

《特別企画》

今後の教員養成と大学

| | | | |
|---------|---|---|----|
| 広島経済大学 | 三 | 山 | 緑 |
| 広島大学大学院 | 古 | 賀 | 一博 |
| 岡山大学大学院 | 高 | 瀬 | 淳 |
| 広島修道大学 | 岡 | 本 | 徹 |

はじめに

本稿は、西日本教育行政学会第38回大会（2016年5月14日（土）於：岐阜聖徳学園大学）において実施した特別企画「今後の教員養成と大学—3 答申と馳プランを中心に—」をもとに、当日の議論も踏まえてまとめたものである。

学会第38回大会から半年後の2016（平成28）年11月28日、教育公務員特例法等の一部を改正する法律が成立し、即日全国の教育委員会、国公立大学等の教員養成にかかわる諸機関に通知が出された。再課程認定までの工程表に従えば、2017（平成29）年度の準備期間を経て2018（平成30）年度は新課程の認定、2019（平成31）年度に実施という経過をたどることになる。

今般の改正は、教育公務員特例法と教育職員免許法の改正が主眼である。すなわち、教員の任命権者たる教育委員会とこれまで教員研修等で関わってきた大学等は、協議会を組織し、文部科学大臣の定める指針を参酌して校長及び教員の資質向上に関する育成指標を策定すること、10年経験者研修を廃止し、替わって「中堅教諭等資質向上研修」が新たに設けられることが規定された。教員の養成から採用、研修に至るまで、教育委員会と大学がこれまで以上にトータルに、かつ協働的に取り組むことを求めるものである。その一方で、教員免許状の取得に必要な科目区分については、「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」を「教科及び教職に関する科目」に統合する、いわゆる「大括り化」が実現した。それにともない、2017（平成29）年6月には国（文部科学大臣）が「教職コアカリキュラム」を参考指針として策定することが明示され、大学はそれを参酌しつつ準備を進めなければならなくなった。このことは、教員養成課程を設ける大学において従来から指摘されてきたように、「教職に関する科目」担当者と「教科に関する科目」担当者の間に見られる「温度差」が、切実な課題となってくることを意味している。

一方、学会当日においても古賀会員からも説明されたように、昨今は、教育再生実行会議の提言を受ける形で中央教育審議会が答申を出す、という流れの中で政策が形作られている。教員制度改革も、こうした流れの中で議論され、学校の組織改革とともに柱の一つとして位置づけられているわけだが、その根底にはどのような政策的意図があるのか。また、高瀬会員より、岡山大学では教師教育開発センターが中心となって「全学教職コア・カリキュラム」が先行的に開発実施されている旨、詳細な報告がなされた。今後、全学教職課程の組織が果たす役割はますます重要性を増すことが容易に想像できるが、このことが大学にとって何を意味するのか。さらに、岡

本会員からは、現行の課程認定制度下での新学科設立準備と課程認定審査における実務経験を報告してもらった。そこからは、学部・学科と取得可能な教員免許状との科目相当性が強く求められる一方で、幼・小、小・中、中・高といった隣接校種の免許状取得を容易にしようとする方針がうかがえた。

これらの情報提供者の報告はそれぞれ示唆に富んでいたが、各情報提供者によってなされた報告を「点」と見た場合、それぞれの「点」をつなぐ「線」にあたるものは何か。教員養成をめぐり、今後大学がどのような対応と変容を迫られることになるのか、翻ってわが国の教員養成にどのような変化がもたらされることになるのか。学会当日の報告内容を、質疑応答の中で中心となっていた、国による「標準化」、コア・カリキュラムの「コア」の多義性、大学の自治といったキーワードに言及しつつ、改めて整理しておきたい。

【文責：三山 緑】

1. 教員養成政策の動向

現下の教員養成政策は、直接的には「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～いわゆる「馳プラン」工程表に沿って実施されるが、同プランは、平成27年12月に同時発出された3つの中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」の内容に基づいている。そして、これら3答申は、政府直轄の教育再生実行会議が提示した第6次提言「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」や7次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」を受けて示されている。

