

「教員の専門性」の育成状況に関する調査研究

—教員養成課程に着目して—

大 西 健 介（文教大学教育学研究科 院生）

手 嶋 將 博（文教大学教育学部）

Investigation and Research on Training Designed to Develop ‘Teachers’ Profession’ :
Focus on Teacher Training Courses

OONISHI KENSUKE, TESHIMA MASAHIRO

(Graduate School of Education, Bunkyo University)

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

教員不足が叫ばれる昨今、教員には一層の専門性の確保が求められている。教員に求められる専門性は2つある。具体的には、教育学の専門家像としての「教員の専門性」と教員に求められる専門的な知識や技能を指す「教職の専門性」である。しかし、教員養成ならびに教員研修において、「教員の専門性」と「教職の専門性」が混同されているという現状がある。このような現状から、教職課程を履修する学生が「教員の専門性」と「教職の専門性」について調査を行った。その結果、教員の専門性と教職の専門性について、独立した理解ないしは、関連の薄い理解に留まっている可能性があることが示唆された。この考察を踏まえ、国家行政・大学・地方行政での改善のための施策を提言した。

はじめに

教員不足が叫ばれる昨今、教員には一層の専門性の確保が求められている。教員に求められる専門性は2つある。第1に、教員としての在り方など、教育学の専門家像としての「教員の専門性」がある。第2に、教科教育の指導技術向上など、教員に求められる専門的な知識や技能を指す「教職の専門性」がある。

しかし、教員養成ならびに教員研修において、「教員の専門性」と「教職の専門性」が混同されているという現状がある。例えば、教員の専門性を高めるために「教科の指導力」を向上させる研修があるが、この研修は教員の技能を涵養するものであるため、「教職の専門性」と位置付けなければならない。

このように、「教員の専門性」と「教職の

専門性」は、様々な場面で混同して用いられている。そのため、教員養成の学生や実際の教員がどの程度2つ専門性を高めているかについて、これまで研究がなされていなかった。

本稿では、「教員の専門性」と「教職の専門性」を明らかにしつつ、教職課程履修者における「教員の専門性」と「教職の専門性」の育成状況について調査を行い、国家行政・大学・地方行政の各单位での対処策を提言する。

1. 教員の専門性と教職の専門性の関係性

1-1 教員の専門性についての議論

教員の専門性という概念は、従来から議論がなされてきた。また、この議論の根拠の1つには、教育公務員特例法における「教育を

通じて国民全体に奉仕する教育公務員の職務と責任の特殊性」という規定などにあるように、教員の専門的業務は、他の公務員と異なる教員の専門性を基盤とした業務であることが、その一因となっていると考えられる。

しかし、実際には、教員の専門性と教員の専門的業務の関連性は、研究者の間で見解に相違がみられる。例えば、田中・関口（2006）では、教員の専門性は授業にあり、専門的業務は授業であるとした。一方で、朝倉（2013）では、小学校教員の専門性は、一人の人間としての子供の受容、授業に関する関係性の認識と実践力、組織としての総合性の認識と実践力にあるとして、専門的業務は教育活動全般であるとした。さらに、竹本・芳川（2004）では、教員の専門性の中核には、小学校・中学校・高校の校種に関わらず、授業であると考えている一方で、教員の専門性意識は校種による違いがあり、小学校の教員は発達支援を重視し、中学校の教員は問題行動への対応や生徒理解を重視し、高校の教員は知識の伝達を重視していると考察した。

そして、『教師教育研究ハンドブック』（2017）では、教職の専門性を表す用語としては、資質や資質能力、力量、職能、適性、コンピテンシーとする見解のほかにも、様々な教員の専門性についての見解が見られた。また、専門性と専門職性との区別は一般的ではないとして、両者を同義であると解釈し、その意義を論じた。そして、教師の専門的能力に関する研究を実施する際の問題の1つとして、研究用語があいまいで統一性がないとした。そして、統一性がないことにより、恣意的な解釈が生じる危険性があるとした。

このように、教員の専門性や教員の専門的業務については、研究者間での見解が異なっている。しかし、このような現状は、教員免許更新制度を改正するにあたって、教育行政のEBPMを阻害する恐れがある。故に、本稿では、次節以降の定義に基づいて、教員の専

門性についての議論を展開する。

1-2 「教員」の専門性についての定義と関連した先行研究について

本稿では、以降、本稿独自の定義で教員の専門性を論じる際には、「教員」の専門性と表記で行う。本稿における「教員」の専門性とは、「教員が持つとされる専門的な能力や職能、または教員集団に関する抽象的な概念」と定義する。

