HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	［シンポジウム］総合大学における教職課程の役割と今後に向けて
Author(s)	柴田，好章；高旗，浩志；石村，源生 他
Citation	北海道大学教職課程年報，6，23-56
Issue Date	2016-03-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/60814
Type	other
File Information	AA12514871-6(3)-2.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

シンポジウム

「総合大学における教職課程の役割と今後に向けて」

シンポジスト

名大における教職課程の現状と新領域「教師教育学」の構想

柴田　好章（名古屋大学大学院教育学研究科）

岡山大学教師教育開発センターの取組

高旗　浩志（岡山大学教師教育開発センター）

教職課程における科学技術コミュニケーション教育ならびに実践の意義

～北海道大学 CoSTEP（科学技術コミュニケーション教育研究部門）の取り組みを例に～

石村　源生（北海道大学高等教育推進機構）

北大の教職課程の現状と学生調査から見えること

姫野　完治（北海道大学大学院教育学研究院）

指　定　討　論　　吉崎　静夫（日本女子大学人間社会学部）

コーディネータ　　大野　栄三（北海道大学大学院教育学研究院）

近藤健一郎（北海道大学大学院教育学研究院）

（コーディネータ）それでは後半のシンポジウムを始めさせていただきたいと思います。これからのシンポジウムでは、これからご紹介します 4 名の方に発表していただきまして、その後、指定討論を吉崎先生にお願いします。その後、フロアの皆さんからのご質問を含めまして、質疑、応答というかたちで展開していきたいと思っております。

このシンポジウムでは北大の状況からまずお話するということにいたしまして、最初に姫野先生、2 番目に石村先生に話していただきます。続きまして、北大以外ということで、柴田先生、高旗先生からお話をいただこうと思います。お一人 15 分から 20 分ぐらいをめどに発表していただきまして、その後、指定討論の吉崎先生から 10 分程度お願いします。休憩は取りません。それでは、姫野先生お願いします。

（姫野）北海道大学の姫野といいます。どうぞよろしくお願いします。座って失礼いたします。今回のフォーラムを開催するにあたりまして、最初に小内先生から、経緯について若干ご紹介がございましたように、新しく子ども発達臨床研究センターの中に、教職高度化研究部門を立ち上げることになりました。その教員として私が、昨年（2014 年）の 10 月に赴任してきました。まずは、北大の教職課程をどうするのかというこれからの方向性を検討するということが、ミッションとしてあったわけです。私自身まだ半年もたっていない中で、北大の教職課程がどのようなものなのかが、まずきちんと理解できていないというのが現状としてございます。10 月以前は、秋田大学で教員養成に携わっていました。計画養成ですので、小学校と中学校の教員養成をメインとして、12 年間勤めてまいりました。そういった計画養成の中で教育実習を充実させるということと、開放制ですべての学部の

学生に対して、しかも中等教育、中学校、高校の免許をメインとする学生に対して何ができるのか。先ほど吉崎先生からは、大きな課題として高校教育の改革があること、その教員養成を担っている一つの大きな役割が総合大学にある。その中でも研究大学には、そういう力のある教員を養成すること、そして研究者養成も含めて、大きなところが託されているというお話がありました。そういう中で何が報告できるのかは、まだ半年間ですので現状が把握できていないというところでございます。報告では、学生を対象にしましたアンケートを基にしまして、北大の教職課程の現状、とりわけ学生の学びがどのように進んでいるのかについての発端になるようなところを報告させていただきます。このあと、名古屋大学、それから岡山大学の先進的な取り組みを踏まえて、北大の教職課程の方向性を議論できればと考えております。発表資料は、冊子の後半にあります。最後のページに細かい表がございます。こちらが北大の教職課程を履修している学生数です。免許をどのぐらいの人数出しているのかという細かい統計資料になっておりますので、ぜひそちらのほうもご覧いただければと思います。

北大における教職課程の概要ですけれども、最初に前提条件をお話しします。9 つの学部、13 の研究科で、免許を出しております。すべてが学部と研究科が対応しているわけではございませんので、大学院だけというところももちろんあるわけです。取得可能な免許状としましては、小学校ではなく、中学校、高校、特別支援学校です。特別支援学校につきましては、教育学部の学生のみということになっております。教員免許状の取得者数と就職者数ですけれども、プレゼンの資料にまとめております。細かいところは先ほどお話ししましたように、最後のページをご覧いただければと思いますけれども、年度によってばらつきが多少あるわけですが、大体今年の卒業生で 150 名ぐらいになります。後ほど経緯についてお話をさせていただきますけれども、最近になって免許を取得する学生が減ってきているところは、総体的な傾向です。平成 25 年度卒業生の所属学部、それから大学院、教職に就職した学生数を見ていきますと、理学部と文学部の学生が多くて、その中で就職している学生が 11 名と 7 名です。理学部、文学部を卒業して教職に就いている学生が多いということがわかります。

次に、学生が履修する教職課程、時間割についてです。開放制の大学における標準的なカリキュラムが全然わからないというところで、私自身戸惑っています。前任のように、教員免許を取らなければ卒業できない大学でありますと、基本的にほとんどの学生の時間割が、選択と言いながら、かなり共通で進行しますので、非常に集団が捉えやすいわけですけれども、開放制の教員養成では、学生がいつ何の授業を取っているのかというのが、非常に不明確でありまして、そういう中で教育実習であるとか、質保証をどうするとかと言われたときに、全体の学びの概要が見えないという特徴があります。全体としては、資料にまとめましたけれども、いつ履修し始めてもドロップアウトしても構わないわけです。ですから、学部のときに履修し始めて、途中でドロップアウトして、大学院でもう 1 回取り直すということも、普通に行われております。学部を卒業してから、教職を目指し始め

て、大学院で取るという学生もたくさんおります。教職の科目につきましては、1 年生の後期から教職入門という科目がありまして、2 年生、3 年生で主に教職の必修科目がたくさんあります。しかし、資料の下に書きましたけれども、教育学部以外の学生にとっては、教職課程を履修するというのは、イコール教職の必修科目を履修するということと、かなり近しい関係です。専門の科目は、基本的に自分たちの専門科目の読み替えになりますので、そういう点で学生にとって教職を履修するということの意味というのも、教育学部の学生とは違っているところがあると思われます。単位につきましては、基本的には教員免許状の最低基準で取れるようになっていますので、それほど取得しにくいということはないわけですが、学生にとってさまざまな難しさから教職を諦める。もしくは、取りたいんだけど取れないというような現状があるというのも、学生からのいろいろな意見として上がってきております。

こちらの図が、各授業の履修学生数から見た、履修年次の推移になります。一番左の教職入門が 1 年生の後期に取る授業です。だからといって、必ずしも全員が 1 年生の後期に取っているわけではありませんので、一概に減ってきているとか、増えているということは言えません。しかし、全体的な傾向として、教職入門は、年によっても異なりますが 400 名ぐらいの学生が受講しているわけですけれども、その後の教育学、教育心理学のように 2 年生以降に取る科目では、300 名弱になります。ですから、半年間の間に大体 100 人以上の学生が教職を取らなくなっているというのが現状です。一番右側に教育実習 A、こちらは中学校、高校の教育実習に行った学生数ですけれども、こちらが大体 200 名弱、150 から 200 名くらいの間です。ここまでたどり着いた学生は、ほぼ教員免許を取得して卒業していくというというのが現状です。こちらの図が中学校の免許の関係です。高校だけの免許を取得するということもものすごい負担があるわけですけど、それに加えて中学校の教員免許を取得するという学生においては、例えば道徳の授業科目を取らなければいけないですとか、介護等体験科目を受けなければいけないですとか、より一層負担が増えます。その点で、高校よりは受講者数が少なくなっています。

この間、北大のキャリアセンターにも訪問させていただきまして、全学として教職志望者向けにどのような配慮がなされているのか聞き取りを行いました。そうしますと、キャリアセンターとしても、学部の教員との連携がなく、どうしていったらいいのかなということが課題としてあったようです。これから連携していきましょうという話をしているところです。一つ大きな課題は、今年（2014 年度）の 3 年生、来年度の 4 年生から、一般企業の就職活動の後ろ倒しがございます。これによって、学生たちがどのようなキャリアの選択をするのか非常に見えないところがあります。といいますのは、今までは 12 月から多くの学生たちは進路を決めて企業から内々定をいただいて、4 月、5 月、6 月の教育実習のときには、就職先が決まっている学生も多かったわけです。けれども、4 月から 4 年生になる学生たちについては、この 3 月から就職活動がようやく解禁されまして、選考は 8 月からということになります。そのため、まさに就職活動が 5 月、6 月、7 月という、教育実

習の期間と重なってしまいます。これまで教員を目指す学生は、まずは公務員志望ということは諦めるということを、2 年生段階で多分決めていると思います。これに加えて、一般企業か教職か公務員かの選択が、より一層早くに決めなければならなくなるという実情がございます。大学院へ進む学生、理系の学生の場合は大学院へ進む傾向がありますので、そういう学生たちは就職活動をせずに学部の間に教職を取り、大学院へ進んだ後に自分の進路を決めることができるわけです。しかし、文系の学生は大学院に進まない学生が多いですので、教職を諦める学生が増えるのではないかということが懸念されます。

北大の教職課程が抱える課題というふうに書きました。まず、教職課程自体が全学の委員会で運営されているのですが、学生がどのような授業を履修しているのかも把握できておりませんし、実践を重視するような動きは取りにくいというのが現実です。他学部の専門教育がもちろんございますので、このあとご紹介がある岡山大学のように、1 年生の一番最初から教育実習のようなものを設けるということになると、非常にハードルが高いわけです。そういう中で何ができるのかが、これから試行錯誤が必要と考えています。

教職高度化研究部門の役割としましては、まずは現状を把握するということ、それから新しい教免法が数年後には出てくるでしょうから、その段階で、実践にも力を入れた大学院カリキュラムにどのように対応できるのかを今後検討していくことが求められていると考えております。そのため、まずは学生たちがどのように授業を取っているのか、それから大学の教職課程について、どのような課題意識を持っているのかということについて調査しました。昨年の 11 月に教職実践演習を履修した学生ですので、大体はこの 3 月に卒業する学生だと思われます。回答した学生は 121 名です。全体で 145 人程度が受講していまして、このときは欠席が比較的多かったものですから 121 でした。

教職課程を履修しようと考えた理由から伺いました。私の非常に偏った見方かもわかりませんけれども、北大へ入学した学生が教職について本当に考えているのかなということについては、実はあまり期待していませんでした。ただ、アンケートを取ってみますと、半数程度の学生が教師という仕事に魅力を感じて履修していました。もちろん 4 年生のこの段階、教育実習とか教育実践演習までたどり着いている学生ですので、1 年生に聞くのとは全然違っているとは思うのですが、教職に対してものすごく興味を持ち、教職への魅力について肯定的に考えている学生が多いということがわかります。また、資格取得のみ、例えば「資格が欲しかった」や「親や知り合いにすすめられた」というように受動的な、もしくは資格取得のため項目だけを選んだ学生は、ほとんどいませんでした。ですので、何らかのかたちで教職であるとか、教科についての興味があって、それだけの負担を受け入れて教職を履修しているということがわかります。大学生活における教職志向性の変化をみると、大学入学前から 4 年に向けてはこのように変動していました。教職に肯定的、とても就きたいという学生とあまりつきたくないという学生の割合は、6 割くらいで推移しておりますので、そういう面ではそれほど大きな変容はないのかもわかりませんが、やはり 4 年生で教育実習を経験して、一気にとても教職に就きたいと考える学生が増えてお

ります。北大では4年生の教育実習以外に教育実践にかかわる機会を設けておりませんので、教員採用試験が7月であることを考えると、吉崎先生から1年生のときから実践にという話はありましたように、実践にかかわる機会が教員採用試験よりあとになってしまっては、なかなか自分の適性を見極めることできませんから、何らかの対策を考えてもいいのかなと思っているところです。

