福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

教育職員免許状改革に関する2010年前後の動きと今後の展開
中教審教員の資質向上特別部会審議経過報告を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松木, 健一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5605

教育職員免許状改革に関する2010年前後の動きと今後の展開

中教審教員の資質向上特別部会審議経過報告を中心に

松木　健一

１．はじめに

第171回参議院で可決され、衆議院で審査未了(2009.6.10)となった「教育職員の資質及び能力の向上のための教育職員免許の改革に関する法律案」が、一躍脚光を浴びるようになったのは、その後の第44回衆議院総選挙(2009.8.30)で民主党が躍進して政権与党になり、法案作成の中心人物である鈴木寛参議院員が、文部科学省の副大臣になったからであろう。その後、中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会（諮問2010.6.3）が設置され、教育職員の免許法の在り方が論議されるようになって、免許法改革が一段と現実味を帯びるようになった。ところが、総理大臣の交代(2010.6.4)、第22回参議院通常選挙(2010.7.11)の敗北、続く統一地方選挙での不振等が続き、民主党政権の不安定化が進む中で、東日本大震災（2011.3.11）が起き、今後教育職員免許改正がどのような展開になるか予想がつかなくなっている。

しかし、2010年前後の改正の動きを振り返り、中教審特別部会の審議経過報告（「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策について」2011.1.31）を見ると、教育職員免許状改革のおおよその方向性を読み取ることができるのではないかと思われる。なぜなら、一見、民主党政権の政策を追随するように思われる審議経過報告であるが、これまでの中教審等の答申を振り返ると一貫した流れを読み取ることができ、この流れは時の政局に左右されるものではないと判断できるからである。

ここでは、中教審特別部会の審議経過報告(2011.1.31)が、教員の資質の向上に向けどのように将来展望を描こうとしているのかについて分析を試みたい。最初に、各種答申の流れを振り返り、審議経過報告に潜む教員の資質向上の方向性を探りたい。続いて、今回民主党政権が、教育職員免許法の改正を取り上げるようになった背景と意義について論じる。なお、これに関する言及は、鈴木寛副大臣が「日本の教師教育改革のための福井会議」（福井ラウンドテーブ、2010.2.27）で行った講演に先立ち、鈴木寛副大臣に送った書簡をもとにまとめたものである。従って、関連する福井大学の取組が所々で紹介されることを了承いただきたい。

２．中教審特別部会の審議経過報告が示す教員の資質向上策に関する将来像

（１）審議経過報告以前の中教審等の論議

中教審特別部会の審議経過報告(2011.1.31)は、突然出されたものではない。これまでの関連する答申の中から関連部分を抜き出してみよう。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・H18）では、教員養成・免許制度の改革の方向を示す章の中で「『大学における教員養成』及び『開放制の教員養成』の原則は、今後とも、尊重する必要があるが、今日的課題等に適切に対応するためには、いま一度これらの原則の理念を明確にするとともに、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、必要な改革を果断に進めていくことが重要である。

その上で、教員養成・免許制度については、以下の２つの方向で改革を進めることが適当である。」とし、「大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ」「教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへ」の２つの方向性を明示している。審議経過報告(2011.1.31)は、基本的にこの平成 18 年答申を継承し、発展させようと試みているものである。この内容についての検討は後述するとして、平成 18 年答申に至るそれ以前の答申等に関し、大学と教育委員会との関係、生涯にわたる職能形成への視点変換の２点から眺めてみよう。

中教審特別部会の主な諮問事項は、①現行は大学４年間が基本となっている教員養成課程の延長や教職大学院の在り方、②更新の在り方を含めた教員免許制度の見直し、③教育委員会、大学、地域が一体となって教員を育てる仕組み等である。その諮問事項からして審議経過報告(2011.1.31)は、「教員の養成・採用・研修の一体化」についての経過の報告となるが、この方向性に関しては平成 18 年答申に先立つ中教審第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996・H8) で、すでに示されている。平成８年答申では、大学と教育委員会との関係について「教員の養成、採用、研修の各段階を通じ、より円滑かつ効果的に教員の資質・能力の向上を図るためには、大学の教員養成関係者と教育委員会等の採用・研修関係者との間の一層の連携・協力が不可欠である」と述べられている。