「教員」の専門性に関する国内の具体的な研究としては、佐藤（2015）や辻野・榊原（2016）の研究などがある。例えば、佐藤（2015）は、教職専門性基準を策定し、教師教育を専門家教育へと転換することを主張した。一方で、辻野・榊原（2016）は、2000年代以降の「教員」の専門性に関する文献研究を行った。そして、辻野ら（2016）は、専門性の所在に関する課題として、「教員の専門性」という場合には、初等・中等教育段階の「教員」が前提にされていることを挙げ、学校間の違いをふまえた「専門性」論が不足していると指摘した。また、辻野ら（2016）は、我が国の教員の専門性が英米系の研究者の影響を強く受けているものの、学校間の人事異動が一般的に存在しない欧米における教員の専門性と学校間の人事異動が存在する我が国の教員の専門性を比較することについての妥当性を投げかけた。

「教員」の専門性に関する国外の代表的な研究としては、Schon（1983）が提唱する反省的实践家やKorthagen（2001）が提唱するリアリスティック・アプローチ、Bollnow（1965）の円熟した教育者の態度が挙げられる。反省的实践家とは、Schon, D.A.（1983）が提唱する専門家像であり、「マイナーな専門職」とされている教師や看護師の専門性の根拠となった。Schon, D.A.（1983）は、実践の中での「行為の中の省察」という思考を通して、実際の行動の中で絶えず省察を繰り返

返すことで反省的实践家となると主張した。このように、Schon, D.A. (1983) は実際の行動の中で省察を繰り返す専門家という反省的实践家の定義を明示し、かつ、反省的实践家に至るまでのプロセスを示した。反省的实践家という概念は、従来の「学習された専門性」に一石を投じるものとなった。また、リアリスティック・アプローチとは、Korthagen (2010) が提唱した教師教育法である。リアリスティック・アプローチは、「事前構造化」、「経験」、「構造化」、「焦点化」、「小文字の理論」という5つの段階を経て、学習者が経験した教育現場の事象を、学習者が教育諸科学の理論に基づいた理解をすることが核心となった教師教育法である。リアリスティック・アプローチの画期的な点は、学習者の「経験」をもとに、帰納法的なアプローチで学生の資質を向上させようとする点が、従前の教師教育（この場合は、教員養成・研修）の主流となっていた教育学の知見を注入する方法と比較して、優れているといえよう。そして、Bollnow (1965) は、円熟した教育者の基本的態度として、晴れやかさ（以降、清明）、ユーモア、善意の3つの特性が緊密に結びついていると提唱した。

まず、清明とは、ユーモアと善意という2つの特性の前提にある、人間性の均整をとれた状況であり、教育者としての「徳性」を指す。この状態は、中央教育審議会（2005）における総合的な人間力に近いものであり、教員の専門性の一要素であると考えられる。しかし、Bollnow (1965) は、清明について一特に、静かなる清明—は、意図的に育成可能なものではないと結論付けた。加えて、清明は常に教育的な態度や価値を持たないものの、教育者としては重要な「徳性」であるとした。さらに、Bollnow (1965) は、円熟した教育者が、「静かなる清明」をもっているとした。「静かなる清明」とは、快活な子どもには適切に距離をとりつつ、温かいつなが

りを保ち、静かな自信で若い人間を愛し、肯定し、力づけるという人間性や教育観である。

次に、ユーモアとは、静かなる清明に達した教育者がもつ「ゆとり」を指す。Bollnow (1965) が示したユーモアは、いわゆる諧謔ではなく、教育的ユーモアを示した。Bollnow (1965) が示した教育的ユーモアとは、児童の小さな悩みを一定の高みから余裕をもって眺め、それを軽く流して、児童の緊張と苦悩を解きほぐすことであるとした。そして、このユーモアは、教育者の温かい人間的な善意に担われたものであるとしたものの、真剣な事態（有事）においては、通用しないとした。この状態は、現代では教育科学に基づいた適切な指導が可能であることと解釈することができる。また、教員の人間性に基づいた温かい生徒指導では、真剣な事態（有事）には対応できないということを示唆している。

そして、善意とは、教育者の最高の徳性であり、相手に温かい愛を以って接することを指す。この善意こそが、ユーモアでは対応できない真剣な事態（有事）に対応する特性である。Bollnow (1965) は善意を持つ教育者は、厳しい要求をしつつも、相手に付き添い

