

教員の質の総合的向上と「地域連携」に関する考察

今西 幸蔵

Kouzou IMANISHI

(要旨)

中央教育審議会は、変化する時代をふまえて教員養成制度を転換させようとしている。教員の質の総合的向上が課題とされ、従前から大学が担ってきた役割である基礎的・基本的な知識やスキルに関わる教育に立って、学校現場で通用する実践的な教師力の修得が図れるような新しい教員養成制度が求められている。本研究は、こうした課題を解決するための方策として試行されている先進的事例を研究することから、大学、教育委員会及び学校各々の役割を検討した。その結果から、「真の教師力」を身に付けさせる教育目標の設定と教員としての実践力を養うようなプログラムづくりが、大学にも、教育委員会や学校にも、双方に同様に求められているとし、具体的には「地域連携」の推進が効果的であるとした。その上立って、結論として大学と教育委員会が共同運営する新しい教員養成総合センターの設置が必要であると論じ、今後、大学と教育委員会の一体化がさらに進展すべきことを提言した。

キーワード：地域連携、教員養成、教育委員会、大学

1. 新しい時代の教員養成の潮流

1. 1 国際社会で問われる教員像

明治初期に、アメリカの教育学者マリオン・スコットらの尽力により始められた師範教育に祖をもつ教員養成は、第二次大戦後の開放性教員養成制度のもとに進展してきたが、いま国際社会の変化とともに教員養成制度の改革が進行しつつある。

教員の在り方等について今日的課題として問題提起したのは、少し時代が遡るが1966年にユネスコが行った「教員の地位に関する勧告」である¹⁾。この勧告は教員の地位や身分保障を目的としたものであり、「教員」という語を「学校において生徒の教育に責任をもつすべての人々」とであると定義し、「教員の地位という表現は、教員の職務の重要性およびその職務遂行能力の評価の程度によって示される社会的地位または尊敬、ならびに他の職業集団と比較して教員に与えられる労働条件、報酬その他の物質的給付等の双方を意味する」とした。

また指導的諸原則、教育目的と教育政策とともに教職への準備、教員の継続教育などの項目を示し、教員養成課程について「教員養成課程の目的は、学生一人ひとりが、一般教育および個人的教養、他人を教える能力、国の内外を問わず良い人間関係の基礎をなす諸原則の理解、および、社会、文化、経済の進歩に、授業を通して、また自らの実践を通して貢献するという責任感を発展させるものでなければならない」と考えている。教員の継続教育については、「当局と教員は、教育の質と内容および教授技術を系統的に向上させていくことを企図する現職教育の重要性を認識しなければならない」とした上で、「教員には継続教育の課程や便宜に参加するための機会および刺激が与えられ、また教員はこれらを十分に活用すべきである」と述べている。

その後ユネスコと共通する問題意識をもったのがOECDである。2007年12月から2009年9月にかけて、同機構の教育研究革新センター(CERI)による調査プロジェクト「多様性を拓く教師教育」(Teacher Education for Diversity, TED)が実施され、2010年には『多様性を拓く教師教育』(斎藤里美：監訳)などのレポートが示されている²⁾。

OECDの教育政策研究者である立田慶裕は、『教員の重要性』(OECD, 2005年)から、「教員は自発的な学習者であることが期待され、生涯を通して学び続ける能力と動機を持ち続けることを期待される将来の社会や経済環境に生徒を準備させる能力がなければならない」と引用した上で、「その教員の教育活動に影響する諸要因、そして教員の能力向上の重要性が指摘されている」と述べている³⁾。さらにニュージーランドのハッチー(Hattie)の研究に触れ、優れた教員の資質として、①教科についての「専門性」、②生徒との「対話」を中心とした学習指導、③生徒に応じた「適切な指示」、④情熱、⑤生徒の成績を向上させる「教育力」の5点があがっていることを紹介している。

ユネスコが教員の身分や地位、さらには勤務実態を含めた課題の提案であったのに対して、OECDの場合は教員の質について強調している点が重要である。教育の質保証の問題と連動する形で教員の質保証が問われているのである。

1. 2 中央教育審議会等にみられる新しい教員養成の在り方・考え方

2006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」は、以下のような指摘をしている。①教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でないこと、②教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間で共有されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。③大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこととされている。

