

武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職 実践力の形成とその質保証システムの再構築 —我が国近年の教師教育改革施策の動向と 課程認定大学の対応課題—

Development of Holistic Teaching Skills and Reconstruction of Their
Quality Assurance Based on the Foundation Spirit of Mukogawa Gakuin :
Trends of Recent Japanese Education Policy and Issues for Teacher Education

前 原 健 三*

MAEHARA, Kenzo

目次

- I. 我が国教師教育改革施策をめぐる最近の改革動向と本稿の目的
 - 1. 我が国近年の教員養成・採用・研修に係る改革施策の動向
 - 2. 本稿の目的
- II. 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の趣旨・概要・課題
- III. 本学における学士課程改革並びに教員養成改善の経緯と課題
 - 1. 学士課程教育改革における3つの方針と学士力構成カテゴリー
 - 2. 本学における「カリキュラム・マップ」の教員養成から見た問題点
- IV. 平成27年度本学教員養成の理念—目標—カリキュラム・ポリシーの策定
 - 1. 本学教員養成の理念—目標—取組
 - 2. 本学教員養成カリキュラム・ポリシーの策定内容
 - 3. 本学教員養成の理念—目標—カリキュラム・ポリシー策定の理由
- V. 武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求と
そのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕
- VI. 非教員養成系大学院修士課程の教師教育機能向上策に係る検討課題〔案〕
 - 1. 大学院を活用した教員養成の基本的方向性
 - 2. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(1)
 - 3. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(2)
 - 4. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(3)

*武庫川女子大学文学部教育学科・教授／教育研究所・運営委員

真の意味における私学の復興は、私学精神の復興でなければならないのである。私学精神は各学校独自の教育精神である。国公立諸学校が、共通化・普遍化の方向に発展し、平均水準の確保に特色を持っているのに対して、私学は各校独自の個性をそなえ、独特の教育精神を堅持するところに積極的な存在の意義がある。ここに武庫川学院は、「立学の精神」を樹立し、学院教育の憲法として、永遠にかけてゆるぎなき教育理念としたのである。さらに、「教育綱領」を掲げて、聡明にして叡智に富み、深い愛情と豊かな情操を湛えた日本女性の育成に努力し、以って、祖国教育の興隆の真義に徹せんとするものである。¹⁾

I. 我が国教師教育改革施策をめぐる最近の改革動向と本稿の目的

1. 我が国近年の教員養成・採用・研修に係る改革施策の動向

今、我が国の教師教育改革施策は、その構造と機能両面において大きな転換期にある。

周知のごとく、平成 27 年 12 月 21 日に、中教審は三つの答申を馳文部科学大臣(当時)に提出した。即ち、①『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』²⁾ ②『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』³⁾ ③『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、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～』⁴⁾ である。さらに、これら三答申を受けて、翌年の平成 28 年 1 月 25 日には、文部科学大臣決定として、『「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～』⁵⁾ が出された。この馳プランの趣旨は、一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため、学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう、平成 27 年 12 月にとりまとめられた中央教育審議会の三つの答申の内容の具体化を強力に推進することにあるとされている⁶⁾。

上記の提言を踏まえ、教員の養成・採用・研修の一体的な制度改革を実行するための改正教特法などの関連法案が平成 28 年秋の臨時国会で提出され、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」⁷⁾ が、平成 28 年 11 月 28 日法律第 87 号をもって公布された。具体的には、教員採用試験の共通化や、教員養成系大学、教育委員会などが構成員となり、教員育成指標などを検討する「教員育成協議会(仮称)」の設置を義務化する。こうした改革を通じて「学び続ける教員像」を具現化していくとされる。

上記答申③では、養成・採用・研修の一体化施策を「教員は学校で育つ」との認識の下で進め、学びを支援していくことを基本方針としている。また「改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる」として、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力の形成が焦点となっている。これらを受けて、改正された関連法⁷⁾では、現在の教員研修センターの名称を「教職員支援機構」と変更し、同機構は研修だけでなく、養成と採用に係る基幹的な部分に関

わる。その一例として、国が教員採用試験共通問題を作成できるようにする。今後は、各都道府県の採用選考の内容を分析するなどの必要な検討を始めていく。政令指定都市と都道府県教委に「教員育成協議会」の設置を義務づける。この協議会で、教員の身に付けるべき能力を示す「教員育成指標」を策定する。このほか、研修や免許更新講習会などの協議を行う機関となる。政令指定都市と都道府県教委のほか、教員養成系大学が構成員となる。

また、研修の在り方についても見直される。これまでの十年経験者研修を廃して、新たな研修制度を設ける。中堅教員の不足が懸念されているなか、経験年数にとらわれず、ミドルリーダーを育成するのがねらいである。初任者研修の在り方も変わる。指導教員(メンター)が学校に常駐する「メンター制度」に加え、経験豊富な教員や再任用のOBが担任する学級に初任者を副担任にする「ジョブシャドウイング」を取り入れる。これにより、複数のメンターと若手教師とが研修チームを組織し、効果的な研修が期待できる。これまでの初任者研修では、拠点校を決め、域内の学校を指導教員が巡回する「拠点校方式」を行っているが、週1程度しか指導に当たれないなど、制度上の不備が指摘されていた。

教員免許法及び同法施行規則についても改正される。まず、大学の判断により教員養成カリキュラムを大幅に変更することを可能とする提言がなされている。これまでの「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」という3区分を廃止し、総単位数以外の事項については全て省令において規定することとした。

特に、「教科に関する科目」と「教科指導法に関する科目」を統合し、「教科及び教科の指導法に関する科目」を新設する。また、現行の「教科又は教職に関する科目」を廃止し、新たに「大学が独自に設定する科目」を置く。これにより、大学独自の科目内容が編成され易くなることが期待される。このほか、子供たちに、知識や技能の修得のみならず、これらを活用して子供たちが課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育む指導力を身に付けることが必要であり、その際、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(アクティブ・ラーニング⁸⁾)の視点に立った指導・学習環境の設計やICTを活用した指導など、様々な学習を展開する上で必要な指導力を身に付けることが必要との提言がなされている。これらのことを受けて、教職課程カリキュラムを構成する「教科及び教科の指導法に関する科目」、「領域及び保育内容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、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導」、「教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れることが明記されている。

また「教育実践に関する科目」に、インターンシップ関連単位を算入することが可能となった。従来の「教育実習」の5単位のうち2単位をインターンシップに充てられる。

インターンシップには、主に授業指導を行う「教育実習」とは異なり、部活動や行事など学校での教育活動を経験する機会が含まれている⁹⁾。このような施行規則上の措置により、大学独自の判断に基づき、「教育実習」本体の内容上の細分化や主題化が可能となるとともに、教育実習前の導入段階及び実習後の発展段階における教職実践力の形成をより一層充実させる可能性が広がったと言える。この可能性をどのように具体化するか、また具体化しないかが教職課程認定の申請を予定している大学による検討課題の一つである。

前述のごとく、上記答申を踏まえた関連法案「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案」として平成 28 年秋の臨時国会で審議・可決され、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が、平成 28 年 11 月 28 日法律第 87 号をもって公布された⁷⁾。本法案の国会における審議・可決・公布と併行して、「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が設置¹⁰⁾され、平成 28 年 8 月 19 日から平成 30 年 3 月 31 日まで検討が重ねられる予定である¹¹⁾。

上記の教員養成・採用・研修の全体を視野に入れた教育公務員法特例法等の一部を改正する法律が効力を有するようになると、それぞれの施行日については若干の時差はあるものの、改正教員免許法とともに、これと深く連動する形で教員免許法施行規則及び教職課程認定に係る基準等の改正内容が、次の関心の的となってくる。

2. 本稿の目的

上述のように、我が国において、今後の教員養成・採用・研修の全体に互る教師の力量形成(教師教育)に係る改革施策の動向が法令上具体的に定まて行くとすれば、課程認定を希望する各大学は、どのような具体的課題に取り組むことになるのであろうか。

平成 29 年 2 月の時点では、課程認定を希望する多くの大学において、平成 31 年度入学生より適用される新しい教職課程のカリキュラムやその運営方法等について、学内での協議・検討が組織的になされているものと推測される。しかし、実務的には、まだ詳細な事項について明らかとなっていないため、具体的な科目名称の変更や部分的な変更点について協議する段階に留まらざるを得ないであろう。新しい教員免許法及び同法施行規則等に基づく教職課程認定申請に係る文部科学省による説明会は、平成 29 年 7～8 月に行われると言われている。そのためには、遅くとも同年 6 月中までに、懸案の教員免許法施行規則が明らかにされる必要がある¹²⁾。

このような状況の中で、平成 31 年以降の我が国における新しい教員養成・教員採用・教員研修の在り方については、上述してきたように現時点では未確定な部分が多いものの、その基本的な方向性は示されており、各大学が教職課程を新たに構築するに際して、その法制的諸前提を理解しておく必要性は極めて高いと判断される。

そこで、まず本稿Ⅱにおいて、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律(通知)^{7) 13)}」に即して、その要点と予想される諸課題につき整理する。

次に本稿Ⅲにおいて、近年我が国における学士課程改革及び教員養成改革の施策動向を踏まえつつ、両改革施策への対応につき、本学の事例に焦点を当てて考察する。ただ、平成 29 年 2 月末日の現時点では、新しい教員免許法を前提とする同法施行規則についての改正事項及び課程認定に係る審査基準等につき、公的に確定した情報は出されていないとは言え、すでに述べたように、教員養成をめぐる今後の状況は急激な変化の最中にあることは事実である。このため、過去の経緯を踏まえた実態と課題につき本学の事例を描写し得たとしても、本学における今後の改革は、予想を遥かに超えた速さと内容で進行することが推測される。しかし、どのような教育改革も、それまでの「経緯」や「諸前提」を無視して超越的に行われた場合、見かけ上の目新しさに目を奪われているうちはよいが、新しい制度やシステムの本質的部分が顕わになると、その改革の実態と意義が改めて問われることとなろう。

そこで本稿Ⅳにおいては、上記のような問題意識のもと、本学近年の教員養成改善事項等について振り返っておきたい。本学では、平成 20 年 12 月 13 日の教職課程認定大学実地視察¹⁴⁾及び平成 22 年度入学生から適用された「教職実践演習」申請¹⁵⁾手続きを経由し、本学における教員養成＝教職課程教育の質保証システムの構築へ向けて、全学的な視点¹⁶⁾から様々な取組を行ってきた。特に、①本学教員養成の全学的理念と②これを具現化するために認定学科＝校種・教科・教員免許種別教育目標を設定した。これらの理念・目標を実現すべく、③教職課程履修モデル(セメスターごとの到達目標を含む)④中高及び栄養教諭教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標⑤教職課程電子履修カルテ⑥教職課程シラバスの統一化、⑦そのための教職課程シラバス作成要領(各年度編)⑧教職課程シラバス点検用チェックリスト等々につき、質保証の観点から策定・実施・改善・修正を行ってきた。このような教員養成改善実施事項の概要を報告し、教員養成における質保証の観点から上記取組の意義について考察する。さらに、上記の取組をどのように今回の教員養成改革施策に連動させて行くかという観点から、私見を論じることとする。

最後に、本稿Ⅴ及びⅥにおいて、このような本学における教員養成改善への取組の経緯と我が国における近年の教員養成＝学校教育改革施策動向とを踏まえて、平成 31 年度以降に予想される新しい教員養成システム＝教職課程運用システムとその具体的な構成要件・課題等々について、素描する。その一助として、「武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求とそのための研修プログラムの協働的開発課題[案]」を提案し、関係諸氏のご指導・ご批判等を仰ぎたい。

なお、我が国における教員養成改革について考察する際に無視できない教員需要の変動については、上述の過程においては何ら言及できていない。少子高齢化という我が国の人

口変動の波は、都市部・地方間の格差はあるものの、当該地域社会における就園児・就学児童・修学生徒学生人口の著しい減少傾向として既に現われている。この現象は、当然のことながら、学校園での教職員の年齢構成及び人的需要に様々な影響を及ぼすとともに、学校教育実践の態様にも大きなインパクトを与えざるを得ないことが予想される。広島大学大学院の山崎博敏教授によれば、教員需要の今後の見込みとして、「小学校のピークは2018(平成30)年春ころ(約1万6千人)で、2021(平成33)年頃から急減する。ただし、東北(北部)・九州(南部と沖縄)では2020(平成32)年以後も増加する県や地域がある。中学校は2020年春ころ(約9千人)にピークを迎え、大都市部で減少に転じる。」¹⁷⁾と推計されている。

山崎教授がデータに基づき提示された上記の2018(平成30)年～2021(平成33)年という期間は、本稿が主題としている、新しい教員免許法に基づく新しい教員養成システムについて、各大学が熟慮を重ねた上(申請の学内準備・事前相談)、それを課程認定申請書にまとめ(申請書類の提出)、入試広報資料及び教職課程履修指導用資料等を作成し提示する期間と見事に重なっている。教職課程新カリキュラムが適用される最初の学年は、平成31年度入学生であり、大学の場合、当該学生の卒業学年度、即ち平成34年度には、教員需要は全国的に減少することが推定される。このような状況下において、新たに教員養成課程を置く大学間の競争は、質量両面に互って益々激化することが予想される¹⁸⁾。

従って、このように教員需要の減少傾向を予測するとき、このたびの改正教員免許法等に基づく教職課程の再課程認定申請に際しては、申請学部・学科等において十分に工夫が練られ効果的な手だてが講じられるとともに、これを全学的な視点から支援し統括することが必要となるものと推察される¹⁹⁾。かかる状況を考慮しつつ、以下の考察を進める。

Ⅱ. 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の趣旨・概要・課題

前章において報告したように、平成28年11月28日付で、28文科初第1158号として、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について(通知)^{7) 13)}」が、文部科学省初等中等教育局長より発出されている。

なお、本通知の発出先は以下の通りであり、教員養成・採用・研修の全過程に係る組織的主体の責任者が確認できる。即ち、各都道府県教育委員会教育長・各指定都市教育委員会教育長・各都道府県知事・各指定都市市長・各構造改革特別区域法第19条第1項の認定を受けた市区町村の教育委員会教育長・各国公私立大学長・放送大学学園理事長・各指定教員養成機関の長・独立行政法人教員研修センター理事長である。当然のことながら、一私学である本学の学長へも発出されている。

同改正法の趣旨については、学校教育関係職員の資質の向上を図るため、主に以下の3

項目等の措置を講じるものとされている。即ち、(a)公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に校長及び教員としての資質の向上に関する指標及びそれを踏まえた教員研修計画の策定を義務付けること、(b)10年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修を創設すること、(c)学校教育関係職員としての職務を行うに当たり、必要な資質に関する調査研究等の業務を独立行政法人教員研修センターの業務に追加し、その名称を独立行政法人教職員支援機構に改める等の措置である。

以下、本通知の概要を紹介しつつ、どのような課題が予想されるか、本通知の各項目(1)～(4)に即しつつ、それぞれ解釈を試みる形で考察を進めることとする。

(1) 教育公務員特例法の一部改正

1 校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針

文部科学大臣は、公立の小学校等の校長及び教員の計画的かつ効果的な資質の向上を図るため、2の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（以下「指針」という。）を定めるものとする。（第22条の2関係）

本改正点は、このたびの法改正において、最も注目されるべき点と言える。つまり、文部科学大臣が、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』を定めることを法的に明記している点である。「教員に求められる資質・能力」という概念については、近いところでは、以下の中教審答申提言²⁰⁾でも使用されてきた。①「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年7月11日)②「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(平成24年8月28日)③「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」(平成27年12月21日)等である。

また、教育再生実行会議提言においても、例えば④教育再生実行会議第五次提言「今後の学制等の在り方について」(平成26年7月3日)⑤同会議第七次提言「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」(平成27年5月14日)等で使用されている。

「校長及び教員の資質」という概念については、特に上記②の中教審答申において提言され、平成22年度より実施された「教職実践演習」の新設に際して、あるいはそれ以前の教育学や教員養成論においても、一般的に議論され多様に使用されてはきたものの、その向上に関する「指針」及びこれに基づく「指標」を具体的に策定するところまで踏み込んだ条文を定めたことは、特筆すべき事項と言えよう。「教職実践演習」の新設に際して提示されたのは、あくまで「大学における」教職課程全体での学びを通して修得されるべき、教員に求められる最小限の資質・能力」についての「指標」論であった²¹⁾。つまり、大学が修得させるべき教員の資質・能力に係る「指標」論であったと言える。

これに対して、このたびの『校長及び教員としての資質の向上に関する「指標」策定に関する「指針」²²⁾』は校長・教員の職能成長過程の全体を視野に入れており、これまでの大学による教員養成における教員資質・能力論との内容的機能的な関連性・接続性・発展性を問われることが予想される。さらにこの予想は、(a)個々の大学に開設されている教職課程での学びを通して、従来から修得すべきとされてきた資質・能力論＝教職課程カリキュラム論の延長線上に、『校長及び教員としての資質の向上に関する「指針(国レベル)」及び「指標(各自治体レベル)」の策定』に関する議論が位置づくのか、逆に、(b)後者が前者を改めて規定することになって行くのか、あるいはまた、(c)前者と後者が新たな校長を含む教員の資質・能力論を生涯学習論的視点から協同的に再構築するのかという極めて重層的で難解な複数の課題を誘発することとなろう²³⁾。このような予想される複雑な問題状況を視野に入れつつ、以下の改正事項について、分析と考察を進めよう。

2 校長及び教員としての資質の向上に関する指標

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標(以下「指標」という。)を定めるものとするとともに、指標を定め、又はこれを変更しようとするときは、あらかじめ4の協議会において協議するものとする。(第22条の3関係)

ここでは、『校長及び教員としての資質の向上に関する「指標」²⁴⁾』を定める責任主体について、明記されている。その責任主体とは、「公立の小学校等の校長及び教員の任命権者」とされている。教育公務員特例法「第二節 大学以外の公立学校の校長及び教員(採用及び昇任の方法)」の第十一条によれば、「公立学校の校長の採用(省略)並びに教員の採用(省略)及び昇任(省略)は選考によるものとし、その選考は、大学附置の学校以外の公立学校(幼保連携型認定こども園を除く)にあってはその校長及び教員の任命権者である教育委員会の教育長が、大学附置の学校以外の公立学校(幼保連携型認定こども園に限る)にあってはその校長及び教員の任命権者である地方公共団体の長が行う。²⁵⁾」と規定されている。従って、本「指標」を定める責任者とは、当該の地方自治体における「校長及び教員の任命権者である教育委員会の教育長」ということとなる。即ち、都道府県教育委員会の教育長又は政令指定都市教育委員会の教育長、あるいは市町村教育委員会の教育長が、「指標」策定責任主体と考えられる。

次に、上記の「指標」策定責任主体は、「(文部科学大臣が定める)指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標(省略)を定めるものとする」とされている。ここで

は、向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する「指標」策定に際しての「留意事項」が示され、地方自治体教育委員会による、トップダウン的な「指標」の提示の仕方ではなく、「指針」を参酌し、各地域の実情並びに当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じることの重要性が明記されている²⁶⁾。

最後に、本「指標」を定め、又はこれを変更しようとするときは、「あらかじめ4の協議会において協議するもの」とされており、「指標」策定責任主体が独断で、一方的に策定・変更することがないよう組織的な歯止めがかけられているものと読み取ることができる。

3 教員研修計画

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を踏まえ、当該校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画を定めるものとする。(第22条の4関係)

ここでは、「指標」策定責任主体が定めた「指標」と、校長及び教員の「研修内容」との関連性につき、言及されている。「研修」が、体系的かつ効果的に実施されることを企図して、「指標」に基づく研修プログラム及びその実施計画が、毎年度策定されることを規定している。

この「指標」の運用については、次項で説明される「協議会」において一定の実施有効期間が設定されるものと推察される。昨今の学校教育をめぐる環境の変動に鑑みるに、研修内容は、日々刻々と変化し続ける特性を有している。従って、特に地域社会に生活する幼児・児童・生徒・保護者・住民や学校現場の実情及び校長・教員の状況の変化等々に即応する形で、適宜、修正・加筆・修正が求められるべきものと推察される。

このように考えて来ると、当該校長及び教員の研修計画を「指標」を踏まえ、毎年度、体系的かつ効果的に作成し実施することは原則的に重要な留意事項ではあるが、日々刻々と変化し続ける学校と地域社会の現状に鑑みれば、(a)具体的普遍的な実践的課題と(b)これを遂行する校長及び教員の資質・能力の指標と、更には(c)大学における教員養成プログラムとを、どのように関連付けて行くかが、本制度施行後の、あるいは準備段階での大きな課題となるであろう。養成大学の立場から言えば、「指標」策定過程にどこまで主体的に関わることができるか、あるいは一定の距離を置くか、対応姿勢を厳しく問われる局面に立たされている。この局面は、次項の「協議会」への関わり方で顕在化することとなる。

4 協議会

公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標の策定に関する協議並びに当該指標に基

づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会（以下「協議会」という。）を組織するものとするとともに、協議会は、指標を策定する任命権者及び公立の小学校等の校長及び教員の研修に協力する大学等をもって構成するものとし、協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならないものとする。（第 22 条の 5 関係）

ここでは、「指標の策定に関する協議」を行い、また「当該指標に基づく当該校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議」する際に、一定の組織を置くことが明記されている。この組織の構成員は、「指標を策定する任命権者」及び「公立の小学校等の校長及び教員の研修に協力する大学等」とされている。更には、上記「協議会」において協議が調った事項については、「協議会」の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならないものとすることが明記されている²⁷⁾。

