

教員養成教育のこれからを考える

— 徳永保氏の提言を受けて —

樋口 聡
(2012年2月10日受理)

Considering the Teacher Education Program from now on — With Mr. Tamotsu Tokunaga's Argument —

Satoshi HIGUCHI

This paper considers several problems regarding teacher education program from now on through the argument presented at a lecture at Hiroshima University in 2011 by Mr. Tamotsu Tokunaga, the Director-General of National Institute for Education Policy Research in Japan. The following points were discussed: 1) teacher education must be carried on at university under the high level “research” about the teacher education program, 2) teacher’s competence to perform a new type of wholistic learning should be the ends of teacher education program, 3) the “practical pedagogy” including learning science, in which educational sciences, psychology and the research of curriculum and instruction are merged each other, could be the main direction of teacher education program from now on. It was emphasized in this paper that only practicum is not enough and the aspect of “research” for teacher education program is quite important. However, the significance of the “research” should be understood as “practical pedagogy” which is different from traditional disciplines in terms of sciences of education. Finally, the growth strategies of graduate school of education, particularly considering the case of Hiroshima University, were suggested. This paper also tried to present a new style of research which would be regarded as a kind of action research where the research object was teacher education program.

Key words: Teacher education program, Practical pedagogy, Growth strategies

キーワード：教員養成教育，実践的教育学，成長戦略

1. はじめに

2011（平成23）年11月17日，国立教育政策研究所所長の徳永保氏の講演会が，広島大学大学院教育学研究科で開催された。講演のタイトルは「実践的指導力を育成する研究と教育」で，当日配布された資料を振り返って講演の内容を示す項目を挙げてみれば，以下のとおりである。

- 1) 大学で教員養成を行う意義
- 2) 教員養成システムの見直しの動機・趣旨・視点・内容
- 3) 教科の指導に関する教職課程の専門科目構成の課題
- 4) 今後の教員養成教育に求められるもの

- 5) 教員養成教育の学位プログラム化
- 6) 実践的な教育学研究とそれに基づく教育の可能性
- 7) 教員養成システムの改革に関する私案
- 8) 教育学部の成長戦略

筆者は，この講演会がいかなる経緯で企画され，何を目的としていたのかを，知らない。この講演会が，広島大学大学院教育学研究科にどのようなインパクトを与えたのか，この講演会での徳永氏の提言を受けてその後研究科内で何かが動き出したのか，それについてもまた，筆者は知る由もない。教育学研究科の現執行部の対応を筆者が知る限りでは，この徳永氏の講演会もまた，それによって「大学が置かれた状況への危機意識を，構成員一人ひとりが自覚しなければなら

い」という昨今の決まり文句が繰り返されるだけの、いわゆるFDと称される実績づくりの一つに過ぎないものとなってしまっているようである。

われわれはどうすれば良いのか。筆者はこの講演会に出席して、思うところがいろいろあった。その思いを形にするには、どうすれば良いのだろうか。われわれは大学に奉職する研究者であることを考えたとき、或る種の「研究」という視点と方法意識から、徳永氏の講演にも向き合うことが、われわれには求められるのではないのか。自分自身の研究テーマについては、体系的、客観的、分析的…といった思考態度で臨む人々が、自分たちが置かれている教育や研究の環境をめぐる現実的問題について、しかるべき言説を生み出すこともできず、世間話的な感想を述べることしかできないとしたら、それは問題であるだろう。

本稿は、徳永氏の講演から得られた提言を受けて、われわれの問題として教員養成教育のこれからを考えてみる一つの試みである。その第一の目的は、問題を共有する同僚諸氏との対話のきっかけを作り出すことである。それはまた、徳永氏との対話の始まりでもある。まず徳永氏の講演の概要を振り返り、次に徳永氏の論点の中から、大学での教員養成、新しい学びの問題、実践的教育学、そして（教育学部ならぬ）教育学研究科の成長戦略を取り上げ、論じることしよう。

2. 徳永氏の講演の概要

筆者の手元にあるのは、講演会での配布資料と、徳永氏と榎井圭子氏の共著『グローバル人材育成のための大学評価指標¹⁾』だけであり、徳永氏の講演を忠実に再現するには、不届きと限界がある。以下は、筆者が関心を寄せた断片からの、筆者による一つの工作物の提示である。

徳永氏は、講演の冒頭、大学の本質を問い、①自律的な運営、②高度の研究、③研究に裏付けられた専門教育、④独占的な学位授与、の4点を挙げている。このことは、「実践的指導力を育成する研究と教育」について語る前提としてそもそも大学とは何であるのかと問う、徳永氏の基本姿勢を示しているように思われる。こうした大学の原点への着眼は、われわれ大学人にとって言うまでもないことのように思われるが、昨今の大学改革の議論において、必ずしも押さえられている論点ではない。もちろん議論のコンテキストが違うということもあるのであるが、例えば2011（平成23）年12月22日に答申が出された「変革期の広大改革～10年先を見据えた行動指針のために～」での改革論議では、こうした大学の原点は顧みられていな

