

大学教育の組織的実践

—小学校教員養成を事例に—

高等教育研究叢書

129 2015年3月

小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信



広島大学

高等教育研究開発センター

大学教育の組織的実践
—小学校教員養成を事例に—

小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

本書は、平成 24・26 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)「大学教育の組織的実践に関する基礎的研究」(代表：小方直幸)の成果の一部である。本書の目的は、大学教育の組織的実践を実証的に考察する対象として、教員養成教育に着目し、中でも小学校教員養成を事例として取り上げ、高等教育研究者と教員養成研究者がコラボレーションすることで、互いの強みを活かしつつ、同時に弱みも補いながら、小学校教員養成の現状と課題を総合的に論じることにある。具体的には、以下の 3 つのアプローチを採用している。

第 1 は、組織と大学の行動という視点である。小学校教員養成への参入は、政策的動向だけでなく、個別大学・学部のおかれた経営的文脈など、様々な背景から生じている。それを考察することは、高等教育論的な視点から興味深いのが、どういった教育・教員組織で小学校教員養成に取り組んだり、新たに参入したりするかは、小学校教員養成の実践を少なからず規定しているため、教員養成論的な視点からも不可欠なアプローチといえる。そこで、小学校教員養成の課程認定を受けた大学・学部がマクロ的にどのように変遷してきたかを、まずは明らかにする。小学校教員養成に対する参入状況に関わる理解は、本書を貫く基盤的な情報として位置づくるものである。

第 2 は、教員養成の現場で小学校教員の専門性や独自性をどのように考え、いかなる体制でそれを実践しているかという視点である。教員養成プログラムは免許法上の縛りがあるため、多くの科目で特色のある取組を実践することは困難といえるかもしれない。だが逆にそうだからこそ、数少ない科目に当該組織の小学校教員養成に対する意図が典型的に発現する可能性があるし、さらにいうならば、例えば教員の協働という点で考えれば、例え免許法上の科目であっても、実は多様な工夫の余地があり得る。そこで、第 1 の教員・教育組織との関連も踏まえながら、小学校教員養成における専門性・独自性に対する考え方、専門性・独自性を司る科目の名称・開講形態・授業内容について明らかにする。

第 3 は、個別大学における小学校教員養成の長期的展開とメカニズムという視点である。先の 2 つのアプローチは、組織と実践というレベルの相違はあるものの、第 1 の考察は、全国的な大学の行動の把握、第 2 の考察は、一時点のクロスセクショナルな状況分析を主眼としている。こうしたマクロレベルの考察から導出された解釈の妥当性を検証する意味でも、個別大学・学部の小学校教員養成プログラムが、いかなる背景や力学あるいは思想の下で長期的に変遷してきたかを分析する必要がある。小学校教員養成の専門性や独自性、あるいは組織的な実践の在り方は、固定的なものというより、社会状況の変化も受け可変的なものだと想定される。そこで、小学校教員養成の歴史的な展開を、個別大学レベルで事例的に明らかにする。

国立の教員養成系大学・学部については、この度の国立大学改革プランに伴う教員養成分野のミッションの再定義で、特に地域密接型に指定された所では、小学校教員養成を重視した取

組を行っていくこととなっており、第3期中期目標期間中に、小学校教員養成をめぐる教育組織、教員組織が大きく変化する可能性がある。また、近年参入が顕著となり、採用者数という量的な面では既に国立を凌駕している私学での小学校教員養成についても、その教育実践の実態、つまり質的な側面は必ずしも明らかとなっていない。

本書は、基礎的な考察段階の域を出ておらず、小学校教員養成の組織やプログラム、教員の在り方等に対して具体的・実践的な知見を提供できるには至っていない点で課題はあるものの、小学校教員養成をターゲットとした論考が必ずしも進展していない現状を考慮するならば、初発の研究としては一定の意義を有していると私たちは考えている。本書がささやかではあるが、今後の小学校教員養成を考える一つの契機となること、加えて、大学教育の組織的实践にアプローチする際の、1つの考察枠組となることを願っている。

2015年3月

小方 直幸

目 次

はしがき

小方 直幸…………… i

第 1 章 大学教育の組織的実践の視角と小学校教員養成という文脈

小方 直幸…………… 1

第 2 章 小学校教員養成を担う大学の特性

村澤 昌崇…………… 19

第 3 章 小学校教員養成の専門性とプログラムの独自性

高旗 浩志…………… 39

第 4 章 小学校教員養成プログラムの特質と展開—兵庫教育大学を事例に—

渡邊 隆信…………… 65

結 章 今後の小学校教員養成研究に向けて

小方 直幸…………… 93

第1章 大学教育の組織的実践の視角と

小学校教員養成という文脈

小方 直幸
(東京大学)

1. 本書の狙い

大学教育の組織的実践の重層性

本書は、大学教育の組織的実践を考察する一つの切り口として、教員養成教育の中でも小学校教員養成を取り上げ、教育・教員組織の変遷、カリキュラム・科目の特性、そして個別機関レベルにおける具体的実践の展開、の3点に着目し、将来的な議論に向けた基礎的資料を得ることを目的としている。

一口に大学教育の組織的実践といっても、とりわけ専門教育の領域においては、まずは学問分野特性が大きく異なる。そのため、教育目標の性質も同様でない。そのため、教育の組織的な実践に関しては、一般論として議論することの意義を否定するものではないが、個々の教員の教育実践とその集積としての教育目標の達成という点を視野に入れるならば、学問分野の特性やその文脈に規定される教育目標の射程も織り込んだ考察が求められる。事実、教員養成分野ではないが、工学と社会科学系分野を対象とした大学教員の教育に対する信念・態度・成果の考察(小方2014)からは、教育の組織的実践の必然性を生みやすい分野とそうでない分野のあることが明らかにされている。

加えて、いわゆるゼミの存在が、教員の教育対象とする学生の射程の範囲を大きく規定するという、我が国の学士課程教育の基本構造に基づく影響も顕著である。またそのことは、個々の教員の研究内容、その深さや幅広さとも密接に結びついた構造となっており、教員の研究行動が、教育と研究の統一といった規範論レベルではなく、現実の教育行動レベルで、少なからず影響を及ぼしている。教育の組織的実践を考察することは、当該プログラムに関わる教員の研究の在り方や、教員の人事そのものを問うことも含んでいる。

このように、大学教育の組織的実践を規定する構造は重層的で、その一つ一つを丹念に検証することなくしては、真に実践的あるいは実践に結びつく知見を見出すことは困難である。加えて留意が要るのは、教育の組織的実践は、手段であって目的ではないという点である。組織的実践が目的となるとき、教育の組織的実践をめぐる考察や議論は、教育目標や内容を伴わない意思決定権の所在の議論や、単なる運動論となる危険性が高い。それは大学教育にとって、

むしろマイナス方向に左右することさえある。

また、教育の組織的実践を、当該の教育目標に照らして最も適切な教育の在り方が、組織内構成員で十分議論の上共有され、実践されていること、と位置づければ、教員集団の協働を以て組織的実践と解釈すれば事足りる、というものではないことも明らかである。むしろその逆に、個々の教員が独立性を強く保った教育行動をとることが、当該教育目標の実現には不可欠と判断される場合は、その共有や尊重と実践が、教育の組織的実践ともいい得るからである。

小学校教員養成に着目する理由

上記を踏まえつつ、本書では小学校教員養成に着目するが、その理由について述べておきたい。学校現場での教育実践を考えた場合、小学校教員と中高等学校教員とでは文脈が自ずと異なる。現行の仕組自体を再考し、新しい仕組みを導入するという選択肢もあり得るため、あくまで現状を前提として、という注釈付きながら、前者は1人の教員が複数の教科を教えるのに対して、後者は1人の教員が自身の教科を専ら教えるという点で、両者には決定的な相違がある。このことは、小学校教員養成における個々の教科専門性の重要性を否定するものではないが、いわゆる教科ピークをコアとした、中高等学校の特定の科目専門性を重視した教員養成が通用することを保証するものでもない。加えてこうした捉え方は、あくまで表層的構造に着目したものに過ぎず、いわゆる教師の一般的な専門性を超えた、学校段階別の専門性とは何か、という議論も避けては通れない。

教師一般の専門職化を論じた今津（1996）は、教師の質向上には教師個人モデルと学校教育改善モデルがあり、前者では教師の専門性は一定水準の知識・技術の体系性を基本とし、教員養成に即戦力を求めるのに対して、後者では教育実践の中で知識・技術を生み出し獲得する方法の修得が専門性の中核で、現職教育の重要性を求めるとし、世界の動向は前者から後者へシフトしているが、我が国の教師教育制度の改定による教員の資質向上は、前者の教師個人モデルを継承したものだとして位置づけている。ただしこうした議論は論理の構成上、開放制と大学教育を通じた教員養成という文脈の下では、いわゆる幅広い教養や卒論等を通じて学問を深めることこそが第一義的には重要という、一般的な大学教育論と見分けがつきにくい方向へと水路づけやすいことには、自覚的であらねばならない。また、知識・技術の体系性の存在＝即戦力とは限らない点にも留意が必要である。その可否はともかく、いわゆる教員養成系大学・学部故の教員養成、といった視点や発想も出てきにくい。

これに対して山崎（2006）は、教職という専門的職業人養成が社会的信頼を得るには、一定の知識・技能・能力の定式化を図ることが重要とし、モデル・コア・カリキュラムの作成を重要な課題に位置づけている。そして、教育課程全体の中に個々の科目の内容・水準・方法がどう位置づくか明示する必要があるが、それに必須の担当教員間の議論と合意形成はほとんど追求されてこなかったと指摘する。さらに国立の教員養成系大学・学部で多く採用されている、学校教育教員養成課程のような統合型教員養成課程では、小学校教員や中学校教員それぞれ固

有の専門性と相互の共通性が、カリキュラム編成として具体化せず未解決なままだとして、特に小学校教員の専門性の保証は、教科をピークとする中学校教員養成に引きずられがちで、その未整備さを課題視している。

小学校教員養成を念頭においてモデル・コア・カリキュラムの検討を行った日本教育大学協会（2004）も、専門職としての教員の養成という理念の共有や、履修モデルに応じた柔軟な教育体制を実現できる教員組織の確立の重要性を唱えている。そして、従来の教員養成カリキュラム科目群の担当と異なり、「教職に関する科目」担当者と「教科指導法」担当者、及び「教科に関する科目」担当者の間の協働的な運営が不可欠なことを指摘している。そういう指摘をせざるを得ないこと自体、現時点において、教員という専門職養成に関わる理念の共有も、科目担当者間の組織的連携・協働も実現していないことの証左といつてよい。

小学校教員の専門性を巡っては、社会科や図画工作という特定教科の視点から論じるもの（大澤 2003、西村 2006）や、幼小連携の視点から小学校低学年の教員の専門性を論じるもの（田中 2013）、ライフストーリーから小学校教師の専門形成にアプローチするもの（森・道田 2013）があるものの、大学における小学校教員養成プログラムの在り方や、それに関わる教員全体を視野に入れた教育実践、それを支える基盤としての教員組織といった、総合的視角からのアプローチを採るには至っていない。また、小学校教員養成の組織・カリキュラムを把握しようとする動きも出てきており（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター2010）、一般大学・学部における教員養成の取組が抱える課題として、組織としての適正規模とカリキュラムの薄さ・狭さを挙げるなど、興味深い知見を得ているが、全体像の把握が中心であり、必ずしも小学校教員養成の組織的実践や専門性という点からの、教育プログラムの考察は行われていない。

教員養成が、教育の特定領域を意味するのではなく、学問研究や芸術活動に伴う機能であると捉えると、教師の専門性概念との矛盾を生じ、教員養成学部の存在意義もないとして、教員養成を目的とした独自の教育領域の確立を唱えたのは横須賀（2002）である。横須賀は、東北大学は宮城教育大学の分離後も、中高等学校教員の機能的養成を継続しており、分離したかったのは小学校教員養成だったとして、教員養成の基本を小学校教員におく議論を展開している。その背景には、中高等学校教員の場合、教科担任制であるため、学問研究や芸術活動に伴う機能論として済ませることが可能だが、小学校教員は常に総合性を要求され、教員養成の独自領域が必要との認識からである。また、教育の組織的実践という点では、教員養成学部の当事者自身が、教育学部が教員養成の課業を担うものでなくなるのをむしろ望み、特に教科専門の担当者の多くは、自身の出身学部への回帰願望が強いのではないかと述べ、宮城教育大学における経験を踏まえて、詰まるところは教員体制の改革問題に突き当たるとしている。

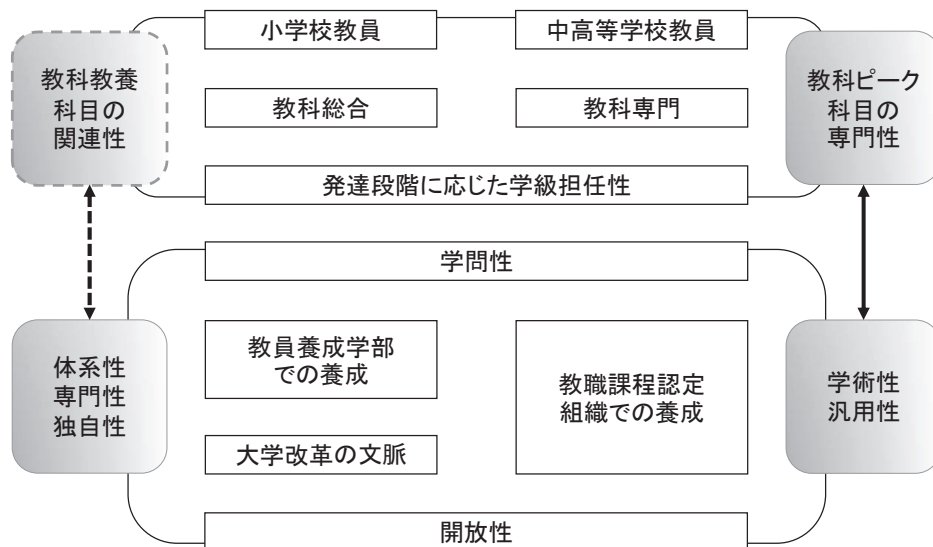


図1 小学校教員の実践と養成のアリーナ

小学校教員の実践と養成のアリーナ

限られた先行研究しか紹介できなかったが、以上を整理するならば、小学校教員養成を論じるアリーナは、2つのループからなっていると仮説的に提示できる（図1）。

1つ目のループは、学校教員の実践に関わるものである。少なくとも我が国では、小学校教員は教科総合、中高等学校教員は教科専門を実践の場で求められており、これと平行して、それぞれの児童生徒の発達段階に応じた学級運営も担っている。教科専門と親和性が高いのは、教科ピークであり深い科目の専門性である。これに対して、教科総合と親和性が高いものは、現時点では必ずしも明確でない。そのため点線で囲っているが、それが仮に教科ピークではないとすれば、教科教養とでもいうべきものであろう。そして1人の教員が複数教科を教えるメリットがあるとすれば、それは科目間の関連性を踏まえた授業展開であり、それを伝え考えさせることであろう。

あくまで仮説に過ぎないが、こうした小学校教員の捉え方は、科目専門性が、学校段階を縦に経るにつれて、より専門性が深まる、高まるという発想に基づいているのに対して、学校段階に応じた横の関連性、そこから捉えられる世界観といったものがあり得るという、異なる視角を提示するものである。しかも児童生徒の段階では、横への展開を主体的に行うことは必ずしも容易でないと考えれば、それを理解し教育実践でき支援できる教員の存在が重要となる。仮にそうだとすれば、場合によっては科目の専門性以上に、科目関連性は高度な力量を要求するものといえる。学校段階が上がるほど高度さが要求されるというのは、あくまで1つの科目を独立として論じることを前提とした際に成り立つ、限定的なものに過ぎないのかもしれない。

2 つ目のループは、学校教員の養成に関わるものである。我が国の教員養成は学問性と開放制のサンドイッチ方式を採用している。そのため、教員養成学部での養成が行われる一方、一般学部等の教職課程認定組織での養成も行われている。ここで、教員養成学部での養成という文脈に拘らなければ、教員養成の根拠は、より一般的な学術性や汎用性を拠り所とする議論に傾きやすい。その思想の背後には（というよりも学術性と汎用性の意義を説得的に展開するためかもしれないが）、特定の学問を深く修めることで応用も効くという発想があり、これは科目の専門性とも親和性が高い。両者は論理構成上、結びつきやすい性質を互いに有している。

これに対して、教員養成学部での養成という文脈を考慮すると、昨今の国立大学改革の文脈とも合わさって、何らかの独自性を示すことが求められる。教員養成学部ならではの体系性や専門性というロジックが必要となるからである。ただしここでも逆の意味で、「教員養成学部ならではの」という設定を前提とすること自体、その後の議論に何らかのバイアスを生成している可能性は否定できない。また、仮に設定した、教科教養や科目関連性と親和性が高いか否かも、現時点ではわからない。その辺りに小学校教員や小学校教員養成の専門性や独自性の脆弱性がある点は、率直にいつて否めない。もっとも、だからこそ、敢えて思考してみる価値があるともいい得る。何れにせよ、開放制と学問性という文脈で小学校教員養成の在り方を論じる際には、論者自身がどういった組織に所属し、どういう文脈で語っているか、自覚的でなければ、無意識のうちに様々な前提条件を所与とした議論を展開してしまいかねない。

以上の議論からも明らかなように、小学校教員養成へのアプローチは、教育プログラムの在り方にとどまらず、それを支える小学校教員の専門性や、それを教育上の理念とすることへの教員の共通理解や協働を含む教育の組織的な実践、その背景としての教員・教育組織という組織体制や個々の教員の研究特性までを含む、総合性を要求する。本書が小学校教員養成に着目した理由はそこにあり、またそれ故に、小学校教員養成は、教員養成のしかもその中でも特殊な文脈としてのみ捉えられるべきものではなく、大学教育一般の組織的实践を考える上でも意義のある考察対象となり得る。もっとも図 1 では、養成と現場教員との関係までは触れているものの、学習者としての児童生徒の発達という視点までは加味しきれていない。考察の枠組みとしては、なお限界を抱えている点は指摘しておきたい。

なお近年の教員養成政策においては、学校段階を問わず実践性の涵養が一つのキーワードとなっている。だが、小学校教員の専門性やそれを修得するための教育プログラムの組織的な実践は、必ずしも実践力の涵養だけを目的としているわけではなく、むしろその限界も見極めた真摯で実効性のある取組を要求するものである。実践力の涵養は、確かに外部との連携等をより求めるものではあるが、それ故に組織的实践が必須となるわけでは決していない。また次節で述べるように、組織的实践とは学内全体という意味での組織性や外部の諸機関との連携のことだという、やや偏った見方や解釈を生むことにもなりかねない。小学校教員養成の組織的实践とは、その質の保証と向上という、より広い文脈から議論する必要があるのであり、そのため本書では、実践性のみを中核に据えるようなアプローチは意識的に採用していない。

2. 教員養成政策に見る小学校教員養成の位置づけ

続いて、近年の教員養成政策において、小学校教員養成がどう扱われてきたかを概観しておく。小学校教員養成に限らず大きな転機となったのは、「**新たな時代に向けた教員養成の改善方策について**」(1997)で、これを受けて1998年に免許法が改正され、「**教職科目の単位数増加**」と「**教科に関する科目の単位数減少**」が行われた。小学校教員養成の場合、必要な教科専門科目が「9教科各2単位、計18単位」だったものが「1教科以上8単位」に減少し、1998-2000年には定員の5,000人削減が実施されることとなる。以下では2000年以降の動向に絞って、小学校教員養成への言及がどのようなものであったか、また教員養成教育の組織的実践に対していかなる論理が採用されてきたかを概観する。

「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について(報告)」【高等教育局専門教育課】(2001)

「教員養成系大学・学部の再編・統合」のインパクトを持つ報告として取り上げられることが多いが、横須賀(前掲書)が「報告書がその前提に戦後教員養成について総括を試み、その現状の反省と改善の方向を打ち出している点はもっと注目されてよいと思う」と指摘し、高岡(2006)も「**「在り方懇」が提示した養成改革の眼目は、むしろ教員養成系大学・学部とその大学院(教育学研究科)の組織、教育プログラム、教育方法等の全面的かつ抜本的見直しという養成教育の本質論の方にあった**」と述べるように、多くの重要な指摘が行われている。国立教育政策研究所の調査(国立教育政策研究所2013)でも、後述の2006年答申と併せて、各大学・学部が、これらの政治的な外圧的要素を、自らの組織の課題として積極的に位置づけ、内部改革の契機としてきたことが明らかにされている。

在り方懇報告は確かに、「**教員養成学部を小規模なまま各都道府県に置くのではなく、この際、1都道府県1教員養成学部の体制を見直し、学生数や教員数がある程度の規模となるよう再編・統合を行うことによって、個々の学部の組織の充実強化を図るとともに、教員養成に特化し、活力ある教員養成専門の教育研究機関として、その特色や機能を十分に発揮できるよう体制を整えていくことが必要である**」と、再編・統合の必要性を述べており、例えば日本教育学会の学会誌『**教育學研究**』(2002)でも特集が生まれ、当時は様々な議論が展開されたが、実際の再編・統合は部分的にしか生じなかったことは周知の通りである。ただし同時に報告書が求めたのは、教員養成学部の教員養成への特化であった。この点は、新課程の廃止という具体的な形となって、今回のミッションの再定義に引き継がれ、文科省の指導で実施に移されたといえる。

在り方懇報告は再編・統合や教員養成への特化を求める背景として、教員就職率の低下や教員養成学部卒業者のシェア問題、教員養成課程の規模の縮小と新課程の増加による、教員養成を目的とする学部としての基本的性格の揺らぎを挙げ、免許法上の教員定数を揃えることが、何れの教員養成系大学・学部も等質的となり、幅と厚みのある教員組織を形成していく必要性や、

教科専門科目について、理学部や文学部など一般学部でも教育されていることから、教員養成学部の独自性や特色を発揮していくために、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方の研究を要求している。そして、本書の課題である教育の組織的実践という点でいえば、教員養成の目的・理念やカリキュラムに関して、所属教員間のコンセンサスの欠如を大きな障害として問題視している。

また、小学校教員養成への言及がある点でも注目され、報告書は、小学校は、人間が成長していく過程で、子供から少年へと成長し、人格を形成していく最も重要な時期と位置づけ、小学校教員養成における教科専門科目の内容は、免許法で定められているわけではなく、各大学でその内容を研究・構成する必要があるとして、例えば「理科」を挙げ、物理学、化学、生物学、地学をそれぞれ別々に教授するのではなく、大学の教員が協力して「小学校理科」という大学レベルの科目を構築していくことを要求している。

小学校教員養成のための教科専門科目の在り方についても、教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野を構築していくことが考えられ、それは、教員養成学部の独自性の発揮とも連動していると述べている。さらに、小学校教員免許を取得する学生のほとんどがピーク制（全教科にわたって広く履修するとともに、特定の教科あるいは分野について深く専門的に学ぶこと）の履修を行っていること、その背景には、併せて取得しようとする中学校教科がピークになっているため、それは否定されるべきではないが、小学校教員養成の独自性の発揮を考えた場合、小学校に特有のピークを構築（情報教育や環境教育、国際理解教育、カウンセリング・マインド）することも必要だとして、従来の教科ピークとは異なったピークの創設を謳っている。

なおこれを受けて一部の大学では、新たなピークを踏まえたコースや教員の組織化の試みがなかったわけではないが、あくまで学問を通じた教育という性格上、新たなピークが必要だからという理由で、教育の実効性が担保されるわけではない。新たなピークを設定し実践するには、それを支える基盤としての学問研究が必要であり、そこまでやりきる覚悟、場合によっては新しい研究分野への参入が不可欠であり、それなくしては、コースや組織改編は実を結びにくい。

在り方懇報告に対して当時国大協は、「まとめ（概要）案に対する意見書」（2001）で、特にピーク制は、教育学部で文学・歴史・数学・物理などの専門を学びたいという高校生が多く、採用側も小・中複数免許取得者を期待していることを背景にしていると説明し、小学校でも高学年は専門性が求められるので、「幼稚園・小低学年」「小高学年・中学」というように、従来の細分化した免許状制度の抜本的見直し等も必要だと述べた上で、教員養成系大学・学部が自ら小学教員養成に重点を置くことと、制度設計上小学校教員養成に特化させられることとは別問題で、機械的仕分けは相応しくないという危惧を示している。大学の自主・自律性や受験生と採用側の行動特性を踏まえたもったもなしなコメントであるが、小学校教員養成とは何かに対する具体的な見識は提示されておらず、報告書にダイレクトに対峙するものとはなっていない。

なお特に後段の小学校教員養成への特化という部分に関しては、文科省の強い指導を背景に、この度のミッションの再定義により、その方向に大きく舵を切ったことは記憶に新しい。

在り方報告以降の動向

在り方懇の報告は、その所掌が高等教育局だったことに典型的に現れているように、特に国立の教員養成系大学・学部のおかれた現状を踏まえ、独自の機能論やカリキュラム論の必要性を展開していた。これに対してその後の答申類は、所掌が初等中等教育局であり、必ずしも国立の教員養成系大学・学部のみをターゲットにしたものではないことから、教員の養成と研修をめぐる、免許制度や教職大学院制度、教育委員会との連携といった、教員養成全体に関わる制度面へとシフトしていき、学校段階別の養成に関する言及はなくなる。余談であるが、2012-2013年にかけて実施された国立大学改革プランは、高等教育局の所掌である。

答申の要点を掻い摘んで紹介すると、まず「今後の教員養成、免許制度の在り方について」【初等中等教育局教職員課】(2006)は、教職実践演習の新設・必修化、教員養成カリキュラム委員会の導入等に基づく教職課程の質的向上、教職大学院制度の創設、教員免許更新制の導入を要求するものだったし、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」【初等中等教育局教職員課】(2012)は、教員養成を修士レベル化し高度専門職業人にするため、全ての都道府県に教職大学院を設置することや、養成・初任・現職・管理職を通して学び続ける教員像の確立、養成と研修の分担から大学と教育委員会の連携・協働体制の構築を求めるものだった。

なお、教員養成教育の組織的実践という点では、引き続きいくつかの重要な指摘がなされている。「今後の教員養成、免許制度の在り方について」では、大学における組織的指導体制の整備が基本的な考え方とし、課程認定大学のすべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念等に基づき指導を行うことで、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要と説き、併せて学長・学部長等がリーダーシップを持って、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことが必要としている。

これと連動する形で、教職課程の運営や教職指導を全学的に責任を持って行う体制を構築するため、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化を図るよう求めている。さらに、今回のミッションの再定義では、教育委員会や学校関係者という外部との連携を前提とする諮問会議への設置へと発展しており、教員養成学部に留まらない全学的な教員養成プログラムの組織的運営や外部との連携は、もっともな指摘ともいえる。

ただし、こうした全学的視点や外部との連携の視点として教育の組織的指導が語られる際、そのコアを実質的に形成している教員養成学部の組織的指導の視点が、欠落しかねない危惧もある。併せて、学長・学部長のリーダーシップや学外連携が進めば、学部内の組織的な教育実践が招来する保障はなく、第一義的に重要なのは、プログラム構成や科目提供という点でコ

アをなす、学部内の組織的実践体制をどう構築するかという点に変わりはないが、答申ではそうしたトーンは薄い。もっとも、政策上介入可能なのは、主として制度面であることからすれば、答申の不十分さの指摘は的外れともいえる。本来ならばこの点は、大学・学部が主体的・自律的に考えるべきものだからである。

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」は、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援することを主眼とし、管理職や教員に求められる資質能力や、実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムを協働で明示・開発すること等、具体的な連携の領域を提示しつつ、学内というよりは、教育委員会・学校と大学という組織間での連携・協働に重点が移っている。

学内組織への言及もないわけではなく、教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進め、実務経験者については、教職大学院を修了した現職教員等、指導者としてふさわしい教育研究実績を有する者の登用の促進を述べている。教育の組織的実践の一つのネットとなっていた、プログラムに関与する教員の、教員養成をめぐる資質問題に触れたものといってよい。実務家教員を除くと、答申はそこまで踏み込んでいないが、この指摘の延長線上には、教員養成に関わる大学教員をどのような視点で採用しているかという、人事戦略の問題に行き着く。例えば、教員養成学部の公募情報等には何が書かれているか、いわゆる講座やコースの視点を超えた人事が行われているか否か、といった研究の進展が待たれるところである。

ただし、担当教員と実務経験者が明確に書き分けられており、その可否自体が重要な考察課題となるし、両者を組織的にどう繋いでいくかという視点は、現在も現場での課題がないわけではない部分だが稀薄である。加えて、教員養成カリキュラム委員会の発展系ともいえるべき、「教職センター」等が、一部の総合大学で整備されているとして、その推進を謳っているが、逆に学部内での組織的運営への言及はない。答申が、国立の教員養成系大学・学部のみをターゲットにしていなかったため、学部内の組織的な教育実践は、教員養成系大学・学部固有の問題と捉えられているのかもしれないが、課程認定を受けたいわゆる一般大学において非該当の課題ではないはずであり、場合によってはより深刻な課題ともいい得る。

教育現場がどう受け止めたかという点を示すために、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の審議まとめに対する日本教育大学協会のコメントを抜粋しておきたい。協会は、修士レベル化、教育委員会と大学の連携・協働といった基本的な方向性の支持を打ち出す一方、いくつかの要求を行っている。具体的には、事後評価システムは、各大学の自律的・主体的な改善取組を支援・促進するものとして構築される必要性、「医師薬系養成における共用試験を参考に」の部分の削除、教職大学院の発展・拡充は重要で評価するが、派遣制度やインセンティブなど全国規模での取組の必要性、教職大学院拡充に伴う修士課程の見直しについては、これまでの修士課程の機能に一定の評価を与え、修士課程をめぐる設置基

準の大括り化には慎重であるべきこと、教職担当教員の養成は、旧帝大系では困難（教科教育学のなさ）で、国立教員養成系の博士課程に期待すること、教育委員会との連携・協働は支持するが、教育委員会の改革については踏み込みが不十分であること、を述べていた。自律的取組の尊重と大学院組織の問題に対する警戒を述べたものと受け取れる。

最後に、2012-2013年にかけて策定された、教員養成分野のミッションの再定義について言及しておく。国立大学改革プランの一環として行われた教員養成分野のミッションの再定義では、教職大学院の必置や、新課程の原則廃止と併せて、従来から指摘されてきた教員採用率の向上からさらに踏み込んで、当該大学が設置されている地元において、小学校教員の占有率を向上させることが盛り込まれた。ミッションの再定義では、小学校教員養成という機能重視と目標とする地元占有率のみが扱われ、いかなる組織の下でどのようなカリキュラムを以て対応するかは、各大学・学部で任されている。現在、教員養成系大学・学部では、第3期中期目標の策定に向け、いわゆる小学校教員養成課程の復活といった組織面や、小学校教員養成の強化に向けた動きが加速化しつつあり、改めて小学校教員養成が、とりわけ学士課程教育レベルでクローズアップされている。

3. 小学校教員養成教育の組織化の諸側面

組織化の3側面

図2は、小学校教員養成教育の組織化の諸側面を概念的に示したものである。国立教育政策研究所の『教員養成の改善に関する調査結果報告書』（2012）の第3章「教員養成教育改善を実現する組織の在り方」には、個別大学の取組状況が紹介されているので、そこで紹介された事例も参照しながら、教員養成をめぐる大学教育の組織的実践の諸側面を考察する。教員養成教育の組織的な実践という場合、大きくは3つのフェーズを想定し得る。第1は学部内の組織化、第2は全学プログラムの組織化、第3は学外連携である。在り方懇報告以降の答申では、むしろ第2及び第3の組織化が重視されてきたが、本書が着目しているのは、第1の学部内の組織化である。

学部内の組織化については、まずは日常の教育をめぐる教員間のコミュニケーションが挙げられる。ある意味で教育の組織的実践のコアとなる部分ともいい得るが、その実態を把握することは容易ではない。先述した社会科学系と工学系の教員を対象に、授業や会議を除く日常の教員との交流時間を調べた研究（小方前掲書）でも、時間換算のみでは捉えることが困難なことが明らかとなっており、教育学部教員を対象とする、質を加味した丁寧な生活時間調査の実施が待たれる。

次に想定されるのが、特定の科目におけるチーム・ティーチングである。教育実習関連科目に全学部教員が関与する（弘前大学）といった事例が該当する。なおこれに限らず、授業科目の複数教員による担当は日常的にもよくあることである。ただしそれは、担当教員間の調整

