

教員養成改革の方向性とその課題

—他専門職養成課程との比較を通して—

中居 舞子（広島大学大学院教育学研究科 D3）

張 磊（広島大学大学院教育学研究科 D2）

安喰 勇平（広島大学大学院教育学研究科 D1）

1. 研究の目的と方法

今日行われている教員養成改革は、戦後の教員養成制度改革以来、最大規模のものである。その契機となったのは、平成 18 年の中央教育審議会答申（以下、中教審答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を受けた 3 つの施策（①大学の教職科目への「教職実践演習」の新設、②教職大学院制度の創設、③教員免許更新制の導入）である。さらに平成 24 年の中教審答申「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」の中では、教員養成課程を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として位置付ける方向性が明確に打ち出されている。

上述した改革の方向性の背景には、グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化がある。より高度化・複雑化する教育の諸課題への対応が、教師に期待されるようになったのである。このような要請に応えるには、従来の 4 年間の学部教育では不十分であるため、既存の教員養成課程に 2 年間上乘せし、より高度な専門性を有した教員を育てることが求められている。平成 25 年 10 月に文部科学省から公表された「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」では、「体系的な教育課程によって教員としての基礎・基本を確実に身に付けさせるとともに、学校現場と大学を結んだ能動的な学修を通じて基礎的な実践的指導力が育成されるべき」ことが示されている。

以上のように、教員養成課程を修士レベル化する意義は、制度的には明確に示されている。修士レベル化の実現に先立って教職大学院も設立され、すでに専門的な教育が行われ始めている。ただし、学部から修士までの 6 年一貫制の下でどのように教員を養成するのか、という改革の方向性が具体的に示されているわけではない。本格的に 6 年制への移行を進めるのであれば、解決すべき問題を明確化しておく必要があるだろう。

そこで本稿では、伝統的専門職として認められてきた法曹養成課程と医師養成課程に着目する。それら養成課程において、各専門職がどのようなカリキュラム構成に基づいて養成されているのか、という観点から、教員養成課程と比較する。法学と医学の分野は、ともに国家試験を有し、養成課程は実質 6 年制を採っている。そのため、教員養成課程が修士レベル化という方向へ舵を切る際に直面するであろう課題を浮き彫りにすることができると考えられる。

2. 専門職養成改革の方向性とその実施状況

(1) 教員養成課程

①改革の方向性

従来、教員は4年の学部教育によって養成されてきた。だが近年、学校教育の課題が複雑化・多様化（学力低下、いじめ、不登校、学校の小規模化、家庭や地域の教育力低下、発達障害の子どもの増加など）したこと、また社会状況が変化し、保護者や児童生徒、地域住民の学校に対する期待やニーズが多様化したことから、高度な専門性と実践力を身につけた教師が必要となった。そのようなレベルの高い教員を養成するために、平成18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」（以下、「在り方答申」と略す）において、①「教職実践演習」の新設、②教職大学院制度の創設、③教員免許更新制¹の導入が提言された。

ここで注目したいのは、教職大学院制度の創設と、「教職実践演習」の新設である。教職大学院とは、(1)学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、(2)現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成の2つを主な目的・機能としている（文部科学省HP）。

「在り方」答申の中では、教員養成分野においては個別分野（例えば、「教育原理」「生徒指導」など）の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっていることが指摘されている。学部段階において養成される教員としての基礎的・基本的な資質能力を基盤として、その上に、高度専門職業人としての教員に求められる高度な実践力・応用力を育成することが、教職大学院に求められているのである。

以上の改革の方向性は、教員養成課程の質を保証しようとする文脈に位置付けられよう。学部段階（四年次後期）での教職課程に新設された「教職実践演習」は、「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの要請する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」と規定されている。「教職実践演習」は、他の教職科目と比べ、文科省によって細かな留意事項が定められている点で特徴的である。

¹ 「在り方」答申では、更新制の導入によって「我が国全体における公教育の改善・充実が期待でき、公教育に対する保護者や国民の信頼が確立する」と謳われている。更新制は、いわゆる不適格教員の排除を直接の目的とするものではなく、教員が社会構造の急激な変化等に対応して、更新後の10年間を保証された状態で、自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ていくという前向きな制度である。

