



Curriculum Center for Teachers
Tokyo Gakugei Univ.

Creative Curricula & Teaching
Newsletter

国立大学法人東京学芸大学
教員養成カリキュラム開発研究センターニュースレター
第11号 2012年12月1日発行

教職実践演習への取り組みのスタンスを どう考える —“アウトカム保障”と“省察機会の保障”—

東京学芸大学 教員養成カリキュラム開発研究センター 三石 初雄

2013年後期から教育実践演習の全面实施

2008年11月の教育職員免許法施行規則改正により、2010年度入学生から教職科目として“教職実践演習”の履修が課されることとなった。4年制大学でいえば2013年度後期から実施ということではあるが、短期大学を始め、2007年度文部科学省教員養成改革モデル事業としての弘前大学や琉球大学、2008年度先行実施の兵庫教育大学等ではすでに実施されている。

しかし、この教職関連科目は、これまでの大学での開設科目にない特徴を持っており、その内容と授業編成ならびに実施は必ずしも容易ではなさそうである。ここでは、教職実践演習の持つ“アウトカム保障的側面”と“省察機会保障的側面”から、実施上の課題整理をしてみたい。

教職科目を「集大成」する科目＝教職科目の“重層”化？

教職実践演習は、中教審答申(2006年7月11日)で次のように説明された。

「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」

また、同答申の「別添1 教職実践演習(仮称)について」では、「いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるもの」であり、学生にとって「将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートで

きるようになることが期待される」(科目の趣旨・ねらい)と説明している。

つまり、教職実践演習は、教員免許取得のための必須科目であり、「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力」を「集大成」する科目という二重の意味で他と異なる位置づけが付与された科目なのである。あえていえば、教職科目における重層的な科目構成原理が導入されたともいえるのである。そして、教職科目修得を大学卒業要件とされている教員養成系学部・大学の場合には、さらに重い意味づけ(卒業の可否)がなされた科目となっている。先行事例の中でいえば大学での「教職課程のディプロマ・ポリシー」をこの教職実践演習の到達目標と重ねている場合といえよう。このような、特別な“重さ”をもつ科目を、どう実質化していくのか、実質化していけるのか。学生と授業担当教師にとって、この“重さ”についての共通認識づくりが、1つの課題でもある。

履修カルテ＝“学習履歴”づくりの恒常化

この「学びの軌跡の集大成」という側面からは、その実質化のための仕掛けとして、新たな学習支援システム、つまり各学生が教職科目関連の学習内容を総まとめ・省察し、教師としての可能性と課題を探るための機会を用意することが必要となる。それが履修カルテ、ポートフォリオ等の媒体とそれを用いた面接等の場の設定である。履修カルテとポートフォリオに盛り込む内容をどうするか、それをどの時期にどう生かすか等を設定することが必要となってくる。細かなことをあげれば、「教職

(3頁に続く)

2012年度客員教授のご紹介

教員養成カリキュラム開発研究センターは、2012年度の客員教授として、中国・東北師範大学の陳欣准教授を12月にお迎えしました。来年5月までの半年間、本センターで教員養成機関の質保証について研究されます。

私 は1995年に東北師範大学で教育学の修士号を取得し、96年に同大学の国際・比較教育研究所で助教としてキャリアをスタートさせました。その後、99年に日本政府奨学金を得て広島大学大学院教育学研究科に留学し、2005年には博士号(教育学)を取得しました。現在、東北師範大学教育学部の准教授をしています。

これまで私は主に高等教育の比較研究を行ってきました。博士課程時代は、歴史的な視点から中国の大学カリキュラム改革を研究しました。具体的には、ソ連模倣期、文革期、四つの現代化期、市場経済移行期の4つの時期に区分し、各時期の大学のカリキュラムはどのような原理のもとで構成されたのか、どのようなプロセスで改革されたのか、どのような特質があったのか、どのような社会変革がカリキュラム改革に影響を及ぼしたのかなどの視点からカリキュラム改革の原理と特質を明らかにしました。そして、それぞれを専門重視型、思想重視型、専門再重視型および教養重視型と特色づけ、各時期のカリキュラムの類型を提示しました。

近年、私が取り組んでいる研究プロジェクトの一つは「高等教育におけるアカウンタビリティ・システムに関する国際比較研究」です。具体的には、アメリカ、イギリス、オランダおよびオーストラリアを中心に、アカウンタビリティ概念の整理、高等教育政策の転換とアカウンタビリティ・システムの導入や展開についての検討、アカウンタビリティ・システムの構造や機能の分析、各国の類似点や相違点の解明などを研究しています。もう一つの研究プロジェクトは、「日本と中国の大学における教養教育に関する比較研究」です。教養教育は、高等教育システムにおいて、ますます世界的に関心を集める課題になり、日中両国でも大学改革の焦点の一つとなっていると言えます。しかしながら、カリキュラム編成や教育組織などの側面で、日中両国の教養教育改革の方向性は相反していると捉えることができます。日中の大学における教養教育の歴史と現状、理念と実践などの多面的な比較を通じて、両国それぞれの教養教育の原理、特質および問題点

