

平成19年度日本教育大学協会シンポジウム

教員養成の「質保証」における大学の役割を問う  
—学部教育カリキュラムの到達目標を中心に—

日本教育大学協会シンポジウム実行委員会

2007（平成19）年9月



## 目 次

シンポジウム「教員養成の『質保証』における大学の役割を問う」概要 日本教育大学協会シンポジウム実行委員会委員長 岩田康之（東京学芸大学准教授）	3
<b>【セッション1】</b>	
基調講演「教職実践演習－設置の意義と役割－」 玉川大学学術研究所教授 山極 隆	9
趣旨説明 東京学芸大学准教授 岩田康之	12
<b>【セッション2】</b>	
提案1－1 社会科における到達目標の検討〔教大協社会科部門〕 東京学芸大学講師 渡部竜也	17
提案1－2 音楽科における到達目標の検討〔教大協音楽部門大学部会〕 東京学芸大学教授 久保田慶一	27
提案2－1 教員養成系大学における実践事例〔教大協会員大学〕 弘前大学教育学部副学部長 北原啓司	30
提案2－2 大規模私立大学における実践事例〔全私教協会員大学〕 明治大学文学部教授 別府昭郎	34
<b>【ディスカッション】</b>	39
シンポジウム実行委員会委員名簿	54



## シンポジウム「教員養成の『質保証』における大学の役割を問う」概要

日本教育大学協会・シンポジウム実行委員長  
岩田康之（東京学芸大学准教授）

日本教育大学協会（以下、本協会）主催シンポジウム「教員養成の『質保証』における大学の役割を問うー学部教育カリキュラムの到達目標を中心にー」（日本教育新聞社後援、全国私立大学教職課程研究連絡協議会協賛）は、2007（平成19）年6月17日（日）13時30分より明治大学駿河台校舎・アカデミーホールにて開催された。

このシンポジウムの企画は、前年度（2006年度）の本協会で「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』研究プロジェクト」の検討を進める中で浮上したものである。同プロジェクトは2001年度に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会（在り方懇）」の指摘を受ける形で「教員養成のモデル的カリキュラム」を検討する組織として発足した後、答申『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案』（2004年3月31日。本協会『会報』第88号所収）において教員養成カリキュラムにおける〈体験〉的プログラムの構造化と、それらを〈省察〉する機会との関連づけ、さらにはそうしたプログラムを担う教員相互の〈協働〉体制の構築等の提案を行い、加えてその後の教員養成系各大学・学部の改革動向の実態調査を踏まえた報告書『教員養成カリキュラムの豊かな発展のためにー〈体験〉ー〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開ー』（2006年3月31日。本協会『会報』第92号所収）をまとめている。

一方、同プロジェクトの発足から「答申」・「報告」に至る数年間に、学部段階の教員養成カリキュラムの改善に関わる政策課題は、「在り方懇」が「モデル的カリキュラム」として求めた各科目の内容・配列・評価基準等のシラバスモデルから、中央教育審議会（中教審）答申『今後の教員養成・免許制度について』（2006年7月11日）で提案された「教職実践演習（仮称）」のような、学部修了段階において最終的に知識・技能を確認するという「出口管理」的な質保証へとウエイトを移してきた。それはちょうど同プロジェクトの報告（2006年3月）が各大学の〈体験〉ー〈省察〉的プログラムの展開されている実態を総括する中で、「大学の立場から学部教育のカリキュラムについて何らかの指標の設定を行おうとするならば（中略）4年間を通じて学生が身につけるべき「到達目標」をトータルに示すようなあり方の方が現実的」だと結論づけるに至るプロセスと軌を一にしている。

こうした経緯に鑑み、同プロジェクトでは2006年度の取り組みとして、学部段階の教員養成教育における「到達目標」の具体化と、そこへの到達を実際に検証する「確認の手だて」を具体化することを核に据えた。当面、中教審答申にある「教職実践演習（仮称）」の枠組みを援用する形で、中学校の各教科の指導力に関する「到達目標」「確認の手だて」の具体的な検討を、本協会内の中学校各教科に関わる研究部門に依頼することとした。その検討結果については、同プロジェクトの報告『教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討ー中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心にー』（2007年3月31日。本協会『会報』第94号所収）に詳しい。ここで「中学校」「教科」を中心としたのは、同



セッション2 (14:40～17:00)

司会 岩田康之(東京学芸大学准教授)・玉井康之(北海道教育大学釧路校教授)

提案1-1: 社会科における到達目標の検討 [教大協社会科部門]

東京学芸大学講師

渡部竜也

提案1-2: 音楽科における到達目標の検討 [教大協音楽部門大学部会]

東京学芸大学教授

久保田慶一

提案2-1: 教員養成系大学における実践事例 [教大協会員大学]

弘前大学教育学部教授・副学部長

北原啓司

提案2-2: 大規模私立大学における実践事例 [全私教協会員大学]

明治大学文学部教授・全私教協事務局長

別府昭郎

ディスカッション

閉会挨拶 日本教育大学協会副会長

常秋美作

参加者に対して行った事後のアンケートには43名からの回答を得た。テーマ設定に関しては、「よい」という回答が42(97%)を占め、大変好評であったようである。しかしながら、基調講演・提案・討論・司会の各項目に関しては、「よい」という回答はいずれも60～70%にとどまり、この種のシンポジウムの運営の難しさを感じさせる結果となった。

また、教大協と全私教協がタイアップすることについての意見を自由記述で問うた項目には約半数の回答があり、概ね好評であったが、教員養成系大学関係者から若干、「即断できない」「事業の性質による」等の慎重論があった。

以下、この報告書に採録しているのは、本シンポジウムの基調報告、趣旨説明および各提案の資料(当日映写されたスライドを含む)、ディスカッションの記録等である。今後に向けて教員養成の「質保証」の在り方と、そこにおける「大学」(大学間連合)の役割について検討していく一助としてご活用いただければ幸いである。

なお、本協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト以来継続的に行われてきた活動は、このシンポジウムをもって一区切りとし、教員養成の「質保証」と大学の役割という本シンポジウムのテーマは、2007年度より新たに組織された「学部教員養成教育の到達目標検討プロジェクト」に引き継がれることとなった。この課題に取り組む大学間連合の「連帯」の一つの拠点として、この新プロジェクトの活動にも関係する方々のご助力を引き続き賜れば幸いである。

末筆ながら、ご多用中にもかかわらず基調報告やご提案をお引き受けいただいた諸先生、ご参加いただいた方々、運営を支えてくれた教大協・全私教協・日本教育新聞社のみなさまにこの場を借りて厚く御礼申し上げる次第である。





# 【セッション1】

基調講演「教職実践演習－設置の意義と役割－」

玉川大学学術研究所教授 山極 隆

趣旨説明

東京学芸大学准教授 岩田康之



①教員の資質能力の育成

□平成9年教養審第一次答申（教員に求められる資質の能力）

- ・何時の時代にも求められる資質能力（教育者としての使命感、子ども理解、教育的愛情、授業力・・・）
- ・今後特に求められる資質能力（地球的な視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力・・・）

□平成17年中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」

- ・教職に対する強い情熱（仕事に対する使命感・誇り、子どもに対する愛情・責任感・・・）
- ・教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童生徒指導力、学級づくりの力、授業力・・・）
- ・総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法など対人関係能力、コミュニケーション能力、同僚と協力していく力・・・）

□平成18年中教審答申（今後の教員養成・免許制度の在り方について・・・教員免許更新制の実施）

- ・学校を取り巻く課題の変化に対応して教員免許取得後も教員として必要な資質能力は恒常的に変化している

⇒であれば、教員としての資質能力は、本来的に時代の進展に応じて更新が図られるべき性格を有する

- ・一方、教員免許状はそれを有する者の資質能力を一定水準以上に確保し社会に明らかにし公証することを目的としている⇒教員免許状は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資格⇒であれば、教員免許状は一度取得すれば終身有効でなく、恒常的に変化する教員として必要な資質能力を確実に担保する制度に再構築する必要がある⇒教員免許状を再構築するには、一度取得した教員免許状を生涯有効とするのではなく、その効力に有効期限を付すことが適当である⇒教員免許更新制

□平成18年中教審答申（今後の教員養成・免許制度の在り方について・・・教職実践演習の新設）

- ・社会構造の急激な変化への対応、学校や教員に対する期待の高まり、学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展、教員に対する信頼の揺らぎ、教員の多忙化と同僚性の希薄化、退職者の増加に伴う量及び質の確保⇒教員には不断に最新の専門的知識や指導技術等（資質能力）を身に付けていく必要がある、養成・採用・現職研修、とりわけ教員養成段階の改革は特に重要

⇒養成段階では教員として最小限必要な資質能力を確実に育成する⇒教員の質を確実に保証する方策を講じる必要である

- ・教員免許制度にあっても、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じている⇒教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていない⇒実践的指導力の充実が求められる

◆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

- ・教員として必要な資質能力を身に付けた学生を送り出す⇒教員として必要な資質能力の全体を確実に身に付けさせるとともに、新たな科目（教職実践演習）を設け、その終了段階で身に付けた資質能力を明示的に確認する必要がある

◆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

のへ改革する

- ・教員免許状＝その資質能力を一定水準以上に確保することを目的とする制度＝教員免許取得後も、社会状況や学校が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で求められる教員として最小限必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新とその確認を行うための方策を講じる（教員免許更新制）

## ②「教職実践演習」の新設・必修化＝教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認

- ・教職実践演習は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられるもの
- ・学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活を円滑にスタートできるようになることが期待される
- ・教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するための科目
- ・内容としては、
  - ◆使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
  - ◆社会性や対人関係能力に関する事項
  - ◆幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項
  - ◆教科・保育等の指導力に関する事項を含む
- ・大学は、様々な科目等を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する
- ・学生は、当該科目の履修を通じて、教員になる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活を円滑にスタートできるようにする
- ・授業方法については、講義だけでなく、役割演技、グループ討論、実技指導、学校・教委との連携に立って実務実習、事例研究、現地調査、模擬授業なども取り入れる
- ・指導教員は教科に関する担当教員と教職に関する科目の担当教員との緊密な連携と役割分担
- ・教育実践演習の円滑かつ効果的な履修を行うためには、課程認定大学においては、教員養成カリキュラム委員会等で、入学直後からの学生の教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえて指導に当たる
- ・指導に当たっては、個々の学生の課題や不足している知識や技能等を補うために、学校や教委との連携・協力により学生の状況等に応じて、個別に補完的な指導を行うことも考慮する
- ・教職実践演習の趣旨や授業内容例等を考慮すると、履修時期については、教科に関する科目、教職に関する科目のすべてを履修済み、あるいは履修見込み時期に設定する事が適切
- ・将来教員になる上で、何が課題であるかを自覚する機会＝教育実習やその後の事後指導を通じて明らかになった課題を教職実践演習で重点的に確認したり、必要に応じて補完的な指導を行うなどの工夫を図る

### ③教大協教科等部会における教科等別到達目標とその能力確認、そして教職実践演習の履修へ

- ◆各教科等別に最小限必要な資質能力の育成を基盤とした到達目標と目標到達の具体的な評価規準、判定基準の作成(資質能力保証プログラム)
- ◆上記教科別等到達目標に実際に到達されているかどうかを測る認定試験(知識・技能等の自己能力確認試験)の実施と結果の開示。その結果に基づく学生による自己能力の把握・分析(補完・強化する教科・内容等の明確化)
- ◆学生個人の入学後から教育実習までの履歴を集約した学生ポートフォリオを始め、教育実習、事後指導、上記認定試験等に基づき、個々の学生が教官などとの指導・相談の上、個別に自己補完・向上計画を立て、【教育実践演習】の履修を通じて自己の補完箇所を修復する
- ◆【教育実践演習】の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力が身に付いたかを総合的に評価・分析して明示的に確認し、その上で単位を認定する

教員養成の「質保証」と「大学」の役割（趣旨説明）

岩田 康之 Iwata Yasuyuki

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授

2005・2006年度教大協「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト委員長

1. 背景

①. 「出口管理」への要請、その変容プロセス

1) 「在り方懇」（2001）：「モデル的な教員養成カリキュラム」≡シラバスモデルの要請

○国立の教員養成系大学学部のあり方に関する懇談会報告（2001/11/22）

現在、医学部や歯学部におけるモデル・コア・カリキュラムの作成や、工学部等における技術者教育プログラムの認定制度の導入など、それぞれの分野において教育の質の向上に向けて様々な試みがなされている。教員養成学部についても、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なカリキュラムを作成し、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。

各教員養成学部は、モデル的な教員養成カリキュラムを参考にしつつ、学部自らの判断に基づいた教員養成カリキュラムを編成していくことが求められるが、その際、特に次のような項目について、教員によって区々にならないよう一定の指標を共有することが望ましい。