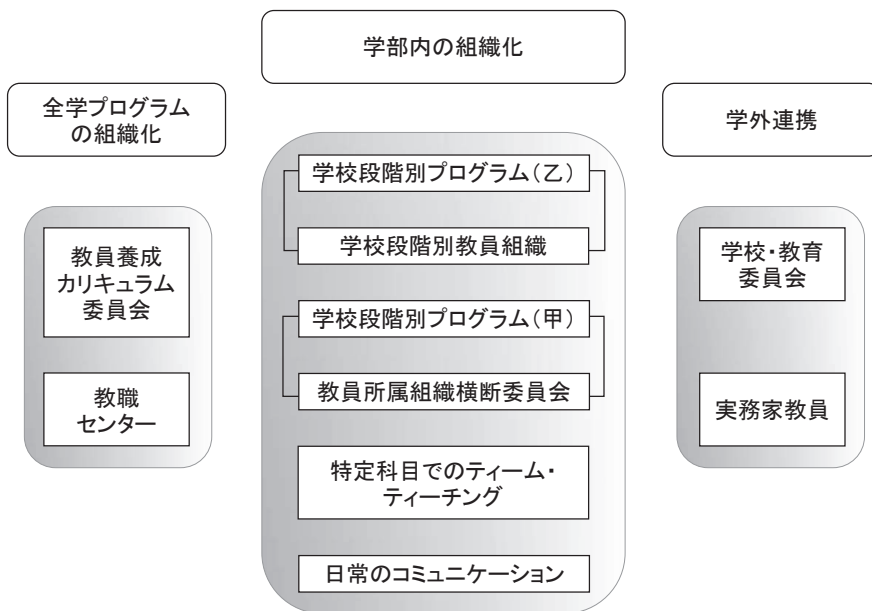


図2 小学校教員養成教育の組織化の諸側面

をほとんど行わず、お互いの内容も踏まえないオムニバス形式の授業から、担当する教員が、自身の授業以外の授業にも出席するなど、常に互いの授業内容を理解・調整して行うタイプの授業まで多用である。いうまでもなく、よく練られた授業として教育効果が期待できるのは後者の場合だが、その分手間と時間を要するのも確かである。単に担当する授業コマ数だけでなく、その受講者数の多寡も含め、構成員の適切な教育負担と成果のバランスを加味した上での取組が要求される。

規模的にみてより組織的な取組といえるのが、学校段階別のプログラムの導入である。これには2つの方式が考えられる。1つは、教育組織と教員の所属組織は異なるが、小学校課程や中学校課程といった学校段階に特化した独自のプログラムを設定する方式である。例えば千葉大学がそうで、教育組織と教員の所属組織は異なるため、課程会議という教員の所属組織を横断する委員会を設置し、教科や教室間の縦割りを解消する試みが行われている。また、教科等の各組織に所属する教員が併任という形で対応している、山口大学の小学校教員コースもこの方式といえる。教育組織と教員組織の分離は、実験的な取組がしやすく、教育プログラムの設置・運営に柔軟性をもたらすものである。なお、両者の合致が常に望ましい教育成果をもたらすという保証はないが、分離型の場合、それを繋ぐ教員組織横断型の委員会については、教育プログラムのPDCAをめぐる実践や実質的な権限の点、その教育プログラムの実施に関心を持つ雄志に支えられている併任型については、人事による入れ替わり等に伴う継続性の点、といったことが課題となる。

もう1つは、教育組織と教員組織を同一にした、学校段階に特化したプログラムの設定という方式である。例えば島根大学の初等教育開発専攻がそうで、そこでは教員所属組織という面でも、教科専門と教職専門科目の融合型カリキュラムを実践している。この場合は、いわゆるコースや専攻における教員会議が、該当する教育プログラムの運営に日常的に関与することが可能となるため、教員組織横断型の委員会等を設置する必要がなく、安定的なプログラムの実践が可能となる。国立大学の教育学部では現在、国立大学改革プランに端を発した、地元の小学校教員養成重視というミッションの再定義の下で、小学校教員養成に特化した教育プログラムやそれに対応する教員組織の導入が議論されており、上で述べた何れの方式でその実現を目指すのか、注目されることである。

第2の全学プログラムの組織化は、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」以降、「教員養成カリキュラム委員会」の設置として、急速に普及が進んだと思われる。「教員養成カリキュラム委員会」については、既に1997年の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）」でも、「教職に関する科目」群については、授業科目の名称から想定される内容が包括的に教授されていなかったり、科目間で本来必要な授業内容の一貫性が欠けているような実態がかなりあるとみられる。このような状況を改めるため、各大学は、選択履修方式の導入に併せて教職課程における履修指導等の強化を図るとともに、総合的視点に立って特色ある教員養成を進める観点から、各授業科目に関する内容調整や情報交換を促す、例えば「教員養成カリキュラム委員会」といった仕組みを適切に整備する必要がある」と指摘されていた。2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教職課程の運営や教職指導を全学的に責任を持って行う体制を構築するため、課程認定大学においては、平成9年の教養審第一次答申等で提言された教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化を図ることが必要である」と謳われている。なお、岡山大学の教師教育開発センターや新潟大学の全学教職支援センターのように、全学的な委員会レベルを超えたセンターとして、全学プログラムの責任体制と質の保証の担保を目指す動きも出てきている。

第3の学外との連携については、前節でも触れたため詳しく述べないが、教職大学院を設置する大学や、実務的な要素を学士課程プログラムに導入する大学の増加に伴い、実務家教員の採用が進み、教育プログラム自体に厚みや多様性がもたらされているのは確かであるが、プログラムの一体的推進という点での課題は残されている。また、これも先述したように、多くの国立の教員養成系大学・学部におけることとなった諮問会議では、メンバーとして教育委員会や学校関係者が参画しており、箱物としては整備されたといえ、その実質的な機能の検証という段階に今後は移行することとなる。

教員に求められる資質としての組織性

改めて指摘するまでもなく、授業場面で学生に接するのは教員であり、教員養成に限らず、

最終的に重要となる、あるいは転換がある意味で最も困難なのは、この個々の教員部分の要素である。図2の組織化の諸側面はある意味で、それを促進・支援するための仕掛けに過ぎない。この点に関して、国立教育政策研究所が「国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書」（2014）という調査を実施している。この調査は、教員養成担当の大学教員の在り方を考察したもので、対象は国立教育養成系大学・学部であるが、教員養成系大学・学部の学長・学部長から優れた教員として推薦された教員が回答者となっていることが特徴である。本書は、個々の教員の在り方にまで入り込むことができていないが、重要な側面なので、組織化と関わる面を抜粋して、紹介しておきたい。

教員養成という文脈で固有に必要なかつ重要度の高い資質・能力として挙げられたのは、「教員養成担当者としての自覚」「学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施」「実践と理論の往還型のプログラムデザイン」「学習」に対する新しく深い知見」である。併せて「同僚とのコミュニケーション」の必要性も高く認識されていることに注目し、後者を基盤におきながら個々の資質・能力を発揮するモデルを仮説的に構築している。

また、優れた教員になる上で有効な機会としては、「現職教員との交流」「自らの意思による試行と実践」「学生の教育実習等の現場体験への参画」「同僚との議論」「卒業生である現職教員との交流」「共同での授業、プログラム作り」の順に、「とても有益」と回答した割合が高く、FD等のフォーマルな成長機会よりも、日常のミクロな相互作用の方が重要と指摘している。加えてこれらは、「教員養成担当の大学教員に経験してもらいたいこと」の上位としても挙げられているだけでなく、望ましいFDプログラムの内容にも挙がっている。

ここからわかるのは、第1に、教員養成に関わるものとしての自覚を前提に、学ぶということに対する知見を常に改訂し、現場・実践との往還を持続させるという、一見オーソドックスではあるが、多様なバックグラウンドの教員が所属する教員養成系大学・学部故の指摘と受け取り、所属教員全員が有し実践することは、実は容易でない項目が挙がっているともいえる。さらに第2に、こうした個々の教員が、教員養成に関わって持つべき資質に加えて、教員間の協同性や同僚性を高めることの重要性を指摘している点も特徴的である。特に第2の点は、第1の困難さ故に、それを支えるあるいは基盤となるものとして指摘されているとも解釈でき、本書の着眼点とも重なる結果・解釈が提出されている。

4. 全体の構成

本書は、全体で4章から構成されている（図3）。これまで述べてきた第1章では、本書執筆の背後にある背景や問題関心を提示した。個別の議論という点ではまだ荒削りのものも少なくないが、小学校教員養成を総合的に捉える必要性とその理由を提案した。第1章に続く3つの章では、まず、組織としての小学校教員養成への全国的な参画状況を概観し（第2章）、個別のプログラムレベルで特色のある小学校教員養成の取組に関して、質問紙調査に基づく全国

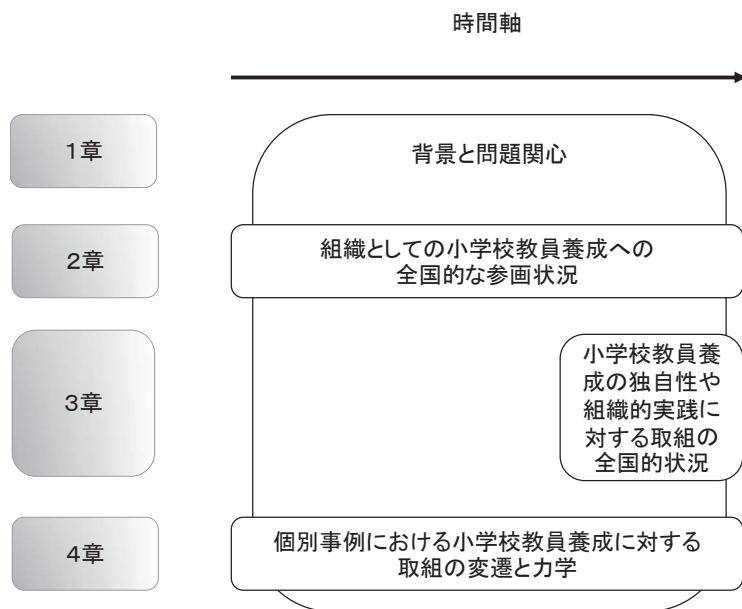


図3 全体の構成

的な状況を把握した後（第3章）、1機関を事例的に取り上げ、小学校教員養成プログラムとその実践がいかなる背景や力学で変遷してきたかを考察する（第4章）。

なお、第3章と関わって、特色のある取組を実践している大学への訪問調査も並行的に実施しているが、その結果はまた別の機会に紹介することとする。また先に、新たな教育領域を設定して実践するには、学問研究としての発展も不可欠であることを述べたが、新たな組織やプログラムの生成が、所属構成員の研究の変化と結びついているか否かを検証することも、私達の共同研究においては、重要な課題である。現在、教員の研究テーマや共同研究体制の変容に関するデータも収集中だが、具体的な結果を提示できる段階に至っておらず、これも将来的な課題として残されている作業である。以下、第2～第4章の位置づけと執筆担当者について、紹介しておきたい。

1 つ目は組織と大学の行動という視点である。学部・学科の改組等は、当該学部・学科の自律的な教育目的の変更等によって行われることはもちろんあるが、人件費や定員の削減といった学内外の経営・政策状況に応じて実施されることも少なくない。他方で近年、一時的な動向かもしれないが、小学校教員養成に参入する私学が増加傾向にある。そこで、小学校教員養成の組織的な実践というテーマに入る前に、小学校教員の課程認定を受けた大学・学部がマクロ的にどのように変遷してきたかを、まずは明らかにする。小学校教員養成に対する参入がどのように行われてきたのか、設置者別に参入時期や参入の学部・分野を視野に入れ、全国レベルの動向を概観する。これが第2章の課題である。執筆を担当する村澤はこれまで、大学組織の

機能を規模や意思決定との関わりから一貫して研究してきており（村澤 2007、2009、2014）、計量的手法を用いながら、小学校教員養成の組織的な動向を考察する。

2 つ目は、個々の大学・学部・学科が小学校教員養成の組織的な実践をどのように行い、また小学校教員の専門性・独自性をどのように考えているか、という視点である。詳細は第 3 章で述べるが、2013 年の 11 月から 12 月にかけて、小学校教員免許の課程認定を受けている全国の国公立大学 234 学科・コースにアンケート票を送付し、123 件の回答を得た。内訳は国立 45 件（36.6%）、公立 1 件（0.8%）、私立 77 件（59.3%）で、回収率は 52.6% だった。調査票では、小学校教員養成を担う学生及び教育組織、小学校教員養成における専門性・独自性に対する考え方、専門性・独自性を司る科目の名称・開講形態・授業内容を尋ねており、これらの分析を通じて、現在の小学校教員養成の特徴を、いわゆる「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」の間の異同も含めて明らかにする。なお、学生便覧や履修の手引きも同時に収集しており、必要に応じてこれらも活用しながら解釈を行う。執筆を担当する高旗は、前任校で小学校教員養成の組織的改革に、現任校では全学組織として教員養成に実際に関わった経験を持ち、また教員養成教育のカリキュラム・マネジメントの研究も行っており（高旗 2011、2014）、小学校教員養成に特化した視点から、特徴のあるカリキュラム・授業科目や協働の実態を考察する。

以上は、組織、実践というレベルは異なるものの、全国的な動向の把握を主眼としたアプローチである。また第 2 章は時系列的な変遷も視野に入っているが、第 3 章はあくまで一時点のクロスセクショナルな現状分析である。実際にどのような背景や力学、あるいは思想の下で個別大学・学部の教員養成プログラムが変遷してきたかは、長期的な視点で事例考察を行うことが適切であり、それはマクロ的な動向に対する解釈を相対化する意味でも意義を持つ。これが 3 つ目の視点で、第 4 章では個別大学レベルの小学校教員養成への取組を、事例的に考察する。取り上げるのは、初等教員の養成を目的に 1978 年に設置され（学部は初等教育教員養成課程のみ）、発展してきた兵庫教育大学である。具体的には、開学以来のカリキュラムとその運用体制の特徴を、大きな転換点に着目しながら歴史的に考察し、各種の答申や GP 等の競争的資金といった政策的背景等の影響も踏まえながら明らかにする。執筆を担当する渡邊は、兵庫教育大学で小学校教員養成プログラムのスタンダード策定に関わってきた経験があり（渡邊 2012、2013、名須川・渡邊編 2014）、開学以降の小学校教員養成プログラムの変遷や推進・困難さのメカニズムについて俯瞰する。

なお、各章の位置づけについてももう 1 点付言しておくが、総合的な視点を担保するために、分析対象は統制しているが、各章においては執筆者個人の考察・解釈を優先しており、叢書全体としての方向性や落としどころといった、調整は敢えて行っていない。結章では全体の俯瞰を試みるものの、本書の目指すところが、一定の方向性の提案というよりも、当該課題の総合的な議論のための基礎的な資料の収集、という点にあることに鑑み、読者にも開かれた議論を提供するためであり、また繰り返しになるが、教員養成やさらにその中の小学校教員養成に特

有の文脈でのみ読んでもらうというよりも、大学教育の組織的な実践一般論としても一定の意義を持っていると判断するからである。

【参考文献】

- 今津孝次郎1996『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- 大澤克美 2003「社会科の学習指導に関する小学校教師の専門性」『東京学芸大学紀要第3部門 社会科学』54、89-105。
- 小方直幸 2014「大学の授業の何が課題か:信念・態度・成果」『高等教育研究』17、113-130。
- 久富善之 2008『教師の専門性とアイデンティティ:教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房。
- 国立教育政策研究所 2013「教員養成等の在り方に関する調査研究(教員養成改善班)報告書」。
- 小林宏己 1996「子どもへの敏感さに基づく授業の構想力--小学校教師の専門性を高めるために」『日本教師教育学会年報』5、22-27。
- 高岡信也2006「「学び続ける教員像」の理念を実現する新たな養成・研修システムの構築」中教審初中分科会教員養成部会発表資料。
- 高旗浩志2011「教員養成教育のカリキュラム・マネジメントーその全国的動向ー」文部科学省先導的・大学改革推進委託事業(2009-2010年度)『課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究』、7-35。
- 高旗浩志2014「自律的な内部質保証を担う全学的組織の確立を:教職指導の工夫、全学的な教員養成の取組」『Synapse』32、24-27。
- 田中健一2006「指導力不足教員に対応する校長の支援的リーダーシップに関する研究--東京都公立小学校教員の専門性・社会性・感性の検討を通して」『教育学研究』6、明星大学、1-12。
- 田中正浩2013「小学校低学年教員の専門性に関する一考察 -「幼小連携」及び「小1プロブレム」を視野に入れて-」『研究紀要』46、駒沢女子短期大学、17-23。
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター2010『平成21年度日本教育大学協会研究助成「小学校教員養成の組織・カリキュラムに関する研究」報告書』。
- 名須川知子・渡邊隆信編2014『教員養成と研修の高度化』ジアース教育新社。
- 西村隆司2006「小学校教員の専門性と美術教育研究の方向性について:公立小学校教員の美術教育に対するアンケート結果の考察から」『美術教育学』27、293-305。
- 日本教育大学協会2004『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案ー』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。
- 村澤昌崇2007「高等教育研究における計量分析手法の応用(その2)ー組織内合意形成の程度の分析:ハーフィンダル係数、*rwg*、級内相関係数ー」『大学論集』38、353-367。

- 村澤昌崇2009「日本の大学組織—構造・機能と変容に関する定量分析」『高等教育研究』12、7-28。
- 村澤昌崇2014「大学ガバナンスを考える:諸々の調査から」『高等教育研究叢書』128、51-73。
- 森力・道田 泰司 2013「小学校教師の専門性形成へのライフヒストリー的アプローチ:附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』20、179-187。
- 山崎準二2006「教員養成カリキュラム改革の課題」『日本教師教育学会年報』15、33-43。
- 横須賀薫2002「大学における教員養成を考える」藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報9大学改革』世織書房、203-225。
- 渡邊隆信他2012「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究:大学卒業時における「教員としての最小限必要な資質能力」の同定と構造化」『教育実践学論集』13、25-35。
- 渡邊隆信2013「教員養成スタンダードの開発と運用:新任教員に求められる資質能力50項目の策定と構造化」『Synapse』21、12-15。

第2章 小学校教員養成を担う大学の特性

村澤 昌崇
(広島大学)

1. 問題設定

本稿では、そもそも小学校教員養成を行う大学とは、どのような環境にあり、どのような外形的性質を持っているのかを検討し、その傾向を把握することを目的とする。その際、分析の下地とするのは、制度論・組織論である。

理想と現実：開放制・計画養成・目的養成の混在

教員は、医師や弁護士などと同様なヒューマン・サービスを行うプロフェッションとして扱われることが一般的である。プロフェッションとは、その定義は必ずしも論者による共通理解が形成されているわけではないが、①体系化された高度な知識・技術の習得と活用＝専門性、②専門性を教授する高度な教育機関の存在、③資格試験制度を要件とする。さらに、ヒューマン・サービスの性質上、不特定多数の人に対応する必要があるので、④サービスおよびサービスの担い手(人材)の養成の組織化が必然となる(桑田・田尾2010:355-358頁、橋本2006:111-115頁)。つまり専門職は、高度な知識・技術という「質」と一定程度の供給「量」というトレードオフな関係にある要素を、①～④の要件(制度的には②③④)を通じて調整され社会に送り出されていく職であると言える。

理念上は、これら要件が満たされるのであれば、どのような組織においても専門職養成が可能となるので、戦後に採用された教員養成制度における「開放制」すなわち「国立の学芸大学・学芸学部等はもとより、一般の大学・学部においても、免許法に定める基礎資格と単位を修得すればそれぞれの特色ある学問を修めながら教員の資格を取得することができる」(学制百年史1972¹) 制度は、戦前・戦中の師範教育への反省もあつたとはいえ、プロフェッションの要件には合致しているといえる。このように原則としては、戦後の教員養成は、すべての大学教育によって行うことが確立され、設置者を問わず教員養成への参入が可能とはなった。しかしながら実際には、昭和二十三年(1948)の国立大学設置十一原則に各都道府県に置かれる国立大学に必ず学芸学部または教育学部を設置することが盛り込まれ、師範学校及び青年師範学校がその母体となった点に、理念とは裏腹な制度の経路依存性が見られる。さらに、資格制度による量的コントロール以前に、文部省により「小・中学校の教員については、主として国立の教員養成大学・学部において計画養成が行なわれることとなり、その入学定員は各都道府県の教員

需給関係を考慮して設定」され（学制百年史 1972²）、開放制の原則とは裏腹に「計画養成」の名の下で国のコントロールによる国立大学に事実上限定した小・中学校教員養成の制度が確立された。さらに、教員養成制度全般に対する批判と反省から、昭和三十三年（1958）7月の中教審答申では、教員養成のための目的大学の設置が提案され、その趣旨に基づき、昭和四十一年（1966）～四十二年度（1967）にかけて学芸大学・学芸学部をその目的と内容充実に即するよう教育大学・教育学部に改めた（学制百年史 1972³）。いわゆる特定の養成機関による教員養成＝「目的養成」の導入である。

以降も制度の改変は度重なり、昭和六十一年（1986）7月には「国立教員養成大学・学部の今後の整備に関する調査研究会議」の答申を通じた教員養成を目的としない「新課程」への改組、平成十年度（1998）からの免許法改正による小学校免許における「教科に関する科目」の単位の大幅減少（とそれが結果として導いたとされる私立大学の教員養成への参入増加）と、連動する教員養成課程の定員 5000 人削減計画の開始は、開放制への回帰のように捉えることもできる。

つづく平成十三年（2001）の「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について（報告）」【高等教育局専門教育課】（2001）」いわゆる「在り方懇」報告では、実質は進まなかったものの、国立教員養成の再編統合が提言された。これは国立大学による教員供給能力の縮小として実質的には機能し、私立大学の参入機会を実質開放する契機となる可能性もあった。そのような一方で、同答申では、国立大学の教員養成学部の教員養成への特化を提言し、目的養成を強化する趣旨も同時に織り込まれているかのような様相を呈している。

さらに、国立大学にとっては平成十六年度（2004）からの法人化以降に各大学・学部の裁量が増したことにより、教員養成系単科と総合大学の教育系学部の組織的差異が顕著化し、さらに法人化と前後した「教員養成課程」の廃止と「一般大学・学部」へと転化する大学の出現が見られるようになった（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター2010）。

平成十七年度（2005）の「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」（報告：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）では、大学における教員養成分野における定員の抑制方針を撤廃した。これにより、一部国立大学教員養成系では、非教員養成系（ゼロ免課程）の廃止、教員養成課程への学生定員の移行を進めたが、他方で計画養成の放棄による私立大学の新規参入を加速させた（山崎 2008:23 頁、柳澤 2009）。

そして平成二十四～二十五年度（2012～2013）にかけて実施された国立教員養成系のミッションの再定義による教職大学院の必置と新課程の原則廃止は、大学院を有する国立大学に教員養成の高度化を任せ且つ新課程を廃止することにより目的養成を強化するかのような様相を呈しつつ、国主導による国立大学の教員養成課程定員の削減と、設置認可行政の緩和（と事後規制の強化）による私立大学による小学校教員養成参入の増大が抱き合わせで進行していることを踏まえると、開放制が加速しているような様相も呈している⁴。

教員養成の戦略と組織：「組織は戦略に従う」？「戦略は組織に従う」？歴史的経路依存性？

このように、戦後日本の教員養成は、開放制・計画養成・目的養成が拮抗・混在し、場当たりに変転してきた。このような変遷を、大学における教員養成教育が「教員市場に極めて密接にリンクしていることの証左」であるとする指摘もある（橋本 2006:121 頁）。

このような教員養成の変遷を、ここでは理論で読み替えてみよう。開放制であれ計画養成であれ目的養成であれ、それらは教員養成に関する「戦略」であり、その戦略に大学という組織を随時変革させているのである。つまり「組織は戦略に従う」（Chandler 訳書 1962、1967、2004）のである。ただ、実際のところ、組織と戦略はそのような正統的な手順や関係に常にあるわけではない。立派な戦略を立てても、それを実現できる人・モノ・カネ・時間が伴わなければ「絵に描いた餅」に終わる。そこで現実には、全くのゼロベースからその戦略を支える新しい方法や手段が構築されるよりも、過去の偶然や既存の条件あるいは歴史的経緯に依存し方向付けられるかたちで、既存の手段を活用・改良することに戦略が（従属的に）方向付けられることも多い。これまでに見てきた教員養成の変遷にもそのような傾向を見いだすことができる。たとえば、その目的を実現できる条件を整えさえすれば、どの大学教育においても実施できるという開放制は、実際には中々浸透せず、戦前の師範学校の既存のインフラや過去の実績を活用する形で国立の学芸・教育学部を設置し初等・中等学校の教員を専ら計画養成してきた。つまり、開放制による教員養成という「(理念的な) 戦略」は、既存のインフラや歴史的経緯に依存・方向付けられる形で、国立大学で目的・計画的に養成されるという戦略に軌道修正されたのであり、「戦略は組織に従う」（Ansoff 訳書 1979、2007）ことが推察されるのである。これは、言い換えれば、歴史的経路依存性（historical path dependency）が見られるとも言える⁵。私立大学の視点に立てば、教員養成への参入に関する私立大学の行動は、極めてシンプルで合理的な「経営行動」であると言える。つまり、戦前の官立師範学校を中心に展開されてきた教員養成への参入は、私立学校にとっては組織体制を白紙から立ち上げることになり、よほどのメリットが見込めない限り参入のインセンティブは高まらないだろうし、官立師範学校→国立学芸・教育学部の経路依存性が私立大学にとっての参入障壁となっているのだろう。だからこそ、平成十年度からの免許法改正による小学校免許における「教科に関する科目」の単位の大幅減少や、平成十七年度の教員養成系の定員抑制方針の撤廃は、私立大学にとっては、設置基準の大綱化（平成三年）以来の大きな規制緩和であり、実質的な障壁の低下となって、参入するだけの経営合理性があると判断されたのではないか。政府の立場からすれば、新自由主義に建前上便乗するような規制緩和政策を実施する以前は、開放制のもとで私学に教員養成に参入された場合、経営上都市部に設置が集中し、教員供給の過不足が生じる恐れがあることを懸念したとも考えられる。実際、大学の設置については、進学需要が向上し続けた期間においても、「工場等規制法」により大都市部での抑制を図り、平成十七年以前は、教員養成系の定員は抑制されてきたという経緯もある。

このように、(小学校) 教員養成には、変遷を俯瞰するかぎり、国・公・私立のいずれの大学

でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした「開放制の教員養成」の原則は、十分に実現されてきたわけではない。そこには、制度の経路依存性、政府や大学設置主体の狙いや利害の拮抗が重層的に作用していることがうかがわれた。そこで、本研究プロジェクトの核となる小学校教員養成の組織的な実践の実態を検討する前に、小学校教員の課程認定を受けた大学や学部の変遷について、時間的経過、政策効果、外部環境（設置地域の社会経済状況）、外形の性質（設置者・規模・範囲（学部構成））との関係を分析し、その傾向や特徴を把握することを試みる。今日の高等教育の潮流は、学習成果、学習時間、アクティブ・ラーニング、反転授業、教学ガバナンスなどのキーワードからもわかるように、教育実践とその組織体制への関心が高く、その部分があたかも大学生の能力を形成し学習成果に寄与するかのような、根拠の無い前提を暗黙のうちに了解した状態での取組や研究が多い。しかしながら、教育社会学の研究蓄積を顧みればすぐに明らかではあるのだが、学校教育、教育実践やその組織的取組が、意図的にも無意図的にも、外部環境や特定のアクターの影響を受けていることを証明している研究には枚挙に暇が無く、高等教育およびその場で展開される教員養成も例外では無いはずである。故に、大学での教員養成の組織的実践そのものが、意図された崇高な理念や目的とは裏腹に、組織やカリキュラムの範囲外からの影響を受けている可能性は否定できないであろう。本稿は、そのような問題を設定し、以下量的データによる実態分析と検証を行う。

2. データ

分析に用いるデータは、小学校課程認定大学・学部一覧（平成六年（1994）～平成二十五年（2013））⁶ および『教員免許ハンドブック（課程認定編）』掲載の小学校課程認定を受けた大学の一覧である。

3. 分析

小学校課程認定数の推移

まず、『教員免許ハンドブック（課程認定編）』および文部科学省所蔵の小学校課程認定大学・学部一覧（平成六年（1994）～平成二十五年（2013））をもとに、小学校課程認定の変遷を概観してみよう。

まず、小学校教諭の認定課程を有する大学数の変遷を見ていこう。表1に示すように、およそ60年の間に、国立大学では48から51へと微増、公立はほぼ不変に近い状況である一方で、私立大学は昭和四十五年（1970）から急増し、平成十二年（2000）に至るまでは増加が停滞したものの、平成十二年（2000）から平成十七年（2005）にかけては9、平成十七年（2005）から2007年までのわずか二年間に倍増の48、平成十七年（2007）から平成二十五年（2013）の

表 1 設置者別小学校課程認定された大学の数

| | 1955 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2005 | 2007 | 2013 |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 国立 | 48 | 48 | 48 | 49 | 51 | 51 | 51 | 51 | 51 |
| 公立 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 私立 | 4 | 6 | 27 | 34 | 39 | 39 | 48 | 96 | 131 |
| 計 | 52 | 55 | 78 | 86 | 93 | 93 | 101 | 149 | 184 |

※岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇（2010:199 頁）および『教員免許ハンドブック（課程認定編）』第一法規（最新版）により作成。

6 年には 35 の新規参入があり、小学校教員養成への新規参入が加速している。

この状況を、年度別の小学校課程認定の申請（認定）数で見直してみよう。これは、各年度に新規に小学校教員養成へと参入した大学（学部・研究科）を示す。残念ながら、現段階で入手可能なデータが 1994 年度以降であるという限界はあるが、小学校教員養成にとっての大きな制度変更となった 1998 年の免許法改正前後の時代を含んでいるという点においては、変遷を見る価値のあるデータであると言えよう。

図 1 をみると、小学校課程認定申請を行った学部・研究科数の推移は、大勢としては、平成 12 年（2000）を契機として私立大学の学部・研究科からの申請が拡大していることがわかる。平成 12 年（2000）から平成 16 年（2004）にかけて一時的に国立大学の申請が多いが、これは①平成十年（1998）年の教育職員免許法の一部を改正する法律及び教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令の施行に伴い、平成十年七月一日において既に免許状授与の所要資格を得させるための課程として文部大臣の認定を受けている課程については、改めて平成十年度中（1998.4～1999.3）あるいは平成十一年度中（1999.4～2000.3）に当該課程の認定つまり「再課程認定」を受けなければならないことになっており⁷、すでに小学校課程認定を受けていた国立大学が再課程認定の申請を行った点、さらに②1990 年代の半ばに、国立の教員養成系大学・学部では、修士課程の「全専修整備」すなわち目的養成系大学／学部の上に置く大学院教育学研究科の専修（教育学専修、心理学専修、国語教育専修、数学科教育専修...等々）を順次設置し、専修ごとに教員の揃ったところから、順次課程認定を受けていたという経緯があり、ゆえに「専修」の課程認定申請が増加していた点が反映していたと考えられる。これは、図 2 を見れば、1994 年時点から専修免許の課程認定数が継続して多い点、そしてその申請を国立大学の教員養成系大学の大学院研究科が行っていた点⁸からある程度は裏づけられる。

図 3 は、課程認定申請を機関レベルで集計し直したものを設置者別年度別に示したものである。学部・研究科レベルの集計にくらべて丸められている分、設置者による申請の変遷がよりわかりやすくなり、私学の台頭が鮮明になっていることがわかる。図 4 は、年度別の申請全体に対する各設置者の割合を算出したものであり、図 3 よりもさらに設置者の差が明確となり、

