在り方に関する懇談会」が指摘した「教員養成のモデルカリキュラム」の不在状況を克服すべく同協会が組織した「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」プロジェクト（2001年～2007年）のとりまとめを担うなど、教員養成の在り方に関して主に国立の教員養成系大学の立場から全国規模の研究的発信をする際の基軸としての活動を行ってきた。同協会の一連の取組は、2009年3月に「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクト（岩田康之委員長）がまとめた「学部（学士課程）段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について（論点整理）」（日本教育大学協会『会報』第98号採録）を一応の到達点としており、この「論点整理」には、学士課程段階での教員養成教育の「改善に向けての諸論点」の各論が「教育課程・教育内容」と「教員養成教育に関する大学の教育・運営体制等」の二つに分けて網羅的に記されている。教員養成教育の在り方を狭義のカリキュラム（教育課程・教育内容等）のみならず、それを現実のものとする体制の在り方に踏み込んだ点で、この「論点整理」は従来の「モデル・コア・カリキュラム」に関わる検討にない特色を持っているが、同時にそれは、教員養成系大学・学部を主な構成員とする同協会のプロジェクトであるがゆえに、教員養成課程を置く学部の教育組織を前提とした論点整理にならざるを得ず、汎用性という点で問題を抱えている。この点については同プロジェクトも「今後に向けての検討課題」の中で「横断的な視点でネーション・ワイドな検討を行うワーキング・グループ的な組織」の必要性を指摘している。

周知のように、近年の教員資質をめぐる議論は、「開放制」原則下で認定される免許状の総体に対しての質的な面の批判にその矛先が向いてきている。内閣府に設けられた「規制改革・民間開放推進会議」や、「教育再生会議」等が再三「特別免許状の活用促進」を提言する背景には、現行の教員養成教育を担う大学総体への不信が見られる。これに対して、個々の、あるいは一部の大学が良質な教員養成教育を提供したとしても、総体としての信頼を獲得するには不十分であり、やはり教員養成系大学・学部および一般大学・学部を横断的に捉えるような取組が、大学間連合的な組織によってなされる必要があると言えよう。

1-2 組織

以上のような経緯に鑑み、東京学芸大学では、嶋中道則・教員養成カリキュラム開発研究センター長を委員長とし、田中喜美副学長〔大学院等担当〕および岩田康之・東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授の三名を核とした「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」（以下、本プロジェクト）を組織することとした。

文部科学省から委託事業を受ける時点での事業計画では、本プロジェクトは、日本にお

いて教員養成教育を提供する（教育職員免許法上の認定課程を有する）教育機関のありようを通観する際の共通する観点・基準の検討と、そうした基準を用いて実際にそれぞれの教員養成機関に対する評価あるいは適格判定（アクレディテーション）を行っていく組織の検討との双方を同時並行的に行っていくことを企図していた。しかしながら、諸般の事情によって本プロジェクトに対する委託の決定・開始が遅れ（2009年10月9日より）、また折しも「教員養成六年制」をマニフェストに掲げる民主党政権の発足（同年9月16日）を機に既存の教員養成教育の制度・組織が近未来的に改編される可能性が生じたことなどから、当面は前者（基準に関する検討）を先行させることとし、2009年10月に「基準ワーキング・グループ（WG）」を発足させた。委員の選定に当たっては国立養成系単科、総合大学の中の教員養成系学部、一般大学の教職課程、教職大学院を設置する大学、等々のバランスに配慮するとともに、委員それぞれの専門分野の広がりにも配慮して以下の7名に委員を委嘱することとした。

基準 WG 委員（2009 年度）

小林 稔 （琉球大学教育学部附属教育実践総合センター准教授）

高旗 浩志 （島根大学教育学部准教授）

武田 信子 （武蔵大学人文学部教授）

田幡 憲一 （宮城教育大学教職大学院教授）

玉井 康之 （北海道教育大学釧路校教授）

山崎 準二 （東洋大学文学部教授）

大和 真希子（福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター准教授）

また、後者（組織に関する検討）については、2010年3月に別立てのワーキング・グループを発足させるに際しての「準備会」を催し、本格的な活動は次年度に行うこととした。

1 - 3 2009 年度の活動

本プロジェクトの2009年度の活動は、上述のように基準WGが中心となって展開されている。同WGは、以下のように年度内に5回の会合を持ち、諸課題の検討を行っている。

第一回 2009年10月26日（月） 東京八重洲ホール

第二回 2009年12月4日（金） 学士会館

第三回 2009年12月22日（火） 学士会館

第四回 2010年1月29日（金） 武蔵大学

第五回 2010年3月2日（火） 東京学芸大学

検討した課題は以下のとおりである。

・教員養成教育の適格判定に関わる基準の検討

基準WGでは、手始めに日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトによる「論点整理」をテキストとしつつ、日本における教員養成教育のありようを横断的に捉える観点や基準の設定についての意見交換を行った。この過程で浮かび上がってきた論点については、本報告書の「2」において一応の中間的なまとめを行っている。

なお、その際に留意した主なこととしては、第一にいわゆる「教員養成系大学・学部」（国

立大学法人)における教員養成教育と、それ以外のいわゆる「一般大学・学部」におけるそれとを通観できる「基準」の設定を検討すること、そして第二に「学部(学士課程)」「大学院(修士課程、専門職学位課程)」のどちらかに限定することなく「教員養成教育の質の確保」を具体的に可能にするための要件を検討するというスタンスで臨んだこと、が挙げられる。後者については、特に鳩山由紀夫内閣が「六年制」を打ち出している以上、「学部(学士課程)」の四年間を前提に教員養成教育の在り方を検討することは適切さを欠き、しかしながらその「六年制」が具体的な政策の形を採っていない時期にこれを前提とすることもできない、という過渡期ならではの事情に根ざす。それゆえ本プロジェクトでは、現在行われている教員養成教育の実態を、学部段階・大学院(教職大学院を含む)段階双方にわたって捉えることを基本姿勢とすることとしたのである。教員養成教育の期間として「六年」が適切か、あるいは「四年」で充分と言えるか、さらにはその「六年」なり「四年」なりの構成の仕方はいかにあるべきか、という政策に直接関わる論点については、この検討の結果として浮かび上がってくることになる。以上のような事情で、ここまでの今年度の「基準」の検討は、それゆえ既存の枠組みにこだわらず、「教員養成教育」というものの本質を問い直すトーンのものになったようである。

・関連する先行事例の検討

今回本プロジェクトで取り組んでいるような、日本において教員養成教育を行う諸機関を、横断的に捉えてその基準を設定するという試みは、前例がないものである。それゆえ、国内で行われてきた種類のネーション・ワイドな事例として、1) 教職大学院の認証評価(教職大学院認証評価機構の創設、基準の設定等)および2) 文部科学省・課程認定委員会による教育職員免許法上の課程認定(申請手続き、審査の実際等)の二つを検討した。これに関しては、基準 WG の山崎準二委員が実際に双方に関わった経験を持つことから、同委員による資料の提供を受けて検討を行った。これについては本報告書の「3」に採録されている。関連する海外の事例としては、後述するフォーラム「教員養成教育の『質保証』を考える」において、アメリカの教員養成教育に関わるア Krediteーションの状況について佐藤仁氏(九州大学)より話題提供を受け、検討することとした。

・ヒアリング

また、基準 WG の検討の中で、特に「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」を横断的に捉える基準の構築に際しては、私立大学を中心に、その多様な教員養成教育の実態を踏まえて横断的な「基準」設定に関わる諸課題を検討していくことの重要性が浮かび上がってきた。それゆえ、第2回と第3回の基準 WG 会合に際しては、私立の一般大学で教員養成教育を行っている当事者で、なおかつネーション・ワイドな視野をお持ちと見られる方をゲストとして招き、先の教大協プロジェクト「論点整理」(2009年)についてのコメントをいただくとともに、ご自身の立場から教員養成教育の在り方についての意見を広く述べていただくこととした。第2回(2009年12月22日)にお招きしたのは碓井岑夫氏(四天王寺大学長)、第3回(2010年1月29日)にお招きしたのは木内剛氏(成蹊大学教授、日本教師教育学会事務局長)である。両氏による講演の記録および関連資料は、本報告書の「4」に採録されている。

・「ピア・レビュー」の試行

基準 WG では、以上のように日本における教員養成教育を横断的に捉える基準について

検討を進める一方で、委員の所属する各大学で実際に行われている教員養成教育を相互に検討し合う（ピア・レビュー）機会を設けることとした。各大学でおおむね年度末に行われる公開の「発表会」「フォーラム」的な催しに合わせて基準 WG 委員のうち各数名が訪れ、それぞれの大学で行われている教員養成教育の実態とその成果の一端に触れるとともに、可能な範囲で学生と大学スタッフ双方とのインタビューを設定した。具体的には、以下の 7 大学について、基準 WG 委員が訪問を行っている。学部段階のものと教職大学院によるものが混在しているが、これは上記の事情に起因する。なお、私立大学の教職課程（武蔵大学、東洋大学）においては、公開の「発表会」「フォーラム」的な適当な機会を捉えることが今年度は難しく、武蔵大学については教職課程スタッフ（教員・職員）のインタビューのみとし、東洋大学については今年度の「ピア・レビュー」の対象から外すこととした。また、教員養成系においても、教職大学院以外の既存の大学院教育学研究科については、こうした全体の「発表会」「フォーラム」的な場を捉えることは困難であった。

〔ピア・レビュー訪問一覧〕

- 1) 武蔵大学教職課程 2009年1月29日 教職課程スタッフ・インタビュー
- 2) 宮城教育大学教職大学院 2010年2月12日 リサーチペーパー報告会
- 3) 島根大学教育学部 2010年2月19日 教育学部学生フォーラム
- 4) 福井大学教職大学院 2010年2月27～28日 ラウンドテーブル
- 5) 琉球大学教育学部 2010年3月1日 教育 GP フォーラム
- 6) 東京学芸大学教職大学院 2010年3月1～2日 課題研究成果発表会
- 7) 北海道教育大学教職大学院釧路校 2010年3月22日 MOB (My original book) 発表会

以上のそれぞれについては、訪問を行った基準 WG 委員の担当者が、本報告書「5」に簡単なレポートを記している。アクレディテーションの基準をめぐる検討と同時並行的に行われた「試行」的ピア・レビューであるため、それぞれの視角に異なる部分があることは確かである。また、そこに現れた「課題」については、必ずしも当該大学だけの問題とは言えない部分（制度改革によって対応することが適当な部分）もあるが、率直な印象を記してある。なお、北海道教育大学釧路校教職大学院の発表会に関しては、スケジュールの関係から本報告書に採録できなかった。

・フォーラム「教員養成教育の「質保証」を考える」の企画・開催

こうした一連の本プロジェクトの今年度の活動を中間的に総括するとともに、次年度に向けての見通しを含めて広く意見交換を行うべく、フォーラム「教員養成教育の「質保証」を考える」(2010年3月28日、学術総合センター)の企画を行っている。

このフォーラムでは、前半の「セッション1」において、佐藤仁氏(九州大学)による「アメリカにおける教員養成教育の「質保証」 アクレディテーションの展開と課題」の提案と、本プロジェクトから岩田康之がこれまでの取組を基に日本における教員養成教育のアクレディテーションの可能性を述べる。また、後半の「セッション2」では、大学教育と教員養成教育のありようについてのパネル・ディスカッションを設定し、これには前掲の佐藤仁氏のほか、井手弘人(長崎大学教育学部) 中田正弘(帝京大学教職大学院) 中妻雅彦(愛知教育大学教職大学院) そして基準 WG の山崎準二委員の計5名をパネリストとしている。

【岩田康之】

2. 教員養成教育のアクレディテーションに関わる諸論点

ここでは、本プロジェクトの「基準ワーキンググループ」の2009年度の検討の中で浮かび上がってきた、「教員養成教育のアクレディテーション」に関わる論点をまとめておく。なお、以下の論点の採録および整理は、同WG主査・岩田康之のとりまとめによるものであり、必ずしもWGとして合意がなされているものではない。

2 - 1 基本的な認識

「大学における教員養成」原則の確認

「教員養成は大学で行う」の原則に立ち返り、「大学教育」の一環として教員養成教育を行うことの確認をした上で、「質保証」の在り方を考えていくことが基本。大学は、教員養成機関である以前に高等教育機関である。

「大学である」ということの含意は多岐にわたるが、以下の諸点に関しては、異論が少ないところと思われる。

- 1) 幅広いリベラル・アーツを教育課程の基盤に置く。
- 2) 諸事象を研究的に捉える手法と志向（あるいは研究能力）を身につける目的である。
- 3) 自ら課題を発見し、それへの対処を自覚的に選び取ることで育てる人材を育てる。

Cf. 大学として育成すべき「自立した21世紀型市民」(中教審答申08/12/24)

専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材。

同時に、「大学の自治」「学問の自由」を基調とする場であることも、「大学である」ことの重要なファクターである。教員養成教育が、近代国家による教育基盤の整備の一環である以上、ある程度の国家的制約は不可避であるにしても、基本的には大学のカリキュラムは他律的ではなく、自律的に組み立てられるものである。その意味で、カリキュラムの自立性を担保すること(ファカルティがカリキュラム構成について自覚的であること)は重要である。

大学が自律的であるためには、単にトップダウンによる意思決定を行うだけでなく、構成員それぞれの側からボトムアップで考えられる余地がある、というのが本来の姿である。ファカルティ(教授集団)が目標を共有し、その中での教員養成教育の積極的位置づけについての合意がある、ということが重視されていい。

到達点(到達目標)の設定

教員養成教育の「質保証」を考える際、「一般的な入職のための要件」と「一部の教員のためのより高い要件」とは腑分けして考える必要がある。

教員養成教育を行うそれぞれの教育機関が、それぞれの「立場性」に規定されているうちは、汎用性のある(社会的信頼に耐える)目標設定は困難である。

突き詰めれば、教員養成教育の目標は、「次代の教育基盤整備」にある。教員養成教育を提供する教育機関は、単にそこで学ぶ学生たちの教育(資格取得の便宜、学識ある市民の

養成、等)を目的とするだけでなく、その先に「次代の子どもたちのための基盤整備」を見通し、そこに寄与する人材を育てるという目標を共有すべきである。

このように考えると、教員養成教育のカリキュラムの基本は、次代の子どもたちに対して、その人権を尊重し、成長のサポートを志向し、そのための最低限の倫理を共有する、等のことがらに置かれることになる。

「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」を通覧する視点

戦後日本の教員養成教育は、いわゆる「教員養成系大学・学部」(免許状取得を要件とする「教員養成課程」を持つ)と「一般大学・学部」(免許状取得は学生の任意に委ねられる)の二本立てで進行し、双方の接点を突き詰める試みは乏しかった。まずこの点に鑑み、双方の情報交換から共通理解を醸成し、さらには目標を共有するに至る場を設定することが前提として求められる。少なくとも、「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方のメリット・デメリットを共有した上で、共通して置かれている状況(たとえば、1988年・1998年の教育職員免許法改正による「教職に関する科目」の単位数増加は、「教員養成系大学・学部」にとっては「教科に関する科目」の比重を減らし、「一般大学・学部」にとってはオプションとして課される「教職に関する科目」部分の比重を増し、双方にとってカリキュラム上の制約の強化として作用している、等)を見据えていくことが必要であろう。

このことは同時に、「大学における教員養成」についての、「機能論」対「領域論」の二項対立の止揚を伴う。特に初等教育や特別支援教育の教員養成については、大学の中にそのための「領域」を設けることが望ましいとする主張は一定の合理性を持ってはいるが、それに依拠して教員養成の質保証の在り方を考えていくことは、「教員養成系大学・学部」的なものの存在を前提とすることになり、通覧する視点の構築にはつながらない。

むしろ必要なのは、たとえ部分的な「機能」として大学における教員養成を位置づけるにしても、その「機能」が教員養成教育として具備すべきエッセンスを抽出していく方向性であろう。

当然、「教員養成系大学・学部」において教育組織の構成原理の基本となっている「教科ごと」の枠組を相対化して検討を進める必要がある(たとえば中学校で社会科を担当する教員の養成について、「社会科」という独立した教育組織を前提とせず、「経済学部経済学科の学生がオプションで免許状を取得する」などのケースも含めて考えていくことになる)。実際、「教科ごと」の枠組に規定されることは、教科の改廃への対応の柔軟性を欠くこと、および「教科」の枠組が必ずしも学問性を担保しないこと、などから「大学における教員養成」にとって必ずしも好ましいことではない。

養成年限、養成と採用・研修の統一的把握

「教員養成6年制」をマニフェストに掲げる民主党が2009年の総選挙後に政権党となり、それを機に教員養成の年限を「4年」から「6年」(4+2)に改めるか否かという議論が活性化した。しかしながら、議論の出発点は、現在及び今後の初等・中等教育の在り方に鑑みて、その担い手たる教員に対していかなる養成教育を設定することが望ましいか、ということにある。したがって、「4」か「6」か(あるいは「4+」)かについては区分することなく検討を行い、結果として望ましい在り方が見えてくる、という方向が望ま

しい。上述のように、教員の一般的な入職基準としての4年の学士課程教育のカリキュラムは、近年の教員資質への要請の複雑化に伴って、「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方にとって制約の多いものになっていることは確かであるが、その問題は、単に養成年限を6年に延長すれば解決するものではないことも同時に確かである。

むしろ、諸外国の施策に見られるように、「長期の実習」と「初任者研修」とを統一的に捉えるような視点（養成 - 採用 - 研修の統一的把握）が望まれる。「養成教育の在り方」「現職研修の在り方」を別個に問うのではなく、教員としてのキャリア形成をしていく人材が、4年の学士課程教育を修了した後の2年間を、どこでどういう形で過ごすことが望ましいのか、という視点から捉え直してみてもよいのではないかと。

検討の範囲

本プロジェクトの検討としては当面、日本の小学校・中学校・高等学校段階（初等・中等教育）の教員養成を中心に考える。当然、そこには「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方を（教員養成系学部を含む総合大学の、他学部における教員養成も）含む。

2 - 2 カリキュラムに関わる論点

教科専門、教職専門、教科教育等各コンテンツの統一的把握

大学教育の一環としての教員養成教育のカリキュラムを検討していく際には「教員養成の（入職前）教育」という観点から、総合的に見通す視点がほしい。この点からも、「教科ごと」の枠組からは自由になることが望ましい（たとえば人間存在の認識に関わる「哲学」や、教員の実践に関わる「表現芸術」などは、単に「社会」「美術」といった一教科のコンテンツではなく、教員養成教育全体に広く共有されるべきコンテンツでもある）。

当然、このことは、教育職員免許法や、大学設置基準などの制度的な枠組から離れて、「大学教育カリキュラム」全体を見通すことにつながる。「教科専門ではこれ」「教職専門ではこれ」「教科教育ではこれ」というようなカテゴリー区分に過度に依存することは避け、それぞれのコンテンツの連関と、全体のまとまりに注目していくことが重要である。

その際、特にポイントとなるのがいわゆる「教科専門」の在り方になる。いわゆる「一般大学・学部」においては、「教科専門」は通常各学部・学科の専門科目がこれに相当しており、「教員養成系大学・学部」においてのそれは通常「教科ごと」の教育組織における専門科目として位置づけられる。一方、教育職員免許法においては、科目区分ごとの必要単位数が設定される一方、一部に必ず「一般的包括的」な内容を設けることが要請されている。ここで教員としての力量形成としての、直接的な「実践力」（教科内容）か、研究的な力量の養成か、という問題が生じてくる。この点に関しては慎重な検討を要する。

「基準」の考え方：「カリキュラム」に関わって

教員養成のカリキュラムについて、妥当性を判断する基準を設定していこうとする際、単に教育内容とその配列（いわゆる狭義のカリキュラム）だけではなく、教育を実際に行う組織運営体制も含めて、教員になる者の学修の全体像を視野に収めていく必要がある。併せて、「何を学ぶか」のバランスのみならず「いかにして学ぶか」（学修の形態：講義、

演習、フィールドワーク、実地体験、等)の方法面での全体的なバランスにも留意すべき。

また、学修の達成度についての目標の設定は、単に知識・技能の「項目」を列挙するのみならず、さらなる成長(将来直面するであろう同時代的な教育課題への対応)への基盤を確保することへの留意が望まれる。

体験 - 省察

教員養成教育が学問性と実践性の相互の往還の中で力量形成を果たしていくことを旨とする以上、子どもの成長に関わる 体験 的要素と、その 体験 したことがらの振り返り 省察 は、教員養成教育におけるカリキュラムの根幹をなす。それゆえ 体験 - 省察 それぞれの量的・質的充実と、それを担保する教育体制の整備が重要になる。

体験 的諸活動に関しては、直接に子どもと触れるプログラムを一定程度含むことが望まれるが、単に量(時間数、単位数)のみならず、その 体験 を行う時期・場所・指導体制など、全体バランスに配慮することが重要である(場合によっては、模擬授業等の擬似的な体験を一定程度組み合わせることもあるべきである)。また、諸 体験 的プログラムが、「学生の学びを支援する」という観点から統合されていることも重要である。

省察 については、それぞれが 体験 したことを科学的・構造的に捉え返し、次なる実践の構築に向けていくことを旨とするものである。広い範囲で、かつ深い 省察 を行う上で、限られたスタッフや限られた学生集団を単位とすることは必ずしも効果的ではない。多くの大学人が 省察 に関わること、あるいは教員免許状取得をめざす多様な学生たちの様々な学びの相互交流の機会等を積極的に設けるなどの手立てがあるといい。

2 - 3 組織運営に関わる論点、その他

教員養成を行う組織のあり方

教員養成教育を行う教育組織の規模や構成のありようについて、さらに検討を行っていく必要がある。その際、学生に対する教育を行う際の効果だけではなく、大学教員間の合意を育む際の効果、諸機関との連携を行う際の効果等、多角的に検討することが望ましい。

特に機関連携に際しては、教員養成教育の目的と、連携を前提とするプログラムの位置づけ等に関して、十分な合意形成が可能な体制が望まれる。

併せて、教員養成教育を担う者(Teacher Educator)のあるべき資質と、それを確保するための手立てについての検討も課題となろう(特に実践研究等を担う大学教員)。

教員養成教育と質保証のあり方

「質保証」を各大学で行っていく上では、カリキュラム・マネジメントを行う体制の構築や、全学的な教育目標や観点の共有、さらには評価についての合意形成に向けてのFD(ファカルティ・ディベロップメント)の整備が重要である。

しかしながら、個々の大学の取組や努力のみで、「大学における教員養成教育」全体への社会的信頼が得られるわけではない。ネーション・ワイドな組織の構築、あるいは制度設計のありようと、それらに委ねるべき役割について、さらなる検討が求められる。

【岩田康之】

3．教職大学院認証評価及び教職課程認定における評価基準について

3 - 0 はじめに

専門職大学院としての教職大学院発足にあたり、同大学院は5年ごとの認証評価が法的に義務づけられていることから、教育大学協会（以下、教大協と略）は理事会の承認を得て、教職大学院認証評価機関設立特別委員会を設置し、その組織と評価基準のあり方について検討を行ってきた（注1）。本稿は、その評価基準作成ワーキングのとりまとめ役に携わってきた経験から、教職大学院における教師教育の質を保証するための基準について報告するものである。合わせて、今後さらにその要請が強まってくるであろう学部段階における養成教育の質を保証するための基準のあり方について考えていくために、現行の教職課程認定における評価（審査）基準についても、報告を行っていきたい。

3 - 1 教大協における教職大学院認証評価基準（案）について

・作成過程において論議され確認された基本的観点

第1の観点は、専門職大学院設置基準が「必要な最低の基準」であるのに対して、専門職大学院は「その水準の向上を図ることに努めなければならない」との規定があることに鑑み、認証評価基準の方が設置基準よりも基本的に充実したものと規定したことである。ただし、設置審査時よりも過度の高い基準設定は、「後出しじゃんけん」的で合理性に欠けるため、慎重な配慮が必要であることはいうまでもない。

第2の観点は、一元的画一的な評価基準ではなく、各教職大学院の目的に適合しているかどうかに基づ軸をおいたものであるとしたことである。また、「評価の対象となる大学における特色ある教育研究の進展に資する観点」から評価に関わる項目が定められていることが必要で、上記教大協特別委が実施した試行自己評価作業においては、「特色が描けるようなもの」であることの要望が強かったため、各基準領域における評価基準及び観定の最後には、それぞれの大学院において「長所として特記すべき事項」欄を設定するなどの工夫を施した。このことは、評価結果による教職大学院のランク付けにならないように配慮することも意味している。

第3の観点は、「基準」と「基準」が満たされているかどうかを判断する際の「基本的な観点」との関係性を明確にしたことである。適格認定を行うにあたっての評価基準はあくまで「基準」であって、個別の「基本的な観点」ではない。また内容的にも、「基本的な観点」の中には、大学によっては該当しないものも含まれる場合も起こりうる。したがって、適格認定は、レベル（A）に分類される「基準」を全て満たしていなければならないが、その「基準」を満たしているかどうかの判断においては各「基準」に包括される「基本的な観点」を全て満たしていることを必要条件としているわけではないという判断を行った。

第4の観点は、最も重要な観点であるように思うが、教職大学院を担っている教員や事

務職員を援助していくような評価基準にしていくことである。例えば、授業負担の適正化を求める基準内容の設定、教職大学院の財政面での基盤強化を求める基準内容の設定などが考えられた。しかし他方で、各教職大学院における個別事情も絡んで、あまり一律にそのような設定を行うべきではないとの意見も寄せられた。

・最終案としての基準内容構成と論点

上記のような基本的観点に基づいて、最終案として、次のような基準内容構成となった。

【総 則】 1. 評価の目的 / 2. 評価基準の性質及び機能 / 3. 「適格認定」の要件等 / 4. 基準作成にあたっての基本的考え方 / 5. 提出が望まれる「必要な資料・データ等」について /

【評価の基準】 1. 設立の理念と目的 / 2. 入学選抜者等 / 3. 教育の課程と方法 / 4. 教育の成果・評価 / 5. 学生の支援体制 / 6. 教員組織等 / 7. 施設・設備等の教育環境 / 8. 管理運営等（含む、情報公開） / 9. 教育の質の向上と改善

最終案としてとりまとめる過程で論点となった事柄は次のようなものであった。

第1の論点は、全体として、外形的指標をなおいっそう多く取り入れるべきではないか、とくに「基準4：教育の成果・評価」をしっかりと作り上げるべきではないかとの意見が寄せられたことである。この点に関わっては、教職大学院の内部からも、試行自己評価作業を終えて、「既存9領域に加えて、修了者の状況を新たな基準領域として設定する必要があるのではないか」との声も出ていた。

第2の論点は、質保証の中心部分である「基準3：教育の課程と方法」領域の構成について、例えば一つの基準の中に含まれている観点項目数が多く、分かりにくいし、自己評価書作成にあたって記述が困難であるとの意見が寄せられたことである。この点に関しては、他の専門職分野の評価基準構成を見ても「教育の課程と方法」という括りを採用しており、分割等の措置は構成上のまとまりを欠くことになるのではないかとも思われたが、質保証の最も主要な領域だけに検討の必要性が強調された。

第3の論点は、「学校等における実習」に関する評価基準・観点の整備と強調であった。設置審議段階においても「学校等における実習」の仕組み作りは重要な審査内容となっており、また教職大学院の特色を最も象徴しているものであるがゆえに、「実習」に関わる独自の基準構成設定が必要との意見が寄せられた。この論点は、教職大学院というシステムが提供する固有の養成・研修教育上の特徴を強調し、その機能を質的に維持・向上させるためにも重要な問題であることはいうまでもない。

第4の論点は、評価事業におけるやや実務的な事柄であるが、評価作業における負担の軽減をどのように図るか、特に各教職大学院における自己評価作業での「必要な資料・データ等」の整理と提出にあたっての要求水準を明確にしてほしいという声も寄せられたことである。この点は、大学評価事業や外部評価事業等における専門職学位課程の評価との関係をどのように調整するかという問題でもある（具体的には、評価関係資料作成に関わ

る事務作業量の二重、三重の負担を軽減する問題が大きい)。したがって、例えば、提出が求められているものの種類や様式の同一性を図ること、再利用性を図ること、あるいは重複するものは整理し教職大学院独自のものに限定することなど、事務担当者レベルでの検討も組織する必要もあるように思えた。

第5の論点は、デマンドサイドである教育委員会からの協力をさらに引き出すような評価基準の設定を検討すべきではないかとの声が寄せられたことである。例えば、現職教員の入学者の派遣、実務家教員としてのスタッフ派遣、連携協力校との関係での理解ある支援、入学を促す何らかのインセンティブ仕組み作りへの配慮など教育委員会等に対する要望実現を促すような基準作りが必要ではないかということである。しかし、あくまでも教職大学院自体の認証評価であるため、教育委員会等の事業に関わる評価ともなりかねない点でやや無理があるように思えた。

第6の論点は、評価基準及びその観点の配列・整理に関わるやや細かな点であるが、各項目間、関連する資料・データの記載において重複が見られるので、再精査・修正する必要があるとの意見が寄せられたことである。この点は単純な課題であるが、実際には教職大学院内部において自己評価書を作成するためのわかりやすい指針となるように、また評価作業を行うための指針となるように、体系的に配列・整備することは極めて重要であることはいうまでもないことである。

・基準案策定に関わっての組織的課題

基準案策定に関わって、基準内容とともに、策定過程において留意すべき課題や評価作業を行うに際して必要となってくる課題もまた多くある。次に、そのような課題について議論の俎上に上った点を整理しておきたい。

第1の課題は、評価基準を作成し変更するにあたっては「その過程の公正性及び透明性を確保する」ため公表等の必要な措置が講じられていることが求められていが、この点に留意しておくことである。内輪の議論とは違った「公正性及び透明性の確保」を公にも説明できるような仕組みをどのように図っていくかが考慮されなければならないのである。

第2の課題は、評価基準の妥当性を継続的に再検討し修正を図る仕組み作り、さらにはその結果をもとに設置審議段階での基準や原則に対してまでも一定の改善が図られるような仕組み作りが必要でないかということである。例えば、教職大学院における教育課程の共通に開設すべき授業科目5領域が法的に定められているが、実際に教職大学院が発足し院生を受け入れ教育活動が開始し始めてみると、教員側も院生側もやや息苦しさを感じ始め、むしろ多様なキャリアを有する院生一人一人に即した履修・指導計画の必要性を痛感し始めており、教職大学院構想当初の制度設計自体を一部見直すことも視野に入れるべきではないかとの議論も起こってきたからである。

第3の課題は、評価作業を実施するにあたっての実施マニュアルの作成・整備である。教大協の最終基準案作成にあたっては、基準案に基づいた試行自己評価作業に取り組んだが、その際に先行する大学評価や他分野認証評価のものを参照して実施マニュアルを作成

したが、なおいっそうその整備を図る必要があるとの課題が残った。例えば、試行自己評価作業において、求められている資料の性格を明確にしておくべきこと（統計的資料レベルなのか、個人情報レベルまで含むものなのか等）、非公開資料・データ（募集要項記載以上の情報、会議議事録、教員選考基準やその申し合わせ事項等）の取り扱いについての一応の合意づくりが必要なこと、あるいは自己評価報告書等を電子データで提出することの再検討等が課題として残った。これらの点も含め、評価作業実施にあたっての事務体制問題全般について、事務担当者レベルでの検討会も必要ではないかとの課題も残った。

第4の課題は、教職大学院が発足して、すでに共通する最も重要な懸案事項となってしまう「入学者の確保」問題に関連したことである。「入学者の確保」を促すような仕組み作りを評価基準作成の中でできないかとの問題意識での論議が行われたが、それを具体化するための方策等一定の結論を出すまでには至らなかった。

3 - 2 . 教職課程認定における評価（審査）基準について

. 設置審査段階の基準と課題

大学等が教職課程開設の申請を行い、文部科学省において審査・認可（実際は中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会に諮問し、同部会課程認定委員会で審査した上で答申）するにあたっての審査基準としては、次のような諸規程が公には存在している（注2）。

【各種規程】

) 「教育職員免許法」及び「同施行規則」(略)

) 「教職課程認定基準」

1 . 総則 / 2 . 教育上の基本組織 / 3 . 教育課程、教員組織（免許状の種類にかかわらず共通） / 4 . 教育課程、教員組織（一種免許状・二種免許状の課程認定を受ける場合） / 5 . 教育課程、教員組織（専修免許状の課程認定を受ける場合） / 6 . 教職特別課程及び特別支援教育特別課程の特例 / 7 . 昼間の課程（一部）と夜間の課程（二部）の併設の場合の特例 / 8 . 通信教育の課程への特例 / 9 . その他の特例（例：複数の団地、同一学科内における異校種免許） / 10 . 施設・設備等 / 11 . 教育実習、養護実習及び栄養教育実習

) 「課程認定審査の確認事項」

1 . 教育上の基本組織関係（学科等関係、科目関係） / 2 . 専任教員関係

) 「教員免許課程認定審査運営内規」

1 . 通則 / 2 . 審査方法 / 3 . 書類審査 / 4 . 面接審査及び実地視察 / 5 . 最終判定

) 「教員免許課程認定大学実地視察規程」

1 . 趣旨 / 2 . 実地視察方法 / 3 . 留意すべき事項を付した大学への実地視察 / 4 . 報告書の作成及び公表 / 5 . 教員免許課程の認定の取り消しについての意見

これらの諸規程に基づいて設置審査が行われるのであるが、現在、その設置審査上、次のような問題点があるように思う。

第1の問題点は、大学自体の設置審査も含めて、規制緩和政策や審査内規等廃止（2003年）によって、事実上、設置審査段階において外形的数量的な基準は少なくなっており（現在では、一部大学の不適切な経営・教学の結果、学生に多大な迷惑・被害を及ぼす事態も起こり、政策的な揺り戻しの動きがあるかのようだが、例えば「中央教育審議会大学分科会答申「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告：大学教育の構造転換に向けて」2009年6月15日）、自由裁量部分が広がり個性的な設計がしやすくなっている一方で、設置目的に即した質保証を担保するための最低基準が曖昧となってしまっていること、そのために設置申請・審査作業過程での行政事務レベルあるいは審査委員個人レベルでの判断に左右されがちな部分が多くなってしまっていること、それらのために審査を受ける側からすれば審査自体に対する不透明感・不信感を生みがちとなってしまっていることである。しかし、この問題は“諸刃の剣”的でもある。いうまでもないことであるが、外形的数量的基準を数多く・厳格に設定することによって自由度が無くなり多様で個性的な取り組みは出来なくなりがちになってしまう弊害を生む。いわゆる事前評価と事後評価とが連動した評価システムのあり方などにも関わる、評価基準のレベルだけに止まらない、より根本的な検討課題に連動していく問題点でもある。

第2の問題点は、抜本的総合的体系的な見直し・整備作業が行われずに、部分的改訂の積み重ねを行ってきたために、「進んだ部分」と「遅れた部分」とが併存することとなり、一部では矛盾をはらんだものとなってしまっていることである。例えば、「進んだ部分」としては、科目名称やシラバス記載内容の点検、担当教員の業績と担当科目領域の一致の点検において詳細化厳密化などが進行していることや、小学校普通免許状教科に関する科目単位修得方法が「一以上の科目について修得」で可能となっていることなどがある。その一方で、「遅れた部分」としては、教育実習の強化が叫ばれながらも高校工業科免許における代替措置が未だに残存し機能していること（「教職に関する科目についての単位数の全部又は一部の数の単位の修得は、当分の間、・・・教科に関する科目についての同数の単位の修得をもって、これに替えることができる。」＝実態として教育実習の免除）などがある。このような事例は、他にも少なくないが、審査・評価の整合性と一貫性を取り戻すためにも抜本的総合的体系的な見直し・整備作業が必要である。

