



平成19年度
専門職大学院等教育推進プログラム
シンポジウム
報 告 書

「専門職大学院等教育推進プログラム」シンポジウム報告書

目 次

「専門職大学院等教育推進プログラム」シンポジウム	1
開会のことば	鳴門教育大学 学長 高橋 啓 …… 2
事例報告	
『鳴門教育大学大学院コアカリキュラム構想』	4
☆報告者：鳴門教育大学 社会系コース	准教授 草原 和博
『試行プログラムの事例報告』	
◎主体的に社会認識を形成する社会科学習の展開と構想	8
☆報告者	
准教授 梅津 正美	(鳴門教育大学 社会系コース)
大学院生 河田 知憲	(鳴門教育大学 社会系コース M1)
大学院生 古市 和臣	(鳴門教育大学 社会系コース M1)
◎社会認識形成を支援する映像メディア教材の開発と試行	11
☆報告者	
准教授 草原 和博	(鳴門教育大学 社会系コース)
大学院生 鳥井 千寿子	(鳴門教育大学 社会系コース M2)
大学院生 佐々木 美緒	(鳴門教育大学 社会系コース M2)
◎目標・指導・評価の一体化を図った英語授業	15
☆報告者	
准教授 山森 直人	(鳴門教育大学 言語系コース (英語))
大学院生 田村 千恵子	(鳴門教育大学 言語系コース (英語) M2)
◎音楽によるコミュニケーションの成立をめざした音楽授業のくふう	18
☆報告者	
准教授 森 正	(鳴門教育大学 芸術系コース (音楽))
大学院生 渡邊 直宣	(鳴門教育大学 芸術系コース (音楽) M1)
基調講演紹介	鳴門教育大学教授 (自然系コース (数学)) 松岡 隆 …… 22
基調講演	23
『教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか』	
☆講師：十文字学園女子大学特任教授 宮城教育大学名誉教授	
(中教審教員養成部会委員) 横須賀 薫	

パネルディスカッション

趣旨説明及びパネラー紹介	35
☆司会者：鳴門教育大学 大学院学校教育研究科 学長補佐 山 下 一 夫	
『教職大学院の波及モデルから教師の力量を考える』	36
☆パネリスト：九州大学 大学院人間環境学研究院 教授 八尾坂 修	
『岐路に立つ新教育大学』	40
☆パネリスト：上越教育大学 大学院学校教育研究科 教授 増 井 三 夫	
『兵庫教育大学教職大学院構想 カリキュラム・授業方法・連携運営体制の特色 一心の教育実践コースの1年間の試行から』	44
☆パネリスト：兵庫教育大学 大学院学校教育研究科 教授 渡 邊 満	
『既設大学院教員養成の目的とカリキュラムの特徴及び課題 —専門職大学院との比較を通して—』	48
☆パネリスト：鳴門教育大学 大学院学校教育研究科 学長補佐 西 園 芳 信	
全体討議	56
閉会のことば.....鳴門教育大学 理事 田 中 雄 三	67
専門職GPシンポジウムの成果と展望	68
鳴門教育大学 社会系コース 准教授 草 原 和 博	

「専門職大学院等教育推進プログラム」シンポジウム

1 趣 旨

今日、教員の資質が社会的に問われている。また、全国の教員養成系の学部・大学は教職大学院の開設をきっかけに、学部レベルとは質を異にする大学院教育の在り方を模索し始めた。本学でも、既設大学院の活性化を図り、新設教職大学院と共に「教育の専門職」養成の責任を果たすことが求められている。

本シンポジウムは『鳴門教育大学大学院コアカリキュラム構想』の取組紹介と事例報告、基調講演及びパネルディスカッションを行い、今後大学院レベルで、如何に教員の専門職に求められる力量を育てるかについて議論するものである。

2 日 時

平成20年3月15日(土) 13:00~17:30

3 会 場

阿波観光ホテル 3階 ロイヤルパレス (徳島市一番町3-16-3)

■ テーマ

教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか

●事例報告

『鳴門教育大学大学院コアカリキュラム構想』

報告者	鳴門教育大学	社会系コース	准教授	草原和博
-----	--------	--------	-----	------

『試行プログラムの事例報告』

1 報告者	鳴門教育大学	社会系コース	准教授	梅津正美
	鳴門教育大学	社会系コースM1	大学院生	河田知憲
	鳴門教育大学	社会系コースM1	大学院生	古市和臣
2 報告者	鳴門教育大学	社会系コース	准教授	草原和博
	鳴門教育大学	社会系コースM2	大学院生	鳥井千寿子
	鳴門教育大学	社会系コースM2	大学院生	佐々木美緒
3 報告者	鳴門教育大学	言語系コース(英語)	准教授	山森直人
	鳴門教育大学	言語系コース(英語)M2	大学院生	田村千恵子
4 報告者	鳴門教育大学	芸術系コース(音楽)	准教授	森 正
	鳴門教育大学	芸術系コース(音楽)M1	大学院生	渡邊直宣

●パネルディスカッション

司 会	鳴門教育大学	大学院学校教育研究科	学長補佐	山下 一夫
パネリスト	九州大学	大学院人間環境学研究院	教授	八尾坂 修
	上越教育大学	大学院学校教育研究科	教授	増井三夫
	兵庫教育大学	大学院学校教育研究科	教授	渡邊 満
	鳴門教育大学	大学院学校教育研究科	学長補佐	西園 芳信
	総合司会	鳴門教育大学	自然系コース(数学)	教授

開 会 の こ と ば

鳴門教育大学 学長 高 橋 啓

皆様、こんにちは。鳴門教育大学の高橋でございます。
ただいま司会からもお話がありましたように、本当に年度末のぎりぎりに押し迫った中で、本学主催のシンポジウムを開催しましたところ、たくさんの皆様方にお越しいただきまして、まことにありがとうございます。また、平素は、本学の教育研究活動に対しまして、何かとご理解、御支援を賜りまして、この点につきましても、この場をおかりして、厚くお礼を申し上げたいと思えます。

本学が創設されたのは、今から20数年前、正確に申しますと、1981年（昭和56）のことです。以来、本学は教育の専門大学としまして、個性ある大学づくりを目指して、現在にまで至っております。

教育大学としての本学に求められる社会的課題は、考えてみますと非常に多様なものがあるわけですが、しかし何と言っても最大の社会的使命、ミッションは、やはり教育大学としまして、確かな力量を身につけ、かつ、教師としての感性豊かな教員を育て上げて社会に送り出していく、それが本学に科せられた最大の課題であるというふうに、私ども肝に銘じております。

本学ではそういうことで、将来教壇に立つことを目指す学生に対して、教師としての資質向上を培い、教育実践力を身につけてもらうために、一体どういったカリキュラム、あるいはどのような教育内容が、そのために必要であるかという点につきまして、長年にわたって検討を進めてまいりました。その結果、他からの借り物ではない、本学独自の教員養成のためのプログラムというものが必要であるという結論に達しまして、教育実践学を中心にした、教員養成のためのコアカリキュラム、(我々は鳴門プランと呼んでいます。)を開発しまして、平成17年度以来、学部教育においてそれを実践して、現在に至っております。

昨年度（平成18年度）、文部科学省の特色GPに採用されましたプロジェクト「教育実践の省察力を持つ教員養成」というプロジェクトは、そういった学部教育の実践の上に構築されたものでございます。それに対しまして、今回と申しますか、本年度（平成19年度）、採択されました専門職大学院GP、テーマは「教育の専門職養成のためのコアカリキュラム」というものでございませうけれども、これはいわば、特色GPの姉妹編に当たるものでございまして、特色GPが学部教育を対象にしたのに対し、この専門職大学院GPの方は、本学の大学院に学ぶ学生たちを対象にした教員養成の問題に課題を絞った、そういうものでございます。

本学では来年度、この4月からですが、平成20年度から新たに教職大学院をスタートさせます。



それを機にいたしまして、教職大学院と既設の大学院とを合わせた、一体的な改革を現在進めておりますけれども、本プロジェクトでは、その中でもとりわけ、既設大学院で学ぶ学生たち、彼らは資質、能力、その他において、非常に多様なものがあるわけですが、そういった既設大学院で学ぶ学生たちの教育実践力をどのように育成していくかという点に主眼を置いております。

その場合の教育実践力について、私たちは、その根っこの基軸にあるものは、教師が教室で子供たちと向かい合って確かな授業を展開できる、そういった授業展開力、授業実践力にあるというふうにとらえまして、そういった教育実践力を培っていくために、一体どのようなコアカリキュラムを、どのように開発して、展開していったらいいか、そういう課題について現在、作業を進めているところでございます。

今回は、いわばその中間発表というものでございまして、後ろに掲げてあるように、「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか」というテーマのもとで、まず本学で今取り組んでおります大学院コアカリキュラム構想について、草原准教授以下の皆さん方から、報告しまして、次いで宮城教育大学の前学長で、現在、中教審教員養成部会の委員を務めています、横須賀薫先生の基調講演をお願いいたします。そしてその後で、本学の山下学長補佐の司会のもとで、パネルディスカッションを計画しております。そのために兵庫教育大学の渡邊先生、上越教育大学の増井先生、九州大学の八尾坂先生、それから本学の西園教授に、そのためにご参加をお願いいたしました。この席をかりまして、横須賀先生をはじめ講師の先生方に対して、厚くお礼を申し上げたいと思います。

どうかこのシンポジウムが本学の専門職大学院GPを、より密度の高いものに仕上げていくために、どうかお気づきの点、厳しくご批判、ご叱正をいただければというふうに思っております。また、ご参加いただきました皆様方にとって、少しでも実りある研究会であることを願っております。

言葉は足りませんが、主催者側のあいさつに代えさせていただきます。失礼しました。



本学の取組紹介 「鳴門教育大学大学院コアカリキュラム構想」

報告者 鳴門教育大学 社会系コース 准教授 草 原 和 博

どうぞよろしくお願ひ申し上げます。

それでは本学の取組み、「教育の専門職養成のためのコアカリキュラムー地域との連携を通して院生の授業力向上を図る大学院改革ー」について御説明いたします。



なお、あらかじめ補足いたします。専門職GPというのは、以前の教員養成GPを引き継いだ制度でありまして、必ずしもこの教職大学院だけをターゲットにしたものではないことでもあります。また本報告にあわせまして、お手元にあります水色で製本されました別冊資料、その中の「本学の取組み紹介」の該当ページを御参照いただければ幸いです。

※

では、まずなぜ今回の取組みが始まったのか、取組みの背景から説明いたします。本取組みの背景には、本学大学院が直面する三つの課題がありました。

まず第1に、教職大学院が開設されるなか、既設大学院の機能をいかに活性化させるかです。来年度から既設の3専攻250名に対して、教職大学院定員50名の新組織が立ち上がります。しかし、この数字が物語りますように、本学学校教育研究科の構成員は、依然として既設大学院の院生が多数を占めております。すなわち、二つの組織が一つの研究科の中に並立することで、教職大学院とは異なる、既設大学院ならではの「教育の専門職」養成のあり方、その目的が問われることになりました。

第2に、学問・芸術の専門的知見と教育現場の課題を架橋する教育をいかに実現していくかです。別冊資料の資料①をごらんください。既に大学院では、過去6カ年にわたり行われて来ました「教育実践研究」という科目がございますが、そこでは当初の理念とは裏腹に、近年、教員の個別的な関心に応じて多種多様なテーマが乱立し、ねらいが拡散する傾向が見られます。このテーマの乱立・個別化に伴いまして、院生の学びの質にも、選択するテーマによって格差が目立ってきました。さらには、これらの実践的科目と専門科目の連携の弱さということも指摘されております。そこで、既設大学院のカリキュラムの構造はどのようにあるべきなのか、現行のカリキュラムをいかに発展的に改善していくかが問われてきました。

第3に、院生のキャリア・問題関心・能力の多様化にいかに対応するかです。現在本学の大学院には、以下三つの形態の院生が同時に学んでおります。一つは教員免許を持たない、大

学院で初めて本格的に教育を学ぶ教員養成プログラムの院生、二つは既に教員免許は持ちますが、教育実習の経験程度を有するストレートの院生、三つ目は教職10年程度の教職経験豊かな現職院生であります。現在は、この3者の混成が一層進む傾向にあります。このような状況下で、大学院の授業として中堅層が求める高度な実践力と、若手に要請される基礎的な実践力というものを、いかに一つの授業の中で一体的に育成していくかが問われてきました。

以上、既設大学院の教育の目的・内容・方法にかかわる課題に対して、三位一体的な解決策を導こうとした、それが今回の専門職GPの取り組みであります。

※

次に、取り組みの内容について御説明いたします。

まず既設大学院の目的、位置づけに関わる問題に対しては、「教育の専門職」養成における二つのアプローチのうち、1つに特化するという考え方で対処することにしました。すなわち「教育の専門職」には、一つは、学校教育が直面する広範かつ多様な課題に対してリーダーとして適切に対応し解決できるスペシャルな能力に裏打ちされたジェネラリスト、もう一つは、専門的知見を生かして得意領域の授業や指導・相談ができる、教育に関するジェネラルな問題意識に支えられたスペシャリスト、この二つの存立形態が考えられます。この両者が相補いながら、「学校」という組織が動いていくわけであり、そこで既設大学院では、教職大学院との機能の役割を分担していくために、後者のスペシャリストの養成に特化するという戦略をとりました。

次に、既設大学院のカリキュラムの内容編成に関する問題。これについては、今日の教育課題に関してすべての院生が共通に履修するコアカリキュラムを設置することで、教育に関するジェネラルな問題意識に支えられたスペシャリストの養成を実現しようとしてきました。すなわち、大学院段階ですので、基本的には歴史学、生理学だとか、物理学・英文学など専門的科目を中心に研究を進めますが、そこで培ったスペシャルな知識・技能を活かしながら、今日の教育課題を思索、解釈することも要求していきます。その場が「コアカリキュラム」であります。コアカリキュラムは、今日の教育課題を総合的・横断的にとらえ、大学を拠点にして課題研究に取り組む「広領域コア科目」と、今日の教育課題を教科・領域の視点からとらえ直し、教育現場と大学との往還を通じて課題に取り組んでいく「教育実践フィールド研究」から成り立ちます。

これら二つのコア領域を通して、教育に関するジェネラルな問題意識を培った上で、それを専門科目の学習や修士論文の作成に結びつけていくように期待します。すなわちミニ文学研究科、ミニ理学研究科からの脱却であります。

コアカリキュラムの一つ、「教育実践フィールド研究」では、現在の実践研究に見られるようなテーマ乱立の傾向に歯どめをかけるため、可能な限り、取り組むべき課題の精選と構造化を図ります。すなわち、一つの教育課題を複数のテーマからとらえ直し、さらに一つのテーマについて、四つの教科・領域の目的に即した解決策を模索させようとしています。

例えば、以下のようなイメージになります。

例えば、「他者を思いやる心を育てる」というテーマに対して、人間形成コースの院生は、「優しさとは何か」を考える道徳の授業から解決策を追求させることができます。国語コースの院生は、「古典に描かれた人の生き方」ととらえる国語の授業から接近できるでしょう。社会コースの

院生は、「社会福祉の思想と現実」という公民科の授業を通じて、社会的な相互扶助の問題に迫ることができます。技術・工業・情報コースの院生であれば、「インターネットにおける情報の受け取りと発信のリテラシー」を育てる授業から、情報化社会における思いやりの形を検討させることもできるでしょう。このようにテーマを構造化した上で、それを院生に投げかけ、相互に交流させていくことで、教育課題のとらえ方・テーマへのアプローチのし方は、必ずしも一つではなく複数あることを理解させるとともに、各教科・領域に固有な目標や教材解釈のし方というものをとらえさせることができます。

最後に、大学院生の経験値が多様化するなかで、高度な実践力と基礎的な実践力をどのように育てるか。この問題には「教育実践フィールド研究」を院生と院生、大学院と教育現場の対話の場として位置づけることで解決を図ります。具体的には先ほどのような、教育テーマにアプローチする院生チームを、教員養成プログラムの院生、学卒ストレートの院生、そして現職院生で構成される、5人から7人程度の共同体として組織することとします。若手の院生には、チームのなかで原理的な批判や行動力を期待するとともに、現職の院生には、経験にもとづく提言やリーダーシップの発揮を求めます。

このようなキャリアを異にする院生の混成チームを単位に、一つの教育テーマを1年半かけてじっくりと追求させます。また、ウェブポートフォリオも活用しながら、継続的な討論と内省を促すこととします。

「教育実践フィールド研究」のスケジュールとモデルシラバスの詳細は、資料③に示しました。M1からM2にかけて、パワーポイントの右側、赤で着色されています理論的な知識を学ぶ大学院における学習と、画面の左側、青で着色されている臨床的な知識を学ぶ協力校での学習を交互に繰り返し、研究を深めてまいります。最終的には、一連の学びの成果を「教育実践フィールド研究フォーラム」で報告します。優れた成果には学長賞等を授与し、顕彰いたします。

このような大学院と協力校、両者の直接的な対話、ないしは間接的なウェブ上での交流と知の蓄積を通して、若い院生と現職院生、さらには教育現場の教員、この3者の関心に同時にこたえ、力量を高めていくことを目指します。

以上のように今回の専門職GPでは、既設大学院が直面する「教育の専門職」養成の①目的、②内容、③方法にかかわる三つの課題に対して、①教育に関するジェネラルな問題意識を備えたスペシャリストの養成、②教育実践フィールド研究における教育課題への専門的で構造的なアプローチ、そして③多様な経験と関心を持つ大学院生チームと協力校教員の共同研究、この三つの答えを導きました。これらを「コアカリキュラム」として具体化することで、課題の三位一体的な解決を図ろうとする試みであります。

※

以上のフレームワークに基づいて、来年度から立ち上がる「教育実践フィールド研究」を本格稼働させるために、現行の教育実践研究の中から四つのチームを選びまして、試行的な取り組みを行うこととしました。

一つは梅津先生を中心とする社会科の「教科目標」「授業構成」の研究。二つは草原を中心とする社会科の「内容構成」「教材開発」の研究。三つは山森先生を中心とする英語科の「内容構成」

「評価計画」の研究。そして四つは長島先生を中心とする音楽科の「学習指導」「教材解釈」の研究であります。

これらの四チームには、「教育実践フィールド研究」を効果的に運用していく知見を得るため、「教育の専門職」養成にふさわしい目標設定とそれを達成する指導法の解明を託することにいたしました。

一つは教員の協働力。多様なキャリアの院生がチームをつくりながら、教育課題の研究に共同的に取り組ませる方法を、梅津・山森の2チームが検討いたします。

二つは課題の分析力。同一の教育課題に複数の視点・論点からアプローチし、多様な解決策を構想させる方策を、梅津チームが検討いたします。

三つは授業の開発力。先端的な学問・芸術と教育実践との架橋を図りながら、教育課題にこたえる授業や教材を開発させる方策を、草原・長島チームが提案いたします。

そして四つは実践の省察力。大学と現場が連携し、授業を実践し、実践上の成果や課題を絶えず省察していく、そういう方法論を、草原・山森・長島の各チームが模索してまいります。

以下、この4チームの取り組みと成果を順次報告してまいります。

ご清聴ありがとうございました。

『主体的に社会認識を形成する社会科学習の展開と構想』

報告者 鳴門教育大学 社会系コース 准教授 梅 津 正 美
鳴門教育大学 社会系コース M1 河 田 知 憲
鳴門教育大学 社会系コース M1 古 市 和 臣



河田 よろしくお願ひいたします。

それでは私たち、試行プログラムチームの発表を始めさせていただきます。発表に当たりまして、お手元に資料を配付しております。こちら側の資料になりますが、パワーポイントの画面、今からお見せするものを13ページから、授業指導案とワークシートを33ページから掲載しております。発表と兼ねて御参照ください。

私たち試行プログラムチームは、「主体的に社会認識を形成する社会科学習の構想と展開」を研究課題としまして、本活動に取り組みました。本活動に当たっては、鳴門教育大学附属小学校の御協力をいただき、小学校第5学年の単元、情報において授業を実施することができました。

研究におけるグループ構成員は、画面のとおりです。

本研究の目的は画面にありますとおり三つ挙げております。まず、附属小学校教員と大学院生とが異なる授業構成論により授業を開発し、実践し、比較することを通じて、教育目標の把握とその育成の方法には多様なアプローチがあることを理解すること。

次に、異なるキャリアの大学院生が共通の学習課題に取り組むことによって、お互いの協働力を育成すること。

最後に、大学院と附属小学校教員、院生が連携して授業の開発と実践に取り組むことによって、私たち院生の授業力を向上させることです。

本研究は、画面のように実施しましたので御参照ください。

次に、「主体的社会認識形成」のとらえ方に関わり、研究仮説が附属小学校と、私たち大学院がどのように違うのかを検討したいと思います。画面をごらんください。附属小学校は内なる自己、他者、学習課題とのかかわりの中から生じる揺らぎの解消を目指すことで、子供が主体的な学びを行うことができるとしています。一方、私たち大学院は、社会を客観的に認識する枠組みを批判的に習得することができれば、子供が自主的、自立的に社会事象に対する見方、考え方を育成することができるという研究仮説を設定いたしました。

続きまして、私たちは主体性をめぐる議論の先行研究を分析し、それを類型化することによっ

て、主体性をめぐっては画面のように二つの立場があることを理解いたしました。一つ目は認識の科学性を基盤とした、開かれた思想形成を目指す立場です。もう一つは、子供の追求過程を通して、認識内容の主体的形成を目指す立場であります。

続きまして、私たちが開発しました単元の構成論について説明いたします。まず目標論は、さきの研究仮説、これに基づきまして、このように設定いたしました。情報の形成過程を客観的に認識する枠組みの批判的習得を基盤として、子供が自主的、自立的に情報を取捨選択し、発信できる力を育成することです。内容論は①情報産業の仕組みと工夫、②情報の形成過程と特質、この二つから構成いたしました。学習方法論は、情報産業に携わる人々を共感的に理解する過程。情報の形成過程と特質について理解する過程。形成された情報の批判的吟味をする過程。情報の主体的構成と発信をする過程。以上の四つの過程から構成論を立ち上げました。なお、附属小学校での実践授業は②と③、これを取り上げて実践しております。

