

國學院大學學術情報リポジトリ

基調講演日本の教員養成教育における「質保証」の現状と課題(平成二十五年度國學院大學人間開発学会第五回大会公開講演会・シンポジウム：私学教員養成系学部における「質保証」システムをどう構築するか)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩田, 康之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001256

〔基調講演〕

日本の教員養成教育における「質保証」の現状と課題

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター教授

岩田 康之

どうも皆さん、こんにちは。

東京学芸大学の岩田でございます。本日はこのような機会にお招きいただきまして、ありがとうございます。

今回のシンポジウムのテーマが「私学教員養成系学部における「質保証」システムをどう構築するか」ということで、私も出来て五年目と伺っておりますこの國學院大學人間開発学部の取り組みに学ばせていただくいい機会だと思っております。私の方からは、その具体的な取り組みを検討する前振りとして、日本の教員養成教育と「質保証」との関係はどういうふうに捉えたらよいのかということでお話をさせていただきますたいと思います。



先ほど田沼先生の方から私の紹介をしていただきましたけれども、私自身は東京学芸大学の教員養成カリキュラム開発研究センターというところで十三年ほど仕事をしております。これは昔の国立大学時代に、「国立

学校設置法」に条文が入る形で設けられました全国共同利用施設でございます。これはどういうことかというところ、学芸大にあるのだけでも、学芸大のことをやるわけではなくて、教員養成カリキュラムのことに関する全国的なシンクタンクとして設けられたということでございます。

その一方で、教育系大学の連合体としての日本教育大学協会の様々なプロジェクトですとか、あるいはそのまとめ役としての企画委員会の委員長ですとか、そんなこともやって参りました。

その過程で中央教育審議会の専門委員も務めた時期がございます。そして、この時はちょうど二〇〇六年の答申で教員免許の更新制、教職大学院、それから「教職実践演習」という三つの中身を柱とする提案をまとめたときの専門委員でございます。

ですから、これらの制度を快く思っていない方からは「戦犯」扱いといえますか、おまえが作ったのだろう、みたいなに恨まれることも時々ございます。

それから、ここ数年、東京学芸大学は東アジアの教育系大学とのネットワークづくりを進めております。四年前から「東ア

アジア教員養成国際コンソーシアム」というのを立ち上げまして、これは日本、中国、韓国、台湾、香港の四十四の教育系の大学ですね。何とか教育大学、何とか師範大学といったところをネットワークでつないでいるもので、研究交流と学生交流などを手掛けております。

元々は研究者としては教員養成の歴史研究をやってきておりまして、近年教員養成の問題が錯綜している状況にあるというふうに皆さんお感じになっておられるようで、なぜ錯綜しているのかということ、困って来たる所以を説明してもらえないかという期待されて、お声掛けいただく機会が増えてきているということでございます。

「質保証」と大学―「教職実践演習」を例に―

まず、そもそも日本の大学における教員養成と「質保証」との関係はどう捉えるのかということ、その時の「教職実践演習」の導入の議論を素材としてお話ししたいと思います。

実は「教職実践演習」という科目が現在の大学四年生から導入されております。こちらの学部の方先生方も今、授業に取り組まれているところではないかと思えます。

私も東京学芸大学で「教職実践演習」の授業を担当しておりますが、元々は「教職実践演習」という科目自体は免許更新制の議論の中から出てきたものであります。免許更新制自体は二〇〇〇年の教育改革国民会議で導入が提言されています。

その後、中央教育審議会に一旦諮問がなされています。二〇〇二年に中教審の答申が出ているのですけれども、そこで

は教員の適格性確保のために免許更新制を導入することに対して慎重論が示されています。なぜかというところ、免許を授与するときに適格性を判断する仕掛けがないのに、その後更新のときに適格性を判断するというのは制度的な整合性を欠いているのではないかといいことなのです。

つまり、我々が教員免許状を、単位の取得の積み重ねで認定するときに、その人が教師に適格であるか否かというところは直接見極めてはいないわけですね。それなのに、要するに免許授与時に適格性の判定をしていないのに、一定期間ごとに適格性を判定するというのはおかしいのではないかといい、そういうことで二〇〇二年の答申のときには免許更新制については一旦慎重論が呈されます。

その代わりに、教員の質的向上策としては研修制度で対応すべしということ、十年経験者研修が次の二〇〇三年から導入されるという形になっています。

その後再び二〇〇六年に答申がまとまるわけですが、もう一度諮問がなされます。その間には更新制導入ということに対しての外からの圧力が大変強くなってきておりました。文部科学省サイドは終始一貫、適格性判定のための仕掛けとして更新性を導入するということには慎重だったのですけれども、首相官邸などの方からは是非、ということ導入することになります。

ですから、その次の諮問の時は更新制導入を前提として、その具体的な方策を検討するところで諮問がなされています。ですから、私もその中教審に参加した時には、庶務担当の文部科学省の担当の方から、「ここは更新制の是非を論じ

るところではありません」というふうに最初に言われました。「更新制を導入するという前提の下で、その具体的な方策を検討するのがこの場です」というふうに最初に言われましたので、最初から更新制導入を前提とした議論でした。そうすると、この二〇〇二年の答申と辻褃を合わせるためには、免許授与時に適格性を判定するための仕掛けを導入するということと併せて免許更新制を検討せよ、ということになったと思います。

その免許更新制の検討に関しては中教審の教員養成部会にワーキング・グループが設けられて、私はそのメンバーではなかったのですが、一番具体的な検討のところには立ち会っていません。ただ、二〇〇五年の六月に関係団体のヒアリングを中央教育審議会の教員養成部会が行っています。そのときに私は日本教育大学協会の、その時二つの常置委員会があり、その取りまとめ役の小委員会の委員長をやっていましたので、日本教育大学協会の立場からこの適格性判定のための仕掛けを導入するということに対しての意見陳述を行いました。

結局、大学の立場からすると、教員養成免許授与に当たって、大学の果たす役割というのは、それぞれの科目の知識とか技能とかが水準に達しているかどうかということとを判定するとか、そのようなことはできるけれどもトータルでその人が教師に適格であるか否かということの判定までは責任を持ってない、というような趣旨の意見書を提出して意見陳述を致しました。