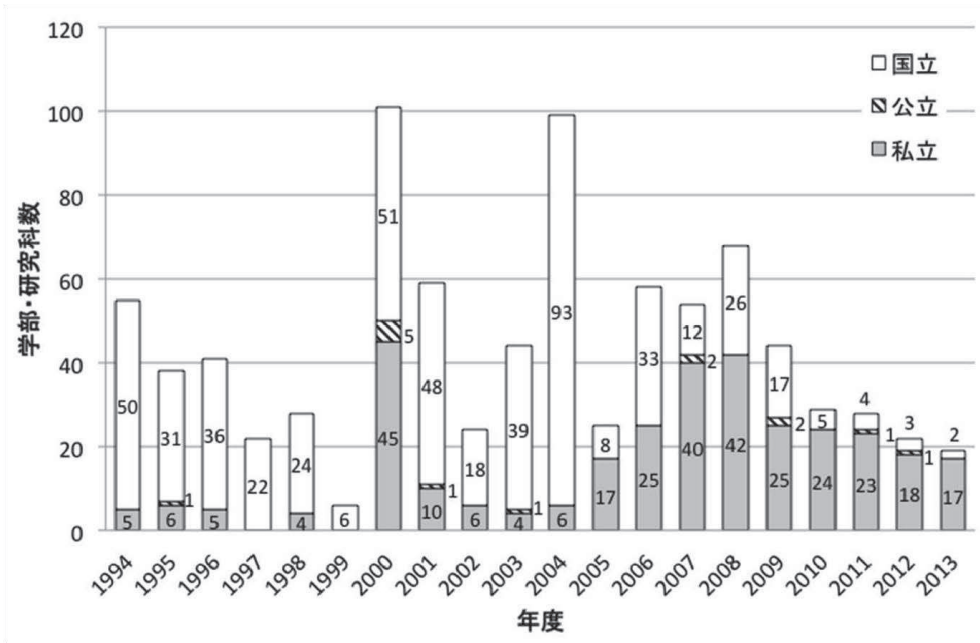


図1 年度別・設置者別小学校課程認定申請学部・研究科数

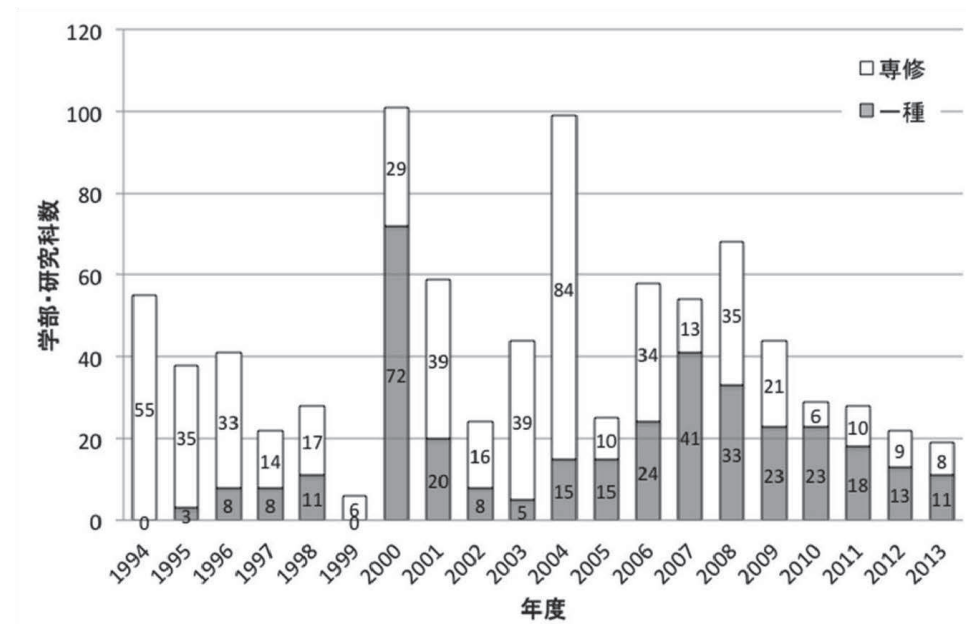


図2 年度別・種類別小学校課程認定申請学部・研究科数

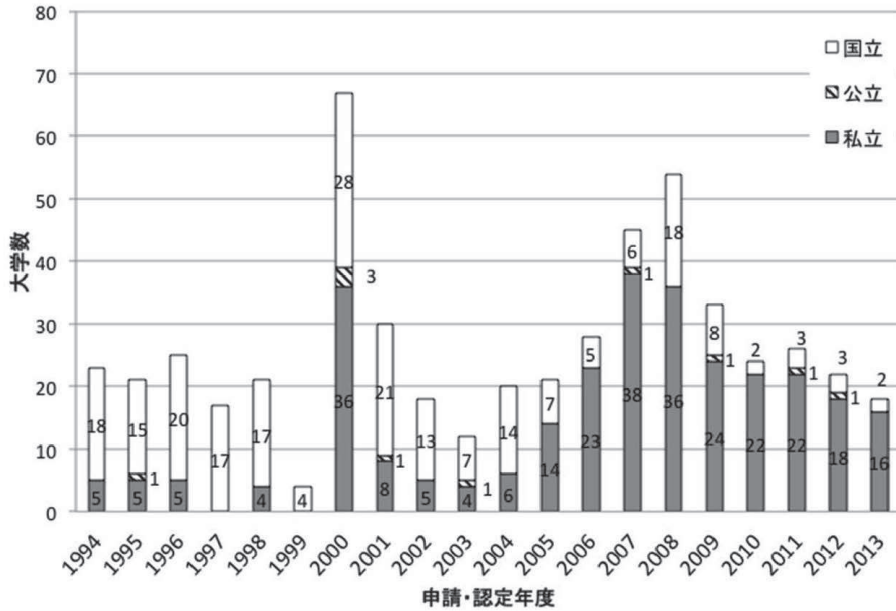


図3 年度別・設置者別小学校課程認定申請大学数

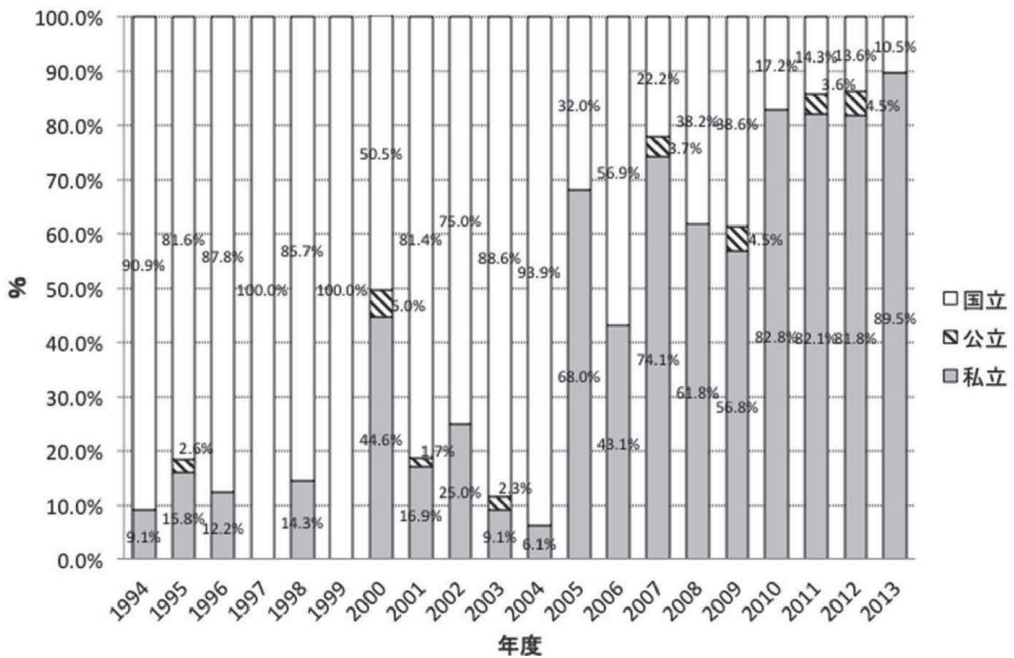


図4 年度別・設置者別小学校課程認定申請割合

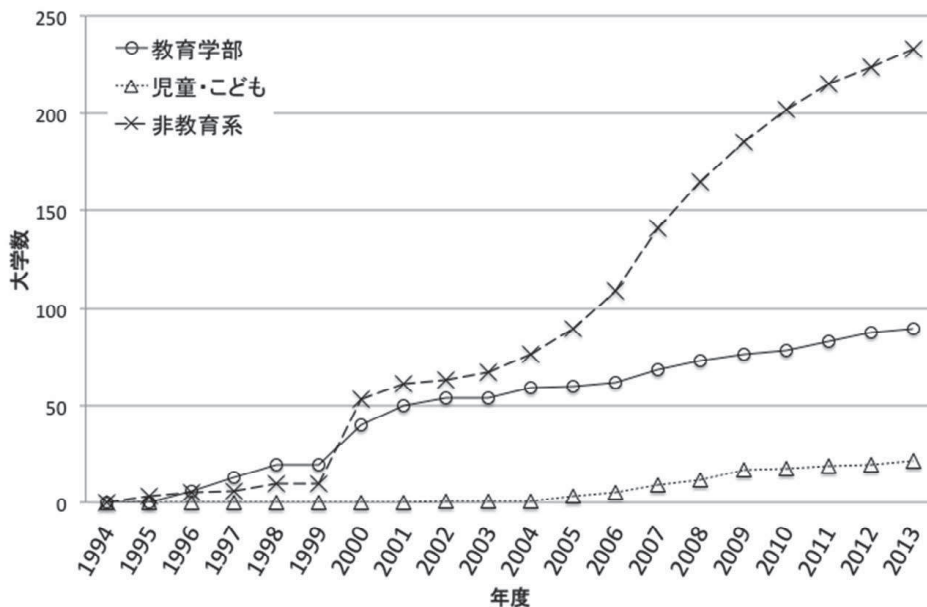


図5 年度別・学部の種類別小学校課程認定申請大学数 (1994年からの累積)

私学の小学校教員養成への参入が明らかである。

さらに見方を変えて、認定を申請した学部の専門分野別の分析を行ったところ (図5)、伝統的な「教育学部」の名称を冠した学部や、近年流行の感のある「児童」「子ども」に関する学部からの申請よりも、「教育」や「児童」「子ども」等の名称を冠しない非教育系の学部からの課程認定申請が急増していることがわかる。

小学校課程認定申請の要因

これまで見てきたような、小学校教員養成への参入は、どの程度政策要因で説明できるのか。または、どの程度環境や組織の外形的性質に影響されるのだろうか。以下では、GLMM

(Generalized Linear Mixed Model、応答変数の分布に二項分布 (binomial) を仮定) を用いて、小学校課程認定参入に関する要因分析を行う。用いるデータ・変数は以下の通り。なお、年度に応じて変化する時間依存の変数については、(T) の記号を付してある。GLMMは、データが以下のような層化状態にあり、下位抽出単位の時系列データの標本が上位抽出単位にまとめられる場合 (いわゆる panel data) に有効な分析方法である (図6)。

(1) 従属変数

- 平成六年 (1994) ~ 平成二十五年度 (2013) に各機関によって小学校課程認定申請が行われたかどうか。行われた場合=1、行われなかった場合=0のダミー変数。

※ 大学院研究科による専修免許の申請は、学部の申請を条件として行われるので、本章

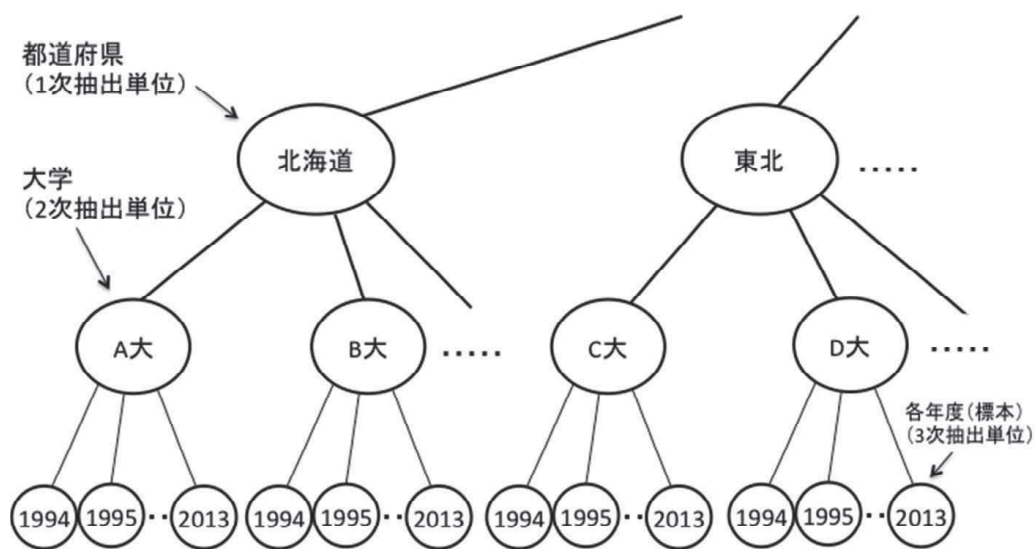


図6 データに階層性のあるもの：経時的データの場合

以降の学部段階での組織的教育の実践の分析検討と意を異にするので、分析からは除外した。

※ 大学院大学は分析から除外した。

(2)独立変数

【時間要因】

- ① 平成六年（1994）からの経過年（T）およびその2乗値（T²）。小学校課程認定申請が、時間の進行に応じて（機械的に）高まっていく（単調増加）、あるいは時間の経過と課程認定申請が曲線関係（U字あるいは逆U字等）であることを仮定している。

【政策要因】

主立った答申や免許法の改正とその対象期間をダミー変数化。小学校教員養成への参入の加速・抑制要因となりそうな政策を抽出し変数化した。注目する政策は2つ（②、③）。

- ② 平成十年度（1998）の免許法の改正は平成十二年度（2000）の学生からの適用となるので、この免許法改正の効果を次のように処理する。すなわち、平成六年度（1994）～平成十一年度（1999）（改正前免許法適用期間）＝0、平成十二年度（2000）以降＝1（改正後免許法適用期間）とするダミー変数を作成。
- ③ 平成十七年（2005）三月二十五日の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（2005）『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（報告）』：いわゆる教員養成定員の抑制撤廃政策。この政策の効果を検証する変数を次のように処理する。すなわち平成十六年（2004）まで（教員養成定員抑制策）を0、平成十七年度（2005）以降（教員養成定員抑制方針の撤廃政策）を1とするダミ

一変数を作成。

- ④ さらに、平成12年度（2000）の課程認定申請の多くが、すでに課程認定された国立大学の再申請であり新規参入とは異なることが推察される（ただし、新規の申請との峻別は困難）ことから、この年度については特別（外れ値）扱いをした。ゆえに平成12年度（2000）= 1、それ以外の年度=0のダミー変数を作成・投入する。
- ⑤ 全国年度別公立小学校教員採用数（T）：文科省「公立学校教員採用選考試験の実施状況について」各年版から作成⁹。

【環境要因】

- ⑥ 一人当たり県民所得（T）¹⁰大学が設置された都道府県×年度別データ。なお、最新データは平成二十三年度版（2011）までなので、平成二十四年度（2012）、平成二十五年度（2013）を欠損値として扱い、都道府県のカテゴリデータ、年度、平成二十三年度までのデータ情報を用い、マルコフ連鎖モンテカルロ法（MCMC法）を用いた多重代入法により欠損値部分を推定した。
- ⑦ 5～9歳年齢層の人口（T）¹¹小学校に在籍している年齢層の人口。都道府県別×年度別データ。

【波及要因】

- ⑧ 全国年度別小学校課程認定申請大学数（T）
- ⑨ 都道府県別年度別小学校課程認定申請大学数（T）
※機関の経営行動が、同業主の全国的動向やライバル・近隣の同業他者の行動に影響を受けるという仮説をモデリングしたもの。「ドミノ効果」「横並び効果」とも。教育における先行研究の整理は橋本（2014）、分析例は伊藤（2002）、三上（2005）、村澤（2009b）、村澤・大場（2011）、中澤（2002、2007）、Murawasa, Oba & Watanabe（2013）等を参照のこと。

【機関要因】

- ⑩ 公立ダミー：公立=1、それ以外=0
- ⑪ 私立ダミー：私立=1、それ以外=0
- ⑫ 設置年：各大学の設置年。基準年を1945年とし、その年以降の経過年（T）。
- ⑬ 学部規模（T）：年度別の学部の学生数¹²
- ⑭ 学部数（T）：年度別の大学の学部数。範囲の効果（scope effect）の指標。
- ⑮ 定員充足状況（T）：学部学生数/定員×4 ※募集停止等により学生数が0の場合は0に置換
- ⑯ 学部割合（T）：学部学生数/（学部学生数+大学院学生数） ※学部学生数が募集停止により0の場合は0に置換。範囲の効果（scope effect）の指標。
- ⑰ 威信（T）：偏差値、2014年版¹³

【交互作用効果】

- ⑱ ②の平成十年度（1998）の免許法改正×設置者

⑱ ③の平成十七年度（2005）の教員養成定員抑制方針の撤廃×設置者

【ランダム効果】

⑳ 小学校課程認定申請には機関レベルでの分散が存在することを仮定。

㉑ 小学校課程認定申請には都道府県レベルでの分散が存在することを仮定。

分析結果

分析結果は表2に示した。結果を以下検討してみよう。

(1)時間要因

1次および2次の項ともに有意では無いことから、小学校課程の教員養成参入には、平成六年（1994）～平成二十五年（2013）の期間については、政策、環境、機関の特性に関係なく時間による不可逆的な慣性は働いてはいないようだ。

(2)政策要因と設置者

平成十年度における新法（免許法改正）適用後と適用前では、小学校課程認定申請確率に差異は無い（②：国立大学の傾向）。ただし私立は、新法適用前に比して新法適用後に参入する大学が有意に多いことが確認された（⑱_2）。教員養成定員抑制方針撤廃政策の効果は、撤廃前に比べて、小学校課程認定申請大学が有意に少ない（③：国立大学の傾向）。ところが、公立大学と私立大学については、抑制方針撤回後に小学校教員養成に乗り出す大学が有意に多い（⑲、⑲_2）。なお、政策効果を加味しない設置者の効果は、国立>公立>私立である（⑩、⑪）。

全国の小学校教員採用実績は、10%水準でマイナスの効果が見られた。数値をそのまま読み取るのであれば、全国の採用実績が低い年ほど養成市場へ参入する傾向があるということになる。採用実績と小学校課程認定申請の時期との間に前後1年以上のラグを設定すれば、分析結果は変わる可能性がある。つまり、採用実績を申請時期よりも過去にすれば、過去の状況を踏まえて申請を意思決定するというモデルとなり、申請時期を採用実績よりも過去にすれば、将来の採用実績の増減を何らかの情報をもとに見越しており、その結果意思決定をするというモデルを構成することになる。ただし、本稿における分析では、ラグを設定することによる変数情報の損失を回避したので、ラグは敢えて設定しなかった。その他にも、都道府県別×年度別の教員採用実績を変数として組み込んでいないことや、10%水準で有意であることから、この数値の解釈は現段階では保留とした。

(3)環境要因

設置された大学の経済状況は、小学校教員養成への参入を左右する要因とはなっていない（⑥）。大学が所在する都道府県の学齢期児童数（実際は5～9歳）の効果は負である（⑤：国立大学の傾向）。つまり、国立大学については、学齢期児童数が（より）少ない都道府県に所在する大学が小学校教員養成に参入していることを意味する。公立や私立については、学齢

表2 小学校課程認定申請の要因分析：GLMM（二項分布）

| | β | S.E. |
|---------------------------------------|---------|-----------|
| 固定効果 | | |
| 切片 | -2.246 | .732 ** |
| 時間要因 | | |
| ① 平成6年(1994)からの時間経過(T) | .148 | .129 |
| ①_2 平成6年(1994)からの時間経過の2乗(T) | -.055 | .048 |
| 政策要因 | | |
| ② 平成十年(1998)免許法改正適用以降(2000～2013年度ダミー) | .090 | .536 |
| ③ 教員養成定員抑制方針撤廃(2005～2013年度ダミー) | -1.345 | .521 ** |
| ④ 平成十二年(2000年)ダミー | .346 | .597 |
| ⑤ 全国公立小学校教員採用数(T):単位千人 | -.121 | .070 + |
| 環境要因 | | |
| ⑥ 一人当たり県民所得(T):単位10万 | .009 | .014 |
| ⑦ 5～9歳年齢人口(T):単位10万人 | -.388 | .118 ** |
| 波及要因 | | |
| ⑧ 全国年度別小学校課程認定申請大学数(T) | .019 | .009 * |
| ⑨ 都道府県別年度別小学校課程認定申請大学数(T) | .075 | .030 * |
| 機関要因 | | |
| ⑩ 公立ダミー(v.s.国立) | -4.560 | 1.158 *** |
| ⑪ 私立ダミー(v.s.国立) | -4.408 | .660 *** |
| ⑫ 設置年(1945年基準)(T) | -.004 | .003 |
| ⑬ 学部学生数:単位1,000人 | .097 | .052 + |
| ⑬_2 学部学生数の二乗:単位100,000,000人 | -.336 | .168 * |
| ⑭ 学部数 | .013 | .048 |
| ⑮ 定員充足状況 | -1.164 | .276 *** |
| ⑯ 学部割合 | 1.373 | .342 *** |
| ⑰ 偏差値 | .074 | .020 *** |
| ⑰_2 偏差値の二乗/100 | -.979 | .196 *** |
| 交互作用 | | |
| ⑱ 公立×② | .326 | 1.154 |
| ⑱_2 私立×② | 1.516 | .658 ** |
| ⑲ 公立×③ | 1.729 | .787 * |
| ⑲_2 私立×③ | 2.980 | .375 *** |
| ⑳ 公立×⑦ | .671 | .285 * |
| ⑳_2 私立×⑦ | .272 | .121 * |
| ランダム効果 | | |
| 21 σ (機関レベル) | .000 | |
| 22 σ (都道府県レベル) | .000 | |
| Level3:観測数(機関×年度) | 14600 | |
| Level2:機関数 | 730 | |
| Level1:都道府県数 | 47 | |
| Quasi R Squared (Deviance Explained) | .183 | *** |

期児童数の（より）多い都道府県に所在する大学が参入していることが示されている（⑳、㉑_2）。

(4)波及要因

全国において小学校課程認定申請が多くなるほど、同一都道府県内の他大学の申請が多くなるほど、釣られるかのように当該大学の小学校教員養成参入確率が高まっている（⑧、⑨）。

(5)機関要因（設置者の効果は上述の2を参照）

大学の歴史（設置年）による小学校教員養成参入の差は見られない（⑫）。規模の効果（scale effect：学部生数）は1次の項が10%水準で有意（+の効果）、2次項が5%水準にて有意（-の効果）であることから、規模の効果は逆U字に近い曲線を描くと考えられる。すなわち、規模の拡大とともに小学校教員養成参入確率は高くなっているが、効果は逓減しており、極大値を境に規模の効果は負になっていることが想像される（⑬、⑬_2）。規模が最大な大学は必ずしも小学校教員養成参入には前向きでは無い。範囲の効果（scope effect）のうち、学部数は有意な効果をもっていない。多種多数な学部をもつ総合大学なのか、それとも一点主義の単科大学なのかは、小学校課程認定申請には影響を及ぼしていないようである（⑭）。もう一つの範囲の効果すなわち学部割合は、有意な効果がみられることから、大学院に比して学部規模の割合が大きい（いわゆる非研究大学）大学の参入確率が高いことがわかる（⑯）。定員については、充足状況が悪くなるほど小学校教員養成への参入確率が高まっている（⑰）。大学の威信（偏差値）については、1次および2次の項ともに有意であり2次の項は符号が負であることから、威信の上昇とともに参入確率は高くなるがその降下は逓減傾向にあり、ある一定の極大値を超えると、むしろ威信に応じて参入確率は低下してしまうことが推察される。これは、威信の極めて高い大学が旧帝大を初めとした研究大学であり、これら大学が教員養成課程を持たないことと符合する。

(6)ランダム効果

小学校課程認定申請の確率について、時間を超えた機関間および都道府県の格差は見られない。

4. 結果のまとめと考察：組織的実践の研究への示唆

分析結果をまとめ若干の考察を行っておこう。

教員養成と機関の経済合理的行動：政策に感応的な私立大学、経営悪化の打開策としての教員養成への参入

今回の分析モデルにおいて、二つの政策すなわち平成十年の免許法の改正による「教科に関する科目」単位の大幅減少と、平成十七年の教員養成系大学定員の抑制方針の撤廃への感応性がともに高かったのは私立大学であった。二つの政策は、大学への負担軽減と規制緩和であり、

私立大学は経済合理的に判断した結果、これら政策を契機として小学校教員養成へ参入するに値するようなインセンティブが生じたことをうかがわせるものである。さらに、機関の定員充足状況の悪化が小学校教員養成参入を後押ししていることも明らかになった。これは、先の二つの政策による負担減少と規制緩和も後押しする形で、設置者を問わず定員未充足を打開する策として、医歯薬系に比べれば安価な物理的インフラ投資で済み、法曹のように資格取得のハードルが実質的には低い、れっきとした専門職資格を「売り」にできると経営合理的に判断した結果、小学校教員養成への参入を踏み切ったのではないかと「も」推察される。

また、国立については、学齢期児童数が少ない都道府県に位置している機関ほど小学校教員養成参入が高まるが、公立や私立は、学齢期児童数がより多い都道府県にある機関ほど、参入確率が高まるという正反対な傾向を示していた。これは、国立が新規参入する場合、機会均等を実現するために、公共性見地から人口の多い地域への参入を抑制された可能性があるかもしれない。公立は、その設置母体である地方自治体の財政基盤の脆弱性ゆえに、そして私立は、その市場原理を基とした行動故に、学齢期児童の多い地域に市場の価値を見だして「経営合理的」に参入を決めたとも考えられる。

このように、私立大学や経営的に厳しい（公立）大学には、たとえ教育理念において崇高な教員養成の目的や目標を掲げていたとしても、経済合理性や効率性をもとにした行動が常に内在することを意味しており、この点を念頭に、ミクロな組織構成（資源配分・人員配置等）や実践の在り方も注意深く検討する必要があることを示唆しているのではないだろうか。

横並び・他律的な経営行動

小学校教員養成参入の全国的動向や、同一都道府県内の他大学の小学校教員養成参入状況が、各機関の養成市場参入と連動しているかのような結果は、上述したような機関の「経営合理的な行動」とは裏腹に、各機関が「隣がそうするならうちの大学も」「全国的には小学校教員養成への参入がトレンドのようだ」と判断し行動している可能性を示唆する。言い換えれば、はたして、そのように行動することが、効率的なのか最適解なのかどうかは必ずしも考慮されているわけではなく、同調的・横並び的に行動することがその機関にとって「満足な」解として選択されている可能性があるのだ。新たな市場に参入する場合、失敗のリスクは低くは無い。そのような場いきなり飛び込むよりも、周囲の動向を注意深く見守り、ある程度の成功例の出現を待つて参入するというような、外発的・他律的な行動すなわち限定合理的な意思決定行動（桑田・田尾2010:26-35頁）になることも十分に想像できる。

機関の外形的特性と「開放制」の理念は拮抗するのか

小学校教員養成への参入には、機関の規模、範囲（規模全体に占める学部割合：非研究大学指標ともなるか）、威信が影響していた。具体的には、規模の面では一定の閾値内にあり、学部占有割合の高い、偏差値が50は越えるが最大値までには達しないような、いわゆる非研究大

学が、最近20年の間に新規に小学校教員養成へと参入しているのである。機関の経営合理的な行動を統制してもなお、このような性質の大学に小学校教員養成が限定されているという事実は、大学における教員養成が、開放制や目的養成・計画養成を越えて、「機能的分化」¹⁴の枠組みのなかで、担当する大学が事実上規定されてきたのではないかと、とも解釈できるし、「開放制」の理念＝戦略とは裏腹に、現状において可能な組織によって教員養成（という戦略）が規定されていることを伺わせるものである。

でははたして、教員養成においてもやはり「戦略は組織に従う」という、経路依存的な運営を現状において肯定しすすめなくてはならないのか。研究を通じて高度且つ幅広い知識を生み出す場としての大学が、次世代を担う子どもたちを導く専門職としての教員の養成には格好であったと認識したからこそ、条件さえ整えばどのような（出自の）大学でも広く教員を養成できる制度が「開放制」の理想だったはずである。ならば、建前上は「機能的分化」の名の下に、実質的には規模に制約のある、学部教育に特化した、偏差値が平均以上ではあるが最高ではない大学に限定されている小学校教員養成の現状が、日本国民の教育に幅広く応じることができているのかは、やや疑問符をつけねばならないかもしれない。特に、保護者の高学歴化の進行や教育熱の加速化などにより、初等中等教員の質が厳しく問われる今日においては、“偏差値的には”高水準にある旧帝国大学を通じて組織的な“より質の高い”教員養成の可能性を検討する必要も生じているのかもしれない。

以上に見てきたように、教員養成を取り巻く半ば周知の事実化している状況を、データによって明示し、小学校教員養成が政策・機関の経営合理的行動、限定合理的行動、外形的性質や威信といった経路依存的行動により規定されている様を明らかにした。以降の章で対象とされる教員養成の組織的取り組みというミドル・マイクロレベル（の分析）は、これまで本章で展開されてきたような、マクロな動向から得られた知見と不可分な部分はあると思われる。ゆえに、教員養成の現場で語られるマイクロな取り組みの「すばらしさ」や「苦勞」を尊重しつつ、成功例を単に紹介するような記述的な分析や評価に陥らないように、自省するための分析として本章は位置けている。

実際に、本研究プロジェクトで注目している学際型組織による教員養成の取り組みには、経路依存性を伺わせる（あるいはそのようにも解釈できる）側面が存在する。たとえば、これまでにない異分野融合・学際型の授業法の開発と実践を謳い、個々の教員の本来の専門を越えた教育プログラムの開発に乗り出すケースがある。教員にとっては「新たなテーマに意欲的に挑戦する」という建前になり、教育研究の幅が広がり深みも増す機会にはなり得る。ただし現実には、適切な教員を新規に雇う余力が無いので、既存の教員をフルに活用し、専門以外の領域に踏み込ませるといった負担を強いている可能性もある。教員養成市場に新規に参入する場合も、既存の人文・社会科学系の教員組織の改組再編を通じて活用することもある。つまり現実には「戦略（≒目的・理念）は（既存の）組織に従う」ような、経路依存的に組織や実践が選択さ

れ、それを正当化するための理念や目的が事後的に取り繕われている可能性もある。

さらに、本稿における分析は、かならずしも目的的に組織が構成されているわけではない（言い換えれば、組織の構成と目的・理念との間の因果関係は本来希薄）ことを、数量分析を通じて実証したのだが、こうした知見を敷衍すれば、組織（改革や実践）は、（想定される）結果とは必ずしも因果的に結びつけられるものではない、とも言える。つまり、組織的实践がどのような結果を導いたのかについての因果は慎重に分析される必要があるし、極論すれば、経路依存性であれ目的性であれ、成功結果が方法としての組織やプロセスを事後的に正当化することも往々にしてあり（成果→組織の因果関係）、その逆（組織→成果）が論理的にも成立し得ないという事実もあるからだ（「AであればBである」が成り立つ場合、必ず成り立つのはその対偶すなわち「BでなければAではない」）。いずれにせよ、組織的实践というミクロな活動は、高所大所、多角的な観点から、分析される必要があるだろう。

【付記】

本稿は平成25～27年度科学研究費補助金による基盤研究(C)「大学教育の組織的实践に関する基礎的研究」(研究代表者:小方直幸、研究課題番号25285225)および平成24～26年度科学研究費補助金による基盤研究(C)「大学の環境適応:組織構造・規模の成立と変容に関する分析と適正性の推定」(研究代表者:村澤昌崇、研究課題番号24531068)の成果の一部である。

【注】

1)http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317768.htm

2)同上

3)http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317829.htm

4)平成十二年（2000）以降の教員養成の変遷の概要については、第1章を参照のこと。

5)経路依存性については、歴史的制度論を概観した荒井（2012）の論文が詳細な紹介を行っている。

6)平成六年（1994）以前のデータの分析については、今後の課題である。

7)http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19980629001/t19980629001.html

8)平成十三年度（2001）～平成十七年度（2005）の期間の国立大学大学院研究科の小学校課程認定申請状況は次の通り。学部は除いてあるが、ごく少数であり、ほとんどが研究科を通じて専修免許に関わる申請であることがわかる。

| 年度 | 大学 | 研究科 |
|------|-------|--------|
| 2001 | 弘前大学 | 教育学研究科 |
| | 福島大学 | 教育学研究科 |
| | 茨城大学 | 教育学研究科 |
| | 宇都宮大学 | 教育学研究科 |

| | | |
|------|----------|---------|
| | 群馬大学 | 教育学研究科 |
| | 埼玉大学 | 教育学研究科 |
| | 千葉大学 | 教育学研究科 |
| | 横浜国立大学 | 教育学研究科 |
| | 愛知教育大学 | 教育学研究科 |
| | 滋賀大学 | 教育学研究科 |
| | 岡山大学 | 教育学研究科 |
| | 長崎大学 | 教育学研究科 |
| | 鹿児島大学 | 教育学研究科 |
| | 鳴門教育大学 | 学校教育研究科 |
| | 富山大学 | 教育学研究科 |
| 2002 | 北海道教育大学 | 教育学研究科 |
| | 弘前大学 | 教育学研究科 |
| | 秋田大学 | 教育学研究科 |
| | お茶の水女子大学 | 人間文化研究科 |
| | 信州大学 | 教育学研究科 |
| | 岐阜大学 | 教育学研究科 |
| | 大阪教育大学 | 教育学研究科 |
| | 和歌山大学 | 教育学研究科 |
| | 上越教育大学 | 学校教育研究科 |
| | 香川大学 | 教育学研究科 |
| 高知大学 | 教育学研究科 | |
| 2003 | 千葉大学 | 教育学研究科 |
| | 岐阜大学 | 教育学研究科 |
| | 京都教育大学 | 教育学研究科 |
| | 兵庫教育大学 | 学校教育研究科 |
| | 鳴門教育大学 | 学校教育研究科 |
| | 山梨大学 | 教育学研究科 |
| | 福井大学 | 教育学研究科 |
| 2004 | 秋田大学 | 教育学研究科 |
| | 東京学芸大学 | 教育学研究科 |
| | 奈良教育大学 | 教育学研究科 |
| | 岡山大学 | 教育学研究科 |
| | 愛媛大学 | 教育学研究科 |
| | 兵庫教育大学 | 学校教育研究科 |
| | 福井大学 | 教育学研究科 |
| | 島根大学 | 教育学研究科 |
| | 香川大学 | 教育学研究科 |
| | 高知大学 | 教育学研究科 |
| | 佐賀大学 | 教育学研究科 |
| | 大分大学 | 教育学研究科 |
| 宮崎大学 | 教育学研究科 | |
| 2005 | 千葉大学 | 教育学研究科 |
| | 山口大学 | 教育学研究科 |

| | | |
|--|------|--------|
| | 佐賀大学 | 教育学研究科 |
| | 宮崎大学 | 教育学研究科 |

9) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/03062601.htm

10)一人当たり県民所得については、県民経済計算を用いた。

http://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kenmin/files/files_kenmin.html

該当する年度の統計量については、平成六年度（1994）～平成十二年度（2000）については、93SNA、平成七年基準を用い、平成十三年度（2001）以降については、93SNA、平成十七年基準を用いた。県民経済計算については、過去に4回計算の基準が異なっており、必ずしも連続性のある指標とはなっていない点には注意が必要であるが、本稿では、基本統計量の算出を通じて、連続性には問題無いと見なし（厳密には基準の不連続性を誤差と見なせる）、分析に活用した。指標の連続性・扱いについては上記 URL を参照のこと。

