

私立大学における教員養成教育のあり方
特集 ●

現代の教員養成改革と

私立大学における教員養成

森田 真樹 ● 立命館大学教育学部副部長・産業社会学部教授

一 はじめに

教員養成制度の大きな改革が展開している。近年の議論では、教育職員免許法や同法施行規則の部分的な改定によるパッチワーク的な改革ではなく、戦後日本の教員養成制度が抜本的に見直されようとしており、私学の開放制教員養成も大きな転換期を迎えていると感じる。その一方で、矢継ぎ早に改革の諸案が提示されながらも、いまだ確固たる改革の全体像が見えない状況にあり、議論の推移を注視しながら、中長期的な対応が必要であることも確かである。また、国による制度改革議論のみならず、高度専門職業人を育成する教員養成高度化のあり方についての研究もこれまでにないほど積極的になされており、日本の教員養成は新たなステップに入ろうとしていることが予見される。

近年の改革議論のキーワードの一つは、「教員養成の高度化」である。「高度化」は、将来の「修士レベル化」を念頭

に論じられ、教員の養成・採用・研修を一体とする改革諸案が、加速度を増して提起されている。教員養成の改革は、「大学改革実行プラン」(平成二十四年)、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」(平成二十四年)をはじめとする、大学・大学院教育の改革、新しい学びに転換しようとしている初等・中等教育改革などと歩調を合わせて展開している側面もあり、日本の教育全体の改革動向の中に位置づけて理解しなければ本質を見誤りかねないことには注意が必要である。

周知のとおり、戦後日本の教員養成は、「大学における教員養成」「開放制による教員養成」という二大原則によって展開し、私学は教員養成に固有の役割を果たしてきた。中学校・高等学校教員は言うまでもなく、小学校教員においても私学出身者の割合は年々高まっており、日本の教員養成は私学の貢献を抜きに語ることはできない。それでは、教員養成改革の波の中で、教員養成に大きく貢献している私学はどういった対応が必要なのか。近年の教員養成改革議論の全体を



詳細に検討することは紙幅の関係で困難であるため、本稿では、改革の概要を整理するとともに、私学がまず取り組むべき課題について筆者の考えを述べていきたい。

二 近年の教員養成改革議論

この一〇年間を見ると、「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成十八年）、「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（答申）」（平成二十四年）やその後の関連協力者会議、さらに、現政権下の教育再生実行会議による五次にわたる提言などにおいて、さまざまな視点からの教員養成制度の改革案が提起されている。

平成十八年答申では、教職課程の質向上のための具体的方策として、「教職課程の質的水準の向上」「教職大学院制度の創設」「教員免許更新制の導入」の三点が示された。

「教職課程の質的水準の向上」としては、「教職実践演習」の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実などが掲げられるとともに、教員養成に関わる全学的な組織の機能を充実・強化するという方針が出されている。

「教職実践演習」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するものである」（同答申）とされ、一つの教職科目の新設にとどまらず、教員養成教育をそれまでの「履修主義」から「修得主義」へと大きく転換させることが意図されている。また、「大学内の一部の教員や部署が担うのが教職課程という理解ではなくて、課程認定大学のすべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念等に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である」（同答申）と指摘されるなど、大学全体として教員養成に取り組んでいるかが問われるようになっていく。

「教職大学院」は平成二十年度から設置され、現在は全国二五校に置かれている。将来的に教員養成が修士レベル化していくのであれば、教職大学院が重要な役割を果たしていくであろう。「理論と実践の往還」をキーワードとする教学展開は、今後の教員養成のモデルとなっていくであろうが、教員確保や財政面での課題もあり、私学の設置は現在六校にとどまっている。

「教員免許更新制」については、導入当初から多くの私学が更新講習の多彩な講座を開設し貢献してきた。平成二十八年度からは、現行の「必修領域」「選択領域」に、「選択必修領域」が加えられ、新たな形で展開することが決定しているが、需要を満たすには、今後も私学の貢献が必要である。

平成二十四年答申では、教員養成改革の方向性として「教

員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」ことが打ち出された。また、高度専門職業人として「学び続ける教員像」確立の必要性が明確に打ち出され、教員養成、教員採用、教員研修にわたり答申のタイトルどおり「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」が提起されたことも特徴である。

深刻化する生徒指導上の諸課題、ICT活用や知識基盤型社会にふさわしい新しい授業スタイルの構築、グローバル化への対応など、学校現場における課題が高度化・複雑化する中で、教員にはより高度な力量と実践力が求められるようになっていく。そのためには、より発展的・応用的な学びによって力量を形成する必要があるが、学部レベルのみでは困難であり、修士レベルに教員養成を移行する基本的方向性が提起された。教員免許状も、学部修了レベルの「基礎免許状（仮称）」、学部四年に加え、一年から二年程度の修士レベルの学修を標準とする「一般免許状（仮称）」、特定分野に関して高い専門性を身につけたことを証明する「専門免許状（仮称）」を創設することが示されている。

加えて、教科と教職の架橋、教育実習の改善、課程認定の厳格化、教職課程に関する情報公開（教員養成の理念、養成する教員像、教員組織、教員免許状取得状況、教員就職率など）、新たな事後評価システムの構築、さらに専修免許状課程のあり方の見直し（実践的科目の必修化）、教職大学院の拡充、教員免許状更新講習の見直しなど、多岐にわたる改革

の方策が提起されている。現時点で一気に修士レベル化には移行しないとしても、将来の修士レベル化を目指して、可能な部分から協力者会議などで議論が進み、一部はすでに実施に移されている。答申では、大学と連携した教員研修などにも言及されており、これからは、養成は大学、研修は教育委員会という区分ではなく、教員免許状更新講習の開設をはじめ、現職教員への「学び続ける場」の提供という面でも私学の役割を発揮していくことが必要になる。

政権交代後も、基本的方向性は大きく変更されることなく、現在では、平成二十五年に設置された政府の教育再生実行会議から五次にわたる提言が出され、その方針に基づいた改革が進んでいる。例えば教育再生実行会議第五次提言では、「大学は、質の高い教師を養成するため、実践型のカリキュラムへの転換、組織編成の抜本的な見直し・強化など、教員養成を担う学部や教職大学院の質的充実を図る」とされるなど、教員養成改革はつねに議論の的となっている。自民党の教育再生実行本部による「教師インテンシブ制度（仮称）」という新しい発想も加えられ、さらに中教審では、小中一貫教育校用の免許状のあり方の議論も始まっている。

最終的な着地点や改革実施の時期などについては未知数の部分も多いが、このような改革議論の波の中にあっても、教員養成に私学が果たしてきた固有役割を見失うことなく、まずは各大学の持ち味を生かした教員養成改革に臨むことが必要である。

三 「開放制」に込めた意味を問い直す

さて、私学における「開放制教員養成」といっても、ひとくくりにして論じることができないほど実際には多様である。建学の理念、大学の規模、教職課程を担う組織や学内意思決定のあり方、取得可能な教員免許状の種類、教職履修者数、そして教員採用の実績など、各大学の状況は大きく異なる。

「教員養成を主たる目的とする学科等」に該当する小学校教員養成課程を設置する私学もこの一〇年間で急増し、中等教員養成を中心にしてきた私学教員養成の姿は大きく変容している。

筆者は、開放制による私学の教員養成を考えるには、教育職員免許法に従った科目群を中心とした「狭義の教員養成」と、大学全体の学びの中で教員としての力量形成が図られる「広義の教員養成」という二つの視点が大切であると考えている。後者は、日常には教員養成と意識されることはないかもしれないが、初等・中等を問わず、教員養成にとつては重要な部分をなすものである。「開放制の教員養成」とは、必要な科目を開設し学生に受講させることで、大学の設置形態にかかわらず、制度上等しく教員養成に携わることができるという意味にすぎない。しかし、各大学では、「開放制」にこれ以上の意味を付与して教員養成に取り組んでいるであろう。この「開放制」に付与してきた意味そのものが、各大学

の教員養成の特色であると言え、それによって多様な能力をもつ、個性豊かな教員を輩出し続けていることが、教員養成における私学固有の役割であると言える。

各大学の教員養成の特色や私学固有の役割は、「広義の教員養成」部分を抜きに語ることはできない。そうであるならば、現在各大学が取り組んでいる大学・大学院改革と教員養成を切り離して考えるのではなく、大学の教育力の向上と教員養成の質向上とを融合させた教員養成のあり方を模索することが肝要となる。長期戦の様相を呈する改革議論に一喜一憂するのではなく、「狭義の教職教育」と「広義の教職教育」によってなし得る「各大学の開放制教員養成」の特色や強みは何かについてあらためて問い、学士課程のオプションではない、プロフェッショナル養成コースとして位置づけ直していくことがまずは必要であろう。

四 自主的・自律的な教員養成の改革・改善

経営的判断が優先され、入学者確保の手段となっている。一部の組織や教員任せになっており、大学全体での取り組みとなっていない。学士課程に位置づいていない。希望者は誰でも容易に教員免許状を取得できる仕組みとなっている——これらは、もっぱら私学の教員養成を批判する常套句である。もちろん、国立の教員養成系大学・学部以上の優れた教員養成プログラムを提供する私学も多くあることは確かであるが、

一般的には、私学の教員養成への視線は厳しい。

課程認定は年々厳格化されており、制度を正確に理解して対応しなければ、課程認定の取り消しも覚悟しなければならぬ時代となっている。現在、全国の大学などの教職課程を通して、教育委員会から発行される教員免許状は、年間の新規採用者数の一〇倍近い、二〇万件を超える。教員としての基本的資質や意欲のないままに、単なる資格取得という意識で教育実習に出かけ、多忙な学校現場でトラブルを起こす学生があとを絶たず、中教審答申の中に「実習公害」という文句まで登場するようになっていく。

