

武庫川学院立学の精神に立脚した 全人的教職実践力形成論 —本学教員養成質保証システム再構築途上における 『教職実践演習(小)AB』の報告と課題— 2010～2017

A Theory of the Well-rounded Development of Student's Holistic Competences for
School-Education Practice Based on the Foundation Spirit of Mukogawa Gakuin :
A Report on the "Practical Seminar for the Teaching Profession" and its Issues on the Way to Reconstruction
of the System for Quality Assurance on Teacher Education by Mukogawa Women's University
2010～2017

前 原 健 三*

MAEHARA, Kenzo

目次

概要

1. はじめに—教職課程認定行政を巡る近年の動向と本稿の目的—
2. 「教職実践演習」導入の背景及びその意図と本学での取り組み
3. 学校教育を支える一般的〈教職実践力〉の構成要素とその内容
4. 一授業担当者から見た教員養成上の問題点と課題
5. おわりに—学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成をめざして—
6. 注及び引用参考文献・資料等

*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

学院創立以来二十有九年、苦難の道の中に、「風濤ともに和す」という言葉に悲願をかけて、立学の精神を樹立し、ひたすらその教育目標に邁進してきた。風濤ともに和す大和の中に、まことに和の精神を体得してゆく。人間は人と人、人と集団、集団と集団との関係において、互に相い扶け相い生かされつつ生きてゆく存在であり、自他相互媒介の力動的発展においてその真相を具現するものである。この力動的進展を貫いているのは暖かい人間感情でなければならぬ。ともにむつまじく人として生きてゆくことである。…物を生かし人を生かし社会を活かし自らを生かす、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。…

(公江喜市郎先生叙勲記念会『風濤偕に和して—公江喜市郎先生の歩んだ道—』昭和四十二年 五八三頁)

【概要】今日、我が国における高等教育並びに教師教育を巡る改革施策は、その質保証システムの構築と学修者による主体的で対話的な深い学びの推進へ向けて、戦後来の大きな構造＝機能上の転換期に遭遇していると言われる。かかる新たなる改革への転換期において、筆者は教職必修科目「教職実践演習(小)AB」をその前倒し試行期間を含め、この十年間共同担当してきた。本報告は、「教職実践演習(小)AB」の一担当者の立場から、その実践の概要と今後の課題につき中間報告するとともに、〈武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力〉の形成をめざす本学教員養成の全学的質保証システムの再構築について論じることを目的とする。併わせてかかるミクロレベルの議論を通して、私学女子大学における教員養成の特質とその意義を究明する際の一例を示し、以て女子教育・女子大学(校)の存在意義に係る理論武装¹⁾へのささやかな素材を提供するものである。

1. はじめに一教職課程認定行政を巡る近年の動向と本稿の目的一

平成29年8月～12月現在、平成31年度以降の入学生を対象とする教職課程を開設することを希望する大学においては、新教員免許法及び同法施行規則²⁾並びに改正教職課程認定基準(教員養成部会決定)・平成31年度教職課程認定審査要領(同前)・教職課程コアカリキュラム(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会)等に基づき、「再」課程認定申請あるいは「新」課程認定の準備作業が実施されている³⁾。

この度の教職課程認定申請に際して、従来と大きく異なる事項として、特に教職課程コアカリキュラムの策定とそのシラバスへの反映化が挙げられる。新しい教職課程のカリキュラムの編成に際しては、関連科目のシラバスに反映されるべき「授業のテーマ及び到達目標」及び「全体目標・一般目標・到達目標」等を含め、教職課程コアカリキュラム⁴⁾に準拠することとされている。教職課程コアカリキュラムには、以下のような作成の目的が明記されている(下線は筆者による)。

(2) 教職課程コアカリキュラム作成の目的

教職課程コアカリキュラムは、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものである。各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然である。したがって、教職課程コアカリキュラムは地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものである⁵⁾。

上記(2)では、教職課程コアカリキュラムが、新しい教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものであり、地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性を尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものとの基本的認識が示されている。続けて、教職課程コアカリキュラムの作成方針・留意点について、以下のように記載されている(下線は筆者による)。

(3) 教職課程コアカリキュラムの作成方針・留意点

教職課程は、医学教育、獣医学教育、法科大学院教育等の既にコアカリキュラムが作成されている専門職業人養成課程と異なり、取得を目指す教員免許の学校種(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等)、教科(国語、社会、数学、理科等)、職種(教諭、養護教諭、栄養教諭等)、免許状の種類(二種免許状、一種免許状、専修免許状)など多岐にわたる。

このため、各々に対応したコアカリキュラムを作成するのではなく、まず、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」について作成することとし、学校種や職種に応じた留意が必要な点についてはその旨を補足することとする。なお、教職実践演習については平成18年の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」において授業内容例や到達目標等が示されており、多くの大学で答申の内容に基づきながら独自に、また多様な形態により授業等が行われていることから、新たにコアカリキュラムを作成する必要はないと判断した⁶⁾。

上記(3)では、「教職課程」と医学教育、獣医学教育、法科大学院教育等の「専門職業人養成課程」との違いが指摘され、同じく「コアカリキュラム」⁷⁾と称されつつも、教職課程の場合は、校種・教科により免許状の種類が多岐にわたるため、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」について、「全国全ての大学の教職課程で共通的に修得

すべき資質能力」を示すものとして作成されたことが説明されている。従って、我が国の大学に開設されている教職課程での学びを通して「共通的に修得すべき資質能力」、いわば“*National Standards*”として「教職課程コアカリキュラム」を理解することができる。

更にここで重要と思われることは、上述したように、“*National Standards*”としての教職課程コアカリキュラムをベースに、“*Local Standards*”としての当該「地域・自治体・学校現場のニーズ並びに教員・管理職の資質能力指標等」を尊重しつつ、「各課程認定大学が責任をもって教員を育成する質保証システムの規準となる“*University Standards*”を構築し、実際に質の高い教員養成に取り組むこと」であるように認識される。

教職課程カリキュラム編成上の新しい重要概念として登場した教職課程コアカリキュラムの趣旨について、上記のように読み解いてくると、A：国のレベルー B：地域（社会及び自治体行政）レベルー C：全校種学校レベルー D：課程認定大学・学部・学科レベルという四つの層からなる重層的で複合的な視点から、各レベルの関係機関及びその関係者等が相互に連携しつつ「教師教育カリキュラム＝教職課程全体の質保証システム」を実質的に構築し続けることが求められていると言える⁸⁾。実際には、上記の四層レベルに加えて、E：教職課程履修者の層が存在する。

ところで、本稿で主題としている「教職実践演習」について、上記資料の「なお書き」以降、下記下線部のような記載⁹⁾がなされていることに注目しておきたい。平成 22 年度入学生より適用されている教職必修科目（2 単位）「教職実践演習」については、平成 18 年の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』¹⁰⁾において授業内容例や到達目標等が示されており、多くの大学で答申の内容に基づきながら独自に、また多様な形態により授業等が行われていることから、「新たにコアカリキュラムを作成する必要はないと判断した」⁹⁾ということである（傍点は筆者による）。

つまり、上記のような判断理由により確かに、「教職実践演習」については、今回の「教職課程コアカリキュラム」の対象科目とはされていない。では、「教職実践演習」の授業内容例や到達目標等については、「教職課程コアカリキュラム」から離れて「大学の完全に自由な運営に委ねられることとなった」と理解してよいのであろうか。決してそうではない。むしろ、今回の教職課程コアカリキュラムの考え方は、「教職実践演習」の開設趣旨及びその理念・目的・授業内容の構成方法・運営方法・評価方法等を教職課程全体に順接的に深化・拡大・浸透させたものと理解すべきであろう。従って、「教職実践演習」の授業内容例や到達目標等が例示された平成 18 年の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』¹⁰⁾の基本的な方向性及びその内容に基づきながら、多くの大学で独自に、また多様な形態により授業等が行われ」てきたことが大前提となっていることに留意する必要がある¹¹⁾。

従って、平成 30 年度の「再」または「新」教職課程認定申請に際して、上述の「教職実践

演習」との接続性・連続性を視野に入れた「教職課程コアカリキュラム」理解に基づく教職課程カリキュラムが「再」または「新」構築されなければならない状況にある。

とはいうのも、「教職実践演習」自体については、本学でも上記平成 18 年の中央教育審議会答申¹⁰⁾を受けて、平成 22 年度入学生の卒業学年次(大学の場合平成 25 年度、短大の場合平成 23 年度)より必修化され(2 単位)、その実施期間は平成 29 年現在で 5 ～ 7 年を経過している。加えて、上記答申を受けて、本学教育学科では、学長の指導のもと平成 18 ～ 19 年度にかけて「教職実践演習」の具体的な実施について検討を重ね、平成 21 年度の大学 4 年生より小学校教職課程履修者を対象に、前後期選択科目として前倒しにより 4 年間の試行的開講を行った(平成 24 年度まで)。その後、平成 25 年度より平成 29 年度まで 5 年間は、正規の教職必修科目として開講してきたという経緯がある。なお、現行カリキュラムは、大学の場合平成 33 年度の、短大の場合平成 31 年度の、卒業学年まで適用される。

そこで、本稿では、上記の経緯を踏まえ、この 10 年余りの月日をかけて模索・前倒し・試行・実践探求してきた教育学科開設の「教職実践演習(小)AB」につき、その基本的考え方と具体的な授業の概要・方法等々の一部を報告し、今後の課題を提示する。

2. 「教職実践演習」導入の背景及びその意図と本学での取り組み

(1) 「教職実践演習」導入の背景と一般的趣旨・ねらい・授業内容等

まず、「教職実践演習」という平成 22 年度入学生より必修化された科目の導入背景並びに一般的趣旨・ねらい・授業内容等について、その概要を報告する。なお、以下の報告では、本学教育学科小学校教職課程に開設されている「教職実践演習(小)AB」を 4 年次前後期に受講する学生を対象に、筆者が作成している『教職実践演習(小)A 探求ノート』に掲載している資料の一部を転載している。その基礎データは、平成 18 年の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』¹⁰⁾の[別添 1：教職実践演習(仮称)について]¹¹⁾に準拠している。

但し、履修学生への説明用資料であるため、答申内容を授業運営上の視点から書き換えたり、重要な記載に線を付したりしている。また、授業担当教員の氏名を記載している。

a. 「教職実践演習」導入の背景

「教職実践演習」という新設科目を必修化する旨の提言は、すでに述べたように平成 18 年 7 月 11 日に提出された中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』¹⁰⁾においてなされている。特に、その「2. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策」において下記のような提言がなされている。以下、その内容を紹介しつつ、私見を

付記する(下線は筆者による)。

1. 教職課程の質的水準の向上

(1) 基本的な考え方ー大学における組織的指導体制の整備ー

大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である。

今後は、課程認定大学のすべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念等に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である。

ここでは、「教職課程の質的水準の向上」のためには、大学における組織的指導体制の整備が必要であることが、「基本的な考え方」として示されている。なお、「教員として必要な資質能力」については、下記の注が施されている。

「教員として最小限必要な資質能力」とは、平成9年の教養審第一次答申において示されているように、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するものである。より具体的に言えば、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」をいう。

上記のような意味における「教員として必要な資質能力」については、平成9年の教養審第一次答申以来、提起されていた事項ではあったものの、その実現が充分とは言えない我が国教員養成の実態が、平成18年の時点でも本提言の背景にあったものと推察される。

その内容は、①教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、②教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、③学級や教科を担任しつつ、④教科指導、生徒指導等の職務を、⑤著しい支障が生じることなく実践できる資質能力とされている。表記上は極めてシンプルで、明快な規定である。

ところが、このような「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力¹²⁾」の提示にもにもかかわらず、それを「具体化できないでいる」、あるいは「具体化することに関心のない」大学の現状¹³⁾に鑑みて、以下の提言がなされたものと推察される。

- 大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である。教職課程の教育内容・方法等については、平成9年の教養審第一次答申や平成11年の

教養審第三次答申において、様々な改善・充実方策を提言している。課程認定大学においては、これらの答申をいま一度真摯に受け止め、学内に周知するとともに、学長・学部長等がリーダーシップを持って、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことが必要である。

ここでは、「大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組」の重要性が指摘されている。そのために、平成9年の教養審第一次答申や平成11年の教養審第三次答申¹⁴⁾において提言されている①「様々な改善・充実方策」をいま一度真摯に受け止め、②これを学内に周知し、③学長・学部長等がリーダーシップを持って、④カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、⑤現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことなどの5項目が提言されている。

戦後、我が国の教員養成は、周知のごとく「大学において」・「開放制」という原則のもとで実施されてきた。ところが、同時に「開放制」による教員養成制度がその大学における実際の運用段階においては、「教養教育」や「専門教育」の欄外で卒業要件と切り離されたカリキュラム上の位置づけで営まれており、大学における教員養成上のあるいは教職課程運営上の責任の所在が不明瞭となっていた。このような状況は、「教員養成を主たる目的とはしない」一般大学(主に中高教職課程)に顕著であった。かかる現状を踏まえて、その責任の所在を「学長・学部長等のリーダーシップ」の下に置くことが提言されている。「大学において教員を養成する」という原則が、大学教育の「付加的・追加的な教育として」教職課程を開設するに留まり、「課程認定を受けている当該大学・学部・学科等全体の学位プログラムの内部に、その正規教育活動の一環としては位置づけず、学校現場での実践とは乖離した、安易な教員免許発給課程」という運用実態をもたらしてきた。上記提言は、このことへの問題意識と窺える¹⁵⁾。かかる問題意識は、更に下記の提言につながっている。

○教員養成については、これまで、課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築という点で、課題が少なくなかった。今後は、すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である。

上述の問題意識に見られた、「学長・学部長等のリーダーシップ」及び「大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組」への要請は、ここでは更に「課程認定大学の授業担当教員」に対する要請へと展開されている。つまり、「全学的な指導体制の構築」への自覚喚起、特に「教科に関する科目担当教員の教員養成に対する意識」向上への要請であ

る。

かかる要請は、先に述べた「大学教育における教職課程の位置づけの低さ(=正規教育課程外での開講実態など)」の問題と深く連動している。このような問題状況を克服するためには、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うという「大学全体としての組織的な指導体制を整備する」必要性が指摘されている。従って、「全ての教員が教員養成に携わっているという自覚」を持つことが求められることとなる。

かかる基本的認識に立って、以下の5つの方策の提言がなされている。

このような基本的認識に立ち、(2)以下では、大学の学部段階の教職課程の改善・充実を図るための5つの方策(教職実践演習(仮称)の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実)について提言する。

上記に言う5つの方策の提言とは、①教職実践演習(仮称)の新設・必修化、②教育実習の改善・充実、③「教職指導」の充実、④教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、⑤教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実の5つであった。ここで、①教職実践演習(仮称)の新設・必修化について提言されており、同時に、加えて②～⑤の提言がなされていることに留意する必要がある。つまり、「教職実践演習」という新設・必修の科目の開設は、単に一つの科目の新設・必修化に留まらず、教職課程全体の在り方及びその教育内容・方法・運営等の問題にまで及ぶ提言であったということである。そこで、教職課程の科目や教育内容について、以下の提言が続く。