い。この4点の中で特に、②高度の研究と③研究に裏付けされた専門教育が、徳永氏の講演での主張の基調となっているであろう。

教員養成システムの見直しがなされる動機として、徳永氏は、教員に関する批判的報道や世論への対応と、教員処遇の維持・改善、教職員定数改善などの補強政策を挙げる。そうした背景のもとに、中央教育審議会での議論や国立教育政策研究所でのプロジェクト研究などが進められているのであるが、要するに、現在の教員の資質能力への問題意識と、それに加えて「新しい学び、新しい学校あるいはグローバル化社会を生きる力の育成を担う教員」の養成が、教員養成システムの見直しを求めているのである。徳永氏は、教員養成システムの制度的要素として教員免許制度、教職課程認定制度、初任者研修制度等を挙げる一方、もう一つの運用的要素として、大学でなされる教員養成教育を挙げる。これまで教員養成改革と言えば前者が中心であったのだけでも、今、後者の見直しが求められ、国立教育政策研究所での研究も、それに組みこんでいるという。

そして、その議論の流れの中で、教員養成教育改革において大学が果たす役割の大きさと期待が表明された。その期待とは、端的に言って、実践的な教育学研究への取り組みである。これまでの教員養成教育を支えるさまざまな学問を基盤にしつつも、それらを越えて、具体的な教育の計画や方法に関与する学問の構築がなされなければならないという。「21世紀型スキルを育成する授業形態や教育手法」といった言い方もなされており、そのとき教員に求められるのは、思考力、判断力、表現力である。

教員養成教育の改革の具体化として、徳永氏は、教員養成教育を学位プログラム化することを提唱している。現行のシステムであれば、学士という学位の基礎の上に教職課程における単位修得という形で教員免許の授与がなされているのであるが、教職のための教育プログラムを独自に作り、そのプログラムによる一定の知識・技能の実質的な修得者に、教職の学位を授与するという方向への転換を、徳永氏は考えている。教員養成教育を学位プログラム化するためには、教育目的（＝育成する教員像）の明確化と、教員養成教育において修得すべき知識・技能及び形成されるべき態度（＝教員として必要な資質能力）の明確化が必要で、それにふさわしい体系的なカリキュラムの編成と実施が求められると、徳永氏は言う。

その体系的なカリキュラム編成による教員養成教育学位プログラムの構築のために、先に触れられた実践的な教育学研究が何としてもなされなければならない

という。それが、教員養成教育に関わる大学の重大な責務であり、その構築が必ずしも十分に目指されない現状に対し、「大学の教育は現場の役に立たない。現場に行かないと必要な知識や技能は身に付かない」などとしばしばさやかれる意見があることを指摘している。しかし、そうした意見は暴論でしかない、と徳永氏は明言する。同時に、教員養成教育の現状では、こうした意見に十分に抗弁できないとも徳永氏は付け加えるのであり、大学でなされている教員養成教育の現状に、かなりの不満を徳永氏を持っていることも確かである。

逆に言えば、徳永氏は実践的な教育学研究に大きな期待を寄せているのである。実践的な教育学が提示する「教科内容の構成専門科目」といった具体的な科目についても徳永氏は言及しており、内容が高度になってより主体的で探求的な学習が必要になるがゆえに時間が足りなくなることは必然的であり、それゆえに養成期間を延長して大学院修士課程を養成の場として位置付けることを、私案として提示している。

このような教員養成教育が向かうべき方向性を示した上で、徳永氏は自ら大学行政・学術行政に深く関わってきたキャリアから、教育学部の成長戦略についても述べた。教員養成教育に資源を重点的に投入する大学が、その第一の前提である。資源の中でも財政的資源は重要であり、国立大学教育学部の脆弱な財政構造をどうするか、学内市場経済という発想は導入できないか、東アジアの成長を見据えた研究と教育を展開することはできないか、といったトピックが、いずれも簡単な問題ではないとしても、真剣に取り上げられ検討されなければならないことが強調された。最後に、「広島大学がグローバル化社会の学校教育の基盤となる研究を支え教育活動を担う人材を育成することを期待」するとのメッセージが提示された。

3. 大学での教育養成

徳永氏の講演からいくつかの論点を抽出し、以下、考察を展開するのであるが、初めに取り上げられるのが、大学での教員養成についてである。

徳永氏は、大学で教員養成を行う趣旨として、①高度な研究に裏付けられた専門的な教育による、高度専門職業人としての教員の養成、②公的システムによる教育の質の保証と学位による一定の知識・技能修得の保証、を挙げている。徳永氏にとって、明らかに教員養成教育の前提は大学教育である。徳永氏の大学観は、昨今の大学の多様性を顧慮していないのではないかとと思われるのであるが、しかし、この講演のテーマで

