

わが国における教員養成の現状と展望

The Current Situation and Prospects for Teacher Education in Japan

矢田 貞行*

Sadayuki YADA

キーワード：教員養成、教員の資質能力、教員の職能的発達

Key words: teacher education, teacher quality, professional development

要約

わが国や社会の将来の発展は、質の高い人材育成が不可欠である。とりわけ、教育の直接の担い手である教員の資質能力を向上させることが、最も重要な政策課題の1つになっている。その意味で、教員に高い関心を持ち、教員養成やその資質向上に全力を傾けるのが、今日のわが国の教員養成政策である。

そこで本稿では、教員を取り巻くさまざまな厳しい環境の中で、どのようにそれを改善し、新たな展望を見出そうとしているのかについて、文部科学省や教育委員会における教員養成の諸施策を明らかにする。

Abstract

The purpose of this paper is to clarify some current situation of teachers at school, and show improvements made by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) and local boards of education.

The importance of education has risen even more in recent years, in response to the rapid changes experienced by Japanese society, such as globalization, the emergence of a knowledge-based society, and the aging of a population having fewer children.

The success or failure of educational activities at schools depends heavily on the qualifications and abilities of teachers who interact with children directly in the classroom. Improving the qualifications and abilities of teachers is an important policy issue for improving children's education. Accordingly, MEXT has set up a license system to certify qualified teachers. MEXT is also taking various measures in preparatory training,

* 東海学園大学スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

employment and in-service training stages for teachers.

Continuing professional development is now required in the teaching profession. Professional development programs are available school through national level, and each local board of education determines the minimum hours a teacher must spend on professional development each year.

At the local level, prefectural boards of education plan daily in-service training and also provide specific training programs for teachers five, ten and twenty years into their careers. At the national level, MEXT holds central workshops for head teachers and administrators. Under a new system implemented by MEXT in 2009, Japanese teachers must prove that they are up-to-date on skills and practices every ten years in order to renew their teaching certificates.

In addition to formal professional development programs, Japanese teachers use lesson study to learn from colleagues informally. Principals organize meetings during which teachers with varying levels of experience discuss teaching techniques and formulate sample lesson plans. One teacher then uses this sample plan in the classroom, with the other teachers observing. Following the sample lesson, the group meets again to make adjustments to the lesson plan and to offer constructive criticism to the teacher.

1. はじめに一教職＝専門職への問いかけ

教員の力量が今問われている。学校の機能が肥大化し、山積する問題に対して教員に今後求められる指導能力とは、多種多様な教育課題に迅速に対応できる資質能力である。それを育成するために、養成段階では「教職実践演習」、現職教育・研修段階では「免許更新制」、その他大学においては教育実習期間の延長、教員養成カリキュラムの改革、教育委員会においては教員養成塾の創設、メンター制度の開始などの施策が講じられてきた。

しかし、こうした種々の「教職の高度化」に対して、本当に教員の質は向上しているのだろうか。単に現場を疲労させているだけに過ぎないのではなかろうか、という疑問の声が数多く聞こえてくる¹⁾。また、このような点について、教員養成のさまざまな取り組みを通じて、その実効性を検証することが求められている。

養成教育の多様化は、現場至上主義と新任教員に対する即戦力の求め過ぎという結果を呼んでいるのではないかという、高旗（2014）の批判がある。また、なぜそのような事態になっているのか、その要因を解明する必要がある。養成教育に即戦力を担えないことだってある。教員になってこそ、悩んだり、葛藤したりすることもある。これは、新任教員が成長する糧でもあり、本来教員の職能的成長にとって欠くべからず「ゆとり」でもある。

