

教員養成におけるカリキュラム・フレームに関する予備的研究

—米国・英国・独逸の研究を参考に—

上野ひろ美

(奈良教育大学 教育学部幼児教育履修分野)

松川利広

(奈良教育大学 教育学部国語教育履修分野)

小柳 和喜雄

(奈良教育大学 教育実践総合センター)

A Preliminary Research on Standard toward Curriculum Reform in Pre-service Teacher Training

Hiromi UENO

(College of School Education, Nara University of Education)

Toshihiro MATSUKAWA

(School of Japanese Language Education, Nara University of Education)

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education)

Abstract : The reform of teacher training is getting an agenda over the world. Also professional Standards for Qualified Teacher Status and requirements for pre-service teacher training have been explored in many countries. This report does a comparative study with USA, UK and Germany in order to get some suggestions from them. We attempt to construct a draft idea of curriculum framework.

キーワード : 教員養成 Pre-service Teacher Training、カリキュラム Curriculum、国際比較研究 International Comparative Study

1. はじめに

本報告は、本学においてカリキュラム改革（学校教育教員養成課程と総合教育課程の2課程のカリキュラム改革、及び大学院教育学研究科のカリキュラム改革）を進めるにあたって、その方針、及び編成原理を検討するための予備的研究に位置づく。その手始めとして、学士課程の教員養成カリキュラムに焦点化した。そして、それをどのように見直していくかに関わっては、諸外国の教員養成制度及びそのカリキュラム改革の動き、そこから得られている知見を比較研究することで、まずその手がかりを得ることを試みた。

とりわけ、本報告では、カリキュラム編成の基準となるカリキュラム・フレームワークを明確にしていくことが重要であると判断し、それに関わる諸外国の動

向を整理し、示唆を得るように努めた。中でも、カリキュラム・フレームワークのベースとなる教育目標（教員養成の場合、どのような教師を育てるかといった資質基準を明確にすること）へ焦点化した。その理由は3つある。

1つは、現在、学校教育教員養成課程のカリキュラムは、教職免許法の定める要件（大学として学生が都道府県教育委員会に対して教員免許<License>の取得申請ができる要件、つまり必要科目を提供できる資格をもっていること<Accreditation>と、それが確かに学生に取得されたことを証明する<Certification>上で、法令上制約を与えているもの）に基づいて、基本カリキュラムが作られている。つまりそれが編成原理の大本になっている。しかしながら、必要とされている科目で何が教えられているかについては、互いに調

整がされてはいない（シラバスで見ることができが講義内容に踏み込む論議がなされていない）。そのため、科目名称は異なっても、重なった内容が指導されていたり、必要と考えられる事柄が何ら講義されていないことがありうる。個々の講義・演習・実習の内容について調整や科目精選を進めるために、免教法とクロスする別の基準（教員として必要とされる資質目標）の設定がまず必要であるからである。

2つ目は、各講義を担当している教員がそれぞれ信念やねらいを持って講義を展開しているが、その目指すところ（到達目標）に関わって様々なレベルが設定されている。そのため、教師の成長など長い視野で養成や研修を考えた場合、困難を要する課題なども学士課程の段階で学生に要求することが多々見られる。担当教員が授業内容を豊かにしていくことは重要ではあるが、教師の内的基準で授業内容のすべてが規定されるのは問題がある。とくにミニマムスタンダードに関わっては外に見える客観基準で表し、教員養成に携わる教員が全員でそれを理解し、合意を形成し、組織的に教育活動を行っていくことが必要であるからである。

最後に3つ目は、非常に難しいことではあるが、奈良教育大学としてどのような力量を持った学生を教師として送り出すのか、それを明確に指し示す推薦文章を持っていないことに対する反省からである。つまり、奈良教育大学学校教育教員養成課程の〇〇履修分野を卒業した学生は、次のような知識や実践力などを身につけているとはっきりとした推薦ができることが必要であり、そのためには、目標が明確でなくてはいけない。そうでなければ、そのことに関わる力がついているかどうか評価できず、評価方法も検討できず、その評価結果を推薦する他者に説得的に理解してもらう手立てが組めないからである。

以上のような3つの理由により、本報告は、カリキュラム改革を進める予備的研究として、カリキュラム・フレームワークの中でも、そのベースとなる「目標の明確化」に焦点化して、調査した結果を報告するものである。

2. 問題の所在

諸外国において教師教育の将来に関わって集中的な論議がなされている。例えば、諸外国の改革論議では、1) 教師教育制度の改革、2) 国家（あるいは州）による教員の資質に関する基準の提示、3) 実践的な能力形成を目指す教員養成カリキュラム作り、ならびに、4) これからの国際社会における学校改革・教師教育改革と国の未来の関係考察、などが検討されている。

その中で、アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツなどに、とくによく見られる教師教育改革の傾向は2つある。1つは、養成段階における理論研究と