その留意事項は、教育内容、教育方法、指導する大学教員の履歴・変性、評価方法や補習にまで及ぶ。例えば、担当教員については、教職に関する科目の担当教員と教科に関する科目の担当教員が協力して行うこと、また授業方法については、適正な規模で演習を中心とすること、役割演技（ロールプレイング）、事例研究等を取り入れること、必要に応じて、現職の教員や教員勤務経験者を講師とすること、などが示された。教職実践演習が国によって規定される程度は、教職課程において際立っている。

佐久間によれば、教職実践演習の意義は、①教職課程全体を振り返り、教員免許取得に関する学習経験の総体を検討する機会となる点、②大学にとって、教職課程カリキュラムを組み直す契機となる点、③教員養成制度の観点からすると、学生の質保証につながる、という点である。教職実践演習の新設は、各大学が改めて開放性教員養成原則の趣旨に向き合い、また養成すべき教師像を示し、その実現に向けて教職課程カリキュラムを再構築する契機になる、と提示される（佐久間 2013: 118-123）。

以上のように、修士レベル化や教職実践演習の新設によって、教員養成課程の質を保証しようとする改革が進行している。ただし、現在の学部段階における教員養成のプロセスをどのように捉え、修士2年間といかに連結させるべきか、という課題への対応は未だ模索段階にあるだろう。そこで、連結を考える上で、現在の学部段階における教員養成カリキュラムがどのように構成されているのか、その具体を確認しておきたい。

②実施状況—カリキュラムの具体例—

カリキュラムの具体例として高知大学教育学部と岡山大学教育学部を取り上げる。当該大学は、教員養成を段階ごとに捉えてそれぞれの目標を示し、カリキュラム全体を構造化している。

	一年生		二年生		三年生		四年生	
高知大学	・教職への入門		・教師の役割についての基礎的知識の獲得		・学習指導・教科内容についての理解の深化		・教師としての実践的指導力の統合・深化	
	・子ども理解		・学校教育と学校地域連携の理解		・実践的な力量の基礎の形成			
岡山大学	・教職への意欲向上期	・教育実践理解期	・基礎的教育実践力養成期		・発展的教育実践力養成期		・採用前研修期	

表1 学部段階における教員養成のプロセス

◆高知大学

高知大学教育学部のカリキュラムは、4年間を学年ごとに区切り、それぞれのねらいを明確化している（表1）。具体的には、「教職への入門・子ども理解」（一年次）、「教師の役割についての基礎的知識の獲得と学校教育・学校地域連携の理解」（二年次）、「学習指導・教科内容についての理解の深化と実践的な力量の基礎の形成」（三年次）、「教師としての実践的指導力の統合・深化」（四年次）という目標が設定されている。

◆岡山大学

4年間を以下の5つの期に分け、それぞれのねらいを意識しながら、履修計画が立てられるよう、各コース・課程における標準的な履修モデルが作成されている。具体的には、1.教職への意欲向上期（一年前期）、2.教育実践理解期（一年後期—二年前期）、3.基礎的教育実践力養成期（二年後期—三年前期）、4.発展的教育実践力養成期（三年後期—四年前期）、5.採用前研修期（四年後期）である。

また、同大学では、実践的指導力を身につけた教員を養成するために、教育実習・体験的授業科目を軸（コア）にした「教員養成コア・カリキュラム」を開発している。「教員養成コア・カリキュラム」において、今日教員に求められる力量を、下記の4つの力に分類し、「教育実践力」として設定している。

- 1) 学習指導力（子どもの学習を指導する力量）
- 2) 生徒指導力（子どもの生活を指導する力量）
- 3) コーディネート力（家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量）
- 4) マネジメント力（教師として必要なマネジメントの力量）

これらの力の育成を大学での授業と学校教育現場での実践との有機的連関のもとに展開するために、カリキュラムの中核に一年次から四年次にわたる教育現場での体験・実習活動を位置づけ、それらによって学校教育現場の求める実践的指導力を備えた教員を養成することを目指している。（中居 舞子）

（2）法曹養成課程

①改革の方向性

近年の改革の背景には、法律の専門家の大幅な増員が不可欠である、という認識がある。そこで、政府の司法制度改革推進計画では、「法科大学院を含む新たな法曹養成制度の整備の状況等を見定めながら、平成22年ころには司法試験の合格者数を年間3000人程度（平成16年は1500人）とすることを目指す」とし、法科大学院の設置を前提に、平成18年から新たな司法試験を導入することとなった。新司法試験の受験資格は、法科大学院の修了者及び司法試験予備試験の合格者を対象に行われることになった。すなわち、法科大学院の修了者には司法試験の受験資格が与えられる。そのほか、法科大学院で勉強しなくても、司法試験予備試験に合格したら司法試験の受験資格も与えられる。

