

わが国における教員養成改革をめぐる動向

Some Trends of Reform on Teacher Education in Japan

矢田 貞行*

Sadayuki YADA

キーワード：

Key words : graduate school of education, renewal system for teacher's license, new curriculum on teacher education

要約

近年、わが国における教員養成改革をめぐる議論が盛んに行われている。山積する教育問題に対する学校のあり方は、必然的に教員養成にも影響を及ぼしている。とりわけ、平成21年の民主党政権のマニフェストには、教員養成の高度化・専門職化が掲げられ、教職大学院を中心にした修士化が目指されてきた。平成24年に出された中央教育審議会答申では、今後その方向性が明らかにされた。

そこで、本研究では、これまでに至る文部科学省の教員養成施策や教職大学院における先導的試行を中心に紹介し、明らかにしていきたい。

Abstract

The purpose of this paper is to clarify some recent trends of reform on teacher education by examining some official publications issued by the Ministry of Education, Science and Technology and the Central Council for Education. They focus on three issues: the establishment of a graduate school of education, the introduction of the renewal system for teacher's license, and the new curriculum on teacher education.

On this paper I would like to recognize the professional development, competence, capacity and skill of teachers is really important and necessary in the changing society of Japan. And also, I can point out the significance of the new curriculum which occurred, at the same time as a new system of professional school and the renewal system of teacher's qualification.

* 東海学園大学スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

1. はじめにー改革の背景

ここ数年、教員養成をめぐる改革論議が膾炙されている。そこでは、現行の4年制による制度が行き詰まり、現代の教育課題に応じておらず、更なる教員の資質向上を求めて、養成制度の「6年制」「修士化」の言葉が先行してきた。その背景には、教育界内外を取り巻く劇的な社会状況の変化による教育問題の拡がり、新たな教育課題（生徒指導、特別支援教育、外国人児童生徒、保護者対応、ICT、外国語活動等）に応えることのできる教員の必要性、学校へのバッシング等が教員養成の改革を促してきた。加えて、教員の指導力に対する世間の不安、信用回復が政策課題にもなっていたのも事実である。

また、海外においても、フィンランドや欧米諸国、東アジア諸国に見られる大学院レベルの教員養成制度の成功例や、グローバル・スタンダードの必要性等もその背景に存在する。

わが国では、戦後師範学校を大学に格上げし、基礎資格のかさ上げをしたことが教員養成の成功につながってきた。しかし、現在果たして4年制大学だけで、もはや大丈夫なのかという危惧がある。

さらにまた、平成21年9月に発足した民主党政権の下で文部科学副大臣（以下、文科副大臣と略す）を務めた鈴木寛は、これらの教員養成政策の検討に当たって、これまでとは異なる手法で行おうとする意義を次のように語っている。¹⁾

「…従来は、文部官僚の作成した案を単に修正するだけの所謂『黒ペン・赤ペン』論であったが、今回はそこから脱却して政府・国民主導の「政策科学」の手法に則るやり方で進めようとしている。つまり、改革の原案は学界や教育現場のコミュニティが作成し、それを提示して煮詰めていくという手法である。また、エビデンス（証拠・資料）の提示に基づいて政策策定を行おうとするものであり、学界からも提案を是非ともして欲しい。中央教育審議会（以下、中教審と略す）への文部科学大臣（以下、文科大臣と略す）の諮問文も『漠としており』、フォーマルな案としては何も示していない。…これまでの教員養成を政策科学の立場から検証しようとしており、『ゼロかサムか』（all or nothing）ではなく、これは良い、これは良くないという是々非々の評価を下して、可能性と課題を踏まえて現場へ当てはめたい。また、学界でも案を揉んで欲しい。」

2. 現状の問題点²⁾

さて、教員養成改革を行うに当たって、文部科学省（以下、文科省と略す）は次のような点を問題点として挙げている。

(1) 初任者教員に対する校長の評価の低さ

現行の教員養成の問題点としては、まず校長の初任者教員に対する評価の低さが挙げられる。具体的には、「子どもの理解力」「児童・生徒指導力」「集団指導の力」「学級づくりの力」「学習

指導・授業づくりの力」「教材解釈の力」「豊かな人間性や社会性」「常識と教養」「対人関係能力、コミュニケーション能力」に対する初任者の力量不足が指摘されている。

表 校長の新任者教員に対する評価 (%)

教員の資質能力	A	B	C	D
使命感や誇り	(25.2)	(56.8)	(17.3)	(0.7)
愛情や責任感	(27.3)	(58.8)	(13.3)	(0.6)
子ども理解力	(3.7)	(41.8)	(51.8)	(3.1)
児童・生徒指導力	(2.3)	(34.1)	(58.7)	(5.0)
集団指導の力	(1.9)	(28.5)	(62.1)	(7.5)
学級づくりの力	(2.5)	(32.9)	(58.6)	(6.0)
学習指導・授業づくりの力	(2.9)	(37.6)	(54.8)	(4.6)
教材解釈力	(3.0)	(38.5)	(53.7)	(4.8)
人間性や社会性	(6.0)	(49.0)	(42.1)	(3.0)
常識と教養	(5.1)	(52.5)	(39.6)	(2.8)
コミュニケーション能力	(7.0)	(51.3)	(38.7)	(2.9)
同僚との協働性	(21.1)	(58.1)	(19.7)	(1.2)