続いく教養審第三次答申「養成と採用・研修の連携の円滑化について」(1999・H11) でも、その題目の通り、「養成・採用・研修の各段階を通じて、大学と教育委員会等とのこれまでの以上の連携が不可欠であり、大学と教育委員会等との間で、組織的・継続的・相互的交流を含めて体制づくりを図ることが必要」との観点から「教員養成カリキュラム委員会」の設置を提言している。これらの答申の経緯を踏まえ、今回の審議経過報告(2011.1.31)では「教育委員会・大学等の関係機関の連携・協働」とする章を立て、さらに連携・協働の重要性を強調することになる。

一方、教育職員免許を生涯にわたる職能形成の手立てとする発想は、平成 18 年中教審答申で、「大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるもの」と定義したことで一段と明確になったと言ってもよいであろう。教師としては、教育職員免許状が保証する最小限以上の資質能力の獲得が必定のことである。そういった資質能力を培う生涯にわたる職能形成へ向けて、免許法の性質を変更させていくことは、当然の成り行きである。しかし、これについてもすでに教養審(教育職員養成審議会)第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(1997・H9) において、教員養成段階とは「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許鮮度上履修が必要とされる授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』を身につける期間であると定義されている。また、この「最小限必要とされる資質能力」とは「採用当初から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」だという。その後さらに、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005・H17) では、「大学での養成段階は、教師としての最小限必要な資質能力を身に付けさせる段階であり、学校の実態やニーズも踏まえた資質能力の育成を含め、カリキュラム編成や成績評価の改善・充実を図る」ことが必要とされてきている。振り返れば、新構想大学の設置 (1978) や、専修免許状が設置 (1988) されたのは、専門職としての教師の資質能力の向上を意図してきたものである。中教審特別部会では、これらの政策が効果を充分に示せなかったことを踏まえ、加えて、現在の世界状勢に即応して、生涯にわたる教師の職能形成を支える教員免許制度の整備を目指そうとするものなのであろう。

（２）審議経過報告の分析

ここでは、審議経過報告(2011.1.31)の文面を追いながら、教員の資質能力の向上に向けた論議の中で起きている

パラダイムの転換について言及する。

①　入職もしくはオプションとしての教育職員免許状から、
教師としての生涯にわたる職能発達を支える教育職員免許状への転換

審議経過報告(2011.1.31)では、平成18年答申で残された課題を確認することから始まっている。「平成１８年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』では、①大学の教職課程を教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ、②教員免許状を教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへと改革するため、必要な見直しを行った。しかしながら、教職生活全体を通じて、教員が高度な専門性と実践的な指導力を身に付けられるよう制度として支援するため、研修制度も含め、総合的・一体的な方策をどのように構築するかが課題として残された。また、我が国の教員養成システムを、将来的に大学院修士レベルまで含めた養成へとシフトしていくことについては、『今後の課題として、検討することが必要である』とされた」と述べ、「以上の状況を踏まえると、教職生活全体にわたって学校現場の実践に基づき自ら学ぶ精神を根底に据えて、教員の養成・採用・研修制度の骨格を改め、総合的・一体的に進める抜本的改革が強く求められる」としている。

つまり、教員養成段階で教育職員免許を出し、それとは別に教師になってからは教員研修を課していくといった仕組から、養成・研修を総合的一体的に結び、養成から研修に至る一貫した免許制度を構築しようとする発想に切り替わったと言えよう。大学と教育委員会との連携強化を強く求めているのは、そのためである。

