



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

|            |   |
|------------|---|
| Title      | 教育実習をめぐる大学・地方政府・中央政府の布置関係に関する考察( fulltext )                                       |
| Author(s)  | 岩田,康之; 林,敏潔   |
| Citation   | 教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報, 14: 31-40   |
| Issue Date | 2015-03-31  |
| URL        | <a href="http://hdl.handle.net/2309/138850">http://hdl.handle.net/2309/138850</a> |
| Publisher  | 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター  |
| Rights     |   |

## 教育実習をめぐる大学・地方政府・中央政府の布置関係に関する考察

岩田 康之

(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター)

林 敏潔

(南京師範大学外国語学院)

### 1 問題の所在

#### 1.1 「開放制」と実践的教員養成プログラムの相克

本研究<sup>1)</sup>のモチーフは、日本の「開放制」原則下における教育実習等の実践的な教師教育プログラム（学校現場に入職前の教師教育プログラムを履修中の学生が赴いて予備的に教育実践的な活動を行うもの）のマネジメントに関して、特に東アジアの大都市圏の状況を参照しながら考察を加えることにある。

戦後日本の教員養成における大原則の一つである免許状授与の「開放制」（＝教員免許状認定に関わるプログラムを提供する機関についての参入制限の少ない制度<sup>2)</sup>）的なシステムは、教員養成に強く方向づけられた教員養成機関（教員養成系大学・学部）のみならず、それ以外の多様な高等教育機関（一般大学・学部）が入職前の教師教育プログラムを提供することで、広汎な人材を教育界にリクルートし、教員資質の多様性を担保する上で優れた役割を果たしてきた。

しかしながら、「開放制」原則を堅持する中で高等教育の量的拡大が進むにつれて、日本の教員養成教育においては「供給過剰」が常態化しており、たとえば 2009 年度の免許状発行数は小学校 17,747・中学校 50,041・高等学校 66,682（文部科学省教職員課データ）であるのに対して翌 2010 年度の新卒新採用の教員数は小学校 6,658・中学校 3,305・高等学校 2,097（学校教員統計調査）となっており、特に中学校・高等学校においてその数字のギャップが大きい。また、小学校の教員に関しても、2005 年の抑制策撤廃以降に新規にプログラムを提供するようになった公私立大学が増加し、今後はこの需給バランスが変化することが見込まれる。

その一方で近年の日本における教育課題の複雑・多様化は、これに対応する力量を持つ教員の養成教育を要請し、1998 年の教育職員免許法によって教育実習を始めとする「教職に関する科目」の単位数が増すとともに、実習以外の場面においても入職前の学生が様々な形で学校現場に赴くことが奨励されている。

「開放制」を前提とした日本の教師教育のカリキュラムは、教育実習等の実践的プログラムの配置において教育実習それ自体の期間を比較的短い状態で保つ一方で、一年次から四年次の随所に教育現場を体験するプログラムを置くこと、および学校（一条校）の教科指導以外の場面で教育現場に関わる度合いが高いこと、といった特徴を持っている<sup>3)</sup>。こうしたことの当然の帰結として、特に大学の集中する大都市圏においては、少子化傾向も相俟って様々な実践的な教師教育プログラムが飽和状態になり、学校現場との間での調整に難儀するという事態が生じているが、これに対する有効なソリューションは見いだせていない。

## 1.2 典型例としての「教育実習」

その典型例を、「教育実習」の改善に関する近年の日本の中央政府（文部科学省）の要請に見ることができよう。近年の課程認定の实地視察においては、「母校実習については、2006年7月11日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」で、「大学側の対応や評価の客観性の確保等の点で課題も指摘されることから、できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当である。」と提言されていることを踏まえて、実習校を学生の母校に依存している大学に対しては改善の指摘がなされることが通例になっている。また、母校に依存せずに系列校で実習を行っている私立大学に対しても「併設校において教育実習を実施しているとのことであったが、教員免許状を取得した後は、市中の公立学校に就職することが多いことを考慮すると、公立学校等における教育実習の実施や学校現場体験を学生が経験できるような仕組みを整えることも重要と考えられる」という指摘<sup>4</sup>がなされるなど、基本的には「大学等による教育実習指導体制や評価の客観性の観点から、遠隔地の学校や学生の母校における実習ではなく、可能な限り大学等が所在する近隣の学校において実習校を確保することが望ましく、今後、地元教育委員会や学校との連携を進め、近隣の学校における実習先の確保に努めていただく」<sup>5</sup>くこと、つまりは近隣公立校での連携に基づく教育実習の実施を各大学に要請している。

