

教員養成に求められる課題と改革の取り組み - ア カデミックスタンダードとプロフェSSIONALスタ ンダードの両全による教師力育成 -

著者	古川 治
雑誌名	甲南大学教職教育センター年報・研究報告書
巻	2010年度
ページ	23-39
発行年	2011-03-31
URL	http://doi.org/10.14990/00003169

教員養成に求められる課題と改革の取り組み

—アカデミックスタンダードとプロフェッショナルスタンダードの両全による教師力育成—

教職教育センター教授 古川 治

1. はじめに

2006（平成18）年7月に出了れた中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（以後中教審答申と称す）の答申は、学校現場へ「教職大学院制度」と「教員免許更新制」を導入し、大学へは「教職実践演習」の導入を求めた。文部科学省が「教員免許更新制の效果検証」調査の一貫として実施した「教員の養成向上方策の見直し」結果からも、大学での「教員養成カリキュラムが不十分ではないか」という「教員養成の質保証」に関する課題を焦点化することになった。

これまで教員養成を「オプション」とする一般大学の関心事は、大学評価・学位授与機構、大学基準協会、日本高等評価機構等の第三者機関による認証評価（アクレディテーション）に「認証」されることであり、加えて「教職課程認定基準が遵守されている」ことを、文部科学省や中教審教員養成部会による「実地視察」で認証されることであった。つまり、教職課程設置大学では教職課程の教育課程や教員組織が教育職員免許法等法令に基づき「課程水準の維持・向上に努力している」ことを社会的に認定してもらうことであった。

しかし、中教審答申後の2007（平成19）年度「実施視察報告書」では、「今後は大学の教員養成に対する理念や教職課程の設置の趣旨、責任ある指導体制を審査対象とすることが適當である」と姿勢転換があり、課程認定大学は従来のように「課程認定基準を遵守する」だけでなく、「教職課程の質的水準の向上」のため大学自身どのような取り組みを行っているのかということも認証評価の対象にされることになってきた。

これらの背景には、近年初等教育から高等教育まで保護者・地域関係者からの学校不信があり、「教育の質保証」という課題が、学校が「教員の資質・能力の向上」を図り学校教育への信頼を取り戻す努力をし、山積する多様な教育課題を解決する際の有力な手だてとして取り組んでいるかどうかという文脈の中での議論の高まりを見せることになった。

この教員養成の「質保証」をめぐる二つの政策から論じられている。一つ目は「外部質保証」（external quality assurance）による方策であり、二つ目は「内部質保証」（internal quality assurance）による方策である。本稿では中教審答申以後、「教職課程の質保証」に向けた取り組みの現状について、「アカデミックスタンダード」としての教育系大学及び総合大学の先進的な取り組みを概観するとともに、「プロフェッショナルスタンダード」としての「教師力」を育成する教員養成のあるべき方策の側面からも考えたい。

2. 教員養成における外部質保証と内部質保証

(1) 大学自身による内部質保証システムの充実を促すアクレディテーション

我が国の大学における認証評価制度の始まりは、2000（平成12）年8月の中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」に基づき、認証評価機関により第三者評価を受けるよう義務規定化されたことからである。これは、一方で入口である大学設置認可基準を緩和しながら、他方では出口である卒業時点のハードルを高め、大学の質を保証（quality assurance）する第三者評価システムとして導入したものである。

そもそも、「第三者評価」は、アメリカの大学で行われている適格認定（accreditation）の考えかたを、大学審議会答申「大学教育の改善」の際「自己評価を効率的に実施するためアメリカのアクレディテーション・システムのように自己点検・評価の検証を行い、客観性を担保することも望ましい方法」であるとして導入したものである。「アクレディテーション」は、ヨーロッパの大学に比べて大学の設置認可が緩やかであるアメリカにおいて、連邦政府・州政府と利害関係がない第三者の大学団体により行われてきた評価の枠組みで、独自の第三者の大学団体の基準に適合する大学が「認定大学」として公表され、社会的に承認されることを通し大学の質の向上を図る評価システムである。

本来、この第三者評価の目的は、「大学基準協会の認証評価に合格する」ということではなく、大学基準協会が「第三者による評価はあくまでも各大学が行う自己点検・評価の信頼性と妥当性をチェックすること」「主眼は各大学の自己点検・評価機能の充実による内部質保証システムを整備する」ことであると述べている通り、教職課程を設置する大学自身の内部「質保証」システムを構築し、社会的負託を果たす取り組みが前提であり、他律（external）ではなく、自律（internal）的な取り組みが主であることは自覚しておくべきであろう。

(2) 学校・教育委員会や保護者のニーズを踏まえた教員養成

学校は教員養成をする大学にどのような教員像や資質・能力の育成を求めているのか。質の高い教員を養成するには大学自身の努力だけでなく、教育委員会や学校そして保護者のニーズをも把握しておかなければならない。ちなみに、近年初任教員として就職し、1年間を待たずに退職する初任教員は300人（文部科学省調査）を越え年々増加し、教員養成をする大学にも厳しい眼差しが向けられている。2010（平成22）年8月、文部科学省は「教員の資質向上策の抜本的見直しをするにあたって」という「学校関係者の意見集約調査」（教員20,252人、校長10,126人、保護者10,126人、教育委員会1,840機関）を、新しく導入した教員免許更新制度の効果検証に係る調査の一環として実施した。調査結果によると「大学等の養成カリキュラム段階」（他は教員採用選考段階、任用後の研修制度段階、免許更新制・免許の上進段階）で校長が期待する資質・能力は、①「常識と教養」（73%）、②「教材解釈の力」（64%）、③「対人関係能力、コミュニケーション能力」（63%）、④「学習指導・授業づくりの力」（62%）、⑤「教師の仕事に対する使命や誇り」（57%）である。同様に初任者を受け入れる教員も、①「常識と教養」（60%）、②「教材解釈の力」（58%）、③「学習指導・授業づくりの力」（54%）、④「対人関係能力・コミュニケーション能力」（47%）、⑤「子ども理解力」（44%）等多くの資質・能力を求めている。（図表－1・2参照）

