

教員養成のための三位一体課題に関する覚書

——教育学部改革のための論点整理——

馬原潤二・村田晋太郎

Memorandum of Understanding on the trinity agenda for teacher training

MAHARA Junji, MURATA Shintaro

要旨

本覚書は教員養成機関としての教育学部が現在迫られている機能強化のための基本的な方途と課題についてごくごく簡単に整理しようとするものである。具格的には、学部運営におけるPDCAサイクルの確立、いわゆる教科教育と教科専門との融合、教職大学院の地域的役割の拡大の三点を三位一体の課題ととらえ、まずはPDCAサイクルについての基本情報を、次いで後者二者の問題についての他大学における実践の事例を紹介する。もとより、この覚書はあくまでも問題状況の概観にとどまるものであり、かかる問題への具体的な取り組みについては今後の課題となる。本書はそのための情報共有を企図してものされたものである。

キーワード：PDCA、教科専門と教科教育の融合、教職大学院、学部改革

1. いま求められていること

現在、日本の人口は一億二四八三万人だ。人口のピークは二〇〇八年の一億二八〇八万人で、その頃よりおよそ三二五万人減った計算になる。少子高齢化といわれるとおり、二〇〇六年にはすでに若年層人口は減少に転じており、高齢者の人口に占める割合も年々増加の一致をたどっている。

この人口変動が放つインパクトはとてつもなく大きい。人が減れば単純に市場規模は縮小する。市場規模が縮小すれば、経済活動は停滞して出産と育児がますますしにくくなってしまふ。文字どおりの悪循環だ。人口縮小はいわゆる先進国と呼ばれる国々に共通の現象であり、その原因も複合的であって一概には決めつけられないところがあるが、いずれにしても、社会全体が今までのままでよいということにならないのは自明の理であろう。むろん教育とてその例外ではない。

というより、教育ほど人口変動のリスクをまともに受けている分野はないといった方がおそらくは正しいのかもしれない。若年層人口の減少はこれまでの日本の教育システムに待ったなしの再考を迫っているのである。教育活動を通じた人材の再生産がこの国の浮沈にかかわる一大事業である以上、時代の趨勢に対応した取り組みは決してゆるがせにすることのできない急務だ。大学における教員養成のあり方が愁眉の急を要する課題になっている所以である。

二〇一八年、文部科学省は国立教員養成大学・学部・大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」を発表したのを皮切りにして、令和になってからは「令和の日本型学校教育」なるモデルを打ち出すなど、教員養成の仕組みを時代に即して変更するための方針を明示している。これらの方針の是非についてはむろん不断の見直しが必要であろうが、それでも、変化の必要は誰もが認めるところであろう。事実、教職大学院の設置をはじめ、

教員養成の中核を担う教育学部に求められるものは年々増加し、機能強化がここでひとつのトレンドをなしつつあるのである。

なかんずく、首都圏以外の大学では、今後地域の急速な人口減少が見込まれるため、教育学部の定員の見直しにあわせて機能強化を図るほかない状況になりつつある。ここで機能強化という場合、話はカリキュラム上の変更のような既存の組織や仕組みを前提とする弥縫策のようなものにとどまっているわけでは決してない。それはむしろ、今までの組織運営のあり方をゼロベースで見直し、上記報告書の方針を踏まえながら、目下のトレンドに対応するための組織上の変革にまで肉迫することを要求するものになっているのである。ことは小手先の対応では通用しない事態にまで立ち至っているのだ。

では、具体的に何をなすべきなのか。先の有識者会議報告書は多岐にわたる方針を打ち出しているが、そのポイントはごくごく大まかに以下の三点にまとめられよう。まずは、学部組織・教職大学院・附属学校園の一体化による教員養成機能と教員研修機能のさらなる高度化である。要は組織の再編ということだが、ただ単に組織を新しくすればいいというのではなく、組織を運営していくためのダイナミックな方法論を考慮に入れるべきとの指摘が強調されている点に着目しておきたい。いわく、「国立教員養成大学・学部は、各地域の教員需要の推移等を踏まえつつ、エビデンスに基づく課題の解決に向けた目標の設定と教育活動の実行に努め、その結果を検証・評価し改善するPDCAサイクルを確実に回す」のでなければならないというわけだ。

次の課題は実践探究と学問探究の両立だ。もう少し正確に言えば、教科専門と教科教育の融合によるより高質な教員養成プログラムの提供である。「国立教員養成大学・学部は、教科専門と教科教育を一体化させ、教職教育とも関連付け、実践探究の場と学問探究の場の両方に軸足を置く大学教員の比率を高めるとともに、「教員養成学」の研究を組織的に行い、教育の質を高めること」が求められている。そのためには、教育学部に所属する教員の能力と資質の向上のためのシステムを作成し、かかるシステムを実際に運用していくための方途を見出すことが求められる。