第3の問題点は、近年、教員養成の場に多数存在するようになってきた、いわゆる実務家教員の業績評価が曖昧のまま採用等が進行してきてしまっていることである。この問題は、教職大学院における設置審査において浮上し議論が起こってきた問題であるが、学部段階の教職課程設置審査等においても初等中等学校の経験を有する者の配置が推奨されることが多いことから、養成教育全体の問題でもある。教職大学院の場合は、法規上、「専攻分野におけるおおむね20年以上の実務経験」と「高度の実務能力」を有した者（実務家教員）で「おおむね4割以上」配置することが義務づけられている。しかし、その資格能力をどのように判断するかといったところで未だ曖昧な部分は多い。例えば、「20年以上の実務経験」を満たしており、指導的管理的な職務経験も豊富であるが、いわゆる研究論文

としての業績が無い場合、大学における研究・教育指導を担う教員としての資質能力・資格があるかといえるのかどうかといった問題が生々しく議論の俎上にのぼることが多い。あるいはそのあたりの議論を行わないままに教育行政との連携を求めて採用に踏み切っている事態もまた少なくない。

第4の問題は、課程認定を受けようとする免許教科と学部・学科等の性格が必ずしも一致しない、あるいは一致しないとまでは即断できないにしても適っていると判断するには躊躇せざるを得ない事例が数多くなっていることである。その象徴的な一事例が、近年急速に増加してきている経営学部等におけるスポーツマネジメント等学科・専攻の設置とそこでの保健体育科教員免許資格の付与問題である。学問が学際化するのに伴い大学の学部・学科もその名称・性格が急速に多様化してきており、初等中等の教員免許教科との対応が単純ではなくなってきたことが背景にある。今後同様の性格をもつ問題が多数生じてくるのではないか。

・事後評価段階の基準と課題

現行システムにおいて事後評価の機能を担っているものは、設置後の変更届と事務レベルでの確認、課程認定委員会の実地視察、そして近年では大学評価（機関評価、専門分野評価）の3つがあるように思われる。

変更届は、教育課程（授業科目・専任教員）に係る事項や入学定員の変更があった場合に文科大臣に提出することになっているものであり、その際は法令及び審査基準に適合しているかどうかの確認が事務レベルで行われる（H19年度850件程度）。そして当該確認の結果、問題が見られる場合には、中教審教員養成部会に諮ったうえで是正勧告が行われ、改善が見られない場合には再度最終的に教職課程の取り消し等の措置が取られることになっているものである。しかし、それは届出項目が限定的であり、あくまでも自発的なものであり、その意図有無の如何に関わらず実地視察等で届出漏れが分かることもある。

大学評価においては、教員養成領域に関する評価が直接的に問われるのは単科の教員養成系大学ぐらいであって、それ以外の場合は大学内に教員養成系学部が存在しているとしても評価作業の主要な課題とまではなりにくい。独自に認証評価を義務づけられているのは、専門職大学院としての教職大学院のみである。

そういう意味では、事後評価段階のものとしては、課程認定委員会を中心とした実地視察のみが主たるものであるとあってよい。その実地視察は、課程認定委員会を中心に、大学から事前に提出された実態を示す書類の事前書面調査とそれをもとにした実際の大学実地視察調査から成り立っている。事前提出の書類は、各大学における教員養成課程設置の理念、教員・学生・施設などの組織実態、教育課程と開設授業科目シラバスなどが中心的内容である。その事前書面調査を踏まえて、実際に大学に赴き、書面では確認できなかった点の補足説明を求めたり、施設・設備や授業などを実際に視察・参観したり、さらには一部地元教育委員会担当者の同席を求め意見交換などを行っている。実地視察の結果に

については、その報告書が後日大学側に手渡され公開もされているが、その中に明記されている実地視察の確認事項は次のようなものである。

【実施視察の確認事項（公開報告書を参照）】

- 1．全般的な状況（組織状況）／2．教員養成に対する理念・設置の趣旨等の状況／
- 3．教育課程（教職に関する科目等）・履修方法及びシラバスの状況／4．教育実習の取り組み状況／5．学校現場体験・学校ボランティア活動などの取り組み状況／6．教職指導及びその指導体制の状況／7．教員養成カリキュラム委員会などの全学的組織の状況／8．施設・設備（図書等を含む）の状況

以上のような事後評価の現状に関して、今後の検討すべき課題としては次のような諸点があるように思う。

第1の課題は、あらためていうまでもないが、全体としての事後評価システムの整備が大きく立ち後れている現状であるといつてよく、その体系的整備を図らなくてはならないということである。しかし、教員養成認定課程を有する国公立大学等の数は多く（H20 時点：大学 579、短大 277、大学院 422）、例えば学部段階における教員養成分野の認証評価システムを構築するにしても、その評価作業を取り行う機関の数・組織体制は必然的に規模の大きいものとならざるを得なくなり、その構築は容易ではない。ピア・レビューを基礎に据えた各地域毎の認証評価体制を構築することも一案であるが、各地域における国公立大学の連携体制を図ることから出発する必要がある（この点、免許状更新講習の開設・実施にあたって各県・地域において教員養成課程を有する大学が国公立の壁を越えて共同討議・連携組織を立ち上げてきたことは、今後免許状更新講習問題に限らず機能し始めるとすれば、極めて有益であろう）。

第2の課題は、第1の課題実現を展望しつつも、現行の実地視察のあり方を抜本的に改善していくことである。現行の実地視察は、毎年度およそ30程度の大学等に対して実施されているが、教員養成課程を有する大学数（H20 時点：大学 579、短大 277、大学院 422）に対して、単純計算（大学院除く）しても約28.5年に一度ということになり、設置審査の段階でとくに問題のあった大学等に対する事後チェックの機能は一定程度果たしているとしても、教員養成全体の質保証のための事後評価システムになっているとは言い難い。現行の課程認定委員会を中心とした実地視察体制を前提としていては、機能充実は困難である。また、現行では、課程認定委員は中教審教員養成部会委員のうちで大学に所属している委員が担っているが、設置審査業務や実地視察業務にかかる負担一つとっても限界に近づいてきているのではないか。実地視察業務は課程認定委員以外の教員養成部会委員も同行するようにしたり、一時期は視察の時間を半日に短縮したりする試みをして、視察校を増やす工夫も行われたが、抜本的には課程認定委員会の位置付け・構成規模・審査委員の選任・委嘱の仕方、実地視察の形態・内容・視察委員の選任・委嘱など、改善が図られるべき点は少なくない。

第3の課題は、本研究プロジェクトの中心ミッションでもあるが、実地視察を含む事後評価のための基準の明確化である。上で実地視察の際の確認事項を挙げておいたが、それはあ

くまでも視察の重点的事項・観点を示しているにすぎず、それぞれの事項に関して一定の明確かつ詳細な基準があるわけではない。事後評価の透明性と信頼性を高めるためにも、あるいは教員養成の質保証（質の維持・向上）が適切に行われていることを社会全体に向けて宣言するためにも、評価基準の明確化が必要である。この点に関しては、以前、教大協において教職関連科目のコア・カリキュラム（ミニマム・エッセンシャルズ）を作成する取り組みがあったが、結果として早い学年段階からの学校等実践現場への参加と大学教育とのカリキュラム上の往還システム構想を提起して終わった。このようなコア・カリキュラム作成の取り組みと認証評価基準作成の取り組みとは、重なる部分はあるにしても一致はしない。また、認証評価基準のあり方も、これまで大学評価や専門職大学院評価において策定・使用されてきているようなものとするのか、あるいは異なったものとするのか（例えば、養成・採用・現職段階を見通した教員の資質能力・力量の発達スタンダードを設定し、それに照らし合わせて学生・教員の発達と力量形成の達成状況を評価・確認しようとするシステムなども多くの大学において考えられてきている。しかし、その意義は認めるが、認証評価基準とするには馴染まない性格のものではないかと考える）。当然のことながらその評価作業体制のあり方や評価結果の取り扱い方も含めて、未だ多くの議論を必要としている。

（注記）

- 1) その経緯に関しては、日本教育大学協会教職大学院認証評価機関設立特別委員会編『教職大学院認証評価機関設立と認証評価マニュアル作成に向けた調査研究（報告書）』2009年3月31日、を参照されたい。なお、これはあくまでも教大協特別委員会として作成した最終案であって、認証評価機関の立ち上げとその際の用いられる認証評価基準確定版とは異なるものである。
- 2) 詳しくは、文部科学省初等中等教育局教職員課編『教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き（毎年度改訂・配布）』を参照されたい。

【山崎準二】

4 講演記録

4-1 私立大学における教員養成の現状と課題—小学校教員養成を軸に

話題提供 碓井岑夫氏（四天王寺大学・学長）

2009年12月22日（火） 学士会館

岩田 本日は、四天王寺大学の学長でいらっしゃる碓井岑夫先生をお招きして、「私立大学における教員養成の現状と課題」というテーマでお話を伺いたと思います。碓井先生には、お忙しい中、東京までお越しいただきありがとうございます。私の尊敬すべき大先輩（東京大学教育学部、教育史・教育哲学研究室）ということもありまして、たいへん恐縮しております。

本日の資料としましては、お手許の「メモ」と、『中規模大学の学長室から』という論文風のエッセイの二つがあります。

時間としては、質疑応答も含めて1時間半ぐらいを予定しております。

では、まず碓井先生、よろしく願いいたします。

0 自己紹介

碓井 おはようございます。お呼びいただきましてありがとうございます。どれだけ皆さんの御期待に沿えるお話ができるかわかりませんが、「私立大学における教員養成の現状と課題」、特に私どもの大学は小学校の教員養成を主にしておりますので、実情報告を中心にお話をできたらと思っております。

自己紹介でも書きましたが、1969年の東大紛争当時に、大学院博士課程を単位取得後、東京都立大学人文学部教育学科(当時)に助手として就職し、3年間勤めました。それから、東大紛争後ということもあって、大学院院生間がばたばたしていたこともあったのでしょうか、指導教官でした大田堯先生から助手で戻って来てくれないかという話がありまして、2年間、東大の助手をいたしました。

東大助手を務めた後、1975年に鹿児島大学教育学部に行きまして10年。それから和歌山大学教育学部に移りまして、19年間おりましたので、合計29年、地方国立大学の教員養成系学部にも所属をしておったということになります。和歌山大学では評議員や学部長、教育実践センター長などを歴任して、大学の行財政にもかかわった経験があります。2000年前後の国立教員養成系学部の5,000名定員削減問題（「あり方」懇報告）が起こったときは、他大学の教育学部との統廃合まで議論されて、その責任者としてたいへん苦勞をいたしました。

定年を3年残しまして、2003年4月、63歳のときに私立の四天王寺大学—当時はまだ、四天王寺国際仏教大学と言っておりました—に人文社会学部教授として採用されまして、昨年からは学長をしております。

四天王寺大学は、あとで述べますように中規模の仏教系私立大学ですが、大学の学長選挙制度がなく、学校法人理事会が学長を指名するシステムになっており、私はあと2年続けて学長をしなければならないことになっております。

1 私立大学の教員養成—四天王寺大学の状況

教員養成問題に入る前に、四天王寺大学の全般的な状況を簡単に申し上げます。昨年(2008年)4月に大学の名称を四天王寺国際仏教大学から四天王寺大学へと改称しました。

本学は、1922年に開設された天王寺高等女学校を母体として、1957年、四天王寺学園女子短期大学を創設。1981年には四天王寺国際仏教大学と改称し、同時に男女共学制をとりました。それまでの四天王寺国際仏教大学は人文社会学部1学部に短期大学部が併設されているという状況でした。2008年4月、大学の名称を変更して経営学部の新設、既存の教育学科をもとに教育学部新設、そして従来的人文社会学部の学科再編、短期大学部の学科再編をおこないました。

人文社会学部の学生定員は、言語文化学科100名。英語文化学科100名。社会学科150名。人間福祉学科130名です。

教育学部は180名の定員ですが、中で3つのコースに分けています。1つは、小学校・幼児教育コース(幼・小コース)110名です。2つは、中学校英語コース(中・英コース)ですが、中学校・高等学校の英語免許と小学校免許もとれるようにしてあります。このコースが30名です。3つ目のコースが、保健教育コース(保健コース)です。これは養護教諭と保健の免許、そして努力をすれば小学校免許もとれるというコースです。ここの学生定員が40名ですので、合計180名になります。

それから、経営学部の学生定員が160名です。

短期大学部は、240名ですが、中身は保育学科が100名で、生活ナビゲーション学科という変な名前をつけておりますが、来年度からこの名前になる予定でして、現在の名前で言いますと、いわゆる生活科学科(家政科)です。これが140名です。改組前までは、このほかに英語科と保健科がありまして、この2科を廃科にしまして、学生定員と教員の一部を教育学部へ移したというふうにいえばいいでしょうか。

人文社会学部でいいますと、仏教学科とアラビア語学科がありましたが学生募集が困難となり、改組を機会に募集停止をしました。まだ3学年分の学生が残っております。

私は、先ほど申し上げましたように、30年ほど国公立の大学におりまして、私立大学に移りましたのは初めての経験でした。それらのことが、きょう配りました『中規模大学の学長室から』という一文に書いておりますので、またお読みいただければいいかと思いません。

それと少し重なるかもしれませんが、国立大学と私立大学の教員養成について一私立といたしても非常に多様性があると思いますが、私の体験・経験を通じて考えたことで本日の報告を進めます。

1) 合格率意識の差

1つは、なんといたしても教員採用試験合格率に関する意識の差です。今は国立大学でもオープンキャンパスをあちこちでもやっておりますけれども、私立大学のオープンキャンパスというのは、ある意味で、大学にとっても非常に重要な学生募集の宣伝の機会と場所でもあります。そして、受験生のみならず父母・保護者がたくさん来ます。そういった保護者に大学の魅力やスタッフのよさのPRをする。しかも、それがダイレクトにできる

という、非常に重要な機会になっております。

学長も当然窓口に出まして、「学長と語ろう」というコーナーをつくってそこで受験生や保護者と話をします。各学部・学科・コースごとにブースをつくって、学科の特色や進路など受験生や保護者とも話をします。

教育学部を志願する受験生や保護者は、まず「教員採用試験に何人合格しますか」という話になります。「今年は何人通りましたか」「大阪府の採用者数は4年後はどのくらいですか」という話が必ず出ます。それは当然といえば当然です。私どもの大学は授業料が比較的に高く初年度は140万円(入学金を含む)を超えるのですが、授業料110万円を払い続けるとすると、その卒業生がどれだけ採用試験に合格しているかというのは、それはもう保護者にしてみれば非常に大きな関心であります。そういう点で、どうしても大学における者が合格率の意識を持たざるを得ないというのが、私立大学に移ってまず考えたことです。

それから、合格率と色々な意味で関連するかもしれませんが、私が私立大学に来まして驚いたことは、学力差がものすごく大きいですね。

国立大学もそれなりにいろいろなランキングがありますから、国立大学一般が全部同じであるわけではないですけれど、例えば鹿児島大学教育学部とか、和歌山大学教育学部といえ、それなりの均質な学生が入ってくるのですね。ほとんどがかつての共通一次試験や大学入試センター試験と、それから前期試験で決まりますので、その辺のところは比較的安定的に見られる層が大学に入ってきているわけです。

それで私は私立大学に来まして、そういう経験がないせいもあるのですが、どうも講義をする中でレポート書かせていると、ほんとうに学力差があるんです。なぜかなあということいろいろ考えたのですが、結論を先に言いますと、結局は入試方法の違いです。私学の場合、これも大学によって違うかもしれませんが、私どもで言いますと年間7～8回の入試をいたします。

まず、AO入試です。入試そのものは9月になってからの試験ですけれども、しかし、AOですから6月から、6、7、8と3カ月間いろいろな形で学生を確保するためにミニ講座やオリエンテーション、ディスカッションの場を設けたりします。そこで入ってくる学生たちは、どちらかといいますと学力的にはしんどい層です。しかし、何かこうやる気を持っていて、教員になりたいとか、あるいは、高等学校時代のボランティア活動や生徒会、クラブ活動などの経験をもった希望者が受験をします。その学生たちが9月には決まるわけです。

それから、附属ではありませんが併設の高等学校と連携をしております、自校推薦で一定数の学生が来ます。さらに、指定校推薦という枠もあります。これは特に私学は、今どこの大学でも指定校をそれこそ各高校に、「ばらまき」状態になっております。私どもが高校訪問をしますと、「ええっ、こんな大学の指定校にも枠が埋まらないのですか」というような状況が起こるほど、指定校があちこちにばらまかれていて、入学者数が読める学生の確保に躍起となっている。そういうことで、指定校の推薦で入ってくる学生があります。

今までの自校推薦や指定校推薦は専願ですが、公募制推薦と言っております、併願が可能なものもあります。この公募制推薦も、前期、中期、後期とやっております、ちょうど今日はこの後期入試をやっております。

そのほか、1月に入りますと、一般入試が前期と中期、後期。それから、センター試験入試というのがあります。このように、たくさん入試を経て入ってくるわけです。

どの入試で入ってきた学生がどの学部でどれほど残るのかという、「歩留まり率」と言っていますが、これは入試課チームの長年の経験値がありまして、ほぼそれで予測がつくという状況になってきています。ただし、新しい学部をつくったり、あるいは、競合するところが近くにできたりしますと、それが微妙に変わってくるため入学者数の予想が大変難しいこととなります。

こういう状況で学生が入ってきますから、非常にわかりやすく言えば、後の入試で入ってくる学生ほど、いわゆる偏差値的な意味での学力は高いというのが一般的です。つまり、モチベーションはそんなに高くなくても基礎学力ができていて、時には不本意入学もありますが、そういう学生の方が教員採用試験については強いということが言えます。

また合格率意識の方に話を戻しますが、やはり、合格率を上げるということは私立大学にとっては重要な宣伝材料です。

大手の私学は別にして、中小私学にあつては、教員採用試験の合格率、合格者数、それから、社会福祉士、保育士、介護福祉士といったような資格と結びついた合格者数がどれだけ出せるかというのが、保護者から見た非常に重要な選択の基準になっています。それらの資格獲得者とその就職先をどう確保するかというのが、1つのポイントかと思えます。

最近、国立大学でも教採対策講座を設けたり、教採の対策室をつくったりしているという話を聞きますけれども、私学であれば、もう5年も10年も前からやっていることです。合格者をたくさん出すようなある関西の私学ですと、対策室に県の教育委員会教育長以下、教育委員会指導主事の方をスタッフに入れたり、あるいは、小・中学校の校長会のスタッフを入れたり、教採対策に結びつく人事を意識的にやっておられるところがあります。その大学では、講座対策には相当力を入れてやっていると思いました。学生たちは、教育学の専門教員よりも、講座対策の教員のところ集まり、教育学のゼミなどへの関心が低くなっていると状況が起こっています。

2) 教員スタッフの差

2つ目は、教員のスタッフの差が非常に大きいことです。国立大学の教育学部は、教育系大学院修士課程を考えると90人ぐらいはどうしても置かなければなりません。教職大学院ではなくても、教育学の大学院修士課程を置くだけでそれだけの人数が必要です。そうしますと、各教科の講座に少ないところでも6人います。

例えば、一番最近までおりました和歌山大学では、大学院家庭科教育専修は、院生がほとんど来ないところでしたが、スタッフは最低限6人おりました。他方、理科だとか社会科学、いわゆる複合的教科の講座は、15—18人とスタッフがおりました。当然、それぞれのところに2名ずつの教科教育の専門家がいて、これはもう私学から考えますと、とてつもなくぜいたくな話になりますね。

私どもの教育学部でいいますと、小・幼コースは現在18人です。保健教育や中学校英語教育をあわせましても、23、4人です。そのスタッフ数の差というのは、教育の内容や質にも大きくかかわってくる問題です。

ただ、私どものところは教育学部ですが大学院がありませんので、教員の関心が学生教

育に焦点化されていると思います。教育学部でも大学院がありますと、どうしても研究という方に視線がいきます。研究業績を上げる、学会で発表するという研究の方に重点が置かれて、教育がどうしても二の次になる。私自身の経験でも、学部の講義ももちろんしますけれど、やはり大学院の演習の方がおもしろいし、もっと自由にやれるとこともあって、教育より研究ということに重点があったかと思います。

ところが中小私学に行きますと、その研究がどうしても二次的なものになります。私は学長をやっておりますが、自分で手を挙げて2つ講義を持っています。学生たちと教育を通じて接点を持つことは、大学の教員として必要な感覚や手ごたえを実感できますし、同僚との共通項を持つことができます。学生たちも、不本意入学だったけれどもこの大学に来てやっぱりよかったとか、あるいは、先輩のいろんな話を聞かせる機会をつくっている交流をさせますと、彼らなりの満足感を感じて彼らの目標が見えてくる中で、4年間をそれなりに充実したものにするすることができます。それをしませんが、やっぱり私学の場合は、中退率を高めてしまうんですね。これは今、非常に怖いことです。

といいますのは、学生納付金、つまり授業料等を含めたこの学生納付金を中心にした収入（帰属収入）が、大学予算の85%くらいになります。あとは国からの私学助成金、給付金という感じです。で、残りがいわゆる資産運用です。今回のリーマン・ショックで百何十億損失を出した大学もありましたけれども、私どものところは危ない橋は渡ってなかったようでして、その影響はありませんでした。とにかく大きな大学では、資産運用のプロがそこに入ってなかつ、こういうことが起こるわけです。学生数の減少が引きおこす定員未充足が弱小私学を襲っているといえます。4年制大学の4割弱、短期大学の7割超が未充足状態にあり、地域差、大学規模による差が大きく影響しています。

授業料収入のほかに、受験料収入というのがばかになりません。1人当たり3万円でも、大規模大学では複数受験を含めて大きな収入源となります。

3) 学生の基礎学力の差

3番目の、学力の問題につきましては、先ほど申し上げましたように本当に多様です。特に、AO、指定校推薦、あるいは、公募制推薦で入ってくる学生は、進路指導する高校側も毎年のように各大学の動きを見ているわけです。また、予備校が出しますデータを細かく分析しております。どの大学、どの学部の偏差値が上がった、下がったと細かく分析をして、うちからはこの生徒を送るという判断をしているようです。指定校でも少しランクが高いところは、あの大学は偏差値が下がってボーダーフリーになったから、生徒を回さん方がいいよとか、本当にきめ細かくやっております、その結果、入学してくる学生の学力格差が非常に大きいことを痛感しております。

古くから大学にいる方々は、それが当たり前のように考えていたんですけども、私が私学に移りまして3年目に、当時はまだ教育学科と言っておりましたが、学生たちはどんな学力実態になっているのかということで、入学時に簡単な統一テストを初めてやりました。これは予想しておりましたが、統一テストの結果とどの時期の受験で入学したか、それと、その4年後の教員採用試験の合格者が、非常に高い相関の関係にあることがわかりました。統一テストで高得点者の合格率が高いですね。仮に、彼らが現役で採用試験に失敗しましても、翌年、まず間違いなく通るとというのが現状です。

特に、大阪府・市の採用試験問題の形態にもよるんですが、1次試験は全学校種が同一問題で全教科の教養試験となります。ですから、教職関係が13~4問で、あとは、小学校の各教科、大体26~7問、それら40問を120分で回答しなければなりません。

やっぱり、センター入試を通過してきた学生は、すべての基礎や受験技術ができていますよ。ペーパーテストがうまいです。もう入学時から、この学生は通るなというのがわかるような状態になっていますね。

21世紀に入りますと、都市部の小学校教員採用者数が急伸びまして、私どもの大学は大体、現役で40人から50人の学生が小学校教員採用試験に合格するようになりました。当時はまだ、学生定員が少なかったですから、受験生のうち半分ぐらいは大体現役で通っていました。

教育実習指導について、私学と国立との違いがあります。国立大学では多くが付属学校での実習と地方実習を併用しておりますが、私どもの大学は地方実習とあって、出身校実習が基本です。したがって、どんな遠隔地であっても必ず教員が手分けをして学校訪問をします。

例えば、徳之島出身の学生がおりましたら、とにかく向こうに行って滞在している時間よりも往復の交通に要する時間ははるかに長いこともあります。その間に保育所を訪ねていたり、小学校に行ったりします。地方から来ている学生たちの出身校実習に行ったときに、地方から来ている学生の保護者の経済的な問題が垣間に見えます。国立では考えられないくらい、私が考えていた以上に大変な状況があり、保護者が相当な無理をして学生を大学にやっているということがあります。

私立大学の学生の保護者は、たぶんかなり経済的には裕福な階層の人が多いでしょうが、中小の大学に来ている学生たちの保護者ってというのは、相当しんどいです。全部が全部そうではないのですが、経済的にしんどい学生も多いというのが実感です。国立大学にいるときには、そういうことをあまり感じませんでしたけれども、私立に来て初めて、こんなに差があるなと感じたのです。

特に今年は不況の影響が大きく出ています。学長ですから、当然いろんな書類の決済にハンコを押します。私立ですと授業料が一定期間に納入されませんと、自動的に除籍処分リストに上がって、どんどん除籍通知を送るわけです。督促状のときには驚かなかった親も、除籍通知が来ると慌てます。そうすると、なんとか分納でしましよう、10万円単位で何月何日には払いますという誓約書を入れて、復籍願いを出してきます。こうした書類が毎日のように回ってきます。今年はその分納願や奨学金の志願者が昨年の倍以上になっていました。それくらい今は日本全体の不況のなかで、保護者がわが子を大学へやるために苦勞しているということが伝わってきます。

こういう実態を知れば知るほど、2年間ないし4年間預かった学生たちに、それなりの出口保証をするということは大学の使命ですし、私どもがやらなければならないこととなります。すると、ますます研究よりも教育へというふうにシフトします。私も学長をしておりますと、教員にそのことを言います。「まず学生を大事にしてほしい」「学生に丁寧な指導をしてほしい」ということを、繰り返しあらゆる機会を使って言います。

それはつまり、保護者のそういう経済的な苦勞の中から授業料が我々に払われており、そこから大学経営、教職員の給料が支払われているわけで、そののちをもっとリアル

に考えてほしいという話につながっていきます。

2 近畿圏私立大学の教員養成教育の特徴

1) 都市圏の小学校教員採用者数の増加

次に、私立大学の教員養成の特徴を、特に近畿を中心にお話をしたいと思います。
都市圏といますか、関東でいます東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県、横浜市、川崎市等のいわゆる首都圏で小学校教員採用者数がここ数年のうちに増加をしています。この傾向は近畿圏でも同様です。大阪府、大阪市が5年ほど前から急増期に入りました。この動向については、潮木守一さん、山崎博敏さんの論文がありますが、あの論文で言いますと「急増急減地域」で、今年がピークだったのでしょうか。これから漸減傾向にはなるのですが、それでもあと7・8年は、大阪府、大阪市、堺市を含めると、2000名前後の教員採用者数があり、そのうち小学校教員が1200名くらいになります。

これは大学側からみれば、この不況の時代にたいへん大きな魅力的なマーケットになっています。小学校教員採用試験の競争倍率が3～4倍ですから、地方公務員の採用試験倍率と大きな違いがあります。

2) 関西の私学（関、関、同、立）が小学校教員養成に参入、附属小学校の開校

関西の私学大手を「関関同立」といいますが、関西大学、関西（かんせい）学院大学、同志社大学、立命館大学ですね。それから、規模でいいますと近畿大学と京都産業大学もそこに入ります。こういう大手私学は、従来、小学校教員養成に見向きもしなかったのですが、魅力的なマーケットの広がりの中で小学校教員養成に参入してきました。ある統計でいいますと、平成15年度に、小学校の教員養成課程を持つ大学が、国立51校、私立42校だったんですね。

ところが、その4年後の平成19年度には、国立の51校は変わっていませんが、私立が96校になっています。2倍以上という大変な増加率です。小学校教員養成課程を持つ大学は、急激に私立大学でふえています。これは、先ほど申し上げました、関西の大手私学が小学校教員養成に参入してきたということとも、当然話が合うわけです。小学校教員養成課程の設置が間に合わないところは、他大学のそれを吸収統合（企業買収）したり、他大学と単位互換で取得させたりするなど、さまざまな工夫をしてマーケットへの参入を試みています。正直言いますと、それらの学生は基礎学力をもっていますから、本気で対策を講じてきますと、大きなシェアを占めることになるでしょう。

3) 国立大学を巻き込んだ競争激化のなかで

① 合格至上主義

例えばR大学です。文学部は従来から中・高の教員免許は出しておりましたが、聖徳大学と連携をして小学校の教員免許がとれるようにしていますし、産業社会学部に「子ども社会学科」という学科をつくりました。それは、小学校の教員免許を出しているのです。産業社会学部が小学校教員免許を出すのは、イメージ的に結びつきませんが現実には卒業生が小学校教員になっています。それから、K学院大学は、従来中・高の免許を出しておったのですけれども、近くにありますが聖徳大学をM&A（企業買収）したのです。聖和大

学は、特に保育士養成で強かったんですが、もちろん、小学校免許も取得できます。そこがK学院大学教育学部となって、小学校教員養成が既に始まっている。続けて、K大学でも文学部に小学校教員養成のコースを作っています。D大学は、大学の方にはまだ計画はないようですが、同女子大が、小学校教員養成コースを持っています。このように、近畿圏では大手私学が参入してきたということで、小学校教員採用試験の競争が激化しています。問題は、こうした競争激化が教員養成の質を外在的に変化させ、本来の大学が果たすべき役割をも変えてきていることです。

先ほど申し上げましたように、大阪府の採用試験1次試験は、小学校全教科から出題されます。その試験問題のレベルは、高校1・2年の教育課程を履修しておれば、大体間違いなく6、7割はとれる程度でしょう。それでも、中小私学に来る学生は、英語が不得手だとか、理科や数学が不得手だという学生が大勢います。そういう学生をそれなりに高1レベルまででも、引き上げるのは大変なんです。先ほどの関西の大手私学の学生たちは、それなりのベースがやっぱりできているから、いざというときに、それほど詰め込み教育をしなくてもできるのですよ。

教育学部は、どうしても合格至上主義というか、大学のホームページに何人合格という数字をそれぞれの大学が出します。「出口保証」という点で、どの学部の受験生は、都道府県の試験に何人通ったということを出します。

その結果、私のところはやっておりませんが、ある大学ではバスを連ねて関東圏に受験に行かせる、あるいは、交通費の補助をして受験させることが行われています。本人たちは実際には就職するつもりがないのに、とにかく受験をさせて合格者数を稼ぐことまでさせて実績を作ろうとしています。

こういうことまでやらざるを得ないことになっています。

② 特別対策講座や対策室の開設

2つ目は、特別対策講座や教採対策室の開設があります。これはどこの私学でも、多分、国立大学でも始めているところがあると思います。これは、ある程度の即効性といいますか、効果があるわけです。大学内部のスタッフで構成している場合と、教育センターや教育委員会におった人をそのために採用しているは、それなりの必勝対策みたいなものをある程度持っています。それに、採用試験の傾向はそんなに大きく変わるということがありませんので、それなりの対応ができるというメリットがあります。したがって、こうしたスタッフが、たいへん丁寧な詰め込み対策をしているのが一般であり、教員養成のプロセスとしての問題があると言わざるを得ません。ある大学では、教育学の専門ゼミよりも対策講座担当教員のところへ学生が集まって、理論的な部分への関心が低下しているとの話を聞きました。

③ 講義内容の「教採対策」化

3番目です。これが一番危険で問題が多いことです。講義内容の教採対策化という言葉の言い過ぎかもしれませんが、私立大学で限られたスタッフが幾つかの、3~4種類の講義を持つことになると、どうしても自分の専門分野と離れたことはできませんから、それぞれに重なる部分が出てきます。そうすると、その重なる部分を外して教採対策の方をやる

うという動きや傾向があります。文部科学省から講義回数の確保を指導されていますし、学生の関心も教採合格に直結する講義内容を求める傾向がありますから、この動きを加速させます。

以前には、教育実習後に大学の講義内容が実習に役立たなかった、というクレームを聞くことがあったのですが、現在は、それ以上に教採に間に合う講義が求められている雰囲気があります。もちろん、大学の講義・演習内容に問題がないというわけではありません。なにもかもが授業実践や児童の指導にストレートに結びつく内容ばかりではありません。むしろ、子ども観などは社会・歴史的な視点で見ていくことによって、現代の問題が深く見える部分があるように、教育や学校の課題を理論的、歴史的に学ぶことが重要なのです。が、学生の関心をそこまで導くのがたいへんです。

④ 地元教委との連携

地元の教育委員会との連携は、どこの大学でも始めています。大学の知的資材や施設を開放することによって、大学と地域が交流することの積極性を評価します。他方、学校インターンシップ、ボランティア活動など、内容を吟味する必要がありますが、学生たちが学校現場を知り、教職の具体的なイメージを持つという点では両者が協力することは重要です。ただし、大学から送り出す学生の意識と、受け入れ側の学校の意識とをすりあわせをしないとうまくいきません。

わたしの大学では、教員免許更新講習を予備講習段階から行いましたが、ここでは、地元教育委員会・校長会などの協力によって、受講希望の内容、時期などを予備調査することや、講習スタッフに教委の協力も得ました。後でも述べますが、教員として成長する場は学校や大学などの研修なので、地元の教育委員会との連携は不可欠です。ただし、採用権限を持っている都道府県教委との連携には、「不純な」要素が入ることの危険性があります。

⑤ 高大連携による囲い込み

どの私学も良い学生の確保に苦心をしています。さらに、中小私学になればまず定員確保が大前提になっており、限られたパイの奪い合い現象が起こっています。その一つの策として、高大連携による囲い込みがありますね。表立って入試とつないでいくことはありませんけれども、結果的には、高校生が大学で受講してそれが単位になったり、逆に、大学から高校側に出前授業や出張授業をしたりしながら、連携を深めながら生徒の「囲い込み」「青田買い」状況を作り出すのです。指定校受験よりもサービス内容をよくするとか、進路決定の前に大学の実際の授業を体験するなど、高校側にもメリットがあることが必要です。大学側から見ると、高校生のと時からキャリア教育に触れることができ、彼らが自分の進路や大卒後の就職をイメージしてくれることはありがたく、できるだけ参加する様にしていきます。

ただし、一部の企画に業者が介在することがあります。業者が、進路分野ごとに大学、短大、専門学校を集めて、高校側に企画を持ち込むのです。高校のレベルや進路状況を調べて、大学等を組み合わせていますから、高校側はセッティングの手間を省けるという点で企画に乗ってくるという構図です。大学側は広報活動の一環ですから、出張する教員に

旅費等、業者に企画参加費を支払うことになります。

⑥ 教委の「教師塾」や民間の教採対策講座など

それから、教師塾の問題です。これももう、教員養成を直接やっている現場からしますと、非常に悩ましい問題です。こんなことがありました。今年の5月ぐらいのことでしたが、私どもの大学は教採合格者が多いこともありまして、奈良県、大阪府、大阪市、堺市などは、教委関係者が直接大学に来て採用試験の説明会を催してくれます。そうすると、ある市の説明担当者が「**君はいい、ここへ来ているから」という、そういう声かけをするのです。担当者は、教師塾で学生を知っていたのですね。そうすると、名前を覚えてもらっていたのかということになります。その人たちが、結果的にまた面接するわけですから、これは悩ましいですね。

多くの場合は、教師塾などは休暇中や土曜日に開催されることがあります。公立学校で授業がなくても、教師塾があるんですよ。あるいは、学生の大学のカリキュラムに合わせて、学校現場での指導を体験させることもあります。そうすると、学生の足は教師塾の方に向くということです。教育実習以外に教育現場に触れて、長期的に児童の成長を見たり指導を受けたりといういい面もあると同時に、「囲い込み」や公平性に問題もあるなども感じています。もちろん、多くの教師塾は通塾と教採との関係を否定していますが。

奈良県では、県立高校2校に教職志望者のために教育コースを設けて、国立大学などへの進学をさせようとしています。教職志望の良い高校生を「未来の教師」として確保したいという県教委と地元国立大学との連携でしょう。

民間の教採対策講座も多いですね。土日開催、夜間開催、通信制などたくさんありますが、大学側がそれらと提携することもあります。ある学生のことばですが、「塾費は70万円ですが、現役で教採合格が手に入れば安いと親が言います」と。率直なことばですが、説得力をもちますね。受験対策用の勉強と面接を繰り返すようです。

