

教師の資質能力向上策の歩みと教員養成の高度化

—「求められる教師像」と「実践的指導力」の検討を通して—

古川 治 (甲南大学教職教育センター特任教授)

要旨：学校教育の課題の複雑・多様化等に伴い、教職は「高度専門職」との認識が高まり、教師には高度な資質能力を持つ「教師像」と、学歴のグレードアップが求められている。本稿では「求められる教師像」の中心を「実践的指導力」と考え、その育成をめぐる課題の検討と学歴のグレードアップの過程を通して、教員養成の高度化について考察する。

キーワード：教師像 資質能力 教職の高度化 グレードアップ 実践的指導力 教員養成

はじめに

学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に伴い、教育課題の解決にはより高度な専門性と豊かな人間性・社会性などの資質能力を備えた力量ある「高度専門職業人」の養成が大学の教員養成や教職大学院に求められている。これまでも、教育の高度化を進めるため、資質能力の向上を図る「求められる教師像」の改変と、教員養成の学歴のグレードアップが図られてきた。

これまでから「求められる教師像」に関して頻繁に教育職員養成審議会（教育職員養成審議会は省庁再編が実施された2001年に中央教育審議会に再編吸収される、以下教養審と称す）、中央教育審議会（以下中教審と称す）等で提言され、教師の資質能力の向上政策が「求められる教師像」、「実践的指導力を持つ教師」と言う概念を中心に展開されてきた。今後、専門職としての教師教育において高度な「実践的指導力」を持つ教員の育成はますます重要である。2006（H18）年の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方」の答申は、「大学の教員養成は学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していない、実践的指導力の育成が必ずしも十分ではない」と指摘したが、教職経験を持つ著者としては賛同できる点もあるが、方法論的

に同調できない点もある。近年、教育行政や学校現場から「即戦力」としての「実践的指導力」が強調され、従来大学の役割であった「実践的指導力の基礎」の育成から「実践的指導力」そのものを求めるものに要求が変質し、中教審答申では大学の教員養成段階から「実践的指導力」そのものの育成に重点が移った。

しかし、「実践的指導力」のレベルには「実践的指導力の基礎」の段階、「実践的指導力」段階と育成には大学、学校現場の段階に応じたレベルと役割分担が存在する。加えて、2012（H24）年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上について」では、教員に求められる資質能力は、「新たな学びを展開できる」「実践的指導力」とさらに実践的指導力の概念がバージョンアップされ、「学び続ける教師」像として提言され、そのため修士レベルの課程での学修を標準とする「一般免許状」へのグレードアップを提言した。この点を整理しておかなければ、大学における本来の教員養成が変質する恐れがある。本稿では「求められる教師像」の中心を「実践的指導力」と考え、その育成をめぐる近年の変遷過程と学歴のグレードアップの過程を検討し、大学における教員養成と高度化について考察したい。