続きまして、具体的な単元構成について御説明いたします。授業は、単元、「わたしたちの暮らしを支える情報」で、12時間構成といたしました。その中身は、「Ⅰ. 通信業で働く人々」を7時間。「Ⅱ. 情報って何だろう」を2時間。「Ⅲ. 情報を発信しよう」を3時間とし、私たちはこの中の、「Ⅱ. 情報って何だろう」、この2時間を実践いたしました。

これは附属小学校での打ち合わせの様子です。

次に、実際の授業についての説明を、同試行プログラムチームの古市が行います。



古市 授業は2時間実施しました。

1時間目の様子です。情報の形成過程と特質の理解をする授業です。授業での子供の発言の一部を紹介します。「私たちは情報をもらう側なので、個人の考え方と事実をきちんと分けて読み進めることが大切だと思います。もし送る人の側になったときにも、一方的な意見にならないように気をつけたいと思いました。」

2時間目の様子です。形成された情報の批判的吟味をする授業です。授業での子供の発言の一部です。「中国産のものを全部使わないのは少しおかしいと思う。入っていたのはT食品だけで、ほかはみんなの思い込みだよ。」「命にかかわるから、中国産の食品を食べない。」「中国産の食品を使わないのは当然だよ。T食品でつくったものを食べた人は、体調を崩しているじゃないか。」

授業後の附属小学校の先生との反省会で、私たちの授業について御意見をいただきました。児童に情報を送る側としての立場で、事実と推定の峻別をさせたかったようだが、第2時間目での話し合いは、児童が情報を送る側ではなく、情報をもたらう側で意見を言っていた。無理に児童を情報の発信者にさせる必要はないのではないか。単元導入時に、だれに何を発信するのかという明確な目当てが提示されておらず、児童の意識を十分に考慮していない授業展開になっていたの

ではないか。このような御意見をいただきました。

私たちのグループの研究成果は次の四つです。まず、授業開発を行うことによって、私たちの授業研究力が向上しました。次に、異なるキャリアの大学院生同士が協力して授業を開発することによって、同僚性を育てることができました。三つ目として、授業を実践し、評価、改善することによって、私たちの授業実践力を高めることができました。最後に、附属小学校という学校現場の意見を取り入れた授業開発を行うことによって、大学院生、小学校教員、大学教員の交流をすることができました。

研究課題は次の2点です。1点目は、十分な活動時間が取れなかったこと。2点目は、附属小学校以外での実践が必要であることです。十分なゆとりある活動時間を確保することで、より質の高い研究が可能になります。また、附属小学校だけでなく、公立小学校での実践や分析を行うことで、より充実した研究ができると思います。

以上で、私たちの試行プログラムチームの発表を終わります。御清聴ありがとうございました。

『社会認識形成を支援する映像メディア教材の開発と試行』

報告者 鳴門教育大学 社会系コース 准教授 草 原 和 博
鳴門教育大学 社会系コース M2 鳥 井 千 寿 子
鳴門教育大学 社会系コース M2 佐 々 木 美 緒

佐々木 これより上村をはじめ11名で取り組んできた、「社会認識形成を支援する映像メディア教材の開発と試行」について報告します。発表を務めます鳥井と佐々木です。よろしくお願いします。

本発表では、まず本研究でどんなことをしてきたのか、次に、なぜ映像メディア教材の開発と試行を行ったのか、最後に、研究を通して何を学んだのかについて、述べてまいります。



本研究のテーマは、科学的な社会認識形成を支援する映像教材を開発するというものです。ここで言う科学的な社会認識とは、「なぜ」や「何」という疑問を探求することを通して、社会的事象の本質や因果について仮説をつくったり、それを修正し応用していくことです。

また、今回作成した映像メディア教材には、二つのエッセンスが組み込まれています。まず一つ目は、探求のきっかけとなるような事象、素材。二つ目は、子供が仮説をつくったり、それを修正、応用していく思考のプロセスが組み込まれています。

それでは、本研究でどのようなことを行ったのかを述べていきます。48ページの資料①をごらんください。資料は水色の帯がついている方の別冊資料です。

ご覧のとおり、今回は六つの映像メディア教材を開発いたしました。「特産品って何だろう？」では、経済学的視点から、特産品って何だろう、どうして特産品が生まれてくるのだろうかという問いに答える教材を開発しました。「橋ができるとは」では、地理学的視点から、インフラの整備、とくに交通体系の変化は地域にどのような影響をもたらすのかという問いに答えていく教材を開発しました。「新聞の役割」では、社会学的視点から、新聞によって伝え方に違いがあるのはなぜか、情報とは何かの問いに答えていく教材を開発しました。「裁判って何だろう？」では、法学的視点から、罪と罰の決め方とその決め方の変化、つまり、裁判員制度とはどのようなものかを理解する教材を開発しました。「巡礼って何だろう？」では、歴史学的視点から、お遍路の今と昔を捉えさせるとともに、お遍路さんの目的や方法がどのように変化しているかを追求させる教材を

開発しました。そして「藍づくりがもたらしたもの」でも、歴史的視点から、なぜ食べることのできない藍をつくり始めたかの、藍づくりが広まった結果、地域の生活がどのように変化したのかを見ていく教材を開発しました。

それでは実際に作成した、「特産品って何だろう?」と「明石海峡大橋が変えたもの」の2作品の一部をごらんください。

(「特産品って何だろう?」のワンシーン開始)

- 徳島ナルト こんにちは。徳島ナルトです。
- 板野アイコ こんにちは。板野アイコです。
- 徳島ナルト 僕たち、徳島県の特産品を紹介したパンフレットをつくりたいんだ。特産品って聞いたことある。
- 板野アイコ 知ってるよ、有名なものことでしょう。
- 徳島アイコ 徳島県で有名なものか。
- 板野アイコ スダチ、かずら橋、鳴門金時、阿波踊り、これをパンフレットに載せたらいいんだよ。
- 徳島ナルト 本当にそうかな、何か違うような気がするな。
- 亀太郎 何だかお困りのようだね、僕たちも協力するよ。
- 先生 ナルト君、アイコちゃん、さあ、これからみんなで、特産品ってどんなものをいうのか見ていこう。
- 板野アイコ はい。
- 徳島ナルト よろしくお願いします。

(「橋ができるとは」のワンシーン開始)

- 先生 これは観光客の人数をあらわしたグラフです。徳子ちゃんの予想は当たっていたかな。
- 徳島ナルト 日帰りの人はやっぱりふえているね。
- 板野アイコ でも、あれ、泊まっているお客さんは、それほどふえていないわ。
- 徳島ナルト 本当だ、どうして。
- 先生 橋で徳島県と近畿がつながったことで、近畿の人にとって、徳島県が、来て観光して帰るが、1日でできる土地になったんだ。
- 板野アイコ それで日帰りのお客さんはふえたのに、泊まってくれるお客さんは余りふえなかったんだね。
- 徳島ナルト だから赤池さんたちは、泊まってくれるお客さんをふやそうと努力しているのか。
- 先生 それに徳島県の観光地へ寄らず、直接ほかの県に行く人もふえたのよ。
- 板野アイコ つまり徳島県が日帰りの観光地になってしまっているんだね。

(映像終了)

佐々木 次に、研究成果、ここでは試行実践について述べていきます。50ページ資料②をごらんください。今回、教材の活用に協力いただいた学校は3校です。まず徳島県内の都市部にある大規模校として津田小学校、次に、徳島県内の農村部にある小規模校として木岐小学校、そして県

外大都市部の郊外にある豊中市立寺内小学校の、環境・規模が異なる3校で実践を行いました。なお、協力してくださった各学校の先生方はいずれも本学出身で、「教育実践研究」の趣旨をよく理解していただいている先生方です。

また、担当学年の異なる先生方に協力していただいたことで、同じ教材を、学年段階を変えて試行し、子どもの理解のし方や教師の活用法の違いを探ることができました。例えば、藍づくりの映像メディア教材は、3学年と4学年で実践してみました。新聞の映像メディア教材は、3・4・5学年のすべてで実践することができました。

また、これらの映像メディア教材は、単に子どもに見せて終わりではありません。教育内容と地域の素材を関連づけることで、数時間単位の小単元をつくり、学習の深化・発展を図ることも試みました。例を挙げると、津田小学校では、「特産品って何だろう？」の教材を活用して、「これぞ徳島市の特産品を探せ」という7時間の小単元学習へ展開させることができましたし、木岐小学校では、「明石海峡大橋が変えたもの」の視聴を踏まえて、地元「日和佐道路の開通が変えたもの」を考える学習へと発展させることができました。51ページからの資料③、資料④、資料⑤は、三つの協力校で、メディア教材と地域素材を関連づけて行った実践の指導案です。あわせてご覧ください。

これまでは、実践の成果を紹介してきました。ここからは、なぜメディア教材を開発したのか、そのねらいについて述べていきます。

まず、映像メディア教材の開発と試行を通して、社会科教員に求められる科学的な社会の見方・考え方を育てる授業構成力を養うことが挙げられます。先生方の話によると、内容構成と学習過程に関する理論を理解し、その理論に基づいて教材を開発したり、その教材を用いて複数の授業モデルを開発したり、提案できることを目指されたそうです。

さらに、協力校の先生方とともに授業を実践し、反省する過程で、教員に求められる「分かる授業」「おもしろい授業」を展開できる技術・能力を育てることもねらいとされていたそうです。協力校の先生方の授業を観察したり、事後に話し合いをもったりすることで、適切な発問や資料提示のタイミングや方法、また子どもにわかりやすい表現など、実際の授業展開に求められる力量を目の前で学ぶことができました。

これらのねらいを達成するために、私たちは6月から3月まで、大きく分けて3期間で研究を進めてきました。第1期は教材研究期、第2期は教材開発期、そして第3期は教材試行期です。詳しくは、パワーポイントの画面をご覧ください。なお、協力校の先生方とは、第2期から第3期にかけて、ウェブ上で頻繁に情報交換し、メディア教材やワークシートなどを作成しました。協力校の先生方とは距離は離れていても、インターネットを使えば、情報を共有したり、考えていることを交流することは簡単です。ウェブ上でのディスカッションの様子は、66ページの資料⑥にあります。ごらんください。

では、協力校の先生方は、今回の研究の意義をどう感じておられるのでしょうか。映像をご覧ください。

(映像開始)

○津田小学校教諭 教材を深く追求して、理論的に構造的につくっていくと、子どもの目も輝く

など、とても感じました。院生さんと関わらせていただいて、いかに授業と教材を深く追求し、理論的に組み立てていくことが大切かを強く学びました。

○寺内小学校教諭 自分では絶対に用意できないような手の込んだ教材というのは、すごく子どもも食いつきがいいです。なかなか業務の合間を縫って、そこまでの教材を用意することができないので、今回は希望に添った教材を用意してくださったので助かりました。なかなかふだん会えないテーマに出会うことができたかなと思って、例えば、大阪の身近なことだけじゃなくて、5年生6年生ってなってくると、地域を離れて、より広い視野から地域を捉える指導というのが必要になってくると思います。それにぴったり合った教材だったかなと思っています。

○木岐小学校教諭 どのような言葉の言い回しとかグラフの見せ方をすれば、子どもによく伝わるのかとかいうのを、考えるきっかけになりました。院生さんと一緒に考えながら、こういった表現は分かりにくいんじゃないか、こうすれば分かりやすいのではないか、そういったことを話し合うことができ、自分にとって大変勉強になったと思います。

○木岐小学校校長 院生さんたちと、うちの担任が話をしたりして、違った立場で子どもたちを見ることができた、これが第一番の成果だと思います。

(映像終了)

佐々木 私たち大学院生が感じた今回の学習の意義は、自分たち自身で取材・調査したことにもとづいて映像メディア教材を作ったり、自分たちで作った教材を活用した授業実践のサポートに入ったりする過程で、授業理論についての理解が深まったこと、また教科教育と各学問のつながりをつくっていく必要性を実感したことでした。

また、協力校の先生方から実践の前後に指導していただく過程で、子どもの腑に落ちる表現をすることの難しさ、地域や生活の実態を踏まえた授業づくりの大切さを学ぶことができました。そして、実践を通して見えてきたものは、同じ教材でも子どもの学年が違えば理解も異なること、そして同じ教材でも、教員によって解釈や教え方が異なり、例えば、映像を止めながら繰り返し問いを投げかけ、答えを映像で検証していくタイプと、映像を一通り見せて、後から内容を吟味し理解を定着させていくタイプなど、授業の作り方には、教師の指導観や子どもの実態に応じて多様な選択肢があることが、ことばではなく経験として理解できました。

このように、大学で学んだことを教育現場で確かめたり、逆に大学の中だけでは気づかなかったことを教育現場で学ぶことができた「教育実践研究」でした。

以上で発表を終わります。

試行プログラムの事例報告

『目標・指導・評価の一体化を図った英語授業』 —英語運用力の向上を目指して— Can-Do Listの作成

報告者 鳴門教育大学 言語系コース(英語) 准教授 山 森 直 人
鳴門教育大学 言語系コース(英語) M2 田 村 千 恵 子

発表を始めさせていただきます。本プロジェクトの課題は、「目標・指導・評価の一体化を図った英語授業—英語運用力の向上を目指して— Can-Do Listの作成」です。そしてこれは、協力校である附属中学校の英語科教員から提起された課題です。



また、本プロジェクトは、次年度から始まる教育実践フィールド研究の試行プロジェクトとして、ここに提示する二つ

の方向性をねらっています。一つ目の方向性は、多様なキャリアの院生が協働することを通じて、問題意識を共有することであり、二つ目の方向性は、大学と現場が連携して、教育課題に答える授業を構想、展開、省察することです。本プロジェクトの実施内容を報告した後、その成果をもとに、教育実践フィールド研究の、より具体的な方向性や意義を簡単に分析したいと思います。

それでは、本試行プログラムの実施内容を報告します。まず、「目標・指導・評価の一体化を図った英語授業—英語運用力の向上を目指して—」という本プログラムのタイトルに提起された課題の背後にある問題を私たちは次のように解釈しました。

これまでの英語教育は、教科書を構成するレッスンに基づき、その内容を積み上げ式に学習させるという形式で行われてきました。したがって、各レッスンにおいて提示される学習項目をもとに、授業の目標・指導・評価の一体化が図られてきました。その背後には、学習者とは、各レッスンで学ぶ学習項目を積み上げていくことで英語力を培っていくという学習観がありました。そのような学習観は、協力校の教員が述べるように、次のような教師や生徒のつぶやきにあらわれています。例えば、学習の進度に関して、「今日はレッスン3が終わった」、「テスト範囲はレッスン5まで」といった教師のつぶやきや、「レッスン5まで勉強しよう」という生徒のつぶやきです。確かに教科書に提示されたレッスンを通して、表向きは目標・指導・評価の一体化は図られていますが、実際には、学習者は各レッスンにおいて学ぶ学習項目に習熟することはあっても、レッスンを超えて学んできたものを総合的に用いてコミュニケーションができる状態には至らない現実があります。

そのような、教科書のレッスンに準拠した学習項目の積み上げ型の英語教育ではなく、1年間、

学期間を通して何ができるようになるかという観点から、目標・指導・評価を一体化できないかと考えました。すなわち、できること重視の英語教育を実施することで、これまでのつぶやきの背後にあった、教師、生徒の意識を変革し、教師側は「生徒が～できるようになった」、生徒側は「～できるようになったから、次はこれを勉強しよう」という意識に変えていくということです。そして、その具体的な方策として、「できること」をリストアップしたCan-Do Listの作成を考えました。

本プロジェクトのCan-Do Listの意図は4点あります。それらは、1) 生徒が英語で「できること (Can-Do)」を軸に目標・指導・評価の一体化すること、2) 今自分が「できること (Can-Do)」に対する生徒の気づきを促すこと、3) これができること次に何ができるようになるのかを意識させること、4) 生徒が自分自身の成長を自己認識できるように英語運用力を実体化すること、です。

近年の英語教育界においても、Can-Do Listを作成する試みが幾つかあります。その中に英検のCan-Do Listがあります。これをそのまま授業の中で活用できればよいのですが、見てわかるように、書かれていることが大まかなので、これをそのままの状態に活用することは難しく思われます。このような問題点について考えると、できることを重視しつつも、ある程度教科書を意識したCan-Do Listを作成する必要があるのではないかという意見が出てきました。

また、協力校の英語教員は、次の3点を、中学校1年生が最終的にできるようになることとして考えていました。それらは、1) 自分のことを話すことができる、2) 相手のことを話すことができる、言いかえると対話をすることができる、3) 第三者のことを話すことができる、です。これが教科書の学習項目とどうつながっているかを検討していく必要が生じました。教科書にある各レッスンで求められる学習内容も、基本的には、さらに小さい単位の「できること」として抽出が可能です。例えば各レッスンで求められる英語力は、文法と機能という観点で分けることができます。したがって、各レッスンの内容から、文法面ではどのような「できること」が含まれ、機能面ではどのような「できること」が含まれているかを教科書から抽出し並べました。そして、教科書で提供されている小さい単位の「できること」、すなわちsmall “c” can-doと、協力校教員が最終的にねらう大きい単位の「できること」、すなわちLARGE “C” CAN-DOを関連づけることにしました。

それをイメージにあらわすと、ご覧のようになります。教科書から抽出したsmall “c” can-doの一つ一つが最終目標としての「できること」である、LARGE “C” CAN-DOの1人称、2人称、3人称のどこに属するかも考え、両者を関連づけました。このように大小二つのCan-Doを関連づけることで、授業での学習内容が、最終的にどのような英語運用力につながっていくのかを、教師と生徒がともに意識して学習することが可能になります。

以上のような、中学校英語教科書をもとに我々が作成したCan-Do Listの試作版は、small “c” can-doについては、青い背の配付資料の79ページ、LARGE “C” CAN-DOについては、同じく79ページの左下に提示していますのでご覧ください。

次に、Can-Do Listの運用については、この表のようにまとめられます。このようにCan-Do Listを用いることで、英語授業の目標設定、指導評価に、教師や生徒の実感を伴った一体性を持たせるといったことが可能になると考えられます。

最後に、本研究の今後の課題としては2点あり、それらは実際の活用を通して、リストの利便性を追求すること、及び現場実践とすり合わせることです。

以上、本プロジェクトの実施内容を報告しました。

最後に、本プロジェクトの成果が示す、教育実践フィールド研究の方向性や意義についてお話しします。

まず、多様なキャリアの院生が協働することを通して、全体活動とグループ活動において異なる経験や知識が共有される。学卒院生や教員養成プログラム院生といった教職経験のない院生は、プロジェクトの課題解決や教育現場に関する疑問に対し、常時現職院生から、経験に基づく考えや意見を聞くことができる。現職院生は教職経験のない院生との対話から、自身の教育観や指導実践を相対化できる。

次に、大学と現場が連携を通して、教職経験のない院生は、協力校教員の教育観を聞いたり、その日々の指導実践を垣間見ることによって、将来の自分の教師像を見定めることができる。現職院生は、さらに協力校教員との英語教育に関する価値観の衝突や解決策を模索する過程で、自身の教育観や指導観を再認識、再構築できる。例えば今回は、できること重視型と知識積み上げ重視型という二つの指導観の衝突と、その解決策を模索する過程で、受講生の指導観に何らかの変化が見られました。

以上で報告を終わります。御清聴ありがとうございました。

試行プログラムの事例報告

『音楽によるコミュニケーションの成立を めざした音楽授業のくふう』

報告者 鳴門教育大学 芸術系コース(音楽) 准教授 森 正
鳴門教育大学 芸術系コース(音楽) M1 渡 邊 直 宣

森 芸術系音楽教育講座の森です。よろしくお願いいたします。

本来でしたら、長島先生の方から、きょう御報告させていただければよかったですけども、今晚、鳴門教育大学のオーケストラの演奏会がありまして、指揮をされる長島先生はそちらの方に行っておりますので、本日は私と院生の渡邊さんとで報告させていただきます。よろしくお願いいたします。

我々のテーマは、音楽によるコミュニケーションの成立をめざした音楽授業のくふう。まず最初に、課題研究の趣旨と目的を私の方から説明させていただきます。

音楽の授業において、子供たちの音楽の学びは、教師や他の子供たちと音楽によるコミュニケーションを通して展開されます。一般に音楽は、お互いに相手の音楽的な表現行為の意図を解釈し合いながら、音楽作品の中に見られる表現上の可能性を探求し、自分自身の表現行為を洗練させていく社会的な行為と言えます。演奏家はステージにおいて、ともに演奏する仲間やオーディエンスの存在を意識しながら、音楽を共有する時間と空間を演出していきます。音楽の授業を展開している教師は、子供たちの学びの状況を察しながら、子供たちとのかかわりの中で、みずからの音楽的な表現行為を臨機に演出し、子供たちの学びが開かれていくように働きかけていきます。特にピアノ伴奏は、教師の音楽的な表現行為の中で最も基本的なものと考えられます。ここで、ステージの演奏と音楽の学習指導に共通していることは、音楽によるコミュニケーションが展開されていることです。演奏と音楽の学習指導は、他者の存在を意識し、他者とかかわりの中で、みずからの音楽的な表現行為を展開していくことが共通しています。つまり、他者とかかわりながら、臨機にその技術を展開していくことが必要とされているわけです。

しかしながら、学校の音楽授業の現状に着目すると、教師によるピアノ伴奏は、次のような状況に陥りがちになっています。第1に、ピアノ伴奏は、楽譜に示された音符を音にするだけの行為としてとらえられています。第2に、教師用の指導書に示された楽譜でピアノを弾くことができる教師は、ただ単に音を間違わないことだけを考えてピアノを弾くだけで、さらに工夫するべ



き内容があることを意識していないようです。第3に、指導書に示された楽譜では、弾くことが困難な教師はピアノを弾くことをあきらめ、安易に録音媒体や自動演奏装置を活用しています。第4に、みずからの音楽による表現行為を乏しいものにしていても、そのことによって音楽によるコミュニケーションが乏しくなり、学習の活性化が阻止されていることに気づいていないように思われます。

このような状況に通底している問題として、次の二つのことを指摘することができます。

第1に、授業場面で演じられるピアノ伴奏の意味、重要性が理解されていないこと。つまり、コミュニケーションの媒体であることが理解されていないことが指摘されます。第2に、子供たちの音楽的な表現行為とのかかわりの中で、ピアノ伴奏を工夫する方法が十分に開発されていないことが指摘されます。

