

ISSN 1348-0448

教員養成カリキュラム開発研究センター

# 研究年報

*Vol.18*

**2019.3**

東京学芸大学

## 第 18 巻の刊行にあたって

大学内のセンター改組により、教員養成カリキュラム開発研究センターは本年 3 月で幕を閉じ、今後はその活動を新設される次世代教育研究センターに引き継ぐことになる。そこで、2000 年の設立以来、昨年までに刊行された 17 冊の『研究年報』を紐解いてみた。最初の 4 年間では全国共同利用施設として、学内外の共同研究員や協力校の連携のもと、研究プロジェクトを通してカリキュラムや教師教育における課題を見出し、解決を探るエネルギーな様が見えてくる。2001 年度の事業費は 17 百万円であり、これは現在の 6 倍以上の潤沢な予算である。プロジェクト数は年間 7~10 で、今日よりわずかに多い程度であるが、プロジェクト参加者の総数は 80~116 名と格段に多く、また、研究会も年間最大 55 回開催され、毎週のように議論や報告が行われていたことがわかる。その一方で、課題の大きさに苦慮しながらも、黙々と研究活動を続けていたセンターの姿が、初代センター長の高城氏が『研究年報』第 2 巻に記した巻頭言から読み取ることができる。

大学が法人化した 2004 年からは、本センターは大学との実際的な連携強化が求められた。事業予算が削られる中（それでもこの年の予算は 10 百万円弱）、活性化した研究活動維持への苦勞が窺われる。当時の坂井センター長が『研究年報』第 4 巻に書かれた言葉を引用すれば、「センター活動の重要性の認識を深める情報発信など、理解と支援を求める活動展開が一層不可欠」となり、「定例化した研究、センター業務や行事をこなしていくだけでなく、自ら問題を見出し、解決の処方や問題提起、情報発信していく力量が求められ始めた」ステージへ移行したのである。また、同氏は第 5 巻で、「教科専門の教員を巻き込みながら個性的な教員養成システムを提案していくことも重要」、「カリキュラムやシステムの良さを説得力をもって説明していくことも大事」、また、第 7 巻で「理論研究や調査研究に基づき、実際的なカリキュラムの「開発研究」をどこまで進め発信してきたのか？」と述べている。その後十年余りを経て、これがどれほど理想に近づけられたか、私たちはセンターのもつ機能と役割の観点から真摯に問い直す必要があるだろう。とはいえ、センター開設以来 19 年間で 36 の研究プロジェクトが行われたことは評価しうる事実である。これらの成果物については現在センターでまとめているところであり、近々にホームページで公開する予定である。

『研究年報』第 18 巻をお届けする。昨年、外国人客員准教授として招聘した香港教育大学の朴宰亨助理教授らによる寄稿をはじめとし、これからの教師教育と教職大学院に関わる論考、および教員養成の構造変化、移民の教員養成に関する研究や、教職中途入職者に対する研修に関する研究といったプロジェクトの成果が本報には掲載されている。

本センターは設立以来、学内外の多くの方々の協力と支援により活動を行うことができた。所員は常に前を向き熱意を持って研究を進めてきたつもりであるが、期待に応えられなかった点についてはご意見、ご批判を賜りたい。新センターへ引き継ぎ、改善を図りたく思う。最後に、長年にわたりご支援、ご協力を頂いた関係者各位、および本センターを既に去られた高城忠、坂井俊樹、嶋中道則、筒石賢昭、大竹美登利の歴代センター長、専任教員として活躍した佐久間亜紀、池田延行、山崎準二、三石初雄の諸氏に心から感謝申し上げます。

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長  
真山 茂樹

## 目 次

第18巻の刊行にあたって .....	真山 茂樹 .....	1
--------------------	-------------	---

### 1. 研究報告

香港のリベラル・スタディーズの見直し政策と その批判的検討 .....	朴 宰亨・タマラ・サベールエワ .....	7
(金子 真理子 訳)		
教師教育の課題とこれからの教職大学院を考える —現代日本における「高度実践型」教師像の探究— .....	三石 初雄 .....	19
「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容(2) —教員養成分野に関わる抑制策撤廃の経緯と課題— .....	岩田 康之・米沢 崇 .....	29
カナダ諸州における教職経験を持つ移民の教員免許取得と 採用をめぐる課題 .....	上杉 嘉見 .....	37
続・「教職中途入職者」に関する予備的考察 .....	前原 健二 .....	55

### 2. プロジェクト報告

教員養成カリキュラムの検証 —創成期の東京学芸大学卒業生に対するインタビュー調査をもとに— .....		65
初等教員養成カリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互関連 .....		66
多文化社会における移民の教員養成・採用に関する研究 .....		67
教員養成における実践的プログラムの運営に関する研究プロジェクト .....		68
教員養成の構造変容に関する研究 .....		69
「中途入職教員に対する研修と処遇」プロジェクト .....		70
現職教員研修推進機構の事業に関わる調査と研修プログラムの開発 .....		71

### 3. センター活動報告

平成30（2018）年度教員養成カリキュラム開発研究センターの全体的活動	73
第1部門 カリキュラム構造研究開発部門	76
第2部門 教員養成プログラム研究開発部門	77
第3部門 教員研修プログラム研究開発部門	78

### 4. センター主催事業

公開シンポジウム「これからの学校教育と教員養成カリキュラム」（第19回） 教員の「学び」と「育ち」を問い直す	79
教師教育実践交流ワークショップ 移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—	80
外国人客員准教授研究会	81

### 5. センター教員研究活動報告

第1部門 金子 真理子	83
第2部門 岩田 康之	84
上杉 嘉見	85
第3部門 前原 健二	86

### 6. 事業報告

平成30（2018）年度教員養成カリキュラム開発研究センター事業報告	87
平成30（2018）年度教員養成カリキュラム開発研究センター構成員	89
平成30（2018）年度教員養成カリキュラム開発研究センター・カレンダー	94



# 1. 研究報告



## 香港のリベラル・スタディーズの見直し政策とその批判的検討

朴 宰亨 (香港教育大学) \*1

タマラ・サベリエワ (香港ユネスコ協会) \*2

金子 真理子 (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター) 訳

### 1. はじめに

2009 年から香港で導入されている「新後期中等教育のリベラル・スタディーズ」(The 2009 *New Senior Secondary Liberal Studies*; 以下、NSS LS) のカリキュラムが、近年、白熱した議論を引き起こしている。NSS LS は、学生たちの批判的思考—政府が言うには「悪い批判的思考」—を解き放つことによって、学生たちの間に政治的偏向とバイアスを生んでいるというのである。香港教育局は新後期中等教育(NSS)のリベラル・スタディーズ(LS)だけを見直すための特別なタスクフォースを設置したが、そこにはリベラル・スタディーズに対する政府の対抗的な改革意図がうかがえる。この見直しプロセスは現在進行中であり、2019 年以降、香港政府の行政権によって様々な措置が講じられていくことになるだろう。

リベラル・スタディーズは、1992 年以来 20 年以上にわたって、香港の後期中等教育の非必修の自由選択科目の一つとして導入されていたが、当時は大学入試においても必須の科目ではなかった(Hong Kong Examination and Assessment Authority, 2014; Fung & Liang, 2018)。2009 年の中等教育のカリキュラム改革、いわゆる新後期中等教育カリキュラムにおいて、リベラル・スタディーズは必修科目となり、重要性、領域、指導/評価の様式に関して、全く新しい水準に生まれ変わった。それは、新世代のグローバル志向の労働力育成のために教育システムを改革・更新する国際的な潮流に合わせようとしたものであった(Sterling, 2003; Hanvey, 1976/2004)。

2009 年以来、NSS LS は、英語、中国語、数学とともに 4 つの必修科目の一つとなり、すべての地域の高校で生徒は 3 年間学ぶことになった。その内容は、(1) 個人の発達と対人関係 (2) 香港の現在 (3) 現代中国 (4) グローバリゼーション (5) 公衆衛生 (6) エネルギー・テクノロジーと環境という 6 つのモジュールに分かれている。このカリキュラムは、公聴会を行い時間をかけて計画されたが、実施段階に入ると、前代未聞の労働力の動員、教育システムの構造的変更、香港政府による財政努力が求められた。

2009 年に導入された NSS LS を最初に履修した学生は、2012 年に 1 回目の香港後期中等教育学位試験(Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination)を受験した。この改革は日が浅いこともあり、NSS LS カリキュラムが香港の学生に及ぼした効果についての実証的研究は、質・量ともに限定されている。そのうちの 1 つは、香港大学の研究者チームによる研究で、学校の管理職や教師を対象とした質問紙調査(回収数 366)をもとに、新しいカリキュラムのデザインと指導に関する教師の意識を評価したものである(Hong Kong University, 2013)。また最近では、香港教育局が主導してカリキュラムの中身について調査を開始し、2014–2015 年度に、後期中等教育カリキュラムの実施状況調査がいくつか

\*1 Park, Jae Hyung (The Education University of Hong Kong)、2017 (平成 29) 年度東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター外国人客員准教授

\*2 Tamara Savelyeva (UNESCO Hong Kong Association)



行われた (Education Bureau, 2014) 。その一部は、状況を一変させた雨傘運動以前に行われたものである。

リベラル・スタディーズは、2009 年から現在まで、香港の中等教育学位試験 (The Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination (HKDSE)) 、つまり、香港のフォーム 6 の学生 (日本の高校三年生に相当する) が大学入学のために受ける試験の必須科目の一つであり続けている。この論文は、NSS LS の改革の背景を社会的に検討したあと、次の二つのパートが続く。(1) 教師の認識に注目した先行研究のレビュー、(2) NSS LS の分野/モジュールの一つである環境教育についての調査研究 (香港政府の研究助成による) の知見に基づく議論、である。政策文書、ニュース報道、および上記の実証的研究のデータを踏まえて、この論文では以下の問いに答えてゆくつもりである。NSS LS は、教師や生徒にどんな影響を与えているか? 教師と生徒は当初の改革の効果をどのように見ているか? こうした研究は、香港の NSS LS カリキュラムに関する論争に対してどのような示唆を持っているか? 最後に、現在進行中の政策見直しによる「改革の改革」は、どんな結末になるのだろうか?

## 2. 目標、期待、および実施のための取り組み

1997 年に香港の主権が中国に移譲されて以来、香港特別行政区政府 (以下、政府と記す) は地元の若者を中華人民共和国の忠実な市民へと変えようとしてきたと言われている。このような状況下で、2009 年に後期中等教育課程における必修科目の地位を獲得したリベラル・スタディーズは、香港の生徒たちの間にナショナル・アイデンティティや愛国心を育てるための媒体としてしだいに位置づけられるようになってきた。

しかし、2009 年に NSS LS が必修化された際のそもそもの意図と根拠は、それとはかなり異なった野心的なものであった。それらは普遍的かつ革新的であり、知識社会を求める新しい世代の若者たちの理想とつながって社会全体に変化をもたらすことを企図していたのである。政府は、NSS LS の構想を最初にお披露目する段階で、「リベラル・スタディーズ——あなたの人生のために」という手引きを作成した (Education and Manpower Bureau, 2004) 。

このようなメッセージは時がたって衰えるどころか、リベラル・スタディーズの必修化後、勢いを増した。教育局 (前教育人材局から改称、諸国の教育省に相当する) が 2013 年に、大学入試をその 3 年後に受けることになる高校生に向けて発行した簡潔な手引きには、次のように記述されている。

リベラル・スタディーズは、幅広い問題の研究を通じて、生徒の知識の基盤を広げるとともに、社会に対する意識を高めることを目的としています。カリキュラムとして選ばれたモジュールは、生徒、社会、そして世界にとって重要なテーマに焦点をあてており、生徒が様々な分野の知識を関連させ、視野を広げることができるようにデザインされています。(Education Bureau New Senior Secondary Section, 2013) 。

香港政府の期待は高かった。NSS LS の実施には、相応の努力と資源の調達も不可欠であった。過去 20 年間に動員された財政的および人的資源は莫大で、とりわけリベラル・スタディ

ィーズを教えられる新しい専門性を持った教師を養成するためのシステムの構築や、大学の学士レベルや大学院レベルの専門性の整備に費やされた。これにより今でも、リベラル・スタディーズの教材の約 90 パーセントは、教師たち自身の手で開発されている。マクロレベルで見れば、表 1 に示すように、香港政府の教育支出は過去 20 年で最大に達している。なかでも中等教育への支出は、高等教育部門を上回っている。

表 1：香港政府の教育に対する支出（Education Bureau, 2018 より著者が引用し、訳者加工）

	会計年度(4月-3月)					2017-18 修正予測値
	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	
教育への全支出(100万香港ドル)	76,600	76,392	73,724	78,968	82,436	88,507
全政府支出に占める割合(%)	20.3	17.6	18.6	18.1	17.8	18.7
GDPに占める割合(%)	3.8	3.6	3.3	3.3	3.3@	3.3@
教育への経常支出(100万香港ドル)	60,449	63,458	67,803	72,352	75,533	80,141
うち、初等教育への支出割合(%)	21.2	21.2	21.8	22.1	22.6	22.8
中等教育への支出割合(%)	37.4	36.1	35.8	34.8	34.3	33.2
高等教育への支出割合(%)	26.2	27.5	27.0	27.3	27.3	26.8
その他*への支出割合(%)	15.2	15.2	15.4	15.8	15.8	17.2

注)\* その他には、幼児教育、特殊教育、職業および専門教育、教育局による支援(マイノリティ支援-訳注)等への政府の経常支出が含まれる。

@ 数値は修正される可能性がある。

出典：香港教育局資源管理部

以上が NSS LS を中心としたカリキュラム改革の目標と社会的文脈であった。だがそれは、2014 年に雨傘運動（Umbrella Movement; UM）が起こると一変したのである。

### 3. リベラル・スタディーズと闘争的な社会意識

雨傘運動は、香港特別行政区行政長官選挙における公正な普通選挙権を求める抗議であった。ガンジーの不服従運動の原理とおそらくは他の国際的なオキュパイ運動から着想を得た、地元の大学教授、ベニー・タイ（戴耀廷）とその同僚たちによって、消極的抵抗と市民不服従の運動が呼びかけられ広がった（Chomsky, 2012; Pickerill, 2015）。しかし、彼らの計画は、2014 年 9 月 26 日以降は学生たちによって主導されたデモや路上占拠といった具体的行動に先じられて取って代われ、学生自身が同じ年の 12 月 15 日に運動をやめるまで続いた。雨傘運動は、主として学生主導の政治運動であったと言っても過言ではない。

雨傘運動が道路封鎖の局面に至ったのは、NSS LS の施行後 5 年目のことである。その道路封鎖あるいは「占拠状態」は 2 ヶ月そこそこしか続かなかつたにもかかわらず、雨傘運動は香港の社会を揺るがし、おそらく長きにわたる政治的見解の分裂をもたらした。

香港政府は、雨傘運動以前の 2014 年 4 月に、新後期中等教育（NSS）カリキュラムに対する（監査ともいえる）定期的な見直し作業を始めていた。その見直しは、雨傘運動に先立ついくつかの政治的出来事の影響を受けて、「リベラル・スタディーズの政治関連の内容を削除し、より中国関連の要素で補足する」という目的を有していたので、学生活動家たちから「リベラル・スタディーズを通じて社会を学ぶ権利」を奪うものと反発されていた（Fung & Liang, 2018, p.175）。

雨傘運動の直後に、数人の体制的な政治家が、中等教育で教えられているリベラル・スタ

ディーズはほんの 10 年前には耳にすることもなかった生徒の政治運動への関与に関係している、と論じ始めた。NSSLS カリキュラムに対する雨傘運動以後の論争はこうして始まり、2018 年初頭に最高潮に達した。政策側の有力な論客としては、リベラル・スタディーズを「学生を急進的にするものであり、それを見直して、選択科目にするか廃止するよう要求」した香港公開大学の総長 Wong Yuk-shan や、必修科目としてのリベラル・スタディーズは選択科目の多様性を損なうという主張で知られる議員の Priscilla Leung がいる (Cheng, 2018)。これは明らかに「あなたの人生のためのリベラル・スタディーズ」(Education and Manpower Bureau, 2004) という魅力的なモットーとは驚くほど対照的である。

リベラル・スタディーズをめぐる主な論争は、NSSLS と雨傘運動の間に因果関係があるという、非科学的ともいふべき仮定から生じている。この仮定は、様々な事例報告、量的調査、科学的探求によって、裏付けられているというよりはむしろ異議を唱えられてきている。私たちは、そもそも教師こそが現場に変化をもたらす草の根的な媒介者であることを忘れてはならないだろう。彼らは教育政策の実施の最前線にいて、新しいカリキュラムの結果を目撃している。ゆえに教師たちの認識は、政治的に動機づけられた意図や行為よりも信頼性がある。たとえば 2018 年 5 月に教職員組合によって行われた簡単な調査によると、約 60% の教師が LS カリキュラムにいかなる変更も加えたくないと回答している (Chiu, 2018)。

Fung & Liang (2018) が行った別の教員調査によると、現場の教師たちは香港政府によるリベラル・スタディーズのカリキュラムに対する見直しが政治的動機によるものだと見抜いている。さらに教師たちは、LS カリキュラムにおいて、中国関連の要素を増やすことについては容認しているが、社会政治的な内容を減らすことには反対している。教師たちはまた、「政府は、リベラル・スタディーズが従順でない「雨傘を振りかざす」学生活動家を育てていると不当に糾弾し、それによってこの科目をスケープゴートにして、雨傘運動の根本的原因を明らかにする努力を怠っている」と考えている (p.181)。教師たちがリベラル・スタディーズを称賛したのは、それが生徒たちの社会意識を高め、コミュニティの出来事について学び、正義のために戦うことを動機づける注目すべき効果のためである。Fung & Liang によれば、「リベラル・スタディーズは、とりわけ民主主義や市民的価値のようなテーマについて学ぶことによって、社会正義の感覚や市民としての意識を生徒に芽生えさせ、最終的に市民としての責任に自覚的な世代を育成している」(p.182)。「それゆえに、リベラル・スタディーズは、雨傘運動の根本原因ではなく、むしろ高い市民意識を持って積極的に社会に参加する若い市民の成長を促進したと結論づけられる」(p.183)。教師たちは、結局、政府に対して批判的で、不信感を抱いている。なぜならば第一に、政府(および体制に近い政治家)は、生徒が公共的問題にかかわることをあからさまに妨げているからである。第二に、政府は現職教師の声に耳を傾けずに、信頼を失っている (Fung & Liang, 2018)。

リベラル・スタディーズという教科とこれを学んでいる生徒たちに対する教師の認識について明らかにした以上の研究は、他の調査研究によっても裏付けられる。そのうちの一つは、香港青年協会が 2018 年春に 126 人のリベラル・スタディーズの教師を対象に実施した質問紙調査であり、それには 12 人の教師への詳細なインタビューが含まれている (Hui, 2018)。この研究の量的部分によれば、94% の教師がリベラル・スタディーズは生徒が多様な物の見方を身につけるのに役立つと考えている。約 75% の教師がリベラル・スタディーズは生徒がより良いコミュニケーションをし、表現し、自分で考えられるようになる手助けになると考

えている (Hui, 2018)。こうしてリベラル・スタディーズの教師たちは、生徒が多様な分野と視点から考えるのに役立つ科目であるがゆえに、リベラル・スタディーズを大学入試における主要科目としてとどめておくべきだと考えている (Hui, 2018)。

次に、リベラル・スタディーズを学ぶ生徒の意識に目を向けよう。ただし、リベラル・スタディーズの科目を変更すべきかどうかといった規範的意識を調べるのではなく、生徒たちが自分たちの生活のなかでこのカリキュラムの影響をどう感じているかを調べた、生徒の経験に注目した分析である。図1を参照してほしい。香港特別自治政府の教育局がその政策実行の効果をモニターする取り組みにおいて、生徒たちの意見を定期的に調査してきたことは注目に値する。

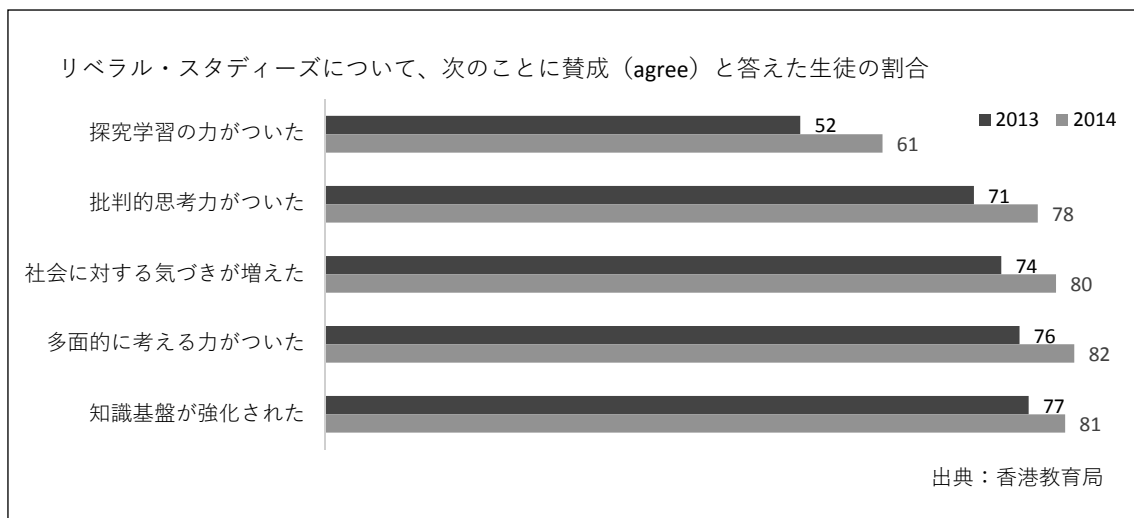


図1：NSS LS の影響についての生徒の意見 (Chiu 2018 より著者が引用し、訳者加工)

雨傘運動以前から、政府は、リベラル・スタディーズを歓迎する傾向が生徒の間で高まっていることに気がついてきた。次節では、NSS LS カリキュラムのなかの6番目のモジュールである「環境」に注目して、生徒たちが自らの生活の中でこの科目の影響をどう感じているかを分析する。

#### 4. リベラル・スタディーズが生活に与える影響

##### ——生徒たちのサステナビリティ意識に関する実証的研究をもとに

もしも教育がナショナル・アイデンティティ (national identity) や市民としての権利や責任 (citizenship) の感覚を呼び覚ますというならば、教育は「環境に関する市民的権利と責任を人々に自覚させ、行動を促すこともできよう」 (Harris 2012, p.66)。以下で紹介するのは、NSS LS が香港の生徒たちのサステナビリティ (sustainability; 持続可能性と訳されることもある——訳注) に対する意識に与える影響について、2016年から2018年にかけて行われた研究 (Savelyeva, 2018; Savelyeva & Douglas, 2017) である。この研究は以下の問いに答えることで、リベラル・スタディーズのメリットと価値について洞察をもたらしてくれる。NSS LS カリキュラムは、高校生のサステナビリティ意識 (sustainability consciousness)、とりわけ環境に配慮した行動や地域の環境運動への参加に対し、どの程度

まで影響を与えるのだろうか？この研究におけるサステナビリティ意識（O'Sullivan and Taylor, 2004）とは、持続可能な変化を生み出すような価値、信条、目標および戦略の体系（Capra, 2003）を個人および集団に生み出すような省察プロセスを通して、生徒たちの現実を構築していくものとみなされる。

#### 4.1 調査方法

2014年から2016年にかけて予備調査が最初に行われた。その焦点は、NSSLSカリキュラムが及ぼしうる影響について、香港の高校卒業生（調査対象者373人）のサステナビリティ意識の環境的な側面の検討にあった。予備調査では、カリキュラムの構造と内容、変革のための斬新な学習理論と実践、グローバルな実践としてのサステナビリティ教育、および地域の制度的枠組みについて詳しく調べた。この予備調査によって、香港の17才～18才の生徒は一貫して、他の国々の同年の生徒たちと較べてサステナビリティに対する意識が高く、行動を伴った参加への関心も高いことが明らかになった。

研究者たちは予備調査の後、NSSLSカリキュラムが生徒のサステナビリティ意識にどの程度影響を及ぼしているのかを明らかにするために研究を拡大した。研究チームは次の二種類のデータを収集した。（a）大学助成委員会が資金提供する香港の8つの高等教育機関に在籍する学生（高校卒業生4985人）を対象とした質問紙調査と（b）大学でもリベラル・スタディーズの授業を履修している学生（高校卒業生900人）が書いたナラティブ・リフレクションである。高校を卒業した学生たちに対する質問紙調査と彼らによる省察的な叙述（reflective narratives）の検討によるトライアンギュレーションは、本研究の信頼性を確保する有効な手続きであった。そして、予備調査と本調査を通して、膨大な量的データと質的データが得られた（Zhu, Douglas & Savelyeva, 2017; Savelyeva & Douglas, 2017; Savelyeva, 2018）。

#### 4.2 知見

##### 量的調査の結果

量的調査結果によれば、ほとんどの学生がNSSLSカリキュラムを受けたことで、環境問題について総じてより多くのことを知ったと答えている（「少し多く」「多く」「とても多く」の合計）。このようにNSSLSの履修によって、サステナビリティ関連の知識、態度、振る舞いについては有意に高まる傾向がみられた。しかしながら、環境保護グループや社会的な活動に参加する者は少ないことがわかった。これらの結果は、Robelia & Murphy (2011) による知見—サステナビリティにかかわる知識は重要だけれども、生徒の行動に影響を及ぼすには十分ではない—を裏付けている。同時に本調査では、実に25%もの生徒たちがリベラル・スタディーズは、生物多様性についての認識に何も変化をもたらさなかったと答えている。これは、生物多様性やオゾン層の破壊という項目が試験の範囲外という事実によって説明されるだろう（HKEAA, 2014）。

以上のようにNSSLSカリキュラムは、生徒の知識、態度、日頃の振る舞いには一定の効果があるものの、サステナビリティに関わるグループへの参加や社会的活動のレベルは低いままである。NSSLSの履修期間中に、サステナビリティ関連のグループの活動に参加したと答えた香港の学生はわずか20%に過ぎなかった。この結果は、「受験地獄」とIshisada

(1974) が称した現状のために、生徒は課外活動や自分のやりたいことに費やす時間がないだけなのかもしれない。生徒が香港の教育システムの要求に応えるために受けている勉強へのプレッシャーを考慮すれば、20%という数値はむしろ驚くほど高いともいえる。

### 質的調査の結果

一方で質的調査結果では、量的調査結果とは対照的に、学生がサステナビリティに関する諸問題に高い関心を持っていること、サステナビリティに関わる活動への参加を望むような志向性を有していることが明らかになった。また、学生のサステナビリティに対する見方・考え方 (mindset) が表された膨大なデータによって、彼らのサステナビリティ意識には 3 つの特徴があることが明らかになった。すなわち、(1) 結果に違いをもたらそうとする意志 (2) アイデンティティー、社会、自然に関する複雑な問題への関与 (3) 未来世代に対するまなざしと義務の感覚 (いわゆる終末論的パースペクティブとも呼べるだろう) である。

これらの主要な特徴は、生徒たちによって綴られた叙述から浮かび上がってきたものである。以上の知見からは、サステナビリティ意識の新たな側面に光が当てられ、生徒の想像力、創造性、希望感を涵養するためのホリスティックな教授法が推奨されよう。前述の 3 つの特徴を念頭におけば、NSS LS は生徒たちの見方・考え方に対して、次のような影響力があると考えられる。

- 1.NSS LS は結果に違いをもたらそうとする意志に火をつける。
- 2.NSS LS はアイデンティティー、社会、自然に関する複雑な問題への関与を促す。
- 3.NSS LS は終末論的なパースペクティブを喚起する。すなわち、生徒たちは自分たちの人生が終わった後の世界を考えるようになる。

これらの研究結果をもとに、香港の NSS LS の縮小や削除が焦点にされそうな最近の政策論争をあらためて検討しなければならない。だがその前に、「参加を伴わないサステナビリティ意識」のパラドックスについて短い重要な解釈を加えておきたい。

### 5. 参加を伴わないサステナビリティ意識

量的調査結果に表れた学生のサステナビリティ意識の低さは、質問紙調査における「知識は多いが行動が少ない」項目によるものである。一方で、質的研究結果からは、それとは逆方向の知見が示された。学生による省察的な叙述から浮かび上がった 3 つの主題からは、彼らが批判的、想像的、省察的、および終末論的なとらえ方を採り入れていることがわかった。したがって、我々はこの矛盾を「参加を伴わないサステナビリティ意識」のパラドックスと呼ぶ。

