

新しい教職大学院における教員養成が目指すもの

* 本田 伊克

The Challenge for the New Graduate School for Advanced Teacher Training
— Through the Reconstruction and Creation of Institution and Curriculum

HONDA Yoshikatsu

要 旨

教員養成を目的とする大学・学部において、知の基盤を切り崩す政策的な動きが進行している。本稿ではこうした動きを教員養成系大学・学部に関わる政策的・制度的な「評価の構造」の変化として把握する。そのうえで、宮城教育大学の事例に即しながら、学問的な専門性と教育現場への実践応答性の両立に基づく教員養成の内実がいかにつくられようとしてきたかについて、「教授学」構想に基づくカリキュラムと制度構想について検討する。さらに、今日の教員養成をめぐる評価の構造のなかで、学問的な基盤と実践的な応答性をもつ教員養成のカリキュラムと組織的基盤をいかに継承し発展させていくべきか。その展望について、令和3年度から新しい教育課程のもとに旗揚げされた宮城教育大学の教職大学院に即して考察する。

Key words : 評価の構造, 教職の専門職性, 効果指向主義, 教授学

1. 切り崩される教員養成の知的基盤

教員養成を主たる目的とする教育学部は、1966年の国立学校設置法の改正によって名実ともにスタートした。戦前の師範学校の後継である教育・学芸学部、学芸大学は、「学芸」という名称が示すように、市民の教養教育を主たる目的にしていた。これに対して、師範学校系の教員は教員養成を目的とした教育機関の設置・存続を主張していた。

改正された国立学校設置法により、国立大学学芸学部は教育学部に、国立の学芸大学は東京学芸大学を除き教育大学へと改称された。宮城教育大学は、1年先立つ1965年に東北大学から教員養成機能が分離され、教員養成系単科大学となった。

新たに教育学部、教育大学となった大学では、市民の教養教育を担う機能よりも、教員養成を主たる目的とすることになった。学問的な教養を重視するの

か、教師教育の専門性あるいは実践性を追究するのについては、どの大学でも対立や葛藤があった。そのような緊張関係を孕みながらも、宮城教育大学を含む教育大学では、教育の内容に関わる専門諸領域、そして教育それ自体を対象とする教育学という理論的な基盤と、教育現場で生じる実践的諸課題への応答性を両立する教員養成を追究してきた(市川, 2015; 海後, 1971)。

だが、現在、大学における教員養成の基盤が脅かされ、切り崩されている。最も大きな動きは、教員養成に携わる大学の学部や課程の成果に関する「評価の構造」の変化である。評価の構造とは、大学の教員養成に関する評価制度の仕組み、とくに、そこで求められる成果のエビデンス(根拠)およびアカウントビリティ(説明責任)の様式を指す(佐藤, 2021)。

では、大学の教員養成に関する評価の構造はどのように変わり、そのことが大学における教員養成にいか

* 宮城教育大学教職大学院

なる影響をもたらしているのか。佐藤(2021)の議論では、評価の構造を論じるにあたって国立大学法人評価、中期計画・目標に関する認証評価制度、教職課程コアカリキュラムに基づく課程認定制度、2022年度に予定されている教職課程の自己評価・点検制度を視点として設定されている。ただし、①教員養成系大学・学部を含めた高等教育政策の転換、とくに国立大学法人化に基づく大学全体の財政的基盤の弱体化と資金配分を通じた国家統制の強化、②教員養成系大学・学部固有の政策的・社会的文脈を通じた教職課程の目標・内容の国家統制の強化という二つの側面において、佐藤のいう評価の構造がいかなる性格のものに転化し、教員養成系大学・学部が担う教師教育の内実がいかなる影響をもたらしているかについては十分に検討されていない。本稿ではまず、①について2(節)、②について3(節)で検討していく。

2. 国立大学法人化に伴う大学の財政的・組織的基盤の揺らぎ

国立大学法人化以降、教員養成系の単科大学や教育学部を有する総合大学を含む大学の財政基盤が弱体化・不安定化し、短期的で目に見える成果指標の改善に取り組みざるをえなくなっている。

2004年の国立大学法人化以降、国からの大学運営費交付金は年々削減されている。大学は、中期計画・目標の設定と短期間での成果を評価され、その結果が運営費交付金の配分額に関わってくる。競争的な資金配分の仕組みが導入され、大学がその獲得をめぐって競わされる可能性についてもすでに指摘されていた(中内, 2001)が、実際にそうした傾向が生じ、さらに強まっている。

現在の日本の大学をめぐる状況を捉えるうえで、1990年代の英国の高等教育政策動向についてバーンズティン(2000)が行っている考察は示唆的である。バーンズティンは、大学が1)「市場」からの急務への応答、2)伝達する知の「モジュール化」、3)限られた運営資金をめぐる大学間競争に巻き込まれていると指摘する(pp. 127-130)。

1)「市場」からの急務への応答とは、大学がその時々に変化する社会のニーズに即応し、短期変動型の大学運営・業績評価の仕組みを取り入れるということ

である。

その結果として、2)大学が伝達する知の「モジュール化」が進む。学問の固有性を維持していた組織的、政治的基盤は、社会がその時々大学に解決を要請する諸課題への直接的・即自的応答性を迫られるなかで解体の危機に瀕し、大学の知がいわゆる「実践性」を強めることを要請する文脈で諸学問の統合が促され、知識の内在的な価値は浸食されていく。

