

日本における中等学校教員養成のための制度とプログラムの現状 —大学における「教員のための教科内容に関する知識」をめぐる問題—¹

浜田 博文

1. イントロダクション

はじめに、少し私自身の自己紹介をさせていただきます。私は現在、日本の国立大学の一つである筑波大学で教育学を専攻しています。日本には 2016 年現在、合計 777 の大学があり、そのうち、国立大学は 86、公立大学は 91、私立大学は 600 校です。

筑波大学は 1973 年に創設された、比較的新しい大学ですが、じつはその前に長い歴史をもっています。日本で、近代的な学校制度が政府によって創設された年は 1872 年です。じつは、筑波大学の歴史はその同じ年から始まっています。1872 年に、政府は近代的な学校制度を作るために、東京にたった一つ、官立師範学校 (The National Normal School) を開設しました。その後、学校制度の急速な発展に伴って師範学校は全国に数多く作られていったのですが、最初につくられた師範学校は、他の師範学校で教鞭をとる教員を育て、教育学の研究を行う機関として発展を遂げていきました。やがて、高等師範学校 (The Higher Normal School)、東京高等師範学校 (Tokyo Higher Normal School) となり、さらに東京文理科大学 (Tokyo Liberal Arts and Science University) に、そして戦後、東京教育大学 (Tokyo University of Education) になりました。こうした歴史を積み重ねる中で、数多くの優秀な中等学校教員を輩出するとともに、教員養成の基盤をなす教育学の研究に取り組み、大学で教員養成を担当する数多くの優秀な研究者を養成してきました。現在の筑波大学は、それらの歴史、実績、組織を引き継いでさらに大きな研究型大学として 1973 年に開設されました。ですから、日本の中等教員養成と教育学研究を語る時、筑波大学の歴史と実績を無視することはできません。

教育学の中でも学校経営学が私の専門分野です。英語でいえば、“School Administration and Management”になります。この会議に参加している方々にとっては、少し遠いイメージを抱くかもしれません。私自身は大学院生の頃から教師教育 (teacher education) を自分のメインの研究テーマにしてきました。その後、教師のリーダーシップ (teacher leadership)、教師のエンパワーメント (teacher empowerment)、スクールリーダーシップ (school leadership)、スクールリーダーシップの開発 (school leadership development) というようなことに関心のフォーカスを当てて研究してきました。

教師教育についていえば、この会議でも重要な鍵になっている“Pedagogical Content Knowledge (PCK)”¹ に関するトピックについて、第二次大戦後の日本の教員養成プログラムやそれを担う研究者たちの間でどのような理解がなされ、実践が展開されてきたのかを、かつて、仲間と一緒に研究してきました。もちろん、私自身、1992 年に大学の教師になってからずっと、

¹ 本稿は、The 4th International Conference on Teacher Education (National Taiwan University on October 21-23, 2016) の Keynote Speech として *Current System and Programs for Pre-service Training of Secondary Teachers in Japan: Issues of “Content Knowledge of Teachers” in College Program* と題する講演を行うために日本語で作成した原稿に加筆し修正したものである。

大学で教員養成の授業を担当してきましたし、教育委員会等での教員研修の仕事、学校での校内研修のサポートなども続けています。

このような私自身の経験を踏まえて考えることは、教員養成や、その後続く教員の継続的な職能開発 (professional development) のあり方を、要素還元主義 (reductionism) 的な思考だけで考えるのは限界があるということです。より全体論的な (holistic) 思考をもって考えなければなりません。そのいちばんの理由は、教師としての成長は、長期にわたる継続的なものであり、しかも成長を続ける教師自身の主体性を軸にして把握される必要があるからです。そのとき、同時に考えなければならない重要なことは、学校の教育実践は教師個人の力量でバラバラに行われているのではないということです。一人ひとりの教師は専門的自律性を基盤にして独自の仕事をしていますが、その場は「学校」というところであり、多様な教師によって担われている教育実践は一人ひとりの子ども達にとっては統合的で融合的なものです。だとすると、教師が完全に一人ひとりバラバラで成長すればよいというわけではありません。最終的には、子ども達一人ひとりの主体性と成長を軸にして、教師たちの多様な力が教育の効果に結びつくように収束していく必要があります。