つまり、我々の実感としては、様々な若者が教職を志望します。それぞれの個性があります。例えば、教科指導にはすごく長けていて優秀だけれども躓きを抱える子どもたちの気持ちに寄り添うことは少し苦手とか、あるいは逆に悩みを抱える子どもに

とことん付き合うのは得意とか、色んなタイプの若者が教職を目指しています。

ですから、我々としては、こういう人が教師になってもいいなというふうに思ったら、単位認定もしますし、結果的にその人は免許取るわけですけれども、その後の人事配置との関係で適性というものは出てくるわけです。つまり、教科指導には長けていても、躓きを抱える生徒に付き合うのは今ひとつ苦手、みたいな、そういう若者を困難校に配置するというのは、これは養成の誤りというよりは、むしろ人事配置の方の問題だろうと。だから、大学はそこまでは責任持てないというのが大学側としての主張だった。つまり、適格性の判定というのは大学教育になじまない。だから、入職後にすべきであるというような趣旨の主張をしました。

それに対して、そのときの教員養成部会のある委員、この方は小学校の校長を長くやっておられて、その後大学の教授に転じた方ですが、その方から「そういうことを言っているから大学はいかんだ」というふうに言われました。私どもが言いたかったのは、やっぱり大学における教員養成というのは全部をできるわけではないということだったのですけれども。

その後この教員養成部会、特に免許制度のワーキング・グループの方でどういう検討がなされたかは議事録にも詳しく出ていない部分があるのですけれども、「教職実践演習」に関しては「適格性」という文言が消えました。つまり、「知識・技能」の確認というふうにこの後トーンが変わりました。そのことを以て、また「教職実践演習」の科目の目的がますます見えにくくなったという部分はあるのだらうとも思います。また、その更

新制それ自体の目的からも適格性確保のための更新制というのは消えます。これは知識や技能のリニューアル、刷新ということが表に出されるということになってきます。

「東アジア的教師像」と日本の大学

このことは何を表しているのかと言いますと、やはり日本の大学は、教員の資質の養成について全ては出来ない。特にそれぞれの科目について、その学生の知識がちゃんと出来ているか、こういうことが出来るかどうかということを判定して単位を出すということは出来るけれども、トータルな人間的な要素も含めて適格性があるかどうかという、そういう要請にたいしては大学というのは応えることがしにくいというふうな事実が浮かび上がってきたのではないかなというふうに思います。つまり、「質保証」に関して大学が出来ることには限りがあるという、この前提だろうと思います。

なぜそうなのかということを少し考えてみると、私自身が最近考えているのは、次に示す表1です。

教職を専門職、「プロフェッション」(profession)として捉えるという捉え方があります。この「プロフェッション」の「プロフェス」(profess)というのは何かというと、神から託されるという「神託」になります。そうすると、前提として神がいて、そこから専門分野の知識を託されるという形で、「プロフェッション」としての権威が付けられるわけですね。ですから、専門的な知識の優れているということがやっぱり「プロフェッション」の権威付けになるだろうと思うのです。

表1 学力観と教師像の東西対照

東アジア		西ヨーロッパ
古代からの紙の流通 表意文字(漢字) 「徳を積む行い」としての学問 ↓ documentの知	学力観	紙の流通の遅れ 表音文字(アルファベット) 「神託」としての専門知識 ↓ performanceの知
先達が得た知識・技能+「学ぶ人のあり方」を後世に伝える (知の伝達+人生のモデル) ↓ 「師」としての教師像	教師像	専門の(限られた範囲の)知識を伝えるミッション (教えることのプロ) ↓ 「teacher」としての教師像

それに対して日本の、あるいは広くいつて東アジアの教師というのは人格的な要素がかなり強く求められる。つまり、私が国際学会なんかに出て行くと、日本の学校の先生方のことを「ティーチャー」(teacher)と呼ぶだけでは不十分なんじゃないかと思うときがあるのです。つまり、日本の学校の先生方が要請されていることというのは、単にそれぞれの教科の授業を教える、英語で言うところ「ティーチ」(teach)ですね。それをするだけではなくて、それ以外の子ども達の発達に

関わるさまざまな事柄を請け負っていますよね。ですから、実際先生方の仕事を見てみると「ティーチ」以外の仕事というのがものすごくたくさんある。

ですから、例えば、少し前によく報じられた給食費を払えない子とか、あるいは払わない親の問題なんていうのは、これはやはり格差が存在すると、払えない家庭というのはどこにもあ

る。だけど、その取り立てを担当の先生がやるみたいなお話を話すと、これは対外的にはほとんど通用しない、なんでそんなことやるの、そんなのはソーシャルワーカーの仕事だろうとか、別の人の仕事だろうというふうになってくるわけで、やっぱり英語で語られる「ティーチャー」というのと、日本語で語られる、あるいは漢字で語られる「先生」、あるいは「師範」ということとはだいぶ開きがあるということですね。

さらに、その手前には東アジアで漢字を使うエリアとアルファベットを使うエリアでの学習の仕方の違いがあるだろうということがあると思います。これ、よく私、学生たちに言うんですけども、皆さんが義務教育でマスターする文字の数って幾つですか。常用漢字、平仮名、片仮名合わせて二千を少し超えます。中国ですと、これ三千ぐらになります。ところがイギリスに行ったら二十六。つまり皆さんはアルファベットを学んでいる人よりも文字学習を二桁余計にやることになるのです。

しかも、東アジアで言いますと、古代中国で製紙法が発明されていて、紙の普及が古代から行われている。それに対してヨーロッパで紙が流通するのは中世以後、つまり、文字学習、ペーパーテストの比重がすごく高いということ、それから積み上げ型の知識といえますか、学徳を積みみたいな考え方がありますね。

だから、学徳を積むことが教師としての権威になるというような捉え方で捉えられる東アジアの教師というのと、「ティーチャー」とか「プロフェッサー」(Professor)とかというふうな捉えられる西ヨーロッパの先生方とはかなり違った教師像。パフォーマンズだとかプレゼンテーションだとかという言葉が、何故日本語になじまないのかというの、要するに文字学