- ・授業の内容（目的・目標、範囲、レベル）及び方法
- ・学生が修得すべき知識・技術の内容
- ・成績評価の基準と方法

2) 中教審（2006）：当事者集団による「到達目標」の要請→「教職実践演習（仮称）」へ

○中教審答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」（2006/07/11）

「教職大学院のカリキュラムモデルについて（補論）」

各教職大学院は、専門職大学院設置基準等に規定される教育課程の基準に基づき、各大学院の特色や得意領域、教育目標等により独自の教育課程を編成することとなるが、高度専門職業人養成としての教員養成の観点からは、ある程度の共通的な認識が必要であり、教員養成に対する社会の要請に応えるべく、**関係者が共同する形で到達水準に関しての共有すべき具体的モデルを作成することが重要である。**

また、上記到達水準の確保の観点から、例えば医師養成における共用試験の実施などが見られるが、修了者たる教員の質の保証・資質の向上を図る観点から、統一的な評価のための試験制度を設けることも考えられる。この実施に当たっても、**教員養成における指導内容・到達水準の共通認識としてのモデルカリキュラムが必要である。**

このため、関係者により、本資料を基に、教職大学院におけるモデル的な教員養成カリキュラムが作成されることが期待される。（なお、各大学におけるカリキュラムの検討に資するため、教員養成部会専門職大学院ワーキンググループにおいて「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて」を作成しており、これも参考にしつつ、大学等各関係者において、教職大学院に関する到達水準やあるべきカリキュラムに関する共通認識について、活発な議論を期待したい。）

## ②. 免許状の効力に対する疑義・「外圧」

### 1) 官邸・財界主導の改革モチーフ

○規制改革民間開放推進会議教育ワーキンググループ主査草刈達郎「義務教育制度改革に関する質問」（文部科学省宛公開質問状・2005/07/15）

学校現場において、教員養成課程を受けていないことによる特別な特質、もしくは劣った特質があることを実証するデータがあればご教示いただきたい

### 2) 教育界内部からの、「統一基準のなさ」の指摘

○中教審答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」（2006/07/11）

「教員養成・免許制度の改革の重要性」

とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の出発点に位置付けられるものであり、重要である。養成段階で、教員として最小限必要な資質能力を確実に育成することにより、その後の採用や現職研修に関する取組がより実効あるものとなる。また、社会から評価される教員を養成しなければ、その後の採用や研修において、いかに充実した方策を講じようとも、教員に対する尊敬と信頼を確立することは困難である。

## 2. 教大協「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトの活動

[発足] = 「在り方懇」の指摘への対応（岡本靖正会長＝当時）

2001.09 発足：各地区推薦委員（10名）＋会長委嘱委員（3名）

「教科」に関するワーキンググループ（2003/09～）・5回の会合

[答申] = カリキュラム作りの基軸〈教員養成コア科目群〉の提案（2004/03/31）

『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討－「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラム作りの提案－』

二つのねらい：（α）〈体験〉－〈省察〉の構造化／（β）〈協働〉体制の構築

※いくつかの懸案・課題→2005年の再組織（会長委嘱4名＋研究協力者5名）へ。

ex. 「教科」の扱い・学校種別養成カリキュラムの在り方（特に中学校教員養成）

[報告] = 2004年「答申」以降の具体的な動きのフォロー

1) 『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開－』（2006/03/31）

= 「答申」後のカリキュラム改革の展開状況（16大学学部の実態調査に基づく提言）

- 「モデル」の困難←大綱化（1991）＋「教科または教職」の創設（1998～）  
「『到達目標』をトータルに示すようなあり方の方が現実的」と指摘
- 2) 『教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討－中学校教員養成における  
〈教科〉の在り方を中心に－』（2007/03/31）  
＝中教審答申「教職実践演習」（≡免許更新講習）の枠組みに基づく具体案の検討  
（特に中学校〈教科〉の到達目標とその確認の手だてに焦点化）

### 3. 学部教育カリキュラムの「到達目標」「確認の手だて」の検討

- ①. 検討のプロセス＝教大協「研究部門」への依頼  
「教職実践演習（仮称）」の枠組みに依拠→検討結果のとりまとめ
- ②. 浮かび上がった問題・課題  
形式：「2単位」の科目の新設（既存科目との関係・性質のすりあわせ）  
方法：評価項目の分節化・適切な「確認の手だて」の設定  
（項目化しやすい部分・しにくい部分）  
「質保証」の具体相：「教科」以外の部分も含めた水準の設定・その保証体制  
（「20人」／「教科」「教職」の連携＋実践経験者／授業方法）

### 4. 今後の論点・検討課題

- ①. 「グランド・デザイン」の不在－描くべきは誰か  
政策立案サイドの「見通し」の程度→そもそもの制度設計者としての資質・力量は？  
カンフル的対症療法＝「教員養成 GP」「教員養成改革モデル事業」  
長期的な基盤整備＝学校教育法・教育職員免許法・地教行法の改正
- ②. 大学間連合の役割：「団結」から「連帯」へ  
（旧来型スタイル）  
国家による統制強化に対し、利害を同じくする者が「団結」して異を唱える  
（今後の展望・可能性）  
自らの手による目標に向かい、「志」を共有する者が「連帯」して向上を図る



## 【セッション2】

- 提案1-1 社会科における到達目標の検討〔教大協社会科部門〕  
東京学芸大学講師 渡部竜也
- 提案1-2 音楽科における到達目標の検討〔教大協音楽部門大学部会〕  
東京学芸大学教授 久保田慶一
- 提案2-1 教員養成系大学における実践事例〔教大協会員大学〕  
弘前大学教育学部副学部長 北原啓司
- 提案2-2 大規模私立大学における実践事例〔全私教協会員大学〕  
明治大学文学部教授 別府昭郎



## 教大協「社会科モデル・コア・カリキュラム」案の報告

渡部 竜也  
(東京学芸大学)

### 1. 教大協社会科モデル・コア・カリキュラム作成までのいきさつ

今回ここで報告させていただくのは、2006(平成18)年に教大協が、関東地区の旧国立系教員養成系大学・学部の中等社会科教育法担当教員に依頼した、学部段階の中学校教員養成カリキュラムにおける社会科の指導力に関わっての到達目標とその具体的項目に関する検討のまとめである。今回、その作成に当たっては、小林宏己先生(東京学芸大学教育実践研究支援センター)の呼びかけの下、次の4名が参加した。

- ・唐木清志 先生(筑波大学)
- ・竹内裕一 先生(千葉大学)
- ・西脇保幸 先生(横浜国立大学)
- ・渡部竜也 (東京学芸大学)

教大協から依頼された事項は大きく以下の二点である。

- |   |
|---|
| <p>(1) 中学校1種免許状取得者の各「教科(ここでは社会科教育)」に関しての学部段階での到達目標・確認指標の検討とその具体化</p> <p>(2) (1)を確認するための手だての検討</p> |
|---|

(1)については、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」(2006(平成18)年7月11日)において「教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身につけさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する」ための具体的方策として、同答申別添1に示されている「到達目標および目標到達の確認指標例」(右の資料1を参照)の内容・形式を基本として踏まえ、これを具体化して「項目例」としてまとめるように依頼された。ここで示された「到達目標」には、「教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。」「板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。」「子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。」の三点があり、それに付随して「確認指標例」として「自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか」「教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、

子どもからの質問に的確に答えることができるか」「板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか」「基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか」の四点が例示されるなど、具体的な提案がなされている。

資料1 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」の「教科・保育内容等の指導力に関する事項」にある「到達目標」「確認指標例」「項目例」

到達目標	確認指標例	項目例
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科書の知識や技能など）を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができるか	
	教科書の内容を十分に理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に答えることができるか	
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。	板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身につけるとともに、子どもの反応を生かしながら集中力を保った授業を行うことができるか	
	基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか	
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。		
その他（必要に応じて）	その他（必要に応じて）	

(2)については、教員養成を行う大学がその教育活動の結果に責任を負うということの具体的なあり方を示す上で重要な課題であり、将来各大学においても、そのための手だての構想が求められることが予想されるため、学部教育全体を通じてそれぞれの履修者が身につけた「教科（社会科）」の具体的な「指導力」の水準を判定するための「手だて」として検討することとした。

なお、教大協の依頼を受けてから、実際に社会科モデル・コア・カリキュラム（以下、「社会科カリキュラム・モデル」と略記）がまとめられるまでの行程は次の通りである。非常に短い時間の中で、今回のモデルが作成されたことが分かっていたのではないかと思う。

2006（平成18）年

- 10月10日 教大協会長より各部門代表に文書にて依頼  
合わせて各部門代表に本プロジェクト委員長より趣旨説明
- 12月15日 各部門代表からの回答の中間報告
- 12月26日 本プロジェクト委員長より各部門代表に再度検討依頼

2007（平成 19）年

1 月 26 日 全国研究部門等代表者連絡協議会にて意見交換  
2 月 28 日 回答締め切り

## 2. 社会科モデル・コア・カリキュラム作成に向けた基本的な流れ

これまでも、大学の社会科教員養成のカリキュラムやシステムに関する研究は、学としての教科教育（社会科教育）の構築と同時平行で議論されてきた。特に学としての教科教育（社会科教育）を体系付けようとした 1950 年代から 70 年代には、多くの研究成果を挙げており、その中心には日本社会科教育学会があり<sup>1</sup>、後には日本教科教育学会、広島大学教科教育学会などがそれに追随した<sup>2</sup>。しかし、近年では、社会や学校現場の急速な変化に対応すること求められたことから、教科教育（社会科教育）学の研究や議論の対象は、専ら学校教育の直接的な側面、つまり初等・中等教育における社会科授業論・カリキュラム論・評価論へ向かうようになる。しかし反面で、即効性が期待できない教員養成・教師教育の研究は停滞することになった<sup>3</sup>。

最近では、大学の社会科教員の養成・教師教育の現状への問題提起や、教員養成のあり方を考察するような研究がなされなくなってきたことへ問題意識を持つ研究者も少なくなく<sup>4</sup>、そうした意味で、今回の教大協の依頼は、再び教員養成のあり方を議論する絶好の機会を与えて頂いたと言ってよいであろう。

しかし、教大協の依頼は、その社会科カリキュラム・モデル作成までに与えられた時間が大変に短いことや、教大協の側から最初から中教審答申に基づいた枠組み（資料 1）を示され、原則その範囲に即して行うことといった制約があり、また教科の独自性を無視して横一律の枠組みを示されるなど教科の独自性への配慮が希薄であるなどの課題もある。

そこで我々は、第一に、中教審答申の枠組み、つまり同答申添付 1 に示された「到達目標および目標到達の確認指標例」の分析をはかり、その特質を解明することとした。そして、与えられた時間などの関係から、基本的には中教審が示すラインに沿って、この枠組みを十二分に生かす方向で作業を行うこととするが、黙認できないような課題があると考えられる点に関しては、有る程度対抗していくこととすることが決められた。

第二に、実際の社会科カリキュラム・モデルの作成に当たっての形式について議論を交わした。厳密な内容にするべきか、大原則のみを挙げたものにするべきか、など様々な議論が交わされることになったが、最終的には次のような方向性が定められた。

<sup>1</sup> これは、戸田善治（2007）「日本社会科教育学会における社会科教育研究の「学」的樹立への動きー『社会科教育研究』創刊号から第 20 号までの掲載論文の分析を通してー」『社会科教育研究』第 100 号に詳しい。

<sup>2</sup> 教科教育を学として、特に「社会科学」として樹立していこうとする姿勢は、1970 年代以降は、広島大学に顕著に見ることができる。そして、教科教育（社会科）教員養成に関する研究も、広島大学がその中心となって研究を進めて行く。日本教科教育学会の本部は広島大学に置かれ、またその補助的役割を担うことを目的として設立された広島大学教科教育学会も教科教育の科学化に寄与した。広島大学教科教育学会の代表的な書物には、機関誌『教科教育学研究』や、『教科教育学Ⅰー原理と方法ー』『教科教育学Ⅱー教育課程論ー』（1986 年）がある。

<sup>3</sup> 実際、『社会科教育研究』や『社会科研究』といった社会科教育学の主要学術雑誌には、教員養成に関する研究がほとんど見られなくなり、日本教科教育学会の学会誌にも、近年ほとんど見られない。

<sup>4</sup> 戸田，前掲 1

- 1) カリキュラム・モデルは、大学が社会科教員志望の学生に最低限保障すべき内容基準のみを記載する「ミニマム・エッセンシャルズ」として捉えることとした。つまり、我々は、ここで示す社会科カリキュラム・モデルは、各大学が他に必要とあれば新たに新項目を加えることができる性質のものと理解している。
- 2) カリキュラム・モデルにおける「項目例」は、「確認指標例」の具体化を目指しつつも、出来るだけ一般抽象的で原則的な表記とし、各大学の自由運用度を高めることができるように配慮した。その分、「項目例」の具体事例を「手立て」として示すことで、我々の考え方を広く理解してもらおうようにした。
- 3) 社会科のアイデンティティを生かすために、「到達目標」「確認指標例」については、社会科として付加することが適当と思われるものを適宜加えることにした。