最後に、教職大学院の地域的役割の拡大だ。「国立教員養成大学・学部は、教職大学院を活用しつつ、教員の養成のみならず、現職教員の教育・研修の機能も強化していく」のでなければならないのであって、もって地域人材供給の「原点」としてのポジションを確立することが求められているのである。「学校現場の実情に即した実践的な教科領域の教育の導入、学部と教職大学院との一体化、学校外の資源や「理論と実践の往還」の手法等を活用した最新の教育課題への対応に努めること」が肝要なのだ。学校現場と大学院の関係を密にするための研修や交流の体系化をはかり、地域の教育課題解決のためのコンサルテーションを充実させることがここでの課題となる。

以上の三点はそれぞれ独立したテーマではあるが、組織運営の面ではいずれも密接につながりあっている。これらのゆるがせにできないチャレンジングなテーマこそが、われわれが目下三位一体で取り組むのでなければならない不可避の課題をなしているのである。以下、本論ではこのような課題に取り組むための論点整理として、この三つのテーマにまつわる情報をそれぞれ他大学の事例などを参考に整理し、今後の学部改革のための方向性と課題とをふたつながら指摘してみたいとおもう(2. 3. 4)。そして、そこから浮かび上がってくるであろう今後の教育学部の目的と目標について、ごく簡単な私たちではあが、仮に提起してみることにしたい(5)。

なお、以下の本論は、2、5を馬原が、3、4を村田がそれぞれ担当執筆し、執筆者間の議論を経て構成するものである。

2. 組織強化と PDCA サイクルの充実のために

およそ組織が何らかの目的・目標を達成するための目的合理的手段である以上、その達成のための有効性と効率性を追求することは理の当然であろう。組織が有効に機能しているか否か、あるいは、目標達成のためのさらなる能率向上のためには何が必要か——組織の経営とは、ごくごく端的にいつてしまえば、これらの問いかけにレスポンスしていくプロセスであるといえる。そして、このことは、教員養成のための組織である教育学部にもまた例外なくあてはまる。

二一世紀になってグローバル化が昂進すると、国際的競争の激化という背景もあいまって、大学を含むあらゆる組織でまさにこの点が今までとは違ったかたちでフォーカスされるようになった。そのような雰囲気象徴的に示しているのが、アメリカの統計学者ウィリアム・エドワーズ・デミングが提唱したといわれる PDCA なる用語であろう。最初は民間企業で、それから中央官庁でも使用されはじめたこの言葉は、その是非はともかく、今では組織マネジメントのためのキーワードになっているかの観すらある。

組織の動態を P (プラン) —D (実行) —C (チェック) —A (行動) のスパイラルによって改善していくべきとするこの動的なアプローチは、先にみた文科省の有識者報告書がそうであるように、その必要性が文科省によって執拗に説かれているものだ。見方をかえれば、それはわが国の教員養成機関にそのような取り組みが乏しいことに対する苛立ちのあらわれともいえようが、ともかくもそのようなラインに沿った組織改革が迫られていることは確かである。地域の教員養成機関としての教育学部の場合、学部のディプロマ・ポリシーを実現するための取り組み、すなわちより効率的で質の高い教員養成を実現するための組織改革ということになる。

二〇〇六年に文部科学白書に登場した PDCA なる用語は、その後その具体的な内容についてさまざまに語られており、多くの大学で実践されて今日に至っている。そして、その用法がさまざまな議論的となっていることもまた周知の事実であろう。PDCA サイクルにもとづくシステム構築に関する報告ばかりでなく大学教育における PDCA 無用論に至るまで、議論の幅はまさに非常に多岐におよんでいる。それらによれば、大学組織を一般企業と同列には扱えない、あるいは、PDCA の仕組みそのものには無理があるということであり、その主張にも一定の説得性が認められないわけではない。ただ、こと教育学部のようなディプロマ・ポリシーが明確な学部においては、このような一定の明確な目標を志向するサイクル・システムがそれなりの有効性を持ちうるということは、ここでの議論の前提としてもよいというべきであろう。なんとなれば、教員養成機関の最大の眼目は、今しがた確認したように、いかに効率的に質の高い人材を養成するかという一点にあるからだ。実際、PDCA はわが国においては元来大学よりも小学校や中学校のカリキュラム・ポリシー構築のためのツールとして用いられてきた経緯があり、少々文脈が異なるとはいえ、特定の目的に限定された教育活動にはその有効性が広く認められているのである。