習の比重が高い、文字で読み書きをするということでメッセージを伝える度合いというのがヨーロッパに比べるとだいぶ高いということがあるのでしょうか。

それに対して、紙の流通が遅れたエリアでは、やってみせるというプレゼンテーション、デモンストレーションというような要素が多くなるということの違いがある。だから、どうも東アジアの教師たちの様子を考えると、「プロフェッション」として捉えることに無理があつて、ですから教師の資質に対する養成というの、単に授業をこなす、専門的な部分、授業の内容の知識がある、方法的に長けるといっただけではなくて、使命感とか、人間性とかいった要素がいつも求められる構造になる。これはやはり西ヨーロッパの大学にはなじまない。それに加えて、日本に特有の事情というのがあります。

少なくとも西ヨーロッパの大学と教員養成、師範学校というのはかなり対立する価値を持ったものとして捉えられています。次に示す表2はルース・ヘイホーという人の整理したものです (Ruth Hayhoe "Teacher Education and the University: A Comparative Analysis with Implications in Hong Kong" in Teaching Education Vol.13, No.1 2002, pp.5-23)。

このルース・ヘイホーさんという方は、カナダの方(現トロント大学教授)なのですけれども、香港教育学院の院長をかかなり長いことやっていらっしゃいます。

香港教育学院というのは、香港の教員養成機関として一番メジャーなところなのですけれども、その院長を長くやっておられて、東西の教師養成のことに通じておられる方です。彼女の整理によると、やはり大学というのは理論だし、専門的で体

表2 「大学」と「師範学校」(Hayhoe2002より岩田訳出)

大学	vs	師範学校
理論		実践
専門的で体系づけられた知識	↔	総合的な学習領域
価値中立的な知識		道徳的に方向づけられた知識
どちらかと言えば没個性的な環境		強い師弟関係における相互作用
知的好奇心や疑問のリベラルな追求		行動と現場に即した知識
学問の自由と自律性		政府による統制とアカウンタビリティ
深い理解と長期的な変化を志向		高度な実践に向けたワザの追求

ちをしています。つまり、いわゆる「書院」というところが高等教育機関のベースになっていますが、これは先生と生活を共にする、その中で専門的な学問を師弟関係の中で学んでいくという、そういう性格を持ったところです。ですから、若い人たちが先生について学識の研鑽を積むと同時に、人格の陶冶も行うというのが「書院」であります。

系付けられるし、価値中立的であるという。それに対して、教員養成というのは実践が大事だし、専門的というよりは、むしろ総合的な学習領域を形作るし、その知識というのは道徳的に方向付けられると。なおかつ、その知識の伝授の仕方というのは、師弟関係をベースにするというところが師範学校の特徴で、これと大学のいわゆる没個性的な環境であるとか、或いはリベラルな論の運び方といったようなものとは相対立するものとして描かれている。ところが、中国の大学というのはこのヨーロッパモデルの大学とは少し違った成り立ちの大学といえる。これは先生と生活を共にする、その中で専門的な学問を師弟関係の中で学んでいくという、そういう性格を持ったところです。ですから、若い人たちが先生について学識の研鑽を積むと同時に、人格の陶冶も行うというというのが「書院」であります。

これは、実は今でも中国の大学の基本的な性格として受け継がれていて、例えば日本では「ファカルティー」(faculty)、「学部」というふうにあります。「デパートメント」(department)、「学科」というふうにあります。つまり、学問領域ごとにそれぞれ分化した教育組織を取りますけれども、例えば中国の師範大学、教育系の大学に行きますと、何とか学院という言い方をします。物理学院、体育学院。例えば物理学を専門とする学生、理科の先生になる学生は物理学院に所属するのだけれども、教育学院の提供している授業も受ける。教職の授業ですね。

というふうに、ベースになる学院というのは決まっています、学院というふうな言い方をして、やはり生活を共有する場でもあるのです。寄宿舎もあるので、ですから、人格形成と高等教育というものが中国の大学の中ではかなり結び付いている。これは台湾でも事情は通じています。

これに対して、日本の大学というのは、近代初期はヨーロッパのモデルですし、戦後はアメリカがかなり強い影響を持ちましたけれども、欧米をモデルにしている。つまり、「ファカルティー」なり「デパートメント」に専門の学問の教育研究をする場に分かれた組織なのです。だから専門的な知識や技能に秀でた「ティーチャー」とか、あるいは「プロフェッサー」とかを養成するのには向いているけれども、人格的な陶冶というのはそのカバーできる範囲から外れる。だから、日本の教員資質の養成に日本の教育大学というか、教員養成を提供する大学が適応できないのは、こういう背景を持っているものだというふうな説明を私は最近するようになりました。ですから、日本の大学における教員養成というのは「質保証」の要請に全部は

応えられない。その応えられない部分というのは師範として求められる人格的な要素なのだろうということであります。

政権交代と教師像

こういうふうに見てくると、日本の教員養成の「質保証」というのはどういうふうにやっていたのかというと、二つのオプションが考えられるのではないかと思います。

ここ数年の間に私どもは政権政党の交代を二回経験しました。二〇〇九年に自民党から民主党に移り、二〇一二年の暮れに民主党から自由民主党に移りました。民主党は、どちらかといえばリベラルで、自由民主党は、どちらかといえばネオリベラルな政党ということであります。多少重なり合いはありますが、けれども、あえて色分けをしようとこういうことになる（表3）。それで、今私が指摘したよう

表3 日本の教師教育改革論の対立構図

近代的	モデル	非近代的
民主党に近い	政党との親和性	自由民主党に近い
既存の教員養成システムの強化	基本的な発想	既存の教員養成システムの軽視、代替ルートへの期待
専門的な学識に基づく実践性	重視する価値	高い使命感に基づく実践性
高度化した大学・大学院	養成教育の場	学校現場、教育委員会がメイン
「修士レベル化」(2012.08中教審答申)	施策の例	インターンシップ、社会人の登用(2013.05教育再生実行会議)

な事情をどこまで自覚的にご存じかどうかは分かりませんが、今の日本の大学における教員養成は不十分だという認識は、どちらの政権政党にも共有されているのではないかと思うのですね。

