

新設・必修科目「教職実践演習」の探究

宇佐見 忠 雄

1. はじめに

「教員の資質能力の向上」が行政サイドから唱導されて久しい。さかのほれば、文部科学省はかなり以前から、「教員の資質向上連絡協議会」を毎年開催して、教員養成を行っている大学や教育委員会などの関係者と、情報交換を行ったり議論を重ねてきた。また平成9年7月には、教員養成審議会が教員養成の改善方策について答申を出し、教員の資質能力の向上を訴えていた。しかし、何といても平成18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』が強力なインパクトを持っていて、その後の教員の資質能力を向上させようとする動きを加速させ、制度化への道を推し進めたと言ってよい。

周知のように、この答申では以下の3点について提言がなされていた。すなわち、①教職大学院制度の創設、②教員免許更新制の導入、③教職課程の質的水準の向上、中でも「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化（2単位）、以上の3点である。そしてその後、矢継ぎ早にこれらの制度化が行われ、①「教職大学院制度の創設」については、平成20年4月に19校の教職大学院が先行スタートし、今年度は新たに5校がこれに続いた。また、②「教員免許更新制の導入」については、平成19年6月の教育職員免許法等の改正を経て、平成20年度には130校の大学などで試験的に予備講習が実施され、そして今年度からは本格的に510校の大学などで更新講習がスタートしたところである。もともと政権与党となった民主党は、この更新制を早々に抜本的見直しの方向で検討に入ると公言していて、近々廃止の可能性が高くなっているが。

これら2つの制度化にやや遅れたが、③「教職実践演習の新設・必修化」についても、来年度の新入学生から適用されることになり、教職課程を有する全国の大学では今年度、文部科学省への課程認定を申請する重要な年を迎えている。また、これを受講対象者の点から見れば、①「教職大学院」は、学士課程の卒業生や現職教員をその対象としており、②「教員免許更新制」も、35歳、45歳、55歳の教職経験豊富なベテラン教員をその対象としていて、いずれも学部レベルの教職課程に直接

影響を与えることは少ないと言ってよい。これに対して、③「教職実践演習」は、教員免許状を授与する学士課程の「教職に関する科目」の1つとして導入されるものであるから、学部レベルの教職課程にとっては直接影響を受けることになる。従って、当然、関係各大学はその対応に真剣に取り組む、ミスのないように最大限の努力を傾注しなければならない。

以上2点の理由から、本稿では新設・必修科目である「教職実践演習」の導入について、以下の各観点から検討し、その実像と課題をあらかじめ掌握することに努めたい。

- ①「教職実践演習」の導入の趣旨・ねらいとその批判
- ②「教職実践演習」の授業内容・方法の検討
- ③「教職実践演習」の到達目標およびその到達確認の吟味
- ④「教職実践演習」の導入のその他の問題点

2. 「教職実践演習」の導入の趣旨・ねらいとその批判

(1) 「教職実践演習」の新設・必修化までの経緯とその趣旨・ねらい

最初に、「教職実践演習」の新設科目が学士課程の教職カリキュラムの1つとして、今回導入されるに至った経緯と趣旨・ねらいから見ていこう。

教職実践演習の新設・必修化について初めて提言がなされたのは、平成18年7月の中央教育審議会答申であったが、そのかなり以前から前触れはあったと言ってよい。すなわち、国が求める教員の資質能力について初めて言及されたのは、昭和62年12月の教員養成審議会答申『教員の資質能力の向上について』であった。この答申の中で提言された資質能力が、平成9年7月の教員養成審議会第1次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』でも、そのまま引用された。そこでは、「いつの時代にも求められる資質能力」として、①教育者としての使命感、②人間の成長・発達についての深い理解、③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的知識、⑤広く豊かな教養、⑥これらを基盤とした実践的指導力と、「今後特に求められる資質能力」として、①地球的な視野に立って行動するための資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務から必然的に求められる資質能力、以上のように分類して提言されていた⁽¹⁾。

また、平成17年10月の中教審答申『新しい時代の義務教育を創造する』では、優れた教師の条件として、①教職に対する強い情熱（教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など）、②教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など）、③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法など対人関係能力、コミュニケーション能力、同僚と協力していく力）など3つの資質能力が具体的に強調されていた⁽²⁾。

これらの一連の答申内容から、国が求めている教員の資質能力の中身がよく理解できる。すなわち、「使命感、教育的愛情、専門的知識、豊かな教養、生徒指導力、対人関係能力、コミュニケーション能力」などがキーワードとなっており、これらを前提として、また総まとめする形で、平成18年7

