

「今後の教師教育のグランドデザインを考えるための論点整理と展望」

2021.6.27. 牛渡淳

1. 今後のグラウンドデザインを考えるための「前提」としての本学会の「要望書」

今回、「要望書」が浜田会長によって原案が作成され、ほとんどの理事の承認を得て、理事会・会長名で公表された。本学会の「スタンス」といってよい。従って、**本学会が今後の教師教育のグランドデザインを考えるためには、この「要望書」の内容を前提として考えることが必要**。そこで、以下、「要望書」の内容を整理し、これからの教師教育を考えるための基本的スタンスを再確認したい。

(1)教職観

・「**専門職**」としての教職

- 「教職は公教育の質的水準を左右する職業」⇒「教師を医師や弁護士に匹敵する専門職として確立することを強く意識した諸制度改革が提言され実施されてきた」
- 「職業への参入障壁を一定水準に維持する免許状の制度と取得要件は、職業の社会的地位の根幹をなす条件として重視されてきた」
- 「その仕事の特性を踏まえ、その魅力を一層高め、現職教員および教職志願者が専門職としての誇りを感じられるようにすること」

・「**ジェネラリスト**」としての教職

- 「教職は学校における児童生徒の学習・生活のあらゆる側面を包括的に把握しながら業務にあたる専門職(ジェネラリスト)」
- 「あらかじめ限定された学校業務にのみ専念する専門職(スペシャリスト)とは区別して理解すべきこと」
- 「社会的経験を通じて習得された外国語使用や ICT 機器操作は…有用である。しかし、教師の専門性からみると一部の要素と理解すべきである。」

(2)教員養成制度の在り方

・日本の教職の質の高さ

- ①大学における教員養成
- ②免許状授与の開放制
- ③相当免許状主義

によって維持

⇒①②③に反する制度改革は行わないこと。

- ・**教師の需給関係**=社会経済的な諸要因によって大きく変動

⇒「一時的な量的不足への対応策は、あくまでも臨時的・特例的な措置として考えるべし」

・「大学における教員養成」

→「教員養成は、大学教育を通じて学問に基づく一般的教養と専門的教養を追求し習得すべきだということ。」

→「専門的教養は、各教科の内容を支える教科専門教養と、教育の理念・方法や児童生徒の発達等からなる教職専門的教養を重要な柱とする」

・「免許状授与の開放制」

→「どの大学でも教員免許児を取得が可能」「国家が特定の大学のみを教員養成期間として指定するような閉鎖性を廃すること」

→「多種多様な学部・学科で様々な学問を追求した者が教員免許状を取得する道が開かれる」

・「相当免許状主義」

→「教職の専門性は学校種別と教科別で異なるという考え方に基づいて教員免許状と取得要件を規定」

→「小学校教員には、児童の学習・生活全体に配慮しながら教科横断的な視野をもって指導する資質・能力が重視される」

→「中学校と高等学校の教員には教える教科の内容をより体系的に理解した上で各発達段階の生徒に教えるための資質・能力が重視される。」

→「教職以外の様々な職業や社会経験を積んで独自の専門的知識を身に付けた人々が教職を志望する場合、大学の科目等履修生や通信教育等を通じて所定の単位を修得することが可能である。こうした仕組みはより広く PR すべきである。」

⇒「児童生徒にとって、小・中・高等学校の 12 年間は心身が大きな発達・変化を遂げる大切な時期であり、教師は発達段階の特徴を十分に踏まえながら、一人一人の児童生徒の学習・生活の状況を理解し適切に指導するための高度の専門性を必要とする。学校種に対応した免許状区分の必要性を深く考慮すべきである。」

(3)教師に求められる能力

・「これからの社会を生きる児童生徒には汎用性の高い資質・能力が必要とされることに鑑み、児童生徒を教え導く立場の教師にはさらに高度の資質・能力(コンピテンシー)が求められるということを深く意識すること」