### 3. 社会科カリキュラム・モデルの基本方針

#### ①「演繹的アプローチ」による授業計画・実践力育成（教科教育中核・先習論）

—中教審答申の「到達目標」と「確認指標例」の分析を踏まえて—

さて、今回の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」に示されている枠組みであるが、ここで示されている教科教育教師に求められる指導力の「確認指標」は、臨床心理学や質的研究者の一部が提唱する「帰納的アプローチ」ではなく、従来の教科教育が取ってきた「演繹的アプローチ」に基づいた考え方に立つものと推定される。

こうした「演繹的アプローチ」の立場から社会科授業計画・実践力の育成を目指そうとする大学の典型としては兵庫教育大学の社会系教科教育学研究室を挙げることができよう。昨年、同大学は「演繹的アプローチ」の立場から、教科教育、特に社会科教育の単元・授業における目標の設定・モデル構築からその実践に至るまでの教師の作業に関する一連の流れを体系的にまとめた出版物を出している<sup>5</sup>。

図1は、そのプロセスをまとめたものである。プロセスは「授業理論」「授業モデル」「授業計画」「授業実践」の4段階になっている。

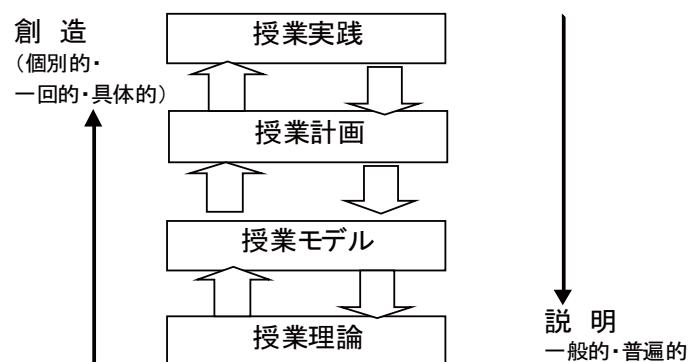


図1 仮説(授業)の重層性と研究方法(草原:2006)

<sup>5</sup> 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編（2006）『教育実践学の構築』東京書籍

「授業理論」は、例えば社会科の場合、問題解決主義社会科、共感理解主義社会科、説明主義社会科といったような、教科教育実践を原理的レベルで捉えたものであり、「教科の理念・目的をめぐる多様な考え方や、その目的を実現する最も合理的な認識形成の方法論と授業展開の具体例、またそれぞれの方法論で指導したとき子どもに影響を及ぼすであろう効果について説明した知識体系」であるとされ、授業の理念及び方法論的な骨子となる考え方の部分である。

「授業モデル」は、これに具体的な内容や発問を加えて、より授業として具体化したもので、教授書または教員一般向けの指導計画として示される。しかし、この段階ではまだ実際に教える子どもたちに還元するところまでは考慮されておらず、授業構想の「理念型」の提示の段階である。教師はより良い授業を行うことを望むのであれば、この段階においては、社会諸科学（人文学も含む）の内容や研究手法、地理学的・社会学的なフィールドワークの方法などを習得しておくことが求められる。

「授業計画」は、実際にこれから教えることになるであろう子どもたちを考慮に入れて、「授業モデル」の考え方はできるだけ保持して、資料や内容、発問、板書計画などを子どもたちに適したものとするように修正・具体化した、いわゆる各教室用の「指導案」段階のものである（実習生は、各教室用の指導案をひとつひとつ丁寧に作ることが求められるが、ベテランの教師になるとそうした細かい作業はせず、「授業モデル」を作り出し、それを教室の様子に合わせて教室ごとに変化させて実践しているケースが多い）。教科の学びにふさわしい良い授業の条件＝授業理論・授業モデルをいくら「知って」はいても、実際にそれを教師が「使える」かどうかは別問題なのである。ここでは、子どもの実態や成熟度を把握する能力がまず求められる。そのためには、教師は、教育心理学や発達心理学の成果をある程度把握することが望ましいと考えられる。

「授業実践」は、実際に「授業計画」に基づいて授業をしていく段階である。この中で最も必要となるのが、生徒とのコミュニケーションや、子どもに圧迫を感じさせない話し方、授業へ集中させるための技術、状況に応じた発問や資料の提示などの能力が求められる。ある程度、勘で行われており、教師自身の個性に応じて何が良い方法となるのかは分かれる部分ではあるが、教育方法学がこの部分の研究を進めている。

このように教師は、実践に向けて「授業理論」→「授業実践」の段階をたどることになる。しかし、授業が上手くいかなかった場合は、逆に「授業実践」→「授業理論」の順番で反省をすることになる。そして再度修正をして、また実践を行うのである。図1の矢印はそのことを意味している。こうして教師は授業計画力及び実践力を高めていくことになる。とされる。

さて、今回の中教審答申で示されている教師に求められる指導力の「確認指標」は、前述したように、兵庫教育大学大学院連合の考え方や共通する部分が多い。まず、「確認指標」の第一番目と第二番目に「学習指導案を作成することができる」「教科書を介してわかりやすく学習を組み立てる」と記載があり、教師側が教科書の内容を前提としたしっかりとした授業計画を立てることを明記しているが、これは中教審答申が「演繹的アプローチ」を前提としていることを示したものである。この段階では、教科教育の理念や目標の理解から、その具体化である授業計画立案に至るまでの教科教育学の理論の体系的把握を目指したものであると考えられる。また中教審答申は、こうした授業計画策定能力の前提として、教材研究能力と、教科書の内容理解力の育成も挙げている。これらは当然、単純に教科書が分かればよい、といったレベルのことを要求しているわけではなく、社会諸科学の内容を熟知し、それに基づいて教科書の内容の意図を理解し教材研究をせよ、という意味である。

授業計画の策定が出来たら、それを現実の子どもたちに還元するための知見や技能を育成するための段階に入るような「確認指標」が示されている。「確認指標」の第三番目には、「子どもの反応を生かしながら集中力を保たせ」るために、児童心理学や発達心理学などの知識を、また、第4番目には「板書や発問、的確な話し方などの授業技術」「資料の提示を分かりやすくする」などの教育方法学に関する知識を習得させ、さらに模擬実践や実習の経験を積ませていくことで、より授業計画を生かすことのできる実践力を持つ教師の育成を図るような指標が示されている。

中教審答申に見られる、こうした授業計画から実践に至るまでのプロセスは、兵庫教育大学大学院連合の「授業理論」（教科教育学の授業理論）、「授業プラン」（「授業理論」＋内容・発問）、「授業計画」「授業実践」（「授業プラン」＋教育心理学＋教育方法学）の過程と似ている。

こうした分析を踏まえ、我々は兵庫教育大学の考え方をある程度参考にしながら、中教審答申が示す枠組みの具体化を進めていくことを基本方針とした。基本的には、前半に社会科の理念と目標、社会科と民主主義社会との関係、各種社会科授業理論やカリキュラム論、学習指導要領の指針、社会科教育論の変遷、指導案作成に関する知識といった教科教育学の独自の側面となる項目例や、社会諸科学の世界観や内容・研究方法への理解などに関する項目を配置し、後半は、子どもの心理的理解や、発問や板書などの技術、子どもの興味関心の喚起といった教育心理学・教育方法学的側面の項目を配置することにした。（教科教育中核・先習論）

## ②教師による主体的かつオリジナルな教材の開発能力の育成を「到達目標」に追加

### －中教審答申の「到達目標」と「確認指標例」の批判的検討を通して－

また、我々の中からは、中教審答申が教科書の内容を教えることに力点を置くあまり、教師が子どもの興味を喚起できるような独自の教材の開発を行う能力の育成を軽視している（または、あえてそうした側面を無視している）のではないかとの意見が出た。「自ら主体的に教材研究を行う」ことは中教審答申の「確認指標例」に明記されてはいるが、その上位である「到達目標」の段階では、そうした表現はなく、教師は教科書の内容を理解し、それを子どもたちに分かりやすく教えることのみが強調されているようにも見える。この意見は会議参加者の概ねの賛同を得ることになり、我々は「教材となりうる社会事象に対して興味・関心を持ち、主体的に調査・研究を進めることができる」という項目をあえて「到達目標」に追加で示すことになった。

## ③中学校の段階性への意識 －社会事象の多様な解釈が出来る教師の育成－

最後に、小学校社会科教師とは異なる、中学校社会科教師に求められる能力について検討があった。基本的に同じ社会科教員なのであるから大きな違いはないのではないか、という前提で議論は進められたが、中学校段階になると、学問的な見方・考え方や世界観の理解に留まらず、社会諸科学の内容や実証的研究の方策についての理解も求められることが予想されるため、教師自身の社会諸科学への理解も高いものとする必要があるとした意見もあった。その結果、一冊の教科書の内容を「正しいもの」と鵜呑みして教える教師ではなく、複数の教科書の記述から、それぞれの教科書の解釈の違いや特色を理解する能力や、最新の学説についての知識を踏まえた教科書記述内容の吟味・検討などが可能な教師の育成が求められるとして、そうした内容を「項目例」に盛り込むことが合意された。



#### 4. 社会科カリキュラム・モデルの実際

次の資料2が、社会科カリキュラム・モデルの具体である。「項目例」に関しては、どの程度具体的な内容にするのか議論があったが、あまり具体的な内容を定めすぎて、各大学の自由な方針を拘束したり、各大学の教員養成の独自性を妨害したりする結果になることを恐れ、出来るだけ抽象的で原則的な内容となるようにすることになった。

「学習指導要領」の理解は、現在の教育体制では不十分ではあるが、これを絶対的なものと見なさないようにするために、「各種の社会科授業論と社会科カリキュラム論の関係について理解する」（ここでのカリキュラムは、アメリカやドイツのカリキュラム・プランなども含む）、「学習指導要領の変遷…について理解する」を加えた。また、ともすると中学校・高等学校段階では忘れがちである子どもへの配慮についても、「生徒のつまずきがどのような場面で生じるか理解することができる」など項目が示された。

また、社会科カリキュラム・モデルの内容は、社会科教師が獲得すべき「知的内容」「技能」といった知育的側面に限定し、「資質」「態度」に関する項目は削除した。もちろん、このカリキュラム・モデルはミニマム・エッセンシャルズであるため、各大学でこうした側面に力を入れることを追加の到達目標に挙げることは構わない訳であるが、基本的に大学が社会に対して保証すべき（保証できると明言できる）側面は「知的内容」「技能」に限定されるのではないかと、とした意識からこのような対応をした。

「確認の手立て」は、現段階では、自らが実際に現在の中等社会科教育法の講義で行っている実践事例を挙げてまとめるに留まった。これらの内容には系統性はないが、もともと中教審もこの「確認の手立て」に関しては、幾つかの事例を挙げることをのみを求めていたので、それに従い、深入りしなかった。今後は、それぞれの「項目例」に応じた具体的な実践事例を加えて行くことが肝要であろう。

#### 5. おわりに

忙しい時期にわずかな時間で仕上げたものであるために、この社会科カリキュラム・モデルは課題も多いことであると思われる。私自身、この報告書を作成しながら、学生が自分の授業実践を冷静に分析して反省するための技術などに関する「項目例」を加えても良かったかな、など、いろいろな気付きがある。

会場の皆様も思うところが多々あるのではないかなと思う。意見を率直にぶつけ合うことで、今後の中等社会科教員養成のカリキュラムのあり方について、次に繋がる何かが生まれたらよいと思う。そして、今回の報告がその土台（たたき台）として生きてくれればと切に願うのである。

#### 【参考文献】

- 近藤邦夫（1997）「『臨床』の流行に対する違和感」『教育学研究』第64号第1巻  
佐藤学（2005）「『教職専門大学院』のポリティクス；専門職化の可能性を探る」『現代思想』vol.33-4  
日本教育大学協会編（2004）『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基盤にしたカリキュラムづくりの提案ー』（「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト）

資料2：社会科モデル・コア・カリキュラム案

到達目標	確認指標例	項目例	確認の手立	
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科書の知識や技能など）を身につけている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができるか	・各種の社会科授業理論と社会科カリキュラム論の関係について説明できる。	ペーパーテスト	
		・中学校学習指導要領社会の変遷と現行要領の「目標」「内容」「内容の取り扱い」について理解する。	ペーパーテスト	
		・社会科教育の理念と民主主義社会における社会科の意義を理解する。	ペーパーテスト	
		・指導案や授業計画案の構造を理解し、社会科に関する指導案を作成できる。	(指導案の作成)	
	板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。	教科書の内容を十分に理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができるか	・社会諸科学の学術成果について通じ、その成果を生かした授業作りができる。	ペーパーテスト・指導案
			・教科書の記述を出発点として、その内容を深く分析することができる。	レポート・指導案
			・話題となっている社会事象を、社会諸科学の成果を応用して授業化できる。	レポート・指導案
			・数社の教科書を比較し、社会的・歴史的・地理的・政治的・経済的事象の解釈の違いと特色に目を向けることができる。	レポート
	子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。	板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身につけるとともに、子どもの反応を生かしながら集中力を保った授業を行うことができるか	・社会科授業を子ども主体にするための様々な技術を理解することができる。	模擬授業
			・発問などにおける5W1Hの性質を理解し、授業に活用することができる。	模擬授業など
基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか		・地図や年表、各種統計資料などから様々なデータを読み取り、子どもの興味・関心を高めたり、思考を深めたりすることのできる選択・提示ができる。	模擬授業	
		・社会科の基礎的な知識や技能が何であるかを理解することができる。	模擬授業	
教材となりうる社会事象に対して興味・関心をもち、主体的に調査・研究を進めることができる	社会事象に対して興味・関心をもとうとし、自ら主体的に深め、追求しようとする態度が見られるか	・様々な社会事象に興味・関心を持つことができる。	グループ討議・レポート	
		・自らの社会事象に対する興味・関心を高め、追求するための課題を設定することができる。		
		・社会事象について調査・研究を進めるための方法や技能を身につける。		
		・調査・研究の成果を適切な方法でまとめ、相手に伝えることができる。	グループ討議・発表会	
		・調査・研究により得られた結果を教材化することができる。	指導案作成	

