

わが国における教員養成高度化をめぐる諸相の展開

A Study on Aspects of the Development of Japanese Teacher Education Reform

矢田 貞行*
Sadayuki YADA

キーワード：教職大学院、教員養成スタンダード、教員の資質向上プログラム

Key words: graduate school of teachers, teacher education standards, teacher-training
program for improving teachers' ability

要約

2012年8月に出された中央教育審議会答申以来、わが国の教員養成施策は、一方では教職大学院の拡充、教育学研究科修士課程の教職大学院化への転換、他方では大学と教育委員会との連携・協働による『学び続ける教師像』の探求にある。養成段階においては、明確な教師像、それに基づくカリキュラム編成、実践性を指向した「教員養成スタンダード」の確立、質保証のための認証評価システムの創設という方向にある。

2012年12月の政権交代によって成立した安倍内閣は、少子高齢化、グローバル化、経済格差是正の下で、教育再生をスローガンとして、教員養成に関しては修士化よりはむしろ、高度化を通して教員資質の向上を図る方向で改革を推し進めてきている。

そこで本稿では、高度化の諸相を文部科学省の施策、国立大学法人の取り組み（教職大学院の実践、研究大学における教師教育への参画）、提携校における教育実習、教育委員会との連携等に求め、わが国における教員養成の高度化の本質を明らかにする。

Abstract

This paper aims to investigate and describe contemporary views of the Japanese teacher education reform. The author reflects on research into educational practices and the reform of teacher education in recent years.

The founding and expansion of a teachers' graduate school raises a university from pre-service teacher education to graduate teacher degree level. This should be appreciated

* 東海学園大学スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

by teacher-training universities.

It can be noted that teacher-training universities suffer from a significant number of disadvantages including the loss of power to deliberate on and autonomously implement their pre-teacher education methods. However, by pursuing and realizing teacher education reforms, teacher training universities possess essential and significant functions.

The author carried out a second analysis of the teacher education standards implemented at two graduate teacher education universities the Graduate School of Hyogo University of Teacher Education and the United Graduate School of Kyoto University of Teacher Education. It was found that it was of significance to clarify the competence to be acquired during the 6-year program and make it possible for instructors to suggest the ideal teacher which should be targeted by the college. Teachers have the ability today to solve the serious problems currently faced by the Japanese school system.

1. はじめに

2012年12月の政権交代により登場した安倍内閣は、教育再生を主要な政策の1つの柱にして、爾来教育再生実行会議を通じて強力な改革を推し進めようとしている。

その背景の1つには¹⁾、30年後にはわが国において1億人を切る人口予測、50年後には3割の人口減が予想され、全人口の4割で65歳以上の高齢者が占めるようになるという少子高齢化の進展がある。このことにより、将来労働人口の減少、経済成長率の低下を招く恐れがあり、加えて近年中国、韓国等の台頭により、国民1人当たりのGDPが低落しているなど、国際競争力に陰りが見え始めてきている。

さらに、もう1つの背景は²⁾、家庭の経済格差の再生産・固定化である。不況や失業に伴う親の収入低下による高等教育機関への進学機会の断念、高い学歴が望めないことへの社会階層の固定化が、国家・社会の衰退を招くという危惧がなされている。

ところで、日本再生には次の3つの力がキーワードになると文部科学省（以下、文科省と略す）はみている³⁾。すなわちそれは、1. 自立、協働的な力を涵養して社会を生き抜く力、2. わが国の強味を活かすグローバル人材、地域活性化を可能にする未来を見据えた人材育成、3. 1人1人の個人ががんばれる、誰もが安全・安心に学べる環境、生涯学習社会を実現する学びのセーフティネットの構築である。言うまでもなく、このような力を身に付ける教育、人材育成が喫急の課題として求められるわけであるが、それを可能にする教員の養成、教員の資質能力向上が愁眉の課題となってくることは事実である。

文科省は、周知のように教員の資質向上（教職大学院の創設、教員免許更新制、教職実践演習の導入）を謳った2006年7月の中央教育審議会（以下、中教審と略す）答申「今後の教員養成・

免許制度の在り方について」を、今日の改革の原点であると捉えている。この背景には、大学に教員養成の理念が存在していない、教職＝専門的職業人という認識が大学側に欠落している、体系的カリキュラムが編成されていない、修士課程（専修免許状）に実践的な指導力育成の条件が担保されていない、という批判が根底にある⁴⁾。

その後、2012年8月に出された中教審答申「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」は、教育委員会と大学の連携・協働を謳い、学び続ける教員の支援・仕組みづくり、教職大学院を中心とする教員養成の修士化を答申した。そこで、教員養成大学・教職大学院は、教育委員会・学校の要望を反映したカリキュラムの編成、実務家教員を配置するとともに、常勤・非常勤講師等への採用を含めた教員就職率のアップを目指してきた⁵⁾。さらに、2012年の答申以降、文科省の教員養成に関する研究協力者会議では、大学院における教員養成と教職課程の質保証について2つのワーキンググループを発足させ、検討を重ねてきた⁶⁾。前者は、国立大学法人の教育学研究科（修士課程）の順次教職大学院への移行、教科に関する教員の配置、学部所属教員とのダブルカウント可等を打ち出している。一方後者は、課程認定の厳格化、実地視察の強化を求めている。また、国立大学法人については、教員養成のミッションを確認し、今後の方向性として教員養成の規模縮小を図りつつ、質的向上を目指すとしており、小学校課程や教職大学院の重点化を求めている。

