

## 教員養成を取り巻く様々な課題

箕輪 欣房<sup>1)</sup>

### Various Issues Surrounding Teacher Training Course

Yoshifusa Minowa

#### Abstract

The latest trends in teacher training reforms include “standardization of teaching curriculum” and “stricter certification of teaching curriculum” as well as enrichment of school sites and teaching experience, in cooperation with parents and communities. It is an issue to nurture teachers as “teaching/learning experts” who can guide deep learning interactively. Among them, the teacher training issue is to conduct the minimum learning necessary to become a teacher and lead to the later teaching life, assuming deepening and development of qualities and abilities throughout the teaching life. To that end, it is necessary to enhance opportunities for school experience and teaching experience, foster the basics of practical leadership, provide opportunities to think about aptitude as teachers, and provide ICT and ability to teach proactive and interactive learning. There is a need to study and develop a teaching curriculum that nurtures teaching methods of use, foreign language education, and leadership in inter-school collaboration. In other words, it is not a good teacher’s constant number of accredited teachers, but in order to guarantee or enhance the quality of teachers, it is necessary to allocate more teachers and focus on other resources more than now There is. It can be said that a small university with a teaching course is under pressure to be prepared.

Key words: Declining birthrate, teacher training, Teaching/learning specialists, Core curriculum

キーワード：少子化，教員養成，教え・学びの専門家，コアカリキュラム

#### はじめに

学校の教員に求められる資質能力に関しては、平成9年の教育職員養成審議会第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」において、「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に求められる具体的資質能力」とに整理した上で、教員に求められる資質能力が述べられ、平成11年の同審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」の「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導

力の向上」の章において、「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持つべき」ことが提言されている。これらの考え方は平成13年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（在り方懇）の報告「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」や平成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」等にも引き継がれている。これらの答申等の背景には、大学の教員養成課程が個々の教員のそれぞれの専門性や教育観に基づいて行われており、一定の理念や哲学の下で統一

1) 育英大学教育学部教育学科児童教育専攻

的・体系的に行われてきていないのではないかと  
いう課題意識がうかがわれる。そして、このよう  
な答申・報告が立て続けに出されなければならな  
かったほど、大学での教員養成課程の在り方に課  
題が多かったということになる。周知のことなが  
ら、戦後の我が国の教員養成は、「大学における  
教員養成」という方針の下で、研究に裏付けられ  
た学問的知見を有する大学教員が実施することと  
され、教育学に関しては設置されていたが、教員  
養成に関する大学院の設置が遅れたこともあり、  
教員養成課程の授業を担当する大学教員はそれぞ  
れの学問分野から集められる形で構成されている。  
具体的で明確な資質能力を大学あるいは学部とし  
て設定することの意義は、各大学において育成す  
べき教員像や求められる資質能力に関する統一し  
た理念や哲学の下で、個々の教員が自らの専門と  
学生が身に付けるべき能力との関係を明確に意識  
し、そして教員養成課程全体として学生の力量を  
保証しようとするにありと考える。異なる学  
問的背景を有している大学教員からなる教員養成  
課程において統一した具体的で明確な教員像や育  
成すべき資質能力を策定するという事は、そう  
簡単なことではないが、こうした過程を経て大  
学・学部にふさわしい教員像等が明確にされたと  
き、初めて全教員のコンセンサスのもと、統一的  
な教員養成が行われることとなるのである。こう  
した各大学で教員像や資質能力を策定するという  
動きは、最近の大学改革全体の学位プログラム化  
の流れとも軌を一にするものである。大学におけ  
る教育の質の保証の基軸が、「大学側がどのよう  
な教育を実施するか」ということから「学生がど  
のような力を身に付けたか」ということへと大き  
くシフトする中で、教員養成課程についても同様  
の改革が求められてきている。教職課程のどこを  
見直し、どのように教員養成を行っていけばよい  
のかについては次のような先行研究が挙げられる。  
佐藤学（2015）は専門家教育としての教師教育を  
提唱し、林泰成ら（2014）の教育哲学会特定課題

研究助成プロジェクトのグループは、実践偏重の  
教員養成改革を批判して、教員養成段階において  
批判的思考力などを育てることの重要性を主張し  
ている。2017年には日本教師教育学会が教員育  
成答申の意義を積極的に踏まえながら、大学の教  
員養成に与える影響について検討している。教員  
育成答申は、「大学においては、教職課程コアカ  
リキュラムや地域ごとの教員育成指標を踏まえつ  
つ、大学として養成すべき教員像を明確にし、既  
存の科目構成・内容を見直すなど教職課程の改善  
充実を図ることが適当である。」と述べている。  
つまり、今、大学は、自ら養成すべきと考える教  
員像を明確にすると同時に、教員育成答申以降の  
教職課程制度改革に関する諸施策を踏まえて、開  
設する自らの教職課程を見直していかなければな  
らない。