では、教育学部の目指すべき PDCA サイクルとはどのようなものか。多くの先行研究がほぼその形式上の概要については一致している。その眼目は、まず教員養成にかかわるカリキュラム・マネジメントのためのサイクルを構築すること、それからカリキュラム実施のためのマネージの仕組みを整備することの二点にほぼ集約することができる。前者が教員養成のための段階的プログラムの仕組みづくりとそのダイナミズムにかかわっているのに対して、後者はかかるダイナミズムを運用するための組織づくりとその機動力としての組織内リーダーシップにかかわっている。要するに、学生のまなぶ仕組み (学生組織) と教員を動かす仕組み (教員組織) の双方を同時に運用することを志向しているのであって、

この両者がかみ合っこのそのサイクルというわけだ。

それでは、まず学生組織についてみていこう。教員を目指す学生を教育するためのもっとも重要な柱が一つひとつの授業であることは論を俟たない。教員免許状取得のために所定の授業の単位を取得することが法律で定められている以上、工夫すべきは授業の種類というよりはその内容というべきであろう。ここでは教科教育と教科専門の相関性の低さという文科省がくりかえし指摘してやまない教育学部の宿痾ともいべき問題がさしあたってのテーマとなる。双方の関係性を高めるには、教科教育と教科専門の双方の教員による授業の構成、たとえば、TT の導入であったりシラバスの相互チェックといった関係性の構築からはじまって、そうした成果のうえに科目ごとのカリキュラム構築を共同でおこなうなどの取り組みが求められる。その際、教員養成という最大の目標がこれらの取り組みの内容と方法とのすべてを支配するのはいうまでもないが、PDCA がここで意味を持つとすれば、こうしたカリキュラム上の要請をつねに担保するべくチェック機能をはたらかせること、また、そうした要請に沿うようにつねに変化を促していくことをおいてほかにないというべきであろう。教科教育と教科専門という似て非なる二つのモメントについては、不断のチェックによって、それぞれの領域へと慣性的に「戻ってしまう」（閉じこもってしまう）のを回避するようはたらきかけていくのでなければならない。しかも、その作業をつねに学生のニーズに沿うかたちでおこなうよう、意識して取り組むのでなければならないのである。

もう少し具体的にいえば、ここではまず四年に及ぶ学習期間のうちに何をどのタイミングでどのようなかたちで学ぶかといったスケジュールを明確化するための P=プラン作りがそのための第一歩となる。教員としての能力の涵養という目的から逆算して、もっとも効果的で効率的な学習の体系を提示すること。それによって、学修のモデルを可視化して明確な目標設定をはかること。かかるプラン作りには、この学部で教える側と教わる側の双方が目標を共有しそのための道筋を共有することによって、当事者すべてがより見通しの利いた地点に立てるようにするねらいが込められている。それは先行きの不透明さに対する学生の不安をできうるかぎり払拭することにも結びついており、そうした側面からみても、組織全体の効率性を高めるうえで非常に重要な取り組みだ。このような取り組みはむしろ D=実践によってさまざまな問題点を洗い出しながら不断に改善していかなければならないのであって、C=チェックと A=改善のための仕組みがないところでは持続的かつ安定的に動かさなければならない。C と A を見込んだ組織編成がぜひとも欠かせない所以である。

その際、カリキュラムが従来の座学的なもの以外への広がりを見せていることに注意しておく必要がある。教員の役割の多角化に伴って、座学のみならず実践的な能力の涵養がこれまで以上に切実に問われるようになってきているからだ。周知のとおり、教育学部では、従来教育実習に加えて教職実践演習、介護等体験、教育実地研究基礎など、さまざまな実践的カリキュラムが組み込まれている。近年では、これに加えてスクール・ボランティア、スクール・インターンシップ、学童保育、あるいは地域団体とのタイアップによる地域活動など、これまで以上に幅広い実践的経験が教員育成のためのエレメントとして求められるようになってきているのである。これに関しては、すでに一定の課外活動を卒業要件とする島根大学のような事例（一〇〇〇時間体験学習）をはじめ、さまざまな大学で実際に似たようなプランが検討実施されており、今やひとつのトレンドをなしているといっても決して過言ではあるまい。こうなるとカリキュラムは大学内で完結するばかりものではなく、地域全体の取り組みということになる。そして、この取り組みが全体の学習スケジュールと連動せねばならないのはいうまでもない。PDCA のサイクルはこうして大学のみならず、大学外の機関との連携のもとで構築される必要が出てくるのである。

次に教員組織についてであるが、その眼目はもちろん以上にみた学習活動を円滑化するところにある。学部運営にあたっては、まずは学部長や運営委員会のような学部運営の中心に位置する人々が、学部の目的と目標を共有するとともに、学部を構成する教員一人ひとりに共有させるための取り組みがぜひとも必要となる。そして、そのうえで、教員各員に組織における役割を自覚させたうえで、その各々がみずから課せられた役割を適切に果たしうるように環境整備をおこなうことが求められるのである。

