

# 北星学園大学における 教職カリキュラム再構築の方向

——教育職員免許法改正に伴う2019年度教職再課程認定を展望して——

鈴木 剛  
古谷 次郎  
田実 潔  
高杉 巴彦  
鳴海 昌江

# 北星学園大学における教職カリキュラム再構築の方向 ——教育職員免許法改正に伴う2019年度教職再課程認定を展望して——

鈴木 剛 古谷 次郎 田実 潔  
Tsuyoshi SUZUKI Jiro FURUYA Kiyoshi TAJITSU

高杉 巴彦 鳴海 昌江  
Tomohiko TAKASUGI Masae NARUMI

## 目次

はじめに

1. 教職再課程認定の政策的背景について
2. 教育職員免許法改正と教職カリキュラムの構成変化
3. 特別活動と総合的学習に関する科目について
4. 教育行政関連科目について
5. 特別支援教育に関する科目について
6. 社会科教育法関連科目について

結びに代えて

## [Abstract]

**Vision for Reconstruction of Curriculum for Teacher Education Program in Hokusei Gakuen University: In Preparation for 'Re-approval Requirement' of 2019 after the Latest Revision of Teacher's Licence Law**

This paper aims to examine and consider the 2019 version of the curriculum for the teacher education program. Most universities are confronting the same situation imposed by the 'approval system'. After the latest revision of the teacher's license law in 2017, almost all universities have been compelled to apply for 'the re-approval requirement' of 2019 by the Ministry of Education. Now, there is a severe dilemma between the academic disciplines and the legal control of national programs of school education. In such a condition, it is necessary for each university to make efforts to ensure the quality of its teaching training program. We focus on several teaching professions' subjects.

## はじめに

教職課程を有する全国の大学では、教職再課程認定への的確な対応に迫られている。その枠組みを規定するのが、教育職員免許法改正（及びその施行規則の改正）に伴う大学教職課程カリキュラムの改編であり、諸大学は共通の課題に直面しているといえよう。本論文の目的は、このような状況下で北星学園大

学において求められている、教職カリキュラム再構築の内容とその方向について考察することである。2019年度から出発する教職カリキュラムは、本学全体の新カリキュラムともタイムスケジュールを合わせたものでもある。新カリキュラムは、一方では、一般的な学士課程改革のための学科固有の事情によるものであるが、他方ではまた、教職課程申請を行おうとする当該の学科においては教職法

キーワード：教職課程，教職再課程認定，教育職員免許法改正，教職科目

Key words：Teacher Education Program, Re-approval Requirement, Revision of the Teacher's Licence Law, Teaching Profession's Subjects

及び学習指導要領の政策的規定を受けることになる。とりわけそれは、課程(再)認定を受けようとする学科の学問的専門性の「希釈化」にも繋がりがねないという側面を孕むだけに、ナーバスにならざるを得ない「矛盾」を抱え込んでいる。

さて、私たち(本学教職課程専任教員)は、直近の課程認定を受けた諸大学の聞き取り調査を2016年度に行った。上述の内容を意識しつつではあるが、聞き取り調査では、従来の文科省による実地視察報告において指摘されてきた以下の諸点についての情報を可能な限り確認するよう努めた。①全学的組織による教職課程の運営及びカリキュラムの編成、②免許教科としての専門性の担保(学科の専門性と教職免許との相当関係に当たる)、③その他の教職課程基準のクリア、④免許取得のあり方、教員輩出(採用状況)の実績に関する大学広報・HPなどの対外的な情報発信、⑤教職課程センターなど全学的な指導体制、⑥教育実習及びそれ以外の対外的連携の状況等である。本論文では、その聞き取り成果の細目を述べることはしないが、考察に際しての基礎的資料として活用させていただいた。考察に際して認識の基礎ベースとなっていることを予め明記しておく。調査に協力していただいた全国の諸大学へは、この場を借りて感謝申し上げる次第である。

そこで本論文では、こうした事情の下に、「目次」にあるように、最終的に免許法改正を受けた教職カリキュラムの構成変化、本学における2019年度新カリキュラムの整備の方向について述べつつ、全体の枠組みとともに各法定科目枠の下に置かれる具体的な免許科目をいくつか抽出し、本学における教職カリキュラムの具体的な展開の展望(内容とその意義を含む)を明らかにする。ただし、いわゆる「相当関係」「包括的内容」が問われてきた「教科に関する科目」自体については考察の直接の対象とはせず、狭義の教職科目(「教科の指導

法」を含む)を中心に論ずる。また、可能な限り、今後の本学教職カリキュラムの特色についての説明とともに、教職課程運営に当たる新たな組織の展望についても言及したい。

## 1. 教職再課程認定の政策的背景について

### 1) 課程認定の運用強化—規制緩和と教員の資質向上策の狭間で

2019年度というタイムリミットで行われる今回の再課程認定への各大学の取り組みは、背景にある大学政策の大状況に大きく規定され展開をみている。「2018年問題」という18歳人口減少の中での個々の大学の生き残り戦略、学士課程プログラムの構築、高大接続と入試改革等のより大きな流れの下で、全国の教職課程を有する諸大学の共通の課題も浮き彫りにされてくる。教職課程認定制度について言えば、「日本の教員養成におけるネーション・ワイドな管理策としてとられている課程認定の運用強化」の傾向とその「欠陥」が批判されてもいる。「権力性を帯びた政策誘導型の質的向上策」は「質保証策としては欠陥を持ち、…日本の大学の主体性を大きく殺ぐ弊害が懸念される」と<sup>i</sup>。ところで、この度の再課程認定への直接的な影響は、直近の教育職員免許法の改正によるものであり、中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015年12月21日)によるものである。答申は、教員の研修—採用—養成を一体として論じるが、養成側の大学にとっては新免許法による新たな法的枠組みの影響力は決定的である。しかも、対象となるのは全国の4年生大学に限っても、606校約12,500課程もの数にのぼる。以下で改めてその問題は指摘するとして、今回の大掛かりな改編に至る前史について触れておく。

文部科学省は80年代後半の臨教審以降を見

でも、一方では大学における教職課程の設置認可の規制緩和を進め、他方では教員の資質向上策のコントロールを強めてきた。教職課程の設置認可が進むという規制緩和の方向は、同時に大学教職課程の質的低下（一例として、経営学系、心理学系の学科でなぜ保健体育の教員免許が出せるのかという象徴的問題）を招くに至った。それ故に、課程認定基準が厳格化される一方、「教員の資質能力向上」策が模索されてきた。「教員の資質能力の向上方策等について」（1987年教育職員養成審議会答申）以来、「実践的指導力」が、資質能力の中核的タームとなって展開してきたが、その後も「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」（1997年）、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年）によって、「実践的指導力」育成の政策的具体化は企図され続けてきた。

しかし、「実践的指導力」というマジック・ワードを軸としながら政策展開をみた教員養成制度改革ではあるが、その内実はさしたる成果が挙がらなかった、という評価がなされているように<sup>ii</sup>、決定的な政策の効果は見られなかった。この間、民主党政権下での修士レベルの教員養成という試みの政策的挫折の後、目下われわれが従っているのは、「教職実践演習」、「教職大学院」、「教員免許更新講習」にみる政策的帰結である。政権政党がどうあれ、文部行政の下に継続してきた臨教審以降の教員養成策の流れにこれも位置づく。しかし、「実践的指導力」を育成すべきとする教員養成制度、あるいはそれが期待される大学教職課程という観点で言えば、その達成のための有効的関与にはほど遠いという感覚が、大学の内外に常に存在してきたといえる。またそれは、研修・採用サイドあるいは学校教育現場や社会の側にもあった。

## 2) 「実践的指導力」と「大学における教員養成」の新たな段階

大学サイドから見ると、「大学における教員養成」と「開放制」という戦後の教員養成の原則の下で、むしろ「教員の資質能力」・「実践的指導力」の実質的な成果が生み出されてこなかったという見立てが確かにあり、「大学における教員養成」は、二重の意味で「問題」であると認識される。ひとつには、教師としての「実践的指導力」の形成に、教職課程を置く大学が寄与していないという面である。しかも、「教員養成大学・学部においては（おいてすら＝筆者加筆）、教科専門と教職専門との葛藤が続き、教員養成独自の学問の確立を目指すような指摘は常に孤立状態」であったという見立てがあり、教職課程は「実践的指導力」の育成に寄与していない、大学には「教員養成独自の学問」が必要であるとの要請が強まる。

もうひとつには、多くの私学に見られるように、「開放制」と「大学における教員養成」の名の下に、アカデミズムの論理から学科＝教科専門（「教科に関する科目」）に対する教職課程の「縛り」が相対的に弱いという現実が存在する。学問的専門の高度化は、教師の条件として前提されるが、実践的指導力は現場での事後的課題と認識されているからだ。しかし今、目的大学としての教員養成大学・学部にとどまらず、一般大学においてさえ教科を教える「実践的指導力」を要請すべしとする変化が、政策的局面に生まれている。

ところでまた、そもそも大学の名に値しない学士課程の劣化という事態が、「大学における教員養成」を形骸化させているという前提問題が立ち上がってきていることは銘記されてよい。GPA制度を教職課程に適用し、大学での基礎学力を教職課程の履修基準にする大学が増加している。こうして大学教育（学士課程）そのものの質と教員養成（教職課程）のあり方が、新たな様相の下で、共に今日