従前の大学における教員養成は、基本的には学部専門教育と少し切り離れた形での教職課程教育をプログラム化したものであり、主には教職基礎教育と教科教育を中心とした内容で構成されていた。つまり教職教育の考え方や方法のパラダイム転換が必要とされているのであり、新しい時代に見合った制度への移行の具体化が図られるべきだと考えられている。

今日の教員養成は学部教育との密接な関係性を求めたものとなっている。たとえば学位プログラムと教職課程とが相当の関係をもつことが求められ、学位プログラムに教職課程プログラムが位置づけられていることが必要とされ、学生は学位プログラムの履修と同時に教職課程プログラムを体系的に履修することになる。アドミッション・ポリシーやディプロマ・ポリシーについても同様であるが、特にカリキュラム・ポリシーに考え方に反映させていくことになる。

こうしたなかで教員免許法改正が検討された。新免許法については、審議を重ねてきた中央教育審議会が、「教員の資質能力向上特別部会の報告」をふまえて2012年8月28日に「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上方策について（答申）」を公表し、一定程度の具体的方向性が可視できるようになった。

教員免許6年制についての将来的な見通しが示されたが、現状すぐに6年制に移行することは難しく、「教職大学院での免許取得」「教員免許取得6年制」といったことが義務づけられなかった。しかしその方向性が確実に担保された内容になっている移行措置的な改編案である。当面の間（期間が明確で無い）は「教員免許取得4年制」を維持しながら「一般免許」への切り替えを急ぐことになり、各大学が新しい形の教員養成システムの構築を急ぐことが求められた。

この改正の考え方の基本は、①国公立を問わず教員養成課程の設置を認めてきた「開放性の免許制度」を維持すること。②「実習公害」のある現状の教員養成制度を批判し、条件さえ整備されればどの大学にも教職課程を設置するという従前の教員養成課程の在り方を変えていくことである。さらに、①従前の制度である教員身分の前は大学が教員養成を行い、採用後は教育委員会が担当するという構図が変化し、大学と教育委員会・学校が

相互連携・協力のもとで教員養成を実施するというシステムに変えようとするものであり、新しい教員像として「生涯にわたって学び続ける教員」が示された。

一方で、「安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を安易に取得できるといった認識を是認しない」と指摘し、教員免許状を真に教員を志望する者に限ろうとし、「実習公害」という言葉を用いて教員にならない者や意識やレベルの低い者を批判した。しかしながら、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」を否定したのではなく、教職課程の設置については学部をあげて教員養成を考えている大学に限るという意図を意味するものと言えよう。

施策の方向性として、学部卒業後に大学院等において学び、学校現場での実習を組み込んだ理論と実習を経た者に教員免許を与えるということである。つまり教員の高度専門職業人として位置づけ、教員養成を修士レベル化することが必要であるとしている。実際には「一般免許状（修士レベル）」「基礎免許状（学士課程卒業者）」「専門免許状（教職大学院または現職教員対象）」の3種類の免許状とすることになった。なお答申後に「修士レベル化」という言葉が避けられており「高度化」という表現になっている。

それでは、今後の教員養成においてはどのような課題があるのだろうか。2014年2月の中央教育審議会答申「今後の教員育成における課題」は、以下のように課題を示した。

- (1) 専門性に秀で、実践的指導力を十分に備えた教員養成の実現のため、教職課程の内容をどう見直すべきか。
 - ①英語教育、道徳教育、特別支援教育、ICT活用など多様な課題への対応
 - ②教員としての高い専門性と実践的な教科指導力等を保障するため、基礎的な理論科目や、教科・教職に関する科目、指導法・指導技術に関する科目のあり方
- (2) 小中一貫教育や多様な人材の登用等の取組を推進するため、免許制度をどう見直すのか
 - ①小中一貫教育、中高一貫教育、小学校高学年の専科指導など多様な教育体制への対応
 - ②多様な人材を教員に登用するための対応等
- (3) 養成・採用・研修について大学と教育委員会それぞれの強みを活かした一貫した教員育成のあり方とはどうあるべきか
 - ①実践力を向上させるための教員養成段階から教育委員会を関与させる仕組みの構築等、大学と教育委員会が協働して担う一貫した教員養成等
- (4) 教職課程の質保証のあり方とはどうあるべきか
 - ①教職課程の質を保証するための仕組み等