この指摘への賛否はあるとはいえ、教員養成に携わる者は、真摯に向き合わなければならない課題ではないか。開放制による教員養成であるが、国立の教員養成大学・学部での計画養成であるが、教員という高度専門職業人を育成することには変わらない。各大学の教員養成の伝統に基づきながら、高度専門職業人としての教師を育成するための教職課程はどうあるべきか。学士課程の教学と、どのような連携をすれば質の向上が可能となるのか。コンパクトメント化した科目受講による予定調和的発想での教員養成になってはいないか。教員養成改革議論が進む時代だからこそ、私学が教員養成に果たしている役割に確信をもって、大学を挙げて教員養成の質向上、高度化に向けた自主的・自律的な改革に取り組むことが重要となっている。開放制の特徴は、多様性である。各私学の主体的な改革の取り組みとその発信は、画一的な議論

になりがちで、教員養成の質向上、高度化の方策に、多様なあり方があることを示すことにもなろう。

五 修士レベル化議論と私学の教員養成

高度専門職業人としての教員にこのたび求められる能力や世界の先進諸国のトレンドからして、将来的に教員養成の修士レベル化に向かう流れは避けられないように思える。修士レベルでの教員養成の中核的な役割を担うのが「教職大学院」とされており、今後は、「教職大学院」を基軸に、大学院段階の教員養成機能の拡充が求められていくであろう。国立大学は「ミッションの再定義」の中で、教員養成大学・学部の上に立つ教育学系研究科を、第三期の中期目標期間内において、教職大学院に移行していく方針を出しており、今後数年間で教職大学院は倍増する。もちろん、現在の教職大学院の入学定員合計は八一五名、今後設置予定の教職大学院の定員も小規模にとどまることが予想されており、教職大学院だけでは教員養成の高度化はなし得ない。専修免許課程も、「教職実践に関わる科目」を入れた形で見直されながら維持されていくとされており、今後、教職大学院、教員養成系大学の修士課程、一般大学の修士課程（専修免許課程）という三つの修士レベル化の方向性が考えられる（現職教員が採用後に研修とリンクして上級免許状を取得する方法なども提起されている）。

しかし、現実に教員養成の軸足が修士レベルに移行すれば、私学の教員養成への関わり方も大きく変わらざるを得ない。それは、開放制でありながらも、大学院レベルでの教員養成が展開できるか否かという、新たなハードルが課せられるからである。教職大学院修了者に対して、採用や就業後の処遇においてインセンティブを与える議論もなされており、学士課程で特長ある教員養成を行ったとしても、他大学の教職大学院などを経由して教員になるという新しいルートが生み出されかねない。

では、教員養成の修士レベル化の議論に対して、各大学は、どのようなスタンスで臨むのか。教員確保や財政面での困難さ乗り越えて教職大学院を設置し、国立大学中心の教職大学院の世界にくさびを打ち込もうとするのか。既存研究科の大学院レベルの教員養成（専修免許課程）を充実させる方向で体制整備をするのか。その両者の融合型の私学らしいモデルを構築するのか。また、学士レベルの教員養成に特化して展開するのか。教員養成の将来展開を見据えながら、大学の実情に応じた対応が必要となっている。今後の展開によって、教員養成における私学連合のあり方を模索する必要があるかもしれない。

六 おわりに

教員養成の制度改革議論は、国立教員養成系大学・学部の

論理に引きずられがちである。少なくとも筆者には、教員養成に実績のある私学の実情を反映して議論が展開しているとは思えない。日本の教員養成の将来を考えるのであれば、圧倒的多数の学生を抱え、多彩な能力をもつ多くの教員を輩出してきた私学の役割を無視することはできないにもかかわらずだ。改革議論は道半ばではあるが、開放制だからといって、教員養成の自主的・自律的改革に取り組まない大学は、教員養成からの退場やむなしと判断されようとする時代に入っていることは確かである。全学的な視野で、各大学ならではの教員養成の姿を追究し、国立大学ではなし得ない私学らしい教員養成のモデルを発信していくのは、今しかない。

教員養成の責任・使命は重い。教職課程を担うセクションは、教職員挙げて不断の質向上に取り組んでいるのか。課程認定を受ける主体である学部・学科、研究科は、教員養成にどのような主体的責任を果たしているのか。大学として教職課程の質向上・高度化をバックアップする体制になっているのか。学び続ける教師にどのような学びの場を提供しようとしているのか。修士レベル化議論にどう対応するのか。各大学の教員養成に対する姿勢と意志が問われている。

●参考文献

- ・森田真樹「私立大学から見た教員養成改革議論と教職課程の質向上及び高度化の方策」『日本教師教育学会年報』第二三号、10～19ページ、平成二十六年

私立大学における教員養成教育のあり方

特集 ● 時代が求める教員養成を探求しつつ

— 文教大学教育学部の現状と方向

太郎良 信 ● 文教大学教育学部長



一 はじめに

文教大学には、埼玉県越谷市の越谷キャンパスに教育学部・人間科学部・文学部の三つの学部が、神奈川県茅ヶ崎市の湘南キャンパスに情報学部・国際学部・健康栄養学部・経営学部の四つの学部があり、これら七つの学部すべてにおいて学部の特性に応じた教職課程認定を受けている。教育学部の学校教育課程は目的養成であるが、心理教育課程は目的養成ではなく「新課程」である。

今回、筆者に求められていることは、文教大学の教員養成の特色や課題について明らかにすることであるが、ここでは、目的養成と「新課程」とを併せもつ教育学部を中心に報告することとする。

二 文部科学省や国立大学の動き

本学の教育学部のことを中心に報告しようとするのは、本特集のテーマ設定の背景ともなっていると見られる文部科学省の「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」（二〇一四年七月二四日改訂）と、本学の教育学部の現状と方向との相違を意識させられているためである。

前述の「考え方」の「別紙『ミッシヨンの再定義』を踏まえた各分野における振興の観点」においては、「教員養成大学・学部については、今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえ量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の機能強化を図る」とする原則が示されている。一八歳人口の減少への対応として国立の教員養成大学・学部の量的縮小の方向性を明確に示したものであるが、財政基盤において国立とは

比較にならぬ本学の教育学部などは、真つ先に「量的縮小」に追い込まれかねないことを危惧させられる文言である。

また「別紙」には、「具体的には、学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、実践型のカリキュラムへの転換（学校現場での実習等の実践的な学修の強化等）、組織編成の抜本的見直し・強化（小学校教員養成課程や教職大学院への重点化、いわゆる『新課程』の廃止等）を推進する」などの具体案が示されている。

大学教員の採用の仕方やカリキュラムの改善などについてはともかくとして、その他の具体例は、のちに見るように本学の教育学部の現状や当面の計画とは相違がある。

また、文部科学省のホームページには、「教員養成分野のミッシェンの再定義結果」として四五大学の計画が示されている。文部科学省の指導を受けて各大学が自らの「ミッシェンの再定義」を行ったものという。それらを文部科学省の分類で見ると「大学院重点大学」が三大学、「広域にわたる特定機能の強化」が七大学、その他の三四大学が「地域連携機能の強化」で八〇％近くを占めており、三つの大学院大学や、東京学芸大学など地元にとどまらず広域に影響をもつ七つの大学以外は、「地域連携機能の強化」をミッシェンとしたことになる。

例として、本学の近隣の埼玉大学のものを見てみる。埼玉大学は「地域連携機能の強化」に分類された大学である。自

らのミッシェンに言及する中で、「埼玉県における小学校教育員養成占有率について、……現状は一一％であるが、入試・カリキュラム・組織改革により教員養成機能の向上を図り、第三期中期目標期間末（六年後の二〇二一年のことと見られる——引用者）には三五％の占有率を確保する」として、埼玉県内における新規採用者の占有率を現状の三倍以上とすることを掲げている。同じく「地域連携機能の強化」に分類された千葉大学では一六％を二〇％に、同じく茨城大学では三三％を四〇％にという目標を掲げている。教員採用数の激減が見込まれる中で、文部科学省の指導のもとでそれぞれの県内の占有率の拡大を宣言したということであり、自らの存続を賭けた数値目標ということでもある。それが達成されなかつたら、さらに「量的縮減」を余儀なくされることになるのであるろうか。本来ならば、グローバル化の時代を迎えて、どのように新しい時代に向き合い、どのような教員を育てるかということに関わる目標を知りたいところである。

三 教員養成学部としての本学教育学部の歩み

本学の教育学部は一九六九年以来、四五五年間にわたり教員養成を行ってきた。その歩みを概観してみる。

(一) 初等教育課程と中等教育課程

本学の教育学部は、当初は一九六九年に立正女子大学教育

学部として発足したものである。私立大学として最初の目的養成の学部であった。組織やカリキュラムなどは、国立大学ものを参考にしたと言われている。

発足時の組織は、初等教育課程（入学定員五〇名、国語・社会・数学・理科・音楽・美術・体育・家庭の八専修）、中等教育課程（入学定員五〇名、国語・英語の二専攻。一九七三年に音楽専攻増設）であった。一九七六年に文教大学と校名を変更し、初等教育課程（入学定員一〇〇名）、中等教育課程（入学定員八〇名、家庭専攻増設）とした。入学者は、発足時から年を追うごとに急増しており、一九七六年の入学者は初等教育課程七二九名（超過率七二九％）、中等教育課程三七九名（超過率四七三％）、学部全体では一一〇八名超過率六一六％）の入学者で教育学部史上最大のものとなっている。

一九七七年には男女共学となった。一九七八年には初等教育課程（入学定員三二〇名、特殊教育専修「のち特別支援教育専修に改称」増設）、中等教育課程（入学定員八〇名）となるが、入学者は初等教育課程六一七名（超過率一九三％）、中等教育課程三一一名（超過率三八九％）というものであり、超過率は改善されたものの入学者数は多数のままであった。

こうした異常というべき定員超過があり得たのは、おそらくは首都圏をはじめとする全国の小中学校の教員需要の大きさに支えられてのことであつたと見られる。学部設置から一

九七六年まで、教員就職率は卒業生比で七五％を維持してきたことが、文教大学学園に改称する前の法人の通史『立正学園創立五十年史』（一九七七年）に記録されている。

一九八七年には、文学部（日本語日本文学科・英米語英米文学科・中国語中国文学科）の発足と連動して教育学部の改組が行われ、初等教育課程（入学定員二二〇名）、中等教育課程（入学定員三〇名、国語・英語の二専攻募集停止）に規模を縮小した。この体制は一九九七年度入学生の時期まで続いた。

