

# 学生の主体的な学びを中心とした教員養成のあり方の課題と展望 - 専門性の向上と大学教育の質保証との背反性と類縁性に着目して -

著者	國崎 大恩, 大森 雅人, 光成 研一郎, 牛頭 哲宏, 橋本 好市
雑誌名	神戸常盤大学紀要
号	11
ページ	137-146
発行年	2018-03-31
URL	<a href="http://doi.org/10.20608/00000967">http://doi.org/10.20608/00000967</a>

原著

学生の主体的な学びを中心とした  
教員養成のあり方の課題と展望  
—専門性の向上と大学教育の質保証との背反性と類縁性に着目して—

國崎 大恩<sup>1)</sup> 大森 雅人<sup>1)</sup> 光成 研一郎<sup>1)</sup>

牛頭 哲宏<sup>1)</sup> 橋本 好市<sup>1)</sup>

**How Can We Do Teacher Training in Fluid Society?;**  
Paradox and Affinity between Improvement of Abilities  
and Quality Assurance in Teacher Training

Taion KUNISAKI<sup>1)</sup>, Masato OMORI<sup>1)</sup>, Kenichiro MITSUNARI<sup>1)</sup>,  
Tetsuhiro GOZU<sup>1)</sup>, and Koichi HASHIMOTO<sup>1)</sup>

要旨

教員を取りまく急激な社会環境の変化を受け、現在、教員養成のあり方が抜本的に問い直されている。さらに、大学教育の質的転換が声高に叫ばれるなか、「いま、大学で〈どのような〉専門職としての教員を〈いかに〉養成していくのか」という課題に全国の教員養成系大学が直面している。そこで本稿では、大学教育の質的転換にむけた新たな教員養成のあり方を明らかにするべく、養成段階における資質・能力の向上とその質保証との関係性について考察をした。その結果、急激に変化する社会環境に対応するべく教員には具体的な教育技術以上に実践を反省し改善する力が求められる一方で、質保証という観点からはそうした反省し改善する力よりも技術的力量を教育することが構造的に求められてしまうことを明らかにすることができた。さらにそうしたアポリアが学生の主体的な学びを契機とする教育実践によっていかに乗り越えることができるのかを示唆することができた。

キーワード：教員養成、質保証、主体的な学び

Summary

The teacher training system in Japan has been deeply questioned as the Japanese social environment surrounding schools and teachers evolves. Qualitative changes in university education are also necessary. Under such circumstances, all universities and colleges that have teacher-training

---

1) 教育学部こども教育学科

programs are working on the task, “How we can train a student as professional teacher?” The aim of this article is to clarify new methods of teacher training by reconsidering the relationship between improvement of abilities and quality assurance in teacher training. As a result, we identify the following: (1) To respond to drastic changes in the social environment, teachers need to be able to reflect on their own practices more than they need to have specific teaching techniques. However, from the standpoint of quality assurance, it is more important for teachers to have specific teaching techniques than for them to be able to reflect on their own practices. (2) Such “aporia” between improvement of abilities and quality assurance in teacher training can be resolved through learning by students.

Key words : teacher training, quality assurance, learning

## はじめに

社会・経済のグローバル化、少子高齢化の進展、知識基盤社会の到来など社会環境が大きく変化するなか、多様な領域で活躍できる質の高い人材育成にむけて教員の資質・能力を向上させることが重要かつ喫緊の課題であるとされている。たとえば、2015年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では社会の持続的発展のためには教員の資質・能力の向上が最も重要な課題であるとされ、そのために教員の養成・採用・研修を一体的に改革していく方向性が示された。とりわけ大学の養成段階に対しては、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善やICT・道徳教育・特別支援教育といった新たな教育課題に対応できる力の養成をするよう抜本的に教員養成課程を改革していくことが求められている。他方、2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、教員養成に限らず大学教育全般において学生が主体的に考える力を身につけることができるよう大学教育における「学びの転換」、すなわち知識の伝達・注入を中心とした授業からアクティブ・ラーニングを中心とした学びへの転換が提言された。このように教員養成さらには大学教育が大きく変化しようとしている現在、全国の教員養成系大学が「大学で〈ど

