

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～

大学における教員養成、現職教育プログラムの改善課題 －「教員養成期間の長期化」問題を焦点にした一考察

葉 養 正 明

(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部)

How to Improve the Program for Teacher Training and In-service Education of Teachers in Universities by Way of Extending the Period of Schooling from 4 Years to 6 Years

HAYO MASAOKI

(National Institute for Educational Policy Research)

要 旨

「教員養成期間長期化」構想に焦点を当て、現政権の意図やねらい、具体策などを鈴木副大臣(文部科学省)の発表資料に基づいて解説する。そのうえで、このような政策が打ち出される背景にある教員養成課程の課題について論ずるとともに、政策の具体化が教員養成の改善に結合するための課題について、効果的な学校研究や学校改善の研究者の言説によりながら検討を進める。

I はじめに

ここ10年前後、教育改革国民会議、教育再生会議・懇談会、規制改革・民間開放会議等の文部科学省外に設置された各種審議組織による教育改革提言が相次いでいる。構造改革のうねりが教育分野にも押し寄せている恰好である。その余波をうけ、教師教育のシステムやプログラムについても抜本改革を目指す諸提言が次々と公になり、それをうけての教師教育制度改革が断続的に進行してきた。数年前までの27年間、教員養成課程に在職してきた一教員として振り返ると、教員養成系大学では、ここ10数年は3年おきほどの極めて短いスパンでカリキュラム改訂が行われてきた、というのが実感である。

平成21年に民主党政権が誕生し、それ以前進行してきた構造改革は一段落という雰囲気

もある。しかし、民主党マニフェストには、教師教育分野に関しては教員養成期間の長期化(教員養成課程の修士課程化)やそれに伴う教育実習期間の長期化、あるいは、教員免許更新制の廃止などが盛り込まれる。教職課程では構造改革が再来するのでは、という予感がしないわけではない。実際、教員養成・採用・現職教育の全体的見直しを視野に、中央教育審議会特別部会での審議検討が進行している。

以上の改革動向全体を視野に論ずるには荷が重すぎるので、本稿では主に「教員養成期間の長期化」問題に焦点をあてることとする。その際には、そこではどのような改革の筋書きが想定されているかについて考察する、とともに、米国のPDS(professional development school、教職職能開発学校)の理念や動向、あるいは、今後

目指されるべき我が国の学校像という観点を絡めながら、若干の考察を試みたい。なお、本稿の考察は私的な見解として展開される。

II 鈴木寛副大臣による「教員養成期間の長期化の構想」提案

教員養成課程が現行の2年や4年で充分か、という問いは、カリキュラム構造全体の適否や教育実習の期間、教育指導体制の問題とともに、教員養成現場では恒常的に問われ続けてきた。何時からとは明示できないが、少なくとも教職課程担当者の間では、「現行で万全か」、という問いは長らく抱かれてきたように思う。

しかし、現在中教審特別部会で審議されている「教員養成期間の長期化」は、民主党マニフェストの記述に基づく教員制度改革問題であり、前述のように養成の現場で抱かれてきたそれとは次元が異なっている。では、そもそも今日の「教員養成期間の長期化」という政策問題は、どのような意図やねらいに基づくものか。

この点について考える手がかりとして、日本教師教育学会第20回大会（平成22年9月25日）で配布された、文部科学副大臣鈴木寛氏による「教員養成期間の長期化の構想」と題する発表資料が手元にある。鈴木副大臣の考え方、その背景になっている民主党の考え方がきわめて手際よくまとめられるので、以下しばらく、この資料を基礎に「教員養成期間の長期化」問題の内容や背景、ねらいなどについて、見ることにしよう。

鈴木氏は、まず民主党のマニフェスト2009の記述を紹介することから始めている。そこには次のように述べられる。

◎すべての人に質の高い教育を提供する。

[政策目的]

○学校の教育環境を整備し、教員の質と数を充実させる。

[具体策]

- 教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直す。教員の養成課程は6年制(修士)とし、養成と研修の充実を図る。
- 教員が子どもと向き合う時間を確保するため、教員を増員し、教育に集中できる環境をつくる。

