

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 4 月 11 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(B) (海外学術調査)

研究期間：2014～2016

課題番号：26301041

研究課題名(和文) 教員養成高度化に向けた学部後課程における教員養成制度、カリキュラムの比較研究

研究課題名(英文) Comparative study on the system and curriculum of teacher education in post graduate program for the promotion of teacher education

研究代表者

堀内 孜 (HORIUCHI, TSUTOMU)

兵庫教育大学・学校教育研究科(研究院)・教授

研究者番号：40115978

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 7,200,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、日本の教員養成改革動向を踏まえて、9ヶ国(米、英、仏、独、フィンランド、ラトビア、露、韓国、タイ)の学部後課程について、そのシステム及びカリキュラムを比較したものである。

得られた知見として、以下の3点を示すことができる。1. 学部課程と学部後課程のカリキュラムの接続関係として、「融合型」「継起型」「分離型」に類別でき、その特質を踏まえた運営がなされている。2. 多くの国で「理論と実践の融合」は、教員養成担当教員の専門性、キャリアによって担保されている。3. 大学での養成や実習校での実習についての責任の明確化や制度的安定化が図られている。

研究成果の概要(英文)： This study has compared the system and curriculum of post graduate program in 9 countries, USA, UK, France, Germany, Finland, Latvia, Russia, Korea and Thailand based on the reform movement in Japan. The following three are shown as the findings of this study; 1. There are three types on the connection of curriculum between under graduate and postgraduate program, melting type, continuing type and separate type. Each country runs its system based on this characteristic. 2. Many countries secure the combination between theory and practice in teacher education by the expertise and career of teaching staff of teacher education. 3. It is sure that each country has clear responsibility and stability of system in university and school.

研究分野：公教育経営学

キーワード：教員養成 教員養成学部後課程 理論と実践・専門性 国際比較 教員養成の高度化

1. 研究開始当初の背景

・わが国の教員養成制度改革の方向性は、民主党政権下における「6年修士課程化」が2012年8月中教審答申において具体化されたものの、その後の政権交代によって不透明となった。4年学士課程を標準とする現行制度を「高度化」することの必要性については一定の共通認識がなされてきたが、教育実習、インターンシップを含めて、どのような内容、カリキュラムがその「学術性」と「実践性」の関係において必要であり、可能であるのかの検討はほとんどなされていない。

・教職大学院の立ち上げなど教員養成制度改革が進む中、教員養成制度の高度化の必要性が強く意識され、そのためには学部後課程のカリキュラム設計が重要な意味を持つ。

・日本において教員養成の高度化—養成年限の延長が「1年間の実習・インターンシップ」に収斂されてきたものの「実践的指導力の向上」を図るものとの理解に対する「懐疑」が生じる。一方、調査国のほとんどが、学部後課程での養成を教職の専門職性の確立を図るために必要と考え、教職専門、教科内容を中心に学部後課程のカリキュラムを構成しており、学部カリキュラムと学部後課程のカリキュラムの接続関係とともに、カリキュラム内容の学術性と実践性の関係の解明は有益である。

2. 研究の目的

・学部後課程の教員養成カリキュラムについて主要国の制度、実態を比較し、その特質、問題点を解明すること。

・9カ国(米、英、仏、独、露、フィンランド、ラトビア、韓国、タイ)を対象に、大学院修士課程等、学部後の教員養成カリキュラム(免許、資格との関係、学部課程との接続関係、カリキュラム内容の学術性と実践性の関係、教育実習、インターンシップの期間、時期、内容)を比較検討する。この比較検討から、我が国における教員養成制度の高度化改革の動向を踏まえつつ、その具体的な制度設計に求められる学部後課程のカリキュラムの基本的な枠組みを提示する。