の大学改革と教育質保証の問題として浮上してきた。

先述の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」(2015年12月21日)は、はっきりとこうした実情を踏まえた政策的提起をしていると思われる。社会と学校を取り巻く急激な環境の変化、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改革、教科等を超えたカリキュラム・マネジメント、英語、道徳、ICT、特別支援教育等の新たな課題への対応、「チーム学校」の実現といったタームで語られる政策的背景を示しつつ、それは大部なレポートとなっている。これを21世紀の教師改革プロジェクトの提起とみなすことができるが、以下ここでは研修・採用については触れず、養成の問題に限って紹介する。答申は養成改革のポイントを4点あげている。①「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」という認識の必要、②学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実、③教職課程の質の保証・向上、④教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善、以上の4点である。以下では、③、④に焦点化して論じよう。

### 3) 教職課程の質保証(学位プログラム化)

#### 下での「教科及び教科の指導法に関する科目」という枠組みの成立

ある論者によれば、今般の動きは「大学教育としての教員養成教育の質の保証をめざして」の一連の運動とみなされる<sup>iii)</sup>。それは表現を変えれば、「大学教育の質の保証に向けた取り組みに教員養成教育を組み入れる」試みに他ならず、端的には大学教育における「教職課程の学位プログラム化」を意味している。我が国の2000年から始まる大学教育改善を目指す運動の第3のフェーズとしての、今やつと15年にして実現しようとしている学位プログラムと質保証の一環として、教職課程教育

の改革を位置づけているのが、この論者の見立てであった。この間の中教審答申に沿ってみれば、「学士課程教育の構築」(2008年)の「継承・再確認」としての「大学教育の質的転換」(2012年)の政策の流れにそれは位置づく。そこには、大学における教員養成の個別の大学における自由裁量の強調、期待される大学の主体性の強調とともに、他方では、新教免法の枠を規定する「思考枠組み」も明快である。それは、「教職に関する専門科目」と「教科に関する専門科目」との乖離の現状を突破する方向としての「教科とその指導法」という新免許法の枠組みであり、さらに「教科に関する科目」に対する学習指導要領への準拠要請である。

文科省のそれは、行政サイドの説明によれば、「教職課程に係る科目区分の大括り化(教育職員免許法関係)」であり、この法律事項はこうして、「教職課程において、より実践的指導力のある教員を養成するため」の法改正とされる。そうした枠組みの下に、大学における「教科に関する科目」は、大掛かりな規定を受けざるを得ない。たとえば、従来から使用されてきた「相当関係」という用語に象徴されるように、大学における専門的学問内容と教職課程の「教科」としての関連性の濃淡が、課程申請の点検作業の焦点になってきたというのが近年の特徴である。大学専門科目の内容・当該科目が含有する、教職免許状の教科としての性格付与、すなわち、学習指導要領上の内容との整合性・包含関係が、両者の「相当関係」としてチェックの対象に据えられてきたのである。「相関関係」や「一般的包括的内容」のタームに基づく行政指導(課程認定の審査基準)が強められてきたといえる(『教職課程認定の手引き』中には、平成21年中教審初等中等教育分科会教員養成部会による文書「学科等の目的・性格と免許状との相当関係について」が資料として添付されている)。この度の再課程認定はその総

仕上げの作業となる。

当面大学では、以上のような政策的な含意を理解しながら、カリキュラム改革と教職再課程認定に備えなければならない。①大学における教職課程（教員養成教育）における質保証（大学の全学的組織としての教職課程運営）、②「教科とその指導法」という括りの成立と教職科目等におけるコアカリキュラムの整備、③「教科」と「専門科目」との「相当関係」及び「一般的包括的内容」の問題解決。④大学の主体性を生かした教職カリキュラムのあり方の検討などである。以下では、そのすべてではないが、こうした内容に沿いながら各論が展開される。

## 2. 教育職員免許法改正と教職カリキュラムの構成変化

2016（平成28年）11月に、教育職員免許法が改正された。法律上の総単位数には変更はないが、法律上の科目区分が統合された。具体的には、現行の①教科に関する科目、②教職に関する科目、③教科又は教職に関する科目の3区分が「教科及び教職に関する科目」に統合された。法改正にともなう新しい教育職員免許法施行規則（以下「試行規則」と略する）では、施行規則上の科目区分が大括り化される。現行では、法律上の科目区分も含めて、8区分あるものを、①教科及び教科の指導法に関する科目、②教育の基礎的理解に関する科目、③道徳、総合的な学習の時間等に指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目、④教育実践に関する科目、⑤大学が独自に設定する科目の5区分となる見込みである。施行規則上の事項の改正としては、①特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上）、②総合的な学習の時間の指導法の2つが、新たに独立した事項として設けられる。事項の内容を追加するものとして、①チーム学校への対応、②学校

と地域との連携、③学校安全への対応、④カリキュラム・マネジメント、⑤キャリア教育、⑥各教科・保育の指導における情報機器及び教材の活用を含める、という6つの事項が追加される。さらに、学校インターンシップ（学校体験活動）（幼稚園・小学校・中学校の教諭、養護教諭は2単位まで。高等学校教諭は1単位まで）が、大学に判断により事項に加えることが可能とした内容として示された。

本学が課程認定を受けている中学校教諭及び高等学校教諭に関しては、①教科に関する専門的事項のうち、英語において「英米文学」を「英語文学」に改める、②中学校の各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）の履修単位数は8単位、高等学校では4単位となっている。

大学が独自に設定する科目については、①教科（領域）に関する専門的事項、②現行の教職に関する科目、③教科（領域）に関する専門的事項に準ずる事項、④現行の教職に関する科目に準ずる科目、の4つが示されている。表1～4は、本学が課程認定を受けている中学校教諭と高等学校教諭の科目区分・事項・単位数の現行とその見直し案である。

## 3. 特別活動及び総合的な学習の時間に関する科目について

### 1) 特別活動に関する科目

2017（平成29）年6月29日に、文部科学省の「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」において示された「特別活動の指導法」のコアカリキュラム案の内容は、以下の通りである。

全体目標：

特別活動は、学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、

表 1 現行の科目区分・事項・単位数 (中学校)

【中学校】現行	各科目に含めることが必要な事項	一種免許の単位数
教科に関する科目		20
教職に関する科目	教職の意義等に関する科目	2
	教育の基礎理論に関する科目	6
	教育課程及び指導法に関する科目	12
	生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	4
	教育実習	5
	教職実践演習	2
	教科又は教職に関する科目	8
		59

表 2 見直し案の科目区分・事項・単位数 (中学校)

【中学校】見直し案	各科目に含めることが必要な事項	一種免許の単位数
教科及び教科の指導法に関する科目	イ 教科に関する専門的事項 ロ ■各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)(一定の単位数以上を修得すること)	28
教育の基礎的理解に関する科目	イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む。) ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。) ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ ■特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解(1単位以上) ヘ 教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む。)	10
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	イ ■道徳の理論及び指導法(一種2単位) ロ 総合的な学習の時間の指導法 ハ 特別活動の指導法 ニ 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。) ホ 生徒指導の理論と方法 ヘ 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論と方法 ト 進路指導(キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。)の理論及び方法	10
教育実践に関する科目	イ ■教育実習(学校インターンシップ(学校体験活動)を2単位まで含むことができる。)(5単位) ロ ■教職実践演習(2単位)	7
大学が独自に設定する科目		4
	■の事項は備考において単位数を設定	59

※「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」の3区分は廃止し、総単位数以外は全て省令において規定。  
 ※「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れること。  
 ※教育実習に学校インターンシップ(2単位)を含む場合には、他の学校種の免許状取得における教育実習の単位流用(2単位)を認めない。

表3 現行の科目区分・事項・単位数（高等学校）

【高等学校】現行	各科目に含めることが必要な事項	一種免許の単位数
教科に関する科目		20
教職に関する科目	教職の意義等に関する科目	2
	教育の基礎理論に関する科目	6
	教育課程及び指導法に関する科目	6
	生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	4
	教育実習	3
	教職実践演習	2
	教科又は教職に関する科目	16
		59

表4 見直し案の科目区分・事項・単位数（高等学校）

【高等学校】見直し案	各科目に含めることが必要な事項	一種免許の単位数
教科及び教科の指導法に関する科目	イ 教科に関する専門的事項 ロ ■各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)(一定の単位数以上を修得すること)	24
教育の基礎的理解に関する科目	イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む。) ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。) ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ ■特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解(1単位以上) ヘ 教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む。)	10
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	イ 総合的な学習の時間の指導法 ロ 特別活動の指導法 ハ 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。) ニ 生徒指導の理論と方法 ホ 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論と方法 ヘ 進路指導(キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。)の理論及び方法	8
教育実践に関する科目	イ ■教育実習(学校インターンシップ(学校体験活動)を1単位まで含むことができる。)(3単位) ロ ■教職実践演習(2単位)	5
大学が独自に設定する科目		12
		59

■の事項は備考において単位数を設定

※「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」の3区分は廃止し、総単位数以外は全て省令において規定。

※「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」においては、アクティブ・ラーニングの視点等を取り入れること。

※教育実習に学校インターンシップ(2単位)を含む場合には、他の学校種の免許状取得における教育実習の単位流用(2単位)を認めない。



「人間関係形成」・「社会参画」・「自己実現」の三つの視点や「チームとしての学校」の視点を持つとともに、学年の違いによる活動の変化、各教科等との往還的な関連、地域住民や他校の教職員と連携した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識や素養を身に付ける。