以上の記述に基づき具体策として打ち出される一点目は、教員の養成課程の6年制(修士)化の提案である。

「教員養成期間の長期化の構想」は、民主党の「教職員免許改革法案」の中身ともかわるので、まずそれを紹介すると以下のような内容を含んでいる。

- ・現行制度での普通免許状を、一般免許状(大学院修士レベル)と専門免許状(一般免許状の授与を受け8年の実務経験を経たのち、教職大学院で単位修得)に区分する。
- ・専門免許状(学校経営)は管理職登用の条件となる。
- ・現行2～4週間の教育実習を1年に延長。
- ・普通免許状は、文部科学大臣が授与。

以上の記述から、「教員養成期間の長期化」構想が普通免許状を大学院修士レベルに移行することを基本に、管理職免許状の創設や教育実習の長期化(1年化)を内容とするものであることが理解できる。こうした抜本改革の背後に潜む「目指すべき教員養成制度改革」のねらいは、次の3点にまとめられる。

- ・「制度改革」のための「改革」(アリバイ)ではなく、教員の社会的地位向上による質の高い教員の養成(我が国の教員文化の変革を目指した改革)
- ・「教員はプロフェッション(専門職業人)」であることを、教員自身、教員養成に携わる大学人が再認識するきっかけとなる制度

改革論議（→当事者の意識改革なくして社会からのリスペクトはありえない）

- ・目指すべきは、生涯にわたり学び続け、成長し続けるプロフェッションである「きわめる教員」を養成するための制度改革（→学問・真理を究め、技(教育方法)を究める人の養成）

以上に打ち出される理念そのものについては、教員養成担当者に長らく感じ取られてきた改善方向とそれほどずれているようには思われぬ。政権交代が発生したから、という唐突さや不自然さは特段感じられない。とくに、「生涯にわたり学び続け、成長し続けるプロフェッション」というくだりには、教職課程の教員はほとんどが共感を感じるのでないか。

そこで、次に、教員養成制度改革に着手する必要性を訴える鈴木氏の記述に再び目を向ける。それは、鈴木氏による4枚のスライドである。

これら4枚のスライドが何を打ち出しているかについては、見出しを順次見るだけで理解が可能である。そこでスライドそのものは割愛するが、4つの表題を取り出すと、次のようになる。

- ① 学校では初任者教員であっても「プロフェッション」～しかし、校長の初任者教員に対する評価は厳しい～
- ② 初任者教員の質⇄大学の教職課程教育の結果
- ③ 教職課程の期間・内容の充実は不可避(1)
- ④ 教職課程の期間・内容の充実は不可避(2)

ここに明瞭にうかがわれるように、「プロフェッション」としての教師の養成こそが目指されるべきねらいでありながら、教職課程の現実はそれとはほど遠い、というのが鈴木氏の見方の方である。

以下のスライドでは、これまで見てきた鈴木氏の見方、改革提案を補強する形で主張が繰り返されていく。たとえば、国際的に見た場合のわが国の教育実習期間の短さ、教員養成期間の長期化の必要性、そして、現在の養成課程に欠けているとされる実践的指導力育成のねらいなどの強調というように。周知のように、その際の受け皿としては教職大学院の整備拡充が提案の基礎になっている。

ここで、次頁に、鈴木氏による以下のスライドを掲載し、鈴木氏の主張全体をあらためて振り返ってみよう。そのスライドとは、教職大学院制度の概要のスライド(図1)、教職大学院及び修士課程(教員養成系)の現状のスライド(図2)、教職大学院増加策等を通じての教員の修士取得者の増加のイメージに関連するスライド(図3)、鈴木氏の提案を総括した「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」と題するスライド(図4)である。

教職大学院(専門職学位課程)制度の概要

1. 教職大学院の特性(既存の修士課程との違い)

- ① 実務家教員(教職等としての実務経験のある教員)を必要専任教員の4割以上置くことを法令上規定。
- ② 45単位のうち10単位以上は学校等での実習を行うよう義務化。
- ③ 既存の修士課程では学生が専門分野の研究に従事しているが、教職大学院では研究指導を受けることや修士論文の提出が義務づけられていない。
- ④ 大学は7年ごとに機関別の認証評価を受けることが義務づけられているが、さらに、教職大学院は5年に1回、分野別の認証評価が義務づけられている。

2. 現状(平成22年度)

- ① 教員就職率(現職教員を除く) 【平成21年度】
： 90.0% (国立教員養成系・学部56.6%)
- ② 入学定員充足率 : 95.5% (前年度より5.1%増)
- ③ 志願者数 : 1,198人 (前年度より73人増)
- ④ 入学者数 : 802人 (前年度より55人増)