実践研究の乖離への対応、現職教育では教育実践力の形成に向けて（実際に子どもの力を目に見える形で伸ばせる力をつける「結果志向；Outcome-base」）、質の高い「教育現場でのトレーニング」（on the job training）を重視している点である。これは、理論研究と実践研究の間をつなぐ非常に重要な取り組みである。しかしその一方で、実践的な教育を通じてこそ、今問題となっている学校の改善が可能となるという期待を過剰に現職教師や教師を目指す人々へ持たせ、基礎的な理論研究軽視の見方を引き起こしかねない状況を作っている。

もう1つは、明確な基準を示した資格要件やそれを出すための制度の検討といった点である。

これは、養成段階、新任研修、現職研修、管理職研修などにおいて、それぞれ何が有能な教師の資質要件として求められるのか（養成・研修機関で教えられるべきこと）を、Standard（基準）という形で示し、各教育機関が責任を持って、その資質要件を満たす授業を展開することを導く制度改革である。これは、各教育機関における教育水準の維持・向上や教育責任を組織的に果たしていく上で確かに効果的である。しかしながら、この試みが、行政主導ベースを導き、各教育機関及び、研修などに参加する教師に対して統制力を強めるといったことも引き起こしかねない状況を作っている。

このような動向をどのように受けとめ、考えたいのだろうか。

周知の通り、我が国でも教員の資質向上について検討が積極的に始まり、アメリカ、イギリス、ドイツと同じような改革の動きが生じている。

そこで、本報告では、まずアメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツの3国に注目し、教師教育改革の動向を比較参照し、その改革の経緯や各国事情を理解する。続いて、我が国の教師教育改革を鑑み、課題とすべき事柄を考察する。最後に、その教育課題に応じていくために、今回は教員養成課程のカリキュラムに着目し、改革を進めるための基本的な方針であるカリキュラム・フレームワークを明らかにしていくことを試みる。

3. 3国の改革の共通点と差異

アメリカ、イギリス、ドイツにおけるそれぞれ改革動向はすでに他の研究に詳しい¹⁾。本報告は、それら先行研究を参考にしながら3国の改革の共通点と差異に着目することで、改革の背景にある事情をより明らかにする。これを明らかにしておくことは、表面的なスタイルの模倣ではなく、学ぶべき視点を明確にして、我が国の今後の教師教育に取り組んでいくことを可能にするからである。そこで、1) 改革の動機という視

点、2) 改革を導き実行するための手段という視点、3) 今日すでに明らかになってきている改革の帰結に対する評価という視点、といった3つの視点から3国の共通点と差異を検討していく。

3. 1. 改革の動機における共通点と差異

アメリカとイギリスの改革は、80年代のはじめから、ドイツの改革は、90年代末から学校システムを否定的にみるそれぞれの分析結果にもとづいて活発化してきた。ある面で、この分析は、逼迫した経済の論理を背景として、教育システムがその教育責任を果たしているのか、その成果を出しているのかという論議を導いた。そして、教育システムへ市場の論理を介入させる論議を導いた。別な面で、学校システムの効果や効率を調べ、適切な改革プログラムを定義する非常に重要な科学的取り組みも導いてきた。

しかしながら何よりもこれらの分析結果がもたらした最も大きな視点の転換は、教師教育が教育問題解決の手だてとなるという発想から、むしろ問題状況の発生の大きな要因となっているという見方の転換が起こったことである。つまり生じてきている教育問題の状況を分析し、それに対する取り組みを考察したり、それに対応できる教員を養成するという（原因に対して手段を講じる、手段としての教員養成という）従来の発想ではなく、問題を生じさせている一翼を担っているのが実は教師自身であり、それを養成している大学での教師教育自体が問題であるという自己反省的な問いを設定したところに大きな発想の転換がある。

教師教育改革に関わる動機の具体的な共通点と差異としては、次の3つがあげられる。

まず1つ目として、アメリカ、イギリス、ドイツとも、政治・経済などの大きな改革の動き（流れ）、その圧力の下で、教師教育の構造やその教育内容改革の必要性を感じていた。例えば、教員養成をアカデミックなコースへ導く構造改革の動きが、アメリカ、イギリス、ドイツとも70年代はじめ頃からあった。それは、教師教育の伝統的な制度を高等教育の制度へ組み込むことによってなされてきた（例えば教員養成を大学で行う。教育大学を総合大学へ組み込むなど）。しかしながら、このような構造改革が先にも述べたように、何ら教師教育の質を上げず機能不全に陥ってきたことを背景として、さらなる構造の見直しが検討されてきた。ここにまず動機の共通点がある。

しかしながら構造改革や内容改革を進める詳細な経緯・背景に違いが見られる。

具体的に言えば、イギリスでは、このようなアカデミックな取り組みへの傾斜から、実践的な教員養成を目指す大学と実習校のパートナーシップを大切にす方向へと80年代に大きな転換を迎えた。これは、実践から離れたアカデミックな研究が、教師教育における

左よりのイデオロギー形成の場となってしまった。そして伝統的な教師教育の制度を解体してアカデミックへの取り込みを進めた行政に対する批判によって行われるようになってきた。そのため、理論と実践のバランスを重視し、反省的実践家などをキーワードに、地方ベース学校ベースの教師教育改革を進めることになった。しかし、地方や学校によって落差があるなど、なかなか全体としての改革が進まなかったため、90年代になると、また方針が転換し、中央集権的な形での教員養成を行う方向へ転じるようになってきた²⁾。