→「各学校で独自のカリキュラムや授業をデザインして実践し、児童生徒の学習状況を踏まえて柔軟に修正することができるコンピテンシーの視点を重視して教師の専門性をとらえ直すべきである。」

→「知識量や機械操作のスキルといった技術合理的な考え方にとらわれて教師の専門性をとらえることは、…国際的潮流に逆行する」

→「ICT の導入を急激に進めたいからといって、ICT 機器やソフトウェアの操作にのみ関心を向けるべきではない。そのような技術合理的な力量は、機械やソフト

ウェアの種類に依存して変化するものであり、必要に応じて習得することが可能である」

(4)研修の在り方

- ・「**教員免許更新制度**」＝「当初から多くの問題があり、その廃止が検討されていることはよいこと」(廃止に賛成)
→「それに代わる研修の仕組みは、(前掲3を踏まえて)各教師・学校の自律的で主体的な研究活動を促進する環境整備を進めること」
- ・「**専門職には高度の自律性が担保されるべきであり、専門性を高めるためには、教師が自身の課題意識を起点にして学ぼうとする行為を支援し促すことが肝要である。**
児童生徒に所定知識の習得ではなく自ら判断して行動する力を身に付けさせるのであれば、教師に求めるべき力は、所定技術の合理的判断ではなく、**正解が不明瞭な中でも省察しながら状況を見極めて判断することのできる汎用性の高いコンピテンシーと考えるべきである。**」
- ・「ところが、免許更新制小委員会の資料の「教師の学び」の姿は、任命権者が定めた指標や郊外の研修提供者が作成した所定のコンテンツを前提にしている。教師の**職能発達に関する研究は、教師の学びの主体性・内発性と多様性の重要性を明らかにしてきた。**前掲の資料の内容は、それとは正反対の方向を向いていると言わざるを得ない」
- ・「各学校で草の根的に行われてきた**授業研究・校内研究は、日本の教師の質の高さを支えるとの組として国際的にも高い評価を受けている。**これは、授業改善と子どもの学びの質向上を目指す**内発的な研修**であると同時に、…「**質の高い教職員集団**」の必須条件である**協働性を構築する要素**である。ところが、資料の新たな仕組みや履歴管理はそれを全く考慮していない。学校外で作成された研修講座のオンラインによる提供は、手軽で便利な情報入手手段にはなっても、各学校の実態と教師の内発性に根差した研修を実現するものではない。」
- ・「**教師が自律的に「研究する」ための環境整備を**」
- ・「**教師が自ら主体的に学ぶことを支援するためには、学校の勤務条件の抜本的な改革を検討する必要がある。**」

2. 今後のグランドデザインを考えるための論点

以上のような前提を確認した上で、今後の教師教育を考えるために考えなければならない三つの論点を以下に示す。

⇒具体的には、①**教職観**、②**量と質の確保**、③**理論と実践の統合**、の三点が論点の柱

(1) 教職をどのような職業として見るか

- ・教職を専門職とみなすべきとする方向性が一致したとして、以下のような点をどう

考えたらよいか。

論点① 他専門職の職務の細分化・分担化をどう考えるか

◎他専門職内部の「職務の細分化・分担化」と教師の仕事の総合性

医師の仕事⇒看護師、薬剤師、レントゲン技師、理学療法士等に細分化し、こうした専門家の支えの下に、医師としての高度な診断と治療を行っている。

歯科医師の仕事⇒歯科技工士、助手等の補助的な職員と分業化して(歯のケア指導、虫歯の点検等)、歯科医師としての高度な治療を行っている。

⇨これに対し、教師は、授業、授業の準備、採点、通信表の作成、学級だより、交通安全、給食指導、掃除指導、進路指導、生活指導、集金、部活指導等、ありとあらゆる仕事を引き受けている。

○教師でなくてはできない仕事に特化(ジェネラリストとしての特性は残すが)し、専門性を向上させ、仕事の加重負担を減らすために、paraprofessional を導入すべきか(米国: 進路指導等は、その免許状を持った専門家が担当)→「教師同士のチーム」「外部の専門家としてのチーム」ではなく、教師の仕事の補助を行う職員を配置することによる、教師と補助職員とによるチームでの仕事の可能性は? 事務員の増員、ICT指導員等も。教職の魅力を増加させるか?