ある教員養成教育に関しては、研究を中心機能とする大学でなされなければならないのだとの考えが、徳永氏の前提なのである。すなわち、専門職養成のための、例えば、我が国の戦前の師範学校や、あるいはオーストリアやドイツの *pädagogische Hochschule* のような、大学 (*Universität*) とは異なる専門学校といった機関での教員養成を、徳永氏は考えていないと言っているだろう。

徳永氏が強調するのは、高度な研究に裏付けられた専門的な教育による教員養成、である。したがって、例えば、教育現場に直結した知識や技能を、学生が、現職教員の助けも受けながら実践的に習得することが目指されるといった教員養成では、いかに学生に対して手厚い指導体制を作ったからといって、十分ではない。それだけであれば、研究という裏付けがないからである。しかし、問題は、その場合の「研究」とは何か、である。それが、従来の伝統的な教育学や心理学や教科教育学の学問研究を意味しているのではないことは、明らかである²。徳永氏にとって、教員養成教育のための大学での高度な研究とは、「実践的な教育学研究」である。それについては、後の節で取り上げる。ここでわれわれが考えなければならないのは、「大学での教員養成」と言うときの「大学」とは、単に学校の種類を表わす名称なのではなく、大学の本質に根ざす「研究」を欠くことのできない要件とするものであるということである。

大学での教員養成とともに戦後の教員養成の大原則の一つとされてきている「開放制」についても、ここで少し考えてみよう。それは、徳永氏が考える教員養成教育の学位プログラム化とも関係する。

徳永氏の学位プログラム化の構想が、いま一つ明確ではないので、おそらくこれについては、徳永氏に多くの質問を提示しなければならないであろう。今、筆者が配布資料から理解できる限りで考えてみれば、徳永氏の学位プログラムとは、①教育目的の明確化とそれに応じた体系的なカリキュラム編成、②カリキュラムの履修を通じて修得が予定される専門知識・技能等の明確化、③教育目的、修得予定専門知識・技能に相応する学位の設定、からなるものである。文学部の学生は文学士という学位を取得するといったこれまでのおおざっぱな学位システムではなく、何を学んで何を修得したのか、それによってより細分化された学位プログラムが考えられているようである。その細分化された学位プログラムの一つに、教員養成教育がありうる³。

教員養成教育の学位プログラム化では、育成する教員像、教員として必要な資質能力の明確化が図られ、

それに基づく体系的な教員養成プログラムが展開されなければならない、と徳永氏は言う。教員養成教育学位プログラムは、教員養成を目的としたものであるから、これは現行の教員養成課程である。となると、教育学部という教育組織と、教員養成課程である教員養成教育学位プログラムの関係はどのように考えればいいのか。学位プログラムは教育学部から切り離して、教員免許を取得して教員を目指す学生はすべてこの学位プログラムを履修しなければならないとしたら、開放制のもとで教員を目指す特に他学部の学生は、学部固有の学位プログラムとのダブル・ディグリー状態になる。また、中等教育と初等教育では、事情が異なるといった問題もあるだろう。

大学での教員養成をさらに継続的に発展させていくとき、教員養成課程を教員養成学位プログラムに組み替えていくということは理解可能だとしても、これまでの多くの学位分野との関係はどうするのか、伝統的な学問研究と教員養成という専門職育成の軌跡は依然として残るのである。それは、教育学という学問内部でも同様に未解決のままである。

4. 新しい学びの問題

徳永氏の講演で注目される論点の一つは、教員養成改革が必要とされる背景として、「新しい学び、新しい学校あるいはグローバル化社会を生きる力の育成を担う教員の育成」を挙げていることである。ここで言及されている「新しい学び」とは、具体的にいかなるものか。手元の資料だけでは判明ではなく、これもまた、徳永氏に尋ねなければならないことがらであろう。講演会での配布資料では「新しい学習形態」という文言も使われており、おそらく協同学習に代表されるような新たな学びのスタイルをも意味しているのであろうし、また思考力、判断力、表現力、さらには生きる力といった「力」が問題になっていることから、いわゆる新しい学力観も、そこでは想定されているだろう。それは、然るべき教員養成教育の流れではある。

徳永氏は、教員養成改革の必要性として、「現在の教員の資質能力に対する指摘への対応」と並列的に、上記の、新しい学びに対応できる教員の育成を掲げている。それらを列挙したすぐ後に、「教育問題のすべてを教員の資質能力と教育条件整備の問題に帰因させるのは、社会問題のすべてを教育の問題に帰因させるのと同様に発展性のない議論」だと、配布資料に書いている。

