

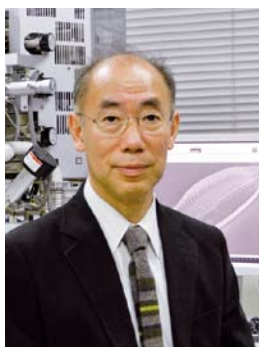
Curriculum Center for Teachers  
Tokyo Gakugei Univ.

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18号 2016年7月 発行

## カリキュラムの向こう ～センター長就任に寄せて～

教員養成カリキュラム開発研究センター長 真山 茂樹



# 教

員養成におけるカリキュラムは、教員を目指す学生に対し必要な知識、技能、能力などを効果的に育成するシステムの骨組みである。そして、その骨組みに肉付けされるものは、大学教員の高い専門性に裏付けられた多様な

授業である。旧来の教育では、これらがしっかりしていればよかった。

大学教育の質的転換が問われる今日、本学はそれなりの努力をしてきた。シラバスの整備、CAP制の導入、履修カルテシステムの導入などにより学生の学修の質を高め、さらに新入生には入門セミナー、4年生には教職実践演習を行い、教員養成の入口と出口を強化するカリキュラムも整えた。これらは、いずれも大学の仕組みによって、よりよい学生を育てる改革である。

一方、大学教員自身による改革はどうであろうか。FDとして実施されるグループ研究授業は、教員の授業内容や指導力を高めるものである。しかし、本制度の利用はあまり普及していないのが実状である。

学生の主体的な学修を促すアクティブラーニングの必要性が説かれる中、多くの教員は何をすればいいのか暗中模索か、手をこまねいている状態にある。私自身、ある科目で学生に主体的に考えさせる授業を4年間試みてきた。初年度は自身の不慣れ、不手際も手伝い、授業後のアンケート調査では授業に対するネガティブ意見が6割の回答に記述された。

しかし、次第にポジティブな意見が増え、4年後には授業に対するポジティブな意見は8割以上となった。ところが、授業前後に主体的に学んだ頻度は、最終試験の得点とは、ほとんど結びつかなかったのである。アンケートに8割の学生が書いたポジティブ意見は、単なる彼らの自己満足なのか、それとも主体的な学修の効果は短期間では現れないのか、評価についてはさらなる検討が必要である。とはいえ、主体的な学修が彼らのモチベーションを高めたことは、疑いようのない事実である。

主体的な学修は、必ずしもグループ討論とグループワークをさせればよいというものではない。理科でしばしば行われてきた探究的な学習もアクティブラーニングの一つである。主体的に学修させる授業方法が学科によって異なることは、むしろ当然なことかもしれない。アクティブラーニングが目指すところは思考力、応用力、創造力といったコンピテンシーの育成である。その鍵を握るのは、やはり授業における指導法である。しかし、指導法に不慣れな大学教員は、私を含め少なくないはずである。

小・中学校では授業の研究会がしばしば行われる。そこでは内容や方法について意見交換の場があり、指導主事からの助言もある。また、よりよい授業を行うための手引き書も豊富にある。これに対し本学の教員の大半にとっては、グループ研究授業だけが用意された教育方法改善の場なのである。

いくら素晴らしいカリキュラムがあっても、教員の指導力がなければ、良好な結果は生じない。大学として、効果的な指導法に関する情報を教科毎に集めると共に、指導法や評価法などの改善策を大学教員に助言する組織的な支援も必要であろう。カリキュラムの向こうをどうするか、それが大学の教育力に直結する問題ではないだろうか。

## 国立大学教育学部における 教員養成を取り巻く現状と課題

福島 裕敏

(弘前大学教育学部／東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター運営協議員)