本稿では以下の各観点から述べていくことにす  
る。

1. 少子化をめぐる現状
2. 教育学部・教員養成大学の再編・統合の流れ
3. 教育学部と教職大学院を一体化する案
4. 大学における教員養成カリキュラム
5. 教師の学びを支えるとは

## 1. 少子化をめぐる現状

わが国において、高齢者が増加する一方で、生  
まれてくる子どもの数が減り続ける傾向にある。  
我が国の年間の出生数は、第1次ベビーブーム期  
には約270万人、第2次ベビーブーム期には約  
210万人であったが、1975（昭和50）年に200万  
人を割り込み、それ以降、毎年減少し続けた。  
1984（昭和59）年には150万人を割り込み、1974  
（昭和49）年以降は図1が示すように緩やかな減  
少傾向となっている。教員養成の動向に対して、  
最も大きな影響を与えているのが少子化の進行で  
ある。図2のデータを見ると、国立社会保障・人  
口問題研究所が1997年に推計したところによる

## 出生数

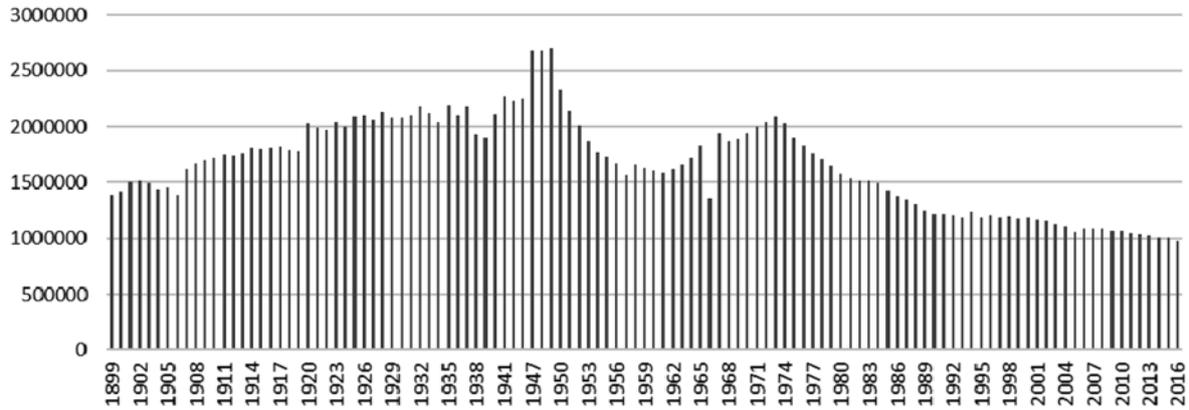


図1 出生数の変化

出典：厚労省人口動態調査より著者作成

## 人口千人に対する出生率



図2 人口千人に対する出生率

出典：厚労省人口動態調査より著者作成

## 小学校教員養成の課程認定を有する大学数の推移

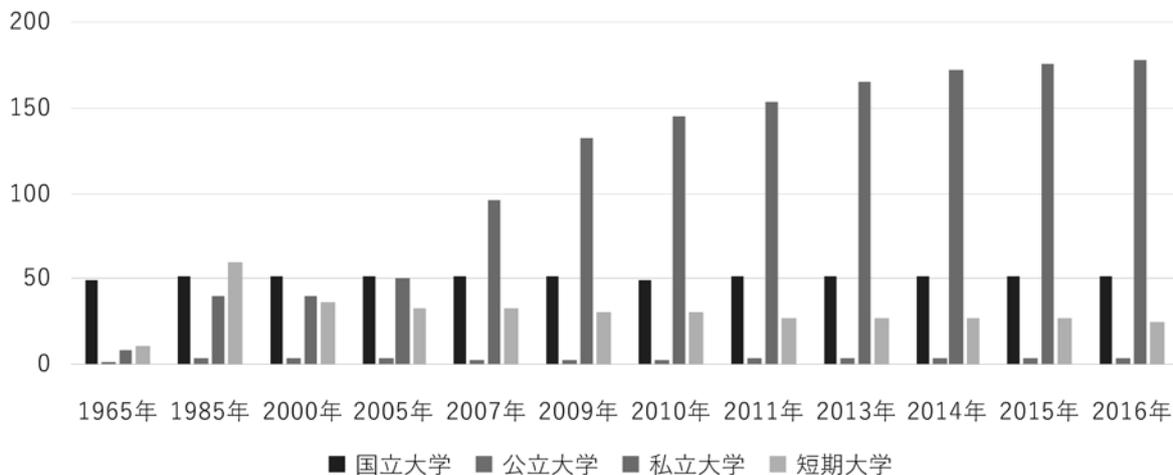


図3 小学校教員養成課程認定を有する大学数推移

出典：教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第54回）配付資料より著者作成

と、今後の見通しについては、わが国の人口は出生率がある程度回復したとしても、2007年を頂点として減少に転じ、2050年には約1億人、2100年には約6,700万人になると予測している。人口千人に対する出生率は1950年以降は多少の増減はあるものの確かに右下がりをして減少を続けている。したがって今までのような「右肩上がり」の教員養成ではなく社会全体が縮小していく中での教員養成の在り方を再構築することが避けて通れない。このように小さくしていかなければならないにもかかわらず、教員の大量退職を迎えて教員需要が増えるという状態が最近まで続いている。それに対応すべく平成17年には教員養成分野における定員の抑制方針が撤廃され、私立大学の課程認定が増加し教員養成に占める割合が図3が示すように大きくなった。小学校教員養成も以前は国立大学が主であったが、抑制方針の撤廃後、2016年において150校を超える私立大学が小学校教員養成に参入し、採用者数の6割以上を占めるまでになった。一方、産業構造や社会構造の変化に目を向けると、現在、就業者の多くが第三次産業に従事するという新たな産業構造転換期に入り、我が国は知識基盤社会に突入した。この知識基盤社会に対応する「新しい学力」が求められるようになり、日本の学校教育が「新しい学力」に対応していないという実態が、いわゆるPISAショックのような形で明らかとなった。また、世界的には専門職が高度化していく傾向にあり、教員の資質・能力スタンダードは、国立教育政策研究所の平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書(2018)によると、1980年代後半にアメリカで開発され始め、2000年以降になると国際的な流れとなっている。アメリカでは1980年代後半に、教職の専門職性が議論になる中で、熟達した教員の資質・能力を定義して、優秀教員を認定するためのNBPTSスタンダードが開発された。イギリスでは1990年代に、教員不足を背景に教員養成が多様化する中で教員養成の質を維持する

