

I. 教員養成教育のカリキュラムモデルの検討¹

基準WG 主査 岩田康之（東京学芸大学）

1. 基本的な考え方

(1) 「教員養成教育のカリキュラム」検討の背景

1) 近年の教育課題と日本の教員養成教育

近年の学校教育をめぐる課題は、単に教室内での通常の「教える－学ぶ」の関係性に基づくもののみならず、教室外における対応を要する課題（生徒指導等）や、特別な支援を要する児童・生徒の課題、加えて学校と家庭・地域との連携教育の課題など、多岐にわたり、これらの課題に応えるために「教員の実践的な指導力やコミュニケーション能力の更なる向上」²が求められている状況にある。また、個々の児童・生徒と個々の教員との関係の充実のみならず、学校全体が「学びの共同体」としての機能を発揮させることも、これまで以上に強く期待されていると捉えられる。

「学びの共同体」（learning community）の含意は多々あるが、教員養成教育との関係においては特に、個々の教員が自分の担当する児童・生徒の「学び」を総合的に育むとともに、他の教員や家庭・地域などとのつながりを築いていく（「共同体」に参画していく）ことを前提として、教える者と学ぶ者が学校現場でともに成長していく（「教学相長」³）ことが肝要であろう。また、多様かつ広汎な教育課題の全てについて個々の教員が対応することを要請するよりは、「共同体」の中でそれぞれの教員たち（および地域や行政等で教育を支える人々）がそれぞれの持ち味を発揮して、全体として対応していく体制を整えていく方がより効果的であろう。このためには、当然のことながら、学校と、そこでの教育活動を担う教員たちと、その教員たちに対する教員養成教育などに対して、それぞれの地域社会や、行政が強い信頼を持っていることが前提となる。

一方、周知のように、日本においては「大学における教員養成」原則のもと、591の四年制大学（2009年）をはじめとして短期大学・大学院・指定教員養成施設等で各種の教員養成教育が提供されている。これら多種多様な教育機関において教員養成教育が提供されているということは、免許状授与の「開放制」原則と相俟って、日本の学校教育を担う教員たちの資質の「幅広さ」を担保してきたことは確かである。しかしながら、高等教育が大衆化し、単に「学士」であるというだけでは一定の学識を持つ専門職の基礎として十分な社会的な信頼を得られないという、教員養成教育に携わる大学人にとって厳しい現実もまた、認めなければならぬ。

こうした事態の中で、公教育に関わる行政側の焦燥感は強まりつつある。たとえば東京都教育委員会が2010年10月に出した「小学校教員養成のカリキュラムについて」は、多様かつ広汎な教育課題と、退職者の増加等に伴う教員の大量採用の必要性と、その一方で量的にも質的にも十分な教員養成教育を提供しているとは捉えがたい大学とに直面した教育行政現場の「悲鳴」を、大学における教員養成教育への具体的な要望という形で表したものと捉えられよう。

¹ 本報告書のI（教員養成教育のカリキュラムモデルの検討）、およびII（教員養成教育の「質保証」体制の構築）は、本プロジェクトに置かれた二つのワーキンググループ（WG）における検討結果を踏まえて、両WGの主査（基準WG・岩田康之、組織WG・田中喜美）がとりまとめを行ったものである。なお、基準WGでは、2010年度に特に「小学校教員養成の認定課程を有する一般大学・学部」と「教職センター的組織を有する総合大学」の二つに的を絞っての調査検討を行っている。この検討結果を踏まえ、「小学校教員養成のカリキュラム・イメージ」と「教職センター的組織のイメージ」について「I」の終わりに別添資料として記してある。

² 「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」（文部科学大臣より中央教育審議会への諮問）2010年6月3日。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1294550.htm

³ 王長純『教師発展学校研究』、北京師範大学出版社、2009年。

こうした中で、「信頼に足る大学教育」の一環として教員養成教育を提供する責任は、かつてないほど重く大学に課せられていると見ることができよう。

2) 教員養成教育カリキュラムに関するこれまでの検討状況と本 WG の検討課題

では、「信頼に足る大学教育」の一環としての教員養成教育とは何か。こうした課題に対して、大学の側から、社会的な信頼を得るべく教員養成教育の在り方を横断的に検討する試みはこれまでもいくつかなされてきた。

2001年11月22日の「今後の国立の教員養成系大学学部在り方について（報告）」において、教員養成の「モデル的なカリキュラム」を策定する必要性が指摘され、これに呼応するように日本教育大学協会は「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足させた。同プロジェクトは、「教員養成における『モデル・コア・カリキュラム』の研究—『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—」（2004年3月）において「体験」とその「省察」の往還をカリキュラムづくりの基軸にすることを提案し、その後の実態調査（会員大学17校）を踏まえて「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために」（2006年3月）の報告を行っている。この時点で同報告は、いわゆる教員養成系大学・学部に限ってもカリキュラム改革の多様な展開が見られることを指摘し、具体的な「モデル」を構築して各大学がそれに合わせていく方向性よりは教員養成教育の修了段階での「到達目標」を設定する方が妥当であるという見解を述べている⁴。

この見解は、2006年7月の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」で、「学修履歴の確認」を旨とする「教職実践演習」の導入を提言（2010年度から実施）するという政策的動向とも軌を一にしている。同プロジェクトはこれを見据えて、各教科の「到達目標・確認指標」の具体的な検討を行い、さらに同協会は2007年度に「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクトを発足させて、各教科での「到達目標・確認指標」の在り方や、各大学で設定している「到達目標」「スタンダード」的なものの検討を行っている。

しかしながら、これら一連の検討には、大きく以下の三つのような問題点があり、「教員養成教育」とそのカリキュラムに関わるネーション・ワイドな基準設定と、それを通じての「信頼に足る大学教育」の一環としての教員養成教育への社会的認知を十分に得るには至っていない。

第一の問題は、同協会プロジェクトの2007年報告で試みられている各教科の「到達目標・確認指標」に関して、その考え方が一様でないことにある。日本教育大学協会の各教科に関わる研究部門の組織的な「温度差」もさることながら、報告されている「到達目標」の根拠が、当該科目の教科書であったり、学習指導要領であったり、関連する学問分野の研究にあたり、不揃いである。

第二の問題は、同協会プロジェクトの2008年報告で試みられている各大学による「到達目標」「スタンダード」の設定に関するものである。これは大別して①教育実習の評価指標を基にしたもの、②新設科目「教職実践演習」の構築を軸にしたもの、③大学としての「ディプロマ・ポリシー」の中での「教員養成系学部」版を策定したもの、の三つになり、それぞれ性格を異にするものである。また、特に①②については位置する自治体の教育委員会と連携・共同しての検討例が多いものの、③も含めてそれぞれが単体の「大学」（あるいは「大学」－「教育委員会」の対一関係）によるものであるがために「教員養成教育」全体に関しての汎用性に乏しいという宿命的な限界を持つ。

そして第三の問題は、これらのプロジェクトがいずれも「教員養成系大学・学部」を主な会員とする日本教育大学協会によって組織され、「教員養成課程」（免許状が卒業要件で、教育職員免許法に規定する科目群を必修科目として設定する）の教育組織を前提としている⁵ことにある。それゆえ、教員養成教育の大きな供給源である「一般大学・学部」にそのまま応用することは不可能である。