A：とても充実している B：やや充実している C：やや不足している D：とても不足している

(出典：文科省「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」平成20年より、一部加筆修正して作成した。)

(2) 免許状取得者と教員採用者数のアンバランスならびに教育実習の問題

次いで、免許状取得者と採用者数のギャップが、中学校では30人に1人、高校では60人に1人の割合となっており、需要と供給の極端なアンバランスが問題になっている。

さらに、教育実習の課題としては、実習期間が短い、受入校の負担大、免許状取得のみを目的とした「(母校での)記念実習」の問題がある。「実習公害」が甚だしく、実習生への教育現場の負担が余りにも大きいのは事実である。教職課程を有する私立大学の多くが、免許状の資格取得のみを広報として行ってきつつけがこの点に顕在化している。

(3) 教職課程の内容の充実

このようなことから、教職課程の期間・内容の充実は不可避である。平成3年の教育職員免許法改正で「教科に関する科目」が40→20単位になり、教科の学習指導力(基本的な授業力や教材づくり)が低下している。また、上述のように特別支援教育、外国人児童という新たな教育課題への対応について学ぶ必要がある。ICTについても、時間をかけて学ぶべきである、という声がある。

他方で学生は、大学の教職課程をきちんと履修しているのか、という疑問も多く聞かれる。マスコ教育、教職科目の6～7限目の授業設定、講義偏重の授業など、問題点も多い。

(4) 校内での人材育成の困難化

少子化に伴う学校の小規模化により、校内での人材育成も困難になってきている。つまり、1

学年の学級数が少なくなっているため、新卒でも学年主任にならざるを得ない学校もある。新卒→中堅→ベテラン教員といった形で、新卒教員を育てていくことが年々難しくなっている。加えて、団塊世代の大量退職と財務省の教員（公務員）削減計画が背景にある。

しかし、文科省は『コンクリートよりも人』という民主党政権の政策により、公共事業を抑えて教育予算を増やし、学校教育の質の向上を目指して国民（納税者）の関心の喚起をねらっている。厳しい財政事情に関わらず、教員定数改善に取り組んでいるのも、そのためである。特に10年間で3分の1の教員が入れ替わるので、今後10年ビジョンで適度なペースで改革を進めたいのもその所以である、と鈴木は説明している。

3. 文科省の教員養成施策

平成22年2月に奈良教育大学教職大学院主催シンポジウム「教職を目指す学生の学びの保証とその工夫」において、山下和茂（文科省初等中等教育局教職員課長）は、『教員養成に対する文部行政政策』と題して次のような基調講演を行っている。³⁾

- 教員の採用・養成の所管は、文科省初等中等教育局教職員課であるが、大学の所管は高等教育局大学課にあり、担当部局が分かれている。教員養成改革の難しさの要因の1つが、ここにある。
- 目下、文科省の教員養成の改革の主眼は、(1) 教職課程の水準の向上、(2) 教員免許制度の抜本的見直しにある。
- (1) については、4年制→6年制にするのではない。あくまでも、今の学部レベルの充実の上でのプラス α であることに留意する必要がある。
- (2) については、教員養成の主流（main stream）をどうするのか（新採教員）、他方で現職教員の研修をどうするのかであって、免許更新制を止めて教職大学院を導入するという意味ではない。あくまで前者は新採教員対象、後者は現職教員対象という文脈で捉えて欲しい。
- (1) については、「教職実践演習」の新設・必修化がポイントであり、4年次に至るまでにそれぞれの履修内容、教員としての資質能力がしっかり身に付いているかを見るものである。したがって、これまでの大学の教員養成カリキュラムの中味の改善を求めたものであり、もっと体系的な教育をやって欲しいことを意図している。単なる単位の羅列ではなく、どういう教員を養成しようとしているのか、体系的なカリキュラムを組み、大学教員が意識しながら教員養成を行うことが求められているのである。
- 大学の教職課程の実施視察については、シラバス、教育内容や指導体制等を精査しているが、中には基本的なことをきちんとしていない養成大学も見られる。（例えば、教員養成を学生募集の看板にしているが、実態が伴っていない。図書が書庫に入っているだけで学生の利用に供されていない。教育実習が母校丸投げである、等々。）

