

教員養成教育のあり方に関する一考察

—教員の資質能力向上に関する中央教育審議会答申を手がかりとして—

沖 塩 有希子

はじめに

「教員の資質能力向上特別部会」における論議の末の2012年8月28日に、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」（以下では「答申」、あるいは「今答申」と記述）が取りまとめられた。

（後述するように、）答申は、これからの教員の資質能力向上や教師教育のあり方といった観点に留まらず、わが国の戦後の教員養成の原則に軌道修正を迫る内容を備えているため、教員養成教育に関与している者としてこれを検討しておくことは必要不可欠であると考える。⁽¹⁾

そこで、本稿では、答申を手がかりとして、今後の教員の資質能力向上や教師教育のあり方をめぐる考察を加えていくことにする。第1章で答申の概要を示し、第2章で答申の内容について分析検討する。

またその際は、筆者自身が教員養成に携わる立場にあることから、養成段階に検討対象を限定したい。「教師教育（teacher education）」（教員の資質能力向上は、養成時のみならずそれ以降の教職のライフコース全般にわたって漸次図られていくものとして、養成教育と現職教育を統合して捉えようとする。この点については第2章で改めて取り上げる）の理念に則るなら、養成—採用—研修に至る一連のプロセスから包括的に論じられるべきであり、養成時点だけを俎上に載せる手法は適切とは言えない。しかし、（養成時であるからこそ獲得が求められる資質能力、現職だから成長が見込める資質能力というように、）教員の資質能力向上における各ステージ固有の役割と課題について掘り下げる手続きを踏まないことの方がより問題であると見なし、教員養成時に検討の対象を絞りたい。

(1) ちなみに、今答申を検討した論文として、池田賢市・大森直樹「なぜ教員免許更新制は廃止されないのか——中教審「教員の資質能力」答申を検証する——」『世界』第836号、岩波書店、2012年11月、263-271頁、がある。

対談としては、広田照幸×中西茂「文科省「教員の資質能力向上」の是非を考える」『中央公論』、中央公論新社、2012年10月、66-73頁、がある。

また、「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（審議のまとめ）」に関する意見募集も実施されている（2012年5月16日～6月5日）。

提出意見総数は773通911件（募集期間終了後にも37通提出）で、教員免許更新制に関する意見が433件、教員養成の修士レベル化に関する意見が162件、免許制度改革の方向性に関する意見が156件、研修に関する意見が91件等々寄せられたという。

詳細は下記を参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2012/06/29/1322936_2.pdf（2013年7月15日）

ところで、今答申が公表されて間もない2012年10月に「自民党教育再生実行本部」（安倍総裁の直属機関）が発足し、現行の教育基本法の理念を体現するために直ちに実行すべき教育政策が審議される事態となっている。教員養成に絡んだところでは「教師インターンシップ制度」の導入が浮上しており、これは大学・大学院卒業後、教員希望者に「准免許」を与えて学校に配属し、「数年の試用期間（インターン）」を経て「本免許」を付与することで指導力向上を目指すもので、本免許の任命権を持つ教育委員会がその責任を負うという。⁽²⁾この制度が提言された背景には、（次章で示すことになるが、）今答申が打ち出した教員の修士レベル化案に対して、自民党内から、教員養成のグレードを修士課程修了に引き上げれば指導力がおのずと向上する訳ではないとの反論が出たことがあり、教員免許の上進は事実上凍結される見通しであるという。

そのような事情から、現段階で今答申にどれだけの効力があるかは微妙な様相となっている。「教師インターンシップ制度」は、これからの審議の状況如何というところでいまだ暫定案に過ぎない。とはいえ、答申とは異なるベクトルで制度構想が進む可能性は否めないように思われる。したがって、本稿が今後のわが国の教員の資質能力向上や養成教育のあり方を考察する上でどれほどの有効性を持ち得るのかは定かでないが、過去の経緯や動向に目配りしながら今答申を分析しておくことには一定の意味があるものと判断し、以下検討に入っていきたい。

I. 答申の教員養成段階の資質能力向上方策の概要

本章においては、答申の教員養成段階に関係した資質能力向上策を取り上げる。冒頭で答申の構成と骨子に関して確認し、続いて答申の概要を示すことにする。

(1) 答申の構成および骨子

答申は3章立ての構成をとっており、第I章で「現状と課題」、第II章で「改革の方向性」、第III章で「当面の改善方策」に関して述べている。

答申が提起する教員の資質向上方策の骨子は2点に整理できると思われる。

1点目は「『学び続ける教員像』の確立」である。この理由について答申は、「教職生活全体を通じて実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能の絶

(2) 「教師インターンシップ制度」について現段階で公表されている事柄としては、大学等で教員養成課程の単位を満たした教員希望者に対して卒業後に「准免許」をまず授与し、採用試験を経て、希望勤務地の教育委員会を通じて学校に配属、常勤講師と同じ待遇で勤務させ、場合によっては学級担任や部活動も受け持たせて、「試用期間」（3年または5年の方向で検討されている）という形で学校に所属させるといったことである。

試用期間中、学校長は、インターンの教員の勤務態度、授業の状況、課題への対処能力を見極め、基準を満たしたと判断されれば、教育委員会によって「本免許」が交付され常勤教諭として採用されるという。

試用期間内に本免許が取得できない場合でも、准免許のままで勤務は可能なようである。

本免許取得後に指導力不足が判明した場合には、受け入れ先の教育委員会が責任を負って研修等を実施するという。

各学校に対しては、インターンの教員に十分対応できるよう、担任を持たない教諭等を増やす措置をとるといふ（毎日新聞2013年4月14日朝刊記事参照）。

えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち学び続ける存在であることが不可欠である」としている。

