HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 教員養成教育の課題 ： 北海道大学出身初任期調査をふまえて |
| Author(s) | 近藤, 健一郎 |
| Citation | 北海道大学教職課程年報, 5, 57-62 |
| Issue Date | 2015-03-25 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/58498 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | AA12514871_05_57-62.pdf |

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

# 教員養成教育の課題―北海道大学出身初任期教員調査をふまえて

近藤　健一郎

本稿は、2015 年１月８日に札幌スクールオブミュージック専門学校を会場として開催された「平成２６年度第１５回日本工業教育経営研究会北海道支部研究会」での講演概要に加筆修正を施したものである。なお講演の冒頭において行なった経歴や研究・教育に関する自己紹介は本稿では略した。

## はじめに―本講演の課題

現代日本における教員免許制度は、教育職員免許法および同法施行規則に基づくものであり、当然ながら一定の基準に従って運用されている。とはいえ、免許状取得希望者はその資格を一般に各大学での単位修得によって得るため、免許状の一定の基準とはいっても各大学の研究･教育の基本方針や教育課程に加え､教員組織等のさまざまな条件によって、その運用の実態は多様である｡ある大学で実施できることが別のある大学では実施できず、またその逆も成り立つのであり、単純にどちらの大学が優れているというわけではない。

北海道大学の場合、大学院に重点を置く大学として、どのように教員養成に取り組むのか。そのことについて、一方では免許法および同施行規則による法的基準、またそれにとどまらずに近年の改革動向をおさえるとともに、他方では北海道大学の学生・院生の動向および卒業・修了者の状況をふまえながら、できること、すべきことを模索し、追求していくことが必要である。本講演では、そのような模索の過程について、教育実習や教職実践演習などでお世話になっている高等学校の先生方にお話させていただき、今後のためにご批判、ご提言を頂戴したい。

このような趣旨から、本講演では、以下の諸点について簡潔に述べることとする。第一に、近年の教員養成制度改革の状況をふまえて、それがめざしていると思われる教師像を整理すること。第二に、初任者たちが、どのような困難に直面しながら初任期を過ごしているのかについて、北海道大学卒業・修了者の調査に基づいて整理すること。それらをふまえて第三に、制度改革と初任者の実態の間にあって、大学ではどのように教員養成を行なおうとしているのか、全国的な事例も紹介しながら北海道大学での現状とこれからの試みについての展望を語ること。

## １、近年の教員養成制度改革について―制度・政策が教師に求めていること

### （１）教育職員養成審議会への諮問（1996 年）と一連の答申（1997～1999 年）

一種免許状の取得に必要な単位数を高等学校の場合、「教科に関する科目」20 単位、「教職に関する科目」23 単位、「教科又は教職に関する科目」16 単位とした 1998 年免許法改正の直接的な契機となった、1996 年の教育職員養成審議会への諮問に遡って、近年の教員養

成制度改革について検討しよう。

1996 年 7 月に文部大臣奥田幹生から教育職員養成審議会になされた「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の諮問は、教育改革の一環として、教師の養成―採用―研修という一連の過程を対象とするものであった。

これに対して教育職員養成審議会は、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997 年 7 月、第一次答申）、「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」（1998 年 10 月、第二次答申）、「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（1999 年 12 月、第三次答申）という三次にわたる答申を行なった[1]。

教員養成のあり方に注目するとき、第一次答申において、大学での養成段階を次のように位置づけたことを指摘しておかなければならない。

> 教科指導、生徒指導に関する「最小限必要な資質能力」（採用当初から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）を身に付けさせる過程。

このように養成段階を位置づけるべく、1998 年の教育職員免許法改正は一種免許状の取得要件を改め、各大学では 2000 年度入学者（ごく一部の大学では 1999 年度入学者）の教育課程から実施した[2]。その法改正の特徴を確認しておけば、以下のようである。

まず、「教科に関する科目」の単位がいずれの学校種でも削減されたこと。その一方で、削減された単位数が「教職に関する科目」や「教職又は教科に関する科目」に充てられ、一種免許状取得に必要な総単位数として 59 単位は変わっていないこと[3]。