⑦ 大学教員の多忙化

教員の多忙化は言うまでもありません。とにかく国立大学と違って教員数が圧倒的に少ないなかでやっているわけですから大変です。しかも、資料の5~6ページのところを見ていただければわかりますが、教育職員免許法のぎりぎりの開設科目を、限られた人数を生かしながら教員養成をしていますから、必然的に多忙化します。複数の授業科目担当、受講者数の多さは、教員の心身の負担を重くします。そのほか、実習やインターンシップ訪問なども多忙化を加速させます。今後、教免法の改正で「教職実践演習」が法定されますと、私立大学はその対応に苦慮するでしょう。

それから、カリキュラム改革といいましても、本当に免許法の枠の中で、どう模様変えるか程度のことです。大幅に変えたいが、現実のスタッフを見るととても実現できないのが実態でしょう。都市の教員採用「急増」地域は裏を返せば「急減」地域になるわけで、私立大学はそうした緊迫感の中で教員養成を続けているといっても過言ではないでしょう。教育的なものでカリキュラム改革するというようなことが、大学の裁量でできるとは考えにくいのが現実であろうと思っています。そういう点では、国立大学のスタッフ数の関係がうらやましいような状況です。

3 四天王寺大学の教員養成

本学も私学、とくに中小私学の一つですから先ほど申し上げた実態と重なりますが、教員養成をしながら重要視していることを若干お話します。

① 少人数教育

教育学部の定員 180 人ですが、実際には、230 人くらい入学しています。他学部でも同様ですが、ていねいな学生指導を考えて、できるだけ少人数教育を原則にしています。講義 60-70 人 演習 20 人 実習 30 人程度が原則でしょう。一般に、学長は講義を持たないのですが、私は自分から手を上げて 1 回生の「教育原論」2 コマの講義を担当しています。この程度を受講生であれば、教室で肉声の講義ができ、簡単な机間巡視もできますし、学生と視線が合わせることが可能です。できるだけ少人数教育をしようということで、講義が 6~70 人です。実際には、一般教育などでは、200 人近いものもありますが、基本的には講義も少人数を目指しています。そういう点では、教育学部の学生がまじめなせいもあるんですけども、うまくいっているなというふうに思っています。

ただし、学力の格差は非常に大きいものがありますから、例えば、板書 1 つにしてもすごく気を使います。国立大学にいるときはあまりそういうことを気にしませんでした、今はもう、板書はできるだけ整然と書くように注意しています。というのは、学生はそれしかノートに写しません。まず、それ以外書きませんので、書いたとおりに写すというのが今の私どもの学生のほとんどですから、注意をして書かせます。それから、よく書き間違えるのですけれども、「この学生たちが教師になるんや」と思ったら、筆順なんかもおろそかにしてはできないということで、も随分気をつけたりしています。ちょっと自信がなかったら、わざと学生に「電子辞書を引いて、開いて見てくれへんか」ということで、確かめながら書きます。

板書ができていくかどうか、たまには回ってノートを見てやったりもします。音読もさせます。そういうふうに丁寧にやれば力がつきますし、その中で、学校インターンシップに行ったりして、「子どもはやっぱりおもしろいねって」ということがわかる。逆に、自分は向いていないということがわかる学生もおるんですけども、多くの学生が比較的、教育や学校に関心を持っていて、教育学部の学生は目的意識がはっきりしている。

私は演習を持っていませんので、講義を 2 つだけです。それでも、現役の学生と何か接点があるというのは、学長をしておいて非常に忙しく大変ですけども、一方では、楽しいというか、おもしろいなということがたびたびあります。

余談ですが、そういうところからいろんなネタを拾いながら、私は学内限定の教職員向けに月に 2 回ぐらい「学長室から」と題するブログを書いております。そこで、大学祭、オープンキャンパス、他大学の動向、学生との話とかを、教職員全員に発信しているんです。職員も教員も 8 割ぐらいの人が読んでくれているようで、「あ、読みましたよ」とか、「こんな話だったんですか」となっていて、教職員とのコミュニケーションに役立っています。

② 「学校インターンシップ」の開設

必ずしも本学だけではないですけども、「学校インターンシップ」という科目を開設

いたしました。教育学部 2 回生の学生が、大学の授業のない 9 月の前半か、2 月の半ばから後半の時期に、地域の保育園、幼稚園、小学校、中学校の現場に入りまして、1 週間ずつ「インターンシップ」の形で入っております。これは、教育実習と違いまして、どちらかというところと参観実習です。学生が未熟で学校現場からすると評判はよくないようですが、彼らには学校現場や教職員の姿をじかに見て体験する貴重な活動になっています。大学は各学校を巡回指導する教員シフトを組んで、その指導データを残すようにしています。その後の実習指導や進路選択の資料となると思います。

③ 出身校実習を基本に遠隔地でも訪問指導

3 番目が、教育実習訪問指導です。先ほど申し上げましたけども、とにかくどんなに遠くても基本的には必ず行って、あいさつだけではなくて授業も見せてもらうことをしています。実習校の先生たちや、実習指導の先生、そして学生とも話をすることです。学生が納付した実習費用を使って出張しますから、必ず出張報告書を出さなければなりません。近年では実習謝礼費を受け取らない都府県が多くなっていますが、訪問指導は欠かさないで行き、学生の実習校での実態を聞かせてもらいます。教員の定期異動がありますので、学生が小学校時代に教わった先生と同席することはほとんど無くなったようです。

教育実習担当者は、学生が書いた実習記録を点検し、「教育実習」の単位と併せて評価をします。年度末に、学生たちの自習感想文を冊子にして、実習校をはじめ関係機関にお礼を込めて送ります。後輩たちは、それを読んで自分の教育実習をイメージするのです。

④ OB・OGとの交流によって合格率アップや着任前教育

次に、先輩たちとの交流が学生を元気付ける話です。月 1 回の対策講座のときに OB や OG に来てもらって学校の話をしてもらったり、あるいは、自分がやった教採の勉強の仕方を話すようなことで交流会もしたりしております。

私たち教師が話をするよりも、非常に身近な先輩、去年までゼミで一緒だった学生が、体験談を語ってくれるほうが迫力がありますね。彼らは、たった数カ月間にこんなにも成長するかと思うほどしっかりと口調で学生の前で話します。「現場の教育力」を改めて痛感させられます。こうしたことが、学生たちの教師に向けての目的意識が高まり、内容は非常におもしろいし、よくやってるなと思っております。

先日開催したのですが、今年の採用試験の合格者に対して、OB がまた来てくれまして、来年の 3 月末までどう過ごしたいのかというアドバイスをしました。「みんな、大いに遊びなさい」と言われて、学生たちも喜んでおりました。逆に、教員として学校現場に入ると遊んでいる暇がないよ、というメッセージだったのですが。

⑤ 採用後の教員「研修」への関わり

最後に、採用後の教員「研修」への関わりです。これは、制度的にあるわけではありませんが、何かと地元の教育委員会との関係を大事にしています。別添資料は、先日開催された全国私立大学教職課程協議会で報告したものです。テーマは教員免許更新講習でしたが、発足したばかりの制度が政権交代の結果、その存続が不透明になっています。教員免許更新制度は資料にも書きましたように多くの問題があります。確かに問題はたくさんあ

りますけれども、あえて言えば、大学が現職教員研修に公的に関わることのできる制度あるわけですね。教員の「養成－採用－研修」の3段階で考えるとすれば、戦後の教員養成制度は後2者に大学が直接に関わらない、両者のすみ分けをしてきたのですね。ところが、先ほど述べました教師塾の動きや教職大学院設置は、このすみ分けの壁を低くしましたし、さらに教員免許更新制度の実施によって、「研修」段階に大学が公的にかかわれる非常にいいチャンスとなりました。問題点も多いですけども、あえて言えば、その免許更新制度の利点として、大学が研修のシステムにかかわることができる。これが、数少ないメリットの一つではなかったのかと私は思っています。

学校現場の先生たちが大学に来てくれて、私立大学の違う大学であったとしても、コンピュータを初めとして、理科、音楽、図工でもそうですけども、小学校なんかにはない教材や教具、設備があります。ですから、そこで5日間研修を受けるというのは、有効な学習チャンスです。大学教員もまた、現職の先生方と直接に会話し、教育実践の悩みや課題を語り合えることは、FD活動の一助になります。かならず、日常の教員養成の仕事につながる研修機会にもつながるのでしょう。また、大学にとっても1つの宣伝材料になるというようなことを、学長としては期待しております。

4 今後の教員養成教育の課題

① カリキュラムと教員養成の質の保証

さて、最後の4番目の問題は、教員養成の質の保証という問題ですね。

これは、開放制原則のもとで、国立大学から私立大学を含めて、あらゆる段階・学校種の教員養成にかかわっているわけです。教員養成系国立大学では、教大協が教員養成モデル・カリキュラムというテーマが数年前から出ておりますが、大学間の受け止め方に相違があつて、議論がなかなか進んでいないように見受けられます。「在り方懇」以来の国立大学の教員養成問題は、専門職大学院の発足などの動きがありますが、結果的にはあまり変化をしないように見えます。私立大学との競争のなかで、教職支援センターや教育課程センターの設置、新課程から教員養成課程へ学生定員を戻す動きなど、教員養成と教授対策に本格的に取り組み始めたのではないのでしょうか。

そうすると、結局私立大学が、小学校教員需給のいわばクッション的な役割を果たしていることにはなるわけですね。そうした中で、国立と私立との間の大きなスタッフの差、設備や施設の差がある中で、カリキュラム上でその格差を実質的に埋めていくのは、非常に難しい問題であります。

仮に、モデル・カリキュラムというものが国大協ないし教大協で出されたとしても、それを、私学がそのままやれるような条件というのは、私どものような小さな大学ではまずない。そういう実態になると思います。

さらに、教員養成の質の問題をどうやって担保するかということです。文部科学省から、教員養成課程への視察が、毎年7、8校ずつ行われております。その結果、問題になっているのは、質の保証よりも法規どおりにやっているかどうか、が中心になっておりまして、せいぜいシラバスの点検留まっています。シラバスの重なりや、記述に具体性を持たせよとか、そういう指摘にとどまっております。私どもはまだ受けたことがないですけど、ほかの大学の結果報告が回ってきました。教員養成の質の保証をどういう形で担保するか

は非常に難しいです。けれども私は、仮に何らかの質保証の枠組みを考えるとすれば、一種の国家試験制度を構想して、逆に各大学のカリキュラムを競争的に位置づけることが、1つの切り込み口にできるかなと思っています。

小学校教員の仕事は児童の生活と結びついていますから、地域の特性や生活を熟知している必要がありますが、その部分は採用後の「研修」段階で大いに地域性を学ぶことで足りるのでしょう。

② 教職大学院—教員養成6年制構想

2つ目の問題ですが、教職大学院と、民主党が出しております教員養成6年制構想という話です。

6年制構想は、私学にとっては非常に脅威です。というのは、私大協の学長会議の集まりで聞いたのですが、薬学部が6年制になったときに、私立の薬科系の大学の志願者が激減したというわけです。もし、通年の6年制構想ということになれば同じことが起こるでしょう。そういう点で問題が1つあります。

私は、教員養成6年制構想は、少なくとも現行の4年制養成で何が不足をしているのか、どういう欠点があるのかということの、もっと現状に即した分析と検討がなければならぬと思います。むしろ、教職の特性を考えると、10年とか15年後に2年間大学院を中心に、自分の専門性や教職についての考えを振り返ってみる、そういう機会が必要です。

つまり、4+2をつなぐのではなく、4プラス、実際の現場経験があってプラス2という方が、実際的ではないのかと思っています。ストレートな6年制構想というのは、私は実態に合っていないと思います。

卒業後教職についている元ゼミ生から連絡があります。学生たちや同僚にも言っているのが、教員からの連絡は、何かあったときに大学にくる。何も問題がなければ何も言いません。問題があったときに相談してくるわけです。例えば、保護者への対応だとか、担任児童の問題、同僚との関係とか、何か問題を抱えたときに、相談の電話がかかってくるわけですね。それは、経験をもった先輩に相談しながら、経験的に解決できる課題がほとんどでして、4プラス2年間をくっつけて、学校インターンシップ的に現場に入ったり、教育実習期間を長くしたりしても片づく問題ではないのです。保護者、地域、児童生徒という現実世界と格闘しながら獲得する経験知といった性格があります。むしろ、こうした問題を先輩や管理職に相談できるシステムやゆとりが学校現場で失われていることの方が大きな問題です。プラス2ってというのは後でいいと、私は思っています。

③ 国家試験制度による「統一」的採用と地方分権による研修

3番目は、質保証を考えるとすれば、これがベストだとは思いませんけれども、例えば、国家試験制度で一定の基準をここに設ける。大分県で起こったような問題をふたたび起こさないようにするためには、なんらかの国家試験制度や国家資格制度を設定するしかないでしょう。そうすれば国公立大学を巻き込んだ公平な競争が実現できますし、先ほどから話していますような都道府県教委から無理に人材提供を受ける必要がありません。採用後は実際の研修部分で、それぞれの地域やそれぞれの学校に実際に合ったような形で、教員の文字どおり経験的な力量を高めることができるでしょう。そして、それぞれの大学な

り大学院が、何年か後の研修を引き受けるとか、教員の現役生涯を見通した教師力アップのシステムを、考えた方がいいかなと思いました。

ちょっと長くなってしまいました。

《ディスカッション》

岩田 ありがとうございます。

盛りだくさんの話を手際よくまとめていただきまして、大変わかりやすかったと思いました。

これから少しディスカッションしたいと思いますが、まず出発点を確認しておきます。私どものこのプロジェクトは「適格判定」といういかめしい言葉を文部科学省からお金をいただくときの申請書に使いました。それに対して、お集まりいただいているメンバーの方々から、抵抗があるということで最近あまり使わないのですが、簡単に言ってしまうと「教員養成教育というのは、何をもちよとするか」をみんなで考えましょうということです。

ただ、その時に、国立養成系の事情とか、私立一般大学の事情とか、それぞれあるけれども、それぞれの立場から発想するのではなくて、できればそれを、みんな貫いて見ている視点というものが模索できればよいな、ということだろうと考えているわけです。

今日のお話で私が感じたことはいろいろありますが、1つ大きなものだけ申し上げます。ここに集まった方はやはり国立の養成系の先生が割に多いです。私も教大協で、今お話のあったところの「モデル・コア・カリキュラム」のプロジェクトをやってきたりもしました。国立養成系で大学院教育学研究科をフル規格で置くとすると、設置基準では教員数が最低で94人だったと思うんですが、まずそれが必要だという前提から始まって、そうすると、各教科で何人かというふうを考えていくわけです。そうすると、それぞれの領域のエキスパートがかなり揃っている状態を頭に置いて、そこから発想しているようなところがあるわけです。ただ、そういうふうにスタッフが揃っていることが、教員養成教育にとって、どれくらいのプライオリティがあるのか。ほかの要素と比べて、どれくらい重要なのか、ということを考えていったらよいのかなと思って伺っていた部分があります。

私がいろいろ言うよりも、たぶん他の先生方から出してもらった方がいいだろうと思いますので、疑問点等ありましたら、どこからでも碓井先生に聞いていただければと思います。

玉井 私は、ほとんど碓井先生の話に共感を持って聞いておりました。

私立大学について私がこれまで考えてきたことというのは、私学というのは非常に疑わしいということでした。でも逆に、これだけのことを私立でも教員養成でやったら教員養成教育も少し変わるだろうというぐらいに、すごく、いろんな対応をされていたなと思いました。本当に私立というのは、みんなレベルを含めて多様ですから、国立とのギャップを埋めていくのは時間がかかる。

それで、最後の方の6年制構想、国家試験、それから質の問題ということで少しお伺いしたいです。私どもの大学、釧路にとっては、国立で言うと偏差値は低い。その意味で、学力低下という点では私どもも似たような問題を抱えています。それから、6年制のモデ

ルで、実践の経験がないのに6年間やっても、それはむだだろうというのは、私もそう思います。

その一方で、例えばカウンセリング・マインドが必要だとか、地域との連携が大事だとか学校運営もやはりやっておかないといけないとか、それぞれ単位がついているという現実が、やっぱりある。

というふうに考えると、124単位ってラインでやっている国立大学もありますけれど、これで、まず、どれだけ完全に消化できるかどうかというのと、やっぱり、問題がある。実習に不適應の学生の問題はありますが、教育実習が124の単位を整理することになっているのか、逆に、高等教育局が124を設定しているということが教員養成にとっては足かせになっているかもしれない。

その、単位上の問題を4年間でできるかという問題をまず見て、4年では教育実習まで知らない、ある程度のところで終わってしまうという問題が見えてきて、6年制っていう問題も出てきてくるのではないかと、私自身がそう思っています。私も4年プラス実践プラス2、というのが現実的だと思っています。

それから、学力が低いということの、学生の資質状況もよく聞くところです。それで、別のプロジェクトで、学力と受け入れの問題はどうなっているのか、ということで文科省の教員資質の追跡調査を引き受けています。受け入れの状態っていうのを。

碓井 ああ、やっているんですね。

玉井 これ、ちょっとおもしろい。うちの大学出身で現場で頑張っている人と、うちの大学時代の成績で相関をとったら、うちの大学の中で低いのが現場では受け入れられていたの。うちの大学の中でトップクラスの学生だった人が何人か現場に入ってダウンする。学校崩壊で不登校で休職。全然相関がなかった。逆に、例えば、臨機応変で冗談がうまいというのが受け入れられる。こんなの、学力と関係ないですよ。

碓井 んん、ですよ。

玉井 ところが、意外とそういうのが、小学校で子どもたちを引っ張って、人気者になって学級運営も逆にうまくやる。

そして、まじめに頑張っているんだけど、融通がきかないのは学校での評価が低い。この、学力とそういう質との相関問題をどういうふうに考えるか、その辺を伺いたいです。

岩田 ちなみに、北教大でやっているのと同じような枠組みで、東京学大でも追跡調査をやっております、あさって、ワーキンググループの会合が予定されています。そこでもやはり、調査結果をつき合わせることをやる予定です。

碓井 私どものところは、実は、ことしの卒業生を対象にそれをやるということで、新人の人が文科省に申請して通っているところですが、確かに、その問題はあるんですよ。

私どもの卒業生でも休職したり、あるいは、退職したりする人もありましたけれど、意

外にこれが、まじめな、いわゆる勉強ができる学生なんです。そういうことはやっぱりあります。どちらかというと、教員から見るとチャランポランで「大丈夫かなあ」と思っていたのが意外にタフっていうこともあります。

若手の教師としてぶつかる問題というのは、ある種パターン化されているわけですね。小学校の高学年でやっと対子どもとの問題がやっと起きてくるけれども、低学年の場合には、そういうことよりやっぱり親です。保護者です。そのことを見たときに、対保護者の関係でいうと、もちろん本人の対応力の問題と同時に、周りの先輩教師だとか、それから管理職である教頭さんとか、校長さんが、それなりにこう対応のノウハウを教えてくれたり、場合によっては、自分が前へ出てそれをガードしてくれたりするような部分があればよいのですが、ぶつかった部分が、もう、もりもり全部担任のところへいってしまうというような問題があったのを聞きました。それはもう、同じ問題はやっぱり出ています。

だから、そういう点でいうと教師の実践的な力量というものの質ですね。教育的技量の質の問題を、どういうふうに測ったり考えたりするかということ。それから、養成の段階でいえば、その力量はどんなふうにして伝えたり、どんなふうにして形成したりできるものなのかという問題がやはりあるかなと思うのです。

武田 私は国立大学の経験がありませんで、一つの私立大学でずっとやってきておりますが、何か、国立大学の方々がそういった状況でびっくりするののかということが、とてもびっくりです。

碓井 まあ、うん。

武田 今度のワーキンググループの会合では私のところに来ていただくかと思っておりますので、プラスして何ができるのだろうということを思って伺っていました。

この基準をつくっていくということに当たって、先ほどのお話にもありしたように、うちの大学なんかでは、教職に関する科目を3人の教員で全部やってきているわけです。そこで回していくときに、国立大学の発想を基準としていろいろなことが決まっていたら私立大学は残っていけないよというところで、私立大学の先生方は非常にびりびりしているわけです。

あるいは、そういうふうになされていくことによって、先ほどのカリキュラムの話がありましたけれども、最低基準を決められれば決められるほど、その範囲の中で何とかやりくりしようとしてしまうがために、いろいろな問題が起きてきてしまう。

それで、この間もちょっと OECD の報告書の話を見せていただいたんですけど、そこにも書いてあるんですけども、最終地点のとにかくここは保証しなければいけないというところは、しっかりしなければならぬけれども、そこに至る道は自由にした方がよい教員養成ができて、そういうようなことが書かれていて、やはり、大学の自治という問題も含めて、大学の方でもっと太刀打ちできる様式に則ったような基準をつくっていかないと、私立大学にとっては、本当に大変な状況になっているのだな、と思いつつ伺っていました。

大学の成績というものに関していえば、逆に、コミュニケーションの方の能力的なところ

ろを落とすことはできないとよく言われているけれども、どのように必要なのかということなんです。それは、やっとなら研究の途中というのもあるんだらうけれども、と私は思っています。まあ、私はもともと心理だということがあるのでしょうか。それについては、私なりにいろいろいっぱい考えていることがあるので、またどこかの機会でお話しします。

むしろ、国立の先生方がこの話を聞いたときに、これはちょっとびっくりっていうふうには、どれくらいのところかと思われたのか。碓井先生の思われた部分で、ほかの先生方が、ほんとそんなにびっくりなさるのかどうなのかというようなことも含めて、伺いたいところです。「実は薄々わかっていたんです」なとか、それとも「本当にびっくり」って思われるのかって、その辺はどうなのでしょう。

岩田 私は、個人的には9年前に私立から国立に移ってきたんで、碓井先生のお話で昔を思い出したようなところもあるんです。ほかの先生方、今の碓井先生のお話や、これらのやりとりで御意見、御感想などありましたらどうぞ。

高旗 非常に私も感銘を受けながら伺っておりました。

と言いますのは、私自身は、実は、私立の経験がございません。大学院を出まして一年助手をした後、13年もう今の島根大学におります。また、うちは、国立の中でも、非常に多忙感あふれるところなものですから、その辺でも共感できる部分もありましたし、経営的な観点というものにつながる教員養成というものを捉えなきゃいけない局面というのでも感覚的にはありますので、初めて聞いてびっくりというよりは、むしろ、やっぱり共感を覚えて、ああ、こういう方法をとらなきゃいけない部分もあるなという思いを持ちながら聞かせていただいたというところです。

幾つもお尋ねしたいところがあるんですけども、やっぱり、教育実習ですね。

碓井 はい。

高旗 例えば教育実習ですけども、年間かなりの学生さん方が母校実習に出られると思うんですが、その、実習の評価に当たって、実習校との間でどういうふうな形で取り決めをしておられるのか。このあたりは、恐らく勘といいますか、日常的に大学として話しているうちにかなり変わっていく。そのあたりのお考えは、何といたしましょうか。

田幡 私は私大の非常勤講師もやっておりますので、何か似た状況だなあとは思いつつお伺いしておりました。

ただ、これは、さんざんここまでお話しさせていただいておりますが、むしろ国立であったとしても、大学の非養成系の方が、私大で教員養成をやると決めてやっているところよりも、相当に問題が大きいんじゃないかということでも逆に心配をしております。そこを何とかしなくちゃいけない。

これは、後からもう一度お時間があつたら、伺いたいのですが、競争激化の中で合格率が問題になるようになってきているということは、私立大学でもかなり似たような状況が

あると思うのです。うちの場合には対策室みたいなところを6、7年前から開設していて、ここに3人の校長経験者がおります。

碓井 やっぱり、そうですか。

田幡 あと、地元との連携等でやっているんですが、「それをやって何になる」とそろそろ思い始めているというの也有ります。その辺のところを、またご意見伺えればと思っております。

岩田 そうですね。実際に授業評価などをやると、採用試験に役立つ授業が高く評価されてポイントが上がるといふことがあります、それも単純には受け取れない。

碓井 それはありますねえ。学生による評価は

小林 私もやっぱり、お話聞かしていただいて共感を持っておりました。私立大学の経営的側面など、うすうすはわかっておりましたが、実際にこういう部分があるのだな、と思つて伺つておりました。

1つは、今までの話であつた理論と実践、そのへんを4年間でどうバランスをつけていくか、といふことがあります。質の保証にも関わつて、インターンシップなどを取り入れられてきている先ほどの高旗先生の質問とも重なるかもわからないのですが、教師の実践力という意味で、特徴的な点とか工夫されている点といひますか、わりと人の制約もある中でどういふ取り組みが確認されているのかなといふことを少し思ひました。

碓井 実習評価のことですが、もちろん事前・事後指導、それから、教育実習という単位でもやっています。それを当然受講してから実習校に行きます。実習校の方からの評価もあつりますし、それから実習記録を割と丁寧にかかせます。それから、評価といふのでしよるか、記録を読んで言葉をつけて返すとか、そういうことをやっています。

その仕事は、専任だけではとても数が足りませんので、学校インターンシップのときに、地元の小学校の校長さんなんかを経験した人を、非常勤でお願いしているんです。そういう方々も一緒になつて、教育実習記録を読んでもらうといふことをやっています。

もちろん、実習校に直接行つているわけではあつりませんから、どうしても記録だけでその評価をするといふことになつります。しかし、指導の内容や評価の仕方なんかは、比較的、経験的にそういう方々にもあつりましたので、そういう点では、実習評価は丁寧にかつておつります。それから、学生たちに実習記録をノートとして提出させると同時に、教育実習のまとめといふようなものをつくりまして、書かせるといふこともしておつります。

実践力をつけるといふ点での工夫ですね。学校インターンシップといふのは、比較的大学の周辺で、地元の保育園や幼稚園、小・中学校でやっています。ですから先ほど言ひましたように、専任でない非常勤の方を雇つておつりまして、その方々と一緒に、専任で教育実習関係の者が全部で4人か5人入つて、で、学校を回つて学生指導したりするといふようなことをやつておつります。

講義や演習はわりと少人数でやりますので、全部がようそうしているとは思いませんけれども、ゲストティーチャーで講義に呼んだりしながら、学校現場の話を取り入れたりすることは比較的やっています。あるいは、学生に模擬授業をさせて、それについて教師と学生同士がコメントをするという、まあ、どこでもやっているようなことですが、人数が少ない中で工夫をしておるというような現状かなということです。

岩田 まだ論じ尽くされない部分も多々あると思いますが、一旦休憩にしたいと思います。
碓井先生、本当にどうもありがとうございました。

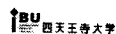
碓井 いえいえ。ありがとうございました。

教員の養成・採用・研修 と今後の課題

—教員免許更新講習の実施を通じて—

四天王寺大学

碓井岑夫



平成21年10月21日
文部科学省

教員免許更新制度の今後の在り方について

文部科学省 通知（平成
21年10月21日付）

1 教員免許制度の抜本的
な見直し

2 新たな教員免許制度の
具体化、現行更新制度のあ
り方を検討

3 上記の検討による法改
正までは、現行制度が有効

教員免許更新制度の今後の在り方について、文部科学省としての基本姿勢
に付ける方針は以下のとおりです。なお、関係各位におかれ
ては、これを踏まえ、引き続きご協力をお願い申し上げます。

1. 教育の質向上のための教員免許制度の抜本的な見直し（教員養成課
の充実や専門免許制度の導入の検討を含む。）に着手し、必要な調査・
検討を開始します。このため、平成21年度予算編成要求に所定の
経費を計上しています。

2. 当局においては、立法制度・規制において、現行制度の改善等を検証
する予定であり、新たな教員免許制度の円滑及び移行方針を具体化する
中で、現在の教員免許更新制度の在り方についても調査を行うこととして
います。

この検討は、総務省ほか、学務院ほか、大学関係者などの意見を十分
に聞きながら行う予定です。

3. なお、上記調査・検討の結果が明らかになれば、これに基づき法律改正が行
われるまでの間は、現行制度が有効です。このため、平成21年度予算編
成要求において、出願の増加への対応が可能な教員、少教員制対応も担
当する教員、薄給の解消などを目指す調査などを実施するための経費を
追加で補填するため、予算の増額を計上しています。

4. 本府の今後の政策決定については、適切適切に情報提供を行う予定
です。

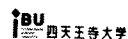
法改正とその背景

中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」
(2002.2)

中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方につ
いて」(2006.7)

教育再生会議「社会総がかりで教育再生を一公教育再生
への第1歩(第1次報告)」(2007.1)

教育職員免許法改正(2007.6)



制度設計の趣旨

教員が、時代の変化や要請に合わせた教育
を行える能力や資質を確保するため、教員免
許更新制を導入することが必要です。ただし、
10年ごとに30時間の講習受講のみで更新
するのではなく、厳格な修了認定とともに、分
限制度の活用により、不適格教員に厳しく対
応することを求めます。



更新予備講習への準備

- 学内体制の立ち上げ(2007年12月)
 教学/事務
- 文部科学省説明会(京都・東京)
- 府教委、地元教委、校長会との折衝
- アンケートの実施(地元教委→校長会→学校現場へ)
- 全体的な傾向の把握・アンケート内容の分析
- テキストの作成
- 大阪府下で唯一の実施大学(4年制) 2008年

教員免許更新予備講習(2008年)

- 法定された以上実施協力
- 多くの卒業生の存在
- 養成・採用・「研修」への関与
- 地域に根ざした大学の使命
- 大学教員の意識改革
- 大学のアピール

予備講習の実施

- 2008(平成20)年8月18-19日(必修講座)
 8月20-21日(選択講座)
- 開設科目 情報教育PC初級・中級
 幼少連携
 小学校英語、国語、社会、理科
 子どもの安全と健康
- 対象 小学校・幼稚園教諭 募集100名 応募者140名
- 2009(平成21)年3月7日 更新講習意見交換会

更新講習の実施(1)

- 予備講習の反省
 テキストの改定
 試験時間・問題の見直し
 講師の選択
- 8月 2回実施計画
- 少人数、小学校・幼稚園教諭・養護教諭限定
- 認定講習(教育心理学、学校保健)

更新講習の実施(2)

- 受講生募集の困難(学校現場の多忙期)
- 有料受講者 (3万円)
- 開設場所、会場設営
- 受講者の意欲・ニーズの多様性
- 評価の方法と困難
- 講師謝金 1コマ 学内講師 1万円
学外講師 1.5万円

受講者数・定員・充足率など

表1 平成21年度 更新講習受講者数一覧

種別/日程	内容	定員	受講予定者数	充足率	欠席者数	受講者数
必修8/3-4	必修	100	106	106%		106
必修8/17-18	必修	100	67	67%		67
合計		200	173	87%	0	173
選択8/5	国語	30	27	90%		27
	情報	40	41	103%	2	39
	幼児小1	30	23	77%		23
選択8/6	小学校英語	30	22	73%	1	21
	身体と心	40	41	103%		41
	幼児小2	30	17	57%		17
選択8/7	社会	20	14	70%		14
	情報	40	26	65%		26
	幼児小3	40	42	105%		42
選択8/19	国語	30	18	60%		18
	園工	30	29	97%		29
	情報	40	41	103%		41
選択8/20	理科	30	25	83%		25
	小学校英語	30	14	47%		14
	身体と心	40	41	103%		41
選択8/21	算数	40	24	60%		24
	社会	20	5	25%		5
	情報	40	15	38%		15
	幼児小3	40	42	105%		42
合計		640	607	95%	3	604
選択更新講習 必修講習 7/31-8/1	教育心理学	40	13	33%		13
選択更新講習 必修講習 8/24-8/26	学校保健	40	13	33%	1	12
合計		80	26	33%	1	25

予備講習と本講習との評価の比較

表6 平成20年度予備講習必修講座 1日目と2日目の事後評価の講習の内容項目別の人数分布(%)

No.	質問項目	1日目				2日目			
		強くそう思う	だいたいうまくいっている	あまりうまくいっていない	そう思う	強くそう思う	だいたいうまくいっている	あまりうまくいっていない	そう思う
1	学校現場が直面する現状及び教員の課題意識を反映して行われていた。	6	100	32	1	17	101	22	0
2	講習のねらいや到達目標が明確であり、講習内容はそれらに即したものであった。	4.3%	71.9%	23.0%	0.7%	12.1%	72.1%	15.7%	0.0%
3	受講生の学習意欲がわくような工夫をしていた。	14	91	34	1	12	89	38	0
4	適切な資料やポイントの指摘等がなされ、説明がわかりやすかった。	10.0%	66.0%	24.0%	0.7%	8.0%	64.0%	27.3%	0.0%
5	配布資料等使用した教材は適切であった。	17	101	21	0	12	107	21	0
		12.2%	72.7%	15.1%	0.0%	8.6%	76.4%	15.0%	0.0%
		30	99	16	0	11	112	17	0
		21.0%	71.2%	7.2%	0.0%	7.9%	80.0%	12.1%	0.0%

表7 平成21年度更新講習必修講座 1日目と2日目の事後評価の講習の内容項目別の人数分布(%)

No.	質問項目	1日目				2日目			
		強くそう思う	だいたいうまくいっている	あまりうまくいっていない	そう思う	強くそう思う	だいたいうまくいっている	あまりうまくいっていない	そう思う
1	学校現場が直面する現状及び教員の課題意識を反映して行われていた。	26	110	29	2	37	117	19	0
2	講習のねらいや到達目標が明確であり、講習内容はそれらに即したものであった。	15.0%	67.1%	16.8%	1.2%	21.4%	67.0%	11.0%	0.0%
3	受講生の学習意欲がわくような工夫をしていた。	40	114	19	0	33	124	16	0
4	適切な資料やポイントの指摘等がなされ、説明がわかりやすかった。	23.1%	65.9%	11.0%	0.0%	19.1%	71.7%	9.2%	0.0%
5	配布資料等使用した教材は適切であった。	28	113	31	1	36	112	24	0
		16.2%	60.3%	17.9%	0.6%	20.8%	64.7%	13.9%	0.0%
		51	111	11	0	44	116	13	0
		29.5%	64.2%	6.4%	0.0%	25.4%	67.1%	7.5%	0.0%
		51	109	13	0	39	126	6	0
		29.5%	63.0%	7.5%	0.0%	22.5%	74.0%	3.5%	0.0%
1	本講習の内容、方法については、上記のとおり8月9日の場外研修(本講習とは)参加者の意見も参考にしたい。	32	129	3	0	37	123	8	0
		18.2%	74.0%	2.9%	0.0%	21.4%	72.2%	4.0%	0.0%

実施後の課題

- 制度設計の矛盾
 - 本来のねらいを変質させた制度設計
 - 教師教育の基本理念(養成・研修)
- 必修講座内容が画一的
 - 講習実施者も受講者も不満(アンケートの裏読み)
 - 時間不足(とりあえず主義)
- 受講者の年齢、教育経験の差
 - 経験知の交流が必要(教師の「学び」を結ぶ)
 - 理解の差を埋める
- 2011年 廃止予定の制度
 - 「6年制教員養成」構想、教職大学院(牙↑BU)

今後の課題と方向(1)

更新講習の総括から基本理念作りへ

- 教師教育の基本理念
大学教育の結果としての「教員養成」
「研修」の自主性・主体性の確保
- 教員の「成長」支援システム
AO入試と学力保障
採用後の「大学」とのインターンシップ
- 養成と採用、研修の切り分けと協調
大学が「研修」に関わるシステム
学校の「機能回復」に即した研修制度

今後の課題と方向(2)

大学と教委・学校現場との協働

- 「教師教育学」の確立
大学の研究教育成果としての「教師教育学」
大学教育への不信と「教師塾」動向
- 教師教育カリキュラム
モデル・カリキュラムと大学の独自性
カリキュラムの評価
- 学士課程教育との関係
「教職実践演習」という到達目標
6年制構想は、なにを加えるのか
生涯教育としての教師教育

今後の課題と方向(3)

教員養成制度の将来像—「政教」分離

- 教員養成「6年制」構想の具体像
4年制＋現職2年制
私学に影響が大きい
- 国家試験制度(誕生)と地方分権(成長)
大学等の「制度」への関わり
専門性の確立
- 「専門免許状」制度と教職員管理
免許状の実践的根拠はなにか