現職教員	391人 (前年度より8人増)
学部新卒学生等	411人 (前年度より47人増)

図1

教職大学院及び修士課程(教員養成系)の現状(平成22年度)

○教職大学院

設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員	位置	設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員	位置		
1	20	北海道教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	45	北海道	20	21	聖徳大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30	千葉県
2	20	宮城教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	32	宮城県	21	20	創価大学大学院	教職研究科 教職専攻	25	東京都
3	21	山形大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	20	山形県	22	20	玉川大学大学院	教育学研究科 教職専攻	20	東京都
4	20	群馬大学大学院	教育学研究科 教職リーダー専攻	16	群馬県	23	21	帝京大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30	東京都
5	20	東京学芸大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	30	東京都	24	20	早稲田大学大学院	教職研究科 高度教職実践専攻	70	東京都
6	20	上越教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	50	新潟県	25	20	常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻	20	静岡県
7	20	福井大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	30	福井県			25大学		840人	
8	22	山梨大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	14	山梨県						
9	20	岐阜大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	20	岐阜県						
10	21	静岡大学大学院	教育学研究科 教育実践高度化専攻	20	静岡県						
11	20	愛知教育大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	50	愛知県						
12	20	京都教育大学大学院	連合教職実践研究科 教職実践専攻	60	京都府						
13	20	兵庫教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	100	兵庫県						
14	20	奈良教育大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	20	奈良県						
15	20	岡山大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	岡山県						
16	20	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科 高度学校教育実践専攻	50	徳島県						
17	21	福岡教育大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	福岡県						
18	20	長崎大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	長崎県						
19	20	宮崎大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	28	宮崎県						

○修士課程(国立大学教員養成系)

設置大学数	研究科数	専攻数	入学定員
45	45	173	3,333

○合計

(教職大学院+修士課程(国立大学教員養成系))