を明確にすることは、教養教育のあり方についてより深い議論をすることに必要な意味があると思います。

最近、世界水準の教員養成プログラムの構築を目指している東北師範大学の教員の一人として

て、教師教育研究にも関心を持ってきました。それは教師教育者の職能発達に関わるものです。

たとえば、大学で教員養成教育の担当教員だけでなく、初等・中等学校で教育実習生を指導する教員を含まれる教師教育者に求められる資質能力の調査、欧米諸国における教師教育者のプロフェッショナル・スタンダードの比較分析、教師教育者の資質能力の向上に向けたプログラムの開発などについて研究しています。東アジア教員養成国際コンソーシアムによる「大学における教員養成の質保証に関する国際共同研究プロジェクト」のメンバーと一緒に教師教育者の職能発達に関する研究を進めていきたいと考えています。

また、今年4月から、私は東北師範大学教育学部で国際担当の副学部長を務めています。東京学芸大学と東北師範大学の教育・研究交流を一層促進することにも努力していきたいです。

最後になりますが、本センターの客員准教授となる機会をいただきましたこと、心より深く感謝申し上げます。こうした機会を大切に、客員准教授としての職責を十分に果たしていきたいです。私にとって本センターでの勤務は新しいチャレンジですが、センターの皆様からのご指導、ご支援のほど、よろしくお願いたします。



陳 欣(チェン・シン)
東北師範大学教育学部

(1頁からの続き)

課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力」の「集大成」というとき、①各学生の「学びの軌跡」の範囲(大学での教職関連科目の範囲、大学での全履修科目の範囲、自主的学習・経験の範囲)と②それらの評価方法(評語のみならず、履修状況へのコメントの有無・表記方法)をどうするか、③学生自身の自己評価をどう反映するか、④それらの資料を入学以降の履修過程でどう生かすか(例えば学生と面談する等)等の検討課題が浮かんでくる。このような、システムが完備し精緻化すればするほど、同時に、“自己の学修履歴”づくりが恒常化してくる事にもなりかねない。そのような姿を、外から眺めると、“省察の強制”的機能が浮かんでくるのではないだろうか。この点は、2012年の日本教育方法学会大会での課題研究でも話題(福井大学・遠藤貴広報告)になっていたが、それは1つの検討課題であろう。

複数担当教師と多様な省察機会の保障

これを言い換えれば、学生自身の“省察機会”の内容・質をどう担保するかという課題である。教職実践演習のねらいで「教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を

補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになること」(回答申)という時、下線部(筆者加筆)で示唆されているように、不足部分の「補完指導」(回答申)をすることが色濃く示されているように思われる。それは「欠陥モデル」的教員養成論ともいえる。「補完指導」的養成論と「教師が探求心を持ち、学び続ける存在である」という「学び続ける教師」像(中教審答申、2012年8月28日)とどう整合的に連なるのか、そのこと自体を根本的などころから問うていく必要がある。

と同時に、我々自身への問いも顕在化してきている。教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が“共同”して「科目の実施に責任を持つ」とされる教職実践演習にあり、それぞれの授業担当者が授業で「不足部分」を補完するというスタンスではなく、学生の個々の学びをどう関連づけ、課題抽出を促し、その後の教師としての自らの課題探究的姿勢を形成するかという難問がひかえている。さらに上記のような“共同”という必ずしも多く経験していない授業形態をどう構成するかが問われてくる。“科”の学、個の芸術の探究を通して培ってきた“分化と総合”の力をどう発揮することができるのか。思案のしどころではないだろうか。

教師教育の術語①

「学び続ける教師」



辻本雅史・袁振国監修／南部広孝・高峯編
『東アジア新時代の日本の教育』

臧 俐(東海大学短期大学部准教授
／本センター国内客員教授)

中央教育審議会答申(2012年8月28日)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」は、教員養成教育の修士レベル化等を提案しているが、その基本に「学び続ける教員」像(教職生活の全体を通じて知識・技能の絶えざる刷新を行う)を謳っている点が注目される。今回の中教審では、入職前から入職後を連続して捉えるために、従前の教員養成部会に加えて特別部会を設置して審議にあたってきた。

日本の教育学研究において、「教員養成」(入職前)と「現職研修」(入職後)を区分する捉え方を脱して、「教師教育」として全体を見通すことが行われるようになったのは1980年代のことである。中国においてもほぼ同じ頃に「師範教育」と「継続教育」を通じて「教師教育」と捉える動きが生じている。今回の中教審答申は、こうした研究動向が政策に現れるまでのおよそ30年のギャップを示しているとも見られる。

(岩田 康之)

現代教育の諸問題に関する比較研究として、京都大学大学院教育学研究科と中国教育科学研究院の共同研究が注目されている。共同研究に多いそれぞれの国の状況の紹介に終始したものとは異なり、本書は日本の教育に焦点を置き、まず中国側が中国の立場から論じ、次に日本側がそれに応答するという「対話」を重視し、両国研究者の論稿を組み合わせている。

