

研究報告

評価

— 教育学研究科改組にあたって —

教育学研究科芸術系教育

小川 昌文

はじめに

平成23年度より横浜国立大学大学院教育学研究科は大幅な改組・再編が行われる。「より高度で実践的な能力を備えた教員の養成」をめざし、これまでの9専攻から教育デザインコース、特別支援・臨床心理コースの2専攻となり、コア科目「教育デザイン」、必修科目「教育インターン」という従来にない授業を導入したユニークなカリキュラムがスタートする。これは、学問体系の枠組みに基づく縦割り構造による教育を転換し、諸学を横断して教育実践を捉えるという横割りの視点で高度な能力を持つ教員の養成を図ることを意味する。これにより、本大学院では、アカデミック中心な学びから実践と理論の往還を図った多様な学びのスタイルを意図した教育へとシフトし、横浜国立大学の基本理念の「実践性」「先進性」「開放性」「国際性」を踏まえた、全国有数の教員養成の拠点となるべく新たな一步を踏み出した。

カリキュラムの変更に伴い、評価の方法も当然従来とは違ったものになる。従来のアカデミックなシステムでは、あらかじめ蓄積された知識や技術を学生に伝え訓練させることが学びのスタイルであり、教員によるトップダウンによる一方向的評価が一般的かつ効果的な方法とされている。一方、新大学院においては、大学院生が学習者の状況を把握し、それに合わせた柔軟なカリキュラムを構築することが求められること、またその結果を踏まえ、自身の知識や能力向上のためのフィードバックシステムを確立することが必要であるため、大学教員によるトップダウンの評価よりも、学生自身による自己評価をベースとした双方向的評価システムが有効であると思われる。しかし、これを具体的にどのように行っていくのかについては、前例がほとんどないこともあり、「走り出してみなければわからない」暗中模索の段階である。よって、まず必要なことは、本学の教員が大学院の新システムの理念を十分理解した上で、評価のパラ

ダイム変換を共有するとともに、評価観に関して十分なコンセンサスを得ることではないだろうか。

本学大学院が置かれている現状を踏まえ、本稿では、評価の「システム」や具体的な「方法」を提案することよりも、そこに至るまでの評価に関する理念的考察を行い、事例紹介と分析、および今後の展望について本学の大学院教育に関わる当事者の立場から私見を述べることにしたい。

1 新教育学研究科における評価と問題点

(1) 教育デザイン力

新たに発足する教育学研究科は「教育デザイン」というコンセプトをカリキュラムの根本理念として掲げ、「教育デザイン」の能力を身につけさせることを主たる目的としている。よって評価するものは「教育デザイン力」であり、いかに「教育デザイン力」が身についたかどうかということになる。

では具体的にこの「教育デザイン力」とはどのようなものだろうか。公式パンフレットでは、「現代社会を見据え、近未来社会の諸問題と深く関わった教育カリキュラム構築能力」「授業や学級・学校、地域連携に関する教育のプランとプロセスをデザインできる」「現場に必要な新しい教育のあり方や方法を研究開発していくこと」（傍点筆者）と定義されている<sup>1)</sup>。また、これに先立って公表された新大学院ワーキンググループ(WG)の文章では、「自ら教育の現実に対応し改善しうる実践を生み出す想像力とその具体を指し、授業が学級・学校・地域連携といった教育のプランとプロセスを設計すること」（傍点筆者）と述べられている<sup>2)</sup>。これらより「教育デザイン力」とは「カリキュラム生成能力」であり、状況に応じて様々な実践を生み出していく「想像力」と実行力であると定義され、いかにこれらが達成できたかが評価の対象となるといえるだろう。

これらを踏まえると、カリキュラム生成能力とは単に

学習プロセスを時系列に並べた教育プログラムを紙の上で作ることではない。少なくとも以下の3つの能力が要求されるのではない。すなわち「日常生活や臨床現場で生じる問題を、科学的、学問的に解明する」能力<sup>3)</sup>、その問題を解決するための必要十分な知識や技能、そして目的を達成に導くための実行力、実践力である。よって「教育デザイン力」の評価とは、少なくともこれらの3つの側面を合わせた総合的・包括的なものでなければならない。