=4,173人

図2

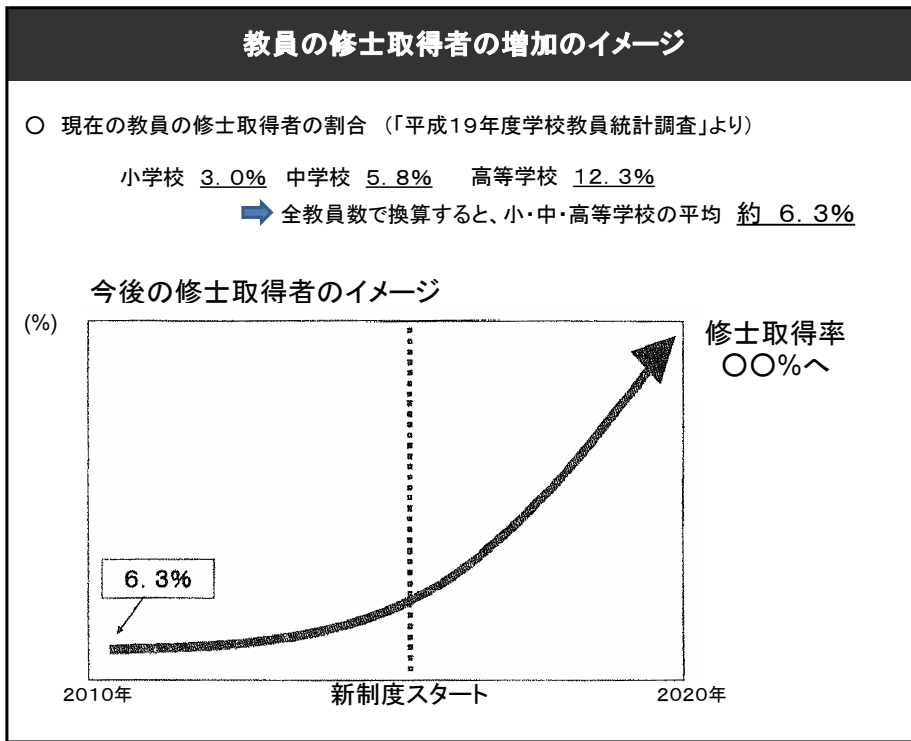


図 3

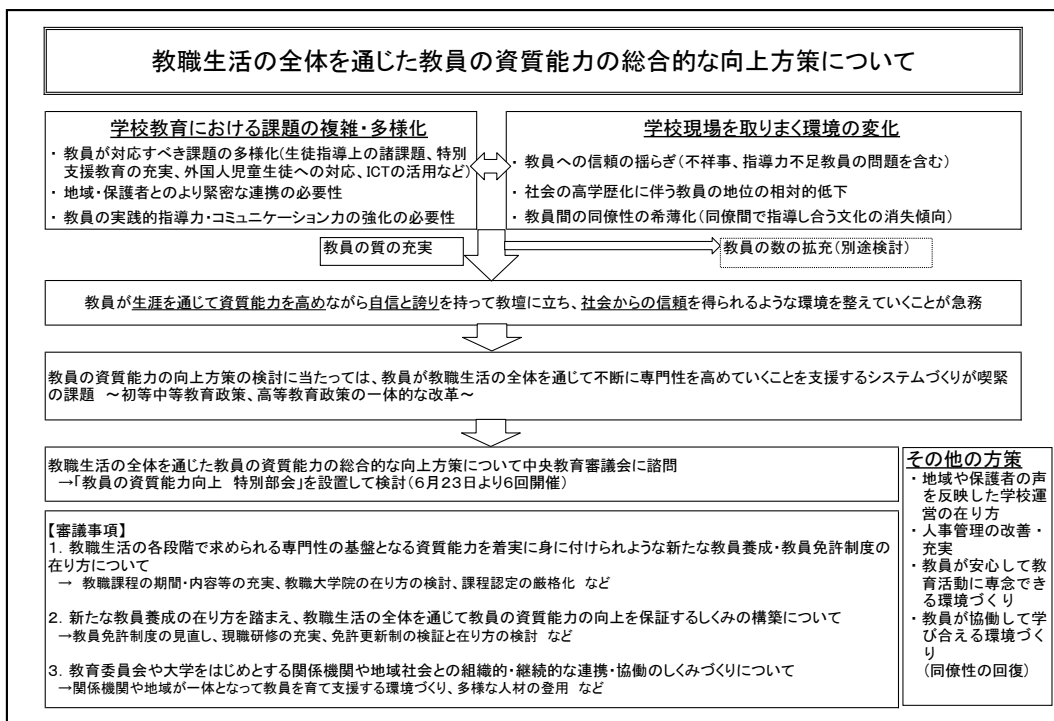


図 4

Ⅲ 潜在する教師像、大学で臨床的教育プログラムをどう構築するか、という課題

本稿冒頭で言及したように、「教員養成期間の長期化」というテーマそのものは、養成課程担当者の間では、長らく暖められてきたもの、と言ってよい。しかし、民主党マニフェストに、「教員養成期間の長期化＝教員養成の修士課程化」や教員免許更新講習の廃止など、具体策がうたわれているなかで政権交代が発生したために、政策理念やねらい、政策を現実化する道筋などが明確に理解できずに戸惑いが広がっている、ようにも思われる。

これらの政策そのものに論評を加える準備がないので、以下では、これらの政策課題について考える観点について若干考察を加えるにとどめたい（なお、筆者は東京学芸大学を辞して3年近くになり、この間の教員養成課程改革の実態に疎くなっている面がある。そのため、以下で言及するのは、東京学芸大学在職を基礎にまとめられた論文を基礎にしている。しかし、そこで披瀝される思考法は、以前と現在とでまったく変化していない。）

Ⅲ－1 教職専門職論の後退

ところで、教員養成制度改革などに言及する場合見逃すことができないのは、1966年9月21日から10月5日にわたる教員の地位に関する特別政府間会議で採択された、ILO/UNESCOの共同勧告「教員の地位に関する勧告」である。大正期にわが国最初の教員組合「啓明会」が結成され、教員の待遇改善を求めるささやかな運動が起きて以来、延々と続けられてきた教職聖職論と教職労働者論との対抗関係を止揚し、新たな教職像「教職専門職論」に道を開くきっかけとなったからである。

その後10年余は、教職専門職論が随所で語られるようになった。海外に目を向けた場合にも事情は同様であり、Teacher professionalism

(教職専門職性)に関連してこの時期に刊行された文献類は、おびただしい数にのぼる。明日の教職への夢を託してである。では、そこにはどのような理念、提言が含まれていたのだろうか。