このように見てくると、本学の教育学部は、学部設置からおおよそ三〇年間にわたり、数多くの小中学校の教員を養成し供給するという点において、教育界に大きく貢献してきたと言える。

（二）学校教育課程と心理教育課程

一九九八年には、初等教育課程を学校教育課程（入学定員二二〇名。その後二三五名）に改編するとともに、中等教育課程の募集を中止した。改編によって誕生した学校教育課程は、卒業要件を小学校教諭一種免許状と中学校教諭二種免許状の取得とした。これは、教科ないしは領域（特別支援教育）の専門性をもち、義務教育学校全体を見通せる小学校教員の養成を行うものとしたのである。中等教育課程廃止という点では、現時点で文部科学省の言うところの「小学校教員養成課程……への重点化」に通じる面もあるが、本学における改

編の流れから言えば、従来の初等教育課程に中学校二種免許取得を義務づけたということであり、小学校教員養成課程への重点化にとどまるものではなかった。

二〇〇三年には、心理教育課程（入学定員一〇〇名）を設けた。文部科学省の教員養成抑制策のもとにあつて「新課程」として構想したものであり、「心の教育」の専門家を養成することを目標に掲げている。教育学・心理学・保育学をベースとしてカリキュラムを編成して、カウンセリング力やコミュニケーション力、身体表現力などの育成に努めており、幼稚園教諭一種免許状の教職課程認定を受けている。

課程内には二つのコースを設けている。

児童心理教育コース（五〇名）は卒業要件としての免許資格の縛りはないが、幼稚園教諭一種免許状の取得を前提に、学校教育課程の科目を履修することによる小学校教諭一種免許状の取得を可能としている。そのため、幼児教育を熟知し、子どもとのコミュニケーション能力を豊かに備えた小学校教員として就職する者が多い。ちなみに、小学校教員就職率は、学校教育課程と同じく高い比率を保っている。

幼児心理教育コース（五〇名）は厚生労働省の指定保育士養成施設としても認可を受けており、保育士資格取得が卒業要件となっている。幼稚園教諭一種免許状取得と合わせることで、幼保一元化の政策動向に対応できる免許資格を得ることになる。卒業生は、公立幼稚園の教諭や公立保育所の

保育士として就職している。男女共学の四年制大学の保育士養成機関は少数とのことで、幼児教育志望の男子学生にも人氣が高い。

これまで述べてきたように、この一〇年余りにおいて、本学の教育学部は、目的養成と「新課程」とを併存させてきた。国立大学の「新課程」とは成り立ちを異にするものであるが、教員免許状の取得を義務づけないという点では同じである。目的養成の課程に入学したからには教員免許状をとらないと卒業できないからということで、進路変更を決めたにもかかわらず教員免許状をとる者がいるというのも事実であるし、他方では、教員免許状をとる義務はないがどうしても教員になりたいという思いで教員免許状をとる者がいるというのも事実である。教員になるための合理的なコースを走ることを選択する者がいてもよいし、自分は教員に向いているかどうかを自問しながら教員への道を固めていくのもよいし、他の選択肢を選ぶということもあつてもよい。目的養成と「新課程」とは、それぞれの意味があり、併存の価値はあると見られる。

四 越谷市教育委員会との連携事業

文教大学は、越谷キャンパスがある越谷市と二〇一二年に「まちづくり」や「学校教育・生涯学習」などの事項における「連携協力に関する包括協定」を結んでいる。それに先立

って二〇〇三年には、越谷市教育委員会と「相互の機能を活用して連携し、越谷市の教育関係の充実と地域の大学の育成に資する事業」（協定書より）として、相互連携事業（パートナーシップ）に関する協定を結んでいる。

この一〇年余の間において、具体的な事業としては改廃がなされてきたものもあるが、先ごろ、越谷市教育センターの大西久雄所長が整理されたものをお借りして紹介すると、現行のものは次の五項目となる（「公開シンポジウム 地域に根ざした教育実践と教育委員会の役割」における大西所長のレジュメ、関東教育学会「第六二回大会発表要旨集録」二〇一四年一月八日、於文教大学）。

- (1) 先生の助手体験プログラム
 - (2) 研究発表会等への学生の参加プログラム
 - (3) 大学院「実践研究」
 - (4) 教育研究員ジョイント事業
 - (5) 研究委嘱校「学習指導」サポーター事業
- この五項目について解説を加えておく。

(1)は、教員志望の学生（二年生）を五日間程度、小学校に出向いて、授業参観や担任教師の補助的な仕事などをしながら教員の仕事を体験的に学び、教職への適性を確認したり、教職に対する意識づけの機会とするものである。大学の正課として参加を義務づけるのではなく、参加しようとする事自体を学生の判断に委ねているが、参加する学生の事前・事

後指導は大学教員が行っている。この体験がきっかけとなって、学校現場の魅力に気づいて、補助教員ボランティアとして継続的に学校に入ることとなる学生も多い。

(2)は、越谷市内の小中学校の研究発表会や研究授業、研修会に学生も参加して学ぶことが認められているというものである。これも、学生の関心や大学教員のアドバイスなどによって参加するものである。

ただ、今年度から実施されている新しいカリキュラムにおいて「教育フィールド研究」という選択科目が二年次に置かれており、来年度から授業が始まる。そうなると、学生たちの学校でのボランティア体験や研究発表会での学びなどが「教育フィールド研究」に反映してくることが予想される。その際、学校などで知り得た情報の管理についての指導が求められることは当然のことである。

(3)は、大学院教育学研究科修士課程の必修科目「教育実践分析実習Ⅰ・Ⅱ」のことである。すでに教員免許をもっている大学院生の研究テーマと校内研究課題などの関連とを考慮しながら決定した小中学校に、年間を通して月三回程度入り、学校で実践的な研究活動を行うものである。大学教員も学校に出向いて大学院生の指導を行うとともに、学校の研究課題に関して、求めに応じて指導助言を行うこととなる。

(4)については、大西所長が「越谷市教育委員会が委嘱する指導法改善研究員の授業実践や研究の機会に、文教大学の各

教科等担当教授等が指導・助言を行う。市内教育研究の質の向上が図られるとともに、大学も授業実践等の提供が得られ、共同研究の機会が可能となる」と紹介している。

(5)については、大西所長が「越谷市教育委員会の研究委嘱校が文教大学教授陣の専門的見地から指導助言が得られ、大学は授業実践等の提供や共同研究の機会を得ることができると紹介している。

以上のことには、学部生や大学院生、大学教員にとつてのメリット、教育委員会や学校側のメリットが、さまざまな形で含まれている。また、このように事業として整理され定例化されたことのほかに、本学部が主催する「小学校における外国語活動」の講座を越谷市内の教員にも公開したり、学生向けの講座や講演会などの講師として指導主事や教育管理職に依頼するといったことも、日常の連携事業における信頼関係に基づいて実施されている。

ここで以上のような越谷市との連携事業を紹介してきたのは、文部科学省が前述の「別紙」において「実践型のカリキュラムへの転換（学校現場での実習や実践的な学修の強化等）」として示していることに比すれば、さらなる工夫や改善の余地はあるが、一〇年以上も前から、大学にとつても、また学校や教育委員会にとつてもメリットがある形で連携事業を積み重ねてきて、多くの成果を上げてきているということを確認するためである。

五 おわりに

筆者なりの見方で記してきた本学の教育学部の姿は、数値目標の達成に向けて改革を迫られている国立の教員養成大学・学部の姿に比べると、時代錯誤のものに見えるかもしれない。

例えば、「新課程」は、全国的に見ると一九八七年から生まれ、二〇〇六年からは廃止され始めていた。結果的には、国立大学が「新課程」を廃止し始めることとなる三年前の時点になって本学部の「新課程」の心理教育課程は発足しているが、前述したように着実に成果を収めてきている。

また、文部科学省が教員養成大学・学部の「量的縮小」を示している中、本学では、二〇一六年度から学校教育課程の入学定員を若干ながら拡大し、英語専修を新設する計画を進めている。これは、グローバル化の時代を迎え、小学校から高等学校に至る英語教育の強化という文部科学省の施策に積極的に対応するものであり、英語専修の学生のみならず、教育学部学生全体の英語力と英語教育力の向上を期していることである。

現在は、文部科学省への申請に向けた準備作業の真つ最中である。この計画が時代錯誤のものにならぬよう、努めていくほかはない。

私立大学における教員養成教育のあり方

特集 ● 「質の高い教員養成」に向けて

— 教職課程の全学体制による取り組み

森山 賢一 ● 玉川大学教師教育リサーチセンター長・大学院教育学研究科教職専攻教授・教育学部教授

一 玉川大学における教職課程受講学生の現状

平成二十六年度入学生における本学の学部組織においては、六学部（文学部、農学部、工学部、教育学部、芸術学部、リベラルアーツ学部）一二学科で教職課程認定を受けている。

平成二十六年五月の教職課程受講者は、一年生七一六名、二年生五五五名、三年生五二一名、四年生四九三名の合計二二八五名であった。本学は通信教育課程も有しており、通信教育の学生は約四〇〇〇名で、そのほとんどが教員免許取得希望者である。このように大変多くの教職課程受講学生が教員免許取得に向けた学習を展開している。

取得できる免許状は、教育学部においては幼稚園、小学校教諭免許状と保育士資格（乳幼児発達学科のみ）、そのほかに中学校・高等学校教諭の社会・公民、保健体育の免許状を取得することができる。その他の学部においては、学部教育の特徴を生かした中学校・高等学校教諭免許状を取得することが可能となっている。

また、教育学部を除く学部で教職課程（中学校・高等学校教諭免許状）を履修している学生が、本学の通信教育課程を

利用することで、卒業と同時に小学校教諭二種免許状を取得できるプログラムを実施している。このプログラムにより、「理科や数学に強い小学校教諭」「英語に強い小学校教諭」など専門的知識をもった小学校教諭、あるいは「小学校教育を知る中・高等学校教諭」を社会に輩出している。