一方、アメリカでの構造改革論議の背景には、イデオロギー問題よりも大学教育の経済性の問題、教師不足への即時対応、州間の教育環境の落差の解消、教師の資質向上と国の未来の経済的繁栄に関する配慮から改革が進められてきた³⁾。

またドイツの場合は、教育大学を総合大学に組み込み、複線型の教員養成制度から統一的に教員養成を行っていく方針を掲げ、2度の国家試験（州がベースの資格試験）を徹底する中で、教員の資質確保を検討してきた（ただしバーデン・ヴュルテンベルク州は教育大学を残している）。また、資格社会の伝統を持つドイツならではの養成（学修）と実践的訓練（試補制度）といった2段階養成を行い、理論と実践の統合を役割分担の中で試みてきた。

しかしながら、東ドイツとの統合（1990年）を経て、またEU統合などの大きな改革の動きの中で、経済再建やその国際競争力を上げていかなくてはならない外圧が生じてきた。これによって、高等教育に関わる改革が行われるようになり（高等教育大綱法の改正）、費用対効果、業績主義、アメリカなどの学位授与システムが既存の学位授与システムに加えて新たに導入されるなどの動きを導いた。またPISAショックなどにより教師の専門性の向上、教員養成における教育実践力の育成強化、現職研修内容の改善・教化などが検討議題として浮上してきた。例えば、試補制度が確かに機能しているのか、大学は教員養成に本当に責任を持っているのか、などである⁴⁾。

以上のように、政治・経済などの大きな改革の動き（流れ）、その圧力の下で、教師教育の構造やその教育内容改革の必要性が浮上してきた（共通性）が、各国の改革は、それまでの経緯・背景事情により志向が異なっているのがわかる。

2つめの動機に関わる共通点は、様々な段階や分野に関わって言われているように教師の力量不足への対応と関わってである。これに関しては、先にも述べたように細かな取り組みに差異はあるものの、方向性としてイギリス（イングランド）やアメリカの多くの州が、教員資格取得のための資質要件（基準：Standard）や獲得能力目標（Outcome）を定め、それを達成するために実習を重視した養成モデル、具体

的なコース作り、力量形成に力を入れる方向へと向かってきている⁵⁾。ところが、ドイツの場合は、資質基準の明確化よりもむしろ、養成を効果的に進めるためのシステムの改善に力を入れている。例えば、学修に責任を持つ大学が教員養成を周辺の業務へと追いやらないように、教員養成や学校研究のためのセンターの設置検討や、試補制度の改善を志向して養成に携わる講師自体の質の向上を検討している⁶⁾。ここに資質基準の明確化か、運営システムの見直しか、の違いが見られる。

3つめの動機に関わる共通点は、住民の変化に対する対応の必要性といった点である。アメリカ、イギリス、ドイツとも、様々な国からの移民の子ども達を抱えている。そのため多文化学校の設立と支援（教育の質の向上）が大きな課題となっている。このため、機能不全に陥っている理由を検討し、この学校では「誰が教えるべきなのか」という問いを導いた。教員採用基準の一般性に対して、特殊性の考慮が検討されるようになってきた（ある言語・文化を背景に持っている子どもには、それが理解できる素養を持った教師を配置することが適切であるということなど）。3国とも教師教育の改革プロジェクトが、社会や世界の人々の動きに反映して、それに対する対応が求められていること、そしてそれは既存の学校改革への期待といつも結びつけて考えられるようになってきたのである。つまり、多文化への対応は3国に共通している。

しかしながら、アメリカにおいては、個々の学校での多文化への対応は考慮していても、最終的にはアメリカ社会へ同化していける子ども達の養成を志向（その傾向がよく見られる）している一方で、イギリスやドイツでは、社会への参加という側面は大切にしつつも、自文化の尊重を重視する子ども達の養成を志向している。この点で、この問題への取り組み・力点の置き方において3国の間に少なからぬ差異があることがわかる⁷⁾。

3. 2. 改革を導き実行するための手段における共通点と差異

アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツとも、現在、運営母体は州に任されているにしても（州の自治を大切にしている）、教員養成において国家レベルでの内容的・形式的な基準が検討され、設けられていることは否めない。このような基準は、大学の卒業要件や養成カリキュラムの国家の承認政策によって統制され促進されている。それに応じる国の施設も準備されている。この点で言えば、ある面、中央集権的な動きが顕著になってきているといえる。それが共通に見られる点である。

しかしながら、遂行の態度表明において多少の差異がある。

イギリスでは、中央による管理と教員養成を担う大学と学校の連携協力モデル（パートナーシップ）を進めて、教員養成の責任ある部分を学校に担わせるという並列的なやりかたを残す立場をとっている。

これは、1) 教師が養成に自立的・専門的に関われることを保持すること、2) 養成構想を多元化し、あえて調和させない中に可能性を見ようとする、と関わっている。このような2重の発展の可能性—中心化と脱中心化—を見ようとしている⁸⁾。