人びとのモラルが低下しているのは学校教育できちんと道徳教育をやっていないからだとか、ノートやフ

リーターが増加するのは学校教育で働くことの正しい意義を教えていないからだといった理由づけで、それゆえに道徳教育やキャリア教育をもっと充実させなければならないなどと短絡視してしまうことへの批判が、ここには表明されている。そして、その批判は、道徳教育やキャリア教育がうまくいかないのは、教員の資質能力が低いからであり、それゆえに資質能力を高め、その高められた資質能力を発揮することができるための教育条件整備が必要だ、といったもう一つの短絡視にも向けられている、と見ることができるだろう。事はそれほど単純ではないことに、徳永氏は気づいているのである。新しい学びや生きる力の育成を教員が担おうとしたとき、教員に求められる資質能力とはいかなるものだろうか。それは、教員採用試験のペーパーテストで測定され、テストの点数で評価されるような単純なものではないだろう。そこで出てくるタームが、思考力、判断力、表現力、である。要するに、徳永氏がイメージしている教員に求められる資質能力は、昨今の新しい学力観で理解されるような「学力」の問題と、重なるのではないかと考えられるのである。

われわれは、平成23年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクトとして、「学生の学びの連関と重点化に着目した新たな初等教員養成システムに関する研究⁴⁾」を実施し、その中で「目標とする卒業生像」について検討した。この「目標」の考察は、徳永氏が教員養成教育の学位プログラム化のための第一条件として挙げている「教育目的(=育成する教員像)」の明確化」ともつながる。

共同研究プロジェクトでわれわれが提示した「目標とする卒業生像」は、「教職のための確かなく学力>を備えた学生」である。ここで当然、教職のための確かなく学力>とは何か、が問題になる。われわれは、学校臨床学を専門とする志水宏吉の「学力の樹」のメタファー⁵⁾と、教育心理学を専門とする市川伸一の三つの学力論⁶⁾を重ね合わせて、教職のための確かなく学力>を、1) 指導のための知識・技能【葉】、2) 文章表現力、論述力、討論力、批判的思考力、問題追究力【幹】、3) 自発的な学習意欲、知的好奇心、計画力、方法構成力、集中力、持続力、コミュニケーション力、想像力、レジリエンス(resilience)など【根】、から構成されるものと考えた。

目標とする学生像は、一本の樹である。最も目につく部分は、青々と茂った【葉】であろう。<学力>のこの部分は、大学の講義や実習などで集中的・意識的に高めることが、或る程度できるものである。時代(季節)が変わるとともに、葉は枯れ、新しい葉に替わることもある。試験などでも、その良否(葉の多さ・少

なさ)を或る程度測定することが可能である。「教科指導」「学級経営」「生徒指導」「道徳教育」「特別活動」に関する知識や技能の基礎が、これに当たる。これらの中で、得意分野を持つことも、能力(葉)の付け方として重要である。通常、教員として必要な資質能力の具体像は、この【葉】が意味されることが多いだろう。数値目標化できるのも、この部分である。

しかしながら、われわれは、<学力>を、はるかにそれを越えて捉え、教職教養や学ぶ力としての<学力>を考えた。これらは【幹】や【根】であるから、【葉】に惑わされて容易に見えないものであったりする。自分でテーマを発見・設定し、或る期間継続的に特定のテーマと向き合う学びである卒業研究の重要性や、大学での通常の講義や実習だけでなく、ボランティア活動、サークル活動、アルバイトなどの重要性も、そこには見えてくる。こうした<学力>観の背後には、子どもたちに求められる確かな学力は、まず教員にこそ求められるべきものであり、教員の確かな学力は、ミーメシス(模倣)の働きによって、子どもたちの学力形成を促すことになる、という見識がある⁷。こうした見方は、徳永氏の考える新しい学びの問題と連動するだろう。

しかしながら、新しい学びの問題と連動した、こうした目標とする卒業生像、教員像の設定の仕方には、抽象的で具体化できない、などといった感想が提示されることが予想される。何らかの具体的な標準化は、これからの課題だと言わなければならないが、それは、或る種のスタンダード・テストで簡便に数値化されるようなものではないことは確かである。おそらく、重要な項目を立てて、それをめぐっての省察・記述を展開するようなものになるのではないか。また、この問題は、大きな学問的課題とも接することを指摘しておきたい。それについては、例えば高山敬太の「比較教育学への批判的アプローチ—グローバルな抵抗のネットワークの構築に向けて⁸」を参照してみればよい。そこで論じられている教育の再中央集権化、すなわち、従来の教育のインプットにおける統制から、アウトプット統制—目標値の設定、査察、評価手段を通じた国家統制への移行が指摘されており、そうした動きを見据えた上で、その流れに無自覚に巻き込まれるのではなく、子どもの学びと向き合う教員の学び、そこに求められる教員の資質能力を追究していかなければならないであろう。

5. 実践的教育学

徳永氏は、学問論にもいくらか言及し、実践的な教

育学研究の必要性を訴える。それは、これまでの教育学研究への批判的なまなざしから来ている。講演会での配布資料によれば、「人間の学習と発達に関する科学と、それを継続的に促し、安定的に実現する工学的な作用に関する科学としての教育学」が、実践的な教育学研究の可能性として考えられているものである。ここに見られる「人間の学習と発達に関する科学」とは、従来の教育学と心理学にほぼ対応し、「人間の学習と発達を継続的に促し、安定的に実現する工学的な作用に関する科学」とは、従来の教科教育学に加えて、教育学・心理学・教科教育学を統合して教育方法・技術を具体化する計画と方法に関する学問を含んだものと、同じく配布資料から推察してみることができる。