2点目は、(1点目と関わってくるが)「学び続ける教員」を支援する仕組みを構築する必要性から、「教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革」を推進し、「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却」することが目指されていることである。答申によると、社会が大きく変容していく状況にあって、教員には知識・技能の更新と実践的指導力が要件であるために「学び続ける教員像」の確立が求められ、また、それは、教育委員会と大学との連携・協働の中で進められていくことが欠かせないという。

(2) 答申の概要

以下では、答申の概要を記述する。

* 社会や学校をめぐる現状と課題

- 社会は変化（グローバル化・情報化・少子高齢化等）が激しく先行き不透明な状況。これに伴い、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて知識を活用し、付加価値を生み、イノベーションや新たな社会を創造できる、あるいは国際的視野を持ち、個人や社会の多様性を尊重しつつ、他者と協働して課題解決できる人材が必要。
- そうした状況下、学校教育で求められる人材育成像の変化に対応していくことが必要。今後の学校に期待される役割は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等。
- 複雑かつ多様な課題（いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用等）に対応していくことも学校には必要。
- 社会全体の高学歴化が進行する中、教員の社会的地位の一層の向上を図ることも必要。

* 今後の教員に求められる資質能力

- ◎上述のような社会や学校をめぐる現状と課題を踏まえると、今後の教員に求められる資質能力は次の3点に整理。
 - ①教職に対する責任感・探究力・教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
(使命感・責任感・教育的愛情)
 - ②専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識
(グローバル化・情報化・特別支援教育等の課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力
基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等を育成するための知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学び等をデザインできる指導力
 - ・教科指導・生徒指導・学級経営等を的確に実践できる力

③総合的な人間力

豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力

- ◎教職生活全体を通じて実践的指導力等を高めるとともに，社会の急速な進展にあって知識・技能の絶えざる刷新が求められることから，教員が探究力を持って学び続ける存在であること：「学び続ける教員像」の確立が必要。

*教員の資質能力向上に向けて教員養成段階で取り組むべき課題

- ◎上述のような資質能力を有する新たな学びを支える教員を養成するとともに，「学び続ける教員像」の確立が必要。
- 教科や教職に関する高度な専門的知識，新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには，教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要。
- 現状のところ大学での養成と教育委員会による研修は分断されており，教員が大学卒業後も学びを継続する体制が不十分であるため，教員が教職生活全体にわたって継続して学ぶ意欲を持ち続ける仕組みの構築が必要。
- 優れた教員の養成・研修・確保は，大学や学校だけで行うのではなく，学校支援に関わる関係者をはじめとして社会全体の力を結集して取り組むことが必要。
- ◎以上を踏まえると，教育委員会と大学との連携・協働により，教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的改革を行うことが必要。

*教員の資質能力向上に向けた教員養成段階の改革の方向性

- ◎養成教育を修士レベル化し，教員を高度専門職業人として明確に位置づけ。
- 上述のような現状と課題の中，教職大学院は，教育委員会・学校・大学との連携・協働において今後の教員養成のモデルとなるべき実践例を提示している。
そうした状況を考慮すると，学部を中心とした教員養成の上に学校での実践と任命権者による研修で実践的指導力を獲得するといった従来の方法を超え，大学院レベルで大学と教育委員会が連携・協働しつつ理論と実践の往還によって教員養成を行う方策の検討が必要。
- 「大学における教員養成」および「開放制の教員養成」の原則については，今回の改革でも基本的に尊重するものとし，国公私の設置形態を問わず幅広い大学が参画することが前提。
ただし，これは安易に教員養成の場を拡充したり，希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった開放制に対する誤った認識を是認するものでない。

*教員の資質能力向上に向けた免許制度改革の方向性

- ◎教員免許制度として一般・基礎・専門免許状（仮称）を創設。
一般免許状：探究力，学び続ける力，教科や教職に関する高度な専門的知識，新たな学びを展開できる実践的指導力，同僚と協働して困難な課題に対応する力，地域との連携等を円滑に行えるコミュニケーション力を有し，教科

指導・生徒指導・学級経営等を的確に実践できる力量を保証する標準的免許状。

学修の標準は、学部4年に加え1～2年程度の修士レベルの課程。

基礎免許状：教職への使命感・教育的愛情を持ち、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証する免許状。

学士課程修了レベル。

早期に一般免許状を取得することが期待。

専門免許状：学校経営・生徒指導・進路指導・教科指導（教科毎）・特別支援教育・外国人児童生徒教育・情報教育等の特定分野に関して実践を積み重ね、さらなる探究をすることによって高い専門性を証明する免許状。

複数分野の取得が可。

一定の経験年数を有する教員等が大学院教育，教育委員会と大学との連携による研修等で取得できる。学位取得とはつなげない。

*教員養成段階の当面の改善方策

〈学部〉

◎教員養成の修士レベル化の前段として、学部では、教科と教職の架橋の推進，全学的な体制の整備，個性化・機能別分化の推進，質保証の改革により，必要な資質能力の育成を徹底。

①教員養成カリキュラムの改善

- ・「教職実践演習」を中心に必要な資質能力の育成を徹底。
- ・「教科に関する科目」は、学校教育の教科内容を踏まえ授業内容を構成。
- ・教科教育学の改善も必要，特に教員養成系以外の課程における「教科に関する科目」について，担当教員が教職課程科目であることを意識して展開することを徹底。
- ・教育実習以外で一定期間学校現場等での体験機会を充実。

②組織体制の整備

- ・教職課程の担当教員については，当該研究分野における研究実績の他，教員養成に対する関わり方についての明確な考え，実践的指導力育成への寄与の観点から教員審査や教員評価を実施。
実務経験者については，教職大学院を修了した現職教員等指導者としてふさわしい教育研究実績を有する者の登用を促進。
- ・教員養成の質を全学的に高めるための「教職センター」等を整備。
- ・各大学が自らの強みや個性を生かした教員養成を推進するとともに，地域や社会の要請に応える教員養成を進めるべく，大学の特色や強みを生かした大学間連携，教育課程の共同実施制度等を活用した教育システムを構築することによって機能別分化を進め，さらに質の高い教育を提供。