この勧告が教職専門職論に道を開いた、と評価されるのは、とりわけ第6項に次のような提言が置かれることを背景にしている。

6 教職は、専門職と認められるものとする。教職は、きびしい不断の研究により得られ、かつ、維持される専門的な知識及び技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また、教員が受け持つ生徒の教育及び福祉について各個人の及び共同の責任感を要求するものである。

この勧告は、このように、今後の教職像を専門職性に求めたうえで、その道筋を歩むための具体策をさまざまに提言している。いくつかを取り上げてみよう。

4 教育の進歩が教育職員一般の資格及び能力並びに個々の教員の人間的、教育的及び技術的資質に負うところが大きいことを認識するものとする。

5 教員の地位は、教育の目的及び目標に照らして評価される教育の必要性に即応したものとする。教員の適切な地位及び教職に対する公衆の正当な尊敬が教育の目的及び目標に完全な実現にとって大きな重要性を有することを認識するものとする。

61 教員は、職責の遂行にあたって学問の自由を享受するものとする。教員は、生徒に最も適した教員及び教授法を判断する資格を特に有しているので、教材の選択並びに教育方法の適用にあたって、承認された計画の枠内で、かつ、教育当局の援助を得て、主要な役割が与えられるものとする。

70 すべての教員は、その専門職としての地位が相当程度教員自身に依存している

ことを認識して、そのすべての職務においてできる限り高度の水準に達するよう努めるものとする。

これらの提言をみると、その内容は今日なお十分通用するものであることが分かる。

しかし、高らかにうたわれた教職専門職論は、実際にはそう長くは続かなかった。折悪しく目立ち始めたいじめ、不登校、校内暴力などの深刻さを背景に、教職専門職論に対する熱い視線は急速に冷却し始めたからである。教職がどの程度専門職的であるか、あるいは、そもそも教職は専門職足りうるのかどうかなど、数々の疑問や懐疑も見られるようになった。刊行物としても、教職＝セミ・プロフェッション論をうたう書物などが目立つようになった。

なお、1965年の上記勧告の約9年前に刊行され、勧告を機に知られるようになったM. Liebermanによる名著『専門職としての教職』(“Education as a profession”, Prentice-Hall, 1956)では、教職が専門職として確立されるための要件が8項目あげられる。

- ① 範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する。
- ② 高度な知的技術を用いる。
- ③ 長期の専門的教育を必要とする。
- ④ 従事者は、人としても集団としても、広範な自律性(autonomy)が与えられる。
- ⑤ 専門職的自律性の範囲内で行った判断や行為については直接に責任を負う。
- ⑥ 営利ではなくサービスを動機とする。
- ⑦ 包括的な自治組織を形成している。
- ⑧ 適用の仕方が具体化されている倫理綱領(Code of Ethics)を持っている。

教職専門職基準として知られているこの8要件は、その後、教職の現実がどの程度専門職的であるか、あるいは、教職を専門職化するために、我々は、どのような課題を克服する必要があるか、を判断する基準として活用

されるようになった。

我が国については、しかし、上述のように、折悪しく、勧告後10年ほど経過した昭和50年代にはいじめ、不登校等の病理現象が目につくようになり、世間の視線は、学校教育の機能不全、教員資質への懐疑へと向かい始める。上掲勧告が次第しだいに人々の脳裏から消えはじめ、教職専門職論にかえて、教職＝セミ・プロフェッション論が跋扈する背景となった。

Ⅲ-2 教員の職務特性への着目

教職専門職論が下火になってから、すでに数十年経過している。この間、リーバーマンなどの専門職論が暗黙の前提にしていた医師や法曹家など古典的プロフェッションについても、前者については、診断、治療等一連の医療行為に対するアカウントビリティ(説明責任)の側面から、また、後者については、裁判過程への素人の参画を求める裁判員制の導入などを契機に、専門職基準の一つとされる「職務自律性」は激しく揺さぶられている。

教職に関しては、さらに、医師、法曹家などをモデルとして語ることのそもそもの妥当性や誤謬にも目が向けられるようになった。教職の職務内容や職務の過程は、医師、法曹家などのそれと同質的なのかどうか、という問いである。医師や法曹家について考えてみると、総合病院や弁護士事務所、裁判所などの、いわば組織の中で活動することは教員と同様でも、患者に対する医師の関係、依頼人に対する弁護士や裁判官の関係等は、教職の場合より、はるかに自律性が高いのではないかと、いうわけである。