のような〉専門職としての教員を〈いかに〉養成していくのか」という課題に取り組み、多様な研究や実践を通して新たな教員養成のあり方が模索されている。

そこで本稿では、大学教育の質的転換にむけた新たな教員養成のあり方を明らかにするべく、養成段階における資質・能力の向上とその質保証との関係性に着目しながら、学生の主体的な学びを中心とした教員養成のあり方の課題と展望を明らかにしてみたい。

ところで、養成段階における教員としての資質・能力の向上とその質保証をめぐることは、これまでも多くの先行研究が行われてきている<sup>1)</sup>。しかし、そのほとんどは資質・能力の向上にむけてその質保証が必要不可欠なものであることを議論の前提としてきた。その結果、養成段階における資質・能力の向上をいかなるシステムにおいて確かなものとするのかに議論が終始し、資質・能力の向上と質保証のあり方がそもそもいかなる関係にあるのかについてはほとんど議論されないままである。しかし、教員に求められる資質・能力を向上させることとその質を保証することはそもそも常に良好な関係にあるのだろうか。資質・能力が向上すると質保証のシステムに支障をきたしたり、逆に、質保証のシステムによって資質・能力の向上が疎外されたりするような事態は起こりえないのだろうか。

以上のような問題関心から、本稿ではまず養成段階に求められる資質・能力の全体像について明らかにし(1章)、次にそれら資質・能力の向上とその質保証との関係性を考察し、それらが必ずしも全面的に一致するものではないことを明らかにする(2章)。そして最後に、資質・能力の向上と質保証のねじれた関係性を乗り越える方略として、学生の主体的な学びを中心とした教員養成のあり方を提示する(3章)。こうした試みは、学生の主体的な学びを教員に求められる資質・能力を身につけるための単なる一つの手段としてではなく、今後の教員養成の核に位置づける試みともなるであろう。

## 1. 養成段階で身につけるべき教員の資質・能力と二つの専門職像

学校をとりまく環境がますます多様化・複雑化するなか、教科指導・生徒指導・学級経営・保護者対応をはじめとしたさまざまな面において教員には多様な資質・能力が求められている。それらすべての資質・能力を養成段階において十分に身につけることが望ましいことは疑いえない。しかし、それは実質的に不可能である。だからこそ、養成から採用・研修に至るまで教職生活全体を通じてそれらの資質・能力を伸ばしていくことが求められているのである<sup>2)</sup>。

それでは養成段階においていかなる資質・能力をどの程度まで身につけることが求められているのだろうか。たとえば、2005年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、教師に対する揺るぎない信頼を確立するべく、「大学での養成段階は、教員として最小限必要な資質能力を身に付けさせる段階」<sup>3)</sup>であると明記されている。教員として最小限必要な資質・能力とは「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」<sup>4)</sup>を指す。すなわち、養成段階では教員としての職務を遂行する上で著しい支障をきたさない程度までそれぞれの資質・能力を向上させることが求め

られているのである。

また、2006年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」では、「大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるために」(傍点は筆者による)各大学による教職課程の改善・充実を求めるとともに、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小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」確認するために「教職実践演習」の科目設置を各大学に義務づけている<sup>5)</sup>。さらに同答申では「教職実践演習」の「到達目標及び目標到達の確認指標例」(表1参照)が示され、それによって最小限必要な資質・能力の内容が示されている。そこでは具体的に、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「社会性や対人関係能力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「教科・保育内容等の指導力に関する事項」といった4つの事項が教員には求められるとし、事項毎に養成段階において身につけるべき最小限必要な資質・能力がそれぞれ3つずつ示されている。