おそらく皆さんは、「Lesson Study」という言葉をご存知だと思います。日本語では「Jugyo-Kenkyu」という言葉です。日本で生まれた授業研究が、最近では世界中の国々から注目を集めていて、多くの国の学校で試みられていると聞いています。台湾でも、「Lesson Study」は広く知られているのではないのでしょうか。このことが意味することは、子ども達が学び育っていく場としての学校において、教職員が協働性をもって互いの力量形成に取り組むことの重要性だと思います。近年の日本の国家レベルの教育改革では、そのような考え方で、「学び続ける教師 (a teacher continuing to learn)」「チームとしての学校 (a school as a team)」ということがキーワードになっています。私が専門とする学校経営学は、そのような教師の主体的で協働的な教育実践と職能発達をどのようにして促進するか、を研究する分野だと、私は考えています。そのようなことも含めて、これからお話ししていきます。

2. 日本の教員養成において「教師の専門性」はどう議論されてきたか？

(1) 「実務」偏重へ向かう議論

Dr. Lee Shulman が1986年の論文の中で、「Pedagogical Content Knowledge (PCK)」という概念を提起して以来、日本の教員養成においても、とくに教育方法学や教科教育学の研究分野でPCKは注目されてきました。この概念は、「教師の専門性 (professionalism of teachers)」を構成する内容を考える上でとても重要なものだと考えます。私は、とくに次の2つの理由からその概念の重要性を理解しています。

第一に、「教科内容に関する専門的教養」つまり「各教科の背景にある学術的研究」と、「教職に関する専門的教養」つまり「教育行為自体に関する学術的研究」とを統合的に把握する重要性を明瞭に提起していることです。第二に、教育実践の改善に結びつく専門的知識は、研究と実践を架橋して行われる学術的研究によって生み出されるという含意があることです。いずれも、教員になる人たちは大学教育の中で一般教養 (general education) を学んだ上で、学術研究に裏打

ちされた専門職教育 (professional education) を受けるということが前提になっています。つまり、PCK は、教職の専門職教育を支える学術的研究の質的転換を求める重要な問題提起だったと考えます。

そのような受けとめ方は日本の大学でも広がりを見せており、教育学の研究では理論と実践の往還を重視した研究と教育が行われるようになってきました。しかし、一つ、心配なことがあります。日本の教育政策担当者は、「実践を重視した研究 (research concerned with educational practice)」への転換を追求するというよりも、教師教育全体を「実務 (practical skills based on personal experience) の偏重」にシフトさせようとする指向性を強めています。大学で行われてきた教員養成と教育学研究の意義を否定して、「実務」経験者を中心とする養成教育を過度に求める傾向が強くなっています。PCK は、大学での学術的研究と学校現場での教育実践を架橋することによって、教職に関する新たな学術的研究を発展させ、知識を生み出す必要を提起したものだと考えます。しかし、日本における最近の教育改革は、「実務」中心による教員養成へ向かう傾向にあります。

(2) 「教師の専門性」をめぐる議論を振り返る

その背景には、戦後の日本における教員養成システムの成立とその後の歴史的展開の特徴があるのかもしれませんが。しかし、台湾をはじめ、多くの国々が同じような事情を内包しているのではないかと思います。そこで、日本の教員養成をめぐる議論の争点などについてご紹介します。

現在の日本の教育の基本的な理念と仕組みは、戦後の教育改革で再構築されたものです。今から約 70 年前のことです。絶対主義・国家主義から民主主義への転換が最も重視されました。教育の民主化を実現する上で、教員養成の改革は最も重要な課題でした。国家の意図に従順な教師ではなく、民主的な社会を形成する主体としての子ども達に対して、専門的自律性に基づいて教育を行うことができる教師を養成することが重視されました。

新しい制度は、「免許主義」を基本にして、「大学における教員養成 (university-based pre-service teacher education)」と「開放制 (kaihousei: the ability to obtain a teaching license in any university/department)」を原則にして構築されました。「免許主義」とは、教師を専門職ととらえて、専門的な教育を受けた者だけが資格を得られるようにすること。「大学における教員養成」とは、教師の専門的教育は「学問の自由」が保障された大学で、学術的な研究に基づいて行われること。そして「開放制」とは、教員養成を行う大学は国家によって一方的に指定されるものではなく、法令に定められた条件を備えていればどの大学でも教員養成を行うことができ、その免許状に区別はつけないということです。このような新しい制度の施行にあたって、政府は、教育に関する学術的研究の発展によって教師の専門的教育の基盤が築かれることを強く求めていました。

しかし、「教師の専門性」の中核はいったい何か？ どのような学術的研究によってそれが構築されるのか？ これらの問いをめぐっては対立的な異なる考え方がありました。すなわち、学問中心主義者 (academicians) と教育主義者 (educationists) の対立です。アカデミシャンズとは、各教科の背景にある学問分野の専門的知識こそが、教師にとって最も重要だと主張する人々