ただし、この「地元教育委員会や学校との連携」が円滑に進んでいる例は日本の地方都市には見られる<sup>6</sup>ものの、大都市圏においては一つの教育委員会の管轄する地域に多数の大学がそれぞれに教師教育プログラムを提供していることもあって、実際の「連携」は教育委員会が主導して各大学がそれに従属する形で進められることが多い。東京（東京地区教職課程研究連絡協議会＝東教協）や京都（京都地区大学教職課程協議会＝京教協）など、大都市圏で教師教育プログラムを提供する大学群とその地域の教育委員会とで定期的に実習の割り振り等に関する協議の場を持っている例はあるものの、基本的には地方の教育行政当局（先の例で言えば東京都教育委員会や京都市教育委員会等、都道府県や政令指定都市レベルの教育委員会）が示した施策（実習の実施等）への対応を域内の各大学が共有する場となっている。

そして、日本の課程認定行政はあくまでも教職課程を有する各大学（短期大学、大学院等を含む）の具備すべき要件をチェックするものであり、こうした「連携」の一方の当事者である教育委員会の対応に関わる要請を行うことは趣旨からしてありえない。状況の改善はあくまでも教職課程を有する各大学の側の努力に委ねられているのである。

## 2. 「東アジア」と布置関係への着眼

### 2.1 参照例としての「東アジア」各地域

筆者（岩田）はここ数年、「東アジア」諸地域（日本・中国メインランド・韓国・台湾・香港）の教師教育を横断的に検討する共同研究<sup>7</sup>を手がけており、これら諸地域における入職前の教師教育プログラムの実際に触れる機会を相当に得ている。そうした中で得られた知見としては、日本の教師教育（特に入職前のプログラム）の課題を構造的に捉える際に、これら「東アジア」諸地域を参照することはたいへん有益であるということがある。その理由は、主に以下の三点による。

第一に、学力観や教師像の近似性が挙げられる。紙が早くから普及し、伝統的に表意文字（漢字）を用いて「紙と文字」をベースにした東アジアの「ドキュメントの知」のありようは、表音文字（アルファベット）を用いて他人の前で実際に「やってみせる」ことをベースにした西ヨーロッパの「パフォーマンスの知」（そこには紙の普及の遅れも関わる）とは好対照をなす。また儒教や仏教の影響の濃い東アジアの教師たちは、単に専門分野の知識や技能の教授をするのみならず、人格的にも学習者のモデルとなることを求められる傾向にあり、そうした「東アジア」的教師像は、専門知識を神託（*profess*）された専門職（*professional*）としての教師が文字どおり「教えること」を仕事の核とする（*teacher*）とは相異なる。

第二に、上記の点にも関わって、教育システムと社会的な状況の近似性が挙げられる。いずれの地域でも6・3・3・4制（または6・6・4制）の単線型学校制度<sup>8</sup>を基本的に採っており、有名大学への進学競争が激しい。そして大都市圏を中心に学力向上のためのサービスを商品として提供する民間セクター（塾・予備校）が隆盛しており、それらとの関係において学校教師のアイデンティティが影響を受けている（教科指導に関する相当部分をこうした民間セクターが担うことから、学校教師が担うべき職務のうち生徒指導等の人格面に関することがらの比重が増す。これには前述の「東アジア」的教師像も影響している）。さらには少子化傾向も続いており、初等・中等教育の実践が行われる学校自体の規模が縮小傾向にある。