このパラドックスは、サステナビリティ関連の研究分野で起きている現在進行形の変化、すなわち線形的な研究枠組みと教授・学習へのアプローチが、よりホリスティックで文化的に一貫した研究モデルへのシフトを反映している。私たちの研究結果は、Bateson の 4 段階の枠組み (Bateson 1972) にある、ホリスティックな、そして変容的な学習モデル支持する。この枠組みの 4 段階は、多くの場合、一連の学習の発展段階として認知されている。Sterling (2003) の解釈によれば、各段階は次のようなものである。

- 変化なし／無知
- 順応／保守
- 改良／批判的・省察的な適応
- 変革／創造的なヴィジョンの再構成

本研究における個々の生徒たちのなかには、以上の4つの段階がすべて表れていた。これにより、生徒の学習過程は順序だっているわけではなく、結果的に非線形的な学習モデルが当てはまることが示唆された。この研究結果から、サステナビリティに関するカリキュラムのイメージはホリスティックなものとしてとらえられる。そこでは学習とは、必ずしも次から次へと順序だって進むものではなく、様々な学習段階を交差し横断する軌跡とみなされる。

生徒がサステナビリティについて学んだこととその知識を行動に移すことの間には空白がある。こうしたサステナビリティの「知識と行動」のギャップに関して先行研究でよく用いられてきた行動学的な構成概念とは異なり (Hines, Hungerford, and Tomera, 1986; O'Donoghue and Lotz-Sisitka, 2002; Maiteny, 2002)、本研究の「高い知識－低い参加」という結果は、文化に組み込まれている。

学生のサステナビリティ意識を検討すると、行動と未来を志向した終末論的・社会的想像力が眠っていることが見いだされた。それは、希望、可能性、調和への努力といった言葉遣いを伴って表現されていた。以上の研究成果を、サステナビリティの教育プロセスから生じる「知識と行動」のギャップに関する数十年にわたる先行研究の蓄積の上にマッピングすることができれば、学生の社会的想像力の特徴が、現代のサステナビリティの枠組みが求めるリアルタイムな市民運動や環境保護活動をどのように発展させることができるのか、考察する手がかりになると思われる。

## 6. おわりに

教育は、ハードサイエンスと比較すると「あまりアカデミックではない分野」のように見えるかもしれない。しかし、それはその利害関係者、すなわち生徒、親、教師(学校)、政府、大衆／メディア、その他の新興の「教育ビジネス」や「産業」(例えば、テクノロジーや出版社)などの間に、はるかに複雑で、興味深く、強い力学を映し出す。

香港教育局は、「学校カリキュラムの見直しに関するタスクフォース」(Task Force on Review of School Curriculum)を設置し、2017年12月6日に最初の会議を開催した(The Government of the Hong Kong SAR, 2017)。その目的は、初等教育と中等教育の両方のカリキュラムを精査または見直すことである。しかし、リベラル・スタディーズのカリキュラムは、一般大衆とメディアの注目を浴びただけにとどまらない。リベラル・スタディーズは、その見直し作業が例のオキュパイ運動やその参加者とは無関係であるという注釈が付された特別な政府声明まで出された唯一のカリキュラムでもある(The Government of the Hong Kong SAR, 2014)。

香港政府が、リベラル・スタディーズのカリキュラムに対し、香港の将来に及ぼすその影響力に懸念を抱いているのは明らかである。それゆえ、政府が公教育の本来の、そして根本的な目標を再考したいと思っているであろうことは驚くに当たらない。一つの明らかな例

が、2017年1月18日に出された行政長官による2017年施政方針演説に於いて、香港教育局が主要な教育政策の構想を示した文書の中にある（Education Bureau, 2017, No. 13）。それは、現在進行中の中国の「一帯一路構想」（Belt and Road Initiative）とリンクしている。

「一帯一路」構想を促進するためのヴィジョンと行動計画、香港の将来的発展にとってのその重要性、それによって創出される機会に対する生徒の理解は、現在の国際政治の構造、財政的・経済的發展に対する生徒の理解と同様に、リベラル・スタディーズ、地理、経済学、「生活と社会」のような教科を通じて高められるだろう。さらに生徒は、中国語や英語とは別に、「一帯一路」の沿線の国々や地域の言語を学び、これらの人々とコミュニケーションする能力を高めることが奨励される。

この言葉を、知識社会のためのグローバルな市民権といったNSSLSの根本的目標と比較すると、教育の目標自体が、新しい経済圏構想と今まさに結びつけられようとしていることがわかるだろう。この新しいパラダイムのもとでは、リベラル・スタディーズという教科は、地域経済の統合を直ちに実現するための単なる道具にすぎない。

政府が発表したNSSLSに対する対抗的改革から鑑みると、今後起こりうることとして、我々は以下のシナリオを一つかそれ以上目撃することになるだろう。そこには、リベラル・スタディーズが骨抜きにされて、選択教科に格下げされ、現行の大学入試システムにも変更が加えられていく可能性が含まれている。

- シナリオ1：現状維持。
- シナリオ2：評価方法の変更が起こる。または（あるいは同時に）、現在のようリベラル・スタディーズの教師ではなく、全面的に政府が教材を決める。
- シナリオ3：カリキュラムの内容は変わらないが、「試験のない選択科目」になる（評価は合格／不合格判定のみ）。
- シナリオ4：今日我々が知っているようなリベラル・スタディーズの廃止。

本稿では、NSSLSの環境モジュールに焦点を当てた縦断的研究から、NSSLSのカリキュラムが香港の若者のサステナビリティに関する見方・考え方を養うことによって、香港の社会領域に変化をもたらす可能性が明らかになった。しかし、NSSLSを政治的な闘技場に持ち出せば、リベラル・スタディーズが香港の若者の考え方にもたらすこれらの驚くべき違いは、見過ごされるか却下されることになる。この点から見ると、現職の権力者や「国家のイデオロギー装置」（Althusser, 2006）に道具のように握られた教育言説が、かつてないほど強まっている。この現象は、多くのアジアの教育システムを横断して蔓延した新自由主義のイデオロギーの下で、ますます顕著にみられるようになった。それは、「STEM教育」イデオロギー、リーグテーブル、「グローバリゼーションビジネス」モデルのような新興勢力の覇権によって具現化されている。

「学校カリキュラムの見直しに関するタスクフォース」は、2019年末に政策提言を発表する予定である（The Government of the Hong Kong SAR, 2018）。したがって、NSSLS



カリキュラムへの変更は、早ければ 2020 年になるだろう。香港政府がリベラル・スタディーズの実施のために 20 年にもわたって費やした人的および財政的な投資をどの程度まで継承するか放棄するかは、現時点ではまだわからない。しかしながら、香港の教師や生徒の大半は、いまのあり方が変更されずに維持されることを希望し、その要望が却下されないことを望んでいる。

### 謝辞

本研究は香港特別行政区研究助成金審議会 (Research Grants Council of the Hong Kong Special Administrative Region, China) のキャリア初期スキーマの助成 (RGC Ref No 28608115) を受けて実施されたものである。また、草稿の段階から貴重なコメントをくださり、翻訳の労をとられた金子真理子教授に御礼を申し上げたい。

### 参考文献

- Althusser, L. (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation) In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The anthropology of the state: a reader* (pp. 86-111). Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. St Albans: Paladin.
- Capra, F. (2003). *The hidden connections*. London, UK: Flamingo.
- Cheng, K. (2018, 2 May). Potential changes to Hong Kong liberal studies subject draw concern. *Hong Kong Free Press*. Retrieved from <https://www.hongkongfp.com/2018/05/02/potential-changes-hong-kong-liberal-studies-subject-draw-concern/>
- Chiu, P. (2018, 8 May). Leave liberal studies alone, teachers say. *South China Morning Post*. Retrieved from <http://www.scmp.com/news/hong-kong/education/article/2145232/six-10-teachers-want-liberal-studies-remain-according-new>
- Chomsky, N. (2012). *Occupy* (1st pbk. ed.). Brooklyn, N.Y.: Zuccotti Park Press.
- Education and Manpower Bureau. (2004). *Liberal Studies - It benefits you for life*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau Retrieved from <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/about-cs-curriculum-doc-report/ls%20booklet%20eng.pdf>.
- Education Bureau New Senior Secondary Section. (2013). *Liberal Studies - for students studying in S4 in the 2013/14 sy and taking the 2016 HKDSE Exam*. Hong Kong: Online-hkedcity Retrieved from [http://334.edb.hkedcity.net/doc/eng/infoSheet/LS\\_S4\\_e.pdf](http://334.edb.hkedcity.net/doc/eng/infoSheet/LS_S4_e.pdf).
- Education Bureau. (2017). *2017 Policy Address - Education Bureau's Policy Initiatives for Legislative Council Panel on Education discussion*. (LC Paper No. CB(4)19/17-18(01)). Hong Kong: Education Bureau Retrieved from [https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/legco/policy-address/2017\\_EDB\\_Panel\\_Paper\\_Eng.pdf](https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/legco/policy-address/2017_EDB_Panel_Paper_Eng.pdf).
- Education Bureau. (2018). *Government Expenditure on Education*. Hong Kong: Education Bureau Retrieved from <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/publications-stat/>

- figures/gov-expenditure.html.
- Fung, D., & Liang, T. (2018). The legitimacy of curriculum development in post-colonial Hong Kong: insights from the case of Liberal Studies. *Oxford review of education*, 44 (2), 171-189.
- Hanvey, R. (1976/2004). *Attainable global perspective*. New York: American Forum for Global Education.
- Harris, P. (2012). *Environmental policy and sustainable development in China: Hong Kong in Global Context*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Hines, J., Hungerford, H. & Tomera, A. (1986) Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviour: A metaanalysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- Hong Kong Examination and Assessment Authority (HKEAA) (2014). *Liberal Studies Assessment subject guide*. Retrieved from [http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject\\_Information/lib\\_st/2014hkds-e-ls.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/lib_st/2014hkds-e-ls.pdf)
- Hong Kong University (2013). [Fung, CL, & Yip, WYV. The Comparative Analysis of the Teachers' and Students' Perceptions towards The Implementation of Liberal Studies in the New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong]. Unpublished research report. Retrieved from [http://www.rss.hku.hk/rs2013/rpg\\_10000\\_gen.html](http://www.rss.hku.hk/rs2013/rpg_10000_gen.html)
- Hui, S. (2018, 19 June). Youths admit liberal studies do the trick. *The Standard*. Retrieved from <http://www.thestandard.com.hk/section-news.php?id=196925>
- Ishisada, M (1974). The civil examination: China's examination hell. *Chinese Education*, 7(1),1-74
- Maiteny, P. (2002). Mind in the gap: Summary of research exploring 'inner' influences on prosustainability learning and behavior. *Environmental Education Research*, 8(3), 299-306.
- O'Donoghue, R., & Lotz-Sisitka, H. (2002). Some insights on the gap. *Environmental Education Research*, 8 (3), 261-271.
- O'Sullivan, E., & Taylor, M. (2004). *Learning toward an ecological consciousness: Selected transformative practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Park, J. (2016). Asian Education and Asia as method. In C. M. Lam & J. Park (Eds.), *Sociological and Philosophical Perspectives on Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 205-225). New York, London: Springer.
- Pickerill, J. (2015). *Occupy! : a global movement*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Robelia, B., & Murphy, T. (2012). What do people know about key environmental issues? A review of environmental knowledge surveys. *Environmental Education Research*, 18 (3), 299-321.
- Savelyeva, T. (2018). Stepping up the Challenge: fostering sustainability consciousness of Hong Kong students with New Senior Secondary Liberal Studies curriculum In K. Kennedy & J. Lee (Eds.), *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia* (pp. 740-756). Oxford, New York: Routledge

- Savelyeva, T., & Douglas, W. (2017). Global consciousness and pillars of sustainable development: A study on self-perceptions of the first-year university students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18 (2), 218-241. doi:10.1108/IJSHE-04-2016-0063
- Sterling, S. (2003). *Whole system thinking as a basis for paradigm shift*. Retrieved from [www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf](http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf)
- The Government of the Hong Kong SAR. (2014). EDB's statement on review of Liberal Studies [Press release]. Retrieved from <https://www.info.gov.hk/gia/general/201410/26/P201410261030.htm>
- The Government of the Hong Kong SAR. (2017). Task Force on Review of School Curriculum convenes first meeting [Press release]. Retrieved from <https://www.info.gov.hk/gia/general/201712/06/P2017120600608.htm>
- The Government of the Hong Kong SAR. (2018). LCQ4: The Liberal Studies subject under the senior secondary curriculum [Press release]. Retrieved from <https://www.info.gov.hk/gia/general/201812/05/P2018120500449.htm>
- Zhu, J., Douglas, W., & Savelyeva, T. (2017). Effects of Liberal Studies on Hong Kong students' environmental knowledge and behavior. Hong Kong: Centre for Lifelong Learning Research and Development, Education University of Hong Kong.

## 教師教育の課題とこれからの教職大学院を考える —現代日本における「高度実践型」教師像の探究—

三石 初雄<sup>\*1</sup>

(帝京大学大学院教職研究科)

### 1. 教職における「高度実践化」への志向性

#### —“得意分野を持つ”教師像と連携・協働的教師像の提案—

「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していく」と予想し「もはや必然的なこと」と明記したのは、1998（平成10）年の教育職員養成審議会（教養審と略記）の第二次答申であった。それは、後に触れるような、教員の養成と研修の内容、教師の力量（資質能力）の質に関する構造と具体的な内容・事例を一定、提示するものとなっていた。つまり、「高度かつ多様な資質能力」の内容として、全教員に育成されるべき全体像を示すと同時に、個々の教員に「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」（教養審第一次答申、1997）を提示し、「それぞれの現職教員の職務内容や免許状の種類に応じた教科、教職、特殊教育又は養護の分野における専門職業人に必要とされるより高度の資質能力」（教養審第二次答申）を育成すべきではないかという、「一律」的教師像とは異なる側面に留意すべきことが示されていた。

このことは、学校で学ぶ児童生徒の指導にあたっての視点とも通底しているといえる。第一次答申では、次のように指摘している（下線は断りがない限り引用者による）。

「現在進められている教育改革では、従来の画一的な学校教育の在り方を改め、子どもたち一人一人の個性を重視しつつ、[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむとともに、各学校が主体的に特色ある教育活動を展開していくことの重要性が指摘されている。このことを踏まえれば、これからの教員には、学校教育をめぐる諸課題に主体的に取り組み、日々の教科指導、生徒指導等を創造的に実践し、変化の激しい新たな時代に適切に対応することができるよう、自らの力量を不断に高めていくことが求められることとなる。」

「このように教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。」

下線部にあるように、教員に求められる資質能力は今後とも更に高度化・多様化していくとし、長期的に見た場合、「現在進められている教育改革では、従来の画一的な学校教育の在り方を改め、子どもたち一人一人の個性を重視しつつ、[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむとともに、各学校が主体的に特色ある教育活動を展開していく」ための教師の力量向上が課題であるという理解とともに、「一律」的な教員の資質能力を要請すべきでないことが指摘されている。そして、「学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働すること」「いじめや登校拒否の問題をはじめとする現在の学校を取り巻く問題の複雑さ・困難さの中では、学校と家庭や地域社会との協力、教員とそ

\*1 2018（平成30）年度東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター国内客員教授

れ以外の専門家（学校医、スクール・カウンセラー等）との連携・協働が一層重要という「連携・協働」する教職象が提示されていた（教養審第一次答申）。このように第一次答申には、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として、“得意分野を持つ”教師像と連携・協働的教師像とを示唆する「高度」化の内容が想定されていた点を見ておく必要がある。

ところで、この教員養成教育の修士レベル化への政策は、1966（昭和41）年から現職教員向けの国立教員養成系大学・学部での大学院設置や1978年開学の兵庫教育大学をはじめとする「新構想大学院」等により拡充・整備完了した時期（1996年）に提出されたこととなる。したがって、この時期は、例えば大阪教育大学が「教師教育の重点化・高度化」を目的とした夜間大学院実践学校教育専攻（1996年）を発足させ、それを母体に、若手教員、教育的リーダー、組織的リーダー教員を対象とした授業実践力、教職支援力、学校づくり力を育成することを目指した新たな修士課程づくり（夜間大学院、2004年）を開始していた時でもある。それは教職専門性育成を修士レベルで具体化する試みであり、教師の熟達化過程と職能に着目した「高度実践型」の教師像を提示するものとなっていた。

同時期、国立大学に大きな波紋を投げかけた「国立大学の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」からの報告書（2001年）では、教職科目における「(教科指導的)専門性」と「(教育)実践性」の内実を厳しく問う一方で、「修士課程を一層充実し」、その「高い専門性」と「特定分野に強い教員」の養成を強調していた。これらの指摘をも視野に入れながら、日本教育大学協会（教育政策特別委員会教員養成制度部会）は、「6年制は教員養成の高度化の観点から歓迎すべきである」として、「単純6年制」と「4+2=6年制」（学士課程卒業後の2年間養成）の案を提案している<sup>1)</sup>。

ところで、このような教師教育の「高度化」への志向は、教員養成系大学・学部に限らず、名古屋大学教育発達科学研究科高度専門職業人養成コース設置（2000年）や東京大学教育学研究科での学校教育高度化専攻（2006年）等の研究大学院等にも見ることができる。ここでは教師教育だけではなく教育行政関係者等の育成をも視野に入れた、教職に関する専門職大学院博士課程へも連なるものということもできよう。

また、学校教育に隣接する社会教育分野においても高度化への志向がみられる。日本社会教育学会では、2006年度からプロジェクト研究「専門職大学院と社会教育の役割」を進め、看護教育等の領域に目を向けた「知識基盤社会における質の高い学習を生涯にわたって保障していくための社会教育」の在り方を探り、「学びあうコミュニティ」づくりとそのコーディネーターの育成の重要性を提起していた<sup>2)</sup>。

## 2. 高度職業人養成としての教職大学院制度と「高度化」の一断面

### —「教科等の実践的指導力」としての「指導方法」への傾斜—

このような教職専門職の再整備・拡充検討期にあたって、大学院修士課程での専門大学院制度と専門職大学院制度（専門職課程）に基づく教職大学院構想とが併存している状況からその切り替え、つまり専門大学院でなく専門職大学院制度への転換がなされていった。

高等教育の制度・政策面から言えば、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」（1998.10.26）から中教審答申「大学院における高度専門職業人養成について」（2002.8.5）への移行・転換期である。つまり、大学審議会答申で提起された高度専門職業人を養成するために大学院修士課程としての専門

大学院が 1999 年度から制度化され（2002 年度時点で経営管理や公衆衛生などの分野で 6 研究科・専攻設置）、その後、中教審答申で示された大学院専門職課程としての専門職大学院が 2003 年度以降、ビジネススクール（経営系専門職大学院、2003 年度）やロースクール（法曹系専門職大学院、2004 年度）として発足している。このように、「高度専門職業人養成を質量共に充実させることに対する社会的要請が様々な分野において急速に高まっており、各分野の特性に応じた柔軟で実践的な教育をより一層充実させる観点から、現在の専門大学院制度を、その位置付けの明確化を含め、更に改善、発展させることが求められるところとなっている。」（前掲、2002 年中教審答申）という状況認識から、修士課程ではない専門職課程への移行がごく短期間のうちに進められたことになる。

そして、教職大学院はこの趨勢の中で該当専門職として対象化されることとなり、「教職実践演習」「免許更新制」とともに「教職大学院」構想（中央教育審議会答申、2006 年。以下 2006 年中教審答申と略記）が示され、2008 年度から制度化・創設されることとなった。

そして留意すべきことは、その移行過程の中で、「教科」に関しての位置づけが若干変化していったことである。つまり、教職専門職課程におけるカリキュラムでは、教養審第二次答申で示されていた「教科、教職、特殊教育又は養護の分野」の学修領域から、「教科」に関する領域がはずれた形になっていったのである。いいかえれば、教職専門性の制度設計の過程で、教科専門及び教科教育領域が後退<sup>3)</sup>し、教職科目領域に関する位置づけが強調されることとなって行ったと考えられるのである。

このような主張は、端的には「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について一国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」報告（2001）でなされていた。つまり、「教員養成学部の修士課程では、学部にもまして教員養成学部として独自性のある教育研究に取り組むことが求められる。しかし、その実態をみると、例えば内容が明らかに理学や文学の修士論文と変わらないような論文等をもとに「修士（教育学）」を授与しているという例が見られる。」「教員養成学部の大学院では、他の専門学部と同じような内容の学問を追究するのではなく、教員養成の立場からの専門的要素を取り入れた、名実ともに「修士（教育学）」にふさわしい内容の教育研究を展開していくことが求められる。そのためには、教科教育専攻（専修）の場合は、教育に関する研究の副論文を義務付けることも一つの方法である。」等の指摘である。

このようなカリキュラムと教育内容における、高度専門職業人としての教師育成という視点を強調する主張は、次のような教職大学院カリキュラムイメージに具現化され、大学・大学院としてはその点に留意した教員養成カリキュラムの編成と実施へと傾斜していく。

「共通科目（基本科目）の履修に当たっては、コース（分野）別選択科目の内容の基礎となる理論の修得とともに、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的に捉えるものとする必要がある。」（「教職大学院におけるカリキュラムについて（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006 年中教審答申の「教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）」）

「教員養成に特化した専門職大学院」では、「現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる『教科専門』としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待され」、したがって「中等教育のー」「〇〇科教育

の「一」等の科目設定はこの部分に関しては行わない」（中教審答申 2006.7.11 の「参考資料」に付された「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」とされた。同第二次試案では、「教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）」を「実際にカリキュラムとして実施・運営していくことを想定し、各大学における教職大学院の設置検討に当たり考慮すべき点について参考としていただくため、カリキュラムイメージとして提示するものである。」と記述<sup>4</sup>され、全国の教職大学院創設にあたっての基本的構想配慮事項となっていたことに留意する必要がある。

具体的に見れば、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」では、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」で「扱う内容」として、次のように記述されていた。

児童生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保證する教科等の実践的指導力に関する内容とする。

- ・教科等の意義・目的（教科間の関連指導の工夫を含む。）
- ・授業計画（学習指導案の作成）
- ・教材研究（教材の収集・選択・分析、教材化の工夫など）
- ・指導方法（授業構成・授業形態の工夫（少人数指導や習熟度別指導など、個に応じた指導等）を含む。）
- ・指導と評価（テスト等の作成、評価の在り方）など

本領域においては、学生は自らの学校種・担当教科等における指導方法に関する内容を念頭に履修することとなるが、本領域の履修により修得される資質能力は当該特定教科における指導方法にとどまるものではなく、汎化を図ることにより広く教科領域一般における指導方法開発に係る内容であることに留意する必要がある。」

上記の教職大学院のカリキュラムイメージでいう「教科等の実践的指導力に関する内容とする」という性格付けは、「指導方法」に焦点化されている点に特徴がある。このような傾向は、先に見た 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」）での修士レベルでの教員養成への移行促進を基本線とした政策文書では次のように表記されている。

「学校現場において教職としての高度の専門性を発揮するためには、その背景としての十分な学問的知識・能力に基づく授業の展開力等を伴うことが重要であることはいうまでもない。教職大学院制度の創設に当たって、現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる「教科専門」としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待される。」

ここでは、「教科専門」としての専門性が「教職としての高度な専門性の育成に資することが期待される」という表現で、「指導方法」に焦点化・限定化され、教科専門（学問・諸科学・芸術等文化遺産）の成果（到達点と課題）とを区分する形で、「教科専門」としての専門性との往還の契機を弱めたカリキュラムイメージが導入されたということである。それは、教員養成のカリキュラム編成原理として、教育内容的視点が後退し教授方法的視点に焦点化・制限される傾向を強くさせたということといえる。

教師の専門職性に関しては、これまで児童生徒の発達に関する領域、教科指導に関する領域、教科内容に関する領域がバランスよく力量形成されることが期待されていた。海外にお

いては、PCK (Pedagogical Content Knowledge) として、教職専門性が論じられ、①「教科内容に関する知識」(教科内容の知識)、②「授業を想定した教科内容の知識」(教授学的知識)、③「生徒の認知過程についての知識」(学習者の認識論的知識)として定式化されていることがらである。この教員養成カリキュラム編成に関する知見が、この時点では上記②の「授業を想定した教科内容の知識」(教授学的知識)に焦点化されてきたということが特質として指摘できよう。

### 3. 教職大学院におけるカリキュラムイメージの転換

#### 3.1 教養審第一次答申に見る教員育成構想

このような高度専門職業人の養成像が構想される中で、先の教養審第一次答申では次のような「高度化」に関わる提言をしていたことは見逃せない。そこでは次のような三層構造ともいえる教職の専門性に関する構想が示されていた。

- ①いつの時代も教員に求められる資質能力
- ②今後特に教員に求められる具体的資質能力
- ③得意分野を持つ個性豊かな教員

この2番目と3番目が、これからの教師の資質能力として必要とされる「高度で多様な」ものとして提示されている。この2番目の「今後特に教員に求められる具体的資質能力」には、a)地球的視野に立って行動し、b)変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力を保持した上での、c)教員の職務から必然的に求められる資質能力が構想されている。そして、d)という「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を考えるにあたっては、得意分野を持ちながら他者と協力・連携する教師像が提示されていた。つまり、「多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠」であるが、「すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。」という見解から、「一律」的に教員の資質能力を養成すべきでなく、教員集団の連携・協働ならびに学校と家庭や地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家(学校医、スクール・カウンセラー等)との連携・協働が重要であるという点が指摘されているのである(次表を参照)。

<新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(抄)> (教養審第1次答申 1997.7)

#### 1) いつの時代も教員に求められる資質能力

教員の資質能力とは、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」(昭和62年12月18日教員の資質能力の向上方策等について)

#### 2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力

##### ①地球的視野に立って行動するための資質能力

- ・地球、国家、人間等に関する適切な理解(例:地球観、国家観、人間観等)
- ・豊かな人間性(例:人間尊重・人権尊重の精神等)
- ・国際社会で必要とされる基本的資質能力(例:考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度等)

##### ②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

- ・課題解決能力等に関わるもの(例:個性、感性、創造力、応用力等)
- ・人間関係に関わるもの(例:社会性、対人関係能力等)
- ・社会の変化に適応するための知識及び技能(例:自己表現能力等)



③教員の職務から必然的に求められる資質能力

・幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解（例：幼児・児童・生徒観、教育観等） ・教職に対する愛着、誇り、一体感（例：教職に対する情熱・使命感等） ・教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性

このように教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。むしろ「学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働すること」「学校と家庭や地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家（学校医、スクール・カウンセラー等）との連携・協働が一層重要なものとなる」

このように、これからの教職専門性の要素としては、地球的視野で考え、変化の時代の中で得意分野を、教師集団と地域社会との連携に支えられながら、児童・生徒の最善の教育環境を創成するという教職専門職というメッセージが提示されていた。それは、この時点での「高度多様化」の一つのイメージであったということができよう。

### 3.2 「教科内容に関する授業科目」を内包した教職大学院カリキュラムの再構築

前項2で見たように教科専門の位置づけについての慎重論、つまり「指導方法」重視の傾向がある中で、その後、2012年中教審答申「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」（2012.8.28）では、教員養成の修士レベル化を提言した。また、同年9月に「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」を発足させ、「修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ」と「教職課程の質保証等に関するワーキンググループ」を設置している。その後、2012年12月の衆議院議員選挙で民主党から自民党へと政権交替の時期を経て、同協力者会議は「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」を報告（2013.10.15）し、教員養成の高度化並びに大学院レベルでの教員養成を提唱することになっていく。

しかし、教職大学院発足10年になる2018年のいま、「共通5領域の必修単位数の柔軟化」措置により、この教科に関する部分が条件付きで変更・復活するという変化が生まれてきている（2017.8.29 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化について—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」並びに2018.3.30日付「事務連絡」、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室）。ここでは「『教科領域』コースの設置など、教科領域の内容の導入を積極的に進めること」を明記し、共通5領域についても「教科等の実践的な指導方法に関する領域」との重複を考慮して16～18単位数に削減することを可能とした（前掲有識者会議報告書）。このような動きは次のような経緯を辿っている。