さらに付言すれば、**「教師の専門性を大学から積み上げていく発想から、すぐれた教育実践を支える中で専門性を明らかにし、順次下って、大学で何が必要か明らかにする発想への転換」**を意味するものなのであろう。これまで教員養成段階では、教員の最小限必要な資質と何なのか論議する中で、教科内容・教科教育・教職科目などの各分野のせめぎ合いが起きていた。どのような分野の単位を何単位にするかについての議論や、時々の時代要請を受け必要とされる科目をコマ切れ的に上乗せする議論がなされてきた。これでは、横須賀(1975)が戦後の教員養成の仕組について「予定調和論」「なわばり無責任論」と指摘した時代と、全く変わっていないことになってしまう。横須賀が教員養成の「領域論」として提案した解決策は、宮城教育大学の教育改革の中で実践された（横須賀，2006）が、充分な結果を出せないまま終結している。これは、横須賀が捉えた教員養成の領域論が、学部の4年間に閉じて実践されたことに起因すると思われる。横須賀の教員養成の領域論が、生涯にわたる職能形成を支える教員免許状制度の視点に立ち、現職教員の研修と教員養成が切り離されない連関する活動として、再度光が当てられる必要があると思われる。

審議経過報告(2011.1.31)では、「新たな教員養成カリキュラムについて、単純に単位数の増で対応するのではなく、統合・再編成の視点も入れて検討する必要がある」、あるいは「教員養成に関する共通的な認識を醸成し、教員の質を高めるためにも、医師等の専門職養成においてコアカリキュラムづくりが進んでいることを踏まえ、今後、教員養成についても、各大学の課程の参考となるような指針の作成を学校種毎に進めていく必要がある」と述べられている。専門分野ごとに分断された単位を累積するカリキュラムから、教員養成としてのコアカリキュラムづくりが求められているのである。このコアカリキュラムについても、現在の学部の教育内容を前提に統合する発想ではなく、現職教員の間で実際に行われもっとも効果的に機能している職能形成の在り方を見いだし、これを目標にして、初任者段階での職能形成ではどのようなコアカリキュラムが必要か、さらに下がって大学段階でのコアカリキュラムはどうあるべきかを検討すべきである。この視点なくしては、各教科専門や教職科目間での単位のせめぎ合いや、予定調和的な分断状況の脱出は不可能である。

教師が最も長期わたって職能形成をする現役時代、これを中心に据えて教育職員の免許状を見直しすると、同時に教員の資質形成の在り方についても変化が生じるはずである。審議経過報告(2011.1.31)では、「例えば、学士課程では、教職や教科についての基礎・基本をしっかりと修得させ、修士レベルでは、学士課程で学んだことを学校現場で十分活用することができるよう、①学校現場での実習をしながら、一定期間毎に、実習での取組を振り返り、実践力を磨くとともに、児童生徒や、保護者、地域住民と対応できるようコミュニケーション力を培い、教科や教職等の実践的指導力を身に付けることを目指す方向や、②学校現場での実習だけでなく、ＩＣＴや特別支援教育、生徒指導に関する一定の知識・技能など近年の学校現場を取り巻く状況を踏まえた高度な専門性と社会性も併せて身に付けることを目指す方向などが考えられる」とされている。

つまり修士レベルでは、教員の資質形成がその内容ばかりではなく組織の在り方とも密接に結びついていることから、学校という組織から離れての学びではなく、学習組織づくりと一体となった学習コミュニティでの学びが中心となっていこう。従って、学校という学習コミュニティづくりと教員研修の一体化が進まざるをえない。換言すると教師教育は**「学校の外で行う学びから、学校改革を目指す組織づくりを実践する学びへの転換」**である。こういった流れは、大学段階での教員養成の在り方にも少なからず影響を与えることになろう。

ところで、生涯にわたる職能形成に向けて教育職員免許状の性質が変化することは、平成 18 年答申以降確認してきた「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則の尊重についても発展的に見直すことになろう。審議経過報告(2011.1.31)では、原則の尊重について「今回の改革でも基本的に継承するが、これからの教員養成においては、幅広く多様な視野と教養を持つとともに、教員としての専門性や社会性の確立・向上をより一層図るための取組が必要である」としている。

