

令和3年度

教職課程担当教員養成プログラム報告書

広島大学大学院 人間社会科学研究科
教職課程担当教員養成プログラム

目 次

令和3年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告・・・・・・・・・・松田 充 1頁

大学におけるオンライン授業の可能性と課題

—学生と教壇実習を経験した大学院生へのインタビューを手がかりに—

・・・・・・・・大矢 龍弥・内田 圭佑・佐々木 龍平・太田 淳平・

川本 吉太郎・藤原 由佳・坂本 達也 3頁

教職課程担当教員養成プログラム外部評価・・・・・・・・・・藤村 晃成 18頁

令和3年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告

松田 充（広島大学）

1. はじめに

広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻（教育人間科学専攻（博士課程後期）は、平成19年9月から平成22年3月にかけて、「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践～教職課程担当教員の組織的養成～」(平成19年度文部科学省大学院教育改革支援プログラム)に取り組んだ。同プログラムでは、①確かな研究力に加え、大学教育において実践的な指導力を発揮できる人材、②高等教育を含む教育臨床に的確に対応できる人材、の育成が目指された。同プログラムは、将来、教職課程を担当する大学教員、すなわち「先生の先生」を組織的に養成しようとするものであり、これまで研究者養成に特化してきた大学院教育の在り方を見直すものでもあった。

以上の目的を引き継いで、同プログラムは平成22年度から「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、教職P)として実施されている。本章では、本年度の活動を、正規教育課程に関する部分を中心に概説する。

1. 大学授業構成論講究・大学教員養成講座

昨年の大学院改組に伴って教職Pのカリキュラムも変更され、大学授業構成論講究と大学教員養成講座の履修が教職Pの履修要件となった。前期の大学授業構成論講究では、教員養成の歴史・制度を学ぶとともに、「教職科目」のシラバス分析などを行う。後期の大学教員養成講座では、授業方法に加えて、大学教員の制度上の身分や大学におけるダイバーシティなどを学び、大学教員として就労するための基本的な事項を学ぶこととなる。大学教員養成講座(基礎)は、広島大学の三階層制TA制度の三段階目に当たるティーチング・フェロー(TF)の要件となっていることから、人間社会科学研究科以外の受講生も多い。教職Pの活動を通しては、これまで教育学講座の中の交流が主であったが、この講座を通して他研究科の院生と交流の機会が増えていくこととなった。

2. 教職授業プラクティカム

「教職授業プラクティカム」は、履修生がTAとして講義・演習等に入りながら、最終的に1回のコマを担当する「教壇実習」をメインとした科目である。教育の補助者から仕手へと立場を変える中で、慣れない“責任ある”教育実践者としての立ち回りを要求される。プログラム履修2年次において広島大学開講科目で前後期にそれぞれ1回、3年次には他大学で1回の計3回教壇に立つ。

加えて、事前に授業検討会を設けて、1時間程度はその指導計画案について吟味する(事前検討会)。検討会には授業提供教員とTA指導教員(一般的にメンター教員あるいはファシリテーターと解される存在)、他のプログラム履修院生が参加し、授業の目的や資料の適切性、時間配分、なぜその教育方法を採るのか、などが話し合われる。履修生は教壇実習当日までに、検討会で指摘された事項をもとに、指導案を修正することになる。下表は本年度に実施した教壇実習の一覧であるから、参照されたい。

教壇実習を終えた履修生は、事前検討会と同様のメンバーとテーブルを囲み、実施後の授業検討会を行なう(事後検討会)。自身の実習についての振り返りを行ない、次の実習に活かす。

表 プラクティカム日程一覧

	No.	実習実施日	実習院生	授業名	題材・内容
前期	1	5月11日	A	幼児教育学	幼児教育オモシロ国際比較： こんなに違う！日本と中国の幼児教育
	2	5月27日	B	教育行政学	教育課程行政の現状と課題
	3	6月21日	C	教育の思想と原理	国家と教育
	4	6月29日	D	教育方法学演習	実践論文をなぜ読むのか
	5	7月16日	E	道徳理論と指導法 (広島文化学園大学)	道徳授業の実際
後期	6	10月29日	C	西洋教育史	公教育制度はいつ、どのようにして創られたのか
	7	11月22日	B	教育と社会・制度	教員の養成・研修の現状と課題
	8	12月20日	D	教育方法・技術論	学習集団はいかにしてつくられるか
	9	1月31日	A	教育方法・技術論	校内・園内研修と教師の成長

3. 教職教育ポートフォリオ

3年間の取り組みは、授業理念の形成によって締めくくられる。授業理念そのものは履修のどの年次からでも抱いておき、各々で磨いていくべきだが、それをまとめた文章にする機会として「教職教育ポートフォリオ」の作成が課せられている。

ポートフォリオの授業では担当教員の導きを頼りに、授業理念（あるいはティーチング・フィロソフィー、教授哲学と表記する者のいる）を推敲し、完成させていく。また、理念を記すにあたってエビデンスとなる成果物を、ポートフォリオに整理して蓄積する。教職課程担当教員養成としてどうありたいか、そのためにどういったことを意識するべきか、自分の学んできたことはどう生かせるのか、これらが主要な記述内容となっている。

大学における教員養成と教育委員会による教師塾

大矢 龍弥 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
内田 圭佑 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
佐々木 龍平 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
太田 淳平 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
川本 吉太郎 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
藤原 由佳 (広島大学大学院 人間社会科学研究科)
坂本 達也 (広島大学大学院 教育学研究科)

1. はじめに

本研究の目的は、各都道府県・市区町村の教育委員会が主宰する教師塾が全国的にどのように展開されているのかについて、2021年度現在までの動向を明らかにし、その特徴と課題を整理、検討することである。

教師塾は、2000年代から教員の資質能力向上と大量退職への対応としての教員の確保、すなわち教員の「質」と「量」の問題に対処するべく、主として教職志望の学生を対象とした教員養成に関わる事業として主に教育委員会によって取り組まれている事業である。2000年代には、東京、大阪、京都など、大都市圏での展開が主だったものだったが、2010年代以降、教員採用選考における競争率の低下を背景としたさらなる資質能力の保障が課題となり、全国の地方自治体で事業が取り組まれるようになっていく。しかしながら、その事業のあり方には当初から、大学で教員養成を担う教員の立場から厳しい眼差しが向けられてきた。早くも蔵原清人(2006)は、2004年度に開設された「東京教師養成塾」を検討対象に、その教育内容や採用時の特別選考(優遇措置)の存在に疑義を呈しながら、「大学における教員養成」の原則に抵触するものとして批判を行っている¹⁾。それに続いて、村田俊明(2009)は、「東京教師養成塾」に加えて「杉並師範館」、「京都教師塾」、「よこはま教師塾」、「堺・教師ゆめ塾」の検討を通して、教師塾が高い「志」を持つ教員候補者かどうかを査定する役割を果たすのであれば、実質的な教員採用のルート化を意味するものとなり、教員養成制度が閉鎖的になるのではないかと指摘している²⁾。瀧本知加と吉岡真佐樹(2009)は、教師塾の全国的調査を経て現状と問題点を明らかにし、その基本的性格は、教員育成のさらなる発展を展望するグランドデザインを欠いたままの、質と量の確保のための「優れた人材」の囲い込みを目的とした弥縫策に過ぎないと論じている³⁾。いずれの議論においても、教師塾に対して全面的な否定の立場にあるわけではないとはいえ、「大学における教員養成」と「開放制」の原則に基づきながら大学の教員養成の充実こそがなされるべきだという主張を含意しながら、事業主体が教育委員会であることから、「養成」と「採用」の役割分担の明確化を前提として教師塾の存在意義をラディカルに問う議論を展開している。