このことから、法曹養成制度では、厳しい受験競争のため受験技術優先の傾向が顕著になっていたこと、その質を維持しながら大幅な合格者数の増加を図ることには大きな困難が伴うこと等の問題点が指摘された。一方、大学における法学教育は、法的素養を備えた人材を社会の多様な分野に送り出すことを目的の1つとしているため、プロフェッションとしての法曹を養成する役割とは異なる意義と機能を担っている。また、学生の受験予備校への依存傾向が著しくなって「大学離れ」と言われる状況を招き、法曹となるべき者の資質の確保に重大な影響を及ぼしているとも言われている（文部科学省 HP）。

このような状況の中、法曹養成課程が我が国の社会で期待される役割を十全に果たすために、平成26年に「文部科学省における法科大学院の強化と法曹養成の安定化に向けた抜本改革の推進」が出された。司法試験という「点」のみによる選抜ではなく、法学教育、司法試験、司法修習を有機的に連携させた「プロセス」としての法曹養成制度を新たに整備することが不可欠であり、その中核をなすものとして、法曹養成に特化した教育を行うプロフェッショナル・スクールである法科大学院が構想された（文部科学省 HP）。具体的には、平成26年9月19日に中央教育審議会大学分科会法科大学院特別委員会から出された「法科大学院教育の抜本的かつ総合的な改善・充実方策について（提言案）」において、司法を支える有為な人材を安定的かつ継続的に養成していくためには、法科大学院自体の改革と同時に、法科大学院、司法試験、司法修習の有機的な連携が図られるよう、法曹養成に関わるすべての関係者が協力して、プロセスとしての法曹養成制度全体のさらなる改革・整備に取り組み、法曹養成制度に対する社会からの揺るぎない信頼を確立することに期待が寄せられている。

②実施状況—カリキュラムの具体例—

◆熊本大学

熊本大学法学部は、情報化・国際化・高齢化などが進展する21世紀において、地方中核大学の法学部として地域社会・国際社会に貢献できる個性ある学部作りを目指し、4年間を通して一貫した少人数教育のもと、学生の主体的かつ積極的な学習を大切にするカリキュラムを実施している。法科大学院は、複雑化・多様化した現代社会において質の高い法理論教育を段階的に行うとともに、法理論の具体的適用・応用過程、すなわち法理論と実務を架橋する完結的な教育を強く意識したプロセスとしての法曹養成教育を行っている。そして、豊かな人間性、幅広い教養、専門的資質・能力及び高い倫理観を備えた質の高い法曹を養成することを理念・目標としている。

◆東北学院大学

東北学院大学法学部は、①よく生きようとする態度をもつこと、②知的活動を続けるための基本的技能を身に付けること、③ものごとを広く多様な視点から認識し、考えることができること、④法学の専門的知識とそれを支える認識や思考の方法を身に付けること、⑤よりよい課題解決のために法学の専門的知識及び関

連する学習成果を総合的に活用できる学生を育成することを目指している。法科大学院のカリキュラムは、授業科目を4つの科目群（法律基本科目、法律実務基礎科目、基礎法学・隣接科目、展開・先端科目）に大別し、また、教育課程を「法理論の基礎」、「法理論の応用」、「法実務の基礎」の3つのステージで構成している。

