

滋賀大学教育学部のあゆみ

— 創立150周年記念誌 —

150年の時を経て、琵琶湖のイメージとその豊かな水の深い青色に
滋賀大学のSの文字をデザインに取り入れました。



Shiga University
Faculty of Education

教育学部 創立150周年記念ロゴマーク
(教育学部 学生が作成しました)



正門（安藤哲郎 撮影）



松竹梅（安藤哲郎 撮影）



メタセコイア



屋内プール・体育館



本館



講義棟



自然科学棟



中・大講義棟

「滋賀大学教育学部のあゆみー創立 150 周年記念誌ー」
の発刊に当たって

滋賀大学教育学部は、1875（明治 8）年の小学教員伝習所の設置を起点として、2025 年に創立 150 周年を迎えました。この節目にあたり、本書『滋賀大学教育学部のあゆみー創立 150 周年記念誌ー』を刊行できましたこと、まことに感慨深く存じます。長い歴史の中で本学部を支えてくださった卒業生、教職員、地域の皆様に心より感謝申し上げます。また、本書の編纂にあたってご尽力くださった皆様に、深く敬意を表します。

本書がひもとく 1991 年以降の本学部では、大学設置基準の大綱化や国立大学法人化など、高等教育を取り巻く大きな変化の中で、教員養成のみならず、幅広い教育・研究を担う学部として、新しい教育のかたちを模索しております。時代の変化の中で、いわゆるゼロ免課程の設置や修士課程の創設、法人化を経て、体制改革に取り組みながら、教育・研究の両面で多様な挑戦を重ねてまいりました。教職大学院の設置を通して、従来の取り組みをさらに発展させ、理論的研究と現場の課題に即した実践的な教育の充実に力を注いでおります。学術的探究を深めつつ、教育実践にも応答することは、今日の教育学部が担う新たな使命の一つとなっております。

近年、文部科学省によって掲げられた「学び続ける教師」という理念は、教育現場全体で共有されるべき教員像として定着しつつあります。本学部においても、その理念を真摯に受け止め、研究と実践の双方を尊重しながら、教員が自ら学び続け、子どもたちの成長を支える教育をこれまでも、そしてこれからも大切にしていまいります。本学部は、150 年の歴史を礎に、教育・研究を基盤に据え、地域とともに新しい時代の教育を創造し、未来に向けた挑戦を続けてまいります。

目次

写真

教育学部准教授 安藤哲郎 ほか

「滋賀大学教育学部のあゆみ -創立 150 周年記念誌-」の発刊に当たって

教育学部長 久保加織

第 1 章

1991 年～2010 年の滋賀大学教育学部史	1
1 研究・教育施設の拡充・発展	1
2 大学設置基準の大綱化と教育体制の諸改革	4
3 国立大学法人化と教育体制の諸改革	15
4 大学院の諸改革	19
5 大学評価	22
6 社会連携および交流活動	26

コラム

情報科学課程・情報教育課程

教育学部教授 水上善博

環境教育課程

教育学部教授 石川俊之

第2章

2010年以降の滋賀大学教育学部史	45
1 はじめにー国立大学教員養成学部改革と滋賀大学教育学部	45
2 「大学改革実行プラン」と「ミッションの再定義」	46
3 教員養成の充実と地域連携の強化	54
4 教員養成「ハイパフォーマー」としての滋賀大学教育学部	57
5 大学院改革	
ー教職大学院の設置・拡充と兵庫教育大学連合大学院への参加ー	59
6 滋賀大学教育学部の新たなステージ	
ー「未来創生」の教員育成ー	65

コラム

教職大学院の特徴と原点

教育学部教授 岸本 実

連合学校教育学研究科（博士課程）

滋賀大学名誉教授 與倉弘子

附属音楽教育支援センター「おとさぼ」の創設

附属音楽教育支援センター長 林 睦

150年史編纂WG名簿	93
編集後記	94

第1章



◆ 1991 年～ 2010 年の滋賀大学教育学部史

1. 研究・教育施設の拡充・発展

(1) 諸施設の竣工

1990 年代に入ってから、教育学部では研究や教育のための施設整備・拡充が進んだ。とくに 1993（平成 5）年度には、いわゆる「大型補正予算」により、長年の課題であった施設の整備が実現した（小林 1995, p. 7）。

まず、1993（平成 5）年 6 月に、教育学部附属小学校の校舎（鉄筋コンクリート造・3 階建・延べ面積 980 m²）が完成した。続いて 1994（平成 6）年 3 月には教育学部体育館（鉄筋コンクリート造・1 階建・延べ面積 1,872 m²）、同年 8 月には 25 メートルプールが出来た。さらに 1996（平成 8）年 3 月には、教育学部自然環境教育施設（鉄筋コンクリート造・2 階建・延べ面積 476 m²）が完成した。この建物は後述の環境教育湖沼実習センターの施設として活用される。同じく 1996 年 3 月に、教育学部動物実験室（鉄骨造・1 階建・延べ面積 71 m²）も竣工している。

(2) 環境教育湖沼実習センターの設置

環境教育湖沼実習センターは、1995（平成 7）年 4 月 1 日付で、教育学部附属湖沼実習施設と、それまで学内措置で設置されていた自然教育研究農場を統合するかたちで誕生した。本センターは、教育学部に附属する施設としては他に類を見ない規模と内容を有しており、このことはこれまで積み重ねてきた教育・研究の実績が高く評価されたことを示している。

センターでは、琵琶湖およびその流域、自然教育研究農場や研究林といった実践の場を活かしながら、環境教育に関する総合的・学際的な研究を推進し、次世代の環境教育を担う実践力のある指導者の育成を目指している。

(3) 附属学校園と学部との連携強化

教員養成を目的とする本学部にとって教育実習の実施は基本的な責務である。教育実習は、学生が学部で学んだ知識や技能を活かしつつ、教科指導、生徒指導、学級経営等の実際を経験することによって、教員としての基礎的な実践能力を習得することを目的としている。また附属学校園には、学部と協力しつつ、教育実践研究に取り組むという使命もある。

法人化初年度（2004〔平成 16〕年度）の中期目標においても、附属学校との連携強化が掲げられている。すなわち、「地域における先進的な教育研究実践校としての一層の充実をめざして、1. 教育学部と附属学校教員による共同研究の推進、2. 自治体との協力事業、3. 入学選抜方法の改善、4. 教育実習の責任ある遂行、の 4 項目を重点的強化事項として実施する」としている。

(4) 附属図書館における電子化の取り組み

1988（昭和 63）年 2 月、図書館で使うコンピュータシステムが導入された。これによって学術情報センター（現・国立情報学研究所：NII）や近畿北部地区目録システムと接続し、学内書誌目録が構築され、情報提供のサービスが大きく向上した。1991（平成 3）年・1994（平成 6）年の更新では、相互貸借システム（NACSIS-ILL）が稼働し、他大学との文献複写や現物貸借が可能となった。1997（平成 9）年にはネットワークを改め NII へ直結、1999（平成 11）年には情報処理センターと連携した総合システムにより、インターネットで大学図書館の蔵書検索（OPAC）を公開した。

その後もシステムの改良を重ね、2003（平成 15）年には多言語対応の総合目録データベース（新 CAT）、2008（平成 20）年には利用者が自分専用に使え「マイライブラリ」機能を追加した。2013（平成 25）年には操作しやすく処理能力も速いウェブ版システムを導入し、サー

バーを集中配置して安全性と省エネ化を実現、将来のクラウド利用にも備えた。

電子資料も充実し、1995（平成 7）年に CD-ROM サーバーとホームページを公開した。2000（平成 12）年には電子図書館化計画を立て、情報リテラシー教育を開始した。2002（平成 14）年からは電子ジャーナルを本格的に導入し、2008（平成 20）年度には Springer や Wiley-Blackwellなどを追加した。Web of Science も整備された（2021〔令和 3〕年度より Scopus に切り替えた）。近年は授業で利用頻度の高い図書を中心に電子ブックを購入し、活用促進を図っている。

また、2005（平成 17）年度からは大学の研究成果を公開する機関リポジトリの準備を始め、2009（平成 21）年に正式公開した。博士論文は原則として全文公開し、内容を充実させ、2018（平成 30）年に JAIRO Cloud へ移行した。2019（令和元）年には図書館システム全体をクラウド化して安全性を強化し、業務停止リスクの低減を実現した。

さらに、公式 Twitter や LINE の公式アカウントを開設し、利用者への情報発信と利便性向上に努めている。

(5) 附属教育実践総合センター

1992（平成 4）年 4 月、附属教育実践研究指導センターが新設された。同センターは、教育実践・情報教育についての理論的・実践的な研究を推進する中核的施設である。学部学生に対しては、附属学校園との連携のもとに教育実習指導の中心的役割を担うとともに、同時に県下の教育関係機関との協力体制を保ちながら、現職教員の研究・研修のためにも寄与することが期待された。

1992（平成 4）年 8 月 3 日、同センターは、第 1 回公開セミナーを開催している（月報 402）。また同年 11 月には、附属湖沼実習施設との共催で、シンポジウム「環境教育を考える」を開催した（月報 405）。

2000（平成 12）年 4 月、同センターを改組し、教育学部附属教育実

実践総合センターを設置した。本センターも、教職支援と地域共同研究が中心業務である。教職支援としては、教育実習での指導や教職キャリアパス教育などを行う。地域共同研究としては、県や市町の教育委員会および各学校園と連携しながら、教育課題や授業実践等に関して研究を行う。その他、幼稚園から高等学校までの教員研修等のための出前講義、学生の学校ボランティア派遣、発達障害や不登校の教育相談などの業務を実施している。

2. 大学設置基準の大綱化と教育体制の諸改革

(1) 1990 年代の教育学部を取り巻く状況

この時期に限らず、教育学部の運営は、政府の高等教育政策に左右される。とくに 1990 年代の教育学部を語るうえでの大前提となるのは、大学設置基準の大綱化である。

1991（平成 3）年 2 月、文部省設置の諮問機関である大学審議会は「大学教育の改善について」と題する答申を公表した。この答申では、次の 3 点が提言された。

すなわち、「大学設置基準の大綱化・簡素化」、「大学の自己点検・評価システムの導入」、「生涯学習等に対応した履修形態の柔軟化」の 3 点である。このうち「大学設置基準の大綱化・簡素化」は、各大学において多様で特色あるカリキュラム設計が可能となるように、授業科目、卒業要件、教員組織等に関する大学設置基準の規定を弾力化するというものである。「大学の自己点検・評価システムの導入」は、各大学が自らの責任において教育研究の不断の改善を図るよう促すことを目的としている。「生涯学習等に対応した履修形態の柔軟化」は、大学が生涯学習者に対応するため、昼夜開講制の制度化や編入学定員の設定などを求めたものであった。

そもそも滋賀大学は、1949（昭和 24）年の創設以来、高度経済成長やベビーブームを背景に、順調な発展をとげてきた。教育学部の学生定員は、1967（昭和 42）年に養護学校教員養成課程 20 名が新設され、小学校教員養成課程 80 名、中学校教員養成課程 50 名と合わせて 150 名となった。1970（昭和 45）年には小学校教員養成課程の定員が 40 名増員され、1974（昭和 49）年には幼稚園教員養成課程 30 名が新設された。さらに 1975（昭和 50）年には小学校教員養成課程の定員がさらに 40 名増となり、入学定員の合計は 260 名に達した。

このように拡大を続けてきた教育学部にも、やがて少子化にともなう教員需要の低下という波が押し寄せ始めた。1990（平成 2）年には、情報化社会の進展を踏まえ、情報科学課程を新設し、教員養成の定員 40 名を振り分けた。

1992（平成 4）年度の将来計画委員会では、教育研究体制の強化を図るために、情報科学課程の充実や先に述べた環境教育湖沼実習センターの設置について検討が進められた。以上を踏まえ、1992（平成 4）年には教育実践研究指導センター、1995（平成 7）年には環境教育湖沼実習センターを設置することができた。

しかしその後、教員需要の減少を前提にした改組が求められるようになった。教育学部では、将来計画委員会を中心に、教員養成のあり方、および教員養成の適正規模を踏まえた改革の方向性が模索された。まず 1995（平成 7）年に新カリキュラムを導入した。1997（平成 9）年度には教育学部の改組を実現した。これについては文部省との協議は決してスムーズには進まなかったが、5 回にわたる協議の結果、1996（平成 8）年 9 月に教育学部改組に向けた概算要求が省議を通過した。こうして約 3 年にわたる教授会での議論を経て、教育研究体制の強化と教員需要への対応を目指した改革が結実したのである。

以下、1995 年度の新カリキュラム、および 1997 年度改組についてみてゆく。

(2) 1995 年度新カリキュラムの導入

1995（平成7）年度の新入生から、新カリキュラムが導入された。学部カリキュラムの大幅な改革は、1970（昭和 45）年度に小学校教員養成課程にピーク制を導入して専修制度を実施して以来のものである（小林 1995, p. 8）。

これは、1991（平成3）年7月に大学設置基準が大綱化されて、各大学が自らの教育理念や目的に基づいて、特色ある教育研究を実施できるように、カリキュラム編成の弾力化を図ることになったことを受けたものである。教授会のもとにワーキンググループや特別委員会を設置して検討を重ね、新カリキュラムの基本となる「本学部における教育の理念」を次のようにまとめた（小林 1995, p. 8, 滋賀大学教育学部自己点検評価委員会 1995, p. 2）。

本学部においては、以下の a, b, c を中心としながら、深く柔軟な専門的力量と批判的、創造的な広い視野のある豊かな人間性を培うことを学部教育の理念とする。

- a. 学部 4 年間のみならず大学院 2 年間を見通し、学生の成長に応じた深い専門的力量とヒューマンで想像力の豊かな人間性を培う。
- b. 現代の多様化し流動化した社会・文化、子ども・学校、生活・産業の状況の中で、一人の自立した専門家としての役割を果たしていける力量を育成する。
- c. 学生の興味や関心、個性的傾向に応じて、学生自身が自己形成していけるよう援助する。

この理念を実現するため、教育学部のカリキュラムを以下の原則にしたがって構成した。

(1) 4 年一貫の教育システム

従来の専門教育と一般教養の分離を克服する。

学生の成長に応じてカリキュラムを構成する。

(2) 深く柔軟な専門的力量の育成

現代の教師に求められる資質を育成する。

現代の情報化社会に対応し、豊かな生活を創造する力量を育成する。

(3) 科目の選択に幅をもたせる

学生の個性的関心に応じた選択を可能にさせる。単なる選択でなく、アドバンスト・コースとして位置づけられた選択である（小林 1995, pp. 8-9）。

こうして生み出された新カリキュラムの具体的内容は、以下の通りである。

教員養成課程

- 1 学術科目群(学芸科目・外国語科目)
- 2 教職科目群(教職専門科目・教育実習・日本国憲法・体育)
- 3 専門教育科目群(基礎教育科目・初等教科専門科目・専門科目・卒業論文)

情報科学課程

- 1 学術科目群(学芸科目・外国語科目)
- 2 情報科目群(基礎教育科目・情報専門科目・卒業論文)

(小林 1995, p. 9)

卒業に要する単位は 124 単位を基本とし、その中には課程によって 3 ～32 単位の自由科目を含める。また教員養成課程においては、124 単位のほかに教育実習の単位を加えることとした。

新カリキュラムの特色の一つは、従来の1・2年次配当の「一般教育科目」を廃止し、新たに1～4年次向けの「学芸科目」を開設したことである。原則としてすべての講座で1科目以上開講することで、多様な科目を用意した。こうして学生の選択の幅を広げ、さらに学術的な総合科目の一層の充実を図ることを目指した（小林1995, p.9）。

そのため従来の通年4単位制を廃止し、半期2単位制を採用した。また、シラバスを配布することによって、講義のテーマを明確に提示することにより、学生の授業選択の指針となるようにした。1995（平成7）年度から開講された学芸科目・外国語科目の内容は以下の通りである（小林1995, p.10）。

【学芸科目】

- 1 人間と思想（哲学Ⅰ・Ⅱ、倫理学Ⅰ・Ⅱ、論理学Ⅰ・Ⅱ、哲学と教育）
- 2 人間と文化（日本文学、外国文学Ⅰ・Ⅱ、歴史学Ⅰ・Ⅱ、宗教学Ⅰ・Ⅱ、音楽、芸術）
- 3 人間と社会（地理学、法学、政治学、経済学Ⅰ・Ⅱ、社会学Ⅰ・Ⅱ）
- 4 人間と自然（数学、琵琶湖Ⅰ・Ⅱ、生命と物質、宇宙と生命、生命科学、物質の科学、環境科学Ⅰ・Ⅱ）
- 5 人間と生活（食料と環境、技術と人間、人間と障害Ⅰ・Ⅱ、平和教育、環境教育、オーストラリアの生活と文化、健康科学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ、スポーツ科学Ⅰ・Ⅱ）

【外国語科目】

選択必修単位を8単位

英語・ドイツ語・フランス語・中国語

ただし1995（平成7）年度の新カリキュラム導入は、学術科目群と

教職科目群および情報科目群の見直し・充実を主眼とするものに止まった。専門科目群については、1997（平成9）年度の教育学部改組を待つことになる。

(3) 1997 年教育学部の改組

1997（平成9）年の改組では、それまでの教員養成の4課程を学校教育教員養成課程として1つの課程に統合した。また時代が必要とする人材を育てることを目的として1990（平成2）年に設置した情報科学課程（教育情報コース20名と環境情報コース20名）に新たに2つのコース（文化情報コース20名と数理情報コース20名）を設けた。これは教員需要への対応にとどまらず、21世紀に求められる教員像や情報分野のジェネラリストの育成という観点から、より魅力的な教育学部の構築を目指して具体化を図ったものである。

7. 教育学部の社会的使命

学部改組にあたっては、まず教育学部の社会的使命が強く意識されていた。主導的な役割を果たした将来計画委員会が、1997（平成9）年改組についてまとめた『滋賀大学教育学部 学部改革の軌跡』（1997年3月）は、教育学部の社会的使命から記述を始めている。すなわち、学校教員の養成を目的とする学部だからといって、たんに教育職員免許法にもとづく単位を取得させて教員資格を与えるだけでは不十分であり、現代の教育課題に真剣に向き合い、それらを解決できる能力と資質を備えた教員を育てることが重要な社会的使命であると主張している。少子化による教員需要の減少期にあっても、そういった社会的使命を果たすために積極的に改革を進めていくことが必要であると述べている。こうして作業部会や教授会では粘り強い議論が重ねられた。また、専門的な知見に基づき、滋賀県における教員採用数の予測を立てたうえで、時代の先を見据えた教員養成の方向性を具体的に構想した。

この方向性は、次の2つに整理できる。

第1は教員の質的充実である。

今日の学校教育が直面している重要な課題に対応する教員養成のあり方は、今日の学校教育の課題を正面から受け止め、かつ生涯学習時代をも見据えた教員養成であるとされた。すなわち学校教育が直面している困難な状況に対処しつつ、くわえて生涯学習にも対応できる教員が必要とされているという認識であった。

