

【全体討論】

司会 それでは全体討論に入っていきたいと思います。最初に、三人の発表者の先生方に、一言、言い残したことあるいは全体討論に入る前にひとつ確認しておきたいことを発表順にお願いして、その次に小松会員の方から今日の発表に対するコメントあるいは問題提起をしていただき、そしてフロアの方からの質疑あるいはご意見を伺うというふうに進めたいと思います。それでは、お願いします。

富田 はい、では失礼します。ひとつだけ、もう一度確認も含めて、QTSについて、正教員資格の課程認定は、ディグリー（学位）ではありません。ディグリーコースではないので、そこはかなり大きいかなと私は思っています。マスターと兼ねている場合もありますし、ディグリーと兼ねて授業をやっている場合もありますけど、基本的には別個です。日本の事例でいいますと、福井大学の教職大学院が近い内容なので、そこが今回モデルになった報告書です。あのような制度にすることがイギリスで可能なのは、カリキュラム内容がディグリーではないことで、今日説明がありました教育実習等を中心とした内容が可能になり、現場で課程認定が受けられるというように思っています。

司会 佐藤先生、お願いします。

佐藤 先ほどの質問とも関係するのですが、イングランドとスコットランドを見ていきますと、やはり質的な多様性というか、質的な部分でもイングランドの場合は教員養成が結構多様化している。それに対して、スコットランドの場合は質的にもかなり均質、教員養成にしても、おそらく教員の質ということに関してそうなのではないかということと、あと PGCE と PGDE のちがいです。ディプロマとサーティフィケートの単位数のちがいがということがあるので、そのへんのところが先ほどの質問と関わって問題になってくるのかなということと、もう少し質保証システムということに関して述べますと、スコットランドはカナダやアメリカの認定機関と相互認証のようなことをそれぞれ行うことを検討していて、教員はスコットランドではなかなかないので、海外にそれを出していく、というような取り組みもこれから考えられるということもあるようです。

司会 はいどうもありがとうございます。それでは高野先生お願いします。

高野 あの、ちょっと時間取りすぎましたので、今は結構です。

司会 高野先生ご協力ありがとうございます。あのそれでは次に、小松会員の方から今日のシン

ポジウムの報告に関連して提言をお願いしているのですが、今日、この中教審の答申に関する両面のコピーを配布しているかとおもいますが、よろしいでしょうか。それでは小松先生お願いいたします。

小松 三人の発表ありがとうございました。教員養成や教師教育を、私は、タコが自分の足を喰うみたいなもので、あえて、できるだけ避けてきた人間ですので、本当にいい勉強になりました。で、時間もありませんので5分程度で私の問題提起というよりも、上田代表の方から日本のことについてもという話がありましたので、政策研究をしてきた人間として、少しコメントしたいと思います。

今日私は、資料として、先程からみなさんが言及されている、8月28日の中教審答申の概要と、二年前、22年の6月の3日かな、民主党政権のもとでこの中教審に諮問がなされた諮問文を用意させていただきました。これをあえて私が出したのは、政策というのはそもそも諮問をする段階でだいたいその方向性が、行政の中ではある程度の行くべきところの到達点なりなんなりが想像されているものだと思っております。特に国の政策ですので、なんの見通しもなしに、事務局を文科省がやるとは思えないので、あるいはどういう方が委員に選ばれたかによって、議論の見通しが、極端なことをいうと先が見えるよねって話だと思います。

そこで、22年のころはご存知民主党政権で、この頃だったと思うのですが、当時副大臣になられた鈴木寛さんの副大臣就任パーティーに参加することができて、そこで鈴木さんと、それから藤原和博さんと、三鷹市の貝ノ瀬さん、さらには杉並の井出教育長といった人たちと、この教員養成の新しいあり方について民主党政権はどう考えているのだ、という話をしたことを聞きながら思い出しましたがけれども、答申の中で、上の方に問題意識として、ひとつは学校教育課題の複雑・多様化ということがあります。ここではまあ当然のことながら、いつの時代もそうですけど、ニーズが多様化してきて、特に、特別支援教育とか、外国人子弟とか、それからICTとか、まあICTの活用なんかも今回答申の中で実はかなり言われていることで、それから二つ目にはたとえば三鷹の貝ノ瀬さん、さらには三鷹の市長までが、中教審の委員になっているという状況を考えると、二つ目の地域・保護者との連携ということなんかも実は今回の答申のうちのひとつの大きな柱だと思っています。