このBollnow (1965) の主張は、円熟した教育者が、清明という人間性を基盤として、ユーモアという教育科学の視点から、善意という経験知を以て運用されているということを示唆する教員の専門性の一形態であると考えられる。これらの思想は、後述する中央教育審議会答申の『新しい時代の義務教育を創造する』と類似する点もある。しかし、Bollnow (1965) の思想の核心は、教員の在り方について、あらかじめ備わる資質的な側面を持つ清明、教育科学などに基づいたユーモア、複合的な経験知としての善意があることを説いたことにある。後述する中央教育審議会や教員の専門性における議論の根幹になる。

このように、国内外の研究からも、「教員」の専門性という概念は、教育科学の知見を基盤

として、教員や教員集団がその能力を発揮することを前提とした概念であると考えられる。

1-3 教職の専門性の研究動向と「教職」の専門性についての定義

教員の専門性と似た概念として、教職の専門性という概念が挙げられるだろう。しかし、教職の専門性もまた、教員の専門性と同様に、研究者による見解の相違が大きい概念でもある。例えば、辻井・松田（2019）や佐久間（2019）、向山（2019）の研究などが挙げられるものの、後述する文部科学省（2002）の定義を参酌せずに論考を進めている。

しかし、教職の専門性についての定義は文部科学省（2002）がすでに定義を行っている。

文部科学省（2002）によれば、教職の専門性は、相当免許状に関する見解として登場した教員を公務員として捉えた際の専門性である。文部科学省（2002）における教職の専門性は、教員が「幼児児童生徒の教育を直接つかさどる」ことによって、「幼児児童生徒」の「人格形成に大きく影響を及ぼす」ことに加え、教員が、「教科指導を通じ、将来の我が国社会を支える児童生徒に社会人、職業人となるために必要な知識・技能の基礎・基本を身に付けさせる」ことを使命として、「幼児児童生徒の教育を直接つかさどる」ため、それぞれの「幼児児童生徒」の発達段階に適した指導を行う」と定義した。

そして、この定義に基づいて、中央教育審議会答申等でも教職の専門性についての議論が行われている。故に、本稿でも、文部科学省（2002）の定義を参酌した教職の専門性についての定義を行う。本稿における「教職」の専門性は、「教科指導を通じた知識・技能の指導と児童生徒の発達段階に応じた指導を行う教員固有の技量、及び、教育公務員として求められる資質能力」と定義する。

また、教職の専門性と同様に、本稿独自の定義である場合には「教職」の専門性と表記

する。また、文部科学省（2002）の定義を参酌した「教職」の専門性という概念は、教員採用試験の受験時の各種教養と対応していることが想定される。なぜならば、教員としての最低限の知識・技能を教職課程で習得していることを前提としており、これらの教養は筆記試験で習熟の度合いを測定することが容易であるためである。

2-1 「教職」の専門性と「教員」の専門性の関係性について

先述したように、「教員」の専門性と「教職」の専門性には、類似する箇所もあるものの、元来は異なる概念である。本稿では、「教員」の専門性は、「教員が持つとされる専門的な能力や職能、または教員集団に関する抽象的な概念」であり、「教職」の専門性は「教科指導を通じた知識・技能の指導と児童生徒の発達段階に応じた指導を行う教員固有の技量、及び、教育公務員として求められる資質能力」と定義した。

このような教員の専門性と教職の専門性の関係性については、Figure1のように表わされると考えられる。この場合、教員の専門性は、教職の専門性の上位概念にあたる。

この関係性から、次のような仮説が考えられる。第1に、教員個人の実践的指導力を向上させるべく、教職の専門性の涵養に終始した場合には、教員の専門性は担保されないという仮説が考えられる。本仮説で想定する、教職の専門性の涵養する具体的な方策は、教科教育に関する事項の事実のみを暗記することや模擬授業等の実施に求められる実践的知識の学修などが考えられる。第2に、教員の専門性の涵養を行うことで、教職の専門性と教員の専門性が向上することが考えられる。この仮説は、Bollnow（1965）の主張である、熟達した教師が、清明という人間性を基盤として、ユーモアという教育科学の視点から、善意という経験知を以て運用されているとい

うことを実証するものである。また、「教員」の専門性の育成によって、「教職」の専門性の育成も一部補完される可能性が考えられる。



Figure1
「教員」の専門性と「教職」の専門性の関係
大西・手嶋（2022）より引用

3. 中央教育審議会答申に見る教員の資質能力

先述した「教員」の専門性や「教職」の専門性を考える際に要となるのは、中央教育審議会答申である。

中央教育審議会答申で、教員の資質能力に関する答申の端緒となった、教育職員育成審議会における『教員の資質能力の向上方策等について』をはじめとして、教員の資質能力に関する行政の指針となる答申は多く出されてきた。本節では、その一部を紹介し、「教員」の専門性と「教職」の専門性という観点から整理をしてみたい。