第2は教員の多様化である。

学校教育を、学校外での教育や地域社会との連携、芸術・スポーツなど地域文化の活用といった広い視野から捉え直し、そこから学校組織や教育内容を創造できる教員を養成しなければならない。このような新しいタイプの教員が必要だとされている。

これは、第15期中央教育審議会の審議経過にも見られたように、学力観の転換や授業の見直し、社会変化に対応する教育のあり方の探求、家庭や地域との連携強化、学校の生涯学習化など、制度面・実践面の両方で大きな転換期を迎えていたことが背景にある（中谷ほか 1997, P.3）。

4、教員養成課程の統合

学校教育教員養成課程を4課程から1課程に統合し、そのなかに15専修を設けた。これらの専修では、幼稚園、小学校、中学校のいずれかの校種の一種免許状を基礎として所有し、同時に他校種の一種あるいは二種免許状、または臨床教育あるいは社会教育の素養（資格）を備えた教員を養成することをめざした。

学校教育教員養成課程を統合したのは、従来の学校種別の教員養成をなくし、学校教育を縦断的（年齢に応じた学校段階）にも横断的（障害児から健常児までの多様な対象、教科指導と教科外指導や学校内教育と学校外教育という異なる場）にも、幅広い視野で展望できる

教員を養成することを目指したからである。専修制を導入することにより、専門諸科学の習得と同時に、学校種に応じた専門的・実践的力量の向上を図るためであった。

また、学校種別にもとづく課程制を学校教育教員養成課程に統合し、学校種別・教科別の免許状を基礎とする専修に加えて、現代的教育課題に応えうる専修（学校心理専修と教育文化専修）を設置することによって、新しい学校教員の養成システムを確立した（中谷ほか 1997, p. 20）。

新設の専修について説明する。

○学校心理専修

教育心理学・発達心理学などの知見を背景に、いじめ・自殺・不登校などの諸問題や進路指導、学習障害に関する見識を深め、今日の生徒指導上の課題に対応できる教員を養成する。

○教育文化専修

子どもの成長は、学校だけでなく、地域・家庭・メディアなど多様な場での教育的営みに支えられている。本専修は、こういった多様な場における教育を相互に関連づけて、多面的に教育を捉える能力と資質を持った教員の養成を図る。

課外教育活動や社会教育を支える音楽・美術・スポーツなどの表現文化活動を積極的に取り入れる（将来構想委員会 1997, p. 22）。

り、情報科学課程の拡充

1990（平成2）年に設置した情報科学課程は、情報化社会の進展に向けて、社会活躍できる人材を養成してきた。当初から就職状況はとくに情報関連のサービス業を中心に好ましいものであった（中谷ほか 1997, p. 22）。

しかし情報科学に関する見識と技術はあらゆる分野の基礎に求められるようになるという認識に立ち、教育学部の改組においても情報科

学課程の拡充が進められた。そこで既存の環境情報コース、教育情報コースだけではカバーできない分野を補完するため、文化情報コースと数理情報コースを新設した。

文化情報コースは、文化系のデータを適切に処理・統合し、さらにマルチメディア等を利用した的確な表現、提示が出来る人材を養成することを目指した。数理情報コースは、情報化によって社会から養成される様々な場面でのコンピュータの利用、ソフト開発ができる人材の養成を目指した（中谷ほか 1997, pp. 23-24）。

(4) 2000 年教育学部の改組

ア、新たな課題

教育学部の将来構想からすれば、1997（平成9）年改組はその前段階であり、教育実践研究指導センターの拡充をはじめ、現職教員の再教育を視野に入れた大学院の拡充へと発展することが期待されていた。

ところが、そうも言っていない状況が生じた。すなわち、1997（平成9）年4月、政府は、財政構造改革の一環として、教員養成系大学・学部の入学生定員を 5,000 人縮減することを閣議決定した。この 5,000 人という数は当時の教員養成数の約 3 分の 1 に相当する。その対応に全国の教員養成系大学・学部は揺れ動いた（井深 1997, p. 5）。

この入学生定員の縮減は、学部の教育研究体制にとどまらず、附属学校の縮小といった問題もはらんでいる。本学部でも独自に教員養成の定員縮小を図ってきたが、今回の閣議決定によりさらなる定員減が避けられない状況となった。

さらに、義務教育教員志願者に対する介護等体験の義務づけに関する制度が議員立法により成立し、1997（平成9）年度の入学生から適用された。障害者や高齢者に対する介護等体験が 7 日以上（盲・聾・養護学校で 2 日、社会福祉施設で 5 日）求められることとなり、その対応にも追われることとなった。

イ、教員養成課程の定員縮小

当時は教員採用数が少なく、2000（平成 12）年度の滋賀県教員採用数は小・中・高等学校と特別支援学校をあわせた4校種合計で114名、本学部の卒業生の教員就職率は、講師も含めて 30.2%であり、教員養成学部が存在意義が厳しく問われた時期であった（杉江徹 2011, p. 7）。

2000（平成 12）年度には教員養成課程の定員を 180 名から 140 名に縮小した。また情報科学課程を改組して情報教育課程とし（入学定員 70 名）、環境教育課程（入学定員 30 名）を新設した。環境教育課程は、情報科学課程の環境情報コースを引継ぎ、地球規模の視点で環境問題を意識しながら、身近な課題に対応できる教育的見識を有した環境教育の先導的人材の養成をめざした（滋賀大学評価検討委員会 2000, p. 69）。

リ、教育施設の拡充

1997（平成 9）年度および 2000（平成 12）年度の学部改組により、課程やコースが増加し、それぞれ異なるカリキュラムが実施されるという状況の下で、授業科目数が年々増加したため教室不足が深刻な問題となってきた。そこで毎年校舎棟の新営を文部省に概算要求してきたが、1999（平成 11）年度の補正予算で認められ、2001（平成 13）年 3 月、研究棟鉄筋コンクリート造 3 階建て（建延 1,875 m²）が竣工した。

また 1997（平成 9）年度のカリキュラム改革で、教員養成課程の学生を対象とする情報処理技術習得のための授業「メディア・ツール活用法」を開始したが、それが 2000（平成 12）年度の教育職員免許法改正で必修となった「情報機器の活用」にあたる科目として、情報教育課程を除く全学部の必修科目となった。

情報教育課程では「情報科学演習」など多くの情報処理関連の授業が開講された。これらの授業では、学生が各自 1 台ずつ使用できるパソコンが必須であり、この間、3 室の情報処理演習室を整備し、その

他情報処理センター分室内のものをくわえて、合計 110 台のパソコンが学生の演習用に準備された（滋賀大学評価検討委員会編 2000, pp. 70-71）。

(5) 大学再編統合の模索

2001（平成 13）年 6 月、文部科学省は国立大学長会議を招集して、各大学に対し、大学の再編統合を進めることを極めて強い態度で求めた。これは後述の遠山プランに基づくものであった。

滋賀大学では、2001（平成 13）年 11 月、滋賀医科大学との統合について大筋の合意ができた。しかしその直後、教員養成課程の統合再編の方針が文部科学省の懇談会から発表され、滋賀医科大学との統合調印は無期延期となった。2002（平成 14）年 1 月に京都教育大学長より本学教育学部長あてに教員養成課程の検討会をもちたいという申し入れがあり、これを受けて両大学の教員養成課程意見交換会が始められた。一方かねて理工学系との統合を望んでいた滋賀医科大学と京都工芸繊維大学との間で統合の話し合いが始まっていたが、第 3 回目の話し合いから本学も参加した。そのうえで 2 月 8 日に 4 大学学長懇談会がはじめてもたれた。しかし結局この統合は実現しなかった（兒玉 2012, p. 6）。

京都教育大学と本学部とでは、地図で見れば直線距離が 15 キロメートルにしか過ぎないけれども、教員養成をめぐる考え方はまったく異なったためである。そもそも統合の理念についても、これまでの学部編成をくずして全く新しい大学とするのか、各大学の歴史や伝統のうえに立って、そのうえで統合のメリット、たとえば環境・福祉・医療経済のようなものを入れるのかを巡っても意見がまとまらなかったのである。

3. 国立大学法人化と教育体制の諸改革

(1) 国立大学法人化（2004）年と運営費交付金の削減

2001（平成 13）年度より、国立の美術館、博物館、研究所など 80 以上の機関が独立行政法人化することが決定された。この流れは、国家公務員の 25%定員削減政策と密接に関連している。国立大学協会は、当初、教育研究機関である大学に独立行政法人化はなじまないとの立場を表明していたが（井深 1999, p. 8）、2000（平成 12）年 6 月、独法化に異を唱えていた国立大学長協会が独立行政法人化を事実上受け入れた（石上 2000, p. 5）。

国立大学は 2004（平成 16）年の法人化をきっかけに、財政的自立が求められた。当時の『同窓会報』には当時を回想した次のような文章が掲載されている。

2004 年に国立大学法人化が実現します。この時期から大学が一層重苦しいものになっていきました。法人化によって「運営交付金」が継続的に削減されていきます。特に人件費部分に「効率化係数」がかけられ、漸次削減されていくことになりました。その結果、人事が滞り、教員数が減少する中で、これまでと同じ活動が求められるようになり、教職員はますます多忙になっていきました。また、教授会の権限縮小は大学から活力を奪っていったように感じられました（喜名 2021, pp. 11-14）。

国立大学は法人化後、国から交付される運営費交付金の額を毎年 1%ずつ削減され続けた。教育学部では 2004（平成 16）年以降退職教員の補充を行うことが出来ず、法人化当初の 2004（平成 16）年に 116 名だった専任教員数は 2011（平成 23）年 4 月には 92 名にまで減っている（杉江徹 2011, p. 10）。そんななかで、教育体制の充実・発展をめざさざるを得なかったのである。

(2) 中期目標・中期計画の策定

法人化初年度（2004〔平成 16〕年度）の中期目標・中期計画は、

- I 大学の教育研究等の質の向上
- II 業務運営の改善及び効率化
- III 財務内容の改善
- IV 自己点検・評価及び情報提供
- V その他業務運営に関する重要目標

の順で記載されている。「I 大学の教育研究等の質の向上」のうち「教育に関する目標」について、教育学部では以下のように中期計画を立てた。

教育学部では、地域の教員養成・研修の中核的責任を担い、教育委員会や学校との連携をさらに深めるために、地域教育支援機能を拡充・強化し、地域の中核的教員養成学部（ティーチャーズ・センター）として充実・発展をめざす。これを基幹的目標と位置付け、その構想を早期に具体化する（滋賀大学自己点検・評価部会 2005, p. 8）。

(3) 2005 年度からの新教育体制

法人化の翌年、2005（平成 17）年度から新教育体制へ移行した。これは、現代的な教育課題に応えることのできる教員を育成するための改革であった。一つは学部構成（学校教育教員養成課程 140 名、情報教育課程 70 名、環境教育課程 30 名）は維持したままでの、学校教育教員養成課程の系・コースの見直しであり、もう一つは全課程におけるカリキュラム改革であった（川嶋 2004, p. 5）。

学校教育教員養成課程の系・コースの見直しは以下の通りである。すなわち教員養成課程を、4 系 14 コースに再編した。下線を引いた 4 つのコースが新設である。

教員養成課程 学校教育系（教育文化、学校心理、学校臨床、幼児教育）

障害児教育系（障害児教育）

総合教育系（メディア教育、国際理解教育、地域学習）

カリキュラム開発系（言語教育、社会科教育、理数教育、芸術表現教育、生活・技術教育、体育・健康教育）

また 2005（平成 17）年度には教育参加プログラムを始動させた。これは様々な状況の中で実践的に探求し続ける教師の育成を目標に、滋賀県、大津市、栗東市と提携した「教育実践力アッププロジェクト」により、学生は 4 年間を通じて地域の公立学校で実習を行うものである。つまり、3 年次の教育実習だけでなく、1 年次から学校現場での体験を積み、4 年間を通して一定の実践力を持った教員を養成するというものであった（杉江徹 2011, p. 7）。このように基礎的な力と実践的な力のバランスが取れるような教育体制を整え、すぐれた教員を輩出することをめざした。

(4) 入試改革

学校教育教員養成課程の系・コースの変更にあわせて、教員志向の強い学生を受け入れるための入試制度の改革を行った。2005（平成 17）年度から、コースごとの定員設定を廃止し、課程ごとの募集とした。すなわち入試区分を、14 コースから 3 課程に変更した。学生は入学後にコースを選択し分属することになる。また推薦入試に、教員養成系大学・学部として全国初の地域推薦枠を導入した。この枠は滋賀県の高校卒業生を対象にしたもので、教員養成課程 10 名、情報教育・環境教育課程各 2 名の募集枠を設けた。これは卒業後に滋賀県の教員になることを強く希望する者を特に集めるために計画された入試で、教育

学部が基幹的目標として掲げた地域の教員養成の中核的責任を担うための改革のひとつである（川嶋 2004, p. 6）。

この改革は、滋賀大学教育学部の入試に対する受験生の注目を集めたようで、近畿各府県の教員養成系大学・学部が軒並み受験生を減少させたのに対し、本学部の受験生が増加した（兒玉 2005, p. 7）。

(5) 学校教育教員養成課程の増員

2008（平成 20）年度に、学校教育教員養成課程の定員を 40 名増員した。そもそも、教育学部は学校教員の養成を目的とする学部であったが、1997（平成 9）年に示された文部省による 5,000 人削減の方針を受けて、全国で大規模な学生定員の減員と教育職員免許状を卒業要件としない新課程（いわゆるゼロ免課程）への定員移動が起こった。新課程の設置は、時代の要求という後押しもあり、本学部では、しっかりと根をおろしていた。一方この間、関西圏では近い将来に深刻な教員不足が起こることが予測されていた。そういう状況のもとで、意欲のある質の高い教員を教育現場に送り出すことは、教育学部の責任である。そこで 2008（平成 20）年度から、教員養成課程の定員を増員し、また新課程でも教育職員免許状を取得しやすいようにカリキュラムを改革した。

(6) 地域教育支援室の設置

中期計画にある地域の中核的教員養成学部（ティーチャーズ・センター）構想を実現するために 2004（平成 16）年度の秋に「地域教育支援室」を設置した。教育体制の改革と並行して、教育学部の地域教育支援機能を強化することを目指して、教育学部全体が、地域教育支援のコーディネーターとしての役割を果たそうというものである。教育に関して地域が直面する問題は、ますます複雑かつ多様化しており、これについては、これまで教育学部は様々な取り組みを行ってきたが、

必ずしも組織的・総合的な取り組みとはなっていなかった。そこで、地域との連携を組織的・総合的に拡充・強化することによって地域支援活動に関する情報を一元的に把握し、大学の人的・知的財産を地域のニーズに結びつけ、地域社会に貢献し「開かれた大学」を目指すために、地域教育支援室が設置されたのである。

地域教育支援室は、地域からの各種依頼や協力要請などの窓口となるが、同時に、現職教員や社会人の学びとスキルアップを目的とした10年経験者研修や出前講義、学校園や地域の教育関係機関との共同研究支援など、地域教育支援室では地域の教育に貢献するため多様な支援事業を行っている。このように大学の専門的な知見を、講義や研究で展開していくだけではなく、広く社会と共有するため、積極的に発信していくことを目指している。

4. 大学院の諸改革

(1) 教育学部の理念

教育学部におけるアカデミックな学風を重視する姿勢は、例えば2000（平成12）年6月8日教授会にて配付された「教育学部の理念（案）」に良く表れている。そこでは、冒頭「今日の社会と教育学部の役割」と題して、研究の重要性を訴えている。

急激に変化しつつある現代社会は、多くのひずみや矛盾を内包しながら、21世紀を迎えようとしています。十全な人間発達を欠くことに由来する教育問題や、性・人間差別、高度に情報化が進むネットワーク社会への対応、さらには地球規模で進行する環境汚染、資源枯渇、これらの問題は私たちの英知をもって、解決しなくてはなりません。私たちの教育学部では、教育の原点に立ち還り、これらの問題を考察する体勢を整えております。

教育と研究は、もともとその目的とするところは異なりますが、

互いに補完し合って機能したときに、最大の効果を発揮します
(2000 年 6 月 8 日の教授会会議録)。

大学設置基準の大綱化以降、相次ぐ学部改組とカリキュラム改革によって、教員養成の側面は強化された。しかしその一方で、研究面が放置されてしまっているのではないかという危機感が伺える。

そこにはまず、現代社会が急激な変化のなかにあり、そのため「多くのひずみや矛盾」が現れつつあるという認識が前提にある。具体的には、十全な人間発達を欠くことに由来する教育問題、性・人間差別、高度に情報化が進むネットワーク社会への対応、さらには地球規模で進行する環境汚染、資源枯渇と、非常に広い領域にわたる危機意識があった。これらの問題を解決するのは「私たちの英知」しかないのであって、そもそも教育と研究とは、互いに補完し合って機能したときに、最大の効果を発揮するとの信念が述べられている。私たちは、原点に立ち還り、これらの問題を考察する態勢を整えるべきだとしている。そして研究面での高度化を担う場として、大学院が期待されたのである。

(2) 大学院の新設

滋賀大学の大学院教育学研究科は、1991（平成 3）年 4 月に新設された。学校教育専攻（入学定員 5 名）、障害児教育専攻（同 3 名）、教科教育専攻（同 17 名）からなっていたが、翌々年の 1993（平成 5）年 4 月には、教科教育専攻に 5 専修（数学教育、音楽教育、保健体育、技術教育、家政教育）が新設された（入学定員は 17 名から 15 名増の 32 名となる）。

なお、1996（平成 8）年 1 月には、関西地区 5 大学大学院教育学研究科修士課程（本学、京都教育大学、大阪教育大学、奈良教育大学、和歌山大学）間の単位互換に関する協定が締結された。

(3) 大学院の拡充

全学委員会である「自己点検評価等検討委員会」が、1993（平成5）年に発行した「滋賀大学の現状と課題」第1号に示した本学の基本課題は、以下の通りであった（千原 1997, p. 26）。

- (1) 総合大学化
- (2) キャンパスの立地集中化
- (3) 研究・教育の高度化（大学院機能の拡充）
- (4) 教養教育の拡充発展
- (5) 大学と地域との結びつき

この5項目のうち第3項目にあるように、大学院の拡充は全学的な課題でもあり、また先に述べたように、教育学部としても大学院を拡充しようという強い意志があった。2000（平成12）年に将来計画委員会が教授会（5月11日）に提案した「滋賀大学大学院教育学研究科整備の概要」には社会的なニーズに応える新しい専修を設置するとともに、これまでの専攻の充実・発展も期さねばならないとしている。

拡充の方向としては、既設の専修における入学定員の増加とともに、情報教育専修と環境教育専修の新設が目指された。また現職教員の便宜のために、昼夜開講制、土曜日開講なども構想された。