## (2) 「教育デザイン力」評価の隘路

しかしこれら3つを評価することは簡単なことではない。まず、一人ひとりがカリキュラムを作るためのノウハウやテクニックをどのように教育していくのかというシステムや方法論が大学院側に十分に確立されているとはいえず、またそれらの多くの部分を個々の教員に委ねているので、具体的な評価基準を作ることが極めて困難である。よってより主観的な評価にならざるを得ない側面がある。また、カリキュラムを実践し、成果を検証することを短期間で行うことは拙速となるおそれがあり、在学中の限られた期間において「教育デザイン力」を評価するためには、様々な点において妥協を余儀なくされることは免れないであろう。

筆者が何よりも難しいと感じているのは、最初のステージである「問題の現状把握」の評価である。問題認識は、教育目標やレベルをどう定めるかによって、一事例においてさえもその中身は大きく異なってくる。また、教える個人の能力、バックグラウンド、性格によっても、状況の捉え方は著しく変わるといえるだろう。多くの変数が存在する教育現場において「問題の現状把握」をどう確定していくか、これは教育の分野を超えて、社会全体の問題を捉えることに等しく、一個人の能力を大きく超えるものである。

さらに、実践の成果の評価をどう行うかについても問題の現状把握と同じく困難な課題である。成果に対する評価は、目標やレベル設定によって変化するだけでなく、評価する人によっても異なる。また、実践者自身においても時間経過によって評価が異なる場合もあり、一実践の評価を安易に確定することは慎重になるべきである。

このように、「教育デザイン力」を評価することは、いずれのステージにおいても容易ではない。しかし、大学

院の授業は目前に迫っており、待ったなしで評価を行わなければならないという現実を避けて通ることはできない。

## (3) 2つの評価方法

現時点において「教育デザイン力」を評価するために有効な方法は2つあると思われる。一つは、評価される側(学生、大学院生)と評価する側(教員等)が常時コミュニケーションをとりながら教育場面の認識と判断を共有し、認識や判断に関するコンセンサスを確立しておくこと、今ひとつは、過去の事例研究を十分に行いながら、自身の実践を結果から遡って価値判断を行うことである。これは「プラクシス」理念に基づく評価システムであり、医者、弁護士等の高度専門職業従事者が実際に行っている評価方法の一つである。これらの職業に関わる人たちは、それぞれにおいて目指すべきゴールがあり(手術の成功、訴訟の勝利等)、それに向かって専門知識、技能あるいは権力を用いて高度な価値判断を行い、解決に向かって実践を行う。直面する状況はどれ一つとして同じではなく、各状況に応じたオリジナルな処方、解決が求められる。その際、過去に蓄積された解決方法が「事例」として参照され、最も効果的な「戦略」が決定される。

ここで重要なことは、問題認識と解決に向けての「戦略」が関係する人々の間で「共有」され「コンセンサス」が確立していることである。たとえ、その時の状況判断が主観的なものであったとしても、当事者間で合意形成がなされている限り、その判断は妥当であると判断され、それに基づく具体的な解決方法は評価者を含む「他者」と共有される。その後、成果を踏まえたフィードバックが行われ、因果関係の分析をふまえた最終の評価が決定される。評価結果は個別事例(ケーススタディ)であると同時に共有すべき事実として将来の問題解決のためのデータベースとして機能する。これらの一連のプロセスにおいては絶対的な「正解」や「真実」は存在せず、その場において決定した内容が暫定的な「解決法」となる。その後成果のフィードバックをふまえ、成功事例の判断や認識が「妥当である」とされるのである。

