

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（平成18）年3月31日

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト

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（平成18）年3月31日

委員一覧（五十音順）

- ◎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助教授）
榊原禎宏（山梨大学教育人間科学部教授）
○玉井康之（北海道教育大学釧路校教授）
別惣淳二（兵庫教育大学学校教育研究センター助教授）
◎＝委員長・○＝副委員長

研究協力者一覧（五十音順）

- 角田将士（広島大学大学院教育学研究科研究生）
金子真由子（八幡児童センター職員）
竹下真生（山口大学大学院教育学研究科修士課程）
田中大助（弘前大学大学院教育学研究科修士課程）
大和真希子（山梨大学大学院医学工学総合教育部博士課程）

はじめに

——「体験—省察モデル」の構造化に向けて——

2005年12月8日に発表された中央教育審議会『中間報告』は、①教職課程の充実、②教職大学院の創設、③免許更新制の3本を柱とし、教員の質の保証を中心課題として、教職課程の充実・改善・強化の施策を強く打ち出している。

大学側がしっかり品質保証をした教員を送り出せ、という明確なメッセージである。「教職実践演習」を創設し、「教員養成カリキュラム委員会」を置くことで、教員養成を更に有機的な総合性のなかで行うことが目指され、大学の主体的工夫も要請されている。品質保証といった場合、ここには教師の専門性と適格性をめぐる微妙な問題がはらまれるが、それ故にこそ、各大学の力量と見識がここで試されてくるともいえる。

かれこれ30年も前になるが、横須賀薫・現宮城教育大学長が「教育科学」、「専門諸科学」、「教科教育学」の三者がばらばらに教えられ、学生の受容任せになっている状態を「予定調和論となわばり無責任論」と問題提起されたが、教育学部のこの宿痾は、今回の中教審で打ち出された総合的な観点とプロフェッショナルな観点の具体化の提起によって、やっと打開の道筋が明確化されたといえよう。

その基礎には、教員養成コア・カリキュラムがなければならない。今から5年前の「在り方懇談会」(2001)では、医学部や歯学部モデル・コア・カリキュラムや工学部の技術者教育プログラムのように、「教員養成に関する共通的な認識を醸成し、教員の質を高める」ために、「モデル的な教員養成カリキュラムの作成」の必要性が強調された。

日本教育大学協会は、全国共同利用施設である東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターのセンター長である高城忠先生を中心にして、プロジェクトを発足させ、丁度2年前に「教員養成コア科目群」の答申をまとめた(2004.03.31)。

この答申は、〈体験〉—〈省察〉的な科目群を基軸とし、そこに教養教育・教育科学・教科教育学・専門諸科学の科目群が有機的に結びついて、教授と受容の在り方が相互浸透的・螺旋的に発展していくモデルを提示したものであった。これによって、教員養成系学部のみならず、課程認定を受けて教職課程を持っている一般大学にも、教員養成カリキュラムの原基本的な形が示されたのである。

今回の調査・報告書は、新たなる「提案」ではない。その「検証」である。教大協答申以降、各大学でこの答申がどのように受け入れられているのか、その「実態調査」の解析を主眼としている。学部段階の教員養成カリキュラム改善に関して、大学において可能なことの、現在の時点での集大成でもある。

お読み下されば、「体験—省察モデル」が各大学において多彩に展開している様子が俯瞰でき、同時に、理論知との結合の在り方、体制の作り方、教員のFDの課題、等々、様々な

問題も浮かび上がり、今後の新しい展開と構造化へのヒントやモメントも数多く発見できよう。

質の高い教員の養成は、国・公・私立を問わず重要な課題である。これに対して大学の連合体として、研究し、調査し、発信することの意義は大きい。日本教育大学協会は、会則上、国立大学とは限定されていない。今後は、公立・私立との連携も視野に入れた新しいスタイルの活動が求められよう。「体験－省察モデル」の構造化と共に、中学校については教科別の内容に踏み込んだカリキュラムモデルの在り方が課題である。こうした客観的要請に的確に応え、方向性提示の役割を果たしていけたらと考える。

大変お忙しい中、時間のかかるアンケートの回答や訪問調査に快く応じて下さった各会員大学・学部の先生方に厚く御礼申し上げます。

2006（平成18）年3月31日
日本教育大学協会長 鷲山恭彦

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－

[目次]

はじめに	日本教育大学協会長 鷲山恭彦
I 調査の概要	140
II 各大学のカリキュラム改革動向（概観）	144
III 調査結果のまとめ（1）訪問調査分	
1 改革の趣旨・前プロジェクト答申との関係	148
2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目	152
3 改革の組織作り・協働体制	162
4 その他諸課題	167
IV 調査結果のまとめ（2）質問紙調査等	
1 改革の趣旨・前プロジェクト答申との関係	175
2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目	177
3 改革の組織作り・協働体制	182
4 その他諸課題	185
まとめと今後の課題	187
おわりに 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト委員長 岩田康之	191

I 調査の概要

1 2005（平成17）年度「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの取り組み

① 発足の経緯と課題

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが2004（平成16）年3月31日に答申「教員養成『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づくりの提案－」を出して以後、もしくはこの検討プロセスと同時並行的に、教員養成系大学・学部を中心とした学部段階での教員養成カリキュラム改革の取り組みが、特に小学校教員養成を中心に行われてきている。

同答申で提案されている「教員養成コア科目群」は、教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目を系統的に配列することと、そのための協働体制の構築（学内、学外諸機関との連携等）の二つを基調とするものであったが、この趣旨に沿って各大学・学部がカリキュラム改訂を行っていくとする際、実施体制・時間割や学年暦・連携協力体制の在り方等、実務レベルの課題が浮かび上がってきた。

また、先プロジェクトにおいては十分に検討を行うことのできなかった課題として、各教科の内容や構成に踏み込んだ形での教員養成カリキュラムに関する検討（特に中等学校教員養成）の必要性も本協会内外から指摘されていた。

さらには、2004（平成16）年8月の河村建夫文部科学大臣（当時）による「義務教育の改革案」の中で「教員養成の専門職大学院」の創設が謳われ、中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会においてその審議が行われるという、教員養成にとっての新たな政策的展開も起こり、それへの対応も求められることになった。

こうした経緯に鑑み、本協会では2005（平成17）年度に改めて「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを組織し、当面以下の三点を課題とすることとした。

- (1) 前回答申後の各大学の学部レベルの教員養成カリキュラムの改革動向のフォロー
- (2) 教科も含み込んだ形での中等学校教員養成カリキュラムの検討
- (3) 教員養成の専門職大学院のカリキュラムの検討

② 研究プロジェクトの組織・活動

しかしながら、上述の三つの課題に取り組むにあたり、プロジェクトをどう組織するかが大きな課題となった。前プロジェクトの組織に関わる反省点として、「各地区からの推薦で委員を選出したため、専門領域に偏りが生じた」こと、「各教科等の研究部門に検討を依頼したところ、それぞれの立場や組織が異なるために、全体像の共有が難しかった」ことなどがあり、本プロジェクトを最初から大きな組織で立ち上げることの弊が懸念された。そのため、当面は前プロジェクト委員のうち教育学プロパーを中心とした4名（岩田

康之・榊原禎宏・玉井康之・別惣淳二)を会長委嘱する形でスタートさせ、以後の組織の在り方も含めて検討を行っていくこととした。

その後、「評価に関するプロジェクト」(米川英樹委員長)が本プロジェクトとは別に組織され、上記(3)に関する検討は評価体制とあわせて同プロジェクトの中で行っていくこととなった。また、(2)に関しては、本年度の本プロジェクトにおいては充分に取り組むことができず、次年度以降の課題として先送りされている。したがって、本プロジェクトの本年度の活動は主に(1)を中心として行われることになった。

各大学のカリキュラム改革の動向を調査するにあたり、委員4名ではその活動に限りがあることから、本協会のウェブサイトおよびニュースレター等を通じて若手の研究者を「研究協力者」として公募し、大学院生を中心とした5名(角田将士・金子真由子・竹下真生・田中大助・大和真希子)を委嘱した。本報告書に記されている調査報告の大部分は、こうした、これまでの本協会のプロジェクトとはやや趣を異にする「若い力」に負っている。

プロジェクトの全体会は以下のとおり、年度内に8回行われている。

第1回	2005(平成17)年7月23日(土)	法政大学80年館
第2回	2005(平成17)年9月1日(木)	学士会館
第3回	2005(平成17)年10月3日(月)	東京学芸大学
第4回	2005(平成17)年10月24日(月)	東京学芸大学
第5回	2005(平成17)年12月19日(月)	東京学芸大学
第6回	2006(平成18)年2月16日・17日(木・金)	KKRポートヒル横浜 ※合宿形式による研究会会合
第7回	2006(平成18)年3月10日(木)	学術総合センター
第8回	2006(平成18)年3月29日(水)	東京学芸大学

2 調査の概要

① 質問紙による照会(第一次)

各大学のカリキュラム改革動向を調査しようとする際、本プロジェクトの検討の中で課題として浮かび上がってきたのは、第一に、各大学の取り組みの状況に差があること(したがって教員養成系に限っても悉皆調査の妥当性は低い)、第二に、カリキュラム改革にあたっての実務的な問題は、シラバスや履修便覧等の資料を収集するだけでは把握しきれない(したがって訪問調査で当事者に事情を訊ねることが望ましい)ということであった。

こうした経緯に鑑み、本プロジェクトでは2005(平成17)年9月に、教員養成課程を有する会員各大学・学部(近年教員養成を廃した山形・福島・鳥取・富山を含む)宛に、その後の調査に関わる予備的な情報の収集を主目的として、「(a)前答申以降のカリキュラム改革(特に小学校教員養成)の動向」および「(b)その具体的な状況に関してお訊ねするのに適当な方(組織運営面・内容面の双方)」の二点に関しての照会を行った。この結果の概要については、本報告書のⅡに採録されている。

② 訪問調査

上記の照会の結果として、カリキュラム改革を現実に行っていると回答した 12 大学・学部、直接の回答には現れていないが本プロジェクトの調査テーマに関わってカリキュラム運営の点で興味深い取り組みを行っていると思われる 4 大学・学部（千葉・福井・鳴門教育・広島）を加え、計 16 大学・学部に関して第二段階として訪問調査を行った。原則として、委員と研究協力者双方一名ずつが上記（b）に回答のあった方を直接訪問してインタビューを行い、その記録をまとめた（本報告書Ⅲに採録）。訪問調査の一覧は以下の表のとおりである。

2005年度「モデル・コア・カリキュラム」訪問調査一覧

大学名	日程	調査者 1	調査者 2
弘前大学教育学部	2005/10/17	岩田	田中
新潟大学教育人間科学部	2005/11/2	玉井	大和
山形大学地域教育文化学部	2005/11/4	榊原	田中
福井大学教育地域科学部	2005/11/7	別惣	榊原
鳴門教育大学学校教育学部	2005/11/10	岩田	別惣
横浜国立大学教育人間科学部	2005/11/11	岩田	大和
信州大学教育学部	2005/11/17	岩田	金子
長崎大学教育学部	2005/11/17	榊原	竹下
静岡大学教育学部	2005/11/21	榊原	大和
岐阜大学教育学部	2005/11/21	玉井	金子
広島大学教育学部	2005/11/21	別惣	角田
滋賀大学教育学部	2005/11/24	別惣	田中
島根大学教育学部	2005/11/24	岩田	竹下
群馬大学教育学部	2005/11/25	岩田	金子
和歌山大学教育学部	2005/11/28	岩田	角田
千葉大学教育学部	2005/11/30	岩田	田中

③ 質問紙による調査（第二次）

さらに、上記の訪問調査の対象としなかった大学・学部のうち、カリキュラム改革の計画が進行中と見られる 18 大学・学部に対しては、訪問調査の質問項目とほぼ同趣旨の質問紙を郵送して、検討中の状況に関する回答を依頼し、2006（平成 18）年 2 月末までに 15 大学・学部（岩手、福島、宇都宮、埼玉、愛知教育、上越教育、京都教育、大阪教育、岡山、愛媛、高知、香川、大分、鹿児島、琉球）より回答を得た。また、委員 4 名の所属する各大学（北海道教育、東京学芸、山梨、兵庫教育）に関しても、カリキュラム改訂の実施状況においてこれら 15 大学・学部とほぼ同じ段階にあるものと見られることから、本報告書においてはⅣのパートに 19 大学・学部を通覧する形でその動向についてまとめている。

第二次質問紙調査では大きく、①教員養成カリキュラム改革の動向について、②教員養成カリキュラム（主に小学校教員の養成）において教育現場における「体験」を取り入れたプログラムについて、③②のプログラムも含め、教員養成カリキュラム全体を改善させ

ていくに際しての共通理解や協働・連携体制の構築について、④その他、教育プログラムの工夫として特筆すべきもの、という4点について調査を行っている。

3 本報告書の構成

以上のような、本プロジェクトの2005（平成17）年度の検討結果を基に本報告書の編集を行ったが、『会報』第92号への採録にあたっては各大学の訪問調査の記録（レポート）等に関わる【資料1】【資料2】を紙幅の関係でカットした。冊子体の報告書には全文採録されている。

なお、本報告書の内容に関しては、委員4名および研究協力者5名による共同討議を経て共有されたものであるが、報告書に採録するにあたっての執筆分担は以下のとおりである。本文中の各パートの終わりにカッコ書きでそれぞれの執筆担当者名を付してある。

I 調査の概要	岩田康之
II 各大学のカリキュラム改革動向（概観）	角田将士
III 調査結果のまとめ（1）訪問調査分	
1 改革の趣旨・前プロジェクト答申との関係	玉井康之
2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目	別惣淳二
3 改革の組織作り・協働体制	榊原禎宏
4 その他諸課題	岩田康之
IV 調査結果のまとめ（2）質問紙調査等	
1 改革の趣旨・前プロジェクト答申との関係	竹下真生
2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目	金子真由子
3 改革の組織作り・協働体制	大和真希子
4 その他諸課題	田中大助
まとめと今後の課題	岩田康之
おわりに	岩田康之

（岩田康之）

Ⅱ 各大学のカリキュラム改革動向（概観）

1 はじめに－本章の目的－

本プロジェクトが、2004（平成16）年3月31日付で提示した前答申のポイントは、以下の2点であった。

- ① 〈体験〉－〈省察〉的プログラムの構造化
- ② 上記プログラムに関わる広汎な「協働」体制（学部教員間・附属学校・その他の連携協力校など）の構築

上記の2点を踏まえ、前答申以降、各教員養成系大学・学部がどのような形で教員養成カリキュラムを改革しようとしているのか、について実証的に調査しようとするのが、本プロジェクトの2005（平成17）年度の課題である。特に本年度の調査は、学部段階の、主に小学校教員養成カリキュラムを対象として、その改革の動向を探ることを主目的としている。しかし、すべての大学について詳細に調査することは困難なため、上記の狙いを達成するために、以下のような手続きで対象を絞って調査は進められた。

- ① 各教員養成系大学・学部にて、教員養成カリキュラム改革の概要について、質問紙の形で作成した照会票を送付し、各機関の担当者に回答を依頼する。
- ② 照会票に対する回答をもとに、各大学・学部を、カリキュラム改革の進み具合に応じて区分する。
- ③ 質問紙の回答とそれに基づいた区分をもとに、カリキュラム改革の実際を実証的に調査するために、訪問調査の対象校を選定する。
- ④ 選定した対象校について、訪問調査を実施し、その結果をまとめる。

訪問調査の対象に選定された大学・学部の改革の実際については、訪問調査の結果を踏まえて、本報告書Ⅲにおいて詳しく述べられているが、ここでは、調査段階の①・②に焦点化し、照会票に対する回答からうかがうことのできる、各大学・学部のカリキュラム改革の概要とその全般的な動向について述べておきたい。

2 調査・照会の概要

本プロジェクトでは、先述したように、各教員養成系大学・学部に対して、質問紙の形で作成した照会票を送付し、カリキュラム改革の動向について照会した。

2005（平成17）年9月7日付で日本教育大学協会事務局から教員養成課程を設置している大学・学部等（近年、教員養成課程を廃した山形・福島・富山・鳥取を含む）に宛てて委員長名の照会票を送付し、各機関の担当者に回答を依頼した。回答の第一次締め切りは同年9月21日に設定され、第一次締め切りの段階では、40大学・学部から回答を得ることができた。この時点で未回答であった大学・学部については、同年10月12日付で再度回答を依頼し、同年10月14日の第二次締め切りまでには、46大学・学部から回答を得ることができた。

3 カリキュラム改革の全般的動向

照会票に対する回答に基づけば、各教員養成系大学・学部の教員養成カリキュラム改革

の動向は、おおよそ以下のように区分できる。

* 凡例：大学・学部等名【改革の実施年度もしくは対象学生の入学年度】

2004（平成16）年度以降に前答申の趣旨を活かした改革を実施（12大学・学部）

- ・弘前大学教育学部【2004（平成16）年度入学生～】
- ・山形大学地域教育文化学部【2005（平成17）年度入学生～】
- ・群馬大学教育学部【2005（平成17）年度入学生～】
- ・横浜国立大学教育人間科学部【2004（平成16）年度後期～】
- ・静岡大学教育学部【2005（平成17）年度～】
- ・岐阜大学教育学部【2005（平成17）年度～】
- ・信州大学教育学部【2005（平成17）年度～】
- ・新潟大学教育人間科学部【2004（平成16）年度入学生～】
- ・滋賀大学教育学部【2005（平成17）年度入学生～】
- ・和歌山大学教育学部【2005（平成17）年度～】
- ・島根大学教育学部【2004（平成16）年度～】
- ・長崎大学教育学部【2004（平成16）年度入学生～】

前答申の趣旨を活かした改革をこれから実施予定（12大学・学部）

- ・北海道教育大学【2006（平成18）年度入学生～】
- ・埼玉大学教育学部【2006（平成18）年度入学生～】
- ・山梨大学教育人間科学部【2006（平成18）年度入学生～】
- ・愛知教育大学【2006（平成18）年度～】
- ・京都教育大学【2006（平成18）年度～】
- ・大阪教育大学【2006（平成18）年度～】
- ・兵庫教育大学【2007（平成19）年度～】
- ・岡山大学教育学部【2006（平成18）年度～】
- ・広島大学教育学部【2006（平成18）年度～】
- ・愛媛大学教育学部【2006（平成18）年度入学生～】
- ・鹿児島大学教育学部【2006（平成18）年度～】
- ・琉球大学教育学部【2007（平成19）年度～】

前答申の趣旨を活かした改革を検討中、もしくはこれから検討予定（10大学・学部）

- ・秋田大学教育文化学部
- ・岩手大学教育学部
- ・宮城教育大学
- ・宇都宮大学教育学部
- ・東京学芸大学
- ・山口大学教育学部
- ・香川大学教育学部
- ・高知大学教育学部
- ・熊本大学教育学部
- ・大分大学教育福祉科学部

前答申とは異なった形での改革を実行、計画（6大学・学部等）

- ・福島大学人間発達文化学類【2005（平成17）年度～】
- ・茨城大学教育学部【2006（平成18）年度～】
- ・千葉大学教育学部【2003（平成15）年度～】
- ・富山大学人間発達科学部【2006（平成18）年度～】
- ・鳴門教育大学【2005（平成17）年度～】
- ・福岡教育大学【2005（平成17）年度～】

2004（平成16）年度以降の改革をしていない（6大学・学部）

- ・上越教育大学
- ・三重大学教育学部
- ・金沢大学教育学部
- ・福井大学教育地域科学部
- ・奈良教育大学
- ・鳥取大学地域学部

照会票に対する回答に基づけば、各大学・学部におけるカリキュラム改革の動向は、上記のように整理できる。前答申の趣旨を活かした改革を既に実施している大学・学部としては、弘前大学教育学部など12の大学・学部が挙げられる。これらの大学・学部では、地域性などを考慮し、実態に即した形で、〈体験〉－〈省察〉を組み込んだプログラムの構造化や、その運営のための協働体制の構築が行われてきている。

〈体験〉－〈省察〉を組み込んだプログラムとしては、弘前大学教育学部で開設されている「Tuesday実習」や、群馬大学教育学部で開設されている「教育フィールド研究」、横浜国立大学教育人間科学部で開設されている「初等教育フィールドワーク研究」や、静岡大学教育学部で開設されている「学校教育実践研究」などの科目を挙げることができる。また、そのように新しい科目を開設していなくても、例えば、山形大学地域教育文化学部や新潟大学教育人間科学部、信州大学教育学部、滋賀大学教育学部などでは、既存の教育実習の改革に取り組み、一貫した教育実習体制を構築してきていることが読み取れる。

上記のような〈体験〉－〈省察〉型のプログラムを組み込んだカリキュラムとしては、岐阜大学教育学部が構築した「ACTプラン教育実践カリキュラム」などが挙げられる。また、島根大学教育学部では「1000時間体験学修」として、既存の教育実習と〈体験〉－〈省察〉型の科目を有機的に関連付けてきており、長崎大学では「初等教員養成課程」を独立させ、小学校教員養成に特化したカリキュラムを構築してきている。

一方、和歌山大学教育学部では、体験型の科目を実施する際の協働体制として、和歌山県教育委員会との間で、「ジョイント・カレッジ」という仕組みを構築している。

上記の12大学・学部の取り組みについては、本報告書のⅢにおいて、訪問調査の結果とともに詳しく述べられているため、それらを参照されたい。

また、これから改革を実施予定、あるいは改革を検討している（検討しようとしている）大学・学部としては、北海道教育大学など22の大学・学部が挙げられる。これらの中にも構想段階から特徴的で注目される大学・学部がある。例えば広島大学教育学部では、全学的な到達目標型の教育プログラムを構築し、その中に小学校教員養成プログラムを位置