3. 研究の方法

・対象9カ国の外国調査にもとづく比較研究の実施

教員養成学部後課程の制度概要とカリキュラム構造・特質について、学部課程科目との接続関係及び科目の性格やその内容の「学術性」と「実践性」の関係を軸に分析し、教員養成の高度化の「質」がどのようなカリキュラムによって保証できるかの仮説的提示をする。

学部後課程の教育・指導実態について、カリキュラム、授業構成、授業方法の「学術性」と「実践性」の関係を軸に明らかにする。

学部後課程のカリキュラム(その前提としてのシステム)について、全体構造、構成の論理・原理(考え方)、それによる教員の「質」理解を明らかにし、学部課程との接続関係における留意点、学術性と実践性の関係を提示し、我が国の改革動向に関わった学部後課程カリキュラムの枠組みを提起する。

4. 研究成果

(1) 学部課程と学部後課程の接続の在り方

接続の類型を「融合型」「継起型」「分離型」の3つで捉えた。この類型設定の意味は、仮に2012年中教審答申が示した学部4年課程で取得する「基礎免許」と大学院修士課程で取得する「一般免許」による「6年」制や「4年+2年」制を想定するに、学部課程と修士課程のカリキュラムはどのような関係にすべきか、できるかを明らかにすることによって、教員養成の「高度化」の質、意味を確かなものにするのである。現在の日本の制度は、学部課程については、大学の「裁量」が認められるとするものの、免許法制 免許法・同施行規則・別表・文科省規則、基準、マニュアル において極めて同質性の高いカリキュラムとなっているが、大学院修士課程はそれによる専修免許が総単位数のみの規定であるように、またそれによって教職大学院、国立養成系大学院、一般大学大学院の3者が全く共通性を持たないカリキュラムであるように、学部課程と大学院修士課程の関係は「分離型」として理解できる。問題は、この「分離」が明確な意味、意義を持って設定されているのではなく、「結果」としてそうなっただけであり、教員養成の質的向上を見通す手がかりを探ることが極めて困難であることである。

10 調査国・地域を、この3類型に分別すると、次のようになる。

a. 融合型 フィンランド、米・ミネソタ州、タイ

b. 継起型 ラトビア、ドイツ

c. 分離型 韓国、連合王国(イギリス)、フランス、ロシア、米・カルフォルニア

留意すべきはどのような意味、意義を付与して学部課程と大学院修士課程のカリキュラムを中心とした接続関係を作っているのか、についてである。教員のどのような職能、専門性を高めるのかを検討することを前提に、両課程の「接続関係」を設定することの必要性が提起される。

(2) 「理論と実践の融合」 - 学術性と実践性

調査対象国で、「理論と実践の融合」を教員養成改革の主要課題としている国は見当たらない。教員養成が「教育の理論」と「教育の実践」についての専門性獲得を内容とすることは当然とされているとすれば、それが課題として強調されていないことは、実際の教員養成においてある程度、実現されている

からと理解できる。

・教員養成課程のカリキュラムにおける実現：教員養成の高度化として、その学部後課程の拡充を図ることにおいて、学部課程と大学院修士課程等、学部後課程との接続で、前者における基礎的理論の修得、後者における演習、実習や論文作成による実践課題の探求という関係を持った全体像が描かれている。これを「タテの関係」とすれば、教員養成課程の領域、科目等の内容において、教科内容と教科教育法、また教育課程についての理論とその実践としての教育実習、という「ヨコの関係」においても両者の「融合」が図られている。

・教員養成担当者のキャリア、専門性における「融合」：日本の教員養成改革における「理論と実践の融合・架橋」の課題視は、両者の分離、また大学と学校現場、また教育実習校、教育委員会との分離をも意味してきた。調査対象国の多くで、実態において両者を繋ぐ教育実習において、実習校のメンター等の専門性が制度的に担保されていることもあるが、それ以上に、教員養成機関、大学の担当者、教員のキャリア、専門性に日本との違いを認めることが出来る。つまり教員養成を担う大学の教員のほとんど、または多くが初等・中等教育機関の教員免許・資格を持ち、その勤務経験がある。これら大学教員の多くは教職を志望して教員養成機関で学び、免許・資格を取って学校教員として勤務し、その過程で大学院（多くは博士課程）で学び、学位取得後、大学で教員養成に従事しているキャリアを持っている。彼らによって「実体的に」担保され、そのキャリアから実習校や教育行政機関との連携もスムーズになされている。

