

## わが国の教員養成制度改革の展望

— 平成24年8月の中央教育審議会答申以降の取り組みを中心にして —

Prospects of Reform in Teacher Education in Japan

— Concentrating on some policies by Ministry of Education after the Publication  
of the Report by Central Council for Education in August, 2012 —

矢田 貞行\*

Sadayuki YADA

キーワード：

Key words : graduate school of education, suggestion of an intern system in teacher  
education

要約

平成24年8月に中央教育審議会より、教職大学院を中心とする教員養成の修士レベル化が答申された。しかし、その後12月の総選挙による政権交代後、政府の教育改革実行会議の立ち上げ、自民党教育再生実行会議による教員インターン制の提唱などにより、文部科学省・中央教育審議会の答申との齟齬が生じている。平成25年7月の参議院選挙後、ねじれ国会が解消された中で、教員養成の今後の方向については、関係者の注目する所である。

そこで本研究では、中央教育審議会答申以降の動向について概観するとともに、論点の整理を行って、今後の教員養成制度の方向性について明らかにしていきたい。

Abstract

The purpose of this paper is to clarify some recent trends in reforms in teacher education in Japan since the publication of the report of Central Council of Education in August, 2012. It recommends the establishment of graduate schools of education and the introduction of a teacher's license renewal system. However, a change of government following the general election in December, 2012 resulting, the new government suggesting new educational policies on teacher education.

---

\* 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

わが国では、戦後の教育改革期を除いて、教員養成制度の抜本的改革についてこれまでほとんど議論がなされてこなかった。戦後いち早くわが国は、開放制の下で、高等教育段階における教員養成を行い、質的には世界トップレベルに立ってきた。さらに、1974年の人材確保法により、教員の待遇の改善を図るなど、人材確保に尽力し教員の社会的地位の向上にも努めてきた。一方米国では、1973年によろやくいくつかの州が大卒レベルに教員養成を引き上げたに過ぎなかったし、欧州でも、中等教育後機関（post-secondary education）卒業が教職の標準レベルであり、教員の社会的地位も低いものであった。

しかし、1980年代以降欧米諸国では、教員養成の高度化を推し進めてきた。その結果、たとえば北米では、5～7年の任期制教員が修士号を得ることでテニューア（終身雇用権）の獲得し、その後博士号（Ed.D）を取得して校長となるキャリア・パターンが確立されている。フィンランドでも修士化が法制化され（1995年）、ドイツでは大学の学部（3年制）卒・大学院修士課程（2年制）修了後、1年半の試補制（州により異なる）を経て教員に採用されるシステムが確立している。さらに、フランスでは学部卒業後、2～3年かけて修士号を取得することがすでに一般的になっている。また、東アジア諸国（台湾）でも、40歳代以下の教師は修士化されており、韓国・中国（都市部）も現在すでに修士化が進んでいる。21世紀の教師は学びの専門家であり、(1) 知識基盤社会、(2) 多文化共生社会、(3) 格差社会、(4) 市民社会への対応がOECD諸国共通のカリキュラムの枠組みとなっている。

ところが、わが国では現在、小学校（3%）、中学校（4%）、高等学校（10%）の教師が修士号を有しているのみである。また、教職課程を有する全国800大学のうち、約半数に当たる400大学が大学院を持っているに過ぎない。さらに、佐藤（2012）によれば、次のような点においても多くの問題を抱えている。<sup>1)</sup>

- ・高度化・専門職化が遅れており、オートノミー（教師に相応しい専門職的判断）が発揮できなくなっている。
- ・大都市部の教員採用試験の低競争率による教師の資質能力低下の危惧、教員給与の削減（超過勤務手当なし）により、教職が3K職になりかねない。
- ・学校の小規模化により、教員研修もできなくなっており、質の低下が否めない。
- ・改革が遅れた背景には、安易な課程認定、私立大学の学生集め的手段化、マスプロ教育、非常勤講師依存等がある。

このような状況から、次のようなことが喫急の課題とされている。<sup>2)</sup>

- ・「教職専門職基準」の確立が愁眉の的であり、プロフェッショナル・スタンダードに基づく採用・研修・評価が必要とされている。
- ・理論と実践の結合、ケースメソッド＝実践的探究が求められる。