11)都道府県別の人口推計については以下の URL から長期時系列データを入手した。

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2.htm>

小学校に在籍する学齢期（満6歳～12歳）の人口が適切ではあるが、都道府県別人口の長期統計の区分が1年単位ではないので、近似値として5～9歳の人口を用いた。

12)学生定員、実員、学部数等のデータについては、東京大学大学経営・政策コースの両角亜希子准教授が整備を進めている大学機関・学部・研究科に関する定員・実員データ（時系列）を活用させて頂きました。データの使用をご快諾いただいた両角先生に、この場を借りて御礼を申し上げます。

13)今回は、大学の威信を固定されたものとして扱い、平成二十六年度（2014）のみのデータを用いた。威信の経時的変動を加味した分析は、今後の課題としたい。

14)中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』平成十七年一月二十八日、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

【参考文献】

荒井英治郎 2012 「歴史的制度論の分析アプローチと制度研究の展望：制度の形成・維持・変化をめぐって」『信州大学人文社会科学研究』6、129-147。

伊藤修一郎 2002 『自治体政策仮定の動態』慶應義塾大学出版会。

岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇 2010 「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察：学部生と教員初任者の意識調査を中心に」『東京学芸大学紀要総合教育科学系II』61(2)、197-208。

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 2005『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（報告）』、
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/028/.../05032901.pdf

- 桑田耕太郎・田尾雅夫 2010『組織論 補訂版 (有斐閣アルマ)』有斐閣。
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター2010『小学校教員養成の組織・カリキュラムを考える』平成 21 年度日本教育大学協会研究助成「小学校教員養成の組織・カリキュラムに関する研究」報告書。
- 橋本鉦市 2006「専門職の『量』と『質』をめぐる養成政策-資格試験と大学教育-」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 54 集・第 2 号、111-135。
- 橋本鉦市 2014『高等教育の政策過程 アクター・イシュー・プロセス』玉川大学出版部 (高等教育シリーズ 165)。
- 三上了 2005「民主制と独裁制の生存条件-離散時間型生存分析による体制別危険因子の再検証」『年報政治学』2005-2、146-169。
- 村澤昌崇 2007「高等教育研究における計量分析手法の応用 (その 2) -組織内合意形成の程度 の分析: ハーフインダール係数、 rwg 、級内相関係数-」『大学論集』第 38 集、353-367。
- 村澤昌崇 2009a「日本の大学組織-構造・機能と変容に関する定量分析」『高等教育研究』第 12 集、7-28。
- 村澤昌崇 2009b「高等教育における政策波及と機関の意思決定に関する研究序説-大学設置基準大綱化以降の自己点検・評価活動の波及に関するイベント・ヒストリー分析-」『大学論集』第 40 集、69-85。
- 村澤昌崇 2011「公立大学設置改廃の定量的分析-試行的分析」広島大学高等教育研究開発センター編『特別教育研究経費「21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」(平成 20 年度-24 年度): 国立大学の機能に関する実証的研究: 地方国立大学に注目して』(22 章)、229-237。
- 村澤昌崇 2014「大学ガバナンスを考える: 諸々の調査から」『高等教育研究叢書』128、51-73。
- 村澤昌崇・大場淳 2011「高等教育政策の浸透・波及に関する計量分析-ボローニャ・プロセスを事例として-」広島大学高等教育研究開発センター編『特別教育研究経費「21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」(平成 20 年度-24 年度): 知識基盤社会と大学・大学院改革』、211-223。
- 中澤渉 2002「高校入試改革普及の規定要因-イベント・ヒストリー分析を用いて」『教育制度学研究』9、116-129。
- 中澤渉 2007『入試改革の社会学』東洋館出版社。
- 柳澤保徳 2009「教育大学・教育学部の未来-揺れ動く教員養成系大学・学部-」(独) 国立大学財務・経営センター メールマガジン、<http://www.zam.go.jp/pdf/00000320.pdf>
- 山崎博敏 1998『教員採用の過去と未来』玉川大学出版部。
- 山崎博敏 2002「教員採用学部の変動: 2つの衝撃波に揺さぶられ続けた 50 年」『国立大学の構造分化と地域交流』(国立学校財務センター研究報告 第 6 号)、国立学校財務センター、81-106。
- 山崎博敏 2003「21 世紀における学校教育の養成と確保」『教育学研究』第 70 巻第 2 号、204-212。

山崎博敏 2008 「国立教員養成学部主流の時代から一般学部と並立の時代へ—学校教員の供給構造の変化—」『BERD』No.14、19-23。

Ansoff, I. H.1979. *Strategic Management Classic Edition*, Palgrave Macmillan.[中村元一監訳 2007 『戦略経営論[新訳]』中央経済社]

Chandler, Jr. A. D. 1962. *Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise*, MIT Press.[三菱経済研究所訳 1967 『経営戦略と組織—米国企業の事業部制成立史』実業之日本社、有賀裕子訳 2004 『組織は戦略に従う』ダイヤモンド社]

Murasawa, M., Oba, J., & Watanabe, S.P.(2013). Discordant Implementation of Multilateral Higher Education Policies: Evidence from the Case of the Bologna Process, *Research & Occasional Paper Series: CSHE.15.13.*, University of California, Berkeley.

第3章 小学校教員養成の専門性とプログラムの独自性

高旗 浩志
(岡山大学)

「小学校教諭一種免許状」の課程認定を受けている学部・学科を対象に調査を行った。本章ではその結果を報告する。調査では「小学校教員養成を担う学生教育組織の構成と特徴」、「小学校教員として育てたい専門性や独自性」、「特色ある授業科目」等を訊ねた。その内容を分析し、各大学が何をもって「小学校教員養成の専門性」と捉え、かつどのような小学校教員を養成・輩出しようとしているかを明らかにする。

1. 背景：公立小学校教員採用試験の受験者数・採用者数・採用率の変化

本論に入る前に、いくつか背景となるデータを整理しておこう。近年、小学校教員養成を担う組織は、国立の「教員養成系大学・学部」の教員養成課程のほか、公立大学を含め、特に私立大学を中心とする「一般大学・学部」が急増している。その理由は2つある。ひとつは1998年（平成10年）の教育職員免許法改正である。この改正によって、小学校教

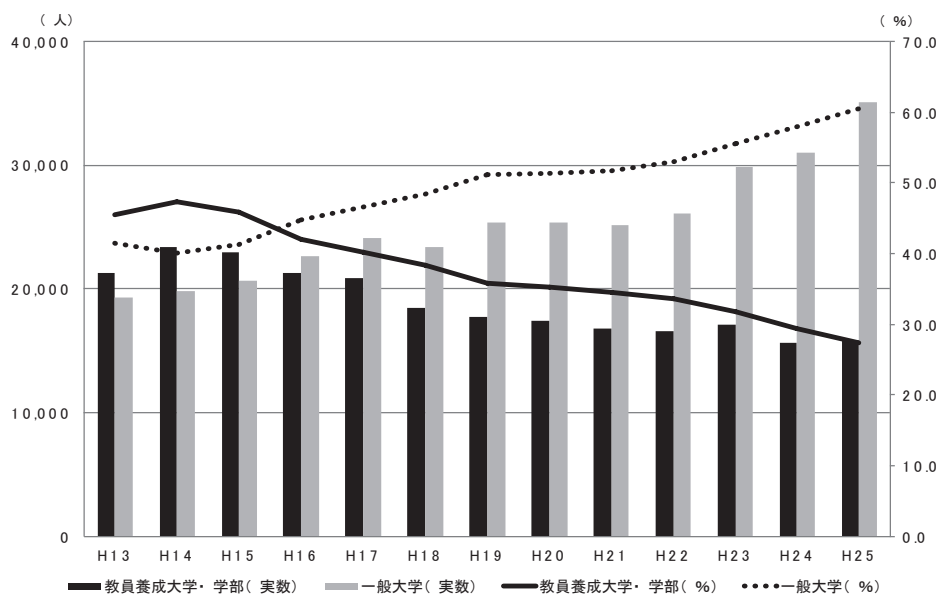


図1 教員採用試験受験者の出身校別内訳（公立小学校）

論一種免許状取得に必要な「教科に関する科目」の要件が従前の 18 単位から 8 単位に緩和された。いまひとつは 2005 年（平成 17 年）の「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」¹の報告である。これを契機として、特に私立大学を中心に小学校教諭一種免許状の課程認定を受けた「一般大学・学部」の新規参入が急増した。改正後の教育職員免許法適用となる 2000 年（平成 12 年）では、一般大学数 45 であったものが、2010 年（平成 22 年）には約 3 倍以上増の 154 となっている²。

図 1 は、公立小学校教員の教員採用試験受験者について、出身校別の受験者数ならびに受験者総数に対する出身校別の比率の推移を示したものである³。2001 年（平成 13 年）には「教員養成大学・学部」出身の受験者数が 21,262 人、「一般大学」出身の受験者は 19,325 人とほぼ拮抗していた。それが 2004 年（平成 16 年）を境に逆転した。その後、「教員養成大学・学部」の受験者数が減少を続ける一方、「一般大学」の受験者数は上昇を続け、2013 年（平成 25 年）では「教員養成大学・学部」出身の受験者数が 15,857 人、「一般大学」出身の受験者は 35,070 人となっている。また、受験者総数に対する比率は、「教員養成大学・学部」が 45.6%（2001 年）→27.3%（2013 年）、「一般大学」が 41.4%（2001 年）→60.4%（2013 年）と推移している。なかでも「一般大学」出身の受験者が急増したのは 2011 年（平成 23 年）以降であり、今では「教員養成大学・学部」の倍以上の者が受験している。

図 2 は、公立小学校教員の新規採用者について、出身校別の内訳を示したものである。まず実数に注目すると、「一般大学」の場合、2001 年（平成 13 年）から 2006 年（平成

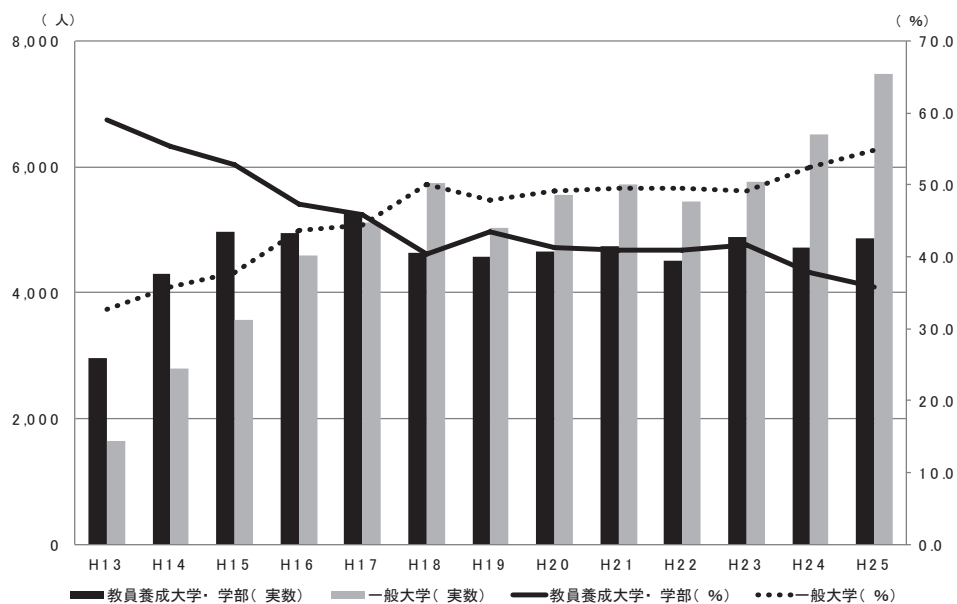


図 2 公立小学校教員新規採用者の出身校別内訳

18年)にかけて新規採用者が急増していることが解る(1,639人→5,740人)。その後、2011年(平成23年)までの6年間はほぼ5,000人台で推移しているが、2012年(平成24年)には6,511人、翌2013年(平成25年)には7,475人となり、「一般大学」出身の新規採用者が年間1,000人規模で急増していることが解る。一方、「教員養成系大学・学部」出身の新規採用者は、2001年(平成13年)から2003年(平成15年)に急増(2,963人→4,975人)した時期を除けば、その後はほぼ5,000人台を下回るペースで推移している。その結果、一般大学出身者のシェアが拡大する一方(32.7%→54.9%)で、「教員養成系大学・学部」出身者のシェアは低下(59.1%→35.7%)し続けている。このように、公立小学校教員採用試験における受験者数並びに採用者数とも、過去13年の間に「一般大学」が「教員養成系大学・学部」を逆転し、そのシェアを拡大し続けていることが解る。

しかし、受験者数に対する採用者数の比率、すなわち出身校別の「採用率」に注目すると、そこでは別の様相が見えてくる。図3はこのことを示したグラフである。これによると、2001年(平成13年)から2006年(平成18年)にかけては、「教員養成系大学・学部」と「一般大学」はともに「採用率」を上昇させており、なおかつ、2006年(平成18年)に両者の採用率はほぼ拮抗していた(「教員養成系大学・学部」は13.9%→23.3%、「一般大学」は8.5%→20.3%)。しかしその後、「教員養成系大学・学部」が採用率を上昇させ、2013年(平成25年)には30.7%となったのに対して、「一般大学」の採用率は漸減傾向とも言える様相を呈しており、ほぼ20%前後を推移している。国立の「教員養成系大学・学部」は定員削減や新課程の廃止等を経る一方、いわゆる大量退職・大量採用の時期を迎えるなか

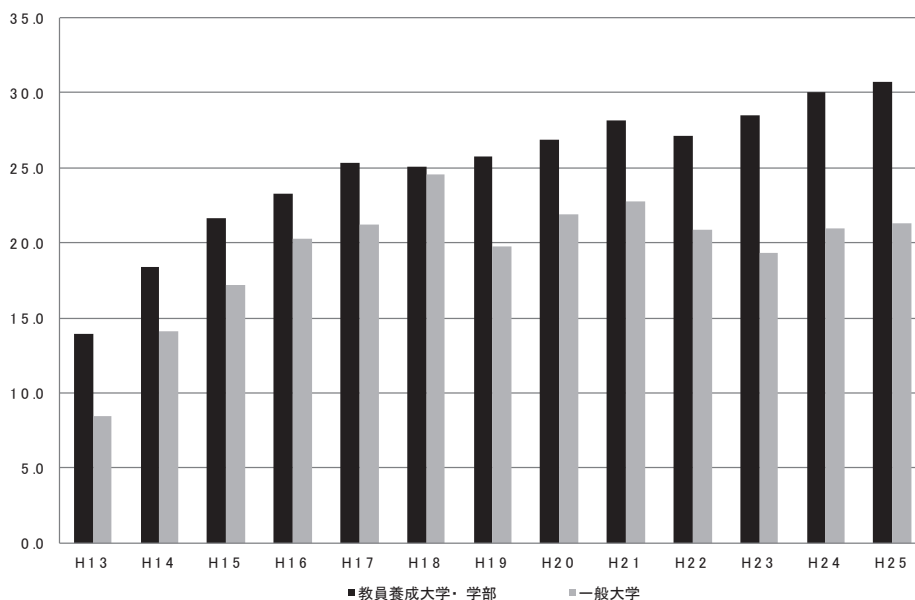


図3 出身校別の採用率の推移(公立小学校)

で、堅調にその競争力（採用率）を回復しつつあると言える。これに対して、私学を主体とする一般大学では、受験者数及び採用者数という「実数」では「教員養成大学・学部」を逆転したが、急激な母数（入学者定員や教員採用試験受験者数）の拡大が競争力（採用率）を押し下げているとみることができる。

いずれにせよ、小学校教員養成に参画している「一般大学」は、伝統的な文学部（教育学科）や家政学部（児童学科）にとどまらず、特に新規参入の大学・学部では、生活科学系学部、福祉系学部、国際系学部、体育系学部等、圧倒的に人文科学系に偏っている。しかし重要なことは、各大学・学部・学科がどのような理念のもとに、どのような小学校教員を輩出することをめざし、それを保証する教育課程をどのように構築し、恒常的なカリキュラム・マネジメントとファカルティ・ディベロップメントをはかっていくか、すなわち小学校教員養成に対する各大学の自律性、主体性、創造性である。次節では、本研究グループが行った調査をもとに、各大学が自校の小学校教員養成の独自性・専門性をどのように捉え、具体化しようとしているか検討する。

2. 大学は小学校教員養成の独自性・専門性をどう実現しようとしているか？

周知の通り、小学校教諭一種免許状を取得するには、「教科に関する科目：8単位」、「教職に関する科目：41単位」、「教科又は教職に関する科目：10単位」の合計59単位が必要である。要卒単位のほぼ半数が教員免許状取得の必修に位置付けられている状況で、いかに各大学が自校の小学校教員養成の独自性、専門性を実現しようとしているか、包括的にとらえることが重要である。

調査の概要

調査は2013年（平成25年）11月～12月にかけて行った。小学校教諭一種免許状に係る通学課程を有する234学科・課程に郵送にて調査票を送付した。このうち、123学科・課程から返送され、回収率は52.6%であった（大学数で117件）。

調査はA4×2枚（両面1枚）とし、項目は最小限に絞った。各大学の小学校教員養成を担う教育組織の概要、「めざす小学校教員像」の独自性と専門性、ならびにこれらのことを具現化する授業科目とその特色について具体的に訊ねた⁴。

設置者別にみた講座組織のタイプ

調査では、「小学校教員養成を担う学生教育組織を以下の1～3に分類した場合、貴学に最もよく当てはまるタイプをひとつ選び、○をつけてください」と訊ねた。1～3の選択肢は次の通りである。

1. 教育学、心理学、幼児教育、教科教育等の個別の専修（選修・コース等）が有り、

そこに学生が所属する、いわゆる「ピーク制」を軸とした学生教育組織。

2. 特定の専修（選修・コース等）は無く、教育学、心理学、幼児教育、教科教育等の多様な専攻をもつ教員が集った、いわゆる「大講座」的な学生教育組織
3. 上記以外の学生教育組織（*その内容を具体的に記述するよう求めた）

表 1 設置者別に見た小学校教員養成のための講座組織

この結果を設置者別に示したものが表 1 である。まず国立大学では、実に 78.4%が、いわゆる中等教育教員養成と親和性の高い「教科ピークによる学生教育組織」を続けていることが判った。「大講座組織」と答えたのはわずかに 3 大学であった。3 大学のうちひとつは大阪教育大

| | | 国立 | 私立 | 公立 | 合計 |
|-----------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 実数 (件) | ピーク制組織 | 29 | 18 | 0 | 47 |
| | 大講座組織 | 3 | 51 | 1 | 55 |
| | その他 | 5 | 9 | 0 | 14 |
| | 合計 | 37 | 78 | 1 | 116 |
| 比率 (%) | ピーク制組織 | 78.4 | 23.1 | 0.0 | 40.5 |
| | 大講座組織 | 8.1 | 65.4 | 100.0 | 47.4 |
| | その他 | 13.5 | 11.5 | 0.0 | 12.1 |
| | 合計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

学第 2 部の小学校教員養成五年課程であり、いまひとつは、鳥取大学地域学部地域教育学科であった。調査に回答した国立大学に限ってみれば、目的養成の四年制課程で大講座制を採用しているのは、唯一、島根大学教育学部の初等教育開発講座ということになる。また「その他」と回答した大学は上越教育大学、広島大学、山口大学、長崎大学、熊本大学の 5 大学であった。このうち、山口大学では「小学校教員に求められる資質能力について」「協働実践」「子ども理解」「学習指導」の三系統で授業を構成し、これを担当するチームを作っている。チームの構成員は 10 名で兼任者（全員）となっている」とされ、兼任教員体制ながらも、その学生教育や授業構成に特色ある試みがなされている。

一方、私立大学の場合、65.4%の大学が「大講座組織」を採用していると回答しており、国立大学と著しい対照を成している。「その他」と回答した大学は 9 大学であった。このなかには、国士舘大学のように体育学部単独の学科として小学校教員養成課程が位置付き、小学校教諭一種免許状に加えて中学校・高等学校教諭一種免許状（保健体育）を取得できる等、その学部構成から実質的にピーク制と同様の大学もある。ただし、国士舘大学以外の 8 大学の内容を見ると、その多くは幼児教育（保育）とのコース分けを明確にし、「初等教育コース（もしくは専修）」として独立させていることをもって「その他」と回答しているケースが多い。

私立・公立大学の学部名称と学科名称

小学校教員養成を担う「一般大学」のなかでも、特に私立大学と公立大学に絞って、その学部・学科名の組み合わせを検討した。なお、分析の都合上、学部・学科名称を下記の

通り整理・分類した。

【学部名称】

- ①子ども○○学部…学部名称の先頭に「子ども（こども）」を置くもの
子ども学部、子ども育成学部、子ども科学部、子ども心理学部、子ども発達学部等
- ②児童○○学部…学部名称の先頭に「児童」を置くもの
児童学部
- ③教育○○学部…学部名称の先頭もしくは中に「教育」を置くもの
教育学部、教育福祉学部、臨床教育学部、発達教育学部、現代教育学部、人間教育学部
- ④人間○○学部…学部名称の先頭に「人間」を置くもの⁵
人間科学部、人間開発学部、人間福祉学部、人間社会学部、人間生活学部、人間総合学部、人間発達科学部、人間発達学部、人間福祉学部
- ⑤現代／国際○○学部…学部名称の先頭に「現代」もしくは「国際」を置くもの
現代コミュニケーション学部、現代ライフ学部、現代社会学部、現代生活学部、現代文化学部、国際社会学部、国際人間学部、国際文化学部
- ⑥「文学部、人文学部、学芸学部」及び「家政学部、生活科学部」を、それぞれ同一の категория とした。
- ⑦①～⑥以外の学部を「その他」とした。ここには、体育学部、社会福祉学部、文化創造学部、保育学部、ヒューマンケア学部、心理学部、産業社会学部が含まれる。

【学科名称】

学部名称の整理分類に準じて、①子ども○○学科、②児童○○学科、③教育○○学科、④人間○○学科、⑤その他、の 5 つに分類した

以上の整理に基づいて、回答のあった私立・公立大学の学部・学科名称の組み合わせを整理・分類したものが表 2 である。これによると、まず学部名称では「教育○○学部」が最も多く 79 件中 21 件 (26.6%) を占めていた。次いで「人間○○学部」が多く 19.0%、以下、「文/人文/学芸学部」、「子ども○○学部」、「現代/国際○○学部」が 10% 程度であった。一方、学科名称では、「子ども○○学科」が最も多く 30 件、次いで「児童○○学科」が 22 件、「教育○○学科」が 15 件、「人間○○学科」が 2 件、「その他」が 10 件であった⁶。学部名称とは異なり、「子ども」「児童」が前面に出ているところが興味深い。

さらに、学部名称と学科名称の組み合わせを確認したところ、最も頻度が高いのは「子ども○○学部-子ども○○学科」、「教育○○学部-教育○○学科」の組み合わせで、それぞれ 9 件であった。次いで「教育○○学部-児童○○学科」、「人間○○学部-子ども○○学科」、「現代/国際○○学部-子ども○○学科」がそれぞれ 6 件ずつであった。

表 2 小学校教員養成課程を有する私立大学・公立大学の学部・学科名称の組み合わせ

| | | 子ども〇〇 学科 | 児童〇〇 学科 | 教育〇〇 学科 | 人間〇〇 学科 | その他 | 合計 |
|-----------|-----------|-------------|------------|------------|------------|-------|-------|
| 実数 (件) | 子ども〇〇学部 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| | 児童〇〇学部 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 教育〇〇学部 | 5 | 6 | 9 | 0 | 1 | 21 |
| | 人間〇〇学部 | 6 | 4 | 3 | 1 | 1 | 15 |
| | 文/人文/学芸学部 | 2 | 4 | 3 | 0 | 1 | 10 |
| | 家政/生活科学部 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| | 現代/国際〇〇学部 | 6 | 2 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | その他 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 | 7 |
| 合計 | | 30 | 22 | 15 | 2 | 10 | 79 |
| 比率 (%) | 子ども〇〇学部 | 30.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 11.4 |
| | 児童〇〇学部 | 0.0 | 9.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 2.5 |
| | 教育〇〇学部 | 16.7 | 27.3 | 60.0 | 0.0 | 10.0 | 26.6 |
| | 人間〇〇学部 | 20.0 | 18.2 | 20.0 | 50.0 | 10.0 | 19.0 |
| | 文/人文/学芸学部 | 6.7 | 18.2 | 20.0 | 0.0 | 10.0 | 12.7 |
| | 家政/生活科学部 | 0.0 | 18.2 | 0.0 | 0.0 | 20.0 | 7.6 |
| | 現代/国際〇〇学部 | 20.0 | 9.1 | 0.0 | 0.0 | 10.0 | 11.4 |
| | その他 | 6.7 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 40.0 | 8.9 |
| 合計 | | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

なお、小学校教員養成を直接担っている「学科名称」について、より詳細に検討したものが表 3 である。「子ども〇〇学科」で多いのは、シンプルな「子ども学科」(9 件)か、もしくは「子ども発達学科」(7 件)、「子ども教育学科」(5 件)であった⁷。また「児童〇〇学科」では「児童学科」(10 件)、「児童教育学科」(9 件)であった⁸。「教育〇〇学科」では「教育学科」(8 件)、「初等教育学科」(4 件)であった⁹。

以上の結果をまとめると、次のようになる。まず、「学部名称」からみた「学科名称」の多様性に注目すると、①「子ども〇〇学部」は「子ども〇〇学科」に、「児童〇〇学部」と「家政/生活科学部」は「児童〇〇学科」に収束する傾向がある、②「教育〇〇学部」と「人間〇〇学部」、ならびに「現代/国際〇〇学部」は「子ども〇〇学科」「児童〇〇学科」「教育〇〇学科」に拡散する傾向がある。次に「学科名称」のみに注目すると、③「子ども」、「児童」、「教育」といった語を、必ずひとつ学科名称に含めている大学が圧倒的に多い。言い換えれば、小学校教員養成を担う学部名称の多様性に比べたとき、学科名称の方がはるかにオーソドックスであるケースが多い。

小学校教員養成の専門性・独自性を表す授業科目の位置づけと開講形態

調査では、「貴学の小学校教員養成の専門性・独自性を最も良く表している授業科目を 3

つまで教えてください」と質問した。また回答された科目のそれぞれについて、次の①～③を訊ね、回答してもらった。

①当該科目が「A）いわゆる免許法該当科目に工夫を凝らして開講している科目」であるか、それとも「B）A以外の独自の授業科目として開講している科目」であるかを、AもしくはBによって明示する。

②当該科目の開講形態を、以下の4つから選択し、明示する。

1. 特定の教員が単独で開講している
2. 複数の担当教員がオムニバスで開講している
(ほぼ毎回、異なる教員が単独で担当している場合)
3. 複数の担当教員がチーム・ティーチングで開講している
(ほぼ毎回、複数の教員で担当している場合)

4. その他

③当該科目の概略に関する自由記述

表4は設置者別にみた科目区分の内訳である(以下では、上記①のAを「免許法該当科目」、Bを「独自科目」と言う)。回答された科目の総数は294科目であった。このうち国立大学では「免許法該当科目」が50科目(52.1%)、「独自科目」が46科目(47.9%)とほぼ拮抗している。一方、私立大学では「免許法該当科目」が83科目(42.6%)、「独自科目」が112科目(57.4%)と、幾分「独自科目」を多く取り上げる傾向が見られる。

表5は当該科目の開講形態(上記の②)を設置者別に確認したものである。国立大学では、4つの選択肢のいずれも20%以上の比率で回答が分散し、強いて言えば「1.特定の教員が単独で開講する」(27.1%)、「3.チーム・ティーチング」(28.1%)を挙げるケース

表3 小学校教員養成を担う学科名称の内訳
(私立大学・公立大学)

| | | 実数 | 比率 | |
|----------------------|---------|----|-------|-------|
| 子ども〇〇 学科 (30件) | 子ども学科 | 9 | 11.4 | 38.0 |
| | 子ども教育学科 | 5 | 6.3 | |
| | 子ども発達学科 | 7 | 8.9 | |
| | 子ども〇〇学科 | 9 | 11.4 | |
| 児童〇〇 学科 (22件) | 児童学科 | 10 | 12.7 | 27.8 |
| | 児童教育学科 | 7 | 8.9 | |
| | 児童〇〇学科 | 5 | 6.3 | |
| 教育〇〇 学科 (15件) | 教育学科 | 8 | 10.1 | 19.0 |
| | 初等教育学科 | 4 | 5.1 | |
| | 教育〇〇学科 | 3 | 3.8 | |
| 人間〇〇学科 | | 2 | 2.5 | 2.5 |
| その他 | | 10 | 12.7 | 12.7 |
| 合計 | | 79 | 100.0 | 100.0 |

表4 設置者別にみた科目区分の内訳

| | | 国立 | 私立 | 公立 | 合計 |
|-----------|---------|-------|-------|-------|-------|
| 実数 (件) | 免許法該当科目 | 50 | 83 | 0 | 133 |
| | 独自科目 | 46 | 112 | 3 | 161 |
| | 合計 | 96 | 195 | 3 | 294 |
| 比率 (%) | 免許法該当科目 | 52.1 | 42.6 | 0.0 | 45.2 |
| | 独自科目 | 47.9 | 57.4 | 100.0 | 54.8 |
| | 合計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

表 5 設置者別に見た開講形態

| | | 国立 | 私立 | 公立 | 合計 |
|-----------|-------------|-------|-------|-------|-------|
| 実数 (件) | 特定の教員が単独で開講 | 26 | 97 | 1 | 124 |
| | オムニバス | 20 | 39 | 1 | 60 |
| | チーム・ティーチング | 27 | 39 | 1 | 67 |
| | その他 | 23 | 23 | 0 | 46 |
| | 合計 | 96 | 198 | 3 | 297 |
| 比率 (%) | 特定の教員が単独で開講 | 27.1 | 49.0 | 33.3 | 41.8 |
| | オムニバス | 20.8 | 19.7 | 33.3 | 20.2 |
| | チーム・ティーチング | 28.1 | 19.7 | 33.3 | 22.6 |
| | その他 | 24.0 | 11.6 | 0.0 | 15.5 |
| | 合計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

*...5%水準で有意

成を行っていた。この傾向は授業科目の開講形態にも端的に反映されると予想された。すなわち、「小学校教員養成の専門性・独自性を最も良く表している授業科目」を任意に3つまで挙げさせたとき、国立大学は「1.特定の教員の単独で開講する」もしくは「2.オムニバス」、私立大学は「3.チーム・ティーチング」に回答が集中するのではないかと予想された。

しかし実際には、「ピーク制を主体とする国立大学ほどチーム・ティーチングに、大講座制を敷いている私立大学ほど、特定の教員による単独開講が目立つ」という結果となった。この背後にどのような要因が潜んでいるか、あくまで推測の域を出ないが、例えば次のように考えることはできないだろうか。つまり、私立大学における大講座組織は、必ずしも小学校教員養成の専門性・独自性を開拓する「必要」から積極的に生まれたものではなく、むしろ「中等教育教員養成」というバックグラウンドをもたないなかで、半ば消去法的に大講座組織とならざるを得なかったのではないか。その結果、大講座組織ではありながらも、「小学校教員養成の専門性・独自性を保証し、実現し得る授業科目の担い手」が、属人的に特定の教員に集中しているのではないだろうか。このように考えるならば、未だピーク制を中心とする国立大学の方が、教員スタッフの数的な充実を生かして、チーム・ティーチング（毎回、複数の教員が学生の前に並び立つ）による授業科目を「小学校教員養成の専門性・独自性を表す授業科目」として創り出している傾向にあることは興味深い。つまり、ピーク制であるがゆえに、小学校教員養成のための領域横断的・融合的な授業科目を新たに創造し、単独・持ち回りの「オムニバス」ではなく、チーム・ティーチングによってこれを実現する傾向が現れていると考えられる。

表6は、個々の大学がA科目（免許法該当科目）とB科目（独自科目）をそれぞれ何科目挙げたのか、その組み合わせに注目し、設置者別の校数を整理したものである。国立大

が見られる。一方、私立大学ではほぼ半数の回答が「1.特定の教員が単独で開講する」（49.0%）に集中する傾向が見られる。先に表1で示したとおり、国立大学ではピーク制に基づいた小学校教員養成が中心であるのに対して、私立大学の多くは大講座組織による小学校教員養成

