

教員養成改革とカリキュラム：
「在り方懇」以降の教育改革をカリキュラム改善の
視点から見直す

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松木, 健一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8397

教員養成改革とカリキュラム

「在り方懇」以降の教育改革をカリキュラム改善の視点から見直す

松木 健一

1. 国立教員養成系学部教育改革

(1) 「在り方懇」以降の状況

2001年(H13)の「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)ー国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会ー」(以後「在り方懇」とする)^①では、教員養成学部の再編統合を含む抜本的な見直し提案され、それ以降は1都道府県1教員養成学部の原則が崩れるとともに、存続となった教員養成学部でもカリキュラムの改定、GP(Good Practice)事業の獲得競争^②、2008年(H20)教職大学院の創設、2013年(H25)新課程の廃止方針を含むミッションの再定義など、人や金を含め教員養成の目的・内容・方法について急激な変化が続いている^④。

しかしこれらの教員養成改革は、各大学でユニークな取り組みはあるものの、国立大学全体としてみるならば、社会変動とそれに伴う外圧に対するその場凌ぎといった印象を免れない。教員養成改革について、フレームからの抜本的な再構築はこれからというのが現状である。開放制の原則の下での日本の教員養成は、「在り方懇」が指摘するように、「アカデミシャンズ(学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達)」と「エデュケーショニスト(教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達)」との対立を、依然として引きずったままであり、そのことが教員養成の抜本的な解決を困難なものにしている。

(2) 学部教育におけるカリキュラム改革

カリキュラム改善に絞ってその経過をみると、この10年間の最も大きな変化はコア・カリキュラムの浸透と、教員養成スタンダードの設置大学の増加、そして、2010年(H22)入学者から導入された「教職実践演習」^③である。ここでは、アカデミシャンズとエデュケーショニスト、学問探究力と実践的指導力、あるいは理論と実践といった視点から、教師の専門性に関連させてカリキュラム改善の経過をまとめてみたい。

まずは、カリキュラム改善を促す政策の経緯について概観してみよう。上述の「在り方懇」では、「教員養成に携わる教員の間」にカリキュラムについての共通理解がないことを指摘し、関係者による「モデル的なカリキュラム」の策定を進めることを提案している。これと呼応し日本教育大学協会では、モデル・コア・カリキュラムづくりに着手し、体験とその省察の往還を基軸とするモデルを提案^⑤した。このモデルでは、「教員養成コア科目群」を設け、大学での教育諸体験について教育実習を中心に編成・体系化し、その一方で、体験を大学での研究・理論知と結びつける教育研究フィールドを設置することで、数年間にわたって体験と省察を往還するカリキュラムを提起している。

2000年代の教員養成学部は、上述の日本教育大学協会のコア・カリキュラムの提案や、GPの獲得を目指すなければならない状況を反映し、各学部もカリキュラム経営に取り組みはじめ、4年間の教員養成課程の学習内容・構成を整備しようとしてきた。

さらに、2006年(H18)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」の中で、教職課程を修了する時点での学習履歴のまとめとしての意

味合いを持つ「教職実践演習」の導入が提案され実施されている。この「教職実践演習」は、4年間かけ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・形成されたかに関し、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもので、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。「教職実践演習」ではこのような科目の趣旨を踏まえ、使命感や責任感や教育的愛情等に関する事項、社会性や対人関係能力に関する事項、幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項について、見学・調査やグループ討議等を経て行おうとするもので、2単位のわりには極めて盛りだくさんの科目となっている。

また、カリキュラム改善の動きは、いわゆる「質保証」を求める動きにも連動している。大学ごとでアドミッションポリシー、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーの整備、そして、教員養成スタンダードの作成などが矢継ぎ早に行われている。「教職実践演習」の実施にあたり到達目標について確認指標の明示化が必要になることや、日本教育大学協会が2007年(H19)「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討」を通して、中学校教員養成の教科の在り方について提案したことも、これらの動きに呼応している。いずれにしても、大衆化・ユニバーサル化しつつある日本の大学教育に対して、社会的な信頼を回復していくためにも「見える化」が必要になってきたためであろう。

