

平成16年度日本教育大学協会主催シンポジウム報告書

- 教員養成と専門職大学院のあり方について -

日本教育大学協会

平成17年3月

目 次

－教員養成と専門職大学院のあり方について－

シンポジウム日程	15
会長挨拶	16
文部科学省挨拶	
文部科学省高等教育局主任大学改革官 佐野 太.....	18
基調講演	
(独) 国立大学財務・経営センター研究部長 天野 郁夫.....	21
パネルディスカッション	
提案 1. 岐阜大学教育学部の特色と今後の方向性（専門職大学院への接近）	
岐阜大学教育学部長 古田 善伯.....	33
提案 2. 教育改革を支える教育系専門職大学院の課題と方向性	
福井大学教育地域科学部助教授 松木 健一.....	36
提案 3. 兵庫教育大学の専門職大学院に向けての取り組み	
兵庫教育大学教授・学長補佐 加治佐哲也.....	38
提案 4. 教員養成にかかわる学校現場の実情を報告し、理想論の復権を望む	
東京都品川区立日野中学校長 中元 順一.....	43
提案 5.	
横浜市教育委員会教育長 伯井 美德.....	45
討議の概要と司会者としての感想	
宮城教育大学長 横須賀 薫.....	52

シンポジウム日程

日 時 平成16年12月10日(金) 13:30~16:30

受付 13:00~

開 会 13:30

開会挨拶 鷺山 恭彦 (日本教育大学協会長)

文部科学省挨拶 佐野 太 (高等教育局主任大学改革官)

司 会 横須賀 薫 (宮城教育大学長)

基調講演 天野 郁夫 ((独)国立大学財務・経営センター研究部長)

パネルディスカッション

[パネリスト] 古田 善伯 (岐阜大学教育学部長)
松木 健一 (福井大学教育地域科学部助教授)
加治佐 哲也 (兵庫教育大学教授)
中元 順一 (品川区立日野中学校長)
伯井 美徳 (横浜市教育委員会教育長)

閉会挨拶 村田 隆紀 (日本教育大学協会副会長)

閉 会 16:30

会長挨拶

師走の大変お忙しい中、北海道から沖縄まで、沢山のご参加を頂きました。大変うれしく、心からお礼申し上げます。

ご存知のように8月10日、前任の河村文部科学大臣は、義務教育制度の弾力化、教員養成の大幅改革、学校・教育委員会の改革、国による義務教育保障機能の明確化の4つを柱とした義務教育改革案を発表しました。これを引き継ぐ形で、新しく就任された中山文部科学大臣は、改革案の教員養成改革の部分について10月20日、中央教育審議会に対して「教員養成における専門職大学院の在りかたについて」、「教員免許制度、とりわけ教員免許状更新性の導入について」の二つの諮問を行いました。

教員養成専門職大学院については、早速に先日、11月30日に規制改革・民間開放推進会議の宮内義彦さんが「その修了を教員免許や教員採用の要件あるいは優遇条件することは悪しき参入規制になるから反対である」という意見を表明しました。業務独占への懸念だと思います。それぞれの学部を出て先生になりたいと思ったら2年なり3年なり必ずこの専門職大学院に学ばないと教員になれないという制度ですと、宮内さんの指摘は当たりますし、そこには教育学部不用論も含まれます。論理的にはそのようにも突き詰められますが、しかし現実にはどちらにもなりません。教育学部4年出れば先生になれますし、開放性のもとでの教員養成ですから課程認定を受けてさえいればどの学部を出ても先生になります。これを崩すことはないでしょう。専門職大学院は、その上で何を目指し何を学ぶのかという問題です。

教員の資質向上ということで、今まで私たちは、6年一貫の形や、4年プラス2年で現行の教育学部の大学院をいかに充実させていくかという議論をしてきました。この課題と今度の専門職大学院とはどういう関係にあるのかという問題がまず第一にあります。ストレートマスターを対象とするのか、現職教員の再研修か、教員になりたい社会人か、という対象の問題もあります。教育内容や方法についても、教科専門的なものか、マネジメントやカウンセリングといった教職への重点化かという問題があり、作るならば先端的な教育課題に積極的に応えるものでないと無意味だという意見もあります。専門職大学院の教員になるとそこに専念しなければなりませんから、学部と大学院の弱体化に繋がります。そこをどうするか。こうしたさまざまな問題があります。

現在、教育学部は大きな転機に立っていると思います。戦後に教育学部が新しく始まって60年ほどの歴史があり、戦前の師範の歴史もほぼ60年位あったでしょうか。そうしますと私たちは、今、第3の新しいステージに立たされているといえるとも言えます。先日、専門教育課長の杉野さんとお話ししていましたが、「各都道府県に教育学部があり、教育について朝から晩まで24時間考えている人たちがいるということは、素晴らしいことだと思う。大切にしなければ」といわれまして、確かにその通りです。しかし問題はその内実で、大学は今まで教育現場の切実な要求に対してどれほどに敏感に伝えてきたのか、

大学の理屈や教員の都合の方が優先されてこなかったか。デマンドサイドの観点を佐野改革官は強調されてきましたが、今後はこの観点から徹底的にいろいろな問題を洗い直していかなければならないと思います。

資料の中に、佐賀大学の専門職大学院に関するシンポジウムの案内が入っていると思います。先駆的にこのような取り組みをされています。是非、こういったシンポジウムを各大学で、あるいはブロックで展開して、可能性と問題性を研究していただきたいと思います。

同時にもう一つの取り組みも、ということで申し上げたいのですが、それは義務教育の国庫負担金の問題です。

教大協は10月27日に国の責任を明確に堅持すべしとするアピールを決議し、各方面に働きかけを開始しました。それを決議した学長・学部長連絡協議会の懇親会で、島根大学の山下政俊教育学部長は「東京にいても、北海道にいても、中国・四国にいても、同じ水準の教育が受けられる。これは我が国の世界に誇る財産である。絶対に守り抜かねば」と乾杯の挨拶をされました。ここに核心がすべて語られています。義務教育費が一般財源化され、各都道府県の経済力によって左右されるようなことになると日本の義務教育は大変なことになります。政治決着ではなくて、中教審の議論を待って、という形に辛うじてなっており、来年からこの議論が始まります。

高い専門性を持ち実践的指導力の豊かな教員をどのように養成していくのかという専門職大学院の問題は、質の高い教員をどのように確保していくかという義務教育改革の問題とも深く連動しています。それぞれの教育学部が中心となって、市民たちに積極的に働きかけ、結集し、先生方、教育委員会ともども、今後の義務教育の在り方、教員養成の在り方をめぐって「研究討論集会」を是非とも開催していただきたいと思います。広範な人々に呼びかけて国庫負担の必要性など問題点を共有し、運動としても積極的な取り組みを展開して頂きたいと思います。

本日の議論の実り多いことを期待しております。

日本教育大学協会会長

鷲山恭彦

ごあいさつ

文部科学省高等教育局主任大学改革官 佐野 太

皆さんこんにちは。高等教育局の主任大学改革官をさせていただいております佐野と申します。よろしく申し上げます。今日はこのようなシンポジウムにお招き預かりましてありがとうございます。10月20日に中教審におきまして教員養成についての諮問がなされました。このような諮問がなされた直後、この時宜を得た状況の下でこのようなシンポジウムを開催されましたことにつきまして、教大協の皆様、同事務局の皆様には心より敬意を表したいと思います。

ご案内のとおり2年前に専門職大学院制度が創設され、法科大学院、MOT、最近ですと会計学あるいは国際経営といった分野で専門職大学院が設けられております。理論と実践のかけはしという意味から、幾つかの基準が設けられていまして、例えば、実務家教員を3割おくこと、専任教員をおくこと、教員1人あたりの学生数というものを絞った形にすること、高度の教育上の指導能力が認められる者を配置すること、実践的なものを身につけてもらうためのカリキュラムを開発することとが定められております。

中教審ではこの専門職大学院制度を教員養成の場に活用すべきか否かという、入り口の所から始まりまして、様々な議論がなされているところです。既に、教員養成部会を2回開催したわけですが、来年の秋口を目途に答申を、その前の6月ぐらいまでには、中間報告をまとめる、という予定になっております。

これから、教員養成において専門職大学院制度を導入するとした場合、どう考えていったらいいのかということ、全く個人的な考えですが、3点ほど述べさせて頂こうかと思っております。

まず一点目は、専門職大学院の制度設計を考えるに当たっては、サプライサイド（供給者側）からデマンドサイド（需要者側）に立った大学院の制度設計というものを考えなければいけないのではないか、ということです。もっと言い方を変えますと、専門職大学院においては、教員が教えられることだけを教えるということではなくて、教育現場・教育委員会あるいは家庭・地域社会といったデマンドサイドが求めるものを教えていく、という方向に大きく舵取りをしていくべきではないか、ということです。教育における主役は、皆さんでもなく、我々でもなく、教育委員会でもありません。主役は児童・生徒です。児童・生徒にいかにかいい教育を施すか、そのためにはどのような教員養成を行わなくてはいけないかが一番大事だと思っており、主役の児童・生徒への教育を常に念頭においた専門職大学院というものを考えなければいけないと思っております。

大学の役目は人格形成だとか、能力の開発、知識の伝授、知的生産活動など非常に幅広いものがありますが、専門職大学院というのは、研究者養成を目的とするものではなく、もっぱら高度な専門職業人養成に特化した大学院であります。そこで、教員養成の専門職大学院というものを考えるにあたっては、一度、製造業という観点から眺めてみてはどうかと思っております。

それはどういう意味かと申し上げますと、例えば自動車産業について考えてみればすぐわかるのですが、新しい自動車を開発し、販売していく場合、まずは徹底的な市場分析をするわけです。いま何が足りないか、そして何が一番ニーズがあるかということ徹底的に分析します。そして、徹底的な技術開発をする。このあとが重要なのですが、その後、サプライサイドである自動車会社はかにかその車を買ってもらうか、かにか世界に流通させていくかを考え、実行に移していくこととなります。これはどういうことかと言いますと、サプライサイドが需要を創造するということだと思っております。さらにその後、PLと言いますか、製造元責任と言いますか、その車の品質保証をし、当然のことな

がらリコールに対応もします。

このような観点で、教員養成の専門職大学院を考えていきますと、何が一番重要か見えてくると思うのです。市場、つまり学校現場、教育委員会、家庭、地域社会といったデマンドサイドの需要をいかに把握し、需要に合ったカリキュラムを開発・編成し、修了生の活躍の場を考え、創出し、さらにその修了生の生涯にわたっての質の保証を、サプライサイドである専門職大学院がおこなっていく、こういったことを考えなければいけないのではないかと考えております。

専門職大学院についてはその構想段階から、サプライサイドである大学と、デマンドサイドである学校現場、教育委員会、家庭、地域が一致協力して考えていくべきだと思います。置かれている立場を十分分析し、いかに国民に貢献していくべきかという視点がまさに重要かと考えております。

2点目ですが、この専門職大学院を検討する際に、教育学の活性化について考えるべきだと思っています。科学技術の分野では、学問が衰退していくと必ずその分野が衰退していきます。児童・生徒のために教員養成を強化するためには、いまその教育学を本当に活性化していかななくてはなりません。教育学をこの際非常に活性化していくことが必要です。

教育学と言いましたが、私は教育学というものは実践と結びついて、教育現場と結びついて初めて学問が成り立つのではないかと考えています。その意味からも、特に、「教育現場における失敗学」というものを、是非大学の先生方に学問体系に結びつけて頂きたいと思っています。教育現場には、先生と児童・生徒との間で学級崩壊をはじめ失敗は山のようにありますし、その他、地域との間での失敗、家庭との間での失敗、校長先生との間での失敗、いろいろな失敗があるかと思っています。失敗こそ教育現場においては、最も貴重な、最も大きな財産です。失敗をみんなで共有することが、学校現場にとって非常に重要だと思います。

失敗の事例集を作るのは簡単かもしれませんが、それを失敗学という学問までつなげていくこと、それをできるのはここにいる大学の先生方のほかにはいないわけです。どうか「教育現場における失敗学」というものを確立して頂き、それが実践的教育の目玉になっていくようになれば、相当、教育現場も変わっていくし、大学院の実践教育も変わっていくと思います。

次に3点目です。私は専門職大学院を修了した教員が、自分の能力を学校全体の質の向上につなげていくことができるように学校現場を変えていくべきだと思いますし、また、そういう学校現場で修了者が活躍しようとする時には、その教師の活躍を専門職大学院というものがサポートし、一生面倒をみていく、というようなつながりが必要だと思っています。能力をもっている教師はたくさんいるかと思いますが、校長、教頭以下横一線という教育現場においては、その個人の能力が学校全体の質の向上につながっていくことが可能なシステムになっているかどうかは疑問が残ります。

仮に専門職大学院でITを活用した各教科の指導法というようなものを誰かが学んできたとします。そういう学んできたものを学校の先生みんなに教えて、伝えて、その学校全体がIT教育については格段に向上していく、そういう足の引っ張りあいではない、共に教師が成長していく学校現場をどうやって構築していくのか。これは、ひとつ学校だけの、教育委員会だけの問題ではなくて、サプライサイドの大学自身も今後考えて、それに貢献していくという、そういう新しい時代にきているのではないかと考えております。

以上、私見を三点申し上げましたが、プラスもう1点申し上げさせていただければ、それは教育系の大学の社会貢献です。今日、大学は教育研究だけ行っていれば済む時代ではありません。私は大学が社会貢献するにあたって、教育系の大学・学部こそ、これをかなり効果的に実行できる場所ではないかと考えております。