⁴ 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「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために（報告）」、2006年3月、等を参照。

⁵ たとえば教大協プロジェクトの2006年報告では弘前大学教育学部の「Tuesday実習」や島根大学教育学部「1,000時間体験」等の例が挙げられているが、前者は近隣に附属学校があることを前提とし、後者の「実習セミナー」（第三学年後期）の設定は教員免許状取得学生が百パーセントの教育組織であることを前提としている。

こうした状況を踏まえ、本プロジェクトの「基準ワーキンググループ」（基準 WG）では、教員養成教育のカリキュラムの在り方について、いわゆる「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」とを横断的に捉え、「教員養成教育は、何をもちよとするか」「そのために大学が担うべきこと（担うべきでないこと・決して担えないこと）は何か」⁶の検討に着手した。本 WG はこの課題に対し、国内の様々な大学において展開されている教員養成教育の多様な実態を把握し、その知見に基づいて改善のためのポイントを探る方向で検討を行った。そこで共有されるに至ったのは、第一に「そもそも教員養成教育とは何か」という原点に立ち返らないことには多様に展開されている教員養成教育を通覧する視点は得られないこと、第二に、その前提として「どのような教員を育てるべきなのか」という教師像の根本に立ち返る必要があること、そして第三に「改善のための課題」は教員養成教育で何をどのように提供するかというカリキュラム・コンテンツとその配列という「狭義のカリキュラム」としてではなく、それを提供する主体としての大学全体の在り方に及ぶ「広義のカリキュラム」として考えていかなければ実効性がないこと、の三つの基本認識である。

（2）日本の「大学における教員養成」の担うべきもの

1）教員養成教育の目的（なんのための教員養成教育か）

大学教育にあたる者にとって、最優先すべきは目の前にいる学生たちの教育であることは言うまでもない。しかしながら、教員養成教育は、目の前にいる学生たちに教員となるべく準備教育を施すという目的（学生本位）を持つと同時に、今後の初等・中等教育の担い手としてふさわしい人材を送り出すことを通じて社会基盤を整えるという目的をも併せ持つ。後者は端的に言えば「次代の子どものため」の教員養成教育、ということである。

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

なお、その際に注意すべき点がいくつかある。

第一に、大学における教員養成教育を考える際に、一部の優れた大学が、一部の優秀な学生を対象とする理想郷的なイメージを軸にするのではなく、今日の日本における大衆化した高等教育を前提として、総体として「一定水準以上の教員を安定的に供給できる体制」づくりを考えていくべきであるということである。大衆化した高等教育を前提として考えれば、学士課程に入ってくる学生の全てに対して、一定の知識・技能、あるいは物の考え方といった基本的な構えが備わっていることを前提とすることはできず、また教職への志向性を含めてのキャリア意識の醸成に際しても高いものをベースに設定することは現実性を欠く。加えて 1980 年代以降に日本で急速に進んだ後期中等教育（高等学校）のカリキュラム面での多様化は、そこに学ぶ生徒たちの多様な学びを担保した反面、たとえば小学校教員養成のプログラムに入ってくる学士課程学生に対して、各教科の学習内容についての中等教育レベルの知識・技能が備わっていることを前提とできないという事態を将来している。こうした中で、一部の優秀な（知識・技能の水準が高く、一定の見識を持ち、教職を含めた職業意識も備わって

⁶ この点に関しては、本プロジェクトによる報告書『教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを考える〔実践交流ワークショップ報告〕』2011年2月、を参照されたい（特に高旗浩志「報告：教員養成教育のカリキュラム・マネジメント—その全国的動向—」、pp.8-23）

いる) 学生を対象にする場合とは異なり、多数の・一般的な学生を教員養成教育の力によって「一定水準以上の教員」として相当数送り出すという意味での大学教育の在り方が厳しく問われてくる。

第二の問題は、教員養成教育というものが持つ限定的な性格である。日本に限らず、教員養成教育というものは、それぞれの政府に組織される公教育制度の中での教員免許・資格に関わるものである以上、「それぞれの政府」の外への視点、すなわち国際性が乏しくなるという宿命的な性格⁷を持っている。このことは、グローバル化する社会において、教育現場での諸課題に対応する教員を大学で養成する際に特に注意すべき課題である。外国人児童・生徒への対応一つをとっても、単に語学能力を身につけるのみならず、母語と異なる言語で生活をし、母語と異なる言語で教育を受ける児童・生徒の立場に配慮し、それぞれの子どもに対しての適切な働きかけを行っていくためのコミュニケーション能力の育成ということが重要である。

また、近年の日本における学校教育の諸問題が、学習指導のみならず、児童・生徒が修学する前提となる生活環境の悪化や、学校というものそれ自体への不適応に起因するものであるのに対し、教員養成教育を受けることを望む学生たちの多くは、こうした生活環境の劣悪さや、学校への不適応から離れて生育している(その結果として学校教育を当然のこととみなす傾向が強い)ということにも留意する必要がある。教員としての高い専門性や指導力の前提として、こうした社会背景への目配りを持ち、現在の学校という存在それ自体をより広い視野から捉え直すべく導くことに対して、教員養成教育を行う大学人は特に自覚的である必要がある。

以上のように考えてくると、大学における教員養成教育のあるべき姿は、単に教育職員免許法に規定される「教科に関する科目」「教職に関する科目」の内容や配列といった次元のものではなく、大学全体として教員養成教育をどう位置づけ、そのための学内での合意形成を図った上でどう実際に学生に働きかけていくか、というより大きな次元のものとして捉えるべきものであることが明らかになってくる。詳しくは後述するが、本 WG ではこのことについて、「カリキュラム・マネジメント」という観点から、より広義のカリキュラムのあるべき姿を検討している。

2) 基本となる教師像(どういった教師を育てるべきなのか)

では、大学における教員養成教育においては、どのような教員を育てることを目指していけばよいのか。教員養成教育のカリキュラムを考える前提として、この「教師像」の問題は必須である。

なおその際、現在および今後の労働力市場のあり方を考えたときに、「二十代前半で教員養成教育を修了した教員が直ちに学校教員として正規雇用され、定年に至るまでのキャリアを全うする」ことをモデルとして想定することは実効性が乏しいことは確かである。採用状況によっては、教員養成教育の修了後に直ちに採用されるよりは、採用に数年を要するケースも多く、また地方自治体の裁量権の拡大によって非正規雇用(臨時採用、非常勤等)の教員も相当数見込まれる。さらには労働力市場一般が流動性を高める中で、中途からのキャリアチェンジ(他のキャリアを経ての転職)や教職キャリアの一時的中断といった事態も今後増加が予想される。これに加えて、近年の複雑化する教育課題に対して各地方自治体がそれぞれ独自の施策を講じている(独自の職階・職位の設定、学校サポーターや支援員的な人材の配置等)中で、教員養成教育を修了して正規採用された教員の担う業務もまた一様ではない。こうした中で、教員養成教育を修了する時点での知識・技能について具体的な指標を定めてその達成を求めても、それのみでは有効とは言えない⁸。ここで必要なのは、基本的な知識・技能を前提としつつも、それぞれの教員が教職キャリアのそれぞれの時点において、置かれている状況に照らして自らの課題を見だし、それに向けて自己を高めていく志向をもって実際に対応していく

