

教員養成課程に関する一考察

A study of Course for School Teachers

小 杉 直 美

Naomi KOSUGI

北翔大学生涯学習システム学部研究紀要
第 11 号 (2011)

教員養成課程に関する一考察

A study of Course for School Teachers

小 杉 直 美

Naomi KOSUGI

1 はじめに

本研究は、平成18年度、北方圏学術情報センターの研究プロジェクトにおいて、「北海道における大学と各教育機関（幼稚園・小学校・高等学校など）との連携や支援の在り方」について、共同研究に取り組んだことに始まる。北海道における教育機関の連携にかかる成果について考察を進める過程で明らかになった連携方法の課題性を踏まえて、平成20年度は、地域社会の教育力を活かした連携について、研究の視座を拡大させるため、北方圏諸国の一国であるフィンランドに一つのモデルを求めた¹⁾。教員養成制度に加えて学校教育制度に視点をおいた平成21年度の調査成果報告は、既に北方圏学術情報センタープロジェクト報告会において、行ったところである。

いわゆるフィンランド詣では、OECDのPISA調査結果において、フィンランドが好成績をおさめて以来の現象といわれている。筆者もまた、フィンランドの教師教育の実態、教育力の育成方法をはじめ、国家プロジェクトとしての教育改革に関心を抱いた。フィンランドと我が国の比較により考察を深めるとともに、社会全体の有機的な連携のモデル像を求めた。

我が国において、教員養成にかかる改革は、めまぐるしい変化を伴っている。教員免許更新制の短期間での廃止検討があり、教員養成六年制の是非が問われている。このような状況において教員養成に関する国の施策の方向性等を考察するにあたり、先駆的体制について実地調査することは欠かせない工程であった。本稿では、我が国における教員養成制度の課題と今後について、先行研究等を踏まえながら、理解をすすめるものである。

2 教員養成制度の現状

我が国の教員養成制度の改革は混迷を続けている。平成18年7月の中央教育審議会答申²⁾を受け、戦後教員養成における大きな改革案が速やかに実行された。この答申により「大きな転換期」と捉えられた我が国の教員養成制度について「教員養成制度の二大原則」「教員免許更新制」、「教員養成六年制」に着目して整理をしたい。

1) 二大原則

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」(平成18年7月11日)⁽²⁾に、「『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、必要な改革を果敢に進めていくことが重要である。」と提言された。改革として示された事項は、・学部段階の教職課程における「教職実践演習」の新設と必修化、・「教職大学院」制度の新設、・教員免許更新制の導入、・教職課程認定における是正勧告、取り消し措置の導入であった。これらは、従前に比して速やかな改革の動きであったと評されている。

戦後の教員養成制度について、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」が概念の二大原則といわれる。

戦前は、教育目的・教育目標や教育内容について全て国が決定した事項を、いかに効果的に確実に定着させるかといった「教育技術」が重視された。義務教育学校の教員養成は師範学校が、中等教育の教員養成は高等師範学校が担った。教師としての深い教養と教育技術を持つというよりは、その大方は国家の目的に従った教員として養成されたといわれている。

これに比して、戦後昭和24年以降は、「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と福祉に貢献」する理想の実現のため、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」として、個の確立の教育が求められた。民主化の理念の下、昭和22年に制定された教育基本法に示された国民を育成するためには、教育を創造する「教育実践力」と「研究者的探究能力」を備えた教員が求められるようになり、教員として研究を続ける人材の育成が、「大学における教員養成」に期待された。いわゆる戦前の教育技術を重視した「師範型」ではなく、教育内容や教育目標を自らが設定できる「研究者的探究能力」を備えた人材の育成が求められた。

師範学校と教育現場が主軸としていた「教育技術」への偏重を嫌い、研究者的視座に立つ教員の育成が求められた。敗戦からの復興をはかることを目的に、制度として教育に力点が置かれ、「教育実践力」「研究者的探究能力」を持った教員を養成する制度であったが、その成果については否定的見解を野村⁽³⁾は述べている。これは、単に免許状を取得しているにすぎない、学校の教育現場からは離れた視点に立って、大学における教員養成教育がなされてきた結果と指摘している。カリキュラムは整えられているが、教員養成を担う教員が研究者としての視座を維持しながら、後継者である教員を養成してきた結果とされている。すなわち、高等教育機関における教員養成の在り方への指摘である。教科専門科目や教職専門科目を学ぶことで教員免許状が与えられる。教員資格取得者イコール求められる教員としての資質を備えた人材とはなりえていない。教育現場においては、日々様々な問題への対応、解決が求められるため、実践と同時に、新たな知識が多く求められる。今日的な教育問題については、多くの研究がなさ