次に教職課程の履修プロセスです。これが一番見えにくいところでして、教育実習に行くための履修要件が厳密に決まっているわけではございませんので、そういう中で学生が何年生のときに何の科目をとっているのかっていうことを調査させていただきました。そうすると、1 番上の教職入門や教育学のような基礎的な知識にかかわる科目につきましては、大体受講が可能な年次、2年生であれば2年生、3年生であれば3年生に履修していることがわかります。一方、教育実習にかかわるような教育方法論、教育関係論、生活指導論、各教科教育法、教育課程論の授業につきましては、これがどうしてなのかは私にはわかりません。例えば他学部の必修科目とバッティングする傾向があって、この科目が履修可能年次にとれてないという事情があるのかもわかりません。もう少し細かいところを見ていく必要があると考えています。

学内外の実践経験については、教育実習が4年生のときにしかありませんので、それ以外に学生たちがどの程度実践にふれているのか尋ねました。これを肯定的にとっていいのかわかりませんが、全くないという学生は16%ですので、8割以上の学生たちは何らかのかたちで実践にかかわっていることがわかります。ただ、その中の73%は塾講師や家庭教師です。もちろん実践として子どもとかかわる機会としてはものすごく大切ですけれども、先ほど吉崎先生から高等学校での授業の悲惨さといいますか、課題についてお話がありましたけれども、そういうところはあまりかかわることなく教員養成の課程を終えてしまうということについては何らかの対応が考えられるのかなと思っております。

まとめに入りますけれども、北大の教職課程をよくするための改善策について、学生から自由に記述してもらいました。こちらがキーワードを基にしてまとめた表になります。大きいところはやはりカリキュラム。これは開放制による教員養成では仕方ない部分もあるかと思います。ただ、学生からしてみると、理学部や文学部の学生の中には、入学当時から教職まっしぐらという学生もやはりおります。そういう学生たちに免許が取れるとうたっている以上、そのあたりの調整というのは、今後必要になってくると思っております。それから、教科教育法の改善・充実。これは、各学部で担当している授業になりますので、教育学部が発言しにくいことでもあるのですが、全ての授業に共通の土壌のようなものを、どのようなかたちで構築できるのかということも必要になってくるのかと思います。あと比較的記述の多かったのが、学生同士で教育について語る機会というものでした。教職科目を履修する学生は、各学部から非常に少ないメンバーで教職科目を取り続けているわけです。仲間意識と言ったらあれですけれども、教員採用試験に向けて、教職の中でいろんな課題を解決する、そういうものが授業でもちろん一緒に履修はしているのだけども、話

をする機会がなく、コミュニティができていないということを、課題と感じている学生がおりました。

一つ言い忘れていました。121 名の学生のうち、私は本当に驚いてしまったのですが、進学する学生が 49.6%、5 割ぐらいいました。進学するという学生たちからすると、学部の 4 年生以降、教職の科目を取らなくても、免許は専修免許になります。とすると、大学院の 2 年間は教職と全くかかわらずに、例えば理学部だったら理学部、文学部だったら文学部の自分の研究に特化した授業だけを受けて、2 年後に教員採用試験に放り出されるということになるわけです。そうしたときに、これまでは大学卒業までに教員養成をどうするかという話だったのですが、大学卒業と同時に免許は取るけれども、大学院へ進学して 2 年後に教壇に立つ学生に対して何が支援できるのかというのは、研究志向の大学の一つの課題になってくるのではないかなと思っています。そういうこともあり、来年度から大学院の共通科目として、学校フィールドワーク実践研究という科目を入れることにしております。ただ、北大の大学院において、現場で教育実践、インターンシップをもちろんやることも非常に大切ですけれども、現場へ行かせればいいのかというと、それは学部の 1 年生、2 年生でも同じようなことを他大学ではやっているわけです。そうではなくて、北大の中でしかも大学院で行う実践研究というものの在り方は、どういう送り出し方があるのか、もしくは、実践に行ったあとのフィードバックや実践研究の在り方が考えられるのかというのは、今後の教職高度化研究部門の中での大きな課題になってくるのかなと思っているところです。もう一つは北大の出身の教員のライフヒストリーの解明と書きました。北大出身の学生が、いきなり進学校へ行くわけではございませんので、郡部や離島に行く場合も多いですので、そういった学生たちがうまく教職に就くということと、優秀な人材を北海道大学に送り出していただくというようなサイクルを、どうやって作っていくのかということは大きな課題になってくるのかなと思っています。

最後もう時間がありませんので、はしょってしまいますけど、最後は教師教育論分野、これは教職の高度化と両輪になるわけですけども、やはり研究者養成としての教職教育論分野としましては、やはり教職課程の高度化だけをやることではなくて、それと教師教育研究者の養成をうまく連動させたかたちで、ティーチャーエデュケーターを養成する。それが、教職課程の高度化にうまくつながるような、先ほど吉崎先生のお話では、メンター制度のようなもののあるということもありましたけど、大学院生をメンターにするような教職課程の高度化の在り方なども考えていく必要があるのかなと思っております。それから、近隣大学、大学院ですね。札幌を始め北海道には教職課程を持っている大学はたくさんあります。例えば、北海道教育大札幌校の教職大学院と連携して研究していくような、そういうような研究の在り方も考えられるのではないか。もしくは、教育委員会と連携することによって、加算的に研修を増やさない。何が問題になるから新しい研修を増やしましょうということではなくて、どういった研修ができるのかということを一緒になって大学院生とともに研究していくような、そういうような教師教育論分野としての発展を含め

て、今後、教職の高度化に寄与していきたいと考えているところです。

（コーディネータ）ありがとうございました。ここで簡単な事実確認等の質問をお受けしたいと思いますが、いかがでしょうか。ないようでしたら、続きまして石村先生にお願いしたいと思います。よろしくお願いします。

（石村）北海道大学の高等教育推進機構、科学技術コミュニケーション教育研究部門の石村と申します。よろしくお願いします。私がお話しする内容はちょっと、教職課程という枠組みの中で考えますと、かなり異色のというか、もしかすると場違いな内容になってしまうかもしれませんが、私どもの行っている研究、実践、ならびに教育活動を今回ご紹介することを通じて、もし何か教職課程に専門的に携わっておられる皆さんのヒントになるようなものを、見つけていただけると非常にうれしいかなというふうに思っております。そもそも私たちが専門としている科学技術コミュニケーションとはどういうものかということをまずお話しします。ちまたでは、科学コミュニケーションと呼ばれたりですとか、全部英語でサイエンスコミュニケーションと呼ばれたりすることがあります。非常にざっくりと言うと、科学技術の専門家と非専門家、あるいは社会全体との橋渡しをするような双方向の活動のことを科学技術コミュニケーションと呼ぶというような説明を、時間が短いときにはしております。もうちょっと詳しく言うと、科学技術の専門家と、市民だけではなくて、市民同士だとか、あるいは異なる分野の専門家同士、それから市民と言っても一くくりにはできませんので、あらゆる立場の方々が専門家、その当該分野の専門家であるかどうか、それから文系、理系、ある特定のイシューに関して賛成、反対、といった垣根を超えて、科学技術ですとか、あるいは科学技術と社会にまたがるような問題に関して意見を伝えあって、議論を重ねて、科学技術と社会のよりよい関係を模索していくような活動のことを科学技術コミュニケーションと言います。これは、2004 年から 5 年にかけて、日本で非常に注目され言及されるようになってきた概念です。2004 年に、科学技術政策研究所の報告書に科学技術コミュニケーションという言葉が初めて登場しまして、2005 年に JST の新興分野人材育成のプロジェクトで、科学技術コミュニケーションを担う人材育成のための組織を作ることになりまして、公募の結果、東京大学、早稲田大学、そして北海道大学が採択されて、それが私たちの組織の母体になったという経緯があります。

ではなぜ、私たちの活動をこの場でお話しするかということなんですけれども、これは、これ私が勝手に想定しておりますので、皆さんにご判断いただくしかない部分もありますが、例えば、私ども北海道大学 CoSTEP（科学技術コミュニケーション教育研究部門）が行っております教育活動は、基本的にすべて Project Based Learining、あるいは Problem Based Learning という形式、それからアクティブ・ラーニングです。単に講義を聞くだけではなくて、受講生の主体的な参加、それから講師と学生の双方向のコミュニケーション、あるいは e ラーニングで受講して、その結果を活かして実際に、演習だとか実習を行うと

いうような、いわゆる反転授業的な形式を取っているものがほとんどです。従って私たちの提供する教育プログラムは、こういった、これからますます重要性が高まっていくと思われる教育手法の担い手として、先生方が活躍していくための効果的な学習機会になりうるのではないかということが一つあります。ちなみにちょっと話が前後しますけれども、私たちの組織の受講生は必ずしも北海道大学の学生に限りません。学部卒業以上、大学卒業以上の方であれば、どなたでも構わないというふうにしております。ですので、北海道大学の大学院生の方が半数、全体で言うと半数ぐらいですけれども。それ以外に、社会人の方も多数おられて、その中には現役の小学校、中学校、高等学校の先生方もそれなりにいらっしゃいます。ですので、学校で既に教えておられながら、それに加えて科学技術コミュニケーションを学んで、ご自身の活動の幅を広げて行きたいといった方々もいらっしゃいます。さらに、もし先生方がこのコースを履修すると仮定しますと、ご自身の担当教科についてはある種の専門性を持っているわけで、それを先ほどの科学技術コミュニケーションの定義で言うと、科学技術の専門家というふうに置き換えることもできると思いますが、それを、単にその専門分野だけではなくて、その専門分野と社会との関係ですとか、歴史的経緯とか、そういった多様な切り口で多様な社会的文脈の中に位置づけるような、新しい認識枠組みを獲得して、それをご自身の日々の教育実践に応用していくための学習機会になりうるのではないかと。私たちが行っておりますプログラムは、例えば、遺伝子組み換え作物を私たちの社会はどういうふうに捉えていけばいいのかですとか、あるいは生殖医療の問題だとか、ナノテクノロジーですとか、それから資源エネルギー問題ですとか、さまざまなサイエンス、テクノロジーの問題を扱います。必ずしもその分野の研究者ですとか、そういった分野の科学技術行政を担っている方々だけでは決められないような、社会全体で取り組むべき課題というものが学習の中心にあります。まず取り組むべき社会課題を発見して、一つの専門ではそういった問題を解決できませんので、分野融合型の教育プログラムを私たち行っているわけです。それを体験していただくことによって、ご自身でそういったものを企画、設計していくための学習機会になりうるのではないかと。さらにはもっとシンプルに、さまざまなコミュニケーションですとか、表現スキルのトレーニング機会にもなりうるのではないかと。私たちは、あとで説明しますけれども、例えば、プレゼンテーションスキルのトレーニングだとか、グラフィックデザインの基本的な考え方だとか、映像制作の基本的な手法だとか、サイエンスライティングの方法だとか、そういったことを学ぶことができるような教育プログラムを用意しておりますので、こういった機会にもなるのではないかと。一方、私たちが、受講生と一緒に提供している活動がいろいろあって、その中の代表的なものがワークショップですけれども、そういったワークショップなどを、企画して実際に準備して経験していくことを通じて、教える人という意味での教員ということだけではなくて、ある種、ファシリテーター、最近いろんな呼び方がされますけども、学習コーディネーターだとか、学習環境のデザインの担い手だとか、そういう言い方がされますけど、そういうファシリテーターとして、学生の主体的な学び

を支援するような学習環境をデザインする観点での、教育へのかかわり方のヒントも得られるのではないかと考えております。それだけではなくて、色々な受講生の方が同時に学びます。学生も社会人も一緒に学びます。20 代から 60 代までおりまして、場合によっては、北大の准教授の方が、われわれのプログラムの学生として、20 歳そこそこの大学院生と、本当に席を並べてフラットな関係で議論しながら、一つのものを作り上げていくというような、そういう経験をしたりします。会社の社長さんだとか、現役の新聞記者の方とかも、受講生になっていたりします。そういう多様な方々とともに学ぶことを通じて、社会の中での実践者、専門家たちとのネットワーク形成にも役立つのではないかというふうに思っております。そういった観点で、今からご紹介する私たちの教育プログラムというものを、ちょっと見ていただければ、何かひょっとしたらご参考になる部分があるのではないかというふうに考えております。