※ 太枠が、今回決めた内容になる。

(発表者作成)

〔確認の手だて〕

① 「ペーパーテスト」の問題例と評価基準

○問題例：「ストリートチルドレン」を「人権」「国際経済」「国際援助」の3つの観点から教材化するとしたら、それぞれの観点から教材化するかに留意しながら教材化するか。

○実施時間：25分（1時間・75分で実施される試験における、大問3問の内の1問）

○実施方法：学期末試験

○配点：30点

○採点基準：「人権」「国際経済」「国際援助」をそれぞれ10点満点で採点。10点の内訳は、「人権」に関する基本的な知識を有しているかに関してが3点、「ストリートチルドレン」と「人権」の関連性を適切に述べているかに関してが7点。

○評価基準等：合格基準点は6割。ただし、（大問3問の内）他の2問の成績がよければ、6割に満たなくとも合格とする。また、合格基準点に満たないものに関しては、次年度、同講義を受講してもらおう。

② 「レポート」の課題例と評価基準

○課題例：中学3年の社会科（公民的分野）における地方自治の単元（6時間）を念頭において「違法駐輪問題」を教材化し、それを学習指導案に示しなさい。

○実施方法：それ以前の教週間にわたって社会科授業に関する講義を行った上で、提出期限3週間前に課題を提示する。

○書式：社会科学学習指導案の一般的な書式に従い、レポート用紙4枚以内に学習指導案をまとめる。また、内1時間は細案としてまとめ、配布資料やワークシートを添付する。

○評価基準：単元目標と教材観及び単元構想との整合性、本時の目標と1時間の授業の流れとの整合性、配布資料やワークシートの適切性

③ 「模擬授業」の指導方法と評価基準

○実施方法：4～6名でグループを構成し、興味のある学習内容に関する教材開発を行い、学習指導案を作成した上で、内1時間の模擬授業を行う。（1グループ・20分程度）

○評価基準等：模擬授業終了後に、小集団→全体で授業に関する評価を行う。それら学生の意見に基づき、最終的に授業担当教員がコメントを加える。コメントは、「教材に関する事柄」と「授業技術に関する事柄」に大別される。つまり、これが、大まかな評価基準となる。

④ 「レポート」の課題例と評価基準

○課題例：我が国の歴史教科書の検定制度を巡る3人の識者の見解を掲載した新聞記事（2005年4月の朝日新聞）を踏まえ、諸外国の教科書検定制度や教科書作成・採用の状況を比較しながら、今後我が国の社会科学教科書検定制度はどうあるべきなのか、その理由は何かを10000字程度でまとめてくる。

○実施方法：それ以前の教週間にわたって我が国の社会科学学習指導要領や教科書検定制度とそれをめぐる論争や裁判、諸外国の状況に関する講義を行った上で、提出期限1ヶ月前に課題を提示する。

○書式：レポート用紙A4に10000字程度でまとめる。自分の論を展開するときに必要となる資料がある場合は、レポートとともにそれを添付する。

○評価基準：検定制度をめぐる論争の対立点の理解力や自己の主張とその理由付けの論の展開の整合性や合理性が評定の対象となる。思想的な問わない。

⑤「レポート」の課題例と評価基準

- 課題例：「調べ学習（地域調査）」をテーマにした二つの授業を写したビデオ（一つは子ども個々に自分の調べたい課題を決めさせて、その調査をさせる授業。もう一つは、子どもたちが持つ一つの疑問を取り上げ、それを全員がいろいろな意見を戦わせながら調査したり考えたりしていくタイプの授業）を比較し、その学習効果の違いとその理由についてレポート報告させる。
- 実施方法：講義で二つの授業の指導案を配布し、その実際を記録したビデオを鑑賞させる。その後、教室内で簡単に両授業の違いについて簡単に学生間で話し合わせる。その後、レポートを出す。レポートは4～6人から成るグループ別に提出させる。
- 書式：レポート用紙A4に5000字程度でまとめる。
- 評価基準：子ども同士の学び合いや見解の成長が多く見られるのが後者であることを指摘し、その理由について最低3つの要因を指摘することができるかどうかで判断する。

資料

教科の立場から2：音楽科の場合

発表者：久保田慶一  
(音楽部門大学部会代表)

I. 「到達目標」(部会案)の構造

1. 自ら主体的に教材研究…

- ① 指導案の作成(歌唱・器楽・鑑賞の相互関連)
- ② 伴奏・器楽の基本的知識
- ③ 作曲・編曲による教材作成

2. 教科書の内容を十分理解し…

- ① 教材に関する基本的な知識
- ② 我が国の伝統音楽や諸民族の音楽に関する基本的な知識
- ③ 音楽の背景にある風土や文化・歴史に関する基本的な知識
- ④ 音楽と他芸術ジャンルとの関わりに関する基本的な知識

3. 板書や発問、的確な話し方…

- ① 発声法の基礎(自信をもって歌う)
- ② 伴奏(歌いながら/移調/生徒の音楽性を喚起)
- ③ 合唱・合奏の指導や指揮
- ④ 鑑賞曲の説明や実演
- ⑤ コンピュータや映像の活用

4. 基礎的な知識や技能について…

- ① 歌唱や器楽の技能習得に効果的な学習形態をとる
- ② 演奏や編曲・作曲の向上のための適切な指導や支援を行う
- ③ 鑑賞活動のための系統的・段階的な指導法を理解する
- ④ 「表現」と「鑑賞」の有機的結合
- ⑤ 生活のなかで音楽との関わりを深める

II. 活動領域と教員の技能

- 学校教員に求められる多種多様な技能  
総合的な技能の育成の難しさ ⇒ カリキュラム化への困難

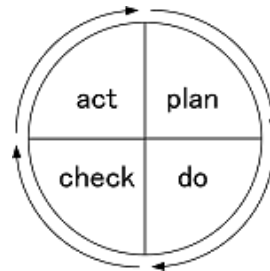
【参考】「鳴門プラン」では、学習指導要領の指導内容をコア内容としカリキュラム化に成功している。

【原因】

- ① 大学教員の経験だけから演繹されたものにすぎないのではないか？
- ② 大学教員自身の研究分野から判断されているのではないか？

III. 経営学の視点からみた「質保証」

「質保証」⇒ Plan・Do・Check・Act サイクルの視点



【問題提起】

- ① 学校現場からのフィードバックが欠けている (Check/Act)
- ② 大学教員のFDの視点が欠けている (Check/Act)
- ③ 大学教員の資質とカリキュラムの関係が論じられていない (Plan)

【音楽部門大学部会の最近の取り組み】

- ① 平成18年度特別委員会によるアンケート調査  
(小学校音楽専科教員+中学校音楽科教員=82名)  
シンポジウム「今の音楽科教員や音楽指導者に求められる資質・力量」(第32回全国大会)  
パネリスト：小学校音楽専科教員、中学校音楽科教員、大学教員(特別委員会委員長)
- ② 第31回全国大会：分科会「初等教育教員に求められる基礎的な音楽能力の育成」  
「グループプレッスンによる効果的なピアノ授業の方法」  
「教員養成系大学における管弦打楽器指導の現状と課題—専門楽器以外の指導のあり方と問題点、ならびに非常勤講師の現状」  
「音楽科カリキュラムにアウトリーチを！—音楽科独自の「地域貢献」戦略として」
- 第32回全国大会：分科会テーマ「音楽科教員養成のための授業内容の工夫—教員採用試験に合格できる学生を育成するために—」  
「教員養成における授業と教員採用試験」  
「学生一人ひとりを知り、一人ひとりを伸ばすピアノ実技授業」  
「教員養成のための発生教育」  
「教員養成系大学における音楽学の授業と工夫」

#### IV. HRMの視点からのコア・カリキュラム

- コリキュラム論の視点からのコア・カリキュラム  
鳴門プランをはじめ、各大学での実践例
- HRM(人材育成)からのコア・カリキュラム
  - ① コリキュラム＝一定の職務と職能
  - ② 大学教員の職務の明確化⇒新規採用の基準⇒  
ダブル・ディグリの推奨
  - ③ 大学教員の職能の開発 ⇒ FDの強化

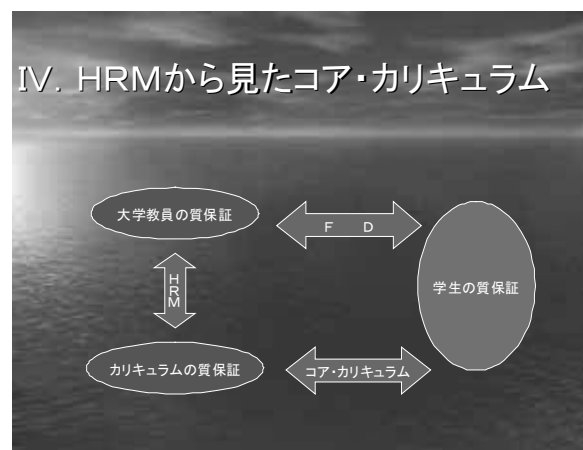
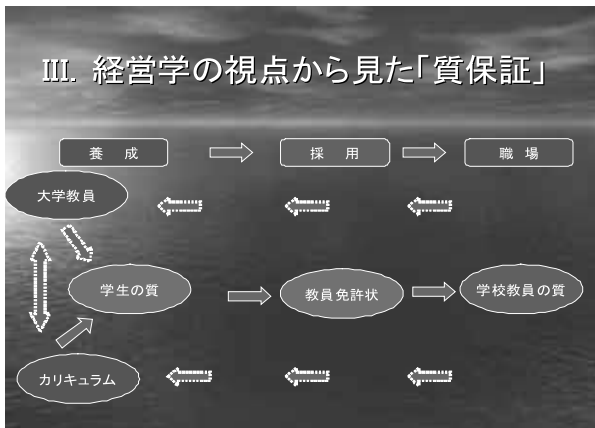
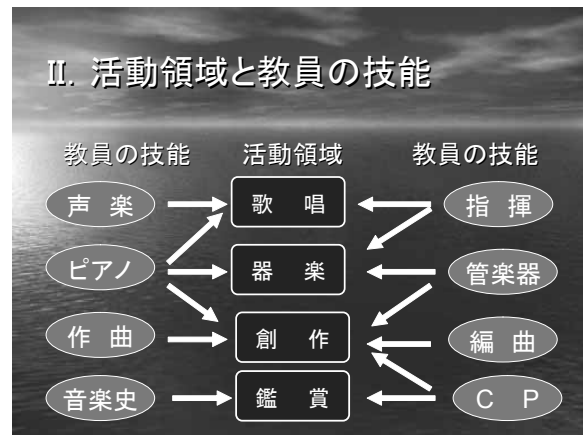
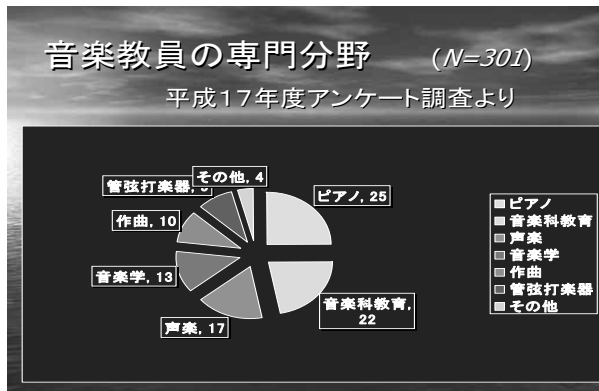
#### V. 専門職としての学校・大学教員

- 専門職としての学校教員

- ① 教育課程＝免許・資格＝職位 ⇒ 専門職
- ② 「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、  
一体感に支えられた知識、技能等の総体といった意  
味内容を有するもので、『素質』とは区別されるもの」  
(教養審「第1次答申」)

- 専門職としての大学教員

- ① (教育課程) = (免許・資格) = 職位 ⇒ 専門職
- ② 専門職・職能集団としての研究部門
- ③ 教員養成という社会的責任
- ④ 教育内容・方法の改善 (Kaizen) = F D