表 6 設置者別に見た科目数及び科目分類

| 挙げられた科目数 | 科目分類と科目数 | 実数(件) | | | | 比率(%) | | | |
|----------|-------------|-------|----|----|-----|-------|-------|-------|-------|
| | | 国立 | 私立 | 公立 | 合計 | 国立 | 私立 | 公立 | 合計 |
| 1科目 | A科目のみ | 0 | 5 | 0 | 5 | 0.0 | 6.7 | 0.0 | 4.3 |
| | B科目のみ | 2 | 2 | 0 | 4 | 5.1 | 2.7 | 0.0 | 3.5 |
| 2科目 | A科目×2 | 8 | 4 | 0 | 12 | 20.5 | 5.3 | 0.0 | 10.4 |
| | B科目×2 | 0 | 6 | 0 | 6 | 0.0 | 8.0 | 0.0 | 5.2 |
| | A科目×1+B科目×1 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0.0 | 6.7 | 0.0 | 4.3 |
| 3科目 | A科目×3 | 7 | 8 | 0 | 15 | 17.9 | 10.7 | 0.0 | 13.0 |
| | B科目×3 | 6 | 14 | 1 | 21 | 15.4 | 18.7 | 100.0 | 18.3 |
| | A科目×1+B科目×2 | 11 | 17 | 0 | 28 | 28.2 | 22.7 | 0.0 | 24.3 |
| | A科目×2+B科目×1 | 5 | 14 | 0 | 19 | 12.8 | 18.7 | 0.0 | 16.5 |
| 合計 | | 39 | 75 | 1 | 115 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

注1: 無回答の8大学・学科・課程を除く

注2: A科目…免許法該当科目, B科目…独自科目

科目挙げる大学が多く8件(20.5%)、一方、私立大学では「B科目×3」と3科目とも「独自科目」を挙げる大学か、もしくは「A科目×2+B科目×1」とする大学に分かれる傾向が見られた(それぞれ14件で18.7%)。

小学校教員養成の専門性・独自性を表す授業科目の内容:A科目

各大学が小学校教員養成の専門性・独自性を表していると考えられる授業科目を、その題目及び内容を手がかりに分類した。表7はA科目について示したものである。A科目とは「免許法該当科目」に小学校教員養成の専門性・独自性をもたせている」と回答された授業科

表 7 設置者別に見た A 科目 (免許法該当科目) の内容

| 科目分類 | 実数(人) | | | 比率(%) | | |
|---------------|-------|----|-----|-------|-------|-------|
| | 国立 | 私立 | 合計 | 国立 | 私立 | 合計 |
| 教職教養:教育学 | 11 | 23 | 34 | 22.0 | 27.7 | 25.6 |
| 教職教養:心理学 | 1 | 8 | 9 | 2.0 | 9.6 | 6.8 |
| 教科教育:教科内容 | 13 | 17 | 30 | 26.0 | 20.5 | 22.6 |
| 子ども学関連 | 2 | 3 | 5 | 4.0 | 3.6 | 3.8 |
| 特別支援教育関連 | 2 | 4 | 6 | 4.0 | 4.8 | 4.5 |
| 教育実習・ボランティア関連 | 12 | 19 | 31 | 24.0 | 22.9 | 23.3 |
| 教職実践演習 | 2 | 4 | 6 | 4.0 | 4.8 | 4.5 |
| その他 | 7 | 5 | 12 | 14.0 | 6.0 | 9.0 |
| 合計 | 50 | 83 | 133 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

学、私立大学とも「A科目×1+B科目×2」の組み合わせを挙げる大学が最も多く、それぞれ11件(28.2%)、17件(22.7%)であった。次いで国立大学では「A科目×2」と「免許法該当科目」を2

目である。これを設置者別に分類したところ、国立、私立とも、「教職教養:教育学系」、「教職教養:心理学系」、「教育実習・ボランティア関連」を挙げる大学が多く、それぞれ2割程度の分布であった。

表8は、表7に「開講形態」の区別を含めて分析し、設置者別に示したものである。私立大学の「教職教養:教育学」「教科教育・教科内容」の科目で「特定の教員による単独開講」の比率が高く、それぞれ82.6%、76.5%となっていることが目立つ。同じ科目について国立大学と比較すると、国立大学では「教職教養:教育学」がオムニバス形式もしくは

表8 A科目(免許法該当科目)の内容ごとに見た科目の開講形態

***1%水準で有意

| | 実数(人) | | | | | 比率(%) | | | | | |
|------|---------------|-------|-----|-----|----|---------|-------|-------|-------|------|-------|
| | 特定教員の単独 | オムニバス | T.T | その他 | 合計 | 特定教員の単独 | オムニバス | T.T | その他 | 合計 | |
| 国立** | 教職教養:教育学 | 2 | 4 | 4 | 1 | 11 | 18.2 | 36.4 | 36.4 | 9.1 | 100.0 |
| | 教職教養:心理学 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教科教育・教科内容 | 3 | 5 | 1 | 4 | 13 | 23.1 | 38.5 | 7.7 | 30.8 | 100.0 |
| | 子ども学 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 特別支援 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教育実習・ボランティア関連 | 0 | 0 | 3 | 9 | 12 | 0.0 | 0.0 | 25.0 | 75.0 | 100.0 |
| | 教職実践演習 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 100.0 |
| | その他 | 3 | 1 | 2 | 1 | 7 | 42.9 | 14.3 | 28.6 | 14.3 | 100.0 |
| | 合計 | 11 | 12 | 12 | 15 | 50 | 22.0 | 24.0 | 24.0 | 30.0 | 100.0 |
| 私立** | 教職教養:教育学 | 19 | 2 | 2 | 0 | 23 | 82.6 | 8.7 | 8.7 | 0.0 | 100.0 |
| | 教職教養:心理学 | 7 | 1 | 0 | 0 | 8 | 87.5 | 12.5 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教科教育・教科内容 | 13 | 1 | 2 | 1 | 17 | 76.5 | 5.9 | 11.8 | 5.9 | 100.0 |
| | 子ども学 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0.0 | 66.7 | 33.3 | 0.0 | 100.0 |
| | 特別支援 | 3 | 1 | 0 | 0 | 4 | 75.0 | 25.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教育実習・ボランティア関連 | 5 | 2 | 8 | 4 | 19 | 26.3 | 10.5 | 42.1 | 21.1 | 100.0 |
| | 教職実践演習 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0.0 | 50.0 | 25.0 | 25.0 | 100.0 |
| | その他 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 40.0 | 20.0 | 20.0 | 20.0 | 100.0 |
| | 合計 | 49 | 12 | 15 | 7 | 83 | 59.0 | 14.5 | 18.1 | 8.4 | 100.0 |

ティーム・ティーチングによる開講に分かれていて、それぞれ36.4%であった。また「教科教育・教科内容」でも「オムニバス」による開講形態が最も多く38.5%であった。この違いは、おそらく教育学系の教職教養科目ならびに教科教育法・教科内容系科目を担当するスタッフの人数の違いを反映しているのではないだろうか。私立大学の場合、免許法上に定められた最少の専任教員で教職課程を構成しているケースがある。従って、私立大学に大講座制をとる大学が多いとは言え、それは必ずしも専任教員の充実を示してはいない。従って、「免許法該当科目における専門性・独自性」とは、当該科目を担う教員独自の創意工夫のことであり、それが本調査の回答に現れたと見るのが妥当であろう。

小学校教員養成の専門性・独自性を表す授業科目の内容：B科目

B科目とは、免許法該当科目ではなく、各大学が独自に開講している授業科目である(表9)。自校の小学校教員養成にどのような特色をもたせるか、その専門性と独自性を各大学の創意工夫に基づいて反映させている科目である。先のA科目と同様の科目分類を用いつつ、しかしその類型に納まらない科目については、新たに分類枠を設けて整理した(「キャリア教育」、「教養教育」、「現代的教育課題」、「地域連携」、「卒業研究関連」の5つである)。

国立大学と私立大学との間に統計的な有意差は認められないが、国立大学では、全てのB科目のうち実に42.1%が「教育実習・ボランティア関連」の科目に集中しており、こ

表9 設置者別に見たB科目(独自科目)の内容

| | 実数(人) | | | 比率(%) | | |
|---------------|-------|-----|-----|-------|-------|-------|
| | 国立 | 私立 | 合計 | 国立 | 私立 | 合計 |
| 教職教養:教育学 | 4 | 7 | 11 | 10.5 | 6.3 | 7.2 |
| 教職教養:心理学 | 0 | 3 | 3 | 0.0 | 2.7 | 2.0 |
| 教科教育・教科内容 | 5 | 19 | 24 | 13.2 | 17.0 | 15.7 |
| 子ども学 | 2 | 15 | 17 | 5.3 | 13.4 | 11.1 |
| 特別支援 | 3 | 3 | 6 | 7.9 | 2.7 | 3.9 |
| 教育実習・ボランティア関連 | 16 | 25 | 43 | 42.1 | 22.3 | 28.1 |
| キャリア教育 | 0 | 7 | 7 | 0.0 | 6.3 | 4.6 |
| 教養教育 | 0 | 7 | 7 | 0.0 | 6.3 | 4.6 |
| 現代的教育課題 | 0 | 8 | 8 | 0.0 | 7.1 | 5.2 |
| 地域連携 | 4 | 4 | 8 | 10.5 | 3.6 | 5.2 |
| 卒業研究関連 | 0 | 3 | 3 | 0.0 | 2.7 | 2.0 |
| その他 | 4 | 11 | 16 | 10.5 | 9.8 | 10.5 |
| 合計 | 38 | 112 | 153 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

ここに小学校教員養成の専門性・独自性をもたせようとしていることが判る。その内容を例示すると以下の通りである。

●2・3年次生が協働で優れた授業づくりの課題に取り組み、3年次の教育実習に結びつける。コミュニケーション能力、協働作業能力、問題解決能力、実践力を育む。

- 学部学生と大学院学生が教育現場の諸問題を協同で観察・分析することで、教育実践力を育成することをめざす。
 - 選択制。1年次から4年次までの学生を対象に、近隣の公立校で教員の職務の全体を実見(およそ1週間)。定期的な、あるいは特定の時間、イベント等での学習支援、一定期間のインターンシップ(実習)などに取り組む。
 - 1年生の夏休み期間中に公立小中学校で5日間程度、体験学習を行う。体験内容は学校と相談して決定する(校内清掃、運動会の準備など)。グループ単位で行い、学校との連絡調整など学生自身が行う。
 - 教育相談や生徒指導に関連して、現代の教育現場における様々な課題の中でもクローズアップされている不登校の児童・生徒の理解と支援に関して、市との連携事業での研修と体験活動を通して、教育相談や生徒指導に関する児童生徒の理解並びに知識・技能の習得を深め、教師としての資質向上を図る。
 - 県内学校の実践と継続的にかかわり、指導者や地域の人々とともに問題解決の方法を探ることを通して、教育に柔軟なコミュニケーション能力と学校教育の課題を克服する実践的指導力を高める。
- 一方、私立大学では、「教育実習・ボランティア関連」の科目だけではなく、「子ども学」や「教科教育・教科内容」関連の科目に分散する傾向がある。まず「子ども学」の内容としては、次のような事例がある。
- 子どもの理解の助けとなる発達についての基礎的な理論を学ぶ。臨床心理アセスメントと発達相談を取り上げ、その実際について学ぶ。

- 子どもたちを対象とした体験学習などの立案、準備、実施するまでを実際に行う。学生各人が、これらのプロセスを通して、体験学習行事の企画、実施に必要な知識と技術を養うことを促す。
- 前期開講の「ヒューマンケア論」を踏まえて、0歳児から18歳までの子どものケアのあり方を多面的に考察する。5名の教員のオムニバス方式で運営される。
- 「子ども」に対応するための考え方、態度等を教育学、福祉学、心理学の3つのアプローチで習得する。

上記の他、「子ども学」関連の科目には、幼稚園、保育所や小学校での現場を参観することや、地域の子どもを大学に招いて音楽会や人形劇等の表現活動に取り組むなど、授業の中に部分的に体験的・ボランティア活動的な内容を組み込んでいる科目がある。いずれにせよ、「児童」に特化するのではなく、就学前の子どもたちをも含めた「子ども」概念に基づいた内容構成となっている。

次に「教科教育・教科内容」に含まれる科目は、「小学校英語／児童英語に関する科目」（5件）、「理科実験に関する科目」（2件）の他は、全て「国語、算数、社会科の教科教育に係る力量形成を支える科目」であった（12件）。このなかには、「小学校での教科指導の基礎」という言い方をしつつ、実際には「大学生としての基礎学力保証」であったり、リメディアル教育の内容を多分に含んでいる科目が見られた。たとえば次のような事例である。

- 数的処理能力を高める数学へのアプローチ
- 国語、算数、社会、理科のそれぞれ専門の教員が小学校教員希望者に対して講義する。
- 入学時に、将来小学校教員となるに十分な教科の学力を欠く学生がいることから、教科に関する基礎的な学力を養うことを目的としている。また、十分に力のある学生についても、入学時の学力を減衰させないことを目的としている。これは、国語に関する教科科目が3年次に配置されていて、1・2年次に教科科目が欠けていたことへの反省から、1年次科目として配置したものである。なお、「基礎国語」同様の科目として、「基礎社会」「基礎算数」「基礎理科」「基礎英語」を開講しており、社会・数学・理科・外国語活動の基礎学力の養成を目的としている。
- 卒業必修科目。それぞれ算数・数学および国語の基礎的能力を高め、小学校における学習指導力を総合的に身につける素地を養うことを目標として幅広い学習を行う。

表10は、表9に「開講形態」の区別を含めて分析し、設置者別に示したものである。ひとつの科目分類に10科目以上が含まれるものに注目すると、国立大学の場合、「教育実習・ボランティア関連」をチーム・ティーチングで開講している大学が多く、46.7%

表 10 B 科目（独自科目）の内容ごとに見た科目の開講形態

*…5%水準で有意

| | | 実数（人） | | | | | 比率（%） | | | | |
|---------|---------------|-------------|-----------|-----|-----|-----|-------------|-----------|-------|------|-------|
| | | 特定教員 の単独 | オムニ バス | T.T | その他 | 合計 | 特定教員 の単独 | オムニ バス | T.T | その他 | 合計 |
| 国立 * | 教職教養：教育学 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 0.0 | 50.0 | 0.0 | 50.0 | 100.0 |
| | 教科教育・教科内容 | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 | 0.0 | 40.0 | 20.0 | 40.0 | 100.0 |
| | 子ども学 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 50.0 | 0.0 | 50.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 特別支援 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 33.3 | 66.7 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教育実習・ボランティア関連 | 5 | 0 | 7 | 3 | 15 | 33.3 | 0.0 | 46.7 | 20.0 | 100.0 |
| | 地域連携 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 100.0 |
| | その他 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 25.0 | 50.0 | 0.0 | 25.0 | 100.0 |
| | 合計 | 8 | 8 | 13 | 8 | 37 | 21.6 | 21.6 | 35.1 | 21.6 | 100.0 |
| 私立 * | 教職教養：教育学 | 3 | 4 | 0 | 0 | 7 | 42.9 | 57.1 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教職教養：心理学 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 33.3 | 33.3 | 33.3 | 0.0 | 100.0 |
| | 教科教育・教科内容 | 13 | 5 | 1 | 0 | 19 | 68.4 | 26.3 | 5.3 | 0.0 | 100.0 |
| | 子ども学 | 6 | 5 | 3 | 1 | 15 | 40.0 | 33.3 | 20.0 | 6.7 | 100.0 |
| | 特別支援 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | 教育実習・ボランティア関連 | 5 | 3 | 11 | 6 | 25 | 20.0 | 12.0 | 44.0 | 24.0 | 100.0 |
| | キャリア教育 | 0 | 2 | 3 | 2 | 7 | 0.0 | 28.6 | 42.9 | 28.6 | 100.0 |
| | 教養教育 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 28.6 | 14.3 | 28.6 | 28.6 | 100.0 |
| | 現代的教育課題 | 5 | 1 | 0 | 2 | 8 | 62.5 | 12.5 | 0.0 | 25.0 | 100.0 |
| | 地域連携 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 25.0 | 25.0 | 25.0 | 25.0 | 100.0 |
| | 卒業研究関連 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 |
| | その他 | 5 | 3 | 2 | 1 | 11 | 45.5 | 27.3 | 18.2 | 9.1 | 100.0 |
| | 合計 | 47 | 26 | 24 | 15 | 112 | 42.0 | 23.2 | 21.4 | 13.4 | 100.0 |

である。これは私立大学でも同様であり、44.0%であった。

一方、「特定の教員による単独開講」の比率が高いのは「教科教育・教科内容」関連の科目であり、68.4%であった。また「子ども学」関連の科目では、「特定の教員による単独開講」が40.0%、「オムニバス」による開講が33.3%、「ティーム・ティーチング」による開講が20.0%であった。「特定の教員による単独開講」が最も多いが、これ以外の開講形態にも比較的分散していることが判る。

どのような小学校教員を養成しようとしているか？

調査では「貴学では、どのような専門性や独自性を持った小学校教員を養成しようとしていますか？」と訊ね、自由記述による回答を求めた。回収された全123学科・課程のうち、この設問に回答を寄せたのは113学科・課程であった。表11はその結果を示している。記述内容を大まかに分類し、件数の多い順に並べると次の通りとなる。

- ①「基本的資質」に関する記述：82件
- ②「得意分野を持つ教員の養成」に関する記述：49件
- ③「就学前教育との関連」に関する記述：35件
- ④「教科指導」に関する記述：25件
- ⑤「子ども理解及び臨床的諸課題」に関する記述：23件

表 11 どのような専門性・独自性を持つ小学校教員を養成しようとしているか？

| 分類 | 項目 | 実数 | 小計 |
|----------------|--------------------|----|----|
| 基本的資質 | 実践的指導力のある教員 | 18 | 82 |
| | 現場の教育課題に的確に対応できる教員 | 14 | |
| | 豊かな人間性を持つ教員 | 8 | |
| | 幅広い教養を備えた教員 | 7 | |
| | 課題探求力のある教員 | 5 | |
| | 主体的に学び省察できる教員 | 3 | |
| | 教育実践を創造的に展開できる教員 | 3 | |
| | コミュニケーション能力ある教員 | 3 | |
| | 同僚と連携できる教員 | 3 | |
| | 基本的資質を備えた教員 | 2 | |
| | 理論と実践の双方を理解した教員 | 2 | |
| | 心豊かな教員 | 1 | |
| | 使命感と責任感のある教員 | 1 | |
| | 社会性・主体性・積極性を持つ教員 | 1 | |
| | 知性と実践力のある教員 | 1 | |
| | 社会貢献のできる教員 | 1 | |
| | 奉仕の精神を持つ教員 | 1 | |
| | 総合的・全体的視野を持つ教員 | 1 | |
| | 言葉の力のある教員 | 1 | |
| | 深い人間理解を備えた教員 | 1 | |
| 豊かな学識を備えた教員 | 1 | | |
| 豊かな人間性を形成できる教員 | 1 | | |
| 確かな学力を形成できる教員 | 1 | | |
| 教育実践研究に取り組める教員 | 1 | | |
| 福祉や人権に意識の高い教員 | 1 | | |
| 教科指導関連 | 全教科指導のできる教員 | 7 | 25 |
| | 得意教科を持つ教員 | 6 | |
| | 教科指導に強い教員 | 4 | |
| | 専門的知識を持つ教員 | 4 | |
| | 教科の専門性を有する教員 | 3 | |
| | 教科内容に深い認識のある教員 | 1 | |
| 就学前教育との関連 | 就学前教育に精通した教員 | 32 | 35 |
| | 幼稚園教諭免許取得 | 2 | |
| | 保育士資格取得 | 1 | |
| 小中一貫／異校種理解 | 小中を見通せる教員 | 5 | 7 |
| | 小中一貫教育に対応できる教員 | 2 | |

| 分類 | 項目 | 実数 | 小計 |
|--------------|--------------------|--------------|----|
| 臨時的も諸課題・ | 子どもの成長／発達に対する理解 | 7 | 23 |
| | 個々の子どものニーズに対応できる教員 | 4 | |
| | 深い子ども理解のできる教員 | 3 | |
| | 発達に応じた支援のできる教員 | 3 | |
| | 子どもの資質能力を開発できる教員 | 2 | |
| | 子どもを取り巻く環境を理解できる教員 | 2 | |
| | 児童中心の教育実践に精通した教員 | 1 | |
| | 不登校児童への対応ができる教員 | 1 | |
| | 特別支援教育 | 特別支援に対応できる教員 | |
| 特別支援教諭免許取得 | | 1 | |
| 得意分野を持つ教員 | 地域社会と連携できる教員 | 6 | 49 |
| | 福祉と教育に精通した教員 | 5 | |
| | 保護者と連携できる教員 | 4 | |
| | 得意分野を持つ教員 | 3 | |
| | 外国語活動に対応できる教員 | 3 | |
| | 地域の子育て支援のできる教員 | 3 | |
| | 現代社会における教育の意義 | 3 | |
| | 生徒指導に強い教員 | 2 | |
| | 指導的役割を果たせる力量を備えた教員 | 2 | |
| | 総合的な学習の時間に強い教員 | 2 | |
| | 地域特性を活かせる教員 | 2 | |
| | 多文化共生を指導できる教員 | 2 | |
| | 学級経営に強い教員 | 1 | |
| | 防災教育指導のできる教員 | 1 | |
| | ボランティアに精通した教員 | 1 | |
| | 外国籍の子どもの支援のできる教員 | 1 | |
| | 児童文学・児童文化に精通した教員 | 1 | |
| | 健康・スポーツが得意な教員 | 1 | |
| | ピアノが弾ける教員 | 1 | |
| | 芸術的表現力・指導力のある教員 | 1 | |
| 科学的思考力を備えた教員 | 1 | | |
| 特別支援教育 | ICT活用能力のある教員 | 1 | 13 |
| | 多様な資格を持つ教員 | 1 | |
| | 採用後の即戦力ある教員 | 1 | |

⑥「特別支援教育との関連」に関する記述：13件

⑦「小中一貫教育／異校種理解」に関する記述：7件

各分類の記述について、その特徴を示すと次の通りである。まず「基本的資質」に関する記述は、その内容の抽象度も高く、また項目も多岐にわたっている。ただし、その傾向は大きく二分できる。すなわち、一方では「実践的指導力のある教員」や「現場の教育課題に的確に対応できる教員」という項目に回答が集中し、昨今の「即戦力のニーズに対応できる教員養成」を志向している傾向が伺える。しかしもう一方では、抽象度が高いながらも「基本的資質」の内訳として、これを構成するように細分化された項目が多岐にわたって現れている。

次に「教科指導」に関する記述では、「全教科指導ができること」と「得意教科を持っていること」とがほぼ同数であり、両者が並列して現れていることに特徴がある。

「就学前教育」との関連」とは、自校の小学校教員養成の「独自性と専門性」が、「就学前の子どもを理解していることにある」と主張しているということである。とりわけ、保育士養成の伝統を持ち、小学校教員養成に新規参入した私立大学に多く見られる傾向であった。

「子ども理解・臨床的諸課題」に関する記述では、「子どもの成長／発達に関する理解」や「深い子ども理解のできる教員」など、一般的な意味での「児童理解」に関する記述が並んでいる。その一方で、「個々の子どものニーズに対応できる」、「発達に応じた支援のできる」といった、特定の子どもが抱える臨床的課題に対応できることも重視されている。

「特別支援教育」に関する記述と併せて、いわゆる「臨床的課題」に対応できる教員の養成に特色を持たせようとしていることが判る。

「得意分野を持つ教員」の分類では、多岐にわたる項目が現れているように見える。しかしその項目は大きく2つの枠に整理できる。ひとつは「保護者や地域社会、あるいは校外の専門機関等との連携協力をアレンジできる力量を備えた教員」であり、いまひとつは「校内において、教科指導以外の分野・領域・場面で力を発揮できる教員」である。「得意分野」という言葉の内訳は、教員養成機関にとって、いわばこのような「偏り」をもって受けとめられていることが判る。

3. 「小学校教員養成の独自性・専門性」とは何か？

以上の分析結果から得られた知見、並びに本書第1章及び第2章での議論を踏まえ、最後に「小学校教員養成の独自性・専門性」について、筆者なりの考えを述べておきたい。

小学校教員養成の教育組織・教育課程

目的養成を主としてきた国立大学と、古くから教員養成の伝統を持つ一般大学、あるいは近年の規制緩和の中で新規参入した一般大学について、小学校教員養成の教育組織と教育課程は次のように整理できる。

まず教育組織について、国立系は次のように大別できる。つまり、①「小学校教員養成課程」もしくは「初等教育教員養成課程」の名称を冠し、下位の単位に(A)旧来型の教科ピークの専修(もしくはコース)を設定し学生を配置するタイプ、(B)教科融合型の領域を系(もしくは専修、コース等)として設定し、そこに学生を配置するタイプ(ただし卒論指導等との関係から、実質的には教科専修のピーク制と大差ない仕組み)。次に、②小学校教員養成に特化した実質的な教育組織を「専修」もしくは「コース」等として設定し、教員配置と学生定員配置とも一体となった教育組織を確立しているタイプである。

一方、特に私立系では、伝統校か新規参入かを問わず、次の2つに大別できる。まず、①学部もしくは学科・コース名称に「子ども○○」、「児童○○」等の名称を冠することで、「就学前教育に対する理解と専門的知見を備えた小学校教員養成」に力点を置くタイプ。次に、②学部もしくは学科・コース名称に「初等○○」や「教育○○」等の名称を冠し、「小学校教員養成」に特化していることを強調するタイプである。この場合、同一大学・学部もしくは学科の中に、中学校・高等学校の教員免許取得が可能な学部・学科もしくはコースが併存しているケースが多い。

教育課程は大きく次の4つに分類できる。まず、①「従来型」は国立大学に多く見られる「教科専修ピーク」による教育課程である。教育学、心理学、特別支援教育、各教科教育の枠組みに基づいた教育組織である。このケースの多くは、旧免許法基準による「各教科の指導法」（18単位）と「教科に関する科目」（18単位）の単位数を、現在もなお必修化している場合が多い。従って「ピーク」に対応した単位数は10単位前後にとどまっている。つまり、一方で「ピークの専門性」を究めるには決して充分とは言えず、他方で「ピークにとらわれない小学校教員の専門性」を高めるのに必要な独自の教育課程を創造し、編成する余地には乏しいと言える。

次に②「小学校教員養成特化型」では、講座・教育組織そのものが領域融合的であることから、「小学校教員の専門性」を育むカリキュラムの創造に取り組んでいるケースが見られる。ここでは特に「教科に関する科目」の必修単位数を新しい免許法に準じて低めに設定している。その結果生じた余剰単位を活用し、その大学・学部・学科等の実態や個性に相応しい「小学校教員養成」を実現すべく、新たな授業科目を創造する試みがなされている。例えばその典型は島根大学教育学部の初等教育開発専修における「初等教育実践基礎領域」（12単位）並びに「初等授業実践応用領域」（6単位）である。ただしここでは「各教科の指導法」に関する全科目の担当教員を専任で配置できていない、また「教科に関する科目」の担当教員は同一学部内の中等系教員組織からの応援に頼っている、といった状況もみられた。

③「幼保並行取得型」の教育組織では、学部・学科共通科目の中に「子ども学」という、就学前の幼児と小学校児童との発達の連続性を視野におさめた「基礎科目」を多数設定しているケースが見られる。すなわち、「小学校教育」そのものではなく、「就学前教育」に精通させ、その視点から「幼小連携」や「小1プロブレム」に対する深い理解を育むことをもって「小学校教員の専門性・独自性」を主張しているタイプである。

最後に、①～③のいずれにも当てはまらないものとして、④「特定教科の中等教育教員副免許並行取得型、もしくは小学校のみ単独型」を挙げることができる。このタイプの多くは教育職員免許法の最低基準による授業科目を配置し、中等教育教員に係る副免許の効率良い取得を支援することで付加価値をつけようとしたり、単位以外の教員採用試験対策講座等の受験指導を充実させたりしているタイプである。

多様なプロバイダーと「周辺の肥大化」

このように、小学校教員養成の教育組織は多様化し、様々なタイプの大学、学部、学科等が参入している。果たしてその多様性の中から、現代に相応しい「小学校教員養成の専門性・独自性」が創造されているだろうか。本調査の結果を踏まえる限り、事態はむしろ「小学校教員養成の専門性・独自性」の「周辺」を徒に肥大化させているのではないかと思える。

まず、本調査からも明らかなおと、各大学が自校の「小学校教員養成の専門性・独自性」を語る時、そのものズバリではなく、むしろその周辺で付加価値をつける授業科目を挙げるケースが多い。例えば、「就学前教育における幼児の発達の理解」であったり、「学外体験実習や単位外のボランティア体験の必修化」であったり、「アクティブ・ラーニングの手法を採り入れた大学授業と、これによる社会人基礎力（プレゼンテーション能力や集団での課題解決力、人間関係力等）の育成」といった内容の授業科目である。これらは一見、各大学の創意工夫による「小学校教員養成のオリジナリティ」であるかのように見える。しかし実際には、必ずしも小学校教員養成のフィールドでなくとも取り組まれていること（あるいは「取り組めること」）が多い。

たしかに、学校現場を繰り返し訪ねて教職の現実に触れ、自らの課題を明確にしたり、あるいは放課後の補充学習等の場面に参画することで、児童（学習者理解）の視点から教材や教科指導に係る見識を深めたりすることは重要である。しかし、ここでの「体験の質」が、どのような意味で「小学校教員養成の専門性・独自性」を構築しているのかが問われねばならない。しかし、このことについて十分な議論が尽くされているだろうか。またその議論を通して「小学校教員養成の独自性・専門性」がひとつの「領域」として切り拓かれているだろうか。

また、肥大化する「周辺」は、異なる専門性を持つ教員の協働によって領域複合的に創造されたものではなく、むしろ特定の教員個人による属人的な負担によって維持されていることも問題であろう。このことは特に大講座組織を中心とする私立大学に典型的に見られた。一般に学校現場での現職経験を有する者を大学教員として採用している場合、教育学系の教職教養科目や各教科の指導法、ならびに「学外での体験学修プログラム」や教育実習（事前事後指導を含む）をこれらの教員に多く負担させる「学内アウトソーシング」が生じやすい。本来ならば、「小学校教員養成の専門性・独自性」の創造をめざすべく、「研究者教員」と「優れた実務経験を有する教員」との協働が実現することこそ望ましい。しかし実際には、負担分担主義の発想による「乖離」を教員間に生じさせているケースが多いのではないだろうか。

「高等教育の大衆化」と「即戦力の要請」

ここで、なぜ「小学校教員養成の独自性・専門性」という「本体」ではなく、その「周辺」が肥大化せざるを得ない傾向にあるのか、別の角度から考察したい。

ひとつは「高等教育の大衆化」という文脈である。1997年（平成9年）、当時の教育職員養成審議会が「養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」を「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」とした当時、大学進学率は34.9%であった。すなわち、既に上昇傾向にあったとは言え、当時までの大学進学率は30%前半にとどまっていた。しかしその後の少子化等に伴う進学率の上昇により、後の高等教育政策では「学士課程教育の質保証」が大きく問われることになった。入試による学力選抜で予定調和的に質が保証されるのではなく、「入学させた学生を、どれだけ成長させている大学か？」が問われるようになった。ここで最も重視されたことは「ファカルティ・ディベロップメントの実質化」であった。

一方、特に教員養成課程を有する大学・学部等では、将来教職を担うのに必要な「基礎学力」に不安を感じる学生が、進学率の上昇とともに（すくなくも教職課程に籍を置く大学教員の実感としては）以前に比べてより多く入学するようになった。それでも教員採用全般が「冬の時代」であった平成10年代前半には、教員採用試験によって一定の質が保たれていたと言える。しかしその後の大量退職・大量採用の時代に求められたことは「即戦力ある新任教師」であった。

片方では「ボトムダウン」（高等教育の大衆化による大学生の基礎学力低下）が生じ、もう片方では「トップアップ」（新任教師に対して天井知らずとも言える高度な「即戦力」の要請）が生じた。かつてない「乖離」が広がるなかで、求められる「質保証」に応えるべく生み出されたアイテムのひとつが、いわゆる「教員養成スタンダード」である。すなわち、個々の授業科目に対する成績評価とは別に、履修の成果の総体として「どのような教師に育ちつつあるか？ また課題はなにか？」を学生の自己評価に基づいて可視化しようとするものである。これがなぜ「周辺」を肥大化させることに繋がったかと言えば、先行してスタンダード作成に取り組んだ大学の多くで、1997年（平成9年）の教養審第一次答申における「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」に対応し、網羅的、総花的な項目立てを行ったからである。つまり「教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を身に付けさせるために、教職課程のどの科目が、どのような専門的な知識・技能の習得を保証しているかを、総花的・項目主義的に「可視化」する必要があったからである。

「教員養成スタンダード」の陥穽

この「教員養成スタンダード」は、2005年度（平成17年度）～2006年度（平成18年度）の「教員養成GP」と、2007年度（平成19年度）～2009年度（平成21年度）の「特

色 GP」に事業採択された、教職課程を有する大学で先行して試行・導入され、広まっていった。さらにその後、2008年（平成20年）の教職職員免許法改正による「教職実践演習」の必修化に伴い、「履修カルテ」中の「自己評価シート」として例示されたことにより、「教員養成スタンダード」は教職課程を有する大学で必須のツールとなった。しかし、ここにはいくつかの問題がある。

第1に、採用時に著しい支障なく職務を遂行できる資質能力を前提とするあまり、全体に総花的・項目主義的にならざるを得なかった。加えて、養成段階と採用後の職能成長との間にある連続性、不連続性や再帰性、ならびに在学中から明らかな教職への育ちの個人差を考慮に入れることが実質的に不可能であるため、個々のスタンダードに掲げられた内容が、養成段階で求めるべきことなのか、それとも「採用後の職能成長の場」でこそ求めるべきことなのか不明瞭なまま、「スタンダード」という極めて抽象度の高い文言として並ぶことになった。その結果、「養成教育の専門性」と「採用後の教職の専門性」との区別が付きにくい状況が生まれた。言い換えれば、本来的には位相が異なるべきはずの「養成教育の専門性」と「採用後の教職の専門性」とを、同一平面上に配置せざるを得なくなった。