○なお、教職課程の科目や教育内容については、平成9年の教養審第一次答申¹³⁾を踏まえ、平成10年に教育職員免許法を改正し、所要の改善・充実を図ったところである。今後、この改正の効果・影響・課題等を検証するとともに、教員に今後特に求められる資質能力や、初等中等教育における教育内容の改善の動向等にも留意しつつ、その見直しを検討することが必要である。

上記の提言では、大学教職課程の科目やその教育内容について、初等中等教育における教育内容の改善の動向等にも留意しつつ、その見直しを検討する必要性が示されている。この提言は、大学に開設されている教職課程の科目及びその教育内容が、初等中等教育における教育内容の改善の動向等に順接的発展的に対応する方向で構成されることを求めるものであった。逆に言えば、「教職課程の教育内容(=高等教育内容)」と「当該校種教育内容(=初等中等教育内容)」との関連性の〈乖離・離反現象〉に対する強い問題意識の表明で

もあったと言える。

続けてかかる問題状況を踏まえつつ、質の高い教員養成教育を各課程認定大学が実践するためには、「教職課程に関するモデルカリキュラムの開発研究」の意義が強調されている。同時に、教員養成改革への契機となるのが、「教職実践演習」必修化をはじめとする上記の提言であるとの認識が以下のように示されている。

○また、課程認定大学において、質の高い教員養成教育が行われるようにする上で、教職課程に関するモデルカリキュラムの開発研究は、大きな意義を有するものである。このため、教職実践演習(仮称)の新設をはじめとする今回の改革を契機として、引き続き、課程認定大学等関係者を中心にして、モデルカリキュラムの開発研究を行うとともに、国においても、教育内容・方法の開発研究や、実践性の高い優れた取組の支援を行うことが必要である。

最後に、上記提言事項に加えて、これからの教員には①広く豊かな教養とともに、②体験活動やボランティア活動、③インターンシップ等の充実や、④自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育の実施、⑤子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、⑥教材解釈力の育成等に留意することの必要性が提言されている。

○その際には、現在、教員には、これまで以上に広く豊かな教養が求められていることを踏まえ、体験活動やボランティア活動、インターンシップ等の充実や、自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育の実施、子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、教材解釈力の育成等に留意することが必要である。

この提言から、卒業学年次後期開講の「教職実践演習」を履修するまでに、上記①～⑥に記された「教員として修得すべき資質能力を基本的に修得完了できる」体系的教職課程カリキュラムを構築することが、教員養成の質を担保する上で課程認定大学の責務として求められていたものと解される。同時に、教職課程の履修履歴実態(＝教員として修得すべき具体的な資質能力及びその評価指標による)を累積的に書き込み、より効果的な教職課程の履修を推進するカルテを、「教職課程履修カルテ¹⁶⁾」という形で各大学が作成することが義務付けられた¹⁷⁾。

このような意味において、「教職実践演習」必修化の大前提には、「大学における教員養成に対する質保証システムの具体的な構築作業を全学的に推進することが、課程認定を受けようとしている「大学の責務」として課されていた(る)ことを今一度再認識すべきである¹⁸⁾。

b. 「教職実践演習」の趣旨・ねらい

ここでは、先の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』¹⁰⁾を参照しつつ、筆者が教育学科の小学校教職課程履修者用に作成した資料に基づき、「教職実践演習」の趣旨・ねらい等について報告する(下線部は、筆者による)。

○この教職実践演習の授業は、教育学科で開設されている小学校教職課程の他の授業科目の履修や教職課程以外での様々な活動(例えば、学校ボランティア活動・学友会活動・クラブ活動・幹事会・寮生活など)を通じて、皆さんがこれまで身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学(=武庫川女子大学文学部教育学科)が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものです。

皆さんはこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、「自己にとって何が課題であるのか」を自覚し、必要に応じて「不足している知識や技能等」を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待されています。

○このような科目の趣旨を踏まえ、本科目には、「教員として求められる以下の4つの事項」を含めることが適当とされています。以下、それぞれの含めるべき事項ごとに、「到達目標」や「授業内容例」について紹介します。

- ①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項・・・・・・・・・・担当者共通：全員
- ②社会性や対人関係能力に関する事項・・・・・・・・・・主な担当者：磯部
- ③幼児・児童・生徒への理解や学級経営等に関する事項・・・主な担当者：前原
- ④教科・保育内容等の指導力に関する事項・・・・・・・・・・主な担当者：佐々木

c. 「教職実践演習」の到達目標・授業内容例

① 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項

(到達目標)

- 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢を身に付いている。
- 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。
- 子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。

(授業内容例)

- 様々な場面を想定した役割演技(ロールプレイング)や事例研究のほか、現職教員との意見交換等を通じて、教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務等を理解してい

るか確認する。

- 学校において、校外学習時の安全管理や、休み時間や放課後の補充指導、遊びなど、子どもと直接関わり合う活動の体験を通じて、子ども理解の重要性や、教員が担う責任の重さを理解しているか確認する。

② 社会性や対人関係能力に関する事項

(到達目標)

- 教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。
- 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。
- 保護者や地域との関係者と良好な人間関係を築くことができる。

(授業内容例)

- 役割演技(ロールプレイング)や事例研究、学校における現地調査(フィールドワーク)等を通じて、社会人としての基本(挨拶、言葉遣いなど)が身に付いているか、また、教員組織における自己の役割や、他の教職員と協力した校務運営の重要性を理解しているか確認する。
- 関連施設・関連機関(社会福祉施設、医療機関等)における実務実習や現地調査(フィールドワーク)等を通じて、社会人としての基本(挨拶や言葉遣いなど)が身に付いているか、また、保護者や地域との連携・協力の重要性を理解しているか確認する。
- 教育実習等の経験を基に、学級経営案を作成し、実際の事例との比較等を通じて、学級担任の役割や実務、他の教職員との協力の在り方等を修得しているか確認する。

③ 幼児・児童・生徒への理解や学級経営等に関する事項

(到達目標)

- 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。
- 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。
- 子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。

(授業内容例)

- いじめや不登校、特別支援教育等、今日的な教育課題に関する役割演技(ロールプレイング)や事例研究、実地視察等を通じて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応を修得しているか確認する。
- 役割演技(ロールプレイング)や事例研究等を通じて、個々の子どもの特性や状況を把握し、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手法を身に付けているか確認する。

④ 教科・保育内容等の指導力に関する事項

(到達目標)

- 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。
- 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。
- 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。

(授業内容例)

- 模擬授業の実施を通じて、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を活かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等を身に付けているか確認する。
- 教科書にある題材や単元等に応じた教材研究の実施や、教材・教具、学習形態、指導と評価等を工夫した学習指導案の作成を通じて、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けているか確認する。

平成 18 年 07 月 11 日『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』参照

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm

文部科学省 HP より引用

(2) 本学教育学科「教職実践演習(小)AB」の取り組みとその特色

平成 22 年度入学生(平成 25 年度 4 年生)からの教職実践演習の必修化に備えて、平成 21 年度 4 年生からの前倒し試行期を含めて、4 年次通年の授業運営体制を構築し実施した。平成 21 年度からの自由選択科目としての前倒し、試行期は 22・23・24 年まで 4 年間続き、まさしく試行錯誤の連続であった。担当教員は教育学系・心理学系・教科系から構成され、オムニバス方式で運用した。内容的には、前期には 3 年次後期までの教職課程履修履歴を踏まえつつ、教員採用試験を暗黙裡に意識した内容を、後期には卒業後の教員としての資質能力をより一層発展させ研修につなげることを企図して、大阪府市・神戸市・西宮市の近隣自治体教育委員会との連携・協力によるゲストティーチャーの講義とそのフォローアップ演習を実施した。平成 21 年度～24 年度までは自由選択科目ということもあって、受講者は年度によってばらつきはあったものの、受講者自身の授業満足度は高かった。また成績評価方法については、一般的なレポート・作品等のみによる評価法ではこの授業の趣旨にそぐわないと判断されたものの、適切な評価方法を開発するには至らなかった¹⁹⁾。

そこで、平成 25 年度前期・後期からの授業(教職必修)については、上記前倒し試行期に経験した諸課題を解消する必要性が看取された。また、「3 年次後期までの教職課程履修履歴を踏まえつつ」といっても、教育学科作成の『教職カルテ』は年度ごとに改編されており、また途中からは『教職ファイル』という名称に変わり、全ての教職課程履修学生にそ

の作成が義務付けられている『教職カルテ(ファイル)』の活用方法²⁰⁾については、教職実践演習授業担当者としては、来述のごとく不鮮明な点¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾が多々存在した。

上述の「成績評価方法」並びに『教職カルテ(ファイル)』の問題点を解消するため、具体的には、『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を独自に開発し、〈教職実践力〉の学びをサポートする体制を整えた。特に筆者自身の担当課題領域について言及すれば、学級経営の実践力向上を目的に、DVD 教材や関連文献を活用しつつ、学級崩壊・クレマー・学力低下などの現実的諸問題への対応方法につき、学校ボランティア活動や教育実習等の実践体験報告を踏まえて学生間の双方向探究力を強化した²¹⁾。その成果を教育学科の教育研究会で発表させ、探求の成果をプレゼンテーションする力量を向上させた。

同時に、小学校における〈教職実践力〉を支える資質・能力の形成を目的として、『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を活用しつつ、教職を志す学習者相互による様々な教育体験の語り合い・学び合い²²⁾、そしてこれらを踏まえた、各自の①教師像の探求・②対人関係能力・③児童理解と学級経営力の修得、また④授業実践上の諸課題発見とその探求を指導した。更に教職キャリア支援²²⁾を意識して、教職を志す自己を語るプレゼンテーション能力の向上に努めた。このような授業を通して、履修者が教職への夢に向かって自信をもって歩み続けることを支援してきた。本演習の開講期が前期であり、教員採用選考試験出願・受験期と重なるので、緊張感を高めている教員志望履修者にとっては、毎週土曜日2時限目が、精神的にも内容的にも相互に鼓舞しあえる²¹⁾機会となっている。

小学校教職課程履修者数を対象とする「教職実践演習(小)AB」では、上述の『教職実践演習(小)AB 探求ノート』を作成することで、4年次前期・後期までの教職実践力の修得状況を履修者主体が相互に語り合い・学び合い・高め合いつつ確認する²¹⁾授業を展開している。このような学びを更に強化すべく、平成28年度からは、クラウドサービスによるClassroom²³⁾を活用し、教職課程履修者間相互の学び合いやコミュニケーションを深めることができた。更には、担当教員とクラスの、そして担当教員相互のコミュニケーションを密にすることができた²¹⁾。更には、授業の状況を撮影したり、写真に撮ったりして、授業中の活動状況を伝えることができた。また、履修学生への配布資料や連絡事項等をClassroom²³⁾に掲載し、学生の学びをより一層効果的に支援することができた。

なお、4年次後期開講の「教職実践演習(小)B」については、すでに述べたように、自由選択科目開講の4年間、大阪府市・神戸市・西宮市教育委員会との連携・協力によるゲストティーチャーの講義とそのフォローアップ演習を実施した。更に、必修化された平成25年度以降の5年間継続実施し、卒業後に小学校現場で教壇に立つことを希望する学生たちにとっては、非常に効果的な授業であると授業アンケートに際して評価されてきた。

授業担当教員にとっても、現場を熟知し、優れた教職実践を展開されてきたゲストティーチャーの講義を学生とともに拝聴することができたことは、〈大学における教員養

成上の課題」と〈現場での教職実践〉をどのように接続させて行ったらよいのか考える上で、学ぶことの多い機会ともなった。同時に、学校現場での実践的課題を学生とともに、広く深く探求し続ける力量が問われる機会でもあった。授業概要については、平成 29 年度「教職実践演習(小)AB」の下記シラバス(前期 A・後期 B)を参照願いたい。

(A) <http://www.mukogawau.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/html/111302000.html>

(B) <http://www.mukogawau.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/html/111302010.html>

「教職実践演習(小)AB」の最後のまとめ方についても苦慮するところであったが、平成 29 年度においては、「小学校教師として必要な資質・能力の修得状況に係る〈自己評価及び今後の探求課題と方法〉を確認しよう!」という表題のもとで下記の振返りシートを作成し、教職課程履修学生の最終課題として提出を義務づけた。本振返りシートの分析とその報告については、他日を期したい。また、下記資料 A・B については、紙幅の都合上、それらの掲載を割愛する。

◆資料 A:『小学校教師として必要な資質・能力の修得状況に係る自己評価及び今後の探求課題』についての自己確認シートを作成しよう。

◆資料 B:『総合自己評価 レーダーチャート』を作成し、自己の〈教師としての資質・能力〉の修得状況＝教職実践力について、構造的に把握しよう。

3. 学校教育を支える一般的〈教職実践力〉の構成要素とその内容

前節においては、平成 22 年度入学生より教職必修化された「教職実践演習」について、その導入の背景及び開設趣旨、目的・概要等について一般的に解説し、併せて本学教育学科開設の「教職実践演習(小)AB」での取り組み概要・特長・課題等について報告した。

本節においては、「教職実践演習」をも含めて教員養成あるいは教職教育の基本的な考え方と問題点について論じる。それは、大学教育の一環として営まれるべき教員養成あるいは教職教育について多様な考え方が存在する中で、より明確な理解を深めておきたいからである。まず、「教育」概念の定義の多様性について言及し、「教職実践演習」をも含む教員養成あるいは教職課程教育の基本的な考え方について論じる際の「前提」を設定する。

(1) 「教育」概念の定義の多様性と議論の前提

「教育」という概念については、一般的に様々な定義が可能であり、実際に多様な定義が見られる。ここでは、ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典の解説²⁴⁾を紹介する。

本百科事典によれば、以下の五つの定義が紹介されている。①「教え育てること」、②「知識・技術などを教え授けること」、③「人を導いて善良な人間とすること」、④「人間に内在する素質・能力を発展させ、これを助長する作用」、⑤「人間を望ましい姿に変化させ、価値を実現させる活動」などの定義である。このように、「教育」という語は多義に使用されるが、「陶冶・教化・育成・形成」などの教育学用語と同義にも用いられ、またそれらを総括する語として広義にも用いられるとされる。

また「教育」は、その行為者の意図に着目すれば、「無意図的教育と意図的教育」に大別され、その方法に着目すれば「養護・教授・訓練(訓育)」に区分され、その内容に着目すれば「知育・徳育・体育」などに区分することも可能である。

あるいは「教育が行われる場」に着目すれば、「家庭教育・学校教育・社会教育」に大別することもできる。更に「教育の考え方」に着目すれば、「個人的観点を主とするもの」と「社会的観点を主とするもの」とがあり、またこの「社会的観点」にも、「社会のもつ本質的機能としてみる立場」と「社会を改造する機能を重視する立場」など種々の考え方がある。