例えばどういうことかと言いますと、教育については、学校の教員のみならず、家庭の人も相当悩

んでいます。私も子供を持つ親としていつも悩んでおります。地域社会も悩んでおります。そういう人達に対して、24時間インターネット上で指導相談室、子育て相談室、悩み相談室というサイトを開き、大学の教員がそれに答えていく、さらに、その実践なり、蓄積を他の人達にも共有して頂くために年一回シンポジウムを開く、そういった無償ボランティア活動的なことを草の根的に行い社会に貢献していくことが、求められているのではないかと思います。つまり、そういう一つ一つの努力が社会から信頼される大学、大学院というものを創っていくのではないかなと思っております。

私は今のこの時期というのは、国民が教員の質の向上を強く求めている、と同時に教員養成を行う大学・大学院に対する期待が一番高まっている時期だと思っております。30年ぶりに国公立の教育系の大学、短大、学部、大学院の飛躍のチャンスが到来したと思っております。この好機を生かすも殺すも皆さん次第です。ただし、飛躍するためには、改革なくして成長なしです。私は大学の教員の資質の向上と意識の変革なくして、学校現場の教員の質の向上はないと思っております。これから皆さんと共に、主役である児童・生徒、その目線にたって、この最重要政策課題であります教員養成に取り組んでいきたいと思っております。どうか宜しくお願い申し上げます。

基調講演 専門職大学院と教員養成問題

独立行政法人 国立大学財務・経営センター研究部長 天野 郁夫

ご紹介頂きました天野でございます。

午前中に中教審の大学分科会のワーキンググループがありまして、そこで教員養成の大学院のことが話題にでておりました。大学院の役割として教員養成が重要だということは、いま原案が創られていますいわゆるグランドデザインなどにも書き込まれておりますし、専門職大学院に関連して教員養成の大学院も提示されております。

関心は高まっていることは確かだと思えますが、その反面で先ほど鷺山学長からご紹介がありましたように、規制改革関連の会議からは、教員養成を専門職大学院でやるのは望ましくないという意見も出ていて、だいぶ混乱した状態にあるようです。私は、教員養成の専門家ではなく、教育システムとか高等教育システムの研究者ですので、そういう視点から教員養成系の大学院をどう考えるのかについて、話をさせていただきたいと思えます。

最初に何よりも専門職大学院とは何か、専門職大学院の制度設計については、私も関わりを持ちましたので、話をさせて頂こうと思えます。お手元に資料をお渡ししてあると思えますが、それを順に見ながら聞いて頂ければと思えます。

専門職大学院の問題の前に、日本の専門職業人養成と大学院の関係について、簡単にフォローしておく必要があると思えます。ご承知のように、日本の戦前期の大学院には修士課程がありませんでした。修士課程・博士課程という2段階は戦後になってできたものです。そのモデルはアメリカの制度ですが、しかしアメリカの大学はご承知のように、グラデュエイトスクールとプロフェッショナルスクールの2元的な構造になっております。

日本はそういう大学院制度をとりませんでしたので、アメリカをモデルにしたといっても、職業人養成を大学院にするのかどうか、つまり大学院としてのプロフェッショナルスクールを作るのかどうか、長い間大きな問題になっていました。その解決策として文部省はずっと修士課程を職業大学院化すると言ってきたわけです。

実際に1971年に「四六答申」という有名な答申が出されて、そのなかで大学院レベルの教育を大学院と研究院に分ける、研究者養成（博士課程）は研究院に任せ、大学院（修士課程）は職業人養成を主とするという構想でした。「種別化構想」と呼ばれて大変評判が悪かったのですが、この「四六答申」にもとづいて職業人養成に特化した修士課程を持つ新構想の筑波大学が創られ、教員養成系や科学技術系の新構想（修士課程）大学院が創られたことはご承知のとおりです。上越と兵庫と鳴門に教員養成系の新構想大学が創られたわけです。しかし、この試みはそれ以上の広がりはず、新構想系の大学院はそこで終わりということになりました。

ただ、一般の大学院修士課程における職業人養成のほうは、着実に数が増えて、修士の学位授与数で見ますと、西暦2000年の少し古い数字しか今利用出来ませんが、全体で約6万人の修士が出ています。そのうち約3万、つまり半分を工学系が占め、人文社会系は少なく、教育系が約5000人程度というのが現状です。

日本のこうした修士課程大学院について重要なポイントは、それが専門職業人養成の場では必ずしもないということです。

専門職業人養成は専ら学部で行われている。その例外は理工系でありまして、工学部系では卒業生の約3割が大学院に進学していますから、この部分は職業大学院化しているわけですが、他のところ

は、研究者養成の機能と職業人養成の機能を明確に分離しないまま最近まで来たわけです。

そうした中で、大学院の専門職業人養成をもっと強化しなければならないという声がかんたん強くなってきて、1998年の「21世紀の大学像答申」という大学審の答申で、「高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程」を創るという構想が出てきました。これは特定の領域が例示されていまして、経営管理、法律実務、ファイナンス、国際協力開発、公共政策、公衆衛生の6領域だけが例示されています。そこで、2000年からこの制度による「専門大学院」が創られることになりました。昨年までに創られた専門大学院は、経営管理6、会計1、公共政策1、公衆衛生2になっています。これにつきましては、表3をご覧くださいと思いますが、ここにあげられている、後でお話します「専門職大学院」の中で、設立年度が平成12年から平成15年度の10校がそれに当たるわけです。そういう形で「専門大学院」の制度が発足しました。

しかし、この制度が発足した当時、すでに司法制度改革との関係で、ロースクールを創ろうという構想が浮上していました。

日本の法律家の養成は奇異な形になっていまして、国家試験で法律家を養成している。つまり司法試験の受験資格が、法学部を卒業した人たちだけに認められているわけではなく、誰でも試験が受けられる。合格率は2、3パーセントで非常に厳しい。一般の受験者はもちろん、法学部在学者でも法律家になりたいという人は予備校に通うというのが常態化している。東京大学法学部のようなところでも、入学するとすぐに司法予備校に入学するという話が聞かれるようになって、久しいわけです。そうした中で、ロースクールを創って大学院で法律家の養成をしよう、養成数を増やそうという話になってきました。モデルはアメリカの、プロフェッショナルスクールとしてのロースクールです。そのロースクールは、「専門大学院」の枠には収まりきれない。そこで新たに「専門職大学院」制度を創ろうという話になってきたわけです。

この辺のいきさつは、表の1と2を比べて頂くとよくわかるのではないかと思います。一般の大学院に対する専門大学院の特徴は表1にありますように、修士論文を義務づけない、実務家教員を一定数必ず入れて教育をするというのが基本です。事例研究や討論、実地調査その他、実務的な教育をする。しかし、法科大学院はとてこの程度の枠にはまりきれないというので、新しい大学院の仕組みを創ろうということになったわけです。

2002年に中教審の大学分科会から「大学院における高度専門職業人養成について」という答申が出され、これによって専門職大学院制度が発足することになりました。この答申には例示はありません。どんな領域の大学院でも創ってよしいということになりました。設置基準も一般の大学院とは別に、新しい専門職大学院のための設置基準が作られました。同時に学位制度も変わって、「専門職学位」が新しく創られたわけです。法科大学院ですと、修了すれば法務博士（専門職）という学位になります。ようやく日本にも、アメリカのようにグラデュエイトスクールとプロフェッショナルスクールの2元的な構造が生まれたことになるわけです。

2004年現在の専門職系の大学院の開設数は表3にお示ししたとおりです。ご覧いただくとわかりますように、法学系の68校を除いた25校の専門職大学院をみますと、社会科学系といえますがビジネス・マネジメント系が圧倒的に多い（例外的に助産系の専門職大学院が1校ありますが）のが、ひとつの特徴です。もうひとつは専修学校、専門学校系が大学院に参入してきたことです。よく知られているのは経済特区との関係ですが、デジタルハリウッドという専門学校が創ったデジタルハリウッド大学院で、もうひとつは京都情報大学院大学です。この2つとも専門学校が母体になっています。こうした「専門職大学院」が創られるようになったのですが、その要件は表2をご覧くださいと思います。大変便利な表で、これまでの一般大学院、専門大学院、専門職大学院、その中の法科大学

院と4つの大学院の特徴が比較できるようになっています。

専門職大学院の重要な特徴は、第1に、修業年限は1年から3年の範囲でフレキシブルにできることです。2つめには研究指導は必要とされない、修士論文も必要としないということです。それから3つめは教員組織ということになりますが、専門職大学院にふさわしい「高度の教育上の指導能力が認められる者」ということで、研究能力ではなく教育上の能力を重視している点です。それから第4に、実務家教員を一定数必ず置かなければならない。最後に卒業生には専門職学位を与えるということです。例えば経営修士（専門職）というような表記の、一般の修士（経営学）とは違う、種類の異なる学位を与える。以上が専門職大学院のおおよその形です。

法科大学院については厳しい設置基準がありまして、それに基づいて同一基準の大学院が続々と創られて68校になっているわけですが、それ以外の専門職大学院については必ずしも明確な基準がない。専門職学位についても、片方は法務博士ですが、それ以外の25校の専門職大学院については25校で18の専門学位（修士）名称があるという、混乱した状態にいま現在なっています。発展途上にあるわけで、どういうところに収斂していくのか、来年度もかなりの数の専門職大学院が開設されるようですが、今のところまだはっきりと見通せない状態です。

そこで教員養成系の専門職大学院設置の話ですが、一体それがどういういきさつで出てきたのか十分フォローしておりませんし、知識がないのですが、大学改革に関わってきた研究者のめからしますと、唐突に出てきたという感じが否めません。何年か前に「遠山プラン」が出されて、教員養成学部の大規模な再編統合の必要性がいわれました。それがほとんど実現されないまま、現在にいたっているわけですが、その中で今度は教員養成系の専門職大学院を創るという話が、唐突に出てきた。もちろん、学力低下とかいろいろな問題があって、教師の資質を高めなくては、という話が出ていたわけですが、それが何故、現行の修士課程の整備・充実でなく、専門職大学院なのかはもうひとつわからない。先ほど佐野さんからも話がありましたように、どこに行くのかまだ中教審の審議も始まったばかりのようではわからない。

その専門職大学院制度と教員養成の関係をどう考えるのか、あるいは教員養成を専門職大学院化する可能性をどのように考えるのかという問題について、これから少し私の考えていることをお話させていただきたいと思います。できるかできないかということをおし上げるつもりはありません。創るとしたらどういう問題があるのか、それをどう解き明かす必要があるのかということをお話したいと思います。非常に難しい問題があるというのが、私の結論です。

まず第1に、学部教育との関係です。現在ご承知のように、教員養成は学部段階で行われています。教職課程そのものが学部教育の一部としておかれていて、大学院にはおかれていない。あとでも問題にしますが、一体教員のどの部分を新しい専門職大学院で養成するのか。小学校、中学校、高校の教員のどの部分を専門職大学院で養成するのかという問題があるわけですが、それから各教員養成学部はほとんど例外なく総合課程を置いています。その総合課程と新しくできる、新しく構想される専門職大学院との関係をどうするのかという問題もある。専門職大学院を創ったら、学部レベルでの教員養成はどうなるのか、大学院だけでよとするのか、そうではないのかという問題ももちろんあります。

もう一つ重要な問題として、教養教育との関係をどうするのか。もともと教養部と教員養成学部はいわば双子の関係、非常に似た構造をもった組織として、戦後ずっときましたが、教養部の方は90年代に解体されて姿を消しました。その一方で今検討されているいわゆる「グランドデザイン」のなかでは、教養教育の重要性が繰り返し言われています。一体それはだれが担うのか。全学共通教育方式に様々な問題があることがわかってきていますが、一体どこが責任をもってそれを運営していくの

かという問題がある。こういう問題と、教員養成学部との総合課程とは切り離せない関係にある。こういう問題を、教員養成系の専門職大学院はクリアしなければならないでしょう。

第2には一般の大学院との関係です。現行の教員養成系大学院と、いま構想されようとしている専門職大学院はどこが違うのか。3校の新構想大学院はそれぞれ、入学定員は修士課程でそれぞれ300だと思いますが、この大規模な大学院はもともと「専門職大学院」ではなかったのか。あるいは全体あわせて約5000人の教育系修士がでていますが、この大学院における教育は専門職養成ではないのか。また新たに専門職大学院の教育課程を組む場合、これまでの大学院教育課程とどのように差異化するのか、あるいは学部教育課程とどのように差異化するのかという問題も出てきます。

更には言えば担当教員の専門性はどこにあるのか。法科大学院の場合は、実定法の教員のかかなりの数が法学部から法科大学院へ移ったわけですが、同時に司法官や弁護士などの実務家が法科大学院に新たに入りました。新しくできる教員養成系の専門職大学院は、実務家教員の問題をどうするのか。教員養成系の学部には教科専門と教職教育の先生方がいるわけですが、そのうちの誰が専門職大学院に移ってどのような教育を担当するのかという問題も出てくる。何よりもいまある教育学研究科が、そのまま横滑りで専門職大学院になれるのかという問題もあるわけです。

第3の問題は資格制度との関係です。法科大学院と教育系の大学院の最大の違いは、法科大学院の場合には司法試験があり、また法律家の資格は一つだという点です。教員養成系の大学院の場合には資格制度が多層的になっている。ご承知のように2級・1級・専修免許となっていますが、大学院では専修免許だけを出すのか。仮に出すとすると、今の専修免許制度は専門職業人養成とはほど遠いところであり、経験年数プラスサムシングで簡単に専修免許状がとれる仕組みになっていますが、これを廃止して、大学院できちんと系統的な1年なり2年なりの教育を受けなければ得られないような制度にするのかどうかという問題もある。