付けようとしている。

一方、福島大学人間発達文化学類など6大学・学部等は、「前答申の趣旨とは異なった形での改革を実施している」と回答している。また、上越教育大学など6大学・学部は、照会対象となった2004（平成16）年以降は、「カリキュラムの改革を行っていない」と回答している。しかし、これらの中にも、特徴的な取り組みを展開している大学・学部がある。とりわけ、千葉大学教育学部や鳴門教育大学、福井大学教育地域科学部などの取り組みは注目される。

例えば、千葉大学教育学部では、小学校教員養成課程を独立させ、教科横断的な教育を行ってきている。また鳴門教育大学では、「教員養成カリキュラム構築のための教科内容学の研究」を学内的プロジェクトとして発足させ、教科教育と教科専門（教科内容学）の関連付けを検討し、カリキュラムの全面改訂を実施してきている。これらの大学・学部における改革は、当事者には前答申の趣旨に沿ったものと意識されてはいないが、結果的に示唆に富んだ取り組みが展開されてきており、注目される。

一方、「2004（平成16）年以降は、改革を実施していない」と回答した福井大学教育地域科学部では、実際には「体験と省察の往還」を主眼とした「教育実践研究」をコアに位置付けたカリキュラムを実施しており、前答申を先取りする取り組みとして注目される。

以上のような状況に鑑み、本プロジェクトでは、前の答申の趣旨に添った改革を既に実施していると回答した12大学・学部に加え、広島大学教育学部、千葉大学教育学部、鳴門教育大学、福井大学教育地域科学部についても訪問調査を実施することとした。これらの結果も、本報告書Ⅲにおいて詳しく述べられている。

照会票に対する回答からうかがうことのできる各大学・学部のカリキュラム改革の動向は、おおよそ上記のようになっている。照会票からは、ほとんどの大学・学部において、何らかのカリキュラム改革が行われている（あるいは行われようとしている）ことがわかるが、そのほとんどが2007（平成19）年度までには実現されることになっている。本プロジェクトが前答申において期待した教員養成カリキュラムの改革が、全国的な規模で、今まさに実現しようとしている。

4 まとめ

本プロジェクトが前答申において示した教員養成カリキュラム改革の趣旨は、これまで見てきたように、各教員養成系大学・学部のカリキュラム改革の全般的動向を鑑みれば、有効に機能してきているものと思われる。

しかし、「〈体験〉－〈省察〉の構造化」を実現しようとする教員養成カリキュラムについては、質問紙を手がかりに全般的動向を概観しただけでも、多様なあり方を構想し得ることがわかる。そのため、前答申が「理念編」であるならば、「実践編」としての本報告書は、各大学・学部が生み出した（あるいは生み出そうとしている）カリキュラムの新しいあり方を集めた「素材集」というべきものになっている。今後は、素材集としての本報告書が十分に活用され、各大学・学部において、よりよい教員養成カリキュラムのあり方やそれを探求していくための体制が構築されていくことが期待される。

（角田将士）

Ⅲ 調査結果のまとめ（１）訪問調査分

１ 改革の趣旨・前プロジェクトとの関係

（１）教大協モデル・コア・カリキュラム答申以降の教員養成カリキュラム改革の動向

日本教育大学協会は、2001（平成13）年8月に、教員養成におけるモデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトを設置し、各大学の状況を超えた全国的な教員養成モデルを作成することを目標とした。同プロジェクトは2003（平成15）年5月に「中間まとめ」を各大学に提示し、各大学の意見を求めて修正した後、2004（平成15）年3月31日に「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づくりの提案－」（以下、適宜「前答申」とする）を答申した。

この前答申以降の各大学の改革動向を見ると、答申内容を意識したかどうかは別にしても、体験的な内容とその省察を含めて、教員養成カリキュラムの改革を実施している大学が多い。このような改革の動向をとらえるために、本協会はモデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトを再び設置し、改めて各大学の改革動向を調査することとした。

本報告書のⅡに述べたように、本プロジェクトでは最初に教員養成系学部を持つ全大学に郵送アンケート調査を行い、その中から16大学・学部を抽出して訪問調査を行った。調査の内容は大きく分けて、1)全体的な教員養成カリキュラム改革の動向、2)教員養成カリキュラムにおいて、教育現場での「体験」を取り入れたプログラムの内容、3)教員養成カリキュラム全体を改善するための共通理解や協働・連携体制の構築の方法、の3つである。

これらの大学の実践は、いずれも教員養成系大学の教員養成カリキュラムとして先進的な内容を有するものである。またモデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトが提示した基本方向を具体化する内容を含むものである。これらの動きを再度集約するだけでも、日本教育大学協会の会員各大学・学部にとっては重要な情報提供内容となる。またその教訓を引き出すことによって、全国の教員養成系大学相互の情報交換と教員養成カリキュラム内容の質の向上を図ることができる。

（２）教大協「モデル・コア・カリキュラム」答申の観点と提案方法

前答申では、「教員養成コア科目群」を提起し、教育現場における実践・体験とそれを踏まえた研究的省察を柱にした。この〈体験〉－〈省察〉的な科目群を基軸とし、教養・教職専門・教科教育・教科専門の科目群がそれらと関連しながら、螺旋状的に発展していく教員養成カリキュラムのあり方を提起している。しかし「教員養成コア科目群」は、必ずしも各大学で行われている取り組みを排他するものではなく、むしろ既存の取り組みと融合させる形でそれぞれにエッセンスを取り込んでいくことを期待したものである。また教科の理念はそれぞれあるが、各教科が独立して展開するものではなく、全体として協働して、教員養成の質的向上に連動させることを期待したものである。

「教員養成コア科目群」の内容は、以下のような内容を骨子とした。一つめは、自らの被教育体験の相対化を図る「教育実践体験」科目の設置である。二つめは、学校の実践場面の現象をとらえる力を養成する「実践開発実習」科目の設置である。三つめは、これらの実践的な科目を省察し、構造化・理論化する「教育フィールド研究」を設置したことで

ある。これらを元にして、「教育実習」や「研究実習」に連続させていくが、「教育実習」等も省察的な内容である「教育フィールド研究」と連動している。これら「教員養成コア科目群」は、1年次から継続的に発展するものであり、どこかの学年で特定科目のみを履修すればよいというのではなく、常に実践と省察を往還し続けるものである。

「教員養成コア科目群」を中心とした教員養成モデル・コア・カリキュラムは、理念型的な答申であるが、各大学のカリキュラム構造が異なることと、免許法上に縛られていることからすれば、完成事例として実践のあり方を細かく規定することよりは、一定の理念を示し、各大学がその理念を活かして創意工夫をこらして展開することが、実施上望ましいととらえた。

そのため、前答申が提示した「教員養成コア科目群」の提示は、概念図として示している。「教員養成コア科目群」を具体的に配置する場合の免許法上の配置は、固定化した科目群として提示することは避け、「教科又は教職」に位置づけることが妥当であるという指摘に留めている。このように具体的な内容は、大学ごとの状況の元で、実施しやすい制度および内容と方法を工夫して実施していただくことを前提にしている。

(3) 各大学の改革動向の概要とモデル・コア・カリキュラム答申との関係

ここでは、各大学の改革の動向と「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクト前答申との関連性を概略的にとらえておきたい。

多くの大学が、〈体験〉－〈省察〉的なカリキュラムを導入する方向で改革を進めているが、各大学の改革と本プロジェクトの前答申との関係では、大きく二つの指標に分けることができる。一つは、教大協モデル・コア・カリキュラム答申の理念・内容と意識的に連動させたか、あるいは結果的に類似したかどうか、もう一つは改革の時期が答申の出された前か、ほぼ同時期かである。この二つの指標によって形式的に類型化すると以下のようになる。

各大学の改革とモデル・コア・カリキュラム答申との関係

	答申前に改革	答申と同時期に改革
モデル・コア・カリキュラム答申と連動させつつ改革		モデル・コア・カリキュラム答申内容と連動させて改革に着手
モデル・コア・カリキュラム答申を意識せずに改革	モデル・コア・カリキュラム答申前に改革に着手し、答申内容と類似	モデル・コア・カリキュラム答申内容を意識せずに改革に着手したが、結果的に答申内容と類似

第一次の質問紙調査および訪問調査の対象となった大学・学部を見ると、前答申が提起した理念や〈体験〉－〈省察〉型のカリキュラムを取り入れた大学が多かった。また改革が、前答申が出される時期とほぼ併行して実施されている大学が多かった。単位化は、必ずしも必須ではないが多くの学生が取得するカリキュラムとして位置づけている大学が多かった。そして各大学の改革の内容は、モデル・コア・カリキュラム答申を意識して連動させたかどうかは別にして、結果的に答申内容の理念と類似していた大学が多かった。

前答申の理念と類似した方向の改革を行っている大学が多かった背景には、モデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトが設置された頃（2001年）から、全国的に教員の資質

向上問題や教員養成系大学のあり方が急速に問われ始め、各大学が改革の検討を開始した時期と軌を一にしたということがある。また前答申も、各大学の規模・カリキュラム構造・運営体制に応じて、具体的・創造的な対応を各大学に推奨していたために、各大学が創意工夫をこらして、体験的・実践的なカリキュラムを取り入れることが可能となった。

結果的に前答申は、すでに体験的なカリキュラムを導入していた大学を追認するか、同時並行的に導入し始めていた大学の改革を後押しする形となった。したがって、モデル・コア・カリキュラム答申と同一であるかどうかを評価するというよりも、結果的にモデル・コア・カリキュラム答申と類似した改革が、前後して行われていることを確認できたことが、訪問調査の重要な成果である。

（４）各大学の事例から見たモデル・コア・カリキュラム答申との関係

各大学の事例から、モデル・コア・カリキュラム答申との関係をとらえてみる。以下に取りあげる大学は、一部の事例であるが、多くの大学においてこれらと同様のカリキュラムを導入したり、導入を検討したりしている大学は少なくない。

早くから体験的・実践的な機会を導入する改革を進めてきた大学の一つとして、例えば福井大学がある。福井大学教育地域科学部は、2002（平成14）年から、「日本の教師教育改革のデザイン」を理念として打ち出し、教育実習を中核とした「教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」を設定した。「体験と省察の往還」という考え方もその中に包摂されている。

信州大学教育学部では、2002（平成14）年度から「学校教育臨床基礎」を新設した。さらにそれを発展させる形で、教大協モデル・コア・カリキュラム答申を参考にしつつ、2005（平成17）年度には、経験とリフレクションを2本柱にした「臨床経験科目群」を体系化している。

岐阜大学教育学部では、2003（平成15）年度から「ACTプラン教育実践カリキュラム」を実施し始めた。これは、入学から卒業まで教育実践コア科目を取り入れるもので、2005（平成17）年度でほぼ完結した体系を作っている。

以上の大学などは、早くから体験・省察を含む実践体系を取り入れた改革を進めているが、結果的にモデル・コア・カリキュラム答申の先鞭を手がけた事例となっている。

またこの答申とほぼ併行して改革が進められた大学も少なくない。その中には、前答申を意識しつつ、独自の実践の体系化と指導方法をつくり出していった大学もある。

島根大学教育学部では、モデル・コア・カリキュラム答申と連動させながら、2004（平成16）年度から「1000時間体験学修プログラム」を実施し、教育体験活動をコアとする学修の統合化と教育実習の体系化に取り組んでいる。

新潟大学教育人間科学部では、1年次からの通年科目「入門教育実習」を2002（平成14）年度に設定するとともに、モデル・コア・カリキュラム答申を具体化する方向で、3・4年次の「学修支援ボランティア」「研究教育実習」へと連続させている。

鳴門教育大学では、2003（平成15）年度に教科内容学に関する報告書を提示し、「教育実践学」をコアとしている。「教育実践学」は、「教育実習」と「教科教育実践」の二つを包含している。モデル・コア・カリキュラム答申の中でも、鳴門教育大学の場合とはとりわけ「省察」の具体的な内容や、「教員養成コア科目群」と「教科専門」との関連性を強化する方向性を検討している。

さらに、モデル・コア・カリキュラム答申の検討時期とほぼ同時期に、答申を意識しないで改革を進めたが、結果として、教育実践と省察を取り入れながら、モデル・コア・カリキュラム答申と類似した改革を進めている大学も少なくない。

弘前大学教育学部では、2003（平成 15）年度に教員養成学研究開発センターを設置するとともに、2004（平成 16）年度からコア・カリキュラムの一環として、「教職入門」の改革、恒常的実習としての「Tuesday 実習」等、体験と省察の科目を充実している。

横浜国立大学教育人間科学部では、2004（平成 16）年度から、1年次からの「初等教育フィールドワーク研究」を導入したことをはじめ、日常的・継続的な教育実習プログラムを構築している。これにより、4年間を通じて学校での学びが 1000 時間程度になるようにしている。

事例として取りあげたこれらの大学・学部は、前答申の内容を意識するかしないかは別にしても、答申内容と類似した方向性を有するものである。これ以外の調査大学のかなりの大学も体験・実習を重視した体系的なカリキュラムや、その省察を重視したカリキュラムを取り入れている。すなわち教員養成カリキュラム改善を実体験との関わりの中で構造化・体系化している。さらに 2005（平成 17）年度からの一部改革もしくは 2006（平成 18）年度から本格実施する大学も多く、体験と省察を含めたカリキュラム改革を予定した大学は、かなりの数に上る。これらの大学の改革の方向性は、客観的にはモデル・コア・カリキュラム答申内容と何らかの関わりがあるが、これは答申の検討時期とほぼ同時期にカリキュラム改革が検討され始めたことによるものと言える。

（5）モデル・コア・カリキュラム理念の発展の可能性と課題

前答申の内容は、各大学・学部の状況が異なることもあって、明確な単位の明示や運営方法を限定せずに、理念と構造を概念的にとらえた。したがって、各大学の改革の具体化も、多様な工夫を活かした体系化を試みたものとなっている。カリキュラム・単位化の動向も、卒業要件単位に盛り込む単位と盛り込まない単位や、一般教養科目・教職科目・教科科目・教科又は教職科目の多方面にまたがる単位や、〈省察〉的プログラムを〈体験〉的科目の中に組み込む単位と別科目として加える単位、など各大学の担い手とカリキュラム構造に合わせて、複雑に入り組んだ形で〈体験〉－〈省察〉の往還が工夫されている。

教員養成カリキュラムの場合は、教育職員免許法の必須科目が、現行法制度の中で小学校・教科ごとに細かく規定されていること、知識・技能のみならずカリキュラムに体现しにくい人間的な資質も大きく影響してくること、教員養成が 4 年間と短い期間であることによって、体験・実践的なカリキュラムを構造化することにはかなりの制約を伴っている。

しかし、前答申以降の各大学の改革の動向を見ると、類似した改革の理念が見られ、一定程度免許法の改定をも視野に入れた共通の実践的なカリキュラム設定の方向性が可能になると言えよう。すなわちモデル・コア・カリキュラムの理念を受けて、各大学が体験と省察の往還のプログラムを工夫しており、その実践の共通の方向性を受けて、制度の改善モデルを今後検討することが可能となっている。教大協モデル・コア・カリキュラムの答申は、多くの大学に、体験と省察の往還を進めるカリキュラム改革を後押しする役割を果たしてきたとも言える。

（玉井康之）

2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目

本プロジェクトの前の答申が提起した理念や〈体験〉－〈省察〉という考え方は、教員養成カリキュラムの改革を行った多くの大学で採り入れられていたことが各教員養成系大学のアンケートや訪問調査の結果から明らかになった。さらに、多くの大学では、答申が出されたほぼ同時期に、答申内容と類似した理念に基づいて教員養成カリキュラムの改革が行われていたことも分かってきた。そこで、前答申が「教員養成コア科目群」として強調してきた「〈体験〉－〈省察〉の往還」が各大学のカリキュラム改革においてどのように具体化されているのかを16大学・学部（弘前・山形・新潟・群馬・千葉・横浜国立・信州・静岡・岐阜・福井・滋賀・和歌山・鳴門教育・広島・島根・長崎）のカリキュラムに基づきながら、横断的にその傾向を把握する。

まず初めに、16大学の1年次から4年次までに配置された体験的科目（教育実習も含む）では学生にどのような体験を課しているのかを概観した。

（1）学年別にみる体験的科目の体験内容

① 1年次対象の体験的科目

1年次を対象に体験的科目を設置している大学は、11大学・学部であった。その体験的科目の体験内容を大きく類別すると、i) 附属学校園・公立小中学校への観察参加（1）、ii) 青年の家・少年自然の家での宿泊研修体験（1）、iii) フレンドシップ事業による子どもとの体験活動（1）であった。また、必修・選択の区分でみると、3大学・学部では選択として実施されているが、残り8大学では必修として実施されている。

② 1～2年次対象の体験的科目

1～2年次対象に体験的科目を設置している大学は、3大学・学部であった。その体験的科目の体験内容を類別すると、i) 附属学校園への観察参加（2）、ii) フレンドシップ事業による子どもとの活動体験（2）であった。前者の体験は必修で実施されているが、後者では選択で実施されている。

③ 2年次対象の体験的科目

2年次対象に体験的科目を設置している大学は、13大学・学部であった。その体験的科目の体験内容を大きく類別すると、i) 附属学校園・公立小中学校への観察参加（11）、ii) フレンドシップ事業等による教育参加体験（2）、iii) 不登校支援活動・特別支援教育体験活動（2）、iv) 少年自然の家での宿泊研修体験（1）、v) 地域への調査・探究活動（1）であった。これらの体験的科目は、すべて必修で実施されている。

④ 3年次対象の体験的科目

3年次対象に体験的科目を設置している大学は、16大学・学部すべてであった。その体験内容を類別すると、i) 主免・副免教育実習（16）、ii) 主免教育実習のための事前実習（4）、iii) へき地・複式教育実習（1）、iv) 臨床・カウンセリング体験実習（1）で

あった。これらの科目を必修・選択の区別でみると、iii)へき地・複式教育実習を除けば、すべて必修で実施されている。

⑤ 3～4年次対象の体験的科目

3～4年次対象に体験的科目を設置している大学は、2大学・学部であった。いずれも、公立小中学校への学習支援ボランティアを選択で実施していた。

⑥ 4年次対象の体験的科目

4年次対象に体験的科目を設置している大学は、12大学・学部であった。その体験的科目の体験内容を類別すると、i)副免教育実習(7)、ii)インターンシップ(5)、iii)選択的体験実習(1)、iv)研究的教育実習(1)であった。体験的科目を必修・選択の区分でみると、一部の大学では必修として実施しているが、大部分の大学では選択として実施している。

⑦ 1～4年次対象の体験的科目

また、1～4年次対象に体験的科目を設置している大学は、6大学・学部であった。その体験的科目の体験内容は、学校や地域の教育活動への支援参加活動であり、1大学を除く全ての大学で選択として実施されていた。

このように、体験的科目の体験内容を学年別に捉えることによって、体験的科目の配置に関して3つの特徴が浮かび上がってくる。一つは、1年次対象、1～2年次対象、1～4年次対象の体験的科目を合わせて考えると、16大学・学部のうち15が1年次から教育現場に関わる何らかの体験的科目を設置しているということである。それは、実習であれ教育ボランティアであれ、学生が早い時期から教育現場の実際に触れ、教育を受ける立場から教育を行う立場へと立場を移しながら教育実践を考えられるようにすることをねらいしている。二つは、3年次の主免教育実習に向けての事前実習や、2年次の附属学校園・公立小中学校での観察参加実習を中心とした様々な教育体験を必修として課していることである。これには、3年次の主免教育実習にスムーズに入っていけるようにするために段階的に事前の観察や参加体験を必修化している場合と、学生が主免教育実習に向けて教科専門、教科教育法、教材研究などの知識・技術を大学の授業で積極的に学ぶようにするために2年次の観察参加実習や教育体験を必修化している場合がある。三つは、3年次の主免実習以降に、副免教育実習に加えて、学校支援ボランティアやインターンシップを選択科目として実施している大学が多くなっていることである。

現時点では、教育実習科目を3年次以下の学年に下ろし、分散的、段階的に実施することは既に定着している。それに加えて、社会教育体験や学校ボランティア、放課後学習チューターなどの科目化・単位化により、教員養成における教育参加体験の早期化が進んでいる傾向にある。また、実習先や体験場所についても、以前に比べて附属学校園のみならず、大学近隣の公立小中学校での実習や教育参加体験を重視する傾向も強まっている。

(2) 体験後の省察

教育参加体験の早期化が進み、教育実習を含む体験的科目の事前指導が充実する一方で、

その事後指導にあたる「省察」はどのように実施されているのだろうか。

16 大学・学部の体験的科目の「省察」部分を抽出し、整理してみると、「体験的科目の中に体験と省察が組み込まれているタイプ」、「体験を省察するための事前・事後指導科目を設置しているタイプ」、「体験的科目の省察を意識して大学の授業科目を設置しているタイプ」に分類できた。以下では、3つのタイプごとに「体験」と「省察」の関係、「省察」の内容や指導体制について触れていきたい。

