

【特別寄稿】

教員養成の改革を先導する島根大学の挑戦

－「1000時間体験学修」から始まった10年の歩み、そして未来へ－

高岡 信也*

I はじめに

島根大学教育学部の教育改革が、10年の節目を迎えた。開始直後から、私は、密かにこの改革を「第三の教員養成改革」と自負していた。当時「平成の教育改革」を称して第三の教育改革と標榜した国のキャッチ・コピーを意識したことはもちろんである。第三の教育改革の「第三」とは何かという問いに、文部科学省は応えた。「第一の改革は明治維新、近代学校制度の構築、第二は戦後教育改革、そして今回はそれに匹敵する国家的大事業だ」と。「これは使える」と思った。「島根から始まる教員養成の改革は、第三の教員養成改革だ、すなわち明治期の師範学校制度の創設、戦後の大学における教員養成の制度化に続く第三の改革なのだ」と。一方の話は国家的事業こちらは地方の小さな教育学部のささやかな実践、巨象と蟻というコントラストはこの際無視した。私たちがめざすべき教員養成教育の改革は、「戦後教員養成理念の自己流解釈、手前勝手な良いとこ取り」に終始した（国立大学）教育学部の「内なる改革」でなければならない。

「教育立国」というにはあまりの制度疲労と社会的不信にまみれた学校を変えるために、学校を担う教師を変えなければならない。真の専門職にふさわしい教師を育てるにはどうしたらよいか、免許法依存型の学部精神構造や陳腐な養成プログラムをどう変えるか。

島根大学教育学部は明らかに変わった。その変貌した姿は、文部科学省や全国の教員養成系大学・学部からも大いに注目を集めた。私たちがめざしたものは、「戦後レジームからの脱却」だった。

平成16年に始まった教育学部改革、特に、改革の中核に位置づけた「1000時間体験学修」が10年の節目を迎えた。その後の様々な改革プログラムを含めて、学部がめざしたものの意味は何だったか、何が変わったのか、一連の改革が全国的に見てどのレベルにあり、特に教員養成政策の動向の中でどう位置づけられるのか、一度立ち止まって検証する時期に来ている。特に、平成18年、24年と立て続けに出された中央教育審議会「答申」に添って、全国レベルの養成教育の改革が進む中で「島根の実験と実践」が今でも色あせずに存在感を示せるのか。実績を踏まえて、さらに次の高みに登るために何が必要なのか。

本稿、学部紀要の一つである『島根大学臨床総合研究・特別号』への投稿依頼を受けて書いている。「どうせやるなら、全国初、ナンバーワンが良い」などと、当時の学部構成員の皆さんに「無理難題」を突きつけてきた張本人としては、この10年の道程をとりまとめ、記録に残

*独立行政法人教員研修センター理事長

すという責任もある。それ以上に、すでに現職ではなくなった者に寄稿を勧めてくれる「仲間」がいる。そのことに感謝の意を込めて「回顧と展望」を、それこそ感想文風にまとめてみた。

Ⅱ 「あり方懇優等生」大学の出發 — 「頼りなさ」からの脱却，教育改善への道—

平成16年，教育学部は，お隣の鳥取大学との間で学生・教員の定員をやりとりした上で，教員養成にのみ集中する「養成特化型」に衣替えした。今流に言う「ミッションの再定義」を10年早く実行したといってもよい。「国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会」（いわゆる「あり方懇」）が示した教育系大学，学部の再編統合計画（「あり方懇再編」）に全国で唯一成功した事例である。いや，これは正確な言い方ではない。「あり方懇再編」という言葉は正式には無かった。そもそも「あり方懇」の指摘の本質は，大学の組織再編よりも前に，「教員養成の質を劇的に変えること」ではなかったか。教員養成教育の改革構想を考え実行する中で，その実現を期すために「再編」という手段が日程に上る，今にして思えばそうとしか考えられないことが，当時は逆転して理解されていた。全国のいくつかの地域で，県境を越えた大学再編計画が生まれては潰れた。しかし，それらの挫折からは「本当に実現したい教員養成の改善」の中身はほとんど何も聞こえてこなかった。

