

教員養成・免許制度改革と「質保証」 —「学び続ける教員」を養成するために—

浅野 信彦*

Reforms in Teacher Training and the Certificate System for “Quality Assurance”: Aiming to Develop Teachers as Learners

Nobuhiko ASANO

要旨 筆者は2010年4月から2011年3月にかけて、「教員養成カリキュラムの体系化を展望した『教職実践演習』の授業モデルの開発」という研究主題で文教大学学長調整金の助成を受け、調査研究に取り組んだ。本稿は、この研究による調査結果の一部を紹介し、今後の本学における「教職実践演習」の授業づくりと「質保証」に向けた教員養成カリキュラムの改善に向けて、基礎資料を提供しようとするものである。

まず、教員養成の「質保証」が求められている社会状況を整理した。次に、2006年中教審答申が強調する教員養成の「質保証」の内実を吟味した。さらに「質保証」に向けた教員養成カリキュラムの改革の事例として、弘前大学教育学部、福井大学教育地域科学部、上越教育大学の取り組みを紹介した。最後に、本学が「目指す教員像・保育士像」として掲げる「人間愛の精神にもとづき、子どもの可能性を信じて、自ら学び続ける教員・保育士」の具現化に向けて、筆者の見解を示した。

キーワード：教員養成 免許制度改革 質保証 教職実践演習 カリキュラム

1. はじめに

筆者は2010年4月から2011年3月にかけて、「教員養成カリキュラムの体系化を展望した『教職実践演習』の授業モデルの開発」という研究主題で文教大学学長調整金の助成を受け、調査研究に取り組んだ。本稿は、この研究による調査結果の一部を紹介し、今後の本学における「教職実践演習」の授業づくりと「質保証」に向けた教員養成カリキュラムの改善に向けて、基礎資料を提供しようとするものである。

「教職実践演習」は、2010年度の大学入学者から教員免許状取得のための必修科目として新設されたものである。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」（以下、2006年答申と略記）において「教職

課程の質的水準の向上」¹⁾のための具体的方策の一つとして提起された。

2006年答申は、2004年10月に当時の中山成彬文部科学大臣の諮問を受けて中教審初等中等教育分科会教員養成部会で審議された結果をまとめたものである。諮問は、①教員養成における専門職大学院の在り方について、②教員免許制度改革、とりわけ教員免許更新制の導入について、の2点について速やかに審議することを求めている。これに対して、2006年答申の本文には「本答申は、今後の我が国の教員養成・免許制度改革の基本的方向を明示しつつ、それを実現するための方策として、上記①及び②はもとより、教職課程の質的水準の向上や採用、研修及び人事管理等の改善、充実等、教員の資質能力の向上を図るための総合的な方策についてとりまとめたものである」と記されている。このことから、答申が強調している教員養成の「質保証」という改革の基

*あさの のぶひこ 文教大学教育学部心理教育課程

本方向は、教員免許更新制に象徴されるような政治サイドからの要求に応えたものというよりは、従来からの中教審の課題意識の延長上に位置づけられるものとみるべきであろう。

中教審からの答申に先だって発表された中間報告(2005年12月)では、「特に学部段階の教員養成教育の充実・改善を図ることが重要である」との提言がなされており、これを受けて、中教審の下部組織として教職実践演習のモデルカリキュラムの検討などを行う協力者グループが設置されている。協力者グループのメンバーは大学で教員養成にたずさわっている研究者と、小中学校の校長、教育委員会の管理主事からなる8名であった²⁾。大学における教員養成の実態と学校現場における新任教員をとりまく状況、そして教員採用の実務などに通じている専門家に詰めの議論を委ねたかたちになっている。

こうした経緯から、「教職実践演習」の新設が大学の教員養成の在り方に対して提起している問題は、政治主導で性急に進められた感のある教員免許更新制の導入などとは異なり、大学の教員養成関係者による「自己批判」という意味合いを含んでいる。各大学が提供する教員養成教育が本当に学生の「教員として必要な資質能力」の形成に資するものになっているのか、それを教員養成にたずさわっている大学教員が自覚的に問い直し、その「質」に責任を持つことを求めているといえる。「教職実践演習」について、答申は科目の新設にとどまらず、教育実習の充実・改善、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化などとセットでこれを提起していることから、大学の教員養成関係者の自己改革的な取り組みを促そうとしていることが読み取れる。

以上のような認識にたち、筆者は、本学において「教職実践演習」の授業内容を計画しその運営体制を構築するうえで、その前提として、教員養成の理念や学生指導の体制、カリキュラムの在り方など、現状を幅広く見直す視点が不可欠である

と考えている。とはいえ、現実には何か大問題に直面しているわけではない本学において現状を見直すためには、自らを相対化しうる他大学の教員養成改革に関する情報を収集することが不可欠であろう。そこで、本調査研究では、教員養成カリキュラムの改革や「教職実践演習」の試行がある程度すすんでいると推測される大学を訪問し、資料収集、実施視察、インタビュー調査などを実施することとした。