さて、コア・カリキュラムの導入から教員養成スタンダードの設置や「教職実践演習」と進められてきたカリキュラム改善の動きは、実際のところ、教員として

の資質能力を高める方向で機能してきているのであろうか。

戦後の教員養成学部で繰り返し論議されてきたことは、アカデミシャンズかエデュケーショニストの育成、あるいは、学問探究か実践的指導力の育成、さらには、理論知か実践知の育成などと表現されてきた対立意見についてである。しかし実際は、これら是对立構造になっていない。学問探究力育成の主張の実態は、教師の資質能力としての学問探究力というよりは、当該大学教員が担当する学問の学習を学生に求めることを意味しており、さらには、学生に対しその学問の初心者として当該学問固有の体系に習熟することを求めているというのが実態であろう。一方、実践的指導力の育成も同様な実態がある。学校現場から求められていた実践的指導力は、教師としての即戦力の形成として読み替えられてしまい、現場での知識技能の習得と鍛錬を求めるものに変質してしまっている。その結果、両者是对立しているようで、実際は両者とも学生に知識蓄積・技能習熟型の学習を求めており、知識基盤社会が教師の資質能力として求めているものとは異なってしまう。従って、この状態で理論と実践の往還を唱えても融合しようもなく、ことばだけが空しく響くだけとなっている。

従って、教員養成に対する大学教員や教育委員会のフレームが上述の状態のまま、コア・カリキュラムやスタンダードが設定され、「教職実践演習」が実施されても効果が出せないばかりか、一層の分断化が進む恐れがある。大学教員が従来からの専門科目の学習形態を変えない限り、コア・カリキュラムが設定されても、そ

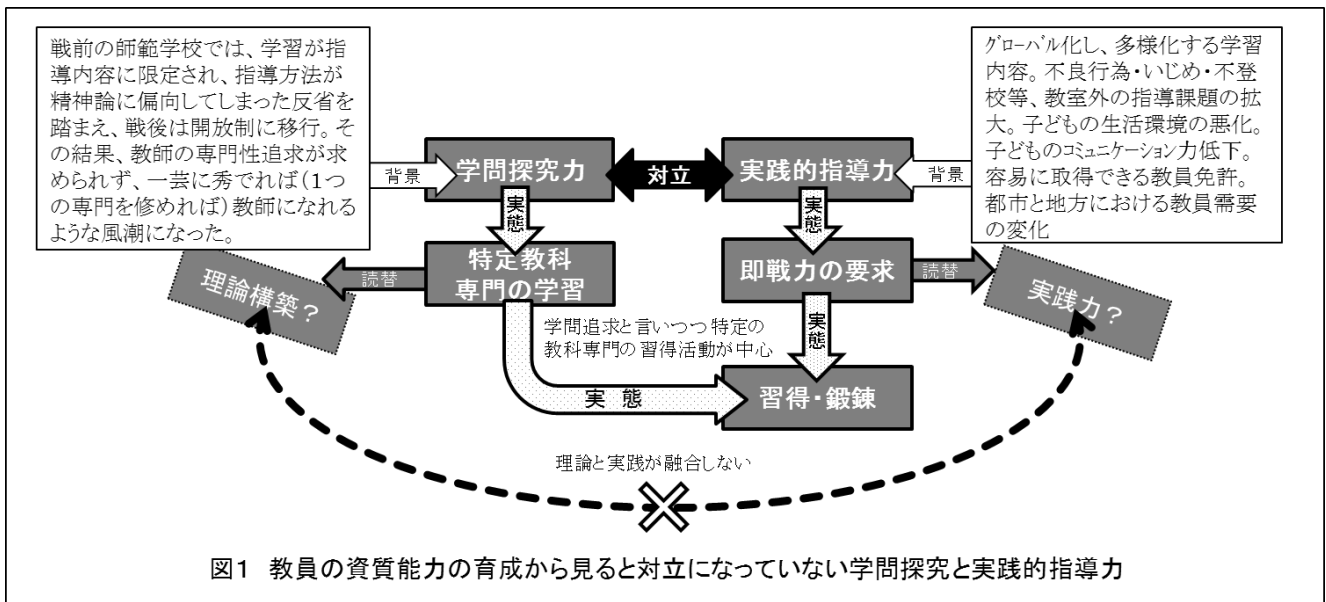
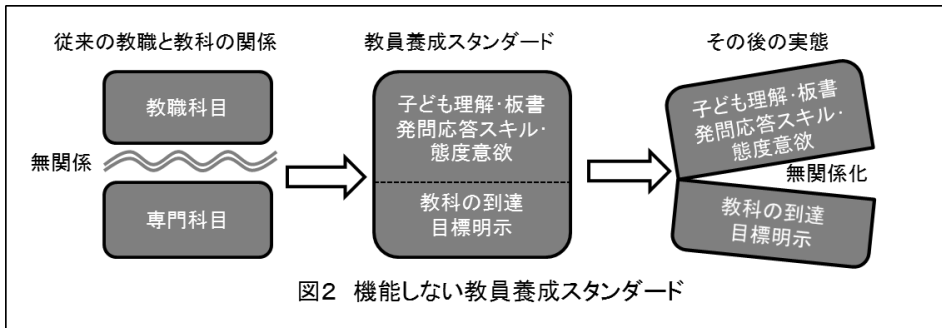