従って、本来ならば、先ずこれらの提言や答申の内容全体を詳細に整理検討した上で、「馳プラン」工程表の内容を吟味すべきではあるが、時間と紙幅の都合上、ここでは、「馳プラン」の中身を軸にして、筆者がそれら提言や答申の内容から抽出した教員養成政策に直結すると思われる以下の諸点（8点）を中心に報告したい。

第一に、教職課程科目に関して、従来の「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」の3区分を廃止し、以下の科目群で構成されることである（いわゆる「大括り化」）。具体には、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談に関する科目」「教育実践に関する科目」「大学が独自に設定する科目」で構成されることとなる。この変更は、平成28年度を目途に教員免許施行規則の改正で対応することになっている。従前は、「教科又は教職に関する科目」が相応単位認められており、各大学や学生の裁量、選択の幅が一定あったが、改正後は「大学が独自に設定する科目」への配当は2単位に過ぎず、それらが減少している点为抓手である。

第二に、後述する「教員育成指標」の参考指針となる「教職課程コアカリキュラム」の策定が検討されることになった点である。全国を通して、有効な共通事項やキャリアステージに応じた資質能力、有効な研修の有り方等が想定されているようであるが、具体的内容は未だ不明である。

いくつかの関係大学においては試行的な取り組みも報告されており、それらがたたき台となる可能性もあるかもしれない。「教職課程コアカリキュラム」の策定は、平成28年度から検討着手となっている。

第三に、「学校インターンシップ」の導入である。教員養成系学部では、すでに類似の取り組みが多数実施されていることは周知の事実であるが、学校インターンシップは、一律義務化ではなく、各大学の判断で教職課程へ位置付けたり、教育実習の一部に充ててもよいとされている。実践的指導力育成の観点からインターンシップの効果性そのものを否定するわけではないが、その内容次第では、授業力の育成を中核としてきた教育実習（教壇実習）の時間が低減してしまい、実習の質保証の問題（「授業力」という意味での）が生起しないだろうか。「学校インターンシップ」の導入は、平成28年度を目途に教免法施行規則を改正する予定となっている。

第四に、教職課程を統括する全学的組織の設置と教職課程の評価である。「馳プラン」では、従来から存在していた学内の教員養成カリキュラム委員会や教職支援センター等の役割機能を強化し、全学的に教職課程を統括する組織の設置を努力義務化することが明示された。また、教職課程の自己点検・評価を制度化し、同課程の第三者評価を支援・促進するための方策を検討するとされている。大学が養成する新任教員の「質保証」に関して組織として責任をもたせようとするものであり、大いに期待したい。この施策に関しては、平成28年度を目途に教免法施行規則を改正する予定となっている。

第五に、「教師塾」方式の普及である。教員採用の際のミスマッチを防止するとともに、新規採用の教員が円滑に教職を開始できるようにするため、モデル事業による「教師塾」方針の普及などに取り組むとされている。この点に関しては、従来の「大学における教員養成」という大原則とどのように整合性を保つのか、さらには教育委員会主導の教員養成へ偏向し、「教育委員会のお墨付き」がないと採用されなくなるのではないかと、といった点が懸念される。この施策は、平成28年度より順次実施することとされている。

第六に、履修証明制度を利用した教職の高度化である。教職大学院を中心的に活用して教員の資質能力の向上を図るべく、モデル事業を通して履修証明制度を利用した教職の高度化を促進することが期待されている。従来から存在していた「初任者研修」「十年目経験者研修」さらには「教員免許状更新講習」などの各種研修や講習などを含み、教員の「学びの蓄積」を見える化し、それを資格証明しようとする考え方自体は大いに意義深い。また、教員養成系大学の大学院を教職大学院へ移行させようとする現下の政策動向からすれば、教職大学院を中心とした教職の高度化促進の動きは理解できる。しかし、そのことにより、結果として教職大学院担当教員の負担増が大いに気になるところでもある。本施策も平成28年度より順次実施されることとなっている。

第七に、教員育成指標（都道府県）の策定とそのための大綱的指針の提示（国）である。下記の「教員育成協議会」において、教育委員会と大学その他の関係者が教員の育成ビジョンを共有するために教員育成指標を協議、策定することとされているが、その詳細は、いまだ不明である。