ところが、そこから先の考え方が民主党的な政策と、自民党的な政策では百八十度違うのです。

つまり、民主党の方は、今の大学が不十分だったとするならば、教職大学院のような形でレベルアップをする。また、その教員養成の教育内容も、これは後で中田先生などからもお話があるかと思いますが、旧来のアカデミックなものから脱して、より教師としての仕事の実際に即したものとして再組織するということによって信頼を回復していこうというふうに、既存のシステムの強化によって解決を図っていこうとする政策として民主党の政策は捉えることが出来る。つまり教員養成を修士レベルにするというのですね。

それに対して自由民主党、これは昨年、まだ野党だったときから検討を始めていたようですけれども、現在、教育再生実行本部というものが設けられていて、党の中では、その報告は第三次報告まで出ていますが、教員養成に直接関わるのは五月に出た第二次報告、第二次提言の中で述べられていて、要するに教師インターンシップ制度。今の大学、あるいは大学院で取れる免許状は準免許という扱いにして、その後、数年の学校現場でのインターンシップを経て正式な免許を認定する。つまり、大学での教員養成が不十分だったならば、もう大学はそのままでもいいから、教育の現場に養成の場所を徐々に移していくという、そういう考え方ですね。

或いは、これも社会人枠を一割にするとかいう提案も同時に第二次提言の中で成されていますが、別ルートから人材を確保する。つまり、今の大学の教員養成が役に立たない。だったら、他から人材を採ればいい。ですから、教育委員会の行う教師塾ですとか、学校現場で先生を育てるインターンシップですとか、或いは社会人を登用するというふうな政策として結び付けてくるということになるのだらうと思います。

つまり、今の大学における教員養成が役に立っていない。だったら、大学をレベルアップさせようというのが民主党。もう大それたところまで養成しようというのが自民党。というふうに分けることができるのではないかと思います。

ただ、ここで問題なのは、自由民主党が言っているのは、教師塾にしろ、インターンシップにしろ、これは前近代の徒弟制に近い形ですよ。徒弟制が教育の場として効果を発揮するのは伝統芸能だとか、伝統工芸だとか、前の人がやった通りにやるということが価値を持つ場面で一番力を発揮するのです。ところが教師の仕事というのは、時代とともに仕事の中身がどんどん変わっていきます。ですから、今やっている人と同じようにやったのでは、これから先やっていけるといふふうにはやっぱり足りないですね。当座の問題の解決にはなっても、中長期的にはこの徒弟制というのはやっぱり限界があるということなのです。

それから、別ルートからの人材確保というのは、これは私に言わせるとやはり前近代的で、例えば、中世の貴族の家庭教師の雇用なんかそれに当たるといふか、別にシステマチックな養成機関があるわけではないのです。たまたまどこかでその力

を身に付けた人を個別にリクルートする。そういう発想ですよ。だから、これはシステマチックな養成教育の否定から始まるのです。そういうリクルートの仕方というのは部分的には効果を発揮します。いちいち養成システムを整えるよりも、どこから出来る人を引つ張ってくればいい。それこそ、今の小学校の外国語活動の指導なんかもそういう側面がありますよね。要するに、今まで小学校教員になっている人たちというのは、子どもに外国語の指導をするというトレーニングを受けてないのだから、できる人を余所から引つ張ってくればいい。そういう発想で、一時的には、部分的には効果発揮しますが、やっぱり教育基盤の中長期的な整備というところにはかなり課題を抱えている。ですから、非近代的なソリューションも一時的には、或いは部分的にはいいのかもしれませんが、長期的な見通しを欠いているのだらうというふうに捉えております。

このようなことを最近、色々な所で私見方としてお話をしていると、なんでこうなのか、というふうな質問を受けます。私は半分冗談、半分本気で答えるのですが、民主党というのは、いかなれば有名大学を出たインテリが多いから、大学の可能性というのを信頼しているのだと。自民党はどっちかという二世、三世の議員が多いから、親父の言うことを聞く、みたいな感じで徒弟制になじみ易いのだらうというふうな、半分冗談の答えをしています。

実際どうなのかは分かりませんが、元々大学における教員養成というのが「質保証」の要請に十分応えていない。その先のソリューションの在り方としてこの二つがあるということなのだらうと思います。

日本における教員養成教育の「質保証」システムを考える

では、日本の「質保証」のシステムというのはどんなふうにか考えられてきて、今どんな課題を持っているのかということのお話に移ります。

日本の教員養成教育が開放制の下で、それぞれの大学がそれぞれに単位認定をするということで免許状の認定が出されてきている。そのバラバラさ加減を何とかしようという政策的な動きは、ここ十年以上具体的に見られています。

「国立の教員養成系大学・学部の方に関する懇談会」というところが十二年ほど前に出した報告の中で、「教員養成における体系的なカリキュラムは、教員養成に携わる教員の間に置いて必ずしも確立しているとはいえない状況にある」というふうに指摘され、「日本教育大学協会を中心として速やかに教員養成のモデル的カリキュラムを作成し、（…中略…）各大学はそれらを参考にしながら、自らの学部における特色ある教員養成カリキュラムを作成していくことが求められる」と提案されました。この「あり方懇」と呼ばれている懇談会は、当時の文科省高等教育局の教育大学室、現在の教員養成企画室の所管するところだったので、国立の教員養成系大学のあり方、四十九数大学の間で「コア・カリキュラム」を作りましょうということになり、私が日本教育大学協会での「モデル・コア・カリキュラム」を作るというプロジェクトのメンバーになって、途中から委員長を務めました。

それで数年間検討をして、カリキュラムづくりの基本理念と

しての「〈体験〉—〈省察〉の往還」と、その基盤としての〈協働〉の提案、要するに、研究と実践の往還ということを基盤にしたカリキュラムを作りましょうということになりました。ただ単に体験をさせればよい、実習をさせればよいというのではなくて、それとこの振り返りを軸にしながら、教科専門なり、教職専門なりを有機的に連関させたカリキュラムを作りましょうという提案を二〇〇四年の答申に出しました。この提案というのはその後、教員養成系の大学のカリキュラム作りには相当に影響を与えた、或いは既に取り組んでいるところを後押しした、ということはおつたようです。