II. 教員養成の高度化

1. 文部科学省の施策

今日では、政権交代による周囲の政治的变化により、教員養成の「修士化」は「高度化」にすり替わり、中教審で提案された「基礎免許状」「一般免許状」という呼称は用いられなくなっている。しかし、「政治状況の変化があっても今後の方向性は変わらない」⁷⁾のは、事実である。

文科省は、高度化の背景、その必要性について次のように捉えている⁸⁾。教師がなぜ学び続けなければならないか、という問いに対する回答は、高い資質を有する教師への周囲の高いニーズが社会から存在することによる。加えて、子どもの置かれている状況が変化してきている。すなわち、子ども同士のコミュニケーションの欠如、小学校からの通塾、グローバル・イノベーション人材の育成、世界で活躍する日本人の育成、ICT、特別支援教育、いじめ、親の高学歴化、外国籍児童生徒の急増等がその背景になっている。

このような課題に対応できることが、今日教員に求められる資質能力の1つとされている。つまり学び続ける教師が、専門職としての知識・技能を不断に修得していくことで解決することが求められているのである。また、総合的な人間力は、さまざまな学修を通して身に付くものであるが、大量退職の時代を迎え、20代、30代ばかりの職場で少子化に伴う学校の小規模化・学級数の減少（1学年1学級）とも相俟って、ベテラン教員からノウハウを受け継げないといった声や

保護者・地域との連携の高まり等に対して、初任者が期待に応えられない状況が生じている。こうした状況の中で、大学・教育委員会が一緒になって学び続ける教員を支援しないと、とうてい高度化に応えられないのが現実となっている⁹⁾。

一方、新任教員に対する校長の目は、厳しい。文科省から出されている初任者に関する調査結果¹⁰⁾（三菱総合研究所「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」平成22年4～8月、文科省委託研究）についてみると、集団指導の力、授業づくり、学級づくりの力が不足している。講義だけでは不十分であり、どのような能力を大学で身に付けさせるかを明確にする必要があることが養成側の大学に求められている。また、教員研修については、個々の教員の学びに応える必要がある。特に管理職に不足している能力には、状況への対応、教員の意欲を引き出す能力、組織的機動性、学校経営の力であることが教員側から指摘されている。そのため、管理職のマネジメント能力を大学で開発する必要もある¹¹⁾。

このようにみえてくると、実践的指導力を育成するカリキュラムを大学が教育委員会と協働して、開発・運用していかなければならない。そのためには、今後学校教育がどう変わろうとしているのかを的確に把握しておく必要がある。ちなみに、教育再生実行会議では、学校教育全般（2012年8月の中教審答申以降、第3次－大学、第4次－大学と高校、第5次－6・3・3制、義務教育、小中連携、免許制度）にわたって検討がなされ、提言が出されている。具体的な改革動向については、2014年11月時点ではまだ水面下の状況にあるが、今後文科省、中教審の動向を注意深く見守る必要がある。

2. 国立大学法人の取り組み

(1) 教員養成大学（兵庫教育大学）

上述のような動きを受けて、国立大学法人ではさまざまな取り組みが行われてきている。本項では、教員養成大学（兵庫教育大学）、研究大学（名古屋大学、北海道大学、京都大学）における教員養成の高度化の取り組みについて紹介する。

兵庫教育大学は、今日に至るまで「学部＋修士」6年間の一貫型モデルカリキュラム⁸⁾を構築し、教職課程の改善、質保証に取り組んできた。また、それは養成→初任→中堅→ベテランという、教員生活の各段階に対応したものである。すなわち、養成→初任は中教審で構想された「一般免許状」に基づくモデルカリキュラムであり、教育委員会と連携した実習モデルも網羅している。他方、中堅→ベテランは所謂「専門免許状」であり、高度な専門能力を証明するものである。このようなモデルカリキュラムは、大学院における修学とリンクしたものとなっている¹²⁾。

また、昨今の教師教育の世界的動向と課題といったグローバルな問題や教育委員会ならびに学校との連携といったローカルな問題についても併せて調査し、その上でカリキュラムを構築している。同大学では、2012年8月の中教審答申や2013年10月の中教審教員養成部会報告を基

に、『学び探究し続ける教員』をスローガンに掲げて、教員養成の高度化の本質、すなわち教職大学院・学部が一体となったカリキュラム構想、教員養成の高度化のデザインを具体化しようとしている¹³⁾。

2011年以降の同大学における高度化の取り組みについて渡邊隆信（兵庫教育大学）は、次のように説明している¹⁴⁾。教職大学院のカリキュラムについては、6年一貫のものを「入口」として考えている。「出口」としては、到達目標（＝「教員養成スタンダード」）を身に付けておくべき資質能力として掲げている。なお、学部については、教職実践演習の到達目標を運用するとしている。

