



Curriculum Center for Teachers
Tokyo Gakugei Univ.

Creative Curricula & Teaching
Newsletter

国立大学法人東京学芸大学
教員養成カリキュラム開発研究センター ニュースレター
第6号 2010年7月1日発行

教員養成の「質保証」を考える

東洋大学教授 山崎 準二

近年、教育界において「質保証」ということが強調され、具体化を図る取り組みが、初等教育から高等教育までのさまざまな分野で試みられてきている。なかでも教員の質の維持向上は、さまざまな教育問題解決の重要方策の一つとして論じられることが多いだけに、教員養成分野における「質保証」は強調の度合いを一段と増してきている。

筆者(山崎)は、これまで学部段階や教職大学院における教員養成の「質保証」に関係する仕事に携わる機会を得てきた。その中で多くの事を学ぶことが出来たが、今後の「質保証」問題に取り組んでいく際には、特に以下の2点が重要課題であると感じている。

第一は、質保証を図るための評価基準の問題である。例えば教職大学院の認証評価基準案作成に関わった経験から述べるならば、たんに一定水準の質を維持するためだけではなくその水準の向上を図ることに寄与するような基準案であること、かつ一元的画一的な基準によって査定するのではなく各大学の個性や特色ある取り組みを支え促すような基準案であることが重要である。この大原則は繰り返し強調しておきたい。現在、教職大学院だけでなく、学部段階における養成教育の認証評価も政策課題になってきているが、教育関係者以外にも説明責任を果たし理解・合意を得る必要があることは当然のこととしても、そのことを理由として一元的な画一化、客観化と称した数量化、評価結果の序列化に傾くことは常に戒めておかなければいけないだろう。さらには、養成教育内容を明確にするための一方策としての「コア・カリキュラム」などの作成をめぐる課題、何をもって養成教育の質を判断するのか(「プロセス評価」ないしは「アウトカム評価」といった評価の性格自体をめぐる課題など慎重な検討も

合わせて必要であろう。

第二は、質保証を図る評価体制の問題である。例えば課程認定作業に関わった経験から述べるならば、事前審査体制もさることながら、とりわけ事後評価システムの整備が大きく立ち後れている現状からして、その体制の整備が重要である。現在焦眉の政策的課題ともなっている。しかし、教員養成課程を有する大学等の数は多く、また各大学等の理念・歴史・個性も多様であることから、事後評価体制整備は困難極まりないであろう。この整備問題を考える際に思い出されるのが、20年ほど前に私立大学教職課程関係者が打ち出した「地域教師教育機構」構想である。それは国・行政による一元的中央集権型ではない、各地域における国公私立大学の連携体制を基盤とするピア・レビュー型の課程認定業務も含む事前事後評価体制を構築する構想ともいえるものであった。時を経て今、教員免許状更新講習開設・実施にあたって、各県・地域において教員養成課程を有する大学が、その制度自体に対する問題点を指摘しながらも、国公立の壁を越えて誠実に共同討議・連携組織を立ち上げ信頼を勝ち得てきた経験は、上記の構想を今日的視点に立って具体化する第一歩を築いてきたと確信をもっていえるのではないだろうか。



少子化時代の中の教員養成

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 坂井 俊樹

日本をはじめ韓国、中国、台湾など東アジア諸地域では、少子化が大きな社会問題となっている。とくに韓国、台湾は、2005年以降、相次いで世界一低い合計特殊出生率を記録するほど深刻であった。これらの東アジア諸地域は、時間的なズレはあるものの、いずれの地域も急激な経済成長を遂げたり、遂げつつある地域である。経済が成長しはじめると、伝統的な多産が経済発展の桎梏と見られ、やがて人口抑制の政策が強力に推し進められてきた。そして1980年前後からの経済や諸制度の自由化・市場化政策は、人口抑制段階から低出産社会への転換とあいまって進展してきている。ヨーロッパ先進国の福祉国家と比較されるが、福祉国家としての成熟以前に、1980年前後から東アジア諸地域は自由主義的な政策（小さな政府）が強化された。その点では福祉国家として充実しないままに少子超高齢化社会を迎えようとしている。