そして新たに加えられたり、単位が増加されたりした「教職に関する科目」は、学校種により異なるものの具体的には、「教職の意義等に関する科目」、「教育課程及び指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」、「総合演習」であり、また高校を除いて教育実習期間が延長された。補足すれば、「教育の基礎理論に関する科目」は増加していない。

これらの新たなに必要とされた科目は、政府・文部省がこれからの教師に求める分野といってよく、なかでも「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」は個に対応できる実践力を求めるものとして象徴的なものである。

（2）2006 年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」

2004 年 10 月に文部科学大臣中山成彬によりなされた諮問「今後の教員養成・免許制度

---

[1] これらも含め、教育職員養成審議会、中央教育審議会等、教育関係の各種審議会への諮問と答申については、文部科学省ウェブサイトにおいて閲覧することができる。本稿では、その URL は省略した。

[2] 講演においては、法改正前後で修得すべき単位数がどのように変わったかを表にして掲げたが、よく知られていることであるため、本稿では省略した。

[3] 幼稚園教諭一種免許状の場合、合計 51 単位から 59 単位へと増加した。この 59 単位のほかに、学校種を問わず、免許法施行規則第 66 条の 6 に定める 8 単位も必修であり、これは 4 単位増である。

の在り方について」に対して、中央教育審議会は2006年7月に答申した。この答申は、教員養成の全体的な設計としてみれば、大学・学部段階での教職課程にいっそうの改革を求めるにとどまらず、「学校現場の様々な課題に即した教育を高度なレベルで実践的に行う教員養成の仕組み」[4]として教職大学院制度の創設をうたったものであった。そのような設計のもと教員養成・免許制度の改革の方向として、「大学の教職課程を、『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身に付けさせるものに改革する」ことと、「教員免許状を、教職生活の全体を通じて教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものに改革する」ことの2点を示した。後者は教員免許更新制の導入を認めた答申である。前者が示した学部段階での教員養成の位置づけについて、前に引用した教育職員養成審議会の1997年第一次答申と比較すれば、「確実に」という文言を加えたという特徴がある[5]。

この答申は、学部段階での教職課程の具体的な改善方策として、教職実践演習の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実という三点を挙げた。このうち第一者については、免許法施行規則改正により、2010年度入学者から必修科目として課され、各大学では2013年度に本格実施することとなった[6]。

（3）2012年中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」

民主党政権となったのちの2010年6月、文部科学大臣川端達夫により諮問された「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」に対して、2012年8月に中央教育審議会は答申した。

その答申は、改革の方向性として、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」ことをうたった。そのもとで当面の方策として「教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」を基本にすえ、修士レベルばかりでなく、学部における教員養成の充実も指摘し、必要な資質能力の育成を徹底することを求めた。教員養成を修士レベル化していく前提として、学部での教員養成カリキュラムを改善するとともに、教職課程の質保証を指摘したのであった。

そして現在、制度改革として修士レベル化は当面の日程には上っていないが、全教員養成系大学・学部の大学院を教職大学院へ転換していくことなどが進められつつある。そうしたなかで、各大学が自律的にどのような教員をどのように養成していくのかを検討し、しくみをつくり、その運用と改善を図っていくことは喫緊の課題といえよう。

---

[4] 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」文部科学大臣諮問理由説明。

[5] 「確実に」という文言は、この答申のもう一つの柱である教員免許更新制の導入と一対のものとして理解すべきものであり、そこには大学の行なってきた、また行なっている教員養成への不信感を端的に表明しているとみるべきである。

[6] 北海道大学で行なっている教職実践演習については、梅津徹郎・近藤健一郎「教職必修科目『教職実践演習』の取り組みをふりかえって」、『北海道大学教職課程年報』第4号、2014年を参照していただきたい。なお2年目の本年度についても、レポート課題については大幅に修正したものの、授業の計画や概要はほぼ同様に行なった。