ここでは、今後の学校教育改革に伴う制度的な問題から発する課題も示されているが、その問題は別の稿に委ねることとし、本稿では以下の3つの課題を中心に考えて行く。第1に、専門性に秀で、実践的指導力を十分に備えた教員養成の実現のため、教職課程の内容をどう見直すべきかという観点から、教員としての高い専門性と実践的な教科指導力等を保障するため、基礎的な理論科目や、教科・教職に関する科目、指導法・指導技術に関する科目のあり方をどうするのかという課題、第2に、教員養成・採用・研修について大

学と教育委員会それぞれの強みを活かした一貫した教員育成のあり方とはどうあるべきかという観点から、実践力を向上させるための教員養成段階から教育委員会を関与させる仕組みの構築等、大学と教育委員会が協働して担う一貫した教員養成等をどのように進めていくのかという課題、第3に、教職課程の質保証のあり方とはどうあるべきかという観点から、教職課程の質を保証するための仕組み等をどうするのかという課題の3つである。特に、教員養成に直接に関わる主体である大学と教育委員会及び学校が、相互関係において「地域連携」をどのように進展させているのかということに視点を据えて考えていきたい。

2. 大学と教育委員会や学校の「地域連携」

2. 1 神戸市教育委員会と協定大学による学生スクールサポーター制度

神戸学院大学教職課程が参加しているプログラムに、神戸市教育委員会が実施する学生スクールサポーター制度がある。2002年度から始められている事業であり、同市教育委員会や学校と協定大学の連携・協力のもとに、大学生を学校支援ボランティアとして神戸市内の小・中学校に派遣する組織的な事業として運営されている。

本事業の事務局は、同市教育委員会生涯学習課が所管する教育・地域連携センター⁴⁾に設置されている。この生涯学習課教育・地域連携センターが提供するサービスを列挙すると、以下のようになる。①学生スクールサポーター制度、②学校の支援ニーズの集約、③学校からの支援に関する相談、④支援員（後述する）の発掘及び登録と紹介、⑤支援員の養成と研修、⑥支援団体とのネットワーク構築、⑦支援員との相談、⑧ゲストティーチャー制度、⑨学校及び教育関係機関への貸し室などである。

ここで取り上げられている「支援員」について説明すると、教員OB、一般学生や住民が支援員登録を行い、教育・地域連携センターから学校での仕事を紹介され、学校支援活動に参加する者を指す。学校は教育・地域連携センターに支援員派遣を依頼し、支援員と調整を図りながらその支援を受けるという制度設計がなされている。支援員の活動は、学習指導補助、特別支援教育の指導補助、学校行事の支援、部活動の指導補助や校内の環境整備などである。

学生スクールサポーター制度においては、神戸市内の9割以上の小・中学校が本事業の指定小学校、指定中学校として学生を受け入れる配置校となっている。2年生以上の教職を志望する大学生・大学院生は、配置校において授業の指導補助、学級活動や学校行事などの特別活動での指導補助、始業前や放課後の児童・生徒の学習活動補助、児童・生徒との遊びや交流、特別支援教育の指導補助、教員の授業準備や教材作成の補助、中学校放課後部活動の補助などを行う。

本制度では、協定大学が市教育委員会からの要請を受けて学内で募集事務を行い、教職課程教員による審査を経て、大学が制度の趣旨に見合う学生を市教育委員会に推薦する。市教育委員会は、大学との協議の上で推薦された学生をサポートとして人材登録し、学校に派遣する形を採っている。

サポーターを希望する学生は、協定大学である母校の教職課程において説明会や講習会

に参加してガイダンスを受け、同市教育委員会の所定の手続きを取って学校支援活動に参加する。2013年度においては、協定大学が52大学、2年生以上の教職志望学生560人が、同一年度の6月から3月までの10か月間に、1回8時間で、週に1回程度の活動を行っている。学生の活動に対する行政支援として、同市教育委員会は交通費を支給すること、ボランティア保険に加入することなどの措置を採っている。