① 体験的科目のなかの省察

i) 事前の指導と事後の省察が含まれている事例

「体験的科目の中に体験と省察が組み込まれているタイプ」はさらに3つに分類できる。その一つは、体験的科目の中に事前の指導と事後の省察が組み込まれている事例である。この事例では、事前に体験のための講義が行われ、事後の省察では体験記録をもとに小グループに分かれて討論を行ったり、実習報告会を行ったりすることが多い。そうした事例を以下に紹介する。

弘前大学教育学部の「教職入門」（1年次・必修）は、9月に4日間の集中で「2日間の座学（教職の意義や教職アイデンティティ及び観察実習に関する講義、現場教師による講話とパネルディスカッション等）」「3日目中学校の観察実習」「4日目小学校での観察実習」という流れで実施されている。事後では、観察記録を基にグループ討論を行っている。この科目の指導は、あらゆる分野の教員（教科専門の教員を含む）が担当している。事前に教員間の共通理解を図るため、2～3回の話し合いの場が設定されている。

また、信州大学教育学部の「教育臨床基礎」（1年次・必修2単位）は、「教職の意義等に関する科目」に相当する。事前の講義では、附属小・中学校へ行くための心構えや、学級のリスクマネジメントを学修する。体験は、附属松本小・中学校の教育活動へ日常的・継続的に参加し、小・中学校の45分授業を2時間分、これを年に10回程度行う。また、青年の家・少年自然の家では1泊2日滞在し、そこでのプログラムに参加する。省察として、少人数によるグループ討議が前期と後期の終わりに3回ずつ設定されている。省察の指導体制は、臨床教育推進室の教員と1年次生のクラス担任（専攻別）が担っている。

次の福井大学教育地域科学部や和歌山大学教育学部の体験的科目では、大学と教育委員会が連携して実施している。

福井大学教育地域科学部の「学校教育相談研究」（2年次前期・後期各2単位・必修）は、不登校の子ども在所へ学生を派遣する「ライフパートナー」事業を科目化したものであり、免許法では「生徒指導・教育相談及び進路指導に関する科目」に位置づけられている。2年生100名全員が自分の居住地の教育委員会に登録し、教育委員会からの要請に応じて小・中学校や適応指導教室、場合によっては子どもの自宅へと派遣される。そこで不登校の子どもと直接出会い、交流するのである。この授業科目では、事前に講義が、事後に小グループによるケース・カンファレンスが行われ、様々な体験が報告される。この授業科目の特色は、大学の授業担当者以外に、教育委員会の指導主事や適応指導教室の指導員が授業に参加することである。この授業の最後には、学生が自己の在り方と子どもとの関わりについてレポートにまとめ、それを一冊の報告書にして発行している。

また、和歌山大学教育学部でも地域に根ざした教育実習改革の一環として、県内のへき

地地域の教育委員会や小学校と連携して「へき地・複式教育実習」（3年次・2単位選択）を実施している。この実習は、4週間の主免教育実習を終えた学生が、3年次の後期試験終了後2週間、ホームステイまたは合宿という形で県内のへき地地域の公立小学校で実施している。この実習は、「事前指導→実習→実習記録提出→実習報告会」を1サイクルとしており、受け入れ校及び指導教諭、教育実習委員会、教育実践総合センター、ゼミ指導教員が協力して運営している。省察では、実習校校長、実習指導教諭、ホームステイ家庭を招いてフォーラムを開き、大学からの実習の取り組みについての報告、実習ビデオや報告、実習生の感想報告が行われる。

一方で、千葉大学教育学部では、大学教員と附属小学校教諭が連携して授業を構成し、観察体験後の省察の討論に附属小学校教員が参加するという授業科目がある。それが「授業研究入門」（1年次後期・必修）である。この授業科目は、免許法上の科目ではないが、1年次生に今後3年間の教科又は教職の科目の学修の必要性を自覚させるために開設された体験的科目である。この科目の特徴は、選修ごとに行われ、15名を越える選修では、2分割し、少人数クラスで実施している点である。そして、授業の流れは、(1)大学教員が、授業の構想と教材研究の在り方、学習指導案の構成について学生に指導する。(2)附属小学校教員が作成した学習指導案について大学教員と学生が議論する。(3)1週間後、附属小学校でその小学校教員の2教科の授業を学生と大学教員が参観する。(4)1週間後、附属小学校教員が大学に出向き、3者で事後の討論を行う。(5)大学教員の指導の下で、ある単元を事例にしながら、学習指導案を作成することになっている。この授業科目の担当者は、ほとんどが教職担当教員（教育学、教育心理学、教科教育学）である。

これらの事例の他に、体験後の省察において実習校の校長や教員委員会の職員を招いてセミナーを実施している場合もある。岐阜大学教育学部が「大学の加える教職科目」として設定している「教職リサーチ」（2年次・必修2単位）がそれである。この科目では、2年次の9月に、公立小・中学校でそれぞれ1週間ずつ教育参加体験を行う。市内の公立小・中学校それぞれ20校ずつが協力校となっており、学生は講座毎に各学校に配属される。事前指導は講座毎で行われるが、事後指導の省察は学校長や教育委員会の職員を講師として招き、教員養成公開セミナーを開催している。実施組織として、配属等の全体のコーディネーターは副学部長が行い、各学校への引率、打ち合わせ、問題が生じた場合の対応などは各講座の担当教員が行っている。実習内容や省察は実習校の裁量に任されているが、実習校と各講座の担当教員との間で3ヶ月間にわたる綿密な打ち合わせが行われている。

以上の事例から分かることは、体験的科目の省察においてグループ討議や実習報告会、あるいはセミナーを行うにしても、大学教員だけでなく、学生の体験に関わった附属学校教諭や実習協力校の関係者、教育委員会などが参加して、学生の省察を促していること、そしてもう一つは、各科目のカリキュラム上の位置づけが第六欄「教育実習」以外のものが多く、授業担当者も多種多様な専門性を持つ複数の教員で構成されていることである。

ii) 事後の省察が含まれている事例

2つめは、事後に何らかの省察活動を学生に課している体験的科目である。この場合の省察では、体験や体験記録に基づいてレポート報告会や討論会を実施していることが多い。

例えば新潟大学教育人間科学部の「入門教育実習」（1年次・2単位）は、意欲ある学生

を集めるために選択科目として開設されている。学生は「附属小学校訪問コース」、「附属養護学校訪問コース」等から1つ選び、1コースにつき10名程度になるように配当される。各コースの観察・参加の機会は3回与えら、その省察としては1回の実習が終わるたびにレポートを担当教員に提出し、実習の総括として実施される「報告会」の後に「総まとめレポート」を提出する。コースによっては、レポートを一冊の報告書にまとめる。運営主体は、教育実践総合センターに設置された教育実習研究会「入門教育実習」研究グループが担っている。各コースでは、講座の異なる2～3名の教員がサポートを行っている。

また、福井大学教育地域科学部の「総合学習研究」「学習過程研究」（1・2年前期・後期、各2単位選択）でも体験について省察し、報告書としてまとめていく。この科目は、1年次から4年次までの約120名の学生が参加する「探究ネットワーク」事業を科目化したもので、免許法上「特別活動の指導法に関する科目」に位置づいている。この授業では、5月から12月までの8ヶ月間、毎月2回の土曜日に約300人の小学生が9つのブロックに別れて総合学習活動を行い、学生はその援助活動を行う。活動後の12月後半から3月までの間、学生は各ブロックに分かれて8ヶ月間の自己の活動や子どもとの関わりについて省察し、その省察をレポート報告しながら報告書の冊子にまとめる。

さらに、横浜国立大学教育人間科学部では「教育実地研究」と「学外活動・学外学習Ⅰ～Ⅲ」の2つの体験的科目がある。「教育実地研究」は、2年次生がコースごとに附属小・中学校へ出向き、授業参観を行う。2005（平成17）年度は、火曜日1・2時限もしくは3・4時限がその時間に充てられた。大学における省察では、学生が授業の記録を基に報告し、検討を行う。各コースでの省察は、学生10～20名に対して、そのコースの教員2～3名が担当している。

一方、「学外活動・学外学習Ⅰ～Ⅲ」は履修年次の指定がなく、開講時期も活動内容や場所によって異なっている。2005（平成17）年度は、学校教育課程の保健体育講座の教員がこの授業科目を担当した。Ⅰの活動内容は、学校以外の施設でのインターンシップ、自然保護や高齢者福祉にかかわるボランティア、ⅡとⅢは学校現場での学習ボランティア、アシスタント・ティーチャー、中学・高校での部活動支援、学童保育、キャンプへの参加などである。この授業の省察は、活動記録に基づく担当教員からのフィードバックと、授業の総括として行われる「総合発表討論会」がその機会となっている。

これらの体験的科目の省察部分では、主に科目担当の大学教員がレポート報告や討論会の指導にあっているが、以下に挙げる体験的科目の省察では外部から科目関係者を招いたり、公立学校の教員を学生の省察指導者として招いたりしている。

新潟大学教育人間科学部の「フレンドシップ実習」（選択2単位）では、1・2年次生が「自然環境体験コース」（4～9月の日曜日に実施）や「グループ体験コース」（8月実施）といった5つのコースのうち1つに参加する。活動後の省察では、総括としての全体報告会において、活動報告ならびに体験の意義や課題についての討論、さらには公民館長、教育委員会青少年指導課指導主事、NPO法人関係者、教育実践総合センター客員教授等からの講評が行われる。

また、信州大学教育学部では、「大学が加える教職に準ずる科目」として「教育臨床演習」（2年次・必修2単位）を設置し、8月末から9月末までの1週間（5日間）公立小・中学校において実習を行っている。実習は、大学近くの公立小学校20校、公立中学校10

校に依頼し、1学級1名で行われている。実習校への引率、挨拶は分野の担当教員が行っている。実習終了後は、学生が専攻ごとに集まって大学でリフレクション演習が行われる。この演習は後期の水曜日3時限に設定されており、実習を経験した全員の学生がレポート発表を行う。この演習の運営は専攻の2名の教員が行っており、主に教科教育の教員が担当している。この演習の1回は、10年目研修の研修教員が省察プリセプターとして参加し、学生のリフレクションを支援している。学生は、実習とリフレクション演習を通して得た成果をレポートにまとめ、12月に分野の担当教員へ提出することになっている。

以上に触れた体験的科目の省察では、その多くが体験や体験記録に基づいたレポート報告会や討論会が行われていた。しかし、レポート報告会や討論会といってもその実施方法については各大学で異なる。とりわけ注目したいのは省察の指導体制である。誰が学生の省察の指導を行うのか。また、何名の学生に対して何名の大学教員が指導にあたるのかは、学生の省察過程において大変重要な要素となる。

新潟大学教育人間科学部や信州大学教育学部のように、学生の省察について大学教員以外の実践者から指導の機会があることは、様々な観点から自分の教育体験を捉える上で有効であると思われる。また、大学によっては、学生10～20名のグループに対して2～3名の大学教員が省察の指導にあたっており、比較的少人数の指導で学生の省察が行われていた。しかも、免許法でいう「教育実習」以外の体験的科目では、意欲のある学生を集めて実施するために、必修より選択として設定されていることが多い。少人数指導と選択科目を組み合わせることで、学生たちのより深い省察が期待できるが、学生の省察を指導する教員の臨床的力量が問われるところである。

iii) 体験と事後の省察が交互に行われる事例

3つめは、体験と省察が交互に行われる体験的科目である。この事例として岐阜大学教育学部の「教職トライアル」（1年次、前期必修）が挙げられる。この科目は、免許法上「教職の意義等に関する科目」に位置づいており、前期の金曜日1・2時限に設定されている。体験では1年次生全員が附属小・中学校両方の教育実践に参加し、省察では、大学において講座毎に指導教員と討論し、レポートを提出する。「教職トライアル」では、この体験と省察が交互に繰り返されるのである。

体験と省察を交互に行う場合のメリットとしては、省察を通して自己の課題を明確にした上で体験できる点にある。また、体験からの学びの習慣化にも繋がると考えられる。

以上、「体験的科目の中に体験と省察が組み込まれているタイプ」の事例を3つに分けて概観すると、各大学の体験の内容は様々だが、その後の省察の形態は参加学生によるグループ討論、実習報告会、レポート報告会、レポート提出などに集約される。また、体験的科目の構成では、「体験」と「省察」に加えて、事前に何らかの講義などの指導が組み込まれている場合とそうでない場合があった。さらに、省察において大学教員以外の実践者を招いて指導や講話の機会を設けるといった体験的科目もあった。そして、あえて付け加えるならば、「体験」と「省察」が組み込まれた体験的科目の中には、観察参加実習などの第六欄「教育実習」に位置づくものもあるが、その多くは第六欄「教育実習」以外の科目であり、大学によっては「大学が加える教職に準ずる科目」の欄を設けて設定してい

る場合もある。しかし、各大学の体験的科目は、必修・選択の科目区分、免許法上の科目の取り扱い、省察の内容、省察に取り組む期間、省察の指導体制（特に担当の指導教員）に違いがみられた。

② 省察を目的とした事前・事後指導科目の設置

次に、「体験を省察するための事前・事後指導科目を設置しているタイプ」の事例を概観したい。ここでは、主に3年次の主免教育実習を省察するために設けられている各大学の事前・事後指導科目をとりあげ、その省察過程を把握する。

福井大学教育地域科学部では、4週間の主免教育実習の省察と1年次から3年次までの実習経験の省察を同時に行うために事後指導科目として「教育実践研究Ⅳ」（3年後期・必修1単位）を設置している。この科目では、学生に省察のテーマを決めさせて1年次から3年次までの実習で遭遇した実践的な出来事を時系列にそって綴らせ、語らせることによって自分の省察レポートを作成させるのである。学生がテーマに分かれて小グループで発表や討論を行うため、そこに大学教員が指導に入るが、テーマが多岐にわたるため、教職専門・教科教育・教科専門の教員が協働して指導に当たっている。最終的に各グループで報告書を作成し、それを基に発表会を行い、一冊の報告書にまとめる。この事前・事後指導科目のユニークな点は、これで終わらず、発表会の中からいくつかを選んで次年度の新入生の前でその内容を発表させたり、作成した報告書をe-ポートフォリオとして蓄積させたりしていることである。

滋賀大学教育学部では「事前・事後指導Ⅰ・Ⅱ」の中に主免教育実習の省察の機会が設けられている。「事前・事後指導Ⅰ」の中に設定された「実習報告Ⅰ」（10時間）では、学生が3年次の11月に主免教育実習「基本実習Ⅰ」で得た成果を各課題やテーマごと（例えば、授業実践、子ども理解、教材研究、学級経営等）に省察し、実践や自己を見直すために学校種に分かれて報告会を行う。また、「事前・事後指導Ⅱ」の中に設定された「実習報告Ⅱ」（10時間）では、3年次の10月～12月上旬に系コースごとに分かれて「基本実習Ⅰ」で得た成果をコースの他学年の学生と教育実習委員会を中心とする学部教員の前でプレゼンテーションを行う。その際、1・2年次の「交流実習」や「教育体験科目（自主参加体験）」で得た成果もあわせて報告することになっている。この報告会では、各学年で行った教育参加体験（教育実習、教育体験）についてポートフォリオを作成し、提示する。この「実習報告Ⅰ・Ⅱ」の指導は、教育実習委員会及び各コースの教育実習委員が担当している。

信州大学教育学部では、3年次の主免教育実習「基礎教育実習」の事前・事後指導科目として「教育実習事前事後指導」（3年次・1単位）を設定している。この事前・事後指導科目は、12回を実践センターの教員、3回を臨床教育推進室の教員が担当している。リフレクションの方法は、プロセスレコードとリフレクションシートを採り入れており、指導にあたるのは臨床教育推進室の教員である。事前指導においては、リフレクションに関する時間が設けられており、実習中と実習後に実際のリフレクションが行われる。また、事後のリフレクションでは、グループ討議も行われている。

島根大学教育学部の「学校教育実習Ⅰ」では、1年次前期に附属学校園で5日間の観察参加実習を行う。その事前・事後指導科目として「学校教育実践研究Ⅰ」（1年次通年）

が設定されている。この科目では、観察実習後毎回ワークシートによる体験評価が実施される（ポートフォリオ評価）。また、4回の授業観察（附属小学校）終了後には、大学においてグループ討論と、記録並びに報告書の作成を行っている。もう一つのコア授業科目である「学校教育実践研究Ⅱ」は、3年次の「学校教育実習Ⅲ（3年次通年・1単位・観察参加実習）」と「学校教育実習Ⅳ（3年次後期・4単位・教壇実習）」の事前・事後指導として実施されている。

群馬大学教育学部では、2006（平成18）年度から「教育フィールド研究3」（3年次・必修1単位）を設置し、主免教育実習の事前・事後指導を行う予定である。この科目では、学習指導の実際についての講義、主免教育実習の事前指導、実習校訪問、指導案作成の指導、主免教育実習の事後指導を行うこととしている。

これらの事例に見るように、3年次の主免教育実習の省察を目的として事前・事後指導科目を設置している大学は、同時に、主免教育実習と事前・事後指導科目の〈体験〉－〈省察〉を基軸にして大学4年間の教育実習科目の体系化を図っている大学でもあった。これらの大学の省察では、実習中の実習記録やポートフォリオを活用しながら学生が省察のテーマを設定して、グループ討議を行い、報告書を作成している。福井大学教育地域科学部や滋賀大学教育学部では、その報告書の内容を発表する機会が設けられている。そうした省察の指導は、福井大学では教職・教科専門・教科教育の教員が協働であったり、滋賀大学では各コース選出の教育実習委員が、そして信州大学では実践センター教員と臨床教育推進室教員が行っている。

③ 体験的科目の省察を意識した大学での授業科目の配置

さらに、「体験的科目の省察を意識して大学の授業科目を設置しているタイプ」の事例を概観したい。このタイプは前述の事前・事後指導科目のタイプと違って、体験的科目の体験をいかに省察するかという考えではなく、体験的科目と大学の授業科目をどのようにリンクさせて、「理論」と「実践」の統合を図るかという考えが根底にある。つまり、それらの統合の接点に「省察」という作用が含まれると考えられているのである。

山形大学地域教育文化学部では、2年次の「教育実践基礎実習」（夏季休業中の1週間、附属学校での教育実習）と3年次の「教育実践実習」（夏季休業中の3週間、附属学校及び市内の公立学校での教育実習）の分離実習を軸にして、「理論」と「実践」を経験することで省察が生まれると捉えている。これまでのように先に座学、次に実習という順序でカリキュラムを組むのではなく、これからは「まずやってみて、自分にできないことに気づいてから学んでいく」と捉えることが重要であると考えて、先に実習を通して課題を明確にしてから、次に座学で学ぶという形に変えたのである。したがって、小学校教員養成カリキュラムの流れは次のように変更された。2年次前期の「教育実践研究Ⅰ」→2年次9月の1週間の「教育実践基礎実習」→2年次後期の「国語の基礎」等の各教科内容→3年次前期「教育実践研究Ⅱ（教科の指導法）」→3年次9月の3週間の「教育実践実習」→3年次後期の「教材開発研究（単元開発）」。

鳴門教育大学では、教育実践学を教員養成カリキュラムのコアに置きながらカリキュラム改革を行った。この教育実践学は、「教科教育実践」と「教育実習」の2つの要素から成るが、鳴門教育大学の改革は「教科教育実践」を中心としたカリキュラム改革であった

といえる。従来 13 単位あった「教育実習」的科目（実地教育）は「教科教育実践」を設けたことにより、6 単位減少した。その結果、教育実習は、「ふれあい教育実習」（1 年次・必修 2 単位）、「直前観察実習」「附属学校園実習」（3 年次・必修 5 単位）、「副免実習」「教員インターンシップ」（4 年次・選択 2～6 単位）へと精選された。教育実習の運営は学校教育実践センターの教員が行っている。もう一方の「教科教育実践」では、1 年次前期の「教育実践基礎演習」（2 単位）及び初等・中等の「〇〇教育実践」がそれぞれ「Ⅰ」（1 年次）、「Ⅱ」（2 年次）、「Ⅲ」（3 年次）の各 2 単位が設けられており、「教育実践基礎演習」を合わせると合計 8 単位が必修となっている。これらの科目は「教科又は教職に関する科目」に位置づけられており、教科内容と教科教育の教員が担当している。具体的には、「教育実践基礎演習」は、「教科の成立」「教科内容の発展と学校教育における知の体系」の理解の上に、その教科内容と教職の結びつきを学び、初等・中等の「〇〇教育実践」の「Ⅰ」は各教科の学問的背景・意義に関する理解、「Ⅱ」は教科の内容に即した単元構成と、その展開のための手だての習得、「Ⅲ」は模擬授業を行う。したがって、各教科とも各学年の教科内容を「Ⅰ」、「Ⅱ」、「Ⅲ」に割り振り、3 年次までにそれぞれの教科内容と単元構成及び教材化の方策を学び、模擬授業を経験して 3 年次以降の教育実習を行うというカリキュラム構成になっている。これをカリキュラムの流れで示すと、「教育実践基礎演習」→「ふれあい教育実習」→「初等〇〇教育実践Ⅰ」→「初等〇〇教育実践Ⅱ」→「附属直前観察実習」→「初等〇〇教育実践Ⅲ」→「附属学校園実習」→「副免教育実習」及び「教員インターンシップ」となる。このように、鳴門教育大学のカリキュラムは、学生が「教育実習」の実践知と 1 年次から 3 年次までの「教科教育実践」の理論知を関連づけながらスパイラルに学習できるように構成されている。