さて、こうした実践的教育学は、新しい発想なのであろうか。そうではない。徳永氏の資料には、「学習科学など最新の実践的教育学研究の成果に基づく教員養成教育」といった文言があり、ここに見られる「学習科学」という名称は、すでに広島大学大学院教育学研究科の博士課程前期の一つの専攻名(学習科学専攻)にもなっているのである。実践的教育学は、すでに古くから議論されている理論と実践の融合の問題とも関係すると思われるが、その問題と学習科学専攻ならびに博士課程後期の学習開発専攻の設置とその後の経緯について、すでに筆者は、『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日韓国際比較研究』の序論で論述している⁹。博士課程後期の学習開発専攻の設置の理念は、『学習』を研究対象とすることによって、既存の教育諸科学に関する理論的・実証的研究を基盤に実践的研究の視点を加え、個別的教育諸科学では対応できない学習に関する開発を体系的に推進することであった。ここに見られる既存の教育諸科学の成果をもとに実践的研究の視点を加えるという基本的な考え方は、博士課程前期の学習科学専攻にもそのまま当てはまるものである。徳永氏の使用する「学習科学」とは何かは、これまた判明ではないのであるが、「工学的な作用に関する科学」といったニュアンスから、脳科学などとも接点を持つ学際的な認知科学的研究のイメージがあるのではないかと思われる。われわれの学習科学は、そうした「いわゆる学習科学」をも含むものとして構想されている。

また、筆者は25年も前に「教科『内容学』の図式的展望¹⁰」という論文を書いており、そこでの議論は、教育実践と学問の関わりを原理的に考察したものであり、その教科内容学をめぐる展望は、まさに実践的教育学の構想とつながるものである。教科内容学の問題は、実際的には教科に関する専門科目の問題であるが、特に高等学校での各教科に関する議論で以前から問

題視されている内容学は、教職に関する専門科目（まずは各教科の教育方法など、さらには学習や発達の問題を扱う諸学科）と切り離せないことを、この論文は指摘しているのであり、教職科目と教科専門をつなぐところにしか内容学は存立しえないことを主張している。その議論において見通されている、教育という実践を取り巻き、いくらか距離を違えて配置される諸学問の構想は、実践的な教育学研究には教育学を越えた他分野の知見や方法論の活用が必要だという徳永氏の思いと通じる。

『グローバル時代における…』でも取り上げられているが、これまでの教員養成を改革するための動きはすでに起きている。弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センターの「教員養成学」などが、その一事例である。実践的な教育学研究のアイデアが、決して新しいものではないとすれば、なぜ今日までこの種の提言が繰り返されるのか。それもまた上記の報告書で筆者は指摘しているが¹¹、要するに、教育学という学問の研究者として生きなければならない立場と、教員養成に実践的に関わって生きるという立場の二律背反的な対立が古くからあり、それが解決されずに今日まで続いているからである。教員養成学にしても実践的教育学にしても、それが構築され、教員養成に関わる大学教員の研究活動が従来の学問伝統に縛られる必要はもはやないという意識が、大学教員の間で実質的に共有されなければならないのである。それが、実践的教育学を成立させるための必須条件である。

この伝統的な学問研究と教員養成教育の関係の問題は、実践的教育学をめぐるもう一つ考えなければならない問題を示唆する。それは、東京大学や京都大学といった大学にある教育学部・教育学研究科でなされる教育学研究と、教員養成学部でなされる教育学研究の相違点である。おそらく徳永氏の実践的教育学や、弘前大学の教員養成学は、前者を視野に入れていないだろう。実践的教育学にしても教員養成学にしても、教員養成が主題なのであり、東大や京大では教員養成は問題にされていないからである。しかし、そうした理解は果たして妥当なのだろうか。徳永氏の講演の最後に取り上げられた「教育学部の成長戦略」の「教育学部」には東大や京大のそれは入っていないのか。おそらくそうではない、と筆者は考えている。東大や京大でさえも、教員養成教育に資源を重点的に投入し、それを担当する教育学部・教育学研究科という成長戦略を描けるかどうか、問われているように思われる。ただし、その場合の教員養成教育に資源を重点的に投入する仕方が、教員養成学部とは大きく異なる可能性がある。それは、東大や京大でも教員養成を実際に行

うことを意味するのではないのである。この問題を考えるのに適切な場所であり、またそれが迫られているのが、広島大学の教育学部・教育学研究科である。伝統的に、学問としての教育学研究と強力な教員養成との両方を抱え持っているからである。この問題は、次節において改めて取り上げることにしよう。