同大学では、学び探究し続ける教員を「探究的实践者」の養成と位置付けている。したがって、大学院で2年間学ぶ内容は、研究力を身に付けることに関するものであり、複雑な学校の抱える課題に対応するため、新しい知識・技能を修得するものとなっている。つまり、実践的指導力を身に付け、学校現場と連携・協力しながら解決に取り組むことをカリキュラムの目標に置いている。

このモデルカリキュラムには、4年（学部）＋2年（教職大学院）にわたって、『教育実践』『リフレクション科目群』『専門科目群』『市民教養科目群』『教職共通科目群』に加えて、新たに『教職キャリア科目群』が置かれている。ちなみに、この『教職キャリア科目群』とは、学部の教職実践演習に類する内容を大学院においても継続的に行うものである。最後の修士2年修了時に、研究論文を書くことになっている。なお、学部卒業段階では、研究基礎論文を作成する。

また、理論と実践の相互の往還（concurrent）を可能にするため、学部3年次に教育実習を行うが、その前後に教職科目を配置しており、大学院では実習前後に教科内容に関する科目を置いている。これによって、実践をデザインしていることを渡邊は、明らかにしている¹⁵⁾。

課題としては、教育委員会にどこの段階で入ってもらうか、教育学・教科教育学・実務教員をそれぞれ何人配置するかといった教員組織の問題や県内の他大学との大学間連携、初任者研修をどうするのかということが挙げられており、今後の検討事項であるとされている¹⁶⁾。

なお、この高度化プログラムについて名須川知子（兵庫教育大学）は、以下のようなコメントを行っている。「このプログラムは、教員生活全体を通じて、生涯にわたる教員資質能力の向上をデザインしたものである。学び続ける教師とは、単に学び続けるだけではなく、『学び続ける探究する教員』を意味しており、探究的实践者を育成することに他ならない。そこに大学の責務があると考えている」¹⁷⁾。

高度化については、優秀な教員と学歴は関係なく、学校現場での研修（on the job training）を通して育つという意見も見られる。また、安倍政権からは、「4＋α」「修士化」という用語が聞かれなくなったのも事実である。しかし、教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人と位置付けた2012年8月の中教審答申以降、教職大学院未設置県には既存の大学院教育学研究科を改組

転換させるなど、教職大学院拡充の方向は変わっていない。多くの先進諸国は、大学院レベルですでに教員養成をやっているにも関わらず、わが国はそれに比べると遥かに遅れている。外国では、すでに理論と実践の架橋、専門職化、研修のインセンティブを通して職能的成長を図る高度化をシステムとして取り入れている、と名須川は述べている¹⁸⁾。

このような研究成果(兵庫教育大学プロジェクト研究『教員養成の抜本的改革に向けた体系的・機動的な教育システムの開発』研究成果報告、平成26年)としては、①「スタンダード」に基づく学部・修士のモデルカリキュラムの構築、②専門的能力を育成する研修の枠組み策定、③現職教員のICTを活用した修学整備システムの試行などが挙げられている¹⁹⁾。

また、研究課題としては、(ア)教員の高度化-養成-採用-研修(6年一貫あるいは4年+実践+a)、(イ)スクールリーダー育成-学びつつ、探究し続ける、教育委員会と提携した大学としての特性・役割の明確化が今後一層求められると指摘している²⁰⁾。

ところで、本プログラムにおいて育成される教師の力量については、「探究(する)力」=「研究(する)力」と捉えている。しかし、研究がそのまま現場教師に役立つのかという疑問に対しては、「研究力」にはさまざまな分野の「探究力」を付けた方が良いという意見がある。また、「研究力」とは、学校現場から大学院に来て学修の後、学校現場に帰るので、何を課題とするかについて学び、解決法を探究して研究論文としてまとめることを教育実践研究においてデザインしている。ちなみに、デザインするとは、さまざまなものを構想する、企画することを意味し、高度な教員養成システムを深化させることであると定義付けている²¹⁾。

なお、学部段階では、教職実践演習においてその学びを評価するが、大学院においてもその資質能力を引き続き評価する、大学院段階における「教職実践演習」が必要であるとしている²²⁾。

一方、トップリーダーの育成については、教員のライフステージにおける力量形成、すなわちお互いが同僚性を深めつつ、かつリーダーの役割を果たす研修、教育委員会との連携によるプログラムの強化が必要であると結論付けている²³⁾。

(2) 研究大学

①名古屋大学教育学部

教員養成の新たな動向としては、研究大学における教師教育への参入が挙げられる。旧帝国大学・旧文理科大学を母体とする大学の教育学部・教育学研究科では、本来教育学研究を中心としてきたが、今日の大学のミッションの再定義の趨勢の中で、教員養成への寄与が求められている。まさに教員養成を担う大学の、研究者養成が喫急の課題とされているのである。

今日教師教育は、世界の重要な研究課題になっている。名古屋大学(教育方法学研究室)では、実際の学校現場における授業研究をこれまで行ってきており、学校での教師の力量形成、授業改善に資してきた。近年、愛知県総合教育センターと協定を結び、教師教育の研究事業にも参画するとともに、授業研究や発達障がいを通じて海外(モンゴル)との交流を行ってきた。今後これ

