

[特集]

教師教育学領域開設記念シンポジウム 「教師教育における研究大学の役割と課題」

名古屋大学大学院教育発達科学研究科は、2013年度、学校情報環境学講座の5領域の一つとして、教師教育領域を開設した。それを記念して、2014年2月28日に標記シンポジウムが開催された。登壇者には、北海道大学大学院教育学研究院教授の大野栄三氏、京都大学大学院教育研究科准教授の石井英真氏を招き、本学の教員、学生はもとより、他大学の教員、愛知県教育センター関係者など様々な参加者約70名と、活発な議論が交わされた。本稿はその記録である。

教師教育学領域開設記念シンポジウム

「教師教育における研究大学の役割と課題」

- ・研究大学が担うべき教師教育の役割
- ・研究領域としての教師教育学の課題と展望

シンポジアスト

北海道大学大学院教育学研究院 大野 栄三 教 授

京都大学大学院教育学研究科 石井 英真 准教授

コーディネーター

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

名古屋大学教育学部附属中・高等学校長 植田 健男 教 授

挨拶

司会：シンポジウムにお集りいただき、ありがとうございます。シンポジウムに先立ち、松田研究科長よりご挨拶いたします。

松田：本研究科では教師教育学という新たな研究領域を開設することになりました。教師教育は国内外で重要な研究課題になっております。

本研究科においても授業研究の長い歴史があり、大きな成果を挙げています。現在は柴田准教授が中心となり進めています。この間、授業研究の成果を活かして、学校現場における教師の力量形成、授業改善のための様々な取り組みを行ってきました。2013年の7月には愛知県総合教育センターと協定を結び、緊密に連携をとりながら教師教育の研究等の取り組みを進めているところであります。

また、2013年はモンゴル国立教育大学と交流協定を締結しました。この交流協定では特別支援教育の研究と授業研究を大きな柱としています。2014年3月には大谷尚教授・柴田好章准教授・本研究科卒業生の坂本将暢愛知工業大学准教授の3人でモンゴルに向かい、モンゴル国立教育大学で授業研究セミナーを開設する予定であります。こうした本研究科での取り組みをふまえ、新たに教師教育学領域を開設し、教師教育学の研究に取り組んでいくことになりました。今回の登壇者2名の所属大学では先導して教師教育の研究を進めていってほしいです。私たちは両大学から学びながら、これから教師教育の研究を進めていく所存です。

本研究科における教師教育学領域設立の経緯

柴田：教師教育学領域開設の経緯について説明します。名古屋大学教育発達科学研究科には教育科学専攻と心理発達科学専攻の二つの専攻があります。そのうち、教育科学専攻には、三つの基幹講座と二つの協力講座があります。基幹講座の一つである学校情報環境学講座にはいくつかの研究領域を有していますが、そこに新たに教師教育学領域を立ち上げることになりました。領域の開設自体は2012年度末に行われましたが、本格的に活動を開始するのはこれからです。

現在のところ、当領域への専任教員の着任予定はありませんが¹、2014年度中に最初の授業として日本女子大学の吉崎静夫教授に集中講義を行っていただくことになっております。専任教員も徐々に整備しながら、領域を充実させていきたいと考えています。

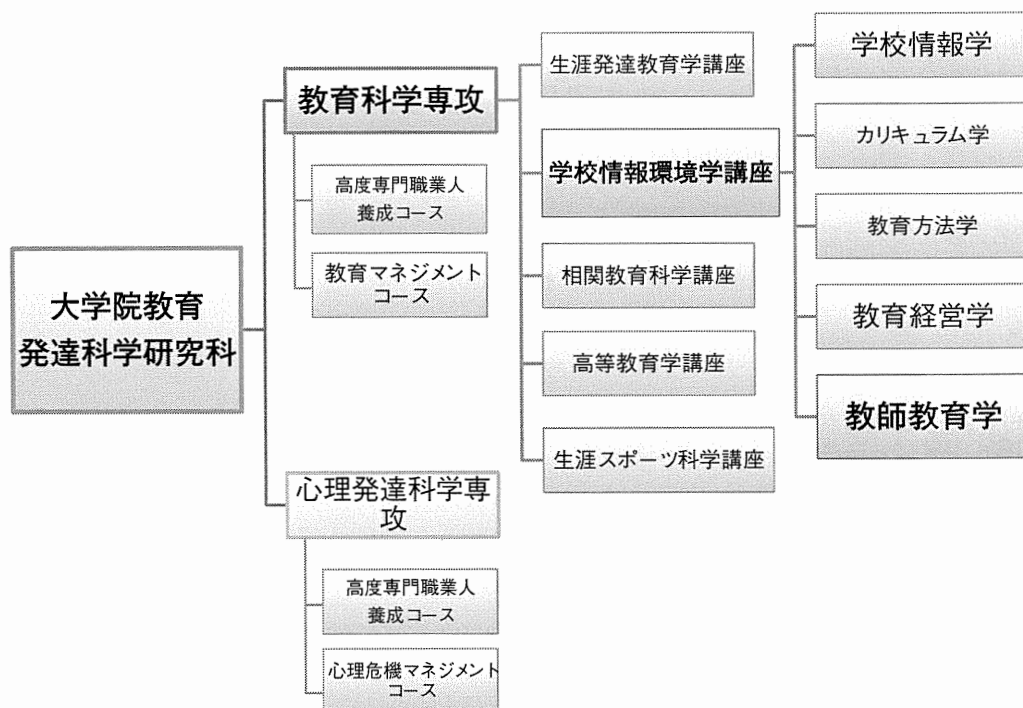


図1 教育発達科学研究科における教師教育学領域の位置づけ

¹ その後、教員公募により、2015年4月1日付けで専任教員が着任することになった。

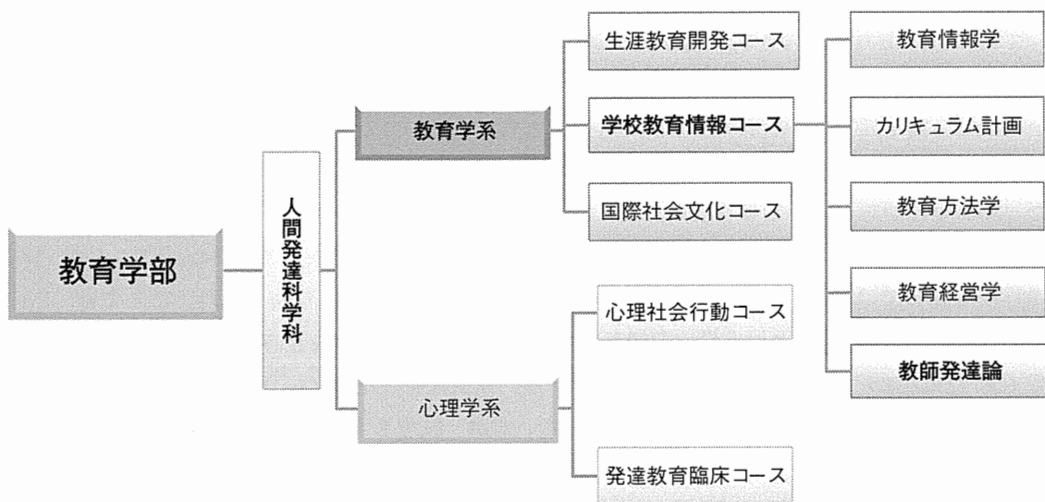


図1 教育学部における教師発達論領域の位置づけ

本領域の設立の趣旨は以下の通りです。本領域は、生涯にわたって専門職として教師が発達していくこと、そしてそれを支える養成を含めた教師教育のあり方を、専門的・学術的に研究していきます。

まず、高度な専門職としての教師に必要とされる資質や能力の内容を明らかにし、養成教育と現職教育の構築・改革に資するような基礎的知見を明らかにしていきます。研究対象として教師教育を位置づけながら、新しい学問領域を創出していきたいと考えております。

次に、教師教育者=teacher educator を研究対象として、教師教育者に求められる資質・能力を明らかにしていきます。このことは、教育学の大きな課題でもあります。教師教育の担い手となる教師教育者、いわば教師を育てる教師には、たとえば教員養成にあたる大学教員、初任者や教育実習生を指導する現場の教員、教育委員会等の指導主事や学校管理職などが相当します。しかし、そうした方々がどのような資質や能力を持っているのかは、学問的に明らかになっておりません。そこで、教師教育者の資質・能力を研究しながら、教師教育者の養成に資する知見を出していきたいと考えております。

このように、研究大学である名古屋大学における本研究科の特質を活かしながら、教師の資質や能力の発達に資するような教師教育のあり方に関する基礎的な研究を行い、その学術的な基盤を強化していきたいと考えています。またこの分野における国際的な研究ネットワークづくりも重要になっています。そこで、国際的にみても先進的な研究として教師教育を対象とした理論的・実証的な研究を推進していきたいと思います。

ところで、これまでも、本学と教師教育は深いつながりがありました。一つ目は教師教育の実践に対する関与です。二つ目は教師教育を対象とした研究です。

一つ目に関しては名古屋大学における多くの学部で、教師を目指している学生が、専門教育を学びながら教職課程を履修しています。平成24年度の卒業生の進路でみると、2,200名の学部卒業生

のうち40名が教職に就いています。毎年、だいたいこれくらいの人数が教員になっています。数としては多くはありませんが、教育学部では10名、文学部でも10名、理学部では19名など、学部によってはかなりの割合で教員に就職しています。大学院博士課程前期課程を修了して教員になっているのは、昨年度では59名おります。ともに数としては2～3%くらいが教員になっています。

なお、本研究科では教員を含めた教育専門職の継続教育としての大学院教育を充実させてきました。2000年度からは、博士課程前期課程に「高度専門職業人養成コース」を開設しています。昼夜開講制ですので、昼の間勤めている方々が夜に大学で学ぶことができるようになっています。博士課程後期課程では「教育マネジメントコース」が数年前に立ち上げられました。ここでは、Ed.D. (Doctor of Education) という学位を授与しています。また、Ph.D.を授与する一般のアカデミックディグリープログラムの中でも、10年以上前から、社会人特別選抜という特別な試験をして、教育に関わる専門職の方々が、研究を通してより高い知識・技能を身につける機会を設けております。一方、心理発達科学専攻においては、博士課程後期課程に「心理危機マネジメントコース」を置いています。そこでは、教育現場など、現実社会の中での様々な諸問題を、学問的理論を適用して科学的に解決していくための研究が行われています。