2010年代になると、教師塾に対する研究者の眼差しは少しずつ変化していき、教員養成においてより肯定的にその存在を受容していく議論が現れはじめる。嘉数健悟と上地幸市(2017)は、ある市の教育委員会の教師塾が多様な教育課題に対応するために養成から育成までの連続した取り組みを重要視して大学との連携、協働を意図している事例をもとに、教員の資質能力向上には大学と教育委員会、学校現場との連携が重要であると論じている⁴⁾。山口圭介ら(2018)は、教師塾を教育実習などと並ぶ養成段階での「学校現場における就業体験」の一つとして位置づけ、「実践的指導力」の育成を直接的に目指すもので、「各自治体の地域性や独自性を生かした特色ある教育活動の理解と実践」および「養成段階という枠組みを超えた同志志をもつ仲間との学び合い」という2つの意義を有していると論じている⁵⁾。とはいえ、教師塾の2014年度までの全国的動向を調査した朝日素明(2015)は、教師塾の事業が選考以前の選別機能を有しうることや教職課程の補足物であるべきで代替物であってはならないことを指摘して、連携のあり方を問う前に現行制度上の役割分担を確認する必要があると論じており⁶⁾、慎重な姿勢がまったくなくなったわけではない。

以上のことから教師塾に関する研究動向は、時期によって論調の強弱はあるものの、大きく2つの方

向性で議論がなされているといえる。ひとつは、「大学における教員養成」と「開放制」の原則や現行制度の役割分担に則って、教師塾の事業を教育委員会による養成段階への介入として捉え、戦後確立された教員養成制度の崩壊を危惧する立場である。もうひとつは、養成・採用・研修を分断するのではなく協働して教員を育成しようとする立場で、そこでの大学と教育委員会の取り組みは、教員の質と量を保障するという社会的使命・要請に応える有効な手立てとして考えられている。近年では数々の教育改革を追い風に後者の見方が主流となっているが、それは大学と教育委員会との接近を所与のものとして無批判に受け入れて教員養成の原則を無自覚に掘り崩しているとも言えることができ、現在の教師塾はこれまでの批判点を乗り越えることができているのか、どのように乗り越えているのかという疑問が浮かぶ。

そこで本研究では、朝日の全国的調査実施から7年経った2021年度現在において、教師塾の事業はどのように展開され変化しているのか、どのような今日的な特徴を有しているのかを明らかにする。そしてそれを通して、大学との関わりのなかで、教員育成の課題と展望を考察する。なお、本稿においては、教師塾を先行研究と同様に基本的に教育委員会が主宰し、主として教職志望の学生を対象とした教員養成に関わる事業として定義しつつも、しかし後述するように現在では教員の育成に大学と教育委員会が協働的に取り組む事例が数多く見られるため、教育委員会が主宰者でなくとも何らかの形で関わっている場合にも教師塾として検討対象とする。

2. 教師塾の現状

教師塾の全国的動向や実態調査に関する主な先行研究としては、瀧本知加・吉岡真佐樹(2009)や、朝日素明(2015)によるものがある。本稿では、これらの先行研究の調査枠組みを参照しながら、今日的な動向を押さえるとともに、教員養成を担う大学と教員採用・研修を担う教育委員会との連携に着目するための分類枠を新たに設けている。

今回は全国を対象に、インターネット上で閲覧可能な各都道府県・市区町村および大学のウェブサイトや報告書等から教師塾について情報収集を行った。なお、教育委員会による直接的な提示がなくても、大学の教職支援センターなどで学生向けに公開されているものなどから間接的に情報を入手したケースもある。その結果、2022年3月時点には全国で少なくとも49の事業が行われてきたことが確認された⁷⁾。教師塾の動向を開設地域ごとにみていくと、朝日(2015)が調査した2014年時点以降と比較すると首都圏だけではなく、地方にもさらに教師塾が普及・展開していることが伺える。

表1 地域別の教師塾数と朝日(2015)の調査数との比較

地域別	2022年3月時点までのHPアクセス可能な教師塾数	朝日(2015)の全国調査以降と比較した調査数の増減数
北海道・東北	2	1 (+1)
関東・甲信越	15	15 (0)
東海・北陸	8	4 (+4)
近畿	11	8 (+3)
中国・四国	7	3 (+4)
九州・沖縄	5	3 (+2)
全国	48	34 (+14)

(別表参照。なお、地域別のカテゴリに関しては、朝日(2015)の分け方を参照し作成。)

これまでの教師塾をめぐる議論における主要な論点をもとに、今日における全国的な動向を整理した(別表)。その結果、今日の教師塾の特徴として、①東京教師養成塾をはじめとした特別選考の継続、②採用権を持たない自治体による教師塾の開設、③大学と教育委員会が連携・協働する事業の3つを析出した。以下では、個別の教師塾の取り組みに焦点を当てて検討・考察していく。

3. 卒塾者の「特別選考」枠を持つ教師塾

先述したように、様々な先行研究で東京教師養成塾は批判されてきた（蔵原（2006）など）。それは、東京教師養成塾が大学における教員養成に対する批判から生じたという経緯や、大学における教員養成という原則を脅かすものであったことに起因する。そのような東京教師養成塾の開設から約 20 年が経過しており、令和 4 年 11 月に入塾する世代が第 20 期となっている。教師塾の先行研究が行われてからも期間が空いているため、ここで改めて東京教師養成塾がどのような活動を行なっているかを概観していく。

東京教師養成塾は 2004 年度から実施されている。当時は教育行政が教員養成に踏み込んできたということで批判を浴びていたが、それにも関わらずその後多くの自治体が教師塾（またはそれに類するもの）を実施してきた。また、東京教師養成塾はそれらの教師塾の嚆矢としてとりわけ批判を浴びる存在でありながらも、これまでも存続し続けてきた。教師塾が増加する中で、東京教師養成塾はどのような存在なのか、その特徴を見ていくことで明らかにする。

詳細な活動内容は別表に示されている。ここでは、他の教師塾と比較した際、最も際立つ特徴である①連携大学、②費用、③特別選考について記述する。

まず、連携大学についてである。東京教師養成塾は令和 3 年度、43 校の大学と連携している⁸⁾。他の教師塾が特定の大学と連携することがほとんどである中、東京教師養成塾の連携大学数は群を抜いている。また、複数の大学と連携している他の教師塾も存在するが、東京教師養成塾は教師養成指定校という 54 の小学校と 3 校の特別支援学校とも連携している。このように公立の教育機関と連携して実習を行なっている教師塾は極めて珍しい。さらに、教師塾、大学、教育委員会、教師養成指定校の 4 つが連携している教師塾は類を見ない。その一方で、後述するが、連携している大学には偏りが見られる。

次にその費用についてである。第 19 期の「東京教師養成塾入塾者選抜実施要綱」を見る限り、令和 2 年度の受講料は 187,000 円であり、他の教師塾と比較して明らかに高額である⁹⁾。その一方で、この受講料は後述する特別選考に合格し、東京都公立学校教員として採用された場合、免除される。そのため、卒塾者はほとんどの場合は特別選考を受験するし、途中で進路を変更することは考えづらい。また、入塾を希望する学生は所属する大学の学長から推薦状をもらい、2 段階の入塾選考を受けねばならない。入塾してからも年間 40 日以上の実習や複数の講座を受講しなければならない。入塾するまで／してからの学生の負担は決して小さいものではない。この高額な費用とその免除の制度があるため、学生は入塾したら教職以外の道を選ぶことは難しくなると考えられる。