教職の場合には対照的に、教育指導にかかわる基準として学習指導要領の拘束を受けるうえ、服務基準として地方公務員法や教育公務員特例法等による細かな準則が用意されている。職務自律性よりは、組織人としての側面が強くなっている。加えて、不登校、いじめ等の生徒指導や進路指導など、学校組織全

体として取り組まずしては効果が薄い課題に絶えずさらされており、教職については協働性等の組織人としての資質がことさら強調されるのが今日である。

にもかかわらず、教職が「教育」という社会の中の特定機能を担任する職であることは否定しようがない。そこにはある種の自律性や「専門性」が求められて自然であるし、正当でさえもある。

そこで、あらためて教職の職務特性、それを起点とした新たな「専門性」の有り様に視線が注がれることになる。D. ショーンによる「内省的な実践家としての教職」(Teaching profession as reflective practitioners) に注目が集まる所以である。

Ⅲ－３ 教職大学院の制度化と臨床的スキルの獲得へ

以上のように、錯綜する事態の中で、今後の教職の行方を大きく左右する可能性がある構想が動き出し、その拡充が課題となっている。「教職大学院」制度である。

教職大学院制度は平成20年度に発足しているが、制度化に至る過程では導入を検討する大学側では各種の検討が精力的に進められた。

本稿では、筆者が所属していた東京学芸大学の当初の設置構想を手がかりに、そのビジョンの描かれ方を垣間見てみよう(なお、本稿は、当時学内で公にされた資料等に基づくもので、細部にいたるまで、その後大学として確定された構想そのものではない点を含む)。

東京学芸大学の教職大学院構想は、中堅の教職員層およびストレート・マスター(学部を終え、その後直接大学院に進学した院生の呼称)を対象として考えられた。一部の大学では、すでに試行されてきた学校管理職層対象の大学院とは、ひとまず一線を画している。専攻名は「教育実践創生専攻」とされ、昼夜開講制の下ふたつのコース設置が想定された。

①学校教育プロデュース・コースと②学習活動プロデュース・コースとである。

教育内容の組み立てについては、次のように説明される。

<内容構成の原理>

カリキュラム内容の編成にあたっては、教育活動を「プロデュース(創成)する」という基本的視点にたって編成する。

・そのためには、協働(学校全体)とプロデュースのサイクル(課題(再)発見—開発—運用)を実際に体験できるようなプログラムを構想する。

・教育方法としては、ケース・スタディ、フィールド・ワーク、ケース・コンファレンス等のアクティブな学習スタイルを大胆に取り入れる。

<授業科目の構成>

p. 15をご覧ください。

この教職大学院の場合、学生定員は30名とされ、専任教員11名で教育指導に当たることが想定されている。既設大学院と最も異なる点は、ケース・スタディやフィールド・ワーク、ケース・カンファレンスなどに力点がかけられる点である。

1980年代後半から米国ニューヨーク・シティのティーチャーズ・カレッジ(コロンビア大学)の構想、試行をきっかけに広がったPDSの構想と似ている点がある。教員の臨床的スキルの育成に力点を置いた大学院の構想である。

5 授業科目の構成

授業科目の構成は、共通的科目と実習科目、コース科目からなっており、各学年の標準的履修モデルは以下の通りである。現職教員の履修スタイルを考慮し、1学年で多く履修できるようになっている。

1) 履修モデル

学校教育プロデュース コース	学習活動プロデュース コース	学年履修 単位 (目安)	
		1 年	2 年
課題研究 (6 単位)	課題研究 (6 単位)	4 単位	2 単位
コース科目 (6 単位)	コース科目 (6 単位)	2 単位	4 単位
実習科目 (10単位)		5 単位	5 単位
独自共通科目 (4 単位)		2 単位	2 単位
共通科目 (20単位)		20単位	0 単位
合 計	46単位	33単位	13単位

2) 授業科目の構成 (() 内は単位数)