⁷ 特にいわゆる「教員養成課程」の場合、外国籍の学生が免許状を取得しても、公務員身分との関係で公立学校への教員採用には制約があるケースも多く、こうした事情もあって留学生比率は大学一般に比べて低い。

⁸ これは現状においても、たとえば小学校の家庭科の授業などに典型的に現れている。小学校教員が家庭科の授業を持つのは「高学年担任」で「専科教員の配置がない」場合に限られる。それゆえ現場では異動によって「二十年ぶりに家庭科の授業を持つ」という教員は決して珍しくない。この場合、教員養成教育を修了する時点での知識・技能それ自体よりは、その後にその教員が「学び直す力」を持っているか否かの方がずっと重要である。

力（〈課題発見・自己成長力〉）である。

この、それぞれの置かれた状況に照らして自らの課題を見いだすということは、当然のことながら置かれた状況を見通し、そこにいる人々との関係性を自覚した上でつながりを構築していく力（〈他者とのコミュニケーション力〉）を要する。これは具体的には、①自らが教員として指導に当たる児童・生徒たちの全体を見通し、その中で何が重要な教育課題であるのかを自ら把握し、全体として最大限の教育効果を挙げる方策を探れること（子どもとのコミュニケーション）、および②自らが教員として属する学校現場での同僚集団を見通し、その中で自らが対応すべきこと、必要に応じて他の同僚の助力を仰いで集団で対処すべきこと、等の判断ができること（同僚とのコミュニケーション）、さらには③保護者等の地域の持つ教育的な力の実相を見据えるとともに、公教育のあり方に批判的・否定的な人をも含めて、ねばり強く学校への信頼を勝ち得ていく姿勢を持つこと、等を意味する。それゆえ、教育現場において想定される諸課題に一通り対応できる力⁹を教員養成教育の修了時におけるそれぞれの到達目標とするよりは、自らの資質力量を謙虚に見据えるとともに、学校内外の人々とのつながりの中で最大限の教育的効果を発揮する方策をとれることを到達目標とする方が、今後に向けての教員養成教育としては重要であろう。

当然、学校現場で教育的効果を発揮するために不可欠な要素として、児童・生徒の人格を尊重し、人権に配慮して発達支援を行うこと（〈子どもの人権に対する感覚〉）が挙げられよう。いかなる場合においても次代を担う児童・生徒の立場に立ち、その人権を損なうような動きに抗して行く姿勢は、教員となるものにとって重要である。これを育むためには、人権に対する深い理解とともに、子どもの発達の実相を自ら捉える力を持つことが前提となる。

以上述べてきた教師像は、いわゆるマニュアル依存ではない、「ノン・マニュアル」としての教師像である。当然、学校現場で教育活動を行っていく上でも、学習指導要領等のガイドラインを基本にしながら、自らの判断によって具体的な働きかけを選択していく（教育的タクト）ことが肝要になる。マニュアルどおりに定式的な働きかけを行って自らの責任回避をするのではなく、自らの責任において教育現場で試行錯誤を行う（その裏返しとして、生じた失敗に対するカバーも自らの責任において行い、長期的には教育的なダメージを招かない）姿勢を持って、積極的に教育活動に関わり、なおかつその教育活動を楽しんで行える教員が、今後に求められるべきであろう。

3) 教員養成教育を担う大学の在り方（大学は何を担うべきか／担うべきでないか）

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

〈ひとつの「教育主体」としての大学〉

大学の主体性に関わる問題点は、既に先述の日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトによる 2006 年の報告において既に指摘されている。そこでは教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的なプログラムが教員養成系大学・学部を中心に相当に根付きつつある実態が報告されつつも、それらの「コーディネート役を担う大学教員として、小学校・中学校等での教員

⁹ たとえば東京都教育委員会「小学校教員養成のカリキュラムについて」では LD・ADHD・高機能自閉症等への基本的な理解と対応能力を身につけることを養成教育に要請しているが、実際に一年目の教員が担任するクラスにそれぞれの発達障害を持つ児童が全て集まるようなケースが多いという想定は現実には難しい（レアケースであろうと思われる）。そのようなケースがあったにしても、その際には担任教員一人に対応すべきものとも考えにくい（自治体の行政によってはアシスタント等の人員配置がなされる場合もあり、あるいは経験豊富な同僚の助力をあおぐこともあり得る）。また、その教員がキャリアを積む間にはこうした発達障害についての研究が進むことも予想され、したがって養成教育修了時点で身につけた対応能力がその後に最適ではなくなることもあり得る（したがって、このような発想で、「即戦力」として求められるものを細かく項目化していくことは、4年から6年、さらにその先と伸ばしても永遠に充分にはならず、養成教育の無限の肥大化を帰結する）。だとすれば、養成教育では基本的な理解とその時々で学び直す力、他人とつながれる力を養成する方が、現実には効果的であろう。

キャリアが主体の人材を充てている場合」の多いことについて「どれだけ広汎な大学教員が、それぞれの研究と教員の実現場面での仕事を関連づけて、将来的に教員免許状の取得を目指す学生の〈体験〉を〈省察〉する営みに具体的に関わられるか」という観点から疑義を呈している¹⁰。そしてこの実態については、本WGが2010年度に行った調査においても追認されている¹¹。

要は、各大学が教員養成教育における個々のプログラムを充実させるのみならず、それらのプログラムの総体を含めてその大学における教員養成教育のあり方についての全学的な共通理解を育み、主体的にカリキュラム運営を行っていくこと＝「カリキュラム・マネジメント」が重要になってくる。ここで教員養成教育の「主体」としてカリキュラム・マネジメントに参画すべき教師教育者（teacher educator）とは、単に教育職員免許法上の「教職に関する科目」「教科に関する科目」の担当者のみならず、たとえば一種免許状に関しては、学士課程教育に関わる全ての大学スタッフを意味する。「学士」であることが一種免許状の基礎資格である以上、学士課程教育に携わる全ての人材が、ひとしく教員養成教育の主体であるという自覚を持ち、協働していくことが大学の「主体性」の基本である。

〈「主要な進路の一つ」としての教職〉

学士課程教育を修了した人材の就くべき「主要な進路の一つ」として教職を位置づけるということは、上述のような、「主体としての大学」で教育に携わる全ての教師教育者たちが、卒業生の進路の一つとして、日本の学校教育法第一条に規定する学校で教員としての職務に携わるということを具体的にイメージし、それを教育目的の中に入れて教員養成教育を提供するという意味を意味する。

ただし、ここで留意すべき課題として、大きく以下の二つが挙げられる。

ひとつは、いわゆる「学問性」と「実践性」に関わる問題である。教育行政や学校現場から大学における教員養成教育に対して要請されることの相当部分は、より「実践的」なカリキュラムをもって「即戦力」たり得る教員の養成ということにある。その文脈からは、教職（教育学）であれ、教科（各専門科学）であれ、研究理論や研究方法の厳密さを過度に持ち込むことは「実践的」でないものとして忌避されがちである。しかしながら、そのように教員養成教育が「実践的」であることが要請され、教員養成教育のカリキュラムがその時点における日本の学校現場で直ちに役立つものに焦点化されることが、次代の初等・中等教育の基盤整備として効果的でない面を持つことも確かである¹²。「教職に関する科目」において、時代・社会を超えて人間発達の普遍的な姿を学ぶことが、今後の変化や新たな課題への対応能力を育む上ではきわめて重要であり、また各「教科に関する科目」においては、単にそれぞれの学校種のそれぞれの科目の授業内容を学ぶのみならず、その科目に関わる学問の研究手法に習熟することが、その後の新たな課題に直面して「学び直す力」を育む上ではきわめて重要である。それゆえ、教員養成教育を提供する各大学においては、そうした「学問性」をベースにしながら、それらと実際の教員の仕事との関連性を留意しつつカリキュラム・マネジメントを行う必要が生じる。