③教職課程の質保証

- ・近年の大学教育改革同様，教職課程においても学生が修得すべき知識・技能を明確化し，「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」を重点化。

- ・学位プログラムとしての体系と同時に、教職課程としての体系の確立に向け、各大学の参考となるコアカリキュラムの作成を推進。
- ・受講者による教職課程担当教員への授業評価等を行い、評価結果を教職課程の質向上へ反映する等の取組を推進。
- ・実習前の学生の質保証の観点から、医師・歯科医師・薬剤師等の養成で行われている共用試験を参考に、教育実習前に学生の知識・技能等を評価する取り組みを推進。
- ・教職課程認定については、カリキュラムの体系性や履修時期等必要な科目が適時・適切に開設されているか、指導力を有する実務経験者の登用等実践的指導力を育成できる教員が確保されているか、教員養成カリキュラム委員会の設置、教職指導の体制整備、教育委員会との連携、教員養成の実施体制が適切か等の観点から厳格に審査、これに伴う審査体制についても充実し、設置審査との適切な調整を図る。
- ・全ての課程認定大学について、教育の質向上および社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等情報の公表を検討。
- ・事後評価について、課程認定委員会による実地視察をめぐっては、訪問校を増やすとともに、評価の観点も認定時の水準の維持向上が図られているか、学生や卒業生からの聞き取り、学校や教育委員会の評価も加える等さらに改善を図る。
教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取り組み等、新たな事後評価システムの構築も推進。
- ・実地視察の評価等が著しく低かったり、一定期間当該課程の卒業生について教員への就職が全くなくその後の改善が見られない場合、教職課程の認定を取り消す等、是正勧告・認定取消のプロセスを明確化することについて今後検討が必要。

〈修士〉

◎教員養成の修士レベル化に向け、教職大学院の発展・拡充、実践力向上の観点から修士課程のカリキュラム改革を推進するとともに、専修免許状のあり方を見直し。

①教職大学院の拡充

- ・これまでの教職大学院の成果（新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員の養成、現職教員を対象としたスクールリーダーの養成双方において成果を上げてきており、当初の目標として掲げられた「教職課程改善のモデル」としての役割を果たしつつある）を踏まえつつ、様々な学校現場のニーズにも対応できるよう教職大学院を発展・拡充。
- ・その際、共通に開設すべき授業科目の5領域について見直しを図り、学校現場での実践に資する教科教育、グローバル化対応、特別支援教育、ICT活用、学校経営等特定分野の養成に特化するものも含め、教職大学院の制度に取り込んでいけるよう制度改正が必要。
- ・いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題は深刻な状況にあるため、事例やノウハウの集積を重点的に行い、生徒指導に関する教育研究の拠点となるよう充実。
- ・教職大学院が未設置の都道府県での設置の推進。

- ・指導教員については、実践的指導力の育成に寄与できるかとの観点から評価。
実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的素養を求めるとともに、現在4割と定められている必要専任教員数全体に対する割合の見直しを検討。
- ・教職大学院修了者について、初任者研修の一部または全部免除、教員採用における選考内容の一部免除、採用枠の新設等の取り組みを進め、教職大学院で学んだことを適切に評価するとともに、教職大学院への進学促進のために教員採用選考合格者の名簿登載期間延長等の取り組みを進め、教職大学院で学びやすい環境を整備。

②国立教員養成系の修士課程の見直し

- ・国立教員養成系大学・学部、およびこれに基礎を置く教育学研究科については、学校現場で求められる質の高い教員養成を最も重要な使命としていることに鑑みれば、今後教職大学院を主体とした組織体制へ移行していくことが必要。
- ・教職大学院が修士レベルの教員養成の主たる担い手となっていくことを踏まえ、国立教員養成系の修士課程が今後どのような方向を目指すべきか、そのあり方についての検討が必要。

③国公立大学の一般修士課程の見直し

- ・中学校・高等学校教員の養成には国公立大学の一般の修士課程の役割が大きいため、これについても教員養成カリキュラムの改革を図り、修士課程のカリキュラムとのバランスに配慮しつつ、学校現場のニーズに応え得る実践性を備えた教育を提供する体制整備が必要。

④専修免許状の在り方を見直し

- ・現行の専修免許状（一種免許状を有する者が、教科または教職に関する科目を大学院等において24単位以上修得するものと規定）は、必ずしも実践的指導力の向上に結びついていない。
教員免許状を教員としての専門性を公的に保証し、可視化するものとして再構築していくために、専修免許状の課程認定を受けている修士課程は、理論と実践の架橋を重視した実習ベースの科目を必修化する等の取り組みの推進が必要。

⑤国公立大学の学部・修士課程間、大学間の連携の推進

- ・複雑化・高度化する教職への社会の要請に応えつつ、修士レベルでの養成規模の拡充を図っていくため、学部・研究科や大学を越えた様々なレベルでの柔軟かつ多様な連携体制を構築していくことが必要。

〈教職課程担当教員の養成〉

- ◎教員養成系大学・学部の教育研究の充実、および教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備していくことが必要。
- 国立教員養成系の博士課程（現在4大学設置）は、今後全国の教員養成系の大学院のリソースを結集し、教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野等学校現場での実践につながる研究を深め、必要とされる大学教員を養成する体制整備を推進する方策の検討が必要。その際、米国の教育大学院（スクール・オブ・エデュケーション）で行われている学校管理者や行政担当者を対象としたEd.D（博士レベル）を授与す

るコースについても参考とし、実務家教員志望者の学修の場としての役割も含めた検討が必要。

- 教育学系大学院の博士課程を修了した後に教職課程担当教員になる者について、教職大学院と連携し、学校現場でのフィールドワーク等実践的な教育研究を経験できる取り組みを推進。