二 本学カリキュラムの特徴

本学のカリキュラムは、教養豊かな幅広い知識をもち、基礎学力の堅固な基盤と高度な専門能力をもった有為な人材を育成するために、ユニバーシティ・スタンダード科目と学科科目群で構成されている。広い教養の世界に旅立つ学生の原点となる科目は、所属学科で専攻する領域と並行して学ぶことで、さまざまな学問分野に触れると同時に、自らの専門領域の学問的・社会的役割と関連づけて理解できるようになっている。

ユニバーシティ・スタンダード科目は、学士課程教育において重要な役割を果たす教養教育と、専門教育との連動を目指して構成されている。教員免許状を取得するために必要な教職に関する科目は、この中の「教職関連科目群」として開設されている。学科科目群は、導入科目群、発展科目群、専



攻科目群に区分され、学修進度に合わせて順に履修するよう開設されている。各学科で取得することができる免許種により、その教科の専門性を高めるための科目は、学科科目群の中に開設されている。このカリキュラム構成により、学生は四年間を通して学修を進め、「学士」にふさわしい力「学士力」を身につけていくことが可能になっている。

三 一六単位CAP制度と教職課程科目

一方、大学での学修は授業とその予習・復習で成り立っており、一週間に授業を受講して学修するには、その量においておのずと限界がある。このため本学では、それぞれの科目について深い理解を促すため、履修登録の上限単位を半期（各セメスター）一六単位とするCAP制度を導入している。したがって、四年間で履修できる総単位数は一二八単位までとなる。本学では、単位の実質化が課題となっている高等教育において、教職課程も同様に前記の考え方を踏襲することが責務であると考えられている。このため、全学部の教職課程科目全科目がその学部・学科の卒業単位に含まれ、「教育実習」の単位であっても例外なく卒業単位に含まれている。

本学での教職課程受講は、上記のカリキュラムに基づいた学士課程教育の学修が展開され、その中で教員免許取得に必要な科目も履修することとなっているため、卒業単位の中に教職課程のカリキュラムを組み入れることは、当然のことと言える。これは、やみくもに多くの単位を履修し、資格取得

の一つとして教員免許状をとらえるのではなく、教職課程に関する科目も含めて、履修した科目の内容を確実に理解し、確かな学士力を身につけたうえで、教員免許の取得をしなれば、社会が求める教員として送り出すことができないのではないかととらえているためである。このために、各学部学科においては履修モデルの十分な検討がなされている。

四 教職課程の質保証

学生にとっては、それぞれ所属する学科において専門の学修を行い、さらには、教師としての資質能力を身につけていくために、教職に関する専門の学修を両立して進めていくことが必要である。どちらかが大事ではなく、どちらも大事なのである。教員養成においては、これらの二つの立場を「あれかこれか」(Entweder-Oder)の二者択一的な対象ととらえるのではなく、教職科目と教科科目を中心とした、その学科の専門科目のそれぞれの内容が、本来の意味において統合される立場を求めるということにある。このような見解においては、単位の実質化とも関連して、学士課程教育と教職課程の教育は相互に同様な枠組みの中で位置づけられ、展開されなければならない。

五 一年次からの教員養成と 教職課程受講支援プログラム

教職課程を履修する学生は、大多数が高等学校での進路決

定時に「教師になりたい」「ぜひ免許状を取得したい」と強い意志をもって大学の選択をしている。具体的には、入学時の志望動機に教員希望と書いて入学する学生が多い。しかし、教育学部及び芸術学部芸術教育学科以外の学部・学科においては、教職課程の受講が二年次から始まるため、入学後一年間教職課程としては空白の時間を過ごすこととなる。このため当然のことながら、入学時の「教職課程を履修したい」「教員になりたい」との意欲は低下するわけである。教職に就こうという大学入学時のモチベーションを持続させるには、一年次の教職課程支援が必要不可欠であり、大学四年間でのトータルな教職課程受講支援プログラムの構築、実践が重要である。現在本学では、七〇〇名を超える学生が一年次から教職課程受講支援プログラムのもとで学んでおり、教育現場体験プログラムと教員採用試験対策プログラムとが展開されている。

六 一年次生への参観実習の導入

参観実習は、一年次生教職課程受講者約七〇〇名を対象に、教育ボランティア、三年次の教育実習事前指導、四年次の教育実習に先立ち、教える立場、教師の目線から、学校の一日を体験することで、学生の教育現場への理解を深め、教職に対する自覚を促すとともに、進路選択の機会を与えることを目的に実施している。近隣の教育委員会にお願いし、その管轄下の公立小学校・中学校で受け入れていただき、一校当たり五〜一〇名の学生が配当され、一月中旬(教育学部は七

月)に行われる。参観実習の実際の流れは次のとおりである。

- (1) 事前指導
- (2) プロフィール文書作成
- (3) 参観実習受け入れ校との事前打ち合わせ
- (4) 参観実習当日
- (5) 報告書の作成

一日参観実習は、このような実習校、教育委員会との連携によって実現するが、四年一貫した教職課程の試みとしては重要な要素となっている。受け入れ校からも、実習校と学生が継続した関わりをもつきっかけとなっているとか、一年次から教職に目的をもって取り組める良い機会である、といった非常に良い評価を得ている。

七 大学院の専修免許課程の現状

学部で学んだ専門領域を深め、さらに高い能力を備えた技術者や専門職、あるいは研究職等を目指す学生のために、大学院に六つの研究科が設置されている。大学院でも玉川大学の教育理念に基づいた教育研究が行われ、人文社会分野から理工分野までを横断する、学際的な研究も進められている。

六つの研究科のうち、文学研究科、農学研究科、工学研究科、教育学研究科では専修免許を取得することが可能となっている。文学研究科では中学校(社会)、高等学校(公民)、中学校・高等学校(英語)が、農学研究科では中学校・高等学校(理科)、高等学校(農業)が、工学研究科では中学校・

高等学校（数学）、高等学校（工業）が、教育学研究科で、幼稚園教諭専修免許状、小学校教諭専修免許状が取得できる。教育学研究科には教職専攻として教職大学院も設置されており、小学校教諭専修免許状が取得できる。

また、大学院ではないが、芸術専攻科が設置されており、中学校・高等学校（音楽）、中学校・高等学校（美術）の専修免許状を取得することができる。

文学研究科、農学研究科、工学研究科、芸術専攻科は開放制による専修免許として、教職課程の教育が展開されている。

八 開放制専修免許状の教職課程の充実

平成二十五年より文学研究科、農学研究科、工学研究科の開放制の専修免許状の教職課程に「教育内容・方法学研究」「教育制度学研究」「教育実践学研究」の三科目を「教職に関する科目」として導入した。本学の研究科においても、多くの大学院同様に「教職に関する科目」で専修免許状の課程認定を受けている。しかし、大学院レベルの教職課程の質保証をどう考えるのか、ということを学内で議論した結果、それぞれの研究科に三科目六単位の「教職に関する科目」を導入することにした。これは、専修免許状というのを何を保証するのかを考えたとき、教科の力と教職の力の総体として、専修免許状の取得課程をとらえ直そうという考えに至ったことが大きな理由である。

導入した科目は、三科目とも大学院レベルの教職科目を担

当してきた専門家が担当している。中でも「教育実践学研究」は、いわゆる実習科目ではないが、学校現場を意識した形で開講しており、実務家教員を中心に三名のオムニバス形式で行うもので、教育実践の架け橋になる内容で構成もなされている。この三科目は、選択科目として配置しているが、平成二十五年の専修免許状取得希望者は全員履修しているため、実質上の必修科目となった。さらに、平成二十六年大学院入学生からは、文学研究科人間学専攻、英語教育専攻においては、専修免許状取得希望者については必修科目として位置づけられている。今後は、大学院段階での質向上の観点から、専修免許状を取得できるすべての研究科において、取得希望者には必修科目とすることを検討している。「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）で示された内容を踏まえて、大学院段階での教職課程におけるカリキュラムの一層進んだ構築を課題として位置づけている。

九 教育学研究科に新たなコースを設置

教育学研究科では、平成二十六年四月より、「教師教育学研究コース」と「IB（国際バカロレア）研究コース」を日本で初めて大学院修士課程に開設した。

「教師教育学研究コース」では、教師教育学の研究と教育を行うことを目的とし、大学・大学院教職課程専任教員、教職大学院専任教員、教師教育学の研究者を養成する。また、校長・教育長・幹部教員などで、将来、大学において教員養

成を担う大学教員を目指す方々も対象としている。

「IB研究コース」では、IB教員養成を目的に教育・研究を行う。本学は、国際バカロレア機構から平成二十五年二月にIB教員養成機関としての認定を受け、IB研究コースで所定の単位を修得することにより、IB教員資格を得ることができるとなった。

また、上記のほかに乳幼児教育研究、初等教育研究、学校運営研究の分野を開設している。

一〇 教職大学院のカリキュラムと今後の充実に向けて

本学の教職大学院は、高度の専門的な能力と優れた資質を有する小学校教員の養成を行うことを目指し、そのための教育・研究を通して地域社会に貢献することを理念としている。この理念に基づき、教職に対する強い情熱や、教育者としての使命感、子どもたちの成長・発達についての深い理解、子どもたちに対する愛情や責任感といった資質を有する者を受け入れ、学校現場が抱える今日の課題に対応しうる教職としての実践的指導力の向上を目指している。

そのカリキュラムは、次のようなステップを踏むことで、実践的指導力が身につけられるよう構成されている。

- (1) 基本科目の五領域に関して、理論と実践の往還を目指した科目を豊富に開設しており、体系的なカリキュラムによって高度な実践力や応用力を身につけ、教員として

の基本となる力量を形成することができる。

- (2) 学部新卒者は一年次の秋学期に、現職教員学生は二年次の春学期に、まとめて一〇単位の実習を行う。これは本学独自の一学期間集中型実習で、小学校の実習を一〇週間程度、中学校か私立学校の実習を二週間程度実施している。長期実習により新たに発見した課題に対し、現場で即対応できるなど、継続的な経験が大きな効果を生んでいる。

- (3) 基本科目群を土台とし、さらに小学校教員としての総合的な力量形成の向上を図るため、大きく四つのコースを設定した。深めたいコースに応じあらかじめ定められた科目を選択するとともに、興味に応じた科目を選択し、専門的知識を深く掘り下げることができる。