また「その協議の結果を尊重しなければならない」とは、実際にはどのようなことを意味するかは定かではないが、従来、当該大学においてある程度自由に設計されていた「教職課程のプログラム」及び「教員採用試験問題で測定される知識及び専門的技能の内容（出題傾向等）、更には「現職校長及び教員を対象とする研修プログラム」が、自治体ごとに策定された指標内容に、かなり影響される状況が予想される。

逆に言えば、従来、大学において「学問の自由」及び「大学の自律性」の原則に基づきその教育活動の一環として営まれてきた教員養成プログラム＝教職課程の教育内容・方法上の独自性・固有性が、国家基準及び地方自治体基準として策定される『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』とその運用方法によっては、「侵食される」危険性を有しているということでもある。

それほどまでに論争的に構えないとしても、教員養成を担う主体としての大学が、自己の教育理念・カリキュラムとの関連性において、これからさらに急激に進行することが予想される国家及び地方自治体レベル教員養成改革（＝教員養成における教育内容の国家基準化及び自治体基準化）とどのように内実を「協働（同）的に」、あるいは「競合的に」創造して行くのか、各大学の対応姿勢が問われているように思われる。さらには、当該の大学において教職課程を履修する学生の出身地が、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』の策定主体である地方自治体教育委員会等が単一地域、例えば兵庫県及び神戸市に留まらず、隣接する他の自治体、例えば大阪府及び大阪市・堺市等の政令指定都市などを含むというように広範囲に及ぶような場合、「指標」の普遍性・広域性・互換性と自治体の固有性とは、どのように関連づけられ、どのように配慮されるのであろうか²⁸⁾。

学院創立 80 周年に向けての 5 つの戦略的テーマの第 4 項目に、「地域に根ざし、社会に貢献できる大学として、そのアイデンティティを確立する」とある。本稿で言及中の教

員養成問題との関連性で言えば、本学の教員養成のアイデンティティの内実、どこにあるのかという問いかけとして受け止めることができよう。

5 中堅教諭等資質向上研修

10 年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修として、公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、個々の能力、適性等に応じて、公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を実施しなければならないものとする。 (第 24 条関係)

ここでは、項目見出しが示す通り、「中堅教諭等資質向上研修」について言及されている。従来の 10 年経験者研修を改めて、「中堅教諭等資質向上研修」の在り方について規定している。留意すべき点は、当該教諭等が、個々の能力、適性等に応じて、公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を実施しなければならないとされている点である。

少子化に伴う学校教員数の減少と教員年齢構成の変化(ワイングラス型→ピラミッド型)することが予想される中で、これからの学校教育を支える中堅教諭等の資質・能力の向上は、チームとしての学校経営を運営する上でもその中核的役割を担うこととなるので、極めて重要な課題となることが予想される。年齢的には、30 代から 40 代の年齢層教員が該当し、教員としても比較的に職能成長を期待できる年代でもある。そのような意味において、中堅教諭等を対象とする資質向上研修プログラムの開発とその効果的な実施・運営システムの構築が求められよう²⁹⁾。加えて女子大学の視点から見れば、女性教員の場合、上記年代層が結婚・出産・育児の時期に遭遇することを配慮し、個々のキャリアステージ並びに生活状況に応じた具体的な支援策を準備しておく必要性も看取される。

(2) 教育職員免許法の一部改正関係

1 外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設

小学校教諭の特別免許状の教科として外国語を追加するものとする。

(第 4 条第 6 項関係)

ここでいう「特別免許状」とは、教員免許状を持っていないが優れた知識経験等を有す

る社会人等を教員として迎え入れることにより、学校教育の多様化への対応や、その活性化を図るため、授与権者(＝都道府県教育委員会)の行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与する「教諭」の免許状(昭和 63 年に創設)を意味している³⁰⁾。本改正は、このたびの小学校における外国語の教科化に際して、外国語に係る小学校教諭の特別免許状を創設するものである。「特別免許状」は、教員免許状の授与権者である都道府県教育委員会が行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与するとされるので、そのための具体的な対応が、都道府県教育委員会に求められることとなる。同時に、小学校又は中高英語の教職課程を置く各大学・学科等の対応課題とも言えよう³¹⁾。

この課題は、小学校における教科としての外国語が、実際にどのような運営方法をとるのかにもよるが、想定されるのは、外国語(英語等)を得意とはしているものの、教員免許状を取得しておらず、この状態では小学校外国語を担当できないので、外国語に係る小学校教諭の特別免許状を取得する場合である。

今後、少子化が進行し、小学校・中学校・義務教育学校での義務教育を支える教員の採用市場が全国的に縮小傾向にあることに鑑みるに、小中併有の教員免許状取得者の需要あるいは優先性は高まることが予想される。このような状況の下では、大学在学中に、所属学科にて取得可能な教員免許状取得に係る教職課程の履修に留まらず、隣接他校種の教員免許状取得を可能とする教職課程の運営方法が模索されている。このたびの教育職員免許法及び同法施行規則等々の改正についての議論に際しても、上記のことが取り上げられ、一定の規制緩和策が講じられている。

2 独立行政法人教職員支援機構への事務の移管

文部科学大臣が行う免許状更新講習の認定、教員資格認定試験の実施及び文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務(以下「認定等事務」という。)を、独立行政法人教員研修センターが改組され、新たに機能強化が図られることとなる独立行政法人教職員支援機構に行わせるものとする。(第 9 条の 3、第 16 条の 2 及び別表第 3 備考関係)

ここでの主題は、「独立行政法人教職員支援機構」への改組である。従来の「独立行政法人教員研修センター」が名称変更とともに、機能上の変更が加えられることとなった。つまり、当機構は、従来、文部科学大臣所管事務であった、①免許状更新講習の認定、②教員資格認定試験の実施、③文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務を担うこととなる。

3 中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正

中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、当分の間、それぞれ中等教育学校の前期

課程又は後期課程の主幹教諭、指導教諭、教諭又は講師となることができることとすること。
(新法附則第 16 項関係)

本改正は、中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置である。中等教育学校とは、周知のごとく、中学校と高等学校とを一体的教育組織として捉える学校種の呼称である。ところが、固有の中等教育学校教員免許状は、現時点では制度化されてはいない。中学校と高等学校とを一体的教育組織として捉える学校種とは言うものの、当該校種に係る教員免許状については現制度では、中学校又は高等学校の教員免許状を、中等教育学校の前期課程又は後期課程の教育を司る際に必要とされる教員免許状にそれぞれ対応させて運用している。中等教育学校の趣旨から見れば、中等教育学校教員免許状なる免許状が制度化されてしかるべきではあるが、そのような免許状は存在しない。

そこで、本改正は上記の運用を「当分の間」継続し、中学校又は高等学校の教諭免許状取得を、それぞれ中等教育学校の前期課程又は後期課程の主幹教諭、指導教諭、教諭又は講師とする際の基礎的資格とすることを明記するものである。

4 免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合

普通免許状の授与を受けるために大学において修得することを必要とする最低単位数に係る科目の区分を統合するものとする。 (別表第 1、別表第 2、別表第 2 の 2 及び別表第 4 関係)

本改正事項はこのたびの教員免許法改正に際して、大きな変更点と目される事項の一つである。周知のごとく、旧来の教育職員免許法及び同法施行規則においては、教職課程全体のカリキュラム構造を、A「教科に関する科目」・B「教職に関する科目」・C「教科又は教職に関する科目」と三層の科目群から構成するよう規定してきた。Cについては、A及びBの科目群とは内容上、それぞれの基礎・発展・応用などといった関連性にある科目群の総称であり、単位上では選択必修の科目で構成されていたので、実質的には、教職課程カリキュラム全体では、A + B で構成されていると考えられる。

ところが、旧来の教職課程カリキュラム = A + B + C という構成原理では、教職実践力の全体的修得という要請に対して、あまり効果が期待できないという課題が指摘されるようになってきた。この指摘は特に、中高「教科に関する科目」と中高「教科指導法」との関連性の乖離あるいは齟齬の問題として浮上してきた。この背景には、例えば、中学校あるいは高等学校で実施される教育実習において、当該教科の授業に際して、教育実習生の当該教科(中高教科) = 専門教育科目(大学専門教育科目)についての専門的学力が不十分であったり、専門教科の専門的知識・知見等を中高生に教授するに足る授業力・指導力が

不十分であったりする傾向が、問題視されるようになってきたことがある。

そこで、平成 22 年度より適用されてきた教職課程においては、「教職実践演習」の導入とともに、教職課程全体の目的志向性とこれを担保する質保証システムの構築が求められ、特に「教科に関する科目」と「教科指導法」との“架橋”とか“融合”への要請が高まったという経緯がある。同時に、教員養成における“理論”と“実践”の“架橋”とか“融合”の推奨が強化された。本改正事項は、かかる経緯の中で議論され、課題視されてきたことを受けて、上記の要請を法制上可能とする措置を講じるものである。

ただ、ここで注意すべき点は、「普通免許状の授与を受けるために大学において修得することを必要とする最低単位数に係る科目の区分を統合する」というとき、従来のように、A「教科に関する科目」・B「教職に関する科目」・C「教科又は教職に関する科目」（この科目区分名称は廃止され、「大学が独自に設定する科目」という名称が使用されることとなった）を採用することも可能とし、大学の判断により、A と B を一括りとする「教科及び教職に関する科目」（「科目区分の統合」）ことも可能とされたという点である。

このような「科目区分の統合」の提示の仕方は、上述の経緯を踏まえると、一見、「優柔不断」にも見えるが、逆に視点を換えれば、教職課程を改めて申請しようとする各大学の教員養成に対する主体的な姿勢を問いかけることとなっている。

この問題を一般化して論じれば、以下のような課題が浮上してくる。例えば、X という大学において、Y という文学系の学科等に中高国語の教職課程を開設するような場合、従来のように、中高国語「教科に関する科目(A)」と中高「国語科指導法(Bの一部)」とを分けて開設する方法が、考えられる。この方法の利点は、中高国語教科の学問的専門性を専門教育＝学士課程教育の充実という形で保証できる点にある。逆に言えば、「中高国語科指導法」については、8 単位の開設要件が示されているものの、学生の実質的な履修状況から見れば、指導案の書き方であるとか、発問の仕方・板書の仕方などの技法に係る学修に留まり、教材についての学問的研究を踏まえた中高国語科の授業構成・方法・評価等々までを視野に入れた教科指導法の授業の開設及びその履修環境を保証することが弱くなるという不利が予想される。

これに対して、Z という教育学部等で一般的に見られるように、中高国語科の内容構成論と授業実践論とを統合した授業科目の開設は、その履修者に対して、文学系の Y という学科の場合とは異なり、中高国語科の授業実践力を高める点で、利点が予想される。逆に言えば、中高国語の学問的教科専門性に関する能力の保証には弱いという不利が予想される。

改正教育職員免許法及び同法施行規則にて規定されることが予想される「科目区分の統合」という措置は、上述の問題状況に対する、養成大学の基本的姿勢を問いかけることになる。つまり、例えば中高国語という同種の教員免許状の授与要件を与える、文学(部)系

と教育学(部)系という二つの教育組織責任者及びその構成員が、組織としてどのような資質・能力を有する教員を養成しようと熟慮しているか、問いかけているのである。ある意味、当該大学・学部・学科等による特色ある教員養成カリキュラムを再構築する絶好の機会とも言える。平成30年度に新たに課程認定を受けようとする大学・学部・学科・専攻等の決断次第である。この決断へ向けての準備作業は、すでに始まっている³²⁾。

(3) 独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正関係

独立行政法人教員研修センターの名称を独立行政法人教職員支援機構に改めるとともに、新たな業務として、指標の策定に関する専門的な助言、学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究及びその成果の普及並びに(2)の2の認定等事務を追加すること。(第2条、第3条及び第10条関係)

本改正は、上記(2)の2と連動する改正である。名称変更された「独立行政法人教職員支援機構」の新たな業務が追加されている。その新たな業務とは、第一に、本通知の(1)の1・2・3に示された「指標」の策定に関して、「専門的な助言」を行うことであるとされる。第二に、学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究を行い、その成果を普及させることとされる。第三に、本通知の(2)の2でも通知されている「文部科学大臣が行う免許状更新講習の認定、教員資格認定試験の実施及び文部科学大臣の認定する講習等の認定に関する事務」である。

本改正により、従来、文部科学大臣が有してきた①免許状更新講習の認定、②教員資格認定試験の実施及び③認定講習等の認定事務を、「独立行政法人教職員支援機構」が統括し、同時に、現職教員の職能成長を支える研修プログラム設計の基準となるであろう『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』を、それらの任命権者でもある地方自治体教育委員会が策定する際に、「助言する」権能を付与されたこととなる。

(4) 施行期日等

- 1 この法律は、平成29年4月1日から施行するものとする。ただし、外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設及び中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正に係る改正規定については公布日から、独立行政法人教職員支援機構への事務の移管に係る改正規定については平成30年4月1日から、免許状の取得に必要な最低単位数に係る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日から施行するものとする。(改正法附則第1条)

ここでは、「通知」に示された改正事項につき、その施行期日が規定されている。「この

法律」とは、言うまでもなく「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」を意味するが、本法律の施行期日は「平成 29 年 4 月 1 日から」とされている。つまり、今年の 4 月 1 日より効力を有するということである。

ただし、施行期日が一律ではないことが、明記されているので、注意を要する。

- ①「外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設」及び「中等教育学校の教員の免許状に関する経過措置の改正に係る改正規定」については、「公布日から」とされている。公布日は、平成 28 年 11 月 28 日である。
- ②「独立行政法人教職員支援機構への事務の移管に係る改正規定」については、「平成 30 年 4 月 1 日から」とされている。
- ③「免許状の取得に必要な最低単位数に係る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」とされている。

現在、各大学が準備中の課程認定申請作業については、新しい教員免許法及び同法施行規則等に基づく審査基準に依拠することとなる。これらの新ルールの重要なポイントの一つと目される上記③の「免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合に係る改正規定」の施行期日が、「平成 31 年 4 月 1 日から」とされていることには、注意すべき点である。それは、「平成 31 年 4 月 1 日から」という施行期日は、新しい教員免許法に基づく新しい教職課程が新しくスタートする期日を意味しており、そのためには、逆算すると平成 30 年度中に課程認定されておく必要があり、さらにそのためには、平成 29 年度中に文部科学省の事前相談を受けておく必要があることを意味している。平成 29 年度中(10 月下旬～2 月)に文部科学省の事前相談を受けておくためには、平成 29 年度の 7～8 月と予想されている文部科学省による新課程認定説明会までには、大学としての構想案をまとめておく必要があるものと推察される³³⁾。

- 2 文部科学大臣は、この法律の施行の日前においても、指針を定めることができるものとする
こと。(改正法附則第 2 条)

改正法附則第 2 条では、「教育公務員特例法の一部改正に伴う準備行為」について以下のように規定されている。

第二条 文部科学大臣は、この法律の施行の日（以下「施行日」という。）前においても、第一条の規定による改正後の教育公務員特例法(第三項において「新教特法」という。)第二十二條の二第一項及び第二項の規定の例により、同条第一項に規定する指針(以下この条において「指針」という。)を定めることができる。

上記の条文において、「同条第一項に規定する指針」とは、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』のことであり、施行日は平成 29 年 4 月 1 日とされているものの、「指標」策定のための準備行為として「指針」を、この施行期日以前に定めることができるとしている。

平成 29 年 1 月 17 日に行われた教員養成部会(第 95 回)配付資料³⁴⁾によれば、その「資料 3 - 3」に、下記の自治体による「教員育成指標の例」が紹介されている。宮城県・栃木県・大阪府・島根県・熊本県・仙台市・横浜市の事例である。ここには挙げられてはいないが、東京都の事例³⁵⁾は、よく知られている事例のひとつである。このような地方自治体教育委員会においては、すでに『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』に相当する「指標」が策定されていることを確認することができる。

上記第二条の第 2 項においては、「2 文部科学大臣は、前項の規定により指針を定めたときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。」とされ、第 3 項では、「3 第一項の規定により定められた指針は、施行日において新教特法第二十二条の二第一項及び第二項の規定により定められた指針とみなす。」と規定されている。

『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』の策定について、これまで先進的な取り組みを推進してきた、教員任命権者である都道府県及び政令指定都市の教育委員会及び教育長並びに当該自治体内等で教員養成を行っている各大学との連携・協力関係が十分に整っている場合、この改正附則第 2 条は積極的な意義を有するものと推察される。

3 この法律の施行に関し必要な経過措置等を定めること。(改正法附則第 3 条から第 12 条まで及び改正法附則第 16 条関係)

改正法附則第 3 条から第 12 条とは、以下の事項に係る内容である。

- ①第 3 条・第 4 条は、教育職員免許法の一部改正に伴う準備行為に関する経過措置である。
- ②第 5 条・第 6 条は、教育職員免許法の一部改正に伴う経過措置である。
- ③第 7 条・第 8 条・第 9 条・第 10 条・第 11 条は、独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に伴う経過措置である。
- ④第 12 条は、罰則に関する経過措置である。
- ⑤第 16 条は、政令への委任に関する経過措置である。

上記①～⑤から窺えるように、経過措置をとる関連法の内容と期間等につき、注意を怠らないようにすることが、今後必要となることが看取される。

4 その他関係法律について所要の改正等を行うこと。(改正法附則第 13 条から第 15 条まで関係)

改正法附則第 13 条から第 15 条とは、以下の事項に係る内容である。

①第 13 条は、船員保険法及び国家公務員共済組合法の一部改正に関する内容である。

②第 14 条は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部改正に関する内容である。

③第 15 条は、教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部改正に関する内容である。

続いて、下記(1)(2)(3)の留意事項が記されている。

(1) 教育公務員特例法の一部改正

- 1 教育公務員特例法の一部改正に係る留意事項については、今後、教育公務員特例法関係政省令の整備等を行う際、その内容等と併せて別途通知する予定であること。

教育公務員特例法についての改正は、平成 29 年 4 月 1 日から施行するとされているものの、詳細を規定する留意事項については、今後、教育公務員特例法関係政省令の整備等を行う際に、その内容等と併せて別途通知する予定であることが、示されている。

- 2 校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針については、教育委員会等、学校教育関係者の意見も踏まえつつ、今年度中に指針を策定する予定であること。

改正法附則第 2 条「教育公務員特例法の一部改正に伴う準備行為」のところで紹介したように、いくつかの地方自治体教育委員会では、『校長及び教員としての資質の向上に関する指標』に近いと推察される、“教員育成指標”例がすでに策定されている。ところが、その前提となるはずの「指針」については、平成 29 年 2 月現在未だ確定されていない状況にある。そこで、この「指針」については、教育委員会等、学校教育関係者の意見も踏まえつつ、「今年度中に指針を策定する予定である」ことが、記されている。「今年度中に」とは、平成 28 年度中ということと推察される。

(2) 教育職員免許法の一部改正関係

- 1 教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については、今後、教育職員免許法関係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する予定であること。

上記(1)と同様の主旨である。教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については、同法施行規則(省令)の改正を俟って初めて、実務上の対応が可能となる。そこで、同規則の内容と併せて、別途通知する旨、規定されている。同法施行規則が提示される期日について

ては明記されていないが、平成 29 年 7～8 月に課程認定説明会が文部科学省からなされ、平成 30 年度中に課程認定を行うというスケジュールから逆算すれば、平成 29 年 6～7 月までには確定されるものと推察される。

2 外国語に係る小学校教諭の特別免許状の創設

小学校における外国語の特別免許状の授与に当たっては、外国語の能力のみに偏重することのないよう、教育職員検定において、教員としての熱意や教科専門性を十分に問うものとする。

各都道府県においては、「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」（平成 26 年 6 月 19 日付け 26 初教職第 6 号教職員課長通知）を踏まえ、域内の市町村教育委員会及び学校等と十分に連携し、特別免許状の授与を行うよう努めること。

(3) 独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正関係

独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に係る留意事項については、今後、独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法関係政省令の整備等を行う際、その内容等と併せて別途通知する予定であること。

この附則は、上記(1)の 1 及び(2)の 1 と同様の主旨である。独立行政法人教員研修センター法及び独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に係る留意事項については、同法関連省令の整備の際に、その内容等と併せて別途通知する予定であることが示されている。同法の一部については、平成 30 年 4 月 1 日又は平成 31 年 4 月 1 日とされている。

新しい教職課程については、平成 31 年度 4 月入学生より適用される。このため新課程の申請は平成 30 年度中とされる。このプロセスを逆算すると、平成 29 年の 6 月までに施行規則の改正が示され、同改正規則を反映した課程認定審査基準が 7～8 月にかけて提示される見込みとなる。併せて同年 6 月頃までに、「教職に関する科目のコアカリキュラム」が確定され、7 月～8 月にかけて文部科学省による説明会が地域ブロックごとに実施されるものと予想される。

この時点で、課程認定上の実務的な対応課題が明らかとなる。平成 29 年 10 月下旬から翌年 2 月にかけて事前相談期間が見込まれる。上記のようなプロセスを想定すると、今春より、各大学での学内協議が一層活発化することが予想される。申請様式については、大幅に変更される可能性が高いことが予想されるものの、個別具体的で詳細な申請事項については、平成 29 年 2 月の時点では確認し難い状況にある。