そこで、本研究では、このような問題状況に同意してくださる研究協力者と協議しながら、次のような目的で研究を展開してきました。つまり本研究は、音楽によるコミュニケーションの成立という見地から、音楽の学習指導の技術の中で最も基本的なものとなるピアノ伴奏に着目し、子供たちの学びを開くピアノ伴奏のあり方を検討することと、子供たちの音楽の学びを拓くために演じられるピアノ伴奏の意味を理解し、そのために事前に吟味される、音楽特有の教材研究の方法や具体的なピアノ伴奏の研究方法を習得することを目的として展開してきました。

続きますのは、今年度の教育実践研究の展開につきまして、学生の渡邊さんの方から御報告いただきます。

渡邊 失礼します。今年度は鳴門市内の公立小学校と本学の附属小学校の協力を得て、教材研究や学習指導過程の検討、ピアノ伴奏の工夫を協議し、4回の学校訪問を行いました。そして最後に行った学校訪問では、院生全員が子供たちにかかわり、歌唱指導を実際に試みました。

最初に、音楽の授業実践において必要とされる教師の資質・能力と音楽によるコミュニケーションに関する



基礎的な知識の獲得を目的とした講義、歌唱教材の分析と解釈の方法に関する講義、子供たちの学びを開くピアノ伴奏の意味と工夫に関する講義を通して、基礎的な情報を共有しました。ピアノ伴奏の工夫において基礎的な作業となる、自分の手にあった指遣いやペダルの工夫に関する演習では、歌唱教材の伴奏の中に見られる和声の動きや非和声音の効果、歌詞の中に見られる言葉の響きの効果の分析をし、ここから旋律表現のあり方や言葉の響かせ方、ピアノ伴奏において留意する点について検討しました。特に、教材となる楽曲の特性を踏まえながら、自分の手に合った指遣いやペダルの工夫、編曲の方法について検討しました。

第1回目の学校訪問では、主として子供たちの学びの様子に注目しながら、音楽によるコミュ

ニケーションによって、子供たちの学びが展開していく様子を観察し、これまで講義と演習で検討してきたことを確認しました。そして、研究協力者の鳴門第一小学校、下山先生から、さらなる課題として、子供たちの学びが連続的に発展していくことができるような音楽授業の工夫を教材と指導方法の双方から検討し、その具体的な手だてを探ることが要請されました。

第1回目の学校訪問を終えた後、音楽によるコミュニケーションの成立に関して、さらに考察を深めることにしました。その結果、音楽によるコミュニケーションによって共有されるものは、相互に発信される音楽的な表現行為の意図と、この音楽的な表現行為を通して探求される、教材となる音楽の表現上の可能性であること。音楽によるコミュニケーションを成立させるためには、作業課題への関心や学習の目的が共有されていること。さらに、このような共有を実現させるためには、教材研究と子供理解に基づいた教師自身の音楽的な表現行為が明確に発信されるべきであることが確認されました。そこで次の訪問日に扱われる、威風堂々の教材研究とピアノ伴奏の方法を検討し、その結果を研究協力者に伝え、次の訪問日での授業実践の観察に備えることにしました。

第2回目の学校訪問では、音楽によるコミュニケーションの成立という観点から、教師の表現行為と子供たちの探求行為を観察し、音楽によるコミュニケーションの成立を実現させるために留意すべきことを検討しました。入念な教材研究に基づいた学習指導を展開した協力校の下山先生の授業は、子供たちの関心を呼び起こすことが可能な教材と適切な作業課題によって個々の学習活動の目的が共有され、教師によるピアノ伴奏や指揮などの音楽的な表現行為によって音楽によるコミュニケーションが活発に交わされ、より豊かな音楽表現の探求に向かって学びが開かれていく様子を具体的に確認することができました。

第3回の学校訪問では、附属小学校の武田先生と音楽科教育学担当の長島先生がTTによって「春が来た」の歌唱指導を行い、私たち院生は、次の訪問日に、実際に「僕らのマーチ」という曲を指導する場面を想定しながら子供たちの様子を観察しました。そして授業後、次の訪問日では、子供たちが三つのグループに分かれて歌唱表現の可能性を探求する場面を設定し、ここで院生が2人ずつTTで歌唱指導をするように計画し、教材解釈やピアノ伴奏法の留意事項に関して、最後の確認作業を行いました。

第4回の学校訪問では、これまでの研究で得た知見に基づいて、院生全員が子供たちに歌唱指導を試みました。ピアノ伴奏は子供たちの歌う旋律が含まれていない、本来の伴奏のほかに、子供たちが歌う旋律を含む別の伴奏を準備し、この旋律を含む伴奏から指導を始め、最終的に本来の伴奏でも歌うことができるようになることを作業課題として指導を展開しました。入念な教材研究とピアノ伴奏の工夫を踏まえながら、子供たちとのかかわりの中で、ピアノ伴奏や範唱のわがを調節していくことによって、音楽によるコミュニケーションが成立し、音楽の表現上の可能性を共有していくことが可能になることを実感することができました。

以上が今年度の研究の経緯です。

森 では最後に、次年度、来年度の実践フィールド研究に向けての課題についてお話しさせていただきます。

次年度からは、音楽教育講座に所属している全教員がこの授業にかかわり、実践現場から提案

されてくる多様な研究課題に対応することができるように体制を整える予定になっています。このように、歌唱指導だけでなく、多様な内容を検討していくことが可能になっていくと考えています。いずれにしましても、これまで継続してきたように、教科教育学と教科専門の双方の立場から協働的に授業実践の問題を考察していきたいと考えています。

報告を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

基調講演講師紹介

総合司会 鳴門教育大学 教授 松岡 隆



申しおりましたが、私、本日のシンポジウム全体の司会進行を務めさせていただきます、鳴門教育大学大学院コアカリ運営委員会、委員の松岡と申します。よろしくお願い申し上げます。

それでは、基調講演に移らせていただきます。

基調講演では、「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか」と題しまして、十文字学園女子大学特任教授の横須

賀薫先生に基調講演をお願いいたします。

講演に際しまして、横須賀先生の略歴を御紹介させていただきます。

横須賀先生は、東京大学大学院で教育学に関する研鑽を積まれました後に、昭和42年に東京大学教育学部の助手に就任されました。翌年、宮城教育大学に講師として招かれ、昭和58年には教授に御昇進されまして、その後、学生部長、附属小学校長、附属図書館長など要職を歴任されてこられました。また、平成12年からは6年間、宮城教育大学の学長に就任されておられます。現在、十文字学園女子大学特任教授及び学事顧問を務められておられます。

先生の御研究は、教育実践史、授業研究、教員養成をテーマとされておられまして、2006年にジアース教育新社から出版されました、「教員養成これまでこれから」を初め、教育に関する多数の御著書を発表されておられます。

また、先生は中央教育審議会の教員養成部会に設置されました、専門職大学院ワーキンググループの主査を務められまして、教職大学院の制度設計における実質的な取りまとめをされました。今回、教職大学院に関する貴重なお話を伺えるものと、楽しみにしております。

それでは横須賀先生、御講演よろしくお願い申し上げます。

基調講演 「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか」

講師 十文字学園女子大学 特任教授 横須賀 薫

皆さんこんにちは。御紹介いただきました横須賀です。教員養成と、あるいは教員研修で大変実績を上げてこられた、また、それどころか新しいプログラムの開発で、大変先進的な仕事をされてる鳴門教育大学のシンポジウムにお招きをいただきまして、大変光栄に思っております。そ



ういうわけで、大変実績を持つ鳴門教育大学、今もさまざまな報告がされたことであります。つけ加えることが特にあるかどうかわからないんですけども、今御紹介いただきましたように、中教審の教員養成部会で、この教職大学院の構想をまとめるワーキンググループがありましたが、その主査を務めた立場から、少しそのころのお話も含めまして、参考になればと思って、お話しすることにいた

します。

私は教員養成の現場、宮城教育大学に入りまして、ほぼ40年近く、それからほぼ同時、同じくらいに、小学校、あるいは中学校、小学校が多いんですけども、小学校の現場に入って、その学校での教師が授業をつくっていく、そのプロセスに立ち会ったり、助力をして、やっぱりこれも40年近い仕事をしてまいりました。

そういう立場から見たとき、ここに掲げられている教員の専門職に求められる力量、これをめぐりまして、今大きな転換期に差しかかっているなということを実感しているところです。

戦後教員養成、戦後教員養成という、このごろこういう熟語では余り発言されることもなくなってきたかと思うんですが、特にプラスシンボルでは、もう語られなくなってきたと思いますけれども、つい最近まで戦後教員養成というのは、いわばプラスシンボルで語られてきたわけで、私はそれに対して批判をし続けてきたんですけども、その枠と言うんでしょうか、その内容について、大きな転換期に差しかかっているなということを実感しています。

若いころに、このごろ余りはやらない、言葉として余りはやらないけど、パラダイムとか、パラダイム転換という言葉が、科学史家の方から提唱されて、私若いころ、なるほどなと思ったことがありますけれども、一つの時代においては、物事の認識とか哲学というふうなものは、一人一人の個人を超えて共通に形成されているもので、それがだんだんといろんな研究や実践が積み重なっていく中で、ある時期非常に大きな転換を遂げると、それをパラダイムが壊れるとか、パラダイムが転換されるとか、そういうふうな言い方をされるということでしたが、私は今やはり、教員養成のパラダイムが大きく転換していく時期、されようとしていく時期だなというふうに思

っています。

いわゆる戦後教員養成というふうに言われたものは、内容に三つの軸がありまして、大学における教員養成と、つまりそれまでの師範学校が中等教育段階であったということから、大学という場での教員養成ということ。それから開放性、つまり教職課程を持つすべての大学が、つまり特定の大学、機関ではなく、すべての大学、機関が、一定の条件を備えれば教員の養成に携わるという開放性。それから、学芸を中心とする教員養成ということが戦後教員養成と言われたものの三つの柱であったわけですが、これが本当に成果を上げたのかどうかという点では、私はまさに、この教育の専門職に求められる力量を形成したのかどうかという観点から見たときに、大変大きな問題を持ってたんじゃないかというふうに思います。

しかし、この戦後教員養成を提唱され、また、そのもとで実践されてきた人たちが、教育の専門職としての力量を持たなくていいんだとか、持つ必要がないんだとか、あるいは持たないようにしようとか、そんなことを考えてたわけは全くないんでありまして、やはり学芸を中心として教員養成をすることが教育の専門職に求められる力量を形成するんだということを考える。そして実践もされ、理論的な研究もされてきたんだと思うんですね。それが、もう50年、60年という中で、一つの転換を起こそうとしているということだと思うんです。

今、教員養成の持っている矛盾について、余り詳しく取り上げてる時間がございませんので、それは別の機会、あるいは先ほど御紹介いただいたような本を見ていただくということにして、教育行政、特に文部省、今は文部科学省ですが、の教員養成に対する政策とか行政とかいうものを見ておきますと、今言いました開放性、それから学芸中心ということに対する修正を必死になってやってきたというところがあるんですね。しかし打った手そのものが必ずしも有効に機能しないまま、やはり体制、これがパラダイムというものなんだと思うんですけれども、体制が変わらないままできた。ここは鳴門教育大学ですが、当時、新構想教育大学とか呼ばれた、三つの教育大学がつくられたなんていうのは、今言いました開放性、あるいは学芸中心に対する大きな修正をかけようとした施策だったわけですが、必ずしもそれが成功しない、これについても詳しくここで論じませんけれども、しないまま来る。それから私がおりました宮城教育大学も、東北大学に併合されて、いわゆる典型的な学芸中心の教員養成、しかしそれは実践、現場に通じないまま、東北大学からほうり出されるという、このプロセスにおいても、教員養成について反省する材料がたくさん出たんですけれども、そのまま戦後教員養成体制というものが続いてしまうということだったと思います。

しかし文部教育行政なんかを見てましても、せっかく新構想教育大学をつくって、これからの教員養成の道はこうなんだということを示そうとしながら、しばらくすると新課程をつくってしまうと、教員養成よりも学芸中心の方に誘導しようとする、そういう政策が出てきたりするという、非常にこうジグザグした流れになってきたということがあると思います。

しかしさすがに、教育現場の方から見たとき、資質ある教員が十分供給されているのか、教育現場が停滞していくところに、どこに問題があるのか。わかりやすく言えば国民から託される、安心を託してもらえる、そういう教員が本当に養成されているのかという立場に立ったとき、これではだめなんじゃないかということがさまざまところで言われるようになってきたわけです。

私個人のことで言えば、教員養成のカリキュラムというのは、学芸中心といい、各教科の教育、それから教職の教育、教科の教育、教育実習、各バラバラにやって、それを学生がいつか現場に行ったらば、それを教職に求められる力量に統合するんじゃないかというふうに想定されているわけですね。というふうに考える、見てる、見たわけです。私はこれを予定調和だというふうに言いました。

それからその、カリキュラムを統合する軸がないからだめなんだと。カリキュラムを統合する軸を、立てなきゃだめだということを行いました。今から思うと、これ1973年にそういう論文を書いている。30代の後半だったんで、随分若いうちに生意気だったんだなと思うんでありますが、今でも生意気だと言われておりますけれども。ただ、そのころからやっぱり、おもしろいことを言うなという扱いは受けましたけれども、非常にばかにされたり、あるいは批判の的でした。今では信じられないと思いますけれども、70年代ですと師範学校復活を策していると、師範学校復活を策するというで、場所によっては罵声を浴びせられるぐらいの批判を受けたことを思い出します。

そんな経過をたどりながら、この教職大学院のワーキンググループをやりながら、今大きくパラダイムといいますか、戦後教員養成の体制が変わりつつあるんだということを感じました。そういう意味で私は、この仕事に大変意義を感じた次第であります。

平成16年の10月に文部科学大臣から中教審に、教員養成における専門職大学院のあり方と教員免許更新制の導入についての諮問があって、翌年の3月に、教員養成部会に専門職大学院のワーキンググループが設置されたということです。委員は14名でありまして、大学関係者が8人、この8人の中には企業出身の国立大学の監事の方が一人いましたので、まあ実際のところ7名かと思いますが、7名とも教員養成の現場でやってきた者たちで、それから教育委員会の関係者が3人ですが、この方は全員学校長を経験して、教育長とか教育委員会の指導主事とかをされてる方で、そのあとの小学校長を含めて4人、いわば学校現場の特に学校長経験者であったというふうに考えていただきたいと思います。

それから、私学の経営者と文部行政の関係者も加わっておりましたが、基本的に内容は教員養成の大学で仕事をしている人間と、学校の現場から管理部門を経験した方によって構成されていたということです。

このワーキンググループでの共通の問題意識というのは、ここに書きましたけれども、学校現場における教育技術等の世代間の受け継ぎが非常に劣化してきていると。日本の学校現場、特に小学校教育現場というのは、非常に実践的研究の場であり、それが次の世代を育てていく、そういう場所であったのに対して、大体認識では共通したんですけれども、昭和の本当の末から平成に入ったぐらい、それが非常に劣化してきたんじゃないかと。そういう職場における世代間の受け継ぎができなくなってきていると。今後、大量退職状況においては、さらにそれが加速されるんじゃないかということでありました。

それからもう一つは、これは非常に重要なことだし、我々が受けとめていかなきゃいけないわけですが、さっき言いました、学校現場を経験して、教育行政の場にいる方から、修士課程修了者に対する、非常な不信心、学校現場と遊離しているということが強く出されてきて、修士課程

修了者は採用したくないということまでおっしゃっていました。そういう意味じゃ、全く新しいタイプの大学院をつくっていかないとだめだということです。

一方その養成、大学における教員養成だけではなくて、教育行政における研修もほぼ、やっぱりこの同じ時期、昭和の末から平成に入って、研修が体系化されると、非常にシステム化されて整ってくると、だけどそれは同時に今、非常にマンネリ化してきているということが共通の認識でありました。そういう意味でこのワーキンググループで、特にその現場経験者の方からは、学校の管理職というよりは、むしろその言葉はまだ尽くしませんけれども、指導職に当たる、こういう教員を養成していく必要が強く強調されたということです。

そして教職大学院というか、教員養成における専門職大学院のあり方というものについてのイメージが、だんだんできていったわけでありますけれども、一番最初にこのスクールリーダーを養成するということについては共通の考え方でありました。特にこれは現職教員の再教育によってスクールリーダーを養成する、一つの学校はもちろんのこと、一定の地域において、教員の教育指導に関する助言や、あるいは研究会を組織したりしていく、そういう学校管理職とは違う、そういう教員層をつくっていかなくちゃいけないということが意識されたわけでありました。

最終的なその答申には、いわゆる新人教員、学部を卒業してすぐ入る、いわゆるストレートマスターというふうに呼ばれますが、これの受け入れがつけ加わったんでありますけれども、これはプロセスから言うと、私学関係団体からの非常に強い要請があったということが動機になっています。私は必ずしも賛成ではありませんでしたけれども、それを押し切ってまでやっていく力はないだろうなというふうに判断して、それを入れるということでした。最終答申では、最初の方にこの新人教員の養成の方が入ってるじゃないかということと言われたんですけど、これは単に、事務的に順序をつけただけのことで、決して新人教員の養成の方に主眼を置いているということではなくて、あくまでもやっぱり現職教員の再教育によってスクールリーダーを育てていこうということが教職大学院の主な目的になっているということです。

もう一つ、免許未習得者、免許を持ってない人間も受け入れて、大学院における教育研修と同時に、小学校なり中学校なりの教員免許、特に小学校の教員免許が取得できる、そういうコースをつくるということも、ワーキンググループでは余り重視されていなかったし、教育現場出身の方は、余りそのことについて要望を持っていなかったんですけども、ワーキンググループの討論をまとめて、いわゆる親の教員養成部会というところに持って行くと、非常に強くこのことを主張される委員の方がおられて、まあこれも決して、それ自身が間違ってるとか、いけないことだというふうにも言い切れないということから、最終的には入ってきたということで、この新人教員の養成、それから未習得者の受け入れというのも、一種の政治判断が働いているということです。今後の教職大学院の行く末の中で、これがどっちに出てくるのか、プラスに出てくるのか、マイナスに出てくるのか、性格をあいまいにしてしまうのか、この辺のところは私も余り自信はありませんけれども、そういう経過をたどったということを申し上げておきたいと思います。

今言いましたように、教職大学院の目的は教育現場に管理職、あるいは学校管理とは相対的に別、もちろん重なる部分は大いにあるわけですが、相対的に別な、教育研究、あるいは教育指導に当たれる中堅的な教員を養成していこうと、それを現場に供給していこうということ

あったわけですが、もう一つ非常に大きな目的として、その教職課程改善のモデルに、この教職大学をしていきたいということが非常に強く意識されておりました。これは実際は答申以後、教職大学院が発足していくプロセスで、どちらかというところ余り重視されなくなりかけているわけですが、むしろ私なんかはこの方に、この方という言い方は変ですけど、このことにうんと注意を払っていただきたいという気持ちが強いわけがあります。

それはここに書きましたのは答申の文ですけど、教職大学院制度の創設という題をつけたところに、教職課程改善のモデルとしての教員養成教育という、ちょっと熟さない言葉なんですけれども、これがついているということを、ぜひ注意しておいてほしいと思うんです。教職大学院制度の創設によって、この大学院が実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など、効果的な教育方法、これらの指導を行うのにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、より効果的な教員養成の取り組みを促すことが期待されると、こういうふうに述べているわけです。

これは、それまでの教員養成改革の主な手法、これはいわゆる中央教育行政、文科省の方から見た場合の言い方になりますけれども、というのは、三教育大学をつくったところはちょっと特異な流れでありまして、後はほぼ、教員免許基準の改定によって教員養成の質を高めると、したがって教員の資質を向上させるという、いわゆる大学におけるカリキュラムを免許基準を変える、新しい科目をつくる、あるいは必修科目をふやすという形でやる、いわゆる免許基準の改定による改革というのが、主流であったわけです。おわかりですね。しかしそれには非常に限界があるということです。

その限界というのは、一つには学部4年間で学べる全体の量、単位数とか、そういうものはある程度限度がありますから、こういうものが必要だ、こういうものが必要だというふうにやればやればいくほど限界が来てしまう。例えば今度の答申にも出てて、それが多分実現するだろうと思いますけれども、4年次に、どのような資質を身につけたかを総括し、点検できる科目ということで、教職実践演習というものを必修、これは仮説ですけど、いう名前によって必修化しようということが出てきてますけれども、もうそのレベルになってくると、満杯に近くなっていく、カリキュラム上ですね、単位上。そしたらもう今、ほかの教職科目の中で、何か削らなきゃいけないんじゃないかという議論になってくるんですね。いかに免許基準の改定による改革では限界があるかということだろうと思うんですね。

もう一方では、幾ら免許基準を改定して、底上げを図っていても、多くのほとんどの大学が、それを何とかこなしてしまうという現実があるんですね。こなしてしまうというのはいい意味じゃないんで、もちろん批判的な意味で言ってるわけで、ごまかしちゃうと言ったら、ちょっと言い過ぎなのかもしれませんけれども、本当にそれが教員の、そういう科目は置くし、授業は行われるけれども、振りかえていたり、本当にそういう内容にふさわしい授業がされてないとか、そういう現実がたくさんありまして、もう免許基準改定による改革には限度があると、限界に来るんじゃないかということがあって、むしろ専門職大学院制度、これは教員養成だけじゃなくて、法科大学院に始まる、非常に大学や専門職の養成における切り札となるんじゃないかと、こういうふうに言われている専門職大学院制度が創設された機会をとらえて、これを使って教員養成の

改革をしようということがあるわけです。そういう意味じゃ私は、新構想教員養成大学、新教育大学がつくられたのとほぼ同じ流れの中で、ようやく文部教育行政が動き出したというふうに見ているわけです。

ですから、教育課程編成の強調点で、今までの教員養成のカリキュラム、あるいは既存の大学院と非常に大きく違うところは、共通的に開設すべき授業科目の領域、これ5領域ですが、を設定して、これを必修化したことです。修士課程というのは、学部以上に専門分化する機関であるのが普通です。学部はある意味、共通的な勉強が行われるとしても、大学院になると専門の、