ちょっと時代を遡ってみましょう。科学技術コミュニケーションの歴史について解説するとき、イギリスの例が使われることが多いんですね.発祥の地と位置づけられていると言ってもよいでしょう。イギリスでなぜ科学技術コミュニケーションという概念が提唱されるようになったのか。非常に簡単に言いますと、もともとイギリスで、日本と同じく国民の科学離れだとか、青少年の理科嫌いといったものが問題視されて、それを解消するために、科学技術の理解増進を進めて行こうというような気運が高まっていったわけです。それからしばらくしたタイミングで BSE ですね。狂牛病の問題が起こりまして、そのときに政府ですとか、あるいは政府の中で一緒に仕事をしていた研究者が、いわゆる安全宣言的なことを行って、そのあとに非常に不幸なことに、その BSE の人版と言いますか、人間がそれと同じタイプの疾患にかかってしまうというようなことが起こりました。それによって政府だけではなくて、科学技術政策だとか、それから科学者そのものに対する信頼が、非常に毀損してしまったという、そういった出来事がありました。その反省を踏まえて、単に科学技術の知識を国民に対して、どんどん提供して、そこに対する理解を深める、興味を持ってもらうというだけでは、国民と専門家との関係、あるいは科学技術を社会の中にどう位置づけるかということがうまくいかないのではないかというような議論が全面に出てきました。そういった分野を研究する学問分野が、STS、科学技術社会論と呼ばれていますが、この科学技術社会論の研究者を中心に、科学技術政策をちょっと根本的に変えていかなければいけないのではないかというような意識が、イギリスで持たれるようになってきました。科学技術を単に一方的に教えるだけではなくて、市民との間で、双方向のコミュニケーションを行いながら、市民参加のもとに、科学技術の問題を考えていくというような場を作っていくというようなやり方を重視するように方向転換が起こりました。日本でも、同じような流れがありました。1990 年代は、理解増進といったようなことが公的文書には非常に目立つ状態でして、理科離れをどうやって防ぐかといったようなことが中心的な課題だったんですけれども、先ほども申し上げましたように、イギリスを始めとする、欧米のさまざまな失敗から学んだ経験が 2004 年から 2005 年頃に日本にも導入さ

れ、科学技術コミュニケーションという新しい概念にもとづく人材育成やさまざまな実践が行われるようになってきました。ちょっと長くなりますので、ここは飛ばします。ただ、いろんな立場の方によって、どこに力点を置くかが変わっておりまして、いまだに何か科学技術コミュニケーションかといえば、これが定義だというような、定番の定義はできておりません。今申し上げたよう、スライドに掲げているようなさまざまな立場で、さまざまな方が、時には相反するようなことを言っていたりします。

私たちの教育プログラムの話を少しだけします。私たち、北大で科学技術コミュニケーターの養成プログラムというものを、先ほど申し上げましたように行っております。これは大学の正規のプログラムとは全く独立したプログラムで、1 年間学びます。私たちはこの教育プログラムを通じて、社会貢献、社会に向けた科学技術コミュニケーションの実践ですとか、あるいは北海道大学の広報や FD 活動に貢献するというようなかたちで活動しています。いろんな教育活動しているのですけども、その中でも、メインになるのが科学技術コミュニケーター養成プログラムです。これは科学技術コミュニケーションの担い手を養成するということで、今年度末までに累計 550 名以上の修了生を輩出する予定の、10 年間続いているプログラムです。今年度は合計 82 名の方が学んでいます。e ラーニングで学ぶ選科コースというものがあるのですが、そこの受講生は札幌市近郊だけではなくて、全国さまざまなところで学んでおります。私たちのカリキュラムの基本としては、科学技術コミュニケーション思考ということで、理論と全体を俯瞰できるような視点をまず学んでもらう。そして情報の分析と行動のための計画ということで、学んだ理論を実際に結びつけるための道筋をつける方法を学ぶ。そして最後に実際に実践を行って、それを評価してフィードバックを社会からもらうということを目標としています。それをさらに七つの構成要素に分解して、分解した構成要素を、講義、演習、実践という三つのスタイルの授業プログラムに埋め込んでいって、最終的に科学と社会の双方向的でよりよい関係を実現するというミッションを果たすため、適切な役割を担えるような人材を育成するというのが私たちの目的です。また、本科と選科という二つのコースがありまして、本科がフルコースで、選科がライトなコースと考えていただければと思います。本科はここにも書いてありますような、8 つのモジュールで構成されるカリキュラム体験に沿った講義と、ここに書いてありますような非常に実務的なコミュニケーションスキルのトレーニング。それから実習として、社会にアウトプットを出して、そこからフィードバックをもらって評価を受けるような、実際にクライアントが存在するような、そういうプロジェクト型の学習を行います。これが本科で、1 年間学びます。選科の場合は、講義は同じだけあります。しかし、e ラーニングで学べるので、全国各地どこでも学べます。海外でも学べますので、海外からの受講者もいます。スクーリングが 3 日間あります。3 日間北大に来て、二つコースがあるんですけれども、サイエンスイベントの企画の実現を目指して学ぶ。あるいは、一つのサイエンスライティングの作品を作るために 3 日間学ぶという二つのコースがあります。

CoSTEP のプログラム以外のものも含むのですが、例えば、小学生、高校生を対象とした実践例がいくつかあるのでちょっとご紹介します。大学院生に、大学での研究を高校生に集まってもらって紹介する。これはオープンキャンパスのときにやりました。さらにこれをニコニコ動画の生中継システムを使って、こんなふうに全国に配信するというようなことをやったりもしています。ウィークデーキャンパスビジット。これは、オープンキャンパスではなくて、平日の大学へ来てもらって、普通の授業を受けて、例えば、3 科目とかを受けてもらいます。授業を受けて専門内容を学ぶのが目的ではなくて、参加した高校生が訪れた大学を研究するというのが目的です。ガイダンスの時間に、大学に関する仮説を立ててもらって、この授業を受ける、あるいは授業を受けている大学生を観察することによって、仮説を検証するための材料を集めて、最終的に振り返りワークで、それを検証してプレゼンテーションをするというような 3 段階のセットになったプログラムを、東京の NEWVERY という NPO と協力してやっております。他には、工業系の高等専門学校の先生方を対象として、学校が地域と密接に結びついて地域から支援を受けるためには、学校側からも何かしなければいけないということで、サイエンスイベントを行ったらどうかと。その方法についてトレーニングして、学んでもらうような、そういう集中演習を開催したりしています。それ以外に、特定のジャンル、例えば高校の新聞部の生徒さんに、自分の新聞のよい点や特徴を考えてもらうというのを、架空のクライアントを設けて、そこに広告を出稿してもらうというストーリーを立てて、クライアントである架空のスーパーマーケットの社長にプレゼンテーションをするというようなワークショップをやったりしています。これは北海道新聞にも協力してもらって、北海道新聞の営業部長さんにも同じようにプレゼンテーションをしてもらいました。こんなふうな活動、デザインとサイエンスを組み合わせたワークショップを小学生等の子ども向けにやったりしています。そういったことを通じて、先ほど書いたような、科学技術コミュニケーション教育と実践を行っておりますので、このような内容のどこか一部分が、教職課程の中で活用していただけるような可能性があるかもしれないというふうに考えております。非常に駆け足になりましたけれども、ご静聴ありがとうございました。

（コーディネータ）ありがとうございました。皆さんからご質問、確認等ありましたらと思いますがいかがでしょうか。そうしましたら次のご発表に移りたいと思います。柴田先生よろしくお願いいたします。

（柴田）それではよろしくお願いします。名古屋大学の柴田です。名古屋大学の教職課程のお話と、名古屋大学の教育発達科学研究科の中で、私たちが新しい領域を作りましたので、そのことについてのお話をしていきたいと思います。まず、自己紹介です。私は、名古屋大学で学部、大学院を過ごしました。大学院修了後に、上越教育大学に 4 年間勤めておりました。そのときに、2000 年に大きな教員養成の改革があり、いろいろな経験をしま

した。体験学習を入れる。大学1年生でさまざまに自然体験、学生時代の体験が少ないということで、自然体験をする、社会体験をする、ボランティアを入れる。教育実習以外での児童、生徒とかかわりを持つために、運動会のボランティアに行くとか。教育実習というのは、非常に学級経営がきちっとされたところに入るので、授業だけをすればいいのだけれど、そうではないところでの子どものふれ合いを進めるために、大学に子どもたちを呼んで、学生たちが1日過ごすとか、そんなようなこととかをやっておりました。そのあと2001年に名古屋大学に助教授として戻ってきました。14年たちましたけれども、上越のときの4年間のことが今も活きているかなというふうに思っています。そこで芽生えた教師教育、教員養成や、現職教員の教育という問題意識を引きずりながら、名古屋大学での研究を進めています。専門は教育方法学ですけれども、授業分析、授業研究をずっとやって来ています。

まず、名古屋大学の教職課程の現状からお話をさせていただきます。全学の組織としては、委員会形式でやっています。センターはありません。委員長は教育学部長が当て職で就いています。委員は、教職課程を持っている学部、医学部以外は持っていますので、そこから代表が来て、教職課程の企画運営をしています。そういった中で、教育学部がどんな役割をしているか。一つが、今言ったように委員長出しています。それから、教育実習の単位認定や、事前事後の担当は、教育学部がやっています。全学で委員会形式ですけど、やはり一定の役割を教育学部が担うということをしてきています。それから教職実践演習です。総合演習のときは、教育学部の教員が企画運営しながら、部分的に他学部の教員の先生にも分担していただいていたのですけど、その体制が難しくなりましたので、教職実践演習の時代になってからは、すべて教育学部の教員が担当しています。教育学と心理学の研究者が、協力し、外部講師の力も借りながらすべてをやっています。それから教職に関する科目も一部担当しています。教職に関する科目は非常勤講師もたくさん来てくださっているんですけれども、私たちも直接出かけて行っています。それから附属学校教員は教科教育法を担当しています。それから教職に関する科目の非常勤講師の任用など、すべてを担っているわけではないですけど、一定の役割は担っているという感じです。

次のスライドは名古屋大学での教員の就職者数です。これが昨年度です。30もないですね。前年41名で、その年によって凸凹はありますけど、このくらいです。先ほど姫野先生の発表でもありましたけれども、修士卒で教員になるのが結構います。昨年の場合だと、38名です。それから前年は52名です。博士、前期課程ですね。特に近年、博士後期課程の研究者以外、いわゆるノンアカデミックキャリアパス支援ということにわれわれもかなり力を入れていて、その一つに、教員ということを位置づけてやっています。就職支援室で私が調べたときには、きちんと統計がなくて、今のところ修士と博士については、あわせて40名程度です。昨年は52名にかなり減っていますけど、そんなようなぐらいが教師になっています。教職を履修しているのは、教育実習へ行って事後指導受けて、教育実践演習まで残っている学生で、大体200前後ぐらいです。これも年によって違います。

これまでの本学と教師教育のかかわりについてまとめてきましたけれども、それから教育発達科学研究科における取り組みを説明します。私たちの教育学部、教育発達科学研究科の大学院には、前期課程に高度専門職業人養成コースを置いています。これは3年以上の社会経験を持った方に入っていただくコースですけれども、ここに教員の方も相当数います。教員だけを対象としたものではないですけれども、小・中・高の教員、あるいは元教員だった方々や、教育関係の行政におられた方も来ています。その上に積み上げるかたちでEdDのプログラムがあります。これは教育マネジメントコースというもので、3名の定員がありますけれども、一般と一緒に試験を行いますので、年によってもう少し多く入学する年もあります。6人、7人ぐらい入学する年度もあります。教員を含めて教育専門職の方々が続けて学んでいきたいとか、一旦仕事に就いてから学びたい方が在籍しています。3年以上の経験が必要ですが、30年ぐらいしてから来る方もいますし、10年、15年ぐらいでいらっしゃる方もいます。