● ご清聴ありがとうございました

4 - 2 教員の資質向上：学部（学士課程）段階の教育 私学編

話題提供 木内 剛氏（成蹊大学文学部教授）

2010年1月29日（金）武蔵大学

岩田 きょうは成蹊大学の木内先生をお招きして、私立大学の立場から教員の資質向上について、どう考えるかというお話を伺って、意見交換をしたいと思います。

木内先生には、あらかじめ昨年度の教大協の学部（学士課程）段階の教員養成の組織カリキュラムのあり方についての論点整理をお渡しして、これについてコメントをくださいということをお願いしておきました。

で、木内先生のお立場というのは、成蹊大学の教職課程で長らく教えられているということと、それから私立大学の横断的な組織である全私教協や関私教協でもお仕事をなさっているということと、またここしばらくは日本教師教育学会の事務局長として、いろんな所の教師教育に携わる方の動向をごらんになっているだろうと思いますので、そういったところも踏まえてお話をいただいて、意見交換ができればというふうに思います。

では木内先生、よろしく願いいたします。

木内 はい。言えないことは、ちょっと言えないから後に回しますけれど、始めにもう一度皆さんの御紹介を受けたけど、私というのが何でこんなところで語るのかっていう中で、ちょっと経歴をお話します。ちなみに前回の碓井先生の大御所と違いまして、駆け出しみたいな私がしゃべってしまうわけなんですけど、実は私は学校教育というところを大学院では所属してまして、指導の先生方としては柴田義松先生とか東洋先生ですとか、稲垣忠彦先生ですとか、吉田章宏先生とか 蒼々たる方々がいらした所でございます。

で、ドクターを1年終わったところで、東大付属学校という中高等学校に教諭として就職しました。担当は社会科で、10年間授業と、担任も中一から高三までやったわけです。そのほかに毎年私1人が5人を受け入れるという形で東大生を中心に、教育実習を直接指導してきました。少なかった年もありましたが、まあ大体40人以上は実際に指導したというようなことになります。その後は体育系の短大に移りまして、2年間教職課程を担当してから成蹊大学にまた移ったということです。成蹊大に移ったのが93年春でした。

中高の現場にいたときも、ある意味で自分はほかの先生とは違うなと感じていました。ドクターまでいたことで、やはり授業をどうするのかとかいう研究的な意識を常にたたき込まれてきたことを土台に授業に取り組んでいたのですが、そういう人は周りにいませんでした。そういう点ではそういう意識を持っていつも自分の授業を反省しながら、ほんとはどうなんだろうということを考えながらやってきたのですが、これが今になって結構いい蓄積になったなあと感じています。そういった視点を基本に置きながら、現在の大学生、特に私立なわけなんですけど、現状を見ながらのお話ができたらと思っています。

で、お話ししたいことはいっぱいあるんですけど、取りとめがなくなかなかまとまらないもので、ちょっとお聞き苦しいかもしれませんが、お赦し下さい。伊ワタ先生からの今のようリクエストがあったのですが、とりあえず私の方からで語りたことをちょっとお話ししておきたいと思います。

こういったことを考えるときに、重要なのはとにかく実態把握ですよ。そういう中でいろいろな中教審からのいろいろな意見は出るんだけど、何か空回りしているような感じを受けております。そもそも教育課程そのものが想定する前提条件がかつての状況とは大幅に変わっています。にもかかわらず、その想定自体がそれほど変わってないようです。つまり大学で何か養成を全部できるような、あるいはすべきだというようなことでやって

いるんですけど、もちろん建前としてはそのとおりなんですけど、実態を見たときにそれがどこまで可能なのかというようなことをやっぱり考えざるを得ない。それは学生の問題もあれば、我々の指導能力の問題もあれば、組織の問題もあるということでお話をしたいと思います。

まず実態の把握

「まず実態の把握」ということでございます。ああすべきだ、こうすべきだというのはあるわけなんですけど、現実にはそれを担うのは学生、これから育っていく養成課程の人たちでありますから、その人たちのどこをどうやって引き上げていくのかということ、現実とのズレ、これを感じなきゃいけないだろうと。

メモには「ズレとギャップ」って書きました。ズレというのは、教免法施行規則で指示される履修事項と現実から考えて必要と考えられる事項の違いです。それから教科内容として理解が期待されている前提条件と、学生が実際に頭に入れていることのレベルの違いですね。こういった2つの面。つまり彼らが大学に入るまで身につけている知識そのものの質の違いと、それから量の違いといえますか、そういうズレがかなり深刻にあるだろうなど。だからそういうギャップを埋め合わせながら、なおかつ教師としてのもっと基礎的な力、知識や能力を補うというにはどうするといいいのか、何を補ったらいいのか、どこでの取り組みでできるのか、そうした補いができるのかどうか、これを考えていなければいけないなと思っております。

先に1) 実態を考えるエピソード、から話します。いきなり抽象的に考えないで、まずこんな問題って一体どう捉えて対処したらよいのだろうかと、その問題の本質は何かをこういうエピソードを手がかりとして、具体的な実態から帰納的に考えていきたいなと思っていますので。

まず、国語って何を教えるのか。もともと私は社会科が研究対象なんですけれども、最近国語がおもしろと同時に重要だと思っておりまして、国語の研究会に顔を出しています。その一つが「読み研」といって『科学的「読み」の研究会』、大西忠治先生が始めたところです。今、国語を教える中で一番理論的だと思える研究会です。実は今までの国語って何を教えてきたのかわからない、私自身も学んできた国語、受けてきた国語教育を考えても、とにかく先生の言ったことをノートに取るには取ったけれど、それでどんな力がついたのかということと皆目わからない。で、定期試験で「主人公はどんな心情ですか」と設問が出された場合、自分が考えたことを書いたら大体だめだったんですね。納得していかなくても、先生が言ったことを思い出して書くと になると。

で、実はこれはほかの学校でも大体一般的な事態のようなんですけど、やっぱりそれはおもしろいなと思っていました。『科学的「読み」の授業研究会』というのは、読みというのはどんな技術が必要なのかということとを分析し、定式化しながらやっているところです。読みとりの方法を、伝授しようとしているのです。非常におもしろく参加しております。

で、ここへ書きましたように国語の教科書にあるのは、実際は読み物という教材の寄せ集めでございまして、それを読んでどんな言語能力が身につけられるのかというのはわからない。皆さん御存じのとおりだと思いますけど、これはもう小学校から一貫しております。確かに教科書ですから、章立てによって主人公の気持ちとか、段落の区切りをしようとか、それなりのもっともらしい学習テーマは掲げられているわけです。読むというのは総合的で、最初からある意味でいろんな読みとり能力が必要なんですけど、それをどういうふうに分節化し、系統化して高めていくかという問題が、今ひとつ十分には解明されていない。結局心情主義の教育が行われているなと思っております。そういった主題を読むレベルの問題もあれば、前提となる言葉のレベルの問題もあります。メモに「峠の茶店」って

書いておきましたけど、それは芥川の『トロッコ』という中学校の定番教材で出てくる言葉として「茶店」があるんですが、土工が峠で茶店に入って行ってしまい、帰りが心配な良平ははらはらしてしまうところです。これを学生に読ませると、「サテン」と読みます。峠とは熱海と湯河原の間ですね、印半纏で入っていくわけですが、「サテンでは、おかしいだろう？」って訊いても、「おかしい」という学生が四年生でもだれもいないというような事態、これはかなり大きな基本的な問題ではないか。これはほんとに私が最初にぶつかったときには、まさかと思ったんです。でも、まさかじゃない、そういう学生がいるかもとは思っていたんですけど、ほぼ 100%とは思っていませんでした。

そういった問題をこれからどう考えていくのか。最近学生の言葉で「何げに」という言葉も非常に気に入らない。「何げなく」が正しいんですけど。「何げに」では、下心を持つてということになりますから。そういった意味でのボキャブラリー。あるいは漢字が書けないとか、あるいは実習とかそういう模擬授業をやったときにはっきりするんですけど、書き順がまさにでたらめとか。私自身も自信がないところがあって、ついこの間まで成蹊の「成」の字の書き順を間違えていましたけれど、まあそういう恥ずかしさもあるんですけど、でもやはりそのレベルじゃないものが学生にあります。で、言葉も漢字も貧困。

で、専門科目でこれを補うかといったらこれも空白領域で、あまり補えないまま大学を卒業し、現場へ出ているわけですが、当然、生徒からの信頼はなくなる。学校現場に出るから埋め合わせるっていうのは難しいだろうなど。これがエピソード1です。

番目、「社会科免許を目指す学生」。かれらが県や国の位置を知らない。近年は、学期冒頭で白地図小テストをやらせて、正解が半分以下なら宿題を出します。前は3分の1ぐらいの学生だったのが、今は8割ぐらいが該当。白地図を自分で写して都市や国名を書かせるのをやっています。フィンランドをギリシャとしたり、ニューヨークが西海岸にあるという学生、テキサスのあたりにあるという学生もいたりします。どういう認識をしていたのかと思うときが多々あります。

また、弥生時代と平安時代と江戸時代はどれが長いというと、予想通り江戸時代と答える学生がいます。平安時代が一番長いといいますがマシなほうです。人物中心学習のせいでしょうか、弥生時代というのがわかっていないのは意外です。ましてや、では中世っていつからかと訊けば、一応は答えるんですね、「鎌倉時代から室町時代」と。じゃあなぜ鎌倉時代とその室町時代という区分と別に「中世」という言葉が使われるのか、何が違うのかと訊くと、だれも答えられない。ほんとにこれで社会科の教師になって、何を教えるつもりなんだろうというふうに思ってしまう。

それからもっと深刻なのが、国民には憲法を守る義務があるかと聞くと、9割以上が「ある」って答えることです。これは大学で日本国憲法の授業を受けた学生の答えなんです。つまり、憲法の先生はこの辺を教えてないんですね。当然ながら憲法というのは、権力を制約するための国民と政府との契約文書ですから、国民に義務を課すものじゃなくて、政権、議員に、政府に義務を課するという文書のはずなんです。つまり憲法というのはいかなる文書かというその根本的なことが、わかっていない学生が圧倒的なのです。これで人権を教えられるんだろうか。ましてやでは「人権」と聞いても、義務を果たさなきゃいけない普通の権利と人権は何が違うかということも聞いても、これも種類をあげて、平等権とか、社会権とか答えるだけで、権利、人権の本質は何かという点は答えられない。まさにそんなんで教師になっている。それでいいか。

それから次の例“上司から客のために帰れと言われたら有給休暇を辞退すべきだ！”と考える、その通りと思うか訊くと、イエスだというのが80%。この10年ばかり私が気になっていることで、毎年学生に訊くんです。社会科を教える上で重要なことは、いろいろありますけれど、今のワーキングプアの問題がありますように、やっぱり労働の問題とい

うのは、ほかよりもはるかに重要なことだろうと思うんですが、その中でもとくに有給休暇を取る権利とか、残業制限、過労が重要でしょう。でもそういった問題について全く認識がない。教えるといったって、ただ教科書にある語句を並べて暗記させるだけだろうなと思ってしまっております。

それから、10年研修の高校教員。これは、地歴科の高校教員の十年研修をやったときのことです。最初に「皆さん、現代っていつからですか？」って訊くと、「考えたことがない」というのがほぼ全員でした。で、何人かが「ベルリンの壁以降です」と。とすると今までの人類の歴史を幾つに区切ったらいいのかわかんなくなるくらい細かく分けなきゃいけないんですが、考えたことがないというのには驚きです。教科書にはもちろん現代ってタイトルが出てきますが。大体第一次大戦ぐらいから以降が現代とされるわけです。ベルリンの壁というのは一つの見方であることは間違いないんですけど、「根拠は？」っていうとないんです、「ただそう思うから」と。そういった概念のいいかげんさ。

それから 破綻のない数学の実習授業。数学科教師志望の学生は教科の指導法でいろいろ学んでるはずですけど、実習になると何か自分の体験とか思い込みだけでやってしまうようで。実際に実習訪問に行ってみますと、教科書をきれいに写してるだけなんです。例題を示し、この場合はどうするかと、教科書に書いてあるとおり1番2番と書いていき、「最後に例題をやりましょう」となれば、どう見てもきれいな授業の風景なんですよ。でもそれでは、数学科教育法を全く受講しなくてできるわけですよ。極端に言えば、ちょっと気のきいた高校生ならできるような、そういうレベルで満足している。そのときにちょうど不等号のことをやってたんです。問題があることに彼が気づかないのが気になって、授業が終わる頃ここにありますように、「 $10 > 100$ は正しいか」というアンケートを彼に取らせたんです。そしたら生徒の何人かが「正しい」で、6割ぐらいが「違ってる」に挙手しました。この記号を教えるときにこの記号の意味を教えてないんです。要するに教科書を読んでもらうだけですから、読んだだけだと見落としてしまうとか間違えるところ、これを補うのが教師の役割なんですけど、そんなことの自覚がないから、ただ読んだだけで終わっちゃう。つまり、子供のつまずきといいますか、読んだだけだとわからないところがどこなのか、その辺がわかっていない。

で、そこでやめればよかったのに、アンケートを取った後に「実はこれは $10 < 100$ は成り立っていますね、でも $=$ ではありませんね。したがってこの記号の使い方は間違いです」と説明しちゃったんです。でも後ろの方で現職の数学の先生も「あれ、どっちでしたっけね」ってひそひそ。県立高校の数学の先生がって、啞然としました。私なんか大学受験のときにこの辺は鍛えられています。両方同時に成り立つということはあり得ません、当たり前ですよ。この記号はどっちかが成り立つという意味ですよ。でもそこに留意できずに平気で教えていた現職の先生もいれば実習生もいる。ほんとにこれは中教審の考えることとは違うところにすごい問題があるなということですよ。

「habit の意味は、慣習と癖のどっち？」って。これは定時制高校の授業だったんですけど、生徒が調べてきたんです。偉いです、それを実習生に訊いたんです、どう答えてくれるかなってね。日本語と英語の概念とはちょっとズレてる。だから英語の habit という概念は、日本語だと習慣、癖と語彙を並べて意味を示す。しかしどっちかの語を当てなければピタツとしない。それが解釈し訳すということですよ。で、私が何て答えるのかなと注目していたら「どちらでも同じです」って答えて動じない。不誠実です。これはかなりいい方の学生でしたのに。

授業づくりの基本概念。これについても実にあいまいなものが多い。特に「発問」という概念。これは現職の先生も実に粗雑に扱っております、何でも問いを発することを発問とっちゃうんです。普通の質問と発問を分ける先生もいますよね。発問の中にも種

類があります。その概念をちゃんと持つてるかどうかが重要ですが、そのレベルが実にお寒い。それから「教育内容」という語についてももっと自覚すると、幾つもヒエラルキーがあるんです。いわゆる抽象的な教育的な内容、それから教育的には内容ってなかなか入れられないわけですが、いわゆる学校教育法にはちゃんと目標みたいなのがありますよね。で、目標は内容そのものじゃないんですが、ただ教科になると学習指導要領に「内容」が示されてあります。ですけど、1回1回の授業というのはそれを全部やるわけじゃないですから、授業なりでの内容があるんですが、当然そこでは教師が意図する教授内容と、実際にその授業の中で子どもたちとの応答によって展開していく授業内容と、いろんな条件によって子どもそれぞれが受け取る学習内容。この三つは違うんですよ。つまり教師が意図したことが、必ずしも子どもが受け取って形成する内容にはならない。それは違いがあるということをやはり理解しなきゃいけないのに、ただ内容といったらそれが全部一致しているように思ってしまう。私は学生に口をすっぱくしていうんで、私が教科教育を担当した学生は何とかわかるんですが、ほかの学生はどうもわかってないのです。

はい、時間がもうあっという間にたってしまいました。どんどん行きます。

2) 教員に求められる役割と力量。

まず教員に求められる役割とか力量、これをまだまだ追求していかなくちゃいけないだろうなと思っております。もちろん、教科外指導者と先に書いたのは、これは非常に複雑だからでございます、私もスパッとはいえませんが。

それからもう1つは教科指導者として、つまり実際先生の仕事の中心というのは、本来は教科指導です。不登校の子を指導したりだとか、落ちこぼれた子に対して補習をやったりとかしますけれど。あるいは児童生徒が不登校になるという原因の中には、授業がわかんないからというのも当然あるわけですよ。そういった意味では授業をしっかりとするのは、これは最も基本的な教師の役割があります。そうした授業力を一体どうしたら培えるのか、これが根本的な問題だと思います。

で、当然ながら授業では、児童・生徒の能力を育てなくては授業の価値がないんですが、先ほどいいましたように国語の場合、読んで心情を先生がいて暗記させるというものは、その授業を通して生徒がどんな育ち方をしたのか、わからない。こういう授業は実はいっぱいあります。

社会科もまさにそうです。何年に頼朝が幕府を開いたとか、確かに知識はついたかも知れないけど、それが何なのか、何になるのか。これはほとんど伝えられてない。で、どこが大事なのか、これもわからない。本来は児童・生徒が、「ああ、ここは大事だな」と判断できる力が培うられるべき能力のはずです。でもそれがわからない、うまく伝えられてない。それは授業者にそういう価値観がないためにそういう意識もなく、判断する方法や着目点に言及しないからでしょう。教師の授業という仕事というのは、教科書をなぞって、まとめてあげることはありません。

ただしそれは、認識が重点の教科と技能・実技が重点の教科では、課題や目標は多少異なると思います。音楽、美術、あるいは体育といったものの教育課題と、理科とか社会科とかの教育課題は違うと思います。言語でも国語と英語には、これは認識の発達課題もあれば、技能もあるでしょう。そういった点でものを考えないといけないのに、その辺のところはまだ研究課題として残っていると思います。

それからもう1つは当然、学士段階で養成するのは、授業能力の“基礎”なわけですよ。高い力量を培えば望ましいんですけど、高いものは難しい。だんだん身につけていけばよいものんですけど、その基礎となるのは何なのか。うだうだ書いてしまいましたけど、求められる技量、これを分析的に把握し、適用する意識だと思います。そしてどうい

う力を磨いていくことが大切なんだということを本人が自覚できることです。その時点では持ってなくてもいいですけど、今後身につけていくべきものは何かを掴むことです。その根底にある条件には教育の課題を認識する能力、なぜ教えれなきゃいけないのかという洞察力が欠かせません。教育というのは当然、非常にアクティブな行為でないといけません。もちろん今はいわゆる教育では「支援」が重視されて、極端に言えば「教えちゃいけないよ」というようなことすらいわれるのですけれど、教育というのは本質的に学習を組織してリードしていくもので、計画的、意図的なものです。だとしたら、どんな意図を持つべきなのかという教育的課題を認識しなきゃいけない。つまり何をこそ教えなきゃいけないのか、何こそわかるようにしていかないといけないのか、どんなところこそ学校で扱わなきゃいけないことなのか。別なことを言えば、放っておいたって身につけていくようなところを区別しなきゃいけない、そういった判断力というのはやっぱり基礎であろうと思います。もちろんそれは最初に思っていた仮説が現場の中で修正されることで、鍛えられていくものだと思います。そういった意味で「ベテランとは」ということを書きました。ただ年数を重ねただけでベテランという人が多いんですけど、そうではなくてまず状況把握ができることです。状況把握ができないとその後の手だてができませんけど、これができない人も結構いると思っています。

何が問題なのか、何が本質的なのか、課題を的確に析出することができる。児童生徒を前にしたときの教育的タクトある、つまりその場の状況に応じた技能を繰り出して適用するということができる。これがベテランです。大学卒の段階でこれが十全にできるってことはあり得ません。必要でもありません。ですけど、そういうことが必要なんだということ意識し、何を目標として研さんしていけばいいかという見通しを掴めたかが肝心です。ちなみに私はドクター課程で「よい授業とは」って、考えさせられました。先生方は理想を語ります。“子どもは無限に伸びる”なんていうことも、当時は語られました。無限とはどんな意味かというのが鍵であってわけですけど、でもやっぱりそういうことを論議してきたお陰で、自分の授業のときでも当然、意識してきちゃうんですよね。反論もないわけではありませんでした。でもそういう考え方もできる。確かに限定してはいけない。この子の場合はどうなんだろうとか、実際に社会に出れば、この子は伸びるんだろうか、どんな将来が待っているんだろうかとか、気になる子がたくさんいるわけです。でもその中で子供を見る見方、子供は伸びるんだとか、伸びるところに着目するんだとか考えることを鍛えられてると切り捨てないんですよね。で、じゃあどうしたらいいかって、また次の手だてを考えていく。切り捨てちゃったらそこで教師の発達がとまっちゃいますから、そういったものをつかむ力、これが基礎であろうと。その場ではできなくてもいいですけど、それを目指していくというもの、あるいはそういう課題意識ですね。それを続けていかないと、ベテランにはなっていないでしょう。理想と、実際の制度的なものの想定とが随分ずれているなと思っています。

中等教育の教員養成で国立大学、私立大学間にどんな差異があるのか

これも意識するのはこんなことだろうなと、ちょっとだけ書いておきました。まず担当者の目的意識とか課題意識。これがまず先だろうと思います。次ぎが、課程の編成に差があるのかです。カリキュラムですね。

で、当然ながら教職に関する科目の授業とか、教科に関する科目の授業の中身そのものについては差があると思います。何よりも専任担当者の数が違うんですけど、同時にその意識というものにズレがある。でも差があっても、余り大きな違いがない部分もあるんじゃないかと思っています。後で述べますけれど、特に教科に関する科目で、専門科目をどう教えているかという問題では、はっきりいって国立も私立も同じ課題を抱えている。

つまり国立大学教員養成学部でも、教員養成だということが余り自覚されていないような専門教育が行われているという、その問題ですね。もちろん、ある意味では専門教育は専門教育でいいんだという考え方もあると思います。一般大学で学んだ私の体験をいえば、専門科目はあくまでも専門教育のためのもので教職のことはつゆほども考慮することはなく、実践に結びつくようなものではなかった。とはいっても、無関係であっても、実は意識すれば関係づけられることもあるわけです。でもそれはかなり意識をしないと関係づけられない。特に普通の学生にとってはそんなことはなかなかできるものではない。そのところの問題点というのが、多分国立も私立も同じだろうと思います。

で、私立の場合には、ましてや開放制ということは、全然教育ということを意識しない先生が圧倒的ですから、例えばうちの学部で源氏物語を教えている先生は、これを高校で教えるときの課題としてはどうなのかとか、一切意識はありませんね。あくまでも源氏物語はどういうものなのかとか、あるいはそれが絵にされた源氏物語絵巻であれば、一体どこまで真正なのかとか、何を意味しているのかとか専門的な課題です。極端に言えば、それを学んでも多分、高校の授業ではほとんど活かさないだろうと思うんですけど、そういう授業が行われているわけです。これは多分、国立でも同じでしょう。そういう点では差はないだろうと思います。

それから学生の基礎知識の差、これは微妙にあると思います。何ていったって、やっぱり国立は基本的にセンターテストを受けています。ところが後で見ますけど、私学はセンターテストを受けてないところが推薦がふえていますので非常にそれが問題で、これは前の碓井先生もおっしゃっていました。もう、活字にはしてはいけないようなことまでおっしゃっていましたけれど、それが実態だと思います。で、これは大学の差が実に激しいと思います。国立以上に私学のその大学の差の激しさというのは、もう壮絶なものがあると思います。それからスタッフの差です。数もそうですし、専門領域もそうですし、意識の差でもそうです。私学の場合は差がかなり大きいだろうと思います。

で、書いておきましたけど、課題が共通の部分も多々あるだろうと思います。そもそも国立大学の中学・高校の免許課程というものは、教員養成学部では小学校免許と一緒に副免許で取らせたりはしますけれど、非教員養成学部では中高だけ取らせるので、単に国立と括ってもいけないのはもちろんです。養成学部の課程といっても違いがあるかと思いますが。ちょっと僕もわからないけど、小学校の免許さえ取れば中学校の免許を取らなくても卒業できるところっていうのは相当あるんじゃないですかね。

そういう点では中学校免許というのは、小学校免許とはかなり違った性格があるかと。逆にいうと、私立大学と国立大学というのは、教員養成課程と非養成系それぞれでかなり共通の課題を抱えるだろうなと思っております。

はい、時間がないのでどんどん行きます。第 部、2 ページ目ですね。

大学で伝授する知識・鍛える能力とは

そういう点で考えるなら、大学で伝授する知識・鍛える能力とは何かなんですが、その前に1)の「大学入学の前提となる知識・技能が余りに薄弱」。貧弱です。かつての教員養成では、教科内容は実は高校までの学習が支えていたと思います。私の実感でもあります。実際に現場で教えたとき、教科内容については大学で得たものはほとんどありませんでした。一つだけはっきりするのは、経済で需要曲線、供給曲線を教えるときに、高校までで覚えた理解と大学で学んだことのズレです。需要がふえるということは何なのかというと、需要曲線が東北にずれることだというふうな。それは日々ずれていくことなんだと。逆にいうと均衡というのは、ある時点をとってみたらこうなったというだけで、それが動的なダイナミックな価格変動を説明するもんじゃない。大学の経済の専門を受けて初めて知

って、高校はいいかげんなことをやってるなと思いました。そんなことがあるぐらいで、あとはあんまりないです。まずそんなことがありました。

で、かつての教員志望者は勉強の「勝ち組」である。今も、どちらかといえば勝ち組かもしれないけれど、今は昔のような勉強大好きな学生たちじゃないのが国立にも相当入っています。できたら皆さんで手分けしてでもいいから、多分センターテストの結果でどここの大学は偏差値幾つで入れるかという代々木ゼミナールの予想が公表されると思いますけれど、あるいは河合だとか、見れば教育学部の合格圏偏差値というのが軒並み 50 を割ってる。あれを見ると昔とは違いうだろうなとひしひしと感ずます。50 を割っても入れるかもしれないけど、もちろんできのよい高校生、ほんとに勉強好きな学生も入ってる。決してみんなのレベルが 50 以下だといってるわけじゃないですが、入れる生徒、学生もいるということは昔はちょっと考えられなかつただろうなと思います。

それから 4 行目に突然「確認を行う体制」なんて変なことを書きましたけど、これが求められているわけですね。学士段階での教科教養の質の確認を行うのもいいんですけど、例えば私のところで確認を行えばいかにできてないかがよくわかるんですね。卒業生として送り出すにはいろんな面が不完全なんだと、それはわかるけど問題はどうしたら補えるのかです。これについては茫然としてしまうところであります。

それから 2)。教職課程は、「ただの課程修了書 = 履修証明書」。こういうふうなレジュメに書いておいたんですけど、そのとおりです。能力確認書ではありません。特に私が非常に疑問なのは、所定科目の単位認定で、オール C でも、つまりぎりぎりでも免許は取れちゃうことです。で、僕は学内で、何とかしてやっぱり C は幾つまでとかやるべきだろうということ提案したけど、一蹴されてしまいました。大学というのは単位さえ取ればいい仕組みなんだと。

ちなみに私が 2006 年に行ってたオーストラリアのグリフィス大学ではそうじゃなかつたですね。GPA みたいな計算をして、成績が低いとだめだと。つまり全部 C だったらだめなんですね。そういうこともやっています。たしかに、一度取った成績はやり直せないのが欠点ですが。せつかく評定をするならば、もうちょっと成績評価を活かしていいのではないかと思います。今の日本ではそれを生かすシステムは全くありません。極端にいうと、教育実習が C だって免許は取れます。で、4 年末に出る実習成績は在学生だったら選考時には出ません。免許取得見込み証明書だけですから、教育実習が C だって選考材料にならず合格する可能性はあるんですね。そういう点は、問題というか実は穴になつてるだろうなと思います。(* 都教委などは、実習校からの生の実習成績報告書を選考に使う道をさぐつたが、大学からの大きな反対で実現しなかつた。)

あとは、いずれにしてもペーパーティーチャーですね。ただの証明書保持者ですけど、証明書を持っているだけの人がいるというのもこれも悪くはないかもしれませんが。昔言われました「でもしか教師」。それでも教師で結構いい先生がいたというのは、初めはやる気はなくても、「しょうがない、やってやろうかな」という余裕、ゆとりのある人の中にいい人がいたということであつたからかと思います。

ちなみに都教委から、再任といひますか非常勤の採用を拒否された三鷹高校の土肥校長ですが、東大の農学部を出て、で、どこかの民間企業に入つていたけど、企業はおもしろくないと。やっぱり教育のような理想を語れる所に行きたいというので、それで教育に移つて最後は校長、生徒から慕われる校長になつたという。それを考えると、最初はやる気のないような人たちでも、教員免許を取るのはいいいことかなと。ただ C が並んでるというのは、これはやっぱり問題だろうなというように思ひます。

で、経済の場合ですと、産業予備軍という言葉がありますけれど、やっぱり失業者がいることによって企業というのは成り立つみたいなのがあるから、今でも派遣労働者はなく

すなという声強いわけですけど、レベルとか質とか、そういうのは違うんだけど、教師の場合やはりこういう予備軍的な人がいるということは質の維持に欠かせないだろうなと感じます。だれでもいいから採用するというような事態になれば、これはやっぱり質の低下が生じざるを得ないし、現在ではそういう問題も出るだろうなと思っています。

次に、現場でないと難しい教科外指導の力量形成。教科外指導の実践力も大学で伝授すべきだといわれていますけれど、これは大学では実に難しいですね。要するに先ほどの教育的タクトっていいましたけど、場面に応じてどんな事態が生じるのかということは、口でいってもイメージさせにくいです。で、大学といってもいろいろありますが、成蹊大学とか教員採用に合格するような学生が出てくるような大学の場合だと、出身高校というのはそれなりのレベルの学校ですよ。だから勉強ができない生徒が多い環境だとか、授業崩壊するとかというようなことは余りない、そういう学生ですから、問題行動を起こす生徒をどうするのかといったって、なかなかイメージがわからない。やっぱりそのところが難しい。ただし大学でできるのはそういうときの視点で、私も先ほどいいました、どの子も無限に伸びるといった考えに疑問を持ちながら、そういうこともいえるかなとかという視点・捉え方を持つことは重要でしょう。いわゆる非行に走った子に対して、どういうふうなことをやって立ち直らせたかっていう実践がいろいろありますが、やっぱりそういう実践を知っている、どういう場合だったら成功し、どういう場合だったら失敗したとかというのを知っている、知識的に知っているだけでも見立てや指導方法は違って来ると思います。それからあとは手段で、どんな手段があるのか。全く手段を知らずに困難な現場に出されたら、もう手をこまねくしかないわけです。大学では実践できないにしても、状況に直面したらこういうことができるよというようなことは、大学で伝えられるだろうなと思います。

問題は、教科内容に関する専門的教養。

現今の学生の知識は「かつての高校レベルか」とはいいましてけれど、1)当該教科の学問的知識や技能の問い直し、これが必要だろうと思います。

先ほどの源氏物語とかでいいましたけれど、じゃあその力がついてるのかということ、その専門的な知識や技能がまたこれも薄弱で貧弱です。そういう点では、そもそも大学教育自体の崩壊の危機といえますか、それがあると思います。大学を出ても、たとえば経済の学生なんかには私が専門的なことを訊いても知らない、法学部の学生に法律的な考え方を訊いても知らないというようなことがありますので、専門的な知識が空回りして、昔だったら要求されていた、あるいは達成していたようなかつての大学生の知的レベルというのが今の学生だと難しいだろうなとは思っています。御承知のように、日常生活にも関わる重要なものに、保証人になるということと連帯保証人になるということの違いがありますよね。この違いを法学部の学生に訊いても2割が答えられるかどうかです、四年生に聞いても。「えっ、今まで何を習ってきたの?」っていいたいくることがあるんですけど、こんな基礎概念もわかってなくて、専門家というか学部卒といえるのかという疑問に、学部専門の先生たちも悩んでるのではないかと思います。

それからあとは科目名称でカリキュラムを論じるだけでいいのかということですね。先ほどもお話ししましたが、成蹊大学でも当然、課程認定を受け、教科に関する科目をやっています。確かにその教科の指定された領域枠には、該当するタイトルの授業が集められてそれを履修するようになっていきますけど、その内容でほんとに専門の力がつくのかという疑問があります。ここにも憲法の意義とか、人権自体の特色と書いてましたけど、先ほど述べたようにこれができてない。

それから、概説の話がちょっと後に回しちゃいましたね、後でもう1回お話しします。皆

さんの報告の中にも概説の問題が論点整理にあるわけですが、今教科に関する科目のうち、各領域で概説的なものをやらなきゃいけない、包括的なものをやらなきゃいけないって文科省から指示されますけれど、昔と違って今は昔の一般教養に当たる科目を充当してもいいということになっています。そうした科目、例えば日本史概説、それを通り一遍やったのでは、絶対に日本史を教える知識は付かないだろうし、かといって日本史の文献批判能力とか、いわゆる要するに史学の基本的な能力さえも身につくことはないだろうなと思うのです。

教育的価値という意識や教育上の概念。

これも部分的にくり返しになりますけど、1) 児童・生徒の発達の態様と現実の課題の把握。こういった基本的能力を本当に鍛えられるのかどうか。特に御承知のように発達の最近接領域という非常に教育学上の重要な概念がありますけど、この言葉すらも知らない学生というのが相当多いと思います。

それから2) です。改めて教育とか授業、それ自体をとらえ直さなければ専門性を育てるのは難しい。授業研究とかという言葉はあるんですけど、実はいわゆる僕の専門の教育方法とかという部分も、まだまだ不十分というか浅いレベル、経験主義的なものがいっぱいある。僕なんかだと、社会科教育についてうまくいったという人の授業でも、見直すべきだねといたくなるような、また本人たちはうまくいったと思っても、実は内容が空疎な授業はいくらでもあるだろうなと感じている。それを形だけまねさせても専門的な力量は伸びやしない。そういった問題があるかと思っています。

それから3) 概念。例えば「学力」といったのも、これも当然ながら簡単な概念じゃないわけでありまして、実は成蹊で教えていてもなかなか解ってくれていないなと思っています。ほかの大学なら教えてられているかということ、これも難しいだろうなと思います。ましてや発達とか、学習と教育とか根本的な教育概念についても同様ですね。学習と教育というのは、これはある意味で区別をしなければいけないけど、その辺があいまいなまま。ちなみに学習指導要領というものがあり、「学習」が一応先に立っていますけれど、「学習」と「指導」することと「教育」はどういう関係なのかという点は、あいまいです。これもほんとうは考えなきゃいけない。また、「学習」と「教授」の関係はどうなのか。それから先ほどいいましたように「発問」という語の概念ですね。「学力」については単純な2分法で、「過去に修得した知識・技能」と「新しいことを学ぶ力」という2分法がよく行われていますけど、それほど単純ではないでしょう。

実践的力の基礎。

もう既に申し上げてしまいましたけれど、養成課程では目指すべき目標、優秀なベテランたる要素とは何か。そうしたポイントを「なるほどなあ」って痛感させるとか、「ああいうことができるようになりたい」とか、そんな要素を理解させ、意識させるのが基礎かなと思っています。で、その後何積み上げていくのか、自己の課題の自覚。これを持つことが力の基礎なのではないか。何かその辺のところの中教審あるいは教員養成部会なんかがいっている言葉の中でいま一つ何かはっきりしないところかなと思っています。

だからそういう目標を知らないまま、既に述べたように場数を踏んで年を取っていけばベテランになるかといえば、ならないだろうと。やっぱりこういうふうな課題意識というのを常に持ち続けていくということだと思います。ところが今の世の中は御承知のように、40歳を過ぎたらベテランだとか、実務家だとかという認識をしてしまうんですけど、そうではないでしょう。

そういう中で、シラバスモデル、つまり内容が大事なわけですが、シラバスモデルの積

み上げというのはこの報告にあるわけですが、理念としてそのとおりだと思わなければ、問題なのはそのシラバスの吟味というようなことです。あるいは相互批判というものがなければいけないし、積み上げにならないだろうと。それをどこでどう行うことができるのか、この問題が大きいと思います。