修士課程になると専門に特化した教育が行われるという傾向が非常に強いわけです。

私、観察してると、やっぱり教員養成大学、あるいは教員養成のカリキュラムで大きな問題は、専門教科の担当者が、どれほど教員養成に貢献していくかだということ。数学の専門家、あるいは生物学の専門家、あるいは歴史学の専門家、そういう人たちがどういうふうに関与しているか、これは逆にそういう領域とか専門家が不要だという意味では全くなくて、そういう人こそ教員養成で非常に重要な役目を果たすわけなんですけど、これまではやはり、自分の専門を教員養成大学というところで、口は悪いけれども、給料をもらって自分の専門をやるという体制が長く続いてきたわけです。しかしやはりここ、特に在り方懇談会あたりから、非常に肩身の狭いようになってきて、ちょっと言葉悪いですけども、教員養成に関与しなければいけないということで、さまざまな工夫をされるようになった。これは確かにいいことだと思うんですけども。これ学部の方ではややそういう傾向が出てきて、一方では、修士課程においては、かえって逆に非常に狭い専門に分化した教育指導が行われる傾向が強くなっていたと、私は思っております。これはやっぱり日本中の学生の学力全体が低下してくると、あんまり学部では専門のこと、自分の持つる非常に狭い専門を教育しよう、授業をしようとしても、受け入れられないという現実が出てきたんだと思うんですよね、皮肉なことに。その分を今度は修士課程で自分の、非常に狭い専門、余り具体例を挙げると、ひんしゅくを買うといけませんけれども、そういう方向に走っていったように思うんです。これは鳴門教育大学なんかの場合は別かもしれませんが、既存の修士課程においては、そういう傾向が非常に強くなったということです。それを教職大学院が同じ轍を踏んでは、これつくる意味は全くないわけで、専門分化を非常に警戒するという意味で、共通に開設すべき授業科目、こっちを教職大学院の主流に置くということを強調しているわけであります。

この5領域の設定がこれでいいのかどうかというのは、私にもまだ実際には見えませんが、これは実際実践をされていく中で、いろいろ見えてくるんじゃないか、やがてもう一度総括して、

反省して、修正していくべき重要な点の一つじゃないかなと思っています。しかし共通にすること、専門分化したコースにおける教育ではないんだということは変わらないことだと思います。

それからもう一つは、実習を重視したということなんですけど、私このワーキンググループでのまとめの中で、それなりに全体としては自信持ってるんですけど、そのときに不安を感じたことで、その不安が的中してきたのが、この実習という言葉を使ってしまったことです。つまりこれ教育実習と非常に紛らわしいわけで、現に教員教職大学院の設置審査の場を横から眺めると、注文をつけてる意見なんか見ると、ああこれ教育実習と間違えて言ってるなど、間違えてと言っちゃうと言い過ぎかもしれませんが、教育実習とイメージをダブらせて言ってるなど、いうことを感じる場合があります。

また最近、教育大学協会が教職大学院の認証評価についての議論を始めていて、そこで認証評価の基準の案を作成している。それを見ていたら、その案の項目に教育実習と書いてあるんですね。だからそのシンポジウムの中で、これ違いますよというふうに言ったんですけども、やっぱりこれは実習という言葉を使うべきではなかったなということを、今すごく反省をしています。

後でも言うことになると思いますけれども、むしろ先ほど使われてたような教育実践研究とか、実践的研究の場とか、そういう言葉を使うべきだったなと思うんですけども、本当にいい適当な言葉はなかった、ないと思うんですね、今のところ。つい実習という言葉、ついではないんですが、迷いに迷った上で実習という言葉を採用してしまったところに少し弱みがあります。

しかしこれは、学校という場において、教員、特に専門担当教員、実務家教員、それから大学院生自身が力を合わせて実践的な教育研究をやると、それも抽象的な数量を駆使したというようなことではなくて、現に子供と向き合ってやっていく、それを言いたかったわけですね。ぜひそのことは理解していただきたいなと思っています。

ですから、今後、鳴門教育大学を初め、多くの教職大学院でこの5領域を、これだけでいい、これでいいのかということも含めて、ぜひ検討し、内容豊かなものを出していただきたいなということと、いわゆる実習というふうに言ってるものを、教育実習とは違う、そういう新しい教育実践研究のスタイルを、ぜひつくり出していただきたいなというふうに思っています。

教職大学院がどういう資質能力を養成するのか、という課題があります。なかなか明示的に文章化するのはいへんで、もう四苦八苦しこんな文章になりました。書いてみて、なるほどな、こういうところがまだ我々は弱いんだなど、言ってしまえば抽象的になっちゃうし、どろどろしたなんて言ったってだめなわけだし、ああ教育学がまだまだこういうところが弱いんだなどいうことを実感させられたんですけども、ぜひこのところは私からごたごた言いませんから、私が苦勞してこれを書いたということを感じていただいて、今後、教職大学院の関係者の方で、ぜひこの辺のところを深めていただきたいし、国民が納得できるような資質能力というものを明示していただければなというふうに思ってるということです。

さて、教職大学院がいよいよ発足します。平成20年度に開校するのは19大学院で、国立15、私立4、入学定員を足し算してみたら706です。それで2年制ですから、これ早稲田が2年制と1年制、1年制をもう設けてますし、兵庫教育大は3年制を設けてますから、これを計算してみますと、

収容定員が総計1,418になります。それでこの間朝日新聞が、これの合格者数を集計したのを出していましたが、これは合格者であって、まだ院生になるかどうかはわかりませんが、これを見てたら、これも足し算してみたら644になってました。これは定員706に対しては91.2%、まあ9割方埋まったと、埋まったという言い方は変ですけど、教職大学院生が生まれる可能性があるということです。

そのうち644の48.9%に当たる315が現職教員ということになるわけですね。これが、これでいきますと、2年後には教育現場に500人を超えるスクールリーダーが生まれるということになります。日本の教育現場の中に500人って数が多いか少ないか、頼りになるかどうか、これは心もとないところもあるんですけど、これが2年後、3年後に行くに従って、このスクールリーダー及びスクールリーダーの候補者たちが教育現場に入っていくということは、もし想定したような教育研究が行われ、そういう資質能力を持った教員が養成されるなら、やっぱり教育現場に対して相当活性化に寄与するだろうということを期待しているところです。

今、教職大学院全体を見渡す立場に私はありませんし、まだそういうレポートも出ておりません。間もなくそういうことについてのレポートも生まれてくるだろうと思うんですけど、これ見てましたらば、既存の研究科の中の専攻として設置したのが、15大学院、研究科を新しくつくったのが6、合わせると21で、これは申請した数になってしまって、その中二つ取り下げが行われていましたから、19になってるんですけど、21を見てたらばこうなっています。圧倒的に既存の研究科の中に専攻として設置している。この辺のところが、今後どういう影響を持っていくのか、問われていくことになるんじゃないかなと思っています。

既存研究科を改組したところは非常に少ないし、根本的な改組というのはやっぱり行われていないように思います。ただ、どこの大学院でも、既存の大学院の一部専攻を廃止したり、定員減を実施しているということです。いわゆる学校教育専攻、既存大学院の中にある学校教育専攻とか、それに類する専攻、専修をすっかり廃止して、教職大学院にした大学も、たしかあったと思いますが、ちょっと今うろ覚えなので、あったことは確かですが、うろ覚えなのでその名前は言いませんけれども、そういうところは非常にむしろ少ない。既存研究科の中に併置してつくったのが教職大学院だということです。

設置に当たって横目で眺めている立場でありましたけれども、ワーキンググループで構想を立てていたのと、設置審査というものの間に、少し違うなと思うことがありました。特に私は設置構想をしているときに、今までのような修士課程、大学院の修士課程の設置審査と同じことが行われるんでは、教職大学院の生命はなくなると、だからどうしても違う設置審査をしてほしいということを強く言いました。言い続けたに近いと思いますが。特に私は教員審査のことを意識して、それを言ったつもりでした。

結果をみると大筋から言えば、これまでの大学設置審査とは、相当違う角度で審査をしてもらうことはできたように思います。共通に問題になった主な点というのは、連携協力校がしっかりできてるかどうかが、それから学校における実習の免除をやたらにやり過ぎたりしてないかというところが主に論じられている。それ原籍校における、つまり現職教員が入ってきた場合に、入学した場合に、自分の今いる学校での実習ということも許容したということが、非常に重要な

いことだという意味で重要なケースと、宮城教育大学なんかはすごくそれを重視して、売りにしてたところがあったわけですが、そういう質が確保されるのかというようなことが議論、審査されてきましたね。やっぱりそれを見てると、さっきちょっと言いましたけど、この実習、教職大学院における実習というのが、いわゆる学部における教育実習というのと同じ意識でとらえられていた節が非常に強いように思っています。この点、実習という言葉を書き込んでしまった、我々の責任を含めて、今後もっとよりいいものに、変えていかなきゃいけないんじゃないかなと思っっています。

それから短期履修コースの質確保、これはまあ、ある意味で当然じゃないかなと思いますが、こういうことが主な点になったということです。

さて課題の、教育の専門職に求められる力量のことに少し話を移して、そろそろ締めくくりにしたいと思うんですけれども、ワーキンググループをやって、さっき言いましたように教員養成の大学現場にいる人間、それから学校現場で管理職や、それから指導職や、それから行政における管理部門の経験をされている方、議論していきますと、教職大学院が実践的指導力を養成する場だと、実践的指導力を身につけた教員を学校現場に送り出していこうという点では共通なんですけど、一体実践的指導力ということで、何をこう考えてるのか、あるいはどういうイメージを持ってるのかということでは、議論してる最中はともかく、終わってみると、やっぱり随分違うものがあるなということを感じます。ここに整理した1, 2, 3, 4, 5というのは、そこでの感じてたことと、そのほか後で紹介するような文献等を通して、私なりに整理してみると、五つぐらいに整理されるんじゃないかなと思っっています。

やはり学校現場におられて、管理部門におられる方が意識している実践的指導力というのは、学校における実務というものを指す。じゃあ学校における実務とは何かと言われると、またこれも多様だとは思いますが、やっぱり学校ですぐ役に立つという、そういうものをイメージしておられる。ですから修士課程修了者を教育現場で、むしろ非常に否定的に受け取っているところにもあらわれるんですけれども、学校現場における実務に関する教育訓練というものを考えておられるということじゃないかなと思います。恐らくこれは、今度の教職大学院に加わった、実務家教員の非常に多くが、私はそういうイメージを持って、これから仕事をされるだろうなというふうに予想をしております。

一方で私なんかは特にその立場でありましたが、実践的な授業研究の成果、これを基本にする教育を行い、あるいは学校現場において共同でつくり上げていくということ。それで日本の教育研究、あるいは教育現場をもとにする教育研究の中で、一つの体系性を持つようなものが生まれてきているのは、やはり授業研究の場だろうというふうに思います。そこにはいろんな考え方や立場の違いはあるんですけれども、一つの基本線が出てきている、原理原則も生まれてきているわけで、そういうものをもとにした教育研究を行うことには、一つの成果が約束されるだろうと、私なんかは思っっています。そういうイメージがあります。

それから、これも後で問題にしたいと思っいますが、それに対して教育実践を、そういう体系的な授業研究としてではなくて、臨床経験として把握して、その経験を、経験知を体系化して伝える教育、これは主に生徒指導とか、臨床心理学、あるいはそういう教育相談とか、そうい

う場、それから生徒指導、そういう場で強調されてきた考え方だろうというふうに思います。

また、次にそれを臨床経験として把握して、その経験の相互交流と省察によって、実践者みずからが経験知に昇華させる、そういう方法論、これを最近強調する考え方が非常に出てきている。ですから事例研究とか、あるいはその事例研究の場であるカンファランスとか、こういうものをモデルにする。これは医療現場における研究ですね、あるいは実践、そういうものから生まれてきた考え方を教育現場の専門職養成に取り入れるという考え方だと思います。その中にもいろんな考え方があるんだろうと思いますが、ついせんだってでもシンポジウムに招いていただいて、実際に見聞してきた福井大学の人たちというのが、この省察、相互交流と経験の相互交流と省察によって、実践者自身が経験知を獲得していくという、この道筋を非常に大事にしておられるということがあります。

それから5番目は、これは教師の人間性を強調する。特に学校現場で仕事された方は、1と同時に必ず5を強調されるということがあるわけです。そういう意味でこの今のことを少し整理すると、1番目の実務訓練、それから5番目の人間性の寛容ということを大前提とすると、授業方法、技術を中心にするものと、生徒指導、教育相談を中心にするものと、それから実践の交流に省察によって実践者自身が方法技術に高めていくという、こういう方法論とが浮かんでくると思います。

私はどれが正しいとか、どれがいいに決まってるとか、そういうことではなくて、やや教育界、あるいは教育学研究の世界は、そういう争いが多過ぎると思うんですが、そういうことじゃなくて、やはり今後の教職大学院の中では、そういうことをそれぞれ仮説として、また各教職大学院がそれぞれ売りというんでしょうか、個性をやっぱり発揮していくことによって、その交流が行われるということがすごく大事なんじゃないかなと思うんですね。今はもうちょっと離れましたから、責任は持てません、これからの先のことは責任は持てませんが、宮城教育大学なんかは、このAのアをやっぱり売り、個性にしてやっていく、そういうものをつくってきたつもりだし、先ほど言ったように福井大学なんかはBによって成果を上げていこうとしているんだろうと思います。

もう少し、このことは大事ですので、もう五、六分時間があるようですので、つけ加えさせていただきますが、私はこれから、この臨床というふうに言われていること、これは臨床教育とか、あるいは教育臨床とか、こういうふうに言われていることではありますが、これについてのやはり深めていくというのかな、あるいは再検討ということがすごく大事なんじゃないかなというふうに思います。

実はこの臨床とか、教育臨床とか、臨床教育とか、あるいは臨床ということが、教員養成の中で強調されるようになったのは、大体20年、もうちょっと前ぐらいからだと思いますが、こういう風に、私なんか思っております。つまり、実践の中では教材、教科の体系とか、教材とかそういうものの重要性が一方であります。しかしもう一方では、子供、特に生きた子供、まあ生きてるに決まってるんですけど、うまく表現できないから生きた子供とか、生の子供とか、こういう言葉が使われますが、特にその場合の子供というのは、非常に日本の学校の中では学級というふうなものに編成されていて、多様な子供が授業の場にいるということがありますね。これをなぜ

多様かということは、子供というものの一つの本質なわけですが、一つの本質だと思いませんけれども、学力、性格、それから環境、そういうものが非常に違う子供たち、こういう子供たちと格闘をして一つの学力を形成していくというのが教育実践そのものであるわけです。

先ほど大学院生の方の報告がありました、これが大学院において、こういう勉強や研究がされているということを決して否定的に見るわけではありません、そこは絶対に誤解しないでいただきたいと思うんですが、あの報告聞いてると子供はいないですね。私の、いわゆる子供というもののイメージを強調するために引き合いに出すだけで、決してそれを批判してるわけでもない、大学院生の勉強として、大いにあり得ることを期待したいと思っておりますが、生の子供はいない。実際の子供の中にはあんな嫌だよとかね、子供ってのはあんなものに乗ってこない子供というのは山ほどいるわけだし、だけどあれだけ聞いてると、みんなうまく順調に進んだように聞こえてしまうところがある。実践というのは決してそうはいかないというところに非常にどろどろしたものがあるわけですね。だから教材開発、教材研究だけでは済まないところに、教育実践というものの特有のもの、あるいは恐ろしさがあるわけです。そういうところに着目すると、この臨床ということと強調する、特に臨床心理学とか、あるいは医学における臨床経験とか、そういうものを学んだ、そういうものを強調したいということが出てくるのは当然じゃないかなと思う。

しかし経過を見てみると、やっぱり学芸から教科、それから教科からの教材研究や教材開発というものの流れと、この生きた子供を、目の前にいる生きた子供の特有性、心理性というものを重ねて実践というものを考えていく考え方の間に橋がかからないというのが、この20年、30年の間の経過ではないかと。こっちはこっち、こっちはこっちになってしまう、それでこれ橋かけようとするとは今度は、悪戦苦闘してろくに論文にもならないと、大学院の修士論文をこんなことで書いてると書けませんので、教材開発ということでもいいんだらうと思うんですけれども、そういうところがあるんだらうと思いますね。

私は個人的には、昭和40年代に群馬県の教育実践家で、その時代の一つの授業研究を切り開いた斎藤喜博という実践家について、学校現場に入って、学校現場の教員たちと授業をつくるということをやりに続けてきた、ついこの間も、沖縄の那覇で民間人校長の志でそういう仕事に取り組むということをしてると、教材と同時にやはりそういう生の子供との格闘に、教育実践というもののおもしろさ、魂みたいなものがある、ついつい疲れる、年寄りの冷や水と言われつつ、やってきてしまいましたけれども、ぜひ新しい教職大学院においては、こういう学芸や教科とのかかわりと、生の子供との結びつき、だから臨床というふうなものも、研究成果上のタームとしてではなくて、やはりこの教員の実践的指導力が養成されるという観点から取り組まれ、一つの成果が生まれてくることを、今後期待したいなと思っております。

最近の参考文献ということで挙げましたが、これにつきましてはもう解説することはありませんで、参考にさせていただきたいなというふうに思います。

お招きをいただきまして、どれほど役に立ったかはわかりませんが、鳴門教育大学だけではなくて、特に、早過ぎた改革の先兵を担わされた、三つのいわゆる新構想教育大学、兵庫、上越、鳴門が、ようやく本領発揮できる、また私なんかも非常に苦闘して挫折した、宮城教育大

学もまた、新たにそういう時期を迎えるという、戦後教員養成のパラダイム転換の時期に、ぜひ鳴門教育大学がこれから教職大学院だけではなくて、全体としてよい仕事をしていただくことを、またきつとしていただけるものと期待して、お招きいただいた、つたない講演になりましたが、ぜひ期待して、私の講演を終わりにしたいと思います。御清聴どうもありがとうございました。

パネルディスカッション

趣旨説明及びパネラー紹介

鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫

山下です。よろしくお願いします。
本日の前半部では、横須賀先生から「教師教育について考えると師範学校の復権みたいにとらえられる時代があったが、今ではそうではなくて、真剣に教師教育を考えるようになった」という旨のお話がありました。そして、実践ということで、本学の取り組みについて大学院生の人たちを中心に発表していただきました。後半は、それぞれの専門の先生方からこの教師教育について発表していただくと考えております。



パネリストは、手前の方から、九州大学の八尾坂先生、上越教育大学の増井先生、兵庫教育大学の渡邊先生、そして本学の西園先生です。

実は、これだけの先生方ですので、お話をたっぷりお聞きしたいのですが、とにかく時間がなくて申し訳ありません。先生方にご無理を言いまして、15分を目処に、20分を限度に話していただけたらというようにお願いしております。そしてその後、パネリスト同士でディスカッション、そして先ほどの横須賀先生のご講演と本学の取り組みも含めまして、フロアとの相互交流ができたというように考えております。

では早速、八尾坂先生お願いいたします。

「教職大学院の波及モデルから教師の力量を考える」

パネリスト

九州大学 教授 八尾坂 修



九州大学の八尾坂と申しますが、大学院では学校改善というコースを、社会人の方にも担当しております。学部と大学院の双方ですので、私は社会人の方の授業も、一応メインとしてさせていただいております。そういう立場から、きょう、感想的なことも含めてお話しできればと思っております。パワーポイントは使っておりませんので、今日いただいている冊子17ページ以降になりますが、それをも

とにお話しできればと思います。

先ほど横須賀先生が、中教審のワーキングとして御活躍でしたので、私も専門委員として、何らか末端で、いろんな意味でかかわらせていただいております。そんなことも含めて、多少中教審版の内容的な記述になっておりますが、若干感想的にお話しできればと思っております。

鳴門教育大学さんの教職大学院案内を見ますと、やはり組織力といますか、私の大学院がもしやるとしたらできないんですね。人的にも、また協力校、附属学校もありません。ですから、やはり疑似的なスクールリーダーといますか、15年間ほど、まず管理職に近い方のプログラムということで、夜間、修士課程、博士課程も開校し現在に至ってるということではあります。厳密な教職大学院のようなすばらしい組織ができてるわけじゃないんですね。やはりコアカリキュラムを見ますと、この既設の大学院において実践なさってることは、教職大学院にもこういうことを期待して、先取りしてるカリキュラムなんだなということを私は勉強させていただいております。

ここで話しさせていただきたいのは、教職大学院の波及モデルから教師の力量を考えるということで資料をつけさせていただいております。他の大学院は、これから教職大学院、あるいは一般の教員養成、あるいは関連の教職課程設置の大学院も、教職大学院が波及モデルになるんだろうと、私は想定するわけですね。一般大学も、当然専修免許状も出してますから、かなり教職大学院の役割というのは大きいんだろうと思います。すべての大学に影響するということを、私は想定したいと思いますね。

そんな意味で、まず一つは、学部レベルも含めた教員養成におけるこれまでの課題を克服する役割はあるだろうということなんですね。また、従来の既設の大学院にも、かなり影響を与えるということはある。そんな意味で教職大学院の中身そのものが、かなり期待されるものになってくるんだろうと思います。そういう覚悟の中で、19大学が平成20年4月に開校するという運びに

なったと思うわけでございます。そのようなことから考えますと、今フロアに、鳴門教育大学の現職の先生の方も多くいらっしゃるということですので、なぜ教職大学院なのかという、これは教職大学院だけじゃなくて、以前からの専門職大学院から由来するものなんですね。だから既に、私の九州大学にもロースクールやビジネススクールもありますし、国立で最初に臨床心理学の専門職大学院ができました。ですがやはり今までの内容とかなり性格が違うという、先ほど横須賀先生おっしゃったケースが多い内容なわけでございます。

そう考えますと、この教員養成をまず変える役割はあるんだろうと。じゃあなぜ教員養成が、じゃあ悪かったのかどうかということを考えますと、大学における教員養成の原則とか開放性というのは、従来もこれからも続くと思います。御存知のように、各大学が教員養成をそれなりに貢献してきたわけなんですね。現在850以上の課程認定大学があるわけですけども、何らかの送り出しはしてきました。

ですが、中教審の審議過程の中で、結局2年もの間議論された中で、それは60年以上たってもやはり、各大学が養成しようとする教員像というのが明確でなかったろうと。私も課程認定の仕事で、審査とか、実地訪問もさせていただいてるんですが、大学によってかなり、その大学の中でも、また学部ごとに全然違う場合もあるんですね。そういう意味で、一部の先生だけが一生懸命やって、まあ任せておけばいいというのが現実だろうかとか、教職課程というのは。そういう発想は、多分今でもあるかもしれません。そういう感覚を変える役割が、この教職大学院にあるんじゃないかなと思うわけでございます。