*教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働

- 教育委員会と大学等がそれぞれ責任を果たしつつその連携・協働により、「学び続ける教員」を支援してその資質向上を図っていく。

特に、教職大学院と教育委員会とが連携・協働を率先して行い、他の具体的モデルとなることが期待。教員養成に絡んだ主な事柄としては、①教員に求められる資質能力を明示、②実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムの開発、③教員養成段階の学習評価基準を作成、④教育実習や学校現場体験の効果的な実施方法の検討、⑤大学と教育委員会、とりわけ教職大学院と都道府県の教育センターとの一体的な体制構築、がある。

II. 答申の教員の資質能力向上方策が目指す養成教育のあり方をめぐって

本章においては、(前章で確認した)今答申の教員養成時に関連した資質能力向上策が提起する養成教育のあり方について分析検討を加えていきたい。

(1) 首肯できる点

まず、答申の中でも肯定的に評価できる3点を述べる。

第1点目に、養成——採用——研修を三位一体と捉えて教員の資質能力向上を図ろうとするスタンスが挙げられる。その理由として、こうしたスタンスが現在まで蓄積されてきた研究の知見や成果から導き出された「教師教育 (teacher education)」の理念と符合していることがある。(本稿冒頭部でも若干触れたように,)「教師教育」とは、入職前の養成教育 (pre-service training) と入職後の現職教育 (in-service training) とが乖離している状況を払拭して両者の統合を図ろうとする考え方である。教員の資質能力向上は、養成時点で留まらず教職の全ライフコースを貫いて遂げられていくものと捉え、養成教育と現職教育を一体的に把握しようとの視座に立つ。なお、こうした教師教育の理念が着目されるようになった背景には、1980年代半ば以降の教職観・教職専門性に関わる研究の進展がある。かつて(1980年代半ば以前)、教職は、近代に確立した他の専門職(医師・弁護士等)と同様、専門的知識や科学的技術を合理的に適用して職務を遂行するものと見なされていた。教職の専門性は教育学・心理学に基づく専門的知識や技術で規定され、その教育実践は教授学や心理学の知識や技術の合理的適用と考えられていた。また、そうであるがゆえに、教員はそれら原理・技術に習熟した「技術的熟達者 (technical expert)」であり、専門的成長は教職関連領域の科学的知識・技術を習得する技術的熟達として性格づけられていた。

しかし、(答申も言及しているように,)昨今の社会や学校の抱える問題はこれまで以上

に多様で錯綜しているため、教員が従来通り専門領域の知識や技術を単に適用する手法ではそれらの解決が難しくなっており、要するに「技術的熟達者」としての専門家像では教員は職責を果たすことが困難となりつつある。そこで、新たに提唱されるようになったのが「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての専門家像である。この専門家像における専門性は活動過程における省察にあるとされ、「行為の中での省察 (reflection in action, 活動過程で省察する行為)」と、「行為についての省察 (reflection on action, 行為の中での省察それ自体を相対化する行為)」が含まれる。教員の専門的成長は複雑な状況での問題解決の過程で形成される「実践的認識 (practical epistemology)」の発達として性格づけられる。⁽³⁾

なお、教員が上述のような「反省的実践家」の専門家像に立脚した専門的力を獲得するには、教職生活全体を通じて省察行為を地道に続けていくしか方策はない。したがって、養成——採用——研修を三位一体的なものとして捉えて資質能力向上のあり方を目指すスタンスは必須条件であると言える。

また、教員が「実践的認識」を高めるためには、教育現場での実践や教育理論等から不断に学ぶことが要求されるので、「学び続ける教員」像を確立しようとする答申の方針も理に適っていると言え、この点が首肯できる第2点目に挙げられる。

第3点目に、優れた人材の教職への参入を意図して、教職や学校が魅力ある職業、職場となることの重要性や、そのための支援策に触れていることが挙げられる。

答申が例示している支援策は、教員免許の修士レベル化に伴う給与等の処遇の検討、教職員配置、学校施設・設備といった条件整備の促進、教員が職務上の悩み等を相談できる雰囲気作りやサポート体制の充実等である。

教員の資質能力向上にあたっては、資質能力向上策と並行して教員の待遇や職場環境の改善策が講じられることが肝要である。双方の施策を連動させてこそ、優秀な人材が教職へと誘引され、教員の資質能力向上策が有効に働き、ひいては学校や子どもをめぐる種々の問題解決に結びついていくものと考えられるからである。

(2) 疑問に思われる点

次に、答申の中でも疑問に思われる5点を述べる。

第1点目に、答申が掲げる教員の資質能力向上策の大半が個人を単位として発想されていることが挙げられる。

今津孝次郎は、わが国の教職イメージが、養成から始まっていずれの段階でも暗黙裡に「個業」イメージ（単独で働く形態を今津はこう表現している）に支配され、資質能力も個人のそれに偏りがある点を指摘しており、このイメージを「協業」イメージへと転換していく重要性を論じている。またその際は、「教員各人が個性をもちながら同時に共通す

(3) Schön, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

ドナルド・ショーンによる上記著作の邦訳本としては、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵——反省的実践家は行為しながら考える——』ゆみる書房、2001年、柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』鳳書房、2007年、の2つがある。

「技術的熟達者」モデル・「反省的実践家」モデルの記述にあたっては、上述の文献、および佐藤学『教師というアポリア——反省的実践へ——』世織書房、1997年、を参考にした。

る学校教育課題に向けて各自が異なる力量を発揮してコラボレート（協働）するような教員集団が探究されるべき」⁽⁴⁾で、「教師各人の独自性を尊重しつつ、互いの交流を通して得られる教師集団としての成長」⁽⁵⁾が目標とされるべきとしている。