アメリカでも、教育改革の動きの中で、1980年代末より、イギリスに近い形の改革が始まった。中央に多くの新しい権力を集中していく動きと、学校に関わるものに新しい力や責任性を帰属させる脱中心化の動きである。現在では、まだ州単位を基本としているが、中央を中心とした保守的なルールの下に連邦教育制度を明確にすることと、それに関連する教師教育の構造を分けていく方針を持ち、教育政策上の2つの水準を継続的に引き上げていこうとしている。イギリスのように、学校と中央行政が両極にあるような2極の教育政策モデルへと向かい始めている。

しかしながらこれは課題も持ちあわせている。そのうちとくに、中央行政による教師教育の公的な基準、養成課程におけるその査定を定義する基準の設定が、大学の卒業要件と養成課程の修了を承認することと、どう効果的に結び付けられるのかということが、図式的には説明されてるが運用上ははっきりしていないまま進められている（結果として、基本的には州の教育委員会の影響力が強く働いている）⁹⁾。

この基準に対する連携の動きもイギリスの方がアメリカよりもかなり積極的に進められている。アメリカにおける論議が実践力量を高める専門開発学校(PDS)の発展へ関心が向けられるのに対して、イギリスにおいては、基準に基づいて「現地での実習」(OJT)を機能させる養成モデルが導入されていることにその基準化を積極的に進める立場の差異が見られる。

他方ドイツでは、先に述べたように、資質基準の明確化よりもむしろ、養成を効果的に進めるためのシステムの見直し、改善に力を入れている¹⁰⁾。改革の大きな枠組みは常設文部大臣会議等を中心に、国家・連邦の課題として提示されるが、具体的な政策や手立ては州ごとに行われている。また教員養成の学修のあり方は、ドイツ学長会議など審議されることもあるが、基本的には各大学の責任というスタイルをとっている。そのため、試補制度の改善などは、大学と州でこれに対して責任を持ち、試補教員の養成、現職研修についても州を単位で検討が行われている。しかし、州によって学校制度も若干異なるドイツにおいて、なかなか統一的な形での具体的な成果を示すことには時間がかかっている。

3. 3. 今日すでに明らかになってきている改革の帰結に対する評価の共通点

イギリスとアメリカにおける改革は、他諸国からその明確な方針（養成・研修のためのStandardの明確化）、体系化された（されつつある）養成・研修システム（運営体制の整備；中央行政と地方行政そして大学と学校の有機的な連携関係）などで高く評価されている。しかし一方で、これまで述べてきたように、現職の教師の一部からも教員養成に携わる人の一部からも激しく批判がなされている点は否定できない¹¹¹⁾。総じて、批判の視点は、共通している。例えば次のようにまとめられる。

保守的な改革は、教育システムの自由で、民主的な社会的展望を押しつづす。そしてそれは「脱技能化」「脱専門化」といった教師の労働者化へと導くものである。脱専門化のこのような過程における本質的な要因は、教育への市場の論理の持ち込みである。市場化は、教師の脱専門化をかなり押しすすめる。それは、教師が能力開発するのに出費競争するようにし向けたり、簡単な実行手段にしたがってうまく授業ができる（HOW TO志向）ように教師に圧力を与えたり、教師の専門性の分断化、階層化の促進が、教師間の結束の不安定化を導くなどといったものである。

また、ドイツにおいては、長い間、州の自治・大学の自治を重視し、教員養成・現職研修について、連邦国家レベルで統一的に改革を進めることに腰が重かった。それに対して、90年代以降の改革の動きは、「何が問題であったか、その原因の探求とともに、現実の教育課題（PISAショックに代表される子どもの学力向上へ向けた専門職としての教師の能力向上）へ向けて、抜本的な改革（養成・研修システムの見直し、大学の責任などを明確化ほか）」を進めてきた点が評価されている。しかし、一方で、教師教育改革を進めるにしても、①ドイツ教員養成制度が抱える構造的な問題（教員の過剰と教員不足の歴史的循環；やる気が無い教員、実践力が無い教員がそのまま務めている）の解決や、②資格制度に基づく学修と試補制度の連携などを維持したいがあまりにも養成に時間がかかるといった問題（時間をかけても先に上げたような採用の構造的な問題で就職が無い）、③ドイツ教育学は独自の発展を遂げたため、実践的な教育理論となかなか結びつかない。そして高水準を維持している教科専門的的力量を、目の前の現実的な教育課題へ応用が困難といった問題がある。結果、現実への対応においてまだ改革の距離がありすぎるといった点が国内の関係者から多く指摘されている¹²⁾。

このような改革に対するそれぞれの批判を、筆者なりに読み取り、とくに養成レベルに焦点化して整理すると次の3つの点があげられる。

まず第1に、教員養成における心理学的、社会学的、

政治的、哲学的要素の省察が、あまり省みられていない点への批判があげられる。教師が知識の受動的な消費者となるのではなく、知識の生産や分配の意味ある関与をするためには、理論は不可欠である。ほとんど一面的な実践への方向づけに対して、反省的にアカデミックな理論を振り返り、実践を意味づけ、次への見通しを与える理論の獲得を、教師の養成で守っていく必要があるというものである。能力を方向づける端緒として、「その場での実習」（OJT）モデルの導入があげられている。しかし「教育学的知識」は、教室の中で未経験の教師（学生）に理解されるのを期待されながらも、彼らに差し迫るものではないし、彼ら自身も成熟していないし、省察しようにもまだ十分に実践経験が形作られていない状況にある。それを十分に考えるべきであるという批判の視点が読み取れる。