以上のように、1990 年代半ば以降の教員養成制度改革について審議会答申に即して整理してきた。そのような改革がめざしている教師像を整理すれば、以下の諸点が指摘できる。第一に初任者も「即戦力」となるように、大学学部での教員養成段階を位置づけていることである。第二に、個に対応できる実践力が教員養成段階にとりわけ求めている内容であることである。第三に、「教職生活の全体」を通じて、修士レベルでもまた現職に就いても「学び続ける教師」を求めていることである[7]。

ここで果たしてそれで良いのかと立ち止まることは、大学において教員養成にあたる者として欠かせない。小中学校などの現状からこれからの教員養成に求められることが逆算的に模索されているなかにあって、大学にあっては送り出す卒業生が教師として生涯にわたって成長するという視点から、養成段階においてなすべきことは何か、何を学び、何を体験するのか、それをどのようにカリキュラム化するのかを検討すべきであろう。大学 4 年間での学習、体験のバランスが重要であり、将来、「学ばされ続ける教師」でなく、「学び続ける教師」となる学生を輩出しようとするならば、教師となってから「学び続ける」土台となる学習と体験をできるような教職課程の設計と運営が各大学にとって課題となる。

## ２、北海道大学出身の初任期教員調査から

### （1）北海道大学出身の初任期調査

北海道大学の教職課程では、特任教授であった梅津徹郎を中心として、2009～2012 年度にかけて、北海道大学の卒業・院修了者で教員となった初任期にある方々をインタビューとアンケートによって調査を行なってきた。それは、北海道大学の教職課程を点検する視点を得ることを目的として、その勤務実態、また直面している困難を明らかにしようとするものであった[8]。

### （2）北海道大学出身の初任者の勤務状況

それらにより明らかとなった重要な点を確認すれば、以下のようである。

第一に、北海道大学出身者の教員としての採用は公私立にまたがるだけでなく、入学者の分布に応じて全国的であること。そのうち半数程度を占める北海道内公立高校への採用の場合、初任校は郡部・離島の小規模校であることが多い一方で、とくに大学院修了者を中心に、私立中高一貫校への採用も見られること。

第二に、郡部・離島の高校や中学校に採用された場合、教科担当が 1 名ということが多く、具体的な教科指導にあたってアドバイスをもらえる状況にないこと。その結果、年間

---

[7] このような改革のなかにあっても、高等学校工業科の免許状取得については教育職員免許法附則 11 により、「教職に関する科目」の単位数の全部又は一部が、「教科に関する科目」の同数の単位の修得によって代替されることとなっている。

[8] それらの調査結果とそれに基づく分析は、すでに本誌で発表してきており、それらの内容と重なる。梅津徹郎ほか「北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途（1）」、『北海道大学教職課程年報』創刊号、2011 年。梅津徹郎ほか「同（2）」、同上誌第 2 号、2012 年。近藤健一郎「同（3）」、同上誌第 3 号、2013 年。

の授業計画の立案から授業の準備、実施、そして定期試験の実施、授業評価とそれに基づく授業改善へ、という一連の過程を担当教科について、相談相手を待たないまま一人で試行錯誤しなければならない環境に置かれていること。

第三に、同じく郡部・離島の高校や中学校にあっても、校務分掌に関しては同僚の経験をもつ教師からのアドバイスを受けながら、経験を積んでいる様子がうかがえたこと。このことは、校務分掌は協働によって行なうということとともに、授業はその教員に任され、とくに高校や中学校では教科の壁が大きいことが察せられること。

これらの実態をふまえれば、北海道の高校、中学校に毎年少なくない卒業生を輩出している北海道大学の教員養成において、担当教科を一年間単独で実践できる力量を形成することは、切実な課題となっていると言わざるを得ない。

加えて、このことは郡部・離島の高校や中学校という学校特性によるだけではなさそうである。2011 年度調査によれば、中・大規模校で初任を迎えた教師も、同一校内に限れば 11 名中 7 名（63.6%）が日々の授業を時々のアドバイスもなく一人で準備していると回答した。回答数が少ないために、一般化は慎まなければならないが、この特徴は教員個人の性格や力量のみに還元されるべきではなく、学校環境等の諸要因の相互作用であろうと思われる。この推測が妥当であるとすれば、上述のような力量は、ただ郡部・離島の小規模校を意識するのみならず、一般に初任者に求められる力量となっているといいうるかもしれない。