出生率の低下は、構造的には、経済成長に伴う豊かさの進展と子どもへの投資増大とのギャップによる家計負担が原因しているが、やがて出産や子育て以外の価値の探求、伝統的な家族観の揺らぎ、晩婚化、非婚化などの結婚観の変化なども相俟って進行している。東アジア諸地域は、少子高齢化という新たな人口構成に見合った、経済や社会、教育の循環システムの構築が急がれる。

少子化は、学校教育に対してどのような影響を与えるのであろうか。かつて比較的大きな家族が社会の基礎単位として機能し、その大きな家族が子どもの成長に重要な役割を果たしてきた。経済的に豊でなくとも、養育機能はもとより福祉機能、さらには教育的な側面も担ってきた。それに対して今日の核家族化や家族関係の動揺は、家族が養育、福祉、教育と共に、経済生活を安定させる役割すら低下させてしまうことになり、子どもたちにとっては厳しい現実が蔓延しつつある。背景には、競争社会における経済的な格差拡大という問題があることは容易に指摘できる。

少子化時代の学校は、単に学校が小規模校化した



り、子どもたちの切磋琢磨する環境が希薄になるという問題に止まらず、こうした少子化の背景や原因となった社会構造の変質から生じる諸課題をも担わざるを得ないということになる。特に経済的に困窮する子どもたちが増加しているといわれる。アメリカほどではないが、日本は子どもの貧困率が14%に増加していることが指摘されている（国立社会保障・人口問題研究所編『子育て世帯の社会保障』東京大学出版会、2005年）。子どもたちの貧困研究が立ち後れ、そうした子どもたちが親を通じた貧困の悪循環から、どのように生きる希望をもち、学校生活に希望を託せるのか、そうした緻密な教育研究が望まれている。

韓国は、2000年以降、教育・福祉予算を増額させて、2008年度で、GDPに占める教育予算はOECD加盟国第4位となった。教育権を保障されない子どもたちへの放課後活用の教育プログラムなどが開発されつつある。後発福祉国家としての転換を目指している」と理解できる。

大学においても少子化や子どもたちの貧困の問題を、もっと積極的に取り上げていくべきであろう。当然、教員養成における資質形成も、こうした少子化の中でも見えにくい課題をも正面に据えて進められる必要がある。

国際化するヨーロッパの教師教育

教員養成プログラム研究開発部門(第2部門)の取り組み

大学での教員養成カリキュラムの研究と開発を主に担当する第2部門では、国内の実践だけでなく、諸外国の取り組みも調査の対象にしています。そのねらいは、外国の教員養成政策やそのカリキュラムへの注目を通して、日本の教師教育が抱える問題を浮かび上がらせることにあります。

たとえば、欧州連合(EU)の教師教育政策の文書には、教員を志望する学生に対する「留学の奨励」ということが書き込まれています。これに対し、近年、日本の教職課程を持つ高等教育機関に期待されているのは、学習指導と学級経営に長けた即戦力になる卒業生を学校に送り出すことであり、外国語の習得を含めた海外での生活体験が、教員の資質を伸ばす基盤として重視されているとは言えません。たしかに、これまで日本の教員養成系大学・学部も、海外の高等教育機関との交換留学制度を発展させてきましたが、それを利用するなどして留学する教員志望の学生はきわめて少ないのが現実です。

学生の外国留学を促進するEUの教師教育政策が前提とするのは、1999年から始まった高等教育制度の標準化(ボローニャ・プロセス)です。国によってバラバラだった学位制度を揃えることで、ヨーロッパ内の学生の流動性を高めることが目指されています。