そしてこのたびさらに、教育科学専攻の中に「教師教育学領域」が開設されることによって、教師教育に関する大学院教育が充実していくことが期待されます。

2つ目の研究面での教師教育への関与につきましては、すでにカリキュラム学、教育方法学、教育経営学、教育社会学、人間形成学、比較教育学、職業・キャリア教育学等の既存の領域の中で教師教育を対象とした研究がかなり行われてきています。教師教育をテーマとした博士論文を執筆しているケースもかなりあります。また本研究科の特徴的な点として、教師以外の専門職教育の研究も充実しています。具体的には、医学教育、薬学教育、看護学教育などの医療専門職教育に関する研究もなされており、これらを大学の医学部、薬学部、看護学部などの学部・大学院で担当している大学教員が、社会人院生として「教育マネジメントコース」で研究しているケースもあります。こうしたこれまでの実績を活かしながら、教師教育のあり方を高度なレベルで研究できると考えています。

以上の通り、教師教育学を、新しい研究領域として開設することになりましたので、ぜひ先行的な取組みをしている二大学から、様々な示唆を頂ければと考え、本日の企画を行いました。

・提案1 巡目

植田：大まかに二つのテーマでディスカッションを行いたいと思います。一つ目は「研究大学が担う現職教育を含めた教師教育」について、二つ目は「研究領域としての教師教育領域にどのような課題や展望があるのか」についてです。まず一つ目の議題について大野先生、石井先生から問題提起を頂いた後に討論を行いたいと思います。

大野：私の頂いたテーマは「研究大学が担う教師教育」です。先ほど、北海道大学は先導的と紹介されましたが、先導的と言えるような状況ではなく、色々な状況の中で教員養成に取り組んでいます。ここで情報交換をしながら、教師教育の研究についてどのように一步を進めることが出来るの

研究大学における教員養成

- 小学校教員養成？ 中学・高校教員養成
- 北海道大学の現状（私見）
 - 「研究指向の大学における教員養成 ―北海道大学を例とした小論―」
『日本教師教育学会年報』第21号 31-36, 2012年
 - 『北海道大学教職課程年報』2011年3月から年刊

図3

かを考えていきたいと思います。

今日は3つの話題についてお話しします。最初は研究大学における教員養成がどうあるべきかについて、まず北大の例を紹介します。その後で、「研究大学における」とわざわざ断るのはなぜかということと絡めて私の意見を述べます。私の提案は、研究大学は各学部が専門教育を行って高度な専門性を育てていきますが、その専門性をどのように教員養成に生かすのか、教師に就職したときにどう生きてくるのが大きなポイントになります。他にも色々な側面はありますが、今日はそこにフォーカスして話します。そして最後に展望らしきことを述べます。

まず、研究大学における教員養成に関して北海道大学の現状についてお話しします。私は北大で教員養成に携わっていますが、はじめに自分の立ち位置について紹介します。

これは私の意見ですが、小学校の教員養成と中学・高校の教員養成を考えた時に、どうも小学校の教職課程や教員養成の様々なことが決まった後に、というかそれに含まれる形で中学・高校の教職課程も決まってしまうという印象を持っています。私は主に理科教育の中でも物理教育について研究していますが、先生たちとつきあっていると、小学校の先生と中高の先生は違うと感じます。全教科教える、クラス担任で行う小学校と、教科専門で分かれている=subject teacherとでは違うと思います。私の立場は、中学・高校の教員養成は小学校のそれと共通する部分もあるものの、包含関係にあるのではなく、質的に異なっていると考ええるものです。この二つの教員養成が大学の中で行われる場合は、互いに連携協力することは必要ですが、やはり違いがあります。

北大は中高の免許しか出さないで、中高に特化していると言ってよいでしょう。生徒指導、生活指導などの講義もやはり高校の場合を想定して教えています。私は学生に、「君たちは小学校で教えると絶対ノイローゼになる。3日もたない。なぜかというとなんな教育を君らは受けてないからだ」という話をします。中学校は、小学校のことを理解していることを要求されるため、中高に特化した北大では中学校の免許を取る学生はかなり大変です。私の話は、小中高とどこでも教え

られるオールラウンドな教員養成も可能であるという考えとは異なる立場からの話であると思っていただけたらいいと思います。今日は時間の関係で北大の事例を詳しく紹介することはできませんが、日本教師教育学会の年報に、私が勤めてきた、17年前からの北海道大学の教職課程の変遷を怒られない程度に率直に書いたものがあり、行間を押し量っていただければ（笑）言いたいことがわかるのではないかと思いますので、それをご覧ください。後は北海道教職課程年報というものを毎年出しています。これは北海道大学附属図書館のウェブページに入っていただいて、HUSCAPという機関リポジトリを使えば無料で読むことができます。それを見れば毎年何をやったのかといったデータが載っているので参考にしてください。

北海道大学の教職課程ですが、何か特徴的、先導的なものかということそうではありません。恐らくどの大学も同じような構造だと思いますが、1年生の2学期に「教職入門」という講義があります。この講義は必修で、ここから教職課程の履修が始まります。免許法に決められているような領域で区分が出来ていて、2年生で基礎的な部分を、3年生で教育課程・方法・技術等に加え、生活指導や進路指導など生徒のメンタルに関わる内容も含めた実践的な内容を学び、4年生で教育実習に行くという構造になっています。「教職入門」は400名以上が履修し、理系と文系の2クラスに分けて講義をしています。しかし、これが教育実習に行く頃には200名以下に減るというのが今の北海道大学の実状です。大体は母校で教育実習を行ないますが、最近は、その高校の卒業生であっても、教員採用試験を受けない者は教育実習生として引き受けないという方針も出てきていて、なかなか厳しい状況かと思えます。

先ほど名大の例が出ていましたが、これが23年度の北大の教員採用状況です。この傾向は今後変わらないでしょう。毎年度のものは教職課程年報を見れば確認することができます。学部からは非常勤採用や私立学校を含め16名、大学院からは35名で合計51名が教員になっています。大体毎年30名から50名が教職についており、名大と比べると半分くらい的人数と思われます。北大の学生は半分以上が本州から入学しているので、教育実習になると本州に戻りますし、教員採用試験も本州

北海道大学の教職課程：教職に関する科目

図4

				HOKKAIDO UNIVERSITY			
学部名	卒業生数	免許状取得者数	教員数	大学院名	修了者数	免許状取得者数	教員数
文学部	196	26	0	文学研究科	83	9	5
教育学部	54	16	2	教育学院	41	6	3
法学部	220	3	1	法学研究科	24	0	0
経済学部	207	2	0	経済学研究科	30	0	1
理学部	317	51	7	理学院	114	24	12
薬学部	48	0	0	薬学研究科	0	0	0
工学部	721	17	4	工学院	344	3	1
農学部	226	3	0	農学院	167	0	0
獣医学部	44	0	0	獣医学研究科	27	0	0
水産学部	211	13	3	水産科学院	108	1	1
小計	2246	133	14	環境科学院	102	13	4
免許状取得者数等は、一部申請により免許状を取得した者人数である。なお、科目履修修了は取得者数から除外している。また、修士課程の修了が一層免許状を取得した場合、学部には計上せず所属の大学院の取得者数に計上している。				国際応用メディア研究科	35	1	0
				情報科学研究所	200	1	0
				生命科学院	116	4	3
				保健科学院	36	0	0
				総合科学院	126	8	2
				小計	1,569	39	35
				学部・院 合計	3,829	202	51

平成23年度部局別教員就職状況

図5

で受ける場合が多いので、北海道のために教員養成をやっているというよりは全国どこでも教師になれるようにという、北海道に特化した教育をやっているわけではありません。事例を紹介する場合は北海道の高校の現状などを使うことがあります、それを本州の別の都府県の過疎地に応用してくれれば、というように考えて、教育しています。

北大の特徴としては（教職就職者が）大学院修了後の方が多く、この傾向が続いていることです。この理由は、採用者側が大学院修了者を採用している傾向があること、また学部段階で教職課程の単位を全て習得するのが難しくなっているという実状があることなどが考えられます。学部の質的保証として、宿題が多く出るなどかなり教育が厳しくなっています。それが当たり前だろうといえそうですが、結構ハードワークになっているので教職課程と両立できる学生が昔ほどはいません。そのため、大学院までかけて単位を修得するという状況です。そういう意味で、すでに教職課程が修士課程段階までを含めたものになっていることです。そのため、今の北大の問題は修士課程の教職教育をどう組み立てるかにあるといえます。また、先程1年から年次進行で履修していくというスライドをお見せしましたが、もうあの通りにはなっておらず、大学院生になってから教職科目を取り直すことや、（学部）1年生の必修科目を修士課程の学生が取るなど、色々な状況が起こり、履修の順序がバラバラになっています。北大では教職は職業のone choiceです。北大の学生にとっては教職という職業がそれほど高いステータスにはなく、色々ある進路の選択肢の一つと受け止められています。そのため、教職との一体感や子どもに寄り添う教育とか、支える教育といった教育観を一年生のうちから話しても、「言っていることはわかるが、具体的に寄り添うってどういうことですか、どういうときにどうするのですか」という、ある種のエビデンス、根拠、理論、データを併せて出していけないと学生は反発してしまいます。履修者全員が教職に就くからガンガン教育観を訴えていけばいいという教育は成り立たない状況にあります。一体感や、子どもに寄り添うとか支えるとかいった文学的表現は、学生には通じません。また、学生にとっては、教職は進

- ※ すでに修士課程段階 & 教職は、one choice
 - ※ 多様化する履修形態・履修順序
 - ※ 教職との一体感など「文学的」表現は通じない
 - ※ 専修免許状の実質化（実習とさらに高度な講義内容）が必要
- ※ professionと現実とのgap

