

武庫川女子大学教育学部教育学科・学校教育センター研究部門

設置記念シンポジウム

今年で開学 80 周年を迎える武庫川女子大学は、本年 4 月から、文学部教育学科を教育学部へ拡大改組するとともに、学校教育センターに研究部門を設置し附置研究所とした。これを記念し、2019 年 5 月 25 日（土）にシンポジウム「女子大学の教師教育を創る」を開催した。本シンポジウムではこれまで教員養成の実績をあげてきた同志社女子大学、日本女子大学、京都女子大学の関係者らが登壇し、活発な議論がなされた。当日報告された内容を次頁以降に掲載する。プログラムは下記の通りである。

「女子大学の教師教育を創る」

総合司会 藤谷 智子

シンポジウム司会 北口 勝也、松下 良平

開会の辞 藤谷 智子（教育学科学科長）

ご挨拶 瀬口 和義（学長）

はじめに 北口 勝也（教育学科幹事教授）

基調報告 田中 每実（学校教育センター長）

報告Ⅰ 矢野 裕俊（教育学部長）

報告Ⅱ 加賀 裕郎（同志社女子大学前学長）

（休憩 15 分）

報告Ⅲ 村井尚子（京都女子大学教職支援センター）

報告Ⅳ 田部俊充（日本女子大学教職教育開発センター所長）

（休憩 5 分）

コメントⅠ 西村 拓生（奈良女子大学教育システム研究開発センター長）

コメントⅡ 岡本 哲雄（関西学院大学教育学部副学部長）

（ディスカッション 25 分）

おわりに 松下 良平（学校教育センター副センター長）

基調報告

田中毎実（武庫川女子大学学校教育センター長）

武庫川女子大学はこれまで、我が国の教育界に、多くのすぐれた人材を送り出してきました。したがって私たちは、教員の養成や採用ばかりではなく、これまで送り出してきた膨大な卒業生たちの研修についても、考えなければなりません。近年、教員の養成、採用、研修の一体化が言われます。この一体化された教育課程を「教師教育」と呼ぶとすれば、武庫川女子大学は、まさにこのような教師教育をめざさなければならないのです。

しかし近い将来には、急激な少子化による教員採用の激減が予測されます。武庫川女子大学は、開学 80 周年を機会に、文学部教育学科を教育学部へと拡大改組し、学校教育センターに研究部門を加えてこれを附置研究所にします。この二つの組織再編成の意図は、教員採用激減という近未来の難しい事態にあえてチャレンジして、女子大学の強みを生かした教師教育を創ろうとすることにあります。

このシンポジウムでは、＜少子化時代における教師教育の創造＞について、衆知を集めて議論いたします。つまり、これまで教師教育の豊かな実績をあげてきた武庫川女子大学、同志社女子大学、日本女子大学、京都女子大学の関係者が集まって、女子大学の教師教育の今後について語り合い、奈良女子大学の西村氏と関西学院大学の岡本氏からコメントをいただきます。こうして武庫川学院の 80 周年スローガン「日本の女子大学を更新しよう」を受けて、「女子大学の教師教育を創る」ことについて、すなわち女子大における教師教育の近未来を創造的に切り開くことについて、知恵を出し合い、話し合いたいと考えています。ここではまず、この話し合いの前提である女子大学教師教育の近未来と課題について考えることから、始めましょう。

1 女子大学教師教育の近未来と課題

今日の＜女子大学における教師教育＞は、社会・経済・文化の急速な変動をもたらす厄介な事態に直面しています。女子大学の教師教育は、次に述べますように、その目的、自律性、自己規定、組織にかかわる四つの課題に直面しているのです。つまり、これまでの女子大学教師教育の理念的統合的構造の維持存続そのものがトータルに問われているわけです。以下、この点をもう少し詳しくみてみましょう。

（１）「目的」の見直し——社会・経済・文化の複雑化・高度化・国際化への持続的対応が強いられ、既存の教育目的の成立根拠そのものが掘り崩されている。

私たちの生きているのは、変動を常態化した社会です。こんな社会で生きるためには、どんな変動にもある程度自律的に向き合うことのできる力、すなわち柔軟でダイナミックな状況対応力の育成が求められるでしょう。このような対応力として求められるのは、まず、状況の変化に合わせて自分を変える適応力ですが、そればかりではありません。たとえば、AI、IT 社会の職業生活で求められるはずの——AI、IT を超える——「人間の強み」なども必要でしょう。これらは状況に適應するための力ですが、このような受け身に対応する力にもまして求められるのは、不安定な世界にあっても自分自身の有限な生を生き生きと生きることのできる基本的な力でしょう。女子大学における教師教育もまた、この対応力や基本的な力を育成すべきです。とくに「女子」大学に対して求められるのは、変動にたじろぐことなく向き合う柔軟な「女性の強み」の育成であるでしょう。この複雑な問題について

はあとで不十分ながら論ずることになります。

(2) 「自律性」の維持——高等教育の変容に伴って、私立女子大学の教育における自律性の維持がむづかしくなる。

急速な少子化、高等教育進学率の増加、大学数の増加によって、大学の種別化が進むとともに、高等教育の平均的な質はいくぶんとも平準化（ないし劣化）されざるをえません。今日の教師教育においては、コアカリキュラムの提示や教員育成指標の作成などが進められています。これらは、質の劣化へ抗することを強いる社会的行政的リアクションであり、教師教育の内部質保証にむけて関連大学の自己統治を方向づけようとする働きかけです。いわば「質の標準化」の強制なのですが、この行政の働きかけは、社会一般の大学教育への不信のまなざしによって後押しされているようです。私立女子大学は、強いられた自己統治に対抗して、自ら質確保を模索し、自律性をなんとか維持しなければなりません。すぐあとで述べるように、女子大学はこれまで、さまざまな状況変化に対してそれぞれの仕方で、それなりに、自律的なリアクトをくりかえしてきました。今日の私立女子大に求められるのは、この自律的なリアクトの歴史を継承し、将来にわたって自律性を維持し、それぞれの個性を確保することです。

(3) 「自己規定」の見直し——性意識、家族意識などの動揺や変容によって、女子大学を構成する中核概念である「女性性」などについての自己規定も揺らいでいること。

変動を常態化した社会では、それまで広く流通してきた「意味」や「価値」の内容の多くが書き換えられたり、新しい内容が書き加えられたりします。「女性教育」を構成する中核概念である女性性、母性性の「意味」理解もまた、流動し変容します。この意味変容を受けて、女子大学もまた、自明とされてきた自らの組織的前提の読み直しをはからなければなりません。たとえば、私たちはLGBTにどう向き合うべきでしょうか。女子大学は女性に対してどんな「積極的格差是正措置」(affirmative action)をとるべきでしょうか。そして今日の女子大学の存在は、この「措置」を根拠にして正当化可能なのでしょうか。これらの問いについては、できればこのシンポジウムでも議論したいものです。

(4) 教師教育の「組織」の見直し——少子化による需要低下によって、教員採用の激減、さらには教員希望者の激減が見込まれ、教師教育組織の維持もまた困難になること。

少子化がすすめば、教員の数も減らさざるをえません。これまでの学校には、大勢の子どもたちや教員たちがいました。教員たちのあいだにはごく自然に分業や連携が編まれています。しかし少子化時代の教師たちには、ある場合には、一人で多くの役割を演ずることを強いられ、別の場合には、複雑な連携を意識的自覚的に編むことが求められるでしょう。求められるのは、一人で役割を演じ分け、しかも複雑な連携を主体的に編むことのできる＜自律した＞教員です。少子化時代の教員に求められるのは、柔軟で強靱な状況対応力であり、連携を可能にする自律性なのです。

しかし、採用が激減し就業が困難になれば、志望のあまり強くない就業希望者は、簡単に脱落していくでしょう。一般就職が好調でありしかも教職のイメージが悪化した今日では、この脱落は大規模に先取りされています。

教員の採用数も志望者も激減する少子化時代の教師教育では、相応の合理化・効率化・集中化が求められます。しかし教師教育は、専門的に分化した多数の研究者・教育者たちによって担われざるをえませんから、合理化・効率化・集中化には限度があります。ある程度の縮減はやむをえませんが、

必要な部分までなくすことはできません。専門性と集約化との二律背反が、少子化時代の教師教育のもっとも基本的な問題の一つとなるはずです。

以上四つの課題は、四つの局面（目的、理念、自己規定、組織）から、女子大学の教師教育＜全体＞のありようを、問いかけています。この問いかけへ応答しようとするれば、四つの局面から女子大学の教師教育の「トータルなありよう」、すなわちその「理念的統合的な構造」を示すほかありません。次には、このような応答を試みてみましょう。

2 教師教育の構造と「ジェネラティビティ」の理念

女子大学の教師教育が、いま述べた四つの課題へこたえようとするれば、それぞれの課題について相応の組織的努力を払わなければなりません。しかし問題への対応は、＜その場凌ぎ＞の場当たりのなものであつてはなりません。私たちが直面しているのは、いま述べたように、「構造的」な問題なので、対応もまた構造的——すなわち理念的・統合的——でなければなりません。「理念的・統合的な構造的対応」は、どうすれば可能となるでしょうか。女子大学はこれまで、時代の変遷に向き合い悪戦苦闘しつつも、たえまない自省を通して「理念的・統合的」で構造的な再組織化を繰り返して、なんとか組織的アイデンティティを維持してきました。このことは、どの大学でも自校史を振り返れば、すぐにもはっきりとみえてきます。具体的事例として、武庫川女子大学 80 年の教育理念のうつりかわりをみてみましょう。

本稿末尾に掲載した『立学の精神』、『学院教育綱領』、『教育目標』、『教育推進宣言』、“MUKOJO ACTION 2019-2039 VISION” などをご覧下さい。ここには、実に多種多様な理念が書き込まれています。『立学の精神』では、「建国の理想」や「民族的使命」などの国家主義的民族主義の理念、「わが国女性の伝統的美風」などの伝統的理念、「平和的な国家及び社会の形成者」・「個性豊かな文化の創造」などの新憲法的理念などが仲良く共存しています。『学院教育綱領』では、『立学の精神』での「女性の伝統的美風」は「愛情豊かな女性」へと、「建国の理想」や「民族的使命」は「国家社会の興隆と民族の福祉」へと穏やかに書き換えられています。さらに「真理愛」、「合理的思考」、「信義と礼節」、「貞潔」、「義務と責任」、「自律」、「敬愛と協同の精神」、「勤労」、「強靱な体力」、「実践躬行」などの理念が、無造作に列挙されています。『教育目標』では、『立学の精神』で総花的に列挙された理念は、「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」という文言にまとめられ、「全人教育」を通して「家族、社会に貢献できる女性の育成を目指す」とされています。『教育推進宣言』では、「主体性・論理性・実行力を培う女子教育」によって「自立した学生を社会に送り出す」ことがめざされています。最後に、これらの理念を受けて、“MUKOJO ACTION 2019-2039 VISION”では、恒常的な変化をビルトインした高度産業社会への生涯をかけた適応という、いかにもポストモダン風の教育課題が述べられています。

このように読み通してみますと、当初『立学の精神』でうたわれた理念は、穏やかに読みかえられてはいますが、どれ一つとして棄却されてはいません。たとえば、私たちの社会や文化では女性性や母性性の把握は大きく揺らいできました。この不確定化のさなかで、女子大学を構成する中核概念である女性性や母性性は、新たな状況にそくして、つねに読みかえられてきています。伝統的なものと新たなものとがすっきりと入れ替わることはありません。伝統的なものは、微妙に変わる力学的バランスのもとで、その内容が読みかえられ、その限りで生き延びています。武庫川女子大学の理念史は、その典型です。女子大学は、理念の穏やかな読みかえを通して、自律的に組織を維持してきました。