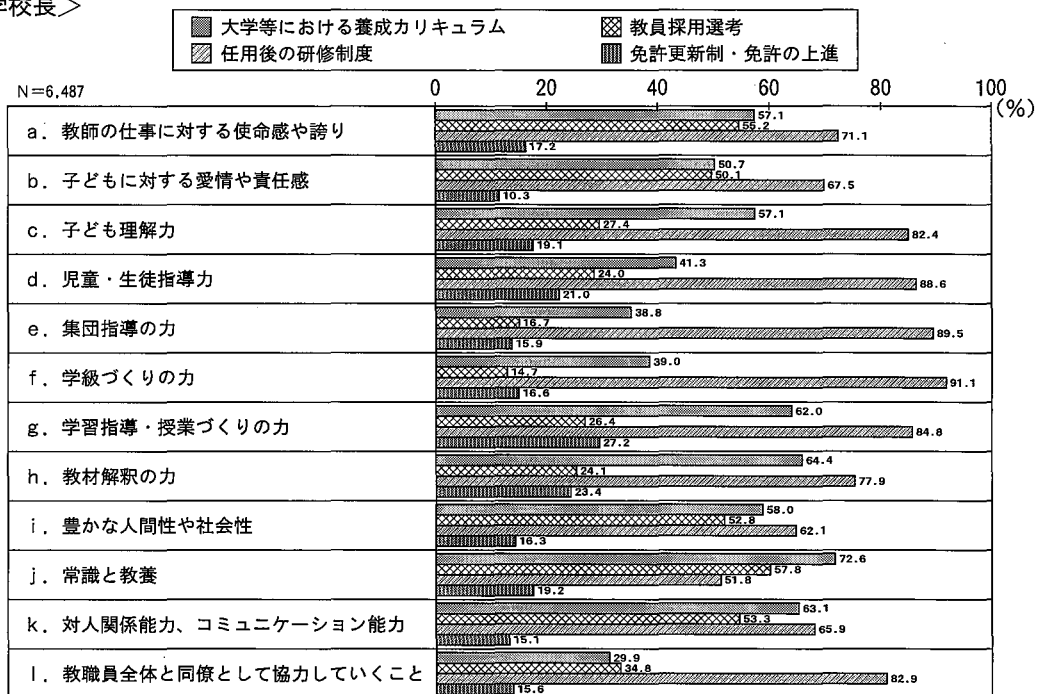
(3) 教育委員会・学校・保護者は教職課程の何が満足できないのか

校長・教員・教育委員会・保護者・学生等の教育関係者が、「現在の学部段階の教職課程の課題(教育実習を含む)は何か」という回答で多い順は、「担当する大学教員の学校現場の経験が不十分」、「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」、「最新の知識・技能を身につける内容になっていない」「実習期間が短い」「内容・カリキュラムの単位が不十分」というものである。

さらに、上記の教育実習に関する問題点としては「実習期間が短い」、「実習生受入校における実習生の指導・評価方針に国としての明確な基準がない」、「実習生受入校の負担が大きい」等を挙げている。学生自身も「実習期間が短く」「大学の指導体制が不十分」で「大学と実習校と教育委員会との連携が不十分」で改善してほしいと考えている。(図表一 3 参照)

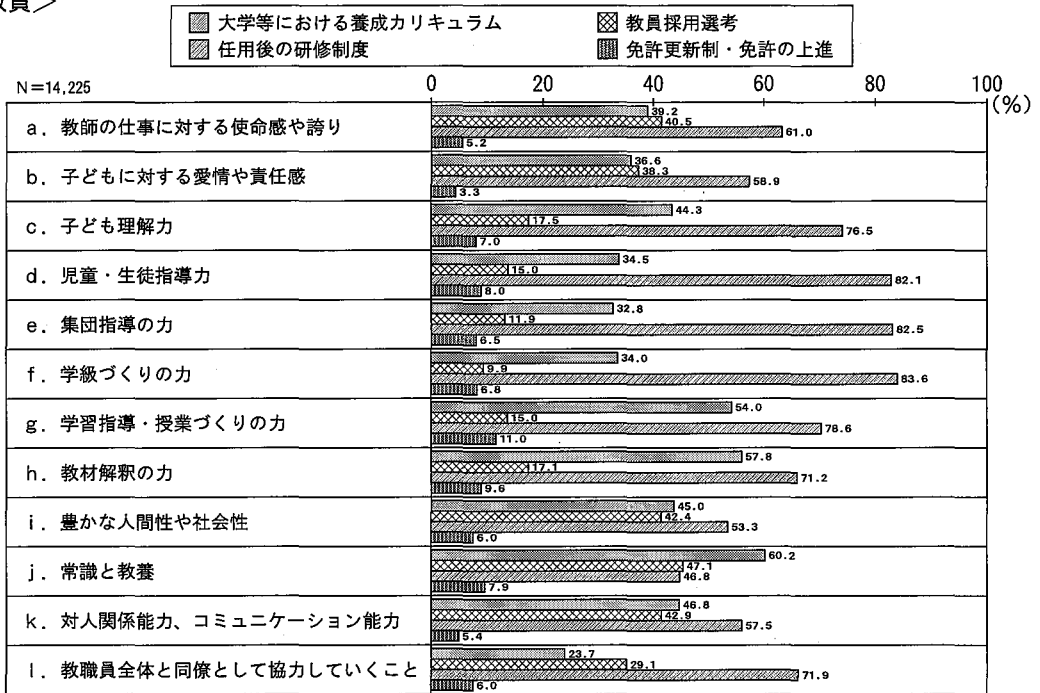
以上の課題は、専門職としての医師や弁護士や薬剤師をイメージし、「教職の専門性向上」を求めるものであろう。確かに、専門職の代表として例に出される医師の養成期間は6年であり、4年間の学修後の残り2年間は「臨床研修」を積み、6年間の医学部を卒業する。近年は、その後2年間「研修病院」として指定された病院現場で内科・外科等全ての診療科で幅広い「研修医」としての体験を積み、専門職基準としての国家試験に合格後医師として就職することになる。医学教育では、さらにその後何年間の勤務医の体験を経て、多くの場合再び大学医学部で診療行為や教授行為を行いながら再教育を受ける場合が一般的である。比較的分業化と専門職化が進んでいる都市総合病院の臨床経験豊富な医師によると、「それでも近年の高度化する医療技術を習得するには医学部教育と『研修医』制度だけでは不十分である」と述べている。

翻って、教師教育を考えた場合、現在の教員養成水準を向上させるには、「内容・カリキュラムの充<学校長>



図表一 1 学校長が大学等におけるカリキュラムで確保してほしい資質・能力
2010年8月 文部科学省調査結果より

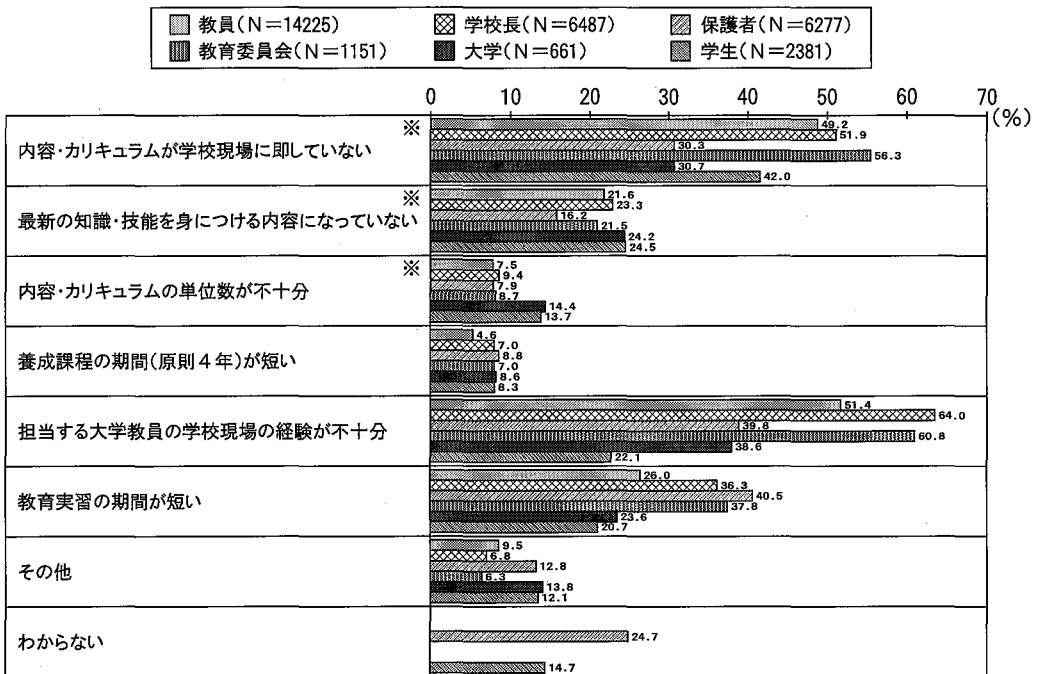
<教員>



図表一 2 教員が大学等におけるカリキュラムで確保してほしい資質・能力
2010年8月 文部科学省調査結果より

教員養成について

現在の学部段階の教職課程の課題



図表一 3 学校長・教員・教育委員会・保護者・学生等が大学等におけるカリキュラムで確保してほしい資質・能力
2010年8月 文部科学省調査結果より

実」「教育実習以外の学校体験」や「実習期間の延長」等は取り組むべき検討課題である。また「教員養成期間の延長」（6年制、4年プラス2年）の課題については、教職大学院の成果も確認しながら、もう暫く欧米の大学改革（1999年のボローニャ宣言を受けた1つのヨーロッパとしての高等教育の質の保証等）も視野にいれながら学校教職員、教員行政等の声も聞きつつ、教員養成教育に関する課題として議論が必要なのではないかと考える。