⇨あるいは、教師の仕事の総合性は残したまま、教師の数を増やし、労働環境を改善することによる魅力の増加を選ぶべきか?

論点② 職業に就くために必要とされる「学歴」の上昇(長期化)をどう考えるか

*専門職の要件の一つ:「長期の養成」が求められること(Lieberman)

医師・歯科医師・獣医・薬学:大学6年制養成

臨床心理士:大学院での養成を標準に

看護師、保育士:長い間専門学校や短大が基本(2000年調査では、看護師の学歴:大学卒が2.5%、保育士の学歴:大卒が5.1%)→近年は4大卒が基本になりつつある。

→教師は戦後まもなく学士号(4年間)を標準に。高学歴の職業。しかし、他専門職の学歴が上昇するにつれて相対的に低下しつつある。

→諸外国における大学院レベルの養成(アメリカは全米で学士卒となったのは1970年代。現在は、大学院レベルに移行中)

○基礎学歴を引き上げるべきか⇨長期化は教師希望者の数を減少させる恐れ

論点③ 国家試験の存在をどう考えるか

他専門職はほとんどが国家試験を持ち(医師、弁護士、薬剤師、管理栄養士等)、それによって統一的な「入口」での質保証を行っている。

→必要? 不要?

→教職に導入するメリット、デメリットは?

論点④ 教員養成と教養教育の関連性

<教養重視の立場>

a. 教師の仕事の本質から求められる教養教育の内容面での重要性

・「人格」と「人格」とのかかわりの中で、子どもの人格形成を促す仕事。

・深い「人間観」と広い「社会観」をベースとした学習・生活指導の必要性

⇒「教職の本質」から、専門職としての教師に求められる広く深い「一般教養」の重要性を再認識すべし

⇒「教職の本質」から、「一般教養」を、広い意味での「専門性の一部」として位置づけ直すことも必要。⇨他専門職では「専門性のベースとしての一般教養」。

b. 大学における教育方法としての教養教育の重要性

・アメリカにおけるリベラルアーツ教育の意義

⇒アカデミックな、知的学問的探究の訓練(多量の読書、議論、レポート、研究等)

単なる暗記や詰め込みではない、創造的・柔軟な思考と表現能力の育成

(牛渡「教養とは何か」2018)

⇒複雑な状況を解説し、分析し、対応できる汎用的な能力が求められるこれからの教職にとって、教養教育の役割はますます重要になる。

⇒1980年代中期の教員養成改革(ホームズグループ報告書)の提言「教員養成の高度化」

=「4年間のリベラルアーツ教育の後に、大学院で教員養成を」⇒現在、多くのトップ大学が、このタイプの教員養成を実施。

<教養を重視しない立場>

・早い段階から実践的な専門教育を

・教養教育不要論。教師に必要な教育=実践的力の育成、技術重視の立場。

(2) 「量」と「質」の問題をどう考えるか

◎他専門職(医師、薬剤師、獣医師、弁護士等)と比べて圧倒的に多い(必要とされる)

「現職者数」→我が国の公教育を担う全国の公教育機関に必要

・現職者数: 教員=103万人(2000年)

裁判官・弁護士:約2万人、公認会計士・税理士:約6万6000人、歯科医師:約8万7000人、薬剤師:約15万人、医師:約23万人、保育士36万人、看護師約97万人。

・他専門職と比べて圧倒的に多い免許状の種類と発行数

免許状の種類: 医師、薬剤師、獣医師免許は1種類のみ

⇨教員免許状は、1種、2種、普通、特別、臨時、幼、小、中、高校、各教科別に分かれ、それぞれに対応した教職課程が置かれているため、きわめて多種多様である。

・他専門職と比べて圧倒的に多い養成機関数

養成校数: 医学部は81校(平成21年)、獣医学部は16校(平成26年)