それから教師のコミュニケーション力みたいな問題です。で、右側の方について、一方で学校を取りまく環境の変化ということで、今日みなさん方の発表は基本的にどちらかというとまあ大学で飯を食っている人間の、送り出す側の今回の改革の問題なのですが、私は研究所にいて、まあ今は教職大学院にいて4年目になるのですが、私も同じように送り出す側にいるのですが、一方でこの3月まで教育委員をしていましたので、つまり育てて資格を取った人間を採用する側の問題なのですね。で、ここで出ているのは、教員への信頼の揺らぎ、例えば不祥事・指導力不足教員。教育委員会にいますと、というか教育委員会に関わっていると、一番頭が痛いのは、不祥事であります。で、それは、私は教育委員にならないとなかなか詳しい情報はわかりませんでした。極端なことをいうと、その教師はどこかの大学出ているのだから話さえ私たちはするわけなのでして、まさに具体的な質保証なのですね。

この点が実は、今回のいじめの問題もそうです。教育委員会の存亡に関わっているわけです、こういう教師が出てくると。そうすると、教育委員会として教員養成と研修はこれもう、最も中心的な問題のひとつになるというようなことが答申の中に既にあったということです。で、イギリスでそんなことがあったのか、まあこの国だって不祥事はあるのでしょけれども、不祥事とか指導力不足教員のような問題があったのかどうか。高学歴社会や親の高学歴化は当然のことですし、同僚性の希薄化といった問題はこの答申にも出ていますが。

大きな問題は、受け取る側・採用する側に教育委員会をするとやっぱり一番が信頼への揺らぎであります。この辺に対して中教審がどのような議論をしたのか。で、委員を見れば、当然のことながら採用する側の教育委員会の出身の委員さんがかなり選ばれていて発言力がある。さらには大学の教員なんだけれども元教育委員会にいた兵庫教育大の日渡先生のような方もかなり影響力を持った発言をしているという点で考えると、今回の中教審の議論は、私はその問題がかなりあるなと。で、そのへんがまあイギリスとの違いの一つなのかなあと考えています。

で、さきほど、最初に事務局長からも話がありましたけれども、改めてその一番下の審議事項としてある三点を見てみるとですね、私は実は1、2は当然のことながら3番目の、ここでも教育委員会や大学をはじめとする関係機関と書いてありますが、そこでの連携・共働という問題が今回の中教審の日本での議論の中の非常に大きな柱です。ワーキンググループを作られた時のメンバーに京都市の教育長が入っています。それから山形県の教育委員会委員長と、とにかくびっくりするぐらい、教育委員会の人を中心メンバーになっていたりします。でなぜかわからないのですが、この中教審の部会長が私立大学の理事長である田村哲夫さんです。それから安彦先生と安西先生が副部会長になったりしていますけれども、よくわからないのは、私立の経営者が公立学校の教員養成とか、採用研修に発言力を持っているって事自身がちょっと不思議な感じが私はずっとしています。まあ田村さんともそのようなことについて少し話をしたことがありますが、問題は圧倒的に数が多く、行政が特に責任を持つべき教育委員会のこの関係の問題とか、地域との連携の点で言うとその三鷹の発言力。

それからもう一つ、実は福井県の教育改革にここ3年関わってまして、メンバーの一人、松木福井大学教授が座長で、ただ福井県内での議論を聞いていると、非常に大きな発言力を持っているのは実は県教委の次長級の方です。でこの方はこの四月から福井大学教職大学院の教授に職を移られましたけれども、私はこの人が福井大学改革の大きな柱を作った人だと言うふうにも実感しています。で、福井大学はある意味ではそれに従わざるを得ないというかたちで、しかしまあ大学の教師ですからある程度ポジティブな理由付けはしているけれども、非常に就職がしにくい福井県のようなところで、教育学部が学生を養成し、採用してもらうには、これはどうしたって県と協働しなくてはならない、極端なことを言うと県のいいなりにならざるを得ない、そういうふうなやや厳しい見方をあえてするとですね、なぜか知らないですけど鈴木寛さんも福井大学方式を非常に高く評価をして、そういう面で言うと県教委が採用側のニーズに沿った教員養成・研修ということになっているのが、私は今回の大きな柱となっているという風に思います。