- ・教職大学院のみをベースにするのではなく、多元的な教師教育機構（たとえば、「地域教師教育機構」）の開発も必要である。

以上のような背景の中から、中央教育審議会答申（平成24年8月）において、「学び続ける教師像の確立」が求められることになる。同答申では、「教師生活全体を通じて社会変化の中で絶えざる知識の刷新を行う」とされている。無論、その過程において教員の資質能力の向上が図られるわけであるが、山崎（2012）が指摘するように<sup>3)</sup>、「教師の力量形成は、あらゆるライフコースにおいて行われる」。たとえば、こうした機会とは教師生活の変化の中、①新たな実践経験－障がい児、不登校児、外国籍児童生徒との出会い、②先輩教師からの学び、③職務上の変化－教務主任、教頭、校長（40～50歳代）、④家庭の変化－女性教師の結婚・出産・育児経験である。

しかしながら、教師の成長・発達については、従来理想の教師像があり、それに向けての獲得、蓄積（右肩上がり型）であったことも否めない。ところが、今日では新たな状況に対応しながら、古いものを捨て、何かを失いながら、苦勞しながら作り上げ、獲得していく、古いものでは対応できないといった状況が顕在している。たとえば、ベテラン教師に多く見られる学級崩壊は、子どもたちや彼らをめぐる状況の変化を顧みて、それに応じた指導方法を臨機応変に変えていくという、選択的変容を怠ってきたことにその一因がある。むしろ逆に、若手の教師の方が、却って未熟であっても、その若さに子どもが付いて行くことが往々にして見られる。言うなれば、他のこれまでとは違う形で、子どもと関係が結べるという利点を経験の浅い教師が有しているからである。

こうして見ると、次のような見方が可能である、と佐藤（2012）は言う。<sup>4)</sup>

- ・困難を転機と捉え、教師の成長と考える。
- ・1人1人の子どもを捉え、その個性に対峙することを学んでいく。
- ・優れた先輩との出会い、家庭環境の変化、職務上の変化をばねにする。

したがって、教師の職能的発達は、「制度化された研修だけではなく、困難に直面した時、自由に学べる場を作り、サポート体制を豊かにしていく」<sup>5)</sup> ことにある。そして、そこにおける大学の役割は、教師が学び続ける力（＝省察力）を養成段階で培い、現職教師に対しては、発達サポート機能を提供することにあると言えよう。

以上のような観点を踏まえて、本研究においては平成24年8月の中央教育審議会答申以降の動向を通して、今後の我が国の教員養成制度の方向性について明らかにすることを目的とする。

## 2. 教員養成をめぐる現状と課題<sup>6)</sup>

中央教育審議会の答申の骨子の1つは、21世紀を生き抜く新たな学びを求める教育の必要性にある。そこでは、不登校児童生徒の急激な増加、通級指導が必要とされる発達障がいを抱える子どもの急増・対応、学力向上、いじめなどのさまざまな課題の山積により、これまで以上に資

質能力の向上が教員に求められているに他ならない。

さらに、ベテラン教員の大量退職・新任教員の大量採用が今後も数年間見込まれ、3分の1の教員が入れ替わることが予測されている。(小学校は平成28年、中学校は平成30年、高等学校は平成32年がピークであると見積もられている。)この結果、学校現場は若手教師ばかりになってしまい、先輩教師からの知識技能、ノウハウを教える校内研修ができなくなるなど、学校の組織体制が弱体化することが懸念されている。またその結果、大量採用による競争率低下と質的低下が危惧されており、若手の実践的指導力を高めていく必要に迫られている。

この他、管理職のマネジメント能力向上の仕組み作りも必要とされている。学校の抱える課題の複雑化、ベテラン教師の退職は、教育現場にとって喫急の課題となっているのである。

こうした現状を背景に中央教育審議会は、(1) 将来に向けての改革の方向性と(2) 当面の解決策の両面から答申を行っている。

まず(1)については、修士化を念頭に置いて教員免許制度の抜本的改正を図ろうというものである。すなわち、具体的には「基礎免許状」「標準免許状」「専門免許状」を創設し、大学学部卒業時に基礎免許状を取得した後、次の3つの想定されるコースを経て標準免許状を全員が取得するというものである。

- (i) 学部卒業：基礎免許状→教員採用試験合格・採用→初任者研修→一般免許状
- (ii) 学部卒業：基礎免許状→教員採用試験合格・採用→修士レベルの研修(教職大学院)→一般免許状
- (iii) 学部卒業：基礎免許状→教職大学院：一般免許状→教員採用試験合格・採用

当初、学部(4年)+教職大学院(2年)で6年制一貫という案も出されていたが、教職志願者の負担や教職大学院の受け入れるキャパシティの問題を考慮に入れると、4+ $\alpha$ (採用試験に合格して教諭として教職に就いた後、大学院レベルでの数年の研修)に落ち着いた。いずれにせよ、中央教育審議会の趣旨は、教職に就いた後、柔軟な仕組みの下で一般免許状を取得させることにある。