中教審答申（2006）の「別添資料」では、「現在は18～20単位数を標準としているが、教科領域コースの設置をはじめとする教職大学院で学ぶ者のニーズの多様化への対応や、各教職大学院の強みや特色の発揮の促進のため、管理職コースで学ぶ者の特例（12単位数）も参考に、これを柔軟化すべきとの声がある。」と変更を示唆した。

その後、前記協力者会議報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（「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 報告書」2013.10.15) で変更を追認している。それは「今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性」として、「国立の教員養成系修士課程は、原則として教職大学院に段階的に移行すること」としながら、「専修免許状の認定課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的指導力を保証する取組を進めつつ、一定の分野について学問的な幅広い知識等を強みとする教員を養成」することも一定の条件で許容する方向性を提示したのである。

具体的には、「教職大学院の特化コース等の設置」例として、「スクールリーダー養成機能」とともに、「学習指導に特化したコース」を設置することを可能とし、共通 5 領域のうち、「教育課程の編成・実施に関する領域」、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」をより専門的に発展させたものを可能とした。その領域とは、総合的な学習の時間、言語活動などを想定している。ただし、「学習指導コースには、今後も、個別の教科内容を中心した履修モデルを設定することは適切ではない。」として、「高度専門職として修得すべき実践的指導力の育成という観点から、個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰（ふかん）し研究する教育実践研究を積極的に採り入れた体系的な教育課程を編成することを重視し、教科内容に関する授業科目を開設する場合は、学校における教育実践に直接的に結びつく内容とする。」ことを条件としている。

その後「有識者会議報告書」（2017）では、「①高い実践性を生かした教科専門と教科教育を一体化した科目の設置や教員養成課程のカリキュラム・マネジメントを通じて学部を含む大学の養成機能全体の充実をリードする役割、②教員の養成のみならず現職教員の教育・研修機能も強化しつつ、教職生活全体を通じた職能成長を支援する役割、③管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定など社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割、④実際に学校が抱える課題を教職大学院の特色である「理論と実践の往還」の手法を活用して解決すること等を通じた学校現場の質を向上させる役割などが期待される。」と教職大学院の「新たな役割」を明示(下線は原文のまま)した。ここでは、国立大学の教職大学院に焦点づけられたものであり、「新学習指導要領で「①知識及び技能」、「②思考力、判断力、表現力等」、「③学びに向かう力、人間性等」の 3 つの柱に基づいて整理された資質・能力を児童生徒に身に付けさせること」としながらも、「教科専門と教科教育を一体化した科目の設置」「管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定」など「社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割」を明示したのである。

また、「教職大学院の在り方」としては、①共通に開設すべき授業科目（共通 5 領域）は、各領域を均等に履修させる考え方は改め、コース等の特色に応じて履修科目や単位数を設定できるようにする（現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースは、必要に応じて総単位数を 20 から 12 単位程度に減らすことも可能とする）、②当面、必置の専任教員が他の学位課程を兼ねることができる措置（ダブルカウント）を行う方向で検討する必要、等の大幅な変更を可能としたのである。このことは、教職大学院発足時と極めて大きな変更をしたということができよう。

したがって、以上のような経緯は、教員養成ならびに現職教育における「高度実践型」教師育成のカリキュラムや内容が、時期と条件により変化する過渡的状況を示していると思われる。先に日本学術会議では欧米諸国の教育改革の中心は 1980 年代から教職の専門職化するなわち大学院での教員養成に移行しつつあり、日本の教員養成制度についていえば「日本

は先進諸国とくらべて約 15 年の後れをとっている」という現状認識のもとに、これからの教師育成システムについての高度化が世界的な潮流であることを指摘し、「要望」を提出していた<sup>6)</sup>。今後、さらに、日本における「高度実践型」教師像の実践的・理論的探究が求められていると言えよう。

#### 4. 高度実践型教師像の模索と高度実践型教師の育成

##### —教職大学院の教職専門性の再構築のために—

この高度実践型の教師像に関わって、管見の限りではあるが、その「高度実践型」の教職専門性についての知見について見てみたい。

##### 4.1 「教職専門開発学校」と教職大学院

一つは「専門職としての教師」という視点からの接近であり、日本の教職大学院の制度設計時点で一つのモデルでもあった「教職専門開発学校 (Professional Development School)」での教師像と重なっている。その「教職専門開発学校」とは、①大学の学生たちと学校の生徒たちに「授業」と「学習」に関するより意欲的な概念を促進すること、②「授業」と「学習」に関する知識を増やし再組織すること、③進取に満ち現実的な意義を有する責任ある研究と開発が学校で行われることを保障すること、④自らの知識を更新し地位を高めようとする経験ある教師たちの努力を学校の改善と新しい教師養成の努力と結合すること、⑤公立学校の教師たちと教育学部の教授たちが相互に協力して仕事をする動機を創り出すこと、⑥学校と学校の存在する地域の政治的、社会的、経済的コミュニティとの連携を強化することによって建設され、教師の仕事を援助するものになること、を提起しているという<sup>7)</sup>。

ここには、a)学習の支援の在り方、b)学習を支援・促進する教師育成のカリキュラム、c)「未来の教師たち」が学ぶ学校としての「教職専門開発学校」の創成という、提案がなされている。つまり、学校の教育機能が、理解のための授業と学習、学習共同体の創造、教師と教師教育者、行政・管理職による学習の継続 (continuing learning)、思慮深い長期にわたる授業と学習の探究、そしてそれらを可能とする学校づくりを支え推進する教師像が描き出されている。学習が外的なことではなく、「伝統文化である学問 (教科) に込められている文化的な意味を主体的に構成し再構成することによって、現存する多様な社会と民族文化の『理解』とその共同体への参加を導く」営みであることが強調されている (同前)。

そのためには、教師養成・育成にあたっては、新しい認知科学・学習科学の成果を学ぶとともに、社会学、政治学、文化人類学、文学、哲学にも目を向ける視野の広さを保障する育成カリキュラムを開発・実施することが期待されていた。そして、このカリキュラム実施は大学内に限定することなく、「教職専門開発学校」での具体的な教育／臨床活動・課題解決的場面を介して、未来の教師 (教職大学院生) と経験豊かな現職教員と大学教員とが「学習共同体としての学校」を創ること、を想定している。教職大学院生の実習校として依頼・委嘱している連携協力校や課題研究協力校は「教職専門開発学校」がモデルとなっている。

##### 4.2 専門職としての4つの「教師像」

もう一つは、米国の校長等の専門職基準の研究を参考にして提案している牛渡淳による「専門職としての教師」に込められた4つの教師像についてである<sup>8)</sup>。

それは、教育実践者としての教師 (practitioner)、研究者としての教師 (teacher

researcher)、高い教育を受けた(教養ある)者としての教師(educated person)、「成人学習者」としての教師(adult learner)と、整理されている。

「教育実践者としての教師」の能力としては、「高度な教育実践力の獲得、自らの教育実践を分析・考察・改善できる力量、同僚とともに学校教育の改善に取り組める力量、問題解決力、教育の方法・内容等についての多様なレパトリーの獲得等」を特色とする。その獲得／育成方法としては、文章の記述、大量の読書、ディスカッション、ケーススタディ等の導入、臨床教育の充実、理論と実践の統合の重視を提案している。ここで、牛渡は「教育実践力」を高めるために、なぜ大学院教育が必要なかを問うている。その時、野中郁次郎(知識経営研究者)の論説を用いながら、現場主義・経験主義に見られる「創造的な発想や実践を生み出しにく」さ、そして「前例のない状況への対応」「アイデアを体系的・論理的に表現する力量」「自らの経験を反省し豊かにする機会」の乏しさを指摘し、その克服のためには、「実際の場面での知識創造の力や本質志向の姿勢を発揮できるようトレーニングする必要」があるとしている。そのための方法論の修得を重視している。

「研究者としての教師」としては「教育実践の分析・考察・改善を行う能力、研究能力と研究方法」、たとえば、プロジェクト研究やアクションリサーチ、カリキュラムや教材開発能力を育て、教育実践についての十分な学問的背景等の修得を期待している。

また「高い教育を受けた(教養ある)者としての教師」は、知識基盤社会、高学歴社会、情報化社会において、教科内容に関する深く広い知見や学問方法論、知的創造・実践のための知的トレーニングの必要性への自覚に支えられているとしている。

具体的には、客観的思考力、批判的分析思考力、主体的問題設定・問題提起へ向けての思考能力、問題解決への思考能力、論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力などである。それらは「大学院で専門職教育を受ける際の知的探究を可能とする道具」「理論と実践のギャップを埋める基礎能力」にもなるとしている。

「成人学習者としての教師」としては、各人の教職経験や社会経験を学習リソースとして積極的に生かすスタンスに立つことができ、継続的恒常的に「学習へのモチベーションを持つ者」であって欲しいという成人学習者(=学び続ける職業人)を想定している。そのために、授業・指導形態がケーススタディ、PBL(問題発見解決型学習/Problem-Based Learning)、ディスカッション・ワークショップ等を組み合わせ、その研修方法論を駆使できるような自律的教師を想定しているといえよう。

これらの教師像が想定される背景として、従来の「技術者としての教師」(technician)から「専門職としての教師」(profession)への教師像の変化が想定されていることは、前述の「教職専門開発学校」での教師像とも共通している。つまり、特定の指導方法・技術・知見の適用としての教育活動ではなく、深く広い学問・文化的背景をもつ探求者・創造者としての教師という側面を期待していると言うことができよう。その点で「職人的熟達者」ではない「適応的熟達者」の存在を指摘した波多野誼余夫・稲垣佳世子の知見<sup>9)</sup>は教職専門性を考える際にも示唆的である。

#### 4.3 「教への専門職」と「学びの専門職」

この「技術者としての教師」「専門職としての教師」に関わって、石井英真は教師の熟達化という視点(「技術的熟達者と省察的实践家」概念)から考察を行っている<sup>10)</sup>。石井は、

技術的熟達者という言葉で語られてきた「教への専門職」としての教師、省察的実践家という言葉で語られてきた「学びの専門職」としての教師、そして「学問する」教師をあげながら、それらの教師像のどれを強調するかは、各大学・学部等の教員養成のミッションに応じて想定されうるとしている。そして「学問する」教師像からは、「実践的な問題を研究的に対象化し、実践知を吟味・一般化して、教師が自分たちの言葉と論理（「現場の教育学」）を創ったり再構成したりする力を高めることの重要性を提起（教育学の高度化との往還）」している。

また、教職大学院を含め、これまで理論と実践の往還において、体験と省察という道筋に注目が集まる一方、教育学的教養と教育学教育のあり方を問い直す作業は十分になされてきたとはいえないと指摘する。そして、「教師の観や思想の根っこを構成しうる良質の教育学的教養の中身（古典的著作や基本概念）を明確化すること、それらを教師の専門職性スタンダードや教育学の分野別参照基準の議論ともつなげて問うていくことが求められる。その上で、個々人の学校経験や通俗的な教育談義に規定された素朴な見方や考え方を、より視野の広い洗練されたものへと再構成していくような、そして、理論的言語の生産過程を知ることでもむしろ理論の限定的性格を理解し、理論とうまく付き合う力を育てるような教育学教育の実践を構築していく必要がある。」と教育学の課題としてひきとっている。

このような経緯と知見を基に、今後、高度実践型の教職専門性に関しては、「教育内容学」「教科内容構成学」的な研究動向<sup>11)</sup>との関わりで探っていく必要がある。

#### 註

- 1) 「2003年6月及び教員養成制度及び教員免許制度に関する検討について（中間報告）」、日本教育大学協会『会報』2010年3月
- 2) 日本社会教育学会企画出版編集委員会『学びあうコミュニティを培う ―社会教育が提案する新しい専門職像―』東洋館出版社、2009
- 3) 大津悦夫「教職大学院のカリキュラムについての検討」『立正大学心理学研究所紀要』第9号、2011
- 4) 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337035.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337035.htm) (2019.2.10 確認)
- 5) 米国学術研究推進会議編著、森敏昭・秋田喜代美監訳、21世紀の認知心理学を創る会訳『授業を変える』北大路書房、2002（原著はBransford, John D., and National Research Council. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded ed., Washington, D.C.: National Academy Press, 2000, 178.）
- 6) 日本学術会議「要望 これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について」、2007
- 7) 佐藤学「ホームズ・グループ『教職専門開発学校』の展開」『教師というアポリア』世織書房、1997（初出1991）
- 8) 牛渡淳「教員養成の『高度化』の意義と課題」、三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教師教育へ』東京学芸大学出版会、2010
- 9) 稲垣佳世子・波多野誼余夫『知的好奇心』中央公論社、1979、同『人はいかに学ぶか』中央公論社、1989
- 10) 石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23号、2014
- 11) 新井知生「『教科内容学』研究の成果と課題」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』第49号、2015

## 「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容 (2) —教員養成分野に関わる抑制策撤廃の経緯と課題—<sup>1)</sup>

岩田 康之

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター)

米沢 崇

(広島大学大学院教育学研究科)

### 1. 問題の所在

#### 1.1 21世紀初頭の高等教育政策と教員養成分野の抑制策撤廃

本稿のねらいは、昨年度(岩田 2018)に続き、「開放制」原則下の規制緩和が教員養成分野に及んだことの構造的な影響に関して、主に21世紀初頭の日本における高等教育改革の動向(1)、およびその過程で設けられた「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」(2005年2月10日、文部科学省高等教育局長決定により設置。以下単に「協力者会議」)の検討から浮かび上がった論点(2)を基に、その後の日本の教員養成教育の問題点を素描する(3)ことにある。

日本の高等教育における規制緩和は、小泉純一郎内閣(2001～2006)時の一連の施策を直接的な契機とするものである。内閣府に設置された総合規制改革会議の第一次答申<sup>2)</sup>(2001年12月11日)においては、「医療」「福祉・保育等」「人材(労働)」「教育」「環境」「都市再生」の六つが重点分野とされ、「教育」の中でも高等教育に関しては「教育機関や教員が互いに質の高い教育を提供するよう競い合うこと」が必要であるという問題認識を基に「大学や学部の設置に係る事前規制を緩和するとともに事後的チェック体制を整備するなど、一層競争的な環境を整備する」という方向性が打ち出され、具体的な施策として「(1)高等教育における自由な競争環境の整備」において「ア 大学・学部の設置規制の準則主義化」「イ 第三者による継続的な評価認証(アクレディテーション)制度の導入」等のための取り組みが、「平成14年度中」に始めるというスケジュールとともに提案されている。その「ア」の中で、「特に、「平成12年度以降の大学設置に関する審査の取扱方針」において「大学、学部の設置及び収容定員増については、抑制的に対応する」とされているなど、大学の設置等に対する参入規制として働くと考えられる規定が定められていることは問題である」と具体的に指摘されたことを受けて、文部科学省はまず中央教育審議会に諮問を行い、「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について(答申)」<sup>3)</sup>(2002年8月5日)の中で、1980年代より抑制策を採ってきた「医師、歯科医師、獣医師、教員及び船舶職員の養成に係る大学、学部等」(いわゆる「抑制5分野」)について「現在の規制については(中略)問題がある」としたものの、「抑制策を撤廃するに当たっては(中略)大都市部における過当競争や地域間格差の拡大などから、教育条件の低下や学生の不安感の増大などを招くおそれもある」ため、「各大学における学生定員管理の厳格化を図る等これらの点に配慮した施策の検討が求められ、これらの点についても高等教育のグランドデザインを別途検討する中で検討する」と慎重論を呈している。

しかしながら、この慎重論に対して総合規制改革会議はさらに第二次答申<sup>4)</sup>(2002年12月12日)において、さらに「平成12年度以降の大学設置に関する審査の取扱方針」(大

学設置・学校法人審議会大学設置分科会長決定）における「大学、学部の設置及び収容定員増については、抑制的に対応する」という方針は、大学の設置等に対する参入規制として働くと考えられることから撤廃すべきである」と強い調子で抑制策撤廃を迫り、これを受けて中央教育審議会では、大学分科会において上述の「グランドデザイン」の検討を進めるという形で審議を進め、「我が国の高等教育の将来像」（2004年9月8日「審議の概要」、同12月20日「中間報告」、2005年1月28日「答申」）が示されるに至る。そこでは抑制5分野の取扱いについて「これらの分野ごとの人材需給見通し等の政策的要請を十分に見極めながら、抑制の必要性、程度や具体的方策について、必要に応じて個別に検討を加えていく必要がある」とされた。そして、このうち教員養成分野について、個別の需給見通し等を基に抑制策の検討を行うために同年2月10日に設けられたのが「協力者会議」だったのである。総じて見れば、内閣府（官邸）サイドの総合規制改革会議に、高等教育行政を担う文部科学省サイドが押される形で抑制策の撤廃が行われたという趣が強い。

「抑制5分野」の中でなによりゆえに教員養成分野の検討と撤廃が最初に行われたのか、その経緯については詳らかではない。しかしながら、医師や歯科医師の需給に関しては厚生労働省、獣医師の需給に関しては農林水産省、船舶職員の需給に関しては国土交通省、といった他省庁との調整が必要になるのに対し、教員の需給に関しての検討は文部科学省内で完結することから、個別の検討をするに際しての手続きが比較的円滑に進められたことが背景にあると見られる。

## 1.2 新規参入プロバイダの経営判断の特徴

このような、教員養成分野に関わる抑制策撤廃の政策動向を踏まえ、本研究チームでは、2018年8月30日の日本教育学会第77回大会（宮城教育大学）において、「教員養成の「構造変容」を探る－2005年抑制策撤廃後の日本の小学校教員養成はどう変わったか－」と題したラウンドテーブルを開催した。本稿では、このラウンドテーブルにおける村澤昌崇氏（広島大学高等教育研究開発センター教授）の報告をもとに、教員養成分野に新規参入プロバイダの教員養成参入という経営判断の特徴について述べる。

2005年度からの教員養成分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の全面撤廃以降、小学校教諭一種免許状の認定課程を有する一般大学（新規参入プロバイダ）、とりわけ私立大学の数が増大している（岩田2018）。さらに、岩田は、新規参入プロバイダの特徴として、大学設置基準のほかは、業績と担当科目の分野の対応関係のみが厳格に問われる現行の課程認定審査により、アカデミックな業績の質が不問となり、課程認定基準に従った専任教員の配置が進められ、政策的要請に合わせるべく、教育委員会や学校との連携の担い手及び教職科目の担い手として実践経験ある教員を積極的に雇用されることにつながったと指摘している。さらに、この流れが元来のディシプリンの衰退・不在、つまり「教育学なき教育学部」の生成に帰結したと問題提起している。

このような問題提起に対して、村澤氏は、村澤（2015）の知見をベースに、この新規参入プロバイダの小学校教員養成参入のメカニズムの解明を試みた。具体的には、時間要因、政策要因、環境要因、波及要因、期間要因、組織特性等を説明変数、1994年度～2013年度の各大学・学部による小学校教諭一種免許状課程認定申請の有無を従属変数とする分析モデル（Generalized Linear Mixed model）によって検討した。その結果、新規参入プロバイダ

の教員養成参入のメカニズムの特徴として次の点を報告している。

第一に、教員養成分野に関わる抑制策撤廃（2005年度）以降、威信（偏差値）の低い大学の参入が増加していること。

第二に、教員需要が見込める大都市（学齢人口の多い地域）における私立大学の参入確率が高くなっていること。

第三に、他大学の申請状況に同調的あるいは模倣的に申請する傾向にあること。

これらの知見から、とりわけ私立大学において、抑制策撤廃を契機として小学校教員養成へ参入することにインセンティブが生じ、需要のある市場へ参入するという経営合理的行動が促進された可能性を指摘している。また、このような経営合理的行動が、「全国的に小学校教員養成への参入がトレンド」あるいは「近隣の大学が小学校教員養成へ参入するのであればうちの大学も」といった同調的あるいは模倣的な行動へとつながっていることを示唆している。

## 2. 教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議

### 2.1 設置の背景と概要

ではこういう展開を生む契機となった「協力者会議」の設置の経緯と、そこでの検討内容は具体的にどうだったのか。実はこの「協力者会議」は、先の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」の二週間後（2005年2月10日）に高等教育局長決定で設置され、実施期間は「平成17年2月10日から平成17年3月31日までとする」と定められた。つまり、2005年4月からの新年度から教員養成分野の抑制策を撤廃するタイムスケジュールが前提として定められ、それまでの間にこの分野の需給見通し等の検討を行った上で抑制策撤廃の具体的なありようを報告として示すことがゴールとされた「協力者会議」なのである。言い換えれば、抑制策撤廃の是非を検討するための「協力者会議」ではなく、抑制策撤廃を行うに際しての具体的な課題を検討するためのそれだったのである。

この「協力者会議」のメンバーは以下の通りである（五十音順、肩書は当時のもの）。高等教育関係者、教員養成プログラムを提供する大学（国立・私立）関係者、教育委員会関係者、の三者から計8名が任命され、村山紀昭氏が主査を務めた。

大路 正浩	千葉県教育委員会教育次長
小原 芳明	玉川大学長
門川 大作	京都市教育委員会教育長
清田 善樹	岐阜聖徳学園大学教育学部長
児玉 隆夫	元大阪市立大学長
舘 昭	桜美林大学大学院国際学研究科教授
林 勇二郎	金沢大学長
村山 紀昭	北海道教育大学長

文部科学省のウェブサイトには、この「協力者会議」の第一回（2005年2月16日）・第二回（同3月3日）・第三回（同3月10日）の議事要旨と、報告「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて」が採録されている。



第一回では冒頭に教育委員会関係者と思われる「現状では、臨時採用で対応しようとしても、講師すら確保できないほど需要は高まっている。教職に就いていない潜在的な教員候補を一生懸命探すなど、教育委員会のレベルでやれることは全部やっているが、それでも教員が足りないというのが実感である」という発言が冒頭にあり、それを受けて「教員需要について、深刻な状況がある、という実態があることからすれば、全国一律の抑制方針は撤廃する方向で議論をするのがよいのではないか」、さらに「抑制方針を撤廃する方向で議論するにしても、実際に教育現場が困らないよう、質の高い教員をきちんと供給するためにどういう方策が必要なのか、また、今後の教員養成学部の在り方がどうあるべきかなどの留意すべき点についても併せて議論を行った上で、この会議として最終的な方向性を示す必要がある」と議論が展開していつている様子が見られる。三月に入ってから第二回以降では、こうした原則論よりも、「報告書に何を書くか」という位相へと議論がシフトし、最終回となった第三回では、報告書の中で留意点等として示される部分の検討が行われていることが読み取れる。

そしてこの「協力者会議」は2005年3月25日に「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて（報告）」（以下単に「報告」）をとりまとめ、以後の会合は開かれていない。

## 2.2 主な論点：村山紀昭主査へのインタビューから

以上のように、この「協力者会議」はわずか三回の会合と9頁の「報告」のみで役割を終えており、その検討の具体について外から充分に知ることは難しい。そこでこの「協力者会議」の論点を整理するため、主査を務めた村山紀昭氏（元北海道教育大学長）にインタビュー調査（2018年10月19日）を実施した。以下、「報告」と村山氏のインタビューの内容をもとに論点を整理する。

2001年の小泉内閣における総合規制改革会議において抑制見直しの提言されたことが教員養成分野の抑制撤廃の契機となっている。2002年の中央教育審議会「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築（答申）」において抑制の撤廃が宣言された。この時点では、例外の扱いについて検討の必要は提起されたが、教員養成分野を含む特定5分野については例外的に維持された。その後、2005年の中央教育審議会「我が国における高等教育の将来像（答申）」において、「各高等教育機関・学生個人・各企業・地方公共団体等がそれぞれの行動を戦略的に先端する中で、高等教育の規模や配置等が決まり、必要に応じて将来像が見直されるというシステムへと転換する」ことや、教員養成分野を含む特定5分野について個別に検討する必要性が提言された。この提言を受けて、2005年1月に「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」において議論と報告書の取りまとめがなされ、2005年3月に教員養成分野の抑制の撤廃が告示された。教員養成分野に係る抑制方針の全面撤廃以降、小学校教諭一種免許状の認定課程を有する一般大学（新規参入プロバイダ）、とりわけ私立大学の参入が増大することになる。

他方で、教員養成分野においては教員需要の十分な推計のないまま、1987年以降、新課程の設置や財政上の理由、国立大学の大規模な統合再編の論理（「遠山プラン」）により、国立大学の定員数の削減が一貫して進められてきた。このことは、教員養成分野の抑制撤廃の方向性と矛盾している。私立大学の参入増加は、教員需要が見込める大都市圏の人口増と結

果的にマッチしたものの、教員養成分野の抑制撤廃は、国公立の教員養成系大学・学部とのバランスや小学校教員養成の質保証を踏まえた教員養成改革には至っていない。言い換えれば、教員養成分野の抑制撤廃による新規参入プロバイダの参入や構造変容が小学校教員の専門性の担保につながっているのかを明らかにしていく必要がある。

そのためにも、国立大学全体の構造変容へのプレッシャーは今後とも強まる中で、教員が国民の生存権を守る重要な専門職であることを国（行政）が示すだけでなく、教員養成系大学・学部が自身の学問的ステータスやアカデミックアイデンティティ（例えば、教師教育学という学問的体系）を確立することが極めて重要となる。

その際、「報告」の末尾に記された抑制方針撤廃後の「留意点等」として、次の四点が論点として挙げられている。

第一に、抑制方針撤廃の基本認識の一つとして、全国一律に教員の養成規模の量的拡大を促すことを意図するものではないこと。

第二に、大都市圏と地方との教員需要の差を考慮した国公立大学のバランスを踏まえつつ、地域ごとに独自の教員養成体制を構築していくことが不可欠である。また、教職大学院を軸とした教職の高度化も検討されるべき課題である。

第三に、特に国立の教員養成系大学・学部については、2001年の「今後の国立の教員養成系大学の在り方について」（国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書）の趣旨に沿うものとするが、その際、国からの財政支出に依存する国立の教員養成課程の拡大については、私立とは別に考えるべきであるという課題がある。

第四に、2004年4月から国公立大学には認証評価制度が導入されている。教員養成分野に関しては、更に質の維持・向上を図っていくため、教員養成に係る分野別評価を行うにふさわしい団体を育成する必要がある。これは、先述した教員養成分野の構造変容や抑制撤廃が小学校教員の専門性の担保につながっているかを明らかにしていく上でも重要となる。

### 2.3 その後の動向

村山氏によれば、「報告」の中でもこの「留意点等」に至る議論においては、委員たちの間でかなり熱を帯びた、本質的な意見交換がなされたという。では、その後の動向とこの四点を照らし合わせてみるとどうなるのだろうか。

第一の点について、全国一律に教員の養成規模の量的拡大が行われたわけではないことは、村澤（2015）が示すとおりである。新規参入プロバイダとなった私立大学（その多くは定員充足に困難を抱え、入試難易度や大学の威信も比較的低い）は、それぞれの経営判断で参入しているが、結果的には大都市圏で、周囲に同じく新規参入する大学があるところに集中している傾向にある。

第二の点について、質の向上という観点からすれば、2008年に教職大学院が発足し、その後2009年から2012年までの政権政党であった民主党（当時）の打ち出す教員養成の「修士レベル化」の提案（具体的には2012年8月28日の中央教育審議会答申「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」）を経て、国立の教員養成系大学・学部における大学院修士課程を原則として教職大学院に一本化する方向で再編が進められている。地域ごとの教員養成の在り方に関する検討としては、2015年12月27日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において「教

育委員会と大学等との協議・調整のための体制（教員育成協議会）」の設置と、そこでの「教員育成指標」の策定という提言がなされて全国的に取り組みが進められている。

第三の点に関しては、国立大学の法人化の第一期（2004～2010）・第二期（2010～2016）において「効率化係数」として毎年度1%の運営費交付金が削減されるなどの予算面の制約もあって、国立大学の学生定員を増やす方向での再編は基本的になされていない。

以上三点については、その後の政策の中で実施に移されてきていると見られるが、第四の点については現状では不十分と言わざるを得ない。実はこの点は、総合規制改革会議が第一次答申で規制緩和とともに提案した「第三者による継続的な評価認証（アクレディテーション）制度」に対応する教員養成の認証評価システムの構築でもあるが、「教員養成に係る分野別評価」に関わるアクレディテーション（ピアレビューを旨とする相互承認・適格判定システム）は、東京学芸大学などを中心とした委託研究で開発されつつあるが、日本における「開放制」の拡がりに比してその取り組みの範囲は狭く、今もなお試行の域を出ていないのである。