このように、「教育」自体について論じる際には、様々な論点や視点・立場等の違いによって、実に多様な論じ方が可能となる。本節の主題は、先に述べたように「教職実践演習」をも含む「大学における教員養成あるいは教職教育の基本的な考え方」について論じることにあるが、この場合も同様に多様な論じ方が可能となり、その論じ方によって議論は拡散し多様化することが予想される。そこで、本節での議論を展開するに当たり、その前提を上記に言う「教育が行われる場」に着目することとする²⁵⁾。

(2) 日常的「教育」活動の基本的「場」とそこでの「教育」の特質

日常的に営まれている「教育」活動の基本的「場」としては、上述のように「家庭教育・学校教育・社会教育」が考えられる。これは、いうまでもなく、「家庭」・「学校」・「社会」という「空間あるいは場所」において営まれている「教育」活動を意味している。更には、上記三様の「家庭教育」・「学校教育」・「社会教育」を水平的(＝空間的)かつ垂直的(＝時間的)に統合する概念として、「生涯教育・生涯学習」という概念が使用されてきた。近年では、「生涯学習」という概念が多用されている²⁶⁾。

上記の「家庭教育」・「学校教育」・「社会教育」並びにこれらを内包・統合する「生涯学習」という概念においては、ともに「教育」という概念が使用されているものの、その意味内容については、それぞれの「教育」が営まれている「空間」あるいは「場」を構成するメンバーの特性や期待される役割、更には意図されない機能性等に規定されているため、大きく異なる²⁷⁾。例えば、「家庭教育」については、「家庭」という親子関係を中心におく家族関係をベースに、日常の衣・食・住等を含む生活全般を通しての教育活動を意味している。また「学校教育」については、「学校」という一定の施設・設備等を有する空間において、当該学

校種相応の学習者に対して、当該校種相応の教育内容が、当該校種相応の教員集団によって、意図的・計画的に営まれる教育活動を意味している。更に「社会教育」については、「家庭」や「学校」以外の空間、特に「地域社会」における不特定多数の利用者や学習者である住民・市民を対象とする、個々のニーズに応じた学習支援活動を意味している。最後に「生涯学習」については、これからの社会が高度に情報化されるに伴い、新しい知識・技術・情報等を基盤とする社会に向かうとの認識のもと、ひとは生まれてから死を迎えるまでその生涯に互って、その時々々の年齢やライフ・ステージにおいて生起する多様なニーズに応じて学び続ける〈学習社会の構築〉が求められている。このような〈生涯学習社会の構築〉に際しては、「家庭教育」―「学校教育」―「社会教育」の組織的推進主体が、相互に連携・協力することが求められつつある²⁸⁾。

我が国において一般的に営まれている「教育」活動について、上記のように把握するとき、「生涯学習」という統合概念との有機的関連性を意識しつつも、それぞれの固有な教育機能についてそれぞれの特質を区別して相互補完的に理解しておくことは重要である。

また、教員自身についても、生涯学習論的視点に立った職能成長論や教員研修論が適用されている。従って、教員養成についても従来の学部段階での教職教育で完結する(させる)発想から、「学士課程での養成→修士課程での養成→教員採用選考試験→入職初期の研修+大学院での研修→その後の連続的職能成長→…」という教員及びその志望者の生涯に互る成長を視野に入れた〈教職キャリア生涯支援〉の発想に転換しつつある²⁹⁾。

(3) 学校教育における〈教職実践〉とはなにか？

では、学校教育における〈教育実践〉は、家庭教育あるいは社会教育における〈教育実践〉とどのように異なるのか。あるいは、同様と理解して差し支えないのだろうか。筆者は、上記三様の空間における〈教育実践〉については、それぞれの「場」が有する機能特性により相互に異なる概念として理解している。つまり、「学校」という「場」が有する学校教育固有の機能特性を前提とする〈教育実践〉は、「家庭」あるいは「社会」という「場」が有する各々の教育固有の機能特性を前提とする〈教育実践〉とは機能的に異なるものと理解される³⁰⁾。

このような理解に基づいて、学校教育において教師が実践する〈教育実践〉について、以下のように一般的・仮説的な定義を試みる。なお、学校教育において教師が実践する〈教育実践〉を、ここでは、意識的に〈教職実践〉と呼ぶこととする³¹⁾。家庭教育あるいは社会教育における〈教育実践〉と意識的に区別するためである。

加えて、学校教育を巡る今日的な状況、即ち、近代公教育の理念とその制度の機能的な矛盾や対立・教育病理現象が、現代公教育体制の進行・発展の中で拡大・増幅され、これらを架橋し統合し難い状況の中で、今一度、学校教育の実践的構造特性を確認するためである。かかる複雑な分裂状況は、大学教育として実施されている教員養成カリキュラム及

びその実践体制にも深く浸透しているものと推察される。

学校教育における〈教職実践〉の一般的・仮說的定義の試み

〈教職実践〉とは、①【教育主体】教員免許状等一定の免許・資格を有する教育職員＝教育主体が、②【教育制度・行政・施策】日本国憲法をはじめ、教育基本法・学校教育法等の一連の教育関連法規等並びにこれらに準拠しつつ運営される教育行政施策等に基づき、③【教育目的】教育基本法に規定されている「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」という教育目的及びその下位の教育目標体系(学校教育法・学習指導要領・地方自治体教育目標・各学校の教育目標・各学年各教科領域の教育目標＝公教育の目標体系)のもと、④【教育課程・教育組織・教育環境】これを具体的に計画化した教育課程及びその実際の運用を可能とする教育組織(校務分掌)・教育環境等を通して、⑤【教育対象＝学習主体】学習主体³²⁾に働きかける「人格的行為」³³⁾である。⑥【〈教職実践〉の特質】従って、〈教職実践〉について上記のように仮說的に定義すると、教育職員＝教育主体の「人格的行為」は、〈教職実践〉を構成する諸要素に「逆に」規定されることとなる。つまり、学校教育における〈教職実践〉を担う教員の「人格性」³³⁾は、単に「自然な生まれながらの個性」であるとか、また「社会人・市民」としての「一般的な人格性」³³⁾を越えて、『我が国の公教育を支える教職に求められる高い倫理観と専門的な実践力を創造的に学びつづける「人格性」³³⁾』でなければならないこととなる。

学校教育における〈教職実践〉について、上記のような一般的・仮說的定義³⁴⁾を試みた場合、〈教職実践〉という概念³⁵⁾を構成するいくつかの基本的な構成要素が存在すること気づく。そこで、これらの基本的な要素に着目しつつ、それらの内容について考察する。

(4) 学校教育を支える〈教職実践〉の構成要素

まず、上で試みた仮說的定義でいう「学校」とは、学校教育法の第1条に定めるいわゆる「1条校」を指す。すなわち、幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校・大学・高等専門学校の「学校」を意味する。従って、これらの「学校」における〈教職実践〉の目的・内容・方法等は、日本国憲法・教育基本法・学校教育法等に定められる教育目標並びにそれを具体化する際の基準としての小学校・中学校・高等学校の各学習指導要領に、幼稚園の場合は幼稚園教育要領等に校種・教科・領域等ごとに規定されることとなる。大学・高等専門学校については、大学設置基準あるいは高等専門学校設置基準等に規定されるものの、教授内容そのものについての基準は、設定されていない。

また、〈教職実践〉の主体にその取得を義務付けられている教育職員免許状は、教育職員免許法及び同法施行規則等に基づき、大学・高等専門学校を除く上記の校種ごと教科別

に、教育職員免許状授与権者より授与される。その教育職員免許状を授与するための要件(必要な条件)を証明するのは、当該の教職課程を置く各大学である。教育職員免許状授与権者は、教員採用権者＝都道府県教育委員会でもある。従って、公立の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教諭または栄養教諭・養護教諭の教員採用試験を受験する場合は、当該自治体教育委員会に出願することになる。教職課程を履修する学生の視点から言えば、教員採用権者からホームページ等で発信される情報を収集し理解を深めておくことは「出願前までの最小限の基本的課題」となる。

同様に、地方教育行政機関である都道府県・市町村教育委員会の組織及び業務内容・自治体の教育施策等については、当該の教育委員会ホームページに殆ど公開されているので、希望する教育委員会のホームページに関心を寄せ、理解を深めることが重要である。また、特定の自治体教育委員会が実施する、教員チャレンジテストや教師塾等についても、当該の教育委員会ホームページに関連情報が公開されている。

但し、神戸市等の政令指定都市教育委員会は、当該自治体立の学校教員について、独自の採用権を有している。従って、政令指定都市の公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教諭、あるいは栄養教諭・養護教諭の教員採用試験を受験する場合は、当該自治体教育委員会に出願することになる。それ故、当該の政令指定都市教育委員会の採用権者によって発信される教育施策関連情報を収集し正しく理解を深めておくことは、「出願前までの最小限の基本的課題」となる。また、市町村立幼稚園教員の採用募集については、一般的に当該自治体の教育委員会等で実施する場合が多く、自治体ごとに教員採用情報が異なるのでより詳細な注意を要する。

このように、学校教育を推進する〈教職実践〉の主体としての「教員」という職業に就くための要件は、教員免許状の取得とともに、その採用選考試験並びに入職後の職務内容の特性等に制度上規定されることとなる。

(5) 学校における〈教職実践〉と教育行政＝政策機関

更に、学校における〈教職実践〉は、国＝中央レベルでは中央教育審議会・文部科学省等の、都道府県レベルでは都道府県教育委員会の、市町村レベルでは市町村教育委員会の、教育行政機関より一定の手続きを踏まえて提示される法律・省令あるいは条例等に規定される。法律は、国会にて審議され可決された法規であり、これを実施する際の法令を省令と呼ぶ。条例は、地方自治体レベルでの議会等にて審議・可決されたものであり、当該自治体内で一定の拘束力を有する。

中央教育審議会は、文部科学大臣の諮問機関である。指名された委員により「諮問」事項について一定期間審議が行われ、最終的に「答申」が大臣に提出される。この答申を踏まえて、文部科学大臣がその具体的実施等につき検討し、必要な場合法改正によって実施する

ための法制的環境を整える。「答申」内容のすべてが、法令化され実施される訳ではない。

従って、この中央教育審議会答申内容は、これからの我が国の教育改革及びそのための政策動向・方向性を知る上で、重要な基礎的データを提供することになる。このため、現職教員の場合(特に「教員免許状更新講習」や「教員研修」などにおいて)はもとより、これから教員を志す学生の場合も、大学卒業後に教壇に立つ上で重要な基礎的データとなる。また、教員採用試験では『教育時事問題』として出題されることが多い。

(6) 学校における〈教職実践〉の中核的領域・機能と教育の諸原理

ここで、学校における〈教職実践〉の中核的領域・機能に着目する。その中核的領域・機能は、授業・生徒指導・特別活動・学級経営等にある。特に、授業を構成する基本的要素である「教員－教授＝学習内容－学習者」を結ぶ三角形は、「教育学的三角形」³⁶⁾と称されている。この三要素が形づくる三角形を用いて「教育作用の本質的關係」を典型的に論じることができる。小学校の場合、授業は、内容上教科(道德及び外国語を含む)・特別活動・総合的な学習の時間・外国語活動で構成される。

第一類型は、伝統的な「教師中心主義的教育観(Teacher Centered Education)」である。この教育観では、教育作用の本質は、教授主体の教師が、一定の知識・技能等を計画的に授業において、学習者に「伝達すること」と捉えられている。この教育観の特徴は、学習者＝子どもを「粘土モデル」³⁷⁾で説明するところにある。つまり、子どもの可塑性に着目して、「粘土のようにやわらかい時期に、おとなや社会が理想とする型に形成すること」を、教育作用の本質と捉える。従って、現代社会では学校教育で見られる「知識・技能の注入主義」と受け止められたり、入学選抜試験制度を支える「知識中心・記憶中心の教育観」とも理解されたりしてきた。あまり、社会的な評判はあまり芳しくはない。

しかし、「子どもの可塑性(＝やわらかさ・変わる幅)」とは、ある意味では、「子どもの成長・発達の可能性＝伸びしろ」を意味しており、あながち否定的な側面のみを有している訳ではない。特に、学習の初期的な段階では、いわゆる 3R's と呼ばれる「読み(Reading)・書き(Writing)・算(Arithmetic, Reckoning)」といった基礎的リテラシーの習得において、反復練習は重要でもある。ただ、外から子どもへの知識や規範の注入であったり、一方的な書き込みであったり、勝手に染め上げるという方法論に対して、世の人びとは否定的な印象を持つのであろう。「いやいやながら、教師により型にはめられる・書き込まれる・染められる」といった“押しつけがましき”や“外からの強制力”が、あまり賛同を得ない理由と推測される。

第二類型は、教育史上進歩的と言われてきた「学習者＝子ども中心主義教育観(Child or Learner Centered Education)」である。この教育観では、教育作用の本質は、「あくまで学習主体である子どもを、自発的な活動や遊びなどを通して成長発達する存在として捉え、

教師の役割は学習者の主体的学びを支援すること」と捉えられる。この教育観は、子どもの興味・関心を重視し、子ども主体の教育・保育を支援するところが、社会的に評判が良い。この教育観は子どもを「植物モデル」³⁸⁾で捉え、〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉として、子どもを理解する。教師は、庭師のように、植物に水をやり、世話をし、適切な環境を整えることにより、あたかも庭師が植物の花を開花させるように、子どもの可能性を開花させるところに本務があると考えられている。

しかし、この「植物モデルの子ども観」の問題点についてあまり気づかれてはいない³⁹⁾。まさしく我が国において、1980年代当時の臨時教育審議会で審議され、1990年代に実施された「ゆとり教育改革」施策の基本的な考え方⁴⁰⁾は、この「学習者＝子ども中心主義教育観」に類似していたと言える。従って、「ゆとり教育改革」施策の問題点もまた、この教育観の問題点に基づいて説明されなければならない。つまり、「学習者＝子ども中心主義教育観」の問題点は、その「植物モデル」自体とこれに基づく教育観にあったものと考えられる。

この教育観では、子どもの成長を「植物モデル」で捉え、〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉として、子どもを理解するが、果たして、子どもは〈無限の未知なる可能性を秘めた存在〉と言えるだろうか。その可能性の内容(＝子どもの「個性」や「能力」など)が実際にはどのように実現されるかについては、「誰にも分からない・予測できない」のが事実であろう。その限りで、「未知なる可能性」という表現は正しいといえる。

更には、子どもの可能性の内容(＝「個性」や「能力」など)の萌芽がどのように実在するかということについては、「ある植物の種子に宿り、将来その花が咲くように…」という生物学的比喩では説明できない。人間の子どもの場合、ある植物の種子のように、適切な環境を与えれば、「自然に」その未知なる可能性(＝その植物の花)が開花すると断言できるだろうか。