Ⅲ. 本学における学士課程改革並びに教員養成改善の経緯と課題

1. 学士課程教育改革における 3 つの方針と学士力構成カテゴリー

ここで、我が国近年の高等教育をめぐる近年の改革施策に、目を転じてみよう。

戦後、我が国の教員養成は、周知のごとく「大学における」「開放制」による養成という二つの原則の下で行われてきた。従って、今日でも、教員養成改革は常に高等教育改革の動きを無視できない関係にある。その上、両者間には複雑な関連性がある。このため、本節では、学士課程改革と教員養成(教職課程)改善との関連性について論じる。

まず、我が国における高等教育改革の近年の動きを観ることから始めよう。中央教育審議会では、平成 20 年 12 月 24 日の第 67 回総会において、『学士課程教育の構築に向けて』(答申)が取りまとめられ、その概要では、以下の 3 項目が示された³⁶⁾。

- グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成は重要な課題である。
- 他方、目先の学生確保が優先される傾向がある中、大学や学位の水準が曖昧になったり、学位の国際的通用性が失われたりしてはならない。
- 各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における 3 つの方針の明確化等を進める必要がある。

本答申では、題目に示されているように、「学士課程教育」という概念がキーワードとなっている。具体的な【改善方策の例】としては、大学は、卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化し積極的に公開すること、国は学士力に関し、参考指針を提示することが示された。学士力に関する主な内容としては、下記の 4 項目が例示された。

ここで、「学士力」という概念が登場し、その構成要素として 4 項目が例示されている。つまり、大学・学部・学科が学生に修得させる資質・能力の総合概念として「学士力」があり、これを下記 4 つのカテゴリーで構成するという理解の仕方が示された。

1. 知識・理解(文化、社会、自然等)
2. 汎用的技能(コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等)
3. 態度・志向性(自己管理力、チームワーク、倫理観、社会的責任等)
4. 総合的な学習経験と創造的思考力

上記答申では、改革の実行に当たり、もっとも重要なのは、各大学が、教学経営において、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、そして「入学者受入れの方針」の

三つの方針を明確にして示すことであるとされた。これらは、将来像答申³⁷⁾で言及した「ディプロマ・ポリシー」、「カリキュラム・ポリシー」、「アドミッション・ポリシー」にそれぞれ対応する。大学の個性・特色が、そうした方針において具体的に反映される必要があることが指摘された。

さらに、その4年後の平成24年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて³⁸⁾』においては、我が国の学士課程教育をめぐる問題の背景・原因として考えられる第一の点は、上記学士課程答申が期待した「学位を与える課程(プログラム)」としての「学士課程教育」という概念が未定着であることを指摘した上で、以下のような提言が改めてなされた。

成熟社会において学生に求められる能力をどのようなプログラムで育成するか(学位授与の方針)を明示し、その方針に従ったプログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的に教育を展開すること、その成果をプログラム共通の考え方や尺度(「アセスメント・ポリシー」)に則って評価し、その結果をプログラムの改善・進化につなげるという改革サイクルが回る構造を定着させることが必要である。

上記答申にて提言された「学士課程教育における3つの方針」については、その後も議論が重ねられ、最終的には、平成28年3月31日中央教育審議会大学分科会大学教育部会にて策定された『「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」の策定及び運用に関するガイドライン³⁹⁾』に、より具体的な解説を見出すことができる。大学においてこのような＜改革サイクル＞を回す基点となるのが、「学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)」「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)」「入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)」の3つのポリシーであり、各ポリシーを策定することについての基本的な考え方とその意義が、以下のよう

・大学が、自らの定める目標に照らし、自大学における諸活動について点検・評価を行い、その結果に基づいて改革・改善を行い、その質を自ら保証する営み(内部質保証)を教育活動において確立するための指針となる。・体系的で組織的な大学教育の実現に向け、これに関わる全ての教職員が、どのような教育を行い、どのような人材を輩出するのかを共通理解し、連携して取り組むことを可能とする。・大学の持つ資源の戦略的・重点的な配分の企画立案、実施に効果的に活用できる(以下省略)。(上記『ガイドラン』p.3より、抜粋引用。傍点は筆者による。)

三つのポリシーそれぞれについての基本的な考え方

(表 1)

ディプロマ・ポリシー	各大学がその教育理念を踏まえ、どのような力を身に付ければ学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学が、当該大学・学部等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、入学者を受け入れるための基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果(学力の3要素※)を示すもの。 ※(1)知識・技能、(2)思考力・判断力、表現力等の能力、(3)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

『卒業認定・学位授与の方針』、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」の策定及び運用に関するガイドライン』(平成 28 年 3 月 31 日中央教育審議会大学分科会大学教育部会) p.3 より

2. 本学における「カリキュラム・マップ」の教員養成から見た問題点

本学では、上記のような我が国高等教育をめぐる改革推進状況に鑑みて、平成 26 年 7 月 9 日付けの学長の指示により、「カリキュラム・マップ」作成を全学的に作成することとなった⁴⁰⁾。「カリキュラム・マップ」作成に際して、その作成主体は、博士課程・修士課程又は学士課程プログラムを開設している各大学院研究科各専攻、学部・学科とされた。「カリキュラム・マップ」という概念自体が、高等教育における正規教育課程[学士課程]の質保証を示す概念であるため、当該の組織的作成主体が、これらの学士諸課程を開設する学科等の教育組織に存することは、当然のことであった⁴¹⁾。

ところが、上記の作業と連動する「本学教員養成の理念・目標、カリキュラム・ポリシー、カリキュラム・マップ」の作成の必要性については明確な指示は出されず、担当部署に伺いを立てると、「どちらでもよい」という回答であった⁴²⁾。

一方、我が国の教員養成施策に目を転じると、平成 26 年 7 月 30 日に開催された教員養成部会で教育職員免許法施行規則の改正案が提案され(第 22 条の 6 の新設)、その施行日は平成 27 年 4 月 1 日とされた。新設予定の第 22 条の 6 とは、以下の内容であった。

認定課程を有する大学は、次に掲げる教員の養成の状況についての情報を公表するものとする。

- 一 教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関すること
- 二 教員の養成に係る組織及び教員の数、各教員が有する学位及び業績並びに各教員が担当する授業科目に関すること
- 三 教員の養成に係る授業科目、授業科目ごとの授業の方法及び内容並びに年間の授業計画に関すること
- 四 卒業者の教員免許状の取得の状況に関すること
- 五 卒業者の教員への就職の状況に関すること
- 六 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組に関すること

- 2 前項の規定による情報の公表は、適切な体制を整えた上で、刊行物への掲載、インターネットの利用その他広く周知を図ることができる方法によって行うものとする。

つまり、上記省令改正案の第22条の6が、平成27年4月1日付で効力を有することとなると、全国の教職課程を有する大学では、平成26年度中に上記情報の公表に向けて事前準備を行う必要性が認められる状況にあった⁴³⁾。

このような状況の中で、平成26年7月9日付けの学長の指示により、「カリキュラム・マップ」を全学的教職課程運営の立場より作成するか否かの適切な判断を下すことは、かなりの困難を伴うものであった。しかし、我が国教員養成改革の動向を踏まえれば、教職課程版の「カリキュラム・マップ」を策定すること自体は、むしろ、課程認定大学においては当然の成り行きであった。というのは、教職必修科目である「教職実践演習」が、平成22年度入学生より適用されることになった時点で、すでに、教職課程認定大学が当該の教員免許課程を開設するに際して、教員養成の理念・目的を設定し、それを具現化するためのカリキュラムを体系化することなどが、教育職員免許法施行規則第22条の4及び5において努力義務として規定されていたからである⁴⁴⁾。

加えて、上記努力義務については、本学では平成23年度からの健康スポーツ科学科の学部化に伴い、中高保健体育教職課程の申請を行っていたため、中高保健体育教職課程については、すでに履行されていた。また、その他の中高教職課程については、「教科」は異なるものの、「校種」については同様の中学校及び高等学校であるため、同様の学内措置を講じていた⁴⁴⁾。この学内措置については、栄養教諭教職課程についても適用された。

つまり以上の経緯を踏まえると、すでに平成20年度～22年度の時点で、「教職実践演習」を必修とする教職課程カリキュラム(平成22年度入学生より)については、その質を保証するための教職課程版の「カリキュラム・マップ」の策定は、大学における教員養成の全学的な指導体制構築のための必要事項として努力義務とされていた上、本学では中高保健体育教職課程の再課程認定申請(平成23年度入学生より)に伴い、他の中高及び栄養教諭教職課程についても、同様の改善対応がなされていたと解される。そのような意味では、平成26年7月9日付けで出された「カリキュラム・マップ」策定の学長指示については、教職課程運営に係る全学的視点からも、当然のことながら肯首されるべきことであった。学士課程であれ、教職課程であれ、それらの質保証という社会的要請に対する大学による対応自体については、「同様である」と判断されたからである。

ところが、大学教育における同様の質保証への対応であっても、大学設置基準をベースに置く「学士課程」を対象とし、「アドミッション・ポリシー」、「ディプロマ・ポリシー」、「カリキュラム・ポリシー」との関連性で規定される「カリキュラム・マップ」の構成法と、教育職員免許法及び同法施行規則にベースを置く「教職課程」を対象とする

「カリキュラム・マップ」の構成法とは、大きく乖離していた。このため、「カリキュラム・マップ」を、どのような考え方で作成することが、大学教育の質保証という観点から、同時に学生への履修・学修指導用資料として適切さという観点から、判断に戸惑うところがあった⁴⁵⁾。両構成法の乖離は、その後「カリキュラム・ツリー」の策定段階に及んでさらに明瞭となった。それは、前者がどちらかというと、当該の学士課程にて修得すべき諸能力について「汎用性の高い機能論的構成法」をとっているのに対して、後者は当該の校種・教科等に係る教職課程全般において修得すべき諸能力について、「教職に特化した内容論・実践論的構成法」を採用していると考えられたからである。

その後、紆余曲折はあったものの、中高教職課程及び栄養教諭教職課程については、全学的な「カリキュラム・マップ」策定方法を適用せず、教員養成＝教職課程教育全体を通して修得すべき教員として必要な資質能力、換言すれば、「中高・栄養教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」という形で、教職版「カリキュラム・マップ」を策定することとなった⁴⁵⁾。

その具体的な内容については、本学平成 27 年度～28 年度版『履修便覧⁴⁶⁾』に掲載され、中高・栄養教職課程履修説明会や履修指導等に際して、本学中高・栄養教職課程の指針的役割を果たしている。また、平成 22 年度入学生より必修化された「教職実践演習」の新設と併せて、その作成を求められた「教職課程履修カルテ」の構造的・内容的枠組みは、上記「中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」に準拠している。教職課程履修開始時(多くは大学・短大ともに 1 年次前期)より修得してきた個別具体的な資質能力について、セメスターごとに確認できる「教職課程履修モデル」及び「到達目標」も上記の『履修便覧』に掲載されている。

学士課程をベースに置く「学士力」に準拠する「カリキュラム・マップ」論の立場と、教職課程をベースに置く「教職実践力」に準拠する「カリキュラム・マップ」論の立場との調整・関連付け等については、その策定作業を通して十分に深めることはできなかったもので、平成 30 年度入学生が卒業(課程修了)する平成 33 年度までは、上記の考え方が並存する可能性が高い。しかし、平成 31 年度入学生より適用される新教員免許法に基づく新しい教職課程については、平成 29 年度中に本学でも全学的に取り組むことが予想されるその編成過程において、上記の乖離・並存関係を乗り越えることが期待される⁴⁷⁾。

Ⅳ. 平成 27 年度 本学教員養成の理念—目標—カリキュラム・ポリシーの策定

前節においては、平成 26 年度の本学「カリキュラム・マップ」策定作業において看取された諸問題について、学士課程の立場と教職課程の立場から考察し、平成 29 年度中に取り組まれることが予想される新しい教職課程の編成過程において、両者の相互浸透ある

いは統合化を深めた教職課程カリキュラムの創造的編成が期待されることを述べた。

加えて、平成 20 年度より平成 26 年度までに、本学にて取り組んできた⁴⁸⁾ 中高・栄教教職課程の質保証について、その取り組みの経緯と概要を論じた。

そこで本節では、本学における教員養成の理念—目標—カリキュラム・ポリシーの策定原案が、どのような考え方にに基づき、策定されたかについて述べる。まず、理念・目標・取組について、その原案(作成者は筆者)を紹介する。平成 27 年度 本学教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシーについては、以下のような原案が提案され、承認された〔常任・教職支援委員会追加資料(③)別添え資料 平成 26 年 10 月 15 日(水)〕。

1. 本学教員養成の理念—目標—取組

- (1) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体し、グローバル化する社会の新しい要請に応えるとともに日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支え、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことのできる「幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員(保育士・保育教諭を含む)・栄養教諭」の養成を社会的使命として遂行し、人・家庭・社会に貢献できる人材を育成する。
- (2) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力とは、“高い知性”と“善美な情操”と“高雅な徳性”とを兼ね具え、これらの資質・能力を幼児・児童・生徒等に対してそれぞれの学校教育段階において創造的に育むことのできる教員又は保育士としての総合的な実践力である。
- (3) 上記(1)(2)に示す本学教員養成の理念の具現化へ向けて、学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、自立した教員を送り出すべく、女子総合学院の特質を活かし、“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進する。その実質的具現化のため、これらの養成に携わる全教職員は、一致団結して改革・改善に取り組む。

本原案の(1)において、理念を構成する四つの要素を示した。その第一は、学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力⁴⁹⁾を体すということ、第二は、グローバル化する社会の新しい要請に応えるということ、第三は、日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支えるということ、第四は、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことができるということ、これら四要素である。

第一の要素は、言うまでもなく、「学院立学の精神」に由来する。しかし、ここで留意すべき点は、「学院立学の精神」そのものが、「本学教員養成の理念」ではないという

点⁵⁰⁾である。「学院立学の精神」の前半、「本学院の教育は、建国の理想に遵い、平和的な国家及び社会の形成者として、高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成するにある。」に着目したとき、ここでは、本学院が実践する教育は、第一に建国の理想〔「日本国憲法」に由来すると解される⁵¹⁾〕に遵うこと、第二に平和的な国家及び社会の形成者〔「教育基本法」に由来すると解される⁵²⁾〕として育成すること、第三に高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成することが、高らかに宣言されている。

学院が育成すべしとする女性像の具体的なイメージについては、特に第三の女性像が重要と認識される。その前提において、第一の「建国の理想」及び第二の「平和的な国家及び社会の形成者」という理念が生かされねばならないことは言を俟たない。育成すべき第三の女性像の具体的な説明については、学院教育綱領、特に教育目標において示されており、最終的に、この教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送りだすため、主体性・論理性・実行力を培う女子教育に教職員一丸となって取り組むこと⁵³⁾が、教育宣言に示されている。

先に、学院「立学の精神」は、「本学教員養成の理念」そのものではないと述べた。それは、「本学教員養成の理念」は、「立学の精神」並びに本精神に淵源する学院教育綱領・教育目標・教育宣言に示された、女性(人間)としての資質・能力を、学生自らは当然のことながら、同時にこれを乳幼児・児童・生徒に対して、あるいは彼ら・彼女らとともに、それぞれの教育・保育の現場(家庭・学校・児童福祉施設・地域社会等々)において育むことのできる、そのような意味において、「立学の精神」に立脚した全人的教職実践力を有する教員・保育士の育成にある⁵⁴⁾と、考えるからである。従って、ここに言う、「全人的」とは、一般的な教育学用語としての「全人教育⁵⁵⁾」の意味合いと無縁では決してないものの、勝れて「立学の精神」並びに本精神に淵源する学院教育綱領・教育目標・教育宣言に示された、「全人性」を意味するものでなければならないものとする。正しくこの点にこそ、私学としての本学教育理念の固有性が存するからである。上記のことを、本原案(2)において記している。

加えて本原案(3)においては、その(1)及び(2)を踏まえて、教員養成においても、女子総合学院の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持すること、その使命達成のために学園を挙げてその力を致すことを記している。「女子総合学院における一貫教育」とは、学院附設の保育園・幼稚園・中学校・高等学校、そして大学の教育方針及びこれに基づく実践が一貫性を有している教育を意味する⁵⁶⁾と解される。とすれば、本学教員養成においても、その理念・目標・カリキュラム・実践等の各次元に即して、「女子総合学院における一貫性」が担保されねばならないこととなる。

では、どのような教員養成カリキュラムを構成し、実践することで、学院立学の精神に

立脚した全人的教職実践力を体した教員を育成することができるのだろうか。この問いへの回答を、次項 2. に示した。なお、次項 2. の〔A〕〔B〕〔C〕〔D〕は、66 頁掲載の資料 1 及び資料 2 のそれらに対応している。

2. 本学教員養成カリキュラム・ポリシーの策定内容

- (1) 本学教員養成の理念を実行するため、学科ごとに開設されている教職課程を、〔A〕学位プログラムに含まれる「教科に関する科目(栄養に係る教育に関する科目を含む)」と〔B〕日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と〔C〕「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」との＜相互連携教育プログラム＞として再認識し、その最終的成果を＜全人的教職実践力＞へと統合的に収斂させる。
- (2) 特に、○専門教科内容とその指導法との協力連携、○教育実習の充実と事前事後指導の強化、○教職課程全体を通して教職課程履修カルテ作成の徹底とその積極的活用を推進する。
- (3) この全学的教員養成カリキュラム・ポリシーに基づき、各課程認定学科では学科教員養成理念を設定し、学位プログラムの特性を活かしつつ、当該校種の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」等を編成する。
- (4) 「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」については、教職実践に関する知識・技能を基礎から応用へと段階的に学び、関連の授業や大学生活全般を通して全人的教職実践力を身に付け、〔D〕教育実習にて実際に経験することで体得し、教職実践演習にて定着・発展させる。
- (5) 教職課程履修学生には、全人的教職実践力の基礎を形成すべく、必修の教職基礎科目のみならず、幅広い教養力を高める「教職に係わる推奨科目(選択)」等多くの共通教育科目の履修を勧める。併せて、〔D〕正規授業以外での学友会活動など本学固有の教育活動や大学内外でのボランティア活動等に積極的に参加することを推奨する。

ここでは、学士課程における質保証について一般的に使用される“カリキュラム・ポリシー”という表記を、教員養成カリキュラムにおいて適用している。更には、教職課程自体は校種・教科ごとに認定を受けているため、開設学科ごとに分岐して運営される実態にあるものの、本学にて営まれている教員養成総体は、個別学科ごとの、あるいは校種・教科ごとの個別的な養成理念の総和によって実践されるものではなく、学院立学の精神を具現化する一部門として統合的に機能しなければならない。中高教科に関する科目をも含む教職課程科目の開講形態や授業運営上の現象的側面から見れば、学科専門科目として分岐的に運営されているのが実態である。しかし、教員養成＝教職課程を本学教育理念の具現化機能部門として捉えるとき、単に教員免許状の授与要件証明機能としてではなく、当該

大学教育理念を次世代へ具体的に継承する機能を担うカリキュラムとして意味づけられることとなる。本原案は、上記のような考え方に基づき、構想され、提案された。

3. 本学教員養成の理念—目標—カリキュラム・ポリシー策定の理由

上記のような「本学教員養成の理念・目標、カリキュラム・ポリシー」を策定した理由及び基本的な考え方を、下記の「提案資料」に垣間見ることができる。本資料は、平成 26 年 10 月の教職支援室常任委員会での提案内容(提案者は筆者)である。平成 29 年 2 月現在、本稿 I で述べたように、我が国の教員養成を巡る状況は、大きく変化しつつある。かかる状況のもとで改めて、これからの本学の教員養成の在り方について再構築することが必要となろう。教職課程認定申請スケジュールから見れば、時間的余裕はあまりないが、全学的な視点から本学の教員養成の在り方について再構築する際の一資料となることを願い、以下に掲載する。

なお上記提案に際しての添付資料として、『立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築—学士課程⇔中高・栄教教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える—』⁵⁷⁾ という資料 1 及び資料 2 を掲載する。

提案資料 学院教育総体における教職課程の位置とその使命理解に係る提案とその理由

学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を有する

有為な教師・保育士の育成を願って

Ⅰ 我が国「開放制」教員養成制度のもとでの、本学教職課程運営の現状と課題

- ① 本学は、幼稚園・保育園・認定子ども園から小学校、中学校高等学校(国語・書道(高)、英語、福祉(高)、保健体育、家庭、情報(高)、音楽、理科)、特別支援学校の教員(保育士・保育教諭を含む)、また栄養教諭を養成する教職課程(保育士課程を含む)の認定を受けています。この中には、短期大学での二種免許課程、大学の一種免許課程、大学院修士課程の専修免許課程があります。
- ② 本学にて学科・研究科専攻ごとに開設されている各種の教職課程は、それぞれの学科・研究科専攻が必ずしも教員養成を主たる目的とはしない場合であっても、当該教育組織の教育理念・目標・カリキュラムの特性〔=学位プログラム〕に即して、これと学校種・教科・教育保育内容等の特性との学術的・実践的関連性を確認できる限りにおいて認定されています。このような教職課程認定のシステムは「開放制の教員養成制度」と称され、戦後の教育改革以来、大学を主体に運用されている教職課程の認定システムです。
- ③ ところが、上記の大学を主体とする「開放制の教員養成制度」の下で、教職課程を開設する

大学の教職課程運営実態が、「単なる教員免許状取得を動機とする受講学生を容認し、安易に単位を認定し、適切な事前指導を経ないで教育実習に出す」ことなどが、問題視されるようになり、大学の責任による「教員養成の質保証システムの構築」が、求められるようになりました。

