



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

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

Title	組織的な大学教員の研修からみた国立大学の教員養成改革：東京学芸大学における2000年以降の授業科目群の運営に注目して( fulltext )
Author(s)	下田, 誠
Citation	東京学芸大学次世代教育研究センター紀要, 1: 43-53
Issue Date	2020-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/159433">http://hdl.handle.net/2309/159433</a>
Publisher	東京学芸大学次世代教育研究センター
Rights	

# 組織的な大学教員の研修からみた国立大学の教員養成改革

—— 東京学芸大学における2000年以降の授業科目群の運営に注目して ——

下 田 誠\*

(2020年1月10日受理)

SHIMODA, M; Reform of Teacher Education in National Universities from the Viewpoint of Faculty Development: Focusing on the Operation of Class Courses since 2000 at Tokyo Gakugei University. ISSN 2435-3876

This paper discusses aspects of teacher education reform in national universities over the past 20 years. It focuses on the background to the establishment, revision and abolition of class courses related mainly to the teaching profession in connection to the teacher education curricula at national universities and on the professional development for faculty in charge of these courses.

This paper addresses three kinds of class course from 2000 at Tokyo Gakugei University as examples. The study was performed to explain and elucidate the complex causal mechanisms using two quadrant matrices as a new research technique: “reasons for the establishment of specific courses and their fixation/non-fixation” and “training before and after the revision of the curriculum that affects the fixation/non-fixation of specific courses, and explicit and implicit training.” These two quadrant matrices are useful for understanding the voluntary/autonomous efforts of faculty members in each university and in measuring the effects of professional development for faculty.

KEY WORDS : Teacher Education Reform, Faculty Development, Professional Development for Faculty, Teacher Education Curriculums

\* *Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University*

## 1. はじめに一先行研究と問題の所在

本稿は大学教員の成長と大学組織との関わりに迫るため、国立大学における教員養成をめぐる大学教員の組織的研修について個別具体的に論ずる。

本稿はFD (Faculty Development) をめぐる課題についてのレビューを目的とするものではないため、佐藤浩章「日本におけるFD論の批判的検討」等の成果に譲り<sup>1)</sup>、ここでは、日本における従来の絹川正吉や田中毎実、有本章、夏目達也、羽田貴史らの基礎的な研究をふまえつつ<sup>2)</sup>、教員養成にフォーカスした大学教員の研修に関する課題を提示したい。

第1に、筆者は大学教員の組織的研修 (FD) や専門性開発に関連して、「教員養成ならではの」研修や能力開発という課題を設定する。歴史的経緯もあり、教員養成を自明視した教員養成系大学・学部内の研修に関わる制度設計や各種運営は十分に進まなかった。そうした中で1990年代後半の少子化や年齢構造の変化等を背景にした学校

---

\* 東京学芸大学次世代教育研究センター

教員への就職難と国による教員養成系大学・学部の入学定員5千人削減計画、そして折からの「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」(2001年、高等教育局専門教育課)等により、「教員養成ならでは」という視点は強まっていたものとみられる。2017年の「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」は、既設修士課程教育学研究科の縮小・廃止再編と教職大学院の全県設置の中で、教職大学院の授業の中で「教科専門」と「教科教育」の融合に向けたFDや研究者教員と実務家教員とをつなぐFD、教科専門の教員と教科教育の教員とがチーム・ティーチング(TT)で担当する等、大学教員の組織的研修を重視している。

近年、国立教育政策研究所やHATOプロジェクト等により教員養成担当大学教員の資質能力の構造化が進められているが<sup>3</sup>、各大学の思想や文化に応じた研究または実践はなお進んでいない面があると筆者は考えている。また教員人事や教育内容・方法の在り方等に踏みこむ昨今の教員養成改革は、古くから議論のある大学の自治や学問の自由との関わりも改めて想起される場所である。筆者としては分析の位相をかえ、実践面における各大学の自主性や内発的な活動を捉えたいという考えもある。または実践の研究から各大学・教授団の思想や文化を逆照射したいと考えている。

第2に、筆者は教員養成系大学・学部の特色ある授業科目に焦点をあてる。教員養成系は科目数が多いといわれており、それは教科や選修・専攻に細分されていること、卒業要件の半分を拘束する免許法の規定、繰り返されるカリキュラム改訂の影響等とみられる。この特定の科目(科目群)の成否に大学教員の組織的研修が一定の影響を与えている可能性は高い。先行研究にも教職科目の授業研究や授業アンケートを活用した定量的な研究等はみられるが、なお、大学教員の組織的研修との関わりから授業科目を論ずるものは多くない。FDの形骸化、負の側面であるが、かつて大学教員の組織的研修(FD)といえ、多くの大学教職員にとって、「授業アンケート・研修会・授業公開」の3点セットであると受け止められてきた。ここで考えるべきことは、そもそも人が変わるとはどういうことか、より現実・実態に即した大学教員の組織的研修とはどのようなものか、そして旧来のFDという言葉から離れてより幅広く考えると何がみえてくるのか、という視点である。

以上の課題意識により、筆者は本研究において「国立の教員養成系大学・学部は教員養成にどう向き合い、いかなる改革をどのように実施してきたのか」というリサーチ・クエスチョンのもと、個別大学の教員養成カリキュラムや授業科目の設置・展開・変容等について、大学の組織的研修との関わりからケース・スタディを進める。その際、本稿は次節に述べる研究手法を採用し、当該大学の個別授業科目の開設・展開と組織的研修の関連を論ずる。それを通じて、本研究は国立大学の教員養成改革の一側面にアプローチする。

## 2. 研究の方法

筆者は前稿において、比較的規模の大きい教員養成単科大学である東京学芸大学を対象大学として、2000年以降の実践的な教員養成カリキュラムの開発と改革の概要、それと組織開発の関連について論じてきた<sup>4</sup>。本稿では、前稿に続き、「カリキュラムの実質化」の視点のもと大学教員の専門性開発との関わりで、東京学芸大学を事例に特定の授業科目群の設置過程、展開とその後(定着・未定着)について論ずる<sup>5</sup>。そして、各授業科目群の定着・未定着について、大学における研修的な活動(明示的・暗示的な活動を含む)がどのように実施され、どのような影響があったのか、その点について次の四象限マトリックスを使用し検討する。必要に応じ、当時の研修担当者、特定教室の教員、学務担当職員に聴き取りを行い、重層的に論ずる<sup>6</sup>。