人間の場合、水・光・養分などの(つまり自然的かつ社会的)適切な環境が整ったからといって、「自然に種子(＝子ども)に内蔵されている可能性が開花する＝具体化する」訳ではない。人間の場合、「子ども自身がそうになりたい」という夢や希望や意志を形成し、これを実現するために「子ども自身が主体的に努力するプロセス」と「社会的環境」及び「本人の生得的能力」との複雑で「連続的な相互作用」を通して、子ども個人の夢や希望や意志は成就されるという特性を有していると考えられる⁴¹⁾。しかし、そのような子ども個々人の夢や希望や意志が成就される過程総体の実質的因果関係を保証することは、部分的・限定的に試みられることはあるものの、一般的・普遍的に確実な保証が得られる訳ではない。

上記のように考えられるにも係らず、「学習者＝子ども中心主義的教育観」は、「子どもはその未知なる可能性を、一定の適切な環境を整えることで、“自然に＝自動的に”開花する」という、ある種の安易で楽天的な〈期待感〉を世間に広め、その安易な〈期待感〉に基

づいて、「子どもの可能性を開花させてくれない」(→開花させることのできない「無能な」)教師や学校を、一方的に批判するという批判様式が、社会的にも流布している。

ゆとり教育改革の基本原則⁴⁰⁾が、上述のような学習者＝子ども中心主義の教育観にあったため、その政策下の学習者の規範意識が低下したり、基礎学力に低下がみられたりしたことは、ある意味において必然的であったとも言える。ところが、このような教育政策上の誤りや問題点について原理的に反省することなく、異なる教育政策の原理に基づく政策が振り子のように実施されている昨今の現状に鑑みれば、今後の教師教育(養成と研修)においては「より実証的で生産的な批判力」を身につけることを課題とする必要性が看取される。

第三類型として、ドイツ実存主義の影響を受けたと言われる「出会い(Begegnung)型の教育観」⁴²⁾である。この教育観では、教育作用の本質を、主体的学び手と、教授者と、教授＝学習の内容(媒体・教材など)との〈相互の創造的な出会い〉として捉える。教育方法学では、「範疇陶冶論」・「範例教授法」と言われてきた教育観⁴³⁾である。

以上において、教育学的三角形の考え方を援用しつつ、教育作用の三類型について説明してきた。しかし、このような古典的とも言える典型的な教育観については、それぞれの教育観を全ての〈教職実践〉場面において普遍的・公式的に適用できる訳ではなく、様々な実践場面の特性や学習者の具体的状況に即して臨機応変に適用する実践力がむしろ必要と考える。更には、現代では、情報機器類の目覚ましい発達と同時に高度な情報化社会進行の影響を受けて、これらの伝統的教育観の発想を超えて、ICTやワークショップという手法を積極的に活用した多様な新しい学びと創造の場が出現しつつある。

〈教職実践〉の主体でもある教員については他方、法規的視点から日本国憲法・教育基本法・学校教育法をはじめ「教育職員免許法」及び「同法施行規則」や「地方公務員法」・「教育公務員特例法」等に規定される。通常「教師」「先生」と呼ばれる教員の呼称は、日常生活における通称であり、社会的職業上の呼称は「教育職員(教員)」であり、かかる意味での「教員」は上記の法律等に規定され一定の職業倫理⁴⁴⁾を有する。

〈教職実践〉に際してその教授＝学習内容並びに教育課程の編成については、学校教育法・学習指導要領〔小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の場合〕・幼稚園教育要領〔幼稚園の場合〕等に規定される。平成27年2月には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が出されている。これらの要領は、上記の学校教員・保育士・保育教諭並びにその希望者には熟読を要する保育職・教職実践上の基礎的な規準である。

「教職実践の対象」であり同時に「学習の主体」でもある学習者並びにその環境については、近年いじめや不登校・学級崩壊・体罰・虐待・両親の離婚などの複雑な問題状況が見られる。このため、〈教職実践〉に際しては、臨床心理学的・人間学的な理解が重要視される一方、児童福祉法・少年法・いじめ防止対策推進法・児童虐待の防止・障害者差別解消

法・児童の権利条約等に関する法律等に基づく法制的視点からの理解も必要である⁴⁵⁾。

それは、〈教職実践〉自体が、これを構成する教育学の三角形内部の〈閉じられた関係性〉においてのみ展開される訳ではなく、その外部にある法的・制度的・社会的システムからも、垂直的・水平的に多方面から規定される側面を有しているからである。ここに、〈教職実践〉とこれを構成する〈社会的環境要因〉との相互関係性への着目が重視される理由がある。このことを、高等教育の社会学者である有本章は次のように述べている⁴⁶⁾。

もとより、教育は社会の反射鏡的な性格や社会の縮図的な性格を擁していると観察できることからすれば、教育の世界はミクロの世界のみではなく、社会構造との文脈を持つマクロな世界によって規定されていることは自明であろう。そうである以上、教授－学習過程は社会から遮断された真空のなかに成立するのではなく、エミール・デュルケームが指摘した意味における「社会的事実」として社会的文脈のなかで成立する社会現象なのである。換言すれば、教授－学習過程自体が社会を構成しているのでもある。(新堀通也著 1966『デュルケーム研究—その社会学と教育学』文化評論社)

(7) 学校における〈教職実践〉と〈社会的環境要因〉

学校における〈教職実践〉は、上述のように、教育学の三角形を包囲する〈社会的環境要因〉によっても、様々な影響を受ける可能性がある。この学校教育の〈社会的環境要因〉には、家庭環境・文化環境・自然環境・経済環境・産業環境・政治環境・交通環境・情報システム環境などの様々な環境要因が考えられる。例えば、勤務校が置かれている様々な状況について、上記の様々な環境要因等をも踏まえた上で幼児・児童・生徒への理解を深め、適切な生徒指導や学級経営等を実践することも重要である。

また、法規的・制度的に同一性を有する学校種の教育であっても、個別の学校が置かれている多様な社会的環境が異なれば、学校ごとに「相違点」や「個性・特性」が生じることは当然のことであろう。学校及びそこでの実践もまた、社会的な外部環境からの何らかの影響を受けざるを得ない。家庭環境や地域社会などの環境要因が、子どもの学力や成長に大きな影響を及ぼしていることは、多くの社会科学研究により実証されつつある。特に近年、貧困と学力格差の問題が注視されつつある⁴⁷⁾。特に学級経営及び授業実践については、自己肯定感の乏しい、自分に自信のない児童・生徒の出現が課題となっており、いじめ・不登校・学習遅滞・学級崩壊・安全危機管理等とともに具体的対応を迫られている実践的課題でもある⁴⁸⁾。

しかし、一方では、国公立に係わらず学校教育自体には、その教育理念・目標・教育課程・教育活動等々において、独自性・固有性・自律性が認められることもまた、事実である。学校経営・学級経営においても、また幼児・児童・生徒への理解に際しても、それ

ら全てが外部環境要因に「完全に」規定される訳ではなく、逆に「社会的環境要因から相対的に自由な」理解・経営・実践も重視されるべきことを忘れてはならない。特に私学においては、創設者の教育理想や設立の趣旨に基づく学校経営・教育実践を日々具体的に創出することが、私学独自の社会的存在意義を実践的に実証することとなる⁴⁹⁾。

(8) 地域に根ざす学校教育を支えるチームとしての学校経営

上述のように、〈教職実践〉をめぐる内外の環境要因からの影響力が増幅傾向にあるとき、学校教育を取り巻く地域社会との連携と協力が必要となることが、理解される。

特に、学習者である幼児・児童・生徒と日々係る幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の教員についてはもとより、地域に開かれた学校教育の責任者としての校長又は園長にとっては、地域社会との信頼関係を日々醸成しつつ、綿密な連携と協力を構築することが益々重要な責務の一つとなりつつある。併せて、校長又は園長を支える教頭や主幹教諭・指導教諭等、ミドル・リーダーの役割も重要となりつつある。

学校教育を推進する〈教職実践〉をめぐる環境の変化や複雑化を考慮すると、〈教職実践〉自体が「個別的次元を超えて」、校務分掌に基づき「チームとしての組織的な実践体制」を「創造的に構築する」必然性が見えてくる⁵⁰⁾。従って、これからの教員に期待される資質能力についても、この新しい要請との関連性が求められている。

(9) 「学校における教職実践の構造と機能」と「教職課程科目の対応関係」に係る理解

—教職課程における「教職実践演習」の一般的位置と課題—

以上が、「学校における教職実践の構造と機能」についての概要説明である。このような「学校における教職実践の構造と機能」への理解の仕方に立てば、①〈教職実践を構成する諸々の構成要素〉に焦点を定め、②それらを教育内容上の関連性並びに履修学生の教員としての資質能力の修得状況等に考慮しつつ、③「大学における授業科目」として学術的に一定の順序性をもって構成された、④〈教師になるための教育課程の総体〉を、「教職課程」と称している。従って教職課程科目は、当該大学・学部・学科等が養成すべきとする教員像の具現化へ向けて、〈教職実践の諸々の構成要素〉に直接間接に対応しつつ、相互に関連し合う形で一定の順序性を考慮しつつ計画的に開講され、かつ履修されることとなる。かかる履修行動は、学士課程プログラム、とりわけ共通教育課程並びに専門教育課程の履修とも連動することが期待される。

上記のような〈教職実践〉理解並びに教職課程理解に立つとき、その履修者にとって、「〈教職実践を構成する諸々の構成要素〉が、どのように個々の教職課程科目に対応しているか」、「それぞれの科目は内容上また教職実践上、どのように関連し合っているか」等について、確実に理解しつつ授業を受講し、“〈教職実践〉に必要な知識や技能”を修得し続

けることで、〈教職実践力〉は累積的・連続的に形成されることが期待されている。最終的には、当該大学・学部・学科等が養成すべき理想的教員像に到達することが目標となる。この目標に到達するために、〈教職課程全過程における学びの軌跡〉を、学生自身並びに授業担当教員・クラス担任・教育実習引率指導教員等々の関係者によってsemesterごとに記録されたものが「教職課程履修カルテ」である。この「教職課程履修カルテ」の記載状況に基づき、学生個人個人の〈教員として必要な資質能力〉の修得状況につき最終点検を行い、その欠落部分について補完的な指導を施すことにより、教員免許取得後、当該校種学校における最小限の〈教職実践力〉の修得を保障する教職課程科目必修科目が「教職実践演習」であった。

従って、「教職課程」全体は、その履修者に対して当該校種の学校において〈教職実践〉を担うために教員に必要な高い「目的意識」＝「志」を育み⁵¹⁾、最終的に堅実な〈教職実践力〉を修得させることを究極的に企図する「カリキュラム」であり、その最終確認と最後の補完指導による最小限の〈教職実践力〉を保障するのが「教職実践演習」であると言える。

上記のような「教職実践演習」理解に基づく授業運営が、平成29年度現在、一般的に多くの大学・学部・学科等において実施されていることは容易に想像される。平成22年度入学生より、必修化された「教職実践演習」の運営状況については、今日では多くの各大学によるインターネット情報により知ることが可能である。また様々な「教職実践演習」のテキスト類⁵²⁾も多数出版され、教職課程を置く各大学においてはこの8年間に「教職実践演習」の実践とその研究がかなり充実してきているものと推察される。

ところが一方では、我が国の教員養成を巡る今後の社会的な環境は、同時に厳しいものを予想させる。まず、少子高齢化社会が急速に進行する中、学校教育を享受する児童・生徒・学生数が減少傾向に向かうに伴ない、学校教員総体の需要についても、採用自治体・校種・教科等々による違いはあるものの、総じて減少傾向へ向かいつつあることは事実である⁵³⁾。かかる教員養成を巡る危機的事態の進行の中で、全ての課程認定大学は、その教員養成の質保証システムの再構築と教職課程履修学生への総合的な指導体制の再構築・再強化を求められている⁵⁴⁾。かかる事態の進行の中で、教員養成の質保証システムの再構築を目的志向的にレベルアップさせるか、それとも目的志向性を外見的に装いつつ国際性や学際性の拡大充実という名目のもと機能的に分散する方向で展開させるか、その判断の方向性によって、当該大学の教員養成に対する基本的姿勢を窺い知ることができる。

4. 一授業担当者から見た教員養成上の問題点と課題

—「大学における開放制教員養成制度」と「商品としての教育職員免許状の取得」—

前節において、学校教育の特性に応じた〈教職実践〉の構造と機能について、その構成要素に着目しつつ、一般的な説明を試みてきた。また、教員養成を巡る危機的状況の中で、

課程認定を受けて大学の責任としてどのように開設し、どのように運用・実践するか、各大学の教員養成に対する基本的な姿勢が問われていることを指摘してきた。

ところが、大学教育の一環として「教職課程」の意義を巡って、これを受講する学生側の視点と、課程認定を受けて大学の責任として開設し運用・実践する大学側の視点との間に、大きなずれあるいは齟齬が生じていることがしばしば指摘されてきた。そこで、本節では、一授業担当者の視点から、教員養成上の問題点と今後の課題について論じる。

(1) 教職課程履修学生の一般的受講動機と意識傾向

大学教育の一環として「教職課程」を開設する目的は、筆者が担当する授業の初回に実施している受講動機アンケートで多くの履修者が回答しているように⁵⁵⁾、〈教員免許状をただ“取得すること”〉＝〈(授業料又は課程履修費等によって自由に)買うこと〉では決してないはずである。しかし、現状では、「教職課程」の履修者の中には〈教員免許状を授業料で(または課程履修費で)買う〉あるいは〈装飾品としてアクセサリーのように購入する〉意識で、教職・保育系科目を受講する者も散見される。このためだろうか、教育実習・保育実習等の学外実習において思いもよらないトラブルを起こすケースもある。これは、入学時から教育実習・保育実習までに大学で修得(あるいは確認)しておくべき基礎的な知識・技能・志望動機について一単位に係る数量要件の設定はあるものの―未修得(あるいは未確認)のまま、当該の学外実習の履修を認めているからである。ここに、教育実習・保育実習の「事前事後指導の充実」並びにその「履修要件の実質的な設定」が強調されている理由がある。

同時に、当該教職課程を履修する最初の動機を不問に付したまま、「この授業を受けて単位を修得すれば、〇〇の教員免許状を卒業時には取得できますよ」式の教職課程履修説明会、あるいは1年次前期の教職課程開講科目の履修誘導が日常的に横行しているのではないだろうか。教職課程履修指導体制の在り方が、問われているように推測される。

とはいうものの、この問題は、上述した「教職課程を履修する学生の意識」の問題であるばかりでなく、以下に述べる「我が国の教員養成をめぐる制度上の原則的問題」並びに「大学による教職課程履修の自由な運用方法」にも起因しているものと考えられる。

(2) 我が国における教員養成の原則と問題点

我が国においては、第二次世界大戦後の教育改革の中で、「大学における」「開放制の教員養成」制度のもと教員養成を行う原則が確立された。この原則は、戦前の「国家主導による目的指向型の教員養成＝師範学校における教員養成」への反省の上に立って確立された考え方であったと言われる⁵⁶⁾。しかし、このような「開放制教員養成制度」の理解を巡る問題意識については、否定・肯定に係わらず様々な議論が存在している⁵⁷⁾。ここでは、中教

審『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』の「4. 教員養成・免許制度の現状と課題」¹⁰⁾を参照しつつ、問題点を確認する。