これらを本学大学院に適用するとすれば、状況把握と状況判断においては、大学院生と指導教員の間常に情報の共有とコンセンサスがなければならない。しかし現実には、両者間で完全な共通理解を得ることは難し

いのではないだろうか。実際、経験と知識で勝っている（はずである）大学教員の判断が常に的確であるとは限らないし、両者で意見をつきあわせてもなお多くの重要な問題点を見落としているケースもあるだろう。その場合、評価者と被評価者が上下の立場で対峙するのではなく、目的を共有する協働関係として関わることが重要になってくるだろう。蓄積された過去の事例をリソースとしながら両者で互いに知恵を出し合い、ベストの解決方法、プロセスを見いだししていく。それでも解決の糸口を見いだすことが難しい場合は、スタッフを増やすことも考えられる。状況把握と問題認識において「共有」と「コンセンサス」が確立され、協働関係のなかで問題解決に向かうこと、これこそが本研究科における評価の核心であり、中心的スタンスとなるべきであろう。

#### （4）大学教員に課せられる「チャレンジ」

一方でこのような評価方法を実施する場合、チャレンジを強いられるのは大学院生よりもむしろ教育にあたる大学教員ではないだろうか。「教育デザイン」の授業の評価は、従来のような知識や技能を一方向的に伝達するような従来の教授方法とは異なる思考と行動規範が求められるからである。

まず、教員の問題認識や状況把握は絶対的・一方的でなくなる。教員は大学院生の意見に対してアドバイスする立場ではあるものの、教員の考えや認識を共有するためには大学院生からの合意が必要となる。同時に大学院生の意見や認識を教員は尊重することが求められる。誰が立場的に優位にあるのかということが問題ではなく、何が最適の認識であるかが最優先されなければならないからである。

第二に、大学教員による恣意的な評価が行われる余地がほとんどなくなる。根拠のない評価基準を設定し、恣意的な評価を行うことはシステム的には現在も可能である。しかし「教育デザイン」の評価においては、常に大学院生および他者と情報を共有しながらプロジェクトを進行させることが求められる。また、成果のフィードバックおよびそれに基づく分析内容は公開され、評価する側の見識やレベルの検証も可能となるので、教員は自分勝手な評価は難しくなるだろう。「教育デザイン」の評価は教員が単独で行うというよりも評価される大学院生を含むプロジェクトメンバー、現場の児童・生徒や教員を含む多くの関係者の合意のもとに、代表者として行

なわれると考えられる。

そして、教員自身も実践者として教育現場に関わらざるを得ない状況となる。協働関係にある大学院生と常にコミュニケーションをとりながらコンセンサスを確立していくためには、彼らとの緊密なコラボレーションが求められ、傍観者でなく、参与観察者として教育現場に関わらなければならないであろう。時には自らが現場で児童や生徒を指導したりすることも必要かもしれない。これらは一部の大学教員にとっては自身の生活スタイルの見直しさえも迫られるのではないだろうか。

以上、「教育デザイン力」の評価方法は、それが総合的・包括的であること、双方向的かつ相対的であるという点で従来の大学院における評価方法とは一線を画すものである。一方、このような評価方法の大幅な改革は、従来の我が国の教員養成カリキュラムが「教育デザイン力」をどうしても育成することのできない構造的問題を内包していることを示唆するものでもある。わが国の教員養成システムが持つ構造的課題とは何か、根上氏の論文を基底として、筆者の専門である音楽科の立場から次節で述べることにする。

## 2 わが国の教員養成における構造的課題—根上論文を基底として

### （1）根上氏の指摘

昨年度発行された『教育デザイン研究』創刊号において、数学者である根上生也氏は「虚しい優等生を卒業してから教師になろう!」という刺激的なタイトルの論文で今日の教員養成学部と教育現場が抱える問題を鋭く指摘した<sup>4)</sup>。氏の主張は以下の5点に要約されるだろう。