二つ目は、きょう発表がありました教科に関する科目ですね。教科専門の方も含めて、教職課程の組織編成、カリキュラム編成が、まだ十分整理されてない大学が多くあるかなと。

また、子供たちへの教育につながる視点というものとか、学校現場が抱える課題というのが、内容にもよりますけども、必ずしも連結してないのが多いと思います。教員自身の役割意識が変わらない限り、一つの課題であるだろうと思っております。

ですから、よく教職経験者が授業を担当していないという指摘も、この審議過程にはありましたけども、教職経験者がふえればいだけじゃないわけです。実践的な視点、あるいは実践的研究指導能力のある方が一般の大学ではそれほどいなかったのは事実だと思います。もちろんそういう人材を排出するルートというのがなかったわけですね、日本では。

私は、アメリカで一時期勉強したとき、やはりほとんど、教育史とか教育哲学と言った基礎科目以外は、ほとんど学校の先生の経験があるんですね。生涯ライフワークの中で、修士号を取得したり、博士号を取得しているんですね。サバディカルを利用したり夜間の授業を活用したりしてです。これは日本で参考になるなとは思いましたが、そのときどこの大学もまずやってない。勉強したくても、夜間開校してなきゃ行けないわけですので、立地条件のいい大学などでは、むしろ私はそうすべきだなと思ったわけです。

そんな意味で、現在も教員養成に対しては、学部レベルでも課題がある。そういうことから教職大学院の果たす役割は大きいんだろうと思ってるわけでございます。

そうとらえますと、教職大学院じゃなくて専門職大学院が先にできたのも同じような理由なんですね。つまり、高度の専門性の養成が軽視されたこと。法学部にしても、ロースクールをつく

ったら、かなり学生がそちらに行ってます。教員の方も異動してるんですね。法学部でも、時代の変遷に応じて変わらないような従来の内容が存在していても、むしろ臨床的なケースが重視されてるような傾向があるかなと思います。

そんなことで、幾つかのタイプの専門職大学院が設置されていますけれども、背景は共通だったと思います。研究者養成という学術的なコースが一つあったということと、もう一つはやはり、高度な専門性の育成というものが大学院の諸機能に存したということなんです。

それでは教員の場合どう考えるか。今後10年間で4割以上の先生が退職するんですね。そういう中で、当然、量と質との面が出てきます。小学校専修免許状取得3年コースも、兵庫教育大学で出てますけども、ニーズには合致しているわけですね。これは、大切な視点と私は思います。それで、量と質にどう対応するかということが教職大学院の背景にもあったろうし、また小規模化の中で、やはり一つの学校というよりも、ミドルリーダーの先生が、まず地域的なコアとして貢献するという役割も重視されると考えます。小規模校がふえてる中で、一つの学校でのリーダーというのものもあるでしょうけども、やはり校区的な中での指導者というのがますます私は求められてくるんだろうと思います。そんな意味で、教職大学院が何らかの形で、カリキュラム上、方法上、あるいはそのあり方として影響を与えることが出てくるんだと思います。

また本来スクールリーダーは、やはり管理職的な意味があったんですけども、実際は、いずれ管理職になる方も含めてというのはあったと思います。

もう一つが、免許を持たない方のルートがあること。これはアメリカでのalternative certification systemと類似しますが、ハーバード大学の教育大学院で見聞したんですが、なぜこれがよかったかという、民間企業に行ったり軍隊に行ったりとか、あるいは銀行経験ある方とか、そういう方が教職につきたいと、本当につきたくて来るわけです。ここが全然違うということですね。就職決まらないから大学院に行こうとか、そういう関係じゃないんです。

ですから、このオールタナティブなプログラムは、受講者の方もやる気があるだろうし、将来の進路ついて、真剣に考えますので、役割は大きいんだろうと思います。ですが主流はやはり、現職の先生などが、本来そういう大学院でさらに学ぶというルートが一番いいのかなと思います。状況に応じてはいろんなルートがあってもいいんだろうと思っております。

そんな意味で、三つのコースができたわけですが、これから他の大学院も設置するようになっていますけども、いろんなタイプが、その地域のニーズに応じてとか、大学の実情に応じてはあってもいいかなと。ただ、教職大学院において、学生さん側もストレートマスターと言われても、中・高の専修免許状を取っても、就職保証できなければ、関心の度合いが低くなる。ですから、小学校教員の退職者も増えるし、小学校の方がニーズが高くなってる、学生さんとしては、ひょっとしたら見込みあるんだったら、そういうルートの方がいいというのは当たり前なんです。教育委員会も、別ルートで明言しているわけなんですね。そういうルートがないと、この教職大学院も当然、大学だけの力では進展しないだろうと思うわけでございます。

既設の大学院と一つ違うのは、認証評価が5年ごとにあるということがポイントなわけです。これは、他のロースクールなどにしても、認証評価がありますし、カリキュラムの内容とか方法の効果を意識して検討する必要があります。

認証評価が義務づけられてると、連携協力校の設置にしても、この今回の教職大学院のほとんどは附属校があります。協力校がないような大学、特に附属的な学校がない大学は、当初からの協力校とのつながりがない限り設置は無理だろうと思っております。

そのほか、ファカルティディベロップメント（FD）を、今どこもやり出していますけども、組織的な研修がかなり義務として本格的にあるわけです。一般の大学に対しても、大学全体を変えていく、教育内容、方法について磨きをかける立場にもなるんだらうと思っております。そんなことで私は、教職大学院が波及的なモデルになるだろうと、なってもらいたいわけなんです。

そういう意味での教職大学院であって、きょうお聞きした鳴門教育大学の場合は、やはりこの教職大学院との一体的な改革がコアカリキュラムの開発を通して実施されてると思いました。

私は、それぞれキャリアステージの異なる人が入学し、授業科目によっては相互に学ぶというのは有効だろうと思います。理論と実践の融合が一つのかげ橋になって、大学側だけじゃなくて、学校側もメリットのある、連携というのは一方通行だけじゃないわけですから、継続性が期待されます。そういうとらえ方で、やはり教職大学院をこれから運用していく必要があるんじゃないかと思っております。

「岐路に立つ新教育大学」

パネリスト

上越教育大学 教授 増井 三 夫

上越教育大学の増井です。

私の発表は、新構想大学、あるいは新教育大学は、役割をもう果たしたのではないかという議論がありますけれども、いや、そうじゃない、新教育大学は、これからまた新しい使命と申しますか、それを再確認して、日本の教育改革のために、あるいは教員養成改革のために、大いに力を発揮しなきゃならない時代が来たんだという観点から話題提供をしたいと思います。上越教育大学は平成12年度に改組しまして、学習臨床講座と発達臨床講座を立ち上げました。発達臨床は他の大学でもありましたが、学習臨床は当時最初の名前だったかと思います。今でも使われていないと思います。私が発案者の一人でありました。先ほど横須賀先生が臨床という言葉を使うふうに使った方がいいんじゃないかとお話されましたが、まさしくそういう観点から考えたものです。



まず、新構想大学が、大変といいますか、創設当初から重い十字架を背負わされてきたという話から始めてみたいと思います。昭和56, 58, 59年と3大学が創設されました。その設立主旨は、既存の大学学部と今後設置される大学院のモデルとしての役割を担ってくださいということでした。14条特例の大学院が設置されまして、平成7年度から、14条特例の現職派遣が次第に増え続け、平成11年度

になると逆転してしまうわけです。定員未充足という問題が大変大きな問題としてクローズアップされました。しかしその一方で、教育委員会からの評価は非常に高いものがありました。これは実際に伺った調査からそういうことが言えるわけです。しかしながら、文科省、中教審は、定員不足、さらに実際の学校教育にあまり効果を出していないんじゃないかと評価しておりまして、教職大学院の設置という流れが出てきたわけです。

もう少し公的評価について見ますと、在り方懇は、再教育に大きな役割を果たしてきて、その中心的な機能を今後も果たしてほしいけれども、しかしこのままではだめですよという主旨の評価を下しておりました。中教審で麻生さんが評価を修正するんですね。麻生さんは一貫して、新構想大学は役に立っていない、失敗だったと言っていました。私も出席したある学会のシンポジウムでも言っておりました。しかし、今度の中教審の答申では、定員未充足はむしろ教育委員会側の責任で、修了生は高い評価を受けているという言い方をしております。ただし教科領域は問題だという評価については変わっていません。それにもかかわらず、なぜ新教育大学が専門職大

学院を目指すことになったのか、という大変厳しい指摘が、ご存じのように、中教審の答申で盛られることになったのです。

それでは新教育大学はどう自己評価していたのでしょうか。カリキュラムをみると随分実践的になっている。これを修士論文題目で見ますと、新教育大学と既設の大学・学部では63%対33%、これだけの差が開くほど実践研究を行っている。しかし教科領域は不十分である。修了者の管理職就任も、新教育大学は24%、既設の学部が9%です。これは修了生の数にもよりますが、しかし修了者の数が多くても、その資質がなければ任用されないわけですのでそれなりの評価があったと理解してもよいと思います。

各大学の調査結果について見ておきます。最初に鳴門教育大学が平成13年度に実施した調査です。大学院で学んだ授業は教育現場に役にたっていますかという質問項目について、どちらかと言えば役にたっているは全体では高いんですけども、教科領域は低いんですね。どのような点が役に立っていますかという問いには、教師等の研修、学校での問題解決です。その中身ですけれども、知識、情報となっています。これに対して研究の見方、つまり授業研究については低くなっています。

では上越教育大はどうでしょうか。実践的力量的養成、それから高度な研究能力の養成について、修了生は大学院に期待していました。実際はどうか。研究能力は上越の場合は高い。ところが、実践力が身についたという点と指導力が身についたという点が、予想に反して低かったですね。

兵庫教育大はどうでしょうか。兵庫の調査は二つの大学とはちょっと異なっており、研究主任を含めた管理職に対する調査です。これを見ると、通常の教職経験では獲得されにくいものとして、ビジョンの設定・計画化とカリキュラムの開発能力という項目があがっておりました。

ここで、もう一度、文科省・中教審の新教育大学に対する要請を見てみましょう。定員充足については先ほど述べました。平成11年に私が文科省に行ったときに、定員が充足できなければ定員削減したらどうかと示唆されました。平成12年のときには、3大学の将来について議論しているのか、という話も出ました。当時の教育大学室からです。教育大学室もかなり心配しておりました。その後、局長レベルでも新教育大学の存在意味を問われたわけですね。新教育大学協議会で急遽大学ごとに実績調査を慌てて実施することになりました。その結果の一部が先ほど紹介したものです。しかし、在り方懇と今度の中教審で新教育に対する見直し論が後退するどころか、一層強く主張されてくるということになったわけです。

次に、先ほどから話題になってる、高度な実践的指導力って一体何かという事です。横須賀先生の話ですと、その具体的な内容になると、しかもそれを文章にすると、まだ明確な答えが用意できていない、それが学界の限界でもある、ということでした。しかし、私は、中教審は高度な実践的指導力の議論に関わる論点を整理し、かつクリアにしなければならない課題を提示する必要があるのではなかったかと思っています。同じようなことが昭和46年、47年の教養審、それから在り方懇でも何度も繰り返されて、今日に至っています。そして今回も繰り返されました。要するにその何が高度なのかというもっとも肝心の論議が回避されているのです。その部分がいつも宿題として残されてきているわけです。それは、もちろん、我々大学人が考えなきゃならな

いものではありませんけれども。しかし中教審は、今度の答申で、きちんと実態を把握して、そして具体的な中身を提示し、問題ないし課題を提起すべきだったというふうには私は考えます。

一方、新教育大学も、今日のように個別的にみればすばらしい成果をあげているんですけども、三つの大学が新構想大学としての成果を社会に対して発信する、そういう宣伝の弱さがあったのではないかと思います。そういう面での社会的な認知が、認知してもらおう努力が、やっぱりもっとあってよかったと思います。

残された課題として一番重要なのは、やはり、教科の内容学がほとんど議論されていないということです。それは、教育実践力とは何か、高度な実践力とは何かという議論を構成するいま一つのテーマです。これも、何度も繰り返しますが、具体的な論点さえも出されておられません。それぞれの大学が取り組まなければならない大きな課題と理解すべきでしょうか。そういう大きな流れの中で、もう新教育大学には任せておけないということで、新たな連携構築の発信が出てくるわけですね。それが中教審の部会の麻生さんの構想だと考えられます。

さらに、それを具体化した典型的なものが、教大協で開陳された東大プランだとも考えてよいでしょう。それは、大学発教育支援コンソーシアムというものですが、東京大学が研究部門を担当して、学芸大等の主要なところが教員研修・カリキュラム開発部門を担当して、それ以外の教員養成は教員養成学部・大学院が担当していく、という構想です。これでいいのかという話です。

それから次の話ですけども、こういう状況の中で、新教育大学はもう一度、何が発信できるのかということを考えてみなければいけない。もちろん教員養成のための大学ですから、養成は重要です。しかし、養成を支える実践研究、専門研究の能力が低下してしまっただけではどうにもならないわけです。ここで、2007年に文科省科学技術政策研究所が出した統計調査を見てみたいと思います。クラスターで4, 6, 7とありますけれども、鳴門教育大学は、見てください、教育では順位が全国87大学で46位で、研究が80位。そして社会貢献が87大学中1位です。上越もそうですが、兵庫は若干高いですけども、研究が著しく低いですね。批判の対象になっているいわゆる専門学部の研究だけではなく、むしろ臨床研究、授業研究といった教員養成の専門研究の低下は看過してはならないと考えます。むしろ逆です。教員養成のカリキュラム開発、あるいは教員養成のプログラムに必要な研究能力が低下してしまったら、養成自体の質的低下は必定です。多様な、未解決な問題に対して創造的にとりくむ実践力には、実践科学の向上と研究の蓄積が不可欠です。この報告書の中での総括は、研究が低い大学では、社会貢献や教育貢献に力を出しているという言い方をしています。そういう方法でしか財政的に向かわざるを得ないからだというのが実体です。教育や社会貢献の評価が高いということだけでは喜べないのです。

最後です。これから新教育大学はどういう役割を担うことが可能なのか、あるいは展望することができるのかという点です。新教育大学それぞれ一つ一つが、これまで個々に努力をしてき、改革をしてきました。今回の、きょうの実践研究と教育実践フィールド研究の発表は、私が予想したより、非常にすばらしい内容だと思いました。平成13年度の鳴門の調査に比べたら、7年間でこれだけ大きな成果を上げてるんだなあ、というのが正直な実感です。そういう成果、それはやはり、私の言葉で言えば、専門研究プロジェクトの成果を、兵庫や上越でも積み重ねてきております。私は、三大学がこういう成果を共有し合って、全体として、すなわち新教育大学としての

機能強化を図ることが必要だと考えます。たとえば中央研修的なセンター機能もその一例となるでしょう。

それから、独立行政法人の研究機関が多数の全国調査を実施しておりますが、そこから具体的な実践レベルの改革ビジョンやプログラムを開発し、試行する機能を構築することも考えられます。それは新教育大学だからできるんじゃないかと思えますし、これをやっていかなきゃいけないんじゃないか。このような将来構想を考える時点にあると痛感しています。

それからいわゆる6年、5年一貫の教育を試行的にやるとか、今のような学部の教職単位を履修させる免許プログラムではなくて、大学院での2年間、あるいは3年間の教員養成のプログラムをつくり、それを試行することも新教育大学で検討していてもよいのではないかと考えられます。新教育大学は、新しい、また社会的な役割を担わなければならない、そういう転換点に立っている。かなり大風呂敷を広げた話になりましたが、これで終わりたいと思います。

「兵庫教育大学教職大学院構想 カリキュラム・授業方法・連携運営体制の特色 一心の教育実践コースの1年間の試行から」

パネリスト

兵庫教育大学大学院 教授 渡邊 満

兵庫教育大学の渡邊です。どうぞよろしくお願いします。

私の方は、今までのお二人の先生方とは少し観点を変えて、教職大学院をほかの大学よりも、恐らく早く準備したのではないかと考えておりますが、いろいろな事情があって、平成19年度に他大学に先駆けて1年間先に先行して実施をいたしましたので、この1年の反省点を含めて、現状をご紹介したいというふうに思っております。



資料でありますけれども、レジユメを用意しましたけれども、そのほかに、私どもの大学の教職大学院の設置計画案内というのを添えております。それから、四つコースを設定しておりますが、私はその中の一つである心の教育実践コースにかかわってまいりましたので、その具体的な資料を少しだけ持ってまいりました。それらをごらんいただきながら話をお聞きいただければというふうに思っております。

おります。

先ほど横須賀先生から、教職大学院の基本的な枠組みに関しては詳しいお話もありましたので、割愛をいたしますけれども、兵庫教育大学では、ワーキングで検討していただいているところに平行して、新しい大学院をどういうふうにつくるかという検討も行ってまいりました。その過程でワーキングの内容も公表されましたので、それらを具体化していくにはどうしたらいいのかということへ課題を進めて、取り組みを進めてまいりました。先ほど申しましたように、教職大学院の設置が結果的に平成20年度からということになりましたが、平成19年度のさらに前からもう準備は整っておりましたので、平成19年度は、既設の専攻の枠の中に専攻をふやすという形で1年間実施をしてまいりました。

新専攻を一つ増やすことを考えておりましたが、結果的にはいろんな事情もあって、二つの専攻を既設の専攻に加える形で行ってまいりました。一つは学校指導職専攻、それから教育実践高度化専攻、ここに三つのコースを設定をしております。一つが授業実践リーダーコース、それから心の教育実践コース、先ほど来話題にもなっております、免許を持たない大学卒業生を受け入れる小学校教員養成特別コースという三つのコース、合わせて実質四つのコースを立ち上げて1年間やってきたということでもあります。平成20年度からは、これを改めまして、教育実践高度化専攻1本で、四つのコースをその中に位置づけて実施をしていくということになっております。

学位でありますけれども、平成19年度入学者は既設の修士課程の枠内にありますので、修士（学校教育実践学）を出すということになっております。当然、教職大学院になりますと、これは変えて、教職修士（専門職）ということになります。

その新専攻の内容ですが、もうこの枠組みについては、既にどなたも御存じなので、詳しくお話する必要はないかと思っておりますけれども、その計画を進めていく際に、教員養成GPというのをもらいまして、「大学と教育現場の協働的教職プログラム」というテーマのもとにリエゾンオフィスというのを設置いたしました。そのリエゾンオフィスを基盤にして、学校現場、それから教育委員会、多様な大学の外部の方々にお集まりいただいて、それらの方々と大学の教員が一緒になってカリキュラムを検討していくということを行ってまいりました。その結果、共通基礎科目、専門科目、それから実習科目の三つのカテゴリーによるカリキュラムの中身ができ上がったということです。そのときの基本的な考え方、それからその特色というのは、プリントの方に①、②と番号をつけて書かせていただきました。

どの大学にも共通する教職大学院である限りは、共通するものもたくさんあるわけではありますが、少しだけご紹介しますと、共通基礎科目のところをごらんいただきたいのですが、当然、先ほど来お話のありました5領域を確実に満たしていくことは当然ではありますが、そのほかに、その5領域の中に欠けていると思われる分野や科目を、「その他の領域」として設定をいたしました。括弧の中に書いてありますけれども、教育に関する原理的省察を行う領域、それから特別支援教育、人権教育、情報教育というのは、今日の状況の中では欠かせないだろうということで、これを加えております。とりわけ、教育に関する原理的省察を行っていく科目は、今日、学校教育そのものがなかなかわかりにくい状況になっている中では、欠かすことができないのではないかとこのように考えておりました。

実質的には、5領域、その他を加えますと6領域として設定をしているということでもあります。理論と実践の統合、あるいは融合ということは、重要な課題になっているわけではありますが、そのためには、実践事例の分析、あるいは省察ということ、我々の大学も極めて重視して考えてまいりました。講義の方法、あるいは授業の方法に関しましても、講義一辺倒にならない、学生参加型の授業形態になるように、あるいはなるべく少人数教育になるように工夫を行っております。それから、この共通基礎科目に関しましては、現職教員クラスと学部卒業者クラスに分けてまいりました。このことに関しては、いろいろな大学の御意見を伺うと賛否両論があるように思われますけれども、我々としては、やはり共通基礎科目に関しては、確実に、学部卒業をされた方々に、学校の実際に関する理解や知識、それからそこで行われている授業等、さまざまな課題に関する基礎的な知識や技能というのは、確実に身につけてもらいたいと考えております。その上で現職の教員と一緒に専門科目を学習し、研究を進めていってほしいということで、AとBというふうに科目を分けて実施をいたしております。

それから専門科目でありますけれども、四つのコースが設定されておりますので、それぞれのコースごとに専門性に応じた科目を設定をしております。そのときに、それぞれの専門科目の中で重視いたしましたのは、やはり授業の内容を理解していく、あるいは授業の中で取り組まれる実践的な技能を確実に身につけるということだけではなくて、学校現場の中にある課題に対応す

るような実践プログラムを、一人一人の院生が開発を行っていくということです。これを重視しながら、この専門科目の内容の構成を行っております。例として、私がかかわっております道徳教育の科目のシラバスを資料の中に入れておられるかと思っておりますけれども、それもまた後でございただけならばというふうに思っております。それから、この開発した実践プログラムを、実習科目の中で実際にやってみる、そしてさまざまな課題をきちんと検討して、よりよいものに仕上げていくと、そういう取り組みにつなげて、これを位置づけているということもあるかと思っております。

それから、教職大学院で特に重視されております、実践的な技能を確実に身につけてもらうということを確実にやっていくためには、やはり教員が重要であり、どういう教員を張りつけていくかということが重要であろうということで、人材探しといいますか、先ほどのリエゾンオフィスに、人材フィールド調査チームというのを設置いたしまして、特に実務家教員の発掘ということを重視しながら、一つ取り組んできたということがあります。