本稿では2つの四象限図を使用するのであるが、以下にその理由を述べる。図1は「特定科目(群)の設置理由と定着・未定着」に関する図で、横軸に「内発的・自律的」(な取組み)と「政策対応(免許法改正対応)」, 縦軸に「定着」, 「未定着」をとっている。図1には各大学である一定期間に開設されている授業科目の名称(または科目群の名称)をおとすのであるが、より右側にあるということは(AゾーンとBゾーン), その科目または科目群が教員養成政策や教育職員免許法への対応により開設されたものであることを示す。反対に左寄りにある科目・科目群は各大学が免許法に関わらず内発的・自律的に開設したものであることを示す(CゾーンとDゾーン)。その上で上側に位置するものは定着した科目・科目群(AゾーンとCゾーン), 下側に位置するものは数年で終了・廃止した科目・科目群であり、未定着ということを示す(BゾーンとDゾーン)。

このような四象限マトリックス図を用いるのは、近20年、慌ただしい教員養成改革とは裏腹に、とりわけ1998年の免許法改正から2016年の免許法改正までの期間は、教員養成カリキュラムの骨格(単位数やその区分ごとの単位

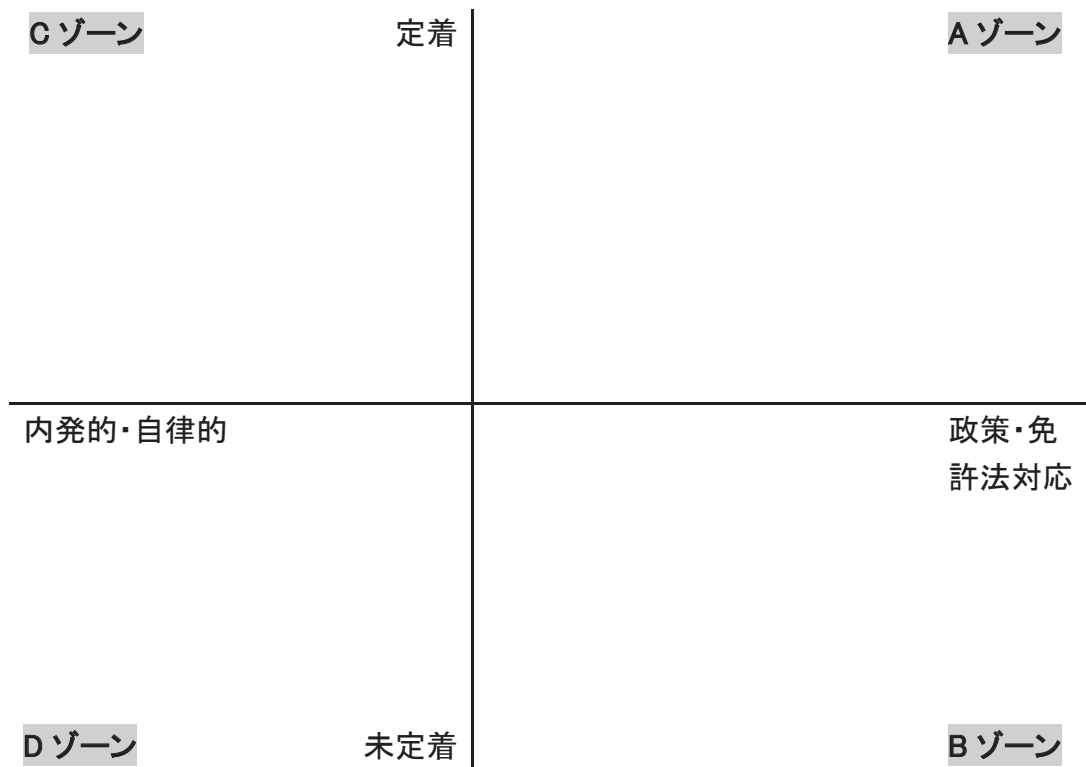


図1 特定科目の設置理由とその定着・未定着

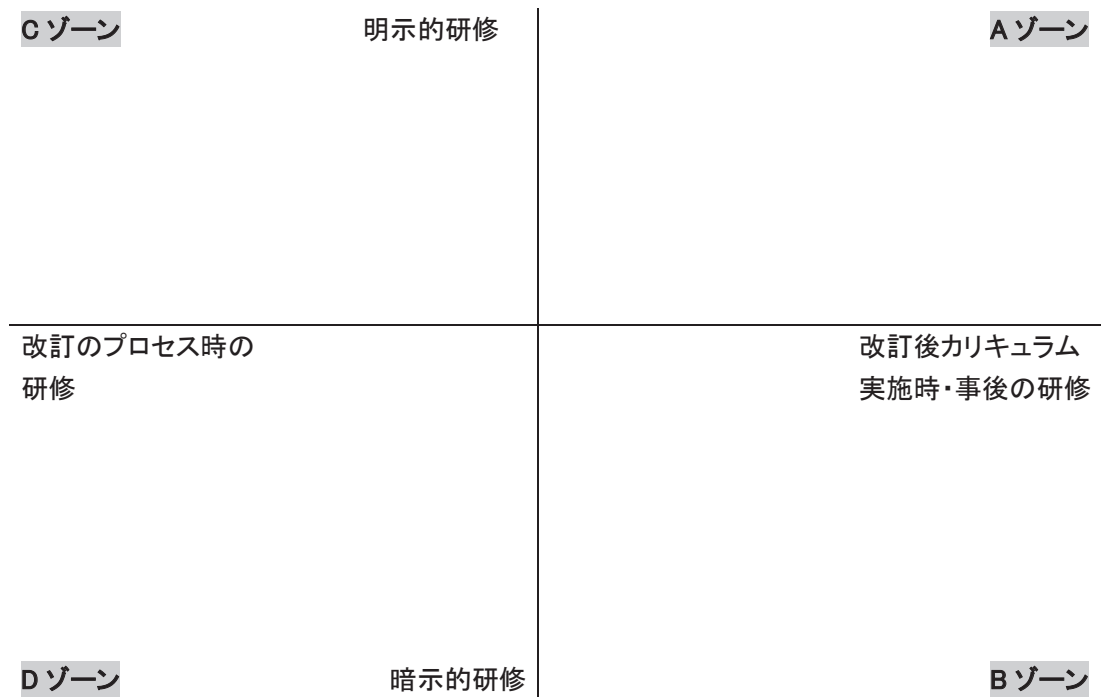


図2 特定科目の定着・未定着に影響を与える事前事後の研修，明示的・暗示的な研修

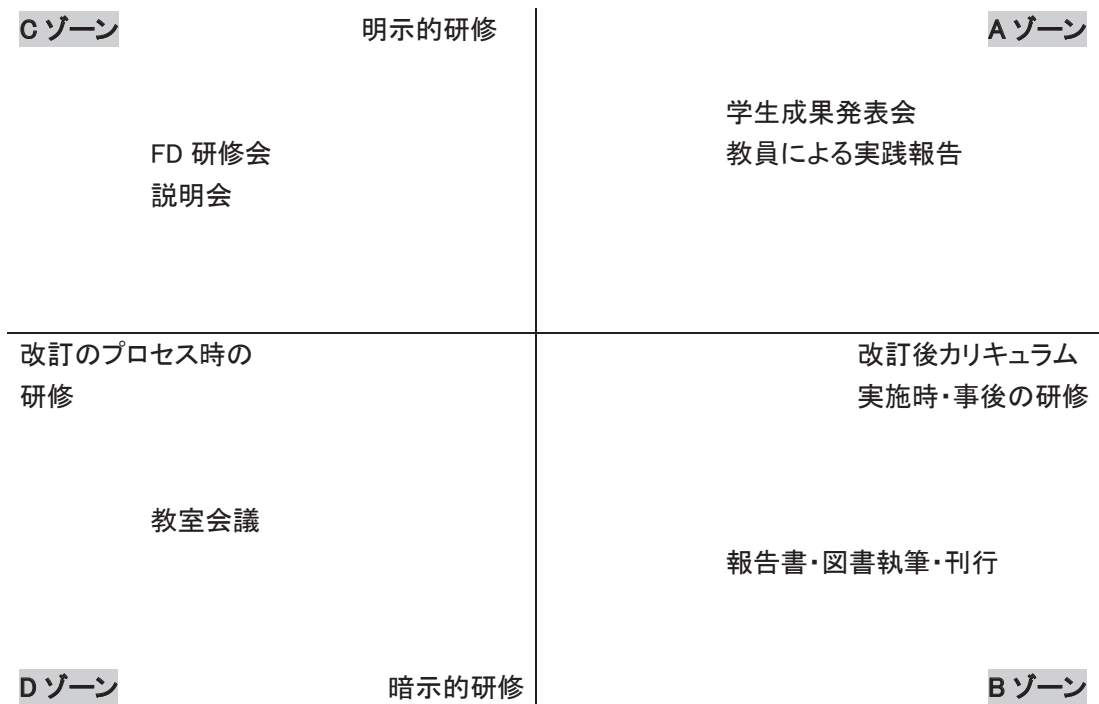


図3 特定科目の定着・未定着に影響する論理的仮説

の割り振り等)が大胆には変わっていないことを背景とする。2019年4月施行の教育職員免許法・同施行規則改正は教職課程に大きな変化をもたらす可能性はあるが、およそこの20年間の各教員養成系大学・学部の実践報告等が行われる。これは成功事例を他の教職員や学生に普及することを目的とする場合もあれば、何らかの公的資金の投入に対する説明責任のためといった理由も想定される。これは改訂後カリキュラム実施時・事後の明示的研修といえる(Aゾーン)。

最後に関連の報告書や図書の執筆・刊行は、一般に「研修」とは理解されていないかもしれないが、これも改訂後カリキュラム実施時・事後の暗示的研修といえる(Bゾーン)。大学も特定カリキュラム始動時の象徴的な科目・科目群については、大学教員間の連携や活動を促す特別な経費の支援を行うものである。仮にそのような支援があれば、複数の教員が連携して報告書や書籍の形で原稿をまとめていくことになる。この過程に大学における組織