### 3. 今後の課題

このように見てきたときに、今後の課題としては、この第四の点、すなわち教員養成分野のアクレディテーションの不在という観点から、小学校教員養成分野への新規参入プロバイダの激増という自体によって生じた構造変容をより具体的に検討していくことになる。

既に見たように、21世紀初頭の日本の高等教育政策は、内閣府（官邸）サイドの規制緩和の強いイニシアチブによって、専門職養成の抑制策撤廃を招いた。抑制5分野のうち、文部科学省内での検討によって対応が可能な教員養成分野において真っ先にこの抑制策が撤廃され、特に大都市圏の私立大学の多くが新規参入プロバイダとなった。しかしながらそうした新規参入プロバイダの多くは学生の定員充足に難儀し、さほど威信の高くないところであり、それゆえ入学者≒免許状取得者の質的向上には結びつきにくい。

そして、そうした状況に対して文部科学省の課程認定行政は有効な質保証策として機能しておらず、一方でこの分野に関わるアクレディテーション・システムの整備は不十分である。

そういう状況下で、教員の採用や研修に当たる各都道府県・政令指定都市（特に大都市圏の）教育委員会にかかる負担は以前にも増して重くなってきている。たとえば東京都教育委員会が21世紀初頭以降に採っている一連の施策—東京教師養成塾、大学における小学校教員養成カリキュラムについてのガイドラインの呈示、教育実習評価票の統一フォーマットの呈示、といったことがら—は、「大学における教員養成」の主体性に踏み込むものとして、大学側には概して歓迎されていない。しかしながら、必ずしも質の高さが担保されない人材が規制緩和によって大量に生まれ、そうした人材が教育界に流れ込むに際して、自前で質保証を行おうとする教育委員会の試みと捉えれば、これらの施策の意味合いも違った角度から捉えられるのではなかろうか。こうしたことを今後の課題としたい。

### 注

1) 本稿は、日本教育学会第77回大会（2018年8月30日・宮城教育大学）において筆者らを含む研究グループが主催したラウンドテーブル教員養成の「構造変容」を探る—2005

年抑制策撤廃後の日本の小学校教員養成はどう変わったか」の内容、およびその後に行った村山紀昭氏（元北海道教育大学長、「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」主査）のインタビュー（2018年10月19日・村山氏自宅）を基に構成したものである。共同研究発表者は筆者2名のほか、大和真希子（福井大学）・藤田里実（流通科学大学）・山口晶子（東京成徳大学・非常勤）・早坂めぐみ（秋草学園短期大学）の計6名であるが、本稿の内容については筆者二名がとりまとめている。

2) <https://www8.cao.go.jp/kisei/siryu/011211/>（2019年3月4日最終閲覧）

3) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm)（2019年3月4日最終閲覧）

4) <https://www8.cao.go.jp/kisei/siryu/021212/index.html>（2019年3月4日最終閲覧）

#### 参考文献

岩田康之（2018）「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容(1)—2005年抑制策撤廃後の小学校教員養成の動向と課題—」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.17、pp.49-56。

村澤昌崇（2015）「小学校教員養成を担う大学の特性」、小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信『大学教育の組織的実践—小学校教員養成を事例に—』（高等教育研究叢書129）、広島大学高等教育研究開発センター、pp.19-38。



## カナダ諸州における教職経験を持つ移民の教員免許取得と採用をめぐる課題

上杉 嘉見

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター)

### 1. はじめに

現代の日本は、言語的・文化的な面での多様化が進行する社会である。学校の教室もその例外ではない。

しかし、教員集団に目を向けると、様子はまったく異なっている。もちろん学校のスタッフは国籍やエスニシティの点で画一的ではなく、外国語指導助手や外国人児童生徒教育の支援員、あるいは常勤教員として勤務する外国人の姿も見られるが、特に公立学校では、外国人の教員は教諭をサポートする地位しか与えられていない<sup>1)</sup>。このような移民を想定していない制度は、日本の(公立)学校教員の多様化の進行速度が、児童生徒や外の社会と比べて遅いことの一因になっている。

入移民の多い国ではどうだろうか。その代表的な存在でもあるカナダでは、出身国・地域で教職経験を持つ移民の教員就職を促し、支援する制度が整備されている。本稿は、そうしたカナダ諸州に見られる移民向けの教員免許授与の手続きと、大学の教師教育プログラムに注目するものである。

日本では、カナダで行われているような教員免許(普通免許状)の取得を目的とした教師教育は未開拓分野である。日本の教員免許を持たない外国人でも、都道府県教育委員会からの特別免許状の授与により採用が可能のため、普通免許状に対するニーズがないのがその1つの理由であろう。しかし、教員の多様化の促進策を、外国籍の教員への特別免許状制度の活用依存するのは、増え続ける外国人児童生徒の存在を考えると、十分とは言えない。日本でも将来を見据えて、国外で養成された教員が通常より少ない単位数で普通免許状を取得できる仕組みを構想できないものだろうか<sup>2)</sup>。

教員免許制度は個々の社会に根ざすものであり、教員が国境を越えて移動すれば、新たに教員としての適格性に関する評価を受けなければならない。本稿ではカナダにおいて、教職経験を持つ移民が、移住先で教員として評価を受ける過程、すなわち免許取得と就職の制度と、そこに見られる課題を明らかにし、未来の日本に参考となる視点を得ることにしたい。

### 2. 教員志望の移民への注目

カナダは世界有数の移民国家である。国立社会保障・人口問題研究所の林玲子は、国連の2013年の統計に基づき、同国を湾岸アラブ諸国に次いで入移民の割合が高い国のグループ(「移民国家型」)に分類している<sup>3)</sup>。カナダの全人口に占める移民(永住権を与えられた者と帰化によってカナダ市民権を得た者)の割合は、2016年実施の国勢調査によれば21.9%で、この割合は、第二次大戦以降では1980年代半ばから上昇し続けている<sup>4)</sup>。

カナダでは、移民の増加にともない、教員の人種・民族面での多様性が求められてきた。たとえば1994年には、オンタリオ州の学習に関する調査委員会(王立委員会)の報告書で、人種的な少数派(visible minority)に属する教員の数を増やす提案がなされたという<sup>5)</sup>。こうした教員が同様の背景を持つ児童生徒のロールモデルになることなどへの期待は大きい

からである<sup>6)</sup>。

ところが現実には、たとえば移民人口の多いオンタリオ、ケベック、ブリティッシュ・コロンビア（以下、BC）の各州において、全人口に占める人種的少数派の割合の変化に、教員の方が追いついていないとの指摘がある<sup>7)</sup>。また、2006年に教員組合の全国組織のカナダ教員連盟（Canadian Teachers' Federation）がまとめた、教職における人種的少数派等の雇用状況についての点検報告書では、2001年の時点で15歳未満の若者と教員のそれぞれの人口に占めるエスニシティ集団の比率の開きが大きかったのは、北米先住民（North American Indian）のほか、中国系とインド系だったことが明らかにされている<sup>8)</sup>。

近年の教員の人種・民族面の多様性促進に関わる研究の関心は、教職経験を持つ移民の教員就職のプロセスに集まっている。特に今世紀に入ってから、カナダの研究者、大学、州政府機関等は、出身国・地域で発行された教員免許を持ち、移住先で教員就職を志望する移民を *internationally educated teachers*（IETs）<sup>9)</sup>などと呼び、彼らのキャリアのスムーズな移行を学校教育の課題として捉えるようになってきている。

ブリティッシュ・コロンビア大学（2019年1月時点ではクワントレン・ポリテクニク大学）のマロム（Lilach Marom）とサイモン・フレーザー大学のイリエヴァ（Roumiana Ilieva）によれば、先行研究の多くは、移民のカナダでの教員免許取得のプロセス（保持する教員免許の審査、大学での学修および教育実習）と就職の状況を取り上げ、彼らが直面してきた言語または文化の面での障壁について明らかにしてきたという<sup>10)</sup>。他方、教職志望の移民の経験を制度的な枠組みから検討し、問題提起をする研究は少なかったというが、そこに注目したマニトバ大学のシュミット（Clea Schmidt）の「移民教員の問題を、個人の領域を超えて、政治的な領域に持ち込む研究の不足」という指摘を引用している<sup>11)</sup>。シュミットはこの論文のなかで、マニトバの教員志望の移民や大学・学校関係者等へのインタビュー調査を通して、教員免許を取得するまでの過程と就職活動時に彼らが受けた差別を明らかにし、移民が教員の世界から組織的に排除されていると見ている。

また、BC州で行ったマロムとのイリエヴァの研究は、教員志望の移民について、カナダへのニューカマーとしてだけでなく、教職経験を持つ場合でも教員の世界の新参者として扱われ、「専門的資本」、すなわち同州の学校で教えるために必要な知識やスキルの獲得が求められてきたと分析する<sup>12)</sup>。そして、教職を真に省察的で包摂的なものにするためには、教員志望の移民を学習者と見なすだけでなく、教員集団を多様化する存在と捉えたり、地元では当然とされる専門的資本の中身を問い直すことが必要と訴えている<sup>13)</sup>。

次節以降では、カナダの複数の州での移民の教員免許取得制度、大学が提供するプログラム、就職の状況について、筆者が収集した資料と先行研究に基づき、現状と問題点を整理していきたい。

### 3. 国外で取得した教員免許の審査

カナダの学校で教員として働くためには、原則的に、求職する州で有効な教員免許を取得していなければならない。一般的な取得方法は、教職課程の認定を受けた大学のプログラムを修了し、州の教員免許管理機関<sup>14)</sup>に申請を行うというものである。これに対し、カナダ国外で発行された免許を保持している移民の場合、すでに教員養成を受けているため、教職課程未修者と同じコースを辿るのではなく、各州の教員免許管理機関で、学士課程および教

員養成課程の成績証明書等の審査を受けることになる。こうした制度は、筆者の調査によれば、2018年12月時点で国内10州と3準州のうち、9州で整備されていることが確認されている<sup>15)</sup>。

国外で取得した教員免許の審査制度と申請方法は、各教員免許管理機関のウェブサイトにて公開されているが、これはかならずしも教員志望の移民に認知されていないという。州政府間組織のカナダ教育大臣評議会（Council of Ministers of Education, Canada）が2014年に発表した調査報告書は、移民はカナダに上陸する前に教員就職の条件について十分な情報を得ていないと指摘している<sup>16)</sup>。つまり、移住先で有効な教員免許を取得しなければ教職に就けないことや、免許取得のためには出身国・地域の行政機関や教育機関から各種証明書等を取り寄せる必要があるということ自体、教員志望の移民のあいだで理解されていないケースが多いというのである。

本節では、審査の方法とその課題を把握するために、移民人口が多い州の1つであるBC州の例を概観したい。

資料1（次頁参照）は、同州教育省の教員管理局（Teacher Regulation Bureau）が示す、国外で発行された教員免許の保持者が、州内で有効な免許を取得するための要件の概要である。この申請には395カナダドル（3万2400円相当）が必要である<sup>17)</sup>。

審査を経て要件を満たしていると判断されれば、申請者には有効期限なしの教員免許が授与される。マロムの2017年の論文によれば、国外の教員免許審査の2012年の申請者数は361名であり、そのうち209名が免許を手にしたという<sup>18)</sup>。6割に近い通過率は高いように見えるが、このなかには2回目以上の申請者も含まれている。実際に、この年は76名が却下、76名が申請書類の未着により審査に到らなかったという<sup>19)</sup>。2回目以上の申請者の存在が意味するのは、資料1の免許取得要件の②を満たすために、不足単位を補うことによって再申請が認められるということである。不足単位の詳細は審査結果の通知書に記載されており、再申請の有効期限は5年とのことである<sup>20)</sup>。

資料1の②には、いわゆる「教科に関する科目」と「教職に関する科目」に相当する科目の要件が示されている。教科に関する科目の不足単位は、その科目が開設されている州内のポスト中等教育機関（大学およびカレッジ）で、教職に関する科目は、教職課程を置く大学でそれぞれ履修することになる。

ただし、資料1の⑤にあるように、「カナダとは大きく異なる教育制度のもとでの学修および教員経験を持つ者」には、教職に関する科目から構成される大学のプログラムでの学修が要求される。教員管理局のウェブサイトには、18カ国に限られてはいるが、申請希望者の出身国・地域別の要件一覧が掲載されている。それによれば、カナダと教育制度が大きく異なるとされている国は、メキシコ、ロシア、ブルガリア、ルーマニア、日本、中国、フィリピン、インド、イランである。一方、それ以外のアメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、イギリス（イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランド）、アイルランド、フランス、ドイツ、スイス、南アフリカで発行された教員免許の保持者は、要件⑤は適用除外となる<sup>21)</sup>。教員管理局の判断基準が、英語または仏語圏および欧州先進国か否かに置かれているのは明らかである。ここでは「教育制度」が何を指すかの具体的な説明はないが、これは教授言語や教育文化と理解するのが妥当であろう。要件⑤には、英・仏語圏または欧州の先進国以外の出身者に対して大学のプログラムでの学修を義務づける、と



明記されていないが、事実上、これは必須と見てよい。

資料 1 国外で発行された教員免許の保持者が BC 州の免許を取得するための要件 (概要)

①BC 州中等教育修了資格と同等の教育歴があること

②ポスト中等教育機関での学修

志望する学校段階・教科目にかかわらず、ポスト中等教育機関で英文学と英作文（または仏語と仏作文）の科目を計 6 単位修得していること。中等教員志望者は、州中等教育教科目のうちの 1 つの専門科目について 24 単位修得していること。初等教員志望者は、州初等教育教科目に関連する一般科目を 30 単位修得していること（カナダ学、数学、科学の各 3 単位を含むこと）。

教員養成課程は、教育学科目や教育実習などから構成される最低 48 単位の課程を修了していること。教員養成課程は次の領域の学修を含まなければならない。発達と学習、教育基礎論（歴史、哲学、社会学）、カリキュラムと指導、特別支援教育、評価と測定。

③近年の教職経験

直近 10 年以内に教員としての勤務経験があること。1 つの年度で最低 75 日と、連続する 2 つの年度で最低 100 日の勤務経験があること。教員としての勤務経験がない者は、直近 10 年以内に教員養成課程で最低 10 週間の教育実習の経験があること。

④英語運用能力（仏語は省略——引用者）\*

TOEFL (iBT) は 98 点（各パート最低点はリーディング 23 点、リスニング 23 点、スピーキング 27 点、ライティング 25 点）。TOEFL (CBT) は 237 点、TSE-P は 50 点。IELTS アカデミックはバンドスコア 6.5（うち 6 を下回るパートがなく、スピーキングとライティングのスコアが最低 7 であること）。

⑤カナダの教育制度に精通していること

カナダとは大きく異なる教育制度のもとでの学修および教員経験を持つ者には、1 年程度で 12 単位からなる大学でのプログラムの修了を求められることがある。

⑥教員適性

教員適性を次の書類から判断する。申請書（個人情報に関わる質問を含む）、人物面の推薦書、教員としての評価書、教員としての職歴証明書、犯罪経歴証明書、成績証明書、教員免許保持者としての経歴証明書。

（備考）次の州教育省ウェブサイト掲載の情報に基づいて筆者が作成した。“Overview of Eligibility Requirements for International Graduates,” British Columbia, Ministry of Education, accessed November 9, 2018, <https://www.bcteacherregulation.ca/Teacher/InternationalGraduates.aspx>.

\* BC 州には仏語を教授言語とする公立学校も設置されているため、そうした学校での勤務を希望する場合、仏語能力が問われる。

なお、要件⑤で言及される大学のプログラムは、具体的にはブリティッシュ・コロンビア大学の「教職アップデートプログラム (Teacher Updating Program)」と、サイモン・フレージャー大学の「教員免許プログラム (Professional Qualification Program)」の 2 つを指している。前者は国内他州の教員免許の保持者や、離職して時間が経つ BC 州免許の保持者も対象にしており、プログラム履修者は、一般の教員養成課程の学生が履修するのと同じ科目から 30 単位分（10 週間の教育実習を含む）を選択して学ぶ<sup>22)</sup>。これに対し後者は国外の免許保持者のみを対象にした隔年開講のプログラムで、最大 16 名が 5 科目中 4 つの必修科

目（後掲の資料 2 を参照）をともに履修する<sup>23)</sup>。サイモン・フレーザー大学からは、移民にレリバントな教師教育を提供しようとする意図が明確に見てとれる。

このような大学のプログラムの履修を求められることに対しては、移民が不満を抱く場合があるという。ある教員免許審査の申請経験者は、マロムが行ったインタビュー調査で、ブリティッシュ・コロンビア大学のプログラムの修了要件が、教員管理局による要求を上回っていることについて不満を述べている<sup>24)</sup>。この 30 単位というのは、同大学の通常の学士課程卒業生向けプログラムの標準修了単位数 60（10 週間の教育実習を含む）<sup>25)</sup>の半分ではあるが、教職経験を持つ移民には、時間とコストの面から否定的に受け止められるのである。

こうした教員志望の移民の戸惑いや不満は、他州での同事例を分析した研究のなかでも描かれている。たとえばケベックでも国外で発行された教員免許の審査制度があるが、シャールブルック大学のニユバウエ（Aline Niyubahwe）らは、申請から免許の取得まで時間がかかりすぎるといった経験者の声に言及している<sup>26)</sup>。また、東部沿海州の教員志望の移民を対象にしたノヴァスコシアのマウント・セント・ヴィンセント大学のウォルシュ（Susan Walsh）とブリガム（Susan Brigham）らの研究は、教職課程の再度の履修を要求されることで、出身国での教員経験が消去される感覚を抱くという移民の発言に注目している<sup>27)</sup>。移民の教員志望者は、次節で述べるように、過去に身につけた知識やスキルに対する評価をめぐる問題に、教員免許の審査時だけでなく、大学のプログラムに入ってから直面することになる。

#### 4. 大学での学修

前節では、国外で発行された免許を持つ教員志望者が、いわゆる教職に関する科目の不足を補うためのプログラムとして、BC のブリティッシュ・コロンビア大学とサイモン・フレーザー大学の例を取り上げた。このような移民を対象にした同種のプログラムは、筆者の 2018 年 12 月時点の調査で、BC のほかアルバータ（カルガリー大学、アルバータ大学）、サスカチュワン（サスカチュワン大学）、ケベック（モントリオール大学）に設置されていることが明らかになっている<sup>28)</sup>。なお、BC 以外の州の教員免許管理機関が、カナダと教育制度が大きく異なるとされる国・地域の出身者に対し、移民向けプログラムの履修を要求しているかどうかについては、確認できなかった。

以下、これらのプログラムの出願要件とカリキュラムについて、資料が集められた範囲で特徴と問題点を整理することにした。

##### 4.1 出願要件

各大学が要求する出願書類のうち、どのプログラムにも概ね共通しているのは、各州の教員免許管理機関による教員免許の審査結果の通知書、高等教育機関での成績や言語能力等の証明書類、推薦状である。

特徴的な出願要件が確認されたのは、ブリティッシュ・コロンビア大学とサイモン・フレーザー大学であり、それは大きく分けて 2 つある。

1 つは、資料 1 の②の前半に示されているような教科に関する科目の履修に関連している。ブリティッシュ・コロンビア大学は、出願者に、教員管理局から不足を指摘された教科に関する科目の履修登録を完了したことを証明する書類の提出を課している<sup>29)</sup>。サイモン・フレーザー大学はより厳しく、出願者に対し、教科に関する科目の不足単位の修得を済ませ

ておくことを求めている<sup>30)</sup>。

もう 1 つは、出願前に、教員を志望する学校種でボランティアとして実践的な経験を積み、それを証明する書類や受け入れ校の担当者からの推薦状の提出を要求していることである<sup>31)</sup>。ブリティッシュ・コロンビア大学は、ボランティアに限らず賃金労働としての経験でも良く、最低 100 時間という条件を設けている。なお、両大学は、一般向けの教員養成課程の出願者に対しても学校ボランティア等を求めており<sup>32)</sup>、このことは BC 州の教員志望者への要求水準の高さを示していると言える。

ここで、サイモン・フレーザー大学のプログラムの修了者がどのような場で実践的な経験を積んだのかを確認しておきたい。

このプログラムは、広報の一環として、ウェブサイトにも修了者 2 名の体験談を掲載している。それによれば、中国の高校と大学で中国語と文学を教えていたという修了者は、BC に移住後、サイモン・フレーザー大学のプログラムを知ってから、出願要件を満たすために複数の中等学校で中国語の授業ボランティアを始めている<sup>33)</sup>。これは中等教育段階の中国語科の教員を目指していたためだが、初等教育段階の方が就職しやすいとの情報を得てからは志望を変え、アルバイトを辞めて小学校でのボランティア活動に集中したという。もう一人の修了者は、インドで高校、ポスト中等教育機関、空軍学校等で英語や社会科学を教えたり、小学校で副校長を務めた経験を持ち、出願前には州内の公立および私立学校などでボランティアを行っている<sup>34)</sup>。また、ポスト中等教育機関や公立図書館でチューターのコーディネーターとして勤務していたこともあったという。

出願前に学校ボランティア等に携わることは、移民が現地の教育活動や児童生徒の実態を知り、教職志望を固める上で意義があるだろう。しかしながら、ボランティア活動への従事により、収入を得る機会を失うという事実も見逃せない。マロムは、いったんはサイモン・フレーザー大学のプログラムに入学することを検討したシングルマザーの移民が、収入を得るための仕事と教員管理局から求められていた英語科目の学修に加えて、学校ボランティアを同時に行うことは無理だったと語るインタビュー記録を論文中に引用している<sup>35)</sup>。この例はカナダのすべてのプログラムに当てはまるわけではないが、こうしたエピソードからは、移住先での教職キャリアの再スタートには、犠牲を強いられる局面があることがわかる。

## 4.2 カリキュラム

本節冒頭で、教員志望者向けのプログラムを開設している大学が 6 校確認されたと述べたが、筆者がカリキュラムを把握できたのは、カルガリー大学、モントリオール大学、サイモン・フレーザー大学、サスカチュワン大学の 4 大学であった。次頁の資料 2 は、これらのプログラムの科目の一覧である。

各プログラムの科目構成に共通しているのは、州の教育制度、重視されている教育内容および方法を扱う科目が用意されていることである。それに対し、個々の大学の特徴は、次のようにまとめることができる。カルガリー大学の科目はすべて必修である。モントリオール大学は唯一実習科目を設けていない。サイモン・フレーザー大学は、実習と演習形式の科目が大半を占めている。サスカチュワン大学は、先住民に関する科目を必修としている。

資料2 教員志望の移民向け大学プログラムの科目構成の例

カルガリー大学（アルバータ）		モントリオール大学（ケベック）	
教育におけるイノベーション	必修	教育のための教授学の概念	必修
アルバータの教育 I		数学・理科・技術科教育法	選択必修
実習支援セミナーI（実習は5週間）		言語教科等教育法	
テクノロジーを用いた学習		教育的介入と発達	必修
アルバータの教育 II		ケベックにおける教育の構造・文化	必修
実習支援セミナーII（実習は5週間）		評価と学習	必修
サイモン・フレーザー大学（BC）		サスカチュワン大学（サスカチュワン）	
反省的実践の構築 （教育施設での体験活動を含む）	必修	サスカチュワンの学校の教員および組織のコンテキスト	必修
学習デザイン—カリキュラム学— （演習を含む）	必修	例外的な学習者	必修
授業入門 （学校参観と教科教育法を含む）	必修	サスカチュワンの学校カリキュラムと学習指導	必修
教科教育法	選択必修	先住民・メーティス・イヌイトの教育と学習（教育学部生向け科目）	選択必修
観察および実習（10週間）	必修	K-12カリキュラムにおける和解のための教育（教育学部生向け科目）	
		国外で養成された教員のためのフィールド体験（6週間）	必修

〈備考〉次の各大学のウェブサイト掲載の情報に基づいて筆者が作成した。“Professional Qualification Program (PQP): Program Structure,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed February 2, 2019, <http://www.sfu.ca/education/teachersed/programs/pqp/program-structure.html>; “Structure du programme (1-827-7-0),” Université de Montréal, accessed January 11, 2019, <https://admission.umontreal.ca/programmes/microprogramme-de-1er-cycle-de-qualification-en-enseignement/structure-du-programme/>; “Internationally Educated Teachers Certificate,” University of Saskatchewan, accessed January 11, 2019, <https://admissions.usask.ca/internationally-educated-teachers.php#About>; “Bridge to Teaching,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, accessed January 11, 2019, <https://werklund.ucalgary.ca/gpe/bridge>.