また他方で、政策課題として、「実践的指導力」がキーワードになっている。複雑化する学校現場の課題対応やこれまでの大学における教員養成の批判に応えるために、国立の教員養成大学を中心に策定が進められてきた「教員養成スタンダード」の構築（領域ごとに段階を設けて示すルーブリック）や、学校現場での多様な体験（教育支援ボランティア、インターンシップ等）に関する施策が採られてきている。油布（2014a）によれば、「スタンダード」のメリットとしては、自分が不足している、あるいは求められる能力へのチェックになる。デメリットとしては、示される指標（「○○○ができる」）が実際に必要になる能力は、予期しない、咄嗟の時期に起きる、臨機応変な対応であって、このような固定的な資質能力では、本来到底測り得ないものである。一方、教育支援ボランティア等のメリットとしては、学校現場の全体像を知ることができる。年間の学校行事、学校の動きを相対的に知れる。自分の適性を見極められる。デメリットとしては、失敗から学べない。学ばない学習者もいる。実習のみの経験よりはましであるが、経験が必ずしも学習になっていないこと等が挙げられている²⁾。

このような実践的指導力を測定するやり方では、学校現場へ適応はできても、問題に主体的に取り組み、それを変革することはできない。しかも、教員養成においては、現場だけの経験ではなく、社会全体における経験も必要である。過度に「現場体験重視」をしてしまうと、教員の視野が歪曲されてしまう危険がある。学校に来れない子ども、複雑な家庭環境など、学校以外にも目を広げ、体験を深めないと真に子どもが理解できなくなる。

他方、昨今の教員養成をめぐる議論を見てみると、即戦力養成だけで良いのか、現場体験を増やすだけで良いのかという疑問がある。大学・学校現場には、それぞれ限界もある。それに加えて、玉井（2014）は、以下のような意見も教育界に見出されるとしている。

- ・初任教員の声や初任者研修の現状や課題を養成教育に活かす必要がある。
- ・学校現場において、教員同士が学び合うことや同僚性についても大学の教職課程に取り入れる必要がある。
- ・スタンダードの開発や「○○○ができる」といったマニュアル化に沿うよりも、子どもや学校現場の実態に即した課題を的確に判断し、実践方法や課題解決の方向性を相対化できる実践の意識化が教員養成には求められる。
- ・現代の課題である「学級経営」「保護者・地域連携」「小学校英語」「特別支援教育」「小中一貫教育」「人間関係づくり・集団づくり」等の科目が教員免許状取得において必修化されていない。学校に求められる力量と免許法の内容が一致していない。
- ・教育実践を振り返る省察の機会が設けられていない。理論と実践の往還を保証する機会が必要である。

このような教員養成をめぐる課題は、言うまでもなく教員を取り巻く環境の変化が背景にある（山崎 2015）。次に、その現状について見てみたい。

2. 教員集団の年齢構成の変化

まず、全国の小・中学校の教員集団の年齢構成についてみると、表1及び表2から明らかなように、50代の教員が圧倒的に多い。1970年代採用組の大量退職に伴い、30～40代の中堅層の教員が減少し、新しい20代の世代が登場してきている。このことは、首都圏を中心に教員文化の変容を招いてきている。

表1. 国公立小学校の年代別教員数及び割合（本務教員のみ）

区 分	平成16年度	平成19年度	平成22年度	平成25年度
本務教員数	388,664人	389,819人	390,844人	384,956人
20～29歳	8.9%	11.3%	13.4%	15.3%
30～39歳	23.3%	20.7%	20.6%	21.8%
40～49歳	38.2%	32.6%	27.9%	24.9%
50～59歳	28.8%	34.3%	36.6%	36.0%
60歳以上	0.8%	1.1%	1.5%	2.0%
合 計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

【出典】文科省「学校基本調査 教員編」平成26年に基づいて作成した。

また、少子化による学校の小規模化、ベテラン教員の大量退職等により、これまでのような年輩教員が若手教員を指導するという教員文化が急速に失われつつある。そのため、若年層の教員の育成も喫急の課題となっている。

そこで、50代の教員が大量退職し、30歳以下が多数を占める首都圏では、大学と教育委員会が連携して新たな改革に取り組んでいる。たとえば、横浜国立大学教育人間学部（附属教育デザインセンター）では、「地域連携」をスローガンの1つに掲げ、神奈川県教育委員会と連絡協議会を設け、都市型教育の課題対応（教員の世代交代が激しい中で、スクールリーダーの養成）に関する取り組みを行ってきている（高木2015）。また、大学院においても、教員の同僚性の中で、お互