次に、急いでまいりますけど、実習科目でありますけれども、やはり最も重要な点は、これも先ほど来話題にもなりましたけれども、学部で行っている教育実習とどこが違うのかということ、その部分をやはり明確にしていくことが重要だと、初期のころから考えてやってきました。そのために積極的に、学校の取り組みに参加をしていく、インターンシップというものを積極的に導入していくということが必要ではないかということで、そういう方向で実習の内容を設定しております。実習は10単位でありますけれども、多くのコースが三つの科目に細分化して、それぞれの課題を区別していきながら、段階的に実習が行えるように配慮をしています。あるいはそれらのひとつひとつの構造化といいますか、なるべくただ並べていくんじゃなくて、構造化しながら実習を行っていくということを心がけてまいりました。それから、先ほど少し言いましたけれども、専門科目と実習科目を結びつけていくことも重要視しました。その意味でアクションリサーチという言葉も使っているわけでありまして。そして両方に相乗的な効果が出てくるように配慮をしているということです。

それから実習の指導であります。当然学校現場の先生、メンターというふうに一般にも呼ばれておりますけれども、それから大学の教員も実務家とアカデミックな教員の両方がおりますので、この三者が共同して指導を行っていくということにいたしております。この実習を進めていくときには、そこに連携協力校110校とありますが、これは少し前の数字でありまして、現在は205校になっておりますけれども、最も重視したのは、その連携協力校が取り組んでいる教育課題、あるいは研究課題を精査するというものであります。実習生の教育研究課題とぴったりとマッチングさせることを重視して、この実習校選びを行っているということでもあります。

一応こういったことなどを検討しながらカリキュラムをつくり上げ、そしてこの1年間やってきたわけでありまして、1年間やってまいりまして、やはりさまざまな課題も同時に出てまいりました。これは教職大学院本番を実施していく上で私どもは貴重な経験や反省点を得ることができたというふうに思っております。

その例でありますけれども、ほかのコースを持ってくるわけにはいきませんので、私の関わっております心の教育実践コースのFDの資料の一部を持ってまいりました。これは専門科目の分ですけれども、学生諸君に忌憚なく意見を述べてほしいということで書いてもらったもので

す。それぞれの科目、よかった点と改善を要する点ということで書いてもらいました。初めの方、つまり個々の科目については意見はないようですけれども、後に行きますと、「全体を通して」というところにさまざまな意見を出してくれました。指導体制はコホートという言葉も中教審の答申に出ておりましたけれども、全員体制で指導を行っていくということを原則にしているわけがありますけれども、やはり院生の方は、ゼミ指導といますか、1対1での指導を望むということが強くあるようであります。それから実践的なものに焦点を置いて授業内容を構成しているわけがありますけれども、やはり理論的なアプローチが少ないのではないかという意見を多くもらっております。我々はそうは思っていないんですが、実際に実践に絡めて取り扱っているものを、余り理論的と考えてないというところがどうもあるのかもしれないと思いますけれども、これは重要な点ではないかと思っております。

その他いろんな意見が出ておりますが、我々は2年間を通してカリキュラムを構成し、最後に実践プログラムを仕上げていくということを目標に置いて科目の配置をしているわけがありますけれども、どうも1年目を終えて、学生諸君は、科目の数が少ないということに極めて大きな不安を感じているということもこれで明らかになった点であります。これらの点を今後検討して、カリキュラムの全体の枠組みそのものは変えることはできませんけれども、運用に関しては再検討し、また、修正すべき点は修正をして、4月からの発足に取り組んでいきたいというふうに考えております。

私の方からはとりあえずはこのぐらいにしておきます。

「既設大学院教員養成の目的とカリキュラムの特徴及び課題 —専門職大学院との比較を通して—」

パネリスト

鳴門教育大学 教授 西園 芳 信



私の方は、パワーポイントで進めていきます。お手元に資料がそろえてありますので、併せて見て下さい。

「既設大学院教員養成の目的とカリキュラムの特徴及び課題」というテーマで発表します。専門職大学院、すなわち教職大学院が20年度からスタートするわけです。そうなりますと、既設大学院はこれまでと同じでいいのか、その目的やカリキュラムはやはり特色を出していかなければならないだろうと。隣に新しい店が開いたので、古い店をどうやってリフォームするのか、新しい理念をつくらなければならないのか、教員養成として、そこに、新しく考える視点があるのではないかなというふうに思います。そのことを学部との連続で全体的に話してみたいと思います。

図1. は、鳴門教育大学の学部・大学院の教員養成の教育目標全体をデザインしたものです。一番下に学部のことが示されています。ここでは教員として通常必要とされる資質能力を確実に育成すること、そのことをコア・カリキュラムを基軸とし、そしてそれから「教職実践演習」という新しい授業を4年次に設置するような方法で、学部の学生を現場で役立つ教員として確実に育てるんだと、こうということで現在進めています。その上に立って、既存の修士課程については、3専攻あるわけですが、ここでは、特定の教科・領域等における専門性、あるいは得意分野の実践を展開できるエキスパート・スペシャリストを育てるといふものです。

一方、教職大学院の方は、本日説明がありましたように、幅広い視点から問題分析力・対応力・解決力、そして学校や地域での指導力を発揮できる、スクールリーダーとしての教育実践力を育てるといふものです。そして、学部からストレートでくる新人に対して、将来的には現場でリーダーになっていくだろう、そういうふうな教員を育てる。

このようなことで、修士課程を通して、あるいは専門職を通して、高度な専門性、実践力を備えた特色ある教員の養成ということを進めているのです。これが鳴門教育大学の全体の教員養成の構造ですけれども、これについて学部から少し関連づけて説明していきます。

図2. は、本学のカリキュラム全体を示したものです。本学はコア・カリキュラムというものの開発に取り組み、学部からいち早く導入してきたわけです。14年度の10月から本学の教員33名、そして現場の教員が16名加わって、教科専門、教科教育、教職専門の教員が共同で開発したもの

て、これに応じていくことによってカリキュラムを開発したのです。その課題とは、実践的な指導力の育成であること、あるいは体系的なカリキュラムの編成を持つること、授業科目間に関連性がつくられていること、教員養成大学独自の教科内容の創出がなされていて、それが子供の教育につながっている、そういうことを課題として、カリキュラムを開発し、実践的指導力（本学では教育実践力というふうに言いかえてる）を養成するというものです。その中で特に学部においては授業実践力に特化してカリキュラムを開発したわけです。カリキュラムのタイプはコア・カリキュラムです。その際に、全体のカリキュラム構成において理念になったのが「教育実践学」というものです。これは教科内容学（教科専門）、教科教育学、教育科学の理論知と教育実践の実践知を実践学に統合したものと捉えます。これは本学の中期目標、中期計画の中にも書かれていることです。このようにカリキュラムを関連づけることによって、確実な実践的指導力を育成する、そしてそのカリキュラムを開発するということに取り組んできたのです。そのためには、実践学の実践というところに、やはり非常に大きなウエートを置かなきゃいけない。

実践とは何か。これは物や人に働きかけて、実際にその姿を変えることであると捉えます。芸術家が彫刻をつくっていく、そのことも実践であります。教員は子供の成長、発達を助成し子供を変える仕事です。そのためには、子供理解、あるいは教科内容、学問体系、あるいは指導方法、さまざまな理論知を持って、子供の人間形成、学力育成に寄与できるような実践力を持たなければならない。さらに、教科内容学、教科教育学、教育科学、これらが実践のところで関連づけられ、統合されていなければならない。このことのためにカリキュラムをどう構成したらいいかという、そういう目的のもとに私たちは取り組んできたわけです。

それが図3.の「学部コア・カリキュラムの全体構造」です。カリキュラムの中央に「教育実践学」（コア）があります。その中に「教科教育実践」、 「教育実習」があります。この「教育実習」と「教科教育実践」、これを関連づけることをする。そして、第1コアが「教育実践基礎演習」、これは教職の基礎科目で、子供理解とか学級経営、生徒指導、あるいは教職の意義と成立、あるいは子供の学びの意味と教科の成立というふうなことを教科専門の教員、教科教育の教員、それから今日も見えてますけども、附属の教員とか教育現場の教員、その実践の立場の人と協働でやるわけです。特にこの第1コアで、教科の成立ということ学びます。それは、日本人は、人間の成長過程の中で、自分の経験とか知識というものを総括するという場面がないと指摘されていて、これは非常に大きな問題であるということをも主張している方がいるわけです。それは教科の中で、自分はどういう教科を学んできて、その学習内容は何かだったのかということを一括総括するという場面が必要であるという指摘です。なぜなら、自分が教員になったときには、その知の体系というふうなものを子供に指導するわけですから、そういう自分の学びの履歴を総括する場面が必要であるわけです。そういうこともこの第1コアの授業でやります。それから「教科教育実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」ですが、Ⅰは小学校の低学年の教科内容、幼稚園の教育要領の内容を、Ⅱは小学校の中高学年の教科内容を、Ⅲは中学校の教科内容を発展的に扱います。まず、各教科の学習指導要領の柱立てに基づいて教科内容を教科専門の教員が授業をします。そして、教科教育の教員が単元構成とその展開方法を、次に附属の教員等が指導案とモデル授業を指導する、こういうふうな形になってるわけです。4年次に「教職実践演習」というものを設置することによって

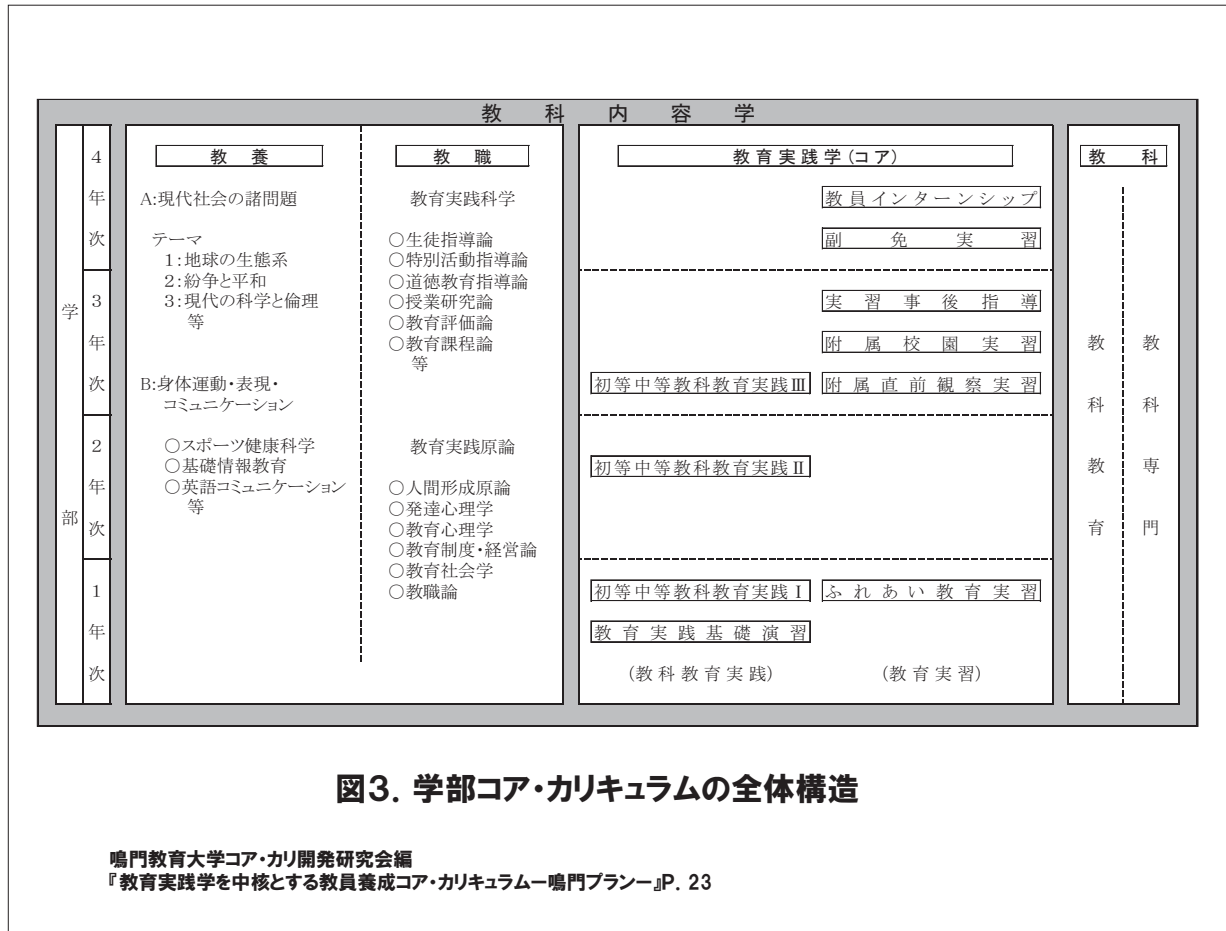


図3. 学部コア・カリキュラムの全体構造

鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編
『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム—鳴門プラン—』P. 23

学部のカリキュラムが完成するという考えであります。

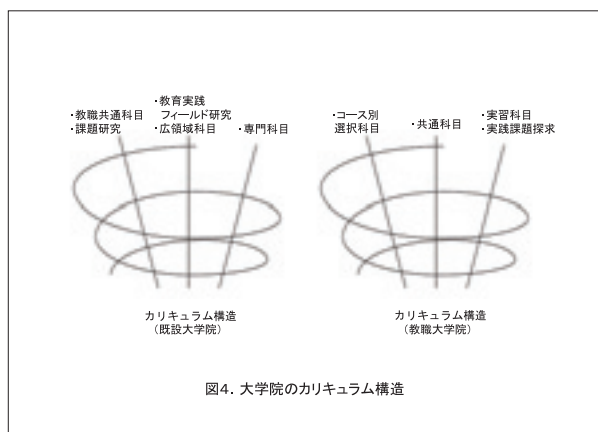
現在は、この学部カリキュラムが特色GPに採択されて、このコア・カリキュラムの展開と、「授業実践評価スタンダード」を開発しています。先ほど説明しました「教科教育実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」のねらいの一つである授業実践力を育てるための評価スタンダードの開発ができて、これから本格的に稼働させます。「知の総合化ノート」の開発は、アルバイトで経験したこと、他の教科で経験したこと、さまざまな自分の経験・知識というものを先ほどの評価スタンダードに即して、それを統合する・関連づけるということをしします。それから、「授業実践映像データベース」というのは、附属での実習で観察したもの、あるいは自分が実習したもの、あるいは他の学校での授業実践、これらを自分の必要に応じて取り出しながら学べるようにするというものです。

大学院のカリキュラム開発の目的は、これは理論と実践の関連させ統合させることで、カリキュラムの構造化を図り、授業実践力を育成することです。このことを図4で説明します。草原先先生の発表にありましたように、カリキュラムをコア・カリキュラム化します。そのために、「教育実践フィールド研究」、「広領域科目」をコアにして新しいカリキュラム構造にする。そして、協働的な学びの授業をつくります。現職、それからストレート、長期履修学生、このような院生がお互いに自分の専門を生かしながら、あるいはキャリアを生かしながら交流をするという授業です。この新しいカリキュラムは、1年生と2年生が相互に乗り入れるものとなります。1年半の長期にわたる授業内容ですので、2年次が終わったら、自分たちの課題と成果を後輩に伝えるという場面があり、重なる部分があるわけです。それと、専門性を生かしての力量形成というねらい

があります。既設の大学院と、それから教職大学院を比較してみましたときに、図4の既設の大学院のカリキュラム構造には、真ん中に「教育実践フィールド研究」,「広領域科目」があります。これをコアにしまして、右の方に「専門科目」,そして左の方に「教職共通科目」,「課題研究」があります。「課題研究」は修士論文につながっていくわけです。コアの部分とこの「専門科目」とに関連を持たせることが、私たちの課題になるわけです。意図していることです。そして、この「教育実践フィールド研究」の中で、実践的なところのさまざまな情報や経験、あるいは知識というふうなものと、それが専門、あるいは教職と関連づけられて、新しい知の再構成になるような、そういうものを意図しているわけです。

それから、教職大学院の方も、図4で説明します。すでに説明がありましたように、「共通科目」,これがコアになっているわけです。そして「実習科目」,それから「コース別選択科目」があります。あくまでも今日横須賀先生の講演にありましたように、この「共通科目」の5領域、本学では、道德の問題や、あるいは障害を持った子供のことなどの6領域目を設定していますけれども、この「共通科目」というものが中心になっているということです。「コース別選択科目」があっても、あくまでもこれが核になってなきゃいけないと、こんな考え方だろうと思います。「実践課題探求」というのが、実習科目の中にあります。これは教職大学院は修士論文がないということで、それに代わるというよりも、実践的な課題を解決して、それを何らかの形でレポートにするというものです。そして、それによって最終的に評価をするというものです。この際にもやはり、ここの「コース別選択」,あるいは「共通科目」のもの、それから「実習科目」,これらを理論と実践というならば、それらが内面的に統合されていくということ、やはり期待しなければならぬだろうと言えます。

表1.のように、既設大学院と教職大学院の教員養成の目的とカリキュラムを比較してみましたときに、目的については既設大学院は、特定分野・専門性を持って、実践的な指導力として発揮できる教員を養成する。教職大学院は、幅広い視点から学校全体を対象にして、スクールリーダーとして活躍する教員を養成する。論文については、既設大学院は論文がある、教職大学院は無い。単位数を比較すると既設大学院は30単位で、教職大学院は52単位になる。カリキュラムについては、既設大学院はコアとして「教育実践フィールド研究」,「広領域科目」があり、その他、「教職共通科目」,「専門科目」,「課題研究」がある。それから教職大学院はコアとして「共通科目」があり、他に「実習科目」,「コース別選択科目」がある。



	既設大学院	専門職大学院
目的	特定分野・専門性	幅広い視点 学校教育全体を対象
論文	有り	無し(実践課題探求)
カリキュラム	単位数(30) コア:教育実践フィールド研究・広領域科目(8) 教職共通科目(4) 専門科目(12) 課題探求(6)	単位数(52) コア:共通科目(24) 実習科目(10-12) コース別選択科目(16-18)
相違	教科専門(教科内容学)有り	教科専門(教科内容学)無し

最終的に既設大学院では、こういった教育の成果を意図しているかという点、教育実践力で、しかもそれは、専門的な研究能力も備えていなければならないだろうと、教職大学院はスクールリーダーとしての能力、実践的課題解決の能力である。そこで、カリキュラム構成で両者の最も違うところは、教科専門すなわち教科内容が既設大学院にはあり、教職大学院にはないということです。このところが、明らかに違うと私は理解しているわけです。このところがやはり、私どもは教員養成としての課題になるだろうというふうに思うわけです。

そこで、次に表2. のように「既設大学院のカリキュラムの特徴と課題」をまとめま

表2. 既設大学院のカリキュラムの特徴と課題	
1. 特徴	○カリキュラムのコアの内容と学校の教育実践との連動・往還
	○教育現場の課題の実践的解決
	○異なる専門分野の大学院生の交流
2. 課題	○コア授業と修士論文テーマとの連動
	○コア授業と専門科目(教科専門)との関連性

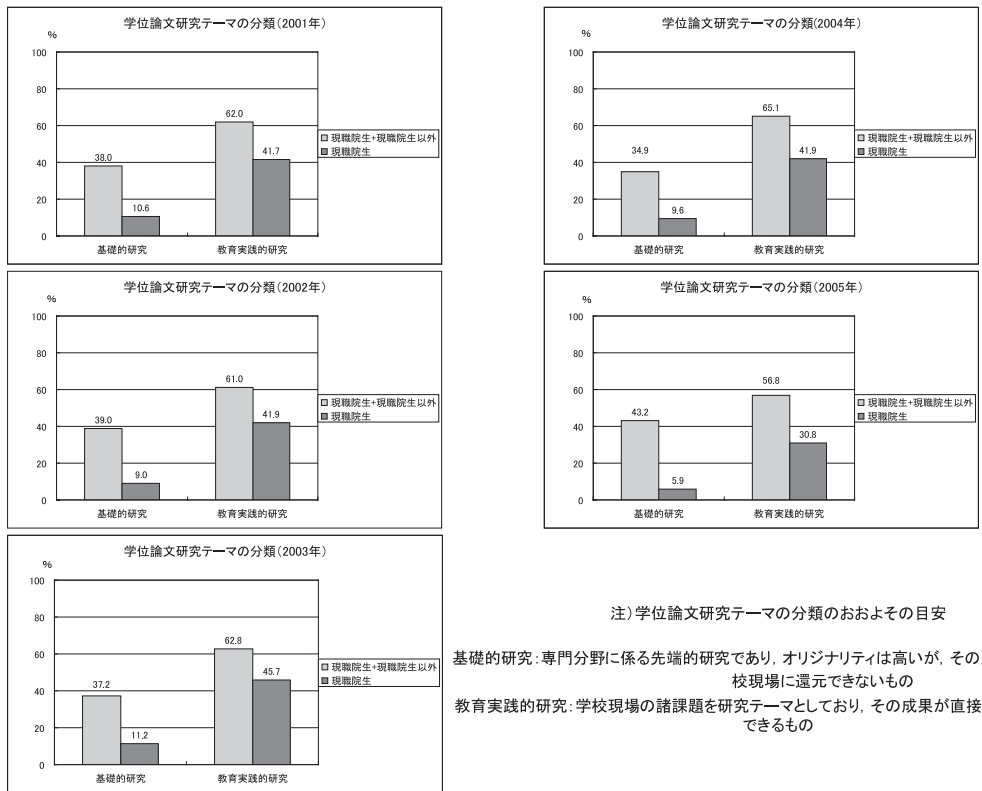
すと、まず、特徴としてコアの内容と学校の教育実践との連動・往還というものがあります。そして教育現場の課題を実践的に解決をしていく、それに、異なる専門分野の院生が交流するということです。次に、課題としては、コアの授業と修士論文のテーマの連動が必要である。「教育実践フィールド研究」のところから、修士論文のテーマが導き出せるようにするということです。これまではどちらかと言うと、専門研究をやっていく中で論文のテーマをつくるということがなされてきた。理想的には、逆の方向がやはり必要になる。それからコア授業と、教科専門との関連性をつくることです。例えば、今日も憲法の問題、あるいは、地理学の問題、そういう専門とその「教育実践フィールド研究」との関連性等を深めるということの重要性が指摘されてきましたけども、例えばそういうようなことです。