上述のごとく、我が国の教員養成制度については、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の二つの原則により、「質の高い教員が養成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきた」と言われる。ところが、現在、大学の教職課程とその運用実態については、様々な課題が指摘されている。教員免許制度自体の機能についても、教員免許状の授与要件としての教職課程により保証された「資質能力」と、実際の学校教育や社会が教員に求める実質的な「資質能力」との間に大きな乖離が生じてきているとの認識が示されている。

戦前における我が国の教員養成は、周知のごとく、尋常師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていた。しかし、戦後、「幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求める」ことを目的として、「教員養成の教育は大学で行う」こととされた。これが、我が国教員養成の第一の原則である。また、国立・公立・私立のいずれの大学においても、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目については、各開設大学が学部・学科等ごとに課程認定を受けた上でこれらを当該大学の教職課程科目として計画的に開設し、希望学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした。これが、我が国教員養成の第二の原則である。

上記二つの原則のもとで実施されてきた我が国の教員養成自体については、確かに「質の高い教員の養成や、戦後の我が国の学校教育の普及・充実、社会の発展等に大きな貢献をしてきた」という評価がなされる一方で、戦後、75年あまりを経た現在、大学の教員養成のための課程(以下「教職課程」という。)については、例えば、特に以下のような具体的な課題が指摘されていることもまた事実である。下線は、筆者による。

- 1) 平成 11 年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では(平成 18 年段階－前原注)、教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと
- 2) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間に共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと

- 3) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること。

上記のような問題状況を踏まえて、教員免許制度自体についても、これまで免許状の種類の見直しや「教職に関する科目」の充実など、逐次、改善・充実が図られてもきた。しかしながら、平成16年10月の文部科学大臣からの諮問の際の説明でも指摘されたように、「教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていない」ことや「専修免許状の取得が学校現場で必ずしも十分評価されていない」等の様々な制度的課題が生じてきていると認識されている。

この「開放制の教員養成」制度のもとでは、課程認定を受けた大学(学部・学科等)であれば、必ずしも教員養成を“主たる目的”としない学部・学科等であっても、教職課程開設は可能であり、当該学部・学科等の希望学生には教職課程科目の履修が「自由」に、あるいは「一定の条件下で」認められ、実際にそのような“学内運用している”大学も多い。これは、とりわけ中学校・高等学校の教職課程について言えることである。大学において卒業要件とともに一定の単位を充足しさえすれば、教員免許状の授与要件の取得状況(単位取得状況)が大学より証明され、教員免許状は卒業時一括申請により当該の授与権者＝都道府県教育委員会より授与されることとなる。ただ、近年の課程認定行政の実務的傾向から言えば、当該の教員免許課程に係る校種及び教科と、その開設学部・学科等の学術的専門性との相関関係を明らかにすることが求められている。

第二次世界大戦後の教員養成改革以降、上記のような「開放制の教員養成制度」理解と「その“安易な”学内運用実態」が進行したため、多くの大学で教員養成教育の質的低下をもたらし、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の学校現場や教育委員会からは、「養成大学の教育責任を問う」声が高まってきた、という経緯がある。

特に、幼稚園・小学校の教職課程については、上記の「開放制の教員養成」制度のもとであっても、課程認定行政上では、その養成を“主たる目的”とする学科等(入学定員を伴う教育上の基礎組織)でなければならないとされてきた(目的志向性の明記)⁵⁸⁾。よって、幼稚園・小学校の教職課程を開設する多くの学科等においては、当該校種教員免許状の取得要件を卒業要件としたり、ある一定単位数以上を卒業必修化したりしている。従って、幼稚園・小学校の教職課程を置く学科等の教育目的自体の中にも、幼稚園・小学校教員の養成を“主たる目的”とする旨を記載しなければならないものと考えられる。

しかるに、近年では国公立大学や私立大学の教育学部等に開設されている幼稚園・小学校教員養成課程(教職課程)であっても、上記の意味での教員養成を実質的に“主たる目的”

とはしていない大学も出現しており、多様な開設・運営実態の様相を呈しつつある⁵⁹⁾。

このような戦後来の我が国教員養成制度の基本原則でもあった、「大学における」・「開放制の教員養成」制度自体が、その認定行政の施策・実務レベルと開設大学・学科等の実際運用レベルと教職課程履修実態レベルの三層において、相互の考え方や対応方法について齟齬が生じているように推察される。

(3) 大学教育及び教職課程を履修する学生の意識特性

上述したような今日の教員養成をめぐる制度上の、あるいは制度内在的な問題領域とは別に、学校外の一般的社会では、グローバル化や情報化・消費社会化、個人主義化が進行しつつあり、これらの現象が、学校的な価値観(感)とは根本的に異なる価値観・思考方法・感覚を、一般的な大学生の意識の中で拡大・浸透させていることも無視できない。従って、このような状況の中で、大学生の意識実態に即した「適切な自己理解と職業理解に立った」キャリア教育とその基礎または基盤を培う人格陶冶の必要性が看取される⁶⁰⁾。

ところが、高校生・大学生及びその保護者の個人的消費者意識(消費欲求)が強ければ強いほど、授業料や課程履修費などの「お金」で、個人の将来的希望とは実質的な接続性がなくても、学歴や免許・資格を技術的に「商品として」アクセサリーのように「購入できる」あるいは「購入したい」という意識や欲求が、強まっていることが予測される。

このような高校生・大学生をめぐる「仮説的な」消費者意識論に立てば、特に多くの大学生について予測されるように、大学教育や教職課程の授業を通して実質的に「意味のある学習内容を修得する」ということよりも、むしろ、結果的に「必要単位を修得し、卒業証書や教育職員免許状を取得すること」の方に大きな商品的価値があることになるのであろう。更に言えば、一部の学生にとっては「単位」を「より効率的に＝少ない時間で・手間暇をかけず簡単に修得すること」が「よりお得なお買いもの」になるといった、「商品購入上の経済的合理的に」擬似化された形で理解されていることが予想される。単位取得のために生真面目に授業に開始時刻までに出席し、あまり興味も持てない講義に耳を傾け、レポート課題に取組み、定期試験対策準備に多くの時間を費やす行動は、「ダサくて・非効率的な行為」と受け止められている傾向が見受けられる。経済的には、時間や労力を費やす消費としての「授業」よりも、時間給で収入が得られる「アルバイト」に価値を置く感覚である。

つまり、今日の大学教育のみならず、学校教育全体で「学習者にとって学ぶことの実質的な意味」はあまり自覚されないまま、「ただ受動的に授業を受けて、(特に大学においては)形式的に単位をとり、当該の課程を修了すること＝卒業・免許資格取得すること」自体に意味があると受け止める傾向が強まりつつあるように思われる。その結果として、大学においては、その動機如何に係わらず教員免許状・保育士資格等は取得(購入)するもの

の、実際には、その需要を高めつつある一般企業等への就職を(に)選択(逃避)する学生層が増加することとなるのであろう。

従って、このような「学校教育の意義・目的志向性」に拒否的であったり、またこれを透過したりする消費社会的な意識変化の中で、学校教育を実践的に支えるという「教職への意義づけ＝創造的な価値形成」も、益々希薄にならざるを得ない。〈教職や保育職への動機づけ〉が浅い学生たちの目には、教職や保育職への道は「労多くして益少なし」の感が強く「割に合わない」職業選択と映っているのであろう。

このような学生たちの意識変容の背景には、大学生に成長するまでに日常的に形成されてきた「テスト学力＝偏差値至上主義」の思考法が学生たちの意識の中に深く浸透しているとともに、「学習結果＝単位を手軽に・効率的に買う」という日本的な意味合いでの学生消費者主義＝“*Students Consumerism*”⁶¹⁾の意識が広がり、教職・保育職という一定の忍耐と努力を伴う職業に携わる「精神的な意義・やりがいを感じ取り、また必要な知識・技能を具体的に修得・感得・体得できない」学生層が増加しつつあることも仮説される。

但し、上記の学生たちを巡る問題把握の仕方については、今日の学校教育現場の問題、例えば、勤務時間の延長化⁶²⁾や児童・保護者との複雑な対人関係問題、給与の問題、更には教員需要の減少⁶³⁾等も潜在しており、単に若者・青年・子ども・学生のみに帰すべき問題とは言い切れない面も当然あることが予想される。

むしろ、平素の授業を通して筆者自身が感じることから言えば、複雑で多様な社会環境のめまぐるしい変化の中で、これからどのように生きていったらいいのか、自分はどうしたいのか、「戸惑い」や「自信の無さ」を強く感じる若者・大学生が増えているように思われる。このような学生への配慮と具体的な対応も忘れられてはならない。

(4) 学習者の意識の変容と大学教育及び教員養成・教職課程教育の課題

では、「教職実践の対象」であると同時に「学習の主体」である幼児・児童・生徒・学生は、今後、どのような社会をどのように生きることが予測され、また期待されるのだろうか。

21世紀に入って18年が経過した。私たちの社会は、20世紀にも増して、グローバル化が進行しており、高度で複雑な知識基盤社会⁶⁴⁾を形成しつつある。この知識基盤社会は、同時に生涯学習社会でもある。つまり、「ひとが生まれてから死に至るまでの全生涯に亘って、その時々ライフ・ステージのニーズに応じつつ、学び続ける」社会の到来である。

従来、「家庭教育から学校教育まで」の比較的短期間のライフ・ステージの段階(乳幼児期から大学卒業時)で終了(修了)していた時間的に限定されていた学習社会から、学校卒業後のライフ・ステージの段階(例えば、○趣味や余暇を利用した学び、○家庭人とし

ての学び、○高度な職業人として求められる専門的知識や技能の更なる研究・修養など、○ライセンス取得のための学び、○内外の大学院でのリカレント教育など)においても、その時々必要性に応じて、継続的に学び続けることが求められ、内容的にも多様で時間的にも限定されない〈生涯学習社会〉へと変化しつつあるといえる。このような変化に対して、女性という視座を科学的に構築し、同時に実践を試みることは女子大にとってこそ価値あることであり、更にその成果を社会に還元できることは社会にとっても意義あることと思われる。

というのは、このような変化の激しい〈生涯学習社会〉を、それぞれが、特に女性が、「生きている・生かされている」立場や境遇—例えば、家庭・学校・地域社会・職場等々—toに即しながら、「他者とともにともに支えあい・励ましあいながら生き抜いていく」共生力と指導力が益々必要となりつつあるように思われるからである⁶⁵⁾。

では、上記のことは、学校教員にとっては、どのようなことが実践的課題となるのであろうか。まずは、これからの予測不可能な時代の変化に対応しつつ、学習者が「その全生涯に互って人間的に心豊かに成長し、更には市民・職業人・国民としての成長・成熟を促すことのできる」そのような学校教育自体の創造が求められる。次には、このような学校教育自体の創造的変革を推進し日々創造し続ける教員の養成・採用・研修が求められる。従って、現職教員もまた、このような要請に応えるために〈生涯に互って学び続ける〉探求心が求められることとなる。しかし、一般的な意味での〈生涯学習論〉を教員の〈生涯学習論〉にそのまま適用することはできない。

現在我が国では、教員の生涯に互る学びを研修という形でサポートする、現職教員の職能成長支援体制の構築が、国策としても求められつつある⁶⁶⁾。つまり、従来は非連続的であるとして問題視されてきた「教員養成→教員採用試験→現職教員研修の全プロセスでの“非連続的”学び」を、教員の職能成長過程に即しつつ、生涯に互って“連続的・継続的に”支援する体制が国・地方自治体・大学の連携協力のもと構築されようとしている⁶⁷⁾。

先行き不透明で、また数々の複雑な問題と新たな課題を抱える我が国や世界の未来が予想される。むしろそのような危機的状況にあるが故に、「新しい時代を自ら生き抜く力を子どもたちがともに育み合い高め合う」という学校教育の使命が、〈家庭教育〉及び〈地域社会教育〉との連携協力を通して社会的に自覚されねばならない状況に至っているように推察される。

上記の学校教育自体の使命を実践的に日々遂行し続け、このことを〈自己の生き方〉として〈主体的能動的に選択し・決意する〉= 志を立てる⁵¹⁾ところに、本学において教職課程を履修し・学ぶことの積極的意義があるものと考えている。このような学びの成果として、教職課程履修学生自身の精神的・経済的・人間的自立もまた、実現されよう。

5. おわりに—学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成をめざして—

以上において、平成 22 年度から平成 29 年度までの本学における教職課程運営体制のもとでの、「教職実践演習(小)AB」に係る実践報告とその前提にある筆者自身の教員養成教育への問題意識並びに基本的な考え方について、その一部を報告してきた。

最後に、上記期間 8 年間における〈本学教員養成の理念とその質保証システムの構築論〉を紹介するとともに、今後の検討課題を提示して本報告を閉じることとする。

以下の資料は、2016(平成 28)年度 4 月入学生用『履修便覧』の 228 頁に掲載されている「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」⁶⁸⁾の一部である。筆者が原案を作成し、平成 26 年度の教職支援室常任委員会及び諸資格対策委員会にて審議し、教学局長を代表者とする全学教職課程連絡運営協議会にて決定され、その後、起案決裁された。

中高教職課程 カリキュラムマップ

1 理念・目標・取り組み

- (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・保育所(園)・認定こども園・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。

2 全学的教員養成カリキュラム・ポリシー

- (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、①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②日本国憲法はじめ教職基礎科目を置く共通教育科目と③「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〉の形成へと統合的に収斂させる。

- (2) 特に、①専門教科内容とその指導法との協力連携、②教育実習の充実と事前事後指導の強化、③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、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、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。

なお、同時期 2016(平成 28)年度 4 月入学生用『履修便覧』88 頁に記載されている教育学科の「2 教育学科のカリキュラム」⁶⁸⁾では、下記のような内容になっている。

教育学科のカリキュラム

(1) 教育学科の教育目標

立学の精神と教育推進宣言に則り、教育学科は、平和で民主的な社会の形成者として、新しい時代の要請を視野に入れつつ、教育についての理論と実践を学び、教育や保育の世界に貢献する女性の育成を目標とする。この目標のもと、豊かな人間性と創造的能力を基礎に、高い資質・能力を有し、人間としての優しさを身につけた教育者を育成する。

(2) 教育学科のカリキュラムの特徴(省略)

大学における教員養成の理念等については、課程認定申請書類の「様式第 8 号ア(認定を受けようとする課程を有する大学・学科等における教員養成に対する理念等に関する書類)」⁶⁹⁾において、次のような項目について記載することとなっている。

- (1) 大学・学科の設置理念 ①大学 ②学科等(認定を受けようとする学科等のみ)
- (2) 教員養成に対する理念・構想 ①大学 ②学科等(認定を受けようとする学科等のみ)
- (3) 認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)