最後に、特別選考についてである。令和 3 年度の「東京都公立学校教員採用候補者選考（4 年度採用実施要綱）」によると、この特別選考は集団面接と個人面接によって構成される¹⁰⁾（ただし、特別支援学校の英語受験者のみ実技試験がある）。令和 3 年度の「東京都公立学校教員採用候補者選考（4 年度採用）結果」によると、受験者が 59 名で、名簿登載者数が 58 名であった¹¹⁾。この結果を見ると、特別選考は受験さえすれば、ほとんど合格できるようになっていると考えられる。他の教師塾を見ると、優遇措置として 1 次試験免除や、加点などの優遇措置はあっても、卒塾者のみが受けられる選考を設けている自治体は少なく、山口県と京都府と東京都しか存在しなかった。

以上が今日における東京教師養成塾の特徴である。次にそこから見えてくる特色や課題について考察していきたい。

まず、連携大学についてである。東京教師養成塾は現在 43 の大学、54 校の小学校、3 校の特別支援学校と連携して事業を行なっている。この数は他の教師塾と比べると圧倒的に多く、その規模の大きさがうかがえる。一方で、連携している大学のほとんどは私立大学であることも述べておきたい。東京学芸大学を除いた 42 の大学は私立大学であり、連携している大学に偏りがあるといえるだろう。

「令和 3 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況」によると、教員採用試験の受験者のうち、一般大学・学部出身者が 93,374 人おり、これは受験者全体の 72.5% を占める。国立教員養成大学・学部出身者は 20,935 人おり、全体の 15.6% を占めている。ここから、教員採用試験の受験者は圧倒的に一般大学・学部出身者の人数が多いことがわかる。一方で、採用者のうち、一般大学・学部出身者は 22,295 人で、全体の 63.9% を占める。国立教員養成大学・学部出身者は 9,077 人で、全体の 25.9% を占めており、一般大学・学部出身者よりも合格率が高いことがわかる¹²⁾。ここからわかるのは、私立大学を含めた一般大学を卒業した者たちは、教員採用試験においてより激しい競争に直面する、ということである。しかし、上述したように、東京教師養成塾を卒塾した際に受験できる特別選考は、ほとんど落とされるこ

とがない。一般的な教員採用選考試験と比較すると、特別選考の競争率の低さは際立っている。

これらの点を考慮すると、教員採用試験に合格したい私立大学の学生、自身の学生を教員採用試験に合格させたい私立大学は東京教師養成塾に協力するメリットは大きいと考えられる。そのため、連携している大学にこれほどの偏りが見られるのではないだろうか。ただし、学生は東京教師養成塾に入塾するために学長の推薦が必要である。その意味では、学生にとっては学長からの推薦をもらうこと、入塾するための試験に合格すること、という教員採用試験とは異なる選考も通らなくてはならず、採用の前倒しが起きていると考えられる。

ここまで見てきて考えられる東京教師養成塾の特色・課題として、学生の負担の大きさと、「大学における教員養成」の原則から外れていること、と言えるのではないだろうか。学生の負担は上述した通りである。「大学における教員養成」の原則から外れることは、これまでもさまざまな先行研究で言われ続けてきた。本調査では、2004年から実施され始めた東京教師養成塾は、これまで特段変化することなくその活動を続けていることが確認された。それは、議論されてきた「大学における教員養成」という原則は、これまで教師塾側からは考慮されていないことを意味するのではないだろうか。これまで学生の青田刈りと称されてきた教師塾では、「なぜ」教師塾を行うのか、ということがほとんど問い直されてこなかった。なぜ大学ではなく教師塾で教員養成を行うのか、なぜ教員になりたいすべての学生に学びを解放しないのかを今後は問うていかねばならないだろう。

4. 採用権を持たない自治体における教師塾

本章では、教員の採用権を持たない自治体が運営する教師塾について検討する。このような事業は、2006年に東京都杉並区が杉並師範館として開講したものがよく知られている。杉並師範館は、2011年3月に閉塾するまでの5期に渡り、卒塾生全員を区費で小学校教員として採用していた。なお、その塾生のみを対象とする採用のルートについて、区議会などから公平性への疑義も指摘されていた¹³⁾。とはいえ、朝日(2015)も指摘していたように、その他の採用権を持たない自治体においても、塾生を直接採用するルートや教員採用選考における優遇措置が無いにも関わらず、教師塾事業を展開していることが確認できた。今回ウェブサイト上で確認できた限りにおいては、水戸市(水戸市教師塾)、三鷹市(みたか教師力養成講座)、厚木市(先生のための寺子屋講座)、海老名市(教員養成土曜学校「ひびきあい塾」)、藤沢市(ふじさわティーチャーズカレッジ「学びあい」)、横須賀市(よこすか教師塾)、岡崎市(岡崎教師塾「允文館」)、豊田市(豊田市教師養成講座)、藤枝市(ふじえだ教師塾)、豊中市(マチカネ先生塾)、長与町(ながよ教師塾)の11事業が確認できた。本発表では、このような教員の採用権を持たない自治体が運営する教師塾の典型的な例として藤枝市、最新動向として長与町における事業を取り上げる。

(1) ふじえだ教師塾

藤枝市は、静岡市から西に20キロメートル、静岡県のほぼ中央に位置する。人口146,000人あまりの静岡県の中核都市として発展している。2008年から市長を務める北村正平は現在4期目である¹⁴⁾。

ふじえだ教師塾について述べる前に、藤枝市の教育理念に触れておく。「教育振興基本計画」にて北村市長は、「教育を重点政策とし、「教育日本一」を目標に掲げて教育環境の充実に取り組んで」¹⁵⁾いと語っている。また同計画によれば、「教育日本一」の具体化に向けて、「他市町村のモデルとなるような理想的な教育環境『学びの環境モデルふじえだ』づくりを進めているという¹⁶⁾。少なくとも藤枝市が教育を重要な課題として掲げ、取り組んでいることがわかる。

ふじえだ教師塾は藤枝市「ならではの特色ある教育政策」の一つとして挙げられている¹⁷⁾。この事業は、上記の理念に沿って確かな学力の向上に向け教職員の力量を高めることを目的に取り組まれているのである。

ふじえだ教師塾は平成25年度から実施されている¹⁸⁾。事業の目的について、藤枝市のウェブサイトには「教職に就きたいという希望を持っている人に、人を育てるという職業のすばらしさと大切さを伝え、教職に就くことの誇りと気概を育てます。また、藤枝市がめざす教育・授業についての理解の浸透を図るとともに、人として目的をもって生きていくことの大切さを伝え、強い信念をもった人間の育成を図ります」¹⁹⁾とある。藤枝市が掲げた教育や授業についての理解を求めていることが特徴的である。