その中でも、現在の教員の資質・能力や教員の専門性に議論の端緒となったのは、中央教育審議会（1958）の『教員養成制度の改善方策について』である。本答申では、教員の資質・能力として「一般教養」、「専門知識」、「教職教養」が示された。また、これらの資質・能力は統合されて運用することが期待されていた。このように本答申では、一般教養、専門教養、教職教養という現在の教員の資

質・能力の3つの柱が示された。また、中央教育審議会（1971）「今後の学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」では、教員が「専門職」である根拠を「高度な学問的な修練を必要」が必要になる職であり、かつ、教育実践では「個性の発達に即する確かな判断に基づく指導力」が要求される職であるとし、教員が専門職である根拠を示した。中央教育審議会（1987）『教員の資質能力の向上方策等について』では、一般教養などの教員の資質・能力の3つの柱と教員が専門職であるということを前提として、答申の「はじめに」において、教員の資質能力を「専門職としての教員の職責」を考慮した教員の資質能力を次のように整理した。その資質・能力は、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、実践的指導力などの6つを挙げた。特に、実践的指導力については、本答申では、実践的指導力の項目を除くすべての資質・能力を基盤として発揮される指導力であるとした。この記述は、中央教育審議会（1958）で示された一般教養、専門教養、教職教養に類する専門職である際の知識・技能を統合的に運用する職能または技能に類するものであると考えられる重要な記述である。

さらに、中央教育審議会（2005）『新しい時代の義務教育を創造する』では、中央教育審議会（1987）に基づいて、優れた教員の資質・能力を示した。その資質・能力は、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力を示した。

加えて、中央教育審議会（2015）では、不登校などの顕在化や加速度的な社会変化に対応するために、従来の一般教養、教職教養、専門教養の3つの柱を基調とした「これまで教員として不易とされてきた資質能力」を発展させ、新たに3つの資質能力を追加した。その資質能力の1つとして、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自ら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

わたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力など」を挙げた。

そして、中央教育審議会（2021）の『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』では、教師に求められる資質・能力は、従来の答申の内容を踏襲した。

このように、「教員」の専門性と「教職」の専門性とも取れる内容が混在しているものの、まとめるとTable1ようになる。これらの能力が、どの程度育成されているのかを次節以降で測定する。

Table1 教員の専門性・教職の専門性の観点から見た中教審答申の教員の資質能力

教員の専門性に関わる資質能力	①「高度な学問的な修練を必要」が必要になる職→中教審（1971）
	②人間の成長発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情→中教審（1987）
	③「これまで教員として不易とされてきた資質能力」→中教審（2015）
	④「チーム学校」の考えの下、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力→中教審（2015）
	⑤求められる知識・技能が変わっていくことを意識して、継続的に新しい知識・技能を学び続ける→中教審（2021）
教職の専門性に関わる資質能力	①「一般教養」、「専門知識」、「教職教養」→中教審（1958）
	②「個性の発達に即する確かな判断に基づく指導力」→中教審（1971）
	③教育者としての使命感、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、実践的指導力→中教審（1987）
	④教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力→中教審（2005）

注：答申内で重複している内容を指していると考えられる資質・能力については割愛した。

4. 「教員」の専門性に関する学生の意識調査

4-1 目的

「教員」の専門性に関する学生の意識調査（以下、本調査）は、教職課程の学生が「教職の専門性」と捉えることができる過年度の国家公務員採用試験問題¹⁾や、「教員」の専門性を構成すると考えられるSDGsやGIGAスクール構想の内容について、どの程度まで理解しているかを明らかにすることを目的とする。

4-2 方法

本調査は、2022年7月21日から2022年9月5日に行われた。対象者は、教育学部 学校教育課程4年生 242名であった。内45名が回答し、回収率18%であった。手法は、Google Formを用いたインターネット調査を採った。

測定項目は、Table2、Table3に示すように、過去の国家公務員試験採用問題¹⁾とSDGsとGIGAスクール構想への理解の度合を測定する。特に、Table3に示した項目は、池田・手嶋・大西（2022）を参考として、「時代の変化」への対応能力と「ICT活用」の力量の2項目に対してバリマックス回転での因子分析を実施した。その結果、「時代の変化」への対応能力は、「教員」の専門性に類する内容が抽出された。具体的には、「主体的・対話的で深い学びの基礎的な理解」、「安全保障・人間の安全保障に対する理解」、「SDGs教育の実施に際する基礎的資質」の3項目である。対照的に、「ICTの活用」力量では、「GIGAスクール構想の運用」や「GIGAスクール構想の施策内容」といった「教職」の専門性に類する内容が抽出された。本調査では、次節に挙げる4つの仮説を設定し、それぞれ検証を行った。