私たちはこれからもこのように、理念の読みかえと制度のアイデンティティの維持を繰り返していくことになるでしょう。

女子大学の教師教育は、難しい課題に直面して、大幅な変容を迫られています。主体的選択によって自らの方向を見定めなければならない瀬戸際ないし境界にあるのです。継承してきた理念群から新たに重点をおくべき理念を取り出し、その内容を再解釈し、それを核として、組織をまとめ、維持しなければなりません。とても不安定な状況ですが、見方をかえていえば、新しいものを創出することのできる能産的なカオス状況でもあります。このような状況においてこそ、私たちは、新たな女子大学教師教育を創ることができるはずです。このきわめて不安定な状況にあっても、教師教育を新たに創る方法は、やはり、既存の理念を穏やかに読み替えて組織のアイデンティティを維持するという、伝統的なやりかたであるほかありません。それでは実際に、どんな理念を、どのように、読み替えるべきでしょうか。現時点ではまだ確かなことは言えませんが、次のように考えることはできそうです。

女子大学の教師教育はこれまで、女性性や母性性に根差す「人間的な力」ないし「徳」を、理念としてきました。武庫川女子大学の例でみたとおりです。しかしこれもすでに指摘したように、まさにこの女性性や母性に関する社会的な理解や合意がゆらいできています。であるとすれば、このような「人間的な力」ないし「徳」は、直接に女性性や母性性に根差すものとしてとらえるべきではなく、むしろ「ジェネラティビティ」(generativity)と読み替えられるべきではないでしょうか。「ジェネラティビティ」は、エリック・エリクソンの用語であり、「もの」や「後継者」を生み出し(to generate)、世代(generation)を編む人間の「力」ないし「徳」です。この力は、エリクソンが書いているように、生来のものではなく、むしろ経験をとおして発現し、育成されます^①。「ジェネラティビティ」は、今日の教育する人のもつべき根源的に人間的な「力」や「徳」をうまく言い当てています。

「ジェネラティビティ」は、たしかに女性性や母性性に親近ではありますが、とはいえそれを保持する人は、女性であるとは限りません。「ジェネラティビティ」のひどく乏しい女性もいれば、「ジェネラティビティ」のとても豊かな男性もいます^②。だからこそ、女性性や母性性に関する共通理解が大きくくずれた今日では、女子大学の統合的教育理念は、女性性や母性性との直接的つながりからは切り離して、むしろ(女性性や母性性にごく緩くではあるが、ともかくも結びついてはいる)「ジェネラティビティ」と呼ぶにとどめるべきだと考えます。女子大学の教師教育は、自他を生み出し、世代をつなぐ「ジェネラティビティ」の育成をこそめざすべきです。女子大学で学生たちの「ジェネラティビティ」を育成するのは、男女の教職員の「ジェネラティビティ」です。そして学生たちの「ジェネラティビティ」を育成することによって、男女の教職員の「ジェネラティビティ」もまた成熟するはずなのです。

さて、以上の理念的な考察を前提として、近未来の女子大学教師教育は具体的にはどのように編まれるべきでしょうか。次にはこのことを考えてみましょう。

3 女子大学の教師教育はどうあるべきか

教員採用激減期を前にして、女子大学の教師教育はどうあるべきか。これこそが本シンポジウムのテーマです。教師教育を理念的統合的・構造的に編みなおす組織的対応が求められていますが、この問いかけへの武庫川女子大学のさしあたっての回答が、教育学部設置と学校教育センター改組です。教育学部設置の意図については、このあと矢野学部長から、詳しい説明があります。まずは、中学校教員養成課程を創って、小中連携を担うべき教員の養成に道を開いたこと、次いで、国際コースを創って、グローバル化へ対応したことが、挙げられます。さらに、はっきりと表には出ていませんが、

教員採用激減期に増加が予想される「教員養成課程における非教員志望者」への対応も考えています。なによりも、この学部化そのものが、激減期への対応です。深刻な事態に直面して、機敏で自律的な対応が求められるのですが、そのためには、「文学部教育学科」ではなく、「教育学部教育学科」である必要がある。つまり、深刻な事態へ主体的自律的に対応できる柔軟で軽快な組織体制が欲しかったのです。以上、おおざっぱに教育学部設置の意図について述べましたが、それでは、学校教育センターの研究部門設置は、何をめざしていたのでしょうか。

昨年までの学校教育センターは、幼保を含む教員の養成、採用、研修を支援する、教員と事務の協働組織でした。この従来の組織を「教師教育支援部門」としてまとめ、新たに「教師教育研究部門」を設けました。この研究部門は、研究業績の開発や蓄積をめざしてはいません。この部門がめざしているのは、採用激減期における教師教育のあり方について積極的に提言し助言する、シンクタンクの機能を果たすことです。学校教育センターは、支援部門と研究部門との連携によって、難しい時代での教師教育の在り方を創っていかうと考えているのです。

教師教育研究部門は、三つのセクターから成ります。「女子大学における教師教育研究セクター」、「武庫川女子大学における教師教育研究セクター」、「教員研修研究セクター」の三つです。

「女子大学における教師教育研究セクター」では、これまで教師教育で実績を挙げてきた四つの女子大学（同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学、武庫川女子大学）が新たな難しい事態への対応をめぐる連携するとともに、奈良女子大学、大阪大学、京都大学、関西学院大学、同志社大学の関係者から助言をいただきます。四つの女子大学は、大学文化や学生の質という点ではあるていど同質ですが、それぞれに個性的でもあります。いずれも大都市圏にありますが、それぞれに異質な地域性に根差しており、学生の気質などにも微妙なちがひがあります。大きな同質性と小さな異質性があることが、連携を意味のあるものにし、豊かなものにするでしょう。連携は、教員採用激減という難しい事態に向かうための情報共有や意見交換のレベルから、履修プログラムの共有といったレベルに至るまで、さまざまに考えることができます。連携を通して四大学のこれまでの実績をなんとか維持したい。さらには、この連携の成果を公開することによって、四大学以外の大学へモデルを提供し、連携の輪を広げたい。このように考えます。大幅な教員採用減という厄介な事態が見込まれるにもかかわらず、関連大学は、個別利害に縛られて、連携に行き着く前に分断されています。それぞれの力の無駄づかいではないのでしょうか。どうすれば連携しともに力を発揮しあい支え合うことができるのか。ともかくもこのセクターでは、実りある連携を実現したいと考えています。

「教員研修研究セクター」では、女子大学の教師教育における教員研修業務の充実について多角的に検討を行い、できれば実現可能な具体策を提起したいと考えています。少子化を前にして、教員養成だけではいずれ立ちいかなくなることは目に見えています。本学も、卒業生という膨大な資源をなんとか活用し適切なサービスを提供したいと考えてきました。しかしなかなかむづかしい。官製の構想が打ち出され、教職大学院を核とする事業も実施されようとしています。なんとかこの隙間を縫って、連携校と協力しながら隘路を切り開きたいと考えています。「武庫川女子大学における教師教育研究セクター」では、本学の直面している問題を整理し、他のセクターと協働し、その成果を生かしながら、本学の教師教育の新たな組織化を進めたいと考えています。

これらの研究部門の作業は、少子化による採用激減が底を打つ前に、何とか形をつけなければなりません。その意味では、時間は限られています。この間に私たちが向き合うべき問題については、すでに多くを挙げておきました。まず、少子化時代の教師教育の理念や組織について。次いで、今日の我が国の女子大学における「アフーマティブ・アクション」の意義について。そして、関連大学の

連携のありかたについて。これらの問題については、今日の議論で考察のきっかけができれば、ありがたいです。

これらの比較的大きな問題とは別に、厄介な具体的問題もあります。たとえば教員養成組織に入学した非教員志望者の教育の問題。さらには教員研修を組織化する上で必要な、女性教員のライフサイクルの一般的把握の問題。どれも大切ですが、たとえば前者については、生み出す力としての「ジェネラティビティ」の育成を目的にして、教員志望者と非教員志望者を共通の土台ないし枠組みにおき、教育を構想することもできそうです。これらについてはこれからじっくりと考えていきたいと思えます。

ともあれ、学校教育センターの仕事は、「つなぐ」ことです。教師の養成と採用と研修をつなぐこと、全学の各部署で展開されているさまざまな教師教育をつなぐこと、関連大学の教師教育をつなぐこと。このように「つなぐこと」をめざすセンターに組織として求められる力もまた、「生み出す力」としての「ジェネラティビティ」にはかなりません。教員採用の激減期にあっても、私たちは、＜女子大学の強み＞を精一杯生かし、組織的努力を合理的に集約して、近年の社会や文化の高度化にみあう高い資質・能力をもつすぐれた教師の育成をめざさなければなりません。私立女子大学の教師教育が生き残るために、私たちは連携して、新たな教師教育の形を創り出さなければなりません。しかしこの創造は、無からなされるわけではありません。創造は、私たちの伝統に私たちなりに応え、私たちへのさまざまな呼びかけに応える仕方で、達成されます。創造は、そのつどの集団的自省に拠る自律的・応答的な自己再組織です。この自己再組織は、孤立した活動ではなく、関連する大学との相互性において、つまりジェネレイティブな連携をゆっくりと創りあげる仕方で、達成されるはずで

す。「ジェネラティビティ」は、なにも個人としての女性教師だけに求められるわけではありません。後続の世代を生成させ世代を繋いでいく力は、すべての教育する人、教育する組織に求められます。個人どうし、組織どうしのさまざまな相互性が、さらに個人的・組織的な「ジェネラティビティ」によってつなげられ、幾重にも重なりあわされて、錯綜した連鎖を生み成します。女性は相対的に「ジェネラティビティ」に親近です。したがって、「ジェネラティビティ」による相互性の連鎖は、女子大学における教師教育では比較的容易に生み成されるはずで

す。私たちは、同志社女子大学、京都女子大学、日本女子大学をはじめとする関連大学と武庫川女子大学の教師教育が、このようなジェネラティビティによって編まれる能産的な連携を生み出し、さらにこの連携が我が国の教師教育における連携へと拡大されることを望みたい。これが、シンポジウムのタイトル「女子大学の教師教育を創る」にこめた、私どもの願いです。

注・引用文献

- (1) 「ジェネラティビティ」については、たとえば、田中毎実『臨床的人間形成論の構築』（東信堂 2012）の216頁以下を参照されたい。
- (2) たとえば、ジュリア・クリステヴァは、関係の深い二人の精神分析家クライン(Melanie Klein)とウィニコット(Donald Winnicott)について、次のように記している。

「クラインが精神分析の土壌にまいた・・・＜種＞は、より穏やかで遊びが好きな母性へのもう一つの素質、すなわちウィニコットの素質によって、母親の支配という教条から逃れて、(男性もしくは女性の)分析家自身における＜まずまずの母親＞(good enough mother)を認識し、分析家と患者の間と同様に、母親と赤ん坊の間に＜移行空間＞を作り出すことへの誘いとして育つことになる。」(松葉祥一他訳『メ

ラニー・クライナー『苦痛と創造性の母殺し』作品社 2013 60 頁)

クリステヴァは、さらにこの引用箇所(注)をつけて、「メラニー・クラインは、自分がく生まれついで母親ではないことを認め、くウィニコットには子どもがいなかったとしてもとても強い母性」(Phyllis Grosskurth、Melanie Klein、son monde et oeuvre 1989 p.307)があると考えていた。」(同書 61 頁)とも述べている。ウィニコットが母子の相互性ないし相互生成をうまく把握した理由が、クラインに欠如していた「母性」の保持という点から、適切に説明されている。このクリステヴァの説明は、この「母性」なるものを男女の性差から切り離している点でも、当を得ている。

.....