同市教育委員会は、学生スクールサポーター制度に関わる事業以外に、幼稚園ボランティア事業、市立高等学校を対象とする学校インターンシップ事業、理科支援員事業、特別支援教育支援員事業、すこやかフレンド事業（市立青少年センター）、部活動外部支援員事業その他の学校支援ボランティア事業を実施している。

学生スクールサポーター制度がめざす最も重要な趣旨・目的は、教職志望学生が本制度への参加を通して、学校現場が求める教員を養成しようとしている点にあると考える。大学の協力を得て教職志望学生に実践力を育成しようとする試みであり、参加学生に対して市教育委員会独自に年間3回の研修会を実施し、学校現場の理解を求めている。理論的な事項は大学において、実践的な知識やスキルは教育委員会と学校において教育するという視点が存在する。この研修会のプログラムをみると、学生は同市の教育実態や教員採用状況に関わる事情の説明を受け、生徒指導、道徳教育の授業づくり、特別支援教育への参加に関わるテーマを設けて学生同士がグループディスカッションやパネルディスカッションに参加する。教員としての質の向上につながるだけでなく、他大学の教職志望学生との交流によって「仲間意識」を形成するようになるという効果が実際に本事業に参加した学生から報告を受けている。

スクールサポーターとなった学生は、各自の活動について、参加日毎に振り返り記録を記載し、当該校の担当教員らの指導や講評を受けた後、記録を大学教務課教職担当職員に提出する。神戸学院大学では、この記録を教職専任教員間で回覧、閲覧し、その後の学生指導にあてている。

学生の自己評価をみると、「声かけや挨拶の大切さがわかった」「自分に積極性が出てきた」「プール指導で生命の尊さを学んだ」などの肯定的な意見が圧倒的であるが、一方では学校現場での事象に対応できないという意見を述べている学生もいる。「子どもとの距離感をどう取ればよいかかわからない」「子どもを落ち着かす方法はないか」「声の大きさの程度がわからない」などという意見であり、学生も手探りで悩みながら本事業に参加している実態が理解できる。

神戸市教育委員会は、協定大学と定期的に会合をもって相互理解と問題解決に取り組み、本事業の円滑な運営を推進しており、会合では具体的な事後評価を中心としたディスカッションが行われるため、事業の相互理解に止まらず、教育委員会と大学との関係をより密接にする。両方の関係者が一堂に会する機会があるということが重要なのである。

またスクールサポーター配置校から市教育委員会に対して活動計画書やサポーターに関わる報告書が提出されるため、関係者間で実態把握が進展し、課題の共有化が図られという利点がある。こうした取組から、どのような学生を、どのように教育・指導して派遣すれば良いのかを大学も理解できるようになると同時に、大学が学校現場の問題を共通理解

できるというメリットがある。つまり大学、教育委員会と学校の三者が協力・連携することを可能とする制度であり、実際に質の高い教職志望学生を養成するという三者のミッションが一致する点において意義深いと考える。このミッションも地域連携の一つの意義として明確に位置づけられるのである。

2. 2 滋賀県教育委員会と滋賀大学の連携による理数科教員養成

高度な科学技術社会の到来と産業振興への対応という課題のもとに、理数科教育の充実・発展が期待され、教育委員会・学校や大学において優れた理数科教員の養成が切実な問題となっている。この課題解決について地域連携の視点から取り組んでいるのが滋賀大学である⁵⁾。

ここで取り上げるコア・サイエンス・ティーチャー (CST) 養成プログラムは、(独) 科学技術振興機構 (JST) から大学や教育委員会への委託事業であり、具体的には小・中学校教員の理数科教育の指導力向上のために教育委員会と大学が連携・協力する取組である。目的達成のために教員養成プログラム開発や実施、理数科教育を推進するための拠点地域の構築、活用を図ることが事業内容となる。本事例以外にも全国13組織で CST の養成が図られている。

滋賀県教育委員会（県内5市教育委員会も含む）と滋賀大学の共同事業を事例として説明する。滋賀大学らは理数科教員に求められる能力として以下の5点があげている。①基礎学力、②観察・実験能力、③授業実践力、④専門・先端科学理解力、⑤他教員への支援力であり、滋賀大学の学部必修授業を基本とした上で、学習領域の補充強化を図り、さらに先端研究に関する専門的知識とスキルの獲得、理解力の修得をめざした実験観察技能習得と教育体験を有機的に結合させるために県及び関係市教育委員会が CST 養成の場を提供しようとする試みである。

