

「学び続ける教員像」の理念を実現する 新たな養成・研修システムの構築

〈主な論点〉

I 教員養成教育改革のポイント —島根大学の教育改革から—

1. 免許法依存体質からの脱却と教育理念の再構築
2. 「教育実習」, 「教育的体験」の拡大と深化
3. 「教師力」の可視化, 「省察」を支援するツールの開発
4. 教科専門教育と教職教育の架橋

II 主な政策提言, GP事業と国研プロジェクト研究等から見える光明

1. 「あり方懇」提言の本質
2. GP事業が貢献した養成教育の実質化
3. 中教審「18年答申」が示した養成教育の高度化と免許更新制
4. 中教審「24年答申」が示した「学び続ける教員像」の理念

III 今後構築すべき教員養成・研修システムのあり方

1. 教職課程の認定から認証評価への転換
2. 教職課程の「体幹」を鍛え, 「体側」を拓げる努力
3. 「大学と行政の連携・協働」を支える法の整備と組織・機関の創設

I 養成教育改善のポイント —島根大学の教育改革から—

島根大学教育学部の教員養成改革が, 10年の節目を迎えた。国立大学法人化(平成16年)と同時に始まった全国初の試みである。全国初には2つの意味がある。

1. 「あり方懇」が示した再編統合計画に全国で初めて成功したこと。2番目はなかったが, 島根と鳥取だけは, 県境を越えて教員養成と一般学部に棲み分けた。
2. この再編を機に, 島根大学が, これまでどこも成し得なかった教員養成の抜本改革を実行したこと。その後, 各大学で改革の成果が上がっているが, それらに先鞭をつけ, 具体の実践活動の提示に成功したのは島根大学だった。

1. 教育学部改革の理念の再構築

「教員養成特化型学部」という選択は、「大学の教員養成とは何か」という本質的な問題を改めて問う契機となった。免許法に定められた科目を学部教員のそれぞれが教授し、学生は、卒業要件として自動的に保証される免許を取得する。正直に言えば、当時の教育学部で見られた普通の姿だ。教員免許は出すが、どんな教師を育てようとしているのかについての議論はしない。いや議論の必要性さえ感じていなかった。全国どこでもそうであった。

再編を機に、「教員養成に特化するとは、教員養成に責任を持つこと、教師を育てる学部として明確な改革理念を持つこと」という意識が芽生えた。とはいえ、「優れた教師とは何か」といった抽象的な議論が先行したわけではない。その種の議論はあまり生産的ではない。それどころか、百家争鳴と言えれば聞こえは良いが、構成員のそれぞれの立ち位置や考え方の違いだけが強調され、無用な対立や相互不信を生じかねない。必要なことは、取り組むべき中身をともなった提案を出し合い、そこから検討を始めることだった。改革はいずれも、全く新しいプログラムの開発とそれらを実際に動かすための組織の構築を含んでいた。

2. 教育実践力を育む子供、学校、地域体験 — 「1000 時間体験学修」の導入—

改革の象徴は、「1000 時間体験学修の必修化」である。学生たちは、この活動で学校や地域社会の子育てと教育に参画し生身(なまみ)の子どもたちと出会い、教育の実態を肌で感じる。学校の内外での子供との出会いは、教師としての実践力を育む上で不可欠な経験であり、大学での理論的学修だけで身につくものでない。さらに言えば、計画的に整備された教育実習だけでも何か足りない。少なくとも、免許法が定める5単位(時間に換算して200時間程度)で、教師として必要な体験・経験が充足されると考えるのは無責任だ。教師になるために必要な教育的体験が、学生時代に確実に保証されるべきだ。従来も、学生達は自ら進んで「子供たちに関わる活動」をおこなっていた。しかし、大学は、それらを学生の「自主」活動とは見ても、大学教育の範疇とは考えてこなかった。いわば、シャドーワークとして存在したものを「1000 時間体験学修の修了」という目に見える形に顕在化させ、かつ記録する仕掛けを創ったのである。

加えて、この「1000 時間体験学修」は、大学の単位制度を補完する機能も果たしている。例えば、「理科指導力育成プログラム(環境寺子屋)」などは「5～15時間/1講座」という柔軟なプログラムで、150時間程度の「理科に強い教員の育成」に成果を上げている。