もうひとつは、教職を「唯一の進路」としてではなく、他の職業等も含めたキャリア教育全体の中に位置づけていくことの重要性である。これはそれぞれの大学にとってはその大学が輩出する人材の一部が教職を担うという具体的なキャリアイメージを共有することであり、それぞれの教職志望学生にとっては、他の職業も含めた全体的なキャリアイメージを前提として、高等教育を受けた人材の進路の一つとして教職を捉えることを意味する。特に教員養成系大学・学部で教員養成課程や、一般大学においても小規模な凝集性の高い教育組織で教員養成教育を提供する場合には、学生が「日本の・一条校の・教員」となる以外のキャリアイメージを育むことが困難な場合が多く、この点特に注意を要する。このことは、以下に述べるようなカリキュラム構築における大学の主体性の問題にも関わってくる。

¹⁰ 前掲注4、pp.120-121。

¹¹ 前掲注6の報告書参照。

¹² その典型例は、戦時下における、国定教科書を用いた師範学校教育に見ることができる。

〈主体的なカリキュラム構築＝他律規範からの独立〉

「大学における教員養成」原則の重要な要素として、「学問の自由」「大学の自治」を基本的な原理として¹³、カリキュラムを自ら主体的に構築するということがある。この点が、資格取得を主目的とする専門学校との大きな違いであることに、教員養成教育を提供する大学は自覚的であるべきであろう。すなわち「教員免許状の取得」という目的に一義的に規定されるのではなく、第一にそれぞれの大学の教育理念に基づくカリキュラムがあり、その中に教員養成教育の諸プログラムが位置付けていることが「大学における教員養成」の本来の姿であるという原則を今一度再確認する必要がある。

実際、現在の日本において教員養成教育を提供する大学に対して、外から課せられた制約は多い。教育職員免許法やその施行規則等に定められた科目の開講（およびその実際の運用としての課程認定行政）や、教員たちが実際の学校現場で教育活動を行う際のガイドラインとしての学習指導要領や、さらには採用試験で課される試験問題、教育行政側からの教員養成教育への切実な要請等々の中で、教員養成教育を行う大学が主体的にカリキュラムを構築するのは容易なことではない。しかし、だからといって、カリキュラムの策定に当たって「免許法でこう規定されているから」「採用試験でこういう問題が出ているから」「教育委員会がこういう要請をしているから」という他律的な規範をもって（多くはトップダウン的に）意思決定がなされ、相当数の教師教育者たちが内心では反発を感じながらも消極的に従うというあり方や、逆にそうした他律的な規範を無前提に受け入れて大学教育の目標とするというあり方は、いずれも大学としての主体性を自ら放棄する自殺行為だと言わざるを得ない。教員養成教育を提供する大学は、この点を厳に戒め、ひとつの教育主体として、各教師教育者たちの地道な合意形成に基づいて自らカリキュラムを構築し、その中に教員養成教育を位置づけることに、困難が伴っても、誠実に取り組むべきである。教員採用試験のあり方を例にとるならば、単に試験対策を従属的に行うのではなく、大学として今後の初等・中等教育を担うにふさわしい人材を自信を持ってスクリーニングして送り出すという姿勢を強める（採用ポリシーに疑義のあるところには場合によっては受験を薦めない）という拮抗関係を築くことが、今後の初等・中等教育に豊かな人材を取り込む上では重要になってこよう。

以上のことに関わって、留意すべき課題を二つ挙げておきたい。

ひとつは、具体的なカリキュラム構成や到達目標について、汎用性をもった「モデル」として項目化・可視化することの功罪に関わるものである。こうして設定されるカリキュラム「モデル」は、システムとしての安定性を持つとともに、外から見た「わかりやすさ」という点で大きなメリットを持つ。またネーション・ワイドな汎用性を持つことで、大学における教員養成教育の総体に対する社会的な信頼を一定程度獲得する手立てにもなる。しかしながら同時に、こうした汎用性ある「モデル」が特に権威や権力を帯びて示された場合、それは教員養成教育に関する大学の主体性を殺ぐという逆効果を招きかねない危険性をも併せ持つ。特に日本の場合、「開放制」原則のもと、教員養成系大学・学部の教員養成課程のみならず、多種多様な大学・学部がひとしく教員養成教育に参画することで、初等・中等教育に従事する人材の幅に多様性を持たせてきたという実績¹⁴がある。後述するように、いわゆる教員養成系大学・学部の教員養成課程は、教員養成教育の質的な確保という点ではシステムのなデメリットをも持ち、逆にいわゆる一般大学・学部において教員養成教育のカリキュラム・マネジメントの優れた例を多数見ることのできるものである。それゆえ、汎用性を持った「モデル」の設定よりは、大枠に関する「イメージ」を共有し、その中でそれぞれの大学が教員養成教育のあり方についてその大学の学士課程教育の中での目標を設定していく（そしてその点で「信頼に足る大学」を認証するシステムを構築する）方が、こうした「開放制」のよい点を活かしていく点では効果的である。

もうひとつは、現在及び今後の初等・中等教育を担う人材養成としての教員養成教育を提供する際

¹³ TEES 研究会（編）『「大学における教員養成」の歴史的研究』、学文社、2001年。

¹⁴ この点、教員のリクルートメントに関して「大学」以外のルートを豊富に用意しているイングランドなどは対照的である。イングランドに関しては教育水準局（Ofsted）によって項目化された基準が策定され、それに基づくチェックが行われているが、これは多様なルートを一元的に管理するためのものであり、日本のように「大学」という単一のルートの中に多様性を持っているケースに応用するには無理がある。

の基本として、「子どもが何を学ぶべきか」ということについて広く深く検討することをカリキュラムの一つの軸として位置づけることである。これは、単に各教科の教育内容について、いわゆる教科専門と教科教育とが連携して教員養成教育のカリキュラム・コンテンツを構築する「教科内容学」的発想に留まらない。こうした発想は、実際の学校現場で教育活動を展開していく際の具体的な授業に関わる重要な要素を含むが、既存の「教科」を前提にする以上は、絶えず変化する教育課題への対応における柔軟性を欠き、また各「教科」間の連携や、教科外活動をも含めた学校教育全体の中で児童・生徒の発達をサポートする教員の養成を考えていく上で課題を残している。むしろ重要なのは、常に全体を通じた「教育内容学」とでも言うべきものとして、「子どもが学校で学ぶべきものは何か」を共有した上で、その中でそれぞれの教師教育者が自らの持ち分を考えるという発想に立つことである。そこには当然、教科教育・教科専門だけでなく教職専門も含めた教師教育者の全てが関わる必要があり、教員養成教育についての共通理解を育む鍵となり得る。