です。対して、エデュケーショニストとは、教える方法を習得することこそが最も重要だと主張する人々です。とくに中等学校の教員養成に関しては、アカデミシャンズの主張がひじょうに強く、小学校の教員養成ではエデュケーショニストに傾倒する考え方が強かったようです。

戦前の日本では、中等学校は義務教育ではなく、大学進学へつながる少数の学校と、職業技術を習得するための数多くの職業学校に別れていました。そして、中学校や高等学校へ進学する者は少数で、彼らは将来、純粋な学問を学ぶ者に限られていました。そのため、純粋な学問的教養があれば中等学校教師になれる、職業技術をもっていれば職業学校の教師になれる、という仕組みになっていました。戦後教育改革で前期中等教育の中学校は義務教育になり、すべての子ども達が通うことになりましたが、新しい制度を構想する上でも、中等学校教員養成はそのようなエリート教育のイメージから脱しきれませんでした。

他方、小学校については、絶対主義・軍国主義的な教育を払拭して民主的な教育を行うことが最も重要だと考えられました。その際、まだ幼い子ども達を育てるということには関心が向けられましたが、教科の背景にある学問的知識の習得を促すという点はあまり重視されませんでした。新たな小学校教育の構築を目指そうとする人々の多くは、大学レベルの学問的教養というよりも、幼い子ども達を教える方法や技術の習得を、小学校教員養成に求める傾向がありました。

(3) 「大学における教員養成」の意義

以上のような小学校と中学校の教員養成に対する基本的なスタンスの違いは、「大学における教員養成」という新しい理念を掲げていながらも、そこでどのような「教師の専門性」を築くべきかについての合意形成は困難であったことを示しています。しかし、戦後の新しい学校制度は、小学校と中学校の9年間を義務教育とし、さらに、学びたいという意志をもっていれば、高等学校、大学へ誰でも進学できるという単線型学校制度になりました。すべての子ども達が、小学校段階から学校の授業を通じて学問に対する関心を培い、主体的、創造的に学ぶことができる機会を保障され、やがて中等教育・高等教育へ進学することを可能にする学校制度になったのです。たとえ幼い子ども達を教える小学校段階であっても、教師になる者は大学教育を受けて、教科の背景にある学問を学び、その面白さを子ども達に伝えることができるようにする。いっぽう、中等学校の教師は、多種多様な子ども達一人ひとりの個性やニーズを十分に踏まえながら、担当教科の背景にある学問の内容を効果的に教え、その面白さを理解させ、主体性や創造性を育むことができるようにする。すべての教師を大学教育によって養成するという「大学における教員養成」は、その意味でとても重要な原則になりました。

このことは、小学校の教員養成と中等学校の教員養成のそれぞれについて、重要な課題をつきつけるものでした。

小学校教員養成においては、教える方法を習得するだけではなく、大学教育の基盤としての幅広い一般教養を学び、なおかつ各教科内容の背景にある学問的知識と、子ども達の発達段階や一人ひとりの個性・ニーズなどを踏まえながら効果的に教える力量を習得することが必要だと考えられるようになりました。日本の小学校では、学級担任教師が自分のクラスの全ての教科の授業を担当することになっています。あらゆる教科について、その背景の学問を追究するというのは

きわめて困難です。それでも、大学教育レベルの学問的教養の習得が、小学校教師に要求されました。と同時に、それを多様な子ども達の状況に即して教え、子ども達の主体的で個性的な学びを促すためにどうすべきか、という問いの答が、教育学という学問分野に強く求められました。

中等学校教員養成においては、それまで、自分の担当する教科内容の背景にある学問的知識を持っていることだけが重視されていました。つまり、国語の教師なら大学で文学や言語学などを専攻していれば十分、数学の教師であれば、大学で数学を専攻していれば十分、という状態でした。しかし、中学校は義務教育になり、高等学校もすべての子どもに開かれた仕組みになったことで、多種多様な子ども達を相手にして教育を行うために必要な力量が、中等学校教師にも求められました。どの大学・学部でも教員免許はとれますが、教員免許をとるためには所定の授業科目の履修が課されました。そこには「教育とは何か」「望ましい教育理念は何か」「子どもの発達とは何か」を含むとともに、「各教科のカリキュラムや教授方法はどうあるべきか」という内容が入ることになりました。