武庫川学院の『立学の精神』などは、以下の通りです。

「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。

「学院教育綱領」

- ・真理を愛し、合理的に思考し処理する実力を啓培する。
- ・信義と礼節とを辨え、貞潔にして愛情豊かな女性を養成する。
- ・義務と責任を重んじ、自律的に行動する態度を確立する。
- ・敬愛と協同の精神を養い、国家社会の興隆と民族の福祉に貢献する徳性を錬磨する。
- ・勤労を愛好し、強靱な体力を増進し、実践躬行の精神を涵養する。

「教育目標」

社会に貢献できる女性の育成

本学院では、「立学の精神」にうたわれる“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育む全人教育を実践し、人・家族・社会に貢献できる女性の育成を目指しています。

「教育推進宣言」

教育目標実現に向け、自立した学生を社会に送り出すため、
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。



VISION

一生を描ききる女性力を。

1939年の学院創立以来、私たちは立学の精神である、
高い知性、善美な情操、高雅な徳性を追求し、
女子教育に取り組んできました。

女性の活躍がより望まれる時代を迎えた今、
個性輝く女性を社会へ送り出すこと。
それが、女子総合大学の果たすべき使命だと確信しています。
自らの意志と行動力で可能性を拡げ、生涯を切り拓いていく。
それは、立学の精神を新たな時代に向かって
進化させていくことです。

今こそ、女子大が変わらなくてはならない。

一生を描ききる女性力を育む。
武庫川学院、武庫川女子大学は
女子教育のさらなる頂に挑みます。

令和元年5月1日
学校法人 武庫川学院

報告 I

矢野 裕俊（武庫川女子大学教育学部長）

教育学部長の矢野と申します。どうぞよろしくお願い致します。

これから、だいたい5つくらいのトピックについて話をしたいと思います。

まず、教育学部の紹介です。どういう経緯で2019年4月の教育学部設置に至ったのかについてお話しします。教育学部を設置しよう、ということは文学部時代からずっとありましたが、話が起きては流れ、起きては流れということが続いておりました。それが、3年前（2016年）4月に教育学部新構想チームというものが立ち上がりまして、いよいよ検討を本格的に始めたわけですが、その数ヵ月前に、やはり「教育学部」という名称にするかどうかは別として新しい学部を創設し、その中に教育学科を位置づけよう、という議論が浮上しました。それから3年を経て、ようやく実現したわけですね。その間、学科の中で「あでもない、こうでもない」という議論の時期もありました。同時に大学の法人室とも話し合いを続けて助言をもらい、学部設置に関する行政上の手続きなどで協力を得られました。その結果、3年かけて教育学部ができたわけですね。学部設置と同時に、入学定員も少し増やし、それまでの225名から240名へと増員しました。後ほど説明しますが、入学時には教育学部として一括で学生を募集しますが、2年次からは小学校教育コース、小学校・中学校教育コース、幼児教育・保育コース、国際教育コースの4つに分かれることになります。

表1（本校末尾に掲載）は近畿圏の大学の教育学部設置状況です。これは主に2000年代に限った資料ですし、抜け落ちている大学名もあるかもしれません。本日お越しの方のなかには、「うちの大学が抜けている」とおっしゃる方もいらっしゃるかもしれませんが、どうかご容赦ください。この資料を見ると、太字で示しているのは女子大学です。ご覧の通り、このところ教育学部を設置した大学は、佛教大学を除けば、ほとんど女子大学です。2004年の京都女子大学をはじめとして、2004年以降は女子大学での教育学部設置が目立っています。

表1から分かるように、共学も含めまして近畿圏を見ると、教育学部を持つ大学が29大学あります。このうち女子大学は、武庫川女子大学を含めまして、8校です。このほかに、「教育学部というかたちはとっていないけれども教員養成系の学科を持っている」という大学が9大学で、このうち女子大学は7校あります。ですから、女子大学で教育学部や教員養成系学部を持っている大学は、15校です。教育学部や教員養成系学部を持っている大学自体は多いのですが、そのうち女子大学はあまり多くはありません。共学も含めて見ますと、武庫川女子大学の教育学部設置は遅い方ですが、女子大学だけに限って見ますと、必ずしも遅い方ではありません。

続いて、近畿圏の15の女子大学の教育系学部・学科で取得可能な免許について見ますと、幼稚園1種免許が取れる大学が15、同じく、小学校1種免許が取れる大学が15あります。女子大学の教育学系学部・学科では、全て、幼稚園1種免許、小学校1種免許を取れるわけですね。これに加えて保育士の資格を取れるところもあります。また、女子大学で特別支援学校の1種免許課程をもっている大学が4大学あり、本学は早くからその課程を開設した一つです。それから、例外的ですが、中・高の音楽の教科の免許を取得できる教育系の女子大学が1大学ありまして、これは京都女子大学です。こうした中で、私が強調したいのは、国語・英語に限られますが、中学校の1種免許を取れるのは女子大学では本学だけです。

それから、「なぜ今教育学部を設置したのか？」ということですが、一つ目として、文学部の時代から考えますと教育学科として56年の歴史がありまして、その間も小学校や幼稚園に多数の教育者を輩出してきました。こうした実績を活かしていこう、という声がありました。二つ目に、多くの大学

が教育学部設置に踏み切る中で文学部の中の一学科のままで居続けるのは教育（教員養成）系としての存在が見えにくく不利ではないか、という話もありました。三つ目に、基調報告の中にありましたので詳しい話は省略しますが、社会の変化に対応していこう、ということでした。

次に、教育学部としてどのような人材を養成するかですが、立学の精神に基づいた総合力のある教員を育てよう、ということです。これは、先ほどセンター長のお話にもありましたが、私学ですから立学の精神を備えた新しい息吹を吹き込もう、ということでもあります。

さらに、強みを持った教員、強みを持った女子大を育てようということです。何においての強みかと申しますと、教科指導力、国際的視野の広さ、特別支援教育に対する学識など、何か強みを持った教員を育てるということです。

それから、「強み」だけでなく「強さ」を持った教員を育てるということです。これは学科の中での議論では、ほとんど話してこなかったことですが、複雑な課題や新しい課題に直面したときに困難に圧倒されずに立ち向かっていく対応力と、最近よく耳にするレジリエンス、すなわち立ち直り力です。ただ、大学の4年間で「強み」だけでなく「強さ」まで養えるのか、という声もあるかもしれません。「強さ」まで身につけるのは難しいとしても、自分ひとりでやろうとするだけでなく、人に頼ったり、人の声に耳を傾ける態度や謙虚さを身につけるということなら育てられます。

時間の関係上、ちょっと急ぎますが、教育学部の特色について話します。

一つ目に、以前は小学校教育コースと中学校教育コースの二つのコースでしたが、これに加えて新たに二つのコースを開設しました。このところ小・中一貫型学校が増えておりますので、小学校でも中学校の内容を教えられるような教科指導力のある教員を育てていこう、ということがございます。また、新たに国際教育コースというものをつくりまして、このところ注目を浴びている「外国にルーツを持つ子ども」を支援できる教員を育て、外国の教育機関で教育に携わりたい学生を支援して行きたいということです。

二つ目に、教育学部の「強み」を養うという点では、免許取得に向けた基礎プログラムに加えて、発展プログラムを設けています。発展プログラムというのは、科目群のことです。それぞれのコースに4つないし5つのプログラムを用意しています（表2参照）。発展プログラムを作ったのは、実は学部設置前なのですが、「カリキュラムのデザイン」だけではなく「デザインしたカリキュラムをどう履修させていくか」というところを改めて考えまして、モデルカリキュラムを示すといった履修指導を強めていくわけです。

三つ目に、卒業後に続くキャリア支援です。卒業生たちが様々なライフサイクルを通じて仕事を続けていけるよう支援するわけです。一度仕事を中断した卒業生が、再び教職に復帰できるように支援するということを、われわれの学部の仕事として織り込んで行きたいということです。そうすることで、「生涯学び続ける教師」という理想に実体を与えることができるだろう、というわけです。教育学部が「生涯学び続ける教師」のプラットフォームになればと考えています。

最後に一言申し上げますと、教育学部であまりガチガチの教員養成はしたくない、ということです。たかだか4年の間にあれもこれもと詰め込みますと、学生がアップアップするのがオチです。それに、そんなガチガチの課程で「強み」や「強さ」を持った学生が育つ訳がないだろうとも思います。むしろ、これまでに取り入れてこなかった教育の形態、学習の形態を取り入れることで、「強み」や「強さ」を持った学生を育てていきたいということです。完成年度まであと4年弱ありますが、それまでにこうした教育学部としていきたいということです。

少し時間をオーバーしてしまいましたが、本日はどうもありがとうございました。

表 1 近畿圏私立大学の教育系学部を設置状況

設 置 年 度	大学名・学部名
1989	佛教大学・教育
2003	東大阪大学・こども
2004	京都女子大学・発達教育
2005	神戸親和女子大学・発達教育
2006	畿央大学・教育 大阪総合保育大学・児童保育
2007	関西国際大学・教育 芦屋大学・臨床教育
2008	四天王寺大学・教育 園田学園女子大学・人間教育 近大姫路大学・教育
2009	関西学院大学・教育 大阪樟蔭女子大学・児童教育
2010	京都橘大学・人間発達
2011	常磐会学園大学・国際こども教育
2012	神戸常盤大学・教育
2014	大阪体育大学・教育 大阪成蹊大学・教育 関西福祉大学・発達教育 大和大学・教育
2015	京都光華女子大学・こども教育 平安女学院大学・子ども教育
2016	関西福祉科学大学・教育
2018	大谷大学・教育 桃山学院教育大学・教育
2019	武庫川女子大学・教育 神戸松蔭女子学院大学・教育 帝塚山大学・教育 花園大学・発達教育

報告Ⅱ

加賀裕郎（同志社女子大学）

I

少子高齢化の進展にともなって、近い将来、幼児教育から中等教育まで含めて教員採用数が大幅に減少し、大学における教員養成課程も厳しい状況に立たされることが予想される。こうした中において、私立女子大学の教員養成課程は、二重の課題を課せられている。一つは厳しい状況に向かいつつある現在、如何にして教員養成課程としての競争力を維持させ、さらにアップさせるかである。もう一つは国公立大学や共学大学とは異なる私立女子大学における教員養成の独自性を、どのようにして創り出すかである。前者は現実的、後者は理念的と言えようが、先ず理念的な部分から見ていくことにしよう。

理念的な部分になると、私学の場合には建学の精神と伝統がある。同志社女子大学の淵源は 1876 年にアメリカ人女性宣教師スタークウェザーと新島襄の妻であった八重が始めた女子塾にあり、それ以来 143 年の歴史がある。女子塾の翌年には正式に同志社女学校となり、現在に至っている。同志社における建学の精神はキリスト教主義である。新島襄は教育家であるとともに、アメリカ最初の海外伝道団体であるアメリカンボード (American Board of Commissioners for Foreign Missions)

から派遣された準宣教師であった。新島襄は教育事業とキリスト教伝道事業を車の両輪とする生涯を送った。ボストンにあったアメリカンボードの本部は、現在、伝道団体としての活動を終えているが、施設自体は史料センター、ライブラリーとして稼働しており、新島襄に関連する史料も多く残されている。明治期にはアメリカンボード、アメリカ人宣教師と同志社の間でさまざまな文化摩擦があったが、同志社側の基本的方針としては、同志社はミッション・スクール（キリスト教伝道を目的とする学校）ではなく、キリスト教を以て徳育の基本とする学校であるということがあり、この方針は現在まで一貫している。