月の中教審答申に収斂されたと見てよい。そしてこれらの資質能力は、もとより教員の生涯にわたって向上を図られるものであるが、その出発点として大学の教員養成段階では、教職実践演習の導入が意図されることになったのである。答申では大学の教職課程を、「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改革することと、その具体的な方策として教職実践演習の導入を、次のように提言している。

「今後、課程認定大学においては、教職課程の履修を通じて『教員として最小限必要な資質能力』の全体について確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定することが適当である⁽³⁾」と。

そして、教職実践演習の授業では、教職課程の他の授業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つけた資質能力が、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養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認すること、をそのねらいとしている。

すなわち、教職実践演習は、学生が大学の全学年を通じて身に付けた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられ、学生はこの科目の履修を通じて将来、教員になる上で自分にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能などを補い、その定着を図ることによって、教職生活をより円滑に始めることができるように意図されたのである。

従来ややもすると、「単位をつまみ食い取れる教員免許」、「希望すれば容易に取得できる教職資格」と批判されてきたことへの反省から、教職実践演習は教職課程の「総まとめの科目」として導入され、大学が一人ひとりの学生に責任を持って教員免許を出すことで、教員としてスタートラインに着く時に必要な知識や技能を体系的に備えていることを担保するために、新設・必修化されることになったのである。

(2) 趣旨・ねらいに対する疑問や批判

上記のような趣旨やねらいで教職実践演習は導入されることになったが、これに対して早々に以下のような疑問や批判が出された。

すなわち、この教職実践演習という科目を新設・必修化する必要が本当にあるのか、といった根本的な疑問である。というのは、教職実践演習で教えようとしていることは、現行の大学の教職科目の授業の中でもすでに教えられているか、あるいはもし教えられていないとしても工夫次第で教えることができるのではないかと、いった批判である⁽⁴⁾。

確かに、答申が指摘する授業内容については、次の第3節で見ると、多くの大学ではすでに「教師論」や「教科教育法」、「教育実習」などの授業の中で、一通りのことは学修していると言えるのである。

こうした指摘に対して、文科省の担当者は次のように反論する。「各科目でそれぞれ全知識を得るといえるのはもちろん必要であるけれども、それらをまとめて、今まで学んだ内容を総括して、足りないものがあればそれを補足して、言い換えれば1回得られた知識でもそれを定着させて、教員になるためや教員免許状を取るための集大成の科目を設けて、その中で『教科に関する科目』と『教職に関する科目』の両者を融合して、こういう内容のものをこういうふうに教えるということが、

現状を見ると必要ではないか。また学生の立場からすると、いろいろ学んできたことを総括して、自分が教員免許状を取得するにあたって、こういうことを考えながら教えようということを、もう一度考えてもらう科目が必要ではないか⁽⁵⁾」と。

つまり教職実践演習は、教職課程の締めくくりの科目として、将来、教職に就こうとする学生たちが、大学での教職科目の学びと教職とをより円滑につなげることをねらいとしていて、それだからこそ新設する必要がある、と言って譲らない。すなわち、屋上屋を重ねるだけであるといった批判に対して、決してそうではなくて教職課程の仕上げの段階で画竜点睛を欠くことのないようにするための新設・必修科目である、との方針を曲げようとはしない。

3. 「教職実践演習」の授業内容・方法の検討

次に、教職実践演習の授業内容や方法について検討してみよう。すなわち、この科目ではどのようなことを教えようとしているのか、また授業方法にはどのような特色が見られるのであろうか。

(1) 授業内容

中教審は、前節で見てきた趣旨やねらいから、教職実践演習の授業に含めることが必要な内容として、以下の4つの事項とその具体例を提示している⁽⁶⁾。それらをまとめると次のようになる。

① 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項

教職の意義、教員の役割や職務内容、教員の担う責任の重さや子どもに対する責務等が理解できるもの。

② 社会性や対人関係能力に関する事項

社会人としての基本（挨拶、言葉遣いなど）が身についているか、また教員組織における自己の役割や他の教職員と協力した校務運営の重要性、および保護者や地域との連携・協力の重要性が理解できるもの。

③ 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項

子ども理解の重要性が理解でき、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の修得、および学級担任の役割や実務の修得が確認できるもの。

④ 教科・保育内容等の指導力に関する事項

子どもを1つの学級集団としてまとめていく手法や、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を生かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法、更には学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身につけているか確認できるもの。