また、直ちに法改正というわけではなく、まずは大学院の量的、質的改善、さらには教育委員会と大学院の連携といった条件整備を行ったうえで、修士化を方向づけていくというものである。

次いで、(2)の当面の対応策としては、平成24年9月の研究協力者会議では、(i) 教職大学院のカリキュラム改革、(ii) 教員組織、(iii) 既存の教育学研究科の改革、(iv) 実務家教員4割の縛りの緩和、(v) 専修免許状の在り方等について検討を行っている。

とりわけ専修免許状については、教育実践の学びを活かす必要があるとの観点から、インターンシップ(週1日程度の学校体験)、学校経営・授業の改善、教材開発、新たなカリキュラム・デザインの創造、先行的ICTの研究等、大学院での学びに相応しい専門性を教育と関連付け、学校現場で活かせるような実践的科目を必修化するというものであった。

また、教員養成校に対しては、質保証、社会的信頼を得るために、教員養成、育成する人材像、教員体制、カリキュラム、就職状況を明らかにして情報公開に努めることを求めている。

さらに、グローバル化への対応として、学生の留学をやすくして国際的視野を持った教員を養成する、留学して取得した単位を教員免許科目の一部とするなど、留学が留年とならないような措置を養成校で講じる必要があるとされている。

### 3. 大学と教育委員会の協働

教員養成は今日、所謂「地場産業」であり、大学と教育委員会の連携が教員養成の制度的大前提になっている。いじめや体罰問題等で教育委員会の在り方が目下問われている一方で、大学も教職の高度化・専門職化、免許制・開放制の再点検を行い、地域の教育委員会と新たな構築を築く必要性に迫られている。

中央教育審議会答申では、教育大学（教員養成大学）の使命の1つに、大学と教育委員会の協働が上げられている。教員養成の発信モデルとして学校に期待される役割、教師に求められる資質向上に対応するためには、今まで以上に大学と教育委員会が連携・協働して教員養成に当たる必要があるとされている。

これは、学校の多忙化により、授業の準備ができない、子どもに向き合う時間が確保できない、50歳以上の教員が多いことに伴う大量退職・採用により、10年後は若手のみになる学校現場を想定している。新任教員だけでは、子ども理解・指導力に欠けることは否めない。即戦力として、大学の養成段階で、外での学び（1、2年次からの学校でのボランティア・授業補助等）が求められる所以でもある。

これからは教育委員会との連携の1つとして、養成カリキュラムに教育委員会の意見を反映させたり、教育実習に際しての、学校現場との協働が必要であり、また現職教員への支援（初任者研修、10年経験者研修への大学の参画等）を通して、学び続ける教師への教育委員会との協働が求められる。

こうした「学び続ける教師像」を養成・採用・研修の段階において、大学と教育委員会が協働するためには、双方が教員養成について、共通課題の理解・認識を深め、組織同士で取り組んでいく必要がある。そこでは、共通のプロジェクトの立ち上げ、共通理解のための意見交換、人事面等を含む交流が不可欠になる。

すでに、大学・教育委員会との連携については、教員免許更新制を通じて先行事例（大阪府と大阪教育大学教職教育研究センター、岐阜県と岐阜大学等）も多く見られ、一定の成功を収めている。このような連携について、たとえば大阪府教育委員会の藤村（2013）が、次のように語っている。<sup>7)</sup>

- ・大阪府では、喫急の課題として教師の年齢構成が20歳代と50歳代が極端に多く、30・40

歳代が極端に少ないという事態になっている。平均年齢が40.2歳で、管理職の担い手が少なくなっている。中堅（ミドル）が少なく、若年層が増加している。採用前（大学3年生）から「教師セミナー」を立ち上げ、参加者には教員採用試験1次免除を今年（平成25年）から始めることになっている。また、採用5年目からリーディング・ティチャー研修（学校経営）も始める予定である。

- ・但し、理論的裏付けがあっただけのことでは無いので、どの段階でどんな経験を研修で積み重ねれば良いのかを検証する必要がある。「教師は現場で育つ」と言うが、研修で教師を育てるといふ、研究者の知見を得ることも必要だ。
- ・大学とは連携はあるが、協働にまで至っていない。個別課題（学力調査、教材開発、教育センターでの教員研修）については、蓄積はある。今後、養成・採用・研修について、大学と教育委員会が共通課題について理解・認識を深め、組織同士で取り組んでいく必要がある。教育委員会は大学の教員養成の実態について全く知らないし、大学も教員養成の延長としての初任者研修について熟知していない。
- ・大阪府教育委員会として大学に期待することは、子どもに向き合える即戦力ー4月からきちんと教壇に立てる人ーを求めており、どのような資質能力を身に付けて欲しいかと言うと、自己の実践を振り返り、省察できる、同僚とともに働ける力を教職キャリア形成に必要なものと考えている。
- ・したがって、初任者研修のプログラムを、たとえば大学と教育委員会が協働して開発するといった「共同プログラム」ー大学と府教育委員会がそれぞれの持ち味を活かしてやる企画を立ち上げるのも1つの方策だと言える。