・教員養成機関担当者のキャリアと専門性における「理論と実践」の一体化を図るための3段階の課題が設定される。短期課題 研究者教員の実務研修、学校現場での研修の促進、実務家教員のアカデミック・キャリア(MC,DC)修得の促進、中期課題 大学における教科内容学と教科教育学の担当教員の統合、長期課題 研究者教員と実務家教員の一体化（調査対象国で見られるような教育学研究と教員養成の一体化と人材育成）

(3)教員養成高度化改革に向けての今後の課題

・教員養成制度の「開放制」と高度化の関係：全国の850もの大学、短大が教員養成課程を設置している。中等学校教員免許が取得できるほとんどの一般大学、学部においては、個々の専門、専攻課程に加えて教職課程を設置し、修得できる単位数の上限(キャップ制)との関係も含めて、4年間で学生に履修させることには、教職課程の単位数を限定する必要がある。このため「開放制」を維持することが、教職課程の履修単位数の増加や年限延長を困難にしているとの理解が広くなされ、実際において1種免許の履修単位は59単位

に止められてきた。「一定の条件」を充たした課程が認定された全ての大学、学部で教員免許が取得できるという「開放制」において、教職課程を設置する大学、学部に必要な科目、単位の設置を求めることは当然にありうることである。大学設置基準の124単位は最低基準であり、それを踏まえて教職課程として求められる科目、単位の設置は、教職課程を置く大学、学部の責務である。少なからぬ大学、学部で、教職課程の設置が名目だけとなっている実態があり、それを前提に免許基準を最低限に止めることが「開放制」の維持から正当化されるべきではない。

・大学の教職課程運営における責任を明確にし、高めていくことの必要性：大学の「製造者責任」を担保するものとして「教職実践演習」が導入されたが、大学が自らの「責任」において、その設定する水準以下の学生に免許資格を与えないことは、その「経営戦略」と関わって困難である。教員採用者数、採用試験合格率を高めるための方策に専ら注力する現状に対して、教職課程担当教員の意識、意欲も含め、個々の大学が教員養成の質を維持向上する責任体制を強化、確立することが求められている。教職課程の運営や教育実習を含む学生の指導において、諸外国の多くの大学が日本の大学以上に時間や経費、労力を費やしていることから学ぶべきことは多い。

・教員養成担当者の専門性、キャリア：「実践力の育成」に欠けるのが日本の教員養成の問題であるとの認識において、一貫してその強化が教員養成のシステム、人的要素、カリキュラム面で図られてきた。だがこのことは、「理論」に偏りすぎているとする大学における教員養成に「実践」を「接木」するものであった。この問題の本質は、学校教育を場面として「教科内容学」と「教科教育学」が統合されていないことにあるが、それがそのまま大学の教員養成課程担当教員の専門性、キャリアの二元性となっていることが問題である。そしてこのことの「解決」には長い時間が必要とされようが、教育研究、教育学研究とその実践としての教育、教職が同一の実体によって担われることが前提とされるべきである。多くの国でこのことが実現されており、大学で教員養成を担当する者が、教員養成課程で学修し、教職に就いて実務経験を重ね、それに基づいて教育学研究を深めるべくアカデミック・プログラムで学修し、大学教員となるキャリア・プロセスは日本でも設定されることが必要であろう。

・日本の教員の質の高さ、研究・研修意欲の高さは、諸外国において高く評価されている。その上で、日本の教育改革にとって、先に述べた意味における教員養成の高度化の必要性を再度確認し、何をすべきか、何ができるのかを具体的に提示することが求められて