ために資質・能力スタンダードが開発され始め、2007年には教員の専門職基準が設定された。ドイツではPISAショックを契機に教員の質の向上をめざして、教員養成を対象とした教育科学編と教科内容(2004年制定、2014年改訂)及び教科指導法編(2008年制定、2015年改訂)、試補勤務及び修了試験の各州共通基準(2012年)が設定されることになった。フランスでは教員養成の修士課程化と時を同じくして、教員の資質・能力のスタンダード(2013年)が設定されていった。オーストラリアでは国家としての教育の枠組みが構築されていく中で、ナショナルカリキュラムの開発・導入とも連動して、2013年から教員のための専門職スタンダードが運用されていった。ニュージーランドでは地方分権的な教育制度システムにおける教員の質を保証するために、2001年の教育スタンダード法の制定以降、教員の資質・能力スタンダードが活用されていった。シンガポールでは2000年以降、教員の専門性の向上と継続的な職能開発をめざして、教員の資質・能力スタンダードが開発されていった。特に2000年代以降に、スタンダードに基づく教師教育政策は世界的な潮流となっており、そのための教育システムの構築が進んできたといえる。将来子どもたちが従事するであろう産業界に視点をあてると第一次産業、第二次産業、第三次産業における業務工程はよく似ていて、まず課題分析をして発案・企画し、実行・生産して、それを販売・流通等していくという形がほとんどである。どの工程に従事する人が多いかということに大きな違いがあるが、知識基盤社会では、第一次産業と従事者の割合が逆転して、発案・企画や販売・流通の部分に従事する人数が実行・生産する人数を大きく上回る。つまり今の子どもたちには、そういった工程で活躍できる能力を育成する必要がある。また、英オックスフォード大学でAI(人工知能)などの研究を行うCarl Benedikt Frey and Michael A. Osborne(2013)は現在50パーセント近くの

人が従事している職業が10年から20年後には人工知能やロボットで代替可能とする研究からは、今学校にいる子どもたちのほとんどが、私たちの想像したことのないような職種に就いている可能性を示唆している。そういう大きな産業構造の転換が実際起こっている中で、それに対応する学校教育や教員養成を考えていかなければならないのである。また、これまで企業への就職では、何を大学で学んできたのかはあまり関係がなく、就職してから企業の中で必要な教育をしていくのが一般的であったが、でも今はそんな状況ではない。このことは教員養成にも当てはまり、以前は学校の中で、教師になってから学び合い育てられた仕組みが、教員の多忙化など学校を取り巻く環境の変化によって機能しなくなっている。

## 2. 教育学部・教員養成大学の再編・統合の流れ

教員採用者数の減少が2020年を境に急激に起こると言われている。しかし、開放制の原則のもと私立大学で教員免許を取れる大学が急激に増えている現状に対して、それを「やめろ」とは言うことはできない。ではどこがやめなければならないか、結局は国立大学が縮小していくという流れになる。平成28年から29年に文部科学省に有識者会議が設置され、今後の国立大学の教員養成学部・大学院や教育学部附属学校の在り方について議論され、「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書として「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」という報告書が出された。それによると国立教員養成大学・学部は、一部教科の教員養成機能の特定大学への集約や共同教育課程の設置、総合大学と教員養成単科大学の統合、教員養成単科大学同士の統合等を検討し、第3期中期目標期間