2. 教員養成教育のカリキュラムに関する課題

(1) カリキュラム・コンテンツと教育組織運営のあり方

では、大学における教員養成教育をどう考えていけばいいのか。

本プロジェクトでは、既に昨年度の中間報告において、カリキュラム・コンテンツのあり方と、それを保証する教育組織運営のあり方についての論点整理を行っている。以下、その論点整理を踏まえつつ、これを補う形で課題を提示したい。

1) カリキュラム・コンテンツとその配列に関わる論点

〈教育内容と教育方法〉

教員養成教育のカリキュラム・コンテンツを考えていく際に、単にそれぞれの授業において何を扱うかという狭義のコンテンツにとどまらず、「いかにして学ぶか」という学修の形態に関する全体的な配列（講義、演習、フィールドワーク、実地体験、等のバランス）にも留意すべきである。特に〈課題発見力〉〈自己成長力〉〈コミュニケーション能力〉等の基盤を育むには、講義形式の授業において基本的な知識等に習熟したことを前提として、課題解決型の学習（いわゆる PBL=Project Based Learning）や、学生のグループワークで他者と関わる機会を設けるなど、教育方法面での配慮があることが望ましい。

〈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、単に「教科に関する科目」「教職に関する科目」のみならず、いわゆる教養科目も含めて学士課程教育を総合的に見通す視点が求められる。前述のように「教科」の枠を超えた「教育内容学」を構築することを教員養成教育のカリキュラムに関する共通理解の軸とし、「教科専門ではこれ」「教職専門ではこれ」「教科教育ではこれ」、というような分野ごとの区分からの脱却を図ることが重要である。

なお、この際特に、各分野についての「基本的な知識・技能」とは何かについて、その分野を専門としない教師教育者にもその妥当性が共有できるように配慮する（場合によっては、他分野の研究者が当該分野の「基本的な知識・技能」について検討することを基本にすることもあり得る）ことは考慮されている。

当然これらのことは、教員養成教育を提供する組織の在り方にも関わる。

〈到達目標と「基準」の考え方〉

以上のように考えてくると、教員養成教育を修了する学生個々についての到達目標を設定する際にも、(a) 単に各教科の教育内容や、子ども（児童・生徒）の発達の実相についての知識や理解を確認するだけでなく、(b) それを実際に児童・生徒を前にした教育活動として展開していく表現力（パフォーマンス）、さらには (c) 置かれた状況の中での自らの課題を発見し対応する力、(d) 絶えず自己を高めようとする力、の四層で捉えることが望ましい。これは、単に知識・技能の「項目」を列挙してそれを満たせば足れりとするのみならず、教職生活の全体を通じてのさらなる職能成長（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上では重要なことである。

当然、その外側には、それぞれの学生が学ぶ環境としての、個々の教師教育者のなすべき目標と、主体としての大学が果たすべき目標とが位置付くことになる。

〈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・質的充実が重要な課題である。

この〈体験〉－〈省察〉の往還を、いわゆる一般大学・学部教員養成教育を視野に納めてカリキュラムの中に位置づけようとする際、〈体験〉的諸活動に関しては、児童・生徒と直接にかつ継続的に触れるプログラムを一定程度含むことに加え、ある指導場面の一部（特に教科指導）に関して責任を持って切り回すことが望まれる。また、単に〈体験〉の量（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。また、諸〈体験〉的プログラムが〈省察〉とリンクし、「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、次なる教育活動の構築に向けていくことを旨とするものである。広くかつ深い〈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。

以上の論点と、本WGが主に2010年度に行ってきた課程認定各大学対象の実態調査を踏まえ、小学校教員養成カリキュラムの具体的なイメージについてまとめたものが【別添1】（19頁）である。

2) 教員養成教育を提供する教育組織に関する論点

2006年7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」は、主に学士課程の教員養成教育における「学習履歴の振り返り」を旨とする「教職実践演習」の導入を提言すると同時に、各大学が「教員養成カリキュラム委員会」的な組織を設け、これを基軸として主体的に教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを行う体制を構築することを要請している。

この、「教員養成カリキュラム委員会」的組織に求められる機能としては、教員養成教育のカリキュラム全体のコーディネートのほか、これに関わる外部諸機関との連携・協働、カリキュラムの不断の検証と改善の営み（教員養成に関わるFD等）、そして教職志望の学生に対するキャリアガイダンスの機能の四点が共通しての基軸になると思われる。この四つの機能が有機的な連関を持って大学組織に位置付くように、各大学は配慮する必要がある。

実際の組織形態は、大学のタイプに応じて様々にあり得るが、それぞれに組織運営上の課題が指摘できる。

〈単科の教育系大学〉

このタイプの大学においては、大学自体が教員養成教育への目的志向性を強く持つことから、見方によっては大学の全体が「教員養成カリキュラム委員会」的組織となり得る。ただしその一方で、責任体制の拡散が起こりやすい（たとえば上述の四つの機能の連携が保たれにくいなど）ので、注意が必要である。

〈教育系以外の単科大学〉

単科大学（単独学部）でその機能の一つとして教員養成教育を提供する場合は、「教職に関する科目」をオプションに提供する部分（いわゆる教職課程）が、単なるオプションとしてではなく、学士課程教育（学部）全体のカリキュラムの中にどう位置付くかが課題となる。この点、特に中学校・高等学校の特定科目の教員養成に長い歴史を持つ大学において、好例が多く見られる。

〈総合大学〉

複数学部を有する総合大学において教育系学部と他学部を併せ持つ場合には、教育系学部の教員たちを軸に教員養成教育の責任体制を構築する例が多く見られる。この場合、教育系学部における教員養成教育と、他学部における教員養成教育との間のギャップが大きくなるよう配慮が必要である。また、教育系学部を持たない総合大学においては、学部横断的な「教職センター」的組織を設ける例が多いが、この場合に、大学としての教員養成教育に関わる意思決定と、各学部のそれとの関係が課題となる。

このことに関わって、総合大学において「教職センター」的な組織を設けて教員養成教育の軸としていく際の組織運営上の課題を整理したものが、【別添2】（21頁）である。

（2）「大学における・教員養成教育のカリキュラム」の全体イメージ

以上の諸論点を踏まえて、大学における・教員養成カリキュラムの全体イメージをまとめると、おおよそ以下の表ようになる。

		教養科目群	教職専門科目群	教科専門科目群	教科教育科目群	実践・実習科目群
教員となるもの(なりうるもの)個人々々に関わる到達目標	児童・生徒の発達の実相と、教育内容に関する基本的な知識・技能					
	児童・生徒の前で適切に教育的な働きかけのできる表現力					
	それぞれの置かれた状況に応じて自ら担うべき課題を発見し、解決する力					
	絶えず自己の課題を見据え、自ら探究して自己成長を図っていく姿勢					
教員養成教育の環境づくりに関わる到達目標	それぞれの教師教育者(Teacher Educator=各大学教員等)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業方法・授業内容についての基本ポリシー ○ 学生に身につけさせるべき知識・技能、判断・思考等についての具体的イメージ ○ 成績評価・単位認定の基準 ○ 他のTeacher Educator の関わるカリキュラムとの関連に対する配慮 等 				
	教員養成機関	<ul style="list-style-type: none"> ○ 入試・アドミッションポリシーのあり方 ○ 大学としてのカリキュラム・マネジメント ○ 教員養成教育に向けてのFD ○ 修了認定に関わるディプロマポリシー 等 				