CST 養成については、現職教員対象の養成プログラムと学生対象の養成プログラムの両方があり、滋賀大学と付属学校教員及び教育委員会が連携して CST 養成プログラムを作成する。

CST 養成学生には理科指導の基礎的学力の修得、実験観察能力や授業実践力の修得が期待され、CST 現職教員には指導を通しての理数科教員の資質向上を図ることを求めている。具体的には、集中研修によって実績のある現職の理数科教員を CST として認定し、CST 教員が質の高い理数科教員を志望する学生（理科支援生）の指導にあたる。その際、CST が勤務する小・中学校は理数教育支援拠点として位置づけられ、ワークショップなどの地域における研修会が開催される。

すでに大津市、彦根市、草津市、東近江市及び長浜市などの教育委員会の参加のもとに支援拠点や協働実施機関が存在する。

制度設計をみると、現職教員対象の CST 養成プログラムではステップが4段階あり、ステップ1では集中研修（3日間）、最先端科学実験、他教員支援能力の育成、ステップ2では理科支援生の受入と指導、ステップ3では授業力向上のための実践授業や授業研究、ステップ4では模擬 CST 活動、研修会や教育研究会を実施する。

学生対象の CST 養成プログラムは、学部1年生から4年生に至る系統的・段階的なプログラムであり、1・2年生での教科専門大学教員による基礎学力の養成に始まり、3・4年生になると大学・附属校教員・教育委員会による指導実践が行われ、准 CST 認定の理科指導力強化学生プログラムが学修できるように設計されている。特に学生アシスタントとしての指導経験や、理科支援生として現職 CST 教員の勤務する小・中学校での教育補助体験など予定されており、理数科教員に必要と考えられている5つの能力が獲得できる仕組みになっている。こうした取組によって現職教員や学生はもちろんのこと、拠点校となった学校の理数科教育に効果的となろう。

2. 3 島根大学教育学部と1000時間体験学修プログラム

従前の教員養成課程における教育委員会と大学の関係は、教員免許状交付と採用試験などに関わる事務に限定されていた。1990年代末から、教育実習に関わる事務を学生の母校に委任するのではなく、実習先を教育委員会が斡旋・仲介し、介護等体験についても同様の対応をすることにより、大学への支援に努めるようになった。京都市教育委員会や神戸市教育委員会などのように、実習予定学生に対する研修機会を設けている教育委員会もいくつかある。教育委員会と大学との関係が緊密化されつつあるといえよう。

地域連携という視点からこの問題を考える実践例として、島根県教育委員会と島根大学教育学部の連携・協力がある。島根大学教育学部については、教職課程における地域連携とは別に1994(平成6)年から「学社連携」の取組を実施しており、社会教育研究者間では先駆的实践として評価されていた。具体的には同大学と国立三瓶少年自然の家(現国立三瓶青少年交流の家)の間の連携を指すが、社会教育主事任用資格取得課程のための「社会教育実習」や「社会教育施設ボランティア」の授業を受講している学生を施設職員が指導してきたのである。学生の立場でみると、施設職員研修プログラムの受講のなかで施設運営を任せられ、社会教育事業の立案、実施や評価に携わることから、所期の目標以上の効果があったという。

本稿で取り上げる島根大学教育学部の事例は⁶⁾、同校が開放的な実践研究活動に対する肯定的視点をもっていることが事業実施の上で重要な視点であると推察する。今日なお全国の大学が地域連携に対する確かな視点をもちかねているという現状があるからである。

島根大学教育学部の実践事例の一つが「1000時間体験学修」である。学校教育法第31条をふまえて、教職志望学生が基礎体験領域(510時間)、学校体験領域(340時間)、臨床カウンセリング体験領域150時間、合計1000時間にわたる体験学修を行う。既に学部での教員養成プログラム(理論的学習)を学修している学生が多様な体験活動により高度な教育実践力を身につけることができるという事業設計がなされている。同大学の畑克明や森本直人は、「学校教員に求められる『教育的実践力』は、大学における理論的学習によってだけではなく、自ら主体的に関わる社会的・教育的体験、子どもや社会人との直接的なふれあい・つながりの中で多様な実践的経験との往還によって修得されるものであり、このような観点から、「1000時間体験学修プログラム」を設け、卒業要件として1000時間の社会的・教育的体験活動を義務づけることとした」として同事業の趣旨を示した⁷⁾。