そして第三に、これら諸地域における教師教育システムの近似性がある。日本以外の「東アジア」諸地域においても、韓国の初等教員養成をほぼ唯一の例外として「開放制」的システムが広く採用されており、教員養成に目的付けた高等教育機関以外でも多様な教師教育プログラムが提供されている（【表1】【表2】）。

表1 東アジア諸地域の「大学における」開放制教員養成の状況

|                    | 日本(2010)                              | 中国メインランド(2010)  | 韓国(2013)                               | 台湾(2010)                            |
|--------------------|---------------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| 大学数(学士レベル)         | 740                                   | 1,090   | 206                                    | 122                                 |
| 教員養成機関数<br>(学士レベル) | 小学校(G1-6)                             | 193   | 246(専科大学含)                             | 13                                  |
|                    | 中学校(G7-9)                             | 511   | 305                                    | 105                                 |
|                    | 高等学校(G10-12)                          | 560   |  |                                     |
| うち目的養成機関の数         | 11 教員養成系単科大学<br>37 教員養成課程を有する大学(私立4含) | 145   | 12 教育大学校<br>46 師範大学                    | 8 師範大学・教育大学<br>10 総合大学の師資培育<br>相関学系 |
|                    | 免許状発行数                                | 小学校(G1-6) 27,470<br>中学校(G7-9) 53,274<br>高等学校(G10-12) 68,838 | 158,799<br>300,237<br>441,000(2012,概数) | 4,795(2012)<br>46,682(2012)         |

【出典】(日)文部科学省教職員課のデータ、(中)中華人民共和国教育部教育統計、(韓)韓国教育開発院「2013教育統計年報」、(台)中華民國師資培育統計年鑑99年版、等

表2 東アジア諸地域の教員養成機関の類型

|                             | 日本         | 中国ML               | 韓国                            | 台湾            |
|-----------------------------|------------|--------------------|-------------------------------|---------------|
| 目的養成機関                      | 教員養成系大学・学部 | 師範大学<br>(師範院校、師範類) | 教育大学校(小学校教員のみ)／師範大学(中等学校教員のみ) | 教育大学／師範大学     |
| それ以外の高等教育機関で教員養成プログラムを持つところ | 一般大学・学部    | 一般大学の教師資格課程        | 一般大学の教職課程                     | 一般大学の教師教育センター |

加えて、これら諸地域の入職前の教師教育プログラムは、基本的に学士課程プログラムと同時並行的に設けられており、学卒後に短期集中型で教師教育プログラムが提供される形の入職前教育は、香港における PGCE (Post-Graduate Certificate of Education) や韓国における教育大学院(あるいは日本の教職大学院の一部にある三年制の免許取得コース) などの一部に限られている。これらは、ヨーロッパやアメリカの教師教育システムとの大きな違いとして捉えられる。

ただし、「東アジア」諸地域の中でも日本においては「開放制」が古くから採用され、また高等教育の大衆化も比較的早くに進行したため、「開放制」の拡充度合いが他よりも大きい—高等教育機関の相対的多数が教師教育プログラムを提供し、かつその中で教員養成に強く目的付けられた機関の比重が低い—ことが大きな特色となっている。これに伴って、「開放制」の拡充に伴う様々な問題(いわゆる「教育実習公害」論等)もまた、日本においては早くから顕在化することとなったととらえられる。