表2. 国公立中学校の年代別教員数及び割合（本務教員のみ）

区 分	平成16年度	平成19年度	平成22年度	平成25年度
本務教員数	234,017人	231,528人	232,970人	233,986人
20～29歳	8.8%	9.7%	11.8%	14.3%
30～39歳	27.4%	24.1%	22.7%	22.2%
40～49歳	40.7%	38.0%	32.1%	27.0%
50～59歳	22.2%	27.0%	31.8%	34.3%
60歳以上	0.9%	1.2%	1.6%	2.2%
合 計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

【出典】文科省「学校基本調査 教員編」平成26年に基づいて作成した。

いを活性化させるメンタリングを重視し、学校の課題を解決しながら教員の資質向上を図ろうという取り組みも行っている（高木 2015）。

3. 教員の仕事量の増大と多忙化

教員を取り巻く職場環境は、学校の教育課題の増大と相俟って年々厳しさを増しつつある。2013年にOECDが行った『国際教員指導環境調査』（以下、TALISと略す）の結果を引用するまでもなく、わが国の教員の置かれている状況は、きわめて劣悪な状況になりつつある。

TALISによる国際調査において、わが国の教員の勤務時間が参加国の中で最長であったことを受けて³⁾、文部科学省（2015a）（以下、文科省と略す）が全国の公立小・中学校451校9,848人の教職員を対象に、2014年11月時点で「各業務を負担に感じる教諭の割合」について尋ねている。それによると、教員の1日の平均在校時間（月～金）は小学校11時間35分、中学校12時間6分であり、自宅に持ち帰る仕事時間は小学校1時間36分、中学校1時間44分であった。また、これらの仕事の業務を71のカテゴリーに分けて、「負担」「どちらかと言えば負担」と回答した項目（上位、下位をそれぞれ抽出）は、表3に示す通りである（朝日新聞2015）。

それによれば、小・中学校とも上位の順序は全く同じであり、「研修会の事前レポートや報告書作成」（小72.9%、中71.5%）、「保護者や地域からの要望、苦情対応」（小71.4%、中71.1%）、「通知表作成」（小65.2%、中63.2%）、「PTA活動」（小59.6%、中60.6%）、「問題行動対応」（小55.8%、中55.3%）の順となっている。

また、「朝学習、放課後学習」（小21.7%、中24.3%）、「教材研究、授業準備」（小21.0%、中

表3. 各業務を負担に感じる教員の割合

業務	小学校	中学校
研修会や事前のレポートや報告書の作成	72.9%	71.5%
保護者や地域からの要望、苦情対応	71.4%	71.1%
通知表作成	65.2%	63.2%
PTA活動	59.6%	60.6%
問題行動対応	55.8%	55.3%
登下校指導	39.7%	36.8%
学年会議、職員会議	36.1%	33.2%
学校行事の準備、片付け	32.5%	31.9%
朝学習、放課後学習	21.7%	24.3%
教材研究、授業準備	21.0%	21.0%

【出典】文科省「教職員の業務実態調査」平成27年、及び朝日新聞「苦情対応・研修レポート作成先生の7割、負担感」平成27年7月28日に基づいて作成した。

事項以外に多くが負担を感じていることを如実に示すものである。

21.0%) など、児童生徒と接する仕事に負担感が低いが、これは授業など教員が本来業務とする

4. 教員の精神疾患

多様な業務や多忙感は、教員の精神疾患を招いていることも事実である。表4からも明らかのように（文科省 2015 b）、2013 年度に心の病や精神疾患を理由に休職した全国公立小・中・高の教員は、5,078 人に上っている。この数字は、教員全体の 0.6% であるが、教員 200 人に 1 人の割合で休職していることになる。

また、年代別に見ると、20代 0.54%、30代 0.62%、40代 0.59%、50代 0.64% となっており、全世代で 0.5% を超えている。とりわけ、精神失患による病気休職者が 20 代の若手教員にまで拡がっている点は、憂慮すべき事態である。