以上のような授業内容例は、学生が教員として最小限必要な資質能力の全体を修得しているか（理解しているか、身につけているか）を、確認するための例であるので、教職実践演習の授業の中でこれらすべてを行う必要は必ずしもなく、科目に含めることが必要な①～④の事項が全体として確認できるよう、適宜組み合わせる授業を編成することが望ましい、としている。

従って、教育実習を終えた学生に、もう一度教育実習的なものをしに学校現場へ行ってきなさいというのではなく、あくまでも大学の授業の中で演習としてやることを想定している。また答申を見ると、とても15回30時間では取まらないような盛り沢山の内容が書かれていて、もちろんすべてができれば一番いいけれども、文科省が課程認定をする際に注目するのは、まず演習が中心であることと、もう1つは集大成的なものであって、この科目は総括の科目であることを自覚しているということである。加えて、これらの4つの事項を、授業の中でどのように構成し実施するかは、基本的に各大学の判断・裁量に委ねるとして、大学が設置する「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の知見を総合的に結集し、学校現場の視点を取り入れつつ、その内容を主体的に組み立てることが必要である、と述べている。

さて、これらの授業内容を、現行の教育職員免許法施行規則で定められた内容と照らし合わせてみると、①項の内容は、施行規則第2欄の「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）の内容にほぼ一致している。また、③項と④項の内容は、第3欄「教育の基礎理論に関する科目」と第4欄「教育課程及び指導法に関する科目」の内容にほぼ相当していると見てよい。唯一不足がちな授業内容に、②項の社会性や対人関係能力が挙げられるが、これはまさしく働く社会人一般に求められる常識であって、特に教員にのみ要求されるものではない。従って現行の施行規則にも、あえて規定されなかったものと思われる。これらのことから、確かに現行の教職専門科目の授業の中でも、新設の教職実践演習の授業内容については、一通りのことは教えられていると言ってよい。

(2) 授業方法

上記のような内容の授業を効果的に展開するために、文科省は授業方法の面でも積極的に開発・工夫することを各大学に求めている。特に強調している点は、繰り返しになるが、「演習を中心とした授業」を行う、ということである。この点は科目名からも理解されるし、また以前から教職科目は講義がほとんどであるといった批判に応じて、平成20年10月の中教審の課程認定委員会で最終的に決定された。そして、受講者数は演習科目にふさわしい適正な規模（おおむね20名程度）で行うことを強調している。また、教室での役割演技（ロールプレイング）、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を積極的に取り入れることが望ましい、と留意事項で述べている。そして以下のように、想定される主な授業形式の例も列挙している⁽⁷⁾。

① 役割演技（ロールプレイング）

ある特定の教育テーマ（例えば、いじめ、不登校など）に関する場面設定を行い、各学生に様々な役割（例えば、生徒役、教員役、保護者役など）を割り当てて、指導教員による実技指導も入れながら、演技を行わせる。

② 事例研究

ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生同士でのグループ討議や意見交換、研究発表などを行わせる。

③ 現地調査（フィールドワーク）

ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生が学校現場などに出向き、現地で調査

活動や情報の収集を行う。

また、学校現場の視点を取り入れる観点から、必要に応じて現職の教員または教員経験者を講師として授業に加えたり、連携先となる教育委員会や学校を確保すること、また授業計画の立案に当たって関係の教育委員会や学校の意見を聞くこと、などが望ましいとも述べている。更には、学生に自己の課題を自覚させ、主体的にその解決に取り組むことを促すために、実践記録を作成させるなどの工夫も求めている。

さて、これらの授業方法については、授業内容と同様、多くの大学ではすでに教職科目の中で実践しているとの指摘がある。例えば、グループ討議や模擬授業は、ほとんどの大学で「総合演習」や「教科教育法」、更には「教育方法論」の中で取り入れられている。また役割演技（ロールプレイング）は、「教育相談」や「生徒指導法」などの科目を中心に、取り入れている大学は多い。

また文科省は、上述の授業方法を含めることが「望ましい」と繰り返し述べているけれども、この言葉をどれくらい取り入れなければいけないのか、つまり義務として捉える必要があるのかどうかといったところが問題となるが、文科省の担当者の説明では、これはあくまで「望ましい」ということであって、そのうちのどれが各々の大学で実際に学生に身につけさせるのに有効であるかということは、それぞれ考えがあったり、あるいは置かれた環境も違うから検討してもらうことになる、と答えている。そして、「望ましい」レベルの話ということで考えているのは、例えばロールプレイングや事例研究、演習、それから模擬授業などを積極的に取り入れることが「望ましい」し、必要に応じて現職の先生や教員経験者を1人でも2人でも授業に加えることが「望ましい」し、連携先となる教育委員会や学校が確保されていて、そこからアドバイスを受けながら実施することが「望ましい」と思っている⁽⁸⁾、と前述の中教審の方針をそのまま繰り返すに留まっている。