以下、科目のシラバスを入手することができたカルガリー大学の大学院に設置されている「教職架け橋プログラム（Bridge to Teaching Program）」を取り上げ、カリキュラムの具体像に迫っていきたい。

カルガリー大学には、1990年代に教員志望の移民を対象にしたプログラムが開設されていたが、教育学部の組織改編と予算削減により、いったん廃止されたという歴史がある<sup>36)</sup>。その後、同大学は2008～11年のあいだに、2つの移民向け教師教育プログラムの試行を経験した。

このうち2010～11年に地元のカルガリー教育委員会（Calgary Board of Education）およ

びカルガリー分離学校学区 (Calgary Separate School District) <sup>37)</sup>とのパートナーシップにより試行されたプログラムの報告書によれば、アルバータでは教員の退職者と移民の教員志望者がともに増加していたことが背景事情として触れられている <sup>38)</sup>。また、教員人口を民族的・文化的に多様化させることの利点と必要性を示唆する研究も、報告書のなかで複数紹介されている。それは、移民の背景を持つ教員が、マイノリティの児童生徒を文化的な違いの面でも支えたり、またメインストリームの児童生徒に人口構成の急速な変化に対応する準備を手助けする役割が期待されると説くものである <sup>39)</sup>。さらに、移民の教員が出身国・地域からもたらす教育方法が教育を豊かにするという見通しも、文献を参照しつつ示されている <sup>40)</sup>。

なお、2010～11年の試行に参加した教員志望の移民 20名の出身国・地域は、ブルガリア、コロンビア、ガザ、ガーナ、ハンガリー、インド、イスラエル、ケニア、モロッコ、ナイジェリア、パキスタン、フィリピン、ルーマニア、スロバキア、スリランカ、イギリス (以上アルファベット順) だったという <sup>41)</sup>。

現在のプログラムは、9～4月の8ヵ月間で教育実習を含む6つの必修科目を提供する構成をとる。学費は年間7,500ドル、諸費170ドルとされるが、最大5,000ドルの給付金制度が整備されており、最も少ない場合で22万円程度で学ぶことができる <sup>42)</sup>。

科目は、前期に用意されているのは、「教育におけるイノベーション」「アルバータの教育 I」「実習支援セミナーI」、後期は、「テクノロジーを用いた学習」「アルバータの教育 II」「実習支援セミナーII」である。勤務を希望する学校種や教科ごとにクラス編成が行われることはなく、プログラム履修者全員が一斉に受講する。これらの科目は、博士学位を持つ非常勤講師が担当するケースが多いが、教育学部の若手の専任教員が受け持つこともある。

前期の講義科目「教育におけるイノベーション」の目的は、シラバスによれば「アルバータの現在の教育実践に対する理解を発展させること」<sup>43)</sup>にあり、講義ではその教育実践に影響を与えてきた学説や教育方法、政策が取り上げられる。具体的なテーマとしては、探究学習 (inquiry based learning)、児童生徒中心型学習 (student centered models of learning)、協働学習 (collaborative learning)、社会構成主義的学習 (socio-constructivist learning)、マルチモーダル・リテラシー (multi-modal literacies)、多様性・多文化主義、インクルーシブ教育実践 (inclusive educational practices) などが設定されている。

これに対し、残りの3つの講義科目「アルバータの教育」のIおよびII、「テクノロジーを用いた学習」は、いずれも州の教育制度および政策を学習する機会として位置づけられている。「アルバータの教育」のIでは、「履修者の教職経験をアルバータの文脈での教育と学習に橋渡しすることに焦点化する」<sup>44)</sup>といい、同IIでは、「アルバータでの教育がどのようなものであるか、つまり最終的には、省令 (2013年に出された、児童生徒の学習に関する教育省令——引用者) で言われているように児童生徒が潜在能力にうまく到達できるよう励ます、といった教育のあり方への理解、準備、考察を強力に進める」<sup>45)</sup>ことが求められる。これら2科目の講義では、学校制度、学習評価や学級経営に関する政策と実際などが取り上げられる。他方、「テクノロジーを用いた学習」の内容は、情報機器の利用や情報教育に関わる州教育省の方針、学習の場面で用いるアプリケーションや電子ポートフォリオのシステムの意義や活用法などとされている <sup>46)</sup>。

このほか、演習・実習科目「実習支援セミナー」のIおよびIIには、それぞれの学期で5週間、合計10週間の教育実習が組み込まれている。演習では州カリキュラムに基づいた単

元と授業の設計と評価方法の検討を進め、教育実習に備え、終了後は、残された課題を整理するための議論を行う<sup>47)</sup>。

以上の 6 科目のシラバスからは、何よりプログラム履修者のアルバータの学校教育への適応が目指されていることがわかる。具体的には、州教育政策の重点項目を理解し、児童生徒中心の教授学習スタイルを吸収することが求められるのである。

このことは、すでにブリティッシュ・コロンビア大学のプログラムを例に、マロムとイリエヴァによって言及されている。同大学はカルガリー大学とは異なり、一般の教員養成課程の学生と同じ科目を履修するシステムをとっていることに留意しなければならないが、マロムらはブリティッシュ・コロンビア大学のプログラムを、出身国・地域での教職経験を重んじるというより、リメディアルの色彩が強く、とりわけ教育方法の変革を求めるものと見ている<sup>48)</sup>。また、移民の履修科目のなかで、出身国の制度や教育方法に関心が持たれることはないとも指摘されている<sup>49)</sup>。

## 5. 就職の状況

これまで見てきたように、各州の教員免許管理機関による免許の審査に通らなかった移民も、同機関の指示に従い、大学のプログラムを修了したり、不足単位を修得することで要件を満たせば、当該州の免許を手にするができる。しかし、移民が掲げるゴールは免許の取得ではなく、教員就職である。本節では、移民の教員就職の状況を、入手できた資料を手がかりに探っていきたい。

まず成功例として、カルガリー大学のプログラムの修了生のケースを挙げるができる。カルガリーの移民支援 NPO のウェブサイト上で公開されている修了生 2 名（ブラジルとコロンビア出身）の体験談によれば、彼らは半年から 1 年の臨時代理教員の期間を経て、掲載時点では任期付き契約教員の身分で教えているとのことである<sup>50)</sup>。この 2 名が将来、無期雇用のポストに就くことができれば、通常のキャリアパスを辿ったことになる。カナダでは日本とは異なり、教員養成課程修了後ただちに（事実上の）無期雇用のポストが得られることは少なく、登録した教育委員会が所管する学校からの日単位の要請に応じて勤務する臨時代理教員から始め、任期付き契約教員、無期雇用と、より有利な契約を獲得していくのが一般的である<sup>51)</sup>。

しかしながら、第 3 節で触れた 2014 年のカナダ教育大臣評議会の報告書によれば、移民の教員は、非移民に比べて就職面で不利な立場に置かれていると認識しているという。具体的には、カナダで教育を受けた年齢の低い層が優先的に採用されているのではないかと、自分たちは臨時代理教員の期間が長いのではないかと、といった疑念を抱くというのである<sup>52)</sup>。

この点についてシュミットは、オンタリオの教員免許管理機関が毎年実施する、教員免許取得後 1 年目の雇用状況調査の 2014 年のデータに基づき、実際に移民の教員が雇用市場から排除されていると指摘している<sup>53)</sup>。また、筆者が参照した同州の最新の調査報告書からも、国内の教員養成課程修了者と教員志望の移民のあいだでは明らかな差異が見られる。その 2017 年の調査では、年間を通して雇用状態にあったと回答した新人教員の割合は、州教員養成課程修了者 63%、他州教員養成課程修了者 67%、最近の移民 30% であり、失業状態にあると回答した割合は順に 14%、15%、49% であった<sup>54)</sup>。1 つの州の事例に過ぎない

とはいえ、移民が抱えている不満には妥当性が認められるのである。

他方、カナダ教育大臣評議会の報告書によれば、採用側は、移民の教員を差別的に扱うことはない、上記のような疑念を退ける<sup>55)</sup>。むしろ、移民の教員は長年の経験を持ち、複数の言語を話し、複数の学位を持つ場合もしばしばあり、授業を豊かなものに行っていると評価しているというのである。ただし、移民の教員が採用選考に通りにくい理由として、児童生徒から教員に向けられる敬意に対する考え方の違いが指摘されてもいる。すなわち、カナダでは教員が無条件に敬意の対象になることはなく、通常、それは教育の過程で獲得していくものとの理解されている。この点で移民は努力してその現実に適応する必要がある、ということである。また、報告書では、英語の流暢さの程度や発音が採用の妨げになっている可能性にも言及されており、児童生徒やその保護者との意思疎通が十分に図れないと判断されれば、採用には到らないという現実を示唆している<sup>56)</sup>。

以上のカナダ教育大臣評議会とオンタリオの教員免許管理機関の調査報告書は、就職の段階でも、移民の過去の教職経験等の評価をめぐる課題があることを明らかにするものである。この問題の緩和には、移民の側は教授言語の運用能力を向上すること、教育委員会および学校側は移民がそうした弱点を補うだけのメリットを持っていると認識することの両方が期待される。

## 6. おわりに

カナダの多くの州では、教員をトランスナショナルな存在として捉え、移民を教員として教育界に迎え入れる制度が整えられている。これは多文化が進む学校からの要請でもあるが、より基本的なところでは、移民を労働力として統合するというホスト社会の責任意識の表れと見ることができる。

とはいえ実際には、移民が移住先で教員として採用されるまでに費やす時間と労力、そして金銭的な負担は大きく、「カナダ（あるいは特定の州）の教員」として自己を変容させるために、相当の「投資」が求められる。さらに、シュミットが言う移民の「大変な努力（Herculean effort）」<sup>57)</sup>にもかかわらず、統合の程度は、少なくとも移民の教員採用を重視する教育学研究者が満足する水準には達していない。英語や仏語といった世界で幅広く用いられている言語を公用語とするカナダでさえ、移民の教職への統合は容易ではないのである。

日本に目を転じると、カナダのように多数の教職経験者が移住してくる可能性は、言語環境を考えれば高くはない。また日本の学校教員の労働環境はおしなべて過酷であり、外国人が選ぶ職種たりうるかという疑問も残る。しかし、近年の在留外国人数の増加傾向は、教職経験を持つ外国出身の教員に対する潜在的な需要を示しており、カナダの経験は参考になる。すなわち、必要なのは、出身国・地域での教員養成課程での履修状況や教職経験を適切に評価して普通免許状を授与する方法の開発と、日本の学校で働くために不可欠な言語能力を含む知識やスキルを伝えるプログラムの開発である。

私たちの社会が多様性を重んじるのであれば、研究者を含めた教育関係者は、現職教員および教員志望学生への異文化理解教育を進めるのと同時に、児童生徒のロールモデルとしての教諭を言語・文化の面で多様化させる施策を構想することが望まれよう。この希望は、多数派に属する教職志望学生の教員採用の機会を奪うことを意味しない。日本の教員免許

保持者の就職先も、世界に開かれているのである。

## 付記

本稿は、2017～18年度に実施し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教員養成プログラム研究開発部門「多文化社会における移民の教員養成・採用に関する研究」プロジェクトの成果の一部である。

## 注

- 1) 公立学校で外国籍の者は教諭ではなく「任用の期限を附さない常勤講師」として任用される。常勤講師は法規上、主任になることができないという制約がある（中島智子「公立学校における『任用の期限を附さない常勤講師』という〈問題〉」『エトランデュテ：在日日本法律家協会会報』1（2017）：110-111）。
- 2) 同時に、日本国内で教員免許を取得した特別永住者や外国人の教諭としての任用に向けた議論も必要だろう。
- 3) 林玲子「国際人口移動の現代的展望—日本モデルは可能か—」『人口問題研究』70、3号（2014）：194-195。カナダのほか、オーストラリアとアメリカが移民国家型に分類されている。
- 4) Statistics Canada, “Immigration and Ethnocultural Diversity: Key Results from the 2016 Census,” (25 October 2017) 1, accessed February 5, 2019, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/171025/dq171025b-eng.pdf?st=JOyh6rsO>; “Number and Proportion of Foreign-Born Population in Canada, 1871 to 2036,” Statistics Canada, last modified January 16, 2018, accessed January 19, 2019, <https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/btd/othervisuals/other006>.
- 5) 児玉奈々『多様性と向きあうカナダの学校—移民社会が目指す教育—』（東信堂、2017）、140。

カナダでは雇用均等法（*Employment Equity Act*, S.C. 1995, c. 44）第3条により、雇用の平等を促す対象の1つとして「先住民を除く非白色人種または皮膚が白色でない人」を意味する *visible minorities* および *minorités visibles* という用語が用いられることがある。この用語については、2007年に国連の人種差別撤廃委員会が「あらゆる形態の人種差別撤廃に関する国際条約（人種差別撤廃条約）」の第1条の目的と一致しないとして是正を勧告している（“Term ‘Visible Minorities’ May Be Discriminatory, UN Body Warns Canada,” *CBC News*, last modified March 8, 2007, accessed January 18, 2019, <https://www.cbc.ca/news/canada/term-visible-minorities-may-be-discriminatory-un-body-warns-canada-1.690247>; *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention: Concluding Observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination: Canada*, UNCERD, 17th Sess, CERD/C/CAN/CO/18 (25 May 2007) 3, accessed January 18, 2019, <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhstz6Kqb8xvweVxiwIinyzEmj6bjNwyfleXkGXXKwOxwc2TqTqLC%2bzR7iOE0TY1IshtA6VsvcL2lnvYKFdZVkm8e52p1jYF7v07v78SI13tHZ0>）。



- 6) 児玉、『多様性と向きあうカナダの学校』、139。
- 7) 児玉、140–141。
- 8) Canadian Teachers' Federation, *Submission to the Labour Program of Human Resources and Social Development Canada: Review of the Employment Equity Act: Into the Future* (Ottawa: Canadian Teachers' Federation, 2006), 3–4, accessed December 14, 2018, <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Subm-toHRSDC-reEmplymtEquityAct-eng.pdf>.  
北米先住民はカナダ憲法 (*Constitution Act, 1982*) 第 35 条 2 項が定める 3 つの主要先住民グループの 1 つであり、通常ファースト・ネーション (First Nations) と呼ばれている。他の 2 つの先住民グループは、イヌイト (Inuit) とメーティス (Métis)。
- 9) 仏語 (単数) では *enseignant formé à l'étranger*。
- 10) Lilach Marom and Roumiana Ilieva, "Becoming the 'Good Teacher': Professional Capital Conversion of Internationally Educated Teachers," in *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives*, eds. Clea Schmidt and Jens Schneider (Rotterdam: Sense Publishers, 2016), 15–16.
- 11) Marom and Ilieva, "Becoming the 'Good Teacher'," 16. 原典は Clea Schmidt, "Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers," *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 4 (2010): 241.
- 12) Marom and Ilieva, 25.
- 13) Marom and Ilieva, 25–26.
- 14) 教員免許に関連する業務は、オンタリオのみ独立機関のオンタリオ州教員会 (Ontario College of Teachers) が担っており、それ以外の州では教育省の一部局が管轄している。
- 15) 各州の教育省および教員免許管理機関のウェブサイトの閲覧と、必要に応じて担当部局への電子メールによる問い合わせを行った。その結果、ニューファンドランド・ラブラドール州とノースウエスト準州について制度の有無は確認できなかった。なお、各州の教員免許管理機関は、国内他州で発行された免許を持つ者の審査も行っている。
- 16) Council of Ministers of Education, Canada, *Certification and Workforce Integration: Experiences of Internationally Educated Teachers* (Toronto: Council of Ministers of Education, Canada, 2014), 5.  
マロムもカナダ教育大臣評議会の報告書と同様の点に注目し、教員免許管理機関と移民担当部局のあいだのコミュニケーションや調整の欠如を問題視する行政および大学関係者の声を論文のなかで取り上げている (Lilach Marom, "Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers," *Canadian Journal of Education* 40, no.3 (2017): 171)。
- 17) "Fee Information for Graduates from outside Canada," British Columbia, Ministry of Education, accessed January 27, 2019, <https://www.bcteacherregulation.ca/Teacher/InternationalFee.aspx>. 1 カナダドル=82 円で換算した。
- 18) Marom, "Mapping the Field," 174.
- 19) Marom, 174.
- 20) "The Application Process for Graduates of a Teacher Education Program outside of

Canada,” British Columbia, Ministry of Education, accessed February 9, 2019, <https://www.bcteacherregulation.ca/Teacher/IntAppProcess.aspx>.

なお、2017年7月1日に発効したカナダ自由貿易協定 (Canadian Free Trade Agreement) により、他州の教員免許保持者が新たに免許を取得する際、追加の学修等を求めなくなったという (“Canadian Free Trade Agreement (CFTA): Implications for Canadian-Certified Teachers Wanting to Work in BC,” British Columbia, Ministry of Education, accessed January 21, 2019, <https://www.bcteacherregulation.ca/Teacher/LabourMobility.aspx>).

21) “Country-Specific Information,” British Columbia, Ministry of Education, accessed February 8, 2019, <https://www.bcteacherregulation.ca/Teacher/InternationalCountrySpecInfo.aspx>.

22) “Teacher Updating Program,” University of British Columbia, Faculty of Education, Teacher Education Office, accessed January 11, 2019, <http://teach.educ.ubc.ca/professional-development/updating/>.

23) サイモン・フレーザー大学教育学部専門プログラム部門コーディネーターのサリーン・サドラ＝スラン (Sarine Sadhra-Sran) 氏から 2019年1月30日および2月2日に受信した電子メールによる。

2006～07年にウォルシュとブリガムが教員養成課程を持つ国内41の大学を対象に行った、教員志望の移民向けのプログラムについての調査によれば、サイモン・フレーザー大学のプログラムは2001年に開設されている (Susan Walsh and Susan Brigham, “Internationally Educated Teachers and Teacher Education Programs in Canada: Current Practices (Atlantic Metropolis Centre ~ Working Paper Series: Working Paper No. 18/2-08),” (2008): 21, Atlantic Metropolis Centre, accessed January 15, 2019, <http://community.smu.ca/atlantic/documents/WP18--WalshandBrigham2.pdf>. この論文にはノブルがないため、PDFファイルのページ数を記載した)。隔年開講になったのはここ数年のことだという (サドラ＝スラン氏から2月2日に受信した電子メールによる)。

なお、このプログラムの必修科目を担当するのは、研究者教員ではなく、ファカルティ・アソシエイトと呼ばれる任期付きの実務家教員 (学校教員) である。同大学のファカルティ・アソシエイト制度については、拙稿「カナダの教員養成プログラムにおける『相補的雇用モデル』の効用—サイモン・フレーザー大学に注目して—」、『教員養成カリキュラムにおける現職教員の役割に関する国際比較研究プロジェクト報告書』、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 (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2012)、55-59を参照のこと。

24) Marom, 175.

25) “Elementary & Middle Years Option,” University of British Columbia, Faculty of Education, Teacher Education Office, accessed January 11, 2019, <http://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/elementary-middle-years/>; “Secondary Option,” University of British Columbia, Faculty of Education, Teacher Education Office, accessed January 11, 2019, <http://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/secondary/>. プログラム内に設けられるコホート (専攻等に相当) によっては60以上の単

位を要する場合もある。

26) Aline Niyubahwe, Joséphine Mukamurera et France Jutras, “L’expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec,” *Revue canadienne de l’éducation* 37, no.4 (2014) : 18.

27) Susan C. Walsh, Susan M. Brigham and Yina Wang, “Internationally Educated Female Teachers in the Neoliberal Context: Their Labour Market and Teacher Certification Experiences in Canada,” *Teaching and Teacher Education* 27 (2011): 662. なお、ウォルシュらは、追加の科目履修に納得する移民の例にも言及している。

このウォルシュらの論文では、移民の移住先での教員免許の取得および就職も、新自由主義的な教育政策の影響を受けていることが論じられているが、この点の検討は今後の課題としたい。

28) かつてはマニトバ大学と、オンタリオのオタワ大学とクイーンズ大学にも設置されていた (Walsh and Brigham, “Internationally Educated Teachers and Teacher Education Programs in Canada,” 21–23)。

29) “Admissions: Teacher Updating Program,” University of British Columbia, Faculty of Education, Teacher Education Office, accessed February 8, 2019, <http://teach.educ.ubc.ca/admissions/teacher-updating-program/>.

30) “Professional Qualification Program (PQP): Admissions Requirements,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed January 11, 2019, <http://www.sfu.ca/education/teachersed/programs/pqp/admissions-requirements.html>.

31) 注 29 および 30 に同じ。

32) “Professional Development Program: Elementary Admission Requirements,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed February 8, 2019, <http://www.sfu.ca/education/teachersed/programs/pdp/admissions-requirements/elementary.html>; “Professional Development Program: Secondary Admission Requirements,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed February 8, 2019, <http://www.sfu.ca/education/teachersed/programs/pdp/admissions-requirements/secondary.html>; “Academic & Experience Requirements,” University of British Columbia, Faculty of Education, Teacher Education Office, accessed February 8, 2019, <http://teach.educ.ubc.ca/admissions/apply/academic-and-experience-requirements/>.

なお、教員志望者の学校ボランティアは、カナダでは教員養成課程在学中や修了後の就職活動の一環として行われるのが一般的である (JoAnn Phillion, “Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women,” *Multicultural Education* 11, no.1 (2003): 43; Katina Pollock, “Marginalization and the Occasional Teacher Workforce in Ontario: The Case of Internationally Educated Teachers (IETs),” *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 100, no.2 (2010): 12)。その目的は、将来の職場への適応はもちろん、求職時に必要な推薦状の作成を依頼できるような校長や教員と知り合うことまで含まれる。

33) “Professional Qualification Program (PQP): Jaimie Bin Li, PQP Alumni,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed January 22, 2019, <http://www>.

- sfu.ca/education/teachersed/programs/pqp/alumni-profiles/jaimie-bin-li--pqp-alumni.html.
- 34) “Professional Qualification Program (PQP): Jaspal Gill, PQP Alumni,” Simon Fraser University, Faculty of Education, accessed January 22, 2019, <http://www.sfu.ca/education/teachersed/programs/pqp/alumni-profiles/jaspal-gill--pqp-alumni.html>.
- 35) Marom, 177–178.
- 36) カルガリー大学は、ウォルシュとブリガムが 2006～07 年に実施した調査に対し、このように回答したという (Walsh and Brigham, 22)。
- 37) 分離学校とは、公費で運営されるカトリック系学校を指す (児玉、127)。
- 38) Alberta Education, *Bridging Program for Foreign-Prepared Teachers: Calgary Model*, (Edmonton: Alberta Education, 2012), 15–20.
- 39) Alberta Education, *Bridging Program for Foreign-Prepared Teachers*, 17.  
本稿で取り上げたプログラムのうち、サスカチュワン大学のウェブサイトにものみ、「私たちの州の学校は、これまででない数の外国からの児童生徒が在籍しており、教員の世界も州の人口構成の多様性を反映すべきと考えています」 (“Internationally Educated Teachers Certificate,” University of Saskatchewan, accessed January 11, 2019, <https://admissions.usask.ca/internationally-educated-teachers.php#About>) と、多様性の観点からプログラム開設の意義が明記されている。
- 40) Alberta Education, 17–18.
- 41) Alberta Education, 33.
- 42) “Bridge to Teaching,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, accessed January 11, 2019, <https://werklund.ucalgary.ca/gpe/bridge>.
- 43) “EDER 696.01 L01/B01 Innovation in Education, Fall 2016,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 1, accessed December 21, 2018, [https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.01\\_l01-b01\\_hodgson\\_fa2016.pdf](https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.01_l01-b01_hodgson_fa2016.pdf).
- 44) “EDER 696.02 L02/B02 Teaching Alberta Schools: Approaches to Learning, Teaching and Assessment I, Fall 2016,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 1, accessed December 21, 2018, [https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.02\\_l02-b02\\_baum\\_fa2016.pdf](https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.02_l02-b02_baum_fa2016.pdf).
- 45) “EDER 696.05 L02/B02 Teaching in Alberta II, Winter 2017,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 1, accessed December 21, 2018, [https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.05\\_l02-b02\\_baum\\_w2017.pdf](https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.05_l02-b02_baum_w2017.pdf).
- 46) “EDER 696.04 L01/B01 Teaching with Technology, Winter 2018,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 3–4, accessed December 21, 2018, [https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.04\\_l01\\_baum\\_w2018.pdf](https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.04_l01_baum_w2018.pdf).
- 47) “EDER 696.03 L03/B03 Practicum Support Seminar I, Fall 2016,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 1–8, accessed December 21, 2018, [https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.03\\_l03-b03\\_marinucci\\_fa2016\\_0.pdf](https://werklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.03_l03-b03_marinucci_fa2016_0.pdf); “EDER 696.06 L03/B03 Practicum Support Seminar II, Winter 2017,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs

in Education, 1–6, accessed December 21, 2018, [https://werkklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.06\\_l03-b03\\_baum\\_w2017.pdf](https://werkklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.06_l03-b03_baum_w2017.pdf).

48) Marom and Ilieva, 20, 23.

カルガリー大学のプログラムの 2017 年秋学期開講科目「アルバータの教育 I」のシラバスからは、移民が出身国・地域で獲得した教職や教科に関わる知識や教授経験を尊重する姿勢が確認される。具体的には、学習者と教員としてのアイデンティティの履歴を確認する機会や、講義と文献講読を通して知ったアルバータでの教育・学習方法を、自らの経験と比較し、共通点と相違点を明らかにする課題が与えられていた（“EDER 696.02 L02/B02 Teaching Alberta Schools: Approaches to Learning, Teaching and Assessment I, Fall 2017,” University of Calgary, Werklund School of Education, Graduate Programs in Education, 3–5, accessed December 21, 2018, [https://werkklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder\\_696.02\\_l02b02\\_baum\\_f2017approvedmj.pdf](https://werkklund.ucalgary.ca/gpe/files/gpe/eder_696.02_l02b02_baum_f2017approvedmj.pdf)）。

49) Marom and Ilieva, 19.

50) “Another Step Forward towards a Teaching Certification,” Immigrant Services Calgary, accessed December 14, 2018, <http://settlementcalgary.com/voicesofcalgary/hear-stories-voc/immigrant-stories-voc/another-step-forward-towards-teaching-certification/>; “Pursuing Passions Even When Others Put You Down,” Immigrant Services Calgary, accessed December 14, 2018, <http://settlementcalgary.com/voicesofcalgary/hear-stories-voc/immigrant-stories-voc/pursuing-passions-even-others-put/>.

51) たとえばオンタリオ州教員会が免許保持者に対して行った 2017 年の調査によれば（回答率 18%）、免許取得後の雇用形態は、1 年後（2016 年取得者）が無期雇用教員 20%、長期の臨時代理教員 31%、日単位の臨時代理教員 37%であるのに対し、5 年後（2013 年取得者）はそれぞれ 45%、32%、17%、10 年後（2007 年取得者）は 83%、5%、9%だったという（Ontario College of Teachers, *Transition to Teaching 2017* (Toronto: Ontario College of Teachers, n.d.), 16–17, 65)。他州での標準的なキャリアパスについては、次を参照のこと。拙稿「高等教育としての教員養成の課題—カナダ・ケベック州の養成・採用の接続に注目して—」、『教員養成と採用の接続に関する国際比較研究プロジェクト報告書』、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（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2014）、49–50。同「カナダ・ブリティッシュ・コロンビア州における国際バカロレア・ディプロマ・プログラムと教員の養成」、『教員養成課程におけるグローバル次元の研究—IB 教員養成の国際比較—（報告書）』、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（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2016）、33。

52) Council of Ministers of Education, Canada, *Certification and Workforce Integration*, 8, 15.

53) Clea Schmidt, “Herculean Efforts Are Not Enough: Diversifying the Teaching Profession and the Need for Systemic Change,” *Intercultural Education* 26, no.6 (2016): 585.

本稿第 4 節で挙げたような教員志望の移民向けのプログラムが、オンタリオの大学に設置されている例は確認できなかった。

54) Ontario College of Teachers, *Transition to Teaching 2017*, 28–30.

オンタリオ州外で教員免許を取得し、同州の教員免許を 2015～16 年に新たに取得した者 (回答率 23%) がかつて教職に就いていた国・地域のなかで最も多いのはインドであり (全体の 23%)、次いでアメリカ (同 12%) だった (Ontario College of Teachers, 65, 69)。なお、インドは、2011～16 年の国外からオンタリオへの移住者の出身国のうち最大の 14.7% を占めている (“2016 Census Highlights: Factsheet 8,” Ontario, Ministry of Finance, last modified November 21, 2017, accessed January 27, 2019, <https://www.fin.gov.on.ca/en/economy/demographics/census/cenhi16-8.html>)。

55) この段落の記述は、次を典拠とする。Council of Ministers of Education, Canada, 11–12.