このように、小学校でも中等学校でも、大学という段階で教員養成をおこなうにあたって、ここでのカリキュラムをいかに構成すべきか、そしてその構成内容の土台をなす学術的研究をどうやって構築すべきか、ということが重要な課題となりました。とくに重要になったのは、教科の背景にある学問的知識と教育に関する専門的知識を、教員養成においていかに統合的・融合的に捉えなおし、新しい「教師の専門性」の内容を再構築するか、ということでした。それこそが、学校教育の実践に資する教育学の学術的研究として追究されなければならないことになったのです。

3. 中等学校教員の免許制度と養成プログラム

(1) 中等学校教員の免許制度

次に、現在、中等学校の教員免許状とその養成がどのような仕組みのもとにあるか、具体的に考えてみましょう。

現在、普通免許状 (Regular certificate) は学歴水準によって3段階になっています。二種免許状 (Class II certificate) は2年制の短期大学卒業者に授与されます。大半を占めるのは一種免許状 (Class I certificate) で、4年制大学の卒業者です。一種免許状を持つ者が大学院修士課程で所定の単位を取得すると、専修免許状 (Specialized certificate) を授与されます。

中等学校の普通免許状は、中学校教員免許状と高等学校教員免許状に分かれます。中学校は義務教育なのですべての子どもが通っています。高等学校は、戦後、新設された当時は進学率が50%以下でしたが、1950年代後半から1970年頃までの高度経済成長の時期に進学率は急上昇し、現在では98%の子ども達が通う学校になっています。

小学校の免許状は教科の区別がなく、すべての教科を教えるための免許状ですが、中学校と高等学校の場合は教科ごとに分かれています。中学校であれば、国語、数学、理科、外国語、社会科など、高校の場合は各教科が細分化され、職業関係の科目もあります。

いま、日本では、教員養成の高度化を進めており、大学院修士課程レベルの専修免許状の取得者を増やすための施策を展開しています。しかし、現状では、現職教員のうち、一種免許を持つ

ている者が、中学校の場合は88%、高校の場合は76%を占めています。高校では専修免許をもっている者が22%いますが、全体としてみると、大学4年間の教員養成を経て教員になるというパターンが最も一般的だといえます。

(2) 教員養成カリキュラムの構成

それでは、大学における教員養成カリキュラムの具体的な構成はどうなっているのか？

その内容は大きく分けて3つの要素から成り立っています。

第一は、大学教育の基礎として求められる幅広い一般教養です。かつては、これが人文科学、社会科学、自然科学のすべてにわたる授業科目の履修とされてきましたが、現在では、大学によって内容は様々になっています。しかし、幅広い学問分野に関わる基本的な知識・教養は大学教育に求められるところです。

第二は、自分自身が大学で専攻する学問分野についての専門的知識です。文学部なら、文学や哲学、歴史学などの専門分野。理学部なら、物理学や数学、化学など。中等学校教員免許状において、これらは担当する教科の背景にある学問的教養として不可欠の知識であり、それを自律的に研究するという経験や力量は、子ども達に学問の面白さを伝える上で、とても重要です。これは、Dr. Shulmanが言う“content knowledge”にあたりますが、ただし、通常、大学で専攻する学問は、とても狭い分野の高度な内容を追究するので、自分の専門を学んだとしても、それが中等学校の授業で教える内容全体をカバーできるわけではありません。むしろ、免許状の教科で教える内容の中で自分が得意とするポイントに位置するものと言えるでしょう。教師は、自分の専攻を中心・起点にして、中等学校の教科として教える内容を体系的に理解することが必要になります。

第三に、教育および教職に関する専門的な教養です。これは、どの教科の免許状を取得するにしても、中等学校段階の教師として必ず習得しておくべき、専門家としての知識基盤です。Dr. Shulmanが指摘した“pedagogical knowledge”はこれにあたるでしょうが、日本の場合、もう少し幅広い内容になっていると思います。具体的な内容については、これまで教員免許法の改正によって何度か変更されてきました。かつては教育原理（principle of education）、生徒指導（guidance education）、教育心理学（educational psychology）、教育方法（education method）などの科目を履修して教育実習（student teaching）を行うというシンプルな内容でした。しかし、現在では、その内容は細分化されて、盛り込むべき内容が具体的に指定されています。その背景には、1980年代以降、日本では学校教育において様々な問題が取り沙汰されて、教科の学習だけではなく、生活面での様々な支援や指導のための力量が求められてきたことがあります。いずれにしても、ここでは、「教育とは何か？」「学校教育とは何か？」「子どもはどのような力や特性をもっているか？」「子どもに教科を教えるために何が必要か？」といった問題について「専門職」として備えるべき見識と知識の基本を学ぶことになっています。