加えて、教職実践演習の指導体制については、「教科に関する科目」の担当教員と「教職に関する科目」の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携のもとに、授業計画の作成や授業の実施、学生の指導や評価にあたるなど、両者が共同してこの科目の実施に責任を持つ体制の構築を求めている。なぜなら、教員養成については、これまで大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に「教科に関する科目」の担当教員が教員養成に対して意識が低い、など全学的な指導体制の構築という点で課題が少なくなかったとの批判があるからである。

しかし、「教科に関する科目」の教員を必ず担当させるとなると、免許教科別に授業を開講することになって、共通開設のようなことができなくなるという意見もあるので、「教科に関する科目」の教員に必ず担当させるというように、担当教員の一覧にその名前を書いてもらうことまでは求めず、適宜、必要に応じて配慮してもらうことになる⁽⁹⁾、と文科省担当者は柔軟な考えを披露している。

4. 「教職実践演習」の到達目標およびその到達確認の吟味

今まで見てきたように、教職実践演習は、この科目を履修する学生の「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識・技能を修得したことを確認するも

のである(平成21年4月1日施行の教育職員免許法施行規則第6条第1項の表 備考第11号)。従って、30時間の授業が終わった時点で、学生一人ひとりが教員として必要な知識・技能を修得したかどうかを、確認する評価を行わなければならない。確認する事項は、既述の「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」など、4つの事項についてである。これらの事項を取り扱いながら、学生一人ひとりの資質能力について、最終的な到達度を確認・評価することが各大学にとって最大の課題となるのである。

(1) 文部科学省の目標到達の確認指導例

それではまず、文部科学省の目標到達の確認指導例から見ていくことにしよう。文科省は、以下のように4つの事項のそれぞれについて、目標に到達しているかどうかを確認する指導例を挙げている⁽¹⁰⁾。(ただし紙幅の関係で一部省略する。)

1) 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項

- ① 誠実、公平かつ責任感を持って子どもに接し、子どもから学び、共に成長しようとする意識を持って、指導に当たることができるか。
- ② 教員の使命や職務についての基本的な理解に基づき、自発的・積極的に自己の職責を果たそうとする姿勢を持っているか。

2) 社会性や対人関係能力に関する事項

- ① 挨拶や服装、言葉遣い、他の教職員への対応、保護者に対する接し方など、社会人としての基本が身に付いているか。
- ② 他の教職員の意見やアドバイスに耳を傾けるとともに、理解や協力を得ながら、自らの職務を遂行することができるか。

3) 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項

- ② 子どもの声を真摯に受け止め、子どもの健康状態や性格、生育歴等を理解し、公平かつ受容的な態度で接することができるか。
- ④ 子どもの特性や心身の状況を把握した上で学級経営案を作成し、それに基づく学級作りをしようとする姿勢を持っているか。

4) 教科・保育内容等の指導力に関する事項

- ② 教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に答えることができるか。
- ③ 板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。

以上のように、4事項16項目(一部省略)にわたって、事細かに目標到達の確認指導例が挙げられている。しかし、設定した目標に到達しているかどうかの確認を、大学で実際に行うとなると課題もある。まず教育実習のように、実際の学校現場で学生が活動しているわけではないので、子どもや親への接し方や他の教職員との協力関係、学級経営力や教科指導力などを、大学の教職実践演習の授業の中で、その授業担当者が的確に評価することは難しいと言えよう。

これに対して文科省担当者は、「理想を言えば、子どもとの関係や保護者との関係を実際に見て評価するのが一番望ましいけれども、それはすべての大学やすべての学生についてできるはずもないし、大学の授業の中で可能な限り可能な方法で実施してもらえればいい⁽¹¹⁾」、と述べている。つまり、不十分な教育環境の中での確認・評価であっても仕方がないというスタンスである。

もう1つは、大学教育の中で教員になろうとしている学生に対して、その到達目標を具体的に設定すればするほど、学生はその設定された目標に到達することのみ集中して、自立した柔軟な思考のできる教員としての資質能力を伸ばそうとする努力を怠るのではないかと懸念されることである。

(2) 弘前大学と琉球大学の事例

もう1つ、教職実践演習の確認・評価を考える上で参考になるのは、平成19年度に教職実践演習のモデル事業として文部科学省の委託研究に採択され、実践してきた弘前大学と琉球大学の事例である。