到達目標	確認指標	項目	確認の手だて
教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。	自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか。	楽曲による題材構成と主題による題材構成の特徴を理解し、指導案を作成することができる。 歌唱、器楽および鑑賞教材の特質を踏まえて適切な指導案を作成することができる。 音楽学習の活動領域相互の関連を図ることができる。 伴奏付けに関する基本的な知識と技能を持っている。 作曲・編曲に関する基本的な知識を持っている。 作曲・編曲に関する基本的な技術を持ち、簡単な教材を開発することができる。 管・弦・打楽器等、および和楽器に関する基本的な知識と、奏法の基礎的な技能を持っている。 歌唱、器楽および鑑賞の教材曲に関する基本的な知識を持っている。 学習指導要領の教材選択の観点に基づいて適切な教材を選ぶための基本的知識を持っている。 我が国の伝統的な音楽文化および世界の諸民族の音楽に対する基本的な知識を持っている。 各種音楽を支える風土や文化・歴史との関わりを理解している。	指導案の作成 指導案の作成 指導案の作成 実技試験 ペーパーテスト ペーパーテスト 実技試験、ペーパーテスト
板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。	教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができるか。	音楽と他ジャンルの芸術との関わりを理解している。 音楽の仕組み(構造的側面)について説明するための十分な知識を持っている。 発声法の基礎を身につけ、自信をもって歌うことができる。 歌いながら伴奏することができる。 必要に応じて移調して伴奏することができる。 生徒の音楽性を喚起するような伴奏をすることができる。 生徒の演奏意欲を引き出すような指揮をすることができる。 簡単な鑑賞曲の演奏をすることができる。 合唱、台奏の指導および小アンサンブル指導の基本的な技術を持っている。 さまざまな音楽的事象について説明を的確に行うための用語を理解している。 鑑賞の指導にあたり、コンピュータ等の機材や映像資料等を効果的に使用することができる。	ペーパーテスト、リスニング試験 ペーパーテスト、リスニング試験 ペーパーテスト、レポート試験 ペーパーテスト、レポート試験 実技試験、レポート試験 実技試験 実技試験 実技試験、模擬授業 実技試験、模擬授業 実技試験、模擬授業 実技試験、模擬授業 ペーパーテスト、レポート試験 模擬授業
子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。	板書や発問、的確な話し方などの基本的な授業技術および範唱、範奏するための演奏技能を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。	歌唱および演奏の技能習得に効果的な学習形態(ペア学習、グループ学習)が主体的に演奏技術を向上させるために、適切な指導や支援を行うことができる。 創作・編曲活動のプロセスにおいて適切な助言・評価をすることができる。 鑑賞活動を深めるための基本的な知識の習得に関して、系統的・段階的な指導法を理解している。 「表現」と「鑑賞」の活動を有機的に連動させるための創意工夫を行うことができる。 生活の中で音楽との関わりを深めるための適切な助言や支援を行うことができる。	模範授業 模範授業 模範授業 レポート試験 レポート試験 レポート試験
変声期等、音楽的発達の特徴を理解し、個に応じた指導を展開することができる。	基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、音楽性の基礎の定着を図る指導法を工夫することができるか。		模範授業 模範授業 模範授業 レポート試験 レポート試験 レポート試験

# 教員養成系大学における実践事例<弘前大学>

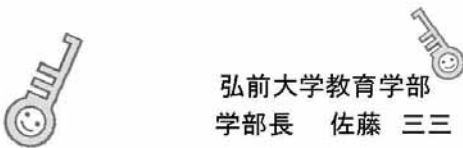
教育学部副学部長

北原啓司

## ■弘前大学教育学部の教員養成改革の概要

H19. 2. 13 青森国際ホテル  
教員養成学研究開発センター  
発足二周年記念シンポジウム

### 弘前大学教育学部の 教員養成改革の概要




弘前大学教育学部  
学部長 佐藤 三三

### ■改革の基本理念

- 1) 受動的でなく能動的に日本の教員養成に関わる  
こと。
- 2) 教育学部という組織として取り組むこと。
- 3) 独自の養成すべき教師像を、具体的なイメージ  
がわくスローガンとして持つこと。
- 4) スローガンを、カリキュラムとして実現すること。
- 5) 附属学校を児童生徒にとって魅力あるものに改  
革すること。
- 6) 独善性を排除すること。
- 7) 自己の教員養成活動全体を不断に、自律的かつ  
組織的に検証し、改善し続けること

### 1. 養成すべき教師像

児童生徒に  
働きかけ  
反応を読み取り  
働き返す力  
をもった  
教育プロフェッショナル



### 2. カリキュラム改革

- 1) 四年間の教員養成カリキュラムの体系化  
自己形成科目群・学校臨床科目群・教員発展科目群
- 2) 教育実習関連科目による実践的指導力  
の育成  
教職入門(1年次)→学校生活体験実習(2年次)→  
Tuesday実習&集中実習(3年次)→研究教育実習  
&学校教育支援実習(4年次)
- 3) 現代的教育課題を視野に入れた教員発  
展科目群の充実  
「学校における健康・安全」「学校のメンタルヘルス」等

### 3. 大学院教育学研究科

4つの力の育成を通じた  
「高度専門職業人」としての教員の育成

① 省察的実践力	→	教育実践研究
② 授業力	→	授業実践研究
③ 組織開発力	} →	教育組織関係論演習
④ 人間関係力		

ハイブリッド・チーム(実務家&大学教員)  
による指導体制

### 4. 現職研修への積極的協力

- 1) 弘前大学教育学部・弘前市教育委員会共催  
「国語・算数数学指導力養成・向上講座」  
(平成18年度より青森県教育委員会十年研修代替講座も兼ねる)
- 2) 弘前大学教育学研究科公開講座  
「教員のため実力養成講座」  
(弘前大学青森サテライト、八戸サテライト、教育学部で開催)
- 3) 市町村教育委員会研修講座への講師派遣  
(平成19年度は、弘前市、八戸市、むつ市、五所川原市で開講予定)



## 5. 全学教員養成

- 1) 教育学部の専門性の一部を弘前大学として共有するために
- 2) 教育学部自身に、広い視野と教員養成力の向上をもたらすために

## 6. 教員の意識改革

改革前

教育実習関連科目等における附属学校・公立学校への全面依存あるいは理念や統一性を欠いた個人連合

改革後

学部教員の教育実習関連科目等における主体的・組織的関わり

1年次「教職入門」 … 17名の教員が授業感想実習を引率・指導  
3年次「Tuesday実習」 … 37名の教員が授業観察・授業実践指導を引率・指導

## 7. 附属学校園と附属ユニバーサルスクール構想

附属ユニバーサル・スクール構想は、幼稚園・小学校・中学校・養護学校の附属4校園が、一つのスクールとして一体化し、かつ、学部と強ちに連携して、子どもたちの学びと教員の教育実践研究推進の場をつくり上げ、新たな可能性・活力を生み出す学園構築の構想です

未来に伸びゆく子どもたちに様々な交流・連携を通して子どもたちの可能性を広げ、高める先進的教育活動を展開し、成果を地域に発信していきます

## 8. 教育委員会、小中校長会、同窓会との連携(独善の排除)

### 1) 連絡協議会の実施

青森県教育委員会、県小中学校校長会、弘前市教育委員会、弘前市小・中学校校長会、弘前大学教育学部同窓会との協議会の実施  
(県教育委員会との協議会を除いてすべて平成15年度以降に開始)

### 2) 協定書の締結

「教員を目指す学生による教育活動支援に関する協定書」の締結  
(青森市教育委員会、弘前市教育委員会、県立弘前中央高等学校)

## 9. 心意気としての『青森から、教員養成を！』

受動から能動へ。先端を走る！

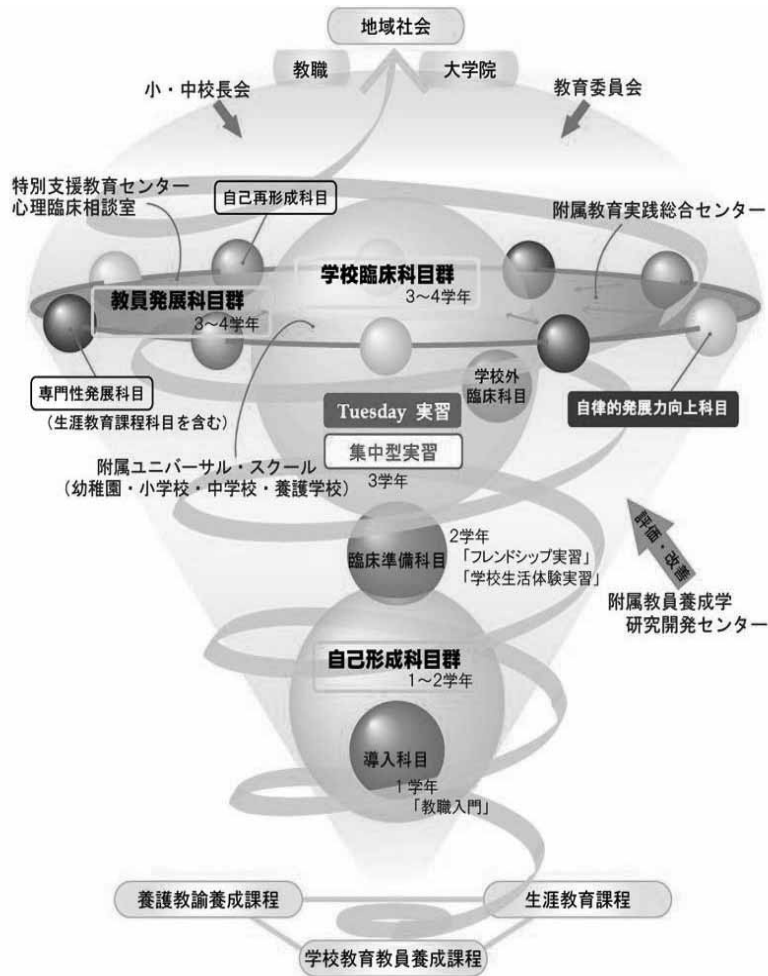
- 1) 弘前大学教育学部の学生を全国へ首都圏教員採用試験支援バス
- 2) 教員養成改革の取り組みをアピール県内外教育委員会等へ
- 3) 研究大会開催と各種研究大会での発表  
・日本教育大学協会研究会会場校(H17.10)  
・文部科学省『教員の資質向上連絡協議会』での報告(H19.2)

## 10. 教員養成学研究開発センター

- ・弘前大学教育学部における教員養成のメインエンジン



■学部カリキュラムの螺旋構造



■地域と連携する循環型教育実践システム

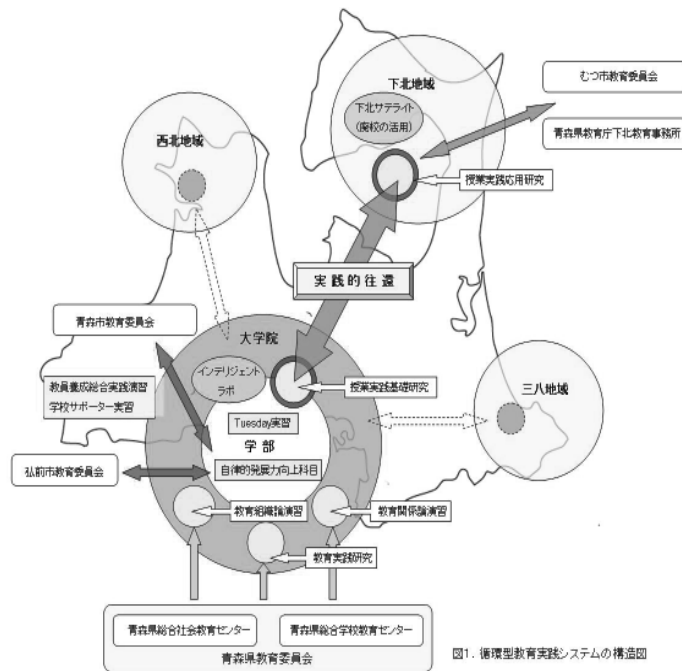


図1. 循環型教育実践システムの構造図

三年次までの教員養成科目等

## 教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ

### 講義

(既習の資質能力に関する整理・強化・補充等)

### 演習

(講義内容の定着と学校現場への応用の意欲形成等)

四年次

### 実習 (学校サポーター実習、研究教育実習)

(実務実習、現地調査(フィールドワーク)の場)

教員養成学研究  
開発センター

教育実践総合  
センター

全学教員養成  
担当実施委員会

- ② 効果的「講義―演習」内容・方法・教材の開発
- ③ 到達目標の作成及び資質能力評価方法の研究開発
- ④ 地域の教育ニーズのキャリアラムへの組み込み
- ⑤ 学内外関係者とのモデル案をめぐる報告と議論

県内一般大学

県教育委員会

市町村教育委員会

公立学校

教員として最小限必要な資質能力の形成

## ① 「教職実践演習 (仮称)」 モデル開発

テキスト作成

モデルの試行  
(非教育学部生対象)