- (4) 基本科目や発展科目、学校における実習を通して学習したこととの総まとめとなる必修科目として、「学校課題研究」を開設している。

このようなカリキュラムで学ぶことにより、理論と実践の往還・統合が可能となり、実践的指導力が涵養される。

教員養成における実践的指導力を重視するうえでは、教育実習についての課題を明確にし、解決の方策を鮮明にしなければならぬであろう。教職大学院においては一〇単位の長期教育実習が必修として位置づけられているが、さまざまな課題も抱えている。

課題の第一には、教育実習校選択の困難さがある。一年次の

秋学期から長期実習がスタートするが、大学院入学者の確定前に教育委員会において連携協力校が決定されることである。

第二には、教育実習期間と実習校設定の課題が挙げられる。例えば、五週間を一区切りとして二回実習を行い、それぞれ別々の実習校で実習を行うパターンもあろうし、一〇週間一貫して一つの实習校において実習を行うことなどもある。したがって、実習期間は同一であっても多様な実習が考えられる。またそこでは、それぞれのメリット、デメリットがあるろう。長期実習であるがゆえ、実習時期と期間は大きく制限されることになり、今後さらに検討が必要である。

第三には、平成十八年中央教育審議会答申以来、教員養成の質を全学的に高めるための組織体制づくりとして、教職センターなどの整備が求められているが、長期実習の課題についても、全学での教職支援体制の充実が不可欠であり、教育実習校からの窓口の一本化、システム化を図っている。

一 全学教員養成を担う教師教育リサーチセンター

教員を目指す学生の支援を担うため、平成十八年度から設置された教職センターを、全学体制における教員養成の充実に向けて、平成二十四年度より「教師教育リサーチセンター」（以下、センターと表記）に改組し、「質の高い教員養成」の実施に向けて具体的な対応に取り組んでいる。

センターには、大きく分けて二つの機能がある。一つ目は教職課程受講学生に関する学生支援機能で、教職課程支援室

が担当している。教育実習や保育実習、介護等体験の手続き、免許状の申請や教員採用試験の対策、情報提供と就職支援などを担当している。二つ目は教師教育・教員養成に関する研究支援機能で、教員研修室が担当している。主な業務の項目は、教員免許更新講習、年報・紀要の発行、学内向け「教員養成FD・SD研修」の実施、教育委員会との連携、文部科学省委託事業、「教員養成フォーラム」の企画・運営を中心に実施している。

二 今後の課題

本学は、「質の高い教員養成」の実現に向けて、教職課程を受講する全学の学生支援と、教師教育、教員養成に関する研究活動の推進に取り組んでいる。取り組みにあたってはさまざまな課題も発生しており、一つ一つ学内外の協力体制を整えながら対応している。

今後の課題として、

- (1) 教職課程受講学生に対する支援プログラムや体制の効果・有効性の検証
- (2) 組織体制や活動内容に関する課題の抽出と課題解決に向けた対策案の策定
- (3) 研究活動成果の学生支援への活用方法が挙げられる。

これらの課題を解決していくことが、「質の高い教員養成」の実現のためには、必要不可欠ではないかと考えている。

私立大学における教員養成教育のあり方

●特集 時代をリードする女性教員の養成

——創設者の理念を基盤とする日本女子大学の教員養成のあり方

吉崎 静夫 ●日本女子大学教職教育開発センター所長

関口 ひろみ ●日本女子大学教職教育開発センター所員

一 創設者成瀬仁蔵の理念と 女性教員養成の特徴

日本女子大学は一九〇一（明治三十四）年、日本初の総合的な女子高等教育機関として成瀬仁蔵により創立された。

本学が創立された当時は、あらゆる面で男女不平等が見られ、女子高等教育に対する一般の理解も極めて低い時代であった。そのような時代において、成瀬は本学開設時に「女子をまず人として、第二に婦人として、第三に国民として教育する。この順番を間違えてはならない」（『女子教育』）という明確な教育方針を示す。欧米においても男女の不平等は当たり前であった時代に、男女平等を基本とした「人間」教育を女子教育の第一に置くことは画期的であり、先入観や旧弊にとらわれることなく、時代をリードする「婦人」「国民」としての自覚を促すものであった。

日露戦争、第一次世界大戦下の厳しい状況においても独自

の活動をやめなかった成瀬が没する直前に、その教育理念を集約した三綱領「信念徹底」「自発創生」「共同奉仕」は、本学に学ぶ者の大きな羅針盤となっている。本学の教育は今日まで、この教育理念にのっとり「全人教育」として構想されており、「自ら判断し、自ら決定し、自ら実行する力を身につけ、社会に貢献できる人物の養成」を目指してきた。まさに、現在のわが国の学校教育が目標としている「生きる力」を先取りするものである。

また成瀬は、世に広く高等教育の学問知識を普及し、大学教育の精神を大学外にも広げる「大学拡張」構想を掲げる。

「卒業式は決して業を卒えたのではなく、始業である」と述べる成瀬は、教授陣による講義録『女子大学講義』を発刊。

当時、女子のための高等教育講義録は初めてであり、多くの女性が熱心に学んだという。この講義録が戦後、新学制のもと認可された日本女子大学通信教育課程の源となるのである。

生涯教育という概念が国際的に脚光を浴びたのは一九六〇



年代以降であったが、「立派な人格とは毎日新しい人間に生まれ変わる人である。生涯を進歩の過程とし、新しい知識を求め、生きた経験を積み、幾歳になっても青年の様な旺な精神を以て益々奮闘して境遇を開いて行く人である」と述べた成瀬は、このときすでに、生涯教育・生涯学習論者の先駆けでもあった。そして、この成瀬の言葉は、今まさに教員養成・現職教育がモットーとしている「学び続ける教師」の本質をわかりやすく述べていると解釈することができる。

このように創設者成瀬仁蔵の理念は、「自ら判断し、自ら決定し、自ら実行する力を身につけ、社会に貢献できる教師」と「学び続ける教師」という新しい時代をリードする女性教員の養成に具現化されている。

二 多様な教員免許状の取得が可能な 教育課程の設置

日本女子大学は、女性教員養成に長い歴史と実績をもち、戦後は「開放制の教員養成」の原則のもと、充実・発展を遂げてきた。現在、家政学部（児童学科、食物学科、住居学科、被服学科、家政経済学科）、文学部（日本文学科、英文学科、史学科）、理学部（数物科学科、物質生物科学科）、人間社会学部（現代社会学科、社会福祉学科、教育学科、文化学科）の四学部・一四学科及び大学院五研究科で、幼稚園から高等学校まで多種多様な教員免許状を取得できる環境が整備されている。もちろん、学部や学科によって取得できる教員免許

状の種類に違いがある。そして近年では、家政学部食物学科・管理栄養士専攻で栄養教諭の教員免許状の取得も可能となり、すでに卒業生が先駆者として学校現場で活躍している。さらに、通信教育課程（学部・大学院）においても、幼稚園、小学校、中・高校（家庭科）の教員免許状及び専修免許状を取得する機会を長年提供してきた。

このように多くの学科で教員免許状を取得できる教育課程を設置しているが、その中核にあるのが家政学部の児童学科と人間社会学部の教育学科である。

児童学科の発足は一九四八（昭和二十三）年、新制日本女子大学が誕生したときだが、創立当時の家政学部には科目としてすでに「児童研究」が開講されていた。成瀬は児童の独自性と人間としての児童の権利を主張しており、その「人間としての児童」研究は、学科創設時から今日に至るまで学科の基本理念として受け継がれている。

子どもを取り巻く五つの学問領域（心理・教育・健康・文化・社会）からなる授業科目群を配し、幅広い視点から「子ども」について学ぶことができるのが学科の特色である。また、「子どもを観察し、子どもから学ぶ」という教育方針のもと、フィールドワークを重視し、実際に子どもと触れ合う中で、理論と実践をバランスよく学ぶことにより、子どもに対する確かな認識と豊かな創造力を培うことを目指している。幼稚園、小学校もしくは中・高校（家庭科）の教員免許状を取得することが可能だが、年々自主的に保育士資格を取得す

る学生も増えており、教育・保育の諸課題に対応できる実践力を備えた人材育成に力を入れている。なお、現在、保育士資格を取得できる教育課程を設置することを目指している。

一方の教育学科は、一九五〇（昭和二十五）年、文学部に国文学科、英文学科、史学科に次ぐ四番目の学科として増設された。教員養成を目的・使命とするだけでなく、広く現代の家庭や社会のリーダーを養うことも含め、そのために教育学と心理学を学ぶことを基軸とした。一九九〇（平成二）年四月には、本学の学部学科の拡充計画に基づき、西生田キャンパスに新たに設置されることとなった人間社会学部に移行する。その際、同学部には現代社会学科、心理学科、文化学科が新設され、教育学科は、教育学の専門性を強化する方向で学科内容が変更された。

カリキュラムは、教員になるための授業科目だけでなく、心理学や社会学、哲学、歴史学など社会科学分野の方法論を通じて教育問題を考えること、また、学校教育にとどまらず、生涯学習や国際協力・地域活動など教育と現代社会との関わりにおいて学ぶことの重要性を踏まえて豊富な科目を置いている。また、実験、調査、情報処理など研究方法や技術の習得も重視している。

現在、教育学科で取得可能な教員免許状は幼稚園、小学校、中学校社会、高校公民の四種類である。そして、幼稚園と小学校の教員免許状取得を希望する学生には、一年生の後期と二年生の前期に、それぞれ四日間の教育インターンシップを

義務づけている。その狙いは、教師の視点から学校教育に早くから慣れ親しんでもらうことと、学校が直面している教育課題（学力問題、特別支援を必要とする子どもへの対応、小1プロブレムなど）を理解してもらうことにある。学生は、その後、学校現場で教育ボランティアを行い、三・四年からの教育実習に臨むことになる。