中に一定の結論をまとめることになっていて、その報告書の教員養成に関連する部分を取り上げてみた。

- ① 同一県内や近隣の国公立大学との間で連携・協力して以下を行うこと。
  - i) 採用者数が少ない教科あるいは各大学が強みや特色を持つ教科などの養成機能を特定の大学に集約することにより、機能強化と効率化を図ること。
  - ii) 複数大学が資源を出し合って一つの共同教育課程を設置して教員養成を担うことにより、各大学がともに機能強化と効率化を図ること。
- ② 都道府県をまたいで存在する総合大学の教員養成学部同士が統合することにより、機能強化と効率化を図り、資源の集中による教員養成機能の充実や新学部の開設等を通じた社会のニーズに応える大学となること。

この報告書では教科の集約（A大学とB大学の共同教育課程としてある教科の教職課程を持つが、A大学で授業を開講しB大学では授業を開講しない、など）や効率化などが言及されていてこの例として挙げられるのが群馬大学教育学部と宇都宮大学教育学部が2020年に設置認可される共同教育学部である。これは共同教育課程という制度に則り設置が見込まれている。共同教育課程とは、複数の大学が共同して教育課程（学部・学科、研究科・専攻）を設置できる制度であり、大学設置基準の「第10章 共同教育課程に関する特例」により、基準が定められている。構成大学のうちの他の大学における授業科目の履修を自大学の授業科目の履修とみなすことができるかわりに、他大学の授業を一定単位数以上履修しなければならない。群馬大学と宇都宮大学とも教育学部であるから31単位以上を群馬大学の学生は宇都宮大学で、宇都宮大学の学生は群馬大学で履修することになる。教員需要の減少期に入った現在、群馬大学、宇都宮大学と同様に国立大学の教育学部が

大学改革の対象として挙げられている。文科省の有識者会議は、①総合大と教育大、教育大同士で教員の養成機能を統合、②同じ県内や近くの国公立大で連携して教員養成を分担、という案を示して、これを受けて、文科省は再編、統合できる大学をいくつか挙げている。地域ごとに大学の各教育学部を統合・再編することが検討、協議されている。中でも、次のケースは人口減地域として検討されている（再編、統合後の名称は仮）。

弘前大+岩手大+秋田大=北・東北教育大  
宮城教育大+山形大+福島大=南・東北教育大  
京都教育大+滋賀大=京滋教育大  
三重大+和歌山大=南・近畿教育大  
四国の4国立大学教育学部=四国教育大

さらに、文科省には「国公立大で連携」という考え方もあるので、次のような統合・再編の組み合わせも検討されている。いずれも統合・再編として挙げられている私立大学は公立学校の教員採用者が多いところである（左の大学が私立）。

埼玉：文教大+埼玉大=埼玉教育大  
静岡：常葉大+静岡大=静岡教育大  
岐阜：岐阜聖徳学園大+岐阜大=岐阜教育大

これらの新たなシステムのキーワードは、言うまでもなく「高度な教育的実践力の育成」である。高度な専門職養成学部としての教育学部のミッションをこのように理解することが必要である。「専門科学か教職か」という二者択一の議論は克服すべきであり、少なくとも現代の教職への社会的期待は、サプライサイド（供給側）の思惑を超えて高まっていると考えた方がよい。

また、総合大学であれば、教育学部にいる教員のうち教科専門の教員を理学部や文学部などの専門学部に移らせて教育学部を縮小し、「真ん中」に教職センター等のような機構をつくり、そこで教職専門科目を提供すれば、全学で開放制原則のっとして教員免許を出せるのではないかと考える。さらに、課程認定を現在の学部・学科単位ではなく大学単位で受けられるようにすることにな

れば、教員養成に必要な教員を大学単位で揃えればよいことにもなる。

### 3. 教育学部と教職大学院を一体化する案

国立大学教育学部のもう一つの対応策として、学部と教職大学院を一体化することが考えられている。「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書に対して多くの都道府県教育委員会が再編・統合に反対の意思を示している。それは、地元で教員養成がなくなってしまうことに対する危機感からである。「おらが村の先生をおらが村から出そう」という明治初期の地域活動のように、地元の人材を地元で養成するという意味で、やはり教育学部の存在は残しておきたいということである。現在の法令では、平成30年度に教職大学院の「兼任制度」が廃止され、教職大学院の教員は学部を兼務できない。一つの大学の中に、教師という職業教育を行う組織が教育学部と教職大学院で並存することになる。同じ職業教育を行うならば一体化してもよいのではないかという発想から一体化という考えが出てきている。それによって地域に教員養成を残すこともできる。今の教育学部や教職課程を持つ学部を見ると、実質3年間でほとんどの履修が終わっていて、4年次は教員採用試験の勉強や卒業論文などに費やしている。卒業論文の代わりに単位化された長期の学校インターンシップを履修することも今後は検討する必要がある。私立大学に関しては、規制緩和の流れの中で縮小を求めることはできないので、より「差別化」をしていくことが考えられる。課程認定を厳格化していくことやコアカリキュラムに対応できないところは教員養成を自らやめるなどの選択をせざるを得ないということである。結果的に、教員養成に本気で取り組んでいく大学とそうでない大学で「差別化」が図られる。これによってある意味棲み分けができる。教員免許取得する4年間は私立大学で