そしてこの過程が、3)限られた運営資金をめぐる大学間競争の仕組みを通して加速化していく。各大学は、高等教育財政によって予算とその配分がコントロールされるなかで、それぞれの地位と教職員・学生定員の維持をめぐって他の大学との熾烈な競争下に置かれる。

こうした「企業家的競争文化」(p.129)を生き抜くために、各大学はスタッフやコース、様々な取組みにおける特色を打ち出し、教育と研究における短期的な成果主義を受け入れなければならない。こうして、大学の学問知に固有な価値は浸食され、国家による予算配分の仕組みを通じて大学間における画一化を伴う序列化も進行していくわけである。

バーンズティンが指摘しているのは、日本とは歴史的にも制度的にも異なる文脈のなかで展開してきたイギリスの1990年代の高等教育政策の動向であり、この点についてはもちろん留意する必要がある。だが、その指摘は独立行政法人化以降のわが国の大学についても該当するうえ、今日全国の大学で進行している事態や問題の性格について本質的に言い当てていると考える。

そもそも日本の大学は、西欧の大学とは異なり、欧米の科学技術を効率的に摂取するという国家的要請のもとに設立された経緯があり(中内, 2001)、国家に対してもともと従属的な性格をもっている。また、学歴というよりも学校歴をめぐる受験競争文化のなかで、より就職しやすい大学へのニーズが大学教育を空洞化させて「入学は難し、卒業は易し」という状況を生み出し、大学を社会的地位・処遇の配分機関へと変質させてもきた。しかしまた、各大学はそうした状況を乗り越え、学問の専門性と社会への貢献をいかに両立させるか、模索を続けてもきたのである。

だが、国立大学の独立行政法人化を受けて、各大学は「市場」からの急務への応答を迫られている。大学

教育において伝達される知も、「すぐに役立つ」（それは「すぐに廃れる」のだが）ものへの変質を余儀なくされている。「モジュール」化された課程や教育内容の新設、現実社会との関連性確保という名のものの大学の教育の「イベント化」、「脱専門化」が進行し、創造的な学問と教育の場としての大学の意義が根本から崩れつつある。

国家の「科学技術立国」方針、短期変動するニーズへの応答性と「実践性」を求める社会的風潮のもとで、短期的な成果を見込めない人文諸科学や基礎研究領域に関わる学部・課程を縮小・廃止する圧力も強まっている。短期的な成果主義に基づく運営資金配分の仕組みが、目に見える「成果」を見込めない学部・課程の統合再編の動きをさらに強めている（山口, 2017）。

そして、運営費交付金が年々減額されるなか、競争的資金の獲得をめぐる各大学は激しい競争に晒されている。削減されつつある運営費交付金分の収入を補うためには、競争的な資金公募に手を挙げざるを得なくなる。しかし、国が募る競争的資金を獲得しても、そのすべてが大学独自の運営・研究・教育に充てられるわけではない。競争的資金は目的・用途が定められ、期限付きのもので、資金活用の成果を短期間に求められるため、そのための仕事が余計に増え、教員も事務職員の負担が増す悪循環を招く（森田, 2019）。

外部資金獲得の有効な手段をもたない国立教員養成系大学・学部については、運営上不可欠な資金を通じて国が推進を図る政策に沿った方向への改革を強いられることにもなる。

3. 教員養成系大学・学部における教員養成の危機

教員養成に関する評価の構造の変化は、大学が担ってきた教員養成とその成果に対する社会からの疑念や不信、教員養成を主たる目的とする教育大学・学部における教育課程や教育内容への批判を追い風にしながら進んでいる側面もある。

教職課程の目標・内容の標準化に基づいて質保障を図ろうとする施策は、むしろ国による教職課程の管理・統制を強化する方向に働き、教員養成系大学・学部がそれぞれ担ってきた教員養成の特色や独自性を損ないかねないものである。さらに、社会からの教職の専門

性に関わる疑念や不信の顕在化に伴い、教員養成について短期的で操作主義的な成果を求める動きも強まっている。

(1) 問われる教職の「専門職性」

これまでの大学の教員養成が問われる背景には、教職の「専門職性」の在り方が変化したこと、このことに伴って、全国の教員養成の目標・水準を揃え、質保障を図ることに対する社会的期待・要望がある。

教職の「専門職性」とは、教員の担う仕事が特別な専門性に基づくものと認められるかに関わる社会的な評価の在り方を指すものである（ウィットイー, 2004）。日本で1970年代半ばから国民的な規模で蓄積してきた「学校・教師への不信」（久富, 2019, p.183）は今日顕在化し、学校制度・教師存在への不信や不満が顕在化している。

教職に求められる専門性は高く、困難な仕事の一つであることは間違いない。だが、教育のこと、学校のことは教員が一番わかっており、信頼して任せられるという社会的評価を得ることは厳しい状況である。そのため、「教育専門職による閉鎖性と国家による閉鎖性をともに避け」、「専門職の仕事を脱神秘化し、教師と、生徒・親・コミュニティのメンバーといった疎外されてきた構成員」との間に「連携」をつくりあげるような「民主主義的な専門職性」（ウィットイー上掲, p.110）を担保していくことが求められる。