組織内リーダーシップはこうして組織の構築とマンパワーの管理という二つの側面で運営にあたることになるが、大学の場合にはそこに研究機関としての性質が加わる分だけ話が難しくなる。いわゆる「大学の学校化」を推進して教員管理を強化するのはたやすいかもしれないが、それでは各教員の自由な研究活動を過度に切り詰めることになりかねない。かといって、逆に教員の裁量にすべてをゆだねてしまうと、今度は学部の目的なり目標なりが共有されなくなるばかりか、教員養成のための取り組みそのものがおろそかになるという本末転倒ともいうべき事態を招くことにもなりかねないのだ。他の学部と比べて教育目標がより明確である分だけ、教育学部におけるリーダーシップにはこのようなジレンマがつねにつきまとう。ある種の緊張関係ともいえそうなこのジレンマについては、残念ながら一義的な処方があるわけではない。しかし、そうであればこそ、かかるジレンマへの取り組みこそ、PDCAのサイクルにもとづく持続的なはたらきかけが切実に求められているといえよう。ただひとつ、ここで確認しておくべきは、教員養成業務と研究業務のいずれかが他方を一方的に「植民地化」してしまうことを避けることであるといえる。ものごとのバランスをとって中庸をはかるということは中途半端ということにつながり、ある種の不満感が残ることになりかねないが、教育学部の役割を思えば、こうした不満感是否定の対象というよりは適切なコントロールの対象とされる必要がある。いずれにしても、極端な「解決」は実際には何の解決にもつながらない可能性が高いからだ。

もっとも、教員養成業務と研究業務とが調和的な関係にあるのがむしろもっとも望ましいのではあるが、そういう視座からすれば、教職大学院の果たすべき役割がひとつの大きなヒントになる。教職大学院はもとよりスクールリーダーの育成を旨とする研究教育機関であり、その役割は以上にあげたような今日的な教育課題の具体的なあり方を提言するばかりでなく、その実践事例を分析してPDCAサイクルをより効率化するための方途を検討するところにもある。のみならず、より良い教員養成をあり方を検討する作業をとおして、教育学部の運営のあり方についても、直接間接を問わず積極的にコミットする立ち位置にあるのである。文科省の要求する学部と教職大学院の「一体化」とは、まさにこのような関係のことをいふべきなのであろう。かかる「一体化」のためには、両者の人事交流はもちろんのこと、職務上のリンケージがまず何よりも求められているのである。

文科省がこのところ多用している「理論と実践の往還」という表現は前者のみならず後者についてもあてはめられるべきであって、教職大学院はそうした「往還」のための要石のごとき重要なポジションにある。となれば、教職大学院においても、院生を含めたスタッフがそのような問題意識を共有することがここでの作業のキックオフになっているといふべきであろう。ただ、教職大学院が現職教員を対象とする教育研究活動に従事するものである以上、この「往還」はひとり大学内ばかりでなく地域の教育活動にダイレクトにコミットするものになっている。そうした活動はむしろ教育学部にも一部みられるものではあるが、教職大学院は地域的な教育活動と学部の運営をリンクさせて検討する場になっているという意味では、その役割はやはりきわめて重要であるとおもわれる。教職大学院は地域と学部の双方を視野に収めた組織的なPDCAサイクルを構築する使命を有すると同時に、そのミッションを実現するための自分自身のPDCAサイクルを学部とはまた別に構築するものでなければならない存在になっているのである。

教育学部の附属学校園のレゾン・デートルもまた、このようなサイクルとの関係のうちにある。そこでは教員養成のための学生による実習の受け入れはむしろ、実験校として地域の教育課題に対応するための試験的な取り組みを率先しておこなうことが求められているのである。ここでも学部のリーダーシップの役割はやはり大きい。附属学校園を組織全体の目的と目標に不断に結びつけること、そして、そのよりよい運用のために断続的に組織を動かしていくことは、一度仕組みを作ってしまうと終わってしまうような代物では決してない。ここでもやはりD=実践とA=行為=改善という実際の取り組みが重要になってくるのであって、一定の求心力のもと、組織を安定的に変革しつつ運営するといういささかアクロバティックな取り組み求められているのである。附属学校園のように学部に所属しつつも独自の職場文化を有し、その慣習的運用にアクセントを置きがちな組織をこうして PDCA の対象にするにあたっては、特に変革そのものを意識した運営が肝心となるのである。