図6

路のone choiceなので、様々な選択肢を模索している学生に対して教員養成を行ないます。教職に就いた学生は非常に熱心だと思います。

私たちは北大を卒業して教職に就いた学生の追跡調査やインタビュー調査を2年間行いました。その結果は教職課程年報に報告されていますが、卒業生はみんな非常に熱意をもってやっています。そういう意味では、本当に教職に就きたい学生が最後まで頑張って、それで教員になったのだなということがわかります。しかし、問題は、教職というprofessionと現実の職場とのギャップです。ここで詳しくは話せませんが、例えば初任地がいきなり離島であるとか過疎地であるということがあります。みなさんは離島と言ってもピンとこないかもしれませんが、大変です。教科を一生懸命教えよう、生徒指導も工夫しようと思って行った先が離島ですと、英語の先生として行ったけど英語教員は自分一人だったり、勉強しようと思えば本を買おうとしても大きな書店がなかったりといった状況です。そうした状況で、ギャップに悩んでいる卒業生がいます。

本題である高度な専門性と教職についての話題にもどります。私の意見は、最初にも言いましたように、研究大学で教員養成を考える場合は、専門領域と教員養成・教師教育をどう捉えるか、です。私の専門は教育方法学で、物理教育を対象に研究しています。教授学と教師教育学の和集合のようなものがあり、これは教育学に含まれると思いますが、そうした学問領域と学生が学んでいる専門領域とはどのような関係にあるのか、そこを整理しなくてはなりません。このことについて、昨年3月に名古屋の国際センターで開かれた愛知教育大学の日本教科教育学会準備大会に呼ばれた時に、教授学の科学化と教科専門の話をしました。もし興味のある方がいれば配布資料のレジメのデータをお送りします。研究大学における教科専門は、そういう学問領域とどんな関係にあるのかを考えないといけません。教員養成系の大学では、教科専門・教科教育・教育学の三層構造、というか3つの領域があります。私は17年前、もともと物理学出身で博士課程の後シャープ株式会社の中央研究所に勤めていましたが、その後この分野に転職しました。最初に教員養成系大学には3

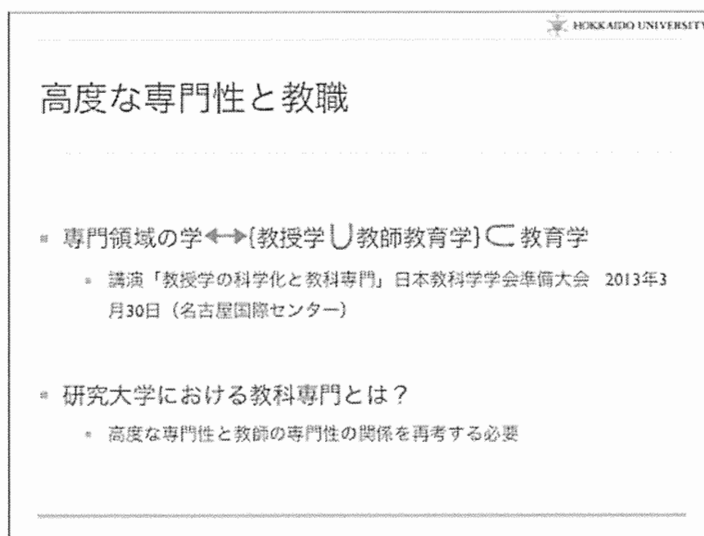


図7

つの領域があると聞いて「そういうものなのか」と思いました。

では、北大における教科専門とは何かというと、たとえば、理学部の物理学を教える部分ということになるのでしょうか。実は、教員養成系大学も数年前はミニ理学部だとか言われていたのもそうなるのかと思いますが、北大の理学部の先生に「あなたのやっておられるのは教科専門だ」と言っても全然通じません。実は研究大学には、教科専門というものはありません。本来の教科専門は、小学校なら小学校の理科教育がわかった上で物理教育の基礎を教えるというものだと思いますが、北大の場合は、理学部の先生が高校の物理のことを考えて自分の物理学の講義をやっているかというと、そういうことはありません。そのような意味では、北大では、本来の教科専門・教科教育をどう考えていくかということが重要な問題であると考えています。

これは、学問の知識と授業で教えることがどのようにつながるのかということを表した図です。上はdidactic transpositionと呼ばれる、主に数学教育で言われる言葉で、ヨーロッパ語圏の、フランスの数学教育の人が最初に言ったものです。教授学的変換と言ってもいいでしょう。(左から)学問の知識、次が学校で教えるべき知識、次が実際に教室で教えられている知識、最後が、子どもが実際に身につけた知識です。

学問の知識が元になって、教えるべき知識が決められていきます。しかし、実際の授業ではそのとおりには教えられず、教師が様々な組み立て直すことによって教えられていきます。また、子どもは教師が組み立てたものをそのままコピーはせず、子どもなりに理解をして、納得して、知識として身につけていくという流れがあります。これは、学問の構造が内容になり、教材構造や教授過程を作り、実際の授業プランとして生徒が学ぶというプロセスです。私は北大のような研究大学でやるべき教師教育・教師教育の研究は、この往復する矢印を学生が理解すること、そして彼らが教師になった時に自分の専門と教育の内容がどういう関係にあるのか、実際に教科書に書かれている内容と専門の教育の内容とがどのような関係にあるのか、実際に生徒がどのように納得しているの

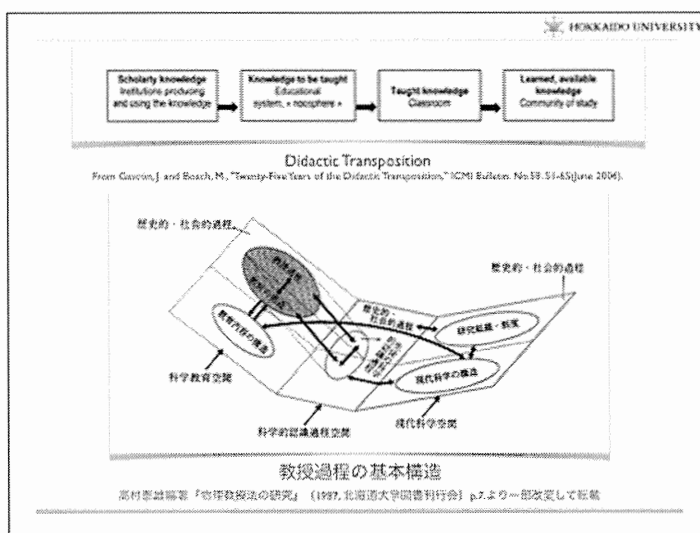


図8

かを理解し、教員になった後に目の前の子どもに合わせて考えて授業をできる力量をつけてもらうためにはどうするのか、といったことを考えていくことだと思います。このあたりも、先ほど希望される方には送ると言いました配布資料のレジュメで説明しているので興味のある方は言ってください。

最後に時間が少し残っているので、もう一つ、理学部の専門の教育がもう少し教員養成の教育に活かさないかということで提案、というより紹介します。北大はヘルシンキ大学と大学間協定を結んでいます。私も年1回ほど向こうに行って情報交換をしており、昨年一ヶ月ほど滞在する機会があって色々と話を聞いてきました。理学部の講義でconceptual foundation zone of physicsというものがあります。理学部の4年生は、向こうは5年間で修士が終わりますが、専門の基礎教育が終わった段階で、物理や化学の教師になりたい人はそのためのコースへ進みます。フィンランドには「高校理科」の免許はなく、高校物理や高校化学のように分かれていて、大体二つ（物理と化学、化学と生物など）の科目の免許を取ります。この講義は、この理学部の専門的な教育の基礎的な部分が終わった時にコース選択をして、教員養成コースを選んだ学生たちのためのものです。そこでは、今まで学んできた力学、熱力学、電磁気学といったものをconcept mapというものに書いていきながら振り返ります。実は、理学部の学生は基礎をしっかり学んでいます、自分の学んだ概念を改めて問いなおすと、あまりうまく体系化できません。それで、concept mapを書きながらもう一度体系化しなおすのです。それによって、高校生にどう教えるかを考えていくというコース、講義です。これは教員養成に特化しなくても理学部の専門の講義でも非常に有効ではないかと思いますが、こうした講義を北大の理学部の先生に紹介して、教員養成にも資するし、理学部の専門家としての研究者等の職業に就職する学生にもプラスになるような、そういったうまい講義が作れないものかと考えています。

最後に展望についてですが、展望はまだ霞の中で雲の向こうという感じです。じつは北大は、教

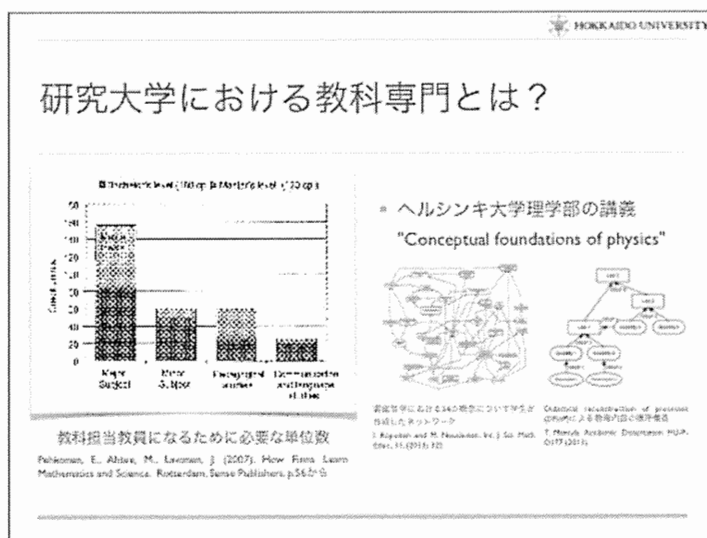


図9

育学部全員が一致団結して教員養成を頑張ろうと思っているというわけでは全然なく、人によって温度差があります。教育学部全体の理解と覚悟は全然足りないと思っているため、今日名大の話を聞いて素晴らしいなと感心しました。