また、大阪教育大学の越桐（2013）もこの発言に答える形で、「大学での教員養成と初任者研修をつなげる取組みを早急に進めていく必要がある」<sup>8)</sup>と述べている。

このように見てくると、大学と教育委員会の連携・協働は、即戦力とは何か、探究心を育てる学び方をどのようにすれば育めるかといった課題を相互に議論し取り組むことで可能になる。共通のプロジェクトの創設、お互いの相互乗り入れ、共通理解のための意見交換が手始めとなるのは事実である。採用から初任者研修の過程においても、移行期・共通項目作り、どのような力量をどの段階で身に付けさせるのかを、双方が歩み寄り、今後明らかにしていく必要がある。

#### 4. 教員養成モデル・カリキュラムの開発とその発展的研究

次いで教員養成大学は、平成13年11月の「国立教育養成大学の在り方懇談会」以来、(1)養成コア・カリキュラム、(2)独自の教科専門・内容の在り方、(3)教員養成の在り方について検討・改革を進めてきた。しかし、現状の課題としては、全国的な基準が存在しない、質保証が各大学ばらばらであり、共通・共有できる内容やモデル・カリキュラムを構築する必要性があるな

どの問題点があり、「在り方懇」の要請には十分答えているとは言えない状況にある。

しかし他方で、平成24年の中央教育審議会の答申は、教師を高度な専門職業人と捉え、共通のカリキュラム、客観的な評価基準、教員免許状の統一的基準の確立を促す契機となるものであった。ここでは、鳴門教育大学の事例を取り上げることにする。

西園（2013）は、教員養成課程の「適格判断基準の確立」に向けた動きを次のように説明している。<sup>9)</sup>

- ・第Ⅰ期……平成14年にコア・カリキュラムを策定し18年に導入して、22年にⅠ期生が卒業した。コア・カリキュラムは、教育実践（学）をコアとしている。平成19年には、『知の総合化ノート』を作成し、同年に「評価スタンダード」を策定した。
- ・第Ⅱ期……教科専門と教科教育の架橋、カリキュラム・マップの作成、教員養成のためのガイドラインの作成（到達目標）、カリキュラムの適格判断基準、教科内容学のカリキュラムへの反映、その汎用性・実践性について、上越教育大学ならびに奈良教育大学と共同研究開発を行ってきた。

同様な立場から、カリキュラム開発を進めてきた梅津正美（鳴門教育大学）も、次のように述べている。<sup>10)</sup>

- ・コア・カリキュラムの構築に際して、教員養成課題の共有化が大学間で必要である。それと関連して、課題に対する対応がその答えとなる。
- ・到達目標達成のための手立てとして、学習課題の提示が必要になってくる。
- ・そのために、学びの履歴として『学習キャリアノート』を作成した。

次いで、カリキュラムの適格性に関わった秋田（2013）は、同じく次のように述べている。<sup>11)</sup>

- ・適格判定基準の作成は、教員養成内容の共通化につながり、カリキュラムの質の向上のみならず、教員養成の質保証にも関係してくる。
- ・サイクル化（適格判定基準→養成内容の共有化→カリキュラムの質の向上→質保証）を通じて、質保証の根拠を示すことができた。つまり、質の高い教員養成ができたか、カリキュラム編成や評価は適格かが判定できることになる。
- ・また、どのような教師を養成したいのか、在るべき教師像を掲げることで、カリキュラム・ポリシー（CP）が明確になり、そのためのカリキュラム編成が適正に行われ、シラバスの策定にもつながる。
- ・適格性の判定は、第Ⅰ期に「方針」、「内容・方法」、「評価・改善」、第Ⅱ期に各構成についての段階別評価を行った。

鳴門教育大学を始めとするこうした取り組みを受けて、現在全国の教育大学の枠を超えて各大学が協働して評価プロジェクトを立ち上げ、事後評価を教員養成に関わる関係者のピア・レビュー（peer review）を通して行い、質保証を担保する提言を東京学芸大学が行っている。それによれ