この点については、教育政策において、「学び続ける教員像」「社会に開かれた教育課程」「チームとしての学校」「学校と地域の連携・協働」が示されており、学校を社会や地域により「開く」ことで、教職に対する社会的信頼を調達することが急務となっている。

たとえば「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」（以下、「有識者会議」）は、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」と題する報告書（2017年8月29日）を出した。有識者会議は、教員養成系大学の機能再編について、学部、教職大学院、国立大学附属学校、大学教員、外部との連携などについて方向性を示したうえで、「『余地』はあるが『余裕』はない」「これまでの延長程度では不足、成果まで」「地域の課題への対応はもちろん、教育界以外も含めた支援者づくりを」という「補足」も示している。

有識者会議が示す教員養成の方向性は、教員需要の減少期において、大学が要請する教員の量と質の適性を図る意図もある。また、教員養成系大学・学部、そして附属学校園がこれまでに達成してきた成果として何を重視するか、重要な成果をいかに評価するかについて、教職の専門性に対する社会的評価の低下とその改善の必要性を念頭に置きつつ、根本的な問題を提起している側面もある。

ただし、国が示す教員養成の方向性や教員需要の予測のみが、大学における教員養成の帰趨を決するものではない。高等教育や教員養成に関わる政策の基調も変化し得るし、短期的な計画・目標と評価のサイクルに基づく大学評価の仕組みが、より中長期的なビジョンを打ち出すことを妨げる場合もある。

教員養成を担う大学・学部は、地域が教育に求めるニーズに応答し、子ども、保護者、地域住民など学校に利害関係をもつ人々の未だ明確になっていない声も踏まえつつ、教職の専門性が社会に開かれたかたちで評価され信頼されることに積極的に関与していくことが求められる。

(2) 教員養成の標準化と質保障

教員養成を担う課程を標準化し、全国一律の水準を確保しようとする諸施策も打ち出されている。こうした諸施策が打ち出される背景には、複雑・多様化している教育現場の課題に対応できるための力を全国どこでも保障できるようにする意図もある。

文部科学省は、2013年度から、教職課程に「教職実践演習」を一律に導入した。これは、2006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」に示されたものである。この科目は、教員免許状を取得する見込みの学生に対して、教員として必要最小限の資質能力として全国共通に設定された項目に照らして学修状況を確認し、不足があれば大学で補う趣旨のものである。

さらに、2017年には、「教職課程コアカリキュラム」が策定された。コアカリキュラムは、「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会,2017 p.2）で、教職関連科目の目標と内容の標準化を図るものである。教職科目の課程認定に際しては、「コアカ

リキュラム対応表」作成が義務付けられた。そのため、教職科目については、シラバスの目標と内容にコアカリキュラムを反映することが必須となった。コアカリキュラムに基づいて、2019年度以降の入学生を対象とした全国の教職課程の再課程認定が行われたほか、新設の教職課程においても課程認定をクリアすることが必須となっている。

コアカリキュラムについては、学修内容の共通性を担保することを押し出すあまり、大学の独自性を打ち出す余地が少なくなってしまう点が懸念されることや、教育関連学会などの教育を専門とする学術団体や専門職団体が作成プロセスにほとんど関与していないことについて問題点や課題が指摘されている（牛渡, 2017）。教職コアカリキュラムは、独自の講義内容や方法の工夫など、大学における教育の自由を脅かしかねないということだ。

さらに、教員養成課程の「カリキュラム評価」（田中・根津, 2009）を適切に行う妨げになりうる点についても指摘したい。カリキュラム評価とは、設定したカリキュラムについて特徴と問題点を点検し、カリキュラムのどこを改善する必要があるか、どう改善できそうかを協議し、代替計画を立案し決定していく組織的なプロセスである。カリキュラムを実施に移し、その効果を多様な観点から分析して、その結果を計画にフィードバックすることで、カリキュラムの改善を図っていくものである。なお、田中・根津（2009）は学校教育における教育課程について述べているが、カリキュラム評価の適切な実施とそれを妨げる要因という観点から、教員養成課程に関わる近年の政策の問題点を指摘することができる。

教職課程コアカリキュラム策定後直ちに再課程認定への対応が求められたが、シラバス改訂、講義担当者の業績確認や見直し、時間割調整等、各大学のカリキュラム全体の修正にも関わる作業に要する調整の期間や業務負担についての考慮が十分ではなかったかもしれない。教職の必須科目が新たに追加され、コアカリキュラムに基づく課程認定や業績評価がこの先も繰り返されていけば、教育大学・学部が一貫性をもつカリキュラムを策定し、その達成度を評価し改善を図っていく上で支障が起こることにもなる。カリキュラムが言うなれば「パッチワーク化」し、全体としての整合性が損なわれていきかねない。