三人の発表を聞いていろんなことを聞きましたけれども、4点ほどあります。ひとつはどちらの国にせよ教職の地位の向上あるいは処遇の改善という問題をどう捉えるのか、結局そのいい教師

が集まるのか育つのかというのはそもそも例えば入る段階で、我々で言えば高校生の中で優秀な連中が教育学部とか教職をとってくれるかというのが実は始まりでありまして、と同時に、彼らから見て教職につくことが社会的にも地位が高くて処遇がいいかどうか、というふうな問題だと思います。その上で質の保証っていう問題があります。質の保証に関しては、教職大学院で玉川大学が真っ先に受けてやりましたが、はっきり言って私はあまり信頼していません。それ以上言うと差し障りがあるのであんまり言いませんけど、今のところ日本での質保証のシステムはまだ十分な機能をしていないというふうに思います。で、三つ目は、結局これは行政改革だと思います。コストをどうするかという問題だと思っています。それは行政にとってのコストと、それから今朝日新聞に、「声」の欄に、息子が教育学部にいて、さらに6年いないと教員免許とれないようになっちゃうと、親として大変だって書いてありますけども、中教審の議論の中でも5年もしくは6年になったときに、保護者負担の問題はどうするんだっていうふうなことがありました。それに見合うだけの教職がコストとしてあうものかどうかっていう問題があると思います。で、4つ目がまさに教育的に言うと、プロフェッショナル・コントロールの問題をどうするかというふうなことです。しかしいま問われているのは、説明責任ということで共通だと思いますので、それにどう答えるのか、内部だけの議論ではなくして、外の声に対してどれだけ対応するかというふうないうと、さきほど言いましたように、かたや不祥事が毎日のように新聞に報道されたりしている中で、残念ながら圧倒的な数の優秀な教師がいるんだけども、ごく一部にそういう人がいると、もうちょっと教職だけに任せておいては、教職者たちだけにセルフコントロールに任せておいたんでは、できないんだっていう世間の批判に、私たちは答えていく責任がどうしてもあるという風に思っております。

ちょっと短くって言いながら長くなってしまいましたけども、教職大学院のことでひとつ言うと、私の大学は今年5年目になりましたけども、去年も今年も定員割れしています。よく東京都教育委員会から一人出すと1500万か2000万かかるんだ、それだけのコストに見合うだけの教職大学院の価値があるのかというふうな言われちゃうと、これは法科大学院よりはひどくないけども、言われるほど、815人の定員さえみだせない状況の中で今後増やしていくことがどれだけ具体性があるのか。そういう点で言うと、高度化は極めて大事なことだと思うので、現実的な条件の中で考えていかないと、議論が結局は実効性のあるものにならないではないかというふうに思っただけ話を聞いていました。ややネガティブな話ばかりでしたが、そうは言いながらも私は日本の教師たちの質の高さっていうのは世界的に比べても決して見劣りはしないと思うので、そうした中で大学人としてあるいは行政に関わるものとしてあるいは保護者・住民として、このシステム全体をどう評価するかっていうことの議論をしていかなければならないと思っております、すいません長くなりました。

司会 小松先生どうもありがとうございました。司会者なりに小松先生の四点を、司会者なりの一般向けの表現でまいりますと、一点目はやはり、実際あの、学校現場での要するに養成という研修の必要性、特にやはり、困った問題教師が出てくるときに、やはりそれを防ぐ、あるいはそれを矯正するような教師教育、現職教育研修等をやはり考えて、イギリスの例が参考になる。