表4. 教員の休職者における精神疾患の割合

年度	病気休職者数	うち精神疾患による者	割合
2004年	6,308人	3,559人	56.4%
2005年	7,017人	4,178人	59.5%
2006年	7,665人	4,675人	61.6%
2007年	8,069人	4,995人	61.9%
2008年	8,578人	5,400人	63.0%
2009年	8,627人	5,458人	63.3%
2010年	8,660人	5,407人	62.4%
2011年	8,544人	5,274人	61.7%
2012年	8,341人	4,960人	59.5%
2013年	8,408人	5,978人	60.4%

【出典】文科省「平成 25 年度公立学校教職員の人事行政状況調査」平成 26 年に基づいて作成した。

こうした教員をめぐる厳しい環境に対して文科省は、学校等が取り組むべき「教職員のメンタルヘルス対策」として、予防及び復職支援の在り方を具体的に指針として提言するなどの施策を講じ始めている。学校等が取り組むべきメンタルヘルス対策の予防として、文科省（2015 b）は次のような施策を挙げている（日本教育新聞 2015 a）。(1) 教職員本人によるセルフケアに対する意識向上や実践的な研修の充実、(2) 校長等による日常の状況把握と初期対応、主幹教諭等の配置を通じたラインによるケア体制の整備等、(3) 業務の縮減、効率化、(4) 教職員が相談できるチャンネルや対話の機会の確保、相談体制の充実、(5) 産業医、精神科医等の活用や職場内の円滑なコミュニケーション等、良好な職場環境・雰囲気醸成を提言している。また、復職支援についても、休職中や復職プログラム中の対応、職場復帰後の配慮やフォローアップ体制の整備など、さまざまな提言を行っている。そして、教職員が心身共に健康であることが学校教育の必須

の条件であり、教育委員会や学校が危機感を持って積極的に取り組むことを求めている。

ところで、年々精神疾患による教員のストレスは恒常化している。小松（2015）によれば、教員の直面する困難としては、まず第1に教員の指導を受け入れようとしない子どもの存在が挙げられる。これは、授業以前の問題であり、授業に全く興味を示さず、教員が対応の仕方が分からず、お手上げ状態である。次いで、学校の指導にクレームをやたらと付ける保護者の存在、所謂「モンスター・ペアレンツ」が増えてきている。ある親は、こうして欲しい。また別の親は、ああして欲しいと全く違うことを要求する。さらに、職場での同僚性・協働性の脆弱さが災いして、誰も助けてくれない。相談に乗ってくれない。また、成果主義の重圧が学校で威力を発し、成果ばかりに裏付けられる人事考査制度に基づく教員の評価が導入されている。以上のような事由により、次第に学校現場では教員間で孤独感、閉塞感が広がっている。

さらに加えて、昨今教育をサービス業と捉える風潮が有力になっている。顧客を満足させるために教育も公教育である以上、税金を支払う地域住民のニーズを満たすべきであるとの認識が確固たるものとなりつつある（小松 2015）。

また、女子の大学進学率の上昇に伴って、高学歴社会の到来や大学のユニバーサル化（学歴インフレ）を招き、誰でも大学卒業という時代を迎えるに至っている。大卒の学歴価値がなくなると、当然知的職業と位置付けられてきた教員の地位にも激震が訪れる。その結果、教職の地位が相対的に低下し、専門職性への疑問が投げ掛けられるようになってきている（小松 2015）。

5. 教員の業務改善のためのガイドライン

教員の多忙化解消のため、文科省(2015 b)は「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を平成 27 年 7 月に明らかにしている。その際、先述の「教職員の業務実態調査」の中で、負担解消のために講じられている改善策としては、小・中を問わず「ICT の導入」であり、それによって成績処理や指導要録・通知表の作成が軽減されるとしている。次いで、「事務職員との役割分担」が挙げられており、給食費や児童生徒からの徴収金業務の負担が免除され得る。また、「地域人材の活用」により、保護者・地域からの要望・苦情等の対応業務が軽減され得る。

表 5 から明らかなように、ガイドラインでは、業務改善の基本的な考え方、改善の方向性、留意すべきポイントが①～⑤の 5 つの観点から整理されている（文科省 2015 b）。文科省によれば、教育委員会からの支援と併せて、校長が力強いリーダーシップを発揮し教職員と協働して学校のマネジメント機能を強化し、教員と事務職員等との役割分担した上で、校務の効率化・情報化を図って組織としての学校作りが重要であるとしている。