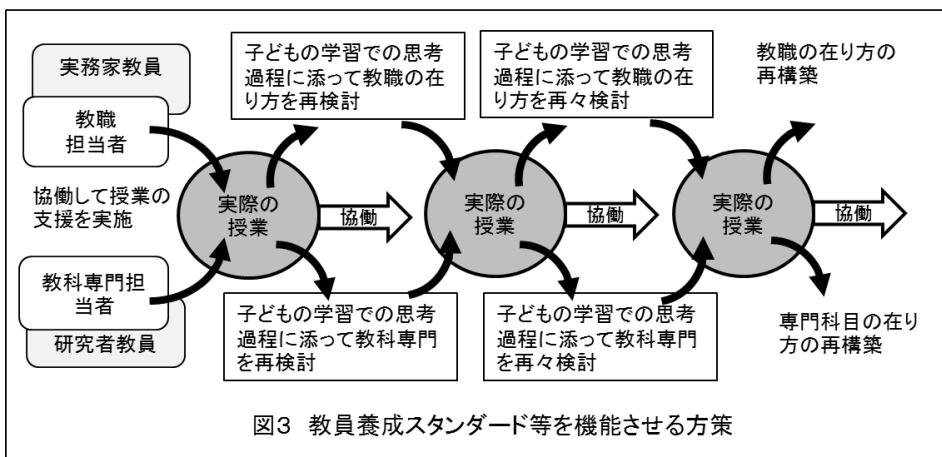
図1 教員の資質能力の育成から見ると対立になっていない学問探究と実践的指導力

れと専門科目の繋がりには存在せず、教科専門担当者から見れば、コア科目への参加という余計な業務が増えただけと映るであろう。また、教科のスタンダードが設定されても、担当者はむしろ各教科の到達目標に眼が向き、最低限の達成目標を確認するだけである。結局のところ、子ども理解や他教科との関係や指導方法などは切り離してしまい、従来となら変わらないフレームに戻ってしまうことになる。

習の実現に向けてそれぞれの学問がどのような貢献ができるか検討することである。まずは専門の異なる大学教員が同伴して徹底したケーススタディを行う。さらに、貢献できた視点から、翻って自らの学問体系を再構成することを試みることであろう。この絶え間ない実践と省察の往還の中に教科内容学が構築されるものではないか。お気づきのように教科内容学の構築は、学生の学びと同様な実践と研究の省察による往還によ



って成立する。むしろ、両者の学びが同型写像の構造であるからこそ、大学教員の指導の下に学生が教科内容を深めることができるのである。大学教員の学びの在り方が、学生の学びを促すのである。このアプローチなくして、理論と実践の架橋はない。コア・カリキュラムの導入・スタンダードの作成・「教職実践演習」等のカリキュラム改革の実施にあたって、大学教員は実際の授業を共有する場面を持つことが前提なのである。そして、下記の点に心がけて実施することが重要であると思われる。



さらに改革が一步進められて、教科専門を教科内容学に切り替えるという話になれば、教科専門担当者の不満はピークとなる。旧来の固有の学問体系を維持しつつ、教科内容学に押し込められるようになると、さらに一層の細切れ科目の羅列となるからである(理科ならば、物理学・化学・生物学・地学の一部を全てにわたって教えることになり教科の中でもさらにコンパートメント化した知識の羅列となる)。

こういった相克を脱するのにはどうすればいいか。まずは大学教員が、自己の背後にある学問体系に固執するのではなく、一旦離れる勇気を持つことではないか。事の始まりは、研究者教員と実務家教員、あるいは教科専門担当者と教職担当者が、学生と共に子どもの授業活動に参加することであろう。大学教員同士は、共に場面を共有し、そこで起きている事象を共有し、子どもの学習活動の文脈をたどりながら、よりよい学