## 2-2 「東アジア」的教師像と「布置関係」

本研究に先だって、筆者(岩田)は「東アジア」的な教師像のありようを、主に教育実習指導の比較によって検討することを試みている<sup>9</sup>。その際の研究モチーフは、日本の教育実習の指導場面において「立居振舞」(服装、髪型、装身具や言葉遣い、態度等)の指導が厳しく、時として教育実習の中核をなす内容(たとえば指導案の検討や教材研究など)に優先してなされる傾向にあるのは、儒教的な道徳に基づく「教師のあるべき姿」が基調にあるからではないか、という着想に基づいていた。しかしながら、中国メインランド・香港・台湾・韓国に加えてタイ・シンガポールの6地域で教育実習の指導者や実習生へのインタビュー、また実習場面の参与観察などを行う中で、教育実習の指導場面における「立居振舞」は、東アジアの他地域においては日本ほど厳しく要請されないということが判明した。実際、中国メインランドでも、香港特別行政区でも、韓国でも、台湾でも、学生はキャンパスにいる時と同様の出で立ち(服装、髪型、装身具等)で実習を行っており、日本の各大学で実習の事前指導に際して服装が指示される傾向にあるのとは全く異なっていたのである。フィールド調査を行った中では、実習に際してドレスコードがあるのはタイ(大学の校章入りの服を着用)とシンガポール(一般の公務員と同じドレスコード)のみであり、「東アジア」的教師像とは直接に結びつかないのである。ちなみに、ここでシンガポールの実習生に一般の公務員と同じドレスコードがあるのは、教員養成機関(国立教育学院 NIE)の学生は、入学する時点から国家公務員身分が与えられ、政府から給与が支給されるという事情によるものである。

このようなフィールド調査から、教師教育の実際のありようを決定づける上で重要な要素として、「布置関係」<sup>10</sup>とでも呼ぶべきもの(教師教育政策・実践の各要素間の相互の関連構造あるいは力関係)が浮かび上がってきた。「開放制」が他地域よりも広範囲に、また量的にも大規模に展開されている日本の入職前の教師教育のプログラムに対しては、中央政府(文部科学省)にある実効ある質的・量的管理策がなされず、各地方政府(教育委員会)による採用人事に多くを依存する関係が定着している。そうした中で各大学は教育実習に際して実習校、およびそれを管轄する教育委員会に「お願いをする」力関係の度合いが高まり<sup>11</sup>、その現れが「とりあえず先方に失礼のないように」立居振舞を各大学が実習

生に厳しく指導するという形をなしたものと捉えられるのである。

### 3. ケーススタディ

ではこの「布置関係」は、「開放制」を採っている東アジアの他地域における大都市圏のいわゆる「一般大学」における教育実習のマネジメントにどのように投影されているのだろうか。この点に関わって、北京（2014年5月）・ソウル（2014年7月）・台北（2014年10月）にそれぞれ出向いて予備的な調査（教員養成機関で教育実習を担当する教員に対するインタビュー、および関連資料の収集）を手がけている。これらのうち、ソウルの状況、およびこれと東京との比較、さらには中華人民共和国南京市の状況、さらには台湾における状況等に関して、概要を記しておく。

#### 3-1 ソウル特別市（韓国）

ソウル特別市は、東アジアの中でも一極集中が特に典型的に現れたところであり、高等教育機関の偏在という点においても日本の東京を遥かに上回っている<sup>12</sup>。そして以下に述べるように中学校・高等学校の教員養成に関しては多くの大学がそれぞれにプログラムを提供しており、教員養成機関の集中という点では日本の大都市圏と同様の状況にある。韓国においては、小学校の教員養成については13校（国立の教育大学校11・教員大学校1のほか私立大学1）による閉鎖的なシステムの中で行われているが、中学校・高等学校の教員養成については、師範大学<sup>13</sup>（総合大学の中で中等教員養成に目的付けた教育組織。日本の教員養成系学部の中等教員養成課程に相当）46校のほか、一般の大学で教育学科を置いているところが59校、師範大学や教育学科に属さない学生にオプション的に教師教育プログラムを提供する教職課程を置くところが156校（重複あり<sup>14</sup>。いずれも2013年の統計）あり、日本の「開放制」によるシステムに近い。教育実習（中学校・高等学校教員の免許状取得のプログラムにおいては基本的に4週間以上）は大学のカリキュラムの中に位置づけられ、評価や単位認定は大学が（実習校との協議の上で）行うものとなっている。