まず弘前大学では、教職実践演習について、カリキュラム計画とともに評価計画を公表しているが、それによれば、①学級経営、②学習指導、③生活指導、④組織協同の4領域について、それぞれ代表的な対応として、①学級経営案、②指導案作成と模擬授業、③不登校への対応、④校務分掌、などの内容項目を例示している。そしてそれぞれ、A: 十分到達している、B: 到達している、C: 指導助言を受け到達している、D: 到達が不十分である、以上の4段階の評価基準で評価を行っている。そして、学部卒業後の初任時には、少なくとも指導助言を受ければC段階の基準に到達すること、を学生に求めている⁽¹²⁾。

一方、琉球大学では、「プラクティススクール評価基準表」という明示的な評価基準表を策定して、①社会性や対人関係能力（コミュニケーション、協調性）、②教員としてのBasic Factor（教育的愛情、責任感や使命感）、③教科内容等の指導力（教材内容の工夫、計画・指導・評価スキル）、④子ども理解や学級経営等の能力（子どもの実態把握、集団の掌握）、以上の4領域8項目について、Insufficient（不十分）、Sufficient（十分）、Very good（大変良い）、Excellent（優秀）の4段階評価を行っている⁽¹³⁾。

これらの2例を見ると、評価領域や評価基準の順序こそ違うけれども、非常に類似した評価方法であることがわかる。これは初の試行であることや委託研究であるので、評価の仕方の検討段階で、文科省の到達確認例を参考にした結果であると思われる。

次に、これらのモデル事業を評して文科省担当者は以下のように言う。「弘前大学や琉球大学に委託研究ということで実施してもらってきたが、これは少し出来過ぎており、さすがに全部の大学ではできないだろうというのが率直な感想である。非常に意気込みもあったのでモデル事業に採択したが、もっと全体でどういうことができるのかというモデルを提供してもらいたいと思ったら、一番大変な提言を取りまとめている、これを他の大学にやってくれといっても机上の空論であろう⁽¹⁴⁾」と。

つまり、両大学のモデル事業は非常に素晴らしいものであって、他の大学ではまねのできないほどハイレベルなものになっている、と評価している。ただ弘前大学も琉球大学も、試行段階で意欲

に富む学生だけを集める形で実施されていて、必ずしも意欲の十分とはいえない学生も含めて全員を対象とした科目として実施されたものではないので、あまりやる気のない学生を対象とした場合の課題は未解明のままである点を指摘しておかなければならない。

もう一人、全国の私立大学組織の要職にある関川悦男日本大学教授は、実際に両大学の教職実践演習の授業を視察しているが、その感想を次のように述べている⁽¹⁵⁾。①こうした授業では教科の専門性の力が身に付くかどうか疑問である、②こうした授業は高校の教員免許状の授与条件には必要なのではないか、③大学では学問研究が主たる使命であるのに、学生は学校現場での授業方法や技術を習得することにシフトしていて、これでいいのか疑問に思う、④両国立大学における教員養成の目的養成と、私立大学における開放制の教員養成は本当に違っている。すなわち、目的養成大学には予算がついているのに対し、開放制養成の方には予算がついていないので人に金をかけられない。この違いをどう認識するかが大きな問題であって、結論として私学の教員養成に対しても予算をつけてもらいたい、と要望している。

これらを見るとかなり厳しい感想・評価に終始していると言えるが、特に学生の関心が、大学の学問研究より学校現場の方に向いている点が気になる点である。このことは、今や大学を就職予備校と見なす学生気質のなせる業であろうか。また、両大学のケースは、モデル事業の委託研究であるので予算が付いているのであるが、文科省が熱心に推進しているこうした事業や教員養成GP (Good Practice) などの競争的資金の導入については、外部資金の獲得を目指したり、大学の財政収入の増加に鋭意努力している熱心な実践者が、進んで国家による学術統制に取り込まれていく構図、言い換えれば国家による大学教育の方向付けに利用される恐れがあることも、一方ではきちんと認識していることが必要であろう。

(3) 最終段階で確認・評価する問題

3番目に現実的な確認・評価の問題として、大学4年次まで教職課程の履修を続けてきて、教育実習をも体験済みの学生に対して、最後の教職実践演習の2単位の授業で単位を認定しない、すなわち不合格であるので教員免許状を授与できない、といった評価が可能かどうか、消費者意識が高まっている学生本人や保護者への対応に問題はないのかどうか、といった非常に難しい問題に直面するのではないかとといった疑問が当然提起されよう⁽¹⁶⁾。