私学教職課程の質と課題

さあ、それでは私学の問題に行きます。教員養成における私立大学の比重の高さというのはもうかなり大きくなっています。御承知のように小学校でも今や、国立養成系の卒業生は50%を切ってますよね、47%ぐらいでしたっけ。私学というのはかなり比重が大きいんだなとつくづく思うし、特に最近ですと御承知のように、碓井先生もおっしゃってましたけど、小学校課程乱立のような事態もありますので、それが結果的にはやはり数としても私学出身者の比率増大というのは出てきているんだろうなと思います。それはおいておきまして、私学の教員養成の質と課題、これが問題になると思います。で、幾つか気がついていることを述べたいと思います。

1) 教職課程をおく上での基本理念と目標がどこまで真剣に、課題とか、建学の精神を意識しているか。当然、私学というのは建学の精神があるわけですが、それを考え合わせて決めているかどうか。成蹊ですと、開学の祖中村春二は、大正自由教育、第一次自由教育の旗手であったんですけど、中村の理念で今やっているかということ、ちょっと違う、それをもうちょっと欲しいなと思うんです。私は100年史をまとめる委員になってますので、改めて中村春二の勉強をしてみると、すごいとか、日本への影響の大きさというのがわかるんですけど、だから私は授業でもそういうことで意識して、それを学生にも伝えていますが、ほかの先生は知らないですから。で、大学の発足後教職課程をおいたときにも、中村春二の理念の論議はなかったらしいです。もちろん成蹊じゃなくて、ほかでも同じではないだろうか。例えそれがあっても、あとから来た新任者にそれが伝承されていっているのかどうか。私は教職課程発足の理念を伝えられたことはなかった。武田先生の場合、武蔵大学に着任したときに、うちの教職課程はこういう理念でつくられたということを、だれかが説明したでしょうか。

武田 しましたね。

木内 そうですか。そういう方がいらしているうちはいいですね。だけどもなくなっちゃうと終わってしまう。これは継承が難しいもんだと思います。

で、さらにはそれ意識したことを随時やってるか。意識してる先生はいると思いますけど一握りでしょう。多くの場合には不干涉主義、お任せになる。

で、そういう点では2)に書いてます、責任所在のあいまいさ。これはもう本当にはっきりしています。例えば成蹊だって僕は責任の一部を持っていても、すべを負いきれる状況はないんです。特色を持った教職課程づくりに一生懸命に努力はしていますが。責任を持つには、裏に権限がなきゃいけません。何も権限がありませんので、責任を負える状況ではないのです。

学科組織とそれから課程組織の落差と書いておきましたけれど、ちょっと順序が逆になってしまいました。成蹊とか武蔵大学ですと、いわゆる教職課程という組織形態です。武蔵では、所属は人文学部ですよね。成蹊ですとFaculty of Humanitiesという文学部の所属であります。でも学科ではありません。課程という組織です。学科ではありませんので専門の授業を持つことはありません。そういう大学が多いですね。一応、教職課程という組織形態の中には“教職センター”も入れたいと思う。例えば、慶応大学というのは教職

課程センターを置いていますが、これも学部じゃありません。

もう一つが、ある教育学科があって、そこが全体のお世話をしているというような場合です。例えば日本大学。微妙ですけど、文理学部系については、文理学部の教育学科が教職を担当している。ただし日大はキャンパスが分かれていますから、ほかのキャンパスに行くともた独自の教職課程があって、文理学部とは関係がない。同じ学内でも状況が異なるといったように、非常に差が激しいと思います。学科組織でやってる場合には学科なりの検討会を定期的にやってると思いますが、教職課程の場合には果たしてそれができるかどうか。特に設置理念についての議論ができるのかどうかですね。それからさらにはカリキュラムの改編の発案権はだれにあるのか、それから決定権はどこにあるのか。これも非常に大きな問題だと思いますが、大学によってあいまいなところがあると思います。

それから3) 規則準拠型カリキュラムと書きましたが、結局どこも教免法の施行規則にしたがってやっていますし、またそれによって課程の質とか教員を保護してる面というのが大きいと思います。教免法の施行規則がなかったら、もっともっと先生を減らす大学というのはいっぱいあると思います。ちなみに私が最初に赴任した大学というのは、法令があるからこそ仕方なく私を採用したのであって、そうでなかったら教員は1人で、あとは全部非常勤だということもあり得たと思います。

4) の甘い成績評価であります。これもちょっと難しい表現ですね。大学教員自身がいい授業をやってると結構厳しくなるんですけど、余りいい授業をやらないと甘くなる。実際に自分のやってる授業をどこまで洞察分析してやれてるのかどうか、これもはっきりしない。私の所では何先生がAをどんくらい出した、Sをどんくらい出したかと成績分布一覧をつくっているんです。ある先生はもうほとんど全部AとSをつけているとか、ほんとにそんな成果があがるのか疑問なことも起こります。で、実際に例えば私も、原論の授業を持って、10%以上の「不可」をつけましたけど、前期の担当の先生の場合不可は欠席者ぐらい、欠席してないのはもうほとんどOKしかもいい成績を与えて。私が担当すると成績が低くなるというのは、はたから見ると木内の授業が下手なんだと思われかねない。下手なのではない、やっぱり前の授業が甘いのだろうと思っています。でも順調に卒業させたいのが私学ですね。そんなことも起きます。

「うわべの」って、ここに書くべきかどうかでわかりませんが、授業を教えるとき、今後は“教育実践演習”なんていう科目も設置されるわけですけど、そこではうわべの形さえできてればOKを出すことになってしまうのではないかなと思います。先ほどベテランということでお話をしましたけど、うわべの形だけでできたって、やっぱりそれは基礎ができたとはとてもいえないと思いますけれど、でも多分、多くの所ではそれで済んでしまって、授業の形が整っていや、合格ということになりかねないと思っています。

もう一つはこの4)に「中学レベルへ引き上げる努力」って書いたんですけど、御承知のように、この間の碓井先生のお話にもあったわけですけど、例えば小学校教員採用で受験する場合に、算数ができない、理科ができないというような、ほんとにすごいレベルがあるわけですね。私の聞いた某大学、実践報告を全国私立大学教職課程連絡協議会(全私教協)の研究大会で報告くださったんですが、中学校の方程式が全く解けない、だけど小学校の先生になりたいというので特訓をして、小学校の応用問題は暗記させてできるようにした、そうしたら合格させることができた、よかったと。考えちゃいますよね。当然、そんな小学校教諭には中学校までの勉強を見通した指導はほとんどできないだろうし、算数はこんなに役立つよとか、おもしろいよという、あのPISAの評価みたいなことについて思いをいたすなんていうこともできないでしょう。数学は将来の仕事にとって大変有用だなんて答える生徒は育てられないだろうなと思ってしまいます。それでも教員採用選考に受かってしまうという現実。そういう現実の中で、教員採用にそういった努力を

するというも行われています。これは大学が責められることでしょうか。もう時間がなくなってきました。

中等教員こそ実質的開放制だが“開放制”の看板の仮想と内実

くり返しになる分は読んで省略をしますけど、教職課程という制度の場合、ほんとに真の権限がある責任者がいるのか、これが結構問題だと思います。1)で、A、Bと書きましたけど、順序が逆になりましたけど、教育学科の場合だと、責任を負う教員をおくことはできるでしょうが、ほんとにメンバーが責任をどこまで自覚しているのか、私はちょっとわかりません。教職課程ですと、意識ある先生がいればいいけど、そうでないとお任せ主義になってしまうだろうなと思います。

それから2)私学における教職課程の設置動機。これは先ほど書きましたけど、実際には理念とかいうことよりも、教員免許を取得できることが志望者を集める看板として大きな比重がおかれている。私のところでも、「なぜ成蹊に来たの?」と訊くと、「教職課程があったから、学芸大とどっちへ行こうかと思ったけれど、成蹊でも免許が取れることがわかったので成蹊にしました」というのが、学芸大学には申しわけないですけど、毎年のようにいます。ほかの大学にとっても教職課程をおくというのは、やっぱり学生募集においてほんとにいい条件になるといいですか、志望動機を高める、誘発させるものだと思います。そういう意味では学生募集の釣り書きとしての経営的理由での設置が実質的には主流じゃないかなと思います。

で、もう一つ実際の履修者の割合です。定員の15%あたりが課程を履修して、免許取得者がそのうちの65%ぐらい。3割ぐらいがやめていったりとか単位未充足で取れなかったり。やめていく学生が半分という大学もあるかと思いますが、で、免許を取った学生のうちの10%が教師を目指して採用されるというのが平均的なとこじゃないでしょうかね。これは大学の偏差値レベルの差と関係なしに、例えば東京大学でも免許を取ってる学生が先生になってるかということ、これも多分10%もいかないでしょうね。免許は取っただけというのもあると思います。もちろん、逆に受けても受からないという者もあるかと思いますが、でもこれが現状だし、それで今までは何とかなってきたという面があるかと思いますが、それが意味で底支えをしていった面があると思います。

つぎに3)認可最低限になりがちな教員数。課程認定の内規にすり寄りかちな教員数。これはもう皆さん、御承知だと思いますけれど、ちょっとこれも見ていただければいいですが、内規でどの規模だと何人の専任を置かなきゃいけないと、こういうのがありますよね。ちょっと見てみたら、もう御承知だと思いますけど、で、一番下に書いておきまして、下のどこだかに書いておきました。赤い字のところですね、成蹊では定員が今1,740人の入学定員がありますので、専任配置人数区分では1,200人以上という規模になります。もうそれ以上の区分はないわけで、教職科目担当の専任教員は4人以上でいいんです。成蹊では実質的には7人います。以前だったら6人でやりました。専任数が基準ぎりぎりという大学は意外と多いと思います。実は成蹊は、これはたまたま「教科の指導法に関する科目」を持つ教員が3人ほど専任でいたためにそうなっているだけであって、主として教職課程を持つ専任教員というのは、3人しかいません。そういう点ではかなりぎりぎりのことだと思います。で、ほかの大学も似たり寄ったりだと。で、御承知のように、いわゆる心理系の先生と、それから原理系の先生は1人ずつそろえなきゃいけないというのがありますから、とりあえずその2人だけはそろえて、あとはもう非常勤でということが多いと思います。

それから教員の能力や意識ですけど、あわせて人材不足の傾向とありますけど、採用するといっても、いい先生を取り合いになってる面もありますので、ほんとにこれはうって

つけだという先生はなかなか探せない面があります。

それから4)入学者の学力ですね。これももう何度もくり返しになりますけれど、書いたとおりです。私学だって国立だって深刻な課題でしょう。今のところ私学に特有な課題としては、入学者選抜が働いてる大学と働かない大学の落差の大きさ。御承知のように、倍率が2倍ということは全員合格ですから、3倍でもほぼ全員合格しないと充足できない、そういう大学が幾つもある。もちろん、定員割れの大学も幾つもあるのは御承知のとおりだと思います。

なかでも推薦入学の問題。推薦入学は入試に自信のない人たちがそちらへなだれ込む。普通の定期テストなら何とか点が取れるけれど、全部をまとまって復習するということになる一般受験はもう歯が立たないような生徒たち、それがいわゆる推薦で志願してくる傾向があります。そういう生徒たちはまた、大体10月末で勉強はストップしてます。その後の勉強というのは結構、総復習として有効なものだろうなと思っておりますけど、そうした勉強をしていない学生と、ちゃんと一般入試で入ってきた学生の差というのは、その後の伸びという点でもかなりの違いが出ており、推薦入学者の知的教養の弱さは深刻に受け止められています。

カリキュラムの実態

1)ガンは、教授学的教科内容教育の欠落。繰り返しになりますが、高校までの学習の成果が希薄、教科書を表面的にしか読み取れない、それから学習事項に教育価値を見出せなくなっています。また繰り返しになりますが、護送船団的なカリキュラムです。仕方なく開設する科目群がいっぱいある。

それから、文科省の課程認定っていうのもシラバスチェックまで行われますけど、主に項目とか何かで、本当にそのとおりの授業やってるかっていうことは、査察はあるわけですけど、最初には行われません。で、もちろん文科省がやたらと踏み込んでくちばしを入れるのも問題ですから、シラバスチェックだけでとどめるっていうのは一見妥当だと思います。妥当ではあるんだけど、やっぱり形式に終わってしまうっていう側面も大きいでしょう。何かそのへんで、文科省じゃなくて、別なところで何か批判し合えるような、そういうところが必要な気がします。シラバスをチェックしてるのは文科省の係官ですが、本当にこの中身を読み取ることができるのかといえば、ちょっと疑問符ですよ。だけど、例えば僕なんかだったら、ほかの先生の教科教育法のシラバスを見れば、ああ、これはどのレベルまでできるかっていうのは結構わかります。自分もやってるし、自分の至らなさもわかってますから。そういう点なんかが、ここでは今後大きな課題になるっていうか、何か突っつけるとこなのかもしれないし、あるいは突っつけるといってはおかしいですけど、我々が取り組むべきところなのかなと思います。

担当者の縦割り化

教科に関する科目の連携は期待薄。そこで教職科目に目をむけます。

例えば、教育原理。そこで教えたことが、後の教科の指導法の履修に活かしているか、貫徹してるかって訊いたら、果たしてどうなんでしょうか。幸いなことに、私は教育原論も教えてるし、教科の指導法も教えてますので、その科目間ではつながりを持つような授業をしてるんですよね。だけど、一般にはばらばらで勝手にやってると思います。原理は原理、指導法は指導法っていうように。もう少しいえば、教育原理は仕方なしにやってて、“実際の授業には意味がないよ”、みたいな、そういう認識の学生も相当いるのではないかと思います。本当はそうじゃないですね。ただ狭く授業方法だけを訓練するのではなく、そもそも教育って何なんだ、なんで授業をやるんだとか、そういう根本的な意識がなければ、

授業の見直しだとかできないはずで。だから、教育原理という科目は必要です。しかも、教育原理の中身には、制度的な問題もあれば、子供認識の問題もあれば、教育学的概念の問題もある。そういうふうなことをやっぱり意識しながらじゃないと、本当の意味の自分の授業の反省、省察っていうのができないはずなんです。そういった、つながりが果たしてできるかどうか。現実には非常勤講師にお任せで、不干涉主義なところがあります。私、気になって、なんかちょっとアドバイスというか、ちょっとお願いをしたいなと思って、同僚から「やめた方がいいですよ」といわれちゃったりするんですね。ただ、今現在、成蹊大学でありがたいことは、私が直接お願いした人たちが結構来てますので気さくにいえます。「これをお願いしますよ」とか、「これをぜひ」とか、いえる関係にやっとなってきました。それになるまでに20年かかってます。やっぱり以前からいる先生に、「私が来ましたから、今度はこれでお願いします」なんてとてもいえませんよね。やっぱり、自分がお願いして「いいですよ」となったとき、「では、これだけはお願いしますよ」とかいう話をするのが非常に重要だと思います。それが果たしてできるかどうか。そういう意味で、先ほどよりいってる権限ある責任者の存在も関係してくると思います。

教科専門科目の一人歩き

もうなんか繰り返してしまっていました。ちょっとここは飛ばしましょう。ただし、この1)の最後、「歴史家の歴史授業と教育研究者の歴史教育！」と書いてみましたけど、ちょっとおもしろい発想していただけたらと思います。今歴史教育っていうと、御承知のように、歴史教育者協議会っていう団体の関係者が非常に多いし、実は成蹊でも歴史・地理教育の教科の指導法をやっているのはそちらの先生ですが、専門は史学。日本史学の出身なんですね。教育の出身じゃないんです。そういう先生たちの歴史教育っていうのは、今の私から見ると、とにかく歴史学的なことを教えようと。それがどう教育的に価値があるのかっていうのをどこまで意識なさってるかなっていうのが、ちょっと疑問符なんですね。つまり、生徒にとって学ぶべき歴史っていうのと、歴史学者が課題にしてる歴史認識っていうのが一致してるわけじゃないと思うのです。

もちろん、それが歴史教育者協議会でもかつて問題になって、歴史研究と歴史の描写の違いとかですね。つまり、生徒なんかに教えるときには歴史学の正しさだけでなく、もうちょっとイメージがわくようなものを教えるべきだとか、そういう論議まではあったんですけど、イメージ教えてどうなんのっていうその先の問題で、一体何のために歴史を教えるのか。これもまた教育原論まで戻っていかなくちゃいけないわけなんです。そういったことが、歴史家はどこまで、歴史学科出身の歴史教師経験者がこの指導法を教えたときにそういう意識に立てるか、どうかですね。僕は逆に、教育研究の方で歴史学の専門家じゃないですから、一体それで何を教えるのかっていうのはすごい考えるんです。例えば、頼朝があそこで鎌倉幕府を開いたっていうのは、それで一体生徒に何を伝えたらいいだろうかと。やっぱり、そこで何か学び取れるものがなくちゃいけないだろうと。まあ平たくいうと、歴史学者は嫌がるかもしれませんが、歴史的な教訓っていいですか、実はそれがいろいろ学べるんですね。

あるいは、蒙古襲来。ちょっと余計な話であれですが、北条時宗がもう少し世界情勢を知っていて、使者を切らないで、フビライと国交を結んでいたら、あの蒙古襲来はなかったわけです。で、日本人の死者もなかったし、鎌倉幕府の滅亡も時期が全然違って来たかもしれない。ところが、なぜあんなにかっていうと、最近の研究では、実は時宗が世界情勢を全く読めていなかったことにあったという。当時、世界情勢を掴むためのアドバイザーは全部、南宋の逃亡者。つまり、フビライたちに追っ立てられて、宋が崩れて、逃げて逃げて、南宋でとりあえず抵抗するも、そこから逃げてきた人たちです。ですから、も

う全部フビライは邪悪、蒙古は恐ろしいってわけですよ。だから、そうなるともう「使者も切っちゃったほうがいい。脅しに屈するな」ってなる。ところが、今わかってきたのは、文永のときのフビライはまだ、南宋が残っていたため、日本が南宋と手を握っちゃったら困るので、南宋をやっつけるために日本と仲よくして修好したかった。日本を占領するだとか、服属するとかいう意識よりも、朝貢関係を結びたいと、そういう意識が強かった。朝貢ってというのは御承知のように、お土産持っていくとその倍ぐらいのお土産持たせてくれるんですね。貿易の一種だったわけですよ。だから、現代でいう植民地関係とは随分違うもんでしょ。そういうことを考えていくと、要するに世界情勢をつかまえない、あるいは変な人のアドバイスを聞くと世界情勢を見誤るよという教えが、学び取れる。大量破壊兵器があるよ、あるよってということだけを真に受けてばかな戦争を仕掛けて、大量の犠牲者を出してしまった国。まさに、今に生きてくる教訓があるはずなんですよ。そういうことを歴史学者は余り語ろうとしない。ただ、こうした捉え方ができるのも、歴史学がそれを解明してくれたからなんですね。ですけど、そういう捉え方を教訓として余り語ろうとしないですね。逆に、そこに光を当てるのは多分、教育的な価値を見出す人間だろうとか、何かそんなことをもうちょっとこのへんで考えるべきだろうなと思っています。

次、2) 教科内容に関する教養の欠落こそ、改善が必要な課題の第一の焦点。これも同じことばかりいっていますね。飛ばします。すみません、思いつくとこれが出てきて、整理しようと思っても整理できませんでした。

それから、3) 概説主義の空回りにいきましょう。先ほどもお話しましたように、課程認定では、教科に関する領域で非常に一般的、包括的なものをおいて必修にしないでというものが指導されます。地理歴史科では、世界史概説とか、日本史概説とか、あるいは人文地理学とか取らせます。特に人文地理学なんかその典型かもしれませんが、あの人文地理学を勉強して、じゃあ地理の授業研究をするときに役立ててごらんっていても、まず無関係っていてもよいのではないのでしょうか。大学の人文地理学とは、別な世界が教科書の上では展開されます。そういう点では、人文地理学の包括的なものを学ばせても、教科指導の中身的な意味での力ってというのはつかないだろうなと思います。4ページの上にも書いておきました。では、自分で調べるときのために、専門的な調査研究方法の修得ができるかっていうと、包括的になるとできなくなる。特に歴史学だったら、史料批判なんていうのはある意味歴史学の上で決定的に重要なはずですよ。歴史学の発展っていうのは、ある意味では史料批判ということが牽引するんですから。そういうことを包括的な概説で教えられるかといったら、全くそれはできないのが現実のようです。そういった意味でも問題だろうなと思います。

深刻な「教科の指導法」の指導の実態

私学では、「教科の指導法」の担当者の過半数を非常勤講師に依存しています。ここは国立と随分違うところでは。国立ですと、専任の先生がかなりそろってるとは思いますが、私学はまずそろってません。かつて、関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会(関私教協)の部会がこの教科教育について調べようといったときに、非常勤がどんなくらいの比率かアンケート調査しました。外形ってというのは非常に調査しやすいんですね、中身の調査は難しいんですけど。調査したら、圧倒的に非常勤だったと。調べるまでもなく実際そうだと思います。で、しかも、教科の指導法で呼ぶ講師ってというのは、圧倒的に現場経験者でした。しかし現場を知っていることが最も優位な能力なのかどうか。これはもう先ほどのベテランについての捉え方と関わっていて、大きな問題だろうなと思います。

で、2) 今でも改善可能な問題点。ばらばらな複数講師に依頼の場合、講師間の連携をとってもらっているのか、いないのか。多分、打ち合わせないと思います。1980年代ぐら

いまでは、各教科の指導法っていうのは2単位2科目か、4単位一科目でやっていましたから、余り何人も先生が分担するものじゃなかった。当然、時間数的にはちょっと足りないだろうなと思うんですが。ところが今は、中学校の場合、8単位。教員法では4単位でいいはずなんですが、6単位取れという指導とともに、大学では8単位、2単位ずつ4科目置けというのが文科省の指示です。おかなければ課程認定を受けられませんので、どこもみんなおいているわけです。そうすると、場合によっては、4人の先生が例えば数学科教育を、理科教育をやるわけですが、これが本当に連携がとれるかどうか。もちろん1人の先生が全部やればいいんですけど、意外とこれがやりにくい。現場の先生を呼んでも、忙しさでその全部を持つなんてことができなかつたりしますし、1クラスだったらいいですけど、2クラス置いたりする場合があります。その連携が難しいだろうな。そうすると、結局丸投げ、お任せになってしまいます。現場の先生だから具体的な指導をお任せできるという発想なんですよね。また、指摘の繰り返しになりました。

私の反省の例っていうのは二つありまして、1つは理科教育が、これ教員採用が私の管轄じゃなくて理工学部の管轄なんです。ですから、採用された方について私は全く知らないままで、講師謝恩会でやっと「ああ、この先生なんだ」という具合。それも・

・が4科目となって、理工学部で探せなくなって、「木内先生、だれかいませんか」という形で、私が入社。私は民間教育研究団体に結構関与してるので、「ああ、じゃあ、あの先生」をお願いするんですけど、結局それが指導法～のだけを担当したりとか、だけを担当するとかいう形になる。非常勤ですから来る日どりは限られていて、お話をさせていただこうにもなかなかできない。まあ、こんな現実。

それから、国語科教育法は、私が～の講師を呼んだんですが、高校の先生をに入れてお願いしていたのですが、高校の先生だから古文の指導も掘り下げて教えていると思っていたんです。でも、学生が教えられていないことに気づいたんです。実は高校でもう20年も教えてるけど古文を教えた経験はほとんどないというんです。高校で実習する学生のほとんどは古文持たされるんです。高校の場合には、大学受験もあって古文の比重が大きいんです。もちろん現代国語も大切なんですけれど二の次になって、古文重視。3年前からそこにも力を入れてもらうようにしました。高校の先生ならば当然やってるだろうなんて思い込みでいたのが、だめだったんですね。そんなことが私の反省です。そういう点では依頼してお任せではなく、この先生はどこをやってもらうんだっていうようなことを、その授業の位置だとか、全体の流れの中でのやってほしいこと、目標とか、身につけてほしい能力なんかについての確認をかなり細かく打ち合わせをすることが大切だと思いました。

で、教育実習の課題に移ります。実態としては、学級指導も、教科指導も現場に丸投げ。改善をしたくても、なかなかできない。現場の意識としては括弧に書いておきましたが、大学から希望を伝えただけでも拒否反応。文科省は連携を非常に勧めるので、大学はこういうことやりました、実習ではこういうことやってもらうとありがたいですという文章を配ったのですが、それだけで怒られました。こんな文章配ったら、もう二度と受け入れない。実習でよこしたからには全部任せると。「すみません」と謝るしかなかったですね。文科省は今でも連携をとってなんていいですけど、とれないところが結構あります。実際、受け入れてもらえなかったら、教職課程が成り立ちませんから、「御無理ごもとも」で行かざるを得ない。で、あと形式主眼の教授法の空疎さ、でありますけど、実際、実習では先ほどいった数学もそうですけど、とにかく教科書どおり板書して授業風景が成り立ったら、いい評価をくれるんです。さきほど不等号にとまどった先生がいた学校に触れましたが、本人のもらってきた成績は大変良い評価でした。形は確かにいいけれど、生徒の状況も把握してなければ、不等号の意味さえもよく掴んでないようなもだったわけですが。

それから2)教育実習への盲目的依存はマイナス。「横行している学校アシスタント活動」ってありますけど。まあ、実習そのものを含めてそうですけど、要するに現場にいれば実力がつくとか、実践的な知識がつくってというのはどうも幻想ではないかと思います。“指導能力薄弱の「指導」教諭たち”とも記載しましたけれど、中には新任の先生が割り当てられて、どう指導していいかわからない、実習生にお任せってというのがあります。

恥ずかしながら私も、赴任1年目で東大生を3人受け持ちまして指導しなきゃいけない。こちらが指導してほしいのに指導するっていう、この苦しい中で、まあ少しのわずかな貯金で頑張りましたけれど。でも、これは本当に難しいと思います。指導するなんて、自分が授業をするのでなく、実習生がどういう状況なのかっていうことも把握しなきゃいけないし、あるいは、どこまで力を伸ばすのかって考えなきゃいけません。で、そういう点では、実習への過度の期待ってというのは果たしてできるのかどうか。

私学の場合は特にそうなんです。母校だとかに任せられた場合、そこには大人数の卒業生が実習に行くところがあります。また、進学校をめざしている高校が都内にいくつもあります。成蹊に来た学生が、実習に行ってみると、在学中はそれほどの進学校じゃなかったのに、経営方針が変わって有名大学進学校目指して特進クラスができ、校風もがらっと変わっているという学校もあります。実習をお願いしても、「あんたは、だめ」って断られちゃう事態もできます。東大に何名入るといことを誇っている学校とかですと、多分東大とかお茶の水大学に行かない学生の実習は受け入れてくれません。受け入れて貰っても連携はなかなかできないだろうなと思っております。そういう点では、教育実習に何が期待できるか、何が期待できないのか。こういうことを峻別していくっていうことが、これから重要な作業であろうと思っております。

授業科目の中身自体の検討が肝心

これも繰り返しになります。つぎへいきます。

補習・支援室の陥穽

私学の特徴ですが、補習だとか支援室。陥穽って書きましたけど、御承知のように、私学のいくつものが、何とか合格者を出そうということで、教員採用試験準備指導室みたいなもの置いていると思います。成蹊大学には教職課程指導室っていう部屋があります。これはもともと、模擬授業をするときの教材準備室としてとか、採用試験にむけて自分たちで自主的な勉強会をするための準備室として、それからもちろん教職課程運営上、いろいろ必要なことがあるというので開いたんですけれど、ほかの大学でも、そういった意味での教職課程の担当事務室を開いているところはいっぱいあると思います。武蔵大学さんもそうですけれど、あるいは明治大学さんの教育実習指導室でしたっけ。資格課程ってまとまっていたんですが、それから、また細かくなって教職課程になってしまいました。

いずれにせよ、そういう何か資格課程っていえば、主に事務的なことが中心だったんですけれど、最近はいろんな大学でももう少し採用試験の対策を指導しようっていうようなところが、増えつつあるようです。まあ、これについてはまだ関私教協とか、東京地区教職課程研究連絡協議会(東教協)でも、余り実態調査っていうのはやっていません。だから、時々漏れ聞かっていう話でしかありませんが、これも前の確井先生も、やってるよっていう話をしていましたけど、特に小学校課程の場合、かなりこの支援室みたいな形で、教員採用への指導をやっていると思います。まあ、それがなければ、多分希望者が入ってこないという、そういう別な面の現実もあるからだと思います。

それに対して、中学・高校免許課程をもついわゆる開放制の学部っていうのは、合格者何人だから入ろうとかいうことはそんなないと思いますので、大分状況は違うと思いま

す。それでも、やっぱり教職取ろうかなっていう学生が、「えっ、うちの卒業生、だれも教員になっていないの」っていうのではまずいでしょね。成蹊では卒業生だけは受かってるけど、現役はだれもだめだったっていう年がありました。やっぱりそうになると、下の学生の意欲喚起の点ではなかなか難しい問題が出ますので、やっぱり合格者は出したです。合格者にはその体験をいろいろ語ってもらったりして、動機づけにしています。現在では勉強会を組織して、空き時間が余りありませんので、まあ週1回しかできませんけれど、曜日を変えて2クラスつくって、3年次の後半から教員採用対策の勉強会をやっています。東京の退職校長を呼んで指導をお願いしています。小学校教員課程の場合だと、やっぱり元校長に委嘱するところが多いでしょう。私も、退職した校長に来てもらおうと思って探したのですが、なかなかいなかったですね。結構あちこちで採用されていたりで。もう一方で、実は、OBの現役副校長に、こういう「校長呼びたいけど、どうだろうか」って相談したら、「いや、よしたほうがいいよ」と。「今の校長は、実力がないよ」「都教委もそれでみんな手を焼いてるんだよ」とか。校長への評価っていうのはあまり高くなかったんですね。私も、校長は仕事をほとんど副校長に押しつけてるなんていう話も聞きます。で実際、現役で授業をやってたのは今から20年も前だっていう校長もいますので、そういう点では元校長を呼んでも役に立たないとか、時代遅れだよとかっていう話を聞きました。そのへんのところが問題なんですね。中には美術出身の校長だっていう場合もあると思いますけど、美術を教える分にはいいんでしょうけどね。

それからもう1つ*印で書いた従来型の考査方式の問題です。

教育法規がどっと出るような、今のような選考問題でいい先生が採れるのか。ペーパー試験だけが問題なのではありません。模擬授業だって、実に単純な模擬授業で、先ほどいったように風景さえ成り立っていればオーケーですのでね。そんな考査で、いい教師が選考できるのだろうかと思います。

ささやかな試み

これはちょっと紹介しておきたいものです。実は今、私、ある都立の三部制の定時制っていう高校の運営協議委員をやってるんですね。そういう関係で、校長、副校長とも親しくなったこともあって、それからそこに進路指導の英語の先生もいた関係もあって、はっと思いついたことがあってお願いしたんです。

私の英語の実習生、すごい力のある学生で、いい授業をするに違いないと思って実習中学校を訪問したら、案の定、中1クラスで見事な授業をやりました。英語としてはもうあれ以上の実習はできないだろうなというぐらいに。体育だって、口でやるだけじゃなくて、やって見せたりとか、どんなくらいの運動量を授業の中で確保するとか、いろいろ考える必要がありますよね。英語でも当然そうですよね。ただ説明して、文法やって終わりじゃなくて、やっぱり生徒に言わせたり、聞きとったり、お互いペアワークさせたりとか、本当に盛りだくさんで、必要な英語指導技法は全部使ったような、また、内容的にも押さえるところは押さえた授業でした。まあ中学校ですから、内容的にはそれほど深くないんですけど、見事な授業でした。しかし、それを見ていて、生徒が余りにしつけられてる点が気になりました。言われたとおりやるわけです。だけど、本当に言われたとおりで力がついていくのか、どうなのか、考えさせられました。その授業はすばらしかったけど、結局、教師中心で、生徒振り回しただけっていいかもしれない。しつけられた生徒だからついてきた。だけど、やっぱりついてこない生徒をどうするかっていうのを考えなければ、教師の意味がないわけなんです。ついてくる生徒だけだったら、極端に言えばほうっといたって自習しちゃう、自習でも頑張っちゃうわけです。自分でやっちゃうわけです。そうじゃない。自分で頑張れない生徒をどうするか。まあ、ここにいわゆる発達の最

近接領域を考えるってということもあるわけですけど。成功体験はもてましたし、実習としては満点です。でもだからこそ、この実習生の成長としては、物足りなさを感じました。ふと思いついたのが、定時制高校での授業体験です。定時制高校に来る生徒ってというのは、中学校では落ちこぼれたり不登校になったりした生徒が圧倒的なわけです。で、本当の教師の力ってというのは、もう形だけを整うそういう授業じゃなくて、あの手も使って、この手も使ったっていうんじゃない、やっぱり生徒に合わせることの難しさを理解するところにある。高校の定時制は深刻なわけです。あれだけの力のある学生だったら、もっと次のステップに行かせたい、つまりベテランに行くためにはどうということまで意識させたい、先ほどいったことを感じさせたいと思いました。もう1人英語の合格者がいたので、中学校英語で採用に合格したこの二人の女子学生を考えました。不合格者はやりたがりませんし、高校にお願いするのも失礼ですので、合格している学生にやらせることで高校にお願いしたら、「いいですよ、受け入れますよ」ということで、話がとんとんと進んだのです。

いよいよじゃあ、授業参観に行って、その後実際にやろうということでも打ち合わせに連れて行く段階になったら、“もう1人の学生”がびびっちゃいまいして、結局1人になりました。その学生は1月に入ってですけど、先々週、見学の後、体験授業をやりました。3部制定時制で1部、2部、3部ってありまして、基本的に1年生の授業を5コマと2部2年生1コマの授業を行いました。内容的にはそれほど高度じゃないもので、まあ普通の大学生だったら十分解る内容なんですけれど、実際、授業となると、予想通りのおもしろいものになりました。おもしろいってというのは、まずは時間通りに生徒はいないですね。で、入ってくると「やあ」なんて声掛け合って入ってくるわけですよ。小学生でいうと、学級崩壊の状況ですよ。でも、重要なのは、勉強する気はないかっていうとそうではなくて、ちゃんと勉強するために来てるんですね。だけど、「はい、じゃあ教科書何ページを開いて」っていても、半分は教科書持ってないんですよ。実は後ろに本当の先生がいるんだけど、もうその先生はわかってるから、持ってきて「はい。はい」って渡してるんですね。だけど、それを前に参観して見ていたにもかかわらず、教科書を準備しとかなきゃいけないってとこまで気が行ってなくて、そこで初めて「教科書開いて」と指示しても教科書を持ってきていない生徒がいることに気がついた。「はい。じゃあ、これノートにとって」と指示して板書を始めると、生徒が質問するんです。「先生、それは書き写す必要があるの」って。「うん。ノートにとって。」「ノート、ありません。ノート持ってきてないんです。」「じゃあ、前の時間のプリント開いて」っていても「ありません」とくる。「じゃあ、新しくもう1回、プリント配るよ」って。そこまでやっても、さらに「先生、書くものないですか」。鉛筆すら持ってきてないんですよ。で、別な子は携帯が鳴って、出て行っちゃう生徒もいるわけですよ。でも、私がそこでつかませたかった点の一つなのですが、その出た生徒が戻ってくるんですよ。で、質問すると、また答え始めるんです。だから、そういう参加の仕方をする生徒に高校としては何を教えるか。とともに、どうしてそうなっちゃうのか。高校に入ってからそうなっちゃったんじゃないんです。入ってくる前にそういう状況で他に入れる高校がなくて、その高校に来てるわけなんです。ということは、中学の教師になる人には、下手をするとそういう生徒を育ててしまうということ、その前に手を打てることがないのかなっていう、そういう課題意識を持たせることが重要だと考えられるのです。で、そういう意識を持たないで年重ねてもベテランにはならないだろうな。一方的に形だけは整った授業だけで年数が送られてしまう。これは先ほどいった、10年研修に行ったとき感じたことなんです。10年研修に来た先生が異口同音にいうのは「もう部活が忙しくて、余り大したことはやってません。」「何か特別にやった授業や単元は一つでもありませんか」って訊いても、「いや、特にないです」っていう。もう本当、教科書をなぞっただけで終わっている。そうってはいけないと思ったので、こう