実は，鳥根でも実態はそう違ってはいなかった。学部内の当初の議論は，残念ながら「鳥取から何人の教員がやってくるか，それらの人々をどこに配置するか」であったし，教員の専門領域の「競合」が心配の種になった。「教員研究室や実験室が足りなくなる，楽器や用具が不足する，そもそも教員に配分する学生が不足する…」云々。遅々として進まない文科省との協議，険悪ムード漂う鳥取大学とのやりとり等，学部内にはある種の焦燥が走った。鳥根大学は，今でも「あり方懇優等生大学」を自認している。「再編」というなら，後にも先にも，全国で，ここでしかできなかったことを私たちは実現した。しかし実態はこんなところである。

そうした膠着状態を変えたのは，「こんなことで大丈夫か？」という，学部の一部から発された危惧の念であった。そこには「教員養成学部の特化するという事は，単に，かつてのわれわれに戻ることはないはずだ。」という思いがあった。遅々として進まない改革計画の立案作業への焦燥感があった。新しい理念と構想を持った新しい教育学部を作ることは，あり方懇と文科省にすぎるような「頼りなさ」からは生まれない，問題に正面から向き合う思考と行動が必要なのではないか，と。

私たちは，様々な紆余曲折を経て，とにもかくにも教員養成に特化した山陰地域唯一の教育学部となった。新しい理念と組織構想は，「社会的要請に応えられる教師を養成するという学部の使命（目標）をまず確認すること，そしてその課題を実現するために，学部教育の内容と方法（カリキュラム）をすべて見直すこと」だという思いにたどり着いた。つまりは教員養成教育を全面的に変えることであった。

この課題から導かれる具体的テーマを次のように整理することに，半年を費やした。

- ① 現代の教師に求められる資質とは何か（目標設定）
- ② 教員養成教育の内容・方法は，それに向ってどう変わるべきか（教育改善）
- ③ 目標設定に対して実施する教育改善の効果をどう測るか（成果検証）

その後、これらの計画の策定と実行を私たちは「FD戦略」と名付けた。そうしたスタンスは国の大学教育改善（GP選定等）事業でも高く評価され、「教育改善特別経費（平成16年～19年度）」、「教員養成GP（平成17～18年度）」、「特色GP（平成19～21年度）」、「教育GP（平成20～22年度）」に相次いで採択される。

Ⅲ 島根大学教育学部が取り組む教育改善の具体像

1. 教育実践力を育む — 「1000時間体験学修」の導入—

新たな教員養成教育の目標設定には、国の審議会や答申が何度も強調した「教育的実践力」という表現が導きの糸になった。学校種を問わず、教育現場は多様かつ複雑で、深刻な問題を抱えている。こうした課題に即座に対応するために、教師には多くの新しい役割が期待されている。時代と社会の変容に合わせて学校が変わり、教師という仕事も大きく変わる。教師に採用されたばかりの初任者も条件は同じで、その日、その時、そこにいる子どもたちの状態を見極め、状況に合わせた柔軟かつ適切な教育の内容・方法を編み出し、子どもに届く指導を行うことのできる力が求められる。辞令を受け取ったその翌週には、一人前の教師として教壇に立たなければならない。大学の使命は、そのような職業人をしっかりと育て、学校という職場に送り出すことだ。

当時参考としたのは、医療人養成プログラムの改革の動きだった。医師の養成に導入された「卒後臨床2000時間プログラム」や看護師等の養成のための実習改革（1200時間）といった情報は、教育実習の最低修得単位（5単位、時間換算で200時間）を「免許法が定めた」という一点において信じて疑わない学部の体質の再考に、十分なインパクトがあった。日々進歩する医療技術、医療ケアの考え方にあわせて、医療関係者の世界では「現場で育てることの重要性」が当たり前になりつつある。果たして教員養成はこのままで良いのか。

島根大学教育学部の斬新さの象徴は、教育実践力を高めるための抜本的な教育内容と教育方法の改善をめざして、どこもなし得なかった、いや、どこも考えもしなかった取り組みである「1000時間体験学修の必修化」を決断したことにある。「圧倒的な実体験は教育実践力を育む基礎を創る」という仮説を共有した上で、私たちはこのプランを実行に移した。今や島根大学教育学部と言えば「1000時間体験」というほど全国に名を馳せているが、開始当初、その意味について十分理解できていたとは思っていない。1000時間という体験量は、実際にはどのように実践力に結びついていくか、明確な見通しや確信をもっていたわけではなかったのである。