- 1 数学者（専門家）は「教育現場を知らない」「子どもたちを数学者にするわけではない」という批判を現場の教師から受け、数学教育の専門家や現場の教師（教育者）は「数学を知らない」と批判される。これは「お決まりのパターンの応酬」である。
- 2 ダメダメ数学者は学問的な内容にしか関心を示さず、数学を通じて人間形成をするという観点で教育を語るができない一方、ダメダメ先生は数学的な概念を理解せずに解答の手順を仕込むだけであり、その状況を「子どもたちを数学者にするわけではないから」と正当化したがる。

- 3 人間は本来生まれながらに備わっている数理的能力があり、それは自分の目の前にある事柄の原理や構造を直接理解する力である。これを「基礎数学力」と呼ぶ。
- 4 教員養成大学は学んでいることの本質を理解していないが点数は取れる学生＝「虚しい優等生」を多数入学させている。そのような学生は、教師となって自身の「劣化コピーを量産」しているが、悪意に満ちているわけではなく、よかれと思っているので「始末が悪い」。
- 5 その結果、学校教育は人間が本来持っている能力＝「基礎数学力」を活用する機会をわざわざ奪ってしまっている。

これらの記述は具体的なデータや資料の裏付けがなく、内容をそのまま受け取ることができない読者も少なからずいるだろう。しかし、根上氏の指摘は長年教員養成の実態を観察してきた氏のリアリティに他ならない。筆者は根上氏の意見にはほぼ同感である。というのも、ここで述べられている内容はそっくりそのまま「数学」を「音楽」に置き換えられるからである。

## (2) 音楽科における教育現場と教員養成(学部)に関わる諸問題

- 1 音楽家(専門家)は「教育現場を知らない」「子どもたちを音楽家にするわけではない」という批判を現場の教師から受け、音楽教育の専門家や現場の教師は「音楽を知らない」と音楽家から批判される。これは「お決まりのパターンの応酬」である。

音楽の専門家は一部の例外を除き、児童や生徒がどのようなスケジュールでどのように授業を受けているか、学校教育現場の日常をほとんど知らない。そのような状況の中、児童や生徒の演奏を鋭く批判したり、専門教育と同じような「本格的な」指導をする場面が多々見られる。その際双方から出てくるリアクションが上記の内容である。教員からは「現場(の大変さ?)を知らないくせに・・」、音楽家からは「もう少し音楽の専門技術が・・」と内心それぞれ思いを抱き、両者間に深い溝が生成される。そして決して埋まることのない溝となり、毎年毎月毎日どこかで「お決まりのパターンの応酬」が再生産されている<sup>5)</sup>。

この問題は、学校の音楽教育では技術のトレーニングが必要かどうか、あるいは音楽の授業は技術よりも児童・生徒の喜びや満足を最優先にさせたほうが良いのかという「技術主義」と「心情主義」の対立の構図である。そこには、児童や生徒は専門家にはならないのだから技術はそこそこにして、音楽の「楽しさ」をまず味わわせるべきという強い現場からの考えがある。教育現場はこのような「二項対立」として問題を捉える場合が多いように思われる。しかし、どんな平易な演奏でも演奏技術を伴わないものはないこと、音楽の「楽しさ」として音楽の演奏技術や理論を習得することも含まれるという点において上記の対立項は成立しない。筆者の見解はあれかこれかではなく「どちらも」大切であり、おろそかにできないと考えている。

- 2 ダメダメ音楽家は音楽専門の内容にしか関心を示さず、音楽を通して人間形成をするという観点で教育を語るができない一方、ダメダメ先生は音楽を理解せずに演奏の手順を仕込むだけであり、その状況を「子どもたちを音楽家にするわけではないから」と正当化したがる。