第2に、養成段階における教職の脱専門化への批判といった点である。現今の教育課題にピンポイントで即時に対応できる実践的スキルを育てるだけではプロの養成とはいえない。現今の教育課題に敏感であり、自己成長していくための学びの基礎教養と見通し、そしてそれを推進していくプロ意識を育てる必要がある。そのためには、プロのための十分なアカデミックな教養の提供、教育実習などを担当する学校現場に勤める教師が、心の底から自信を持って教職について語れる環境、雇用の安定化と雇用条件の改善、プロとしての意志決定権の補償など環境を整えていく必要があるといった批判が読み取れる。

第3に、どのような役割が教員養成に一番求められるのかを、実際のところ学校現場の声から、また大学などの養成機関の声から、明確にしていけないのではないかと批判の視点である。アメリカにおいても、イギリスにおいても、中央行政や地方行政（教師のライセンスを発行し、彼らを採用する権限をもつ教育委員会）を中心に進められ、それに養成機関である大学が適応しようとしている。教師の資質確保としてある程度国家基準は確かに必要である。しかしながら、それを理想の到達基準とみなすのか、ミニマムスタンダードとして見なすのかによって、取り組みは大きく異なってくる。ミニマムスタンダードとしておさえながら、その上に学校現場の声や大学などの養成機関の理念を反映させていく独自の取り組みが求められるといった批判である。またドイツにおいては、子どもを教え、教師の人格を養成するという2重の課題を、今以上に、実習校（学修を終えての試補制度での勤務を行う学校）と教員を養成する大学は十分な検討を重ねる必要がある。そしてより詳細な現状分析を進め、その対応を実践に具体化していく必要があるという批判が読み取れる。

「我々は現代的課題（状況）に応えられるよう準備された教師を本当に生み出しているのか」。このよう

な問いは、結局、アメリカやイギリスやドイツの教師教育改革にとっても、いまだ課題である。いずれにせよ、どのような大学の役割が、教師教育の将来にわたって求められるのか。専門科学の養成が、教職専門の養成と、また職業能力に方向付けられた実践的な養成と、どのように結びつけられるのか。その場合、どのような役割が、大学と学校の実践的な協力関係で果たすことができるのか、などが粘り強く論議され、実現へ向け戦略が検討されなければならないといった点がこれまでの改革の帰結に対する共通した評価として読み取れる。

4. 我が国の今後の教師教育研究への示唆

これまで、アメリカとイギリス（イングランド）とドイツの教師教育改革の背景に横たわる共通点と差異を見てきた。教育の問題状況に対して、従来の教員養成制度を維持しカリキュラムを改善しながら教員の資質の向上を図るというスタイルだけではなく、抜本的に教員養成制度を見直そうとする強い姿勢が3国の改革から伝わってきた。それだけに課題も持っており、またそのような強硬な姿勢をとらざるを得ない各国の事情があることも見てきた。

我が国も、現在、教員養成を見直す様々な試行錯誤が行われている（教員養成モデル・コア・カリキュラム、プロフェッショナルスクール構想など）¹⁹⁾。このような時期において、3国の改革に学びながら、自国の状況を鑑み、何を他国の取り組みから学ぶのかを考えなくてはならない。

本報告は、「教員養成におけるカリキュラム・フレームに関する予備的研究」であるため、前節までの比較研究から、教員養成カリキュラムを構築していく上でその検討が必要となる点に焦点化してその示唆を得ることを試みる。それは次の4つの課題として整理される。

1つめは、世界共通に課題となることであるが、教師教育の立場・理念・目標を明確にしていくといった課題である。つまり、自国の教育問題は、自国の教員養成の在り方の問題につながる。また自国の未来に関わって、次の世代に責任を持つのも自国の状況・立場でなされるべきである。そのことについてはよく理解できる。しかしながら、イギリスやアメリカの取り組みの背景にも現れてきたように、例えばイデオロギーの問題、国際経済における競争力の増進に傾斜すること、民族問題を含むナショナリティに関する問題など、かなり教師教育とくに教員養成に影響を及ぼしてくる。そのため、一方で、その国独自の課題を検討しつつ、他方で世界的な動向を鑑み、絶えず自らの教員養成を進めていく立場・理念について問い続け、方向性を様々な人の目から検討できるように明確に記述して