以上、大学における教員養成部門の運営における PDCA のあり方の基本精神についてごく簡単に一瞥してきたが、そのセオリーそのものはそれほど小難しいものではない。要は組織の目的と目標を共有し、そのためのもっとも合理的で有効な活動をせよとだけのことであるが、逆にいえば、このようなことを改めて喋々せねばならないところに日本の大学の置かれている困難があるということなのであろう。このような取り組みは実際に組織を動かしていくのでなければ何ごともしじまらないが、大学のように今まで前例にしたがって組織運営をおこなってきた組織からすれば、この動かすということそれじたいがまずは多大なエネルギーを要する骨折り仕事だ。PDCA サイクルはただ枠組みを構築しても実際の職場文化への配慮がなければ理念過多になってしまって画餅に帰する危険性が高くなるといわれているし、かといって、配慮が過ぎれば実践を伴わないかけ声だおれの「PdCa」になってしまって所定の目的なり目標なりを達成できなくなってしまう。つまるところ、組織運用にはなにごとにもバランスが重要ということであるが、そのような組織運営のためには先行する事例からその問題点をも含めて学んでいくことがスタート地点では有用であるといえよう。以下、ここまでの内容を検討するうえで前提としてゆるがせにできないふたつのテーマ、教科専門と教科教育の関係をめぐる問題と教職大学院の果たすべき役割についての事例をみていくことにしよう。

3. 「教科専門」と「教科教育」の融合のために行っている工夫

国立教員養成大学・学部・大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書において、文科省は大学教員の課題として教科専門科目担当教員・教科教育法(学)担当教員・教職教育専門科目担当教員の三者の協働的な教員養成の課題を指摘している。とはいえ、平成二八年度学部従業において、オムニバス形式を導入している大学は六八・二%、融合をシラバスに明記しているのは四〇・九%、TT 導入は三六・四%と、その実施割合は低いのが実情だ。これらの課題解決の方策としては、中期的にはカリキュラムや教員構成での積極的な一体化を図ること、「教員養成学」に関する研究を組織的におこなうこと、実務家教員の実践研究論文の作成やその資質・能力向上を目指すことがあげられている。早期的な解決方策としては、現場経験が十分でない教科専門担当教員には、TT の実施や FD への参加、附属学校園での研修の義務付けなど、教員評価の方法を検討するよう指摘されている。

ここでは、これら教科教育担当教員と教科専門担当教員の融合を図った先行研究を以下にいくつか整理し、今後の方向性について検討する。

- 教科教育担当教員と教科専門担当教員の授業イメージの比較

寺嶋（二〇一五）は、教科教育担当教員と教科専門担当教員の授業イメージを調査し比較している。結果として、教科教育担当教員と教科専門担当教員のあいだで、教科観や学問の見方が異なっていることが明らかとなった。一方、講義を受講する学生にとっては、その差異については認識されないものであるため、どのように各教員の持つ教科に対する「信念」を学生に伝えるかを検討する必要性が示唆されている。指導方法でも同様のことはいえる。ただ、学生の実態に応じて教員養成をおこなう姿勢はどちらの教員も持っていることが明らかとなっており、今後の教科教育・教科専門担当教員の連携の方策の検討が必要であると言える。

- 教育実習を足場とした教科教育と教科専門の融合

弘前大学教育学部では、早期より教育実習をコアに位置づけながら教科教育・教科専門に往還する科目の見直しを実施している。弘前大学教育学部では、四年間の系統的な実習プログラムを設定している（小瑶ら、二〇一七）。中等の社会科教育法（社会科授業構成論・三年次開講）では、教材研究や模擬授業において、教科教育担当教員と教科専門担当教員が協働的に学生の授業作りに寄与している。加えて、その講義で検討した授業を教育実習において学生が実施し、その授業についても教科教育担当教員及び教科専門担当教員が参観するほか、事後に検討をおこなう仕組みになっている。その結果として、それぞれの科目を学ぶ意義を学生が見出す姿が確認されている。また、教員間での有機的ともいえる連携が生まれていた。

- 中等家庭科教育法における教科専門担当教員からの指導・助言

高木ら（二〇一三）は、中等家庭科教育法（各教科の指導法に関する科目）において、学生が構想した授業案に対して教科専門科目担当教員からの助言を受ける展開を設計している。結果として、専門的知識の獲得・新たな視点の獲得・実践上の留意点に関する役割を教科専門担当教員が役割として担ったことが明らかとなっている。

- 教科教育と教科専門の融合を図った科目の検討

角屋ら（二〇一二）は、中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループの提案にもある「教科教育と教科専門の架橋」、「新たな学びを支え、学び続ける教員養成」の観点から、理科教育における教科教育と教科専門の架橋原理及び児童・生徒の思考力・判断力・表現力等の育成方法について報告している。物理学はエネルギーの量的側面、化学は質的側面の特徴を明らかにした。生物学は生命現象、地球科学は物質現象の特徴を示しており、自然科学をこれら四つの領域に分けて、それぞれの特徴から各領域の特性を見出している。また、各領域を①本質、②分野、③学習内容例の視点で整理し、学習内容の構成原理を検討している。