本学他学部・県内一般大学などへのモデルの提供

# 教員養成の『質保証』における大学の役割を問う 一学部教育カリキュラムの到達目標を中心に一

2007年6月17日

明治大学駿河台アカデミーコモン アカデミーホール  
全国私立大学教職課程研究連絡協議会事務局長  
明治大学 別府昭郎

## 大規模私立大学における実践事例

### I 明治大学の実状

#### 1 陣容： 専任 7名

非常勤（兼任、学内兼担を含めて）70名

この人数と学部の専門科目担当で「教育職員免許法」で定める科目をこなしている。

#### 2 学部数 8学部

#### 3 学生数 約32000名

#### 4 教職課程履修者数 約2500名

#### 5 キャンパス 駿河台、生田、和泉

#### 6 免許取得者数

(1) 中学校 1種免許状 社会197、国語51、英語47、独語7、仏語5、数学47、理科36

(2) 高等学校 1種免許状 地理194、公民231、商業18、国語64、英語52、独語7、  
仏語5、数学52、情報2、理科46、農業7

(3) 合計504名

(4) 中学校専修免許状 社会11、国語1、英語1、独語1、仏語0、数学3、理科5

(5) 高等学校専修免許状 地理9、公民4、商業2、国語3、英語1、独語1、仏語0、  
数学3、理科7、農業0

#### 7 教育実習体制

実習する学生数 毎年約500名

専任7名とともに学校長だった兼任講師2名で、9クラス作り、3年の後期から実習指導をしている。

#### 8 既存の教職課程に関する学内委員会

(1) 資格課程委員会（委員長 一部教務部長）

(2) 教育実習説明会（各学部から数名ずつ出して貰い、彼らが研究授業にいき、実習指導をする。委嘱は学長がする。）

### II 教員養成カリキュラム委員会（仮称）（これは、別府の考えであって、決定したわけではない）

#### (1) 委員会の位置

① 既存の資格課程委員会の専門部会とするか、それと併行して設置するかはまだ決定していない。

② 原則として、少なくとも資格課程委員会開催日には必ず実施する。その他、必要に応じて委員を招集し、開催する。

③ 委員会の名称については、「教員養成カリキュラム委員会」とする。

(2) 審議事項

①教職課程の編成やカリキュラムの検証と改善

②「教職実践演習（仮称）」の実施と評価

③「教職指導」の企画・立案・実施

④教育実習やインターンシップ、ボランティア等における学校や教育委員会との連携協力

⑤教育実習及び介護等体験に関して学部との連携協力（連絡・要望）

⑥教員採用に関すること

(3) 委員

①教職課程専任教員（7名）

②各学部の資格課程委員（≡「教科に関する科目」担当者）（現在8名）

③附属校の実習実務担当者（3名）

④「教育実習指導」担当の兼任講師（＝教職経験者）（2～3名）

(4) 事務について

事務は資格課程事務室が担当する。

Ⅲ 「教職実践演習」について（これは、別府の考えであって、決定したわけではない）

(1) クラスの規模およびコマ数について

1クラス最大24名、20～25コマ開講を考えている。

(2) 開講時期

教育実習終了後の4年次後期に開講

後期教育実習の学生には補講で対応

(3) 授業内容について

①原則として免許教科別にクラス編成をする。

②授業内容は、「教科・保育内容等の指導力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」についてとする。

③専任教員はオリエンテーション、まとめ、評価を行う。

④退職した学校教員などを兼任講師に採用しクラスを担当してもらう。

⑤ 学部の教科に関する教員による教科授業論を実施する。

(4) 運営方法

教職実践演習担当教員を1名配置。

嘱託職員またはTAを数名配置する。

## (5) 明治大学教職課程実施事例 (案)

回数	担当者	授業内容	備考
1	教職課程専任教員	オリエンテーション 教師に必要な能力・資質	
2	兼任講師 (教職経験者等)	教師の仕事や役割, 教育愛等	
3	兼任講師 (教職経験者等)	社会性や対人関係能力に関する事項 コミュニケーション	
4	兼任講師 (教職経験者等)	児童生徒理解や学級経営等に関する事項	
5	兼任講師 (教職経験者等)	児童生徒理解や学級経営等に関する事項	
6	外部講師 (教育委員会等)	教師の使命感等について指導	レポート提出, 評価
7	兼任講師 (教職経験者等)	教科の指導力に関する事項①	
8	兼任講師 (教職経験者等)	教科の指導力に関する事項②	
9	兼任講師 (教職経験者等)	教科の指導力に関する事項③	
10	兼任講師 (教職経験者等)	教科の指導力に関する事項④	
11	兼任講師 (教職経験者等)	教科の指導力に関する事項⑤	
12	教科に関する科目 学部専門科目担当専	教科授業論	レポート提出, 評価

	任教員		
1 3	教職課程専任教員	まとめ	
1 4	教職課程専任教員	レポートの課題提示	学生は最終 レポートを 提出する
成績評価	教職課程専任教員	レポートと兼任講師，外部講師，学部 専任教員の評価を基に成績評価をする。	





# 【ディスカッション】



ディスカッション

司会（岩田）

4人の提案者のみなさんありがとうございました。残された時間でディスカッションをしていきたいと思います。

まずフロアの方からの内容に関する質問等がありましたら受けたいと思います。その後大きく2つ課題があると思います。1つは最初の2名のご提案に関わる内容で、具体的に学部教育の到達目標を作っていく、あるいはその検証の手立てを考えて実施に移していくということに関する問題です。今回のご提案は社会科と音楽でしたが、その他の教科、あるいは教職も含めて他の部分のカリキュラムに関して取り組み等お持ちの方がございましたら、ご発言いただいてディスカッションを深めたいと思います。

それからもうひとつは提案の後半の2名の方に関わります。昨年の中教審答申でいいますと、教職実践演習（仮称）という科目で質保証を最終的に担保することになっております。それに向けての取り組みについての意見交換をしたいと思います。これに関してもフロアから大学等での実践事例等がございましたら、積極的にご発言いただければと思います。

以上のことをふまえて、時間の許す限り今回のテーマ「教員の質保証における大学の役割について」の意見交換をしたいと思います。はじめに、提案内容等についてご質問がありましたらまずお受けしたいと思います。最初に所属とお名前をお願いします。

木内

私学の成蹊大学の木内と申します。期待通りの話がいろいろ聴けて大変よかったと思います。渡部先生と北原先生にお聞きしたい。

社会科の構想をなかなか考えておられて、大変すばらしいと思うのですが、一方で非常に大きな課題で大変難しいなと思うことがあります。教科書の内容を十分に理解し、というところの理解の中身なのですが、要するに、社会科の場合だと全分野を網羅して知っているかというところができていない。それが一番大きな問題だと思う。中学校ならばまだましなのですが、高校だと地歴の免許をとったとしても、地理はわかっている、あるいは日本史はわかっている、けれども世界史については教科書に書いてあることすらも指導できないだろう、という問題があると思います。私自身も教師になったときに世界史に関して問題を出されたらちんぷんかんぷんだったかもしれない。そこで、期待されていることはどのレベルのことか、委員の先生はこのプロジェクト課題を受け取って、ある意味で1点だけでもあるいは2点だけでも教科書の記述を出発点として内容を深く分析できればよいというふうにとらえたのか、それともあるいは満遍なく中学校の教科書の範囲を知っておくべきにとらえたのか、そこをお聞かせいただきたい。

北原先生には、Tuesday 実習で、学校へ行ってつまずきを見てくるということをおっしゃっていましたが、これは非常に大切な教師の能力だと思う。つまずきがわからなければ、生徒のいないただのビデオ収録講義と全く同じですから。そうしたときに実際に現場に行

ったときにそういうつまずき場面に必ず立ち会えるかどうか。教科によっても立ち会えたり立ち会えなかったりすると思う。算数や数学はどの時間もつまずく子は必ずいるかと思いますが、それを一般化しようとしても、そういうことにぶつかからないような場合、例えば音楽の場合、つまずいているというのはどういうことなのかイメージがちょっとわからない。また、社会科の場合は一所懸命質問しても子どもが結局答えようとしても答えられない場面が授業展開の出発点になるわけですが、そこでつまずいている子というのはどういうふうに見させているのか、現場に行ったときのその辺の工夫をお聞かせいただきたい。

司会（岩田）

それでは先に渡部先生からお願いしたいと思います。

渡部

非常に難しい。一番難しいというところをズバツと言われたところがあります。このところは到達目標の検討を行った4名が4名とも違う考えをもっています。ここについては大学に個々に任せようかという感じで抽象的な記述になっています。要は先生のおっしゃるとおりで、社会科の教師に求められる社会科学的な内容というのは莫大でありましてどこまで知る必要があるのかと言われてもわからないのですが、往々にして、「教科書ぐらい最低限わかってよ」というのはよく言われます。私も実習を見にいった先生の授業がどうかと思うときの多くは、教科書がわかっていないのではないかと感じる時です。子どもの気持ちとかいう以前の問題ではないかという内容の授業をみせられるときがある。そういう人に限って子どもの気持ちが汲めなかったとか言うのですがはたしてそうだろうか。意見が大きく分かれるのは、教科書の記述にもとづいて、教科書の記述がどのような学問的背景に基づいて、また教科書がどういった概念に基づいているのか。またどういったことを文部科学省が教えさせようとし、教科書が伝えようとしているのか、またそれを相対化する他の考え方にはどういったものか、といったような点です。いまあるカリキュラムの中では学問のやり方をただ教えればよいという考えがあって、歴史学なら歴史学の専門の先生が自分の研究を教えて、それが何の役に立つのかをまったく考えなくて研究者の養成の一環として教えていっている。経済でも地理でもそう。こういった枠組みを破壊してまず、教科書を軸にしてカリキュラムを組み替えようではないかという意見がまずある。これは今回のテーマとは関係ないのですが、東京学芸大学の中でもこういった主張に基づいてカリキュラム改定をしていこうじゃないかという動きが実際あります。そういうことがひとつと、全く逆に徹底的に学問に集中させて全部の科目は無理としてもどこか1つその学問体系を究めた教師がむしろくるべきではないかという発想をもっている先生もいまして、結局これをまとめるにはいかなかった。ここが決められないがゆえに大学間の個性がでるのはないかと考えるわけです。

ただ共通して言えるのは内容について最低限ある程度知らないと話にならないということです。その枠組みについては4名の中では意見があわなかった。

司会（岩田）

では後半の質問について北原先生お願いします。

北原

先ほどのつまずきということについて、今日は Tuesday 実習の委員長も学部長もきておりますのでいつでも僕は逃げられるという感覚で恐れをなさずに言います。学生たちにつまずきを見て来いといってもつまずきを学生が見てくることは無理だという感覚で私たちは接しています。というのは 1 年生の時に教職入門で先生方を見てくる観察をまずしていますが、それしかしてないわけですから。当然 3 年生になって毎週行くといってもそのときの観察で、この子はいまこんなことが困っているということがわかるぐらいであれば逆にもうすぐに教師になれるわけです。我々はそこまで期待しているわけではなくて、私は全員集めたときにこの趣旨はつまずきをたくさん見てくることだ、私たちの養成する教師像で一番はじめに言いましたように、児童生徒に働きかけ、反応をよみとり働き返す力をもったプロフェッショナルになりなさいと。反応を読み取るということはどういうことかを経験してもらいたい。ですから何も気付いてこない学生もいます。ノートをみますと。学生たちに最初のオリエンテーションのときに、そもそもどういうことをつまずきだとか子どもが困っているとか一般化できないから、とにかく 90 分見て何か気付いたことをいっばい書いてくださいと。それを現場の先生や私たちに見せながらグループでディスカッションするとき、そのことについて観察してきたことをただ言ってください。そのうちにそれを繰り返すうちに、もしかするとそのときの子どもたちの反応というのが、つまずきに近いのか、つまずきという言葉の定義はできないが、その反応を見るという気持ちだけは養いたいということはやっています。そういうわからなくて困る子どもがいたというつまずきは見てもなくても、一つの教え方に対して子どもたちがある意味で多様な表現を出していく、繰り返してみてもううちに今までのその子とは違う反応がみえる、そういうことに気付くという訓練をしていくのがこの場だと思う。教え方を学んでいく実習していく場とは違って、それを子どもたちがどう反応しているのかということを見ながらその後みんなで議論しながらそれが一体なんなのかと深く検討する時間があれば一般化できる話だと思っていますし、そのときに科目によってはまさにつまずいている子どもと直面することもあるだろうし、つまずきではないがそれをどういうふうを受け止めていくかということをお我々も含めてみていくということが大事。そういう意味で恒常的実習というのは意味があるのかなということ、これはわたしが答えられることです。

司会（岩田）

ほかにご質問のある方、はいそちらの方どうぞ。

遠田

教員採用試験の研修をおこなっております吉野工房の遠田と申します。小学館の百ます計算や書き取り君を作っている経緯でことあるごとに自治体や政界の方に教員採用人数の増員をお願いするようにしています。