\* 養護教諭及び栄養教諭の教職課程において「道徳、総合的な学習の時間及び特別活動に関する内容」を単独の科目として開設する場合は、(1)を習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、その場合は学習指導要領の内容を包括的に含むこと。

#### (1) 特別活動の意義、目標及び内容

一般目標：

特別活動の意義、目標及び内容を理解する。

到達目標：

- 1) 学習指導要領における特別活動の目標及び主な内容を理解している。
- 2) 教育課程における特別活動の位置付けと各教科等との関連を理解している。
- 3) 学級活動・ホームルーム活動の特質を理解している。
- 4) 児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事の特質を理解している。

#### (2) 特別活動の指導法

一般目標：

特別活動の指導の在り方を理解する。

到達目標：

- 1) 教育課程全体で取り組む特別活動の指導の在り方を理解している。
- 2) 特別活動における取組の評価・改善活動の重要性を理解している。
- 3) 合意形成に向けた話し合い活動、意思決定につながる指導及び集団活動の意義や指導の在り方を例示することができる。
- 4) 特別活動における家庭・地域住民や関係機関との連携の在り方を理解している。

2017(平成29)年3月に改訂された中学校学習指導要領(以下「指導要領」と略す)の第5章「特別活動」では、①学級活動、②生徒会活動、③学校行事、の3つについて、その目標と内容を示している。①学級活動では、学級や学校における生活づくりへの参画、日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全、一人一人のキャリア形成と自己実現の3つの分野・場面ごとに、②生徒会活動では、生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営、学校行事への協力、ボランティア活動などの社会参画、③学校行事では、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事、といった分野・場面において、指導する内容及びその取扱いを具体的に規定している。

以下、前述のコアカリキュラム案に示された8つの到達目標と改訂された指導要領の内容及び中学校学習指導要領解説特別活動編(以下「特別活動解説」と略す)との対照を試みる。

#### 到達目標(1) - 1)

指導要領第5章の第1の内容を理解することが目標となる。集団・社会の一員として求められる資質・能力の育成が主たる目標であり、集団で活動する意義と他者と協働する上で必要となる事柄を理解し、ともに行動できるようにするための指導と課題を解決するための合意形成と意思決定ができるようにする、よりよい人間関係を形成し、自己実現を図ろうとする態度の育成が求められている。

#### 到達目標(1) - 2)

特別活動解説の第2章第2節の内容を理解することが目標となる。特別活動の位置づけについて、特別活動解説では、学校生活や学びの基盤としての集団づくりと、学校における集団活動・体験的な活動を通しての生徒の人間形成を図ること、そのためには、発達的な特質を踏まえた指導が必要であることを指摘している。次に、各教科、道徳科及び総合

的な学習の時間等との関連については、第2節の4が、その手がかりとなる。

到達目標（1）- 3）

指導要領の第2〔学級活動〕及び特別活動解説の第3章第1節の内容を理解することが目標となる。学級や学校における課題の発見、解決のための話し合い、合意形成、役割分担、そして、協力しての実践を自主的に取り組むことを通して、生徒の資質と能力の育成が求められている。そのために、指導要領には、学級・学校生活、日常生活・学習・自己の成長・健康安全、キャリア形成と自己実現、という場面・分野における活動の内容とその取扱いが示されている。また、特別活動解説には、その学習過程が、①問題の発見・確認、②解決方法の話し合い、③解決方法の決定、④決めたことの実践、⑤振り返り、⑥次の課題解決へ、というサイクルで例示されている。

到達目標（1）- 4）

指導要領の第2〔生徒会活動〕と〔学校行事〕及び特別活動解説の第3章第2節と第3節の内容を理解することが目標となる。生徒会活動においては、3学年の生徒が協力して、学校生活における課題を解決するための計画立案、役割分担、自主的な運営に取り組むことを通して、生徒の資質と能力の育成が求められている。そのために、指導要領では、組織づくり、計画・運営、学校行事への協力、ボランティア活動、といった場面・分野における活動の内容とその取扱いが示されている。学校行事においては、全校・学年の生徒が協力し、体験的な活動を通して、生徒の資質と能力の育成と、集団への所属・連帯の意識を高め、公共の精神を養うことが求められている。そのために、指導要領では、儀式的、文化的、健康安全・体育的、旅行・集団宿泊的、勤労生産・奉仕的行事、の8つの学校行事について、活動の内容とその取扱いが示されている。特別活動解説には、学級活動と同様に、生徒会活動、学校行事についても、学習過程

のサイクルが例示されている。

到達目標（2）- 1）

指導要領の第3及び特別活動解説の第2章の内容を理解することが目標となる。特別活動解説第2章の中でも、第1節にある「主体的・対話的で深い学び」、第2節にある「教育活動全体における意義」に対する深い理解と、それに基づいた実践が求められている。

到達目標（2）- 2）

特別活動解説の第4章第1節と第2節の内容を理解することが目標となる。特別活動に関する指導においても、PDCAサイクルにより、指導計画の立案、指導の展開・実践、指導の点検・評価、指導の改善、というサイクルを常に循環させていく能力が求められている。生徒の特別活動における評価に関しては、特別活動解説の第4章第5節がその手がかりとなる。評価にあたっては、ポートフォリオ、自己評価・相互評価を評価の参考資料として活用することが求められている。

到達目標（2）- 3）

指導要領の第3及び特別活動解説の第3章と第4章の内容を理解し、実践できることが目標となる。その中でも、学級活動に関する目標、内容、指導計画、内容の取扱いへの深い理解と、それに基づく実践によって、生徒への指導と意義・指導の在り方が例示できる能力が求められている。

到達目標（2）- 4）

指導要領の第3の1（2）及び特別活動解説の第3章第1節の3、第3節の3の内容を理解し、実践できることが目標となる。学級活動や学校行事において効果的な活動を行うために、家庭・地域・公的機関・研究機関との連携、企業・NPO等との協力、社会教育施設を活用することができる能力が求められている。そのためには、学校の所在する地域の特性を活かせることも重要である。

## 2) 総合的な学習の時間に関する科目

「総合的な学習の時間の指導法」のコアカリキュラム案の内容は、以下の通りである。

全体目標：

総合的な学習の時間は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成を目指す。各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成および具体的な指導の仕方、並びに学習活動の評価に関する知識・技能を身に付ける。

\* 養護教諭及び栄養教諭の教職課程において「道徳、総合的な学習の時間及び特別活動に関する内容」を開設する場合は、(1)(2)を習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、その場合は学習指導要領の内容を包括的に含むこと。

### (1) 総合的な学習の時間の意義と原理

一般目標：

総合的な学習の時間の意義や、各学校において目標及び内容を定める際の考え方を理解する。

到達目標：

- 1) 総合的な学習の時間の意義と教育課程において果たす役割について、教科を越えて必要となる資質・能力の育成の視点から理解している。
- 2) 学習指導要領における総合的な学習の時間の目標並びに各学校において目標及び内容を定める際の考え方や留意点を理解している。

### (2) 総合的な学習の時間の指導計画の作成

一般目標：

総合的な学習の時間の指導計画作成の考え

方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける。

到達目標：

- 1) 各教科等との関連性を図りながら総合的な学習の時間の年間指導計画を作成することの重要性と、その具体的な事例を理解している。
- 2) 主体的・対話的で深い学びを実現するような、総合的な学習の時間の単元計画を作成することの重要性とその具体的な事例を理解している。

### (3) 総合的な学習の時間の指導と評価

一般目標：

総合的な学習の時間の指導と評価の考え方および実践上の留意点を理解する。

到達目標：

- 1) 探究的な学習の過程及びそれを実現するための具体的な手立てを理解している。
- 2) 総合的な学習の時間における児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法及びその留意点を理解している。

以下、前述のコアカリキュラム案に示された6つの到達目標と改訂された指導要領の内容及び中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編(以下「総合学習解説」と略す)との対照を試みる。

到達目標(1) - 1)

指導要領の第1と第3及び総合学習解説の第2章の内容を理解することが目標となる。総合的な学習の時間が目指す、探求的・横断的・総合的・主体的・協働的な学習の意義、学校教育全体における位置づけと役割を理解しなければならない。そして、教科の枠を超えて、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現、という探求の過程を通して、生徒の知識・情報の活用等、課題解決のために必要となる資質と能力を育成する

ことが求められている。

#### 到達目標（１）－２）

指導要領の第１から第３及び総合学習解説の第２章と第３章の内容を理解することが目標となる。総合的な学習の時間の目標の一つは、横断的・総合的な学習による課題解決と、生徒の生き方を考えていくための資質・能力の育成にある。そのために、探求的に学習による知識・技能の習得、課題の設定と情報の収集・整理・分析・まとめ・表現する能力の習得、主体的・協働的な学習による生徒同士の学び合いと社会参画への意識の向上、の３つが示されている。これらの目標を具体化・実現するために各学校で目標と内容及びその取扱いを定めることが求められている。その際には、他教科等で育成する資質と能力との関連、日常生活や社会との関連が重要となる。