考察をすすめていくにあたって、まずは教員養成の「質保証」が求められている社会状況を整理する。次に、上述の2006年答申が強調する教員養成の「質保証」の内実を吟味する。さらに「質保証」に向けた各大学の教員養成カリキュラムの改革の事例を概観する。最後に、本学が「養成する教員像」として掲げる「人間愛の精神にもとづき、子どもの可能性を信じて、自ら学び続ける教員」を具現化するため、今後どのような取り組みが求められるか、筆者なりの見解を示したい。

2. 教員養成の「質保証」が求められる社会状況

前述の2006年答申に先だち、2005年10月、中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する」という答申(以下、2005年答申と略記)を発表している。この答申の第2章は「教師に対する揺るぎない信頼を確立する—教師の質の向上—」と題されていた。その冒頭には「国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保する必要がある」とある。今日の「教員養成の質保証」をめざす数々の改革のおおもとに、教師への保護者や社会全体からの信頼が低下しつつあるのではないかという危機意識があったことがうかがえる。ただし、この時点で問題とされているのは「教師の質」であり、この「質」とは「信頼」とほぼ同義であった。これ以後、教師への社会的な信頼の確立とい

う、いわば教育界の外からの教師への不信感もしくは批判を強く意識して、教師の資質能力の形成や大学における教員養成の諸問題が取り上げられるようになった。2005年答申はこうした議論の端緒を開くものであった。

それでは、これ以前の教員養成改革にかかわる答申は、教師の資質能力をどのように問題にしていたのであろうか。1987年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」（以下、1987年答申と略記）は、教員に求められる資質能力を「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」であるとしている。そして、この「実践的指導力」の向上を図るための方策は、養成・採用・現職研修の「各段階を通じて総合的に講じられる必要がある」と強調する。このように、1980年代後半には、教員の資質能力の向上を生涯学習の観点から捉え、養成・採用・現職研修の充実を図ることが提唱されていた。

この立場は、1997年の教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（以下、1997年答申と略記）にも受け継がれている。この答申では、教員に求められる資質能力を「(1) いつの時代にも教員に求められる資質能力」と「(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力」に区分し、1987年に提唱された「実践的指導力」を(1)に位置づけている。いっぽう、(2)については、変化の激しい時代にあって「地球や人類の在り方を自ら考える」など「幅広い視野を教育活動に積極的に生かす」こと、「変化の時代に生きる社会人に必要な資質能力」を兼ね備えること、これらを前提として「教職に直接関わる多様な資質能力」を有すること、と説明している。そして、これらの多様な資質能力をすべての教員が一律に高度に身に付けることは現実的ではないとし、「得意分野を持つ個性豊かな教員」という教員像を提唱している。教師の資質

能力の形成を教師自身の主体的な学習の継続を土台とする個性の伸長という観点から捉えていることが読み取れる。

さらに1997年答申は、教員の資質能力の形成過程について、養成・採用・研修の「それぞれの段階を通じて総合的に講じられていく」とした1987年答申を引用しつつ、大学における教員養成の役割を明確化するため、各段階の役割分担のイメージを整理している。この中で「養成段階」の役割は次のように説明されている。

「専攻する学問分野に係わる教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる過程。」

このように大学の教員養成の役割を明示し、こうしたものへと教員養成カリキュラムを改善するための方策を具体的に提起している。

これ以降、教員の資質能力の問題を大学の教員養成カリキュラムの在り方と直接結びつけて主題化し、教員養成カリキュラムの改革を推進することによって教員の資質能力の向上につなげようという議論が続くことになる。この前提にあるのは、1997年答申で明示されたように、大学の教員養成で学生に身に付けさせるべきは「教員として最小限必要な資質能力」であるという考え方であった。

このように1990年代後半には大学における教員養成の「改善」が叫ばれていた。しかし、今日では同じ議論が「改善」などという緩やかな表現ではなく、「質保証」という強い言葉を用いて行われている。「質保証」は教育界の外からの不信感や批判を意識して使われ始めたと前に述べた。これをもたらした社会状況を次に確認しておきたい。

2004年、政府の規制改革・民間開放推進会議

は「文部科学省の義務教育改革に関する緊急提言」なる文書を発表し、「常勤教員採用に当たって教員免許を要求すること自体、免許はなくても優れた教育的資質を持つ者が教壇に立つことを阻んでおり、教員の資質向上や教員任用の公平性を損なっている」として、免許制度そのものが「優れた教育的資質を持つ者」の参入規制になっているという見解を示した。さらに「そもそも現行の教員免許は、大学において所要の単位を取得した者に対し授与されるものであり、免許授与の際には人物等教員としての適格性を総合的に判断する仕組みとはなっていないことから、教員の創意工夫を引き出し、真に子供たちのためになる創造的で多様な教育を実現しているものとは言い難い」とも述べ、大学における単位取得を要件として授与される教員免許状が、それを所持する者の教員としての適格性を担保する役割を果たしていないことを厳しく指摘している。

