

教員養成教育の質保証と教師教育者養成に関する諸課題

岩田康之（東京学芸大学教授・学長補佐）

はじめに（課題の設定）

東アジア教員養成国際コンソーシアムの共同研究（2011年～）に関わって、第一研究班（RG1）では各地域（日本、中国、韓国、台湾、香港）の教員養成教育（入職前）の質保証の在り方を横断的に検討する試みを行っている。2012年11月の第7回東アジア教員養成シンポジウム（於・東京）においてこの中間報告を行い、ここでは各地域の「質保証」の取り組みを三つの位相（A：入職者の資質能力の直接管理、B：教師教育プログラムの管理、C：教員養成機関に対する管理）に整理し、その上で「質保証」の「質」に関する吟味と、そこに関わる大学の主体性の二つの論点を示している。

今回の報告では、各地域におけるネーションワイドな質保証策の現状について、横断的な分析を試みるとともに、教員養成機関（大学）の自律性・主体性に関わる論点と課題を示したい。併せて、第三研究班（RG3）の課題に関わって、教員養成を担う教員（教師教育者）の養成についてもその現状と今後の課題を示しておくことにする。

1. 東アジア諸地域における教員養成教育とその質保証

1-1. 概況

東アジア諸地域における教員養成教育とその質保証を考える第一歩として、この第一研究班では各地域の状況を概括的に把握することを試みている【表参照】¹。この作業は、教員の質保証に関わって大学が行っている各種の取り組みを検討する前提として、重要な意味を持っている。たとえば、表からわかるように、日本以外の地域においては、政府が直接・間接に関わる形でネーション・ワイドな質的管理策が行われている。政府が直接に行う教員資格認定試験は台湾で古くから行われており、また中国メインランドにおいても実施に移されている。韓国においては、教員採用は道単位で行われるものの、採用試験の実施に関しては政府機関が全体を包括する形で関与している。このように、養成教育の修了—資格取得—採用というプロセスに政府が全体的なコントロールを加えているということは、教員養成教育を提供する大学の主体性に大きく影響している。対して日本においては、中央政府による全体的なコントロールは行われておらず、それゆえ質保証において各教員養成機関が担う役割が相対的に重くなっている。その意味において、この共同研究の課題である「東アジアの大学における教員養成教育の質保証に関する国際共同研究」の設定それ自体も、大学の担うものの重い日本ならではの発想に導かれているとみることもできよう。このことを踏まえて、以下いくつか特徴的な論点を見ていきたい。

東アジア諸地域における教員養成の質保証(表)					
		日本	中国メインランド	韓国	台湾
養成機関の数	K(幼)	572 (2010)	「本科」課程(学部レベル):205(2011) 短期大学レベル:302(2011) 後期中等教育レベル:121(2011)	181(2012)	16 (2010)
	G1-6(小)	337 (2010)	246(2011)	13(2012)	17 (2010)
	G7-9(中)	984 (2010)			
	G10-12(高)	994 (2010)	305(2011)	107(2012)	41 (2010)
	その他	593 (2010)		37(2012)	14 (2010)
	合計	1,404 (2010)	527(2011)	175(2012)	63 (2010)
免許状発行数	K(幼)	38,863 (2010)	約 180,000(2012)	13,613(2012)	867 (2010)
	G1-6(小)	27,470 (2010)	約 130,000(2012)	4,795(2012)	2,161 (2010)
	G7-9(中)	53,274 (2010)	約 240,000(2012)		
	G10-12(高)	68,838 (2010)	約 441,000(2012)	46,682(2012)	3,286 (2010)
	その他	15,451 (2010)	約 102,500(2012)	1,539(2012)	539 (2010)
	合計	203,896 (2010)	約 1,094,000 (2012)	66,629(2012)	6,853 (2010)
教職入職者 (prospective teachers) 対象のもの	養成教育	教員養成機関によって、教員免許の取得に必要な単位数は定められている。	<input type="checkbox"/> 教師専攻標準(2012年)は、幼稚園・小・中・高校教師としての資質・能力に対する国家の基本的要求を規定し、教員養成・研修のよりどころになる。 <input type="checkbox"/> 教師教育課程標準(2011年)は、教師教育機関の教員養成カリキュラム(教職教育カリキュラム)に対する国家の基本的要求であり、教職教育カリキュラムのデザインや教材・カリキュラム資源の開発や授業と評価などのよりどころである。	教育省の初等中等教育局が公示する教員資格規則に 基づいて、教員の免許状取得に必要な単位数の規定がなされている。	師資培養法によって、一般教育・教科教育・教職専門科目のカリキュラムが定められている。中等学校教員には26単位が要件とされ、小学校教員には40単位が要件とされている。教員免許取得のための資格審査においては、54時間の実地体験が課されている。
	資格付与	教員養成機関において、免許法に定める単位を修得することによって、免許状が認定される。	従来は、師範教育類卒業者は卒業と同時に資格認定、それ以外の大学修了者には各省庁で行う資格試験が課せられていた。2011年度より段階的に、統一の教師資格試験が導入されている。	各教員養成機関の認定する単位に基づいて、教育省が教員免許状を発行する。	大学での養成教育(コースワーク)をおえた者は半年にわたる教育実習を行い、その後政府の実施する教員資格試験を受ける必要がある。
	入職時・入職直後	統一の指標はない。採用に当たる各人事権者(都道府県教育委員会)に委ねられている。	「教師専攻標準」(2012年)は、学校教師の採用や評価などのよりどころであるが、採用にあたる各県の人事局と教育庁と学校に委ねられている。	基本的には各地方(道)政府が採用試験の実施にあたるが、政府機関である韓国教育課程評価院(KICE)が委託されて全国的な試験を担っている。	教員資格を取得した者は、地方の教育局の実施する筆記試験・模擬授業・面接に合格することで、採用が決定する。
教員養成機関 (initial teacher training = ITT providers) 対象のもの	設置認可・定員	設置認可に関しては大学審議会、課程認定については課程認定委員会、全国的定員・予算のコントロールシステムはない。	<input type="checkbox"/> 教員養成プログラムに対する認定制度は、検討中である。 <input type="checkbox"/> 政府による定員管理がなされており、各大学は、プログラムごとの定員を入学によって決定する。	教育省の委託を受けて、韓国大学教育審議会が評価を行っている。	現在は特に規定はない。教員の専門性基準が近い将来決定される予定。
	予算	2005年より、優れた教員養成プログラムを提供する教員養成機関を対象とした重点的予算配分(教員養成OP)	2007年より、教育部に直属する師範大学(国立師範大学、6校)の師範科学生に対して公費助成を実施している(学費免除、宿泊費免除、基本的な生活費補助)。同時に、国立師範大学に対して「教師教育革新プラットフォーム項目」の形で特別経費を補助する。そして大学に教育実習の経費を学生ごとに2000円の標準で補助する。	二年に一度、韓国大学教育審議会による評価が行われることに基づく。	教員養成機関が政府の基準を満たすためには、所定の教師教育センターを設置する必要がある。そのため、教員養成機関や設備・機構等についても規則が定められている。
	評価	大学評価は義務づけられているものの、教員養成に焦点がつけられてはいない。課程認定行政に基づく教員養成機関のチェックが不定期に行われている。	大学評価は義務づけられているものの、教員養成に焦点がつけられてはいない。	二年に一度行われる韓国大学教育審議会による評価のほか、各教員養成機関は自己評価を行っている。	教員養成機関は、教師教育評価規則に基づいて行われている。目的や自己研鑽、行政的な組織運営、学習環境、教師教育者の質、カリキュラム、教育実習と卒業生の動向、の6つの観点から、4年ごとに評価が行われている。

1-2. 「開放制」「閉鎖制」と質保証

教員養成システムにおいて「閉鎖制」(限られた一部の高等教育機関だけが独占的に教員養成教育を提供する)を採るか「開放制」(教員養成教育を提供する機会が多く的高等教育機関に開かれている)を採るかは、質保証を検討する上での大きな論点である。前者の典型例は韓国の小学校教員養成に見られ、また香港特別行政区においても実際に教員養成教育を提供する高等教育機関が4校に限られていることから、同様に閉鎖制を採っていると見なすことができよう。

韓国においては小学校教員養成を提供する機関は13校(11教育大学校、1教員大学校、1私立大学校)で、それぞれの規模が比較的小さい。そのため小学校教員の免許状発行数は、教員需要をある程度上回る規模で安定している。このように、教員養成プログラムに入る者の数が限定されていることに加え、教員養成機関に対する定期的な評価システムにおいて学生の成績や収縮状況が問われることも相俟って、韓国においては小学校の教員養成プログラムに入る段階であらかじめ優秀な学生を確保することが可能になっている。

対して、日本の教員養成においては、「開放制」が古くから、また広範囲で採られていることが特徴的である。特に2005年の抑制策撤廃以降、新規に小学校の教員養成教育を提供する機関が急激に増加し、需要を大幅に上回る免許状取得者が恒常的に生み出されている。

しかも日本の教員養成系以外の大学における教員養成プログラムでは、学生の参加は任意であり、途中でプログラムから離脱することも可能である。前述のように、日本では中央政府が直接的な質管理を行う施策は採られておらず、実質的な絞り込みは各地方政府が行う採用試験と、そこに向けての各教員養成機関の修了近くの段階での指導に委ねられている。2010年新生から導入された「教職実践演習」は、こうした状況下で、各教員養成機関が「出口管理」をすることへの政策的要請から生まれたと見ることができる。

1-3. 各地域でのネーション・ワイドな質保証の模索

日韓以外の諸地域における教員の質保証策は、ある程度「開放制」的なシステムを基調としつつ、これと併せて政府による複数のネーション・ワイドな質管理が並行的に行われ、その下で各教員養成機関の取り組みがなされていると見られる。

この典型例は台湾に見ることができる。台湾においては、教育大学や師範大学以外の一般大学も教師教育センター的組織を設けて教員養成教育を提供することが可能な「開放制」的なシステムが採られている。ただし、これらの教員養成機関には定期的に政府による評価がなされ、また養成教育を修了して半年の実習を終えた学生は政府の行う教員資格試験を受験しなければならない。それゆえ、各教員養成機関は絶えず自らの教員養成教育と、その入学者、卒業者の質についてチェックする必要性が生じている。同様の例は、韓国における中等学校教員養成についても見ることができる。つまり、「開放制」を基調としつつも、各教員養成機関は、外からのチェックに適うべく、教員養成プログラムを受ける学生の質管理をする必要に迫られるのである。

一方、中国メインランドの場合は、国が広大で、教員養成機関のレベルも混在しており、それゆえネーション・ワイドな質保証策の設定や運用が難しい状況にある。師範類（教師資格に直結した教育組織）と非師範類（それ以外の教育組織）の二本立てで進められてきた教員養成教育を統一的に管理すべく、全国規模の教員資格試験が段階的に実施されている。ほぼ時を同じくして、教員養成機関のカリキュラムの標準（教師教育課程標準）や教師の専門性基準（教師專業標準）などの策定も進められており、ネーション・ワイドな教員資質の管理が行われつつある。

2. 東アジア諸地域における教員養成と大学の主体性

2-1. 大学間連携による質保証策の可能性

以上のように、東アジア諸地域の各教員養成機関において取り組まれている質保証の試みは、それぞれの政府によるネーション・ワイドな質管理策を背景としてなされている。したがってそれぞれの取り組みそれ自体は興味深い内容を多く含んではいるものの、地域を越えて参照することは難しい。また、各地域での高等教育全般が競争的な環境を強めている中では、各教員養成機関が独自性をアピールする手立てとして独自の質保証策を講じ

る例が相当に見られ、これらはそもそも他に参照されることを第一の目的とはしていない。単発の取り組みが社会全体からの教員養成機関全体への信頼を獲得することには直結しないのである。

むしろ、共同研究としてより深い意義を持つのは、域内の複数の相異なる教員養成機関が共同して自律的な質保証を行う取り組みについての検討を行うことであろう。

この点に関わって、中国全土の師範大学の教務處が集まってカリキュラム運営や改革方針についてのそれぞれの取り組みを交換する形での研究会（師範大学教師教育課程改革経験交流会、2012年6月、長春・東北師範大学）のように、専門家集団がそれぞれの経験を持ち寄り、相互に改善のアイデアを得るような試みは注目される。

日本においては、日本教育大学協会（JAUE）が、部分的にこうした教員養成機関の連合体としての自律的な質保証を担ってきている。2004年に同協会のプロジェクトがまとめた「モデル・コア・カリキュラム」の提案は、教員養成教育のカリキュラムの基軸に教育現場での「体験」的プログラムと、それを学問的に「省察」するプログラムとを配置し、相互の往還を旨とするものであった²。これはその後の日本の教員養成系大学のカリキュラム改革に大きく影響したが、「開放制」原則下で多様な教員養成教育を提供する他の高等教育機関への浸透は充分ではない。後に、2010年より東京学芸大学が文部科学省より特別経費を得て行っている「教員養成評価プロジェクト」は、多様な教員養成機関のメンバーを組織して、「開放制」原則下の全ての教員養成機関を対象としたア kredィテーション（相互評価による認証）のための基準や組織の在り方の検討を行っている。

2-2. ネーション・ワイドな質管理策への研究者の関わり

教員養成機関が自律的に質保証に取り組むものとは別に、先に述べたようなネーション・ワイドな質管理策に、教育研究を専門とする研究者（大学教授）が関わるケースが見られる。

たとえば中国における「教師教育課程標準」の策定に際しては、華東師範大学課程教学研究の鐘啓泉教授を始めとするワーキンググループがその前提となる実態調査や、それを基にした課程標準の素案の作成、関係各方面の意見の集約といった一連の手続きに深く関わっている。その影響もあって、内容面において学習者中心主義や、反省的実践家としての教師像がその核を形成している。

同様の例は、他の地域にも見られる。韓国における教育課程評価院（KICE）や教育開発院（KEDI）等による評価基準の策定や運用、あるいは香港特別行政区における師訓與師資諮詢委員会（ACTEQ）が教師の専門的能力（コンピテンシー）のフレームワークに関する提案「学習的專業 專業的學習－教師專業能力理念架構及教師持續專業發展」をまとめる際にも、相当数の教育研究者が関与している。大学に所属する研究者が、単に政府の方針に受動的に従うのみならず、自らその政策に積極的に関与していくこうした動きは、今後に向けて注目される場所である。

3. 東アジア諸地域における「教師教育者」養成の現状と課題

3-1. 現状

第三研究班（RG3）の課題である、教師教育を担う教育者＝「教師教育者」の質の保証については、どの地域においても、ネーション・ワイドな質管理策は未萌芽であると言える。これは、どの地域においても、まず教師教育の基盤整備が重要課題として取り組まれ、その過程で教師教育の質保証策が採られることが先行しているためとみられる。それゆえ、現状においては、大学院を修了した研究者が大学に職を得る際に、その大学が教員養成教育を提供している場合に「教師教育者」となる、というケースが主流である。ただし、教員養成機関のうち博士課程を持つ一部の取り組みの中に興味深いものが散見され、これらは今後に向けて注目される場所である。

こうした状況に鑑み、2013年2月22日に東京学芸大学において、呉遵民（華東師範大学）、饒从満（東北師範大学）、陳欣（東北師範大学）の三名を提案者とするシンポジウム「教師教育者の在り方を探る—中国の大学の取組を手がかりに—」³を開催した。ここで浮かび上がった「教師教育者」養成の主な在り方は、(1)大学院の博士課程の中に、将来的に教師教育を担う人材の養成を目的としたプログラムを設ける、(2)着任後間もない大学教員に対して教師教育の担い手としての職能成長をサポートする、の二通りに大別されるということであった。

3-2. 萌芽的な取り組み

この(1)(2)の双方に関して、中国の東北師範大学の取り組みは先進的であると言える。大学院に「未来の大学教師」という科目を設け、師範大学の教員としての仕事を具体的に学ぶ機会を設けている一方で、同大学の教師教育研究院においては、大学教員の職能成長のサポートを、特に教科専門（教育内容）や教科教育の担当者が学校現場に積極的に関わる機会を多く設けるという形で行っている。さらに同大学の教師教学発展中心（FDセンター）では、吉林省の教員養成機関の教員を対象にした教授能力の実態調査⁴も手がけており、「教師教育者教育の質保証」に向けての具体的な取り組みが始まっている。

4. 今後の課題

4-1. 教員養成の質保証に関して

以上を踏まえ、この国際共同研究で目指すべき「大学における教員養成の質保証」の検討に際しては、以下のような点に注目することが今後にならう。

第一には、各地域の教員養成の質管理に関わる政策と、そこでの大学の自律性に関して、丁寧な比較分析を行うことである。

その上で、教員養成を行う大学が連携して全体的な質的向上を果たしていこうとする動向について、広く事例を集めて検討していくことが期待される。

これと併せ、ネーション・ワイドな質管理策に大学の研究者が積極的に関わっている事例を多く検討し、教員養成における政策と研究との在り方について考察を深めることが重要であろう。

4-2. 教師教育者養成の取り組みに関して

一方、教師教育者養成の質保証に関しては、ネーション・ワイドな質管理策が未萌芽であることに鑑み、上述の東北師範大学の取り組みに見られるような、大学院レベルでの教師教育者養成を企図したプログラムや、教員養成機関に入職後の教員たちを対象とした実践的な職能成長プログラムの事例に注目することが重要であろう。これらの取り組み例を交換する中から、「東アジア」域内で広く教師教育者の在り方とその質保証策を考えていく契機が得られよう。

1 この作業に関わっているのは、岩田康之（コーディネータ・東京学芸大学）のほか、饒从満（東北師範大学）、黄嘉莉（台湾師範大学）、金賢進・權東澤（いずれも韓国教員大学校）、および表には反映されていないが Kerry Kennedy（香港教育学院）の5名である。

2 岩田康之「日本教師教育課程中的〈体験〉与〈反思〉」東北師大学報（哲学社会科学版）2009年第2期（総第238期）156-162頁。

3 同シンポジウムの記録は、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターより報告書として刊行されている（日本語）。

4 東北師範大学教師教学発展中心「高校教師教育者教学能力状況調査報告」、2013年8月。ここでは教師教育者の能力について「自己認識力」「学生学習理解力」「カリキュラムや教育計画の立案力」「授業の設計と実施能力」「省察と評価の能力」「教育技術の改善力」の六つの観点から調査分析を試みている。