

[1]

フォーラム「教員養成教育の『質保証』を考える」記録

(2010年3月28日・学術総合センター)

【ここには、本プロジェクトの中間報告の検討を目指して企画された昨年度末のフォーラムのうち、セッション1の基調報告と、セッション2のパネル・ディスカッションの内容、および関連資料を採録している。なお、セッション1においては、東京学芸大学の村松泰子副学長〔教育等担当＝当時、現学長〕による挨拶、本プロジェクトの嶋中道則委員長〔当時〕による趣旨説明、および本プロジェクト基準WGの岩田康之主査による報告がなされているが、ここでは割愛している。なお、岩田報告については、中間報告書「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」（2010年3月）の内容と重なっている。】

セッション1：基調報告

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—

佐藤 仁（九州大学大学評価情報室）¹

武田 それではセッション1に入らせていただきます。私は本プロジェクトのメンバーで、このセッションの進行役を務めさせていただきます武田でございます。どうぞよろしくお願いいたします。

教員養成教育の「質保証」、その可能性を探ると題しまして、まずお二人の先生から御提案をいただきたいと思います。この2つの提案がセッション2のパネル・ディスカッションにつながっていくこととなりますので、日本の教員養成教育の評価と教育実践が、どのようなであるとよいのかということをお考えいただきながら、2つの提案を聞いていただけるとよいのではないかと思います。

最初に、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—というタイトルで、佐藤仁先生にお話しさせていただきます。佐藤仁先生は、現在九州大学の大学評価情報室助教をなさっておられ、御専門は比較教育制度学です。アメリカの教員養成に関する研究を、評価の観点からずっと進めておられまして、具体的にはアクレディテーションや州の認定制度といった外部評価の仕組み、あるいは教員養成機関内部で行われている質保証の取り組みや、学生の学習成果の把握方法の実態について、現地の調査を含めながら研究を進めておられます。日本の方では、2007年度、2008年度、国立教育政策研究所による教員の質の向上に関する調査研究にかかわっておられ、また2008年度、2009年度には、国内の教員養成機関に関してアンケート調査を実施して、質保証の取り組みの実態を分析なさるなど、日本とアメリカの両方にわたって、教員の質保証に関する研究を続けておられる先生です。それでは佐藤先生、よろしくお願いいたします。

佐藤 九州大学の佐藤仁と申します。本日はこのような機会をいただきまして、ありがとうございます。私は今、大学評価情報室というところに勤務をしております、直接的には教員養成にはかかわっておりません。ですので、九州大学の教員養成も、全く正直存じ上げてないんですけれども、評価という観点からは、実務として経験を積んできております。そういった観点から教員養成の質保証というのを考えてみるとどうなのかという点を、論点として挙げさせていただければと思います。

私個人としましては、先ほど御紹介いただきましたように、アメリカの教員養成の仕組みといっ

たものをずっと研究しております。すみません、資料の方をパワーポイントの方でさせていただきますが、これまで私自身がアメリカの教員養成に関して行ってきた研究から、きょうはお話しをできればと思います。大きく2つあるのですが、1つは制度、システムの仕組みといったものです。具体的には、教員養成機関に対して評価をする団体があるのですが、それがどういうふうに展開してきたのかといったことですか、そもそものアクレディテーション、評価をする仕組みはどうなっているのかといったことを研究してまいりました。最近ではもう少し実態をつかみたいということで、もう一つの側面として、実際にアクレディテーションを受けた教員養成機関というのは何をしているのか、どういう対応をしているのかといったことを、インタビュー調査でやっております。そこから最近感じていることとして、内部質保証という言葉が最近日本でも評価の文脈では聞くことができるかと思うんですけども、こういったものも、やはりアメリカの教員養成機関で行われていますので、この辺りの調査もしております。ただ今回のフォーラムのテーマというところを考えますと、そもそも評価の仕組みがどうなっているのかという点を説明させていただいて、日本型のアクレディテーションのあり方にむけた論点を提示できればと思っております。報告の概要はちょっと飛ばさせていただきます。

最初に、アメリカの教員養成をめぐって、一体どういう評価が行われているのかといった点を、まず雑駁な感じですけども、御理解いただければと思います。大きく3つのアクターといいますか、評価をする主体があります。連邦政府と州政府、そしてアクレディテーション団体という3つです。細かく説明すると、ちょっと時間もないんですけども、例えば連邦政府に関してですが、教員免許試験というのがアメリカにはありまして、ほとんどの州では教員免許をとるときには、ペーパーテストを受けなければいけないことになっています。そこで各教員養成機関に、教員免許試験の合格率はどれぐらいですかといったような報告をさせます。そういった、いわゆるレポーティングのシステムといったものが、連邦政府との間ではあります。この図でいきますと上のところの州政府ですが、日本という課程認定を行うのは州政府です。ただ日本と違う点というのは幾らかあるんですけども、一番大きいのは、課程認定というのは一度受ければいいということではありません。アメリカの場合は、基本的に6年なり5年なりといったスパンで、必ず定期的に課程認定を州政府が行うといった点は、日本とは異なるところだというふうに考えられます。

そして今日着目いたしますアクレディテーションというシステムがあります。後でも少し説明しますが、アクレディテーションのもともとの発端というのは、非常にボランタリーというか、自発的に始まった取り組みです。ですので、やはり州政府や連邦政府とは異なる文脈で理解しなければいけないということです。大きくこの3つがあるのですが、今日はアクレディテーションということなので、一番左下の取り組みについて、具体的に見ていきたいと思います。

次に、アメリカにおいても、教員養成の質保証というのは、非常に最近議論が活発に行われています。そもそも何でアメリカにおいても、日本と同じように教員養成の質保証にかかる議論があるのかというところですけども、大きく4つぐらいあると思います。

1つ目としましては、教員養成の高度化ということがよく言われるんですが、これは最近ちょっと流行りといいますか、議論になっている6年制の問題ともかかわりますが、アメリカの教員養成機関の幾つかは、大学院の段階での教員養成を行うようになってきています。この取り組みが特に普及したのは、1980年代後半から、特に大規模な州立の大学を中心に普及するんですけども、やはり小さい私立のリベラルアーツ系の大学といったところは、もちろん大学院にすることはできません。ですので、むしろこの大学院レベルの教員養成が進むことによって、大学院のものもあるし、学部のものもあるし、といったように大学における教員養成が非常に多様化していきます。この多様化の中で、一体教員養成はどういう質を保証すればいいのかといった議論が出てくるということ。

2つ目。これもアメリカ独自の文脈ですけれども、実は教員免許をとるルートというのが、別に大学の教員養成を受けなくてもとれるというのがアメリカです。これも 80 年代の後半から、流行ってきたものですが、大学だけでなく、学区とか教育委員会とかで、学士号取得者が1年間だけ実務経験を積めば、免許を取得できるルートが出てきています。こうしたプログラムというのが、非常にふえてきます。その背景には、教員不足というアメリカ独自の事情があります。そういった意味で、やはり大学における教員養成の意義は、一体どこにあるのかということを考えなければいけないという状況があります。

3つ目としましては、教員養成はやはり高等教育の1つの枠組みで説明するべき話なので、アメリカの場合、高等教育全体に対して、いわゆるアカウンタビリティを求める声というのが非常に高まっています。それは連邦政府もそうですし、州政府もそうです。いわゆる高等教育機関として、きちんと成果を出していますかということを議論している。これに関連して、やはり教員養成のアカウンタビリティといった問題が、非常に着目されるようになる。

4つ目ですけれども、これは初等・中等の段階ですが、スタンダードに基づく学校改革というのが、90年代から進められてきます。要は学力を上げなければいけない、そのためには、やはり教員の質が一番大事であるという議論ですね。結果的に、では教員を輩出している教員養成の質はどうなっているのかっていったことが、議論され始めるということ。こういった事情から、アメリカでも教員養成の質保証というのは、非常に大きな議論になっております。

次に、今回着目しますアクレディテーションですが、なぜアクレディテーションが現在のアメリカの教員養成の質保証において重要視されているのか、特に議論されるようになってきているのかというのは、幾つか理由があります。もちろん歴史的な経緯というの、後で説明はするんですけれども、特に昨今話題にポイントを絞ると、三つあります。1つはアクレディテーションというのは、もともとボランティア、別に受けても受けなくてもどちらでもいいものでしたが、州によっては義務をする、いわゆる課程認定を受ける前にアクレディテーションを受けてくださいと、そういった義務を課す州がどんどん増えてきていることです。2つめとしては、そういった州とアクレディテーション団体の連携っていったものがどんどん進んでいます。具体的には、課程認定の基準において、アクレディテーションの基準を利用するといった連携が進んでいます。3つ目、これはごく最近のことですが、基本的に教員養成は州の事項ですけれども、やはり全米レベルでの質保証をしたいというような、連邦政府の思惑もあります。特にオバマ政権下では、教員養成のプランの1つとして、すべての教員養成機関がアクレディテーションを受けるべきだ、受けなければいけないといったような議論が行われておりますので、こういう点でもアクレディテーションは非常に着目をされるということです。

実際の教員養成のアクレディテーションをめぐる議論の前に、そもそもアメリカのアクレディテーションというシステムは一体どういうものなのかということも確認しておきます。定義としては、これは千葉大学の前田先生の定義ですが、「ボランティアな団体がその団体自身の持つ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定する」システムというふうに言われています。その目的ですけれども、質の保証と質の改善。これざっくりとした言い方ですけれども。アメリカの場合ですと、大きく2つの種類のアクレディテーションが行われています。1つは機関別ということで、これは大学全体を対象としたアクレディテーション。もう1つが専門分野別というものです。例えば医師、法曹家、看護師、ビジネス。教員養成も、この専門分野別アクレディテーションの1つとして機能しているということです。大学としては機関別というアクレディテーションを受けるし、教員養成機関はさらにこの専門分野のアクレディテーションを受けるということです。

この教員養成分野のアクレディテーションというのは、一体どうやって発展してきたのかという点ですが、これも歴史は非常に長いので、説明するといろいろ時間がかかってしまうのですが、1つだ

け焦点を絞りたいと思います。そもそもの発端というのは、80年ぐらい前にさかのぼることができます。American Association for Teachers Colleges という協会ができて、その協会が、自分たちで教員養成カレッジの質を守るんだっていうことで、自分たちで基準を設定したというのがスタートです。その後、1954年に今アクレディテーションを行っている「エヌケイト」という読み方をするんですけども、NCATE がアクレディテーションを開始します。1つの転換期になったのが、つい最近の出来事ですが、1997年にもう1つ、教員養成分野にアクレディテーション団体ができます。それがTEAC (ティアック) といわれるものです。つまり、アメリカの教員養成のアクレディテーションというのは、実は2つの団体によって行われている。これは非常に特徴的です。そもそも1つの専門分野の質を保証する団体が、2つあるということを考えると、余り一般的ではないですし、アメリカの場合も基本的に1つの分野には1つのアクレディテーション団体。教員養成と、あとビジネスもそうですが、2つとか3つとかあるという状況です。ただし2009年、このNCATEとTEACがいろいろ話し合いをして、1つのシステムに戻ろうというような話も進んでおりますが、これは政治的な動きもありますので、ちょっと今回は置いておきます。

アクレディテーション団体の展開を見る上に当たって、やはり一番大事なものは、何で2つ目ができたのかということところです。ここをしっかりと理解すると、いわゆる教員養成機関のアクレディテーションをめぐる議論、ポイントっていうのは見えてくるというふうに考えております。ですので、ここを説明ができればと思います。なぜTEACが登場したのか。なぜ新しい教員養成機関のアクレディテーション団体が出てきたのかということですが、大きく2つポイントがあります。

1つは1980年代後半、登場する時期の環境の変容、教員養成をめぐる環境が大きく変わったということ。まず、先ほども少し触れましたが、いわゆる教員養成機関が多様化してくるということです。大学院レベル、学部レベルっていうのもありますし、私立、公立っていうのもあります。これによって、どういうことをしなければいけなくなったのかということ、多様な教員養成機関すべてに対応できる評価システムが必要になってくるというような状況がありました。次に、アクレディテーションというシステム全体に対する連邦政府からの要求が高まってくるのが、この80年代の後半です。具体的にどうということかといいますと、いわゆる最近日本でも言っている、学生の学習成果をきちんとアクレディテーション団体は評価してくださいよといったような議論です。こういった環境の変容に対して、もともとあったNCATEという団体は、実は対応が非常に遅れます。その結果、NCATEではもうやってられないということで、TEACが出てくるという文脈です。

これをもうちょっと別の角度から見ると、何でTEACが出てきたのかっていう2つ目のポイントですが、NCATEという今までアクレディテーションをやってきた団体に対する批判が非常に高まったということです。批判の中身は大きく3つあります。

1つは基準をめぐる問題です。NCATEは1987年に基準を大きく変えるんですけども、この基準の中身が、教員養成機関から批判を招いたということです。具体的にどう点が批判を招いたのかというと、まず、いわゆるインプットに関する量的基準というのが、非常に増えたという状況です。これによってどうなるかというと、一番わかりやすい例で言いますと、学生と教員の比率は何対何にしてくださいといったような条件が含まれます。これにより、小規模な教員養成機関っていうのは、アクレディテーションを受けることができなくなったという状況があります。こういったことに対して、インプットだけで判断されては困るという批判が出ます。確かに教員と学生の比率は高いかもしれないけれども、いい先生を輩出しているといったような批判が出るわけです。次に、これは少し込み入った話ですが、この87年に改訂された基準の背景には、当時、教員の質をめぐる議論として流行った知識基礎というのがありました。これによってどうなったのかというと、一言で言ってしまうと、教職専門教育を重視する動きが出てきます。ですので、これも同様に、教職専門を重視すると

われても、規模によっては対応できないところがたくさんあります。そういったところでの批判が出てくるし、そもそもの問題として、NCATE が立てている基準といったものは、本当に教員養成の質を示すものなのかといったような、妥当性の問題も噴出してきました。

2つ目のポイントはコストの高さです。これは時間的にもそうですし、一番大きなのは金銭的にということ。つまりお金がかかるという問題です。これはどういうことかということ、結局お金をかけてやった割には、何も得ることがないという、いわゆるコストの対価の問題ですね。お金をかけても、意味を見出すことができなくなってしまっているというようなものです。

3つ目としましては、組織構成をめぐる問題です。誰がアクレディテーションをするのか、主体は誰なのかといった点での、非常に政治的な動きがあります。具体的に申しますと、NCATE を構成している組織というのは、実は4種類があります。後にも説明するのですが、1つはいわゆる教員養成機関の協会ですね。AACTE というのがあるのですが、いわゆる教員養成を行っている大学の協会。2つ目が教員組合。3つ目が、地方教育行政の全国組織。4つ目が各教科の先生の集まりですね。例えば数学教師協会とか、社会科教師協会。大きくこの4つの構成から成ります。ここで問題が生じた背景ですが、アクレディテーションというのは、基本的に高等教育を対象にしていますので、やはり教員養成機関の代表者の方々から、そもそも教員組合の方が中心となって高等教育の中身を決めることはいいのだろうか、悪いのだろうかという議論や、地方教育行政の方の意見を最大限に尊重するけれども、それによって高等教育の中身が変わることについてはどうなのかといったような議論が出てきました。これはかなり政治的な団体同士の動きとなりました。こうした動きに対して、特に小規模私立大に加えて大規模の研究大学といったところからの批判が中心になされていきます。

今の議論をちょっとまとめますと、教員養成のアクレディテーションのあり方をめぐる攻防というのは、いろんな観点があります。多様性にどう対応するべきなのかといった点ですとか、アウトカムが求められているのはわかるけれども、どうアクレディテーションに組み込めばいいのかということ、そもそもすべてのコンセンサスを得た基準といったものが、教員養成の分野に確立することができるのだろうかといった疑問ですとか、アクレディテーションを受ける意味が何なのか、誰がアクレディテーションをするのかといったような議論が、このときに一気に噴出して、TEAC ができたわけです。ただこの点に関しては TEAC だけでなく、もともとある NCATE という団体も対応しなければいけないということで、TEAC ができてから、NCATE の動きがまた激しくなっているというのが正しい理解になると思います。