- 今回の教員養成制度の抜本の見直しは、社会の求めている人材養成に大学側が真剣に対応していないといった、教員養成に対する個々の大学教員間に温度差がある（特に一般大学）ことも背景にある。
- 免許制度改革については、政治主導（大臣・政務官中心）で行うように指示されている。したがって、民主党のマニフェストによれば、教員養成は次のようなステージ（第1ステージ：高校無償化 [平成22年] →第2ステージ：教員のレベルアップ [教員の質と数] →第3ステージ：学校管理体制の改革 [学校評議員制度]）に則って行うとされている。なお、ここでは免許更新制については、言及されていない。その点に関しては、自民党の安倍内閣の教育再生会議で出された更新制の対案として、民主党が教員免許改革法案を出したことに端を発している。ここでは、教員養成は修士を原則とし、一般免許状を取得させる。8年以上の実務経験を持つ教員には、教職大学院での単位を加算して専門免許状を取得させるというものであった。ちなみに、この専門免許状には（1）教科指導、（2）生活・生徒指導、（3）学校経営の3種類を設けるという趣旨であった。
- 更新制のこれまでの経緯（平成21年9月～12月）については、平成22年に廃止かとのマスコミ報道があったが、実際はそうではない。止めると決めたわけではなく、「新しい仕組みに発展的に進化させる」（鈴木寛文科副大臣）。
- また、教員養成の改革についても、「6年制」の用語は今後使わない。一貫教育ではない。「学部4年+ α 」であって、まず学部の養成課程の充実が重要である。
- さらに、専門免許状についても、野党時代の民主党の案であって、そのままストレートに政策化するつもりはない。しかも、更新制については、法改正が必要なので、現行ではまだ更新制は存続（継続）している。
- 更新制については、行政刷新会議が止めると言っているだけで、文科省としては、実施の補助金は引き続き大学に拠出している。
- なお、上記の改革を一度に全部は到底無理なので、段階を踏んで進めていく必要がある。教員養成を学部レベルから大学院レベルに引き上げるには、1～2年では不可能であり、学部のカリキュラムを、大卒者がクリアーできるよう（＝即採用できるように）、学生のレベルアップを図り、4年間で足りないものを大学院でやるようにしていく。
- 教育実習1年間という民主党のマニフェストも、実施に移すためには、それに要する費用や担当者の問題、学生の負担等をどうするのかという問題も検討していかなければならない。この他、教員採用の在り方、現職教員の研修（更新制の衣替え、初任者研修、経験者研修等）などの検討課題も残されている。
- 最後に、なぜ教員養成を修士にするのかという点は、教員の社会的地位の向上にあり、昨今の学校を取り巻く状況の変化（コミュニケーション能力を欠く子ども、発達障がい、モンスター・

ペアレンツの存在等)への対応により、以前にも増して教員の資質能力の向上が求められているからに他ならない。

4. 6年制教員養成をめぐる争点⁴⁾

以上のような発言を踏まえて論点を整理すると、次のようなことが言える。

中教審の資質能力向上特別委員会では、 $4 + \alpha$ が現状だが、限りなく4(学士課程卒+現場経験+教職大学院)に向かいつつある。(すなわち、大学卒業後、一定の現場経験を経て教職大学院で学ぶ。)

賛成意見としては、6年制への発展によって資質向上につながり、教員に対する社会的不安を払拭し、公立学校再生に結び付くとの見解がある。また、教員養成大学の経営安定化になり、教職大学院の恒常的な顧客(=教職志願者)として見込まれる。ただし、国立大学法人のみが賛成している。

反対意見としては、財政上の問題(ハードル大)、2年間という学生の経済的負担、教員志願者減、師範回帰という批判がある。加えて、私立大学の反対(6年制に耐えられない)、教育委員会の国立大学への不信感(国立教育大学+2年間-こんなに長期間、教職学生を大学に信用して任せられない。一刻も早く教育現場に入れて、現場で教育する方が得策)がある。

また、東京都品川区教育長若月秀夫は、教育委員会と地元大学との連携を強調しており、国立大学法人のみの連携には異議を唱えている。

当初は、中教審の中間報告を直ちに法案化するという民主党政権側の目論見であった。しかし、中教審内での議論が拡散し、政治的リーダーシップが取れない政治状況(ねじれ国会)の下で、「法制化の段取りは進めているが、到底無理」(文科省関係者)との声が出ている。

6年制については、私立大学の反対、教育委員会の国立大学法人への不信感が強く、国立大学法人のみが賛成の状況であり、社会的合意が成り立っていない。

この他、次のような意見も出されている。

- 大学で学ぶ実践的指導力とは、何か。大学に在籍する間に身に付ける能力と解するが、共通理解がない。授業成立の前提につながるものは、教員になってから修得するものである。また、学生の授業力とは、何か。大学における教員養成には、教育実習、ボランティアを内に含めたものであり、座学のみではない。学校と大学との往還関係の中で学び、省察するものである。理論と実践の往還は、大学と学校現場のコラボレーションがないと成立し得ない。1人1人の深い子ども理解、子どもの学び、成長を教師が掴み、授業を構想・デザインする授業設計力、子どもの状況に応じた柔軟な専門性もこうした中でこそ、培われる。
- 教員養成の長期化よりはむしろ、一度教育現場に出る方が良いのではないか。また、現行の教職大学院の場合、学部卒のストレート・マスターよりは、はっきりとした問題意識をもってい