そのことを教えてくれたのは、他ならぬこの取り組みに真摯に向き合った学生たち自身であった。学生たちの育ちの中に、「大学における（理論的）学修が、1000時間体験学修によってようやく身体化され、本当の知として蓄積される」という発見があった。大学での学びの意味は、「多様な学問知を獲得し、現実に生じる課題や問題に対し、自らの知を総動員して解決の道を見いだすことができる、そのような生涯にわたる知的探求者、実践者としての基礎体力を身につけること」といえるだろう。学生たちが、教師という職業に向かうことを考えるとき、その知の体系は学生の身体を通して子どもの前で表現されなければならない。知の体系を学ぶこととこれを自らの身体を通して行うこと、この両者を架橋する試みが「1000時間体験学修」の一つの大きな意味であった。

2. 「1000時間体験学修」の展開 —学内資格認定制度の導入—

一方、圧倒的な時間数を必修化することによる教育効果（教育実践力の向上）の定着という仮説には、当初から「時間さえ集積されれば中身は問わなくてもよいのか？」という疑問が付きまとった。そこで考案されたのが、「学内資格認定制度」（平成20年度開始）である。体験の積み重ねはもちろん時間数の増加として可視化することができるが、体験の蓄積が学生自身の資質の変化につながっていなければ、単なる「這いまわる経験主義」のそしりは免れない。また、必要とされる体験の内容も、専攻の内容などによって必ずしも一様ではない。そこでもう一段の改善をめざして登場したのが、以下のようなねらいを込めた「学内資格認定制度」であった。

- ① 体験学修が、ステップアップやスキルアップのプログラムになるよう構造化すること
- ② その際、学部で行われる授業科目（講義や演習等）と体験とを関連づけること
- ③ 地域の質の高い教育ニーズを受けとめた資格認定制度であること
- ④ 学生が自らの目標とし、挑戦する意欲がもてるような高度な内容をめざすこと

こうした試みの成果は、毎年実施している「学生フォーラム」という発表の場で示される。フォーラムでは、全専攻の「学内資格認定プログラム」と学生の一年間の取り組みが、学生自身による発表という表現形式を持って示されている。

3. 「教師力」を構成する3領域、10の軸

私たちは、「教師力」を現代の学校教師に求められる力量の総体と定義した。同義反復、何も言い得ていない、と感じる向きもあろう。それもそのはずである。私たちは、その定義や妥当性について抽象的な議論をすることを敢えてしなかった。

まずは「教師力」という理念的枠組みを設定し、そこへ向かって学部の教育内容・方法（カリキュラム）全体を方向づける。そうすれば、必ず様々な意見の対立が生じる。「軋（きし）み」である。従来から、教員養成学部に存在する「教科」対「教職」という「軋み」は、この際邪魔なのだが、一方で、この対立を無視あるいは避けては何も変わらない。誰もが否定できない、しかし個々にはかなりの開きのある教育の目標概念として、私たちは敢えて「教師力」という大きな表現を使った。そうすることで、抜き差しならない対立も、粘った末に対話を生む可能性がある。

教師力の第一の要素は当然ながら「教育実践力」である。

二番目の要素は「対人関係力」である。これは、子どもとの関係にとどまらず、教育活動のあらゆる場面で遭遇する関係者との対話力であり、教師に求められる基本的な力量である。

三番目の要素として重要だと考えたのは「自己深化力」である。人を教えるということの前提に、教師は自ら、自己の課題を設定し、自ら追求し続ける力（意志と方法）を持たねばならないはずだ。言い換えれば、専門職としての職能成長を担保する生涯学習能力のことである。

以上の三つの力量形成を指標に、さらにその下に「教師力十の軸」を設定した。学部教育の具体的な目標（枠組み）をこのような形で明示できた時、私たちは、教員養成教育がめざすべき方向を、獲得できたと言ってよい。これまで、個々の専攻や教員がいわば「勝手に」想定していた「教師像」のイメージに組織的かつ客観的観点を導入したのである。