#### 到達目標（２）－１）

指導要領の第２と第３及び総合学習解説の第４章第１節、第５章第１節、第６章第２節の内容を理解することが目標となる。総合的な学習の指導計画には、学校としての基本的な在り方を示す全体計画と、その実現のための１年間の計画を示す年間指導計画の２つがある。年間指導計画には、単元名、単元ごとの学習活動とその時期、予定時数が記載される。その立案にあたっては、生徒の学習経験、季節や行事を考慮した上で、各教科等との関連付けが特に重要となる。総合学習解説には、各教科等との関連付けた年間指導計画の例が示されている。

#### 到達目標（２）－２）

指導要領の第２と第３及び総合学習解説の第６章第３節、第７章第１節、第２節の内容を理解することが目標となる。単元計画の立案の基になるのは、生徒の関心、疑問、体験、教師からの意図的な働きかけなどである。そして、主体的な生徒の学習内容と活動、学習の可能性を想像しながら、単元を構成していく。そのためには、十分な教材研究が必要と

なる。総合学習解説には、「地球環境」をテーマとする単元計画の例が示されている。このような生徒の学習を創造・計画できる能力が求められている。

#### 到達目標（３）－１）

指導要領の第２と第３及び総合学習解説の第７章と第９章の内容を理解することが目標となる。探求的な学習の学習過程は、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現、という流れになる。そして、このサイクルが繰り返されることで、探求的な学習が実現される。①～④の各過程において、生徒に対して、さまざまな教材と教育的資源の活用と、生徒に対する適切な助言・指導ができることが求められている。

#### 到達目標（３）－２）

指導要領の第３及び総合学習解説の第８章の内容を理解することが目標となる。総合的な学習の時間における生徒の学習活動は、各学校の目標・内容に基づいて設定された観点（評価規準）によって評価される。よって、ペーパーテストなどによる数値的な評価は適切ではない。生徒の表現による評価、生徒の活動の観察による評価、蓄積した成果物を活用した評価、生徒の自己・相互評価、担当教師以外による他者評価などを総合して、生徒の学習過程を評価できることが求められている。

## ４．教育行政関連科目について

### １）教育行政関連科目の前提となる課題

文部科学省による2019年度からの教職課程再課程認定の作業は、全国の教職課程を持つ大学、とりわけ北星学園大学のように「開放制」のもとで教員養成を行う大学にとって、教職カリキュラムの課題が顕在化すると同時に、その活路をどのように展開するのが迫られる事態となっている。しかし、問われている「実践的指導力の形成」の課題と「学問的専門の高度化」の課題とは対立的にとらえ

るべきものではなく、学問の最前線の成果をしっかりと認識し、それを発達段階に応じた指導内容・指導方法で教育実践していく教員力量の形成こそ、教職課程における本来の課題であるはずである。

特に今回の改定の「教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善」は「教科とその指導法」という免許法の枠組みと対応し、「専門科目」と「教科」の「相当関係」や「一般的包括的内容」の達成という課題としての改革を大学に迫っている。

しかし「教員養成大学・学部」にすべてを収束させるのではない限り、「教職課程の学位プログラム化」は、「開放制」の大学における教職課程として、あくまで学部・学科のディプロマ・ポリシーのもとで具体化されるための教職ポリシーでなければ、高等教育の学部・学科としての質保証にはならないであろう。全国画一的な内容での「一般的包括的内容」に専門カリキュラムを合わせるのではなく、各大学の学部・学科の専門性を基盤としながら、そこに有機的・学問的に連鎖した体系となる教科・教職科目の包括性が求められること、言い換えれば専門性の知見が、個別の初・中等教育教科を通貫する普遍性や法則性あるいは「学問への探求心」や「学びへの人間性」の精神の軸となるように、教職カリキュラムの科目創造が求められている。

しかしながら、実際には教職免許状の教科としての性格付与から、その時々「教育行政」の指定する範囲内の「教科内容」つまり「学習指導要領」の内容との整合性を持つ「一般的包括的内容」として現実の指導が強化されている。

「専門科目」からの学問的視点で「学習指導要領」の内容を生徒の発達段階に応じて展開する実践性や、「専門学問」の最前線から見た「学習指導要領」の後進性（学問の到達点から見た時代遅れの側面など）を補正していく応力量、児童・生徒の思考力・判断力・

表現力を養成し知的好奇心を高めるためにさらに改善・工夫する力量など、「学習指導要領」をアクティブに超えていく認識力・構成力養成が、「専門性」「開放制」大学における教職課程の最も優位性を持つところであろう。

文部科学大臣のもとで策定され、ほぼ10年ごとには改訂され、改訂した際から絶えず時代遅れになる宿命を持つ「学習指導要領」の範囲内で指導を行うことは、結局「学習指導要領」以下の実践力しかないという事になる。したがって実践的指導力を持って教科指導や生徒指導・学級経営などを行うことは「学習指導要領」に準拠しつつも、その内容を「専門学問」の立場・視点で高め発展させる指導力を養成することにほかならない。

## 2) 教育行政関連科目の位置づけについて

上述した「開放制」大学の教職課程に対する教育行政側からの指導・提起を前提としたとき、「教育行政関連科目」の重要性は特別な意義を持つ。すなわち「教育行政関連科目」が持つべき本来の基本的意義・目標の役割に照らして、現実の「教育行政」政策や指導、実際の学校現場における諸制度・機能、具体的教育活動の在り方や流れなどを検証して、教員としての実践力に資する視点と姿勢を修得し、教育力量形成や学校経営ひいては教育行政改善のために絶えず努力する教員養成が求められるのである。

教育行政関連科目は、こうした観点に基づいて、2017年6月に出された『教職課程コアカリキュラム』<sup>iv</sup>に準拠しつつ、これまで北星学園大学において実施してきた科目「教育行政論」の内容を、教育を取り巻く社会状況に対応すべく補強していくことが肝要である。

## 3) 教育行政関連科目に必要な事項と北星学園大学の現行「教育行政論」科目

「教育行政関連科目」として構成するのに必要な事項の主要部分は、『教職課程コアカリ

キュラム』で示された「教育の基礎的理解に関する科目」中の「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」があげられる。そこには次のような各事項と目標が提示されている。

コアカリキュラム：「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）

全体目標 現代の学校教育に関する社会的、制度的又は経営的事項のいずれかについて、基礎的な知識を身に付けるとともに、それらに関連する課題を理解する。なお、学校と地域との連携に関する理解及び学校安全への対応に関する基礎的知識も身に付ける。

\*（1－1）、（1－2）、（1－3）はいずれかを習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、この3つのうち、2つ以上を含んでシラバスを編成する場合は、それぞれの1）から3）までを含むこと。

（1－1）教育に関する社会的事項

一般目標：社会の状況の変化が学校教育にもたらす影響とそこから生じる課題及びそれに対応するための教育政策の動向を理解する。

（1－2）教育に関する制度的事項

一般目標：現代公教育制度の意義・原理・構造について、その法的及び制度的仕組みに関する基礎的知識を身に付け、そこに内在する課題を理解する。

（1－3）教育に関する経営的事項

一般目標：学校や教育行政機関の目的並びにその実現について、経営の観点から理解する。

（2）学校と地域との連携

一般目標：学校と地域との連携の意義や地域との協働の仕方について、取組事例を踏まえて理解する。

（3）学校安全への対応

一般目標：学校の管理下で起こる事件、事故及び災害の実情を踏まえて、学校保健安全法に基づく、危機管理を含む学校安全の目的と具体的な取組を理解する。

北星学園大学における現行科目「教育行政論」の構成

目標：日本における教育行政・政策の特徴を歴史的に説明できる事をめざす。教員に関する法や制度の理解を通じて、教員としての行動課題を明確にする。教育現場での諸相・諸課題を具体的に認識し、その法的・組織的解決のあり方を想定できるようにする。総体として、教育制度や学校教育を構造的・立体的かつ変化するものとして理解し、教育現場の課題解決方策に見通しを持つことが到達目標である。

授業構成：

- 第1回 オリエンテーション、「教育行政論」の授業の意義と目標、流れの説明
- 第2回 教育行政の構造と教育制度・法規の成立過程
- 第3回 教育行政を動かす組織と、教育主体の権利との関係
- 第4回 教育に関する法規——憲法と教育基本法を学ぶ
- 第5回 学校教育制度と法規① 学校教育法と学校の管理運営
- 第6回 学校教育制度と法規② 懲戒と体罰
- 第7回 学校における安全と危機管理とは
- 第8回 初中等教育制度・政策①学校現場における問題対応と教育内容に関する危機管理のあり方
- 第9回 初中等教育制度・政策② 制度の概要と学習指導要領／開かれた学校制度・チーム学校
- 第10回 高等教育制度・政策／就学前教育制度・政策
- 第11回 私立学校の法制度・政策／特別支援教育制度
- 第12回 教職員に関する法制度・政策／生涯学習・社会教育に関する行政・政策と「博学連携」
- 第13回 家庭教育に関する制度・政策及び学校・家庭・地域住民の連携に関する制度
- 第14回 教育行財政に関する統計・図表／教科書選定の仕組みと教科書が使用されるまで
- 第15回 教育政策の変化や改革の新動向について／まとめ

このように対比すると、ほとんどすべての項目において既に北星学園大学の教職課程科目「教育行政論」で対応しているし、一般目標のみならず、各事項の到達目標もシラバス構成に含まれている。また（1－1）「教育に関する社会的事項」中の到達目標中の4）「諸外国の教育事情や教育改革の動向」については選択科目「教育史」でカバーしている。唯一、（1－3）「教育に関する経営的事項」