3. 内部質保証に向けた取り組みの現状

（1）取り組みが進む大学自身による組織的な内部質保証

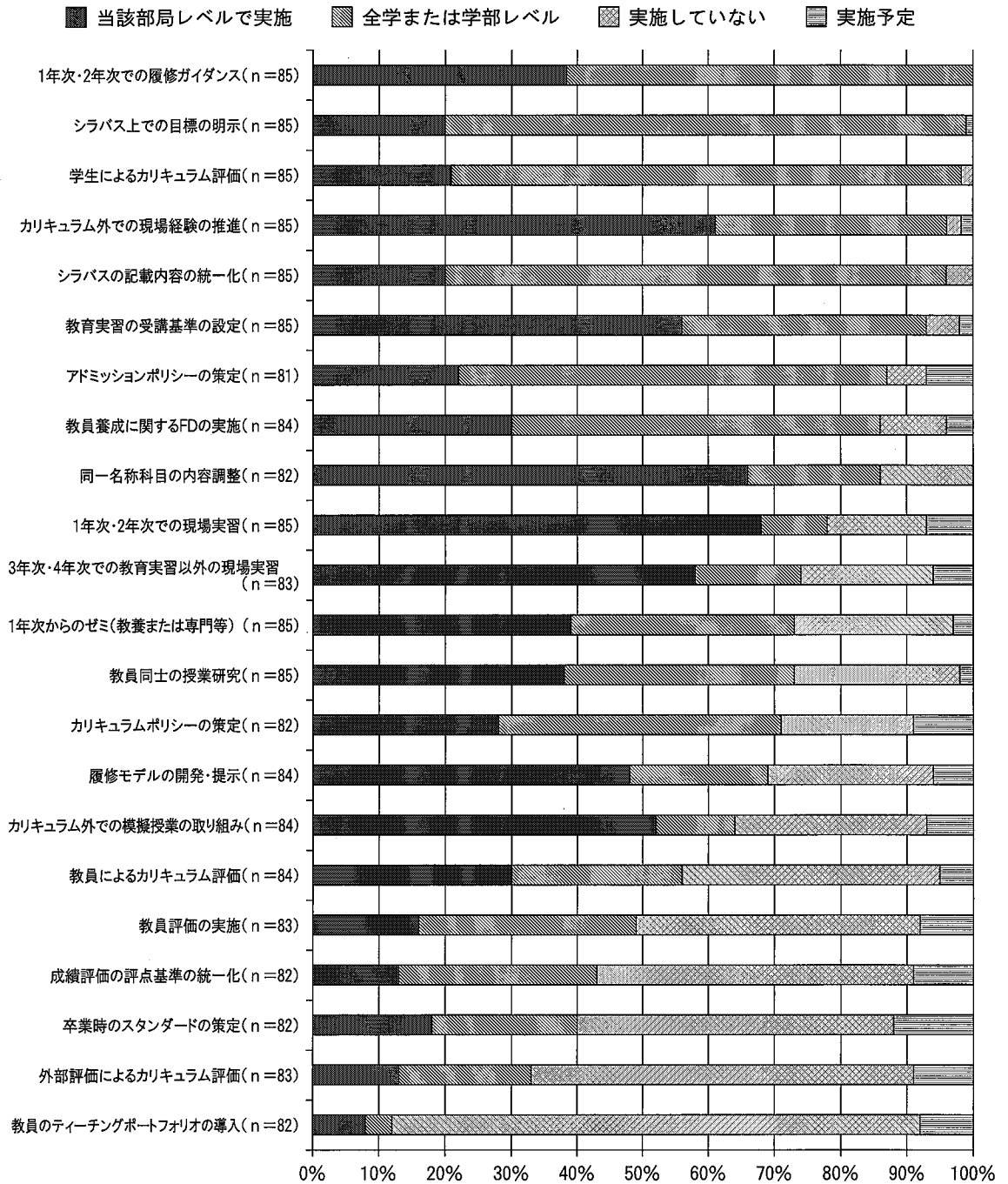
2009年に内部質保証の現状を小学校教員免許の教職課程を有する大学・学部・学科（175機関、回収率49%）対象に調査（「教育学学部・学科の質保証に向けた組織的取り組み現状と課題調査」）した佐藤仁（福岡大学）によると、近年の状況として「教員養成を行う大学自身に組織的な取り組みが浸透しているとは言い難い」が、教員養成に関する内部質保証の取り組みが進んでいるとしている。佐藤による調査結果では、①1・2年次生への履修ガイダンス、②シラバス上での目標の明示、③学生によるカリキュラム評価、④カリキュラム外での現場経験の推進、⑤シラバスの記載内容の統一化、⑥教育実習の受講基準の設定、⑦アドミッションポリシーの策定、⑧教員養成に関するFDの実施、⑨同一名称科目の内容整理等22項目中9項目で80%を越え取り組んでいると回答している。また、①～⑨に加えそれ以外の、⑩1・2年次生での現場実習、⑪3・4年次生での教育実習以外の現場実習、⑫1年次生からのゼミ、⑬教員同士の授業研究、⑭カリキュラムポリシーの策定、⑮履修モデルの開発・提示、⑯カリキュラム外での模擬授業、⑰教員によるカリキュラム評価等の⑩～⑰の取り組みも50%を越え取り組んでいる。

しかし、「卒業時のスタンダードの策定」は38.2%しか取り組まれていない。「スタンダード」とはディプロマポリシー（*diploma policy*）のことを指し、「卒業認定」「学位授与の基本方針」で出口の重要な卒業認定方針である。出口の「卒業認定」である「ディプロマポリシーの取り組みが極めて少ない」結果である。つまり、「一科目としての目標（シラバスでの目標98.5%）は明確だが教員養成機関全体としてのスタンダードの具体化」がそれほど進んでおらず、今後取り組むべき課題であることを示している。（図表-4参照）

（2）ディプロマ・ポリシーの作成と教員養成カリキュラムマネジメント力

次に、2010（平成22）年8月に実施された東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターによる「教員養成教育カリキュラムマネジメントに関する調査」に注目したい。この調査は、国立・公立・私立の588大学を対象にした最も最近かつ大規模調査（回答数一全体45%、国立74%、公立49%、私立40%、教員養成系17%、非教員養成系69%、総合14%）であり、取り組みの実態もさることながら、これまで教職課程が「オプション」としてしか位置付けられていなかった多くの大学にとって、今後学内に「教職センター」等を設置して、教員養成のカリキュラム・マネジメントの構築に向けた取り組みの示唆も期待されるからである。