またふじえだ教師塾は「大学生・院生」だけでなく、「臨時講師及び社会人」「教職2・3年目教員(含

む割愛者)」「30歳代の教員」の四つの対象が設定されている。大学生を対象とした教師塾は、対象(定員)が、静岡県で教員(栄養・養護教諭を除く公立小・中学校教諭)希望の大学生及び大学院生20名程度となっていた。その内容は、「1. 教職の魅力を知る研修 2. ころざしを持った生き方を考える講話 3. 藤枝の教育についての講話と小中学校の参観 4. 教職専門演習 5. 授業づくり講座」である。実施日及び時間は、基本的に金曜日の夜と土曜日で、小中学校の参観は平日昼間に行っている²⁰⁾。入塾方法に関して、「令和4年度「ふじえだ教師塾」実施要項」によれば、まず願書はウェブサイトを活用するか、直接、教育政策課(教師塾担当)へ問い合わせることと指示されており、また「本人からの「希望」による申込みとする」とあった²¹⁾。

ここで平成29年度、30年度の「藤枝市教育委員会事業評価報告書」をもとに、ふじえだ教師塾への評価を確認したい。事業評価部会の評価は、必要性、有効性、公平性という三つの観点から示されていた。ここでふじえだ教師塾は概ね肯定的な評価を得ている。例えば平成30年度の報告書では、「笑顔あふれる教育」「授業で人を育てる」といった本市の教育の理念を、教員を目指す受講生に伝えていくことは、将来の藤枝の教育のために大きな意味があり必要性が十分にあるといえる(必要性)、「ふじえだ教師塾は、教師としての資質、指導力の向上を図るだけでなく、人としての生き方や考え方についても学ぶ機会ともなっており、大変有効な事業であるといえる(有効性)、「原則的に藤枝市で教員をしたいという大学生や講師等が対象となっている。また、2、3年目の教員や初めて藤枝市の学校で勤務する教員全員も受講の対象となっているため、市の事業として公平性は確保されている(公平性)とあった²²⁾。

一方平成29年度の報告書には「教員の採用が県教委であるため、人材育成は本来県で行う事業だと思う。県教委と連携や住み分けを検討すべき(必要性)、「すべて市費で実施するものの、採用試験に合格した塾生が全員藤枝市に配属されるわけではないのが残念(公平性)との指摘があった²³⁾。事業としての成果を挙げながらも、藤枝市が採用権を持たないという観点から、市の事業としての妥当性が懸念されていたようである。

ふじえだ教師塾の対象には大学生・院生だけでなく現職の教員も含まれていることに留意が必要であるが、「藤枝市がめざす教育・授業についての理解」を目的として掲げている点は特徴的である。ふじえだ教師塾は、地域のための教員の育成を目指しているといえよう。とはいえ、藤枝市の教育のための教員の育成という崇高な理想を掲げながら、藤枝市は教員の採用権を持たないために、藤枝市について一定程度理解を深めた地域のための教員を直接採用できないという点は課題である。

(2) ながよ教師塾

長与町は、長崎市から北東に約10キロメートルに位置している。人口は約41,000人であり、町長は吉田慎一が2012年より務めており、現在2期目である。

ながよ教師塾は、令和元年度より開講されており、前掲の11つの事例で沿革が確認できたものうち、最も新しい事業となっている。同塾は大学3年生以上、大学院生、社会人、常勤・非常勤講師等の長崎県の小・中・支援学校教員を志望する者を対象に、長与町教育委員会が実施する教師塾である。また、定員は令和元年度²⁴⁾および2年度²⁵⁾で40人、令和3年度²⁶⁾で20人が設定されている。8月～2月までの月2回程度で、計10回、土曜日の午後に講座が開講される。講座は主に、指導主事が担っており、学級経営や授業づくりについての講義を踏まえ、ディスカッションや演習を行うようになっている。なお、卒塾に伴う教員採用試験等における優遇措置に関して、同塾の募集要項や長崎県公立学校教員採用選考試験実施募集要項²⁷⁾を参照する限りにおいては見られない。

教員の採用権を持たない長与町における教師塾は、目的と入塾選考においてその特徴がみられる。まず、ながよ教師塾の目的として、「長崎県小・中・支援学校教員を志望する短大生、大学生、社会人等(45歳まで)を対象に、「情熱、指導力、人間力」の向上をめざす講義・演習等を実施し、長崎県・長与町の学校教育を支える優秀な人材を育成する」ことが掲げられている。また、入塾のための選考として入塾願書および自己PRシートによる書類選考が実施される。その自己PRシートにおいては、①長崎県の教員をめざす理由と②「ながよ教師塾」で学びたいことの2テーマについて記載することになっている。このように長与町で実施される教師塾であるものの、教員の採用権を持たないために、「長崎県」の教員を志望する者を対象に、「長崎県」・長与町の学校教育を支える人材を育成するという、採用権を持つ「県」を意識した目的等が設定されている。

以上が藤枝市および長与町における、教員の採用権を持たない自治体を実施している事業の概要である。本発表で取り上げていない事例においても、卒塾生に対する教員採用における特別選考や加点等の優遇措置は設定されていない。そのため、これらの事業はこれまでの先行研究において指摘されてきた「青田刈り」を行うようなものではない。しかしながら、それらの教師塾で育成した人材を直接に採用することができないこともまた事実である。この点については、藤枝市教育委員会事業評価において市の事業として実施することの妥当性が懸念されていたが、長与町においては触れられていない。

このような事例に関して、朝日（2015）は採用権を持たない自治体について、メリットが小さいために自粛（廃止）されていくか、メリットを勘案せずに事業が開設されることで任命権者の拡張を促進する方向に向かうと論じている。この指摘に関する本研究時点での動向としては、2015年以降、水戸市と長与町で新たに事業が開設された一方、継続が確認できなかったのは1事業のみである。そのため、教師塾で育成した人材をその地域で確保するというメリットは少ないものの、全国的に採用権を持たない自治体における事業の自粛傾向は強くなく、一部では新規開設も見られる。また、採用権の拡張に関しては、卒塾生を区費で採用していた杉並師範館が廃止されて以降、塾生を市町村費教員として採用することを明言している事例は確認されなかった²⁸⁾。朝日（2015）でも現実的には中核市までとされているなど、中核市より財政基盤が小さい自治体まで任命権を拡張することには慎重になるべきであろう。

今回検討している採用権を持たない自治体の教師塾が、地域のための教員の育成を掲げていることは特徴としてあげられよう²⁹⁾。本章で検討した事例についても、採用権を持たないため「地域で確保する」ことには一定の制約があるものの、ふじえだ教師塾やながよ教師塾の目的から、地域のことを理解し、支える人材が必要とされているのだろう。しかしこうした事業は一見すると、その特定の地域に限定される学びに偏り、教員として採用された卒塾生がそこでの学びを他の地域に単純に当てはめることが難しいことが考えられる。とはいえ、地域で教員を育成し、地域の教員を確保するという自治体のニーズがあることも確かである。また地域と学校の連携・協力を重要視する昨今の教育改革において、具体的な地域の課題について知ることは、教員志望者にとって有用な機会となるだろう。本章で検討した採用権を持たない自治体における教師塾は、直接に育成した人材を採用していないため、地域のための教員を確保していない。それにもかかわらず、大学ではカバーしきれない地域の特色や課題について知る補助的な学びの場を提供し、地域のための教員を育成するという崇高な理念を掲げた事業であるといえよう。

地域のための教員を確保することが難しいにもかかわらず、長与町のような人口4万人の規模の自治体でもこのような事業が展開されるのはなぜなのか。自治体として教員を育成する事業に何を期待しているのか。今後の動向を見守る必要があるだろう。