4. 「プロフィール・シート」の開発 —自己の成長を可視化し成長スキルを獲得する—

以上に述べた「目標の設定と教育改善の具体的イメージ」から成る「枠組み」が、実際にどのように学生の「成長の実感」として表出されるのか、それを可視化する装置として、プロフィール・シートが考案された。

後のことになるが、「中教審答申（平成18年）」が、新たな必修科目として打ち出した教育領域に「教職実践演習」がある。その趣旨は、「教職課程の他の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、教員として最低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もの」と解説されている。

この趣旨に添って島根大学が構想した「教職実践演習」は、プロフィール・シートをフル活用する点に特色がある。プロフィール・シートとは、独自に開発した「学生一人ひとりの教員としての資質能力の伸長を、自己評価、客観評価（学業成績）、他者評価の多様な側面から測定し、かつそれらを一枚の評価シート上に可視化する教師力育成システム」のことである。プロフィール・シートによって、学生は、教員としての成長を経年変化として自ら知ることができる。重要な点は次の2点である。

プロフィール・シートの中心は、「教師力10の軸」を配置した十角形のレーダーチャートである。また、講義・演習等の成績評価であるGPA得点、「1000時間体験学修」で蓄積した時間数等の客観的指標も示されている。また指導教員からのコメントも文章で記述される（他者評価）。プロフィール・シートは、全体として、学生の「教師力」の伸長を一枚のシートで再現した総合的な評価資料の姿をとる。

学生と指導教員はこのシートをはさんで対話する。プロフィール・シートに期待された最も重要な機能は、この「対話による評価」である。学生が身につけた資質能力の到達点、経年変化による改善の状況、長所と短所の確認等、指導教員とともに、少し離れた視点から自らを省みる。自己省察の試みである。

「プロフィール・シートをはさんでの対話による指導と省察」は、学部教員の誰にとっても新しい取組みであり、戸惑いもある。しかしその戸惑いは、過去の教育活動との落差だと考えた。かつて私たちは、自らの専門分野の講義や演習を定められたカリキュラムにしたがって提供し、学生に対する評価はその当該科目についてのみ行えばこと足りた。学生が教師になる、免許状を取得するということは、個々の学部教員が開講する科目の「単位」を拾い、免許法に定められた「数」を集めることで達成されるものだと考えていた。

プロフィール・シートによる指導は、その様相を一変させる。学生と教員の間にあるシートは、その学生の学びの軌跡である。学部の他の教員の教育活動も含めて、学生に内在化された教育の成果が示されている。今や、個々の学部教員は「自分だけが行う教育」に安住することができなくなった。「教師力の何が身につく、何が不足しているか」、「これから何に留意して学修を進めるべきか」、「そもそもあなたは教師に向いているか」等々、これに的確な指導を与え、学生と一緒に考えるという行為は、長年培ってきた専門研究者としての「研究三昧の日々」とはだいぶ違う。平成21年度には「プロフィール・シート活用ケーススタディ」を作成し、いくつものプロフィール・シート事例から何が読み取れるか、それを学生にどう伝えるべきか、といった内容のFD研修も実施された。

5. 面接道場 ―地域社会との出会いの演出―

「面接道場」は、三年次の学生にとっての必須の体験である。私たちはその効果に瞠目している。三年後期からの本格的な教育実習の前に、学生は地域を代表する20数名から成る「学部教育活動評価委員」による面接を受ける。通常の採用試験や就職試験ではおそらく最後にやってくる「面接」は、私たちの想像をはるかに超えて、学生の成長に影響を与えている。学生たちにとっては「初めての本格的な面接＝社会との出会い」である。大学教員による模擬面接ではけっして得ることのできない、「他者との本気の出会い」が、そこにはある。「自分の、今に関する個人プレゼンテーション」、「その場で委員から出題される、実際に（学校などで）起こった問題に関するグループ討議」から構成される面接道場は、2日間をかけたプログラムであり、実習指導にあたる附属教員も参加する。個々の学生の課題について、またそのクラスに配当される学生の集団としての課題について、附属教員にとっても実習指導の参考になる点が多い。こうしたいわば良質な地域社会との出会いは、当然、学生の力量を大きく飛躍させる。