1. 求められる教師像の変遷と教員養成のグレードアップ化の歩み

(1) 教員養成の歩み

1872 (M5) 年	官立師範学校設立 教えるのは師匠ではなく師範学校で「養成」した教師
1880 (M13) 年	府県に府県立師範学校設置を改正教育令により義務化 (旧制中学校レベル化)
1881 (M14) 年	「小学校教員心得」の提示、天皇制国家の下で国家の意思に忠実な聖職論像 ①皇室への忠、愛国、人倫理の大道の体現者 ②職業の品位を責める品位、学識を広め経験を積み、③教職を天職として国家への忠実な教師像
1886 (M19) 年	師範学校令の方針 「順良・信愛・威重」の特性を持つ教師像
1941 (S16) 年	国民学校令発足、天皇の權威を背負う担い手としての教師
1943 (S18) 年	師範学校を師範教育令改正により官立へ (高等専門学校レベル化とも見える)
1949 (S24) 年	新制大学発足、国立教員養成系大学・学部へ改変 (大学での教員養成の原則) 教員養成系大学・学部以外の学部でも教員免許取得が可能に (開放制の原則)
1954 (S29) 年	教育職員免許法施行規則により、免許取得には文部省の審査・認可を受ける課程認定制を導入
1958 (S33) 年	中教審「教員養成制度の改善方策について」答申。資質・能力論の登場。 「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として世界的視野に立った <u>一般的教養</u> を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した <u>教職教養</u> を有すること」
1966 (S41) 年	中教審「期待される人間像」答申。 東京学芸大学で修士課程設置、その後全国へ広まる。 ILO・ユネスコ「教師の地位に関する勧告」を共同勧告
1971 (S46) 年	中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」答申。 「教員には実践的指導力など高度の資質と能力」が必要と実践的指導力登場。
1974 (S49) 年	「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」(人確法) 成立。公立学校教員の給与3割昇給。
1978 (S53) 年	中教審「教員の資質能力の向上について」答申 「充実した指導力が求められる」と提言。大学には教育課程の改善、教育実習指導の延長、新任教員には研修期間を設けること、現職教員は大学院で研修することなど養成・採用・研修施策を総合的に推進することを提言。 現職教員に大学院レベルの研修をさせる新構想教育三大学創設
1985 (S60) 年～	臨時教育審議会答申(一次～4次)、教員の資質向上のため初任者研修制度、大学院レベルの専修免許状の創設を提言。
1986 (S61) 年	臨時教育審議会答申(二次) 「大学の教員養成は幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容、採用後必要とされる <u>実践的指導力の基礎</u> に重点を置き、採用後の研修においては、 <u>実践的指導力を向上させることに重点を置く</u> 」と定式化。
1987 (S62) 年	教養審「教員の資質能力の向上方策等について」答申 ①使命感、②人間の成長・発達についての深い理解、③児童生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的知識、⑤広く豊かな教養、⑥ <u>実践的指導力(重要と位置づけ)</u> 、 <u>実践的指導力の科目開設、単位数増加を図る</u>
1988 (S63) 年	教師の専門性と実践的指導力向上を図るため、教育職員免許法改正。修士取得者は「専修」、学士取得者は「1種」、短期大学士取得者は「2種」の三種類
1989 (H元) 年	初任者研修制度・専修免許状の創設を実施。社会人教員制度開始。
1991 (H3) 年	大学設置基準の大綱化による授業科目区分の弾力化
1996 (H8) 年	中教審「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方」答申(ゆとり路線) 教員養成系四大学、新構想教育三大学で博士課程設置 ユネスコ第45回教育会議「教師の役割と地位に関する勧告」
1997 (H9) 年	教養審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」答申(第一次) (1) いつの時代にも教員に求められる資質能力(不易な能力) (2) 今後、教員に求められる具体的資質能力(流行としての能力) (3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性(学校内外の専門家との連携・協働) ・ <u>養成段階「教科指導・生徒指導等に関する最小限必要な資質能力」</u> ・ <u>初任者段階「採用当初から学級や教科を担当させつつ、養成段階で習得した最小限必要な資質能力を円滑に職務を実施し得るレベルまで高めること</u>
1998 (H10) 年	教養審「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」答申
1999 (H11) 年	教養審答申(第三次) 自らの大学の教員養成の理念(教師像の明確化)の追求・確立を求める。