同志社の女子教育の理念としては、もう一つ「社会の改革者」としての自立した女性の育成といえるものがある。これは新島襄の女性観、女子教育観と重なる。いくつか例をあげておく。一つには、1878年の岸和田伝道の折、新島襄は「女性がキリスト教化され、教育を受け、高められていくと、彼女らは社会を浄化するのに男性以上の働きをするのです」と説教している。もう一つは、1889年の12月（新島の死の一月前）、矯風会の佐々木豊寿の訪問を受け、女性が社会の改革者になることを、期待を込めて語っている。新島襄の女性観は、1865年から十年間、アメリカで生活するなかで形成されたものと思われる。

キリスト教による徳化とリーダーシップをもった社会の改革者になりうる自立した女性の育成は、教員養成のみならず、大学全体の教学上の基本方針である。歴史的に言うと、明治期を通して中等教育機関として発展した同志社女学校は、1912年に専門学校令による専門学部を設置して高等教育への道を歩み始め、それ以後、高等女学校の教員を多数輩出してきた。さらに同一法人内にある同志社大学は大正時代から女子学生を受け入れており、同志社女学校専門学部（1930年以降は同志社女子専門学校）の卒業生の一部は、同志社大学で学んだ。

以上述べた教学上の方針は、現在「Vision 150」にも貫かれている。「Vision 150」は、2017年から2026年までの十年間の長期計画をまとめたものだが、2026年が創立150周年に当たるので「Vision 150」と命名されている。「Vision 150」の根幹は「21世紀社会を女性の視点で改良できる人物の育成」とされている。このヴィジョンは新島襄の女性教育観を基礎としたものである。この根幹の下に「創造性を育む教育の推進」「自分自身を生涯にわたりデザインできる女性の育成」「学修するコミュニティの構築」「迅速かつ戦略的な意思決定を可能にする経営力の強化」というサブ的な方針を立て、2017年から5年間の中期計画において67のアクション・プランを策定し、その実現に努めている。

現代を再帰的近代、あるいは第二の近代と規定したうえで2030年前後を想定すると、次のような方向に向かうだろう（向かうべきだ）と、私は考えている。社会の在り方としては第二の情報・消費社会の到来、生産と再生産、自由と平等のバランスが取れた社会に向けた前進、相互依存とつながりを重視する社会への移行。仕事や家族のあり方としては成人・労働者モデルつまり男女別なく成人は仕事をもつ社会への移行、自律した個人のつながりとしての家族の増加。女性の生き方としては個人化、多様化。このような近未来像を見据えつつ、女子大学は女性の育成と女性教員の育成を行っていくかなければならない。

II

次に現状について見ていきたい。同志社女子大学はこれまで、教員養成に特化した学部や学科をもたなかったし、現在ももっていない。これは同志社女子大学がリベラル・アーツの大学という出自をもつからだと思われる。したがって同志社女子大学における教員養成課程の目標は、「・・・リベラル・

アーツ教育の理念に基づいた多様な分野の学問を修めることで、広範な視野を養い、総合的な判断力と創造力を持って、専門的知識や技能を正しく社会の場で有効に活用することができる人材を養成している。そして建学の精神のもと、高い倫理観と責任感をもって行動でき、現代社会で遭遇する様々な問題に真剣に向き合うとともに、人間関係を豊かにするコミュニケーション能力を有し、社会で活躍する女性を育成する」と定められている。

本学の学科のなかでは、唯一、現代こども学科が小学校教諭と幼稚園教諭の養成課程をメインに置いているが、学生全員が教員を目指すわけではない。この点で、薬学部、看護学部、生活科学部の管理栄養士専攻卒業生のほぼ全員が国家試験を受験するのとは異なっている。現代こども学科は現代社会学部に属している。こども及びこどもを取り巻く社会環境の学習を通して広く現代社会を学ぶというのが学科のコンセプトであり、そのような知見を基礎として学生は、教員養成課程を履修するかどうかを決定する。同じ学部の社会システム学科科目（主に社会科学系の科目）の多くも履修可能である。ち今年の卒業生を見ると、卒業生の 50%が小幼保に就職しているが、小学校教諭が最も多い。小学校教員採用試験合格率は 78.1%となっている。また海外日本人学校教員も毎年何名かおり、これも特色だと思われる。こども学科卒業生の半数は教職以外の職種に就く。就職率は毎年ほぼ 100%である。学科のカリキュラムは当初より、フィールドワークを必修科目に置くなど、アクティブ・ラーニングを重視しており、海外インターンシップ（オーストラリア）、海外実習（台湾、タイ、ニュージーランド）、地域の子どもとの交流を含めて学外での学習を多く取り入れている。そうした活動を支えるために、1500 m²ほどのラーニングコモンズ他の学習環境を整備している。現代こども学科は、こども学関連科目、社会科学関連科目など社会科学系の幅広い教養をベースにした教員養成を目指している。

旧制の専門学部、専門学校以来の本学の教員養成は中等教育がメインであった。新制大学になってからも、リベラル・アーツ系の大学ということもあり、英語、国語、家庭、音楽、情報、社会を担当する中等教育教員を多く輩出してきた。教職教養系の科目は主として教職課程センター所属の教員が担当し、教科教育法、教育実習などは各学科の教員が担当するというように、本学の教員養成は学部学科に所属する教員と教職課程センターに所属する教員の協力の下に実施されている。教職課程センターでは、同センターに所属する教員を中心に、教職関連資料の所蔵、学生相談、学校ボランティア事業への協力、教職課程研究会、教職特別講演会の実施、教職課程年報や教職課程センターだよりの発行など、様々な活動を行っている。また京都教育大学連合教職大学院に参加しており、毎年 3～4 名が同大学院に入学し、修了生の大半は教職に就いている。

近年の傾向として、本学では海外からの留学生が増えつつある。大学院生、学部生を合わせて、長期、中期、短期を含めるとアメリカ合衆国、カナダ、ドイツ、ハンガリー、ウガンダ、中国、韓国、台湾、ベトナムなどから留学生が来ており、本学から留学する学生も増えている。多くの留学生は日本語教員養成課程を有する表象文化学部で学ぶことになる。その他の学部学生と留学生の交流も望まれるし、そのことが本学の教職課程にも生かされるようにできればよいと考える。キリスト教主義、リベラル・アーツとともに国際主義は本学における教育理念の中核であり、その理念を生かした教員養成をさらに進めたい。

報告Ⅲ

村井尚子

(京都女子大学 発達教育学部教授 教職支援センター運営委員)

1. 京都女子大学の教員養成の現状

京都女子大学では、その前身である戦前から幼稚園教員（保母）の育成を行っていました。1949年に児童学科において小学校・幼稚園教員の免許が、1954年からは中学校・高等学校・小学校・幼稚園教員の免許が取得可能となって以降、教員養成に力を入れてきています。

年度により差異はあるものの、毎年200名以上の卒業生が教職に就いており、教員養成を行う私立の女子大学としては比較的多くの教員を輩出してきたと言えるでしょう。

また、1957年には京都女子大学附属小学校が開校し、大学と共同で初等教育の教員養成を行ってきています。

教職支援センターが開設されたのは2018年で、専任教員、事務職員、センター運営委員らによって教職課程の履修と採用の支援、また連合教職大学院の一員として京都教育大学との連携を行っています。

上述のように、教員養成に力を入れてきた本学ではありますが、現状、いくつかの課題が認識されています。一つには、卒業生が新任教員として職に就いた際に、なんらかのリアリティ・ショックに見舞われる例が少なからずあるという問題意識です。二つ目として、小学校教員養成を主軸としている教育学科教育学専攻における教職科目履修と実習とのあり方に有機的なつながりを持たせる必要があるとの課題意識です。この2点について詳述する前に、次章において教職課程の学びにおける理論と実践の乖離という古くて新しい問題について考察していきたいと思います。

2. 教職課程の学びにおける理論-実践問題とリアリティ・ショック

ヘルバルト以降、教育学における理論と実践の乖離はドイツ教育学の大きな問題であり続けてきていると言えます。本学の課題として認識されている初任者のリアリティ・ショックについても、大学での理論の学びが現職の教員となつてからの教育実践に首尾よく結びついていないことが原因とも考えられます。

心理学者であるシャイン（Edgar Schein、1928-）は、リアリティ・ショックを「個人が初めて仕事に就く際の期待・現実感のギャップ^①」と定義しています。リアリティ・ショックはどのような職種においても見られる現象であると考えられますが、教職の文脈においてみると、次のようになるでしょう。教師になりたいと子どもの頃から願い続け、学生時代に教職課程を履修し、インターンシップや学校ボランティア、教育実習に参加し、教員採用試験を突破して教職に就いたとしても、実際に教壇に立ち、担任として子どもを前にしたときに、「個々の教育的な場面で、どのように子どもに接し、振る舞えばよいだろう」「先輩教師や管理職の方との関係の取り方」「保護者との関係性」「授業づくりに追われる」「行事の準備に追われる」など、「現実とは思っていたよりも厳しい」ということに気づくということです。

幼稚園教諭の研究事例を挙げてこの点を検証してみたいと思います。一般社団法人保育教諭養成課程研究会が実施した「新採ギャップに関する研究^②」によれば、「保育効力感」に関する質問に対して、新人新採の回答は養成校（大学短大などの教員養成課程）の学生の回答よりもどの項目に関しても有意に低くなっています（表1）。これは、教育実習などに参加して、現場の状況のある程度経験してい

たとしても、幼稚園の新任教師として現場に出た際に、自らの保育（教育）能力が低いと感じるという現実直面していることを意味していると言えます。この回答の平均値は、その後経験年数が増えるごとに上がり続け、入職後 5 年目以降に学生時代に想定していた保育者効力感よりも高くなるという結果が出ています。つまり、学生時代の想定は、現職に就いてから 5 年くらい経ってようやく実現可能になるという状況なのです。小学校以降の教員養成と現職との関係でも同じことが言えるでしょう。

表 1 新人新採と養成校学生における「保育者効力感」の各項目の平均値と標準偏差

	新人新採		養成校学生		F 値	
	M	SD	M	SD		
私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	2.42	0.78	3.03	0.80	145.1	P<0.01
私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	2.42	0.77	3.06	0.80	164.3	P<0.01
保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	2.46	0.88	2.97	0.87	84.4	P<0.01
私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	2.40	0.91	3.11	0.93	150.0	P<0.01
私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	2.58	0.86	2.96	0.84	50.0	P<0.01
私は、保護者に信頼を得ることができると思う	2.94	0.71	3.33	0.75	68.3	P<0.01
私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	3.00	0.80	3.36	0.76	55.1	P<0.01
私は、クラス全体に目を向け、集団への配慮も十分できると思う	2.73	0.85	3.34	0.80	140.0	P<0.01
私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	2.73	0.83	3.42	0.78	181.9	P<0.01
私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う	3.09	0.89	3.62	0.81	98.8	P<0.01

大学における教職課程の学びが、現場での効力感に結び付きづらく、新任教員がリアリティ・ショックに見舞われることは、教職における理論実践問題にその要因を求めることにもなるでしょう。以下に、リアリティ・ショックを逡減するためにオランダのフレット・コルトハーヘン(Fred Korthagen、1947-)のリアリスティックアプローチの考え方を軸に考察を行っていきたいと思います。