5. 大学との連携による教師塾

本章では、今日の教師塾の特徴の一つである大学連携により活動が展開されている教師塾の事例に注目する。元来、大学は教員養成を行なう機関であり、教員の採用・研修を担う教育委員会とは一定の距離感（役割の違い）がある。しかしながら、今日の教師塾の展開状況を概観すると、大学との連携により活動を展開している自治体が多くみられ、注目すべき動向であるといえる。そこで以下では、大学連携がみられる教師塾の先進的事例として「山陰教師教育コンソーシアム」（以下、コンソーシアム）を取り上げ、その成立過程や組織形態、教師塾としての取り組みの概要を整理し、コンソーシアムの意義と課題について一定の考察を加える。

（1）山陰教師教育コンソーシアムの成立過程

2015（平成27）年12月に山陰教師教育コンソーシアムは発足した。コンソーシアムの目的は、「島根大学と山陰地域の教育委員会との連携を推進・強化し、教員養成から教員研修までの教育・研修システムを構築することにより、地域や学校の現代的な教育課題に対応でき、地域の教育力向上に資する教師を育成する³⁰⁾」ことであり、様々な事業が企画・実施されている³¹⁾。

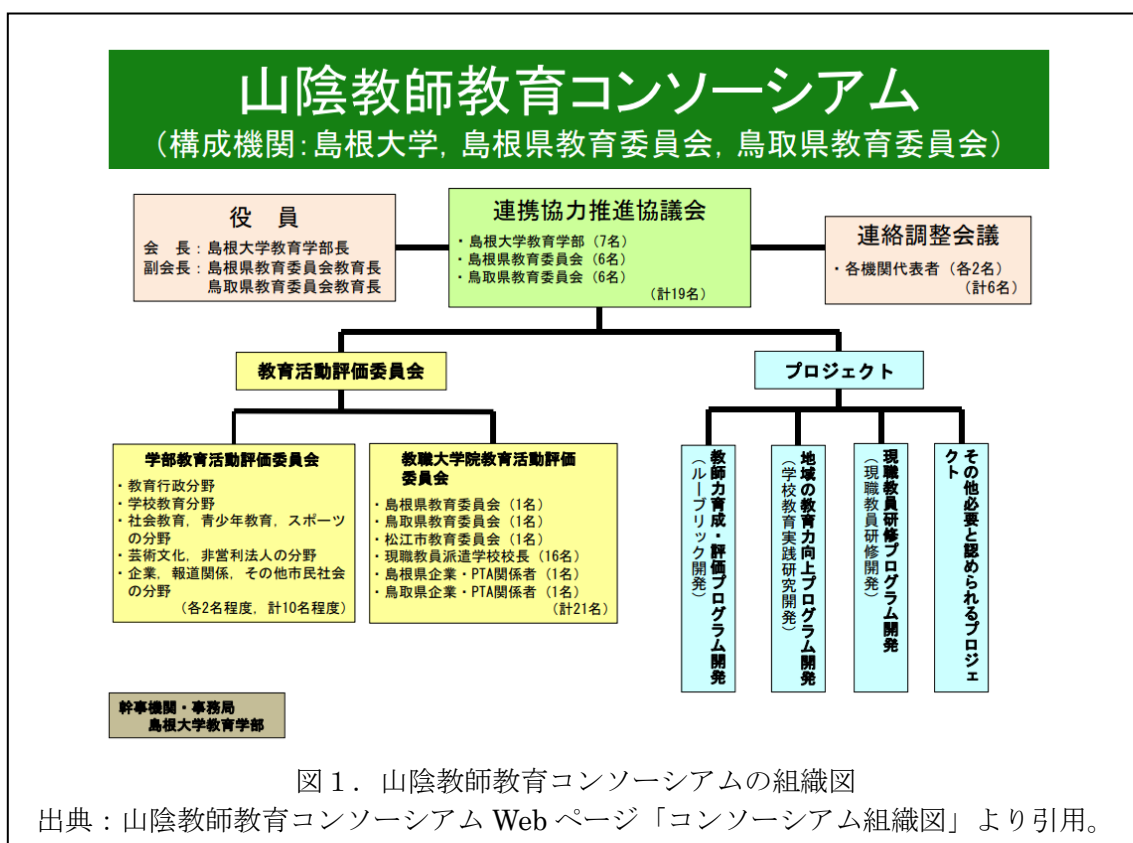
そもそも、本コンソーシアムの設立は、島根大学の教職大学院設置を機会に構想・提案されたものである。2015（平成27）年12月25日には、山陰教師教育コンソーシアム設立会議（以下、コンソーシアム設立会議）が開催されており、島根大学、島根県教育委員会、鳥取県教育委員会の関係者を出席者として、コンソーシアムの概要説明、規約の説明・承認がなされている。コンソーシアム設立会議の資料

32)によると、本コンソーシアム設立の理由として、島根大学に教職大学院が設置されることを前提としていることが説明されており、コンソーシアム設立の背景として捉えられる。さらに遡ると、2004（平成16）年には、島根大学と鳥取大学の間で「全国初の県境を越えた教員養成学生定員を移動しての教育地域科学部の地域学部への転換³³⁾」が実施されており、山陰地域の国立大学における教員養成機能が島根大学に一元化されている。

以上を踏まえると、コンソーシアムは一つの県や大学にとどまらない「山陰地域」の教員養成・採用・研修を一体的に管理・計画し、実施するために発足した組織として理解できる。換言すると、従来の日本の分断的な教員育成システムの構造に異を唱える事例であり、複数自治体と大学により、教員養成・採用・研修までを一体として捉えるシステム構築を志向した、挑戦的かつ先駆的な事例として捉えられよう。

（2）山陰教師教育コンソーシアムの組織形態

山陰教師教育コンソーシアムは、島根県教育委員会と鳥取県教育委員会、島根大学（教育学部・教職大学院）の三者により構成される。加藤寿朗（島根大学教育学部学部長）が会長を、新田英夫（島根県教育委員会教育長）と山本仁志（鳥取県教育委員会教育長）がそれぞれ副会長を務めており、各大学、教育委員会の関係者によって組織された連携協力推進協議会や連絡調整会議、教育活動評価委員会などが設置されている。



（3）教師塾としての取り組み

以下、山陰教師教育コンソーシアムにおける教師塾に関する取り組みとして、「未来の教師」育成プロジェクトと教育人材育成プロジェクト「島大教師塾2021」の2つに注目する。

1) 「未来の教師」育成プロジェクト

「未来の教師」育成プロジェクトは、島根大学教育学部と鳥取県教育委員会によって実施されており、コンソーシアム事業の一つとして位置付けられている³⁴⁾。

本プロジェクトは、2019（平成31）年4月19日に「未来の教師」育成プロジェクトの覚書を島根大学教育学部・鳥取県教育委員会間で締結したことを端緒に、現在まで実施されている³⁵⁾。プロジェク

ト計画に至った背景として、「山陰両県では教員志望者が減少して教員不足となっており、教員の資質を確保するためにも教員志望者を増やすことが喫緊の課題となっていることから、教職志向の高い学生の育成を目指す取組を両県で協働して行う³⁶⁾」との問題意識が述べられている。このことから山陰地域（ここではとりわけ鳥取県）では、教員不足や教員の質確保が、緊急性の高い課題として認識されていたことが伺われる。