それから専門職大学院ということになれば目的大学院、つまり教員養成に特化した大学院になります。教員養成はこれまで開放制を建前にしてきました。その開放制と免許制の関係をどうするのか。これは教員需給の問題とも関係しています。毎年十数万の教員免許が発行されますが、そのうちせいぜい1万か2万しか教員になれないという状況、需給の著しいアンバランスをどうするのか、これに専門職大学院はどのように関わるのかという問題もある。資格制度も再検討する必要が出てくるでしょう。

第4に、私立大学への影響です。今日お集まりの方々ほとんどが国立大学関係者であろうと思いますが、教員免許の大多数を占めているのは私学です。私立大学の教職課程は質的に問題を含んだ状態にあり、教育の専門職業人を養成するには教職教養関係の人員も施設設備も十分とは言えないことは、残念ながら否定できません。専門職大学院を作るとして、そうした私立大学の教職課程を、どうするのか。国立大学大学院を教員養成の主流にするような仕組みに移行するのかどうか。私学に参入を求めるとしたら何をどうするのか、という問題があるわけです。私立大学が自力で専門職大学院を創れるのかどうか。現在、私立大学で教育系の修士課程をもっている大学は数が限られていますが、教員養成系の専門職大学院制度が出来たとき、それを国立大学法人だけが占拠するという事にならないのかどうか。こういう問題も考えなければならないでしょう。特に重要なのは中等段階、中学・高等学校の教員養成です。この部分は教員養成系の学部だけで養成されているわけではありません。過半数は、教員養成系以外の、しかも私学で養成されているわけで、専門職大学院制度を創った場合に中・高の教科専門の教員養成をどこでどのようなかたちで行っていくのかという問題もあるわけです。中高の教員の過半数が私立大学で養成されている現実を無視できないのではないかと思います。

第5は、教育制度改革との関係です。これまでは大学に固有の問題として取り上げてきましたが、

もっと大きく教育制度改革との関係も重要な問題だと思います。現在、学校教育制度についていろいろな改革が進められていまして、例えば教育年限の切り方を4・4・4とするところもある。あるいは6・6制にして、6年制の中等学校が幾つも創られるようになってきています。こうした改革については当然、教員資格制度との整合性が問題になってきます。学校段階と教育年限の区切りが変わっていけばそれに対応して教員免許制度も変わって行かなければならない。こういう問題と専門職大学院はどういう関係にたつのか。

同時に教育課程につきましても、この十数年の間に大きく変わってきましたが、新しい教育課程を編成することになっても、それに対応して教員養成をどうするかはほとんど議論されないという奇妙な状態が続いています。新しい科目を設ければ、どこかからそれを担当する教員も生まれてくると思っているのかもしれませんが。小学校で英語教育をするといっても、いまの小学校教員に英語を教える能力があるかどうかを問わないで、議論だけが進んでいく。教育課程編成を変えるのであれば、教員養成の方も、それに応じて変えなければなりません。

それから教育行政制度も、教育委員会制度の見直しであるとか地方分権化の促進が言われています。これも重要な問題で、その場合、教員の人事権はどうなるのか、県と市町村の関係をどうするのかということもありますし、さらにいえば教師、教育の専門家だけでなく教育行政の専門家の養成も必要になってくる。今のように指導主事が学校現場から上がってきて教育行政を担うのではなくて、プロフェッショナルなアドミニストレーターの養成をどうするのか。教育系の大学院の一部には、教育行政の専門家養成を計画している大学もあるようですが、それと専門職大学院はどういう関係にたつのかという問題もあるのではないかと思います。

それから先ほど申しました教員の資格免許制度は、いまのようなかたちで本当にいいのかどうか。これは国の教育行政の根幹に関わる問題です。これまでそれをあまり議論しないで教育改革をしてきたというのは、不思議なことではないかと思っています。

もうひとつ言えば、教育行政の問題として国立大学の法人化問題にからんで、「遠山プラン」が鳴り物入りで登場しましたが、結局教育学部の再編問題はそのまま、お蔵入りになっています。これはそのままいくのかどうか。専門職大学院の設置と教育学部の再編問題とは無関係なのかどうかも、問題としてあるのではないかと思います。更に言えば先ほどふれたように、国立大学が法人化して、法人内部の組織再編問題もあるわけです。大学は、それぞれに個性化すべきだという議論が強くありますが、大学の独自性を打ち出す場合、その中で一体教員養成をどうするのかという問題があります。教養教育をどうするのかという問題もある。何よりも人と予算の配分権を、役員会を中心とした執行部が握るということになったわけで、全学的な大学の運営方針のなかで教員養成学部の問題も検討されなければならない。新しく、専門職大学院を創るとした場合、その資源をどこからもってくるのかという問題がたちまち浮上してくることになります。

以上さまざまなことを申し上げてきましたが、教員養成系の専門職大学院の問題は、単に専門職大学院を創るか創らないかというのではない、大きな広がりをもった問題だと思います。教員養成系の学部・大学だけが議論していればすむ問題ではない。教育問題のコアにあるのは教員養成問題だと、文部科学省がようやく気づいたのかどうかわかりませんが、教育課程をいじったり教育制度をいじったりしているだけではダメだ、根幹は教員だということになれば、教員の質をどのように高めるのかという問題になってくる。この問題は教員養成系の学部・大学に自由に考えてくださいという問題としてではなくて、教育行政全般に関わる問題として是非とりあげていって欲しいものだと思います。

もう一つ重要なのは、大学間・大学内での問題意識の共有化ということだと思います。法人化した国立大学にとって教員養成の問題は、大学全体の再編の非常に大きな、コア的な問題になる可能性を

はらんでいます。90年代の教養部改組の時には、教員養成学部はそれに大きな関わりを持たずにすり抜けてきましたが、今回はそうはいかないだろう。専門職大学院化するというのであれば、学部段階の教育をどうするのか、総合課程をどうするのかがたちまち同時に問題として浮上してくるようになります。その問題を解決するためには、教員養成学部の問題を全学的な問題にしていかなければならない、あるいは国立大学協会の共通の問題にしていかなければならない。

これまで専門職大学院として、もっとも先行的な事例は法科大学院です。その法科大学院については、司法制度改革がまずあって、その中で法律家の養成をどうするのか、そのためにはロースクールを創る必要があるのではないか、という議論ができました。そうした要請が文部科学省に突きつけられて、専門職大学院・法科大学院制度の成立に至ったというのがこれまでのいきさつです。教員養成系の専門職大学院の問題も、これまでお話してきましたように、教育全体の改革問題のなかから提起されるのが望ましいかたちではないかと思えます。

あまりこの問題が局所的・技術的に処理されることのないよう、佐野さんが先ほど心強いことをおっしゃいましたが、是非積極的に、開放的に議論してこの問題の解決策をいい方向に持って行っていただきたいと思います。教員養成の現場のことを知らない人間が勝手なことを申し上げましたが、これで終わりにさせていただきます。

専門職大学院と教員養成問題

1. 専門職大学院とは何か

1) 専門職業人養成と大学院

修士課程の位置づけ

新構想大学院——筑波大学・教員養成系3校・技術科学系2校

修士学位授与数 (2000年、単位千)

人文4, 社会8, 教育5, 工学30, 農学4, 理学6, 総数61

学部中心の専門職業人養成

2) 専門大学院制度の発足

1998年 「21世紀の大学像」答申

「高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程」の構想
例示 経営管理・法律実務・ファイナンス・国際協力開発・公共政策・公衆衛生

2000年「専門大学院」制度の発足 (～2003年)

経営管理6, 会計1, 公共政策1, 公衆衛生2

3) 専門職大学院制度への発展

法曹養成の問題化

司法制度改革とロースクール構想の出現

専門大学院の枠を超えて

2002年 「大学院における高度専門職業人養成について」答申

「専門職大学院」制度の創設

例示なし

大学院制度の2元化——(一般)大学院と専門職大学院

設置基準と学位名称の差異化——専門職学位制度

2004年現在 法科68、その他25

社会系中心 (例外としての助産学)

専門学校系の参入 (デジハリ、京都情報)

2. 教員養成の専門職大学院化は可能か

1) 学部教育との関係

学部段階の教員養成課程との関係

教員のどの部分を大学院で養成するのか

小・中・高

総合課程との関係をどうするのか

学部レベルの教員養成を残すのか

「教養教育」問題との関係は

2) (一般) 大学院との関係

現行の教員養成系大学院とどこが違うのか

新構想大学院は専門職大学院ではないのか
教育課程の編成は
学部とどう差異化するのか
担当教員の専門性は
教職教養と教科専門の問題

3) 資格制度との関係

どのレベルの教員養成を大学院で行うのか
一級・二級・専修免許
開放免許制との関係をどうするのか
専門職大学院は目的大学院
専修免許の資格要件の再検討は
教員需要の変動にどう対応するのか

4) 私立大学との関係

私立大学への影響
私学の教職課程はどうなるのか
私学の専門職大学院設置は可能か
中・高の教員養成をどこで行うのか

5) 教育制度改革との関係

学校教育制度改革
学校段階と教育年限の再編成
教育課程編成と教員養成
教育行政制度改革
教育委員会制度の再検討
地方分権化の進展
教員免許（資格）制度
国立大学の法人化
「遠山プラン」のその後
内部組織の再編問題
予算と教員の配分問題

6) 問題の拡大と共有化の必要性

教員養成系学部・大学を超えた広がり
教育問題のコアとしての教員養成問題
大学間・大学内での問題意識の共有化を
大学問題のコアとしての教員養成問題

表1 現行の大学院と法科大学院(案)との比較

事項	現行の大学院	専門大学院	法科大学院(予定)
修業年限	修士課程:標準2年 博士課程:標準3年	修士課程と同様(標準2年)	標準3年(法学既修者は1年以下の短縮可能)
修了要件	修士課程:30単位+研究指導 +修士論文審査 博士課程:研究指導+博士論文審査	30単位+研究指導+特定課題 研究成果の審査	・3年以上の在学で93単位以上の単位取得 ・法学既修者は1年以下(30単位以下)を免除
教員組織	・一定数以上の研究指導教員を必置 ・実務家教員の必置規定なし ・研究指導教員1人当たりの学生の収容定員が20以下(法学系)	・通常の修士課程の2倍の研究指導教員を配置 ・専任教員一人当たりの学生収容定員を2分の1として算出 ・専任教員中に実務家教員を相当数配置	・高度の教育上の指導能力が認められる者を配置 ・研究指導教員の配置を要しない ・専任教員のうち実務家教員を2割以上 ・専任教員1人当たりの学生収容定員が15人以下
授業方法	明確な規定なし	事例研究, 討論, 実地調査その他適切な方法による授業	・事例研究, 討論, 調査, 現場実習 その他の適切な方法による授業 ・少人数教育を基本
研究指導	研究指導の実施が必須	同左	研究指導を必須としない
第三者評価	規定なし	外部評価を義務付け	継続的な第三者評価(適格認定)を義務付け
学位	博士, 修士	修士	国際的適用性も勘案しつつ, 既存の修士・博士とは別の専門職学位を設けることを検討

表2 現行の大学院修士課程と専門職大学院との比較

事項	現行の大学院修士課程		専門職大学院	
	共通の仕組み	専門大学院の仕組み	共通の仕組み	法科大学院の仕組み
標準修業年限	2年	→同左	専攻分野の教育内容等にふさわしい標準修業年限が定められるような柔軟な制度設計とすることを基本	→標準3年、法学既修者は1年以内の短縮可能
修了要件	<ul style="list-style-type: none"> 標準修業年限以上の在学 30単位以上の修得 研究指導 修士論文審査 	<ul style="list-style-type: none"> →同左 →同左 →同左 特定課題研究成果の審査 	<ul style="list-style-type: none"> →同左 30単位以上で各大学が定める 必須としない 必須としない 	<ul style="list-style-type: none"> →同左 →93単位以上 →同左 →同左
教員組織	<ul style="list-style-type: none"> 教育研究上必要な教員を配置 一定数以上の研究指導教員を配置 研究指導教員1人当たりの学生収容定員の上限を分野ごとに規定（法学系は20人以下） 実務家教員の必置規定なし 	<ul style="list-style-type: none"> →同左 通常の修士課程の2倍の研究指導教員を配置 通常の修士課程の研究指導教員1人当たりの学生収容定員を2分の1として算出 専任教員中に実務家教員を相当数配置 	<ul style="list-style-type: none"> 専門職大学院の教育にふさわしい高度の教育上の指導能力が認められる者を配置 研究指導教員の配置を要しない 今後最低基準を定める →同左 	<ul style="list-style-type: none"> 法科大学院の教育にふさわしい高度の教育上の指導能力が認められる者を配置 →同左 →専任教員1人当たりの学生収容定員の上限は15人以下 →同左（概ね2割程度以上）
具体的な授業方法		<ul style="list-style-type: none"> 事例研究、討論、現地調査その他の適切な方法による授業 	→同左	→同左
研究指導	研究指導の実施が必須	→同左	<ul style="list-style-type: none"> 研究指導を必須としない 	→同左
第三者評価		<ul style="list-style-type: none"> 学外者による評価を義務付け 	<ul style="list-style-type: none"> 各専攻分野毎に継続的な第三者評価を義務付け 	<ul style="list-style-type: none"> 継続的な第三者評価（適格認定）を義務付け
学位	修士（〇〇）	修士（〇〇）	<ul style="list-style-type: none"> 「修士」「博士」の名称は含むが、既存の学位とは異なる、〇〇修士（専門職（学位））を授与。修業年限3年以上で法令で定める場合には、〇〇博士（専門職（学位））を授与。 	<ul style="list-style-type: none"> 法務博士（専門職（学位））を授与。