当然、ソウル特別市およびその近郊には多くの大学が集中し、中学校・高等学校の教員免許取得者についての供給過剰が課題となっている。ただし、この供給過剰に対して、韓国においては中央政府のイニシアチブが強い点に特徴がある。一般大学の教職課程履修者についての量的な制限（おおむね10%以内）が教育科学技術部より課せられており、各大学は通常二年次の教職履修登録の時点でそこまでの学業成績（GPA）や面接（教職への意欲や教育への問題関心を問うもの）による選抜を行い、履修者を絞り込む<sup>15</sup>ことになる。この、中央政府による教職課程履修者の量的抑制に対して、ソウル市内の一般大学の教職課程担当教員たちは「10%という数字そのものには異論が相当に見られたものの」、優秀な教職履修者を輩出する上では合理的なシステムであるという肯定的な受け止めをする者が多い。

そして、このように教職課程履修者⇨教育実習生があらかじめ量的に制限されているがゆえに、いわゆる「教育実習公害」批判は少なく、また実習校の確保に関しても附属学校を持たない各大学がそれぞれ個別に協力校と協定・申し合わせを行うことで、割り振りに

関する混乱は少ない。ソウル特別市教育庁は採用や研修に関しては権限を持っているものの、「開放制」原則下で教師教育プログラムを提供する各大学との間で教育実習の運営に関して介入をすることはない。当然、日本における東教協や京教協のような、教育実習を中心とした教職課程のマネジメントに関する域内の大学間連合的な組織もない。

### 3-2 東京都（日本）

対して、東京都における教育実習は、東京都教育委員会の定める「東京都公立学校教育実習取扱要綱」（2010年9月10日から施行）に基づいて細かく規定されている。この「要綱」によれば、東京都の公立学校で教育実習を実施できるのは「原則として、主たるキャンパスが東京都内に所在している」大学の学生で（「要綱」第2条）、実施に際して各大学は「あらかじめ東京都教育委員会に届け出なければならない」（同第3条）とされている。また実習生は「教職に就く意志のある者であること」（同第5条）が実習参加の要件とされるなど、「開放制」原則下での教育実習生の絞り込みは実質的にこの「要綱」による部分が多い。

のみならず、東京都教育委員会は2010年2月に「大学の教員養成課程等検討委員会」を設置し、小学校教員養成のカリキュラムや実習評価の在り方についての検討を行っている。その結果は「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」としてまとめられ<sup>16</sup>、ここでは教育実習の評価に関わる「教育実習成績評価票」や教育実習における各大学の取り組みを評価する「教育実習評価票」のサンプルが示されるとともに、このコンセプトを採用行政に連携させていくことが謳われている。以上をまとめると【表3】のようになる。

表3 韓国(ソウル特別市)と日本(東京都)の教育実習マネジメント

| 韓国(ソウル特別市)                            |              | 日本(東京都)   |
|---------------------------------------|--------------|---|
| 各大学                                   | 実施主体         | 各大学   |
| 入職前の大学における教師教育プログラムの一環として単位化          | カリキュラム上の位置付け | 「教職に関する科目」の一部として単位化                               |
| 大学の附属・系列校<br>近隣の協力校<br>学生の母校          | 実習校          | 大学の附属・系列校<br>近隣の協力校<br>学生の母校                      |
| 教育科学技術部による定員に合わせて、各大学で選抜(学業成績、面接等による) | 実習生のスクリーニング  | 各大学の事前指導に委ねられる                                    |
| 強い<br>(一般大学の教職課程履修者の量的制限)             | 中央政府の関与      | 弱い<br>(課程認定基準に照らしての実習体制のチェック)                     |
| ない<br>(ソウル特別市教育庁)                     | 地方政府の関与      | 強い<br>(実習生の受入、実習校の割り振り、実習の評価等における東京都教育委員会のイニシアチブ) |
| 教職課程に特化したものはない。                       | 大学間連合        | 東京地区教職課程研究連絡協議会<br>(東教協)                          |

### 3-3 南京市（中国）

中華人民共和国教育部が2014年7月に発表したデータによると、現在中国の大学全2,246校（他に「成人大学」すなわち社会人向け大学296校）のうち、直轄市の北京に84校、上海に66校、天津に46校が分布している。江蘇省は古くから教育大省と評され、大学が134校所在しており、とりわけ南京市（53校）に大学が集中している。ただし、それらの中で小中学校の教師を育成することを目的とする高等教育機関（師範校院）は決して多いとは言えない。