いく必要がある。すなわち教職免許法に基づく養成科目の基本（必要要件）は保ちつつも、各科目でいったいどのような力を、これから教師を目指す学生につけようとしているのか、現代的課題に即しつつ具体化していく作業が必要である。これによって、教員養成を進めていく立場・理念が一層明確になるからである。イギリス、アメリカに見られるStandardやOutcomeを参考にしつつ、教員養成における各学校園種ごとの教師の資質のミニマムスタンダードを明示し、それと教職免許法で定めた科目との対応関係を検討していく必要がある。そして、各養成を行う機関がそのミニマムスタンダードの保障に責任を持ちつつ、さらに各理念に基づき特色のある専門性をもった教員を育てていく試みが求められる。

2つめは、養成のためのカリキュラム編成に関する課題である。アメリカの教員養成カリキュラムで一般的に見られる科目配列は、学年進行にそって見ると、最初の段階で教科専門に関する科目を多く配置し、教職に関する科目を後半に多く配置する。そして、その教科専門に関する知識・能力と教職に関する知識・能力を効果的につなぐため教育実習を1年次より4年次まで毎年配置するというスタイルをとっている。ドイツでは、すでに述べてきたように、とくに最初の3～4年間で教科専門の力量を付け、試補制度の2年間で実践的な力量を付けていくという階段方式がとられていた。またイギリスでは、PGCEといった教員養成ではない学部からの出身者に対しても短期間で教職免許の取得に至るための集中的な教育訓練を行うプログラムを有している。

これらの配列は教養や教科専門に関する科目を出来るだけ早期に養成し、教科内容を指導できる力をつける。続いて、教職科目を多く学ぶことで、教科内容を子どもの発達などを考慮しながら教育活動へと位置付け、意味付けていくことを学ばせる点で共通している。さらに、イギリスやアメリカのカリキュラム編成は先に見てきたように実践志向があるため、その2つの学びが機能的に連動するように、1年次より教育実習などを体系的・継続的に組み込み（年次において力点の異なる実習を行う）、学生が実践的な学びへ移行しやすいようにしていくことを意図して設計されている。

このように、中心に教育実習を通して、教科専門科目と教職科目をつないでいくアイデアは、2004年に3月に提示された、教育大学協会のプロジェクトによる「モデル・コア・カリキュラム（教員養成コア科目群）」の発想と似ている。現在多くの日本の大学で行われている教員養成カリキュラムでは、教育実習は、学年進行で言えば後半に位置付けられ集中方式で行われている。そのため、多くの大学でカリキュラム編成などで、今後工夫をすることが期待されるが、このような体験的・実習的な内容を中軸に置いたカリキュラム

の発想は示唆的である¹⁴⁾。

3つ目は教員養成のための教育方法に関する課題である。

カリキュラムの配列は、先に述べた目標の明確化と並んで非常に重要な課題である。しかしその教育効果を支えるのは、まさに大学における教育方法の問題である。それは、試補制度において、試補教員の養成を検討していくことが課題となっているドイツの改革が我々に示唆を与えてくれる。またアメリカなどで研究されている実習を指導する有能な教員としてのメンター・ティチャーの養成といった取り組みも示唆的である。それは、例えば、大学で言えば、教員養成における大学の教員の講義スタイルと関係している課題といえる。

実践的な力量が足りないから、教職科目を増やすとか、また逆に教科内容の専門的な力量に乏しいから教科専門科目を充実させるというのは抜本的な改革につながらない。むしろ、すべての科目に対して、大学教育方法の積極的な改善が求められる。確かに内容と方法とは切り離せないものである。しかし教員がこれまで学んできた自分の学び方をそのまま学生に伝えていく方法は、どんなに内容が現代的なものであっても注意と配慮が必要である。なぜなら、学生は、教員から学んだその方法で（学生が意図しないところで自分が学んできた学び方を）、子どもたちに学習を強要していく可能性があるからである。教員養成における教員の教え方が、学生の教え方に反映する「教え方再生産構造」が生じる可能性がここにあるのである。大学の教員は、専門的な内容を追求して行くとともに、自分の講義のスタイルがかなり学生に影響を及ぼすことを自覚して取り組んでいく必要がある。このことが学生のまさに授業実践イメージ、実践力量形成に影響するのである。教育実習を指導する教師の養成、そして大学教員に対してのFDなどを通して、教職科目また授業実践方法の獲得などを検討していく試みが必要である。

最後に4つめは、大学と幼稚園・小中高等学校との関わり方の課題である。教育学的知識や素養を学生に伝えていくためには、大学教員自らが実践を身で感じる必要がある。研究課題のために学校と関わるだけでなく、学校の悩みを共有し、反省を支援したり、様々な情報（人的な紹介情報も含めて）や研究方法論などを提示していく取り組みが求められる。学校現場は、ただ一方的に大学の研究を受け入れなくてはいけないこと、また教育実習生の丸投げ指導を受け入れることを避けている。むしろイギリスのOJTが行っている協力校と大学との連携の仕方が示唆的である。

以上、我が国における今後の教師教育に関わって4つの検討課題を述べてきた。教師教育を担う大学は変わらなくてはならない。しかし、それは科目配列・内

容だけの問題ではなく、教員自体の講義・演習・実習などの取り組みも反省的に変えていく必要がある。むしろ変えてはならない大事な遺産を安易に捨て去ることにならないように、大学教員は、教員養成や現職研修の実践の中などで、慎重な反省的行為・判断をしていくことが絶えず求められる。