3. オランダにおける教師教育-リアリスティックアプローチ

コルトハーヘンは、オランダの教師教育（教員養成と現職研修）の理論的基礎を築き、かつリフレ

クションを軸とした養成と研修の実証的研究を行っており、欧米の教師教育学研究と実践に大きな影響を与えている教師教育学者です。

ショーン（Donald Schön、1930-1997）によって、技術的合理性モデルが「専門家の活動の本質は、科学的理論と技術を適用することによって厳密に定義される、道具的な問題解決の仕方にある^③」と説明されましたが、教師教育の前提にもこの技術的合理性モデルが長い間支配的であったとコルトハーヘンは指摘します。科学研究に基づく理論と技術によって教師の専門性が保証され、そういった理論や技術を身につけ、実践に適用するようにさせることが、教師教育の役割であるという前提は、ですが、教師教育者にも教師自身にも効果的な帰結を及ぼして来ませんでした。例えば、「教育実習生は養成期間に習った理論の多くを実践しない」し、「初任の教師は、ひとたび学校現場に勤めると、そのための予備知識を十分には備えていないような多くの問題状況に直面し、狼狽してしまうことがよくある」のです。コルトハーヘンを初めとするユトレヒト大学のスタッフは、1970年代、こういった初任の教師が直面する問題や教員養成を受けた後の現実に対するショック（リアリティ・ショック）に気づき始め、教師教育をより「リアリスティック」にしようとして、新しい教師教育プログラムを模索し始めました^④。

図1は、ユトレヒト大学において開発されたリアリスティックな教師教育プログラムの一例です。オランダでは中等教育の教員免許を取得するためには学部を卒業後に大学院教員養成コースに入学する必要がありますが、そのプログラムに参加する前に教職に就くかどうかを見極めるためのオリエンテーションプログラムに参加します。例に挙げた一年間のプログラムは実習を中心としてカリキュラムが

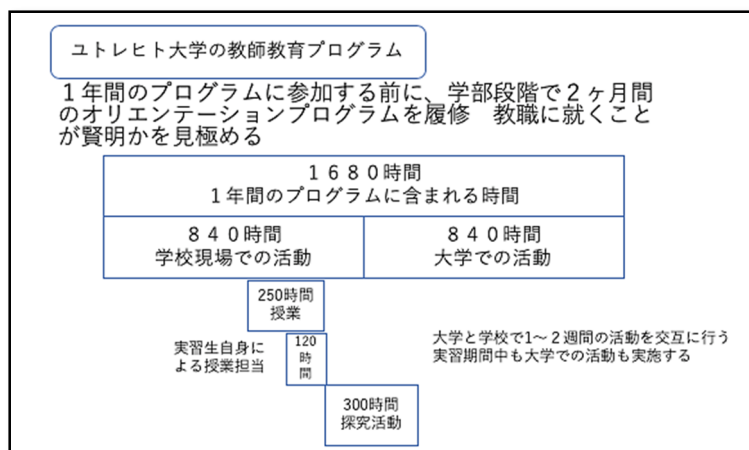


図1 ユトレヒト大学の教師教育プログラム¹

図2は、実際に実習の省察と大学での活動（学び）がどのように実施されるかを図示したものです。最初の2週間は導入期間で、実習に行く前に短い模擬授業を行ったり、ディスカッションやプレゼンテーションを行ったりし、その省察を行います。省察した内容を教師が教育学の原理の学びに繋げ、そこから学生達は教育学の理論の学びへの動機付けを得ていくということになります。次の14週間は、2週間半の実習の後、省察を行い、教育方法、学習心理学、発達心理学、教育原理、動機付け、カウンセリング、教師の役割、法律などの学びへと繋げていきます。そしてまた、5週間の実習を行います。以下の期間もそれぞれ、実習と省察と理論の学びとが交互に有機的なつながりを持ちつつ行われていきます。この点が、本プログラムがコルトハーヘンらによって「リアリスティック」であると言われる所以でありましょう。この教師教育のプログラムは、現在オランダの各大学で行われているプログラムの範型となっていると言えます^⑤。

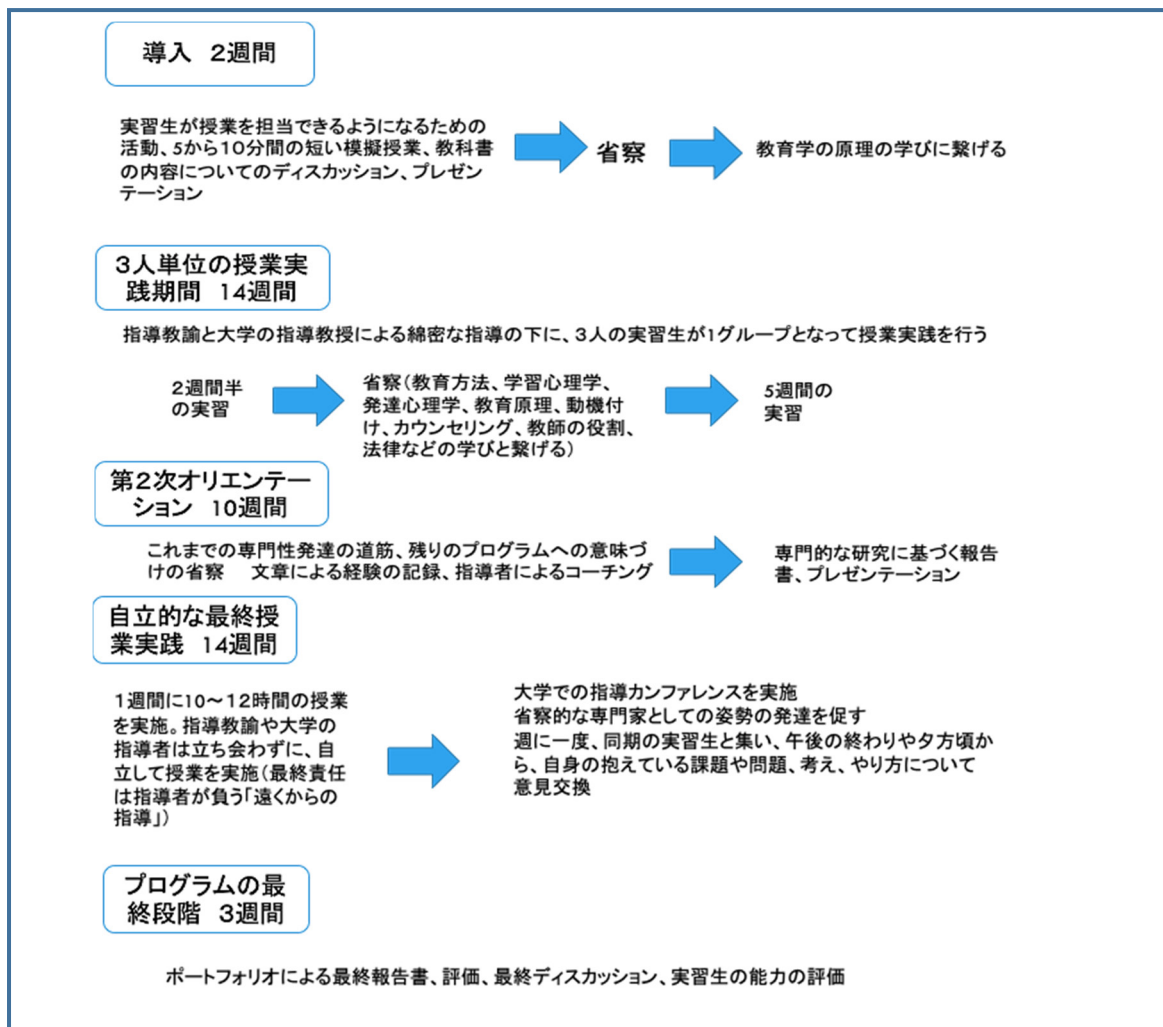


図2 ユトレヒト大学のリアリスティックな教師教育プログラム¹

私たちがふだん教員養成をやっている学生から、「実習に行ってみて初めて大学で学んだことの意味が理解できたし、学ばなくてはと思った」「現場に出てみると大学でもっときちんと理論を学んでおけばよかったと後悔する」という声を耳にすることがよくあるのではないのでしょうか。我が国における教員養成のカリキュラムの多くは理論を学んで最終学年で教育実習に参加するという形になっています。このカリキュラムのあり方をなんとかして見直すことができないか、というのが本学のカリキュラム改革のねらいの一つでした。

本学の現状に触れる前に、省察（リフレクション）についてももう少し詳しくみていくことにしましょう。

4. 省察を軸にした教師教育

上述のプログラムの背景にあるのは、「経験による学び」を重視する考え方です。経験による学びは「自分自身の観察と、状況への参加の方法、および指導の下でこれらについて体系的に思考することによって、自分自身と周囲の環境についての知識、姿勢、スキルを獲得すること」と定義されていま

す。理想的な経験による学びは、行為と省察が代わる代わる行われるものであり、このプロセスをコルトハーヘンは5つに分けています。

行為 (Action)、行為の振り返り (Looking back on the action)、本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、行為の選択肢の拡大 (Create alternative method of action)、試行 (Trial) の5つで、それぞれの頭文字を取って ALACT モデルと呼ばれています⁶⁾。

よくある「振り返り」では、第2局面の「行為の振り返り」を経て、すぐに第4局面の「行為の選択肢の拡大」に移行してしまいます。実習の事後指導を行なっている学生は「どうすればもっと上手くやれたのか」「他のやり方を教えて欲しい」と聞いてくるのがよくあります。また、グループで実習の振り返りを行なっている際にも、他の学生から「こうしてみればよかったんじゃないかな」といった「他のやり方」についてアドバイスしてあげようという姿がよく見られます。けれども、コルトハーヘンは、

第3局面を経ることの重要性を強調します。なぜ、気づきが必要なのでしょう。まず、学生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように彼らを養成することは不可能であるということです。社会的な変化や技術的、科学的な発展等によってめまぐるしく変動する社会において、学生は自身の経験から学ぶ意志の強い姿勢を発達させなければなりません。誰かからアドバイスをしてもらっても、同じ状況は二度と起こりませんから、そのアドバイスがそのまま生かされることは稀だと言えるでしょう。コルトハーヘンは、学生は、しなければならないことを知っている必要はなく、毎回自分自身でしなければならないことを見つけなければならないのだと述べます。そしてそのためには、省察を通して自分たちの経験から学ぶ力、成長し続ける力をもつことが大切です⁷⁾。

そのためにも、第2局面から第4局面へと飛んでしまうのではなく、第3局面の本質的な諸相への気づきを経ることが重要であり、コルトハーヘンによれば、この第3局面を経ることこそが省察だということになります。第3局面においては、より理論的な要素の必要性が浮かび上がります。ここに、

「小文字の理論 (theory with small t)」という考え方が出現します。「小文字の理論」は「大文字の理論 (theory with capital T)」との対比で使用されています⁸⁾。エピステメ (episteme) とも言い換えられている「大文字の理論」は命題的で、説明可能、探究可能、伝達可能であり、多くの異なった状況や問題適用できる一般性を有しています。抽象的な用語によって定式化される大文字の理論は、真であり、不動であり、無時間的でありかつ客観的です。純粋な知的洞察であり感情や欲求の影響を受けません。教師教育においてはとりわけこういった知は教師教育学研究、社会科学の研究文献によって供給されると考えられています。そして鋸歯教育の場において、この種の理論的知識が実践に寄

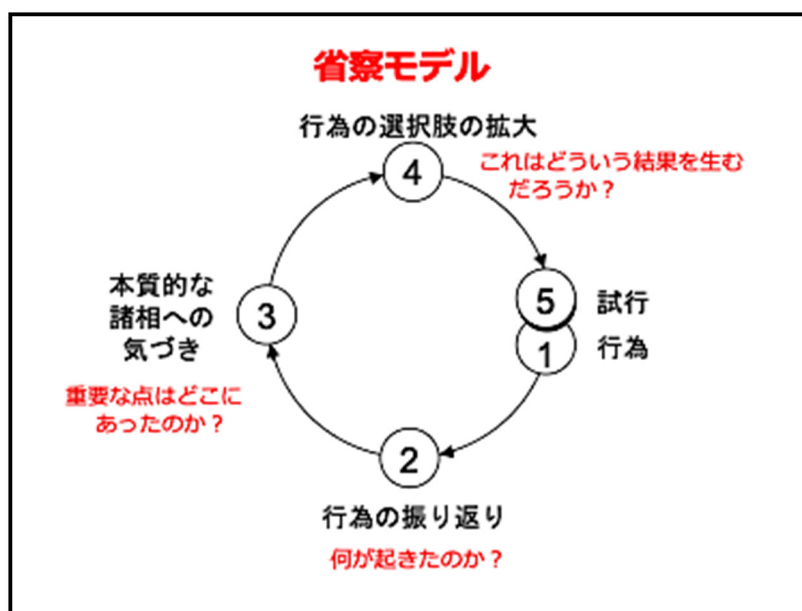


図3 省察モデル (ALACT モデル)