(4) 環境教育専修および情報教育専修の設置

将来計画委員会は、2001（平成13）年度の概算要求事項として大学院教育学研究科の整備を進めることについて、2000（平成12）年6月1日文部省から大筋の合意を得た（小林 1996, p. 4）。具体的には、(1) 学校教育専攻に「環境教育専修」と「情報教育専修」を新設（定員各5名、計10名）し、(2) 既存の学校教育専修や障害児教育専攻の定員増（総定員を40名から55名に）を行い、(3) 全専攻で、現職教員や社会人を受け入れるために、昼夜開講や土曜開講、長期休業中の開講を導

入するというものであった。

こうして、2001（平成 13）年 4 月に大学院教育学研究科学校教育専攻に環境教育専修及び情報教育専修が設置された。翌 2002（平成 14）年には、さらに教育学研究科の教科教育専攻の入学定員を 10 名増員した。

なお「情報教育専修」では専修免許状発行の前提として、学部で「情報」の 1 種免許状が発行できる体制が必要となり、そのために学部全体の協力体制のもとで課程認定を受けることになった。

(5) 社会人学生

新しい専修では、学部卒業者とともに、現職教員・社会人を積極的に受け入れるとした。これは 1998（平成 10）年 10 月の教育職員養成審議会の第 2 次答申に盛り込まれた理念である「現職教員の再教育の推進」の趣旨をふまえている。

設置当初は社会人学生のうち現職教員（いずれも公立学校の教員）は 9 名であったが、12 専修となった 1993（平成 5）年度から 12 名、1995 年度からは 13 もしくは 14 名となっている（千原 1997, p. 26）。

現職教員は、修士課程の 1 年目は大学院にフルタイムで通学して単位を取り、2 年目には職場に勤務しながら修士論文執筆の指導を受けることができるようにした。

5. 大学評価

(1) 自己点検評価

1991（平成 3）年、大学設置基準の大綱化によって教育カリキュラムが弾力化する一方で、政府は、大学運営の透明化を目的とした評価制度の導入を重視するようになった。

本学部では同年 9 月に「自己点検・評価等検討ワーキンググループ」を設置し、数次にわたる教授会での審議を経て、1992（平成 4）年 3 月

に冊子『滋賀大学教育学部 私の研究と教育 1992』を刊行した。これは教員が「どんな考えで研究や教育を行っているのか、その一端を披露しながら、教員・学生が相互に理解し合うところから出発しよう」という意図で刊行されたものであった。自己点検評価の最初のステップといえる。その後も教員の研究内容・業績は、毎年教育学部の紀要に公表するようになった。

1992（平成4）年4月からはワーキンググループを拡大して「自己点検・評価・実施委員会」とし、教育学部としての自己点検評価実施に向けて検討を始めた。また、教員の教育研究だけでなく、大学の組織運営、大学公開、生涯学習、国際交流などについても自己点検、自己評価の対象とするようになった（滋賀大学教育学部自己点検評価委員会1995、はじめに）。

一方、全学的な組織として1991（平成3）年12月に「自己評価等検討委員会」が設置され、全学的に自己点検評価の作業が進められることになった。教育学部の「自己点検・評価・実施委員会」もこれに協力し、1993（平成5）年3月に『滋賀大学の現状と課題 1993』を刊行している。

(2) 外部評価（外部評価委員による評価）

上述のように1992（平成4）年以来、全学的に自己点検・評価を行うようになり、『滋賀大学の現状と課題』と題する報告書を3年ごとに公表するようになった。しかし、学外からは、大学の報告書は自己に甘いという指摘を受けていた。

1999（平成11）年の大学設置基準改正によって、各大学における教育研究活動等の状況について、自己点検・評価の実施と結果の公表が義務化されるとともに、学外者による検証（外部評価）が努力義務化された。外部評価とは、当該の大学に所属しない有識者が、大学の自己点検・評価を精査し、教育・研究・運営のあらゆる面にわたって見

解を表明するものであり、大学はこれを以後の運営・活動に反映させる義務を負うものである。滋賀大学では、6 名の方に外部評価委員を委嘱した。2000（平成 12）年 6 月に最初の外部評価委員会が開催された（滋賀大学評価検討委員会 2000，まえがき）。

さらには 2000（平成 12）年度より文部省に設けられた「大学評価・学位授与機構」による「第三者評価」が始まった。

(3) 遠山プラン（第三者評価による競争原理の導入）

2001（平成 13）年、文部科学省は経済財政諮問会議に向けて「大学（国立大学）の構造改革の方針（遠山プラン）」を策定し、6 月 14 日、国立大学長会議を招集して、各大学に対し、大学の再編統合をこのプランに沿う形で進めることを極めて強い態度で求めた。

遠山プランの骨子は、以下の 3 点であった。

- ① 国立大学の再編・統合を推進する。
- ② 国立大学に民間的発想の経営手法を導入する。
- ③ 大学に第三者評価による競争原理を導入する。

一つ目の「国立大学の再編・統合」は、「大胆に進める」としており、県域を越えても大学・学部の再編・統合を進めるというものである。

二つ目の「民間的発想の経営手法を導入」とあるのは、具体的には、国立大学の法人化を早期に実現するということである。

三つ目の「第三者評価による競争原理を導入する」とあるのは、文部省が設けた「大学評価・学位授与機構」による「第三者評価」のことである。この評価結果を根拠に、大学予算をコントロールするということであった。

翌 2002（平成 14）年には、中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」により、認証評価制度の創設が提言された。これは大学教育の「質」の保証を図るための仕組みとされている。政府の認証を受けた評価機関が、自ら定める評価基準に基

づき大学を定期的に評価し、その基準に適合するか否かを社会に向けて公表する制度である。2002 年の学校教育法改正により、すべての大学が 7) 年に 1 度、認証評価機関による第三者評価を受けることが義務付けられた（文部科学省 2022, p. 582）。

(4) 中期目標・中期計画と評価

2004（平成 16）年に滋賀大学は、国立大学法人となった。国立大学法人は、6 年を 1 つのまとまった期間として、教育や研究に関する目標・計画（中期目標・中期計画）を策定し、最終年度にその達成状況について評価を受けることになっている。その評価にもとづいて運営費交付金が増減するという仕組みのもとで、大胆な改革が求められるようになった（渡部 2016, p. 4）。

また 2003（平成 15）年 7 月に成立した国立大学法人法に基づき、2003（平成 15）年 10 月 1 日に文部科学省に国立大学法人評価委員会が設置された。この評価委員会の主な所掌事務は、

- (1) 法人の業務実績評価（4 年目終了時、中期目標期間終了時）を実施すること。
- (2) 中期目標の策定・中期計画の認可時に係る意見を文部科学大臣に対して述べること。
- (3) 中期目標期間終了時における組織・業務の検討に係る意見を文部科学大臣に対して述べること。
- (4) 指定国立大学法人の指定に係る意見及び指定の取消しに係る意見を文部科学大臣に対して述べること。

1990（平成 2）年以降、教育学部は数年ごとに様々な変革を迫られた。これは教育学部が教員養成という目的を持った学部であること、そして政府の文教政策に強く影響されることによっている。法人化にともないこの傾向はますます強まることとなった。

6. 社会連携および交流活動

(1) 教員免許更新制度の導入

2007（平成 19）年 6 月の教員免許更新制の導入を内容とする教育職員免許法の改正案が成立したことを受け、教育学部は教員免許状更新講習に関して積極的に対応する。2008（平成 20）年 1 月から教育学部内に免許状更新講習実施委員会を設置して、学部の総力をあげて講習の開設準備に向け取り組むことになった。

免許状更新講習にあたっては、次のような基本的な方針を策定している。

- (1) 教育学部のあらたな重要な任務として免許状更新講習をとらえ、現職教員に対する研修事業を行う。そのための適切な講習内容・方法を提供できるようにする。

課程認定大学としての責務に基づき、更新講習を重要な研修事業として位置づける。

- (2) 現職教員が、自らの教育実践を見つめ直し、学び直すきっかけとなる講習にする。多様なニーズに応えられる講習内容を準備する。

- (3) 現職教員の現代的な教育課題（必修）の研修とともに、地域の教育課題を学べる講習科目を設置する。選択講座に「滋賀県の独自の教育課題」を設定する。

学校運営や学級づくりの力や、教科の専門的な力量向上に資するような講習にする。（滋賀大学教育学部 2008, はじめに）

そして全学体制で滋賀県下の現職教員 1 万 2,000 名に対して、教員免許状の更新ができる体制整備を行った。そのため教育学部の全教員が講座を担当するようにした。

こうして 2009（平成 21）年度から教員免許状更新講習が実施された。県下の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校及び養護教

論などの教員を対象にした更新講習を実施した。この年は8月5日から11日まで石山キャンパス、彦根キャンパスの両会場で行い、受講申し込み者は607名であった。

教員免許状更新講習の講座は、「必修」12時間と「選択」18時間の合計30時間からなる。滋賀大学では、「必修」12時間は文部科学省で講座内容の細目まで決めているのでそのまま実施し、「選択」18時間で独自性を出していた。まず「選択」18時間を、選択Ⅰ群（6時間）と選択Ⅱ群（12時間）とに分け、前者の選択Ⅰ群は「滋賀県教育課題」（情報教育、環境教育、特別支援教育、多文化共生教育、心と体の健康、地域学習）、後者の選択Ⅱ群は教科指導や生徒指導などの講座を配置した。これは上記の基本方針（3）「選択講座に『滋賀県の独自の教育課題』を設定する」を踏まえたものである。全国的に見ても、地域の教育課題に切り込んだ選択講座は、滋賀大学だけであった（木全 2009, pp. 88-89）。

なお、教員免許状更新講習は、2022（令和4）年7月1日に施行された改正教育職員免許法によって廃止された。

(2) 滋賀大学生涯学習教育研究センター

滋賀大学生涯学習教育研究センターは全学的組織として、1994（平成6）年6月に誕生した。

本センターのねらいは、その名称が示すように、第一義的には生涯学習と生涯教育の研究にある。すなわち幼児期から高齢期までの人間の様々な学習の内容や方法について、常に新しい視点から研究するとともに、そうした生涯学習を支えるシステム（生涯教育）のあり方を多面的に探ることを主な目的としている。さらに、このような研究の成果を生かした事業を展開することも、本センターが目指す重要な役割である。たとえば、生涯学習の指導者養成に関わる講座の開設、企業・行政・各種生涯学習団体等との連携による各種シンポジウムや講

演会の開催、さらに大学公開識座の運営などである。

したがって本センターは、全学、大学院はもとより保健管理センター、情報処理センター、環境教育湖沼実習センター、教育実践研究指導センターなどの各種諸施設とも深く共同しながら研究や事業を進める役割を担っている。

このような研究と事業は、必然的に地域と深い繋がりをもつことになる。とりわけ、地域の教育委員会や生涯学習センターなど生涯学習に関わる諸施設との連携が重要である。本センターは、「地域に開かれたセンター」という性格を有している（住岡 1995, p. 20）。

〈参考・引用文献〉

- 秋山元秀, 2006, 「より充実した教員養成のために」『会報』第 57 号, pp. 4-7. (以下、『会報』はいずれも滋賀大学教育学部同窓会発行)
- 秋山元秀, 2007, 「教育における質と量」『会報』第 58 号, pp. 4-7
- 石上三雄, 2000, 「ご挨拶—大学をめぐる現状の報告を兼ねて」『会報』第 51 号, pp. 3-6.
- 石上三雄, 2001, 「滋賀大学を取り巻く状況と私たちの対応」『会報』第 52 号, pp. 4-6.
- 井深信男, 1997, 「ごあいさつ」『会報』第 48 号, pp. 4-6.
- 井深信男, 1998, 「ごあいさつ」『会報』第 49 号, pp. 3-6.
- 井深信男, 1999, 「ご挨拶」『会報』第 50 号, pp. 7-10.
- 加納正雄, 2014, 「十年目の『大学入門セミナー』」『会報』第 65 号, pp. 16-18.
- 川嶋宗継, 1995, 「環境教育湖沼実習センターの役割」『会報』第 46 号, pp. 15-19.
- 川嶋宗継, 2004, 「教育学部をとりまく現状と課題」『会報』第 55 号, pp. 4-7.
- 岸本実, 2010, 「滋賀大学教育学部の近況 滋賀大学教育学部 2010 年 3 月卒業生の進路について」『会報』第 61 号, pp. 96-98.
- 喜名信之, 2014, 「教育学部をとりまく現状と課題」『会報』第 65 号, pp. 5-9.
- 喜名信之, 2015, 「教育学部をとりまく現状と課題」『会報』第 66 号, pp. 5-9.
- 喜名信之, 2021, 「滋賀大学での思い出」『会報』第 72 号, pp. 11-14.
- 木全清博, 2009, 「滋賀大学で実施した 2009 年度教員免許状更新講習」『会報』第 60 号, pp. 86-87.
- 兒玉典子, 2012, 「これからの教育学部に求められるもの」『会報』第 63 号, pp. 5-8.

- 兒玉典子, 2013, 「ミッションの再定義をめぐる教員養成の現状」『会報』第 64 号, pp. 7-10.
- 兒玉典子, 2005, 「法人化後の教育体制と地域への支援体制」『会報』第 56 号, pp. 7-9.
- 小林健太郎, 1995, 「ごあいさつ」『会報』第 46 号, pp. 6-12.
- 小林健太郎, 1996, 「ごあいさつ」『会報』第 47 号, pp. 4-11.
- 佐藤尚武, 1997, 「教育学部改革の経緯とその概要」『会報』第 48 号, pp. 36-42.
- 佐藤尚武, 2002, 「国立大学の構造改革と教育学部を取りまく現状-学部長就任のご挨拶にかえて-」『会報』第 53 号, pp. 7-9.
- 佐藤尚武, 2003, 「教育学部を覆う現状と課題に向けて」『会報』第 54 号, pp. 4-6.
- 滋賀大学教育学部, 2008, 『平成 20 年度教員免許更新講習（予備講習）資料集』。
- 滋賀大学教育学部自己点検評価委員会, 1995, 『教育学部の現状と課題-滋賀大学教育学部自己点検評価報告書-』。
- 滋賀大学自己点検・評価部会, 2005, 『自己点検・評価報告書』。
- 滋賀大学事務局庶務課(1992 年 9 月 1 日)『滋賀大学月報』No. 402.
- 滋賀大学事務局庶務課(1992 年 12 月 1 日)『滋賀大学月報』No. 405.
- 滋賀大学評価検討委員会, 2000, 『外部評価委員会報告書』。
- 杉江徹, 2010, 「教育学部を取り巻く現状と課題」『会報』第 61 号, pp. 13-16.
- 杉江徹, 2011, 「教育学部を取り巻く現状と課題」『会報』第 62 号, pp. 6-11.
- 住岡英毅, 1995, 「大学と社会を結ぶ-滋賀大学生涯学習教育研究センターの役割と独自性-」『会報』第 46 号, pp. 20-22.
- 千原孝司, 1997, 「滋賀大学及び教育学部の現状」『会報』第 48 号, pp. 25-35.

中谷実・佐藤尚武・杉田陸海・黒田吉孝・椿都生夫 1997, 『滋賀大学
教育学部 学部改革の軌跡』。

平井肇, 2008, 「運動部の海外遠征」『会報』第 59 号, pp. 71-73.

文部科学省「学士課程教育に関する主な答申の経緯（平成 3 年以降）」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/002.htm) (2025 年 11 月 11 日アクセス).

吉川栄治, 2008, 「学生に託す教育の未来」『会報』第 59 号, pp. 4-6.

吉川栄治, 2009, 「新制大学の六十年」『会報』第 60 号, pp. 4-6.

渡部雅之, 2016, 「地域の期待に応える教育学部を目指して」『会報』
第 67 号, pp. 4-8.

(馬場 義弘)

情報科学課程・情報教育課程

水上善博（教育学部）

1990（平成 2）年 4 月に新課程として設置された情報科学課程は、2000（平成 12）年 4 月に情報教育課程に改編され、2012（平成 24）年度に学生の新規募集が停止された。平成の初めに幕を開け、平成が終わる前にその幕は閉じられたが、その間、1000 人を優に超える卒業生を輩出し社会的貢献を果たした。

設置の背景

1983（昭和 58）年から小中学校の児童生徒数は減少に転じた。少子化や教員の年齢構成などの要因から教員採用数が減少していくことが予測され、1986（昭和 61）年の臨時行政改革推進審議会の答申を受けて提出された報告書の中で「教員養成大学・学部の教員養成課程の入学定員の一部を振り替え、教員養成学部の中に教員以外の職業分野へも進出する課程を設置する。情報、日本語教員、カウンセラー、社会教育指導者、福祉関係者等の養成課程が考えられる。特定の専門分野にとらわれず幅広く履修し、教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成する」という提案がなされた（山崎 2002, p. 97）。これをうけて、1987（昭和 62）年度から全国の教員養成大学・学部において、教員免許の取得を卒業要件としない新課程（「ゼロ免課程」とも呼ばれる）の設置が進んだ。滋賀大学教育学部においても、小学校教員養成課程から 30 名、幼稚園教員養成課程から 10 名を削減して、入学定員 40 名の情報科学課程が 1990（平成 2）年 4 月に設置された（川崎 2001, p. 148）。表 1 に滋賀大学教育学部の入学定員の変遷を示す。1990 年代後半に教員就職率は急減し、1997（平成 9）年度には 27%になった。これに対処するため、教員養成課程を 40 名削減して、情報科学課程の入学定員を

倍に増やし80名とした。文部省は1998（平成10）年から3年間で全国の国立大学の教員養成課程の入学定員を約5000人削減した。本学部の教員養成課程は20名純減され、さらに新課程に20名の定員を移動することになった。その際、新課程は教員養成に資する内容の課程・コースが望ましいという文部省の指導もあり、2000（平成12）年度に情報科学課程を情報教育課程に改編し、環境教育課程を新たに設置した。これにより、教育学部の全入学定員に占める新課程の割合が42%に達した。

これらの改組が奏功し、さらに団塊世代の教員の大量退職に伴う教員不足も始まり、教員就職率は上昇し、2005（平成17）年度には60%を超えるまでになった。そして、文科省が教員養成の収容定員増に関する抑制方針を撤廃したことをうけて、2006（平成18）年度に情報教育課程から教員養成課程へ入学定員を40名戻した。その後、教員採用率は70%を超えるまでになり、新課程は閉じられて、教員養成課程に一本化された。

表1 入学定員と全入学定員に占める新課程の割合および教員養成課程の教員就職率

年度	教員養成課程	情報科学課程	環境教育課程	新課程の割合	教員就職率
1989	260			0%	57%
1990	220	40		15%	60%
1997	180	80		31%	27%
		情報教育課程			
2000	140	70	30	42%	38%
2006	180	30	30	25%	72%
2012	210	0	30	13%	71%
2015	230	0	0	0%	72%