いう試みをやってみたわけですから。ちょっと御紹介を。

ちなみに3部制の定時制では卒業生が教育実習に来るってことはまずありません。大体、大学への進学率も低いですから。だから、そこで卒業生になって教員免許を取るっていうんで、教育実習に来たら、後輩に対しては大変いい影響が出るんでしょうけれど、なかなかいないと。だから、割合気楽に受け入れてくれるし、で、普通の高校ですと、実習生にやらずと授業は遅れて、先生がやり直さなきゃいけないし、やり直すと授業遅れるわけですね。でも、定時制だと、授業が遅れることは致命的ではないんですよ。それに各クラスにとって1時間程度なら問題にならないし。だから、一生懸命やって、勉強好きになるとか、わかるとかいうこと1つでも引き起こせたら大成功っていう、そういうところですので。かえって、こういう本当にこれから先生を目指そうっていう学生にとっては、いい場だろうなと思ってます。受け入れる側にとっても、それほど気を使わなくていいし、学生側にとっても、自分が育ってきたとは違う世界があるんだということを目のあたりにして、そこから課題に気づいていくという点で、すばらしい場だと思いました。

養成6年制の問題

志望者の確保

時間がほぼなくなりました。じゃあ急いで 部。第 部で6年制の問題です。まあ余りここでいう必要がないほど、もう共通認識だと思います。

まず、薬学部のことを考えればおわかりのように、志望者の確保が難しいだろうということが課題としてあげられます。その下から3行目に書いとききましたけど、能力のある高い学生はもう4年で就職しちゃいますよね。で、実際就職させないと、教師が足りなくなるのが大都市圏の教育委員会の現実です。

一方、大学院には、採用不合格の学生が進学するというような実態。

では、大学院はそういう人たちの実践力を、本当に向上させる訓練ができるのか。

そういう点では大学院教員の質の保証っていいですか、今いわゆる実務家が重視されていますけれど、本当にそれで、そういう訓練ができるのかどうか。そのへんの保証がなければ、実務家を集めても、育てる実践力ってというのが空疎なものになってしまうかもしれない。あと、6年制に耐えない授業課程の需要数っていうのがあります。今でさえ教師が足りないわけですから、6年制卒業生の輩出まで待つとなると、もっと供給不足になってしまう。しかも、6年制で志願者が減ってきたら、にっちもさっちも行かなくなるだろうなと思います。で、5ページへ移ります。

10年研修の問題

先ほど触れました。もう繰り返しません。

文科省ではなく、学会認定による質保証は不可能か

文科省ではなく、学会認定による質保証は不可能かっていいですか。まあ、これを目指しているんでしょう。先ほどシラバスが本当にそれでいいのかっていいましたが、お上に認定してもらわんじゃなく、従来のいわゆる審議会でもなく、切磋琢磨するような本当の意味で開かれた研究っていうか、そういうのができないといけないだろう。と同時に、教員の力量自体についても、ある意味の学会っていいですか、教育委員会が認定するんじゃないかと、学会といった見識からの1つの評価を与えるっていうようなことがあっていいのかなと思います。御承知のように、医学の場合だと専門医の認定は学会がやりますよね。それどころか、学校カウンセラーだったら、学会の資格でありますので、そういった意味での今の主管だとか、指導教諭なんていうのも、あれは校長が決めて推薦して決まるわけ

ですけど、やはり別な視点からの推挙なり、あるいは判定ってというのがなければいけないだろう、行政だけでやるべきじゃないだろうと思います。

広い教養（基礎能力）

先にお話した基礎的教養の問題、教科内容に関する基礎教養も含めていいと思います。6年制に引き上げたとして、果たしてこの課題を克服できるかどうかです。6年に長期化しても、これを克服できなかつたら虚しいなと思います。

教師に求めるべき力量の研究が実は不足

教員養成が、徒弟修行ではなく大学で学問的訓練で行う以上、教師に求めるべき力量の研究が肝心である。しかし、成果はまだまだ不十分だと考えています。この研究の発展なしに大学院を増やしても、実際にその指導する中身が十分でないだろうなと思います。

改めてここに書くべきではないかもしれないけれど、「実践的な力量」。実務家ならではの特性を活かして大学院での育成が求められるものは何か。学校経営領域の中でいえば、タフに親とやり合える心持ちなのかなとか。4年段階ではこれは難しいですからね。大学院出た教師なら、モンスターペアレントとやり合えるっていうか、モンスターにしないで普通の親にしていけるのか。それからさらには、授業に求められる要点に関する知識や実践力とは何か、本当にもっと研究していかないといけないなと思ってます。

注1に書いたのは、教授内容を選択する際の原理です。教師には、教授内容を選択し、絞り込む能力が必要です。選択には判断基準が必要です。私が考えているものがこれです。

優れた教師は、教科書にあることを満遍なく扱うものではありません。何にこそ力を入れるべきか考えないといけません。ところが、教科書って、いろいろな項目について記述が盛り込まれているのですが、それで学び取るべき内容は何かと考えると意外と内容が見つけにくいことが多いと思うようになりました。

例えば、国語。読み物を読ませるのが普通の風景ですが、ただ読むだけならもちろん教師はいりません。それを読んでどんな力をつけさせたいのか、これを教師が考えなきゃだめなわけです。読み取らせることを通じてどんな内容を伝授し、どんな力を育てるのか考えないと空疎な授業になってしまいます。美術にしても、この子たちに美術を教えるっていうことは何なのか。どんな教授内容を教授し、どんな力を培うのか、教師は洗い出さないといけません。ちなみに、芸術畑の先生は自分ではできちゃうんで、見本は見せるんだけど、どうしたらそうしたすばらしいものを制作できるようになるかという上達法や技法を教えることはあまり積極的ではないかもしれません。私は画家と正反対の能力でしたから、見本をいくら見せられてもうまく描けません。犬の絵を描くと、描きたい絵になる。そういう学び手に何を伝授すべきか、考えるのが教師です。その一方美術教育は本当に必要なのか、美術とは何を教授しどんな力を培う教科であるべきか考える力量が必要です。でも、授業時間は限られています。教授内容の洗い出し、絞らないといけない。その力を磨くには、選択の原理を知っておくとよいのです。こうした知識の獲得が力量の基礎となるのです。

さて、内容とは、知識とか、理解とか、技能とか、認識力とか、探求力などです。

まず第1の篩いがa。学校教育は公教育ですから、将来、公民として、日本人として、いやもっとひろく地球人として、人間として、他人とか社会組織に働きかけるために欠かせないものか、あるいは質の高い人生を送るために欠かせないものかどうか考えます。社会的な必要とか、実際的な有用性のある能力、認識力、評価鑑賞、あるいは交際能力、などです。

次ぎの篩がb。aの中から、放っておいては獲得できないものを洗い出します。放って

おいてもどこかで学べるものは別に教えることはないわけです。家庭や社会の教育を洞察する必要があります。ここに教育的な必要性が浮かび上がってきます。

さらにはcの篩ですね。生徒が自力ではできなくとも指導を得て学びうるものです。今ならこれを教えることが丁度良いという適時性です。これを意識しないと難しいものを詰め込んで失敗します。

さらにdの性質を持つことです。教育っていうのは本人の学習を引き出さなくては成り立たないわけですから、主体的なものであることが欠かせません。学んで良かったなあっていうものとか、学ぶ意味があったなあと感じさせるものに、絞っていくわけです。

こういうことが教授内容を選択する基準となるだろう、なんていうふうに考えております。

それから注2に書いたのが、私の考えている授業の到達レベルです。先ほど、形式だけの授業っていいましたが、教科書を使うことが通常の授業で考えてみます。ちょっと社会科的で申しわけないんですけど。こうしたレベルを知っておくことが、授業を磨く基礎法力となると考えています。

一番低いレベルは教科書記述をなぞって要点整理しただけのレベル。これは、いちばん簡単にできるし、学生もこれでも授業になるという意識を持っています。でも結局、これは予習した生徒には何の発見もない授業です。

次がのレベル。教科書の記述内容に沿って、誤解をしないように用語を説明し、図表も解説するレベル。授業によって、なるほどなあって、より深く発見も伴ってわかるものですが、自習によっても、内容を獲得できる可能性のあるレベルです。

その上が。内容(教材)は教科書の記述範囲に限ったものだが、それを現実の姿も参照していっそう具体的に理解させる。つまり、教科書を手引きとして、それより現実的に、具体的に捉えさせるようなこと、あるいは体験を通して把握させるというようなこと、そういうことをさせます。初任者には、高度に感じられるレベルです。

その上のもっていうのは、これは社会科でいうと、教科書に書いてない教材や事例を捜しだし、これがわかると、意味がもっとつかめるよっていうようなことを授業に取り入れるレベル。幅広く深い、教材研究が必要になります。国語でいえば、教科書教材以外から、教授したい内容に適した教材を持ちこんでくるものです。

番目は理性的、科学的に問題の焦点・根源を考えて、仕掛けや課題の真髄をとらえさせるレベル。これはなかなかできないと思いますけど、これができるのがベテランだと思います。そういうレベルを知り、目指していく。

最後の、っていうのは、他の事象などを自力で理解する際に有効となる高次の分析力・認識力を伝授するレベル。先ほどちょっと御紹介しましたが、蒙古襲来を考えると、やはり正しい情報を自分で収集して情勢を的確に認識しなきゃだめだっていう教訓は、別に蒙古襲来だけじゃなくて他の歴史事件、あるいは歴史ではない他のいろんな出来事や事象でもいえることであります。そういう事例は、蒙古襲来だけで教えるのではありません。他にもそんな事例がいくらかあるわけですので、それを積み重ねることが大切です。もういろんなところでそういう発想が必要だっていうことを教える、わからせる。それは将来に対して、大変な大きな応用力になるはずなんです。そういったことを社会科の場合だったら伝えていく、意識させていくって、そういうレベルまでいったら、これはもう最高だろうなと。残念ながらこののレベルの授業は、ほとんどないだろうなと思ってます。

時間がもうほとんどありません。質問の時間になりますね。「論点整理」へのコメントを書く余裕がなかったので、いくつか思いついたところを述べます。「教員養成の目標設定にかかわる諸課題」っていうのが最初の1基本的な考え方のにあります。「それまでに身につけた知識・技能等を見極める基準を策定し」っていう提言がありますけど、この修了段階での技能等っていうのは、大学だけのもので語っているような気がするんですが、やっ

ぱりさっきからいって来たように、大学でできることと、大学での学習とは別に前提として当然やっておかなくてはいけないものといったあたりをうまく見極めることが必要だと思います。大学の4年間でできることは限られていますので、大学だからこそできることを意識すべきではないかなと思います。ちょっとお返しした教職履修状況チェックシートは、これに沿っているとは思いますが、今、教育実践演習を開くに当たっては、振り返りをしろというので、大学に入学してどんな科目を勉強してきたのかっていうのを振り返るってありますよね。あれはどうも大学で学習のことを考えるというようなんですが、先ほどお配りした履修ガイドにあるような、何を履修しないとイケないかということを手で確認していくために、つくってみたものです。プリントでお配りしたのがそれです。そこに自分の学科で、この免許を取るためにどの科目を何単位取ったのかと。これを振り返らせる、というよりも確認するために作りました。ただ振り返っても余り意味がないような気がします。要するに、一番深刻なのは単位を数えたら、足りなかったっていう場合で、何人もいます。「おまえ、実習に行ってもだめだよ」ということになる。それを自覚させる。それを直前の3月になってから愕然としないようにというように。これ学科ごと、あるいは免許ごとにつくったんだけど、結構大変な作業でした。うちは、経・理・文・法の四学部にいるんな学科があるんですけど、学科ごとに違いますので、多様な種類が必要です。

ところで、所定科目の単位を取ったってことは確認できますけど、それは本当にどういう内容だったのか省察は難しい。先ほどいいましたように、憲法を取っていても、肝心なところが本当は学べてないじゃないかっていうようなこと。あるいは情報処理入門だって、履修してはいますけど、学生の中にはA4判をB5判に変えることができないとか余白の変え方知らないとかいうものもいますからね。それでは生徒向けのプリントもろくに作れないんじゃないかと思いますが。

それから、続きまして4ページ、「当面の論点整理の方向」ってありますけど、やっぱり運営体制ってというのは非常に重要だと思います。ただ、本当に一般私学の場合、この教職課程で、運営体制を見直させるっていても、これは容易なことではないだろうと思います。つまり、本当に意識的な先生たちが、やっぱり権限と責任を持ってやっていかないとイケないけれど、結局、教科に関する科目で専門の先生たちの教えている内容については、基本的に一切口出しできないでしょう。例えば、私が「先生！源氏物語はこんな内容をやってください」とかはいえませんので。せいぜいできるのは、教職課程の教職に関する科目についての、全体が統一性のあるような授業ができるように、「ああ、あの先生だったらこれを期待できるだろうな」という先生を呼んだ上で、お任せにしないで、こちらの意図をしっかりと伝えて、全体が有機的に結びつくような授業を組み立てることで、でも、これは私学の方がやりやすいかもしれません。マイナスであった専任が少ないっていうことは、逆に非常勤に依存してますから、ある意味で自由に選べる可能性はかえって多いです。国立ですと専任の先生がいて、この先生辞めさせて、ほかの先生にやらせるっていうことできないけれど、私学はうまくすると、もうある非常勤の先生を終わりにして、もうちょっと適切な先生を呼んでくるっていう、そういうことができる可能性はかえってあるんですね。

それから、改善に向けての諸論点でございますが、まず総論の前に要素というのがありますけれど、そのとおりだと思います。要素としてそうだけど、やはりこの中でも学力保証。これを現実の学生とのずれをどう埋めていくのか。あるいは、どう高めていくのか。そのためにこそ、保証の評価も必要だし、指導体制も、指導の組み立ても必要だと思います。入学者の学力について、現在期待できる状況はほとんどありませんので。こうした状況の中でどう補うべきかっていうことを至急考えて実行しないと、向こう20年、30年に

わたってかなり深刻な事態が続くだろうなと思います。

で、あと総論の中では、先ほどももう既にいいましたけれど、知識・技術の水準については、望ましいのはまず専門的な力量をちゃんとつけることです。授業者、あるいは教師とは関係なく、とにかく大学を出たというレベルでの本来の専門的な分析比較、検討、批判能力ですね。それをつけることが、本当は必要だと思います。であります。今はそれが、私学も国立も関係なしに、非常に困難な状況になってるだろうなと思ってあります。何しろ文章書けません。日本語のチェックから始めないと、何言ってるかわからないという状態ですから、その「水準の高い」というのは非常に難しいだろうなと思います。

それから、各論のところ、教育課程、教育内容の全体的なところについては、やっぱり授業とは何をすることかということの意識ですね。その風景ができ上がればいいんじゃないと。授業をつくること自体、実は研究過程でもあるわけです。つまり、1つは教える内容についてすごい勉強しなきゃいけない。教える範囲だけを辞書で調べるんじゃないと、その裏には何があるかとか、なぜそんなことを教える必要があるのかとか、それは結局どういうことにつながっていくのかっていう、そういう全体像もわかっていなきゃいけない。そういう意味での勉強のレベルと、それから本当はどうなんだろうみたいな、研究的なレベルも当然授業をやる前には必要になってくるわけです。その研究も、内容的な研究と、それから同時に生徒の状況を把握し、仮説を立てる。つまり、生徒はここまでならわかるだろうな、このへんでは躓くだろうなとか。そしてこうすれば躓きを防げるという対処法の仮説を立てる。現状を分析したら、当然それを克服すべき手段、方法、考えなくてはならないわけですけど、まさにそれは研究そのものだと思います。で、やってみたことについては、実験によって真偽を評価してみるように、仮説が成り立ってたのか、仮説には錯誤があったのかとか、どこを直したらいいのかとか、それをもう1回反省していく。まあ今、PDCA サイクルとか、何かいろんなやっていますけど、そういう形式でやるものじゃなくて、もっと内容に即してやっていかないといけないだろうなと思っています。

で、教養教育は本当に幅広い、なんで教えるのかとか、どういう社会の中に生きていく生徒なのかっていうことを考える上で、やっぱり重要だと思いますし、技能的なところでも、最低限のことはやっていくっていうことは、これは続けるべきだと思います。で、教職専門については、もうさんざんいってきました。重要なのは、やっぱり本質的に何をこそ鍛えなきゃいけないのかっていうところをもっと、もっと追求しないといけない、形式的なものだけじゃいけない。ただ、あえていうと、今文科省が設定している、いわゆる教育職員免許法施行規則のあの領域の組み立て自体は妥当なものだと思います。もっと内実をどうするかっていうことが大きな問題だと思います。結局、いろいろ考え直して、施行規則にあるような中身を大幅に変えなきゃいけないかっていうと、まあそう簡単にはいえないだろうなと。ちなみに、私のところでは、総合演習は新しいカリキュラムでは、選択として残そうと思っています。今度の改正ではやらなくなる大学が多いと思いますけど、私は、あれは結構大切な発想だと思います。まあ、そういう点では、あれをそのまま肯定するわけじゃないですけど、やっぱりいい発想のステップボードっていうか、そういうのをつくってくださることを期待しています。

で、あと教科専門はもういうまでもなく、指摘してるような包括的にやるってことも重要でしょうけれど、つまり日本史の全体像を知るとか、世界史とは何かとそういう全体像を知ると同時に、やはり分析的能力みたいなところで、その両方がなければ、まずい。日本史概論でどんな力がついてたかっていうと、学生に聞いてもよくわかってない。もう1回、高校の授業を薄めたようなものではね。ちなみに高校の授業ですと、4単位を時間数にすると140時間ですよ。だけど、大学で2単位となると28時間です。28時間たって、45分の28コマですから、高校でいったら、1単位にもならないんですよ。それで、中

学、高校で学ぶ、全体をもう1回やり直すことそんなことできるわけない。だから、どうしてもある部分へ力を入れたりとか、浅い全体像だけで終わってしまう。にもかかわらず、中世とは何かがわかってないとか。ま、そんなことがあるので、この辺も包括的ということにどう内実を持たせるのかってことが重要だということです。

あと5番目になりますが、教科教育でありますけれど、非常に細かいことが書いてあるんですけど、改めて教科教育っていうもの、そのもののもうちょっと大きいところでの役割とか、課題だとかいうことを押さえないと、形式的な授業をやればいいのか、指導案をつくれるとか、そういう方に走っちゃうような気がします。6の実習実践関連科目についての、っていうとこでいうと、これはもう既に私、何度もいってしまいましたけれど、やっぱり実習をするための条件だとか、実習でやるべき、実習でやるべき方法、さらに理念、さらに実習っていうのは座学とそういうものとタイアップして、単なる体験じゃありませんので、何を課題にするのか、といったことを明確にするべきだろうと思います。ちなみに、成蹊大学では、今まで科目名を「実習」といわないで「実践研究」って称していて、ただ体験するんじゃなくて、自分の仮説、例えば生徒はどう動くかとか、学内の組織はどうなってるだとか、仮説を持って実習校に赴き、それが実際どうだったかっていう、それを検証したことを最終レポートにさせています。単なる自分のやった行動記録じゃなくて、自分の観察、仮説を持ってやったことをレポートの内容にします。例えば、英語指導における発声練習の取り扱い方とか、そういうことでもいいし、例えば、うちは体育はないけど、体育だったら実技指導のモデリングとか、理論だとか。そんなことでもいいのです。何かテーマを持って、体験とは別なところでももう1回突き放して見るような、そういうふうなレポートをやらせるっていうことが重要なと思います。

で、もう終わりの方ですが、2、教員養成教育に関する大学の教育運営体制等。入学者選抜、学力保証、これが今後の鍵。まず、確認したとして、どうするか。まあ一番簡単なのは、二通りあって、1つはいろいろ復習・自習させる。慶應大学はそうやってます。試験を2度やってそれに合格しないと、もう教職課程は取らせないっていうのが、これ。もう一つが、試験に合格しないと履修を許可しないというのもある。何回か自習でやらせるっていうのが、一番現実的な手かなと思います。で、それと、もちろんちゃんと授業ができるためには、小学校の場合だって、もう小学校の内容ができなかったら話にならないですが、中学校レベルはマスターしてほしいわけです。ま、そのへんのところをチェックして、自習させる。それから履修の指導体制については、まあこれは何言うのか、私にもつかみ切れないところはあるんですけど、単純に免許を取るっていうだけじゃなくて、やっぱり弱点を克服するだとか、あるいは専門のこういうところもちゃんと勉強しとけよ、というようなことでの単位の取り方の指導かなと思います。

ちなみに、二重履修の問題っていうのは極めて深刻でありまして。やっぱり、例えば、介護等の体験で2度休んじゃうと、それを埋め合わせる力って余りないですね。非常に特徴的なのは、休むと、「先生、プリントください」ってとりにくるんですよ。前は、あげてましたが、最近やめました。「友達つくれ」と。「僕らが学生のときには、プリントは先生からはもらわない。友達のを借りてコピーした。おまえたちもやれ」って、方針転換しました。すごい甘ったれですね。ま、それはともかくとして、それで埋め合わせする意識や能力がある学生はいいんです。公認欠席なら来ないでいいだろう、みたいな話。最近、インフルエンザで公認欠席となって、さらに休んでしまう。多分穴はあいたままでしょね。友達からプリントをコピーしてればいいんですけど。そういった意味での二重履修っていうのは深刻な問題だろうと思います。

あと、評価質保証っていうのも、これも先ほどいいましたように、いろんな機構もあるかもしれないけれど、評価機制的な評価も大事ですし、でも、それとは別に、何か別な、

何か切磋琢磨ができるといいんだろうなと思います。理念と現実との違いっていうのは結構大きいと思います。特にこの4番目の組織運営については、これは大学としてすごい千差万別で、非常に責任持ってやってるところもあれば、責任持ちようにも持てないところもあるし。これが多分、一番深刻な運営上の問題じゃないでしょうか。つまり、課題意識はしっかりあって、みんなでやろうというところだったら、例えば、シラバスにしてみてもその内容を検討できるでしょうし、カリキュラム構成がこれでいいのかとか、学生にはどんな順序で順次性を持って勉強させればいいのか、検討できますので。やっぱり、組織っていうのは非常に重要だと思います。組織ってことは同時にあれですね、人材っていいですか、教員の質ですよ。で、今後に向けてっていう中では、いろんなことがありますけれど、結局、今度は先ほどいった教職大学院も含めて、やっぱり教える教員の力量っていいですか、持っているべき条件。この辺が決定的。別に一人で全部の要件を持つ必要はないですよ。だけど、全体としてそれがちゃんとそろえられるかっていうようなことが、これからも検討してかなきゃいけない。時間は余らないんでしょうけれど、見落としてはいけない問題だと思ってます。ということで3時10分。はい。

岩田 どうもありがとうございました。時間が押していてディスカッションの時間があまりとれなそうです。今、木内先生からいただいたお話は盛りだくさんで、まあ我々も消化するのに難しそうです。私の方で少し補足をおきますと、実は木内先生にコメントいただいた論点整理の最後に「横断的な検討体制が必要だ」と書いてありますが、そのワーキンググループが実はここなのです。この「論点整理」は、日本教育大学協会という、ば養成系がメインの集まりで検討したもので、ここのメンバーの中では、田幡・岩田の2人がそのメンバーだったんです。それをもっと一般大学も含めて広げていこうということを考えてワーキングを作ったわけですが、今回はそのワーキングにとっても示唆に富むこともいろいろお話しいただいてありがとうございました。

興味深い論点は本当にたくさんあったと思います。質保証の体制どうつくるかについては、我々はとりあえず、このあと2月・3月にそれぞれの大学をピアレビューしようと考えているところです。やはり同僚集団というか、同じ目線で見ると、判断していく体制をつくっていかうかと思っています。

それから伺っていた中で、定時制での実習などは、大変興味深く思いました。4年前に中教審が答申出して、母校実習はなるべくやめようみたいなことを言って物議を醸したときに、私はあの検討グループにいたのですが、そこで出ている議論がまさにそれだった。特に高等学校で母校実習やると、みんな進学校になってしまって、高等学校の抱えている教育問題を、実習生があまり体験できないシステムになっていて、これはいかんではないかということから、母校実習廃止の方向性を打ち出したら、そこだけが取り上げられてかなり物議を醸した。

木内 今も大変な物議ですよ。新しい課程認定はみんな落ちるんじゃないか、みたいな。

岩田 とまあ、話は尽きないのですが、時間も押しておりますし、ここで一旦休憩にしたいと思います。木内先生、どうもありがとうございました。

教員の資質向上；学部（学士課程）段階の教育 私学編

木内 剛（成蹊大学）

- 0 大御所の次の話し手 ずうっと考えてきた経歴（最近では医学教育の周縁で）
 - 1 まず実態の把握 改善のためにも実態から課題を洗い出す
改革が必要な問題状況と 改革の論点の乖離！！
求める姿とのギャップ 何を教授し、どこを鍛えるか
免許法の想定と現実の課題とのズレとギャップの大きさこそ問題
教師として求められる力量をつける「基礎能力」何を補うか、どこでできるか
 - 1) 実態を考えるエピソード
国語って何を教えるのか 教科書にあるのは‘教材’の寄せ集め
「峠の茶店」(4年次生でも“とおげのさてん”)
ポキャブラリー、漢字、書き順 どれも貧困 専門科目では空白領域
社会科免許を目指す学生が
県や国の位置を知らない 弥生時代より平安時代の方が長い 中世って？
国民には憲法を守る義務があるか？90%が「ある」
十年研修の高校教員が 「現代とはいつからか」考えない
破綻のない数学の実習授業 教科書を写すだけで‘授業風景’ができあがる
現職でも同じでは (10 100は正しいか 躓きに気が付かない)
“上司から商談で客が待っているからと言われたら、有給休暇を辞退すべきだ！”80%
「habitの意味は？」「習慣でも、癖でも どちらでも良いです！」これじゃ、不誠実
授業づくりの基本概念 「発問」「内容」のヒエラルキー（内容と教材の相対性）
- 教員の質 教員の役割
- 教科外指導者として
教科指導者として 中心は、教科指導、つまり、授業
授業で児童生徒を育てなくては価値がない
授業者の仕事は、教科書をなぞってまとめることでも、見せることでもない
- 認識が重点の教科と 技能・実技が重点の教科では 課題や目標が多少異なる
言語は認識と技能のどちらも重要。認識なき技能はタダの感、技能なき認識は空論
授業能力の基礎は、
高い力量とか言う前に、求められる技量を分析的に把握し意識することが肝心
例えば、その条件とは、‘教育’の課題を認識する能力（教材・内容の選択眼）
ベテランとは、状況把握ができ、課題を的確に析出し、教育的タクトがあること
- 2 中等教育教員養成で、国私間にどんな差異があるのか
教科に関する科目の授業 担当者の目的意識・課題意識と内容編成に差があるか？
カリキュラムの差？
学生の基礎知識の差
スタッフの差はあるの？

第 部 国立でも課題 教科に関する教養の貧弱さ

1 大学で伝授する知識・鍛える能力とは

1) 大学入学の前提となる知識・技能があまりに薄弱

かつての教員養成は、なんやかんや言っても、実は高校までの学習が支えていた。

教師は 勉強の「勝ち組」

「確認を行う体制」 (1)はもちろんだが、問題はどうしたら補えるのかにある

2) 教職課程の免許は、「ただの課程修了証 = 履修証明書」 能力確認書ではない

「所定科目の履修と単位認定」オールC でも、免許状取得可

ペーパーティーチャーは、質の維持の緩衝材 (cf. 産業予備軍が企業収益の必要悪)

Griffith 大学では、単位習得だけでなく、成績も資格認定条件

2 現場でないと難しい教科外指導の力量形成

大学では、視点・目標・手段こそ

3 問題は、教科内容に関する専門的教養 かつての高校レベルか

1) “当該教科の学問的知識や技能” の問い直しを

専門的知識・技能が あまりに薄弱・・・そもそも大学教育自体の崩壊の危機

科目名称に依拠する“カリキュラム” 授業の中身こそ課題

e.g. 憲法の意義、 人権自体の特色

4 教育的価値

1) 児童生徒の発達の態様と現実の課題の把握 ‘発達の最近接領域’ の実際

2) 改めて 教育・授業 自体を捉え直さなければ、専門性もない

学力とは？

単純な2分法；学習の果実（習得知識）？果実（習得知識）を将来に活かす発想？

5 実践的力量的基礎

養成課程では、目指すべき目標：優秀なベテランたる要素とは何か を痛感させる

‘なるほど！’ ‘ああいうことができるようになりたい’

何を積み上げていくか、自己の課題の自覚 目標あってこそ、場数の価値

シラバスモデルの積み上げ は 理念としては立派だが

第 部 私立大学の課題

教員養成における比重の高さは前提に

1 学生の意識と教養

2 甘い成績評価

大学教員の 教育を洞察分析する意識や能力

うわべの授業風景で評価する形式主義的な授業観

3 中等教員こそ実質的開放制だが “開放制” の看板の仮想と内実

1) 教職課程運営 どこにいるのか包括的な真の権限ある責任者

A 教職課程 大学での位置は？ 責任の所在は？ 発言権は

- B 教育学科 学科で責任(請負い) 本当にメンバーは責任を自覚しているか
- 2) 私学における教職課程の設置動機
教員免許を取得できることが、志望大学選択に大きな比重
学生募集の釣り書きとして 経営的理由での設置が主流
定員の15%あたりが課程履修、免許取得がそのうちの65%、採用がその10%か。
- 3) 認可最低限になりがちな教員数
課程認定内規にすり寄りがちな教員数
教員の能力や意識 あわせて人材不足の傾向
- 4) 入学者の‘学力’(成果としての学力も、発展学習の基礎能力としての学力も)
私学だって 国立だって 深刻な課題
今のところ私学に特有な課題 入学者選抜が働いている大学と働かない大学の落差
推薦入学の横行 推薦入学者の基礎学力の低さ(碓井学長のおっしゃる通り)
- 4 カリキュラムの実態
- 1) ガンは、教授学的教科内容教育の欠落 高校までの学習の成果が希薄
教科書を表面的にしか 読みとれない 教育的価値を見いだせない
これまで 教兵法施行規則による護送船団的カリキュラム
仕方なく開設する科目群
課程認定は内容でなく項目チェック(一見妥当だからこそ問題)
- 2) 担当者の縦割り化
科目の連携は期待薄
・教職科目全体 教育原理等での教訓を、教科指導にも貫徹させているのか
お任せ 不干涉主義(国立でも同じであろうか)
- 3) 教科専門科目の一人歩き 教員養成の自覚薄き専門教育
「専門的知識や技能の水準」の高さ は 絵に描いた餅
教職にとっての専門教育として適切な中身か 単に学問的専門性に留まらず!
教授論的価値(学習対象のもつ教育的価値=本質)の把握がされていない
(教材的価値・教科内容的価値)
授業づくりの過程も はやり研究過程 仮説・理論・根拠・実証 把握の方法
単なる「教科のエキスパート」の人数を多くしてもだめ。
歴史家の歴史授業と教育研究者の歴史教育! 教科目標・課題意識の違い
教科内容に関する教養の欠落は、改善が必要な課題の焦点
高校までの学習が基礎 私学で多い「推薦入学者」は とくに教養がない
「ゆとり教育」で知識が希薄。肝心の「調べ方」(研究法)も身に付いていない。
具体的知識 大学院までの6年化というだけでは一層補えない
授業で必要になるのは具体的実態の把握 教材知 最適性(代表か・典型か・象徴か)
国語の読み物は、内容ではなく、教材! 音楽・美術も同様(英語は微妙な違い)
学部「専門性」が身につかなくても免許取得(基礎の幻想)
- 4) 概説主義の空回り
「一般的・包括的」の陥穽
概論を学んでも、日々教える内容を吟味し切り出す力量は、つかない
研究方法論さえ習得できない 歴史の場合、史料の扱い・史料批判は基礎能力
- 5) 深刻な「教科の指導法」の指導の実態

教科の指導法の担当者の問題

私学は、過半数が非常勤講師依存、

講師は、現場経験者が多数（現場を‘知っている’ことが、優位な能力）

問題点

バラバラ 複数講師に依頼の場合、講師間の連携があるのか（打合せさえないかも）

丸投げお任せ

現場経験者なら よい教員かどうか（経験主義的！一面的！）

私の反省の例

5 教育実習の課題

1) 実態

学級指導も教科指導も丸投げ 現場の意識（希望を伝えただけでも拒否反応）
形式主眼の教授法の空疎さ

2) 教育実習への盲目的依存はマイナス 横行している学校アシスタント活動 実習への幻想

指導能力薄弱の「指導」教諭たち
連携も、まして口出しもいやがる「指導教諭」達
・教育実習に期待できること できないことの峻別が必要
単なる体験時間に過ぎないかも

6 補習・支援室の陥穽

・教師としての力量育成ではなく 教員採用選考対策（選考のありかたが問題）
校長を採用するところが多いと聴く。元校長というだけで授業指導力があるのか？
小学校とは違う問題！！美術出身の校長が、他の教科の指導ができるか。
部屋をつくる スタッフを置く
*従来型の“考査”では、国家試験であれ、教委の選考であれ、いい教師は生まれない

7 6年制の問題

1) 志望者の確保

質の高い学生は4年で就職 採用不合格の学生が大学院にという事態
大学院は、真に実践力を訓練できるのか（大学院教員の質保証がなければまさに空疎）
6年制に耐えない教職課程の需要数

2) 文科省でなく 学会認定による質保証は不可能か 十年研修に見る根底的な課題

日常の授業で、教師が伸びていない

3) 適格性は、簡単に言えば、自分の子どもをこの先生に託せるか否かで実質的に判断できる

4) 融通・機転の効く教師とは 世界観の広さ

5) 教師に求めるべき力量の研究が実は不足

「実践的な力量」とは、タフに親とやり合える心持ちか
授業に求められる要点に関する知識 実行力

注1. 教授内容の選択原理 <教育的意義の規準>

知識・理解・技能 : 認識力 探求力・実行力
 ~ 知識、見方考え方、調べ方、洞察力

a . 将来、公民として他人や社会組織に働きかけ、質の高い人生を送るために必要な能力 (認識能力・評価鑑賞能力・交際能力<実際的有用性>)

b . 放っておいては、獲得できない認識能力・技能<教育的必要性>

c . 生徒が指導を得て学びうるもの (生徒の関心の実態) (発達の最近接領域)
 <認識の順次性・適時性>

d . 主体的思考・実感的思考を喚起し、学びの意味が感じられる事柄<充足感>

将来展望能力

児童・生徒の学習活動をリードできる知的・実技的能力

注2. 私の考えている授業の到達レベル

私の持つ実習生ですら が多い。現場では がベストのレベル。 もあるが教育的より告発的。

教科書記述をなぞって要点整理しただけのレベル(予習した生徒には、何の発見もない授業)

教科書の記述内容に沿って、誤解をしないように用語を説明し、図表も解説するレベル
 (必ずしも教師が話す必要はない)

教科書の記述内容に限定しているが、内容を実際の姿によって具体的に理解させるレベル

教科書が目を閉ざした実態や仕組みに目を向けさせ、真実に目を開かせるレベル

理性的、科学的に問題の焦点・根源を考え、仕掛けや課題の真髄を捉えさせるレベル

他の社会事象を考える際にも有効となる高次の認識力(視点・批判力)を伝授するレベル

私学教職課程の質と課題

- 1 教職課程を置く上での、基本理念と目標がどこまで真剣に(社会の課題・建学の精神を合わせて)決められているか。新任者に伝えられているか。そして、随時意識されているか。
- 2 責任所在の曖昧さ
 学科組織と課程組織の落差
 カリキュラム改変発案権は誰に。決定権は誰に。
- 3 規則準拠型カリキュラム 教免法施行規則で、課程の質と教員を保護している面
- 4 教職の課題を意識している先生は一握り、あとは勝手にやるだけ。不干渉主義 = お任せ放任。
 特に、「教科に関する科目」が、理念と食い違い [国立も私立も似たような・・・]
- 5 非常勤に丸投げが多い「教科の指導法」 = かつて関私教の「研究調査」で予想どおりの結果現場から経験のある教師を呼ぶのが大多数。 誰が真の研究的指導力を評価しているのか
 実践発表する教師は、良い教師という幻想(経験主義・単なる自己流!)
 発表するあまりしない教師
- 6 形式的な実習授業
 三部制定時制で授業実習!! 私のささやかな、しかし本当は不可欠な試み の始まり。
 存在を知るだけでも衝撃!
 授業科目の中身自体の検討が肝心
 現場に入れば良いものではない
 中身をなめた数学授業
 何を教えているか分からない国語の授業