らの蓄積を踏まえ、「教師教育学」の構築が必要である、と述べられている²⁴⁾。

柴田好章（名古屋大学教育学部）は、「名古屋大学教師教育学領域開設」に当たって、その趣旨を次のように述べている。本講座の開設の経緯は、「教師教育学の新設と、『教師教育者』（Teacher Educator）の資質・内容を明らかにすることにある」²⁵⁾。すなわち、大学での教員養成、学校での指導教員、教育委員会の指導主事、教師を育てる「教師」がどのような資質なのかを学問的に明らかにしていくのが、研究大学の使命であると指摘する。さらには、国際的なネットワークづくりも必要であると提言している²⁶⁾。

また、名古屋大学では、実践への関与という点については、これまで学部・大学院での教職課程、博士課程前期における高度専門職業人の養成、後期課程における教育マネジメント・コース（Ed.D）の昼・夜間開講を通じて、現実の学校の抱える諸問題を科学的に明らかにしてきた。

さらに、教師教育研究への関与については、既存の教育学領域における取り組みとともに、他の分野（医学、薬学、看護）の、教師以外の人たちの学びを实践と関連付けて明らかにしてきたことを挙げている²⁷⁾。

②北海道大学教育学部

研究大学における教員養成は、北海道大学の場合、大野栄三（北海道大学教育学部）によれば、各学部がそれぞれ専門性を決めるので、教育学部はそこへ「教育」という焦点を当てることになると述べている²⁸⁾。

なお、北海道大学の場合、教員養成は中・高のみであり、小学校の養成課程はない。しかし実際には、校種間連携や児童生徒の発達全体を鳥瞰すると、小と中・高が重複する箇所は多々あり、中学校の場合、小学校についても理解する必要性はある。これが、北海道大学の弱味でもあるとも言えるとしている²⁹⁾。

4年間の学部段階における教職の履修は、1年次－教職入門（400名）、2年次－基礎、3年次－応用、4年次－実習（200名）となり、学年進行に伴って履修生は激減する。最終的に教職に就くのは、私立学校の教員や講師を含めて学部16名、大学院35名（2012年度実績）であるに過ぎない。

また、北海道大学では、大学院修了者が多いのが特徴となっている。ただし、この理由は学部段階で教職を履修し終えるのが学生にとって困難であることによる。つまり、研究大学は厳格な学修を学生に課しているのが、教職がハードワークとなっており、学部の年次進行での教職の履修が難しくなっている。大学院の修士1年生が学部の授業を取っている場合もみられ、その意味ではすでに「修士化」しているとも言える。中には大学院に入ってから、教職を選択する者も少なくはない。

さらに、学生にとって教職が職業選択の1つに過ぎなく、就職者が少ないのは、北大生にとって、教職がそれほど魅力的な職業ではなくなっていることも事実である。「『子どもに寄り添う』

『聖職者』といった文学的表現は通じない。冷めた見方もある」と大野は指摘する³⁰⁾。

次いで北海道大学では、専門領域の学問（教科専門）と教育（方法）学をどのように関連付けるかが、課題となっている。教員養成は、三層構造（教科専門・教科教育・教育学）になっており、本来教科教育が分かった上でないと、教科専門は教えられない。学問の知識→学校での教科としての知識→（子どもに対して）教えられる知識→子どもが身に付ける知識というのが本来の知の体系プロセスであるが、実際にはこのような流れで教員養成が行われているわけではないのが、問題となっている³¹⁾。

さらに、研究大学における教科専門について言うと、教育学部が教科専門と教科教育を架橋して、教職に関する専門的知識と実践的指導力を有する教員を養成する、学部全体の理解と覚悟が必要である。現在北海道大学では、「教職高度専門研究部」を立ち上げ、修士レベルで行うことをミッションとしているが、プラス α として（ア）学部教育の改善・充実、（イ）グローバル化、（ウ）教科専門との協働、（エ）他の研究大学との連携についても検討していると述べている³²⁾。

③京都大学教育学部

京都大学でも、石井英真（京都大学教育学部）によれば、最初400名の履修者が4年次までに100名となり、最終的に教職に就くのは30～40名（大学院修了者を含む）に過ぎない³³⁾。

「実践的指導力が問われているが、即戦力に矮小化されているのではないか、教職大学院に一元化されているのではないかという危惧がある。さまざまなルートがあって然りであり、実際には博士号を取得して教員になる者もいるからである」³⁴⁾と石井は、指摘している。

京都大学では、現在研究大学の特色を活かした教員養成に取り組んでいる。具体的にはポートフォリオを1年次から教職課程に取り入れ、履修カルテ、系統的カリキュラムに則った教職指導を充実させて、「教員養成スタンダード」に基づく養成を行っている。また、実践的な学びの場も提供しており、ボランティア、インターンシップ、研修会、課外活動の参加も企画している。

さらに、教員に必要とされる資質を5つ（教職実践演習－A：教職に求められる教養、B：生徒理解と人間関係構築力、C：教科内容に関する知識・技能、D：教科等の授業づくりの力量、E：課題探究力）に分け、特にEを大学で身に付けることに重点を置いている。また、「教師力アップゼミナール」を開講し、学生主体で実践の中で学んでいくことをねらいとしている。さらに、「教育フォーラム」を組織し、現職教員を対象にして3日間の研修（→実践→研修）を通じて、スクールリーダーの養成を行っているとしていることも明らかにしている³⁵⁾。