いじめ・暴力行為・不登校といった生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実等、学校現場における課題が高度化・複雑化しているとは答申の言であったが、こうした種々の課題に取り組む場合には教員が複数もしくは集団で事にあたることが想定されるため、教員の資質能力が個人レベルで措定される傾向は改められなければならないだろう。

確かに答申は、「同僚とチームで対応する力」、「地域や社会の多様な組織等と連携・協働する力」として、同僚や諸組織と協働・連携する力量も教員の資質能力に含めてはいる。だが、日本の教員文化の特質として指摘されてきた「同僚との調和を第一とする」⁽⁶⁾同質性や同調性とは異質の「各教師のユニークなアイディアや実践を尊重しつつも、相互の連携を深めて、各教師が成長発達して学校全体の教育実践の質を高め、生徒の学習を推進させる文化」⁽⁷⁾としての協働を具現化させることが、学校での多種多様な課題に善処するには欠かせないと思われる。

第2点目に、教職大学院⁽⁸⁾を中核に位置づけて養成教育を再編していこうとする方向性が挙げられる。

（前章でも確認したとおり、）答申は、教職大学院に対する評価に関わって、学校づくりの有力な一員となり得る新人教員養成、現職教員を対象としたスクールリーダー養成の両面において成果をおさめており、改革すべき点はあるものの、当初の目標であった「教職課程改善のモデル」の役割を果たしつつあるとの一定の評価を得ていると述べ、今後もこれまでの成果を踏まえ、様々な学校現場の要求に対応できる様、教職大学院制度を発展・拡充させるとしている。さらに、教職大学院を主体とする組織体制へ移行していくことから、国立教員養成系の修士課程はもとより、国公立大学の一般の修士課程にあっても、修士課程のカリキュラムとのバランスを配慮しつつ、学校のニーズに応えられる実践性を

(4) 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012年、58-62頁。

「個業」イメージの下でも実際に「教員集団」として動くことはあるという。ただその場合は、他の同僚教員と全て同じようにふるまって一致結束するといった伝統的「共同体」のような関係に依拠する傾向が見られるという（今津、同書、61頁）。

(5) 今津孝次郎「学校の協働文化——日本と欧米の比較——」『変動社会のなかの教育・知識・権力——問題としての教育改革・教師・学校文化——』新曜社、2000年、310頁。

(6) 永井聖二「日本の教員文化」『教育社会学研究』第32集、東洋館出版社、1977年、101頁。

(7) 今津、前掲論文、308頁。

(8) 教職大学院とは、2008年創設の高度専門職業人としての教員の養成に特化した専門職大学院である。

その目的は、①学部段階で資質能力を修得した者を対象として、さらなる実践的指導力・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、②現職教員を対象として、地域や学校における指導的役割を果たし得る確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成、の2つにある。

標準修了年限は2年で、45単位以上修得することが修了要件である。

カリキュラムは、コース（分野）別選択科目部分、共通（基礎）科目部分、および学校における実習から構成され、10単位以上は学校における実習に充てるよう規定されている。

修了者には、専門職学位として「教職修士（専門職）」が授与され、免許状は専修免許状となる。

また、同大学院の教員のうちの4割以上は実務家教員とすることも義務づけられている。

備えた教員養成体制の整備が求められるとしている。

また、教職大学院をめぐる方策に絡んで、答申は、これが未設置の都道府県での設置、国立教員養成系大学・学部・教育学研究科の教職大学院を主体とする組織体制への移行といった「法改正が要らない『当面の改善方策』」に論点をしぼり込み、教職大学院の拡充策を現実的な線で打ち出して⁽⁹⁾いる。ということから、今後の教員養成にあっては、そうした堅実な手法の下で教職大学院の養成教育をモデルとした「教職課程の質保証」を図っていく向きが強まり、結果として養成カリキュラムの均質化が進むことが予想される。そして、ここで懸念されるのは、上記の方針が客観的な分析調査に依拠した決定でないように見受けられることであり（詳細は後述）、この点が、なぜ養成教育が教職大学院のそれをモデル・ケースに展開される必要があるのか、その有効性や必然性を見出すのを難しくさせているように思われる。

加えて、教員養成での教職大学院の役割の拡張によって、受け入れ機関の絶対的不足、養成の長期化、これに伴う資金面に起因する教職の敬遠等の問題を招くことも考えられ、元来は「教職課程の質保証」といった資質能力向上を目的としていたはずの手立てが逆効果に作用する可能性も否定できないように思われる。というのも、2013年現在の教職大学院の設置状況は、全国で26校（国立：19校、私立：6校、株式会社立：1校）で、所在地域も偏在（20都道府県であり、東京：6校、静岡：2校、北海道：1校、宮城：1校、山形：1校、新潟：1校、群馬：1校、千葉：1校、福井：1校、山梨：1校、愛知：1校、岐阜：1校、京都：1校、奈良：1校、兵庫：1校、岡山：1校、徳島：1校、福岡：1校、長崎：1校、宮崎：1校）しており、各校の入学定員数は14～100名、トータルでも815名の収容規模でしかない。⁽¹⁰⁾仮に教員免許の修士レベル化が実際の施策として動き出すことになったとして、理論と実践を架橋するカリキュラムを要諦とする教職大学院の特質上、設置数や定員枠を増やしていくのは容易なことでないだろう。（標準修了年限）2年の学費を捻出する経済的負担もまた大きいと言える。このような現況にあって、教職大学院をコアとした養成教育への制度移行は実現するのだろうか。

その他として、答申は、国立私立大学の一般の修士課程のカリキュラムを学校現場のニーズに即した実践性を踏まえたものへと変更する必要性も述べている。しかし、これらの大学院はそもそも研究・教育機関であり、教員養成はその一環に位置づくに過ぎないため、答申が打ち出す路線に沿った改組に向けてどれだけの大学院が対応するかも不透明である。