「1000時間体験学修」には、さまざまな質の地域活動プログラムがエントリーしてくる。それらは、すべてが「学生を良い教師として育てよう」との教育的意図を有するわけではない。そこには多様な地域と主催者の思いが交錯する。しかしどんな活動でも、その現場に立ち会うことで、学生たちは、生身の人間同士のぶつかり合いに巻き込まれる。教育実習のように教育的に仕組まれた、あるいは合理的かつ合目的的に整えられたプログラムからだけでなく、地域社会から提供される多様な質の経験が、本当の意味で教育の場で通用する応用力、揺るぎない実践力を育むという真理を、学生のみならず、教える立場の学部教員も理解することに他ならない。

IV 教員養成教育の近未来

平成16年に始まった国立大学法人化は、各大学の教育研究活動に独自性と特色性を求めた。「護送船団方式から自立的運営へ」、「各大学の存在理由の明確化と社会的使命への説明責任」等、法人化が求めた課題は、とりわけ地方国立大学には期待の高まりと受け取られる反面、強い「風当たり」の側面も否めない。教員養成専門学部である島根大学教育学部の自己改革もその大きなうねりと無関係ではない。地方大学の「生き残り」と教員養成の質の向上とは、本来別のものであるが、私たちの立場からは、車の両輪に見えた。改革案の提示と実践がGP事業を呼び込み、GPへの取組みが教員養成改善の実質を作り上げる。学部運営の戦略をそう定めるにはかなりの「勇気」が必要ではあったが、ちょうど、プロファイル・シートが学生の自己成長を可視化する装置であるように、GPプログラムが私たち自身の仕組みと組織の両面に渡る自己改造を可視化する仕掛けであると考えれば、避けて通るわけにはいかない。本稿の最初に述べた「第三の教員養成改革」という表現は、有り体に言えば、私たちの学部の組織的な「やせ我慢」の表明である。

10年という時間をかけてめざしたものを、改めて考えてみる。この間、中央教育審議会が二つの重要な「答申」を出している。「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年）と「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年）である。

1. 「18年答申」が求めたこと

「18年答申」では次の3点が提言されている。

- ① 大学の教員養成の改善，質保証のために必要な措置を充実させること。
- ② 大学院レベルの教員養成機関としての専門職大学院（教職大学院）の創設と拡充。
- ③ 現職教員に課す免許更新制度の創設。

①，②は，いずれも養成段階の課題であり，資質向上を実現する「入職前教育」の抜本改善の問題である。開放制の原則の下で粗製乱造の気味のある教員養成のあり方について，大学に注意喚起するとともに大学院レベルの高度な養成システムを構築して，教員資格の高度化を図ろうとするものであった。

一方，③は，現職教員が保有する教員免許に関して，「教員免許＝終身資格」という常識を覆した大改革であった。教員免許とは，一度取得すればよほどのことがない限り失うことはない。それが常識であり，教員という職業の専門性を担保していたはずである。教師という職業的権威の源泉であった「終身資格」を廃止する転換は，それ自体，権威の失墜をもたらさないか。誰もがそう感じた。しかし，よくよく考えてみれば，「学生時代に学んだ知識とその保証としての教員免許の保持が，果たして現在と未来の学校教育を任せるにたる資質を保証しているのか」という問いに突き当たる。「現行の教員免許状は，さしあたり教員という職業に就ける基礎的資質を証明しているに過ぎない」という論点の提示である。全ての現職教員が10年に一度，保有する免許のリニューアルを義務づけられる制度の導入は，教師の権威の失墜ではなく，むしろ時代にマッチした新たな教師の専門職制の確立にこそ活用すべきであり，そのことを通して，学校と教員の権威の復活につなぐ努力が求められている。

2. 「24年答申」が求めたこと

18年答申からあまり時を経ず，次の新たな答申が出された。24年答申である。この間，政権交代という転換が生じ，民主党政権の下で新たな教員制度改革が始まった。当時，審議は「特別部会」に委ねられ，幅広い人選の下で，比較的多様かつ本質に迫る議論が展開されている。この「24年答申」の核心，18年答申以前の議論との決定的な違いは，次の4点である。