現職教員になってから上級免許を取得するような制度になれば、大学だけで講習を組織することは不可能になるであろうし、講習内容についても教員養成系学部以外への開放制といった次元から、大学以外の機関の講習をも取り込むようなより幅の広い開放制へ、変化していくであろう。「大学のカリキュラム以外にも、例えば、大学が主催する講習等の履修を累積して取得することも可能とするか」「特定の学位の取得を必要とするか」「教員は、採用後、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、民間教育研究団体の研究会、自発的な研修を通じて、実践的な指導力を身に付けていくが、そうした実力を免許状に反映できるようにするにはどうしたらよいか」といったことについても、「『専門免許状（仮称)』の創設にあたっては、本質に立ち戻った議論から出発しなければならない」と言及されている。

②　知識習得(蓄積)型学習観から、社会参画･協働探究型学習観への教師の学習観の転換

知識基盤社会に生きる子どもたちに培う学力、この学力観の転換については、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(H20.1.17)が学習指導要領全体の見直しを行なった「幼稚園、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（答申)」に丹的にまとめられている。体験から感じとったことを表現する。事実を正確に理解し伝達する。概念や法則や意図を明確に解釈・説明・活用する。情報を分析・評価・論述する。課題についての構想を立て実践し、評価改善する。互いの考えを伝えあい、集団の考えを発展させる。このような「生きる力」は、知識を伝達し習得蓄積する学習観からは培うことはできない。社会参画･協働探究型の学習観への切り替えが必要となろう。

ところが、それを支える教師の学習観の転換については、これまであまり触れられてこなかったように思われる。審議経過報告(2011.1.31)では、明確に教師の学習観の転換を求めている。「これからは、教員自身が主体的・自発的学習者として、常に学び続ける存在であることが一層必要であり、子どもの学ぶ意欲を高めるためにも、そのような学びの場としての学校であることが求められる。このため、教員の養成や研修においても、一斉指導による学びからワークショップ型の協働的な学びや、ＩＣＴを用いた各自の習熟度に合わせた個別学習、子どもの意見を先生にフィードバックするコミュニケーション型の学び等をより重視する方向へと転換する必要がある」、さらに、「これからの学校教育は、一斉指導を行うだけでなく、個別化や創造的・協働的な学習活動を重視し、地域の力も活用し、学びの転換と教育の質の向上が求められており、これまでの答申で述べられていることに加え、教員は、こうした教育に対応した資質能力や他の同僚とチームとして対応する力を身に付けることが必要である」と記されている。言わずもがな、教師が協働する力を持たずして、子どもの協働を促すことは不可能である。

ところで、教員に求められる資質あるいは専門性として、筆者は従来の伝統的な専門職(医師や弁護士等)と比較して述べたことがある（右図参照, 松木, 2010)。伝統的な専門職が職務の占有性によって特徴づけられるのに対し、教師は教育を独占できない。

むしろ教師は、子どもや保護者の思いや、教師や社会の願いをコラボレーションさせながら共有できる地平を切り開くプロなのではないか。教師は協働のプロなのである。この点から見ると、知識習得(蓄積)型学習観から社会参画･協働探究型学習観への教師の学習観の転換は、教員の資質向上に向けた教師教育改革に置換すると**「教員の資質向上を教員個人の中に(個人研鑽に)求める発想から、教員集団の協働を支える組織学習の形成の中に求める発想への転換」**ともなろう。