- ① 教員養成学部は多様な実習の場を確保すること(学校との連携協働の実現)
- ② 大学教員は、実践の場を共有しながら研究者教員と実務家教員、あるいは、教科専門担当者と教職担当者の協働による新たな学問体系の構築を目指すこと(教科内容学の構築)
- ③ 学生には教科・学校種・経験(1年-4年)等の違いを越えて、公教育の理念に照らして学習の目標・内容・方法の捉え直しを経験させること(普遍的本質的課題の発見)
- ④ 学生には長期の学習履歴を振り返り、自己の在り方と関連させながら学習成果の捉え直しを経験させること(教師としてのアイデンティティ形成)
- ⑤ 大学の授業では、学習コミュニティの形成をその授業の中で実現させること(実践の語りと傾聴を通して同僚との協働関係の形成)

現在、国立の教員養成学部多くの多くは、ミッションの再定義(H25)の過程で、小学校教員養成に重点を置くことを公言してきている。小学校の教員養成のカリキュラムは、10教科の単位がコンパートメント化したまま提示され、予定調和論的に学生に委ねられやすいカリキュラムになっている。教員養成改革の成否は、今後各大学が、小学校の教員養成のカリキュラムをどのように構築するかにかかっている。現在、教員養成に携わる大学教員については、修士課程必置定員の「大きくくり化」も重なってきており、小学校教員養成課程(コース)の教員組織の大胆な組み替えも含め検討すべき段階にある。

2. 教職大学院の教育改革

(1) 教職大学院のカリキュラム

2006年(H18)中教審は「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申する中で「教職大学院」制度の創設を提言し、「(補論)教職大学院におけるカリキュラムについて」(以下補論とする)で、極めて詳細なカリキュラムイメージを別掲している。理論と実践の融合を前提に、大幅な「学校における実習」の導入、事例研究やフィールドワーク等の教育方法の積極的な工夫、そして、実務経験者による指導など、これまでの大学院教育にはない実践的なカリキュラムイメージとなっている。これを受け2008年に教職大学院の開設を目指した各大学は、カリキュラム等の設置条件の厳しさに難渋することになる。しかし、福井大学は補論のイメージ範囲に留まるならば、はじめて創設される教師のための専門職大学院が、その機能を十分に果たせないのではないかと考え、さらにカリキュラム改善を実施することにした。いわゆる「学校拠点方式」のカリキュラムである。それは、2001年から学校教育専攻(修士課程)に「夜間主学校改革実践研究コース」を設置^④し、「学校拠点方式」の試行を重ねてきた経緯があったからである。詳細は後述するとして、まずは、提案された補論を履行した上で、さらにどのように実質化と精緻化を試みたのかについて概要を説明しておこう。