⇨全国で教職課程を置いている大学数は、大学・短大・大

学院を合わせて 1727 校←けた違いの多さ。

定員：医学部は 9420 人(平成 29 年)、獣医学部は 930 人(平成 26 年)

⇒教職課程の新規学卒者免許取得者数は、17 万 6098 人←けた違いの多さ

→養成ルートの多様性維持の必要性(目的養成・計画養成のみでは対応できない)

→諸種の学部でそれぞれの学問を学びながら教師の道に導いていく「開放制」の必要性

⇒上記の「量の問題」を前提としながら(=量と多様性を確保しながら)、「質の高い教師、高度専門職」をどうやって養成していくのか?

論点:「量」を優先する「規制緩和」の推進⇒「質」を重視する大学での養成
どうやって教職の魅力を、教師志願者を増やせるか?

(3) 「実践的指導力」「即戦力」をどうとらえるか

◎現場での教師の「即戦力」「実践力」の必要性

⇒大学における教育の特質(研究、学術性、理論)

論点①教育学という学問を教職課程の中でどう位置付けるか。(*学術会議「参照基準」)

→教育学という学問の特質を教職課程にどう反映させるか。学術性の反映の必要性。

⇒必要なのは「実践力」「技術」、教員養成が必要とするのは現場のニーズへの対応

論点②「即戦力」「実践力」を「学部教育」としてどこまで求めるか?

→現場で求められる教師の仕事の多様性の増大→教員養成に求められる実践的力量の増大⇒キャップ制の導入による学部教育の容量の限界、大学で本来学ぶべき内容の削減。

論点③コアカリキュラムは「即戦力」を求めているか?

→教職コアカリキュラム=現行免許法上の科目に対応させて(一定の学問的枠組みの中で)「出口」から考えた(採用時に必要な)目標を設定⇒東京都の小学校カリキュラム=免許科目(学問的枠組み)を無視した行政サイドからの目標。

→コアカリキュラムが求める力量は、どこまで即戦力化か? («理解している」が圧倒的に多い。「身に付けている」「作成することができる」は少数)

←教員養成における学部段階での「実践力」育成の限界?

⇒他専門職のコアカリキュラムはほとんどの目標が「できる」と明示

論点④専門職養成には「導入システム」(社会化システム)が必要=理論と実践の統合の必要性

⇒D.C.Lortie (『Schoolteacher』1975)「他の専門職と比べて教職は職業的社会化の仕組みが弱い」「6 月には学生だったのに 9 月には突然完全な仕事を与えられる」=「教職の社会化は Sink or Swim Approach」「教育実習も社会化としては不十分」

⇒「教職の社会化は「自己社会化」」←教職の専門職化には職業的社会化のシス

テムが必要という主張。

論点→我が国の教職の「社会化システム」をどのような整備すべきか？

- ・教育実習の期間を延ばすべきか
- ・初任研をどう評価するか
- ・インターン制度や試補制度を導入すべきか
- ・「社会化システム」としての教職大学院をどう評価するか