これに対して文科省担当者は、授業内容自体はすべて今までやってきたものの総括であるので、評価することは不可能ではない。しかし、不可を出しにくいとか、馴れ合いの評価になってしまうケースに対しては、これはしょうがないと言うわけにはいかないで、しっかりと評価をしてもらいたい、と要望している。単位を不認定にして訴訟になっても、よほどひどいことをしなければ、一般的には敗訴することはない。各科目を学生がしっかりと履修したか、また教員がしっかりと認定したかというのは慣例的に大学の独自の判断に委ねられている事柄であるからである。ただ、大学を卒業させる、させないで非常に恣意的なところがあれば、大学側に稀な判決が出る例はあるけれども、1つの科目の単位を出すかどうかで、大学側に不利な判決が出るというのは極めて例外的なことだろう⁽¹⁷⁾、と一般論を述べている。

しかし、教職実践演習は1科目に過ぎないとはいえ、教職課程の「総まとめの科目」であるし、「最

後の履修科目」であることを考えると、やはり大学の科目担当者としては悩ましい評価にならざるをえない場合もあるのではないかと見ることが出来る。文科省担当者が言うように、「それぞれ大学として卒業させるというのは、大学の学士としてしっかりと知識を身に付けたということで学士号を出しているわけであるから、大学で教職に必要な知識・技能をしっかりと身に付けたということを、大学ができる範囲で認定し、学士号を出すような形で教員免許状を出すこと⁽¹⁸⁾」で良いということになる。

5. 「教職実践演習」の導入のその他の問題点

教職実践演習の導入をめぐる提起された疑問や批判については、適宜、本論の中でも指摘してきたが、これら以外の問題点について、ここで列挙し整理しておく。

(1) 教職実践演習の開講時期の問題

教職実践演習は、原則として大学4年次の後期に開講することになっているが、時期的に問題があるという指摘は多い。言うまでもなく4年次後期は、卒業論文の執筆の追い込み時期であったり、学部によっては同様に卒業制作や卒業演奏の時期と重なり、教職実践演習の対応に追われるとこれらがおざなりになりかねない、という批判である。卒業論文等は大学4年間で学んできたことの集大成であって、もとより全力で取り組むべきものである。弘前大学のケースでも、教職実践演習に相当する「教員養成総合実践演習」と卒業論文との両立に、約半数の受講学生が困難さを訴えており、「体力的、時間的、精神的に厳しいと思うことが何度もあった⁽¹⁹⁾」という感想は、受講学生の声を端的に示したものである。特に教員養成系大学ではない一般私立大学では、卒論執筆に加えて、中には10月に教育実習を行う学生や就職活動との兼ね合いで、より厳しい時期になると懸念される。

ここから、開放制教員養成の理念が崩れて、私立大学の締め出しにつながる恐れさえあると指摘する意見もある。こうした「私立大学いじめ」とも取れる批判に対して、文科省担当者は、「中学・高校の新規採用教員はもともと半分以上が一般大学出身者で占められてきたが、昨今では小学校でも国立の教員養成系の卒業生は、新規教員の半分以下の割合しか占めていない状況となってきた。従って、私立大学の力を大いに活用しなければ新規教員の採用はできないとさえ思っているので、私立大学をいじめようなんてことは一切ない⁽²⁰⁾」と否定している。しかし、教職課程の継続を考える上で、教職実践演習の導入などの負担増は、中小規模の私立大学にとっては大きな障壁となることは間違いないところである。

(2) 受講学生数の変動に伴う問題

中教審答申では、この教職実践演習のクラスサイズとして「おおむね20名」を適正規模としているが、これは免許状取得を要件とする教員養成系の大学ならば、あらかじめ入学定員がおよその免許取得希望者数であるという見通しが立つけれども、一般私立大学など教員免許状の取得が任意の大学では、開講数やそれを担当するスタッフの確保、また学校現場と連携をする際など、受講学生

数の変動に伴って問題は多いと言わなければならない。このことは、教職実践演習にかかわる制度的安定性や、ひいては学部段階の教員養成教育の質保証という観点からも問題となりかねない。

(3) 現職教員の確保が難しい問題

教職実践演習の授業には、小・中・高校などの現職教員を活用することが推奨されているが、これがまたなかなかの難題である。なぜなら現職教員を講師としてお願いする場合、公立学校の教員は勤務している時間帯には職務専念の義務があるので、その時間帯は避けなければならない。そこで年休を取ったり勤務時間外に授業を行ってもらわなければならない必要があって、適任者を探し出すことがなかなか容易ではない。また教育委員会に兼業許可を得たり、資格認定や謝金の額など手続き的にもきわめて煩雑である。