- る現職教員の方が、学びたい、学びたくなる意欲が高い。在学中に大学と教育現場との接点・接続点を確保する必要があり、現場に一度放り出して学ばせることも大切だ。「新採ギャップ」の緩和や学校全体で若手を育てる仕掛けづくりも必要である。大学から教育現場へのソフト・ランディングが可能な制度を設定すべきだ。
- 学校現場の教員からは、教育実習の巡回指導について疑問の声がある。たった1回の巡回で何が指導できるのか。(変な「指導」をするな、という声もある。) また、教育大学の学生は、真面目だが、世間知らずで他の分野とのコミュニケーションをもっと図るべきだとの声が強い。大学と学校現場とのパートナーシップが育っていない。それぞれの観点の違うのは結構だが(良い意味で多面的)、役割分担をはっきりさせる必要がある。また、確かに異質な他者との経験知を拡げていく必要がある。
 - 教職志望者には、「学校訪問」をさせて、大人の側から学校を見るなどの視点を変えることも体験させるべきだ。
 - 養成段階で身に付けるべき能力ー学部段階と2年間の教職大学院のカリキュラム・フレームワーク(専門職基準の枠組み)の開発・検討が必要である。
 - 教職学生の社会的未熟さ、基礎力欠如の問題や、コーチング、メンタリング、4年間の学び+現場の実践(フィールドワーク)、協力校とのコミュニケーションに加えて、教育委員会との連携が今後必須である。教師塾に対し大学は、「何もできない、お手上げの状態」である。指導スタッフのリクルート・養成の点でも、教育委員会の協力なしには、これからの教員養成は成り立たなくなる。
 - さらに、私立大学の意向も無視できない。私立大学とのコラボレーション、私学の多様性との教員養成の共存も視野に入れなければならない。

5. 教職大学院制度

(1) 概要

教職大学院は、理論と実践の融合、研究者教員と実務家教員との協働、少人数クラス、大学院と連携協力校との学びのフィールドを特色としている。教職大学院の中には、複数の大学との連合大学院の形態を採るところもあり、教育委員会と連携している場合もある。

内容は、授業力・生徒指導力・学校経営の3コース制を採っている。

授業形態は、午前中実習連携協力校でのフィールドワーク、午後2コマ、夜間2コマの授業を配当し、現職教員でも受講できる体制を採っている。

短期履修制度もあり、教職経験が10年以上の教員には、1年間で修了できることも可能である。他方、長期履修制度もあり、3～4年で修了も可能である。

小・中・高の1種免取得が入学条件としているが、希望者には小学校や他の教科の免許も学部

の課程において取得できるようになっている。(1年間で12単位まで習得可)

奨学金は、希望者にはほぼ100%支給されている。授業料減免制度もある。

研究者教員と実務家教員同士の学び合い、院生と共に学ぶというスタンスを採っている。

実習校でのフィールドワークに基づいて、ワークショップを行っている。

(2) カリキュラム

教職大学院は、国立学校法人の教育学部を中心とする日本教育大学協会が理論と実践の往還を目指して取り組んできた先駆的試行に基づいて、フィールドワーク・スタディを取り入れた新しい指導形態である。具体的には、午前中提携校での実習に基づき、午後大学に戻っているいろいろな学校や教師、現場をイメージしながら、教職大学院の実務家教員と研究者教員がペアを組んでTT(チーム・ティーチング)を行っている。そこでは、実感を伴った理解、現場との豊かな交流が可能になっている。

一般には、教育課題を事前に大学院(院生のグループ単位)で検討し、教育現場(実習校)で実践、大学で振り返るという手法を採っている。そして、院生に身に付けて欲しい資質としては、言葉だけに終わらない、身になる力量形成やグループワークを通しての教師の協働性、体験の振り返り・共有、学びの深まり、コミュニケーション能力などの育成を目指している。したがって、従来の講義主体の授業から、院生主体(実務家教員と研究者教員とのTTを軸としながら)となることに重点を置いている。

(3) 「教職専門演習」(提携校での実習)ー京都連合教職大学院の事例⁵⁾

教職大学院では、提携校における教育実習に相当する「教職専門演習」に46単位中10単位を当てていた。学部と異なり、教員免許を取得している院生が授業を行い、教師の代わりができる、体験ができることを当初売りにしていた。しかし、実際には教員採用1年目の教師でも実際には役立たないのと同じように、実態としてこのことが「幻想」に過ぎないことが判明した。

そこで、2年目からコンセプトを変え、「実習校に負担を掛けない」、「院生の力量アップを図る」ために、自らの課題を見つける力を付けさせることにシフトを転換した。合計50日の教育実習期間の内訳(当初、修士1年次-10日分散・2年次-40日集中としていたのを、次年度から修士1年次-15日集中・2年次-35日集中)に変更した。