の割り振り等)が大胆には変わっていないことを背景とする。2019年4月施行の教育職員免許法・同施行規則改正は教職課程に大きな変化をもたらす可能性はあるが、およそこの20年間の各教員養成系大学・学部の実践報告等が行われる。これは成功事例を他の教職員や学生に普及することを目的とする場合もあれば、何らかの公的資金の投入に対する説明責任のためといった理由も想定される。これは改訂後カリキュラム実施時・事後の明示的研修といえる(Aゾーン)。

以下、図3の論理的仮説をもとに図2の四象限図を利用する目的を述べる。

まずカリキュラム改訂時にある新しい科目・科目群を設置する場合、その科目開設に至った背景や目的、その意義等について、カリキュラム改訂委員会から各教育単位(教室等)に検討の依頼があるだろう。具体的には、その科目・科目群のコンセプトに始まり、分担の仕方(各教室から何名出す必要があるか、教室・講座横断の取組みであるか等)、実施の仕方(時間配分、教材等)その他、コミュニケーション(依頼と対応)が発生する。これは改訂プロセス時の暗示的研修と考えられる活動である(Dゾーン)。一方である時期のカリキュラムの目玉となるような科目・科目群であれば、執行部及びカリキュラム改訂委員会側も失敗できないという覚悟のもとFD研修会や説明会等を開催することが予想される。これは改訂プロセス時の明示的研修といえる活動である(Cゾーン)。

次に、カリキュラム改訂後、ある特定科目・科目群が実際に動き出す場面において、一定の成果が得られた場合には、学生による成果発表会の開催や大学教員による学内外での実践報告等が行われる。これは成功事例を他の教職員や学生に普及することを目的とする場合もあれば、何らかの公的資金の投入に対する説明責任のためといった理由も想定される。これは改訂後カリキュラム実施時・事後の明示的研修といえる(Aゾーン)。

最後に関連の報告書や図書の執筆・刊行は、一般に「研修」とは理解されていないかもしれないが、これも改訂後カリキュラム実施時・事後の暗示的研修といえる(Bゾーン)。大学も特定カリキュラム始動時の象徴的な科目・科目群については、大学教員間の連携や活動を促す特別な経費の支援を行うものである。仮にそのような支援があれば、複数の教員が連携して報告書や書籍の形で原稿をまとめていくことになる。この過程に大学における組織