与しないとき、それは理論の不首尾であるとは見なされず、実践（知識の取り扱い方）の欠陥であるとみなされてしまうのが通常です。

これに対してコルトハーヘンがその復権を主張するのが「小文字の理論」です。小文字の理論はフロネーシス(phronesis)と言い換えられているのですが、周知の通りフロネーシスは、アリストテレスによってその知のあり方が定式化され、近年、ヌスバウムらによってその研究が進んでいます。個別具体的で、知覚に基づいた状況に依存する知が教師教育において求められるとコルトハーヘンは熱く語っています。「我々が必要とするのは多くの理論や論文、書物、その他の概念的事柄ではなく、最初にそして最も重要なものとして、知覚されるべき具体的な状況、なされるべき経験、会われるべき人、実行されるべき計画、リフレクションされるべきそれらの帰結である⁹⁾」と。

フロネーシスとしての実践知とも言い換えられるこの「小文字の理論」を省察によって見出す手助けが第3局面において教師教育者に求められており、そしてさらに「小文字の理論」を「大文字の理論」へと繋げる手助けをすることになります。「大文字の理論」の必要性に気づいた学生は、そこから文献や論文を読み込み、自らの知識をより生きたものとして取り込んでいくことになります。

5. 実習と省察を軸とした教師教育のあり方の模索

京都女子大学の小学校・幼稚園教員養成課程において、この考えを取り入れることで先に述べた二つの課題に取り組んでいくことが目指されました。その端緒として取り掛かったのが実習カリキュラムの見直しです。折しも、文部科学省による教員養成課程の再課程認定の手続きを進めなければならず、さらに、特別支援教諭の免許の導入のための課程づくりも同時並行的に行われていました。この際に、実習とその省察を中心とした教職課程のカリキュラムへと編成を見直す作業を進めることになりました。

上述の通り本学には、附属小学校があり、従来から3年次に2週間の実習を行ってきています。この実習を2年次の秋に実施することにしました。合わせて、1年次の秋に1日間の観察実習①を行い、授業の観察を通して、「教師としての姿勢」や「教師と子どもの関わり」を知ることがをめざします。この省察を経て、2年次に観察実習②に臨むこととなりますが、この実習は秋の2週間の実習のオリエンテーションも兼ねており、学校生活の一日の観察を通して、「授業構成」「指導技術」「子どもの特性」「学級作り」について知ることがを目的とします。そして、その省察を経て、指導案を作り、本実習に備えます。2年次秋の本実習のあと、その省察を経て3年次の出身地での実習¹⁰⁾に臨みますが、この実習を敢えて3週間としました。これまで、学生の実習の様子や、実習校の先生方のお話から、多くの教員が2週間の出身地での実習が短すぎると感じていました。そこで協議の上、3週間の実習を行うことにしました。この結果、附属小学校2週間（プラス観察実習2日）と出身地の小学校（3週間）と合わせて5週間の実習を行うことになりました。オランダをはじめ諸外国の教育実習の期間と比べれば、大変短いものではありますが、せめて、2つの学校にて実習を行うこと、実習期間が法定より1週間長いこと、が本学の特徴となります。

また、下図のように、実習を行った後必ず省察を導入し、次の実習に備えるという体制を作りました。オランダで行われているような組織的な省察の取り組みは難しいものの、理論と実践の往還をなんとかして有機的なものとしていこうと考えています。

表2 京都女子大学幼小課程実習カリキュラム

年次	前期	後期
1年次	オリエンテーション	事前指導→附小観察実習①→省察→（2年次へ）
2年次	省察・事前指導→附小観察実習→省察・指導案作成→（後期へ）	附小実習（2週間）→省察・事後指導→（3年次へ）
3年次	省察・事前指導→（後期へ）	出身地の幼小実習（3週間）→省察・事後指導→（4年次へ）
4年次	省察・事前指導→特別支援学校実習（希望者）→省察→（後期へ）	教職実践演習（4年間の教職の学びを踏まえて）

最後に、幼小課程の実習カリキュラム改編の成果と課題を述べたいと思います。

まず、教育学専攻の教員の意識についてです。カリキュラム改編のための話し合いを重ねてくる中で、専攻内に、実習を中心とした養成課程への意識づけが高まったと考えられます。また、附属小学校の教員との相互の交流も以前より行われるようになってきました。1年次から観察実習に出すことで、附属小学校の先生方や児童達に負担をかけているのは事実ですが、その分、相互になんらかの学びが生じるようなよりよい関係づくりをめざそうと考えています。次に、学生ですが、ちょうど2019年度入学生から新しいカリキュラムが始まったばかりで、この原稿を書いている時点でまだ、全体の4分の1の学生が観察実習に参加したにとどまっています。学生への影響は今後検証していくことになるかと思っています。

課題もたくさん残されています。まず、省察の位置付けです、実習の省察をどのような形で行い、どのように次の実習に生かすかはまだこれから考えていくことになります。また、次の実習に生かすだけでなく、オランダで行われているような理論の学びに繋げるにはどうすればよいか、まだまだ模索段階です。さらに、卒業後の研修の機会をどのように保証していくかも今後考えていく必要があらうかと思っています。リアリティ・ショックがもつとも強い1年目に、大学として卒業生にどのような支援ができるか、さらに、3年目、5年目と経験年数が増えていくに従い、学び直しの機会を持ちたいと考える現職教員が多くなっていくと考えられます。大学院との連携も視野に入れながら、大学として総合的に支援をしていく方途を考えていかねばならないところです。

注・引用文献

(1) エドガー・シャイン著、二村敏子・三善勝代訳『キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』白桃書房、1991年、105頁。

(2) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究 幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究ー幼稚園教員養成校学生との比較ー」平成28年より。

教師教育におけるリアリティ・ショック研究には以下のものもあります。佐々木・保坂・明石「初任者教員のモチベーション研究Ⅰー1年間の変容の軌跡」『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻、29-36頁（2010）
松永美希ほか「新任教師のリアリティ・ショック要因の尺度の構成」『心理学研究』2017年88巻4号、337-347頁

(3) Donald Schön、 The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith、 1983、 p.21.

(4) コルトハーヘン著、武田信子監訳『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、2010 年、36-37 ページ。(Korthagen、 F. A. J et al 2001 Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge、 pp. 32-34.)

(5) コルトハーヘン著、2010 年、38-43 ページ (Korthagen、 2001、 pp.34-37)。

坂田によれば、オランダの小学校教員養成課程においては最終年次の 4 年次でおよそ半分、他の学年においても実習とその振り返りなど実習関連のカリキュラムを含めるとおよそ半分が実習となっています。坂田哲人「オランダの教員養成学校の事例から見る教育実習運営上の課題」『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.12、2013。また、谷川によれば、イギリスにおいては、教育学と教員養成の関係が議論されてきており、1994 年の教育法によって「学校ベースの教員養成」に法的基盤が与えられたとのことです。その後、教員養成を大学ベースで行う型から学校ベースで行う型へと移行が進んでいるようです。けれども、学校ベースで行われる養成は、どちらかという指導技術の専門家としての教師像を前提としたもので、省察的实践家としての専門職性を伸ばすという方向に向いているとは言い難いと谷川は述べています。谷川至孝「開放制教員養成における私立大学の役割再考—英国の教員養成も参考に—」『教育行財政研究』関西教育行政学会、第 44 号、2017 年、40-44 ページ。

(6) コルトハーヘン著、2010 年、52-55 ページ (Korthagen、 2001、 pp.43-45)。

(7) コルトハーヘン著、2010 年、57-60 ページ (Korthagen、 2001、 pp.46-48)。

(8) コルトハーヘン著、2010 年、118 ページ (Korthagen、 2001、 p.110)。

(9) Korthagen、 2001、 pp.20-26. (翻訳なし)

(10) 関西圏以外の地方から進学してきている学生の割合が高いのも本学の特徴であり、学生の出身地である全国各地で実習を行っている。

報告Ⅳ

田部俊充

(日本女子大学人間社会学部教育学科教授・教職教育開発センター所長)

1 はじめに

日本女子大学は 1901 年の創立以来、初等・中等教育分野において多くの教員を輩出してきた。教員養成から現職教員（卒業生）のブラッシュアップまで一貫したサポート体制の構築を目指し 2010 年 4 月に教職教育開発センターが設立された。「教員養成」「現職教育」「国内交流」「国際交流」を事業の柱とし、吉崎静夫教授が初代所長として就任された。2019 年 4 月に第 2 代所長として田部が就任した。

2019 年 5 月 25 日（土）、関西の女子大学の雄、武庫川女子大学教育学部設置記念シンポジウムに参加させていただいた。関西で教師教育の実績をあげてきた武庫川女子大学、同志社女子大学、京都女子大学、奈良女子大学、関西学院大学、そして関東からも女子栄養大学などの関係者が集まって対応と連携のアイデアについて話し合い、大変刺激になった。

また、11 月 30 日（土）には武庫川女子大学学校教師教育研究部門全研究員集会が行われた。田中毎実学校教育センター長の女子大学を維持する意義、という問いかけは鮮烈であった。ミドルな学生

の確保、という切実な課題も共感できた。安東由則教育研究所研究員の経営戦略、という視点も普段は意識しないが大変参考になった。松下良平第1研究セクター長（女子大学における教師教育）のアフーマティブアクション、ジェンダー指数の現状などからの存在意義、大倉健太郎第2研究セクター長（武庫川女子大学における教師教育）の豊富な資料にもとづく問題意識、酒井達哉第3研究セクター長（教員研修）の卒業生アンケートによる説得力のある提案はどれも参考になるものだった。

2 地域連携と教職

本学では地域連携活動の核として教育委員会との連携を構築してきた。2006年8月より人間社会学部教育学科のキャンパスがある川崎市多摩区との連携事業「学校教育ボランティア学校サポート事業」をはじめ、川崎市・東京都狛江市との連携協定、授業科目「学校インターンシップ」へと拡充を重ねた。

川崎市との学校支援事業が大きく飛躍するきっかけとなったのは多摩区との3大学連携事業だった。学校との「学校教育ボランティア学校サポート事業」に加えて、川崎市の仲介で多摩区にある日本女子大学、専修大学、明治大学と独自の活動を行った。今振り返ると学生の自由に活躍する社会とのつながりのある地域との連携は、教職を目指す学生にとっても有意義であった。

「学校教育ボランティア」は当初は成果をあげていたが、その後参加者が減少した。その理由として教育委員会主催の学部3年生や4年生を対象とした実践的な教育内容のプログラムの提供であると考えた。教育委員会がこのようなプログラムを次々と立ち上げた背景として、学校現場で即戦力が求められるようになってきた。そこで、学部1年生からの学校教育現場での学びと大学での学びの往復（「往還」）により、大学の教職課程の充実を図りたいと考えた。再び学校や教育委員会、校長会との交渉を重ね、2011年4月の新1年生から、教職（幼小）を希望する学生を全員連携協力校に派遣する「学校インターンシップ」を先駆けてスタートした。