さらに2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、それまでの考え方を踏襲しつつ、さらに社会の変化に対応できるよう教員には新たな資質・能力が必要であるとされた。養成段階に関しては、それが「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを確認した上で、これまでの最小限必要とされた資質・能力に加え、アクティブ・ラーニングやICTを取り入れた学習を展開するための指導力、道徳の特別教科化や外国語教育の早期化・教科化等の新たな課題に対応できる力量、カリキュラム・マネジメントに関する基礎的な能力、多様な人と連携・協働を円滑に行うための資質を身につけることが必要であるとされている<sup>6)</sup>。

他方、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」は、教員養成にかぎらず大学教育全体が「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する」ようその質的転換を

表1 「教職実践演習」において示された養成段階における到達目標及び目標到達の確認指標例

含めることが必要な事項	到達目標	目標到達の確認指標例
1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢が身に付いている。</li> <li>○ 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。</li> <li>○ 子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 誠実、公平かつ責任感を持って子どもに接し、子どもから学び、共に成長しようとする意識を持って、指導に当たることができるか。</li> <li>○ 教員の使命や職務についての基本的な理解に基づき、自発的・積極的に自己の職責を果たそうとする姿勢を持っているか。</li> <li>○ 自己の課題を認識し、その解決に向けて、自己研鑽に励むなど、常に学び続けようとする姿勢を持っているか。</li> <li>○ 子どもの成長や安全、健康管理に常に配慮して、具体的な教育活動を組み立てることができるか。</li> </ul>
2. 社会性や対人関係能力に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。</li> <li>○ 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。</li> <li>○ 保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 挨拶や服装、言葉遣い、他の教職員への対応、保護者に対する接し方など、社会人としての基本が身に付いているか。</li> <li>○ 他の教職員の意見やアドバイスに耳を傾けるとともに、理解や協力を得ながら、自らの職務を遂行することができるか。</li> <li>○ 学校組織の一員として、独善的にならず、協調性や柔軟性を持って、校務の運営に当たることができるか。</li> <li>○ 保護者や地域の関係者の意見・要望に耳を傾けるとともに、連携・協力しながら、課題に対処することができるか。</li> </ul>
3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。</li> <li>○ 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。</li> <li>○ 子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 気軽に子どもと顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができるか。</li> <li>○ 子どもの声を真摯に受け止め、子どもの健康状態や性格、生育歴等を理解し、公平かつ受容的な態度で接することができるか。</li> <li>○ 社会状況や時代の変化に伴い生じる新たな課題や子どもの変化を、進んで捉えようとする姿勢を持っているか。</li> <li>○ 子どもの特性や心身の状況を把握した上で学級経営案を作成し、それに基づく学級づくりをしようとする姿勢を持っているか。</li> </ul>
4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項(教科等の知識や技能など)を身に付けている。</li> <li>○ 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。</li> <li>○ 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか。</li> <li>○ 教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができるか。</li> <li>○ 板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。</li> <li>○ 基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。</li> </ul>

(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」より)

求めている<sup>7)</sup>。ただし、こうした力は先述した答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」でもこれからの時代の教員に求められる資質・能力として明記されているものである<sup>8)</sup>。したがって、養成段階において身につけるべき資質・能力として「生涯学び続け、主体的に考える力」が

2015年の答申では特段に挙げられなかったのは、そうした力を養成段階で身につける必要はないということではなく、教員養成が大学教育に位置する以上その力を身につけることは前提とされるべき事柄であると解釈すべきであろう。実際、2015年の答申では「学び続ける教員」という概念が説明のない



まま繰り返しかえし使用されている。

以上のように、それがたとえ最小限必要な程度であったとしても、非常に多岐にわたる資質・能力を養成段階において身につけることが教員を目指す学生たちには求められているのである。

とはいえ、それらの資質・能力がいくら多様なものであったとしても、結局は一人の学生、一人の教師のうちにそれぞれ統合されていくことになる。であるならば、それらの資質・能力はどのように統合されなければならないのか、すなわち、いかなる専門職像のもとでそれらの資質・能力を統合していくことが求められるのだろうか。