①と関連するが、一般に芸術家は自分の弟子を自らの後継者として捉える場合が多い。その際に重要なのはなによりも「技術の伝達」であり「芸の継承」である。もちろん作法や礼儀や心構えは不可分なものとして付随するが、基本的には継承者の選抜というゴールに向かって弟子同士で競争が行なわれる。音楽の専門教育を行なう音楽大学やコンセルバトワールも主目的は才能ある音楽家を見出して育てることであり、それ以外の者は原則切り捨てられる。このような競争に勝ち残った音楽家が教師となった時、自分の後継者を育てるという意識を捨てて児童や生徒を教えることはまずできないであろう。

実はプロの音楽家のみならず、音楽大学を卒業した学校現場の教師の多くは個人レッスンを主体とした専門家教育のシステムによって教育を受けている。教員の中には、児童や生徒一人ひとりの人間形成よりも、音楽の才能のある児童や生徒を重んじ、他の生徒から「えこひいき」していると思われる場合がある。また通常の授業よりもクラブ活動の指導にウェイトを置き、コンクールでの上位成績入賞を必死に目指している教員も存在する。

一方、音楽があまり得意でない教員は、例えば歌唱指導において「音程」や「リズム」を正確に歌わせることよりも、「大きな声で」「元気よく」歌わせることに主眼を置く。多くの場合、手っ取り早く模範のCDを聴かせてそれに合せて歌わせる。重要なのは、外から見て児童や生徒がいかに「楽しそうに」歌っているかであり、彼らの内面的な音楽する喜びを高めたり、よりよいものにしようとする指導はほとんど見られない。

3 人間は本来生まれながらに備わっている音楽的能力があり、それは自分の目の前にある音の原理や構造を直接理解する力である。これを「基礎音楽力」と呼ぶ。

この内容も音楽にそっくり適用される。世界的に有名な音楽教育体系である「鈴木メソッド」「コダーイメソッド」「オルフシステム」「ダルクローズメソッド」はいずれもこの考えに基づいている。例えば、歌唱において最初に出てくる音パターンは、幼児が出す声域を踏まえた「ソーミ」である。また、音楽の専門的訓練を受けていない児童・生徒でも、聴いた旋律を楽譜なしで正確に歌うことができたり、ビート（拍）に合わせて正確にリズムを刻むこともできる。そして音楽の原理や構造が順序立てて紹介され、無理なくそれらが身につくような構成となっている。このような音楽の指導で重要なことは、人間の本来持っているそれらの能力を最大限に伸ばしていくこと、自らがその自身の能力を自覚し、成長させて行くことである。決して、予め決まった内容やパターンを、子どもの状況やバックグラウンドを省みずに押し付けていくことが音楽の教育ではない。そこにはよく訓練された教師の指導技術に負うところも少なくない。

4 教員養成大学は学んでいることの本質を理解していないが点数は取れる学生＝「虚しい優等生」を多数入学させている、そのような学生は、教師となって自身の「劣化コピーを量産」しているが、悪意に満ちているわけではなく、よかれと思っているので「始末が悪い」。

国立の教員養成大学の音楽科に入学する学生の多くは、学力も高く、特にピアノを幼少時から習っている。その結果ほとんどの学生はピアノを中心とした音楽感覚

が形成されていく。具体的には鍵盤の特定の位置を「ド」として認識する「固定ド」の感覚が身についているが、それが2種類ある「ド唱法」（固定ド唱法、移動ド唱法）の一つであることをほとんどの学生は知らない。

学習指導要領においては「移動ド唱法」で教えることが義務づけられているものの、教員の多くは教え方を知らず、自身が親しんできた「固定ド唱法」で教えている。しかし、ピアノ等の専門教育を受けず、絶対的な音の高さを認識する感覚がない児童・生徒にとって「固定ド唱法」は非常に歌いづらい唱法である。しかし、教師は彼らの感覚に寄り添うことができず、そのままになってしまう。児童や生徒はこれについていけず落ちこぼれ、結果として音楽に対する劣等感を抱き始める。