大学教育として提供する各科目群が相互に横の連関を持って総合されると同時に、それぞれの学生が何を学ぶのか、という個人レベルの先に、それぞれの教師教育者 (teacher educator) が何をどう提供するか、という問題、さらにはその教師教育者たちの共同体としての大学全体が「124 単位」全体をどう設定し、それに関わるファカルティ・スタッフの合意形成をどう果たしていくかというカリキュラム・マネジメントの問題が位置付くのである。

各大学は、自らの主体性において、上掲の表のようなイメージを共有するとともにそれぞれの学生に対する到達目標を設定する¹⁵と同時に、個々の教師教育者 (teacher educator) たち、および大学全体としての取り組みについても、その目標を設定し、これを共有した上で一つの主体として教員養成教育に当たっていくことが「信頼に足る大学」にとっては重要なことである。

(3) 今後の課題

以上のように本 WG では、日本の大学における教員養成教育の実態を踏まえ、そのカリキュラムを改善していくための手立てを、大学に学ぶそれぞれの教員志望者、大学における教員養成教育を担う教師教育者、そして教育主体としての大学組織の三層を見通す形で検討してきた。しかしながら、特に以下に挙げるような諸点は、各大学による改善のための単発の取り組みでは如何ともしたいものであり、制度的・政策的な見直しを含めてより大きな視点からの改革が望ましい。

1) 「教員養成課程」の問題

日本の教員養成系大学・学部には置かれている「教員養成課程」においては、課程ごとに定められた教員免許状の取得が卒業要件となっている。こうした課程の設置は、教員免許状保持者を安定的に供給する上ではメリットを持つが、逆に、学修の途中で教職への意欲を阻喪したり、教職への適性が不十分であることが明らかになったりする学生が相当数生じてくることに鑑みると、好ましいとは言えない側面をも併せ持つ。こうした学生に対して、教育実習等を含めて免許要件の科目の履修を続けさせることは、本人の修学上の問題に加えて、実習校等の教育現場にも悪影響を及ぼす。この場合、なすうる最も教育的な対応は転学の奨励であろうが、それを大学のキャリア教育の一環として位置づけて取り組むよりは、現状の「教員養成課程」のうち一定数の学生は免許状を取らず（免許要件を満たさずに）に卒業を可能にする等の制度的な対応が望ましい。

2) 課程認定行政の運用に関わる問題

1953年に導入された課程認定制は、旧制の中等学校教員無試験検定のシステムを継承しつつ、大学の自治と、そこで学んだ学生が一定程度の知識・技能・思考・判断等を担保していることへの強い信頼に基づいて創設された制度である。それゆえ、旧制度の「無試験検定許可学校」に対して文部省・教員検定委員会が行っていたような、学生個々の知識・技能・修学状況等に関しての直接的なチェックの仕掛けを持たず、各大学が教育機関として備えるべき要素を外形的指標としてチェックする仕掛けを基本としている。それゆえ、現行の課程認定制の骨格を維持したままその行政的運用をいかに強化しても、教員免許状を得る個々の学生の知識・技能等の水準の担保に直接にはつながり得ない。また、主に外形的指標に依拠して課程認定行政が行われることは、その運用強化をしても教員養成教育

¹⁵ この点に関して、本 WG では具体的な「項目」を示すには至っていない。一つには本プロジェクト自体の物量・力量的限界ゆえにそこまで検討が至らなかったということもあるが、もう一つには本文中で述べているように、過度に具体化した「項目」を示すことへの疑義も本 WG メンバーに共有されていたということもある。なお、この具体的な内容を考えるにあたっては、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による「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〕」（2009年3月）が、いわゆる教員養成系大学・学部の教員養成課程のみならず、一般大学・学部における教員養成教育を考える際にも通じる汎用性を持っており、参考になる。

の内容的改善には結びつかないという皮肉な結果も生む¹⁶。

のみならず、課程認定行政の運用が厳密化、精緻化されてくることは、大学人が主体的に教員養成教育に取り組むことの阻害要因となりうる。教育職員免許法上に規定されている諸科目を組み込みつつ自らの大学のカリキュラムを主体的に構築する意欲を殺ぎ、「定められているから」「文部当局から要請されているから」それに従うという受動的・消極的な姿勢を生みやすい。

それゆえ、教員養成教育に関して「信頼に足る大学」に対しては、その評価あるいは改善をサポートするシステムの構築と同時並行的に、既存の課程認定行政の在り方を見直すことが望ましい。

3) 具体的な到達目標の提示に関わる問題

近年、教員養成系の大学・学部を中心として、その一部は地元の教育委員会等と連携して、教員資質に関する「スタンダード」的なものを策定する動きがよく見られる¹⁷。これらの「スタンダード」的なものは、学部教育の「出口」の指標であると同時に教職に入る時点での「入口」の指標でもあるという二つの性格を併せ持つため、大学と教育委員会等の連携・協働によって開発することに一定の意義はある。しかしながら、その際に過度に具体的な項目化がなされることは、チェックする作業が煩瑣になることに加え、教員になる者の側でも、またチェックする側でも、その項目のみにとらわれる度合いが増し、主体的に教員養成教育に取り組む姿勢を殺ぎかねないという危険性をも持つ。特に、採用・人事等に関する権限を持つ都道府県・政令指定都市教育委員会がこうした「スタンダード」的なものを示す際には、その影響を十分に考慮して慎重に臨むことが望ましい。

4) 「実習・実践科目群」に関わる協働関係の問題

教員養成教育のカリキュラムにおいて、いわゆる「実習・実践科目群」の運営に際しては、教員養成教育を行う大学と、近隣の学校現場、および教育委員会等との連携・協働が不可欠である。実際、本WGの検討の過程で関わったいくつかの事例大学においても、市町村単位の教育委員会と緊密な関係を築き、教職志望の学生を定期的・継続的に学校現場に送る取り組みが成果を挙げている例が相当に存する。これらの多くは一対一の関係であり、それゆえに成果を挙げている面もあるが、逆に言えば、新規に他の大学がこうした関係を築こうとする際の困難につながったり、あるいは規模が拡大した際のコーディネート（学生の割り振りや、大学・学校双方の学年暦を見据えながらのスケジュール調整等）に困難を来したり、という懸念もある。特に教員養成教育を行う大学が集中しているエリアにおいては、大学と学校現場・教育委員会等との連携・協働関係についての一定のガイドラインを、広い範囲で設定することが望ましい。

5) 教員養成教育に関わる大学間連合の構築

現在、日本においては、主に国立の教員養成系大学・学部を会員とする日本教育大学協会（教大協）と、私立大学で教職課程を持つところを会員とする全国私立大学教職課程研究連絡協議会（全私教協）の二つが、教員養成教育を提供する大学間連合としての活動を行っている。公立大学については、55大学（2010年度）が教育職員免許法上の課程認定を得ているが、それらを横断的に束ねる組織は未だない状況にある。

教大協と全私教協とは、大学の設置主体が異なること、前者の大半が「教員養成課程」を持つのに対して後者の大半がオプションな「教職課程」を持つこと、などから利害関係の多くを異にし、そ