Table2 本調査で使用した過年度の国家公務員試験 出題テーマ一覧

A1. 教育思想・教育制度に関する項目	<ol style="list-style-type: none"> 1. F.W.Aフレーベルの教育思想【国般・H25】 2. ジョン・デューイ（Dewey, J.）の教育思想【国般・H24】 3. 学校評議員制度及び学校運営協議会【国総・H30】 4. 生涯学習・生涯教育の歴史【国家Ⅱ種・H21】
B1 教育法規に関する項目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校教育に関する記述として最も妥当なのはどれか。【法務専門・H24】 2. いじめ防止対策推進法【国総・H27】 3. 公立学校における教職員の服務【法務専門・H26】 4. 児童等に加える懲戒及び体罰【国般・R1】
B2 教育方法学に関する項目	<ol style="list-style-type: none"> 1. わが国における学力観及び教育課程の変遷【国般・R1】 2. カリキュラムの編成原理【国総・R1】 3. 教育評価【国Ⅰ・H21】

注1. 本調査で使用した国家公務員試験の問題については、本文注釈を確認していただきたい

注2. 【試験種・実施年度】を表す。なお、Hは平成、Rは令和を表す

Table3 「教員」の専門性（C1-4）と「教職の専門性（D1-2）の下位項目（抜粋）

C1. 主体的・対話的で深い学びの基礎的理解	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「主体的・対話的で深い学び」に対する理解の度合い 2. 総合的な学習の時間におけるSDGsを題材とした授業事例についての理解の度合い 3. 子どもが主体的に学習に取り組む指導方法についての理解の度合い 4. ジェンダー問題と自身の生活との関連づいた理解の度合い 5. 子ども自身で学習課題を主体的に解決するための指導方法についての理解の度合い
------------------------	--

C2. 安全保障・人間の安全保障に対する理解	<ol style="list-style-type: none"> 1. 安全保障上の問題と自身の生活との関連づいた理解の度合い 2. 海洋汚染問題と自身の生活との関連づいた理解の度合い
C3. SDGs教育の実施に際しての基礎的な資質	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教科の「見方・考え方」に基づいたプロジェクト学習の事例についての理解の度合い 2. 共生社会の実現に向けた具体的な取り組みについての理解の度合い
D1. GIGAスクール構想の運用に対する理解	<ol style="list-style-type: none"> 1. ICT機器を活用させた子どもの学び 2. 子どものICT機器活用に関わる地域格差 3. 授業の目的に即したICT機器の使用法
D2. GIGAスクール構想の施策内容に関する理解	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教員のICT機器活用に関わる地域間格差 2. 子どものICT機器活用に関わる地域格差 3. ICT機器の活用による個人の学習ペースに適した学び

4-2-2 仮説の設定の理由

近年の教員の資質低下は問題視されている。しかし、教員養成課程に限定した場合には、教員志望の学生の実践的指導力を向上させるべく、「教職」の専門性の涵養に終始している可能性がある「教員」の専門性は担保されない可能性が考えられる。また、現行の教職課程においては、教職課程から一般教養の単位は減少し、教員採用試験では一般教養試験を課す自治体は減少傾向にある。このような現状は、池田・手嶋・大西（2022）の考察にある、主体的・対話的で深い学びや、SDGs、GIGAスクール構想の内容について、関連づいた理解を促進しないことが一因と考えられる。また、実践的指導力を始めとする「教職」の専門性を涵養する現状であれば、主体的・対話的で深い学びについての理解と“トレンド”となっているSDGs教育に関する資質能力は高いものの、実際に運用する際に求められるGIGAスクール構想の運用についての理解の度合いが低いものと考えられる。以

上の理由に基づいて、仮説 1 を設定した。

「教員」の専門性の涵養を行うことで、「教職」の専門性と「教員」の専門性が向上することが考えられる。大学での「教員」の専門性そして、教職課程を履修する学生が、Bollnow（1965）の主張である、清明という人間性を基盤として、ユーモアという教育科学の視点から、善意という経験知を以て運用するという過程を通じて成長するということを実証するものである。以上の理由に基づいて、仮説 2 を設定した。