そもそも教育界の外から教員の資質能力や大学の教員養成に向けられる漠然とした不信感は、1970年代から80年代にかけて、校内暴力やいじめなどの学校の「荒れ」が社会問題となる中で、徐々に社会全体に浸透していったと思われる。しかし、ここで規制改革・民間開放推進会議が突きつけている問題はそのようなものではなく、教員免許制度や大学の教員養成そのものに対する根源的な疑義であり、否定であった。こうした問いに大学の教員養成関係者はどう応えることができるのだろうか。それまでの「改善」に代わり「質保証」が叫ばれるようになったのは、文科省や中教審を含む教育関係者の危機感のあらわれであろう。こうして、2006年答申では、教員養成・免許制度改革の基本方向として、教員養成の最終段階における資質能力の確認、大学の教員養成課程に対する事後評価や認定審査の厳格化などを追求する路線が打ち出されたのである。

3. 2006年答申にみる教員養成の「質保証」

(1) 教員養成・免許制度改革の方向性

ここで、2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が具体的にどのような改革の方向性を提起しているのかを確認しておこう。

前節で言及したように、本答申は、文科大臣からの諮問①教員養成における専門職大学院の在り方について、②教員免許制度改革、とりわけ教員免許更新制の導入について、を審議した結果をまとめたものであり、当然この2つは答申の柱をなしている。しかし、中教審はこれにもう一本、「教員養成・免許制度改革」という柱を加えて、全体を3本柱で構成している。なかでも筆頭にあげられているのは教員養成・免許制度改革であった。以下、教員養成・免許制度改革について、2006年答申がどのような方向性を打ち出しているのかを整理しておきたい。

答申は、まず「教員養成・免許制度改革の重要性」について、次のように述べる。

「現在、教員に求められていることは、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となることである。このためには、養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要である。とりわけ教員養成・免許制度改革は他の改革の出発点に位置づけられるものであり、重要である。」

教員養成・免許制度改革を「他の改革の出発点」と位置づける理由は、「養成段階で、教員として最小限必要な資質能力を確実に育成することにより、その後の採用や現職研修に関する取り組みがより実効あるものとなる」からである。

これに対して、教員養成・免許制度の現状はどうであろうか。これについては、

「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力の間に乖離が生じてきている」

と捉えている。こうした状況が生み出された原因

を大学の教員養成の在り方に求め、その課題を3つ指摘している。

- i) 大学が教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）を追求・確立していない
- ii) 大学教員の間専門職業人たる教員の養成を目的としているという認識が共有されていない
- iii) 授業内容が学校現場が抱える課題に十分対応しておらず、実践的指導力の育成が十分ではない

これらの課題は、教員養成段階で学生に身に付けさせるべき「最小限必要な資質能力」について大学が十分に理解せず、科目内容の整合性・連続性を欠くなど、教員養成カリキュラムが十分に整備されていない実態につながっているという。

このように、答申は「教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていない」という現状をどう改革するかということを、教員養成・免許制度改革のテーマとして浮かび上がらせる。

これを踏まえて、「教員養成・免許制度改革の方向」が2つ示される。

- ①大学の教職課程³⁾を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ
- ②教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへ

①については、各大学が「自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて体系的・計画的にカリキュラムを編成する」ことや、「大学全体として組織的な指導体制を確立する」こと、「学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つ」ことができるように、「専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成」できるようにすることなどが挙げられている。そして②については以下のような説明がなされている。

「教職課程の履修を通じて、教員として必要な資質能力の全体について、確実に身に付け

させるとともに、新たな科目を設けるなどにより、その修了段階において、身に付けた資質能力を明示的に確認することが必要である」（下線は筆者による）

この「新たな科目」こそが、2010年度大学入学者から必修化される「教職実践演習」である。

(2)「教職実践演習」について

2006年答申によって提起され、2010年度大学入学者から必修化される「教職実践演習」は、大学における教員養成の最終段階で、学生が教員として必要な資質能力を身に付けたことを明示的に確認するものであるとされている。「明示的に確認する」とはどのようなことを意味するのだろうか。答申には次のような記述がある。

「教職実践演習は、教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するものである。学生は、この科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図る」（下線は筆者による）

学生が身に付けた資質能力を確認する前提として大学によって明示されなければならないものがある。それは「養成する教員像」と、教職課程の履修等を通して学生に形成される資質能力の「到達目標」である。この「到達目標」は、1997年答申で示された「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を踏まえて各大学が設定することが必要である。

教職実践演習の授業内容について、教員として求められる以下の4つの事項を含めることとされている。

- ①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
- ②社会性や対人関係能力に関する事項

③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項

④教科・保育内容等の指導力に関する事項

「教職実践演習」の授業内容にこの4つの事項を含めることが求められている。言い換えれば、教職課程の履修等を通じて学生が身に付けた資質能力をこの4つの側面において確認することが求められているということである。到達目標を設定する際にも4項目は強く意識される必要がある。

各大学には教職実践演習の実施にあたって科目の実施に責任を持つ体制の構築が求められている。

「教科に関する科目および教職に関する科目の知見を総合的に結集するとともに、学校現場の視点を取り入れながら、その内容を組み立てること」

「教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携の下に、授業計画の作成や授業の実施、学生の指導や評価に当たるなど、科目の実施に責任を持つ体制を構築すること」