2002 (H14) 年 2004 (H16) 年 2005 (H17) 年	<p>中教諭「今後の教員免許制度の在り方について」答申（10年研修制度） 日本教育大学協会「モデルカリキュラム研究プロジェクト報告書」発表 「体験一省察の往環型の養成コア科目群」によるカリキュラムを提案。 中教審「新しい時代の義務教育を創造する」答申 「優れた教師の三条件」提言</p> <p>①教職に対する強い情熱、教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感。「常に学び続ける向上心を持つ教師」。 ②教育の専門家としての確かな力量、子ども理解力、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 ③総合的な人間力、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法を始め対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと。 OECD「教員の重要性—優れた教員の確保・育成・定着」発表 「教員は自発的な学習者であり、生涯学び続ける能力と動機が期待される」</p>
2006 (H18) 年	<p>改正教育基本法にあるべき教師像（9条）の項目新設、「崇高な使命、研究と修養、教員養成と研修の充実」を謳う 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申 教職大学院創設、教員免許更新制度の導入、大学学部段階での「教職実践演習」の新設等の資質向上策を提言。 答申の3、「求められる教員の資質能力の明確化」において、<u>社会からの尊敬・信頼を受ける教員、実践的指導力を有する教員、同僚と協働し地域と連携する教員、学び続ける教員などの教師像の確立を求める</u>。その背景として、学校教育の課題が一層複雑・多様化してきた（学ぶ意欲の低下、規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめ・不登校の状況、LD、ADHD、高機能自閉症等子どもへの支援等）状況で、最新の専門的知識や指導技術を身に付け、教員に対する信頼、国際的にも資質能力が一層高いものとする<u>ことが重要である</u>と述べ、具体的には「<u>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・技能の修得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）</u>」が求められるとした。</p>
2008 (H20) 年	<p>教職大学院開設 教員免許更新制実施 中教審議会「学習指導要領等の改善について」答申 答申の9で「教師の資質向上」の項目を設定、OECDのPISA型学力を育てることを基盤にし、教員にも「最新の知識・技能の修得」を求め、<u>資質能力として「コンピテンシー」を求めている</u>。</p>
2012 (H24) 年	<p>中教審「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上方策について」答申し、教員養成の修士化を提言する。「一般免許状（修士レベル）」、「基礎免許状（学士レベル）」、「専門免許状」の創設。<u>初任段階の教員が困難を抱え、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要であり、教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置づける</u>と提言。 「これからの教員に求められる資質能力・学び続ける教員像」 (i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力 (ii) 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な知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他新たな課題に対応できる知識・技能を含む） ・<u>新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎・基本的な知識・技能を活用する学習活動や課題探求学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）</u> ・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と連携・協働できる力）</p>
2013 (H25) 年	<p>自民党・教育再生実行本部（第二次提言）、「準免許」（配属後数年の試用後「本免許」を与える「インターン制度」、社会人採用枠の創設（採用者の1割） 教育委員会が「教師塾」設立を通して教員養成に参加する政策を提言。</p>

2. 教員の資質能力論の変遷過程

(1) 「実践的指導力」論具体化の歩み

戦後の「求められる教師像」の登場は、1958（S33）年の中教審答申「教員養成制度の改善方策について」で始まる。「教育に対する使命感と教育的愛情を基盤に世界的視野に立った教養を備え、専

門的知識と教職教養を有する」資質能力を備えた教師像の提案である。次に、戦後の教師像論争に決着をつけたのが1966（S41）年のILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」である。「教師の仕事は専門職であると見なされるべきである、国際的に教師の仕事が専門職であり、専門職とし

て扱いをされるべきである」との勧告は、教職を「専門職」としてみなすことになり、その後の1980年代からは教師の専門職議論は「教職は専門職かどうか」と言う職業としての専門職制議論から、「教師の役割、機能とは」、「社会や学校における役割とは」という「教職の専門職とは何か」という教職の専門性の中身に関する「職能発達論」議論に移った。

また、1971（S46）年の中教審答申（46答申）では新任教師が1年間実地研修する試補制度、経験積んだ教師が2年間高度な教育を勉強する教員再教育大学配置や「教員には実践的指導力など高度の資質が要求される」と実践的指導力論が初めて登場する。この答申の背景にはILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」があると見なすべきであろう。

本題の「実践的指導力」論が本格的に登場するのは、1986（S61）年の臨時教育審議会答申（二次）で、「大学の教員養成は幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容で、採用後必要とされる実践的指導力の基礎に重点を置き、採用後の研修においては、さらに実践的指導力を向上させることに重点を置く」と定式化され、続いて1987（S62）年の教養審答申では、「求める教師像」の資質能力としてこれまでの使命感、人間の成長・発達についての理解、教育的愛、教科等に関する専門的知識、豊かな教養に加えて実践的指導力を資質能力として重要であると格上げを図った。