56) シュミットは、移民の英語の発音に関わり、かつてマニトバ大学が設置していた教員志望の移民向けプログラムの履修者が教育実習中に受けた差別的扱いの例を挙げている。それは、その履修者が校長と会話を交わした際、他の教員の面前で「こんな発音のミスをしているのに教員になろうとしているのですか」と言われた、というものだった。この校長自身も移民だったという (Schmidt, “Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers,” 244)。なお、2014 年のカナダ教育大臣評議会の報告書では、調査に参加した移民の教員の多くが、児童生徒と接する上で自分の発音は問題ではなく、児童生徒はその違いを受け入れており、教員に単語の発音の仕方を教える場面もあるといった意見を述べたという (Council of Ministers of Education, Canada, 8)。

57) シュミットは、移民の教員就職をめぐる、英雄のような努力が成功を保証するという支配的な考え方に異議を唱え、移民を一方的に現地の教育制度に適合させようとするのは誤っており不公平だと指摘する (Schmidt, “Herculean Efforts Are Not Enough,” 584–585)。



## 続・「教職中途入職者」に関する予備的考察

前原 健二

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター)

### 1. 本稿の課題と構成

前稿において<sup>1)</sup>、筆者は「教職中途入職者」に関する政策文書及び施策の流れをまとめた。本稿はその続編として、教職中途入職者に関する実証的な研究を進めるための理論的視点を示すものである<sup>2)</sup>。

まず前稿の要点を簡単に確認しておきたい。「教職中途入職者」とは、①大学卒業時に何らかの教育職員免許を取得したものの教職には就かず、いわゆる一般就職者（民間企業及び一般公務員）として相当の期間勤務した後に教職に就く者、及び②大学在学時に免許を取得せず、のちに特別な方法で何らかの教員免許を取得して教職に就く者、を想定している。一般には「社会人経験のある教員」と重なるが、用語の国際的な通用性を意識して「教職中途入職者」または「中途入職教員」を用いる。

教職中途入職者に関する政策文書による明確な言及は 1971 年の中教審答申以来様々に確認できるが、教員免許法制上の例外的位置にある「特別免許状」に関する議論と、一般の教員免許を持つ社会人経験のある者に関する議論、これら両者を含みうる教員採用選考における特例的措置に関する議論などが混在していることも示した。前稿ではまた、「教職以外の社会人経験のある教員を増やす」ことについて、世論においては大いに歓迎する意見が強いとみられること、特別免許状については教育学的な見地からは批判的な見方が根強く存在すること、教職中途入職者の入職後の処遇（研修を含む）についてはほぼ不明であることを指摘した。

研究課題としての教職中途入職者については、人事の基本単位である地方自治体における教育行政レベルの施策や現状から接近するとともに、個々の中途入職教員の側から、またそうした教員を受け入れる組織としての学校の側から接近するという重層的な方法が必要となる。以下本稿では、個々の中途入職教員の側からこの研究課題にアプローチする場合に参考になるとと思われるいくつかの理論的視点を、主に経営学ないし人材管理論の知見を参照しながら提示する。

### 2. 組織的社会化

#### 2.1 組織的社会化の概念

組織的社会化とは、「組織における役割を引き受けるのに必要な社会的知識と技能を、個人が獲得していく過程」「組織への新規参加者が、新たな役割・規範・価値を習得するという形で変化し、組織に適応していく過程」などと定義される<sup>3)</sup>。特定の技術や資格の保持または業務の対象の特殊性に問題を定位した「職業」に注目する場合には「職業的社会化」と、またよりミクロなレベルでの具体的な人間関係が大いに意味を持つ「職場」に問題を定位する場合には「職場的社会化」と表現される場合もある。大ぐくりに言えば、人が新しい環境に適応していく過程ということになる。組織的社会化と職業的社会化、職場的社会化には重なる部分と異なる部分がある。組織的な機能や関係性がほとんど問題にならない職業もあ



るし、逆にたとえば転居に伴う地域コミュニティへの参入のように新しい組織への帰属が特定の職業への所属とまったく結びつかない場合も多い。職場的社会化が仕事のスキルとまったく関わりなく新しい人間関係への適応を意味する場合もあるだろう。

ヴァン・マーネンとシャインは組織への新規参入者が組織に適応していくプロセスを「組織社会化の戦術 tactics」と呼び、それを6つの次元を設定して下図のように分類している<sup>4)</sup>。各次元には、「制度化された」戦術と「個別化された」戦術という対象的なパターンが例示される。これらの観点は、今日においても組織的社会化の実態を分析する際の出発点となるものである。

	制度化された戦術	個別化された戦術
個別性の度合い	新規参入者たちは一斉に標準化された経験を与えられる	個々の新規参入者がそれぞれに切り離される
公式性の度合い	新規参入者たちは古参メンバーとは切り離されて新人向けに準備された経験を与えられる	新規参入者たちは自分の役割をOJTを通じて学ぶ
段階の明示性	新規参入者たちは明確に段階づけられた経験を与えられる	経験の段階はランダムに与えられ、事前の見通しはない
期間の明示性	一つ一つの段階は所定の期間を割り当てられている	一つの段階がどのくらい続くのか、決まっていない
ロール・モデルの存在	経験のあるロール・モデルから、組織の中で経験するだろう事柄について明確な見通しを与えられる	新規参入者たちは自分で状況の見方を確立しなければならず、見習うべき先任者はいない
既有経験の扱い	この組織へ参入する前のアイデンティティが肯定的に評価される、「付加的社會化」	この組織へ参入する前のアイデンティティは受容されることなく否定的に評価される、「剥奪的社會化」

## 2.2 組織的再社会化

個人にとっての組織的社会化は人生の特定の段階で一度だけ生じるものではない。戦後日本社会のように「新卒一括採用」「終身雇用」が典型的な社会においては学校から企業組織への参入がその個人の人生において一度だけ生じるという場合もあり得たであろうが、この場合においても企業組織の中での職場の異動や働き方・経営方針の転換によって新たな組織的社会化が必要となる場合がある。転職・再就職においては明確に新たな組織的社会化が必要となる。これらはまとめて組織的再社会化（再組織社会化、再組織的社会化）と呼ばれる<sup>5)</sup>。

組織的再社会化においては、組織的社会化をみる時と同じ問題と異なる問題が存在する。同じ問題とは、要するに今参入する組織において必要とされる知識、スキル、規範意識や文

化をどのように獲得するかということである。他方、彼らが他の組織で特定の知識、スキル、規範意識や文化をどの程度獲得し内面化しているか、それらが組織的再社会化に際してどのように扱われるべきか（積極的廃棄、無視、温存、積極的活用、等々）といった問題が組織的再社会化においては問われることになる。これらは典型的な新規学卒就職者においては存在しない問題である。

### 2.3 予期的社会化とリアリティ・ショック

社会化の過程で新規参加者が経験する典型的な困難が「リアリティ・ショック」、つまり典型的には学校を卒業して就職し晴れて社会人となったのはいいものの、仕事と職場の「現実」が就職前に思い描いていたものとは大きく異なることから受けるダメージである。リアリティ・ショックは仕事に対して抱いていた理想像の、いわば逆数とも言うことができ、理想像が美しければ美しいほど、ショックの度合いが強くなる。かといって仕事に対して描く理想像が美しくない方がよいのかというと、単純にそう言い切ることもできない。仕事（あるいはこれから入っていく新しい環境）に対する期待や憧れは、新しい課題に立ち向かうモチベーションの源泉として重要であるようにも思われるからである。

リアリティ・ショックを緩和し、仕事・職場からの早期離脱を防止するための働きかけは「予期的社会化」と呼ばれる。これはあらかじめ仕事の現実を、大抵の場合は新規参加者が抱いているイメージと比較すればネガティブな情報として、提示しておくことによって実際の参加後のダメージを緩和しようとするものである。こうした予期的社会化は、新規就職者を対象とした実証研究によれば、有効性があるとされている<sup>6)</sup>。

### 2.4 教員にとっての組織的（再）社会化<sup>7)</sup>

学校教員の場合、新たに入職するメンバーは第一に「教員」という未知の仕事に慣れていく必要がある。ここには実際に授業や児童・生徒指導、学級経営等を行うための技術等の側面と、教員としての役割意識を持つという側面が含まれる。第二に、組織としての学校一般がもっている特徴を理解し、学校教員組織における動き方を身につける必要がある。ここにおいてもまた、実際に必要なスキル・技術と、それを担う役割意識という2つの側面を区別することができるだろう。そして第三に、新任教員として配属された個々の学校の中で、具体的な人間関係も含めた固有の「文化」に適応していく必要がある。

現在、公立学校の新任教員は体系的な初任者研修を受けるから、前掲の6つの次元に即して言えば「既有経験の扱い」を除く5つの次元において制度化された組織的社会的対象となっていると言えるであろう。同時に、実際の学校現場においては（指導教員がつくとはいえ）ほとんど独立した立場で授業を担当する。いわゆる見習いのみに従事するという仕組みは存在しない。そのため、個別化された形式における組織的社会的な同時性、場合によってはより強力に、経験することになる。

中途入職教員の場合、状況はやや複雑になると考えられる。前稿で示したように、中途入職教員は単に新卒入職ではないというだけでなく、何らかの意味で有益な社会人経験を有していると期待される立場にある。この点で、「既有経験の扱い」の次元において、彼らはいわば両義的な期待にさらされる可能性がある。つまり、前職の経験から獲得した規範や文化を保持したまま教員の職業世界ないし具体的な学校という職場に参入する（いわゆる

「新しい風を吹かせる」ことが期待される一方で、そうした既存の経験とは独立に、純粋に新任の教員としての組織的社会化を完遂することが求められると考えられる。このような、いわば付加的社会化と剥奪的社会化の間のアンビバレントな状況において個々の中途入職教員がどのような組織的再社会化を経験したか、その主観的な経験を収集する必要がある。

中途入職教員は少なくともある程度の社会人としての経験を有しているから、少なくとも何らかの組織的活動に対する理解を有しているであろう。つまり大学生から直接(あるいは非正規の教職勤務を経て)教職に就く場合と比較して、その点ではすでに一定の組織的社会化を経験しているはずである。このことは、中途入職教員の、教職への組織的再社会化を幾分容易にすると考えることができるが、しかし逆に、むしろそのことが教職への適応を困難にする可能性もある。この場合、学校という職場の組織的特性が一般的な企業組織の組織的特性とどれほど類似しているか(あるいは相異しているか)、という問いを立てることが大いに意味を持つことになる。

教員の世界において、はじめの3年間がその後の成長を大きく左右すると言われることがある<sup>8)</sup>。「3年間」という期間に特定の意味があるわけではないと思われるが、このことは企業等における人材育成についても同様の指摘がある<sup>9)</sup>。一定の組織的社会化を受けた後に教員としての組織的再社会化を受けることになる中途入職教員たちにとっての、教員としての「はじめの3年間」の持つ意味にも注目する必要がある。

中途入職教員が、入職後にどのような、またどの程度のリアリティ・ショックを受けるかという問題も興味深い。中途入職教員にとってのリアリティ・ショックを緩和するための行政的な施策は特段存在していないように思われる。今日の社会環境においては、教職に対する予期的社会化は、ほとんど一般のメディア空間において提供されていると言ってよい。メディア空間の特性上、そこで提供されるのは特殊で例外的な、大抵の場合はネガティブな情報である。それらによって、また既存の経験によって、中途入職教員のリアリティ・ショックは軽減されているかもしれない。いずれにせよ、教職への中途入職者のリアリティ・ショックがどのようなものであるのかを探究するという観点は、有益であろう。

### 3. 教職への中途入職のキャリアパス

#### 3.1 年齢の問題

教職への中途入職において、あまりにも短い社会人経験は、それを特段の考慮の対象とする必要はないだろう。他方、相当の年月を経た後に教職へ転じるというキャリアパスは、その個人的な意欲は大いに認められ、評価されるべきものだとしても、教職への組織的社会化を困難にするのではないかという疑問を惹起する。実務的には、たとえば教員採用選考においてしばしば特例的な選考の対象となる社会人等の経験は「3年以上」である。このことは、逆に言えば、3年未満の社会人経験は特別な考慮に値しないという判断があるということの意味するであろう。反対に、たとえば40代で十分な社会人経験を有する人物の教職への組織的再社会化が円滑に進むと考えられるかとなると、無条件に肯定的に答えることはためらわれる<sup>10)</sup>。

以上のように考えるならば、教職への中途入職において、①他の職の経験年数について、最低限の望ましい「長さ」をどのように考えるべきか、②社会人経験が有意味に評価される

という前提の上で、実年齢において何歳程度までの人物が中途入職教員足り得るのか、という二つの問いが生じる<sup>11)</sup>。もちろん年齢と経験知の蓄積の速度や深度の関係は個人的差異がとても大きいと考えられるから、制度論的には個人の実情に応じた配置や研修、職務分担のあり方がどのように考えられるか、その際、中途入職教員については新卒教員（一般の社会人経験のない教員）とは異なる処遇を構築することができるか、それが可能だとした場合に年齢と他職種経験年数という客観的な指標以外のいかなる指標が用いられるべきか、といった論点が生じることになる。

### 3.2 理由ないし動機の問題

教職への中途入職においては、一般的な企業社会から教職への移行に至る理由ないし動機も大きな論点となる。「民間経験をした教員は多いが、民間ではもたなかったから教員になったのではと思われる人も多い。」（「教員採用・研修の在り方と教員養成との連携方策等に関する特別委員会（第1回）議事要旨」（平成11年））といった見立ては、実証的な論拠は欠けていると思われるものの、特に珍しいものではないと思われる。

一般的に言って、前職の退職の理由と現職への入職の理由は必ずしも直結するわけではない。ネガティブな理由（たとえば「人間関係がよくなかったため」「仕事がうまくできず自信を失った」等<sup>12)</sup>）による退職がネガティブな理由による再就職先の選択につながるわけではないし、ポジティブな理由（たとえば「キャリアアップのため」「学んだ事、技能・能力が活かせられない」等）によって退職したとしても再就職先はネガティブな理由で選択することもあるだろう。つまり、能力不足を感じ自信を失った結果として企業を退職したとしても、「能力がなくてもなんとかなるだろう」という理由から再就職先として教職が選択されるとは限らない。教員の仕事に改めて魅力を感じ、成長の意欲と使命感をもって教職を選択することも大いにあり得るだろう。逆に、キャリアアップを期して退職したものの、思ったような再就職先が見つからずに仕方なく教職へ入ろうとする場合もあるかもしれない。

前職の退職から教職への中途入職のキャリアパスに関わっては、「相談相手」の存在及びその属性も検討される必要がある。たとえば家族や親戚、親しい友人に教職関係者がいる場合、教職への中途入職は比較的展望しやすいものとなるかもしれないし、相談相手の存在はリアリティ・ショックを和らげるものとなるかもしれない。

### 3.3 同期集団との距離感

一般的な企業社会において、同期集団（同一年次入職者のグループ）は組織内のキャリアにとって大きな意味を持つ。同期集団は階層的なポスト構造の中でいわゆる昇進レースの準拠集団となることもあるが、互いに助け合い学び合う非公式な拠り所となることもある<sup>13)</sup>。教員世界においても、一年にわたって続く初任者研修は初年時の職業スキルの習得を支援するという公式の目的の他に、同じ年次に入職した教員の横のつながりを深め、その後の勤務においても公式な情報交換を容易にするとともに非公式な支え合いの機会をつくっている。

中途入職教員も、当然に初任者研修を受ける。とはいえ、特に非公式的な側面で、初任者研修が中途入職教員にとって有する意味については議論の余地がある。繰り返しになるが中途入職教員は典型的にはある程度年齢が高く、大学卒業後に企業等において勤務した経

験を持っていると想定される。これらの特徴が同期集団における仲間づくりにおいてやや不利に作用する可能性が考慮されなければならない。つまり中途入職教員は、初任の一年間を通じて同期集団からの距離を感じて過ごしがちなのではないだろうか<sup>14)</sup>。

実際の学校現場においても中途入職教員の立ち位置はかなり微妙なものになりがちだと想像される。中途入職教員は、平均的に年齢が高いと考えられる。保護者や児童生徒に対して教員の前歴が詳細に提示されることはあまりないから、保護者や児童生徒は新任の中途入職教員に対して「年齢相応の」期待を抱くだろう。こうした状況において、中途入職教員は典型的新卒教員よりもはるかに大きな役割期待と実力とのギャップを感じることになる。

日常的な校内での関わりにおいても、新任の中途入職教員は同等の年齢の典型的教員に比して「仕事ができない」、あるいは年下ではあるがはるかに長い経験年数を持つ教員の方がはるかに「仕事ができる」という状況も大いに予想される。中途入職教員はこうした状況を、しばしば独力で、克服していなければならぬ。換言すれば、典型的教員よりもはるかに高いスピードで教員として成長していかなければならないと考えられる<sup>15)</sup>。

### 3.4 中途入職教員にとってのロールモデル

中途入職教員が構造的に抱え込むことになる課題の一つとして、自分にとっての「ロールモデル」を見つけにくいという点も挙げられる。ここでいうロールモデルとは、中期的な職能成長を展望する際に目標とすることのできる、比較的近い場所にいる具体的な人物のことである。典型的な新卒教員は、一年二年先輩の教員をみて、経験知の違いを実感し具体的な成長の目標とすることができる。中堅の教員をみてある程度中期的なキャリアイメージを持つこともできる。もちろん中途入職教員も自分の成長をイメージしようとするであろうことは疑いないが、似たようなキャリアパスを持った教員はとても少ないと思われる。中途入職教員がどのようにロールモデルを見つけ、あるいは見つけられずに、教員生活を過ごしているかという点も興味深い論点となる。

## 4. ジェンダーの視点

本稿が定義する限りにおける中途入職教員について、男性と女性ではその組織的再社会化のあり方や中途入職の意味付け、年齢や入職動機、ロールモデルの捉え方などすべての面において傾向的な差異が存在することも考えられる。この問題にはいくつかの要素が絡むため、複雑である。

第一に、日本社会においては一般的に男性と女性の間には雇用のされ方に違いがある。男性の場合はある程度の非正規雇用群を抱えながらも新規学卒後に高い比率で正規雇用の労働者となり、一般的な定年が近づくにつれて正規雇用の比率が下がっていく。女性の場合、新規学卒後にある程度の比率で正規雇用の労働者となるものの20代後半から30代にかけてその比率が減少し、結婚・子育てというライフイベントが一段落した後に正規非正規の労働者として労働市場に再参入し、中高年期を経て徐々に労働市場から退出していく(いわゆるM字カーブ)。こうした男性と女性の就業構造の違いは、教職への中途入職にもある程度反映される可能性がある。

第二に、小学校教員については顕著に、中学校教員についてもある程度まで、教職の「女性職化」が進行している。新卒段階において(あるいは大学進学時の学部学科の選択の時点

で) 教職を選好する比率にジェンダーバイアスがあるとすると、それは中途入職教員についても存在する可能性がある。この点で、教職への中途入職の主観的意味は男性の場合と女性の場合で構造的な差異があることが想定される。つまり男性の中途入職教員と女性の中途入職教員は同じ枠組みで理解することが妥当でない可能性がある。慎重な解釈と掘り下げが必要となるだろう。

## 5. 小括

今後の調査研究に向けて、以上に挙げてきた論点を改めてまとめておく。

- ①中途入職教員にとっての組織的再社会化の様態を、たとえばヴァン・マーネンらの6次元モデルを踏まえて分析すること
- ②特に前職の組織的社會化の資産がどのように扱われるのか、付加的社會化と剥奪的社會化の観点から明らかにすること
- ③中途入職教員にとっての「教員としての初めの3年間」の意味を検討すること
- ④新卒入職教員との違いの有無・内容に注目しつつ、入職時のリアリティ・ショック、その緩和と適応の過程を明らかにすること
- ⑤入職年齢をとりあえずの指標としつつ、個々人の特性も加味した中途入職教員のための処遇について明らかにすること
- ⑥教職への参入を希望した動機、相談相手の存在を明らかにすること
- ⑦中途入職教員にとっての「同期」や「仲間」の意味を明らかにすること
- ⑧中途入職教員にとってのロールモデルの存在について検討すること
- ⑨教職への中途入職において、男性と女性の違いという観点の有用性について検討すること

2019年度以降、インタビュー調査を中心に、上記の観点を踏まえて中途入職教員に関する研究を具体的に進めていく予定である<sup>16)</sup>。

## 注

- 1) 前原健二『『教職中途入職者』に関する予備的考察』、『教員養成カリキュラム開発研究センター年報』Vol.17、2018年。
- 2) 本稿は2018年度に教員養成カリキュラム開発研究センター第3部門のプロジェクトとして実施した共同研究「中途入職教員に対する研修と処遇」の中間報告である。
- 3) 高橋弘司「組織社會化研究をめぐる諸問題 ―研究レビュー―」、『経営行動科学』第8巻第1号、1993年。なおここに引用した二つの定義の一つ目はヴァン・マーネンとシャインによるもの、二つ目はワヌスによるものである。
- 4) 中原淳『経営学習論』東京大学出版会、2012年、67ページ以下を参照の上、改変した。
- 5) 参照、同上、155ページ以下。
- 6) 同上、59-60ページ。
- 7) 参照、町支大祐「学校への新規参入と適応―組織社會化」中原淳監修、脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学する』北大路書房、2018年、第6章、及び町支「若手教師が抱

える困難—参入時の困難経験」(同第7章)、「初めての移動—初任校から2校目への環境変化」(同第8章)、「若手教師としてリーダーを務めること—リーダー経験」(同第9章)。ここで町支が基本的対象としているのは、「若手教師」という用語からも推察されるように、新卒採用教員であるが、そこでの考察の視点は本稿にとっても大いに参考になる。

- 8) 高井良健一「生涯を教師として生きる」、秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』第6章、有斐閣、2006年。
- 9) 中原、前出、74ページ以下。玄田有史・堀田聰子『『最初の三年』は何故大切なのか』佐藤博樹編著『働くことと学ぶこと 能力開発と人材活用』第2章、ミネルヴァ書房、2010年、33ページ以下。また金井壽宏は、企業内部での最初の配属、最初の上司の影響が長期に渡って意味をもつことを指摘している。金井『仕事で「一皮むける」』光文社、2002年、49ページ。
- 10) なおこの文脈においては、前稿と同様に、いわゆる「民間人校長」は検討の対象から除外している。
- 11) 現状において、教員採用選考試験の受験年齢制限を「満59歳」(事実上の年齢制限なし)に設定している県市もあるが、本研究は今のところ入職年齢の行政的な上限に関する問題を検討の対象とする意図を有していない。
- 12) 退職理由として例示する文言は、独立行政法人労働政策研究・研修機構『若年者の離職状況と離職後のキャリア形成(若年者の能力開発と職場への定着に関する調査)』2017年、からとったものである。
- 13) 中原淳は大規模調査に基づいて職場における「他者からの支援」、特に「精神支援」の提供者として、同期の重要性を明らかにしている。『職場学習論』東京大学出版会、2010年、48ページ以下。
- 14) 筆者らが2018年度中に試行的に実施したインタビュー調査で、企業勤務の後に30歳前後で教職についてのインタビューの対象者は、教職大学院へ入り同じ年齢層の教員とともに学ぶ中で初めて「仲間」ができた気がしたことを語っていた。これは、典型的新卒採用教員にとって初任者研修が果たす機能を教職大学院が果たしたものと解釈することができるように思われる。
- 15) 一般企業の事例として、中途入職者は採用2年目あたりで一旦相当に高い評価を受けるようになるもののその後の「伸び」があまり見られず、継続的に伸び続ける新卒採用社員と異なる傾向にあることが報告されている。小林英夫「日本企業における中途社員の伸び悩みの研究」『経営・情報研究：多摩大学研究紀要』20、87-102ページ、2016年。なおそこにおける社員の「伸び」は、上司による定期的な相対的業績評価に基づいて定量化されている。このことの企業社会における当否はさておき、教員については業績の評価そのものがきわめて難しく、そうした定量的比較が困難であることは言うまでもない。
- 16) 問題関心と研究方法において直接的に参考にされるべき先行研究は教師のライフヒストリー研究である。興味深いことに、たとえば山崎準二が『教師という仕事・生き方』(日本標準、2005年)で取り上げている20人の教師は、記述内容から読み取れる限りにおいては全員が教職以外の仕事を経験せずに教職について、その限りでは典型的キャリアパスをたどっている教員である。教職中途入職者研究は、それらの先行研究の枠組みを多少とも拡張するものであると言えるだろう。

2. プロジェクト報告
3. センター活動報告
4. センター主催事業
5. センター教員研究活動報告
6. 事業報告





## 2. プロジェクト報告

### 教員養成カリキュラムの検証

#### —創成期の東京学芸大学卒業生に対するインタビュー調査をもとに—

本プロジェクトは、本学創成期の卒業生たちの受けたカリキュラムとその後の教職生活に関する調査研究をもとに、教員養成カリキュラムが教師の成長にいかなる意味と効果をもたらすかという検証を目的としている。大学の機能は、戦後の教員養成教育を構築しようとしたカリキュラムの提供者側の意思のみならず、卒業生という当事者や社会の人々の、大学教育に対する意味づけとその利用の仕方によって規定されていると考えられるからである。インタビュー調査の対象者は、東京学芸大学の創成期、すなわち 1949 年 5 月 31 日法律第 150 号国立学校設置法により、それまでの東京第一、第二、第三、青年の各師範学校を包括し、新制大学として設置されて以降、各師範学校が分校として併存した状態を終え、現在の小金井地区に統合された 1964 年 4 月 1 日までの時期に、東京学芸大学を卒業した 10 人の卒業生（男性 6 名、女性 4 名）と、同時期に大学教官として教鞭をとられた教官 1 名である。さらに本研究は、以上のインタビュー調査と並行して、大学が当時実施した「新入学学生に関する調査」「学生生活実態調査」「卒業生追求調査」を分析した。

本年度は、これまでに刊行した報告書や学会発表報告を深める形で、当時の東京学芸大学入学者の社会的背景（諸属性）、学生生活・学生文化の特質、さらに卒業後の職業生活について、当時の社会背景を踏まえて検討をすすめるとともに、陣内靖彦名誉教授から寄贈された東京学芸大学の歴史資料の整理を行った。

#### 参考文献

金子真理子、三石初雄、嶋中道則、岩田康之、上杉嘉見、陣内靖彦、櫻井眞治、安井崇、山崎準二、高井良健一『教員養成カリキュラムの検証—創成期の本学卒業生に対するインタビュー調査をもとに—』教育実践研究推進機構特別開発研究プロジェクト報告書、2011 年

金子真理子、早坂めぐみ「教員養成の理念・実態・機能—創成期の東京学芸大学生に対する調査をもとに—」『日本教育学会第 70 回大会要旨集録』2011 年、pp.284-285

(金子 真理子)

## 初等教員養成カリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互連関

社会科と理科は、社会科学と自然科学という異なる学問体系を背景とし、相補的なものとして位置づけられることが多いが、私たちが生きているこの世界のありようを発見し、理解し、それに主体的にかかわっていこうとする資質を育てるという目的は共通している。これらの教科を通しての学びは、学習者のいかなる知識、能力、生きる上での糧になるのか。本プロジェクトの目的は、教員養成大学で教えられている社会的なもの見方と理科的のもの見方について理解するとともに、これらが学生の学習の中でどのように相互に関連し、自らの学びと教えることに生かされていくのかを検討することである。

今年度は、2018年6月12日（火）に第1回研究会、8月30日（木）に第2回研究会を開催し、教員養成にかかわる大学教員と附属学校教員が分野の垣根を超え、教科学習の目的を議論するとともに、各教科内容をあわせて学ぶことになる学生の視点に立って検討した。学生に対しては、10～11月に「教職実践演習」の授業のなかで社会科専攻と理科専攻のA類生とB類生に質問紙調査を実施するとともに、2月に学生を対象とした聞き取り調査を行った。

以上の結果を踏まえ、本年度末には、大学における教員養成において教科を学ぶことにどんな目的や意義があるかを検討・整理し、下記の構成で報告書を刊行した。

### 第1部：大学における教科の学びの教員養成における意味の検討

- ・大学教員は、各自の専門分野の学び（学び方）が、教員養成にとっていかなる意義を持っているかを検討する。大学での専門分野の学びは、将来の教師を育てることを念頭に置いた時に、どのような意味を持つのか。大学における教科の学びは、小中高で学ばれてきたこととくらべて、質的にどう異なるのか。そこに現れる教員養成にとっての教科の学びの目的と核心（本質的知識）は何か。それは、学生が教師になった時の教育活動にどのように直接的あるいは間接的に生かされる（転用される）ことを見込んでいるのか。
- ・附属学校教員は、大学でのどのような学び（学び方）が、教師として働く上で、直接的・間接的に生かされているか。自身の経験や同僚や実習生を見てきたなかで、大学における学びの何が有効で、何が足りないか。現場から見て必要と思われる教員養成における学び、実践と研究の関係、学問の教育的意義等の観点などについて検討する。

### 第2部：学生調査の分析

社会科専攻と理科専攻の教職実践演習の授業のなかで、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程の学生に質問紙調査を実施した結果を分析する。

大学教員と附属学校教員が、どういう知識を持った教師を育てようとしてきたか、学生はそれをどのように受け止めているのかを整理・検討する作業を通して、今後も教員養成の役割とともに教師の専門性について再検討していきたい。

（金子 真理子）

## 多文化社会における移民の教員養成・採用に関する研究

本プロジェクトの目的は、移民・外国人の教員就職という観点から日本の教員養成・採用のあり方を検討することであり、最終年度は以下の2つの課題に取り組んだ。

第一に、世界有数の移民受け入れ国のカナダでの移民の教員養成・採用制度に注目し、その背景、現状、課題を明らかにすることである。昨年度は、カナダの教育学界での移民の教員就職をめぐる問題の状況を把握するため、先行研究を収集した。その上で今年度は、教職経験を持つ移民が、移住先で教員免許を取得する方法について調査を行った。

教員志望の移民が最初にコンタクトをとるのが、教員免許を管理する州の機関である。この機関が、移民の出身国・地域の教職課程等での学修内容や成績等を、授与条件に照らして審査する。この制度は移民の教員就職のニーズにこたえるものであり、10州・3準州のうち9州で確認できた。

審査の結果、単位の不足が指摘されると、移民には、その分を大学で履修することが求められる。大学によっては、移民向けに特別に組まれたプログラムを持つところもある。昨年度収集した先行研究によれば、2006-07年度の時点でオンタリオ2校、マニトバ1校、ブリティッシュ・コロンビア2校に開設されていたという。今回のプロジェクトでは、新設がケベックに1校、サスカチュワンに1校、アルバータに2校、継続がブリティッシュ・コロンビア2校であることが確認できた。プログラムは教育学部または大学院教育学研究科が開講しており、そこでは各州の教育政策およびカリキュラム改革の動向、推奨される教育方法などを扱う科目を必修化している場合が多い。さらに、教職経験者にも免許授与基準を満たす長さの教育実習が課される。

なお、先行研究は、こうした大学での学修の過程で移住先の教育政策への適応を求められ、過去の教職経験が正当に評価されていないと感じる移民の存在を明らかにしている。就職についても移民の不満は大きく、実際に国内で養成された教員に比べて採用状況が芳しくないという調査結果もある。学界では、教員人口の多様化が、多文化化がますます進むカナダの学校で必要と認められながらも、期待通りにはなっていないのである。以上の成果は、上杉嘉見「カナダ諸州における教職経験を持つ移民の教員免許取得と採用をめぐる課題」として本誌上で発表した。

今年度の第二の課題は、移民の子どものニーズにこたえる教員養成をめぐり、意見交換の場を設けることである。これは教師教育実践交流ワークショップ「移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—」として、2018年11月17日に開催した。前半は、日本の外国人児童生徒教育とドイツの移民の子どもの教育を専門とする講師2名から、それぞれの国の大学での特徴的な取り組みについて報告があり、後半は、参加した多文化教育や言語教育の研究者等を交えて、比較教育学や異文化間教育学を欠く現在の日本の教職科目の問題をテーマに討論を行った。ワークショップの詳細は本誌で報告している。