④ 具体的には、平成 18 年 7 月 11 日「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」で提言され、平成 22 年度入学生より「教職実践演習」という授業が新設され、同時に、教職課程全体での質保証のための見直しが求め続けられています。

⑤ 例えば、当該学科開設の教職課程科目、特に中高「教科に関する科目」については、学科の専門的な学問＝学位プログラムを基礎とし、更にその修得内容を＜実践領域＞へ応用・活用・探求をしたりして、その学問的な特性を“活かす”可能性を期待されています。ここで想定している＜実践領域＞とは、学校教育、特にその中核を構成する「各教科授業の内容開発や専門的教材解釈及びその実践」の領域です。修得した専門的な知識・技能を、中高＜学校教育実践領域＞へ積極的に“応用・活用・探求”する可能性です。

ただし、この可能性については、平成 26 年 8 月の時点では、「確実に法制化する」という情報は得ておりません。課程認定実務レベルでは、中高「教科に関する科目」の内容については、施行規則上の「含めるべき事項」とともに、当該校種教科の学習指導要領との関連性が重視され、上記の可能性が具体的に実質化してきていることは否めません。教員免許法及び同法施行規則の改正により、最近「教科内容構成に関する科目(仮称)」を新設する案も出されています。(以下において、〔①〕〔②〕…は、本稿 34 頁の資料 1 の①②…に対応する。)

⑥ 最近の学校現場や課程認定行政のレベルでは、当該認定学科で修得される学士力を基礎とし、これを同時に上記の実践領域へ「応用・実践・探求」する＜教職実践力の形成＞が期待されています。これを、教職実践力の第一要素〔①〕とします。

⑦ 上記の学位プログラムで修得される学士力〔 \geq 専門教科内容を理解し、当該の教科の授業に活かす力〕を基礎とする教職実践力〔①〕は、専門教科(知的領域)以外の領域で幼児・児童・生徒を人間的に理解し指導する力、学級を経営する力〔②〕、さらには教員として社会人として人と係わる力やコミュニケーションする力〔③〕と密接に結び付くことで各々の教育力を一層高めることが可能です。そして最終的に上記〔①〕〔②〕〔③〕の諸力を統括する第四の要素が、教育愛・教職倫理観・責任観等の意識〔④〕です。

⑧ 教職実践力を構成する〔①〕〔②〕〔③〕の諸力が、個別に優れて修得されたとしても、これらを統括する教員としての教育愛・倫理観・責任観〔④〕が定まらなければ、教職実践力は発揮されません。

⑨ 「教職実践演習」についての一般的な理解は、ほぼ上述の〔①〕～〔④〕の内容でなされています。実際に多くの大学では、上記の“一般的”教職実践力理解にもとづき、運営されています。

⑩ ところが、上記のような“一般的”教職実践力及びその前提を成す教職課程教育に係る理解に

ついて、「幼稚園をも含む学校教育における日常の保育・授業・学級経営などの実践に役立つという有効性」の名目で、あまりにも一時的で技術的なテクニックを重視しすぎている」とか、「学問的裏づけのない」便宜的内容が教授されているなどの意見が出されるようになりました。これらの批判は、例えば、(a)伝統的なアカデニズム志向の教育学や(b)大学の学問・研究機能を原則的に重視する立場、(c)大学教育としての「人間形成や一般的教養教育」を重視する立場、(d)「一定の型に嵌める」免許・資格課程教育よりも「人間性や学術性に基づく」学士課程教育・教養教育を重視する立場等から発信されています。

- ⑪ 上記(a)(b)(c)(d)にみられるような批判的な意見に対して、本学院立学の精神に基づく教員養成を推進する見地から、「学院教育総体における教職課程の位置とその使命について」、原則的な確認をとる必要性が看取されます。よって、ここに、提言申し上げる次第です。

Ⅱ 本学教職課程運営の前提(1)

—なぜ、教員養成に関する「大学全体と開設学科」の理念・目標・カリキュラム・取組みが必要なのか?—

- ① 上述しましたように、「大学における開放制の教員養成制度」の下で、所定の教職課程を開設する際には、課程認定を受ける必要があります。その際、それぞれの学科・研究科専攻が必ずしも教員養成を主たる目的とはしない場合でも、当該教育組織の教育理念・目標・カリキュラムの特性〔学位プログラム〕に即して、これと学校種・教科・教育保育内容等の特性との学術的・実践的関連性を確認できる限りにおいて、認定されます。従って、学位プログラムと教職課程は制度上、密接な関係を有しています。
- ② このため、課程認定申請書には、大学の教員養成の理念・目標と、開設学科の教員養成の理念・目的・設置目的・カリキュラム・担当教員の研究業績等をはじめ、大学の教職課程運営体制組織に係るデータを記載する必要があります。平成 20 年の本学への教職課程認定大学実地視察の際にも、同様のデータを作成し提出しました。7 年前のことです。
- ③ この度の「カリキュラム・マップ」作成のご指示は、奇しくもこれと必然的に連動する「カリキュラム・ポリシー」及び「ディプロマ・ポリシー」の作成を誘発し、本学及び開設学科における教員養成の理念・目標・取組などについて、再確認する機会となっています。従いまして、このような状況下で、本学教員養成について再度確認の上、修正を施す必要もあり得ます。
- ④ 同時に、2014 年 7 月 30 日開催の中教審教員養成部会で教育職員免許法施行規則の改正が提案されました(第 22 条の 6 の新設)。施行日は 2015 年 4 月 1 日です。これによって、今年度中に教職課程関連の大学情報の公表に向けて準備が必要になります。大学としての対応方針については未確定段階ですが、準備に時間を要しますので、今から素案を検討することは決して早すぎることはないかと推察されます。

Ⅳ 本学教職課程運営の前提(2)

—学院教育理念の一貫した継承・再生産システムと教職課程の機能的位置—

- ① 武庫川女子大学は、周知のごとく、創設以来、学院立学の精神並びに教育綱領を掲げ、かかる教育理念に基づく全人的女子教育を推進して参りました。「全人教育」という理念は、本学では、「高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成する」という学院立学の精神の前段一節に淵源しています。「知性・情操・徳性」という本学院の全人教育の基本的三要素については、学院教育綱領・教育目標に接続し、内容理解をさらに深めることができます。
- ② 同時に、「立学の精神」後段では、「女子総合学園の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持し、わが国女性の伝統的美風を尊重してその民族的使命を自覚するとともに、個性豊かな文化を創造して新日本の建設に貢献し得るべき女性の養成を期し、その使命達成のために、学園を挙げてその力を致す」と、謳われています。
- ③ このような全人的な教育の理念を、女子総合学園の特質に鑑み、一貫して教育する方針を堅持するには、学院附設の、あるいは公立の幼稚園・保育園から、中学校・高等学校、大学の各教育階梯において一貫する学院教育理念を体し、卒業後も家庭・地域・職場・公共の場等で堅実に実践できる人材を育成すること、更にその事実を累積し再生産し続けることが必要です。この学院教育理念を継承し、さらにこれを新しい時代と社会の要請に応えるために、創造的に再生産する機能が学院全体として低迷するとき、“大学[University]としての Identity [UI]”を、将来に互って、大学として意識的に形成し、再生し、継承していく働きは弱体化する可能性があります。

では、どのようにして、上記の学院教育理念の一貫した継承と創造的再生機能を有するシステムを構築できるのでしょうか？

- ④ 様々な具体的な対応策が考えられます。一つ目の例は、一般的で、家庭・社会・公共機関等の様々な分野で活躍している卒業生＝同窓会と連携して、「自校教育」・「自校史」・「先輩の生き方とキャリアモデル」などの授業をシリーズで新に開発し、現役学生に必修科目として受講させるなど、二つ目の例は、学院教育の理念・歴史・特徴等について「特設授業(高等教育論など)」を行うなど、挙げられます。
- ⑤ 三つ目の例は、「女子総合学園の特質に鑑み、一貫して教育する方針を堅持する」には、「学院教育理念に立脚した一貫した幼稚園・保育園・認定こども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校及び大学における教員の養成システムを構築し、実践レベルを高める」例です。

ここで、「大学における教員の養成」には、初等中等教育(児童福祉施設・認定こども園等を含む)を司る教員(保育士・保育教諭を含む)の養成を実践し・研究する大学教員をも併せて養成する」意味を込めています。

- ⑥ では、上記にいう「学院の全人的な教育理念に立脚した幼稚園・保育園・認定こども園・小

学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学における教員・保育士の一貫した養成システムを構築し、実践する」には、どのような教職課程・保育士養成課程の運営体制を組織化したらよいのでしょうか。

1. まず、本学院の附属幼稚園・保育園・中学校・高等学校の教育理念・目的・実践取組から学び、その内容を教職課程・保育士課程プログラムに反映します。
2. 小学校教育については、公立小学校の実践事例及び本学の仮想的附属小学校のイメージから学び、その教職課程プログラムに反映します。
3. 1及び2を踏まえて、本学大学における全人的な教育理念の具現化状況について学び、教職課程プログラムに反映します。
4. 以上の学びをまとめて、「学院の全人的な教育理念に立脚した幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・大学教員の一貫した養成システム」を構築し、実践します。
5. 上記1～4の取組みを遂行するためには、「全学教職課程運営連絡協議会」のような全学的教職課程運営体制が必要です。これまでの本学の教員養成については、大学開設の一資格課程という認識が一般的で、附属中高・幼稚園・保育園はもとより、公立学校園等または地域自治体教育委員会と連携協力しつつ、これを大学教育の責任において実践・研究するという認識は希薄であったように拝察されます。

Ⅳ 本学教職課程運営の前提(3)

—本学教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシー策定の『基点』をどこに置くか—

- ① 本学における教職課程運営の諸前提について、上記本学教職課程運営の前提(1)(2)のように捉えた場合、中高・栄教教職課程は単に教員免許状を発給する資格プログラムとしてではなく、学院教育理念を継承しつつも、次代を担う子どもたちの発達と自立を総合的に支援する学校教育という実践領域において、グローバル化する知識基盤社会の新しい要請に応えるため、これを創造的に応用・実践する教育的機能を有するプログラムとして再構築する必要があります。この機能は、学院教育の総体から見て、“大学[University]としての Identity[UI]”を創出する中核的使命を担う機能的位置にあります。
- ② しかし、本学の教職課程については、多くの一般的な大学と同様、文学部教育学科及び健康スポーツ科学部健康スポーツ科学科以外の学科では、教職課程の「教職に関する科目」は「学位プログラム」として位置づけられてはおりません。従って、卒業要件単位として非算入です。ただし、修得された「教職に関する科目」の単位については、大学の場合 20 単位まで、短大の場合 10 単位までは、卒業単位に算入できます。中高「教科に関する科目」について学位プログラムの一部として開設され、法定 20 単位(中高一種免)が教職必修です。もちろん、卒業単位に算入されます。

- ③ 「学位プログラム」として位置づけられている、文学部教育学科開設の「小学校・幼稚園の教職課程、保育士養成課程」科目及び健康スポーツ科学部健康・スポーツ科学科開設の「中高保健体育教職課程」科目については、卒業単位に算入され、標準時間割で開講されています。
- ④ 学院全ての教育活動が学院教育理念に基づき運営・実施される限り、その一部を構成する教職課程についても、同様です。従って、中高・栄教教職課程のうち、特に「教職に関する科目」が学位プログラムに組み入れられず、単位的に 20 単位まで(短大の場合 10 単位まで)卒業単位算入可能〔免許法上は中一種で 31 単位・中二種で 21 単位必要〕としても、学位プログラムとしての中高「教科に関する科目」と一体化し、「学院教育理念を体するとともに地域社会を支える“本学附属の”あるいは“公立の”中学校・高等学校の教員を養成する」という意味で、学院教育理念の再生＝創造的継承機能を担っていることを、再認識すべきと考えます。

しかし、一般的には「教員養成課程」または「教職課程」は、大学における教育活動の一部を構成するはずであるにも関わらず、上述のごとく、学位プログラムと「一部は重複」しつつ、あるいは「全く切り離されて」運営される、免許資格プログラムの類いに類別され、また卒業後の就職支援の一例としてのみ認識されておりますため、「教員養成課程」あるいは「教職課程」が、当該大学の教育理念を踏まえ、これを具現化する上で当該大学の教育において中核機能を担っているなどという認識は、中々理解され難いのが現状です。

- ⑤ 先に述べたように、各教職課程の認定に際しては、開設学科の教育理念・目標・カリキュラム・組織・人事・シラバス等に基づき、審査のうえ認可されます。さらには、開設責任主体として、開設学科・開設大学院研究科専攻は、それぞれの教員養成の理念・目的・カリキュラム・取組等につき、これを公開する責務を負うことになりました〔平成 27 年 4 月 1 日より〕。
- ⑥ 各種の教職課程を開設する学科・学部を統括する大学においても、大学総体としていかなる教育理念を掲げ、これとのかかわりで、いかなる教員養成を実施するのか、問われています〔課程認定申請様式参照〕。従って、このような考えにより、下記の教員養成理念・目的・取組等につき、これを公開する義務を負うことになりました〔平成 27 年 4 月 1 日より〕。
- ⑦ このように、大学における教員養成課程の質的保証とその社会的な責任体制の構築と公開が求められている状況下にあって、我が国の教員養成の一翼を担う本学と課程認定学科及び大学院専攻は、それぞれの立場を踏まえて、その教員養成の理念・目標・カリキュラム・ポリシー〔≧教職課程カリキュラム編成方針〕等々につき、再度、確認を行う必要があるように思われます。かかる要請に応えるべく、素案として下記の案を提案する次第です。

- (1) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体し、グローバル化する社会の新しい要請に応えるとともに日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に規定されている公教育の理念とそのシステムを実践的に支え、次代を担う子ども達にその自立へ向けて“自他ともに学びあい・生かしあう力”を育むことのできる「幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学教員(保育士・保育教諭を含む)・栄養教諭」の養成を社会的使命と

して遂行し、人・家庭・社会に貢献できる人材を育成する。

- (2) 学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力とは、“高い知性”と“善美な情操”と“高雅な徳性”とを兼ね具え、これらの資質・能力を幼児・児童・生徒等に対して、それぞれの学校教育段階において創造的に育むことのできる教員又は保育士としての総合的な実践力である。
- (3) 上記(1)(2)に示す本学教員養成の理念の具現化へ向けて、学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、自立した教員を送り出すべく、女子総合学院の特質を活かし、“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進する。その実質的具現化のため、これらの養成に携わる全教職員は、一致団結して改革・改善に取り組む。

- ⑧ (1) それぞれの校種・教科ごとに認定されている学科・研究科専攻は、上記に定める「大学総体として教員養成理念」を踏まえて、自らの教育目的・カリキュラム特性・取組と教職課程との関連性を問い、当該校種・当該教科の教職課程を置く積極的理由・設置目的等を策定するとともに、実際に下記の要領で取組み、これらを公開する責務を負います。

- (a) 本学教員養成の理念を実行するため、学科ごとに開設されている教職課程を、〔A〕学位プログラムに含まれる「教科に関する科目(栄養に係る教育に関する科目を含む)」と〔B〕日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と〔C〕「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」との＜相互連携教育プログラム＞として再認識し、その最終的成果を＜全人的教職実践力＞へと統合的に収斂させる。
- (b) 特に○専門教科内容とその指導法との協力連携、○教育実習の充実と事前事後指導の強化、○教職課程全体を通して教職課程履修カルテ作成の徹底とその積極的活用を推進する。
- (c) この全学的教員養成カリキュラム・ポリシーに基づき、各課程認定学科では学科教員養成理念を設定し、学位プログラムの特性を活かしつつ、当該校種の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」等を編成する。
- (d) 「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」については、教職実践に関する知識・技能・基礎ら応用へと段階的に学び、関連の授業や大学生活全般を通して全人的教職実践力を身に付け、〔D〕教育実習にて実際に経験することで体得し、教職実践演習にて定着・発展させる。
- (e) 教職課程履修学生には、全人的教職実践力の基礎を形成すべく、必修の教職基礎科目のみならず、幅広い教養力を高める「教職に係わる推奨科目(選択)」等多くの共通教育科目の履修を勧める。併せて、〔D〕正規授業以外での学友会活動など本学固有の教育活動や大学内外でのボランティア活動等に積極的に参加することを推奨する。

- (2) 同時に、教職課程を置く学部・学科・大学院研究科専攻は、本学教員養成の理念の具現化へ向けて、a.学院立学の精神はじめ教育綱領・教育目標・教育推進宣言について理解を深めるとともに、b.女子総合学院の特質を活かし、“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行

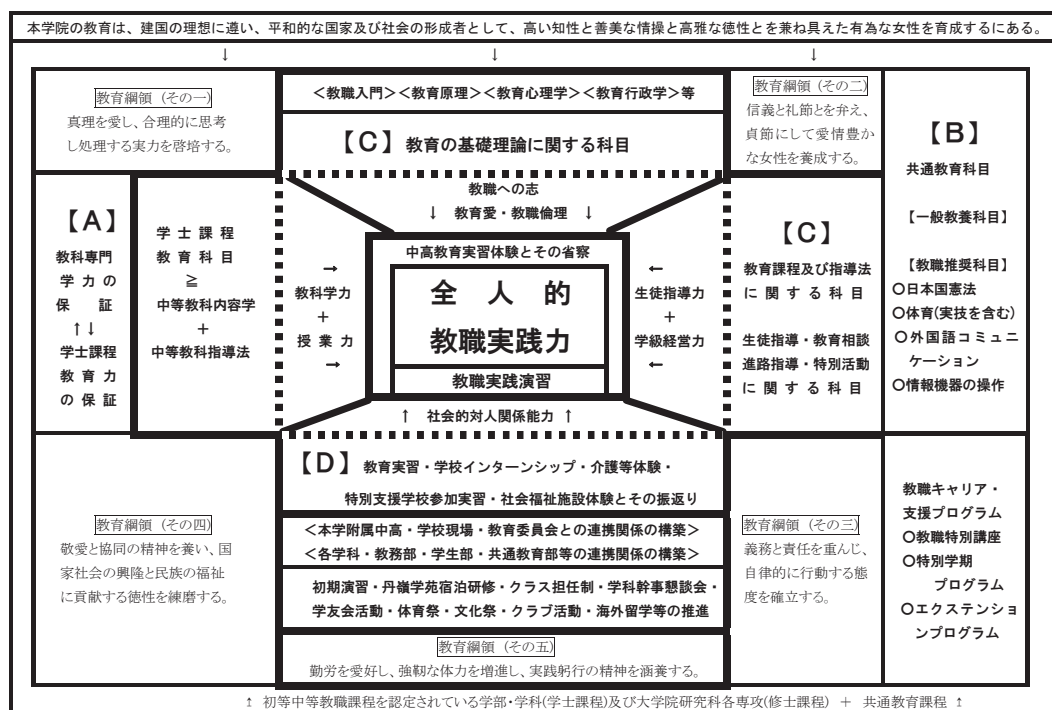
力を培う”教師・保育士の養成を「一貫して」推進するとともに、これらの養成に携わる全教職員を対象とするFD・SDに取り組めます。(その研修課題[案]は、次章Vに示す。)

立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築(資料1)

— 学士課程⇄中高・栄教・教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える—

1. 学院教育理念に立脚した<全人的教職実践力>を体し、時代の要請に応え得る優れた資質・能力を有する中高教諭・栄教教諭を養成する。
2. 一般的な意味での<教職実践力>とは、中央教育審議会答申等に示されているように、①教職への明確な志を有し、教職倫理観に支えられた教育愛を実践できる力 ②社会生活及び職場において、人々と信頼関係を創出する社会的対人関係能力 ③(幼児・児童・)生徒個々の発達段階に即した生徒理解に基づく学級経営力 ④高い専門教科学力に基づく授業実践力によって統合的に構成され、学校現場において教員として最小限必要とされる<資質能力の総体>である(中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』平成18年7月11日)。
3. 立学の精神に立脚した<全人的教職実践力>を体する中高・栄教の教員を養成するには、学科ごとに開設されている中高・栄教教職課程が、学士課程本体としての、【A】「専門教育課程(=学士課程カリキュラム≧『教科に関する科目』と、【B】日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教職課程と、【C】中高・栄教「教職に関する科目」との<相互連携教育プログラム>として再認識され、その教育的成果を<全人的教職実践力>へと統合的に収斂させる、「学士課程⇄中高・栄教教職課程の相互連携的教育実践」が展開されねばならない。
4. <全人的教職実践力>の形成プログラムとしての中高・栄教教職課程に係る履修状況については、その質保証の観点より、セメスターごとに関係者が累積的に把握し、堅実な指導を全学組織的に遂行する必要がある。このため、平成23年度以降「中高・栄教教職課程履修カルテ・システム」をMUSESにて稼働すると同時に、学科教員養成理念・教育目標自体を中高・栄教支援教職課程との関連性を視野に入れて再設定し「養成すべき教師像を具体化する」授業設計(=養成理念の共有化、シラバスの統合化、その組織的点検)とその実践及び具体的成果の検証に努めてきた。
5. しかし、中高・栄教「教職課程」に「特化した」履修カルテの策定とその積極的活用を“限定的に”推進した場合、上記目的の達成検証も部分的に留まらざるを得ない。そこで、本来の意味での「<全人的教職実践力>の体系化とその質保証システムの構築」は、【D】正規教育課程以外の本学固有の教育活動領域をも包摂する、学士課程と中高・栄教教職課程とを機能的に連携させる指導体制を基盤に据えることによって初めて可能となる。そのためには、「学院立学の精神に基づく学士課程教育の体系化とその質保証システムの構築」そのものと、同時進行させる必要がある。
6. 併せて、中高・栄教・教職課程を置く各学部学科・共通教育部及び教務部・学生部・教職支援室が、教育機能上連携協力する関係を構築するとともに、本学附属中学校高等学校をはじめ、近隣の中学校・高等学校、府県市町村教育委員会、地域社会との連携協力関係もまた必要である。