さて、具体的に NCATE と TEAC はどういう評価を行っているのかっていうのを、簡単に説明していきたいと思います。まず NCATE のアクレディテーションの仕組みですけれども、2009年12月現在、656大学が評価を受けています。全米では大体1,300の教員養成機関があると言われてるので、大体半分強ぐらいは NCATE のアクレディテーションを受けているということ。2つ目ですけれども、構成ですが、細かいところを数えると、全部で33の教育関係団体によって構成されています。先ほど申しましたように、教員組合、教員養成機関の協会、教育行政の団体、教科専門団体。大体カテゴリーとしてはこの4つに分けることができます。NCATE のアクレディテーションは、いわゆる設定された基準を満たしていますか、満たしていませんかというのを判断する評価の仕方です。評価の対象ですけれども、教員養成機関全体、ユニットという言い方をしますが、を対象としています。どういうことかということ、例えば数学のプログラムというプログラムではなくて、そういったいろんな教科のプログラム全部を総体するユニットっていったものを、アクレディテーションの対象にするというものです。

この NCATE のアクレディテーションのプロセスっていうのは、いわゆる一般的なアクレディテーションと大体同じです。大きく分ければ、申請して、自己評価書を書いて、実地視察を受けて、アク

レディテーションを決定する。大体この流れですが、一番のポイントは、自己評価書にあります。実は自己評価書を2段階に分けて書かなければいけない。まずは一つ一つのプログラムごとにも、きちんと自己評価書を出してもらいますよというレビュー。そして、その後に教員養成機関総体として、ユニットのレビューがあるということです。

この2つについて、具体的にどういったものを書くのかというのを見ていきたいと思いますが、まず1つ目がプログラムです。社会科なり数学なり体育なり、そういったプログラムごとのレビューですけれども、資料にありますように、プログラムごとにレポートを作成、提出し、基準を満たしているかどうか判断されます。このプログラムのレポートをもとにして、ユニットのレビューが行われるということです。非常に大切なレビューになってきます。このプログラムのレビューというのは、どういう仕組みで行われるのかということですが、まず基準ですけれども、誰が基準を設定するのかというと、NCATEではなくて各教科の専門団体、先ほど申しましたように全米数学教師協会とか社会科教師協会とか、そういった専門団体が基準を作成します。その基準を、NCATEが承認するというようなプロセスです。この基準の中身ですけれども、もちろん各協会によって異なるのですが、基本的な構成としては、具体的なアウトカムを基準として設定しています。こういう能力を持っている、こういう知識を有しているといった書き方です。このレビューを行う主体ですけれども、教科専門団体が提出された自己評価書を全部チェックすることになります。具体的にどういう内容をレポートとして提出するのかということですが、完全にアウトカムに絞ったレポートを書くことが求められます。どういうことかといいますと、大体6～8種類ぐらいの評価方法をまず使いなさいと。具体的に言えば、例えばポートフォリオもちろんそうですし、GPAの値とか、教員免許試験の合格率とか、そういったいろんなアセスメントの種類、大体6～8種類を使って、自分たちのプログラムは、その基準を満たすような学生を輩出していますということをアピールするというのが、このプログラムレビューの中心です。ただしフォーマットは共通しているので、どの教科でも大体同じようなフォーマットで行われている。

このレビューというのは、基本的に自己評価書を出して、チェックされて終わりです。レビューの結果というのは、どういう状況で返ってくるのかっていうと、あらかじめ設定された基準を満たしていれば、‘national recognition’、全米的に承認されました、つまり、あなたのプログラムは基準を満たしていますという結果を得ることになります。ただし、非常に複雑なのですけれども、すべてのプログラムがこの‘national recognition’を受けないと、全体としてアクレディテーションを受けることができないというわけではありません。ですので、例えば英語のプログラムは‘national recognition’を得られなかったとしても、全体としてアクレディテーションを受けることはできるということです。さらに代替措置ということで、実は教員養成機関によっては、このプログラムレビュー、やらなくてもいいですよというところもあります。それはどういうところかということ、先ほど少し申しましたように、州と連携しているというのがありますので、NCATEと連携している州にある教員養成機関というのは、このレビューを免除されるパターンが多いです。こういった連携の場合、課程認定で行われたプログラムごとのレビューの結果が利用されるので、アクレディテーションにおいても一度プログラムを調べなくていいという事情によっています。

このプログラムレビューを経て、今度ユニット全体もレビューを行います。どういった基準なのかということに関してなんですが、配布させていただいた資料の最後に、補足資料という形で、NCATEの基準と、後でも御説明しますがTEACの原則といったものを、ざっと訳して持ってきております。こちらをちょっと見ながら、確認をしていただければと思います。NCATEの基準というのは、大体10年ごとに必ず改訂をします。2008年にできた新しいものですが、2001年の基準に若干の改訂を加えているものです。

大きく6つの基準から分かれております。後でも説明をしますが、6つの基準プラス、一番上に概念的枠組み、コンセプトual・フレームワークというのがあります。これが非常に重要な役割になっています。6つの基準それぞれに、要素というものが幾つか設定をされていて、この要素ごとに評価を行います。ですので、例えば基準1、教員志望学生の知識、スキル、専門的傾性といったところの要素がa、b、c、d、e、f、gとあるんですが、このa、b、c、d、e、f、gそれぞれに三段階のルーブリックが設定されています。満たしている、満たしていない、そして目標つまりターゲットというのが、満たしているよりもさらに1個上のレベルとして設定されていて、このルーブリックを使って、すべての要素をチェックしていくということです。

NCATEの基準というのは、2001年のときに、がらっと変わりました。これを見ていただくとわかるのですが、カリキュラムに関する内容っていうのは、ほとんどありません。何を求めているのかというと、アウトカムです。要は輩出している学生が本当に質が高いのかどうかという点が一番着目される。それが基準1にすべて表れているということです。例えば、教科内容に関する知識をきちんと身につけて修了していますといったようなところが、評価の判定の基準になるということです。

パワーポイントの方にちょっと戻りたいと思いますけれども、時間もないので詳しい説明は端折りながらいきますが、この基準に基づいて、各教員養成機関は自己評価書を書くということです。実地視察ですけれども、これもいろいろありますが、ポイントとしては、一件につきいろんな人たちから成る実地視察団が構成されます。先ほど言ったように、教員養成機関のいわゆる教授の方々もいるし、教員組合からの方もいるし、教科専門団体の方がいるし、州と連携している場合は、その州の行政官の方もやってくるといったようなところです。ア krediyテーションを最後に決定する際は、提出した自己評価書と、実地視察の報告書を踏まえて、決定されます。ア krediyテーションの期間は5年。条件付きの場合は2年になって、再レビューが行われるというような仕組みになっています。この辺は基本的なア krediyテーションと全く同じ仕組みで動いているということです。

続きまして最後、TEACの方です。このTEACのア krediyテーションを理解するのは、非常に時間のかかるといいますか、なかなか複雑なプロセスですので、この時間で説明し切るのは、非常に難しいですけれども、NCATEとの違いを意識しながら聞いていただければと思います。TEACは1997年にできたので、現在受けた大学というのは85しかありませんが、申請している機関を入れると、一気に200を超えますので、かなり規模が大きくなってきています。NCATEと違うポイントというのは、基本的にTEACというのは、教員養成機関の代表、代表といいますが教員養成機関の教員から構成される組織だということです。ですので、教員組合の人も組織に参加しておりますが、実質的に何かをするわけではないと。あくまでも高等教育の代表者が中心であるということです。TEACのア krediyテーションの一番のポイントは、academic auditという方法を使っております。これは先ほどのNCATEのように基準を満たしているかどうかを判定する、というものではないということです。後で説明をいたします。TEACのア krediyテーションの対象は、数学、国語といった個々のプログラムごとです。ただし、そういったプログラムが同じ構造とか同じシステムのもとにある場合は、それらを全部まとめて1つとしますというふうになっておりますので、基本的に先ほどのNCATEで言うユニットと同じだと考えていただいて結構です。アメリカの場合ですと、教育学部以外、例えば音楽の免許になりますと、音楽学部が教職をやったりするわけですけれども、そうすると、いわゆる教育学部と音楽学部、学部が違いますので、その場合は別々に受けることになります。そういった意味でのプログラムを対象にするという意味です。

一番ポイントになる、この学術監査という言葉ですけれども、これはもともとイギリスの大学評価の仕組みなのですが、TEACこれを少し変えて利用しています。監査という言葉があるように、会計監査と同じです。どういうことかということ、各機関内部の質保証とか、内部の評価の仕組みとか、内

部の改善システムといったものに対して、監査をするというものです。だから先ほど申したように、基準を満たしているかどうかを判断する評価ではありません。何に着目するのかというと、アウトカムももちろんそうですが、それよりもそのアウトカムをどうやって生み出しているのかという、プロセスに着目した評価でもあるということです。監査という言葉が示しているとおり、ポイントは、各機関が出してくるいろんなデータとか、いろんな主張があるんですけども、それが本当に正しいものかどうかを評価します。そしてそれを、自らが質を保証していると説明するのに十分ですか、つまりその証拠だけで十分ですかという観点から評価をします。ですので、NCATEとは全く違うということです。このやり方が果たしてア krediteーションなのかというところなんですけども、実はTEACは連邦政府からの認証といったものを受けておりますので、ア krediteーションの方法として認められているわけです。

このTEACのア krediteーションの一番ポイントになるのは、自己評価書の書き方です。NCATEの場合は、基準に沿って、この基準を満たしていますという自己評価書の書き方になりますが、TEACは全然やり方が違います。どう違うのかというところですけども、TEACも基準ではないんですが、原則といったものを設定しております。これも資料最後の一番裏のページにTEACの質の原則をざっとですが訳して載せておりますので、こちらを見ていただきたいと思うのですが、質の原則1というのがあります。ここは、要はアウトカムに関するものですね。この質の原則1に沿って、うちの教員養成機関は、例えば教科内容に関する知識だったら、こういったいい結果が出てますよっていうような主張を自分たちで設定していくわけです。例えば教科内容に関する知識だったら、より深いとか、洞察力が高いとか、そういった自分たちの、身の丈に合ったという言い方はどうかかわからないですけども、アウトカムのレベルといったものを自分たちで主張して設定していきます。ただし質の原則1に沿うというのが基本ですので、例えば教科内容に関する知識は必ず入れなければならない、そういう意味です。

パワーポイントの方に戻りますけれども、今言ったように、この質の原則1に沿って、いろんな主張を各教員養成機関がしていきます。次のポイントとしては、その主張を裏づける証拠をどうやって出していますかというふうに聞きます。これはどういうことかという、例えば教科内容に関する深い知識がありますっていう主張をした場合、どうやってそれを証明しますかということです。例えば教員免許試験やGPAといったような、主張に合わせて証拠の前提となる評価方法といったものを設定していきます。こうした評価方法を示したうえで、この評価の結果、例えば免許試験の合格率はこれぐらいですといったものを示していくわけです。

こうした主張に沿ったアウトカムが示された後、その次としてTEACがポイントにしているのは、先ほども少し触れましたが、内部質保証に非常に着目をしています。そういったアウトカムを生み出すプロセスはどうなっていますかといったことを、記述しなければいけない。例えばカリキュラムがこういうふうに体系的に並んでいます。このカリキュラムに沿って、こういう教員が配置されていますといったように、その質を生み出す仕組みはどうなっているかといったことが、評価のポイントになるということです。

評価の視点が異なりますが、学術監査の一連のプロセスっていうのは、基本的にア krediteーションとそんなに変わりはありません。今述べた自己評価書を書いて、その後に実地視察を受けるということです。その実地視察の報告書と、自己評価書を踏まえて、ア krediteーションの決定が行われます。ここはちょっと時間がないので、飛ばさせていただきます。

最後ですけども、ざっと説明しただけで、なかなか理解しづらいところもあったと思いますが、NCATEとTEAC、実は共通する方向性を見出すことができます。もともと、TEACはNCATEの批判から生まれているんですけども、NCATEもいろんな改善をしているので、だんだんNCATEと

TEAC っていうのは、共通する方向性が明確になってきています。3つポイントがあります。

1つ目が、多様性を尊重する方向性というのは一緒です。NCATE も先ほど少しふれたんですけども、概念的枠組みを必ず自己評価書にしっかり書かせるようにしています。これが始まったのが2001年からです。概念的枠組みというのはどういうものかといいますと、養成したい人材像や理念を意味していきまして、自分たちはどういう人材を養成したいと思っていますか、どういう理念に基づいて教員養成を行っていますか、そういった部分をきちんと書くことを求めているわけです。TEAC の場合は、先ほど言ったように、自分たちの主張を設定するわけですので、自分たちの身の丈に合った、いわゆるアウトカムを設定して、それに見合った学生を輩出していますというのを説明できます。こういった点で、多様性を尊重するという方向性は、だんだん似てきたところです。

2つ目としましては、アウトカムにどちらも焦点化をしているということです。カリキュラムで何を教えていますか、どんな先生がついていますかというよりは、実際輩出される学生の質はどれぐらいのものですかということです。これはNCATE の場合はプログラムレビューがそうですし、基準1で見ていただきますとわかるように、徹底的にアウトカムに焦点化しています。TEAC の場合も、主張の中身はアウトカムの中身ですので、こういった点での焦点化も見られるというわけです。

3つ目としましては、内部質保証を促進する基準、もしくは原則といったものが、両方必ず設定されています。NCATE の場合も、後で見ていただければと思うのですが、基準の2のところを見ていただくと、アセスメントの体系化といったことが求められています。具体的には、自分たちで評価したものをきちっと改善に生かしていますかと、そういったシステムを求めていますし、TEAC も同様のシステムを求めています。

こうした共通する方向性を見ると、いわゆる今までイメージとしてありましたアクレディテーション、つまり外部から一定の基準を求めるアクレディテーションといったものの姿は、どんどん薄まってきたてきております。むしろ各機関の取り組みをきちんと尊重して、その結果をきちんと評価してあげる。そういったアクレディテーションのあり方というように、流れが変わっているのが一番大きなポイントではないかなと思っております。

時間がないのですが、実際こういった評価が行われている中で、教員養成機関では何が起こったのか。実態としてどういうことが起こっているのかということですけれども、1つが、やはりどの教員養成機関もいろんなアセスメントを導入しています。これはいろんな分け方があると思うのですが、1つの分け方です。4象限に分けておりますが、質的なデータを求めているところと、量的なデータというものもありますし、固定と流動というのは、例えば固定っていうのは、一定の時期に調査をかけるというもの。一定の時期のデータを見るものに対して、流動はポートフォリオ、もしくは履修カルテのように、1年生から4年生まで、どういう学習の学びをしてきたのかといったように、そのプロセスの流れを見る評価といったもの、というふうに分けることができます。ですので、大体この4つの象限に分けるようなアセスメントといったものが、どの教員養成機関でも求められているし、やっていないといけないという状況です。

もう1つポイントとして挙げたいのが、学内でのアセスメントを体系的にやりましょうということです。昨年、調査に行ったイリノイ大学シカゴ校というところがあるんですが、そこは州立の大きな大学ですけども、ここで行っていることは、非常に典型的だというふうに判断しましたので、事例を持ってきました。具体的にどういうことをやっているのかというと、まずイリノイ大学シカゴ校では、教員養成の目標が設定されています。大きく3つ目標が設定されています。でもこれだけだと非常に抽象的なので、どうするかというと、もっと細かく分けた基準を、自分たちでつくっています。いろんな基準があるんですけども、全部で24の基準を設定して、それぞれの基準がどの目標に結びついているのかというものを明確にしていきます。なので、目標は非常に抽象的なんですが、基準