のみならず、お隣の中華人民共和国の教育部で、「教師教育課程標準」というのが二年ほど前に出されたのですけれども、それに際しても参考にされたようであります。ですから「岩田さん、中国では有名人ですよ」みたいに言われる時もあるのです。しかしながら、私立大学の多くはそうだと思うのですけれども、教員養成系以外の一般大学学部への影響は殆ど無かったです。つまり、課程認定を受けている大学は六百からあるのを、統一的に束ねるようなモデルなんて日本では全く非現実的なのです。だから、作りようがないということが分かり、その後、「教職実践演習」のような形で出口管理をするような方向に移ってきたということなのだろうと思います。

それで、実は東アジアの諸地域で「質保証」策とか、量的なコントロールはどういうふうになされているのかということなのですけれども、実は台湾とか韓国では、結構全国規模の試験があります。つまり、台湾の場合は開放制を採っていますけれども、養成のプロセスを終えて、実習を終えた後に政府が行う教

師資格試験があつて、それをパスしないとライセンスが取れないという仕掛けになっています。その合格率が、およそ六割から七割なのです。日本でいう医師国家試験みたいなものを政府がやっているということになります。韓国の場合はそのようなことはありませんが、採用試験を全国共通の問題でやって、道単位で採用するというような仕掛けになっているので、やはり統一基準として機能しているということです。

それから、特に香港なんかがそうなのですから、教員養成のプログラムの総定員を政府がコントロールする。つまり、小学校教員養成プログラムは、トータルで何人というように政府が決める。それをそれぞれの大学が競争入札で、うちは何人取りますというふうにやるという。これは部分的には中国メインランドでも導入されてきています。

それらに対して、日本は量的コントロールがない。それからネイションワイドな試験というものもない。それから教員養成機関に対する定期的な評価の仕組みというものも、後で取り上げます。課程認定が部分的にその仕掛けを担っていますけれども、十分ではない。これが一番徹底しているのは韓国で、これは全ての教員養成機関に定期的に千点満点の評価がなされます。それで、免許種別ごとに評価がなされるのですけれども、何点以下だと予算増しというインセンティブが、その逆に何点以下だと定員カット、予算カット、さらに何点以下だと閉鎖というふうな、サンクション（制裁）があります。

ですから、それぞれの大学というのは、否応なく教員養成の質を自ら高めなきゃいけない。具体的にいうと、一般大学の教職課程に入ってくる学生というのも、すごく優秀な学生だけ絞

り込みます。「エブリバディ、ウエルカム」みたいな感じにしないで、日本みたいにね。逆に言うと、そのことが優秀な学生だけを、要するに「GPA三点幾つ」とか、そういうふうな基準を決めるわけですね。ですから、教職課程に入るということと自身が優秀であることの証らしいです。そうすると、実習に行ってもこの人はすごい人なのだというふうには、実習先における受け入れられ方からして違うので、日本でいう「実習公害」みたいなことも起こらない。

だから、国家統制が強いのがいいことなのか、悪いことなのかというのは簡単には決められないのですけれども、日本はそういうコントロールの仕組みというのが、今のところあまり行われていない。唯一「質保証」策として期待をされていて、また実際に運用が強化されつつあるのが、課程認定なのです。

課程認定行政の功罪

ここまでの一連のことで、私自身が学んだことを整理すると、まず開放制が多様な展開を見せているので、カリキュラムモデルはできない。それから、出口管理として「教職実践演習」が新設されたけれども、やはり日本の大学の授業科目としてやる以上は知識・技能の確認以上のことはしにくい。そうした中で、ほぼ唯一のネイションワイドな管理策として課程認定行政というのが全国的に行われているという、そういう実態が浮かび上がってくるのだらうと思います。

では、その課程認定行政というのはどういふものなのか。私自身は、船寄俊雄さんという神戸大学の先生ですけれども、

彼が主宰する研究会、共同研究グループで『近代日本中等教員養成に果たした私学の役割に関する歴史的研究』（学文社、二〇〇五年）というのを本としてまとめました。これは何をやったのかというと、戦前の私立の旧制専門学校、或いは各種学校、公立の高等女学校専攻科などで中学校、高等女学校などの教員免許の無試験検定の許可学校になっていたところを調べたのです。國學院も当然入ります。国語で言うところと國學院ですとか、二松学舎。英語で言うところと津田塾。理科で言うところと東京物理学校の東京理大ですとか、そういう老舗のそれぞれの教科の専門学校つてありますよね。そういうところのことを調べたわけです。

そのときの許可学校の許可の仕組みというのを国立公文書館なんかの史料で見たら、今の課程認定の仕組みそっくりなのです。ただし、そのときは大学以外のところが許可を得るための手続きだったので、要するに蔵書が何冊あるとか、スタッフが何人いるとか。例えば英語で申請があるところだとネイティブが何人いるか、英語の本が何冊あるか、とかいうような外形的な資料にするのです。今でも課程認定のチェックつてそうですね。例えば教育関係の図書が幾つあるかというのを調べられますよね。それで、实地視察に行つて予算削減で教育雑誌の新しいものを買ってないようなところがあると文句言われますよね。ちゃんと学生が教育雑誌の新しい本を読めるようにしなさいというふうに言われます。そういうところなのです。ただ、今の課程認定と違つたのは、「大学」ではないところを相手にしていたので、卒業生の学力を直接チェックする仕掛けがあったのです。それが課程認定制度の中ではなくなつたわけですね。その後高等教育が日本ではどんどん大衆化して、課

程認定制度の始まつたころには百八十ぐらいの大学しかなかったものが、今は六百もあります。それから、これもそうだと思えますけれども、二〇〇五年に小学校教員養成の抑制策が撤廃されてから、小学校教員の課程を設ける私立大学が激増します。そういったこともあって、免許状の威信が低下してきているので、「質保証」を要請されると。その手立てとして課程認定制度というものの運用を強化しようというふうに移ってきました。その課程認定制度というものの運用強化の実例とはどういふものなのかということで、こちらの大学と多分近いところで例を持つて来しました。