また、科目担当教員の業績もより厳格に求められるようになり、審査に通る「業績づくり」のために本来の研究とは無関連の領域について論文を作成しなければならないケースも生じる。たとえば、必修の教職科目として新設される「総合的な学習の時間の指導法」(2019年度から実施)のうち、自然環境の学習パートを動物行動学の研究者に担当させるとする。その場合、大学での生物飼育指導や生活科などでの学校協力の実績があったとしても十分ではなく、「環境教育」に関する論文執筆が求められる。動物行動学を専門とする研究者が、教育領域と関連する研究業績づくりを迫られることになるならば、スタッフの専攻する学問知を教育領域に生かすかたちでの教育大学・学部のカリキュラムと科目の充実よりも、教育内容の「モジュール化」(p.4)が進行することにもなる。

(3) 効果指向主義に基づく実践的応答性の要請

教員養成を主たる目的とする大学・学部においては、教育それ自体を対象とする教育学という理論的な基盤と、教育現場で生じる実践的諸課題への応答性を両立することが常に課題となってきた。教員養成系大学・学部においては、教育現場が抱える課題、教師たちが教育実践や学級集団づくりにおいて直面する課題に応答する教育学でなければ教員養成を担う力とならない。

問題となるのは、教育現場の課題や要求に対する実践的応答性をいかにして確保すべきかということである。今日見られるのは、「効果指向主義」(福島, 2019; 久富, 2008)に基づいて教職の専門職性の向上を図ることで、応答性を確保しようとする政策的な動きである。

効果指向主義とは、教員をあくまでも政策側が示す目標の効率的・効果的達成を担う「職務遂行者」(福島上掲, p.184)として位置づけ、国家の側から組織された基準・体制のもとで教員としての資質・能力の向上を図ることを通じて、学校・教員に対する信頼回復を図ろうとする考え方である。

さらに、国が示す「学び続ける教員像」とこれを実

現するための教員養成・研修の目標は、より社会や学校の利害関係者に開かれた教員の専門職性のあり方、教員の専門性とその向上と評価について、学校に関わる人々との連携と対話を組み込んだ仕組みを提起するものとはなっていない。むしろ、既存の教員の資質能力観と職能成長観を前提としたうえで、学校現場が直面している課題の解決を強く指向するものとなっている¹。

効果指向主義に基づいて教職の専門職性を向上させる施策が、2(節)と3(節)でみたような教員養成課程に対する政策的な評価の構造のもとに展開すれば、短期的で操作主義的な成果指標に基づく評価が横行することにもなる。

たとえば、「教科の指導力」について「学び続ける」ということについては、教科内容や教材に関する教師の研究と教育の自由を保障し、子どもの学びの実態に即して新たな教材観や授業観と授業構想・実践を切り開いていくことよりも、学習指導要領や特定のスタンダードに忠実な指導を行い、学力テストなど目に見える数値の改善に資することに限定されることになるかもしれない。

「実践的指導力」に関しては、教員養成系大学・学部を中心に学生により多くの現場経験を積ませることが重視されている。教育実習を長期化したり、学校インターンシップを教育実習に組み込んだりすることが可能になる(2019年度入学者から)など、即戦力となる新人教員として学生を現場に送り込もうということである。

教員養成のカリキュラムにおいて教育実習系の科目を重視することは、教員養成の内容を理論的な知見の教授に偏らせることなく、学生が「行為の中の省察」(シヨーン, 2007)を通じて授業や学校生活の場面における子どもの行為や思考、かれらが直面している問題についてその場その時点での理解に即した調整を行い、その結果を事後的に振り返ることで自らの経験に即して実践力を向上させることを可能にするだろう。

だが、効果指向主義に基づいて実践的応答性を確保する今日的な政策動向のもとでは、教師集団の中で培

1 福島(2019)は、2015年12月に出された中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」を中心に検討し、現在進行している教員養成・研修の改革が孕む問題点について指摘している。

われてきた既存の文化が再生産されるのみで新しい発想に基づいて教育のあり方を構想することが難しくなる。また、指導技術や支援法の工夫や改善が、子どもの行動や学習などについて目に見えやすく、すぐに変えやすいと思われる側面についてのみ行われることも懸念される(川村, 2021)。

さらに、実践性ということが、現在の教育現場で通用している文化や行動様式、ノウハウを教師になる前に体験させ獲得させることに限って理解されるならば、教員養成課程では、教員養成「予備校」のごとく、いわゆる「実践的」なこと、すぐに役立つノウハウと心構えを教えることが主眼となり、教員養成に直接「関係のない」講義は軽視されていくことにもなりかねない。

4. 学問的な専門性と実践的応答性を両立する教員養成の追究

前節でみたように、近年の国の高等教育政策、文部科学省の施策は、教員養成課程の目標・内容の標準化を進め、高度な資質能力を有する教員養成機能を高める意図に基づく側面がある一方、教職課程の目標、内容、評価に対する国家の教育統制を強める傾向も生み出している。このような教員養成に関わる評価の構造の変化のなかで、教員養成系大学・学部が追求してきた、教員養成における学問的専門性と実践的応答性の両立の試みを存続、継承、発展させる試みが阻まれる危険性もある。

以下では、宮城教育大学を事例にこの点を検討していく。宮城教育大学は1965年の創建以来、学間に裏打ちされ、しかも教育現場への応答性をもつ教員養成に取り組んできた歴史がある(遠藤, 2007)。宮城教育大学には、子どものための民主主義を教育において実現することを指向した戦後教育学や、子どもにとって学ぶ価値と必要性のある教育内容や教材を専門家と教師が共同して作り出してきた民間教育研究運動の成果に学び、それを生かし発展させながら大学教員養成に取り組んできた伝統と蓄積がある(本田, 2018)。