の段階でかなり具体的な内容を求めているということです。で、ポイントになるのは、この下にカリキュラムが必ず張りついています。どの科目がどの基準を満たすために設定されているのかというのが、わかるようになっていきます。それを踏まえた上で、最後ですけれども、アセスメントの体系化ということなので、評価方法というのが、全部この目標と基準に結びつけられるようになっていきます。例えばイリノイ大学シカゴ校では、とりあえず4つ挙げましたが、例えば教育実習の観察評価とか修了生の調査もしております。この教育実習の観察評価はこういった基準を判断する評価ですといったように、それぞれの持つ評価方法といったものがどの基準の能力をあらわすものなのかということが、すべて結びつけられているわけです。これによって何がわかるのかということですが、例えば観察評価ですが、観察評価でいい評価が出なかった、あまりアウトカムがよくなかった場合に、それをどう改善に生かすかということを考えてときに、観察評価はどれかの基準と結びつけられているので、この学生は、例えばこの基準を満たすことができていないと判断できます。さらにその基準というのは、基本的にカリキュラムと全部結びついていますので、どこを変えれば、この基準を満たすような学生を生み出せるかっていうのがわかってくるわけです。これ非常に典型的なパターンですが、結構多くの教員養成機関で、今行われていると言えます。

時間もないので、最後ですが、今見てきたようなアメリカのアク্রেディテーションを踏まえて、日本版をつくる時に、どういった点がポイントになるのかということですが、1つ目はやはり教職課程の多様性といったものに、どう対処するのかという点です。1つの可能性として、考えてみたいのは、やはり各教職課程、いろんな大学にあるというふうに思いますし、組織もばらばらだと思います。それを一律的に判断するというのは、非常に難しいですし、それをやる方がいいとは思いません。むしろ、その教職課程が持っている理念ですとか、養成したい人材像ですとか、そういった目標を尊重できる評価の仕方を考える必要がある。ですので、いわゆる基準を例えば設定するにしても、その基準の程度をどうするのかっていうのは、非常に慎重にやらなければ、かなり画一的な評価になってしまうということが考えられます。

2つ目ですけれども、アウトカムをどう評価するのかというポイントです。これは大学評価全体の日本の流れですけれども、学習成果をきちんと評価するっていうのは決められていますので、そこをどう教職課程の中に盛り込むのかということです。このときにやはりポイントになるのは、単純にいろんな評価をやっていますだけじゃ、なかなか伝わってこないということです。アウトカムの結果が一体何を意味するのかと。例えば先ほどのイリノイ大学シカゴ校のように、教育実習の観察評価が低いというデータというものは、何を意味するのかといった点を、しっかり明確にしなければいけないし、そういったアセスメントを体系化することも大切になってくるだろうし、全体としての計画策定にしっかり活用していく仕組みが必要になる。

最後、3つ目ですけれども、アクレディテーションの目的として、やはり改善を促すというのが非常に大きいと思いますので、そのあり方をきちんと探る必要があるだろうということです。1つの可能性としては、先ほど言いました内部質保証のプロセスに着目するというのは、非常に大きなポイントになると思います。アウトカムですべてを判断するのではなくて、各機関の取り組み一個一個の仕組みをきちんと評価してあげる。そういったものが必要になってくるというふうに考えています。

ちょっと時間がオーバーしましたが、以上で、報告の方を終わらせていただきます。ありがとうございました。

¹ 2010年4月より、福岡大学人文学部講師。



アメリカにおける教員養成教育の「質保証」

—ア krediteーションの展開と課題—

佐藤 仁(九州大学大学評価情報室)
sato@ir.kyushu-u.ac.jp



これまでの研究：米国教員養成機関のアクレディテーション

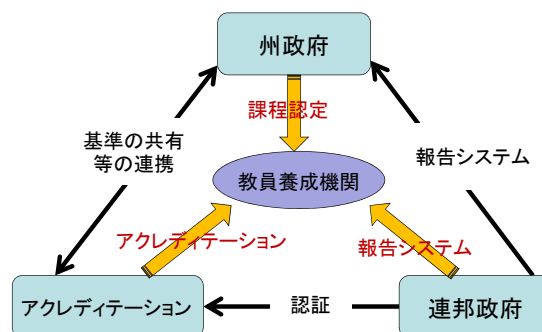
- アクレディテーション団体の発展史
 - なぜ教員養成分野には二つの団体があるのか？
- アクレディテーションの仕組み
 - 基準に基づくNCATEと学術監査に基づくTEAC
- アクレディテーションを受けた教員養成機関の実態
 - インタビュー調査
 - 自己評価書の分析
- 教員養成機関における内部質保証の仕組み
 - 学習成果の把握方法
 - 全学的な教員養成体制の仕組み

報告概要

アメリカにおける教員養成機関のアクレディテーションをめぐる議論を整理し、現在の仕組みの特徴を説明する。

1. アメリカにおける教員養成の質保証の背景
2. アクレディテーションをめぐる議論
3. NCATEのアクレディテーションの仕組み
4. TEACのアクレディテーションの仕組み
5. まとめ

1. アメリカにおける教員養成の質保証の背景



なぜ質保証なのか？

- 教員養成の高度化
 - 大学院レベルの教員養成の普及→多様化の促進
- 多様なルートの存在
 - 「大学における教員養成」の意義
- 高等教育としての教員養成
 - アカウンタビリティ
- スタンダードに基づく学校教育改革
 - 教員の質に対する関心の高まり

なぜアクレディテーション？

- 州によっては義務(ex. ニューヨーク州、ミシガン州)
- ほとんどの州において課程認定との連携が進む。
 - 課程認定の基準にアクレディテーションの基準を利用
 - アクレディテーションのデータを課程認定に利用
- 全米レベルでの質保証(連邦政府の思惑)
 - オバマ政権では、「すべての教員養成機関がアクレディテーションを受けること」が教員養成のプランとして掲げられている。

2. アクレディテーションをめぐる議論

アクレディテーションとは？

- 「ボランティアな団体がその団体自身の持つ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定するシステム」(前田早苗(2001)「いまアクレディテーションに何が求められているか」『季刊教育法』第129号、92-97頁。)
- 質保証と質の改善
- 機関別と専門分野別(医師、法曹、看護、ビジネス etc.)

アクレディテーション団体の展開

- 1917年、American Association for Teachers Collegesの創設→基準の策定・認定(1928)
- 1954年、NCATEがアクレディテーションを開始
- 1997年、TEAC誕生
- 2009年、NCATEとTEACが協同で統一的なシステムを構築することに合意

なぜ新しい団体が誕生したのか？

⇒教員養成機関のアクレディテーションをめぐる議論が集約

なぜTEACは登場したのか？①

1980年代後半からの環境の変容

- 教員養成機関の多様性の顕在化
 - 1986年の『備えある国家』と『明日の教師』
 - 大学院レベルの教員養成と学部レベルの教員養成の混在。
 - 多様な教員養成機関に対応できるシステムの必要性
- アクレディテーション全般に対する連邦政府の要求
 - 1988年及び1992年に高等教育法の改正
 - 学生の学習成果(アウトカム)の重視

教員養成機関への多様性やアウトカムへの対応の遅れ

なぜTEACは登場したのか？②

NCATEに対する批判の増大

- 基準をめぐる問題
 - インプットに関する量的基準への傾斜
 - 1987年に導入された「知識基礎」⇒教職専門教育重視
 - 基準の妥当性:本当にコンセンサスに基づくのか？
- コストの高さ
 - コスト対価の問題:アクレディテーションの意味
- 組織構成をめぐる問題
 - 誰がNCATEを主導するのか、という政治的な動き

特に小規模私立大学と大規模研究大学からの批判が中心

アクレディテーションのあり方をめぐる攻防

- 教員養成機関の多様性に対応するのか？
- アウトカムをどうアクレディテーションに組み込むのか？
- コンセンサスに基づく基準の策定は可能か？
- アクレディテーションを受ける意味は何か？
- 誰がアクレディテーションを主導するのか？



TEACの誕生だけでなく、NCATE自身も大きな変容を見せる。

3. NCATEのアクレディテーションの仕組み

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)

- アクレディテーションを受けた大学数:656(2009年12月、米国内のみ)
- 33の教育関係団体によって構成
 - 教員組合、教員養成機関協会、教育行政団体、教科専門団体
- 基準を満たしているかどうかを判断するアクレディテーション
- 教員養成機関全体(ユニット)を対象

NCATEのアクレディテーションのプロセス

- アクレディテーションの申請
- (前提条件を満たしていることの証明)
- **プログラムレビュー**
 - プログラムレポートの提出
- **ユニットレビュー**
 - 自己評価書 (Institutional Report) の提出
 - 実地視察
- アクレディテーションの決定

プログラムレビュー

各教科・学校段階のプログラムごとにレポートを作成・提出し、基準を満たしているかを判断する。
 ⇒ **ユニットレビューにおける基準1・2を判断する材料となる。**

基準	教科専門団体が作成し、NCATEが承認したもの。(具体的な知識・スキル等)
レビューの主体	教科専門団体
レポート内容	・6～8種類のアセスメントの内容と結果。 ・フォーマットは共通。
レビューの結果	・満たしていると判断⇒"national recognition" ・全てのプログラムが認定を得る必要はない。
代替措置	・NCATEと一定の契約を結んでいる州の場合、課程認定でのレポートで代替可能。(レビュー免除)

ユニットレビュー

基準	* 補足資料参照 ・各要素ごとに、三段階のルーブリックを設定。
自己評価書	・「機関の概要」、「概念的枠組み」、「基準を満たしている証拠」の三つのセクション ・100頁を超えてはならない(付録込み)
実地視察	・3～8人(規模による)の訪問団 ・教員養成機関、教員組合、教科専門団体から選出 ・州によっては、州からも参加(課程認定) ・展示室の設置
アクレディテーションの決定	・自己評価書や実地視察報告書等を踏まえ、委員会決定。 ・アクレディテーション(5年)、条件付き ・決定に対しては、異議申し立てが可能

4. TEACのアクレディテーションの仕組み

TEAC(Teacher Education Accreditation Council)

- ・ アクレディテーションを受けた大学数: 85 (2010年3月)
- ・ アクレディテーションを受けた機関自身が方針決定に関わる。
- ・ 学術監査 (academic audit) を基にしたアクレディテーション
- ・ 各教科・学校レベルごとのプログラムを対象。ただし、同じ構造・システムの下にある場合は、全体として取り扱われる。

学術監査とは？

- ・ 各機関の内部の質保証・評価・改善システムに対して監査するもの
 - ・ 基準を満たしているかどうかを判断するものではない
- ・ 質(アウトカム)を生み出すプロセスに着目。
 - ・ 質: 「能力があり、ケアリングで適格性を有した教員」
- ・ 監査のポイント
 - ・ 各機関が提示する証拠の内容が正確であるか。
 - ・ 自らの質を保証していると説明するに十分であるか。



連邦政府の認証: 「アクレディテーション」の一つ。

自己評価書 (Inquiry Brief) の内容

- ・ 質の原則1に沿って、アウトカムに関する「主張」を設定する。
 - ・ プログラムの理念や目標を踏まえる。
- ・ 「主張」を裏付ける証拠の前提となる評価方法
 - ・ 使用する評価の内容、妥当性、主張との関係性
- ・ 評価の結果を証拠として示す
 - ・ 評価の結果の解釈: 改善に活かす方法や事例
- ・ 質統制システムに関する記述
 - ・ システムに関する内部監査の実施
- ・ 質の原則3に関する記述

学術監査のプロセス

- 監査団(2-4人)による実地視察(2~3日)
 - 自己評価書の内容が正確かどうかを判断。
 - 質の原則3の項目についてだけ、十分であるかを判断。
- アク্রেディテーション審査員団による審査
 - 監査団の報告書や自己評価書を検討し、プログラムの「主張」を支えるに十分な証拠であるかを判断し、アクレディテーションの決定に関する勧告を行う
- アク্রেディテーション委員会による最終決定
 - 審査員団の勧告が受け入れられるかどうかを判断。
 - アクレディテーションの決定(最初は5年、後10年)

5. まとめ

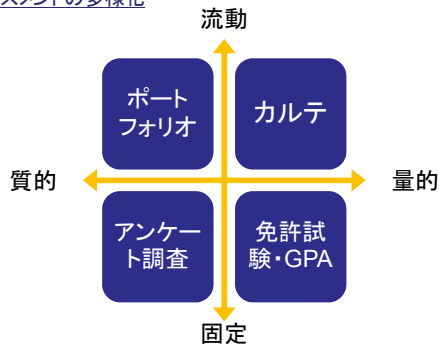
NCATEとTEACに共通する方向性

	NCATE	TEAC
多様性の尊重	・概念的枠組み	・学術監査 ・「主張」の設定
アウトカムへの焦点化	・プログラムレビュー ・基準1	・質の原則1
内部質保証の促進	・基準2	・質の原則2

外部から一定の基準を求めるアクレディテーションから各機関の取り組みを意識したアクレディテーションへ

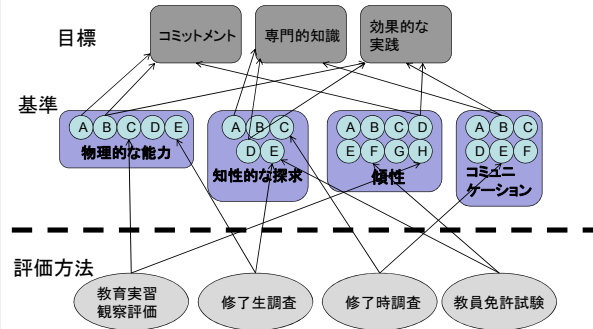
教員養成機関で行われていること①

アセスメントの多様化



教員養成機関で行われていること②(UIC)

アセスメントの体系化



日本版アクレディテーションに向けて

- 教職課程の多様性にどう対処するのか
 - 各教職課程の理念(ミッション)・目標の尊重
 - 求める「基準」の程度
- アウトカムをどう評価するのか
 - アウトカムの結果が何を意味するのかの明確化
 - アセスメントの体系化や計画策定への活用の視点
- 改善に資するアクレディテーションのあり方とは
 - 内部質保証のプロセスに着目

ご静聴ありがとうございました。

佐藤 仁

sato@ir.kyushu-u.ac.jp

NCATE の基準（2008）

基準	要素
概念的枠組み	
1. 教員志望学生の知識、スキル、専門的傾性 (professional disposition)	<ul style="list-style-type: none"> a. 教科内容に関する知識 b. 授業を想定した知識 (pedagogical content knowledge) c. 専門的・教授学に関する知識 d. 児童・生徒の学習 (e. 他の学校専門職にとっての知識とスキル) (f. 他の学校専門職にとっての児童・生徒の学習) g. 専門的傾性
2. アセスメントの体系と評価 (evaluation)	<ul style="list-style-type: none"> a. アセスメントの体系 b. データの収集、分析、評価 c. プログラムの改善に向けたデータの使用
3. 現場経験と臨床実習	<ul style="list-style-type: none"> a. ユニットと連携する学校間の協同 b. 現場経験と臨床実習の計画、実施、評価 c. すべての児童・生徒の学習を助けるための知識、スキル、専門的傾性の証明と発達
4. 多様性	<ul style="list-style-type: none"> a. カリキュラムと経験の計画、実施、評価 b. 多様な教授団 (faculty) との経験 c. 多様な教員志望学生との経験 d. P-12 における多様な児童・生徒との経験
5. 教授団の資格、パフォーマンス、職能開発	<ul style="list-style-type: none"> a. 資格を有した教授団 b. 教授における最も専門的な実践 c. 学術研究 (scholarship) における最も専門的な実践 d. 社会貢献における最も専門的な実践 e. 専門教育の教授団のパフォーマンスに対する評価 f. 職能開発の促進
6. ガバナンスと資源	<ul style="list-style-type: none"> a. ユニットのリーダーシップと権限 b. ユニットの予算 c. 人事 d. 施設 e. テクノロジーを含めた資源

(出典: National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, 2008.)