同大学は、学生に身に付けて欲しい資質や能力を「100の教師力」としてカテゴライズし、「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」の3つの大きいカテゴリと10の小さいカテゴリを提示している。こうした能力や資質を身につけ、高めるための実践活動が「1000時間体験学修」プログラムだと考えられる。

豊かな人間性と「実践的な指導力」

【教育実践力】 学校理解、学習者理解、教科基礎知識・技能、授業実践研究

【対人関係力】 リーダーシップ・協力、社会参加、コミュニケーション

【自己深化力】 探求力、教師像・倫理、リテラシー

基礎体験領域（計510時間）のプログラムは「必修」（110時間）と「選択」（400時間）によって成り立つ。「必修」では「基礎体験セミナー」「入門期セミナーⅠ・Ⅱ」及び「介護等体験」が実施される。「選択」では「学校体験」「行政連携事業（放課後・休日の活動）」「社会教育施設での体験」「各種団体での体験」「専攻別体験」「実習セメスター」「大学主催の体験プログラム」及び「その他の教師力向上のための体験」が計画されている。具体的には、小・中学校学習支援、保育所（園）・幼稚園支援、放課後学習支援、子ども居場所づくり支援、適応指導教室、野外活動としてのキャンプ指導補助、地域社会における各種イベントや公民館事業支援、環境保護活動などを指す。

神戸学院大学においても、人間形成領域の選択プログラムに「人間形成実習Ⅰ～Ⅳ」があり、学校体験や社会教育施設体験などを実施してきているが、教職課程に限定していないことなど、組織的に学修できるカリキュラムにはなり得ていないという弱みがある。島根大学では400時間の「選択」活動を4年間かけて学修できるようにプログラム設計がなされている点で評価すべき内容となっている。

島根大学の実践で注目すべき点の一つに附属教育支援センターの存在がある。同センターの設置とともに地元の島根県教育委員会と鳥取県教育委員会の人事交流による「1000時間体験学修」専任スタッフを配置し、実践的指導体制の確立を図っている。この背景には、島根大学と鳥取大学の双方の教育系学部再編という動向があったとされている。

附属教育支援センターは、「教育実践・実習開発センター部門」と「教育臨床・教育相談センター部門」の2つのセンターで組織されている。同センターの役割には、学生からの活動報告を受けること（活動登録の受付・集約、活動記録・積算時間数の保存）、基礎セミナーの実施などの事前・事後指導がある。学生の側からみると、活動の選択や登録ができるだけでなく、活動前の目標設定や活動後の自己評価が支援される。また同センターは、学生の活動を受け入れる学校や社会教育施設などの事業所からの活動募集を受け、連絡調整を図るとともに、参加学生に通知するなどの支援を行う。

基礎体験活動に参加した学生の平均時間が600～700時間だということは、事業設計が良好であるだけでなく、教育委員会、学校や社会教育施設の連携・協力があり、教育支援センターがうまく機能していることが窺える。評価についても、学生はさまざまな振り返りとおして教師力達成のための自己評価を行っており、彼らの目標達成を指摘する意見が

多かったことが報告されている。

2. 4 大学と学校現場の「地域連携」

大学教職課程が果たす役割には、教員免許法に基づく教職プログラムの履修、免許状の取得事務や採用試験への支援など、学生とのさまざまな関わりがある。特に教育実習や介護等体験などのプログラムにおいては、学校や福祉関係施設などの学外機関の協力なしにはあり得ない。

教育実習の事前指導においては、主には教科指導と生徒指導の両面から学生指導することになる。教科指導については、教科教育法を中心に各教科・科目に関わる教員を中心として指導の充実を図っているが、生徒指導となると講義だけでは役立たないため、近隣の中学校などで実習を積む機会を設けている。また神戸市が取り組んでいる学生スクール・サポーター制度に参加することによって現場体験しようとする積極的な学生もおり、大学外の教育機関、特に学校現場の支援があっはじめて成り立つ実践的プログラムとなっている。