それから研究面では教師教育の研究については、今までさまざまな領域で、取り組まれています。私が所属しているのは教育方法学の研究室ですけれども、カリキュラム、教育経営、教育社会学、人間形成学、比較教育、職業、キャリアなどの領域で、たくさんの方が修論や博士論文を教師教育関連のテーマで書いています。そういう意味では、今までにも一定程度実践面でも研究面でも教師教育にかかわっています。これらを背景として教育発達科学研究科の中で新しい領域として、教師教育学領域を作りました。その中心となるのは、教師教育をアカデミックなリサーチの対象とするということです。教師が生涯にわたって専門職としてどのように発達していくのか、その教師教育というのをどのように考えていったらいいのかということを、専門的に、学術的に研究していくということを考えています。それからもう一つが教師教育者の問題です。先ほどからも話題になっていますけれども、教師教育を担う人たちである教師教育者に必要とされる資質、能力とは何かということを明らかにしていくことを目指したいと考えています。こういった研究テーマも教師教育学領域の柱にしています。組織的なことでいくと、領域の位置づけとしては教育発達科学研究科の中にあります。大学院の教授組織と教員組織というのが、私たちのところでは一体となっています。私の所属は大学院教育発達科学研究科になりますけれども、その中では、教育プログラム上の位置づけと教員の配置すなわち講座体制が同じになっています。教育学専攻の中に三つの基幹講座がありますが、そのうちの一つの講座に、定員で言うと教授5、准教授3の規模ですけれども、その中に五つ研究領域があります。その五つの研究領域の一つに教師教育学というものを作りました。

制度上は25年度に。学内の規定改正によって行いました。25年度から新領域を作り、平成26年度は吉崎先生に非常勤講師として来ていただきました。これが記念すべき最初の授業になります。来年度といいましても、もうすぐ4月になりますと、専任教員として准教授が着任します。1名の体制で新しい領域を作って、昨年度は大野先生に来ていただいてシンポジウムを開き、それから集中講義で吉崎先生に来ていただきというところから

始めました。このたび専任教員を迎えることができたという位置づけになります。組織上はこのようになっています。教育発達科学研究科は大きく教育と心理に分かれます。その中の教育に分かれた中の基幹講座の一つに位置づいたということになります。学部のほうも同様の体制を取っていますので、学部のカリキュラムの中にも、名称を変えていますが、教師発達論という領域で置いています。それから附属学校を有していますので、ここことの連携もかなり図っていくことになるかと思っています。来年度から関連する研究プロジェクトとして、高大接続に関する研究が５カ年計画で始まることになっています。研究面でも附属と連携していくということになります。

新しい領域の趣旨としては、一つは基礎的研究を行うための学術基盤を強化するというかたちで考えています。その中で教師教育の問題を国際的で先端的な研究として、教師教育が対象とした理論的、実証的研究を推進し、学問領域としての教師教育学の構築に貢献していきたいと考えています。それから、教員養成の高度化、修士レベル化が議論されていますが、そういうことにも取り組む必要が有ります。また、先ほども少し言いましたけれども、博士課程修了者のキャリアパスとしての教職というのがこれから重要になってくると思われます。特に研究大学においては、これらの側面がこれから重要になると思いますので、研究していきたいと考えております。研究課題としては、教師の専門性がまず第一です。その次が教師教育者の研究。これは未開拓な問題として、やらなければいけない部分です。それから名古屋大学の教職課程を運営することです。研究領域ですので、教職のセンターではないのですけれども、教職課程を重要な研究フィールドとしながら、名古屋大学の教員養成、教職課程をどのように改善していくか、どのように開発していくかっていうところから、実証的な研究を進め、教員養成及び現職教育のモデルの構築を図っていきたいと思っています。教師教育者については、私はかなり広く捉えており、教育実習を引き受ける教員、それから大学における教職課程を運営して、担当してる教員もそうだと思います。これらみんな共通しているのは、初めから教師教育者を目指した人はいないのではないかということです。すなわち、教師教育者には”なる”のではなく、”なっている”ということです。例えば教師を目指して教師にはなった。子どもを教えるために教師になったんだけど、いつか若手教師を育てる役目になっているとかですね。大学の研究者もそうですけど、教職課程の大学教員に最初からなりたいと思っているわけではなくて、教育学を研究したい、心理学を研究したい、そういった延長の中で一つのキャリアとして教師を育てる仕事に就いた。そういう役割を持っている。ですから、そういう特性があるので、これからはやはり積極的に何が教師教育者として必要かということを研究していく必要があるだろうと考えています。

研究面について、この領域の特色をちょっとまとめてきました。先ほどからの繰り返しになりますが、教師教育学の研究を推進するということが中心です。それから一番下に書いたところが、授業分析、授業研究、私の領域ですけれども、ここでの研究の蓄積も本研究科の特色であります。これはミッションの再定義の中にも授業分析はかなり書き込まれ

ています。そういった本研究の強みを生かした教師教育学研究ができるのではないかと思っています。ミッションの再定義の中では、この赤いところ、「授業改善や教師の力量形成を図る授業研究を科学的な学術研究の高めた授業分析が、本研究科で行われている」。それから「研究成果が学校教育現場へも波及しており、また国際的なネットワークの形成にも貢献している」。これが私たちの研究科の研究の特色になっていますので、これを生かすかたちで教師教育学の研究を推進していきたい。これが今までの私たちの教育方法学領域での教師教育にかかわる取り組みですけれども、先ほど吉崎先生にご紹介していただきました、世界授業研究学会というのも右側にありますけど、そういうところともつながりを持ちながら、それから左のほうには教育委員会や研究協力校ともつながりながら、教育学の基礎研究として授業分析を進めていくことがあります。こういったことが一つの基盤になっていくと思います。

それから学部の教育についても教師発達論という領域を作っていきますので、卒業論文の指導なども行っていくことになります。大学院のほうはアカデミックプログラム、Ph.Dのプログラムがありますので、そこでは教師教育の専門的な研究者を育成していきたいというふうに考えています。もう一つが、大学院博士後期には Ed.D のプログラムを持っています。それから前期課程でも高度専門職業人養成コースというものを持っていますので、管理的指導的立場の教育専門職ですとか、教員養成課程のマネジメントを行う大学の教員や大学職員、あるいはそれから教育行政の方などの育成をしていきたいというふうに考えています。

それから全学的には名古屋大学の教職課程に貢献していくということを考えています。特に高校生の学問的関心や研究への好奇心を高めることができるような魅力的な高校教員、やはり科学することの楽しさ、すばらしさ。苦しさももちろんありますが、そういうところを伝えられる教員を要請していくということが、研究総合大学の、本学の特色を生かしたような教員養成ではないかと考えています。社会貢献としては、教師教育の名大版のスタンダードをまずは作りながら、そういうようなものを発信していく。それから教育委員会と連携した教師の成長や発達にかかわる研究を共同で進めていくということも考えています。既に愛知県総合教育センターと私たちの研究科の中で、いろんなプロジェクトが動いています。昨年度研究科長とセンター所長が連携の協定を結んでいます。その中で、今五つのプロジェクトが動いています。右にちょっと書いてある教育研究リーダー養成研修や、教師を育てる教師の育成に関する研究、高等学校の問題も今日話題になっていますけれども、高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する研究をしています。それから教育史の研究、発達障害の研究、情報モラルの研究をしています。さきほど、五つと言いましたけど六つですね。六つのプロジェクトが今動いています。そのうち二つは教師教育にかかわるプログラムが動いています。例えばどんな成果が得られてきたかというと、教師を育てる教師、先ほどから話題になっている教師教育者ですけれども、その育成と研修の在り方に関する研究を一緒に進めてきました。愛知県総合教育センターも研究を推進

している組織ですので、私たちも研究を中心に行う組織というかたちで、校内での研究をリードできる人たちを育てるために連携しています。ミドルリーダーをとして、課題解決ができ、同僚性を構築できるリーダーとして、校内研究をリードできる人を育てていこうということにしています。校内研究とか現職教育というのは、学校の中の校務分掌で言えば一つに過ぎないかもしれませんけど、やはり研究というのは有力な一つであって、学校内のさまざまな問題解決に合理的、研究的に問題解決ができる能力を育てていくことを目指しています。それからもう一つ重要なのが、若い人でも教師教育者の役割を今持たされているというのは、先ほど吉崎先生のほうからお話しがありましたけれども、まさにそういうことが起きています。その人たちもミドルリーダーになったから、授業のことはいいですなんていうことはいえません。ミドルリーダーも自分の授業も改善していくことが大切です。育てながら育つとか、育てることを通して育つ、そういう「協働共育」型、共に育つかたちを取りながら、ミドルリーダー像を作っていこうとしています。これが、今愛知県総合教育センターと名古屋大学との連携プロジェクトで研究を進めているところです。

最後に、大学に話を戻してくると、教師教育の研究領域を持つということは、やはり教育発達科学研究科にとって非常に大事であると思っています。教育学の領域では何が大切か、あるいは何はしてはいけないかということを、いろんな研究領域でやっていますが、何々が大切だ、何々が大切だって言うと、よいことのバブルが起きてしまいます。これも大事だ、これも大事だと。だけど、いざ教師教育の中で、例えば４年間、あるいは６年間の養成で何をするのかとか、限られた現職教育のプログラムの中に何を入れるべきかとか、そういう議論をすることによって、教育に関するいろんな領域でやられている学問が磨かれてく可能性があると思います。教師教育ということを一つのプラットフォームにして、いろんな領域の学問的知見を議論していくことによって、教育学自身が磨かれていくと期待しています。基礎的な学問が磨かれる可能性があるのではないかと考えています。私たちは授業分析を行っていますけれども、あまり臨床的な研究を行っているという感覚はないです。むしろ私たちが知らないことがたくさん現場にはあって、それを分析するといろんなことが学べます。基礎研究のためにという位置付けです。現場における教育学的な概念を発見したり、あるいは再発見するために授業分析を行っています。そういう中で教師教育に関しても、教師教育の問題というのは、私たちが知ってる教育学的な知見を適用する、応用する場であるのだけれども、それよりもむしろそこからいろんなことが学び直せる、それによってこれまでの教育学の基礎的な学問も、より発展できるのではないかと展望しています。そういったところで、これから新しい教員も４月から来ますので、北海道大学の姫野先生とも連携しながら、この領域を広げていきたいというふうに考えております。どうもありがとうございました。

（コーディネータ）柴田先生、ありがとうございました。ご質問等いかがでしょうか。それでは続きまして高旗先生、お願いいたします。

（高旗）皆さんこんにちは。岡山大学の高旗と申します。このたびはこのような機会を与えていただきまして、本当にありがとうございました。日々を過ごしておりますと、自分たちが何のためにこういう取組をしているのか、なかなか振り返ることが無いわけですけれども、今回、このような機会を頂いたことで、自分たちのありようをもういちど考え直すことができました。何より、他の先生方の様々なご発表の中から、私たちが考えなければいけないことを、もういちど学ばせて頂いたと思っています。

プロジェクターでお示ししているスライドは、先生方のお手元の資料と全く同じですので、そちらをご覧ください。右肩に小さな数字が振ってありますので、その順番でいきたいと思います。

一口に「教職課程を担う大学」といいましても、やはり大学が置かれている実情に応じてその形は様々だと思います。本学の場合、自画自賛になりますが、非常に恵まれた状況にあると思います。つまり、すべての課程認定学部が同じ敷地にあるという「地の利」と同時に、目的養成である教育学部を持っていることが強みだと考えています。詳しくは後でお話しますが、私が在籍している教師教育開発センターは、教育学部が持つ質の高い教員養成教育のノウハウを全学展開するという、いわば「出城」としての機能を果たしていると捉えていただいて良いかと思います。

概略をスライドにしたがってお話しします。教育学部を除きますと、課程認定学部は７つございます。文系が文学部、法学部、経済学部、理系が理学部、工学部、環境理工学部、農学部の４つ、そこに社会文化科学研究科、自然科学研究科、環境生命科学研究科の３研究科がございます。取得可能な教員免許状は中学校と高校の２種類です。