学ぶ学生が増えて、国立大学の方は、学部の規模を縮小しつつ教員となった後の30年間をメインにシフトしていくという考え方である。もちろん私立大学でも、教員養成を主体的に行うところは教職大学院という学び続ける教員を支える大学院をつくって、そこに参画することになる。鈴木寛(2010)は、教員養成改革について「大学の学部段階で教員としての基礎を身につけ、教職大学院などの修士課程で1年間ないしは半年間の長期間にわたる現場実習を積み重ねながら、より専門的な能力を身につける必要がある」とべている。ここに「4年制+α」構想の源流を見ることができる。今までは教職大学院をつくるメリットと学び続ける教員を支えるという考え方が、多くの大学でまだ定着していないのが現実ではないか。一般大学の開放制に基づく教員養成は、それぞれの学部・学科の学問体系に沿って基礎から積み上げていくようなカリキュラムが組み、教員養成は、それとは切り離された形で教職課程として教職科目を履修し、さらにそれとは切り離された形で母校実習が行われているというのがほとんどである。これはもう、明確に教員養成としての職業教育とはいえないのではないか。それがなぜ認められてきたかという、授業のハウツウは教師になってからでも十分学べるので、大学では教科専門の学習(学問)を深めることが大切で、学問の基礎力がなければよい教師になれないという「神話」が多くの大学教員に共有されてきたからである。それはある意味真実ではあるが、4年間という短い期間である学部段階で教科専門の力をつけるという発想そのものがおかしい。学び続ける教員には退職までの30年間という長期にわたって教科の力が必要なのである。4年間でなんとか教科専門を詰め込んで、ほかはやらなくていいというのではなく、30年間教科の学びを深めていけるような教師を養成することが求められている。つまり教師には、教科の体系に沿って子どもに教えるのではなく、目の前に起きている子どもの様子を

見ながら、その都度教科の学びを組み立て直すような力が求められているのである。来年から完全実施される学習指導要領も、これまでのコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースに切り替わろうとしている。学校現場では、授業形態やカリキュラムの在り方を中心に、子どものコンピテンシーつまり資質・能力をどう高めていくかという発想に変わってきている。しかし、多くの大学は、知識としての教科の力を先に教えなければダメなんだという発想から抜け出していない現実がある。

#### 4. 大学における教員養成カリキュラム

##### (1) 新たな教職課程が特に対応すべき教育課題

教員育成答申の問題意識に基づいて、新たな教職課程は、特にどのような教育課題に対応する必要があるか。教員育成答申と、教育職員免許法施行規則、教職課程コアカリキュラム、外国語(英語)コアカリキュラムなど様々な提言、法令などから整理して見る。まず、主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)の指導力の育成。特に、深い理解を伴う子どもの学習過程やそのような学習を各教科において指導するための方法に関する授業が行われなければならない。また、教職課程の授業そのものを、課題探究的な内容や学生同士の議論によって深め合う内容にする必要がある。教職課程コアカリキュラムでは、「保育内容の指導法」、「総合的な学習の時間の指導法」、「教育の方法及び技術」において、「主体的・対話的で深い学び」に関する過程や教育方法、事例の理解に関する目標を挙げている。また、各教科指導法のコアカリキュラムでは、平成29年3月改訂の学習指導要領に基づく目標・内容の理解に関する目標を挙げている。さらに、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」のコアカリキュラムでは、主体的学習を支える集団づくりや学習評価、指導の基礎的考え方などの理解に関す

る目標を挙げている。ICT活用の指導法も重視される必要がある。ICT機器の操作方法を取り扱うだけでは十分でない。ICTを効果的に使って授業する力や、デジタル教材を開発・活用する力、子どもたちの情報活用能力を育成する力の基礎、そして情報モラルなどの情報活用能力を育成したり、特別支援におけるICT活用の効果に触れたりすることが必要である。平成29年11月改正の教育職員免許法施行規則では、教職課程の各教科に含めることが必要な事項のうち、「保育内容の指導法」・「各教科の指導法」・「教育の方法及び技術」において「情報機器及び教材の活用を含む」ことが付記された。教職課程コアカリキュラムでは、例えば、「各教科の指導法」では、「当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。」という到達目標が挙げられている。また、「教育の方法及び技術」のコアカリキュラムでは、「子供たちの興味関心を高めたり課題を明確につかませたり学習内容を的確にまとめさせたりするために、情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる。」及び「子供たちの情報活用能力（情報モラルを含む）を育成するための指導法を理解している。」という到達目標が挙げられている。外国語教育については、小学校における中学年の外国語活動と高学年の英語教科化に対する対応や、中学・高校における話すこと・書くことに関する指導力の向上を図ることが課題である。英語等の教職に関する科目を教職課程に位置付けなければならないのは、教育職員免許法施行規則では、教科に関する専門的事項について1教科以上修得しなければならない内容に、外国語（英語・ドイツ語・フランス語・その他）が加えられたからである。また、教職課程コアカリキュラムとは別に外国語（英語）コアカリキュラム案がつけられ、小学校教員養成課程における外国語の指導法（2単位程度）と外国語に関する専門的事項（1単位程度）と英語科に関する専門的事項（20