3. 成長を可視化し省察する教師を育てる — 「プロフィール・シート」開発—

プロフィール・シートとは、「一人ひとりの資質能力の伸長を、自己評価、客観評価、他者評価の多様な側面から客観化し、可視化する教師力育成システム」である。プロフィール・シートによって、学生は、教師としての成長過程を自ら知ることができる。プロフィール・シートに期待された最も重要な機能は「対話」である。身につけた力の到達点、経年変化、長所や短所の確認等について指導教

員とともに考察する。対話による指導と学生自身による自己省察の組織的取り組みは、学部教員にとって全く新しい仕掛けであり、戸惑いもある。かつて私たちは、自らの専門分野の講義や演習を提供し、評価は当該の科目についてのみ行えばよかった。学生は、取得した単位数と成績を確認し、卒業の要件と免許法上の所定の単位数に照らして見れば事足りた。プロファイル・シートによる指導と省察はその様相を一変させる。学生と教員の間にあるシートは、学生の学びの軌跡である。学部の他の教員の教育活動も含め、学生に内在化された教育の成果である。教員はここでは、自分だけが行う教育に安住できない。「教師力の何が身につく、何が不足しているか」、「これから何に留意して学修を進めるか」、「そもそも教師という職業への適性はどうか」等、「対話」を通して学生と一緒に考えるという営みは、かつての専門研究者としての研究三昧の日々とはだいぶ違う。

このシートを使った実践に対し、「教師力という名の下に、学ぶべき筋道をあらかじめ設定し、そこに向けて学生を指導する『徹底した技術主義』と批判する論考もある。明らかな誤解だが、「履修カルテ」が、単に学生の単位取得明細書であってはならないこと、専門職養成という課題に「養成教育の質保証」という観点から取り組む各大学の努力を踏まえて、改めて議論すべき課題であろう。

4. 専門科学と教科をつなぐ - 「教科内容構成研究」科目の開講による架橋 -

「教科内容構成研究」と呼ぶ一連の科目群の新設もまた、当時は初の試みであった。「あり方懇」が、教員養成大学・学部の改善課題として「教育学部に固有の教科専門教育の確立」を掲げ「教育内容学」という呼称を提案した背景には、一般学部の専門科学教育と教育学部のそれとが同じものであることへ疑問がある。

教員養成に固有の専門科学教育というものが存在しなければならない、という指摘は傾聴に値する。しかしそれは決して、物理学や国文学等の専門科学教育が不要という観点に立つことではない。理科や国語の教師をめざす学生の基礎教育として、十分な学問的基礎を提供する科目の存在は何人も否定できない。問題なのは、それらの専門諸科学と学校における教科との関係をしっかり伝える教育がこれまであまりに見過ごされてきたことである。先端の科学的知見が学校教育の教科の内容としてどう加工され、再配列されているかを知ることは、教科を教える教師の仕事の基礎をつくる。教材研究の力量形成に不可欠な教育内容である。

II 主な政策提言，GP事業と国研プロジェクト研究等から見える光明

1. 「あり方懇」提言（平成13年11月）の影響

平成13年4月、文部科学省に「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（以下、「あり方懇」）が設置され、同年11月に「報告」を提示、全ての都道府県に置かれることが当然と考えられていた教員養成系大学・学部を、一定の地域を単位として再編・統合する大胆な提案を行った。以来、国立教員養成系大学・学部は、大学・学部の再編計画の策定に多くの時間を費やし、近隣の大学・学部間の統合計画が進行した。

結果的に、「あり方懇」による組織再編は、唯一、山陰地域の島根・鳥取両大学

の計画が実現したにとどまり、全国で検討された「合併」の議論は、概ね「地元の反対」にあって断念を余儀なくされることになり、水面下で進行したはずの教員養成改善の試みは、日の目を見ずに収束している。

しかし、「あり方懇」が提示した養成改革の眼目は、むしろ教員養成大学・学部とその大学院（教育学研究科）の組織、教育プログラム、教育方法等の全面的かつ抜本的見直しという養成教育の本質論の方にあった。県境を越えた大学再編・統合の議論が先行し、その議論が行き詰まった時、大学内部の養成教育改革の動きもまた停滞を余儀なくされた。