本学の開放制教職課程でどのくらい教員免許状の取得者がいるかご覧ください。平成 22 年４月にセンターができました。その１期生が昨春（平成 25 年度末）に卒業したわけですが、彼らが１年生のときの「教職課程履修説明会」では 250 名の登録がありました。しかし最終的に教員免許状を取って卒業した学生は約 100 名でした。１期生はこのように極端に減ったのですが、２期生は大体 120 名程度にとどまっています。いろんな要因はあるのですが、ひとつはセンターができたことによって、履修者を結果的に絞り込んだかたちになったということです。のちほど詳しくお話しします。

いっぽう、教員採用試験をどれぐらいの人数の学生が受験しているかご確認ください。院生を含めた数字で申し上げますと、年間 40〜60 名の学生、つまり教員免許を取って卒業される学生さんの 30〜40％「しか」と考えるか、「も」と捉えるか、意見の分かれるところかと思いますが、実際に教員採用試験を受けている学生数はこのくらいです。受験地ですけれども、岡山が 40％、兵庫が 10〜20％。広島が 10％ぐらいありまして、瀬戸内海の北岸で６〜７割です。そういう意味でも地元志向が非常に強いと言えると思います。７割の方が高等学校教諭の採用試験を受験しておられます。中学校教諭の採用試験受験者は約２割ですので、高校に偏っています。大学院生の教採受験者は圧倒的に理系の学生さんが多

く、文系の学生さんはほとんどおられません。先ほど姫野先生のお話の中で、そういう修士課程の学生で教員免許を取得し、教員採用試験を受ける者に手が届いているかというと、本学でもそこは必ずしも充分ではないという実態があります。

次のスライドは、教員の就職者数です。７つの課程認定学部を持ち、百数十名の学生がいるなかで、実際にどれぐらい２次試験を突破しているかというと、「新卒新採」では例年20名程度にとどまっています。ここに、いわゆる「講師採用」の者を足し合わせると、例年 50 名程度の中等教育教員を輩出しているのが本学の実態です。センターの使命としては、この数を増やすことをひとつの数値目標としています。もちろん、数字だけではありませんけれども、数字を掲げることによって洗練させていくということが必要かなと思っております。

先に数字のことをお話ししましたので、前後しますが、本学の教職課程の理念についてお話しします。大きく掲げておりますのは「開放制教職課程のミッション」ということになりますが、あくまでも「課程認定学部の専門教育が中心」だと考えています。つまり、まず課程認定学部での専門教育があり、そのうえで優れた研究的実践力を有する中等教育教員を輩出することが、本学の開放制教職課程のミッションであると考えております。

もう少し具体的に申し上げます。「育てたい教師像」はいくつもありますが、焦点化して言えば「単元のまとまりで授業を構想し、展開できる実践力を持つ中等教育教員の養成」ということになります。さらにもう少し噛み砕いて（あまり噛み砕きすぎると、志が高いのか低いのか、判らなくなる部分もあるのですが）、私自身が考えていることを申し上げます。大学を修了し、教員採用試験を受けて採用されれば、否が応でも教壇に立つわけです。そういう人たちにどうあってほしいかというと、ひとつは「「一斉指導」がきちんとできる教員になってほしい」ということです。二つ目は「学習指導要領がきちんと頭に入っている」ということです。これは「学習指導要領を金科玉条にしなさい」という意味ではありません。学習指導要領を批判的に読み解くうえにおいても、まずはそれが頭に入っていることが前提だろう、ということです。自らが専門とする教科の内訳が、学習指導要領に基づいて説明できる人になっているか？ということです。三つ目が、子どもたちの「わからなさ」とか「学習のつまずき」に、「向き合える」のではなく、「少なくとも、向き合おうとする姿勢を持ってくれている」ということです。そうした姿勢を持った教員であってほしいということです。四つ目が、自分の課題を言語化しようと努力している人であることです。

およそ、以上のようなところを目指しております。先ほど申し上げましたように、「出城としてのセンター」という言い方をいたしました。教育学部と非常に緊密な連携協力体制を取っております。「全学教職コアカリキュラム」というのを作っておりますが、これがその象徴的なものになります。平成 18 年度に教育学部が学校教育教員養成課程に特化し、いわゆるゼロ免課程を廃止しました。その４年後にセンターができたわけですけども、この間に教育学部で「教職コアカリキュラム」を作りました。それを応用するかたちで全学展

開している、その担い手がセンターであるということです。

もうひとつの大きな強みは、いわゆる「教職教養科目」と「教科教育法科目」は、センター設置以前から、本学では伝統的に教育学部の教員が開講しているということです。教科によっては、あるいは教職教養科目の中でも部分的には、全学教職課程用のクラスを設けております。一部、理科教育法のように実験等を行う関係で少人数にしなければならない場合は、教育学部生と混合のグラス編成で開講していますが、基本的には全学向けのクラスを独自に開講しています。

そして三つ目です。センターがどういった考え方に立っているかと言いますと、やはり「自律的な内部質保証」を大切にしています。個々の課程認定学部における自律的な内部質保証を支援する全学組織」としての「教師教育開発センター」という位置づけをしています。資料にお示ししている「履修主義から修得主義へ」についてご説明します。これは今までの先生方のお話の中にも出てくる部分ですが、これまで「教員免許」というものは、教育職員免許法が定める科目の単位を修得すれば、ほぼ自動的に取れてしまうものだったと思います。しかしながら、現在では「教職実践演習」が象徴的なように、「取得しようとする教員免許状にふさわしい資質、力量、あるいは技能を本当に身につけたのかどうか？」が問われるわけです。いっぽうでは、こうした文脈の変化に対応しなければいけないと思います。しかしながら、その文脈の変化というものが、ある種の偏りを帯びているのではないかと私自身は懸念しています。それは「即戦力のある新任教員」ということが、あまりにも強調されすぎているのではないか？ということです。

もちろん、「即戦力の要請」自体は、学校現場からの悲痛な叫びであろうと思います。しかし、それが行き過ぎてしまっているがゆえに、「学校現場体験プログラムの過度の重視」ですとか、あるいは「授業技術論への傾斜」ですとか、あるいは講義内容そのものが教員採用試験対策的なものに変質していくということが起きています。また、あらゆる意味で「教育現場体験至上主義」が中心になるがゆえに、優れた現職経験を有する実務家の先生に教育実習系のカリキュラムを丸投げしてしまうという、ある種の「学内アウトソーシング」が生じている状況も増えています。

実務家の先生を大学にお招きするにしても、その先生方に教育実習系や体験活動的な科目等をアウトソーシングすることがあってはならないと思います。実務家の先生方のご経験に学びながら、研究者教員と協働で、新たな質の教員養成教育を創造し、これを実現する具体的な授業科目を共同開講することが必要だろうと思っています。そういう点でセンターが果たすべき役割は非常に大きいと考えています。

このことを全学組織として、他の課程認定学部にどう向き合うかというと、これは「FD」になるのではないかと思います。全学センターを設置したことによって、本来課程認定学部が主体性を持たなければいけないことを、センターが肩代わりする事態になってはならないわけです。「開放制の教職課程をもつ課程認定学部は、教員も養成している」という視点をきちんと持っていただく。そのような意味での「主体性」にセンターが働きかけ、理

解者を増やしていくというスタンスに立たなければいけないのではないかと思い、これまでの取り組みを進めてきているところです。教職課程を履修している全学の学生さんが、教職に向かってどのように育っているのかということを、データに基づいて示していくことも重要です。そういう点で、センターは各課程認定学部に対して「全学教職課程 FD 研修会」を進めています。

三つ目に、全学教職課程のプログラムをさまざまに改善しました。ひとつは１年次の教職課程プログラムの充実です。入口のところで教職への志向性をきちんと確認するということです。これは「将来の保険のために教員免許状を取得しておこう」と思っている学生を排除しようとしているように見えてしまうかもしれません。しかし、実はそうではありません。「教職」を自分の主たる進路のひとつとして意識していく、その初発の段階に、どのようなプログラムがあるべきなのかということを、私たちは一生懸命考えました。そこで出たアイデアが「母校訪問」というプログラムです。９月中の１日、母校の高校に戻って授業を観察させていただき、なおかつ恩師にインタビューをしてきなさいと。出身の高校に返すということを１日だけに限って行いました。１年生から学校現場でのインターンシップ・プログラムができればいいのかもしれません。しかし、大学側で充分に学生の質を把握できていない状況で、無理にインターンシップをさせるわけにはいきません。

母校訪問の事前指導として、５月に 90 分×２コマの「全学教職オリエンテーション」を行っています。学生が自ら母校に電話をかけて、高校の先生に依頼し、訪問日のアポイントメントを取ります。そして、自分は母校訪問で何に取り組みたいのか？ということをきちんとお伝えする。当然、大学と高校という「組織対組織」の関係でやらなければいけませんから、学生がアポイントメントを取る以前に、各課程認定学部長名による校長先生宛の依頼文書もお届けしています。学生が自分で主体的に取り組んでいるように見えながら、その背後で組織的なつながりを築いています。

しかし現実には、なかなか厳しい部分もございます。学生を外に出すということは、どれだけ慎重になっても足りないということがあります。その点で、やっぱり丁寧なケアをすることが必要だということを痛感しています。しかし、教職課程の入口に「全学教職オリエンテーション」や「母校訪問」というプログラムを取り入れたことによって、「資格取得のためだけに」と思っている学生は、かなり減ったのではないかと思います。のちほどデータも見ていただきます。

このように「積み上げ式」の全学教職コアカリキュラムですと、今度は「学年の途中から教職を本気で目指そうと思い始める学生」を最初から排除してしまう事態が生じます。多くの学生さんが自分の進路を本気で考え始めるのは３年生以降ですので、せっかく本気になった学生さんを排除するのは、我々にとっても損なわけです。そうした希望を持つ学生さんに対しては、裏道ではないのですが、特別に履修をしていけるルートも確保しています。この仕組みを作ってみて、３年次編入の学生さんで教員免許状の取得を希望しておられる学生さんは非常に多く、特に理系学部の学生さんにその傾向が見られることが判り

ました。文系の学部でも、そういう学生さんはいらっしゃいます。こういう学生たちを受け容れ、丁寧に指導するなかで、彼らを教職に振り向けることは、当然に取り組むべきことだと判りましたので、４年ほど前から「学年の途中から教職を目指し始める学生への対応」も進めています。

そのほかに大事なことは、教職課程に関する教材を作成し、充実させることです。これをセンターだけで考えるのではなく、そこに必ず課程認定学部の先生方を巻き込みながら議論を進めることが大切です。私たちのセンターでは、特にこのことを重視しています。

次の資料に、センターが作られた経緯を簡単にまとめてみました。先程申し上げましたとおり、平成 18 年度に教育学部の教員養成特化への改組がありました。平成 20 年度には教職大学院の設置があり、それに続いてさまざまな GP をいただくなかで、平成 22 年度のセンター開設に至りました。平成 24 年度から、センターでは教育学研究科と共同で「採用後 5 年程度の先生方」を対象とした「初任期教員・授業力パワーアップセミナー」を進めています。その成果は昨年度と今年度の日本教師教育学会でも発表いたしました。岡山県・岡山市教育委員会と密接な連携を築きながら、採用後５年程度の先生方が、いったいどのようなことにしんどさを感じているのか、特に授業力を向上させるという点で、大学としてもきちんとケアしていきたいということ、この取り組みを通して、逆に学部や大学院の教員養成課程では何をしておくべきか？　逆に何ができないのか？ということをしっかり知るということを進めているところです。

次の資料では、センターの部門構成を示しています。専任教員が多く見えると思いますが、16 名いるセンター教員のうち、センター長１は教育学研究科長が兼務、副センター長 2 名のうち 1 名は教育学研究科所属の教授、そして、いわゆる専任教員は 4 名です（うち 1 名は岡山県教育委員会との人事派遣交流協定に基づく）。その他 9 名は「特任」という形で来ていただいています。つまり、校長や教育委員会等において優れた現職経験を有しておられ、その後退職された先生方に「特任」という形で入っていただいています。また事務スタッフも大変充実しております。これだけのスタッフに支えていただいていることが、私どものセンターにとりましては非常に大きいと考えています。