また、毎回実習の終了後に、省察会を開いて自分たちの学びについて連携校教員を交えて振り返るとともに、学んだことを院生同士が共有し、互いに身に付くようにした。

さらに、自分の指導力について、段階的に診断的評価、形成的評価を行い、ポートフォリオによる省察を通じて各自、何をすべきかの自己課題を確認させた。そして、2年次の演習に向けて、自己評価を絶えず行い、ポートフォリオを再見するようにした。

これに加えて、院生には学校改革を実感させ、大学院においてそれをより一層理論化して、気づき、学び直せるようにした。

(4) 既存の教育学研究科との単位互換

教職大学院では、教職関連科目（教育方法学、生徒指導、学級経営等）が中心なため、教科教育や教育内容学へと枠を広げる必要性がある。教科の中でやっていくという視点が、改めて求められている。院生には、教職専門性+教科の指導力量（中・高のみならず、小も含めて）が必要とされている。

実務家教員と研究者教員のパートナーシップについても、理論と実践の往還の観点から重要であり、授業前後の打ち合わせー現場とつなぐため、事例や教材研究について、どうすれば学生に分かってもらえるかに苦心した、との声もある（京都連合教職大学院）。

また、実務家教員と研究者教員のTTについても、固定的ではなく、いろいろな組み合わせがあって良いし、また、理論のみのケースもあって良いと思う、という声も聞かれている。ちなみに、授業内容によっては、ストレート・マスターと現職教員のマスターに分けているケースも見られる（京都連合教職大学院）。

(5) 大学院生のクラス編成

教職大学院は、学部卒のストレート・マスターと現職教員の院生から構成される。しかしながら、彼らを一緒にクラス編成にすることで、学習効果は上がっている。特に、グループワークにおいては、一緒に議論ができ、また一口に「現職」と言っても、教職経験年数は多様である。

さらに、学校の協働性が学べ、ストレート・マスターにとっては、現職教員からも指導が受けられるというメリットがある。逆に、現職教員のマスターにとっては、校務分掌時の躓きや学校不全（若い教員がうまくやっていけない時）の際の対処についても、学べる機会となっている。

この他、末梢的なことではあるが、講義室の配置が固定的でなく、自由に椅子・机を動かして授業ができるよう、横の学びも可能なるように配慮されている。

(6) 今後の課題

教職大学院をどのように生かしていくか。今後は、開放制の教員養成の下で、多数を占める私立大学の学部段階における各教職カリキュラムや学生の学びについて、把握していく必要性がある。そして、これを教職大学院にどうつなげていくかが、重要な課題である。

また、院生の意欲の高さをどのように生かしていくか。「教職専門演習」の中で、実習校と共同研究を行い、授業時の子どもの反応や情報を提供して、校内研究に活用することを検討してはどうかとの提案もなされている。

さらに、既存の大学院との連携をどうするのか。教科の専門性を高めるためには、教育学研究科を持つ大学院と連携していく必要がある。また、授業力のもう1つの軸として生徒指導力があり、この両輪を絡めていくためにも、現職教員の一層の受け入れが求められる。

6. 文科大臣による中教審への諮問「教員養成の抜本的見直し」⁶⁾

平成23年6月に、文科大臣より中教審に対し「教員養成の抜本的見直し—大学院修了（一般免許状）、学部卒（基礎免許状）、教職大学院修了（専門免許状、管理職対象）」について、諮問がなされた。ここでは、「教職の高度化」が謳われており、複雑化・困難化する教育現場の課題に対して教員の資質能力の向上とならんで、教員養成段階における大学の果たすべき役割が改めて求められている。現場の教育課題解決には、大学の力が是非とも必要とされる所以である。

また、加えて学校現場の教員の年齢構成が団塊世代の大量退職に伴って、中堅教員が少なく、新任教員のみという状態も生じてきている。そこでは、先輩教員が後輩を教えるということも次第に困難になってきている。

こうした背景に、これらの問題を理論化・体系化して学問的な科学としてまとめ上げることが、新たに大学の役割として求められている。高度専門職・グローバル・スタンダード化は、国際化の流れでもあり、国際社会の競争の中でも生き残るために是非とも必要な方策であるとも言える。

この諮問は、平成18年の中教審答申を第1段階とすると、第2段階とも言えるべき画期的な教員養成改革につながるものである。そこでは、教師の力量向上、児童生徒に対する指導力アップのために、関係機関が連携・協力し合っていくことを確認している。

しかし、その前提として、平成18年答申の実施（教職課程の質的向上、体系的なカリキュラムの実現、教職実践演習を通しての教職履修学生の資質の修得）、文科省による質保証のための教職実施視察強化、基準を満たさない大学に対する指導強化、教職大学院ならびに学部段階における教員養成の一層の取り組みの継続、教育委員会による大学のリソース（資源）の活用が求められていることは言うまでもない。

7. 「教職専門基準」試案化⁷⁾

（京都連合）教職大学院より、「教職専門職基準」（試案）が公表されたが、これは教職に求められる専門性（カリキュラム・資格）の到達基準を明確にするねらいがある。本試案は、教員の資質能力のスタンダードであり、それを実質化したものである。