論点⑤教職大学院制度をどう評価するか

教職大学院:「理論と実践を往還する探究的な省察力を育成する」ことを目的として、従来の修士課程とは明確に異なる、「**実践的指導力**」の向上を目指している。

⇨疑問:「安藤は、教職大学院における「理論と実践の往還」の在り方に対して疑問を呈している。すなわち、「理論と実践の往還」について「その起点が明らかに学校現場での具体的実践とその問題解決に置かれているとき、理論は、現在の社会のなかで実践している人々の理解や認知の範囲内に収まるものしか扱われなくなる。この現実(=リアル)だと人々が感じていること自体を捉え直したり、異なる可能性を発見したりする研究や理論は、実践の模索にとって価値のないものであると見なされ、理論は狭く限定的な枠組みのものに矮小化されてしまう。実践を省察するところから連動して探究される理論は、大学における学術研究や専門的理論といえるところまで拡大されなければならないと考えるが、この探求が十分に活性化しない傾向は、全国の教職大学院に少なからずみられる状況であろう。」」**「実践的指導力」の追求が、大学の学術的理論や、実践自体を相対化するような広い理論に繋がらない「限定された狭い理論」に閉じ込められているとの批判である。**専門職養成において理論と実践が往還する必要があるのはどの専門職でも同じであろう。しかし、そのための制度的枠組みをどのようにするかは、専門職によって異なる。教員養成における理論と実践の往還を、「専門職大学院」制度の中だけで行うことによって、真の学術的・広い理論との往還が困難になってしまっているとの指摘は極めて重要である。そもそも、専門職教育のモデルとされる医学教育に、専門職大学院がないのはなぜなのか。」(牛渡、「教師教育改革の現状と課題」、早田幸政編『教員養成教育の質保証への課題』、2021、p.62)

←「**大学における実践的指導力・即戦力育成**」の根源的な問題

⇒「養成・採用・研修の一体的な…」⇨養成と研修の違いの明確化の必要性

3. 今後のグランドデザインの基本的枠組み(案)

(1) 目指すべき教職像＝「高度な専門職」を実現する制度改革へ

①「専門職としての教師」に求められる四つの側面

(牛渡論文: 三石・川手編『高度実践型の教員養成へ』2010.pp.9~20)

- a.教育実践者としての教師
- b.研究者としての教師
- c.高い教育を受けた(教養ある)者としての教師
- d.成人学習者としての教師

⇒高度な専門職には上記 abcd すべてが求められる。(教員養成がむかうべき「高度化」の意味)

⇒a,b,c,d それぞれをバランスよく組み合わせた教員養成カリキュラムの必要性。→「実践的指導力」のみを重視する近年の政策との違いを。

⇒あるいは、a,b,c それぞれをベースにした特色ある教員養成カリキュラムの実現も。それが実現できるカリキュラムや制度が必要。

②「自律性」(個人及び集団としての)=専門職の条件の一つ

⇒「自律性を有する教師」をめざした諸改革を

→この視点からの、養成と研修の内容の見直し、及び、そのガバナンスの在り方の改革を

(2)高度な専門職化への方向性(1)「基礎的学歴を大学院レベル」へ

◎「6年間のスパン」の中で教員養成を考える

①具体的には「大学院レベル」で「標準免許状」

→国際的動向への対応。(アメリカ、フィンランド等)

→学部4年間のみで不十分(教師に求められる職務の複雑化・高度化)

→教職に求められる内容が多くなり、4年間では、教師の基礎にあるべき市民として求められる学士課程教育を十分確保できない現状、キャップ制の縛り。

→教職の社会的ステイタス、魅力の向上

*現在、教師の最終学歴、修士課程修了=幼・小・中ではきわめて少ない。

→高度専門職として、他専門職と比べても見劣り(薬剤師、臨床心理士等)

*戦後の「大学における教員養成」の意味

①大学教育をベースとした養成、②大学進学率が低かった頃の大卒=教師の社会的ステイタス・魅力のUPに(地域で唯一の知識人。保護者が中卒・高卒が多かった頃の大卒。)

⇒日本の大学進学率が高くなった現状では、学士号のみでの高度専門職化は不可能→基本的学歴を引き上げる必要性→社会的ステイタス・魅力の向上

②「標準免許状」取得の「ルートを複数」用意する。

→「修士レベル化」した場合、「量の確保」ができない、教員志望者が減少する恐れ(例:薬学教育)

- 他専門職と比べて圧倒的に多くの人材が求められる現状
- 「専門内容の多様性」というニーズに対応する必要性
- ただし、「複数ルート」の基本は「大学(学部)における養成」+ α

③「理論と実践の統合」・「実践的力の確保」の高度化(本格的な「社会化」)
=「学部卒後」のルートで。

(参考)民主党政権時の「教員養成の修士レベル化」案

三ルート:

- ①学部+教職大学院
- ②学部+インターンシップ
- ③学部+初任研

④学部段階の教員養成(基礎免許状)は、大学院レベルでの専門教育の充実を前提として再編成。

- 真に大学で行うべき、大学でしか行えない将来の教師としての基礎的能力を身に付ける場に再編。
- 高校段階で教師を目指した学生だけではなく、大学に入学後に教師を志す学生、社会人として就職した後に教師を目指す人々に、教職へのルートをひろく開いておく必要性。
- 学部段階での教職課程のカリキュラムの見直し。
- 教養教育の充実

4. 上記 1,2,3 を踏まえた上での、グランドデザイン「試案」

(1) 学部段階での養成=基礎免許状

- ・参照基準に基づく教員養成カリキュラムの改正(大学教育として、市民の育成に必要な内容の充実、教養教育の充実、研究力の向上)、
- ・キャップ制を前提とした教職課程の必要単位数の削減
- ・実践、教養、研究のそれぞれを重視した多様な教員養成カリキュラムを認める
- ・コアカリキュラムの内容と役割の見直し(大学の自由度、多様性を確保するために「教職課程編成の参考程度」に変更)

(2) ①教職大学院、②一般大学院、③インターンシップ、④初任研、の四つのルートに基づいて標準免許状を取得。

◎教職の標準学歴を大学院レベルに

◎理論と実践の統合の高度化、実践力の高度化を学卒後に。

←社会的ステイタスの向上。学部レベルの教員養成の過密化に対応、学部レベルでの学術的・教養教育等の充実の実現。

◎理論と実践の統合、実践力の高度化を複数ルートで可能に。

←多様な教師の状況、背景に対応できる多様なプロセスの確保

⇒「標準免許状」と「基礎免許状」の間に給与及び職務内容の差を設ける。

←初任者の職務内容を限定、「社会化システムの明確化」

◎学部卒・基礎免許取得で就職し、③または④終了後に標準免許取得。

または、大学院修了(①②)後、標準免許を取得して就職。

⇒どのルートで就職するかは、学生自身が選択。どのルートの学生をどの程度採用するかは教育委員会ごとに選択。基礎免許状の有効期間は無し。

◎一般大学院(修士課程)での「教科専門研究の高度化を特色とした大学院カリキュラム」、「教育学研究の高度化を特色とした大学院カリキュラム」等の実現

⇒教職大学院とは異なる広い枠組みでの「理論と実践の統合」研究の可能性

◎四つのルートの共通枠組みのための「標準免許状のためのコアカリキュラム」の作成(関連学会、学術会議が研究・作成) ←「専門職」としての自律性をベースに。

(3) 社会人となってから「基礎免許状」を取得できる(夜間)大学院での1年コースの新設(学卒者をベースに)→「量」への対応、多様な背景を持つ、大学を卒業した後に教職を希望する人材を教職に導く方策の拡大。ただし、大学における養成が基本。

(4) 民間人校長制度の廃止←「教職経験をベース」に戻す←「専門職」としての教職

(5)教師の研修と成長を考える基本

①前掲「専門職としての教師」に求められる四つの側面(牛渡)

a.教育実践者としての教師

b.研究者としての教師

c.高い教育を受けた(教養ある)者としての教師

d.成人学習者としての教師

⇒高度な専門職には上記abcdすべてが求められる。しかし、現在の研修のほとんどが、aを中心に想定されている。今後、教師になってからの研修は、aのみならず、a~dすべてにわたる側面を伸ばすことができるような多様な方策を検討すべし。

→育成指標全体の見直しの必要性

②教師の「内発性」に基づいた研修の強化・拡大を

自主研修、地域研究会、大学への内地留学の促進、英語教師の海外留学の促進、教師の学会活動への参加の促進等

←「専門職」としての自律性の回復

←「教職の魅力の増大」につながる

(6)教師教育のガバナンスの在り方の見直し

・専門職としての自律性の確保へ=(専門学会主導によるコアカリキュラムの作成、中教審教員養成部会への専門学会・教員団体代表の参加、教員育成協議会等への地域の国公立大学関係者、市民代表、教員団体代表等の参加の確保)等。