次に本学の全学教職課程のコアカリキュラムを示しました。下から順に上に見ていただければと思いますが、いわゆる教育実習系のものを中心に並べています。先程と説明が重複しますので、ざっと見ていただくことに留めたいと思います。

センターと各課程認定学部とのかかわりですが、図の真ん中にあります「全学教職課程運営委員会」が主な母体になります。月 1 回、年 11 回開催しております。全学教職課程に関しての審議・議決をする機関が「全学教職課程運営委員会」になります。いっぽう、この委員会に向けて課題を整理し、原案を作成する機能を担っているのが教師教育開発センターです。

全学教職課程運営委員会の委員の人数は、センターから選出される委員のほか、各課程認定学部からも、学部の中枢を担っておられる立場の先生が出てこられます。学部の中で

一定の重責を担っておられる先生が出ていただくことによって、全学教職課程運営委員会での意思決定が、かなりスムーズにできる仕組みに整えております。

ここからは、いくつか数字を見ていただきたいと思います。これは本学の開放制教職課程を履修し、教員免許状を取得した学生数ならびに教員就職者数を平成 15 年度～平成 25 年度にかけて見たものです。青い棒グラフが教員免許状の取得者数です。平成 15～20 年度までは毎年 200 人を軽く超えるぐらいいたわけですけども、平成 21 年度を境にグンと減り、170 名前後になります。平成 21 年度は教員免許状の更新講習が始まった年です。恐らくそのことが学生に伝わるなかで、教職課程の履修者が減ったのだろうと思います。平成 25 年度、つまり昨春の卒業生はセンター開設後の 1 期生です。この 1 期生が、先程申し上げた「母校訪問」等のプログラムを入れたことによって、資格取得のみを考えていた学生や「取れるものなら取っておこう」という学生さんがいなくなったために、教員免許状の取得者は著しく減り、100 名を切っています（学部生のみだと 93 名。大学院生の教員免許取得者を含めると 119 名）。ちょっと減らしすぎたかなと反省をしています。やはり三桁を超えないと、学生の学習集団としてのモラールも上がりませんので、一定の数はいるな…と考えています。

もうひとつ注目していただきたいのは、このように教職課程の履修者（教員免許状取得者数）は減ってきたわけですが、教員採用試験の受験者数は、むしろ増えている、微増しているということです。この図は、教員免許取得者数、教員採用試験受験者数、ならびに現役での合格者数を過去 3 年（平成 23～25 年度）にわたって示したものです。ここには院生も含んでいるわけですけれども、平成 23 年度と 24 年度の卒業生、つまりセンター開設以前に入学して卒業された学生さんの場合は、200 名に迫る学生さんが教員免許状を取得され、そのうち 50 ないし 60 名が採用試験を受験され、しかし合格したのは 15 名前後であったということです。これが、母数が減ってどうなったかというと、平成 25 年度を見ていただきたいのですが、受験者数そのものに大きな変動はありませんし、現役で２次試験に合格する方についても大きな変動はありません。とにもかくにも受験者数が増えなければ合格者数も増えませんので、受験者数が増えるように学生のモラールをあげ、それを支える学生集団を作ることが大切だと考えています。その際、たとえば 2 次試験の合格者数を増やすことをひとつの数値目標としてめざしていきたいということです。

次の 3 枚の図表については飛ばさせていただいて、「まとめと今後の展望」をお話ししておきたいと思います。センターが担っているのは、各課程認定学部の FD であり、その充実を進めていきたいと考えています。センターというのは、これまでどうしても学部本体の仕事からは余計なものと見えるもの、これを外部に切り離して周辺化するという、「センター」と言いながら「周辺化」しているではないか？と見える部分があったと思います。しかし、その発想を超えなければいけないと考えています。このように捉えたとき、教師教育開発センターの役割は、先ほどのコアカリキュラムを軸として、教職を目指す開放制教職課程の学生集団を作ることではないかと思っています。

そのときに、「それでは何を中心に考えるのか？」と言いますと、私自身は「授業力」ではないかと思っています。開放制教職課程の学生は、各々が所属する課程認定学部で専門教育を受け、なおかつ研究的な力を身につけていますので、そのベースの上に「教職性」をどのように乗せていくかが重要だと思っています。先ほど吉崎先生がご講演くださったことにつながる部分だと思うのです。

しかしながら、各課程認定学部の教育を阻害するかたちで教職課程を畳みかけるのではなく、両者の丁度良いバランスを常に探しているということと、同時にそうやって教職課程を乗っけていく学生がいることについて、各課程認定学部にきちんとご理解をいただくということを一生懸命考えています。

資料には「2 つの違和感」という変なことを書きました。いわゆる「教員養成スタンダード」への違和感とは、私の非常に個人的な違和感です。スタンダード的なものが項目主義的、総花的で、本人にその力があるかないか？という「チェックリスト化」しているところがいちばん大きな問題かと感じています。もう少し構造化して「力」というものを捉える必要があるのではないかということです。もうひとつの違和感は「即戦力の要請」に対するものです。教員養成課程としての責務は即戦力だけではないということです。

ごめんなさい、時間が過ぎてしまいました。まとめと今後の展望の二つ目のところについては、また質疑等のところでお話ができればなと思います。舌足らずになって大変申し訳ありませんでした。以上で終わらせていただきます。ありがとうございました。

（コーディネータ）どうもありがとうございました。質問等いかがでしょうか。それではご報告いただきました先生方、ご指定の席にお願いいたします。よろしいでしょうか。そうしましたら、今度はコメントということで吉崎先生からコメントをいただきたいと思います。よろしくお願いいたします。

（吉崎）はい、ご登壇の先生方、ごくろうさまでございました。50 分ということで、時間があまりないので、私は 4、5 分だけで、議論にしていただきたい点だけお話しします。姫野先生、着任まもなくなのによくぞ勉強していただいて、頑張ってほしいなというふうに思います。ぜひ、名大と協力して日本の教師教育学を、私は教師教育学が日本のこれからの教育学と現職教育を含めた全体の、教育学全体の柱になると確信しておりますので、ぜひ頑張ってほしいなと。質問は、やはり教職課程の高度化、これがこれから大学院のモデルを作るのが、総合大学の役割かなと私は思っているんです。そういうことも含めて、高度化と教育実践研究といいますか、教師教育の研究が高度化にどんな役割を果たしていけるのか。これは柴田先生に対する質問にもやや近いところもあるのですが、そこの点からお話しいただきたい。つまり、教育実践研究とか教師教育研究をやることが、日本の教職課程の高度化というものにどのように貢献できるのか。むしろ発信するのは、こういう総合大学だと私は思っていますので、ぜひその辺をちょっとお話しいただけたらなと思いま

す。

石村先生の話は本当に面白くて、私が言いたかった高校教育の改善にあたって最大のモデルを示してもらったような気がしまして、これをどうやって北大が取り入れるのかと。北大が取り入れると、先ほどの教職課程の高度化のモデルになるような気がして、仕方ないんですね。ここには今までの日本の教育の弱かったPBLとかアクティブラーニングとか反転授業、それから社会とつながる文系、理系の融合。こういうものが全部入っているので、私はこれを大学院に入れられないかと考えています。大学院生がチューターになって、学部生とかかわるとかいうのを含めて、何かモデルが出ると、まさに高度化につながるような気がするんです。大学院生が学部の教職を取ることにつながっていけるようなものに使えないかということです。

それから、柴田先生に講演していただいたほうがよかったぐらい、今日の話が充実していまして、あまりにも充実していて、聞きたいことといっぱいありすぎるんです。一つは、やはり同じ教員養成の高度化にかかわるときに、学問領域としての教師教育学というのはどのように貢献できるのか、もう1回ちょっと教えていただきたい。それともう一つ大きいのは、私は国際化だと思っているんです。教育の国際化。このときに、教師教育学は結構大きな寄与をするのではないかと思います。世界に打って出るときに。国際化には教師教育が一番いいのかもしれない。これからレッスンスタディとともに。その点で何か見通しがあったらお聞きしたいと思います。

高旗先生がおっしゃるのもそのとおりでございまして、題名が面白くて、いくつかあるんですが、3点だけ質問をさせていただきたいなと思います。一つは、先生、岡山大学のコアカリキュラムがありますが、このときに優れた研究的実践力を有する中等教育教員を輩出したいと言っておりまして、これが教育的実践力と言わずに、研究的実践力と言っていることはどういうことなのかが一点です。言いたいことは何となくわかるのですが。開放制大学の場合のモデルになると思うんです、岡山大の場合は。それぞれの学部生の学部は違うわけですが、学生集団をどうやって作れるのか、教職集団として。これが2点目。3点目は、総花、項目主義的な今のスタンダードですね。これについて先生違和感をお持ちだとお書きですので、もしありましたらコメントを以上でございます。どうもありがとうございました。大変面白かったです。

（コーディネータ）それではご発表いただいた順番で、姫野先生から。

（姫野）どうもありがとうございます。教職の高度化が求められている、問い直されているところがというふうに思います。先ほど高旗先生から総花的、項目主義的という話がありましたけれども、項目を足していくというかたちで教職を高度化するということなのか、教職の高度化というもの自体がどのようなかたちにすると高度化していくのか。これは例えば小学校英語が増えるから英語の授業を足しましょうという高度化の仕方ではない。

教師の高度化が多分求められてくるのではないかと思います。私はライフヒストリーの研究をしていますので、教師のライフヒストリーの中で、実践研究がどのように意義があるのかを調査してきました。先ほど岡山大学でも学生が現場の先生にインタビューをするというのがありましたけれども、大学生が恩師にインタビューをして、ライフヒストリーを書くというような課題を出したことがございました。そうすることによって、学生たちの教師の成長観というか、教師がどういうふうに成長するのかを考えているのかを比較しました。スライドが見にくくて申し訳ないんですけど、実線がそれをする前の段階です。教育実習を経験している学生ですけれども、直線的で、例えば一番下のYの学生さんの場合は、教師は15歳ぐらいまでは全く成長せず、15歳ぐらいから右肩上がりに成長するような、40歳ぐらいにはもう臨界を迎えて、あとは成長しないというようなイメージだったのです。それが、ライフヒストリーをまとめてからは、少しなだらかになって、中堅期に停滞期があるような、学生が抱いている教師の成長観が変わってきていたというのがありました。ですので、多分教師教育研究の中でも、教師や教師を目指す学生が実践研究をするということが何に寄与しているのかを、もう少し明確にしていかなければいけないのかなというふうに思っているところです。これまで、教師の成長は目標能力のリストアップのようなかたちでやっていっていたわけですけれども、学び続ける教師と言うと、伸び代をどういうふうに伸ばしていくのかという能力観というふうに思っているところです。ですので、教職の高度化どころか、求められる教師像自体を問い直さなければいけないところですので、非常に大変な作業にはなるんですけれども、教育実習の位置づけ、教育実践研究というものが教師のライフヒストリーの中で何を意味するのかというところをもう少し考えていく必要があるのかなというふうに思っているところです。

（石村）北海道大学の石村です。過分なお言葉をいただいて大変恐縮ですけれども、大変うれしく思うと同時に、私たちの領域の抱えている課題も正直にお話ししなければならないと思いました。時間も短いので手短に要点だけお話ししますけれども、私たちは、今ご紹介したような教育を行っていますが、非常に多様な内容を、多様な目的で教え、学び合っている。そういう従来の教育にないような極めて大きな多様性の中で、いかに合理的な教育活動が可能かということに関して、方法論がまだ確立されておらず、なおかつ科学技術コミュニケーション自体が実践なんです。これ自体は学問として始まったわけではなくて、ある意味社会変革のための実践として始まったもので、それを学問にするときに何が起こるのかとか、してしまっていいのかとか、何が失われて何がより質が高まる方向に動くのかということについて、まずは十分検討しなければいけないだろうということが、大学院のプログラムとして、これをインストールするときの出発点になると思います。もし、そういうかたちで大学院の専門分野として位置づけるのであれば、これだけ扱う範囲が非常に広くなって、その手法も極めて多様になるわけです。しかも、それをほかの専門性の高い大学院と同じリソースで展開していかなければならない。先ほど柴田先生がおっしゃ