- 教科教育、教科専門の視点から見た教科内容学

教科内容学について今岡（二〇〇九）は「専門書科学を教育の視点で考慮し研究し、学校教育や生涯教育などの教育内容を開発し、実践・検証する分野」としている、二〇一五年には、「人間と学問の関わりを最先端の個別学問成果から捉え、学問の内容が子どもの成長・発達にどのように寄与するかを明らかにすること」を目的とした日本教科内容学会が創設されている（田中、二〇一五）。近年、教科教育科目担当教員と教科専門担当教員とが架橋し、学校教育における学習内容を研究する動向が見受けられる。

山崎（二〇一五）は、米国・英国の先行研究を踏まえて技術の本質的な概念やプロセスを明らかにした上で、技術科の内容構成原理の基本構造を検討している。

教科の指導方法に関する専門性の高い教科教育担当教員と教科の背景学問に関する専門性の高い教科専門担当教員がどのように融合され、教員養成課程の中で学生に対する効果的なカリキュラムの提供となっているのか。寺嶋（二〇一五）の知見にあるように、それぞれの立場での教科や教科指導の捉え方を共有していく必要があるだろう。そのための方策として、小瑤ら（二〇一七）のいうように、教育実習のような実践的な活動かつ同教科を指導する教員が協働的に運営しなければならないカリキュラムのなかで擦り合わせる方法がある。また、高木ら（二〇一三）のように各教科の指導法に関する科目において、教科教育・教科専門の担当教員で協働的に学生指導にあたる実践も考えられる。

次に、さまざまな角度から教科教育・教科専門の担当教員でその指導教科を捉えて、共通認識を持つことも重要であろう。角屋ら（二〇一二）のように児童・生徒の資質・能力の育成の視点から教科の本質について検討する方法、教科内容学という分野を創設しそれぞれの立場を架橋する方法などがあつた。

これからの教員養成においては、カリキュラムにおいて実践的な学修活動を中心に据えて融合を図ることや目標や方法、内容のような授業の構成要素の視点を取り上げ、それぞれの立場から教科の本質に迫る実践やその知見の蓄積が重要となってくるだろう。

4. 教職大学院の地域的役割の達成

国立教員養成大学・学部・大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書（二〇一七）において、教職大学院のあり方について、六点の課題と八点の中期的な対応策、加えて早急に対応すべき七点が明確に整理されている。表一は、課題・中期的対応策・早期対応策の三つを「教職大学院のカリキュラムやカリキュラム・マネジメント」「組織運営」「PDCA サイクルによる組織的な視点での成果の分析や評価」の三つの視点でさらに整理したものである。

本論では、先述しているように、教職大学院の地域の教育課題解決に係るコンサルテーション機能の強化（例えば、表一下線部：中期的対応策の六や早期対応策の八など）を目的とした組織の改革に取り組んでいる実践をいくつか紹介したい。

表一 有識者会議報告書における教職大学院に関する改革のための課題
(報告書を参考に筆者作成)

	カリキュラム	組織運営	PDCA サイクル
課題	2. 理論と実践の往還(教科専門, 教科教育の融合、TT、FD など) 5. 教科領域の学修ニーズへの対応(教科の指導法や専門的な内容に関するニーズへの対応, 理論と実践の往還など) 6. 共通五領域の見直し(学修者のニーズの多様化への対応など)	1. 新たな役割と特色の発揮(養成・採用・研修の一体化) 3. 学部との一貫性(学部と大学院との一貫性ある教育など)	1. 新たな役割と特色の発揮(強みや特色の発揮など) 4. 成果の提示(エビデンスに基づく成果の公表など)