「あり方懇」の指摘は、多くの大学で読まれ、これに対応する改革構想が立案されようとした。あるいは少なくとも「あり方懇」を契機に、改革の必要性の認識が学内に広がった大学・学部は多かったと考えて良いだろう。国研調査への回答でも、「『あり方懇』が作り出した危機感が、現在の自己改革の出発点だ」とする国立大学が数多く見られる。そこでは、教員養成を自らの社会的使命ととらえ直し、養成すべき教員像を明確にした上で、保有する人的組織、養成カリキュラム、教育方法等を抜本的に見直す機運が醸成されている。「あり方懇」は、「再編・統合」の実現という華々しい制度改革に成功したとは見えないが、養成教育改革という重要な種子を全国の国立大学に残した。

2. 公募型教育改善プログラム（いわゆる「GP支援事業」）による影響

平成15年度から、公募型の教育改善プログラム（「特色GP」、「現代GP」、「教育GP」等）が開始され、多くの大学が自らの教育改善プログラムを組上に載せた。大学教育改善に対する補助金支出を通して、その設置形態を問わず自立的な教育改善を後押しするという仕組みの導入は、平成16年に実施された国立大学法人化等と相まって、高等教育政策の大きな転換点となった。

教職課程を有する大学でも、教員養成をテーマとする教育改善プログラムを積極的に提案する事例が増加し、「GP事業への申請、採択を契機に養成改革を軌道に乗せた」と回答した大学が多く見られる。

これらの経過を踏まえ、さらに教員養成改善の取り組みをたしかなものにする契機となったのが、平成17年～18年に公募された「大学・大学院における教員養成推進プログラム」（教員養成GP）であった。このプログラムは、「大学、大学院において、資質の高い教員を養成するための教育内容・方法の開発・充実、実践性の高い取組等を行う特色ある優れた教育プロジェクトについて、国公私を通じた競争的な環境の中で選定し、重点的な財政支援を実施する」ことを目的として実施されたものであり、2年間の応募件数は、193件に上っている。また、本事業の採択件数は、平成17年度、34件、18年度、24件で、総計58大学が事業を受託している。教員養成GP事業が実施された背景には、後述する中教審「18年答申」の取りまとめに関わる政策動向がある。教員養成GP事業には、新たに開設されるべき「教職実践演習」や教職大学院制度創設の機運を醸成し、大学の自主的かつ実効ある改革への意欲を喚起する狙いがあった。

3. 中教審 18 年答申「今後の教員養成，免許制度のあり方について」の影響

平成 18 年の中教審答申（以下「18 年答申」）は，次の 3 点を柱としている。

- ①全学的な「教員養成カリキュラム委員会」の設置，「教職実践演習」の必修化等による教職指導の充実による教員養成の改善
- ②「教職大学院」の設置とその制度設計を通して，高度専門職養成としての教員養成プログラムの構築と波及
- ③「教員免許更新制度」の創設

「教職実践演習」科目の開設が義務化されると，大学は教職課程全体のカリキュラムの見直し，教職課程履修指導の充実，独自の「履修カルテ」の作成等，教育改善に取り組むこととなった。特に，免許取得時に教員としての基礎的資質形成を証明する「履修カルテ」の作成を義務づけたことは，教職課程を有する大学の教員養成の質保証という観点から大きな意義が認められる。

「18 年答申」は，教職指導の実質化，大学全体としての教職課程管理・運営組織の確立のために「教員養成カリキュラム委員会」の設置を努力義務とした。これに対して，教員養成の改善に取り組む大学は，学校や教職への社会的評価の低下，教員養成への批判に応える観点からも，組織的に自己改革の取組を検討し実践しているが，その際，例えば「教職センター」等の明確な対応組織を有し，専任教員及び事務スタッフを置いて，教員養成カリキュラムの改善や特色ある教育活動を実施している場合がある。

教育学部を有する国立大学にあつては，一般学部の教職課程の管理・運営と教育学部における教員養成とが乖離し，同一大学にありながら，教職課程の質に大きな差異が生ずる場合が多い。その中で，近年，島根大学，岡山大学等において，全学的な教職センター機能を有する組織の立ち上げが実現している。これらの組織では，一般学部の教職課程の改善と管理運営を教育学部の協力を得ながら実現するとともに，たとえば免許更新講習の実施，地域の現職教員研修への対応等，新たな役割への積極的な関与も見られる。