学内外からの圧力があつたら展望は見えるかなと思います。北大では、4月から附属子ども発達臨床研究センターに教職高度化研究部というものを設置することになっています。これは専任の教員1名を中心に協力して、先ほどもお話しした、修士課程でどのようなことをやるかというミッションをやっていきます。遅かれ早かれ、専修免許の課程でプラスアルファの教職の講義が要求されるだろうと思うのでそれに向けて、研究大学として修士課程でどのような教育ができるのかを考えたいのです。あとは学部段階の教科教育法の改善ですが、先ほど言ったconceptual foundation of physicsのような講義をどう活かすか、また、どうグローバル化に対応するかが課題です。他部局との連携は必須であり、また、せっかく三つの大学が集まったので、研究大学として連携することもこれからの課題であると思います。少し駆け足になって申し訳ありませんが、研究大学における教師教育ということで私の意見および北大の現状と展望をお話させていただきました。

石井：今日は「研究大学ならではの教員養成のあり方—京都大学の取り組みから—」というタイトルで報告します。先ほど北大の取り組みの紹介がありましたが、ベースの部分は京都大学も同じです。京大も約400人が最初の「教職教育論」を取りますが、実習に行くときには200名程度に減っています。最終的に教員に就職する学生は学部と院で合わせて30～40名程度、非常勤もカウントするともう少し増えるくらいです。それでも、中等教育の教員養成ではそれほど小さな規模でもないと思います。「京大でも教員養成をやっているの?」と言われたりもします。京大の教育学部は教員養成学部ではないので、実際に教師になるのは理学部とか文学部の学生・院生が多いです。その中で、教育学部が責任部局として教員養成をコーディネートしています。

昨年くらいから、京大で行なっている取り組みを対外的に発信しています。その背後には、昨今の教員養成改革の展開があります。一言で言えば、実践的指導力が強調される流れですが、同時に教職の修士レベル化も求められています。実践的指導力自体を否定するわけではないですが、修士レベル化も長期の実習をベースにすることが強調されており、「実践的指導力重視」が「即戦力重視」に矮小化されはしないかと危惧しています。また、教職の修士レベル化と言ったときに、教職大学院をベースにするプランで一元化していく流れについても危惧しています。修士レベル化に対しては色々なルートが確保される必要があると思います。例えば京大なら、理学部や文学部で修士号や博士号を取得してから先生になるという流れがあります。もしも、教職大学院を修了していなければダメということになると、各専門領域の修士号や博士号を持った院生が先生になることが難しくなるのではないのでしょうか。

中等教育の養成に関しては、大野先生も指摘されたように、初等教育とは相対的に独自に追究すべき部分があると思います。そうした観点から、研究大学の特長を活かしながら、特に中等教育の教員の養成をどのように進めていくかというのが教職課程を担当する私の問題意識であります。今回の報告では、京大の教員養成や教員研修の取り組み、最後には私自身の考えになりますが、研究大学ならではの教師像や教職の高度化について若干理論的な提案をしたいと思います。

京大の取り組みとして、教職実践演習導入に伴い、教職課程ポートフォリオを軸にした新入生段階からの系統的なカリキュラムの体制をデザインしたことが挙げられます。他にも、実践的な指導力を求めている学生に対して、色々な学びの場を提供していたりします。

学生たちは、教職課程の履修開始時から教職課程ポートフォリオを軸にして系統的に学習を積み重ねていきます。履修カルテは、教師に求められる力量を5つの柱でまとめて、それぞれについて評価基準を示しています。教員養成スタンダードと考えてもよいでしょう。教職課程の担当者は、ポートフォリオにどのような資料を残していくのかということを念頭に置きながら教職課程を運営していきます。学生たちも、教師に求められる力量を念頭に置きながら学習を進めていきます。

京都大学での教員養成の取り組み

- 「教職実践演習」と「教職課程ポートフォリオ」を軸にした、新入生段階からの系統的なカリキュラムと指導体制の構築
- より実践的な学びの場のデザイン
 - ・ 教師力アップゼミナール
 - ・ 教員養成サポートセミナー
 - ・ E. FORUM（現職教員の資質能力向上のための研修）の取り組み

図10

(1) 教職実践演習の導入

- 「教科に関する科目及び教職に関する科目の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認する」（教育職員免許法施行規則）

教職課程全体の
集大成

履修カルテの開発と
教職指導の充実

図11

一回生などを対象に、教職課程を希望する学生へのオリエンテーションを行ない、ポートフォリオの作り方などを説明します。ポートフォリオの作成は十分に徹底されているとはいえませんが、意識の高い学生は自主的にちゃんと作ってきますし、ポートフォリオの作成とそれに基づく振り返りを促すべく、年に4回ほど教職の授業などを使いながらポートフォリオ検討会を実施しています。教育実習に行く前には、教育実習のオリエンテーションとセットで教職実践演習のオリエンテーションを行なっています。そこでは、履修カルテの内容を確認しつつ、教師に求められる力量に照らしてどういうところが自分の課題なのかを考えるよう促し、実習に先立ってポートフォリオを作成し自己評価するように指導します。そうして課題意識を持って実習に臨み、教職実践演習で

(2) 系統的な教職指導のシステム

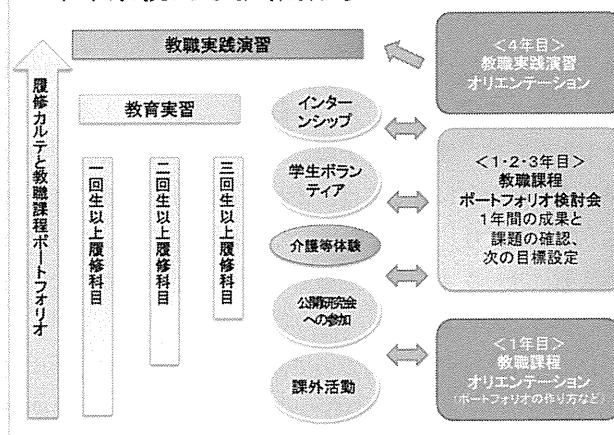


図12

(3)「教師に求められる力量」の5つの柱

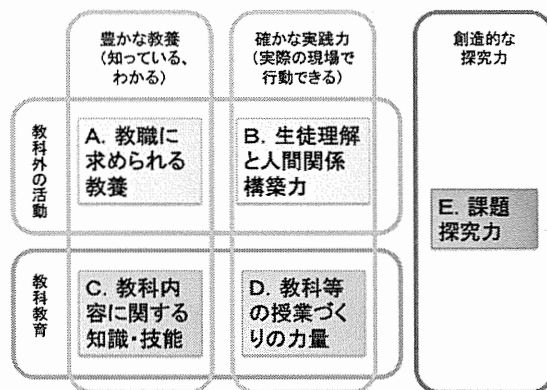


図13

は、自分の課題を見つめ直してそれを補充するような活動をしていくという流れになっています。

本学では、教師に求められる力量を5つの柱で捉えています。まず大きく、教科教育と教科外の活動の二領域に分け、それぞれ「知っている、わかる」と「実行できる」の二つに分けて、4つの力が出てきます。これらの4つの力に加えて、創造的な探求力という柱を加えた5つを、教師に求められる力量として捉えています。

文科省が提示する事項と比べると、文科省の示す4番目の教科・保育内容等の指導力に関する事項を、こちらではC「教科内容に関する知識・技能」とD「教科等の授業づくりの力量」に分けています。つまり、教科内容の専門性に関する柱を別に立てていることになります。あとは、課題探求能力を別立てで設定していることも特徴です。

第一に、教科内容の専門性に関する柱を別立てにすることで、教科の本質をつかむことの重要性、さらに学問する経験の意義、教科の内容を深めたり論文を書いたり研究したりすることの重要性を示しています。第二に、課題探求力という柱を設定している背景には、研究的に学び続ける教師を育てたいという思いがあります。また、大学の設定した枠を超える学びの余地を残したいとも考えています。一部の学生からは、履修カルテなどで枠づけられず自分で自由に学びたいという声を聞くこともあります。そうした声に対しては、それならば自分が教師になる上でこれが必要だと思ってやったことをE「課題探究力」の柱に蓄積してほしいと説明しています。大学の設定した枠を超えた自主的な課外活動、サークル活動など様々な学習機会があるので、そういうものにも積極的に参加してもらいたいと考えています。

以上のように5つの柱を立て、それぞれについて評価基準を立てています。カルテの1番が自己評価用ルーブリックになっていて、AからEの5つの柱ごとにメインの成果資料、残しておくべき資料を示しています。例えばD「教科等の授業づくりの力量」だと、指導案や模擬授業の記録を指定しています。教員養成スタンダードという場合に、板書や発問など個別の要素を一つ一つリスト

(4) 京都大学の履修カルテの特長

- 諸項目を網羅することだけでなく、有機的な統合の姿をも捉えようとするもの。
- 3種類の履修カルテ
 - ・ 単位修得状況
 - ・ 自己評価用チェックリスト
 - ・ 自己評価用ルーブリック
- ＋ 大学への提出用の自己評価シート

10

図14

化するようなこともあります。しかし、そのように細かくするよりも前に、授業をつくるうえで核になるのは、指導案を作って実際にまとまった時間の授業を実施するということです。その丸ごとの活動をベースにして評価基準や成果資料を設定しています。こうして、自分のレベルを大づかみに把握するとともに、発問、板書、机間指導など個別の項目ごとに分析的に自己評価するためのチェックリストもつけています。

こういうものを元にしなが、学生は教職課程の学びを積み重ねていきます。基本的には、教職課程に関する学びを積み重ねていって、ポートフォリオを作る時に、それまで学んできたことを5つの柱を視点にしてまとめなおすという流れです。これを通じて、教育実習、採用、もっと言えば