教育体制と教育内容

文部省は新課程の設置の際に教員ポストや施設・設備の新たな拡充は行わなかった。情報科学課程の教育情報コースと環境情報コースは学部内の現員を異動して、既存の建物や設備を利用して、1990（平成2）年に立ち上げられた。その後、純増ポストは1名ついたが、それ以外は、定年退職等で空いた学部内のポストを異動して、新規採用や現員異動によって専任教員を確保していった。表2に課程・コースの変遷と専任教員の着任年を示す。教育体制については、文献（井上2021, pp. 20-21）にも記載されているように、当初は専任教員と教員養成課程からの協力教員で構成される情報科学課程運営委員会を中心に運営されていたが、新課程としてのアイデンティティが求められるようになり、1995年頃から主に専任教員が学生指導を行う体制に移っていった。1997（平成9）年に文化情報コースと数理情報コースが新設され、学生定員が40名増えたが、専任教員は3名増にとどまり、専任教員の負担は重く、課程・コースの運営は試行錯誤の連続であった。新課程の学生は、近畿一円からの出身者に加え北は北海道から南は九州まで全国から集まり個性豊かな集団であった。進路も一般企業への就職を希望する者が大半であり、教員養成とは異なる指向性をもった多様な学生たちに対する指導が行われた。情報科学課程の教育内容は、コンピュータリテラシーを習得し、統計解析の基礎やプログラミングを学んだ後、教育情報コースでは認知科学、環境情報コースでは環境科学、文化情報コースでは広い意味の人文科学、数理情報コースでは数理科学という各コースの基礎的科目を履修して、卒論研究につなげていった。卒論の指導は専任教員と教員養成課程からの協力教員が担い、リベラルアーツの伝統を受け継いだ卒論のテーマは多種多様であった。卒業生には学士（教養）の学位が授与された。

2000（平成12）年の情報教育課程への改編は教育情報コースと文化情報コースが一つになって文化情報コースになり、数理情報コースと

環境情報コースの一部がシステム情報コースになった。その後、システム情報コースは 2006（平成 18）年に理数情報コースにコース名が変更された。なお、環境情報コースの環境科学的な内容は環境教育課程に継承された。情報教育課程では、新課程と教員養成課程の垣根を低くする方向に改革が進められた。2003（平成 15）年度から高校で教科「情報」が始まり、情報教育課程の多くの学生が「情報」の免許を取得した。2005（平成 17）年度の入試から、情報教育課程と教員養成課程が併願可能になり、さらに、中・高の免許に加え、小学校免許が取得可能となり、学校教員を目指す者が急増して 4 割を超えた。また、大学院の教育学研究科修士課程に情報教育専修が設置された。教育では、主担当、副担当教員の指導体制が設けられ、主担当教員は専任教員 10 名と教員養成課程の講座から 2 名の計 12 名で構成された。また、20 名近い教員養成課程の教員が副担当教員として授業や卒論指導を担当し専任教員の負担は軽減された。学生研究室などの設備不足の問題は続いていたが、2009（平成 21）年から創造学習センター（ALC）が利用できるようになって解消された。情報教育課程の教育内容は、情報リテラシーやプログラミングの基礎を習得した上で、各コースの専門科目を履修し、卒論研究につなげていくもので、コンピュータという道具を習得し多様な分野につなげていくという「一芸は多芸に通ず」というコンセプトをもっていた。特に、データ処理やその可視化の方法、プレゼンテーションなどの教育には力が注がれた。卒業生には学士（教養）の学位が授与された。

その後、時代は GIGA スクール構想、小学校プログラミング、大学入学共通テストの教科に情報が加わるなど、教員養成における情報教育の重要性が増していったことを鑑みると、教育学部の情報教育課程は時代の先取りをしていたとも考えられ、情報教育課程の精神は教育養成課程の中に活かされていると言えるのではないだろうか。

表2 課程・コースの変遷と専任教員の着任年

情報科学課程(1990年4月設置)				
1990年4月	教育情報コース	環境情報コース		
1990年	千原孝司	川嶋宗継	1995年4月 川嶋教授 教育学部附属環境教育湖沼実習センターへ異動 (1999年まで環境教育湖沼実習センターは専任教員1名分を担当)	
1992年	井上毅	水上善博		
1995年	岩井憲一	鈴木紀雄		
1997年4月	教育情報コース	環境情報コース	文化情報コース	教理情報コース
1997年			佐原康夫	山添史郎 穂積俊輔
1998年			齋藤浩文	
1999年		服部昭尚	1999年3月 鈴木教授 退職 佐原教授 転出 (故鈴木紀雄先生は情報科学課程の運営にご貢献いただきました) 2008年3月 千原教授、山添教授 退職 2009年3月 佐藤准教授 転出 古橋教授は理科教育講座に所属 小池教授は社会科教育講座に所属 (小池澄夫先生は在任中の2011年にご逝去されました)	
情報教育課程(2000年4月から)				
2000年4月	システム情報コース	文化情報コース		
2001年	右田正夫	佐藤仁史		
2005年	古橋潔	小池澄夫		
2006年4月	理数情報コース	文化情報コース		
2012年度 学生募集停止				

参考・引用文献

井上毅, 2021, 「新課程を振り返って」『会報』第 75 号, 滋賀大学教育学部同窓会, pp. 18-21.

川崎源, 2001, 『滋賀大学教育学部百二十年史』滋賀大学教育学部同窓会。

山崎博敏, 2002, 「教員養成学部の変動－2 つの衝撃波に揺さぶられ続けた 50 年－」『国立学校財務センター研究報告』第 6 巻, pp. 81-106.

環境教育課程

石川俊之（教育学部）

教育学部の環境教育課程は2000（平成12）年4月に設置され、2018（平成30）年3月に廃止されるまで18年間にわたって学生の教育・研究を行ってきた。また、環境教育課程の前身をたどると平成2年（1990年）4月に設置された情報科学課程の環境情報コースがあり、これを加えると28年間の歴史を持つ課程といえる。

環境教育課程やその前身といえる情報科学課程・環境情報コースは、いずれも卒業要件に教員免許の取得を含まない、「ゼロ免課程」であった。

「ゼロ免課程」ではあったものの、中学校理科、中学校社会科の課程認定を受けており、所属学生は学校教員養成課程で該当免許種を取得する場合とは異なる科目群で教員免許を取得することができた。課程の定員は30名（後に20名）であり、およそ半数の学生が課程でのこの2種類の教員免許や学校教員養成課程の単位取得により教員免許を取得して卒業していった。

環境教育課程が中学校理科と中学校社会科の教員免許を課程内で取得できる1課程1コースであったことは、この課程の特徴の骨格となっていた。これは、情報科学課程のもう一つの後継である情報教育課程が文系・理系を二つに分けたコース編成であったことと比較すると、いわゆる文理融合が環境教育課程の特徴の一つであったといえる。中には、入学時には文系の試験科目で受験し卒業時には理科の免許を取得して教員になるといういわゆる「理転」をした学生も存在した。このように、多様なカリキュラムの中で興味関心に基づき学生が学びを選択するというカリキュラムの特徴があった。

2018（平成30）年まで続いた環境教育課程では、担当教員はこの課程を主に担当する主担当と、学校教員養成課程と環境教育課程の両者を担当す

る副担当が教育を行った。教員の専門は、環境教育学のほか、地球化学、生化学、湖沼物理学、湖沼生態学、といった理科の免許に該当するもの、社会学、倫理学、人文地理学、法律学など社会科の免許に該当するもの、免許の課程認定は受けていなかったものの食品・被服という家庭科にかかわる分野、さらには保健分野、技術分野、美術分野などの 20 名以上の教員が関わってきた。

長年にわたって環境教育課程を支えてきた各教員を思い起すと、共通のキーワードが浮かぶ。それは、各教員がそれぞれ熱心な「フィールド研究者」であることである。もちろん、いわゆる野外調査を専門とする教員もいるが、ここでいう「フィールド研究者」とは、それぞれの教員が自然や社会における具体的な現象を研究テーマとし、その多くが滋賀県やその周辺の地域の現象であったということである。環境問題をその現象の広さに注目し「地球環境（問題）」と「地域環境（問題）」とに分けることがあるが、滋賀大学教育学部環境教育課程は「地域環境」にこだわった教育研究組織であったといえることができるだろう。

ここで、環境教育課程の 28 年の歴史は、滋賀大学内の複数の教育研究組織とかかわりがあったことも紹介しておきたい。

一つ目は、2001（平成 13）年に設置された大学院教育学研究科の環境教育専修である。全国の国立大学で学部において環境教育に関する課程・専攻は希少であったが、大学院においても環境教育の名を冠する組織はやはり珍しいものであった。特に指摘しておきたいのは、入学する大学院生の多様性である。滋賀大学教育学部の卒業生はもちろんのこと、近隣の大学を卒業した学生、社会人学生や現職教員も在籍しており、当時の環境教育専修は大学院生のバックグラウンドのバラエティに富んだ教育組織であった。また、大学院環境教育専修は博士課程をもたない大学院組織であったが、在学中に学会発表をする大学院生が毎年のようにいたこと、修了後に他大学の博士課程に進学する学生も複数いた。このように、多様な学生や研究テーマや、高い到達点を志向した研究組織であったといえる。こう

いった大学院生の姿が当時の環境教育課程の学部生に少なからず届いており、当時は学部生も学会発表することが何度かあった。

もう一つは、全学センターとして発足した「環境総合研究センター」である。1976（昭和51）年に教育学部附属湖沼実習施設が設置され、主に理科教育講座の教育研究を支えてきたが、1995（平成7）年に附属環境教育湖沼実習センターとして教育学部の様々な分野の教員が関わる組織に改組された。さらには、2004（平成16）年に全学センターである環境総合研究センターに改組された。この環境総合研究センターには、環境教育課程の教育・研究の特色の一つである琵琶湖でのフィールドワークを実施するための調査艇「清流」「湖精」が引き続き置かれ、これらの組織が環境教育課程の琵琶湖に関する教育と研究を支えてきた。また、2004（平成16）年の改組において教育学部附属施設となった自然環境教育施設は、2018（平成30）年までの環境教育課程に加え、改組後に2015（平成27）年から始まった学校教員養成課程環境教育専攻や、情報・技術専攻・専修や家庭専攻・専修の教育・研究において、食と農に関する教育と研究を現在まで支えている。

最後に環境教育課程を担当した教員の多様な専門性についてうかがい知ることができる資料を紹介しておきたい。前述の湖沼実習施設と附属環境教育湖沼実習センターが編集して刊行された、『びわ湖を考える』（1992年）、『びわ湖から学ぶ一人々の暮らしと環境―』（1999年）である。前者は、情報科学課程の環境情報コースの初期、後者は環境教育課程設置前年に刊行されたものである。執筆者の多くは2000（平成12）年に設置された環境教育課程に関わりのあった教育学部教員である。2冊の本はともに表題には「びわ湖」とあるが、その内容には琵琶湖の周囲の自然や人々の暮らしが多く取り上げられている。近年、湖沼や河川の環境保全において周囲の環境や人々の暮らしを視野にいれる「流域の環境保全」の重要性が広く認識されている。この2冊の本からは、滋賀大学教育学部では1990年代から「流域の環境保全」のような俯瞰的な取り組みをしていたことがうかがい

知れ、教員の多角的な地域環境へのアプローチが、環境教育課程のカリキュラムの骨組みになっていたことが読み取れる。

なお、2014（平成 26）年度を最後に環境教育課程の学生募集が停止され 2018（平成 30）年 3 月の課程の廃止に至るが、それまでの開設科目を組み入れた学校教員養成課程環境教育専攻が 2015 年に編成され現在に至っている。この環境教育専攻は学生数は 10 名程度と環境教育課程に比べて小規模の専攻である。環境教育課程で開講していた科目のうち、自然から衣・食に至る「自然の恵み」や「環境と暮らしの関わり」に関わる科目を中心に専門科目が編成されている。前身の環境教育課程とは異なり環境教育専攻は小学校教員免許を取得するカリキュラムとなった。

参考・引用文献

滋賀大学湖沼実験施設編，1992，『びわ湖を考える』新草出版。

滋賀大学教育学部附属環境教育湖沼実習センター，1999，『びわ湖から学ぶ一人々の暮らしと環境―』大学教育出版。

第2章



◆ 2010 年以降の滋賀大学教育学部史

1. はじめに一国立大学教員養成学部改革と滋賀大学教育学部一

2004（平成 16）年 4 月に法人化した国立大学は、2010（平成 22）年 3 月に第 1 期 6 年間の中期目標期間が終了する。そして、第 2 期中期目標期間に入った同年 4 月に滋賀大学では佐和隆光学長が就任し新体制が発足する。この 2010 年代、国立大学教員養成大学・学部は大きな転換点を迎える。新自由主義や「選択と集中」といった国家の政策の潮流を背景に、大学改革が進行するなか、国立大学教員養成大学・学部はさまざまな困難に直面する。その第一が運営資金の削減である。国立大学法人化の 2004 年以降、国から交付される運営費交付金は毎年およそ 1% ずつ減額されていった。そのため、滋賀大学教育学部では第 1 期中期目標期間中に退職教員の補充がなされず、2010 年代初頭に新規採用が一時復活するも、その後は総じて教員数が減少していく。結果、それまでの教育研究体制を維持するのが難しくなり、組織の統合が模索されるようになる。

一方、2010 年代は小学校を中心に公立学校の教員需要が大幅に回復する時期でもある。教員採用がきわめて限られた 1980 年代から 90 年代に、教育学部の新機軸として設置された新課程（ゼロ免課程）はその使命を終え、教員減に伴う縮小傾向もあり、教員養成課程に定員が吸収されていく。

さて、この時期の教育学部において、その後の組織体制や学部文化に影響を及ぼした重要な事象は、「ミッションの再定義」（2012-13 年）であった。文部科学省との交渉を経て決定された「ミッション」に基づき、その後の滋賀大学教育学部は大きく 2 つに方向づけられていく。一つは、地域との連携の強化である。とりわけ教育委員会との連携は、ミッションとして主に地域貢献を選択した教育学部にとって重大な関心事となり、学術・研修・人材など多方面において交流が進展していった。もう一つは、教員養成における実践志向の進展である。国立大

学教員養成学部の中なかでも、滋賀大学教育学部は比較的に学究志向でアカデミックな文化を保っていたとされる。しかし、この時期あたりから、教育現場で直ちに適用できるような実践的な知識・技術の育成が強く求められるようになった。そのため、カリキュラムや実習において学校・園との連携・協働が重視されるようになり、また教育学研究科における大学院修士課程から教職大学院への移行は、アカデミズムから実践志向へと変貌していく本学の様子を如実にあらわす事象と理解できる。

このように、2010 年代以降は教員数が減少するなか、学部の組織や文化が大きく変容する時期である。その後は、全国に先駆けて設置された滋賀大学データサイエンス学部に触発され、教育学部でもデータサイエンスに関わる人材育成プログラムを開始していく。また、滋賀県・滋賀大学の障害児教育の伝統を生かし、ダイバーシティ教育を養成の柱として据えるようになる。こうして新時代の教育学部として、そして「未来創生」（滋賀大学第 4 期中期目標）の教師の育成を目指して、滋賀大学教育学部は新たなステージを迎えることになる。

2. 「大学改革実行プラン」と「ミッションの再定義」

(1) 2010 年代初頭の教育学部改組

2010（平成 22）年度からの第 2 期中期目標期間を迎えるにあたって、全国の教員養成大学・学部には、文部科学省から教員採用数の動向等も踏まえて入学定員や組織の見直しが求められた。滋賀県の場合、2011（平成 23）年度の教員採用予定数は小学校・中学校・高等学校・特別支援学校を合わせて 430 名程度にまで膨らんでおり、この規模が今後 10 年程度は続くという予測が示されていた。一方、2010（平成 22）年当時の滋賀大学教育学部における学校教育教員養成課程の学生定員は 180 名に過ぎず、滋賀県の教員需要には大きく及ばなかった（杉江

2010, pp. 15-16)。こうした状況を背景に、2011（平成 23）年以降、教員供給の拡大を視野に入れた教育学部の改組が進展していく。

まず、2011（平成 23）年に情報教育課程の学生募集を停止し、環境教育課程の学生定員を 30 名から 20 名に減員した。そして、学校教育教員養成課程の学生定員を 180 名から 220 名へと増やした。これはもちろん、滋賀県の教員採用数増に対応した養成課程の充実・強化が目的であったが、法人化に伴う教員数減少により、3 課程の維持が困難になったという理由もあった（杉江 2011, p. 8）。実際、2004（平成 16）年から 2009（平成 21）年までの第 1 期中期目標期間中には退職教員の補充を全く行わず、法人化当初の 2004（平成 16）年に 116 名だった専任教員は、2011（平成 23）年 4 月には 92 名にまで減少していた（同上, pp. 9-10）。

こうした状況に伴い、組織の合理化も進められた。2012（平成 24）年 4 月には、生涯学習教育研究センター・産業共同研究センター・地域連携センターを統合し、新たに社会連携研究センターが設置されている。

(2) 大学改革実行プラン（2012 年 6 月）

2000 年代半ば以降、大学政策は国家戦略として位置づけられ、政治的な関心事として一層注目を集めるようになる。そうしたなか、文部科学省は 2012（平成 24）年 6 月に「大学改革実行プランー社会の変革のエンジンとなる大学づくりー」を公表した。目的は、大学の教育力・研究力・ガバナンスを抜本的に強化し、国際競争力と社会的信頼を高めることにあった。プランでは 2 つの軸を掲げ、改革の方向性を示している。まず、「I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築」では、具体的に、①大学教育の質的転換と大学入試改革、②グローバル化に対応した人材育成、③地域再生の核となる大学づくり、④研究力強化：世界的な研究成果とイノベーションの創出、を挙げて

いる。続いて「Ⅱ. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化」では、⑤国立大学改革、⑥大学改革を促すシステム・基盤整備、⑦財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施、⑧大学の質保証の徹底推進、を提示した。

このうち、その後の滋賀大学教育学部の組織体制に影響を及ぼしたのは、とりわけ③と⑤であったと考えられる。「③地域再生の核となる大学づくり」では、「大学の教育研究が、社会の課題解決に十分応えていない」と問題提起し、大学が地域社会の課題を直視し、地域と連携して組織的に課題解決に取り組むべきであるとした。また「⑤国立大学改革」では、国としての改革の方向性を明示した「国立大学改革基本方針」を策定し、2013（平成 25）年までに大学ごとに「ミッションの再定義」を行うとした。その上で、同年に「国立大学改革プラン」を策定・実行するとした。

これらの提言は必ずしも忠実に履行され、普及していったわけではなかった。例えば、スケールメリットを生かして学生サービスの改善、教育環境の充実につながるとした統合計画「国立大学の一法人複数大学方式」（アンブレラ方式）は、2025（令和 7）年現在、「東海国立大学機構」（名古屋大学・岐阜大学）ほか 3 件のみでしか実現していない。しかし、「③地域再生の核となる大学づくり」の提言は、教育委員会との連携強化、課題解決に重きをおいた実践志向の大学院（教職大学院）設置という形で、2010 年代以降の滋賀大学教育学部の組織体制・教育研究に多大な影響を及ぼすことになる。そうした学部改革の方針を明示化したのが、「⑤国立大学改革」のなかで示された「ミッションの再定義」であった。