「成績評価については、例えば複数の教員が多面的な角度から評価を行い、その一致により単位認定を行うことや、教職経験者が評価に加わること等、学校現場の視点も加味した適切な評価が行われるよう工夫する必要がある」

などと述べられている。

また、履修時期は4年次の後期とされているが、円滑かつ効果的な履修を行うため、各大学で入学直後からの学生の教職課程の履修履歴を把握することとされている。教職実践演習の指導はこれを踏まえて行われる必要がある。

この「履修履歴の把握」は、学生個々の科目の履修状況やボランティア活動、社会体験などの状況、それらを通じた教員としての資質能力の形成に向けた課題などを定期的に把握し、記録を蓄積していくことで、学生への教職指導に活かしていくようなものが想定されている。答申に添付され

ている参考資料では「履修カルテ」という名称も用いられている。

3. 教員養成カリキュラム改革の事例

(1) 弘前大学教育学部

弘前大学教育学部は、2007年6月から2008年3月にかけて、文部科学省から委託を受け、『教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ』の実施・効果検証・改善を通じた『教職実践演習(仮)』のモデル開発」事業を実施した。

この事業の成果報告書にまとめられている「背景・問題意識」を要約しておこう。

弘前大学教育学部は、2005年度(本事業開始以前)から4年次を対象に教員として最小限必要な資質能力や実践的指導力の育成を目指した「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」を試行し、2007年度からは正式科目となった。この授業では(ア)学習指導における指導技術、(イ)生徒指導、(ウ)学級経営、(エ)組織・協働、(オ)教職論(含む教育的愛情や使命感など)について、講義、模擬授業、ロールプレイ、事例研究等の多様な演習を取り入れて、基礎的な知識・技能の定着と意欲の向上を図ってきた。また、週1回の「学校サポーター実習」と2週間の「研究教育実習」を上記(ア)～(オ)の「実地調査」「実務実習」と位置づけてきた。これらの成果を下敷きに、新設される「教職実践演習」のモデル開発に向けて4つの課題が設定された。①授業内容の精選を図り2単位にかなったものにする、②3年次までに学生が培った資質能力の向上を図るために効果的なく講義・演習の内容・方法・教材を開発する、③地域の教育ニーズを考慮する、④モデルを開発し、報告会を開催し検討を加える、である(図1)。

こうして開発された「教職実践演習」の授業計画は、図2のように整理されている。

筆者が2010年7月に弘前大学を訪問し、この事業を推進した中心的なメンバーの一人であるF准教授にインタビュー調査を行って感じたのは次

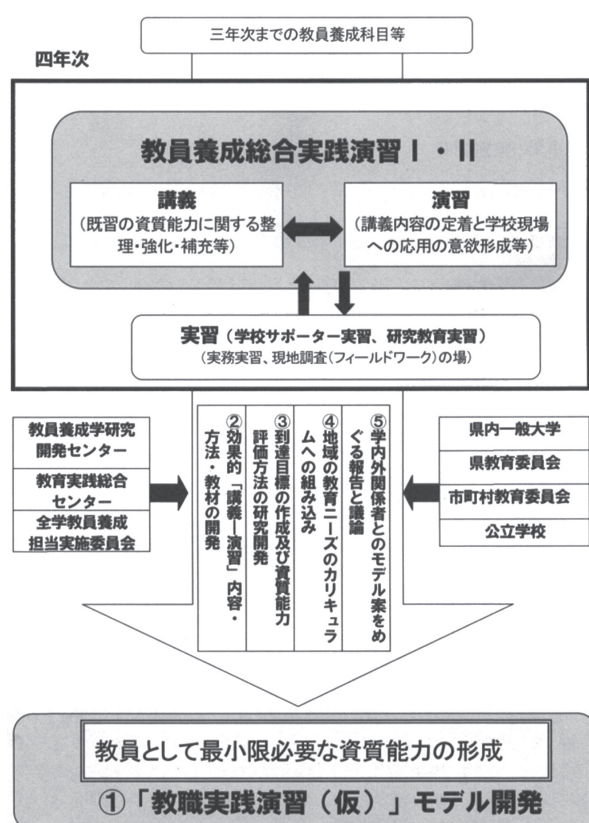


図1 弘前大学教育学部「『教職総合実践演習Ⅰ・Ⅱ』の実施・効果検証・改善を通じた『教職実践演習（仮）の授業モデルの開発』」事業の概要

のようなことであった。

まず第1に、教員養成において、個々の大学教員の専門性や学問的な見識はもちろん大切だが、これまで教員養成はそこに過剰な価値をおきすぎていたのではないかと、ということである。弘前大は、中教審が「教職実践演習」を提起する以前からその下敷きとなりうる授業科目を設置し、教員養成の在り方自体を研究対象とする「教員養成学」の創出を目指してこれに取り組んできたという⁴⁾。このことが、「学生を教師へと育てあげる」ことに対して組織として責任を持つ体制づくりにつながっているという印象を受けた。