	一年生	二年生	三年生	四年生	法科大学院
熊本大学	専門科目を学ぶ上での基礎となる	学生の各自の興味に応じ、法的思考に磨きをかける。	きめ細かなサポートを重視し、ゼミナール形式の少人数教育を展開、「 <u>自ら考え、積極的に学ぶ</u> 」姿勢を養う。	<u>よりレベルの高い実践的な学習を展開する。</u>	法曹として自らの頭で考えていく能力ならびに豊かな人間性、幅広い教養、専門的資質・能力及び高い倫理観を備えた質の高い法曹の養成を目指す。また、法理論教育を段階的に行うとともに、法理論の具体的適用・応用へと連なる法曹養成教育を効果的に行うために、徹底した少人数教育の下で双方向・多方向の対話型授業を行っている。
東北学院大学	基本法律科目を履修することにより、伝統ある法学部としての教育を行う。	2年次向けに講義「職業選択と自己実現」を開講し、早期から進路意識を育成するようにしている。	3年次からは、各自の進路希望に合わせて、 <u>法学コースと公共政策コースに分かれて学習する。法学コースには法科大学院などへの進路希望者用の授業も用意されている。</u>		全体の傾向としては、次のようにまとめることができる。 1.入学生として従来以上に社会人を重視する。 2.必ずしも法律学や政治学になじんでいない社会人が、前期課程の授業を通じてこれらの学問に大きな関心を持ち、基本的な知識を蓄積し、自発的活動に一層の磨きをかけることによって、市民社会のより成熟した展開を担いようにつとめる。 3.その一方で、特定の職業や資格取得を目指す学部卒業生を受け入れる体勢も怠らない。

表 2 法曹養成のプロセス

(張 磊)

(3) 医師養成課程

①改革の方向性

医師養成課程では、戦後、伝統的に6年一貫制が採用されてきた。医師養成課程への6年制導入の背景には、医学の専門的な教育(4年間)を受けるためには準備段階が必要であり、その準備段階として医進課程(2年間)が設けられた、という事態があった(橋本 2008: 182)。準備段階としての医進課程の2年間+専門的な医学教育の4年間という課程設計は、現在においては、必ずしもあてはまらないが、6年制が採られていることに変わりはない。

現在の6年制の構成を規定する、主な影響要因として、「モデル・コア・カリキュラム」が挙げられよう。このモデル・コア・カリキュラム(以下、コアカリ)が策定された背景には、次のような問題認識があった。すなわち、医学の知識と技術の量が膨大化し、医学・医療に対する社会のニーズが多様化する現状において、医学教育は一定水準の質を確保しなければならないものの、膨大となった学習内容すべてを従来の教育手法(講義形式)で履修させることは、もはや不可能である、という問題である。そこで、コアカリでは、カリキュラム全体の3分の2程度を占める精選された教育内容(コア)が提示され、膨大化した知識と技術のスリム化が図られている。さらに、講義形式の授業に批判——知識の伝授には効率的であるが、課題探究・問題解決能力は育成されにくい——を加えた上で、授業方法に十分な工夫を施し、自己学習や問題解決に取り組む機会と時間を与える必要性が提示される。ただし、コアカリの位置づけは、カリキュラム作成の参考となる教育内容ガイドラインだとされ、コアカリの項目立てや記載内容は、各大学における授業科目名を意味するものではなく、また、履修の順序を示すものではない。

さらに、コアカリで提示された教育内容は、大学間で実施される評価試験の内容を規定している。その評価試験とは、臨床実習開始前の四年生の能力を全国的に一定水準に確保するために実施されるものである。なお知識の総合的理解度を評価するCBT(Computer Based Testing)と態度・基本的臨床技能を評価するOSCE(Objective Structured Clinical Examination)という二種類があり、この二種類の評価試験に合格することが五年生から始まる臨床実習への参加要件となる。

コアカリが医学教育のカリキュラムに大きな影響を与えていることは既に確認されてきている²。しかし、先述のコアカリの性格上、コアカリを精読するだけでは、具体的な医師養成課程における6年制の構成を把握することは出来ない。そこで以下では、具体的な医師養成課程のカリキュラムを参考にしながら、現在の医師養成課程における6年制の構成を確認する。

² 吉岡によれば、コアカリを取り入れている大学は医科大学の8割を超えている(吉岡 2006: 29)。

②実施状況—カリキュラムの具体例—

◆名古屋大学

名古屋大学医学部医学科のカリキュラム・ポリシーでは、「基礎的・一般的教養の習得と、専門科目の学習とが合理的かつ効果的に行われるよう、他学部との連携の下、六年一貫の教育体制」をとることが掲げられている（名古屋大学HP）。具体的には、一年生から二年生にかけては、豊かな教養と人間性をつちかうための『全学教育科目』の履修が定められているほかに、医学への動機づけや医師としての将来を考える機会を与えることを目的とする『医学入門』の履修が定められている。二年生から三年生までの間になると、医学専門科目を履修し、それが一通り終わると、研究生活を体験する。四年生では、臨床系科目をチュートリアルや講義で学ぶ。五年生になると、臨床実習が始まり、6年制では選択実習が行われる。