れているが、それらを自ら研究あるいは探究する教員が多く輩出されることが望まれている。しかしながら、現実には、「研究者的探究能力」の育成が伴わないと評されており、求められていた教員育成の成果は出ていないとする。現状は、「資格」と「資質」との間に隔たりがあり、このことが、教員免許更新制による「不適格教員」の排除といった施策等を生んだともいえる。

教員養成の在り方は、カリキュラムを整えるにあらず、教科専門科目や教職専門科目を単に教授するにあらず、「教える」という視座に立ったそれらの探究が不可欠であるとの示唆である。「資格」ではなく、「資質」が求められている。教員養成のカリキュラムが正しく組み立ててもなお、人材の育成に直結しなかったのは、高等教育機関における教員養成課程の講義、教育方法、教育実習の機会や方法等に問題があったとされる。

次に、「開放制の教員養成」については、師範学校で育成されたいわゆる師範型というステレオタイプへの批判から導入されたといわれる。「教育技術」偏重への批判から、師範学校での教員養成の延長線上にある国立の教員養成大学・学部だけで教員を養成するのではなく、課程認定を受けた国・公・私立の短大、大学、大学院において教員養成がなされた。課程認定された大学ごとに、独自の教員像を明確化し、教育学の学問的成果に基づいて、教師教育を構築していくことが求められた。課程認定を受けた高等教育機関では、各大学独自の人材育成方針があり、それに則った教育課程となっている。その教育課程を踏まえて、「教科専門科目」「教職専門科目」を修めることで、教員免許状が取得できる。すなわち「資格」が付与される。教育技術に偏らない、多様な専門を究めた人材が教育現場に求められた。その多様な専門性こそが求められる教員像として、重視された。開放制の趣旨は、国公立それぞれの課程認定大学、学部による固有の教員養成をすることにあり、教員としての共通の高い資質能力を有しながら、大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、それを達成するために組織を構成し、カリキュラムを編成する必要があるとされる。教員を志願する者が理想とする教員像を明確化し、理想の実現のために、教職課程において、どのような学習を行っていくと良いのかを指導していくことにより、大学独自の特徴的な教員像が確立されていくとする³⁾。

課程認定大学においては、大学独自の個性的な教員像を明確化することが求められているが、学問の研究と教育的情熱をもってすれば、教員として現場に立つに足るわけではない。もっぱら主たる専門分野について学び、加えて、教科専門科目と教職専門科目を学ぶことで得られる教員免許状である。課程認定を受けた大学においても、専門分野にかかる学びは、教えることを目的とした学びではなく、専門分野を究める学びとなる。

教育を主たる目的として学ぶ場合においては、教えることを目的として、その専門分野について学ぶ場合もあるが、専門教科について深く学び、教えることを主目的とはしない学びもある。これら専門学部、課程認定大学あるいは学部における教科にかかわる学習の違いは明らかである。また、教職課程における各科目の位置づけについて、教科相互の連携や、担当教員同士の連携が充分になされている大学は少なく、大学独自の教員養成の目的、教育内容について綿密なシステム構築の必要性が示唆されている。高等教育機関における質の保証が問われている

ることとあいまって、教員養成の質の保証について、カリキュラムの再編が問われている。

一般大学においては、いわゆるアドミッション・カリキュラム・ディプロマの3つの教育方針に則った人材育成が先にある。いかなる人材育成を行うか、教員養成の課程認定についての認識は二次的な場合も多くある。しかしながら、開放制の原則から、教員養成大学以外で育成された人材が求められたからこそ、専門性を究めながら、教えるという学びを理解した人材育成でなければならない。

2) 教員免許更新制

「教員免許更新制」は、教員という職制の意義が問われた結果といわれている。教員という職業を続けていくためには10年に一度大学などで講習を受け、修了することが義務付けられた。この制度をめぐっては、文部科学省から新制度導入の方針が公表されたが、再度廃止断念となっている。卒業と同時に取得した教員免許状は、現職に付かずとも永久的な証明となっていた。しかしながら、講習修了により、10年ずつの保証をし、知識や技術の修得が義務づけられた。「最新の知識技能の修練を図る」ことが主目的とはされたが、「指導が不適格な教員」の排除、管理の厳格化が目的にはあった。