また、学校運営に地域人材が参画できる仕組み（学校支援地域本部、コミュニティ・スクール等）を活用して、地域と協働した学校への支援体制作りも必要であるとしている。

表5. 業務改善の基本的な考え方と改善の方向性 (●教育委員会対象、■教育委員会・学校対象)

基本的な考え方	改善の方向性	留意すべきポイント
①校長のリーダーシップによる学校の組織的マネジメント	■学校経営ビジョンの明確化と業務改善に向けた組織的機動的な体制作り ●優れた人材の確保やマネジメント能力強化のための研修の実施 ●主幹教諭の配置・活用の促進	全教職員とビジョンの共有、校務分掌の編成、業務改革や職務に対する意識改革等に関する研修 校長の任用、管理職に対するマネジメント研修 校長とのパイプ役として全教職員の一体化への貢献、管理職間の業務分担
	■学校評価と連動した業務改善の点検評価 ●予算等における学校裁量権限の拡大	点検評価を通じた教職員の意識の醸成、好事例の普及等 学校管理規則等の整備・見直し、学校提案予算措置等
②教員と事務職員等の役割分担など組織としての学校作り	●事務機能の強化 ■学校の校務運営体制の改善・充実	標準職務の明確化、事務の共同実施等 専門スタッフによる支援の充実、教職員と協働できる仕組みと雰囲気作り
③校務の効率化・情報化による仕事のしやすい環境作り	■校務の効率化 ●校務の情報化	業務改善の方針等を策定し、精選すべき業務の明確化、改善目標の設定、フォローアップを実施 校務支援システムの導入促進
④地域との協働の推進による学校を応援・支援する体制作り	■学校運営・教育活動に地域人材が参画する仕組みの活用等	学校支援地域本部、コミュニティ・スクール等の取組の推進
⑤教育委員会による率先した学校サポートの体制作り	●教育委員会による学校サポート体制の構築 ●調査文書等に関する業務負担の軽減 ●人的資源管理の推進	保護者等からの過度な要望等の問題解決への支援 調査に係る定期的な達成度の検証 資質の向上に係る研修等の整備

【出典】文科省「学校現場における業務改善のためのガイドライン」平成27年に基づいて作成した。

6. チーム学校の提唱

教員を取り巻く環境の変化や多忙化により、学校がもはや教員だけの力でさまざまな問題を解決できなくなっていることも事実である。そこで、最近唱えられるようになってきたのが、「チーム学校」の考え方である。

学校の構成員を教職員のみ限定するのではなく、スクール・カウンセラー（以下、SCと略す）、スクール・ソーシャルワーカー（以下、SSWと略す）、その他学校のステーク・ホルダー（当事者・関係者）を学校教育に関わらせる「チーム学校」の提唱は、必然的に教員の在り方に大きな影響を及ぼす。つまり、教員の専門職性の変容、教員の学習・生徒指導専念は言うに及ばず、本当に多忙化解消、役割分担につながるのであろうかという疑問が生じている。他方で、それらを調整するコーディネーターを必要とするのではないかという憶測も呼んでいる。

新しい「チーム学校」は、新たな専門職性、それに対応する教員研修を必要としている。すなわちそれは、教職員集団が非正規化、多階層化、多職種化されていく中で、従来専任教職員が担うべき役割と責任が何であり、それに相応しい力量はどのようなものであるか、またその育成を視野に入れた教員養成の内容と方法が新たに構築される必要に迫られている（山崎 2015）。

折しも中央教育審議会（以下、中教審と略す）（2015）の「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」は、2015年7月に「中間まとめ」を明らかにしている。そこでは、SCやSSWの定数化や部活動支援員の設置などが謳われている。チーム学校としての学校を実現することで、学力向上のための教員の職務環境改善と地域の中での教育プラットフォームとしての福祉連携窓口機能の発揮が可能になるとされている（安藤 2015）。