先生方にお伺いしたいのですが、学生の進路としての教員採用試験についてはどう考え

ていらっしゃるのでしょうか。といいますのは去年研修にこられた方で10年目にしてやっと合格された方がいまして、本当は学生のときに合格したかったが採用のない科目だったので合格できず10年かかってしまったという方がいました。地歴公民や音楽・家庭科といった科目ですと採用での地域格差は明らかに広がっております。小学校でさえも採用数が一桁になっている県もあり、そういう厳しい中では現実に学生が現役で合格するのは難しく涙を流す人も多い。そのことについて取り組みをうかがいたい。よろしく願います。

司会（岩田）

今回のテーマであります教員の質ということを考えますと、大学として学部4年で養成するわけですが、現実には教員の入り口のところで採用試験がある。そのかわりをそれぞれどう考えておられるか、そういう趣旨の質問でよろしいでしょうか。

これは、提案者の方それぞれにお答えいただけますか。別府先生の方から、手短かに品質保証の問題と採用試験の問題をどのようにお考えかということをお話し願います。

別府

確かに採用が増えればいいのですが、ちょっと僕はどう考えたらいいのかと言われても答えようがないですね。結局、大学で養成しても、「うちでほしい質の教員だ」というのは県教委や政令市の教育委員会なわけです。ですから大学としては採用数を増やしてくれというしかない。

北原

採用を増やしてくれという話をするしかないのですが、我々はそういうことではなく、特に青森の場合ではいわゆる団塊の世代が出て行くときにたくさん採用があるのではないかと期待していたら、人数的には長期安定型といわれた。何が安定かというほとんど採れないという意味で長期安定だと。その状況で一所懸命やっているというのは決して無駄なことではなくて、だから我々は一生懸命やっいい先生を養成するのだということを声高々に言いながら続けるしかない。これは開き直っているのではなくて、それを我々の一番の使命だと思っている。幸いにも千葉や神奈川や東京が比較的採用があるというので大学からもたくさん受験して結構合格している。それはある意味でジレンマもあるわけで、地域に対して貢献して一所懸命地域で、青森で教員になりたいと、さきほども話しましたように下北半島のそこで本当に教員になりたいという学生が入れなくて、やむなく神奈川県を受け、受かってしまったと、どうしようか、ということになる。本当に地元でやる気のある子で、そういうことになっても青森以外のところに行かなかった子もいます。じゃ本当に来年受かるのかといわれると、気持ちはわかるけどどうなるかは神のみぞ知るという状況もあります。でも私たちは教育委員会との連携がこの4年ぐらいどんどん広がっていきまして、そこでいろいろな話をして例えば地域枠とかいろいろな形でもう少し工夫できるのではないかとお互い議論する仕組みになってきました。大学の入り口と出口を地域で考えていく仕組みをやっ青森からアピールしていくしかないかなと思っています。

国の制度なのでクラスの人数を減らして 30 人とかすれば先生もたくさん必要ということになるということもあるのですが、私たちはとにかく今いい先生を育てますからちゃんと考えてくださいというしかない。

久保田

私個人の考えでは、ここで話題になっている大学の質保証がどうかという問題が教員採用試験に通るか通らないかという問題とイコールにしないほうがいいと思っています。なぜかといいますと、私が普段みている例えば学芸大学の音楽の学生の中でも、教員になった方がいいと思うような人、つまり総合実践演習にでている教科の指導力以外の 3 つの面でも非常に優れている学生でも、教員にならずに音楽家の専門の道を目指す学生もいますし、あるいはわたしが非常勤講師をしている東京藝術大学の音楽学部の学生の中にも専門的に非常に高い学生が中学校の教員になっていく場合もあるわけです。この質保証の問題を、教員採用試験の可否の問題と直結して考えないほうがいいのではないかと思います。

渡部

私も久保田先生と同意見の部分があります。ただ現実問題として採用試験がひとつの基準になっているという現実是我々も考えていかなければならない問題と思う。社会科の場合は採用がよくないということはよく知られている。かくいう私も世界史の採用が毎年あったので受験しようとしたら、私の時から世界史の採用がなくなり以後数年採用がなかった。しょうがないので政治経済で受験したりしたのですが、なんだかわからないうちに大学の先生になっていた。本来なりたかった職業と違う職業に就いてここにいるんです。私が卒業したのは、大不況のマイナス成長のとき。有名なロストゼネレーションの世代です。ひとつ経験則でいいますと、教員採用試験が、社会科のように試験倍率が 100 倍を超えると確かなかなかすごい方が通っている。ですから自然淘汰的にはなっている。ただバランスとして考えると非常にかわいそうと思う。

中学校教員として質の高い学生がかなり多いのは確かですが、それとは別に初等の先生の社会科としては、クエスチョンがついているような先生も結構多いわけです。それはしょうがないです。全科制ですから。その中でバランスを考えたときに果たしてそこにいる中学校の免許しかいないもしくは中学校と高校の免許しかもっていない学生が小学校にきて教えればまた少し変わるんではないかと思うことが正直なところ多々ある。

理系に関しては専科制が非常に議論になっているが、私は民主主義を考えた上で非常に社会科は重要な教科であり、ですから専科制の導入等の中で対応を考えるのが現実的かと思う。要は中学校枠の拡大です、事実上は。

採用試験に関しては、能力があつて力のある人は 10 年もたてばあきらめてしまいます。そこで残った人が 30 過ぎて採用されるというのが現実です。ちょっとやそつと大学がガンバレと言っても現実に圧力をかけられてしまっています。大学の教員として考えるというよりは、むしろ、教師の資質向上の中である程度の専科制の導入等で対応するのもひとつ

の案かと思う。実際そういう動きが東京都の一部にもあります。私個人としてはそれも一案と思います。大学として採用試験として大きな対応というのは難しいと思う。

司会（岩田）

4人それぞれ難しい問題をお答えいただきありがとうございました。

私から少し話をしますと、企画側としては、今回は大学間連合の力ということを中心に考えました。教員採用試験においては、別府先生のお話にもありましたが、やはり都道府県なり政令市の教育委員会なりのもっている力は非常に強いです。パワーバランスからいくと大学がお願いして教員にならせてもらうという状況があるわけですが、今回のシンポジウムでやっているような形である程度合意のできる到達目標を、大学教育の合意点みたいなものが形成できれば採用試験もそれを意識せざるを得なくなるだろう。そういうふうに大学の主体性による教員養成という方向にもっていければと狙っている部分も多少あるということです。

時間もだいぶ過ぎてきましたので少し話を移していきたいと思います。教職実践演習（仮称）のフォーマットに則って到達目標の項目化とその指標作りをお願いしまして、先ほど渡部先生の報告にありましたが、実質3ヶ月で作れという教大協はずいぶん乱暴だということもありました。私どももそういう乱暴さは十分承知しております。ただしそういう具体的な項目化をしていく、あるいは評価の指標を明確にしていくということに関するご意見なり、ほかの取り組みなりをフロアの方でお持ちでしたらここで伺いたいと思います。はい。そちらの方をお願いします。

西園

鳴門教育大学の西園です。今日は教職実践演習の中身をどうするかということで、この会場が満員になるのではないかと大変期待してきた。

この教職実践演習の中身をどういうふうに教職課程の中に位置づけるかは大変重要です。今日はその中身について発言したい。結論は、さきほどあった到達目標の中身の中に教科内容の先生がどういうふうに関わるか、そのようなものが見えるようにやはりすべきだろうと思います。これが結論ですが、そうするとその枠組みの作り方に工夫が必要だろう。

渡部先生からもありましたが、教職実践演習の単位の中では教科専門の先生の役割が非常に大きい。教科内容の理解なくして実践はありえないと思う。先ほど山極先生のお話にもありましたが、教職実践演習は実践的指導能力を育成していく。その先には子どもたちがいるわけですし、その子どもたちの学力育成、あるいは生徒指導といったことが実際にできる教員を養成するために実践的指導力という言葉が使われている。そしてそれを教職実践演習で保証していく。その先には子どもがいる。その子どもの学力育成にどう寄与するのか。そういう視点が必要だろう。そのためには教科内容学をどう位置づけるか。その点が欠落しているのではないかと思います。

さきほど渡部先生はそのことは検討したが意見が合わなかったと話されました。果たして意見が合わなかったということで済まされるのかという問題です。これは在り方懇でも



いわれていることで、要するに教員養成大学の中で専門というものを教員養成大学の独自の形で創出することこれが問われている。それが課題としてあるわけです。そういったときに久保田先生が提案された活動領域と教員の技能は免許法に基づく専門を並べてあるがこういう方法で果たしてこの到達目標にあるものが育つのだろうか。そして子どもたちの学力を育成する、つまり音楽によって音楽はおもしろいとかあることを理解するとかというところに行くには、これをそのまま並べて教員養成をやってもこれまでと同じです。

宮城教育大学の横須賀先生は、予定調和論で教員養成をやってきたところから脱却しなきゃいけないと指摘された。そうするためにはそこにひとつの仕掛けが必要だろうと思う。先ほど渡部先生がおっしゃいましたが、専門においてはそれぞれの先生が最先端のことをやっている。しかしその先に子どもの姿はあるだろうかと言ったときに学生たちは実習に行ったときに自分で解釈しなおして教科書レベルで理解しなくてはいけない。そこに専門の人がどういうふうにこの教職実践演習に関わっているのだろうか。枠組みをやはり示すべきだろうと思う。そういった意味でわたしたち鳴門教育大学においては平成14年度から足掛け3年かけて教科専門、教科教育、教職の人33名で論議してきてあのようなプランを作って提案したわけです。そして17年度からそれを実施しております。それは教科内容学が基盤になっている。それはさきほど久保田先生が音楽の例で示されました。要するに音楽を成立させている柱立て、素材としての音、諸要素とその組織化、イメージや感情、そして技能や文化的背景が、音楽を表現したり認識したりする際の普遍的な柱だろうと。これは時代が変わってもあるいは地域が変わっても普遍性があるだろう。したがって、学習指導要領がそのままではなくて、そこに普遍的に流れる柱立て、これをそれぞれの教科で抽出したわけです。それを基盤に幼稚園から中学校、高校まで発達段階としてそれを理解するようお願いしたわけです。そうすると物化生地の理科の先生がどうそこに関わってくるかが見えてくる。シューベルトの歌を教えるときに先ほどの4つの柱立てでシューベルトの歌を教えればそのことが子どもの理解のところで学習の内容として接合するわけです。このようなことがやはり中学校のレベルの到達目標の中に反映される、そういう目標になっていかなければコア・カリキュラム、あるいは教職実践演習としてすべての子どもたちの学力を保證するそういうふうな教職実践演習にならないのではないかと、私はそう思います。渡部先生、久保田先生ご判断いただきたいと思います。

司会（岩田）

ありがとうございました。教職実践演習の具体的な中身の問題とその運営ということで、先行している鳴門教育大学の事例をもとにご意見をいただいたわけですが、そのほかに到達目標の具体化あるいは項目化その確認指標の設定ということに関してご意見がございましたらここで伺いたいと思います。

根津

三重大学の根津と申します。いま西園先生の話にもありましたが、「教職実践演習」の先には、子どもたち、児童・生徒がいると思います。例えば弘前大学の例で挙げられている

ように、「反応をよみとり働き返す力をもったプロフェッショナル」を掲げる時に、その品質保証をする大学側として、学生たちが現場と関わることや、実践とかかわることについて「誰がどのように」評価していくのかにつきまして、三重大学でも評価方法について苦労しています。具体的には弘前大学の北原先生にお聞きしたいのですが、自己形成に関わる問題ですと、学生の内面に関わる問題ですから、どういった担当のどういった部署の人たちが責任をもって抱えていくのでしょうか。また、その全体のシステムを一体誰が評価し、フィードバックしたり、スーパーバイズしていくのでしょうか。全体を俯瞰していく構造も重要だと思いますので、そのあたりについてお聞きできたらと思います。

司会（岩田）

特に北原先生にむけて、全体的なマネジメントの問題に関するご発言ですね。

そのほかご意見がありましたら伺いたいのですが、よろしいでしょうか。

では、ここまで出ましたご意見を踏まえまして、まず到達目標の設定ということに関して渡部先生、久保田先生少しずつお願いします。

渡部

先ほどに続いて内容枠が決められなかったという現実についてですが、理由は実は社会科学は何を教える教科なのかということが学会で争われている教科だということにあります。あれだけ社会科学がたくさんあって全部やるのは無理だが、では何を教えるか、生活から教えるにしても生活だけでいいのか、生活から科学へつなげるとか政治につなげるとか論争はさまざまある。その理想とする社会科像によって内容が変わってくる部分がありまして、何かひとつのカリキュラムがコアとして承認されてもいないので作れないという現実もある。ですからこの部分は我々としては規定が難しい。ただ逆に規定がないと学力低下につながってしまう恐れがあって難しいわけですが、それは時代時代に、個々の子どもによって変わる部分ではないかと思う。社会科の位置づけとか教育全体において担う役割とかについて各大学なり各地域なりが変えていく部分ではないか。教科的特質的にも難しいところがあるということをご理解いただきたいと思う。