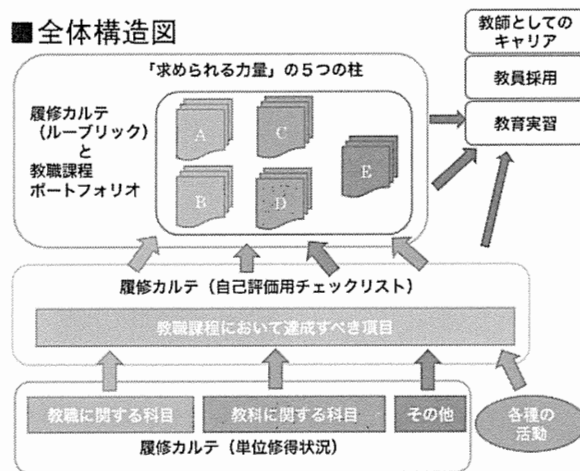


図15

教師としてのキャリアデザインにつなげていきたいと考えています。ポートフォリオは、5つの柱ごとにセクション扉があり、それぞれの柱ごとに教職課程の授業で書いたレポートや、実習時のノートなどをファイリングしていきます。セクション扉のページにはループリックやチェックリストが入り、教職科目との対応も書いてあります。こうした科目を履修することでA「教職に求められる教養」の柱に資料が入るということを示しています。必須の資料以外にも、残しておいた方がよい成果資料も例示してあります。実際の指導案と生徒に配ったワークシートや実習日誌のコピー、その時の自分の振り返り、ロングHRの指導案やその時の感想みたいなものもファイリングされます。

(5) 教職課程ポートフォリオ

- 「教師に求められる力量」の5つの柱に即して、具体的な成果資料を蓄積・整理



図16

◎「教職課程ポートフォリオ」の各セクションの扉

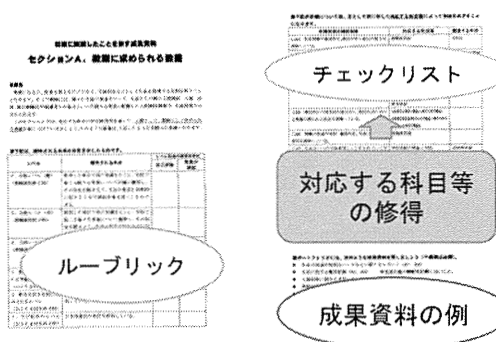


図17

実際の学習者の姿を見るのが一番イメージしやすいと思います。ポートフォリオづくりは学生にとっても、レクチャーしてもどうやったらいいのかわかりにくいということもあり、今回、教職課程ポートフォリオを用いて学びを振り返る学生の姿をOCWで公開するということになりました。全5名の学生を随時公開していく予定です。今のところ一人の学生の動画が公開されているので、それを見てみましょう。

(教職課程ポートフォリオ紹介の動画)

この動画では、西岡准教授が学生にインタビューをしています。私も担当しています。このように学習者の学びの様子を公表するということをしています。こうしたことをすることによって、まずポートフォリオ作りのイメージを形成することができます。また、振り返りの中には、学生の教職課程の学びの中身が表れており、先輩たちの学びの履歴を知ることは、後輩たちが教職課程の学びを進めていく上での参考になります。公開研究会など色々な学びの機会があっても、学生がそうした学びの機会の存在を知らないということがあります。そうした学びが学生の振り返りの中に出て来ると、後輩たちの学びにつながっていくと思います。

教職実践演習では、ポートフォリオを一つのツールとしながら学生たちが自ら振り返りを行なって、そこで課題を確認し、足りていないところやもっと伸ばしたいところを明確にしながら、自分たちで模擬授業をやったりワークショップに参加したりと、課題探求活動を行なっています。ちょうど11月は京都市内で色々な公開研究会をやっているのので、そこに積極的に行ってみてはと促したりもしています。そのように自分たちで活動して、成果発表の場で学んだことを共有して、最終的に到達点と課題を確認しています。教師としての力量形成の道筋や、各自がやっていく課題についての手引きとなるテキストとして、『教職実践演習ワークブック』が、昨年6月にミネルヴァ書房から刊行されました。

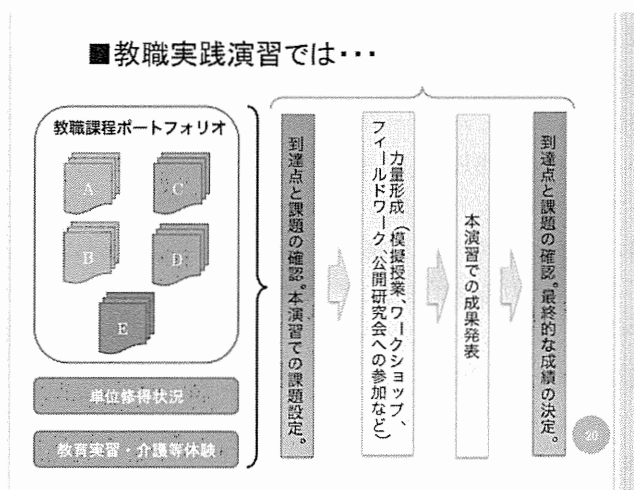


図18

教職実践演習のワークブック型テキストの刊行

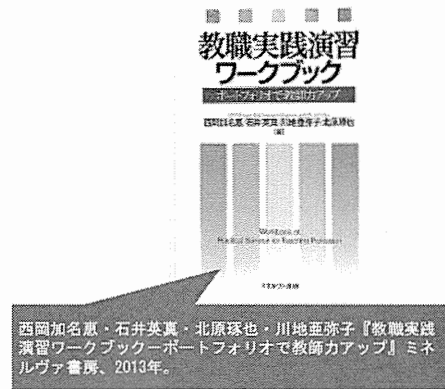


図19

また、京大では、さまざまな実践的な学びの場も提供しています。教師になりたいという強い意志をもった学生は大学全体では結構いるのですが、いろんな部局に散らばっています。各学部には散らばっている教職への強い意志をもった学生が一同に会して学び合う場を保障すべく、2010年から教師力アップゼミナールを始め、そこで模擬授業や模擬面接や勉強会などを行なっています。最初は教員が指導していましたが、今年度からは学生・院生主導に切替えて、一種のサークル化していく方向で進めています。先のポートフォリオを発表してくれた学生も、教師力アップゼミナールで学んだ学生です。以前、日本教育新聞で京都大学の教員養成の取り組みを紹介していただきましたが、そこでもこの教師力アップゼミナールの様子が取り上げられています。その他にも、京都府立洛北高校でインターンを行う教員養成サポートセミナーなど、教育実習以外にもいろんな形で実践の中で学ぶ機会を提供しています。

もう一つ、現職教員の研修について言えば、平成18年度以降、京都大学大学院教育学研究科の事業としてE.FORUM全国スクールリーダー育成研修というものをつづけています。8月に通常3日間の研修があり、今年度は、8月17、18、19日の3日間行いました。一日目はワークショップで、A、B二つのグループに分かれて、Aの方はパフォーマンス評価やそれを活かしたカリキュラム設計について学び、Bの方は総合博物館と連携して教材開発を行ないました。先ほどの大野先生の話にもあったように、他部局との連携は重要だと考えています。理学研究科などはアウトリーチ活動をしているので、そうした活動ともつながりながら、総合博物館との連携を進めています。ワークショップBでは、仮説を自分たちで立てて謎を解き明かしていくような、展示物を活かしたワークショップを体験し、そのようなプランを自分たちで作って行きました。二日目は、午前中に教育学研究科の教員の講演があります。

また、E.FORUMは大学と教育現場との共同研究の場でもあり、各教科の共通教育目標（スタンダード）をつくる共同研究を進めてきました。教科ごとにスタンダードの素案を作って、研修に参

E.FORUMの教員研修としての特長

- 研修効果の持続性・継続性を高める仕組み
「研修→実践→研修…」を繰り返す
- 「E.FORUMオンライン(EFO)」による事例交流
- 会員制(会則の整備)
→ネットワークの拡大
- 学校現場の教師と研究者による、共同研究
開発の基盤としての機能

(詳しくは <http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/e-forum/> を参照。)

30

図20

加された先生方とともに検討する機会を二日目の午後に持ちました。二日目は、単なるハウツーやノウハウだけではなく、少しアカデミックな内容の研修も提供していますが、かえてこれが好評だったりします。今年度の西平直先生の話も、世阿弥の稽古論をベースにしながら学びの本質に迫るような講義でしたが、参加者の先生方には大変好評でした。E.FORUMは、8月に研修を行い、2学期以降にそこで学んだことを現場に持ち帰って実践し、有志が3月頃に集まって実践交流をするというサイクルを繰り返しています。リピーターも多いです。

このように現職教員に向けての学びを提供し、また若い学生にもそういった取り組みへの参加を促しています。詳しくはウェブページを見ていただけたらと思います。最後の「研究大学ならではの

E. FORUMと教員養成

- ロールモデルとの出会い
(「自分もあんな先生になりたい」)
- 現職の先生方との対話を通した(双方向の)学び
- 教科の親学問の専門家、教育学の専門家、
教師、学生が共同で教材研究をする場
(例) 総合博物館を探究する
- 教職課程担当教員のFD(学校現場のニーズ、質
の高い教員の具体的イメージ・・・)

31

図21

の教職の高度化に向けて」という理論的な提案については後半に回すこととします。

・ 討論 1

植田：第一セッションで、研究大学における教師教育の可能性や課題を中心とした提案を頂きましたが、研究大学における教科教育について考えていけたらと思います。大野先生より、研究大学での研究は、教科専門について研究をしているのではないというご指摘がありました。では、生徒たちにわかるように教えるということは、一体どのように、どの場で、誰が担当するのかという問題が出て来ると思います。それについて、また教科教育法のあり方についてはどうお考えですか。

大野：北大の場合、教科教育法は教科ごとに現職のベテランの先生にやっています。おそらく、各学部の先生に頼むよりはるかにいい授業をされていると思うので、それはそれでいいかなと思います。教科専門については、北海道大学ではいい意味で改善していきたいと思います。

先ほど、ヘルシンキ大学の事例を紹介しました。フィンランドの中等教育の教員養成は、職業大学のような形ではなく、アカデミックな大学の中に教員養成をおかなくてはならないという考えに基づいていて、合理的に作られていると思います。フィンランドでは、物理学の講師が専門の研究だけでなく物理教育の研究もしています。同様に、化学教育をしている教師、生物教育をしている教師がいるようなコースがあり、非常に合理的です。また、そこには物理教育でPh.D.を取って研究している学生も多くいます。

日本でいうところの教職に関する科目、教育学関係の科目は教師教育をやる人間行動学部、教育学部みたいな組織が担っていますが、物理の免許は理学部の責任のもと、教員免許を取るコースで取得します。