(3) 「ミッションの再定義」(2011 年)

表：「ミッションの再定義」の日程（教員養成分野）

2012 年				2013 年			
4 月	6 月		12 月	5 月	6 月	7 月	11 月
国家戦略 会議 (第 3 回)	国家戦略 会議 (第 5 回)	大学改革 実行プラン	第 1 回 意見交換	教育再生 実行会議 第三次提言	今後の国 立大学の 機能強化 に向けて の考え方	第 2 回 意見交換	国立大学 改革プラン

出典：小方（2015, p. 175）

「大学改革実行プラン」における国立大学改革では、とくに「ミッションの再定義」が重視された。これは大学・学部の設置目的を明確にし、公的教育機関としての存在意義を可視化する事業といえた。具体的には、文部科学省と各国立大学・学部との間の意見交換を経て、各大学・学部にミッション（使命・任務）の自主的な明確化を求めたものであり、これにより大学の機能強化を図ろうとするねらいがあった。しかし、とくに教員養成大学・学部の場合は、交渉過程で文部科学省が各大学のミッション制定に主導的に関与したという（国立大学法人東京学芸大学編 2023, p. 184）。例えば、実務家教員比率や自治体の教員採用シェア率といった数値目標の設定に介入したとして、文部科学省によるミッションの強制といった指摘がある（山口 2017, p. 19）。では、滋賀大学教育学部では、「ミッションの再定義」において、どのように交渉がなされたのだろうか。

教員養成分野の場合、「ミッションの再定義」をめぐる各国立大学と文部科学省との意見交換は、第 1 回が 2012（平成 24）年 12 月、第 2 回が 2013（平成 25）年 7 月と、2 度にわたって実施された（小方 2015）。滋賀大学教育学部では、第 1 回の意見交換が 12 月 14 日（金）、第 2 回が 7 月 22 日（月）であった。当時の兒玉典子学部長は、その様子を次のように記している。

第1回の意見交換では、冒頭に、今後国立大学については生き残りをかけた厳しい話になること、各都道府県に置かれている教員養成系大学・学部が存在意義が問われること、成果の可視化が問われること、国立大学で教員養成をしなければならない理由を考えてほしいという話がありました。その後、滋賀県の教員占有率、新課程の今後、大学院の組織改革等について、一層の努力を求められました。このようなことは、18歳人口の減少により国立大学の存在意義が失われていくので、先ず学部卒の教員シェアを高め、次に脱18歳層としての大学院充実（つまり現職教員の再教育）を考え、こうしたことを今後10年で社会に示していかなければならないという文部科学省側の考えの現れです。

第2回の意見交換の直前に、文部科学省から滋賀大学のミッションの再定義についての文書が送られてきました。その中では、滋賀大学は地域密接型を目指す大学としての位置づけでした。第2回の意見交換では、その文書に対する滋賀大学からの修正文書をもとに、今後の方向性についての話を中心となりました。文部科学省からは、教員養成の量から質への転換を図っていること、教職大学院を考えることを期待していること、一県一教員養成大学が守られるためにも、なるべく高い数値目標を持つこと、滋賀大らしさを出すこと、などの意見が出されました（兒玉 2013, pp. 8-9）。

経緯を整理すると次のようになる。最初の意見交換の後、2回目の意見交換直前になって、文部科学省から「ミッションの再定義」の文書が提示された。本学ではこれに対する修正文書を送付し、それをもとに第2回の意見交換が実施された。つまり、文部科学省が具体的な改革の方向性について文案を提示しており、イニシアティブを握っていたことが分かる。本学側も修正文書を通じて意志を反映させる一定

の余地はあったものの、最終的には文部科学省の意向に沿って「ミッションの再定義」が作成されたと理解できる。

(4) 滋賀大学教育学部「ミッションの再定義」の内容

では、滋賀大学教育学部の「ミッションの再定義」の内容とはどのようなものであったか。

文書には、教育学部の位置づけとして「滋賀大学の教員養成分野は、滋賀県教育委員会等との連携により、地域密接型を目指す大学として、義務教育諸学校に関する地域の教員養成機能の中心的役割を担う」ことが確認されている。その上で、今後の目標と改革の方向性として「滋賀県における教育研究や社会貢献活動等を通じて我が国の教育の発展・向上に寄与することを基本的な目標とし、実践型教員養成機能への質的転換を図る」と定められた。

具体的には、学校現場での経験を有する教員比率を高めること、教科および教職に関する科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程を編成すること、県内公立学校での実習を充実させること、環境教育課程（ゼロ免課程）を廃止すること、滋賀県教育委員会等との連携・協働により第3期中期目標期間中（2016～2021年度）に教職大学院を設置すること、附属学校等と協働して学校の実践的課題解決に資する研究活動を行うこと、などが目標として示された。なお、学部の主たる機能である教員の供給については、具体的な数値目標が明示された。例えば、第3期中期目標期間中において、卒業者に占める教員就職率80%以上の維持、卒業者に占める正規教員採用率50%以上の維持、滋賀県における小学校教員養成の占有率を現状の28%から35%に引き上げ、などである。いずれも相当高い水準の目標といえた。

要するに「ミッションの再定義」は、滋賀大学教育学部に対して実践志向の教員養成への質的転換を求め、その成果として一定以上の教員採用率や県内教員占有率の達成を数値目標として示したものといえ

る。もともと、教員養成分野での「ミッションの再定義」では、振興の観点として「国立大学の教員養成大学・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質の向上のため機能強化を図る」ことが明示されていた。その具体策として、「①教職大学院への重点化等（新課程の廃止など組織編成の抜本的見直し）、②実践型のカリキュラムへの転換（学校現場での実践的な学修の強化）、③学校現場での指導経験のある大学教員の採用増」が掲げられていた。滋賀大学教育学部の「ミッションの再定義」は、この基本路線にほぼ忠実に策定されたといつてよい。

一方、2013（平成 25）年時点で滋賀大学には教職大学院が設置されておらず、教員養成学部としては比較的アカデミックな志向が強かったため、大きな変革を迫られることとなった。いずれにせよ、「ミッションの再定義」で示された学部の方向性は、その後の改革・改組の規定路線となり、継続的に影響を及ぼすことになった。

(5) 国立大学改革プラン（2013 年 12 月）

さらに、本学に影響を与えた施策として、2013（平成 25）年 11 月には「国立大学改革プラン」が公表された。そもそも同年 6 月には、産業競争力会議や教育再生実行会議での議論を踏まえ、文部科学大臣から国立大学長に対して「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」が提示されていた。そこでは、第 2 期中期目標期間（2015 年度まで）の後半 3 年間を「改革加速期間」とし、「ミッションの再定義」で明らかにされる各国立大学の強みや特色、社会的役割を踏まえてさらなる機能強化に取り組むことが求められていた。その具体的な計画・方針が「国立大学改革プラン」である。

同プランでは、「ミッションの再定義」で明らかになった各国立大学・学部の強み・特色、社会的役割を基盤として、「自ら改善・発展する仕組みを構築することにより、持続的な『競争力』を持ち、高い付

加価値を生み出す国立大学」を目指すとした。そして「各大学の機能強化の方向性」として、「世界最高の教育研究の展開拠点」「全国的な教育研究拠点」「地域活性化の中核的拠点」という3つの類型を提示し、各大学がいずれかの枠組を選択することを求めた。これは国立大学の機能別分化を一層促進する施策であったといえる。結局、滋賀大学は地域貢献を目指す大学という役割を選択した（渡部 2016, p. 7）。これは教育学部にとって、地域連携を一層進展させる背景となった。

(6) その後の教育学部をめぐる社会情勢

このように、2010年代以降、国立大学は目的・目標の明確化が強く求められ、それに伴い組織の見直しが進められていく。そのなかで、教育学部に対する社会のまなざしも厳しくなっていく。例えば、2015（平成 27）年 6 月「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」（文部科学大臣通知）では、「ミッションの再定義」を踏まえた組織改革の方向性として、「特に教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18 歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努めることとする」と提起した。これに対しては、人文・社会科学軽視という批判が、日本学術会議などの当事者のみならず、広く社会的な議論を呼んだが、同時に教員養成系学部の機能に対する懐疑が表面化したものとしても理解できよう。

さらに、2017（平成 29）年 8 月「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」（「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」）でも、教員養成の質の向上を図るとともに、地域の教員需要に応じた養成組織・規模の見直しを各大学に求めている。法人化以降、財政面を中心に国立大学は厳しい状況に直面してきた。とくに、少子化と若者人口の減少により、教

員需要の冷え込みが予想されており、養成課程の定員削減が求められた 90 年代と同様、教員養成大学・学部は今後試練の時代を迎える可能性があるだろう。

3. 教員養成の充実と地域連携の強化

(1) 2010 年代後半の教育学部改組

「ミッションの再定義」とそれに伴う一連の改革方針を受け、2010 年代後半に教育学部は新たな改組を実行していく。まず、2015（平成 27）年に環境教育課程の学生募集を停止し、学校教育教員養成課程の学生定員を 220 名から 240 名に増員した。これにより、滋賀大学教育学部では新課程がすべて廃止となり、教員養成課程のみとなった。同年には、新たに求められる教員の専門性を踏まえて、学校教育教員養成課程に初等英語専攻、初等理科専攻、環境教育専攻を新設した。その目的であるが、初等英語専攻は 2020（令和 2）年の小学校外国語の教科化に向けて、確かな英語指導力を備えた小学校教員を養成するためであった。初等理科専攻は、それまでのコア・サイエンス・ティーチャー事業の蓄積を生かし、小学校理科教育の専門性向上と理科に強みをもつ小学校教員の養成を目指すものであった。環境教育専攻は、新学習指導要領にて環境に関する内容が充実したため、それに伴う環境教育推進の必要性から設置された。以上、新課程の廃止と養成課程での新専攻設置は、総じて教員養成課程機能の充実を図るための措置といえた。

さらに、2019（平成 31）年には、初等教育コースにおいて専攻横断的なカリキュラムを導入した。それまでの初等教育コース各専攻では、教員として一つ秀でた得意分野を育成することを重視し、専門性を中心とした教育が行われてきた。しかし、小学校教員に求められる幅広い知見や力量を身につけるという点では、必ずしも十分ではないと考

えられた。よって、初等教育コースの各専攻をまたぐ共通科目を設定し、視野の広い小学校教員の育成を目指すこととなった。また、同年にコース内の専攻を一部組み替え、教育心理実践専攻を新設した。

(2) 教育委員会との連携強化

滋賀大学教育学部と教育委員会の連携は、従来、授業研究の領域や県教育委員会主催「滋賀の教師塾」への講師派遣、県総合教育センターでの研究員研究への指導助言など、一部の局面に限られていた。そうした背景には、大学自治や学問の独立・自律といった伝統的な大学・学問観の影響、学生を採用する側としての教育委員会による利害関係への配慮といった事情があった。そのため、教師教育における「養成」「採用」「研修」の3領域では、大学は「養成」を、教育委員会は「採用」「研修」をそれぞれ担い、互いの領域に踏み込まない関係が長く続いてきたという（喜名 2015, p. 5）。

しかし、2010年代以降の一連の国立大学改革と「ミッションの再定義」によって、滋賀大学教育学部では、地域との連携による地域貢献・活性化が至上命題として浮上することとなった。また、2012（平成24）年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教職生活全体を通して「学び続ける教員」という教師像が提唱され、教師が継続的に学ぶことのできる支援体制の構築が主張された。そこでは大学と教育委員会の連携・協働が求められた。こうして滋賀大学教育学部は地域、とりわけ教育委員会との連携をこれまで以上に模索するようになる。

そして、2015（平成27）年9月7日に、「滋賀大学教育学部と滋賀県教育委員会の連携に関する協定」が調印され、「滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会地域教育連携推進会議」が設置された。この「推進会

議は、地域の教育課題について協議を進め、得られた成果や知見をもとに、地域の教育の向上を実現するための方策を提言する」(滋賀大学教育学部・滋賀県教育委員会地域教育連携推進会議規程第2条)ことを目的としており、以下の4点について協議・提言を行うとした。



写真：県及び6市との連携協定・連携覚書調印式（2015年9月7日）

出典：『しがだい』vol. 44, p. 6

- ①地域の教育の向上に関すること。
- ②地域の教員の資質及び能力の向上に関すること。
- ③地域の教員養成に関すること。
- ④その他地域の教育課題に関すること。

また、地域の教育課題を解決するために、4つの専門委員会（学力向上専門委員会、いじめ不登校専門委員会、インクルーシブ教育専門委員会、英語教育専門委員会）を設置し、滋賀大学教育学部と滋賀県教育委員会が共同で調査研究等を実施していくこととなった。

同日には、大津市・近江八幡市・彦根市各教育委員会との間で連携協定を、草津市・栗東市・守山市の間では連携覚書をそれぞれ締結した。以上により、名実ともに滋賀大学教育学部は地域密接型の学部として位置付くこととなり、地域教育の発展と地域の人材育成に一層貢献していく体制が整えられた。それ以降、教育委員会との人材交流

や教育研究における協働が進展し、教育委員会との連携が重視される教職大学院の設置基盤になったといえる。

4. 教員養成「ハイパフォーマー」としての滋賀大学教育学部

(1) 高い教員就職率の実現

滋賀県公立学校の正規採用は 2000 年頃まで減少傾向が続き、同年では 117 名にまで落ち込んだ。しかし、2000 年代前半に採用が上昇に転じ、2011（平成 23）年の教員採用数は 429 名にまで回復した。それに伴い、これまでみたように滋賀大学教育学部でも新課程を廃止し、教員養成課程の定員を増やしていく。そしてこの間に、国立大学教員養成学部の中かで、滋賀大学教育学部は高い教員採用率を誇るようになった。

例えば、「平成 19（引用者注：2007）年には 70%以上の卒業生が教員に採用されました。これは全国で第 3 位の成績でした。過去 5 年間の平均も 63.4%で全国的にもトップレベル」（岸本 2010, p.96）というように、2000 年代前半から好成績を示すようになった。その後の「平成 22（引用者注：2010）年から平成 27（引用者注：2015）年までの 6 年間の平均において、全国 44 の教員養成系国立大学・学部の中で、教員就職率第 4 位を達成しました。しかも、上位 3 校は単科の教育大学でしたので、複数の学部を有する総合大学の教育学部に限りますと、全国 No.1 を獲得したということです。さらに、教員採用試験に合格して正規の教員となった者の割合においても、6 年間の順位平均が広島大学に次ぐ全国 2 位という優秀な成績でした」（渡部 2017, p.3）。

このように、教員採用数が上向きはじめた 2000 年代前半から 2010 年代にかけて、滋賀大学教育学部は全国の国立大学でも屈指の教員採用率の高い学部になっていく。その要因はいったいどこにあったのだろうか。

(2) ハイパフォーマンスの背景

小方（2013）はこの時期の滋賀大学教育学部を、教員養成の「ハイパーフォーマー」として評価している。その要因として教職志向の向上と教員就職指導の強化を目指した3つの改革を挙げている。

第一に、入試改革である。2005（平成 17）年に、教員志望者の増加を目指してコース別募集から課程別募集に変更し、入学半年後に所属コースを決定する方式とした。これは1年次からの専門学習が教員としての視野の狭さに繋がったこと、コースごとの入試が入試倍率の格差を生じさせたことへの反省として実施されたという。また同年には後期入試の定員を縮小して、教員採用との関連が強かった推薦入学の定員を増やすとともに、地域推薦枠入試を先駆的に導入した。

第二に、組織・カリキュラム改革である。2000（平成 12）年には専修制をコース制に移行し、緩やかなピーク制やカリキュラムの柔軟化といった改革を実施したが、2005（平成 17）年には教科専門重視型から教育参加を行う実践力重視型のカリキュラムへと変更した。つまり、学校教科中心の専門性育成から、教育現場への参加を伴う実践力重視の養成に転換したという。以降、学校教育教員養成課程のカリキュラムは「基本カリキュラム（共通教職科目・初等教科内容学・初等教科教育学）」「教育参加科目（教育実習科目・教育体験科目）」「得意分野育成科目（専攻科目・卒業論文）」という3つの柱で構成されるようになり、現在に至っている。

第三に、最も効果が大きかったとされるのが、就職支援体制の改革である。例えば、「教職実践論」（Ⅰ：3年次11～3月、Ⅱ：4年次4～8月）では、県教育界で指導的地位にあった卒業生が担当教員となって、教員に必要な実践的な知識・技術の育成を図るとともに、小論文指導、集団討論指導、個人面接・模擬授業指導といった就職支援を実施するようになった。また、学部教員有志がはじめた「春季教職セミナー」では、50時間（延べ10日間）・受講料無料で、教員採用試験の筆記試

験に向けた対策講座を開講した。さらに、2000（平成 12）年からは「教員養成合宿研修」を開始し、3 年生 11 月にびわ湖リゾート施設で 1 泊 2 日の研修を行った。ここでは各自治体の採用動向や試験対策の解説、合格した 4 年生や卒業生教員との懇談など、教員採用試験対策に特化した内容が組まれた。2001（平成 13）年度からは教員採用試験の直前模擬集団討論も新たに実施された。2011（平成 23）年度には包括的キャリアシステム（Inclusive Career Support System = ICSS）事業を開始し、就職活動を含めた入学から卒業までのキャリアについて個別に支援できるしくみを導入した。

このように、滋賀大学教育学部が教員採用試験で一定以上の成果を挙げられたのは、強力な就職支援体制をはじめとする多様な改革と試みの成果であったといえる。取り組みの規模に変化はあるものの、現在もその多くは継続して実施されている。ただし、「中期目標・中期計画において、滋賀大学教育学部は『教員就職率第 80%の維持』と『滋賀県における小学校教員採用の占有率 35%達成』を掲げました。…総合大学 No. 1 であった教員就職率の平均値は 77.5%であり、目標とする 80%には少し及びませんでした。滋賀県における本学の占有率に至っては、近年は 3 割を切る年が続いています」（渡部 2017, p. 4）というように、必ずしも所定の数値目標に達していたわけではなかった。また、近年は「総合大学 No. 1」の看板を下ろしており、今後は新たな方策の展開が期待される。

5. 大学院改革－教職大学院の設置・拡充と兵庫教育大学連合大学院への参加－

(1) 教職大学院制度の創設（2008 年）

さて、21 世紀に入って以降の高等教育政策では、大学院教育において研究者養成と高度職業人養成を分化させ、このうち高度職業人養成

は専門職大学院が担うという方向が定まっていく。その流れのなかで、2008（平成 20）年度より教員養成分野の専門職大学院として、教員養成学部をもつ国立大学を中心に教職大学院が全国に設置されていく。この教職大学院は、修了者のインセンティブが不十分であるなど制度設計に難があるとされたが、「ミッションの再定義」以降、国立大学教員養成系の大学院は原則として教職大学院に一本化する方針が示された（国立大学法人東京学芸大学編 2023, p. 154）。