表3 専門職大学院（法科以外）

大学院名	研究科・専攻名	設置形態	開設年度 (平成)	入学定員	学位
一橋大学大学院	国際企業戦略研究科 経営・金融専攻	国立	12年度	85	経営修士（専門職）
京都大学大学院	医学研究科 社会健康医学系専攻	国立	12年度	22	社会健康医学修士（専門職）
神戸大学大学院	経営学研究科 現代経営専攻	国立	14年度	54	経営学修士（専門職）
九州大学大学院	経済学教育部 産業マネジメント専攻	国立	15年度	45	経営修士（専門職）
九州大学大学院	医学系教育部 医療経営・管理学専攻	国立	15年度	20	医療経営・管理学修士（専門職）
小樽商科大学大学院	商学研究科 アントレプレナーシップ専攻	国立	16年度	35	経営管理修士（専門職）
東北大学大学院	法学研究科 公共法政策専攻	国立	16年度	30	公共法政策修士（専門職）
東京大学大学院	公共政策学教育部 公共政策学専攻	国立	16年度	100	公共政策学修士（専門職）
香川大学大学院	地域マネジメント研究科 地域マネジメント専攻	国立	16年度	30	経営修士（専門職）
青山学院大学大学院	国際マネジメント研究科 国際マネジメント専攻	私立	13年度	100	経営管理修士（専門職）
芝浦工業大学大学院	工学マネジメント研究科 工学マネジメント専攻	私立	15年度	28	技術経営修士（専門職）
中央大学大学院	国際会計研究科 国際会計専攻	私立	14年度	100	国際会計修士（専門職） ファイナンス修士（専門職）
早稲田大学大学院	公共経営研究科 公共経営学専攻	私立	15年度	50	公共経営修士（専門職）
早稲田大学大学院	アジア太平洋研究科 国際経営学専攻	私立	15年度	150	経営管理学修士（専門職） 技術経営学修士（専門職）
天使大学大学院	助産研究科 助産専攻	私立	16年度	40	助産修士（専門職）
デジタルハリウッド 大学院大学	デジタルコンテンツ研究科 デジタルコンテンツ 専攻		16年度		コンテンツマネジメント修士 （専門職）
東京理科大学大学院	総合科学技術経営研究科 総合科学技術経営専攻	私立	16年度	50	技術経営修士（専門職）
日本社会事業大学 大学院	福祉マネジメント研究科 福祉マネジメント専攻	私立	16年度	80	福祉マネジメント修士（専門職）
法政大学大学院	イノベーション・マネジメント研究科 イノベー ション・マネジメント専攻	私立	16年度	60	経営管理修士（専門職） 情報技術修士（専門職）
明治大学大学院	グローバル・ビジネス研究科 グローバル・ビジ ネス専攻	私立	16年度	80	経営管理修士（専門職）
早稲田大学大学院	ファイナンス研究科 ファイナンス専攻	私立	16年度	125	ファイナンス修士（専門職）
京都情報大学院大学	応用情報技術研究科 ウェブビジネス技術専攻	私立	16年度	80	情報技術修士（専門職）
同志社大学大学院	ビジネス研究科 ビジネス専攻	私立	16年度	70	ビジネス修士（専門職）
宝塚造形芸術大学 大学院	デザイン経営研究科 デザイン経営専攻	私立	16年度	40	デザイン経営修士（専門職）
徳島文理大学大学院	総合政策研究科 地域公共政策専攻	私立	16年度	10	公共政策修士（専門職）

表4 大学院の入学状況(1998年)

1) 修士課程		区分	人文 科学	社会 科学	理学	工学	農学	保健	家庭	教育	芸術	その他	計
国立	入学定員A	1,582	2,348	4,447	12,563	2,713	1,023	67	3,847	282	1,812	30,684	
	入学者B	1,689	2,273	4,305	17,261	2,980	1,286	83	4,215	340	1,826	36,258	
	充足率B/A	106.8	96.8	96.8	137.4	109.8	125.7	123.9	109.6	120.6	100.8	118.2	
公立	入学定員A	226	400	332	806	149	236	44	26	221	64	2,504	
	入学者B	182	303	339	963	136	276	98	12	253	71	2,633	
	充足率B/A	80.5	75.8	102.1	119.5	91.3	116.9	222.7	46.2	114.5	110.9	105.2	
私立	入学定員A	3,649	6,297	1,444	6,805	360	1,235	345	580	607	897	22,219	
	入学者B	2,845	5,492	1,327	7,889	375	1,166	262	514	691	789	21,350	
	充足率B/A	78.0	87.2	91.9	115.9	104.2	94.4	75.9	88.6	113.8	88.0	96.1	
計	入学定員A	5,457	9,045	6,223	20,174	3,222	2,494	456	4,453	1,110	2,773	55,407	
	入学者B	4,716	8,068	5,971	26,113	3,491	2,728	443	4,741	1,284	2,686	60,241	
	充足率B/A	86.4	89.2	96.0	129.4	108.3	109.4	97.1	106.5	115.7	96.9	108.7	

2) 博士課程		区分	人文 科学	社会 科学	理学	工学	農学	保健	家庭	教育	芸術	その他	計
国立	入学定員A	528	740	1,536	3,185	724	3,263	35	180	40	884	11,115	
	入学者B	704	610	1,466	2,696	990	3,260	46	234	37	998	11,041	
	充足率B/A	133.3	82.4	95.4	84.6	136.7	99.9	131.4	130.0	92.5	112.9	99.3	
公立	入学定員A	68	125	133	160	72	276	77	5	10	17	943	
	入学者B	70	98	116	116	40	317	17	6	7	17	804	
	充足率B/A	102.9	78.4	87.2	72.5	55.6	114.9	22.1	120.0	70.0	100.0	85.3	
私立	入学定員A	999	1,217	339	1,073	122	2,033	28	128	25	231	6,195	
	入学者B	819	663	154	417	72	1,222	34	108	25	132	3,646	
	充足率B/A	82.0	54.5	45.4	38.9	59.0	60.1	121.4	84.4	100.0	57.1	58.9	
計	入学定員A	1,595	2,082	2,008	4,418	918	5,572	140	313	75	1,132	18,253	
	入学者B	1,593	1,371	1,736	3,229	1,102	4,799	97	348	69	1,147	15,491	
	充足率B/A	99.9	65.9	86.5	73.1	120.0	86.1	63.9	111.2	92.0	101.3	84.9	

注1) 「修士課程」とは、修士課程、区分制博士課程(前期2年の課程)、および一貫性博士課程(医・歯・獣医

学を除く)をいう。

注2) 「博士課程」とは、区分博士課程(後期3年の課程)、および医・歯・獣医学の博士課程をいう。

注3) 分野別の区分は、学校基本調査の専攻別区分とした。

出典) 表3に同じ。

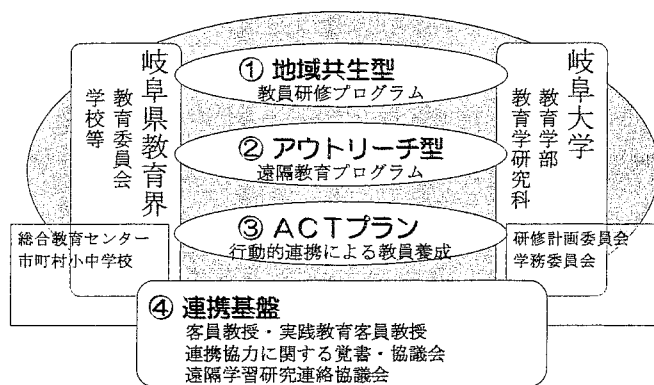
提案1 岐阜大学教育学部の特色と今後の方向性（専門職大学院への接近）

岐阜大学教育学部長 古田 善伯

岐阜大学教育学部では、これまでの教員養成は大学で行い教員研修は教育委員会で行うという枠組みを再考し「両者が一体となって教員養成段階と教員研修段階の有機的な教育体制を整備し、教員の生涯にわたる多様な教育課題に対応できる資質の向上にあたる」という立場から、平成7年に教育学研究科の設置が完結して以来、岐阜県教育委員会との連携を一層強めながら学部及び大学院の教育改革を推進するための取り組みを継続的に遂行してきた。その主な取り組みの内容は、図1に示すよう

に①地域共生型・教員研修プログラム、②アウトリーチ型・遠隔教育プログラム、③ACTプラン・行動的連携による教員養成プログラムの3つに集約することができ、これが本学部の特色でもある。この3つの取り組みを「地域・大学共生型教師教育システム」と題して、平成16年度の「特色ある大学教育支援プログラム」に申請し採択されるに至った。そこで、この取り組みの内容について概説することにする。

図1 地域・大学共生型教師教育システムの構成



1. 地域共生型・教員研修プログラム

本学部と岐阜県教育委員会との協議に基づき、岐阜大学を教員研修の場として6年目研修（平成13年度から開始）と12年目研修（10年経験者研修：平成15年度から開始）を実施している。

6年目研修では、8月の夏季休暇中に採用後6年目の県内全教員を対象として岐阜大学のキャンパスにおいて研修を行うものであり、この研修の講師は本学の教員と県の総合教育センターの教員が担当し、指導に当たっている。

12年目研修では、主として8月の夏季休暇を利用して5日間の大学キャンパスでの研修（大学研修）を位置づけ、それぞれの教員の課題に対応した研修を進めている。この研修では本学部の教員全員（103名）が研修のためのテーマを提出しており、この中から研修教員が各自のテーマを選択して、大学教員の指導による大学研修を行っている。また、5日間の大学研修期間を含めて、対象となる研修教員全てを岐阜大学の内地留学生として半年間受け入れている。これにより、5日間の研修以外にも大学の施設利用を可能とし、また担当した大学教員とのコミュニケーションを継続して行うことを可能としている。

6年目研修と12年目研修の実施に当たっては、本学部の「研修委員会」と「県総合教育センター」とが調整会議を行い、研修教員が希望する課題の研修を遂行できるよう配慮している。これらの研修における具体的なテーマ等については本学部のホームページに掲示している。平成15年度と16年度の2年間のみの傾向ではあるが、大学教員の提示したテーマにより研修教員数が増減しており、その対応として研修教員を意識したテーマへの改善を継続している。

2. アウトリーチ型・遠隔教育プログラム

平成7年度より実施してきた免許法認定公開講座は当初本学部会場（岐阜市）のみで開講していたが、本学部から遠隔地にある飛騨地区の教育事務所長から専修免許取得者数の地域差の拡大が懸念され、岐阜県にある国立大学として学習の機会を拡大し地域公平性を保つべきとの強い要望が寄せられた。岐阜県における地域連携を推進するためには、地理的条件を克服する必要がある、そのための手法として遠隔教育が必須条件となると考え、平成9年度より遠隔教育を積極的に取り入れることとした。その後、飛騨地区以外からも遠隔教育の要請もあり、順次サテライト会場（テレビ会議システム）を増設してきており、最近では県外からの要請があり、これに対応している。

本学部で実施している遠隔教育には①夜間遠隔大学院と②免許法認定公開講座（専修免許取得）の2つがあり、いずれも本学の特色ある取組となっている。夜間遠隔大学院は平成11年度に飛騨地区にサテライト会場を設置して以来、現在では県外を含めた6つのサテライト会場を設置してテレビ会議システムによる双方向の遠隔授業を展開し、平成15年度までに67名の現職教員等が働きながら修了している。一方、免許法認定公開講座は、平成7年度より本学部が全国に先駆けて開始し、平成9年度からはテレビ会議システムによる遠隔教育を開始した。このためのサテライト会場を県内及び県外の教育委員会等の要請に応じてそれぞれ設置し、継続的に免許法認定公開講座を実施してきた。平成15年度までの授与総単位数は10,954単位であり、延べ5,845名の学校教員が受講している。

3. A C Tプラン・行動的連携による教員養成プログラム

平成13年に提示された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書」に示された全国の教育系大学・学部の再編・統合問題が発端となって、本学部では今後の教員養成学部としての教育体制をどのように改革していくかが真剣に討議された。この経過の中で、学生の教育実践能力の向上に重点を置いたA C Tプラン（Active Collaboration Teaching Plan）を構想し、そのためのカリキュラム改革を進めてきた。すなわち、A C Tプランでは1年生～4年生のどの学年においても、実際の学校現場と大学との間で交流する授業形態を取り入れた「実践コア科目」を機軸とするカリキュラムを構築して授業を展開している。この「実践コア科目」の主なものとしては次の4つの科目が位置づいている。

①教職トライアル（観察型教育実践体験・1年生）

附属学校（小・中）をフィールドとして、各講座単位で学生の教職に対する体験を深めて教師像を明確化する。各講座の科目担当教員は学生に課題を明確にさせ、引率指導するとともに、附属学校教員と連携・協同して体験に基づく討議等を指導する。

②教職リサーチ（参加型教育実践体験・2年生）

岐阜市内の小学校及び中学校をフィールドとし、各講座単位で学生の実践試行を通して教育技術の修得のための基礎を身に付ける。各講座の科目担当教員を少人数指導が可能になるよう配置し、学校との往復的な実践試行を指導する。小学校1週間と中学校1週間のいずれかを必須科目と位置づけている。