単位程度）について、全体目標や学習内容が例示された。小学校の指導法については、学習指導要領等についての基本的な知識・理解や、子どもの第二言語習得、授業の指導技術や授業づくりについての内容を取り上げ、講義にとどまらずに授業観察や体験活動、模擬授業を行うことが求められている。学校現場や教職経験の充実については、すでに各大学の教職課程では学校インターンシップやボランティアなどが導入されている。これらに対しては、学生が長期間・継続的に学校現場等で体験的な活動を行って、学校現場をよく深く知り、理論と実践の往還によって実践的指導力の基礎を育成したり、これからの教員に求められる資質能力を理解して自らの適性を把握する機会になったりすることが期待されている。今後はますます、教育実習の一部に充てたり、大学独自の科目として設定したりすることが認められていくであろう。教職課程コアカリキュラムでは、教育実習の一部として学校インターンシップを含む場合、観察・参加を行って、教科指導以外の様々な場面で子どもと関わりながらその実態や課題を把握したり、学級担任の役割や職務内容を理解したりすることなどを目標にすることが求められている。

## （2）新しい教職課程を運営するための体制改革

今後の教職課程は、今後どのような体制を整えるべきか。まず、必要な単位数を増加させずに、新たな教育課題に対応できるように教職課程の内容を精選・重点化する必要がある。また、科目の大きくくり化を受けて、大学の創意工夫によって質の高い教職課程を編成することができる。特に、「教科に関する科目」と、「教職に関する科目」における「教科の指導法」とは、両者を統合する科目や教科内容の構成に関する科目を設定するなどして、意欲的な取り組みを実施できるように統合する。教育職員免許法改正によって、免許取得に必要な合計単位数はそのまま「教科及び教職に関する科目」が成立し、教育職員免許法施行規則

改正によって、教科に関する専門的事項と各教科の指導法とを必要な事項とする「教科及び教科の指導法に関する科目」が成立した。また、教職課程認定基準の改正により、教科の専門的事項と指導法とを複合した「複合科目」（幼稚園は「複合領域」）の開設が認められた。これらの科目を実施するためには、教科に関する科目について担当教員に対するFDを行って教職課程の科目であることの意識付けを行ったり、専門的事項に関する担当教員と指導法担当教員とが協働して講義したりすることが求められている。教職課程で小学校の教員免許取得するには教科に関する科目において10教科をそれぞれ2単位で学ぶのが一般的である。例えば、理科であれば物理学や化学の教員が「初等理科」を教えることになるが、理科の教員が多くいる大学では毎年輪番で担当を変えるところが多く、今年担当の教員は物理学が専門で、その中でもさらに量子力学が専門なならば、理科の内容は「量子論が大事」ということで終わり、次の年は化学の教員が担当になったとすれば「有機が大切だ」というように、担当する教員が専門とする学問を中心に教えている状況である。あるいはオムニバス形式で、各学問を数時間概説して終わる。このようなことが行われているという状態が未だに続いている。近年、「教科内容学」ということが主張されるようになってきている。同じ理科を例にとると、「教科内容学」では、物理・化学・生物・地学という別々の学問が一緒になって理科の授業内容を構成していくわけだが、子どもの成長段階に沿って、それぞれの専門の視点を理科の授業に入れ込みながらまとめるのはかなり困難である。教科の内容を構成するためには、さらに教科の指導法など教職専門とも共同して取り組んでいかなければならない。また、仮に「教科内容学」のような取組がうまくいって、教科専門が共同して小学校の理科という教科の体系をつくり、さらに教育学等の教職専門がそこに加わって子どもの成長にあわせた授業の体系をつくり上げ

たとしても、これで完璧かというところではない。例えば、教育実習をするときにどういうことが起こるかということ、学生は大学で教わった教育内容を実習先で適用することになる。あるいは、現場の教師でいえば、大学で習った教科内容や指導法を含めて子どもたちに教えることになる。それでは結局今までと同じで、子どものコンピテンシーをどう培っていくかという話ではなくて、子どもから離れたところで、子どもにはこうやって教えればいいんだという体系をつくっているという話になってしまう。おまけに、そうなると専門家は学校では育たないということになる。つまり、教師という専門家は学校にはいなくて、ほかのところに専門家がいて、その専門家に教わらないと教師という専門職が育たないということになる。このように「教科内容学」だけで考えていくと、また新たな問題にぶつかってしまう。やはり「教師は学校で育つ」ものである。教員養成を行う教員には、子どもの学びからもう一回自分の専門領域を再構築していく姿勢が必要である。そういうことが行われなければ、結局、子どもに一番効率よく教える教え方の体系をつくることになってしまい、今までと同じく知識の習得にとということに留まってしまことになる。