第八に、「教員育成協議会」の創設である。この協議会は、必置を前提としており、その設置単位は都道府県及び政令指定都市教育委員会単位とされている。また、その構成メンバーは、関係市町村教育委員会、域内を含め周辺の教員養成大学・学部やその他の教職課程を置く大学、関

係する各学校園（幼、小、中、高、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校、幼保連携型認定こども園等）の代表、職能団体の代表等で、国公私立を問わないことになっている。さらに、設置主体は、教員の任命権者であり、構成員の範囲は最小限度とすることになっている。構成メンバーの種別に関しては、概ね妥当であると思われるが、要は構成員の範囲を「最小限度」としていることによって、域内全ての大学（教員養成を行っている）が参加し得るのかどうか懸念される。杞憂に終わればよいが、制度上、課程認定を受けていても、採用実績等を理由として本協議会のメンバーに加われない大学が出現してこないだろうか、気になるところではある。

以上、「馳プラン」を軸に、その背景として存在する関係提言、答申等にみられた教員養成の改革動向を8点に亘って報告してきた。改革案の中には肯定的に評価できるプランも散見される。しかし、改革の方向性として目指そうとしている理念（教員の資質能力の向上）は理解できるものの、未だ不透明な部分も少なくなく、総じて不安を払拭できないものも多い。いずれにせよ、教員養成に携わる関係者各位においては、同プランの今後の進捗、展開状況から目を離さないところであろう。

【文責：古賀 一博】

2. 岡山大学における教員養成コア・カリキュラムの試み

(1) 全学教職コア・カリキュラムの概要

岡山大学では、教育学部の他、7つの学部（文学部、法学部、経済学部、理学部、工学部、環境理工学部、農学部）とマッチングプログラムコースにおいて教員を養成している。これらに置かれる教職課程（全学教職課程）¹は、教育学部と2010（平成22）年に全学の教職課程の質を保証するために設置された全学組織である教師教育開発センターの連携・協力の下、所属する学部での学修を基盤として、優れた研究的実践力を有する中等教育教員を全国に輩出することを使命としている。

全学教職課程のディプロマ・ポリシーとして、「ESD（Education for Sustainable Development）の理念をもち、4つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員を育てること」が設定されている。ここで記された「4つの力」とは、優れた指導力をもつ教員に求められる、①学習指導力（子どもの学習を指導する力量）、②生徒指導力（子どもの生活を指導する力量）、③コーディネート力（家庭、地域、同僚、様々な専門家と協働する力量）、④マネジメント力（学校組織や自分自身を統制、改善し、計画する力量）であり、互いに関わり合い、影響し合うものと位置づけられている。また、全学教職課程では、学部1～4年次の学修が、教職志望を確認し、教職への夢と希望をふくらませる「教職への意欲向上期（1年次）」、学校教育の基本を理解する「学校教育理解期（2年次）」、教育実践に必要な基礎的力を理解・習得し、教育実習を経験する中で自らの実践を振り返る「教育実践力養成期（3年次後期～4年次）」に分けられる。3つの時期には、「全学教職オリエンテーション（1年次）」から、「母校実習（1年次）」「教職論（2年次）」「教育実習基礎研究（3年次後期・4年次前期）」などを軸として、「教職実践演習（4年次後期）」に至る系統的なプログラム（授業等）が配置されており、岡山大学では、これを全学教職コア・カリキュラムと称している。

その指導にあたっては、教員に求められる力量をバランスよく高めていくためには、全学教職コア・カリキュラムの授業科目だけでなく、全学教職課程の全ての科目を十分に学ぶことが必要である点を強調するとともに、教員に必要な4つの力を段階的かつ着実に身につけることができるように、各時点で必要な課題を示した自己評価ツール「教職実践ポートフォリオ」を教育学部と教師教育開発センターで共同開発・提示し、学生の主体的な学修を支援することを意図している。また、全学教職課程では、開講される「教職に関する科目」が4つの力のどこに重点を置いているのか、また開講時期や履修順序を図示した「全学教職課程カリキュラムマップ」が作成・提示されている。