同調査担当の岩田康之（東京学芸大学准教授）は調査目的を『「質保証」を測る基準を項目主義的に列挙した『出口管理』をめざすだけではなく、教員養成教育に向かう組織自体の主体的で恒常的な力



図表－４ 教育の質保証の取り組みに関する結果
 2010年8月 日本教育学会 佐藤仁発表資料より引用

リキュラム・マネジメントの構築を通して教員養成の『質保証』を目指す改善努力の営みを析出し、大学組織自身によるカリキュラム・マネジメントとしての実践力の向上に資する知見を得る」ためとしている。なお教員養成カリキュラムマネジメントに関する調査結果は2011（平成23）年3月に報告される予定である。

さて、同調査の調査項目中「貴学における教員養成教育改善の取り組みは」という回答では、①「アドミッション・ポリシー（AP）の策定と共有化」を既に実施（試験的に実施を含む）は国立86%、私立59%、②「カリキュラム・ポリシー（CP）の策定と共有化」では国立31%、私立45%、③「ディプロマ・ポリシー（DP）の策定と共有化」では国立33%、私立42%、④「卒業時の達成目標の策定と共有化」では国立29%、私立16%となる。この調査結果においても、APはできているものの教員養成段階中のCP、さらに出口のDPでは3割程度しか取り組めていない。（佐藤調査とズレはあるが、APは8割程度、DPは3割程度）

また、⑤～⑮にわたっては、⑤講義・演習等の成績評価における評価基準の統一化30% ⑥入学前教育における教職課程履修ガイダンスの実施7%、⑦1年生を対象とする教職課程履修ガイダンスの実施93%、⑧教員免許の取得方法を解説した「学生用ハンドブック」の作成73%、⑨教育実習生の履修方法を解説した「学生用ハンドブック」の作成74%、⑩教育委員会と連携した現職経験を有する教員の確保36%、⑪学外機関と連携した体験実習（含ボランティア）先の確保78%、⑫学外体験実習（含ボランティア）の受け入れ機関による学生評価の実施26%、⑬大学・学部等の外部評価委員による学生評価の実施4%、⑭在学機関中の優秀学生の顕彰制度56%、⑮同窓会組織との連携強化41%と続く。

調査を集約した岩田康之は、最近の中教審答申以来教員養成の全国的特徴として、①「質保証」の認定が即戦力としての教員像を重視した「質保証」としての「出口での管理」化、②学校現場のニーズに対応した予行演習的内容への傾斜、③体験重視・教育実習の長期化・学外体験重視、④授業実践パフォーマンス（模擬授業、板書の仕方、保護者対応）の重視、⑤講義内容の教員採用試験対策化、⑥項目主義的な点検項目に学生の育ちを照らし合わせる「スタンダード」化・到達項目への要素主義化などが見られ、同時にこの傾向が逆に学校現場での採用後の「教職キャリアにおける学校を単位とした研修力の弱体化」を招いているのではないかと指摘する。

今後の教員養成の質保証の取り組みとして「スタンダード」化の作業があるが、それはあくまでも「項目主義的な点検項目に学生の育ちを照らし合わせる」要素還元主義に陥り、「金太郎飴の教師」を育てるのではないということは特に私立大学の教員養成には注意しておきたい。教員養成の内部「質保証」の取り組みは、あくまでも教員養成を行う大学自身が教員免許法に基づき課程認定されるだけでなく、大学自身が置かれている地域の学校現場や教育行政や学生・保護者のニーズを踏まえて教員養成カリキュラムマネジメントの力量を高める創造的な取り組みをしなければならないということである。

（3）教職課程を俯瞰するカリキュラム・マップ開発をする愛媛大学

2008（平成20）年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」は、学士課程教育改革として、「学位授与の方針」（DP）、「教育課程編成・実施の編成」（CP）、「入学者受入れの方針」（AP）

の具体化を求め、大学評価・学位授与機構も認証評価の評価基準として採用した。DPは大学設置基準（第二条）に規定され、教育課程を編成する大学自身が策定し理念レベルの目標を「期待される学生の行動の姿」として読み取ることができるようにしたものである。全学的に取り組みを広げた例として山口大学や愛媛大学がある。愛媛大学は大学法人化（2004年）の際の「大学憲章」として、「愛媛大学は学生が豊かな創造性、人間性、社会性を培うとともに、自立した個人として生きていくのに必要な知の運用能力、国際的コミュニケーション能力、論理的判断能力を高める教育を実践する」「愛媛大学は地域・環境・生命に関連する教育に力を注ぎ、地域の現場からの課題を発見し解決策を見いだす能力を育成する」という教育目標を策定し、「学士課程教育の体系化」をDP・CP・AP（図表－5 学士課程教育の体系化の5つのステップ参照）に表現した。愛媛大学の課程教育の体系化の5つのステップ及び評価基準の具体化については佐藤浩章（愛媛大学）が提言している。

DPは、教員にとっては学生の能力判断基準であり、学生にとっても予め習得すべき目標となる。設定した評価基準の文章表現は、「～を習得している」「～を身に付けている」という観点別の評価基準に照らして達成状況を評価できるようにし、評価観点の領域としては「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」「態度」「技能・表現」の5観点とした。この評価の考え方は、梶田観一がアメリカのB・ブルームの「教育目標の分類学」（タクソノミー）の考え方を日本の初等中等教育に根づかせた「目標に準拠した評価」の考え方であり、現在の小・中学校・高等学校の指導要領に基づいた学習目標と指導と評価を行う際の考え方であり、この観点別評価基準を高等教育に導入したものである。

全学的なCP・DPの具体化作業の推進後の山崎哲司（愛媛大学教授）は次の様に概略を説明している。CPを作成するには各科目の到達度と最終のDPとの関係、学習内容の学年順序、関連科目間の関係、選択・必修の区分等のカリキュラムに関する多くの要素を盛り込まなければならないので、愛媛大学は「カリキュラム・チェックリスト」と「カリキュラム・マップ」に視覚化し、全体を俯瞰できるマップに工夫した。（図表－6 教育学部教員養成カリキュラムマップ参照）

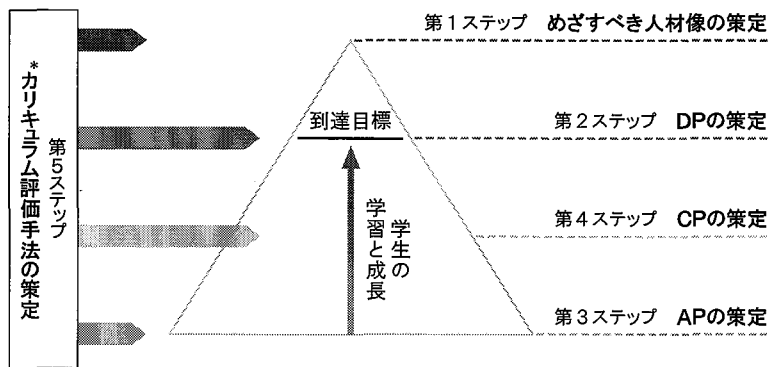
学生たちはリフレクションに必要な教職科目の成績資料（データ）をもとに、振り返りを行い、グループワークでは自己評価に加えて相互評価も加えてレポートにまとめ、「学びの履歴」をラーニング・ポートフォリオとして積み上げるように工夫ある取り組みを試みている。