TEAC の質の原則（2009）

質の原則	内容
質の原則 1 : 教員志望学生の学習に関する証拠	1. 教科内容に関する知識 2. 教授学に関する知識 3. ケアリングで効果的な教授スキル 4. 横断的なテーマ <ul style="list-style-type: none"> 1. 学習方法の学習 2. 多文化的観点と正確性 3. テクノロジー 5. 妥当性のあるアセスメントに関する証拠
質の原則 2 : 教授団の学習と調査 (inquiry) に関する証拠	1. アセスメントの論理的根拠 2. 証拠に基づいたプログラムの決定と計画 3. 影響力のある質統制システム <ul style="list-style-type: none"> 1. カリキュラム 2. 教授団 3. 教員志望学生 4. 資源
質の原則 3 : 質に対する機関のコミットメントとプログラムのキャパシティ	1. コミットメント（プログラムの同等性） <ul style="list-style-type: none"> 1. カリキュラム 2. 教授団 3. 施設 4. 財源と管理運営 5. 教員志望学生の支援 6. 教員志望学生からの要望 2. 質に対する十分なキャパシティ <ul style="list-style-type: none"> 1. カリキュラム 2. 教授団 3. 施設 4. 財源と管理運営 5. 学生支援サービス 6. 方針と実務 (3. 州の基準)
質の基準	証拠が信頼できるものであり、プログラムの主張 (claim) 及び TEAC の要求と一致しており、十分な量 (magnitude) であること。

(出典 : Teacher Education Accreditation Council, *Guide to Accreditation*, 2010.)

セッション2：パネル・ディスカッション

「教員養成教育の評価と教育実践」

ファシリテーター： 田幡憲一（宮城教育大学教職大学院）
パネリスト（五十音順）： 井手弘人（長崎大学教育学部）
佐藤 仁（九州大学大学評価情報室）
中妻雅彦（愛知教育大学教職大学院）
中田正弘（帝京大学教職大学院）
山崎準二（東洋大学文学部）

田幡 皆さん、こんにちは。このパネル・ディスカッションのファシリテーターを務めさせていただきます、宮城教育大学の田幡でございます。このプロジェクトに参加して、幾つかの大学を訪問してまいりましたけれども、教員養成教育というのは、ほんとに多様なもので、それを垣間見ただけなのかと考えています。一方、この多様な教員養成の評価する方法を、どういうふうにしていったらよしいのかということを考えてわけです。今後どんな議論が必要なのかを含めて、このパネル・ディスカッションの中で、明らかになる点があればいいなというふうに考えております。

最初に、パネラーの方のご紹介をいたします。右側から、九州大学大学評価情報室助教、佐藤仁先生。長崎大学教育学部准教授、井手弘人先生、愛知教育大学教職大学院准教授、中妻雅彦先生、帝京大学教職大学院准教授、中田正弘先生。東洋大学文学部教授、山崎準二先生の五人です。まず先生方の自己紹介ということを含めて、先生方がどんな教員がいいってお考えになっているか、余り詳しいところではなくて、自己紹介の一環としてお話しいただいて、先生方のスタンスポイントを明らかにしていただこうと思っております。

その後、教員養成教育の実践というところで、中田先生、中妻先生から。そして、教員養成教育のシステムの評価ということで、井手先生、山崎先生からお話をいただき、それぞれのお話の後にコメントをいただくということです。佐藤先生につきましてはセッション1でお話をいただいておりますので、あらためてここで話をいただくことはございませんが、また討論の中で、前のセッションでお聞きになりたかったこと、討論したかったこと等がございましたら、時間をつくりたいと考えております。このような形で先生方からお話をいただいた後で、討論の方に移りたいと思いますが、その中で会場からも討論に参加していただきたいと考えておりますので、御協力、どうぞよろしくお願いいたします。

それでは順番になりますが、皆さんの方から、向かって左側の佐藤先生の方から自己紹介、簡単でよろしいと思いますが、どんな教員がいいと思われるのか、教員養成教育にかかわって思ったところをお願いいたします。

佐藤 九州大学の佐藤と申します。先ほど冒頭にも申しましたように、私は教員養成の現場に携わっておりません。非常勤として、私立大学の方で教職の授業をさせていただいている程度です。ただ、アメリカの教員養成の現場を少しは見ていると思っています。先ほど、そこは余り説明できなかったもので、そこから一つだけ私の中で非常に印象に残ったと思うものを紹介させていただければと思います。

これは、具体的に名前出してもいいと思いますけど、ウィスコンシン大学のマディソン校というの

があるのですが、そこは研究大学としては非常に大きなところですが、教員養成も非常に活発に行っております。その取り組みで私が非常に感銘を受けたというか、おもしろいと思ったことがあります。ポートフォリオのつくり方です。アメリカの教員養成機関では、チェックポイント式のポートフォリオというのが多いです。自分はどれができた、できてないという、チェックだけしてポートフォリオ等をつくるのか、レポートだけ書いておくのか、何かやりっぱなしという感が否めないポートフォリオが多いんですけども、ウィスコンシン大学マディソン校の場合は、すべてナラティブに書かせるというのが前提です。それぞれの授業で自分が何を思ったのか、どう感じたのか、自分が思っている教員像にどういった変化があったのかというのをすべて書かせるんです。もちろん全部それはWeb上でやるのですが、その書いてきたログは全部とっておきます。そういう状況だと、やはり省察とよく言われるんですけど、本当の意味での振り返りがそういうところで非常にわかりやすくなると思うんですね。

一番強調されていたのは、自分は何で先生になりたいのかっていった部分を、四年後にもう一回再認識できる。最初に思っていた教員像と、出るときの教員像がやっぱり違ってくる。その変化をきちんと理解する。自分の中で納得できるっていったようなことが、それは、ナラティブに書かせれば書かせるほどできると思います。もちろん、このやり方は非常に手間もかかるので、マディソン校の場合は専門の教員一人がついて、ポートフォリオのシステムを管理するとか、ポートフォリオの書き方の授業を必ず必修で受けるとか、そういうものがあります。日本の場合でも、個人的には、何で先生になりたいのかという意識の部分の高め方が重要だと思いますし、それを意識させる教員養成のあり方が大切だと思っているところです。きょうはよろしくお願ひします。

田幡 ありがとうございます。では続きまして、井手先生お願ひしたいと思います。

井手 長崎大学の井手と申します。よろしくお願ひします。簡単に自己紹介をいたしますが、私、今は教育学部の教員養成課程で、主に生活科と社会科を担当しておりますけれども、実は、ここに至るまでに長い紆余曲折と言いましょか、ふらふらした時期が長くあります。まず大学教育機能開発センターというのが、長崎大学に入った2002年にできましたけれど、そこに五年間おりました、その後、ちょうど大学の認証評価とか、国立大学法人評価がいよいよ本格的になるということで、前の学長のときに、計画評価室という大学評価する組織ができて、その専任として二年間おりました。そして去年の四月から、学部の方に行くことができたという、そういう非常にふらふらした流れをたどっています。

そのふらふらした根本の原因は何かというと、私ごとで恐縮ですが、東京学芸大学の教育学部と大学院の修士課程を修了しています。七年間、学芸大で、いわゆる教員養成の場でトレーニングを受けておりました。つまり、ある意味で大学院が、いわゆる教員教育のようなところでした。そこからなぜそういう高等教育関係のところに飛び込もうと思ったかということ、大変申しわけございませんが、個人的な意見ですが、学芸大の教員養成教育に対しては、非常に不満を持っています。七年間学部と修士課程で学んで、教員養成の大学は、何でこんなにおもしろくない授業がいっぱいあるんだろう、というところから不満が募って、そしてその大学の授業とか大学の教育の仕方とかを、研究する世界に入り込んでみようという、決意というようなもので入りました。そして教員養成教育のところに戻ってきて、今、長崎大学教育学部の学生から、いろいろ同じような不満があったと聞かされております。そういう苦勞をしております。

私なりの求められる教員像って、私が言っているのかわかりませんが、単純に言えば、深さと幅広さを持って考えを使える人という、単純に言えばそうなるかなと思います。私も、学生時代の

トゲトゲしていた時期より、随分丸くなりましたので、個人的な反省もあります。教員として、あるいは教育に携わる者としての知識の深さを、やはり自分自身でも求めていて、理論、理論と言っているところがありました。

一方で、教員養成系の学芸大学は実践との関わりが非常に重んじられていたわけです。特に私は教育学をしていましたので、まわりの友人なり研究室なりが、非常に実践を重んじていた。けれども、そこにすごく違和感があったんです。実際にこうふらふらして、また教員養成のところに戻ることができて、やっぱり感じたのは、理論だけではなくて、実践性、つまり使えるということですね。そこはやはり、きちんと学ぶということが、いかに大事なことであるのか、かつ自分に足りなかったことだったと、学びの過程の中でそれをふり返ってしまったと。今頃になってふり返ったという状況です。

深さと幅広さと申しあげましたけれども、教育系のセンターにおりましたので、特に今、気になっていることは、幅広さをどう学生に担保するかということだと思います。長崎大学は中規模の総合大学ですので、いわゆる教養教育という範疇で、全学教育と呼んでいますが、少なくとも二つの部分から構成された授業を、学生は学士課程で学んでいくわけです。けれども、ほんの二カ月か三カ月前、一年の学生から、大学の勉強っていうのは、思ったより狭かったということと言われて、非常にショックを受けました。大学って非常に幅広く、特に低年次の場合は、教養教育というものを、いろんなところに触れて学んでいくところを、大学のカリキュラムとしても担保しているつもりなのに、実はそういうものは、余り学生の欲求と合っていない。マッチしていない。むしろ非常に幅が狭いと捉えられている。強要された教育みたいな感じになってしまっている部分を、学生は感じていると思い、非常にショックを受けました。

ましてこれから、学士力という答申がありましたように、学士課程を専門教育にとらわれずに、幅広くカリキュラムをつくるということが出てきまして、単科の大学は別としましても、中規模以下の総合大学になると、いわゆる教養教育というものを、教育学部の学生だけではなくて、いろんな学部の、たくさん学生が集まっている中で、どのように提供するのかということが改めて問われてきます。おそらく、特に国立大学の第二期の中期計画を立てるときに、それぞれの大学の個性を持った教育とは何かということ強く求められる状況だろうと思いますので、大学全体としての幅広さを、どう担保するということが自体が、今ゆらいでいる中にあるのではないかと思います。そうしますと、今まで教員養成系大学・学部と一般大学・学部という分け方をしていたと思うんですが、場合によっては、教養というところをコアにして、教員養成系学部の教員養成課程そのものが、学内の再編の対象になったとする可能性もあるんです。

そうすると、教員養成系の大学・学部も、実は二つに分かれる可能性がある。つまり、教員養成系学部というものではなくて、教員養成系学部を持った中規模の総合大学の中の教養教育と専門教育という二つです。特に教養部が、構造が崩れて流動的なものになっています。その中で学士課程教育の全体のデザインと言いましょうか、それがオリエンテーションを含めて求められるという環境になりつつあるということです。これはこれからの大きな課題になる

おそらく、教員養成教育というのは、単に学部の専門教育のような感覚ではなくて、JABEE も同じような感覚だったのだらうと思うのですが、いわゆる教養も専門も合わせて、学士課程という中のそれぞれの部分だということはどう説明するかが、求められてくるのではないかと思います。ちょっとお話がそれでしたが以上です。

田幡 井手先生にはそのことにつきまして、また、教員養成教育はどうかということも、もう少し詳しくお話しいただければよろしいかと思います。幅広さ、教養を持った先生を出していくということは重要な課題だろうと思います。

では中妻先生、よろしく願いいたします。

中妻 愛知教育大学教職大学院で実務家教員をしております、中妻雅彦と申します、僕は1979年に25歳のとき、東京学芸大学の社会科教育研究室を卒業いたしました。その後28年間、東京都の小学校の教員を勤めておりました。教職の25年目に、ちょっと疲れたということもありまして、一年休職しまして、同じ東京学芸大学の修士課程短期コースに入学しました。指導していただいた坂井先生とは年齢は二つほどしか違わないです。大変ご迷惑おかけいたしました。小学校の現場にずっとおりましたし、それから僕は民間教育運動、歴史教育者協議会や生活教育連盟の中で実践報告をしてきました。東京在職時、若い先生、新採教員には、13年間出会っていませんでした。その後、退職前五、六年間、若い方が毎年来られました。後でお話ししますけれども、「そつのない新卒、新任の教師」と「悩みながら、子供と悩む、職員と一緒に悩む」、そういう二つのタイプの新任の先生がいらっしやる気がします。その「そつのない新任の先生」が、一年半、あるいは三年目ぐらいで退職しています。それが、僕はすごく自分の経験としては印象に残っています。そういう教員にはしたくないという思いが、教職大学院の教員としてあります。

ですから、教職大学院で教えている同僚として、やはり子どもに寄り添う同伴者として、随行者として、教員がどうやって育っていくのかということについて考える。また考え続けられるような先生が現場に立つことが、今一番子供にとって、あるいは学校自身にとっても幸せなんじゃないかと考えています。そのためにも、教職大学院でのプラスアルファの実践について、お話ししたいと思います。

田幡 ありがとうございます。では中田先生お願いします。

中田 こんにちは、帝京大学教職大学院の中田正弘です、よろしく願いいたします。私も昭和54年に、東京都公立小学校の教員になりました。教員養成課程を出てきたわけではなくて、一般の大学を経て、小学校の先生になりたいくて、通信教育で免許を取って小学校の先生になりました。なったときは不都合を感じなかったことを覚えています。13年教員をやりまして、平成五年から教育委員会に入りました。以来教員経験13年を上回る15年間教育委員会におりました。

私自身も今この帝京大学教職大学院、また非常勤で日本女子大学にも行っておりますけれども、その転機となりましたのは、平成15年に東京都教育委員会が東京教師養成塾をつくることになったことでした。この制度設計、あるいは企画運営を主担当者として命じられたわけです。この事業に関しましては、大学の皆さんの格好の材料になりまして、担当している間に、いろんな学会や研究会からお声をかけていただいて、東京教師養成塾とはいったい何かということをお話しさせていくと同時に、八割ぐらいの方々からは、何でそんなことに行政が手を出すんだと、かなり厳しいお話をいただいたことを覚えています。

もう一つ、その後私は養成塾から、東京都の教育政策全体の担当になっていくんです。今中妻先生からお話があった問題ですが、私は東京都だけしかわかりませんが、四月一日に採用されて、二年三年ではなくて、一カ月で離職していく若い先生の数、採用全体数の中で、これはレアなケースだからといって、ほっておいていい状況ではなくなってきたのが、平成17年度、18年度だったんです。一体これは何が問題なのか、どうしたらそれを解決することができるのかっていうことも、私が教育政策に入っていくときの、大きな課題のひとつでありました。

多くの学生と出会い、また声を聞きましたけど、三月三十一日の存在と四月一日の違い、このギャップの中で、非常に苦しんでいる学生が多くいることを強く感じました。平成20年度から帝京大学の文学部の方に参りまして、今年は教職大学院もできましたので、そちらの担当になりました。公務

員を捨てて、ここにいるというのは大変勇気がいったんですけども、一番のきっかけは行政を捨てるわけじゃないんですけど、いい教育政策を100つ作るよりは、100人のいい先生を育てた方が、教育ってよくなるんじゃないかなっていう勝手な思い込みがあって、思い切って、公務員の退職願を出したのが平成19年であります。以上です。