二点目はそれとは逆に、優れた教師を養成する為には、教職のそもそもの魅力、優秀な、要するに高校生を獲得できるかという入り口の問題も考えていかなきゃいけない。三点目で、小松先生はコスト改革、行政改革というふうにおっしゃいましたけど、だんだんPGC 修士というふうに修業年齢がかかるときに、学生もしくはその保護者の負担するお金ですねはっきり、それに見合ったような質の改善、あるいは教職そのものの対応の改善が伴わない教員養成の改革っていうのはうまくいかない可能性があるということ、まあお金の事なのですが。で、四点目にはやはり、小松先生のプロフェッショナル・コントロールということで、教職の専門性を高めるための教員養成の改善。そういう観点から、イギリスを参考に日本の現在、将来の教員養成について、先生方、会員の皆様、何かご意見、あるいはそういうことに関連して、もう一度この発表者の方に質問したいということがあったら、できるだけインフォーマルで、力の入らない形で、率直なご意見を交換したいと思うんですけど、どなたかございませんでしょうか。

そしたら、ちょっと司会の方から、この発表内容の議論の本筋から外れるようで恐縮なのですが、福井県の話は小松先生のお話を聞いてなるほどなあというふうにわかったんですけど、今話題の、富田先生にお伺いしたいんですけど、たびたび言及なさっていた大阪の教育改革というんですか、その動きから、実際先生がお勤めになっていた大阪教育大学で、教員養成に対してどのような具体的な変化あるいは要求っていうのがきているんでしょうか。

富田 失礼いたします。どのような要請があったかはわからないのですが、学校現場が変わっていくというのが少し見えてきているので、先生方もいろんなかたちで環境が変わりつつあるかなと今感じています。ご存知だと思いますが、ここ2、3ヶ月で条例が二つ、基本条例とあとひとつ学校活性化条例というのができておまして、それに関わって学校現場がずいぶん変わってきています。去年大阪府が振興基本計画を既に作っていて、去年から一年経って実施されていますが、その内容を橋下市長が見直しをしようと、条例が二つできたので見直しをかけようと、今動きが始まったんです。大阪府の方も基本計画を作り始めた段階です。今まだ審議されている途中なのですが。それと関わって府の方と連動しながら市も今基本計画を見直しましょうという話になっています。ついこの間も免許更新講習で、100人単位の授業を何回かやりましたが、そこで既に出ている基本計画のパンフレットを先生方に配って、免許更新のところで、今こういうことで実施されているけどもしこれを変えるなら、現場の先生たちの、もう既に動いている内容・政策と関わって、どういうところをどのように変えていくといいのか、少し意見を聞かせてくださいということで話をしたんですが、先生方が神経質になられていて、既に影響が現場の先生方にはあるのかなあというのを感じているところです。

それで、福井の話と小松先生のPGCEの話も出ていましたが、共通する部分がPGCEと福井のやり方にはあるのではないかと私自身は感じています。実は福井ともここ何年間かかわりがありあって、大体のことはわかっているつもりではあります。ひとつ議論としてあるのは、安上がりな教員養成であろうということと言われるわけです。学校現場を離れなくて教員養成ができると。学校現場としては、現職の先生を大学院にいかせるシステムとして、福井方式は可能な方法として考えられているとよく言われるわけです。まあ安上がりで可能であると。PGCEも原則1年で

すから、需給が読みやすい、かかるコストがそういう意味では1年で少なく済む、そういう意味では行政にとってかなり都合がいいという言葉が悪いのですが、そこでどういう教員が養成されるかというのはまあちょっと横に置いても、行政にとっては都合がいいシステムかなという部分でも共通性があると思っています。

司会 フロアから何か他の……はい、お願いします。

藤井 松山大学の藤井でございます。どなたにという特定はないのですが、今日のシンポジウムの趣旨、後半部分ですかね、ちょっと読ませていただきますと、英国において伝統的なトピックワークだとか、プロジェクト方式の授業が教員養成と無関係ではないということで、イギリスの教育の、特に授業実践と教員養成の関わりについて、たとえばナショナルカリキュラムがこう進展してきましたので、トピックワークも少なくなったという話も聞きますけれども、そういう新しい教育方法だとか、教材研究といったものと、イギリスのいわゆる日本に比べると柔軟な教員養成はどのように関わっているのか、というふうなことで少しお話が聞ければというふうに思っております。