立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築【構造図】(資料2)



V. 武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の継続的探求と そのための研修プログラムの協働的開発課題〔案〕

＜学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力＞を体した教員・保育士を卒業後も継続的に育成するには、以下の理論的・実践的な課題への探求が必要になると考えられる。

1. 学院立学の精神・教育綱領・教育目標・教育推進宣言〔以下、「学院教育理念」と記す〕の内容について、理解を深める。
 - (1) 学院教育理念は、どのような思想・考え方にに基づき、策定されたのか。
 - (2) 学院年史〔年誌〕や学院広報等に基づき、その原点を探求する。
2. 上記 1 に示された学院教育理念を大学教育において具現化＝実践化する方法及び環境条件等について、探求する。
 - (1) 学院教育理念についての理解を前提に、大学教育において、これをどのようにプログラム化し教育するか探求する。
 - (2) 学院教育史＝自校教育の歴史について、卒業生や現役学生・生徒・幼児〔大学生・附属中高生・附属幼稚園及び同保育園等〕を対象に、探求する。
 - (3) 研修活動を通して、鳴松会・鳴教会等の同窓会組織との連携・協力関係を再構築する。特に、神戸市・西宮市・大阪市を拠点としつつ、隣接する尼崎市・芦屋市・宝塚市・姫路市等々の隣接する自治体、更には東京都・横浜市等で勤務する教員・保育士等々へ拡大する。
 - (4) 「初期演習」などの正規授業または「特別学期プログラム」として、展開する。
3. 上記 2 に示された探求課題との関連性において、教員養成において取り組むべき探求・実践課題を明らかにする。
 - (1) 学院教育理念についての理解や学院としての取り組み(上記 2 を参照)に基づき、本学が養成すべき教員像の明確な提示とその具体的な資質・能力の修得方法について探求する。
 - (2) 特に、下記の課題群を探求することを通して、学院教育理念の具現化としての教員・保育士等養成並びに研修システムの内実を継続的に創造し続ける。

(案)

教職・保育士課程共通の全学的 FD・研修テーマ

“未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う” 教育・保育実践と
自立した教師・保育士の養成の在り方について

女子総合学院の特質を活かし、就学前教育から大学教育・教員保育士養成までを、
“一貫して・総合的に” 問い、実践し、創造し、探求し、学び続ける

〔提案の理由と課題〕

今日、わが国の学校教育並びに児童福祉・家庭・地域社会における、子どもたちの現状と未来について、大きな課題が指摘され、また多くの関心が寄せられています。特にその身体的・心理的・知的発達の領域について、従来にも増して人間的に調和のとれた成長・発達の遅滞や不均衡さが顕著となりつつある中、「人間」「成長」「発達」という概念自体が学問的にも厳しく問い直されている状況が看取されます。

このような教育・心理・福祉分野における機能不全現象を教育・心理・福祉の病理現象として学問的に捉え、かかる教育・心理・福祉の病理現象に対する、その原因や対処・解決方法を科学的かつ実践的に研究する臨床教育学⁵⁸⁾が、近年我が国においても構築されつつあります。

このことは、ひとえに、子どもたちの問題、あるいは課題であるのではなく、まさしく、子どもたちの成長と発達にかかわる家庭・地域社会と、幼稚園・児童福祉施設・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校、そして大学における教育・心理・福祉分野における実践的＝理論的課題であり、さらには、高度に情報化され、またグローバル化しつつある現代社会の様々な影響のもたらすところの、社会構造的課題として認識されます。従って、教育・心理・福祉に係る国・自治体・地域社会・個人レベルでの政策及び行政≒公共空間の課題としても認識される必要があります。

日々の実践に携わる私たちは、上記のような基本認識を共有しつつ、来るべき未来を担う子どもたちのさらなる成長と幸福を願うとともに、その願いを実践し担いつづける家庭人・社会人・保育士・教員等々の有為な人材の育成を期して、地域社会を構成する多くの人々と、教育・保育に携わる優れた人材育成のあり方について相互に学びあい、相互に高めあう研究と修養・実践を以下の6つの課題を通して創造的に探求します。

課題1：なぜ今、未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う教育・保育を問題とするのか—子どもたちと社会をめぐる問題状況・教育病理現象の把握と学際的アプローチ—

課題2：子ども達の発達状況と主体性・論理性・実行力の形成状況について、実態報告と諸課題〔その1〕—就学前教育保育・各学校種における保育内容・各教科・道徳・生徒指導・進路指導・教育相談・栄養教育・教育実習・教職実践演習等の視点から—

課題3：子ども達の発達状況と主体性・論理性・実行力の形成状況について、実態報告と諸課題〔その2〕—新しい教育・保育課程及び内容の連続性・関連性の観点から—

1. 就学前教育・教育、小学校教育、中学校教育、高等学校教育・特別支援学校教育、栄養教育のカリキュラムの接続性を中心に、
2. 一貫した教育理念とその実践過程を、カリキュラムの構造的な連結過程として構想する。
3. 特に、本学附属の幼稚園・保育園・中学校・高等学校の取組、
4. 他の幼稚園・保育所・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校の取組について、

5. 文部科学省・教職員支援機構・自治体教育委員会・他大学等の協力をいただきながら、
6. 地域関係者が一体となり、連携・協同して、実践的＝理論的探求活動を展開する。

課題 4：大学生における主体性・論理性・実行力の形成状況と指導・支援上の諸課題

—短期大学・大学・大学院それぞれの学科・専攻ごとの学生たちの実態を踏まえて—

課題 5：未来を担う子ども達の主体性・論理性・実行力を培う教育・保育の理論的・実践的課題と自立した教員・保育士を養成するための諸課題

1. 家庭・幼稚園・保育園・認定子ども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・大学及び地域社会(保護者及び地域の人々を含む)における教育及び保育の視点から
2. 武庫川学院立学の精神に基づく全人教育を担い、実践する保育士・幼稚園教諭・保育教諭・小学校教諭・中学校教諭・高等学校・特別支援学校の教諭・栄養教諭及び大学教員の視点から

課題 6：上記の課題探求のための基礎組織として、鳴教会及び鳴松会の組織化を推進します。姫路市・明石市・芦屋市・宝塚市・尼崎市等に鳴教会部会を組織化します。併せて、日常的・定期的・計画的な相互交流・支援活動・実践研究活動等を継続して参ります。特に、教職・保育職系学生並びに20～60代の現職並びに退職教員相互の交流を活性化します。

Ⅵ. 非教員養成系大学院修士課程の教師教育機能向上策に係る検討課題〔案〕

本報告では、平成31年度からの新しい教職課程＝教員養成システムの再構築へ向けて、課程認定申請大学が取組むべき様々な課題について整理するとともに、本学教職課程(中高・栄教)における過去10年来の取組みを振り返ってきた。その趣旨は、変わりゆく我が国高等教育並びに教員養成を巡る時代と環境の中で、あくまで本学立学の精神の具現化としての教員養成の在り様を探求し、その論理と実践の具体像を明らかにすることにあった。本節では、平成31年度以降の本学教職課程再構築のための発展的検討課題として、大学院修士課程プログラムの開発とその課題を提起し、本稿の「まとめ」とする。

1. 大学院を活用した教員養成の基本的方向性

ところで、大学院を活用した教員養成の在り方については、平成27年12月21日に中央教育審議会より提言された『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)⁴⁾』(中教審第184号)では、「4. 改革の具体的な方向性」の「(7)教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性」において、以下のようにまとめられている⁵⁹⁾(下線及び傍点は筆者による)。

(7) 教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性

- ◆ 教職大学院については、量的な整備を行いながら、高度専門職業人としての教員養成モデルから、その中心に位置付けることとし、現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、学部新卒学生についても実践力を身につける場として質的・量的充実を図る。
- ◆ 教職大学院は独立行政法人教員研修センターとも連携し、大学と教育委員会・学校との連携・協働のハブとなり、学部段階も含めた大学全体の教員養成の抜本的な強化や現職教員の研修への参画など地域への貢献の充実を図る。
- ◆ 新任教員の任用に当たり、教職大学院修了者向けの採用試験の実施、名簿登載期間の延長や初任者研修免除などのインセンティブを付与することの検討を行う。また、現職教員については教職生活全体のキャリアの中に教職大学院での学びを位置付け、管理職コースの設置や教育委員会との連携による管理職研修の開発・実施を行う。
- ◆ 教職大学院について、履修証明制度や科目等履修制度の活用等により現職教員が学びやすい仕組みのための環境を整備するとともに、学校現場を基軸とした教育課程の編成・管理を行い、地域性を踏まえ、各教職大学院の強み・特色を示していく。
- ◆ 国は、教員の資質能力の高度化を図るため、「教員育成協議会」(仮称)における協議において教職大学院における授業履修や研修の成果を専修免許状の取得や能力証明に結びつける方策について検討する。
- ◆ 国公立大学の教員養成系以外の大学院における教員養成の取組について一層の充実を図る。

上記の引用からも分かるように、本答申に見られる大学院に係る提言内容は、教職大学院に集中している。教員養成を主たる目的としない、教員養成系“以外”の大学院における教員養成の取組については、最後に「一層の充実を図る」と記されているのみである。

2. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(1)

ただ、本答申では、「③教員養成系以外の修士課程等における教員養成機能の充実」と題して、以下の提言⁶⁰⁾がなされていることには、留意する必要があるように思われる(下線及び傍点は筆者による)。本学で言えば、主に中高教職課程(大学院研究科修士課程に開設されている専修免許課程)のカリキュラムに係わる。

教員養成の高度化を図っていくためには、国公立大学の教員養成系以外の大学院における教員養成の取組について、「教員育成協議会」(仮称)に参画するなど一層の充実も必要であり、これらの教職課程においては、(a)アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた実践的指導力を保証する

取組を進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員の養成を行うことが求められる。

このため例えば、(b)教職大学院等との連携を図ることにより、教科の指導法等の「教職に関する科目」や「教科の内容及び構成」に関する科目など教員養成に資する実践的な科目を開設するなどの取組を進めていくことが考えられ、(c)過去の中央教育審議会答申における提言を踏まえつつ、今後、引き続きこの問題について検討していく。

また任命権者においては、これらの教職課程を経て専修免許状を取得した者についても、教員採用や人事上の配置・昇進、処遇への反映を行うなど、教員養成の高度化を促進する観点からインセンティブとなる取組を進めていくことが期待される。

さらに、学校に対するニーズの複雑化・多様化や社会全体の高学歴化に対応して、より高い専門性を持った人材の確保も重要であることから、博士号取得者が実践的な指導力を身に付け専門的な知識との統合を図ることにより、教職を目指しやすくするための仕組みも期待される。

上記提言より、教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の向上について、課程認定申請を希望する大学院修士課程において今後対応すべき、少なくとも三つの課題を読み取ることができる。下線部(a)(b)(c)の記載に注目しつつ、以下、それぞれについて若干のコメントを付す。

(a) ここで、主に大学院修士課程開設予定の「大学が独自に設定する科目」の内容に対する要請について記されている。「大学が独自に設定する科目」とは、現行規定の「教科又は教科に関する科目(24単位教職必修)」の名称変更科目と解される。厳密な概念上の規定については、教育職員免許法施行規則の改正を待たなければならない。修得すべき単位数については、変動はない。懸念されることは、「大学が独自に設定する科目」の内容につき、一定の要件が付与されるのではないか⁶¹⁾ということである。具体的に想定されるのは、本学で言えば、中高・栄教の専修免許課程を申請する予定の大学院修士課程開設科目の授業内容並びにシラバスに係わる要請である。

本答申では、修士課程開設予定の「大学が独自に設定する科目」について、特に「アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた実践的指導力を保証する取組を進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする」ことが提言されている。この提言は、本学大学院研究科修士課程において専修免許状課程の申請を希望している研究科長・専攻長及び当該研究科・専攻の授業担当教員に向けられている要請でもある。

(b) ここでは、上記(a)の要請について、具体的な提言がなされている。つまり、上で述べた「大学が独自に設定する科目」の内容について、従来のように、大学院修士課程開設科目を「教科又は教科に関する科目」に“形式的に充てる”のではなく、当該専

修免状の教科については、その「教科の内容及び構成に関する科目」、さらにはその「教科の指導法に関する科目」を各大学院研究科専攻が独自に開設したり、あるいは、教職大学院等で開設されている類似科目を履修させたりすることで、「教員養成に資する実践的な科目」を編成するよう促しているものと解される。この要請が、教科教育学への学術的な要請と深く連動していることに留意する必要がある。かかる要請が、課程認定申請(平成 30 年度)に求められるシラバスの作成過程において、各研究科専攻開設科目担当者間で、あるいは大学全体として、どこまで共有され、合意され、実践されるか、その判断が今問われている⁶²⁾。

- (c) ここでは、過去の中央教育審議会答申における提言への参照が求められている。上記(a)及び(b)についての要請は、直近では、平成 24 年 8 月 28 日の中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)⁶³⁾』に見られる。本答申のⅢ 2(2)の「修士レベルの教員養成・体制の充実と改善」(pp.18～19)を参照のこと。しかし、この要請は、具体的で明瞭な法令改正に至らず、実効性を期待できない状況に陥っている。ただ、具体的な法令改正を伴うまでには至っていないものの、むしろ、上記の要請に対する大学の判断に委ねる形で省令改正が予想される。つまり、上記(a)及び(b)の要請への対応方法については、「各大学の主体的判断に委ねる」ことで、逆に「当該大学における教員養成への姿勢が確認されている」ものと受け止めることもできる⁶⁴⁾。

3. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(2)

以上において、大学院修士課程を積極的に活用した教員養成システムの構築について、中教審においてどのような提言がなされているか、その概要を報告してきた。以下、教員養成を主たる目的とはしない、いわゆる一般大学(大学院研究科修士課程専攻等)において、上記以外にどのような手だてが考えられるのか検討課題を提起する。

実は、平成 24 年 8 月 28 日の上記中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について²⁰⁾』以降においても、大学院における高度な教員養成の在り方を巡る議論は継続され、この議論は、平成 25 年 10 月 15 日の教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」⁶⁵⁾に繋がって行く。しかし、この報告書を分析すると議論の基本的方向性が教職大学院へ向けられ、教員養成系“以外”の一般大学大学院の専修免許課程についての議論は低迷して行ったように思われる。同報告書の「(3)大学院段階の教員養成機能の在り方」において、以下のように記されていた(下線及び傍点は、筆者による)。

- 専修免許状の認定課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的な科目を導入するなど実践的指導力を保証する取組を進めつつ、教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員を養成する。

加えて、同報告書の「6. 専修免許状の在り方」の項において、以下に掲載している提言がなされていた。この提言を踏まえて、新名称科目「大学が独自に設定する科目（教職必修 24 単位）」の中に、「教職実践に関する科目（仮称）」として例示されている「教職実践研究（仮称）」「インターンシップ」等⁶⁶⁾の新設につき、課程認定申請に際しての検討課題として提起する。

その理由は、上記提言科目が、一般的な意味合いにおいて「大学院修士課程における高度な教員養成のコアとなる⁶⁷⁾」可能性を有していると推察するのみならず、本報告にて述べて来たように、学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の更なる形成とその質保証システムを再構築する上で、学院教育精神の創造的継承という観点から、そのより一層の再生機能を期待することによる。しかし、学院教育精神の継承・再生機能を大学院でプログラム化すること⁶⁸⁾は至難の業と言わなければならない。また、中高専修免許課程を置く、非教員養成系大学院修士課程においては関心をもたれ難いことが予想される。そこでまず、上記提言の内容を紹介することとする。

専修免許状の在り方（「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）より」）

（1）改善の方向性

- すべての学校種の教諭、養護教諭及び栄養教諭に係る専修免許状について、実践的な指導力の育成を保証するため、各大学院において理論と実践の往還を重視した実践的科目を専修免許状取得に必要な 24 単位の中に位置付けて必修としていくことを促進する。
- その際、専修免許状によって保証される資質能力は、第一義的には深い学識に基づく高度な専門性であるため、実践的科目の内容としては、単に学校で実習を行い、実際の授業における指導技術を習得することを目的としたものではなく、研究科において学んでいる特定の分野についての専門的な知識を基にして、それを学校における教育活動にいかしていくことができるようなものにする必要がある。

（2）実践的科目の内容等

- 学校での実践的な活動を取り入れるものとし、その活動を通じた学びをより深めるため、周到的な事前の指導や事後の省察などを組み合わせたものが考えられる。学校での実践的な活動としては、a. 教職として課題を解決していく力を身につけるため、学校や子供の実態と課題を把握した上で、主体的に学校教育活動に参画するインターンシップを行うものや、b. カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、学校現場を

フィールドとする実践的活動を行うものなどが考えられる。

- 単位数については、上記のような実践的指導力を育成できる内容とするためには一定程度の単位数が必要であり、専修免許状取得に必要な単位数である 24 単位のうちおおね 4 単位から 6 単位程度とすることが適当である。具体的な単位数については、各大学院における教育課程や教職員体制なども踏まえ、また履修する学生にとって過度な負担とならないよう配慮しつつ、各大学院が適切に定めることとする。
- 具体的なカリキュラム内容としては、別添で示した「専修免許状の取得における実践的科目のイメージ」などが考えられる。専修免許状の認定課程を有する研究科においては、既にそれぞれの教員養成の理念や教員像などに基づき様々な取組を行っているところである。このような状況を踏まえ、認定課程を有する各研究科・各専攻において、それぞれが目指す理念や養成する教員像を実現できるよう、教育課程や指導体制、履修を希望する学生数、実践的活動を行う学校の状況などを勘案して、様々な工夫が行われることが必要である。特に、教員養成系の研究科においては、より高度な専門性を有し実践的な指導力を有する教員を養成できるよう、特段の工夫や内容の充実が求められる。
- 学生が学校で実践的活動を行うに当たっては、学校での受入れが円滑に進められるよう、大学と教育委員会・学校が十分に連携を行い、大学における実施方針や受け入れる学校の選定や期間などについて十分に調整を行った上で実施する必要がある。

また、教員への志望の意思が十分な学生が実践的活動に参画する仕組みとなるよう、学生が実践的活動に参画する前に、大学院において、学生の教員への志望の意思や自覚、資質能力、適性を十分に確認することが必要である。

さらに、実践的活動を行う学校の状況について、事前に十分に把握した上で実践的活動を開始するなど、受け入れる学校の負担をできる限り軽減するとともに、学校の職務に主体的に参画することで、受け入れる学校側にもメリットを感じられるようにするなど、学校の運営に資するものとする。

上記提言により、一般大学院修士課程における専修免許課程のあり方については、その概要を知ることができたかと思う。本提言には、続いて、以下の別添資料において、より一層の具体的な実践的科目のイメージが述べられている。当該科目の開設自体については、各大学の判断に委ねられている。

(別添) 専修免許状の取得における実践的科目のイメージ

1. 実践的科目の概要

- 研究科において学んでいる特定の分野についての専門的内容と、学校での実際の指導とをつなぐ 4 から 6 単位分の実践的科目は、・主体的に学校教育活動に参画するインターン

シップや学校現場をフィールドとする活動と・その活動について、研究科において事前の指導や事後の省察などを行う事を組み合わせて構成することが考えられる。

- 学校における実践的な活動の前に、学生の教員への志望の度合いや適性などについて面談などを通じて把握し、教員への志望の十分な意思や適性を持った学生を参画させる。あわせて、学校の児童生徒の実態や教育課程、学校課題等を理解させるとともに、学生が専攻分野において研究しているそれぞれの専門性を生かした実践的指導力を養成するための意図的計画的な事前準備を行う。実践的な活動の終了後には、プロセスを振り返り、その実践研究の成果を言語化する作業を行うため、「教職実践研究報告書」(仮称)を作成する。この報告書については、学部段階での教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものである必要がある。そのため、実践的な活動に参加した学生や指導した教員等が集まる中で、学生が報告書の内容について発表し、教員や他の学生との間で実践を検討し合う機会を設けることも意義は大きい。
- 学校における実践的な活動と事前や事後の指導等については、それぞれ別の科目として開講することや、一つの科目の中にこれらの内容を盛り込んで開講することが考えられる。

2. 実践的科目の内容

(1) インターンシップ

a. 内容

- 教員として課題を解決していく力などを身につけるため、学生が学校教育活動に主体的に参画しながら実践研究を行う。そこでは、教科指導や学級経営、その他の校務分掌などに全般的に参画して実践を行う形態や、教科指導に特化して特定の單元におけるカリキュラム改善について実践を行う形態など様々なものが考えられる。
- 研究科の学生は、学部 に在籍しているときに一種免許状を取得するために既に教育実習を行っているため、学校における実践的活動は、学部 に在籍していた際に履修した教育実習よりも高いレベルのものにする必要があり、具体的には、学校の実態などを踏まえて、自らが主体的にテーマを設定するなどの工夫が必要である。

b. 日程

- 学校における年間の流れを理解することや、児童生徒と長期に係る子とで成長過程を実感したり、学習指導や生徒指導の成果や課題を認識したりすることが可能となることから、半期や年間を通して週に1日又は半日程度実施し、合計で10日間か20日間程度行うことが考えられる。又は、それぞれの自己課題や専門性、学校現場の状況を踏まえて、数週間にわたり集中的に行うことも考えられる。