なお、この内容については、以下の通りである。

- ・「教職の高度化」の必要性和教職大学院でそれを行う意義—大学院「知」とは、実践的研究と高度化を関連づけたものであり、確かな職務遂行、動機づけ、専門性を構築していこうとするものである。学部卒のストレート・マスターを1人前の教員にし、他方で現職教員を学校経営に貢献させるためのものである。
- ・修得すべき資質能力としては、(1) 教養と識見（教員にとっての教養）、(2) 職務遂行能力（全体像、カリキュラム）、(3) 教員としての基礎的能力（英語力を含む）、(4) 職業倫理（未来を創る教員として）がある。

なお、専門職基準の活用（教員養成）するためには、カリキュラム・マップ（鳥瞰図）の開発が必要である。教職大学院は、教えるのには強いが、教える内容には弱い、という批判がある。内容論的な設計が欠如しているため、既存の教育学研究科のような内容論的アプローチを開発、もしくは研究科との連携を視野に入れる必要があるとされている。

8. 大学改革の一環としての教員養成改革⁸⁾

(1) 徳永保（国立教育政策研究所長、前文科省高等教育局長）の所説

国立教育政策研究所（以下、国研と略す）は、平成22年度から現在（平成25年度も継続）まで「教員養成等の在り方に関する調査研究」を国立大学法人を中心に、4つの観点（ア. 大学・学部の教員養成教育体制、意識、実態、取り組みについての意識調査、イ. 特色ある教員養成活動・改善活動を実施している大学・学部の訪問調査、ウ. 教科別－理科、算数・数学、保体の教員養成モデル・コアカリキュラムの作成、エ. 教員養成系のFD）から行ってきた。

これまで文科省（初等中等教育局教職員課）は、教員養成制度改革（教員免許法、養成制度）のみに偏ってきた。国立教育政策研究所は、最初に制度改革ありきではなく、ア～エの調査研究を通して、「教員養成教育の改革」を目指そうとする立場を取っている。

大学改革の一環としての教員養成教育の改革が必要であり、学士課程の改善・大学運営の改善等の改革なくして、教職改革はあり得ない。大学改革の根幹が、育成すべき人材像の設定→教育課程編成というプロセスにあるように、教職も同じ改革手順を経てしかるべきである。このため、大学改革と教職改革をマッチングさせる必要がある。

教科に関する科目と教科教育の科目を架橋する「教科構成学」確立の必要性が喫急の課題とされているが、この問題も全学的な共通教育の改革と絡めた方が効果的であるのは言うまでもない。

これまでの教育がややもすると基礎的知識の習得を学力と捉えてきたが、今日では思考力・判断力・意欲・態度を学力の1つとして見なすようになったことは、わが国の大きな学力観の転換であると見て良い。したがって、大学の共通教育・教養教育においても、このような視点を踏まえて教員養成を展望する必要がある。

さらに、大学のキャリア教育の一環として、教職も大いに関連している。特に、開放制に基づく教員養成大学では、初年次教職希望者が多いのが、2、3年次になるに従って激減する実態が顕著である。こうした事実からしても、1年次の段階で将来の方向を考えさせうえて、キャリア教育を行うべきである。単なる資格取得だけでは駄目であり、キャリア科目の1つに教職科目を開設し、教職履修学生の主体的自己向上努力に対する支援や進路変更に関する指導を充実させる必要がある。

学士課程教育において「学士力」「社会人基礎力」を身に付けさせるために、教育方法の改善、思考力・判断力を培うためのアクティブ・ラーニング（active learning）、カリキュラムの鳥瞰

図化（mapping）等が取り組まれているが、教員養成教育においても同様の取り組みが必要である。

また、教員養成に携わる大学教員のFDの充実も大きな課題の1つである。

この他、小規模大学や短大とも、教員養成について機能別分化やネットワーク化を図ってリンクしていくことも重要な今後の課題である。

(2) 坂東久美子（文科省高等教育局長）の所説

今日、新しい時代に相応しい学び、それに応じた教員の在り方が求められている。そこでは、「教育」が重要になってきている。教員養成改革と大学改革がリンクする必要性があり、学校改革とも分かち難くリンクしている。大学と教育委員会が連携して取り組む必要があり、また教員養成には、社会のリソース（資源）を活用する必要もある。教員養成大学の使命は、教職志望の学生を、次世代を担う教師としてどう育てるかにある。

目下、教師に求められる力には、グローバル化、情報化、知識基盤社会、国際的視野社会（OECDやPISAの学力調査）に対応できる資質と、わが国固有の課題（少子超高齢化）の中で、国際的競争力に打ち勝つ力の養成、変化と多様性の中で自立と協働、創造を身に付けていく力の育成が切実な課題となってきている。