森川 すいません、それに追加して……。

司会 あ、そうですか？はい。

森川 一橋大学博士課程の森川と申します。それに関連してですね、高野先生のレジюме最後、6ページ、批判的思考・反省的实践のできる教員への志向、この部分、この取り組みと、さっきのトピックワークやプロジェクトの授業というその件とちょっと関連しているように思えて、そのへんの話を高野先生に伺いたいんですけど、よろしく願いいたします。

司会 はい。そしたら、谷川先生よろしく願いいたします。

谷川 佛教大学の谷川と申します。ちょっと授業の内容について話が出てきましたので、我が意を射たりという企画をした者にとってはそう思っているんですけども、ちょっと、いまお話していただいたことと僕の考えていたことを整理させていただくと、小松先生のお話の中で私がすごく一番ピンときたのは、やはり福井大学というのは採用側のニーズで教員養成がなされているというお話でした。採用側のニーズっていうことになると今僕が佛教大学で教育委員会等々と付き合っ一緒に仕事をしているとやっぱり一番求められているのが学校現場ですぐに役立つ教師、あるいはそういった技術・知識が求められているんじゃないかと。そうすると僕やっぱりそうなってくると、質保証もですね、これは日本もイギリスもおそらくそうであるとするならば、そこが焦点になってくるんでしょうと思うんですよね。そうすると高野先生のご指摘のあった分離・分化の問題で言えば、アカデミックというよりもプロフェッショナルという部分のほうが重要に

なってくるんだろうと。で、そうすると、どのような教員が生まれてくるのかというと、クリティカルなシンキングや反省的実践のできない教員が生まれてくるんだと。要するにプロジェクト方式等の授業があんまり得意でない教員。そうすると一番問われるのはやっぱり教師の教育の自由の問題だろう。で、大阪なんかは典型的に、橋下さんはまったくそれを省みてない部分がありますので、僕がトータルにまとめてしまうとそういう話であると考えているんですが、あっているのかあっていないのか、いやちょっとお前まとめすぎやろというご意見が先生方ありましたらぜひお願いいたします。

司会 その前に、森川会員の方から質問がありましたので高野先生そこに答えていただけますでしょうか。

高野 はい。えっと「クリティカルシンキングのできる教員を養成するために、養成段階で研究方法論を」という動きというのは森川会員もご指摘のように、自分で教材開発ができるというか、ナショナルカリキュラム自体を相対化できるっていうか、そういう力がもちろん想定されていると考えています。

司会 そしたら谷川事務局長の方からこのいわゆるクリティカルシンキングあるいは要するに教育のやり方ですね、いわゆる進歩主義的なトピックワークであったり、プロジェクト方式、まあ最近、ナショナルカリキュラム発足以降は、以前よりはそれはないというお話がありましたけど、まあイギリスを研究されている皆さんであれば、まあ少なくとも日本の教育現場、あるいは教員養成機関と比べて、そういうものがイギリスのほうはまだ盛んであるということも間違いのないと思いますので、そこらへんが教員養成の仕組みと関係しているのか、あるいは教員養成の実践が反映してイギリスの学校の教育実践がかわっているのか、よくわかりませんが、教員養成のところでそういうものを推進する何かがあるのか、それとも現場からのニーズに対応して依然としてこのプロフェッショナルあるいは1対1、まあ一斉指導以外の授業を教員養成でやっているのか、そこらへんに関して発表者の皆様あるいはフロアの方でも結構ですので、何かご意見があれば、こういうことついでに聞きたいんだという方があればご自由に発言していただきたいんですけど。

そしたらまず発表者の方にどういう考えなのかご意見を伺いたいと思いますけど、はい、じゃあ富田先生から順番に。

富田 はい、失礼いたします。トピック学習の話がでましたが、私はもともとカリキュラムの人間です。カリキュラムスタディーズというところで学位をとったわけですが、イギリスと日本の学習指導要領、イギリスではナショナルカリキュラムですが、それを比較した時にいろんな点が違います。イギリスの方がより詳しく具体的な内容になっていると思いますが、プログラムというかたちで指導方法なども書かれていたりします。しかし、私個人としては、一番大きな違いは時間数が書いてないことだと思います。日本の学習指導要領は教科ごとに時間数が規定されていますが、イギリスのナショナルカリキュラムは時間数が規定されていなくて、内容が規定されて