三 多くの卒業生が母校で学ぶ教員免許更新講習

多種多様な教員免許状を出している本学にとって、教員免許更新講習の開催は社会的使命の一つであることから、試行を経て、二〇一一（平成二十三）年より教職教育開発センターと生涯学習センターが連携して開催している。当初は必修領域講習のみを目白・西生田両キャンパスで開講してきたが二〇一四（平成二六）年度は選択領域講習三講座を加えた。更新講習については学校現場を取り巻く環境の変化に対し、教員が柔軟に対応できるよう新たな知識と技能を提供することで、学校や教員への「社会からの信頼」を高める一助となることを目指している。「母校で更新講習を受けたい」という卒業生も年々増えており、卒業生のフォローアップとして更新講習を実施することは、成瀬の教育理念を貫くものであり、本学の教職課程をさらに充実させ、維持していく意味においても重要である。なお、今年度の更新講習は、必修領域・選択領域とも各講習の半数は卒業生が占めた。

講習期間中には、講習講師も参加する「受講者交流会」も

開く。卒業生の「同窓会」的な場としてだけでなく、現職教員同士の情報交換の場としても受講者に活用してほしいと考えている。さまざまな学校種の現職教員が集うため、普段は聞くことができない情報や悩みと接する貴重な機会でもあるからだ。

四 教員養成・現職教育の核としての 教職教育開発センター

教職教育開発センターは、本学の教員養成をさらに充実・発展させるため、二〇一〇（平成二十二）年に設立された。教職を志す学生・院生を支援するとともに、現職教員のネットワーク拠点として教育実践力向上のための情報提供や交流の機会を提供することを目指している。教員養成から現職教員のブラッシュアップまで一貫したサポート体制を構築し、教育界全体に貢献することは、本学にとってもさらに一歩進んだ社会的使命と考える。これまで、現職教員を対象としたワークショップや国際シンポジウムを定期的に開催する一方、卒業生が相互に啓発し、支え合うネットワークづくりにも取り組んでいる。例えば、約一〇〇〇名の現職の卒業生向けに毎月発行しているメールマガジン（カモミールnetマガジン）はすでに四年目を迎えている。

五 今後の教員養成における本学の課題

第一は、「実践的指導力」の育成である。

現在、教育学科や児童学科で行われている教育インターンシップを全学に広げることである。そして、早い段階から学校現場に関心をもたせるとともに、大学で学ぶ理論と学校現場で行われている実践を往還するように意識づけることである。そのことが、今日的な教員養成課題である「実践的指導力」の育成につながる。

第二は、「理数に強い小学校教員」の養成である。

創立当初、既設の家政学部と文学部の間で新設された教育学部は、理科方面の教育に主力を注ぐことを当初の目的としており、数学及び物理化学を学ぶ第一部と、博物学を学ぶ第二部に分かれていた。いずれも著名な教授陣が指導にあたり、当時最新の理科教室設備をもつ香雪化学館を使用し、熱心な授業が展開された。

このように、本学は理数教育に強い教員の養成を目指してきたのである。あらためてこれらの伝統を踏まえて、とりわけ理数に強い小学校教員の養成に努める必要がある。

第三は、「新たな幼児教育を担う教員」の養成である。

幼児教育を担う保育園と幼稚園の統合が目指されている。このような時代背景の中で、児童学科を中核とする「新しい幼児教育のコンセプト」をもつ教員の養成が望まれている。

第四は、「中等教育の問題解決に貢献できる中・高校教員」の養成である。

わが国の中等教育（とりわけ高校教育）に新たな風穴を開けるような教員の養成が求められている。

私立大学における教員養成教育のあり方

●特集 教職支援センターによる学生支援

伊藤 豊美・ノートルダム清心女子大学文学部教授

一 はじめに

平成十八年一二月の教育基本法の改正以来、教育関連諸法令の改正が相次ぎ、平成十八年七月一日に中央教育審議会から出された「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」に基づき、平成二十年一月一二日に教育職員免許法施行規則の改正が公布され、それを受けて平成二十一年四月一日に改正同法施行規則が施行された。このことにより、教職課程を有する大学においては、学生に対する教職指導の充実に努めなければならないことが法令上も明文化された。

これらの国の動向を受け、本学においても教職履修学生のための指導を一層充実させるために、約一年間の準備期間を経て、平成二十二年一〇月、学内に教職支援センターを開設した。本稿では、本学のこれまでの取り組みを紹介する。

なお、本学で取得可能な教員免許状は表1のとおりである。

二 教職支援センターの概要

(1) 施設設備関係

本学図書館三階のワンフロアーに、学生閲覧室一室、教職相談室三室、事務局一室並びに掲示板三面を配置した。掲示板では、総合案内、学校支援ボランティア関係、教員採用試験関係などの学生への情報を整理して提供している。また、三室ある教職相談室は、初等Ⅰ（保育園・幼稚園）、初等Ⅱ（小学校）、中等（中学校・高等学校）と区分されており、学生の希望学校園種に応じた指導体制をとっている。

(2) 人員

センターには、次のとおり一〇名の人員を配置している。
・教職支援センター長



表1 本学で取得可能な教員免許状

学 部	学 科	免許状の種類	免許教科・領域
文 学 部	英語英文学科	中学校教諭 一種	外国語(英語)
		高等学校教諭 一種	外国語(英語)
	日本語日本文学科	中学校教諭 一種	国 語
		高等学校教諭 一種	国 語・書 道
	現代社会学科	中学校教諭 一種	社 会
		高等学校教諭 一種	地理歴史・公民
人間生活学部	人間生活学科	中学校教諭 一種	家 庭
		高等学校教諭 一種	家 庭・福 祉
	児童学科	幼稚園教諭 一種	
		小学校教諭 一種	
		特別支援学校教諭 一種	知的・肢体・病弱
	食品栄養学科	栄養教諭 一種	

- ・ 初等教育主事
- ・ 中等教育主事
- ・ 職員一名
- ・ 教職相談員六名

三 学生閲覧室

- (1) 教職関係文書・図書
の閲覧
閲覧室に備えている書籍
数は表2、文書・書籍の種
類は表3のとおりである。
- (2) ポートフォリオの活
用

学校支援ボランティアに
関するポートフォリオ入力
時に使用できるPCを設置
しており、学校支援ボラン
ティアに参加している学生
の指導を、ポートフォリオ
作成を通して教職相談員が
実施している。

表2 教職学生閲覧室設置本冊数

初等(保幼小特)	中等(英日現人食)	共 通	合 計
586冊	379冊	241冊	1,206冊

*雑誌類(定期購読4種)は含めていない。

表3 教職関係文書・書籍の種類

①学科別教職関係図書
②教員採用試験関係文書・図書
○岡山県教員採用試験第1次試験問題
○岡山県教員採用試験第2次試験復元問題
○合格者アンケート(先輩から後輩へのメッセージ)
○主要都道府県教員採用試験要項
○教員採用試験関係図書
③その他教職関連図書

間の壁を越え、あるいは学科ごとに異なる学校種を超えて学
び合う姿に感銘を受けたとの評価をいただいた。今後ともこ
のような学生同士の教育力を生かしていくことができる施設
として、一層の充実に努めていきたいと考えている。

四 教職相談室

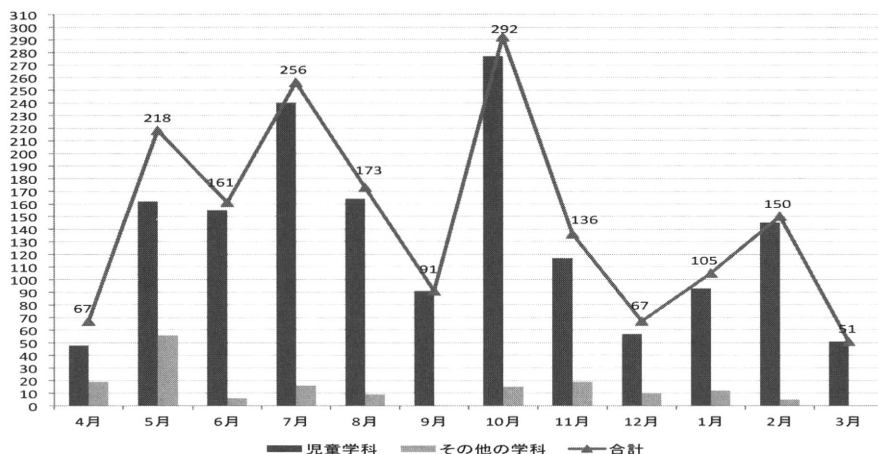
- (1) 相談のシステム

次のようなシステムで、六名の校園長経験者が学生に対す

特集 私立大学における教員養成教育のあり方

- (3) 学生相互の
学び合いの場
としての活用
この閲覧室は日
常的に多数の学生
が利用している。
平成二十三年六月、
文部科学省による
教職課程認定大学
実地視察が行われ
た際には、将来教
員を目指す教職履
修学生たちが学年

図1 平成25年度教職相談室利用者数(総数)



【集計期間】平成25年4月1日～平成26年3月31日

学科	実施月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
児童学科		48	162	155	240	164	91	277	117	57	93	145	51	1600
その他の学科		19	56	6	16	9	0	15	19	10	12	5	0	167
合計		67	218	161	256	173	91	292	136	67	105	150	51	1767

る相談業務にあたっている。

① 申込用紙に必要事項を記入して、備え付けの学校種別申込ボックスに投函する。

② 相談員から折り返し、電話や掲示などで相談日について連絡がある。

③ 掲示している予定表に従って、学生の相談に応じる。

(2) 相談内容の概要

① 教職への適性など、教職課程履修についての相談

② 教育実習に関連した不安や悩みについての相談

③ 講師採用など、卒業後の進路についての相談

④ 教員採用試験受験についての相談

(3) 平成二十五年の相談業務実績

昨年度一年間の相談実績は、図1に示すとおりである。

五 学校支援ボランティアへの支援

本学では、児童学科が「保育・教育基礎実習」「保育・教育インターンシップ」の授業を開講し、事前事後指導やボランティア活動などを行うことによる単位取得を可能とした。このような正課におけるボランティア活動に正課外ボランティア活動を加え、多くの学生がボランティア活動に参加し、教員を目指す学生に求められている実践的指導力を身につけ

表4 平成25年度情報交換&学習会(一部抜粋)