そして何より疑問視されるのは、教員養成やその資質能力向上にとって教職大学院を主軸に据えた養成教育が最善の方途なのかということである。読売新聞による教職大学院25校（株式会社立の日本教育大学院大学は除外されている）の2012年度の「定員充足状況」調査によれば、13校は入学者数が定員に対して60～95%の定員割れの状態であり、25校全体の総定員815人に対して入学者数は782人であったという。⁽¹¹⁾仮にも教員養成や教員の

(9) 池田・大森前掲論文、269頁。

(10) 教職大学院の設置数に関しては、主に下記を参考にした。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/08082604.htm（2013年7月15日）

(11) 読売新聞2012年8月27日朝刊記事参照。

この記事によると、教職大学院の半数が定員を下回っている背景には、大学院を修了してもメリットが

資質向上に教職大学院がいかなる役割を果たしてきたのかの検証なしにこれをロール・モデルとした養成教育を推進するのであれば、教職大学院救済をねらった善後策ではないかとの批判に耐え得る反証が難しいのではないか。

第3点目に、教員養成システムの不整合、すなわち、一方に（今答申のような）「相当免許主義」⁽¹²⁾の下で「教職課程の質保証」を企図したシステム構築の動きがあり、他方に「特別免許状」・「臨時免許状」⁽¹³⁾の授与による教職参入の別ルートが並存しているという制度設計の矛盾が挙げられる。

（前章で示したように、）答申は、教職課程認定にあたって、カリキュラムの体系的や履修時期等必要な科目が適時・適切に開設されているかどうか、指導力を有する実務経験者の登用等実践的指導力を育成できる教員が確保されているか、といった点からの厳格な審査、それに伴う審査体制の充実、設置審査との適切な調整等を述べている。また、事後評価に係る課程認定委員会の実地視察で訪問校を増やすこと、評価の観点についても認定時の水準の維持向上がされているか、学生や卒業生からの聞き取り、学校や教育委員会による評価の導入に触れており、実地視察の評価等が著しく低かったり、一定期間当該課程の卒業生の教員の就職が全くなく改善が見られない場合には、教職課程の認定を取り消す等の是正勧告・認定取消に至るプロセスを検討していく等、「教職課程の質保証」をめぐるかなり踏み込んだ言及をしている。こうした方針で養成教育が今後行われていくと仮定すれば、各課程認定大学（院）は、質保証の観点から一段と厳しく、かつ一層の審査を課されることになるであろう。また、教員免許の修士レベル引き上げが実行に移されたなら、教員養成から撤退する大学（院）が現れてくることも予想され、答申の言うところの「スクラップ・アンド・ビルト」が現実味を帯びる可能性も出てこよう。

このように、一方では（すでに導入されている「教職実践演習」⁽¹⁴⁾も含めて）徹底した

少ないこと（教員採用試験での優遇措置がない、教員としての待遇も変わらない）が考えられるという。

- (12) 教員免許制度は「教育職員免許法」に規定され、学校種別（小学校・中学校・高等学校・幼稚園・特別支援学校）の区分があり、中学校・高等学校においては教科別の区分がある。

さらに、各学校種の免許状は、専修（大学院修士課程修了レベル）・一種（大学学部卒業レベル）・二種（短期大学卒業レベル）に区分されている。

加えて、教員は「教育職員免許法」によって授与される各相当の免許状を有する者でならない「相当免許主義」が採られている（教育職員免許法第3条第1項）。

- (13) 「特別免許状」は教員免許状の一種であり、1988年（昭和63年）に創設された。

大学在学時に養成教育を受けておらず免許状を保持しない優れた知識や技能を有する社会人を学校現場へ迎え入れることを目的として、都道府県教育委員会が行う「教育職員検定」（人物・学力・実務・身体面に及ぶ）に合格することで授与される「教諭」の免許状（学校種および教科ごとに授与）である。

授与の要件として、①担当教科に関する専門的な知識経験や技能を有すること、②社会的信望および教員の職務を行うのに必要な熱意と識見を有すること、がある。

有効期間は10年間で、免許状を授与した授与権者の置かれる都道府県においてのみ効力を有する。

「臨時免許状」も教員免許状の一種である。普通免許状を有する者を採用できない場合に限って例外的に授与する「助教諭」の免許状である。

授与の要件として、「教育職員検定」に合格することがある。

有効期間は3年間で、免許状を授与した授与権者の置かれる都道府県においてのみ効力を有する。

- (14) 「教職実践演習」とは、2010年度以降に大学に入学した学生が教職課程を履修する際に必修として課される新設科目（「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」文部科学省令第34号）であり、教育実習終了後に開講される。

「教職課程の質保証」を強調しておきながら、他方では特別・臨時免許状といった相当免許主義と背反する入職経路が容認されるという、純然たる二重基準が存在している。ちなみに、この点に関連して、2002年中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」では、「特別免許状の活用促進」が提言されている。同答申によれば、「学校教育において、情報化、国際化等の社会の変化に対応し、児童・生徒の多様な興味・関心に積極的にこたえつつ、児童・生徒に生きた社会に触れる機会を与え、社会とのかかわり方を身に付けさせていくことは極めて重要な課題」となっており、「このような課題に的確に対応していくためには、優れた知識・技術を持つ学校外の社会人を学校教育に積極的に活用していくことが必要」であるから、特別免許状制度を適用して学校現場に社会人を登用することが奨励されるとしている。そして、この措置の結果、創設年度である1988年から2000年までは延べ44件しか授与されていなかった特別免許状は、10年後の2010年には総授与件数が458件にまで伸びている。⁽¹⁵⁾