いる。そのことがトピック学習を構成することを可能にしていると私は理解しています。どの教科に何時間年間通して指導するという規定がないわけです。だから、内容を組み合わせて、目標とする学力もしくは指導内容が達成できれば、どういう授業形態も可能なわけですよ。それが確認できるような形で評価すれば、先生方にその裁量が認められているというのがイギリスのお話にあるカリキュラムだと理解しています。

日本の場合は年間通して、たとえば国語なら何時間、数学なら何時間、というように授業やったらどうかっていうのがあるので、もちろん内容も規定されていますが、かなりの枠組みがそれで拘束されてしまう。トピック学習のような、いわゆるクロスカリキュラーがやりづらい理由がそこにあるだろうと思っています。総合的な学習がトピック学習に近いといわれますが、その点が大きな違いで、総合学習を目的にするのか、それとも手段にするのかというところです。イギリスではトピック学習は手段ですよ、学習内容を学ばせるために教育方法としてそれを取り入れる。そこがやっぱり大きい違いかなあとと思います。教員養成でもまったく同じことが言えて、教員養成ナショナルカリキュラムというものが1997年と98年に出来ましたが、それは内容が規定されているだけですね、ディグリーではないので、何を何時間やりなさいというのがないわけですよ。こういう力をつけなさい、こういう内容を学ばせなさいということが書かれているわけです。教員養成も学校現場のナショナルカリキュラムと同様に、教員養成機関のカリキュラム構成の裁量が認められていると思います。

ナショナルカリキュラムが入った90年代のはじめは、日本の一斉学習が大変注目されていました。その理由のひとつは、アジアタイプの一斉授業というのが学力を上げるだろうという研究成果が出されて、イギリスのトピック学習を見直して、そういう形態の授業も必要だろうという話になりました。当時学校を見に行った時に、そのような授業形態にした公立の小学校もなかったわけではありません。それが、今はほとんどトピック学習のようなかたちに戻っているところが大半だと思います。ナショナルカリキュラムに基づいたトピック学習は、教育内容をどのようにカリキュラムとして構成していくのかというのが大変難しい。どの教育内容を網羅したかをチェック表や一覧表で確認して、これはOK、これもOK、このプロジェクトではこの力がついてというように、膨大なリスト表を先生方が作られてチェックをするようなかたちになりました。それは大変な作業ですし、実際どのような力がついたのかを確認するのは難しいということで、一旦は一斉学習が広がったものの、現在では十分対応できるようになり、もう一度トピック学習の学習形態に戻って落ち着いていると理解しています。

佐藤 スコットランドの話で言いますと、スコットランドではカリキュラムフォーエクセレンスというカリキュラムのフレームワークがありまして、それはいわゆる21世紀型学力観とか、PISA 型学力観と親和的な新しい学力観・能力観に基づくもので、それで学校の授業が行われています。子どもたちの主体的な学びとか、学びに向かっていく力みたいなものをどれだけつけさせることができるかっていうところで、教員の専門性とか高い力量が求められることになるので、そういったことを今まで以上に大事にするような教員養成のカリキュラムといえますか、そういったものについても検討されていると感じます。そのなかで、たとえば理論と実践とか、大学と

学校の架橋みたいなことも、これまで以上に、そのあいだにいる教員養成課程の学生が、それぞれの中で、その融合といいますか、往還みたいなものを内面化していけるかどうかということを含めて、今まで以上に大事にしているという感じがあります。それはある程度、学力観の転換とか変容といった意味では、日本の教員養成においても必要なこととして言えるのかなと思います。

高野 司会者の方からの、学校現場からの力なのか、行政側なのかということなんですけども、当然のことかと思いますが、両方からなのかなという感じがしています。たとえば私たちがPGCEで、これだけの期間、教育実習に行っていると聞いた時に思い浮かべるのは、たぶん学生たちが指導案を作っている姿だと思うんですけど、イギリスのPGCEだと、実習生同士がプロジェクトを組んで何かやるといったような、ちょっとこちらの一コマとか単元ごとの授業を作るというメージとは異なることがやられていてそれが可能だということ、それは養成している側からも実習生を受け入れている側からも、両方であるのではないかなと思います。