教員養成のための三位一体課題

<p>中期的 対応策</p>	<p>3. 教科領域の研究（スクールリーダー養成，育成を目指す資質・能力の三つの柱を児童生徒に身に付けさせることができる教員養成など）</p> <p>5. 学びのサイクルの普遍化（学校現場と大学における学びのサイクルの普遍化など）</p> <p>7. 最新の教育課題等への対応（学校外の資源や理論と実践の往還の手法等を活用，最新の教育改革に対応できる教員養成，教職課程コアカリキュラムとの接続を意識した教育課程など）</p>	<p>1. 修士課程からの移行（教職大学院への移行，教職支援機構との連携など）</p> <p>2. 新たな役割（学校教育の知の拠点，教育内容の質向上及び多様化・特色化など）</p> <p>4. 学部との一体化（強化・一体化，学部と教職大学院の一貫教育など）</p> <p>6. <u>地域への貢献（大学全体の教員養成機能の抜本的な強化，現職教員の研修の体系化，学校現場の課題解決などの地域貢献）</u></p> <p>8. <u>Ed.D.の検討</u></p>	
<p>早期 対応策</p>	<p>1. 教科領域内容の導入（教科領域コースの設置，実務経験のある教員または教科教育・教科専門の教員でのTTなどでの質を担保するなど）</p> <p>2. 共通五領域の改善（教科領域導入の検討，日本教職大学院協会を中心に調査など）</p>	<p>3. 学び続ける教員の支援（初任者向けコース，ミドルリーダー養成コース，管理職養成コース等，教職経験年数に応じた多様なコースの設定，学びの質と利便性に配慮した仕組みの導入検討など）</p> <p>5. 学部等との一貫性ある教育の促進（専門職大学院とのダブルカウント等に関する議論の継続，専任教員の兼務の単位上限を撤廃など）</p> <p>8. <u>学内・学外組織との連携（全学センター的機能，教職大学院の体験参加，附属学校との連携強化，教職大学院同士の単位互換や授業乗り入れ，教員同士の交流など）</u></p>	<p>4. 教職大学院での学びのインセンティブ（採用試験での特別選考，人事配置，研修活用，授業料等の支援など）</p> <p>6. 教職大学院の教員の評価（研究者教員，実務家教員の評価，ピアレビュー的視点での評価システムの構築など）</p> <p>7. 実務家教員の範囲（実務を離れて一〇年以上の者も活用できるなどとした資格審査や認証評価など）</p>

● 島根大学教職大学院における地域との連携

島根大学では、「山陰教師教育コンソーシアム」を結成している。「山陰教師教育コンソーシアム」とは、「島根大学と山陰地域の教育委員会との連携を推進・強化し，教員養成から教員研修までの教育・研修システムを構築することにより，地域や学校の現代的教育課題に対応でき，地域の教育力向上に資する教師を育成することを目的として，平成二七年一二月に設立され」，「島根大学，島根県教育委員会，鳥取県教育委員会により構成され」ている。具体的には，教師力育成・評価プログラムや地域の教育力向上プログラム，現職教員研修プログラムなどを協働的に開発している。また，島根大学教育学部や教職大学院の教育活動の評価を担っており，機能強化にも努めている。

同大学には「島根大学教育学部附属山陰教員研修センター（SaTeLa）」を二〇二一年度に開設し，島根県・鳥取県教育委員会と学部が一体となり教員養成から採用後の研修までを一体的なシステムとして提供を始めている。学部生・教職大学院学生・現職教員・指導主事・教育委員会関係者の多様なニーズに対応した教員養成・研修を実施し，さらにはその効果検証をおこなっている。

● 信州大学教職大学院における二つの方式

信州大学教職大学院専門職学位課程高度教職実践専攻（教職基盤形成コース・高度教職開発コースの二コース）は学校拠点方式とアリーナ方式を採用している。学校拠点方式とは，「学校現場をフィールド

とした授業やチーム演習を中核としながら、学校における教育課題を多面的にとらえ、具体状況に応じた指導のあり方や実践の省察を深化させる指導を重視」するものである。たとえば、院生の勤務校などの拠点校に大学教員や院生が放課後などに集まり、協働的に議論をおこなうことなどが実践されている。アリーナ方式とは、現職教員の院生も含めて学生同士が学び合う時間を確保するために、土曜日等の集中講義や夜間授業も行い、全ての授業において専門分野の異なる教員が複数で学生を指導」するものである。集中講義等によって、専門の異なる複数の大学教員のサポート体制を整備し、大学教員が協働的に学生指導にあたる。

- 長崎大学教職大学院における管理職養成コース

長崎大学教職大学院には、管理職養成コースが設置されており、主に長崎県下の現職教員が在籍している。「長崎県 校長等としての資質の向上に関する指標」を踏まえてカリキュラムがデザインされている。また、管理職養成コース以外に所属する大学院生の教育実習に関する授業づくりなどの助言を行う環境が整備されており、縦割りできざまなニーズに対応できる仕組み作りができています。修了生は最終的に、長崎県下の教育委員会や学校の管理職を目指す。長崎大学よりも前の事例でいえば、たとえば、兵庫教育大学なども管理職養成コースを設置している。

以上、三つの大学院の組織に関する事例を踏まえて、今後のあり方について検討する。各大学では、地域の教育課題に対応したカリキュラムや組織作りとなっていた。たとえば、島根大学は山陰地方の教員養成や教員研修を包括的に実施できる仕組みを構築している。さらには、その評価に関する機能も持ち合わせており、機能強化を図っている点も興味深い。信州大学は、長野県が広大であることも踏まえて、拠点・アリーナの二つの方式を採用しており、また進学してくる学生のニーズも多様であるため、カリキュラムをオーダーメイドできる仕組みである。長崎大学や兵庫教育大学などは管理職養成コースを持っており、多様なキャリアに対応できるカリキュラムを用意している。GIGA スクール構想の実現や個別最適な学びなど教育課題は刻一刻と時代と共に変化しており、なおかつそれぞれの地域の教育課題はより多様化している。その状況を素早く捉え、対応していく組織体制が必要であろう。