つまり、小学校教員養成の課程認定を得るためには、教員養成を主たる目的とする学科等の課程を設けるということが要件になります。この主たる目的とする学科等の課程というのは、今の基準というか、運用の基準は独自に定員を割り振つて入学者募集をすることというのが要件になっているわけです。これは、実は課程認定が始まつたときはそうではなかつたのです。

典型的な例を二つだけ出しますと、課程認定の導入の最初のころから文学部に初等教育学専攻を置いていた聖心女子大学文学部、これは文学部一括募集です。二年次に他の専攻と同じく学生を割り振つて二年次から初等教育学専攻に行つた学生が小学校免許を取れるというふうな仕組みになっています。

ところが、ほぼ同じような形の文学部、一年次に全部一括で取つて、二年次に専攻に分けるといふ形の文学部で、二十一世紀に入つてから新しく課程認定を得たところが、例えば関西大学の文学部がそうなのです。この関西大学の文学部は一括で学生を取つていたところに、初等教育専修というのを増設しまし

た。その増設したときに入学者募集に際しては文学部の他専攻の一括募集とは別に初等教育専攻独自の入試をやって取れというふうな指導を受けて、何か文科省とのやりとりの中で三十人だけを設定して、あとの二十人は一括募集の中から入れるというふうな形で妥協したわけですが、こんなふうな運用が強化されるということになってきています。

ですから、新しく小学校教員養成を始めたところに伺いますと、大体きちんとまとまった教育組織というのが出来ています。それは、「閉じている」というところでは問題があるのかも知れませんが、きちんと「まとまっている」というところで凝集性の高い組織が出来ているということになっております。

それから、担当科目と業績との整合性ということが見られます。但し、これはチェックするのは基本的にお役人ですから、キーワードが含まれているかどうかということをチェックします。ですから、課程認定申請のときに概要を書きますよね。その概要に、その科目に相当するキーワードがあるかどうかということがチェックされます。だから、例えば第二欄科目の「教職の意義等に関する科目」だったら、教師とか教員とか教職とかというのに関連するような業績がある。業績のクオリティとか、レベルは問わないのですよね。これは、逆にお役人が読んでレベルを判断して、駄目出しをするようになったら、また、もっと大きな別の問題が生じると思いますが。クオリティは関係ないのです。だから実は課程認定行政の運用強化というのはクオリティを上げる仕掛けではないのです。やっぱり元々が外側の基準で、本が何冊あるか、人が何人いるか、校舎がちゃんとあるか、というようなことをチェックする仕掛けで

最低限を保つ、というようなところがあったので、全体としてのレベルアップを図るといふような仕掛けにはなっていないということなのでですね。

だから例えば、いわゆる実務家教員の問題にもなるのだろうと思いますけども、すごく能弁な教育実践家が、「私の実践的教育哲学」、「私の実践的教師論」、「私の実践的カリキュラム論」、「私の実践的生徒指導」、みんな自費出版で出しているけれど、「著書がある」ということなのです。これは、教職科目でもたいていの科目は通りますね。設置認可の方はどうなのか分かりません。この方は教授として雇っていいのかわるか、というのはまた別のところで問題になるのだろうと思うのですけれども、こういうのがあれば課程認定上はオーケーなのです。ですから、そのまま運用を強化していっても質的な向上に繋がらないばかりか、それが益々細かくなることによって、大学の主体性というのがほとんど侵されてくるというのが、弊害の方が大きい仕組みなのだといふふうに見ております。

この弊害というのは、例えば、文部科学省の事務官だった方が課程認定を受けている大学の事務官として異動するというようなことがございます。そういう方というのは、課程認定行政にすごく通じていますので、それこそ先生方の業績を見ただけで、この人はこの科目を担当するのにオーケーか、担当できないか、ということが分かります。

実は、教員の側にそこまで課程認定の細かくなった運用の実態に通じている人がいないと、人事を教員が自治的に決めるところが侵されてくるのです。これは、やはり大学の自治だとか自主性だとかいふところをかなり食い破ってくる仕掛

けとして、このままいくと弊害のほうが大きいだろうというふうに見えています。

その点で、課程認定委員会をしばらく仕切っていた横須賀薫さんという方が、私の大先輩なのですけれども、やっぱりいい面と悪い面と両方あったのではないかなというふうに思いますが。彼は、一九七〇年代から教員養成の「領域論」を主張しました（横須賀薫「教員養成教育の教育課程について―『提言』を斬る―」、『教師養成教育の探究』、評論社、一九七六年）。特に幼稚園だとか、小学校だとか、特別支援だとかのところというのは、教科の枠を超えた教育組織が必要だと、これは大学の中にきちんとした領域として確保すべきだという主張をずっとしてきました。その主張が政策として現れたのが、先ほどの、特に小学校の教員養成に関してはそれを主たる目的とする学科を作れというものです。或いは、これが今、中学校、高等学校の教員養成の課程認定に際しても、学科等の設置目的と免許状との相当関係というのが問われるようになってきた。これは、言っていることは同じなのですけれども、それを「一大学人」として言うのと、国家権力による統制としてそれを命じるのではニュアンスが大分違っていて、このあたり横須賀さんは自覚的だったのか、どうなのか、ということは今度お会いしたら聞いてみたいなというふうに私は思っています。

こういうことで、やっぱり政策的に「質保証」を直接やっていくというのは限界があるということも分かってきました。これは、レジュメには書いていません。なぜかというところ、ちょっと引用に制限が掛かっているわけです。四年ほど前に文部科学省の教職員課が教員の資質能力追跡事業というのを公募して、

十八の大学がそれを請け負いました。

これは私どもの大学もそうなのですけれども、当時、二〇〇九年というのは政権が移る年、規制改革の議論というのが盛んでした。文部科学省は、教職課程を得ていることが有能な教員を生み出すシステムとして有効に機能しているということのエビデンスはあるのか、ということのを再三規制改革会議から攻められています。