ヨーロッパ統合という大義と深く結びついたEUの教師教育政策は、日本が置かれている文脈とは、一見、関係なさそうですが、実は示唆に富むものと言えます。なぜなら、外国体験を通して獲得が期待できるグローバルな感性や知識は、日本の教員にも必要だと考えられるからです。

こうした問題意識に基づき、2008年度から2年間、教師教育の国際化をテーマにした研究を、ドイツ・スウェーデンからの客員教授と、国内の研究者の方々とともに実施しました。



ベルリン・フンボルト大学教育学研究所の窓から吊されたストライキの実施を告げるバナー(筆者撮影)

その結果、明らかになったのは、まずドイツについては、全般的に留学が停滞傾向にあるなかで、教員志望学生はよく健闘しているということです。留学が停滞する原因として指摘されるのは、意外なことに、ボローニャ・プロセスの履行です。カリキュラムが過密化したことで、留学する時間的余裕が失われたというのです(これはしばしば学生の抗議活動の標的になっています)。ところが教員志望者は、外国語専攻でももちろん義務化されていますが、他の専攻でも、留学を職に就いてからはなかなか得られない貴重な機会として捉え、履修計画のやりくりをして出かけているようです。

他方、スウェーデンの教員志望学生の留学の状況は、他専攻ほど活発ではなく、この点で日本と似ています。しかし、移民や留学生の受け入れに積極的な同国では、英語で行う授業を増やすなどして、教員養成課程の国際化が進められつつあります。

このようなプロジェクトの成果をまとめた『ヨーロッパにおける教師教育の国際化研究プロジェクト報告書』を本年2月に刊行しました。本センターのウェブサイトから閲覧可能ですので、ご関心のある方はぜひご覧ください。(上杉 嘉見)

教員養成カリキュラム開発研究センターへの期待

大阪教育大学教授

米川 英樹

(本センター運営協議会協議員)

日本の教員養成は変革期を迎えている。昨年の政権交代以降、6年制教員養成への移行や教員免許更新講習制度の廃止等が議論の俎上にのぼっている。この変化の時期に日本の教員養成機関すべてに求められていることは、①どのような教員養成システムの青写真を作り上げていくかという政策的な寄与と、②教員の質保証への関与の2点であろう。①については歴史的・国際的な視野から詳細な分析と政策メニューの提示が、②については、教員養成のカリキュラム内容の検討と将来のナショナルモデルと教員の成長発達に大学がどのように関わっていくか、とくに大学における

研修のあり方と研修内容の検討が求められている。

①の養成システムの政策に関して、本センターは、これまでいくつかの研究プロジェクトや国際シンポジウム等を行い、大きな貢献をしてきた。今後もこのような試みを続けていただければと願っている。私は、これまでの研究の積み重ねの中で当センターは、日本の教員養成の再構築という視点で、次の段階(政策形成レベル)に移る時期に入ったのではないかと思っている。

②の教員の質保証については、教員養成のナショナル・カリキュラムの視点が求められているように思う。これには教科内容を含むモデル・コア・カリキュラムの更なる検討という困難な課題への挑戦という事柄が含まれている。また、日本の教員養成機関は、今後、ますます教員研修へのシフトが進んでいくことが予想されるが、これにどう対応すべきかについて問われている。

本センターに、日本中の教員養成機関からこれまで以上に大きな期待が寄せられていると確信している。

教師が育つ現場

第6回

東京学芸大学

大学院教育学研究科(教職大学院)

本

学に着任した1996年よりハワイの小学校で観察を行っている。2001年度には研修専念期間を得て集中的な観察を行った。

フィールドとした小学校はハワイ大学の教職大学院の連携協力校となっていて、20名程度の教育実習生が定期的に顔を見せていた。当時の私には、教職大学院がどういふものなのか皆目わかっていなかったのも、一年中教育実習をしていると聞いて驚くとともに、週に1回か2回現れるだけの教育実習生については、ずいぶんのんびりした教育実習で楽しそうな印象すら持っていた。実際には大学で理論的な授業を受け、課題研究をしっかりとした論文にまとめて、連携協力校の職員会議で発表したりもしているのがあった。私も職員会議に出て発表を聞いたが、どれも連携協力校に対して非常に示唆