(4) 総合演習の位置付けの変更問題

現行の「総合演習」(2単位)は、必修の「教職に関する科目」としては位置付けないことに変更されたが、その理由として文科省は、①多くの大学において、教養科目等の中で「総合演習」に含めるべき内容が扱われている例が多い、②各大学の判断によって、「教科または教職に関する科目」として位置付けて、引き続き開設することは可能である、③平成20年6月10日の中教審教員養成部会でこの点について議論がなされ、了承が得られている、以上3点を挙げている⁽²¹⁾。加えて、④教職実践演習を導入することで、「総合演習」と2つの演習が行われることになると、学生にとっても演習の担当者にとっても負担が大きい⁽²²⁾、という理由が挙げられていて、それなりに理解できないこともない。しかし、「総合演習」は平成10年の教員免許法改正で新設されたばかりの科目であり、いかにも拙速すぎる改変に思える。なぜこの科目が新設されたのか、そしてなぜ今位置付けが変更されるのか、といった検証が当然必要であろう。

この教員養成部会の議論の中でも、「総合演習をやめてしまうというのではなくて、その中身はやはり大事なことであるから、一部分でも入れるべきではないか」とか、「教職実践演習は大学における養成の出口の話であり、総合演習は入り口の話である。だからそのあたりの整合性を十分検討することを是非お願いしたい」といった意見が出された⁽²³⁾。こうした意見を汲んで、今回、当初は廃止の意向であったものが、かろうじて位置付けの変更に留まった経緯があり、こうした点は記憶されなければならない。

(5) 「履修カルテ」の導入を義務づける問題

学生の4年間にわたる教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行う必要があることから、各大学は「履修カルテ」を作成し、それを踏まえた指導体制を整えることを求められている。これは、まさしく大学生の「指導要録」版の登場であると言えないか。このことは、すでに実施されている教職課程カリキュラムの標準化やシラバスの作成による「学習指導要領」版に合わせて、「大学の学校化」現象が完成することを意味し、文科省による大学の管理や支配の象徴的な出来事となるのではないか。

6. おわりに

おわりにあたって、本稿のまとめと感想を述べて結びとしたい。

まず、教職実践演習は、来年度の新入学生から適用されることになった新設・必修の教職専門科目であり、教員免許状取得希望の学生が学部段階の全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として、4年次後期の段階で、「教員として最小限必要な資質能力」を身に付けたかどうかを確認する科目として登場した。そのための授業内容や方法として、使命感や責任感、教育的愛情等に社会性や対人関係能力、生徒理解や学級経営、教科内容の指導力などに関する4つの事項を、模擬授業や役割演技などを積極的に取り入れることによって、主として「演習形式」の授業で行うことを求めている。そして30時間の授業の終りには、学生一人ひとりが教員として必要な知識・技能を修得したかどうかを、大学は責任を持って確認・評価し、教員免許状の授与につなげることになる。

この新設科目を導入することへの批判としては、現行の教職科目の中でもすでに教えられている内容であったり、実施されている方法であるといったものである。また課題としては、何よりも学生への確認・評価が恣意的なものにならず適正に行われることであるが、その他の問題点としては、教職実践演習の授業の開講時期が4年次後期で卒業論文等の執筆時期と重なること、選択履修による受講学生数の変動する問題、現職教員の確保が何かと難しいこと、「総合演習」の位置付けが変更されたこと、履修カルテの導入問題、などを列挙した。

次に感想を述べれば、教職実践演習の導入は、教員養成における「質保証」的要請、すなわち教職大学院の創設や教員免許更新制の導入、指導力不足教員に対する分限の厳格化といった、近年の「教員の資質能力の向上策」の一環であり、学士課程レベルで教員免許状を出す際の重要な「関所」としての役割を意図されたものである。このように、一貫して教員の資質能力の向上を文科省が強調するのは、以下のような考えからであると思われる。

教員養成や免許制度について、金科玉条のように持ち出されるのが「開放制の原則」であるが、そうであったら何でもいいのかというと、やはりそれは違うであろう。「開放制の原則」であっても、教職に必要な知識・技能を授けられる大学ということで課程認定を受けて、その大学を出れば教員免許状がもらえるわけであるから、その人は必要な知識・技能を身に付けているはずである。教員免許状を授けるのは都道府県教育委員会であるけれども、その免許状は全国で通用するわけであるから、その質はやはりしっかりと担保する必要がある。だから現行のカリキュラムに問題があるのであれば、それを補正し、大学には負担になる場合もあるけれども、必要なカリキュラムを各大学で実施してもらうことはあり得ることである⁽²⁴⁾。