横浜国立大学教育人間科学部の教育実習関連科目は、1 年次に「基礎演習」、2 年次には「教育実地研究」において附属小・中学校で授業参観し、大学で授業記録を報告し討論する。「主免教育実習」は 3 年次 9 月に 4 週間実施される。その事前指導は附属学校の教諭を大学に招いて行われる。主免教育実習を経験した後、3 年次に「初等教育学学習開発」（国・数・理）と 3 年次後期・4 年次前期に「初等教育実践」が設定されており、主免教育実習の体験を省察しながら、継続的に授業構想や教材研究を学ぶ機会になっている。

また、静岡大学教育学部の「学校教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」は、発達教育学専攻の中でも教育実践専修の学生（1 学年 9 名）を対象とした体験的科目であり、静岡大学教育学部の「体験」プログラムの中心に位置づいている。この科目は免許取得要件ではないが、ほとんどの学生が履修する。活動の内容は、後期の水・木・金曜日のうちの 1 日、静岡市富士見小学校に出向き、授業や課外活動の指導や支援を行う。学生への指導体制は、教育実践専修の教員が小学校へ訪問し、学級担任と情報交換しながら調整する。この体験的科目の省察の機会になっているのが、同専修の教員が担当する「教育実践学研究入門」である。この科目は、1 年次対象科目だが、他学年の学生も交えて議論を交わすため、体験の振り返りや課題の発見を促すことになっている。この授業では、活動の成果として、学生が「活動の概要」「学んだこと」「反省・感想」を記述し、それに小学校側の所見や大学教員からの考察を付け加えたものを報告書としてまとめている。

以上の各大学の事例のように、体験的科目の省察を意識して大学の授業科目を配置することで、体験的科目の中だけで〈体験〉と〈省察〉の往還を成立させるのではなく、体験

的科目の体験を大学の授業内容やカリキュラムと結びつけ、「実践」と「理論」の統合へと学生の学びを発展させることが可能になる。その意味で、上述の4つの大学の改革は先進的な取り組みといえる。しかし、「実践」と「理論」の統合において学生に体験を省察させるためには、大学の授業内容と実践を結びつけながら考えられるように授業内容を工夫するなど、指導する大学教員側の体験的科目に対する理解が必要になる。

(3) まとめ

① 今回の訪問調査の対象とした16大学の教員養成カリキュラムの〈体験〉－〈省察〉的科目を概観した結果、1年次から何らかの教育体験を伴う体験的科目が開設されており、多くの大学で教育実習科目も含め、4年次までの体験的科目の体系化が進められていた。また、16大学・学部のうち多くにおいては、教育実習を含めて体験的科目での体験を省察する機会も設けられていた。そのことから、前回の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト答申で提起した「体験と省察の往還」と同じ考え方に立って各大学の教員養成カリキュラムの改革が行われていた。

しかしながら、全ての体験的科目に省察の機会が設けられているわけでもない。主免教育実習については、免許法上「事前・事後指導」の設置が義務づけられているため、何らかの省察の機会が設けられていることが多いが、それ以外の体験的科目については省察の機会がない場合もある。特に放課後チューターや学校ボランティア、学校インターンシップ、副免教育実習などでは、省察の機会が設けられていない場合がある。そうした学生たちの教育体験を振り返り、知識化する機会を整備していく取り組みが各大学に求められる。

② また、体験的科目の省察の中身をみると、多くの場合、小グループでの討論、実習報告会、レポート報告会、レポート作成などの形態を採っていた。しかし、教育実習以外は学生たちの体験の内容が様々であるため、何について省察するのかが学生個人に委ねられ、結果的に省察のテーマも様々である。そのため、学生の省察を促そうとしても、省察の深まりを考えると、どうしても指導者側の指導内容や指導力が問われることになる。したがって、学生が体験について省察する場合は、実践科学や理論知に精通した大学教員以外に、学生が体験した機関・施設・自治体の関係者にも省察指導者として参加してもらい、幅広い視野から学生の省察を促すようなメンタリングの体制が必要である。

③ さらに、体験的科目の省察をタイプ別に見ると、「体験的科目の中に体験と省察が組み込まれているタイプ」や「体験を省察するための事前・事後指導科目を設置しているタイプ」は多くの大学で採用されていたが、体験的科目の体験を省察する場合に、大学の授業科目における理論知と結びつけようとする事例はあまり多くはなかった。その意味において「体験的科目の省察を意識して大学の授業科目を設置しているタイプ」に位置づく山形大学地域教育文化学部、鳴門教育大学、横浜国立大学教育人間科学部、静岡大学教育学部の各大学・学部のカリキュラムは先進的であるように思われる。なぜなら、このタイプのカリキュラムを実行するためには、学内でのカリキュラムに対する教員の共通理解と授業に対するFDが相当必要とされるからである。今後、教育参加体験の早期化に合わせて「実践の理論化」が志向される中で、体験的科目で学ぶ実践知と大学の授業科目で学ぶ理論知をいかに結びつけていくかが教員養成カリキュラムの課題になるだろう。

(別惣淳二)

3 改革の組織づくり・協働体制

以上に見たような、授業等において体験と省察を関連づける実践は、大学・学部内外での連携や協働にも支えられている。ここでは、カリキュラムの改革を進める上での組織や協力のありようがどのように展開されているかについて述べる。

(1) 大学内・学部内での関わり

大学内または学部内での連携や協働を促す取り組みには、組織の再編から各授業における創意工夫まで多様な取り組みが認められた。以下、いくつかの事例を引きながら3つに分けて整理したい。

① 組織的改変と財政支援

まず大規模な組織的動きとしては、新たに附属センターを設けた例や教員講座の再編を実施した例が挙げられる。

島根大学教育学部では、「1000 時間体験学修」にかかわる企画・運営・管理・評価を行うために、附属教育臨床総合研究センターを改組、附属教育支援センターを設置した。同センターは教育実践・実習開発センター部門と教育臨床・教育相談センター部門の二群からなり、前者はおもに基礎体験領域と学校教育体験領域の企画運営・管理評価を、そして後者は臨床・カウンセリング領域と特別支援教育の企画運営・管理評価を主として担当する。

また、弘前大学教育学部では教員養成学研究開発センターを 2003（平成 15）年に設置、「不断に、かつ自律的自発的に検証・改善を行い、つねに社会が必要とする教員の養成にかかわることができるよう、自らの教員養成活動の総体を研究対象とし、その改善のための方策を提案し、附属学校園と一体となって検証し実現する、という実践的研究」を任務にし、学部内の教員養成コーディネートの中核を担うものと位置づける。同センターはセンターニュース『協働』を 2004（平成 16）年 10 月以降、月に 2 度以上の頻度で発行するほか、新科目「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」と学校サポーター活動を組織するなど、教員養成学の構築に取り組んでいる。

これらに対して、小学校教員養成の責任体制を明確にすべく教員の所属する講座組織を大幅に改編したのは長崎大学教育学部である。同大学では「タフな教員」の養成を目指して、学校種に応じた教員養成の軸を通すことを「コア・カリキュラム」と捉える。このため 11 あった各教科および学校教育の講座を 2003（平成 15）年に初等教員養成課程を担う初等教育および人間発達の 2 講座、中等教員養成課程を担当する国際文化、数理情報、生活健康、芸術文化の 4 講座、合わせて 6 講座へと改めた。初等教育講座は小学校の教科を構成する教員が従来の教科講座から移籍して編成、また人間発達講座は、教育学・心理学と教育実践総合センターの教員から構成されている。その一方、卒論指導等については教員養成課程に関わりなくいずれの教員も担えるようにするなど、学校段階に応じた教員養成と「専門」教育との調整を図ろうとしている。

なお、財政的なサポートを組織内の連携を促す方略にする事例もいくつか見出すことができる。たとえば静岡大学教育学部や長崎大学教育学部では、学部長裁量経費を通じて教

員養成に関わる教育・研究を推進することが狙われており、「実践参加型」「学校現場型」「地域協同型・体験型授業」といった各プロジェクトの報告（静岡大学教育学部）などが公表されている。

また、鳴門教育大学では、学長裁量経費を得て「教員養成カリキュラム構築のための教科内容学の研究」プロジェクトを発足（2002（平成14）年）させた。和歌山大学教育学部でも将来構想企画委員会によるプロジェクトについて、学長裁量経費である「オンライン創成プロジェクト」に申請し、予算の裏付けを得ることによって学部の将来像を具体化しようとしている。

② 運営体制の見直し

これまでの組織体制を基本的に維持しつつ、新たな委員会などを立ち上げる動きを各地に見ることができる。

千葉大学教育学部では従来から各教員養成課程長が置かれる。同課程長は各教員養成に責任を負う立場との認識のもと選挙を通じて選出され、同職には手当が支給されている。各教科のピーク間の壁は低く、課程が実質的な力を持っているのである。

また、福井大学教育地域科学部では学校教育課程委員会が、学部改組（1999（平成11）年度）以来のカリキュラムの現状と課題を分析、さらに同委員会にワーキング・グループを設け、そこで様々な答申を視野に入れた検討を進めている。同大学でのカリキュラム改革の合意形成は、学校教育課程委員会→カリキュラム委員会→教授会という手順で進められる。

なお、「ACT プラン教育実践カリキュラム」の窓口として、教科専門の教員によって、教職トライアル委員会、教職リサーチ委員会、教職プラクティス委員会、教職インターン委員会の4つの委員会が成立している岐阜大学教育学部の例も見られる。

さらに、新しく委員会等が組織された事例として、初等教育実践総合委員会（横浜国立大学教育人間科学部）や臨床教育推進室（信州大学教育学部）などが挙げられる。信州大学教育学部では、「学校、家庭及び地域社会の諸問題に主体的にコミットし、他者や事物とのいきいきとした関係や交流を保つ『臨床の知』の理念を核」と定めた上で「教育実習事前事後指導」や「教育参加」などを実践センターだけが担う方式を改め、学部長の下に同室を置いた。

学生への教育面での協働体制の構築については、山形大学地域教育文化学部の一つ見ることができる。大学全体にわたるサポートシステム（学生ごとに電子情報化された学習履歴、GPA、相談履歴等の記録であるサポートファイル）が設けられるなか、同学部でも専修やコースにかかわりなく担当するアドバイザー教員による修学・学生生活指導が行われるとともに、各教員養成プログラムの管理者が配置され、それぞれのプログラムに責任を負う仕組みが整備されている。

また、長崎大学教育学部では「蓄積型体験学習プログラム」を運営する体験学習企画・運営協議会に学生代表も参加することを予定している。学生を教育を受けるだけの存在として捉えず、かれらの自主的・意欲的な参加を促すことで学生の自発性を育てることを狙っているのである。

この他、附属学校との連携も進められつつある。島根大学教育学部では「1000時間体験

学修プログラム」を支える上で附属学校を「実験学校」として位置づける。また、附属学校での公開研究会にて教科教育の教員が授業を行う試み（弘前大学教育学部）、あるいは「教育実践コア科目」と設定される「教科教育実践」において附属学校教員の支援を求める（鳴門教育大学）といった例も挙げられる。

③ 「教職専門」「教科専門」「教科教育専門」、または「教科専門」「教科教育専門」の枠を超えた取り組み

2004（平成16）年の前答申においては、ともすれば対立した図式になりがちな「教科」対「教職」の関係、あるいは「教科」対「教科教育」の関係をいかに崩していくか、そのための協働はいかにありうるかについて検討を加えた。この点について各大学ではどのような動きが見られるだろうか。

まず、「教科」と「教職」との連携を促そうとする例としては、たとえば和歌山大学教育学部において、共同開設型講義「教師のためのリスクマネジメント」の試みが挙げられる。「教育指導論」「地質学」「保健体育」での連携を通じて、こんにち焦眉の課題である「学校の危機管理」に取り組んでいるのである。

あるいは福井大学教育地域科学部では、各講座から選出された6名の教員（教職専門・教科教育・教科専門）が「教職総合演習」を担当する方式を採用している。なお同大学では、「教育実践研究」においても学生の経験を時系列に沿って整理し、語らせる過程で教職・教科教育・教科専門の教員が協働して各グループの討論の指導にあたる。なお同大学では新たに「教科専門の技」と題したワークショップを立ち上げ、教科専門の教員を教材開発研究へと促す努力が進められつつある。また、体験プログラムを進める上で学生に多様な見方を促すべく、初等教育実践総合委員会を年齢差のある教員をペアに編成する（横浜国立大学教育人間科学部）といった例も見られる。

つぎに、「教科」と「教科教育」との間の接近を促す科目を既設または予定しているケースがある。たとえば島根大学教育学部では、「教科内容構成研究」が設けられ、家庭科や理科などを中心に成果を挙げつつある。また静岡大学教育学部では、2006（平成18）年度より開講予定の「教科内容指導論」において、教科専門の教員も学校での授業内容に沿った講義を担当することが目指されている。同様のことは、「中等理科教育」において教科専門の教員が教科の指導法を担当する長崎大学教育学部において、あるいは各科の「教材研究」を教科専門の教員が担当するというルールが構築されつつある千葉大学教育学部などにおいてもうかがうことができる。

なおこれ以外にも、教養教育の共通化を図ることで教員養成の土台を構築しようとする試みを見出しうる。山形大学地域教育文化学部では入門科目の一部として「探究の基礎セミナー」という必修の授業を設け、1年生は数理科学と社会科学の各領域を2単位ずつ履修する。担当者はいずれも1名、授業内容も教員の専門分野に即したものであるが、シラバスの目標と成績評価については協議して作成、評価基準を確保することにより、授業間の協働を促すように努めている。

この他、到達目標型のカリキュラムを志向した「教育プログラム制」を構想する広島大学教育学部では、教員に必要とされる知識・理解については従来型の講義・試験型で評価、また技能についてはポートフォリオ型の評価規準、基準で評価するためのガイドラインを

検討中である。

(2) 大学外との関わり

大学外との関わりについては、県・市教育委員会、教育センター、近隣の学校、校長会など、多様な学外諸機関・団体との連携・協働の進んでいることがわかる。

① 組織的つながり

顕著な動向は、大学・学部と外部機関・団体との組織的連携が強められている点である。県内の子ども全員が機械的に「子ども会」に所属することになっているもとで、群馬大学教育学部では子ども会育成団体連絡協議会のサポートが「体験的科目」を実施する上で重要な条件になっている。また、同大学での「教育実践インターンシップ」授業においては、県・市教育委員会、公立小・中学校との連携が不可欠である。

また横浜国立大学教育人間科学部では、2005（平成17）年度より「横浜スタンダード」の構築のために、横浜市教育委員会と連携強化推進プロジェクトを作り、教育プロジェクトの企画・立案、評価、調整等を定期的に行う協力体制をとっている。同プロジェクトには、市教育委員会教職員人事課、研究研修指導課、授業改善支援担当課、小中学校教育課、教育政策課の各課長と、大学側の学校教育課程・教育実践総合センター、初等教育実践総合委員会などの責任者が参加する。

これらと同様の趣旨にもとづく連携として、和歌山大学教育学部における県教育委員会との「ジョイント・カレッジ運営委員会」、鳴門教育大学での県・市教育委員会、県教育センター等の外部委員との「21世紀の教員養成・教員研修等の在り方に関する検討会議」、あるいは静岡大学教育学部での連携協力委員会の発足、新潟大学教育人間科学部と新潟市との包括連携協定「学習支援ボランティア派遣事業」などが挙げられる。

また滋賀大学教育学部では、従来の「発展実習」に加えて「交流実習」や「教育体験科目」を実施すべく、新たに栗東市教育委員会と協定の締結を行うといった動きが見られる。実習科目や体験科目が増える一方で、実習協力校の確保という現実的問題に対応していくために、近隣の市教委との連携は欠くべからざるものとなっているのである。ちなみに静岡大学教育学部では、教育実践学専攻の学生に限られるものの、教育実習とは別の機会として静岡市内のある小学校に継続して学生が入って学校体験を経る活動が進められている。

これらの中にあって経験の年数の長さや活動の大きさの点で特筆すべきと思われるのは、福井大学教育地域科学部における不登校児童への援助活動「ライフパートナー」と近隣の小学生との「探究ネットワーク」の活動である。

これらはともにフレンドシップ事業に位置づけられるが、まず「ライフパートナー」では、大学が市町教育委員会と連携してライフパートナー連絡会を設け、大学側が不登校親の会や学校適応対策会議に出席する一方、市町教育委員会側は指導主事である現職教員や適応指導教室の指導員を大学での授業「学校教育相談研究」に参加させている。また「探求ネットワーク」では、大学において土曜日に子どもの総合学習活動の場を提供し、その活動の援助を学生が担うのである。いずれも相当数の学生が活動に参加、かれらの活動に関わる交通費等が自治体から支出されており、その額も増加傾向にあることなどから、地域との連携活動として根づいていることがうかがわれる。

② カリキュラム開発、教員の派遣ほか

上に示したような組織的な関わりと不可分ではあるものの、各々の連携や協働の具体を見ると必ずしもその内容は一律でなく、次のような広がりを持っていることがわかる。

山形大学地域教育文化学部では、県教育委員会との連携協力事業として公開講演会を開催しており、2005（平成17）年度には年6回開かれた。講師は、県教育庁課長補佐、指導主事、県内の自治体の教育委員等であるが、これは教員養成課程で開設する科目「地域社会の教育計画」の一端を試行するものともなっている。同大学では、「『教員養成カリキュラムの開発』に関する検討委員会」が大学・学部、県・市の担当課長・指導主事、附属学校副校長から構成され、さらに「地域教育学科の教員養成カリキュラムを検討する研究会」が一般市民・学生・教職員を対象に開かれるなど、地域連携がカリキュラムの協同開発にひとつ焦点化されている。

また広島大学教育学部では、県教育委員会が指定するエキスパート教員の研修を大学で実施、その代わりにエキスパート教員が大学院の授業で研究成果を発表、あるいは県教育センターで長期研修を受けている教員が授業に参加し、大学院生の研究にアドバイスを与えたりするといった試みが大学院段階で進められつつある。

この他、小・中学校などでの現職教員を大学に派遣する例が複数見られる。たとえば、島根大学教育学部では、島根・鳥取の両県から派遣交流教員および臨床心理士協会派遣交流教員を招き、教育実習や教育相談などを担ってもらっている。また和歌山大学教育学部などでは県より客員教授を迎え、客員教授から構成される「県教委講座」と附属教育実践総合センターと附属学校の教員から構成される「教育実践講座」が併設されている。こうした交流がなされる中、個々の授業において学校教員を「ゲスト・ティーチャー」として招く試みがなされている例（広島大学教育学部）も見られる。

以上、大学内・学部内における、また大学外との連携について述べてきたが、概括すれば、学内的には講座再編・センター新設から授業間での協力体制の構築まで、また学外的には協議会・委員会設置から公開講座の共催まで、さまざまなレベルで協働体制が作られつつある。この中にはすでに数年以上の経験を有し、意識改革以上の成果を上げている事例もある。

しかしながら、少なくない事例はいまだ改変の途上と言うべきものであり、現在その蓄積がなされていると見るべき段階ではないだろうか。連携や協働に関わる組織や実践が形式上のみに留まらず、どの程度まで実質へと至っているかについて評価するのは未だ難しい、と見なせるだろう。

（榊原禎宏）

4 その他諸課題

(1) 教員養成系大学・学部アイデンティティ

以上のような調査結果から見えてきた、改革実施に向けての全般的な課題としては、近年の競争的環境の中で各教員養成系大学・学部がいかに関独立性を打ち出し、そのアイデンティティを確かなものにしていくかという点に集約されよう。

特に総合大学の教員養成系学部がアイデンティティを確立していこうとする際に鍵となるのが、同一大学内の他学部との関係、あるいは近隣の他大学との関係になる。この意味において、新潟大学教育人間科学部は、一方に同大学内の他の8学部との関係を抱え（たとえば理学科の数学科と異なる独自の教科専門の在り方が求められ）、他方に上越教育大学という教員養成系単科大学との関係を抱える（したがって「実践性重視」というアピールもそれだけでは独立性に乏しいと見なされやすい）というダブル・バインド状態にある象徴例であろう。

類似の状況を抱える中での取組例としては、千葉大学教育学部の中学校教員養成課程における二枚免許状（二教科にわたる免許状をとることを要件にしている）などがある。これも、他学部との関係において教育学部の独立性をアピールする上での独自の戦略として受け取ることができよう。ただし、この二枚免許状方式が全てに有効であるかというところは言い切れないことに注意が必要である。小規模校や複式学級・小中併設校等が多いか否かという地域的な事情や、あるいは校種を超えた交流人事を行っているか否か等の自治体の行政施策との関係で、一概に好ましいものとは即断できないのである。都道府県や政令指定市を単位とする公立学校の教員採用において「2枚免許」が優遇されるか否か、優遇されるとしてもそれは「小中二枚免許」か「2教科にわたる中学免許」なのか等々千差万別であり、今後の動向に照らしてみても流動的な要素が強い。

また、上述のような他学部・他大学との関係を抱えていなくとも、新課程を縮小・廃止して教員養成課程に特化しようとする際には、その教員養成系学部が他と異なる「独自の教員養成」を行っているというアピールがやはり求められてくる。