5 「ピア・レビュー」試行レポート

5 - 1 武蔵大学教職課程

1) 概要

武蔵大学の源流は1920年創設の旧制武蔵高等学校(7年制)であり、1949年より新制の4年制大学(および同一法人経営の中学校・高等学校)となっている。現在は3学部(経済・人文・社会)と大学院の2研究科(経済学・人文科学)を抱え、学生数は4,444名(2009年度)である。東京都心にあり、都内と近県(特に埼玉県)の学生が多い。

これら3学部はいずれも教育職員免許法上の認定課程を有しており、中学校一種(国語、社会、英語、独語、仏語)、高等学校一種(国語、地理歴史、公民、英語、独語、仏語、商業、情報)の免許状が取得可能である。

いわゆる「一般大学・学部」であり、教員免許状の取得は、学生の任意に委ねられる。教員免許状の取得を希望する学生は、それぞれの学部の所定単位とは別に、「教職に関する科目」相当分を取得することになる。これらの科目は「教職課程」(後述)が開講するものである。なお、「教職に関する科目」の所用単位数は、武蔵大学の場合、中学校一種で37(免許基準は31)、高等学校一種で27(同23)となっており、これらは基本的に卒業要件には含まれないため、免許状取得を希望する学生は少なくとも160単位程度の履修を要する。

「教職課程」を履修する学生は、おおむね年間「数十名」程度である。ちなみに2009年3月卒業者(3学部計904名)のうち、免許状を取得した者は62名、免許状の実数は154件であった(中学校社会、高等学校地歴、高等学校公民、の3枚免許取得者が多い)。なお、卒業時に実際に教員として正規採用になる者は、ここ数年「2~4名」程度である(公立学校、私立学校)。その他に臨時採用や非常勤講師となる者、教育関係の他の職に就く者がそれぞれ「数名」程度。また、卒業後に他大学の通信教育等で小学校の教員免許状を取得する者もいる。これまで50年あまりの歴史の中で、卒業生のうち約3,600名が免許状を取得し、うち約700名が教員となっている。

2) 教職課程の運営、教員養成のカリキュラム

「教職課程」には、3名の専任教員が配置されている(教育原理、教育方法、教育心理。いずれも文学部所属)。この専任教員3名と、各学部・学科の代表5名、それに事務職員を加えて「教職課程委員会」を組織してこの運営にあたっている。

教職課程の教員スタッフとしては、専任教員3名のほか、嘱託1名(元中学校長、実習と採用試験対策担当)、客員教授1名(元高等学校長、演習と実習関係の授業担当)がいる。事務スタッフは、専任2名(学芸員課程と一部兼務)とアルバイト1名が配置されている。規模の大きくない大学でも、教職課程を置くことで一定の事務量は必要となるので、かなり事務的には忙しい。

カリキュラムについては、基本的には免許法上の必須科目を最低限開講している状況に

ある。教職を履修する学生がさほど多数でないこと、また3学部それぞれの専門科目等があるために時間割状の余裕が少ないことなどから、同一科目を複数開講することはほとんどない。

教育実習は、4年次の6月を基本として(実習校の都合で多少の前後あり)、基本的には母校で行っている。実習校には、必ず実習中に担当の教員が一度は訪問して指導を行っている。同一校地内にある中学校・高等学校を実習で使うことはほとんどない。

なお、教職課程スタッフによる研究的な論考や、教職課程運営に関わる諸資料を含んだ「教職課程研究年報」を年2回程度発行している。

3) 特色・課題等

武蔵大学で学ぶ学生たちの基本は、それぞれの学部で専門の「学」を学ぶことにある。「ゼミの武蔵」とよく言われるように、この大学の教育の特色は、一年時からの少人数グループによる演習にある。こうした教育体制を基本に確かな専門の力を養うことと、その一方で教員免許状取得を目指す学生たちに対して、教育諸科学を基本とした教職課程固有の学びを与えることとの両立が大きな課題となっている。

教員養成教育における実践的プログラムの要請が強まる中で、専門の学びと両立させようとするとどうしてもカリキュラムは窮屈になり、教育関連の幅広い学びや豊富な実践体験的プログラムを重ねる余裕はなくなってくる。加えて近年は学費をアルバイトで捻出する学生も増えており、学生が現場での実践体験を行う時間の捻出が難しくなっている。最低限の教職科目だけでは教員を育てることの困難は自覚されつつも、なかなか打開できない状況にある。

しかしながら、「大学としての学び」をきちんと確保していること、そして「数十人」の教職履修者と3名の専任教員という規模ゆえの「まとまりのよさ」は、この大学で教員免許状取得を目指す学生にとって大きな魅力であろう。

【岩田康之】

5 - 2 宮城教育大学教職大学院

1) 概要

学部について

1. 課程と系・コース・専攻

初等教育教員養成課程（学年定員:188名）、中等教員養成課程（学年定員:107名）及び特別支援教育教員養成課程（学年定員:50名）の3課程から成り、初等教育教員養成課程は4系14コース、中等教員養成課程は10専攻、特別支援教育教員養成課程は4コースで構成されている。

2. めざすべき教員像

初等教育教員養成課程では、全教科に対応しうるオールラウンドな学力を身につけ、多様な発達段階に応じることのできる適切な指導力を有する教員。すなわち、幅広い視野から、確かな学力と実践的指導力を持ち、初等教育の諸問題に対処できる教員を「めざすべき教員像」としている。中等教員養成課程では、専門的な学力を身につけ、子どもから大人へと変容し始める生徒に適切に対応する指導力を有する教員。すなわち、幅広い視野から、確かな専門の学力と実践的指導力を持ち、中等教育の諸問題に対処できる教員を「めざすべき教員像」としている。特別支援教育教員養成課程では、子どもの可能性を引き出し、一人ひとりの異なる願いや要求に的確に応えることのできる指導力を有する教員、すなわち、教育的支援に関わる幅広い総合的な知識と実践的指導力を持ち、さらには、集団的指導はもちろんのこと、個別に適切な支援を行うことのできる専門的力量を備えた教員を「めざすべき教員像」としている。

3. 特色あるカリキュラム

- ・教育職員免許法で規定されている単位数を大幅に超える履修条件となっている。
- ・系統的に積み上げる教育実習と有機的に関連づけられた科目群。
- ・教科横断的にも柔軟に対応できるカリキュラム。
- ・第2の得意分野を持つ現代的課題科目群。
- ・すべての教員に求められる素養を身につけるカリキュラム。

4. 地域との連携

地域との連携は、平成13年度の宮城県・仙台市両教育委員会との覚書協定以降、1市及び3市教育委員会（登米市、気仙沼市教育委員会、岩沼市教育委員会及び栗原市教育委員会）を加え、さらに、仙台市八木山動物公園、仙台市天文台へと学校教育と密接に関連する機関へも広がっている。また、平成21年11月には、河北新報社と協定し、教育現場における新聞の活用など双方が有する機能・資源を活用し、教育上の諸課題への対応や地域社会の充実・発展に寄与していくこととしている。なお、平成21年4月には、気仙沼市に、「気仙沼市・宮城教育大学連携センター」を設置し、連携の拠点としてだけでなく、地域の自然や文化に関するデータ収集や情報発信を通して、気仙沼市の活性化の一翼を担うこととしている。連携の内容としては、フォーラム等の実施に加えて、学校対象事業として出前授業、校内研究支援事業や学生ボランティア派遣事業等の事業があり、また、児童生徒対象事業や学生対象事業、ならびに共同研究事業や研修関係事業が実施されている。学生の資質能力の向上に関して、直接的には、近隣の小・中・高校生と交流・指導するフレンドシップ事業（環境教育）が挙げられる。さらにフォローアップ講座では、教員採用試験合格者を対象にした資質能力の向上をめざす実習・講義が設けられている。

5. 「理論と実践の往還」に関連して

宮城教育大学は昭和40年に設置されたが、「理論と実践の往還」に関して、その歴史は長く、先導的に取り組んできた大学である。全国に先駆けて、授業力を有する小、中、高等学校等の教員を常勤・非常勤の大学教員として採用してきた実践を持つ。授業分析センター（現 教育臨床研究センター）では、わが国を代表する斉藤喜博氏などの優れた教育実践家が実践的研究に関わった経緯をもつ。理論と実践の往還をより具現化するとの考えにより、設立当初から教育実習を3・4年次に分離したカリキュラム設計になっている。現在では、「教育実習とそれに関連した科目」が設けられ、1年次に「教育実践体験演習」（主として授業観察）、2年次と3年次に「実践研究A・B」（主として教材研究と省察を実施）、3年次と4年次に「教育実習」、4年次後期に「教職実践演習」が配置されている。

大学院（教育学研究科）について

1. 課程と専攻

修士課程（学年定員:25名）と専門職学位課程【教職大学院（学年定員:32名）】から成る。修士課程は、特別支援教育専攻と教科教育専攻の2専攻から、また、教職大学院は高度教職実践専攻の1専攻から構成されている。教職大学院を担当する専任教員は17名で、そのうち3名は教育委員会との連携による実務家教員である。

2. 教職大学院のめざすべき教員像

学部段階や学校教育現場において培われた各分野の深い学問的知識・能力と実践的指導力を基盤に、さらに教職としての高度な専門性を身につけることにより、確かな指導理論の構築と教育現場における今日の課題の実践的解決に寄与しうる能力を有する教員、すなわち、教職としての高度の実践力・応用力を備えた教員、広く地域単位で中核的・指導的役割を果たすスクールリーダー又は、その候補としての力量を備えた教員を教職大学院での「めざすべき教員像」としている。

3. 教職大学院の特色あるカリキュラム

宮城県ならびに仙台市教育委員会との連携のもと教職大学院における研究テーマの明確化と指導教員組織の構成のための「入学前オリエンテーション・ガイダンス」を行っている。また、教職大学院の学生や派遣元の学校など教育現場の現実的問題・課題に対応した「オーダーメイド型カリキュラム」を設定したりするなど、実践を重視した学校現場「研修・研究拠点化」を具体的に構造化して、入学以前から研究・研修テーマを設立し、その成果を現場に還元する一体的でデマンドサイドに立ったカリキュラムを編成している。

4. 修了年限と要件

原則2年（3～4年かけて修了することも可能）であり、46単位以上の履修（10単位の实習）により修了。

5. 研究成果の公表

特に学校現場から教職大学院に入学して来る現職派遣教員は、さまざまな形で2年間の研究成果を公表し、地域への還元を図っている。例えば、現職派遣教員が教職大学院で追究した課題に因んだ自主公開研究会を、市町村教育委員会の後援を得て原籍校と宮城教育大学教職大学院が共催し、1日を通して研究授業や協議会、ゲストを招いての講演などのプログラムを実施するなどの新しい試みも見られる。

2) リサーチペーパー最終報告会について

（現職派遣教員28名、ストレートマスター4名の計32名。）

概要と位置づけ

リサーチペーパーは、教職大学院生が学校現場の課題をもとに各々の研究手法で実践研究を実施し、その取り組みをまとめたものである。リサーチペーパーの発表(報告会)は、半年に1度行われるが、本最終報告会は4回目にあたり研究成果の総括の場として位置づけられている。本年度は教職大学院生1期生の発表であり、初めて行われる最終報告会である。

リサーチペーパーの研究主題：以下に発表者32名の研究主題を記す(副題は省略)。

1. 教育課程班、教科指導班(16名)

「児童の学習意欲の向上を図る自己評価活動の創造」「音読活動・再生活動を通じた語彙指導のあり方」「『地域に根ざす教育』を創るコラボスクールの在り方に関する実践的研究」「自主的学習意欲の醸成を目指した商業教育についての一考察」「児童の伝え合う力を高める学習活動の創造」「生徒の表現力を育てる創造的な学習活動の工夫」「生徒が意欲的に活動できる指導の工夫」「子どもの表現力を育てる学習活動の工夫」「PISA型『読解力』を高める国語科指導のあり方」「算数科におけるPISA型読解力向上」「効果的な外国語活動のあり方について」「探究の過程を重視した小学校理科授業」「つまずき分析を基にした数学の授業づくり」「読みの力を高める国語科学習指導に関する研究」「小中一貫教育に向けた算数科の指導」「国語科における学習指導法の研究」

2. 教育相談班、学級・学校経営班、学校教育・教職班(16名)

「不登校を巡る組織的支援のあり方」「通常の学級に在籍する特別な配慮を要する児童について」「児童のよさや長所をくみとり、生かす支援の在り方」「統合保育を支えるコンサルテーションの在り方」「発達障害児の学びを築くための支援のあり方」「特別な支援を必要とする生徒への高校における支援体制と実態把握の在り方について」「学校支援地域本部と連携したキャリア教育の実践研究」「コミュニティ・スクールの課題と可能性」「子どもの思考力を育てる実践的研究」「生活と関連した中学校理科授業プランの作成」「メディアと適切に関わる生徒の育成」「子どもの道徳性を高める道徳教育の展開」「MAP及びPA的手法を用いた運動部活動の推進」「公民的資質を養う小学校社会科における意志決定型授業の研究」「国語科における『ことばの力』を育む授業」「公民科の学習指導に関する実践的研究」

最終報告会に参加して(記録者所感)

すべての発表者は学校現場の課題を第一に考え、理論と実践の往還をベースに調査・実践研究を行っているので、ほとんどの研究成果は、即時的にさまざまな形で学校現場に適用することができる。このことは教職大学院という性質上、当然と言えば当然のことだが、従来の大学院の中ではあまり見られなかった傾向であり、教職大学院の一つの特徴として挙げられよう。

本最終報告会での「理論と実践の往還」の具体例をあげると、「小学校社会科における意志決定型授業の研究」では、複数の実践を行うことによって、価値判断・意志決定を行うための有効な条件を6つ記していた。これは発表者(学生)なりに実践から一つの理論を構築したことになる。この事例のみでなく、ほとんどのリサーチペーパーの成果(理論)が、引き続き学校現場へ応用・継続されると考えられる。大学院の研究が修了時点で切れるのではなく、将来的にも継続されるところに教職大学院の実践研究の特徴があり、意義深い点と言えよう。他方、質疑応答の際に、棒グラフ等で示すべきところを折れ線グラフで表記されていた発表があり、参会者(大学教員)からの指摘があった。他にも同様の事

例が見られたり、アンケート調査の分析等で十分な手続きがとられていなかったりなど、既存の修士課程とは異なる課題が挙げられる。しかしながら、例えば、新聞教材を活用し、「ことばを育む」授業に取り組んだ現場教員の実践研究では、目的変数として、300人近い中学生の定期考査の結果を用いており、研究成果の妥当性という観点から、研究者やストレートマスターの研究では、使え得ないきわめて有用なデータが示されていた。教職大学院の実践的研究は、これまで教育分野で明らかにされてこなかった学術的な新たな知見が見いだされる可能性がある。また、リサーチペーパーは、直接的に学校現場と結びつく研究のため、学生同士の質疑応答が活発な報告会であった。

3) その他、インタビュー調査から

教職大学院生（現職教員2名・ストレートマスター1名）対象

1. 入学動機

・教員経験が20数年あるが、これまでを振り返った時に周りの教員と何か一緒になってやるということが少なかった。教職大学院に入ることによって同僚と一緒にマネジメントできる何かをつかむことができるのではないかと考え入学した。（A氏：現職教員）

・教員20年目になるが、アドミッションポリシーを読み、総合的な指導力を身につけたいと思い志望した。（B氏：現職教員）

・私自身の場合、実習に行って授業や子どもとの関係であまりうまくいかなかったので教員にそのままなることの不安からもっと学べたらと思い志望した。やはり授業がしっかりできる教員になりたい。他のストレートマスターにおいては、生徒理解や学級経営等の実践的研究をより深めたいとの希望から入学する学生がいる。（C氏：ストレートマスター）

2. これまでの学修に対する評価

・特に1年目は、研究者教員の奥の深い話を聞けたり、違う校種（中・高・特別支援）の教員と一緒に学べたり、あるいは若いストレートマスターの学生とも関わったりでき、いろいろ異なる刺激を受ける機会が得られたのが一番大きい。（B氏：現職教員）

・授業内容によっては大学教員の専門すぎる部分もあった。もう少し必修5領域の本質のところまで学ぶことができれば良かったと思うところもある。（A氏：現職教員）

・実習の回数が既存の大学院より多いので、4年次にもっていた授業指導に対する不安が少しずつ軽減された。現職教員と一緒に学ぶことで、プレッシャーを感じることはなかったが、講義では、現場教員向けの内容がでる時が多く、その際には難しさを感じた。また、4年で卒業しすぐに教員になったものより現時点では教育実践力は低いと思うが、長い目で見た時には、こちらで学べてよかったと思えるようになるだろう。（C氏：ストレートマスター）

指導上等の課題等（一般大学教員1名及び実務家教員1名対象）

・教育委員会との連携をより強化すること。

・2年目の教職大学院生については、現場で校務分掌等での軽減を要請しているが、なかなか現実はいまうまくいかない。

・演習や実習が多い分、授業の中でストレートマスターと現職教員のどちらに焦点を当てるか。あるいは、バランスをとりながら指導することの難しさがある。

・オーダーメイドカリキュラムという用語では、入学前の学生や外部の方に勘違いされる場合がある。今後、修正も含めて考えていかなければならないだろう。

【小林 稔】

5 - 3 島根大学教育学部

1) 全般

島根大学教育学部は 2004 年度に改組を行い、新課程（生涯学習課程・生活環境福祉課程）を廃して教員養成課程（学生定員 170）のみに特化することとなった。これは隣県にある鳥取大学教育地域科学部が教員養成課程を廃し、「地域学部」に改編することと同時に行われた再編である。なお、島根大学教育学部入学者の地元占有率（県内の高等学校出身者比率）は 39.8%（2009 年度）で、全学（教育学部、医学部、法文学部、総合理工学部、生物資源科学部）の中で最も高い。なお、この「地元占有率」については、隣接する鳥取県を合わせるとおおむね 70%になっており、特に米子市・境港市等の県西部からの入学者が多い。

学部改組に合わせ、2004 年度入学生から教員養成課程のカリキュラムの改革も行われている。その最大の特徴は、学部教育 4 年間を通じての、豊富な「体験学修プログラム」の整備にある。これは、2004 年に日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトがまとめた、体験 - 省察 の往還を旨とする「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案に即したものであるが、島根大学教育学部においては、教員養成課程に特化することによって、「実習セメスター」の設置（3 年次後期に実習を中心とした科目を重点的に配置し、一般の講義・演習科目を設けない）が可能になっている。これは、いわゆる「二重履修」問題の解消策としての側面も持っている。

なお、島根大学大学院教育学研究科（1991 年設置）についても、この学部改組後の学生が進学する 2008 年度に改組を行い、従前の 2 専攻 11 専修（おおむね教科ごと）を改めて「教育実践開発専攻」と「教育内容開発専攻」の 2 専攻（学生定員各 20）、10 コースに再編するとともに、現職教員を対象とした「一年短期履修コース」の設置も行っている。

2) 教員養成のカリキュラム

養成すべき教師像

島根大学教育学部では、現代の学校教師に求められる力量の総体を「教師力」として定義し、そこに向かって学部の教育内容・方法を方向づけていくこととしている。この「教師力」は（1）「教育実践力」= そのとき、その子どもたちの今の状況に合わせて、柔軟かつ適切な教育の内容・方法を編み出し、「子どもに届く指導」を行うことのできる力、（2）「対人関係力」= 教育のあらゆる場面で求められる基本的な力量、（3）「自己深化力」= 自己の課題を設定し、これを自ら追求しつづける力、の三つの力量からなる。これら 3 つの要素は、後述する「プロフィールシート」のもっとも上位（階層 1）に位置づけられており、学生の成長（の実感）を可視化するツールとしての機能も持っている。

教育組織

学部の教育組織は 11 専攻（初等教育開発、特別支援教育、心理・臨床、言語教育、共生社会教育、自然環境教育、数理基礎教育、人間生活環境教育、音楽教育、健康・スポーツ教育、美術教育）に分かれ、うち言語教育専攻（国語教育、英語教育）と人間生活環境教育専攻（技術、家政、幼児）には複数のコースが設けられている。なお、学生に対しては、自分の属する専攻 主専攻 のほかに、副専攻 を組み合わせて履修することが求められており、各カリキュラム・コンテンツは「専門科学教育科目」「教科教育学」「教科内

容構成研究」等の11の「パッケージ」として用意されている。

体験的プログラムの充実

上述の「教育実践力」を培う上でカリキュラムを構成するに際しては、「圧倒的な実践力は教育実践力を育む」という仮説に基づき、4年間のカリキュラムのうち「1000時間」を体験的なプログラムに当てることとした。この「1000時間」は「基礎体験」「学校教育体験」「臨床カウンセリング体験」の3領域に分かれ、うち640時間は全学生共通必修で（免許法上の第六欄「教育実習」に当たる405時間＝12単位、第四欄「生徒指導」「進路指導」に当たる実践的なプログラム90時間＝6単位などを含む）、他の360時間は各学生が自らの希望・志向によって、主に「基礎体験」領域から選択するものとされている。この後者の選択部分については、おおむね100時間分（最大250時間）が専攻ごとに設けられ、他が島根大学教育学部附属教育支援センター（組織については後述）のコーディネートするものとなっている。専攻ごとに設けられているプログラムとしては、以下のようなものがある（いずれも2010年2月19日、「島根大学教育学部学生フォーラム」で紹介された例）。

- ・中山間地域教育実践研究（初等教育開発、松江市立大谷小学校での宿泊研修、50h）
 - ・障害のある子どもたちのためのお祭り「たんぼ祭り」（特別支援教育、島根大学第一体育館での運動会の企画・運営、80h）
 - ・附属小学校保健室における教育臨床（心理・臨床、島根大学教育学部附属小学校保健室での来室児童対象の活動、20～100h）
 - ・自主ゼミナール（言語教育・国語教育コース、研究室単位の共同研究活動、50h）
 - ・島大ビビットひろば エイケンジャーと英語であそぼう！（言語教育・英語教育コース、学内での市内小学生を対象とした英語教育のウイークエンドスクール、20h）
 - ・知って楽しむホーランエンヤと地域文化（共生社会教育、松江市および東出雲町で行われる祭りにおけるフィールドワーク、36h）
 - ・自然環境教育、
 - ・数学に関する gadget 作成（数理基礎教育、数学の授業で使える「物」の開発、50h）
 - ・学校音楽活動支援 川津ジュニアプラスバンド（音楽教育、近隣小学校における課外音楽活動の支援、20h）
 - ・島大ビビットひろば ビビスポ（健康・スポーツ教育、島根大学第一・第二体育館における、小学生対象のスポーツ体験型プログラムの企画・実施、一回5h）
 - ・島根県立美術館ワークショップ（美術教育、美術館ワークショップの指導補助、50h）
- また、2008年度「教育GP」に採択された「環境寺子屋」（環境寺子屋による理科好き教師の育成 - 豊富な環境リテラシーを有する「理科に強い義務教育教員」育成プロジェクト）も、同GPを実施する「環境・理科教育推進室」のコーディネートする体験プログラムの一つとなっている。

これらの体験的プログラムは、学校教育の現場で直接に子ども（児童・生徒）を相手にする活動ばかりではない。学校以外の場面での子どもの成長に関わる活動や、あるいは直接に子どもの目の前で行うことを想定したシミュレーション（模擬授業、教材開発等）を含んでいる。これは、「実践」「体験」活動の幅をどの程度に想定するかという課題にも関わって、今後に見定めていくべきと考えられる。

また、選択領域のうち附属教育支援センターがコーディネートするものとしては、子どもたちの成長に関わる県内の様々な場（地域、子ども、学校等のカテゴリーに区分）にお

ける体験的プログラムが 371 種類用意され、そのうち 263 の活動に学生の参加があった（2009 年度）。

カリキュラム全体のマネジメント

こうした体験的プログラムの充実は、「1000 時間」という数字のインパクト（単純計算で毎学年 250 時間 8 時間×30 日強）もあって、島根大学教育学部における教員養成教育の大きな特色として、全国的に注目されつつある。しかしながらその一方で、単に体験の量を増せばよいというのではない、とする批判も生じることとなった。当然、こうした体験的プログラムと、その他の学部（学士課程）教育の各種プログラムとの関連が次なる課題になる。この点に関して島根大学教育学部では「大学における学修が 1000 時間体験学修によって血肉化されてゆく」、つまり、多様な学問領域の根本を学ぶことと、「教育実践力」との間を架橋するものが「体験学修」なのであるという位置づけをしている。

これらカリキュラムを総合的に把握するためのツールとして、「プロフィールシート」が活用されている。先述の「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」（階層 1）の下に「教師力 10 の軸」（階層 2）を設定し、個々の教員が担当する授業をそれぞれの軸に位置づきように配置している（階層 3）。この「階層 3」に設定したそれぞれの力量について学生が実際にそれを身につけたかどうかを確認できるような問いを付し、それを「プロフィールシート」として可視化している。そのメインコンテンツは「10 の軸」を配置した 10 角形のレーダーチャートで、それに成績データ（GPA 等）、体験の時間数、教員のコメント等が付されている。

当然このことは、プロフィールシートに織り込まれた各項目に関して、「大学教育として取り組むべきことから」を再検討する機会にもなっている。それはとりもなおさず、教員養成系大学・学部におけるファカルティ・ディベロップメントの課題でもある。これに関わって、2005 年度「教員養成 GP」を基にした取り組みとして、学部に「FD 戦略センター」を設置した。この「FD 戦略センター」の活動としては、県内各界（教育界、経済界、ジャーナリズム等）に委員を委嘱して「学部教育活動評価委員会」を組織運営すること、プロフィールシートの作成、これに基づく実習前外部評価の実施、学部カリキュラムの検証、学部 FD 研修会の開催（2009 年度は年間 8 回）等がある。

学内資格認定

こうした体験的プログラムの量的な充実と相即して、その質的な向上と、学生にとっての学修を促進させることを企図して、2008 年度から「学内資格認定」制度を導入している。これは、各専攻の体験プログラムに参加し、それぞれ定められている一定の基準（体験時間数、関連科目の GPA 等を踏まえた、各専攻担当教員の判定）を満たした学生に対して、様々な「学内資格」を認定するというもので、「初等教育優秀学生賞」（初等教育開発）、「特別支援地域サポーター」（特別支援教育）、「メンタルフレンド（初級、上級）」（心理・臨床）、「国語学習指導学生リーダー」、「英語学習指導リーダー」（言語教育）、「フィールドワークコーディネーター」（共生社会教育）、「サイエンスマイスター」（自然環境教育）、「Math Gadget Master」（数理基礎教育）、「子ども食育サポーター」、「子ども木育サポーター」、「幼児教育優秀学生賞」（人間生活環境教育）、「子ども音楽活動サポーター」（音楽教育）、「子どもスポーツ活動コーディネーター」、「スポーツ活動コーディネーター」（健康・スポーツ教育）、「美術館ボランティア活動マイスター」（美術教育）等、おおむね専攻ごとに設けられている。これらの諸「学内資格」についての、学生たちの受け止めは、おおむね「その

専攻で、体験活動等を中心として『ちゃんとがんばっている学生』が認められる制度」と捉えられているようである（2010年2月19日、「島根大学教育学部学生フォーラム」時の学生のコメント、および同日に会場である松江テルサ会議室にて教育学部の学生2専攻5名に対して行ったヒアリングに基づく。以下同じ）。

学生フォーラム

こうした諸活動は、基本的には各講座で行われており、全専攻が一同に会する機会は多くはない。また県内各界から組織された「学部教育活動評価委員会」の委員たちも、学生たちがトータルにどのような学びをしているのかという具体相に触れる機会は必ずしも十分ではない。こうした問題への解決策および学生相互の学修履歴の振り返り（省察）の機会として、年に一度程度の「学生フォーラム」が実施されている。これは、学生たち自身による企画・運営がなされており、専攻ごとの体験学修プログラムに関する実践報告に、学部教育活動評価委員がそれぞれコメントを付す形で進められている。

3) 教員養成の組織・運営体制

教育支援センター

体験学修プログラムを中心とした学部教育の支援のための組織として、2004年度に附属教育支援センターが設置されている。このセンターは、「教育実践・実習開発」と「教育臨床・教育相談」の二つの部門からなり、体験学修に関わる事前・事後指導（基礎体験の体験先に対する説明機会）等とともに、島根大学教育学部の活動を広く地域社会につなぐ窓口としての機能を果たしている。同センターには、島根県教育委員会との交流人事によってスタッフが着任している。

学部教育活動評価委員会と「面接道場」

地域教育界との連携の具体的な事例として、島根大学教育学部では、前述のように学部教育活動評価委員会を設けている。その評価委員たち（計25名）は、学部の教育課集うに対しての第三者評価を担うとともに、実際に学生たちを相手にした教育活動にも関わっている。具体的には、学部3年次の夏（実習の前の時期）に学生たちを対象として催される「面接道場」の面接担当者をも兼ね、学生たちの社会現実とのシビアな出会いの場としても機能している。

4) その他特記すべき点、課題等

島根大学教育学部における取り組みの、現段階における課題としては以下のようなものが挙げられよう。

プロフィールシートは学部教育活動の成果を可視化するという点で一定の効果を挙げているようであるが、学生たちが自ら確認する項目が多岐にわたるために、煩瑣な印象を持たれている面も見受けられる。1000時間体験メニューと他の科目との関係について、学生たちの受け止めとして必ずしも十分には捉えられていない面も見受けられる。「体験は体験、講義は講義」という二分法的な区分から、教員も学生も脱することが望まれよう。

また、「校内資格」については、対外的な認知はこれからの課題である。

さらには、いわゆる「GP」的な時限つき予算で取り組んでいるものが相当に見られ、この期間が経過した後の事業の継続性に課題を残しているとも見られる。

【岩田康之】

5 - 4 福井大学教職大学院

1) 概要

福井大学教育地域科学部は、学校教育課程（定員 100 名）及び地域科学課程（定員 60 名）の 2 つの課程から成る（このうち地域科学課程はいわゆるゼロ免課程であり、それまでの地域文化課程及び地域社会課程を再編統合し、平成 20 年度に設置された）。年度によって異なるものの、学部入学者の 8 割～9 割を地元福井県出身者が占めると言われ、全国の教員養成系大学・学部の中でも地元占有率は比較的高い水準にある。

これに対して福井大学教職大学院は、福井大学大学院教育学研究科の一課程、「教職開発専攻（教職大学院）」として位置づけられている。既存の学校教育専攻（定員 12 名）及び教科教育専攻（定員 25 名）に併置する形で、平成 20 年 4 月に設置された。その目的は、21 世紀の学校教育を担う中核的な教員の専門的力量を開発することにあるとされる。

この教職開発専攻（以下、「福井大学教職大学院」）は 2 つのコースに別れている。ひとつは「教職専門性開発コース（定員 15 名）」であり、教員免許を有する学部卒業者（取得見込を含む）ならびに所属長の承認を得た現職教員（臨時的任用者含む）が対象である。いまひとつは「スクールリーダー養成コース（定員 15 名）」であり、スクールリーダーとしての実践力やマネジメント力の向上をめざす現職教員が対象である。

福井大学教職大学院の最大の特色は、特定の学校を「拠点校」として位置づけ、長期にわたる実習機会（インターンシップ）を学生に保障しつつ、学校現場と大学との協働研究プロジェクトを軸とした専門職養成に取り組んでいることにある。教育実践に係る「実践」と「省察」とを、これまでのように「大学」や「学校」のなかで個々別々に閉じた形で行うのではなく、両者の関わりの中に、あるいは両者を含めた地域社会の支えの中に生まれる「協働体（コミュニティ）」として実践しようとするところに、全国的に高い注目を集める「福井大学方式」の真価があると言えよう。

2) 特色あるカリキュラム

養成すべき教師像

福井大学教職大学院では、21 世紀の知識基盤社会を生きるためには、自ら探究し、コミュニケーションし、協働する力を持つことが重要であるととらえている。そして、このような 3 つの力を子どもたちのなかに育み得る学校教育の実現が急務であるととらえている。その実現のためには、学校教育の担い手たる教師の専門的力量の向上が何よりも大切であり、具体的な内容として、次の「4 軸から成る教職専門性」を掲げている。

1. 学習と成長を支えるファシリテーター、コーディネーターとしての実践力
2. 学習の協働組織とその改革を牽引するマネジメント力
3. 実践の質を不断に高め発展させていく省察・研究能力
4. 公教育としての学校を担う専門職としての教員の理念と責任

このような課題意識のもと、「教職専門性開発コース」では、授業づくりや児童生徒の成長発達支援をはじめ、学校における活動の総体について協働して取り組むことのできる若い世代の教員を養成しようとしている。いっぽう、これに対して「スクールリーダー養成コース」では、学校における協働の実践と研究の中核的担い手となり、同僚の力量形成を支え、マネジメント力をもつ「スクールリーダー」となる教員の養成をめざしている。

教育組織

福井大学教職大学院の専任教員は 15 名である。うち研究者教員が 5 名、実務家教員が

10名であり、さらに実務家教員のうちの4名が客員教授もしくは客員准教授である。

前述したとおり、福井大学教職大学院は2つのコースから成る。このうち、「教職専門性開発コース」の院生は、いわゆる「拠点校」で週3日間のインターンシップに取り組み、残る週2日のうち1日を大学でのカンファレンス(9時~15時)に、他の1日を記録整理や課題探求に向けた個別学習に当てることが多い。いっぽう、「スクールリーダー養成コース」の院生(=現職教員)は、原則として個々の勤務校での生活が、そのまま「院生」としての研究生生活となる。なお、スクールリーダー養成コースでは、基本的に2年間の修学であるが、所定の単位を全て修得した場合の1年短期履修も認められている。

教育課程

教育課程の特色として下記の7点を指摘できる。

1. 学校拠点の協働実践研究プロジェクトを中心とした教育課程の編成であること。
 - ・学校現場が抱える課題から「専門職養成」に係る教育内容を組み上げている。
2. 4軸から成る教職専門性の開発・発展の支援
 - ・先述の「実践力」「マネジメント力」「省察・研究能力」「理念と責任」という「4軸の教職専門性」を重視している
3. 「長期実践報告」の作成
 - ・「修士論文」ではなく、「長期実践報告」の作成と発表を課している。
4. 「学校における実習(10単位)」「(長期インターンシップ)の保障」
 - ・スクールリーダー実習I~III(合計10単位)により、専攻共通に長期間にわたる拠点校(連携校)でのインターンシップを保障している。
 - ・スクールリーダー養成コースのスクールリーダー実習I(7単位)は、所定の条件を満たした場合、免除されることがある。
5. 5領域をカバーする「専攻共通科目(20単位)」における「事例研究」の重視
 - ・拠点校(連携校)を活用した協働研究、カンファレンス、事例研究の重視。
 - ・専攻共通科目(20単位)は「教育課程の編成・実施」「教科等の実践的な指導法」「生徒指導・教育相談」「学級経営・学校経営」「学校と教師のありかた」の5領域から構成される。
6. 主題選択方式による「コース選択科目(15単位)」の充実
 - ・「カリキュラムと授業」「子どもの成長発達支援」「コミュニティとしての学校」の3系から成り、院生は、このうちひとつの系を選択する。
 - ・いずれも「学校拠点長期協働実践プロジェクト」として実施している。
7. 複数の大学教員による協同開講形式の重視
 - ・いずれの授業科目についても、3~4名の大学教員によるチーム・ティーチングを基本とした授業形態となっている。

なお、両コースの必修修得単位数は上記の「学校における実習(10単位)」、「専攻共通科目(20単位)」、「コース選択科目(15単位)」を合わせた計45単位以上であり、「教職修士(専門職)」の学位が与えられる。