(3) 大学の教員養成カリキュラムの2類型

基本的には、どの大学でどの教科の免許状をとるにしても、以上の3つの内容を合わせて履修

することになっています。ですが、じつは、大学の種類によって、教員免許状をとるための履修形態は大きく二つに分かれます。教員養成を目的とする大学・学部等の場合と、教員養成を目的としない一般的な大学・学部等の場合です。

教員養成大学の場合は、教員免許をとるために必要な単位がすべて卒業要件の中に含まれています。一方、他の大学で教員免許を取る場合には、卒業に必要な条件に加えて、教職課程の単位を修得する必要があります。「教科に関する科目」は自分の専攻分野の卒業要件と重なることが多いですが、それでも40単位くらいはとらなければなりません。

私は1990年代に約10年間にわたって、同世代の「(当時の)若手」の教育学研究者たち十数人で、日本の教員養成の理念や変遷、そこでの議論の争点、そして様々な大学の教員養成カリキュラムについて分析する共同研究を行いました。

そこで浮かび上がってきた重要な点の一つは、教員養成大学の中等学校教員養成コースにいる教員と学生は、一般大学の教員・学生に対して劣等意識を抱く傾向にあるということでした。教員の場合は、とくに教科内容の背景にある各学問分野の研究者たちがそうでした。文学、数学、自然科学などなど。それらの研究者たちは、「本来、自分は教員養成大学・学部ではなく、文学部や理学部などで、教員養成のためではない学問の研究と教育をしたい」と思っている人が多いのです。だから、教員養成プログラムの内容の中に、できるだけ自分たちの純粋な学問分野の授業科目を増やそうとする。そして彼らから教育を受ける中等学校教員養成課程の学生達も彼らの影響を受けて、自分たちが大学で学んでいる専門分野は、価値が一段低いものだと考える。

他方で、一般大学・学部の多くでは、教職課程の科目履修を、大学教育の付録(appendix)とだけ認識されている傾向にありました。とくに、学問的な水準が高いとされる大学にはそのような傾向が強い印象でした。

教員養成課程の教員や学生が一般大学に対して劣等感を抱くのは何故でしょうか？

それは、教科の背景にある学問分野の研究教育だけに関心を向けているからです。教員養成大学の学生は他の大学に比べて、教科に関する専門的教養の修得単位数が少なくなります。だから、その部分だけをみれば、それらの純粋な学問分野と比較して深い追究はできないでしょう。大学の教員にとっても、自分の専攻する学問分野を深く追究する機会が限られることになります。しかし、そのことが教員と学生の劣等意識につながるというのは、たいへん不幸なことであり、質の高い教員養成にとって適切ではありません。

本来的には、教員養成のための大学・学部であれば、教職のための専門教育の質において他の大学・学部よりも高い水準をもち、それに誇りを抱いていなければならないはずです。ところが、現実にはそうになっていませんでした。

(4) 教職専門教育をどう捉えるべきか？

このような問題を解消するには、教員養成に関与しているすべての人々(研究者も学生も)が、「教師の専門性」と、それを保証するための「教職専門教育」、それを支えるための「教育学研究」に対する認識を転換する必要があると、われわれは考えました。

もし、物理学の学問を追究することが教師の専門性の中心だとすれば、ノーベル物理学賞を受

賞した人は中等学校の生徒達に最もわかりやすい授業をする力量をもっている、ということになります。それは本当でしょうか？ 日本では、「名選手は必ずしも名監督にあらず」と言われます。「優れた研究者は優れた教師になる」というわけではありません。

子ども達に様々なことを教えるための専門職である「教師の専門性」の中核は、3つの要素を統合し相互に組み合わせて得られるものだと考えます。すなわち、「教える内容」、「教える相手の子ども」、そして「教える方法」という3つです。これら各々についての専門的知識と、それらを融合しながら即時に判断して教育を行う力量です。

Dr. Donald Shön は、教師をはじめとする現代の専門職を「省察に基づく実践家 (reflective practitioner)」だと表現しました。幼い子ども達、多種多様な子ども達を相手にして、彼らがより主体的で意欲的に学ぶことができるような授業を組み立てて実施することは、とても複雑で難しいプロセスです。それを成り立たせるための力量は、特定の学問分野の知識ではないし、何かの知識を身につけさえすればそれができるといったものではありません。教師の専門性を育てる専門的教育は、教科に関する専門教養と教職に関する専門教養によって構成されますが、大学でのコースは、それらを具体的な教育場面に即して統合的に把握しようとする学術的な視点からなされる必要があります。