加えて、1997（H9）年の教養審答申では、国際化・情報化・科学技術・少子・高齢化問題等で「生きる力」の育成は教員の資質能力に負うので、資質能力の向上と新たな資質能力を求め、これまでの資質能力論を「いつの時代にも教員に求められる資質能力」として掲げる一方、他方では今後、「特に教員に求められる資質能力」として地球的規模の視点、変化の時代への対応など課題解決能力を掲げた。戦後一貫して掲げてきたこれまでの抽象的な資質能力論は、ここから複眼的視点からの能力論になり、不易の資質能力、流行の資質能

力として具体的育成内容を備えた資質能力論になった。例えば、「得意分野を持つ個性豊かな教員」の項目における【養成と現職研修で習得すべき実践的指導力の水準の分担関係】で養成段階では「教科指導・生徒指導等に関する最小限必要な資質能力」と示し、育成内容として①教職への志向、②教職に必要な知識・技能・方法論の形成（教材研究・授業法・評価・生徒理解）、③教科に関する専門的知識・技能の形成など授業内容・授業方法まで示した。この最低限必要な資質能力論は、その後2005年（H17）年の中教審答申の「優れた教師の三条件」や2006（H18）年の中教審答申では4年生の教育実習後に「教職実践演習」を設け、実践的指導力の「成果」を出口で確認するシステムとして完結させるとともに、「新たな学びを展開できる実践的指導力」と言う新概念を提案し、実践的指導力論をさらにバージョンアップさせた。

（2）教員養成は「実践的指導力の基礎に重点」、 最小限必要な資質能力を育成する

大学の教員養成が「実践的指導力の基礎」から「実践的指導力」育成そのものに変質してきた現在、大学の教員養成で育成すべき「実践的指導力」について大学の教員養成段階と学校における現職研修で習得すべき水準の分担関係について整理をしておかなければならない。

まず1986（S61）年の臨教審答申（二次）で「大学の教員養成は教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容で、採用後必要とされる実践的指導力の基礎に重点を置き、採用後は実践的指導力を向上させることに重点を置く」と定式化し、1997（H9）年の教養審答申（第一次）で、「養成段階では「教科指導・生徒指導等に関する最小限必要な資質能力」（採用当初から教科指導・生徒指導等職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）」、初任者段階では「採用当初から学級や教科を担任させつつ、養成段階で習得した教科指導・生徒指導等の最小限必要な資質能力を円滑に職務を実施し得るレベルまで高めることを目的とする」と整理された。また、「最小限必要な資質能力」の

再定義が、2006（H18）年の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申においてなされ、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」とされた。

（3）「教職実践演習」の創設と「新たな学びを展開できる」実践的指導力論の登場

2006（H18）年提言された「教職実践演習」は、「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・技能の修得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）」として新たに概念化され、さらに2012（H24）年中教審答申でも専門職としての高度な資質能力として新たな学びを展開できる実践的指導力として踏襲された。この背景にはOECDのPISA型学力を育てるためには、教員にも資質能力として「コンピテンシー」と言う能力を育てる必要があるという考え方が基盤にある。そこで、学校現場における諸課題の多様化・複雑化・高度化に対応でき、初任段階の教員が困難を抱えないためには、大学の教員養成段階における実践的指導力の育成強化が必要であり、教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置づけようと誘導しようとする文部科学省の意図が見える。

3. 実践的指導力育成と養成の高度化

（1）大学の教員養成段階における実践的指導力の基礎の育成の内容と範囲

2004（H16）年以降、多くの教員養成系大学や教育学部を有する大学では日本教育大学協会提案のモデル・コア・カリキュラムを模し、学校参観、学校体験、学校フィールドワークなど実践的な体験活動を取り入れ、臨床的なカリキュラムを位置づけ、体験一省察の往環を確保する授業により体

験的知識と理論的知識を結びつける取り組みが目立つようになった。その際、教員養成における、「実践的指導力の基礎」の内容と範囲をどの職務内容の枠と基準にするかという共通理解が求められる。日本の小学校・中学校段階における教師の役割は以前に比べ多様な職種が加配され幾分役割分担され協働化されてきたとは言え、まだまだ役割分担されず、基本は教師の個業性による仕事形態である。かつまた、以前になかったような多様で複雑な教育課題が出現する現状では教科指導・生徒指導「等」が意味する実践的指導力を発揮しなければならぬ範囲には広いものがある。日本の教師は、「教科指導」、「生徒・進路指導」、「生徒の家庭訪問や教育相談」、「校務分掌としての管理・運営面の担当」、「部活動等教科外指導」、「校区指導」、「地域活動との連携役」等多様な役割を担い、超過勤務時間が増加の一途である。