しかし本来、日本の教員は学習指導のみならず、生徒指導の面でも主要な役割を担い、子どもたちを総合的に把握した指導を行ってきたことは事実である。このことからすれば、まずは教員の専門性が発揮できるような指導体制の構築が必要であり、その上で新たな専門家や多様な人材活用をして、保護者や地域社会に支えられながら教育に取り組むことが求められていると言えよう。換言すれば、チーム学校とは、学校の内部組織がチームとして機能すること、すなわち教員（養護・栄養・司書教諭を含む）のみならず、事務職員、学校用務員、SC、SSWなど多様な専門職員によって学校が成り立っており、校長のリーダーシップの下で、それらの職種の明確化や配置の拡大、また外部機関とのチームとしての協働が求められる。多様な職種が含まれる学校組織において、職務の分担や情報共有、連携を行い、成果を生み出すことが必要とされているのである（安藤 2015）。

7. 「教員養成指標」の策定に向けて

そこで、今後教職が高度専門職として認識されるためには、「学び続ける教員」像の確立が求められる。これからの教員には、自立的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリア・ステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていく力が必須となる。平成27年7月に出された中教審（2015）の「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」（中間まとめ）⁴⁾では、『教員の養成・採用・研修を通じた課題』として、教育委員会と大学の連携・協働により、教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要

があるとされている。

そして、「教員の育成指標」を大学と教育委員会が協働して作成し、高度専門職としての教員の成長を支える制度（＝教員育成協議会）の構築が提唱されている（表6）。また、そこでは学校種ごとに学校が抱える課題や教員に求められる専門性が異なるものもあり、特徴や違いを踏まえ、その在り方について制度設計を進めていくことが肝要であるとされている（日本教育新聞 2015 b）。

表6. 「教員育成指標」

キャリア・ステージ	養成・研修	育成指標
ベテラン段階	管理職研修	<ul style="list-style-type: none"> ・新課題に対応したカリキュラム・マネジメント ・校内研修の体制・内容の充実 ・体系的計画的な管理職養成・研修システムの構築
中堅段階	10年経験者研修	<ul style="list-style-type: none"> ・ミドルリーダーとしての能力育成 ・協働的な研修（チーム研修） ・新課題に対応した研修
初任1～3年目	初任者研修	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研修プログラム ・2、3年目研修への継続・接続 ・新課題に対応した研修
養成段階	教育実習、学校現場体験（インターンシップ） 学校支援ボランティア	<ul style="list-style-type: none"> ・教員として必要とされる基礎力の育成 ・新課題に対応した科目履修 ・学校現場体験（インターンシップ）による実践力の育成、適性確認

【出典】中教審「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」（中間まとめ）平成27年に基づいて作成した。

今後文科省は、中教審（2015）で打ち出された方針に沿って、(a)教員育成指標及び研修指針の策定、(b)教員育成協議会の創設を中心に教員の養成・採用・研修を通じた改革の具体的方向性を示していくと思われる。教員育成指標については、教員のキャリア・ステージに応じて身に付けることが求められ、それを踏まえて教育委員会や大学において研修や養成が行われることが重要になる。その際、研修の在り方や研修指針を国が示すことや、大学が教職課程を編成するに当たり、参考とする指針（＝教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、全国的な水準の確保を図っていくことも肝要であるとされている（中教審 2015）。

また、大学においては、教職コアカリキュラムや地域ごとの教員育成指標を踏まえつつ、養成すべき教員像を明確にし、教職課程の改善充実を図ることが求められている。教員育成協議会の

創設については、各地域において教員育成指標や研修計画を策定するために、教育委員会と大学を主たる構成員とする「教員育成協議会」（仮称）を設置することが適当であり、各都道府県、政令指定都市を単位として設置するとされている。そこには、関係市町村教育委員会、教職課程を置く大学、各学校種の代表、職能団体の代表が国公立立を通じて参加することが予定されているのである（中教審 2015）。