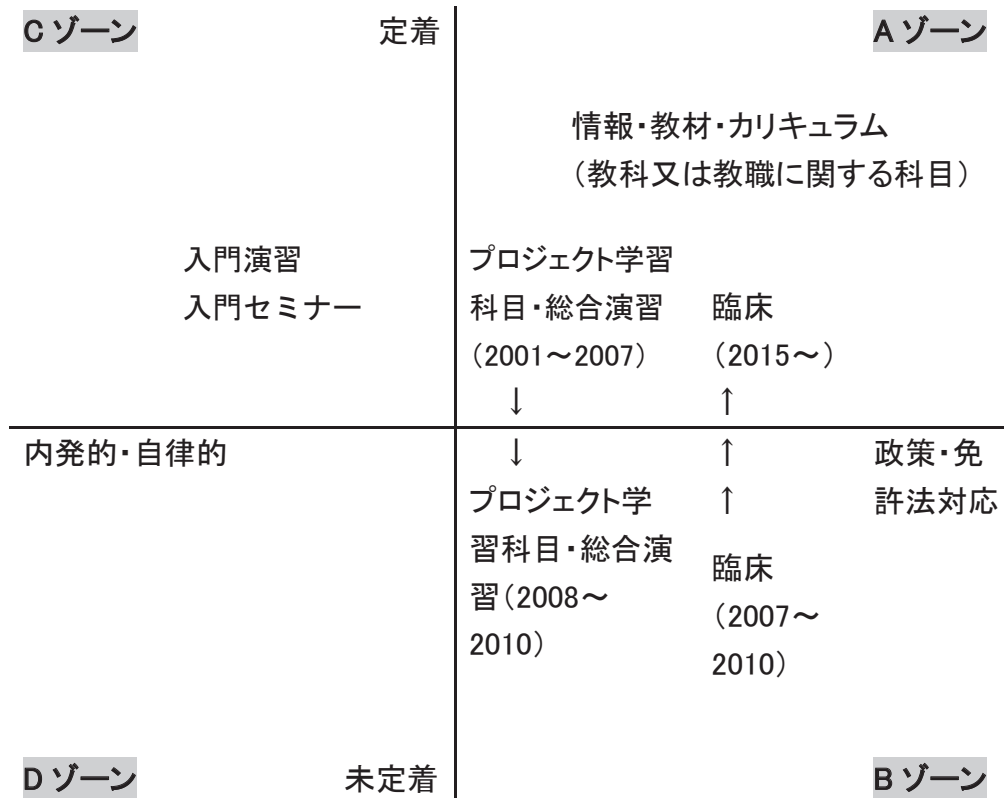


図4 特定科目の設置理由とその定着・未定着

的研修の意義が結晶している可能性もある。当人たちは義務感から取り組んでいるかもしれないが、大学教員として組織的課題に向き合う暗示的な研修と理解できる。

筆者はここで図1と図2との相互の関係について一言触れておきたい。図1において定着した授業科目群は、図2において図3のような多くの研修的な取組みが実施されていると、その研修的な取組みは当該授業科目群の定着に寄与したと判断する。反対に図1において未定着に位置づけられた授業科目群は、仮に図2において明示的にせよ、暗示的にせよ、十分な研修的な活動が実施されていなかった場合、研修的な活動が乏しかったから定着しなかったと判断する。授業科目群の定着・未定着の理由は当然それほど単純な議論ではなく、かつ筆者は特定科目群の成否に、研修のみが関わっていると述べるつもりもない。しかし授業科目群の成否には研修的な活動が一定の影響を与えているという仮説のもと、本論を進めていく。

次章では、東京学芸大学の2000年以降の特定の授業科目群に注目して、上記の2つの四象限図の有効性を確認しつつ、同大学の自主性・自律性と政策・免許法対応の様相や組織的取組み（研修）の実態を論じていく。

### 3. 特定科目の設置理由とその定着・未定着及び大学の組織的研修（明示的・暗示的研修）

#### 3. 1 東京学芸大学における近20年の学部組織再編とカリキュラム改訂の展開

本論に入る前に行論の都合により、2000年以降の東京学芸大学における学部組織の再編とカリキュラム改訂の展開について概観しておく。

東京学芸大学は新課程設置時の1988年（昭和63年）には、教育系835名、教養系（新課程）380名定員で、教育系には小学校教員養成課程（A類）、中学校教員養成課程（B類）、障害児教育教員養成課程（C類）、特別教科教員養成課程（D類）、幼稚園教員養成課程（E類）、教養系には国際文化教育課程（K類）、人間科学課程（N類）、情報環境科学課程（J類）、芸術課程（G類）を設け、新課程も専攻に応じた免許の取得が可能であった。2000年（平成12年）のカリキュラム改訂まで組織の大枠は大きくはかわらなかった。しかし1998年度から前述の教員養成の5