平成25年 4月27日(土)	【小学校・特別支援学校部会】テーマ「学習規律をつくる」 【幼稚園・保育園部会】テーマ「現場での日々の悩み」	〈参加者〉 卒業生・43名 在学生・34名
平成25年 8月24日(土)	【小学校・特別支援学校部会】 テーマ「9月初めの学級づくり」 【幼稚園・保育園部会】 テーマ「子どもが感じる・考える音楽表現」	〈参加者〉 卒業生・29名 在学生・49名
平成25年 11月9日(土)	【小学校・特別支援学校部会】 テーマ「問題解決型の授業づくり」 【幼稚園・保育園部会】 テーマ「模擬保育・子どもと一緒に歌おう」	〈参加者〉 卒業生・20名 在学生・236名

る貴重な機会として
いる。具体的には、
教職相談員の協力を
得ながら、次のよう
な学生支援を実施し
ている。

- ① 学校園及び関係教育委員会との連絡・調整
- ② 学校支援ボランティアを希望する学生の配属計画の策定
- ③ 派遣前の学生に対する事前指導及びポートフォリオなどを活用しての派遣中の学生に対する指導助言
- ④ 派遣学校園の関係教員と学生

との合同カンファレンスの計画・実施

- ⑤ 派遣後の学生を対象とした一年間の評価の実施・総括

六 教職履修卒業生への支援

本学では、児童学科の取り組みとして平成二十四年度からおよそ隔月のペースで、「情報交換&学習会」を実施して、本学を卒業後、学校現場で勤務している卒業生を支援している。この学習会には、現職の教員だけではなく、本学の参加を希望する在学生にもその機会を提供しており、卒業生と在学生がお互いに刺激し合い切磋琢磨している。平成二十五年度の実績は表4に示すとおりである。

七 教員採用試験への支援

- (1) 教員採用試験対策講座の実施

学生の教員採用試験対策については、すでに述べたとおり教職相談室で日常的に支援しているが、全学を挙げて時期ごとに次のような対策講座を実施している。

- ① 六月【四年生対象】教員採用試験一次対策講座
- ② 八月 教員採用試験二次対策講座(卒業生も参加可)
- ③ 十一月【三年生対象】教員採用試験対策講座

表5 過去6年間の教員採用試験合格者数

	H20	H21	H22	H23	H24	H25
幼稚園(保を含む)	23	38	42	33	53	55
小学校(特別支援学校を含む)	29	21	51	48	39	49
中学校(英語・国語・社会・家庭)	11	5	18	21	14	12
高等学校(英語・国語・地歴・公民・家庭・福祉)	3	6	4	5	7	4
栄養教諭	0	0	0	0	2	1
計	66	70	115	107	115	121

* 岡山県内外を合わせた合格者数で、既卒を含む。

④ 二月【二～三年生対象】教員採用試験対策準備講座

それぞれの講座では、講演や学校園で教職に就いている卒業生によるアドバイス、実技指導などを実施して、教員採用試験受験に関わる支援を行っている。

(2) 教員採用試験合格者実績
これまでに述べてきた大学の支援に対して、学生たちも日々努力を重ねて教員という夢をかなえることで応えてくれている。表5に過去6年間の教員採用試験実績をまとめておく。

八 本学教員養成の基本方針

(1) 教職員の意識改革——全学挙げての取り組み

一般的に言って、これまでの大学のあり方というものは、一人ひとりの教職員の考え、個人的努力という側面が強調されてきたように思われる。今後の教職課程認定大学においては、すべての教職員が教員養成に携わっているという共通認識のもと、個人の裁量や考え方を尊重しながらも、大学全体として教員養成に対する組織的な指導体制を整備することが求められていると考える。

本学においては、キリスト教精神に基づくリベラル・アーツ・カレッジとしての教育・研究を通して、真の自由人を育成すること、並びに生きることの意義を追究することを教員養成の理念として、次に挙げる教員像を基本方針として共有している。

① 教育への正しい理解と情熱をもち、子どもたちに向き合うことができる幅広い人間性を有している。

② 各専門領域を深く学び、高いレベルの専門性を有している。

③ 学生時代からさまざまな経験を積むことにより、実践的指導力を有している。

(2) 学生の教職意識の向上

大学としての組織的な指導体制を整え、さまざまな教育課程内並びに教育課程外のプログラムを適切な時期に提供しながら、各学年段階における学生の実情に応じた指導を通して

学生の教職意識の向上に取り組んでいる。

本学では、学生の教職意識向上に資するために、さらにはそれぞれの担当教職員が今後の学生指導に生かすための参考資料とするために、次の二つの意識調査を実施した。

① キャリア支援に対するアンケート調査（教職課程）

平成二十一年度及び二十二年度の二カ年間にわたり、計一六項目の調査を全学部学科の三年次生全員に対して実施した。調査項目の一部は以下のとおりである。

- ・教職課程を履修した動機を教えてください。
- ・教職課程に関する現在の思いを教えてください。
- ・あなたは本学の教職学生への支援についてどのように思っていますか。

② 教職課程卒業生に対する意識調査

平成二十一年度に岡山県内に勤務する卒業生現職教員一五〇〇名を対象に（回収率二四・四％）、次の五領域の意識調査を実施して報告書を作成した。

- ・「一般設問」二八項目
- ・「教職共通設問」四項目
- ・「教員免許更新制関係設問」二〇項目
- ・「専門教科別設問」一一二項目（幼小中高特）
- ・「介護等体験関係設問」九項目

(3) 教職課程を「適塾」に

本学が立地する岡山県は、江戸時代末期に明治維新を支えた人材を育成したことで有名な緒方洪庵を生み出した。彼が大坂に開いた「適々斎塾（適塾）」は、洪庵本人だけでなく、自身も塾生という学ぶ立場にあった福沢諭吉や大村益次郎らが塾頭として他の塾生の教育にあたっていたことで知られている。本学の教員養成においても、学生が相互に学び合う教育環境を整備し、さらに卒業生の教育力も取り込むことで、教職課程が本学にとって「現代の適塾」となるよう取り組んでいる。

九 おわりに

教職課程は、本学にとって開学以来の歴史をもつ免許・資格課程であり、多くの卒業生が教壇に立って活躍している。近年の数字を挙げれば、文学部でおおむね二、三割、人間生活学科で一割強、食品栄養学科で一割弱、児童学科では九割を超える学生が教員免許状を取得して卒業し、そのうち毎年一〇〇名前後の卒業生が教諭または講師として学校現場に就職している。今後とも、学生支援を一層充実させるとともに多くの関係者の協力を得ながら、学校教育を通して地域社会に貢献できる人材の育成に努めていきたいと考えている。

私立大学における教員養成教育のあり方

●特集 人間主義の教員養成を目指して

鈴木 将史 ● 創価大学教育学部長

一 はじめに——私立大学の教員養成

私立大学の教員養成教育は、国立大学の「目的養成」あるいは「計画養成」との対比で、「開放制」教員養成と呼ばれる。ではそれは、どのような特色をもつものなのであろうか。

平成二十六年から二年間、筆者の所属する創価大学は、「関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会（関私教協）」の会長校を務めさせていただいている。その全国組織である「全私教協」が昭和五十七年に発表した「基本理念」には、私立大学における教員養成教育の特色について、「私立大学は、それぞれの建学の精神を活かす人間形成の理念や方法を、教職課程の教育の根底に置くべきである」とあり、「建学の精神」に基礎を置いた教員養成教育が強調されている。そして創価大学の教員養成もまた、まさにこの「建学の精神」に基づいて語ることができるものである。

二 創価大学の人間教育

創価大学の「建学の精神」は、次の三項目の指針からなる。

- ・ 人間教育の最高学府たれ
- ・ 新しい大文化建設の揺籃たれ
- ・ 人類の平和を守るフォートレス（要塞）たれ

これは創価大学が開学した昭和四十六年に、創立者池田大作によって示されたもので、現在でも本学のすべての活動の基礎となっている。創価大学では開学四〇年目の平成二十二年に、来たるべき創立五〇周年へ向けたブランドデザイン・教育ビジョンを策定したが、ここでも創立五〇周年の大学像を「建学の精神に基づき『創造的人間』を育成する大学」と定めている。

では、このような精神が、現実の教員養成教育においてどのような形で反映しているのだろうか。



創価大学は、教育者であった牧口常三郎の提唱した「人間教育」の精神に基づいて創立された大学である。それは「創価」＝「価値の創造」でもわかるように、すべての人の中に価値をつくりだすことができるという視点に立った教育である。学校教育にあつては、徹底して子どもの可能性を信じ、引き出す教育であり、現代の学力観とも合致した観点と言えよう。本学の教員養成教育も、このような理念の実現を目指して行われ、これまで大きな成果を上げてきた。本稿では、本学の「人間主義教員養成」の具体的な側面について紹介したい。

三 カリキュラムの工夫

大学教育の基本はカリキュラムである。創価大学では平成二十六年度にカリキュラム改定を行い、新カリキュラムへ移行したが、教育学部においても「より学科の性格を明確にし、根幹を太く全体をスリムに」というコンセプトで改定を行った。具体的に例示すると次のようなものである。

(1) 三単位科目の創設

人間主義の教育について語り、真の教育とは何かについて考察を深めるためには、単なる講義だけではなく、文献に基づく議論とその結果の共有が不可欠である。そこで、「教育方法学」「学習理論」「教育心理学」といった基幹科目につい

て、一週間に講義の時間と演習の時間を一回ずつ入れ、講義と講義の間に討論の時間をもてるようにした。週二回集中的に受講することで、より積極的に考察し、理解を深めることができると考えられる。

(2) インターンシップの質的充実

創価大学は平成十三年度に、全国に先駆けて「学校インターンシップ」をスタートさせ、それが現在では全国の他の教員養成大学にも広まっている。しかしこれまでは、「学生の事前知識が少ないため現場での教育的効果が少ない」「帰ってきてからの振り返りがなく、行きっ放しになる」などの反省があつた。

そこで新カリキュラムでは、「学校研究」という授業を開設計し、学校現場で起きる現実的問題を取り上げ、その対処・解決方法を考える事例研究を行うことにした。この授業を「学校インターンシップ」を履修するための条件とすることにより、学校現場を見る目を養うことができ、インターン先での活動の成果が期待される。