6. 教育学研究科の成長戦略

徳永氏は、教育学部の成長戦略を考えるにあたり、「大学改革の全体像を見据え、大学の機能別分化が進む状況において、教育学部としてどのような成長戦略を持ちうるのか」と問う。その場合の「大学の機能別分化」は、研究総合大学とか、資格付与を特徴とする実学的大学とか、現実的に考えてみることができだろう。しかし、本稿で問題にしてきたこれからの教員養成教育は、高度な研究に裏付けられた教育を前提にするものであるから、教育学研究と教員養成を分化させてしまう発想は適切ではない。東大や京大でなされる教育学研究も、教育についての研究であるはずであるから、研究対象は教育であり、その研究対象である教育の中で「学校教育」は決して小さな問題ではない。ましてや市場という視野で見れば、学校教育というエリアは、公共的にも私企業的にも実に大きな位置を占めている。また、東大や京大で学ぶ大学院生が博士の学位を取得して研究者として勤める先は、やはり全国の教員養成学部が圧倒的に大きなマーケットなのである。とすれば、東大や京大といった研究総合大学もまた、他の教員養成学部とは違った形ではあっても教員養成教育に資源を重点的に投入し、それを担う教育学部・教育学研究科たりうるかが、成長戦略となってくるだろう。

同じことが広島大学にも言えるのであり、広島大学の場合は、両者を現実的に抱えるユニークな大学として、成長戦略を描くことができる可能性がある。広大は研究総合大学なのか、それとも教員養成を大事にする実学的な大学なのか、と問う必要はない。両者を兼ね備え、高度な研究に裏付けられた教員養成教育を行う大学が、広島大学なのである。このことは、研究のすべてが、教員養成教育の実践的研究に向かうべきで、例えば教育哲学や教育史などの研究は不要であるなどということの意味するのでは全くない。教育哲学の研究もなされなければならないのであるが、従来の学問制度に縛られず、教員養成教育という事象そのものに迫っていく哲学研究がそこでなされればいいのである。教員養成教育という研究対象を取り巻いて、哲学、歴史学、社会学、経済学、医学、心理学、脳科学

・・・といった諸学問が位置していることをイメージしてみればよい。それらの諸学問は、それぞれの研究方法の特性に応じて、研究対象たる教員養成教育との距離を違えている。したがって、教員養成教育を研究すると一言で言っても、そのあり様はさまざまであってかわらないのである。

徳永氏が挙げる成長戦略のいくつかについて、改めて、現在の広島大学大学院教育学研究科を考えてみよう。

1) 教科の専門知識に加えて教科の指導法にも知識・技術・経験等を有する教員体制の整備はどうか。これはまさに、いわゆる教科内容学と狭義の教科教育学の融合の問題である。教科によって事情の違いがあるものの、教科教育の部分が内容学を包み込む形で、真の教科教育学の構築が求められるだろう。その場合、課程認定に規制されるような教職と教科の垣根は乗り越えなければならない。また、国語科教育学、英語科教育学・・・といった各教科の教育学の単なる総称としての教科教育学ではなく、教科の壁を越えた教科教育学の構想も持つことができれば、徳永氏の言う実践的教育学に切り込むことになり、我が国の大学が全体として対応を求められている教員養成教育の課題¹²に応えることになるだろう。

2) 教育課程や授業計画、指導法に関する実践的な研究開発拠点となりうるか。これは1)の整備がなされることによって可能性はあるだろう。その場合、これまでのように初等・中等の教科教育学の問題としてこの問題を捉えるのではなく、あくまでも教職に深く関与してきた教育学・心理学研究との融合が図られた実践的教育学の創造へと向かわなければならない。従来 of 教育学・心理学の研究者（教育学講座・心理学講座・学習開発学講座）も、教育課程や授業計画、指導法にコミットしていくのであり、そうした研究をも志向していくということなのである。

3) 教科課程の構成に関する専門科目を中核として教員養成を担う拠点となりうるか。これもまた、上記1)、2)と連動する。教育学研究科の知的資源を挙げて、教職と教科が融合した教科課程の構成に関する研究と実践を、広島大学から全国に向けて発信する必要があるだろう。広島大学版「学習指導要領」の作成などにも挑戦してみることができよう。その場合、11校に及ぶ附属学校の存在は大きい¹³。

4) 他学部と他大学の教職課程の学生の教職実践演習を担うセンターの構想はどうか。教職実践演習は、単にその科目の問題ではなく、教員養成の課程全体と深く結び付いたものである。したがって、教職実践演習に特化したセンター構想は考えにくい。ただし、他

大学まずは近県の山口、島根、鳥取、岡山などの大学と連携した教育実践センターの可能性は検討の余地があるかもしれない。

5) 東アジア経済の一体的発展を見据えた教員養成教育のあり方は考えられないか。広島大学の場合、すでに日中韓の東アジア圏での専門家交流¹⁴にも取り組んでおり、その発展可能性はあるだろう。特に急速な経済発展を背景にした中国からの留学生の増加には目を見張るものがあり、大学としての受け入れ戦略を受けた研究科としての対応を、組織的に検討・推進させる必要があるだろう。また、学外の青少年交流の家なども、東アジアさらにはASEAN諸国を対象にした文部科学省委託事業を実施しており¹⁵、そうした事業に広島大学が積極的に関与していくことも、戦略として考えられるだろう。