学部1年生を「学校インターンシップⅠ」、学部2年生を「学校インターンシップⅡ」として単位化し、幼稚園40名程度、小学校120名程度の計160名を川崎市、東京都狛江市、附属幼稚園、附属小学校等に派遣した。1年生から授業を参観し、簡単なボランティアを経験し、教職を目指す学生の資質を向上させることを目的とした。

3 国際研究協力・地域連携と教員養成

本学ではスウェーデンへの学校訪問（就学前学校、義務教育学校、中等教育学校、ウプサラ大学）を核とした「国際交流」も実績をあげつつある。大学公認海外短期研修として2017年3月（第1回）に36名、2017年9月（第2回）に23名、2019年3月（第3回）に63名の学部、学科を超えた参加者があり、2019年度も3月に予定している。ウプサラ大学との研究交流も拡充している。第3回に参加した学生の感想を紹介したい。

「スウェーデンは「持続可能な開発」を国民全体で取り組んでいるのだということを学んだ。国民一人一人がしっかりと意識して学び、日々を過ごしていることがすごいと思った。教育面では具体的に世界の誰ものでもない北極圏について生徒それぞれがある国の立場に立ってクラス全体でディスカッションを行うというお話がとても印象に残った。この活動は日本の授業の中でも行うことができると思った。スウェーデンでの実践活動の内容を聞けてとてもためになった。今回の研修で学んだことを日本に持ち帰り将来教員になった時に生かしていきたい（教育学科 2年）」。このように今後の教員生活の糧と意義付けている参加学生は多かった。また教職を取っていない学生であっても学校訪問

を通してスウェーデン社会を深く理解することにつながっていた。

地域連携では、目白地区への移転統合をにらんで、目白キャンパス近隣ですでに行われていた文京区、豊島区、板橋区などとの交流を継続し、加えて、今回交流を行った中野区との研究交流も積極的に推進していきたい。

日本女子大学は創立 120 周年を迎える 2021 年 4 月に人間社会学部を目白キャンパスに移転し、目白キャンパスにおいて家政学部、文学部、理学部とともに新たな 4 学部体制での教育をスタートする。日本女子大学の教職課程ではこれからも伝統やその特性を活かしながら様々な工夫に富む魅力的なプログラムを提供していきたい。そのために今回一緒に武庫川女子大学をはじめ、多くの大学と情報交換を重ねたい。

コメント I

西村拓生

(奈良女子大学教育システム研究開発センター長)

コメントのタイトルは、『女子大』という歴史的『今ここ』からです。含意は、私たちが「今ここ」にあるということは歴史によって作られてきた、と同時に、私たちは歴史に働き返していく、そういうダイナミズムの中にある「今ここ」という意味です。「1. 女子大での教員養成に必然性があるのか？ーと、敢えて問うてみる」、「2. 歴史的現在としての『女子大』」、「3. リフレクションという『教養』」、「4. 『今ここ』から立ち上がるリフレクション」という構成でお話します。

最初に、女子大での教員養成に必然性はあるのか、という、下手をすると今日のシンポジウムのちゃぶ台返しみたいな問いから入ります。あえてそこから入るのは、私自身が国立の女子大にいるからです。国立の女子大というのは、常にその存在意義を問われ続けています。なぜ女子大なのか。弁証論は煎じ詰めると結局、田中先生のお話に出てきたアフーマティブ・アクション論ということになります。確かに、幸か不幸か、今の日本の社会の状況は、まだアフーマティブ・アクションが大いに必要です。ただ、それは何を意味するかと言うと、結局、女子大というのは、自分の存在がやがては必要なくなる、そういう社会を作るために今、存在しているということでもあるわけです。その暁には、国立女子大は解散でいいのかもしれませんが、私学はどうでしょうか。アフーマティブ・アクション論を超えたロジックがあるのか、女子大勤めの 20 年間、ずっと考え続けています。

田中先生のお話の中で、ジェネラティビティが女子大における教員養成の理念だろう、というお話がありました。私もそのとおりだと思います。しかし、ジェネラティビティはそもそも教職一般においてとても重要な理念だろうと思います。だとしたら、女子大が専有すべき理念でもない。ジェネラティビティと女子大は結びつくけれども、強い必然的な結びつきではない、ということです。田中先生が、両者は「ごく緩く結びついている」と書いておられるのは、とても面白いな、と納得しながら拝見していました。必然的な強い結びつきではない。けれども、いわば歴史的には、やはり女子大と非常に親和的な理念でもあった。その歴史の意味をもう一度、原理的に考えてみたいと思います。

今日のシンポジウムでも異口同音に語られた「生き残り」ということは今、日本の大学では、どこにとっても切実なテーマです。女子大であるということは一つの有力な差異で、だから生き残りにとっては、たぶん有効ではあると思うのです。今の私たちの社会では、差異が商売のネタになるからです。そういう意味で、「女子大」であることは使えるのだろうと思いますが、それを越えて、もう少し原理的に考えてみたいのです。

まず、「アイデンティティとしての女子大」。例えば私たちの奈良女の教員養成には「奈良女で学んだ教師」という、いわば「物語」があるんですね。女高師だった大学ということ。それから附属小学校が大正新教育の伝統を受け継いでいる。小学校教職志望者はそこで実習し、その先生方に学ぶ。あるいは教科の専門性というのは中高ですが、例えば理学部で素粒子物理をみっちり学んだ物理の先生とか、文学部で万葉集をみっちり学んだ国語の先生、というのが奈良女の卒業生なわけです。同じような物語的アイデンティティは武庫女にもあるだろうと思いますし、京女にも同女にも、それから先ほどの『あさが来た』という素敵な物語が日本女子大にはありますよね。これは卒業生教師の拠り所であり、それぞれの大学の教員養成の拠り所でもあろうと思います。もちろん女子大に限られたことではないのですが、おそらく女子大はそういう物語を持ちやすい、ということはあると思います。

二つ目、「生態学的多様性」です。そうやって様々な教員養成によって様々なアイデンティティを持った教師がいる、いろいろな教師がいる学校、というのが大事でしょう。社会が激しく変わっている中で、4年間では教員養成が完成しないという話が出ていましたが、ラディカルな変化があるときには、多様性のある集団のほうが耐性がある、ということです。また、ひょっとしたらそれ以上に、かつてのような統制や動員ということも、これから再び日本社会でないわけではないと思います。そのときにも、多様性を持った集団の方が抵抗力があります。これが、そもそも戦後に開放制教員養成を始めたときの理念、初志だった、ということでもあると思います。

三つ目、「今ここ」としての女子大です。今は、教師というのは、常に教師になっていく存在だ、ということが言われます。だとすると教員養成も、それから教師になっていくということも、いわば一般的な教職の理念ではなくて、それぞれが常に既に投げ込まれている固有の場でもって教師になっていく、ということであるわけです。これは教師の研修の場でもずっとそうなのですが、まずその出発点が、それぞれの女子大での教員養成という、それぞれ非常に個性的な場である、ということだろうと思うわけです。

では、そのために必要なのは何なのか、ということで、「リフレクション」と「教養」です。女子大というと、歴史的に実学とリベラルアーツが（下世話な言い方をすると）売りであったわけです。先ほど加賀先生は、同女はリベラルアーツだ、とおっしゃっていました。それに対して実学というのは、まさに特定の職業に向けてみっちりトレーニングしていくということです。実学とリベラルアーツというのは、原理的には矛盾するわけです。リベラルアーツは自由人で特定の職業に結びつかない、ということです。二つを使い分けていく、ということもあるかもしれませんが、女子大で教員養成、というのは、ひょっとすると、この実学とリベラルアーツという、原理的には結びつかないものが、しかし、見事に有意義に結びつく場になるのではないかと、ということを考えるのです。

さて、本来は結びつかない二つを媒介するために必要なのが、結局のところ「リフレクション」です。先ほど述べた「教師になり続ける」ために必要なことです。これは、養成段階のみならず研修段階でも必要だろうと思います。一つの実例として、私たちも今、福井大学と岐阜聖徳学園大学という三大学で連合教職大学院を組んでいます。これは「学校拠点方式」というユニークなスタイルで、教師が大学院に来るのではなくて、大学院のスタッフが学校に出かけて行って、現場で学校改革を助ける、というやり方です。そこでは、学校現場で現職教師がリフレクションすることが大学院での学びの中核に位置づけられています。

もう一つ、リフレクションということに、先ほどのリベラルアーツ、教養ということの、そもそもの本旨を見ることができないのではないかと考えます。教養、あるいはリベラルアーツというのが、そもそも戦後の開放制教員養成の理念だったはずで、「学芸大学」という言い方は、今はもう東京学

芸大学しか残っていませんが、かつては教員養成大学は皆「学芸大学」という名称で、それは教員養成としてリベラルアーツをやるという、本当はそういう意味だったはずで。

ここで教養論を全面展開することはできないので、具体例で代えたいと思います。奈良女子大学は4年ほど前に教養教育を全面的にリニューアルしました。改革に先立って3年間、奈良女として「教養」をどのように再定義するかを学内で議論して、それを「奈良女子大学的教養」としてまとめました。そこでは五つの問いを学生さんたちに投げかけています。——大学ならではの学びは何ですか。「女子大」ですから、女性ならではの知というものが本当にあるのでしょうか。「奈良」女子大学ですから、奈良で学ぶことを通じて、あなたは世界にどんな貢献ができますか。大学で学ぶことは、あなたと未来の世代の人たちにとって、どんな意味がありますか。「未来の世代」をここに持ってきたのは、女高師の遺伝子を意識したからです。そして、あなたがよく生きるために必要な知と技は何ですか。——ともかく、この五つの問いを最初に新入生に問いかけて、これを考えながら4年間学んでください、と。教養教育科目だけではなく、専門科目もそうです。これを考えながら、これを問いながら学んでください、それが奈良女の教養教育ですよ、ということを今、私たちはやっています。これは要するに、奈良という固有の場で学んでいく、そしてその学びの中でリフレクションしていく、それが教養だ、という考え方です。そういう教養観です。

先ほどの連合教職大学院の理論的基礎はいくつかあるのですが、一つは例のドナルド・ショーンです。今、教育の世界で支配的なのは技術的合理性モデルであり、それを象徴するのはPDCAサイクルだと思います。それは結局、実践家、専門家が直面する状況の複雑性を——つまり教師というのは学校現場で恐ろしく複雑な状況にその都度対応しているわけですが、それを——削ぎ落とすことによってしか成り立たない、非常に限定的なものに過ぎません。「省察的实践家」reflective practitioner とショーンが言うわけですが、その人々は、それぞれが直面している固有で不確実、不安定で、多様な価値が葛藤している状況——彼はそれを象徴的に「低地のぬかるみ」という言い方をします——の中で、容易に言葉で語るができない基準やルールに従って、常に判断し行為している。その状況の中で、解決すべき課題に名前を与えて文脈に枠組みを与える、そこから教師の仕事は始まる、と。つまりこれは何を意味しているかというと、リフレクションは常に固有の状況から立ち上がる、ということです。教師の仕事にとって「リフレクション」というのは、そういう意味です。

そうすると、リフレクションというのは、単に教員養成とか教員研修の手段というのではなくて、教師の営みに根本的に関わる、その根底を成すものである、ということになります。そこから、最後、教職論みたいなお話になりますが、教師の実践を導くものというのは、どこか外から与えられるのではなくて、それぞれ固有の実際の中からその都度立ち上がるものである——そういうことを例えば、かつて木村素衛という京都の教育哲学者が、「一打の鑿」というメタファーで語っています。教師の営みを導く理念というのは、目の前の子どもたちと向き合う一つ一つの行為のただ中で、その都度その都度、生成していく。このことを「アイデアの歴史性」と「生成するアイデア」というような言い方をする。そもそも「臨床的」であるというのは、こういうことであるだろうと思います。