最後に、研究大学が担う教師教育に関するシンポジウム（名古屋大学教育学部「教師教育における研究大学の役割と課題」、2014年2月28日）において出された意見交換について、付記しておきたい。なお、ここでは名古屋大学、北海道大学、京都大学の3名のシンポジストを交えて次のような意見交換がなされた³⁶⁾。

・教科専門こそ、研究大学に置くべきであり、教科教育を教育学部でホローし教科専門と教科教

育を架橋していくのが、本来の教員養成大学のあり方である。

- ・教師を養成するのは、現場を知ったアカデミックな人間（大学教員）である。
- ・教職の高度化には、実践的指導力のノウハウだけではない。
- ・教職には2つの考え方、すなわち「技術的熟達者」と「省察的实践家」がある。さらに、それぞれにはまた別の2つの側面がある。すなわち、前者には「定型的熟達化」…特定の課題について決められた手順を早く正確に遂行できる、と「適応的熟達化」…状況に応じて適切な方法を選択したり、創造したりできる、がある。後者には「問題解決的省察」…既存の枠組みを自明視したままで、出来事を解釈したり問題発見・解決したりする、と「問題探究的省察」…出来事や問題をとらえる枠組み自体を吟味し再構成する、をそれぞれ内包している。そして、これらの類型が対立関係あるいは相互補完関係として並置されている。「技術的熟達者に偏るとハウツーに陥り、省察的实践家に偏ると教えを軽視する傾向になる。それぞれの欠点を相互補完しながら、類型を見極めて教職観を考えていく必要がある」と石井英真は、発言している。
- ・北海道大学では、教育困難校での授業参加も計画している。
- ・研究を経験・指向する学生の教員養成を視野に入れると、学部段階では無理であり、特に理系の場合修士レベルが求められる。
- ・自律性を兼ね備えた教師でもあり、研究者である教師を中・高に送り出すという教員養成も考えられ得る。
- ・教師の学び、仕事、問題の発見と解決、教師の成長についての学びも大学の研究対象となる。
- ・研究ベースの教師教育も研究大学の使命の1つである。

以上3つの研究指向の大学における教員養成は、教職大学院とは異なる教職の高度化に向けた取り組みである。これらは、各学部の教科の専門的な研究力量と、教育研究を主たる任務とする教育学部・教育学研究科の特色を活かしたものであると言える。また、そこでは現職教員のリカレント教育の場としての意義も有している。すなわちそれは、大学院における学びの中で、教員としての現場経験や実践を対象化できる機会となり得る。さらに、他方で理論と実践に関する教育学的探究に基づく教員養成カリキュラムの構築にも貢献することが期待される。一方、今日の教職の高度化が、実践的指導力の育成のみに収斂され、即戦力だけに歪曲化されていて、高度専門職としての全体的な教師の視点を欠いているとの危惧も表明されている³⁷⁾。

こうした下で、「生涯にわたる専門職としての教師の発達と、それを支える教師教育のあり方を専門的・学術的に研究する」³⁸⁾教育学の提唱は、柴田好章が指摘するように次のことが期待されている。すなわち、(1) 高度な専門職としての教師に必要とされる資質能力を明らかにする、(2) 養成教育や現職教育に資する基礎的知見を生み出す、(3) 教師教育の担い手である「教師教育者」の資質能力とその養成に資する知見を生み出すことが可能であるとされている³⁹⁾。

3. 教職大学院における実践—京都教職連合大学院—

(1) 教育実習

教職大学院における教育実習については多様であり、学校拠点型、学校・大学院往還型等がある。しかし、いずれにせよ三石初雄（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター）が指摘するように⁴⁰⁾、高度な専門的指導力とは、「教育方法論を修得している」「学校の教育課題を認識し解決策を探求している」「教育支援のためのスキルを開発している」「教育支援者とのネットワークづくりを構築している」「保護者・地域社会を把握している」といった多面的・総合的な資質を兼ね備えた高度専門職教員を意味する。

そこで本項では、学校現場で学んだことを大学院において省察する、学校・大学院往還型に基づき、教職大学院が小学校・中学校と連携校方式を採っている京都教職連合大学院の事例を取り上げたい。

浅井和行（京都教職連合大学院）は、教職大学院における教育実習を次のように説明している⁴¹⁾。同大学院では、教育実習（「専門実習」）を教員生活の1日を実践することであると捉え、省察（会）を伴うとしている。2年間の学修は、「実践研究Ⅰ」－修士1年（前期：基礎理論→[夏休み中に課題を学ぶ]→後期：専門実習－課題解決）、「実践研究Ⅱ」－修士2年（前期：専門実習－仮説の検証→後期：総括－修了論文）という流れになっている。院生は、研究者ゼミと実務家教員ゼミの双方に所属する。