6) 国際的な競争の中での学部・大学院を通じた教育の質の保証はどうか。単純な競争に巻き込まれるのではなく、これまでの蓄積がある大学間・部局間の国際交流協定やコンソーシアムなどのシステムを実質的に機能させていく方向で、学部・大学院での学生交流による教育の質の向上を図ることから着手するのが、現実的であるだろう。

7) 学内市場経済の導入はどうだろうか。徳永氏が指摘するように、慎重に検討する必要があるだろう。大学全体の仕組みとして導入を図る必要がある。そのためにはそうした市場経済を導入している諸外国の事例をよく検討する必要があるように思われる¹⁶。

7. おわりに

本稿の試みによって、何が見えてきたのだろうか。これからの教員養成は教員養成教育についての高度な研究の裏付けをもって大学でなされなければならないこと、旧来の知識や指導技術の習得にとどまらない新しい学びを遂行する教員の能力が教員養成教育の目標とされなければならないこと、教育学・心理学・教科教育学を交差させ教職科目と教科専門科目を融合させた実践的教育学（その中核に学習科学）が教員養成教育を支える研究の方向性であること、が浮き彫りになった。そして、教育学研究科の成長戦略として、実践的教育学構築に向けての研究の推進、広島大学からの研究成果の発信、中国地方の諸大学を手始めとした他大学との（敵対的競争ではなく）連携、東アジアを重要視した国際性の中での研究の推進と教育の質の向上、大学全体を巻き込んだ教員養成教育体制に向けての検討、が挙げられた。これらの論点をめぐって、広島大学大学院教育学研究科では議論を立ち上げ、前に

進むいくつかの着眼点を得ることができるだろう。すでに研究の蓄積もある¹⁷のであり、具体的な政治的判断が求められる局面もあるだろう。そのためには、やはり、教育行政の主体である文部科学省との意見交換は欠かせない。

さて、しかしながら、やはり本稿のような試みは、いわゆる研究論文とは随分と趣を異にする。議論の対象となっているテキストがそもそも不確かなもの（配布資料と講演への出席者としての筆者の記憶・記録）でしかないし、通常の（これまでの）研究論文であれば、ここに提示されるものは、研究の動機ないしは背景でしかなく、教員養成の歴史的研究、大学教職課程の授業論的研究、世界の教員養成の比較研究などの諸文献¹⁸を使って、特定の問題への分析的・論理的・総合的考察が展開されなければならないだろう。

本稿の目的は、最初に述べられたように、いわゆるオーソドックスな研究論文の作成ではなく、（徳永氏も含んだ）広い意味の「同僚」との対話の手がかりの制作であった。その成否は、今後、何らかの形でその「対話」が始まるかどうかにある¹⁹。

筆者としては、一昨年度（平成22年度）に関わった共同研究プロジェクトで次のように書いたことに対して後押しを得たことを実感し、それが本稿の執筆によって得られた一つの喜びであった。

広島大学の教育学部・教育学研究科が多くの教員養成大学・学部と競合し、その存在をアピールする方向性は、教員輩出率といった数字にあるのではなく、まさにこの教員養成をめぐる「研究」にこそあると考えるべきであろう。これまでの歴史的経緯からも、広島大学がそうした（単なる教員養成ではない）研究の拠点大学であること（あるべきこと）は疑う余地がない²⁰。

注

- 1 徳永保・靱井圭子『グローバル人材育成のための大学評価指標 — 大学はグローバル展開企業の要請に応えられるのか —』協同出版, 2011年。
- 2 この問題について、筆者は、「教職教養」というテーマをめぐるすでに論じたことがある。樋口聡「日本の教員養成の現状と課題 — 中教審の動きといくつかの事例から —」『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日頃国際比較研究』（科研報告書）, 2008年, 3-13頁。また、同報告書の山内規嗣「戦後日本における教員養成と専門的教養 — 改革期を中心に —」（15-30頁）でも、教員養成