## 5. 教師の学びを支えるとは

教師は、実践をして、振り返って考え直し、また実践をして振り返って考え直し、また、実践をして……というプロセスを繰り返して力をつけていく。こうした専門職としての学びに即した教育課程では、子どもの学習活動の文脈に即して、各学問の再構成と学問間の調整・統合を実現することが必要である。また、他の実践を行う教師との交流を通して、自らを振り返る教師の信念・価値観を問い直すとともに実践を再構成する機会も必要になって日頃の教師の授業研究会に大学教員が参加することはよくある。そこでは、教材のよかつ

た点や教師の発問、次時への課題などが話され、現場の教師にとって役に立つ話も多い。でも、当然のように1年間それをやってきてみると、確かに役に立ったけれども「一体何か変わったんだろうか……」ということになる。一回一回の授業研究会は、明日の授業をどうするか、発問をどう工夫したらよいかといったテーマが中心になる。ところが1年間やってきたことをまとめて整理しようとする、一回一回バラバラだった授業研究会をつなげて語らなければならなくなる。4月の頃はこういう教材・題材の内容でこんな授業をしていた、夏休み明けにはこんな題材に変わってきて子どもたちもこんなに変化してきた……というようにつなげて話すことは、その教師のストーリーとなり、その教師の教育的な信念や価値観が如実に表れてくる。つまり、自らの実践をつなげて語るような場をつくれれば、その教師が大切にしている信念や価値観というものが主となったストーリーがつけられるので、それを問い直していく機会ができてくる。一回一回の授業研究会に関わるだけでは、教師の信念や価値観に触れることはできない。だから一回一回の授業研究会を支えるだけでは教師は変えられない。教師は、授業観や子ども観、教材観など教育的な信念や価値観に支えられて授業を実践しているので、それを問い直す機会というものが必要である。そのためには、教師の学び全体を省察する機会、例えば夏休みなどの長期の休みの時など、ほかの教師の実践を聞く機会を設けたり、あるいは優れた理論書や教育実践等の講読を通じて、自らの信念や価値観を省察する場を意図的に設定することも必要である。その一つの間として大学の教育学部の研究生や教職大学院は役に立つのではないか。教師の成長には、書きながら振り返って整理していくという作業が重要で、その積み重ねが教員としての評価につながると思う。いわゆる研究論文、科学論文ということは必要ないが、少なくとも、教師として自分が成長してきたプロセスや自分が学校を組

織してきたプロセスを整理してまとめていく力が必要ではないかと考える。大学の教育学部の研究生や教職大学院では、子どもの学びの文脈に立っでもう一回学問を組み立て直す場にあることである。つまり、教育学部や教職大学院は、「学問探求の場」と「実践探求の場」に「両足で立つ教員」を育てる場になるということである。自分の専門領域に軸足を置きながらもう一方の領域に踏み込んでいくことが求められる。学校現場で子どもたちが出す質問や間違いというものを、もう一度自分の専門領域の文脈に落とし込んで考えていくこと。それはどういうことかという、子どもの学びというのは学問の成立過程をそのまま繰り返していると考えられ、目の前の子どもたちが悩んだり、誤ったりする姿から自分の専門領域の系譜をたどり、実践研究の場で再構築していく力が求められているということである。それを実現するには、専門は違う教員と一緒に授業を見たり考えたりすることを通して話し合うようなFDが必須で、それ抜きで協働はあり得ない。互いに自分の専門があるから授業を見る視点が違っていたりとはつきりするわけで、それを共有することで、また別の見方ができるようになる。そういうことを実践している教員を教育学部や教職大学院は迎え入れる必要がある。しかし、厳しい財政状況にある中で教育学部の研究生や教職大学院に送り出す側の教育委員会も、代替教員の人件費を負担しなければならない中、国の研修定数等が増えるわけでもない現状がある。すべての教員が教育学部の研究生か教職大学院に入学できることを前提とした、教員研修とリンクした研究生制度や「1年課程」が教職大学院に設置されることが有効である。例えば、学校現場でミドルリーダーは研修主任クラスが多いが、その研修主任の仕事、大学教員が出かけて行っているいろいろな視点からサポートする。どうやったら学校の先生たちが学び続けてくれる仕組みをつくれるのかということ、その学校の事情に合わせて一緒に検討していく。これが実現