中の到達目標からは、2)「学校における教育活動の年間の流れ及び学校評価」を北星学園大学としては補強する必要が認められる。

またコアカリキュラムの「教育の基礎的理解に関する科目」中の「教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む)」の事項についても、北星学園大学における現行の「教育行政論」に含んでいる事項として、「教員の役割」「教員の職務内容」「チーム学校への対応」等もすでに構成されている。

#### 4) 北星学園大学における教育行政関連科目の課題と今後の方向

北星学園大学における教育行政関連科目は、こうしてみると『教職課程コアカリキュラム』との関係では一部の補強で十分対応できることが確認できる。

その上でなおかつ課題となるのは、2)教育行政関連科目の位置づけについて述べたように、現実の「教育行政」政策や、実際の学校現場における諸制度・機能、具体的教育活動の状態が、今日の教育をめぐる社会状況や生徒たちの実態とかみ合った制度・政策としてしっかりと対応しているか。教員養成の科目として、現実の教育現場における行政や制度・法規のもとで、教育活動や学校経営について改善・改革していく姿勢と資質を養成できる内容になっているかである。

また近年北星学園大学においても、卒業生の若手教員が同僚や管理職と相談ができないとの職場への適応課題を、大学に戻って吐露し悩み相談するケースが目立っている。これは個別大学の問題ではなく、全国で現場や教育行政の課題として捉えられてきている。

この問題では教育行政からは、教員となる者の資質・能力の不十分さ、実践的指導力の問題として、教員の養成・採用・研修のセットとして提起され、養成の改善強化の取り組みがこの間の教職の再課程認定につながり、研修面は全国的センターの補強や初任者研修

をはじめとする研修の見直し、教育行政と大学との連携などが展開されてきた。しかし若者の資質とりわけ実践力等の問題とするなら、教員志望者のみならずどの職種においても共通する課題でもあろう。

実際に卒業生教員の言を俟つまでもなく、現役学生の教育実習校によつての現場環境の相違は、大学としても多々見聞できることである。学校職場による新任教員の適応環境・条件の相違とともに、かつてのように管理職も含めて教員どうしが若手教員を励まし育成する余裕あるOJT機能を持つ学校が減り、一人前の教員として競い合う関係が強くなっている。教師の連携・協働体制のある学校での若手教員の休職者は少ないという事例や、それらの体制は意識的に組織されることによつて成立すること、などの研究が進められている<sup>v</sup>。

現在、教員の「養成・採用・研修」の連携・強化が提起されているが、これに新たに「職場環境」を重要な要素として位置づけ、「連携並びに協働の在り方や重要性を理解している。」にとどまっているコアカリキュラムを越えて、「教育行政関連科目」において、学校経営分野の内容として学校環境の要素、教師連携の意義と教師の成長、協働体制の組織化の方法や制度等を科目の構成に位置づけることが必要である。

またコアカリキュラムの中の「教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む)」の事項に含まれる「チーム学校」についても、現在、北星学園大学の授業内に構成されてはいるが、最も懸念されていることは、「教育専門職集団」としての学校づくりと「多様な専門職」がただ寄せ集まるだけのチームでは大きな相違があることであり、これは学校マネジメント機能の強化にかかっている<sup>vi</sup>。しかしコアカリキュラムでは「チーム学校の……必要性について理解する」「重要性を理解している」との目標でし

かない。それ以上のマネジメント力への意識確立は若手教員養成には必要ないかのようである。

特に学校マネジメントは校長をはじめとした管理職のリーダーシップが求められるが、これは前述の職場環境、教師の協働体制の構築にも必須の責任体制である。

「校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究」<sup>vi</sup>によれば、実際に校長になろうと思いはじめめる時期は当然40歳代後半及び前半が多いが、そう思いはじめた理由は「自分の理想の学校を創りたいと思った」が多く44%を占め、「理想となる学校管理職に出会った」や「自分の教育実践を広げたいと思った」がそれに次いでいるし、教務主任時期に校長になることを考える教員が53%にもなっている。さらに「40歳前半までに校長志望」した校長はキャリア意識を持ち資質・能力習得度にプラスに働くというデータが報告されている。

実態としては教員になってから校長を志望することが自然ではあるが、しかし教員養成段階から、学校経営、学校全体の教育づくり、学校改革等について積極的な意識をもち、校長イメージを持つことは主体的教員養成には重要なファクターになるであろう。

以上の観点導入は、「教育行政関連科目」の中で、単なる知識理解ではなく「学校マネジメント」「学校改革」として学校全体の教育活動を構造的に認識し、かつ主体的に組織していく姿勢を持つ教員として養成する科目設定をするという、アクティブな教職課程としての方向性を持つことである。

## 5. 特別支援教育に関する科目について

### 1) 基礎免許における「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について

現在、文部科学省は平成31年度からの大学における教員養成課程の新課程スタートに向

けて、再課程認定作業に取りかかっている。本学でも学内での調整や準備に追われているところであるが、詳細は『結びに代えて』で触れる。

この再課程認定に先立ち、文部科学省は教育公務員特例等の一部を改正する法律（教育職員免許法の一部改正）において、履修内容の充実をはかる観点から、教職課程に新たに加える内容の例として、アクティブ・ラーニングやICT活用、道徳教育、外国語教育等の充実に加えて、特別支援教育の充実を挙げている。本学では、昨今の特別支援教育に関する国内外事情や文部政策の流れ、等々から、今回の再課程認定に先立ち2013年度（平成25年）入学生から、教職課程を履修する全ての学生の必修科目として、2年次に『特別支援教育概論（2単位）』を設置している。特別支援教育現場の経験のある教員が担当し、臨時講師による授業として、特別支援学校校長経験者による特別支援学校経営に関する講義と現役教員による特別支援学校と特別支援学級の現状と課題に関する講義を、いずれも本学卒業の現職教員（あるいは現職経験者）に依頼している。

履修学生は、そのほとんどが特別支援学校教員免許の取得を目指さないあるいは所属学部学科との関連で目指すことができない学生である。自分たちの目指す中学や高校の教育とは異なるようなイメージを持っているこれらの学生達は、最初はこの授業の必修化に対して疑問と不満を持っているようだった（アンケートより）。しかし、特別支援教育の意味や理論的背景、考え方、これからの教員に求められる必要な知識や資質等々について講義を受けるうちに、障害や障害のある子ども、保護者、障害のある子どものいる学校現場の実際等々学びが進み、最後は理解を深める学生がほとんどであった。

本学では、卒業生の中には特別支援教育教員免許状を所有せずに、特別支援学校に期限



付き教員として赴任し、その後特別支援教育の魅力に惹かれて、通信教育等で特別支援教育教員免許を取得しその後教員採用試験を経て特別支援学校の教員になったものが少なくない。むしろ結構な人数に及んでいる。このような事実も、履修している大学生にはモチベーションとなっているように思われる。

## 2) 特別支援教育教員養成課程におけるカリキュラムについて

本学では、社会福祉学部福祉臨床学科および福祉心理学科において特別支援学校教諭(知的障害者、肢体不自由者、病弱者に関する教育の領域) 1種免許状が取得できることになっている。福祉計画学科には学科として特別支援学校教諭 1種免許状の課程認定を受けていないが、同一学部他学科の教員免許を取得することは問題ないことから、福祉臨床学科もしくは福祉計画学科における特別支援学校教諭 1種免許状の課程を履修することにより、特別支援学校教諭 1種免許状が取得可能となっている。

この特別支援学校教諭 1種免許状は、基礎免許を取得することが大前提となっており、福祉臨床学科では中学校教諭 1種免許(社会)、福祉計画学科では中学校教諭 1種免許(社会)か高等学校 1種免許(公民)、福祉心理学科では高等学校 1種免許(公民)を卒業時に同時取得しなければならないこととなっている。

### 本学におけるカリキュラム

本学で特別支援教育教諭免許を取得するための法定科目区分や科目名等の詳細については、福祉心理学科のカリキュラムを資料として示す。

『本稿では授業内容等にもふれながら、本学における特別支援教育教員免許取得についてのカリキュラムについて述べることにする。

【社会福祉学部 福祉心理学科】2018年度以降入学生

学科領域	法定科目区分	法定単位数	該当科目	単位数
特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	障害児教育論	2
			障害者福祉論	2
特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16	特別支援教育論 I	2
			知的障害者の心理	2
			知的障害者の病理保健	2
			肢体不自由者の心理	2
			肢体不自由者の病理保健	2
			病弱者の心理	2
			病弱者の病理保健	2
			知的障害者の臨床心理	2
			知的障害教育方法論 I	2
			肢体不自由教育方法論	2
病弱教育方法論	2			
知的障害者の心理検査実習	4			
免許状に定められた心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心身の発達心理、生理及び病理に関する科目	5		障害児教育論	2
免許状に定められた心身に障害のある幼児、児童又は生徒の発達心理に関する科目			障害者福祉論	2
心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習	3		障害児教育実習	3
合計				20単位以上

福祉臨床学科と福祉心理学科のカリキュラムでは一部違いがあり、福祉心理学科の方が必修ではない選択科目の設定が数科目多くなっているが、基本的に必修科目を履修すれば法定単位数をクリアすることになっているので、両学科の本質的なカリキュラムにさほど大きな差異があるわけではない。