（4）「教職実践演習」の創設と履修カルテづくりに取り組む北海道教育大学

中教審答申に基づいて2010（平成22）年4月入学生から、4年次後期の必修科目として「教職実践演習」が設置された。趣旨は、「教員として必要な資質能力（①使命感や責任感、教育的愛情、②社会性や対人関係能力、③幼児・児童・生徒理解や学級経営等、④教科内容等の指導力等）に関する事項について）の最終的形成と確認」のためと説明し、「教職実践演習を円滑かつ効果的に行うためには、課程認定大学において教員養成カリキュラム委員会等において、入学後から学生の教職課程の履修履歴を把握し指導に当たること」とされた。

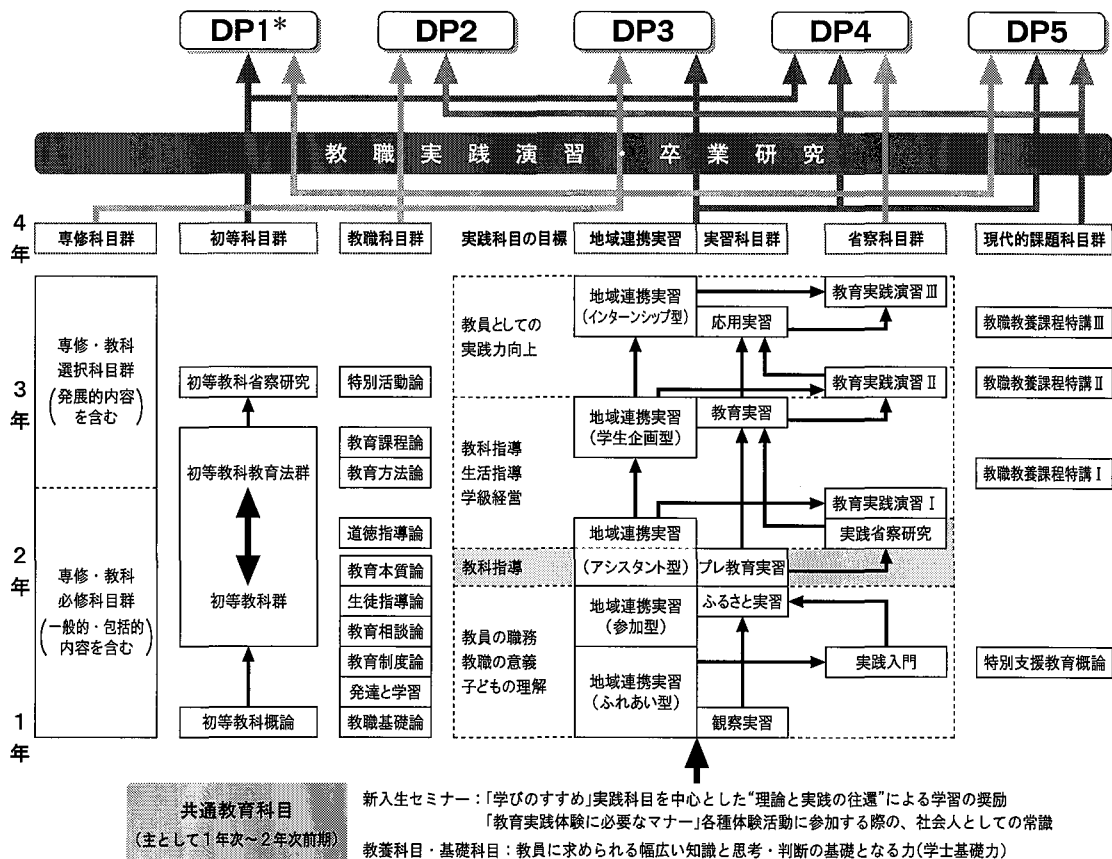
また、「教職実践演習」の評価については「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて課程認定大学が養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する」ものと位置付けされた。

したがって、「教職実践演習」では、新たに座学の講座を開設したり、実習として学校に指導をお願い



*カリキュラム評価では、DPの到達状況とCPの妥当性を直接的に評価し、必要に応じてそれらを修正する。さらに、その結果に基づく間接的評価として、めざすべき人材像とAPを評価し、必要に応じて修正する。

図表一五 課程教育の体系化の5つのステップ (佐藤浩章による)



*教育学部学校教員養成課程のDPは、「知識・理解」「思考・判断」「技能・表現」「関心・意欲」「態度」の5領域に分けて整理・策定されている。

図表一六 愛媛大学教育学部教員養成カリキュラムマップ
2011年1月29日 文部科学省教育GPシンポジウム資料より

いする実習科目とも異なり、課程認定大学自身が自校の養成する教員像に照らし最終的に成長を確認する教育課程総体を評価すべき最終のまとめ（ハードル）としての「教職の演習」という位置付けになる。この新設「教職実践演習」を実りあるものにするには、入学後からの学生の教職課程の学修履歴一学修科目、内容・理解程度等を一人一人の学生について「履修カルテ」として作成し、1年次から計画的で継続的な指導・助言・支援を組織的に積み重ねなければならない。この問題は学生にだけでなく、指導・助言を組織的に行えるよう指導者の資質向上や支援組織をいかに確立するのかという教員養成組織自体への問題提起でもある。

北海道教育大学は（教員養成を行う札幌校・旭川校・釧路校の3キャンパス）で、「大学憲章」の理念を実現するため、平成18年に授業改善・カリキュラム改善の一環として、自己成長力を高めるため、カナダのトロント大学が教育実習の際活用している「チェックリスト」を参考に「ステップアップ・チェックリスト」を開発した。教育課程を「理論一往環型カリキュラム」として編成する際に学生が備えるべき資質・能力を、「学習指導力」「児童・生徒の理解」「社会性・対人関係能力」「教育的愛情・使命感・責任感」の4種の資質として設定し、諸要素を段階的に配列した。

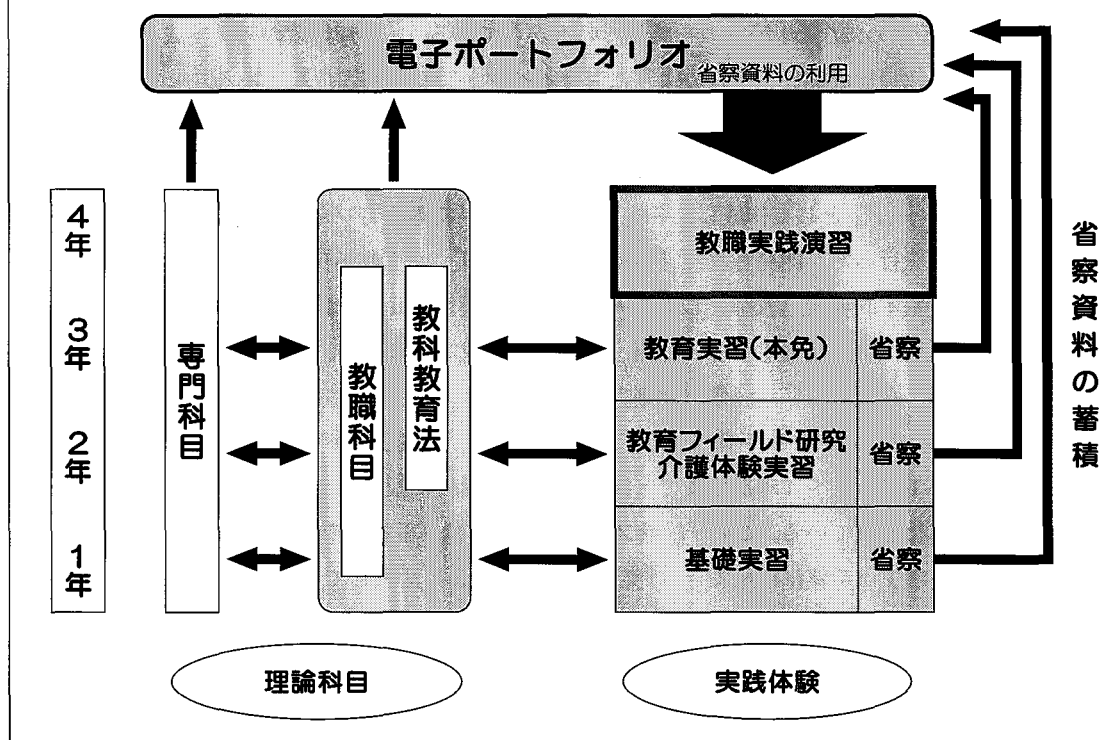
学生は「チェックリスト」の項目を実践目標（めあて）として、反省・省察の観点としても活用し学生自らを振り返り、レポートも電子ポートフォリオ化された「ステップアップ・チェックリスト」に書き込み、アップロードし、校長経験者による教職スーパーバイザーから指導を受ける。