ば、教員養成課程の適格判定 (accreditation) を各大学の自律性、多様性を考慮しつつ行い、養成の質的改善を目的としている。また、領域ごとに判定基準を設け、日本教育大学協会、全国私立大学教職課程連絡研究協議会、教育委員会、校長会などの教育関係団体からなる適格判定組織を立ち上げ、認証評価を行おうとするものである。<sup>12)</sup>

## 5. 政権交代後の教員養成施策

平成 24 年 12 月の総選挙後、それまでの民主党政権に代わって、自民党が政権を奪還した。教育改革を選挙公約の重要な柱の 1 つとして、マニフェストに掲げる安倍政権は、第 1 次提言 (平成 25 年 2 月)、第 2 次提言 (5 月) を明らかにした。その中でも特に第 2 次提言は、新政権の教員養成施策に関わる重要な案件を含んでいる。

5 月 25 日に行われた全国私立大学教職課程研究連絡協議会 (第 33 回大会) の定期総会の席上で、中央教育審議会専門委員を務める会長の小原 (2013) は、次のような発言を行っている。<sup>13)</sup>

「政権交代後の教員養成をめぐる議論を中央教育審議会の委員の立場から見ていると、政府の教育改革実行会議が、中教審の下請け作業を行っている感が強い。……大学に対する不信感が総じて強く感じられる。」

また、東海地区会長の酒井 (2013) は、次のように発言している。<sup>14)</sup>

「自民党の教育再生実行本部から、5 月 23 日に 2 次提言が出されたばかりだが、今後の推移を見守る必要がある。……教員養成において、私立大学の占める位置が年々高まっているので、一方で批判があるものの (学生募集の手段に教員免許の取得をうたい、ペーパー・ティーチャーを増産して『実習公害』を巻き散らしている)、他方では果たすべき責任もあり、国の政策に発信していく必要がある。(これは、本協議会の、私立大学の教員養成課程の連合体の立場からの発言である。)」

このような文脈の下で、文部科学省の立場から、池田 (2013) は、次の 3 点から基調報告を行っている。<sup>15)</sup>

- (1) 高等教育全体の在り方
- (2) 政府 (自民党) の教員養成施策をめぐる論議
- (3) 文科省・中央教育審議会での検討

戦後日本の教員養成は、開放制に基づく課程認定、大学における養成を骨子として、学士・修士課程の質の維持向上をめざしてきた。現行の議論は、政府全体での議論=教育改革実行会議⇔自民党=教育改革実行本部を縦軸とすると、大学全体⇔教員養成を横軸とするマトリックスの中で、展開している。

政府の教育改革実行会議では、いじめ (2 月)、大学 (5 月下旬) - グローバル人材の育成、国立大学改革、社会人の学び直し等の議論を重ね、改革の方向性を打ち出してきた。なお、ここで



は（＝社会人の学び直し）、教員免許状を持たない人にも最低必要限度の教育について学んでもらい、教壇に立つことを可能にする、多様な人材育成を行うことにも関係している。

さらに池田（2013）は、産業界中心の委員構成となっている産業競争力会議では、日本経済再生本部が人材育成、雇用配置（大学改革とも関連）について議論し、産業界から大学が政府の財政投資にも関わらず、効果を上げていないとの批判が根強くあることを明らかにしている。そして、文部科学省としても、投資の成果検証とメリハリある大学支援策が求められていると述べている。<sup>16)</sup>

一方、自民党教育再生実行本部は、遠藤利明文部科学副大臣を中心に第2次提言をまとめ上げた。中には直ぐに改革が難しいものもあるが、内容は以下の通りである。<sup>17)</sup>

- ①学制改革
- ②大学改革・入試改革
- ③新入材確保（教員を含む）
- ④グローバル化
- ⑤教科書検定の在り方

具体的な制度改革としては、4・4・4制、5・4・3制といった制度の多様化、大学入試の抜本的改革－尺度評価の多元化、達成度テスト（複数回数実施する）、新入材確保法（教員養成も関係する）を念頭に置いている。

政府、自民党もともに地域と大学の連携、地域の課題解決への関与（center of community）などの点では、一致している。これらに関わる教員養成については、全国50大学の拠点化・財政支援の1つに含めて考えている。

教員養成の現状については、これまで指摘されてきたように、学校での学びの在り方の変化、教師の在り方、いじめ・不登校、特別支援教育、地域連携、教員養成の高度化、新任教師の育成など課題が山積している。また、免許状取得については、幼稚園や小学校教員の養成において私立大学の果たす役割が近年増大している。