るのと全く同じで、リソースが限られている中で、いかにこういった教育を行うかという場合に、今までとは違う多様な分野を取りまとめるような統合概念ですとか、あるいはメタ理論が必要です。さらに、そういう新しい分野で学んだ大学院生がその後どういうキャリアを歩んでいくことが保証されるのかというキャリア支援などの課題があるわけです。一方で教える側の問題を考えると、実務家教員の話が高旗先生の発表でもありましたけれども、私たちのプログラムでも実務家教員を雇用します。これには二通りあって、フルタイムで雇用する場合と、スポットで来ていただく場合とあります。実は、私も実務家教員で、以前は博物館や科学館の展示のプランニング、運営のコンサルティングなどをしていました。そういった方々がいきなり授業を持って教えられるのかとか、体系的な学問を構築できるのかというような問題があります。あるいは、しばらく現場から離れていると任期付きの雇用で任期が切れて現場に戻ってきたときに、現場でのコネクションや勘を失ってしまっていて以前のような実務家に戻れないとか、いろいろな問題があるのをどうクリアしていくか。それ以外にも、さまざまな問題があります。こういった総花的な内容になりがちな教育プログラムにおいては、必ずそれをきちんと有機的に統合していくようなプログラムオーガナイザーがいて、その人が扇の要にならなければいけない。今までの分野融合的、学際的といわれるようなプログラムでは、これがかなり軽視されてきたのではないかという気がしておりまして、ここは非常に重要です。さらに科学技術コミュニケーションが大学院になって、学問として専門化していくということは、そもそも科学技術コミュニケーション自体の問題意識が、専門性の高い分野とそれ以外の分野を橋渡しする、そういった活動であったにもかかわらず、それ自体が専門化することによって、いわば科学技術コミュニケーションコミュニケーションが必要になるのではないかという問題もあります。今、ちょっとネガティブなことばかり並べたように思われるかもしれませんけど、これら自体にチャレンジすることを、私は非常にやりがいがあって面白いことだと思っておりまして、これから自分の仕事として正面から取り組んでいく価値が十分ある課題だと思っております。ぜひ先生のご期待にお応えできるように頑張っていきたいと思います。ありがとうございます。

（柴田）はい、プレゼンはありませんので、口頭でお答えしたいと思います。二ついただきました。一つが、教員養成の高度化に、専門的な学問領域としての教師教育学の研究がどう寄与できるかということです。今、先生がおっしゃってくださった専門、非専門の分化ということが非常に大きな問題になっていて、私たちは大きな危機を迎えていると思うのですね。一方では、知識を生み出す人、一方ではこの知識の恩恵を受けて、何かよくわからないんだけどサービスを受ける人。そういう分化していく社会になりそうなところで、これをどう食い止めていくかということが、今大きな課題になってきていると思います。これを変えていくのは、やはり私は授業だと思っています。この間、かなり力入れてやっている高校を見てきたんですけれども、理科の実験のところに行ったんです。化学の授業

です。文系も理系も混ざってやっていますが、得意な子も苦手な子もいます。そういったところで、お任せにしていない。化学の得意な子は、どんどん実験していくんだけれども、「それちょっとどういう意味？」とか、わからない子が発言しているのです。そういうのが、教科を変えると得意、不得意が変わるんで、いろんな場面によって変わってくる。要するに、非専門、苦手なことでも声を発することができるような社会を作っていくことがすごく大事で、それが暴走しない社会を作ったり、これから民主主義的な社会を作ってくうえで非常に大事だと思うのです。そういう場を作っていくことが、教師にこれから求められるんじゃないかなと思います。なので、自分はもう学びました。これを教室で伝えればいいとか、大学４年間でたくさん理科について学んできたので、それを教室でしゃべればいいではなくて、子どもたちがそういうコミュニケーションを起こしていく。そこの中でいろんなアイデアを持ち寄って、みんなが考え合うような場がデザインできることが、これからの求められる教師だと思います。だから教師教育の高度化というのは、そういう意味で、そういうコーディネートができるとか、そういう力になってくると思います。そういったものを実現していくために何が必要かっていうと、やはり知っているか知っていないかではなく、知っているとはどういうことかとか、これを学びなさいと言うのではなくて、学ぶとはどういうことかとか、それがわかっている教師というのが、これから求められる教師ではないかというふうに思います。そういったかたちで、吉崎先生のお話の中にありましたけど、PCK というのは非常に大事だと思います。大野先生が１年前に名古屋でお話しくださったときに、理学部で学ぶ専門の知識の内容が教科の専門ではない。教科というのは、またそのものとつながっているけど、全く同じではないというお話をされたと思うんですけど、私のイメージとしては、学問の高度な知識とか、あるいは研究能力というのは、教育学的教養ということで包んでいく、カプセルのようなものになっていて、中は高度な知識とか研究内容だけど、それを教えるとは何かとか学ぶことは何かとか、そういったところで包んでいくことが大事で、そういうことがわかる人が、これからの初等、中等の教員の中で、教室の中で豊かなコミュニケーションを育める教師になっていくのではないかと思います。そういうふうなかたちで、研究したことを今度は高度化のほうに向けていく必要があると思います。それから国際化についてですけれども、授業研究の国際化というのは、ここ十数年に起きていることは力強く思います。吉崎先生のお話でありましたけど、板書というのがローマ字のまま bansyo になったり。これまで私たちの教育の分野は、どちらかというと輸入型です。出かけるときは自分のお金で行きます。来てもらうときも自分のお金で呼びます。だから人が行ったり来たりするのにかかわらず、いつも輸入です。だけどレッスンスタディは時々向こうのお金でみんな見に来ます。それから私たちも時々向こうのお金で呼んでもらってレッスンスタディの話をすることができます。だから行くときも来るときも向こうのお金という、輸出型に少しチェンジできる可能性があります。それは大きな教育学にとって大きなことだと思います。でも、これはよく考えたら、大学の中の教育学のおかげではなく、むしろ学校現場の中に、日本の中では私たち教

育の研究者でも、言われなければ気づかないぐらい、海外にはない独特の教員文化の中で築かれた実践知だとか、実践的な研究方法があって、それは海外から見るとすごく価値が高い。そういうことがわかってきたと思います。そういうことにふれることによって、改めて私たちは足りないものはたくさん気づくんだけど、知らないうちに持っている実践知とか、それから学校の中にある組織、文化、風土の中に埋め込まれている非常によいものを、改めて国際化することによって気づかされる。それが、これからもう１回私たちが、これまでの日本の教育がどんなものであったかということを学び直すきっかけになっていて、国際化することによって私たち自身の眠っている力というか、潜在的な力というのを気づくチャンスになっている。それは、教育学の研究の発展にとっても大きいし、それからいいものを知らないうちに失いそうになってることってたくさんあると思うんです。気づいていないから。そういうことを食い止める力にもなっていくんではないかなというふうに思います。

（高旗）ご質問いただいて本当にありがとうございました。１点目は、「優れた研究的実践力を有する中等教育教員の養成」について「なぜ「研究的実践力」と呼び、「教育実践力」とは呼ばないのか？」というご質問です。これについては、大きく分けると２つの意味がございます。ひとつは、「各課程認定学部の専門教育を否定しない」という宣言だということです。学生さんの軸足は専門学部にあるわけです。それをことさらに教師になるためのことを押しつけますと、それは嫌われることにしかならない。彼らのアイデンティティは専門教育の中で培われるものであり、それを極めることにありますし、それを教えておられる課程認定学部の先生もそのようなお考えであると思います。そのアイデンティティを絶対に否定しないというセンターの立場を明確に宣言していると捉えていただければ良いと思います。そのうえで、もうひとつの意味というのは、そこで培った研究的実践力・研究力こそが、教材開発や教材研究の場面で、教師を目指す学生にとって間違いなく武器になるし、核になる。先ほど柴田先生が、教育学や教養でそれを包み込んでいくと言われた。まさにそのことを志向しているものですから、「研究的実践力」という言い方をしているわけです。

二つ目の「学生集団」ということについてですけれども、実は教職実践演習の最終日に全学教職課程を履修した学生を対象にアンケートを取っております。そこで本学教職課程の良いところと改善すべきところの２つを訊ねています。「良いところ」と聞いて、彼らから毎年必ず返ってくる回答は、「4 年間継続してセンターの先生に見てもらえる」という趣旨の自由記述です。これが何名もの学生から出てきます。それぐらい、彼らは全学のセンターで教職について学んでいることを自覚しています。それは言い方を変えますと、彼らに一生懸命に関わってくださっているセンターの先生（特任の先生方）がいるということです。彼らは母校実習で他大学の学生と一緒になるわけですが、そのときに、いかに本学で手厚く指導してもらえていたか、初めて判るそうです。そういうことをアンケートに自

由記述で答えてくれる学生がいます。私どもの本音を言えば、もっと早く気がついてほしいんですけれども、母校実習へ行って、他大学の学生と自分たちとを比べて初めて、本学の教職課程の良さに気がつくということがあります。

このようなことを丁寧に共有するようにしています。その共有する場が、コアカリキュラムのスライドでお示しした、下から上に上っていく図です。そこでは、学生の教科、所属学部や教科をできるだけ融合させるようなかたちで、アクティブラーニングと言えばアクティブラーニングですけども、その言葉がこれほど一般的ではない時代から、そのような形式による授業をしていました。その最終地点が教職実践演習です。ここでは模擬授業を主体とし、様々な教科の学生が交じり合いながらお互いを高めていく取り組みをしています。本学の場合、教職実践演習には、各課程認定学部の先生にも、毎回違うかたちで来ていただいています。150 人名程度の学生を 40〜50 人の３クラスに分け、毎週火曜日の午前中２コマ続きで開講しています。3 クラスありますので、センターの教員も 3 つに分かれるんですけれども、そこに各課程認定学部の先生にも来ていただいています。そのように授業に参画していただいて、それぞれの学部からも自分の学部の先生が来てるということを学生にも知ってもらう。このような取り組みを行ってみて非常に面白かったのは、各課程認定学部から来ていただいている先生の方が、むしろ遅刻とか提出物に非常に厳しかったり、あるいは実は自分は高校で教えたことがある、非常勤の経験があるとか、実は小学校の教員免許も持っているというような先生が、各課程認定学部から出てきてくださっていることが、逆にわれわれの方に判ったということがあります。各課程認定学部の先生方と一緒に学生を見ていく、学生に関することを共有していくということをできるだけ心がけて、学生集団を育てることを考えています。当然、学生自身が主体的に活躍する場としてのボランティアの情報提供、あるいは教員採用試験対策ということについて、これも学生集団で対応していくというようなこと促しています。

3 つ目のスタンダードについでですね。これは私見が随分入ったことを申し上げてしまったので、誤解を与えてもいけないんですが、スタンダードは、私は学生のためのものというより教員のためのものでなければならないと思っています。「育てたい教師像」を明確にし、学生をそこに近づけるために何をすべきなのか？ということを項目立てしたものを「スタンダード」と捉えるならば、個々の項目を、どの授業科目がどのように保証しているのか？ということを丁寧に検証する、その見取り図が「カリキュラム・マップ」になると思うんですね。そして、果たして４年終わったときに、そのような力が学生に身に付いていたかどうか、付いていないとするならば、どの授業科目でそれを育て損なっていたのか、あるいはどの領域が充分でなかったのか、これらのことを検証するツールとして「カリキュラム・マップ」というものが活用できるわけです。

しかしながら、そういうことを全部取っ払って、「あなたはその力のある人ですか？　無い人ですか？　それをチェックしましょう」というかたちで、学生に「スタンダード」をあてがうことばかりしていては、それは非常に薄っぺらく、問題が多いと思います。その