今回の調査対象とした大学・学部の多くに、「ブランド」を打ち出す動きがあったことはこうした動向の延長線上に捉えられよう。

(2) 学年暦・時間割の設定

〈体験〉－〈省察〉的科目を設定する際の学年暦や時間割編成の自由度は、教員養成系単科の大学と、総合大学（他学部を抱える大学）の教育系学部とで大きく異なる。単科大学においては、教員養成課程の学生の履修状況を軸に学年暦を組むことが可能であろうが、総合大学の一学部としての教員養成系学部においては、全学共通科目等との関係において、教員養成課程の学生のみ独自の学年暦の設定を行うことは難しく、全学的な学年暦の中で独自科目を設定する形を取らざるを得ない。

こうした状況下で、島根大学教育学部においては「実習Semester」を3年次後期に設定し、ここに「学校教育実習Ⅳ」「学校教育実習Ⅴ」等の体験的科目と「総合演習」等の集中型授業科目を集める形を取っている（「1000時間体験学修」の必修部分のうち四割をこの学期が占める）。また弘前大学教育学部の「Tuesday実習」に象徴されるように、時

間割の中に「体験」的要素を組み込むなど、それぞれに工夫を凝らしている様子があるが、
られる。〈体験〉－〈省察〉的プログラムを教員養成カリキュラムに取り入れることが要
請される中で、こうした科目群を実際に行う際の条件整備を行えるか否かの問題に関わっ
ては、単に教員養成系大学・学部の枠を超え、総合大学の経営サイドが教員養成系学部の
在り方についてはその大学としての教員養成への取り組みをどのように位置づけているかの
戦略的姿勢が問われてこよう。

さらに、学校現場における体験的要素を教員養成プログラムに取り入れる際に問題とな
ってくるのは、地方自治体の教育行政による公立学校運営の在り方である。特に学年暦・
時間割の設定の上では、たとえば横浜市の公立学校での年二期制の導入が横浜国立大学教
育人間科学部における教育実習の設定に影響しているように、地元自治体の教育行政の在
り方が密接に関わってくる。「地方分権」が進む中、こうした点で混乱が増さないよう、
「大学」－「地方自治体」それぞれに密な関係が求められるだけでなく、全体を俯瞰し
た対策が必要であろう。

(3) 「法人化」「競争的環境」下の教員養成プログラム改善

本プロジェクトの前答申が出されたのは 2004（平成 16）年 3 月 31 日であったが、翌 4
月 1 日よりすべての国立大学は「国立大学法人」として個々の運営責任を負わされる存在
となった。周知のように、この法人化は、それまでの「護送船団方式」から脱却し、各大
学がそれぞれの経営努力をすることによって経営の効率化を図るとともに、大学間競争に
よる教育・研究水準の向上を企図した一連の大学政策の一環として行われたものである。

この「法人化」の大きな特徴は、各「国立大学法人」の長としての学長の権限が強化さ
れたことにある。各学長は、旧の国立学校設置法の制約を解かれ、予算や人事に関わる広
汎な権限が与えられており、そのため単科の教員養成系大学にとっては、独自の教員養成
カリキュラム運営のための財源やスタッフを確保する際の自由度が増したことになる（教
員養成課程を中心にした運営を学長自らの裁量で行うことができる）。しかしながら、総
合大学の教員養成系学部においては、教員養成課程は一部局としての教育学部に関わるも
のであり、したがってその運営に関する人事や予算の手当に際してはまず他部局も含めた
全体での意思形成を経る必要があり、教員養成の単科大学と比べた場合の自由度は低い。
このことは、従来「教員養成系単科大学の学長」と「総合大学の教員養成系学部長」を主
な構成員として活動を行ってきた日本教育大学協会の組織運営にとって、今後の活動に
関して「足並みを揃える」困難さを招く懸念にもつながってくる。

また、競争的環境を整備する政策の一環として、競争的な資金配分も導入されつつある。
学部段階の教育プログラムの改善に関するいわゆる「GP」（Good Practice）としては、
「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」「現代的ニーズ取組支援プログラム（現
代 GP）」に加え、2005（平成 17）年度より教員養成に特化された「大学・大学院におけ
る教員養成プログラム（教員養成 GP）」（翌 2006 年度は「資質の高い教員養成推進プロ
グラム」）が導入された。今回の調査対象とした大学・学部においても、教員養成プログ
ラムの改善の原資としてこれらの競争的資金を用いている例が見られる。こうしたプロジ
ェクト型の競争的資金配分は、競争を通じて各大学・学部の改善を促すインセンティブと
なり得るという点でメリットを持つ半面、「競争」的な資金である（つまりは期間と対象

を限定する形で配分される) 以上は「プロジェクト型」の取り組みにならざるを得ない。たとえば「教員養成 GP」は連続する 2 年間の予算配分を前提としており、ある大学・学部がこれを原資として教員養成プログラムの改善を行ったとしても、2 年後にその取組が再び競争的資金を獲得できる保証はない。逆に、こうした資金を得られない(取組が採択されない)ことがプログラム改善への意欲を殺ぐことにもなりかねない。競争的資金の導入は短期的なカンフル剤とはなり得ても、教員養成カリキュラムの安定的かつ恒常的な運用には直結しないという決定的な弱点を持つ。この点に関して、さらなる施策が待たれるところである。

(4) 教員養成課程の「規模」の問題

もうひとつ、今回の調査を通じて明らかになった問題としては、教員養成課程の「規模」に関することがある(註)。教員養成カリキュラムの中に〈体験〉—〈省察〉型のプログラムを導入していこうとする際には、当然のことながらある程度限定されたクラスサイズが必要になってくる。ところが大規模な教員養成課程においてクラスサイズを限定すると、同一科目を多くの担当で担当することが不可避となり、担当者間の合意形成が困難になる。2001(平成 13)年 11 月の「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)」の報告においては小規模な教員養成課程の「再編・統合の必要性」について「義務教育諸学校の教員養成に必要な教員組織を編成すると、ほとんど余裕のない定員規模の大学が多く、そのような学部では新たな教育課題に対応するための教育研究体制を組むことが困難な状況にある」と指摘されているが、逆に大規模化した教員養成課程のデメリットについては言及されていない。ただし、近年の教員養成カリキュラムにおいて求められている「実践的指導力」と、その養成に際して必須とされる〈体験〉—〈省察〉型のプログラムの実際に即して見れば、自然と適正な規模が明らかになってこよう。

また、教員養成課程の「規模」を考えるにあたっては、主な〈体験〉先となる地元自治体(市教委等)の規模と行政権限も重要な要素となる。〈体験〉的プログラムの充実は、単に教員養成課程の学生が現場に負担をかけて「お世話になる」という一方的な関係を脱して、ある自治体の公立学校における「学校サポーター」的行政サービスを担う補助的な人材としても位置づけられるという相互関係性へと向かいつつある。自治体の側からすれば、全域に万遍なくサービスが行き届くことが望ましく、こうした点からも双方の「規模」の問題は検討されるべきであろう。たとえば、教員養成課程のある学年の学生が全員、地元自治体内の公立小学校に各校数人ずつ定期的に赴くということを現実的に考えてみるということからも、適正な規模の在り方は明らかになる。

その際に、その位置する自治体の行政権限も考慮すべき問題となってくる。信州大学教育学部における「教育臨床演習」の「省察プリセプター」は長野市の十年経験者研修の参加者が務めることとなっているが、この形での連携を可能にしているのは、双方の規模が釣り合っているということに加え、長野市が中核市の指定を受け、2001(平成 13)年度から公立学校の教員研修に関する実施の権限を有するようになっているという事情がある。地方分権を推進する方向で教育行政の枠組みが変化しつつある中、こうした行政権限の問題もまた、今後の〈体験〉—〈省察〉型プログラムの在り方を考えていく上で看過できない。

(5) カリキュラム改革のイニシアティブ

以上のように見てくると、教員養成のカリキュラムを改革していこうとする際の動因としては、学内・学外・全国的な（教育政策に限らない）政策動向等、様々な要素が複合していることがわかる。

「法人化」によってトップダウン式のマネジメントが可能となり、また上述のような競争的資金配分が行われるようになってきた状況下において教員養成カリキュラムの改革を行っていこうとする際には、学長ないしは教員養成のカリキュラム運営の責任者（学部長、教育担当副学長等）の元にワーキング・グループあるいはプロジェクトチームのようなものが組織され、そこが中心となって企画を練り、競争的資金を獲得し、それが大学・学部の全体の動きとなっていくというスタイルが採られることが多い。「学部教授会」が意思決定機関として存在していた時期とは異なった機敏な対応が可能になったという点で大きなメリットがあるが、半面でその大学・学部の構成員の総意として改革を進めるという合意形成を如何に進めるかという課題や、またその合意形成のプロセスにおいてイニシアティブを取る者の在り方の問題などは、以前にも増して重要なものとなりつつある。

教員養成系大学・学部の教員組織のおよそ三分の二は、各教科に関わるいわゆる「教科専門」のスタッフが占めている。ただし、今回の訪問調査で見える限りにおいては、多数派であるはずの「教科専門」スタッフがイニシアティブを取っている例は少なく、その意味で鳴門教育大学の「教科内容学」の取組は異彩を放っている。この大学の〈体験〉－〈省察〉型プログラムの中軸をなす「教科教育実践」各科目においては、実際に学校で児童・生徒を相手にする活動は含まれていないが、模擬授業等を基軸にして学校教育の実際場面を擬似的に〈体験〉し、それを教科専門スタッフのアドバイスの元に〈省察〉する営みが独自に確保されているのである。教育実践に関わる〈体験〉が従来主として教職専門のスタッフによって担われてきた経緯に鑑みれば、一連の訪問調査の対象大学・学部の改革が教職専門スタッフ主導で行われる例が多いのはやむを得ないにしても、今後に向けて大学・学部の教員組織全体の協働体制を構築していくことが依然として重要な課題であることは確かであろう。

（註）詳細は以下の文献を参照。岩田康之「教員養成課程の規模に関する考察」,東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『研究年報』第5号,2005,51～60頁。

（岩田康之）

【付表】各大学における〈体験〉－〈省察〉的科目の一覧

※訪問調査対象大学・学部および兵庫教育大学(計17大学・学部)に関して、〈体験〉を主にしたプログラムとして挙げられた主なものを一覧にしてある。

大学・学部名	〈体験〉－〈省察〉的科目の内容				〈体験〉－〈省察〉的科目のキャリアグラム上の位置づけ					
	科目名	学年・学期	対象学生(規模)	体験の内容	体験場所	担当機関	免状法との対応等	単位数	必修/選択	省察(理論・実践)
弘前大学 教育学部	教職入門	1年次(9月集中4日間)	学校教育教員養成課程(145) 実習部実習課程(25) (+他課程教員免許取得希望者)	講義・講話各1日 +観察実習2日(小学校・中学校各1日)	弘前市内公立学校	教員養成学 研究開発センター	教職 第二欄	2	必修	17のグループに分けてディスカッションをする
	Tuesday実習	3年次(毎週火曜日 午後)	学校教育教員養成課程(145) (+他課程教員免許取得希望者)	恒常実習	附属学校	Tuesday実習委員会	教職 第六欄	2	必修	事前事後指導および実習当日の協議会
山形大学 教育学部	教員養成総合実習	4年次と大学院2年次 (講義・演習・前期1コマ/後期2 コマ、学校サポーター活動・週1 回平日～終日)	希望学生のみ(45)	学校サポーター活動	近隣市町村公立学校	教員養成学 研究開発センター		6	選択	経験を大学に戻って省察する
	2年次基礎実習	2年次1週間 (夏季休業中9月～9月の間)	地域教育学科(80)	基礎実習	附属学校	教職研究総合センター	教職 第六欄	1	必修	基礎実習を終えてから2年次前期の「教育実践研究Ⅰ」という授業 においてという教材内容について理解してなかった点を確認す る。 基礎実習を終えてから2年次の後期に「国語の基礎」等、各教科の 基礎を担当教員とともに理解を深める。
山形大学 文化学部	3年次実践実習	3年次3週間 (夏季休業中9月～9月の間)	地域教育学科(80)	応用実習	附属学校および 山形市内公立学校	教職研究総合センター		3	必修	3年次実践実習に臨む事前指導として3年次前期の「教育実践研 究Ⅱ」という授業において教材開発研究を行う。 3年次実践実習の事後指導として3年次後期の「教材開発研究Ⅰ」に おいて経験を活かしながら研鑽された教材の研究に取り組み。
	体験的科目	2年次以上	教育学部(220) ※平日により履修要件認定あり (特定科目の単位取得等)	野外体験・理學体験 フレンジアップ教育体験・ボランティア体験 上記4群13科目から選択	前橋市内公立小中学校 子ども会育成会等	学級教員計16名	教科又は教職	1以上	選択必修	担当教員による。事後の「まとめの会」等が主体。
群馬大学 教育学部	教育フィールド研究 Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	1・3年次・通年 Ⅱ・5年次・通年 Ⅲ・6年次・通年	教育学部(220)	I 県内公立小中学校での体験 II 附属小中学校での観察実習 III 附属および公立校での事前事後指導	群馬県内公立小中学校およ び附属小中学校	学校教育臨床総合センター 事前事後指導は専攻講座	教職 第六欄	各1(計3)	必修	I. 体験(90)→学部での学修(10)のセット。 II. 観察は1種類、1日のみの授業 III. 事前事後指導は専攻講座ごとに実施
	教育実践インターンシップ	4年次	教育学部(220)	前橋市内公立小中学校でのインターンシップ活動	前橋市内公立小中学校	学校教育臨床総合センター教 員	なし	1以上	自由選択	実習後のインターンシップ的活動、30時間を1単位に換算。
千葉大学 教育学部	授業研究入門	1年次	小学校教員養成課程(230)	附属小学校の異なる教科の授業を最低2時間見学する。	附属小学校	専修単位		1	必修	翌週、事後の討論を教科教育の教員を中心として行うことにより省 察を促す。
	基礎見学実習	1年次	小学校教員養成課程(230)	2日間附属の授業見学を行う	附属小学校	専修単位		1	必修	大学教員ならびに附属教員による指導案作成ならびに討議。
千葉大学 教育学部	初等(中等)援助体験	1年次	小学校教員養成課程(330) +中学校教員養成課程(330)	千葉市少年の家、あるいは不登校のキャンプ等に学生が ボランティアとして参加する	学童保育(福祉系)、 子ども会・博物館(朝霞)	課程運営会議	教職 第六欄	2	選択	レポート
	観察実習	2年次	小学校教員養成課程(330) +中学校教員養成課程(330)	丸2日間、来年度実習を行う学校で、一学年上の学生が 本実習の見学	附属小学校協力校	課程教育実習部会		2	必修	大学教員指導の下での指導案作成ならびに討議。
横浜国立大学 教育学部	本実習	3年次	小学校教員養成課程(330) +中学校教員養成課程(330)	恒常実習	附属小学校協力校	課程教育実習部会		2	必修	ディスカッション
	基礎演習	1年次	学校教育課程(230)	教育に関する課題について、自ら調べ、考えることで、教 科について学ぶ基礎をつくる。	大学	教職 第五欄	教職 第五欄	2	必修	指導に依る事前事後指導、ゼミナールを通じた省察。参照の 記録の職位と様式。
横浜国立大学 教育学部	教育実地研究	2年次 前・後期	学校教育課程の各コースの 2年生(10～20名)	附属小・中学校での授業観察	附属小学校園	教職 第二欄	教職 第二欄	2	必修	教育実習課によるまとめと、その指導
	教育実習Ⅰ	3年次9月(4週間)	学校教育課程(230)	4週間における2週間の実習	附属小学校・公立小中学校	教職 第六欄	教職 第六欄	2	必修	教育実習課によるまとめと、その指導
横浜国立大学 教育学部	教育実習Ⅱ	4年次5月下旬～11月の間 (2週間)	学校教育課程教育コース(160)	中学校における2週間の実習	附属中学校・公立中学校	初等教育実践総合委員会		2	選択	2名の教員による学校訪問と、学生への指導、スーパーハイザー (横浜市の退職教員)を含めた事後指導
	初等教育フィールドワーク研 究1～4	1～4年次通年(科目につき番 号が履修学年と対応)	学校教育課程の希望者 (2006年度受講生、約70名)	ステューデント・ティーチャーとして1週間に1度、小学校に 授業観察、学習指導を行う。	公立小学校等			2	選択	活動の記録に対する担当教員からのフィードバック。授業の最後の 「総合発表討論会」に於ける省察
	学外活動・学外実習Ⅰ～Ⅲ	履修学年・開講時期の 指定なし	希望学生	学校以外の施設でのボランティア、小学校でのアシスタ ント・ティーチャー、学童保育、キャンプへの参加、中学校・ 高等学校での部活指導のほか、小学校での出前授業を 行う「わくわくサタデー」(保土ヶ谷区連携事業)、「がやっ こ探検隊」など。	協力校、学童保育施設、高 齢者福祉施設、大学構内な ど			2	選択	

大学・学部名	(体験)～(省察)的科目の内容				(体験)～(省察)的科目のキャリアラム上の位置づけ				
	科目名	学年・学期	対象学生(規模)	体験の内容	体験場所	担当機関	免許法との対応等	単位数	必修/選択
新潟大学 教育学部	教育実践体験研究Ⅰ	1, 2年次 通年	学校教育課程(40名程度)	地域の自然・社会・文化に触れ、子どもと一緒にこれらを体験的に学ぶため、5つのコースから1つを選び、参加する。	公民館、児童発達施設、小・中学校、大学(化学実験室等)	教育実践総合センター関係教員	教職 第四期「教育の方法及技術」	2	選択
	入門教育実習	1年次 通年	学校教育実習課程(60名程度)	学校における教育活動への参加(3回程度)、活動の内容、成果等の報告	附属幼稚園、小・中学校、中学校、養護学校、公立の学校	教育実践総合センター教育実習研究会	教職 第四期「教育の方法及技術」	2	選択
	観察参加実習	2年次 後期に5日間	学校教育課程+新課程30名程度	附属学校園における教育活動への参加(観察、その後考察をふまえたレポート報告、3年次教育実習に向けた今後の学習方向、課題の明確化)	附属学校園	教育実習委員会	教職 第六期	2	必修
	初等教育実習Ⅰ	3年次 4週間(春期、秋期2週間ずつ)	学校教育課程+小学校一学年の免許取得者(約100名)	小学校における週間の実習。	附属学校、協力校	教育実習委員会	教職 第六期	4	必修
	研究教育実習	4年次 通年	学校教育課程(120)	各専修において多様な形で設定しているが、基本的に、研究の視点を取り入れた授業、協力校の教員による指導者づくりの指導、教材研究、協働報告会の実施、1単元の計画・実施・評価、改革の一環の教育実践と、その研究過程を踏む。	附属学校、協力校	教育実践総合センター教育実習研究会		検討中	検討中
	学習支援ボランティア	3, 4年次 大学院生 通年	90名程度	小・中学校、養護学校での教育・学習活動の支援	協力校	学校ボランティア派遣事業委員会		2	選択
	教職総合演習	2年次(後期)	学校教育課程(100)学生5名の教員で分担	テーマ毎に毎に地域に出かけ、調査・探究活動を行う(フィールドワーク)	学校、公民館、図書館、自治体、企業等	学校教育課程6講座から選出された5名の教員	教職 第五期	2	必修
	教育実践研究Ⅰ	1～2年次	学校教育課程(100)	3回以上参加し、17日間の介護等体験	附属学校、特殊教育諸学校、社会福祉施設	教育実践研究実地委員会、介護等体験実地委員会、学校教育課程委員会	教職 第六期	1	必修
	教育実践研究Ⅱ	3年次(前期)	学校教育課程(100)	「附属学校での参観」+「配属学校の担任と子どもとの関係づくり」+「実習打ち合わせ」	附属学校	教育実践研究実地委員会、介護等体験実地委員会、学校教育課程委員会	教職 第六期	2	必修
	教育実践研究Ⅲ	3年次(9月)	学校教育課程(100)	4週間の主免実習	附属小・中学校	教育実践研究実地委員会、介護等体験実地委員会、学校教育課程委員会	教職 第六期	4	必修
福井大学 地域科学部	教育実践研究Ⅴ	4年次(6月)	学校教育課程(100)	2週間の副免実習	公立小・中学校	教育実践研究実地委員会、介護等体験実地委員会、学校教育課程委員会	教職 第六期	2	必修
	総合学習研究、学習過程研究	1～2年次(前期・後期)	希望学生(1年次:70～80名、2年次:30名)	フレンドシップ事業「探究ネットワーク」(小学生の総合学習活動(防災探検、人形劇、軟気球、紙すき等)への援助活動)	大学等	教職専門の教員2名と生涯学習の教員1名の計3名	教職 第四期「特別活動」	2	選択
	学校教育実践研究	2～3年次(前期・後期)	学校教育課程(100)3年次は30名程度	フレンドシップ事業「ライブハートデー」(小・中学校、通達指導教室、家庭などに派遣され、不登校の子どもと交流を深める)	公立小・中学校、通達指導教室、寛屋など	教職専門の教員2名	教職 第四期「生徒指導・教育相談」	2	必修
	教育臨床基礎	1年次(通年)	教育学部(200)	【附属学校園での継続的参加】+【青年の家・少年自然の家での生活】+【フィールドワーク(ボランティア)】+【レポート提出・電子掲示板】	生涯学習施設、附属学校園(松本)、大学	臨床教育推進室	教職 第二期	2	必修
	教育臨床演習	2年次(6月末～9月の1週間)と後期水曜日	学校教育教員養成課程(10)	1週間の臨床実習	長野市内公立小・中学校	臨床教育推進室	大学が加える教職に準ずる科目	2	必修
	教育実習 事前事後指導	3年次	学校教育教員養成課程(10)+養護学校教員養成課程(20)	「大学での事前指導11回」+「事前実地指導1回」+「大学での事後指導4回」	大学、附属学校園	実践センター、臨床教育推進室	教職 第六期	1	必修
	基礎教育実習	3年次(7.8.9月中)	学校教育教員養成課程(10)+養護学校教員養成課程(20)	4週間の教育実習	附属学校園	教育委員会	教職 第六期	4	必修
	応用教育実習	4年次(6月末～7月)	希望学生	2週間の教育実習	附属学校園	臨床教育推進室	教職 第六期	2	選択
	地域教育演習	1～4年次(休業日、空き時間)	希望学生	学校園、教育施設等での日常的・継続的参加	松本市内公立小・中学校、生涯学習施設	臨床教育推進室	大学が加える教職に準ずる科目	2	選択