的で実践的な内容に溢れていて、教員から「名刺ある?」(仕事の依頼をしたい、の意)という激励の野次まで飛び交ったりもした。

その7年後に本学の教職大学院で指導をすることになるとは運命としか言いようがない。修士論文に代わる課題研究の質について、私が他の教員より遥かに厳しい水準を求める理由は上記のような経験による。教育実習生でも学校現場の問題点を鋭くえぐり出して改善策を提示したり、子どもの実態を理論的に跡づけたりすることは十分に可能なのである。

本学の教職大学院には学部時代の専攻が教育学でない者が相当数いる。入学当初は教育学の研究手法や人間研究の曖昧さに戸惑いを見せ、前に進めなくなったりもする。私自身も法律学から教育学に転じたので気持ちはよくわかる。だが教育実習が半年ほど経過すると、教育学出身の同級生を凌ぐほどの問題意識を抱えるようになってくる。授業で鍛えられる理論的視点と、連携協力校での日々の実践とが噛み合うようになるのであろう。そのような時にふと不安になるのが我々自身のことである。教員であると同時に研究者として成長を続けているかということである。そのことを大学院生たちは見ている。実によく見極めているのである。(川崎 誠司)

教師教育の術語⑥

「『または』科目」

日本の教員免許状を取得する際に履修すべき科目群は、「教科に関する科目」「教職に関する科目」に大別されてきたが、1998年の法改正で、新たに「教科又は教職に関する科目」が加えられた。この俗称が「『または』科目」である。たとえば小学校教諭一種免許状の要件は、「教科」8単位、「教職」41単位、そして「『または』科目」10単位である。

この「『または』科目」は、各大学の裁量で、従前の「教科」「教職」科目を充てたり、このカテゴリー独自の科目群を設けたり、という設定ができる。おおむね文学部・理学部等では「教科」を増し、教育系学部では「教職」を増す傾向にある。またこのカテゴリー独自のものでは、教科横断型の科目(カリキュラム、情報等)、あるいは小学校英語に関する科目(現時点では「教科」ではない)など多様な例が見られる。

これは1998年の法改正が「教職」重視を企図しつつも各大学での対応に幅を持たせたことに起因するが、そのためネーション・ワイドな基準を構想することが難しくなるなど、いくつかの問題を生んでもいる。(岩田 康之)

2010年度 イベントのご案内

11月20日(土) (予定)

第9回教師教育実践交流ワークショップ

12月4日(土)

第11回シンポジウム

「これからの学校教育と教員養成カリキュラム」

編集後記

本年4月、坂井センター長を再び迎えて新年度のスタートを切りましたが、同時に改修工事にともなう別棟での「仮住まい」も始まりました。10月上旬までは、センターにお越しの際には、所在地の事前確認をお願いいたします。(上杉 嘉見)

カリキュラムセンタースタッフ

センター長	坂井俊樹(教授、歴史教育、韓国教育)
第1部門	三石初雄(教授、教育課程論) 金子真理子(准教授、教育社会学)
第2部門	岩田康之(准教授、教員養成史) 上杉嘉見(准教授、メディア教育学)
第3部門	前原健二(准教授、教育行政学)

編集・発行
東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター
編集協力
東京学芸大学/美術・書道講座/青山研究室/青山司+張曉慧

*ご不要の方はその旨を以下の連絡先にお知らせください。

184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1
東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター
Tel: 042-329-7776
Fax: 042-329-7786
E-mail: curriect@u-gakugei.ac.jp
ホームページ: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriect/index.html>