その背景に、教育学研究科修士課程に対する批判があった。例えば、2013（平成 25）年 10 月に文部科学省が設置した「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」の報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」では、「国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった」、「理論と実践の往還の視点が不足している」といった辛辣な評価がなされている。

一方、教職大学院では教育委員会との連携に基づき、50 日以上「学校における実習」を中心科目として設定し、「理論と実践の架橋・往還」を教育の理念に据えた。授業では実際の教育現場で即応可能な知識・技術が重んじられ、事例研究やロールプレイングなど実務に即した授業が実施される。また、実践的な実習・授業を運営するため、教育現場での豊富な経験を有する実務家教員が配置される（油布 2015, pp. 153-154）。

このように、現代の教員養成においては、学術的な専門性や理論を重視する「アカデミズム」よりも、教育実践や教育方法を重視する「プロフェッショナリズム」の養成観が優勢となり、それに基づく制

度化が進展してきている。先述の滋賀大学教育学部「ミッションの再定義」においても、今後の計画として次のように教職大学院の設置を挙げていた。

滋賀県教育委員会等との連携・協働を深め、第3期中期目標期間中に教職大学院を設置することによる大学院改革を行ない、実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成を図る。また、現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導的理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーを養成する。

(2) 滋賀大学教職大学院の発足（2017年）

そして、2017（平成29）年、滋賀大学大学院教育学研究科に高度教職実践専攻（教職大学院）が設置された。2008（平成20）年の教職大学院制度の発足から9年が経過しており、国立大学教員養成系のなかでは後発のグループに属する。同専攻は、学校マネジメント力等を備えた学校や地域のリーダー教員を養成する「学校経営力開発コース」と、教育実践の確かな力量を備えたミドルリーダー教員を育成する「教育実践力開発コース」の2コースで構成され、入学定員は20名とされた。そのうちの12名は滋賀県からの現職教員派遣枠であった。

また、養成する教員像として、次の3つを掲げた。

- ①学び・成長し続けるための自己省察力をもった教員
- ②新たな学びを生み出すための学校課題解決力をもった教員
- ③学校内外の関係者と協働して役割分担しながら課題解決に向かう力をもった教員

すなわち、以上の教員像は「学び続ける教師像」「主体的・対話的で深い学び」「多様化・複雑化する教育課題」「チーム学校」といった国の教育政策と教育の現代的潮流を踏まえて策定されたことが窺える。

教育の特色としては、「①滋賀県教育委員会との緊密な連携・協力の下で、常に変化する地域の教育課題に随時・適切に対応するための教育が可能であること、②滋賀県下の地域や学校が抱える教育課題の解決を同地域・学校との協働により試行するプロジェクト型実習など、現代の教育課題を踏まえた課題解決型の多様な実習を有すること、③管理職候補、ミドルリーダー、新任教員のそれぞれの教職ステージにあわせて、キャリア形成へのステップアップを支援すること」（渡部 2016, p. 5）とされた。

なお同年には、既存の教育学研究科修士課程 3 専攻を 1 専攻（学校教育専攻：入学定員 45 名）に改組した。これは修士課程でも教育実践の力量形成が重視されたためであり、多様な教育課題に対応するため、従来は専攻ごとに閉じられがちであったカリキュラムを開かれたものとし、学生が個々の関心に沿って履修しやすい体制を整えた。その後、教育学研究科修士課程は教職大学院に一本化され、2021（令和 3）年をもって学生募集を停止している。

(3) 教職大学院のコース拡充（2021 年）

2021（令和 3）年には、教職大学院に新たに 2 つのコースが設置され、4 コース体制へと拡充された。新設の 2 コースのうち、「授業実践力開発コース」（定員 15 名）は、確かな実践力や教科指導力等を身につけた新任教員の育成を目的とし、科学的・俯瞰的な視点から授業をデザインする力、同僚や保護者等との協働力やコミュニケーション力などの育成を掲げた。主に学部新卒学生を受け入れるコースとして設計され、これに伴い、それまで現職教員学生と学部新卒学生を受け入れていた既存の「教育実践力開発コース」は、現職教員学生のみが対象となった。もう一つの「ダイバーシティ教育力開発コース」（定員 8 名）では、発達上の課題、いじめ・不登校、外国人児童生徒、幼小連携など、多様な教育的ニーズに対応できる教員の育成を目指すものとした。

具体的には、特別支援教育・インクルーシブ教育の推進力、多様な教育的ニーズに応じた個別の指導計画や教育支援計画等の編成力、心理検査の知識・理解をベースとしたアセスメント力などを育むとした。

また、4コース体制への拡充に際して、新たに次の4つの教育方針が定められた。

- ①データサイエンス教育の導入
- ②確実な教科の指導力を備えた教員の養成
- ③地域の多様な教育的ニーズ（ダイバーシティ）に対応できる教員の養成
- ④教員のキャリアステージに対応した資質・能力の育成と養成する教員像の明確化

とりわけ、データサイエンス教育の拠点大学である滋賀大学の強みを生かし、データリテラシーや教育データサイエンスを将来の教師に必須の基盤的能力と位置づけた点が特徴的である。そのため、この年度から「学校教育におけるデータサイエンス」を共通科目として新設し、全院生に履修を求めた。

(4) 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（博士後期課程）への参加（2019年）

2019（平成31）年4月に滋賀大学は、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（後期3年のみの博士課程）に、岐阜大学とともに構成大学の一員として加わった。もともと本大学院は1996（平成8）年4月に設置され、兵庫教育大学を基幹大学とし、上越教育大学、鳴門教育大学、岡山大学の4大学で構成されていた。設置の趣旨は次のとおりである。

- ①総合的・学際的な視点から学校における教育諸活動及び教科の教育活動に関する実践的研究を通して、今日の教育課題の解決に資する、実践に根ざした学校教育学の一層の推進とその方法の確立

を図る。

- ②上記の研究を通して得られた成果を基に、実践的能力を養う教育プログラムを確立し、教員養成大学等に供給する。
- ③学校教育現場の実践的な経験を持ち、実践に根ざした学校教育学を教育研究できる人材を育成し、教員養成大学等に供給する。
- ④実践的研究に裏付けられた研究能力を持って指導的役割を果たす専門的職業人を育成し、都道府県教育委員会の教育センター等の各段階における現職研修の充実に指導的役割を果たす人材を供給する。

つまり、実践に根ざした学校教育学研究を推進し、教員養成大学等で活躍できる研究者の養成と、現職研修等で指導的役割を果たす専門的職業人の育成を主たる目的としている。

大学院には 8 つの講座（学校教育方法連合講座、学校教育臨床連合講座、先端課題実践開発連合講座、言語系教育連合講座、社会系教育連合講座、自然系教育連合講座、芸術系教育連合講座、生活・健康系教育連合講座）が設置されており、滋賀大学の参加初年度（2019 年）には、本学から教員資格審査を経た 16 名が連合大学院の教育研究に加わることとなった。

これまで本学教育学部には、学部から博士後期課程まで一貫した教育研究の組織体系を構築したいという構想があり、連合大学院への参加で一定の実現をみることとなった。ただし、現職教育と教員供給に特化した教職大学院と、研究を主軸とした連合大学院との接続関係は必ずしも円滑とはいえない。教員数も限られるなか、今後いかに教育研究体制を構築・持続していくかが課題となっている。

6. 滋賀大学教育学部の新たなステージ「未来創生」の教員育成－

(1) 2010 年代後半以後の中央教育審議会答申と学校改革・教員養成改革

2015（平成 27）年には学校教育と教員養成に関する中央教育審議会の答申が発せられ、それに基づいて学校改革と教員養成改革がさらに進展していく。2015（平成 27）年 12 月、中央教育審議会は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を答申し、多様化・複雑化する教育課題に対して、学校内外の人材と連携・協働する「チームとしての学校」を提起した。また、同年同月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、地域と連携・協働する学校像を提示し、学校が地域の拠点となって地域活性化の基盤になるべきとし、コミュニティ・スクールや地域学校協働本部を整備する必要を説いた。さらに、同年同月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、教員育成指標を策定し、各ステージに応じた教員の資質能力を明確化し、それに基づき教員養成、採用、現職研修を体系的・一体的に見直すべきとした。

これらの答申を受けて、2016（平成 28）年には教育職員免許法が改正され、教職課程を設置するすべての大学が再課程認定を受審することとなった。その際、新たに「教職課程コアカリキュラム」に依拠して授業科目・内容を設定することが求められた。「教職課程コアカリキュラム」とは、教職課程の質保証や教員の資質能力向上のために、大学の教職課程で共通して修得すべき内容を示したもので、再課程認定の申請では、コアカリキュラムで示された到達目標に準じて授業科目が設定されているかが審査された（日本教師教育学会編 2017 など）。例えば授業科目の「教職の意義及び教員の役割・職務内容」の事項では、「チーム学校への対応を含む」と明記され、国の教育政策の重点項目を授業内で取りあげることが要請された。2019（令和元）年 4 月の入学者からの適用に向けて、本学でも申請の対応に迫られた。

その後、2021（令和 3）年 1 月の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が示され、それに伴って教員役割の更新を求めた。「個別最適な学び」については、学習履歴（スタディ・ログ）などをもとに ICT や生成 AI を活用して子どもの学習状況を把握したうえで、その特性に応じた指導を推進すべきとした。また「協働的な学び」については、グループ学習や探究的学習を通じた対話・協働によって「主体的・対話的で深い学び」を実現しようとするものであり、その手段として課題解決型学習（PBL）などが推奨された。そして、こうした学びの変容には「教える人」から「学びを支える人」へという教員役割の変化が不可欠であるとされた。

以上のように新たに提案された学校観・学びのスタイル・教師像は、それ以降の教育学部の教育体制や取り組みを大きく規定することになった。

(2) コロナ禍とデジタル化の進展

2020（令和 2）年の春から猛威をふるった新型コロナウイルス感染症は、学校教育や大学教育に多大な影響を及ぼした。全国の学校・大学では卒業式・入学式が中止となり、大学の授業の多くがオンラインへと切り替わった。滋賀大学教育学部でも同様に、2020（令和 2）年度春学期には学生がキャンパスに通うことができず、特に新入生にとっては大学生活を実感する機会が失われ、「自分が滋賀大学教育学部の学生であるという自覚を持つことが難しい状況」にあったと報告されている（神 2020, p. 5）。

一方、この危機は大学教育のデジタル化を大きく加速させる契機にもなった。滋賀大学では 2020（令和 2）年 3 月の段階で「当面はオンライン授業を行う」という方針を決定し、授業開始予定日から 2 週間後の 4 月 20 日にはオンライン授業を開始した。これは全国の大学の中

でも比較的早い対応であったとされる。その背景には、あらかじめ整備されていた 3 つのシステムの存在があった。すなわち、メッセージ機能を備えた教育支援システム SUCCESS（サクセス）、教材配布や課題提出、チャット機能を有する学習管理システム SULMS（サルムス）、そして Teams や Zoom といったビデオ会議システムである（神 2020, p. 5）。これらを活用することで、本学では短期間のうちに遠隔授業を全学的に展開することが可能となった。

その後の大学教育においても、コロナ禍の経験は大きな転換点となった。授業は対面を基本としつつも、一部の学生はオンラインで受講するという「ハイブリッド授業」が普及し、ゼミ活動においてもオンラインを取り入れることで参加しやすさが高まるなど、教員と学生双方にメリットが実感されるようになった。徳田陽明学部長（2022, p. 73）は、そうした教育学部での経験を踏まえ、「コロナ前と大きく変わったのはデジタル化が一気に進んだという点」であり、さらに大学の役割について「単に知識を身につけるだけでないことがコロナ禍を通じて再認識された」と指摘している。

確かに、コロナ禍は新入生の滋賀大学教育学部生としてのアイデンティティ形成を難しくした一方、教育のデジタル化を急速に推し進め、ハイブリッド型の学びを定着させる契機ともなった。大きくいえば、大学の存在意義や教育の本質を改めて問い直す機会を提供したともいえるだろう。

(3) 「未来創生」に向けた新たな取り組み

以上見てきたように、近年では学校教育のしくみや授業・学習のスタイルが著しく変容し、求められる教師の役割も変化し続けている。また、情報技術の革新と情報インフラの整備が飛躍的に進展し、教育の領域でも ICT・AI・ビッグデータ等をいかに活用し、新たな価値の創造につなげていくかが重要な関心事となってきた。滋賀大学教育学部

では、そうした次世代の学校教育において新たな価値を創造できる「未来創生」の教師を育成するため、現在、次の先駆的な取り組みを展開している。

a. 教育学部附属音楽教育支援センター（通称「おとさぽ」）

滋賀大学教育学部附属音楽教育支援センター（通称「おとさぽ」）は、故・藤村泰子氏の「障害児者の音楽教育のために」という遺志と遺産が教育学部に供託されたことを契機に、全国的にも稀有な大学附属の音楽教育支援センターとして2020（令和2）年10月に設置された。藤村氏の願いは、障害とともに生きる人々が生涯にわたって音楽に親しむ機会を提供したいというものであり、その精神が「おとさぽ」の理念になっている。2021（令和3）年6月にはびわ湖ホールで設立記念式典とオープニングコンサートが開催され、全国が注目する障害児支援の拠点としてスタートした。

「おとさぽ」の目的は、障害児者が生涯にわたって音楽を楽しめる環境づくりと、先端的な音楽教育およびプログラム開発研究の推進とその国内外への情報発信にある。具体的な活動領域は次の4点である。

- ①特別支援学校や福祉施設、地域の教育機関に出向いてプログラムを提供するアウトリーチ事業
- ②大学内のセッションルームで音楽療法やワークショップを行うインリーチ事業
- ③教育や福祉の現場に携わる人々を対象とした指導者研修・講習会の実施
- ④障害児者の音楽教育に関する先端的な研究や実践プログラムの開発

これらの活動は年々拡大し、参加者数も数千名規模に達するなど、社会的な広がりを見せている。また、障害児の音楽教育に関する実践・研究を学生に還元し、将来の教員に必要な専門性と感性を育む役

割も担うなど、教員養成の面でも大いに貢献している。

加えて、センターではコンサートや展覧会といった文化的活動にも力を入れている。例えば、「おとさぽファミリーコンサート」では、障害の有無にかかわらず誰もが楽しめるバリアフリー型の舞台を提供し、アートとのコラボレーションも展開している。さらにワークショップ「おとのあそびば」では、幼児から小学生を対象に親子で音楽に親しむ機会を創出している。こうした取り組みは、地域社会とのつながりを強化し、音楽を介したインクルーシブ教育の実践例ともなっている。

「おとさぽ」の活動は高く評価され、2022（令和4）年度には文部科学大臣表彰（障害者の生涯学習支援活動）を受けたほか、日本アートマネジメント学会賞や日本音楽療法学会賞なども受賞している。その背景には、音楽教育・障害児教育・音楽療法など多分野の専門家による協働体制があり、教育・福祉・芸術を横断する多角的なアプローチが評価されているといえる。

このように、「おとさぽ」では地域社会と連携しながら音楽を通じた学びの場を提供し、教育研究と実践を結びつける拠点となっている。障害のある人々が音楽を楽しむ権利を保障するだけでなく、教員や支援者の養成、さらには文化の創造につながる役割を担っており、これからの教育に求められる多様性と包摂性を体現する取り組みともいえるだろう。

b. 教育学部「教育データサイエンティスト養成プログラム」

滋賀大学教育学部では、Society 5.0 時代における教育の変革と、GIGAスクール構想の実現を背景に、2020（令和2）年度に「教育データサイエンティスト養成プログラム」を開始した。本プログラムの目的は、教育現場に蓄積される多様なデータを適切に収集・分析し、それをもとに子ども一人ひとりに最適な学びを提供できる新しいタイプの教員、すなわち「教育データサイエンティスト」を育成することにあ

る。また、データの活用にとどまらず、ICT やプログラミングを指導に生かし、授業のデザインや教育の質保証に結びつける能力の涵養も重視している。すなわち、教育データサイエンスの知見を実践に活用し、児童生徒の学びを「個別最適化」する実践力を備えた人材の育成を目指している。

プログラムは「教育データサイエンス」「統計学」「情報学」「実習」の4分野7科目から構成され、所定の単位を修得すると「准教育データサイエンティスト」に認定される。さらに、統計検定3級以上およびITパスポート資格を取得することで「教育データサイエンティスト」の認定を受けることができる。なお、修了生にはその証としてデジタル証明書（オープンバッジ）が授与される。これまでに十数名の「准教育データサイエンティスト」を輩出してきたが、2024（令和6）年10月に初めて「教育データサイエンティスト」の資格認定者が誕生した。

本プログラムは、ICT やデータを活用できる教師を育成する先駆的な取り組みであり、とくに「令和の日本型学校教育」が掲げる、学習履歴の活用などを通じた「個別最適な学び」の実現に貢献する人材の育成事業として位置づけられよう。

c. 教育学部「ダイバーシティ教育専門科目群」履修プログラム

現代の教育現場では、国際化の進展に伴う異文化理解・共生の必要性、障害のある児童生徒に対する支援、いじめ・不登校問題への対応、さらに「小1プロブレム」に代表される幼児教育と小学校教育の接続問題など、多様かつ複雑な課題に直面している。こうした状況を踏まえ、滋賀大学教育学部は2024（令和6）年度に「ダイバーシティ教育専門科目群」履修プログラムを開設した。本プログラムは、現代社会の教育課題に柔軟に対応できる資質・能力を体系的に育成することを目的として設計されたものである。

カリキュラムは、「国際理解」「特別支援」「いじめ・不登校」「幼小

連携」という 4 領域から構成され、計 7 単位の履修が求められる。さらに、附属音楽教育支援センター「おとさぼ」における障害児者向けプログラムの補助活動など、実践的な活動に必ず参加し、体験を通して学びを深めることが課せられている。修了者にはデジタル証明書（オープンバッジ）が授与され、2025（令和 7）年 3 月には初の修了者 2 名が誕生した。

「ダイバーシティ教育専門科目群」履修プログラムは、共生・包摂の理念に基づいて、多様性への理解と配慮を促進するとともに、複雑な教育課題に対応できる資質・能力を育成する取り組みである。これからの学校教育を担う新たなタイプの教師を育成するプログラムとして、全国の教員養成大学・学部からも注目される事業といえるだろう。

d. 教職大学院「データサイエンス人材育成プログラム」

滋賀大学は 2017（平成 29）年に国内で初めてデータサイエンス学部を設置し、データサイエンス教育において先導的な役割を果たしてきた。その知見とリソースを活用し、教職大学院においても、2021（令和 3）年の 4 コース体制への拡充以降、教育データサイエンスを大学院教育の柱の一つとして取り組んできた。