2020（令和2）年度、本プロジェクトは4度にわたって実施されている。具体的には、「教員を目指す高校生を応援する³⁷⁾」プロジェクトとして、鳥取県内の公立高校とオンラインや実際に高校へ訪問するなどしてつながり、講演会を実施した。講演会では、大学生（訪問高校卒業生）による「教員を目指す大学生の実体験³⁸⁾」の語りや大学教員による教育学部のカリキュラムの説明など、高校生の進路選択の参考となる情報の提供が行なわれた。

2) 教育人材育成プロジェクト「島大教師塾 2021」

教育人材育成プロジェクト「島大教師塾 2021」は、島根大学教育学部と島根県教育委員会によって実施されている。

本プロジェクトは、2021（令和3）年3月24日「島根大学教育学部と島根県教育委員会との連携協力に関する覚書」の締結により、実施に至っている。具体的な取り組みの構想としては、「中学生や高校生を対象にして教職の魅力を伝えるセミナーや、ICTを活用した教育プロジェクト、また現職教員を対象にした研修³⁹⁾」を推進していくことが述べられている。また、「島根大学教育学部と島根県教育委員会は、地域の教育を支える先生を育て、応援する取り組みを進めてい⁴⁰⁾」くとの意向が示された。

2021（令和3）年7月28日には、「教育人材育成プロジェクト～浜田高等学校「島大教師塾 2021」」として、島根大学教育学部と島根県立浜田高等学校をオンラインで結ぶ、初めての交流講座が開催されており、大学生によるプレゼンや、大学教員による講話が実施された。その後の質疑応答では、高校生より多くの質問が出され、「記念すべき島根県のスタートとしては大成功の1時間⁴¹⁾」であったと振り返られている。

上述した内容を踏まえ、山陰教師教育コンソーシアムの意義と課題について若干の考察を加える。

まず、コンソーシアムの意義として以下の二点が挙げられよう。

一点目は、コンソーシアムの組織形態の新規性である。本コンソーシアムは、二つの教育委員会（島根県教育委員会、鳥取県教育委員会）と島根大学により構成されており、このような複数教育委員会と大学による教師塾の事例は、本コンソーシアムの他に見当たらない。また、本コンソーシアムでは、常に「山陰地域」を射程として課題認識がなされ、取り組みが展開されていることも注目し得る。このような、県を越えた地域単位での問題意識の共有、および課題解決に向けた広域的な取り組みの展開は、新たな教師塾の組織形態の在り方として捉えられ、一定の意義を有する。

二点目は、教師塾としての取り組みの対象範囲の拡大である。コンソーシアムの教師塾としての取り組みである「未来の教師」育成プロジェクト、および教育人材育成プロジェクト「島大教師塾 2021」は、両者とも高校生を対象とした取り組みとなっている。各教育委員会が教職を目指す大学生を対象として研修的な取り組みを実施してきたこれまでの教師塾とは異なり、高校（高校生）を主たる対象として、教職（課程）について情報提供する講座を実施しているコンソーシアムの取り組みは、教師塾の対象範囲を大学生から高校生まで拡大しているものである。このような形は、教育委員会だけでなく大学（＝教員養成機関）と連携したからこそ実現したものであると考えられ、さらには山陰地域として課題認識を共有している本コンソーシアムゆえの産物なのではないかと考えられる⁴²⁾。対象の拡大は、高校生、大学生が相互に生の雰囲気を感じることができるとともに、典型的な学官の連携事例として意義づけられよう。

次に、本コンソーシアムの課題として次の一点が挙げられる。それは、上述した組織形態とは異なり、教師塾の取り組みとしては、一つの教育委員会と大学の連携による活動がそれぞれで展開されるにとどまっていることである。コンソーシアムは複数教育委員会と大学の連携によるものであるにもかかわらず、教師塾の活動自体は、それぞれの教育委員会と大学の連携による事業にとどまっている要因は、今後詳細に検討すべきであろう。

6. おわりに

本稿では、これまでの教師塾をめぐる議論の課題をもとに、2021年度までの教師塾の全国的な動向を調査した。そのうえで今日における教師塾の展開や変化および特徴を検討し、以下の3点に着目した。

第一に、教師塾卒塾者への特別選考等の優遇措置についてである。教師塾の特徴の中でこれまで特に問題視されてきた卒塾者に対する特別選考等の優遇措置は、依然として存在していた。教職志望の学生にとっては教師塾に参加することでより教職に近づくことができ、教員の質と量の問題を抱える採用側にとっても熱意ある学生を採用できるという利点がある。しかしながら、教師塾が本当に教員の質の保障に寄与できるのかという問題もある。特別選考も含めて優遇措置に多く見られた卒塾生の一次試験の免除は、教員採用試験そのものの意義を揺るがすものであり、そこで測られるべき教員としての資質・能力、とりわけ養成段階でこそ身に付けるべき教員としての能力がなおざりにされてしまうのではないだろうか。教師塾の講座内容等について詳細に検討することはできなかったが、調査で概観する中でも教員としての資質・能力を大学の養成段階で身に付けたかどうか担保されているようには思われなかった。仮に入塾試験でそれが測られているとしたら、なおさら採用の前倒しが起こっていると言わざるを得ず、教職課程のカリキュラムそのものへの挑戦となる。教育実践演習が養成段階の最後に導入されたことから教員には採用時点ですでにある程度の実践性が求められるようになってきていることは明らかだが、養成・採用・研修という教員育成の全体的なプロセスを鑑みれば、養成段階においては実践性よりも求めるべきものがあるように思われる。確かに教師塾は「教員不足」が社会的に大きな問題となる中では教員数の確保にとって重要な意味を持つ事業となるだろうが、それによってかえって大学での学びが圧迫され質が保障されないのであれば事業自体の大きな矛盾となるだろう。

第二に、採用権を持たない自治体の教師塾の存在である。上述した優遇措置をめぐる議論の射程にない採用権を持たず、優遇措置も存在しないという教師塾が展開されている。本稿で取り上げたこれらの教師塾に共通していることは、地域の教育課題に応えるための教員を育成しようとする目的意識である。「ふじえだ教師塾」は藤枝市の教育のため、「ながよ教師塾」は長与町ではなく長崎県の教育のためという点で想定する規模感は異なるが、地方自治体がその地域の教育に対して大きな関心を持ち、養成段階における教職志望の学生にとっての補足的な学びの場として地域の教育的な特色や課題を知ることができる場を設けている。このような教師塾の展開は、教職に関心を持ってもらい、教員不足などの問題に対処するという一般的な意味合いだけでなく、その地域で教員を志望する者を増やすという利点もあるだろう。

第三に、教師塾と大学の連携のあり方の発展である。これまでは、教員養成を担う大学と教師塾を開設する教育委員会とが提携を結ぶなどして、名目上は養成と採用・研修は明確に区別されていた。しかし、「山陰教師教育コンソーシアム」は、教員の育成を総合的に担う組織として、大学と複数の教育委員会が合同で立ち上げた事業であった。これまで教師塾は養成・採用・研修という教員育成のプロセス、とりわけ養成段階を軽視するものとして批判されてきた。その一方で、本コンソーシアムは大学と複数の教育委員会が一体となり、教員育成のグランドデザインを描いており、教師塾が明確に位置付けられている。このことは、大学と教育委員会の協働の一つのあり方を提示していると言えるだろう。但し、コンソーシアムのような山陰地域に焦点化し、かつ高校生までを対象とした教員育成システムの構築は、例外を許しにくい、あるいは早期から教職以外の選択肢を不可視化しかねず、新たな囲い込みの形となりうることには留意が必要である。