現在、日本の教師教育の文脈において、教師の専門職像にはショーン (D. A. Schön) によって提起された「技術的熟達者 (technical expert)」と「省察的実践家 (reflective practitioner)」という二つの考え方がある。これら二つの考え方が対立的に捉えられたり、相補的に捉えられたりすることによって、日本の教師教育をめぐる議論が形成されているといっても過言ではない。そこでショーンの議論を参照しながら、それぞれの専門職像の特徴を描き出し、養成段階において身につけるべき資質・能力の全体像明らかにしてみよう。

ショーンによれば、「技術的熟達者」とは「技術的合理性 (technical rationality)」を原理とする実践を行う専門家のことを指すという<sup>9)</sup>。その特徴は科学的な理論や技術を厳密に適用することによって道具的に問題解決を行うことにある。そこでは実践的な知が「目的と手段という関係をめぐる知として構成」<sup>10)</sup>されている。例えば医師が病気の診断結果に基づいて処方を行うといったように、目的について同意が得られるならば、「どのように行動したらよいか」という問いは、目的を達成するのに最適な手段はどれかという道具的な問いとして単純化され、関連する科学理論を適用することによって最適な手段が選択されるというわけである。したがって、技術的合理性が機能するためには手段と結果の関係等が実験によって確かめられねばならない。すなわち、ある専門家が実践の認識論を実証主義に求める

ならば、その専門家は技術的熟達者として位置づけられるのである。

しかしながら、専門家を含む多様な実践者は科学的な理論や技術を厳密に適用できる状況にばかりいるわけではない。不確実で不安定で価値観の葛藤をはらむような状況、すなわち技術的解決が不可能なほど「乱雑」な状況を前にすることもある。そうした状況において実践者たちは「厳密性か適切性か (rigor or relevance)」をめぐるジレンマにおかれ、実証主義では排除されてきたような「わざ」を中心とする直感的なプロセスに暗黙に作用している実践の認識論を技術的合理性に代えて採用せざるを得ない<sup>11)</sup>。

そうした実践の認識論をショーンは「行為の中の省察 (reflection-in-action)」という概念をもって説明する。合理的で的確な指摘や、完璧な記述ができないような現象を前にして、「有能な実践者は日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数の判断をおこなっており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の技能を実演し」、また「行為の中で暗黙のままになっている理解についても振り返る」<sup>12)</sup>。こうして「実践者は目の前の現象を省察し、さらには現象をとらえる際の理解について、つまり、自分の行動の中に暗黙のままになっている理解についても省察を重ね」、最適な手段を選択するとどまらず、「行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築」していくのである<sup>13)</sup>。ショーンの「省察的実践家」とはこのような実践を行う人々を指すのである。

以上のように、ショーンにとって二つの専門職像の違いはそれぞれにおける実践の認識論の違いにはほかならない。すなわち、自らが直面する問題状況に最適な手段を多様な理論や技術から選び出していくのか、それとも自らが直面する問題状況そのものを定立させながらその解決に向けた手段を見出していくのかという違いが二つの専門職像の間には横たわっているのである。ここに専門職に関わる私たちに馴染みの二つのイメージ、スキルに長けた者であるというイメージと反省力に長けた者であるというイ

メージを見出すことはそれほど難しくない。これら二つのイメージを択一的または相補的に捉えることで、私たちの教師という専門職像もまた形成されているのである。

したがって、もし私たちが教師というものを自らが直面する問題状況に最適な教育手段を多様な理論や技術から選び出していくものであると捉えるならば、たとえば各地で開かれている教育委員会による教師塾のように、養成段階においては2015年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」で示されたアクティブ・ラーニングやICTを取り入れた学習といった個々の具体的な教育技術が身につけるべき資質・能力として重点化していくことになるだろう。他方、自らが直面する問題状況そのものを明確にさせながらその解決に向けた教育手段を見出していくことこそが教師であると捉えるならば、たとえば教職大学院で行われている事例研究のように、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で示されたような主体的に考える力が養成段階において身につけるべき資質・能力であるとして重点化していくことになるだろう。このように、養成段階で身につけるべきとされる資質・能力が多岐にわたればわたるほど、授業時間数という時間的制約がある以上、どういった専門職像を掲げるのかといった個々の大学の裁量によって、最小限必要な資質・能力の中にも差異が（「特色」と呼んでもかまわないが）生じてしまうのである。