但し、再課程認定申請用には、上記の様式第8号アの提出は求められていない。ところが、新しく課程認定申請を行う場合には、様式第8号アの提出が求められるので、「(1) 大学・学科の設置理念」と「(2) 大学・学科等の教員養成に対する理念・構想」と「(3) 認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)」との整合性が問われることが予想される。因みに、2017(平成29)年度4月入学生用『履修便覧』の217頁に掲載されている、「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」と前者を比較すると、教員養成についての基本的な考え方において違いが看取される。特に、本学の教育理想を示した「立学の精神」と「本学における教員養成の理念・構想」と「認定を受けようとする課程の設置趣旨(学科等ごと)」との関連性への認識が希薄になってきているように推察される。

そこで、2016(平成28)年度4月入学生用『履修便覧』の228頁に掲載されている上記「7 中高教職課程 カリキュラムマップ」の基礎となった考え方を説明する資料⁷⁰⁾を提示する。但し、両資料については、上記説明用資料に、幼小・特支教職課程を追加した。

【資料Ⅰ】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[説明文]

【資料Ⅱ】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[図]

来述してきたように、我が国の教員養成施策は今日、戦後来の「大学における・開放制による養成」という原則の下、教員の養成・採用・研修システムの連続的・一体的再構築により、教員の更なる資質能力の向上をめざして展開されている。従って、かかる我が国教員養成施策の直近の要請を一般的に踏まえて「再・新」課程認定申請を準備することは当然のことである。しかし、更に重要な課題は、「立学の精神」を初めとする学院教育理念を具現化する使命を担い、学位プログラムをコアとする教育活動総体の中に、全ての教員養成カリキュラムを正統に位置付け、学院教育理念を具現化する総合的教員養成とその質保証システムを再構築し、これを実践躬行することである。本稿は、かかる構想の下で、〈武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力形成論〉を提起し、以て「女子教育・女子大学(校)の存在意義に係る理論武装」¹⁾へのささやかな一素材を提供するものである。

立学の精神

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。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、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。

6. 注及び引用参考文献・資料等

- 1) 武庫川女子大学教育研究所 友田泰正編著 2018『女子教育・女子大学(校)存続・拡充のための理論武装』(大和出版)において、校祖公江喜市郎先生の社会観・産業社会観に着目され、かかる社会を支えつつ生きる人間観・女性観について論じられている。学院創立者の教育理想の根底に据えられている社会観・人間観・女性観・職業観・教育観＝学院立学の本質並びに教育綱領にこそ、学院教育の原点があるように思われる。筆者の関心は、かかる学院教育の原点を踏まえ、その教育理想を我が国の今日的状況の中で生涯に亘って具現化し創造し続ける大学教育論・教師教育論とその実践の循環的探求にある。なお、校祖公江喜市郎先生の教育理想については、公江喜市郎先生叙勲記念会『風濤偕に和して一公江喜市郎先生の歩んだ道一』昭和四十二年 第三章「公江喜市郎先生の教育理想」四一五頁～六二八)を参照した。
- 2) 平成 31 年度入学生より適用される新しい教育職員免許法の施行日は平成 29 年 4 月 1 日、最終更新は平成 29 年 5 月 31 日公布(平成 29 年法律第 41 号)改正とされている。
- 3) 「改めて」あるいは「新たに」校種・教科等の教職課程の認定に係る申請作業に必要な「改正教職課程認定基準」・「平成 31 年度教職課程認定審査要領」・「教職課程コアカリキュラム」等の基礎資料については、文部科学省初等中等教育局作成『教職員課教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)』に収録されている。また「従来の」校種・教科等の教職課程につき「再」課程申請する場合については、文部科学省初等中等教育局作成『教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)【再課程認定】』を参照。
- 4) 「教職課程コアカリキュラム」は、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」により、取りまとめられ、平成 29 年 11 月 17 日付けで公表されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm
なお、上記「教職課程コアカリキュラム」は、文部科学省初等中等教育局作成『教職員課教職課程認定申請の手引き(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認定申請の手引き)(平成 31 年度開設用)』 pp.165~193 に収録されている(以下、文部科学省初等中等教育局作成『手引き』と表記する)。拙稿では、この『手引き』掲載資料を使用した。また、教職課程コアカリキュラムについては、無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編 2017『幼稚園教諭養成課程をどう構成するかーモデルカリキュラムに基づく提案ー』(萌文書林)並びに横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編者 2018『概説 教職課程コアカリキュラム』(ジダイ社)を参照。
- 5) 前掲文部科学省『手引き』 p.165
- 6) 前掲文部科学省『手引き』 p.166
- 7) ここで、「コアカリキュラム(core curriculum)」については、日本大百科全書(ニッポニカ)に以下のように解説されている。「1930 年代以降、アメリカ合衆国で提唱された教育課程(カリキュ

ラム)の形態。教科の生活化・統合を意図したものであって、一般に、子供の生活上の問題を解決するための単元学習からなる「中心課程(コア)」と、それを支えるものとしての専門分化した体系的な知識、芸術、技術の習得を目的とする「周辺課程」とから構成されている。代表的なものにバージニア・プラン、カリフォルニア・プランがある。日本でも第二次世界大戦後、アメリカの影響のもとで、コアカリキュラム連盟を中心に研究と試行が活発に行われたが、1950年代、経験主義教育論の勢いが衰えるにつれ、科学主義・系統主義の教科カリキュラムに押されて後退していった。しかし1990年ごろから学習や生活の断片化・抽象化、人格発達上の問題が指摘されるようになり、子供の生活課題に応える総合的な学習を教育課程の中軸に組織する意義が説かれ、ふたたび注目を集めるようになった[森分孝治]。上記の解説より、「コアカリキュラム」という教育学用語自体の出自は、1930年代以降米国の特に初等教育に係る「教育課程」論にあることが窺える。このような教育学上の特質を有する「コアカリキュラム」概念が、2020年以降を意識した我が国高等教育改革及び教師教育改革における高度な専門的職業人の養成課程論に転用あるいは応用されているものと推察される。

- 8) 我が国教師教育改革の方向性については、平成27年12月21日付けの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～』を参照のこと。
- 9) 文部科学省初等中等教育局作成『手引き』p.166
- 10) 平成18年7月11日付け中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』
- 11) 同上
- 12) 当時(平成20年度以降)本学における筆者自身の教職課程編成実務経験から言えば、ここで課題となっている「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」策定に際して、当該校種教職課程で養成すべき教師像を明確化し、かかる理念を具現化すべくいかなるカリキュラムを編成し、各授業科目はいかなる授業目標・内容・到達目標・評価方法などについて、関係教員間で共通理解を得られない状況にあった。その背景には、「高等教育における質保証のシステム化」、即ち「学士課程における質保証のシステム化(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)の策定作業」が全学的に教務部主導のもと優先され、「教員養成質保証のシステム化」=「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力策定」とそれに基づき「大学が養成すべき教員像の明確化→体系的カリキュラムの構築→教職実践演習の開設→履修カルテの策定」のための作業が大きく後退せざるを得ないという学(科)内事情があり続けている。

我が国における高等教育と教員養成教育との質保証に係る議論が錯綜している現状に鑑みて、学士課程教育の質保証についての研究物(A)並びに教職課程教育の質保証についての研究物(B)及びそれらへの批判的研究物(C)を以下紹介する。(A)学士課程教育に係る質保証システムについては、①独立行政法人大学改革支援・学位授与機構編著 2017『グローバル人材教育とその質保証—高等教育機関の課題—』(ぎょうせい)、②早田幸政・望田太郎編著 2012『大学

のグローバル化と内的質保証—単位の実質化、授業改善、アウトカム評価—』(晃洋書房)、③斎藤里美・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早田幸政編著 2015『大学の質保証とは何か』(エイデル研究所)等を参照。(B)教員養成教育に係る質保証システムについては、⑤日本教師教育学会編 2012『日本教師教育学会年報』第21号〈特集〉教師教育実践の検証と創造(学事出版)、⑥同前編 2017『日本教師教育学会年報』第26号〈特集〉「標準化」「基準化」の動向と課題(学事出版)、⑦別惣淳二・渡邊隆信編著 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム著 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)などがある。(C)上記(A)の考え方のベースに置かれているPDCAサイクル論等による大学の質保証推進に対して批判的な論文集としては、⑧藤本夕衣・古川雄嗣・渡邊浩一編著 2017『反「大学改革」論—若手からの問題提起—』(ナカニシヤ出版)、⑨大学評価学会・シリーズ「大学評価を考える」第4巻編集委員会編集 2011『PDCA サイクル、3つの誤解—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)等がある。また上記(B)の考え方のベースに置かれている教員養成質保証システム論に対して批判的な論文集としては、⑩佐久間亜紀 2010「六年制教員養成の問題点—国による教師教育の再統制化—」(『現代思想』2010年4月号(青土社)〈特集＝教育制度の大転換—現場はどう変わるのか—〉pp.176～189所収)等がある。上記(A)(B)(C)間の論争的状况を呈しつつある。

13) かかる「大学の事態」は、ある意味「開放制教員養成制度」に起因する面もないではない。課程認定後の運用については「大学における」判断によることになるので、どのようにでも運用できることになってしまいがちである。このような事態を解消すべく、教職課程認定大学等実地視察が実施されている。本学では、平成20年12月に実施された。

14) ここで、参照を求められている答申は以下の答申である。

1. 平成9年7月教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
2. 平成10年10月教育職員養成審議会第二次答申「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—」
3. 平成11年12月教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」

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

16) 「教職課程履修カルテ」については、平成20年10月24日付「課程認定委員会決定」事項として、「教職実践演習の進め方及びカリキュラムの例」という文書において示されている。授業実施に当たっての準備事項として、「入学の段階から、それぞれの学生の学習内容、理解度等を把握(履修する学生一人一人の「履修カルテ」を作成)」が例示されている。その様式については、「大学の判断」に委ねられており、中教審答申の中で例示されているのみである。

- 17) 本学では、中高・栄教教職課程については、平成当時 20 年～ 22 年当時の諸資格指導室常任委員会及び諸資格対策委員会において、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を策定の上、これに基づき学生作成及び教員作成の「履修カルテ」を策定し、1 年間の紙媒体試用期間を経て電子化した。中高・栄教教職課程については、『平成 28 年度入学生用履修便覧』の 229 頁に「3 中高教職課程修了に必要な資質能力とその確認指標」という見出しで掲載されているが、平成 29 年度以降入学生用の『履修便覧』には確認できない。削除されたものと推察される。
- 18) かかる要請にも係わらず、上記 17) の注で記したような、当該校種の「教職課程履修修了に必要な資質能力とその確認指標」を明示せず、またこれに準拠しない科目単独対応の「教職カルテ」の作成・運用方法(学生のみによる・成績評価の記載と「学んだこと」「今後の課題」の自由記述)を、本学教育学科は、「大学(学科)による“自主的な”判断」によるものとして選択した。
- 19) この「教職実践演習」という授業の成績評価方法については、当初の自由選択科目期には、レポート・作品・発表等による成績評価方法を採用していた。大学の一般的な評価方法でもある。ところが、必修化の段階に及んで、レポート・作品・発表等という「評価の材料」に基づく評価方法では、「教職実践演習」という授業を修得することによって履修学生自身が身につけることが期待されている「教員としての資質能力」の修得状況について、評価することにはならないと考えられた。そこで、「教職実践演習(小)A」授業担当者の判断により本授業の目的・到達目標・授業内容に対応した『教職実践演習(小)A 探求ノート』を作成し、このノートの作成状況に応じて、以下のような評価方法を設定し、運用することとした。つまり前期については「平常点等(100 点)/ 平常点等配点内訳：探求ノートにて、4 つの到達目標区分に即して課題(配点)を課し、総合的に評価する。4 つの到達目標区分とは、①教育職員としての使命感・責任感・教育的愛情 ②社会性・対人関係能力 ③幼児・児童への理解力と学級経営 ④教科内容の理解力と指導力を指す。」とし、後期については、「平常点等(100 点)平常点等配点内訳：『教職実践演習探求ノート(小)B』PART 1～5 の作成状況に基づき、その配点をそれぞれ 20 点とし総合的に評価する。」とした。
- 20) 教育学科作成の『教職カルテ(ファイル)』の活用方法については、上記注の 16)・17)・18) の理由により、「学生による『教職カルテ(ファイル)』作成の事実を確認すること」に留まらざるを得なかった。
- 21) この「教職実践演習(小)AB」の授業を通して、筆者自身が気づいたことは、学生たち相互の語り合い・学び合い・高め合う力の強さである。4 年次前期の段階では、教育実習をその前年度 9～10 月までに終了している状態ではあるものの、教職を志すことへの具体的なイメージや動機づけについては多くの学生たちの中に不安感・不明瞭感が強く感じられた。特に、「3 年次後期教育実習までの学びとそれまでの振り返り(教育実習事前事後指導)」からの学びの連続性が希薄であるように感じられた。そこで、この授業においては、そのような不安感・不明瞭感を誤魔化さず、4～6 名程度の親しいメンバーで構成される小グループごとで共有し合いながら、語

り合い、学び合い、高め合う学びを推奨し実践した。このような学びのプロセスを『教職実践演習(小)AB 探求ノート』に書き込みながら、内容を繰り返し確認し、更にグループでの学びの成果をプレゼンテーションすることで、学生個人が自信を育むとともに相互に学び合う力を高め合えることができたように思われる。学生たちは、将来への、あるいは自己への不安感・自信のなさを抱えながら、今を懸命に生きようとしているものの、具体的に自分の考えや感情を他者に対して表現する経験が少なく、その結果として自己表現力・自己発信力が低迷する事態に陥っているように観察される。この弱さが、公立学校園教員採用試験における面接場面での自己表現力の弱さに連動し、延いては学校現場における消極的で自己完結的な業務姿勢へと連鎖することを危惧する。武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教員養成質保証システムの再構築は、上記のようなミクロレベルの課題へも実践的に対応する女子大固有の取組みである。

22) ここで言う「教職キャリア支援」とは、もちろん「学部段階での、更には入職後の教員として必要な資質能力の形成」へ向けて支援の一端を担うという一般的な意義を有するものではあるが、4年次前期という教員志望の学生にとっては目の前の教員採用試験へ向けての「実践的支援」という意義も有している。「大学・学部・学科等における質の高い教員養成システムの構築と協働の実践」→「教職キャリア支援と教員採用試験対策支援」→「教職入職初期～5年間の研修支援」→「教職入職5年以降の教員のライフ・ステージ及び職能成長プロセスに即した研修支援」という〈生涯に亘る教職キャリア支援システム〉を本学教職系卒業生(主に幼稚園・保育所・認定こども園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・特別支援学校等に勤める教員・保育教諭・保育士等)を中核に置きつつ、広く地域に貢献する支援体制(=本学卒業生に限らず、地域の多様な人々との出会い・連携・協力を得ることを含む)を整える必要性が高まっている。

23) このクラウドサービスによる Classroom の活用は、教職実践演習という授業を運営する上で、効果的であった。緊急の連絡事項や授業計画についての周知・関連資料の配布案内及びデータ本体の配信・学生からの質問及びこれへの回答・授業風景写真の一斉送信等が可能となり、欠席者への情報提供や授業学修を支援するなど様々な点で効果的であった。