また、教員養成においては、生涯学習の視点（教員生活としての一生を通じて、発達させていく）の下で、多様な集団の中で関係を構築する力（チーム力、協働）、グローバル化の人材育成、主体性・積極性のある人材育成等が求められている。そこでは、双方向性の授業、学びの必要性、知識・技能の活用化等を意識化した教員養成の必要性が喫急の課題となっている。

この他、学校教育のICT化への対応、1人1人に応じた学び、他方で協働的な学び、ワークショップ型学習（高校）といった点も教員養成へ反映させるべきである。

これからは団塊世代の大量退職による若い世代の教員増とその質の向上が、学校現場の課題となる。すでに鈴木寛が指摘しているように、さまざまな問題に対する教員の資質能力の向上が求められているのである。

このようなことを背景に、平成22年に出された中教審の答申では、養成→採用→現職教育を通じた抜本的改革が議論されており、平成23年の経過報告では、他の専門職業分野でも養成教育長期化の流れを受けて「教員養成4年+1～2年（修士）」が議論されたが、教育委員会と大学の意識の差が顕著に目立っているとされている。

しかし、平成24年4月18日に出された基本制度ワーキンググループ報告では、教員の新たな学び（新しい時代に対応した）を継続して行うための教育委員会と大学の連携・協力の必要性とその共通理解が認識されるようになっている。

また、その方向性として、教員養成は修士化を目指すべき高度職業人と位置づけられている。そして教職大学院は、理論と実践、大学と学校の架け橋となるべきものとされている。（ただし、

現状では、教員の学歴別構成を見る限り、大学院修了者は高校で15%、小・中学校3%、新採者の場合高校22%、小・中学校6%に過ぎず、修士化の掛け声と現実ギャップは著しい。

ワーキンググループ報告では、上述のように「一般免許状」－修士……専門的知識を有し、1～2年程度の修士レベルの学修、「基礎免許状」－学士……学部レベル、「専門免許状」－特定分野という、免許状制度が構想されている。そして文科省（高等教育局）は、この制度を少しずつ前進させていき、修士レベル化に向けてステップを踏んで段階的に推進していきたいと考えている。

さらにまた、平成25年策定予定の教育振興基本計画では、「修士の充実」「教育委員会との連携」「既存の大学院（教育学研究科）の改革」「初任者研修・新任教員の長期的支援についての教職大学院との連携」等について盛り込むべく、中教審に答申を求めることを明らかにしている。

ちなみに、大学改革との関連については、平成24年を「大学改革実施元年」と位置付け、大学が社会の要請に応えていないとして、改革の加速化を促すため、大学改革作業部会（task force）を省内に設けている。そこでは、学士課程教育の改革、グローバル社会で求められる力、生涯学習社会で求められる主体的学習、授業以外の場における学生主体の学びの充実、アクティブ・ラーニング、学習成果の把握、教員全体の組織的取り組み、教育力など、社会全体の力を借りながら、良い環境を培うことを志向した改革を視野においている。併せて、大学院教育の改善・充実、学部・大学院の連携、大学の枠を超えた取り組みも支援していきたいと述べられている。

9. おわりに－中教審答申「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」昭和24年8月28日⁹⁾

平成24年8月に出された中教審答申「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、次の3つの点がポイントになっている。すなわち、①現状と課題－新たな学びに対応した指導力の育成、養成段階における実践的指導力の強化、②改革の方向性－教員養成の修士レベル化、高度専門職業人として位置付け、すなわち「一般免許状」（＝修士レベルの課程）、「基礎免許状」（＝学士課程修了レベル）、「専門免許状」、③当面の改革方策－教育委員会と大学の連携・協働による高度化である。

そこでは、教職大学院におけるこれまでの実践が参考になる。ただし、教職大学院には①小学校に重点化しすぎ、②全国で25校しかない、③教科教育拡大へのシフトが必要との課題はある。しかしながら文科省では、今年末に策定される教育振興計画（2013～2017年）にこの答申を反映させる意向であるとしている。