南京市には、南京師範大学（江蘇省所属の大学、「211 大学」<sup>17</sup>）、江蘇省第二師範学院（江蘇省所属大学）、そして南京曉庄学院（江蘇省所属大学）という三つの師範院校（大学本科＝学士課程相当）がある。他には、幼稚園、小学校の教員養成のための中等専門学校である南京幼兒高等師範学校（または南京市女子中等専門学校ともいう、南京市教育局直属）があり、また、特殊教育専門の師範学院もある。

南京市における教育実習は、中国教育部・江蘇省教育庁及び南京市教育局によって定められた「各地の師範大学・学院は、各地と各大学の状況に合わせ、高学年の師範生に小学校、または中学校<sup>18</sup>における少なくとも 1 学期の教育実習を義務付けなければならない」という規定に基づき行われている<sup>19</sup>。（2007 年 7 月配布の中国教育部師範管理部門の方針による）。

師範校院の学生は、カリキュラムの規定によって、大学で共通科目および専門科目に加えて、教職関連科目も必ず履修しなければならない。四年生では、理論知識を応用するための実践活動つまり、教育実習が加わる。すべての科目に合格すると、大学卒業の直前に、教師資格証が発行される。

実習学校には、主に二つのタイプがある。一つ目は、各師範大学と師範専門学校が南京市及び江蘇省の県、市、区の一部の小中学校、幼稚園と提携関係を結んで設けた師範類学生実習基地であり、各校の学生は大学による統一手配に従い、提携先の小・中・高で教育実習をするのである。二つ目は、師範生が自ら実習学校を探すことである。毎年、教育実習実施前に、各大学は教育実習に関する要求、内容、評価および指導教官などの情報を公示するため、成績優秀の学生を一流中学校・高校での教育実習に優先的に推薦するケースも少なくない。一部の学生は自分の地元校や、母校で実習する。実習成績は、点数と評価を含め、実習生の卒業単位に組み入れられる。すべての科目において合格した者に対し、大学卒業前に教師資格証が発行される。

以下、南京市における教育実習の実態を簡潔に述べたい。各大学のカリキュラムでは概ね、実習期間は第四学年の前半である 9 月から 11 月までの二ヶ月にわたり、実習校は南京市内の学校および江蘇省内の他の市県所在の学校である。

実習内容は、授業見学、教案作成、授業担当・クラス担当から構成され、各実習グループ（3 人から 8 人まで）に指導教官が一人配される。指導教官は、小・中・高の教育に長年携わった教育経験もクラス管理経験も豊富な方々である。実習生は、指導教官の指導の下で、合理的に教案を作成し、アドバイスを受けながら、授業実践の要領を段階的に把握していく。最後に指導教官が与えた評語と点数とに基づき評価が行われ、実習生の単位として認定される。

総じて言えば、中国の教育実習は、実習生の実践力を養う為に規定された教育部および各地の教育行政機関の方針に従って行われているものの、具体的な実施方法は各大学の自由裁量に任されている。教員免許取得者であっても、正式な教員枠<sup>20</sup>の中で採用されるとは限らない。

ところで中国では小中高の教員を目指す大学生には、師範生（師範系大学生あるいは大学教育専攻学部生）のほかに非師範生（一般の大学生）もあり、その存在にも注目すべきである。非師範生は心理学・教育学・標準中国語検定・模擬授業などの教職関連科目を自ら履修し、教師資格試験に合格すれば、教師資格証を取得できる。非師範生においては教



育実習が必修とはなっていない。

### 3-4 台湾

台湾においては、「師資培育法」の規定に基づき、教育実習は 4 年の学士課程を修了した後半年間行われることになっている。実習指導に関しては、実習校の教員が日常的に携わる傍ら、各大学の教員が定期的に出向いたり、期日を定めて実習生たちが大学に戻ってミーティングを持ったり、という形で行われている。また実習の評価に関しては、実習校と大学とが等分に関わる<sup>21</sup>こととなっている。