それならば、と反論されるかもしれない。すなわち、二つの専門職像を対立的に捉えるのではなく相補的に捉えることで、教員に求められる多様な資質・能力のすべてを最小限必要な程度まで身につける環境を整備することができるのではないかと。しかし、大学における教員養成をとりまく現状において実際にはこれら二つの専門職像を相補的に捉えることはそれほど容易ではない。そこで次章では現在の教員養成をとりまく状況を考察することによって、なぜ二つの専門職像を相補的に捉えることが難しいのか、なぜ多様な資質・能力のすべてを偏りなく最

小限必要な程度まで身につける環境を整備することが困難であるのかを明らかにしてみたい。

## 2. 大学教育の質保証と教員養成におけるその困難

前章では、現在の教員に求められる多様な資質・能力を最小限必要な程度まで身につけることが養成段階では求められていること、しかしその全体が各教職課程において決して同一のものではなく、目指す専門職像によって容易に差異が生じてしまう可能性があることを指摘した。実際、2006年の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で自ら養成すべき教員像を明確にするとともにその基準を達成するためのシステムを組織的に構築することが各養成大学に求められて以降、学生にhow to的な教育方法を重点的に教えたり、あるいは実習のリフレクションを教員養成カリキュラムの中心に据えたりする大学が増えてきている。他方で、現在の教員養成を取りまく状況は、養成する専門職像を大学自身が選択していくことを難しくさせていることも事実である。そこで本章では、現在の教員養成を取りまく状況を考察することによって、教員養成が抱える困難を明らかにしてみよう。

佐藤学は、現在の新自由主義的なアカウンタビリティ政策によって、省察的实践家としての専門職像を教師において確立することが難しくなっていると指摘している<sup>14)</sup>。なぜならば、「アカウンタビリティ政策において求められるのは、教育行政が求める課題を効果的に遂行する〈有能な教師 (effective teacher)〉であって、高度の専門職性により質の高い教育を実現する〈思慮深い教師 (thoughtful teacher)〉ではない」<sup>15)</sup>からである。さらに、専門家とクライアントの関係（学校では教師と保護者・子どもの関係を指す）も「応答責任の関係」から「サービスの関係」へと変容し、専門家の責任も「応答責任」から「説明責任」へと転換したことで、専門家としての実践それ自体が困難になりつつあるとまで述べられている。

佐藤の指摘は、近年の質保証をめぐる教員養成改革を振り返って見たとき、大学の教員養成にもそのまま当てはめることができるだろう。たとえば、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小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等に照らして最終的に確認」<sup>16)</sup> するよう必修化された「教職実践演習」は、養成した学生の資質・能力を社会に対しても示すことができるという意味で、アカウンタビリティ政策の具体例としてあげることができる。ところが、そこで取り組まれていることは履修カルテを利用した目に見え測定が容易な資質・能力の確認にとどまることが多い。教員としての資質・能力を客観的に評価することが求められている以上仕方がないことではあるが、そこでは省察する態度・力量より個々の具体的な教育技術が主な評価対象となっているのである。