大学改革については、国立大学は、国立大学改革実行プランの最中にあり、教員養成の在り方、教員採用率の低下が厳しく問われている。また、大学院修士化は、先進諸国と比べると、大幅に遅れている。今後、質と量の拡大が必要である。今後の中央教育審議会の集中テーマは、大学改革にあり、そのうちの1つが学位プログラム－ディプロマ・ポリシー（DP）、組織的系統的学修、教学マネジメントにある。

教員養成については、平成24年8月の中央教育審議会答申と自民党の第1次提言（平成25年2月）には、いくつかの点で齟齬を生じている。文部科学省としての見通しを池田（2013）は、次のように語っている。<sup>18)</sup>

「自民党の提言が、そのまますべて政府の実施案になるとは思えない。中央教育審議会で取り

あえず7月までに、グローバル化、大学入試の在り方が議論されるが、その後の予定は不明だ。ただ、文部科学省としては、教員養成については、大きな方向転換はないと考えている。具体的には、大学と教育委員会の連携、学び続ける教師像（に対する国の支援）については、政権交代の影響はない。しかし、免許状制度については、変わることは必定である。（民主党政権時の「基礎」「一般」「専門」免許状にはならない。）ただし、4年制大学卒業＝正規免許状取得とならない点では、同じである。この他、多様な人材育成、社会人登録、ICTについても変わらない。それ以外は、変わる可能性が高い。」

次いで、自民党の第2次提言を見ると、「新入材確保法」、准免許、教師インターン制度が目玉である。特に後者のインターン制については、教員ではなく、医師と同じ教師という尊称を用いていることに注目する必要がある。その骨子は、新任教師を指導・評価して、教師の適性を見ることにある。大学卒業後、公立学校の場合准免許付与→インターンシップ→正式採用＝本免許授与となる見込みである。（自民党は、私学への理解があるので、中央教育審議会の審議でもそのことを配慮して、インターン制は専ら公立を念頭に置いている。）また、現行の公務員制度改革とのマッチングを視野に入れていることに注目する必要がある。この制度のメリットとしては、新任教師がいきなり担任を持つことなく、きめ細かな指導を受けられることである。（条件整備の必要はある。）

さらに、「教師大学院」の充実がうたわれており、現行の教職大学院のカリキュラム、教員組織のダブルカウント不可の問題、専修免許状の実践科目導入、一般研究科の実践志向化が指向されている。池田（2013）の発言では、行政の継続性もあり、文部科学省としては大きく変えないよう調整を図りたい、との意向が表明されている。またこの他、教師塾、社会人登用、教員免許状の国家資格化については、中長期的課題と考えているとの報告がなされている。

さらにまた、管理職登用については、校長のマネジメント能力の向上が問われており、学校チームの実現、外部人材登用（学校サポーター）についても、従来と同じ方向性にある。

このように、教育再生実行本部の提言がストレートに実施されるわけではなく、今後中央教育審議会での審議、私立学校での検討という過程を経る。ただし、政権交代の意義は大きく、初等中等教育、教員免許状制度、インターン制については変わるのには確かである。しかし、大学自体は平成24年から国立大学改革実施プランが始まっているので、変わりようがないし、教職大学院、大学における教員養成自体は、変わらない。ただ、教職大学院のほとんどが定員を充足していないため、各県に1校必置といったような拡大策は採らないとされている。（無論、大学改革については、学士課程の質的展開ーディプロマ・ポリシー（DP）に基づく体系的教育、能動的学習、入試改革・高大連携が求められていることは言うまでもない。）

なお、池田（2013）のコメントとして、以下の発言がなされている。<sup>19)</sup>

- ・教職大学院の養成プログラムについては、小学校と中学校・高等学校を分けて考える必要が

ある。

- ・大学側から既存の教育大学への批判もある。研究者教員は、学校現場で教えられるのか。(医師なら、臨床現場で教えられる。医療行為もできる。)実務家教員4割は不可能であり、実務家と言っても、学校現場から数年も離れていると、実務家と言えなくなるのではないか。現場が分かる研究者こそ、必要なのではないか。
- ・学校チームをどうするのか。組織として、協働をどうするのか。
- ・現実の児童生徒をどうするのか。個々の教師の研究意識は高いが、単発的である。一貫した組織的なものとするためにも、大学と教育委員会が連携して取り組むべきだ。

ところで、政権交代に伴う教員養成政策の転換が予想されていたが、平成25年8月6日に再開された文科省の「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」では、平成24年6月に公表された「大学改革実行プラン」、同じく同年8月の中央教育審議会答申平成25年5月に出された教育再生実行会議の提言した「これからの大学教育等の在り方について(第3次提言)」、翌月6月の文科省による「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」に記された、教員養成大学の修士課程の教職大学院化への移行が提言されている。<sup>20)</sup>