また、成果と課題については、学部実習との差別化を一層明確にする必要があるとの観点から、「学校の準スタッフとして学ぶことに意義がある」⁴²⁾としている。さらに、「研究テーマと実習を擦り合わせ、方向性を明確に示すことも肝要である」⁴³⁾として、研究者教員の関わり方にも検討を要すると述べている。

小松茂（京都教職連合大学院）も、教職大学院は専門性の高度化を目指しており、現職教員をさらに伸ばすこと、すなわちさまざまな知識、新しい知見、見方、スキル等を修得して現場に活かす現職教員のリカレント教育にあるとする⁴⁴⁾。他方、学部卒のストレート・マスターにとっては、多様な学び、たとえば保護者対応、瞬時の会話能力、その場その場での判断力など、素人では一般理論化できない専門性を身に付けることにあるとしている。教師は現場で育つと言われるが、今の学校にはその時間的余裕がなく、その前段階（学部・大学院）でやるべきことが多くあることを指摘している⁴⁵⁾。

さらに小松は、教職大学院の使命を次のような点にあると結論付けている⁴⁶⁾。

「実習は、理論を実践することである。大学（院）では、学校内で起こる問題を分析し、考えることができる力や知識を修得したり、子どもの心理について理解を深めたりして基本的なことを学んでいく。それと同時に、現場にどう関わっていけば良いのか、またその理論的探究を考えさせるカリキュラムを用意し、現場の感覚に合った事例を取り入れ、学校現場に行ってみる。そ

してまた、大学に帰って整理する。なぜうまく行かなかったのか、その上で課題を見付け、持ち返る。現場の実情について知り、大学の指導者も一緒になって考える。悩みを共有して、自分の課題を行動に移し、論文で取り組んだ課題をまとめる。以上が、6年間養成教育を絶え間なく行う教職大学院の使命である。」

(2) 教育実習の実際

京都連合教職大学院と提携している城陽市立中学校⁴⁷⁾では、教育実習（「専門演習」）を次のように実施・運営している。すなわち、4月に7週間（修士1年次）、9月に3週間（修士2年次）の実習を受け入れ、朝から放課後の部活動に至るまで、院生が準スタッフとして参加している。土・日曜日の部活動にも参加している。

院生の学びとしては、授業の多さ、大変さ、子どもとの接し方など、学部の実習とは異なるものであり、こうした経験を通して学校に慣れることを目的としている。

連携校の意義としては、大量退職に伴い、若い教員が多いため、新しい知識・技能を持った院生が学校の活性化につながり、斬新であるといった点に求められると言われている。

今後の課題としては、授業力の改善、新しい教育方法の開発などがあり、たとえば中学校の道徳の教科化によって、道徳教育について学び、道徳の時間の指導法、教材解釈、理論等について修得する必要性に駆られている。

その他、部活動については、教師の指導力が大きなウエイトを占めており、授業だけでは生徒を引っ張れないので、部活動の理論を頭で学び指導ができることが大きな力量になるとされている。

同じく提携校である京都市立藤城小学校⁴⁸⁾でも、20名以上の実習生を受け入れており、教育実習が次のように実施・運営されている。修士1年生は、運動会1週間前、修士2年生は野外活動（自然体験学習）を通して行事中心の実習を行い、授業力を身に付けることに主眼を置いている。教員免許を取得しているので、教壇に立つという視点で実習に臨んでいる。各主任といろいろな話を通じて学んでおり、夜間の学校運営協議会にも参加して、保護者や地域住民との対応・連携協力についても経験を積んでいる。ちなみに、同校は情報教育、コミュニケーション能力の修得、コミュニティ・スクール、地域と共に歩む学校づくりに特色を置いている。

連携協力校の意義としては、経験年数5～10年の教員が実習担当者となっており、実習生と共に育っている。また、院生を「活用」している。中堅教員にとっても、自己の教育実践の振り返りにつながっている。学校経営面でも、学校の強味や弱味の見直しという点で、学校の自己評価にも役立っているという声も聞かれる。

課題としては、院生の研究課題が修士1年では固まっていないし、指導する自分たち学校の教員も「研究者」ではないという声が聞かれる。

(3) 教育実習修了者の声ならびに「課題研究」のあり方

教職大学院生として、こうした教育実習を経験した学生は、実習を振り返って、次のような体験や感想を發表している⁴⁹⁾。

- ・4月の学期の始期から学校現場を見ることができた。教員免許状を持っているので、戦力として扱ってもらった。理論を實踐できた。
- ・反省点としては、授業をすることに一生懸命で、課題を持ってやっていた。
- ・4月から本採用教員としてスムーズに学校に入ることができる。
- ・修士2年次からようやく「修了研究」を通して、研究課題が身に付いた。
- ・教育の中心は子ども（の心に届くこと）であり、学び続ける姿勢が大切であることが改めて認識できた。