(3) 得意科目の重点履修

小学校教員免許を取得するためには、「教科に関する科目」について、免許法上では「一科目以上八単位以上」の履修でよいことになっているが、教科教育法以外に全く触れないような科目が生じることはよくないと考え、これまでも本学では九つの教科すべての履修を義務づけてきた。

表

教科A群	日本語論	2
	子供と文学	2
	文学を読む	2
	書写	2
教科B群	社会科学概説	2
	地理学概説	2
	歴史学概説	2
	政治経済学概論	2
教科C群	数の概念	2
	図形	2
	数量関係	2
	確率と統計	2
教科D群	エネルギー・科学基礎	2
	生物の世界	2
	地球の生態系	2
	理科実習	2
	環境科学	2
教科E群	音楽入門	1
	音楽概論	2
	音楽実技表現	1
	ピアノ入門	1
	リトミック	1
教科F群	音楽基礎演習（ピアノ）	1
	音楽演習	1
	美術の基本	2
	立体表現基礎	2
教科G群	平面表現基礎	2
	表現と鑑賞	2
	体育概論	2
	自然体験	1
	体づくり運動	1
	器械・陸上運動	1
	表現運動	2
	ボールゲーム	1

しかし、これだけでは広く浅い知識が身につくだけで、専門性を育てることができない。真に子どもたちの可能性を引き出す人間教育を行うためには、やはり小学校教員といえども何か一つは専門の得意科目をもっているべきであると考え、以下のような方法で重点履修を義務づけた。

教科に関する科目を、表のように七つの群に分け（数字は単位数）、これらの科目から学生は次のように履修する。

- ① まずA～Gの各群より二単位を履修する。
- ② 加えてA・BもしくはC・Dから六単位を履修する。
- ③ さらにE・F・Gから四単位を履修する。

このようにして、教員になった際にも専門性をもって研究を深め、子どもたちに対することができるようにした。

以上のような工夫により、新カリキュラムでは、創価大学の人間教育を重んじる教員養成が、より一層効果を上げることが期待される。

四 教職大学院の設置

創価大学では平成二十年四月、高度専門職業人としての教員を育成することを目的に、教職大学院を開設した。一〇年以上の教師経験をもつ人を対象とした一年制の「人間教育実践リーダーコース」と、教員養成課程にて教員免許を取得している人を対象とした二・三年制の「人間教育プロフェッショナルコース」からなる定員二五名の小さな大学院である。平成二十四年八月の中央教育審議会の答申「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」では、「これからの教員に求められる資質能力」について、次のように示されている。

- ① 教職に対する責任感、探究力、自主的に学び続ける力
- ② 教科や教職に関する高度な専門的知識と新たな学びを展開できる実践的指導力
- ③ 総合的な人間力

これらの資質能力の育成が教職大学院に課せられているのであり、そのために、いかにして「教職大学院で学ぶ人材の確保」ができるか、また入学後のそれぞれの修学期間にこれ

らの資質能力を培うことができるかを模索してきた。

「リーダーコース」の志願者には、「志望理由書」とともに、これまでの「研修・研究歴及び指導経験に関する書類等」を提出させ、また「プロフェッショナルコース」を希望する者には、「志望理由書」とともに「単元指導計画」を提出させ、面接試験のときに模擬授業などを行ってもらっている。これらの審査を通して、前記の潜在的な三つの資質能力を有した人材の確保に努めている。

入学後のそれぞれの修学期間内に課せられた教職大学院の使命は、「理論と実践の往還」「自主的に学び続ける力」の土台づくり、そして「新たな学びを展開できる」対応力である。

創価大学教職大学院には、三つの指針がある。

一、子どもの幸福を目指す慈愛の教育者たれ！

一、生命の尊厳を護り抜く正義の教育者たれ！

一、平和の世界を創造しゆく英知の教育者たれ！

これらを貫くのは「人間教育」であると定め、分野別科目の領域に「人間教育総合研究」を配置し、さらにグローバル化に対応するために、「教育課題実地総合研究」という領域を設け、国内のほか、海外（アメリカ・中国）の実地研究を行っているのが創価大学教職大学院の最大の特長と言えるよう。

それぞれの領域における科目編成は、学生や教員へのアンケートなどの結果により柔軟に改編しているほか、連携を密にしている東京都教育委員会からの訪問も毎年開催されてお

り、その場での指摘も真摯に受け止めつつ、カリキュラムに改善を加えてきている。

中でも、教員の資質能力に直接関わるのが年間六〇日にわたる実習研究である。東京都教育委員会から紹介される連携協力校での「実習研究のあり方」や、修了後の「キャリア形成」についてなど、三者（教育委員会・連携協力校・大学）の交流を通して絶えず意見交換を行っている。

実習前には、事前指導とともに自らの研究課題と実習研究とが有機的に連動できるよう指導を行い、また実習中には、毎週実習の事中指導を行い、教育的な課題に対して、複数の教員が三グループに分かれて手厚く指導している。

こうした中で見えてくるのは、当然なことではあるが、成果よりもむしろ課題のほうである。学習指導上の課題、生徒指導上の課題、学級指導上の課題等がクローズアップされる。ただ、こうした課題に対して、複数の教員と複数の学生とが共に解決の方途を模索し合う中で、「教育」の幅の広さと奥の深さを共有していることは事実である。

五 教職キャリアセンターの設置

教職大学院とはほぼ時を同じくして、平成二十年九月に設置されたのが「教職キャリアセンター」である。

現在文部科学省から、全国の教員養成系学部をもつ大学に

対して「教職センター」設置の呼びかけが行われている。一般に一つの大学内の教職課程履修者は、学内の複数の学部にもたがるのが普通である。そこで全学的な組織を設置し、責任をもって教職課程履修者全体の指導にあたらうというのが「教職センター」設置の趣旨である。創価大学の「教職キャリアセンター」は、まさにそうした役割を果たすために設置された組織である。

創価大学の教職キャリアセンターの業務は次のように多岐にわたっている。

- ・教職課程への登録と履修指導
- ・教育実習・介護等体験の管理・実施
- ・学校インターンシップ・ボランティアの運営
- ・教員採用試験への各種対策
- ・教員免許状の発行申請
- ・各種証明書の発行業務
- ・教員免許状更新講習の実施などである。

しかし、本学の教職キャリアセンターの最大の特徴は、「指導講師」の存在であろう。先にセンターの業務を列挙したが、その対象は個々の学生である。全学では一学年当たり四〇〇名前後の学生が教職課程を履修し、その校種、教科も多数に上る。さらに同じ小学校教員志望と言っても、各都道府県や政令指定都市で別々の教員採用試験を実施しているので、ま

さに各学生が置かれた状況は千差万別である。そうした学生たちそれぞれの状況を理解し、アドバイスを与えるためには、長い教職経験を有する専門家が必要である。

そのため創価大学教職キャリアセンターでは、現場での教職経験の長いベテラン教員一名を「指導講師」として採用し、多岐にわたる学生の指導をお願いしている。指導講師は大半が小中学校の校長経験者であり、採用試験についても豊富な知識と経験を有している。幼児教育経験者も含まれている。その業務は次のようなものである。

- ・教育実習先への訪問指導
 - ・教育実習事前・事後指導
 - ・教員採用試験対策講座一次・二次
 - ・小論文添削や面接試験対策等の個別相談指導
- まさに教職を目指す学生たちと二人三脚で歩み、彼らの目標実現のため、その豊富な知識と経験を惜しみなくつぎ込んでいる。本学が継続して多数の教員採用試験合格者を輩出しているのも、この指導講師の働きによるところが大変大きく、本学の人間主義教員養成の大きな柱となっている。

六 通信教育部の教員養成

さて、創価大学の人間主義の教員養成を別の形で支えている大きな存在が、通信教育部である。

創価大学の開学は昭和四十六年であるが、通信教育部はその少しあとの昭和五十一年に開設された。現在も一万人を超える学生が本学の通信教育部で、忙しい日々の仕事や生活の中、勉学に励んでいるが、その中には明日の教員を目指して教職課程を履修する学生も大変多い。本学の通学課程を卒業したのち、教員への就職を目指して新たに通信教育を受けているという学生も多い。

本学の教育を象徴する言葉として、「大学は、大学に行けなかった人々のためにこそある」という創立者池田大作の言葉がある。一見逆説的だが、大学で学ぶ目的は、大学に行きたくても行けなかった人たちに奉仕し、貢献することであると規定しているのである。通信教育部は、まさにこの「大学に行きたくても行けない人」のために開かれた大学である。創立者が開設当時「通信教育が成功すれば、創価の民衆教育の新しい歴史の扉が開かれます」と語ったように、通信教育部こそが本学の人間主義教育を体現しているとも言えるのである。

通信教育部からも毎年大勢の教員採用試験合格者が出ている。創価大学卒業生のうちの正規教員採用者の数は、平成十四年度採用分以来一四年連続して二〇〇名を超え、開学以来六五〇〇名以上の教員を世に送り出してきた。その中で、通信教育課程の卒業生は毎年百名前後であり、合格者に占める割合は大変大きいものがある。働きながら時間を削って勉

学に励み、ようやく教員免許を手にして現場に立った教員が、このようにたくさん出ているという事実もまた、本学の人間主義教員養成教育の成果の一つの姿であろう。

七 今後の創価大学の教員養成

最後に、今後の展望について述べておきたい。

創価大学は平成二十六年度、文部科学省が選定する「スーパーグローバル創成支援プログラム」に採択された。これまでも人間主義教育を軸に教員養成教育を進めてきたが、今後はさらにグローバルな視点から地球市民意識をもち、国際的に貢献できる教育者も養成していかなければならない。少子化の影響で教員採用数が大幅に減少することが予想される中、国内の教員採用試験については競争が激しくなることは避けられないであろう。そのような状況に対応するためには、より高い実践的能力を身につけた教員を輩出しなければならぬのはもちろんであるが、例えば途上国への教育支援など、国際的な教育現場で活躍する人、また公務員として教育行政の面で活躍する人など、学校教育の周辺にも多くの人材を送り出していくことが不可欠である。

本学の教育を体現する卒業生が、教育に関わる多くの領域において活躍する日を目指し、今後も人間主義の教員養成教育を追究していきたい。