今後、中央教育審議会の審議を経ることと思われるが、一層教員養成制度改革の見守る必要があるだろう。

## 6. おわりに

教職大学院の設置、教員免許更新講習の開始、教職実践演習の創設という、近年一連の教員養成をめぐる改革とは裏腹に、止めどもない高等教育機関への進学率の上昇は、学びに馴染まない者や学ぶ準備のできていない者が大学に入ってきたり、教職課程を履修したりしている状況を生み出してきている。他方、学習はできても、問題行動やいじめ、不登校などが理解できないという教職履修学生も少なくはない。

そこでは、岩田(2013)が指摘するように、子どもの学ぶ意欲を前提にして、教科内容に連なる専門的な学識を大学における教員養成の基軸に置く考え方から、学ぶ意欲の十分でない子どもの存在を前提にして、発達課題の理解を根幹にする考えへと教員養成カリキュラムを抜本的に転換させる必要がある。<sup>21)</sup>

これまでの戦後の教員養成改革が悉く成果を上げられなかったのは、岩田(2013)によれば、従来通り制度・原則を変えることなく、その都度教職に関する科目を増やすなど、小手先だけの改善に止めてきたことによる。教職大学院も、この文脈の中で設置され、修了者のステイタス・インセンティブを任命権者(教育委員会)に委ね、定員確保に多くが終始している。さらに、一定の教職経験を有する教員(現職マスター)を実務家教員が指導するという奇妙な構造になっている。また、派遣教員(現職マスター)も、実務家教員も教育委員会派遣という同じ穴の貉であ

る。<sup>22)</sup>

平成24年8月の中央教育審議会答申は、(1) 新たな提案がなく、完成度は低いが、(2) 学び続ける教師像の提示と、養成・採用・研修を統一的に把握しようとしている点は、画期的であると岩田は評価している。<sup>23)</sup>

加えて、教職の高度化は、既存の制度運用の絞り込みに過ぎず、国立学校法人の教員養成大学が中心となっている養成コア・カリキュラムの作成、教育実習前の学生の資質・技能を測る教養試験の導入、課程認定の厳格な運用等は、養成機関の絞り込みを意味している。また近年、教員養成の抑制撤廃により、教育学部が私立大学を中心に多く設置されるようになってきているが、その多くが質保証に大きな課題がある、といった指摘を彼は行っている。<sup>24)</sup>

表1. 教員の資質能力の捉え方

資質能力	スキル (skill)	コンピテンス (competence)
方向性	資質能力を分節化、パッケージ化して捉える	資質能力をカテゴリー化して、その基礎的関連付けを行う
示し方	〇〇ができる	新たな課題への対応 (学び直し)
具体例	東京都教育委員会の小学校モデル	オランダのコンピテンシー・テスト
特性	定式化、可視化	定式化は不可能、複数の方向性が存在
養成教育	マニュアル、非大学	ノン・マニュアル、大学

(出典：岩田康之「教員養成の高度化と教職大学院の役割」2012年度京都連合教職大学院実践報告フォーラム講演、平成25年2月17日に基づいて、筆者が作成した。)

結局、高度化のキーワードは、教師の資質能力の捉え方にある。これには、スキル (skill) とコンピテンス (competence) の2つの考え方がある (表1)。前者は、資質能力を項目ごとに分節化して、パッケージ化して捉えたものである。たとえば、「〇〇ができる」といった提示の仕方で、定式化、可視化することに特色がある。これは、文部科学省が養成大学に例示した『教職履修カルテ』の項目ごとのチェックリストの評価に関する事項や、東京都教育委員会の教員養成モデルがその一例である。一方後者は、資質能力をカテゴリー化して、その基礎的関連付けを行おうとするものである。これは、新たな課題への対応 (学び直し) という提示方法を採用し、課題の発生ごとに作成するため、定式化やマニュアル化は難しい。目下の所、前者を中心に教師の資質能力の把握が浸透しつつあるが、教員評価の方法が確立するにしたがって、後者の評価法も取り入れた新たな捉え方の開発が求められるであろう。<sup>25)</sup>