このように教師の仕事を見て取るということが、教育を考える基礎でもあらうと思いますし、同時に、私たちの仕事というのは、いわば「教育することを教育する」という二重性を帯びているわけですね。だから、私たちが教員養成で教育することも、また同じです。つまり、私たちも、女子大という固有の歴史的現在、「今ここ」をとにかく引き受けて、そこから教員養成を構想して実践していきたい、と思うわけです。それを、それぞれの女子大で行う。そして、それぞれの試みを交流していくことができれば素敵だ、というのが、私からのコメントです。

コメントⅡ

岡本 哲雄（関西学院大学教育学部）

関西学院大学教育学部の岡本と申します。よろしくお願いいたします。

関学教育学部は、今年度開設 10 周年を迎えました。これから難題が山積していくことが予想される中で、本日のように、研究という面で教師教育のあり方を考えていただける機会を本当に嬉しく思っております。

本日の皆様の中で唯一、所属は女子大ではございませんから、私は女子大論というか、女子大の固有性について語ることはできません。ただ、同じ私学として、先ほど矢野裕俊先生のお話にもありましたように、大学の理念の実質化において教師教育のあり方も問われているという点、また、教員養成を主たる目的としながら開放制であるという点、あるいは、先ほど教職に就く学生がだんだん減ってきているという点など、課題を共有している部分が非常に多いのではないかと思います。

このような思いも持ちながらも、本日は 1 点だけにポイントを絞ってコメントをさせていただきたいと思います。それは、田中毎実先生の基調講演に触発されてなのですが、一言で言うと、「教育者の育成を視野に置いた学部の実質化によって本質的な質保証とは一体何なのか」という問題です。

田中先生が近未来の課題の 2 番目に説明された、大学教育への社会一般の不信というものを背景にした行政からの「質の標準化」の強制に対して、各大学が自律的な質保証をいかに確保するかと表現された問題と関連しています。

さて、以前、電車に乗っていて、ある女子大の入試広告にぱっと目が留まったのですが、そこには次のようなコピーがありました。

学問は就活か 進路に正解はあるのか 就職後も人生は続く その学問は人生を豊かにしてくれるのか 私はまだ私を知らない 知っているって閉じてしまわないほうが世界の自分もきっと広がっていく。

ここにさりげなく時代批判を込めている、そういう大学関係者の気概を感じて、私自身は、嬉しくなり、思わずメモを取りました。ひょっとしたら、本日、関係の先生方がおられるかもしれません。実は、私どものキャンパスに隣接する老舗のリベラルアーツ・カレッジのキャッチコピーです。

しかし、先ほどからもお話があるように、この方向性とは対照的に、教員養成を目的とした大学の教育学教育はともすれば、教職の世界への適応—これを「社会化」とか「資格化」と呼ぶならば—それのみに関心が向きがちであります。つまりは、「学問が就活に」なってしまいがちな世界です。いわば、問いながら学んでいくこと、学問経験と言ったらいいいのでしょうか、これを通して「人を育てる人になる」ということの意味を発見させたり、あるいは次世代の育成を通じて人類社会をよりよき方向へ変えることを自分のミッションとして自覚させたりという、これをある教育学者の言葉を借りて「主体化」^①と呼ぶとすれば、それを支える役割を薄めてきている現状があるのではないかと思います。専門分化や制度的な制約を越えて大学の教育学教育が何らかの形でこの「主体化」に資する必要があるという共通認識を職場でも持つことができないのかという思いを常に持ってきました。

そういった中、学生たちは教職・保育職は「ブラックだ」とか、「大変だ」とかいう認識にとどまり、私どものアンケートでも、「私はやはり向いていない」と言う学生もいれば、「一生やり続ける仕事で

はないと思ったから」と言って教職から離れていく理由を書いたりする学生もいます。このように教育・保育職を回避し、一般就職に傾斜する学生が増えているように思います。けれども他方で、高校にも教職系大学への入学を目指す教員志望コースなるものが設けられたりしている現状に象徴的に現れているのですが、敷かれたレールの上を歩むことに何の問いも抱かないで教員に採用されてしまい、それで採用後、長持ちするのかと心配になるケースも増えているように思うのです。つまり、教育者としての「主体」を育てるきっかけを何も与えられず、「社会化」「資格化」が先行してしまうケースです。先ほど話題になっていた教員の離職率の話とも関係してくるかもしれませんが、そういう現象が今後、一般化していくことの恐ろしさを感じます

そういう意味で、教職課程において、学生は「主体化」という面で未熟なまま種々の出来上がった知識のパッチワークを身に纏わされるという現状があるのではないのでしょうか。こういう現状を鑑みると、もっと学部レベルでは教職課程のカリキュラムを簡素化して、この「主体化」の部分に照準を絞った質保証を考えていってよいのではないかという個人的な思いを持っています。ただ、そうすると教免法の枠組みを抜本的に改正しなくてははいけませんし、現実性はどうかと言われれば返す言葉に詰まってしまうところがあります。

そして残念なことに、社会の大学教育に対する不信を背景にして実施される内部質保証をめぐる施策というものが、教育学部の学士プログラムにとって逆に相当厳しい条件となって迫ってくる嫌な予感もしています。例えば、コアカリ等によって質の標準化、つまり中教審の言葉で換言すれば「最低限必要な教員の資質・能力」を「強制されている」現状がある中で、さらに全学一律に履修できる単位の上限をより制限されていく（キャップ制の厳格化）とか、さらには教職単位を可能な限り卒業に必要な単位の中に組み込むようにという行政指導が今まで以上になされたりすると、学部での養成課程は一体どうなってしまうのでしょうか。

まして、これから、幼小連携や小中連携に対応するために複数免許を保証しなければならないとすれば、法律に規定された免許課程がそのまま学士プログラムになってしまい、大学の特色を極めて出しにくい状況を招くのではないかと心配します。

けれども、一方で、田中先生のお話にありましたように、少子化や多文化共生の社会の中で、21世紀の価値不確実社会の中で、求められるのは、これまでも増して、他者と協働できる、強靱で柔軟な状況応答力を持った思慮深い教育者であることは間違いのないわけですから、実質的な意味でこのことを担保できる教育的努力が各大学において何とか可能になることがまず何よりも大切になります。制度上の制約の内側や外側に隙間を見出して、そういった授業やカリキュラムを組んでいけないか。特に、開放制の私学の教育学部は教員免許法の規定に基づく教職課程のほかに一先ほど武庫川女子大学教育学部で実施されようとしているいろいろな発展的なプログラムのご紹介がありましたが— 教育学のより深い学習を含めた教育課程を編成することができなければ、なかなか学部の独自性と以上のような実質を確保することはできないと思います。

ただ、そうしたディレンマを越えていく試みは単独の大学内で同僚の理解を得るのもなかなか難しい面もあり、そのためには教育学研究者が連帯して、何が本質的なのかということについての価値を構築し共有し、発信していくことはとても大事なのではないかと思います。

その意味で、私が先ほど「主体化」の部分に照準を絞った質保証といいましたことの内実と関連させて思うのですが、エリクソンのジェネラティヴィティー(*generativity*)をキーワードに考えていくことは非常に賛同するところであります。学生は、進路選択等を通じてアイデンティティーを模索していますが、彼らにとって、そういう意味で自己実現がとても切実な問題です。けれども、やはりその

ように自分を世界の中心において「人生に何かを期待して模索する」彼らに、生きる視点を 180 度転換させて「人生から何を問いかけられているのかを考えて応答できる」のように導いていくことができるかどうか。つまり、「世界」からの呼びかけ―他者や異質なるものからの呼びかけ身を拓き、聴従し、そしてそれに応答することができるような導きを大学の教育学教育が担うことができるかどうかなのだと思います。もちろん、大学 4 年間ではその種を蒔くこと、土台づくりの環境を整えることで終わるのかもしれませんが、私はそこが一番大事な点ではないかと思っています。

最後に、哲学者のカール・ヤスパースが 1952 年にその著『大学の理念(Die Idee der Universität)』の中で、職業陶冶について示したとても印象的なメッセージがあります。これは、大学の教員養成にとっても大事なのではないかと私は思っているので、ちょっと最後にご紹介したいと思います。

大学は職業陶冶に対して、つねにただ基礎を与えることができるだけで、その仕上げは実地で行われるのである。大学では、実地での完成のために、最良の条件がつくらなければならない。(それには) 問いの方法 **Methoden des Fragens** を練習しておかなくてはならない。・・・大切なのは、学習内容を持っているということではなくて、判断力である。(出来上がった) 知識ではなく、自分の創意によって必要な知識を創造する能力、ものごとを諸々の観点のもとで思考的に掴み、また問うことのできる能力こそが力になるのである。・・・後年の実地にとっても有意義な素材をできるだけ多く身に付けておくことは、あくまで有意義なことに違いないけれども、しかし活々と運動する精神、問題の把握と問題設定、問いの方法のマスターこそが、一番重要なことなのである。(森昭訳、理想社、1955 年、94－95 頁。原文引用は訳者)

先ほどのリフレクションや教養の問題とおそらく繋がってくるのではないかと、私は思っています。養成段階でプチ完成教育を目指すのはヤスパースに言わせれば間違っているということになるのかもしれない。

さて、すでに日本学術会議で大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参考基準が教育学分野でも案が出されておりますが、そういった流れにも着目しながら、達成度の計測を前提として質保証のあり方とは何か別種のことを模索しなければならないのではないかという思いを抱いております。今回のシンポジストの先生方のご報告には多くのヒントが隠れていると思います。

先ほど、村井尚子先生の実習のあり方についての発表の中にありました、本質的な気付きからそれを掘り下げていくという、コルトハーヘンの考え方も大いに参考になりました。それから私はやはり、教職課程を支える大学教育全体のあり方の問題としての教養教育、つまりリベラルアーツの実質化の努力にとっても関心を持っています。加賀裕郎先生のご報告にもありましたそういう伝統を持つ同志社女子大の教師教育のあり方にも着目したいと思いますし、西村拓生先生が主導された奈良女子大の教養教育改革の試みも大いに参考にさせていただきたいと思っています。それから、田部俊充先生よりご紹介のあったような、私学ならではのプログラム作りも、教職課程の拘束性を突破するきっかけになると思いました。幸か不幸か、関西学院大学も SGU 推進校になっていて、教育学部でも今年で三つぐらい海外プログラムを作りました。昨今、不確実な世情もあってか、学生に、冒険を嫌い、安定を志向するおとなしさが目立つ半面、特に女子学生を中心に案外、異質なものととの出会いの体験を求めているところもあって、中身を工夫すれば学生にそういう機会を提供することが意味あるものとな

ることもある、ひいてはその中身がその大学教育の特徴を作っていくことにもなるのかなとも思い始めています。

そして、本日のコメントの要点は、つまり、こういった試みのすべてを各人それぞれのジェネラティヴィティーの覚醒に繋げていくことではないのか、ということです。それが、言葉の真正なる意味での「主体化」の意味するところでもあるのです。

時間が参りました。雑駁なコメントで恐縮ですが、以上とさせていただきます。どうも有難うございました。

注・引用文献

(1)これは、昨今のコンピテンシー論にみられるような能力向上（エンハンスメント）を志向するものではなく、まして自己中心性を強める方向での自我の強化を意味するものでもありません。subject の語義（何かのもとに投げ出されて、それに従属し、遣えつつ存在していること）通り、世界に投げだされ、つねにその「もとにある」それぞれの実存が、「世界」からの問いかけを「聴き取り」、それにそのつど応答することを通じて、成就されていくプロセス、という意味で（筆者なりの解釈で）使用しています。教育を「社会化」「資格化」「主体化」の3つの機能に分類するガート・ビースタ(Gert.Biesta 1957-)の枠組みを借りています。