- ① 教員の生涯を通じての職能成長，養成から研修までのキャリア・アップシステムの構築。
- ② 教員の養成・任用・研修の一元化，「養成は大学，任用と研修は行政」という枠組みの転換。
- ③ 高度な養成の実現，大学院レベルの基礎資格制度，受け皿としての教職大学院の拡充。
- ④ 現職教員を対象とした専門免許状制度の創設，研修と免許資格の接合。

①と②に示された理念は，教員の生涯を通じての職能成長の意義とそれを実現する社会システムの構築の両面から課題を確認したもので，従来，養成に重点が置かれがちであった中教審の議論に一石を投じた意味は大きい。養成と研修を大学と行政でそれぞれ分担するという常識は，ここでは通じないということだ。研究を使命と考える大学は，時として教員養成を狭隘な職業教育ととらえ忌避する傾向があり，まして研修の問題は，任命権者としての行政の課題だと考えている。一方行政や教育の現場は，明日の教壇を任せられる即戦力を求めて，大学の養成には批判的である。また，研修を任せられる大学教員はごく少数であり，これまた，大学には任せきれない。この微妙なズレ，対立の構図は，教員の生涯を通じた職能成長の実現のためにそろそろ払拭されなければならない。

18年と24年の中教審答申の底流には、改正教育基本法（平成18年）が示す新たな教職理念＝「学び続ける教師像」が反映している。その背景には、学校の役割と子どもたちの学びの変化がある。未来を担う子どもたちは、知識基盤社会、生涯学習社会と言われる新たな社会に生きる。新しい時代の教育を担う学校は、子供たち一人ひとりに、新しい社会を生き抜く力を育まねばならない。「既存の知の伝達」を超えた新しい学びの場にならなければならない。社会の変化に対応する力として、生涯を通じて学び続ける力が重要なのだ。そうであれば、教えることの専門職を自認する教員もまた変わる必要がある。研修を通じて自ら教育の課題を発見し、最新の専門的知識を吸収して教育活動にあたる義務がある。職業生活全体を通じて、学び続ける意志と行動を体現すること。「学び続ける教師像」とはそういうことだ。

この理念を実現するためには、教員養成と研修を担う大学と教育行政、地域の協働の努力が不可欠である。教員の生涯を通じた職能成長の実現のために、高度な教育力を育む養成の実現と多様な研修ステージの開発のために、関係者は協働すべきなのである。解決すべき課題は多く、全国的な状況ははなはだ心許ない。依然として「大学は大学、行政は行政、相互不干渉に問題はない」といづれもが考えている。確かに機関や組織の連携・協働は面倒だ。

教育の質保証には、教員の資質向上が不可欠である。そのためには、まず高度専門職としての教員像の再構築と社会的認知が必要条件である。養成と研修の高度化、特に研修の再構築（体系化と組織化）と学び続ける教員像を可視化する社会システムの構築が求められる。大学と行政の連携・協働とは、そのような社会的要請に対し、両者が自らの資源を活用して、何にどう取り組もうとしているかを問う、重要な社会的課題である。

V おわりに

中教審答申の解説が少し多くなった理由は、読者に、それらを島根大学教育学部の10年の取り組みと並べて読んでいただきたかったからである。我田引水をあえて承知で言えば、教員養成の改善について中教審が求めた内容は、すでに島根では始まっていた。いや、すでに大きな実績と成果がある。本稿では触れられなかったが、教職大学院がめざす大学院レベルでの高度な教員養成は、平成19年度に始めた「教育学研究科の改組と教育改善」で実施済みである。附属学校の教育改革（幼・小・中一貫教育の実現）も同時期に始めている。

「あり方懇優等生大学」として出発したこの10年の歩みは、教員養成教育の抜本的改善という「中身」をともなった改革として実行された。地方の小さな学部から始まった改革・改善の取り組みは今もその輝きを失っていない。それはもちろん過去の遺産の意味ではなく、現在進行形であり、なお全国の教員養成大学、学部にとっての貴重なお手本である。次の十年を見ずえて、さらなる高みをめざし、新たな政策動向にも対応できる新機軸を打ち出して欲しいと切望している。

（参考資料）

1. 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8月）
2. 同 上『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（平成24年8月）