「ステップアップ・チェックリスト」の構成は、1【学習指導】（1）専門的知識・技能の習得と自己学習9項目、（2）授業参観一3項目、（3）①児童生徒や学級の実態把握一3項目、学習指導案の作成（教材分析・開発・授業構想）一6項目、②授業実践一12項目、④授業評価一3項目。次に2【児童・生徒の理解】（1）自己指導力一7項目、（2）教育相談力一9項目、（3）学級経営力一20項目、（4）生徒指導の実際一12項目、④授業評価一3項目（5）自己実現の支援と進路指導一5項目、3【社会性・対人関係】（1）対人関係一11項目、（2）地域連携教育力一9項目、4【教育的愛情・使命感・責任感】（1）自らの課題の自覚と解決に向けた努力一4項目、（2）地域連携教育力一4項目、（3）子どもの安全・安心への配慮と危機管理一2項目、（4）困難に直面した際の対処や克服一3項目である。学生は、1年次生からの「教育フィールド研究」だけではなく、講義・演習・実習等の領域でも振り返り、アカデミックアドバイザーや所属する研究室の指導教員、教職アドバイザー等の評価と助言を生かし、形成的にステップアップし力量形成を図ることができるように作成されている。（図表一7 往還型カリキュラムとステップアップチェックリスト参照）

課題について、石井由紀夫（北海道教育大学釧路校）は、学生が日常的に活用するためには携帯メールからできるようにすることと、自己評価活動を意味あるものにするためには、備考欄に「何故自分はこのような評価したのか」という根拠・理由を必ず書くように指導すること。このことによって、4年間の自己の成長と課題が自覚できるようになり、教職実践演習にむけての土台形成が可能になると述べている。今後各大学が4年次生対象に「教職実践演習」を設置するにあたって、1年次生から自己評価活動を位置付け、自らの教育実践方法を形成的に積み上げ、資質・能力を到達目標に照らして創り出す指導方法は参考になるであろう。

理論と実践の往還イメージ

教職実践演習へのつながりと電子ポートフォリオの役割



(図表一七 往還型カリキュラムとステップアップチェックリスト参照)

北海道教育大学作成

(5) 大学と教育委員会が連携した「横浜スタンダード」の開発

2004(平成16)年、東京都教育委員会は「学校・家庭・地域でのトータルな教育改革」を実施する一貫として、「のぞましい教員像」を「東京都教員人材基本方針」として方針化した。そして「即戦力として活躍できる若手教員」を育成するため、小・中学校教員を目指す学生を対象に「東京教師養成塾」を設立した。以来ここ5年程の間に20以上の都市部の教育委員で「受講料」を支払い、半年～1年程度通塾する「教師塾」が各地教育委員会で開設されている。「杉並師範館」「みたか教師力養成講座」「横浜教師塾」「京都教師塾」「しが教師塾」「大阪教志セミナー」「大阪市教師塾」「堺教師ゆめ塾」等都道府県教育委員会・制令都市・中核市等自前で教員採用する教育委員会を中心に増加し続けている。掲げるテーマは、「実践的指導力を身に付ける」「教師としての使命感・情熱」「めざせ熱中先生」等であり、これは従来教員の「養成は大学」「採用は教育委員会」という役割分担を変え、直接教育行政機関が「教員養成」に乗り出したもので「よい学生を確保したい」という「青田買い」的な側面もある。

それでは何故、土・日曜日のハードな日程と内容にもかかわらず、小・中学校の教員を目指す学生たちが、教育委員会の「塾生」になるのであろうか。採用試験で筆記試験免除や面接のみ等何らかの

「特典」（公式には教育委員会は取扱は公平であると言うが）があり、当該教育委員会の教員採用試験に高い割合で合格できるという「優遇措置」だけでなく、経験豊かな指導主事やエキスパートの現場教師・企業経営者・アナウンサー等による指導が、「授業参観」「模擬授業」「体験活動」「教育技術や保護者対応」「他大学の教員を目指す仲間と切磋琢磨し、学び合う仲間としての横の繋がりやネットワークができる」「実際ためになる」等魅力を感じているからであろう。教育行政の教員養成という新しい取り組みを、大学教員養成関係者はどのように考えるべきか新しい問題提起である。

ところで、横浜国立大学と横浜市教育委員会はこれまで教員の「養成は大学」「採用は教育委員会」と役割分担していた両組織が共同で、教員養成段階で培う教師としての資質・能力の観点別評価基準を、「横浜スタンダード」として作成し、平成18年度から「初等教育フィールドワーク研究」というカリキュラム開発を行った。開発された「横浜スタンダード」カリキュラムモデルで学生に到達させたい目標は、Ⅰ. 基本的要素（教師としての人間性等）6項目、Ⅱ. 知識・理解（カリキュラム・教育法令等）10項目、Ⅲ. 指導①目標・計画（指導案の作成等）6項目、Ⅳ. 指導②実演授業（教科指導の実習授業等）6項目、Ⅴ. 評価（評価方法等）4項目、Ⅵ. 授業観察・分析（板書・個への支援等）9、Ⅶ. 学級経営（いじめ不登校対応等）6項目、Ⅷ. 学校組織の理解と運営への協力（校務分掌等）3項目が、1年次生～4年次生まで8観点から50項目に細目化され、4段階のルーブリックに基づき評価基準化されている。この「横浜スタンダード」は「手帳」や「ガイドブック」「実習ノート」に編集され、学生は手軽に活用でき、「実習の振り返り」に活用している。

「初等教育フィールドワーク研究」では、学生は1年次生～4年次生のすべての学年の学生が拠点校である地元の小学校でスチューデントティーチャー（ST）として教育体験を行い、教員の資質としての適格性・専門性・信頼性を高め、教員採用後は地元神奈川県教育に貢献できる人材として送り込まれるシステムである。拠点校に指定された学校では、学生は「横浜スタンダード」に基づき、スーパーバイザーである退職校長や拠点校の校長・副校長・教務主任・担任等から指導を受け、担当クラスの朝の会、授業の発問・話し方・指名の仕方・板書・ノート指導・机間指導等にわたって学ぶ。