	領 域 等	科 目 名 (仮)
共通科目 (各 4 単位 計 2 0)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の編成・実施に関する領域 ・教科等の実践的な指導方法に関する領域 ・生徒指導、教育相談に関する領域 ・学級経営、学校経営に関する領域 ・学校教育と教員のあり方に関する領域 	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラム開発方法論 (評価論を含む) ・授業研究の方法 ・協働による子ども支援 ・組織改革の方法 ・ネットワーク構築論 (人材育成論を含む)
独自共通科目 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・スクール・リーダー基礎論 	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト経営論 (2) ・現代的教育ニーズ論 (2)
実習科目 (1 0)		<ul style="list-style-type: none"> ・課題発見実習 (5) ・課題達成実習 (5)
コース科目 (1 2)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育プロデュース・コース科目 (6) 課題研究 (6) 	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある学校づくり (2) ・共生社会と学校 (2) ・学校人材活用法 (2) ・課題研究 1 (2) ・課題研究 2 (2) ・課題研究 3 (2)
	<ul style="list-style-type: none"> ・学習活動プロデュース・コース科目 (6) 課題研究 (6) 	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研究コーディネーター論 (2) ・学習環境デザイン論 (2) ・ライフコースデザイン論 (2) ・課題研究 1 (2) ・課題研究 2 (2) ・課題研究 3 (2)

Ⅲ－４ 教員養成課程の病と再構築へ

教職や学校への不信、不満は依然として社会に充満しているように見える。その矛先は、法律上教職員検定をゆだねられ、都道府県教育委員会による教員免許状の授与の基礎要件を提供している教員養成機関にも向けられる。教職大学院に目が向けられ、それが制度化された、というのも、もとをただせばそうした状況を反映している面がある。

伝統的な大学院とは区別して、教職員の現職教育に焦点を置いた新構想の大学は、すでに上越教育大学、兵庫教育大学、鳴門教育大学等として設置され、それらが発足してかなりの年月を経過している。にもかかわらず、ここにきて新たに教職大学院が設置されなければならないのは、なぜか。

教員養成系大学に所属し、赴任以来27年間在職した間には、教員養成のあり方をめぐって、さまざまな議論が繰り返されてきた。そもそも教員を養成する、とはなにか、優れた教員とはどのような資質を有するものか、「大学」という制度の中で教員養成カリキュラムはどのように構造化され、どのように指導法が考えられたらよいか、等々。もともと、教員養成系大学が無為に過ごしてきたのではない。

しかし、四半世紀の長きにわたり在職して率直に思うのは、三本柱といわれる教職科目、教科教育学、教科専門の関係性は、果たして有効に機能してきたのだろうか、という問いである。今から数えると30年近く前の赴任当時には、「教員養成カリキュラム」という概念そのものが否定され、あるいは、少なくとも奇異な表現として受け止められたこともあった。その頃からすれば、教職大学院の制度化そのものが大きな前進といってよい。

にもかかわらず、依然として払拭できずに脳裏に去来するのは、教員養成系大学や教職課程の仕組みは、「教員資質の専門的な養成」に本気で向き合ってきたか、という懐疑である。

学校教育には、生徒指導や進路指導等の教科指導以外のものも大きな比重を占める。しかし、教育課程の中で教科のしめる割合は大きい。教科教育こそは学校教育の中核とも考えられる。教員養成課程で教科専門（基礎科学）や教科教育学は欠かせない。つまりは、教員養成課程では、教科専門も、教科教育学も教職科目も不可欠なのである。しかし、教員養成系の実態は三本柱の有機的な結合よりは、せめぎ合いの状況とってよかつたし、また、よいというのが実態ではないか。教職科目や教科教育学についても、「臨床性」という側面で多くの弱点があることは事実であるが、それをもって、教科専門の有り様の問題から視線をそらす口実にはすべきでない。

このように、あれこれ考えてくると、鈴木寛副大臣が提言する「教員養成期間の長期化」も、教育実習期間の1年化も、あるいは、教職大学院を主たる受け皿にした教員養成も、それなりに頷ける点もある。

海外を見ると、すでに臨床的カリキュラムを基盤にした教員養成系大学院設置も見られる。米国ニューヨーク・シティのティーチャーズ・カレッジは、以前からそうした構造を有する大学院として知られる。同大学院は、米国北部の教員養成の大御所と見なされている。ティーチャーズ・カレッジは、大学院のみの課程であり、本体のコロンビア大学では学部段階での教員養成は行っていない。

学部段階はコロンビア大学や近隣の女子大の名門バーナード・カレッジその他の大学で過ごした学生が、教職資格を取得するためにティーチャーズ・カレッジに通う。PDSなどのように、公立学校とティーチャーズ・カレッジ、ニューヨーク・シティ教育委員会、教員組合の四者が協定（agreement）を結び、院生の臨床的経験や当該校の学校改善プロジェクトに参画するプログラムなども用意されている。PDSそのものについては、拙稿（「米国におけるPDSプロジェクトの動向と課題一