¹⁶ 非常勤比率を下げたり、初等・中等教育での経験を有する大学教員の比率を一定数保ったりということは、外形的指標となり得るが、これらが一律に教員養成教育の質的改善に結びつくわけではない。また、教職に関する科目の担当教員について、科目と業績の整合性がチェックされているが、これは研究領域や水準との対応関係が必ずしも明確でない（字面のチェックでは水準は測れず、また高水準の研究業績を有することが教員養成教育の質的改善に直結するわけでもない）。

¹⁷ 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「学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）、2008年3月、等を参照。

れゆえ研究活動も、政策に対する見解も、互いの接点をほとんど持たないまま現在に至っている。

しかしながら、2004年の国立大学法人化や、翌2005年の小学校教員養成に関わる抑制策の撤廃（その後の私立大学による小学校教員養成への参入の激増）などを契機として、設置主体が国立か私立かの違いは以前よりも薄れてきている。こうした状況下で、今後「大学における教員養成」全体への社会的信頼を増していく上では、教員養成教育を提供する大学が、国立、公立、私立の違いを超えて、横断的な大学間連合を組織し、「大学における教員養成」に共通する課題に取り組んでいくことが望ましい。

【まとめ（要約）】

1. 基本的な考え方

- 近年の教育課題を踏まえ「学びの共同体」に参画できる教員の養成を行うことが「開放制」原則下の各大学には求められており、これが学校や教員に対する社会的な信頼を得る手立てにつながる。
- 「開放制」原則下の日本の多様な教員養成教育の良さを殺ぐことなく、「教員養成教育は何をもってよしとするか」についての横断的な基準を考える際には、原点に立ち返る必要がある。
- 教員養成教育の主目的は「次代の子どもたちのための初等・中等教育の基盤整備」にある。これを踏まえ、大学全体で「一定水準以上の教員を安定的に供給できる体制」を作ることが肝要である。各大学においては、それぞれの見識を持って「次代の初等・中等教育を担うにふさわしい人材」をスクリーニングして送り出すことが望ましい。
- 基本となる教師像としては、単に教員養成教育を修了する時点で一定の知識・技能等を有するのみならず、それぞれの時点において、それぞれの置かれた状況を見据えて自ら課題を発見し、自己成長を遂げ、さらに他者とのつながりを見いだしていく力が重要である。当然、これらの基本には、児童・生徒の人権を尊重する鋭敏な人権感覚が必要である。
- 教員養成教育を担う大学のあり方として重要なことは「一つの教育主体」として全体で取り組むことであり、その意味で大学教育に関わる全ての者が教師教育者としての自覚を持つことが望ましい。
- 特に教員養成教育は、国際性が乏しくなる宿命の性格を持っている。こうしたことに留意し、教員となるべき者に社会全体を広く見る視点を担保することが重要である。これに関わって、大学の輩出する人材の「主要な進路の一つ」として教職を位置づけることが望ましい。
- 教員養成教育を提供する大学は、免許に関連する法や中央・地方の行政施策といった他律的なものに依拠することなく、自ら主体的にカリキュラムを構築するのが本来の姿である。

2. 教員養成のカリキュラムに関する課題

- カリキュラム・コンテンツについては、「何を扱うか」のみならず「いかにして学ぶか」に留意する必要がある。課題解決型の学習等を適宜取り入れるなど、方法面のバランスにも配慮を要する。
- 到達目標を考える際には、知識や技能のみならず、教育の実際場面におけるパフォーマンス、課題発見力、自己成長力など、多層的な設定が望ましい。また、学生個々の到達目標のみならず、個々の教師教育者、および大学全体としての目標設定も合わせて行われるべきである。
- 各大学においては、カリキュラム・マネジメントに責任を持って教員養成教育を執り行う軸となる組織の構築が求められるが、そこでは単なるカリキュラムのコーディネートのみならず、関係諸機関との連携、教師教育者による不断の改善、学生のキャリアガイダンス等の機能が求められる。
- 免許状取得を卒業要件とする「教員養成課程」や、現在の課程認定制度の運用実態や、具体的な到達目標の提示や、実習・実践科目群における協働関係の構築など、各大学の努力では対応できない諸課題について、より巨視的な検討が望まれる。これに関わって、設置主体の別を超えて、教員養成教育を提供する大学間の横断的な連合組織が構築されることが期待される。

【別添1】小学校教員養成のカリキュラム・イメージ

本WGでは、2010年度に「小学校教員養成を行っている一般大学」を重点的な対象とした検討を行ってきた。

主に小学校教員養成を念頭に置いて教員養成教育のカリキュラムモデルを検討した取り組みとして、日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトによる「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討―〈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―」（2004年3月）があるが、これは教員養成系大学・学部の組織を前提としているために、一般の大学・学部への応用性が乏しいこと（①）、およびその後の教員養成教育に関わる政策動向の変化（「教職実践演習」の導入等）に合わせる必要があること（②）等により、現時点における小学校教員養成のカリキュラムモデルとするには多少の難がある。

そうした事情に鑑み、ここでは本WGでの検討を踏まえ、2004年の教大協プロジェクトによる提案を翻案する形で、一般大学も含めた小学校教員養成のカリキュラム・イメージを示しておきたい。

①. 「汎用性」とエッセンスの抽出＝〈実践・実習科目群〉

教大協の2004年提案にある〈教員養成コア科目群〉は、教育現場における「体験」活動と、その科学的な「省察」をカリキュラムの中に一年次から四年次まで配置し、両者の往還活動の中で教員志望学生の力量形成を図っていくモデルを提示している。しかしながら、教員免許状取得をオプションなコースとして設ける一般大学・学部の多くにおいては、この〈教員養成コア科目群〉をカリキュラムの基軸に据えることは、科目設定上も、学年暦（実習スケジュール）の調整の上からも、現実的には困難である。そこで本プロジェクトでは、この〈教員養成コア科目群〉のエッセンスを抽出し、一般大学・学部においても共有できる手立ての検討を行った。

この〈教員養成コア科目群〉のエッセンスは、大きく以下の三点にまとめられよう。

- (a) 学校現場に継続的に関わり、児童・生徒の発達の実相に触れること。（子ども理解の「体験」）
- (b) 実際の授業場面を部分的に受け持ち、教育活動の実際を学ぶこと。（授業実践の「体験」）
- (c) (a)・(b)それぞれについて研究的な背景をもって「省察」を行い、以後の力量形成に資すること。

このうち(a)については、教員養成教育を行う大学と、その位置する自治体の教育委員会との連携によって、近隣の学校現場に学生が継続的に関わる機会を設けて、それを教員養成教育のカリキュラムに位置づけている例は、一般大学・学部においても相当に見られる（例：盛岡大学と岩手県滝沢村教育委員会による「ラーニング・サポーター・プロジェクト」、北翔大学と北海道江別市・新篠津村・札幌市の教育委員会による「SAT (school assistant teacher)」事業等）。このような機会における学生の「体験」に関して、大学教員を含めて研究的な「省察」を行う(c)ことで、〈教員養成コア科目群〉のエッセンスは共有されよう。