こうした全学教職課程を有意義なものにするためには、担当する全ての教員（教育学部以外の課程認定学部）が強い目的意識をもち、教員養成教育に携わることが質の担保という観点から極めて重要である。これについては、教師教育開発センターが、各教職課程認定学部からの要望に応じて、教職課程FD研修会を実施している。さらに、各種フォーラム・講習会を企画・実施し、全学的に、教員養成に関する大学教職員の意識づけを図っている点で特色的であると考えられる。

(2) 教育学部の教員養成コア・カリキュラム

岡山大学教育学部は、教育実践力を身につけた教員を養成するため、教育実習と体験的授業科目をコアとした「教員養成コア・カリキュラム」を編成し、2006（平成18）年度入学生から実施しているⁱⁱ。これは、教育学部カリキュラムの中核（コア）として、教育現場での体験的で実習的な科目や活動を1年次から4年次にわたり継続的に設定することにより、大学の授業と教育現場での実践との効果的な往還を可能とし、教育現場の諸課題に反省的に対応できる高度な実践的指導力を備えた教員の養成を目指すものである。

この教員養成コア・カリキュラムでは、全学教職課程と同じく、①学習指導力、②生徒指導力、③コーディネート力、④マネジメント力の4つの力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員の輩出が目指されている。そうした力をバランスよく育むため、学部1～4年次の学修が、「教職への意欲向上期」「教職実践理解期」「基礎的教育実践力養成期」「発展的教育実践力養成期」「採用前研修期」の5つの時期に分けられ、それぞれの時期のねらいを明確にするとともに、各期に相応しい授業科目を配置し、それらを教育実習・体験的授業科目と有機的に関連づけることが図られている。

カリキュラムの中核（コア）でもある教育実習は、1～3年次まで、観察・参加中心の「教育実習Ⅰ」、実習に必要な基礎的知識や技能を大学の教員や実習を担当する現場の教師から学ぶ「教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究）」、実際に附属学校の現場で学ぶ「教育実習Ⅲ」（4週間）として継続的・系統的に積み上げられている。また、4年次には、学校現場での体験を積むことによって苦手分野の克服・得意分野の伸長を図る「教職実践インターンシップ」（9週にわたる40時間以上）を必修化し、その学びの成果を「教職実践演習」で省察することとしている。「教職実践演習」（4年次・通年）では、教育実習等での体験・実践を省察評価するため、「教職実践ポートフォリオ」を用いて、実習に向けた準備状況と達成状況を確認し、課題解決のための方策を探す学びのプロセスを経験することが図られている。

こうした1年次からの教育実習・体験的授業科目の積み上げは、教員としての実践的指導力を身につけるきっかけが教育実習等での課題発見にあるとの考えに基づき、学生による理論と実践の往還に基づく取り組みを促し、漸次、融合を図りながら教育実践力を形成することを目指すものである。その際、教育学部の教員養成コア・カリキュラムには、「教科の目標から内容を、内容から教材を、教材から授業を子どもの状況に相応しい形で創り出す力量を形成する」ことを目的とした「教科内容構成」の学修が位置づけられている。これは、2011（平成23）年度から、「子どもの発達段階や学習状況に応じて、教科の内容を構成し、授業を行うプロセスを総合的に教える授業内容及び方法を開発すること」を課題とした「教科内容構成開発研究」に基づいた取り組みでありⁱⁱⁱ、「従来の『教科に関する科目』と『教科の指導法』のより一層の連携」^{iv}をねらいとした教育職員免許法の一部改正（平成28年11月28日）に示された方向性とも合致する^v。

(3) 教員養成コア・カリキュラムの課題

効果的な教員養成コア・カリキュラムのためには、教職課程の教員による課題の共有とその解決に向けた具体的な行動が必要である。そのためには、個々の教員の意識に任せるのではなく、教員養成カリキュラムの開発に組織的・協働的に取り組んでいかなければならないが、具体的な手立てが各教職課程の事情に応じて講じられることが不可欠と指摘できる。