それと、今回ちょっと言えなかったことで、別のところでもちょっと話をしたことがあるんですが、確かに私の今回の報告の中ではかなり質保証のシステムが分化してきて教員養成に関わる基準だとかインスペクションだとかが進んで統制が強くなったというふうには聞こえたかと思いますが、その基準というものに対する感覚の違いというところを、もうすこしはっきり理解しておくべきではないかなと思います。文化的な差異というか、私自身、基準が教員養成に対して統制的に働いているんじゃないかなというようなことが気になるわけです。それでいろんなところに聞くんですけども、これは佐藤会員と一緒に行った調査のときに、教員養成の担当者の方に、スタンダードとスタンダダイゼーションは違うというようないわれ方をしたりですね、それからまた別のところでなんですけども、伝説の飛行機乗りダグラス・バーダーの言葉をひいてですね、ルールというのは馬鹿者にとっては従属になるけれども、賢い人間にとってはそれはガイダンスだと。ルールがあればそれをうまく使ってやっていけるんだから、日本人にとってのスタンダードはちょっと我々とは違うんだというような言われ方をされたこともある。それからこのクリティカルシンキングの実践をマスターレベルで一生懸命進めている人に話を聞いた時に、I like standards! とはっきり言われて、これがあるからいろいろできるんだ、I learned how to work with だったか cope with だったか忘れたんですけど、TTA とどのようにやっていけばいいかもよくわかったと。これがあれば、これさえ守っていれば、いろいろできるんだというような言われ方をして。戻りますと、プロジェクト学習などが減ったとはいえ、残りうる土壌というのは、そういうところとも関連しているんじゃないかなと思いました。

上田 私、千里金蘭大学の上田です。よろしくお願ひいたします。私の言いたいことはですね、教員養成の仕組みが、イングランドであれスコットランドであれ、ずいぶん変わってきているし、その重点の置き所が違ってきている、着眼点が違ってきている、という、まあその社会の変化と言われますけども、もう一度聞かせて欲しかったのが、教育のエクспанションというか、教育を受ける人口というのが日本でも英国でも、まあUK全体ですけども、かなり広がっているでしょう。まずUKで言うんですけども、30年くらい前は、義務教育を終えてのみ school leaver になって

いくのが60%くらいいたかな、当時。それがだんだん Sixth Form いたりなんかカレッジいたり、Further Education College に行くようになってきている、そういうふうな教育環境が一般的に広まってきている。日本の場合もたとえば40年くらいまえだったら、大学への進学率が20%くらいだったんですね。そういう時の教員養成あるいは教師に対する期待と、現在のように90数%、ほとんど100%近くが高等学校行って、大学、高等教育まで進むのが6割近くになっているような、そういう社会背景的な違いがですね、教員にたいする期待だとか、あるいはニーズとか思いがですね、あるいは批判的な視点だとかを生み出すんじゃないか。だからそのへんの観点から英国での PGCE であったりマスター化であったりということについての説明が聞けたらもうちょっと面白かったかなという、これは個人的なないものねだりかも知りません。

それにもうひとつ付け加えて言うと、教員の質を上げるためには日本でも、さっき小松さんがおっしゃったけども、マスターまで引き上げる、つまり教員養成の期間を4から6にしていくと。ところがその青天井みたいななんでも時間をかければいい教師ができるかといえばそんな馬鹿なことはないわけで、コンテンツなりディシプリンをはっきりさせないと、話にならんと。何もしないで時間だけ経てばいいのができるかっていうのは刑務所と同じ発想なんですよ。懲役何年と言ったほうが薬が効くというのとおなじでね。何をするかっていうプログラムがない。で、英国の場合ですとね、わたしの記憶違いかもしれないんですけどね、原則的にイングランドの大学は学部3年ですよ。で、PGCE がプラス1年でしょ。そうすると日本の4年間と匹敵するわけですよ。もちろん教育課程は違うし、どういう人たちがどういう階層なりレベルの人たちがいくのかということによっても随分違ってくるけども、そのへんの大学を支える知的レベルというか、そのへんの違いの中で PGCE なりマスターなり、あるいは教員養成全体に関するクオリティーというようなことが、聞けたらもっと良かったなというのが私の個人的な印象なので、ないものねだりをしているのかもしれないんですけども、そういうことを一言蛇足で申し上げました。失礼しました。