宮城教育大学が歴史に刻んできた「レガシー(遺産)」と言えるもののなかで、特に注目すべきは、1970年代の「教授学」構想と、未完に終わった大学院構想である。

(1) 宮城教育大学における「教授学」構想

宮城教育大学では、1970年代に、理論(学問)と教育実践の対話・融合を目指す「教授学」構想が掲げられ、「教育実践を通じた教育研究、教育研究を通じた教育実践」相互の深まりを追求するゼミや学部科目も作られた²。本学で構想された教授学とは、授業を対象とする学問(理論)でありながら、創造的な授業(実践)と不即不離のものとして成立・展開するものである。学問(理論)と実践との往還自体を固有の研究対象として教授学が構想されていたとも言える。

教授学は、授業それ自体を研究の対象とするが、学の成立の根底に授業を創造的な実践として捉える視座をもつものである。

授業で教えるべき内容・教材がすでに所与のものとしてあり、教える方法も定型化されているならば教授学は成立しえない。授業は一面では科学・芸術・技術などの研究成果に規定され、他面では子どもの認識と表現の能力の段階に規定されるものであることはまちがいないところであるが、その教材と子どもの統一過程そのものはきわめて創造的なものであると観るところに教授学が成立する。したがって、教授学は授業一般を研究対象とするものではなく、創造的な授業とともにあるものだとされる。

したがって、教授学は教科の背景をなす学問(科学・芸術・技術)、子どもの発達過程等を対象とする教育学・心理学のいずれにも還元されるものではなく、実際の授業の創造的展開と密接に結び付きながら、実践者と諸分野の研究者を結合していく研究方法論として構想されている。

教授学の研究は、「教育学・心理学的研究と各科教授法の研究を核として成立するとともに、さらに科学・芸術・技術の諸研究ともつながりをもつものであり、その意味では学際的あるいは統合科学的な色彩をもつ

2 この点については、宮城教育大学イノベティブ・ティーチャー概念検証部会(2016)、宮城教育大学(1977)を参考に記述した。なお、宮城教育大学の「教授学」構想については、本田(2018)で検討している。本稿では行論に必要な記述に止めたため、詳細についてはこちらも参照されたい。

ものであるが、逆にそのこと故にまだ体系をもつていない、発達途上の研究分野なのである」ため、「教授学ということで既存の諸学が授業をバラバラに切りきざんでしまうことは、この学の発展のためにもっとも避けなければならない」とされている（宮城教育大学，1977, pp. 350-351）。

教授学の研究と、学部における教育を担うのが授業分析センターであった。1974年の「規定」によれば、授業分析センターは、授業の実践研究を行ない、すぐれた授業の創出に寄与することを目的として設立された³。

授業の計画段階においては諸学問（教科専門、教育学・心理学と教科教授法）の寄与が位置づけられ、そうした計画を実際に行われた授業実践の事実即して検証していくという意味での往還関係が考えられていた⁴。また、本学の「教職に関する専門科目」のなかに、「授業における教材解釈と授業の実際」を内容とする「教授学」と、教育学者、各教科の教授法研究者がチームで担当する「教授学演習」が加えられていた時期もあった⁵。

(2) 未完の大学院構想

教授学の発想に連なる研究と教育を大学院レベルで実現しようとする構想もあった。1974年に大学院現職教育科修士課程構想（宮城教育大学，1974）が持ち上がった。

この構想では、様々な教科内容や教材を媒介とした授業で、子どもたちはどのようなわかり方をするのか。また、どのようなつまづきをするのか。そして、授業において生じる事実をいかに分析し、検証と改善につなげていくか。このようなことを直接の対象とする「臨床的な教育の学」（上掲，p.2）を教員養成大学の研究教育の組織の中に位置づけ、附属学校における教育実践に即しつつ、教員養成の拠点となる大学院の組織として、臨床教育を担う「研究班」を「教授学系」「人文・

社会・自然系」「芸術・体育系」「特殊教育系」の4つの領域に分けた（同，p.3）。

この構想では「臨床の学」というキーワードを「教科教育学」とほぼ同義のものとして用いていた。基礎医学に対する臨床医学のように、教科の後背をなす学問・芸術領域を専門とする大学教員に対して、臨床医学に類する教科教育学の発展を期す方針が示されていた。

この段階では、各教科の中で、専門科目を担当する者と教科教育を担当する者との間に存在していた相互不信、とりわけ教科教育に対する軽視が、専門教科それ自体をも質的に弱いものにしてきたことが「現在の教師養成教育における致命的な欠陥」であるとされており、教科専門と教科教育学の連携の必要性が強調されてきた⁶。しかし、この構想は未完に終わる。

(3) 修士課程と教職大学院の併設とその統合・再編

もっとも、こうした動きは、教授学演習などが1980年代以降は学部教育に根ざしていかなかったことや、教授学構想と関わる臨床の学を軸にした大学院構想が未完に終わった事実に鑑みても、太い線であったとは言えない。

むしろ、1980年代以降進んできたのは、一方に教育現場への応答性を欠いたまま学問諸領域の専門性を追究する動き、もう一方には教育行政からの要望に応じた現場主義の強まりであった。