このように述べますのも、本学では、図5にありますように、修士論文の4割が、やはり専門研究になっていて、教育実践との直接の結びつきがないという実態があります。このところが大きな課題であろうと思います。このことを解決するというのが課題の一つであるわけです。そのことは先ほど言いましたように、「教育実践フィールド研究」と修士論文との関連性をつくるということです。それから次に、これは増井先生も引用されてましたけども、東大プランとして、大学発のコンソーシアムで知の構造化を推進するという提言があります。図6に示しますように研究部門は、東大が担い新しい知の創出と構造化を図り、教員養成で新しい知を広げていくんだというものです。教員研修部門は教育委員会が担い教員養成部門は教員養成大学が担う。こういうふうに三者を関連づけていくという提案です。このようなことを発想した一つの理由が学校の教科内容が硬直化しているということです。

現場の教育というものが、あるいは教員が科目と学年に縛られていて全体の構造を無視してるという指摘です。大学の役割は、知の構造化で、教育内容を継続的に更新する必要がある。それを教員養成を通して貢献するんだと、こんな考え方が既に発想されて、全国の大学にその参集を求めています。

図7は、我々がコア・カリキュラムを開発する過程で創出したものです。これは、人間を中心にして、自然や社会とかかわる中で文化を生み出してきた、それが幼稚園や小学校や中学校、高

図5. 大学院修士論文テーマ (2001-2005)



等学校までの教育内容として、その知の体系になっていることを示しています。先の大学発のコンソーシアムの提言は、これが非常に硬直化してる、あるいはその内容が構造化されてないという考えから発想されています。PISA型の学力に対応するには、やはりこのようなことについての知の構造化が必要であります。教員養成においては、まさにこのことを担わなければならないというふうに、私は思います。それで、これまで、理学部や文学部の専門と、教員養成の専門が違うのではないかとということが指摘され、教員養成の独自の教科専門の創出が求められてきました。このことを表3で説明します。理学部、文学部は、専門研究で、個別学問研究であります。研究の対象は、あくまでもその学問の最先端のところに興味があります。これに対し、教員養成大学の教員はそのことを同時にやりながら、なおかつ教育実践との関連を研究する必要があると言えます。それは子供の教育に寄与する新しい教育内容の創出、それと教材の開発、これが仕事になってきます。専門研究と同時に、この教科内容、あるいは教材の開発の両方をやらなければならないというのが、これは教員養成大学の教科専門の仕事ではないだろうかというように思います。そのようなことが共有され、認知されていくときに、初めて戦後の教員養成でずっと課題としてあった、教員養成大学の独自の教科専門としての立場が築き上げられるんじゃないかと

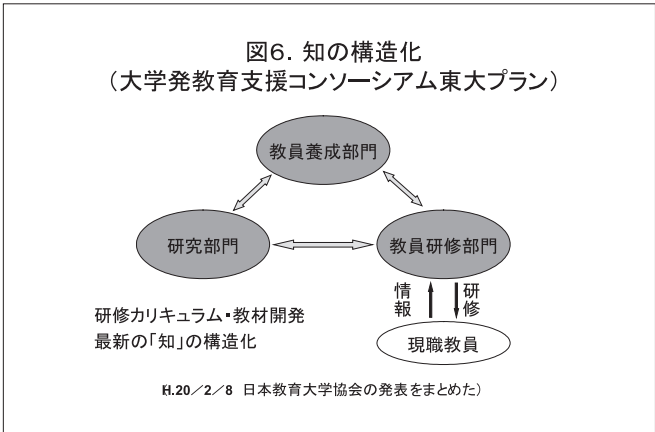
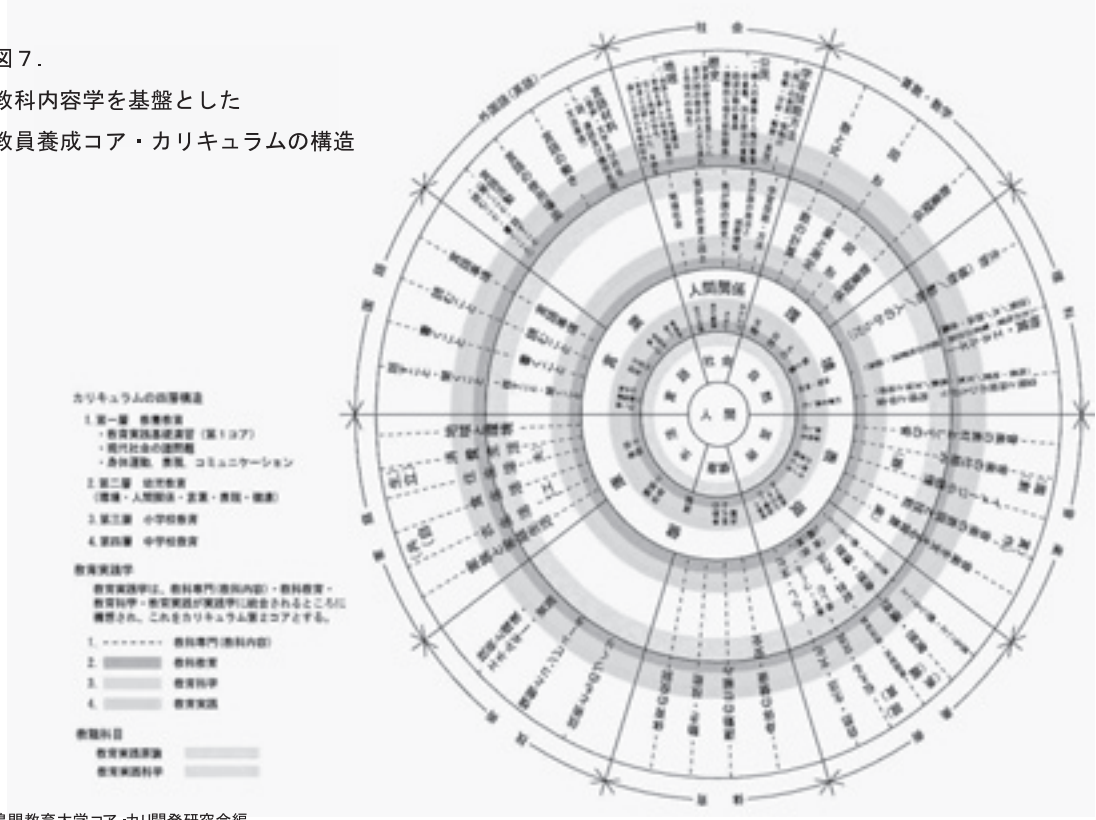


図7.

教科内容学を基盤とした
教員養成コア・カリキュラムの構造



鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編
教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラムー鳴門プランーP. 22

思います。これがなかなか共有できないということが教職大学院のカリキュラムに教科内容学がないということの原因ではないかというように私は判断しております。

最後ですけれども、既設大学院のカリキュラムを構造化するということに、やはり教科内容学の研究が必要になってきます。コアの授業と教科専門との関連性を構築すること。これが共通の課題としてあります。実践のところから研究の課題をみつけていく。そしてそれが修士論文につながっていく。こういうようなことによって、既存の修士課程においても教育実践力・実践的指導力を育成するカリキュラムがつくられ、それは教職大学院とは異なる新しい修士課程になるんじゃないか、というように現在考えております。以上です。

表3. 教科専門と教科教育との関連

専門大学 (理学部・文学部等)	教員養成大学	
	教科専門	教科教育
<ul style="list-style-type: none"> ・個別学問研究 ・研究の対象・方法の独自性 ・歴史的に蓄積された学問・科学・芸術・技術の継承と創造 ・各学問の分化・細分化された最先端が研究の対象 	<ul style="list-style-type: none"> ・学問の営みとしての経験・認識(人間と学問との間わり)を、その学問研究の最先端の成果から考える。(人間にとっての学問の価値) ・学問の発生から発展の過程で、その学問の内容がどのように組織されてきたかを問題にする。(学問史) ・学問の内容が子どもの成長・発達にどのように寄与するのかという視点から、学問内容の構造と価値を問題にする。(学問からの内容の演繹) ・さらに、子どもの成長・発達を促すには、どのような教材でその学問内容を提示したらよいかを問題にする。(教材開発) 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究の対象は、各教科の教育実践、教育実践の成立によって児童・生徒の成長発達を助成すること。 ・目標論・内容論・方法論・評価論 ・人間と教科との関係から個々の教科の経験と認識の特徴と独自性を問題にする。(目標論) ・子どもの成長・発達を助成するために教科の指導内容と構成を問題にする。(内容論) ・学習を成立させるための単元構成と教材選択、及びその展開方法と評価を問題にする。(方法論、評価論)
研究対象 ・学問研究	研究対象 ・学問と教育実践との関連の研究	研究対象 ・教育実践の研究

鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編
教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラムー鳴門プランーP. 18

全 体 討 議

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

どうもありがとうございました。

先生方から非常に盛りだくさんな話題提供や問題提起をしていただいたわけですが、それぞれの先生方から補足、及び他のパネリストの方への質問とか御意見を言っていたら、ディスカッションを進めていきたいと思います。

いつもトップ・バッターで恐縮ですが、八尾坂先生お願いできますでしょうか、どのようなことでも結構です。

パネリスト（九州大学 教授 八尾坂 修）

私は、多少総論的なこととお話しさせていただきましたけども、今お聞きして、先ほど鳴門教育大学の資料等を事前に読んでましたので、納得のいく、独自性のあるストラテジーだなと思っています。さらに私は将来展望として、これから中教審でも検討するんだと思いますが、教職大学院が発展していく中で、教職大学院の担当教員の養成ということで、博士課程を充実させていかないとだめかなと思うんです。アメリカでは、結構そういう方が博士号を、40代ぐらいで取得し、指導的立場にいるんですね。若いときには大体教職経験のある方だというのは、そのような道筋があるわけです。それが今まで日本にはなかったんですね。ですから、博士号とのかかわりの中で履修方法なども踏まえた、教職大学院の発展につながる指導者養成というのは必要になってくるでしょう。また研修の体系化ということも各県の教育センター等で現在、話題になってます。また免許更新制もございまして、そういう意味から考えると、この既設の大学院も変わって行って、教職大学院もそういう影響力があって、各地の研修講座等にも反映されたり、あるいは連携の中でいろんな意味でかかわりを持つということがこれから必要になるんじゃないかなと思います。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

その点に関して、渡邊先生にご尽力いただいておりますので、もしよろしければご意見どうでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

私、連合大学院の兵庫教育大学の副研究科長をやっているのですが、今、連合大学院では、新専攻を立ち上げる準備を進めております。文部科学省にもいろいろ指導を頂きに、昨日行ってまいりました。内容は、現在、学校教育実践学専攻と教科教育実践学専攻の二つがありますがけれども、その間に、もっと学校現場の課題に焦点を置いた専攻を新設するものです。アカデミックな研究だけではなくて、それを基盤に置いた、さっきから実践プログラムという言い方をよくしておりますけれども、学校における具体的な問題や課題の解決に向けたプログラムを科学的に開発していくことに焦点を置いたような、そういう専攻を置いてはどうかということで準備を進めております。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

今、そういうことで、渡邊先生が中心になって連合の方で何とか立ち上げようとしているところですが、この件に関して、ほかの先生方よろしいでしょうか。西園先生、どうでしょうか。

パネリスト（鳴門教育大学 学長補佐 西園 芳信）

連合の大学院に私もかかわってまして、連合大学院は非常に大きな役割をしていると思います。特に、兵庫教育大学を中心とする連合大学院の学位の特色は、学校教育学で教育実践学を志向しているということで、私が先ほど、理論知と実践知を統合するということを述べましたが、その内容は、この連合博士課程の教育実践学の議論の中で私自身が理解したものなんです。

そういった中で育ってくる博士の院生が、大学の教員養成の教員になっているという例が多くなっています。ということは、先ほど八尾坂先生が言われたように、その新しい学問を学び取った博士の終了院生が教職大学院等に就職することによって、あるいは既存の修士の大学院で講義をすることによって内容が変わっていくであろうと。そういうふうな時機を待たないと教員養成の内容は変わらないのかなというふうなことも思います。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

すると渡邊先生、少し補足していただけたらと思うのですが、そういう実務家教員の評価は、いろいろな点で今までとちょっと違って工夫されていると思うのですがけれども、その辺のことをお教え願えませんでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

先ほど申しましたように、新しい専攻を立ち上げていくと、その教員は、今までのようなアカデミックな研究を中心とする教員だけではやっていけない。やはり、教職大学院が立ち上がりますと、そこで学んで、さらに博士課程まで進んで、学位を取ったような人が、そういう博士課程で指導していく人材になっていくことが必要ではないか。端的に言えば、教職大学院に実務家教員を積極的に導入しましたけれども、同じように博士課程においても、そういう教員を積極的に導入していく必要がある。

そうすると、今までの教員を採用するときの、あるいは担当を判定していくときの基準というのは、当然変えていかなきゃいけない。連合大学院では、今まで全国学会を中心とする、A論文と言っておりますけれども、そのA論文をベースにするものと、それからA論文も含むんだけど基本的には紀要レベルのB論文をベースにして評価をしていくという、二つの基準を設定をしていたわけでありましてけれども、学校現場、あるいは教育委員会の中で、実践的な取り組みを文章化された、あるいは教材化されたようなものを評価していくような新たな基準をつくる必要があります。そこで、C基準というのを新たに設定いたしました。これはすでに研究科教授会で承認をいただいているところですが、そういう新しい基準を導入していくことが当然必要になってくると考えております。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

ありがとうございます。では、増井先生、お待たせしました、よろしく申し上げます。

パネリスト（上越教育大学 教授 増井 三夫）

そうですね、2点。1点目は、アカデミックの言葉です。その使い方が私にはよくわからないのです。教員養成大学・学部の研究を批判するとき使用される常套句です。それからもう1点

は、これと関係しますが、既設の修士課程が、批判されているように、研究者養成をもっぱら志向してきたのかという疑問です。そういうことじゃないと思うんですね、実態は。象徴的な言葉で言っているだろうと思いますが。

1点目です。実践知と理論知という使い方の問題と言い換えてもよいと思います。専門学の研究はアカデミックで、これと、教員養成の研究はそうでないということで、このことの意味もよく分からないのですが、実践研究を分ける、いわば二項対立的な議論の延長にあるように私には思われます。フィールドサイエンスというのは、基礎研究とそれから応用が統合されたものですから、それを実践知とか理論知で分けるということの、学問論といたしますか、研究法、教員養成における学問論についてもう一つ議論が必要だろうというのが1点目です。実践研究も教員養成の専門研究で、大学・学部での主要な、その意味で、アカデミックな研究だという再反論です。

2点目は、教科内容学の構築の問題として発言します。今回の鳴門のプロジェクト研究は、一言で言うすとすばらしいと思えました。お呼びいただいたから言うわけじゃないんです。今、西園先生のところで、連合のプロジェクト研究として教科内容学の構築について精力的に議論しています。広島大学がこの教科内容学を大学院のカリキュラムに先進的に導入しています。文学部や理学部とは異なった新しい教科専門を創るというコンセプトで取り組んでいます。その実際については時間がなくて紹介できません。

むしろ今日の実践研究の報告に注目してみたいと思います。教科内容学の論議に繋がるような問題意識で実践研究が取り組まれておりました。例えば、今ちょっとめくってるんですけども、英語運用力の向上を目指した26ページのところで、多様なキャリアの院生の協働を通じてということと、大学と現場の連携を通じてということで、次のようなことが書かれています。自身の教育観や指導実践を相対化することが実践研究の場面で問われるという箇所です。こういう実践研究が、高度な実践的な能力という言葉の説明するとき、それとどういう形で関わってくるのかということですね。それから他の報告でも、子供たちとのかかわりの中で、ピアノの伴奏や和音の技を調節する実践で、その技というのが高度な実践的能力ということの説明するとき、どういうふうな形で意味を持ってくるのかということ、この実践研究は問いかけているんですね。この問いかけが文学部や芸術系大学の専門とは異なった教科内容学の議論に深く関わってくる、ということですね。

このような研究成果は、まさしく実践研究という中から生まれてくるわけですから、新教育大学がこの分野での研究蓄積にもとづいて、教員養成大学・学部のカリキュラム開発について具体的な成果を提供し、試行することの意味は非常に大きい。それが、教職大学院ができたことによって、新教育大学が改めて、本格的に取り組まなければならない先導的なプロジェクト研究であり、また教員養成の飛躍に貢献することにもなると考えられないでしょうか。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

どうもありがとうございました。フィールドサイエンスということと教科内容学ということで、西園先生、何かコメントありますでしょうか。簡単には言えないと思うんですけども。

パネリスト（鳴門教育大学 学長補佐 西園 芳信）

横須賀先生が今日はいらっしゃいますので、横須賀先生の著書『教員養成 これまでとこれから』

ら』(2006)の一番最後の文章で、先ほどの講演でも一番最後に言われました学問、芸術というふうなものが、教育実践にいかに関連づけられるかということの重要性を指摘されています。そこを読んでみます。「私はこの流れにおいて、(教職大学院ができること)養成教育が単なる実務教育に墮し、地域との連携が大学・学部の打算によるものになっていくことも危惧している。大学は科学と芸術など、諸専門において成り立つものであり、実務そのものによって存在意義があるわけではない。教員養成において大切なこと、永遠の課題であっても追求し続けなければならないのは、学問・芸術と教育実践との統合である。」()内引用者。ここに私は、やはり集約されていると思います。横須賀先生も繰り返しそのことを言われてるわけですね。

そのことを、教員養成、あるいは教育実践というふうな姿の中で、具体的に開発していくということをしてこなかった。それは教員養成の教員は自分が専門大学で勉強したことをそのまま学生に教えている。我々は専門職を育てる新構想の大学にしながらも、やはりそれをやってきた。そこに、どうメスを入れていくか、その方法として私は、形を変えることによって中身を変えるということしかないと思う。だからカリキュラムを変えることによって、教員の意識が変わるというように。例えば、新しい授業科目の「教育実践フィールド研究」の中にも教科専門の教員も入るし、教職の教員も入るし、それから教科教育の教員も入って協働でやるわけです。そのことによって教員の意識が変わり、そこから論文のテーマが出てくるというふうなことがなされていくと意図しているわけです。そして、そのような教員養成における研究が外部評価でも評価されるわけです。教科専門そのものについての非常に細かい研究については、教員養成大学としては、評価として果たしてどうかというふうな疑問もあるわけです。教育実践とつながった研究を評価していくというふうな方向性をつくっていく必要があります。そのためには、カリキュラムの形を変えることによって教員の意識としての中身を変えるということが求められるのではないかと思います。

司会 (鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫)

教員の意識改革、それが非常に大事だということで、その具体的な方策だと思います。

パネリスト (鳴門教育大学 学長補佐 西園 芳信)

その点について、教職大学院の方には教科専門がないわけですね。教科専門の教員がかかわれるカリキュラムになってない。そのような理解でいいのか、あるいは今後そこについて先ほど渡邊先生のレポートにもありました、実際1年間試行してみて、我々のコースは専門がやっぱり少ない、というふうなことが出てる。こういうふうな環境の中で、横須賀先生自身は今の問題、内容学、専門のことをどのようにお考えかと。横須賀先生お願いいたします。

十文字学園女子大学 特任教授 横須賀 薫

今、西園先生が引用してくれたとおりにずっと考えてるし、これからも考えていくつもりですけど、教員養成や、あるいは修士課程レベルの研修、そのことを一番追求してきたのは、やっぱり私は3教育大学だと思い続けてます。もう新とか新構想と私は言わない、3教育大と言いますが、3教育大だと思うんですね。だから私の気持ちで言えば、ワーキンググループやりながら、それをどこまで全体に広げられるかというときに、やっぱり教職大学院、専門職大学院という制度を使うことは非常に意義があると思ってやってきたということなんですね。

きょう西園先生の報告に出てきたんだと思うんだけど、私、個別教科専門というのと、教育内容というのとは、深い関係があるけど相対的に区別していかなくちゃいけないと、この区別ができないでいたところに問題があるんじゃないかと。だから、個別教科、例えば理科教育学とかそういうものの成立はあると思うんだけど、それをやってくとどうしても中学校、高等学校、そして大学というところの教科の見方になってしまって、子供の方からの発想というのが出てこない。それはやっぱり小学校教育をベースに考えていかなきゃいけないんじゃないかということを書いてきてるわけですね。

だからやっぱり個別教科の研究を深めながら、それを基盤にしながら教育実践に寄与する教科、あるいは教育内容と言ったらいいんでしょうかね。そういうものの究明をこれから教職大学院でやってかなきゃいけないんじゃないかなと思うんですね。それで、なぜワーキンググループの答申の中に入ってこなかったかというのは、やっぱり共通にとったとき、まだできてないですよ。そのときに教科ということを書いてしまうと、個別教科専門が入って来ちゃうんじゃないか、それだったらまたもとの木阿弥になるんじゃないかという気持ちの方が強いから、やっぱり今、教育実践と学芸、科学や芸術とのつながりを追求しようと思ってる人は、それはやれる、今、5領域のプラスアルファ、あるいは外でやれるんじゃないかと思って入れなかった。だから、私の考えがもし間違っていれば議論していただきたいけど、個別教科専門でない教育内容学と言うんですかね、それがやっぱり開発されてかなきゃいけないんじゃないか。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

ありがとうございます。

パネリスト（鳴門教育大学 学長補佐 西園 芳信）

いや、全く私、納得できました。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

この会場に授業開発、カリキュラム開発の先生方も出席していただいていますので、ご意見、これに関してどうですか、よろしいですか。

パネリスト（九州大学 教授 八尾坂 修）

在り方懇のときに石井室長から、教科専門が役に立たないということをお聞きしました。いやそんなことないと、それなりの成果が上がっていると私は申し上げました。じゃあ成果を持ってきてくださいよと言われて、自分の大学だけじゃなくて、関連論文をたくさん探しましたが、やはりないんですね。つまり納得できるものがない。個別教科の専門しかないということをしごく意識しました。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

何かすごい課題をまた与えられたように思いますけれども、よろしいでしょうか。

それでは次、渡邊先生、お願いできますでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

時間のこともあって、心の教育実践コースを立ち上げたという話をしたわけでありましてけれども、実は兵庫教育大学は、生徒指導コースというのが、大学院修士課程に長い間ありました。こちらの大学にも、それに近いものがあるかと思っておりますけれども。



私その中で、道徳教育を担当しておりました。そこで長い間、学校現場の課題に関して、専門分野の間に考え方の違いと言いますか、あるいは学問的なベースの違いというのもあるんじゃないかというふうに思ってきましたけれども、その辺で、結構葛藤を、自分の中で経験をしてきました。幸いと言っては何ですけれども、臨床心理士の資格に焦点を置いた、別のコースが設置されましたので、生徒指導実践コース