大学・学部名	科目名	学年・学期	対象学生(規模)	(体験)～(省察)的科目の内容		免除法との対応等	(体験)～(省察)的科目の位置づけ			
				体験の内容	体験場所		担当機関	単位教 必修/選択		
静岡大学 教育学部	学校教育実践研究 I～IV	1年次～4年次	教育実践学専修の学生 (1学年9名)	静岡市立富士見小学校へ週1回程度、授業中の補助、「居残り勉強」の際の補助や遊びを通して児童とかわるほ か、教員と話し合いを行う。	公立小学校	教育実践学専修の 担当教員	各2(計8)	選択	教育実践学専修の教員が担当する。教育実践学入門が大学 7での省察の機会に位置づけ、これは1年次対象だが、他学年の学生 も7での講義を交わすことで、体験の振り返りや課題の発見を促 す。また活動成果は、学生が所属した「指導の授業」や「学んだこと」 を、各自「感想」で小学校側の先生や大学教員による考察を盛り込む 形で報告される。	
	教科内容指導論	2～3年次	家庭科教育専修学生 (16名)	大学近郊の小・中学校4校において協働製作や調理実習 での児童・生徒への援助を行う。	公立小学校・中学校	家政教育講座	2	選択	事前指導も含めて家政教育講座の教員4、5名が学生への指導を 担当。	
	教職体験入門(2006年度から 予定)	3年次～4年次	学部学生(400)	フレンドシップ事業として、静岡市内の小・中学校において PTAによる授業補助や放課後の学習指導、部活動のサ ポートなどを担当。	公立小学校・中学校	家政教育講座	2	選択		
	事前指導I～IV、 事後指導	2年次～3年次	学校教育教員養成課程(200)	2年次のIでは教育実習の全体像を把握し、教育実習に 向けての心構えを学ぶ。IIでは小・中・高・特選校への 入団という特長をもち、その後に行われる実習Iとあわせ て授業構成の取組と方法を理解することだ。また3年次の IIIでは、教育相談・情報教育・遠隔教育・生涯教育など教 育の今日的課題を知り、教師に求められるべき資質を理 解することが眼目となる。そしてIVは、実習II・実習IIIの 準備に充てられる。	大学	家政教育講座	1	必修	事後指導については、各専修が担当する教科毎の委員会と附属 学校園および大学の教員の協力によるハイレベルディスカッションの二 つから構成される。	
	教育実習I	2年次	学校教育教員養成課程(260)	4日間の附属学校園での観察	附属学校	大学、附属学校の教員および 静岡県教育委員会または静岡 県総合教育センター	教育実習 I、II、III をあわせて 6			
	教育実習II	3年次	学校教育教員養成課程(260)	3週間の小学校での教育実習	附属学校および公立学校	教育実習委員会		必修		
	教育実習III	3年次	学校教育教員養成課程(260)	2週間の中学校での教育実習	附属学校	教育実習委員会				
	教職トリアル	1年次(前期中・後期)	学校教育教員養成課程(200) 十薬連立学校教員養成課程(15)	観察型教育実践体験	附属小・中学校	教職トリアル委員会		必修	グループ討議(講義と共に)、レポート。	
	教職リサーチ	2年次(9月)	学校教育教員養成課程(200)	小・中それぞれ一週間の実習Iとあわせ 参加型教育実践体験	公立小・中学校	教職リサーチ委員会		必修	実習校の教員に任せ、大学での事後指導として、学校長や教育 委員会の職員を講師として招き、教員養成公開セミナーを開催。	
	教職プラクティス	3年次(9～10月)	学校教育教員養成課程(200) 十薬連立学校教員養成課程(15)	小学校週間、 中学校週間の教育実習	附属小・中学校、 公立小・中学校	教職プラクティス委員会		必修		
滋賀大学 教育学部	教職インターン	4年次(60時間)	希望学生	ボランティア実習	小・中学校	教職インターン委員会	2006年より 単位化予定	選択		
	「事前指導」+「観察実習」	1年次(9～11月)	学校教育教員養成課程 (140)	「事前指導」+「観察実習」	大学、附属学校	教育実習委員会	これらの実 習を含めて 1単位	必修	グループ・ディスカッション	
	事前実習(教材研究と基本実 習Iのクラス参観)	3年次(5～8月)	学校教育教員養成課程 (140)	事前実習(教材研究と基本実習Iのクラス参観)	大学、附属学校	コース教育実習委員		必修	教材研究レポートと参加レポートの提出	
	交流実習I	1年次(11～12月の2日)	学校教育教員養成課程 (140)	交流実習I	附属学校、 栗東市立小・中学校	コース教育実習委員		必修		
	交流実習II (基本実習Iの観察)	2年次(4～2月の2日)	学校教育教員養成課程 (140)	交流実習II(基本実習Iの観察)	附属学校	コース教育実習委員		必修	実習報告II(体験の内容を学生や教員前で発表する。)	
	4週間の基本実習I	3年次(9月)	学校教育教員養成課程(140)	4週間の基本実習I	附属学校	コース教育実習委員会		必修	実習報告I(実習報告II(実習で得た成果をテーマに沿って省察 し、学校個別に10名のグループで報告し合う。))	
	フレンドシップ体験 「子どもふれあい教室」 「青少年のための科学の祭 典」	2年次 (4～2月の15時間)	学校教育教員養成課程 (140)	フレンドシップ体験 「子どもふれあい教室」 「青少年のための科学の祭典」	大学等	教育実践総合センター教員		必修	実習報告II(体験の内容を学生や教員前で発表する。)	
	自主参加体験(スクールナ ポーター、ボランティア等)	1～4年次(15時間)		自主参加体験(スクールナポーター、ボランティア等)	公立学校等	コース教育実習委員		必修		
	教育支援活動	4年次(30時間)	希望学生	教育支援活動	大津市公立小・中学校	コース教育実習委員		1	選択	ポートフォリオを作成し、自己の成長を確認する。
	和歌山大学 教育学部	へき地・遠隔教育実習	3年次	希望学生(2004年度41名)	和歌山県内のへき地地域の小学校におけるオプション的 実習体験	和歌山県内のへき地地域小 学校(2004年度20校)	教育実践総合センター 等	2	選択	実習成果を地域に還元する試みとしてのフォーラム等の開催
龍神ニニ教育実習		1年次	希望学生(2004年度31名)	ホームステイ・合宿(夏期休業中各校日のイベント)	田辺市龍神地域の小学校		2	選択必修	グループ内での検討	

大学・学部名	(体験)ー(省察)的科目の内容				(体験)ー(省察)的科目のキャリアグラム上の位置づけ				
	科目名	学年・学期	対象学生(規模)	体験の内容	体験場所	担当機関	免許法との対応等	単位数	必修/選択
兵庫教育大学	実地教育Ⅰ	1年次 (5月の1週間)	学校教育学部(160) 十小学校教員養成プログラム(40)	「幼稚園1日」+「小学校1日」 +「養護学校2日」	公立・附属の幼稚園、附属 小学校、県立養護学校	学校教育研究センター	教職 第六編	1	必修
	実地教育Ⅱ	2年次(6月の1泊2日と7月下旬から8月までの3泊4日)	学校教育学部(160)	フレンドシップ事業「泊2日の事前研修会」+ 「3泊4日の野外活動等の青少年活動プログラムへの指 導補助」	社会教育施設		教職 第六編	1	必修
	実地教育Ⅲ	3年次 (6月または10月)	学校教育学部(160) 十小学校教員養成プログラム(40)	4週間の主先実習	附属幼稚園・小学校		教職 第六編	4	必修
	実地教育Ⅳ	4年次(10月)	学校教育学部(160)	2週間の応用主先実習	出身地の公立幼稚園 小学校		教職 第六編	2	必修
	実地教育Ⅴ	3年次通年	学校教育学部(160)	60時間の特別活動への指導補助	附属幼稚園・小学校・ 中学校と公立養護学校		教職 第四編 「特別活動の指導法」	2	必修
	実地教育Ⅵ	2年次通年	学校教育学部(160) 十小学校教員養成プログラム(40)	マイクローテーションによる授業指導法の実習と教育に おける情報処理活用の実習	学校教育研究センターと 情報処理センター		教職 第四編 「教育の方法及技術」	2	必修
鳥取大学 教育学部	実地教育Ⅶ-X	4年次(6月)	希望学生(例年100名程度)	2週間の副実習	附属中学校と出身地の 公立中学校、高等学校	教務委員会の授業実践小委員会 (4名の選出教員)	教職 第六編	2	選択
	ポランティア体験学習	1~4年次	希望学生(平成17年度受講生:55 名)	「講義6回」+「あらゆる領域のポランティア体験30時間」	公立学校、不登校支援施設、 地方自治体、NPO法人等		教職 第六編	2	選択
	(基礎体験) 入門期セミナー 特別支援教育体験	1~2年次	教育学部(170)		島根県内の特殊教育学校				必修
	(学校教育体験) 学校教育実習 I~VI	I:1年次前期/II:2年次通 年 III~V:3年次/VI:4年次	教育学部(170)	I~III:観察参加 IV~VI:主に授業実習	附属小学校および松江市内公 立学校		教職 第六編	計9	必修
	(臨床カウンセリング体験) 生徒指導論・進路指導論 特別支援教育相談論	2年次前期、後期	教育学部(170)	個々の子ども(不登校児童等)に対するカウンセ リング体験			教職 第四編	計6	必修
	(選択的体験活動)	1~4年次	教育学部(170)	学習実習・放課後フェスタ・学校支援ボランティア等			教職 第六編	410h以上	必修
広島大学 教育学部	教育実習指導A	2年次	第一類「学校教育系」(180)	附属の各小学校での1週間の観察	松江市内公立学校・社会教 育施設等	教育実習部会	教職 第六編	1	必修
	小学校教育実習Ⅰ	3年次	第一類「学校教育系」(180)	4週間の主先実習	附属の各小学校		教職 第六編	5	必修
	地域教育実習Ⅰ・Ⅱ	1年次 (前期・後期:土曜日4回)	希望学生(2005年度:前期54名、後 期33名)	フレンドシップ事業 (子どもとのふれあい体験)	大学等		教職 第四編 「特別活動」	2	選択
	インターンシップ	4年次 (2月初旬から2週間)	希望学生(2005年度:30名程度)	学校業務全般の補助	東広島市公立小学校		教育課程外・選択		
	ふれあい教育実習	1年次	学校教育学部全学生(100)	附属学校での児童生徒との触れ合い体験			教職 第六編	1	必修
	附属校園実習	3年次	学校教育学部全学生(100)	主先実習	附属学校		教職 第六編	4	必修
鳴門教育大学	副実習・ 教育インターンシップ	4年次	学校教育学部全学生(100)	副実習	附属学校および 公立中学校	学校教育実習センター	教職 第六編	2~4	選択
	教科教育実習 I・II・III	I:1年次 II:2年次 III:3年次	学校教育学部全学生(100)	教材開発および模擬授業	大学		教科又は教職 各2(計6)	必修	
	教育実地研究・ 観察参加実習	1年次~2年次	学校教育教員養成課程(180)	小学校・中学校・幼稚園へ各2日間、養護学校へ 4日間、計2週間の参加観察	附属学校		教職 第六編	1	必修
	教育実地研究・ 事前指導・ 事後指導	2年次	学校教育教員養成課程(180)		大学		教職 第六編	1	必修
	教育実地研究・ 事後指導	4年次	学校教育教員養成課程(180)		大学		教職 第六編	1	必修
	野外体験実習	2年次	学校教育教員養成課程(180)	小学校・中学校などの学校行事である臨時学校または林 間学校に参加(リーダー研修として)で実習で講義をコマ 交流および少年自然の家に1泊3日の宿泊研修、その 後に各小学校での5日実習を行う。	大学、少年自然の家およ び各小学校での学校行事先		教職 第三編 教科又は教職に 関する科目	1	必修
長崎大学 教育学部	学校教育実地体験実習(公 立学校でのインターンシップ)	4年次	学校教育教員養成課程(180)	鹿児島を含む公立の小・中・高校で 教育実習を行う。	公立小学校(鹿児島を含む) ・中学校など	教職 第三編 教科又は教職に 関する科目	2	必修	

IV 調査結果のまとめ（２）質問紙調査等

本章で紹介するのは、本プロジェクトが 2005（平成 17）年度に行った第二次の質問紙調査（6 頁参照）に対する回答 15 件と、本プロジェクトの委員が所属する各大学（北海道教育大学・東京学芸大学・山梨大学教育人間科学部・兵庫教育大学）を加えた 19 大学・学部の学部レベルでの教員養成プログラムの動向に関してまとめたものである。

ただし、ここで紹介する動向のベースとなる情報には以下のような限界があることも確かである。前章に記した訪問調査の結果と同じく、質問紙調査に回答していただいた方々の属性は様々であり、したがって回答の内容が当該大学・学部の動向に関する「公式見解」であるとは限らない（当然のことながら、本プロジェクト委員 4 名も、それぞれの所属大学・学部を代表する立場にいるわけではない）。また、訪問調査の対象とした大学・学部と異なり、本章で取り上げる大学・学部の多くにおいては、教員養成カリキュラム改革が計画中あるいは構想中であり、前章と比べて具体的な情報に乏しい。さらには、各大学・学部の回答には粗密の差があり、したがってここで紹介されている特徴的な取り組みに類することを行っている、あるいは計画中の大学・学部は他にもあり得る。

以上のような制約はあるものの、19 大学・学部において進行中の教員養成カリキュラム改革はそれぞれに興味深い課題を提示していると思われるため、前章とほぼ同じ構成で「まとめ」を掲載することとした次第である。

（岩田康之）

1 改革の趣旨・前プロジェクト答申との関係

（１）各大学の改革動向の概要と「モデル・コア・カリキュラム」前答申との関係

2004（平成 16）年 3 月の前答申において提起されたのは、「教員養成コア科目群」として教育現場における「体験」とそれをふまえた「省察」を基軸とし、教養・教職専門・教科教育・教科専門のそれぞれの科目が互いに関連しながら螺旋状的に発展していくという教員養成カリキュラムのあり方であった。ここでは、19 大学の改革検討中の状況とモデル・コア・カリキュラム前答申との関連性を概略的にとらえておきたい。

改革の時期については、数年内に改革を実施する予定と回答した大学が多い。福島大学人間発達文化学類においては、2005（平成 17）年度からすでにカリキュラム改革に着手しており、先行している事例である。2006（平成 18）年度新入生からのカリキュラム改革が予定されている大学は、埼玉大学教育学部、京都教育大学、岡山大学教育学部、愛媛大学教育学部、北海道教育大学、山梨大学教育人間科学部の 6 大学・学部である。これらの大学は、改組が目前に迫っているということからも、質問紙調査の回答時にはカリキュラム改革の構想がほとんど整っている段階だといえよう。その他の大学・学部のほとんどは、2007（平成 19）年度以降に改革実施の予定ということである。しかしながら、回答の中には「2007（平成 19）年度から実施予定だが 2008（平成 20）年度もありうる」（岩手大学教育学部）や、「スケジュールは特にはないが、平素から改革を行っている」（上越教育大学）といったように、かなり流動的にカリキュラム改革に取り組む大学・学部もあるようである。この背景には、教職大学院の創設や、免許更新制の導入に伴う教育職員

免許法の改正等の政策的スケジュールが回答時点では不透明だという事情もあろう。

前答申との関係については、様々な回答が見られた。「答申を意識している」または「参照している」という大学・学部が多数であったが、中には「参考にしなかった」という回答もあった。また、「理念的な面で参考にはしたが、独自の枠組みと内容を検討することに」（京都教育大学）や「意識して参考にしたのではないが、基本的な骨組みや理念は類似している」（愛媛大学教育学部）という回答も見られた。ただし、いずれの場合においても、本プロジェクト前答申において提案された基本方向に沿った形で新カリキュラムの具体化を図ろうとする内容が多く見受けられる。

（２）各大学の事例から見た「モデル・コア・カリキュラム」前答申との関係

各大学の事例から、「モデル・コア・カリキュラム」前答申が提起した「体験」と「省察」を含めたカリキュラムとの関係をとらえてみたい。

たとえば、岩手大学教育学部では、既存の実習に加え、「学部地域連携特別委員会」を運営主体としての「地域教育実習」等、新しい「体験」プログラムを実施しており、現在それらのカリキュラム上の位置づけを検討中である。

また、岡山大学教育学部では、「教職に関する科目に順ずる科目」における「体験的学習」や、「プロジェクト科目」という体験的なプログラムの実施が 2006（平成 18）年度から予定されている。さらに領域横断的なプログラムとして「教職に関する科目に準ずる科目」及び「プロジェクト科目」が、教科横断的なプログラムとして「初等〇〇科内容研究」等の科目が構想されていることにも注目すべきである。

その他の大学・学部においても、「モデル・コア・カリキュラム」前答申の理念は、各大学が構想中の新カリキュラムに少なからず影響しており、結局は類似したものになっていると言ってよい。〈体験〉－〈省察〉重視のカリキュラムは、全国の教員養成大学・学部において構造化・体系化しつつあるといえよう。

（３）「モデル・コア・カリキュラム」理念の発展の可能性と課題

以上、述べてきた大学・学部のカリキュラムについては、改革を検討中であるということからも、あくまで回答時のものであり、今後が変わっていく可能性は十分にあるということ踏まえておかななくてはならない。今後も、引き続きよりよい教員養成カリキュラムのあり方を探求していく体制づくりを期待したい。

最後に、教員養成カリキュラムにおいて多様な講義・演習・実習を組み込んでいくことが、同時に、それらの系統性や関連性を保証することになるとは限らないということをおさえておきたい。学生自身が多種多様な「部品」を自分ひとりで統合する形で卒業し、免許状を得るというスタイルは、かつて「予定調和論」と批判されたように、教員養成の弱点でもある。学生がそれらを統合することを大学側が支える体制を採っているかどうかについては、点検を続けていく必要があるだろう。改革方向にある教員養成系大学・学部が、学生の「実践的指導力」を育てる組織として機能しているかどうかを検討していくことも、今後のカリキュラムの発展のために不可欠だと言える。

（竹下真生）

2 教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目

訪問調査を行った以外の大学・学部の多くについても、教員養成カリキュラムにおいて、「体験的科目」や〈体験〉－〈省察〉の往還を意識したプログラムを実施、あるいは計画中であることが認められた。ただし、ここで取り上げる大学・学部の多くにおいてはこうした科目を実施した実績が乏しく、したがって「体験的科目」についてはある程度具体化されているものの、全般的に「省察」に関する回答が比較的乏しかった。

そこで、このようなプログラムを計画中である大学・学部も含め、教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目の実施状況を、まずは体験的科目の導入の仕方をもとに整理したうえで、どのように具体化されているか概観していく。

(1) 体験的科目のカリキュラム上の導入の仕方

体験的科目は、どのようなかたちでカリキュラム上に導入されているのか。その取り入れ方ごとに、体験的科目の内容や場所、対象学生、単位数、指導体制、省察などについて述べていくこととする。

① 第6欄「教育実習」を軸に整備しているもの

まず、体験的科目の取り入れ方の動向として、教育実習を軸に整備しているものが挙げられる。主に、3年次での教育実習を意識して1、2年次に体験的科目が開講される例と、1年次から4年次まで体系的に体験的科目を配列している例がある。

例えば、愛媛大学教育学部では、1年次の科目において15回の授業の2回ほどを附属学校園での「観察実習」にあて、2年次では教育実習の動機づけや授業の展開法・支援法について考える「プレ教育実習」（選択）と、学校現場全体の観察や子ども理解を目指す「教育実践体験実習」（1単位、選択）を設定している。

また、鹿児島大学教育学部の3年次における教育実習は、2年次の「参加観察実習」（1単位、必修）からが必修となっている。この科目はクラスに入って授業観察を行うが、同時に進行している3年次生の研究授業も参観することで、次年度の自分の実習に対する心構えを持つことを期待している。また、9年間の実績がある1年次での「学校環境観察実習」（1単位、選択）は、名瀬市内の大規模校や瀬戸内町の小規模校で、教師の仕事を手伝いながら授業を見学する。終了後はまとめのシンポジウムを開いて学生の体験を発表してもらい、体験で得た経験を共有するようにしている。教師として赴任する大島郡の学校を体験することで、教育に対する興味関心を高めることをねらいとしている。学校環境観察実習実施委員会の3名が、60人の学生を引率して実施される。この「学校環境観察実習」や4年次での副実習を改善し、体験学習における1年次から4年次までの系統性を持った体制に改める計画を準備中である。さらに、市来青松塾（市来串木野市教育委員会と連携して取り組んでいる、学生による児童・生徒の指導）を、4年次生を中心に教師になる前の最後の実習として位置づけることを計画している。