①特別支援教育の基礎理論に関する科目(法定単位数は2)

『障害児教育論(2単位必修)』

「障害者福祉論(2単位選択 2学科共通)」

「特別支援教育総論(2単位選択 福祉心理学科のみ開講)」

②特別支援教育領域に関する科目(法定単位数は16)

この領域に設置する科目は、障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目群と同じく障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目群に大別される。本学で取得可能な特別支援教育免許領域は、知的障害者・肢体不自由者・病弱者であるので、それぞれの障害に応じた心理や生理、教育方法論、指導法等の科目を設置している。

『知的障害者の心理(2単位必修)』

『知的障害者の病理保健(2単位必修)』

『肢体不自由者の心理(2単位必修)』

『肢体不自由者の病理保健(2単位必修)』

『病弱者の心理(2単位必修)』

『病弱者の病理保健(2単位必修)』

『知的障害教育方法論 I(2単位必修)』

『知的障害教育方法論Ⅱ（2単位必修）』

『肢体不自由教育方法論（2単位必修）』

『病弱教育方法論（2単位必修）』

以上20単位は両学科共通の必修科目である。上記以外に福祉心理学科では

「知的障害者の臨床心理（2単位）」と

「知的障害者の心理検査実習（4単位）」

を選択目として設置している。

③免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目（法定単位数5）

本学で取得できる特別支援教育の領域以外の領域、すなわち視覚障害や聴覚障害等に関する科目であり、両学科共通で以下の科目を必修修得単位としている。

『視覚障害教育論（2単位必修）』

『聴覚障害教育論（2単位必修）』

『重複障害・LD等教育論（2単位必修）』

④教育実習（法定単位数3）

特別支援学校における教育実習であり、両学科共通で3単位を必修としている。

『障害児教育実習（3単位必修）』

以上の科目群から、合計26単位以上の単位取得が必要とされているが、本学では必修単位を履修することで必要単位数が満たされることとしており、福祉臨床学科、福祉心理学科と学科は異なっているが、ほぼ共通の単位取得をすることになっている。このことにより、本学で特別支援教育教員免許を取得する場合は、学科専門教育の違いを問わず、一定の共通した学びを積み上げた特別支援教育教員を輩出することができている。福祉計画学科でも、福祉臨床学科や福祉心理学科の特別支援教育教員免許に関するカリキュラムに基づいた科目を履修することで、同様の教員免許を取得できるようになっている。

### 特別支援教育の教育内容

必修は、特別支援教育の総論としての『障害児教育論』と各論としてのその他の科目に

大別される。総論である『障害児教育論』は、以下に示す講義内容であり、現在の日本における特別支援教育の基本的考え方や特別支援教育に至るまでの世界的な経緯や歴史を中心に、これからの日本における特別支援教育の有り様や課題についても言及する内容となっている。受講学生達が、将来特別支援学校教員になることを前提にしての講義内容となっている。

第1回 障害（がい）とは？

第2回 特殊教育から特別支援教育へ（21世紀の特殊教育の在り方について）

第3回 特別支援教育に至るまでの世界の動向Ⅰ  
ノーマライゼーション思想

第4回 特別支援教育に至るまでの世界の動向Ⅱ  
インクルーシブな教育

第5回 特別支援教育に至るまでの日本の動向  
日本の障害（がい）児教育

第6回 特別支援教育の展望Ⅰ  
センター的機能を持つ特別支援学校の在り方

第7回 特別支援教育の展望Ⅱ  
特別支援教育コーディネーターについて

第8回 特別支援教育の展望Ⅲ  
個別的教育支援計画について

第9回 特別支援教育の展望Ⅳ  
個別の支援教室について

第10回 障害児教育の歴史Ⅰ  
古代のカルカーガティア思想にみる障害（がい）児

第11回 障害児教育の歴史Ⅱ  
キリスト教成立後近代まで

第12回 障害児教育の歴史Ⅲ  
アヴェロン野生児から現在

第13回 北海道における特別支援教育Ⅰ  
知的障害、肢体不自由、病虚弱

第14回 北海道における特別支援教育Ⅱ  
視覚障害、聴覚障害、発達障害

第15回 まとめと試験

また、各論としては、例えば『知的障害教育方法論Ⅱ』では、知的障害特別支援学校の様子を中心に、学校現場で用いている個別的教育計画や知的障害特別支援学校の映像資料を交え、具体的で臨床的な知的障害のある児童生徒への具体的な支援について解説することとしている。また、知的障害特別支援

学校には、ASD (自閉症スペクトラム) のある児童生徒も多く在籍していることから、ASDに関する解説指導方法についても時間を割いている。

- 第 1 回 知的障害 (がい) 特別支援学校 (養護学校) とは  
どんなところだろう
- 第 2 回 特殊教育から特別支援教育になり何が変わったか
- 第 3 回 知的障害 (がい) 特別支援学校 (養護学校) の教育課程
- 第 4 回 個別の指導計画作成について
- 第 5 回 個別の教育計画, 移行計画について
- 第 6 回 特別支援教育コーディネーターの役割
- 第 7 回 特別支援教育コーディネーターに求められるもの
- 第 8 回 学習指導要領の解説 自立活動を中心に
- 第 9 回 知的障害 (がい) 特別支援学校 (養護学校) の具体的な教育実践の紹介
- 第 10 ~ 映画『学校Ⅱ』にみる知的障害 (がい) 特別支援
- 第 11 回 学校 (養護学校) モデルとなった卒業生教員による授業
- 第 12 回 自閉症スペクトラム障害の理解と臨床  
カナー論文から社会障害説まで
- 第 13 回 自閉症スペクトラム障害の社会性障害について  
対人関係障害とコミュニケーション障害
- 第 14 回 自閉症スペクトラム障害指導の実際  
TEECHプログラム, RDI等
- 第 15 回 全体のまとめと試験

本学における特別支援教育内容のもう一つの特色として、生理及び病理に関する科目の担当者は医師免許を有している本学教員が担当していることが挙げられよう。以下に例として『知的障害者の病理保健』担当教員 (医師) によるシラバスを示すが、保健分野のみならず医学的知識をベースにした病理学分野においても高い専門性に裏付けられた講義を提供できている。

- 第 1 回 オリエンテーション 障害の概念 (国際生活機能分類), 障害児の現状と課題
- 第 2 回 小児の成長・発育と発達
- 第 3 回 小児の保健 (学校保健を含む)
- 第 4 回 中枢神経系の発生と発達の異常について
- 第 5 回 新生児・未熟児疾患
- 第 6 回 先天異常と遺伝疾患
- 第 7 回 精神遅滞の定義, 分類, 主な原因
- 第 8 回 精神遅滞: 合併症, 随伴症状, 対応と支援
- 第 9 回 神経発達障害概論

- 第 10 回 自閉症スペクトラム障害
- 第 11 回 注意欠陥・多動性障害
- 第 12 回 小児の感情・行動の障害
- 第 13 回 児童虐待, 不登校と引きこもり, 非行
- 第 14 回 飲酒, 喫煙, 物質関連障害
- 第 15 回 まとめと試験

## 近年の特別支援教育における動向からみた今後の課題

2007年から従来の特殊教育に代わり、特別支援教育体制が施行されているが、それに伴い特別支援学校における教員の特別支援学校教諭免許状保有率を高めることが求められるようになってきている。教員採用側の北海道ならびに札幌市教育委員会が行う教員採用試験においても、特別支援学校枠で受験する場合は、特別支援学校教諭免許状取得 (見込み含) が受験の条件となっている。

このような近年の流れを受け、以前は道内において特別支援学校教諭 1 種免許状が取得できる課程を保持する大学は数大学 (本学以外に、北海道大学、北海道教育大学や名寄市立大学、北翔大学、道都大学、藤女子大学等) であったが、現在は札幌大学や北海道文教大学等合計で 12 大学での特別支援学校教諭 1 種免許状取得が可能となっている。このことは特別支援学校教諭 1 種免許状取得のための必須単位である教育実習に多大な影響を与えることになっている。

特別支援教育実習は、特別支援学校で行う必要があり、通常の中学校に設置されている特別支援学級での教育実習は認められていない。そのため、道内 72 校 (国立 1 校、私立 1 校舎) の特別支援学校で教育実習を受け入れてもらうことになるのだが、特別支援学校教諭 1 種免許状取得学生の増加に伴い、当然教育実習希望学生数も急増することとなり、従来の大学と特別支援学校間の個別対応による教育実習受け入れが困難な状況となっていた。特に特別支援教育の教育実習については、学生の出身校にお願いするという基礎免許で

の教育実習校開拓パスがほとんど適用されず、各大学における担当教員が個別に各特別支援学校に教育実習の受け入れを依頼せざるを得ない状況であったこともあり、2010年頃から、特別支援教育実習については特別支援学校教育実習担当校長会と関係大学との協議を行うこととなった（北海道特別支援学校教育実習連絡協議会）。調整の結果、各特別支援学校の教育実習生受け入れキャパと各大学での教育実習希望学生数との隔たりが大きいことが判明し、各特別支援学校で教育実習生の受け入れ枠をかなり増やして頂いたにもかかわらず、各大学において特別支援学校教育実習生の一律定率カットを行わざるを得ない状況が発生した（2013～）。本学においても、道外における受け入れ校開拓や一部学生の実習そのものの断念を考えなければならない状況が発生したが、道外での教育実習を推奨することで実習断念という選択肢は避けることが出来、現在に至っている。今後もこの傾向は続くことが予想されることから、なお一層の実習前教育が重要な課題となってくるであろう。