というの、そういう資格を出すコースではなくなってくるということがありました。それがあって、私は、じゃあそういう臨床心理士の資格を出さないで、全国から現職の院生さんたちに、兵庫に来ていただくためには、何が必要なかということを実際に考えなきゃいけないというふうに思ってきたわけです。年齢も上に上がってきますと、講座主任とか、組織が今変わりましたが、今であればコース長ということにもなって、実はその間に教職大学院という大きな動きが起きてきて、その課題を現実的に考える必要が出てきた。

私はある意味では、これは絶好のチャンスだというふうに考えておりました。19大学が教職大学院を立ち上げたという話ですけれども、どこを見ても、心の教育という学校が取り組んでいる課題に類するものはないわけです。兵庫教育大学だけがこういうコースを立ち上げたというのは、そういうことがあったわけですが、そのときに、私が重視して考えたかったのは、臨床心理学の先生であろうと、道徳教育担当であろうと、キャリア教育であろうと、やはり学校現場の共通の課題というのを持っているのではないかと。それを今までは余り意識することなく学問領域レベルの課題のところ、考えてきたところがあるのかなと思っております。実践的な部分は、生徒指導ですから当然あるわけですが、それと同時に、それを学校現場に則して徹底化していくことができにくいような要因もあったように思うんですね。

それで、渡りに船で、この教職大学院の設置に積極的にかかわることになったわけです。しかし、そのときに重要なのは、お互いそれぞれの教員が共通理解をつくり上げていくということであり、それが欠かせないということでもあったわけです。とは言え、それが最も重要な課題であると同時に、最も難しい課題でもある。いまだに私自身は、なかなかそれについてうまく合意ができた、あるいは共通理解ができたというふうにはなかなか言い切れない部分があると思っております。それでも自分なりにその理念というのを、共通に我々が踏まえておく理念というのを探っているところですが、その中で書いた文章が、今日資料の中に入れてさせていただきましたものです。下手な文章を書いているんですけども、生徒指導という雑誌がありますが、この1月号は、その特集が、心の教育と生徒指導ということでした。幸い原稿依頼も来ましたので、そこにまず今の時点での自分の考え方を書かせていただきました。こういうことで、また読んでいただければというふうに思います。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

渡邊先生、教えていただきたいことが多々あるんですけど、ちょっと絞りますと、今言われたところで。文部科学省からも、コースごとにタコツボになってはいけない、教職大学院全体としてまとまるようにとよく言われる。それからコースの中でも、当然教員同士タコツボになってはいけないと。各コースが特色を持って、丸山真男の言う「タコツボ型」ではなく「ササラ型」にならなきゃいけないということだと思うんですけども、その辺、コースのまとまりも大事だけど、教職大学院全体としてのまとまりのために、何か気をつけておられるようなことがありますでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

4コース立ち上げて、その4コースがやっぱり定期的に課題を確認し合っていく会議は、もう計画段階からずっとやってきました。ただし領域が違ってまいりますと、その課題のとらえ方というのも、やはり結構違ったところもあるわけで、今の時点で、きっちりやってますよというふうに、大きな声ではなかなか言いにくい部分もありますが、しかしながら、横須賀先生も今日いらしていますが、我々は、多分19大学の中で、最も先に中教審の議論に耳を傾けながら、何が課題で問題なんだろうかということ、これにかかわる教員と一緒に探ってきたというところがあります。中教審のワーキングの出していただいたカリキュラムの枠組みや、その他に関しても、それをどう捉えたらいいのかということに関しても、大学の中で四つのコースの代表が集まって議論をして、そこで共通理解をできるだけ持つようにやってきたつもりではあるんですけど。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

これに関連して、増井先生にお聞きしたいんですが、三大学が協力してPRということをやったこなかったように思うんですけど、その辺何か御意見いかがでしょうか。

パネリスト（上越教育大学 教授 増井 三夫）

そうですね。私のつたないといいますが、限られた経験では、平成12年度のときに三つの大学が集まった新構想大学の協議会のときに、これまでは三つの大学は仲のいい兄弟大学だと、これからは個別的にいろんなことをやっていきましょうということになってから、それぞれに独自な取組が進められたと理解しています。それはそういうニーズがあったし、それがまた必要なことだったと思います。しかし、例えば新教育大学に対する評価は、三つに対してなされてるわけですから、それに対してやっぱり新教育大学として応答しなければいけないということですね。応答の仕方が全く不十分だとは言いませんけど、かなり不十分だったと思いますね。

例えばずっと言われてきた、そして、今、問題になってる高度な実践力だって、創設時にいろんな人材を集めたんでしょけど、その人材は全員が意識の上でも、新構想、実践研究をやるためにみんな集まってきたわけじゃなくて、既設の大学で育ってきたわけですから、そんなに100%、大学できたからといって変わるわけじゃないわけですね。

そういう中で何が変わったのかと、どういう成果を既設の大学に対して発信できるのかという、それがまた新教育大学であって初めて可能だったんだということ、それが今後発展していかなきゃならないんだらうというふうなところの発信が、教育委員会には出したと思うんですよ、かなり。だけどそれ以外のところには出せなかった。だから文部科学省内に、新教育大学の理念を知

ってる人はだんだん少なくなってきており、それはもう過去の話になりつつある、と何度も聞かされたことがあります。新教育大学の成果さえも文部科学省では蓄積されてないというようなことがあって非常に残念だと思いますね。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

これに関して、本学も学長をはじめとして執行部がこの場におられるので、課題として検討していただけたらと思いますが、時間がないので次に進みます。渡邊先生にちょっと細かいことでもう一つお聞きしたいことがあります。大学院生の意見を見ると、M1で専門科目が少ないという意見があります。鳴門教育大学もほとんど同じカリキュラムです。これはどうしようもない気はするんですけど、何かカリキュラム上、検討されてるようなことがありますでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

私、院生のそういう声自体にまだよく理解しにくい部分があるんです。つまり私共は、大学院にきて、彼らが望んでいるものは、講義ではなくて、事例の提供であり、検討であり、深い討論であり、省察なんだというふうに考えてきたわけですけども、院生自身は実は、たくさんの理論や考え方あるいは教育方法を教えてほしいというふうに思ってるんじゃないかと思うんです。今日立派なコアカリキュラムによる授業で御紹介いただいたんですけども、あれを実際全体に広げたときに、あるいは兵庫教育大学の教職大学院でやったときに、どういう反応が院生の言葉として出てくるのかというのは、すごく楽しみなんですけれども。つまり、そういうものは既に、自分たちが学校現場にいるときに嫌と言うほどやったんだと。聞きたいのはそれでよかったのか、あるいはもっと別のものはないのか、それをどうしたらいいのかということをお聞きしたいんだというふうに、ひょっとしたら言うかもしれない。1年間の試行でそういうふうに言われたわけです。

私の講義でたまたま、私はこれだけは言いたいと思いましたので、これは教職大学院の理念にかなわない授業かもしれないけれども、これから言いたいことを言いますというふうに言ったら、いや、実はそれが欲しいんだ、それが聞きたいんだというふうに、院生の方は言うわけです。しかも優秀な、将来確実に学校の指導的な役割を担う人に明日にでもなろうかという人たちが、そういうふうに言うわけですよ。このことが、我々が真剣に検討しておかなきゃいけない部分ではないかというふうに思います。

要するに授業が少ないというのも、同じようなことだと思います。我々としては、授業を少なくして、とりわけ午前中に集中して、午後は次の取り組みへの準備をすとか、あるいはきょうの討論の録音、多くは録音しておりますので、それを聞き直しながら考え直してみるとか、そういう時間、あるいは学校現場へ出かけて行って、フィールド調査をすとか、そういうつもりで設定しているわけですけども、どうもなかなかその辺がちぐはぐに今なっているところも、これから改善していかなくちゃいけない、院生の問題だけでは済まされない重要な問題だというふうに受けとめています。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

どうもありがとうございます。では西園先生、お願いします。

パネリスト（鳴門教育大学 学長補佐 西園 芳信）

私はもう時間がないので、一言。先ほど教科内容学の重要性を言いました。それはドイツにおいても、エリッヒ・ビットマン、ゲアハルト・ミュラー、ハインツ・シュタインプリング著、国本景亀、山本信也訳『算数・数学 授業開発から教育改革へ』(2004. 8) の書物の中で、P I S A型の学力というものを育てていく教員を養成するには、教科内容が非常に重要なんだと指摘されています。ドイツにおいても、例えば数学、算数においては、専門そのものと教育実践との結びつきがない。ここが大きな問題で、新しく教育実践とのかかわる教科内容というふうなものの再構築が必要になると、そういうふうなことが書かれています。この指摘は私たちが課題として持っていることと、共通しているところがあります。これはやはり、他の国でも共通の課題があるなというふうに思いました。

そういったことから私たちは、兵庫教育大学連合学校教育学研究科のプロジェクト研究として「教育実践の観点からとらえる教科内容学の研究」ということを、全部の教科でやっています。やっぱりこれがなかなか難しいということも認識しております。しかしこれは、やっていかなきゃいけない課題だというふうに思っております。

司会 (鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫)

フロアとの質疑応答の時間をとりたいと思います。どなたかフロアの方から、どのようなことでも、このパネルディスカッション以外に前半部のところでも結構です。

質問者

質問よろしいですか。東京学芸大学のワタナベです。実は私、教員養成カリキュラムセンターというところでこの教職大学院と既存の大学院の調査を、今年しておりまして、こちらの鳴門教育大学の方にも伺わさせていただいたんですけども、先ほどの渡邊先生の議論というのは、実は私の調査の中でも出てきた話でして、実は新潟大学でその話が出たわけです。新潟大学は当初、何か教職大学院をつくる予定であったんですが、実際に教育委員会と新潟市に伺ったときに、全然つくる必要はないと、それはもううちの教育委員会がやるというふうに言われてしまって、むしろその学問的なことに徹底してほしいと、その方がずっとニーズが高いんだということをはっきりと言われてしまったと。その後新潟大学が調査をすると、実にそのとおりのデータが出てきたということで、新潟大学はそれでも教職大学院をやめるという話になって、改組をやっているという話であって、まだ改組の途中なので、具体的なプランはわからないんですけども、という話でした。



私実は、これ今後ふえていくんじゃないかなと思ってますよ。要は教職大学院でやれてしまう仕事というのは、結構教育委員会でもかなりの部分やれるのではないかと。つまり現職の先生を大学の先生呼ばなくても、教育委員会の中である程度やり、そして逆に大学の方から、必要なときに必要な先生をなるべく来ていただけるような関係を築く方がコストも安く、かつ教育委

員会にとっては非常に便利かなという、そういう何か言われてみるとそんな気もするなということがあったんですけども、やはりちょっと私の中で、一つ質問というのは、そういうプランじゃなく、やっぱりあえて教職大学院というのを作るというところの意義というのは、どこにあるのかなという、いわゆる競争相手として、そういうところには教育委員会が出て来るんじゃないかとおもいまして、どうですか？

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

とっても刺激的というのか、でも答えなきゃいけないご意見ですが、パネリストの先生、どなたかお答えいただけますでしょうか。

パネリスト（兵庫教育大学 教授 渡邊 満）

私自身は、実は、これはちょっと話し始めると時間はかかるんですけども、実は教育委員会の方々ではできないことが、極めて実践的なことにかかわってあるというふうに思っております。

きょうは横須賀先生がパラダイムという話をされました。私も学校現場や教育委員会の方々が、とどまっているというか、その上に立っているパラダイムというのがあるというふうに思っております。それが、単に理念的な側面だけじゃなくて、日常的な教育活動の具体的なことまでを大きく規定していく、つまり一所懸命取り組んでいるのだけれども、解決しようとしている問題は解決しないということはたくさんあるというふうに思っております。

それをなんとかするためには、一度パラダイムを切りかえて見直してみる、考え直してみるということが必要なことが、教育の世界では、私はあるのではないかというふうに思っております。それが教育委員会のできるのかと言ったら、私は残念ながら、やはりできにくいんじゃないか、そのためにはもう一度大学に来て、そして基本的な部分から洗い直してみるという作業が、必要なのではないか、それが我々の大学院の、一つの重要なこれからの役割であり、可能性という部分でもあるのではないかというふうに思っております。ちょっと抽象的ですけど。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

もう時間がないので申し訳ありませんが、そろそろ締めも兼ねて八尾坂先生、お願いします。

パネリスト（九州大学 教授 八尾坂 修）

先ほど教育委員会との教職大学院等との関わりを通して、今後学ぶことあると申し上げました。教育委員会の方も、大学院を出た方とか修士号を取った方がいらっしゃると思うんですが、それほどじゃないんですね。ちなみにアメリカの州教育委員会の上層レベルでは、博士号を持つてるんですね。大学にお伺いを立てて委員会つくったりするような状況じゃなくて、自分たちがプランニングをつくれるという状況です。免許更新制などでも同じ様に、教育委員会等主催の講習を単位として認めてるわけです。大学も無論やっていますが、そういうパートナーシップができています。日本の教育委員会では、まだそういう方がいらっしゃらないのかもしれない。ですから大学の重みもある。大学の役割として、学位を出してるのが、教育委員会と相違する点です。ですから、学位を出すということからも、本来大学のアカウンタビリティはかなりあるんだろうと思うんですね。

また教職大学院でも、この三教育大学のすぐれた成果を教職課程を有する大学が知らないわけですよ。ですからもっとこれからは、内容面で参考になるようなことを、情報発信するような仕

掛けは、必要だと思えますね。ここの三つの大学だけで仲よくやっててもしょうがないわけですから、今後の課題じゃないかなと思います。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

最後に横須賀先生、お願いできますでしょうか。

十文字学園女子大学 特任教授 横須賀 薫

私、講演の中で触れるべきだと思いつつ、あえて触れなかったのは、その時期じゃないからと思ったのは、やっぱり地方教育行政に対して、善玉として絶対化しちゃいけないと思うんだけど、今までその関係が十分とれてこなかったのは、大学側にも私は、特に3教育大は別ですけど、他大学におけるイデオロギー過剰の弊害があったからだと思うから、今それ言っちゃうとただめになっちゃうから言わなかったんだけど、教育行政側には自分たちにある、すべてと言うんじゃないけど、自分たちの後継者、あるいは後輩は自分たちで育てたいと、大学には任せたくないという気持ちが非常に強いわけですよ。ところがそれでやってきたこの結果が、教育現場の荒廃、あるいは学力低下という問題が出てきて、もたないということを意識し始めた教育行政と、まだそのまま自分たちの面々と師範学校につながるぐらいの後継者養成意識のところとはっきり分かれてきて、それが学力にも反映してきているわけですね。そういう意味では、教育委員会がこう言ってるからというふうには、もちろん耳を傾けて連携していくということと、絶対化していくということは違うと思えますよね。ぜひ学芸大のカリキュラムセンターだったら、そのところは相対化して見る目を持たないといけないんじゃないかと思えますけどね。

司会（鳴門教育大学 学長補佐 山下 一夫）

ありがとうございます。まだまだ議論はつきませんが、もう時間がオーバーしてしまいましたので、ここで終わりたいと思います。

パネリストの皆さん、会場の皆さん、どうもありがとうございました。

総合司会（鳴門教育大学 教授 松岡 隆）

どうもありがとうございました。これをもちましてシンポジウムを閉会いたします。

閉会にあたりまして、主催者を代表いたしまして、田中雄三、鳴門教育大学理事からお礼のごあいさつを申し上げます。よろしく申し上げます。

閉会のことば

鳴門教育大学 理事 田中雄三

田中といいます。今日は、「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか」と題しまして、専門職大学院GPシンポジウムを開催しましたところ、多数お集まりいただき、厚くお礼申し上げます。

基調講演をいただきました横須賀 薫先生、パネリストの4名の先生方、本学の取り組み状況や本年度の活動状況を報告いただきました先生方にはあらためてお礼申し上げます。

先生方のお話をうかがっていて、いくつかの宿題というか、考えなければならないことが浮かんできました。

まず、新教育三大学（上越、兵庫、鳴門）は、平成20年度から教員養成に対してパラダイムチェンジを明確に打ち出して、ついにルビコン川を渡ったということです。この教育改革を成功させるためには、教員養成に関してパラダイムチェンジを行ったということを、全ての教員が自覚していなければ成功はおぼつかないと思います。この共通認識を一つのベクトルにして、一丸となって大学院教育の実質化に向けていかねばならないと考えています。

二つ目は、本学は、当初教職大学院の構想段階では、各講座からご意見をいただいて、院生定員300人のうち約半数程度を教職大学院の学生に向けるという大構想を持っていたのですが、それが現実的にはとても無理であるということがわかってきて、最終的には教職大学院の学生定員を50人としました。小さく生んで大きく育てようというふうに考えたわけです。今後これをどうしていくかという問題があります。このままの姿・形でいくのか、教職大学院の学生定員を徐々に増やしていき、大学全体を教職大学院化するのかどうかという大きな問題があります。

それからもう一つ、教職大学院制度が国際的にみて、インターナショナルに通用するものかどうか、今後問われることになろうかと思えます。一例を挙げますと、現在本学は北京師範大学と学术交流協定を結んでおり、2年に一回、教師教育に関する学術研究集会を開催しております。今年、北京師範大学で開かれますが、新教育三大学でよく使われる「教育実践学」という言葉が、北京師範大学の先生方にはあまり伝わらない、戸惑われるわけです。北京師範大学ではそういう言葉は使わないということで、やはりキーワードとなるようなところで、日中間で違いができています。

本学が、こういう新しい制度を取り入れて教員養成を行っていく中で、全国的なモデルとしてだけではなく、今後はさらにインターナショナルな観点も視野に入れて検討していかなければならないのではないかと思います。

本日は、長時間にわたっていろいろお話いただいた先生方、ご来場いただいた方々にあらためて厚くお礼申し上げます。ありがとうございました。



専門職GPシンポジウムの成果と展望

鳴門教育大学 社会系コース 准教授 草原 和 博

平成20年3月15日、文部科学省専門職大学院等教育推進プログラム『教育の専門職養成のためのコアカリキュラム』の中間まとめとして、専門GPシンポジウムを開催した。テーマは「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるかー既設大学院と教職大学院の活性化にむけてー」。本シンポジウムには、中四国を中心に、教育関係者約70名の参加者を得ることができた。

まずシンポジウムの冒頭で、大学院コアカリキュラム運営委員会を代表して、草原が鳴門教育大学の取組を報告した。取組の特色として、①教育課題を追求する必修コアカリキュラム（教育実践フィールド研究と広領域コア科目）の開設、②教育課題に対する構造的複眼的なアプローチと専門的知見の応用、③多様なキャリアをもつ大学院生と協力校教員による課題解決に向けた協働的研究、の3点を挙げて、その具体策を概説した。引き続いて、本構想を来年度から本格稼働させるための「試行プログラム」の成果が報告された。いずれの報告でも、学び手＝院生の眼差しとことばで、学びの経過と意義がプレゼンテーションされた。試行プログラムのテーマは、以下の4つである。

- 古市和臣・河田知憲「主体的に社会認識を形成する社会科学習の展開と構想」
- 鳥井千寿子・佐々木美緒「社会認識形成を支援する映像メディア教材の開発と試行」
- 田村千恵子「目標・指導・評価の一体化をはかった英語授業」
- 渡邊直宣「音楽によるコミュニケーションの成立をめざした音楽授業の工夫」

本学の取組紹介を受けて、前宮城教育大学長の横須賀薫氏が基調講演を行った。氏は、「教育の専門職に求められる力量をどのように育てるか」をテーマに、教職大学院が設立される経緯、制度設計の当事者としての問題意識、ならびに教職大学院で養成したい資質・能力などを解説した。とくに教職大学院で要請される「実習」の性格と指導力育成の方法論（臨床経験に係わる体系的な知識の伝達と、臨床経験を振り返る省察的な学習）について、詳細な説明が行われた。

パネルディスカッションでは、本学・山下一夫教授の司会のもと、大学院教育の論点・争点と今後の方策をめぐって、意見が交わされた。

九州大学の八尾坂修教授は、教職大学院が構想された背景と制度設計の骨格を概観するとともに、米国の教員養成制度との対比を交えて、我が国の「教育の専門職」養成の課題を指摘した。上越教育大学の増井三夫教授は、「岐路に立つ新教育大学」という視点から、修了生に対するアンケートの結果を分析し、新教育大学の意義を総括するとともに、三大学のさらなる連携の可能性を提起した。兵庫教育大学の渡邊満教授は、教育実践高度化専攻「心の教育実践コース」におけるFDの成果を紹介し、授業評価の結果と、そこから読みとれる院生の期待する授業像を展望した。

鳴門教育大学の西園芳信教授は、学部から大学院まで6カ年を射程に収めた本学コアカリキュラムの段階性と、既設一教職大学院の相違を整理するとともに、既設大学院の活性化には「教科内容学」の確立が欠かせないことを説いた。

以上四氏の提言をたたき台に、引き続き討論が展開された。フロアからは、「教育委員会」の研修と「教職大学院」の授業の本質的な違いについて、質問が投げかけられた。質疑を通じて、議論は深まりを見せた。

本シンポジウムを通じて、おおよそ以下の3点が確認された。①既設大学院の改革には、教科専門担当者のコアカリキュラム（教育実践フィールド研究）への関わり方が鍵となること。②大学院の教育理念に沿って、教科専門の教育内容を再構成していく視点と方法が問われていること。③鳴門・兵庫・上越の三大学は、これまでの実績にもとづいて①②の論点について積極的に発信していく責任があること。なお、本学の取組に対して、講演者及びシンポジストは、軒並み高い評価を与えていたことを付記しておく。

本シンポジウムを契機にして、「教育の専門職」養成のモデルを確立するとともに、その効果を共同で検証してゆくフォーラムが形成されることを期待したい。

平成19年度
「専門職大学院等教育推進プログラム」シンポジウム報告書

平成20年7月発行

編 集 鳴門教育大学戦略的教育研究開発室（専門職GP）
発 行 国立大学法人鳴門教育大学
〒772-8502
鳴門市鳴門町高島字中島748番地
T E L 088-687-6126
F A X 088-687-6107
印 刷 徳島県教育印刷株式会社



国立大学法人
鳴門教育大学