(b)については、(a)とは異なり、ある教科のある単元の授業（教科指導）について、責任を持って切り回す経験を核とすることになる。教育実習において一定時間の教壇実習の時間を確保するとともに、それに向けての事前の指導（指導案の作成法の学修等）と、事後の「省察」（主に教科専門、教科教育の大学教員が担うことになろう）を充実させることで、やはり〈教員養成コア科目群〉のエッセンスは共有されよう。

以上をまとめ直すと、「教育実践体験」的部分(a)とこれに関わる省察としての「学校実践研究」的部分(c)、教壇実習を中心とした「教育実習」(b)とこれに関わる省察としての「教育実習研究」的部分(c)という各要素が、〈実践・実習科目群〉として教員養成カリキュラムに位置づけられることが望ましいということになる。

②. 「その後の課題」への対応＝〈教育内容学〉的科目群

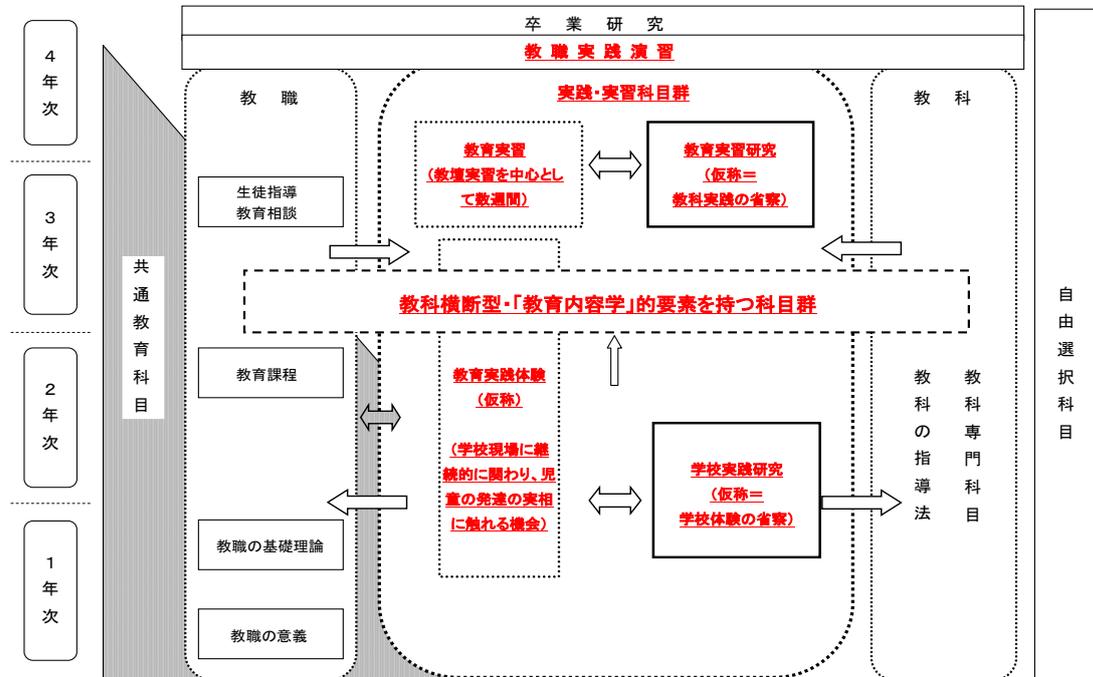
教大協の2004年提案のもうひとつのキーワードは「協働」であった。これはこの後の教員養成政策の動きの相当部分と軌を一にしており、たとえば2010年度より導入された新科目「教育実践演習」においては、各学生が自らの学修履歴を振り返るといった趣旨の科目を、「教職に関する科目」担当教員と「教科に関する科目」担当教員との連携の上に行うことが要請されており、これは「体験」を含む学修履歴の「省察」を学生に求めると同時に、「教科」と「教職」双方の大学教員の「協働」を求めているものと解される。

また、2010年6月に中央教育審議会に設置された「教員の資質能力向上特別部会」を中心とした政策審議においては、従来の「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を架橋する「教科内容構成に関する科目（仮称）」を設けることが検討課題とされており、教員養成教育のカリキュラムにおける「協働」をさらに具体化させていくことが要請されていると見ることができる。

特に小学校教員の場合は、全科担任制が前提となっており、また中学校・高等学校に比べて発達段階の進んでいない児童が対象になることから、単に「この教科ではこれをこのように教える」という各教科の教育内容や教育方法に習熟するのみならず、教科の枠を超えて「子どもが学ぶべきことは何か」を考える機会（＝〈教育内容学〉的科目群）を教員養成教育のカリキュラムに位置づけることが重要である。このことは、将来的に既存の教科の枠に当てはまらない教育課題が生じた際に、教員がそれへの対処を考えていく際などにも効果的であろう。いくつかの一般大学・学部において、この〈教育内容学〉的科目群を考える上で参考となる取り組みが見られる（例：山形大学地域教育文化学部「教材内容開発」ⁱ⁾など）。

以上を教大協プロジェクトの2004年提案に重ねる形でイメージとして示すと、以下のようになる。

小学校教員養成のカリキュラム・イメージ



ⁱ⁾ 三年次相当の科目で、小学校教員免許状取得を目指す学生が8科目（国算社理音図体家）中から「2科目以上」が選択必修。学生グループで教材開発と模擬授業を行い、全教科集まっての発表と意見交換の機会を設けている。主に教科教育の教員が担当し、教科専門の教員も適宜サポートする。

【別添2】「教職センター」的組織のイメージ

総合大学（複数の学部を有する大学）において、全学的に教員養成教育を行っていかうとする際、「教職センター」的な組織を設置することは、教員養成教育の継続的な改善・充実を図っていく上で好ましいことである。

この「教職センター」的組織の担うべき業務は、主に以下の四点にまとめられる。

- α) 教員養成教育のカリキュラム運営（学部横断的な教職科目の運営や、時間割、学年暦の調整等）
- β) 教員養成教育に関するFD（「教職に関する科目」「教科に関する科目」担当の教員・職員等）
- γ) 実習・実践系科目のコーディネート（関係する学校や教育委員会との連携・連絡調整等を含む）
- δ) 教職志望者へのキャリア支援（キャリアガイダンス、採用情報の提供、等）

以上四つの機能は、相互の連携と共通理解の基に有機的に果たされることが期待される。

このうちα・βに関しては、単に「教職に関する科目」を担当する教育組織のみならず、それ以外の各教育組織（主に「教科に関する科目」を担当するものと想定される）を横断的に組織する必要がある。大学としての教員養成教育の充実は、単に「教職に関する科目」のみではないからである。

また、γ・δに関しては、外部機関（インターンシップ、実地体験等）との連携を全学的に担う組織（キャリア支援機構）との関わりが不可欠になってくる。

それゆえ、総合大学の「教職センター」的な組織は、学士課程段階の特定の教育機関に附設させる形（「●学部教職課程」等）よりは、各教育組織や、学生キャリア支援組織等を束ねる形で学長の下に置くのが望ましいと考えられる。またその運営に際しては、たとえば副学長（教育等担当、あるいは教員養成担当）級をトップとし、各教育組織を代表するメンバー（認定課程を有する学部の学部長、あるいは教職担当の責任者等）、および学生担当の事務方を代表するメンバーによって構成されることが望ましい。

これに関わって、教員養成教育に関わる事務職員のSDも重要な課題である。

教職センター的組織のイメージ