こうした実情をもっともよく反映しているのが、教員として最小限必要な資質・能力が確実に身につけているかどうかを確認するためにいくつかの大学で開発された教員養成スタンダードの運用である。たとえば、兵庫教育大学では5領域50項目から構成される教員養成スタンダードが開発されている。学生は、自己評価によって50項目のスタンダードそれぞれにおいて自らの到達度を4段階で確認し、さらに自らの学びや今後の課題についてスタンダードを活用しながら自由記述することが求められる<sup>17)</sup>。そこには「学び続ける教師」という領域で「省察的实践」「研究を通じた専門性向上」といった省察的实践家のイメージを導き出す項目が準備されている。また、その開発段階から50の項目はそれぞれが1/50という均等の重みをもつものではなく、とりわけ「学び続ける教師」の領域の項目は非常に重要なものであることが確認されていた。しかし、運用の段階になると、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」や「教科等の指導」といった個々の具体的な資質・能力に重点が置かれ、しばしば技術的熟達者のイメージが学生間で共有されてしまうという結果になっていた<sup>18)</sup>。

以上から、近年の質保証をめぐる教員養成改革は、技術的熟達者という専門職像を生み出しやすい環境を教員養成のなかに生み出しつつあると言えるだろう。そしてその傾向は、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で教員養成に関わらず大学教育全体において質保証に関する取り組みが推進されているように、今後ますます強くなるように思われる。その時、養成段階では教員に求められる幅広い資質・能力を最小限必要な程度に身につけるべきであるという建て前の下、個々の具体的な教育技術が身につけるべき資質・能力として重点化されていく可能性は今以上に強まることになるだろう。質保証のシステムにより教員として求められる資質・能力の一部はその養成が促され、別の一部は軽視されるといったように、現行の質保証システムと教員として求められる資質・能力の向上は必ずしも完全には一致しないのである。

それでは私たちは、今後、質保証をあきらめて教員としての資質・能力すべてを向上させることができる環境を構築すべきなのだろうか。あるいは、教員としての資質・能力すべてを向上させることができる環境を構築するため、二つの専門職像を相補的に捉えることができるような質保証のあり方を模索すべきなのだろうか。それとも、現状を肯定して、養成段階では個々の具体的な教育技術を重点的に身に付けさせるべきであると開き直るべきなのだろうか。最後に学生の主体的な学びという観点から教員の資質・向上に関わる問題を考察し、新たな教員養成のあり方を提示することによってこの問いに答えてみたい。

### 3. アカウンタビリティと学生の主体的な学び

前章では、現在の質保証をめぐる議論が教員として求められる幅広い資質・能力の向上に完全には寄与しないのではないかと示した。すなわち、現在の教員養成において取り入れられている質



保証のシステムが技術的熟達者という専門職像を想起させ、省察的实践家という専門職像がその射程に入りづらいのではないかということを示した。それでは、現状に居直るのではなく、教員として求められる資質・能力を最小限必要な程度にせよ幅広く養成段階において向上させるためにはどのようにすればよいのだろうか。

まず思いつく方略は、質保証という呪縛から教員養成を解放し、「説明責任」ではなく再び「応答責任」において教員養成を担っていくというものである。すなわち、教員養成に対する社会からの要求をどの程度満たすことができたのかを大学が説明するだけでなく、新たな教師像を社会へと投げかけるような教員養成を各大学が行い、それが何の意味があるのかという社会からの問いに対して応答していくような教員養成を行うというものである。これは度重なる教員養成改革に疲れ果ててしまった大学当事者にとっては、なんとも魅力的なものである。しかし、大学や教員養成を取りまく現状に照らしてみるとき現実的な案とは考えられない。大学や教育学部への社会的まなざしがますます厳しくなるなか、大学において教員養成をどのようにおこなうのかという議論は、今後、その質保証をどのようにしていくのかという議論とセットで行っていかねばならないだろう。

そこで本章では学生の主体的な学びといったものに着目してみたい。というのも、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では大学教育全体において質保証に関する取り組みを推進することが求められるとともに、その保証される質の内容が学生の主体的な学びによって達成されなければならないとされるからである。もちろん、個々の資質・能力が向上したかどうかを外部機関がチェックするといったように質保証は第三者機関に任せ、大学は学生の主体的な学びを中心とした教育の質的転換に尽力するという形も可能である。しかし、いま教員養成に求められているのは各大学による自主的な質保証の取り組みである。したがって、本稿では学生の主体的な学び