本答申の趣旨を、文科省初等中等教育局教職員課企画室長日向信和は、次のように語っている。¹⁰⁾

- ・今回の答申のポイントは、法改正は別として、将来の目標を修士レベル化を指向した新免許制

度に置いたことである。そして、当面の改革方策としては、学び続ける教員像、教育委員会と大学の連携・協働を謳っている。

- ・特に「養成＝大学」「研修＝教育委員会」という断続した役割分担から脱却し、大学の知見を活用して、養成・採用・研修を教育委員会と大学の連携・協働の中で一貫した過程と捉えようとした点が、注目すべき事項である。
- ・ここ10年間の団塊世代の退職で、教員構成が大幅に変わるので、教職大学院を中心とした修士レベルでの学び、思考力・判断力といった新たな指導力育成がそこで必要になってくる。
- ・教育委員会と大学の連携・協働の事例は、福井大学教職大学院の連携協力校が、その良い事例となる。連携協力校での実習と学校が抱える課題についての学びは、他方で現職教員の院生がその学校に張り付くことで、問題解決にもつながる。(院生を活用して、共同研究を行う。)
- ・修士化によって、理論(大学)と実践(学校現場)の往還による教員養成の手法の確立が必要である。
- ・改革の方向性については、段階的に行うものであって、直ちにではない。あくまでも、養成から研修に至る過程において教育委員会と大学が連携・協働が可能になり、修士が充実して初めて可能になる。
- ・学部の充実については、教職実践演習の実施に加えて、教科専門と教科教育の架橋(教科内容構成学)、ボランティアの充実、実習公害の是正、教職履修生の適性を見極め(相応しくない学生の排除)、教職指導の徹底等が大切である。
- ・また、全学的な教員養成の取り組みが必要であり、総合大学では教職センターを設置して、その任に当たるのが望ましい。たとえば岡山大学では、教育学部と全学共通教育機構が一体となって教職センターを設置し、全学的な教員養成体制を採っている。
- ・教職大学院のない府県は、国立大学の既存の教育学研究科を再編して、全国的に教職大学院を設置すべきである。
- ・中高の教員については、一般の修士課程の大学院で専修免許が取得されているが、ここにも教員として必要な力を付けさせるために教職大学院との提携を提言している。
- ・現行の教職大学院では、4割を実務教員に割り当てているが、この要件は厳しい。
- ・教採合格者で教職大学院進学者に対する特例を優遇枠を拡げて欲しい。
- ・「大学改革実行プラン」(高等教育局)と中教審の答申をリンクさせ、教育振興計画にも反映させたい。

このように今後教員養成改革は、免許法改正以外のソフト面を中心に「学び続ける教師」といったスルーガンの下で、教育委員会と大学が養成、採用、研修という一環したプロセスを通じて連携・協働の道を手繰っていくと思われる。

このハードルは決して低くないと想定されるが、来年度から策定・実施される第二次教育振興

計画において、どのような高度化・修士化への具体的方策が打ち出されるのか、今後の推移を注目したい。

さらにまた、今年6月に文科省高等教育局が取りまとめた「大学改革実施プラン」においても、来年度から医学、工学と並んで教員養成の改革を先行施行と位置付けており、平成25・26年度の改革実施、平成28・29年度の改革検証期と連動させることが意図されている。こうした面からも、今後数年の改革の動きが一層加速化されることが予期されよう。

註

- 1) 鈴木寛「教員養成期間の長期化の構想」平成22年度日本教職大学院協会シンポジウム講演、平成22年9月25日。
- 2) 同上。
- 3) 山下和茂「教員養成に対する文部行政政策」奈良教育大学教職大学院シンポジウム講演、「教員を目指す学生の学びの保証とその工夫」、平成22年2月22日。
- 4) 船越勝「6年制教員養成の動向」日本教育大学協会近畿地区教育学部門主催シンポジウム「6年制教員養成をどうとらえるか」、平成22年11月20日。
- 5) 京都連合教職大学院2010年度実践報告フォーラム「これからの教員養成の在り方と教職専門職基準」、平成23年2月19日。
- 6) 京都連合教職大学院2011年度実践報告フォーラム「教員養成の高度化と教員養成カリキュラムの課題」、平成24年2月18日。
- 7) 同上。
- 8) 徳永保・坂東久美子「国公立大学の教員養成の役割と養成課程の高度化」協同出版セミナー講演、平成24年4月27日。
- 9) 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」、平成24年8月28日。
- 10) 日向信和「中央教育審議会答申の概要」信州大学主催シンポジウム講演、「教員の高度な専門性と実践的指導力を高めるために～大学教育に求められるこれからの教員養成」、平成24年8月20日。

参考文献

本稿では、筆者が参加して聴講した以下のシンポジウムにおいて配布された資料（ハンドアウト等）及び当日の講演内容のメモを参考文献として用いた。

1. 京都連合教職大学院2009年度実践報告フォーラム「教員養成改革の展望と課題」、平成22年2月20日。
2. 奈良教育大学教職大学院シンポジウム「教員を目指す学生の学びの保証とその工夫」、平成22年2月22日。
3. 日本教師教育学会第20回大会シンポジウム 鈴木寛（文科副大臣）講演「教員養成期間の長期化の構想」、平成22年9月25日。
4. 日本教育大学協会近畿地区教育学部門主催シンポジウム「6年制教員養成をどうとらえるか」、平成22

- 年11月20日。
5. 平成22年度日本教職大学院協会シンポジウム「教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方」、平成22年12月12日。
 6. 京都連合教職大学院2010年度実践報告フォーラム「これからの教員養成の在り方と教職の専門職基準」、平成23年2月19日。
 7. 京都連合教職大学院2011年度実践報告フォーラム「教員養成の高度化と教員養成カリキュラムの課題」、平成24年2月18日。
 8. 協同出版セミナー「国私立大学の教員養成の役割と養成課程の高度化」、平成24年4月27日。
 9. 信州大学主催シンポジウム「教員の高度な専門性と実践的指導力を高めるために～大学教育に求められるこれからの教員養成」、平成24年8月20日。
 10. 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」、平成24年8月28日。