教職大学院年報第３号に寄せて

近藤　精一（東京学芸大学教職大学院特任教授）

「先生、ハンガー、買ってくれませんか」

これは、教職大学院第一期生が、大学院当局に対して初めて要求した内容だった。

教職大学院設立当初の施設は実に貧弱だった。学生が使用できるスペースは、40 人がやっと入れる教室がひとつ、流し場兼教材開発室、それと、資料室と称する物置代わりの部屋だけだった。

特に冬の教室は悲惨だった。カバンやバッグすら置くスペースのない教室に、コートやマフラーなどが加わり、教室は足の踏み場もないような状況になる。グループワーク、ワークショップなど、教職大学院に求められる多様な授業形態やアクティブな活動には、ほど遠い世界にあった。「先生、ハンガー、買ってくれませんか」

この要求は、学生たちが学びを進める上で、必要最低限の要求だった。当時、教職大学院設立に関わった者の一人として、この学生たちのいじらしくもささやかな要求には、今も目頭が熱くなる思いである。

大学教育はもとより、教育を支えるものとして、「ヒト」、「モノ」、「カネ」、「カリ」があげられる。設立当初の東京学芸大学教職大学院には、「モノ」が圧倒的に不足していた。それでも、めげなかったのは「教職大学院の施設設備は最低だが、学ぶ学生の質と教職員の熱は最高」との自負と誇りがあったからだった。それだけを強みに、学生も教職員も自らの教職大学院黎明期に課せられた使命に燃えていた。それは、さながら、かつて脚光を浴びた NHK のプロジェクト X の世界のようでもあった。

あれから７年の歳月を経て、東京学芸大学教職大学院の「ヒト」、「モノ」、「カネ」、「カリ」は大きく変わった。大学当局の配慮で教職大学院棟が建てられ、学生の学びのスペースも学びの効果を高める設備や教材開発のための機器も他大学に並んだ。また、設立以来の教授陣に加えて、新しい風を呼び起こす人材も加わり、重厚な指導体制が確立した。さらに、平成２７年度からは、懸案であった学生の定員増が叶い、それに伴う「ヒト」、「モノ」、「カネ」の支援もいっそう現実味を帯びてきた。

そして、今、教職大学院の魂でもあるカリキュラム（「カリ」）も、新しい学校教育の創造を担う人材の育成と、我が国の教員養成における東京学芸大学の使命を受けて、さらに新しい光を帯び、確実な歩を進めようとしている。

だが、これに甘んじてはならないだろう。教員養成や人材育成に完成はない。新しいシステムも発足したその日から陳腐なものになることを肝に銘じ、絶えず研究と修養に努めることを自らに課す存在としての教職大学院でありたい。そして、「先生、ハンガー、買ってくれませんか」の要求に甘んじた草創期の学生たちの想いを刻みつづけられる教職大学院でありたい。

教職大学院における「実践化」「高度化」の多面的検証を

三石　初雄（帝京大学大学院教職研究科）

専門職大学院としての教職大学院が発足して 7 年になる。教職大学院自体の教育と研究が蓄積されてくるとともに、その蓄積とは別に残された課題、見直すべき課題、新しい課題が見え隠れしている。「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」（文部科学省先導的大学改革推進委託事業　2014 年 3 月）での既存教職大学院の実践と全国実態調査を基にしたカリキュラム改革の課題整理はその一端であるし、各教職大学院・教育学研究科で刊行している『年報』等に集録されている取り組みと検証にもその様子をうかがうことができる。

また教員養成の「修士レベル化」が公的に議論されて久しいが、2013 年以降の国立大学法人の「ミッションの再定義」設定過程での既設大学院の見直しと専門職大学院（教職大学院）への移行勧奨策の提示は少なくない影響力を持つ。2014 年 12 月に開催された日本教職大学院協会研究大会では、既設の国立大学法人 19 教職大学院に加えて 2015 年度開設 2 大学院、2016 年開設 18 大学院という予定が紹介されていた。このような動きは、戦後日本の教員養成ならびに現職教育にとって大きな転換点を想起させる。

この他、「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」(中教審答申、2012 年 8 月 28 日)では、「学び続ける教員像」と“教育委員会との連携”のさらなる強化を提言するとともに、教師の力量に関する「専門職としての高度な知識・技能」にも言及している。その内容は、「教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)」「新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)」「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」が想定されている。教科指導やカリキュラム開発能力、課題解決的協調的学習等への言及は、教職大学院発足当初の議論からすると大幅な拡張的見解が示されていると見ることができよう。

このような教職大学院内部からの「高度化」「実践化」に関する省察とともに、これらの動向に関してのいくつかの異なる視点からの論究もなされていることに留意していく必要がある。日本教師教育学会年報（第 23 号）では、「教師教育の“高度化”を考える」を特集し多面的な視点からの考究を試みている。例えば、「専門職的自律性の拡大」を教育政策とセットして促すこと（牛渡淳「教師教育の高度化とその課題」）、教師の職能開発にあたっては「支援する」「教職員の主体的な取組を重視する」こと（古閑千尋「教職研修機関における教師教育の“高度化”とは」）、教職の専門職化と教育学の高度化との往還の必要性（石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職増の再検討」）、その他熟達化過程に関する他業種での事例研究（中原淳『職場学習論』）、等も提起されている。このような修士レベルでの教師教育とその検証を多面的多角的総合的に議論することが必要であり、可能となりつつあるのではなかろうか。