こうした形で学校現場に足を踏み入れた学生は当初は戸惑うようであったが、時間の経緯とともに慣れてくることから、各人がそれぞれに達成目標に向かって行動している。内容も運動系部活動指導、学校園の植栽の整備、障がい者児童・生徒や学習遅進児童・生徒に対するサポート、学校図書館の本の修繕と整理や教材製作など多種にわたる。実際の活動をとおして生徒と関わることから、学生は生徒との接し方や話し方、その相手との距離の取り方、相談に乗ることや一緒に遊ぶことなどを学び取っているようである。学校現場体験は、教育実習終了後の履修科目「教職実践演習」においても継続されるので一定の効果が上がっていると思われるし、この間に、当該学校教員の叱咤激励が学生を育てていることは間違いないと考えている。さらに「教職実践演習」においては、地域連携の形で地域の学校関係者の協力を得ており、例えば授業公開や、教員による講話や学生の模擬授業等に対する指導・助言といった形での支援がある。

介護等体験についても、地元教育委員会との連携が基盤となる。特別支援学校での体験はもとより、教育委員会が当該地方公共団体に属する福祉担当課と連絡・調整して福祉施設での体験が実施されている。福祉施設によっては、福祉事業のあり方や考え方を学生に理解を求めた説明することから、学生が社会に対する見方を変えてくる者もおり、地域連携が着実に学生を育てているという実感が生まれる。

3. 「地域連携」における大学と教育委員会の役割

3. 1 大学の役割

本稿で取り上げた事例から大学の役割について考察してみたい。「地域連携」をとおして大学が期待していることは、大学での教職教育や専門教科教育で教職志望学生や現職教員が修得した知識やスキルが学校現場で必要とされ、通用する学力、つまり真の教師力となっているかどうかという点である。それは各プログラムにおいて求める人材に必要な能力・資質に対応したのもでもあり、多様性を有する点で複雑な要素をもつが、真の教師力

とは何かという教育目標の検討が第1となる。本稿で紹介した神戸市教育委員会が実施する学生スクールサポーター制度での実践報告書に示されているような教師力、滋賀大学CST養成プログラムにおける5つの能力や島根大学が提唱する「100の教師力」などに具体化をみる。また本稿では取り上げなかったが、兵庫教育大学はeポートフォリオ研究において教師力をルーブリック評価で捉えようとしており、全国の多くの大学での研究が進展している。

真の教師力とは何かという教育目標に関わる問題に続くのが、実践力をもつ教員をどのように養成するのかという問題であり、関係機関とどのように連携・協力していくのかという課題であろう。この課題については事例とした各大学において新しいカリキュラムを編成していく過程で具体化されていることに気づく。教員養成を行う大学にとってまず必要とされることは、課題に見合った新しい教員養成カリキュラムの設計であり、カリキュラム設計においては学位プログラムと教職プログラムの体系化とともに、実践力をもつ教員養成という視点から、教育委員会や学校などの機関との連携・協力が可能となるようなプログラムが次に必要とされる。

滋賀大学のCST養成プログラムは、これまでの教職課程を核とする教育学部教育とは明らかに異質な内容のプログラムであり、カリキュラム全体が滋賀大学と滋賀県及び関係市教育委員会との「地域連携」に結節させる内容である。島根大学についても同様の視点が存在する。「1000時間体験学修プログラム」は、法定化された従前からのプログラムを「教育的実践力」の修得の視点に立ってパラダイム転換させたもののようにみえる。実践力を有する教員養成という教育目標を具現化した内容となっているのであり、カリキュラム構成において学校や教育委員会などとの地域連携が必要となるように設計されている。島根大学の場合は、地域連携のパートナーが学校だけではなく社会教育施設や地域社会が加わっている点で特色があり、そのためにより広い連携・協力姿勢が必要となろう。その際に同大学がこれまでに社会教育主事養成をとおして社会教育施設や地域社会と連携・協力してきたことが重要であると考え。地域社会に関わる総合的な学びの場が形成されていることが前提となっているからであり、「地域連携」の意味もこの点にある。