司会（岩田）

では久保田先生お願いします。

久保田

僕はこのコア・カリキュラムの問題は教育学部における教科専門というよりは教科専門を担当している教員の問題だと思っています。今回だした到達目標はそういう意味では現状からでてきた到達目標として考えていただければいいかと思っています。そういう意味では反省材料になると、そういうふうには思っています。例えば西園先生の鳴門教育大学のプランにある教科専門の科目の音楽のシラバスをいまもっているのですが、先生がさきほどおっしゃったように音楽の素材としての音、音楽の仕組み、音楽の表現と技能、音楽を支える背景さまざまな歌唱を生み出す風土・文化そういった4つのことが内容としてあがっていますけど、これを1人の先生が教えるというのはなかなか難しいことだと考えます。そ

の中には作曲のフレーズとか作曲の先生が教える内容もありますし、例えば風土・文化と  
言えば音楽学・音楽史の先生が教える内容が入っています。ですから今回ここに出された  
シラバス案に出ている先生は私もよく存知あげている声楽の先生ですけれども、専門の大学  
を受ける前に別の勉強をなさっていた先生でしかも留学経験もある。こういうカリキュ  
ラムがでてきた時でも非常に対応できる先生だと思っています。そういう先生が増えてい  
かないことには、いくら素晴らしいコア・カリキュラムを作ってもなかなか実践していけ  
ないという矛盾がここにあるのではないかと思う。そういう意味でFDが非常に大事で、  
各大学で進めていかないとこのコア・カリキュラムというものは実のあるものにならない  
だろうと思っています。

学芸大学では「教科または教職」の科目を、ある授業科目をどちらかに設定できるとい  
うのではなく、まさしく教職と教科を結ぶ科目としてそれぞれの教科ごとに情報、カリキ  
ュラム、教材、教育臨床というかたちで枠を作りました。今度の平成19年度のカリキュ  
ラムでもその枠は作りましたが、その授業内容までにタッチすることまではなかなか今の学  
芸大学の文化の中ではなかなか難しい状況がありました。それを打破していかないとこ  
うい問題はなかなか解決しないという意味で今回は問題提起をさせていただいた。おそら  
く西園先生がお考えになるような形にコア・カリキュラムを追求していけばなるのではな  
いかと私も同じ考えをもっています。

司会（岩田）

ありがとうございました。実はお手元にある報告書の中には各教科で考えた到達目標と  
確認の手立てというのがございます。教大協の各教科の研究部門にお願いしたものをその  
まま掲載しておりまして、内容の密度の差、形式の差いろいろございます。わたしもモ  
デル・コアのプロジェクトでお願いしたときに、実技教科は比較的出易いのではないかと  
いう予想をもっておりました。つまりこれができるということがはっきりしているのでは  
ないか。でもそう単純ではないということは、ここまでの議論の中でもわかったかと思  
います。

また逆に社会科のような広領域教科では、何を教えていいのかという論争もあるので、  
こういうのは難しいのではないかと感じていました。そのひとつの回答として教科書に回  
帰したというのも方法としてあるのかと思って私どもプロジェクトの方では受け取りまし  
た。

それでは後半に出た意見について北原先生お願いいたします。

北原

どういうふうに行っていることを評価し検証しながらレベルアップを図っていくか、誰  
がそれを担うのかというご質問だと思います。先ほどお話をさせていただきましたが、うち  
の大学の場合は3年前の概算要求で、はじめて教員養成学センターに2人の定員がついた。  
現在、1人は青森県とうまく連携させることによってベテランの校長先生に教授として来て  
いただいています。今年は県の中心である青森高校の校長先生で、それまでさまざまな教

育行政で経験豊富な先生にきていただいた。もう 1 人は専任の若手教員で、この 2 人でセンターの事務局を担っていただいています。その 2 人にセンターを任せるというのではなく、この 2 人を軸にして、我々教員が兼任という形ではいりません。もちろん学部長も入っています。そしてこれに教科専門と教科教育の方々が垣根なくそれぞれ入る体制を作っていくという形になっています。ですからさまざまな活動について、教員養成学という言葉の旗柱にしながら、評価・検証していく。そしてそのためのプロジェクトチーム、ワーキンググループを作ってシステムが今できているところです。誰が評価するか、という評価方法についての議論を、まず教員養成学という言葉の軸に作っていきこうというのが今の仕組みです。今回「教員養成総合実践演習」を拡大解釈して「教職実践演習」の開発モデルに指定していただきましたが、その場合の到達目標の作成や評価方法を今のセンターを中心にしながら、せつかく連携できています県の教育委員会、校長先生方と委員会を作りそうして弘前らしいモデルの評価方法をこれから考えていきこうという形で進めています。それ自身が教員養成学の発展につながるという位置づけです。何年か前まではカリキュラム委員会という言い方をして、各講座から 1 人ずつ出てカリキュラムを考えなければというふうにしてきました。それが今や大学のカリキュラムを考える以上に、地域の中で大学の教育学部の存在意義をしっかりと打ち立てていくためにカリキュラムをどう考えていくかという時代が変わってきています。そういう意味で、プロジェクトをしっかりと進めていくためのメインエンジンとして、教員養成学研究開発センターを中心にしながら進めていく。

それから各科目につきましては、やはり我々の大学の強みは附属学校園をもっていることです。附属小中幼稚園、そして特別支援学校の先生方に加えて我々が入る形で教科ごとに共同研究推進委員会というものを持ちまして、そこでさまざまな授業モデルとか科目の到達目標とか考えていくベースがあるという感じがしています。本来的にいうと第 3 者的な評価が必要かもしれませんが、いまはこの教員養成学研究開発センターを中心にしながら、実施しながら評価しつつ高めていくという方法をしていきたいと考えています。

以上です。

司会（岩田）

ありがとうございました。予定していた時間があっという間にきてしまいました。

会場の方からは少し延びてもいいよという暖かいお言葉もいただいたりもしたのですが、さりとてあまり延ばすわけにもいかないだろうと思います。残念ながらこのシンポジウムの議論も締めくくりに向けたいと思います。

ここまでの提案や、その後のディスカッションを踏まえまして、最初に基調講演をいただきました山極先生にいったんお戻ししてここまでの議論についてのコメント等をうかがいたいと思います。山極先生よろしくお願いたします。

山極

最初話をしましたように、いま教員養成改革というのは教員の資質向上という視点から

もまさに待ったなしの状況にあると思います。前政権（安倍政権）は、教育問題を最重要課題としてきました。今回は非常に熱心なセミナーで勉強になりました。

世の中が教員養成大学に求めているのはそんな難しいことではないのです。難しく考える必要はないのです。例えば教員養成大学には教科専門の先生がいます。教科の専門の先生はどうしても自分の専門を学生に教えたくなる。これはこれでいいのです。別にこれを否定する必要は全然ないわけです。先ほども言いましたように、教員免許状を取って教壇に立つ場合に、教員になってから必要なものを全て大学でやってくれと言っているわけでは決してありません。教員というのは教員になってから自己研鑽と現職研修で自分の力を高めていかなければどうしようもないわけです。それを4年間の養成教育だけで飯を食おうという考えが間違っているわけです。しかし、教員になるときの最小限必要な資質能力といえますか、すぐに教員になって教えるミニマム・リクワイアメント、これだけは身に付けてほしい。そして教壇に立ってほしいと。ミニマム・リクワイアメントという必要条件だけはしっかりと踏まえてください、あとはどうぞ自由に専門をどんどんおやりくださいということです。専門性をどうしようという気はないわけです。

そういう点で見ますと、最初に例えばモデルに4つの教職実践演習の内容がでていますが、ミニマム・リクワイアメントとしてのカリキュラムを作成することが必要かと思いません。その場合に1番目から3番目までの、子ども理解だの学級経営だの教師の使命感かという問題などは主として教職科目の先生方が中心になって作っていく。それに対して4番目の教科指導等については教科専門と教科教育の専門の人が一緒になって作っていく。その場合にあれもこれもではなくて、ミニマム・リクワイアメント—例えば小学校の理科だったら少なくとも理科の教科書にでている観察・実験の器具の操作の仕方とか観察・実験とか—で十分です。というのは、観察実験の器具の操作とか観察実験とかを怠りますと安全指導にかかってきます。そういうレベルのミニマム・リクワイアメントのカリキュラムをつくっていただければいいので、それ以上のものは現場の先生は現職研修でやればいいわけです。そのミニマム・リクワイアメントを是非全教科、それから教職の方だったら1から3までのものを作っていただきたい。これはですね、本気になれば1週間もあればできると思うのですが。

2番目には、カリキュラムと目標を作っただけではどうしようもないので、そんなものは紙の上で書けます。それが実際の目標に到達しているのかということの確認をもらう、そのために少なくとも4年生段階までは認定試験をしてもらいたいんです。能力確認試験を。そして自分はどのような教科のどういうところが不足していてどういうところが優れているか、というようなことを自分で確認してもらうのが2番目です。

3番目は、その学生が教育実習にいたり事後指導を受けたり、先ほどの確認試験を受けて自分なりにトータルに補完計画・あるいは向上計画も含めて自分の補充計画を作ってもらおう。そしてその上で教育実践演習に臨んでもらえばと思います。そして教職実践演習をもって自分のいたらないところを完璧に修復していく、あるいは他の科目でもっと伸ばす

ところは伸ばしてもらおう。そしてそれによって教師としての最小限の資質能力が明示的に確認される。そういうプログラムでやってもらえいいのであって世の中の人は何も難しいことを要求しているわけでは決してない。必要なものを全て大学でやれというのは無理な話です。では社会科の最小限だったらどうなのか、理科だったらどうなのか、そういったことを場合によっては教育委員会の人も巻き込んで考えておく。それさえやってもらえばあとは自由に専門を教えようと何を教えようと大学の自主性でやっていただく。その代わり最小限のものだけはきちっとやって見につけさせて出してほしい。以上です。

司会（岩田）

ありがとうございました。私自身も山極先生のところで、教職課程の改善充実に関する協力者グループの一員として仕事をしておりましたので、昨年の中教審答申の中でこの教職実践演習がでてきた背景は私なりに理解しております。

今までの教員養成でいろいろ言われておりました問題点、例えば教科と教職の連携がない、教員養成系大学の中でも教科専門と教職専門は仲が悪いから仲良くした方がいいとか、あるいは学問的なレベルの高さだけでは実践的に役立たない、では実践的な内容を強化しましょうとかいう様々なリクエストが寄せられてきました。それを制度化すると教職実践演習という形になるということで登場してきたと私は理解しています。

ただし今日のご提案や、その後の議論の中にもありましたが、その科目を作ればそれでよいということではたぶんないだろうと思います。それぞれの大学の対応としても、新しく2単位科目ができたからさあどうするか、というだけではなく、例えば北原先生のご提案にあった弘前大学では先行して始まっていますし、別府先生の明治大学でもこれから話が進むだろうと思いますが、教員養成カリキュラムの全体像を見直す中で最終的な確認の手立てとしてのこの科目が位置づくという課題も明らかになってきたかと思います。文字通りのカリキュラム、つまり学びの軌跡あるいは学びの履歴に関して、大学がどれだけ責任をもてるのかということが課題になったかと思います。

そうは言いましても我々大学人に突きつけられた課題は非常に多いように思います。ご提案の中でも出ていましたが、教職実践演習のような科目が出てきたときにそれを実際に担える人材ということで、大学教員のファカルティデベロップメントの問題というのでも大きな課題としてあろうかと思います。これはFDの課題であると同時に採用人事のポリシーにもかかわる問題なのかなと思ってうかがいました。また、具体的な到達目標を項目化していく、あるいは検証の手立てとしてペーパーテストなり模擬授業なりレポートなりを用意していく。そこで何をもってミニマム・エッセンシャルとするのか。ミニマム・リクワイアメントとするのかに関してはやはり大学人の中でそれぞれ議論があると思います。

しかしさきほど山極先生のお話にもありましたようにいまの教育改革のテンポは非常に強いです。また官邸主導の勢いが強く、大学がもたもたしているとおそらく国家的な基準が上から降ってくるのではないかとすら思えます。大学での合意形成がなかなか難しい、それならこうしなさいということが国からガイドラインとして下りてくる。これは大学の

自治や自律性ということに関して非常に好ましくないできごとだと思います。ですから、難しい部分もあろうと思いますが、大学全体として教員養成の最終的な到達目標をどこに保証していくのか、どういう形でやっていくのかということに関する合意形成は今後も丁寧に進めていく必要がある、ということが再確認されたのではないかと思います。

だいぶ予定の時間を超過してしまいました。このシンポジウムで消化不良の部分もあろうかと思いますが、また今後の課題として引き取っていただくことにして、ここでお開きにさせていただきますかと思ひます。

4人の提案者の方、それから基調講演をしていただきました山極先生本当にありがとうございました。拍手をもってお礼申し上げたいと思ひます。(拍手)

## シンポジウム実行委員会委員名簿

- 玉井 康之      北海道教育大学教育学部釧路校教授
- ◎ 岩田 康之      東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授
- 榊原 禎宏      山梨大学教育人間科学部教授
- 別惣 淳二      兵庫教育大学准教授

- ◎ 委員長
- 副委員長