したがって、上記を踏まえると「実践的指導力の基礎」については、2006（H18）年の中教審答申「教職課程の個々の科目の履修により習得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と説明しているの、この説明を概ねの範囲と基準と考えたい。特に生徒指導「等」の範囲には、児童生徒理解、学級経営、集団指導、特別支援児童生徒指導、不登校指導、進路指導、部活動指導、校務分掌活動、学級事務処理、同僚教員とのチームによる協働、保護者対応等を含む力量を暫定的に捉えておいてはどうか。これだけの広範囲な内容をカバーできれば相当に「実践的指導力」が備わっていると考えられる。しかし、上記すべてを「著しい支障なく実践できる資質能力」として備えることは相当困難な課題でもある。むしろ、著しい支障なく対応できる力量を育てるのは、学校現場の初任教員として児童生徒と状況依存的な教育実践の体験を通して、先輩や同僚との協働から学び一振り返り身に付ける学校現場のOJT等の力量形成であろう。

つまるところ、大学の教員養成段階において育成すべき「実践的指導力」は「体験」－「省察」のプログラムで臨床的・実践的活動をも取り込んだカリキュラムであったとしても、基本は教員養成という長期の成長を見通した、「実践的指導力の基礎」の養成に視点を置くことになる。教員養成課程の目標が、豊かな人間性と深い専門性に裏付けられた優れた実践的指導力の基礎を備えた教員を養成することであることは共通理解できるであろう。そのため具体的には、教育に対する確かな知識と見識、教科教育に関する専門的知識・技能を習得させ、問題解決力を養い、自己の学習課題を明確に持ち、理論と実践を結びつけ主体的に学習し、専門的職業人たる教師としての使命感・責任感を養い、限られた「体験」－「省察」であってもそれを通して、課題意識を高め自立的に学び続けるつ学生として育成することである。

（２）体験－省察型の科目の充実を通して、省察の力量を育て実践的指導力を育てる

教師の実践的指導力が発揮されるのは、児童生徒相手に教室で行う授業や学級指導・生徒理解や生徒指導や部活動など状況依存的な文脈の中での指導であり、同僚相手のチームティーチング・チームワーキングであり、保護者・地域の方々相手の対応や連携活動である。毎日の教育実践は、専門知識や指導技術だけでなく、上記のような相手と円滑なコミュニケーションを交わすスキルを身に付け毎日繰り返される指導を通して熟達化する具体的な活動である。教師は、毎日の教育実践後自分の教育実践を省察し、さらに実践力を磨いていくことができる。

学生自身が教師を目指し教職や教科の学習を深め、常に教職や教科に関する知識・技能を問い直し、省察する力を養なっていくことが重要であり、限られた短期の期間であっても学校現場での実践体験を通じて省察力を育てる機会がないではない。例えば、学校体験やフィールドワークそれに教育実習の場面では大学で習得した知識や理論・技能を発揮して、指導し児童生徒の反応を通して、自

らの指導理論・知識や技能を評価し、もがき苦しみながらも省察し、指導方法を改善し実践的指導力を獲得していく。

従って、教員養成段階で行われる実践的指導力の育成は、教科や教職に関する専門的知識や技能を習得し、自らの児童生徒理解を深め、教育に関する現代的課題に関心を持ち教員としての資質能力を獲得していくために、体験－省察型の科目の充実を図ることである。