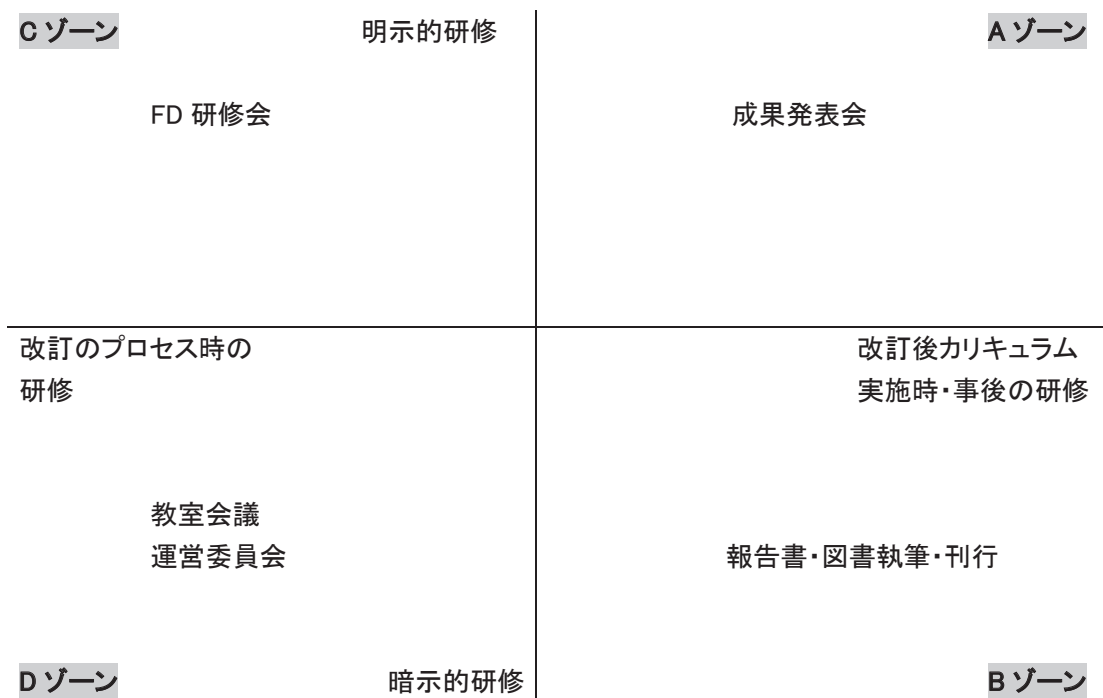


図5 プロジェクト学習科目・総合演習に関わる研修

千人削減計画や免許法の改正を受け、教育系の定員を大幅に減らし、新課程の教養系の定員を増やすことになり、教育系590名、教養系475名となった。教育系と教養系の割合も従来の約7：3から55%対45%となった。この時期は就職氷河期の時期とも重なる。学生定員も1988年度の1,215名から2000年度には1,065名まで数を減らしている。その後7年を経て、2007年度（平成19年度）のカリキュラム改訂・組織再編となる。この頃、教員需要は回復していたのであるが、教育系と教養系の定数を依然変えることはなく、小学校英語や特別支援教育の導入に伴う改組・カリキュラム改訂となった。しかしこのカリキュラムは短命であった。わずか3年で、2010年度（平成22年度）のカリキュラム改訂・組織再編となる。それは教職実践演習の導入や教員需要の増加に伴う教育系の定員増、そして課程認定の厳格化（明確化）等を背景とするものである。この再編により、学生定員は教育系において140名増の730名となり、これまで教養系（新課程）にあった国際教育や日本語教育、情報教育等が軒並み小学校教員養成課程に移動した。教養系は140名減で335名となった。

最後に現行1つ前、平成27年度（2015年度）のカリキュラム改訂・組織再編であるが、これは東京学芸大学の戦後の改革の中でもかなり大きな変更を伴う再編となった。つまり1988年度に設置した教養系が学校教育と協働する教育支援系と名称を変更したことである。これは単なる名称変更ではなく、従来のリベラルアーツ的な教養教育を主眼とする組織から、学校教育と連携・協働する教育支援人材を養成する組織に大きく性格を変えたことになる。環境教育は小学校教員養成課程に移動し、教育支援課程は一専攻とし、その下に生涯学習、カウンセラー、ソーシャルワーカー、多文化共生教育、情報教育、表現教育の各コースが置かれた。新たに設置された教育支援系の定員は旧教養系から150名減の185名となった（学校教育系は95名の増の825名）。総学生定員も1,010名と数を減らしている。

以上概観してきたように東京学芸大学は2000年度から2018年度までに4回のカリキュラム改訂・組織再編を実施し、時々「大きな」変更を経験してきたのであるが、しかし大局的にみれば、教育職員免許法自体が1998年改正を反映した2000年度以降2016年度の改正に至るまで同大学の履修基準や卒業要件（129単位）には変更がないため、実際にはさほどの変化はないのである。2019年度（平成31年度）、改正法施行に応じた新しい教職課程が始まっているが、当初予想されたほどの変化は起こっていない。

本稿では、以下2000年以降、東京学芸大学のカリキュラム改訂・組織再編を象徴すると筆者が考える①プロジェクト学習科目・総合演習、②教科又は教職に関する科目、そして③入門演習（入門セミナー）を取り上げ、科目設

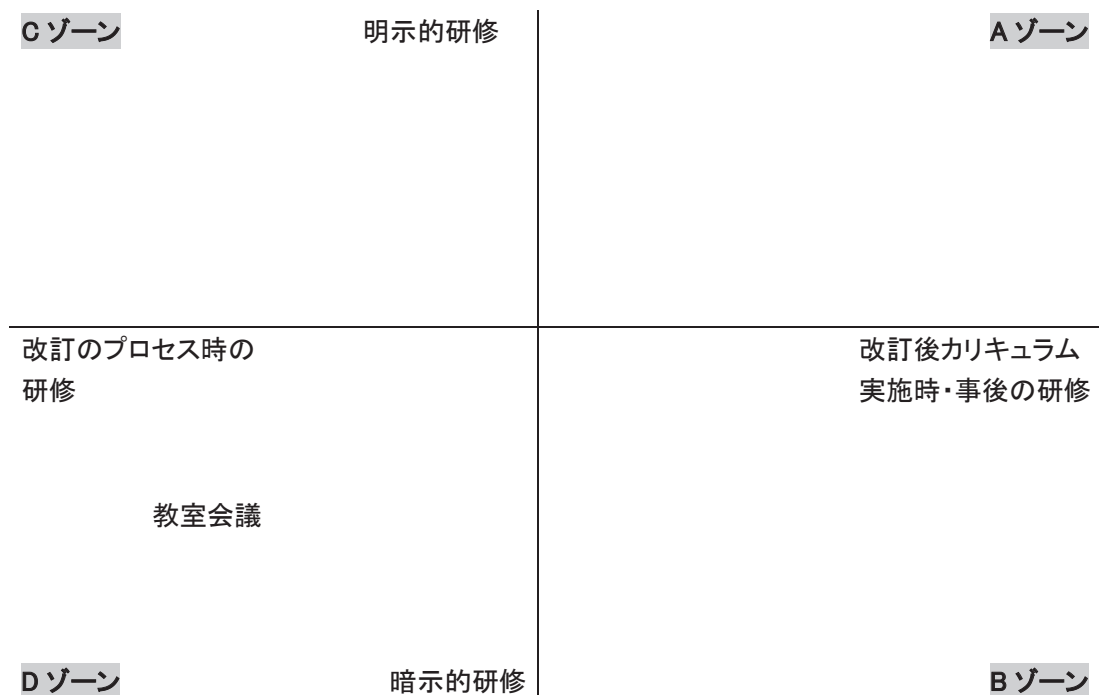


図6 「教科又は教職に関する科目」に関わる研修

置の理由とその定着・未定着，大学の組織的研修（明示的・暗示的研修）について具体的に論ずる。

### 3. 2. 1 プロジェクト学習科目・総合演習の設置理由とその定着・未定着

プロジェクト学習科目・総合演習は1990年代初頭からの学内での多様な議論を背景に2000年度入学の学生から新設された学部科目である<sup>7</sup>。「総合演習」という科目は1998年の免許法改正により新たに設けられた教職科目であり，その意味からは「政策対応・免許法対応」といえる。しかし内部で成熟してきた議論を免許法改正にあわせ，プロジェクト学習科目・総合演習に昇華させたという点からは「内発的・自律的な内容」を備えている。

プロジェクト学習科目・総合演習については，その履修要件や開設科目の分野とテーマ，運営方法，その成果と課題，科目群の時期的展開（開設から廃止まで）等を前稿に述べたため，本稿では必要な範囲の記述に留め，詳細は割愛する。