第2に、「スタンダード」が「力の個人化」の発想に基づく「チェックリスト」の域を出ていないことの問題である。多角的に自らの成長を自己評価する意義は否定されるものではない。しかしより重要なことは、その自己評価の結果を間に挟みつつ、大学教員と学生との間に対話が促されることにある。すなわち、教職に向かう学生の課題を整理し、自己評価を客観視する機会を豊かに保障すること、そこに向けた大学教員と学生との対話によって、教職課程における「評価文化の成熟」をめざすことである。例えば、同じ評価項目（スタンダード）に対する教育実習前の自己評価と教育実習後の自己評価とでは、後者の方が点数が下がる場合がある。それは、同じ設問に対して学生が思い浮かべる課題が高度かつ多面的に構造化されたからである。従って、点数の低下はむしろ「成長」を示していると捉えられるべきである。またそのように点数を押し下げた「課題意識」を大学教員との対話によって言語化することこそ重要である。

他にも次のようなケースがある。全ての項目にまんべんなく高得点の自己評価をする学生に対しては、むしろその学生の得意分野が何かを問い、それを伸ばすような指導が必要である。逆に一部の項目についてのみ飛び抜けて自己評価の高い学生には、むしろバランスの良い成長を促すよう、課題を整理させるなどの指導が必要である。従って重要なことは、自己評価後の指導である。しかし、そこまでの考えを持って「スタンダード」を活用し得ている大学は少ないのではないだろうか。

第3に「教員養成スタンダード」が、それ自体、単体の「チェックリスト」として扱われやすいことの問題である。本来、「教員養成スタンダード」は、当該大学・学部、学科等が提供する授業科目との間に密接な対応関係を持つべきである。例えば、ある特定の「ス

スタンダード」(項目)に対して、それが求める資質力量は、どの授業科目の履修によって、どこまで高められるのかを明示することが必要である。すなわち「教員養成スタンダード」と「カリキュラム・マップ」とは、本来緊密な繋がりをもって構造化されるべきものである。このことによって、「めざすべき教師としての資質力量」と「これを保証する授業科目」とを学生に可視化できる。さらにより本質的で重要なことは、この可視化によって大学教員の授業改善を支援し、その実質化を促すことである。例えば、あるスタンダードの項目に対して、それが求める資質力量を高めることに当該講座の複数の授業科目が関わっていたとする。そのスタンダードの項目に対して学生の自己評価が極端に低い場合、当該授業科目を担当する個々の授業者の授業改善はもとより、講座の単位で組織的に授業内容を見直す議論を起こすことができる。しかし「スタンダード」と「カリキュラム・マップ」とを関連づけ、なおかつその仕組みを大学教員による組織的ファカルティ・ディベロップメントを促すまでに活用し得ている大学は、わずか数例にとどまるだろう。それどころか、教務的な下支えが十分に得られないことによって、「スタンダード」と「カリキュラム・マップ」とが没交渉のまま形骸化している例も多く見られる。

「即戦力」の圧力と「初任期教員」の課題

いずれにせよ、近年の大量退職・大量採用の時代を迎えるなかで、採用時に「即戦力」を求める学校現場からの声は非常に大きいものがある。そのために、「即戦力」から逆算して養成教育は何をどこまで育ておくべきか、その在り方を再構築すべきという圧力も非常に強い。加えて、先に述べた「トップアップ」と「ボトムダウン」の股裂きのなかで、これを埋め合わせるべき様々な「アイテム」が用意された。たとえばそれが「教員養成スタンダード」であり、「体験型学修プログラムの充実」であり、「履修カルテ／自己評価シート」であり、「教員採用試験対策講座の開設」等の「周辺」であった。多くの大学は、まずこれらの「アイテム」を形式的にフル装備することを急いだ。その結果、「自学の教員養成教育に、なぜそのアイテムが必要なのか？」という問いを教員間で共有し、根本的かつ創造的な組織的ファカルティ・ディベロップメントを展開できた大学は、わずかな数に止まったのではないだろうか。

ここで、採用後5年目までの「初任期教員」を対象に、筆者が別に行った調査の結果を確認したい¹⁰。「大学に戻って1年程度の研修を受けられるとしたら、どのような研修を受けたいですか？」と訊ね、自由記述による回答を得た。その内容を分析したところ、圧倒的に多くは「授業づくり」(772件)に関することであった。これは「学級経営／生徒指導」(131件)、「特別支援教育／発達障害」(192件)、「その他(保護者対応、学校事務、校務分掌等)」(33件)をはるかに上回るものであった。

しかし問題は、回答者が記述した「授業づくりへのニーズ」の内訳が、非常に平板で薄っぺらいことである。すなわち、自らの授業を改善するために何が必要か、その内訳を細

分化、構造化したニーズを抱いているとは到底言えず、どちらかと言えば「即効性」ばかりを求める記述が目立っていた。例えば「明日の授業ですぐに実践できる／ヒントやコツ／誰でも使えて効果的な／真似のできる／現場に即した／授業づくりのツボ／具体的な指導方法／理論よりも現場で使えるスキル」といった記述である。

また同じ調査から次のことが明らかとなった。自らの授業を作るとき、特に初任期の小学校教員に目立つ特徴は、圧倒的に多くの者がいわゆる教科書の「指導書」に依存し、学習指導要領や同解説をほとんど活用していないという事実である。例えば「指導書」に頼る者は小学校教員の実に 88.3%に及び、中学校教員（72.6%）、高校教員（58.0%）、特別支援学校教員（23.5%）をはるかに上回っていた。また学習指導要領と同解説を活用している者は、小学校教員で 17.3%であり、他校種の教員と比べて最も低い数値を示した（中学校 17.9%、高校 18.8%、特別支援学校 42.2%）。

さらに別の調査¹¹から、初任期の小学校教員の授業づくりの課題として、次の 5 点が明らかとなった。

- ①学習指導要領（解説）を「単元」及び「教材」との関係で読み解く経験が総じて薄い。教員採用試験に対する受験対策的な「読み」に止まっており、自らの授業を構想する参照点として活用しきれていない。学習指導要領の読解は初任者研修で既習のはずであるが、これを実際の授業づくりに生かす経験が決定的に不足している。
- ②「細案」の「形式」に収めようとする書きぶりが目立つ。それゆえに「本時案」を形式的に完成させようとすることに偏っており、彼らが実際に抱えている子どもたちの実態を踏まえた「教材観」、「指導観」、「児童（生徒）観」が書き込めていない。
- ③「単元」というまとまりで授業を構想する経験が薄い。加えて、異学年・異校種での同単元の学習事項を充分押さえていないため、「単元の系統性」を踏まえた授業構想力が弱い。
- ④本時案の「学習活動（本時の展開計画）」を、「子どもから見たときの必然性」という観点から構造化し、設計する力が弱い。また、個々の学習活動で用いる教材について、なぜそれを用いるのか、その理由と根拠を説明できないことが多い。
- ⑤授業の着地点（ふりかえりの課題設定や目標）から逆算して授業を構想する発想が希薄である。「めあて」、「学習活動」、「評価の視点、方法、規準」、「ふりかえり」の整合性をはかることが充分にできていない。

「学習意欲」に収斂する「小学校教員養成の専門性・独自性」の構築を

高度専門職業人としての職能成長をはかる場合、その養成段階から考えるならば、ここには大きく 3 つの位相があると思われる。まず第 1 に、その職業に携わる者にとっての基盤となる「考え方」を鍛え、習得する位相である。第 2 に、職務を遂行するにあたって必

要な「技術・技能」に習熟する位相である。第3に、現実の様々な環境・状況変化を経験することを通して「対応力」を培い、開発する位相である。

「段階」ではなく敢えて「位相」と表現した理由は、3つの間に著しい断絶があること、同時にそれぞれの位相に固有の価値と教育課題があることを表現したいからである。これに対して、「教員養成スタンダード」が前提とする線形的な成長イメージは、学校現場からの「即戦力」の要請と相まって、教員養成機関を必要以上に「予行演習期間（機関）」と自己規定させる圧力を伴っていた。まずはこの圧力から教員養成機関を解放することが重要である。

そのうえで筆者は、第1の位相を養成段階から採用後数年の初任期段階、すなわち年齢的にはほぼ二十歳代に相当する期間に拡張することを提案したい。すなわち「養成段階か、採用後の研修か？」という制度的な区切りをよりどころとするのではなく、教職という高度専門職業人としての基礎体力を涵養する第1の位相を、養成機関と学校、教育委員会との連携協働により、そこに系統性と一貫性を持たせたプログラムを展開する必要があるという認識である。

表 12 学習意欲の2側面とこれを育む5つの観点

| | | 教師の戦略 | 考慮すべき事項 |
|------|--------|-----------------------------|--|
| 学習意欲 | 着手の自発性 | ①興味・関心 教材の精選、 教材提示の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> ●緻密な教材研究・解釈が必要 ●教材に対する理解や学習進度の個人差等を含めた「子ども理解」 ●「興味・関心」とは「子どもが喜びそうなこと」と同じではない ●課題に向き合うための、子どもから見たときの「必然性」を呼び起こすこと |
| | | ②目的と課題 学習活動、 学習課題の明確化 | <ul style="list-style-type: none"> ●授業全体に関わる「めあて」の明確化 ●「めあて」に辿り着くための「学習活動」と「学習課題」を組織すること ●「めあて」に辿り着くための「達成条件」を明示すること（～できるようにする） ●「自我関与型」ではなく、「課題関与型」の子どもをめざす |
| | 努力の持続 | ③学習方法の理解・習熟 学習方法の指導 | <ul style="list-style-type: none"> ●学習の進め方を理解し、仲間と共有すること ●ノートの作り方に習熟させること。 ●板書の転記場所ではなく、考えた軌跡を残し、他者と交流する場としてのノート ●課題に対して自由に考える時間が与えられること。規律を振り回すことではない |
| | | ④進歩感 評価の視点、 手法への習熟 | <ul style="list-style-type: none"> ●子どもの学習活動を様々な視点・方法を用いて評価する ●子どもが自らを客観的に評価し、課題を見つけられるようになること ●「わかった!」／「できた!」を経験させる。解決できたこと／できなかったことを区別できる ●自分たちの学習活動そのものを価値付け、「自信」という学力を身に付けさせる |
| | | ⑤所属感 学習集団づくり | <ul style="list-style-type: none"> ●集団の「課題解決機能」と「集団維持機能」に働きかける ●子どもたちの互いの異質性や個性を豊かに出会う ●そこに生まれる対立や高藤を、教育的に価値あるものへと転換する ●その過程を経て互いの個性を認め合い、社会性を育み、社会に必要な「公」の道徳心を育む ●学級を単なる「所属集団」から、心のよりどころとなる「準拠集団」へと変える |

例えばそのことは「学習意欲」を育てる」ということに収斂できる（表12）。教職とはつまり、子どもたちのなかに自ら進んで学習しようとする意欲を育む仕事である。ここで言う「学習意欲」とは「着手の自発性（課題に対して子どもが自ら進んで手をつけてくれる）」と「努力の持続（いったん着手したことを、解決できるまで手放さない）」から構成

される。この2つの側面に対して、教師は前頁の表に示す5つの観点に基づいて戦略的に働きかけようとする。さらに言えば、教職の教職たる所以は、「できない子」や「解らなくて困っている子」の思考に寄り添いつつ、その子に合う「学び方」を探り、提供できることにある。「できる子」や「わかる子」の論理で効率の良い学習を組み上げ、これを提供することは、およそ教職の「本体」からはほど遠い。

このような基本的な「考え方」を鍛え、習得するのが養成段階から初任期教員の期間ではないだろうか。特に初任期教員の段階では、現実の子どもたちと学校で生活をともにするなかで、多様な学習意欲の問題に直面せざるを得ない。それは小手先の教育技術をあてがうことでは乗り越えがたいものであろう。

小学校教員養成の独自性・専門性として求められる「総合性」とは、教師にとって必要な資質力量を分類・整理し、その全てをまんべんなく育むことにあるのではない。むしろ、教員養成機関における全ての授業科目での学修を、「子どもの学習意欲に働きかける」とことと繋がりを持つように収斂させることが重要である。このような視点からカリキュラム・マップの作成を行い、個々の授業科目と「学習意欲を育むこと」との繋がりを再考することで、その大学が担う「小学校教員養成の独自性と専門性」を再構築する必要があるのではないだろうか。

【注】

- 1) 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（2005）「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（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/028/toushin/05032901.pdf
- 2) 岩田ほか（2013）『小学校教師に何が必要か - コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会、12-13。
- 3) 文部科学省ホームページ「公立学校教員採用選考試験の実施状況」に掲載の資料に基づいて筆者作成。以下の図2及び図3も同様。
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm)
- 4) なお、調査票の返送と同時に、各大学で用いている学生便覧、履修の手引、シラバスやパンフレット等の送付も求めた。これについては、147大学から送付された。
- 5) なお、「人間教育学部」は「教育」を含むことから「教育〇〇学部」の分類に含めた。
- 6) 「その他」の学科名称は次の通りであり、いずれも各1件である。発達科学科、国際社会学科、生活文化学科、文化創造学科、家政学科、保育学科、心理学科、現代社会学科、総合人文学科、幼児教育心理学科。
- 7) この他の「子ども〇〇学科」には次のものがある。こどもスポーツ教育学科、子ども心理学科、子ども育成学科、子どもコミュニケーション学科、子どもケア学科、現代こども

学科、子ども（こども）未来学科、心理子ども学科。

- 8)この他の「児童○○学科」には、次のものがある。児童文化学科、幼児児童教育学科、児童・初等教育学科、児童幼児教育学科、児童保育学科。
- 9)この他の「教育○○学科」には、次のものがある。発達支援教育学科、教育発達学科、現代教育学科。
- 10)調査は平成 25 年 6 月、○県内の公立学校小・中・高・特別支援学校に勤務する、採用後 6 年目までの全教諭を対象に郵送法で実施した。回答者数は 523 名であり、回収率は 46.9%であった。男性 44%・女性 56%/講師経験有 57.6%・新卒新採 26.8%/小学校 197 名、中学校 84 名、高校 138 名、特別支援学校 102 名/現在学級担任である者 468 名 (89.5%) /正規採用後 2-3 年目が約 60%を占めている。
- 11)本学教育学研究科と教師教育開発センターならびに○県教育委員会との共同で実施した「初任期教員授業力パワーアップセミナー」（平成 24-25 年度独立行政法人教員研修センター委嘱事業「初任者研修改善に取り組む教育委員会との連携・協働による初任者研修支援プログラムの開発」）の受講者を対象とした事後評価調査の結果による。

【参考文献】

- 岩田康之他編 2013『小学校教師に何が必要か - コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会。
- 白井嘉一 2010『開放制目的教員養成論の探究』学文社。
- 岡本洋三 1997『開放制教員養成制度論』大空社。
- コルトハーヘン・F 編著/武田信子監訳 2010『教師教育学 -理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社。
- 佐久間亜紀 2010「1990 年代以降の教員養成カリキュラムの変容」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 86 集、97-112。
- 高旗浩志 2011「教員養成教育のカリキュラム・マネジメントーその全国的動向ー」文部科学省先導的の大学改革推進委託事業（2009-2010 年度）『課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究』7-35。
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター2010「小学校教員養成の組織・カリキュラムを考える」平成 21 年度日本教育大学協会「小学校教員養成の組織・カリキュラムを考える」報告書。
- 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト編著 2010『教育実践の省察力をもつ教員の養成 -授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』協同出版。
- 日本教師教育学会編 2008『日本の教師教育改革』学事出版。
- 横須賀薫 2010『新版 教師養成教育の探究』春風社。

第4章 小学校教員養成プログラムの特質と展開

一兵庫教育大学を事例に一

渡邊 隆信
(神戸大学)

1. はじめに

本章の課題は、兵庫教育大学を事例に取り上げ、長期的な視点から小学校教員養成プログラムの特質と展開について分析することを通して、①教育課程の改訂の背景や力学、そして理念を描き出すとともに、②教育課程の改訂と教員養成教育の組織的実践との結合関係を明らかにすることである。

兵庫教育大学は、昭和 53 (1978) 年 10 月に現職教員の研修を主たる目的として設置された単科の教育大学である。大学設置の趣旨は、「教員の資質能力の向上と初等教育教員の養成・確保という社会的要請に対処するため、主として現職教員の研究・研鑽の機会を確保する趣旨をもつ大学院と初等教育教員の養成を行う学部を有し、全体として大学院に重点を置く大学として設置し、学校教育に関する実践的な教育研究を推進しようとする」というものであった¹。それ以前の教育大学・学部のように先に学部が存在してその上に大学院を積み上げるという方式ではなく、大学院段階での現職教員の研修を主たる目的とすもち、同時に学部段階での教員養成もおこなう新構想の大学として創設されたのである。

ここでいう初等教育教員とは、小学校教員と幼稚園教員を指している。従来の教育大学・学部での小学校教員養成が、教育課程の点でも教育組織の点でも中学校教員養成との連続性を強く意識しておこなわれてきたのに対して、兵庫教育大学では幼稚園と小学校の教員養成の連続性を主眼に設置されたところに特色がある。また同大学は入学当初から 4 年間にわたって段階的に実施される「実地教育」²をはじめとして、それまでの教育大学・学部にはない先進的な実践を展開してきたことでも知られる。

兵庫教育大学の教育課程の変遷を分析するにあたっては、同大学の『学生便覧』や記念誌、教務委員会ならびにワーキンググループの会議資料等を主たる資料とし、同大学に約 17 年間勤務した筆者自身の経験とベテラン事務職員へのインタビュー調査で補完する。また教育課程が改訂される要因を、各時期の教育職員免許法等と関連づけながら多面的に考察したい。

以下ではまず、兵庫教育大学学校教育学部の特色をその組織編成を中心に概観する(第2節)。次に、学校教育学部の教育課程の展開を4度の改訂に注目しながら整理するとともに(第3節)、

表1 開学時の学部構成

| 学部 | 課程 | 入学定員 | 専修 | 専修コース |
|--------|------------|------|-----------|---|
| 学校教育学部 | 初等教育教員養成課程 | 200 | 学校教育専修 | 言語系専修コース 社会系専修コース 自然系専修コース 芸術系専修コース 生活・健康系専修コース |
| | | | 幼児教育専修 | |
| | | | 教科・領域教育専修 | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

教育課程の中核である実地教育の特色について検討する（第4節）。続いて、教育課程の改訂と教員養成教育と組織的実践の関係について、近年の教員養成スタンダードの開発と運用を中心に考察し（第5節）、最後に本章の考察のまとめをおこなう（第6節）。

2. 兵庫教育大学学校教育学部の概要

兵庫教育大学では、昭和55（1980）年4月、大学院学生の受入が開始され、その2年後の昭和57（1982）年4月、「人間教育の基礎とされる初等教育にたずさわる教員を養成することを目的とし、実践にかかわる教育、とくに実地教育に新しい工夫を加え、児童等の成長と発達についての総合的な理解の上に、全教科・領域にわたる指導能力を備えた教員の養成を図る」（「兵庫教育大学設置申請書（学部）」昭和56（1981）年7月）として、学校教育学部が開設され、学部学生の受入が開始された³。

学校教育学部の教育組織は、開学時から現在まで、初等教育教員養成課程の一課程である。その課程の中に専修が置かれ、さらに専修の中にコースが置かれている。開学時は表1の通り、3専修、5コースの編成で、入学定員200人、総定員800人であった。この組織編成は平成11（1999）年度まで変更なかった。

卒業要件を充足することによって得られる教員免許状取得の所要資格は、小学校教諭普通免許状と幼稚園教諭普通免許状の2種類であったが、等級が各専修によって異なっていた。すなわち、学校教育専修と教科・領域教育専修は、小学校教諭1級普通免許状と幼稚園教諭2級普通免許状であり、幼児教育専修は、幼稚園教諭1級普通免許状と小学校教諭2級普通免許状であった。なお、中等学校に関しては、所定の単位を修得することで中学校教諭2級普通免許状のみ取得可能であった。

平成12（2000）年4月、学校教育学部は2専修、9コースに再編された（表2）。主な変更点は、それまでの幼児教育専修が幼年教育系コースとなって学校教育専修に編入された点、大学院の教育臨床コースにもなって学部の学校教育専修内にも教育臨床系コースが新設された点、さらに、小学校から高等学校への「総合的な学習の時間」導入に対応して全国で初めて総合学習系コースが教科・領域教育専修内に新設された点、の3つである。なお、教育臨床系コ

表2 平成12(2000)年度の学部編成

| 学部 | 課程 | 入学定員 | 専修 | コース |
|--------|------------|------|-----------|-------------|
| 学校教育学部 | 初等教育教員養成課程 | 160 | 学校教育専修 | 学校教育系コース |
| | | | | 幼年教育系コース |
| | | | | 教育臨床系コース |
| | | | 教科・領域教育専修 | 言語系コース |
| | | | | 社会系コース |
| | | | | 自然系コース |
| | | | | 芸術系コース |
| | | | | 生活・健康系専修コース |
| | | | | 総合学習系コース |
| | | | | |

ースは平成17(2005)年度から学校心理系コースと名称変更し、現在に至っている。

この再編の背景には、教員採用数の減少に対応して教員養成系学部及び大学の定員を5000人削減するという国の計画があった。兵庫教育大学も入学定員を200人から160人に削減することとなり、それともなってコースの再編を余儀なくされたのである⁴。

卒業要件を充足することによって得られる教員免許状取得の所要資格については、学校教育専修の学校教育系コースと幼年教育系コースは、小学校教諭1級普通免許状と幼稚園教諭1級普通免許状であり、学校教育専修の教育臨床系コースと教科・領域教育専修の全コースは小学校教諭1級普通免許状となった。また、中等学校に関しては平成5(1993)年度から所定の単位を修得することで、中学校教諭1種免許状と高等学校教諭1種免許状の取得が可能であった。

3. 学校教育学部の教育課程の変遷

教育課程編成の基本方針

開学時にまとめられた「兵庫教育大学の構想の概要について」には、学部開設にあたって定められた教育課程編成の基本方針が6点明記されている⁵。

- 教養基礎科目、教職共通科目、専修専門科目を置き、従来の一般教育科目、教職及び教科に関する専門科目等の総合的志向と専門的志向の調和的統一を図る。
- 幼稚園教育と小学校教育との連続性について十分考慮する。
- 実地教育(教育実習を含む。)との関連を配慮し、有機的、統合的に編成する。
- 総合的な科目については、大学院の要領に準じて開設する。
- 実地教育特に教育実習については、全体的、体系的計画に基づき実施し、その充実を図る。
- 外国語、音楽、美術、体育などの実際的技術的能力と実技指導能力については、各種教育センターを活用して、自発学習によって修得させる。

この6点は、「兵庫教員大学」及び「上越教員大学」の設置等を内容とする「国立大学設置法及び国立養護教諭養成所設置法の一部を改正する法律案」（昭和53（1978）年2月10日提出、同年6月17日成立）に関連してまとめられた「教員大学の概要について」のなかで、教育課程の特色として挙げられた以下の内容を、より具体的に記述したものである⁶。

- 従来の一般教育科目並びに教職及び教科に関する専門教育科目を総合的、調和的に編成する。
- 幼稚園と小学校の連関性について考慮する。
- 実地教育（教育実習を含む。）との関連を十分配慮し、有機的、統合的に教育課程を編成する。
- 総合的な科目については、大学院の要領に準じて開設する。
- 実地教育、特に教育実習については、全体的、体系的計画に基づき、期間、内容ともに、その充実した実施に配慮する。
- 外国語、音楽、美術、体育などの実技能力については、各種教育センターを活用して、自発学習によって修得させる。

さらに遡るならば、こうした方針は、「新構想の教員養成大学に関する調査会」（座長、鰐坂二夫）から昭和49（1974）年5月に文部省事務次官に提出された報告書「教員のための新しい大学・大学院の構想」（通称、鰐坂答申）のなかで示された内容を基本にしている⁷。

授業科目区分とその内容

(1)昭和57（1982）年度

開学時の授業科目区分は、上記の基本方針にしたがって、教養基礎科目、教職共通科目、専修専門科目の3区分であった。各科目の概要は表3の通りである。この授業科目区分は、平成19（2007）年度まで基本的に変更することなく継続した。

授業科目区分毎の所要修得単位数を示したのが表4である。専修によって若干異なるが、学校教育専修及び幼児教育専修の場合、教養基礎科目58単位、教職共通科目56単位、専修専門科目20単位、合計134単位である。教職共通科目のなかの区分は、教育職員免許法施行規則第6条の「教職に関する専門科目」の区分に準じている。

図1は、学部教育課程の編成理念を図式化したものである⁸。いわゆる「クサビ型」の編成で、教養基礎科目を1年次から3年次までかけて学修すると同時に、教職共通科目を1年次から開始させ4年次まで継続して学修する。専修専門科目も基本的に2年次から学修を開始する。そして、教育課程の中核に、1年次から4年次まで体系的に配置された分厚い実地教育（教育実習）が貫いている。こうした教育課程編成は、1、2年次で教養基礎科目、3年次から教職共通科目に進み、4年次は専修専門科目を中心に学修するという旧来の学年進行型とは異なる

表3 昭和57（1982）年度の科目区分

| 授業科目の区分 | 概要 | 大学設置基準等による授業科目の区分 |
|---------|---|--|
| 教養基礎科目 | <p>(1)初等教育教員としての一般的、基礎的な教養を培うことを目的として、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び小学校の教科（8教科）に関する専門科目を有機的に統合し、各授業科目の区分間の重複、欠落等の欠陥を是正し、充実した教育を行う。</p> <p>(2)諸学問分野の総合的理解や学問的方法の自覚等を培うため、複数の学問領域にわたる内容の授業科目－総合科目－を開設する。</p> <p>(3)教養基礎科目の編成等に当たっては、次の点に配慮する。 ア 幅広い総合的な学力を養うため、原則として小学校の8教科、幼稚園の6領域にわたり共通的に履修させることができるように配慮して開設する。 イ 専門的知識の断片ではなく、学問分野における基本的な方法や概念等の涵養を図れるよう配慮して開設する。</p> | <p>一般教育科目</p> <p>外国語科目</p> <p>保健体育科目</p> <p>教科に関する専門科目</p> |
| 教職共通科目 | <p>(1)学校教育の実践にかかわる分野についての知識・経験を得させることに配慮し、教育の本質に関するもの、教育の組織・運営に関するもの、教育の内容・方法に関するもの、幼児・児童の指導（道徳教育、特別活動を含む。）等に関するものなど学校教育の理論と実践に即した区分に従って開設する。</p> <p>(2)教育実習など実地教育に関するものについては、その重要性にかんがみ、14単位程度履修させることとする。</p> <p>(3)全学生を対象とした同和教育及び障害児教育に関する科目を開設する。</p> | <p>教職に関する専門科目</p> |
| 専修専門科目 | <p>初等教育教員としての共通の基盤の上に、学生の資質、適性等に応じて、特定の専門分野についての指導能力を高め、また、生涯を通じて、教員としての専門性を持ち、研究を推進しうる能力。態度を培うため、学生の選択による専修・専修コースにより、特定の分野について深く履修させるよう専修専門科目を開設する。</p> | <p>教職に関する専門科目</p> <p>教科に関する専門科目</p> |

画期的なものであった⁹。

(2)平成2（1990）年度（第1回改訂）

科目区分毎の所要修得単位数の一覧を、各年度の『学生便覧』（昭和62（1987）年度から『履修案内』に名称変更）で確認すると、学部設置から現在までの間に大小4回の改訂がおこなわれている。

第1回改訂は平成2（1990）年度である。表5を見ると、細かな変化であるが、教養基礎科

表 4 昭和 57（1982）年度の所要修得単位数

| 区分 | | 学校教育専修 | 幼児教育専修 | 教科・領域教育専修 |
|--------|-----------------|--------|--------|-----------|
| 教養基礎科目 | 一般教育科目 | 30 | 30 | 30 |
| | 外国語科目 | 8 | 8 | 8 |
| | 保健体育科目 | 4 | 4 | 4 |
| | 教科専門科目 | 16 | 16 | 16 |
| | 計 | 58 | 58 | 58 |
| 教職共通科目 | 教育原理 | 6 | 6 | 6 |
| | 教育心理学 | 6 | 6 | 6 |
| | 児童心理学 | 6 | 6 | 6 |
| | 教材研究 | 16 | 12 | 16 |
| | 保育内容の研究 | 8 | 12 | 6 |
| | 道德教育の研究 | 2 | 2 | 2 |
| | 教育実習（実地教育Ⅰ～Ⅵ） | 12 | 12 | 12 |
| | その他の教職共通科目 | 6 | 6 | 6 |
| 計 | 56 | 56 | 54 | |
| 専修専門科目 | 「学校教育」専修専門科目 | 14 | | |
| | 「幼児教育」専修専門科目 | | 14 | |
| | 「教科・領域教育」専修専門科目 | | | 16 |
| | 教育実習（実地教育Ⅶ） | 2 | 2 | 2 |
| | 卒業研究 | 4 | 4 | 4 |
| | 計 | 20 | 20 | 22 |
| 合計 | 134 | 134 | 134 | |



図 1 学部教育課程の編成理念（概念図）

表5 平成2（1990）年度の所要修得単位数

| 区分 | 大学設置基準、教育職員免許法上等による科目区分 | 学校教育専修 | 幼児教育専修 | 教科・領域教育専修 |
|--------|-------------------------|--------|--------|-----------|
| 教養基礎科目 | 一般教育科目 | 30単位 | ※30単位 | 30単位 |
| | 外国語科目 | 8 | 8 | 8 |
| | 保健体育科目 | 4 | 4 | 4 |
| | 教科専門教育科目 | 18 | ※16 | 18 |
| | 計 | 60 | 58 | 60 |
| 教職共通科目 | ※※ 第六条第二欄 | 12 | 12 | 12 |
| | 第六条第三欄 | 22 | 16 | 22 |
| | 〃 第四欄 | 10 | 18 | 8 |
| | 〃 第五欄 | 2 | 2 | 2 |
| | 〃 第六欄（実地教育Ⅰ～Ⅳ） | 8 | 8 | 8 |
| | 計 | 54 | 56 | 52 |
| 専修専門科目 | 「学校教育」専修専門科目 | 14 | | |
| | 「幼児教育」専修専門科目 | | 14 | |
| | 「教科・領域教育」専修専門科目 | | | 16 |
| | 教育実習（実地教育Ⅶ） | 2 | 2 | 2 |
| | 卒業研究 | 4 | 4 | 4 |
| | 計 | 20 | 20 | 22 |
| 合計 | | 134 | 134 | 134 |

※幼児教育専修の学生が教科専門教育科目を6教科以上（18単位以上）修得する場合には、一般教育科目の修得単位数を2単位減じて28単位とする

目のなかの教科専門科目が16単位から18単位に増加している。それまで、「初等国語」「初等社会」「初等算数」「初等理科」「初等音楽」「初等図画工作」「初等体育」「初等家庭」の8つの授業科目を履修させていたのに加えて、「初等生活」という授業科目が新設された。

この改訂の要因は、平成元（1989）年に学習指導要領が改訂され、小学校1、2年に「生活科」が新設されたことである。これに伴って、教育職員免許法も改正され、「教育に関するもの」の最低単位数が16から18に増加した。兵庫教育大学において教科専門科目が16単位から18単位に増加したのは、それへの対応と言える。

またこの折の教育職員免許法改正により、「教職に関する専門教育科目」が表6のように変更された。それに対応して、教職共通科目の科目区分が改められ、授業科目の新設や名称変更がなされた。

(3)平成5年（1993）年度（第2回改訂）

第2回目の教育課程の改訂は平成5年（1993）年度である。表7の所要修得単位数を平成2（1990）年の表5と比較すると、学校教育専修と教科・領域教育専修において、教養基礎科目が60単位から53単位に、教職共通科目が54単位から46単位にそれぞれ減少している。逆に

表 6 教職に関する専門教育科目の内容

| 第 1 欄 | 教職に関する専門教育科目 |
|-------|------------------------------------|
| 第 2 欄 | 教育の本質及び目標に関する科目 |
| | 幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の課程に関する科目 |
| | 教育に係る社会的、制度的又は経営的な事項に関する科目 |
| | 教育の教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む)に関する科目 |
| 第 3 欄 | 教科教育法に関する科目 |
| | 道徳教育に関する科目 |
| | 特別活動に関する科目 |
| 第 4 欄 | 教育課程一般に関する科目 |
| | 保育内容に関する科目 |
| 第 5 欄 | 指導法に関する科目 |
| | 生徒指導及び教育相談に関する科目 |
| 第 6 欄 | 生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目 |
| | 教育実習 |

専修専門科目が 20 (22) 単位から 29 単位に増加している。

この改訂の第一の要因は、平成 3 (1991) 年の大学審議会答申「大学教育の改善について」において、大学設置基準の大綱化が提言されたことである。これを受けて、一般教育、専門教育、外国語、保健体育といった科目区分が廃止される等、教育課程上の規制が大幅に緩和された。兵庫教育大学において教養基礎科目が 60 単位から 53 単位に減少したのには、そうした理由があると考えられる。