を通した新たな教員養成のあり方を示すことによって、資質・能力の向上と質保証との問題を解決していくための一つの糸口を明らかにしてみたい。

前章で確認したように、教員養成における質保証の取り組みはアカウンタビリティの一つに位置づけられるものである<sup>19)</sup>。ところで、そもそもアカウンタビリティという言葉は監査文化という文脈のなかでその市民権を得てきた。そこではアカウンタビリティが「説明責任」とも訳されるように、すべての利害関係者に自らの諸活動について説明すること、つまり物事を「共通の判断基準をもって理解可能、読解可能にすること」<sup>20)</sup>が求められる。

しかし、アカウンタビリティという言葉は監査文化の文脈のみで用いられてきたわけではない。たとえば、エスノメソドロロジーは「人々が相互行為ないし実践をとおしてものごとをアカウンタブルなものに、つまり目で見て理解可能で報告可能な形に組織化する方法」に着目し<sup>21)</sup>、「場面を秩序だったものとして見たり組織化したりする」ものとしてアカウンタビリティという言葉を使用してきた。

中川敏はこれら二つのアカウンタビリティの違いについて、「言語ゲーム」という観点から以下のように説明している<sup>22)</sup>。監査文化におけるアカウンタビリティは、たとえば「コストパフォーマンス」という観点からあらゆる組織が説明されるように、〈小さな述語〉をもって物事を記述しようとする。これを中川は「小さなアカウンタビリティ」と名付ける。他方、エスノメソドロロジーにおけるアカウンタビリティとは、たとえば道路の前できよろきよろしている人を見て「道路を渡ろうとしている人」と説明するように、〈大きな述語〉をもって物事を記述していく。そこで中川はこれを「大きなアカウンタビリティ」と名付ける。

さらに、これら二つのアカウンタビリティの違いは、大きな述語を使うのか、小さな述語を使うのかにとどまらない。「大きなアカウンタビリティ」は、たとえば道路の前できよろきよろしている人が本当に道路を渡ろうとしているのかそれともタクシーを探しているのか分からないといったように、物事を

大きな記述へと変換していく時、同時に人々の同意を求めながらその場の秩序を構成していかなければならない。それに対し「小さなアカウンタビリティ」は、自らの述語（判断基準）が唯一の述語であると主張するため、物事を小さな記述へと変換していく時に人々の同意を求めることはない。すなわち、前者では説明行為内における合意形成過程において妥当性の基準が見出されていくのに対し、後者では説明行為の外部にあらかじめ妥当性の基準が存在しているのである。

教員養成スタンダードの運用にみられるような、従来の質保証の取り組みの多くは「小さなアカウンタビリティ」に分類されるものであろう。それは資質・能力として求められる個々の具体的な教育技術ができるかどうかで学生の実践を判断し、個々の具体的な教育技術そのものが適切であるかどうかは教育学的な研究から判断されるということである。

他方で、学生の主体的な学びを「大きなアカウンタビリティ」の試みとして展開できるならば、学生たちは自らの実践を一つの語りへと構成していくことが求められることになる。それは実践の場を「教育的秩序」のもとで構成することでもあり、そこでは自らを説明しつつ他者の同意を求めることで質保証をおこなうことでもある。こうした姿はショーンが省察的实践家として描き出した実践家の姿と見事に重なる。すなわち、学生の主体的な学びを「大きなアカウンタビリティ」の試みとして展開できるならば、個々の具体的な教育技術を主題としながら、省察的实践家としての反省を行うことが可能になるということである。