また多くの学生は、授業において「いかに楽しく歌わせるか」「どのような表現の工夫をするのか」ということに気持ちを取られてしまい、「なぜ歌うのか」「何のために歌うのか」という音楽の原点を忘れがちである。学生は、音楽教師になる動機として「自分が音楽を好きだから」と答え、「音楽で人間形成をしたい」「音楽の素晴らしさを子どもたちに伝えたい」と考える学生は数が少ない。

この点、中学校や高等学校時代、音楽系クラブで指導的な役割を経験した学生は少し異なる。彼らはリーダーシップがあり、また音楽を教わる側の心情やつまづきに敏感であり、状況に合わせた指導の工夫ができる場合が多い。集団の指導に慣れており、大学入学時に既に指導者としての経験を積んでいる「お得な」人材であるといえる。

5 その結果、学校教育は人間が本来持っている能力＝「基礎音楽力」を活用する機会をわざわざ奪ってしまっている。

典型的な例は合唱の実践である。小学校および中学校の教師の多くは授業において平易な二部合唱でさえもハモらせることに苦労している。最初から難しいと決めつけてしまっている教師も多い。これは教育現場において「大きな声」で歌わせることに多くのウェイトがかけられており、「他人の声をよく聴いて」「ピッチを合わせて」という指導が全くといっていいほどおこなわれていないことに原因があると思われる。一つの音を全員で合わせる「ユニゾン」唱すらほとんどできない場合が多い。周

りの相手の声をよく聴いて声を出すという習慣がないからである。この「ユニゾン」唱ができれば、小学校低学年においても二部合唱や三部合唱に移って美しくハモらせることはそんなに難しくない。それは、まさに人間が本来持っている「基礎音楽力」を妨げずに引き出しているからに他ならないからである。

### (3) 2つの構造的問題点

以上、根上論文における指摘、およびそれを基底とした音楽科教員養成の問題の分析によって、わが国の教員養成が抱える2つの構造的な問題が浮かびあがってくる。

まず、教員養成における「専門志向」と「実践志向」の二項対立の呪縛から抜け出していないという現実である。専門に強い教員を育てるべきか、それとも児童や生徒の実態をよく知り、現場中心のフィールドワークが豊富な「実践的な」教員を育てるべきかという議論はこれまで繰り返されてきた問いである。これはすなわち教育観や現状把握、問題認識に関して、教科専門に関わる教員と教科教育および教育科学に関わる教員との隔たりが未だ小さくないことを示唆するものであろう。両者の間には問題意識や目指すべきあり方のイメージがバラバラで、「共有」と「コンセンサス」が十分に成立していないと思われる。これが解決されない限りこの問題は解消することはないだろう。

二つ目は、教師自らカリキュラムを作成する機会が大学時代を含めてほとんどないことである。わが国の学校教育は文部科学省が定める学習指導要領＝国定カリキュラムによって行われている。学習指導要領は拘束力を持ってすべての教師が従うことを求める。教師が学習指導要領から逸脱した指導をすることは認められない。逆に学習指導要領に添って指導を行えば、自らカリキュラムを考える必要がなく、目的や教材が予めセッティングされている「レディーメイド」の授業をするだけでよい。しかし、これでは教師が保有する最も重要な「権力」である「カリキュラム編成権」を放棄していることに等しい。教師の指導の大部分がどの教科においても手順や工夫に偏っているという専門家や外部からの指摘も、そうならざるを得ない状況があるのも確かである。

## 3 「教育デザイン」から見た今後の展望

上記2つの問題はいずれも学部段階において起こって

きた事象であり、これらが今回の「教育デザイン」の構想に至った要因の一つである。しかしながら、学部段階における教員養成においては、教員免許法による取得単位の縛りが厳格であること、学生の必修取得単位が多いこと、学生が能力的に未成熟であることなどにより、現行制度において「教育デザイン」の授業そのものを学部教育に直接持ち込むことは困難である。よって、本稿の前半で論じた「教育デザイン力」評価の視点からこれらの問題解決に向けての一見解を提示し、大学院のさらなる充実化に向けての方向性を考える。