（３）修士レベル化して教員養成のグレードアップを図る

特に、総合大学の場合、短期間の教育実習で内容も教壇実習中心の限られた範囲にならざるを得ないため、学習指導においては特別支援を必要とする児童生徒への関わりも薄く、学級経営における子どもたちとのコミュニケーション力や生徒指導においても問題行動への指導は担当させないし、保護者や地域指導に関することには接することがなく、職員会議にも出席しないのが多くの現状であるため、現職教職員との指導も教科や学年の指導教官中心であり、広く職員室の教職員と接触し指導を受ける機会も少ない。このような少ない現場体験しか持たない学生が、初任者教諭として学校現場へ着任した教師の感想は、教師の仕事は教えるだけではなく、生徒指導、校務分掌担当、部活動指導、進路指導、保護者対応、校区指導、地域活動への応援等「超多忙」で「教材研究の時間がとれない」というものである。

翻って、教員養成の高度化の歩を考えてみると、修士レベル化が提案されたのが1987（S62）年の臨時教育審議会答申で専修免許状の創設、1988（S63）年専門職としての教師の専門性を図るため、「専修免許状」を制度化し、1998（H10）年の教養審「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」答申（第二次）であるが、予定通り向上しない実態も明らかである。1997（H9）年度時点での教員学歴構成実態は（内は10年前の1988年度）、小学校4.4%（0.7%）、中学校8.2%（1.6%）、高等学校15.3%（9.4%）で、1997年修

士課程入学者3221人の内、現職教員は1009人（新教育三大学で489人）の低い実態であった。当時の仮定では、1999（H11）年以降、2割程度の学生が修士の学位と専修免許状を取得すれば、毎年5000～10000人程の入学者を予想したが、現実には年平均1000人程度の現職教師、ストレートマスターを含めても4000人程度しか入学はなく計画倒れに終わる。そこで、2006（H18）年の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申では教職大学院の創設を提言し、これとて経済不況により地方自治体からの現職教員の派遣が減り、25校ある教職大学院は2008年からの入学者は750人程度で推移し、定員充足に苦戦しているのが現状である。

そこで、2012（H24）年の中教審「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上方策について」の答申は、「学び続ける教師像」を実現するため、「一般免許状」「基礎免許状」「専門免許状」の教員免許制度の改革を実行し、大学と教育委員会と学校の連携による高度化を提案した。「一般免許状」は学部4年に加え、2年程度の修士レベルの課程での学修が標準で、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證する標準的な免許状、「基礎免許状」は学士課程レベルとし、「早期に一般免許状を取得することを期待」し、さらに「専門免許状」は学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導、特別支援教育、外国人児童生徒教育、情報教育等特定分野に関し、実践と探求を積み重ね一定の経験年数を有する教員、大学院レベルでの教育で取得する高い専門性を身に付けた専門免許状」とした。

教員免許制度改革のねらいは、欧米等世界的に教員養成が大学院レベルへ高度化する中、そこから一周遅れの日本の教員養成の高度化を大学の学士課程4年間から6年間に広げ、教師の生涯にわたる職能成長を図るシステムを確立しなければならないと言う切迫感である。

（※この「学び続ける教師像」の概念が誕生した背景には2005年のOECD「教員の重要性－優れた教員の確保・育成・定着」レポート発表が影響し

ていると考えられる。）

グローバル化する世界の中で学校が抱える教育問題は多様化し、複雑化し、教育内容は高度化し、子どもたちには知識基盤社会をたくましく生き抜く力を要求している。この背景としては、①世界のグローバル化は各国に国際共通性を求め（OECDのPISA調査等）、②先進国の教育はアカウタピリティー（説明・結果責任）により確かな成果を求められ、③教育の普及は以前以上に幅広い多様なマイノリティーの子どもたちにも高い学業達成を求め（全国学力調査等）、④都市化、経済不況等で衰えた家庭・地域の教育力は、子どもに関わる諸問題の解決を学校に持ち込み解決を教師に要求（クレーム問題等）し、⑤情報技術の進歩はこれまでの学校教育の内容や在り処を問い直させ、教師に教授法の開発を求めるなどを通して、教育や教員養成の高度化を求めることになってきた。このような教育の高度化に対応するためには、「新たな学びを展開できる実践的指導力」を備えた「学び続ける教師」が必要なのである。そのためには、学士レベルから修士レベルへグレードアップする教職大学院等の拡充・充実は避けて通れない課題である。