実習校は台湾全土にわたるが、ここでの実習校の割り振りで興味深いのは、完全に公募制が採られていることである。つまり、各小中学校は、毎年度受け入れる実習生に関して、その校種・教科・人数等をあらかじめウェブサイト上で公示し、それぞれの実習生は、その公示された情報を基に自ら応募し、各学校による選考（面接・模擬授業等）を経て実習校が決定される。募集や選考に関しては各学校に委ねられており、それゆえその学校の出身者が優先的に実習の機会を得る（いわゆる母校実習）場合もあれば、そうでない場合もある。また師範大学や教育大学の附属学校が、その大学の実習生を優先的に受け入れるとは限らない。

総じて見れば、日本の教員免許更新講習の受講者決定のプロセスに近いとも言える。実習プログラムの外枠（時間数・内容・指導体制）は政府によって定められているものの、どこでそれを行うかは実習生の選択に委ねられており、そこに地方政府は介在しないのである。

## 4. 今後の課題

本稿においては、本研究の基本となるモチーフと、基本的な研究視角、さらには予備的に手がけた若干のケーススタディからの問題点の素描、といった段階にとどまっている。しかしながら、「3」に挙げた事例を見るだけでも、「開放制」が今後も堅持すべき教員養成の重要な原則であるにしても、そのシステムを活用して優秀な人材を教育界に送り込む（あるいは教職への深い理解を持つ市民を輩出する）ための方策は単純ではないことがわかる。韓国の中央政府による教職課程履修者の量的制限は、確かに「開放制」原則下の大学の自律性を大きく殺ぐものであるが、その一方で各大学は否応なくそれぞれの主体性において教職履修者の絞り込みを行うことになり、それが教職履修者（将来的に教師になる者）の社会的威信を高める作用を果たしているのである。

「開放制」の利点を活かしつつ、今後多くの「一般大学・学部」がいかにして教員免許状取得者の質を高めていくか、を主に東アジアの大都市圏における「布置関係」から解析していく試みとしては、今後以下のような手立てを考えている。

- 1) 「東アジア」域内の他の大都市圏（北京・上海・台北・香港／大阪・札幌等）における教育実習のマネジメントと「布置関係」に関する実態調査
- 2) 日本国内で特定地域の教職課程に関わる大学間連合（東教協・京教協等）と、当該エリアを管轄する教育委員会との関係に関する実態調査

- 3) 上記1・2を踏まえた検討課題・論点の整理  
 4) 「東アジア」大都市圏における教職課程担当者（大学教員）・実習校の指導教員・実習生を対象とした質的・量的な意識調査