### (1) 専門志向と実践志向の二項対立図式からの脱却をめざして

専門志向と実践志向は相容れないものではなく、共存するものであることを共通理解させることが不可欠である。内容の専門性が高いほど、それがわかり易く伝えられた場合大きなインパクトをもつことは言うまでもない。そして、教科専門の教員と教科教育・教育科学の教員の間で、状況把握と問題認識を共有すること、話し合いを十分に持つことが必要である。そしてゴールの方向と内容についても両者間で意思疎通を十分に計っておく。

### (2) 自身のオリジナルなカリキュラムをどうつくるか

学生の場合、まずは学習指導要領にとらわれない指導目標と教材を選択させる。学生単独で行なわせるのではなく、指導教員も一緒にこのプロセスを見守っていく。知り合いの児童や生徒を対象にプライベートに指導を行なう。現職の教員の場合には、自身の最も得意な教科の得意な分野を選び、学習意欲の高い児童や生徒を想定する。そのプロセスにおいて同じ職場の同僚、上司をはじめつながりのある大学教員の人々に逐次評価してもらおう。

### (3) 大学院における教員養成の充実化にむけて

「教育デザイン」の理念に基づく大学院レベルでの教員養成は産声をあげたばかりである。今後、必要になってくる制度や戦略について3点挙げておきたい。

まず優れた学生のリクルートを行なうこと。入学試験とは別枠で、優れた資質をもった教師候補生に奨学金を与えて入学させる。教育は人材が全てであるからである。もちろん単に成績が優秀だけの「虚しい優等生」

は排除し、性格、体力、気力どの点においても高いレベルの学生を優遇する。次に、依然として二項対立図式が見られる教師の専門的能力と実践的能力をつなぐための研究を推進する。既存の学問にはこのようなテーマを扱ったものは見当たらず、様々な分野の専門家による特別のチームを編成することが必要と思われる。そして、学部と大学院のカリキュラム上の連続性を目に見える形で実現し、出来るだけ早く6年制教員養成に移行できるような体制を整えておくことが必要であろう。先述のように、現行の教員養成システムでは、大学の学部段階において「教育デザイン」のカリキュラムが入る余地がない。6年間のスパンのなかで「教育デザイン」を一貫して取り入れられることは、今後の教員養成において最優先で取り組んでいくべき課題であろう。

#### おわりに

「教育デザイン」という新しい理念による大学院での教員養成が本学大学院で開始されるにあたり、「教育デザイン力」をいかに評価するか、わが国の教員養成の根源的課題は何か、そして今後の方向性について述べてきた。協調と協働のもとに、意思決定から実践、評価

までをオープン化し、共有するという「教育デザイン」の評価システムは、本大学院だけでなく、学部、小学校、中学校、高等学校などあらゆる教育機関で用いられるべきであろう。「教育デザイン」とは「人間形成全体の見取り図」<sup>6)</sup>とも言える。「教育デザイン」の思想が隅々まで浸透したとき、社会は教育によってよりダイナミックに変容するのではないか。一人ひとりの教育行為は社会の大海原につながっている。

#### 注

- 1) 横浜国立大学教育学研究科パンフレット「教育学研究科はこう変わります」2010.8.
- 2) 三宅晶子「教育をデザインすること」『教育デザイン研究』創刊号 2010.3. p.7.
- 3) 高橋勝「教育デザインと教員養成の質の高度化」Ibid., p.23.
- 4) 根上生也「虚しい優等生を卒業してから教師になろう！」『教育デザイン研究』創刊号、2010.3. pp.64-67.
- 5) この問題に関して古くは齋藤喜博の『風と川と子どもの歌』に対する作曲家中田喜直と丸岡秀子との誌上論争が有名である。中田喜直「「風と川と子どもの歌」への疑問—感動だけでは“雑唱”に ハーモニーを忘れてる」読売新聞 昭和45年12月2日付。
- 6) 高橋勝 Ibid., p.22.