1988年4月に、「広い視野に立って精深な学識を授け、学校教育の場における理論と実践の研究能力を高め、教育研究の推進と教育実践の向上に資する高度の能力を養う」⁷ことを目的として、大学院教育学研究科修士課程が設立された。

その背景には、教員養成の高度化と実質化の両方が求められ、新しい考え方に基づく修士課程が求められている背景があった。1988年には免許制度が変更され、修士号取得者に「専修」免許状が付与されることになっ

3 「宮城教育大学教育学部附属授業分析センター規程」1974年4月1日。なお、1988年には附属教育臨床総合研究センターに改組され、2017年に教員キャリア研究機構に編入された。なお、教員キャリア機構は2020年度をもって廃止され、東北学校教育共創機構のなかにその機能の一部を引き継いでいる。

4 「授業分析センターの設置経過とその任事について（広報24号）」1974年7月5日。

5 宮城教育大学『履修のしおり』（1971年度）。

6 「大学院設置を検討するにあたっての教授会に対する学長の基本見解」1974年6月26日。

7 宮城教育大学「大学院規程」1988年4月1日。

た。免許状区分を大きく変更することで、修士課程には高度な専門性を有した教員養成の機能を果たすことも期待された。

宮城教育大学の修士課程には、院生が追求した内容を教材化し、学校現場で実践する学修の機会を提供する科目として、「臨床教育研究」が設けられた。

だが、修士課程は、未完に終わった大学院構想が目指したような「臨床の学」としての教科の内容・教材の研究と実践を担う場になりきれなかった。少なくとも、高度な教職専門性を培うという目標が修士課程全体で共有され、教科の後背をなす学問・芸術の専門領域と教科教育を担うスタッフが連携して、学校教育の場における理論と実践の研究能力を高める体制を作り上げることはできなかった。

そして、2008年には大学院教育学研究科専門職学位課程（教職大学院）が設立され、教育学研究科は2課程体制となった。教職大学院は、2006年の中教審答申（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」）の方針に沿い、複雑化・多様化する教育的諸問題に対して深い関心と明確な課題意識を有し、その実践的解決に必要な資質と強い意欲を有する院生を高度な専門性を備えた教員として育成することを目的としている⁸。

教育的諸課題への実践的解決力を強く要請する政策的文脈のなかで構想された教職大学院には、創造的な授業案をつくるベースとして、教科の後背をなす諸学問・芸術を学ぶ「バックグラウンド科目群」が準備されていた。これは、教職大学院が教育行政が求める現場での実践力養成に偏らず、学問・芸術を学ぶことで「理論と実践の往還」を図ろうとするものであった。ただし、教育委員会との連携を前提とする制度設計であることから、行政機関の要望する実践力や現場体験が重視される傾向に傾き、大学が教育委員会と連携しつつも自律的に教員養成の高度化を図っていく点には課題もあった。

筆者は、宮城教育大学大学院の2課程は、相補的に補い合って教員養成の高度化に資する可能性を秘めていたと考える。修士課程は、主として高度な教科内容・教材の研究力量を、専門職学位課程（教職大学院）は主として授業で伝達される内容や方法、さらには目標を子どもたちの学びの事実から問い返していく力量を要請するものとして。修士課程に「臨床教育研究」が、教職大学院に「バックグラウンド科目群」がそれぞれ設けられていることも、学問・芸術の専門性に偏りがちな前者には実践的な学修の機会を、現場主義に偏りがちな後者には理論の学修の機会を担保する仕組みとして評価できると考えていた⁹。

しかし、二つの課程が相補的に補い合って教職専門性の高度化を担うには至らずに終わる。そして、2021年度から修士課程は募集停止となった。宮城教育大学は教職大学院に修士課程の機能を統合し、教職の高度な専門性を培う新しい大学院を新設し、新しい教育課程がスタートしている。

5. 教員養成を担う大学院の専門的・組織的基盤に関する展望

学問的な専門性と実践的な応答性を両立する教員養成を、授業における学問（理論）と実践との往還自体を固有の研究・教育の対象とする教育課程と教育組織を作ろうとした教授学構想と臨床の学の理念を今日的に継承・発展させていくことを通じて実現する展望はないのだろうか。宮城教育大学については、令和3年度から新たにスタートした教員養成の学問と実践の中核となる新しい教職大学院で、いかなる教育課程と教育組織をつくり、高度な専門性を培う教員養成を実現していけるだろうか。

2（節）、と3（節）、でみたように、大学の教職課程に対して、資金配分と目標・内容統制の仕組みを通じた国による管理・統制が強化されている。現在の教

8 国立大学法人宮城教育大学「大学院教育学研究科平成30年度案内」。

9 この点で想起されるのは、伊藤功一（1992）が教師に求められる授業づくりの力量とこれを育てる道筋として提起した、「第一次教材解釈」から「第二次教材解釈」へという二つの教材解釈論である。「第一次教材解釈」とは、教師が一人の人間として興味の赴くままに調べてみる段階である。教師が授業で教えるべき内容や既成の教材を前提にせず、自らが学問的追求のたのしさを感じ、追求する対象について子どもたちにも考えさせたい、伝えてやりたいという意欲を喚起する段階である。その後、「第二次教材解釈」の段階、教師として授業してみたいものを精選して授業案を立てる段階へと進む。筆者は、宮城教育大学の修士課程は主に伊藤の提起する「第一次教材解釈」の力量を、専門職学位課程は「第二次教材解釈」の力量を担っているのではないかと考えていた。