## 6. 社会科教育法関連科目について

### 1) 社会科教育法関連科目をめぐる動き

教職課程再課程認定等に関する説明会資料 1-1 「教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて」(文部科学省初等中等教育局教職員課)の冒頭には、「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)(平成27年12月21日中央教育審議会)が示され、【養成】における4つの課題として、「教員となる際に最低限必要な基礎的基盤的な学修」「教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善」などがあげられている。それを受け、教職課程において、より実践的指導

力のある教員を養成するための改正点として以下の2項目が示されている。

#### ① 科目区分の大括り化(法律事項)

現在、「教科に関する科目(大学レベルの学問的・専門的内容)」と「教職に関する科目(児童生徒への指導法等)」等にわかれている科目区分を、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを可能とする「教科及び教職に関する科目」に大括り化する。特に、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の中の「教科の指導法」については、学校種ごとの教職課程の特性を踏まえつつも、大学によっては、例えば、両者を統合する科目や教科の内容及び構成に関する科目の設定が可能となる。

#### ② 履修内容の充実(省令事項)

学習指導要領の改訂等を踏まえ、現在の学校現場で必要とされる知識や資質を養成課程において履修できるよう、教職課程に新たに加える内容を例示した。以下に社会科教育法関連のみ抜粋する。

- ・アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善
- ・ICTを用いた指導法等

さらに、「教職課程コアカリキュラム〈概要(案)〉」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会議第5回会議(平成29年6月29日)において、各教科の指導法について以下の到達目標が示されている。

- ・学習指導要領における当該教科の目標及び主要内容並びに全体構造を理解している。
- ・学習指導案の構造を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。

本稿では、これら教職課程改善の方向性を踏まえ、社会科教育実践指導Ⅱの講義概要を示し、今後の教科教育法関連科目の在り方について考えるとともに、現行の教職課程における課題を示したい。

## 2) 社会科教育実践指導 I II の概要

### (1) 講義の目標

- ① 社会科の教員としての資質能力とは何かを理解する。
- ② 生徒の社会科理解度について理解する。
- ③ 教材・教具について、発問の仕方、板書、社会科の評価、試験問題の作成等の基礎的な授業実践力を身に付ける。
- ④ アクティブ・ラーニング等これからの社会科授業実践について学び、授業に取り入れることができる。
- ⑤ 学習指導案の作成ができる。

### (2) 社会科教育実践指導 I の内容

- ① 社会科教員としての資質能力とは何か、
- ② 生徒の社会科理解 (小学校での学習・社会科への興味関心・社会事象への理解等)
- ③ 教材・教具についての理解
- ④ 授業の組み立て方 (学習課題の設定・導入・発問・板書等)
- ⑤ 問題解決的学習について (調べ方・まとめ方、表現し発表する方法)
- ⑥ 評価の方法、観点別評価について
- ⑦ 指導案の作成と模擬授業 (グループ)

### (3) 社会科教育実践指導 II の内容

- ① 指導案の作成手順
  - ・単元の目標・指導計画・本時の目標
  - ・導入の工夫・発問・板書計画・教材教具の工夫・評価
- ② テーマを設定した模擬授業 (ペア)
  - ・映像を使用した授業
  - ・写真を使用した授業
  - ・実物教材を使用した授業
  - ・討論を取り入れた授業
  - ・ICTを活用した授業
  - ・新聞を活用した授業
  - ・調べ学習を取り入れた授業
  - ・地域の人材を活用した授業
  - ・図書館を活用した授業

### ③ 模擬授業の総評及びまとめ

社会科教育実践指導 I および II では、実践力の育成を柱に据え、学習指導要領「解説」を中心に中学校社会科のねらいや内容、評価等について講義形式で解説し、前期はグループ、後期はペアによる指導案作成と模擬授業を行った。

指導案作成がどのような考え方や手順ですめられるかを指導案作成の手順を解説した自作教材により指導し、授業におけるテーマを設定したグループでの授業づくりを通し、教材を工夫しながら、様々な視点から指導案を練り上げ、よりすぐれた授業づくりができるようになるよう工夫している。また、この経験が「チーム学校」の一員として、仲間や外部の人材と協働、連携することの基礎になると考えている。



図1 グループでの指導案作成作業の様子

模擬授業は、1回に2組(30分授業、評価表記入・意見交換)で実施した。授業評価表に記載後、質疑応答・意見交流を行い、授業づくりを全体で検証し深める作業を通し、教材研究の方法や社会科として身に付けさせる資質能力育成についての意識を涵養した。

将来教職に就いたとき、子供たちに、知識や技能の修得のみならず、これらを活用して自ら課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育むことができる指導力を身に付けることを目指し、学生自らの学びが課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(アクティブ・ラーニング)となるよう講義内容を構成

している。



図2 ICTを活用した模擬授業の様子  
(区役所で教材となるハザードマップを入手し、班に1枚ずつ配布。パワーポイントを活用し生徒が自分のこととして考える手立てとした)



図3 模擬投票を取り入れた模擬授業の様子  
(用具は札幌市選挙管理委員会から学生が借用してきた投票箱、記載台である)

### 3) 社会科教育法関連科目における課題

北星学園大学で取得できる教員免許状は？(学部・学科別)

学部	学科	取得できる免許			学内科目等履修生制度により取得できる免許		
		1種	1種	その他	1種	1種	その他
		中学校	高校	その他	中学校	高校	その他
文学部	英文学科	英語	英語				
	心理・応用			公民			
	コミュニケーション学科	社会	公民				
経済学部	経済学科	社会	公民				
	経営情報学科		商業		社会	地理歴史	公民
	経済法学科	社会	公民				
社会福祉学部	福祉計画学科	社会	公民			福祉*1	特別支援学校
	福祉臨床学科	社会	福祉*2	特別支援学校		公民	
	福祉心理学科		公民	特別支援学校	社会	福祉*3	

はじめに、本学で取得可能な高等学校1種免許状について述べたい。文学部心理・応用コミュニケーション学科および経済学部経済法学科、社会福祉学部全学科で公民のみとなっており、地理歴史、公民の両方を取得で

きるのは、経済学部経済学科、経営情報学科(学内科目等履修生制度による)の2学科に限られている。

基礎免許として高等学校が必要な特別支援学校高等部教員は公民のみで問題はないが、高等学校教員を目指す場合は、3科目とも標準2単位の公民の免許状のみでは、1~3間口の学校が多い北海道における採用は難しいと言わざるを得ない。事実、今年度高等学校の政治・経済、倫理で登録された現役1名、既卒2名はいずれも両方の免許を取得または取得見込みである。今後希望者には、地理歴史、公民の両方を取得できるようにしていくことが必要と考える。

また、現行の学習指導要領において、高等学校では、地理歴史科では、世界史AまたはBが必修、日本史AかBまたは、地理AかBのどちらかを選択する。すなわち日本史と地理はどちらかしか履修しないということになっている。また、公民科は、現代社会を履修するか、政治・経済と倫理の両方を履修するかを選択することになっている。

教職課程で社会科教育法を履修している3・4年生32名に対し聞き取りをした結果を示したい。

世界史Aについては必修であることからほぼ全員が履修しているが、世界史B(6名)、日本史B(21名)地理B(5名)という結果になった。

17年度センター試験の受験者数も、世界史B(87,564人)に対し日本史B(167,514人)地理B(150,723人・多くは理系)という結果になっており、世界史(特に近現代分野)の学習が十分身に付いていない。また、本学を含めた文系学部選択者の多くは日本史で大学を受験する傾向にあり、地理を選択していない傾向がみられる。

公民科においては、政治・経済及び倫理を履修している学生が意外に多いが、2単位で内容を網羅することが難しいこともあり、特

に受験科目として選択するものが少ない倫理は、概ね教科書の3分の2程度しか学習していないことが分かった。

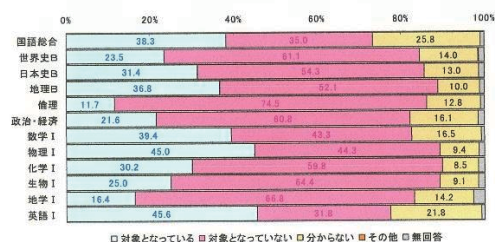
「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査結果の概要」(平成19年4月 国立教育政策研究所 教育課程研究センター)において、当該科目が、目指している進路先の入学試験や就職試験の対象となっているか否かについての質問に対する回答においても、同様に世界史、倫理が受験科目となっていないことが見て取れる。また、対象となっている生徒の得点は、対象となっていない生徒の得点より高い傾向であると分析されている。

### ●主要科目の受験者数 (本試験)

教科	科目名	2017年	2016年	対前年差
国語	国語	519,129	507,791	+11,338
地理歴史	世界史B	87,564	84,131	+3,433
	日本史B	167,514	160,830	+6,684
	地理B	150,723	147,929	+2,794
公民	現代社会	76,490	80,240	-3,750
	倫理	22,022	26,039	-4,017
	政治・経済	54,243	49,184	+5,059
	倫理、政治・経済	50,486	48,709	+1,777