「横浜スタンダード」の取り組みについて、大学関係者である武澤隆横浜国立大学教授は、「教員を養成するのは大学だが、教育委員会は待ってられないということで養成塾を始めたが、大学も座学だけではなく外の力を借り教員養成をすることになった」、また教育行政関係者である伯井横浜市教育長は、行政にとって「教師力の向上が最重要課題である。小学校教員採用は2.4倍で、2倍を切ると学力水準を維持できないので、よい先生を確保し水準を維持したい」とそれぞれ大学側・教育委員会が協働して教員養成をするねらいを説明している。「横浜スタンダード」の効果として、現場教師の研修になることは勿論であるが、ST役の学生にとっても、自己評価、学生同士の相互評価の観点基準として有効に働いている。しかし、「横浜スタンダード」の取り組みの課題は、全学的な教員養成としての共通理解と継続的な取り組みである。この試みは教員養成は大学で行うものと考えていた大学教員養成関係者にとって、「教職実践演習」への橋渡しのプログラムとしてもヒントを与えるのではないだろうか。

5. おわりに

(1) 教育課題が山積する学校現場と右肩上りで増加し続ける教員の病欠と初任者の退職

今、学校現場ではいじめ・不登校・校内暴力・学級崩壊・虐待・中退等の生徒指導、特別支援の教育・在日外国人教育等の教育、全国学力調査や基礎学力向上・学力格差等の学力問題、保護者からのクレーム対応・危機管理等家庭・地域社会の崩壊による学校への不満や過剰な期待などの「学校問題」、小・中・高校等学校間の接続の段差の問題や公立学校への不信、特に、都市部での私立大学による小学校から大学までの一貫教育による囲い込み等教育課題は山積する。2010（平成22）年12月末に発表された教員の休職に関する文部科学省調査でも、複雑多様化する教育現場にあって教員の病欠（精神的疾患が6割を占める）は右肩上りで増加し、情熱を持って初任者として着任した教員の退職者数も近年300人を越え増加し続けている。2009年のOECD主催のPISA国際学力調査からもわかるように、教師にはこれまで以上に知識基盤社会の土台の上で、広く国際的視野や新たな教育課題に対応できる高度な専門性も求められる時代である。近年の中央教育審議会答申では、必ずと言っていいほど教師の資質向上や教員養成のあり方が問題にされる。2007（平成19）年「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」においては、教育公務員特例法の改正に関連して、「教員の職務は人間の心身の発達にかかわっており、その活動は子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。『教育は人なり』といわれるように、学校教育の成否は教員の資質能力に負うところが極めて大きい。重要な職責を遂行するため教員は使命感や誇り、愛情を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。教員の真摯な姿勢は子どもや保護者はもとより広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。しかし、現在・・・教員の資質能力が改めて問い直されている」と現職教員や教員養成にかかわる大学関係者にも問題提起されている。これまで述べてきた試みを踏まえて、今後専門職としての教員養成にかかわり検討しなければならない課題について述べておきたい。

(2) 大学に求められている地域拠点型の教員養成

社会が大きく激動する21世紀の過渡期の時代において、大学は児童・生徒・教育委員会の期待に応えられる資質・能力を備えた質の高い教員養成を行い、地域の学校や親・地域社会の要望に応える「地域拠点型」の教員養成が求められている。近年、都市部の私立大学が附属小・中学校を創設し、義務教育段階の子どもたちを囲い込んでいく現象や直接教育委員会が「教師塾」を創設し教員養成に乗り出してきたのも、「大学の教員養成は待ってられない」という態度の現れと理解すべきであろう。

また、高度な教員養成の必要性から創設された「教職大学院」、「学部6年制」・「教員養成を教育学部等に限定した6年一貫制」「学部4年制＋修士2年制」等の議論も、「教職課程の質的水準の維持・向上・高度化」という課題への対応策として検討案であろう。したがって、新たな展開を考えるに際しても、戦後は戦前の師範学校・高等師範学校等で教員を専門学校のみで養成することを反省し幅広い視野と高度な専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的にした教員養成の2大原則である「大学における教員養成」と「教員養成の開放制」にしても、従前通り「2大原則を守れ」と言うだけでは説得力を持たない。医師や弁護士の専門性を担保する資格認定制度として国家試験があるように、教職においても「教員免許状」を持っているというだけでなく、教員の

質保証を「資格証明」として国家試験的な方法で担保するなどの方策を検討することも何れ出てくるのではないだろうか。

(3) アカデミックスタンダードとプロフェッショナルスタンダードの両全としての教師力の育成

これまで紹介したCP・DPの取り組み、電子ポートフォリオによる「教職実践演習」、大学と教育委員会の共同作業によるスタンダードづくり等以外にも教員養成の「質保証」、「教師力」の育成の流れに位置付けた多様な取り組みが始まっている。これらは、一方では高等教育たる大学における「学士課程」の「出口管理」の一貫としての「質保証」「アカデミックスタンダード」として方策であり、他方では大学における教員養成を高度化する取り組みは教職の専門性を高める「プロフェッショナルスタンダード」としての二重の取り組みでもある。

医学教育に例えるならば、大学医学部における医学教育のカリキュラムモデルは「アカデミックスタンダード」であり、医師としての「プロフェッショナルスタンダード」は国家試験に合格する力量を備えることであるとも言える。この点から考えるなら、中教審答申に基づき創設された「教職実践演習」を大学に設置することは「学部教育」の「質保証」であるとともに、「教員養成」の仕上げとしての「教師力」の育成の取り組みは教師の専門性の質保証の方策である。山積する教育課題の強力な解決方策として「教師の資質・能力の向上」が考えられており、要求は一層強くなる。中教審初等中等教育分科会長であり、教員養成部会長を務める梶田叡一（現環太平洋大学長、前兵庫教育大学長）が「教師力の再興」として「教育はつまるところ人づくりであり、人づくりは教師づくりであり、教育に人を得なければ教育はよくなる。教員養成にかかわる大学関係者は、教員志望の学生を教員としてふさわしい優れた人材として育て、学校へ送り出す教員養成の仕事の重要性を改めて自省自戒しなければならない。」と「教師力の再興」を訴えている。

その上で、今後教員養成における「質保証」の取り組みを進めるにあたって「質保証」の取り組みとして、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つ取り組みとして「スタンダード」の作成、AP・CP・DPをセットにして作成することは避けて通れない必要な作業である。

ただ、「スタンダード」に基づく評価の具体作業で懸念される点は備えるべき「資質・能力」が細目化され、細目化された各資質・能力の要素へバラバラに到達させる「要素還元主義」に陥っては育てるべき資質・能力の全体像が見えなく危険性もあるということである。「スタンダード」に基づいて「金太郎飴」のような教師を養成しないようにすることである。

この点について、長年「教員養成の質保証」に関わってきた山崎準二は、「質保証」の評価基準は「一元的で画一的な基準によって査定するのみではなく、その基準の向上を図ることに寄与するような基準案」であり、かつまた「各大学の個性や特色ある取り組みを支援促すような基準案」であることが重要であると述べている。山崎準二が現職教師に「教職活動を進めていく上で基盤を培うことになった大学生活上の事柄調査」（1984年～2004年）のアンケート調査結果では、教職課程の「教育実習」「卒業論文」等のフォーマルな営み以外に、「クラス・クラブ（サークル）活動などでの友人（先輩）との交流」や「家庭教師・塾教師（ボランティア）等子どもと接した経験」などインフォーマルな営みの影響が大きいことを指摘している。このことは、「大学における教員養成」をするという意味が、単にカリキュラム上のフォーマルな教員養成だけではなく、各大学が醸し出す文化的・学問的な