岡山大学教育学部は、東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（日本型教員養成教育ア krediteーション・システムの開発研究）による「教員養成教育認定評価」（第二期評価）を2015（平成27）年度に受審した。そこでは、「特に実習科目を中核とした『コア・カリキュラム』の編成が特徴的であり、教科の構造化（学習指導要領の内容理解→教科を支える学問領域の研究→実習後の内容開発・指導法開発）を明確にし、学生に対して学習の内容や深まりがわかりやすく工夫されている」として、「教職課程のカリキュラムについて多くの先進的、意欲的な取り組みが見られる」と高く評価された^{vi}。ただし、「教職実践インターンシップ」については、「学生の学びのニーズと合致しない場合がある点は改善を求めたい」^{vii}とされており、積み上げ方式による教育実習・体験的授業科目を中核とした教員養成コア・カリキュラムの課題が指摘されている。これは、教育実習等の早期化・長期化が、「学生の学習指導力の育成に関する自己課題の解決につながる体験を提供する内容とは必ずしもなっていない現状」にあり^{viii}、教職体験を増やしたからといって、教員に求められる資質能力の向上に必ずしも結びつかないことを示唆している。この点については、2014（平成26）年度末に組織された学部・大学院改組委員会において、2018（平成30）年度を中途に教員養成コア・カリキュラムと教育組織の見直しに向けた検討が進められている。

【文責：高瀬 淳】

3. 課程認定行政における近年の傾向性——実務経験を踏まえて

広島修道大学では、2016年4月に人文学部教育学科（定員100名）を開設した。教育学科の母体となった教育学専攻は、1973年人文学部人間関係学科（心理学専攻、社会学専攻、教育学専攻）の一専攻として発足し、中学校社会、高校地歴・公民の教職課程を有していたが、2011年度から

は小学校の教員免許も取得可能とした。2013年に、女子短期大学（保育学科等）と女子高校・中学を持つ他学校法人との合併が決まり、保育学科の資源を引き込む形で教育学科構想が走り出したのである。

教育学科では、1学科で幼稚園、小学校、中学社会、高校地歴、特別支援の教職課程と保育士の資格課程を置くこととし、すべての課程認定申請と保育者養成施設認定申請を短期間で行うこととなった。併せて、学科設置申請、収容定員関係学則変更認可申請も行うので大変な作業であった。

18歳人口が減少に転ずる2018年問題を目前にして、如何にして入学者を確保していくのか？数年後にはピークを迎えてそれ以降は減少が著しい小、中、高校の教員の需要見込みの中で、如何に教育学科の存在意義を説明するのか？5つの免許と1つの資格をどのようにして4年間で学生に保証するのか？近年の教員養成政策の動向をどのように学科構想に取り込むか？等々、課題は山積していた。

本稿では、教育学科開設までの各種申請の実務経験を踏まえて、課程認定行政についてのいくつかの思いを提示したい。

教育学科で、幼、小、中、高、特支の教員免許課程を設置する趣旨は、次の2つであった。

① 意味のある複数の教員免許状取得を奨励し保証することによって、社会的教育ニーズに応える。

教育再生実行会議は、第5次提言「今後の学生等の在り方について(平成26年7月)」で、義務教育及び無償教育の期間、学校段階間の連携、一貫教育や区切りの在り方などの学制の在り方全般やこれらの改革に関連する教師の在り方や条件整備について提言し、6-3-3-4制の多様化や柔軟化を打ち出している。具体的表現としては、「幼児教育の質の向上のため、国は、幼稚園教育要領について、子供の言葉の習得など発達の早期化等を踏まえ、小学校教育との接続を意識した見直しを行う。」「幼稚園、保育所及び認定こども園における5歳児の就学前教育について、設置主体等の多様性も踏まえ、より柔軟な新たな枠組みによる義務教育化を検討する。」「国は、教師が教科等の専門性に応じ、小学校と中学校、中学校と高等学校などの複数の学校種において指導可能な教科ごとの免許状の創設や、複数学校種の免許状の取得を促進するための要件の見直しなど教員免許制度の改革を行う。地方公共団体は、複数学校種の免許状保有者の採用や、現職の教師による他校種免許状の取得の促進を図る。」等である。