短期間ながら、免許更新講習を受講した教員の数は膨大である。この短期間に対象とならなかった現職教員もしくは教員免許状保持者には、制度廃止となれば評価付けへの危惧が残る。本来、時代に即応した新たな知識や技術を自らが身に付けるべく努めていく姿勢が教員には求められる。その成果を何らかの基準により評価し、「指導が不適格な教員」を厳格に管理していく必要がなくなったわけではない。制度として確立されれば、評価基準の一つとなりえたに違いない。しかしながら、制度廃止の方向が検討されたことにより、曖昧かつ不徹底な印象が残された。検証も不十分との声が聞かれる中で廃止の方針がゆらいでいる。「指導が不適格な教員」の排除について、効果はいかばかりであったのか、形式的な観が否めない。

この制度に対しては様々な批判が生まれた。負担感ばかりが表面に出てしまい、多忙な教員という職種にとって、一定期間の講習を受講することは、時間的・経費的にも、批判的となり、施策としての未熟さを露呈するにとどまった。

他方、免許更新講習を運用する高等教育機関には、講座の企画や運営等は膨大な作業量と負担を強いた。本学においても教職に関わる部署が中心となり全学的な組織下で運用された。初年度に比べて翌年度はその講座数が縮小化された。講習を企画する側、受講する側双方にとって、負担との声が多く聞かれた。多忙な職務の中での講習参加負担に対する批判、免許更新講習のいわゆる評価基準、到達目標の曖昧さ等からの批判が多かった。結局は、制度として継続の是非が問われ、導入からわずかな年月で廃止の検討が開始された。

一方では、高等教育機関である大学で再教育されることへの肯定的な意見も聞かれた。これは、筆者が平成20年に本学卒業生を対象に、母校に期待する講習について調査⁽⁴⁾を行った際に聞かれた意見にも通ずる。当時、他種免許取得の研修や上級免許取得の研修への肯定的な意見

が既に聞かれた。また、本学の教員との専門分野に関する意見交換、新しい技術の修得、苦手分野に関する研修等の要望は既にあった。なかでも、新しい知識を希求しているが、一定期間まとまって学ぶ時間が少ないこと、学ぶ機会を貴重な機会と捉えていることなどがあげられていた。この段階では、通信教育や遠隔教育といった形式による、大学側からの何らかの発信による改善策がそれらの要求を満たすのではないかと考えた。同時期に教員免許更新制が施策とされたため、通信教育や遠隔教育といった視座による研究が飛躍的な改善をもたらすには至らないと考えた。しかしながら、現在では、学ぶ機会の均等化の点から、学びたい時に学べる環境作りを再考する必要があると考えている。

文部科学省は、教員免許更新制の廃止により、免許の失効がないように関係法令を調整する様子ではある。結果的には、廃止の方向が決定された場合においても、高等教育機関が更新講習に参加した事実は、今後も高等教育機関が教員養成にかかる研修に参加する体制の下地ができたことと捉えることができるといわれている。

一度取得した資格が生涯通用することに対する国民の批判を回避することも目的の一つにはあったとされる。教員の質の向上と不適格な教員志望者の排除を目的として実施した以上は、教員免許更新制において一定時間の認定講習により認定を受けた後の質の維持と向上に対する何らかのフォロー体制について、施策を講じる必要があることはいうまでもない。従前からの研修制度を充実したプログラムにする等の方策が求められる。

3) 教員養成六年制

現在、教育制度改革において、教員養成六年制の是非が問われ、さまざまな議論が持たれている。教員という職種にとって、4年間の学習では不十分であり、さらに2年間の学びが必要とされ、教員の高学歴化が求められている。これは、昨今の教員の資質の低下や、様々な事件などが日々報じられる事、学力低下の要因に教員の指導力不足が問われている事どもから、教員という職種への信用の低下を払拭しようという施策とも捉えられている。しかしながら、修士終了後の処遇等、懸念や反論は後を絶たない。