③教職プラクティス（従来の教育実習・3年生）

これは従来の教育実習であり、小学校（4週間）及び中学校（4週間）の実習を附属学校及び県内の実習担当学校で実施している。

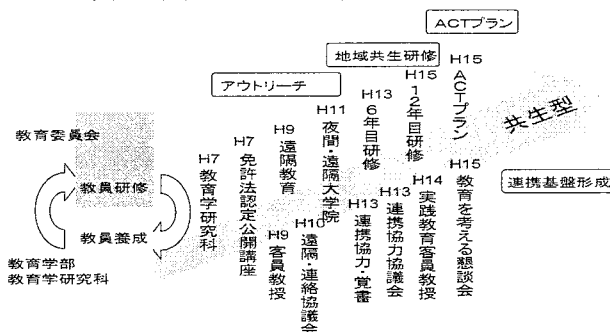
④教職インターン（4年生）

主に岐阜市内の小・中学校をフィールドとし、学部のインターンシップ委員会が岐阜市教育委員会と連携して学校のニーズと学生の要望をマッチングさせて学生を送り出し、学生の実践能力の向上を

図るものである。この事業を岐阜市教育委員会は「フレッシュサポーター事業」という名称で実施している。

以上3つの取組を進めてきた経緯について図2に示したが、これらの取組はいずれも岐阜県教育界との連携基盤を構築しながら進めてきたものであり、今後も本学部と地域教育界との密接な連携を形成しながら教員養成学部としての役割を果たしていくことになる。

図2 取組み及び基盤構築の経緯

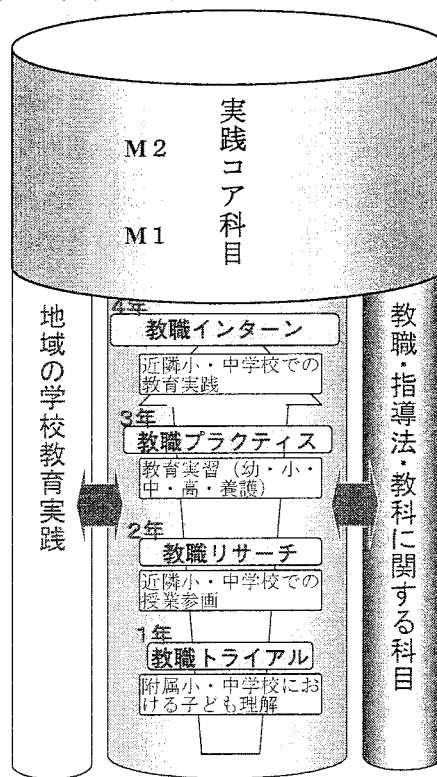


4. 大学院カリキュラムの改革

(1) 実践コア科目を機軸とした学部・大学院の一貫カリキュラム

これまでに本学部が取り組んできた岐阜県教育界との連携基盤に基づく教員養成カリキュラム(特にACTプラン)を大学院教育に拡大・発展させるべく構想の検討を開始している。この検討の過程において専門職大学院についての審議が中教審において進められており、その答申如何によっては専門職大学院への方向を模索しなければならないが、現状では図3に示すような実践コア科目の充実を図った6年一貫の教員養成カリキュラムに基づく、より実践力の高い教員養成の責務を果たす必要があると考えている。

図3 学部・大学院の一貫カリキュラム方針



(2) インターネット型大学院

従来の現職教員等の学習機会を拡大するための夜間遠隔大学院はテレビ会議を利用した「サテライト型」のみの開講であったが、平成16年度の「現代的教育ニーズ支援プログラム(現代GP)」に「教師のための遠隔大学院カリキュラムの開発」として申請し採択されている。本取組は、現職教員が自宅や職場でインターネットを利用して学修することを可能とするものである。

提案 2 教育改革を支える教育系専門職大学院の課題と方向性

福井大学教育地域科学部助教授 松木 健一

1. 教育改革の要は学習観の転換

OECD の生徒の学習到達度調査(2003 実施)が公表され、学力低下に対する政策を求める声が増しに高まっている。短絡的に反復習熟学習の強化に結びついてしまわぬよう細心の注意をはらって見守らねばならないが、かくもかまびすしく論議されるのは、教育改革の成否が国勢や国際関係にも大きく関連すると、誰もが認識しているからである。国家レベルでどのような教育政策を実現するのか、刮目して待つことにしよう。

ところで、21 世紀の社会はより質の高い学習活動をより多くの構成員が共有し、創造・発展させることを目指す社会である。そのためには、学校を多人数伝達型の学習の伝統から解き放ち、ひとりひとりの主体的な探求とその分かち合いを実現させ、そして、知的な共同活動が展開される学びの共同体へと再構築していくことが求められている(福井大学 2000, 2001, 2002)。構成員の相互の闊達なコミュニケーション、協働のプロジェクトの展開、その中で鍛えられる開発・研究能力と改革能力、プロジェクトの成果を多くの構成員と共有するための表現力とデザイン能力。これらの学力の育成が学校における学習活動の中核とならなければならない。そのためには、これまでの学校の伝統的な学習様式である暗記・復唱型の知識獲得モデルから抜け出し、参加モデルへの転換が急務である。

2. 学習観の転換は教師教育の転換から、そして学習観の転換を実現する専門職大学院へ

知識の獲得蓄積モデルから参加モデルへの転換には、当然のことであるが、教師教育そのものが協働と参加に基づく学習によって再構築されることが不可分である。ところが、これが難しい。日本の教育は、子どもの主体性を育てる教育を標榜しつつも、それを支える教師の力量形成の方法という観点から見ると、明治以来一貫して学校外での伝達講習と学校内での公開授業といったスタイルに依存してきた。子どもの主体性を育てなければならない教師自身の被教育経験が知識注入型の伝達講習であるところに、「生きる力」や、子どもの主体性に支えられた「確かな学力・豊かな心・挑戦する精神」の実現を阻む最大の要因となっている。教育改革の成否は、教師が主体的・継続的に取り組むことで教師自身のエンパワーメントを実現する教師教育の成立如何にかかっている。

さらに、あたらしい学習観にたった学習活動では、教師の役割も当然変化する。知識伝達を旨とする教師像から、より質の高い協働探究を支えるファシリテータとしての教師像へと転換しなければならない。

一方、今求められている教育改革は、小手先の改変で済むものではない。半世紀や一世紀のスパンで求められる教育改革は、教科内容や時間数の変更なのではない。大きな教育改革には、必ずや教師教育の制度改革が伴っている。明治 5 年の国民皆学制度には師範学校の設置(明治 7 年)、戦後の単線型の学制の実施には大学での教師教育が実現している。新しい学習観への転換を実現するためには、組織的な教師教育のイノベーションが必要なのである。前述した OECD の学習到達度調査で際立った成果を示しているフィンランドは、いち早く大学院における教員養成と現職教育を実現している。他の欧米諸国も教職の専門職化が進んでいる。実のところ刮目して待つ猶予などはない。

3. 大学教員の囚われからの開放なくして専門職大学院は実現しない

いま求められている専門職大学院は、教員のエリート養成なのではない。教師が知識伝達者から学

習探究活動のファシリテータとして、活動に同伴できる能力を身に着けることである。そのためには、教員各自が省察する実践者として、協働探究できる学校組織を再構築することが肝心である。こうした学ぶ教師集団を学校の中に構築していくためには、まずは専門職大学院に携わる大学教員の囚われが解放されることが必要であり、それがなければ、教員養成系大学に設置された修士課程と同じ道を歩んでしまうことになるであろう。教員養成に携わる筆者自身が囚われていた内容を以下に列挙した。再吟味願いたい。

4. 専門職大学院のカリキュラムの骨格

ファシリテータとして教師を実現していくためには、現在の学校の抱える課題をテーマとして取り上げ、実際に解決に向けて実践すること、そして、同僚教師との協働研究を実現していくことが、大学院のカリキュラムの中核となる。

学校では実践を吟味し反省的に捉えなおして再び実践していくサイクルが、日々の忙しさの中で消失してしまっている。見よう見まねで習得された手法が、吟味されることなく継承されている。学校におけるアクションリサーチとケースカンファレンスのサイクル（実践・探求・省察・再構成のサイクル）の構築を通して同僚性を高めていくカリキュラムが必要であろう。また、教員の力量形成にかかわっての世代継承サイクルをポジティブに機能させていくことも必要である。熟練教師が若手の教師をリードしながら育成し、自らもそのことを通してマネジメント能力・学校での政策立案能力を身に着けていく。このような能力は教師が社会体験をすれば身につくというものではない。若い世代を育成しつつ熟練教師に学ぶ世代継承サイクルの中で実現することであろう。加えて、現行の大学院修了に十分なインセンティブを与えられていないことで生じる問題を考慮すると、教員免許状のあり方と連動する専門職大学院を検討すべきである。教員免許状についての改革は、免許状の更新に留まるのではなく、教員が生涯にわたって自らの専門性をデザインしていく教員免許状の在り方を検討することが必要である。以上のべた3つの次元の中に専門職大学院のカリキュラムをデザインしていきたい。

引用

福井大学教育地域科学部教授会声明 2000年9月14日「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」2001年10月5日「地域に根ざし開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」2002年3月5日「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン：地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」

提案3 兵庫教育大学の専門職大学院に向けての取り組み

兵庫教育大学教授・学長補佐（専門職大学院構想検討担当）

加治佐 哲也

1. 大学院修士課程の現況

兵庫教育大学は新構想の教育大学として昭和53年に創設され、以来、教員の資質能力の向上を目指す「教員のための大学」、教育・研究に関して「社会に開かれた大学」、教育実践の絶えざる改善・創造に向けて教育・研究の成果を「発信する大学」として活動を展開してきた。学校教育学部（初等教育教員養成課程）、学校教育研究科（修士課程）、および連合学校教育学研究科（博士課程）から構成されるが、中核は修士課程（入学定員300人）における現職教員の研修（再教育）である。フルタイムの2年課程に、兵庫県を中心に全国の都道府県教育委員会等から現職教員が派遣されており、平成14年度入学生までで4千3百余名を数える。平成12年度からは、神戸サテライトにおいて専ら夜間に学ぶコースも開設された。研修休業制度を活用した現職教員も入学している。

派遣される現職教員の数は、都道府県の財政事情の厳しさもあって減少傾向をたどり、平成15年度では121名となっている。しかし、夜間コース入学者と休業制度による入学者を加えると、現職教員数は163名となり、入学定員の半数を越えている。同年度の修士課程全体の入学者は330名であり、開学以来初めて入学定員300人を上回った。平成17年度についても、347名の合格者を出しており、定員を上回ることが確実視されている。ただし、専攻・コースによる志願者の偏在があり、教育臨床心理コースが人気を集めている。

2. 専門職大学院に係る検討状況

(1) 検討の経緯

新構想の教育大学院である兵庫教育大学大学院（修士課程）の使命は、現職教員の再教育によって学校教育の高度な教育・研究能力を有する人材を育成することであり、それは本来的に、専門職大学的性格を強く有している。そこで、平成14年7月の「兵庫教育大学21世紀新構想大学プラン」に、専門職大学院の前身である専門大学院の設置構想が盛り込まれた。さらに、国立大学法人化後の中期目標・中期計画の基本的な目標として「教員の高度専門職業人としての力量形成を図るための大学院の整備・拡充」が提示され、教育研究組織の見直しに関する目標において「専門職大学院の計画的実現を目指す」とされた。

このような基本方針の下、平成15年2月に筆者を委員長として専門職大学院調査検討ワーキングを発足させ、さらに同年10月からはそれを学長を委員長とする専門職大学院設置検討委員会に昇格させ、本学の特性と資源に即した専門職大学院の設置の在り方を検討してきた。この間、中間報告書を公表し、本学創立25周年シンポジウム『学校教育と高度専門職－新しい時代に対応する人材をどう育てるか－』（2003年8月9日）を開催した。

そのなかで具体的に設置構想された専攻は、①学校指導職専攻、②発達支援教育指導者専攻、③学校教育実践コーディネータ専攻、④健康・安全教育スペシャリスト専攻、⑤臨床心理専攻、の5専攻である。当面、専門職大学院の趣旨に合致しており、かつ実現性の高い学校指導職専攻と臨床心理専攻について、優先して設置準備をしていくことが設置検討委員会で確認された。

法人化後の専門職大学院の設置検討は基本戦略委員会に引き継がれ、基本戦略委員会のもとに置かれた専門委員会において、上記2専攻の設置構想の作成がより具体的に進められている。

(2) 学校教育の特定分野の高度専門職養成

設置構想案の作成された上記5専攻に明らかなように、本学では、専門職大学院で養成される学校教育関係の高度専門職は、自律した学校組織の経営、学校におけるカウンセリング、特色あるカリキュラム開発、児童・生徒の健康・安全教育など、高度の専門的能力が必要とされる学校教育の特定分野を担当する人材であると想定して、それらを養成するカリキュラムや教員組織を、それぞれの専門職について構想してきた。しかし、今回の中教審への諮問内容は、教員養成の専門職大学院の在り方である。今後の中教審での審議内容によっては、これまでの特定分野についての構想に加えて、いわゆる教員一般の養成・研修を目的とする専門職大学院を構想する必要も出てくる。その際、本学のこれまでの修士課程における現職教員教育の実績と豊富な教員スタッフは有力な資源になると考えられる。

(3) 設置に向けての課題

構想を検討する中で浮かび上がってきた主な課題は次のようなものである。①専門職大学院の位置づけ・役割や、既存の修士課程・博士課程との関係を含んだ兵庫教育大学大学院全体のグランドデザインの作成。②専修免許状を含む各高度専門職の資格・免許の在り方。③実践的指導法と、大学教員と実務家教員の協働（協力教授）の推進方法。④実務家教員の選考基準と待遇の在り方。⑤教育委員会、学校、校長会など外部の関係機関・団体との連携協力の構築。⑥現職教員等の入学者選考の基準と方法。⑦運営コストの調達方法と学生に求める負担額。