田幡 ありがとうございます。山崎先生お願いいたします。

山崎 はじめまして。山崎と申します。現在東洋大学という、私立大学の文学部に教育学科がございまして、そのスタッフの1人として仕事をしております。私は高等教育の専門家ではなくて、もともとは教育方法論を専門領域にしているものです。現在は長くなりましたけど、教師のライフコース研究ということをしています。教師の発達とか、力量形成のプロセス、あるいはその中で形成される力量の中身というようなことを明らかにしようとしています。万人に通じるすばらしい有益な方法論というものをつくり上げて提供していくという、幻想みたいなことではなくて、その実践を担える教師の力量とは何か。それを自己形成していくことを、支援していくような取り組みは何かというようなことを、一生懸命考えてきています。

きょうは、先ほど司会者の田幡先生から、求められる教員像についての自己紹介ということがありましたけれども、実は事前の打ち合わせ、僕はぼーっとしていてちゃんと聞いていませんでした。先ほど申し上げましたように、ライフコース研究に基づく教師の発達と力量形成ということをやっていると、「求められる教員像」ということについては、そういう「求められる教員像」なんていうものをつくって、それに駆り立てていくからだめなんだと、乱暴ないい方をするとそういう結論になってきております。

あるべき理想的な教師像を設定して、それに向かって駆り立てたり、それに向かって右肩上がり成長していったりという発達モデルでは、教師の発達というのは描けないのではないかな。実態と違うのではないかなというようなことを、長いことインタビュー調査とかアンケート調査とかもやっている中で、自分の結論として導いてきております。やはり教師は現実に教育の現場で子どもたち相手に実践をして、また自分が教師として生きていく中で直面するさまざまな状況があって、そういうものと格闘していく中で、あるときは、それまで積み上げてきた自分の力量とか、教育の方法とか、そういうものをだんだん脱ぎ捨てて、古い衣を脱ぎ捨てて、新しい状況に則した方法とか、教育活動も変えながら、新しい実践を提示していく。右肩上がりの垂直な発達ではなく、そういう積み上げ方、その時々状況の中で格闘しながら、その状況に合う形で選択的に変容していくというのが、理想的な教師の発達ではないかと思えます。そういうことができる教師が、まあ求められる教員像と言ってもいいのかもしれませんが、理想的なものをつくって、それに向かって一心不乱に進んでいくというイメージとは、ちょっと違うようなことを思っています。

そう考えますと、フォーマルなものよりインフォーマルないろんな経験が非常に大事だということも関係してきます。ここまで論じてきますと、じゃあ今日のテーマの「教員養成教育の『質保証』を考える」というのは要らないじゃないか、とないかねないので、冒頭のお話は自分自身で非常に困っております。

先ほど言ったように僕は高等教育プログラムの専門家ではありません。現在は私立大学に属しておりますけれども、一年前に今お隣の先生もおっしゃっていたように公務員を退職いたしまして、現在は同僚の先生方に、いろいろとしかられながら見習い修行の最中です。

そういう意味では、私立大学の立場からということでは発言できません。きょうは後で少しお話になると思いますが、教職大学院の認証評価機構を立ち上げるときに、この認証評価基準をつく

ったのですが、そのメンバーのひとりとしていろいろ仕事をさせていただいたので、その経験から、きょうのデータについて、少し考えていこうと思っています。

田幡 山崎先生ありがとうございました。それでは早速ですけれども、話題提供にいきたいと思えます。最初に中妻先生、それから中田先生から、教員養成教育の実践ということについて、ご紹介をいただきたいと思えます。では、中妻先生から順でよろしいでしょうか。お願いします。

中妻 よろしくお願います。お手元の資料の中に、実務家教育として教員をしております愛知教育大学の教職大学院で実施しています基礎領域学生、ストレートマスターの実態や「基礎領域学生ミーティング」など大学のカリキュラム以外の学習の資料を入れていただきました。中田先生からお話があると思えますが、「質保証」ということは一体何かということで調べました。というのは、僕は教職大学院で、全国公募で実務家教員を採用したのは愛教大の二人だけだと思えます。もう一人は後ろに参加しています。教職大学院に勤めましたので、学生が学校の現場に立ったときに、ほんとに一生とは言いませんけれども、先ほどの例から、僕が現場で迎えた初任者が一年半、あるいは三年で離職してってしまうということ、この現実の中から、自分の力を、教員としてのよさを、長く職場に生かせるような教員に育っていくために、教職大学院自体が、自分たちで大学を改革していかなければいけないのではないかという視点で、お話をできればと思えます。教職大学院が保証する基礎領域、ストレートマスターの学生への教育実践についてのお話が、ここでできるかと考えています。

愛教大は皆さん御存じかと思えますが、発足のときには定員 50%以下で、マスコミにも何回も名前が出ました。二年目も大きく定員割れをし、七人入学辞退者が出て、40 人合格したんですけれども 33 人しか入学しませんでした。定員 50 名です。本年度 51 人合格出したんですけれども、六人辞退が出ました。うち一人は東学大の教職大学院に入りました。教職大学院も複数受験をして選ばれた大学院へ行くのかと考え、東学大を選択することにはがっかりしましたが、出身大学を聞くと、関東圏の学校なのでまあしょうがないかなと思えました。わざわざ愛知に来てもらうのも大変だなと思えました。

こうした中で入学した学生を見てみます。一ページ目 (65 頁) にこの二年間のストレートマスターの出身校を分けてみました。愛教大の教員養成コースがあります。それから愛教大のいわゆる新課程と言われる現代学芸コース、このコースから来る学生については、小学校免許取得コースに入る学生もいます。現代学芸コースでは、小学校免許はとりません。国立大学の教員養成、これは三重大と岐阜大です。国立大学の一般の学部を出た学生。それから私立大学の教員養成系、小学校課程を設置している岐阜の岐阜聖徳学園大学、愛知淑徳大学、聖心女子大学などがあります。ここ出た学生は四月に一期生を出した大学などがありますので、この四月入学の三回目からは私立大の教員養成を出た学生がもうちょっとふえる可能性があります。それからいわゆる私立の一般の大学、名城大学、愛知大学、南山大学、文教大学、立命館、同志社、法政など。これは文学部、農学部、法学部、それから最近学部の名前がいろいろあってキャリアデザイン学部などです。それから、社会人経験の学生です。

私は、基礎領域、ストレートマスターの学生を指導する教員組織の代表ということになっておりますので、これらの学生を全部相手にしています。学生は、ものすごく多様です。新人教員の問題を前提として、例えば、使命感であるとか理念とか理想とかいう、心構えのことが言われるんですけども、教職大学院の今の学生は、知識差を埋めるのが精一杯です。例えば、教育実習にしても二週間で高校しか経験していない、中学、高校の免許を持った学生が入ってくる。その学生に対して、授業実践、実践記録を調べてこようと言うと、「それ何ですか」って質問がまず出てきます。

教員養成系の学部を出てきた学生でも、実践記録ということになると、自分の教育実習のときの、

指導案を持ってくる学生もいるわけです。実践記録という、僕が学校現場にいたときには、常識であるような言葉すらもなかなか理解ができない。これは、小学校免許コースに入った学生ですが、去年から一年間小免コースの学習を学部でして、二年目から教職大学院の授業を取っています。この学生は、私立の一般学部を出て、小免コースをとっていますが、まだ教育実習に行っていないんですね。それで教職大学院での授業も受け始めます。この差は非常に大きいということです。そうすると、教職大学院で準備されているカリキュラムのほかに、必要なことが出てくる。

それから教職大学院は若手教員のリーダーというふうに言われているわけです。そのリーダー像については、後ろの二ページ目（66頁）のところに、実践力の中に僕は「見識」というものが必要だといっています。これは、教員組織、学校現場で同僚性というものを確立していく。同僚性、自分どのように周りのことをネットワークできるのか、ここが大事です。これができないと、教育技術だけでは「見識」という部分ではやっぱり出て来ない。若手のリーダーというのはその力じゃないだろうか。それで二ページ目のところにある「基礎領域ミーティング」を、教職大学院のカリキュラム以外で設定しています。三ページ目（67頁）の例では、愛教大は、一年目は週二日学校サポーターに行っています。その学校で二年目に教師力向上実習Ⅰ、Ⅱを一学期、二学期にやるわけですが、そのための事前指導ということでやります。

ただここで見ていただくように、学級部分と授業部分の基礎、本来なら教職大学院のカリキュラムで、全部やらなきゃいけないのですが、こういうふうに学生と取り組んでいます。なかなか、一番の基礎の部分が理解できないということがありますが、そこから始めて、「4」の第二期、これはそれぞれグループ別です。三人ぐらいですけれども、実習に行く学校に応じた内容の指導ということをしております。

それから二つ目として、四ページ目（68頁）にありますけれど、まず若手リーダーの見識を磨く場ということ、もう一つは愛知県という教育現場の常識と教師文化の理解です。例えば愛知県の小学校、中学校、高校はほとんど「起立、よろしくお願ひします」で始まるのが授業の始まりです。僕は最初に授業参観したときびっくりしました。東京でそんなことやっていることはありませんでした。そんな姿見たことないですが、愛知の子供たちは全員やるわけですね。それは愛知出身以外の学生にとっては、管理的だ。愛知は管理教育だと言われます。管理教育、そのままというふうに、短絡的に結びつけるんですね。その辺は、愛知の教育風土の理解も必要だということが一つあります。もう一つは、教職大学院の授業の中で一番ないのが教師像。教師として今自分がどう置かれているのか。どういう視点で、どういう背景があって、今の現状があり、未来にどういうふうな教師というあり方があるべきかというところが、どうも授業の中でも、カリキュラムの中でも語られていない。それを補充するものとしてこれを行っています。それから、先ほどポートフォリオについて佐藤先生からお話がありましたけど、ポートフォリオの大枠ができると、大体、学生はやりっぱなしになっちゃうんですね。それを指導することで、こういう場合はこうすると具体的にしようとしています。実際的になるとなかなかうまくいかないのですが、これを学生指導の担当として、教職大学院の中で実践をしています。

最後に六ページ目（70頁）になりますけど、教師としてどういう研修が必要か、自分たちで学んでいくかということに関して、先ほども言いましたように、すごく多様な学生がいますので、余り難しい技術は使えないというのもありまして、この本を選んだわけです。これを読んだ最後に、愛教大現代学芸コース出身の学生が、「教育新聞」を添付し、民主党のマニフェストであるとか、あるいは大学の研究者の論文を広げながら、現代の課題を取り上げてくるようになってきています。また、別の学生は、先ほど、山崎先生がお話しされましたけれども、教師のライフストーリーに触れながら、教職の転機というのを報告した学生もおります。ある意味では、教職大学院の学生の目指している、現場へ出たときの一定の見識を持てるような一つの入り口、土台はこういう場であっていきつつあるの

かなというふうにも思います。

ただこの四月から、30人近い新しい学生が入ってきますけど、この学生はもっと多様なんですね。それに対してどうしたらいいのかというのは正直言って困っています。愛教大教職大学院は、最初はいわゆる通常の履修コースの学生は三人で、二年目の実習する学生も三人。それから十数人、この四月から30人というふうになりますけれども、三人とか十数人とかで練習をさせてくれてよかった。それがなかったらパンクしていた。

「質保証」という意味で、教員採用試験の技術だけで言えば、最初の三人は全員教員になりましたので、100%ということで、一応クリアですけれども、その採用の率とか数とかではない部分というのを、教職大学院がどうやって保証していくのか、そのためには、技術的なところに傾斜している教職大学院のカリキュラムを改めるということが必要です。しかし、そのカリキュラムを改めるってなかなか大変なことです。それを補う部分というのを、今、考えていかなければいけないというふうに思っています。以上です。

田幡 ありがとうございます。教職大学院は私も担当しておりますけれども、なかなか当初考えられていたような形では動いていないし、学生さんが求めているものと、なかなかぴたり合うというわけではないということで、多くの大学が、ほんとに工夫されているところだと思います。

では中田先生、よろしくをお願いします。

中田 お手元に資料はないんですが、プレゼンだけでお話をさせていただきたいと思います。

教員養成教育の実践と課題ということですが、私は行政にいたということで、先ほど自己紹介をさせていただきました。ですから、最初にこの教員養成を考えると、私のスタンスとして、学校や教育行政にいるとき、大学の教員養成というのはどう見えたかというのを、ちょっとご紹介させていただきたいと思うんです。これを大きくくりで言ってしまうと、大学の先生はいっぱいいるんですけど、組織と組織のおつき合いというのは、遠かったなというのをすごく感じています。

よく即戦力という言葉、行政は使うんですけど、これをどういう意味で使っているかというのと、教師としての知性を持ち、コミュニケーションがとれ、学級を安定的に運営し、授業ができるということを想定しているんです。そうしないと四月六日からの授業に役立たないといわれますから。だけど大学の先生などによく言われるのは、即戦力というのは安易な実践主義で、薄っぺらなものであるということです。土台をしっかりとつくるのが大切で、五年後ぐらいになって初めて力が発揮できればよいというふうによく言われました。だけど五年たらずしてやめちゃう方がいっぱいいる。

もう一つ、教育実習は何のためといったときに、学校や行政としては、実習こそ教師としての実践力を獲得していくところだけれど、印象としては大学の丸投げです。大学の先生はほんとに正直で、実習指導に入ると、私は実習の指導はできないと正直におっしゃってしまう。あれは学校現場からすると、「えっ何なの」って思われてしまう。大学の先生からすると、実習指導は研究者である大学教員の仕事ではない。指導は実習校と、退職教員のいわゆる非常勤の方にお任せというパターンが、圧倒的に多いというのがよくわかります。

ではこういった中で、どのように教員養成教育を進めようとしているか。実習のことに絞って、お話をさせていただきますが、教職大学院は、きわめて小規模なところでもありますから、帝京大学においては三つの科目部分、共通基礎というのがすべて決められています。実習科目分、さらに、選択的要素の高い、高度な専門科目分、これをスパイラルで、なおかつ研究者の方と実務経験者が協働して、いかに提供していくかが教職大学院の使命であると思います。

ちょっとこれを建物に直して見ると、例えば二年間ありますといったときは、今の共通基礎科目分

を土台にして高度化専門科目分と実習科目、これが双方に絡み合って、スパイラルに学んでいけばいいということになるんですけど、そこで結局重視しなければならないのは、この実習の 10 単位の部分を、いかに具現化させていくかということだと思えます。この部分で、教職大学院は責任を持って行きますよということを、やっぱり学校現場にも示したい。教育行政側にも示したいということがあって、かなりこの部分では苦しんでやっています。満杯状況というのが実際のところですけど、水曜日は学校へ教員が出向いて毎週一回は必ず指導します。うち月一回は大学で指導するんですけど、結局学校ばかり行かせていても、なかなか学生自身ではリフレクションができない。やっぱり大学に呼んで、学生同士ディスカッションさせていかないと、こと足りないという印象があります。

それから、実習指導は教員がチームを組んでやります。学生四人に教員二人とか、学生六人に教員が三人とか。チームは研究者と実務経験者とがペアでやります。ここでやはりリフレクションを重視していこうと心がけています。理論と実践を重ね合わせていくことを、どうやっていくかといったときに、どうしても実習記録を活用していくという方法論が生まれてきます。うちの場合には、ポートフォリオという名称で、学生、実習校、大学教育間での交換というものに取り組んでいますが、これも人数がふえてくると、なかなかチェックの手を入れるというのが厳しくなっているのが実際です。高度化専門科目の部分は選択ですけど、うちの場合には、五つの領域からそれぞれ 14 単位をチョイスできるようになっています。科目数としては多分 40 以上用意してあります。ですから、これは現職教員が来たときに、自分の課題に照らし合わせて、何を選択していくかということができるようになっています。