しかしそれだけでは、なぜ教養基礎科目と同時に教職共通科目も減少し、逆に専修専門科目が増加したのかが説明できない。その手掛かりを求めて、兵庫教育大学の教育支援課に保管されている学部教務委員会資料を閲覧したところ、平成 4 (1992) 年度に、平成 5 (1993) 年度入学生から中学校教諭 1 種免許状及び高等学校教諭 1 種免許状が取得できるように課程認定の手続をしていることがわかった。兵庫教育大学の学部は開設当初から初等教育教員養成課程のみであったため、先述の通り、教員免許状は幼小が中心で、中等学校については中学校 2 級 (2 種) 免許状しか取得できなかった。専修専門科目のなかの教科内容に関する授業科目を増やすことによって、中高の 1 種免許状を取得しやすくなったのである。

しかし、なぜこの時期に初等教育教員養成課程という理念からは一見矛盾するようにも思われる中高の教員免許状にウイングを広げたのか。その理由となる記述は、管見の限り、当時の教務委員会資料に見出すことができない。そこで、学部教務に精通したベテランの事務職員の方にインタビューしたところ、当時は兵庫県を含め全国的に小学校教員の採用者数が減少しており、兵庫教育大学でも教員として正規採用される卒業生の数が減少傾向にあったため¹⁰、少しでも教員就職者を増加させるべく、幼小に加えて中高の 1 種免許状を取得できるようにしたという回答であった。

表7 平成5（1993）年度の所要修得単位数

| 区分 | | 学校教育専修 | 幼児教育専修 | 教科・領域教育専修 |
|--------|-----------------|--------|--------|-----------|
| 教養基礎科目 | 一般教育科目 | 24単位 | 24単位 | 24単位 |
| | 外国語科目 | 8 | 8 | 8 |
| | 保健体育科目 | 3 | 3 | 3 |
| | 教科専門教育科目 | 18 | 24 | 18 |
| | 計 | 53 | 59 | 53 |
| 教職共通科目 | 第6条第2欄 | 12 | 12 | 12 |
| | 第6条第3欄 | 22 | 22 | 22 |
| | 第6条第4欄 | 2 | 12 | 2 |
| | 第6条第5欄 | 2 | 2 | 2 |
| | 第6条第6欄（実地教育Ⅰ～Ⅳ） | 8 | 8 | 8 |
| | 計 | 46 | 56 | 46 |
| 専修専門科目 | 「学校教育」専修専門科目 | 23 | | |
| | 「幼児教育」専修専門科目 | | 7 | |
| | 「教科・領域教育」専修専門科目 | | | 23 |
| | 実地教育Ⅶ | 2 | 2 | 2 |
| | 卒業研究 | 4 | 4 | 4 |
| | 計 | 29 | 13 | 29 |
| 合計 | | 128 | 128 | 128 |

表8 平成12（2000）年度の所要修得単位数

| 区分 | | 学校教育専修 | | 教科・領域教育専修 |
|--------|----------------------------------|----------------------|----------|-----------|
| | | 学校教育系コース 幼年教育系コース | 教育臨床系コース | |
| 教養基礎科目 | 一般教育科目 | 20 | 20 | 20 |
| | 外国語科目 | 8 | 8 | 8 |
| | 体育科目 | 2 | 2 | 2 |
| | 教科基礎科目 | 8 | 8 | 8 |
| | 計 | 38 | 38 | 38 |
| 教職共通科目 | 第6条第2欄 | 2 | 2 | 2 |
| | 第6条第3欄 | 6 | 6 | 6 |
| | 第6条第4欄 （小・幼の指導法及び生徒・進路指導等の合計） | 40 | 32 | 32 |
| | 第6条第5欄 | 2 | 2 | 2 |
| | 第6条第6欄 | 8 | 8 | 8 |
| | 第6条の2 | 2 | 2 | 2 |
| | 計 | 60 | 52 | 52 |
| 専修専門科目 | 専門教育科目 | 24 | 32 | 32 |
| | 実地教育Ⅶ | 2 | 2 | 2 |
| | 卒業研究 | 4 | 4 | 4 |
| | 計 | 30 | 38 | 38 |
| 合計 | | 128 | 128 | 128 |

表9 教職に関する科目の内容

| 第1欄 | 教職に関する科目 | 各科目に含めることが必要な事項 |
|-----|------------------------|---|
| 第2欄 | 教職の意義等に関する科目 | 教職の意義及び教員の役割 |
| | | 教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。） |
| | | 進路選択に資する各種の機会の提供等 |
| 第3欄 | 教育の基礎理論に関する科目 | 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 |
| | | 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。） |
| | | 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項 |
| 第4欄 | 教育課程及び指導法に関する科目 | 教育課程の意義及び編成の方法 |
| | | 各教科の指導法 |
| | | 道徳の指導法 |
| | | 特別活動の指導法 |
| | | 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） |
| | | 教育課程の意義及び編成の方法 |
| | 生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目 | 保育内容の指導法 |
| | | 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） |
| | | 生徒指導の理論及び方法 |
| | | 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 |
| 第5欄 | 総合演習 | 進路指導の理論及び方法 |
| | | 幼児理解の理論及び方法 |
| 第6欄 | 教育実習 | 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 |

(4)平成12（2000）年度（第3回改訂）

第3回目の教育課程の改訂は平成12（2000）年度におこなわれた。表8の通り、教養基礎科目が53単位から38単位にさらに減少した。なかでも18単位あった教科基礎科目が8単位に半減している。

今回の改訂の要因は、平成10（1998）年の教育職員免許法の改正である。これにより、「教科に関する科目」の最低単位数が18単位から8単位に減少した。先述の「鯉坂答申」では、学部教育課程の方針の一つとして、「教科に関する専門科目については、初等教育教員に必要な幅広い総合的な学力を養うため、原則としてすべての教科・領域にわたり共通的に履修させるとともに、学生の資質能力、適性などに応じて、特定の指導能力を高め、また生涯を通じて、教員としての専門性を持ち、研究を進めていくことにも資するよう、『専修コース制』の活用を図る」¹¹ことが提言されていた。兵庫教育大学では、この提言に従い学部開設時から、教科基礎科目は小学校の8教科（平成2年以降は9教科）に対応した授業科目をすべて必修科目にするとともに、いわゆる「ピーク制」である専修コース制を採用してきた。しかし、今回、免許法の最低基準に合わせることで、「すべての教科・領域にわたり共通的に履修させる」という原則を放棄し、9教科から4教科8単位を選択必修とすることになったのである。

また免許法の「教職に関する科目」が変化したことに対応して、「教職共通科目」の内訳も変化した。例えば、第6条の第2欄と第5欄が追加されたことに対応して、それぞれ「教職原論」、「総合演習」という授業科目が新設された。

(5)平成20(2008)年度(第4回改訂)

第4回目の教育課程の改訂は平成20(2008)年度になされた¹²。過去3回の改訂作業が開学時の教育課程のマイナーチェンジであったとすると、今回は学部始まって以来のフルモデルチェンジであった。改訂作業もまた、これまでのように大学執行部と事務局の主導のものではなく、教務委員会のもとに教員中心の「学部教育課程見直し検討ワーキンググループ」が設置され、そのもとに原案作成をおこなう「サブワーキンググループ」が置かれた¹³。

平成18(2006)年3月から19(2007)年3月までの1年をかけて、両ワーキングと教務委員会において集中的な検討作業がおこなわれ、新しい教育課程が作成された(表10)。科目の区分がこれまでの「教養基礎科目」「教職共通科目」「専修専門科目」の3区分から、「教養科目群」「教職キャリア科目群」「教育実践・リフレクション科目群」「専修専門科目群」の4科目群へと見直された。表11は各科目群の科目区分とその所要修得単位数を定めたものである。教育課程改革の5本柱は以下の通りであった。

- ①小学校(初等教育)教員養成に重点をおいた教育課程の充実・精選
- ②現代的な社会課題にも対応できる教養教育の構築
- ③教職に就くためのキャリア教育の充実
- ④今日の学校教育課題の対応
- ⑤実地教育とその他の授業科目のコンカレント(協働)のさらなる促進

このうち①について象徴的なのは、前回平成12(2000)年度の改訂で9教科必修から9教科中4教科選択必修へと位置づけの軽くなった教科基礎科目(「初等〇〇」)を、再び9教科必修に戻した上で、さらに「初等〇〇Ⅱ」として生活科と家庭科を除く7教科から1教科を選択必修として加えた点である。

過去3回の教育課程の改訂は、教育職員免許法及び大学設置基準の改正、あるいは教員需要の変化への対応(中等免の拡充)といった外在的な要因に基づくものであった。しかし、今回の改訂は大学教職員の内発的な動機によって進められたところに大きな違いがある。

では何がそうした内発的な動機を生み出したのか。その理由を一言で説明することは困難であるが、さしあたり以下の2つの要因を指摘できるであろう。

1つ目は、平成16(2004)年の国立大学法人化により、教育課程に関してもPDCAサイクルによる不断の改善をおこなっていく機会が与えられたことである。兵庫教育大学の第1期中期目標・中期計画では、「教育理念等に応じた教育課程編成の基本方針」についてこう書かれた。「〇初等教育教員養成課程の専門性を高め、教職に関する強い意欲と実践的指導力を持つ

表 10 平成 20 (2008) 年度の科目区分

| 区 分 | 概 要 |
|--|---|
| 教養科目群 基礎的アカデミック能力科目 社会課題探究科目 理数系基礎科目 表現コミュニケーション科目 | 複雑かつ急激に変化する現代社会において求められる、初等教育 教員としての教養を培うことを目的とし、基礎的アカデミック能力 科目、社会課題探究科目、理数系基礎科目及び表現コミュニケー ション科目から構成される。 諸学問領域において蓄積された知識を活かしながら、幅広い視野 から問題の全体像とその本質を把握し、学生自身が主体的かつ協働 的に探究していくことを目指す。 |
| 教職キャリア科目群 教職基礎科目 教職支援科目 教職発達科目 | 教職の意義等に関するもの、教育の基礎理論に関するもの、教育 課程及び指導法に関するもの及び生徒指導、教育相談及び進路指導 等に関するもの等学校教育の理論及び実践に係わる分野についての 知識及び経験を得させることを目的として開設する。 |
| 教育実践・リフレクション科目群 初等教科内容科目 初等教科指導法科目 実地教育科目 インターンシップ科目 | 理論と実践の往還を通して教科指導を中心とした実践的力量を形 成することをねらいとしている。そのために、「初等教科内容科 目」、「初等教科指導法科目」、「実地教育科目」及び「インター ンシップ科目」という区分に従って開設する。 |
| 専修専門科目群 専門教育科目 (教科に関する科目) (教職に関する科目) | 初等教育教員としての共通の基盤の上に、学生の資質、適性等に 応じて、特定の専門分野についての指導能力を高め、また、生涯を 通じて、教員としての専門性を持ち、研究を推進しうる能力・態度 を培うため、学生の選択による専修のコースにより、特定の分野に ついて深く履修するよう専修専門科目を開設する。 |

た教員を養成するためのカリキュラムを編成する。○実地教育を通して教養教育と専門教育の一層の有機的連携を図り、学生の人間的成長と教員養成の見地からの教養教育の再構築を行う。○実地教育を本学の教育課程の中核をなすものとして位置づけ、そのあり方について学校教育学部及び附属学校園の共通理解を得るとともに、実地教育カリキュラムの充実を図る」。兵庫教育大学では昭和 57 (1982) 年の学部開設以来、教育課程の構造を変えることなく、時々の教育職員免許法等の改正に合わせて必要最小限の改訂でしのいできた。その過程で徐々にではあるが、初等教育教員養成課程の理念と特色がゆがめられる側面があったことは否めない。法人化はこうした課題を改めて大学教職員に意識させたと言える。

2 つ目は、国立教育大学・学部を取り巻く状況の変化である。これについて「学部教育課程見直し検討ワーキンググループ」では、次の諸点が確認された。まず、文部科学省が平成 17 (2005) 年度に、今後特に都市部で教員が大幅に不足することが見込まれるとして、教員分野(実質的には小学校教員)に係る大学・学部の設置や収容定員増に関する抑制政策を撤廃することとしたことが挙げられる。その結果、平成 18 (2006) 年度以降、私立大学が小学校教員養成に次々と参入してきた。そこには、自前で課程認定を受けて小学校教員免許を出すようになった大学(関西圏では京都ノートルダム女子大学、大阪総合保育大学、畿央大学、関西国際大学、関西学院大学等)に加えて、通信教育で小学校教員免許を出している大学と提携して学部在学中に免許取得を可能にする大学(立命館大学、広島修道大学等)もあった。また、国立大学の新課程(ゼロ免)課程が廃止され、定員振替がおこなわれたことが挙げられる。京都教

表 11 平成 20 (2008) 年度の所要修得単位数

| 区分 | | 学校教育専修 | 教科・領域教育専修 |
|-----------------|---------------|--------|-----------|
| 教養科目群 | 基礎的アカデミック能力科目 | 2 | 2 |
| | 社会課題探求科目 | 14 | 14 |
| | 理教系基礎科目 | | |
| | 表現コミュニケーション科目 | 12 | 12 |
| | 計 | 28 | 28 |
| 教職キャリア科目群 | 教職基礎科目 | 8 | 8 |
| | 教職支援科目 | 24 | 16 |
| | 教職発達科目 | 2 | 2 |
| | 計 | 34 | 26 |
| 教育実践・リフレクション科目群 | 初等教科内容科目 | 20 | 20 |
| | 初等教科指導科目 | 22 | 22 |
| | 実地教育科目 | 12 | 12 |
| | インターンシップ科目 | - | - |
| | 計 | 54 | 54 |
| 専修専門科目群 | 専門教育科目 | 16 | 24 |
| | 卒業研究 | 4 | 4 |
| | 計 | 20 | 28 |
| 合計 | | 136 | 136 |

育大学、埼玉大学、岡山大学で新課程が廃止され、平成 18 (2006) 年度には新課程の入学定員 558 人が教員養成課程に振り替えられた。こうした状況を踏まえて、兵庫教育大学では、「小学校教員養成への新規参入・新課程の定員振替が、この 3、4 年間かなりの数見込まれるが、それらの大学が卒業生を出すまでに、本学は本物の教員養成をしていることを学内外に示すためのカリキュラムを編成する」¹⁴ ことが目指されたのである。

4. 実地教育

以上が兵庫教育大学における学部教育課程の変遷であるが、ここでは開学以来、教育課程の中核となっている実地教育について、簡単に見ておこう。

先述の通り、「兵庫教育大学の構想の概要について」(昭和 53 年 (1978) 年 10 月) のなかに教育課程編成の基本方針が明記されている。これをもう一度見てみると、基本方針 6 点のうち 2 点が実地教育に関するものであることから、教育課程全体における実地教育の位置づけの大きさをうかがうことができる。

「鯨坂答申」においても、教育実習については、「教育実習の重要性にかんがみ、これを大幅に拡充して、入学当初から 4 年間にわたって段階的に実習を行うこととし、一般の教育実習

表 12 昭和 57 (1982) 年度の実地教育体系

| 授業科目 | 単位数 | 実施学年 | 主な目的 | 主な実施場所 | 備考 |
|--------------------|-----|------|--|------------|----|
| 実地教育Ⅰ (実地基礎教育1) | 1 | 1 | 幼・小・中・特殊教育諸学校における教育の実際を理解させ、初等教育教員となる意欲を啓発する。 | 附属校 協力校 | 必修 |
| 実地教育Ⅱ (実地基礎教育2) | 1 | 2 | 初等教育の学習指導・生徒指導の目標・内容・方法・を実地に即して学修させ、指導方法・技術の基礎を固めると共に、教育実践の認識を図る。 | 附属校 | 必修 |
| 実地教育Ⅲ (普通教育実習1) | 4 | 3 | 附属学校において学校教育全般について実習させ、基本的教育技術の習練を行うと共に、教員としての資質を啓発する。 | 附属校 | 必修 |
| 実地教育Ⅳ (普通教育実習2) | 2 | 4 | 協力学校において地域社会及び幼児・児童・生徒の実態に応じた教育実践を実習させ、指導方法・技術を充実させると共に教員としての責務を自覚させる。 | 協力校 | 必修 |
| 実地教育Ⅴ (特別教育実習) | 2 | 3・4 | 幼児・児童・生徒の指導を継続的に経験させ、その特質と生活を理解する能力と指導者としての人格を育成する。 | 附属校 | 必修 |
| 実地教育Ⅵ (教育工学実習) | 2 | 2・3 | 教育工学理論と技術を修得させ、学習指導の効率化と教育情報処理能力の向上を図る。 | 附属校 | 必修 |
| 実地教育Ⅶ (専修実地教育) | 2 | 4 | 各専修教科領域に関する指導内容・方法技術を実地に即して学修させ、専門的指導力と研究開発力を養う。 | 附属校 | 必修 |
| 実地教育Ⅷ (中学校教育実習) | 1 | 4 | 中学校教員免許状取得希望者に対して、中学校教育の全般について実習させ、指導力の拡充を図る。 | 附属校 協力校 | 選択 |

のほか、専修教科についての教育実習、教育工学機器の活用によるシュミレーショナルな教育実習、年間を通じて附属学校教官の指導の下に、学級経営や生徒指導に参加する教育実習などを実施する」¹⁵と明記されていた。

こうした提案の趣旨を受け、開学以来、体系的で充実した実地教育が実施されてきた。表 12 は学部開設時の実地教育体系である。1 年次に 1 週間、附属学校及び協力学校において観察実習(実地教育Ⅰ)があり、2 年次に VTR 等の実地教育教材を活用して教育課程及び学習指導・生徒指導の計画・指導・評価方法の概要を主に演習形式(30 時間)で学ぶ(実地教育Ⅱ)。続いて、3 年次に附属学校で 4 週間の普通教育実習(実地教育Ⅲ)と、4 年次に協力学校で 2 週間の地域教育実習(実地教育Ⅳ)を経験する。さらに 3 年次から 4 年次にかけての 1 年間、学生が附属学校の指導メニューに基づいて各自で履修時間(90 時間)を設定し、附属学校での学校経営や生徒指導に随時参加する(実地教育Ⅴ)。それ以外に、2、3 年次に演習形式(60 時間)でコンピューターによる教育情報処理や教材開発等をおこなう実地教育Ⅵと、各専修の教科領域に関する指導内容と方法技術を演習形式(60 時間)で実践的に学ぶ実地教育Ⅶがあり、副免として中学校教員免許状を取得する学生は中学校で 2 週間の教育実習をおこなった(実地教育Ⅷ)。このうち、大学での講義、演習が中心となる実地教育Ⅱ、Ⅵ、Ⅶにおいても、附属学校での観察と参加が適宜組み込むことが計画された¹⁶。

ただし、こうした広範な実地教育がスムーズにいったわけではない。「当初から運営面に関しても指導面に関しても、さまざまな難しい課題を抱えながら出発し、この 20 年間は、全学

表 13 平成 20 (2008) 年度の実地教育体系

| 授業科目 | 単位数 | 実施学年 | 主な目的 | 主な実施場所 | 備考 |
|-------------------------|-----|------|--|-------------|-----------|
| 学校観察実習 (実地教育Ⅰ) | 1 | 1 | 実地教育体系の意義を学び、幼稚園、小学校、特別支援学校の教育概要と実践について理解し、各校園での見学・参加の実習を通して初等教育教員となる意欲と心構えを培う。 | 附属校、公立学校 等 | 必修 |
| フレンドシップ実習 (実地教育Ⅱ) | 1 | 2 | 社会教育における青少年教育としての野外活動等の意義やその指導法について学び、野外活動等への参加を通して児童及び生徒を観察し、その理解を深める。 | 大学、社会教育施設 等 | 必修 |
| 初等基礎実習 (実地教育Ⅲ) | 4 | 3 | 幼稚園又は小学校の教育全般について実習し、基本的な教育方法及び技術を学び、幼児又は児童の特性を理解する能力を養うとともに、教師としての資質を啓発する。 | 附属校 | 必修 |
| 初等応用実習 (実地教育Ⅳ) | 3 | 4 | 地域社会と幼児又は児童の実態に応じた教育のあり方について学び、地域社会及び幼児又は児童の実態に応じた教育を実践するとともに、併せて指導の方法及び技術を充実させ、教師としての資質を高め、その責務を自覚する。 | 公立学校 等 | 必修 |
| マイクロティーチング実習 (実地教育Ⅴ) | 1 | 2 | 「教育の方法及び技術に関する科目」として、マイクロティーチングを通して授業又は保育の教材作成及びその活用に関する基本的な考え方や技術を修得し、授業又は保育における教師の反省的思考力を養う。 | 学校教育研究センター | 必修 |
| 教育情報メディア実習 (実地教育Ⅵ) | 1 | 2 | 「教育の方法及び技術に関する科目」として、教育における情報機器の活用方法と情報社会に参画するスキル・態度を修得し、それを学校教育実践に応用する力を養う。 | 大学情報処理センター | 必修 |
| 初等実習リフレクション (実地教育Ⅶ) | 1 | 3 | 初等基礎実習の事後指導として、幼稚園又は小学校における指導法及び内容等を実地に即して反省し、教師としての資質能力向上につながる成果と課題を発見する。 | 大学 | 必修 |
| 中学校実習 (実地教育Ⅷ) | 3 | 4 | 中学校及び高等学校の教員免許状取得を希望する者が、中学校及び高等学校の教育全般について実習し、その指導力のいっそうの拡充を図る。 | 附属校、公立学校 等 | 中高免 選必 |
| 高等学校実習 (実地教育Ⅸ) | 2 | 4 | (中学校実習又は高等学校実習のいずれか1つを選択すること。) | 公立学校 等 | 中高免 選必 |
| 中等実習リフレクション (実地教育Ⅹ) | 1 | 4 | 中学校実習及び高等学校実習の事後指導として、中学校又は高等学校における実習教科の指導法及び内容等を実地に即して反省し、教師としての資質能力向上につながる成果と課題を総括する。 | 大学 | 中高免 必修 |

的な協力・支援を得ながらも、特に附属学校・協力学校・各教育委員会及び教育関係施設の尽力による、まさに新構想実現への課題克服と改善・充実の過程であったといっても過言ではない」¹⁷状況であった。

表 13 は、平成 20 (2008) 年度以降、現在まで続く実地教育の体系である。表 12 と比較すると、入学当初から 4 年次までの段階的に実地教育が積み上げられている点は同じである。大きな相違点は、①実地教育Ⅱが大学での演習ではなく、隣接する兵庫県立嬉野台生涯教育センターで 1 週間、野外活動の意義と指導法について学ぶとともに、児童・生徒の観察及び参加実習をおこなうようになった点 (平成 2 年から継続)、②実地教育Ⅴが附属学校での 1 年間をかけたの参加実習から、マイクロティーチング実習になった点¹⁸、③そして、実地教育Ⅶが専修領域の演習であったものから、実地教育Ⅲの事後指導となった点、の 3 点である。

このなかでもっとも重要な変化は③である。それまでの教育課程では実地教育が多様かつ体系的であると評価される一方で、附属学校や協力学校での教育実習の経験（実践）が、学生にとっても教員にとっても、大学での他の授業科目での学修内容（理論）と切り離して捉えられる傾向があった。理論と実践の往還をより実質的なものにするために、平成 20（2008）年度の改訂により、教育課程の科目区分に「教育実践・リフレクション科目群」が設けられた。「初等実習リフレクション」（実地教育Ⅶ）と「中等実習リフレクション」（実地教育Ⅹ）の新設もまたそうした意図を反映したものと言える。

5. 教員養成教育の組織的実践と教員養成スタンダード

教育課程の改訂と組織的実践の課題

これまで兵庫教育大学における学部教育課程の変遷について整理してきた。次にそれを教員養成教育の組織的実践という観点から改めて見てみることにしよう。

結論から言うならば、学部開設時からの教育課程編成の先進性とその後の教育課程の改訂にもかかわらず、それが必ずしも教員養成教育の組織的実践に結び付いていなかったということである。確かに、兵庫教育大学は設置目的が明確な単科大学であるため、教科内容が専門の教員も含め、教員養成に対する教員の意識は比較的高いと思われる。教育実習の指導についても実習校の教員に丸投げすることなく、原則としてすべての教員が年に 1、2 回はいずれかの教育実習において、学生指導（事前指導、訪問指導、事後指導）をおこなってきた。その際、教育実習毎に教員向けの教育実習指導のための説明会が開催された。しかし、大学教員相互の連携や大学教員と実習校教員との連携はほとんどなされていないのが実情であったと思われる。これは他の授業科目においても多かれ少なかれ当てはまることであった。

平成 20（2008）年度の教育課程改革に向けたワーキンググループの議論では、教育課程自体の見直しと合わせて、大学教員の教育に対する意識変革の必要性がたびたび議論された。例えば、ワーキンググループの議論のポイントとして、「科目の設定に当たり、免許法に定める『教科に関する科目』、『教職に関する科目』の趣旨が十分に理解されていない」、「シラバス作成が不十分」、「科目間の内容の整合性・連続性が図られていない」という理由から、「教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるとの認識が大学教員間に共有されていない」ことが問題点として指摘された¹⁹。これは、実証的な教員の意識調査から導かれた見解ではないが、多くの教職員の実感を言い表していたのではないと思われる。少なくとも筆者はワーキンググループの委員として、この指摘に共感と反省の念を抱いたことを記憶している。

仮に教育の組織的実践が不十分であったという指摘がある程度当たっているとすれば、それはなぜだろうか。まだ推論の域を出ないが、新構想大学ならではの以下のような事情も影響しているのではないと思われる。

第1は、大学の設置準備の段階で教育課程の大枠が決められていたために、開学にあたって採用された教員のほとんどにとって、教育課程が自分たちで創り出したものというよりも、後から与えられたものとして受け取られたこと。第2は、大学の教員組織（部及び講座）が大学院の教育組織（専攻及びコース）を基準に編成されており、学部の教育組織（専修及びコース）とは一対一の対応関係になかったこと²⁰。それにかかわって第3は、大学院での現職教員の研修を主たる目的とした大学であるがために、教員の意識がややもすれば大学院中心になりがちであったこと。そして第4は、設置審の関係から開学にあたっていわゆる「大物」教授たちが採用されたこと、である²¹。そして、開学当初に培われた大学の文化は、その後も長らく残ったのではないだろうか。

平成20（2008）年度の教育課程の改訂は、教員養成教育における組織的实践という点で、一つの転換点となった。1年間あまりにわたり、約30人もの教員が新しい教育課程の策定に向けて議論を積み重ねたことは、これまで以上に教育課程への愛着と責任感を各教員のあいだに生み出したと思われる。具体的な授業科目のレベルでも、教育実習の成果と課題を実習後に大学教員が中心となって省察させるための授業科目として、「初等実習リフレクション」「中等実習リフレクション」が新設された。また、従来、教科内容の教員が担当していた初等教科内容の科目（「初等〇〇」）と教科教育の教員が担当していた指導法の科目（「初等〇〇科指導法」）に加えて、教科内容の教員と教科教育の教員とが一緒に担当する「初等〇〇科授業研究」が8科目新設された。

この教育課程の改訂によって、教育の組織的实践がより生じやすい教育課程上の仕組みが作られたことは間違いなからう。しかしそれはけっして十分と言えるものではなかった。その最大の問題は、大学として養成する教員像が不明確であった点にあると思われる。教育課程の編成や実施は、教員養成教育の手段であって、けっして目標ではない。どういった資質能力を備えた教員を養成するのかという教育目標が大学の全教員の間で共有されていなければ、教育課程にいくら手を加えても、個々の授業科目のねらいや内容のレベルでの組織的实践は実質化しない。

実はワーキンググループの会議のなかでも、教育課程を検討するにあたっては、まずは養成すべき教員像を明確にするべきだという議論はあった。平成17（2005）年12月に中央教育審議会から出された「今後の教員養成・免許制度のあり方について」（中間報告）を受けて、「本学の教職課程を、『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身に付けさせるものにするためには今後どのように取り組んでいけばよいか」という問題が課題として確認された。しかし、この時点では「教員として最小限必要な資質能力」が何であるかを深く検討する余裕はないまま、新教育課程の策定作業が進んでいった。

教員養成スタンダードの開発

(1)スタンダード開発の背景

教員をめざす学生が大学卒業時まで身に付けておくべき最小限必要な資質能力の基準は一般に、「教員養成スタンダード」（以下、スタンダードと略記）と呼ばれる。兵庫教育大学においてスタンダードの開発が本格的に開始されたのは、平成 20（2008）年の教育課程改訂が終わってからのことである。

スタンダードに基づく教員養成の改革は、1990 年代以降の国際的な動向の一つとなっている²²。日本では、平成 9（1997）年 7 月の教育職員養成審議会第一次答申において、養成段階で修得すべき水準が、「教科指導、生徒指導に関する『最小限必要な資質能力』、すなわち採用当初から教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と定められ、「教員を志望する者に一定水準以上の知識、技能等を修得させる」ことが、教員養成を行う大学の責任であると強調された。同答申を踏襲するかたちで、平成 18（2006）年 7 月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教員として最小限必要な資質能力」を確実に保証するために、教育課程の中に「教職実践演習（仮称）」という必修科目を新設することが求められた。

背景には教員養成観の大きな転換がある。今日問われているのは、各大学が教育職員免許法に準拠してどのような教育課程を学生に履修させているかではなく、各大学が学生に実際にどのような資質能力を修得させているかである。教員養成の主体である各大学に、教師の質保証を行う役割と責任が要求されるのである。

こうした国内外の動きに呼応するかたちで、兵庫教育大学でも学校教育研究センターのプロジェクト研究（平成 17（2005）～22（2010）年度）や連合大学院学校教育学研究科博士課程の共同研究プロジェクト（平成 19（2007）～21（2009）年度）において、スタンダード導入の意義と課題やその開発及び運用の方法に関する研究が積み重ねられてきた²³。そうした研究を土台にして、平成 21（2009）年度から 23（2011）年度まで、文部科学省「大学教育・学生支援推進事業」大学教育推進プログラム（GP）の採択を受け、「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」というテーマのもと、スタンダードの開発と運用に取り組んだ²⁴。GP 期間終了後も全学をあげての、スタンダードに基づく学習支援体制を構築する試みが継続中である。

(2)大規模調査に基づくスタンダードの策定

兵庫教育大学では幼稚園・小学校・中学校の各校種の特性を踏まえ、学士課程において養成すべき教員としての最小限必要な資質能力を明確にしようとした。具体的には、おそらく全国初となる大規模調査に基づいて、小学校教員および幼稚園教員に求められる資質能力を同定し、「教員養成スタンダード」を策定した。小学校版スタンダードの開発過程を改めてまとめると以下ようになる。

スタンダードを策定するにあたり、兵庫教育大学教職員が国内 13 大学の先行事例や教育・指導体制について調査した。また、国内調査と並行して、イギリス、アメリカ、オーストラリア、ドイツなどを訪問し、各国のスタンダードとそれに基づく養成段階での教員の質保証体制について調査した。

表 14 教員養成スタンダード（小学校版）

| 区分 | | 到達目標 | |
|---|---|--|---|
| 1. 学び続ける教師 | ① 省察的实践 | 1 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる | |
| | ② 研究を通じた専門性向上 | 2 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる | |
| | ③ 長期的視野に立つ職能成長 | 3 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる | |
| 2. 教師としての基本的素養 | ① 社会人としての素養 | 4 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている | |
| | | 5 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる | |
| | | 6 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる | |
| | | 7 日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識を持っている | |
| | | ② 教師としての素養 | 8 教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している |
| | | | 9 教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる |
| | | | 10 教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる |
| | 11 教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している | | |
| | 12 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる | | |
| | 13 学校生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる | | |
| | 14 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる | | |
| | 15 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる | | |
| | 16 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる | | |
| | 17 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる | | |
| | 18 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している | | |
| | ① 子ども理解 | 19 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる | |
| | | 20 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる | |
| | | 21 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる | |
| 22 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもにかかわることができる | | | |
| 23 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる | | | |
| ② 学級経営 | | 24 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている | |
| | | 25 学級経営案の意義を理解し、作成することができる | |
| | | 26 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる | |
| | | 27 教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる | |
| | | ③ 生徒指導 | 28 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる |
| | | | 29 学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる |
| | 30 子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる | | |
| 31 教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている | | | |
| 4. 教科等の指導 | ① 内容理解 | 32 キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている | |
| | | 33 学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している | |
| | | 34 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる | |
| | | 35 教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる | |
| | | 36 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる | |
| | | ② 授業方法・指導技術 | 37 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる |
| | 38 各教科等の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる | | |
| | 39 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている | | |
| | 40 学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる | | |
| | 41 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる | | |
| | 42 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる | | |
| | 43 各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる | | |
| | 44 単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる | | |
| | 45 授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる | | |
| | ⑤ 学習評価 | 46 子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる | |
| 5. 連携・協働 | | ① 他の教師との連携・協働 | |
| | 47 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている | | |
| | ② 保護者・地域等との連携・協働 | 48 様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている | |
| | | 49 学校と保護者・地域、他の専門家・他職種との連携の重要性や役割分担について理解している | |
| 50 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている | | | |

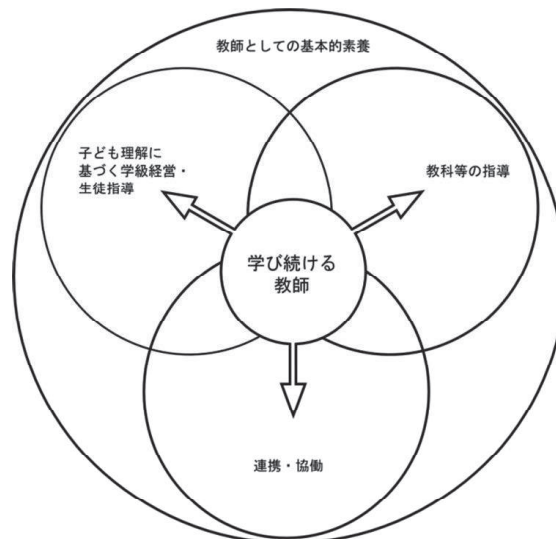


図2 教員養成スタンダード（小学校版）の構造図

次に、平成22（2010）年1月から2月にかけて、兵庫県及び神戸市教育委員会の指導主事、近畿地区の国立大学附属小学校と国私立大学教育学部の教員、全国の教育大学の教員を対象に質問紙調査（第1次調査）を実施した。計295人からの回答を得て、新任教員に求められる資質能力50項目を抽出した。

その後、全国の小学校教員を対象に質問紙調査（第2次調査）を実施し、899人からの回答を基に、第1次調査で特定した50の資質能力の妥当性を確認した。小学校版スタンダード50項目の具体的文言は、表14の通りである。

(3)スタンダード項目の構造化

兵庫教育大学では、50の資質能力を単に総花的、並列的に羅列するのではなく、それらの資質能力の構造化を図ることで一つのまとまった教員像を示した。小学校版についていえば、5つの領域（①「学び続ける教師」、②「教師としての基本的素養」、③「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」、④「教科等の指導」、⑤「連携・協働」）に大別し、それらの構造を次のように整理した（図2）。

教員になるためには、「教師としての基本的素養」を基盤として、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」、「教科等の指導」、同僚や保護者らとの「連携・協働」、という相互に関連し合う3領域の資質能力を、バランス良く身に付けることが大切である。そうした資質能力は大学4年間を通して、また教職に就いてからも、絶えず向上させることが求められるために、「学び続ける教師」となることが不可欠である。

教員養成スタンダードの運用—スタンダードに基づく学習支援体制の構築

(1) 4年間を見通した指導計画

開発した小学校版及び幼稚園版の教員養成スタンダードは、平成 23 (2011) 年度入学生から運用を開始している。入学から卒業までのスタンダードに基づく指導計画の大枠を、大学の出口から述べると、4 年次後期の必修科目「教職実践演習」において、教員養成スタンダードの資質能力がどの程度身についているかを評価する。具体的には、「1. できない」、「2. 少しできる」、「3. ほぼできる」、「4. 十分できる」の 4 段階評価で、卒業時に全スタンダード項目で「1」がないこと（つまり、すべて「2」以上）。加えて、「3」もしくは「4」の項目が合計 10 以上ある状態を目標としている。自己評価に当たっては、学生がより適切に評価できるように、50 のスタンダード項目毎に、2 から 4 つの「自己評価のための具体例」が示されている。学生はこの卒業時の自己評価を、その根拠資料を示しながら、クラス担当教員等に説明することが求められる。それは 4 年間で身につけた資質能力の成果を確認するだけでなく、卒業後に長く続く教職活動を見据えて自己の課題を明確化する機会となる。

卒業時におこなう「教職実践演習」での自己評価に向けて、学年毎に 1 度ずつ自己の資質能力について振り返る機会として「リフレクションウィーク」が設定されている。1 年次の振り返りはその年度末におこなう。2 年次の振り返りは 3 年次の 4～5 月に、3 年次の振り返りは 4 年次の 4～5 月に実施するが、その理由は当該年度の授業科目の成績が出そろってから、それを参考にして振り返りをおこなうためである。卒業時の自己評価にいたるまでの途中段階で実施されるこうした自己評価は、その時点での自己の課題を自覚しそれへの対応を準備するために、きわめて重要である。ただし、自己評価をこの時期に固定して学生全員に一斉に課すことが適切かどうかは、今後の取り組みのなかで検証していく必要がある。

また、定期的なクラスミーティング等において、スタンダードに関わる正課内外の学習や活動²⁶を記録するよう促すとともに、1～3 年次の秋には、集中的にそうした学習や活動を記録する期間として「リフレクションフォローアップ」の期間が設定されている。蓄積した学習や活動の記録は、リフレクションウィーク等で自己評価をおこなう際の根拠資料となる。

以上の入学から卒業までの 4 年間の学生指導に責任を持つのは、専修コース毎に選出されたクラス担任教員である。そしてこのクラス担当教員の指導を援助しながら、スタンダードの活用についての企画・立案と評価・改善のために、「教員養成スタンダード開発室」（平成 26 (2014) 年度から「教員養成スタンダード運営室」に改称）が設置されている。

(2) 「CanPass ノート」と「カリキュラム・マップ」の活用

4 年間を見通した指導をおこなうにあたり重要なツールとなるのが、「CanPass ノート」と名付けられた e ポートフォリオ・システムと、スタンダード項目と学部の各授業科目との対応を一覧にした「カリキュラム・マップ」である。

年度毎の学習目標の設定、スタンダードに関わる学習や活動の記録、スタンダード項目の自己評価等は、CanPass ノートに学生が入力することになっている。CanPass ノートは、大学

が学生を管理・指導するための資料を蓄積するだけでなく、学生が主体的に学ぶこと、すなわち教員養成スタンダードの中核である「学び続ける教師」を育成するための重要なツールとして位置づけられている。

CanPass ノートもまた、平成 23 (2011) 年度入学生から運用を開始している。CanPass ノートを活用することの意義や具体的な操作方法については、対象学年の学生を集めて、複数回の説明会を実施している。また、入力すべき事項を入力できていない学生については、クラス担当教員が中心に個別指導をおこなっている。その結果、リフレクションウィークにおけるスタンダード項目の自己評価については、平成 25 (2013 年度) 段階で 9 割程度の学生が入力している。しかし、正課内外での学習や活動の記録については、リフレクションフォローアップ期間を含めても、入力している学生はまだ少数である。日常的に学習や経験を蓄積することの意義を実感できる機会をいかに増やしていけるかが課題である。

カリキュラム・マップとは、学部で提供される原則すべての授業科目と、50 のスタンダード項目との対応関係を一覧表にまとめたものである。一覧表は縦軸に授業科目の名称が、横軸に 50 のスタンダード項目が並べられており、当該授業科目で扱われるスタンダード項目に○印がついている。カリキュラム・マップを見ることで、教員と学生の両者が、当該授業科目を通してどのスタンダード項目の資質能力の修得が目指されるのかを一目で理解することができる。また逆に、一つの資質能力を身に付けるためにどの授業科目を履修すればよいのかも分かるようになっている。さらに、このカリキュラム・マップにしたがい、シラバスにおいても各授業科目がどのスタンダード項目を扱うものであるのかが明記されている。

このようにカリキュラム・マップは、教員としての資質能力と教育課程との有機的な結びつきを明確化したものであり、これにより大学教員同士で、また大学教員と実習校の指導教員との間で、ねらいとする具体的な資質能力を共有することができるのである。

最後に、教員間でのスタンダードの共有という点について一つだけ補足しておきたい。それは教員向けのスタンダードの説明会で繰り返し説明がなされてきたことである。すなわち、スタンダードとはあくまでも、本来多様な能力と人格特性の統合体としての教師という存在を、個々の資質能力に分解し、そのなかでも特に評価可能と思われる資質能力を取り出したものである。しかもスタンダードは、教師が入職時に必要な資質能力のミニマムを列挙したものにはすぎない。それゆえ、スタンダードには挙がらないけれども教師にとって重要な資質能力があるということも、絶えず認識しておく必要がある。

したがって、各教員にはそれぞれの授業を計画し実施していくにあたり、カリキュラム・マップで指定された資質能力の意味を十分に理解しその内容を授業に反映させたいうえで、同時にその資質能力のみに拘泥することなく、各教員が独自に学生に身に付けさせたいと考える資質能力を追求していくことが許容され、また推奨されるのである。そして同様のことは、学生にとっての学習目標としてのスタンダードのあり方にも当てはまる。

6. おわりに

本章では、兵庫教育大学を事例に、長期的な視点から小学校教員養成プログラムの特質と展開について分析する作業を通して、①教育課程の改訂の背景や力学、そして理念を描き出すとともに、②教育課程の改訂と教員養成教育の組織的実践とがどのように結び付いているのか、あるいは結び付いていないのかを明らかにしようとした。

以下では改めて、兵庫教育大学の教育課程の改訂をその要因とともに整理してみよう。

兵庫教育大学の学校教育学部は初等教育教員養成課程のみで、昭和 57（1982）年の学部開設時から、幼稚園教育と小学校教育との連続性の重視、4年間を通した体系的な実地教育体系、そして実地教育を中核としたクサビ型の教育課程編成等、先進的な特色をもっていた。

学部教育課程の科目区分と所要修得単位数を経年的に比較してみると、学部開設から平成 26（2014）年度までの 33 年の間に、合計 4 回の教育課程の改訂がおこなわれた。

第 1 回改訂（平成 2（1990）年度）では、学習指導要領の改訂（「生活科」の新設）とそれに伴う教育職員免許法の改正に対応して、教科専門科目が 1 教科 2 単位分だけ増加するとともに、教職共通科目の授業科目の新設や名称変更がなされた。

第 2 回改訂（平成 5（1993）年度）では、大学設置基準の大綱化により教養基礎科目が減少した。同時に教職共通科目も減少し、逆に専修専門科目が増加した。この改訂の意図は、中高等学校の 1 種免許状の取得を可能にすることであり、背景には兵庫県を含め全国の小学校教員の採用者数が減少するという状況があった。

第 3 回改訂（平成 12（2000）年度）では、教育職員免許法の改正により「教科に関する科目」の最低単位数が 18 から 8 単位に半減したのに合わせて、従来 9 教科 18 単位の必修であった教科基礎科目を、9 教科から 4 教科 8 単位の選択必修とした。これは学部開設時からの「すべての教科・領域にわたり共通的に履修させる」という理念に反するものであった。

第 4 回改訂（平成 20（2008）年度）では、国立大学法人化と国立教育大学・学部を取り巻く状況の変化を背景にして、教職員の内発的な改革動機により、教育課程の抜本的な見直しが行われた。そこでは第 2 回改訂と第 3 回改訂を経て初等教育教員養成課程の理念と特色が徐々にゆがめられていったのを修正するとともに、実地教育とその他の授業科目のコンカレント（協働）のさらなる促進、さらに現代の社会課題や学校教育課題への対応等を目指して、新しい教育課程が編成された。

以上のことから、兵庫教育大学の小学校教員養成の変遷を長期的に俯瞰するならば、教育課程改訂の背景には、学習指導要領及び教育職員免許法の改正だけでなく、大学設置基準の大綱化、小学校教員需要の減少、国立大学の法人化、さらに私立大学の小学校教員養成への新規参入等のさまざまな要因が複雑かつ重層的に作用していると言えよう。

また、教員養成教育の組織的実践という視点から、小学校教員養成の変遷を見るならば、学部開設時からの教育課程編成の先進性とその後の教育課程の改訂にもかかわらず、それらが直

接的に教員養成教育の組織的実践に結び付くものではなかった。確かに、教育実習においては原則すべての教員が学生指導をおこなってきた。また、平成 20 (2008) 年度の教育課程の改訂により、実習校での実地教育と大学での学修をつなぐ授業科目(「〇〇実習リフレクション」)や、教科内容の教員と教科教育の教員とが協働で実施する授業科目(「初等〇〇科授業研究」)が新設された。これによって教育の組織的実践の取り組みが増加したが、決して十分なものではなかった。そのもっとも大きな理由は、大学として養成する教員像(教育目標)が不明確で、教員がそれぞればらばらの教員像を描きながら教育をおこなっていたからである。

大きな転機をもたらしたのは、学生が卒業までに身に付けておくべき「教員として最小限必要な資質能力」すなわち「教員養成スタンダード」の導入である。兵庫教育大学では、平成 23 (2011) 年度から 3 ヶ年、文部科学省の GP に採択され、スタンダードの開発と運用を本格的に開始した。開発にあたっては、全国の大学、教育委員会、学校教員を対象に大規模調査を実施し、5 領域 50 項目からなる教員養成スタンダードを開発し、それを構造化した。また運用については、4 年間を見通した指導計画を立案するとともに、「CanPass ノート」と「カリキュラム・マップ」を活用して、正課内外のさまざまな場面で学生の自己成長を促すことが目指されている。

こうしたスタンダードの運用は教育の組織的実践を不可欠の条件として含むものである。スタンダードの開発と運用に深く関わってきた筆者の印象としては、いまだ組織的実践への関与の度合いには教員間のばらつきが少なからず存在する。今後、授業科目のレベルでの組織的実践がどのように展開されるかが、兵庫教育大学が推進するスタンダードに基づく教員養成教育の成否を左右することになるであろう。

【注】

- 1) 兵庫教育大学 1988 『兵庫教育大学十年史』、28。
- 2) 「実地教育」とは、「教育実習」を含み、多様な形態で教育の理論と実践の結合をはかるために設けられた科目群の総称である。
- 3) 兵庫教育大学 1998 『兵庫教育大学二十年史』、16。
- 4) 兵庫教育大学 2008 『兵庫教育大学三十年史』、123。
- 5) 兵庫教育大学 1978.10 「兵庫教育大学の構想の概要について」、日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 1980 『教師教育問題に関する資料集』(その 2)、137。
- 6) 兵庫教育大学 『兵庫教育大学十年史』前掲書、31-32。
- 7) 新構想の教員養成大学等に関する調査会 1974.5.20 「教員のための新しい大学・大学院の構想について」(報告)、日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 1980 『教師教育問題に関する資料集』(その 2)、1-10。この報告書は、兵庫教育大学及び上越教育大学(昭和 53 (1978) 年開学)と鳴門教育大学(昭和 57 (1982) 年開学)の設置にあたり、大学の理念、教育研究組織、附属教育研究施設、教育課程や教育方法、教職員組織、管理運営組織と運営方法、入学者選抜方法等のよりどころとなる機能と役割を果たした。

- 8)兵庫教育大学『兵庫教育大学二十年史』前掲書、63。
- 9)学部開設時の教育課程編成が当時としては非常に先進的であったことは、約20年後の平成16(2004)年3月に日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトにおいても、同様の「クサビ型」のカリキュラム・モデルが提案されたことに見て取ることができる(日本教育大学協会2004「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案ー』)
- 10)平成元(1989)年度から15(2003)年度までの兵庫県(神戸市を除く)の小学校教員採用者数は以下の通りである。

| 年度 | 元 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 採用者数 | 385 | 322 | 421 | 145 | 259 | 215 | 185 | 105 | 193 | 127 | 110 | 113 | 150 | 372 | 323 |

- 兵庫教育大学の学部生の過半数は兵庫県内から入学しており、卒業後の就職希望も兵庫県内が多いため、兵庫県の採用者数の変動は同大学卒業生の採用者数に直結しやすい。同大学卒業生の小学校教員正規採用者数は、平成3(1991)年度採用の83人をピークに減少し続け、平成11(1999)年度採用はわずか11人となった(『兵庫教育大学三十年史』前掲書、p.211)。
- 11)新構想の教員養成大学等に関する調査会「教員のための新しい大学・大学院の構想について」(報告)、前掲書、4。
- 12)平成20(2008)年度の教育課程改革の経過と成果については、大関達也「日本の学部での教員養成の新しい動向ー兵庫教育大学を事例にー」(渡邊満・ノイマン、K編2010「日本とドイツの教師教育改革ー未来のための教師をどう育てるかー』東信堂)に詳しい。
- 13)同ワーキンググループは2人の副学長のもと、12人の教員と1人の事務職員によって構成された。加えてワーキンググループの作業を援助するために、15人の協力教員が存在した。サブワーキンググループは4人の教員から成り、会議には1人の事務職員が陪席した。筆者はワーキンググループの委員とサブワーキンググループのチーフを務めた。
- 14)兵庫教育大学学部教育課程見直し検討ワーキンググループ資料2006.3「兵庫教育大学学部教育課程見直しについて」。
- 15)新構想の教員養成大学等に関する調査会「教員のための新しい大学・大学院の構想について」(報告)、前掲書、4。
- 16)兵庫教育大学1982「実地教育計画(S.57.5.26)」。
- 17)兵庫教育大学『兵庫教育大学二十年史』前掲書、64-64。昭和57(1982)年から平成10(1998)年までの実地教育の内容の展開については、同書65-69に詳しい。
- 18)平成20(2008)年度の教育課程改訂により、それまで実地教育VIで学んでいた視聴覚情報機器を使用した教材開発及びその活用の方法・技術と、コンピューターを活用した教育情報処理の方法・技術とが、実地教育VとVIとして独立した。従来の実地教育Vの内容は、教育実践・リフレクション科目群(インターンシップ科目)のなかの「学校サポート体験学習I～III」(3、4年次履修の選択科目)となった。
- 19)兵庫教育大学学部教育課程見直し検討ワーキンググループ資料2006.6「学部教育課程見直し検討WGにおける議論のポイント」。
- 20)例えば、学部開設時の教育組織の1つである学校教育専修の授業やゼミは、教員組織の教育基礎講座、教育経営講座、教育方法講座、生徒指導講座(大学院の教育組織では教育基礎コース、教育経営コース、教育方法コース、生徒指導コース)という4つの講座(コース)に

所属する教員が「出向いて」担当することになっていた。平成 12（2000）年度に新設された教育臨床系（学校心理系）コースや総合学習系コースも複数の講座（コース）の教員が授業を担当した。

- 21) 筆者は平成 9（1997）年に兵庫教育大学に赴任した当初に、開学時に助手を務めていた教員から、当時は講座の会議がまともに開催されなかったので、自分が審議の資料をもって各教授の研究室をまわった、という話を聞いたことがある。
- 22) 教員養成スタンダードに関する海外の状況を整理した上で日本の状況について論じた研究として、別惣淳二「教員養成スタンダード導入の国際的動向」（渡邊満・ノイマン, K 編 2010 年「日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか—」東信堂）等がある。
- 23) 前者の研究成果として、別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎 2007「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」『日本教育大学協会研究年報』第 25 集等。後者の研究成果として、渡邊満・ノイマン, K 編 2010「日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか—」東信堂等。
- 24) スタンダードの開発にあたっては、委員会レベルだけで延べ 50 人を超える学内の教員の参加を得た。委員会で作成されたスタンダード項目の原案は大学ホームページに掲載され、教員からのパブリックコメントが求められた。同時に、附属学校園の意見や要望を聴取し、原案の加筆修正に活かされた。筆者は平成 26（2014）年 4 月に現任校に異動するまで、教員養成スタンダード開発室の室長を務めた。
- 25) 正課外の学習や活動にはクラブ活動、ボランティア活動、アルバイト等が含まれる。この正課外の学習と活動を充実したものにするのに重要な役割を担っているのが「教職キャリア開発センター」である。同センターでは単なる教員採用試験対策にとどまらない多様なセミナーや催しの企画・運営を通して就職支援やキャリアデザイン支援等を展開している。

【資料】

- 兵庫教育大学（1982～2000）「学部教務委員会資料」。
- 兵庫教育大学 1982「実地教育計画（S.57.5.26）」。
- 兵庫教育大学（1982～1986）『学生便覧（学校教育学部）』。
- 兵庫教育大学（1987～2014）『履修案内（学校教育学部）』。
- 兵庫教育大学 1988『兵庫教育大学十年史』。
- 兵庫教育大学 1998『兵庫教育大学二十年史』。
- 兵庫教育大学 2008『兵庫教育大学三十年史』。
- 兵庫教育大学（2006～2007）「教員養成課程見直し検討ワーキンググループ関連資料」。
- 兵庫教育大学（2009～2014）「教員養成スタンダード関連資料」。
- 兵庫教育大学学校教育研究センター1987『兵庫教育大学における実地教育—総合報告書—』
- 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 1980『教師教育問題に関する資料集』（その 2）。

【参考文献】

- 名須川知子・渡邊隆信編 2014『教員養成と研修の高度化』ジヤース教育新社。
- 日本教育大学協会 2004「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成の「モデ

ル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案ー』。

林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編 2014『教員養成を哲学するー教育哲学に何ができるかー』東信堂。

別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎 2007「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化ー小学校教員養成スタンダーズの開発ー」『日本教育大学協会研究年報』第 25 集、95-108。

別惣淳二・渡邊隆信編 2012『教員養成スタンダードに基づく教育の質保証ー学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築ー』ジアース教育新社。

別惣淳二 2013「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの意義と課題ー兵庫教育大学の事例をもとにー」日本教育学会編『教育学研究』第 80 巻第 4 号、439-452。

渡邊隆信 2013「教員養成スタンダードの開発と運用ー新任教員に求められる資質能力 50 項目の策定と構造化ー」『Synapse』第 21 号、12-15。

渡邊隆信 2014「理論ー実践問題と教職の専門性ー〈教員養成の思想史〉に向けてー」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第 23 号、163-176。

渡邊満・ノイマン, K 編 2010『日本とドイツの教師教育改革ー未来のための教師をどう育てるかー』東信堂。

【謝辞】

本研究が成るにあたっては兵庫教育大学の別惣淳二先生と事務局の皆様に貴重な資料と証言をご提供いただいた。関係各位に記して御礼申し上げたい。

結章 今後の小学校教員養成研究に向けて

小方 直幸
(東京大学)

1. 小学校教員養成参入のメカニズム

第2章では、小学校教員養成への参入という、専門性や組織的実践とは異なる視角から、政策動向を概観した後、小学校教員養成への参入のメカニズムを明らかにした。基本的な量的視点によって、私学の小学校教員への参入の増加や、「教育」「児童」「子ども」といった名称を冠さない学部からの参入が多いことを踏まえた後、時間、政策、環境、機関の各要因が小学校課程認定申請に及ぼす影響を検証している。

まず、特に量的な変化が顕著であった私学の参入は、1998年の免許法改正と2005年の定員抑制廃止という政策転換が大きな背景になっていた。村澤はそこに、私学の経営合理性や効率性を読み取っている。小学校教員養成への参入との関連は改めて検討する必要があるが、2003年度には設置認可が大幅に緩和され、学部・研究科等の設置のうち大学の授与する学位の種類・分野が変わらないものや、総数の増加を伴わない収容定員の変更は届出化されることとなったことも、私学の経営行動には少なからぬ影響を及ぼしており、またそれが質保証という点で問題視もされている¹。

小学校教員への参入を容易にする政策動向の影響が大きいことに加えて、小規模で選抜性が中程度で非研究大学が、小学校教員養成に参入していることも確認し、「開放制」の設定する理念的な側面と実態との異同への眼差しを持つよう求めている。その上で、例えば旧帝国大学における教員養成を議論する必要性も提案しているが、その量的規模は限定的ながら、中高等学校教員の養成は、少なくとも機能的には旧帝国大学でも行われている。その意味で、旧帝国大学における議論としてより興味深いのは、小学校教員養成への参画可能性や、なぜ参画してこなかったのかという力学の解明であろう。

その上で村澤は、政治・経済・社会環境や大学の機関特性に依拠した経営行動を踏まえた、ミクロな組織構成や実践の在り方を検討する必要性を提唱している。組織のおかれた文脈を十分に踏まえなくても、例えば何らかの調査実施や情報収集を行えば、対象の実態を明らかにできるし一定の解釈も可能となる。しかしその解釈には、思い込みや飛躍が含まれる危険性が常につきまとう。それを反省する視点を提示する位置づけが第2章であった。ただし、必要性の提唱と実際の考察の間にはなお距離があることも事実である。

本書ではそれを埋めきるには至っていないが、村澤の言葉を借りれば「根拠のない前提を暗黙のうちに了解した状態での」見通しを述べるならば、教育実践のメカニズムは、環境や機関の文脈に大きく依存しつつ、かつ構成員の考え方や取組等の独自の可変的な要素も存在するというのが現実であろう。重要な与件と与件のみに解消されない要素の存在である。その何れかを重視するかは、個々の研究者の価値観やフィールドとする学問的文脈に依存するが、それをある意味で逸脱して教育実践のメカニズムを抽出することが、恐らくは究極のゴールであろう。少なくとも筆者はそう考えており、それは、私たち研究グループに課された宿題でもある。

2. 肥大化する周辺と見えない専門性

第3章で明らかになったことは、小学校教員養成をめぐる教育組織、教育課程が、極めて多様化しているという点である。教育組織や教育課程は、第2章の分析からも明らかなように、必ずしも小学校教員養成という教育目的のみを基盤に成り立っているわけではない。それ故に、さらにその内実まで踏み込んだ考察を要求するが、開放制の原則を貫いているわが国の制度からすれば当然の帰結でもあり、多様性自体は決して批判されるべきことではない。

しかしながら、高旗の「小学校教員養成の専門性・独自性の周辺を徒に肥大化させているのではないか」との指摘にあるように、そうした多様性から小学校教員養成のコアを見出すことは困難であり、「小学校教員養成のオリジナリティであるかのように見えるが、必ずしも小学校教員養成のフィールドでなくても取組可能」なものだった。さらにそうした肥大化する周辺部分は、異なる専門性を持つ教員の協働によって、領域横断的に創造されているものでもない。

なぜならば、こうした周辺部分は、現職教員等を活用した学内アウトソーシングが最も生じやすい領域といえるからである。いわゆる研究者教員と実務家教員は、論理上は協働で小学校教員養成の専門性・独自性を創造するものと考えられるが、逆に両者の乖離を促進する力学を、この肥大化する周辺現象は助長しているというのである。2つの文化は融合すれば強みになるし、乖離すれば軋轢を生む。国立大学を中心に教職大学院が必置の方向で政策的に進んでいるが、現在目指されている即戦力や実践力が、融合志向なのか軋轢志向なのか、改めて問われるべきであろう。しかもこの点は、「研究のできる・わかる」実務家教員のみでは解決しない。「実践のできる・わかる」研究者教員をも同時に要求するからである。

その上で高旗は、小学校教員養成の専門性・独自性をめぐる総合性とは、必要な力量を分解して提示し、それを総花的に身につけることではなく、全ての授業科目における大学での学修が、子どもの学習意欲に働きかけることに連結するよう働きかけることだといい、小学校教員養成の専門性・独自性に対する1つの見識を提示している。またその際、小学校教員の専門性として一括するのではなく、養成教育の専門性と採用後の教職の専門性の異同を考慮したアプローチが必要だとも述べている。スタンダードや地元採用率の増加といった客観的でわかりやすい指標は、PISAの順位変動と同様に世間の評価や理解を得られやすい。だが、そうしたエ

ビデンス重視の議論は、その活用の目的や方法を見誤ると、小学校教員養成の専門性・独自性の議論の形骸化を生む、あるいは形骸化をさらに強化する要素も含んでいる。

教員組織の組み方という第1層、教育課程の組み方という第2層、個々の教育科目の実践という第3層は、各層で異なる背景や要素が入りこんで形成されている。そのため、このうち何れかが担保されれば他も担保されるといった単純なものではないことは、今回の調査結果からも明らかである。3者を意識的に区分し、その組み合わせに常に留意しながら、小学校教員養成の専門性や独自性に収斂する組合せとは何なのか、課程認定を受けた組織内で真摯かつ実現性のある議論が待たれる。

3. 組織的实践と教員の自律性

第4章は、1~3章で論じた枠組が、実際の小学校教員養成の取組にどう反映され、また反映が困難なのかを問うために設定した。小学校教員養成に特化して誕生した兵庫教育大学は、それを考える格好の事例である。小学校教員養成に特化した組織であれば、それに相応しい取組も容易であるのか、特化組織でもなお超えるべき壁や課題があるかを、他の事例よりも端的に検証できるからである。GP等の競争的資金が導入され、普及を企図して個別の取組が広く紹介されることが増える一方、ある教育プログラムが長期的にどう変遷してきたかを俯瞰するものは、意外と少ない。そこには関心がないことの証左だが、派手さやインパクトには欠けるかもしれないが、こうした地道で手間のかかる考察だからこそ見えてくるものがある。

渡邊の分析によれば、兵庫教育大学では開学後の33年間に、大きく4回の教育課程の改訂があったという。第1回目の改訂は教員職員免許法の改正、第2回目の改訂は設置基準の大綱化、第3回目の改訂は再び教員職員免許法の改正に対応したものであり、当然のこととはいえ、大きな教育課程の改訂が、制度改正によるものであることを改めて裏付けるものである。ただし、中高等学校教員1種免許状取得の導入は、小学校教員に対する需要の縮小という、教員需給動向も大きな背景にあった。教員養成は、理念だけで大学・学部のコントロールがきくものではない。

しかし、「すべての教科・領域にわたり共通的に履修させる」という開学理念から判断すると、第2回目の改訂は、その理念を曖昧化させ、第3回目の改訂は、その理念にむしろ逆行するものだったこともまた事実である。制度改正や教員需給をめぐる動向は、大学の選択肢を狭める側面と自由度を増す側面の両方を内包しているが、構成員も環境も変化する中で、方向性の共有・確認に基づく実践の継続なくしては、政治・社会の変化に対して理念を維持することが容易でないことを示す結果である。

第4回目の改訂も、法人化や収容定員抑制政策の撤廃とそれに伴う私学の参入という、制度改革を背景としたものだったが、小学校教員養成をめぐり、第3回目までの改訂の課題の修正が試みられた。しかしながら渡邊は、教育課程の改訂は、必ずしも教員養成教育の組織的实践

と結び付いて展開してこなかったと論じている。つまり兵庫教育大学の場合、機能面では小学校教員養成に特化してきたものの、それが前節で触れた、教員組織の組み方という第1層、教育課程の組み方という第2層、個々の教育科目の実践という第3層を貫くものでは必ずしもなかったということである。

組織的実践の萌芽が生まれるのは、第4回目の改訂以降の2011年から始まる、教員養成スタンダードの策定作業だった。それまでは、部分的な先進的な教育課程編成等があったにもかかわらず、目指すべき教員像が曖昧で、構成員が各々の教師像に基づいた実践を行っていたのである。兵庫教育大学は、30年を経て開学の理念という原点に立ち返ったということなのかもしれない。目指すべき教員像が共有される中で発揮される個々の構成員の独自性・自律性と、それが欠落した中での独自性・自律性とは、その意味も質も大きく異なる。小学校教員養成に必要なのは前者なのか後者なのか、渡邊の論考はそれを改めて省察させるものである。

4. 小学校教員養成研究の課題

第1章で「各章においては執筆者個人の考察・解釈を優先しており、叢書全体としての方向性や落としどころといった、調整は敢えて行っていない」と述べた通り、結章においても、各章の考察を改めて紹介した上で、若干のコメントを附すという形式を採用してきた。それが本書の限界でもあることは、少なくとも私たちは了解している。

管見の限り、本書のようなアプローチに基づく小学校教員養成研究はある意味で未成熟である。しかしその中で敢えて、小学校教員養成研究の方向性について、反省的考察を行う必要性を述べて、本書の結語としたい。未成熟な段階では反省的考察は時期尚早で、まずは個々の地道な研究蓄積が必要だろう、という考え方もあり得るが、端的に言えば重要なのは、各章を執筆した私たち自身が、他の章の意図やアプローチ、結果を前にして、自身の分析や考察にバイアスや思い込み、限界がなかったかを再度問い直すことである。

なおここでいう反省的考察とは、第1義的には、自身の研究の範疇外にある、高等教育研究一般に対する反省でもなければ、教員養成研究一般に対する反省でもない。そうした反省的考察の議論が、得てして自己の研究の意義や正当性の主張とすり替わる、あるいは見分けがつきにくくなることを、これまで少なからず見てきたからである。だから、私たち4名が本書で議論してきたことそのものに対する自己反省的な考察こそが、まずは小学校教員養成研究の課題なのである。3年間という本プロジェクトの2年目に、一つの区切りとしての本書を出したのは、残りのプロジェクト期間を上記の作業にあて、本書に対する読者からの批判を含めて、次のステップとしていくためでもある。

【注】

- 1)例えば 「特に保健衛生学分野において、届出により設置されている教員組織の質の確保に懸念が生じている。また、学位の分野が大括りに定められていることから、看護師や理学療法士等のいわゆる目的養成分野についても、保健衛生学等として一括りの分野として扱われている。他方、目的養成分野においては、カリキュラムや教員に求められる専門性が相当程度明確であり、かつ分野間での互換性があまり高くないことから、届出設置に際してほとんど新規採用教員のみで教員組織を構成するケースも少なくなく、教育研究の質の担保に大きな懸念がある」（中央教育審議会大学分科会大学教育部会第 27 回資料 2013）の議論を参照。

執筆者紹介（執筆順）

おがた なおゆき
小方 直幸

東京大学大学院教育学研究科教授

むらさわ まさたか
村澤 昌崇

広島大学高等教育研究開発センター准教授

たかはた ひろし
高旗 浩志

岡山大学教師教育開発センター教授

わたなべ たかのぶ
渡邊 隆信

神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授



大学教育の組織的実践
—小学校教員養成を事例に—
(高等教育研究叢書 129)

2015(平成 27)年 3 月 31 日 発行

著者 小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082) 424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 中本総合印刷株式会社
〒732-0802 広島市南区大州 5-1-1
電話 (082) 281-4223

ISBN978-4-902808-90-2

Coordinated Practice of College Education:
A Case Study of Elementary School Teacher Training

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**