最後に本稿の課題として、以下の2点が挙げられる。ひとつは、方法論的な課題として、各教師塾の実態や、教師塾を開設した教育委員会の理念などを詳細に検討することができなかった。なかでも、採用権を持たない自治体の教師塾に関して、長与町のような人口数万人程度でありながら教師塾を開設する自治体での教師塾事業のメリットやそのような自治体における採用権の拡張についての捉え方を明らかにすることが課題となる。もうひとつは、教員養成をめぐる大学と教育委員会の協働を推進する近年の教育改革の動向を部分的にしかフォローできなかった。とりわけ山陰教師教育コンソーシアムのような組織を検討するにあたっては、教師塾としてだけでなく、例えば、平成26年の教育公務員特例法等の一部を改正する法律で示された「指標を策定する任命権者及び公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に係る大学等をもって構成」された「協議会」の新設なども考慮する必要があるだろう。

注および引用文献

- 1) 蔵原清人「東京教師養成塾と『大学における教員養成』」『日本教師教育学会年報』15巻、2006年、50-58頁。
- 2) 村田俊明、「一部自治体・教育委員会による『教師塾』の開設と教員養成改革」『摂南大学教育学研究』第5号、2009年、65-82頁。
- 3) 瀧本知加・吉岡真佐樹「地方自治体による「教師養成塾」事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』18、2009年、48-60頁。
- 4) 嘉数健悟・上地幸市「教師の資質能力の形成を目指した大学と関係機関との連携のあり方について：A市教育委員会の取り組み」『沖縄大学人文学部紀要』第19号、2017年、119-124頁。
- 5) 山口圭介、川崎登志喜、山田信幸、高島二郎、鈴木淳也、工藤亘「学校現場における就業体験の性格と課題—「実践の指導力」を最大限新調することのできる就業体験の仕組みの構築を目指して—」『論叢 玉川大学教育学部紀要』第18号、2018年、107-124頁。
- 6) 朝日素明「教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向」『摂南大学教育学研究』第11号、2015年、1-18頁。
- 7) 別表参照。別表では、都道府県別に、「教師塾名称」、「設立主体（担当部署）」、「開講コース・講座内容」、「入塾対象者」、「募集人数」、「入塾選考」、「採用試験優遇措置」、「費用」、「大学との連携」、「備考・参照元」のカテゴリをたてて教師塾の動向を整理している。ただし、朝日（2015）以降の調査から2020年3月時点の間にすでに取り組みが廃止されているもの（例：ふじさわティーチャーズカレッジ「学びあい」、水戸市教師塾など）、教育委員会が事業に参画していないもの（例：山梨大学教師塾）も含む。
- 8) 東京都教育委員会「東京都教師養成塾 第20期（令和4年11月入塾）募集案内」、2021年（https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/10jidai/yosei/files/r3_20ki_bosyuannai.pdf）（最終閲覧日：2022年2月27日）。
- 9) 東京都教育委員会「第19期（令和3年11月入塾）入塾者選抜実施要綱」、2021年（https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/10jidai/yosei/files/r3_jigyoannai_19.pdf）（最終閲覧日：2022年2月27日）。
- 10) 東京都教育委員会「令和3年度東京都公立学校教員採用候補者選考（4年度採用）実施概要」、2021年（https://www.kyoinsaiopr.metro.tokyo.lg.jp/recruit/data/r04/r04youkou_1.pdf）（最終閲覧日：2022年2月27日）。
- 11) 東京都教育委員会「令和3年度東京都公立学校教員採用候補者選考（4年度採用）の結果について（別紙）」、2021年（https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2021/files/release20211022_01/besshi.pdf）（最終閲覧日：2022年2月27日）。
- 12) 文部科学省「令和2年度（令和元年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について」（参考資料1）令和2年度公立学校教員採用選考試験の実施状況（第1～9表）」、2021年（https://www.mext.go.jp/content/20220131-mxt_kyoikujinzai01-000012429-1.pdf）（最終閲覧日：2022年2月27日）。
- 13) 日本経済新聞夕刊「先駆けの教師塾終幕へ、市区町村初「杉並師範館」、独自性発揮に貢献「役割終えた。」」2010年10月20日。
- 14) 「プロフィール」藤枝市ウェブサイト、2020年（<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/shisei/shicho/SH062/1447731247431.html>）（最終閲覧日：2022年2月10日）。
- 15) 藤枝市「藤枝市教育振興基本計画」、2013年（<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/material/files/group/69/49856584.pdf>）（最終閲覧日：2022年2月23日）。
- 16) 同上、2頁。
- 17) 藤枝市教育委員会「藤枝市教育振興行動計画（後期計画）～学びの環境モデルふじえだを目指して～」、2018年、3頁（<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/material/files/group/69/KyouikuKouki.pdf>）（最終閲覧日：2022年2月23日）。
- 18) 藤枝市教育委員会「「教育日本一」を目指して進める“学びの環境モデルふじえだ”づくり」全国市町村教育委員会連合会、2018年（https://www.rengoukai.com/upload/news3/5_2.pdf）（最終閲覧日：2022年2月23日）。
- 19) 「ふじえだ教師塾とは」藤枝市ウェブサイト、2022年（<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/education/kyoikunihonichi/gakuryokukojo/kyoshijuku/13906.html>）（最終閲覧日：2022年2月27日）。