ような事態に陥らないためにも、「何のためのスタンダードか？」を意識していなければならないと思います。つまり、スタンダードは大学教員のためのものであって、教職課程をより良くするFDをドライブする装置であるということです。

このようなことを考えていったときに、このシンポジウムのテーマは「高度化」がひとつの大きなキーワードですが、学生の現実の様子を見ていますと、やはり「高度化」ではないんです。むしろ「基盤づくり」がものすごく必要だと思っています。これだけ大学教育が大衆化し、なおかつ教職を目指す学生の層を考えますと、起きていることはボトムダウンかもしれません。しかしその反対側では、学校現場で求められる教師の質は天井知らず、青天井で、その要求水準はどんどん「高度化」しています。ある種の「トップアップ」と「ボトムダウン」が起きてると私たちは思っています。

その中にあって、養成課程でしておかなければいけないことや、できることは何なのかを、実態に則して考えると、先ほど「志が高いのか、低いのか、自分でもよくわからない」という言い方で申し上げましたけれども、一斉指導がきちんとできる、そういうふうに子どもの前で話せるということや、学習指導要領がちゃんと頭に入っているということや、自分で自分を振り返れるということにきちんと言葉を紡ごうとするとか、そこに加えて子どもの「わからなさ」や「困り感」に「少なくとも向き合おうとする」という、そういう資質を育てられるのが養成課程の精一杯であり、しかし実はそれこそが最も基盤に置かれるべきところなのかなと思っているのが正直なところでございます。以上です。ありがとうございました。

（コーディネータ）今、吉崎先生のほうからのコメントに答えていただいたんですけれども、これで予定の時間がオーバー、時間がきてしまったっていうことになりますが、今日お越しいただいた方から質問を受けたいと思います。どなたからでも結構ですので、どなたに質問したいかということ、なるべく短くお願いできればと思いますが、ご質問あれば受けたいと思います。はい、どうぞ。

（フロア）5 人の先生方、大変楽しい話題を提供していただきましてありがとうございました。同じ北海道、札幌にあります北海道教育大学の札幌校の三橋と申します。私は実は小学校の教員を経験して大学の教員になりました。先ほどの話にもありましたように、最初から大学の教員になるつもりではなかったという人間です。小学校の教員をやっているときに、やはり自分の教育に対して課題が発見できるというんでしょうか、もやもやしていた。そしたらある人からそれはいいことだ。ではどうやって解決するか見つけてごらんよというようなことが一つと、それから柴田先生がずっとおやりになっているのは大変私も興味持っておるんですけども、セオリーインプラクティス、やっぱり学校の先生方、私も自分が教師だったときに学校の先生方の中にあるいろんな知をものすごく私は使わせていただいて、小学校の教員をやらせていただきましたし、今、大学で論文を書いているの

も大正時代や昭和 20 年代の知恵を私は使わせていただいてるんですが、そういう意味で教育実践力というようなことを考えているときに、北大で、姫野先生、まだ半年なんですけども、そういう現場の先生の知というものをどうやって導き出していこうというふうにこれからお考えかどうか、ちょっとそこら辺を申し訳ないですがお願いしたいと思います。

（姫野）私自身はまだ学生ともなかなかつながりができていなくて、現場ともなかなかつながりができていない中で、どのようなかたちで実践にかかわるか、学生たちが教育実践にかかわる機会を作るのかというのは、明確にできてないところが率直な印象です。手探りの状況で、今は道立教育研究所も含めて、いろいろな学校のフィールドをつなぐところから進めているというのが現状かと思っています。ただ、北大の教育学部につきましては、特に教育学部の場合は教職に就きたい学生だけではなくて、広い意味での教育を考える、そういうような学部でありますので、先ほど柴田先生からもお話がありましたけれども、狭い教職をどういうふうな実践をするのかということだけではない、広い意味での教育学を学ぶ機会はたくさんあるかと思っています。教師教育というのは学問かどうかというのも含めて、いろんな学問をつなぐ領域であると思いますので、そちらを紡いでいく中で、教育実践と向き合うということはどういうふうなことなのかということを学生に意識させていきたいと考えています。とくに、私は教師の発達研究を主に研究していますので、学校の先生とかかわる中で、いい授業とか、いい子どもとの信頼関係とか、いい学びとは何かということをもっと考えていくような人材を育てることが、必然的に実践と向き合ったりというところにつながっていくのかなというふうに、おぼろげながら考えているところです。手探りというか、探れてない状況ですので何とも答えになってるかどうかわかりません。

（コーディネータ）はい、ありがとうございます。ほかに質問、どなたかおられますか。はい、どうぞ。

（フロア）今日、非常に興味深いお話ありがとうございました。お聞きしたいのは柴田先生と高旗先生に対してです。現在、開放制の教員養成課程にいろんな要請というか、社会的な要請がきているということで、高度化なりの改善を考えるということですけども、その要請に対して、直接的、即物的に、悪い言い方をすると下請け的にこたえてもあまり意味はないのではないかと思うんです。その中で、誰に何をこたえるか、そのこたえ方も行き先もかなり異なるものになるだろうということで、社会的な要請をどんなフィルターをとおして考えていくのかということが重要になると思います。例えばアメリカだと、勉強している程度で申し訳ないのですが、例えば専門職大学があって、アクレディテーションとの関係で行政からの任務が決まってくるというような場合は、社会的な組織間関係として出てくる。これはこたえていきやすいと思います。ただ、日本の場合はそれがないので、

ある種の了解を養成課程の現場が考えるしかないというのがあると思うんです。そこでどんなフィルターをかけるのかがないと、ものすごくばらつくことになってしまうのかもしれない。だから未来のことを考えると、現場と養成課程との関係の在り方をどう作っていくのかということも展望しつつ、どこを斟酌していくかが重要になってくるかと思うのですけれども、名古屋の場合と岡山の場合、どんなふうにお考えになっているのかということをお聞かせいただければありがたいと思います。

（柴田）直接的に聞こえてくる声は、近いところではやはり質の高い教員を養成してほしいというのは、学校現場側からかなり大学に来ます。それは教育実習に送り出す学生に対するお叱りというのも含めてですけれども。そういうかたちできていますけど、もう一つは間接的といいますか、見えないかたちで社会的に来ているのは、資質の高い教員を育てていくということと、専門職として教師がきちんと社会の中で、もっと確立していくということ。それを私たちがサポートできるところをしていくということが大学の役割だというふうに考えています。それで、即物的なことに考えていくと、むしろまだ今のところは、私は大学から発信できる余地が高いのではないかなと思っています。いろいろ細かいことについては求められていることも多いと思うのですが、どんなようなこれからの社会を作っていくかということは、やはり誰にもわかっていないところだと思います。みんなで考えて作っていくしかないんですけど、一つの提案というかたちで、大学側から積極的に発信できるのではないかなというふうに、私は割合そういうふうに考えています。先ほど言ったような、例えば教室という場をどういう場にしていくのかとか、そういったことから私たちは教員養成を考えるとか、こういう教員を目指して教職課程を運営していくとか、かなり課程認定自体が厳しくなってきているとは思うんですけれども、まだかなり大学側からとか、私たちの主体的な議論の余地というものは、まだかなりあるのではないかと考えています。ちょっとお答えになっているかどうかわかりませんけど。

（コーディネータ）ありがとうございます。じゃあ高旗先生。

（高旗）ありがとうございました。先生がご質問くださった部分の、「開放制に対する社会的要請」ということと、「フィルター」とおっしゃられたことの内訳を、もう少し詳しく教えていただけるとありがたいのですが…。

（フロア）すみません。養成現場に来るような社会的な期待というのを社会制度として考えたときに、例えば専門職団体みたいなものがある国だったらそれでいいと思うんですけど、ない場合だと、養成課程が何かこう抽象的にというか、どっかから受け取ってくるしかないと思うんですね。それは例えば国家である場合もあり得るし、教育委員会というあり方もあり得るし、OB、OG ということでもあり得ると思うんですよ。だからその公共的な

養成のボディがない中で、何を私たちはこたえなければいけないかと考えるのかっていうような質問です。

（高旗）僕が理解したところがずれているかもしれませんが、ひとつは、教員免許を取れるというか、教員免許を出すという制度的な最低基準というのは、いわゆる課程認定というものがあるわけですね。それを超えて、とりわけ開放制の中学校・高等学校の教員を輩出することに関して、社会的な認証というか、アクレディテーションという言葉も先ほど出ましたけれども、それを自立的に作っていくことが必要なのかどうなのか？ということではないかというふうに、先生のご質問を受け止めました。

私自身のことで言いますと、東京学芸大学が中心になって教員養成教育の認定評価に係るプロジェクト研究を試行的にやっておられまして、実は私も昨年度までそのメンバーとしてかかわらせていただきました。それは教員を輩出している学部、学科の単位で、自分のところの学部、学科がどういった教員を、どういう意図で、どのように輩出しているかということを丁寧に自己評価する、自己分析する、それをピアレビューする、ピアレビューが原則です。つまり「認証を受けたい」という大学が自ら手を挙げて、その手を挙げた大学が自己分析書を提出し、それを受け取る側も開放制の教職課程を担っている。そういった大学が複数集まってピアレビューしていく。実は本学の文学部と理学部は、今年度に試行的な認定評価を受けています。昨年度は「試行の試行」ということで、認定評価が掲げる評価基準そのものがうまく機能するかどうかを検証するための受審でした。今年度も「試行」として受審したわけですけれども、頂いた評価については本評価と同様に扱うとのことでした。実はまだ結果は出ておりません。

いずれにしましても、今後はそういう認定評価の仕組みが必要なのではないかと思っています。つまり、教員養成というものに対して、開放制ではあるんだけれども、そこに志を持ちながら、どのような質保証ができるのかということを、大学の枠を越えてピアレビューしていくということを制度化する必要があるだろうと。しかもそれは上から降ってくる何かではなくて、自分たちで主体的にその可能性を開拓していかなければいけない。そういう意味でも、今回私は吉崎先生、柴田先生、姫野先生、それから石村先生とこういうかたちで参加させていただいたことが、とてもありがたかったと思います。高度化ということが、そこにピタリと重なる言葉になるのかどうかわかりませんけれども、やはり教職課程の質というものを、大学間の垣根を越えてお互いのよさに気づくということを、何らかのかたちで仕組み（制度）として作っていくことを、われわれ自身の努力としてやっていくということは、今後求められることではないかと思います。だた、具体的にそのフィルターの中身がどんなものかというところまでは、充分お話はできないですけれども、一応そのようなことが始まるべきかなと思います。

（コーディネータ）ありがとうございました。まだご質問持っておられる方おられるかも

しれませんが、時間オーバーとなりましたので、これで終わりたいと思います。今回、北大の教職高度化研究部門が昨年 4 月にできて、姫野准教授が 10 月に着任されて、このフォーラムを持つことができました。われわれ教員も実は姫野先生のフレッシュな報告で、改めて自分たちの教職課程を振り返ることができた。われわれも自分たちがやってきたことを続けるという惰性もあって、なかなか新しく改革していくことができないということもありましたので、いい機会になったかと思いますし、今回のフォーラムは重要な論点がさまざまに出されたと思います。そのことを北大内で議論していく土台にできると、私自身は考えています。高度化というのは、実は高度化という言葉自体が上から降ってきたレトリック、上から降ってきたもので、われわれ高度化と掲げてやってますが、それ自体はレトリックで、それで何か防ぎながら柴田先生とか高旗先生が言われた大学自身の発信を、余地のあるうちにしっかりやっていくということかなと思います。今後とも、今日参加していただいた各大学、研究機関、教育機関の皆さんと連携を取りながら、いい教師教育を作っていきたいと思いますし、各大学での研究も発展させていきたいと思いますので、よろしくお願いします。今日は最後にシンポジストの皆さんと、講演と指定討論をしていただいた吉崎先生にお礼の拍手をもって終わりたいと思います。ありがとうございました。