3. 2 教育委員会や学校の役割

次に今後の教育委員会や学校の役割について考えてみよう。教員養成に関わって、教育委員会や学校の役割はさらに大きく変化するであろう。教育委員会が現職教員に対する研修・研究活動において大学の人材等の資源を求めることはあっても、学生に対する教員養成課程のプログラムは大学の役割がほとんどであり、教育委員会の関わりは一部の行政事務に限られていた。介護等体験に関わる事務、一部の自治体における教育実習関係事務、免許状発行事務や採用事務などであり、大部分は後方支援に徹していたと考えてもよいだろう。

しかし今日では教員養成により積極的に関わることが求められ、教員養成プログラムに直接的に関わるような状況が生まれた。2009年の法改正により2013年度から実施されている「教職実践演習」に現場教員やOB教員が指導に当たるようになり、大学と教育委員会

の関係が深まる契機となっている。また教育委員会が、学生に学校支援ボランティアの場を与えることにより、学校現場との関係がより密接になったことは本稿の事例からも明らかである。神戸市の学生スクールサポーター制度が大学、教育委員会及び学校の三者の一体感を形成していることなど、多数の成果をあげることができる。滋賀大学による CST 育成という取組において最も重要な役割を果たしているのが事業支援拠点校である。拠点校に CST がいることからさまざまな CST 活動が実施でき、現職教員全体に対する研修会開催によって理数科教育の質的向上を図ることが可能となる。さらに理科支援生である学生を受け入れ、指導するので、学校や地域全体の理数科教育に対する意識変革に結びつき、教育の現状をみる視点が変わるという成果が期待される。島根大学の1000時間体験学修プログラムでは、受け入れ事業所が学校だけでなく社会教育施設や地域社会に及ぶ。こうした展開には教育委員会の支援が不可欠であり、教員という人材養成の今後の姿を示したもののといえよう。

3. 3 まとめ

本稿で問うてきた問題は、現職教員や教職志望学生について真の教師力をどう育成するのかという点である。教員としての基礎的学力を有し、実践的に学び続ける教員を養成するという課題解決のためには、学校現場で求められる教師力が何であるかという教育目標の整理が必要であり、養成プログラムの教育内容と教育方法の検討が求められ、さらに適切な評価が重要であることは、大学と教育委員会及び学校に求められている役割として重なり合う。

こうした要求に対して総合的に対処できるような、大学と教育委員会とが共同運営する新しい教員養成総合センターのような機構が必要となると考える。関連機関として、国公立大学の教職課程や教職大学院があり、さらに全国の教育委員会には教育センターが整備されているが、こうした機関を有機的に結合させていくことが課題解決の一つの方策ではないだろうか考える。

「学び続ける教員」養成の流れは、教員免許法改正という課題もあって、大学の学部教育に止まらず修士レベルでの学修などの「高度化」が臨まれているため、大学院だけでなく学校現場実習なども視野に入っている。大学と教育委員会の一体化という流れは、今後ますます強まることが予想されるため、こうした新しい課題に対応できる組織が求められると思うのである。(了)

註

- 1) 本稿では、ユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966年)については『教育条約集』(永井憲一監修・国際教育法研究会編, 三省堂)による邦訳を引用している。
- 2) OECD 教育研究革新センター編著、斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育』(明石書店, 2014年)
- 3) 立田慶裕「国際教員調査にみる教師像」(立田慶裕・今西幸蔵編著『学校教員の現代的課題』法律文化社, 2010年)
- 4) 旧神戸市立二葉小学校(神戸市長田区)の建物が現在は神戸市立地域人材支援センターとして使用されており、2階に教育・地域連携センターがある。
- 5) 『理科支援生の理科支援活動の手引き』『大学と教委の強固な連携による早期 CST 活動を組み込んだ

包括的な養成プログラム』(以上, 滋賀大学・滋賀県教育委員会, 2013年)、『コア・サイエンス・ティーチャー』(独立行政法人科学技術振興機構, 2013年)などの資料による。

- 6) 山本幸市・福間敏之「『1000時間体験学修』プログラムについて ―教員に不可欠の『教育的実践力』の基礎を育む―」(中央教育審議会スポーツ・青少年分科会 青少年の体験活動の推進の在り方に関する部会 第8回報告資料3, 2013年3月22日)
- 7) 畑 克明、森本直人「教育体験活動(『1000時間体験学修』)の概要」(『教育臨床総合研究紀要4』島根大学教育学部附属教育支援センター, 2005年)