員養成系大学・学部をめぐるこうした情勢のなかで、過去のレガシーや取組みを振り返るだけでは現実的な施策につながらない。

教員養成を担う大学・学部が置かれている政策的・社会的状況と評価の構造のなかで、宮城教育大学の歴史的遺産の中核となるものを、いかに継承・発展させていくべきか。

宮城教育大学の教授学構想に基づく教員養成は、学生にもともと備わっている教師としての資質を自由に高め、そのことによって教員養成に責任を負うという考え方に基づくものである。だが、こうした考え方に基づく教員養成モデルは、大学に現在よりも自律性が保障されていた時代のものである。さらに、1970年代以降は、教授学を研究領域としても学部・大学院の教育内容としても明確に位置づけることはできなかった。授業の中で発見された子どもの学びの事実を専門領域を異にする教員が共同して明らかにし、理論と実践の往還を通じて創造的な授業を作り出していく力を大切にす教員養成モデルは、明示的に成果を示すことが求められる文脈においては、その意義は大切だとしても、教育の成果を人々に対して示す力という点では、弱さや傷つきやすさを抱えるものである。教員養成課程において短期的で操作主義的な指標が普及・浸透している評価の構造のなかで、教授学の理念に基づく教員養成モデルがもつ説明力の弱さをいかに補うことができるか。

たとえば、福井大学連合教職大学院の取り組みが参考になる。福井大学では、ショーンの「行為の中の省察」論に示唆を得ながら、「実践内在的評価」を核とし、教育実習を軸として、授業のなかで出会う事実の理解と判断およびその省察の過程を重視する教員養成カリキュラムと実践のモデルを示している。行為の中の省察に基づいて教師の力量を高めていくプロセスの中では、はじめ設定していた課題や前提が問い返され、新しい方向性や課題へと展開していくことが想定されている。

だが、そうしたプロセスは直線的なものではないし、短期間で成果を図る仕組みとはむしろ相反するものでもある。福井大学では教育実習のリフレクションの記録化と交流の成果を再構成して公表可能なものにするかたちでアカウンタビリティを確保すると同時に、操作主義的な指標に基づく成果主義に対しては厳

しく対峙している（柳沢，2021）。

宮城教育大学で教員養成を担う新たな大学院では、かつての教授学構想が目指していたような教育における理論と実践の往還と融合に取り組む研究と教育をしていくことができないか。大学教員は、自らの学問知（教科の背景となる学問、教育学、教科教育学など）を、大学院生に理解可能なかたちに翻訳しながら、分かち伝える。それが、将来の教員の教育実践の根幹を支えることになる。学問に裏打ちされた実践性と、教育における実践の事実を通じた学問の問い返しを軸にして、新しい大学院の教員養成の研究と教育を促進していくということである。

しかし、こうした教員養成のモデルを今日の評価の構造において実現するには、課題がある。今例に挙げた福井大学連合教職大学院が構想・展開している教員養成モデルは、宮城教育大学のそれと重なるところも、異なるところもある。だが、現在の教員養成の評価の構造において成果に関する説明力の弱さを抱え、それをどう補っていくかを課題にしている点で、宮城教育大学との共通性を見いだすことができる。

福井大学連合教職大学院の場合は、実践内在的評価を軸にした教員養成モデルにおいて、中核となる価値を守りつつ、評価の構造のなかで操作主義的な指標に基づくものではない成果の示し方を模索している。

宮城教育大学の場合は、3（節）で触れた「有識者会議」報告書に示された方向性を戦略的に取り込むことが有効であるかもしれない。報告書は、大学教員についての対応策として「教科専門と教科教育の一体化」、「教員養成学」など「新たな学問領域等の発展」を掲げている。また、教職大学院について「教科領域内容の導入」と「理論と実践の往還」を提起している。この点を巧みに利用しながら、宮城教育大学に独自の教員養成の取組みの蓄積を活かし、発展させていくことができるのではないか。

ただし、有識者会議の報告書が示すような、学習指導要領に定められた各教科・領域の目標・内容を固定的に捉える方針に沿うだけではない。報告書の方向性を戦略的に取り込む際に、宮城教育大学が教授学、臨床の学を掲げた際の理念を生かしていくのである。教科のバックグラウンドとなる専門領域の知識と、子どもの認識発達や学習過程に関する教育学的知見と実践的知見が「一体化」することによって、学習指導要領

を超越し、学問に裏打ちされた授業開発・実践を切り拓いていく「新たな学問領域」を切り拓いていく展望である。

では、成果の説明をどのようにしていくか。教職大学院では、小学校算数で課題となっている「割合」の指導プランづくりや、体育での「からだ」への意識づけと身体表現の指導プランづくりなどを行い、その成果を『宮城教育大学教職大学院研究室紀要』などで公開してきた(宮城教育大学教職大学院, 2018)。こうした成果は、大学院生自身が地道な授業研究を通じて生み出したものである。と同時に、院生の授業研究に伴奏する大学の教科専門、教科教育学、教育学研究者の連携を通じた指導と、附属学校や仙台市・宮城県の実習協力校における教育実習を通じて生み出されたものである。学問に裏打ちされた実践性の追究と教育における実践の事実を通じた教育内容の問い返しが、大学院における教員養成の成果として表れている一例である。