なお、2002年中教審答申の別の箇所には、相当免許主義を採用する趣旨についての記述も確認できる。それによると、相当免許主義は「教職の専門性に由来する」ものであること、その理由として、「教育の本質は幼児児童生徒との人格的触れ合いにあり、教員は、幼児児童生徒の教育を直接つかさどることから、その人格形成に大きく影響を及ぼす。また、教科指導を通じ、将来の我が国の社会を支える児童生徒に社会人、職業人となるために必要な知識・技能の基礎・基本を身に付けさせるという極めて重要な使命を負っている。この専門性は、幼児児童生徒の発達段階に応じ、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特殊教育諸学校の教員でそれぞれ異なっていることから、教員は各相当の免許状を有する者でなければならない」として、教職の専門性は、子どもの発達段階に応じて各学校種で別個であるものと明記している。

また、(すでに確認したように、)今答申の諸策が提起されたのも、従前の養成制度の枠組みでは教員の資質能力を十分に担保できないことに起因していた。そうしたいきさつを鑑みても、本来の制度の趣旨をゆるがせにして、特定領域の専門的知識や社会経験を理由に教壇に立つことが例外的に容認されてしまうダブル・スタンダードの適用は問題ではないだろうか。さらに言うなら、特別・臨時免許状の授与権は都道府県教育委員会であることから、同組織が教員採用に留まらず教員免許授与の権限も掌握することとなり、「大学における教員養成」の原則(この点に関する詳細は後述)に抵触している点も看過できないように思う。

第4点目には、今答申の方策が、過去の同様の施策に対する徹底した検証を経由することなく提言されている手続きのあり方が挙げられる。(前章の冒頭部で示したように、)答申は山積する諸課題の渦中に社会や学校が置かれているとの現状分析から出発し、それに随伴する問題・課題を挙げ、打開のための教員の資質能力向上改革を唱えている。これま

同科目の趣旨は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身につけた資質能力が、教員に最小限必要な資質能力として有機的に統合・形成されたかを課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」との位置づけを与えられている。

(15) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2012/05/09/1320125_5.pdf (2013年7月15日参照)

でも教員のあり方は度々俎上に載せられ、様々な対策が打たれてきた歴史的経緯があるのにもかかわらず、答申はその点には触れていない。よって、ここから判断する限りは、今までの諸策をめぐる分析検討の結果を根拠に改革が導き出された訳ではないように受け取れる。確かに答申は、「教員の資質能力向上のため、様々な施策が行われてきたが、今後、各施策について不断に検証を行い、検証結果に基づき取り組みを進めていくことが必要」とも述べている。だが、従来の施策に対する総括を先送りして「現状と課題」から一足飛びに改革を唱えるのは、手順が前後していないだろうか。このように過去の策の検証が留保され、それらの功罪が明確にされぬままに、社会や学校が抱える現在の問題や課題という観点のみを拠りどころに改革を訴えるロジックでは説得力に欠けるように思われる。⁽¹⁶⁾

第5点目には、今答申が提示する教員の資質向上に関わる方策が、わが国において戦後保持されてきた教員養成教育をめぐる2つの原理原則——「大学における教員養成」・「開放制の教員養成」——に軌道修正を迫るものであることが挙げられる。

前者の「大学における教員養成」原則は、字義に即せば、初等・中等教育領域の教員を大学において養成するということになるが、これは単に大学レベルで養成教育を行うことに留まらず、「高度な学問を自由に追究しうる高等教育機関たる大学において、その学問、研究を背景とした教授活動を通してより高度な知的教養と自律性・主体性を培われた専門職たる教師を育成することをねらい」⁽¹⁷⁾とするものである。また、後者の「開放制の教員養成」とは、国・公・私立や学部別の別を問わず、一定の基準を満たしていれば教員免許授与権を認可することを定めるものである。⁽¹⁸⁾これら原則は戦前の教員養成のあり方の反省の下に確立した。戦前の師範学校をメイン・ストリームとする教員養成制度が、いわゆる師範型の教師⁽¹⁹⁾を生み出すことにつながったとしてその閉鎖性ゆえの弊害が問題視されることとなり、戦後は教員養成を目的とする特定の機関を設けずに様々な大学が養成教育を担うことを認め、多様な個性や能力を備えた人材を確保する開放的な養成システムが目指される運びとなった。⁽²⁰⁾

しかしながら、今答申による方策が具現化されれば上記の原則は改変を余儀なくされ

(16) ただし、こうしたプロセスが取られるのは今答申に限ったことではない。過去にも教員養成教育をめぐる、従前の施策に対する検証を置き去りに、その時々現状と課題→改革の必要性のロジックで幾度となく改革が迫られてきたいきさつを関連する文書より確認できる。

(17) 小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤和子『第3版 教師の条件——授業と学校をつくる力——』学文社、2002年、42頁。

(18) 玖村敏雄編著『教育職員免許法同法施行法解説（法律編）』学芸図書株式会社、1949年、17-20頁。
ただし、1953（昭和28）年の教員免許法改正により、文部大臣（当時）の諮問機関である教育職員養成審議会の審査を経て文部大臣による認定を受けた大学においてのみ教員養成が許可されるとの課程認定制度が導入されて以来、「開放制による教員養成」の原則に制約が加わるようになった。

(19) 師範学校におけるカリキュラムは全国的に統一され、全寮制が採用されていたため、画一的な教員が養成されるよう機能したという。また、このように師範学校で養成される画一的な教師像は「師範型」や「師範タイプ」と呼ばれることがある。

(20) 船寄俊雄によれば、教育職員免許法が制定された当初の「開放制」とは、制度的に特権的存在を認めないとの教育職員免許制度の特徴を示す概念として用いられていたが、その後の「開放制」概念は教員養成政策の動向を反映して様々な意味が付与されるようになり、教員養成政策に反対する意味内容を込めた概念へと変貌して複雑になっていったという（船寄俊雄「開放制教員養成システムについて考える」『日本の教師教育改革』学事出版、2008年、89頁）。