インフォーマルな空間・体験・交流活動が、人間的に豊かで幅広い教員を養成する上で大きな役割を占め、重要な要素であることを示している。特に、私立大学において「大学における教員養成」という意味は、各私立大学自身が持つ大学の歴史と伝統と文化の上に立ち、「我が大学の個性やカラー」という理念を大切にしながら、卒業した大学の出身教員による同窓会組織の支援と協力を得るなどして、地域に依拠した「〇〇大学ブランド」の自前の大学の教員養成をすることがいかに大切であることを示している。

(4) 学校体験の増加と専門職としての「反省的实践家」としての省察力の向上

近年、教員養成カリキュラム改革で重要視されているのが体験的プログラムである。これは教育実習以外に1年次から学校現場を体験させ、系統的に教育実習に繋げようとするもので、2007年に出された日本教育大学協会の報告書「体験的プログラムとその省察(リフレクション)」を体験と省察の往環としてカリキュラム化を提言したものである。

アメリカのD. ショーン(1983年)は、医師や弁護士など専門家の条件として「反省的实践家」であることを提言した。優れた実践家は実践後自らの実践を振り返り省察し(リフレクション)、次の実践に生かし、成長し続けるものであるという「反省的实践家モデル」である。当然、教師という職業もこの「反省的实践家」の範疇に位置付けられた。そのため、「体験と省察」を取り入れたプログラムが教員養成カリキュラムの中へ設けられることになった。問題は、学生自身が自らの教育実践を正確に自己評価や振り返りができるのかという課題である。

北海道教育大学(札幌校)の学生自身「ステップアップ・チェックリスト」への自己評価を「教職論」の成績と自己評価の関係の調査結果を見ると、成績Aを習得した優秀者は「自分自身頑張った」と自己評価するのは当然であるが、成績がCやDであった学生でも、自己評価で「十分できた」「少しできた」と甘い自己評価も分布している。「ステップアップ・チェックリスト」に照らして厳しく自己評価し、「目標を見直し、自分の課題が見えてきた」という学生自身のコメントができるよう学生の自己評価能力を高める「訓練の機会を設け」「アカデミックアドバイザー」の十分な個別指導体制を整え、「反省的实践家」として生涯学び続けられる教師としての態度を育成することが必要であろう。

(5) 大学と学校現場と教育委員会の連携による「養成・採用・研修」の教員養成

近年、教員養成を行っている大学が現職教員対象に「教員免許更新講座」を開設することになったが、このことは大学が学部段階で教員養成を行うだけではなく、現職教員の再教育をも任務と考えるようになったことを意味する。大学の教員養成にはこれまで以上に教職課程の「質の保証や向上」という課題があり、この課題は同時に学校現場における教職大学院制度や教員免許更新制度などの課題と連動する形で問題提起されている。教員養成をする大学には、これまでのように教育系大学と私立総合大学という弁別で論じることができない全ての大学にとって「教員の質保証」という共通の課題を抱えることになり、どの大学においても「教員養成は大学で行う」という従来の原則だけでは立ち行かない状況を迎えている。各大学における「教職実践演習」等教職課程のカリキュラム改革も個別大学の教員養成関係者だけでは担い切れない状況を迎えている。

中教審副会長として長年教育政策にかかわってきた梶田叡一は、今後教員の「養成・採用・研修」

を関係機関が連携して取り組むに際して、教師が備えるべき要素として「2005（平成18）年の中教審答申『新しい義務教育を創造する』」で出された『優れた教師』の要素は、校長会・PTA・教育委員会・教職員団体・経済界・労働界・知事・研究者等日本の広範な分野の代表により議論を重ねた上での政策提言であり、現在の日本社会が学校教師に対して持つ期待と要望の集大成」として共通理解可能なものであり、参考にすべき内容であるとしている。

中教審答申『新しい義務教育を創造する』で示された「優れた教師」の要素は、1【教職に対する熱い情熱】①教師の仕事に対する使命感や誇り、②子どもに対する情熱や責任感、③変化の激しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため常に学び続ける向上心、2【教師の専門家としての確かな力量】①子ども理解力、②児童生徒指導力、③集団指導の力、④学級づくりの力、⑤学習指導・授業づくりの力、⑥教材解釈の力、3【総合的な人間力】①豊かな人間性や社会性、②常識と教養、礼儀作法、③対人関係能力、④コミュニケーション能力等人格的特質、⑤他の教職員と同僚として協力する力等である。

これからの教員養成にあたっては、前掲の文部科学省「教員の資質向上方策」調査結果にも見られるように、教員を「養成」する大学、学生を「採用」する教育委員会、初任者教員を同僚として迎え「現職研修」を担当する学校現場等との間で、「養成・採用・研修」についての独自の役割分担をしながらも、「教師力」の育成に向けてこれまで以上に相互理解や共同作業等の連携が求められるようになってきたと言えるであろう。

参考・引用文献

- ・中央教育審議会答申『新しい義務教育を創造する』 2005年
- ・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』 2006年
- ・佐藤仁「教員養成の質保証に向けた組織的取り組みの現状と課題」『日本教育学会紀要』2010年
- ・文部科学省 平成19年度教職課程課程認定大学実施視察大学視察報告書 2006年
- ・古川治「日本の教師教育改革の現状と課題」『甲南大学教職教育センター研究報告書』2009年
- ・文部科学省「免許更新効果検証に係る調査集計結果」 2010年
- ・嶋中道則・岩田康之編著「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」（2009年度プロジェクト中間報告書）「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター）2010年
- ・前田早苗著『アメリカの大学基準成立史研究』 東信堂 2003年
- ・財団法人大学基準協会編『内部質保証システムの構築』 2009年
- ・財団法人大学基準協会編『大学評価ハンドブック』 2010年
- ・山崎哲司「教職実践演習を踏まえた教師教育改善の現状と課題」「教職実践演習に向けたカリキュラム開発」愛媛大学フォーラム 2010年
- ・佐藤浩章「学士課程教育体系化のステップ」『Between』2010年 No.233春号、No.234夏号、進研アド
- ・白井嘉一著『開放制目的教員養成論の探究』学文社 2010年

- ・北海道教育大学教師力育成プログラム作成委員会編著「学び続ける教師をめざして一ステップアップ・チェックリストハンドブック」 北海道教育大学 2010年
- ・岩田康之「高等教育の改革動向と教員養成教育の課題」三石初雄・川出圭一編『高度実践型の教員養成』東京学芸大学出版会 2010年
- ・岩田康之「教師教育プログラムの改革動向」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『東アジアの教師はどう育つか』東京学芸大学出版会 2010年
- ・日本教育大学協会「学部教員養成の到達目標」検討プロジェクト編『学部教員養成の到達目標の検討報告書』 2008年
- ・山崎準二「教員養成の質保証を考える」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターニューズレター第6号 2010年
- ・佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ドナルド・ショーン ゆみる出版2001年
- ・山崎準二「教員養成カリキュラム改革の課題」『日本の教師教育改革』 学事出版 2008年
- ・横須賀薫著『教員養成』 ジアース教育新社 2006年
- ・梶田叡一著『教師力再興』 明治図書 2010年
- ・梶田叡一著『教育評価』有斐閣 1983年
- ・今西幸蔵著「キー・コンピテンシーとDeSeCo計画」 天理大学学報 219号 2008年