もう1点、教職実践演習の導入を別の角度から見れば、現在、文科省が推奨している「学士力」、すなわち学士課程を通じて分野共通的に培われる能力、を確保する一環とも見ることができる。中教審は、『学士課程教育の構築に向けて』の答申（平成20年12月24日）の中で、大学の学士課程教育について、質確保の観点から懸念すべき状況が見られるので、分野別質確保の枠組み作りや質確保の仕組みを強化する必要性を提言している。すなわち、「学士課程を通じた最低限の共通性が重視されていない」ので、「順次性のある体系的な教育課程を編成」することが重要であり、「学生の学習到達度を的確に測定し、卒業認定を行う組織的な体制を整える」ことの必要性を強調したのであ

る⁽²⁵⁾。

すなわち、大学の学士課程の「出口管理」をしっかりと行う必要性を強調したもので、高い入学倍率があって大学入試が機能していた時代には、高学力層を吸い上げることで大学教育の質を保つことができたが、昨今の現実、高校の全入と大学志願者の全入化で、質の確保が難しくなっていると危機感から、この答申は出たものと思われる。それが、学士課程レベルの教職課程にも波及したものと見てよい。

これら2点の質確保の理由から、教職実践演習は導入されることになったけれども、結論的に言えば、学士課程レベルでの教員養成は、教員に要求される水準が年々高度化しつつあることに加え、職域の範囲も広がってきていることを考えれば、もはや限界に近づきつつあると言えるのではなからうか。周知のように、PISA（国際学習到達度調査）でトップクラスを誇るフィンランドは、教員になるのに修士号の保持を求めている。我が国の政権与党になった民主党も、学士課程に大学院修士課程を含めた6年制課程で教員養成を行うよう検討を始めている。専門職の医師や歯科医師に加え、最近では薬剤師などにも修士の学位が求められるようになって、専門職大学院への期待は高まる一方である。そこで専門職を標榜する教員にも、いよいよ教職大学院など修士の基礎資格が求められる時代を迎えつつあると言えるかもしれない。

(平成 21 年 11 月 12 日)

参考・引用文献

- (1) 教育職員養成審議会第1次答申 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について 平成9年7月28日 pp.4-5
- (2) 中央教育審議会答申 新しい時代の義務教育を創造する 平成17年10月26日 p.19
- (3) 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 平成18年7月11日 pp.14-15
- (4) 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 会報第64号 平成20年度第1回研究懇話会報告 どうなる「教職実践演習」？－構想と課題－ 平成20年12月25日 p.81
- (5) 同上 (4) 文部科学省初等中等教育局教職員課課長補佐・山田泰造氏の特別報告の中での発言 p.86
- (6) 同上 (3) 中教審答申 pp.60-62
- (7) 同上 (3) 中教審答申 pp.64-65
- (8) 同上 (5) 山田泰造氏の発言 pp.87-88
- (9) 全国私立大学教職課程連絡協議会教員免許事務検討委員会 平成20年度研修会記録集 文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室免許係長・田井裕子氏の発言 平成21年4月10日 p.6
- (10) 同上 (3) 中教審答申 pp.62-64
- (11) 同上 (5) 山田泰造氏の発言 p.93

- (12) 日本教育大学協会 学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）－弘前大学教育学部－ 平成19年3月31日 p.17
- (13) 同上（12）（報告）－琉球大学教育学部－ p.76
- (14) 同上（5） 山田泰造氏の発言 p.102
- (15) 同上（4） 全国私立大学教職課程連絡協議会会長代行・関川悦男日本大学教授の報告 p.100
- (16) 同上（4） 研究懇話会報告 p.83
- (17) 同上（5） 山田泰造氏の発言 p.93
- (18) 同上（5） 山田泰造氏の発言 p.89
- (19) 遠藤孝夫・福島裕敏編著 教員養成学の誕生－弘前大学の挑戦－ 東信堂 平成19年10月 p.170
- (20) 同上（5） 山田泰造氏の発言 p.92
- (21) 文部科学省 中央教育審議会教員養成部会第54回議事録 平成20年6月10日
- (22) 同上（9） 田井裕子氏の発言 p.9
- (23) 同上（21） 第54回議事録
- (24) 同上（5） 山田泰造氏の発言 p.92
- (25) 中央教育審議会答申 学士課程教育の構築に向けて 平成20年12月24日 pp.17-19