3)「学校改革実践研究 福井ラウンドテーブル2010」について

「日本の教師教育改革のための福井会議2010」というサブタイトルを掲げた同ラウンドテーブルが、平成22年2月27日(土)~28日(日)に福井大学教育地域科学部を会場として開催された。両日のプログラムは下記の通りである。初日は講師による講演及び規模の異なるパネルディスカッション形式による「Session」が開催され、全体で3部構成と

なっていた。2日目は6～7名を1グループとするラウンドテーブルが開催された。

初日(平成22年2月27日)	2日目(平成22年2月28日)
Session I 11:00-12:00 講演:「日本における教師教育改革:その必要性と展望」 講師 鈴木寛(文部科学副大臣) Session II 13:00-14:20 「授業研究と Lesson Study:教師が学び合う学校をつくるために」 Catherine Lewis (Mills College) 北田佳子(富山大学) Session III 14:00-17:00 ZONE A 「学校における協働研究 その展開と組織を問い直す」 A-1<堀川高校/藤島高校> A-2<金岡中学校/福井大学附属中学校> A-3<信州大学附属長野中学校/至民中学校> A-4<伊那小学校/福井大学附属特別支援学校> A-5<カリタス小学校/福井大学附属小学校> ZONE B 「教師の専門性形成を支える Professional Learning Communities 前半: 趣旨説明 後半: 1室 早稲田大学/福井大学 2室 奈良教育大学/福井大学 3室 兵庫教育大学/福井大学 4室 上越教育大学/福井大学	はじめに 8:50-9:00 Session IV 9:00-11:00 展開を語る/プロセスを聞き取る part1 9:00- 9:20 自己紹介 9:20-11:00 報告1 Session V 11:40-14:40 展開を語る/プロセスを聞き取る part2 11:40-13:20 報告2 13:20-14:40 報告3

両日にわたるラウンドテーブルは、学校を超え、地域を超えた実践と研究の交流と共有を企図したものであり、年に2回開催されている。このラウンドテーブルは、2)に先述した特色あるカリキュラムによる教育成果、すなわち教職大学院に在籍する院生の育ちをひとつの「成果」として地域社会に還元するばかりではなく、そうした社会化(=教育成果の可視化)のプロセスを経ることにより、個々の院生がさらに自らの課題を探求したり把握したりする機会ともなっていると見える。

このように考える理由のひとつは、2日間にわたるラウンドテーブルへの参加者数の多さにある。今回のラウンドテーブルにおける1日あたりの参加者数は、概数でも300人を下回ることではなく、しかも福井県内の参加者数とほぼ同数の参加者数が県外から訪れており、いわゆる「リピーター」も数多く参加していることが判った。

このような参加者数の多さは、自ずと視点の多様性・異質性を内包することとなるが、特に2日目のSession IV・Vにおける小規模のラウンドテーブル(1グループあたり6～7名で構成。全体で31グループ)では、その利点が直截に発揮されたと言える。Session IV・Vは100分×3セットから構成されている。各セットには1名の報告者がおり、福井大学教職大学院に在籍する院生(ストレートマスターもしくは現職教員)、現職教員、学部学生などがこれを務めることになっている。

参加者は報告者の実践報告に対して、より詳細な説明を求めたり、質問を投げかけたり、あるいは報告者の疑問や悩みに対してアドバイスしたりする。いっぽう、報告者は自らの実践を適切に伝えるための言葉を紡ぎ、また参加者からの質問にも答えるなかで、新たな課題把握と探究とを実践している。さらに報告者も参加者も、小集団における濃密で対面的な対話を通して、自ら学ぶ主体となっている。このような互惠的關係こそが、規定の教育課程に則った学習との間で実りのある往還を保障し、さらに血肉のある「教育実践に生きる知識」を定着させることに、大いに役立っていると考えられる。

筆者（高旗）は、初日の Session II の開催中、福井大学教職大学院に在籍するストレートマスター 2 年生（男性 3 名、女性 1 名）にインタビューする機会を得たが、多くの院生からこのラウンドテーブルに象徴される「対話」の機会の重要性が指摘された。特に週 1 回、9 時から 15 時まで開かれる「週間カンファレンス」はインターンシップにおける自らの日々の実践を振り返る貴重な機会であり、「週間カンファレンスのために、残りのインターンシップと資料整理を行っているといっても言い過ぎではない」という意見に、多くの院生が肯いていた姿は印象的であった。

4) まとめ

全国的に高い評価を得ている福井大学教職大学院の院生指導の方法論およびそこから導かれる「教員養成教育の質」を理解するには、従来型の院生指導のあり方から大きく発想を転換する必要があるだろう。

すなわち、従来の教員養成大学・学部における院生指導とは、「特定の指導教員に対する教え子」という関係性の中で、教育実践のベースとなりうる「専門性の涵養」を第一義として成立する、いわば従来型の研究者養成のモデルをトレースすることであった。その結果、一般学部とさほど変わらない院生指導の方法論が目的養成学部の中に展開しつづけることの「妥当性」が（真偽はともかくも）常に議論の対象となっていた。

このような従来型の院生指導を「範型」とする限り、福井大学教職大学院が描き、また現時点でもたらされている「成果」は、あるいは理解しがたいものとして映るかも知れない。しかし大切なことは、「実践し省察するコミュニティ」というスローガンのもとに構想され実践された「福井大学方式」の成果の新しさを、ひとまずは虚心に受けとめる必要もあるだろう。

たとえば今回の視察、とりわけ院生に対するインタビューのなかで非常に印象的であったことは、個々の院生のなかに、自らの「指導教員」が誰であるかというイメージが希薄であるらしいということであった。直截に言えば「あなたの指導教員は誰ですか？ その先生の「専攻」は何ですか？」という筆者の問いは、彼らに大いに異和感を持たせる問いとなっていたようだということである。

すなわち「制度上の指導教員」が居ることは当然であっても、それらはあくまで履修手続上に現れる「管理者」としての位置づけに過ぎず、彼らにとっては「カンファレンス」や「インターンシップ」の場において「対話」する相手こそが、自分にとって最も重要な知見を与えてくれる「指導教員」であり、それは特定の誰か（大学教員、現職教員、院生）に限定されるものではないという意識が強いように見受けられたのである。さらに別の言い方をすれば、個々の院生の中に、従来型の学問分野（たとえば「教育社会学」とか「理科教育」とか）に自分自身をアイデンティファイする傾向は希薄なように見受けられた。すなわち、まさに「教育実践学」としか形容しようのないものこそが、彼ら自身の「専門性」なのである。

福井大学教職大学院が掲げる「実践し省察するコミュニティ」のもつ「教員養成教育」の質とありようを理解するには、まずこれを眺める我々自身が、このような発想の転換を図る必要があるだろう。あわせてこのような教員養成教育の方法論が教育実践現場にもたらす成果がどのようなものであるのか、またそれをどのように評価し得るのかについては、今後、修了生の輩出を重ねることによって検証されるべき課題であろうと思われる。

【高旗浩志】

5 - 5 琉球大学教育学部

1) 全般

琉球大学教育学部は、学校教育教員養成課程（定員 100 名）と生涯教育課程（90 名）を持ち、学校教育教員養成課程は、国語教育、日本語教育学、日本語学、社会科教育、数学教育、理科教育、基礎情報科学、教育情報科学、音楽教育、美術教育、保健体育、技術教育、家政教育、英語教育、学校教育、障害児教育、生涯健康基礎学、生涯スポーツ学、健康栄養学の 19 の講座を持ち、小学校と中学校及び特別支援学校の教員を養成している。

地域を大切にすることを展開し、地域の教材研究に基づいた教科の指導に力を注いでいる。また、理論と実践の融合及び実践力の向上を目的に教育現場でのボランティア活動を推奨し、これらの取り組みによって、卒業と同時に教科教育と生徒指導が可能な教員を養成しようとしている。

2) 教員養成のカリキュラム

養成すべき教師像

理論と実践力を備えた教育の専門家。特に、琉球大学教育学部 GP が目指す、実践的指導力の高い教員の養成とは、「自分で何かを作り出し、解決していく力を中核とし、課題発見・探求力、コミュニケーション能力や思考力、判断力、想像力、生涯能力や問題解決の能力を含めた総合的な力量」を持つ教員を言う。

交換留学制度

北海道教育大学釧路校との交換留学（派遣人数 10 名以内）を行っている。対照的な自然環境と僻地校を多く持つ両校は、教員養成系学生の資質向上を目的にこの制度を実現した。

3) プラクティススクール

（今回、視察とヒアリングを実施）

日程 2010 年 3 月 1 日（月）

【午前】琉球大学平成 21 年度教育 GP 最終報告会 第 3 回教育 GP フォーラム

平成 20 年度採択（～22 年度）「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」
プラクティススクール（模擬学校）による教育実践力向上モデルの開発 に参加。

【午後】関係者（学生、教員）のヒアリング

プラクティススクールとは

琉球大学では「ゼロベースから学生の発想でチームを組んで自ら理想とする学校をデザインし、そのための場所を探し、生徒を集め、教育計画を立てて教育実践を行う、大学構内に立ち上げる学校」= プラクティススクールを平成 19 年度より試行実施している（平成 19 年度「教員養成改革モデル事業：教職実践演習（仮称）の試行」、翌年より「教育 GP」）。これは、学校文化の中にどっぷり浸かっていた学生たちが既成の概念にとらわれずに、起業家精神を持って新しい試みに対する試行錯誤を教員が見守りながら進めるものである。

プラクティススクールの目的

大学と地域の垣根を超えた体験を通して、学生の課題発見力、想像力、思考力、コミュニケーション能力、対外交渉力を磨く。このプロジェクトに基づいて、将来の教育人材の実践的・総合的力量を高めるカリキュラムの整備を行っている。学生たちに起業家精神を身につけさせ、協調性を養って、他の人とともに楽しく新しいものを作っていく中で、実践の積み重ねから次第に理論を獲得していくように、また、自分で成長していけるような評価の目を養うようにしていく。

プラクティススクールの進め方

年度当初に、学部 1 年から 4 年までの教員免許取得希望者の中から参加希望者を募り、その中からさらにテーマの希望を募ってグループ構成して、そのグループで討議しながら企画を進める。継続の学生も少数ながらおり、5 グループ（1 グループ 10 人程度）で構成された。各企画に対する予算は一校当たり 50 万円で、予算は教員が管理している。

学生たちは実施案を作成し、方針を立て、役割分担をして、話し合いながら PDCA サイクルで企画を進める。指導に当たる教員は見守りに回り、基本的に運営は学生に任せるが、時には大学院生や経験者が助言をすることもある。計画は継続的に改善されながら授業を通してチェックされ、授業後のリフレクション（自己評価と他者評価＝学生相互評価＆教員による評価）と、その結果が WEB で確認されるシステムを取っている。

21 年度の取り組み

（ 1 ）コックさん学校 2009

小学生を対象に土曜日計 8 回、国語と算数を、興味をひきだすように工夫して楽しく教えた。学習指導案作成、授業実施など一通りの授業指導を体験した。学生同士の協働関係の中で学校を作り上げていくことにより、社会性や対人関係能力の成長、教科内容等の指導力の成長、子ども理解や学級経営等の能力の成長があったと学生たち自身が自己評価している。教育実習とは違って、オリジナルな教材でのびのびと子どもたちに出会い、異学年を含む多彩な仲間との協同で、実践を客観的に見る視点を獲得した。

（ 2 ）チャレンジスクール

保健体育専修の学生たちが、得意のスポーツを通して理科を楽しくする計 6 回の授業の展開を企画し、小学校 5 年生を対象に、理科への関心・意欲を向上させるような授業を工夫した。大学院生のメンターをおき、回数は少なかったが、アドバイスをもらった。専門外の教科を教える難しさを実感し、生徒対応の難しさや学校経営の課題を体験した。

（ 3 ）琉大附属アチ高校（ 「アチコーコー」は「熱い」に相当する方言）

他の都道府県から修学旅行に来た高校生に沖縄や琉球大学の魅力を紹介するイベントを企画実施。旅行代理店ともタイアップし、学外からの評価の高い企画となっている。企画実施のために学内外との粘り強い交渉が必要で、社会性や精神力の強さ、責任感が求められ、次に起こることへの予測を立てながら、臨機応変に対応する力も求められた。

（ 4 ）学びやノンスタイル

参加者が全員 1 年生で、英語を取り入れながら小学校の授業を進化させるという試み。理想が先走るなか、自分たちの力量を認識してそれにあった企画を設定することの必要性などを実感する機会となった。

（ 5 ）熱血サッカースクール

サッカー部員が小学生にサッカーを教える企画。生徒一人一人とのそれぞれの距離感の

とり方を覚え、責任感を持って企画を実施するためにも児童を理解しようとするアプローチが始まった。生徒たちの変化から学べるものは多く、生徒たちの表情が教える喜びとなった。保護者による評価を求める新しい試みも行った。

プラクティススクールの効果

プラクティススクールは、学生たちが企画実施の中で問題に出会うことで、問題解決能力を高めていく機会となっている。学生たちの未熟さがむしろ、企画の中での他者との現実的出会いの中で成熟へのきっかけとなっている。教師として自分に必要なものは何かを自ら考える機会をしっかりと得ることになるし、活動はそのまま地域社会への貢献にもなり、外部からの評価も得るため、学生たちの達成感が高い。

プラクティススクールの評価基準

中央教育審議会の答申をベースとした 2 次元スタンダードを作成し、WEB 上で確認できるシステムを開発した。4 年生までの到達目標を分節化して言葉で表現している。

学生ヒアリング報告（ヒアリング対象：学生 3 名、4 年男子 1 名、1 年男子 2 名）

目指す教師像とプラクティススクールの関係について

- ・教材研究がしっかりできる教師になりたいとあって、仲間との討論が役立った。
- ・子どもに尊敬される教師になりたいとあって、参加してその考え方が自分本位とわかり、子ども中心の発想に転換できた。
- ・ふれあいを大切にする先生になりたいとあっており生徒と実際に接して実感がわいた。

プラクティススクールにかかわることのメリットについて

参加学生は成長の速度が早く、率先して動き、リーダーになる人が多い。早期から参加することで、勉強への動機づけ、理論や専門の学習の必要性の認識が高まる。

教育実習との違いについて

異学年、異専修の学生と交流しながら、仲間とともに学べた。実習は自分を高めること、先生を見習うことが中心だったが、プラクティススクールは相互学習だった。

リフレクションシートの意義について

面倒だが、視点を意識できて役に立つ。他人から評価をもらえることも意味がある。

教員ヒアリング報告（ヒアリング対象：教員 2 名、技術教育専修および国語教育専修）

指導体制について

学生指導のためには教育学の視点と教科教育の視点の両方が必要である。学生へのアドバイスにやはり教科専門の先生の関与が必要と実感した。

学生の指導に当たっては、指導案のアドバイスや学生同士の討議への参加と見守り、ビデオと写真の撮影を担当。方向性等の修正はするが、基本的に学生の自主性に任せている。

学生との関係はうまくいっているが、思わず手をかけてしまい自主性に任せ切れないところがある。社会的責任があるし、継続性のある事務的な業務を学生に譲渡するのは困難で、一括して教師がやってしまうことになる。つい引率してしまったり、電話対応を教員がしてしまったり、裏舞台に学生を関わらせるのは難しい。

現在は試行実施だが、今後、教職実践演習が始まると、専修毎に関わる教員の選び方は異なるので、どのような指導になっていくかは予測できないところがある。

参加する学校について

ゼロからの企画を意識して、対象の学校は固定していない。いくつかの学校からの生徒が混じる混成授業が効果的と思う。付属は人気が高く、希望者を抽選で半分位に絞った。

指導上の大変さ

学年を混ぜて多様な陣容にするか、一つにまとめるかという課題がある。実際のところ卒論のある4年がトップで走るの難しいし、3年生でも参加させるのは難しい。また、GPの試行実施として低年次と高年次の組み合わせを行っているが、今後、専修の科目となっていくとき、各専修でどう工夫するのか、必修か選択かなどの課題がある。さらに教職実践研究(4年前期1単位)と教職実践演習との組み合わせについても課題が残っている。

評価システムについて

プラクティススクールの仕組みに乗れば、評価システムが確立しているのでよいが、各専修が同時に参加してくると、評価システムが機能するかどうか問題である。

教職実践演習では、足りない部分、大学でやり残した部分をやらせる、という文科省の要請があるが、それについてどう思うか。

現在の力の確認をして、どこに課題があるかを自覚し、発見する力が身につけていけばできないところはあってもいい。プラクティススクールの形態で行く限りは、評価項目を満たしていくことを考えることは難しい。複数教員が評価をつけているが、一度、ある程度のレベルに行ったら、そこについてはクリアしたということにしている。理論と実践の往還を課題としているので、体験から入っても理論から入っても。プラクティススクールの実践でつかんだもので理論や教育実習に向かっていくことになる。

プラクティススクールの今後について ~他学部の履修者が増えていく、関わる人が増えていく際の見通し

継続のプラクティススクールはイメージができてしまってゼロからといえなくなっている。しかし継続にも意味があり、惰性や単なる真似でなければいいと思う。今後新しい企画が増えていく中で、やらせたいことがある先生もあり、企画内容が教員サイドで固められていかない工夫が必要である。

また、4年後に教職実践演習として本格化していくのを念頭に案を練っている。全学的には、教員養成運営委員会は学部で二人ずつのメンバーで構成されている。現場の先生の関わりは、学生の企画に任せているので、特に意識していない。

学生による学びと指導の兼ね合いについて

学生が自分たちで進めていく際に、方向性が微妙に学びの本質からずれていく可能性があるが、その際にどう大学教員が指導していくかは今後の課題である。

その他の課題(記録者感想)

かつて、学生は自分たちでサークル運営をしていく中で社会的に生きていく力をつけていき、それが教員になってからの力にもなっていたと思われる。それを大学が枠づけ、授業に関連付ける形で保証しないと時代になっているのかもしれない。大学がどれだけどのように場を用意するのか? 選択肢はどう与えればいいのか? 大学教員がどう責任を持ってどう介入していくかが難しいと思われる。

【武田信子】

5 - 6 東京学芸大学教職大学院

1) 全般

東京学芸大学は、我が国の教員養成における基幹大学として、高い知識と教養を備えた創造力・実践力に富む教育者養成を目ざしている。2007（平成19）年には、学校や生涯学習社会で活躍する人材を育成するため、教育学部は教育系4課程と教員免許状習得を卒業要件としない教養系5課程に改編された。教育系課程は、初等教育教員養成課程（A類）、中等教育教員養成課程（B類）、特別支援教育教員養成課程（C類）などから成り、1学年590名の定員を有する。2008（平成20）年3月の卒業生の進路をみると、初等教育教員養成課程出身者の63.5%、中等教育教員養成課程出身者の41.8%、障害児教育教員養成課程出身者の55.9%が教職に就いた。その数は卒業生全体の6割を占めている。

一方、1学年に475名もの学生定員を抱える教養系課程は、人間社会科学課程（N類）、国際理解教育課程（K類）、芸術スポーツ文化課程等（G類）で構成される。生涯学習や環境教育、アジア教育、表現コミュニケーションなど、その専攻分野は多岐にわたる。

大学院修士課程は1966（昭和41）年に設置された。現在、15専攻48コースによって編成され、700名もの大学院生（うち100名近くが現職教員）を受け容れている。教科教育学の専門研究者や教育諸科学の実践的研究者の養成を主たる目的とする博士課程連合学校教育学研究科（1996年設置）も含めれば、本大学に在籍する学生数は6,000人に達する。

2008（平成20）年4月、教育実践創成専攻（以下、教職大学院）は、他者と協働するスクールリーダーの養成を目的とした専門職学位課程として、大学院教育学研究科に設置された。初年度の入学者数は、ストレートマスターが21名、現職教員が18名の計39名であり、このストレートマスターのうち、6名は他大学出身者、3名が社会人経験者であった。2009年度には新しく33名の院生（ストレートマスター15名、現職院生18名）が加わった。標準修業年限は2年であるが、主として教育実践等の実務の経験を有し、課題発見実習（1年次の実習：7単位）を修得したものと認められた現職教員は、1年履修プログラムを利用することができる。このため、第一期生のうち18名の現職院生がこのプログラムを経て、既に2009（平成21）年3月に修了した。

修了要件としては、「共通科目」20単位、「選択科目A」4単位、「選択科目B」6単位、「課題研究科目」6単位、「実習科目」10単位の計46単位の修得と「課題研究」における研究成果報告書の提出が求められている。学位論文の執筆は課せられていない。

2) 東京学芸大学教職大学院の概要

・養成すべき教師像

東京学芸大学教職大学院の全体像を把握しようとするとき、その特徴は「理論と実践の往還」と「協働する力の育成」に集約されているといっても過言ではない。後述するが、まずは、学校現場での課題を理論的に裏付ける科目として「課題研究」をカリキュラムの柱に置いていること、教職員・保護者・地域の人々・専門家と協働して問題解決にあたるスクールリーダー養成を目指していることが、この教職大学院のオリジナリティといえるだろう。よって、養成したい教員像としては「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員」と「地域や学校における指導的な役割を果たし得る教員」が描かれ、育成した

い力量として、「柔軟な実践力」、「実践と理論の融合力」、「創造的な改革力」、「先導的な指導力」の4つが示されている。より具体的に言うならば、本教職大学院では、教育課題に臆することなく解決策を仲間と一緒に考え、企画を組み立て、解決を担える仲間とチームを組み、仲間の力を最大限に引き出すスクールリーダーの育成と、その土台としての「協働する力」が求められているのである。

こうした力量を育てるために、大学教員による助言・指導（タテの関係）に加えて、ストレートマスターと現職院生の中に「メンターシステム」（ナナメの関係）を構築している点は着眼に値する。また、教育活動を「プロデュース（創造）する」という視点から編成し、課題（再）発見 - 開発 - 運用 - 点検 - 評価 というサイクルを実際に体験できるプログラムを用いていることや、講義や演習にケーススタディやフィールドワーク、ケースカンファレンス、ロールプレイング等の多様な学習形態を取り入れている点も大いに特徴的といえよう。

・カリキュラムの特徴

東京学芸大学教職大学院における授業科目は、大きく、共通科目と選択科目、実習科目、課題研究科目の4つに分類することができる。共通科目とは、「カリキュラム開発の方法」「授業研究の方法」「協働による子ども支援」など7つの領域にわたる必修科目である。これらの共通科目を土台としながら、学生は「子どもの心を耕す教育」「教師のライフサポート」「学力を向上させるための工夫」など16の選択科目から、自身の問題関心にそって10単位分の科目を履修することとなる。

そして、これらの共通・選択科目を基盤としながら、学生個々が自らの問題意識に基づいて課題を設定し、連携協力校における実習を通してその課題を解決していくのが課題研究科目である。この科目は、理論的色彩をもつ共通科目・選択科目と実践的色彩の強い実習科目とをつなぐ、まさに「理論と実践の往還」を保証するものであり、学生自身が実践的指導力の形成過程を確かめ、課題を把握できるいわば「ベースキャンプ」としての役割を果たす科目であるといっておく。課題研究のテーマとしては、以下のようなものがある（「課題研究成果報告書：1年履修プログラム 2009年2月」および「課題研究成果報告書：ストレートマスター 2010年3月」より）。

「初任者教員の授業力を効果的に育てる方策の研究」（1年履修プログラム）

「問題行動を繰り返す生徒の心の理解と指導のあり方」（同上）

「自然体験活動で育む『生きる力』 - 自ら問題を解決し、充実感や必要感を味わう手立ての創造（小学校） -」（2年履修プログラム）

「特別な支援を要する児童とそのまわりの児童に配慮した授業づくり」（同上）

なお、東京学芸大学教職大学院では2008（平成20）年度より、課題研究科目を通して実践的指導力を保証するためのルーブリック評価の開発に着手している。その取り組みは、「専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム（専門職GP）」（平成20～21年度）に採択された。これを受けて実施された、数回にわたる課題研究セミナー（課題研究に関する勉強会）や公開シンポジウムには、教職大学院の学生の多くが参加した。

・教員組織・指導体制

東京学芸大学教職大学院では、11名の研究者教員と10名の実務家教員が「チーム」を組んで学生指導にあたる。学生はまず、入学前にあらかじめ提出した研究計画書の内容を

もとに、4つのグループ(ストレートマスター、現職院生がミックスされた10名ほどのグループ)に分けられ、各グループに2~3名の教員(研究者教員と実務家教員)が振り分けられる。そして、その中の教員1名が、学生にとって「メイン」の研究指導教員となるのである。

また、課題研究担当の教員とは別に、連携協力校への訪問や、実習に関する指導助言を担当する「実習指導担当教員」と、生活面での指導を担う「主指導教員」(教職大学院の専任教員が担当)が学生に関わることとなる。つまり、1人の学生の研究・実習・生活面といったそれぞれ異なる側面に対するサポートを、別々の教員が担うわけである。こうした「複線型」の指導体制も、この教職大学院の特色を存分に示すものといえるだろう。

3) 課題研究科目と実習科目について

以下では、ストレートマスター3名に対して行ったヒアリング(2010年3月2日)に基づいて、課題研究科目と連携協力校での実習経験について、その詳細を記したい。

・学生にとっての「課題研究」の意味とは

上述したように、東京学芸大学教職大学院が目指す「理論と実践の往還」と課題研究科目とは相即不離の位置にある。とりわけ、学校現場での実践経験が少ないストレートマスターにとって課題研究は、実習で直面した課題を大学にもち帰り、理論的裏づけを得て、それを実習に生かす「往還」をダイレクトに実感できる機会となったようだ。

また、学部・大学院で一般的とされる「教員1人対学生1人」といった指導形態ではなく、複数の教員が複数の学生に指導・助言を行う「チーム体制」が組まれていることも、学生に大きなメリットをもたらしていたといえる。すなわちかれらは、入学直後から週に1度のペースでメインの指導教員と話し合い、研究テーマを吟味すると同時に、1ヵ月に1度開かれるグループミーティングで複数の学生や教員からアドバイスをもらい、自分の研究内容を多面的に検討することができるのだ。そして、全体での集中検討会(前期と後期に1回ずつ)や学校訪問(実地研究)を経ながら、最終成果報告会(3月)を迎えるわけである。

さらに学生は、課題研究における自身の「学びのプロセス」を確認するために、ポートフォリオを作成、活用する。ここには、収集資料や研究成果物、自己評価表(リフレクションシート)やティーチング・ポートフォリオ(課題研究を指導する側の履歴)が系統的に蓄積されていくため、かれらは常に研究上の課題や到達点を把握することができるのだ。ポートフォリオの活用について学生は、「この1冊のおかげで、いつも研究の着地点を見通すことができたし、教職生活をより活性化させる手がかりを得ることができた」と述べていた。

しかし、ストレートマスターの学生が研究関心を絞り込み、調査対象や方法を確定するまでの道のりは決して「順調」ではなく、1年近くが「試行錯誤」に費やされたようだ。その最大の理由は、1年次における実習日が1週間に1~2回ほどしか確保されておらず、連携協力校において研究を進めることが難しかった点にある。かれらが本格的に調査に着手できたのは、実習日が週に3日間確保される2年次になってからだという。だがここでもやはり、その検証結果と実践との関係を理論づける「理論武装」の部分で非常に苦心したと、かれらは振り返る。

くわえて、特別支援教育、特別活動、総合的な学習などをベースとしたテーマを選んだ学生の中には、連携協力校との「調整」に戸惑う者もあったようだ。比較的、教科担当教員のコンセンサスを得やすい教科研究と比較すると、通教科的な問題意識が連携協力校の実態（研究課題）と合致するとは限らない。場合によっては研究テーマの変更を余儀なくされることもある。

こうしたハードルを、学校現場に軸足を置かないストレートマスターが「自力」で乗り越えることはもちろん難しい。ゆえに、実習担当教員と課題研究担当教員が密に情報交換を行った上で実習校との協議をはかり、繰り返し学生に対するバックアップを行う必要性は今後もさらに求められるだろう。こうした課題をクリアする上でも、東京学芸大学教職大学院の複線型の指導形態が有効に機能することが期待される。

・長期にわたる実習を通した学生の成長

東京学芸大学教職大学院の特徴は、2年間にわたる連携協力校での実習にも見て取れる。ストレートマスターの学生は連携協力校において、1年次に「課題発見実習」（1週間に1～2回）、2年次に「課題達成実習」（1週間に3回）を行う。学校現場にて終日を過ごす中で学生は、学級経営や教科指導のみならず、校務分掌の一端を担い、職員会議にも参加することとなるため、学生は2年間にわたる実習を通して、これまで曖昧なものでしかなかった実践的指導力の在り様を、その学校の実態に即した視点から具体化させることができたようだ。

ある学生は、実習の意義を何よりも「教師のイメージを創ることができた」ことに見出している。学部段階での教育実習を経ても、自分が目指すべき教師像は漠然としており、理想の域を出なかったという。だが、教職大学院での実習を通してその学生は、これまで経験できなかった様々な「仕事」や、指導教員以外の教師とも出会うこととなった。このため、「この先生の授業はすばらしい」という感想にとどまらず、「自分は教師としてこうありたい」「自分だったらどのような授業計画を立てるか」を考え、明確な教師像を打ち立てることができたという。

くわえて、2年間を通して連携校の教師（指導教員）と接することは、学生にとって「学校現場の日常の中」で評価を受ける経験ともなる。これも「教師としての」自分の課題を発見できるチャンスとなったのではないだろうか。すなわち、連携協力校における実習は、学校や授業、教師を多面的に捉え直す時間であっただけでなく、学校現場の実態に伴った教師像の確立と、それに向けた目標の明確化を学生に促したといえるだろう。

その一方で、長期にわたる実習が、結果として学生間における力量の差を広げてしまうという課題も示唆された。東京学芸大学教職大学院としては、連携協力校に対して「学生にはこういう仕事を体験させてほしい」「こうした力を身につけさせてほしい」という要望をある程度は示している。しかし、実習校の規模や直面している喫緊の課題、実習担当教員や管理職の方針等によって、学生が担うことのできる実務内容が左右されるため、学生が獲得できる力量の内実には、どうしても「ばらつき」が生まれてしまうこととなる。

個々の連携協力校の事情を十分に勘案しながらも、実習を通して学生に獲得させるべき力量にある程度の普遍性や共通性を求めることは可能なのか。そして、教職大学院は、これらの力量形成をいかにバックアップしていくことができるのか。これらの問いに対する答えは、今後の取り組みを通して、おのずと示されていくにちがいない。

4) その他の課題

東京学芸大学教職大学院の取り組みについて、以下のものを現段階における課題と挙げる事ができよう。

・協働の中におけるカリキュラムの区別

東京学芸大学教職大学院でのカリキュラムは、ストレートマスターと現職院生との間で区別されていない。そのため、両院生は授業や課題研究を通して多くの時間を共有し、現職院生が「メンター」としてストレートマスターの相談に応じる中で、世代や教職歴を越えた双方の交流は豊かなものとなる。ストレートマスターは現職院生の存在を、自分たちの発想を学校現場の実態に照らし合わせて、広げ、深めてくれる先輩として捉え、一方の現職院生も、ストレートマスターと関わる時間を刺激的で楽しいと受けとめているようだ。

その一方で、両院生の間でカリキュラムをある程度「差別化」する必要性も指摘される。なぜなら、教職経験や立場によって学生が必要とする専門性は異なり、当然、学ぶ内容もその専門性に応じて変わるはずだからである。より高度で専門的な内容を求める学生と、新任教員として力量形成の途上にある学生とが同じ空間で学ぶ意義を尊重しながらも、学生個々のニーズに見合う教育内容をどう編成するかは、今後に向けた課題のひとつと言えそうだ。

・既存の修士課程とのネットワークづくり

課題研究や実習以外に、教職大学院の学生が自身の専門性を深め、実践上の問題をクリアしていく上で、既存の修士課程に所属する教員や学生との交流は極めて有益となろう。だが、これまで学生が、たとえば教科教育専攻の研究室を訪れ、教材づくりや教科指導のあり方について助言を求めたり、修士課程の院生と議論を交わしたりする機会はほとんどなかったようだ。教職大学院が目指す「理論と実践の往還」や「協働」をさらに促すためにも、異なるバックグラウンドを持った学生や教員との交流を通じて、多様な視点に出会う機会が求められる。

・学生間の「温度差」を縮めるアプローチ

教職大学院に限らず、学生が元来持つ資質を高め、できるだけ多くの学生を成長させることは、大学に課せられた「宿題」となっている。極めて意欲が高く、懸命に課題を乗り越えようとする学生と、最低限のマナー（時間厳守、レポートの提出、挨拶など）といったレベルでつまづく学生との「温度差」をどう縮めたらよいか。そのために、学生の生活面にまで及ぶ何らかのアプローチをすべきなのか。多くの大学教員が頭を悩ませるこの難問を照射したとき、おそらく、教職大学院の「主指導教員」の在り方が改めて問われるであろう。

【大和真希子】

6．小括と今後の課題

教員養成教育は、何をもってよしとするか

今回、本プロジェクト基準 WG のメンバーは、日本の教員養成教育におけるアクレディテーションのありようを検討しつつ、それぞれの大学を相互に訪問し合い、見比べることを通じて、「この教員養成はしっかりしている」というような漠然としたイメージを少しずつ具体的なものとして共有することを企図してきた。しかしながら、メンバー間でその「基準」を共有するどころか、視点すらも整わぬままにこの中間報告書を編むこととなった（そのことは、特に本報告書「5」の各レポートの書きぶりの違いに現れている）。多くの事例に触れれば触れるほど、何をもってよしとするかの判断には迷いが増すこととなった、というのが正直なところである。養成教育を終える時点での到達度を主にするのか、「その後の成長の可能性」を含めて考えるのか……等々、「通覧する視点」の構築はこれからの課題である。

先駆的な取り組みと、一般的な入職要件

教員養成教育の在り方を考えるとき、どうしても先駆的な取り組みをしている一部の大学に目が向きがちである。しかしながら、教員養成を「制度」として考えるならば、当然のことながら今後の初等・中等教育を整えるに足る教員一般のありようを視野に収めなくてはならない。「理論と実践の架橋」を実践する教職大学院の取り組みには注目すべきものが数多くあることは確かであるが、年間数万人規模での養成にそれを汎用させることは可能か、と問うときに、その評価は異なってくる。むしろ見据えるべきは、現在の日本で一般的な入職要件となっているところの、学士課程（学部）段階における教員養成教育 いわゆる養成系と一般大学双方の実相であり、そこからその公約数的な水準確保の手立てを考えていくことが望まれよう。

スタンダードとアクレディテーション、そして組織作りの課題

このことは同時に、教員養成教育の「質保証」を、単にそれぞれの学生（教員志望者）が養成教育修了（あるいは入職）時点でいかに知識・技能等を持っているかという水準の判定にとどまらず、その養成教育を提供する組織やカリキュラムの体制も含めて考えていく必要性につながる。では、そうした見通しを持って「質保証」のありようを捉えられる人をどう組織して、実際に教員養成教育の質的向上につなげていくのか。その組織と国家権力の関係はいかにあるべきか、等々、今後本プロジェクトが検討すべき課題は数多く残されている。

【岩田康之】

2009年度委員名簿

【教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト】
(東京学芸大学)

嶋中道則 東京学芸大学教育学部教授
教員養成カリキュラム開発研究センター長
田中喜美 東京学芸大学副学長〔大学院等担当〕
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准教授
= 委員長

【教員養成基準のアクレディテーション基準に関するワーキンググループ】
(略称：「基準WG」)

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准教授
小林 稔 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター准教授
高旗浩志 島根大学教育学部准教授
武田信子 武蔵大学人文学部教授
田幡憲一 宮城教育大学教職大学院教授
玉井康之 北海道教育大学釧路校教授
山崎準二 東洋大学文学部教授
大和真希子 福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター准教授
= 主査

教員養成教育におけるアクレディテーションの可能性を求めて

先導的_な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」
(中間報告書)

2010年3月25日 発行

編集担当：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准教授)

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

Tel・Fax：042-329-7779 E-mail：iwatay@u-gakugei.ac.jp

印刷：(有)サンプロセス

〒207-0012 東京都東大和市新堀1-1435-29

Tel：042-561-8810