第2に、「教職実践演習」はあくまで「学生が身に付けた資質能力を確認するための科目」であるということである。この科目の内容を構想する際、ややすれば、大学は、学生たちが3年生まで

に学んできていること、身に付けていることを置き去りにして、大学や学部の特徴や独自性を打ち出すことばかりに熱意を注ぎかねない。しかし、「教職実践演習」は、従来の教員養成で扱われてこなかった何か新しい資質能力を上乗せするための科目ではない。基本的には、学生がすでにできようになっているべきこと、理解しているべきことを中心に、授業内容を構想していく必要があるだろう。

なお、弘前大学教育学部が掲げる「目指す教員像」は「児童生徒に働きかけ、その反応を読みとり、働きかけ返す力をもつ教育プロフェッショナル」である。

(2) 福井大学教育地域科学部

「教職実践演習」では、学生が「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身に付けたことを明示的に確認することが求められている。この明示されるべき確認指標は「教員養成スタンダード」と呼称され、この答申をきっかけに多くの大学が策定を始めている。

本来、教職実践演習の授業内容は「教員養成スタンダード」と一体的に構想されなければならないはずである。しかし、スタンダードの策定は必然的に教員養成カリキュラム全体の見直しと構造化を要求するため、その実効性を担保しようとすると、大学・学部内で相当な時間をかけて議論を積み上げていく必要がある。目前に迫った「教職実践演習」の実施に向けて準備を進めつつ、同時にスタンダードの策定にも十分な労力を割くことは、現実には困難である。

これに対して、福井大学教育地域科学部は、同学部が養成することをめざす専門職像の背後にある能力観、学習観、評価観にまでさかのぼって検討を加え、「教員養成スタンダード」の策定を試みている。「教職実践演習」の授業についても他大学より2年早く、2011年度から実施する予定であるという。

スタンダード策定の着手にあたり、福井大では

日	回	テーマ	到達目標(内容)	活動形態・方法	演習課題	評価方法	教員養成 総合実践 演習1・II の該当回
	7	生徒指導① 学級指導への対応	学級の中で「集団になじめない子への対応について、子どもの特性や状況を踏まえて、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手立てを示すことができる。	グループによる事例研究、全体発表、質疑応答	小課題(事例分析)/ロールプレイ(場面指導)		第20回
三	8	生徒指導② 不登校への対応	カウンセリングガイダンスの必要性について理解し、不登校の子どもに対する適切な対応をおこなうことができる。	グループ考察、ロールプレイ、全体への指導	ロールプレイ(場面指導)	事例分析	第25回
	9	生徒指導③ 保護者の要望への対応	「対応マニュアル」に基づいて、子どもをよりよい方向へ導くための保護者からの苦情に対して適切に対応することができる。	グループ考察、ロールプレイ、全体への指導	ロールプレイ(場面指導)		第26回
四	10-12	(自由領域)	(例:フィールドワーク) 例:1~9, 13, 14回のテーマに即して訪問校でどのような取り組みがおこなわれているのか理解できる。	例:フィールドワーク(含む、講話、議論など)	観察体験しレポート	例:観察・体験しレポート	
	13	組織・協働① 学校の安全管理	学校生活の中で児童生徒の安全確保のあり方について理解し、校内生活の危機場面について原因・対応・指導を具体的に示すことができる。	講義、グループ考察、全体発表	小課題(危機管理実作業作成)		第14回
五	14	組織・協働② 協働が求められる校務分掌	学校の教育活動を円滑に進めていくための校務分掌について学び、組織の一員としての自覚と、協働しながら実践していることを理解することができる。	個別活動、グループ内評議、全体での質疑、講義	小課題(各分掌の計画案作成)	分掌計画案	第28回
	15	教職論② よりよい教師となるための自己課題	これまでの演習を通して、よりよい教師となるための資力・到達点について自己評価することができ、また教職についてから望ましい教師像を具現するための自己課題を明らかにすることができる。	個別活動、グループ内評議(作品循環対話法)	レポート(望ましい教師像の真実のための自己課題)	レポート	第30回