教育学科は、①初等教育コース：幼児期から児童期への子どもたちへの教育的働きかけに重点を置いて学ぶ。(小学校教諭一種免許状、幼稚園一種免許状、保育士資格)②学校教育コース：思春期・青年期を視野に入れた児童・生徒への教育的働きかけを重点に学ぶ。(小学校教諭一種免許状、中学校教諭一種免許状(社会)、高校教諭一種免許状(地歴))③教育科学コース：(人間に対する理解を高めるとともに、自らのキャリア形成に活かしていくために教育学を深く学ぶ。中学校教諭一種免許状(社会)、高校教諭一種免許状(地歴))の3コース制を取り、幼・保、幼・小、小・中、中・高の意味のある2種類の免許の取得を奨励して、認定子ども園、義務教育学校、中等教育学校、一貫教育校などの教員養成を含む今後の社会的教育ニーズに対応する。

② 特別支援教育分野に貢献できる人材の育成

教育再生実行会議は、同じ第 5 次提言で「学力の定着等に課題を抱える児童生徒や、発達障害児を含む特別支援教育を必要とする児童生徒に対して、きめ細かい指導や社会的自立に向けた支援を行うことができるよう、国及び地方公共団体は、教師の専門的指導力の向上とともに、教職員配置や専門スタッフの充実を図る。教師が特別支援教育に関する知識・技能を身に付けることができるよう、特別支援学校の教師は必須化も視野に入れ、特別支援学校免許状の取得を促進する。」とした。また、平成24年の文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、学習障害（LD）、注意欠損多動性障害（ADHD）、高機能自閉症など学習や生活の面で特別な教育支援を必要とする児童生徒が、6.5%の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが示された。いまや、特別支援教育の知識と理解はすべての教員に求められるものとなっている。それ故、教育学科では特別支援教諭の養成に取り組むことにした。

すなわち、国の教員養成政策を熟知し、それを反映する形で教育学科を制度設計したことが、今日の厳しい設置認可・課程認定行政の中で、比較的スムーズに認可・認定がおりた要因であると思っている。

また、可能な限り文科省との事務相談に出向いて、申請の方向性や書類等に問題が無いかを確認しておくことも重要である。

課程認定審査過程では、シラバスの内容や担当教員の業績について極めて入念なチェックが入り、その対応に追われた。この度の再課程認定では、すべての大学のすべての教職課程が対象となるので、かなり限定的な審査になるとされているが、新規の課程認定では綿密な計画と準備が必要となる。近年の課程認定行政の傾向として特筆すべきは、「申請する学科等の目的・性格(学位プログラム)と申請する免許状との相当関係」の審査の厳格化であろう。平成10年の教員免許法改正で、特に中等教育において、教職に関する科目を増加させることと併せて、教科に関する科目を40単位から20単位と修得すべき単位を半減させた。その際、教科に関する科目の水準は、学科を卒業するために修得すべき専門教育科目の単位修得と合わせれば低下することはないとされたのである。それ以降、学科等の主専攻科目の中に、免許に必要な教科に関する科目の多くを含んでいることが強く要求されるようになったのである。学部学科等の改組により、新たに再課程認定を申請する際には、十分に留意する必要がある。

【文責：岡本 徹】

まとめにかえて

三者の報告をふまえ、冒頭に示した課題について、考察してみたい。

教員養成をめぐる、今後大学がどのような対応と変容を迫られることになるのか、一方でわが国の教員養成にどのような変化をもたらされることになるのか。この問いについて考察を進めるには、まず大学の在り方が大きく変容を求められていることに言及しなければならない。昨今の教育政策は、教育再生実行会議の提言の影響を強く受けていることは既に指摘したとおりである。周知の通り、「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」（平成25年5月28日）

において、大学の教育機能の強化と大学のガバナンス改革が言及されたことを受け、平成26年6月20日には「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」が成立した。大学は、学生たちに「社会人基礎力」、「基礎的・汎用的能力」、「態度志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」といったいわゆる「学士力」を身につけさせるため、4年間のカリキュラムに創意工夫をこらしつつ一貫性を持たせ、成績評価を厳格化し、質保証をしていくことが求められるようになった。3つのポリシー（アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー）を大学独自に策定し、これに沿った教育を展開するために、学長のリーダーシップが強化された。教授会は学長のリーダーシップを支える「補助機関」とされ、大学として一体感をもって教育にあたるのが求められるようになった。すなわち、「大学の自治」とは、「学士力」などの社会的要請に対し組織として「自律的に」応じていく、という意味で理解しなければならない。