4年間一貫した学生の実践的指導力育成に相応しい内容を目指している宇都宮大学教育学部では、2006（平成18）年度より、1年次後期の「教師入門セミナー」（2単位、1年後期、「教職の意義」）の中に附属学校園見学を導入し、入学年次から教員に向けての動機づけを図る。2年次では、「介護体験」及び附属での観察参加である「教育実習Ⅰ」（1

単位、必修)を実施している。こうした体験の基礎にもとづき、3、4年次では、「教育実習Ⅱ」(本実習)と「教育実践インターンシップ」(2008(平成20)年度より実施予定)、さらに4年次の「教育実践研究」(2単位、選択)を行っていくという形での系統立てを行っている。

すでに体系的にカリキュラムを配列している例としては、兵庫教育大学を挙げることができる。理論と実践の統合を図るために、両者の結節点に「教職共通科目」を配置し、その中核に1年次から4年次までの実地教育科目(必修14単位、選択2単位)を体系的に位置づけた。これらの科目群は、「実地教育Ⅰ～Ⅸ」で構成されている。1年次の「実地教育Ⅰ(見学実習)」(1単位、必修)は、附属学校等で1週間の見学実習を行い、2年次の「実地教育Ⅱ(観察参加実習)」(1単位、必修)は、社会教育施設における3泊4日の野外活動プログラムに指導補助員として参加する実習である。この二つは、教育実習の事前事後指導として位置づけられている。3年次の「実地教育Ⅲ(普通教育実習1)」(4単位、必修)、4年次の「実地教育Ⅳ(普通教育実習2)」(2単位、必修)は教育実習に相当。さらに、「実地教育Ⅴ(特別教育実習)」(2単位、必修)は、3年次に1年間を通して学校現場の特別活動に参加する60時間の実習であり、「実地教育Ⅵ(教育技術実習)」(2単位、必修)は、2年次の前期と後期を通して履修し、学校教育研究センターと情報処理センターで、マイクロティーチングによる模擬授業とコンピューターによる情報メディア活用の実習を行っている。しかし、実際の子どもを対象としていないため、そこで身につけた能力や技術が実地教育Ⅲにおいて生かしくいという問題がある。「実地教育Ⅶ(専修実地教育)」(4年次、2単位、必修)は、大学での演習であり、実地教育Ⅳ、Ⅷ及びⅨの事後指導として設定している。「実地教育Ⅷ及びⅨ(中学校教育実習及び高等学校教育実習)」(4年次、2単位、選択)は附属中学校、公立中学校及び高校で行う2週間の教育実習である。このほか、「ボランティア体験学習」(1～4年次、2単位、選択)を設けており、ボランティアに関する講義を6回以上受講し、30時間以上のボランティア体験を課しているが、体験の期間については1年次から4年次の間に行うこととしている。

② 第6欄以外の免許法の科目に相当させているもの

第6欄(教育実習)以外の、既存の免許法のカテゴリーに体験的科目を位置づけている大学・学部もある。東京学芸大学では、2年次の「教職入門」(2単位、必修)を、第2欄「教職の意義等に関する科目」に相当させている。これは教育学の教員と近隣4市公立学校教員による講義に加えて、近隣の公立小中学校に教科外活動(部活動等)も含めての参観を旨とした「学校参観」の日を1日設けてある。ただし、この科目においては、クラスサイズの大きさが課題となっている。履修学生は毎年1000人に達するため、18クラスに分けているものの、クラス平均50名を超え、履修者の割り振りや学校参観の運営等に支障をきたしている状態である。

山梨大学教育人間科学部では、2006(平成18)年度から本実施となる1年次の「教育の現在」(4単位、必修)を、第3欄「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に相当させた。教育を学校以外の視点から捉え直すべく、児童相談所、院内学級、不登校指導教室、生涯学習機関などを訪問、観察または関係者に話を聴き、翌週にはその振り返り

を行う。この2回(2週間)をサイクルとして5箇所程度を訪問する予定である。後期の金曜1・2限に設定し、学校教育課程100名の履修学生を20名程度の少人数クラス5つに分け、各クラス1名の担当教員(主に授業臨床部会のメンバー)を配置していく。

また、先に述べた兵庫教育大学の実地教育科目も既存の免許法の各カテゴリーに対応させている。「実地教育Ⅰ～Ⅳ」は第6欄「教育実習」に、「実地教育Ⅴ・Ⅵ」はそれぞれ第4欄「教育課程及び指導法に関する科目」の「特別活動の指導法」と「教育の方法及び技術」に相当している。

愛知教育大学では「市民参画型教員養成授業」として、第5欄「総合演習」の中に体験・実習型の授業の展開を開始している。ここには通常の授業の他に、集中による企業見学・取材、教育現場における外国人児童の指導補助などが含まれている。授業担当者(コーディネーター)が授業をコーディネートし、約30人程度のグループ編成を基本としている。

③ 独自のカテゴリーを作っているもの

これらのほか、免許法とは独立させて独自のカテゴリーを設定し、そこに〈体験〉-〈省察〉型の内容を含めている例もある。

京都教育大学では、専門教育科目に「教育課題対応科目」を設定し、この中に2006(平成18)年度より開始される1年次の「公立学校等訪問研究」(2単位、必修)、2年次の「附属学校参加研究」(1単位、必修)と「介護等体験事前・事後教育」(1単位、必修)、さらに2年次以降の選択科目として「実地教育A・B」「オプション教育」「教育課題研究実地演習」「学校インターンシップ研修」「教育相談Ⅰ・Ⅱ」「学校教育相談室実習」(すべて2単位、小学校主免の場合4単位取得)といった「体験」を取り入れた科目を設置している。「公立学校等訪問研究」では、公立学校をはじめとする様々な教育機関を訪れる。訪問先については、「就学前教育」「小学校」「中学校」「高等学校」「障害児教育」「人権・同和教育」「教育相談施設」「教員研修施設」「学習・体験施設(理科・社会・環境・産業・情報等)」「社会教育施設」の10種の分類の中から、各専攻の特色に基づき選定していく。1日2コマの設定で15回の授業では、オリエンテーション、7回程度の訪問、全体のまとめとともに、訪問先ごとの事前指導、事後のまとめを行う。各専攻を基礎とした班を編成し(一班最大30人程度)、担当教員が指導及び引率する。この科目の実施に向け、担当予定教員のオリエンテーションを開始した。

また、岡山大学教育学部では、現代的教育課題への対応として、「教職に関する科目に準ずる科目」(小学校教育コースは4単位を選択必修、2年次生以上の開講)を設定し、この中に体験を取り入れた科目である「体験的学習」を設置した。学校教育現場、野外フィールド、社会教育施設、医療センター、障害者支援活動などで、教科横断的、教科外・特別活動的力量的養成を目指す。集中ないし随時開講し、1グループの学生数は20名以下、多くは10名前後の予定である。

④ 単位の外に体験的科目を設置しているもの

ボランティア活動やインターンシップなどを、単位化はしていないものの、体験的科目としてカリキュラム上に導入している大学・学部もある。

例えば、京都教育大学では教育ボランティア活動として、1年次生から主に小学校での

クラブ活動の補助指導、補充的学習の指導等を行っている。香川大学教育学部では、4年次生の採用内定者を対象とした「公立学校インターンシップ」を設置し、2月から3月にかけて公立学校で実習を行う。両大学とも、これに関しては単位設定をしていないが、京都教育大学では、学生の自主性を重視したボランティア活動でも、一定の指導性が必要となっていると指摘している。

⑤ ボランティア活動等を単位化しているもの

ただし、ボランティア活動、インターンシップやフレンドシップ事業、介護等体験など、従来は単位外にあったものが単位化や必修化の傾向にあることも回答からは認められた。

大分大学教育福祉科学部では、教育現場における「体験」を重視している。そこで、これまでは単なる教育ボランティアの位置づけだったものを、2006（平成18）年度から単位化をはかり、1年次から4年次の「教育支援実践研究」（選択、2単位）としてカリキュラム上に位置づけた。大学から通える公立校での教科指導、教科外指導、特別活動が主な内容であり、附属教育実践総合センター教員による事前・事後指導、中間報告、最終報告では省察も行う。

また、愛媛大学教育学部では、公立学校や社会教育施設、公民館との連携事業で、行事の参加など子どもとのふれあい、発展的学習（教科）の補助、自閉症の生活支援などを行う「地域連携実習」（1年次から4年次）を導入する。これは卒業要件には入れないが、体験時間に応じた単位数を与えていく。さらに、上越教育大学や岡山大学教育学部ではインターンシップを、香川大学教育学部では、フレンドシップ事業、ボランティア活動、介護実践演習を単位化している。

このような活動を必修化した大学・学部も見受けられた。例えば、高知大学教育学部では、フレンドシップを1年次の「実践論」（1単位）として必修にしている。主に週末に企画を実施し、シンポジウムという形で体験発表の機会も設けている。フレンドシップ・プロジェクト委員会による運営のもと、担当教員を10名配置し、1学年100名を10クラスに分けた。この科目は通年で、各学生は3つの企画に参加するが、学生も教員もかなりの時間を割いており、手間がかかりすぎることが問題として指摘されている。

また、埼玉大学教育学部では、従来からある1年次から4年次での自由選択科目「地域連携科目 ABCD」（1単位）を、2006（平成18）年度より2年次から4年次の選択必修科目「学校フィールドスタディ科目 AB」と設定した。ここには、毎週土曜日、主に美術教育専修の学生（他専修、他学部からの履修者もいる）が、埼玉県立近代美術館で児童生徒に美術作品の解説等を行う「ミュージアム・コラボレーション」科目や、各種NPO団体における現場体験を設置している。

（2）「体験」を「省察」する機会の状況

以上のような体験的科目が充実する一方で、その省察の内容・方法や運営体制についての具体的な記述はほとんど見られなかった。しかし、省察の機会を取り入れようとしている傾向であることは回答から認めることができた。

体験を省察する機会について、体験終了時におけるレポート提出だけでなく、体験的科目の最終総括、あるいは教育実習の事前事後指導のなかで、グループ討議やシンポジウム、

プレゼンテーションという形をとって体験発表の場を設けている大学・学部が多い。また、これらの指導担当は、体験的科目の担当・引率教員、各専攻の教員、教育実習委員、教科教育担当者という回答が目立った。

その具体的な回答があった山梨大学教育人間科学部では、2006（平成18）年度から「教育の現在」（1年次、4単位、必修）を実施するに当たり、訪問を行った翌週に大学にて、現場観察に伴うビデオ記録・インタビュー記録に資料調査などの観察結果をもとに、意見交換を通して体験を共有できるような省察を目指している。

また、体験的科目の省察を意識した授業科目を配置している例として、愛媛大学教育学部を挙げることができる。ここでは、ふれあい実習の省察として「教育実践特講」（「教育実践演習」と名称を変更予定）がフレンドシップ専門委員会委員により運営されている。

このほか、香川大学教育学部では、フレンドシップやインターンシップの省察の一環として、報告書を刊行している。

省察について具体化されていないのが現状だが、体験的科目が実施や発展の途上であるため、こうした科目の実績を積むなかで省察の中身も整備されていくことが期待される。

（3）体験的科目を取り入れたプログラムを計画・実施するにあたっての問題点と課題

以上のような〈体験〉－〈省察〉的科目を実施するに当たり、多くの大学で「誰が担当するのか」という声に代表されるような、一部の担当教員の負担の増加と偏りが懸念されている。ここには「体験的科目の内容が実習中心のため、多くの時間を指導教員が費やすことになる」「他の教員による支援が弱くなる」「個々の担当教員に任されているため総括や問題点の把握が不十分である」といった理由が挙げられており、講座を超えた協力体制作りや「学生の世代継承システム」（福島大学人間発達科学類）を課題とする大学もあった。

さらに、体験的科目を学外で実施するケースが多いため、体制の構築や連携に関しては大学内にとどまらず、大学外との関わりも重要になってくる。大学近隣のいくつかの市に協力を依頼し定期的に会合をもっているが、各市教委の対応が異なるため学生の体験内容に差が生じているという問題や、地域の教育関係機関（教育委員会等）と学部との信頼関係をどのように築いていくかという課題が挙げられていた。学内的な面においても、学外的な諸機関との関係においても、「協働」の具体的な実現は難しいというのが、回答に現れた共通の傾向と言っていいていであろう。

〈体験〉－〈省察〉的科目については、体験の内容の充実化が進行しているが、一方で、「学生にとっては『体験』過多の状態では整理が必要」「体験重視と知識習得という相対立する教育目標における両者の調整の難しさが避けられない」という指摘もあった。そうしたなかで、1年次の体験を2年次に接続できるようなカリキュラム改善や、1年次から4年次まで系統性を持った体制を準備中である大学も見受けられた。

また、「省察」の具体的な方法や内容については、統一的な基準が定められておらず、各担当者や各専修に委ねられているために不揃いであることを問題としている大学が多かった。そこで、省察における指導体制の整備を進める例として東京学芸大学では、3年次の「基礎実習」と4年次の「応用実習」について、事後指導のための時間帯の設定や担当者間の打ち合わせの機会を制度化するなどの改善が行われる見通しである。教育体験の体

系化にともない、省察についても誰がどのような方法で指導するのか、指導体制の整備も今後の課題であろう。

教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的科目について、多くの大学・学部で学校現場や教育施設での参観・実習等に力を入れ始めているが、単なる体験至上主義に陥らないためにも、今後ますます〈体験〉と〈省察〉を組み合わせたカリキュラムの体系化の整備、省察の内容・方法や運営体制の充実化が求められてくるだろう。

(金子真由子)

3 改革の組織づくり・協働体制

(1) 大学内・学部内での関わり

① 組織的改変

i) 学部・課程レベルでの再編

まず、改革にともない、組織を大幅に改変した事例を挙げる。

埼玉大学教育学部では、1999（平成 11）年度の学部改組を皮切りに 2001（平成 13）年 11 月の「在り方懇」報告に沿う形で講座ヒアリングや学部内意見聴取を重ねつつ、教授会での協議、承認を経て 2006（平成 18）年度に再度、学部改組を行うこととなった。具体的には、教員養成への特化に向けた新課程の廃止や課程・専修体制の整備拡充（養護教諭養成課程の新設）が示され、これに沿った抜本的なカリキュラム改革も想定されている。

これに対して福島大学では、2004（平成 16）年度に全学再編に着手し、旧「教育学部」を「人間発達文化学類」へと改編した。そして、この新「学類」の設置として「教員免許選択制」を全領域に浸透させ、教員免許状の取得を卒業要件からはずした。これには、学生の強い意志と実力を重視した教員養成を実現させたいとのねらいがあるようだ。

ii) 運営体制の充実と見直し

一方、従来の組織体制を維持しながら、改革を全体へと拡充する「実働機関」の役割を既存あるいは新たに設置された委員会等が担っている事例は多い。これらはまた、法人化を経てもなお、最終的な「審議機関」として教授会が位置づいていることを示している。

たとえば、宇都宮大学教育学部では常設の教務委員会に加え、教科専門科目、体験重視科目、就職支援科目の内容・方法を検討するチームとそれらを統括する「カリキュラム検討部会」が新設された。そこで出された原案は教授会で承認、教務委員会で具体化される。

また、岩手大学教育学部でも、既存の学部改革委員会の下部組織である「教職課程検討専門委員会」と「新課程検討専門委員会」による検討を行い、その結果を教授会にて提案する。同様の事例は、教授会での合意形成に至る過程が「学部将来計画検討委員会」にはじまり、教務委員会・カリキュラム委員会・実習指導委員会を経る鹿児島大学教育学部や、ワーキンググループ・教務委員会をたどる兵庫教育大学、大学改革推進委員会（教員養成部会・学芸 4 課程部会）、教務企画委員会での論議を経る愛知教育大学にも見てとれよう。

このほか、カリキュラム全体の調整を担当する教務委員会と附属学校園との調整をする教育実習専門委員会に、カリキュラム改革の方向性を論議する数名の「教育コーディネーター」（2006 年 4 月に配置）を加えているケース（愛媛大学教育学部）もある。

② 「教職」と「教科」の枠を超えた協働

では、大学教員の専門領域を横断した協働体制は、どのように実現されつつあるのだろうか。この動きは、大きく分けて2つの方向で理解できる。

1つ目は、委員会等の組織を通じた連携である。この代表に鹿児島大学教育学部での取り組みが挙げられよう。同大学では「生活科運営委員会」および「生活科教育担当者会議」が設置され、その運営を「教職専門」「教科教育」「教科専門」すべての領域から集まった教員が担っている。また、教科教育学の授業や附属学校の授業研究の検討会に教科専門の教員が随時参加し、その後に教科教育担当教員と情報交換を行っているのだ。これは「生活科」という領域横断的な教科を契機として、連携が具体化された例と捉えられよう。

また、山梨大学教育人間科学部では、「教員養成 GP」の申請メンバーが引き続き「授業臨床部会」を運営している。同部会は教職専門と教科教育専門の教員によって占められていることから、体験学習の運営方法の検討を通して領域を超えた連携が進められつつあるといえる。

さらに、部局代表者・学長委嘱委員 20 名ほどを加えた「カリキュラム改訂実施検討委員会」を組織した東京学芸大学も、これを学内の連携を促進する戦略として機能させているものとみられる。

2つ目は、新たな授業科目の開設による連携であろう。

京都教育大学では、教育の諸課題に対する力の育成と実習の充実をはかるために、「教育課題対応科目」として複数の科目群を設置し、これらを「教職専門」「教科専門」「教科教育」すべての領域の教員が担っている。同時に、「教科」ごとでない複数の分野から成る「複合的課題パッケージ」をも導入し、「教科」を超えた教員の協働を促している。

また、専門領域の異なる少数の教員が「人間形成総合研究ネットワーク」を構成、その成果を「人間形成総合科目」として学生に提供する埼玉大学教育学部や、教育学部の教員の専門は「教員養成」であるとして、2007（平成 19）年度より「総合演習科目」を導入する琉球大学、「現代的課題講義演習科目群」を設定した愛媛大学教育学部の取り組みにも、こうした動向をうかがうことができる。

このほか、教科専門の教員が専門的見地から教職科目に関わる上で、岡山大学教育学部の「初等〇〇科内容研究Ⅱ」「中等〇〇科内容開発」や、前述した愛媛大学での「プレ教育実習」（2年次）・省察科目「実践省察研究」などがその役割を果たしているようだ。

なお、こうした動きにともなって財政的な条件整備も進められつつある。

まず、埼玉大学教育学部は、2005～2007（平成 17～19）年度に特別支援を巡って「現代教育 GP」に選定され、文部科学省より毎年 1 千万円の予算を配分されている。これに大学からの 200～300 万円と教育学部からの数十万円を上乗せし、体験科目「学校フィールドスタディ」の実施を重点的かつ積極的にサポートしている。同様に、京都教育大学でも、教員養成の中に「知的財産」教育を取り入れるプロジェクトに関して「現代 GP」の採択を受け、さらには学長裁量経費も支給される状況にある。

これに対し、鹿児島大学教育学部のように 2005・2006（平成 16・17）年度の特別教育研究経費を長崎・琉球両大学の教育学部との連携研究に投じて複式授業や e-Learning を用いた離島教育の改善を図ったり、学部を設置した研究開発委員会で研究課題を公募し、そこに予算を配分する事例（香川大学教育学部）、教育実習に関して「実地教育経費」を

措置しているケース（兵庫教育大学）など、GP 以外による財政的援助も講じられている。

なお、上述の GP による援助は長期的な視野に立った場合、継続性の保証がされにくく、安定した見通しが立たないという弱点をももつ。この克服が今後の課題であると言えよう。

（2）学外との連携

体験的な科目の充実にとって、学内のみならず学外の諸機関との協働も重視されている。まず、その関わりにおいては主に県・市教育委員会との協働が占めていることがわかる。

この点、今回の回答においては、埼玉大学教育学部における取り組みが代表的なものだろう。同学部は、さいたま市教育委員会との間に結んだ「コラボレーション協定」をもとに、2～4 年次における必修科目「学校フィールドスタディ」を設定し、学外での「実習セミナー」の導入に着手した。そしてまた、埼玉県立近代美術館と協定書を取り交わした上で、「ミュージアム・コラボレーション」科目を設置、これをもとに「地域連携科目」を設計する方針をも打ち出している。

また、香川大学教育学部における体験的なプログラムも、県教育委員会とともに設置した連携協議会や幹事会のサポートを受け、両者の間には教員養成、教員研修、調査研究、事業等をめぐる協力体制が構築されつつある。同様に岩手大学教育学部でも、2 年次以上を対象とした「スクールトライアル」と教員採用試験の合格者対象の「スクールトレーニー」という実習科目に関して、岩手県・盛岡市教育委員会と共に学生の指導を担っている。

このほか、教育委員会との協働については、連携協議会（大阪教育大学・岡山大学教育学部）、ボランティアやインターンシップ活動での協力（宇都宮大学教育学部・大分大学教育福祉科学部など）といった方法もとられていることがわかった。

一方で、山梨大学教育人間科学部のように、教育委員会のみならず、附属学校や実習協力校と共に「教育実習運営連絡協議会」を開催しながら情報交換を行ったり、「フレンドシップ活動」や「応用実習」に関して学校現場と密に情報交換を行ったりしている愛媛大学教育学部の事例もみられる。