(2) 学校現場をフィールドとする活動

a. 内容

- カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、特定の教科の授業改善について、先導的な取組を行っている学校への訪問や、学校における研究授業の指導案や教材の作成過程への参画、研究授業やその後の評価作業への参画、新たな授業づくりのプラン作成などへの参画と大学院における事例研究等を組み合わせて行う。

b. 日程

- 研究授業の指導案や教材などの作成に主体的に参画するため、数日間にわたり集中的に学校に訪問することや、大学院での授業などを挟みながら断続的に先導的な取組をしている学校を訪問することなどが考えられる。また、複数のテーマを扱う場合には、それぞれのテーマに沿って異なる学校に訪問することもありえる。

3. 指導体制

- 学生が所属する研究科の教員とともに、教職専門の教員(例えば各大学の教職センターに所属する教員など)が協働して行う。その際、大学間で連携を図り、指導体制を構築することが有益である。例えば、教職大学院を設置している大学が中心となって、近隣の国公立大学と連携して、学生に対する指導やインターンシップを行う学校との調整などを協働で実施することも考えられる。

4. 評価

- 学校における実践的活動の状況を踏まえて、学生が作成した「教職実践研究報告書」(仮称)によって行う。

(参考) (1)年間を通じたインターンシップの場合の科目構成と単位数のモデル例 (表2)

教職実践に関する科目(仮称)	配当年次のイメージ		単位
	1 年次前期	1 年次後期	
教職実践研究(仮称) (大学院における授業科目)	・ 学生の教員志望の意思や適性を判断 ・ 学校の実態把握・課題分析 ・ 授業実施のための教科内容構成など 理論と実践を架橋する内容	・ インターンシップの振返り ・ 課題解決の方策の検討 ・ 教職実践研究報告書(仮称)の作成	2
インターンシップ (学校における活動)	10 日間～20 日間(通年または半年の週1 回程度に分散した インターンシップ又は数週間程度の集中的なインターンシップ)		2～4

※ インターンシップについては、1 年次の後期から2 年次の前期にかけて行うことも考えられる。

(2)年間を通じた学校現場をフィールドとする活動の場合の科目構成と単位数のモデル例 (表3)

教職実践に関する科目(仮称)	配当年次のイメージ		単位
	1 年次前期	1 年次後期	
	・ 学生の教職への志望の意思や適性を判断 ・ 授業実施のための教科内容構成など 理論と実践を架橋する内容 ・ 学校訪問、指導案作成への参画	・ 学校訪問等の振返り ・ 指導案の作成、学校での実践 ・ 教職実践研究報告書(仮称)の作成	4～6

4. 教員養成系“以外”の修士課程等における教員養成機能の充実方法(3)

平成31年度入学生より適用される新免許法に基づく高度な教員養成カリキュラム構造を大学院修士課程に再構築することを巡る学内議論には、無関心が予想される。その上、「学院教育精神の再生機能」を、大学院修士課程における教職専修免許課程、即ち「大学が独自に開設する科目(24単位)」を活用しつつプログラム化することについては、関連する研究科又は同専攻等の多様な事情によりかなりの混乱が予想される。当該大学院研究科及び当該専攻の教育目的及びカリキュラム、授業運営等々に問題が波及するからである。つまり、本稿Ⅲにおいて論じた学士課程の場合同様に、学位プログラム(修士課程)におけるカリキュラム・マップの問題が派生し、この問題は科目担当者の適格性及び修士課程のカリキュラム編成とその履修指導問題へと連動することになるからである。

このような無関心と混乱が予想されるものの、あるひとつの可能性が拓かれ得ることは事実であろう。つまり、本学又は他大学において教職・保育職等について学びつつある学生、あるいは地域で現職教員・保育職等としてすでに活躍されている多くの人びとの中で、現場の厳しい状況を踏まえつつも、より高度な教職実践力を修得するという高い志を有する人びとにとって、魅力的で安心してともに学び合える教育プログラムと学修環境を、課程認定を申請する全ての本学大学院修士課程が、「総合的かつ多様な形で提供できる」可能性である⁶⁸⁾。さらにこの可能性は、自治体策定中の教員等資質向上指標に応えることが期待される。

学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムを再構築するためには、上記の可能性を切り拓くことへの熟慮と決断が必要であるように思われる。

「水澄み山静かにして風濤偕に和す」理想的教育環境「武庫川学院」にあって、まことの「和」の精神を体得させようとするのである。人間は、人と人、人と集団、集団と集団との関係において、互いに相扶け相生かされつつ生きてゆく存在であり、この自他相互媒介の力動的進展を貫いているのは、暖かい人間感情、「和」の精神である。風と濤とがやわらぐという、このもっとも平和な言葉の中に、万人に普遍にして不易なる大和に生きなければならない人としてのまことの姿がある。物を生かし、人を生かし、社会を生かし、自らを生かす、ここにこそ人としての最後の平安がありよろこびがある。いかに世は動きうつろいゆくとも、教育こそは動かざる永遠の根基をここに据え、心静かに人間のまことを磨き出さなければならない。⁶⁹⁾

注及び引用・参考文献等

- 1) この資料は、本学学生部編集によるものであり、日下晃学院長より本学教育に関する訓示を賜る際に全教員に配布された。その出典は、筆者が確認する限りでは、昭和 49 年 11 月に刊行された、『武庫川学院創立三十五周年記念誌』まで遡り、その三頁～二十一頁(第一章 立学の精神・学院教育綱領)並びに三七三頁～三七三頁(第八章 学生生徒生活)に掲載されている文章が抜き刷りの形で編集されていることを確認できる。平成 11 年度以降の本資料配布については、確認できていない。本資料は、学院の歴史を知る上で重要な資料であると推察され、また私学の高い志を感得させる内容であり、本報告を支える指針でもある故、冒頭に掲げた次第である。なお、武庫川学院の名称並びにその歴史学的・文学的・地理学的考察については、友田泰正「武庫川学院の名称について一関連資料の収集と整理一」(武庫川女子大学教育研究所『研究レポート』第四一号)を参照のこと。「全人的教職実践力」の英訳については苦慮するところである。ここで言う「全人的」とは、あくまで本学院立学の精神・教育綱領・教育目標・教育推進宣言に込められている「全人教育」と同義であり、一般的な教育用語としての「全人」概念とは区別して理解する必要がある。本学ホームページ(英文)では、「全人教育」の英訳として“a well-rounded education”という英訳が充てられている。ここでは、拙稿「創造的自己実現を目指すホリスティックな学級経営論の探究—大学における教員養成の立場からの解釈と実践的課題—」(武庫川女子大学大学院教育学研究論集 第 2 号 2007 年 所収)において基礎理論としたホリスティック教育学に基づき“holisitic”という形容詞を試的に用いた。
- 2) 中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『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(答申)(中教審 186 号)』を取りまとめた。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm
- 3) 中央教育審議会中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『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(答申)(中教審第 185 号)』を取りまとめた。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- 4) 中央教育審議会では平成 27 年 12 月 21 日の第 104 回総会において、『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～(答申)(中教審第 184 号)』を取りまとめた。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- 5) 平成 28 年 1 月 25 日、文部科学省では、一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため、学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう、上記の注 1)・2)・3)に掲げた中央教育審議会の 3 つの答申の内容の具体化を強力に推進するべく、『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～』を策定し公表した。いわゆる馳プランと称される。http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/01/1366426.htm
- 6) 同上

- 7) 改正法の概要及び留意事項については、平成 28 年 11 月 28 日、文部科学省初等中等教育局長より、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について(通知)」が 28 文科初第 1158 号として発出された(①)。なお、改正教育公務員法案については②を、改正法そのものについては③を、概要・条文・新旧対象表については④を、参照のこと。

① http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm

② http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1377981.htm

③ <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO001.html>

④ http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1380290.htm

- 8) 先に紹介した中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～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)』においては、「アクティブ・ラーニング(active learning)」という用語が使用されている。例えば、「学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識の下、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)について検討を重ねてきた(本答申 p.6)。」とあるように、(子どもたちが) [筆者注]「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を、「アクティブ・ラーニング」と呼んでいることが確認できる。これを受けて、同答申の「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」の項では、(これからの時代の教員が [筆者注])「◆アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICT の活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である(同 p.9)。」と記されている。更に、これらの要請を受けて、本答申別紙(pp.1 ～ 4 相当箇所)の『見直しのイメージ』の欄外注記では、※「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、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れることが記されている。小学校・中学校・高等学校の教職課程については共通の記載がなされ、幼稚園教職課程については、上記に教科及び指導法に位置に「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が入っている。

つまり、「アクティブ・ラーニング」への要請は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校で学ぶ幼児・児童・生徒に向けられているものの、必然的に、これらの学習者を指導する当該校種の教員に対しても求められていることが確認できる。このことは、さらにこれからの時代の当該校種の教員を養成する大学教職課程科目の授業担当教員に対しても、必然的に求められていることを意味している。

一方、近年の高等教育改革においても、大学教員の「アクティブ・ラーニング」活用力が求められており、同時に FD 並びに SD での重要なテーマとなりつつある。しかし、教職課程担当者に求められる「アクティブ・ラーニング」活用力と類似しているものの混同されてはなら

ない。中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて(平成 20 年 12 月 24 日)』の用語集(p.37)によれば、【アクティブ・ラーニング】とは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と解説されている。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

なお、中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(中教審第 197 号)』(平成 28 年 12 月 21 日)においては、(3)「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点の項で、「○第三は、子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことである。○学びの質を高めていくためには、第 7 章において述べる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である(同答申 p.26)。」との認識が示されている。ここでは、カタカナの「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」という意味で使用されていることに留意する必要がある。

上記答申全文については、以下の文部科学省のホームページに掲載されており、本報告ではこれを使用した。なお、紙媒体では、文部科学省教育課程科・幼児教育課編集の「別冊初等教育資料」2 月号臨時増刊号として、『中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」全文』が編集、出版されている(平成 29 年 2 月 15 日出版)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

- 9) 「学校インターンシップ」の導入についても、今回の改革のポイントといえる。従来、学校現場におけるボランティア活動については積極的推奨されてきたものの、そのカリキュラム上の位置づけは、明確ではない。本学では、教育学科に「学校教育参加実習[幼稚園・小学校・特別支援学校]」という 1 単位(1 週間)の選択科目が開設され、また他学科教職課程に「特別支援学校参加実習」という 1 単位の選択科目(1 週間)が開設されている。開講期については、前者が大学 2 年次特別学期で、後者が大学 1～2 年次特別学期となっている。改善点として、前者については開講期を 1～4 年次の適切な時期に開講することと、その校種についても複数化

し、免許コース選択の際に学生の参考となるよう工夫すべきである。後者についても「特別支援学校」のみに限定せず、主免校種でもある中学校及び高等学校、さらには隣接校種である小学校での参加実習の機会を拡張すべきであろう。そのように改善することで、学校インターンシップという全体的コンセプトの中で、多様な校種の学校における実践体験を重ねる機会が保証され、教職志望の学生への効果的支援となる。また上述の各種学校参加実習から、学校インターンシップへ、さらには隣接校種での2週間(2単位)教育実習科目を開設することで、「幼⇄小」又は「小⇄中」の隣接校種教員免許状の併有を促進する可能性も高まるであろう。このように「学校インターンシップ」の導入の課題は、教職課程全体の履修指導体制改編への可能性を含んでいる。学校インターンシップについては、田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著 2016『学校インターンシップの科学—大学の学びと現場の実践をつなぐ教育—』ナカニシヤ出版などを参照。

- 10) 平成 28 年 8 月 2 日初等中等教育局長決定「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会設置要項」参照。「1. 検討会の目的」では、以下のように規定されている。「中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～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～」(平成 27 年 12 月 21 日)において、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)を関係者が共同で作成することで、教員養成の全国的な水準の確保を行っていくことが必要であることが提言されたことを踏まえ、教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする。」と。(下線は、筆者による)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1376303.htm

- 11) 平成 29 年 2 月現在までの当検討会による審議状況については、同年 2 月 2 日の教員養成部会(第 96 回)配付資料により、その概要を知ることができる。ここでの審議は、大学における教職課程で「共通的に身につけるべき最低限の学修内容」について検討されるので、新しい教職課程科目のシラバス内容を規定することが予想される。本学では、平成 22 年度以降の中高及び栄養教諭教職課程については、教職課程用のシラバス作成要領を教職支援委員会にて原案作成し、全学教職課程連絡協議会の了承のもと学長決裁により運用してきた。大学が教職課程を新しく編成するに当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)を参照・準拠しつつ、教職課程用のシラバス作成要領を検討の上、改めて策定し運用することが必要となろう。そのためには、単に法令が変わったから「授業担当者が個々にシラバスも変えよう」ではなく、教職課程コアカリキュラムを踏まえつつ、当該校種教職課程カリキュラムの構造化・体系化を図り、その細胞部分としての開設科目個々の授業担当者が他の授業担当者と目的及び内容のうえで連携することで、教職課程カリキュラム全体の質が高まって行くようになるための組織的なシラバス作成・点検作業が求められることとなろう。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfi

le/2017/02/03/1381789_03_1.pdf

- 12) 文部科学省による「平成 28 年度教職課程認定申請に関する事務担当者説明会」が、平成 28 年 12 月 9 日に昭和女子大学にて開催され、制度改正等、教育職員免許法改正に伴う再課程認定、次期学習指導要領に向けた英語教育に関するコアカリキュラム等、教職課程認定基準の改正、教職課程認定申請手続に係る留意事項について説明がなされた。なお現行制度については、文部科学省 2017『平成 30 年度開設用教職課程認定申請の手引き解説書』公益財団法人文教教会等を参照。
- 13) 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について(通知)」については、以下の公文書を参照した。http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm
- 14) 教職課程認定大学等実地視察は、教職課程認定大学実地視察規程(平成 13 年 7 月 19 日教員養成部会決定)及び指定教員養成機関実地視察規定(平成 24 年 2 月 15 日教員養成部会決定)に基づき、教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定を受けた大学等について、認定時の課程の水準が維持され、その向上に努めているかどうかを確認することを目的としている。

なお本学実地視察の準備段階から、視察当日までの対応過程並びに実地視察後の取り組み課題等については、阪神教協リポート NO.33 pp.70～82 に、拙稿「平成 20 年度課程認定大学実地視察に係る経過報告とその後の諸課題—武庫川女子大学からの報告—」が掲載されている。その後平成 26 年度まで 7 年間に亘って、指摘事項について継続的に改善が実施されてきた。平成 20 年度の本学実地視察報告については、以下の文部科学省ホームページに公開されている。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu.htm
- 15) 平成 22 年度入学生より実施された「教職実践演習」は、平成 18 年の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』(平成 18 年 7 月 11 日)による提言に基づく新設科目であった。申請自体は平成 21 年度中に行ったが、本学ではすでにその前年度より糸魚川直祐現学長のご指導の下、学内にプロジェクト・チームを設置し、開設準備にとりかかっていた。当時の諸資格指導室常任委員会及び諸資格対策委員会メンバーに、小中高教科指導法系の学科専任教員を 1 名加えて、申請作業に取り組んだ。同時に、「中高・栄教用教職課程履修カルテ」についても、当委員会において協議の上、原案を作成した。平成 23 年度より、履修カルテを電子化し運用している。幼小教職課程については、電子カルテの学科運用に至らなかった。
- 16) ここでいう「全学的視点」とは、第一に、対象となる校種・教科等の種別は、本学が課程認定を受けている全ての校種・教科等であること、第二に、当該の教職課程を開設している学科等の学士課程教育プログラムとの関連性を視野に入れること、第三に、本学院教育理念及び教育活動総体との関連性を視野に入れること、以上三つの視点であった。
- 17) 山崎博敏(広島大学大学院教育学研究科教授)「今後の小中学校教員需要の動向について」(文

科省有識者会議発表資料 平成 28 年 9 月 13 日) 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議(第 1 回)資料 2 H28.9.13 より。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/09/21/1377405_1_3.pdf

- 18) 教員需要の減少傾向については、統計推理上、明らかな予測と言える。ただ、この減少傾向を各大学がどのように受け止め、どのような方法で教職指導体制を再構築するかという課題については、回答例は多様である。(1)完全撤退(=教職課程の廃止)する(2)教員免許取得のみを目的とし、教員就職は期待しない(3)外見上教員養成を標榜し、実質的には教育隣接業種や一般企業等への就職を推奨・誘導する(4)国際教育や ICT 教育など特色ある教員養成プログラムを開発し、実質的にも教員就職及び教員のキャリア支援を行う(5)現職教員を対象とする大学院での教職キャリア支援に特化する(6)その他などの回答例が考えられる。国公立を問わず、平成 30 年度の課程認定申請は、間接的に上記の問いかけを各大学に行うこととなる。従って、課程認定申請書は、上記問いへの「各大学からの回答書」を意味することとなる。
- 19) 各大学の対応状況を観察するに、得てして課程認定申請のみに焦点化される傾向が強く、当該大学において教員養成がどのような意義を有し、大学教育全体の中でどのように教員養成を位置づけるかという根本的問題について真摯に議論し、かかる議論を踏まえて、平成 30 年度中の課程認定申請を決定する大学は極めて少ないように思われる。それは、我が国における教員養成と大学教育との関連性について、教員養成を資格付与(=教員免許状の取得)という外在的機能からのみ捉え、当該大学が本質的に有すべき教育理念の内在的再生機能として捉える認識が根本的に欠落していることによるものと考えられる。従って、資格付与機能の社会的効果が低下(教員需要が減少する)すれば、「教職課程を履修することの意味」も低下することとなる。就職に実質的に繋がらない免許・資格の「大学教育における存在」意義は、総体的に低下することとなる。大学教育における教員養成の位置づけが、あまりにも市場原理に翻弄されている。
- 20) ① http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
② http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm
③ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
④ http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai5_1.pdf
⑤ http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf
- 21) 新設科目「教職実践演習」の申請に当たって、その授業内容・計画等を表わすシラバスの提出も求められたが、その際中教審答申を参照しつつ、学校現場及び教育委員会等の意見聴取を義務付けられた。同時に、当該校種・教科等の免許課程については、カリキュラムの体系化及び教育実習事前・事後指導の強化、さらには教職課程履修カルテの策定が求められた。申請当時から、「教職実践演習」という一新設科目の認定という認識が一般的であったが、それは、「教職実践演習」という科目の新設理由についての共通理解が不十分であったことに起因する。

- 22) この素案については、以下の平成 29 年 2 月 2 日教員養成部会(第 96 回)の配付資料 2-1「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針(素案)(溶け込み)」で知ることができる。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1381789.htm
- 23) この「極めて重層的で難解な複数の課題を誘発すること」が予想される課題に当たっているのが、「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会である。
- 24) 具体的な指標例については、平成 29 年 1 月 17 日教員養成部会(第 95 回)の配付「資料 3 - 3 教員育成指標の例」で紹介されている。以下参照のこと。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/___icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1381365_04.pdf
- 25) <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO001.html>
- 26) とは言うものの、「向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標」が一旦策定されると、規定上は柔軟的適用が期待されるものの、この「指標」に基づき研修プログラムが設計されたりするようになれば、「校長及び教員としての資質・能力」を評価する際の規準として機能する可能性もあることは、否定できない。従って、「指標」の利用法・運用法等々についても、大学としては十分に注意しておく必要があるであろう。
- 27) この「協議会」については、先の中教審答申では、「教員育成協議会(仮称)」として提言されていたが、その呼称については、本法律においては使用されていない。また、「教員育成指標」という用語も使用されていない。
- 28) 特に本学の場合、入学学生の出身地は兵庫県のみならず、大阪府ほか近畿圏またはそれ以外の自治体に分布している。従って、大学所在地から見れば兵庫県及び神戸市という自治体に設置される「協議会」で策定される「指標」にのみ配慮すればよいこととなるが、大阪府等、大学所在地外に設置される「協議会」で策定される「指標」については、どのような対応姿勢をとればよいのだろうか。そのような疑問が浮上してくる。
- 29) まさしくここで言う、「30 代から 40 代の教員層で構成される中堅教諭等を対象とする資質向上研修プログラムの開発とその効果的な実施・運営システムの構築」方法が、自治体教育委員会・学校現場と教員養成を担う大学双方の課題となってくるであろう。本学教職系卒業生で、西宮市・神戸市・大阪市等々の阪神間、さらには近畿圏及び関東圏内等の幼稚園・認定子ども園、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等々に勤務する教員(保育教諭を含む)の同窓会(鳴教会・鳴松会)をコアとする研修会又は研究会等の組織化が急務となってきたように推察される。ところが、かかる組織化をリードすることが期待される 40 代から 60 代の教員層は、教員養成冬の時代の学生層であるため、同窓会世代間交流に停滞が生じる可能性が高い。
- 30) 「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」については、下記データを参照。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/06/23/1348574_3.pdf