5. カリキュラム・フレームワークの検討

最後に、ここでは、これまで検討し見えてきた結果に基づき、本学でカリキュラム改革を進める上で基準となるカリキュラム・フレームワーク（資質目標の設定、科目の配列、教育方法、研究協力校との連携）のうち、先の「4. 我が国の今後の教師教育研究への示唆」で見出した最初の課題である「資質目標の明確化・設定」について、大きな枠組みを検討することで本報告のまとめにしたい。

本報告では、アメリカ、イギリス、ドイツの3国に焦点化して比較研究を行ってきた。その中で、すでに明らかにしてきたように、アメリカとイギリスの両国の場合は、国家レベルで教師に必要な要件及び教員の獲得資質目標を明確にしていた。そこで、アメリカとイギリスのStandardとして示されている枠組みを参照する中で、本学のカリキュラム・フレームワークを支える目標基準の大きな枠組みについて検討する。

アメリカでは、基本的に州の教育委員会を中心に「求められる教員の資質」が明示され、養成をおこなう大学などの教育機関ではそれを参照しながら養成カリキュラムを編成している。その際、州を越えても有能な教員が確保できるように、州間でINTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principles) を定めている。州の教育委員会が定めている資質基準はINTASCと整合性がつくように定められている。したがって、大学の養成カリキュラムは、目標として、その大学が所属している州で決められた資質基準とINTASCを参照し定めている。なお多くの大学は、その資質育てるための科目の選択と決定、配列についてNCATE (The National Council for Accreditation of Teacher Education) による査定を経て、教員養成を行うカリキュラムとしての認証 (Accreditation) を得、良質のカリキュラムであることを内外に示すように努めている (NCATEはAACTE; American Association of Colleges for Teacher Educationを中心として定められているものである)。

INTASCの詳細な内容についてはここでは触れないが、目標基準である10の原則はフレームワークの作成に示唆的であるので簡略化して示す。

(1) 教科内容とそれを導く経験の組織化についての理解、(2) 学習や発達についての理解、(3) 学習

者の差異への着目、(4) 多様な教育方法の理解、(5) 動機付けと学習環境の関係理解、(6) 学級経営の方法の理解、(7) 授業計画の方法の理解、(8) 評価方法の理解、(9) 職能成長のための手立ての理解、(10) 同僚性と地域との連携¹⁵⁾。

一方、英国（イングランド）では、日本の文部科学省の教育部門にあたる教育技能省（Department for Education and Skills）と1994年にDfE（Department of Education;当時の文部省）によって作られたエージェンシーであるTTA（Teaching Training Agency）が中心となり、教員になるために必要な資格であるQTS（教員資格；Qualified Teacher Status）を定めるなど、教師のための資質基準（standard）を明確にしている。これは、5つのスタンダード、つまり教職に就くために不可欠な基準（Qualified Teacher Status（QTS））、新任研修時に求められる基準（Induction）、教科指導のリーダーとして必要とされる基準（Subject Leader）、特殊教育の教師として必要とされる基準（Special Education needs Co-ordinator; SENCO）、管理職として必要とされる基準など（Headteacher）など、各時期の教師に必要とされるミニマムスタンダードを示したものである。その他にも、アドバンスレベルのスタンダードとして、勤めて5年から7年を経ている教師で、優れた実践をしている教師を認定する基準（Performance Threshold）、また教室で活躍することを望みモデルとなる実践を行い、かつ同僚を指導できる上級能力教員を判定するための基準（Advanced Skill Teacher）、そして管理職候補教員のための基準（Fast Track）などが定められている。これらの基準に照らし合わせて査定に対して責任を持つのがOfsted（The Office for Standards in Education）であり、体系的な養成・研修システムを構築している¹⁶⁾

教師としての資格を認定することと関わって重要視されているのは、QTSである。そこで、それに目を向けてみると、「教えることとリーダーシップに関わる10の視点」が次のように明確にされている。

(1) 知識と理解、(2) 計画と目標（expectations）の設定、(3) 教えることと生徒の学びを促す（management）、(4) 評価活動（assessment and evaluation）、(5) 生徒の達成度を見る、(6) 保護者や地域の人々との関係作り、(7) 職能成長、(8) 同僚や他の人々を育てる、(9) 情報源の確保と維持、(10) 戦略的なリーダーシップをもつ。

以上、2つの国の養成段階におけるStandardを比較してみると、かなり類似点があることがわかる。

これらを参考に、また教育大学協会のモデル・コア・カリキュラムの示唆する方向性、さらに教職免許法で規定している内容と整合性が保てるように、本学の教員養成カリキュラムの目標部分（本学が必要とす

る教員として求められる資質目標）の枠組み（フレーム）を検討した。その結果は以下の通りである。

現在のところ、メタレベルの枠組みとして知識（Knowledge）、実践的能力（Performance）、教師としての構え（Disposition）などを想定し、(1) カリキュラム編成ができ、それに関する専門的知識を有している、(2) 教科に関する専門知識を有している、(3) 教育方法・技術および学級経営に関する知識を有している、(4) 児童・生徒理解に関する専門知識、および評価方法に関する専門知識を有している、(5) 地域社会における学校の役割、学校の活動全般に関する専門的知識を有している、(6) 絶えず教養を培っていくための専門的知識を有しているなど、知識ベースの検討から入っている（2004年12月10日現在）。