今日の国立大学教育学部における教員養成の現状と課題を考えるにあたり、国立大学改革プランは無視できない文脈である。それをめぐる一つの懸念は、教員養成の組織的基盤の弱体化、あるいは教育学部の求心力の低下である。まず、理系学部の重点化と教員養成の特化に伴い、教育学部の学生定員はゼロ免課程の廃止等により削減され、それに伴って教員数の削減も生じている。地域貢献の強調など、後述するような教員養成学部の役割の増大が予想される中で、教員数の減員は様々な足枷になると考える。また教育研究組織の再編により、学問分野にもとづく学系・領域からなる教育研究院等の組織に各教員は所属し、学部の教育・研究に当たることになってきている。様々な学問分野の教員を擁する教育学部の場合、異なる学系・領域に所属することになりかねず、組織上のアイデンティティの分裂、ひいては教育を軸とする学部への帰属意識の低下を招く可能性がある。さらに年俸制の導入と業績評価体制の整備により、個々の成果を示しにくい学部教育が軽視され、研究業績をあげることに比重が置かれる可能性もある。くわえて、教育研究院の創設は教員人事の一元的管理を伴っており、特に教科専門の教員人事については、他学部と同じ学問分野がある場合、教育学部の専任教員としての必要性を厳しく問われ、補充等が難しくなることも予想される。

もう一つの懸念は「大学における教員養成」の揺らぎ、あるいは教育政策・学校現場の要請という遠心力の強まりである。ミッションの再定義により、教員養成学部が存在する都道府県の小学校教員新規採用者の占有率が設定されたことにより、教員養成の在り方がより教員採用試験を指向したものになりかねない。またミッションには教職経験を持つ大学教員の割合の増加、教員養成に携わる教員すべてが何らかの実践的指導力を有することなども明記されており、研究指向が弱まる可能性がある。さらに国立教員養成系教育学部では教職大学院が相次いで設置されてきており、従来の教育学研究科修士課程が



縮小され、将来的な改廃が検討されており、体系だった学問的専門性をもつ教員の育成が難しくなっている。

2015年12月に出された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」は、遠心力をさらに強め、国立大学教育学部により大きな役割を担うことを求めるものである。答申では、新たな教育課題などへの取り組みを率先して実施することなどを、国立の教員養成大学・学部に対して求めている。また、教員育成協議会の創設、教員育成指標の策定や教員研修計画の整備などにおいても一定の役割を果たしていくことが予想される。これらの地域への貢献が運営費交付金の評価指標として例示されている以上、これらに関与することには選択の余地はないといえるだろう。

教員組織の揺らぎ(求心力の低下)と教員養成に対する外的要請の強まり(遠心力の強まり)の中で、教育学部として「大学における教員養成」をいかにおこなっていくのかについて、教員を目指す学生たちに向き合いつつ、議論をかさねていくことが重要と考える。教員育成協議会の創設などは、ある意味では「大学における教員養成」をより意義あるものにし、学部卒業生が大学時代との連続性をもって教員として成長していくことにも繋がる可能性をもつ。内部の協働が外部の協働を拓く、このことを念頭において取り組んでいきたいと思う。

# 教師教育改革へのドイツからの示唆

## 教員の《専門性》と《専門職性》をめぐるジレンマ

教員養成カリキュラム開発研究センターでは、本年2月よりドイツ・ドレスデン工科大学のアクセル・ゲールマン先生を客員教授としてお迎えしています。そのゲールマン先生と研究上の交流を続けていらっしゃる上越教育大学の辻野けんま先生に、ドイツの教師教育の現状と課題を知ることの意義について教えていただきました。

ドイツでは2001年の「PISAショック」以来、教育制度全般にわたる大改革がなされてきました。大学での教員養成もまた、歴史的な変革を経験してきました。私は現在、教職大学院に勤務しており、日本でも教育改革の渦中にいると実感していますので、ドイツの研究をふまえて感じていることをまとめさせていただきます。

ドイツでは、教員になる前の「養成(Ausbildung)」と入職後の「研修(Fortbildung/Weiterbildung)」とが概念上、峻別されています。教員の「養成」は、大学院修士課程の修了(第1段階)に続く試補勤務(第2段階)までと、法曹同様に2段階の専門職養成となっています。一方、「研修」は、養成を終えた自律的な専門職とみなされることで、多くは各教員の主体性に委ねられています。