を取り巻くアカデミズムの歴史的問題性が今日まで続いていることが指摘されている。

- 3 広島大学では、HiPROSPECTS(R)という到達目標型プログラムをすでに導入している。それは徳永氏の言う学位プログラムとは異なり、学位プログラムを構成する個々のプログラムである。また、教員免許を取得する卒業生の能力の質的保証として、広大スタンダードも導入された。
- 4 『学生の学びの連関と重点化に着目した新たな初等教員養成システムに関する研究（平成23年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト）』（研究代表者：難波博孝）, 2012年。「目標とする卒業生像」（3-4頁）は、実質、樋口による執筆であり、以下、本稿での記述に、このテキストから文章を流用している。
- 5 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書, 2005年。
- 6 市川伸一『学力低下論争』ちくま新書, 2002年。
- 7 新しい教員養成教育のあり方をめぐって、今、中央教育審議会での議論が進められているが、その教員の資質能力向上特別部会の基本制度ワーキンググループで出された意見の中に、「今、子どもたちに求められてきている学力の中身と、教員に求めていく資質能力が非常に強い関係にあるということについても、明示すべき」という意見がある。
http://www.u-gakugei.a.jp/~jaue/_src/sc495/0920shiryu05-5.pdf
- 8 高山敬太「比較教育学への批判的アプローチ — グローバルな抵抗のネットワークの構築に向けて」アップルほか（編）『批判的教育学と公教育の再生 — 格差を広げる新自由主義改革を問直す』明石書店, 2009年, 117-146頁。
- 9 『グローバル時代における・・・』前掲書, 9-12頁。
- 10 樋口聡「教科『内容学』の図式的展望」『広島大学教育学部紀要第二部』第36号, 1987年, 201-211頁。
- 11 同書, 3-5頁。どの教員養成学部の教員も、従来の学会に所属し、いわゆる研究業績を作らなければならないという状況におかれている現実を無視することはできない。この状況を多面的に変容させることが求められるのである。
- 12 我が国の大学が、現在、全体として対応が求められている教員養成教育の課題の一つに、徳永氏の私案にもある大学院修士課程を養成の場と位置付ける構想がある。これについては、『これからの初等教育教員養成のあり方についての研究』（平成22年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト）, 2011年, 101-103頁（「今後に向けて」）で、筆者は言及している。「大学院修士レベルを前提に

- した教員養成を求める昨今の議論は、現行の学部教育4年という年月では必ずしも十分ではなく、1年間の実習をも含んだ教員養成の拡充が必要だとの見方を示していると理解すべきだろう。それは単に期間の延長ということではなく、質の深化でもなければならない。… 現行制度を踏まえたとき、その時間の延長は学部教育プラス大学院修士課程レベルの教育となるのが現実的である。もちろん、すべての教員が修士号を取得し専修免許状や新たに構想されている専門免許状を所持するという現実を、すぐに作り出せるわけではない。一部の限られた教員がそうした教育を受け、現場に出てリーダーシップを発揮して学校の状況をより良いものとしていくということが、当面の課題である。そうしたリーダーとなる教員の輩出に、すなわち大学院を巻き込んだ教員養成に、広島大学の教育学研究科は重点的に取り組むべきであろう」(103頁)と筆者は書いている。また、我が国の大学が全体として対応が求められている教員養成教育の課題に、ユネスコスクールを核にしたESD(持続可能な発展のための教育)の推進も挙げることができるだろう。それにもまた、広島大学教育学研究科はASPUnivNet(ユネスコスクール支援大学間ネットワーク)の加盟大学として活動を始めている。
- 13 『広島大学における教育実習の質的改善に向けての指針—海外調査報告及び本学における教育実習の特色の分析を通して—』(平成23年度広島大学附属学校園研究推進委員会報告書)、2012年。
- 14 『日中韓における教員資質向上のための国際協同研究—報告書および記念国際論文集—』(学者・専門家交流事業(平成22年度文部科学省委託事業)), 2011年。『授業研究による数学及び理科教師の教授能力向上に関する東アジア4か国国際会議—PISA型リテラシーの育成を目指す授業の分析を通して—(国際シンポジウム論文集・事業報告書)』(学

者・専門家交流事業(平成23年度文部科学省委託事業)), 2012年。

- 15 『アセアン加盟国中学生招聘交流事業報告書』(平成23年度文部科学省委託事業), 2012年。この中の国立江田島青少年交流の家のプログラムに、筆者は関わった。
- 16 徳永氏の講演では、教育学部の成長戦略について、学内市場経済の導入とともに、国立大学教育学部の脆弱な財政構造が取り上げられた。そこでは、東京大学、東京学芸大学、浜松医科大学、小樽商科大学の経常収益の合計と内訳が比較された。これらの4大学と照らし合わせてみると、広島大学の当初予算(761.2億円、平成24年度)の構成は、東京大学によく似ている。収益(予算)の規模は東京大学(2059億円)の1/3強で、運営交付金依存率は東京大学が41%、広島大学が33.9%、附属病院収益、東京大学18%、広島大学32.9%。東京大学と広島大学で大きく異なるのは、受託研究、寄付金等の外部資金である。広島大学についてのデータは、「広島大学だより」第13号(平成24年)から。
- 17 例えば、広島大学大学院教育学研究科の共同研究プロジェクト。
- 18 例えば、日本教師教育学会(編)『日本の教師教育改革』学事出版、2008年、など。
- 19 本稿のようなスタイルは、「教員養成教育」を研究対象とし、さまざまな学問的アプローチを研究方法とする、一種のアクション・リサーチだと呼んでいいのかもしれない。樋口聡「授業研究の新しい方向性—反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部(学習開発領域)』第59号、2010年、21-30頁参照。
- 20 『これからの初等教育教員養成のあり方についての研究』、前掲書、103頁。