日	回	テーマ	到達目標(内容)	活動形態・方法	演習課題	評価方法	教員養成 総合実践 演習1・II の該当回
	1	教職論① 望ましい教師像	子どもを観ることの大切さと意図的計画的に育てることの大切さについて学び、授業で果たす教師の役割を理解し、自らの教員の資質能力上の課題を明らかにすることができる。	講義、グループ考察(対話法)、全体発表	小レポート(学習指導における教員としての資質能力面での自身の課題)	小レポート	第2回
一	2	学級経営① 学校・学級の年間(一日)の生活	学校(学級)の年間を通して学級経営の意義・内容を理解し、学級担任の仕事と学級目標の重要性について認識し、学級経営案を作成することができる。	講義、グループ考察、全体発表	小課題(学級経営実作業作成)		第4回
	3	学級経営② 学級づくりの実際	朝の会、朝の会、および特別活動の時間の意義を理解し、具体的な事例にもとづき、適切な指導をおこなうことができる。	講義、グループ考察、ロールプレイ	ロールプレイ(場面指導)	学級経営案	第5回
	4	学習指導① 教材研究と指導案	模擬授業を実施するため、教科書会社等が発行する指導案をもとに、発問・板書・教材・学習形態について検討し、指導案や教材・教具を作成することができる。	グループ討議、グループ活動	小課題(指導案作成)		第8回 第10回
二	5	学習指導② 模擬授業と授業研究...その1	(授業者)発問・板書・学習形態など指導技術に留意しながら、検討した指導案をもとに模擬授業を行うことができる。 (参観者)下記のテーマにもとづき、授業を批評し、具体的な改善案を示すことができる。(テーマ1:学習過程と発問=学習のねらいが子どもにどの程度意識されているか、学習問題に対するまともな答えが得られていたか、発問は子どもに考えさせ、子どもが気づき解決できるように組み立てられていたか)。	模擬授業、質疑と検討	【授業者】模 擬授業 【参観者】 テーマにもと づくコメント	模擬授業と修正指導案	第22~ 24回
	6	学習指導③ 模擬授業と授業研究...その2	(授業者)発問・板書・学習形態など指導技術に留意しながら、検討した指導案をもとに模擬授業を行うことができる。 (参観者)下記のテーマにもとづき、授業を批評し、具体的な改善案を示すことができる。(テーマ2:学習の流れと板書=学習の流れが解り、課題に対する内容が一目で把握できる板書構成になっていたか)	模擬授業、質疑と検討	【授業者】模 擬授業 【参観者】 テーマにもと づくコメント		

図2 弘前大学教育学部が開発した「教職実践演習」のカリキュラム計画

【A】 本学部の教員が共有すべき使命

1. 公教育の担い手としての自覚を持った教師を育てる。
2. 子どもが社会の一員として主体的に生きていけるよう、子どもの学習・発達を支援する教師を育てる。
3. 多様な人々と協働し、社会と教育の受け手に対する応答責任を果たす教師を育てる。
4. 生涯にわたって省察的に学び続ける教師を育てる。
5. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる。

↓↑

【B】 本学部の学生が目指すべき目標

1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。
2. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。
3. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、指導と評価の計画を立てる。
4. 子どもたちが活動的で協働的な学習に参加することを促すために、適切な学習環境・生活環境をつくりだす。
5. 子どもたちが教科固有の思考に支えられた問題解決的な学習に参加することを促すために、教科固有の様々な方略を理解し用いる。
6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。
7. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験をつくりだす。

↓↑

【C】 上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験

1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。
2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習過程を経験する。
3. 教科固有の内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を統合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究を行う。
4. カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案を行う。
5. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。
6. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。

↓↑

【D】 証拠となる学習成果物

方向性	内容
<ol style="list-style-type: none"> 1. 自身の実践・学習を組織化する。 2. 物語（ナラティブ・ストーリー）として構成する。 3. 時間軸を意識し、過去・現在・未来の時間の流れに自己を位置付ける。 4. 専門職実践のビジョンを意識する。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 過去の自身の学習個人誌 2. 教育実習の記録・指導案・教材・子どもの作品 3. 介護等体験の記録 4. 探求ネットワークの報告書 5. ライフパートナーの報告書 6. 学生からの評価、コメントに関するもの 7. 教職員からの評価、コメントに関するもの 8. 他の科目におけるレポート 9. 文献・論文リスト

↓↑

【E】 学習成果物の評価規準

1. 追究の継続性	専門職としての目標の達成のために、実践研究に十分に継続して従事してきている。
2. 追究の協働性	他者の追究を跡付け、理解し、援助してきている。
3. 追究するテーマの質	重要なテーマを追究し、深い分析を行い、学術的根拠に基づいた説得的な議論を展開できている。
4. 視野の広がり	広い視野のもとに自身の追究のテーマを位置付けている。
5. 追究の遂行性	実践と省察をデザインし、実行し、報告している。
6. 追究の重層性	1年生から積み重ねてきた報告群が証拠として含まれ、それらに随時言及しながら、自身の学習をストーリーとして描いている。
7. 専門職実践のビジョン	自身の生涯に渡るライフコースを展望し、個性的な発達を遂げようとしていることがわかる内容になっている。

図3 福井大学教員養成スタンダード

教員養成の課題を3点に整理した。第1に、教師が専門職として学び合うコミュニティを学校に培うこと、第2に、学部 of 早い段階から協働的な臨床体験を組織化すること、第3に、組織化された臨床体験を含む教員養成カリキュラム全体で育成される能力を定義・選択し、また能力を記述・評価するための方法を開発すること、である。このうち、1点目は附属学校園と大学とのパートナーシップや学校拠点方式による教職大学院などが該当する。2点目は1年次から「教育実践研究A」「教育実践研究B」「教育実践研究C」という科目群が位置づけられている。3点目は、すべての学生が上記科目群で経験・省察したことを学習記録にまとめて公開しているものの、それによって育成されている能力や、それと他の科目で育成されている能力との関係を明確化することはなされていなかった。ここに、「教員養成スタンダード」の策定に向けた課題が設定された。