先ほどの実習の話に戻るんですけども、一つ工夫したのは、実習科目を大きく三種類に分けて、目的をはっきりさせたことです。うちの場合には基礎研究、実践研究、課題研究というふうに分けています。基礎研究というのは、やっぱりきちんと理屈を勉強しなさいというところなんです。それから、記録の分析だとか記録の取り方を研究しましょうということでもかなり指導をしております。実践研究というのは、一つにはハイパーフォーマーに向かっていくために授業力を磨くということと、若きリーダーの育成ですから、経営や企画への参画をしていくという特徴があります。課題研究というのはやっぱり探求能力を育てることが目的です。このように実習を大きく三つに分けて目的を明確化させました。基礎研究では理屈、理論を学生に提示して、定点観測だとか分析の手法を学んでいく。実践研究は観察、分析型、それを実践の中でやっていくものです。この二つを同時平行的に行うというパターンをとっています。

ただ観察、分析型の授業は、大学での教員養成課程を、修了したことを前提に、スタートするカリキュラムになっているんです。けれども、ふたを開けてみたときに、ストレートマスターで、それこそ今の中妻先生のお話のとおり、授業記録って何ですかとか、指導案ってどうやってつくるのですかとか、もうほんとにレベルが極端に違うんです。どこからスタートすればいいのか。もう全員個別指導しなければ、なかなか対応できないというのが正直なところなんです。

したがって、実践のレベルにおいても、全く初めて同然の学生もいれば、少し教育実習で、知識と技能を結びつけてきた学生と両方いるという実態があります。こういうことに取り組んでいます。

最後に四つの課題を出したいと思えます。

一つは、理論と実践の融合とかリフレクションとかというのは、教職大学院ではよく言われるせりふなんですけど、学生まかせではできないっていうのはよくわかりました。この時間をどこでどうやって確保するのか、外に置いておいてインフォーマルにやるのか、あるいはフォーマルに時間設定していくのか、ということがあります。

二つ目です。教員養成教育に必要な教育、研究、サービスは同等には評価されていない。つまり教

育実習指導を行うのは実務家教員なのか。あるいは退職された非常勤の教員なのか。その実績は研究者の論文と同等に、評価されるのか評価されないのか。これは評価されていません。オランダに行ったときには、教師教育者というのにいろんなパターンの方がいるとことを知りました。研究者教員もいるし、学校で講義をする教員もいるし、あるいは実習そのものを受け入れて指導する教員もいる。この議論はなかなかない。

三つ目、実務経験があれば実習指導は万能か。これはとんでもない話で、経験がかえって阻害してきちんと指導できない例がたくさんある。では教師教育者はどうやって育成していくのか。

四つ目、教職大学院は規模的にやはり小さな取り組みです。これを学部はどうつなげていくのかは、大きな課題だと思っています、以上です。

田幡 ありがとうございます。中妻先生と中田先生、同じ教職大学院の中であっても、既に学生が多様であり、中田先生の言葉を借りるならば、一人一人違ったプログラムをつくらなくてはいけないのかというような話をいただいたと思います。本来ならコメントいただきたいところですが、時間が押してございますので、続いて井手先生、山崎先生から、教員養成教育のシステムと評価ということで、お話をいただきたいと思っています。今までには幾つかの実践、2つの実践をお話いただきましたけれども、一人の方でも多様な実践をされている、その中で、今後の評価とはどうあるべきかということをお話いただきたいと思います。それではまず、井手先生よろしくお願いたします。

井手 大学評価をやってきておりましたので、その立場から教員養成教育の評価をどう捉えるかということでも申し上げます。ただ、典型的なというよりは、先ほど申し上げましたように、二年間きわめて実務的な経験の中から思ったことと言いますか、経験上感じた、特に教育学部に対して考えたことを、話題提供的に申し上げたいと思います。

大学評価というのは、おそらく機関の認証評価にしても、国立大学の法人評価にしてもいろんな書類が出されて、かつそれを本部からつくっていくものですから、非常に悪い印象をお持ちの方もかなりおられるかもしれません。けれども、少なくとも私がかかわった、評価室の認証評価に関するスタンスというのは、とにかく「大学」ということです。学部ではなくて大学の個性とかよさというものを、徹底的に報告書の中に表現しようというのが、当時の学長以下の大方針でありましたし、私もそれに沿って動いておりました。

九大さんは来年 100 年でしたかね。私たちは、歴史を遡ると、歪曲かもしれませんが 1857 年からスタートしていると言っています。幕府につながるとか何とかいっています。とにかく国立大学の長い歴史の中でも、個性というのはなかなか見えなかったという当時の状況で、とにかく個性を掘り起こすということを、評価室の中では、とにかく仕事として目指してきました。その中で、先ほどの教養の話にもちょっと絡むんですけど、学部の教員養成カリキュラムと、学部や大学の個性とを具体的にどう関連づけていくかということ、意識して運営しているかどうかということ、認証評価を受ける側が非常に気をつけなければいけない、かなり意図的に、意識的に対応しなければいけないということを経験で感じました。

特に教養教育では、それぞれの大学で独自の科目、特色のある科目をつくられていると思うんです。長崎大学は原子爆弾の経験がありますんで平和学だとか、もともとの土地柄で多文化教育に関連する科目だとか、そういう独自の科目がたくさんあるわけですけども、そういう情報を、とにかくいっぱいもらって、それを大学の予算や個性へと拡大させるような形で表現してきたいというのが、作業上のやり方でした。

一方で、教養教育と各学部の専門教育との関連については、私たちは全学を扱っていました。たと

えば、工学部の JABEE の話を先ほどしましたけど、JABEE にはちゃんと教養的なものが、要素の中に命じられます。その JABEE の考え方に基づいた、教養科目の内容を説明する。あるいは生命科学系と教養科目の授業で、開設されている授業の内容は全く同じものですが、それぞれの文脈に合わせて、説明ができるような科目の目標だとか、そういうものをはっきり打ち出す必要がありました。ですから、そういうことでこれから先、教員養成教育に関しても、同じようなすり合わせの作業が求められてくるのではないかというふうにシステムの観点からは思います。

もう一つ、これは佐藤先生の話にかぶってしまいますが、個性とかよさを説明するために私たちは作業してきましたので、そのときに、PDCAというのが、具体的にどう動いていくのかの説明ができれば、その報告書としては非常に完璧に近いわけです。けれども、これは教育学部に限らずなんです、どの学部にしても、どういう改革してどういうことをやっている、その実施と改革の目的と方針の情報というのは、たくさんいただくんですけども、それが途中経過を含めて、どう成果として出てきて、結果としてどういう学生が出ているか、あるいは卒業後、そういう結果がどう反映されているかの情報については、あまり報告が来ない。その、いわゆるアクションが、それがうまく動いているってということが、そして自分たちの個性のよさが担保されているってことを表明しなければいけませんから、そこを表明するために、プラン・ドゥの情報だけでなく、とにかくチェック・アクションの情報を得るということ、何度も何度もやりとりしながら、学部の担当の方にご協力いただいてやったという経験があります。

その成果指標の説明がしにくいとか、あるいは根拠資料がない、根拠資料が後から出てくるということが非常にあったんですけども、よくよくちゃんと見てみると、そのチェック・アクションを全くやってないわけではなくて、チェック・アクションをやられている方々がそう思っていない感じで報告書をつくられているというケースが多々ありました。学長は途中からだんだん経営者モードになってきて、「我が社、我が社」って感じて「我が大学」です。ですから今度は趣旨に関して、我が大学が、プラン・ドゥ・チェック・アクションのシステム運用をどのように想定をして、大学としてこういうふうな教員養成をしますとか、学部としてこうしますということをはっきり言うところまでは今までどおりでいいと思いますが、それをどう検証していくかの具体的な計画を建てるよう提案をしている段階です。

評価の趣旨について具体的に事前に表明しておく、その作業をやる。プレゼンテーションっていいかわかりませんが、常に意識に浸透するというか、あるいはそれを定着するとか、そういう部分をまず入れ込んでいく。その上でその中の、具体的な評価項目なり、評価の方針なりは、大学学部で多様であらねばならないことだと思います。我が社、我が大学のよさを言うんだと、そういう感じですね。そういう場づくりと言いましょか、それが実は今の段階では、大事なことはないかと思いつつながら、評価の仕事をやったという次第です、以上です。

田幡 どうもありがとうございました。我が大学のよさというものをどのように検証していくのかということも鍵なのだったということでした。最後の話題提供になりましたけれど、山崎先生よろしく願いいたします。

山崎 私は教職大学院の認証評価基準案の作成にかかわってきました。その立場でということで、きょう皆さんにお配りしてある、このプロジェクトの中間報告書の冊子がありますが、その 12 ページで、記録とございますか、まとめを作成しておきました。教職大学院の認証評価と、教職課程認定における評価基準についてということで、12 ページから 19 ページまで書いてあります。

大きくは二つに分かれています。日本教育大学協会における教職大学院の認証評価基準案について、

その作成にかかわった者として、いろいろ問題点を指摘しておきました。この教職大学院の認証評価については皆さん御存じのように、この三月に国から認証を受けまして、名前が最終段階で「教員養成評価機構」となったと思いますが、そういう意味では教職大学院だけではなく学部段階も含めた、教員養成の評価機構としての性格を持つようになってきている、これはすごく重要な変化なんですけれども、そのことが余り知られてないということは大いかもしれません。

課程認定については 15 ページから、その評価審査基準についてまとめてあります。私は今は任期を終えておりますけれども、課程認定の仕事などをしましたので、その経験からいろいろとお話をします。18 ページの最後のところに、事後評価に関わって今後検討すべきは次のような課題があるということで三つ、一番目と二番目とは関連しますので大きく二つあるということで書いておきました。それに基づいて少し補足をしながら話題提供させていただきます。

18 ページの第一の課題ですけれども、その前を見ていただくと、全体として授業評価システムの整備が大きく立ち遅れている現状があることは明らかだと思います。その体系的整備を図らなくてはならないということが問題意識としてあります。しかし、教員養成の認定課程を有する国公立大学の数は非常に多くて、たとえば、学部段階における、教員養成教育認証評価システムの構築にしても、その評価作業を執り行なう機関の数や体制などを考えると、必然的に規模の大きいものとならざるを得ない。その構築は容易ではないということがあります。教職大学院はまだ 24 ぐらいですので、そういうことは一元的に可能だとしても、なかなか学部段階としては、難しいという状況です。

国が現行体制のもとで、課程認定委員会の機能の充実を図ろうとしています。その点、第二の課題ということで、現行の实地視察について触れています。現在のシステムのもとで、年間 850 件程度の変更届があって、そこでチェックをされるという仕組みですけれども、それはあくまでも、届けの項目が部分的、限定的でかつ自発的に申請するというものでありますので、この实地視察によって変更があらわになって、「早くちゃんと届けてください」というようなことがしばしば起こるような状況です。そういった实地視察のあり方を抜本的に改善していくというのは、先ほど触れましたけれども、非常に数が多いので単純計算しても 30 年近くに一度ということになっているので、事実上事後チェックの評価システムとは言い難いということがあります。

その機能の充実を国は現在やろうとしているようです。例えば、实地視察業務の数を多くするために、課程認定委員以外の方、例えば教員養成部会委員を長くやっている方に対して、視察委員として同行できるようにしたり、一時期は視察の時間を半日に短縮することをやりましたけれども、かえってそれがむだな感じになったりをしました。この实地視察体制を前提として、機能の充実を図るということは困難であるということでは明らかだと思います。そう考えていきますと、地域ごとの、認証評価体制を構築するというのも、一つの案だと思います。

この点例えば、一元的な組織をつかって、それが全部の 900 以上の大学、短大を対象にするような認証評価体制って、これは無理だと思います。一つの案としては、各地域において、国公立、私立大学の連携体制をはかって、地域の教師教育機構みたいなものをつかって、そこで認証評価を行ったり、さらには課程認定審査などを国が行うのではなく、専門家集団として地域の教師教育機構が行ったりという形に持っていくことが、有益なのではないかというようなことを個人的には考えております。この点、真ん中の方に書いておきましたけれども、いろいろ批判がありました。免許状更新講習の開設実施にあたって、一つよかった経験があったのではないかと思います。

免許状更新講習の開設を大学が委ねられて、大学がそこで基本的に誠実に答えているというふうに僕は思います。その講習内容についても、大学独自の創意工夫が図られた結果、概ね受講者からは好評であったと思います。大学に対する信頼感も増したのではないかと思います。そういう点では、講習のコア・カリキュラムみたいなものをつくるということも、一つのステップになる可能性が出てき

たと思います。何よりも各県、地域において、国公立大学の壁を超えて、協働する組織が生まれました。東京都にはちょっとそれはないんですけど、ほかの県においては。そういう地域の教師教育機構の台となるような組織が、国公立大学の教職課程をもっているところで生まれてきました。そういう内容上の工夫と、組織における経験というのは今後非常に生きていくのではないかと私は考えております。

ただちょっとつけ足しますと、これは少し危険な面もあります。たとえば、現在の教職課程では共同の実習ができるようになりました。複数の大学が、一緒に共同実習を行っていきけるような仕組みが生まれてきましたが、これを考えていくと、県域を超えて国立の教員養成系大学の統合再編の可能性にも結びついてきますし、私立大学のスタッフ等の削減というようなことにもつながっていきかねないという面も持っています。そういう問題性もはらんでいます。

それから第三の課題に触れておきたいと思います。これは本プロジェクトの中心ミッションでもあると思いますけれども、実地視察を含む、事後評価のための基準の明確化ということです。この基準をどういうふうにつくっているのかということは、きょうの佐藤先生や中田先生の報告にもありましたように、ずっと論点になる問題だと思います。私自身は 12 ページの上のほうですが、現在の課程認定審査の事後評価、実地視察について書きましたが、そこには一定な明確かつ詳細な基準があるわけではありません。事後評価の面では、透明性と信頼性を高めるために、あるいは教員養成教育の質保証が適切に行われているということを社会全体に向けて宣言していくためにも、評価基準の明確化というのは非常に必要ではないかというふうに思います。

この点、以前教大協において、教職関係科目のコア・カリキュラムを作成するというプロジェクトをやりましたけれども、結果として、この評価システム構想を提起して終わりました。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、重なる部分はあります。カリキュラムの部分では重なりますけれども、認証評価はカリキュラムだけではないので、多分完全に一致するより、もっと広い論点をもっていると思います。認証評価基準のあり方も、これまで、大学評価、専門職、大学院評価において策定されてきているものを援用するのか、あるいは異なったものとするのか。たとえば養成・採用・研修を見通したスタンダード的なものを設定するのか。このあたりが佐藤先生の報告にも関わって重要な論点だと思います。どちらがいいか現状では単純に割り切れないと思いますけれども、そういう、どういう方向で基準を考えるかというようなことも、非常に大きな問題であるというふうに思っております。

私自身は、スタンダード的なものは認証評価基準としてはなじまない性格のものではないかと考えると、踏み込んで書いてきました。アウトカム評価とした場合、知識や技術のベースでは画一化してしまうのでよろしくないだろうと。多くの場合、能力要素みたいなものを描いてアウトカム評価の基準をつくっていかうとしていて、そうすると、それに向かっての設定の仕方や、プロセスは自由なものであるという幻想のようなものが描かれがちですけれども、果たしてそれはいいのだろうか。

こういう点は、私は否定的な意見を持っています。まずは対外的な納得。非常にぼんやりとした基準になっていますけれども、そういうもので対外的な納得が得られるのか。あるいは納得を得ようとしていこうとしてさらにそれを細かく目標を細分化していったら、客観的な達成状況を見ようとして、泥沼にはまっていくというようなことがあるわけです。さらに言えば、そういうアウトカムベースで設定した場合、この適性とか資質能力ということは、大学が提供するプログラムでは養成できない領域で、成育史とか生活経験全体の中で形成されるようなものなんですね。それを大学の責任として引取っていいのだろうかという疑問が起こる。そういう意味で馴染まないのではないかと考えています。ということの問題提起として発言しました。以上です。