また、別の京都連合教職大学院のストレート・マスターの学生も、次のように体験談を語っている⁵⁰⁾。

- ・警察、少年鑑別所、少年院とのつながりや実際的な生徒指導（教員の指導の実際を見ることで生徒指導のスキルの習得、学校の組織としての動きを見ることで、学校行事における自分の役割についての認識、児童生徒理解を長期にわたって見ることで、さまざまな見方を継続的に経験できた）について学べた。
- ・教職員との協働、保護者・地域住民とのやり取り、児童生徒との触れ合いなどの教員としての立ち振る舞いを垣間見ることで、円滑な人間関係、程良い緊張関係を伴う人間関係について学んだ。また、職務遂行能力（達成する力）、教員としての基礎的能力（言語力、コミュニケーション能力、人間力）を培えた。
- ・大学院での学び（Plan）→実習での学び（Do）→指導教員の評価（Check）→省察（Action）というPDCAサイクル化が定立できた。
- ・周囲から信頼される、協働性のある教員になるためには、幅広い知識と指導力が必要とされることが分かった。

この他、実習の結果に基づいて作成される「課題研究」（修了研究）についても、次のような意見が寄せられている⁵¹⁾。

- ・本人の課題と実習校との不一致や実習が理論と実践の往還になっているのか、という疑問がある。
- ・実践論文をどう評価するのかという問題や水準、研究の内容、現代的実践課題への対応、研究方法、成果の還元、研究の妥当性、実証性等々の問題も存在する。

以上みてきたように、京都連合教職大学院における学びは、そのカリキュラム・ポリシーに見出せるように「教育の理論と教職の実践との架橋を通じて、教職に関する高度な専門的知識と実践的指導力を統合的に有する教員を育成する」⁵²⁾カリキュラムを通じて培われてきた。そこでは、大学での講義→学校現場でのフィールドワーク→大学での事例研究・シミュレーション→学

校での観察・実証授業→大学での分析・省察→知見の修得という、大学と学校現場との理論と実践の往還プロセスを経ている。

とりわけ教職大学院では、学部時代に身に付けた基礎的な力量に加えて、さらなる実践的指導力を備え、新たな学校づくりの有力な一員となり得る力量（現職教員の場合は、高度な授業力）を修得することを可能にしている。また、学校の抱えるさまざまな課題（不登校、いじめ、特別なニーズを抱える児童生徒への対応等）に対しても学校現場における生徒指導力の向上をねらいとして、実践的指導力の育成を図っている。すなわち、数多くの事例研究や実際の学校現場に赴いてのフィールドワークや具体的な支援策についての関わりやシミュレーションを重視している点は、従来の学校現場の視点を欠いた教員養成から大きく脱皮した実践的指導力の育成に大いに資すると評価されよう。

Ⅲ. おわりに

これまで述べてきたように、2012年8月に出された中教審答申においても提唱された『学び続ける教師像』の構築には、教育委員会と大学の連携・協働が不可欠であるとともに、相互批判的な視野も必要である。さらにまた、教員養成・採用・現職研修には、共通認識すべき基本的コンセプト、系統性・継続性がなければならないという声も少なくはない。

この他、課題として次のような点が指摘されている⁵³⁾。

- ・学校の小規模化により、教師間の同僚性が薄れてきているので、教職大学院での協働的な学びが重要になってきている。
- ・各大学での教員養成（基準）がまちまちなので、質保証・認証評価が必要になっている。
- ・また、初任者研修の高度化が求められており、1年ではとうてい無理であるという声も教育委員会の担当者間で強く聞かれる。たとえば和歌山県では、3年かけてそれを実施しており、さらに2013年度からは新たな試みとして、月1回の校外研修を学びが身に付く資質を養えるよう、素養を修得できる研修へとコンセプトの転換を図っている。従来のように、単に講義を受け、知識を修得するのではない。
- ・一般に、教育委員会から養成大学に求められている、学部段階で学生に修得することが期待される資質は、リベラルアーツ（＝学ぶための知識）の再評価と教科専門に関する指導力である。また、教員採用の見直しもする必要がある、大学で学んだことが各県の採用の基準の1つになるようにすることが重要である。教員採用についても、「(採用の)スタンダード」を大学の協働・提携で開発すべきであり、情報公開をより密にしていくなさば、との意見も出されていることに注目する必要がある。

以上、学び続ける教員を今後教育委員会と大学が連携・協働し支援していくことが肝要である。養成段階から教職生活全体を通した学びを支援し、教員の資質能力向上に努める必要がある。と

りわけ教員養成の段階においては、(1) 実践的指導力を育成する『教員養成カリキュラム』を共同で開発すること、(2) 養成段階の学習評価基準や到達目標を協働で作成すること、(3) 教育実習や学校現場体験に効果的な実施方法を検討することが重要な課題になるであろう⁵⁴⁾。