伝統的専門職と比較した教師の専門職の特徴

伝統的専門職の特徴	新しい専門性の特徴
(理論と実践の融合) 真理や普遍的知の合理的技術的実践 法則定立科学 (対象者は)知の恩恵の受領者	(理論と実践の融合) 省察的実践 範例科学 (対象者は)主体的な知の再創生者
自律性と自己変革 クライエントの利益への責任	自律性と自己変革 利用者の利益への責任
職務の占有性 厳格な資格	職務の協働性 比較的ゆるやかな資格
原因追及の特定性(白黒つける) 治す・正す	原因追及の相互性と限定性 育み合う
立場の中立性・客観性	利用者中心性（利用者の目線）
公共の利益と社会的正義の実践 公表性と守秘義務の厳格な区分	公共の利益と社会的正義の実践 公表性と守秘義務の確執
(職能集団として倫理綱領と組織論) 個人研鑽を核とした研修組織の充実	(職能集団としての倫理綱領と組織論) 語りと傾聴による協働の研修組織の充実(実践コミュニティの創造)

教員に求められる資質として協働性を重視する考え方は、これまでの専門職論や教員評価についての新たな解決策をも提供することになろう。「脱専門職論」では、専門性を強調することによって、クライエントとの分断化をする恐れや、専門職が支配的権威主義的になる危険性を指摘している。しかし、教師に求められる専門性が、協働性であるならば脱専門職論の指摘する危惧を払拭することができるのではないか。

また、「管理職の権限強化」「管理としての専門性の強調」「教員評価制度」等が学校の協働を破壊するとの指摘もある。これについても、教師の専門性の中核に協働性があるとするならば、個人に特化していく評価や、評価者と被評価者の分離といった方向でない、新たな評価方法を開拓できるのではないか。

あるいは、技術的知識やハウツー的知識への偏重を危惧する佐藤（1997）や、長尾（2009）が指摘している「教員免許更新制で、教員の資質向上にかかわって大学に依拠することで教師が脱技能化していくことの恐れ」についても、教員集団が協働によって支えられた省察的実践を構成することで解決の糸口を見いだせるのではないかと思われる。

ここでは、審議経過報告(2011.1.31)の文面を追いながら、教員の資質能力の向上に向けた論議の中で起きているパラダイムの転換について述べた。以下に言及したパラダイム転換を列記する。

	教師教育に関するパラダイムの転換	
	これまでの発想 ⇨	これからの発想
1	入職もしくはオプションとしての 教育職員免許状から、	教師としての生涯にわたる職能発達を支える 教育職員免許状への転換
2	教師の専門性を大学から積み上げていく 発想から、	すぐれた教育実践を支える中で専門性を明らかにし、順 次下って、大学で何が必要か明らかにする発想への転換
3	学校の外で行う学びから、	学校改革を目指す組織づくりを実践する学びへの転換
4	知識習得(蓄積)型学習観から、	社会参画･協働探究型学習観への教師の学習観の転換
5	教員の資質向上を教員個人の中に (個人研鑽に)求める発想から、	教員集団の協働を支える組織学習の形成の中に 求める発想への転換

３．教育職員免許法の改正案が出される背景

「教育職員の資質及び能力の向上のための教育職員免許の改革に関する法律案」が提出される背景と意義について、福井大学における教員養成の現状から推察し、以下の３点に絞って言及する。

① 教師教育改革なくして教育改革なし

21 世紀は知識基盤社会、この知識基盤社会に生きる子どもの学力を育成するのが最も大きな課題となろう。この課題達成のためには、培うべき学力をその育成者たる教師自身が身につけ、その学力の重要性・有用性を実感していることが重要である。1980 年、1992 年、そして 2002 年に施行された学習指導要領に沿った「ゆとり教育」の内容の是非はともかくとして、その失敗原因は、教育改革が教師教育改革まで及ばなかったことに一因があろう。例えば「ゆとり教育」の結果、小中学校では「総合的な学習」の時間を設けられたが、教員養成段階ではこれに対応する教育課程は編成されておらず、充分な情報提供のないまま教員養成を行ってきているが現状である。そして、教員養成の未整備段階まま、学校では「総合的な学習」の時間数の削減になってしまった。教育改革を行う場合には、当然、教員養成制度改革を行わなければならないであろう。