田幡 ありがとうございます。ここから総合討論に入っていきたいと思います。ただその前に佐藤先生に一つお話をうかがいたいと思っていました。今いろんな大学、大学だけでも多様な教員養成教育の実践がある。また、井手先生から、自分の大学を褒めていくような、特徴を打ち出すというようなお話があったと思います。多様な大学と多様な教員養成システムにつきましては、アメリカでもそうだ、というお話があったと思います。その辺のところは、どのように工夫をして評価基準はつくられているものなのでしょうか。

佐藤 非常に難しい課題だとは思いますが、多様性と言ったときに、設置形態が多様なだけじゃないと思います。カリキュラムも多様だし、教育内容も多様である。それをどう評価するのかっていうのは一番難しいところだと思います。先ほどの発表の中でもちょっと触れさせていただいたのは、やはりいろんな多様な取り組みをどういう目的を持って、どういう理念を持ってやっているのかというのが、それこそ多様だと思います。そこを踏まえずに評価をしてしまうから、多様な取り組みを全部見逃してしまうという可能性がある。1つの考え方としては、その目標の中身ではなくて、立て方ですとか、目標の妥当性ですとか、そういった部分までの評価を含めた、含めることができるかわかりませんが、そういう視点も多様な教員養成というのを評価するときには、必ず必要になってくるんじゃないかというふうに思います。

田幡 何でそういうものやっていくのか、という説明もできなきゃだめなんだよという話ですね。時間がそろそろなくなってきましたので、会場からの御意見御質問等もお受けしたいと思いますがいかがでしょうか。特にないようでしたら、こちらの方から、今多様性と評価という点について、少し佐藤先生からコメントいただけましたが、その辺につきまして、何か御意見あるいは質問等何かございましたら、お手をお挙げいただけませんかでしょうか。

山崎先生からはぼやとした評価基準ではだめであるということ、それからさらにご注文としては、ある一つの教員のモデルをつくって、そこに一生懸命みんなで努力していくようなものではないのであるというお話もあったと思います。ちなみにどんな基準っていうことになりますか。

山崎 私自身は、現在は、例えば教職大学院とか、専門職大学院で認証評価する仕事に関わっていますが、そういう認証評価基準というのは、いろいろアメリカの動向なんかも考えてつくっているかどうか知りませんが、非常に現状に即した、現実的なものとしてなっているんじゃないかと思います。大学の目的、理念というところから出発しながら、かつ共通の基準、例えば教員養成だったら教員養成の、共通の基準というものをつくりながら、それに照らし合わせていく。二つの、理念、目的と共通の基準というものが照らし合わされて、作られた基準に基づいて自己評価して、かつ独自の、そういう範疇に入らない、個性的な取り組みもまた、アピールできるような仕組みになっているというふうに思います。

教職大学院の認証評価基準は、そういうふうな基本的な性格としてつくったと思うんですね。その点で言えば、その方向が非常にいいのではないかと。これは例えば、教師がこういう能力を持っているという要素をたくさん挙げて、それをほんとに生み出しているかどうかというような評価をやっているところとすると、ほんとにそれが可能なのか。外に向かって、こういう能力を持っているなんて、一晩考えればある程度書こうと思えば書けますよね。そういうぼんやりしたものを出すことによって、対外的に説明が得られるのか。結局それをつくっても、現実的には各大学において、それを消化するために、今度は非常に細かに、みな目標を分析していく。それが今の各大学のスタンダードづくりになっているかもしれません。そういうふうに細かくしていくというようなことをやっていくというの

が目に見えていると思いますね。

そういう点では、大学が責任を持って提供できる、そのプログラムをきちんと専門家集団として立て、それをお互いに、プログラムが機能しているかどうかを点検、評価、認証していくところが、一番ふさわしいのではないかというふうに考えます。

田幡 専門家集団というと、さきほど「地域」というお話もあったと思いますが、具体的にはどうですか。教大協みたいなものですか。

山崎 「地域」といった意味は、組織的なことを考えると、たとえば教大協が、あるいは教大協自身ではなくても、東京にそういう機構をつくって、全国一斉に900以上の機関を認証化していくなんていうのは、事実上無理なんです。現実的に考えていくと、各地域にそういう教師教育機構を立ち上げて、それぞれ地域の特徴というのがありますし、そういうものを踏まえて評価をしていくことができると思います。国公私立大学全体が、の機構に入って、お互いにやっていく。そういう専門家集団が、地域ごとに教師教育の質保証を担っていくというのが現実的な一つの案として、考えられると思っています。

田幡 ありがとうございます。フロアから何かございますか。

白井 国土館の白井です。先ほど中田先生の発表で、私は非常に注目したところがあったんです。教育行政の質保証を考える際に、いわゆる理論と実践の融合ということが教職大学院では非常に出ていますし、場合によっては学部段階でも重要な意味を持っていることは先生方おわかりなんです。先ほど実務家教員が幾ら頑張っても、肝心の大学の先生が、理論と実践の融合の方でどうされるかということ、きちんと考えないといけないというお話があったかと思います。そういう意味で特に、実務家教員として、なおかつ優秀な研究者である中田先生と中妻先生に、先生たちの御経験を踏まえながら、今の教職大学院とさらに学部教育のことをお聞きしたいんです。この理論と実践との融合という問題は、大学院レベルのところ、特に教職大学院レベルだとどういうポイントがあるのか。それと異なる学士段階における教員養成の理論と実践の融合の問題を、教員養成教育の質保証という観点から、どういうふうにお考えになっているかということ、お二人に聞きたいと思います。

それから佐藤先生、アメリカの事例で、先ほどウィスコンシン大学のマディソン校のお話がありましたけれど、アメリカにおいて、理論と実践の融合という形態が、教員養成教育の中で、どういうふう考えられるのかということで、もし何かありましたらお願いいたします。

田幡 ありがとうございます。非常に重要な部分だと思いますので、中田先生、中妻先生、それから佐藤先生の順番で、ご意見をお願いいたします。

中田 ありがとうございます。私も最初教職大学院に行く前に学部におりましたので、学部で授業をしながら、教育実習に行くとは、とてもできないとよくわかっていました。

ですから、この教育実習というものをとらえて、それに対して人の定数化をしていくというのがなかなかできていない状況の中で、理論と実践を融合せよといってもなかなか難しい。質保証で考えるといったときに、学生がいわゆる教職としての専門性を高めていくプロセスがあつてしかるべきだと思います。けれども、その専門性を高めていくにしても、今帝京大学では、学生によっては三つぐらいの免許をいっぺんに取っていくんです。小学校の免許を取りました、中高の社会科を取りました、

特殊教育の免許を取りました、それではどこにその教職の専門性を高めていくかの核が見えないというのが一つの大きな課題としてあるなと感じます。それから、実践経験の質を上げるといったときに、それは教育実習であったり、あるいはボランティアであったりするんですけど、その部分についての指導は、本来の大学の責任であるべきところなのですが、実際にはよそに任せざるを得ない状況があります。こういうことに対して、何か改善案などを考えていかないと、今のままだと変わらないのかなという気がしています。

きょうのファシリテーターの武田先生と一緒に、去年九月、オランダのユトレヒト大学に行かせていただいたんですけども、そのときに、私自身がすごくセンセーショナルに感じたのは、教員養成の過程で、教師教育者といわれる何種類かの方々が学生に関与している実態があったんです。それは大学の中で講義をするという立場の教育者であったり、あそこは彼らの半分ぐらいは学校現場で過ごしていますので、学校現場に大学教員が行って講義をするというタイプの教師教育者がいたり、学校の中に教育実習に伴って入って行って指導するという教師教育者がいるという、そういう環境が整えられていて、質を高める取り組みがありました。それが、どうすれば日本でできるかはわからないんですけども、今の状況では、なかなか実践経験の質を高めていくのは難しいなということを私は感じました。

中妻 白井先生の御質問は今の大学の現状と引き比べると大変難しい面もあるんですけど、まず学部の学生のことで見ますと、学部の教科教育の科目は、愛教大の場合でも、同じ時間に、例えば教科教育法だと七つ八つと開講されております。それを指導する教員は、本学の教科教育の先生がいるわけですが、七つ八つ同時開講ですから、大学の専任が持っているのは二つか三つです。それ以外は非常勤の先生ということになります。この非常勤の先生は、大学を定年退官されてそのまま来てやってらっしゃる方。それから、学校現場の経験があって、やはり定年されて大学で授業されている、さまざまです。

ここで理論と実践と言われたときに、まず学部の授業そのものの内容が全く違うということなんです。教科研究の専門としている研究者の先生でも、学校の現場経験がある先生と、全くそうじゃない先生といらっしゃるんです。これは七つ八つ開講されていたら、それは七種類、八種類の教員養成というか、教員になるための学習があったということですから、そこで実務家と研究者のコラボレーションというには、やはり非常に問題があるんじゃないかというふうに思っています。

教職大学院はじゃあどうかというと、愛教大は、いわゆる共通科目から実習科目まで、全部研究者と実務家のチームティーチングで、全科目、実習を含めて進めておりますけれども、正直言って、研究者の先生と、実務家で違う視点で見るということでは、実習指導では大変プラスになりますけれど、一番困るのは学生の側なんです。そこで指導される、あるいは意見交換していく内容について、若干学生の方に戸惑いがあることが一つです。

それからもう一つ、基礎領域学生、基礎領域のストレートマスターに関してですけども、これはやはり、連携協力校で担当していただく先生に大変お世話になっています。この先生方が、先ほど中田先生がおっしゃっていましたが、「教員養成の教師」なんだと思います。ですから、大学として、そういう実習をお願いしている学校の、担当していただいている先生方に、やはり何らかの形で共通の認識を持つ。共通の何か学習なり指導なりの見識を持つ、指導法を持つというような場を設定しない限り、実習を含めて、理論と実践の融合ということが、なかなかうまくいかないのではないかなというふうに思っています。

そういう意味では二年間、教職大学院で学んで修了した先生の在り方や教職大学院で教える教員の養成では、僕は自分でも困ったなと思っている部分もいっぱいあるんです。だからこの教職大学院で

教師を養成するための先生というのが、どういう形になるかわかりませんが、やはり考えなければ、今の大学での授業、そして実習というのを濃密につなげていく、教職大学院の教員の資質の問題としてこの問題があるのではないかと考えています。

佐藤 非常に難しい課題で、私自身、理論と実践の融合をうまくいっているアメリカの事例は正直わかりません。ただ一つ言えることというのは、理論と実践、アメリカでは非常に大事なテーマです。アプローチの仕方なんですが、簡単に言うと、何か一つ科目を入れれば理論と実践が融合するのかというと、そうではないのは当たり前で、アメリカの場合、どちらかというと組織をどうするのか、カリキュラムではなくて、理論と実践の融合を支える組織をどう構築するのかといった方面に、力が注がれているのかなと思います。

たとえば教育実習といったものに対応するときに、結構大きな大学でやられているのは、いわゆる大学の先生と、もう一人クリニカルプロフェッサーという臨床教授という形で、教育実習とか現場の経験との間をつなぐ役割の人が必ずおられます。それに現場の先生を含めた三人が連携してやるっていうような体制を整えるのが一般的だと思います。この連携をどうとるかというのは、これは完全に組織の問題となるかだと思います。

もう一つは、教育実習の連携校との関係のあり方となんですけど、アメリカの場合、近隣の小学校、中学校に対して一種の協定を結びます。教育実習をしてもらいかわりに、我々の研究を提供します、現場の研究をしますといったような連携の仕方をしますので、現場の先生も下手なことをやると、協定が破棄されるわけです。これは現場の学校にとっても非常に痛手です。そういったようなかわり方というのがあるので、どちらかというと、中身や理論の実践をどうしようということよりは、評価の観点からすると、やはり組織の問題というのが、非常にピックアップされるのではないかと感じています。お答えになってなくて申し訳ありませんが。

田幡 先ほどウィスコンシン州の教員免許の基準についてのお話をされていたと思うんですけど、何か御存じだったら教えていただけますでしょうか。

白井 教育免許の基準は州ごとにありますが、ウィスコンシンには何度か行って、その州の免許基準をつくるためにウィスコンシン大学の教育学部の教育スタッフがやってきていることを見ております。小学校、中学校、幼稚園の教師たちがいますが、そういう教師たちが現場実習を担当するわけです。今のお話にあったように、教育実習の指導者は大学院マスターレベルで、一定の教育経験がないと実習を指導できない。しかもその先生と、大学の実習指導の先生とが協力して、実習後のディスカッションをする。そういう意味でアメリカでは、州によって違いますけれども、非常に質の高い教育研究者を出している。それがおそらく今おっしゃったような、理論と実践につながるということになるのだと思います。大学そのものが、教員養成を目的的にきちっと系統化していく上での、組織なりスタッフを整える、そういうことが重要だと思います。

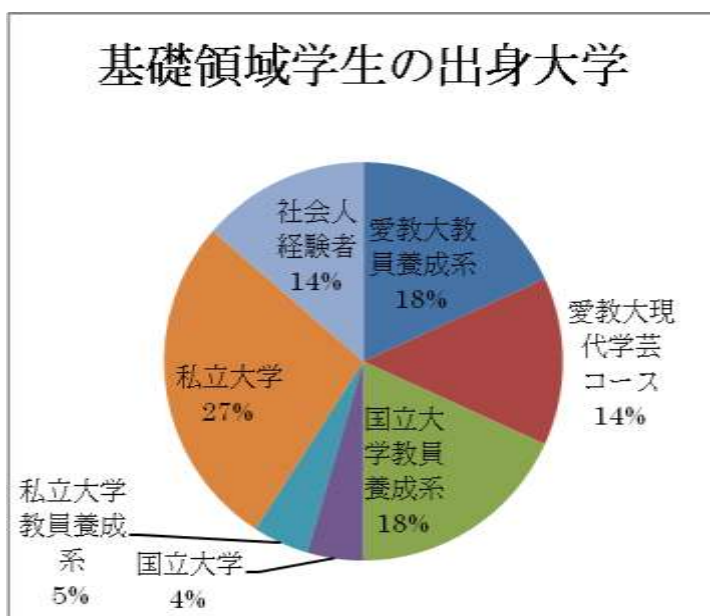
田幡 ありがとうございます。もう少しお話をしたいんですけども、時間がなくなりました。五人の先生方どうもありがとうございました。

実務家教員として、教職大学院の『質保証』のために

—「基礎領域ミーティング」の実践から—

中妻 雅彦（愛知教育大学教職大学院）

1. 基礎領域学生の現状と課題



ストレートマスターでも以下のように多様である。

- 1) 愛教大 教員養成コース
- 2) 愛教大 現代学芸コース 通常の教職大学院学習コースと小学校免許取得コース
- 3) 国立大学 教員養成系
- 4) 国立大学 一般学部
- 5) 私立大学 教員養成系
- 6) 私立大学 理系 文系

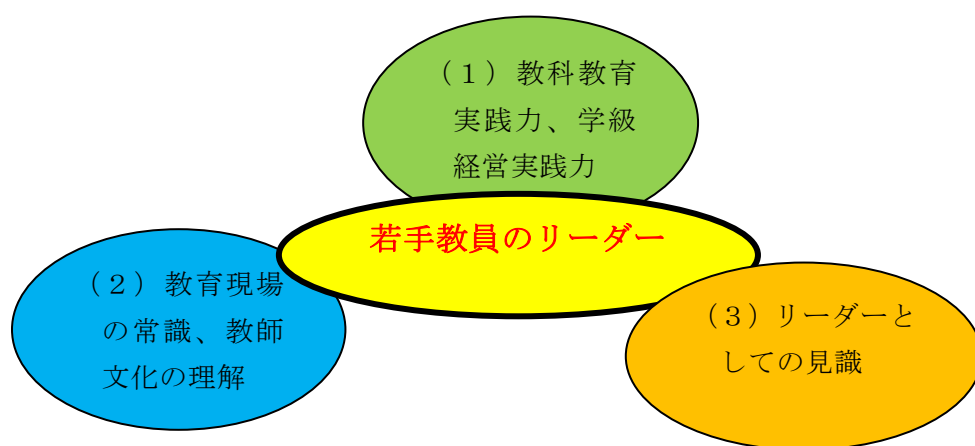
多くは、小学校免許取得コース

- ・ 新人教員の問題の前提として教師としての「使命感」「理念」「理想」など、「心がまえ」が言われるが、それ以前の教職としての「知識の差」を埋めることが教職大学院の学生の実態からわかる。
- ・ 教職大学院として、準備されているカリキュラムの他に、新人教員として必要な教育現場における常識や教師文化（地域的な独自性も含めて）を学ぶ。
- ・ 新人教員として学校現場で即戦力となる教科教育や学級経営の技術だけでなく、若手教員リーダーとなれる資質を身につける。