フィンランドは教師の地位が高いとよく言われます。確かに、小学校教員は非常に倍率が高く、競争率が高いと言われていますが、中等教育に関しては、理学部の学生にとって教職はone choice、就職口の一つです。日本よりステータスは高いとはいえ、大学は日本と同じように苦勞をしています。しかしながら、理学部が責任を持って専門的な教育を行なおうという姿勢は見習うべきであると思います。現状、北大をはじめ日本はまだそのような方向にはなっていますが、教科の専門性に鑑みると、フィンランドと同様の考えに基づいて中等教育の教員養成を行なっていないと不十分ではないかと思います。そのため、フィンランドをモデルにして北大を変えていきたいと、個人的には考えています。

植田：教育学部の中ではなくても、各専門学部の中に教科教育を担える人がいればいいということでしょうか。

大野：むしろ理科教師養成なら理学部の中に、英語教師養成ならばそれに相当するような専門の学部の中に教科教育を担える先生を配置すべきだと思います。教育学部が担うのは教育学研究をベースにした教師のための教育学で、各専門学部との協力体制が作れば一番理想的だと思います。日本の大学で、理学部が、専門性を持った教師の育成のために自分たちのリソースを削るかという

と、それはなかなか難しいことだろうとは思いますが、これが理想の形ではないでしょうか。

植田：今の問題に関しては、実践演習を担う人たちをどういう合意の中で教員志望の学生に対して配当するのはすごく難しい問題ではないかと感じますが、そのことも含めて石井先生はいかがでしょうか。

石井：教科専門のことについては、私も大野先生と同感です。京大でも、やはり教科専門にはなっていません。そうした状況で、教科の専門性と教科教育とをつないでいく方法の一つとして、教科教育法については、教科教育の専門の方に来ていただいて、そこで専門の内容を教材や授業にどう落としこんでいくのかを学ぶという形で、当面のところはフォローしています。しかしながら、研究大学ならではの視点で教職の高度化を進めていこうと思うと、教科専門と教科教育の接点をきちんと探っていく必要があると思っています。

理学研究科や文学研究科の中に教育や教員養成に対する理解を形成していかないと、教育学部がつなぎ役を引き受けるだけでは、なかなか体質は変わらないだろうと思っています。理学部などの一部の先生方の中には、研究するラボの中で先輩の背中とか教員の背中を見てさえいれば、それで教師として育つのであって、そこに教育学的発想は必要ないという教員養成論や教師論をお持ちの方もいらっしゃるように感じます。一方で、サイエンスコミュニケーターなどのアウトリーチ活動を積極的に行っている部局や研究室も多く、私自身は他部局で実際に小・中・高の現場に足を運んでいる人たちとつながりを持っていくということからやっていけたらと思っています。最後の方のスライドに少し書きましたが、そういった取り組みを少しずつ進めています。その中で、教育学部以外の部局で教育に関心のある人たちのネットワークを学内で作っていくということが重要ではないかと思っています。

実践演習では、学級経営や授業づくりなど様々なニーズに合わせて、複数のコースを提供しており、それぞれのコースはAからEの柱のどれかを重点的に扱うという形にしています。教科専門や教科教育の専門家にも協力してもらいつつ、基本的には、私も含めて教育方法をベースにしている教員が担当しています。教科の専門性に関しては、先に紹介したワークブックの中で、いくつか活動を例示しています。例えば、小・中・高の教科書をひと通り読んでいくと、日本国憲法など、どの学校階梯でも共通して出て来る中核的なトピックや概念があります。そこで、小学校や中学校でそれらの扱われ方がどのように違うのかを考えてみましょうという活動を示しています。私が担当した授業で、理学部の学生がそれに取り組んで、いざ聞かれてみるとその学年で何をおさえるべきかがよくわかっていないことに気づいたという例もありました。このように、今は教職実践演習の活動の一部として、教科教育について学んできたことを振り返り、総括しなおすということをしていますが、それを修士レベル化の中でカリキュラムとして組織化する必要があると思っています。

植田：京大の場合にはポートフォリオ自体が、まさに文科省の言っている範囲ではなく研究大学として教師を育てるならそれくらいのことはやるのだという矜持の部分だと思いますが、このような

中身についての合意の形成や、教職課程を議論し積み上げるのは至難の業ではないでしょうか。もし、これらについての議論の経過があればお話しください。

石井：教職課程ポートフォリオをデザインするにあたっては、私の前任の西岡先生が主に担っていたので、具体的な議論の経過について私も十分に理解しているわけではないのですが、京大の中では全学の教職の委員会があり、履修カルテや教職実践演習の中身については、その中で議論し合意を形成するようにしています。また、非常勤講師も含めて、教職課程の授業担当者を集めて、履修カルテなどの中身について意見交流や議論を行なったとも聞いています。教職課程ポートフォリオや教職実践演習は4年次に実施されますが、それが大学での学びの集大成である卒業論文／研究を極力圧迫しないよう配慮しながら進めるようにしています。

植田：ここまで来ると質問したいという方がおられると思いますので、今出た論点あるいはそれ以外のことでかまわないので、いかがでしょうか。教職課程委員会に関わっておられる方もいらっしゃるし、これから教科教育法を担当する方、教育実習に行ってきた方など、色々な参加者がお見えだと思いますが、いかがでしょうか。ではモハメドさんどうぞ。

アラニ：帝京大学のアラニと申します。二人の先生と柴田先生にうかがいたいのですが、教職センターの仕事と研究大学の教師教育の研究の役割の関係について、どうお考えですか。教職センターがある大学ではセンターが行なっているような仕事を、研究大学では先生方がされているのではないのでしょうか。研究大学は、ツール、方法、アプローチ、セオリー等を研究するという役割があるように思います。

大野：教育学部の人間の負担減という面でいえば、北大にも教職センターがあった方が良く思う時もあります。北大で教職センターを作った場合は、センターの教員が、おそらく学部教育は教職教育を担うということで済み、大学院教育は各研究科に所属して教育することになると思います。研究者としては、教職センターに所属するみたいな形になり、その上で研究をすることになると思います。そうすると、大学院生を指導し、自分の研究をやることになるわけなので、教職センターと現状との違いはないとも言えます。

では、どうして（センターではなく）研究大学かというと、ここで言う研究大学とは、色々な学部が最先端の研究をやっていて、そこで研究者になる学生、技術者になる学生、様々な学生を養成している大学です。そうした学生が教職に就いたときに、学校で一体何をやるべきなのかを考えていくことも、研究大学が担う教員養成の一つです。そして、当然我々は研究者なので、研究大学における教師教育に見合った研究をしなければなりません。そうすると、研究大学で培ってきた教師教育の研究を、いかに教師教育に還元するか（を明らかにすること）も務めではないかなと思います。答えになっているかは分かりませんが、センターは作ろうと思ったら作れます。しかし、北大の場合、作ったらおそらく、教職教育のイニシアチブはセンターに移り、教育学部は解体してしまうでしょう。

石井：教職ポストは、全学の教職を担うポストでありつつ、教育学研究科に所属し研究を行うという二重性を帯びています。そう考えると、「一人センター」のような位置づけに近いです。基本的に事情は北海道大学と同じです。teacher educatorとして教職センターで教育のみに専念することは楽かもしれません。しかし、教科専門の話があったように、やはり研究大学らしい教員養成を考える際には、教育学研究をやっていることの意味も考えないといけないでしょう。

昨今の改革動向に対して、教師を養成するのは誰なのかという問いが大事だと思っています。現職の経験がある方がteacher educatorになることを私は決して否定するわけではありませんが、それだけになってしまったらやはり問題があるのではないかと考えています。教育学研究をずっとやっている人間の強みもあるように思います。私自身は教育方法学が専攻で、実際に現場に出かけ行って先生方と一緒に授業をつくっていますが、そういう現場での実践研究と、学説史的な研究などのアカデミックな研究、これらの間の往復をいつも考えています。いわば二足の草鞋を履いているようなもので、しんどさもありますが、二つの文化の間を行き来することで見えるものもあります。

さらに、教員養成を主たる目的としない教育学研究科の意味を考える上で、教育学の研究は学校教育学に限定されないという点が重要だと思います。生涯学習の視点もそうですし、学校教育に限定されない人間形成をトータルに探究する研究との緊張関係の中で、学校の枠に閉じずに教員養成の問題について考えていくことが重要だと思います。

これらの点を念頭におきながら、研究大学の教育学研究科やアカデミックベースの研究者がteacher educationに関わるということの意味を改めて考えていくことが必要ではないかと思っています。

植田：京都大学の場合は、一人センターとは言いませんが、教職課程について考えられるという人が配置されているという特徴がありました。名古屋大学の場合は、それを自分たちの研究領域の中からかせぎ出して、考えようというところがあります。2つ目の課題に行く前に、柴田先生何かいかがですか。

柴田：今の課題に関わって、全学センター化するか、責任部局として教育発達科学研究科か、ということは制度的に重要な問題になるとは思いますが、どちらにしても内容としては二つの意味が必要になると思います。一つは先ほどツールという話がありましたように、名古屋大学なら名古屋大学の教職課程を充実させるためどのようなポートフォリオにするか、どのように活用する機会を設けていくかなどということは大きな課題です。他学部とどのような連携をとっていくのか、名古屋大学の教職課程をどう運営していくのか、どのようなツール・考え方が必要なのかというのは、京都大学から学べることです。ツールのレベルでは、自分たちの足元の教職課程をどうしていくかというところが非常に重要と言えます。

もう一つはセオリーについてです。大野先生も石井先生も言われたように、セオリーの部分は名古屋大学が名古屋大学の教職課程のことだけを考えていたら十分ではなく、他大学や国際的な視野をもって他の国々との教師教育の発展、つまり教師が発達するとはどういうことかについての議論

をつくっていく必要があります。足元のローカルなことをしながら、グローバルな視野で理論研究していかなければならないのではないかと、お話を聞きして感じました。

・提案2巡目

植田：実践的指導力が強調される中で、ますますノウハウだけの世界に飲み込まれていってしまう危険もあります。そのような中で、教師教育という問題について改めて提起するのは研究大学だからこそできることだと言えるでしょう。時間の方が限られているので、2つ目のクールに入りたいと思います。短い時間で申し訳ありませんが、「研究領域としての教師教育学の課題と展望」ということについてお二人に5分ずつご提案をいただければと思います。