このように、大学教育全般にわたって、「身につけるべき能力」を明確化しそれに向けた組織的教育を求められている中で、「大学における教員養成」を原則とするわが国においては、教員養成教育も同様の対応を求められると言える。まして、教員養成を主たる目的とする教育大学・教育学部においては、「学士力＝教員の資質・能力」とならざるを得ないだろう。あるいは、大学・学部が掲げる「教員の資質・能力」の中に、「学士力」の要素を盛り込む形で設定せざるを得ない、と理解した方がよいのか。岡山大学の先行事例では、初年次からの教育実習と体験的授業科目を「コア（中核）」とする一方で、その効果を高めるために「教職科目」や「教科科目」が有機的に関連づけられているが、教育学部で提供される学習が全て「学士力＝教員の資質・能力」を意図したものと解することができる。「コア・カリキュラム」に無関係な科目は極めて限られるだろうし、科目担当者は自らの教育を否応なくそのように方向付けられることになるだろう。

一方、岡本会員からは、取得可能な免許状と学部・学科の専門教育との科目相当性が厳しく求められている旨報告がなされたが、この傾向には伏線がある。それは、平成10年の教育職員免許法改正によって「教科に関する科目」の単位数が40単位から20単位へと半減したことだが、このことが、教員養成を主たる目的としない一般大学・学部の教育を、結果として教員養成に適ったものへと変質させる働きを生んだとも言える。わが国の教員養成におけるもう一つの原則「開放制」は、多種多様な学部専門教育を基盤とした教員養成を可能としてきた。その中であって、これまでとかく教員養成教育は「専門学校」、「オプション」と揶揄される傾向にあったが、元来教員養成で求められてきた「専門学校」的な教育に、大学教育全体が巻き込まれる形で展開されつつある、と見ることもできる。

教員養成は、もはや「教職に関する科目」担当者のみが事にあたれば済むものではなくなりつつある。その一方で、大学も教職課程を置く以上、少なからず教員養成を目的とした教育への方向転換を余儀なくされてもいる。先述のように、「大学の自治」とは社会的要請に対し組織として「自律的に」応じること、と定義されるなら、大学は、こうした動向について学内的にいかに関通理解を確保し一体となれるかが鍵である。何より、教員養成は、大学独自の教育資源だけで

展開することは不可能である。教育委員会や実習校との協働関係を築くためには、こうした学内的な理解とコンセンサスが前提となってくるだろうし、それができなければ、「教員育成協議会」の構成メンバーとして名を連ね、教育委員会と対等なパートナーとして渡り合っていくことも困難であろう。

【文責：三山 緑】

註及び主要参考文献

- i 全学教職課程については、岡山大学教師教育開発センターによる次のウェブページを参照のこと。<http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/curriculum/index.html> (2016年12月15日アクセス確認済)
- ii 岡山大学教育学部における教員養成カリキュラム等の活動については、岡山大学教育学部「教員養成教育認定評価 自己分析書」平成27年7月を参照のこと。
- iii 平成23～27年度文部科学省特別経費事業「先進的教員養成プロジェクト」「教員の資質向上に寄与する『大学と学校・教育委員会の協働』の実現－学校教育改善との連動で教員養成教育を進化させる－最終報告書」平成28年3月、53-85ページ。
- iv 中央教育審議会「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」中教審第184号、平成27年12月21日、37ページ。
- v 教育公務員特例法等の一部を改正する法律は、平成29年4月1日施行であるが、この科目区分の統合に係る改正規定については、平成31年4月1日から施行される。なお、教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については、教育職員免許法施行規則（省令）の一部改正等を行う際、その内容等と併せて別途通知される予定となっている。
- vi 東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト「教員養成教育認定評価 岡山大学教育学部 評価報告書」平成28年4月、3ページ。
- vii 同上、7ページ。
- viii 同上、1ページ。