8. おわりに

21 世紀における新しい教育への期待が高まる中、教員 1 人 1 人が高度専門職であり、国家や社会の活力を生み出す重要な職業であるとの誇りを持ちつつ、高い志で自ら研鑽することの重要性が改めて認識されてきている（中教審 2015）。わが国の教員に対する国際的な評価は高く、授業研究と呼ばれる校内研修に対する外国からの関心も注目を呼んでいる。TALIS の調査からも明らかのように、「他の教員の授業を見学、感想を述べる」（日本 93.9%、参加国 55.3%）、「研修で他校の授業を見る」（日本 51.4%、参加国 19.0%）について、わが国の教員の数値が際立って高い（国立教育政策研究所 2014）。このことは、校内研修等で教員が日頃から共に学び合い、指導改善や意欲につながっていくことを示すものである。

目下、次回の学習指導要領の改訂（2020 年）においては、新しい時代に求められる指導理念の 1 つとして、「何を教えるか」という知識の量よりはむしろ、「どのように学ぶのか」という学びの質や深まりが重視されることになっている。わが国では「21 世紀型能力」と言われる学力を習得・発展させていくためには、課題発見・解決に向けて主体的協働的に学ぶアクティブ・ラーニングの充実やそのための指導法を充実させていかなければならない。

さらに、「どのような力が身に付いたか」（学習評価）についても、教育目標・内容、学習・指導方法、学習評価を一体として捉えた学習指導要領の在り方が検討されている。同様に、各学校における教育課程についても、編成・実施・評価・改善のカリキュラム・マネジメントが求められる。そして、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るのかという、主体性、多様性、協働性を兼ね備えた学びに向かう力、人間性を培うことが 21 世紀を生き抜く子どもたちに求められている。

このように従来の学習観を転換させ、教えの専門家に留まらず、アクティブ・ラーニングの実践力や学習の成果を適切に評価するカリキュラム・マネジメントの力を備えた学びの専門家へと教員を変えていかねばならないのである。その中でこそ、今後真の教職の専門性が問われていくことになるだろう。

註

- 1) 第24回日本教師教育学会研究大会シンポジウム(平成26年9月27日)『教師教育は教師の資質能力の向上に貢献してきたのか』において、高旗浩志、油布佐和子、玉井康之の3名のシンポジストは、いずれも文科省・中教審の進める改革をトップダウンとして諸々の観点から学校現場へ負担と疲弊を招いていると指摘している。こうした点は、これまでも度々膾炙されてきたことであるが、このような声を受けて最近次期学習指導要領改訂に向けて文科省においても、『論点整理』(2015年8月)を明らかにした。大杉住子(文科省初等中等教育局教育課程企画室長)は、その意図を次のように語っており、今後教育課程行政をめぐる在り方が注目される。

「学習指導要領がこれまでの改訂のプロセスでは、学校現場や教師の実践や声を反映したものでなかった。今回は改訂プロセスを学校現場が受け止め、関わる中で改定を現在進行形の形で進めたいという意図がある。トップダウンから先に方向性を示して、現場の意見を尊重してともに創っていく、改訂のプロセスに現場が関わって欲しい、現場の変容を受け止め、改訂に生かしたい」(大杉住子・高木展郎(2016)『対談』、横浜国立大学教育人間科学部附属教育デザインセンター主催「教員養成フォーラム『次期学習指導要領の方向性とこれからの教師像』」、平成28年1月30日)。

- 2) 油布は、学校現場のみに子どもを捉われてしまうと、次のような危険性もあると警鐘を鳴らす(油布2014b)。(1)経験主義に陥りやすい。「私の時は、こうだった」。しかし、これだと、何が解決に結び付いたのか不明である。一生懸命にやることや熱意は大切である。だが、経験する文脈が異なると、その経験は活かされない。(2)総体への対応の難しさ。機能分化した眼差しで、子どもを見る。たとえば、「学習とは、……」「人間関係とは、……」というように、ポジティブ・リストを作ってしまう。(3)多忙さやバーンアウトを招く。教員として、私のやったことで、相手の状態が改善される。望ましい結果が生じる。働きかけたことが変わらないと、私がかんばったことにならない。だが、学校現場での学びの課題として、一部を取り出し機能分化したものを取り扱うのではない。全体的な学校という組織的機能を鳥瞰した上でないと、資質向上のための学びとならない。人事考査制度の導入により、今日では学校という組織体が目標達成に向かって物事を達成し、教員がやったことを保護者や地域が見ていて、管理職から評価される時代を迎えている。「アウトプットを証拠として出さなければならない。働き手が苦しまなければならない」状況に教員が置かれており、教員の多忙化の一因がそこにあると指摘している(油布佐和子「講演：対人専門職としての教師」京都連合教職大学院主催『2014年度京都連合教職大学院実践報告フォーラム』、平成27年2月15日)。
- 3) TALISの調査(国立教育政策研究所2014)では、日本の教員の1週間当たりの「勤務時間」は参加国中最長(日本53.9時間、参加国平均38.3時間)である。このうち、「授業時間」(日本17.7時間、参加国19.3時間)は参加国平均とあまり差はないが、「課外活動」(日本7.7時間、参加国2.1時間)、「事務時間」(日本5.5時間、参加国2.9時間)等が極端に長いことが明らかにされている。
- 4) 2015年12月に、中教審答申「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」が出された。