石井：今頂いた課題と少しずれるかもしれませんが、私なりに教職の高度化をどのように捉えていけばいいと考えているか、研究大学ならではの視点で、昨今の改革動向の中で見落とされがちな教師像に光を当てるような形でお話しできたらと思います。

教職の高度化、専門職化をめぐるのは90年代以降、技術的熟達者と省察的实践家の間の二項対立、あるいは相互補完関係として議論されてきたと思います。技術的熟達者は、どちらかというと教職センターなどでのノウハウ的な部分に矮小化されているのではないかと批判されています。一方で、省察的实践家というのは、よりクリエイティブな仕事をする場合の教師像だというように語られています。

しかし実際に現状を見れば、省察的实践家のモデルを掲げたからといって、理論と実践がうまく結びつくわけではありません。日本においては、教師の専門職像が、教えから学びへという「学び」論へのパラダイム転換とセットになって論じられてきたということも、歪みが生じている原因かと思います。そうした中で、事実の解釈から一歩踏みこんで、事実の意味の解釈や理論構築にまで省察がなされているかということが問われているように思います。

「熟達化」と「省察」の二類型

i)「熟達化」の二類型

定型的熟達化	特定の課題について決められた手順を速く正確に遂行できる。
適応的熟達化	状況に応じて適切な方法を選択したり創造したりできる。

ii)「省察」の二類型

問題解決的省察	既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする（シングル・ループ学習）。
問題探究的省察	出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する（ダブル・ループ学習）。

※ 熟達化の二類型については、波多野重余夫・稲垣佳世子「文化と認知—知識の伝達と構成をめぐる」坂元昂編『現代基礎心理学7：思考・知能・言語』東京大学出版会、1983年を、省察の二類型については、C. Argyris and D. A. Schön. *Theory in Practice*, Jossey-Bass, 1974を参照。

図22

こうした状況に対して、熟達と省察のそれぞれについて二つの可能性があることをおさえておくことが重要であると考えています。技術的な熟達に関して言えば、定型的熟達、すなわち特定の課題についてルーティンにできるということと、適応的熟達、すなわち柔軟にやれるということの二つがあります。省察にも二つのパターンがあります。それは、既存のものの中でフィードバックを行うシングルループの省察と、もう一つは課題探究的とでも言いますか、ダブルループの省察で、枠組み自体を問いなおしていくという省察です。本来、省察に着目したショーンが目指したところは後者だが、実態はどうなのかということを危惧するわけです。

教師像を「効率性優位」と「創造性優位」、「設計志向」と「解釈志向」という四象限でモデル化するならば、技術的熟達者を言うことは直ちに効率性重視を意味し、逆に創造性を大事にするなら省察的实践家であるという斜めの二項対立になっていたように思います。しかし、実態を見れば、設計志向の技術的な熟達にも二つの可能性があり、省察に関しても二つの可能性があることがわかります。実践的な指導力が過度に強調される中で、本当は適応的熟達、あるいは問題探究的省察の方に向かいたいものだけでも、効率性優位の方に引っ張られる圧力が強いのではないかと思います。

では、適応的あるいは問題探究的な志向へつなげていこうとする場合に何が大事になってくるのか。教職の高度化という場合には「新しい学力や学びに対応するんですよ」ということが言われますが、内容を深く学んでいくような授業の中で考える力を育てていくことが、本来の学びの有り様だと思います。あるいは、総合的な学習の時間で探究的な学びを指導する上では、教師自身の学問あるいは研究する経験が不可欠と言えます。しかし、90年代以降、教育研究の中でも教員養成改革の中でも、教科の専門性よりも授業の指導技術や学級経営力などが過度に強調されてきたのではないのでしょうか。

教職の高度化が求められるもう一つの背景としては、学校をめぐる問題が複雑化しているということがあります。社会の変化が激しい中で、教師個々人や教師集団の問題解決力であるとか、変化

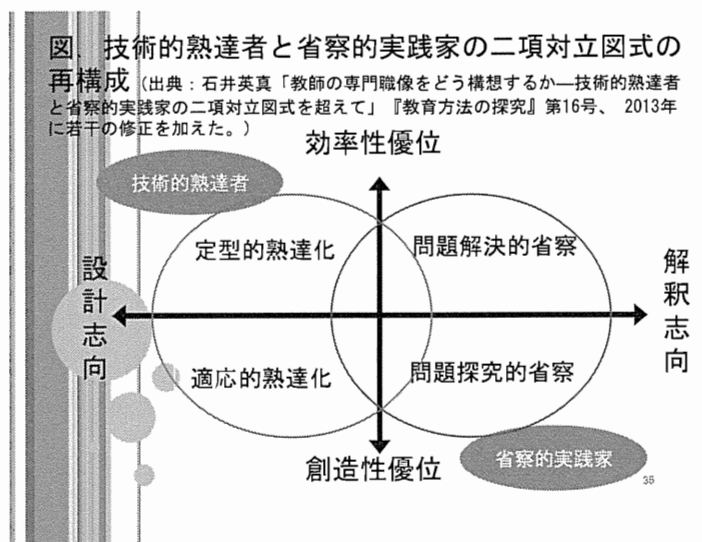


図23

への対応力が求められます。経営学が教えるところではありますが、変化への対応力を形成するには、知識創造のプロセスが組織の中で構築されていくことが大事だと言われています。その時のポイントは、実践過程の中で「なぜ?」と問いを立てて自分たちである種の一般化をしていくことです。暗黙知を形式知にしていくようなサイクルが大事だと言われています。しかし、現状はなかなか程遠い状態にあります。教師集団の中で知識創造に向かう余裕や、日常的な語らいの機会が減少しています。授業研究が海外に発信されていますが、そういう授業研究の文化とつながるところだと思います。今、校内研修の充実が叫ばれているのも、もともと豊かにあった知識創造の機会が、今では日本の中で弱くなってきていることを意味しているのではないのでしょうか。

さらに、即戦力的な実践力が強調される中で、教師や学校の実践研究や理論構築能力というものが、あるいは問題を深く洞察する能力がやせ細っているのではないかという危惧があります。これについては、10月の日本教育方法学会で授業研究のあり方についてお話した時に指摘したことでもあります。日本の教師たちはものすごく理論構築能力が高かったと、私は見ています。その一つに実践記録というものがありますが、それだけではなく現場の先生方が研究者顔負けの、難しい言葉で一般化した学術書的な著作を書いていました。私は教授学をやっていますが、戦後の授業研究や教授学の蓄積というのは、斎藤喜博などいろんな実践家たちのボトムアップの教授学の上に成り立ってきた部分があると思います。そして、その優れた理論構築能力が今やせ細っているのではないかということを恐れているわけです。

そういった課題をふまえつつ考えると、適応的熟達や問題探究的な省察など理論構築に向かうためには、むしろ大学がこれまで大事にしてきた「研究する」経験が、今こそ大事なのではないかと思えてくるのです。実践的指導力も大事ですが、それと同じくらい、大学らしさの中核と言われていた「研究する」経験といったもの、その地盤沈下を食い止めることを考えないといけないという気がします。

今は「大学らしさ」と言っても死語に近いのかもしれませんが、逆にそういう時代だからこそ、今まで大学での教員養成だということで、なぜそれを大事にしてきたということの中身を改めてちゃんと検討しなおすが必要だと思います。このモデルで言うと、大学らしさの中身を自覚的に追究しようという志向性を「学問する教師」という言葉に込めています。その中身は大きく分けると三つあります。一つは専門分野の研究、もう一つは子どもと教育に関わる研究的な学びです。ここで教育学研究の意味が出てきます。もう一つは、一般教育も含めた大学での学問する経験の総体です。そういったものを自覚的にカリキュラムの中で追究していくこと、これをもっと具体的に詰めていかなければならないでしょう。

教職の高度化を考える場合、技術的あるいは省察的という教師像の提案は実践に近いところにあると思います。技術的熟達者と省察的实践家という教師像と、「学問する」教師の三者の緊張関係の中で教職を高度化するには、一つは専門の学科の研究と技術的な熟達の関係、すなわち教科内容や教材をデザインするという広い意味でのカリキュラムをデザインする力をどうプログラムとして確立していくのかということが課題の一つになります。一方で、「学問する」教師と省察的实践家との関係の中で、子どもと教育に関わる教育学の学術的な研究の意味が問われるのだと思います。実際に現場の中での問題を解決して、そこで理論を構築していくという意味での「現場の教育学」

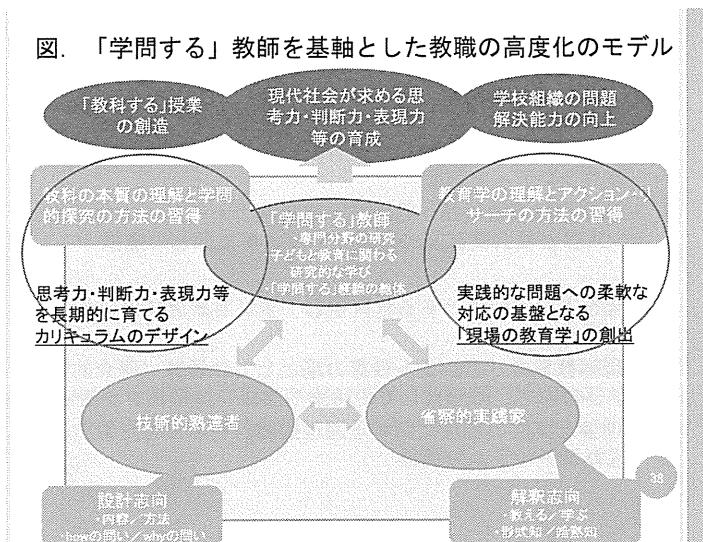


図24

を作っていくことにどうつながっていくのか、そこにつながるようなプログラムを確立していくことが課題になるでしょう。

これらをふまえれば、教職大学院とは異なる教職の高度化を考える上で、教科の専門的な研究力量の高さを活かすということと同時に、研究を主たる任務とする教育学部・教育学研究科の特色を活かしていくということが合わせて考えられなければならないと言えます。しかし近年、教育学、特に教育方法学も教職教養やノウハウに切り詰められる可能性があり、そうなってくると「現場の教育学」の創出は難しくなると感じています。