(4) スクールリーダーコース

学校指導職専攻については、設置に向けての実績づくりのために教育経営コースを平成17年度からスクールリーダーコースに改組し、現行制度のなかで専門職大学院の要素を強くして先行実施していくこととされた。その特色は次の通りである。

①学校や教育委員会での勤務経験のある教員（専任と非常勤）を交え、ディスカッションや実習など、実践性に重点を置いた指導を行う。ティームティーチングによる授業開発と指導を多く取り入れる。学校現場等で調査・観察・参加・研修を行う。学習集団の育成に配慮し、在学中・修了後とも継続するネットワークをつくる。②カリキュラムは、学校ビジョン・目標構築、学校組織マネジメント・学校自己評価、カリキュラムマネジメント、教職員職能開発、開かれた学校づくり、学校危機管理など、学校指導者の実際の職務内容から構成される。③学校経営のフィールドワークないしインターンシップを取り入れる。④修士論文に代えて、学校経営改善プランを作成する。

3. その他の特色ある取り組み

兵庫教育大学は他にも、専門職大学院の設置に繋がると考えられる次のような取り組みを行ってきている。

(1) 小学校教員養成プログラム

3年間で大学院の修士課程と学部の教職課程を合わせて履修することによって、高度な専門知識と得意分野をもった新しいタイプの小学校教員の養成をめざす。平成16年度に創設され、40名の定員に対し2倍程度の受験者があった。

(2) 教育実践ネットワーク

学校教育現場での課題や実践活動の記録、大学の研究成果などの情報を相互に発信、共有し、有効に活用するための、教育現場と大学を繋ぐネットワークである。ネットワークによって、実践に根ざした教育研究を一層推進し、教育実践研究の拠点づくりをめざしている。

(3) 現職教員研修支援プログラム

兵庫県教育委員会、神戸市教育委員会、姫路市教育委員会、兵庫県教職員組合、私立学校団体等の

参画する「兵庫教育大学現職教員研修支援プログラム開発に関する調査研究会」と同専門委員会によって開発された教員研修プログラムである。平成16年度には次のプログラムが実施された。

①各教育委員会と連携・共催して実施する研修事業

- ・兵庫県教育委員会と共催の「学校管理職・教育行政職特別研修」
- ・神戸市教育委員会（神戸市総合教育センター）との共催研修
- ・姫路市教育委員会（姫路市立教育研究所）との共催研修

②兵庫教育大学の単独主催の研修プログラム

(4)三教育機関共同研究

教育現場等の諸課題について共同して実践的研究を行い、成果を教育現場等に還元することを目的として、兵庫県立教育研修所、兵庫県立嬉野台生涯教育センターおよび兵庫教育大学が組織的に連携して行う共同研究である。平成15・16年度の研究テーマの一つは、「大学教育における『実務家教員』と大学教員の協働（協力教授）の在り方に関する共同研究」である。

(5)スクールパートナーシップ事業

学校、生涯学習機関等からの依頼により、校内研修会や各種の生涯学習活動などに、本学教員を講師として派遣する事業である。平成16年度には（H16.12.8現在）、196件の申請があった。

スクールリーダーコース

1. 目的

スクールリーダーコースでは、学校を自律的に運営できる高度な専門性を育成することによって、特色ある学校づくりをすすめる指導力を備えた校長、教頭など学校経営専門職の養成、また、これを支援する指導力を備えた指導主事、管理主事などの教育行政専門職の養成を行います。

具体的には、学校経営専門職については、①教育組織としての学校のヴィジョンを創造する能力とそれを教職員と共有するためのコミュニケーション能力、②学校の教育・学習活動を改善するとともに、教職員の職能成長を促す教育リーダーシップ、③危機管理能力など、学校組織を安全に、効率的・効果的に運営する学校マネジメント能力、④保護者・地域社会との連携を構築する開かれた学校づくり能力、を育成することが目指される。

また、教育行政専門職については、①地方分権的教育行政のもとで要求される特色ある施策の企画・立案能力、②自律的な学校経営を、教育課程・生徒指導・危機管理などに関して支援する能力、③学校教育の変化とニーズに対応して、教職員の職能成長を図る行政研修を企画・実施する能力、を育成することが目指される。

2. 教育方法

学校や教育委員会での勤務経験のある教員（実務家教員）を交え、ディスカッション（討論）や実習など、実践性に重点を置いた指導を行います。

授業のほとんどが複数教員で担当することになり、チームティーチングによる授業開発と指導を多く取り入れます。

学校現場等、大学外で調査・観察・研修を行うプログラムを用意します。

修了要件として課される学校経営、学級経営の改善プランは、学術的な独創性を問うものではなく、修了後すぐに学校や学級の改善に役立つことを念頭に置いて作成が要求されるものです。

学習集団の育成に配慮し、在学中・修了後も継続するヨコのつながりをつくります。

3. カリキュラム

学校ヴィジョン・目標構築

どのような学校を作っていくのか、その構想をヴィジョンという形で提示し、その実現のための目標を具体的に構築していくことが求められています。本授業では、学校ヴィジョン、目標構築の重要性とその効果について講義するとともに、事例演習として、ヴィジョン策定と目標構築を実際に行い、実践力の向上を図ります。

学校組織マネジメント・学校自己評価

学校経営を組織マネジメントの発想で行っていくことが求められています。そしてその中で自己評価を適切に位置づけることが重要となっています。本授業では、組織マネジメントとは何か、自己評価をどのように位置づけていくべきなのか、組織マネジメント、自己評価の理論と実践方法について講義するとともに、演習において組織マネジメントと自己評価についての実践的なトレーニングを行い、実践力の向上を図ります。

教育行財政・法制

自律的に学校経営を進めていくためには、法制度に関して十分に理解しておくことが欠かせません。本授業では、教育行財政の制度と学校教育、教職員に関わる法制について講義するとともに、教育行政と学校経営の実務に関する演習を行い、実践力の向上を図ります。

カリキュラムマネジメント

自律的な学校経営にとって魅力あるカリキュラムを作ることが重要となります。本授業では、特色あるカリキュラムを作るために、どのような編成、実施、評価のマネジメントを行えばよいのか、その実践方法を講義するとともに、カリキュラムマネジメントの事例演習を行い、実践力の向上を図ります。

教職員職能開発

教職員の職能開発を行っていくことが重要な課題となっています。本授業では、教職員の職能開発に関する理論及び都道府県において行われている研修の実態などを講義するとともに、演習において校内研修や教育委員会主催の研修に関する企画立案を行い、実践力の向上を図ります。

開かれた学校づくり

自律的な学校経営においては家庭、地域との連携を進めていくことが欠かせません。本授業では、開かれた学校経営の意義と家庭、地域との連携のあり方について講義するとともに、事例演習を行うことにより、連携を進めるための方法や説明責任の果たし方などについて実践力の向上を図ります。

学校危機管理

子どもたちが被害者となる事件が後を絶ちません。子どもたちの安全を守る危機管理の必要性が高まっています。本授業では、学校の危機管理に関する対策や学校経営上の課題について講義するとともに、子どもたちの安全を守るための方策や学校事故などの様々な法的トラブルへの対応について事例演習を行い、実践力の向上を図ります。

学校教育研究方法論Ⅰ

実験計画法、調査法、観察法(フィールドワーク)に関する基礎的ないし実践的事柄についての習得を目的としています。

学校教育研究方法論Ⅱ

統計的データ解析法に関する基礎的ないし実践的事柄についての習得を目的としています。

課題研究(学校経営フィールドワーク・セミナー)

学校改革の取り組みについて先駆的事例を対象にフィールドワークを行います。まず改革を進める組織マネジメントの実際や校長・教頭のリーダーシップの実際を観察し、その特徴、重要性などを把握します。その後、グループでの討論を行い、その実践について分析を行います。

学校経営改善プラン(修論に代わるもの)

講義・演習、フィールドワークを通じて学んだことを整理し、それらに基づいて、学校経営の実践を改善するための計画を作成します。例えば、特色ある学校づくりのための新たな教育活動を考案します。そしてそれを実践するための組織体制や経営方針を作ることにより、学校経営の改善計画を策定します。そうした改善計画を文書にしてまとめるとともに、その内容をプレゼンテーションしてもらいます。

提案4 教員養成にかかわる学校現場の実情を報告し、理想論の復権を望む

東京都品川区立日野中学校長 中元 順一

【報告者のプロフィール】

私立大学卒業後、中学校教員12年、区・都・研究所等指導主事11年、教頭1年を経て、校長2校4年目。現在、品川区における全国初の公立小中一貫校（平成18年4月開校）の準備を進めている。

◇ はじめに 一 問題の視座

教育改革や学校改革の渦中では、情緒的で牧歌的な学校の雰囲気はあってはならないものになりつつあり、学校現場から理想主義的な教育論が消えつつある。すべてが効率重視の改革重視型経営論をよしとし、まさにそのことこそが新たな情緒的雰囲気を醸成しつつある。このような状況の中、教員養成にかかわって、以下の5点を問題の視座として考えた。

- 1 ソトからの「指摘」とウチ（学校現場）からの「訴え」は噛み合っているだろうか。
- 2 「教育改革は教員改革から」というとき、教員の何を改革する必要があるだろうか。
- 3 「資質向上」「指導力向上」を内発的動機付けによって行わせる手だてはあるだろうか。
- 4 教員のタイプ別養成カリキュラムが必要ではないだろうか。
- 5 結局、根本の問題は「教員の養成」の問題ではないのではないだろうか。

1 教員採用試験の小論文にみる「履き違え」

教員採用試験の小論文で、「生徒にたくさん恋愛論を語ってやりたい」や「アントニオ猪木の魅力を伝え、ガッツを見習わせたい」と大真面目に書いているものがあつたという。この「〇〇がしたくて教員になりたい」が前面に出過ぎているのである。論文試験では、教職への確たる意思を論理的かつクールに述べることを求めたいし、面接・実技試験では、それまでの生き方や人とのかかわり方を彷彿とさせるホットな人間性を求めていきたいが、採用時のこの辺の趣旨を履き違えている関係者が実に多い。すなわち、教育にかかわって、手段が目的化していたり、人間的にバランス感覚を欠いたりしている状況を正す必要がある。そこで、教育を単なるエピソードやストーリーばかりのドラマと同一視する見方に対しては、意識的に粉砕していく作業が伴わないと、教職がいつの時代も甘いままの職場と映り、ひいては子どもを社会の確固とした形成者に育てる真の教育の確立は望めないだろう。

2 小中教員の類型化と「理想主義的なタイプ」の復権

タイプ	指標	上昇志向	信望	子ども好き	成果	将来性	一般	本校
① 権威主義的なタイプ		○	△	△	○	△	15%	10%
② 理想主義的なタイプ		△	△	○	○	○	10%	40%
③ 真面目で頑張るタイプ		△	○	○	○	△	30%	40%
④ 割り切って仕事をするタイプ		×	△	△	△	×	30%	10%
⑤ 無気力タイプ		×	×	×	×	×	15%	0%

〔一般&本校：筆者が感覚的にとらえる教員の人数比率〕

科学的根拠はないが、強引に現場人の感覚で教員の類型化を試み、右端に一般的な傾向と本校の現状を対比的に示してみた。調査等のデータを借りずに意識的に現場感覚を最重視した。ここで言えることは、一般的に社会の「現在の教員には“理想主義的なタイプ”が少なく、サラリーマン化してい

る」という見方を首肯せざるを得ず、従って、現在の学校改革はこの“理想主義的なタイプ”の復権を実現することであると言っても過言ではない点である。すなわち、教育にかかわる者すべてが、各段階で堂々と理想を語る指導者を常にめざすように働きかけ、自らも常にめざす必要がある。すでに義務教育段階の子どもに対する指導から教員養成は始まっているのである。

3 中等教育の指導における問題解決学習論の認識の不十分さ

PISA や TIMSS などの国際的な到達度調査で学力低下がまた喧しく論議されるようになった。そこで指摘されたように、意欲が欠如し受け身的な我が国の児童生徒を真に主体的な人間に育て上げるためには、学力を広くとらえ、問題解決学習の考え方を、指導方法としてだけでなく教育原理として実践していく必要がある。問題解決学習の考え方で最も重要な部分を平たくいうと「新たな知識を得ることだけが重要なのではなく、それまでもっていた知識や体験の意味・価値に気付くこともまた重要である」となり、その考え方を特に中等学校の教員に徹底していく必要がある。なぜなら、教職課程において問題解決学習論の認識を欠いた私大卒の教員が多い中等学校では、特にそのことが求められるからである。中等教育段階の教員養成においては、まさにこのことが考慮されなければならない。

4 学校改革時代の教育界や個々の教員に求められるもの

学校現場では日々の営みに忙殺され、リフレクション〈問う姿勢〉をもって生きた情報を基にした知識主導の創造的な営為は生み出されにくく、ともすると、教育委員会の改革路線に急かされて、「キャッチアップ／ベスト・プラクティス追随」型の模倣的な営為になりやすい。ともすると「優れた教師像」前提の教員養成になりがちであるが、これからは時間を掛け、個々の教員の特性を生かし、その資質を確実にステップアップさせていくシステムづくりを行う必要がある。すなわち、学校内においては教員間の「自己研鑽」と「同僚性」の相互的な営みの確立が重要であり、さらに、その営みと教員個々の「子どもの成長への働きかけ」の仕方との間の相互的な営みの確立が重要である。当然、家庭・地域と連携しながら、このことを広い視野から実現していくこともまた重要である。教員養成においても、体制的に同じように進めることが重要である。