参考文献

1. 朝日新聞 (2015) 「苦情対応・研修りポート作成 先生の7割負担感」、2015年7月28日。
(<http://www.asahi.com/articles/ASH7Q7R8TH7QUTIL055.html>, 平成27年8月25日閲覧)
2. 安藤知子 (2015) 「『チーム学校』による教育行政・学校における葛藤と教師役割の変容－連携・協働の在り方－」第50回日本教育行政学会課題研究Ⅱ「チーム学校」のポリティクスと連携・協働の在り方、平成27年10月11日。
3. 大杉住子・高木展郎 (2016) 『対談』、横浜国立大学教育人間科学部附属教育デザインセンター主催「教員養成フォーラム『次期学習指導要領の方向性とこれからの教師像』」、平成28年1月30日。
4. 国立教育政策研究所 (2014) 『教員環境の国際比較』(OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) のポイント)、明石書店。
5. 小松茂 (2015) 『今日の今日の学校における教師の仕事について考える』、京都連合教職大学院主催「2014年度京都連合教職大学院実践報告フォーラム」、平成27年2月15日。
6. 文部科学省 (2015a) 「教職員のメンタルヘルス対策について」(最終まとめ)の概要、平成25年3月29日。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1332639.htm, 平成27年8月19日閲覧)
7. 文部科学省 (2015b) 「学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～」(概要)、平成27年7月27日。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/attach/1331191.htm, 平成27年8月19日閲覧)
8. 日本教育新聞 (2015a) 「社説 Opinion 教職員のメンタルヘルス、危機感をもって積極的対応を」、2015年4月30日。
(<http://www.kyobun.co.jp/opinion/20150430.html>, 8月19日閲覧)
9. 日本教育新聞 (2015b) 「社説 Opinion 教員育成指標の作成 指導力の点検などに役立つものを」、2015年8月3日。
(<http://www.kyobun.co.jp/opinion/20150803.html>, 8月19日閲覧)
10. 高旗浩志 (2014) 『教師教育は教師の資質能力の向上に貢献してきたのか』(シンポジウム)、第24回日本教師教育学会研究大会、平成26年9月27日。
11. 高木まさき (2015) 『基調講演』、横浜国立大学教育人間学部附属教育デザインセンター主催「教員養成フォーラム2015」、平成27年1月31日。
12. 玉井康之 (2014) 『教師教育は教師の資質能力の向上に貢献してきたのか』(シンポジウム)、第24回日本教師教育学会研究大会、平成26年9月27日。
13. 中央教育審議会 (2015) 「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」(中間まとめ)、平成27年7月16日。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm, 平成27年8月20日閲覧)

14. 山崎準二（2015）『教師教育の現状と課題』、教育関連学会連絡協議会シンポジウム「教師教育の現在と未来」、平成27年3月14日。
15. 油布佐和子（2014a）『教師教育は教師の資質能力の向上に貢献してきたのか』（シンポジウム）、第24回日本教師教育学会研究大会、平成26年9月27日。
16. 油布佐和子（2014b）『対人専門職としての教師』（講演）、京都連合教職大学院主催「2014年度 京都連合教職大学院実践報告フォーラム」、平成27年2月15日。