司会 はい、ありがとうございます、貴重な指摘を上田先生からいただきました。まあここでは上田先生のご意見ということで発表者の方には何か意見をということではないかと思えます。最後に上田先生がおっしゃった、教員養成の仕組みではなく中身、コンテンツが大事だということをおっしゃったと思うんですが、そのことに関して司会者の方がちょっと気がついたのは、高野先生の方からは、いわゆるアカデミックな科目、イギリスの教員養成課程では、特に歴史、ソシオロジ、フィロソフィですか、教育史、教育社会学あるいは教育哲学、まあ日本で言うと教育原理ってところですか、それが衰退して、その領域の研究者も教員養成の課程から、PGCE の教員としては続けられず去っていったという現状があるんです。まあなんでもイギリスの教員養成の真似をと、例えば日本の今の仕組みと比べて、実習期間が長いということに関しては、まあそのやり方次第でしょうけど、原則それは皆さん賛成だと思うんですけども、たとえば役に立つこと、すぐ役に立つことを重視するのはいいと思うんですけど、その代わりにアカデミックな哲学、歴史、社会学ですか、そういうものを教えなくなる、日本の教員養成課程の改革もちょっとそちらの方を向いている面がないわけではないかと思うんですけども、その点、先生方、会員

の方、フロアの方から何かご意見ございますでしょうか。

小松 あの時間もないですので短く。私は教職大学院で学校経営など教えているわけですね。学校経営は比較的实践的の学問と思われまじくても、でも教える中身によっては経営理論だとかね、歴史とかね、そういうのを教えるのと、もう管理職になって職員会議どうするとかモンスターペアレントどうするとか、そんなものを両方教えなきゃいけない。ただ私がいま5年目になって、今日の話非常に象徴的なんですけども、むしろ理論とか歴史とかをしっかりと教えて、今日明日役に立つことはもちろん教えなきゃいけないんですけども、やっぱり長い教職生活の中で、まさに中教審の答申が教職生活と全体を通して、学び続ける教師を育てるためには、あまりにも理論的、原則的なものを軽視するのは、我々大学人としての命取りになるんじゃないかと。教職大学院という非常に実践的なところでいて、自己矛盾するようなことをいうんですけども、私が院生を見ていてあまりにもそういう原理原則的なことを知らなすぎる。学習指導要領ひとつとってみたって、今の学習指導要領に何が求められているかってことを一生懸命習いたがっているんだけど、でも学習指導要領が戦後どういうふうに変化してきて、今なぜここに至っているのかとか、学習指導要領のいろいろな性格なり行政的な意義なり法規的な意義なりしっかりと教えないとですね、結局高野さんがおっしゃるとおり、カリキュラム開発できる、クリティカルシンキングできる教師、そしてやっぱりそれはほんとに底力がある教師だし、信頼される教師だと思うんですね。だから How to ももちろん今求められているんですけども、教育委員会なんかいくと How to ができなくて困る困るっていうのがいっぱいいるんですけども、そこは非常に難しいところで、やっぱり両方やらなければならない。ただいまの流れからすると、きちっとしたアカデミックな勉強がやや評価がおろそかにされているのは問題だなあと、私はそれでいいのかなということ、感じてることです。

司会 えー誠に申し訳ありませんが本来の時間を10分延長した12時40分になっております。ちょうど最後の小松会員の話というのが非常にこの討論をしめくくるのにちょうどいい話だったのではないかと思しますので、いろいろ一言いいたい、聞きたい方もあることは重々承知でございますが、この司会の不手際をぜひご容赦いただいて、今回のシンポジウム、日英の教育の比較研究を終わりたいと思います。最後に有意義で非常に中身の豊富な発表をしていただいた発表者の方々に拍手をお送り下さい。