すれば、校内研修が充実してくるはずである。そうすることで、教育学部の研究生や教職大学院の学びが学校改革に結びついて行くことになる。ただし、日常の業務に埋もれないようにする手立てを考えないと、これまでの校内研修などとなんら変わらなくなってしまうことになる。少なくとも月に一度は大学に来て、自分の学校でやっている実践を語り、ほかの学校の教師の話も聞いて、皆で一緒に検討していく中で自分の実践を相対化していく、あるいは客体化していく作業が必要である。学校の中にとどまらず、できるだけ外とつながりを持てるようにすることが教育学部や教職大学院の大切な役割である。

## おわりに

以上見てきたように、教員養成改革のここ数年の動向は、「教職カリキュラムの標準化」、「教職課程認定の厳格化」とともに、学校現場や教職経験を充実させ、保護者・地域と連携協働しながら、子どもたちの主体的・対話的で深い学びを指導できる「教え・学びの専門家」としての教員を育てることを課題としている。中でも、教員養成の課題は、教職生活全体を通じた資質・能力の深化・発展を想定して、教員になるために必要な最低限の学修を行い、後の教職生活につなげていくことである。そのためには、学校現場や教職体験の機会を充実させ、実践的指導力の基礎を育成し、教員としての適性を考える機会を提供し、主体的・対話的で深い学びを指導できる力や ICT 活用の指導法、外国語教育、学校間連携における指導力などを育てる教職課程を構築するための検討や整備する必要がある。このことは戦後揺れ動いてきた「開放制による学問中心の養成体制」と「専門制による実践的指導力中心の養成体制」とが、2000（平成 12）年を境に後者に大きく重心を移したことと深いかわりがある。そしてこの政策転換によって、文科省の大学へのチェック機能は、

はるかに強化されたことを認識する必要がある。すなわち、教職課程の認定すれすれの教員定数で良しとするのではなく、教職課程の質を保証したり充実させるには、今以上に教員を配置したり、その他のリソースを重点的に配備する必要がある。まさしく、教職課程を持つ小規模の大学は「覚悟」を迫られていると言えよう。

## 参考・引用文献

- 佐藤 学（2015）『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015 年
- 林 泰成・山名 淳・下司 晶・古屋恵太編（2014）『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂、2014 年
- 日本教師教育学会編（2017）『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社、2017 年
- Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne（2013）“The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?” Tech. Rep., Oxford: Future of Humanity Institute, Oxford University.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第 62 回）配付資料「教員の資質能力向上特別部会審議経過報告のポイント 取り組むべき課題・基本的な改革の方向性」平成 23 年 3 月 9 日
- 中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会・基本制度ワーキンググループ 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（報告）平成 24 年 4 月 18 日
- 文部科学省（2011） 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（審議経過報告）に対する意見について 教育委員会等の意見 平成 23 年 11 月 16 日
- 簗輪欣房（2015）『校内研修主題が及ぼす影響を全国学力調査結果にみる』足利短期大学紀要 第 35 巻 第 1 号 p.31-35 2015
- 簗輪欣房（2019）『教員養成を教員需要減少から考える』育英大学紀要 第 1 号 p.23-36 2019
- 鈴木 寛（2010）「教員養成の主要舞台は大学院に移行」SYNAPSE 平成 22 年 10 月号 p.3
- 文部科学省（2017） 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書 平成 29 年 8 月 29 日
- 厚生労働省 平成 29 年（2017） 人口動態統計月報年計（概数）大臣官房統計情報部

- 国立教育政策研究所（2017）平成29年度 プロジェクト研究調査研究報告書「次世代の学校」
- 中央教育審議会「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～（答申）」（平成27年12月21日），2019.7.11 参照，50頁  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)
- 教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第54回）配付資料「教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移」平成20年6月10日
- 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（平成17年10月26日），2019.7.11 参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm)
- 中教審, 前掲注4), 20～28頁。管理職の研修については、次を参照。中央教育審議会「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（答申）」（平成27年12月21日），2019.7.14 参照，49頁  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- 横浜市教育委員会事務局「教職員のキャリアステージにおける人材育成指標」（平成26年6月5日現在）  
 教員養成部会 教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ（第2回）配付資料，2016年6月，2019.7.14 参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/050/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/07/24/1349969\\_07.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/050/siryo/_icsFiles/afieldfile/2014/07/24/1349969_07.pdf)
- 中央教育審議会「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及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日），2019.7.14 参照，23～24頁
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- 中央教育審議会「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（答申）」（平成27年12月21日），2019.7.14 参照，9～11頁  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf)
- 中央教育審議会「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（答申）」（平成27年12月21日），2019.7.14 参照，12頁  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- 教職課程コアカリキュラム・外国語（英語）コアカリキュラムについては，文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成31年度開設用）【再課程認定】』（暫定版），2019.7.7 参照，90～119頁
- 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成31年度開設用）【再課程認定】』（暫定版），2019.7.7，58～61頁
- 文部科学省告示第55号「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（平成29年3月31日），2019.7.22 参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1384191\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1384191_6_1.pdf)

（2020年1月29日受理）