- 20) 同上。
- 21) 藤枝市教育委員会「令和4年度「ふじえだ教師塾」実施要項」(https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/material/files/group/69/R4kyoshijuku_yoko.pdf) (最終閲覧日 2022年2月23日)。
- 22) 藤枝市教育委員会「平成30年度藤枝市教育委員会事業評価報告書」11頁、藤枝市ウェブサイト (<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/material/files/group/69/H30jigyohyoka.pdf>) (最終閲覧日：2022年2月10日)。
- 23) 藤枝市教育委員会「平成29年度藤枝市教育委員会事業評価報告書」10頁、藤枝市ウェブサイト (<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/material/files/group/69/29jigyohyoka.pdf>) (最終閲覧日：2022年2月10日)。
- 24) 長与町「広報 ながよ」No.759、2019年6月号、17頁 (https://webtown.nagayo.jp/kiji00367/3_67_15_all.pdf) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 25) 長与町教育委員会学校教育課「令和2年度「ながよ教師塾」塾生募集について」(http://www.bestyle-web.info/new_nagayo/kosodate_kyoiku/kyoiku/pdf/r2nagayo_kyoushijyuku.pdf) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 26) 長与町教育委員会学校教育課「令和3年度「ながよ教師塾」塾生募集について」(https://webtown.nagayo.jp/kiji0032831/3_2831_4373_up_0s8dh0ro.pdf) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 27) 長崎県教育委員会「令和4年度 長崎県公立学校教員採用選考試験実施要項」(<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2021/05/1620105051.pdf>) (最終閲覧日：2022年2月8日)。
- 28) 三鷹市および豊田市は、市費負担で講師を雇用しているものの、卒塾生のみを対象としたものではない。
- 29) 朝日は同じく杉並師範館の事例から、教員養成事業の原理を「地域で育て、地域に馴染んだ優秀な教師を、地域で確保する」という「地域中心主義」にあると論じている。
- 30) 山陰教師教育コンソーシアム Web ページ「コンソーシアム組織図」より引用 (https://www.edu.shimane-u.ac.jp/_files/00178297/consortium_org_chart.pdf) (最終閲覧日：2022年2月16日)。
- 31) 具体的には、(1)教師力育成プログラムの開発・評価に関すること、(2)地域の教育力向上プログラムの開発・評価に関すること、(3)現職教員研修プログラムの開発・評価に関すること、(4)島根大学教育学部及び島根大学教職大学院の教育活動の評価に関すること、(5)その他コンソーシアムの目的を達成するために必要な事業、の5つが掲げられている。
- 32) 「山陰教師教育コンソーシアム設立会議の開催について」(<https://paperzz.com/doc/5549137/%E5%B1%B1%E9%99%B0%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%95%99%E8%82%B2%E3%82%B3%E3%83%B3%E3%82%BD%E3%83%BC%E3%82%B7%E3%82%A2%E3%83%A0%E8%A8%AD%E7%AB%8B%E4%BC%9A%E8%AD%B0%E3%81%AE%E9%96%8B%E5%82%AC%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6>) (最終閲覧日：2022年2月22日)。
- 33) 鳥取大学ウェブサイト「鳥取大学のあゆみ」より引用 (<https://www.tottori-u.ac.jp/1248.htm>) (最終閲覧日：2022年2月16日)。
- 34) 島根大学ウェブサイト「鳥取県教育委員会と「未来の教師」育成プロジェクトの覚書を締結しました」(<https://www.shimane-u.ac.jp/docs/2019042200031/>) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 35) 同上。
- 36) 同上。
- 37) 山陰教師教育コンソーシアムウェブサイト「「未来の教師育成プロジェクト」を実施しました」(<https://www.edu.shimane-u.ac.jp/stec/docs/2021032300010/>) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 38) 同上。
- 39) 山陰教師教育コンソーシアムウェブサイト「島根大学教育学部と島根県教育委員会との連携協力に関する覚書を締結しました」(<https://www.edu.shimane-u.ac.jp/stec/docs/2021032400017/>) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 40) 同上。
- 41) 山陰教師教育コンソーシアムウェブサイト「教育人材育成プロジェクト第1回「島大教師塾 2021」を開催しました。」(<https://www.edu.shimane-u.ac.jp/stec/docs/2021072800020/>) (最終閲覧日：2022年2月23日)。
- 42) ただし、「奈良県次世代教員養成塾」では、高校生を対象としたプログラムを開設しており、留意が

必要である。

参考文献

- 川添達也・縄田裕幸「島根大学教育学部における教育質保証の取組みについて」『教育臨床総合研究 19 2020 研究』2020 年、19-31 頁
- 川路澄人・佐竹易子「島根大学教育学部における教員就職支援の現状と新たな取り組みに向けて」『教育臨床総合研究 16 2017 研究』2017 年、17-30 頁
- 佐々木直樹・野口寿一・川添達也・猫田英伸「島根大学教育学研究科における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践」『教育臨床総合研究 15 2016 研究』2016 年、33-46 頁

教職課程担当教員養成プログラム外部評価

—教職 P 共同研究成果報告会に参加して—

藤村 晃成（大分大学）

2022年3月3日に開催された教職 P 共同研究成果報告会では、「大学における教員養成と教育委員会による教師塾」に関する共同研究の成果報告とディスカッションが行われた。予定時刻を大幅に超えるほど白熱した議論が展開され、非常に刺激的な時間となった。コメンテーター、そしてプログラム修了生の立場で報告会に参加して、教職 P における共同研究のプロジェクトが受講生の成長に寄与する有意義なものだと実感することができた。

とくに印象的だったのは、共同研究における問題設定の着眼点が教職 P プログラムと密接に結びついていたことである。今回の共同研究で対象としているのは「教師塾」であるが、単なる教員養成の方法の1つとして教師塾の実態を明らかにすることだけに目的が置かれていない。教師塾における動向について「大学と教育委員会との接近を所与のものとして無批判に受け入れて教員養成の原則を無自覚に掘り崩している」（本報告4頁）可能性を捉え、批判的な視点から問題設定が行われていた。ディスカッションでも、大学での教員養成の原則・意義をどのように考えるのか、大学の教職課程における「教育学」の位置づけと教師塾の取り組みがどのように関連するのか、といった点に焦点が当てられていた。教員養成をめぐる政策の非学問化・規格化が進行する近年の動向の中にあるからこそ、教員養成に対する批判的考察を行い学術的価値のある研究成果として発信することが教職 P プログラムの共同研究では重要だと思われる。

教師塾が目指す教師像の特徴を大学における教員養成との関係から浮き彫りにしようとする本研究の試みは、教師教育者を担う受講生が「どのような教師をいかに育てたいのか」という授業理念・哲学を深めることにもつながるだろう。実際、報告会のディスカッションの中で、「共同研究が終わった後もずっと考えなければいけない問題だと思う」という発言が見られ、教職授業プラクティカムでの経験を想起しながら教師塾の存在意義を捉えようとしている受講生も多かった。共同研究の取り組みが教職 P の他のプログラムと連動し、研究者／教師教育者としての在り方の問い直しや省察のプロセスが生まれていたことがうかがえた。

また、異なる専攻分野の受講生が協働して共同研究を進めていくことの意義も見出すことができた。今回の報告では、各都道府県・市区町村の教育委員会が主宰する教師塾の48事例という膨大なデータが分析対象だったが、複数で役割分担することで概要整理と事例分析を円滑に行うことができたようである。事例分析についても、専攻分野の違いを生かした多角的な視点に基づく分析が可能になっていた。また、ディスカッション中に投げかけた1つの質問に対して受講生全員が各自の視点から回答を行っている姿からは、共同研究をめぐる充実した議論が普段から行われていることがうかがえた。研究室・学年を超えた対話の機会や横のつながりが形成される教職 P における共同研究のメリットが色濃く反映されていたといえよう。

今回の報告は、教師塾の全国的な動向の把握と代表的な事例分析を行う基礎調査としての位置づけだったと思う。今回明らかになった知見と今後の研究結果がどのように結びついていくのかに関心を持った。（大学における教員養成もそうであるように）教師塾において理念と実態のジレンマや意図せざる帰結が様々な背景によって生じていることが考えられる。それらは、教師塾の運営者や連携する自治体関係者、受講している学生・卒業生などといった当事者に対するフィールドワーク・インタビュー調査によるインテンシブな分析から描き出されるかもしれない。報告会でも上記の点を含めた今後の研究の見通しが述べられていたため、今後の研究の進展を大いに期待したい。

最後に、自分自身のキャリアにおいても今回の報告会での研究交流が重要だったことを改めて強調しておきたい。教職 P プログラムを修了してから 3 年、専門学校や教職大学院に身を置きながら、教育と研究のつながりや教師教育者としての在り方について常に課題に直面し葛藤の日々を過ごしている。今回の報告会への参加は、教員養成をめぐる葛藤を「言語化する機会」がなかったことが何よりの悩みだったことに気づき、自分自身の教員養成に対するスタンスや考え方を更新するための重要な機会となった（参加に際して「教職教育ポートフォリオ」を久々に読み返し当時掲げていた授業理念を振り返ることもできた）。可能であれば、今後も教職 P 修了生のネットワークを生かし、現プログラム受講生と修了生との交流が「共同研究」を媒介としながら行われていくと良いのではないだろうか。このような機会を今回設けていただいたことに、心より感謝を申し上げたい。

令和3年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書

発行日 令和4年3月31日

発行者 広島大学大学院人間社会科学研究科教職課程担当教員養成プログラム