5. むすびにかえて

以上、教員養成機関としての教育学部のあり方をめぐる問題として、PDCA サイクルの実施による組織力の強化、教科専門と教科教育との融合、教職大学院のさらなる役割深化という三位一体の課題について、その問題のありようをごく端的に概観してきた。三位一体とはいうものの、実際にはPDCA という総論のもとに各論としてふたつの課題がぶら下がっているというのが正確かもしれないが、内容のうえではやはり三つでひとつの問題に込めようとするものになっている。いずれも教育学部の今後を考えるうえでゆるがせにできない問題ばかりだ。

これらの課題に対する取り組みは、以上にみたように、すでに多くの大学で実際にさまざまなかたちで試みられており、その多くがPDCA のうちのC と A の段階にさしかかっている。その成果と課題については今後さらに精査する必要があるが、少なくとも一步を踏み出してPDCA のサイクルの対象として組織を動かしつつあるという意味では、今求められている課題に対応しているということにはなるだろう。もっとも、これらの課題についての取り組みは、実際には成果の分析はこれからというものがほと

んどであり、問題についての対応はいまだ五里霧中、スタンダードなモデルというのはいまだ形成されていないというのが実際のところではある。とはいうものの、前例のないことに取り組むには、まずはP=計画のうえでD=実践してみないことにはなにごともしまらないのであって、以上のような課題に飛び込むためには、まずその第一歩を踏み出す精神をもつことが最初の課題になっているというべきであろう。そのためには、くりかえしにはなるが、組織としての目的と目標の共有がさしあたっての前提となる。

この覚書は、教育学部の今後対応すべき課題を整理し検討するための材料としてものされたものであり、あくまでも課題の確認をするためのメモワールにあるに過ぎない。その点では、問題を精査したうえで実際に何にどのような取り組むべきであるのかをダイレクトに指摘するほどの内容を持ち合わせているといえるほど十分な検討作業であるとは決していいがたい。とはいえ、問題が眼前に迫ってきている以上、その是非はともかくとして、われわれは変化を迫られているのであって、その変化の一助となるよう、今後もこれら一連の問題についてさらに具体的に検討していくことにしたい。

参考文献

- 高木幸子、山口、智子、中村和吉、高橋桂子、杉村桃子、飯野由香利（二〇一三）「家庭科教員養成における教科専門と教科教育の連携:教科教育法における連携の試みと学習成果の事例検討」、『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』六（一）、九九—一〇七頁。
- 小瑶史朗、高瀬雅弘、篠塚明彦、小岩直人、後藤雄二、宮崎秀一（2017）「教科教育と教科専門を架橋する教育実習体制の構築——弘前大学教育学部社会科教育講座における教員養成の試み——」、『弘前大学教育学部紀要』第一一八号、三一—四〇頁。
- 角屋重樹、猿田祐嗣、松原憲治、後藤顕一、五島政一、鳩貝太郎（二〇一二）「理科教員養成のコア・カリキュラムのあり方に関する一考察:教職専門と教科専門の架橋を中心に」『日本教科教育学会誌』三五（二）（<特集>教員養成におけるコア・カリキュラムの在り方への提言）、一一—一八頁。
- 今岡光範（二〇〇九）「教科内容学の体系的構築に関する研究」、『平成14～15年度広島大学大学院研究科リサーチオフィス研究経費研究報告書』、四—五頁。
- 田中雄三（二〇一五）「教科内容学-新しい学問領域の誕生」、『日本教科内容学会誌』一（一）、一頁。
- 山崎貞登（二〇一六）「生物育成に関する技術の教科専門科目と技術科教育を架橋する教科内容学の構成原理」、『上越教育大学研究紀要』三五、二五七—二六七頁。
- 寺嶋浩介（二〇一五）「教員養成学部に所属する教科教育法担当教員の授業イメージ——教科専門担当教員との違いを踏まえて——」、『日本教育工学会』三九（三）、一五三—一六五頁。
- 山陰教師教育コンソーシアム、<https://www.edu.shimane-u.ac.jp/stec/>,2022.11.15.最終アクセス
- 島根大学教育学部附属山陰教員研修センター(SaTeLa),<https://www.edu.shimane-u.ac.jp/satela/>,2022.11.15.最終アクセス
- 信州大学高度教職実践専攻(教職大学院),<https://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/education/g-school/advanced/>,2022.11.15.最終アクセス
- 長崎大学教職大学院パンフレット、https://www.edu.nagasaki-u.ac.jp/wp-content/uploads/2022/07/gedu_pamh2023.pdf,2022.11.15.最終アクセス