これはまだ、議事録は内閣府のウェブサイトで読むことができます。日頃、文部科学省に相当批判的な人でも、ああいう苛められ方を見ると文部科学省の肩を持ちたくなるというぐらいい、ひどい苛められ方をしています。エビデンスはあるのか、というふうに言われ、数字で出せと言われて。数字で出せと言われて、数字で出してくれる大学を求めたのですね。

私どもの大学を含む十八校が受けたのですけれども、はっきり言って文科省の都合のいいデータが出なかつたので、その結果についての引用とか複製とかに関しては、文部科学省の許諾手続きが必要ですというふうになっているので、具体的には言えませんけれども、学業成績と教師としての働きには、あんまり相関関係が出なかつたのです。対して、サークル活動だとか、ボランティアだとかに自発的に取り組んだ経験を持っている学生というのは、ただ有為に教師としての働きに、いい影響が出ています。そういう結果が出たというのをすぐ政策に直接活かそうとすると、「ボランティアの義務化」とかということになっちゃうですよ。しかし、義務化したらボランティアじゃないですよ。だから、やっぱり政策が直接やるということには限界があつて、この場合、政策的に採るべきところとい

うのは、ボランティアを直接義務付けるとか、採用に当たって優位な要素として使うとかというふうには仕向けることではなくて、各大学で教職課程を取っている学生たちが自主的、自発的に学ぶ機会を確保させるということの方が重要だろうというふうに思う。だから、政策誘導による「質保証」策には限界があると思います。

「ライセンスの商品化」か「人材養成・社会貢献」か

そろそろ時間としては終わりに近づいているので、最後に私立大学における教員養成のことに触れながら、今後の課題をお話して締めくくろうというふうに思います。

先ほど言いましたように、私立大学における教員養成というのは、およそ一世紀以上の伝統を持っています。これは私学によつては、教職の免許が取れるということは学生確保の手立てとして相当に有効であります。意地悪い言い方をすれば、これは「ライセンスの商品化」であります。要するにお金をもらって単位を売る、その単位の積み重ねで免許が出る、資格の取得が出来ますということで、学生がいっぱい来る。

ですから、かなり老舗の大学でも、例えば戦前の早稲田大学は、学部とは別に高等師範部というのを設けています。これが現在の教育学部。日大もそうです。これは現在の文理学部。というふうに大学と別に中等学校教員の養成のための専門部を設けていたのです。

ある意味で大衆的な教育機関、高等教育機関を設けて、そこですべての学生を受け入れて教員資格を出しているというこ

とをやっています。恐らくは学生確保の手立てにもなったし、政府の側から見れば、高等師範学校だけで足りない教員養成を、やはり私学の優れた部分にも担ってもらおうということの補完策にもなっています。

これが戦後の開放制の原則の下で小学校の教員養成にも広がってきたわけですね。私立大学を見ていて思うのは、やっぱりまとまりのよさと自由さというのがあります。

一つだけ例を挙げると、例えば私どものような養成系大学ですと、当然教育委員会との関係が重要です。やっぱりその位置する都道府県の教育委員会との関係というのはかなり組織的に重要です。中田先生がいらっしやるところでちよつと申し上げにくいのですが、やっぱり都教委からこの人と言われると大学はノーと言いくいのです。それに類することというのは、いろんな養成系であります。ですから、その組織的なしがらみから自由じゃないのです。

ところが私立大学で教員養成に力を入れているところの中には、そういうしがらみから自由で、自分たちの建学の理念に合っている、ふさわしい実践キャリアを持っている人というのを一本釣りでリクルートする。これが出来るのはいいなあというふうに思っているところがあります。ただ、その一本釣りでリクルートできるところがありません。ただ、その一本釣りでリクルートできるということがまかり間違えば、ワンマン経営者が自分の知り合いを強引にねじ込むというのと手続的には同じなのです。それは、恐らく大学の良識に委ねられるべきところで、課程認定行政でいくらチェックしても、これは実践キャリアがある人としか見ないですから、同じなのです。そこるところが一つのポイントなのだろうと思います。

表4 小学校教諭一種免許状の課程認定を有する大学数の変遷(1955年～2007年)

年度		1955 課程認定 制度	1960	1970	1980	1990	2000 新法適用	2005	2007
国立	養成系	46	46	46	46	46	46	46	46
	一般大学	2	2	2	2	3	3	7	7
公立		0	1	3	3	3	3	2	2
私立		4	6	27	34	39	39	49	96
一般大学計		6	9	32	39	44	45	58	105
計		52	55	78	52	93	93	102	149

出典：岩田康之・別惣淳二・梅澤 実・諏訪英広・米沢 崇「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—」、『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第61集、2010年、199頁より引用。

表4に小学校の課程認定を受けているところの増加を出しておきました。これはやはり規制緩和策で、こちらも含めてここ数年で倍に増えています。一方で私どものような教員養成系大学、国立で、税金で運営されているところに關しては、国費を投入することのアカウンタビリティーが求められるようになりました。これは私、先ほども少し言いましたが、規制改革会議のヒアリングに一度呼ばれました。日付を覚えています。二〇〇九年九月九日なのです。娘の誕生日なのでケーキ買って帰ったので覚えていられるんですけど。その時、選挙が終わって民主党が勝って、まだ鳩山内閣が組閣される前です。だから規制改革会議はまだ生きていたのです。やる気なさそうでした、もう。永田町まで行って、言われたのは、私立がこれだけ教員養成やっ

るのに国費を投入してやることの説明責任はどうつけるのだというふうにと東京学芸大はとちめられました。そういうことが規制緩和の中で行われてきております。

実は、私立大学の教職課程の問題性、小学校教諭の問題性については私、この抑制策撤廃の前から少し注目をしていました。たまたま日本物理学会というところが「理科離れ」の問題でかなり教員養成の問題に關心を持っていて、この学会誌に寄稿したのですけれども（「小学校教員養成のメカニズムと「理科離れ」」「大学の物理教育」一〇—二）。これは二〇〇四年の論文なのですけれども、実はその時点で私立大学による小学校教諭一種免許状の課程の多くが、女子大の文学部教育学科だったり、家政学部児童学科だったりとそういうところに偏っていました。