## 註

- 1) 佐藤学 (2012) 『教師教育のフロンティア―世界の動向から』, 学習院大学文学部教育学科「第3回シンポジウム―教員養成のフロンティア学習院大学の挑戦」, 2012.11.17.
- 2) 同上
- 3) 山崎準二 (2012) 『学び続けることと教師の成長』, 同上
- 4) 佐藤学, 同上
- 5) 同上
- 6) 藤原章夫 (2012) 『教員養成関連資料』, 岡山大学「教員養成セミナー『学び続ける教員養成の創造』」, 2012.9.14.
- 7) 藤村裕爾 (2013) 『これからの教員の資質向上はいかに達成されるのか』, 大阪教育大学「教員の資質向上に関するシンポジウム」, 2013.2.9.
- 8) 越桐國雄 (2013), 同上
- 9) 西園芳成 (2013) 『鳴門教育大学の取り組み (1)』, 鳴門教育大学「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」, 2013. 2.11.
- 10) 梅津正美 (2013) 『鳴門教育大学の取り組み (2)』, 同上
- 11) 秋田美代 (2013) 『鳴門教育大学の取り組み (3)』, 同上
- 12) この場における東京学芸大学長村松泰子の発言に基づく。
- 13) 全国私立大学教職課程研究連絡協議会主催「第33回大会」平成25年5月25日において、中央教育審議会教員養成部会専門委員を務める、会長小原芳明の挨拶に基づく。
- 14) 同じく、東海北陸地区会長酒井博世の発言に基づく。
- 15) 池田貴城 (2013) 『教員養成政策の最近の動向について～大学における教育委員会との連携・協働～』, 「全国私立大学教員養成連絡研究協議会第33回全国大会」, 2013.5.25.
- 16) 同上
- 17) 同上
- 18) 同上
- 19) 同上
- 20) 「教員養成ニュース」Synapse 2013.8 Vol.24, 58～59ページ。また、文科省初等中等教育局審議官山下和仁は、民主党政権下において、当時教職員課長の立場で修士化に取り組んだ担当者の1人でもあるが、このことに関して、次のような注目すべき発言を行っている（兵庫教育大学主催「なぜ、今、教員に大学院レベルの学びが必要か」平成25年7月6日）。
 

「中教審は、政治的中立性を保ち、国民的コンセンサスを作る場であり、教育界の意思は政権交代になっても不変である。したがって、文科省の方針（修士化）は変わらない。自民党の教育改革実施本部は第2次提言を打ち出したが、遠藤本部長によると、議論を巻き起こすために提案した、と述べている。文科省の立場としては、『中教審の答申を肅々と実施していく』ことに変わりはない。」
- 21) 岩田康之 (2013) 『教員養成の高度化と教職大学院の役割』, 2012年京都連合教職大学院実践報告フォーラム「中教審答申と教員養成制度改革」, 2013.2.17.
- 22) 同上

23) 同上

24) 同上

25) 同上

## 引用文献

1. 藤原章夫 (2012) 『教員養成関連資料』, 岡山大学「教員養成セミナー『学び続ける教員養成の創造』」, 2012. 9. 14.
2. 佐藤学 (2012) 『教師教育のフロンティアー世界の動向からー』, 学習院大学文学部教育学科「教員養成のフロンティア学習院大学の挑戦」, 2012. 11. 14.
3. 山崎準二 (2012) 『学び続けることと教師の成長』, 学習院大学文学部教育学科「教員養成のフロンティア学習院大学の挑戦」, 2012. 11. 14.
4. 鍋島豊 (2013) 『教員養成の改革について』, 大阪教育大学「教員の資質向上に関するシンポジウム」, 2013. 2. 9.
5. 藤村裕爾 (2013) 『これからの教員の資質向上はいかに達成されるのか』, 大阪教育大学「教員の資質向上に関するシンポジウム」, 2013. 2. 9.
6. 越桐國雄 (2013) 『これからの教員の資質向上はいかに達成されるのか』, 大阪教育大学「教員の資質向上に関するシンポジウム」, 2013. 2. 9.
7. 西園芳成 (2013) 『鳴門教育大学の取り組み (1)』, 鳴門教育大学「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」, 2013. 2. 11.
8. 梅津正美 (2013) 『鳴門養育大学の取り組み (2)』, 鳴門教育大学主催「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」, 2013. 2. 11.
9. 秋田美代 (2013) 『鳴門養育大学の取り組み (3)』, 鳴門教育大学主催「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」, 2013. 2. 11.
10. 岩田康之 (2013) 『教員養成の高度化と教職大学院の役割』, 2012 年京都連合教職大学院実践報告フォーラム「中教審答申と教員養成制度改革」, 2013. 2. 17.
11. 池田貴城 (2013) 『教員養成政策の最近の動向について～大学における教育委員会との連携・協働～』, 「全国私立大学教員養成連絡研究協議会第33回全国大会」, 2013. 5. 25.