◆三重大学

三重大学医学部医学科では、平成18年度から新カリキュラムが開始された。そのカリキュラムとは最終目標基盤型教育であり、学生が卒業時の七項目にわたる最終目標に向かって能動的に自己決定学習することが求められる。そのために、具体的なカリキュラムは次のように構成される。まず一年生では、幅広い教養や豊かな人間性を培うための「共通教育」を履修する他に、入学当初から地域や病院での医療に触れることのできる「Clinical Exposure」の履修が定められる。また一年生から二年生前期の間、医学を学ぶための基本姿勢と基礎知識を学ぶ「初期医学教育科目」を履修する。二年生前期から三年生前期までは、基礎医学を学習する期間である。原則として授業は講義形式だが、学生が自己学習する習慣を身につけるために、この時期はプレチュートリアル教育も行われる、という。三年生後期から四年生前期では、研究室研修が実施され、学生は教員と共に研究を体験する。三年生後期から四年生後期では、PBLチュートリアルという教育方法を用いることによって、基礎医学から臨床医学にわたる知識を関連づけて学習することが目指される。四年生後期では、五年生からの臨床実習に備えて、基本的臨床技能などの習得が図られる。五年生前期から六年生前期の間には、臨床実習が行われる。なお六年生が参加するのは、各自が希望する診療科での選択制臨床実習である。

◆和歌山県立医科大学

和歌山県立医科大学医学科は、知識に偏重した従来型の教育から脱却し、知識・技能・態度（倫理観）を総合的に育成できる教育を目指している。その実現のために、段階的な総合教育が目指されている。一年生から二年生前期では、専門医学への準備としての基礎知識を身につけることを目的とする「教養教育」を履修する。二年生から三年生では、臨床の基礎となる基礎医学を学ぶ。また三年生では、基礎医学の研究室で研究を体験する期間が2ヶ月間設けられている。四年生になると臨床医学を学ぶ。五年生では、臨床実習が始まり、六年生

になると、選択制臨床実習に参加する。

以上3つの具体例を次の表のようにまとめることができる。

	一年生	二年生	三年生	四年生	五年生	六年生
名古屋大学	・教養教育	・基礎医学	・研究活動	・臨床医学 (チュートリアル・ 講義・ 基本的臨床 技能実習)	・臨床実習	・選択制 臨床実 習
	・医学入門					
三重大大学	・初期医学教育科目	・基礎医学 (講義・プレチュートリアル)	・研究活動 [研究室研修]	・基礎医学と臨床医学 (チュートリアル)	・臨床実習	・選択制 臨床実 習
	・教養教育 [共通教育]					
	・Early Exposure					
和歌山県立 医科大学	・教養教育 [医学入門等含む]	・基礎医学	・研究活動 [基礎配属]	・臨床医学	・臨床実習	・選択制 臨床実 習

表3 医師養成のプロセス

さらに、この表を参考にすると、医師養成課程を大きく四段階に区分できる。

- 1) 教養教育・医学入門段階（一年生～二年生前期）
- 2) 基礎医学科段階（二年生～三年生前期）
- 3) 研究・臨床医学科段階（三年生後期～四年生）
- 4) 臨床実習段階（五年生～六年生）

医師養成課程では、まず1) 教養や医学の入門的な知識を学んだ後、2) 基礎的な医学の知識を学び、続いて3) 実際に診療する場面を想定した教育を多く受け、さらに研究にも触れ、最後に4) 臨床実習に参加するという段階が想定されている。

(安喰 勇平)

3. 教員養成改革の課題—比較を通して—

(1) カリキュラム設計の観点から

法曹養成課程においては、現在の法曹人材養成の問題を解決し、時代にふさわしい法曹人材を養成するため、法科大学院においてプロセス教育の導入が決定された。しかし、このプロセス教育について、具体的にどのように行われるべきか、明確に示されていない。そのため、法科大学院はそれぞれの実情に合わせて、独自のプロセス教育を行っているようである。前述の事例のように、熊本大学では、法曹養成課程の質を向上するため、法科大学院において「プロセス教育」が重視されているが、学部段階では「プロセス教育」に基づいたカリキュラムを設定することはできていないと考えられる。一方、東北学院大学では「プロセス教育」を行っているわけではないが、学部段階のカリキュラムに法科大学院等への進学希望者のために「法学コース」が設置されている。このことから、法科大学院への進学プロセスが強く意識されていることが窺える。