圧倒的に文系学部が多かったのですね。これは何を意味するかというと、小学校の教員になる人のカリキュラムだけは履修だとか、あるいはスタッフの人事だとかみんな文学部教授会で決まるということなのです。入試も私大文系型なのです。そういうポリシーウムが増えてくるということがずっと続いていくと、小学校の先生って理科離れ起こしますよって、そういうことをメカニズムとして指摘したのですけれども。

最近では、これに加えて体育系ですとか、いろんな大学が小学校の教員養成を提供するようになってきました。このことの評価というのは、まだこれから卒業生がたくさん出ていく、これからの時期になるのだらうと思うのですけれども。

幾つかそういう新規参入の私立大学、これも含めて見させていただきながら思うことというのは、先ほど関西大学のように、老舗のしっかりした高等教育機関に、新たにそういう教育組織

を設けるとした場合と、元々保育士養成の専門学校だったりとか、或いは福祉の関係の専門学校だったりとかしたところでは、大分色合いが違うなと思うのです。

実は後者の方が課程認定行政への適応はスムーズです。実は厚生労働省関係の諸資格の課程の審査というのは文部科学省の課程認定行政の厳しさの比じゃないですから。そういうところが新たに小学校教員養成に参画するときには課程認定への対応なんていうのはすごく簡単なことなのですね。但し、逆にそれらは大学らしい組織としての体をなしていない場合が多くて、そういうタイプのところだけが、課程認定をパスしているからいい教員養成機関だ、というふうに見なされる傾向になりかねないのは、多少問題だなというふうに思っております。

「日本型アクレディテーションシステム」に向けて

それで、最近考えていることなのですけれども、「日本型アクレディテーションシステム」というのを考え始めています。

これは、文部科学省から特別経費をいただいて「教員養成評価プロジェクト」というのを立ち上げているのですけれども、「アクレディテーション」というのは「相互評価による認証」というくらいの意味です。つまり、権力的に上から、ここはいい、これは駄目というのではなくて、お互いに横の目線でピア・レビューを基本にしながら、それぞれの取り組みをお互いに学び合う。その中で全体的な水準向上を果たしていけるような共同体ができればいいなというふうに思っています。課程認定を受けている国公私立の教員養成機関の全てを括るような基準とそれを

基にした試行評価というものに取り組んでいます。

色々誤解もあり、また批判もある中でやってきていますけれども、単純に「構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み」がなされているかどうかということをも真ん中に置きました。これはどういうことかというところ、課程認定行政の批判を色々このお話の中でしていますけれども、例えば、課程認定の実地査定で注意を受ける、それでこういう科目の担当者を補強しなさい、みたいなことを言われて、新たに人を雇う。急いでやると、かなり人事の手続きを強引にやったりしますよね。課程認定行政的にはそれで問題はないのでしようけれども、中長期的にはその人事のゴタゴタで生じたしこりというのは、その大学の運営に後々まで響きますよね。そっちのほうが大事ではないかというふうに見ていきたいというのが「構成員の合意に基づく主体的な教員養成の取り組み」ということなのです。

縦軸となるのが、人材のリクルートメントからキャリアサポートということ、学生の取り込みから送り出しのところですね。やっぱり、なるべく多くの人に資格を与えるというふうな姿勢ではなくて、大学として責任を持って、相応しい人材を教職課程に取り込むというふうなことが出来ているかどうか。それを、責任を持ってキャリアサポートできるかどうか。そして、横軸としては、その教員養成機関がどういう性格のものか。

要するに大学教育の一環としてちゃんとした大学であるかどうか、ということ、やっぱり教員養成を提供する機関として子どもの教育課題とか同時代的な学校教育の課題ということをやちゃんと踏まえているかどうか、みたいなことを評価基準にしていこうということ、この五つの基準領域とその下に基準を



十三、観点を四十ぐらい設けて、今幾つかの試行評価をやっているところなんです。その研究会を来週の日曜日ぐらいに東京で予定しているところで、多くの教員養成を行っている大学の方々の御参加を期待しようと考えています。これがある程度力を持てば、課程認定にパスすればオツケー、みたいな考え方から日本の教員養成は脱して、本当の意味での「質保証」が出来ると思います。

以上、端折った部分がありますが、私の話題提供とさせていただきます。どうもご清聴ありがとうございました。

田沼 どうも岩田先生、大変深いところまで踏み込んでお話をいただきました。時間もあまりありませんので、私の方から一つだけ質問させていただいていいでしょうか。

先生の今日お配りいただいた資料の中で、表4ですね。私学の教員養成系の学部・学科の増加数、大変なものがあるわけですが、やはり「質保証」という、そういう側面から捉えますと、やっぱり学部のディプロマ・ポリシーだけではなくて、教職課程のディプロマ・ポリシーというものがあつていいと、「ライセンスの商品化」というのは結構これから進んできて、逆に教員養成の開放制というものに影響を与えてくるのではないかと

など、そんな気がするのですが、先生、そのあたりどんなふうにお考えでしょうか。

岩田 これは課程認定の基準をクリアすればどういう大学でも新規参入が可能ですし、そのこと自体は開放制の趣旨からいうと悪いことではないと思うのですね。

ただ、そこで問われるのは、大学を経営する側の姿勢といたしますか、大学人たちの意識というか、基本的なポリシーの問題だろうと思うのです。なるべく安いコストでライセンスを出そうというふうに商品化として考えるのか、或いはその大学で養成する人材の中にやっぱり学校の教師というのを主要な進路の一つとしてきちんと位置付けて、本学はこういう人材を養成するのだというところにちゃんと位置付けて取り組んでいくのか、という姿勢が多分問われてくるだろうと思うのですね。

変な話、これは例えば悪いですけども、レストランに行つて、食事がおいしい、まずいとかというのは当然ありますよね。それ以上に経営者の姿勢だとか、そういうところまで踏み込んであそこはいいレストランだというふうに言うか言わないか、みたいなところがあります。多分制度的にはオツケーか、そうではないか、というのと同じくらいに、信頼出来るかどうかというところの問題があります。私どもが考えているのは、信頼できる真つ当な志ある教員養成機関というのを相互認証するような仕掛けというのができないのかな、ということなんです。

田沼 どうもありがとうございました。