4. 中教審 24 年答申「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」が示した新たな課題

18 年答申から数えてわずか 6 年で，中教審は「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」を公表した。前回答申から異例のスピードで提出された教員養成改革プランは，教職課程を有する大学に新たな課題を提起している。21 世紀に求められる学校教育のあり方を展望し，担い手としての次世代教員に求められる資質能力の育成について大きく踏み込んだ内容であるが，今後，大学は，答申の趣旨を踏まえた新たな自己改革に取り組む必要がある。その要旨は以下の 3 点で，いずれも教職課程を有する大学に「覚悟」を迫っている。

（1）教員の基礎資格の高度化

戦後日本は，欧米各国に先駆けて教員養成を大学で行うことを実現した。「開放制の原則」と「大学における教員養成」という二大原則の確立である。しかし，近年の世界の動向をみると，教職をより高度な専門的職業ととらえ，養成水準を大学院段階に引き上げる国が増加している。社会の急激な変化と学校教育の役割

の変容、高学歴化の進行等、原因は多様だが、少なくとも専修免許制や教職大学院があるとはいえ日本の立ち遅れは否めない。答申が示した「大学院レベルでの教員養成」という方向性は、本格的な教員養成の質の高度化を予感させる画期的な提案である。

(2) 「学び続ける教員像」の確立

未来に生きる子供たちは、知識基盤社会、生涯学習社会の担い手である。教育は、彼らにこの新しい社会を担う力(生きる力)を身につけさせることが課題である。そのために、学校は、既存の知の伝達にとどまらない「新たな学び」の場として再生される必要がある。そうであれば、教えることと学ぶことの専門職である教員もまた変わらなければならない。答申は、それを「学び続ける教員像」の確立と述べた。教員という職業には、初任期、中堅、ベテラン、あるいは経営に臨む管理職の時期など、それぞれのライフ・ステージに応じて学ぶべき課題がある。換言すれば、すべての教員をめざす学生と既にその職にある現職教員は、養成と研修のいずれの段階にあっても、課題を発見し最新の専門的知識を吸収して、教育活動に最善を尽くす意志と実践的技量を確立する義務がある。自明のこととはいえ、答申が、教員の生涯を通じての職能成長の意義とそのための新たな社会システムの構築に言及した意義は大きい。

(3) 大学と行政の連携・協働の実現

新しい時代の教員養成と研修を実現するために、答申は大学と教育行政の双方に注文をつけた。従来型の「養成は大学、研修は行政」という役割分担を超え、両者の連携・協働が不可欠だと強調した。研究を使命と考える大学には、ややもすると教員養成を狭隘(きょうあい)な職業教育にとらえ忌避する傾向がある。一方、行政や教育現場は、明日の教壇を任せられる即戦力を求めている。この微妙な認識のズレと対立の構図は、そろそろ払拭(ふっしょく)される必要がある。教員の生涯を通じた職能成長の実現には、高度な教育的実践力を育てる養成と多様な研修プログラムの開発が重要で、それには両者の連携が欠かせない。

III 今後構築すべき教員養成・研修システムのあり方

1. 教職課程の「認定」から「認証評価」への転換

大学の設置や評価が、入り口管理(設置の認可)から出口評価(認証評価)に移行していることは周知の通りである。評価疲れという声も聞くが、概ね大学は「評価文化」を受け入れている。しかし、教職課程だけは、相変わらず、入り口管理が中心で、もう少し出口の評価を重視する必要があるのではないか。「課程の認定から認証評価へ」という流れができれば、開放制の下での教員養成の質の向上が期待できる。もちろん、その認証評価にあたる組織は、許認可権限のある国でも、当事者である大学でもない、第三者機関があたることが重要である。