日本の教職大学院では、将来教員になろうとするストレート・マスターの「養成」と、すでに教員としての経験を積んだ現職院生の「研修」とが、国の基準による多くの必修科目や「教職修士(専門職)」という共通の学位構造の下で混在しています。今後さらに学校管理職育成まで担うことも求められています。これらの統一的なしくみによって教員の《専門職性》を一律に担保する構造に難しさがあると言えます。

一口に「教員」と言っても、現実には小・中・高・特別

支援等の各学校種や各教科等をはじめ極めて多様であり、それぞれに異なる《専門性》があると考えられます。そのため、画一的に《専門職性》を担保しようとする、逆にこうした教員の多様な《専門性》に対応できなくなるという逆説的な状況が生じてしまうと感じています。

ドイツでも「PISAショック」以来の教育の「アウトプット」を重視する政策の中で、スタンダードの策定や学校評価システム等、さまざましくみが整備されてきました。これらの中には、実施後に矛盾や困難が顕在化したものも少なくありません。ただ、「日本から見たドイツ」というフィルターを通して興味深く感じるのは、ドイツでは学校や教師のスタンダードを策定する際に、あわせて国(州)や地方(自治体)の公行政のスタンダードも求める動きがあったことです。結局これは実現されませんでした。学校は人的にも物的・財的にも、教育内容的にも制約された権限しかもっていませんので、それらの権限をもつ州文部省や学校監督庁、各自治体などの諸機関にも相応の責任を求めるのは理に適っていると考えられます。

現在、日本で進行中の改革は、教職大学院にとどまらず学制全体が対象となる巨大な潮流となっています。一見すると改革の方向性が明確なようで、その内実は権限と責任の関係が非常に曖昧であることが危惧されます。教師が《専門性》を高めるような努力も必要ですが、あわせて《専門職性》をいかに担保するのかは個々の教師にはどうにもできない領域です。公教育における権限と責任を、どの領域にどの主体が責任を担っているのか、私自身の今後の研究課題としても追究していきたいと感じています。

辻野 けんま(上越教育大学)

### 教師教育の術語⑱

## 「インターンシップ」

日本の教師教育におけるインターンシップ的プログラムは、実践的指導力への要請が強まる中で、教育実習以外にも学生たちが現場に触れる経験を持つ機会として近年増加傾向にある。日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトの調査では、2005年度の段階で教員養成系大学(第1号参照)のうち「インターンシップ」の導入は5大学に過ぎなかったが、翌2006年7月の中央教育審議会答申でその重要性が謳われ、さらに2015年12月の同答申では「教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよい」とされ、教育職員免許法の次期改訂時には免許要件の単位の一部とできるように見込みである。

内容は、インターンシップ先の学校の状況に応じて多様であるが、(1)長期かつ継続的に学校現場に関わること、(2)教科指導以外の場面(部活動・学校行事など)への参加が多く含まれること、などの点で教育実習とは趣を異にする。実習ほどに定式化してはいないため、ともすれば無償の補助的労働力を学校に提供するだけになりかねない。学生たちの力量形成にとって有益なプログラムとするためには、内容や実施体制等の検討が課題となる。(岩田 康之)

### 教員養成カリキュラム開発研究センターの 主な最新刊行物

- ・『研究年報』第15号
- ・『「21世紀型学力」と教師の役割』(第16回シンポジウム記録集)
- ・『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター第3部門2015年度研究活動報告資料』

\*刊行物一覧は本センターウェブサイトに掲載されています。送付をご希望の方は、本センター連絡先(4頁奥付参照)までお問い合わせください。

### 運営協議員のご紹介

今年度は、以下の学外の方々に運営協議会協議員として、本センターの事業内容についてご指導・ご助言をいただいております。

- ・井坂 秀一(神奈川県立柏陽高等学校長)
- ・太田 圭子(国分寺市立第五小学校長)
- ・高野 和子(明治大学教授)
- ・福島 裕敏(弘前大学准教授)
- ・森田 真樹(立命館大学教授)(敬称略、五十音順)



# 教師が育つ現場 第18回

ミャンマー国初等教育カリキュラム  
改訂プロジェクト

増田 知子(株式会社パデコ)