教員が、現代社会に期待されている能力の内容、その背景、積み上げてきた教育実践の財産とその継承の方向性など、学部の教員養成ではできない見識をもてる教員の育成を、学校現場に長くいた実務家教員として感じた。

教職大学院の課題は、以下の3点。

- (1) 新人教員として学校現場ですぐに役立つ、即戦力となる教科教育や学級経営の能力
教職大学院のカリキュラムの中心。授業の充実が必要。
- (2) 新人教員として必要な教育現場における常識や教師文化の理解
学校サポーターや教師力向上実習で体験的に身につけられる内容だが、多様な背景をもった学生には、サポーターや実習の前に一定のことは身につけさせなければならない。
- (3) 若手教員リーダーとなれる見識
学生に共通する力として、何が必要なのかを常に論議し、学生同士が高め合うことが必要。
学生のディスカッションの場。



「基礎領域学生ミーティング」

(2) 教育現場の常識と教師文化の理解 (3) 若手教員のリーダーとしての見識を育てる学習の場として、研究科会議に提案し、2年間実践。

2. 「基礎領域ミーティング」の内容と成果

「実践記録を調べてこよう」という課題の1週間後

- ・愛教大・国立大教員養成系出身学生 学部で専攻した教科教育の実践記録。
- ・愛教大学部出身学生 教育実習で作成した指導案。
指導案は、実践記録としての体裁や内容を備えていないが、教員の想定した範囲。
- ・他の学生からの質問 「実践記録は、何を調べればわかりますか。」
「ネットで調べるといろいろあって、みんな違います。」
「言葉を聞いたことがないのですが？」など

丁寧な説明の必要性。

教員の常識と考えてきた内容を学習してきていない学生が入学している現実。

(1) 「教師力向上実習」事前指導

「教科教育実践力と学級経営実践力の補充」のための「教師力向上実習」の事前指導

「教師力向上実習」 研究者と実務家教員がTTで実施。個別指導が中心。

多様な背景をもつ学生が、実習校の実態に応じた課題を明確にした実習を可能にするため。

教科教育、学級経営の基礎

学習指導案、学級経営案を書ける力（愛知県の独自性）

基礎領域学生 21年度後期の教師力向上実習事前指導

1. 教師力向上実習事前指導として、実施する。
2. 12月（教師力向上実習Ⅲ）以降、火曜日、金曜日の1、2限に実施する。
3. 12月、1月（第1期）

授業づくり、学級づくりの方法、技術など基礎的な内容について、講義。

12月第2週 12/8 1限 志賀「学級づくりの基礎」①

12/11 1限 佐藤「授業づくりの基礎」①

第3週 12/15 1限 志賀「学級づくりの基礎」②

12/18 1限 佐藤「授業づくりの基礎」②

1月第2週 1/5 1限 中越「学級経営案」①

1/8 1限 志水「学習指導案」①

第3週 1/12 1限 中越「学級経営案」②

1/22 1限 志水「学習指導案」②

4. 1月～3月（第2期） A, Bは、指導グループ分けによる。

学級経営案、学習指導計画、指導案作成、模擬授業。

1月第4週 1/26

Aグループ 1限	中越 中妻	Bグループ 2限	蜂須賀 志賀
----------	----------	----------	-----------

1/29 1限 蜂須賀（愛知県の教育について）

2月第1週 2/2

Aグループ 1限	中越 中妻	Bグループ 2限	蜂須賀 志賀
----------	----------	----------	-----------

第2週 2/9

Aグループ 1限	中越 中妻	Bグループ 2限	蜂須賀 志賀
----------	----------	----------	-----------

第3週 2/16 2/19 中間報告会参加

Aグループ 1限	中越 中妻	Bグループ 2限	蜂須賀 志賀
----------	----------	----------	-----------

第4週 2/23 修了発表会参加

2/26 1限 恒川、山田（教員採用試験に向けて）

3月第1週以降 模擬授業等は、グループで相談をする。

(2)「基礎領域ミーティング」

- ・教育現場の常識と教師文化の理解
- ・若手教員のリーダーとしての見識を互いに磨く場
 学生同士の意見交換を中心に
 研究会参加の仕方（挨拶も含む）から始まり、愛知県の学校や教師文化
 現代の教師の課題とは何かなど

水曜日	指導：中妻 志賀 川北	水曜日	指導：中妻 志賀 川北
2009/4/15	自己紹介 入学動機など	2009/9/9	【実習ポートフォリオ報告指導】ポートフォリオの記入指導（前期終了まで）
2009/4/22	教授会	2009/9/16	【実習ポートフォリオ報告指導】ポートフォリオの記入指導（前期終了まで）
2009/5/6	休日	2009/9/30	教授会
2009/5/13	【実習ポートフォリオ報告指導】 ノートパソコン持参 ポートフォリオの書き方 M2のポートフォリオをもとに説明	2009/10/7	附属中学校研究会報告
2009/5/20	応用領域 伊藤さんの模擬授業（小5 自動車工業）を視聴し、交流	2009/11/18	特別課題実習の報告（分担）
2009/5/27	研究授業の見方（模擬授業室）	2009/11/25	特別課題実習の報告（分担）
2009/6/3	附属岡崎小学校研究会	2009/12/2	学習 『転換期の教師』（第1回）
2009/6/10	附属小学校研究会授業記録の発表	2009/12/9	学習 『転換期の教師』（第2回）
2009/6/17	実践記録を読む（分担発表）	2009/12/16	学習 『転換期の教師』（第3回）
2009/6/24	教授会 6/19,6/26 5限 教員採用に向けて	2010/1/13	学習 『転換期の教師』（第4回）
2009/7/1	全学会議	2010/1/20	教授会
2009/7/8	実践記録を読む（分担発表）	2010/1/27	【実習ポートフォリオ報告指導】ポートフォリオの記入指導（後期まで）
2009/7/15	【実習ポートフォリオ報告指導】学校サポーター	2010/2/3	【実習ポートフォリオ報告指導】ポートフォリオの記入指導（後期まで）

水曜日の午後、授業のない日。2010年度からは、授業日に設定。
 指導にあたっている3名の教員は、基礎領域担当教員。

附属小学校研究会の授業記録

・「研究授業の見方」の授業を、志水廣教授が担当。

基礎領域ミーティング

2009年6月10日

授業記録の発表 一附属岡崎小学校研究発表協議会一

教職実践専攻 基礎領域

I：第5学年2学級 社会科「自動車産業の将来を背負う 確かな技術と開発への意欲」 授業者：山本一之
II：第4学年2学級 社会科「人々の食生活を支える 卵に込めた養鶏農家の思い」 授業者：竹平真仁

1. 授業の要旨

附属岡崎小学校では、子どもの発言によって授業が構成されていた。教師は授業の冒頭で主発問をだし、それに対して児童たちが自分の考えを発言していく。教師が掲げる主発問は、あらかじめ大枠が決められており、今回までの授業によって出された子どもの発言の中にある言葉を使って、クラスの共通課題として設定してある。子どもが発言する内容も、事前学習や訪問活動によって得られた各自の問題意識に基づいたものであり、今回の授業の前に提出してある。

本時だけでなく、ほとんど全ての授業でこのような形がとられており、教師は子どもたちが発言する内容をまとめた形で確認をしながら、カテゴライズしたり、関連付けたりして、板書していく。授業が進んでいくうちに、子ども同士の間で対立する意見を引き出し、子ども同士のぶつかり合いを演出していた。

社会科では様々な社会事象を取り扱うが、附属岡崎小学校では、それらの社会事象の背景を探っていく動きを期待して授業が構成されている。また、そうした社会事象にかかわる人達の営みを子ども達自身の生活や社会の発展と結びつけて価値を見出せるようになって欲しいという願いも込められている。

このような学校や教師の願いは、先にあげたぶつかり合いをさせる意図にも通じている。

2. 協議会での論点

- (1) 議論のさせ方 【どういふ風に子ども達が議論するように仕向けたのか etc.】
- (2) 共通課題の設定方法 【授業の終着点を見越した授業構想 etc.】
- (3) 教師の出番について 【いつ軌道修正をし、いつ議論にむきさせるのか etc.】
- (4) 子どもの問題意識について 【意識を持っていない子どもに対する指導、問題意識を持続させるための指導 etc.】

3. 意見・感想

5年生の授業を見ていると、教師の発問が冒頭の主発問しかないように感じられた。しかし4年生の授業を見ているときに、そうではないのだと気付かされた。教師が黒板にカテゴライズしたり、関連付けたりするとき、「それってつまり〜ってこと？」という確認の声の他に、「○○君は、××だって言ってますが、みなさんどうですか？」といったようなぶつかり合いを演出するための言葉がけがなされていた。他にも、「元々、君が考えていたことはなんだっけ？」と子どもの発言自体を軌道修正する言葉も聴くことができた。こうした発問というより質問に近い形での言葉がけは、子ども達の発言をある程度操作することで、教師が狙いとしている「背景を探る」ために掲げられた課題（＝主発問）を補助する役目を担っている。

この「質問」には、子どもたちが「今やるべきこと」を忘れてしまわないように注意を喚起する意味合いももちろん含まれているだろう。しかし本当に重要な機能は、授業内で扱う軸となる議題を意識させると共に、対立する意見を子ども同士で出し合わせ、子ども達に議論を預けて子ども達の課題意識が安易な解決に終わってしまわないように揺さぶりをかけることにあり、これによって学習の深まりを意図しているのだと感じた。

また今回の研究協議会では、自分が見てきた、あるいは実施してきたどの授業よりも、綿密に構想が練られていることを感じた。それは、確かな子ども理解を基に設定する“教師の願い”がいかに重要かということも考えさせられた。このことは、学級経営や、他の教科活動、教科外活動など教育活動全般に通じることである。私たちは将来教員を目指すものとして、今回の研究発表協議会で得られたことを自身の今後活かすものとして受けとめていかなければならない。

「1. 授業の要旨」では、子どもの発言によって授業を構成する附属岡崎小学校の「生活教育」の特徴を学校と教師の願い、あるいは、子ども創意のぶつかり合いを演出する教師の姿としてとらえている。附属岡崎小学校の学習を理解するのは、学生には難しいことだが、ミーティングによる事前の学習が理解を助けている。「3. 意見・感想」の中では、子どもの発言を取り上げて、授業のねらいに迫ろうとしている。子どもの発言に耳を傾けようとし、そこから問題の本質に迫ろうとする姿勢は、若手のリーダーとしての資質の一つを形成することになる。

「研究授業の見方」やミーティングによる事前の学習の成果である。

実践記録を読む

愛教大教員養成課程出身学生のレポートの翌週、社会人経験者特例受験で入学した学生（中高英語免許取得）が、「発問と授業の構成（どんな方向性が考えられるか）2つの視点を取り上げる」

と題してレポートを提出した。内容は、レポートに添付された授業実践記録を使い、「No.9」「No.7」と実践記録の内容を細かく読み、その発問の有効性、意味をとらえ、授業の構成を考えようとするレポートである。このレポートが指摘した内容は、国語の読みとしては弱点があるが、教職経験がない学生、教育実習経験も数年前の2～3週間という学生が、自らの学びを深めようと専門教科ではない実践記録に挑むことは評価すべきことである。学校で必要なことは、専門教科の授業力は当然であるが、職場の同僚の中で力を発揮するためには、専門外のことにも挑み、発言し、交流することが求められる。

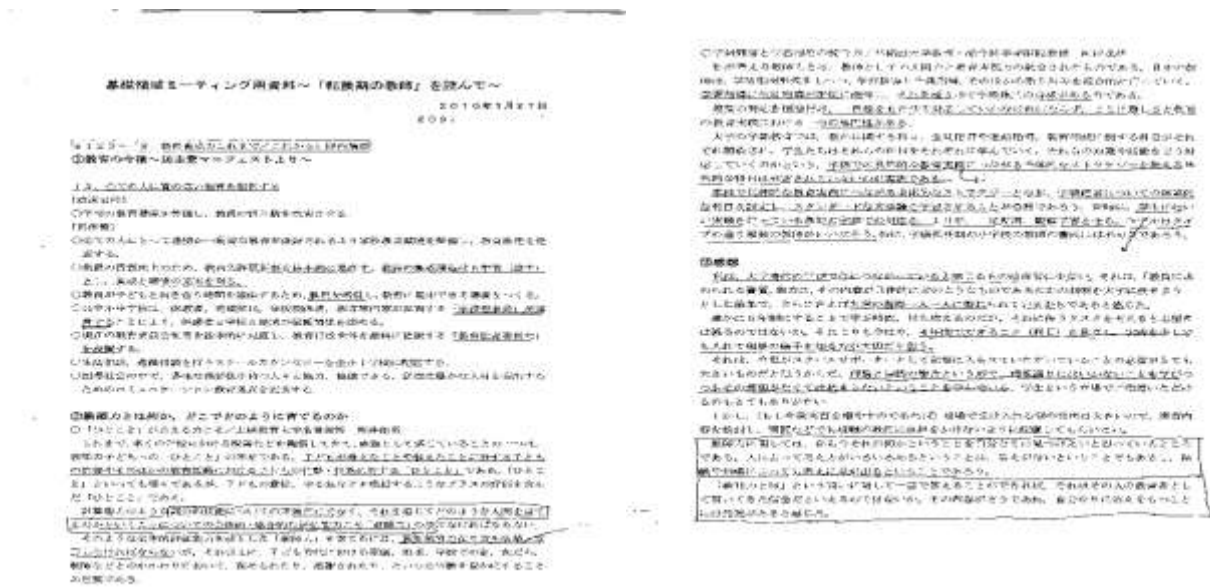
教職大学院の授業はこうした学生の幅の広さも育成しようとしているが、十分ではないのが現状である。教職大学院が本来の果たすべき役割を補うことができるのも、学生同士の話し合い、討論で互いに成長することをねらいとしているミーティングの効用である。

『転換期の教師』の読書会

由布佐和子編著『転換期の教師』（放送大学教育振興会）がテキスト。

日本の教師の置かれている現状、その背景、歴史的な意味、そして、未来への展望など、若手教員のリーダーとしての見識。

次のレポートは、愛教大現代学芸コース出身学生の報告。資料として『教育新聞』を添付。「民主党のマニフェスト」や新井郁男氏、河村茂雄氏に論考に触れながら、現代の課題を取り上げている。



「③感想」で、学部での学びとの違い、6年間の教員養成の問題、教職大学院で学習経験の良さ、そして、「教師力とは」と問い返す。これらの問題を追究していく姿勢、そして、それを通して、「教職とは」と考えることが、若手教員のリーダーとしての見識の土台となる。

他のレポートでも「教師のライフヒストリー」に触れて、「教職の転機」を報告した学生（国立大教員養成系出身）もいる。

「教職への省察」という学校の現場の教員が持つ課題は、重く深い問題だが、学部での教員養成とは違う教員としての高い資質を求められる教職大学院では避けることはできない課題でもある。その困難さに挑む入口に立っているとと言える。