以上のように、法曹養成課程では、これまでのように司法試験という「点」のみによる選抜ではなく、法学教育、司法試験、司法修習を有機的に連携させた「プロセス」としての法曹養成制度を新たに整備されている。同様に、教員養成課程においても、学士課程における4年間の養成に限定せず、修士レベルを見据えたカリキュラムが想定されるべきであり、さらに、学部段階と連結する形で大学院のカリキュラムを整備していくことが求められよう。

(2) 質保証の観点から

教員養成課程では、新たに六年制を導入し、その六年制のうちに教職大学院での教育や四年後期に履修する「教職実践演習」の新設、さらに採用後には教員免許更新を行うなどして、教員養成課程の質を保証しようとしている。

他方、医師養成課程では、評価試験（OSCE・CBT）の実施によって、医師養成課程の質の保証を行っている。すなわち、評価試験の実施によって狙われているのは、効果的かつ安全に臨床実習を行うために必要な知識・技能・態度を医学生が身に付けているかどうかを、客観的に示すことである。

医師養成課程では、評価試験（全医科大学・医学部参加）の得点という客観性の高い指標によって、その質が保証される。しかし、教員養成課程では、その課程を有する全大学共通の指標によって、その質が保証されているとは言い難いため、教員養成課程には、客観性の高い質保証の基準の作成という課題が残されているだろう。

(3) 教育方法の観点から

近年の医師養成課程の改革を主導するコアカリは、教育内容を精選するだけでなく、具体的な教育方法を推奨している点でも特徴的である。平成13年度公表のコアカリではチュートリアル教育の実施が推奨されているのに加え、平成22年度に改訂されたコアカリではシミュレータを用いた教育（シミュレーショ

ン教育)の実施が推奨されている。これら教育方法は、コアカリの理念に適う能力育成のための手段として捉えられている。なお、これら教育方法の具体的な用い方は、コアカリ内で明示されておらず、また、チュートリアル教育は卒前医学教育のすべての段階で利用されていることが報告されている。

他方で、教員養成課程においては、具体的な教育方法(事例研究や役割演技等)が提示された科目として「教職実践演習」があった。医師養成課程と教員養成課程の両者でいわゆる能動的学修が推進されているが、それぞれ次のように対比することができよう。すなわち、特定の課題を解決するために、具体的な能動的学修の教育方法を提示し、それを課程全体で行うのが、医師養成課程であり、特定の課題を解決するために、具体的な能動的学修の教育方法の使用が提示された新たな科目を設置したのが、教員養成課程だといえる。以上のような医師養成課程における能動的学修の推進との比較を通すと、教員養成課程においても効果的な能動的学修方法を抽出すること、そして、それを課程全体のなかに位置付ける、という課題が浮き彫りになろう。

(中居 舞子・張 磊・安喰 勇平)

4. 本研究の限界と展望

本稿では、教員養成課程に先んじて6年一貫制を導入した法曹養成課程と医師養成課程との比較を通して、教員養成改革の方向性とその課題を浮き彫りにしてきた。その方向性は、①教職大学院の設置、②「教職実践演習」の新設、③教員免許更新講習の実施、という3点として「在り方答申」から確認された。そして、その方向に進むにあたっての課題が、前節において3つの観点から示された。すなわち、カリキュラム設計、質保証、教育方法という3つである。6年制で専門職を養成する際に留意しなければならない諸観点は、今後教員養成課程が6年制へと移行するにあたって顧みられる必要があるだろう。

ただし本稿は、他専門職養成課程を参考にすることによって、これからの教員養成課程の方向性に潜む課題を浮き彫りにするに留まっている。すなわち、その課題に対する具体的な対応策を提示するには至っていない点が、本稿の限界である。

以上の限界は認められるものの、他専門職養成課程との比較を通して、教員養成改革が進もうとする方向に潜む課題を見通す態度が不要になるわけではない。具体的な対応策を建設的に提示するためにも、教員養成課程と他専門職養成課程それぞれの固有性・独自性を踏まえた上での検討が、継続される必要があるだろう。

(安喰 勇平・中居 舞子)

参考文献と URL

〈参考文献〉

井上正仁「法曹養成制度改革の課題」『ジュリスト』1176号、2000年、125-147

頁.

大滝純司「OSCE とシミュレーション—2) シミュレーション教材—」『OSCE の理論と実際』篠原出版新社、2007 年、53-72 頁.