その一つには、採用率が低い中で、修士課程を終えた後、教員としての採用保障がないことである。次に、現職教員が教職大学院に進み、修士の称号を得るために、等しく機会を設けることは、月日のかかることとなる。修士や博士の称号如何によって、教員の資質が変わるわけではなく、教員としての資質を備えた、教育に情熱を注げる人材こそが求められている。「教育実践力」を備えた教員の資質をはかる基準が、称号によって明確化されているわけではない。

4年プラス1～2年の後に、教員としての能力や資質が備わる確固たる保証はない。大学院でなければ修得できない実践力、専門性とはいかなるものであるのか。希求される授業実践力や専門性や、プラスの年限で学ぶ実践演習等から得られる授業能力の向上等は、大学院教育を経てはじめて修得できるものでなければならない。それらは、大学卒業後の研修や採用後の段階的研修で体得できるものであっては、大学院教育の必然性が証明できない。プラス2なのか、

あるいは教育実習が1年間付加されるのか、具体的案が待たれるところである。

既に、24の教職大学院が設置され、大学卒業後の修士2年間の受け皿は用意されている。いわゆる教員養成系大学がそれぞれ役割を担う形は整ったが、大学院教育を実施することに対して、「教員の養成期間として『4年』ではダメで『6年』でなければならないのか」という客観的根拠というか、知識量・経験量の定量的な基準というものは恐らく存在しない、「教職大学院の設置は『教員の能力・資質に対する世論の懐疑』の影響も多分に受けている」と山上⁵⁾は指摘している。教員としての適応能力、実践力等にかかる定量的な基準を示さなければならない。むしろ4年間での学部教育のカリキュラムを見直すことにより、それらの能力は十分に身に付けることができるのではないだろうか。

3 フィンランドの教員養成制度

我が国において、教員の高学歴化が求められている背景には様々あるが、フィンランドにおける教員養成制度をモデルに議論されていることは明らかである。国家的プロジェクトとして教育改革が実施されて、成功を見ているが、フィンランド方式がそのまま我が国に適合するかどうかは別の問題である。

フィンランドでは、欧州圏における教育力の地位を強化するために、学校教育制度の改革が実行された⁶⁾。加えて、初等中等教育の教員の基礎資格は修士号取得が条件となっている。教員養成課程の水準を高めるための改革が重ねられ、2003年以降のボローニャプロセスにある「教員養成と教育科学における学位プログラムの改善と調整に関するプロジェクト」が組織され、教員養成の専門家と教育科学の専門家が協力する体制となった。「科学的研究」に基づいた「先生を目指す学生の学校現場における教育実践の重視」と「理論分野と実践分野の専門家によるICTを活用した情報の共有と議論」という二つの特徴がある。教育実践が重要視された、教師の仕事や役割の専門性を学ぶ最高の機会と捉えた特徴的制度となっている。

教育実習もまた特徴的である。現場教員と大学の指導教官が連携をしながら、長期にわたる実習を組み立てる制度である。スーパーバイザーといわれる現場教員にとっても、授業改善の手段になるなど、有益な制度となっている。システムとして既に構築され、その運用における評価が繰り返された中で生まれたものである。

フィンランドに示唆を求めたモデルカリキュラムは、とりもなおさず、現在ある教員養成6年制に合致する。国の施策として、システム構築がなされ、最低資格を修士とすることで、その雇用の保障、5年、6年目の修士に相当する年限のカリキュラム構築、指導者に求められる資質、全てが共通理解のもとで基準が明示され運用されている。修士修了後の教員の地位が確立され、知識の高い人材が教職についており、身分が保障されている。視察した機関においては、組織的連携が良く図られており、科学的な知見から非常に熱意をもって組織的に取り組んでいた。国としての施策の徹底が果たして、我が国において可能であるのか。实地調査の際に

彼らに共通して感じたことがある。彼らの言動に表れる自信、信念は確固たるものがあつた。そこには、教育者としてのゆるぎない自負が感じられた。

学ぶべきところは制度という枠組みだけではない。我が国は現状のままに、制度だけを導入することは難しい。プラス2年を制度化する前に、整えなければならない土壌がまだまだありはしないかと考える。免許取得の基準を上げるだけでは片手落ちであり、むしろ、制度といった枠組みではなく、現システム下で、如何に教育実践力を養うか、修士修了後の雇用を如何に保障するかといったソフト面を整えることが先ではないかと考える。教員養成六年制が単なるフィンランドの模倣に終わることなく、我が国に見合ったシステムを構築することが必要である。大学院卒を、教員の採用条件として徹底するのか、あるいは、現在ある学部を、医薬系のように六年制の学部に変えるのか、政権下によっては変化もあるであろう。