したがって、「大学における教員養成」は大学における教育学研究の学術的基盤によって支えられています。前述のように教員養成大学の学生が劣等感を抱くような実態は、教師のための専門教育を支える学術的基盤がまだまだ十分ではないことを示しているともいえます。

4. 「学び続ける教員」の育成と「チームとしての学校」の構築を目指す改革

(1) カリキュラム改革が要請する教師像

日本では、戦後教育改革から約70年が経過して、学校教育全体が大きな曲がり角にさしかかっていると言われていています。教育の機会均等と教育水準の向上がほぼ実現し、教師の質も他の国々と比べると高いと言われていたのですが、その一方で、子ども達の学ぶ意欲は低く、自分の将来に夢や希望を抱くことができない子どもが多い、というのです。また、「不登校」の子どもの割合が多いということも問題視されています。また、子どもどうしのいじめや、いじめを原因とする自殺もときどきあります。基礎学力が低下したのではないかという議論。子ども達の規範意識が低下し、それを育てる家庭や地域の教育機能も弱体化しているという問題。学校に対する不信感の増大。そのような中でも、社会変化に対応して教育実践を刷新していく必要性。あるいは、国家政策としての経済競争に打ち勝つ人材育成など。学校教育をめぐる問題は切りがありません。

2018年には、学習指導要領の改訂が予定されています。そこでは、子ども達に育成すべき能力が3つ挙げられています。

- ①何を知っているか、何ができるか (個別の知識・技能) : 各教科の知識・技能
- ②知っていること・できることをどう使うか (思考力・判断力・表現力等) : 主体的・協働的に問題を発見して解決する力
- ③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか (人間性や学びに向かう力等) : ①や②の力が働く方向性を決定付ける情意や態度など

そして、これらを実現する上で最も注目を集めているのが、アクティブ・ラーニング（active learning）の推進です。

このようにみても、教師には、既定の知識を伝えることだけでなく、子ども達が主体的・協働的に学ぶための場や環境をプロデュースし、マネージする幅広い能力が求められていると言えるでしょう。

日本では、いつの時代も、教育が課題を抱えると、必ず学校や教師の責任が厳しく追及されます。だから、この20～30年くらいの間、教育改革の必要性が声高に叫ばれてきましたし、政府は教師の免許制度、養成、研修のあり方の改革を数多く提案し実施してきました。その新しい動きを紹介しましょう。

2014年、国の中央教育審議会が「教職生活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」と題する答申を出しました。そこでは、現代社会がこれまでにない急激な変化を経験しており、学校教育は未来の社会を見据えて大きく変化しなければならないということが述べられました。例えば、グローバル化、ICTの発展、そして教育課題の多様化・複雑化などです。このような中で、学校では、既定の知識の学習ではなく、子ども達自身の思考力・判断力・表現力を育てて、彼らが自分たちの力で社会を生き抜いていく力を育成することが学校教育の課題だと述べました。そのような学校教育への転換を図る上で、教師の力はきわめて重要だということです。

そこで提起されたのが、「学び続ける教員（the teacher as a continuing learner）」像です。教師に求められる資質能力として、「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」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」が挙げられました。

日本では、このように、全人的な力を教師に求める傾向が強いです。しかし、これらのすべてを身につけることはきわめて困難です。まして、教員養成のプログラムで習得できるわけではありません。したがって、教職生活の全体を通じて、継続的に学ぶことが教師に求められるというわけです。

さらに、養成教育の段階を大学院修士課程のレベルへ高度化することも提言されました。すでに30年以上前から、大学院レベルでの教員養成は推奨されてきましたが、なかなか広く普及してきませんでした。ここで、政府は国立大学に置かれている大学院修士課程を専門職大学院へ改組して、より教職専門教育に特化したカリキュラムの大学院に変革する施策を推進しています。

そして、教職生活全体を視野に入れて教師の成長をサポートするために、大学と地方教育行政機関および学校の連携協力を強化する方策を提言しました。とくに、学校で行われる校内研修を重視しようとしています。

（2）「チームとしての学校」が要請する教師像

加えて、2015年12月に、今後の学校教育の方向性に影響を及ぼす3つの答申が出されました。

- ①「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
- ②「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- ③「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の