また、現職の公立学校教員等を大学教員として 3 名採用し、学校現場の課題に即した授業科目を新たに開設、既設の科目との協働化を推進する例（香川大学教育学部）や、教育委員会からの特任教授が大学での授業を担当する事例（京都教育大学）も見受けられた。

ちなみに、愛知教育大学のように、NPO と連携して「市民参画型教員養成授業」を行うケースもあることから、学外によるサポートは多様な形を呈しているといえるだろう。

（3）学外連携を通じた学内協働の促進

このほか、外部との連携を図ることによって学内での協働を促す事例もある。

たとえば、2002（平成 14）年度より研究等担当副学長の下に「教育実践研究推進機構」を設置した東京学芸大学では、研究経費を重点的に附属学校・大学の両教員との共同研究プロジェクトに配分している。その多くは、学部の教科専門・教科教育の教員と、附属学校の当該教科の教員とが連携した教材開発のプロジェクトに充てられ、その成果の一部は大学における「教科・教職に関する科目」の授業内容に活かされている。

また、「総合演習」（第 5 欄相当）において「市民参画型教員養成プログラム」の構築を目指す愛知教育大学では、学校現場だけでなく企業での体験をも重視するため、教員が

学外のコーディネーターと協力しもって講義や見学・体験を取り入れた授業設計にあっている。「総合演習」の「領域を超えた総合的な科目」という趣旨を明確にすることによって、学内における教員間の協力体制も促されると考えられていると見られる。

(4) 協働体制を整備する上での課題

まず、学内での合意形成をより図ることは、多くの大学が直面している課題である。この背景的要因としては、1998（平成10）年の教員免許法改正による単位数の変更が挙げられよう。つまり、この改正によって「教科に関する科目」の単位数が減少したのに対し、「教職に関する科目」の単位数は増加したため、緩衝地帯として「教科又は教職に関する科目」が生まれたが、全般的に見ればいわゆる「教科専門」の教員が担当する必修の授業は少なくなっている。こうした中、近年求められている〈体験〉－〈省察〉型の科目を「教職」中心で増やそうとする動きに対して、「教科」の反発が生じ、「体験 vs.教科」という対立構造を生んでしまったといえる。当然、大学教員の間からも「体験・省察科目は自分には関係がないし、指導できない」「教科のほうが大切だ」との声や、教科に関する科目の必修単位数を増やすべきとの発想が出ていることが回答などからもうかがわれる。

しかし、免許基準を超えた「教科に関する科目」の単位数の増加は、学生にとってゆとりの少ない時間割となるという問題をもはらむ。今後、教員が専門領域を超えて負担を補い合える協働体制については、こうした状況をさらに鑑みた上で論議されるべきだろう。

また、理論と実践との往還がなされにくいとの課題も挙がっている。これは、学校現場での体験と大学の授業科目の結節点として、実習等の事後指導が適切に機能していないという指摘が回答に散見されたことから明らかである。ここから、事後指導などで得た成果を後の授業で深められるようなカリキュラムの構造化と、それを円滑に進めるために担当教員の共通認識を深めることが求められるのではないだろうか。

このほか、人員削減（定員削減等）によって、カリキュラムの運営やそのための連携を十分に図ることができない点、あるいは、体験科目の導入による大学教員の多忙化を懸念する声も少なからずある。これらも協働体制の構築に向けた当面の課題となりそうである。

（大和真希子）

4 その他諸課題

近年の教員養成系大学・学部の改革動向は、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が2001（平成13）年11月にまとめた報告において、各都道府県に教員養成系大学・学部を設けてきた原則の見直しを含めての再編が示され、また同年のいわゆる「遠山プラン」に見られるように、世界最高水準の大学を育成するという目的の下に各大学が競争的な環境の中に置かれるという変化をたどった。競争的環境の前提として、各国立大学にも広汎な意思決定権を持たせるための「国立大学法人」化が行われ、競争原理・市場原理を導入する方向で大学の構造改革が進められてきている。

これに加えて、本プロジェクトの先の答申でも触れられているように、教員養成系大学・学部のカリキュラムにおいては〈体験〉－〈省察〉的内容を含むプログラムを協働的に行うことが推奨され、協働的プログラムを競争的環境の中で行うとい逆説的状况が生じるこ

ととなった。このような状況下にある各大学・学部においては単に、〈体験〉－〈省察〉のプログラムの内容・運営に関わる問題のみならず、より大きな全体的状況等においても、苦心している現状が回答からも垣間見られた。以下、特徴的な事例を挙げておく。

(1) 時間割

愛媛大学教育学部では、週に2コマ授業を入れない枠を設ける「体験枠」の設定や、多様な体験活動に対処するためのコンピュータシステムの利用を行っている。これは、「多様な体験をする学生」、「教科の専門性を高める学生」、「複数教科の免許を取得する学生」など、多様な学び方を可能としている。さらに、そのシステムを有効に機能させるために、コアとなる科目の設置と履修モデル作りを行う自由度の高いカリキュラムを学校教育現場に限らず、公民館、社会教育施設、県警など、学校教育の現場に協力をしている諸機関と連携をしている。これは「地域と育てる」ことを理念とするカリキュラムが組み込まれているためである。

(2) 学部目的の変更

新課程の定員が過半となり、学部名称を変更したところではその学部のアイデンティティに関わる問い直しが求められている。大分大学教育福祉科学部では学部教育において「福祉」を基軸とし、子どもの自立支援を取り入れた教育プログラムを展開したところに最大の特徴がある。この転進が教員養成にどのような影響をもたらしているのか、今後の展開が注目されるのではないだろうか。

(3) 海外における教育体験実習

また、国際化社会に関連させて、教員養成プログラムに海外体験を導入する事例も見られる。岩手大学教育学部ではカリキュラム改革の一つの軸として設定しているグローバル化と関連させ、英語教育講座ではタイ国において教育体験実習を行っている。さらに国語科教育講座では日本語教育実習として中国連携校において教育体験実習を実施している。教師の体験・省察に基づく資質向上にどのような影響をもたらすのかをその評価を行うことが課題であろう。

(4) 小学校教員養成の重視

教員養成系大学・学部の改革の動きの中で、「小学校教員養成」への特化とまではいかなくとも、カリキュラムにおいてこれを重視する方向性があることも事実である。琉球大学教育学部において、小学校教員養成に力点をおいた工夫を施すことが予定されている。具体的には、テーマピーク制を採用し、従来のように「教科」ではなく自分が関わったテーマで卒業研究まで履修することを可能にしている。京都教育大学では、教育ボランティア活動として1回生から主に小学校へ数十人規模で学生が出向き、クラブ活動の補助的指導、補充的学習の指導等を行っている。学生の自主性を重視したボランティア活動であるため単位設定はしていないが、一定の指導性が必要となるためこの点を如何に解決するかという点が課題である。

(田中大助)

まとめと今後の課題

1 教員養成系各大学・学部の改革動向の背景

本プロジェクトが2005（平成17）年度に行った一連の調査結果からは、多くの教員養成系各大学・学部のカリキュラム（特に小学校教員養成のそれ）において、〈体験〉－〈省察〉型のプログラムの導入・充実という点でここ数年の間に確実な進歩が見られる。このことと、本プロジェクトが2004（平成16）年3月に出した前の答申との因果関係に関しては、時間的な前後関係などの点で一概に述べることは難しいが、少なくとも〈体験〉－〈省察〉型のプログラムを導入しつつある各大学・学部の動向の「追認」あるいは「後押し」として前答申が作用したとは言えそうである。

ただし、ここまでのレポートからも明らかなように、そうした〈体験〉－〈省察〉型科目のカリキュラム上の位置づけや、免許法との対応関係については各大学・学部の幅広いバリエーションがあり、「推奨モデル」はおろかその前提となる「標準型」を求めることさえ困難となっている。この背景には、教員養成系各大学・学部に対してなされた、少なくともここ十数年のいくつかの政策による影響がある。

その第一は、大学設置基準の「大綱化」（1991年）による科目区分の柔軟な運用が各大学で可能になったことを受けて、1990年代前半以降に従来の「一般教育」「専門教育」の枠を改めた大学が多いということである。したがって、それまでの大学教育の中に十全に位置付けてはいなかったある科目を新たに設けようとする際、それをカリキュラムの中のどこに置くかについては各大学で独自の判断が可能なのである。今回の調査の主なポイントである〈体験〉－〈省察〉型科目についても、教員養成系単科の大学では従来の「教養科目」の枠に相当する「全学共通科目」的な扱いにする例がある一方で、総合大学の中の教員養成系学部においては「学部共通科目」あるいは「専門科目」の中の位置づけにしているところが見られるなど、様々になっている背景にはこうした事情がある。

また、1998（平成10）年に改められた教育職員免許法によって「教科に関する科目」「教職に関する科目」の他に、「教科又は教職に関する科目」の категорияが新設された（「教科に関する科目」「教職に関する科目」の余剰分を充てても、またこの категорияに独自の科目群を設けても、どちらでもよい）ことも、こうした〈体験〉－〈省察〉型科目群の位置づけにおけるバリエーションを増すことにつながっている。

本プロジェクトは前の答申において、〈体験〉－〈省察〉の往還を旨とした「教員養成コア科目群」について「免許法上の扱いとしては、これらの科目の多くは、教科または教職に関する科目として扱わざるを得ない」と指摘したが、実際にはそれ以上に多様な展開が見られることが判明した。

こうした状況下で、教員の資質向上策に関わって、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、それは4年間の科目の配列やそれぞれの科目で扱う内容に関しての標準的な「モデル」を示すよりはむしろ、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（そこに至るまでの科目の配列等に関しては各大学・学部の裁量に委ねる）の方が現実的であろう。今後本プロジェクトを発展させていこうとする際に、こうした点は考慮されていい。

2 「大学における教員養成」への逆風下で

近年、大学の立場から学部教育のカリキュラムに関しての指標を設定することは、教員養成分野に限らず、多くの分野で求められている。本プロジェクトの前の答申の契機となった「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（2000～2001年）においても、教員養成における「モデル的なカリキュラム」が要請される背景として「医学教育モデル・コア・カリキュラム」や工学分野における JABEE 等が意識されている。

これに加え、前答申以降に活性化した動きとして、2004（平成16）年5月に内閣府に設けられた「規制改革・民間開放推進会議」が、2005（平成17）年に入って以降「参入障壁」の撤廃という観点から教育職員免許法下の課程認定制について批判を加え始めたことが挙げられよう。同会議のモチーフの基本には、民間の塾・予備校等のサービスに従事する人材（免許状不要）と比して、教員免許状保持者が秀でている資質・力量の明確な指標がない限り、課程認定を有する一部の大学が独占的に教員免許状の認定を行うことに必然性はないという認識がある。こうした従来と異なる文脈で、文部科学省の枠を超えたところからなされてくる批判に応える意味でも、教員養成を行う大学・学部が教育の指標を示すことの重要性は増している。特に教員免許状取得に際しての知識・力量の水準の認定においては、医師や法曹のような国家的な試験制度が存在せず、大学における単位認定が最終的な水準の認定となるという制度的事情もあり、他分野に比して大学の担う役割は重い。

「大学における教員養成」原則の下、教員養成の水準の確保・向上の責任主体はまず「大学」であるとされている。ただし、教育の実践場面における指導力を養成するために〈体験〉—〈省察〉型のプログラムを導入・充実させようとするには、当然のことながら〈体験〉を行う教育機関等（教育現場）の存在が不可欠であり、真に協働的なプログラムを実現しようとするなら、大学側から教育機関等に働きかけるという一方通行的な動きのみで事足りるものではない。「教員養成は大学で行う」という原則を「大学のみによる教員養成」として限定的に捉えるのではなく、一方の主体として教育機関等を位置づけていくような動きが、今後の〈体験〉—〈省察〉型プログラムの拡充のために求められてこよう。

ただ、近年の教員養成の改革論議が、従来の「大学における教員養成」原則の下で行われてきた教員養成教育の質と、その結果として生み出されてきた教員の資質に対する批判を基調としている以上、上述のような主張を大学側から行うことは、ともすれば教員養成における大学の責任放棄と受け取られかねず、その意味で「大学における教員養成」は逆風下にあると言える。だからこそ、その前提として、教員養成を行う大学・学部の連合体的組織がその全体の見解として「大学が担うべき教員養成」の具体相を示すことが求められるのであり、その意味で日本教育大学協会という組織的な裏打ちを持った本プロジェクトの担う役割は、前答申の時以上に重くなっていると言える。今回の調査対象とした各大学・学部の教員養成カリキュラム改革の動向を通覧することで、教員養成プログラムの改善に際して「大学が行いうることから」の総量が見えてきたとは言えまいか。

むろん、教員養成を行う大学・学部とは、本協会の会員であるところの各国立大学法人の教育系学部に限定されるものではない。最終的には私立大学を中心とする一般大学・学部を含め、課程認定を有するすべての機関の「連帯」を視野に収めていく必要があるが、

その第一歩としても今回の本プロジェクトの報告は位置付くものとなるろう。

3 〈体験〉－〈省察〉の内容的充実に向けて

今回の本プロジェクトの調査のメインを「当事者への訪問」とした主要な理由の一つとして、教員養成カリキュラムにおける〈体験〉－〈省察〉的プログラムがどういう人材によって、どういう内容・方法のものとして行われているか（行われようとしているか）を具体的に知ることがあった。こうした情報は、単に紙媒体等の資料を収集したり、アンケート調査を行ったりするだけでは得られないものだからである。

ここまでの報告にも多々記されているように、今回の一連の調査結果からは、各大学・学部における〈体験〉的科目群の量的な充実ぶり、および〈体験〉先機関の多彩さなどが明らかとなった。しかしながら同時に、そうした〈体験〉的科目群が大学（学部）教育全体の中にどう系統づけられているのか、また様々な教育現場における〈体験〉をいかなる形で〈省察〉し、将来的な教員としての力量形成につなげていくのか、という二点を中心として、必ずしも充分とは言えない状況も見えてくることとなった。むしろ、調査時点において各大学・学部の〈体験〉－〈省察〉型プログラムの多くが年次進行で実施されつつある途上だという事情もあろうが、本プロジェクトが前答申において「絶えず流動する教育現実の中で、教員たちが日々の実践を継続的に行っていく力の基本は、多方面の教育実践に触れるとともに、諸科学の知見を基にそれを構造化し、省察することから生まれてくる」と指摘した問題の本質は、今後に向けても考慮されるべき課題であると見られる。ただ単に〈体験〉的内容をカリキュラムに多く取り入れればいいわけではないし、その〈体験〉をただ振り返ればいいというわけでもない……という共通理解はあっても、ではどうすればよいのか？ についてのコンセンサスは残念ながら現時点では見出せていない。

前述のような「逆風」下では、教員養成を「大学で行う」とした際の「大学」のあり方が強く問われてくる。そしてその「大学」性の根幹とは〈体験〉－〈省察〉の内容如何にかかっている。豊富な〈体験〉を単にその羅列蓄積に終わらせることなく、多角的に分析・構造化し、将来的な実践に応用可能な力（*competency*）を獲得する教員の営みにつなげていくことに〈省察〉（*reflection*）の本質はある。だとすれば大学が担うべき〈省察〉とは、〈経験〉した実践事例に対する情緒的な振り返りやその交流を旨とするものではなく、諸科学の叡智を集めてそれらを構造化することにこそその意義を持つのではなかろうか。

この点に関わって、〈体験〉－〈省察〉的な科目の増加という状況に対応して各大学・学部がそのコーディネーター役を置く例が増えてきたことには少々注意が必要である。責任体制の明確化や科目運営の円滑さを確保する上で基軸になる人材があることが望ましい面もあるが、新たな科目群が要請されてきたことに対応してその科目を専らに担う大学教員を設け、他の大学教員の担当する部分に変化がないとするならば、それはかつて横須賀薫が「予定調和論」（とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量を持ってくれるに違いない）あるいは「なわばり無責任論」（他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ）と批判した状況（註）と何ら変わらず、協働体制の構築という点では逆行することになる。特にそのコーディネーター役を担う大学教員として、小学校・中学校等での教員キャリアが主

体の人材を充てている場合は、下手をすると「大学における教員養成」が、前近代の徒弟制的な伝承関係へと逆戻りしてしまいかねない危険性を持つ。

要は、どれだけ広汎な大学教員が、それぞれの研究と教員の実際場面での仕事を関連づけて、将来的に教員免許状の取得を目指す学生の〈体験〉を〈省察〉する営みに具体的に関われるかが、「大学における教員養成」の「大学」性を担保する上での重要な課題なのである。本プロジェクトが前の答申で指摘した「協働」体制の構築という点では、依然として相当の課題が残されていると言えよう。

4 今後の課題

以上のように見てきたとき、「大学における教員養成」を実質化し、今後の教員養成のための豊かなカリキュラムを構築していこうとする際の課題として「教員養成系大学・学部」の枠を超えて「大学」総体が担うべきものの全体を考えていくことが挙げられよう。

事実、文部科学省の委嘱を受けて組織された「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」が2005（平成17）年3月に出した報告書『教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて』に基づいて教員養成課程の定員増に関する「抑制」策が撤廃され、「教員養成 GP」等の競争的資金配分においても課程認定を受けている国公立すべての機関が対象とされるなど、教員養成政策における教員養成系大学・学部と一般大学・学部との区別は徐々に減ってきている。また、今回本プロジェクトで調査の対象とした〈体験〉－〈省察〉型のプログラムに関する取り組み事例は、単に教員養成系大学・学部に限らず、私立大学を中心とした一般大学・学部の中にも多く種類のもが見られるところである。さらに、前述のように「大学における教員養成」の「大学」性を確保し、発信していくという課題は、教員養成に関わるすべての教育機関に共通する重大なものである。こうした事情を踏まえ、今後一般大学・学部を含めた形で教員養成カリキュラムを検討していく体制づくりを行っていくことが今後の課題の大きなものとなる。

なお、今回の本プロジェクトの調査においては、前答申が小学校教員養成のカリキュラムづくりに関する提案を中心としたものであったことに鑑み、前答申の後、もしくは同時並行的に行われた小学校教員養成カリキュラムの改革の取り組みを中心とすることとなった。免許が教科別となる中学校等の、他校種の教員養成に関わるカリキュラムの検討に関する課題への取り組みは、特にいわゆる「教科専門」の大学教員が〈体験〉－〈省察〉的プログラムに関わる方途を具体的に探っていく上できわめて重要なものであるが、依然として不十分なまま残されている。「教科」と「教職」との関係性を踏まえたカリキュラム像の構築、そこでの到達目標の在り方、その体制づくり等に関わる課題は、次年度以降に本プロジェクト、もしくはより拡充された組織によって担われるべきであろう。

（註）横須賀薫「教員養成における教育改革の課題－私的回顧を軸に－」，弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター『教員養成学研究』創刊号，2005年，5頁。

（岩田康之）

おわりに

2005（平成17）年度の日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの委嘱をお受けしたとき、大変気が重かったのを覚えている。私の「上官」（公務員身分のあった時代の上司）であった高城忠・前委員長の「殉職」（前答申後に判明した膵臓癌のため2005年2月10日逝去）から日が浅く、また私自身が2005年3月よりはからずも中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会の専門委員（専門職大学院WG）となり、国レベルの政策立案に関与する中で教員養成を行う「大学」の在り方に対する風当たりの強さをリアルに体験しつつあったことなども、そうした「気の重さ」の背景にはあったようである。「逆風」的状況の中で「大学」の連合体が発信することの重要さと困難さに慄然としつつ、ここまでプロジェクトを切り回してきた、というのが正直なところである。

この重責に委員長として充分に応え得た自信はない。ただ、どうせ困難な状況ならばせめて「先」への見通しを持たせようと、従来の本協会のプロジェクトにはない「若い力」を取り込んだことは、今後の本協会の財産となるものと確信している。公募に応じて北から南から集まった5名の研究協力者たちは、旺盛な好奇心と新鮮な視点、そして心身両面のタフネスでプロジェクトを支えてくれた。私自身、5名の若者と訪問調査に同行する機会を得たが、それぞれから新鮮な刺激を得て前述の「気の重さ」がずいぶん紛らわされた。こうした思いは他の委員にも共有されていることであろう。また会長もその意気を感じてか、多忙なスケジュールの中で本プロジェクトには比較的多く参加され、横浜の「合宿」にも同行された。中華料理のお礼も含めこの場を借りて一言感謝申し上げたい。

こうしたプロジェクトの運営に関しては、本協会の理事会・学長学部長会議等で随時ご説明申し上げてきたが、概ね好意的に受け取ってもらえたようで光栄に感じている。一介の大学院生に過ぎない研究協力者に対しても、各大学・学部の責任ある立場の人たちが丁寧に対応してくださったことは、彼らの今後の活動にとっての大きな励みとなるであろうことは想像に難くない。訪問調査・質問紙調査等々、ご協力いただいた方々に改めて御礼申し上げる次第である。

折しも日本の教員養成は、「教員養成 GP」のような「競争」的な環境下で、多くの大学が「協働」を旨としたプログラムを打ち出しているという逆説的な状況にあり、そんな中では人目を惹くキャッチフレーズに関心が向きがちである。ただ学部レベルの教員養成に関わる誠実な実践は、今後とも初等中等教育を担う人材育成の基層をなすことに変わりはないであろうし、その現時点の到達点を記述することが本プロジェクトの重要な使命と信じて取り組んできた。その意味で、本報告書が関係する方々の参考になれば幸いである。

2006（平成18）年 桜の季節に

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 委員長
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助教授）