Figure1における「教員」の専門性と「教職」の専門性の関係性から、「教職」の専門性についての理解があり、かつ、「教員」の専門性についての基礎的な理解がなされたならば、「教員」の専門性についての理解があると仮定した。なぜならば、「教員」の専門性と「教職」の専門性についての知識理解が教員の専門性についての理解に結び付く可能性があるからだ。また、この仮定は、Table1に示したように、高度な学問的修練などの開放制の根幹とも呼べるものが「教員」の専門性に該当することから、大学での学修（学校ボランティアなどの体験活動や教員採用試験対策講座を除く）では、また、「教員」の専門性の育成によって、「教職」の専門性の育成も一部補完される可能性も考えられる。以上の理由に基づいて、仮説 3 を設定した。

Table4 仮説一覧

仮説 1	主体的・対話的で深い学びについての理解が高く、かつ、SDGs教育の実施に際する基礎的資質に関する理解が高いならば、GIGAスクール構想の運用についての理解の度合いも低い。
仮説 2	「教員」の専門性についての基礎的な知識理解 ⁽¹⁾ と「教員」の専門性についての理解の度合い ⁽²⁾ には、正の相関がある。
仮説 3	「教職」の専門性に関する基礎的な知識理解 ⁽³⁾ があり、かつ、「教員」の専門性についての基礎的な知識理解があるならば、「教員」の専門性についての理解がある。
(1) Table2のA1の各変数を統合したものである。	
(2) Table3のC1、C2、C3の各変数を統合したものである。	
(3) Table2のA2、A3の各変数を統合したものである。	

4-3 結果

各仮説に対する調査結果は以下の通りである。

第 1 に、Table5は、SDGs教育実施で求められる教員資質への理解の度合いごとに、主体的・対話的で深い学びの実施に関する理解の度合いと、GIGAスクール構想の運用に関する理解の度合いについて集計したものである。Table5に示された結果に基づくと、仮説 1 は支持されたと考えられる。

第 2 に、Table6は、「教員」の専門性についての基礎的な知識理解と「教員」の専門性についての理解の度合いとの相関を表したものである。Table6に示された結果に基づくと、仮説 2 は支持されたと考えられる。

第 3 に、Table7は、「教職」の専門性に関する基礎的な知識理解ごとに、「教員」の専門性についての基礎的な知識理解と「教員」の専門性についての理解の度合いTable7に示された結果に基づくと、仮説 3 は支持されなかったと考えられる。

Table5 主体的・対話的で深い学びの実施に関する理解度ごとのSDGs教育実施で求められる教員資質への理解とGIGAスクール構想の運用に関する理解

SDGs教育実施で求められる 教員資質への理解		GIGAスクール 構想の運用につ いての理解			
		高群	低群	合計	
高群	主体的・対話的 で深い学びの実 施に関する理解	高群	2	18	20
		低群	6	5	11
p=0.007					
低群	主体的・対話的 で深い学びの実 施に関する理解	高群	0	3	3
		低群	4	5	9
p=0.157					

Table6 「教員」の専門性についての基礎的な知識理解と「教員」の専門性についての理解の度合いとの相関

		「教員」の専門性についての理解の度合い
「教員」の専門性についての基礎的な知識理解	Pearsonの相関係数	0.326*
p=0.033		

注. 表中の*は5%水準での有意を指す。

Table7 「教職」の専門性に関する基礎的な知識理解ごとの「教員」の専門性についての基礎的な知識理解と「教員」の専門性についての理解の度合い

「教職」の専門性に関する基礎的な知識理解		教員の専門性についての理解			
		高群	低群	合計	
高群	「教員」の専門性についての基礎的な知識理解	高群	2	2	4
		低群	7	7	14
p=1.000					
低群	「教員」の専門性についての基礎的な知識理解	高群	4	0	4
		低群	13	8	21
p=0.134					

4-4 考察

前項で示された結果について考察する。

第1に、仮説1の結果について考察する。仮説1が支持されたことによって、池田・手嶋・大西（2022）が示していた考察の通り、教職課程の学生が、主体的・対話的で深い学びやSDGsやGIGAスクール構想の運用について、関連づいた理解を行っていないことが明らかとなった。このことから、「教職」の専門性の一要素となっているものの、統合的な資質である実践的指導力の育成が正しく行われているのかについて疑問符が付く。

第2に、仮説2の結果について考察する。

仮説2が支持されたことにより、Bollnow（1965）のいう人間性を基盤として、ユーモアという教育科学の視点から、善意という経験知を以て運用するという過程を通じて成長するという教員の育成が行われている可能性が示唆された。一方で、調査で明らかにすることができたのは、教育科学の視点から経験知が育成される可能性についての提示を行ったに過ぎない。今後は、教育科学の学びが経験知を形成しうるのかについても明らかにする必要があるだろう。