プロジェクト学習科目・総合演習は，図1にプロットする場合，開設の経緯によりAゾーンではあるが左寄りにプロットできる（図4参照）。ただし，2000年度にはプロジェクト学習科目4科目8単位，総合演習2単位が必修であったものが，2008年度にはプロジェクト学習科目2科目4単位，総合演習2単位に減少し，最終的に2010年度に教職実践演習の登場とともに，プロジェクト学習科目は姿を消す。そのため，プロットはBゾーンに移る。

### 3. 2. 2 プロジェクト学習科目・総合演習に関わる大学の組織的研修（明示的・暗示的研修）

プロジェクト学習科目・総合演習は，当時，事前に講座・教室でも議論されたとみられるが，講座・教室横断型の取組みであったことから，プロジェクト学習科目等運営委員会において，調整が行われた（Dゾーン＝教室会議・運営委員会）。そして，当時を知る教員へのインタビューによれば，カリキュラム改訂のプロセスにおいて，今でいうところのFDもよくやったとされる（Cゾーン＝FD研修会）。カリキュラム改訂後は，良好事例についていえば，学生による成果発表会が毎年開催され（Aゾーン＝成果発表会），また一定期間の終了後，教員により報告書や書籍が執筆刊行された（Bゾーン＝報告書・図書執筆刊行）。

### 3. 3. 1 教科又は教職に関する科目の設置理由とその定着・未定着

1998年改正免許法のもとでは，小学校一種で10単位，中学校一種で8単位，高等学校一種で16単位，「教科又



は教職に関する科目」を取得することが求められていた。この単位数には、法令上「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」で取得した余剰分をあてることも認められている<sup>8</sup>。東京学芸大学では、初等教員養成課程（同大学ではA類と呼ぶ）と中等教員養成課程（同大学ではB類と呼ぶ）において各選修・専攻に「教科又は教職に関する科目」を免許法に対応する形で、平成12年度（2000年度）カリキュラム改訂より同領域に対応する科目を独自に設けており、そのこと自体、すでに大学の特色ということが出来る。ここでは、各教科・領域で共通に設けられているa) 情報処理、教材論、カリキュラム開発論、β) 教育臨床について論ずる<sup>9</sup>。

この両者は免許法の科目であるため、図4では右寄りにプロットされる科目となる。そのうちa) 情報処理、教材論、カリキュラム開発論については、2000年度にスタートした科目であるが、2015年度の現行カリキュラムまで継続しており、定着した取組み（上寄り）となる。ただし、β) 教育臨床は、2007年度のカリキュラム改訂・組織再編時に新たに登場科目であるが、必ずしも科目の趣旨が明確ではなく、うまく進められなかった例もみられたようである。同科目は2007年度から2009年度の3年間で一旦役割を終えることから図4では下寄りに位置づけた。終了の理由は2010年度に教職実践演習が始まったことによると説明されている。ただし、β) 教育臨床は2015年度の新カリキュラムから自然科学系等一部で復活しており、それだけを理由とすることはできない。その点をふまえ、2015年度から上寄りに位置づけ、その動きを矢印で示している。

### 3. 3. 2 教科又は教職に関する科目に関わる大学の組織的研修（明示的・暗示的研修）

次に組織的研修に関連して、東京学芸大学の「教科又は教職に関する科目」について、まずa) 情報処理、教材論、カリキュラム開発論は、カリキュラム改訂特別委員会のような場で、次期カリキュラムに向けた基本方針を定め、それを学系教授会で報告し、個別には各教室で議論されるといった流れをとった（Dゾーン＝教室会議）。2007年度新設のβ) 教育臨床についても、同様な流れで依頼があったと予想される。事例のないことを証明するのは難しいが、同大学の記録の残る限りの2005年度からのFD研修会の一覧にも「教科又は教職に関する科目」に関する研修はみられず、また管見の限り、図書館所蔵の同大学刊行物の中にも「教科又は教職に関する科目」に関する報告類はほとんど認められないことから、図6には、教室会議のみ記入した。

### 3. 4. 1 入門演習（入門セミナー）の設置理由とその定着・未定着

「入門演習」設置の縁起は2010年度のカリキュラム改訂に向けた議論に遡る。筆者の聴き取りによると社会科の教室の先駆的な取組みが発展した側面があるという。2010年度のカリキュラム改訂にあたり、入門演習は社会科の「教科又は教職に関する科目」の中に加えられた。その後、2015年度のカリキュラム改訂から全学の科目となるが、その際に科目名は「入門セミナー」となり、さらに免許状の科目ではなくなった<sup>10</sup>。このことは、教員養成系大学・学部における科目が教職科目とそうではない科目の間の垣根が低いことを示す興味深い事例ではあるが、ここではともかく図4では、内発的・自律的な取組みとして左側、かつ2019年度現在にまで続く科目として定着と判断し上側にプロットしている。

### 3. 4. 2 入門演習（入門セミナー）に関わる大学の組織的研修（明示的・暗示的研修）

#### (1) 改訂のプロセス時の研修

入門演習は上述の通り2010年度のカリキュラム改訂に向けた特定教育組織（教室）内での初年次教育に関する議論から始まり（2008年後半）、社会科という特定の選修・専攻での「教科又は教職に関する科目」として開設された。その後、2015年度のカリキュラム改訂に向けた動きと呼応し、「入門セミナー」という名称変更により全学の取組みとなった。

当時を知る教員への聴き取りによると、入門セミナーの実施にあたっては、ソフトランディングを目指し、本格実施の前にFD研修会を実施したという。2012年度（平成24年度）には「初年次教育はなぜ必要か、いかに進めるか」というタイトルでFD研修会を開催し、名古屋大学の高等教育分野において著名な夏目達也を講師に招き、初年次教育の重要性や現在必要とされる背景等を語っていただいた<sup>11</sup>。

2012年12月には改訂カリキュラム特別委員会が立ち上がり、その下に初年次教育に関するWG（ワーキンググループ）も設置された。全学の科目になるにあたり、「教科又は教職に関する科目」をはずれ、かわりに各選修・専攻の必修科目として位置づけられた。WGでは内容面も議論し、15回の授業のうち3分の1（5回分）は選修・専

攻を超えた共通の内容とすること、その「共通5時間」については、オリエンテーション、自校教育、大学生生活の注意事項、キャリア教育等の内容にまとめあげた。

(2) 改訂後カリキュラム実施時・実施後の研修

入門セミナーに関連する公開の形での学生による成果発表会や大学教員の学内外における報告等は承知していないが、ホームページ等では各選修・専攻でその活動の記録が紹介されている。