- 1 本研究は2014-16年度科学研究費助成事業（基盤研究C）「『開放制』原則下の実践的教師教育プログラムの運営とその効果に関する比較調査研究」（代表者：岩田康之）の初年度の取り組みに関わるものである。なお本稿は、日本教育学会第73回大会（2014年8月24日・九州大学）における発表「『開放制』原則下の実践的教師教育プログラムの運営に関する研究（1）—教育実習をめぐる大学・地方政府・中央政府の布置関係に着目して—」（岩田康之）の内容に、「3」のケーススタディの部分を中心に加筆したものである。このうち、中国・南京のケースについては林敏潔が執筆し、他の部分に関しては岩田康之がまとめている。
- 2 筆者（岩田）は新自由主義的な教育政策が進む中での「開放制」について、ここに記したような定義を試みている。詳しくは岩田康之「新自由主義的教員養成改革と『開放制』」、弘前大学教育学部附属教員養成学研究所『教員養成学研究』第3号、2007年3月、pp.1-10を参照されたい。
- 3 詳しくは、坂井俊樹・三石初雄・岩田康之「教員養成における〈体験〉—〈省察〉的プログラムの動向と課題—日本及びアジア諸国の事例に関する考察」『日本教育大学協会研究年報』第25号、2007年3月、pp.243-253を参照されたい。
- 4 平成25年度課程認定実地視察報告書「日本橋学館大学」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/03/04/1344614\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/04/1344614_8.pdf)
- 5 平成25年度課程認定実地視察報告書 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoin/1344587.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1344587.htm)
- 6 具体的には、一学年の学生定員200名程度の教員養成課程が、「中核市」程度の規模を持つ地元自治体にあるところに、好例が見られる。岩田康之「教員養成課程の規模に関する考察」『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.7、2006年3月、pp.51-60を参照されたい。
- 7 東アジア教員養成国際コンソーシアム「東アジアの大学における教員養成の質保証に関する国際共同研究」  
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~icue2009/index.html> この成果は、東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『東アジアの教師の今』（東京学芸大学出版会・2015年）にまとめられている。
- 8 香港においては、「復帰」後に6-5-2-3の英国モデルから6-3-3-4の中国モデルへの移行が行われ、2012年度の時点でそれが高等教育段階まで及んでいる（旧制度最後の19歳と新制度最初の18歳がともに高等教育に進学）。
- 9 2011-13年度科学研究費助成事業（基盤研究C）「『東アジア』的教師像と教員養成実践・政策に関する基礎的調査研究」（代表者：岩田康之）。これまでの研究成果については、以下のように日本教師教育学会の年次大会で発表してきている。
- 1) 「東アジア」的教師像と教師教育政策・実践に関する研究（1）—課題設定と政策分析の視角—（日本教師教育学会第21回大会・2011年9月17日・福井大学）
  - 2) 「東アジア」的教師像と教師教育政策・実践に関する研究（2）—教育実習の比較研究を中心に—（日本教師教育学会第22回研究大会・2012年9月9日・東洋大学）
  - 3) 「東アジア」的教師像と教師教育政策・実践に関する研究（3）—研究のまとめと日本への示唆—（日本教師教育学会第23回研究大会・2013年9月16日・仏教大学）
- 10 教員養成をめぐる中央政府・地方政府・教員養成機関の布置関係については、岩田康之「『東アジア』的教師像の探究（1）—教育実習比較の試みから—」、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『研究年報』Vol.11、2012年3月、pp.19-26を参照されたい。ここで日本・中国メインランド・香港・台湾・韓国の5地域について布置関係を概観している。
- 11 岩田康之「教員養成改革の日本の構造—『開放制』原則下の質的向上策を考える—」日本教育学会『教育学研究』第80巻第4号、2013年12月、pp.14-26
- 12 韓国の大学数206（2012年）のうち、70校（34.0%）がソウル特別市内に本部を有しており、これは日本の大学数783（四年制・2013年「学校基本調査」）のうち東京都内のそれが138校（17.6%）であるという以上に一極集中が進んでいる。
- 13 韓国においては学士課程を持つ高等教育機関（university）は「大学校」と呼ばれ、その中で専門分化した教育研究組織が「大学」（college）と呼ばれている。それゆえ「師範大学」（college of education）は日本で言う「教育学部」「教育学研究科」に相当する組織と捉えられる。
- 14 たとえば、ソウル特別市にある有名私立大学の一つである高麗大学校では、師範大学を持っているが、それ以外の教育組織に属する学生を対象としたオブショナルな教職課程も併設している。

- 15 延世大学校・金恵淑教授のインタビューによる（2014年7月29日）。
- 16 <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr101014s.htm>
- 17 中国における 21 世紀の 100 の重点大学の意味。南京師範大学中国の師範系統の大学ランキングで 3・5 位の間に位置し、省所属の大学としては全国一位である。
- 18 日本の中学に相当する初級中学（初中）および高等学校に相当する高級中学（高中）の双方を指す。
- 19 2007 年 7 月配布の中国教育部師範管理部門の方針による。
- 20 各地方政府の正式教員枠には限りがあるため教員採用試験（筆記試験と模擬授業試験）は倍率が高く、は、師範生にあっても非師範生にあっても、教師資格試験よりも、遥かに難関であるといっても過言ではない。なお 2016 年度より、全国统一試験による教師資格証発行が検討中である。
- 21 黄嘉莉「台湾の教員養成制度－質保証の観点から」、前掲注 7『「東アジア的教師」の今』第 10 章所収。