第3に、仮説2および仮説3の結果について考察する。Figure1のように関連づいた理解ではなく、各概念が独立した理解ないしは、関連の薄い理解に留まっている可能性があることが示唆される。その可能性を図式化したものがFigure2及びFigure3である。このような理解に留まっている現状は、教員養成課程が、輩出する学生を一定の水準を保っていることを前提としている開放制を原則とした教員養成を根幹から揺るがすものである。現行の教員養成制度を継続するか否かについて非常に強い危機感を覚えざるを得ない。

以上の考察を踏まえ、国家行政・大学・地方行政での改善のための施策を提言する。²⁾

国家行政単位での施策は、2つある。第1の施策は、教員養成課程における「教員」の

専門性を涵養させるため、教育思想を始めとした教育学（ただし、教科教育法は除く）の学習を必修化することである。第2の施策は、教養教育の充実である。これらの施策は、本研究でも明らかになった教育養成の学習項目を関連付けて理解させると共に、多様化する現代社会に対応した統合的な学び³⁾の実践者を育成するという大綱的な教員養成の目標を定めるといふ狙いがある。

また、大学単位での施策は、2つある。第1の施策は、教職課程関連単位の厳格化である。行政権の一部を委任されている以上、大学組織は公教育の質を担保する責務がある。このような観点から、財政出動を伴わない教員養成改革の中核となる施策が単位厳格化である。第2の施策は、学年ごとの教員の資質確認試験を各大学単位で導入することである。この教員の資質確認試験に類する施策は、慶応義塾大学が導入しているものであり、この試験を全国の大学が「独自の取り組み」として、導入することを検討する。試験官には、非常勤教員などを採用し、非常勤教員の待遇改善にも寄与する。これらに施策により、大学の教員養成の質の担保を企図している。

そして、地方行政単位での施策は、2つある。

第1に、教育行政専門の行政官の採用である。2022年9月現在、国家公務員や一部自治体では、教育学を専門試験として課す教育行政を行政職・専門職公務員採用が行われている。現行の福祉職と同様に、教育委員会を教育学の素養のあるもので構成する専門組織へ改変する必要がある。ただし、これには、現行の行政職の配属を制限することになりえるので、財政状況や人的資源に余力のある自治体にのみ行える限定的な施策となるものと思われる。第2に、指導主事に対する「教員」の専門性の涵養に関する研修を大学等と連携して実施することである。この「教員」の専門性の研修では、当該研修を修了したと証するために、修了試験を実施し、指導主事が確

実に「教員」の専門性に基づいた教育が行われるように努めなければならないと考える。

まとめと今後の課題について

今回の研究では、中央教育審議会答申や先行研究の動向を、「教職」の専門性と「教員」の専門性に基づいて、整理した。その中で、「教職」の専門性が、「教員」の専門性の下位概念であり、「教職」の専門性と「教員」の専門性は補完的概念であることとを仮定した。

しかし、学生の意識調査の実施した結果、「教員」の専門性と「教職」の専門性が関連したものではないという結果となった。

今後の課題は2つある。

第1に、今次調査の対象を確認し、本事象が他大学でも発生しうるものであるかを検証する。第2に、今次調査で「教員」の専門性と「教職」の専門性の関連性が否定されたため、これらを下位項目にした教員像の確立が必要であると考ええる。

注釈

- 1) 今般の調査で選出した国家公務員試験の過去問題の試験種は、国家公務員総合職・人間科学区分（国総・国Ⅰが該当）、国家公務員一般職・行政区分（国般・国家Ⅱ種が該当）、法務省専門職職員（法務専門が該当）を選出した。これらの過去問題を選出した理由としては、本文でも述べたように、中央教育審議会が求める「教員」の専門性の涵養の度合いの測定や、教育学に関連した学術団体が求める自律的な専門家集団を構成するに足る基礎的な資質能力を測定するのに最適であると判断したためである。
- 2) 本稿で国家行政・大学・地方行政での改善策を提言する理由は、2つある。第1の理由は、国家行政や地方行政のみに依存した教育改革は困難であることが挙げられる。第2の理由は、各教員養成大学

における取り組みが効果的に共有されていないため、官民一体の改革が必須となることが挙げられる。換言すれば、眼前の教育危機に際して、健全な批判ができる環境の中で、即応性を確保することが肝要であると考えられる。

- 3) 本稿における統合的な学びとは、自衛隊における3自衛隊統合運用に着想を得たものであり、木下竹次が提唱した合科学習を基礎とする。また、本稿における統合的な学びは、「児童生徒や学生自らが既存の教科や科学分野を、自ら状況に合わせ運用し、課題解決を図るために、必要となる学び」と定義する。なお、統合的な学びを実現するには、各教科での学びでの知識理解や思考はもとより、教科横断的かつ総合的な学びの発想を涵養するための機会や訓練の場が設けられることが必要条件となる。さらに、教員は統合的な学びを効果的にするためには、上記の必要条件を満たした上で、自身も統合的な学びの継続的な実践者となることが十分条件になると考えられる。