5 小中一貫校開校準備から改めて、また新たに増えてきたもの

先の国際的な到達度調査の結果への対処法として危惧されることは、かつての工学的な行動目標重視型授業に典型的にみられた知識や技能の「身に付けさせるもの」偏重の方向に教育指導の舵が切られることである。しかしながら、義務教育段階における子どもへの指導は、「身に付けさせるもの」だけでなく、長い年月を掛けて一貫して「育てるもの」を考えることが重要である。この「育てるもの」への着目と具体的な指導が小中一貫を重視する指導の有効性と考えられ、小学校教育ならではの有効性や中学校教育ならではの有効性を生かしながらも、小中一貫の指導のもつ善さを新たに追求していく意義がある。当然、教員養成においても、小中の義務教育段階全体を視野においた取り組みが求められる。すなわち、もはやそれぞれの校種の中だけで教育を考える時代ではなくなったのである。

なお、これからのスクールリーダーに求められる資質として、「長期的展望」「主体的思考力」「自己責任」の3つが挙げられるが、リーダーは純粋教育論（教育哲学などの本質論）を強く主張できることが求められ、それがその立場に付く以前から自らのものになっている必要があることはいまでもない。また、既成の枠組みの中とはいいいながら、新しい教育の在り方を求めて研究開発を進める本校のような状況の学校では、改めて理想論及び理想論を是とする雰囲気があることに着目する必要があり、教員養成の在り方に一つの示唆を与えるものとする。

提案 5

横浜市教育委員会教育長 伯井 美徳

横浜市教育長の伯井でございます。

私の前職は文部科学省の初等中等教育局の企画官で、いま話題の三位一体改革のプロジェクトチームのリーダーの役割をやっておりました。義務教育費国庫負担というのは実は人件費の問題でして、教員の人的経費を財政的に保証し、また標準の待遇をアップさせ、教員定数や学級定数をしっかり支えるというのがこの制度です。文部科学省はそれを最重要視することによって教員の質の向上を図るということをやってきたわけです。先ほどの天野先生のお話にもありましたように、教員資質の向上にはそうした面も重要であります。さらに免許制度、養成の問題、採用の問題、研修の問題、などを含めて本格的に議論すべき時期にきていると強く感じる次第です。

横浜市は、日本最大の市で人口350万人、市立学校521校を抱え、教育委員会も日本最大であります。中元先生のお話で、品川区は教育改革のかなり最先端をいく都市で、中元先生はさすがにしっかりした問題意識をもった校長先生だなあとってお話を伺っておりました。横浜市には校長先生が521名、指導主事が520名おりますので、私の立場ではなかなか1人1人と話す機会はないのですが、私も中元先生と同じ問題意識を持っています。

先生方が自分でものを考える力が重要なのですが、実際には前例踏襲で、過保護で、担任たちは矢継ぎ早にくる国や教育委員会の改革に現場でついていけないという現状です。これに対して私は、いわば「考えざるを得ない状況」に学校を追い込んでいって、それによって質の高い教育、自立分権型の学校を創ろうという政策を今のところさまざまに努力してきています。

横浜でも教育予算が毎年毎年削減されています。大学も来年度はおそらく相当厳しい状況だろうと思いますが、日本最大の都市である横浜はその比じゃない。去年から今年でマイナス10%、さらに来年もマイナス10%です。まず財政再建が市の最大命題でありますので、非常に厳しい状況の中でありとあらゆる改革を進めています。人事、教育内容等の様々な改革をすることで横浜の教育水準を高めていこうという取り組みを行っております。

品川区と違って、横浜市は任命権をもっていますので直接教員の人事ができます。先ほど校長と教員のリーダーという話が出ていましたが、横浜市におきましても、学校長と数名の教員がいれば学校が変わるという考え方で学校を指導し、学校主体で様々な改革をやってもらうということを私もしております。今日、ここにうちの教職員人事課長がきていますが、教員人事に関しましても非常な努力をしております。これまでの教員人事は「希望と承諾の人事制度」だったのですが、それを一切廃止した人事制度を来年度から実施する。その際教員FA制や教員人材候補制というものを同時に導入します。校長が学校経営をしやすいようなものを制度上創ろうとしています。さらに来年度は、学校予算を基礎学校裁量制として、校長が予算編成をする代わりに、保護者や地域に予算編成の状況を徹底的に情報公開するという仕組みを創って各学校に自立と分権を求めていく議論をしているところです。

今日は教員養成の専門職大学院の話ですので少し横浜の教育基礎データを用意してあります。2枚目から見ていきますと、教師の数がだいたい1万4～5千、年齢構成は概ね40代後半～50代が多数を占めているという状況です。退職者補充という観点から言えば10数年は比較的採用数が多いという状態が本市の場合は続きます。教員採用の実施状況をみますと、だいたい毎年小学校で450、中学校で150くらいのペースでしたが、来年はさらに少し採用者数を増やしていくことになってい

ます。教員採用試験の結果を見ますと、小学校で727名、中学校で181名の最終合格者を出しています。一番心配なのは2.3倍という応募倍率で、近年採用者の増加に伴い2倍近く低下してきている。教員の質の確保、採用教員の質の確保という点できわめて深刻な状態になっています。またこういう状況ですので、非常勤講師や臨任の確保について関東近県の教育委員会どこも困っている。臨任や非常勤が学校現場で重要だといってもなかなか回すことができないという状態に近年はなりつつあります。本市の特徴として、最終合格者に占める地元大学出身者の割合があります。県内の出身者の割合は小学校でみると26.5%、中学校が19.9%と非常に少なく、これは都市部横浜の多様性ということの影響かもしれません。最終合格者における既卒者と卒業見込者の割合は、既卒者が小学校で6割、中学校で75%強となっております。したがって、新卒者は小学校で約4割、中学校で23%という状況でございます。

それから採用選考の改善として、本市としてどのようなことを想定しているかについてですが、まずスポーツ・学芸等特別選考をしています。この選考の基本は人物評価重視という考え方で、一芸に秀でた人の第一次試験を免除することになっています。今年は37人をスポーツ・学芸等特別専攻で採用しています。それから教職経験者特別専攻では、即戦力を採りたいということで正規・臨任として3年以上、今年は少しそれを緩和して2年以上の教職歴がある人を対象にして、できるだけ即戦力を採用しようとしています。また今年度から社会人特別専攻ということで、企業・官公庁等で勤続経験が5年以上ある社会人の受験年齢制限を緩和して社会人をダイレクトに受け入れる道を広げました。面接でも、保護者感覚で教員を採用してもらおうということで、保護者面接というものを2次試験の中で行っています。こういう選考方法の改善をするのは、できるだけ有能な教員を数多く採ろうとするためです。

教員の資質について、去年「教員ニーズ調査」というものを市民・保護者・教員を対象に行いました。そのなかで保護者を対象に教員に求める資質をきいたところ、当然指導力（授業や生徒指導に熱心に指導する）ということがあがりましたが、それと同じ数で「社会的常識」が教員に求められるものとして保護者が思うものの上位項目になっていたわけです。従って採用においていっそう人物評価を重視していきつつ、現職教員採用・経験者採用・社会人採用等あらゆる手段を使って人材を確保していこうというのが横浜市の方針です。

教員になった方々の状況をきいてみますと、特に最近では保護者との対応、あるいは、保護者がらみといってもいいかもしれませんが、子どもの多様化についていけずに1・2年で辞める先生が非常に増えています。そんなことも含め対応策を講じたいと思っています。優秀な先生方をたくさんもってくるために地方大学での説明会を拡充して、来年度さらに全国34の大学に直接赴いて説明会をやっていこうと考えています。年齢制限も来年3月から撤廃です。

また、他の都市でも多くやっていると思いますが、今年度は大学との連携事業でアシスタント・ティーチャー（教員を目指す方に一定期間の長期間現場経験を実習とは違う立場でやってもらうというような授業）として61人現場に学生を派遣していますが、非常に評判がいいです。大学サイドとしても「本当に自分は教師をしていけるか」という学生の不安を解消することができるし、現場サイドでは1人でも人手が欲しいのでそういう意味で功を奏しており一層拡大させていく必要があると思います。

研修につきましても最近では大学との連携が課題として、先ほどのお話を聞いて我々も地元横浜国立大学とタイアップしているんなことができるなあと感じたところです。研修の中でも、10年研修などである程度大学に任せて実施していただけるものは任せるという形で連携をスタートしていく考えであります。今後は特に、初任研、あるいは様々な教科研究について大学との連携を積極的にやって

いく必要があると思うし、大学サイドも当然強く望んでいることかと思えます。

専門職大学院ということですので、特に任命権者サイド（デマンドサイド）のニーズですが、これは特に横浜の土地柄にもかかわります。とりわけ横浜の北部にいきますと非常に保護者が高学歴化しておりまして、担任の先生もどこの大学出身か聞かれる場合がたくさんありますので、こういう意味での対応を考えていくというのが専門職大学院にはあります。学校教育に対するニーズ・要求が高度化・複雑化していますので、それに対応した高度な専門性を備えた教員が当然必要になるというのは一般的に考えられることです。教員を目指している若者には、教師として本当にやっていけるのだろうかと思っている人が多い。一定期間アシスタント・ティーチャーなどで学校現場でのインターンシップ的な取り組みを養成段階で教育実習以上にやることの必要性があるとは言えるでしょう。兵庫教育大学のスクールリーダーコースのようなリーダー研修なども、教育委員会サイドとしては大学に頼りたい内容です。ただ、将来リーダーあるいはもうすぐ校務リーダーとなるような人の育成ということをやったり教育委員会・学校と密接に連携しながら実務知識をつけていただきたいと思っています。要はどれだけ現場とリンクした研修内容であるかにかかっているのではないかと思います。既存の大学院や新構想教育大学との切り分けが専門職大学院で明確にならないと、専門職大学院に強い期待はできないのではないかと思います。

既存の大学院教育学研究科においては教科教育の専門性ということだけでなく実際の教育現場にいる問題解決能力とか教員としての適性などに力点を置きつつあると思いますが、それでも教科教育に偏っているのではないかと我々からみるとみえます。そういう意味で現場における問題解決能力・実践力に力点を置いた教員養成機関というものが、任命権者の立場からすると強く求められると思います。様々な課題は日進月歩ですので、それにリアルタイムで対応できるようなカリキュラム開発とか、あるいはそれを教える専門職大学院のスタッフについてもそういうニーズに対応できる方—具体的には教育現場を経験された管理職の方とか教育行政の実務を担当した経験者の方々—を積極的に登用していく仕組みにならないと、今言ったような教育現場における課題解決型のものにはならないと考えています。

別の視点で言いますと教育委員会の職員・自治体の教育行政職員の専門知識の習得の場としての期待度というのは非常に高いと思います。兵庫県あたりはかなりプロパー職員をかなり教育委員会で養成している教育委員会ですが、全国のほとんどの自治体の教育行政でプロパー職員を教育サイドでいただいているかという点必ずしもそうでない。教育部門・教育行政の仕組みというのは構成的にも内容的に複雑ですからそれを専門知識習得の場としての位置付けであればニーズに合致するのではないかと考えています。

そういった専門職大学院がしっかりできあがって、サプライサイドからデマンドを創り上げていくことがしっかりできあがって、その卒業生に対してどういう採用選考が可能であるか、任命権者としてどういう処遇が考えられるのかということが初めて検討できる。任命権者である地元の教育委員会と密接な連携を図りながら進めていくというのがこの問題を検討していくにあたってのキーになるのではないかと思います。以上でございます。

横浜の教育基礎データ

1 学校数・児童生徒数の状況

①政令指定都市の学校数・児童生徒数等の状況

都市名	人口	市立幼稚園数	学校数					
			合計	小学校	中学校	高校		盲・ろう・養護
						全日	定時	
札幌	1,845,811	17	324	211	99	7	4	3
仙台	1,020,676	3	194	124	63	4	2	1
さいたま	1,055,715	1	139	86	48	4	—	1
千葉	909,497	1	180	120	56	2	—	2
川崎	1,290,426	2	178	114	51	5	5	3
横浜	3,519,103	0	521	353	145	12(全日9・定時6・併置3)	—	11
名古屋	2,190,549	28	389	260	109	13	3	4
京都	1,466,163	17	281	184	79	9	3	6
大阪	2,619,061	60	469	304	130	20	5	10
神戸	1,513,967	51(休園5)	273	170	85	8	4	6
広島	1,136,835	27	208	137	61	7	2	1
北九州	1,004,079	10	207	135	63	1	—	8
福岡	1,375,908	7(休園2)	224	145	68	4	—	7

※平成16年度は小学校354、中学校145、高等学校11(全日8・定時6・併置3)

都市名	人口	市立幼稚園児数	児童生徒数					
			合計	小学校	中学校	高校		盲・ろう・養護
						全日	定時	
札幌	1,845,811	1,680	155,629	97,180	50,358	7,050	902	139
仙台	1,020,676	158	87,716	55,148	28,720	3,207	491	150
さいたま	1,055,715	88	92,275	61,428	26,674	4,098	—	75
千葉	909,497	22	73,422	48,679	22,250	2,302	—	191
川崎	1,290,426	171	94,580	64,749	24,566	3,937	987	341
横浜	3,519,103	0	263,946	181,882	72,908	6,501	1,544	1,111
名古屋	2,190,549	2,769	184,170	117,079	53,251	12,360	882	598
京都	1,466,163	1,270	107,066	68,108	31,196	5,987	1,018	757
大阪	2,619,061	6,089	196,287	121,608	56,376	15,127	1,738	1,438
神戸	1,513,967	3,359	125,633	79,148	38,380	6,346	1,184	575
広島	1,136,835	2,291	102,633	66,288	29,421	6,385	340	199
北九州	1,004,079	528	80,340	52,977	25,889	709	—	765
福岡	1,375,908	532	113,475	73,703	34,858	3,904	—	1,010