4 考 察

教員養成課程については、課程認定だけを視野に入れて検討するのではなく、科目相互の繋がりを重視し、担当教員が前後の教科目内容を相互的に熟知することが必要である。各科目独自の評価基準ではなくて、前後の教科目における基準を共有する必要がある。履修体制において厳しいハードルが、教員養成課程には求められる。教員の資質を向上させるには、到達基準に基づく厳正なカリキュラムが求められる。

教職課程の今後は、6年間の一貫養成は否定されているが、4年プラス2年であるのか、条件付きで採用して研修を加えるのか、いずれ方向性が明確に示される。免許更新制と同様に、実現したとしても継続の難しい制度であるとの指摘は既に多くある。

様々な思惑はあるが、教職大学院という形が整っている。しかしながら、一般大学にとってみると、それぞれの大学であるからこそ、培うことのできる人材育成を特徴的に示すことにより、大学における教員養成課程の意義なるものを示さざるを得ない。いやむしろその大学であるからこそ育成できる教員像、人物像を明確化し、研究的に探究していく視座を育てていくことこそが重要である。どのような施策がとられようともゆるがない、質の保証ができる教育課程を構築しておくことが喫緊の課題といえる。

私立大学における開放制教師教育の危機について、黒澤は以下の三点を示唆している⁶⁾。第一に各大学の建学の理想と伝統、第二に教育諸科学研究の今日的成果の反映、第三に各大学が自らの大学における教師教育の理念を探索して、教師教育の専門性を確立する。こういった示唆を踏まえて、一般大学が、独自の教師像を明確化し、建学の精神と教育の理念を踏まえて、ふさわしい教師教育の理念を探り、さまざまな視点による、評価基準を十分に満たしうる教育課程の構築が急がれる。

まさに高等教育機関における質の保証すなわち出口管理が問われているところである。教員養成においても同様の出口管理が求められる。教員養成系大学ではない、本学のような課程認

定を受けた一般大学においては、「大学における教員養成」の原則を踏まえた大学独自の質の保証を検討しなければならない。「開放制」の原則の下で、「教職に関する科目」の比重が増してはいるが、それだけで質の保証をすることはできない。

また、課程認定を受けている大学であるからこそその教員養成を担う教員の資質も問題となるであろう。このような過程で、教員養成教育のカリキュラム・マネジメントについて「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」⁷⁾をうかがう機会があり、示唆を得ることができた。

「教員養成教育に向かう組織の恒常的なカリキュラム・マネジメントのあり方」については、効果的な取り組みについて検討が開始されている。教員養成を担う大学の様々な事情を踏まえた上で、基準を提示し、大学の「組織としての実践力」の向上に資することを目的に、研究が進められている。調査研究後に示される教員養成機関に対する評価あるいは適格判定を行う組織がいかに検討されていくのか、先導的視座に着目しながら、今後も教員養成について理解を深めていきたい。

付 記

本研究の一部は平成21年度「私立大学等経常費補助金特別補助 地域共同研究支援」・北翔大学「北方圏学術情報センター研究費」の助成を受けて行われている。関係の方々に記して感謝する次第である。

参考・引用文献

- (1)加藤隆, 浅井貴也, 小杉直美, 佐々木邦子 学校と地域連携の構築に関する研究～フィンランドとの比較研究における序章～ 北翔大学生涯学習研究所研究紀要 第12号 2009
- (2)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」 2006.7.11
- (3)野村新 大学づくりと教員養成教育 一莖書房 2007.9.5
- (4)小杉直美 初等教育学校と大学の連携について 北翔大学生涯学習システム学部研究紀要第8号 2008
- (5)山上浩二郎 どうなる「教員養成課程の6年制」 朝日新聞コラム 2010.7.1
- (6)黒澤英典 私立大学の教師教育の課題と展望 学文社 2006.4.10
- (7)岩田康之編集, 教員養成教育におけるアクレディテーションの可能性を求めて(先導的大学改革推進委託事業) 2010.3.25
- (8)R. ヤック-シーヴォネン, H. ニエミ, 監修 関隆晴, 二文字理明 フィンランドの先生 学力世界一のひみつ 桜井書店 2008.12.10