(2) 「(補論)教職大学院におけるカリキュラムについて」の問題点

提案された補論は、具体的に科目内容を例示するな

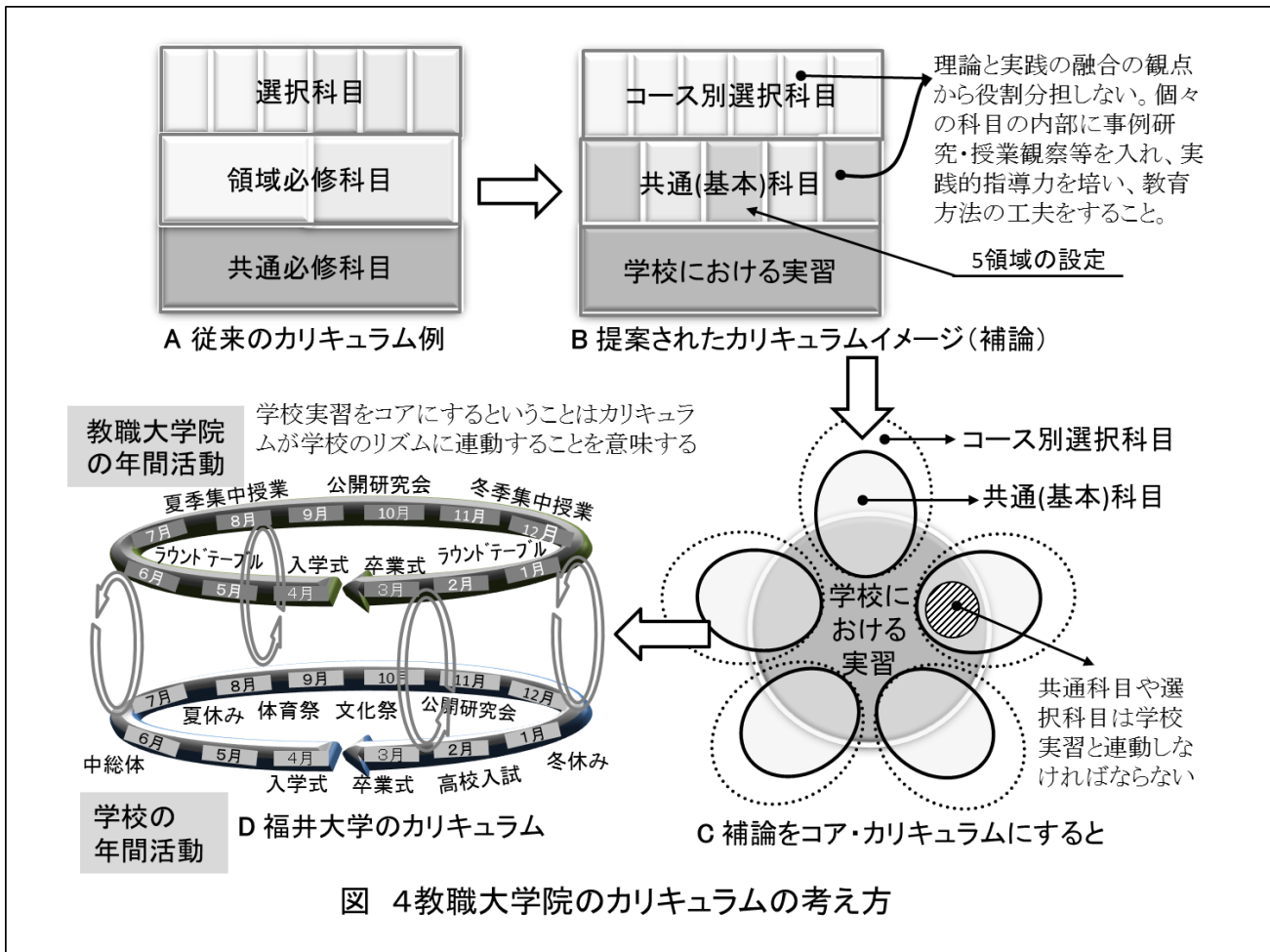
ど、かつてなく微細にわたってカリキュラムの在り方を規定しているが、従来からのカリキュラムに慣れ親しんでいる大学教員にとって、その条件の厳しさはあるものの、これまでの大学教育のフレームから抜け出さなくても済む構造になっている。大学教員は、各自の専門内容に合わせて実習やアクティブラーニングを加えなければならなくなったが、基本的には従来通り授業をすれば事足りる。図4のAからBへの変換だけでは、専門や教員ごとにコンパートメント化した授業の継続を許容してしまうことになるからである。仮に申請段階で、研究者教員と実務家教員のチームティーチングと言っても、実際の運営はオムニバス形式で進めれば済んでしまう。だが、実践的指導力ということを目指して掲げるのであれば、大学教員が自分の専門の学問体系を指導伝達するという発想から一旦離れ、実践の中で再度学問を構築し直すくらいの認識の転換をはかる必要がある。

「理論と実践の往還」が意図することは、「学校における実習」を中心にカリキュラム全体が構成され、その実践と省察がなされ、さらに学問的背景から実践が再構成され、新たな実践がうみ出されるような構造になっていることであろう。また、そういった実践-省察-再構成のサイクルの展開そのもの自体が省察され、当事者の成長、教育の本質、教科の特質等から、これまでの学問体系についても再構成される構造になっていることである。加えて、知識基盤社会の子どもたちに協働探究する能力を培うことができるように、大学の授業そのものも受講者同士の協働や、専門の異なる大学教員同士の協働が行われる同型写像の構造になっていることであろう。同じ構造だからこそ大学院での学びが、学校での子どもの学びに直結し、そして、構築される新たな実践の学が、教師の実践的思考を支えることができるのである。このためには、教育課程を「学校における実習」を核にしたコア・カリキュラムにすることである(図4のBからCへ)。

ところで、「学校における実習」を核にするということは、当然のことながら大学のキャンパス・リズムでカリキュラムを構成することはできない。学校に流れる1日の、1週間の、そして、1年間の活動リズムに合わせてカリキュラムを構成することを意味する(図4のCからDへ)。つまり、カリキュラムをキャンパス・ベースからスクール・ベースへ変換する「学校拠点方式」の実現が自然の流れであった。福井大学の