現在の大学の4年間の教員養成においても、「優れた教養人としての教師の育成」という理想は大切であり、多様化・複雑化していく学校現場の教育課題の学修も必要だとは考えているが、現実にはそれら新しい諸課題を体験－省察のサイクルで学問的に学修させる時間的余裕は十分ではない。そこで、体験－省察型の教職実践演習を4年生初期から1年間かけたり、本学のような総合大学では4年生の「教職実践演習」に先だって3年生から予め「教職事前演習」を導入し「事前演習」と「実践演習」をセットでカリキュラム化するなど工夫を重ねることも必要であろう。

また、欧米の大学における教育実習のように複数年にわたり長期間実習を体験させる教員養成システムを採用していない我が国の多くの総合大学の場合は教育実習（教育系大学を除く）を、欧米に近いレベルまで体験期間を延ばし、長期の見通

しを持った教科指導、学級経営、特別支援教育指導、生徒指導、部活動、保護者対応、地域連携活動等を副担任として担当できる程度の教育実習システムを備え実践的指導力の基礎を育成することを真剣に考える時期にきている。やはり、大学の教師養成において今以上の「実践的指導力の基礎」の養成を行うには、さらに2年程度学修期間を延長し、修士レベル化するなどして教員養成のグレードアップを図る時期になったと考えるべきであろう。現実的な教員養成としては、学士卒の基礎免許所状を基本としつつ、修士レベルの課程での学修を第一回目の免許更新講習受講までに「一般免許状」を取得することを基本とするのが望ましい。なお、学部卒で教員になった1種免許状取得者は、1回目の免許更新講習機会をシステム改善し、「更新」でなく修士レベルに「上進」させる機会にし、早期に「一般免許状」を取得させグレードアップを図るアメリカのシステムを参考にする方法が現実的であると考えられる。気になる点は、近年教職の高度化・専門職化が進む中で、民間人校長等非専門職化が同時に進行していることである。学校関係者からは「即戦力」になる実践的指導力を持った学生を送って欲しい」と要求されるが、これについて松本健一（福井大学）は、「戦後の教員養成の理念である『優れた教養人としての教師の育成』という理想から、技能や姿勢を学校現場で鍛えようとする技術論、精神論にシフトしてきているかのように見え、戦前の師範学校への回帰を彷彿させる」と注意を促し、佐藤学（学習院大学）も民間人校長等の導入など「新自由主義の規制緩和により生じた教職専門性の危機は教師の仕事を誰にでも勤まる『イージーワーク』と見る点から生じる」と警鐘を鳴らしている。この点は「実践的指導力」の不十分な理解と「実践的指導力」論が孕む問題点であることに注意したい。

参考文献

- 高橋英児 著 「養成段階にける実践的指導力の育成についての一考察」 『日本教師教育学会年報第19号』 2010年
- 古川 治 著 「教職の歴史」 『教職に関する基礎知識』 八千代出版 2013年
- 佐藤 学 著 「教師教育の国際的動向＝専門職化と高度化をめぐる」 『日本教師教育学会年報第20号』 2011年
- 松本健一・準瀬悠里 著 「教員養成政策の高度化と教師教育の自立性」 『日本教師教育学会年報第22号』 2013年
- 新井安幸 著 「大学院における教師教育」 日本教師教育学会第23回研究大会 2013年
- 武田信子 著 「教師の資質能力という概念をめぐる論議と課題」 日本教師教育学会第23回研究大会 2013年
- 君塚 剛 著 「大学における教員養成の課題」 全国私立大学教職課程研究連絡協議会・研究交流集会 2013年
- 江原武一・南部広考 編 『現代教育改革論』 NHK出版 2011年
- 姫野完治 著 『学び続ける教師の養成』 大阪大学出版会 2013年
- 文部科学省 中教審答申「教員養成制度の改善方策について」 答申1958年
- 文部科学省 教養審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」 答申（第一次） 1997年
- 文部科学省 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」 2006年
- 文部科学省 中教審答申「小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」 2008年
- 文部科学省 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上方策について」 2012年