本プロジェクトを通して確認されたのは、将来的には日本でも、移民の教員養成と採用を通して外国人児童生徒の教育を強化することが望まれる一方、少なくとも教職科目を、多文化社会を前提にした内容に改めるなど、外国人児童生徒教育の専門家養成に偏らず、また移民の教員頼みにならないよう対策をとる必要があるということである。プロジェクト終了後もこの課題については注視していきたい。

(上杉 嘉見)

## 教員養成における実践的プログラムの運営に関する研究プロジェクト

本プロジェクトは、昨年度に引き続き、国内の国公私立大学で行われている教員養成プログラムのうち、特に政策的な要請の強い「実践的」プログラムのあり方に焦点づけて、その運営や評価のありようの検討を行ってきた。

本年度は、前年度までに行った大きくふたつの調査研究—(1) 日本国内の、課程認定を得ている全大学を対象とした、教育実習等の実践的プログラムの運営に関する実態調査、および(2) 比較研究的手法を用いた、東アジア四都市（東京・ソウル・上海・香港）の実習生対象の意識調査—を踏まえ、成果をまとめて図書を刊行する準備を行った。

また、これと合わせ、上記(2)をさらに発展させて香港教育大学学校協作及体験事務處（School Partnership and Field Experience Office, SPFEO）との国際共同研究プロジェクトを立ち上げるべく協議を行っている。

（岩田 康之）

## 教員養成の構造変容に関する研究

「開放制」原則下の日本では、2005年度の抑制策撤廃を機に、小学校の教員養成プログラムを新たに提供する公私立一般大学が激増しつつある。その一方で、主に旧制の師範学校を母体とした教員養成系大学・学部においては教員養成課程の量的縮小が進んでおり、教員養成プログラムの提供側（プロバイダ）の多様化や新規採用教員のシェアの変化に加えて教員養成を行う大学と教育委員会（主に公立学校教員の人事権を持つ都道府県・政令指定都市レベル）との関係の変化、さらには同時期の課程認定行政の運用強化の影響もあって教員養成プログラムそれ自体や指導体制にも大きな変化が生じつつある。

こうした教員養成システムの構造変容に鑑み、本プロジェクトでは昨年度より、新規参入大学の提供する教員養成プログラムやその指導体制が、既存の教員養成系大学・学部や、これ以前から小学校教員養成プログラムを提供していた伝統的な一般大学と比べてどのような特質を持ち、そうした日本の教員養成システムの変容が小学校教員の力量形成にどう影響するかを、比較研究的視野も含めて検討していくこととしている。財源は主に科学研究費基金「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容に関する調査研究：小学校教員を軸に」（基盤研究(C)・研究代表者岩田康之 17K04609）に依っている。

今年度は、主に 21 世紀初頭の日本における高等教育政策との関係で分析を進めている。具体的には、大きく以下の二点になる。

(1) 新規参入大学の特質に関して、高等教育分野における検討状況を参照しながら検討を行った。これに関わって、村澤昌崇氏（広島大学教授）および高旗浩志氏（岡山大学教授）に話題提供をいただく形で、日本教育学会第 77 回大会にラウンドテーブル（2018 年 8 月 30 日、於・宮城教育大学）で問題提起を行った。

(2) 抑制五分野（医師・歯科医師・獣医師・船舶職員・教員）の中で、教員養成分野のみが真っ先に抑制策が全面的に撤廃された経緯についての検討を行った。これについては、この抑制策撤廃を打ち出した「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」の主査であった村山紀昭氏（元北海道教育大学長）にヒアリングを行い（2018 年 10 月 19 日）を行い、同氏提供の関連資料等を元に分析を進めた（本年報所収の岩田康之・米沢崇「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容(2)－教員養成分野に関わる抑制策撤廃の経緯と課題－」参照）。

さらに、比較研究的手法による分析に着手すべく、香港比較教育学会大会（2019 年 3 月 16 日、香港教育大学）において、“Power Balances for Initial Teacher Education in Market Theory: Consideration from Japanese Case after 2000s”と題した提案を行っている。

今後は、典型事例の検討に入っていく予定である。

（岩田 康之）

## 「中途入職教員に対する研修と処遇」プロジェクト

第3部門では2017年度から「中途入職教員に対する研修と処遇」に関する研究プロジェクトを開始した。現時点での共同研究員は青木純一・日本女子体育大学教授である。現在、多くの県・政令市が教員採用選考試験においていわゆる「社会人経験者」に対する優遇措置を設けている。優遇措置の内容は多様であるが、基本的な考え方として、それは教員以外の職務の経験を教員としての採用選考におけるアドバンテージとして位置づけるものである。教員として採用された後、彼らの社会人経験は初任者研修やその後のキャリア形成においてどのように考慮されているであろうか。また彼らの存在は、学校にとってどのようなアドバンテージとなっているか、というのがこのプロジェクトの問題関心である。

2018年度中は4回の研究会を開催し、予定しているインタビュー調査の構成、視点、理論的背景について意見交換を行った。その過程で検討された論点等については本年報所載の前原健二、「続・『教職中途入職者』に関する予備的考察」にまとめている。そこでの記述と重なるが、検討された論点を摘記すれば次のようになる。

- ①中途入職教員にとっての組織的再社会化の様態を、たとえばヴァン・マーネンらの6次元モデルを踏まえて分析すること
- ②特に前職の組織的社會化の資産がどのように扱われるのか、付加的社會化と剥奪的社會化の観点から明らかにすること
- ③中途入職教員にとっての「教員としての初めの3年間」の意味を検討すること
- ④新卒入職教員との違いの有無・内容に注目しつつ、入職時のリアリティ・ショック、その緩和と適応の過程を明らかにすること
- ⑤入職年齢をとりあえずの指標としつつ、個々人の特性も加味した中途入職教員のための処遇について明らかにすること
- ⑥教職への参入を希望した動機、相談相手の存在を明らかにすること
- ⑦中途入職教員にとっての「同期」や「仲間」の意味を明らかにすること
- ⑧中途入職教員にとってのロールモデルの存在について検討すること
- ⑨教職への中途入職において、男性と女性の違いという観点の有用性について検討すること

なお、次年度以降に本格的に予定している教職中途入職者に対するインタビュー調査に備えて、試行的なインタビュー調査1件を実施した。

(前原 健二)

## 現職教員研修推進機構の事業に関わる調査と研修プログラムの開発

第3部門（現職教員研修プログラム研究開発部門）においては、2016年から表記プロジェクトをスタートさせた。本プロジェクトは東京学芸大学第3期中期計画に盛り込まれた現職教員研修に関する取り組みと連動するものである。

2016年度には関東圏内の県教育センター等への聞き取り調査を実施、2017年度は主に東京都内の区市教育委員会を対象とした交流企画とともに研修ニーズ調査が行われた。2018年度も同様に、区市教育委員会の研修企画担当者と本学教員との交流企画を兼ねたミニシンポジウムが開催された。

区市教育委員会が企画、実施する研修プログラムについては次のような点が検討され解決されることが望ましい。第一に「経費」の問題である。外部から講師を招く場合、一般的に講師謝金と交通費が経費として必要になる。自治体によってはこれが負担となる状況がある。2016年度の聞き取り調査でも確認されたように、県が地元国立大学教育学部と一種の協定を結び大学教員の講師派遣については謝金・交通費の支払いを免除することとしている例がある。東京学芸大学は従来そうした取り決めを結んできていない。第二に「ひと」の問題である。特定の課題について、適当な研修講師を選定し委嘱する作業はそれほど容易ではない。最も期待されるのは「大学」であるが、大学にはそうした現職教員研修の依頼に的確に対応できる窓口がない。第三に「内容」の問題である。研修の企画にはそれぞれに狙いがある。外部の講師が担当する場合、その狙いに沿って研修の内容を具体化することが求められる。そのためには丁寧な擦り合わせが必要になるが、それをするには多くの実務上のコストがかかる。

東京学芸大学現職教員研修推進機構はこうした課題の解決を目標としている。2018年度は、2017年度のニーズ調査に応じて申し込まれた区市の研修講師に関しては謝金を必要としないこととし、学内で適切な講師を依頼して派遣する試みを行った。本件にかかる取り組みは本年度で一旦終了する。この取り組みにおいて軌道に乗った企画は多くなく、学内の体制も十分整備されているとは言えないが、それらを通じて得られた知見を総括して大学と現職教員研修の望ましく持続可能な関係を構築していくことが求められる。

第3部門としては、神奈川県教育委員会県西教育事務所の協力を得て、新任総括教諭（一般の主幹教諭に相当）に対する学校組織マネジメントに関する研修プログラムの内容開発1件を行った。

（前原 健二）





### 3. センター活動報告

#### 平成 30 (2018) 年度教員養成カリキュラム開発研究センターの全体的活動

2017 年 11 月に文科省から教職課程コアカリキュラムが公表された。そして、これに続くように各教科におけるコアカリキュラムの検討・作成が幾つかの大学で行われている。文科省が主導する今回の教員養成の改革は、従来の大学院修士課程の大幅な教職大学院への移行と連動して、かつてない急速なスピードで進められている。教科における改革は、教科内容学的な観点から養成を行うものとされ、その内容の精査と研究が求められている。

本センターでは毎年、教員養成における制度やカリキュラムについて客員教授による研究会を年間複数回開催してきた。本年度は現在の改革に関するテーマで研究会を開催し、21 世紀の教育目標、教科内容学的研究の動向とカリキュラム、教職大学院での教師教育、地域連携と教員養成大学・大学院などについて、俯瞰的な立場から知見を蓄えてきた。また、これらの内容は大学改革と直接に関わるものであるため、本年の研究会は全て公開とし、大学のポータルシステムにより教職員へ開催情報を発信した。これらの内、教科内容学的研究については FD 認定を受けた研究会とし、全学の教員に広く参加を呼び掛けた。さらに、研究会のテーマと連動したシンポジウム「教員の「学び」と「育ち」を問い直す」を 12 月に開催し、「理論と実践の往還（融合）」を掲げる教職大学院における「学び」がどのように教師の「育ち」を実現しているのか、そこにどのような課題や工夫、そして成果が見出されたのかを教職大学院での所属もしくは在籍経験のある 3 人の登壇者とともに参加者が考える機会を提供した。

本センターは 2000 年の設立以来、毎年海外から客員教授（准教授）を招聘し、諸外国の最新の教育事情の情報を収集するとともに、カリキュラムや教師教育における学術交流を深めてきた。従来、中国の大学との繋がりが強い傾向にあったが、近年、ドイツとの学術交流が深まったことは特筆すべきことであろう。これは 2016 年にドレスデン工科大学教師教育研究センターのアクセル・ゲールマン教授を客員教授として招聘したことを端緒とするもので、翌 2017 年には、同教授が若手の所員 2 名と共に本学を再度訪れ、2018 年春から夏にかけては本センターから 3 名が、それぞれ別個に訪独し同教授らと情報交換を行った。また、同年 9 月にはドレスデン工科大学が神戸で開催した日独学際シンポジウムの一つのセッションとして「日独における学習と教師教育のデザイン」ワークショップが行なわれ、本センター所員も参加し交流を深めた。さらに 11 月にはドレスデン工科大学教師教育研究センター主催の国際シンポジウム「改革における教師教育：世界の潮流、国と地方の方策と要因」があり、本センターから 3 名が招待講演を行いさらなる学術交流を深めた。

また、本年度は本センターの研究成果の一層の普及を図るため、最新の研究年報（第 17 巻）については全文を PDF で公開した。また、研究会やシンポジウムについても逐次ホームページやポータルに掲示を行い広報に努めた。

## 1) 研究の推進

### ① 全国の教員養成カリキュラム研究の先導的なセンターとしての研究活動の推進

本センターの目的である(1)初等中等教育のカリキュラム構造やその内容の徹底的な研究を通して、新たなカリキュラムの開発研究を持続的に行うこと、(2)課題解決能力やカリキュラム開発能力等、教員の資質能力を飛躍的に高めるための創造的なプログラムを開発すること、を推進するために、上記教育政策の動向を踏まえつつも、全国の教育関係者の叡知を結集して、併せてカリキュラムや教員養成・教員研修に関する情報を広く収集し、その情報を必要とする人々にいち早く発信することのできる情報発信基地となることを目指してきた。これらの活動推進の一つとして、本年度末に研究成果をまとめた出版を行う予定である。

### ② 各部門の研究活動の推進

センターの目的を果たすために、以下の3つの部門で研究を推進した。

第1部門(カリキュラム構造研究開発部門) 金子真理子

第2部門(教員養成プログラム研究開発部門) 岩田康之、上杉嘉見

第3部門(教員研修プログラム研究開発部門) 前原健二

第1部門では、教員養成のカリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互連関を社会科と理科について、各々のものの見方を理解するとともに、学習の中での関連や自らの学びと教えることへの活用について検討した。また、教員養成カリキュラム検証のための本学創成期の卒業生に対するインタビュー調査を分析し知見を整理した。第2部門では、多文化共生の観点から日本の教員養成のあり方を検討することを目的として、カナダ諸州での移民の教員免許取得と就職状況について調査した。また、教員養成における実践的プログラムの運営に関し、調査結果の刊行計画を進めるとともに、教育実習に関する国際共同研究の準備を進めた。さらに、教員養成の構造変容に関して、新規参入大学の特質に関する検討、抑制五分野の中で教員養成分野のみが撤廃された経緯の検討を行った。第3部門では途中入職教員に対する研修と処遇について研究会を開催するとともにインタビュー調査を行った。また、都県市教委を対象としたシンポジウムおよび新任総括教員のための組織マネジメントに関する研修内容の開発を行った。なお、各部門の活動の詳細は、それぞれの部門の報告を参照されたい。

### ③ 学内の他の研究センターならびに学外の教員養成関係組織との連携、協力

2013年に発足した東京学芸大学教員養成開発連携センターをはじめとした、学内の研究センターと連携して共同研究を推進し、本学の教員養成カリキュラム開発の研究活動におけるフロントランナーとしての役割を果たした。

また、日本教育大学協会、全国私立大学教職課程研究連絡会、日本教師教育学会、全国教育研究所連盟などの活動への積極的な協力や、全国諸センターとの連携活動を推進することを目的に、報告書等の送付、研究会開催通知などを通して、研究交流を深めた。

なお、国内客員教授として三石初雄氏(帝京大学大学院教職研究科長、2018年4月1日～2019年3月31日)、外国人客員准教授として朴宰亨氏(香港教育大学助理教授、2018年3月24日～2018年8月31日)、ポントナット・サージョー氏(コンケン大学教育学部助教授、2018年12月27日～2019年6月30日)を招聘した。

## 2) ワークショップやシンポジウム、講演会、公開研究会等による研究交流活動の推進

- ① 国内客員教授による研究会を 2018 年 4 月 10 日、5 月 23 日、6 月 20 日、7 月 18 日、10 月 3 日、11 月 28 日、2019 年 2 月 27 日、3 月 19 日に実施し（うち 4 回は公開）、教員養成における喫緊の課題について知見を深めた。また、外国人客員准教授による公開セミナーおよび研究会を 4 月 16 日、5 月 18・23 日、6 月 19 日、7 月 11 日、8 月 24 日、1 月 23 日、2 月 27 日、3 月 22 日に開催し、香港とタイにおける教師教育や中等および高等教育について意見交換を行った。
- ② 教師教育実践交流ワークショップ「移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—」（11 月 17 日）を開催し、研究交流を図った。
- ③ 第 19 回公開シンポジウム「教員の「学び」と「育ち」を問い直す」を開催（12 月 16 日）。筑波大学名誉教授・小島弘道氏、東京都立学校校長・金子陽子氏、東京学芸大学准教授・渡辺貴裕氏をシンポジストとして、講演及びパネルディスカッションを開催し、研究交流を推進した。
- ④ 本学の特別開発研究プロジェクトに関わる研究会「初等教員養成カリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互関連」を 6 月 12 日、8 月 30 日に実施し、センター教員、本学社会科および理科教員、附属学校教員間で研究交流を図った。

## 3) 出版活動、ニュースレターの発行等による広報活動の充実

- ① ニュースレター（日本語版・英語版）  
第 22 号（2018 年 7 月）、第 23 号（2019 年 3 月）を刊行し、国内外関係機関等に広報した。
- ② 年報の発行  
本センターの 1 年間の研究成果をまとめた年報を作成し、広く内外に研究成果を発信している（2019 年 3 月）。

## 4) センターの運営

- ① 教員養成カリキュラム開発研究センター運営協議会  
本学所属以外の当該研究専門家を外部委員として構成し、本センターの研究活動について意見や提案を頂き、評価を行う機関である。協議会を 2019 年 3 月 14 日に開催した。
- ② 教員養成カリキュラム開発研究センター運営委員会  
センター運営の意思決定機関であり、年度計画・報告、予算・決算、人事等について審議する。今年度は 3 回（7 月 17 日、12 月 20 日、3 月 11 日）開催した。
- ③ 教員養成カリキュラム開発研究センター所員会議  
ほぼ毎週開催し、センター運営上の課題や研究の進捗状況などを共有し、所員が協力してセンターの運営に取り組むコミュニティ形成をはかった。
- ④ 東京学芸大学センター長協議会  
学内の他の研究センターとの連絡調整を目的とした本協議会に参加し、大学改革路線にそったセンターの機能充実に向けた協議を行った。

## 第1部門 カリキュラム構造研究開発部門

本年度は、第1部門として以下のプロジェクトと資料収集に取り組んだ。

### 1. 初等教員養成カリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互連関

(担当：金子真理子)

社会科と理科は、社会科学と自然科学という異なる学問体系を背景とし、相補的なものとして位置づけられることが多いが、私たちが生きているこの世界のありようを発見し、理解し、それに主体的にかかわっていこうとする資質を育てるという目的は共通している。これらの教科を通しての学びは、学習者のいかなる知識、能力、生きる上での糧になるのか。本プロジェクトの目的は、教員養成大学で教えられている社会的なものの見方と理科的なものの見方について理解するとともに、これらが学生の学習の中でどのように相互に関連し、自らの学びと教えることに生かされていくのかを検討することである。

今年度は、2018年6月12日(火)に第1回研究会、8月30日(木)に第2回研究会を開催し、教員養成にかかわる大学教員と附属学校教員が分野の垣根を超え、教科学習の目的を議論するとともに、各教科内容をあわせて学ぶことになる学生の視点に立って検討した。学生に対しては、「教職実践演習」の授業のなかで、社会科と理科の免許取得希望のA類生とB類生に質問紙調査を実施するとともに、学生を対象とした聞き取り調査を行った。これらの結果は、報告書にまとめ、2019年3月末に刊行した。

### 2. 教員養成カリキュラムの検証—創成期の東京学芸大学卒業生に対するインタビュー調査をもとに— (担当：金子真理子)

本プロジェクトは、本学創成期の卒業生たちの受けたカリキュラムとその後の教職生活に関する調査研究をもとに、教員養成カリキュラムが教師の成長にいかなる意味と効果をもたらすかという検証を目的としている。創成期の卒業生に対するインタビュー調査と並行して、大学が当時実施した「新入学学生に関する調査」「学生生活実態調査」「卒業生追求調査」を分析した。本年度は、これまでに刊行した報告書や学会発表報告を深める形で、知見を整理した。

### 3. 学校教育カリキュラムに関する資料収集

a) 日本の小学校英語教育に関する資料収集、b) 日英の科学教育のカリキュラム変容に関する資料収集、c) 震災と教育に関する資料収集

## 第2部門 教員養成プログラム研究開発部門

本年度の第2部門（教員養成プログラム研究開発部門）の活動は、以下の3つのプロジェクトを基軸に行い、従前からの資料収集等も行っている。

### 1. 多文化社会における移民の教員養成・採用に関する研究（担当：上杉嘉見）

本プロジェクトは、多文化共生の観点から日本の教員養成のあり方を検討することを目的とする。具体的には、多くの移民を受け入れる諸外国・地域での取り組み、とりわけ学校の教員構成に社会の言語的・文化的多様性を反映させ、また移民の子どものロールモデルとなる教員を養成する試みを取り上げ、その背景、現状、課題を明らかにしていく。

今年度は、昨年度に引き続きカナダ諸州の事例に注目し、出身国・地域での教職経験を持つ移民が移住先の州で有効な教員免許を取得する方法と、就職の状況について調査を行った。成果は、当センター研究年報に掲載する研究報告としてまとめ、公開する。

また、このプロジェクトの一環として、教師教育実践交流ワークショップ「移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—」を2018年11月17日に開催した。

### 2. 「教員養成における実践的プログラムの運営に関する研究」（担当：岩田康之）

本プロジェクトは、近年の日本の大学における教員養成プログラムの中でも、「教育実習」等の教育現場との関わりが問われる科目群に関して、その指導体制や運営、評価等のあり方を実証的に検討していくことを企図して行われている。

今年度は主に、(1) 前年度までの調査結果を整理して刊行計画を進めること、および(2) 教育実習に関する比較研究の手法を用いた国際共同研究を準備すること（香港教育大学学校協作及体験事務處 School Partnership and Field Experience Office, SPFEO との研究協議）、の2つに取り組んだ。

### 3. 「教員養成の構造変容に関する研究」（担当：岩田康之）

日本では、2005年度の抑制策撤廃を機に、小学校の教員養成プログラムを新たに提供する公私立一般大学が激増し、教員養成の構造自体が変容しつつある。こうした状況に鑑み、本プロジェクトでは昨年度より、新規参入大学の提供する教員養成プログラムやその指導体制が、既存の教員養成系大学・学部や伝統的な一般大学と比べてどのような特徴を持ち、それらが小学校教員の力量形成にどう影響するかの検討に着手している。

今年度は、主に21世紀初頭の日本における高等教育政策との関係で分析を進め、具体的には(1) 新規参入大学の特徴に関する検討（2018年8月30日、日本教育学会第77回大会ラウンドテーブル、於・宮城教育大学）、(2) 抑制五分野の中で教員養成分野のみが撤廃された経緯の検討（2018年10月19日、村山紀昭氏ヒアリング＝「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」主査、元北海道教育大学長）等を行った。

今後は、事例研究を進める予定である。

### 第3部門 教員研修プログラム研究開発部門

本年度の第3部門では昨年度に引き続いて1つのプロジェクト及び現在本学において進行中の現職教員研修推進機構に関わる作業を行った。

#### 1. 「中途入職教員に対する研修と処遇」プロジェクト（担当：前原健二）

教職への中途入職者、いわゆる「社会人経験者」の入職後の処遇に関する本プロジェクトは、いわゆるマクロレベルの実態調査とミクロレベルの個別インタビュー調査の二面からのアプローチを計画している。本年度は青木純一（東京女子体育大学・教授）と共同で、2018年7月12日、2018年9月1日、2018年11月29日、2019年1月26日の4回の研究会を開催した。インタビュー調査に関わる理論的検討を行い、中途入職の教員に対する試行的なインタビュー調査1件を実施した。

#### 2. 現職教員研修推進機構の事業に関わる調査と研修プログラムの開発（担当：前原健二）

本事業は平成28年度から3ヵ年度の予定で展開されている。本年度が最終年度となる。「学校教育に対する新たな社会的要請に応じた現職教員の多様な職能成長ニーズに対して、教員養成の基幹大学として学内のハイレベル・シーズを活かした研修プログラムを開発・提供し、全国の教員養成系大学・学部に対し先導的な教員養成・研修モデルを呈示する」ものである。

資源の効率的利用を図るため、本事業を第3部門の業務として位置づけ参画してきている。平成30年度中は前年度に引き続いて都県市教委を対象としたミニ・シンポジウム(2018年9月13日)を企画した。また本機構のプログラム開発の一環として、神奈川県教育委員会教育局県西教育事務所と協力して新任総括教諭（一般の主幹教諭に相当）のための学校組織マネジメントに関する研修内容の開発を行った。

## 4. センター主催事業

### 公開シンポジウム「これからの学校教育と教員養成カリキュラム」(第19回) 教員の「学び」と「育ち」を問い直す

今年度の公開シンポジウムは2018年12月16日(日)に「教員の『学び』と『育ち』を問い直す」と題して開催された。今回の公開シンポジウムは、焦点を教職大学院に絞り、そこにおける「学び」がどのように教師の「育ち」を実現しているのか、そこにどのような課題や工夫、そして成果が見出されるのかを考えることを狙って企画された。大学院で生成・伝達・習得の可能な「知」のあり方はどのようなものであるのか、教職大学院は現職教員の経験知をどのように活かし、深い学びへと導いているのか、実際の教職大学院での学びはどのように受けとめられ、その後の仕事に活かされているのか。小島弘道(筑波大学名誉教授)、金子陽子(東京都公立小学校校長・東京学芸大学教職大学院修了)、渡辺貴裕(東京学芸大学准教授)の3名のシンポジストの方々に、それぞれの視点からこうした点についてお話しいただき、更に参加者も交えて討論を行った。

小島弘道・筑波大学名誉教授からは、自身の教職大学院における教育経験も踏まえて、「教職プロフェッショナル育成における大学院教育の役割」という表題で提案をいただいた。ここでは特に、大学院教育において扱われるべき「大学院知」と呼ぶべきものとの対照において教職大学院の現状を批判的に捉える視点が強調された。例えば「理論と実践の往還」は、その言葉を使えば何か生まれるような都合のよい概念であるはずもなく、そこでどのような「知」のあり方が想定されぶつかり合っているのかが論じられなければならないというのである。

金子陽子・東京都公立小学校校長からは、「教職大学院での『学び』と『育ち』」という表題で、教諭から本学教職大学院へ、修了後に指導主事から副校長、校長と歩んできたキャリアの中での教職大学院における学びの活用について報告があり、それを踏まえて、今後の教職大学院への期待として、「自分の実践を主観を離れて俯瞰できる力を育てること」「自分と違う背景を持った人とつながり協働できる人材を育成すること」が提起された。この文脈においては、ストレートマスターと経験を積んだ現職教員が共に学ぶことのできる場としての教職大学院の特徴は大いに評価され強化されるべきものであるように思われた。

渡辺貴裕・東京学芸大学准教授からは開設から10年を迎えた教職大学院のカリキュラムを振り返りながら、いま重点的に開発・実践を進めている「カリキュラムデザイン・授業研究演習」の内容が紹介された。そこでは「スタンプラリー式の科目構成」から「統合型カリキュラム」への脱皮が図られてきたこと、カリキュラムや時間割の構成にとどまらず、ひとつの授業検討会の中の「問い」や「語り」の中身と様式の変容を具体的にとらえていく必要があることが示された。意欲的に始められた革新は常に本質の形骸化と形式化につながるという観点も示され、これらの新しい取り組みもまた自らを不断に問い直す必要があるという意味で「ダブルループ学習」的でなければならないという点が強く印象に残った。

以上の報告ののち、会場参加者を交えて質疑と討論を行った。なお本シンポジウムの記録冊子は2019年3月に刊行された。興味を持たれた方は、本年報の発行元までお問い合わせいただきたい。

(前原 健二)



## 教師教育実践交流ワークショップ 移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—

2018年度の教師教育実践交流ワークショップは、11月17日（土）に外国人児童生徒教育と教員養成をテーマに掲げて開催された。このテーマは、第2部門（教員養成プログラム研究開発部門）のプロジェクト「多文化社会における移民の教員養成・採用に関する研究」の一環として行ったものであり、学内外から10数名の参加者を得た。

今回のワークショップでは、教育職員免許法施行規則が定める「教職に関する科目」に外国人児童生徒教育が位置づけられていない現状を乗り越えるためのアイデアを参加者のあいだで共有するために、まず日本語教育と異文化間教育学を専門にする2名の研究者に基調報告を依頼した。

はじめに愛知教育大学の川口直巳准教授から、同大学の2年生対象の必修科目「外国人児童生徒支援教育」の事例が報告された。愛知教育大学は、地元の愛知県が日本語指導が必要な外国人児童生徒数全国一であることから、大学の特色として、このイシューを取り上げる選択科目を2018年度から必修化したという。この科目はオムニバス方式をとり、複数の専任教員とゲスト講師（教育委員会指導主事、日本語指導担当教員、NPO職員等）が、日本語および教科の指導法等について「広く浅く」教えるという方針のもとで運営されていると説明された。履修者のなかには、外国人児童生徒の教育について学ぶ理由が十分に理解できない者がいる一方、この科目の履修を経て、同大学が学校に派遣する外国人児童生徒支援のボランティアに新規に登録した学生も少なからず存在していることなどが紹介され、初年度の時点では必修化の意義が概ね確認されたという認識が示された。