以上のように、これまでとは異なる文脈で学生の主体的な学びに質保証の可能性を賭けていくことで、教員に求められる幅広い資質・能力を向上させることができるようになるのである。すなわち、個々の具体的な教育技術か状況の省察かではなく、状況の省察のなかで個々の具体的な教育技術を説明し、その説明において科学的妥当性を確保していくような学生の学びによって、資質・能力の向上と質保証が両立していくのである。その時、学生の主体的な

学びは資質・能力を身につけるための単なる一つ的手段としてではなく、今後の教員養成の核に位置づけられるべきものとなるだろう。そしてもしこうした学びが達成されたとき、その学びは技術的熟達者と省察的实践家という二つの専門職像を越えた新たな専門職像を描き出していくはずである。このことについては稿を改めて言及したい。

## おわりに

本稿は、大学教育の質的転換にむけた新たな教員養成のあり方を明らかにするべく、養成段階における資質・能力の向上とその質保証との関係性に着目しながら、学生の主体的な学びを中心とした教員養成のあり方の課題と展望について述べてきた。

1章では、養成段階に身に付けるべき資質・能力を明らかにするとともに、それらの重要性がどういった専門職像を抱くかで容易に変化することを示した。続く2章では、資質・能力の向上とその質保証との関係性について考察し、養成段階で身に付けるべき資質・能力を確かなものとするはずの質保証のシステムが、必ずしもすべての資質・能力の向上を後押しするものではないことを明らかにした。そして3章では、こうした資質・能力の向上と質保証のねじれた関係性を乗り越えていくための学生の主体的な学びを中心とした新たな教員養成のあり方を提示することができた。しかし、その実現にむけてはまだまだ考えるべき論点がたくさん残されている。

いま、大学教育に質的転換が強く求められている。それは急速に変化する社会に対応できる人材を育成し、未来を創り出していく作業でもある。と同時に、それは教員養成・教師教育の未来を創り出していく作業でもあるのだ。いかに大学教育の、教員養成の質的転換を図っていくのか。いま教員養成は試されている。

## 註

- 1) たとえば、熊丸真太郎・河添達也「島根大学教育学部における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践(3)」『島根大学教育臨床総合研究』15、2016年、pp.17-31や米沢崇・久保研二・宮木秀雄「教員養成の質保証に向けた教職実践演習のモデル開発に関する研究(1) 大学教員と事務職員を対象とした調査の結果を中心に」『学校教育実践学研究』第22巻、2016年、pp.241-250などを挙げるができる。
- 2) 中央教育審議会答申「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」2012年。
- 3) 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」2005年、20頁。
- 4) 教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」1997年。
- 5) 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」2006年。
- 6) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」2015年、16頁。
- 7) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」2012年。
- 8) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」、9頁。
- 9) ショーン, D. A., 『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪健二監訳、鳳書房、2007年、21頁。
- 10) 同上書、34頁。
- 11) 同上書、42-49頁。
- 12) 同上書、50-51頁。
- 13) 同上書70頁。
- 14) 佐藤学『専門家として教師を育てる』岩波書店、2015年、73-74頁。
- 15) 同上書、74頁。
- 16) 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」2006年。
- 17) 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証ー学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築ー』ジアース教育新社、2012年。
- 18) 筆者が2011年～2013年にかけて兵庫教育大学大学院における教員養成スタンダードの開発に携わっていたときのインタビュー調査による。
- 19) 以下の教員養成における質保障の取り組みとアカウンタビリティとの関係性に関する詳細については、杉原薫・國崎大恩・野中陽一朗「学生の振り返りを支援する教員養成スタンダードの運用に関する一考察ー兵庫教育大学教員養成スタンダードを参照しながらー」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第24巻、2015年、131-146頁を参照してもらいたい。
- 20) 中川敏「失敗した比較」出口顯・三尾稔編『人類学的比較再考』国立民族学博物館調査報告90、2010年、235頁。
- 21) 森田敦郎「[「アカウンタビリティ」と目に見える世界の探求]」『文化人類学』第73巻、2009年、500頁。
- 22) 中川敏、上掲書、231-239頁。