ところで、OECD における学習到達度調査（PISA）での学力低下を引き金に、日本は「生涯にわたって学び続けることのできる学力」の育成に重点を置いてきている。しかし、そこで好成績を示している先進諸国の多くが修士課程レベルへ教員資格を切り上げてきている現状も認識せねばならないであろう。実際のところ、学部段階で様々な教育問題に対応できる教職力を身につけ、充分な教科専門の知識を習得するのには、現行の教育職員免許法の単位数では不可能になってきている。

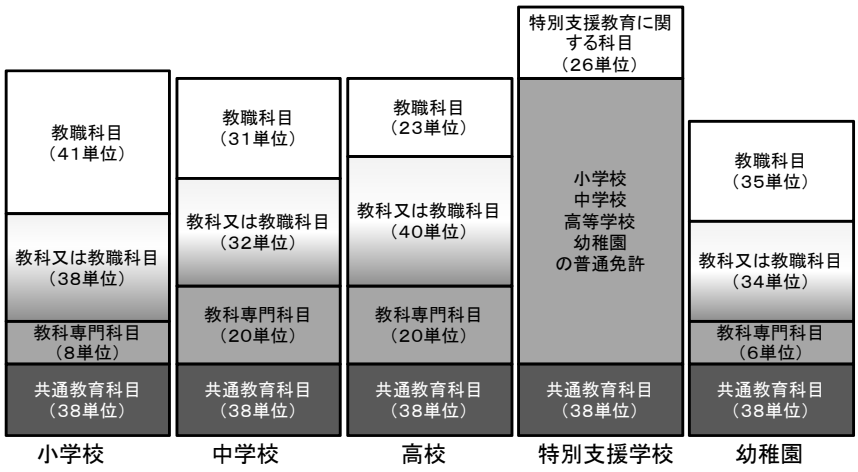


図1. 現行の教員普通免許1種取得条件（福井大学）

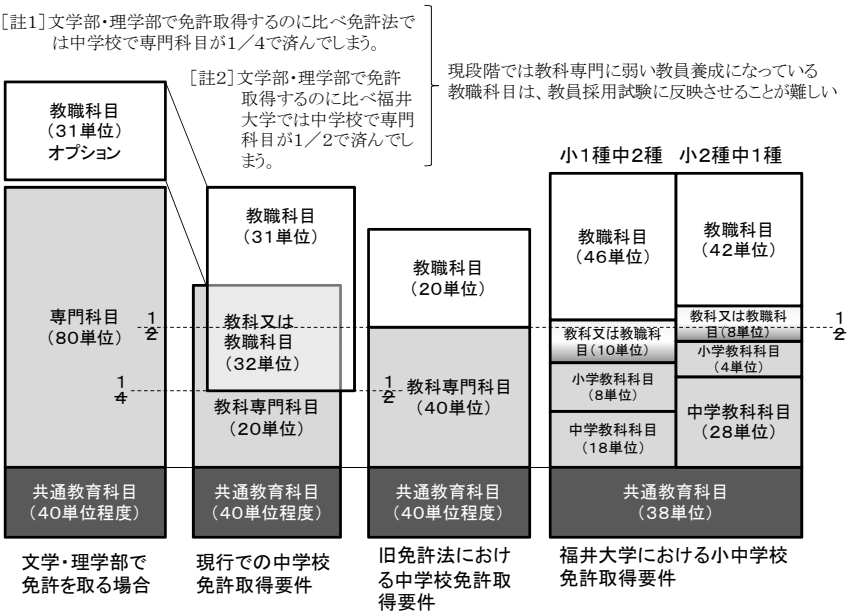


図2. 現行の教員普通免許中学校1種取得における専門教科力

教養審第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(1997)を受け「得意分野を持つ選択履修方式への構造転換」を行った現行の教免法下では、取得単位数の内訳がどのように変化してしまうのか。これについて図１・２では比較検討をおこなった。中学校免許を想定してみると現行の教免法では、教科専門の単位数を少なくすることができ、理学部や文学部等の教科専門単位数（大凡８０単位）と比較すると、教育系学部では最小２０単位で、1／４で済んでしまう。こういった現状の中で教科専門と教職科目を充実させようとすると、学部４年間では収まらなくなってきている。