- 31) 本学で言えば、文学部教育学科(小学校教職課程)及び同英語文化学科(中高英語教職課程)が、グローバル化の中での外国語(英語)教育に特化した教員養成プログラムをどのように開発し実践するか、その具体的な対応力が問われているように思われる。また、平成29年3月26日の読売新聞朝刊によれば、「今年度の小学校教員の採用試験で、実用英語技能検定(英検)や英語力テストのTOEICなどで一定の英語力が認められた受験者に加点などの優遇措置を取った教育委員会は、全国68都道府県・政令市などのうち34教委に上ることが文部科学省の調査でわかった。12教委は今年度から優遇制度を導入した。」と報じられている。このような教員採用権者による優遇措置より、2020年度に小学校の英語が教科化される前に、英語力の高い教員の獲得競争が本格化してきたことが読み取れる。また、本調査では教員採用を行う47都道府県と20政令市、1地区を対象に採用試験の実施方法などを尋ねている。それによると、福島県や静岡県、大阪府、長崎県など26教委は英検やTOEICなどの結果が一定水準の受験者に対し、1次試験や2次試験で加点を行っており、加点は2点から30点まで教委によって幅があったとのことである。
- 32) 教科内容論と教科指導との分離・融合に係る研究については、①鳴門教育大学特色プロジェクト編著 2010『教育実践の省察力をもつ教員の養成―授業実践力に結びつけることができる教員養成コアカリキュラム―』協同出版 ②西園芳信・増井三夫編著 2009『教育実践から教員養成のための教科教育内容学研究』風間書房などが出版されている。なお、戦前・戦後を通じて我が国教員養成を巡る論争点については、①船寄俊雄編著 2014『教員養成・教師論』日本図書センター〔辻本雅史監修「論集 現代日本の教育史2」〕 ②臼井嘉一著 2010『開放制目的教員養成論の探究』学文社などが詳しい。
- 33) 改正教員免許法及び中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～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～』(中教審第184号)を参照した、新しい教職課程カリキュラムの編成と運用方法等について、本学でも所管部署にて検討が重ねられているものと推察される。教職課程廃止も含めて、特に教科内容論と教科指導との分離・融合への対応で遅滞が懸念されるのは、これまで中高教職課程を開設してきた文学部3学科の日本語日本文学科(中高国語及び高校書道)・英語文化学科(中高英語)・心理福祉学科(高校福祉)、生活環境学部3学科の生活環境学科(中高家庭)・食物栄養学科(中高家庭)・情報メディア学科(中高家庭又は高校情報)、音楽学部2学科の演奏学科(中高音楽)・応用音楽学科(中高音楽)、薬学部の健康生命薬科学(中高理科)における対応である。同様の問題状況を健康スポーツ科学部健康スポーツ科学科(中高保健体育)も共有しているものの、当学科の場合、教職課程を学士課程に含めているので、上記課題への対応については学科審議事項となるので適切に対応されることが予想される。上記中高教職課程については、健康スポーツ科学科のように、教

職課程全体を学士課程プログラムに位置づけるとともに、「全員履修可(従来のように、誰でも希望すれば履修できるという全面的開放制)」とはせず、一定の基準(定員 30 ～ 50 名などの)を設けて「教職専修コース(仮称)」を設定すること(いわば合目的開放制)が、教員養成における質保証の観点からすれば妥当と推察される。当該学科において教職課程を開設することの積極的に意義について、学士課程教育との関連性の視点から再検討することが重要であろう。

34) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1381365.htm

35) 東京都教育委員会は、若手教員及び教育管理職・主幹教諭の計画的な育成を推進し、東京都公立学校教員の資質・能力の向上に資するため、「東京都教員人材育成基本方針」、「OJT ガイドライン」及び「学校管理職育成指針」を策定している。下記のデータを参照。

<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/jinzai.htm>

36) 本答申については、下記のデータを参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

37) 「将来像答申」とは、平成 17 年 1 月 28 日の中教審答申『我が国の高等教育の将来像』を指す。

38) 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』(平成 24 年 8 月 28 日)については以下を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

39) 中央教育審議会大学分科会大学院部会専門職大学院ワーキンググループ(第 5 回)参考資料 H28.4.5『高大接続改革:「三つのポリシー」に基づく大学教育改革の実現に向けて』参照。なお、全ての大学等において、三つの方針を一貫性あるものとして策定し、公表することが、平成 29 年 4 月 1 日施行の改正学校教育法施行規則(第 165 条の 2 及び第 172 条の 2)にて義務づけられた。「三つのポリシー」の策定方法については、平成 28 年 3 月 31 日中央教育審議会大学分科会大学教育部会より、ガイドラインが公表された。ただ、この「三つのポリシー」の策定とその運用・活用を巡る考え方については、例えば、大学評価学会シリーズ「大学評価を考える」第 4 巻編集委員会編 2011『PDCA サイクル 3 つの誤読—サイクル過程でないコミュニケーション過程による評価活動の提案に向けて—』晃洋書房などで、批判的な議論も展開されている。本学においても、PDCA 論や質保証のシステム化に批判的な見解が散見される。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/25/1369683_04.pdf

40) 平成 26 年 7 月 9 日付けで、学長の指示により、「カリキュラム・マップ」を全学的に作成することとなった背景・理由については、詳細は不明である。ただ、本節で紹介した答申に提言されているように、学士課程教育を推進する社会要請が高まりつつあったことは事実である。加えて、本学が、翌年の 2015(平成 27)年度に公益財団法人大学基準協会の大学評価(認証評価)を受審することとなっており、その準備として、更には「三つのポリシー」に係る情報公

開を平成 29 年 4 月 1 日より学校教育法施行規則上、義務付けられるという見通しにより、上記の学長指示がなされたものと推察される。なお、本学は 2016 年 3 月に、同協会より「大学基準に適合している」との認定を受けた。その内容については、本学ホームページに公開されている。<http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/hyouka.htm>

- 41) 高等教育を巡る最近の研究動向については、目覚ましいものがある。しかしここでは、学士課程教育について考える上で主に参考となった資料につき紹介する。①早田幸政編著 2015『大学の質保証とは何か』エイデル研究所 ②早田幸政・望月太郎編著 2012『大学のグローバル化と内部質保証—単位の実質化、授業改善、アウトカム評価—』晃洋書房 ③斎藤美里・杉山憲司編著 2009『大学教育と質保証—多様な視点から高等教育の未来を考える—』明石書店 ④絹川正吉著 2006『大学教育の思想—学士課程教育のデザイナー—』東信堂 ⑤カール・ノイマン著 小笠原道雄・坂越正樹監訳 2005『大学教育の改革と教育学』東信堂 ⑥館昭著 2007『改めて「大学制度とは何か」を問う』東信堂 ⑦金子元久著 2013『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ—』玉川大学出版部。一方、教員養成を巡る質保証に関する研究も進捗しつつある。例えば、①兵庫教育大学教員養成チーム編 2012『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジアース教育新社 ②名越清家 2013『共創社会の教師と教育実践—「教師と教育実践」論への教育社会学的視座—』学文社など。
- 42) この回答については、「カリキュラム・マップ」を作成する際の前提にある学士課程と教職課程とは、基本的に包含関係にはないため、一般的には至極当然であったと言えよう。ただ、学士課程に教職課程を全科目包摂している健康スポーツ科学科の中高教職課程については、混乱が予想された。つまり、(a)中高保健体育の「教科に関する科目」については学士課程科目として、「教職に関する科目」については教職課程科目として分離するか、(b)「教職に関する科目」についても、学士課程科目に含めるのかという問題があった。この点、他の中高教職課程の場合は、(a)の考え方が容易に適用できた。「教科—教職分離論」に立っているからである。結果的には、中高保健体育の場合も、学科の判断により(a)の考え方を採用することとなった。「カリキュラム・マップ」作成時にも露見したように、中高教職課程については、常にその「教科に関する科目」と「教職に関する科目」との分裂状況が潜在してきた。教科と教職が引き裂かれている中高教職課程の申請に際して、どのようにこの分裂状況を克服し、教科と教職とをどのように関連づけ、架橋し、融合するか、あるいはまた分離し続けるのかが、重要な検討課題となっている。ただ、このような教職課程をめぐる根本的問題については、中々、その問題自体の本質が理解され難い状況が今も続いているように観察される。
- 43) ただし、ここで公表を求められている事案について個別に見れば、全事項について白紙の段階から考案するような事項はあまりないことが分かる。すでに、何らかの形で公表されている事案がほとんどだからである。ここで注意しておくべき点は、大学等が公的な教育機関として、社会に対する説明責任を果たすとともに、その教育の質を向上させる観点から、公表すべ

き情報を法令上明確にし、教育情報の一層の公表を促進するため、すでに平成 22 年 6 月 15 日に行われた学校教育法施行規則の改正により、平成 23 年 4 月 1 日から、各大学等において教育情報の公表を行う必要がある項目が明確化されていたということである。

- 44) このことは、平成 27 年度及び同 28 年度の本学履修便覧により、確認できる。平成 28 年度の本学履修便覧の場合、pp.216 ～ 249 を参照されたい。中高・栄教教職課程については、①平成 20 年度の実地視察への準備(平成 20 年 5 月より)、②教職実践演習の申請(平成 21 年 10 月)、③中高保健体育教職課程の再課程認定申請(平成 22 年に申請し、翌年 4 月入学生より適用)、④教職課程質保証に係る努力義務(「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令(平成 20 年文部科学省令第 34 号)」が平成 20 年 11 月 12 日に公布され、平成 21 年 4 月 1 日から施行された。)⑤教員養成の状況についての情報公表(平成 27 年 4 月より)等々、一連の経緯の中で、その個別事項について大学として堅実に対応してきたことの証左と言える。

なお、上記④の教職課程質保証に係る努力義務については、具体的には以下の二項が挙げられていた。教職指導の努力義務化については、「課程認定大学は、学生が普通免許状に係る所要資格を得るために必要な科目の単位を修得するに当たっては、認定課程の全体を通じて当該学生に対する適切な指導及び助言を行うよう努めなければならないこととしたこと(施行規則第 22 条の 4)」。さらに教育実習の円滑な実施の努力義務化については、「課程認定大学は、教育実習、心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習、養護実習及び栄養教育実習を行うに当たっては、当該実習の受入先の協力を得て、その円滑な実施に努めなければならないこととしたこと(施行規則第 22 条の 5)」の二点であった(平成 20 年 11 月 12 日付 20 文科初第 913 号「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令及び教員免許更新制の実施に係る関係告示の整備等について(通知)」より)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/08111006.htm

- 45) 平成 26 年 7 月に「カリキュラム・マップ」を作成する指示を受けて、当時教職支援室長であった筆者はその原案作成に取りかかった。提出は同年 9 月とされていたので、時間的な余裕はなかった。最初は、学士課程答申に示されていた学士力 4 項目に即して、中高・栄教教職課程の「カリキュラム・マップ」素案を試作し、教職支援室常任委員会及び教職支援委員会に諮った上、学長及び教学局長(当時、教学局長は全学教職課程運営連絡協議会の代表者であった)に相談したが明快な承は得られず、混迷状態に陥った。その後、発想を転換し、すでに作成済みの『中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標』をベースに、教職版「カリキュラム・マップ」を作成し、起案決裁の上、運用することとなった。勿論、教学局長を代表者とする全学教職課程運営連絡協議会の構成メンバー(=各種教職課程を置く短大から大学院修士課程までの責任者及び関連する事務系職員・教職支援員)の了承を得た上でのことである。
- 46) 平成 27 年度入学生用『履修便覧(文学部)』については、pp.224 ～ 245 を参照のこと。なお『履修便覧』は学部ごとに編集されているので、掲載箇所は学部ごとに異なることに注意。

- 47) この問題は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教職課程を学士課程プログラム(教育学)として開設している学部・学科の場合や、中高保健体育の教職課程を学士課程プログラム(健康スポーツ科学)として開設している学部・学科の場合等に、顕在化する可能性が高い。当該学部・学等所属学生に、学士課程をベースとする「カリキュラム・マップ」と教職課程をベースとする「カリキュラム・マップ」＝教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標とを同時に提示し、包括的に履修指導を行う事態が生じるからである。履修指導の際に、学士課程ベースの説明と教職・資格課程ベースの説明とが二重に混在し、教職課程を履修する学生の主体的・能動的学修支援を効果的に推進させる可能性が弱まることが危惧される。
- 48) ここで、「本学にて取り組んできた」というのは、まず組織的主体として、教学局長を代表者とし、教職課程を開設している短大・学部・大学院修士課程の責任者及び教職支援室長・同次長・同課長、教務部長・学生部長・事務局長・法人室長、事務系の職員・教職専門員で構成された「全学教職課程運営連絡協議会(①)」が挙げられる。次に、教職課程を置く学科からの教職支援委員及び教職支援室常任委員で構成された「教職支援委員会(②)」と「教職支援室常任委員会(③)」が挙げられる。これら①②③の組織にて承認された事項については、必要な場合、学院長・学長・副学長をはじめ、関連の学部長等への起案・決裁により、執行するという意思決定過程及び執行過程を踏むこととされていた。「本学にて取り組んできた」という意味は、上記の組織的主体及びその構成員と教職課程科目を担当し、またこれを支援する全ての教職員が、教職課程を履修している全ての学生とともに、「取り組んできた」という意味である。従って、本稿にて記載している「本学にて取り組んできた」事項は、決して筆者個人の取り組みではないことをご理解願いたい。
- 49) ここに言う「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力」という概念については、後程説明する『立学の精神に立脚した全人的教職実践力の体系化とその質保証システムの構築〔構造図〕—学士課程⇔中・特支教職課程教育の統合的機能連携体制を基盤に据える—』を参照願いたい。なお、「立学の精神」については、昭和49年11月1日に刊行された『武庫川学院創立三十周年記念誌(以下、「記念誌」と記す)』の第一章を参照した。日下晃学院長・学長は、「二立学の精神」という節で、その冒頭、以下のように述べておられる。

武庫川学院の「立学の精神」は、創立者故公江喜市郎学院長の教育理想を集約したものであるということが出来る。中学校から大学院のすべての教育活動はすべて直接間接にこの「立学の精神」に淵源しているのである。今、私はその解説に当り、学院長の真意を誤ることなきかと恐れるのであるが、私なりに、その精神の趣旨と信ずることを、二三の項目に分けて述べてみたい(「記念誌」五頁)。武庫川学院の「立学の精神」の解説に当り、日下晃学長は、「学院長の真意を誤ることなきかと恐れるのであるが」と真摯な態度で臨まれている。「学院立学の精神」の理解については、この日下晃学長の「解説」と、その後制定された「教育目標」に準拠する。

ただ、武庫川学院の「立学の精神」に向き合いつつ過ごしてきたこの25年来の筆者自身の授業者及びクラス担任としての実践を振り返るとき、「立学の精神」を具現すべき教育理念・目標という当初の外在的受け止め方から、いつしか自らが自らの教育実践行為の在り様に根源的に問いかけるという内在的受け止め方に変化してきたように思う。つまり、実現・実行すべき規範的理念・目標という受け止め方から、自らが日々生きる過程で、自らに問いかける「ことば」という受け止め方への変化である。到達すべき・実行事項というよりも、自らが日々の教育実践行為を通して自らが内側から創造的に意味を見出す、そのような「生けることば」としての「立学の精神」に向き合い、学び続けてきたように思う。

従って、「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力」という概念を持ち出すとき、筆者が何か特別な「立学の精神」理解又は解釈に基づいて、これを一定の立場から他者に「押し付けよう」と目論んでいるなどということではないことをご理解願いたい。

- 50) 本学院教育の理念が「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に基づくことは、当然のことである。ただ、この「立学の精神」を原点とする教育理念を具現化する責務を負う実践主体＝全教職員としては、それぞれの所属部署でのそれぞれの立場に応じて、日々の職務遂行を通して、具現化することとなる。とすれば、学院の普遍的教育理念に対しては、一般的立場ではなく、個別具体的な立場から、その所属部署の組織目標とのつながりにおいて、自己の責務を全うすることが求められる。このように考えると、学院教育の理念に対する一般教職員の関係性は、普遍性と個別具体性との関係性に立つものと推察する。つまり、学院共通の普遍的教育理念を、全教職員は、それぞれの専門性や職務内容に即しつつ個別具体的に具現化する立場に立つこととなる。

上記のような両者の関係性理解に立つとき、本学教員養成の理念は、学院教育の理念とどのような関係を有することになるのだろうか、という問いが発生する。この問いに対しては、少なくともここで述べているように、学院「立学の精神」そのものが、「本学教員養成の理念」そのものではないことに気づく。この気づきは、逆に「本学教員養成の理念とその実践」は、学院教育の理念とどのような関係を有しているのか、という問いに転換される。

上述した「学院共通の普遍的教育理念を、全教職員は、個別具体的に具現化する立場」に立つという関係認識から、この問いに答えると、本学において実践される教員養成の理念は、「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に示された学院教育の理念に基づくことは当然のことながら、この学院教育の理念を探究しつつ、同時に、幼児・児童・生徒・学生に対する日々の教育活動を通してこれを具体的に実践化し続けることのできる、そのような教員を養成することにあるという考え方に辿りつく。このことを一言で表現すると、「学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を体した教員の育成」ということになる。

従って、このような教員養成理念理解に立つとき、本学教員養成に携わる全教職員には、「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」「教育推進宣言」に示された学院教育の理念を不断に

問い続けることと、それぞれの立場において実践的に具現化し、探求し続けることが求められることとなる。「学院立学の精神」については、注 49) に記したように、『武庫川学院創立三十周年記念誌（以下、「記念誌」と記す）』の第一章を参照した。このほか、武庫川教育叢書第六号(特集号)では、「武庫川教育の源流を語る」題して、新堀通也教育研究所長の進行による座談会記録が収録されている。この座談会において、日下晃学院長及び荻野八郎副理事長は、「*立学の精神—制定の頃の思い出」として、以下のように述べておられる。「日下・立学の精神」という文章になったのは昭和二十五、六年の頃でしたか。」「荻野・そうですね。大学ができてからですね。」「日下・たしか、昭和二十五、六年ごろです。あの文章を書いたのは、会沢先生という国語の先生で、女専以来教務課長をなさっていた先生です。その先生に、公江先生がいろいろ自分の考えを言われ、文章化したものと言うんだけど、中には教育基本法の言葉が入ったりしていますね。(以下、省略)」この談話記録で語られている「教育基本法の言葉」とは、「国家及び社会の形成者として」という表記を指しているものと推察される。確かに、教育基本法第一条の教育の目的に、「国家及び社会の形成者」という概念が使用されている。「立学の精神」と「教育基本法」との表記上の関連性につき確認できる。

- 51) 「立学の精神」にいう「建国の理想」とは、何かという問いである。筆者の理解としては、「日本国憲法」に示されている「理想」という理解である。注 50) にて参照した、「武庫川教育の源流を語る」と題する武庫川教育叢書第六号(特集号)では、この問いに対する解答は見出せない。そこで筆者が論拠としたのは、注 49) で参照した『武庫川学院創立三十周年記念誌』の第一章「二 立学の精神(日下晃学長)」の六頁「一 平和的人間」の一節である。「新日本の建国の理想は、一口に言えば平和主義である。平和な日本をつくり、平和な世界をつくるということにあると考えられる。日本における民主主義は、平和を愛好する国民の意志を結集し、これを実現してゆく手段とも考えられる。新しい日本の行くべき道を明らかにしている日本国憲法の前文を熟読すれば、右は明白である。」と述べられている。つまり、「立学の精神」にいう「建国の理想」とは、日本国憲法前文の第二段に示されている「建国の理想」、即ち「平和主義」を意味しており、かかる意味での「平和的な国家及び社会の形成者」を「育成する」ということであろうと解される。因みに、日本国憲法前文第二段では、「日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであって、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。」と謳われている。
- 52) 注 50) 及び注 51) を参照のこと。
- 53) 教育推進宣言では、「教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送りだすため、主体性・論理性・実行力を培う女子教育に教職員一丸となって取り組みます。」とある。筆者は、内容自

体についてはもちろん全面的に賛同する者である。筆者がさらに探求したいと願うのは、この教育推進宣言と「立学の精神」及び「教育綱領」「教育目的」との相互関連性である。学院教育理念を体系的・構造的に正しく説明されかつ理解できなければ、かかる教育理念を具現化する＝実践すること自体が、部分的断片的とならざるを得ないだろう。学院教育理念の構造化・体系化が求められる。

- 54) 「立学の精神」と「本学教員養成の理念」との関係性については、注 50)を参照のこと。
- 55) 一般的な辞書的な意味での「全人教育」とは、大辞林 第三版の解説によれば、「調和ある人格の形成をめざす教育。知育偏重の教育に対して、徳育・体育および情操教育を重んじるもの。」とされている。また、ブリタニカ国際大百科事典によれば、「人間がもつ諸資質を、全面的かつ調和的に育成しようとする教育。その場合、何を基本的な資質とするかは時代により、文化によって異なり、その違いに応じて、全人教育の内容にも違いが生じる。」と解説されている。このことは、同じ「全人教育」を標榜する他大学と対比することで、一層理解される。教育学の分野では、「全人教育」は重要なテーマのひとつでもある。また、全人教育で有名な玉川大学の教育理念について、そのホームページでは以下のように掲載されている。

創立以来「全人教育」を教育理念の中心として、人間形成には真・善・美・聖・健・富の6つの価値を調和的に創造することを教育の理想としています。その理想を実現するため12の教育信条—全人教育、個性尊重、自学自律、能率高き教育、学的根拠に立てる教育、自然の尊重、師弟間の温情、労作教育、反対の合一、第二里行者と人生の開拓者、24時間の教育、国際教育を掲げた教育活動を行っています(<http://www.tamagawa.jp/education/idea/>)。小原國芳著 2008『全人教育論』玉川大学出版部など参照のこと。