資料：指定都市教育統計資料(平成15年5月1日現在)

②横浜市の区別学校数・児童生徒数

	小学校		中学校	
	学校数(校)	児童数(人)	学校数(校)	生徒数(人)
合計	353	181,882	145	72,908
鶴見区	22	12,279	9	5,052
神奈川区	19	8,589	7	3,736
西区	8	3,119	4	1,128
中区	9	4,463	6	1,929
南区	17	8,700	8	3,959
港南区	22	11,739	10	5,015
保土ヶ谷区	21	10,701	8	4,524
旭区	29	13,352	13	5,778
磯子区	17	7,602	7	3,164
金沢区	23	10,881	10	5,052
港北区	25	14,246	9	4,976
緑区	17	9,564	6	3,647
青葉区	29	17,402	12	5,692
都筑区	22	13,746	6	4,239
戸塚区	28	13,500	11	5,798
栄区	16	5,996	7	2,406
泉区	17	8,785	7	3,858
瀬谷区	12	7,218	5	2,955

*横浜の行政区と他都市(特別区含む)

との比較

【小学校】

旭区・青葉区29校 ≒ 平塚市28校

中野区29校

【中学校】

旭区13校 ≒ 茅ヶ崎市・厚木市13校、

新宿区13校

資料：横浜市立学校現況(平成15年5月1日現在)

2 教員の状況

①政令指定都市の教員数

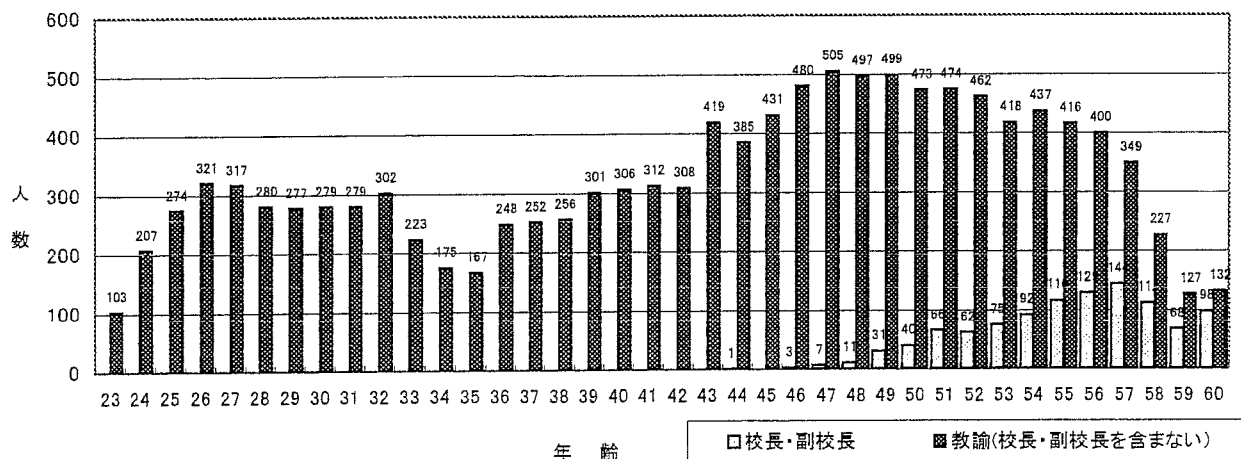
都市名	人口	教員数					
		合計	小学校	中学校	高校		盲・ろう・養護
					全日	定時	
札幌	1,845,811	8,171	4,651	2,845	438	75	162
仙台	1,020,676	4,995	2,853	1,724	263	82	73
さいたま	1,055,715	4,273	2,543	1,436	225	—	69
千葉	909,497	3,865	2,317	1,330	136	—	82
川崎	1,290,426	5,432	3,219	1,554	309	124	226
横浜	3,519,103	14,581	8,759	4,379	490	172	781
名古屋	2,190,549	9,862	5,604	3,094	812	86	266
京都	1,466,163	6,930	3,676	2,075	573	126	480
大阪	2,619,061	12,213	6,354	3,637	1,247	176	799
神戸	1,513,967	7,492	3,936	2,408	583	156	409
広島	1,136,835	5,483	3,177	1,671	455	45	135
北九州	1,004,079	4,653	2,611	1,536	49	—	457
福岡	1,375,908	6,158	3,316	1,980	285	—	577

資料：指定都市教育統計資料(平成15年5月1日現在)

※教員：校長、教頭(副校長)、教諭、助教諭、養護教諭、常勤講師(それぞれ兼務は含まない)

②横浜市の教員の年齢構成

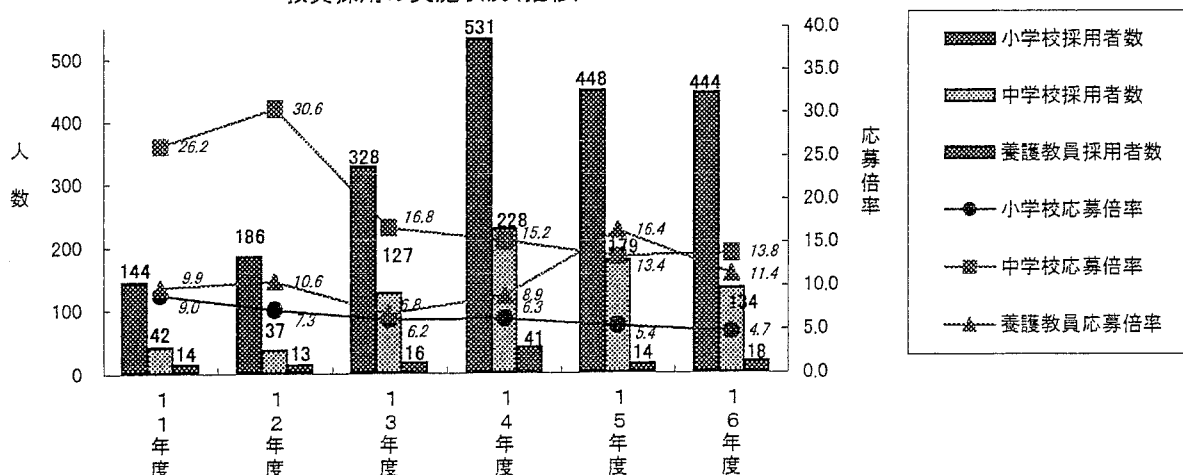
横浜市教員年齢別分布(全市立学校)



資料：横浜市教育委員会(平成16年5月現在)

③横浜市の教員採用の推移

教員採用の実施状況(推移)



資料：横浜市教育委員会(平成16年5月現在)

3 平成17年度 横浜市立学校教員採用試験結果について

(1) 試験結果

受験区分	応募者	受験者	最終合格者					倍率 (応募倍率)
			合計	一般	特Ⅰ	特Ⅱ	特Ⅲ	
小学校	2107	1691	727	587	19	114	7	2.33 (2.90)
中学校	2556	1919	181	104	17	54	6	10.60 (14.12)
養護教員	175	119	16	11	1	4		7.44 (10.94)
合計	4838	3729	924	702	37	172	13	4.04 (5.24)

※特Ⅰ スポーツ・学芸・英語力等特別選考
 特Ⅱ 教職経験者特別選考
 特Ⅲ 社会人経験者特別選考

(2) 最終合格者に占める県内出身者の割合

受験区分	最終合格者	県内	県外
小学校	727	193 (26.5)	534 (73.5)
中学校	181	71 (39.2)	110 (60.8)
養護教員	16	2 (12.5)	14 (87.5)
合計	924	266 (28.8)	658 (71.2)

(3) 最終合格者に占める地元大学出身者の割合

受験区分	最終合格者	地元	他
小学校	727	179 (26.5)	534 (73.5)
中学校	181	36 (19.9)	145 (80.1)
養護教員	16	2 (12.5)	14 (87.5)
合計	924	218 (23.6)	658 (76.4)

(4) 最終合格者における既卒及び見込者の割合

受験区分	最終合格者	既卒者	見込者
小学校	727	439 (60.4)	288 (39.6)
中学校	181	140 (77.3)	41 (22.7)
養護教員	16	10 (62.5)	6 (37.5)
合計	924	589 (63.7)	335 (36.3)

横浜市教員採用選考の改善について

実施年度	改善内容
12年度	<p>◇スポーツ・学芸等特別選考の実施 特別選考Ⅰとして、スポーツ・芸術・学芸などの分野で、国際的または全国的規模の大会で特別に優秀な実績を有する人を対象に書類選考を行い、合格者について第一次試験を免除した。</p>
13年度	<p>◇教職経験者特別選考の実施 特別選考Ⅱとして、国公立学校における正規または臨時的任用職員としての通算教職歴が3年以上の人について、受験年齢を一般選考より引き上げるとともに、第一次試験を指導案作成と論述試験とした。</p>
14年度	
15年度	<p>◇保護者面接の実施 第二次試験模擬授業面接員にPTA連絡協議会からの推薦を受けた保護者を加えた。</p>
16年度	<p>◇社会人特別選考の実施 特別選考Ⅲとして、同一の民間企業・官公庁等での正規の職としての継続勤務歴が5年以上ある人について45歳未満まで受験可能とし、第一次試験として論述試験と集団面接を実施した。（小学校及び中学校の数学、保健体育、英語において導入し、採用数はそれぞれの採用予定数の5%以内に設定）</p> <p>◇教職経験者特別選考の受験資格緩和 特別選考Ⅱの対象者を従来の国公立学校における正規または臨時的任用職員のみから、私立学校の正規教員へも拡大するとともに、通算教職歴を「3年以上」から「2年以上」に短縮した。</p> <p>◇英語力堪能者の募集 特別選考Ⅰの募集にあたって、英語検定資格の高成績者も含まれる旨を明記した。</p>

討議の概要と司会者としての感想

宮城教育大学長 横須賀 薫

開会行事、天野郁夫氏による専門職大学院制度全般についての解説、パネリストの意見開陳が終って討議の時間になったがすでに残された時間は30分程度になってしまった。

しかし、今回の企画が、これまでの教員養成問題あるいは教員研修の課題においてほとんど議論されることのなかった専門職大学院制度との関連であったので、文科省の佐野氏の挨拶、天野氏の解説についてまず受けとめ、理解するというところに重点が置かれることになったので、必ずしも時間不足をとりたてて言う状況ではなかった。司会者としては討議のなかでは、①教員の資質向上をどうとらえるか—養成・採用・研修の構造を視野において②教育現場の状況と改革動向をどうとらえるか③教師教育改革の動向をどうとらえるか(経験交流)④教大協の役割と任務をどう考えるか、などを柱として想定はしていたが、パネリストの意見開陳においても特段対立する論点が際立つようなものではなかったこともあり、その後の議論は論者発言の内容を確かめることや自身の大学・学部が置かれている立場の開陳になった。

ある法人理事の方から、ご自身のコメントでは教員養成学部の出身ではないとのことであったが、報告や議論を聞いていても「(教員養成の)専門職大学院のイメージがはっきりしていない。現行学部と直接接続する6年一貫の大学院を考えるのか、学部とは切り離して(教職の世界における)スペシャリストを養成する大学院を考えるのか、これによってずいぶん違う。このあたりがあいまいなままでは議論は進まないのではないか」という指摘があったのはまったくその通りで、この日のシンポの状況をよく表していたように思ったところであったが、それ以上論議を深めることにならなかった。それは時間制約のせいであったか、現在の教員養成大学・学部の陥っている状況によるのか、司会者の能力不足のせいであったか、にわかに判定できないところである。

このことは文科省を代表して挨拶した佐野氏が、形式的な挨拶から一歩踏み込んで私見としながらも、「今後専門職大学院を導入すると仮定した場合、一番考えなければいけないことは、これまでの大学教育はサプライサイドに立った一方通行の教育をしていたのではないか。専門職大学院の制度設計を皆さんが考えるにあたっては、サプライサイドからデマンドサイドに立った大学院の制度設計ということを考えていかなければならないのではないか。言い方を変えれば大学院において教えられることを教えるということではなくて、教育現場・教育委員会あるいは家庭・地域社会といったデマンドサイドの求めるものを教えていくということに大きく舵取りをしていかなければいけない。主役は皆さんでも教育委員会でもなく、児童・生徒であるという目線で専門職大学院を考えていかなければならない。」(当日のメモによる、在責筆者)という発言をどう受け止めるかということにもつながるだろう。

冒頭の会長挨拶において、このシンポに予想を超える人数が集まったこと、それは会員各校の中でこの課題への関心が高まっている証左である旨の言及があったように、教員養成大学・学部における専門職大学院への関心と意欲が高いのは事実である。それは討議の中で一人の会員が「これは教員養成大学・学部にとってチャンスなのだ」と力説されていたことにもよく表れている。

しかし、それが従来のようないわゆる「護送船団」的意識の下のものであっては社会的課題に対しても、政策課題にも応えられないだろう。国公私共通の競争が唱えられ、着々と現実化されているとき、教大協傘下の各校がいかにか旧意識から脱して、デマンドサイドに立った改革と専門職大学院への挑戦ができるか、それが問われたシンポジウムだった、と司会者の席に座りながら思い続けていた。