教師教育については、双方とも高水準の教員養成と資質の保証を前提としている一方で、中国側が実践指向、高学歴化と実践力の向上を目指すこととされる教職大学院、資質確保のためとされる免許更新制などの日本の近年の政策に注目するのに対して、日本側は近年の「学習する専門職」(learning profession)の重視、教育における公共利益の最優先化、大学と教育現場の協働・連携による知識・技術の蓄積、競争主義より市民社会に応答する教員の力量の評価・保証を重んじている。このような双方の「対話」による議論の深化という特徴が興味深い。

(京都大学学術出版会刊、2012年4月発行、A5判、370頁、本体価格4,800円)

教師が育つ現場 第11回

武庫川女子大学教育学科

幹事教授 山崎洋子

私の所属する教育学科は、2012年5月現在、学部学生1078名(教員27名)、短期大学部幼児教育学科学生311名(教員12名)、大学院生等17名に責任をもつ、大規模学科である。そのため、きめ細かな学修の保障が、恒常的な課題となっている。ただ、学生の教職への「関心・意欲・態度」は極めて良好であり、社会へのボランティア精神も顕著に高い。この特徴は、「教育実践」志向の強い教育課程とも相俟って、多くの女性教員を学校現場に送り出す状況を生んできた(平成24年度小学校教員採用試験合格実数90名)。小学校教員に占める私立大学出身者の割合が6割弱、女性の割合が6割強であることを考慮に入れるならば、多数の女性小学校教員輩出という状況は社会的責務の大きさを表しており、それは研究と教育を両輪とする大学人の肩に重くのしかかっている。

ここで想起したいのは、高等教育機関での教員養成の意味である。学士(教育学)授与に際して重視すべきは、①言語を有し、文化・科学を発展させてきた「人間」存在への認識、②日本や諸外国についての歴史・社会認識、そしてそれらを基盤に、③「教育(学)の事象・状況」のなかで感じたこと、見聞きしたこと、疑問視したこと、考えたことについての正確な日本語表現、④検討課題の析出、論理的な議論・論述、といった能力であろう。この過程に含まれているのは、教育をめぐるポリティクスの考察、さらには教育現実を変革し

ていく視点や契機の創出である。この社会変革の資質や能力は、グローバル化の進む近年ではとりわけ重要である。本学は自立した学生を育てるため、教育推進宣言「主体性・論理性・実行力を培う女子教育」を策定したが、学科の教育課題は、とりわけ論理性の育成にある。その意味で、「教育実践」を過度に重視する近年の論調をそのまま受容することは避けたい。実は、卒業生(2年目小学校教員、25人)への調査(平成22年度文科省委託事業)では、学生時代の実技や実習への満足度は高いものの、教科内容や教科間の系統性、道徳教育・特別活動の指導に関する知識提供に課題があった。ちなみに、中堅教員(25人)は、学部時代を振り返って教育原論の知識の重要性を指摘していた。また小学校長(25人)の養成課程への要望は、社会性の発達と高等教育機関ならではの知識提供であった。これら傾聴に値する調査結果は、学科改革の方向性を示唆している。

以上の状況に鑑み、教育学科は学科改革を喫緊の課題と捉え、教員養成系大学や教育委員会等との連携と協働による、「教員の資質能力向上」に資する改革を模索している。連携と協働が重視されるのは、教師に育つ場と教師が育っていく場が密接不可分であり、連続しているからである。このことは、「中堅教師の教職意識は新任教師・教員志望学生との活動によってさらに喚起される」、という報告のなかでも確認できた(平成24年度教員研修センター委嘱事業武庫川女子大学「教員研修モデルカリキュラム」)。換言すれば、教師としてのより良い生の享受のためには、後続の者とともに、学び続け、探究し続けるという環境が不可欠なのである。今後、この点を自覚しつつ学科改革に期待したい。

第13回教員養成カリキュラム開発
研究センター主催シンポジウム
「授業を構成する力を育てる」

＜開催日が変更になりました＞

日時：2013年1月12日(土) 13時30分～16時30分

場所：東京学芸大学小金井キャンパス N棟411教室

カリキュラムセンタースタッフ

センター長 筒石賢昭(教授、音楽教育学)
第1部門 三石初雄(教授、教育課程論)
金子真理子(准教授、教育社会学)
第2部門 岩田康之(教授、教員養成史)
上杉嘉見(准教授、メディア教育学)
第3部門 前原健二(准教授、教育行政学)

編集・発行

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

編集協力

東京学芸大学／美術・書道講座／青山司研究室／青山司+大浦恵実

*ご不要の方はその旨を以下の連絡先にお知らせください。

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: 042-329-7776 Fax: 042-329-7786

E-mail: curriect@u-gakugei.ac.jp

Web: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriect/index.html>