カリキュラムは、修得しなければならない45単位が

②ビジョンの共有、そして、③参加する者の教育研



1つのプロジェクトのように連動しつつ、学校の2年間のリズムに合わせて構成されている。このようなカリキュラムがあって「学校拠点方式」が機能するわけであり、「学校拠点方式」が、いわゆる「出前授業」ではないことがお分かりいただけよう。

(3)カリキュラム改革を支える実践コミュニティ

ここまで、「アカデミシヤンズ」と「エデュケイションリスト」、「教科専門」と「教職担当者」、あるいは、「研究者教員」と「実務家教員」の対立を克服する手立てとして、ケーススタディを通して実践を共有し合うことの重要性を指摘してきた。福井大学の教職大学院ではこれらの解決のために、毎週行われるFD、チームで行われる学校訪問、学部卒院生に対して協働で行われるカンファレンス、「教師教育研究」の執筆、協働し分担して行われる運営組織等が有機的に結び付き分散型実践コミュニティとして機能している。

専門の異なる者同士の協働を実現するためには、①上述してきたような実践の共有(ケーススタディ)と、

研究者としてのアイデンティティと協働研究内容の齟齬の解消が必要である。福井大学の教職大学院では、教員スタッフが、メンバーを変え、目的を変えながらいくつものコミュニティを形成している。つまり、一人のスタッフはいくつものコミュニティに所属することになる。拠点校の教育研究を支える目的でのチーム、学部卒院生のカンファレンスを支える目的のチーム、教職大学院と教育委員会との連携を進めるための運営チームという具合に、目的や視点を換えながら幾重にも協働を行う分散型コミュニティを形成している。同時に、FD等を通して事あるごとに、自らの大学での実践を語り傾聴する会を設けている。さらに、そういった実践を「教師教育研究」等の執筆を通して、長期的なスパンで省察することを求め、自らの教育研究との教職大学院での実践の在り方の関係を問い直す仕組みを設けている。

教育改革の出発点は教員養成改革であり、教員養成改革は大学教員の意識改革から実現しなければならないであろう。この最も困難な改革を実現するために

は、カリキュラム改革が不可欠である。そして、カリキュラム改革を成功に導くためには実践コミュニティの形成と不可分である。福井大学は、今この改革に着手している。

註

- ①今後の国立の教員養成系大学学部の内実について—国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会—2001年 平成13年11月22日
- ②GP(Good Practice)事業とは、国公立大学を通じた競争的な環境の中で重点的な財政支援をすることで、大学教育の改善を進めようとはじめられたものである。2003年(H15)「特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)」から始まり、教員養成改革に特化した2005年(H17)「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)」、2006年(H18)「質の高い教員養成推進プログラム」などがある。各大学は、「在り方懇」後の教員養成学部の生き残りをかけ採択に鏑を削ることになる。
- ③2006年(H18)の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方」では、教職課程の質的水準の向上、「教職大学院」制度の創設、教員免許制度の導入が答申され、教職課程の具体的な方策として「教職実践演習」の創設必修化が提案された。
- ④S46答申以降、教師の専門性の高度化にかかわる答申や提言等で本論で参考したものを下記に示す。
中教審答申 1971 「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的な施策について」(昭和46年6月)
中教審答申 2002 「大学院における高度専門職業人養成について」(平成14年8月5日)
中教審答申 2006 「今後の教員養成・免許制度の在り方

について」(平成18年7月11日)

- 中教審答申 2012 「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」(平成24年8月28日)
自由民主党 2013 「教育再生実行本部第2次提言」新入材確保法制定部会 (平成25年5月23日)
教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 2013 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」文部科学省(平成25年10月15日)
- ⑤日本教育大学協会では「在り方懇」の公表に呼応して、下記に示す小学校を中心としたコア・カリキュラムと中学校の強化を中心としたカリキュラム・モデルを提案している。
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」を基軸にしたカリキュラムの提案—』2004年3月
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—<体験>-<省察>を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開—』2006年3月
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到達目標・確認指標の検討—中学校教員養成における<教科>の在り方を中心に—』の展開—』2007年3月
- ⑥福井大学の学校改革実践研究コースの立ち上げから教職大学院の創設経過については、次の論文に詳しい。
松木健一 2010 「教師教育における教師の専門性の捉え直し」教師教育研究V o 1 .3, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