教師教育における学校・大学間協働プロジェクトの意義『関東教育学会紀要』第28号、pp. 43～53, 2001)にまとめているのでここでは説明を割愛するが、わが国の教職大学院の審議過程でもPDS構想が参照された、とは実際に審議に参加したある教育学者の弁である。

IV 教職課程改革の道筋をどう描くか

紙幅が尽きてきたので、最後に学校改革の道筋のあり方に関して言及する海外の研究者の言説を参照しながら、わが国で進行中の教員養成制度改革のあり方について考えて見よう。取り上げるのはロンドン大学教授のA. Harris教授の言説である。

氏についての紹介は、氏自身の手によるのが正確なので、取り上げる著作 (A. Harris, *Equity and diversity: Building community improving schools in challenging circumstances*, Institute of Education, University of London, 2009) 冒頭の部分をまず紹介しよう。

「過去10年間、私の研究は、貧困や(社会的)不利益にもかかわらず、わが国の極めて貧困な地域の学校が何故、どのように成功するのかを理解することに焦点を置いてきました。このような研究領域に私が感心を抱いたのは、個人的な経験に発端があります。私は労働者階層出身で、中等学校の教員としてキャリアをスタートさせました。同校は、サウス・ウェールズのシノン・バレーの、婉曲的表現では“挑戦的な環境に置かれた学校”と呼ばれる学校です。

若い教員として私が即座に気づいたのは、学力は平均から遙か下を右往左往していることです。私が教える多くの若者のやる気や自尊感情は低いものでした。(社会的)不利益は大きなものでした。当時も今も、校門にたどりつくだけでも大きな一歩でした。空腹や虐待、恐怖などは、多くの若者を学習するこ

とができない状態に追い込んでいました。極めて貧困な地域の最良な学校でさえも、このことはよく分かっています。学校は、日常的に(社会的)不利益や剥奪から落ちこぼれるケースに対応しているのです。

1980年代の半ば頃、マウンテン・アッシュ総合制学校では、私は、高い期待を持ち、快活で、文脈は学力水準を説明はするが決めつけはしないという固い信念を持つ幾人かの教師を目にしました。これらの先生は、子どもは皆成功する機会を持つべきであり、(社会的)不利益は学ぶ量が少ない理由になるべきではないと信じていました。私はそれに賛同します。教育と学習は、世界のどこに住んでいようが、若者すべての基本的な権利であるばかりではなく、極めて挑戦的な地域や学校では、それは不可欠だと、私は信じています。わが国の極めて貧困な子どもたちや極めて貧しい地域にとって、教育は以前にも増して重要な意味を持っています。文字通り、彼らの生活は教育に依存しています。」

かなり長々と引用したが、Harris氏は、分野的に表現すれば、効果的な学校(effective school)や学校改善(school improvement)の研究者と言ってよく、上述のように「挑戦的な状況に置かれる学校」にフィールドがある。

教師教育改革をトピックとした本稿で、ことさらHarris教授を取りあげているのは、各国が覇を競う教育改革や学校改革にとって、鍵は「文脈適合的な」改革にある、ことに触れているためである。

教育改革も、教員養成制度改革も、国の打ち出す改革カタログは、大学や地域の文脈と無関係なものになりやすい。しかし、全国一律を旨として打ち出された政策の場合、教師教育の改善という果実を生み出すかどうかは未知数である。現に進行する教師教育は、それぞれの養成機関、養成課程の「文脈」を基礎として進行している。

「教員養成期間の長期化」構想にしても、教員養成課程の絞り込み、圧縮をてこにして、国の政策に適合的な養成機関、課程を残すという戦略なら頷ける点もある（この点については、鈴木寛副大臣の話としてさまざまな場で言及される）。

しかし、700校余の大学で進行している教員養成の改善を意図する場合には、多様性が大きい養成現場の「文脈」をどうとらえ、政

策展開にどう生かすかこそが、大きなポイントになる。

今年度中にはとりまとめ、と言われる中教審の教員の質向上に関連する審議動向やそれらにどう対応するかについては、注視が必要である。しかし、無為に過ごす方策がベターかと言えば、それも問題を含む、ということであろう。