本学ホームページでは、教育目標の項目で、社会に貢献できる女性の育成について、以下のように掲載されている。本学院では、「立学の精神」に謳われる"高い知性、善美な情操、高雅な徳性"を兼ね備えた有為な女性の育成を理念に掲げ、幅広い教養と豊かな人間性をはぐくむ全人教育を実践し、人・家庭・社会に貢献できる女性の育成を目指しています。

<http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/rinen.htm>

私たちが日々の教育活動の拠りどころ、指針・目標とすべき本学の「全人教育」とはどのような特質を有する教育理念なのか、さらなる探求が求められているように思われる。なお、「全人教育」の概念を用いた資料として、武庫川教育叢書第四号(特集号)「武庫川教育をたずねて」76頁～78頁に収録されている「全人教育の充実振興」がある。筆者は、本間源一郎副学長・教学局長(当時)である。本叢書は武庫川学院教育研究所より、昭和61(1986)年2月25日に刊行されている。

- 56) 「立学の精神」の第二文に「特に女子総合学院の特質に鑑み、一貫教育の方針を堅持し…」とある。「一貫教育の方針を堅持」することが、宣言されている。この「一貫教育の方針を堅持」することについては、前掲武庫川教育叢書第四号(特集号)「武庫川教育をたずねて」63頁～66

頁及び 67 頁～ 75 頁に収録されている「なぜ、いま一貫教育なのか」及び「学院長先生を囲む会 守成を果たすために一婦徳を磨く一貫教育」がある。前者は、森脇隆事務局長による文章である。後者は 8 名の出席者による学院長との懇談記録である。今日的表現に置き換えれば、就学前教育・初等教育・中等教育・高等教育という教育制度区分を一貫して連なる教育理念とこれに基づく教育実践の思想が、語られている。教員養成の今日の文脈で言えば、かかる一貫教育の実現には、就学前教育(家庭・保育園・幼稚園・認定子ども園等での教育・保育を含む)・初等教育・中等教育・高等教育という教育制度区分を一貫して学院教育理念を理解し、これに基づく教育を実践することを可能ならしめる教員の養成が求められることとなる。

昭和 55(1980)年 9 月 11 日(木)午後 4 時から行われた「囲む会」の後に、公江学院長は、「幼稚園から大学まで一貫教育を実現して建学の精神の理想を達成することは、先ず教育者其の人を得なければならない。このことは至難の事であるが、私はその努力を続けるであろう。(竹堂)」という一筆を寄せられている。一貫教育の実現には、これを実践できる教育者を得ることが欠かせないという認識は、「立学の精神」で宣言されている「一貫教育の理念」は、本学教員養成理念と一心一体の関係にあり、就学前教育・初等教育・中等教育・高等教育を一貫して、相互の教育区分と接続させながら、個々の教職実践を推進できる教員養成へのビジョンを導くものであると解される。

- 57) 本資料は、平成 26 年 10 月 15 日(水)常任・教支追加資料(③)別添え資料として、提出されたものである。現教職支援課長への報告・確認の上、本稿に掲載している。この時点では、カリキュラム・ポリシーの策定作業単位が、学士課程単位、つまり学科・大学院研究科専攻とされていたこと、また教職課程については、学長指示による作成要領に準拠できず、「中高・栄養教諭教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」に準拠したカリキュラム・ポリシーを策定することとなったため、教育学科開設の幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程については対象に入れることができなかった。当該校種の教職課程については、教育学科が策定責任を有する学士課程プログラムに含まれているため、対象外にせざるを得なかった。

しかし、本学における教員養成の理念の全学的共有化とその具現化という要請から言えば、認定子ども園・幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程と中高・栄養教諭教職課程との一体的表記のみならず、一体的運営体制の構築は筆者がかねてより主張してきたところである。そこで、上記の事情を踏まえた上で、認定子ども園・幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程についても、中高・栄養教諭教職課程と一体的運営体制を構造化する必要性を指摘しておく。武庫川学院「立学の精神」に立脚した教員養成を実践することについては、課程認定を受けている全校種・全教科に係る全教職課程に共通の事項と解されるからである。ところが、学院教育理念を方向目標としてのみ捉える考え方が、学内では主流である。このため、学院教育理念の具体化への実践的課題意識が薄い。

上記のような幼稚園・小学校・特別支援学校の教職課程と中高・栄養教諭教職課程とを一体的に

運営する体制を構造化することは、注 56)で述べたように、学院「立学の精神」に示された全人教育の理念を、就学前教育段階から初等教育・中等教育段階を通して、大学教育段階に至るまでの全教育段階を一貫して、理解し実践し続けることのできる教員・教育者の＜総合的育成システム＞を構築することと、深く連動することとなる。

さらに、上記のような本学教員養成へのビジョンは、注 56)でも記したように今から 40 年ほどの過去に、校祖公江喜市郎先生が記された一筆とされる「幼稚園から大学まで一貫教育を実現して建学の精神の理想を達成することは、先ず教育者其の人を得なければならない。このことは至難の事であるが、私はその努力を続けるであろう。(竹堂)」に示された高い理想とその具現化へ向けての継続的努力を、我が国教員養成をめぐる今日状況の中で、継承し発展させる責務の遂行と重なり合っているものと、確信する(「竹堂」とは、校祖公江喜市郎先生の「雅号」のひとつとされる)。

なお筆者は、21 世紀初頭我が国における学校教育改革及び教員養成改革の動向を踏まえ、高等教育カリキュラム開発研究の一環として、大学教職諸課程の構造的連結化について、特に 2002 年の中教審答申『今後の教員免許制度の在り方について』を踏まえて考究した。幼小・小中・中高・高大という教育制度の分節部分を接続化する制度改革の方向性を受けて、従来の教員免許状相当主義を超える教員養成システムの構築が必要となっていた。かかる要請を受けて、大学にて学部学科等ごとに開設されている教職諸課程の運営方法につき、それらの構造的連結化論を教育学的観点から展開した。「高等教育カリキュラム開発研究への教育的アプローチ—大学教職諸課程の構造的連結化論の探究—」武庫川女子大学教育研究所研究レポート 2004 年 第 31 号

- 58) 臨床教育学については、新堀通也著 1996『教育病理への挑戦～臨床教育学入門～』教育開発研究所、新堀通也編著 2002『臨床教育学の体系と展開』多賀出版、小林剛・皇紀夫・田中孝彦編 2002『臨床教育学研究序説』柏書房、皇紀夫編著 2003『臨床教育学の生成』アカデミア出版会、酒井朗著 2014『教育臨床社会学の可能性』勁草書房等を参照。なお学会としては、2006 年に武庫川臨床教育学会が、2011 年には日本臨床教育学が立ち上げられ、活発な活動を続けている。日本臨床教育学会編集 2011『臨床教育学研究 創刊特別号』群生社等を参照。
- 59) 中教審答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～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) p.56。
- 60) 同上 p.60
- 61) 「大学が独自に設定する科目」についての議論は、根本的には、学士課程並びに各校種教職課程のカリキュラム全体の中で、「大学が独自に設定する科目」をどのように位置づけるかという、検討課題につながる。中教審答申に詳細な説明を見出すことはできないが、察するに、今回の教員免許法改正に際して、従来の「又は科目」の必要単位を削減せざるを得なかったのも、時代の要請に応えるため教職課程の枠組み自体を構造的に転換した上で、大学の裁量範囲

により、独自の科目群を編成する余地を残したものと推察される。逆に、大学の主体性を問いつけているように解される。関連の答申内容との関わりでいえば、下記の部分がヒントになろう。「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題 (3) 教員養成に関する課題 ◆教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大きくくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための検討が必要である (p.16)。4. 改革の具体的な方向性(3)教員養成に関する改革の具体的な方向性 ◆教職課程については、学校種ごとの特性を踏まえつつ、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃し、新たな教育課題等に対応できるよう見直す (pp.32 ～ 33) (下線部筆者)。」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

- 62) ここで要請されている大学院修士課程開設の「大学が独自に開設する科目」(従来の「教科又は教職に関する科目」)の内容に係る要請と同様の要請が、中免二種免許課程(短大)及び中高一種免許課程に開設されている「教科に関する科目」及び「教職に関する科目(教科指導法)」に対してもなされている。この件については、平成 22 年度入学生より、「中高・栄教シラバス作成要領」を策定し、その趣旨が徹底するよう周知を図った。また、平成 27 年度より導入されているカリキュラム・マップにおいても、「科目目的」及び「到達目標」に反映されるよう依頼された。同様の措置を、大学院修士課程に開設される「大学が独自に開設する科目(24 単位必修)」にも(a)適用するか、(b)しないか、また(c)より良い手だてはないか、問われている状況にある。課程認定は申請の上で、(d)現状維持あるいは(e)教職課程取下げも、あり得るひとつの選択肢である。

- 63) 平成 24 年 8 月 28 日 中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』 pp.5 ～ 12、pp.13 ～ 19 を参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

- 64) 実は、大学院修士課程を活用した教員養成の在り方については、我が国においてもこれまで長い議論が重ねられてきた。例えば、以下の中教審答申でも提言されてきた。

①平成 9 年 7 月 教育職員養成審議会第 1 次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm

②平成 10 年 10 月 29 日 教育職員養成審議会第 2 次答申『修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315375.htm

③平成 11 年 12 月 10 日 教育職員養成審議会第 3 次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm

④平成 18 年 7 月 11 日 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

筆者は、1997年～1999年にかけて提言された上記①②③の旧教育職員養成審議会答申及び高等教育の改革動向を踏まえ、我が国における大学院修士課程における教員養成及びリカレント教育の在り方について、政策論、システム論及び学術的内容論の観点から考究した(武庫川女子大学教育研究所研究レポート 2001 年 第 25 号 所収「専修免許状の授与形態とその法的解釈及び運用過程に関する教育学的展開—大学院修士課程を積極的に活用した現職教員の再教育支援システム論の構築—」)。しかし、中教審でのその後の議論は、教職大学院の創設へ向けて進行し、本学においても、大学院修士課程を積極的に活用した高度な教員養成システムの構築への関心は高まらなかったという経緯がある。おもに教育学系大学院の過去と現状を鑑みるに、そのこと自体の教育学的検証が必要と推察される。

- 65) 文部科学省では、平成 24 年 9 月、初等中等教育局長及び高等教育局長の下に「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」を設置し、検討を重ね、その報告書が公表された(平成 25 年 10 月 15 日 初等中等教育局教職員課・高等教育局大学振興課)。学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムを再構築するという志は、大学院修士課程を活用した教員養成＝育成システムを高度な生涯教職キャリア支援の観点から再構築するという社会的要請と、その目的性において深く結合する。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm

- 66) 「教職実践研究(仮称)」 「インターンシップ」等の新設可能科目の先行事例としては、すでに平成 20 年度より制度化された「教職大学院」での実践例を挙げることができよう。奈良教育大学教職大学院ブックレット作成委員会編 2012 『「できる教師への道—教職大学院生への道—」東山書房など。あるいは、同年に必修化された「教職実践演習」の実践例やテキスト類が参考になるであろう。例えば、①梨木昭平著 2012『教職実践演習—ロールプレイ・ロールレタリング対応』大学教育出版 ②青木秀雄編 2013『教職実践演習—磨きあい高めあう熱意ある教師に—』明星大学出版部 ③小田豊・神長美津子編著 2013『保育・教職実践演習』光生館 ④小櫃智子・矢藤誠慈郎編著 2014『保育教職実践演習—これまでの学びと保育者への歩み—』わかば社 ⑤小原敏郎・神蔵幸子・義永睦子編著 2013『保育・教職実践演習—保育者に求められる保育実践力—』建帛社 ⑥西岡加名恵他著 2013『教職実践演習ワークブッカーポートフォリオで教師力アップ—』ミネルヴァ書房 ⑦原田恵理子・森山賢一編著 2014『自己成長を目指す教職実践演習テキスト』北樹出版など。筆者は、「教職実践演習」の開設趣旨に鑑みて、上記のようなテキスト形式に比べて、教職課程履修者の能動的主体的学びを誘発し易い書き込み式の「教職実践演習探求ノート」を自主開発し、年度ごとに改訂を重ねて活用している。
- 67) 「教職実践に関する科目(仮称)」として例示されている「教職実践研究(仮称)」 「インターンシップ」等の科目が新設された場合、「大学院修士課程における高度な教員養成のコアとなる」可能性を期待されるのは、特にこれらの科目を開設する目的・内容・時期等が他の修士課程開

設科目(現行制度で言えば「教科又は教職に関する科目(24単位)」、新免許法で言えば「大学が独自に開設する科目(24単位)」及び「これら24単位には含まれない科目」等)と、「どのように有機的に関連付けられるのか」という問いを発するからである。現行の大学院修士課程開設の教職課程科目「教科又は教職に関する科目(24単位)」については、教員養成の観点から十分に配慮されないまま開講される傾向が強い。従って、学部段階での教職課程科目の開設状況以上に、その開講目的や授業内容・方法等々を専修免許課程として厳密に吟味することなく、学術的に高度な大学院修士課程科目として開講され続けることが予想される。

上記の問題は、上記注64)の②で紹介した平成10年10月29日 教育職員養成審議会第2次答申『修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－』以来、この20年間指摘され続けて来た問題でもある。現在進められている新しい教職課程の再構築(課程認定申請準備)に際して、「教職実践研究(仮称)」「インターンシップ」等の科目を“教職コア科目”として新設しこれを運営することは、当該大学院修士課程の高度な教員養成への積極的な姿勢を世に示すこととなるだろう。同時に、当該の校種・教科に係る専修免許課程を開設する各大学院研究科・専攻の「高度な教員養成に対する意識の方向性」を問うことを伴う。さらには、大学院教育の社会的意義について「高度な教員養成の観点から」厳しく問いかけられることとなる。

なお私立大学の立場からみた教員養成については、森田真樹「教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し－私立大学開放制教員養成の立場からみた課題－」『日本教師教育学会年報』第25号2016年 pp.16～25等を参照。また、国立大学の立場からみた教員養成については、和泉研二『山口大学の教員養成改革 第5回：教職センターの設置を軸とした全学教職課程の改革～全学センターの果たす役割への期待～』及び同前『山口大学の教員養成改革 第3回：実践的指導力の育成・強化を図るカリキュラムへの転換とその充実に向けて～学部及び既存修士課程における新たな試み～』等を参照のこと。前者は、SYNAPS 2017 2・3月号 vol.55 pp.36～43に、後者はSYNAPS 2016 10・11月号 vol.53 pp.43～45に掲載されている。

- 68) 上記注67)にて記したように、本学では開設そのものが危惧される「教職実践研究(仮称)」「インターンシップ」等の科目に、学院教育理念の創造的再生機能を付与するとすると、課題の検討作業はさらに隘路に足を踏み入れることとなる。しかし、この隘路を突破できなければ、大学院修士課程をも含めた本学教員養成は、私学としてのその固有性と普遍性の探求を回避し、専ら教員免許状授与権者＝都道府県教育委員会に対して、教員免許状授与要件に係る単位取得を学長の名において証明する「機関」又は都道府県・市町村教育委員会の「研修補完機関」に留まることが予想される。各自治体は、教員等資質向上指標の策定作業を始めている。
- 69) 出典は、本稿冒頭に掲げた学生部編集の資料と同様である。同資料において日下晃学院長・学長は、武庫川学院の「立学の精神」は、創立者故公江喜市郎学院長の教育理想を集約したものであるということができると述べられ、その解説に当り、「私なりに、その精神の趣旨を信

ずることを、二三の項に分けて述べてみたい。」記されている(資料の三頁)。そのあと、「立学の精神」の解説が続く。さらに、「三 学院教育綱領」の解説がなされている(資料の十頁～十九)。

本稿最後に掲げた一文は、上記資料の「三 学院教育綱領」の冒頭部分に掲げられている。「風濤偕和の精神」もまた、学院教育理念を構成するキーワードであると解される。本学教育の理念が「立学の精神」として表現され、その中核にある概念が「高い知性と善美な情操と高雅な徳性とを兼ね具えた有為な女性を育成する」という全人教育の理念であると言えよう。この三つのキーワードである「高い知性・善美な情操・高雅な徳性」の解説が、「教育目標」の項でなされている。

ただ本学教育理念である「立学の精神」―「学院教育綱領」―「教育目標」―「教育推進宣言」について、これらを相互の関連性を意識しつつ一体的に理解しようとした場合、それぞれの個別理念の重要性は肯けるものの、やや困難を覚える。ところが、かかる教育理念の具現化を本学全教職員の責務とし、その中でも本学にて開設されている全ての教職課程・保育士養成課程においてその教育活動を担う教職員の使命を、かかる教育理念の具現化をそれぞれの生活の場・学校園等において実践できる資質・能力の形成に定めというのが本稿の主旨であった。このように論理的・構造的に説明し難い、そのような意味において教育理念への“尽きることのない理解”に基づき、これを本学教育活動の全域において具現化することを意識しつつ、さらに卒業後、家庭や地域社会、特に就学前教育・保育・学校教育の個別領域において実践できる家庭人・保育士・教師・社会人を育成するという教育理念とその具現化構想は、極めて無謀と受け止められることが予想される。かかる事態を予期しつつも、無謀と思われる私見を報告するのは、教育理念そのものが、そもそも「直ちに完全に具現化・実践化・実態化・可視化できる」、そのような性質ではなく、一定の教育課程・教育内容・教育方法・教育環境等々を計画的・限定的に介しつつも、あるいはこれらの意図性を超越しつつも、常に教育者並びに学習者の双方から、その意味が問いかけられ、創造的に再解釈され、実践され、省察され、自己変革され続けるという「生涯に互る全人的な学び」の循環過程において具体的に実践化され続ける、そのような性質を有していると考えるからである。

それは、「立学の精神」―「学院教育綱領」―「教育目標」―「教育推進宣言」という本学教育理念の字義的解釈を厳密に提示し、これを一斉に周知し実行させるというイメージではない。むしろ、縁あって本学院に集う全ての学習者・教職員が日々の生活・学修活動や職務遂行過程において、①個人〔教職員・学習者〕②生活集団〔家庭・友人関係・学友会クラブ等〕③学修＝教育集団〔学部・学科・専攻・授業・ゼミ等〕④職場集団〔事務局を含む教職員集団〕等々を基礎単位として、さらには卒業生〔同窓会〕・地域社会を基礎単位として、それぞれの基礎単位から本学教育理念を主体的・創造的に解釈し実行し省察し自己変革する、そのような学院立学の精神に立脚した生き方＝自己研鑽＝学びを推進し支援する組織的な教育実践環境を

不断に再構築する中で、「主体的に実践し省察し自己変革し続ける」＝“自立し続ける”学生・卒業生の継続的な人格形成が可能となる。このような可能性を個々の学問並びに専門的職業等を通して探求することこそ究極的に学院「立学の精神」に応える道であると確信する。

『武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築』というテーマは、上述したように学院「立学の精神」への“尽きることのない理解”に立脚しつつも、特に教員養成・保育士養成に係る教職員＝学修者が、それぞれの固有の目的・進路等に即して、自らの女性観・人間観・ジェンダー観・職業観・教師観・教育観・保育観・児童観・家庭観・社会観等々を問いかけ、創造的に解答を探求し続けることを誘い、この学びのプロセスを継続的に生涯に互って支援する＜総合的育成システム＞として、教員・保育士養成プログラムを捉えるという理解の仕方に立っている。

かかる理解に立って、「武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力を形成し、その質を保証するための様々な教育システムを平成 31 年度以降に向けて再構築する」という私案を報告した次第である。今後のさらなる研究課題として、武庫川学院「立学の精神」に立脚した全人的教職実践力の形成とその質保証システムの再構築論が有する、教員養成に係る実践並びに研究上の意義について、以下の先行研究等を参照しつつ探求する。

- ① TEES 研究会編 2001 『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究—』学文社
- ② 船寄俊雄編著 2014 『教員養成・教師論』日本図書センター〔辻本雅史監修「論集 現代日本の教育史 2」〕
- ③ 林泰成・山名淳他編著 2014 『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか—』東信堂
- ④ 渡邊満・K. ノイマン編著 2010 『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂
- ⑤ L. ヴェガー・山名淳・藤井佳世編著 2014 『人間形成と承認—教育哲学の新たな展開—』北大路書房
- ⑥ 河上婦志子著 2014 『二十世紀の女性教師—周辺化圧力に抗して—』御茶の水書房
- ⑦ 横須賀薫著 2010 『新版 教師養成教育の探究』春風社
- ⑧ 遠藤孝夫・福島裕敏編著 2007 『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦—』東信堂
- ⑨ 宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム編著 2012 『変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習』東洋館出版社
- ⑩ 早稲田大学教育総合研究所監修 2017 『早稲田教育ブックレット⑩ 早稲田大学が創る教師教育』学文社
- ⑪ 日本教師教育学会編 2017 『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社

※インターネット資料については、平成 29 年 2 月に全て所在を確認した。

※本稿脱稿後、平成 29 年 3 月 27 日(月)に開催された第 4 回教職課程コアカリキュラムの在り

方に関する検討会において、資料 2-2「各事項に係るコアカリキュラム(案)」他、関連する資料が配布され、公開された。また、平成 29 年 3 月 31 日、文部科学省初等中等教育局長より「教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行について(通知)」が発出され、その【別添 6】で「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の定に関する指針」が提示された。

※英文タイトルについては、本学教育学科 奥村真司講師の校閲による。ここに記して、篤く謝意を表す。