また、大分県における教員採用の不祥事（2008.6）を受け、近年の教員採用試験では不正を防ぐための透明化・公平化が進み、点数主義になりがちである。特に、合否の差が明瞭になり点数化されやすい内容が重視される傾向にある。学校の現代的教育ニーズに応えるべく、ボランティア活動や教育実践の科目に工夫を凝らしてきた教育系学部の取組が、教員採用試験に反映し難いもどかしさを感じずにはいられない。多くの都道府県教育委員会では、模擬授業や面接試験等を重視してきているが、採用試験対策として訓練できる表面的な技能以上の能力をどの程度分別して評価可能なのか、あるいは、面接等の結果がペーパーテストの点数をどの程度逆転可能にすることがよいのか、採用試験の課題は多い。

一方、平成18年中教審答申を受け「教職実践演習」のような教員養成の総括的な科目（２単位）が導入されたものの、教職科目や教科専門科目の分野別の区分があるため、多くの大学では細切れの単位の上積み傾向から脱しきれないでいる。「教職実践演習」では、教師に求める最小限の資質能力として知識

量や技能だけでなく、思考力・判断力・表現力等を育てる授業方法の工夫を求めているが、やはり総括されるのは、採用試験に取り上げられやすい分野ごとの知識量や、短時間で評価しやすい技能に陥りやすいのではないか。

繰り返すまでもなく教育改革は教師教育の改革なくしては進まない。知識基盤社会における学習観の転換と、それを実現できる教員養成、教員採用の在り方の見直しが求められている。

②　教師の専門性を不問に付した戦後の教育改革のつけ

戦後の教育改革は、教員の基礎資格を大学卒業に置く開放制を実施することで、教師がリベラルアーツとしての広い教養を持ち、且つ、幅広い人材を確保することを可能にした。しかし、その一方で師範学校への感情的拒否反応から、教師の専門性への問いは不問にした経緯がある。今日の教師批判の多くは、教師の専門性にかかわるものであり、教師とはどのような専門職業人であるか、そして、その専門職の養成方法はどうあるべきかといった追究を疎かにしてきたつけは大きい。

ところで、ＧＡＴＳ（1995）では、教育をサービスとして意味づけ、国際貿易の対象として取り上げてきている。その結果、大学教育における品質保証が求められるようになり、日本においても教員養成スタンダードの作成が課せられてきた。こういった現状ではなおさらのこと、教師の専門性を不問にしたままの教員養成はあり得ないであろう。

また、専門職の養成という観点から見るならば、理論と実践の融合、さらに教科の専門的知識と教職の専門的知識が、実際的な教育実践の事例検討の中で融合されるシステムが必要であるが、現行の養成制度では単独的に、しかも無文脈に教科専門・教職専門・短期間の教育実習が並列されている状態である。修士課程段階の教員養成を念頭に置くにしても、学部段階での教員養成システムの抜本的改革が必要である。

さらに、現代社会では教師という専門職に限らず、医師や弁護士といった伝統的な専門職の専門知が問い直されてきている。従来の専門職は、追随を許さない程の専門知を所有しているがゆえに、職務を占有することが保証されてきた。一方、教育は教師が職務を独占できるものではなく、むしろ全ての人が教育に参加することが望ましい姿であろう。この点から見るならば、教師の専門性は他の伝統的専門職のように特徴を明示しにくく、そのためこれまで教師は常に準専門職として扱われてきた。

しかし、近年の専門職批判の中で問い直されている視点は、教師の専門性の本質に再考を促すものである。市民や保護者や児童生徒との協働を通して教育を行い、その内容を市民に表明していく「協働的専門性」「民主的専門性」（Whitty, Geoffら）は、教師にとってその専門性も最も顕著に表わすものの１つであろう。