（3）北海道大学教職課程への改善要望

インタビューおよびアンケート調査では、北海度大学の教職課程に対して改善要望の意見も尋ねている。それらの回答は、以下の項目にまとめられる。

第一に、生徒理解、教育相談、また特別支援に関すること。第二に、模擬授業など授業実践に関すること。第三に、学校見学などにより、今の学校について体験的に学ぶこと。これらは何らかの改善により応えていくべきものと考えられる。

## 3、北海道大学での教職課程改善の試み

（1）全国的な動向

前に述べたような教員養成制度の改革を受けて、多くの大学で、教育実習以前に学校の授業等を観察し参加するなど、児童生徒とかかわるような体験的な授業を増やすこととなった。また、それらを担当すべく、小中高などでの教職経験をもつ大学教員の採用も進んでいる。とりわけ教員養成系大学では、2013 年になされたミッションの再定義も加わって、体験に重きを置いた教員養成課程を編成している。

（2）教職課程改善の視点

各大学の特性を活かした改善を図ることが何よりも大切であり、教員養成系大学が行なっていることを北海道大学のような総合大学が模倣することはできない。逆に、総合大学の強みを活かした、教員養成系大学にはできないことを考えるべきであろう。北海道大学

の場合は、その研究重点大学の強みを活かし、各学部・大学院が行なっている教科専門に関する学習・研究力を強調することを大前提として、教職を強く志望する学生・院生を主要な対象として、その力を実際に授業に活かせるように、生徒理解に基づいた授業の実施へむけた改善を図ることを考えなければならない。

（3）教職課程改善の具体的な論点

今後の改善点を具体的な論点としてあげれば以下のようである。

第一に、さまざまな学校を体験、見学することである。現状では、札幌市内の公立中学校での教育実習を除き、卒業した高校、中学校での実習（いわゆる母校実習）を行なっており、それぞれのもつ学校像はなかなか広まらない。そのような認識に基づいて、2010 年度より定時制・夜間部の高校の一日見学実習を試み[9]、昨 2013 年度からは、新たに教職必修科目となった教職実践演習の一部として実施している。ただし、郡部・離島の小規模校を見学することは今後の課題である。

第二に、そのような体験を継続的に実施すること、いわゆる学校ボランティアの実施である。それにより、一日の見学では見えない生徒の変化や授業の深まりなどを体験的に学び、かつそれに自らもかかわる経験を積むことができよう。これまでも、学校ボランティアの募集に対しては、教職の掲示板を活用しての案内や、時には授業時間を若干割いての案内を行なっては来たものの、その後は学生の活動に委ねたものとなっている。それらのうち、札幌北高等学校定時制の学校ボランティアについては、本年度後期から希望者数名が学生・院生、高校の担当者、大学の担当者でメール上の情報交換を行ないながら、継続的に参加している。これを発展させて、来 2015 年度には、その経験を省察するものとして大学院共通科目（2 単位）とする予定である。

第三に、教科の指導法に関する学習を強化することである。この点は、これからの課題である。「教科教育法」はその中心となるであろうが、そこに限定せず、「教育の基礎理論に関する科目」も含めて検討していくことが必要であろう。そして、そのことは教職課程の履修マップを作成すること、さらには学部４年間あるいは大学院修士課程を含めた６年間の見通しのなかに教職への動機づけとなるような機会を設定することへとつなげていくこととなるであろう。これは今後の大きな課題である。

教師教育学の発展に寄与するとともに、他部局や諸機関と連携しながら、このような改革を構想し行なうような実践的研究部門として、大学院教育学研究院にある附属子ども発達臨床研究センターに、2014 年 4 月、教職高度化研究部門を新設した。同年 10 月に中心となる准教授 1 名が新たに着任し、教育学研究院との兼務教員教授 1 名、准教授 1 名をあわせた計 3 名の部門となった。ここを軸とした共同的な調査研究と実践を展開していきたい。

[9] 梅津徹郎「プレ『教職実践演習』の試行」、『北海道大学教職課程年報』創刊号、2011 年。