もう一つ考えなければいけないのは、教職大学院において「カリキュラム評価」の仕組みを実質的なものにしていくことである。

宮城教育大学のいわゆる教科専門(教科の後背をなす学問・芸術を専門的に研究・創造している)スタッフは、それぞれの学問・芸術領域で優れた業績と知見を有しているだけでなく、それぞれが学校の問題や、教科の授業に関心を持ち、教育現場とも幅広く連携している。学問・芸術において知見をもちながら、教育にも理解や関心のあるスタッフを数多く抱えていることも本学が誇れる特色の一つではないかと思う。

課題となるのは、教員養成を目的とする新しい大学院において、その理念、制度構想、カリキュラムをすべての教員が少なからず共有し、改善しながら、一体となって教員養成に向かっていく態勢をどのように確保していくかということである。

教師が学び続けるということは、授業における学習の対象となる教材や題材、子ども、教師自身との間の豊かで動的な往還関係を生きるということでもあるだろう。授業で伝達される内容や方法、さらには目標それ自体を、子どもたち自身の学習ニーズに適合的であるか、かれらの切実な問題意識や生活課題により確かな見通しを与えるものであるかといった点から、子どもとともに問い返していくということでもある。

こうした過程を対象化した研究と教育を展開していく大学院を構想されることを願い、稿を閉じる。

引用・参考文献

- バーンステイン, B. (2000) <教育>の社会学理論—象徴統制、<教育>の言説、アイデンティティ (久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳). 法政大学出版局. (原著は1996)
- 遠藤孝夫 (2007) 大学が教員養成に「責任」を負うという自覚と宮教大の教員養成改革. 遠藤孝夫・福島裕敏 (編著) 教員養成学の誕生. 東信堂, pp. 65-84.
- 福島裕敏 (2019) 現代教師教育改革と《教員養成学》. 福島裕敏・松本大・森本洋介 (編著) 教育のあり方を問い直す—学校教育と社会教育. 東信堂, pp. 172-217.
- 本田伊克 (2018) 「教授学」の再生をめざして—国立教員養成系大学の動向と展望. 教育科学研究会 (編) 教育, 86(9): 43-51.
- 市川昭午 (2015) 教職研究の理論と構想—養成・免許・採用・評価. 教育開発研究所.
- 伊藤功一 (1992) 魂にうったえる授業. 日本放送出版協会.
- 海後宗臣 (編) (1971) 戦後教育改革 8 教員養成. 東京大学出版会.
- 川村光 (2021) 教師教育改革の動向. 酒井朗 (編著) アクティブ教育学03 現代社会と教育. ミネルヴァ書房, pp. 73-88.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 教職課程コアカリキュラム.
- 久富善之 (2008) 「改革」時代における教師の専門性とアイデンティティ. 久富善之 (編著) 教師の専門性とアイデンティティ. 勁草書房, pp.15-29.
- 久富善之 (2019) 教育改革時代の学校と教師の社会学. 久富善之・福島裕敏 (編) 第二版 教育社会学. 学文社, pp. 180-196.
- 宮城教育大学 (1977) 宮城教育大学十年史資料集 (下).
- 宮城教育大学イノベティブ・ティーチャー概念検証部会 (2016) イノベティブ・ティーチャー概念検証部会での検証結果について (最終報告).
- 宮城教育大学教職大学院 (2018) 宮城教育大学教職大学院研究室紀要.
- 森田和哉 (2019) 国立大学法人化の軌跡と組合の役割. 全国大学高専教職員組合助成出版.
- 森田満夫 (2017) 教職課程コアカリキュラム導入の背景. 教育科学研究会 (編) 教育, 86(2): 79-85.
- 中内敏夫 (2001) 日本の大学制度の社会史. 藤原良雄 (編) 大学革命 (別冊環②). 藤原書店.
- 佐藤仁 (2021) 教師教育政策における評価とエビデンスをめぐる論点. 教育目標・評価学会第32回大会公開シンポジウム「教師教育実践における評価とエビデンス」報告資料.
- シヨーン, D. A. (2007) 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 (柳沢昌一・三輪健二監訳). 鳳書房. (原著は1983)
- 田中統治・根津朋実 (編著) (2009) カリキュラム評価入門. 勁

草書房.

ウィットイー, G. (2004) 教育改革の社会学 (堀尾輝久・久富善之監訳). 東京大学出版会 (原著は1997)

牛渡淳 (2017) 文科省による「教職課程コアカリキュラム」作成の経緯とその課題. 日本教師教育学会年報, 26: 28-36.

山口裕之 (2017) 「大学改革」という病-学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する. 明石書店.

柳沢昌一 (2021) 実践内在的評価としての< reflection-in-action >のプロセス・組織・機構と「技術的合理性」の評価システムとの相克-福井大学連合教職大学院の取り組みを通して. 教育目標・評価学会第32回大会公開シンポジウム報告資料.