現行の教員養成システムは、教科専門、教職科目、教育実習というようにそれぞれが分断された科目として成り立ち、個人研鑽による知識・技能の習得が中心にならざるをえない。しかし、教師にとって本質的であって最も求められている専門性である「協働的専門性」「民主的専門性」をこのシステムの中で培うことは難しい。このような専門性を培う教員養成を実現しようとするならば、個人的知識の習得と研鑽を中心とする教員養成制度ではなく、教員個人の成長が、教員集団の育成（実践コミュニティの創造）と相互連関を生みだすような教員養成制度の実現を目指していくべきであろう。

福井大学教育地域科学部及び教職開発専攻（教職大学院）ではこのような教員の実践コミュニティの育成を念頭に置いた教師教育の実現を目指したカリキュラムづくりを行っている。また、学部段階では１年時より子どもの成長を支える協働的な実践科目（教育実践研究Ａ・Ｂ・Ｃ）がコア科目（最大２６単位履修可能）として位置づけられている。平成 23 年度版教員養成スタンダードを見ると、新しい評価観のもと習得された知識・技能を評価するの

ではなく、学習個人誌の作成（教科専門学習個人誌・教科教育学習個人誌・教職科目学習個人誌・卒業論文）の作成を通して、協働探究の成果が個人の履歴にどのように位置づけられたのかで評価しようとする姿勢を読み取ることができる。しかし、このような取組が部分的に始まっているにせよ、教師の専門性を言及した教育課程は少ないのが現状である。

③　教員免許状をオプションとして提供する大学の経営戦略が教師の信頼を失墜させる

近代日本の躍進を支えた要因の１つが日本の教育であったことは疑う余地はない。民衆が学校を造り教師を育ててきた経緯があったからこそ、国民皆学制や師範学校の設立といった政府の打ち出した制度の定着が可能となったのであろう。また、戦後いち早く教師教育を師範学校という専門学校レベルから、当時の最高学府である大学に切り替えたことは、学校と教師への信頼を再保障し、その後の経済成長と高学歴化を促したと思われる。しかし、大学が大衆化した現代では、開放制の中で教員免許状をオプションとして提供する大学の経営戦略の影響を受け、毎年 20 万人前後が教員免許状を取得している。このような教師教育のやり方では、教師への信頼を勝ち取ることはほとんど不可能である。4 年制大学でオプションとして教員資格を得るシステムが、教師への信頼を制度的に失わせてきたことにメスを入れなければ、教育の再生は不可能であろう。

少子化の進行が止まらない今日、専門性が薄いが大量の養成が可能な教員養成システムから、質の高い精鋭を育成する教員養成システムへの脱却を目指す格好のチャンスである。さらに、比較的教育環境が整い子どもに安定した高い学力を育成している地方、その地方にある教員養成系大学が、地方の教育力を基盤に質の高い教員養成を実現させ、都市部の教員養成を支援するシステムを構築することができれば、都市一極集中型社会への一考を投じることにもなろう。

引用

① 佐藤　学　1997　「学びから逃走 する子どもたち」岩波書店

② 佐藤　学　1997　「学力幻想を斬る＝学力は貨幣である」。「ひと』　２月号

③ Geoff Whitty 2009　「教師の新たな専門性に向けて」『批判的教育学と公教育の再生』Michael W. Apple Geoff Whitty　長尾彰夫　編者　明石書店

④ 「鈴木寛副大臣への書簡（教育職員免許法の改正について)」2010.2　福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

⑤ 長尾彰夫　2009　「教育改革のポリティックス分析」『批判的教育学と公教育の再生』

⑥ 「福井大学教育地域科学部教員養成スタンダード（平成２３年度版)」2011.3

⑦ 松木健一　2010　「教師教育における教師の専門性の捉え直し」『教師教育研究』　V0l.３　福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

⑧ Michael W. Apple Geoff Whitty　長尾彰夫　編者　明石書店

⑨ 横須賀薫　1976　「教師養成教育の探究」評論社

⑩ 横須賀薫　2006　「教員養成これまでこれから」ジーアス教育新社