そして本授業科目群の出発点となった社会科においては、東京学芸大学の重点研究経費という経費（同経費は2014年度をもって終了している）により『社会科の内容を活用した大学における初年次教育の可能性—新カリキュラム「社会科入門演習」の授業改善を目的として—』として整理されている。同報告書には7名の教員の入門演習での実践が収録されており、試行錯誤の過程がまとめられている。またその報告書には、「2010年度『社会科入門演習』テキスト推薦書一覧」もおさめられている。

以上の取組みを図2におとしたものが、図7となる。入門演習（入門セミナー）は改訂プロセス時の研修として特定教室での会議を経て、2010年度カリキュラム改訂時の新しい科目として立ち上がっている（Dゾーン=教室会議）。さらに2015年度から入門セミナーとして全学の必修科目として開設されていくにあたり、この前段階にワーキンググループを結成し（Dゾーン=WGによる各専修・専攻への説明）、入門セミナーの教材を作成している（Dゾーン=教材づくり）。そのほか、2012年度には初年次教育に関するFD研修会を開催し、カリキュラム改訂プロセス時の組織的研修にも力を入れている（Cゾーン=FD研修会）。学生の発表会等は、筆者が十分に把握していないだけと考えているが、事後には報告書の類が整理されている（Bゾーン=報告書・図書執筆刊行）。

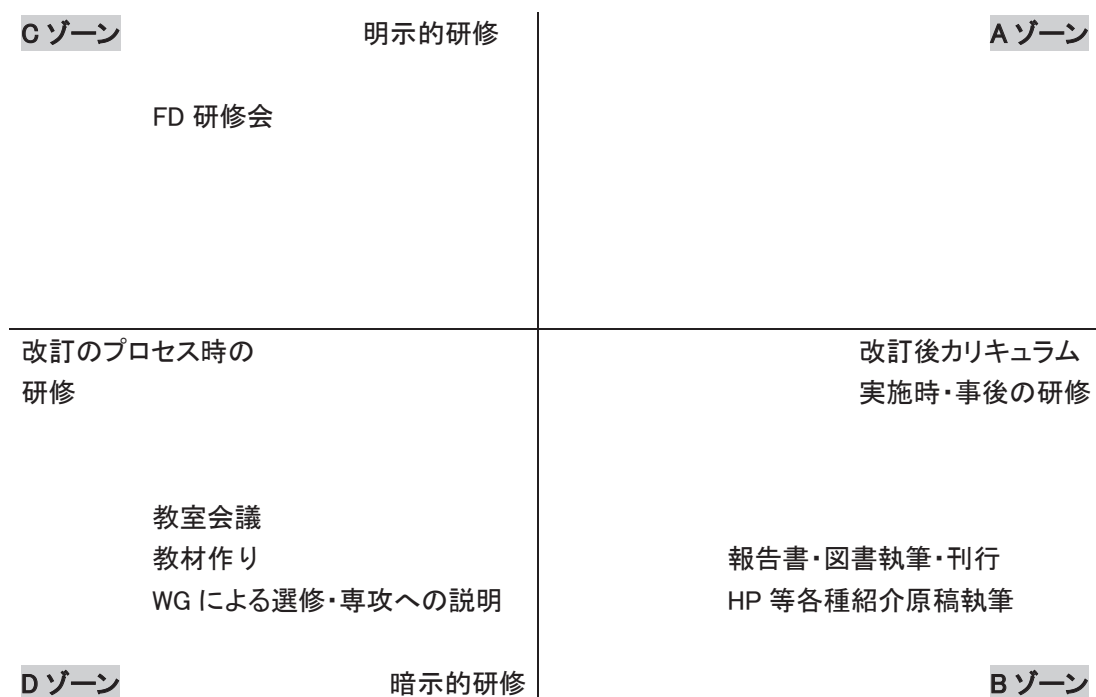


図7 入門演習及び入門セミナーに関わる研修

4. 結語

本稿は特定大学の特定カリキュラム時期における大学の授業科目（科目群）の設置改廃の過程と当該授業科目（科目群）の設置前後における大学教員の組織的研修の取組みを通して、近20年の国立大学における教員養成改革の一側面を論じたものである。

本論の重点は、特定大学における授業科目群の過程追跡にある。本稿では事例として東京学芸大学の3種類の授業科目群を取り上げた。研究に際し、筆者の新たな研究手法として「特定科目の設置理由とその定着・未定着」(図1)、「特定科目の定着・未定着に影響を与える事前事後の研修、明示的・暗示的な研修」(図2)という2つの四象限図を用い、複雑な因果メカニズムの説明と解明に努めた。

この2つの四象限図は、各大学教員の内発的・自律的な取組みの把握や各大学における組織的研修の効果測定等に、役立つものと考えられる。本稿の研究により、特定授業科目群の成否と明示的・暗示的研修との間の関連や本図使用の有効性が示されればと期待している。

最後に本論から得られる展望として、教員養成カリキュラムの改訂や組織的研修といった教学改善にかかる国立大学の教員養成改革の一連のメカニズムを図示する(図8)<sup>12</sup>。

日本の教員養成をめぐる厳しい環境はここに改めて述べることはしない。そうした厳しい外部環境を受け止め、カリキュラム開発の側においては、「教員間の連携を促す科目群の設計」を行い、大学教員の教育組織においては、カリキュラム改訂や新たな科目群の設置を吸収し、授業科目の分担や進め方を決め、実施に移す。大学教員にとって、日常の業務を通じて獲得される知識や技術、認識・態度等は、従前の用語を用いればOJT(On-the-Job Training)であるが、本稿では、明示的研修と暗示的研修に分けて論じている。本稿の3種類の授業科目群の検討から得られる教員養成教育の改善に向けた示唆は、「教室を支える複数の仕掛け」がある方がより望ましいということである。分野横断的な科目・科目群の新設であれば、それを運営するWG等を設けて教室や大学教員個々を支えなければならず、また実施のための教材やマニュアルを作成する等、人的・経費的な支援を強化すれば、それだけその新しい科目・科目群は軌道にのるとみられる。こうした改革サイクルがまわることで、ゆっくりとであるが、大学では教員養成教育の質的向上が進められると考えている。