註

- 1) 経済財政諮問会議（2013年5月20日）における下村博文文部科学大臣の資料に基づく。
- 2) 同上。
- 3)～5) 中岡司（2013）『大学における教員養成のあり方と文部科学省の施策』（講演）、協同出版セミナー in 大阪「教員養成教育の文科省と県教委の方針・施策及び大学の実践報告」、2013年11月23日。
- 6) 2014年2月22日に開催された兵庫教育大学主催の教員養成に関するシンポジウム「教員養成の高度化をデザインする」における学長加治佐哲也の発言による。
- 7) 里見朋香（2014）『教員養成の改革と充実について』（基調講演）、兵庫教育大学「教員養成の高度化をデザインする」、2014年2月22日。
- 8) 三菱総合研究所（2010）「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」、2010年8月。（文科省委託研究）
- 9) 同上。
- 10) 兵庫教育大学の取組については、国立大学法人 兵庫教育大学教育実践学叢書2『教員養成と研修の高度化－教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて－』ジアース教育新社、2014年として刊行されている。
- 11)～16) 渡邊隆信（2014）『探究の実践者の育成にむけた教員養成モデルカリキュラムの開発－教員養成の高度化をデザインする－』（研究成果報告）、兵庫教育大学「教員養成の高度化をデザインする」、2014年2月22日。
- 17)～23) 名須川知子（2014）『教員養成カリキュラム改革委員会まとめと課題』（研究成果報告）、同上。
- 24)～27) 柴田好章（2014）『教師教育学領域開設の経緯』（講演）、名古屋大学教師教育学領域開設記念シンポジウム「教師教育における研究大学の役割と課題」、2014年2月28日。
- 28)～32) 大野栄三（2014）『研究大学が担う教師教育』、同上。
- 33)～35) 石井英真（2014）『研究大学ならではの教員のあり方を探る－京都大学での取り組みから－』、前掲。
- 36) 名古屋大学教師教育学シンポジウム「教師教育における研究大学の役割と課題」（2014年2月28日開催）におけるフロアからの発言を、筆者が取りまとめたものである。
- 37) 石井英真（2014）『研究大学ならではの教員のあり方を探る』、前掲。
- 38)～39) 柴田好章（2014）『教師教育学領域開設の経緯』、前掲。
- 40) 三和初雄（2014）『教職大学院での教育実習のあり方を考える－高度実践型教師教育のあり方を探る－』（講演）、京都連合教職大学院「2013年次実践報告フォーラム」、2014年2月16日。
- 41)～43) 浅井和行（2014）『教職大学院での実習のあり方を考える』、同上。
- 44)～46) 小松茂（2014）、同上。
- 47) 橋本伸也（2014）、同上。
- 48) 大畑真知子（2014）、同上。

- 49) 善山伸 (2014)、同上。
- 50) 吉田光孝 (2014)、同上。
- 51) 浅井和行 (2014)『教職大学院での教育実習のあり方を考える』、前掲。
- 52) 京都連合教職大学院カリキュラム・ポリシー (2008) による。
- 53) 岸田正幸 (2013)『教育委員会から教員採用に関する方針及び大学への期待』「教員養成教育の文科省と県教委の方針・施策及び大学の実践報告」、前掲。
- 54) 合田哲雄 (2014)『教育改革の動向と教員の資質能力の向上について』、「全国私立大学教職課程研究連絡協議会」(基調講演)、2014年5月24日。

参考文献

1. 浅井和行 (2014)『教職大学院での実習のあり方を考える』(シンポジウム)、京都連合教職大学院「2013年次実践報告フォーラム」、2014年2月16日。
2. 合田哲雄 (2014)『教育改革の動向と教員の資質能力の向上について』(基調講演)、「全国私立大学教職課程研究連絡協議会」、2014年5月24日。
3. 石井英真 (2014)『研究大学ならではの教員養成のあり方を探る－京都大学での取り組みから－』(シンポジウム)、名古屋大学教師教育学領域開設記念シンポジウム「教師教育における研究大学の役割と課題」、2014年2月28日。
4. 岸田正幸 (2013)『教育委員会から教員採用に関する方針及び大学への期待』(シンポジウム)、協同出版セミナー in 大阪「教員養成教育の文科省と県教委の方針・施策及び大学の実践報告」、2013年11月23日。
5. 小松茂 (2014)『教職大学院での実習のあり方を考える』(シンポジウム)、前掲京都連合教職大学院「2013年次実践報告フォーラム」、2014年2月16日。
6. 三和初雄 (2014)『教職大学院での教育実習のあり方を考える－高度実践型教師教育のあり方を探る－』(講演)、前掲京都連合教職大学院「2013年次実践報告フォーラム」、2014年2月16日。
7. 中岡司 (2013)『大学における教員養成のあり方と文部科学省の施策』(講演)、前掲協同出版セミナー in 大阪「教員養成教育の文科省と県教委の方針・施策及び大学の実践報告」、2013年11月23日。
8. 名須川知子 (2014)『教員養成カリキュラム改革委員会まとめと課題』(研究成果報告)、前掲兵庫教育大学「教員養成の高度化をデザインする」、2014年2月22日。
9. 大野栄三 (2014)『研究大学が担う教師教育』(シンポジウム)、同上、2014年2月28日。
10. 里見朋香 (2014)『教員養成の改革と充実について』(基調講演)、兵庫教育大学「教員養成の高度化をデザインする」、2014年2月22日。
11. 柴田好章 (2014)『教師教育学領域開設の経緯』(講演)、前掲名古屋大学教師教育学領域開設記念シンポジウム「教師教育における研究大学の役割と課題」、2014年2月28日。
12. 渡邊隆信 (2014)『探究的実践者の育成にむけた教員養成モデルカリキュラムの開発－教員養成の高度化をデザインする－』(研究成果報告)、前掲兵庫教育大学「教員養成の高度化をデザインする」、2014年2月22日。