上述の実践的な科目で形成される能力をモデル化しようとする場合、実践の目に見える部分にのみ注目すると、能力を行動目標に細分化して、目標を一つずつ習得させれば全体としての能力を獲得できるかのような安易な発想に陥る危険性がある。これを避けるため、専門職にふさわしい能力観をOECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies)に依拠して再検討し、「新しい能力観」「新しい学習観」「新しい評価観」を明確化した。詳しくは、福井大学の研究成果報告書で解説されている。

こうして策定された「福井大学教員養成スタンダード」(校種や免許状の種類にかかわらず共通の部分)が図3である。

以上の説明に対する筆者の感想を述べる。ようするに福井大は、「すでにある教員養成カリキュラム」「これまで力を入れてきた実践的な科目群」の中で学生がどのように育っているのかを、学生自身の体験や記述といった「生々しい」ところで押さえるだけでなく、「専門職に求められる能力」という少し高いところにも観察地点を設定して、

そこから学生の姿をながめ、彼らの学びと育ちを捉え直そうとしているのではないだろうか。

(3) 上越教育大学

上越教育大学では、2007年度から「教職実践演習」の試行を行っている。試行段階では免許法上の必修科目ではないため、2単位の選択科目として、4年次に通年不定期で実施している。履修登録者は約60名である。ただし、「教職実践演習」が必修化される初年度である2013年度は約220名の学生の履修が見込まれている。

上越教育大学では、「教職実践演習」の到達目標を「上越教育大学スタンダード」(図4)と称している。福井大学のものと比較すると一見してシンプルな印象を受ける。このスタンダードの特色は、上越市・妙高市との密接な連携の下で作成されていることである。同大では、上越・妙高両市と連携して1年次から実習関連科目を段階的に配置しており(図5)、学生に配布される「教職キャリアファイル」には、各学年の実習科目ごとに「上越教育大学スタンダード」を細分化したルーブリックや自己評価票(事前・事後)が用意されている。学生は、学年カリキュラムに即して「教職キャリアファイル」に綴じ込まれている自己評価票や振り返りシートに書き込み、自己認識を深め、習得した資質能力の確認と自己課題の更新を行っていく。年に1回のガイダンス(個別面

事項	Ⅰ 教員として求められる使命感や責任感、教育の現場等に関する事項	Ⅱ 教員として求められる社会的性や対人関係能力に関する事項	Ⅲ 教員として求められる幼児児童生徒理解や児童発達等に関する事項	Ⅳ 教員として求められる教科等の指導力に関する事項
到達目標	1 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢を身に付けている。	1 教員としての職業や職務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な行動をとることができる。	1 子どもに対して公平かつ感情的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。	1 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。
	2 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職業を果たすことができる。	2 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。	2 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。	2 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。
	3 子どもの成長や安全、健康を第一と考え、適切に行動することができる。	3 保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。	3 子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、相違ある学級経営を行うことができる。	3 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。
	4 反省的実践を基とする姿勢を身に付けている。	4 地域社会の一員として、地域や学校の各種行事やボランティア等に参加し、その責務を果たすことができる。	4 子どもの実態や学校の教育課題を踏まえて、結果や成果を意識しながら学級経営の評価を行うことができる。	4 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、教育活動を創造し、展開するための基本的事項を身に付けている。

図4 上越教育大学スタンダード

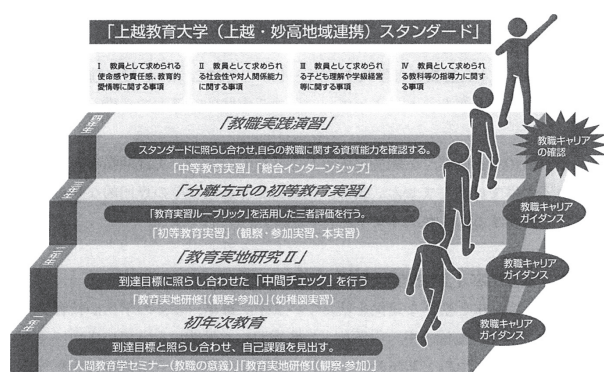


図5 「上越教育大学スタンダード」と実習関連科目

談)も実施している。「教職実践演習」は、「上越教育大学スタンダード」が示すこれらの資質能力が身に付いたかを最終確認するという位置づけである。

2011年度の「教職実践演習」（試行）では学生12名を1グループとし、全7グループが編成された。授業内容は、「教職編」11時間+「教科編」4時間（計15時間）からなる。「教職編」は同大の特任准教授（新潟県教育委員会から派遣された小中教員）7名が担当している。授業のテーマは1回ごとに、例えば「学級担任としてどう対応するか?～いじめ・不登校・特別支援教育～」 「ちょっと気になる子どもがいる学級での保護者対応」など、学生が教員として現場に出たらすぐに直面すると予想されるものが設定される。なお、「教科編」の内容は各教科専門の講座にまかされている。