推進方策について」

教師教育を考える上では特に①と②が重要です。

①の表題にある「チームとしての学校」というのは、学校内部における教職員の協働性を強く打ち出した言葉です。私の専門は「学校経営学」だと言いましたが、学校の協働性が重要だということは、私の専門分野では常識的なことです。なぜこの答申が敢えてこのような言葉を打ち出したのか。それは、前述のように学校教育が幅広い問題に直面し、それらへの対応には教師の協力は必要だけれど、それだけでは十分でないということを意味します。つまり、学校の中に教師以外のスタッフ、例えばスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、特別支援教育のための補助的なスタッフなどをこれまで以上に多く配置したり、従来はあまり学校経営に参画していなかった事務職員等のスタッフに重要な役割をもっと与えたりすることが必要だということです。また、教師であってもマネジメントの力がある者には主幹教諭（Lead Teacher）としての役割を与えて、学校の組織力を高めることが意識されています。そのように多様な職種で構成された学校において、協働性を高めるということが「チーム」という言葉に込められています。

答申の中では、「チームとしての学校」を実現するために次の3つの点から学校のマネジメントモデルを転換する必要を述べています。

- 1) 専門性に基づくチーム体制の構築
- 2) 学校のマネジメント機能の強化
- 3) 教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備

これらの転換には、教育委員会や学校の「組織文化」の変革が重要だということも強調しています。この答申については色々な意見がありますが、学校を一つの組織と理解し、その協働性を高めることで学校教育の課題に対応していくことの重要性を説いていることは高く評価できると思います。

さて、そのような①の議論を踏まえて教師の養成や研修の在り方を検討したのが②です。そこでは、これからの教師には次のような力が必要だと述べています。

- 時代の変化や自分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る力
- 情報を適切に収集し、選択し、活用する力や、知識を有機的に結びつけ構造化する知己
- 多様な専門性をもつ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に課題の解決に取り組む力

ここでは二つの点に注目できるでしょう。一つは、「学び続ける教師」の生涯にわたる過程を、各自のキャリアステージという視点で捉え直し、一人ひとりの教師が学び続けるための環境条件を整備しようとする。もう一つは、学校における教育実践上の課題に対して、組織的・協働的に取り組んでいく力を教師に強く求めていることです。これは、前半で述べてきたPCKの概念よりも、より広い視野で教師の仕事を捉え、とくに専門家どうしの協働を大切にしようとするものです。

近年の日本のように、学校教育の課題が広範囲に及び、しかも将来の社会状況の見通しを立てにくい状況があるとき、学校教育を担う教師にとってこれらの力が求められるのは肯けることだ

と思います。

ただし、こうした考え方的一方で、教員養成の改革案として提起されているプランの内容をみると、見過ごせない問題もあります。最後にそのことを検討してみましょう。

5. 教師教育改革のための新たなプランとその問題

(1) 教員免許制度の改革プラン

この答申では、学校や教師がいま直面している諸問題への対応に強い関心を払っています。しかし、そのために、教科の背景にある学問的知識や、学生自身が大学という場で経験すべき学問追究の経験を軽視しすぎていると思われる。

例えば、中学校と高校の教員免許状の取得要件として規定されている「教科に関する科目」の20単位というカテゴリーをすべてなくして、「教職に関する科目」の単位数を20単位増やす、という案が出されています。また、教育系の大学院修士課程を専門職大学院へ転換することが進められていますが、そのカリキュラムでは、学校現場での実習がメインとなっています。また、修士論文は課されておらず、短いレポートでもよいことになっています。

従来の大学院修士課程が、教科背景の学問に囚われすぎてきたことは問題でしたが、学校現場での実習で「実務的なスキル」を偏重する考え方にも大きな問題があります。教師のための専門職教育において、大学という場での学術的研究が疎外されているのではないかと思います。

(2) 教員養成システムをめぐる争点

ここで、教員養成システムに関する従来の争点について要点を整理しておきましょう。

①「教科内容の背景の学問的知識」対「教える方法についての知識・スキル」

・・・戦後教育改革の頃、「学問」といえばもっぱら「教える内容の背景にある学問」を意味していました。「教える方法」は学術的な研究よりも教師の経験的な知識とスキルに依存していました。「大学における教員養成」の出発は、「教育に関する学術的研究」の発展に対する期待を基盤にしていたものの、現実には教員養成プログラムにおいて「教える内容の背景にある学問」がとても強い力をもっていました。

②「大学における学術的研究」と「学校現場での教育実践」の架橋

・・・上記のような現実のもとで、「大学の教員養成で学んだことは学校現場ではほとんど役に立たない」という認識が、現職教師や政策担当者の間では常に語られました。その間にも、教育実践に強い関心をもつ分野や研究者はその壁を打ち破って架橋しようとする取り組みを続けてきました。しかし、教員養成大学・学部の中では「教科内容の背景にある学問分野」が大勢を占めていることもあり、それが教員養成プログラムのメインストリームになることは容易ではありませんでした。それでも、両者の溝を架橋する「理論と実践との往還」の取り組み、「省察に基づく実践家 (reflective practitioner) としての教師」観に基づく「教師の専門性」の追究は続けられてきたといえます。