次に、ドイツの教職課程での言語教育（第二言語としてのドイツ語教育）科目の設置状況について、宇都宮大学国際学部の立花有希講師が報告を行った。同国に居住する児童生徒の1割が外国籍であり、また子ども・青少年の3人に1人に移民の背景があるという。そうしたなか、2000年代以降は、移民の子どもの学力向上策として、全国的にドイツ語教育の強化が図られ、近年はこうした課題はインクルーシブ教育として位置づけられるに到ったと解説された。現在、教職課程（学士・修士課程）において言語教育の学修を、取得する免許の学校種・教科にかかわらず全員に義務づけるとの規定を持つ州は16のうち5州にとどまっているが、規定を持たない州でも大学によって言語教育科目が必修化されている例が少なくないことが紹介された。具体的な事例として、必修化の明文規定を持つベルリンのフンボルト大学の基礎学校教員養成課程が取り上げられ、そこでは言語教育科目が、学士課程（180LP(単位)）で5LP分（講義、演習、試験）、修士課程（120LP）で5LP分（演習、試験）が設置されていることが示された。

全体討議では、文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」として行われた試行授業の例などを踏まえて、教職科目のなかでの日本語教育や多文化教育の位置づけ方について意見交換を行った。また、教科教育と日本語教育の連携ないし融合という課題や、インクルーシブ教育の観点からの外国人児童生徒教育の捉え直しの可能性についても話し合われた。討議を通して、異文化間教育学や比較教育学を欠いたままの教職科目の問題と、それを乗り越える教員個人と大学の自助努力の重要性が確認された。

（上杉 嘉見）

## 外国人客員准教授研究会

### 1. 朴 宰亨 (Park, Jae Hyung) 氏

本センターでは、2017～18年度の外国人客員准教授として、朴宰亨氏（香港教育大学国際教育・終身学習学系助理教授）を2018年3月24日から9月1日の任期中で招聘し、6回の国際セミナーを開催した。テーマは幅広く、朴氏がグローバルな文化間移動を通して「第三の文化」を生きてこられたご自身の経験と研究との関連をテーマにした日もあれば、香港の学校教育や大学教育の近年の動向と課題を取り上げた日もある。下記の全6回のうち、第2回、第4回、第5回は、朴氏とゲストスピーカーの共同報告の形で開催した。毎回のセミナーには、本センタースタッフのほか、学内・学外の教員、大学院生、留学生等、様々なオーディエンスが集まり、活発な質疑応答がなされた。

第1回 2018年4月16日（月）

「南北および東西の教育に関する省察—多文化間を移動した私の教育経験を振り返って—」（報告者：朴宰亨氏）

第2回 2018年5月18日（金）

「教室における退屈の再考」（報告者：香港教育大学博士課程ペ・テジン氏、討論者：朴宰亨氏）

第3回 2018年5月23日（水）※留学生センターと共催

「多文化を超えて生きる—私の経験から—」（報告者：朴宰亨氏）

第4回 2018年6月19日（火）

「香港のリベラル・スタディーズをめぐる「改革」と教師」（報告者：香港教育大学助理教授タマラ・サバーリエワ氏、朴宰亨氏）

第5回 2018年7月11日（水）

「学問的発展を生み出す組織とは？：大学自治・学問的自律性・研究者」（報告者：香港大学助理教授ウゴ・オルタ氏、朴宰亨氏）

第6回 2018年8月24日（金）

「方法としてのアジアと教育研究」（報告者：朴宰亨氏）

（金子 真理子）

### 2. ポンタナット・サージョー (Sae-Joo, Phongthanat) 氏

本センターの、2018～19年度の外国人客員准教授として、ポンタナット・サージョー氏（コンケン大学教育学部助教授）を2018年12月27日から2019年6月30日の任期中で招聘し、月例のセミナーを開催している。2018年度のものは以下3回である。

第1回 2019年1月23日（水）

「タイの教育改革」（報告者：ポンタナット・サージョー氏）

第2回 2019年2月27日（水）

「タイの教師教育」（報告者：ポンタナット・サージョー氏）

第3回 2019年3月22日（金）

「タイの学校教育とICT」（報告者：ポンタナット・サージョー氏）

（岩田 康之）



## 5. センター教員研究活動報告

### 第1部門 金子 真理子

#### 1 著書

- (1) 金子真理子・早坂めぐみ 2018「学歴社会と〈教育の機会均等〉」山崎準二編著『教育原論』学文社, pp.93-121.
- (2) 金子真理子 2018「教員評価と成果主義」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版, pp.416-417.

#### 2 論文

- (1) 川村光・紅林伸幸・金子真理子・望月耕太 2019「教師の力量形成の変容 2011 年度・2017 年度質問紙調査の結果から一」『関西国際大学研究紀要』第 20 号, pp.13-32.

#### 3 報告書

- (1) 金子真理子 2018「「共生社会」の構築へ向けた一歩としての授業実践—授業を参観して—」大澤克美他『特別開発研究プロジェクト報告書 社会科における実践的で学際的な教科内容構成学の構想試案—教科専門・教科教育・附属学校教員の連携モデルの開発—』, pp.40-43.

#### 4 翻訳

- (1) 朴宰享, タマラ・サバーリエワ (金子真理子訳) 2019「香港のリベラル・スタディーズの見直し政策とその批判的検討」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第 18 巻, pp.7-18.

#### 5 その他

- (1) 金子真理子 2018「臨時的任用教員の増加と働き方」『教職研修』通巻 545 号, 教育開発研究所, pp. 89-91.

#### 6 学術研究・教育上の開発

- (1) 「学びの目的に関する研究—「理科」と「社会科」の間—」(研究代表 東京学芸大学教授 金子真理子・2018-2022 (平成 30-34) 年度科学研究費 基盤研究 (C))
- (2) 「ライフコース・アプローチに基づく教師の力量形成に関する第 2 回継続調査研究」(研究代表 関西国際大学教授 川村光・2017-2019 (平成 29-31) 年度科学研究費 基盤研究 (B))

#### 7 学会における活動

- (1) 日本教育社会学会 (研究委員: 2017 年 10 月~)
- (2) 日本子ども社会学会 (理事)
- (3) 日本教師教育学会
- (4) 日本教育学会
- (5) 日本教育行政学会
- (6) 日本犯罪社会学会

#### 8 社会における活動

- (1) ベネッセ教育総合研究所「中一生の英語学習に関する調査」調査・分析メンバー
- (2) 大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクト—「教員の魅力プロジェクト」事業構成員

## 第2部門 岩田 康之

### 1 論文

- (1) 岩田康之「日本の「教育学部」：1980年代以降の動向—政策圧力と大学の主体性をめぐって—」、『日本教師教育学会年報』第27号、学事出版、2018年9月、pp.8-17
- (2) 岩田康之「日本の教員養成系大学における短期海外研修プログラムの企画・実践・効果に関する考察—教職志望者の視野を外に開くカリキュラムづくり—」、『日本教師教育学会年報』第27巻、2018年9月、pp.134-144

### 2 学会発表等

- (1) 岩田康之「教員養成の「構造変容」を探る—2005年抑制策撤廃後の日本の小学校教員養成はどう変わったか—」、日本教育学会第77回大会ラウンドテーブル、宮城教育大学、2018年8月30日
- (2) 岩田康之「日本の教師教育政策と「理論と実践の往還」—教師教育の立場から—」、日本教育学会第77回大会シンポジウム、宮城教育大学、2018年8月31日
- (3) 岩田康之「日本の「教育学部」：1980年代以降の動向」、日本教師教育学会第28回大会、東京学芸大学、2018年9月29日
- (4) IWATA, Yasuyuki “Current Trends in Teacher Education across Asian Regions, focusing on study contents for preservice training”, Teacher Education in (Transformation): Global Trends, National Process and Local Factors, ドレスデン工科大学、2018年11月15日
- (5) IWATA, Yasuyuki “Power Balances for Initial Teacher Education in Market Theory: Consideration from Japanese Case after 2000s”, The Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) Spring Annual Conference (香港比較教育学会)、The Education University of Hong Kong (EdUHK) Tai Po Campus、2019年3月16日

### 3 その他

- (1) 書評「山崎奈々絵著『戦後教員養成改革と「教養教育」』」、『日本教育史研究』第37号、日本教育史研究会、2018年8月、pp.96-102
- (2) 書評「土屋基規著『戦後日本教員養成の歴史的研究』」、『教育学研究』第85巻4号、日本教育学会、2018年12月、pp.510-513

### 4 学術研究・教育上の開発

- (1) 「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容に関する調査研究：小学校教員を軸に」（平成29～31年度科学研究費基盤研究(C) 17K04609）研究代表者
- (2) 「対応困難な保護者とのトラブル事例分析と紛争化の防止及び解決支援に関する学際的研究」（平成29～32年度科学研究費基盤研究(A) 17H01021 研究代表者：小野田正利・大阪大学教授）研究分担者

### 5 学会における活動

- (1) 日本教師教育学会常任理事
- (2) 日本教育学会
- (3) 日本教育行政学会
- (4) 教育史学会
- (5) 教育目標・評価学会
- (6) 香港比較教育学会

## 第2部門 上杉 嘉見

### 1 論文

- (1) 「カナダ諸州における教職経験を持つ移民の教員免許取得と採用をめぐる課題」、『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第18巻、2019年、37-53頁。

### 2 学会発表

- (1) 口頭発表

「教育と広報宣伝の境界—1970・80年代カナダBC州における消費者教育教材の分析—」、日本教育学会第77回大会、宮城教育大学、2018年9月1日。

### 3 その他

- (1) コメンテーター

デイビッド・バッキンガム講演会 「『デジタル資本主義』時代のメディア・リテラシー教育」、ユネスコ「メディア情報リテラシーと異文化間対話」プログラム (UNITWIN MILID) 企画、AMILEC 第25回メディア情報リテラシー研究会、法政大学、2018年10月6日。

- (2) 図書紹介

「児玉奈々著『多様性と向きあうカナダの学校 移民社会が目指す教育』」、『教育学研究』第85巻第3号、2018年、362-363頁。

### 4 学術研究・教育上の開発

- (1) 平成29-32年度学術研究助成基金助成金（基盤研究(C)）「カナダの消費者教育における商業広告学習の教材史研究」（研究代表：上杉嘉見、課題番号：17K04531）

### 5 学会における活動

- (1) 日本教育学会
- (2) 日本カリキュラム学会
- (3) 日本教育方法学会
- (4) アメリカ教育学会
- (5) 日本カナダ学会
- (6) Canadian Society for the Study of Education

### 第3部門 前原 健二

#### 1 論文

- (1) 前原健二「課題研究Ⅰ 報告1 現代校教育制度の変容をめぐる理論的課題」『日本教育行政学会年報』（日本教育行政学会）第44号、2018年10月、183-186
- (2) 前原健二「2000年以降のドイツにおけるギムナジウム年限改革—新制度主義的方法意識を踏まえた政策転換要因の分析—」『教育制度学研究』（日本教育制度学会）第25号、2018年11月、91-109
- (3) 前原健二「〈研究ノート〉現職教員研修の大学及び成人教育施設への移管—ドイツ・ニーダーザクセン州の事例—」『教育学研究』（日本教育学会）第85巻第4号、2018年12月、65-74
- (4) 前原健二「続・中途入職教員に関する予備的考察」『教員養成カリキュラム開発研究センター年報』Vol.18、2019年3月、55-62

#### 2 学会発表等

- (1) Watanabe, Takanobu & Maehara, Kenji, "Teacher Education in Japan - an overview". iJaDe2018, 20180905, Kobe University, Japan
- (2) 前原健二「教育学は能力（主義）をどのように論じてきたか？」日本教育制度学会第26回大会課題研究報告Ⅴ、2018年11月11日、神戸大学
- (3) Maehara, Kenji, "Outline of Teacher Training and Teacher Development system in Japan". TEACHER EDUCATION IN (TRANS)FORMATION: GLOBAL TRENDS, NATIONAL PROCESSES AND LOCAL FACTORS, 20181113, Technische Universität Dresden, Deutschland
- (4) Maehara, Kenji, "Lehrerbildung in Japan". TUD-Sylber-Konferenz: "Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung", 20181117, Technische Universität Dresden, Deutschland

#### 3 報告書等

- (1) 科研費研究成果報告書『多忙化縮減をめざす学校と支援スタッフの連携協力の在り方に関する調査研究』研究代表者：樋口修資、基盤研究（B）、課題番号16H03773、（研究協力者、担当部分：第Ⅳ部第1章「ドイツ（ベルリン）調査—ドイツにおける教員の勤務実態と支援スタッフの配置基準」109-114）
- (2) 前原健二「討論のまとめ 〈課題研究報告〉日本型教育経営システムの有効性に関する研究：新たな学校像における教育の専門性（2）—システム形成の歴史に注目して—」『日本教育経営学会紀要』（日本教育経営学会）第60号、2018年6月、198-200

#### 4 著書等

- (1) 日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック（講座現代の教育経営 5）』中の「教師教育」、28-29、2018年6月、学文社

#### 5 学会における活動

- (1) 日本教育学会
- (2) 日本教育行政学会（研究推進委員会委員）
- (3) 日本教育政策学会
- (4) 日本教育制度学会（常任理事）
- (5) 日本教育経営学会（研究推進委員会委員）
- (6) 日本教師教育学会

## 6. 事業報告

### 平成30(2018)年度教員養成カリキュラム開発研究センター事業報告

#### (1) 事業費

平成30年度本センター事業遂行のため、学内予算（教育研究・管理運営基盤整備充実経費）等の予算要求を行い、以下の金額が認められた。

・ <u>事業費（附属施設経費）</u>	1, 862, 000円
・ <u>客員教授経費（国内及び外国人分）</u>	888, 000円
内訳 客員教授等教育研究経費	708, 000円
外国人研究員経費	180, 000円

#### (2) 研究助成等

平成30年度本センター・プロジェクト及びセンター教員が受けた研究助成金等は、以下のとおりである。

・ <u>特別教育研究推進経費（特別開発研究プロジェクト）</u>	
プロジェクト名称「初等教員養成カリキュラムにおける教科内容学習の意義・役割・相互関連」 代表 金子真理子	平成30年度交付額 473, 400円
・ <u>戦略的研究支援経費</u>	
研究代表 前原健二	平成30年度交付額 126, 000円
・ <u>科学研究費助成事業（直接経費）</u>	
研究課題「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容に関する調査研究：小学校教員を軸に」（基盤研究C）平成29～31年度	
研究代表 岩田康之	平成30年度交付額 1, 400, 000円
研究課題「学びの目的に関する研究－「理科」と「社会科」の間－」（基盤研究C）平成30～34年度	
研究代表 金子真理子	平成30年度交付額 400, 000円
研究課題「カナダの消費者教育における商業広告学習の教材史研究」（基盤研究C）平成29～32年度	
研究代表 上杉嘉見	平成30年度交付額 500, 000円



研究課題「対応困難な保護者とのトラブル事例分析と紛争化の防止及び解決支援に関する学際的研究」(基盤研究A)

研究代表 小野田正利 研究分担者 岩田康之

平成30年度配分額 150,000円

研究課題「ライフコース・アプローチに基づく教師の力量形成に関する第2回継続調査研究」(基盤研究B)

研究代表 川村光 研究分担者 金子真理子

平成30年度配分額 100,000円

研究課題「日本型教育経営システムの有効性に関する研究：新たな学校像における教育の専門性」(基盤研究B)

研究代表 南部初世 研究分担者 前原健二 平成30年度配分額 150,000円

・科学研究費助成事業(間接経費、センター配分額) 340,500円

## 平成30(2018)年度教員養成カリキュラム開発研究センター構成員

### ○ 教員

センター長 真山茂樹(植物系統学、生物教育学)  
(任期:平成30年4月1日~平成32年3月31日)

#### 専任教員

第1部門(カリキュラム構造研究開発部門)

教授 金子真理子(教育社会学)

第2部門(教員養成プログラム研究開発部門)

教授 岩田康之(教育学、教員養成史)

准教授 上杉嘉見(メディア教育学)

第3部門(教員研修プログラム研究開発部門)

教授 前原健二(教育制度論、教育行政学)

### ○ 事務員

高橋正喜(学系支援課 研究センター係長)

秋本博子(教員養成カリキュラム開発研究センター事務室 事務補佐員)

### ○ 技術補佐員

渡辺典子

早坂めぐみ

## 教員養成カリキュラム開発研究センター客員教授および客員准教授

### 国内客員教授

・平成13年 7月 5日~平成14年 3月31日

東京都教職員研修センター研修部長

齋藤尚也氏

・平成14年 5月16日~平成15年 3月31日

東京都教育庁理事・東京都教職員研修センター長

齋藤尚也氏

・平成15年 6月 5日~平成16年 3月31日

東京都教職員研修センター研究部長

坂東文昭氏

・平成16年 7月 8日~平成18年 3月31日

国立教育政策研究所総括研究官

木岡一明氏

- ・平成18年 7月 6日～平成19年 3月31日  
東京都教職員研修センター所長

近 藤 精 一 氏
- ・平成19年 7月 1日～平成20年 3月31日  
東京都教職員研修センター研修部長

巽 公 一 氏
- ・平成20年 7月 1日～平成21年 3月31日  
財団法人日本私学教育研究所主任研究員

友 野 清 文 氏
- ・平成21年 7月16日～平成22年 3月31日  
国立教育政策研究所教育政策評価研究部統括研究官

橋 本 昭 彦 氏
- ・平成22年 4月 1日～平成23年 3月31日  
国立教育政策研究所教育政策評価研究部統括研究官

橋 本 昭 彦 氏
- ・平成23年 7月 1日～平成24年 3月31日  
東海大学短期大学部准教授

臧 俐 氏
- ・平成24年 4月 1日～平成25年 3月31日  
東海大学短期大学部准教授

臧 俐 氏
- ・平成25年 5月 1日～平成26年 3月31日  
国立教育政策研究所総括研究官

藤 原 文 雄 氏
- ・平成26年 8月 1日～平成27年 3月31日  
帝京大学大学院教職研究科教授

三 石 初 雄 氏
- ・平成27年 4月 1日～平成28年 3月31日  
帝京大学大学院教職研究科教授

三 石 初 雄 氏
- ・平成28年 4月 1日～平成29年 3月31日  
帝京大学大学院教職研究科教授

三 石 初 雄 氏
- ・平成29年 4月 1日～平成30年 3月31日  
帝京大学大学院教職研究科長

三 石 初 雄 氏
- ・平成30年 4月 1日～平成31年 3月31日  
帝京大学大学院教職研究科長

三 石 初 雄 氏

外国人客員教授および客員准教授

- ・平成13年1月25日～平成13年6月24日  
Professor of California State University, Dominguez Hills, U.S.A.  
Dr. Richard Keith Gordon
- ・平成13年11月1日～平成14年3月31日  
Professor of Middle Tennessee State University, U.S.A.  
Dr. Jane Lydia Williams
- ・平成14年8月10日～平成15年2月9日  
Associate Professor of Chulalongkorn University, Thailand  
Dr. Varaporn Bovornsiri
- ・平成15年4月1日～平成15年9月30日  
東北師範大学教授（中国）  
董 玉 琦 博士
- ・平成15年11月1日～平成16年4月30日  
教育部課程教材研究所教授（中国）  
唐 磊 氏
- ・平成16年9月1日～平成17年2月28日  
Professor of Durham University, England  
Dr. Michael Stuart Byram
- ・平成17年11月14日～平成18年5月13日  
Senior Lecturer of Queensland University of Technology, Australia  
Dr. Bruce Munro Burnett
- ・平成18年11月26日～平成19年5月25日  
東北師範大学教授（中国）  
饒 従 満 博士
- ・平成19年9月1日～平成20年2月29日  
ソウル教育大学教授（大韓民国）  
南 景 熙 博士
- ・平成20年10月1日～平成21年3月31日  
Professur an der Technische Universität Braunschweig, Deutschland  
Dr. Heidemarie Kemnitz

- 平成21年6月20日～平成21年12月19日  
Senior Lecturer of Umeå University, Sweden

Dr. Oleg Popov
- 平成23年1月1日～平成23年6月30日  
香港教育学院副教授（中国香港特别行政区）

葉 志 榮 博士
- 平成23年10月1日～平成24年3月31日  
東北師範大学教授（中国）

李 淑 文 博士
- 平成24年12月1日～平成25年5月31日  
東北師範大学副教授（中国）

陳 欣 博士
- 平成25年10月1日～平成26年3月31日  
東北師範大学教授（中国）

李 広 博士
- 平成26年11月20日～平成27年5月19日  
首都師範大学副教授（中国）

夏 鵬 翔 博士
- 平成28年2月4日～平成28年8月3日  
Professur an der Technische Universität Dresden, Deutschland

Dr. Axel Gehrman
- 平成29年2月15日～平成29年8月14日  
中国文化大学副教授（台湾）

黃 柏 叡 博士
- 平成30年3月24日～平成30年8月31日  
香港教育大学助理教授（中国香港特别行政区）

朴 宰 亨 博士
- 平成30年12月27日～平成31年6月30日  
Assistant Professor of Khon Kaen University, Thailand

Dr. Phongthanat Sae-Joo

教員養成カリキュラム開発研究センター運営委員会委員

氏名	所属	任期	備考
真山茂樹	センター長	30.4.1～32.3.31	1号委員
松田恵示	副学長（研究・広報・連携担当）	30.4.1～32.3.31	3号委員
濱田豊彦	総合教育科学系長	30.4.1～32.3.31	4号委員
大井田義彰	人文社会科学系長	30.4.1～32.3.31	4号委員
原田和雄	自然科学系長	30.4.1～32.3.31	4号委員
太田朋宏	芸術・スポーツ科学系長	30.4.1～32.3.31	4号委員
福本みちよ	教職大学院	30.4.1～32.3.31	5号委員
粕谷恭子	人文社会科学系	30.4.1～32.3.31	5号委員
鉄矢悦朗	芸術・スポーツ科学系	30.4.1～32.3.31	5号委員
前原健二	教員養成カリキュラム開発研究センター	30.4.1～32.3.31	2号委員
金子真理子	教員養成カリキュラム開発研究センター	30.4.1～32.3.31	2号委員
岩田康之	教員養成カリキュラム開発研究センター	30.4.1～32.3.31	2号委員

教員養成カリキュラム開発研究センター運営協議会協議員（平成30年度）

氏名	所属
真山茂樹	センター長
福島裕敏	弘前大学教育学部教授
前田一男	立教大学文学部教授
森田真樹	立命館大学大学院教職研究科教授
畑野茂実	小平市立花小金井南中学校長
前原健二	教員養成カリキュラム開発研究センター教授

## 平成 30 (2018) 年度教員養成カリキュラム開発研究センター・カレンダー

平成 30 年	4 月 1 日	国内客員教授三石初雄氏発令 (～平成 31 年 3 月 31 日)
	4 月 4 日	センター所員会議 (第 1 回)
	4 月 10 日	国内客員教授三石初雄氏研究会
	4 月 11 日	センター所員会議 (第 2 回)
	4 月 16 日	国際セミナー「南北および東西の教育に関する省察—多文化間を移動した私の教育経験を振り返って—」(外国人客員准教授朴宰亨氏)
	4 月 18 日	センター所員会議 (第 3 回)
	4 月 27 日	センター所員会議 (第 4 回)
	5 月 9 日	センター所員会議 (第 5 回)
	5 月 18 日	公開セミナー「教室における退屈の再考」(香港教育大学博士課程ペ・テジン氏、外国人客員准教授朴宰亨氏)
	5 月 23 日	センター所員会議 (第 6 回) 国内客員教授三石初雄氏研究会 公開セミナー「多文化を超えて生きる—私の経験から—」(外国人客員准教授朴宰亨氏)
	5 月 30 日	センター所員会議 (第 7 回)
	6 月 12 日	センター所員会議 (第 8 回) 「教科内容学習の意義・役割・相互連関」研究会
	6 月 19 日	国際セミナー「香港のリベラル・スタディーズをめぐる「改革」と教師」(香港教育大学助理教授タマラ・サベリーエワ氏、外国人客員准教授朴宰亨氏)
	6 月 20 日	センター所員会議 (第 9 回) 国内客員教授三石初雄氏研究会
	6 月 25 日	センター所員会議 (第 10 回)
	7 月 1 日	ニューズレター「CCT」第 22 号発行
	7 月 11 日	センター所員会議 (第 11 回) 国際セミナー「学問的発展を生み出す組織とは? : 大学自治・学問的自律性・研究者」(香港大学助理教授ウゴ・オルタ氏、外国人客員准教授朴宰亨氏)
	7 月 17 日	教員養成カリキュラム開発研究センター運営委員会 (第 1 回) センター所員会議 (第 12 回)
	7 月 18 日	国内客員教授三石初雄氏研究会
	7 月 27 日	センター所員会議 (第 13 回)
	8 月 24 日	センター所員会議 (第 14 回) 国際セミナー「方法としてのアジアと教育研究」(外国人客員准教授朴宰亨氏)
	8 月 30 日	「教科内容学習の意義・役割・相互連関」研究会
	9 月 1 日	外国人客員准教授朴宰亨氏離日
	9 月 3 日	センター所員会議 (第 15 回)
	9 月 18 日	センター所員会議 (第 16 回)

- 9月26日 センター所員会議（第17回）
- 10月 3日 公開研究会「教科内容学的研究の動向と教員養成カリキュラムを考える（FD認定研修）」（国内客員教授三石初雄氏）
- 10月10日 センター所員会議（第18回）
- 10月24日 センター所員会議（第19回）
- 10月31日 センター所員会議（第20回）
- 11月17日 教師教育実践交流ワークショップ「移民社会と教員養成—教職科目における多文化教育の不在を乗り越える—」
- 11月20日 センター所員会議（第21回）
- 11月28日 センター所員会議（第22回）  
公開研究会「全国展開となった教職大学院の動向」（国内客員教授三石初雄氏）
- 12月12日 センター所員会議（第23回）
- 12月16日 公開シンポジウム「教員の『学び』と『育ち』を問い直す」
- 12月19日 センター所員会議（第24回）
- 12月20日 教員養成カリキュラム開発研究センター運営委員会（第2回）
- 12月27日 外国人客員准教授ポントナット・サージョー氏発令  
（～平成31年6月30日）
- 平成31年 1月16日 センター所員会議（第25回）
- 1月23日 センター所員会議（第26回）  
公開研究会「タイの教育改革」（外国人客員准教授ポントナット・サージョー氏）
- 2月 6日 センター所員会議（第27回）
- 2月13日 センター所員会議（第28回）
- 2月27日 センター所員会議（第29回）  
公開研究会「地域連携と教員養成大学-大学院」（国内客員教授三石初雄氏）  
公開研究会「タイの教師教育」（外国人客員准教授ポントナット・サージョー氏）
- 3月 1日 ニュースレター「CCT」第23号発行
- 3月11日 教員養成カリキュラム開発研究センター運営委員会（第3回）
- 3月13日 センター所員会議（第30回）
- 3月14日 教員養成カリキュラム開発研究センター運営協議会（第1回）
- 3月19日 公開研究会「教職大学院制度の変更と高度実践型教師教育—教科教育に焦点をあてて—」（国内客員教授三石初雄氏）
- 3月22日 センター所員会議（第31回）  
公開研究会「タイの学校教育とICT」（外国人客員准教授ポントナット・サージョー氏）
- 3月31日 教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報第18巻  
刊行





東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報 第18巻

2019年3月31日発行

発行者 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

センター長

真山 茂樹

第1部門 カリキュラム構造研究開発部門

金子 真理子

第2部門 教員養成プログラム研究開発部門

岩田 康之 上杉 嘉見

第3部門 教員研修プログラム研究開発部門

前原 健二

学系支援課 研究センター係長

高橋 正喜

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1  
TEL 042-329-7776 FAX 042-329-7786  
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/index.html>

印刷 (有) サンプロセス

〒207-0012 東京都東大和市新堀1-1435-29  
TEL 042-561-8810



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS  
TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

# ANNUAL RESEARCH REPORT

*VOL.18* MARCH 2019

## CONTENTS

1	Research Articles .....	7
2	Research Project Reports .....	65
3	Reports about the Activities and Services .....	73
4	Special Presentation: Symposium, Workshop, Forum, Lectures .....	79
5	Individual Achievements of the Center's Staff .....	83
6	Annual Calendar .....	87



TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY