

外部評価委員コメントシート

外部評価委員氏名	楊思偉
所属機関名	私立明道大学課程与教学研究so講座教授（台湾）

1. 東アジア地域の教員養成のプログラム設計と質保証に関する点

（以下の三つの項目が含まれるようご留意下さい）

- ① 入職前の教員養成
- ② 入職後の教員の職能発達
- ③ 教員養成教育の担当者（教師教育者）の養成

台湾では「良師興国」や「国家未来の鍵は教育であり、教育の質の基礎は良い教師である」といったことはよく語られている。また、各国政府が教育政策の中に大体優れる教員を養成するのを重要視している。そこで「東アジアの大学における教員養成教育の質保証」という研究活動を提起したのは、実にすばらしい。教員養成のプログラム設計と質保証に関する点では、以下の観点を述べる。

1) 入職前の教員養成段階

開放制の下にどうやってよい生徒を入学させるかが大切なことであると思う。つまり、入り口の質保証が一つのポイントで、台湾の官費制時代がその実例であった。そして、もしそういうことができないと、養成段階（学部）で履修期間の教育専門科目、教科専門科目、または授業力（実習）を履修生に身に付けさせるのが大切だ。ただし、開放制の下に、安易に単位を履修するだけの目的で、本当に教員になる心構えがないのが問題であり、台湾のことがその一つの例である。このことに関して、日本の教育大学で教育学部の組織を設置するのが一つよい例であろう。もう一つは、教師の専門性基準を公布するのも大切である。

総じて、入職前の養成について、教師の専門性基準があり、良い履修生を募集し、決まったカリキュラムに従って履修する、また、できれば、教科専門の力を確保すること、たとえば、履修した後、テストにより、評価するのもひとつ良い方策であろう。

2) 入職後の教員の職能発達段階

教師の専門性基準に基づいて、また職歴によって、適切な研修課程を提供するのが必要だ。たとえば、3年、5年、10年にそれぞれの研修課程を設ければいいであろう。もう一つ大切なことは、公開課により、共同体をつくって、お互いに討議しあって、授業力をあげるのも必要だ。

3) 教員養成教育の担当者（教師教育者）の養成

非常に重要な課題だと思う。台湾の現状を例にすると、博士学位をとり、できれば、高等教育と教師教育に関する科目を履修させて、まず、教師教育者になることができるのであればいいである。そして、できれば、小中学校の職歴経験のある人がいちばんいいが、出来なかつたら、教師教育者になってから、一定の年限ごとに現場に授業の経験をつけさせれば、やはり必要なことである。

2. 若手研究者の育成及び交流に関する点

今の経験で、2011年度から2014年度にかけて東アジア教員養成コンソーシアムの会員大学の研究者を組織する形で東京学芸大学が主催してきた「東アジアの大学における教員養成の質保証」の国際共同研究を通じて、中国メインランド・香港特別行政区・台湾・韓国そして日本といったそれぞれの地域に特有の教員養成教育（特に入職前）の状況とともに、「東アジア」という括りでのある程度の共通性・類似性が見えてきて、相当な業績をあげているといえる。これからもっと交流の輪を拡げていくことがほしい。やり方として、目下研究に参加している教授の仲間が院生を連れて一緒に参加するのが一番いい。また、交流の言語として、いまの形が交流しやすい。英語を使うことが逆にやりにくいと思う。

3. 今後に期待される点、および改善を要する点

もっと交流するには、組織をいまより強く固めると良いと思う。そして、現在のままに交流を拡大すれば良い。

4. その他

改めて研究グループをつくり、定期的に遠隔会議を開催すれば良いのではないか。

外部評価委員コメントシート

外部評価委員氏名	夏 鵬翔
所属機関名	首都師範大学初等教育学院（中国・北京）

1. 東アジア地域の教員養成のプログラム設計と質保証に関する点

（以下の三つの項目が含まれるようご留意下さい）

- ① 入職前の教員養成
- ② 入職後の教員の職能発達
- ③ 教員養成教育の担当者（教師教育者）の養成

入職前の教員養成プログラムは並列型と垂直型とに大きく分類できるが、「教育性教科」あるいは「教科的教育性」（ヘルバルト）という理論にたてば、並列型の方がもっと適応だと思われる。いわゆる「教育性教科」とは、教育がいかなる教科の中に含まれることであり、逆に「教科的教育性」も同じことを語っている。そのため、教育と教科を人為的に分けるより、それを一体化したカリキュラムの方が「質保障」に役立つであろう。各教科の教育については、ケースメソッドなど実践的な内容の増加のほか、在職教師の活用なども考えられる。一方、現在学歴上昇のブームがどの国でも盛んなようである。しかし、大学院レベルにアップしたゆえ、学生が卓越した教師になったわけではない。学士より修士が授業力も研究能力も強いばかりでなく、教師としての人間性・師範性がいっそう目立つはずである。その場合、中国の「書院」的な養成方法が注目されたい。

入職後の教員の職能発達は、子どもとのふれあいからスタートすべきである。教育現場と教科書との一番の違いは、子どもが目の前にいることである。それで、観察・関心・関係作りを手がかりとして、発達中の子どもたちを読み取ることが重要である。そのうえ、随筆を書くことを通して、大学で勉強したものを回顧しながら、理論と実践の両方を共に深める。随筆は授業中だけではなく、日常生活の中のどんなことでもいい、おもしろいこと・楽しいこと・感動したこと・反省すべきことなど、少しずつ蓄積していく。これらの内容は授業力・研究能力に助けるはずである。

教師教育者の養成については、現在 FD が提唱されているが、それには、学院（学部）の教師全員が人材養成に関する合意が第一である。そのための検討などによって、学院全員が心一つとなって、それぞれの責任が分担できる。また、学生の実践力を高めるために、教師教育者にも定期的に学校見学や実習指導などの要求を出して、教育現場の状況をよく把握し、教育現場の課題と結び付けて授業させることも欠かせない。その他、教師教育者の教職意識に重点をおくことも大事である。即ち、教師教育者の人間性・人格的魅力をもって、学生に影響を与えることである。そのためには、教師教育者自身が教職への信念や価値観は言うまでもなく、学院管理者の学院運営の理念と方法にも関係するから、管理者の人間性・人格的魅力も必要となってくる。これはいかにも「人対人」という教育の特質を表し、しかも、「学識ある人格者」という「東アジア的教師」の像を表していることであろう。

2. 若手研究者の育成及び交流に関する点

教育研究方法として、先行研究・資料の収集と分析・リサーチ・インタビューなどいろいろあるが、若手研究者としては、先行研究のもとに、経験の蓄積が大事である。その経験は実際自分の参加した活動から来るものが一番多く、しかもインパクトも大きい。そのため、調査研究にあたって、見たもの・聞いたもの・参加したものなどをメモを取って、常に反省するところに価値がある。

若手研究者を育成するには研究共同体をつくって、彼（彼女）たちを指導する制度をつくる必要があり、若手研究者を助成することも共同研究の目標の一つとすべきである。そうすれば、先輩後輩がお互いに力を借りながら仕事が展開でき、後輩が先輩になってからも次の後輩を助ける意識が持てる。

3. 今後に期待される点、および改善を要する点

「東アジア的教師」の養成について。人格的倫理的な面を主とした「東アジア的教師」を養成するには、カリキュラムの訂正や中国台湾地域のように実習の延長によっても確保されるだろうが、人格的魅力をもつ教師教育者に託した方がなによりである。つまり、教師教育者の人格が未来の教師に伝わることである。そうであれば、国の統制に関係なく、あくまでも教育者という立場をもって教員養成を行う。そのうちに、「東アジア的教師」の像の客観的な見極めも徐々に掘り出せるのではなかろうか。

国の管理をうまく生かして「管理」を「奉仕」に変えること。中国大陸、中国台湾地域そして韓国では教育に国が関与することが常態であり、その良し悪しは別に、いかにそれを利用して、教育のために尽くさせることを工夫してよい。中国の東北師範大学の U-G-S はその良き事例である。そもそも、行政管理は教育をよりよく推進するために役立つものであり、そのプラスの一面を生かして、行政と連携する方法を考え出す必要がある。

4. その他

「質保障」が問題になった原因を考えること。つまり、近代教育の功と罪を分析し、教育の本質を考え直す。確かに、近代学校教育は経済発展のために多くの人材を養成した。しかしながら、教育は経済利益の創出だけではなく、「育人」にその意義がある。そのため、教員養成も「人」という立場をベースに、教師としてどういう「人」なのか、またどんな「人」が育てられるかを重点に思考し行動すべきである。

「東アジア的教師」を続けて追及すること。2500年ほど前に孔子は「因材施教」（学生の能力、性格を考慮して教育方法を選ぶ）「温故知新」（習った知識を回顧するうちに新しい知識を獲得する）、孟子は「得天下英才而教育之」（天下の英才を集めて教育を施すことはこの上なく幸せなこと）と語られ、そこには学識、教授法も入っているし、教師としての人格も強調されている。それは「知識を伝達する専門家」という西洋的教師よりは意味が豊かであり、教育の本音を物語っている。前近代社会に東アジア地域でモデルとなっていたこの「東アジア的教師」の像を、後近代社会の現在において、「教師の人間性」「知識の文化性」などの視角より再出発して、続けて追及することは非常に有意義である。

外部評価委員コメントシート

外部評価委員氏名	井手 弘人
所属機関名	長崎大学

1. 東アジア地域の教員養成のプログラム設計と質保証に関する点

シンプルに述べると、基幹大学である韓国教員大の大学史に着目して考える機会がある
とより韓国の教員養成における「東アジア的」文脈が見えたのではないだろうか、という
印象である。

歴史的にみると、解放後、「官立師範学校」は師範大学へ、「道立師範学校」はそのまま
中等教育機関としての師範学校へと養成ルートを分けたところからはじまる。師範学校は
朝鮮戦争後のいわゆる「修復期」、アメリカによる対韓教育援助の一環でジョージ・ピーボ
ディ大学（現在のバンダビルト大学ピーボディ・カレッジ）の支援を受けながら短期高等
教育機関としての教育大学へと昇格していった。同様にソウル大学がミネソタ州立大学の
支援を受けており、ソウル大師範大学もこの影響を受けている。教育大のみならず、師範
大も、1990年の国立師範大学卒業生優先任用違憲判決があるまでは、教員養成の主体は国
立、すなわち「官」であったことを忘れてはならない。韓国教育基本法で「大学」と「教
育大学」を別のカテゴリーとしてわざわざ分けてきた過程を踏まえると、養成の段階から
「師」＝「官」の文脈で保護しながら、「官」によって「欧米的な」システムを組み込んで
きた側面がある。この点において、日本における「大学」と「教員養成」との融合という
側面とは若干異なり、まず大学を二つに分離したうえで、より「官」的である大学として
の教育大学システム上にある、と捉えるほうが良いだろう。教員養成機関評価が「質保証」
として、第3期より教育部（政府）の強いリーダーシップのもと事実上のランキングとイン
センティブによる「構造調整」の手段となり得るのは、教員養成がこうした特別な「官
学」ブランドに支えられているからとも言えるだろう。

韓国教員大は初等・中等非分離型の教員養成総合大学として30年の歴史を蓄積してきた。
また、様々な教員研修機能の中核としても現在機能している。日本の場合、イン・サービ
ス後の職能成長は採用した自治体に長く依存してきた。しかし韓国の場合、朝鮮戦争後
の様々な要因から、教員研修院の創設などすでに1950年代末から教員再研修に大学が深く
関与しており、自治体研修はむしろ後発である。また、教員採用試験の各自治体による試
験に教師教育者が面接官として関わることは普通である（大学所在地域外の自治体）。こ
のように、韓国の教員養成機関が入職－採用－研修に関わり、「学び続ける教師」への役割を
果たしているのは、「師」＝「官」システムの普遍性を体現している事例とも言えるし、そ
れら全てが集約されてくる韓国教員大は、まさにこのシステムの「不易」と「流行」が凝
縮した場所である。入職後の職能成長には一定の距離を置いてきたとしている日本の大学
の立場からみれば、韓国で起きている様々な教育現場での問題に対してどこまで「責任」
をとることができると考えているのか、聞いてみたいと思う。

一方で、この「師」＝「官」システムが、学校現場の暗黙の「秩序維持」システムにな

っている可能性もある。すなわち、「師」が「知」との関係で語られたとき、学校教育における「知」が「官」の再生産システム的手段になってしまう可能性である。その典型が大学入試であろう。入試高得点者や、開放制における成績優秀者だけが教師への道を許されるのであれば、その測定手段として用いられる「知」の豊富さが教師への第一条件となる。無論、そこに問題はないのであるが、あえて言えば、「知」の範囲の多様性がどこまで問われているか、という問題である。様々な経験によって獲得された「知」のルートをもっている者は、一元的に陥りがちな「知」の測定から排除されていないかあるいは初めからスクリーニングの対象なのか、ここに文化的コンテクストと連続性をもった「知」への視点が見いだせる可能性がある。「知」の重要性は皆が認識するところではあろうが、何をもって「価値ある『知』」と認識し、「師」として次世代に伝達しようと考えているのか、これは東アジア各国の大学入試内容分析に関わった経験がある者としては、大きく異なると判断している。この点、「東アジア的教師」を養成する立場も、これから教師として立つ立場の学生も、意見交流する機会があると良いのではないかと考える。韓国では入学査定官制度が進められており、何度も挑戦しては挫折を繰り返してきた「知」の接続(articulation)システムの構築に再度取り組んでいる。日本も入試改革では現在様々な動きが進んでいるが、「知」を直接的に次世代に還流する立場に立つ「東アジア的」教師あるいはそれを養成する教師教育者が、この社会問題と密接に関係していると理解していながら半ば「当然視」している部分についてどのような問題意識をもっているのか、いわゆる「優秀」とされることに対する議論が展開されることを期待したい。

2. 若手研究者の育成及び交流に関する点

基本的に上記と同じである。日本には ED.D のような教職専門職としての研究者教員を育てるシステムがあまりなく、韓国もソウル教育大、京仁教育大などに開設されて間もない。教科専門科目担当者を中心に教員養成系ではない Ph.D.課程を経て着任した若手研究者が多い。一方で、教員養成系の Ph.D.課程を経た、教育に近い位置にいた研究者が、メンバー大学から輩出されていることも確かである。日韓双方の教員養成系大学の課題として、教科教育と教科専門のディシプリン間での「対話不足」が挙げられるが、若手研究者の FD の一環としてこれらの接近を目指した「国際対話」の機会を設け、言語化する取り組みがあっても良いのではないだろうか。

3. 今後に期待される点、および改善を要する点

本研究は、それぞれの国家において教員養成に関する基幹的役割を期待されている大学が進めてきたものと把握できる。したがって「ナショナルなシステム」への視点が多く含ま

れているのは当然であろう。私は、このシステムを受けて日常が存在する「末端の現場」がどのような実態であるのかについて、各国の研究メンバーが視点を共有し、あるいはアクションリサーチへと関与できるような枠組みが1つでも増えることを期待したい。

その理由は、教員養成が「学」としての地位を確立するための前提は、学びの現場（学校現場とは限らない）の「事実」とそれへの教育的関与、という点にあると考えるからである。とくに「東アジア的」教育環境には当為性がつきまとう。研究者といえども教育に携わる以上、「科学性に基づいた」「客観的な」ことだけを述べるわけにはいかない。日本の教育学や教育社会学において「臨床の学」シフトへの動きが見られ、韓国では教員養成は教科教育が専ら担えば良いとする「教育学不要論」が一部から出ている。私は危機感をもつと同時に、「師」としての権威性にあまり関心を示さないまま「学」であることだけを追究し続けてきた大学としての教員養成が、主体的かつ創造的に学習者と学習支援者（教師）に関与するものへと転換する良い契機であろうとも思う。さらにいえば、そこにこそディシプリンへと「知」が再構築される可能性が存在しているのだとも考える。私は韓国を見る際、可能な限りソウルから見ないようにしている。私自身の少ない経験がそうさせているところもあるが、日本であれ韓国であれ、「中心」から見ると「ナショナルなもの」の実態を含めた全体像を見ることができない。実際、韓国の小さな町や学校を訪問すると、「『良い』システム」とされているものが単なる手段程度のものとされていたり、根本である「子ども」を向いていない場面に出くわすことがある。無論これは日本でも全く同じである。子どもはその瞬間で学び成長していることを考えれば、「東アジア的」文脈を共有してきた研究者たちが、東アジアのそれぞれの現場、もっといえば子どもたちにコミットする機会が少しでもできることを期待したい。

4. その他