24) <https://kotobank.jp/word/%E6%95%99%E8%82%B2-52367>

25) この限定の仕方は、「大学における教員養成あるいは教職教育」の問題領域自体の複雑性に由来する。それは、教員の養成が大学という高等教育の「場」で行われ、同時にそこで養成される幼稚園教育・認定こども園教育(保育)・小学校教育・中学校教育・高等学校教育を担う教員(保育教諭・栄養教諭・特別支援学校教諭等を含む)の種類が校種及び教科等に分岐するため、「教職課程」自体が構造的にも機能的にも内容的にも人事的にも、〈複雑に交差する学術領域並びに問題領域を構成する〉という複雑性である。

26) 「生涯教育・生涯学習」の概念については、新堀通也著 1989『生涯学習体系の課題』(ぎょうせい)、今西幸蔵著 2017『生涯学習論入門』(法律文化社)、前平泰志編・渡邊洋子編著 2016『生涯学習概論—知識基盤社会で学ぶ・学びを支える—』(ミネルヴァ書房)、赤尾勝己編 2016『生

生涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論、生涯学習の理論と方法—』(世界思想社)などを参照。

- 27) 生涯学習と社会教育・家庭教育・学校教育との関連性及び相違点については、前平・渡邊前掲著 pp.44~61 及び今西前掲著 pp.70~86 を参照。更には、学習者の連続的発達論の視点からは、高木和子著 2018『支え合い・学び合いで育つ「わたし」—人生を広げる生涯発達モデル—』(エディット・パルク)などを参照。
- 28) 今西前掲著 pp.87~104 を参照。「生涯学習体系のネットワーク」論については、新堀前掲著を、方法論については、中野民夫著 2001『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』岩波新書 710 等参照。
- 29) このような発想に基づく教員養成論及び教員研修論が、平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)』(中教審第 184 号)において提言されている。上記答申の概要説明については、山下恭徳文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室長「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～中央教育審議会答申の概要」『SYNAPSE』Vol.48 2016.2 ジアース教育新社等を参照。
- 30) あえてここで、家庭・社会・学校における各々の「教育実践」の間にある違いに着目するのは、学校教育において教師が日常的に実践する〈教育実践〉＝〈教職実践〉の前提と特性を確認しておくためである。かかる前提と特性を無視した技術主義的〈教職実践〉概念が横行している。
- 31) 学校教育において教師が日常的に実践する〈教育実践〉＝〈教職実践〉については、近年、国内のみならず、海外においても活発な研究が展開されつつある。国内では、教育実践学会編 2017『教育実践学—実践を支える理論—』(大学教育出版)など、海外では、P. コルトハーヘン編著 武田信子監訳 2010『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』(学文社)、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)、本柳とみ子著 2013『オーストラリアの教員養成とグローバリズム—多様性と公平性の保証に向けて—』(東信堂)、クレア・コズニック、クライヴ・ベック著 山根耕平監訳 2015『教員養成の新視点—カナダからの提言—』(晃洋書房)等を参照。
- 32) この「学習主体」の呼称が、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学等という学校種ごとの学習者によって、異なっていることに留意する必要がある。大学で教職課程を履修している「(大)学生」が、自分(たち)のことを、「生徒」と授業中に口にしたり課題レポートや授業アンケート等に記載したりすることがしばしばある。
- 33) ここで、「人格的行為」あるいは「人格性」という概念をめぐる学術的・実践的議論については、田中智志著 2005『人格形成概念の誕生—近代アメリカの教育概念史—』(東信堂)、佐古純一郎著 1995『近代日本思想史における人格観念の成立』(朝文社)、トーマス・リコーナ著 水野修次

郎監訳・編集 2001『人格の教育—新しい徳の教え方学び方—』(北樹書房)、トーマス・リコーナ著 水野修次郎・望月文明訳 2005『「人格教育」のすべて—家庭・学校・地域社会ですすめる心の教育—』(麗澤大学出版部)、トニー・ディヴァイン他編 2003『「人格教育」のすすめ—アメリカ・教育改革の新しい潮流—』(コスモトゥーワン)、加野芳正編著 2014『マナーと作法の社会学』(東信堂)、麗澤大学道德科学教育センター著 2009『大学生のための道德教科書—君はどう生きるか?—』(麗澤大学出版部)、岡部光明著 2013『大学生の品格—プリンストン流の教養 24の指針—』(日本評論社)等を参照。

- 34) ここで言う「学校教育における〈教職実践〉」の一般的・仮説的定義とは、学校教育の特性に即して、その特性を教員として実践する行為について、個別具体的にではなく一般的な観点から、これを一つの仮説として定義することを意味している。従って、かかる定義が絶対的な正当性を有しているなどと主張している訳ではない。ただ〈教職実践〉についてこのように仮説的な定義を試みることで、特に入門期の教職課程履修者には、「学校教育の特性に即した教職実践」について統合的に理解し易いように思われる。
- 35) 〈教職実践〉という概念は、教員養成・教職課程分野では「教職実践演習」の導入ともに広く使用されるようになった。従って、一般的な〈教育実践〉概念よりも、特定の学校種における教育活動の総体を構成的に捉えた上で、これを実践する学校教員の視点から使用する側面が強いように思われる。また、このような〈教育実践〉と〈教育学〉との関連性については、村井実著 1976『教育学入門(上)』(講談社学術文庫)pp.77～114 が示唆深い。
- 36) 「教育学的三角形」という用語は、西ドイツ(当時)の教育学者である Josef Derbolav の著作『教育と政治—その関係の体系的—批判的分析—』(石原鉄雄・山田邦男共訳(広池学園出版部) 1980年 pp.195～205 及び p.239)に基づく。著者のデルボラフは、「…教育学的三角形は児童と教育者と事象とを相互に結合すると同時に、教育学的円錐において(それらすべての契機の社会的根柢を表わす)円形の底面を形づくっている。この底面に対して頂点として、教育政策的意志の決定機関である国家が向かい合って立つのである。…」と述べている(p.200)。筆者は、デルボラフの言う教育学的三角形を底面にして、教育政策の行政的組織主体である国家機関(文部科学省・中央教育審議会)を頂点とする三角錐の中間レベルに、都道府県教育委員会及び市町村教育委員会という地方教育行政機関を位置づける。このような構造的認識に立てば、学校教育において日常的に展開される〈教職実践〉は、教育学的三角形内部のみで完結せず、〈地域社会(家庭を含む)—学校—地方教育委員会—国の教育・文化行政機関〉という多次元から構成される様々なファクターによって、構造的に規定されることとなる。
- 37) 教師と子どもの教育的関係論において、子ども＝学習者を「粘土」に譬える論じ方(「手細工モデル」の教育観)は、村井実著 平成5年『教育思想—発生とその展開—【上】』(東洋館出版社) pp.171～179、『村井実著作集2 教育の再興』昭和62年(小学館)pp.56～60を参照した。教師中心主義については、新堀通也・小笠原道雄編著 1980『教育学』(福村出版)pp.57～59を参照した。

近年の研究では、坂越正樹著 2001 年『ヘルマン・ノール教育学の研究』(風間書房)、関川悦雄著 2016『ブーバー教育論の研究—教師と子どもの教育関係を軸に—』(風間書房)において詳細な考察がなされている。

- 38) 教師と子どもの教育的関係論において、子ども＝学習者を「植物」に譬える論じ方(「農耕モデル」の教育観)は、村井実著 平成 5 年『教育思想—発生とその展開—【下】』(東洋館出版社) pp.28～32、pp.34～43、前掲『村井実著作集 2 教育の再興』pp.62～66を参照した。学習者中心主義については、新堀・小笠原前掲編著 pp.59～62を参照した。教師と子どもの教育的関係論における〈教育愛〉については、新堀通也著 1971『教育愛の構造』(福村出版)を参照。
- 39) ここで、1804 年の『ペスタロッチの教授法評価の観点について』というヘルバルト(Johann Friedrich Herbart, 1776～1841)の論文を紹介しておく。この論文の中で、ヘルバルトが本稿と深く関わる議論を展開し、教育の必要性や可能性にかかわる次のような重要な問題を提起しているからである。「植物の全形態が、あらかじめその芽の内にそなわっているのと同じように、人間はその形成の原理を自身の内にもっているのか。それとも人間の個性の形成は、生活の過程の中で初めて行われるものであるのかどうか。」という問題提起である(高久清吉著 昭和 50 年『教育の英知—ヘルバルトと現代の教育—』(協同出版社)pp.106～107)。同著 pp.107～108 では、村井が言う「植物モデル」で子どもの成長を比喩的に論じる際の陥穽について論じられている。ヘルバルト教育学については、是常正美著 1957『西洋教育史 ヘルバルト』(牧書店)が詳しい。因みに、武庫川学院校祖公江喜市郎先生の御影師範学校時代(大正二年～四年)の教頭岡田五兎は、ヘルバルトの研究家であった。詳細については、甲陽会編昭和 52 年『甲陽会母校創立百周年記念 岡田五兎先生論文集』(甲陽会)並びに梶原康史著 2006 年『師魂の縦承—岡田五兎先生とその教え子たち—』(神戸新聞総合出版センター)などを参照のこと。
- 40) 「ゆとり教育改革」の基本原則とは、以下のように理解される。①我が国 1970 年代、受験教育体制下での「学校漬け」「知識注入」「記憶中心」「学力偏重」への批判→校内暴力・不登校児・器物破損・学力遅進・ドロップアウトなどの多発現象、②授業時間の削減→学校週 5 日制の段階的導入・家庭教育や社会教育の重視→学校に対する教育の独占化を批判、③授業内容の削減→学習指導要領の改訂、④教科書のスリム化・ビジュアル化、⑤教師観の転換：Teacher Centered Education→Child(Learner)Centered Education、『教え込む』教師・『管理する』教師・『上から目線の』教師→『優しい』教師・『友達のような』教師・『子どもに寄り添う』教師への転換、⑥授業観の転換：知識伝達型→学習者の興味関心重視型—経験・感覚の重視、⑦成績評価方法の転換：相対評価→絶対評価。「ゆとり教育」についての世論は、該当代に憂鬱な反感をもたらしているように思われる。しかし、より本質的な問題は、多くの人びとが「ゆとり教育」の根底にある原理的問題点に気づいていないことであろう。この問題は、ゆとり教育世代のあとの世代にも、心理的なアイデンティティ形成あるいは価値的な側面において、深い影響を及ぼし続けているように思われる。ゆとり教育世代及びそのあとの世代のアイデンティティ形成については、特

に浅野智彦著 2013『「若者」とは誰か—アイデンティティの30年—』(河出ブックス)pp.68~97「第3章 消費と労働の間で」等を参照。また、筆者が授業及びクラス担任として経験する学生の一部の中には、何しろ「褒められたい」・「認められたい」等といった強い承認欲求傾向が見られる。同時に、自己表現が苦手で自己の考えや意見などを集団の中で表明することを避ける傾向が強い(熊代亨著 2017『認められたい』(ヴィレッジブックス)、斎藤環著 2015『承認をめぐる病』(日本評論社)、藤野寛著 2016『「承認」の哲学—他者に認められるとはどういうことか—』(青土社等)。

- 41) 同様の考え方が、高久前掲著の p.107 にて展開されている。
- 42) ボルノー著 峰島旭雄訳 1966『実存哲学と教育学』(理想社)、同著 1966 浜田正秀訳『教育宝典 25 人間学的に見た教育学』(玉川大学出版部)pp.67 ~ 80を参照。他方、思想的系譜を異にするものの〈出会い〉= “Encounter”というキーワードで説明される米国心理学経由の思想に〈構成的グループエンカウンター〉がある。鹿嶋真弓・田中輝美著 2014『中学生の自律を育てる学級づくり』(金子書房)参照。岡田敬司著 2006『かかわりの教育学[増補版]』(ミネルヴァ書房)では、その第四章において、ロジャーズとブーバー両者による理論について興味ある比較的考察がなされている。
- 43) 山田栄著 1973『〈山田栄選集2〉現代欧米教育方法小史—世界観的視野からの探究—』(協同出版)pp.174 ~ 206を参照のこと。
- 44) 近年、教育職員等の不祥事や社会的信用問題に関わる事案が増加しており、かかる事態に対して、教員及び保育士等の職業倫理教育の必要性が認識されつつある。保育士については、全国保育士会によって「全国保育士倫理綱領」が策定されている。全国保育士会編 2018『改訂2版 全国保育士会倫理綱領ガイドブック』(全国社会福祉協議会)等参照。また、経営学・商学・会計学・経営情報科学などの社会科学系からなる全国四系列教育会議は、武田隆二責任編集により、平成19年『現代社会における倫理・教育・コンプライアンス』(税務経理協会)等興味ある著作を刊行している。同著では、〈学問—職業—倫理—教育〉の重要性が示されており、かかる認識は教育学・教員養成分野では従来あまり重視されては来なかったように推察される。上記著作に近い論調にあると推察される出版物として、経済産業省著 2010『社会人基礎力—日本の未来を託す若者を育てるために—』(学校法人河合塾)がある。このような産業界及び国家行政機関からの人材育成に係る要請については戦後、〈Man-Power-Policy〉といった経済的価値観からの教育(学)界への干渉・介入・越権として受け止められる傾向が強かったように思われる。その牙城となって来たのがまさしく、高等教育機関としての大学及び人文学系教育学であった。しかし、我が国の高等教育を巡る現実的状況は、「学問—研究—教育」の最高学府としての大学自体の社会的機能性を厳しく問いかける事態に至っている。かかる事態の進行の中で、大学における「学問—研究—教育」の社会的機能性について、改めて自らに問う必要性が看取される。有本章・羽田貴史・山野井厚德著 2005『高等教育概論—大学の基礎を学ぶ—』(ミネルヴァ書房)