出典 旺文社 教育情報センター <http://eic.obunsha.co.jp>

当該科目は、あなたの目指している進路先の入学試験や就職試験の対象となっていますか



出典 国立教育政策研究所教育課程研究センター  
[www.nier.go.jp/kaihatsu/kyoikukatei.html](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyoikukatei.html)

地歴公民科の履修状況を見てきたが、内容教科ながら学習内容が網羅されていないことがわかる。これは、教科指導を行う上でも教員採用試験の対応においても大きな問題点であると言わざるを得ない。本学では、高杉教授による手弁当の中社勉強会(現在は金曜0

講目)が着任以来継続され、基礎基本の習得及び特に地歴科目の構造的理解に多大な効果を上げている。この現状を踏まえ、教職課程として、教科の学習内容を構造的に理解しインプットする演習科目が必要であると考えている。

教科指導法で、アウトプットの部分を身に付けさせても、アウトプットする中身が伴わなければ、後述する「歴史総合」や「地理総合」のような科目に対応することは難しい。高い専門性を持った教員を養成するためにも必要な手立てと考える。

また、高等学校で2022年度から本格実施される新学習指導要領においては、以下のように、高等学校における新たな教科・科目の在り方について方向性が示されている。

- ・ 自国のこと、グローバルなことが影響しあったり、つながったりする歴史の諸相を学ぶ必履修科目「歴史総合」(仮称)の新設。
- ・ 持続可能な社会づくりに必須となる地球規模の諸課題や、地域課題を解決する力を育む必履修科目「地理総合」(仮称)の新設。
- ・ 主体的な社会参画に必要な力を、人間としての在り方生き方の考察と関わらせながら実践的に育む共通必履修科目「公共」(仮称)の新設。教科・科目の趣旨を十分に理解し、それぞれの教科・科目を指導できる力を育成する科目構成にも検討が必要である。その際、現行の「教科に関する科目」をご担当されている各学部の担当者との連携を深め、社会科教員養成全体としての在り方を検討することが大切であると考えている。

### 4) おわりに

今、教育の世界では、グローバル化や情報化への対応に力を注ぎながら、同時に新しい教育のあり方が議論されている。また、アクティブ・ラーニングを柱とし、ティーチング(teaching 教える)からエデュケーション(education 引き出す)へと生徒の学びをよ

り主体的で課題探究的なものにシフトしているという、「教育におけるパラダイム転換」ともいうべき流れが加速している。

このような時代にあって、子どもたちが、急激な社会的変化の中でも、未来の創り手として必要な知識や力を確実に身に付けていけるような学校でありたいと願うならば、それを支える学び続ける教師の育成が必要である。そしてその中で、社会科、地歴公民科の教員という立ち位置で何をなすべきかを教員養成課程として深く考えさせたい。

また、生きて働く知識や学力を育む質の高い学習過程を実現するため、授業改善の視点（「アクティブ・ラーニングの視点」）が必要であり、教科の特質に応じた深い学びと、「授業研究」を通じたたゆまぬ研鑽が必要である。「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業づくりの実践はそのスタートラインを意味する。

学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって学び続ける教師の養成に資するため、教職課程全体を見直していくことが本学教職課程の使命であると考えている。

## 結びに代えて

### 北星学園大学教職課程の特色

2016年、中教審の大学教育部会は「大学の卒業認定・学位授与の方針」という答申を文部科学大臣に提出し、大学におけるそれぞれの学科、部門ごとに学生の学修成果の目標となるようなディプロマ・ポリシーを作成するよう求めた。それを受けて、北星学園大学の教職部門では、以下のような教員養成ポリシーを定めることとなった。

1. 人を育てる活動に対する情熱や目的意識をいつまでも持ち続けることができ、自分を愛するように児童・生徒や保護者に寄り

添い、理解し、連携することに努力を惜しまない教師。

2. 教科専門に関する学問的知識や教育的指導力の研鑽に努め、教師としての教養や技能・実践力を身につけ、責務の自覚を兼ね備えた教師。

3. 総合的な人間力としての主体性や積極性・行動力を発揮し、コミュニケーション能力を駆使して、チームワークや協調性を大切にし、社会に貢献する独立人としての教師。

このような理念に基づき、北星学園大学では、中学や高校の英語教員および中学社会や高校公民、高校地歴、高校商業、高校情報、そして中学社会や高校公民を基礎免許とする特別支援学校教員等の教員養成を行っている。近年では、聖徳大学との大学間連携による小学校教諭の一種免許状も取得可能となっている。特に、英語や特別支援学校、小学校等の教員志望者が多く、例年20～30名程度の北海道・札幌市教員採用試験合格者を輩出している。

採用試験については、伝統的に教職実習準備室を中心とした、学生による自主勉強会が盛んであり、特に二次試験対策においてはこの勉強会が功を奏していることは間違いないものと思われる。さらには、一次試験対策として、専任教員のボランティア活動として一次試験対策勉強会が随時もたれている。英語については、文学部英文科での指導がメインとなるが、中学社会や高校公民などでは、本学教員の献身的な支援により、近年中学社会や高校公民等の教職を目指す学生が増加している。さらには特別支援教育教員免許の基礎免許は本学の場合、中学社会か高校公民となるので、結果的に特別支援教育教員の採用も増えている。

英語や社会科系の教員については、子ども人口の減少にともなうクラス数減や学校の統



廃合の影響で、今後の大幅な教員採用増は見込めないが、特別支援教育教員については、対象となる児童生徒が増えていることや、それに伴う新設学校（高等支援学校など）の設置などにより、教員需要が比較的高く今後も一定数の採用実績が期待されるものである。

北星学園大学の教職実習準備室は、このような教員採用に向けてのサポートを主に担っており、2名の助手により原則9時から18時まで開室している。在学生のみならず、卒業生で教員採用試験に挑戦中の者もこの勉強会には参加しており、卒業生と在学生を結ぶパイプ役としても実習準備室の存在は特徴的なものである。

しかしその一方、現在進行中の大学における教職再課程認定によって、本学の教職課程も大きく様変わりすることを求められるようになってきた。

### これからの北星学園大学教職課程

今、文部科学省による全国の教員養成課程を有している大学を対象とした教職課程再課程認定作業のまっただ中に我々がおかれている。本来教員免許状取得の認可は、学科単位でなされるものであり、学科教育と教員免許取得関連科目との整合性が問われていたり、教員免許取得のための教科に関する科目担当者の業績の検討や学科カリキュラムと教職課程の関連性等々様々な考慮しなければならないファクターが指摘されている。なかでも再課程認定にあたって最も大きな課題は、従来の限られた専任の教員からなる教職部門組織ではなく、大学が全面的に支援しバックアップする姿勢を具体化した全学的組織（例えば全学教職課程センター）への組織改編が求められていることであろう。この組織改編は、教員組織のみではなく事務組織との連携や教職実習準備室の改編も抱合するものである。新組織への移行については、今年度末の再課程認定作業に向けて準備をしているところで

あるが、教職実習準備室についても同様であり、今までの教職実習準備室の在り方を踏まえた上で、新たに文部科学省が求めている組織上での位置づけや任務内容等について整理していく必要もあろう。

これらの新しい組織については、賛否は種々あるであろうが、北星学園大学としてはこれまで教職に関する事柄を決定する際の意思決定プロセスが明確でなかった経緯があり（新免許申請をどのセクションで判断していたのか？認可免許の取り下げをリードするのは学科だったのか教職部門だったのか？）、今回の再課程認定をきっかけに、ブラックボックスではなく透明性が担保され、かつ大学戦略として北星学園大学の将来ビジョンに則った教職課程運営ができる組織に再編成すべきであろう。文部科学省施策を見る限り、今後は教職課程を持つ大学へのチェックはより厳しいものとなることが予想され、大学全体でバックアップし真摯に教員養成に取り組み、かつ一定の成果（教員輩出や教員免許更新、教育委員会との連携等）を上げていかなければ、教職課程の認定を取り消されるような事態も起こりかねないと危惧している。そのためにも、今後の北星学園大学教職課程は全学の有機的連携に基づく組織を目指すべきではないか、と思わされている。

\*本研究は、2016年度北星学園大学共同研究（特定研究）「教職再課程認定を踏まえた新しい教職カリキュラムの研究」の成果の一部である。なお、執筆分担は次のとおり。

はじめに、1…鈴木。2, 3…古谷。4…高杉。6…鳴海。5, 結びに代えて…田実。

注

- i 岩田康之, 「教員養成の日本的構造—「開放制」原則下の質的向上策を考える」, 『教育学研究』第80巻第4号, 2013年.
- ii 由布佐和子, 「教師教育改革の課題—『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割」, 『教育学研究』第80巻, 第4号, 2013年.
- iii 徳永 保, 「大学教育の質保障の取り組みと教員養成教育の新たな課題—大学教育としての教員養成教育の質の保障を目指して—」, 2016年8月, 全私教協, 総会記念講演配布資料.
- iv 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 『教職課程コアカリキュラム』2017年6月29日.
- v 日本教師教育学会, 『教師教育学の独自性と方法論研究』第2集, 2017年9月.
- vi 貞広斎子, 「チーム学校と校長の役割」, 全国私立大学教職課程研究大会, 第1分科会報告, 2017年5月21日.
- vii 藤原文雄・諏訪英広・露口健司ら, 「校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究」, 日本教育経営学会, 第57回大会, 第6分科会報告, 2017年6月11日.