参考文献一覧

- e-Gov法令検索 1949 昭和二十四年法律第一号 教育公務員特例法 第一条
- Korthagen, F. 2001 Linking Practice and Theory. 武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子(訳) 2010 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ— 株式会社学文社.
- Otto Friedrich Bollnow 1965 Die Pädagogische Atmosphäre Untersuchung über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung 「教育を支えるもの」森昭・岡田渥美、2006
- Schon,D,A. 1983 The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action.

佐藤学・秋田喜代美(訳) 2001 専門家の知恵—反省的实践家は行為をしながら考える ゆるみ出版.

朝倉淳 2013 初等教育教員に求められる専門性に関する一考察 初等教育カリキュラム研究 1 3-8.

岩田康之 2018 日本の教師教育政策と「理論と実践の往還」：教師教育の立場から、日本教育学会大会研究発表要項 77, 213-214.

池田進一・手嶋将博・大西健介(2022) 教職志望者の学生に対する「教職の専門性」の意識調査 教育研究ジャーナル 14 (2), 5-10.

大西健介・手嶋将博(2022)「教職」の専門性についての一考察—「教員」の専門性と「教職」の専門性の関係を手掛かりにして— 教育研究ジャーナル 14 (2), 27-32.

金井哲 2018 教職課程コアカリキュラムの検討：学校種による教職の専門性の差異に着目して 尚網総研論集(1), 43-56.

北村友人・佐藤真久・佐藤学 2019. SDGs時代の教育—すべての人に高い学びの機会を 株式会社学文社, 3, 12-18, 226-234.

佐久間亜紀 2019 教職の専門性からみる「教員の働き方改革」：—2019 年中教審答申の検討— 日本教育学会大会研究発表要項 78 (0), 172-173.

佐藤学 2015 専門家としての教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン 岩波書店.

佐長健司・岡陽子・下田芳幸・中島秀明・上野 景三 2018 2018年度研究成果発表シンポジウム 理論と実践の往還を問い直す 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要(4), 365-383.

資格試験研究会 2021 教員採用試験 教職教養らくらくマスター 2022年度 実務教育出版.

- 中央教育審議会（1958）教員養成制度の改善の方策について（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/580701.htm
- 中央教育審議会（1971）今後の学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm
- 中央教育審議会（1987）教員の資質能力の向上方策等について（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_jicsFiles/afiel_dfile/2010/08/23/1295827_01.pdf
- 中央教育審議会（2005）新しい時代の義務教育を創造する（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm
- 中央教育審議会（2015）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（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（2022/09/02最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 辻井直幸・松田智子 2019 教職の専門性と教育実習の意義 人間教育 2（8）, 193-200.
- 辻野けんま・榊原禎宏 2016 「教員の専門性」論の特徴と課題: ー2000年以降の文献を中心にー 日本教育経営学会紀要 58（0）, 164-174.
- 向山行雄 2019 熱中症問題と学校教育: 変化する社会と教職の専門性についての一考察（その9） 帝京大学大学院教職研究科年報（10）, 25-39.
- 文部科学省 2002 教員免許状の総合化・弾力化（2022/02/09最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/020801c.htm#1_1
- 文部科学省 2020 GIGAスクール構想の実現へ（令和2年度補正）（2021/1/14最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_2.pdf
- 日本教師教育学会 2017 教師教育研究ハンドブック 株式会社学文社.
- 山本一成・中山美佐・濱谷 佳奈・小野寺香・村井尚子・坂田哲人 2016 教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践 大阪樟蔭女子大学研究紀要 6, 187-198.
- 田中健一・関口義一 2016 初等教育における指導不足教員の改善に関する研究 日本社会情報学会全国大会研究発表論文集 21（0）, 54-57.
- 竹本弥生・芳川玲子 2004教員の専門性意識とストレスとの関係（ポスター発表F,研究発表） 日本教育心理学会総会発表論文集 46（0）, 668.
- 海口浩芳 2018 インクルーシブ教育における教師の専門性に関する考察 拓殖大学教職課程年報 1（0）17-31.
- 兵庫教育大学教員養成カリキュラム改革委員会（2014）国立大学法人兵庫教育大学教育実践叢書2 教員養成と研修の高度化教師教育モデルカリキュラムの開発に向けて 株式会社ジアース教育新社, 214-220.