- 2009『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部、角方正幸・松村直樹・平田史昭共著 2011『就業力と大学改革—学長たちが語る就業力対策—』(学事出版)など参照。
- 45) 子どもたちをめぐる問題状況に対する法システム論的アプローチについては、第二東京弁護士会子どもの権利に関する委員会編 2017『事例解説 子どもをめぐる問題の基本と実務—学校生活、インターネット、少年事件、児童福祉、離婚・親権』(青林書院)等参照。
- 46) 有本章著 2016『大学教育再生とは何か—大学教授職の日米比較—』(玉川大学出版部)p.211。
近年、このような社会学的視点からの興味あるアプローチが見られる。例えば、石戸教嗣・今井重孝編著 2011『システムとしての教育を探る—自己創出する人間と社会—』(勁草書房)、ニクラス・ルーマン著 村上淳一訳 2004『社会の教育システム』(東京大学出版社)を参照。特に、幼児教育・保育分野については、その教育・保育原理が〈主観的で情動的な子ども中心主義〉に傾斜する傾向が強いため、これとは質的に異なる教職員関係・上司との関係・保護者等との関係をシステム論的に認識する発想自体が希薄になる傾向が見られる。かかる〈実践認識〉と〈職業倫理〉のギャップまたはズレが、卒業生入職後の「こんなはずではなかったのに…」等という“期待外れ感”をもたらしているように推測され、このような点にも、女子(大)教育・教員保育士養成上の留意すべき実践的課題が潜んでいる。同時に、社会学・法学・経営学等の社会科学的学びの必要性が看取される。社会保険労務士 工藤剛著 平成 28 年『最新保育園・幼稚園の人事・労務管理と就業規則』(日本法令)、谷川夏実著 2018『保育者の危機と専門的成長—幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究—』(学文社)、諏訪きぬ監修 戸田有一他編著 2013『保育における感情労働—保育者の専門性を考える視点として—』(北大路書店)等参照のこと。保育実践について〈感情労働〉という視点から観察することで、専門性への新たな問いが生じる。このような新たな問いにアプローチしている研究書として、香曾我部琢著 2010『現代社会における保育者の自己形成と実践コミュニティ』(ナカニシヤ出版) などがある。
- 47) 志水宏吉「経済・文化資本から社会関係資本へ—「学のある学校」の創造—」(《岩波講座教育変革への展望 6》学校のポリティックス 佐藤学他編集代表 2016 岩波書店 pp.129~159 所収)、中村文夫著 2016『子どもの貧困と公教育』(明石書房)、橘俊昭・松浦司著 2009『学歴格差の経済学』(勁草書房)等参照のこと。
- 48) 新堀通也著 2000『志の教育—「危機に立つ国家」と教育—』(教育開発研究所)では、このような現象について、臨床教育学の視座から論じられている。災害・事故・犯罪リスクから子どもを守る学校安全と危機管理については、渡邊正樹編著 2013『学校安全と危機管理【改訂版】』(大修館書店)等参照。
- 49) 瀧澤博三著 2016『高等教育政策と私学』(悠光堂)、特に pp.100 ~ 119 を参照。摺河祐彦著 2016『教育の力 私学の力』(河出書房新社)では、私立学校の存在意義について論じられている。
- 50) 学校の管理・運営を担う教師の実践的課題については、南本長徳編著 2016『新しい教職概論—教師と子どもの社会—』(ミネルヴァ書房)、第 4 章(pp.44 ~ 58、前原)、高木展郎他著 2015

『「チーム学校」を創る』(三省堂)、近藤昭一著 2012『子どもの危機と学校組織―苦悩する学校を救う鍵は教師の生徒指導力向上とチーム力―』(教育出版)等を参照のこと。

- 51) 志の教育については、宮城県教育委員会が『みやぎの志教育』という取組を展開している。
<https://www.pref.miyagi.jp/site/gikyoku-kkz/> 新堀は前掲著において、「志という、いかにも日本的あるいは東洋的な語は、教育ではまったく使用されず、とくに戦後はほとんど死語となった。」と記している (p.271)。
- 52) ①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)、②梅澤実編著 姫野完治 他著 2014『小学校 幼稚園編；これまでの学びと教師への歩み：教職実践演習』(わかば社)、③小櫃智子・矢藤誠慈郎編著 2014『幼稚園 保育所編；これまでの学びと保育者への歩み：保育教職実践演習』(わかば社)、④梨木昭平著 2015『教職実践演習・教育実習指導：ロールプレイ・ロールレタリング対応』(大学教育出版)、⑤小田豊・神長美津子編著 2013『保育・教職実践演習』(光生館)、⑥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)、⑦田中卓也 他編著 2016『保育・教職実践演習テキスト ノート：保育士・幼稚園教諭・小学校教諭をめざす：私の“学び”のあしあと』(ふくろう出版)、⑧寺田恭子、榊原志保、高橋一夫編著 2017『保育・教職実践演習：わたしを見つめ、求められる保育者になるために』(ミネルヴァ書房)、⑨増田まゆみ・矢藤誠慈郎編著 2014『ワークで学ぶ保育・教育職の実践演習』(建帛社)。
- 53) 教育社会学者である山崎博敏は、その論文「戦後における教員需要の変化と国立教員養成学部への対応」において次のように述べている。「戦後第3の教員大量採用時代は小学校ではまもなくピークを迎える。大都市部では頂上からの下山が徐々に始まっている。東京オリンピックを終えた頃には需要減少が実感されるだろう。その後も需要減少は続き、2035年頃には底に達すると見込まれる。大都市部では2030年を過ぎると底が見え始めるだろう。中学校、高校の教員も数年ずつ遅れて同様の道をたどるだろう。戦後第3の教員需要低迷期は、児童生徒数の減少が継続する中で、退職教員数が減少するから、マイナスの強化が働き、需要は非常に小さくなる。戦後第4の教員大量採用のピークは遙か先の2050年頃になろう。2020年代と2030年代には教員養成の世界に戦後第3回目の冬の時代が到来することが見込まれる。」(広島大学大学院教育学研究科教育学教室編 2018『教育学 31』ニシキプリント pp.5-57 所収)
- 54) 上記注 53)で記したように、予期される2020年以降の教員需要「真冬の時代」を視野に入れつつ、教員養成質保証システムを再構築し、養成実践の成果をいかに高めて行くかが課程認定申請大学に問われている。安易なカリキュラム編成は、粗製乱造の危険性を孕む可能性が高い。
- 55) ここに言う筆者の担当授業科目とは、中高・栄教(大学2年次後期開講)・幼小(大学3年次後期開講)教職課程履修者を対象とする「教育行政学」である。
- 56) 戦前の国家主導による目的指向型の教員養成＝師範学校における教員養成への反省とは、深い教育愛に支えられた実践力を有してはいたものの、過度に国策に順応し過ぎ、広い視野から

の批判力には乏しい教師を養成してきたという反省を意味する。師範学校については、三好信浩著 1991『日本師範教育史の構造—地域実態史からの解析』(東洋館出版社)など参照。

- 57) ①日本教師教育学会編 2017『教師教育研究ハンドブック』(学文社)、②臼井嘉一著 2010『開放制目的教員養成論の探究』(学文社)、③浦野東洋一・羽田貴史編 1998『変動期の教員養成—日本教育学会課題研究「子ども人口減少期における教員養成及び教育学部問題」報告書—』(同時代社)、④黒澤英典著 2006『私立大学の教師教育の課題と展望—21世紀の教師教育の創造的発展をめざして—』(学文社)、⑤岡本洋三 1997『開放制教員養成論』(大空社)、⑥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)、⑦横須賀薫著 2010『新版教師養成教育の探究』(春風社)等参照。
- 58) 「教職課程認定基準」(平成 13 年 7 月 19 日教員養成部会決定 一部改正平成 29 年 11 月 17 日)の「2 教育上の基本組織」(5)「幼稚園教諭又は小学校教諭の教職課程は、教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない。」前掲文部科学省初等中等教育局作成『手引き』p.114(下線は筆者による)。
- 59) 例えば、立命館大学産業社会学部「子ども社会専攻」、関西外国語大学英語キャリア学部英語キャリア学科「小学校教員コース」などにも「小学校教職課程」が開設されている。関西大学文学部初等教育専攻のホームページには、「初等教育学専修は、小学校教員 1 種教員免許を卒業と同時に取得することができる小学校教員養成を目指す専修です。教育に関する幅広い教養や専門性を身につけることができるとともに 1 年生から学校現場を実体験できるフィールドワークなどを通して、リアルな学校の現状を知ること、あなたの実践的指導力や責任感を養うことができます。」と小学校教員養成を目指すことが明記されている(下線及び傍点は筆者による)。http://www.kansaiu.ac.jp/Fc_let/faculty/course/elementary.html
- 60) 友田前掲編著(2018)において、すでにその必要性(第二章)と具体的な開講科目群(付録 2)が示されている。本書においては、注 1)にて述べたように、武庫川学院創立者校祖公江喜市郎先生の教育理想の根底に据えられている人間観・社会観・女性観・職業観・教育観にこそ、〈学院教育の原点〉があるように考える。従って、かかる〈学院教育の原点〉の歴史的・社会的背景を研究し、その本質を探究することは、「女子教育・女子大学(校)存続・拡充の理論化」観点からも有効なアプローチのひとつと考えられる。例えば、戦前における「産業社会の女性役割」については、三好信浩著 2000『日本の女性と産業教育—近代産業社会における女性の役割』(東信堂)、更に「女子教育論」については、新堀通也著 1997『老兵の遺言状—現代教育警世録—』(東信堂) pp.209~213、石川真理子著 2014『女子の武士道』(知致出版社)、我が国大正期の女子高等教育に実態については、畑中理恵著 2004『大正期女子高等教育史の研究—京阪神を中心に—』(風間書房)等が参考になるものと推察される。
- 61) 喜多村和之著 1996『新版 学生消費者の時代—パークレイの丘から—』玉川大学出版部参照。本書では、日本の高等教育は、18 歳人口減、予算減、求職減に直面した 1980 年代米国の高等

教育に似通ってきたと言われる。成人学生やパートタイム学生の急増は、学習者の消費者的行動を促進し、大学は学生中心の経営へと変容を遂げつつある。〈教育とサービスを重視する〉米国の「学生消費者主義」の潮流は、21世紀の新しい大学の予兆と見られている。

- 62) 『月刊 教職研修』2017年10月号(教育開発研究所)「《提言》教員の『働き方改革』—中教審諮問を踏まえて」、平成29年12月22日中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた接続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)』等参照。
- 63) 山崎前掲論文 pp.45～48において、「公立小中学校教員需要2017-2030春」というタイトルで全国及び地域別の需要変動推計が示されている。
- 64) 平成17年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』で示された言葉である。21世紀はいわゆる「知識基盤社会(Knowledge-Based Society)」の時代であると述べられ、「知識基盤社会」とは「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」とであると定義されている。また、平成21年8月31日科学技術・学術審議会人材委員会が『知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて』という報告書を提出した。なお教師の立場から「知識基盤社会」の受けとめ方については、アンディ・ハーグリーブス著 木村優他監訳 2015『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育—』(金子書房)等を参照。
- 65) 武庫川女子大学 2017年度大学教育研究会では、当研究所の安東由則研究員より『武庫川女子大学における“女子大学”としての取り組みに向けて(提案)—今後の方向性について—』という女子教育・女子大についての具体的な提案が、我が国女子(高等)教育の将来を見据えながら報告された。近隣の女子大学からは、神戸女学院大学文学部総合文化学科編 2006『女子教育、再考』(冬弓舎)、現代高等教育問題研究会編 2007『女性を幸せにする大学—神戸女学院のアティテュード—』(プレジデント社)などが出版されている。また、日本女子大学人間社会学部 LGBT研究会編 2018『LGBTと女子大学—誰もが自分らしく輝ける大学を目指して—』(学文社)では、女子大学の存在意義について考える上で示唆深い議論が展開されている。
- 66) 教員の資質向上研究会編著 2017『平成28年改正 教育公務員特例法等の一部改正の解説—学校教育を担う教員の資質向上をめざして—』(第一法規)参照。
- 67) 兵庫県教育委員会事務局教職員課は、平成29年11月7日(更新日)付けで、『教員等の資質向上に関する指標及び教職員研修計画』を公表している。大量退職、大量採用により経験の浅い教員が増えたことや教員の年齢構成の不均衡により、知識・技能の継承が図りにくい状況を改善するため、体系的・継続的な研修を充実させるなどの環境整備を図る必要が出てきたことを背景として、教育公務員特例法の一部が改正され、平成29年4月から施行されたこと。これに伴い、教員等の任命権者である県教育委員会は、当該校長及び教員の職責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向上に関する指標」及び、これを踏まえた「教員研修計

画」を策定することが義務づけられたこと。このことを受け、「兵庫県教員資質向上指標」・「兵庫県管理職資質向上指標」・「兵庫県教職員研修計画」が、そのホームページにて公開されている。<http://www.hyogoc.ed.jp/~kyoshokuinbo/kyoshokuinkensyuu.html>

兵庫県下にある武庫川女子大学の教員養成・教職課程運営・教員採用試験対策指導は、上記三資料との関連性を無視することはできないものと推察する。更には、女性教員の職能成長支援の観点から言えば、女性学校管理職への支援活動を視野に入れることは、女子大学としては当然の責務と推察される。女子教育問題研究会編 2009『女性校長のキャリア形成—公立小・中学校校長 554 人の声を聞く—』(尚学社)、楊川著 2018『女性教員のキャリア形成—女性学校管理職はどうすれば増えるのか?』(晃洋書房)等、女性教員の視点から、そのキャリア形成を阻む壁を取り払い、具体的な支援を講じる声も多い。このような声に応えることは、女子大学の使命のひとつと考えられる。その他、篠原清昭編著 2017『世界の学校管理職養成—校長を養成する方法—』(ジダイ社)など参照。

68) http://www.mukogawau.ac.jp/gakuin/syllabus/binran/pdf/d_2015/r01_00.pdf

69) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/080718_1.htm 『教職課程認定申請の手引き(平成 31 年度開設用)(最終更新日平成 30 年 1 月 15 日)(PDF:3594KB)』

70) 【資料Ⅰ】及び【資料Ⅱ】は、〈学院立学の中に立脚した全人的教職実践力概念〉を体系化し、その質保証システムの構築を進めるに際して、全学教職課程運営の視点から〈学院立学の中に立脚した全人的教職実践力〉を体系的に文章化並びに図示したものである。

本報告にて使用した、インターネット情報データについては、平成 30 年 1 月 31 日付けで確認した。英文タイトルにつきましては、教育学科奥村真司講師にご指導賜りました。厚く御礼申し上げます。

本稿執筆に際しましては、貴重な資料をご提供賜りますとともに温かくご指導賜りました、梶原康史先生(元武庫川女子大学教授・同附属中学高等学校校長)、上田武久先生(元武庫川女子大学附属中学高等学校校長)、福井紘先生(一般社団法人兵庫教育会理事長・元武庫川女子大学諸資格指導室指導課長)、木岡正雄先生(一般社団法人兵庫教育会常任理事)の先生方を初め、多くの本学教育学科並びに元教職支援室次長・同常任委員・同教職支援委員・同課長・同教職専門員同事務職員の教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

【資料Ⅰ】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〔説明文〕

— 学士課程⇄幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教諭、保育教諭、栄養教諭、司書教諭を育成する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く全人的教職実践力>を体し、時代の要請に応え得る優れた資質・能力を有する幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教諭、栄養教諭、認定こども園保育教諭、学校図書館司書教諭を育成する。
2. 一般的の意味での<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く資質能力の総体>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く全人的な教職実践力>を体する幼小・特支・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幼小・中高・栄教教職課程が、学士課程本体としての、【A】「初期演習を含む専門教育課程(=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課程と、【C】【D】幼小・特支・中高・栄教「教職」に関する科目」とのく相互連携教育プログラム>として再認識され、その教育的成果をく全人的教職実践力>へと統合的に収斂させる、「学士課程⇄幼小・特支・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、幼小・特支・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、本来的な意味での「く全人的教職実践力>の体系化とその質保証システムの構築」は、【E】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、学士課程と幼小・特支・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. 併せて幼小・特支・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・教職支援課が、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、近隣の幼稚園・認定こども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校、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。

注：幼小・特支の教職課程並びに中高体育教職課程については、当該開設学科の学位プログラムに全て含まれる。

【資料Ⅱ】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）