③「実務的な経験・スキルを重視した養成」を求める国家政策

・・・なかなか打開策が見えづらい状況の中で、日本では前述のように学校教育に関する多

様で複雑な問題状況が増大し、それらに対応するための即時的なスキルを教師に求める議論が大きくなりました。こうして政府は、教員養成の高度化つまり大学院での教員養成を推進して高度専門職養成としての教員養成改革を進めました。その答は、教育系大学院を専門職大学院の一形態である教職大学院に改編して、その大学院担当教員の40%以上を「実務家」にし、カリキュラムを学校実習中心に組み直すということです。さらに、新たに提案されたプランでは、学士課程のカリキュラムカテゴリーから「教科に関する科目」をなくすということにもなっています。

近年の日本におけるこのような教師教育改革については、ぜひいろいろな角度から検討していく必要があると思います。

(3) 「省察に基づく実践家」であり「スクールリーダー」でもある教師像へ

最後に、私の個人的な見解を述べてこのスピーチを終わりたいと思います。

上記のような現在の改革の最大の問題は、今後の社会を形成する上でとても重要な、専門職としての教職を、Shön が言う「技術的合理性 (technical rationality)」に基づく「技術的熟達者 (technical expert)」と理解する教職観に立っているということです。教師の仕事は単に、既定の知識や実務上のスキルを習得してそれらを上手に使用すればできるというものではありません。そのことについて、Shön は、「複雑性 (complexity)」「不明瞭性 (uncertainty)」「不安定性 (unstability)」などと呼びました。したがって教職は、「省察に基づく実践家 (reflective practitioner)」にならなければならないのです。

「チームとしての学校」という概念の必要性和困難性についても十分に理解して教師教育を考える必要があります。学校を一つの組織として捉え、多様な教職員の協働性の構築が必要だというのはその通りなのですが、学校という組織が他の企業や行政の組織とは異なるということに深く留意する必要があります。教師の仕事が前述のような性質を持つとすると、学校組織はメンバーそれぞれの仕事の「独立性 (independency)」がとても高い組織だということになります。

個々のメンバーの専門性が高く、お互いの業務に独立性が高い組織において、「チーム」を形成して協働性を機能させるためには何が必要か？

そこには、一人ひとりの仕事が、互いに自律性をもちながらも、相互に連結しているような状況を創り出すマネジメントとリーダーシップが不可欠です。一般に、学校におけるマネジメントとリーダーシップという言葉を聞くと、「それは校長の仕事で、教師には関係ない」と思われるでしょう。しかし、私はそう考えてはいません。学校のように一人ひとりが自律的に業務を遂行しながら協働することが求められる組織では、組織メンバー各々が、それぞれの立場でリーダーシップを発揮することが必要です。校長や一部の管理職は、だいたい、日常的に一人ひとりの教師がどこで何をしているかを把握してはいません。それに、教育実践を日々、創造しているのは教育実践者である一人ひとりの教師です。

だからこそ、最近アメリカでも、教師のリーダーシップ (teacher leadership) がとても注目されています。また、「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」も注目されています。日本でも、私が筑波大学で担当している修士課程には、「スクールリーダーシップ開発 (school

leadership development)」という名称の専攻が設置されており、私は「スクールリーダーシップ論」という授業を担当しています。

そう考えると、「学び続ける教師」のコンセプトは、「教授実践者 (teaching practitioner)」という視野だけではなく、「学校リーダー (school leader)」をも含めて検討することが重要です。教職キャリアの中に学校リーダーとしての役割とキャリアを位置づけて教師教育を再構築する必要があります。

(4) おわりに

まとめますと、教師教育に関わって、大学における学術的研究の刷新を進めていくことが必要です。それは、「実務」のみに囚われない「真の専門職教育 (authentic professional education)」を構築するための、「大学における学術的研究」と「学校現場での教育実践」の架橋を不可欠とします。その際、「子どもに様々な知識などを教える専門家」としての教師と、「多様で複雑で不透明な教育課題に協働で取り組むチームのメンバー及びリーダー」としての教師ということがともに留意されなければなりません。

いま、国家間の経済競争に囚われて視野が狭くなりがちな教育改革の中で、地球上の子ども達の未来を広い視野で捉え、「競争」ではなく「共生」のための新たな社会を切り拓く重要な鍵を握っているのが、教師教育です。それを根底で支える教育学研究を、ともに社会の発展に有益なものへとつくりかえていきましょう。