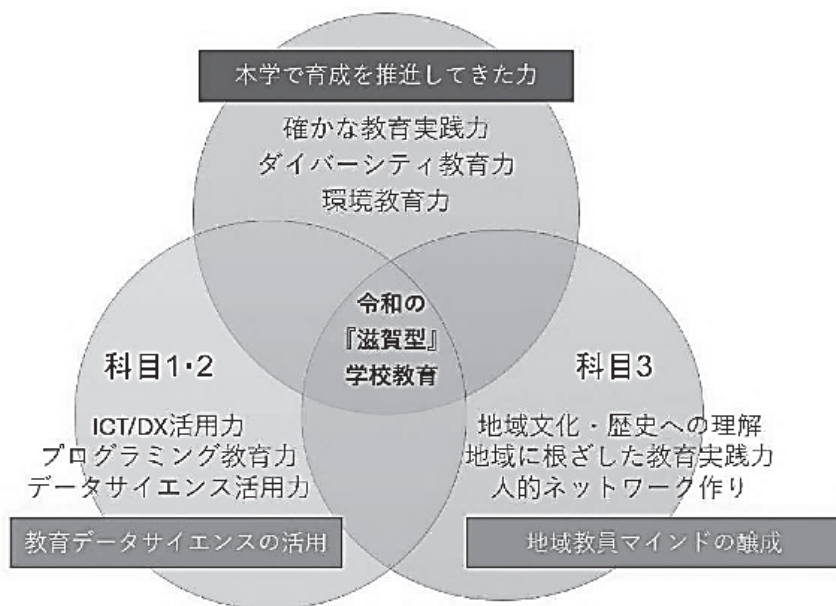
そして、滋賀大学は文部科学省「大学教育再生戦略推進費」（令和 4 年度）の「デジタルと掛けるダブルメジャー大学院教育構築事業～X プログラム～」に採択され、事業の一環として、教職大学院にて「教育×データサイエンスプログラム」を開発・運用することとなった。約 1 年間にわたる検討を経て、2024（令和 6）年度から「教育データサイエンス人材育成プログラム」を開始した。本プログラムは、教育データサイエンスの専門的知見に基づき教育施策・教育実践を提案できる人材の育成や、教育 DX・GIGA スクール構想に対応する ICT の地域リーダー教員の養成などを目的としている。実際に、全国の学校には一人一台端末や高速ネットワーク環境が整備されるようになり、学習履

歴や成績、出欠・生活状況など、多様な教育データが日々蓄積されている。現在、こうしたデータを分析し、学びの個別最適化や授業改善、さらには学校経営や教育政策の立案等に生かすことが求められている。しかし、これらを十分に活用できる体制や人材はいまだ整っておらず、教育データサイエンスの知見をもつ教員の育成は喫緊の課題といえ、本事業の意義は大きい。なお、所定の 12 単位を修得すると、滋賀県教育委員会が交付する専修免許状に「教育データサイエンス」が付記されることとなっている。また、本プログラムを履修する院生の「課題解決研究」には、データサイエンス研究科教員が副指導教員として指導・助言に参与している。

従来、教育政策や教育実践は経験や勘に依存しがちであったとされる。しかし、教育の予測不可能性が増大し、教育課題の一層の多様化・複雑化が想定されるこれからの社会においては、科学的根拠に基づく（エビデンス・ベースド）教育への転換が不可欠である。確かなデータリテラシーをもとに教育データを読み解き、学習者理解を深め、エビデンスに基づいて授業改善や学校改善を実践できる教員こそ、まさに「未来創生」の具体的な教師像といえるだろう。

e. 教育学部「教育データサイエンス／ICT／DX 活用による地域教育の転換と地域教員マインドの醸成」

そして現在、滋賀大学教育学部では、文部科学省による令和 6 年度「地域教員希望枠を活用した教員養成大学・学部の機能強化事業」に採択されたことにより、地域の課題に応え、地域で活躍する教員を安定的に育成・確保する事業「教育データサイエンス／ICT／DX 活用による地域教育の転換と地域教員マインドの醸成」のプログラムを構築中である。本事業は「地域枠」を活用した入試制度から、教員としての実践力を備えた人材育成に至るまで、大学と教育委員会が連携し、地域に根ざして多様な教育課題に対応できる教員の育成・確保を目的としている。



図：「令和の『滋賀型』学校教育」を牽引できる人材育成

出典：令和6年度「地域教員希望枠を活用した教員養成
大学・学部機能強化事業」滋賀大学教育学部の申請書より

具体的には、高校生向け出前講座「みらいの先生養成セミナー」を滋賀県内の高校で実施し、高校段階から教職への関心を高める取り組みを展開していく。また教育課程では、教育データサイエンスやICT・DXの活用といった滋賀大学の強みを生かした専門教育を実施するとともに、地域の学校や教育委員会と連携した実習やプロジェクト型学習を通じ、地域の教育課題に即した学びの機会が提供される。以上の「令和の『滋賀型』学校教育」を牽引できる人材育成のプログラムにより、学生は地域教育の実情を理解し、滋賀の教育現場で生かすことのできる実践力を養っていく。

本事業は、入試制度改革・教育課程改革・地域連携強化を三位一体で推進することにより、地域に根ざした教員を育成する新たなモデルを提示するものである。本プログラムのカリキュラムは、令和8（2026）

年度入学生から適用される予定である。

このように、滋賀大学教育学部は、新しい教育の取り組みを積極的に推進し、地域に根ざしながらも全国に発信できる先駆的な実践を数多く蓄積してきた。少子化や若者人口減少により、教育を取り巻く環境は決して楽観できるものではない。しかし、子どもがいる限り、学校と教員は不可欠な存在であり、その基本的な役割が変わることはないだろう。教員養成の営みも今後長く受け継がれていくはずである。

1872（明治5）年に日本で近代学校制度が始まり、同年には東京に師範学校が設置され、その3年後の1875（明治8）年に「滋賀県小学教員伝習所」が設けられた。滋賀における教員養成の歴史が幕を開けてから、今年で150周年を迎える。滋賀大学教育学部はこれまでの歩みを継承しつつ、さらなる発展と進化を遂げながら、地域とともに未来の教育を担う新たな教員の育成に寄与していくことが期待される。

〈参考・引用文献〉

細井克彦，2018，『岐路に立つ日本の大学』合同出版。

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 HP「設置の趣旨・目的」

(<https://www.hyogo-u.ac.jp/rendai/information/outlines.php>)

(2025年10月12日アクセス)。

神直人，2020，「滋賀大学教育学部の現状と将来展望」滋賀大学教育学部同窓会『会報』第71号，pp.4-8。（以下、『会報』はいずれも滋賀大学教育学部同窓会発行）

神直人，2021，「教育学部の現状と将来展望」『会報』第72号，pp.4-8.

喜名信之，2014，「滋賀大学教育学部の現状と展望」『会報』第65号，pp.5-9.

喜名信之，2015，「滋賀大学教育学部の現状と展望」『会報』第66号，

pp. 4-8.

岸本実, 2010, 「滋賀大学教育学部の近況」『会報』第 61 号, pp. 96-98.

兒玉典子, 2013, 「ミッションの再定義をめぐる教員養成の現状」『会報』第 64 号, pp. 7-10.

国立大学法人東京学芸大学編, 2023, 『東京学芸大学 150 年の歩み 1873-2023』学文社。

文部科学省 HP 「教員養成分野のミッションの再定義結果 滋賀大学」
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/12/18/1342091_4.pdf) (2025 年 10 月 12 日
アクセス) .

日本教師教育学会編, 2017, 『教師教育研究ハンドブック』学文社。

小方直幸, 2013, 「国立大学における教員養成改革」『高等教育研究』
第 16 集, pp. 221-242.

小方直幸, 2015, 「政府と大学の自治—教員養成分野のミッションの再
定義—」『高等教育研究』第 18 集, pp. 171-190.

杉江徹, 2010, 「教育学部を取り巻く現状と課題」『会報』第 61 号,
pp. 13-16.

杉江徹, 2011, 「教育学部を取り巻く現状と課題」『会報』第 62 号,
pp. 6-11.

杉江淑子, 2018, 「滋賀大学教育学部の現状と課題」『会報』第 69 号,
pp. 3-7.

杉江淑子, 2019, 「滋賀大学教育学部の現状と将来展望」『会報』第 70
号, pp. 4-8.

徳田陽明, 2022, 「教育学部の現状と将来展望」『会報』第 73 号, pp. 4-
8.

渡部雅之, 2016, 「地域の期待に応える教育学部を目指して」『会報』
第 67 号, pp. 4-8.

渡部雅之, 2017, 「総合大学 No.1 の誇りを胸に」『会報』第 68 号,

pp. 3-7.

山口裕之, 2017, 『「大学改革」という病』 明石書店。

油布佐和子, 2015, 「教員養成の改革」 小川正人・岩永雅也編著『日本の教育改革』 放送大学教育振興会, pp. 148-161.

(太田 拓紀)

教職大学院の特徴と原点

岸本 実（教育学部）

滋賀大学は、2017（平成 29）年度より教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）を、学校経営力開発コースと教育実践力開発コースの 2 コース（入学定員 20 名）で新設し、2021（令和 3）年度より、新たに授業実践力開発コースとダイバーシティ教育力開発コースの 2 コースを設置し、4 コース体制（入学定員 35 名）に拡充した。私は、新設時からの専任教員の 1 人として、教育研究や専攻運営を行ってきた。研究指導教員としては、9 年間で教育実践力開発コースの現職教員学生 15 名、教育実践力開発コースの学部新卒学生 8 名、授業実践力開発コースの学卒学生 4 名、計 27 名の指導を担当してきた。また、設置準備委員会（2015〔平成 27〕～2017〔平成 29〕年度）や 1 回目の認証評価と新体制への移行を専攻長（2020〔令和 2〕～2021〔令和 3〕年度）として経験した。こうした実体験等をふまえ、本学の教職大学院の特徴やその経緯、社会的意義などについての私なりの考えをまとめておきたい。

1 本学教職大学院における理論と実践の往還の特徴

理論と実践の往還はいずれの教職大学院においても共通のテーマである。本学の特に現職教員学生のコースの特徴は、現任校における学校課題や実践課題とがっちりリンクした実習と研究が行われていることだ。しかも、現任校にとどまらず、市町や中学校区単位のエデュケーション課題を自らの課題として取り組む学生もいる。指導教員はこうした課題解決に伴走しながら、学校をフィールドとして訪問指導している。さらに、県や市町の教育委員会や県の総合教育センターでの実習を組み込んでいる点も特徴的である。これらの点とも関連してのことか、県や

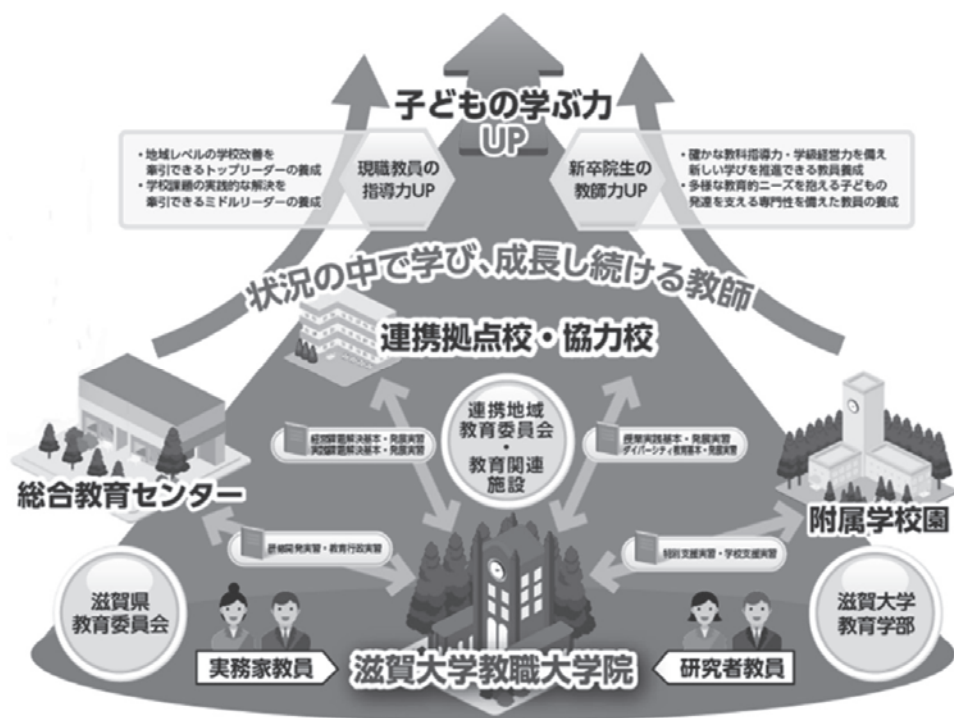
市町の教育委員会、センター、研究所へと異動する修了生も毎年一定数がいる。

もう一つ注目すべき特徴は、現職教員学生と学部新卒学生がコースを越えて協働的に省察を行う一つの共同体として理論と実践の往還が生起していることだ。例えば、私を含めて複数の教員が共同で担当する共通科目の「教育課程編成の理論と実践」や「確かな学力を伸ばす指導と評価」では、コースの目標やキャリアに応じて、一つの学校のトップリーダー、ミドルリーダー、新人教員の役割を果たしながら、学校の特色ある教育課程編成を提案したり、学習評価を軸とした授業改善に取り組む校内研究の組織や実践を提案したりする課題に、協働して取り組んできた。コース内において、それぞれの現任校や実習校の文脈の中で、共通あるいは関連する学校課題や実践課題に取り組む学生相互の協働がさかんに行われている。また、ゼミや実習などを通して、現職教員学生と学部新卒学生の交流が生まれている。

2 県や市町教育委員会との連携

本学において、理論と実践の往還における以上のような特徴が成立したのは、設置準備から、2コースとしての新設、4コースへの拡充、そして日々の教育・研究・運営において、一貫して県や市町の教育委員会との連携の基盤が揺るぎないものとして継続しているからだと思う。教職大学院の設置に関しては、教育委員会側のニーズと大学・学部側のニーズを出し合い、一步步構想をまとめ作り上げてきたという印象が強い。

例えば、本学のような規模がそれほど大きくない教職大学院においては、現職教員学生のコースを2つに分けてトップリーダーを養成するコースを単独で立てるのは難しいのではということが事前相談の中では出ていたが、県教委側から将来の管理職層の人材育成に資する研究教育機関に対しての強いニーズが後押しとなり、実現した経緯がある。また、実務家教員の採用においても、大学・学部からの希望に県教委が応じ、県からの出向も含めた人事交流により採用する枠と大学が独自に採用する枠により実務家教員の教員組織体制を組むことができ、県や市町教育委員会および協力校との連携を確実なものとしていることも大きい。さらに、現職教員学生の授業料の減免や教職大学院の定員を加味して教員採用試験の大学推薦枠を配慮する点など、設置準備段階において、かなり踏み込んだ協議を行うことができた。



出典：教職大学院パンフレットより

前頁の図は、本学教職大学院が、こうした滋賀大学と滋賀県教育委員会の連携を基盤としていることが図の底面として示されている。この基盤の上に、連携拠点校・協力校での実践と理論の往還により、現職教員学生や学部新卒学生の指導力や教師力を向上させ、「状況の中で学び、成長し続ける教師」をめざすことがこの図に示されている。教育に関しては様々な立場や学問の専門領域により多様なアプローチや考え方があるが、その先にある、究極の目標である子どもたちの学ぶ力を向上させるという一点において、固いきずなのコラボレーションが生まれていることが図の頂点の矢印に象徴されている。

3 これからのさらなる発展・充実に向けて

ここまで述べた特徴や経緯が、本学教職大学院の原点である。2017（平成 29）年度からの 2 コースでの新設時の最初の研究者教員 8 名は、学部の様々な講座や学問分野からの有志と新規採用者で構成された。これは、これまでの修士課程の形をそのまま維持し、並存する形で設置したこととも関連する。修士課程の一つの講座・専攻をベースとして教職大学院に切り替え新設された教職大学院とは違い、集まった研究者教員と実務家教員の最初の 14 名は、それぞれがこれまでの学部や修士課程、教育委員会での実績をベースとしつつ、既存の枠組みやしがらみに、いい意味でとらわれずに新しい組織を創るべく議論をつくして、地域の教育現実、学校が抱える学校経営や教育実践が抱える課題の解決と確実にリンクした教職大学院の原点を実質化してきたと言える。

このことは本学教職大学院の大きな強みではあったが、これまでの学部・修士課程からは独自の組織としてやや「浮いた」ものに見えていた傾向もあった。授業実践力開発コースとダイバーシティ教育力開発コースの 2 コースを新設し、4 コース体制に拡充したが、これは近畿を中心とした多様な学問ニーズに応えるという社会的意義を有した

これまでの修士課程を廃止するという大きな痛みを伴うものでもあった。この時、修士レベルの大学院を教職大学院に一本化することが国立の教員養成学部・大学院で余儀なくされていた。

本学のこうした改組においては軋轢や対立が比較的少なく、円滑に進行した理由は主に2つあると思われる。一つめは、最初の教員組織が学校教育、幼児教育、複数の教科教育の専任教員や教育心理や障害児教育の必修科目を担当する教員など、多様な専攻や学問分野からの教員によってすでに構成されていたことである。教科教育を中心とした授業実践力開発コース、障害児教育や教育心理・臨床心理、多文化理解を中心としたダイバーシティ教育力開発コースは、それまでの4年間の教育・研究を継承・発展させながら、新しい体制・コースとしての実績を積んでいる。県教委との連携においても、授業実践力開発コースでは、学部新卒学生の段階から県の教員の研修の中核である総合教育センターでの実習を実現し充実させている。ダイバーシティ教育力開発コースにおいては2022（令和4）年度より新しく現職教員学生の派遣枠が追加され、さらなる連携の充実が実現した。

二つめは、学部の教員養成の根幹にある教育参加カリキュラムがすでに「状況の中で学び、成長し続ける教師」の養成を理念として1回生から4回生までの実習を基軸としていたことである。実は他大学において教職大学院が新設されていた時期において、本学では、学部レベルでその理念を取り込み対応し実践的指導力をもつ教師を養成してきた。4回生の発展実習として教師インターシップの取組を、研究者教員と実務家教員がペアで伴走し、教育効果を確実にしていくプログラムが、教職大学院の学部新卒学生の学校実習ということもできる。

教育学部を取り巻く新たな課題の文脈において、学部、教職大学院、そして連合大学院の博士課程の接続を見通しながら、これからも教職大学院が発展していくことが期待される。また、教育データサイエンスをこれからの時代に求められる教師力として組み込む本学のプロジ

ェクトへの期待はますます高まると思われる。このようにこれからも教職大学院が発展する可能性があり、将来は明るいが、その際にもいろいろな困難にも立ち向かうことも考えられる。そんな場合でも、ここで述べた原点に常に立ち戻りながら進むことが大切と私は思う。