2. 教職課程の「体幹」を鍛え、「体側」を拡げる努力

「24年答申」は、教員の専門性を高めるために必要な制度的枠組み、あるべき方向性を示している。しかし、構想の実現には解決すべき課題が山積している。

描かれた未来図と現実とのギャップは大きく、大学に課せられた課題は多い。

(1) 国研調査から見える最大の課題は、教員養成の高度化を実質的なものにするために、まずもって、現に保有する教職課程を抜本的に改善することであり、その上で、大学院レベルの教員養成機能の改善を図ることである。教育改善のキーワードは、高度な教育的知見と実践的指導力の育成であり、大学は、自らの社会的使命として、教員養成を学部、大学院の双方で本格的に担うことを改めて宣言しなければならない。

(2) 次の課題は、教員養成のための学内組織の整備と管理運営体制の改善である。どんな教員を育てたいのか、まずは大学自身が、養成する教員像を明確にし、そのために必要な教育プログラムや教育方法を対外的に明示する。同時に、学内の学部・学科単位に分散して置かれている教職課程を全学的に管理・運営する組織の構築も不可欠である。

(3) 最後の課題は、大学と教育行政の連携・協働を実現する意識と組織の改革である。教員養成と研修に関して、大学人自身が行政との連携の意義を改めて確認し、プログラムの開発や実施のための組織を、学外の人や機関と協働して構築することが重要である。

3. 「大学と行政の連携・協働」を支える法の整備と組織・機関の創設

「大学の使命としての養成教育に行政が関与する仕組みの構築」と「任命権者である行政の研修実施権を踏まえ、そこに大学が関与する仕組みの構築」の両者を満足する新たな社会システムとして創造することには、大きなハードルが存在する。このことを踏まえ、地域単位で、養成・研修のあり方に一定の「権限」、あるいは少なくとも「意見具申権」を有する組織を構築すること。それらを国レベルで統括するナショナル・センターの設置もめざすべきである。

また、その実施組織、機関として、全国的なスケールであるいは地域や都道府県単位に、大学と行政の両者を構成員とするコンソーシアムを構築すべきではないか。かつてイギリスにTDA (Training and Development Agency for Schools) という機関があった。教員養成から研修まで、教員の生涯を通じた職能成長を促しかつ支援する機関で、現在は名称も役割も若干変わっているが、わが国でも、「日本版TDA」が必要な時代になったと考える。

むすびにかえて

すでに、教員養成、研修の改善をめざして政策課題の洗い出しと実現に向けた具体の取り組みが始まっている。教職大学院の拡充を図るための制度設計の一部見直しと個別大学の設置計画の作成、そのことに大きく関係する国立大学を対象としたミッションの再定義、免許更新制度の抜本的見直し、教員研修センターの機能強化等、取り組むべき課題は山積している。加えて今後、「道徳および小学校英語の教科化」等、新たな課題に対応する教職課程のあり方が検討される必要がある。さらに開放制原則の下で、大学が自ら特色ある養成教育を実現できる環境を創ることも重要な課題である。教育職員免許法の改正をも視野に入れた今後の議論に期待したい。

<付記>

本発表資料は、国研報告書や新聞、雑誌等のインタビュー記事、依頼を受けて書いた拙稿をもとに、整理したものです。掲載誌・紙等を記し、参考に供します。

1. 『教員養成等のあり方に関する調査研究（教員養成改善班）報告書』（平成23～24年度プロジェクト研究調査研究報告書）、国立教育政策研究所 平成25年3月
2. 「特別対談：高岡信也×北神正行『大学院段階の教員養成の改革と充実について』を受けて」、『SYNAPSE 12月、3月号』ジエース教育新社 平成25年12月、26年3月号（予定）
3. 「巻頭言：学び続ける教員像と教員研修」、『初等教育資料1月号』文部科学省教育課程課・幼児教育課（編集）平成26年1月
4. 「教員研修の高度化・体系化・組織化に取り組むー学び続ける教員像の理念の実現に向けた教員研修センターの役割ー」『SYNAPSE 1月号』 平成26年1月
5. 「教員養成改革への挑戦ー島根大学の教員養成改革はどこまで進んだかー」、『SYNAPSE 2月号』平成26年2月
6. 「研修を再考するー研究と修養の実現のためにー」、日本教育新聞 平成26/2/17紙面
7. 「学び続ける教員の基礎をつくる大学の教職課程」、『教職課程』 平成26年3月号
8. 「インタビュー：新しい時代に相応しい新しい研修を構想し実現する」、『文部科学教育通信』平成26年3月