今後の必修化に向けての課題は、授業時間および教室の確保、授業担当者の確保、教職以外の進路への対応などであるという。授業担当者については、特任准教授以外の専任教員が同じように授業をすすめていけるよう、「教職編」の共通テキストと進行シナリオを作成中である。

以上の説明を受け、次のような印象を持った。上越教育大学では「教職実践演習」と「スタンダード」が地元教育委員会との密接な連携の下で構築され、有機的に機能しているようである。学校現場との連携は2006年答申でも求められてい

ることである。ただし、県教委から派遣された特任教員が複数名いるという恵まれた条件だからできる面もある。こうした大学はごくわずかである。ほとんどの大学では、「教職実践演習」関連の仕事は専任教員の日常業務に上乘せされざるをえないのが実態であろう。

以上、3つの大学の事例を検討してきた。これらは筆者が本調査研究期間中に訪問もしくは情報収集した数多くの大学の一部に過ぎない。研究を通して入手した他大学の資料は膨大な量に及ぶ。しかし、全体像を体系的に素描できるだけの資料が収集できたのは、この3大学のみであった。先進的な改革を進めていると知りながら人脈不足や調査日程確保の難しさから訪問を断念した大学もある。しかし、全体的な印象では、2010年度時点で実体を伴う形で「教職実践演習」に備えていた大学は地方国立教員養成系大学・学部の一部であり、私立大学は皆無に近い状態であった。

4. 「学び続ける教員」を養成するために

2012年8月、中教審は新たな答申「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」を発表した。この答申は教員養成の将来像を「修士レベル化」という姿で提案している点が注目されている。しかし、「修士レベル化」をめぐっては教員養成関係者の間でも賛否両論があり、また、仮に実現を目指すにしても、制度改革は容易ではなく、相当な時間がかかることは想像に難くない。いっぽう、答申に「当面の改善方策」として示されていることのほとんどは、本稿で整理してきた「質保証」への努力で十分に対応できるものばかりである。

ただ、この答申に関して2006年よりも一歩前進していると筆者が評価する点は、今後、教員養成において確立すべきは「学び続ける教員」という教員像であることを明言していることである。

本学では2011年度末に、「教職実践演習」に伴う「履修履歴の把握」のためのツールとして「学

びのポートフォリオ」を作成した。その2年次用の冒頭に「目指す教員像・保育士像」として「人間愛の精神にもとづき、子どもの可能性を信じて、自ら学び続ける教員・保育士」という理念を示した。図らずも、その翌年に中教審が示した教員像がここに含まれている。もちろん、現時点では、本学の「目指す教員像」も中教審の「確立すべき教員像」も、耳障りのいいことばを並べただけのものかもしれない。

しかし、これまでみてきたような「質保証」の取り組みが先進的であればあるほど、どこかシステムチックな印象を受けるのも正直な感想である。「人が人を育てる」といういとなみには、「制度」や「改革」や「組織」が入り込むことのできない領域が存在する。一人ひとりの学生にとって成長の契機となる環境や節目となる経験は多様であり、大きなシステムでは網を掛けきれないところにこそ、「人が人を育てる」ことの大切な要素が隠されている。それは、教員と学生との「人間的なかかわり」である。

それでも「質保証」が求められている社会状況に対応せざるをえないのが、制度的に教員養成を行うことを認められた大学であることの宿命である。そうであるならば、これを、教員養成を担う大学・学部の関係者が、目の前の学生一人ひとりの成長する姿を通して、自らが本当に育てたい教員の姿を問い直す契機とすべきではないだろうか。学部全体・大学全体の体制づくりに向けた議論の中で「育てたい教師」のイメージを豊かに交流し、深め合っていくことが、結果として「質保証」にもつながるはずである。

【注】

- 1) 2006年答申の本文中では「質的水準の向上」とされているが、教育学関連の学会では「質保証」という表現が一般的であるため、本稿でもこれを用いている。
- 2) 「教職課程の改善・充実に関する協力者グループ」は、岩田康之、大橋久芳、狩野浩二、野村晃男、堀井啓幸、向山行雄、矢野博之、山極隆の8名で

構成されていた。

- 3) 2006年答申には「教職課程」という用語が頻出するが、「教職に関する科目」だけでなく「教科に関する科目」を含む教員養成カリキュラム全体をさして用いられているので注意が必要である。
- 4) 遠藤孝夫・福島裕敏編『教員養成学の誕生-弘前大学教育学部の挑戦-』東信堂、2007年。

【参考文献】

- ・中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』平成18（2006）年7月
- ・教育職員養成審議会『教員の資質能力の向上方策等について（答申）』昭和62（1987）年12月
- ・教育職員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）』平成9（1997）年7月
- ・中央教育審議会『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（答申）』平成24（2012）年8月
- ・福井大学教育地域科学部重点研究（研究代表：八田幸恵）『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究-福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて（研究成果報告書）』2010年
- ・弘前大学教育学部モデル事業委員会『「教員養成総合演習Ⅰ・Ⅱ」の実施・効果検証・改善を通じた「教職実践演習（仮）」のモデル開発（報告書）』2008年
- ・日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、2008年