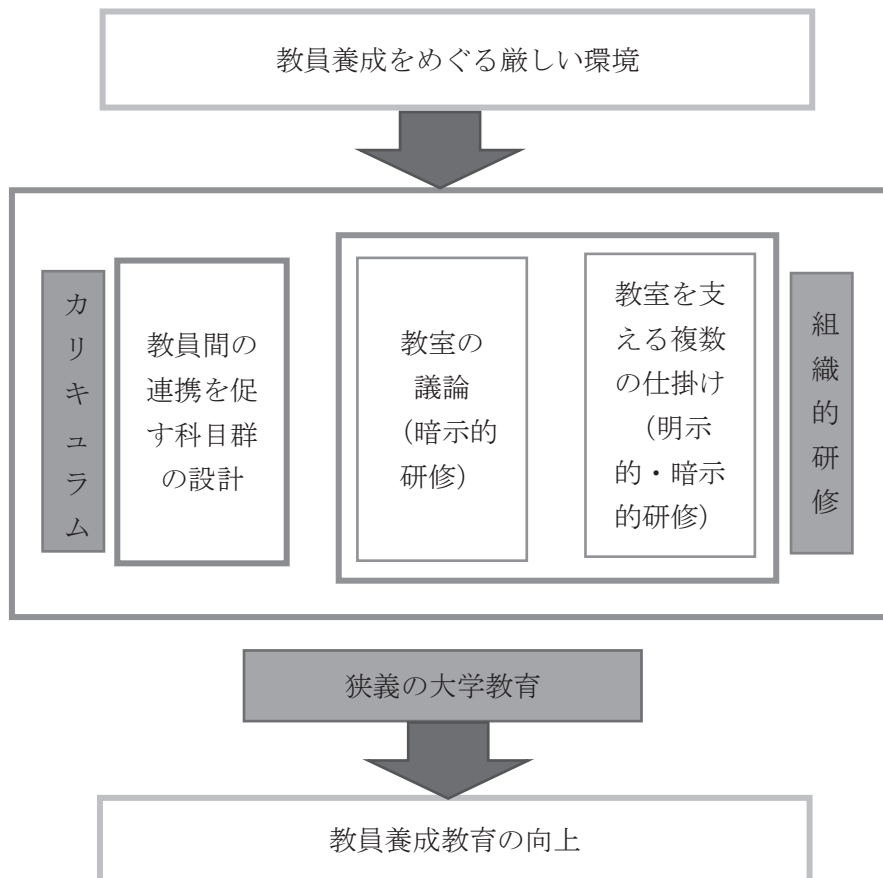


図8 カリキュラムと組織的研修からみた教員養成教育の改革メカニズム

なお、高等教育研究としては、筆者が考案した2つの四象限図は必ずしも教員養成の研究にのみ使用可能であることを意味しない。近年のコアカリキュラムをめぐる議論においても、獣医学や看護、医学、法曹、工学等さまざまな分野、専門職養成のコアカリキュラムが参照されている。卒業要件の多くを拘束されるような分野においては、筆者の四象限図を利用することで、大学の自主性や自律性、大学の文化等を検証・抽出することも可能である。

今後は、本稿で活用した四象限図により、他の授業科目群等に適用し、各大学の過程追跡を試みることで、また別の形により大学のありようと教員養成の関わり等について検討していきたいと考えている。

## 註

- 1 佐藤浩章「日本におけるFD論の批判的検討」(『大学教育学会誌』第34巻第1号, 2012年)等参照。
- 2 絹川正吉『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン』(東信堂, 2006年), 松下佳代編『大学教育のネットワークを創る—FDの明日へ』(東信堂, 2011年), 有本章『大学教授職とFD—アメリカと日本—』(東信堂, 2005年), 夏目達也(研究代表者)『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』(名古屋大学高等教育研究センター, 2006年), 東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを超えて—日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』(東北大学出版会, 2009年)等参照。
- 3 国立教育政策研究所(研究代表者 工藤文三)『教員養成の充実・向上に関する調査結果 教員養成等の在り方に関する調査研究(調査分析班)報告書』2011年, 国立教育政策研究所(研究代表者 大杉昭英)『国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査』2014年参照。HATOプロジェクトとは国立大学改革強化推進補助金事業「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—」(平成24年度~平成29年度)の略称。
- 4 拙稿「東京学芸大学における実践的な教員養成カリキュラムの開発と組織開発—2000年以降の授業科目群に即して—」『第七回中日教師教育学会研究集会論文集』北京師範大学(中国・北京), 2018年参照。以下「前稿」と略称。
- 5 本稿では「授業科目群」という言葉を使用する。通常、教員養成系大学・学部のカリキュラムでは、「教養科目」や「教育基礎科目」、「専攻科目」等の言葉が使用され、その「科目」とは履修基準と対応した科目区分の意味で、「教養科目」の中には、複数の授業科目が含まれる。しかし、各大学は各大学の創意工夫により、特定のカリキュラムの時期において、さまざまなプログラムやプロジェクト、コースを設定することがあり、また、各大学が学生や一般向けに示している科目区分とは別に法律の区分等により科目を抽出(グルーピング)することも可能である(例えば、教育職員免許法上の「教科に関する科目」等)。その他、「教養科目」の下に人文・社会・自然、外国語、健康スポーツ等の領域や小区分を設けることも可能である。本稿では、こうした可変的な1つ1つの科目の組み合わせに注目する意味から、「授業科目群」という語を使用する。
- 6 インタビューは2016年度に5名の教員に行い、その他に学務課においてFD関連の資料を閲覧させていただいた。
- 7 プロジェクト学習科目・総合演習については、前稿の中で分野とテーマ、履修区分やカリキュラム全体の中での位置づけ、開設の経緯等について論じたため、本稿では必要な範囲の言及にとどめる。
- 8 例えば、教科に関する科目を10単位取った場合は2単位を「教科又は教職に関する科目」の単位にあてることができる。そのため、教職課程の多くでは「教科又は教職に関する科目」を特別に用意することなく、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を融通して単位を満たしている大学もみられる。
- 9 『平成12年度履修の手引』(東京学芸大学)から例えば社会科をみると、「教科・教職に関する科目(SE)」6単位必修として「社会科と情報処理」「社会科教材開発論」「社会科カリキュラム開発論」と半期各2単位の科目をあげており、基本的にすべての教科・領域の選修・専攻に開設されている。
- 10 小嶋茂稔編『社会科の内容を活用した大学における初年次教育の可能性—新カリキュラム「社会科入門演習」の授業改善を目的として—』(2010年度東京学芸大学重点研究費研究成果報告書), 大石学編『社会科の特性を活用した教員養成大学における初年次教育の内容開発研究—新カリキュラム「社会科入門セミナー」の充実のために—』(2014年度東京学芸大学重点研究費研究成果報告書)参照。
- 11 夏目達也「教員養成学部型初年次教育の構築をめざして—学生の学習ニーズの多様化への対応」東京学芸大学FD研修会, 2012年5月30日。
- 12 小方直幸「国立大学における教員養成改革」『高等教育研究』(第16集, 2013年)参照。