それぞれの下のカテゴリに相当する、教えられるべき資質目標項目（指標）をすでに具体化しているが、本報告では、まだ全学的に十分な合意が得られていないためそれを割愛している。さらに知識レベルよりも、より複合的な実践的能力（Performance）、教師としての構え（Disposition）などについての検討、それらを免許状との関わりで整理したものについては、次回、報告する予定である。

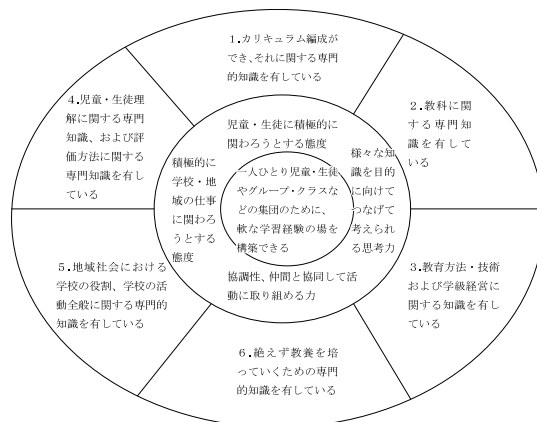


図1 資質目標図

謝辞

本研究は、大学改革推進経費（G P 経費）の援助を受けて行ったものである。この結果を本学のカリキュラム改革に今後生かし、G P にさらに貢献することを目指している。

註

- 1) 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年。
八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年。日本教育大学協会、諸外国の教員養成制度等に関する研究プロジェクト(2003)

- 『諸外国の教員養成・研修・人事2003』。
- 2) Thomas, J.B.: *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. London, 1990.
 - 3) AACTE: *Teacher Education Policy in the States. A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions*. Washington, DC 1994. American Council on Education. (1999). *To Touch the Future. Transforming the Way Teachers Are Taught. An Action Agenda for College and University Presidents*. Washington: ACE Fulfillment Service.
 - 4) Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz.
 - Bruhn, A. (2003) *Lehrerbildung in Kiel 1992-2002. Die Integration der Lehrerbildung in die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Wachholtz.
 - 5) Green, H. (ed.) (2004). *Professional Standards for Teachers & School Leaders. A key to School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
 - Garvin, P. (ed.) (2003). *Developing Knowledgeable Teachers: A Framework for Standards-Based Teacher Education Supported by Institutional Collaboration*. Washington: AACTE Publication.
 - 6) 吉岡真佐樹 (2004) 「ドイツにおける教師教育改革論議の動向」、日本教師教育学会第14回大会課題研究 I 配布資料。
 - 7) 江原武一編著 (2000) 『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部。
 - Alleman-Ghionda, C. (2004). *Interkulturalität und Internationalität im Curriculum _vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil*. Zeitschrift für Pädagogik, 50, S.798-802.
 - 8) 佐藤千津 (2004) 「イギリス教師教育改革の動向」日本教師教育学会第14回大会課題研究 I 配布資料。
 - 9) Scannell, D.P. (2000). *Models of Teacher Education. Report to the American Council on Education*.
 - 10) 吉岡真佐樹 (2004) 「ドイツにおける教師教育改革論議の動向」、日本教師教育学会第14回大会課題研究 I 配布資料。
 - 11) この点については、2001年3月7日の米国ワシントン大学におけるGlenn.A氏へのインタビュー、そして、2004年11月15日の電子メールによるインタビューに基づくものである。
 - 12) 吉岡真佐樹 (2004) 「ドイツにおける教師教育改革論議の動向」、日本教師教育学会第14回大会課題研究 I 配布資料。
 - 13) 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 (2004) 『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムの提案—』。
 - 14) 教育大学協会による教員養成コア科目群を中心としたモデル・コア・カリキュラムは、2つの柱として、(1) 教育実習をはじめ、教育実践や教育現場での観察あるいは教育現場への参加など、学生の教育体験を中心とした授業科目、(2) そうした教育体験を大学での研究・理論知と結びつける授業科目をあげ、それを図式化したモデルを提示している。岩田康之 (2004) 「教員養成コアカリキュラムの概略とその後の展開」奈良教育大学特色ある大学教育支援プログラム (GP) 講演会配布資料 (2004.12.9)
 - 15) Scannell, D.P. (2000). *Models of Teacher Education. Report to the American Council on Education*. AACTE. (2003). *Comparison of NCATE and TEAC Processes for Accreditation of Teacher Education*. Prepared by Joyce Huth Munro. Washington: AACTE.
 - 16) Green, H. (ed.) (2004). *Professional Standards for Teachers & School Leaders. A key to School Improvement*. London: RoutledgeFalmer. イングランド教育行政組織については次のページが参考になる。
<http://www.pref.mie.jp/KYOIKU/HP/other/toukei/bm/01/sankou.pdf>