最近新政権が誕生したと話題のミャンマーでは、国際協力機構(JICA)による大規模な教育協力プロジェクトが進行中である。この「初等教育カリキュラム改訂プロジェクト」は、小学校の全教科の教科書の改訂・開発を支援するもので、株式会社パデコ、株式会社国際開発センター、教育出版株式会社が実施を担っている。このプロジェクトでは、小学校の教科書開発に加えて、新カリキュラム・教科書を教員に周知するための普及研修と、教員養成カリキュラムの改訂を含む教師教育分野の支援も行っている。

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターの岩田康之教授には、プロジェクト開始時より、教師教育の外部アドバイザーとしてご支援頂いており、これまでにヤンゴンで開催したシンポジウムでのご発表や、ミャンマー教育省次官の視察受け入れに、ご協力頂いている。

ミャンマーの教師教育の抱える課題は複雑である。知識の伝播を主目的としてきたミャンマーの暗記中心の教育では、「何のために」「どのように」学ぶかよりも、「どの知識を」学ぶかに重点が置かれがちであった。このため教科教育の重要性に対する認識が低く、教員養成そのものも軽視されてきたと言って良い。現行制度では、小学校教員養成課程は高卒後1年、中学校教員養成課程は2年という、ASEAN諸国の

中で最も短い教員養成課程となっている。この教員養成課程を4年に延長する改革案は以前から議論されてきたが、目標年次や具体的な方策の検討は進められてこなかった。ところが、今年4月に発足した新政権の号令で、2016年12月の新学期から一部の学校を4年制化する方針が打ち出され、半年という短期間で、どのようにカリキュラムを整備し教員を育成・配置していくのか、周囲からは内容の伴う制度改革の実現を疑問視する声が挙がっている。

教員養成の質の改善が期待される一方で、教員の量的確保も重要課題である。2014年より、児童数に関わらず、小学校1校あたりの教員数を最低5名に増員するという政策が採用された。農村部では複式学級を行う小規模校が多い中でこの政策は、歓迎されるものではあったものの、教員養成研修を受けていない大量の非正規教員を一気に採用(2年間で8万人の採用)するという形で対応したため、採用後の研修の問題や、教員全体の年齢構成のアンバランスといった問題を引き起こしている。

小学校教員から中学校教員、そして高校教員と昇進する教員の昇進システムも、常に経験の浅い教員や昇進できない教員が小学校を担当するという状況を生み出しており(小学校教員の4割が経験年数3年以下)、現場の経験や、現職教員研修の成果が小学校教員に蓄積されない、という問題にも直面している。

このように、教員養成の質、量、そして昇進制度や教員の配置等教員マネジメントの問題と密接に結びついた教員養成の改革は容易ではないが、プロジェクトでは政策面への提言と共に、教員養成カリキュラムにおける実践力強化に向けた教科教育法の充実を支援すべく、努力を続けている。

## ◆ 2016年度イベントカレンダー ◆

7月16日(土) 午後1~4時 芸術・スポーツ科学系研究棟2号館 第一会議室

外国人客員教授講演会(通訳付き)

ドイツの連邦、州、地域自治体の各レベルにおける「教育報告書」

アクセル・ゲールマン教授(ドレスデン工科大学教育学部)

11月19日(土) 教師教育実践交流ワークショップ

12月3日(土) 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」

\*いずれも東京学芸大学小金井キャンパス内で開催されます。

\*開催情報の詳細は、随時本センターウェブサイトに掲載します。

## ● 編集後記 ●

本センターはこの春、創設以来6人目のセンター長を迎えました。ご専門は生物学ということで、センターでは理科教育に関わるプロジェクトが始動します。これを機に、編集担当者の理科嫌いが克服できると良いのですが。(上杉 嘉見)

## カリキュラムセンタースタッフ

センター長 真山 茂樹(教授、植物系統学)  
第1部門 金子 真理子(准教授、教育社会学)  
第2部門 岩田 康之(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(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/青山司研究室/青山司/大浦恵実

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: currict@u-gakugei.ac.jp  
Web: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/index.html>