いる。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文](計 8 件)

・堀内孜「教員養成の高度化と国際比較調査からする日本の問題点 2015.12.中教審答申を踏まえて」『筑波大学学校教育学会学会誌』第 14 号、2016 年 10 月、1-11 頁、査読無

・堀内孜「教員養成高度化と海外における教員養成の動向」日本教師学学会『教師学研究』第 15 号、2014 年 9 月、1-12 頁、査読無

・服部憲児「1990 年代以降のフランスにおける教員養成制度改革」京都大学教育行政学研究室編『教育行財政論叢』第 13 号、2016 年 3 月、1-14 頁。

・竺沙知章「これからの人材育成と教職大学院の課題」『日本教育経営学会紀要』第 58 号、2016 年 6 月、24-35 頁。

・竺沙知章「児童生徒数減少期における教員政策と教職大学院の拡充の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 4 号、2015 年 3 月、10-16 頁。

・榊原禎宏・辻野けんま「教員の専門性」論の特徴と課題 - 2000 年以降の文献を中心に - 『日本経営学会紀要』58 号、pp.164-174、2016 年 6 月。

・榊原禎宏「教職の専門性の今後の在り方」『学校経営研究』41 巻、pp.26-32、大塚学校経営研究会、2016 年 4 月。

・榊原禎宏・辻野けんま「ドイツにおける教員研修の制度と運用 - バイエルン州にみる人的開発からの示唆 - 」『京都教育大学紀要』124 号、pp.1-12、2014 年 3 月。

[学会発表](計 3 件)

・服部憲児「フランスにおける教職への就職支援措置の導入 - 教員志願生 (EAP: emploi d'avenir professeur) 制度の現状と課題 - 」日本教育制度学会 (第 24 回大会)、2016 年 11 月 12 日、中央大学。

・堀内孜、金川舞貴子、榊原禎宏、高瀬淳、竺沙知章、服部憲児、藤村祐子「教員養成高度化に向けた学部後課程の在り方に関する比較研究 - システム、カリキュラム、運営についての 10 カ国比較 - 」日本教育行政学会 (第 51 回大会)、2016 年 10 月 8 日、大阪大学。

・服部憲児「現代フランスにおける教員養成制度改革」関西教育行政学会 (平成 26 年度大会) 2014 年、京都大学。

[図書](計 2 件)

・堀内孜他『教員養成高度化に向けた学部後課程における教員養成制度、カリキュラムの

比較研究』2014 年度 - 2016 年度科学研究費補助金 (基盤研究 B - 海外学術調査) 報告書、2017 年 3 月。

・竺沙知章「教員に関わる教育行政」高見茂・服部憲児編著『教育行政提要 (平成版)』協同出版、2016 年 9 月、233-249 頁。

6. 研究組織

(1) 研究代表者 堀内孜 (HORIUCHI Tsutomu)
兵庫教育大学・学校教育研究科・教授
研究者番号: 40115978

(2) 研究分担者 高瀬 淳 (TAKASE Atsushi)
岡山大学・教育学研究科・教授
研究者番号: 00274035

(3) 研究分担者 服部 憲児 (HATTORI Kenji)
京都大学・教育学研究科・准教授
研究者番号: 10274135

(4) 研究分担者 金川 舞貴子
(KANAGAWA Makiko)
岡山大学・教育学研究科・准教授
研究者番号: 40452601

(5) 研究分担者 竺沙 知章
(CHIKUSA Tomoaki)
京都教育大学・大学院連合教職実践研究科・教授
研究者番号: 60243341

(6) 研究分担者 榊原 禎宏
(SAKAKIBARA Yoshihiro)
京都教育大学・教育学部・教授
研究者番号: 90215616

(7) 研究分担者 藤村 祐子
(FUJIMURA Yuko)
滋賀大学・教育学部・准教授
研究者番号: 80634609