連合学校教育学研究科（博士課程）

與倉弘子（滋賀大学名誉教授）

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（後期 3 年のみの博士課程）は、兵庫教育大学を主幹校として上越教育大学、鳴門教育大学、岡山大学、岐阜大学、滋賀大学の 6 大学が、連携協力して教育・研究組織を編成し、学校教育における教育活動や教科の教育に関する実践的研究を行い、実践を踏まえた高度な研究・指導能力を持った人材を育成することを目的としている。

滋賀大学は 2019（令和元）年度より連合学校教育学研究科（博士課程）に加わり、修士課程までの実績を踏まえた学校教育に関する教育・研究の一貫した筋道が整った。その副研究科長（滋賀大学選出）を 2019（令和元）年度から 2023（令和 5）年度まで 2 期 4 年間拝命したので、ここでは参画の経緯と初年度、学生指導のこと、現状と課題についてまとめる。

1. 参画の経緯と初年度

滋賀大学の参画は、2017（平成 29）年 3 月に開催された日本発達心理学会の休憩時間に、教育学部長の渡部雅之教授と連合学校教育研究科長の松村京子教授が話し合われたことに端を発する。当時兵庫教育大学は指導体制の充実のため構成大学の拡充を企図していた。兵庫教育大学との協議や文科省との折衝は大学院教育学研究科副研究科長の水上善博教授が担われた。2017（平成 29）年度は非常に大変だったと伺っており、連合学校教育学研究科への参画はお二人のご尽力の賜物である。

2018（平成 30）年 6 月に文科省より通知があり滋賀大学の参画が決定した。7 月には学生募集が可能になり、滋賀大学の全学組織として

連合大学院参加準備委員会が設置された。11月になると2019（平成31）年度入学者選抜における関係者のオブザーバー参加依頼があった。私は主指導教員予定者・副研究科長予定者として、入試業務、入試委員会や研究科教授会などの諸会議に出席することになった。それまでは本部会議で彦根に行く機会が多かったが、神戸ハーバーランドや大阪中之島に行くことになり、何となく嬉しかった。前研究科長の松村京子教授は前任が本学部家政教育講座の家庭科教育担当だったので、ここで再会して協働することも何かのご縁だったのかもしれない。

2019（平成31）年4月から副研究科長の仕事が始まった。月2回の定例会議に加えて、入試関係・教員審査関係の会議、教授会、各種行事への参加など、副研究科長が企画運営する会議・行事が多い。重要な会議にもかかわらず、新参者には内容がよく分からない。事務局共々頻繁にお尋ねする度に、研究科長をはじめ運営協議会の先生方、学務課連合大学院チームの皆様には懇切丁寧なご対応を頂いた。感謝の念に堪えない。コロナ禍前は遠方の副研究科長は宿泊を伴う会議もあり、神戸や大阪で食事をしながら歓談したことも楽しい思い出になっている。

2. 学生指導のこと

2019（平成31）年度入学者選抜試験において3名の現職教員が滋賀大学配属学生として合格した。本研究科は入学者の約6割が教員である。研究指導においては、職業を有する学生に対する教育方法の特例として、主指導教員の指導のもと夜間その他特定の時間または時期において授業科目の履修と研究指導を受けることができる「フレックスタイム・カリキュラム制度」が設けられている。この制度は授業科目（専門科目、課題研究）及び学位論文の作成等に対する指導について適用され、指導教員や講義担当教員との調整により土・日・祝日の時間帯や夏期、冬期、春期の休業期間中に集中講義等により履修する制

度である。初年度私は岐阜県の中学校技術・家庭科を担当する現職教員の主指導教員となった。出願書類を提出する際には、希望する主指導教員と事前に打合せを行い、承認印をもらうことになっている。彼女は出願の際にフレックスタイム・カリキュラム制度の適用を希望していた。日曜日や学校休業期に遠路滋賀大学に通って、テキスタイルの性能評価のための実験や分析を行ない、勤務校で教材研究・授業実践を積み重ねた。多忙な教育現場での課題や生徒指導に対応しながら精力的にがんばり、コロナ禍を経て休学を挟んで2023（令和5）年3月に課程修了、博士（学校教育学）を授与された。その後大学教員として勤務している。

このフレックスタイム・カリキュラム制度への対応は主指導教員の負担も大きいが、退職までに家庭科教育の実践力と高度な研究・指導能力を持つ人材を育成する機会に恵まれたことは、教育学部の教員として幸せなことだったと思う。

3. 現状と課題

連合学校教育学研究科には、学校教育実践学専攻、先端課題実践開発専攻、教科教育実践学専攻の3専攻のもとに8連合講座が置かれている。学校教育実践学専攻は学校教育方法、学校教育臨床の2連合講座から、先端課題実践開発専攻は先端課題実践開発の1連合講座から、また教科教育実践学専攻は言語系教育、社会系教育、自然系教育、芸術系教育、生活・健康系教育の5連合講座からなっている。滋賀大学における担当者は、2019（令和元）年4月には4講座（学校教育方法、自然系教育、芸術系教育、生活・健康系教育）8名のマル合教員・8名の合教員であった。前述のように、博士課程への参画はボトムアップではなかったので、担当教員を増員すべく丁寧にお声掛けして教員資格審査申請を継続的に支援した。皆様のご理解ご協力により、2024（令和6）年度には6講座（学校教育臨床、先端課題実践開発、社会系

教育，自然系教育，芸術系教育，生活・健康系教育）17 名のマル合教員・14 名の合教員に増加した。これまで 7 名の滋賀大学配属学生が学位を取得しており，2025（令和 7）年 2 月現在 9 名の大学院生と 2 名の研究生が配属され，教育実践を踏まえた高度な研究・指導能力を持つ人材を継続的に育成している。

参画から 6 年を経て滋賀大学における研究・指導体制は充実しつつあるが，今後定年退官等によるマル合教員減が予想され，多様な教育課題に応じた指導体制の維持が課題となっている。

附属音楽教育支援センター「おとさぼ」の創設

林 睦（附属音楽教育支援センター長）

滋賀大学教育学部附属音楽教育支援センター（愛称：おとさぼ）は、2020（令和 2）年 10 月に篤志により教育学部に開設されたセンターで、障害児者を主な対象として、音楽教育プログラムの提供、実施、研究及び音楽活動の支援を行っている。2021（令和 3）年度から実質的な事業が開始され、今年度で 5 年度目となる。毎年、1,000 人程度の参加者があり、音楽を真ん中にみんなで楽しい時間を過ごしている。全国でも珍しい、障害児者のための音楽教育に特化したセンターであり、ユニークな活動が全国的な評価を受けている。2022（令和 4）年度には「障害者の生涯学習支援活動」に係る文部科学大臣表彰、日本アートマネジメント学会賞、2023（令和 5）年度には日本音楽療法学会日野原賞を受賞した。おとさぼのキャッチフレーズは、「音楽を、生きる力に」。音楽そのものが生きる原動力になることを願って、創設時に考えた。実際に活動を始めてみると、障害のある人が心から音楽を楽しむ姿にたくさんの学びと喜びがある。

おとさぼのはじまりは、2020（令和 2）年 3 月、コロナ禍の最初の頃だった。当時の学部長であった杉江淑子先生（音楽教育）を介して、名誉教授の山崎古都子先生から、障害者の音楽教育事業に寄附をしたいご友人がいらして、病気で余命宣告を受けているので、急いで会ってほしいとお電話を頂いた。この先どうなるかは全くわからないけれど、とにかく今、お会いしなければという一心で、車では行ったことのない



藤村泰子さま

い神戸へハンドルにしがみつきながら高速を飛ばした。山崎先生もご同行くださり、藤村泰子さまとお姉さまご夫妻にお会いした。とても素敵な方で、まっすぐな瞳に吸い込まれそうになったのを思い出す。事業へのご希望を伺ったところ、「障害とともに生きる方々が、学齢期だけでなく、生涯にわたって音楽に親しむことができるようにしてください」とだけおっしゃった。藤村さまはその 1 週間ほど後に、安らかに天国へ旅立たれた。

同年 10 月 16 日、藤村さまのお姉さまご夫妻らが来学され、教育学部で、位田隆一学長、神直人学部長（当時）らの列席のもと、寄附の贈呈式が執り行われた。その後、滋賀大学藤村泰子記念基金が設立され、基金をもとに教育学部に附属センターを開設することになった。そこから約半年で、センター名、センターの規定作成、音楽棟の改装などの開設準備をした。センター名は私が考えた。障害のある人もない人も一緒に音楽を楽しむ時代が来るはずだという願いを「支援」の二文字に込め、敢えて「障害」という言葉を使わなかった。センター名が長いので、愛称が必要だと思った。半年近く、寝ても覚めても考えた。「音をサポートする」の略で、ひらがなで「おとさぽ」とした。みんなに愛着を込めて呼んでもらえたらと思った。センターのメンバーは、音楽教育講座と障害児教育講座の教員全員と美術教育講座の教員、附属特別支援学校の校長、センター専任教員 1 名と事務スタッフから構成される。音楽棟の改修工事についても、施設管理課と相談して、細部まで考えた。廊下をギャラリーにするアイディアも実現し、音楽だけでなく、アール・ブリュットの展示も



センターのセッションルーム

併設するようになった。2021（令和3）年秋に音楽療法などができるセッションルームなどを備えたセンターが完成した。

センターの事業内容について、4つの柱を考えた。①「アウトリーチ事業」では、特別支援学校や特別支援学級などに出向き、プロの音楽家や音楽療法士等による音楽教育プログラムを提供、②「インリーチ事業」では、センター内新設のセッションルーム等で、音楽療法や特別支援ピアノ教室の開講し、コンサートや音楽のワークショップを実施、③「指導者研修会」では、音楽教育や音楽療法の指導者向け研修会を実施、④「先端研究・パイロットプログラム」では、障害児者の音楽教育や音楽療法についての先端研究やパイロットプログラムを実施し、成果を国内外に発信。以上の4つの柱に従ってバランス良く事業を進めていくことにした。

センターの事業は、2021（令和3）年6月3日にセンターの設立記念式典とオープニングコンサートから始まった。滋賀県立芸術劇場びわ湖ホール大ホールで開催した。オープニングコンサートは、音楽教育講座の中根庸介先生（管楽器：オーボエ）が旗揚げした近江シンフォニエッタによる、演奏の質と内容にこだわったオーケストラコンサート（指揮：沼尻竜典、演奏：近江シンフォニエッタ、演出：田尾下哲、司会：朝岡聡）で、県内の特別支援学校、特別支援学級、障害福祉サービス事業所の希望者500名を招待した。中根先生は舞台の責任者、私は運営の責任者として、約半年間、毎日3～4時間睡眠で準備に追われた。折しもコロナ禍で、緊急事態宣



オープニングコンサートの様子

言のニュースと日々睨めっこ、コンサート準備にコロナ対応が加わり、膨大な作業量だった。また、来場されるすべての方が楽しめるよう、あらゆる配慮申請にきめ細かく対応した。努力と苦勞の甲斐あってかコンサートは大成功で、音楽に合わせてずっと指揮をし続ける子どもがいるなど、心から音楽を楽しむ様子が見られた。コンサート後、県内の行政、教育関係者、企業等のご来賓を対象に設立記念式典も行われ、センターのお披露目と藤村さまの追悼をすることができた。オーケストラの演奏とともに進行する式典はまさに豪華絢爛であった。この設立記念式典とオープニングコンサートの成功は、私たちにとって大きな自信となり、その後のセンター運営に大きな影響を与えた。

設立記念式典とオープニングコンサートは無事成功に終わったものの、その準備だけで精一杯だったため、通常のセンター運営は全く白紙だった。2021（令和3）年4月に着任していたセンター専任教員（当時）の山本知香先生（音楽療法）と私は、オープニング事業の疲れが残るまま、暑い夏、ゼロからのスタートに呆然とした。山本先生と話し合いながら、事業内容はもちろんのこと、文書や内規なども全部一から考えて作っていくしかなかった。必死の1年目であったが、何とか4つの事業のベースを作ることができた。実質的な活動を開始した2021（令和3）年度は、オープニングコンサートでの学校や事業所、当事者会などのつながりを生かして、21事業を実施、1,081名の参加があった。参加される方の希望や思いを大切に、丁寧に事業を行っていたこともあり、どの事業もととても喜ばれ、おとさぽが好意的に受け入れられたことは幸いであった。1年度目の末に、センターが滋賀大学の社会貢献に大きく寄与したとして、学長賞を受賞した。

活動開始2年目となる2022（令和4）年度は、さらなる内容の充実に取り組んだ。盲学校の子どもたちが、楽器にさわって全身でオーケストラを感じることができる「さわるオーケストラ」というプロジェクトを実施したり、センターでの音楽療法や特別支援ピアノレッスン

の教室拡充に取り組んだり、アール・ブリュットの展覧会や映画上映会を開催するなど、23 事業に 947 名の参加者があった。この年から、自治体・企業から助成を頂くことになり、メディアにも多数取り上げられるようになった。

3 年度目となる 2023（令和 5）年度は、文化庁の委託事業「障害者等による文化芸術活動推進事業」を受けることになり、事業の規模が拡大した。特別支援学校・特別支援学級への「オーダーメイド・アウトリーチ」事業として、県内 18 校に訪問して音楽を届けた。学校の実態や児童・生徒の障害特性に合わせてプログラムを組む「オーダーメイド・アウトリーチ」は、私が 25 年以上取り組んできたアウトリーチ研究をベースに、これまでのおとさぼでの経験を加えたもので、どの学校でも大変好評である。またこの年には、これまでアール・ブリュットの展覧会を実施してきた世界的な工房である社会福祉法人やまなみ会やまなみ工房（滋賀県甲賀市）と滋賀大学が連携協定を結んだことも大きなニュースとなった。2023（令和 5）年度は 36 事業に 3,252 名の参加があった。

4 年度目となる 2024（令和 6）年度も、文化庁の委託事業「障害者等による文化芸術推進事業」を受けることができた。前年度と同様、特別支援学校・特別支援学級への「オーダーメイド・アウトリーチ」を 14 校に届け、さらに教育学部 150 周年記念事業として、コンサートホールで障害のある人もない人も楽しめるユニバーサルなコンサートを初めて実施した。「うたって おどれる コンサート」をキャ



学校でのコンサートの様子

ッチフレーズに、座る場所も自由、出入りも自由、音楽への参加の仕方も自由と、さまざまな工夫が凝らされたコンサートで、歌う、音楽に合わせて身体を動かす、素敵なダンスを披露するなど、思い思いに音楽を楽しむ姿が見られた。2024（令和6）年度から、教職大学院「障害児の音楽活動と支援」や、学部のダイバーシティ専門教育科目群など、おとさぼの活動と授業等が正式に連携することとなり、コンサートでもボランティアの学生が運営や出演にかかわるなど、ダイバーシティ教育の生きた学びの場となっている。2024（令和6）年度は26事業に1,032名の参加者があり、2度目の学長賞を受賞した。活動開始から5年度目の今、センターがよい形でほぼ立ち上がったのではないかなと思う。

藤村さまとの出会いから6年。託された思いを胸に走り続けた。地域の学校に出向くと、多くの卒業生の信頼と協力を得ることができ、教育学部の歴史と伝統を感じる。また、基金やセンターを設立し、自由な事業の発想や展開を応援する大学の懐の深さに感謝したい。でも、何よりもうれしいことは、参加される方が心から音楽を楽しむ姿に出会うこと。これからも、音楽を真ん中に、障害のある人もない人も、みんなで楽しい時間を過ごすことができますように。そして、おとさぼが末永く続いていきますように。



コンサートに参加する学生

150 年史編纂 WG 名簿

(設置当時)

馬場義弘

太田拓紀

宇佐見隆之

大清水裕

長谷川武博

(令和 7 年 10 月 14 日現在)

馬場義弘

太田拓紀

宇佐見隆之

山本はるか

長谷川武博

編集後記

2024年5月31日、滋賀大学は75周年を迎えました。そして2025年6月1日滋賀大学教育学部は、1875年6月1日の小学教員伝習所設置から150周年を迎えました。本『滋賀大学教育学部のあゆみー創立150周年記念誌ー』は、2001年に刊行された川崎源氏による『滋賀大学教育学部百二十年史』後の教育学部の歴史を記録しておくことを目的に刊行されました。そして1999年に刊行された『滋賀大学史ー50周年を迎えてー』後の滋賀大学を記録することも兼ねています。

この企画は2017年度に、当時の三ツ石理事（総務担当）によって50周年以降の歴史を書き留めておかないとならないので、『滋賀大学70周年史』を作ろうという提言から始まりました。しかし、既に70周年までには、印刷などの期間を見込むと調査・執筆期間が既に1年を切っており、年史の刊行は75周年に持ち越すことになりました。その後理事が代わり、滋賀大学史編集委員会に集められた委員によって2019年度末に刊行されたのが『写真でみる滋賀大学の歴史 滋賀大学創立70周年記念誌』です。70周年史に代わるものとして、タイトルの通り写真集の形で刊行がされ、記述は先に送られました。

しかし、残念ながらその後編集委員会は解散も告げられぬまま75周年史は立ち消えとなって、各学部委ねられることとなり、大学史の記述は経済学部は2023年の100周年事業、教育学部は2025年の150周年事業の一部として位置づけられることになりました。経済学部で発行されている『彦根論叢』においては既に数回の100周年記念特集が掲載されています。

30年を隔てた学部史の記述には困難を伴いました。例えば、教育学部の大学院である教育学研究科の新規設置は1991年度なのですが、1993年の大学院拡充の資料はいくらか残されていたものの設置の際の記録はほぼ残されていませんでした。加えて大学院の設置に中心的

に関わった先生方の多くは故人になっており、どのような議論によって作られたのかもわからず、記述に反映することは出来ませんでした。

ほかにも 2000 年の改組や 2005 年のカリキュラム改定が、専門科目から教職科目重視へと変化した文部科学省の教職免許法改定とどのように関わっていたのかなどがわからないままに終わっています。

結果だけでなく制度が変わる過程を常に書き残すとともに写真に残しておかねばならないことを痛切に感じるとともに、このような年史としての記録をせめて 20 年ごとには残しておかねばならないことを実感しました。そして大学としての記録ではなく、学部の記録になったことに、彦根と大津の距離が未だ残ることを感じるところです。

この 30 年、教育学部では、教員需要の減少に伴う 0 免課程の創出、国立大学法人化による予算削減、教員需要の急拡大による 0 免課程から教員養成課程への回帰、働き方改革などと絡んだ教職への風当たりなど大きな波を受けてきました。このような記述の難しい期間を中心に記述頂いた馬場先生、太田先生をはじめとする執筆者のみなさまに感謝するとともに、卒業生をはじめとする皆さまの教育学部への引き続きのご支援をお願いし編集後記とさせていただきます。

(宇佐見 隆之)