る。すなわち、養成教育の修士レベル化によって「大学における教員養成」は「(教職)大学院における教員養成」へと、教職大学院を主軸とする養成教育によって、「開放制の教員養成」は「閉鎖制の教員養成」(傍点は筆者が加筆)へと変質していくことになる。

この点について、答申は、「大学における教員養成」、および「開放制の教員養成」の原則は基本的に尊重するとし、国公私の設置形態を問わず幅広い大学が参画することを前提にすると言及してはいる。が、今答申が企図する改革はこれらの原則を形骸化する方向で作用することは否定しがたいように思われる。そして、この点を裏づけるように、答申は(先ほどの)2つの原則を尊重するとの文言の直後に、「これは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった開放制に対する誤った認識を是認するものでない」と断っている。

「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」は、戦後まがりなりにも維持されてきた二大原則である。教育刷新委員会(1946年8月設置)によって新たな教員養成のあり方が模索された際、従来の師範学校での教育が学問と乖離した教授のための知識や技術に偏向し、また、全寮制や給費制や服務義務制での閉鎖的な教育環境が画一的で視野の狭い教員を作り出したとして、戦前の養成教育制度の反省の下に2つの原則が導出されて以来、今日まで変更が加えられることはなかった。けれども、今次の答申は、そうした歴史的背景に根ざし、かつ戦後の教員養成制度を支えてきた原理原則を切り崩してしまう方策を、なぜそれほど大がかりな改革が必要であるのか十全に論拠を示さぬまま打ち出すものとなっている。精緻な分析検討に裏打ちされずに、答申が志向する路線で改革が現実に動き出すかもしれないことに懸念を抱く。

おわりに

以上、本稿においては、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」(2012年8月)を手がかりとして、今後の教員の資質能力向上のあり方、および教員養成教育のあり方に関して考察した。

第1章で答申の概要を示し、続く第2章で答申が提起する教員の資質能力向上方策をめぐって検討を加えた。

その際、首肯できる3点：(1)養成——採用——研修を三位一体と捉えて教員の資質能力向上を志向するスタンス、(2)「学び続ける教員像」を確立していくスタンス、(3)教職や学校が魅力ある職業・職場となることの重要性やそのための支援に言及していること、をまず指摘した。

次に疑問に思われる5点：(1)資質能力策の大半が教員個人を単位として発想されていること、(2)教職大学院を中核とする養成教育再編のあり方、(3)一方に今答申が強調するような「教職課程の質保証」の動向があり、他方に特別・臨時免許状を活用した教職参入の別ルートが並存している制度設計の矛盾、(4)過去の施策の検証を経由せずに教員の資質能力向上策が提言されている手続きのあり方、(5)戦後のわが国の教員養成の原則(「大学における教員養成」・「開放制の教員養成」)を形骸化する資質能力向上策となっていること、を指摘した。

(これまでに述べてきたことを繰り返すが、)今答申の教員の資質向上策は、免許制度の

改変にまで及び、さらには戦後のわが国の教員養成の原則にも転換を迫るもので、大規模かつ抜本的な性格を備えている。それゆえに、過去に実施されてきた諸策に対する検証が果たされずに改革が断行されることが不安視される。ただ、この点に関連して答申は、「これまで教員の資質能力向上のために様々な施策が行われてきたが、今後、各施策について不断に検証を行い、検証結果に基づき取り組みを進めていくことが必要」とも言及している。手続きからすれば、今までになされてきた方策を顧みて総括がされた後に改革提言に至るのが順当なプロセスであって、これまでの諸策の分析検討を潜り抜けてこそ、提言された改革が説得力や有効性を持つものと思われる。だが、過去に立ち戻ることはできないので、上記の答申の言を行動にうつす方向で従前の策が検証され、その功罪が見極められ、今回の提言内容をめぐって多角的に審議が尽くされていくことを期待したい。また、検証や審議の状況次第では、提言された策を再考する方向もあって良いように思う。

教員の資質能力向上策を検討・推進していくにあたって留意される必要があるのは、教員が眼前の子どもにじっくりと向き合ったり、自身の教育実践をていねいに省察したり、同僚教員と情報・意見を存分に交換したり、多様な研究・修養の機会を享受できることであり、これらが保障されないならば、教員の資質能力向上策をいくら積み重ねたところでさしたる意味を持たないと考える。資質能力向上策と同時進行で教員の職場環境の改善策が講じられ、両者を連動させてこそ、有望な人材が教職を志望することにつながり、資質能力向上策も功を奏し、ひいては、学校や子どもをめぐる種々の課題解決に結実していくものと思われる。

最後に今後の課題を挙げておきたい。本論の冒頭部でも触れたように、「自民党教育再生実行本部」による教員養成制度改革の審議が現在進行中であるので、その動向を注視しつつ、教員の資質能力向上や教員養成システムのあり方について引き続き考察していくことにしたい。

〔抄 録〕

本稿では、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」（2012年8月）を手がかりとして、今後の教員の資質能力のあり方、教員養成教育のあり方に関して考察を加えた。

第1章で答申の概要を示し、第2章で答申が提起する教員の資質能力向上方策について検討した。そして、首肯できる点：（1）養成——採用——研修を三位一体と捉えて教員の資質能力向上を志向するスタンス、（2）「学び続ける教員像」を確立していくスタンス、（3）教職や学校が魅力ある職業・職場となることの重要性やそのための支援に言及していること、また、疑問に思われる点：（1）資質能力策の大半が教員個人を単位として発想されていること、（2）教職大学院を中核とする養成教育再編のあり方、（3）一方に今答申が強調するような「教職課程の質保証」の動向があり、他方に特別・臨時免許状を活用した教職参入の別ルートが並存している制度設計の矛盾、（4）過去の施策の検証を経由せずに教員の資質向上策が提言されている手続きのあり方、（5）戦後のわが国の教員養成の原則（「大学における教員養成」・「開放制の教員養成」）を形骸化する資質能力向上策となっていること、を指摘した。