私の専門分野に関わって言えば、「教育学としての教育方法学」をきちんとやっていかなければならないと感じています。教育学は、教育科学との対比でいえば、授業をつくる、あるいは新しい形を作るような、デザインすることについての学問的な知だと思います。そして、教育方法学は単なるノウハウではなく、デザインする人間の意志決定や判断のプロセスを学問的に対象化する学問として、教師教育学も、単なる教師教育のプログラムやプロジェクトを提示するだけではなく、それを対象化する、教職教育に関する教育学という形で展開されなければならないと、私は考えます。

大野：石井先生にまとめていただいたと思うので、私は違った観点から述べます。研究大学というのは、やはり「偏差値の高い」という形容詞がつけられるわけで、それによって進学校から（学生が）来ています。教育実習も母校実習ならば進学校に行きます。そこに問題があると捉え、北大の教職実践演習では定時制や困難校に参観に行き、そこの先生からお話を聞き、レポートをまとめるなどの取り組みをしています。

研究大学として何が出来るかという、先ほど石井先生が仰いましたが、北大には個々の学問領域で研究を経験した学生がいます。例えば、工学部や理学部は修士課程に行かないと研究らしい研

教職大学院とは異なる「教職の高度化」に向けて

- 教科の専門的な研究力量の高さを生かす
 - ・ 理学研究科と京都府教育委員会SSHによる大学院生教育ボランティア制度
 - ・ 教職実践演習における理学研究科（ウオークインサイエンスなど社会交流室の事業）や総合博物館との連携
- 研究を主たる任務とする教育学部・教育学研究科の特色を生かす
 - ・ 現職教員のリカレント教育の場としての意味（研究的な学びの中で、教師としての持論や実践を対象化する機会）
 - ・ 理論と実践の関係に関する原理的検討をふまえた教員養成カリキュラムの構想

図25

究ができないと言われています。学問が非常に進歩していきます。そのため、学部卒の卒業論文で扱う内容はやはり限られたことになって、もっと勉強して修士課程でやっとcutting edge、先端の研究に本格的に触れることが出来ます。そこで研究を経験します。その経験は、中等教育では非常に重要だと考えています。ただ専門で学んでいたというだけではダメで、それをどう教師として高校教育・中学校教育に活かすかということが問題でしょう。

われわれ教育学部の教員は、学生が専門で学んだことをどのように授業の中で活かせるようになるのかを、教員養成としてどのようにうまく組み立てるのか、というところに研究大学の意味があるのではないかと考えています。それで初めてautonomous、自律的で、教師でありかつ研究者が育ちます。その時の研究者というのは、授業を研究したり、生徒指導や学級経営など、学校教育のある部分を研究したりします。それで自分の仕事をよりよいものに改善していくという、教師であり研究者である人が育つというふうに考えています。研究大学の教員養成ということなので、では研究大学の研究としてやるためには一体どんなことをすればいいのかを研究しているわけです。ヘルシンキ大学の例を見てもいいと思いますが、そういうのも研究の一環として、理学部をどう変えていくか、我々の教育学部も、どう研究を変えていくのか、そこが課題であると思います。

・ 討論2・まとめ

植田：非常に興味深い問題提起をしていただいたと思います。残された時間が10分ちょっとしかありませんが、先の第一クール・第二クールを含めていかがでしょうか。何か質問でもかまわない。では大谷さんどうぞ。

大谷：名古屋大学の大谷と申します。先ほどモハメド先生のご質問の一部は、今回のテーマは教師教育における研究大学の役割であって研究大学における教育学部の役割ではないということであっ

たと思います。そこに逆行してしまうかもしれませんが、つまり研究大学における教師教育の役割に戻ってしまいますが、私は三年間附属中学・高校の校長をしていました。附属で採用する教員は公募をしますが、公募をすると博士号を持っている人たちが応募してきます。今は教師の必要要件は学部卒業であるのに修士号を持っている教員がいるのと同様に、これから修士号が教師の標準になれば博士号を持つ教員が増えてくるだろうと予想されます。特に研究大学には博士課程の学生が多いので、そこを出た学生を教師にしていく教育が、研究大学における教師教育であると思います。そういったことに対してご提言などがあれば、お聞かせいただきたいです。

三橋：北海道教育大学の三橋と申します。私の仕事は数学科教育です。北大とは近い距離にありますが、私たち北海道教育大学、というより教員養成大学は、教師への学びということが一つ、それから教師の仕事が何なのか、そして学生は、教師の仕事についての学びが何か、つまり教師が成長していくためにどんな学びが必要なのかということを扱っています。

先ほどから「実践的指導力」ということがありましたが、教育学大事典か何かに城戸幡太郎先生が書いたことの中に、「問題の発見と発見した問題を解決すること、この二つが教育における研究である」と書いてありました。何が言いたいかというと、先ほどの三つのことが、ある意味では教員養成大学の研究領域である対象と重なっていたように思われます。それでは、研究大学ならではの研究対象と研究方法を作っていかなければならないと思います。その辺についてももしあればお願いします。逆に言うと、あまり頑張ってほしくないな、というのが、教員養成大学の本音ではあります（笑）本当は教員養成大学と研究大学の両方で、日本の学問・教育のためには頑張っていかなければなりません。しかしながら、私たちのところは何しろ260人を対象に、例えば授業をつくるという指導案を教えなければいけません。そういう実態と比べると、研究大学では効率よく仕事をなさるのだろうなと思います。その辺のところについても、もしお考えがあれば伺わせていただきたいです。

植田：この二つの質問について、まとめも込めてお答えいただけたらと思います。では、大野先生からお願いします。

大野：博士課程への学生への対応について、北海道大学では、女性研究者を育てるなども含めて博士課程の学生へのキャリア指導のようなプログラムを色々行なっています。その中で、将来の進路、就職についてアンケート調査をすると、（中学や高校の）教職に就きたいという学生のパーセントはそんなに多くはありません。今のところ、教職を志望する博士課程の学生に（教職課程として）特別に何か対応するということは考えていません。北海道大学は、大学教員として就職するためにいい大学教育ができるように教育するというプログラムというか講習会も実施しています。一年生の学生を相手にどのような講義をやるかを実践してみせるという、いわゆる大学教員養成コースのような内容です。単発的なものだと思いますが、外国から講師を招いて講演を聴いたりワークショップをしたりする催しも博士課程の学生を対象に行なわれています。この辺りが、博士課程の学生に対して（大学教員となるための）教職に関わって特別に実施されているものかなと思います。

す。私自身は、北大が大学一年生の教育に関してやっていることは、実は高校の教育とも深く関わっていると思うので、将来的にはそういうプログラムを通して高校の教師養成（教職課程）との関わりなどもつくっていきたいと考えています。ダイレクトなお答えにはなっていませんし、まだまだ途中ではありますが、何かは始まっています。また、北海道教育大学の方は心配ないと思います（笑）やはり、われわれには小学校教育（小学校教員の養成）は全然出来ません。先ほども言いましたが、北大の学生は小学校教員にはなれません。教師の仕事と言ってもやはり「高校の教師」の仕事や「中学の教師」の仕事になっています。北大ではこのように中学校・高校に特化してやっていくことになっているので、むしろ小学校教育がどうなるかということは、北大の学生に学ばせておきたいです。そのため、そういう部分で協力して互いに補完していくようないい関係が今後作れたらいいなと思っています。

石井：このシンポのタイトルにある「教師教育における研究大学の役割と課題」として、教職大学院とは異なる「教職の高度化」の方向性として、文学や理学の修士号や博士号を持った教員を排出することの教員養成上の意味を考えると、先ほど示したように教育学研究と伴走しながら教員養成を進めていく意味を考えるとあるかなと思います。

もう一つ、研究大学と言うと、まさに、研究ベースの教師教育者をどう育てるのかということに合わせて考えていく必要があるのではないかと思います。私が所属する研究室では長らく、私が大学院生時代のころからですが、京都市内の小学校と共同研究しながら先生方と授業づくりと一緒にやるような経験を、教員もサポートしながら、しかし基本的には大学院生主導の活動ということで、ずっと続けています。研究ではもちろん、各自が専門分野を持っています。一方現場では、ショーンの省察的実践概念が示すように、混在する様々な問題に対して実践がなされていて、そこで自分の専門だけに閉じずに、その問題の中から、それを解決する中で、自分自身の問題発見の目を磨き、課題設定を練りなおしていくことが必要です。そういう経験を保障していくことが、研究ベースの教師教育者の育成において、大事なことであると思っています。

また、他の部局の修士・博士について言うと、今はSSHなどで、教育ボランティアで参加している人がたくさんいます。私自身は教科の専門性の高度化を考えると、そのような場で教育ボランティアをしている大学院生を教職のプログラムにうまく巻き込んでいけないかということを考えています。今言ったことは、研究大学に固有の対象ということにつながってくるのではないのでしょうか。

植田：私もコーディネーターとしてお話をうかがっていて、先ほどの大谷先生の発言にも関係しますが、名古屋大学の中に附属中高があり、そこに38名の教員がいると考えると、附属学校をうまく使いながら教科専門の探究ということをやっていくということが一つの道なのかと感じました。そうは言っても、生き残り自体が大変なことなので、そんな簡単にプランを描くわけにはいきませんが…もう一つは、大学における教員養成と開放性という二つの柱を私達の先輩たちは選択してきたわけですが、昨年の11月に大学改革実行プランが出てきて、大学が大学であること自体がものすごく苦しくなるような話がどんどん進んでいく中で、私達はこの教員養成の問題に研究大学として向

かい合わなければなりません。より一層矜持をもって姿勢を正しながら、今日ここで話し合われた問題に向かい合っていかなければということを改めて考えさせられました。

先生方には非常に興味深い刺激的なご提案をしていただいたことをまことにありがたく思っています。これを力にして、私たちも教師教育学領域の設計を、もう一度、確かめたいと思います。本当に今日はありがとうございました。