落美都里「法科大学院の発足—残された問題点と課題—」『調査と情報』第 444 号、2004 年、1-10 頁.

佐久間亜紀「2 教員養成改革の動向—『教職実践演習』の意義と課題—」『教師の専門的力量と教育実践の課題』日本教育学会編、2013 年、111-124 頁.

中西一裕「法曹養成制度改革の現状と課題」『法曹養成対策室報』No.2、2007 年、1-8 頁.

橋本鉦市『専門職養成の政策過程—戦後日本の医師数をめぐって—』学術出版会、2008 年.

橋本鉦市「専門職養成の『質』保証システム」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 50 巻、2010 年、45-65 頁.

矢田貞行「わが国における教員養成改革をめぐる動向」『東海学園大学研究紀要 人文科学研究編』第 18 号、2014 年、129-144 頁.

吉岡俊正「卒前医学教育カリキュラムの現状と改革の動向—2004 年度の調査結果から—」『医学教育白書 2006 年版 ('02~'06)』日本医学教育学会編、篠原出版新社、2006 年、27-31 頁.

吉岡俊正「卒前教育技法—1. PBL チュートリアル—」『医学教育白書 2010 年版 ('07~'10)』日本医学教育学会編、2010 年、41-43 頁.

〈参考 URL〉

医学・歯学教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21 世紀における医学・歯学教育の改善方策について—学部教育のために—」〈<http://www.med.kindai.ac.jp/mm/core/kaizen.pdf>〉(最終アクセス 2015 年 3 月 12 日).

岡山大学「岡山大学教育学部」〈<http://www.okayama-u.ac.jp/user/ed/Edu.html>〉(最終アクセス 2015 年 3 月 12 日)

教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」、2013. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm〉(最終アクセス 2015 年 3 月 12 日)

熊本大学「カリキュラム紹介」〈<http://www.law.kumamoto-u.ac.jp/curriculum/c3.php>〉(最終アクセス 2015 年 3 月 10 日)

熊本大学「法科大学院の理念・目標、組織」〈<http://www.ls.kumamoto-u.ac.jp/kdai/purpose.html>〉(最終アクセス 2015 年 3 月 10 日)

高知大学「高知大学教育学部・大学院教育学専攻」〈<http://akebono.ei.kochi-u.ac.jp/index.html>〉(最終アクセス 2015 年 3 月 12 日)

中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」、2006. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm〉(最終アクセス 2015 年 3 月 12 日)

中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」、2012. 〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

中央教育審議会大学分科会 法科大学院特別委員会（第 65 回）「法科大学院教育の抜本的かつ総合的な改善・充実方策について（提言案）」、2014. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/012/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/09/24/1352164_11.pdf〉（最終アクセス 2015 年 3 月 16 日）

東北学院大学「法学部 カリキュラム」〈<http://www.tohoku-gakuin.ac.jp/faculty/law/law/curriculum.html>〉（最終アクセス 2015 年 3 月 11 日）

東北学院大学「法学研究科」〈<http://www.tohoku-gakuin.ac.jp/faculty/graduate/law/curriculum/reform.html>〉（最終アクセス 2015 年 3 月 11 日）

名古屋大学「名古屋大学大学院医学系研究科・医学部医学科」〈<http://www.med.nagoya-u.ac.jp/medical/index.html>〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

法務省「新司法試験 Q&A」〈http://www.moj.go.jp/jinji/shihoushiken/shiken_shinqa01.html#02〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

三重大学「大学院医学研究科・医学部」〈<http://www.medic.mie-u.ac.jp/med/index.php>〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

モデル・コア・カリキュラム改定に関する連絡調整委員会／モデル・コア・カリキュラム改定に関する専門研究委員会「医学教育モデル・コア・カリキュラム—教育内容ガイドライン—平成 22 年度改訂版」、2011. 〈http://www.mext.go.jp/component/b_menushingitoushin/_icsFiles/afieldfile/2011/06/03/1304433_1.pdf〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

文部科学省「教職大学院」〈http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）

文部科学省「法科大学院」〈http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houka/houka.htm〉（最終アクセス 2015 年 3 月 16 日）

和歌山県立医科大学「医学部」〈<http://www.wakayama-med.ac.jp/dept/igakubu/>〉（最終アクセス 2015 年 3 月 12 日）