

わが国における「教師教育の高度化」

—— アメリカからの示唆 ——

赤星 晋作

Promoting Higher-Quality Teacher Education in Japan: Implications from a Case in the United States

Shinsaku AKAHOSHI

Good teaching lies at the heart of all education reforms. A growing body of studies shows that students learn more from highly-qualified teachers.

In Japan, the Central Council for Education issued *A Report on Comprehensive Measures for Improving Teachers' Abilities throughout Their Teaching Life* in 2012. The Report recommends the following points: (1) encouraging teacher education at the master's degree level; (2) reforming the licensing system; and (3) ensuring the quality of teacher education courses.

Through analysis of the report, this paper explores some problems and prospects in promoting higher-quality teacher education in Japan from the viewpoint of teacher training and teacher certification. Then it refers to higher-quality teacher education in the United States of America and offers some suggestions. Because the United States started promoting higher-quality teacher education in the mid-1980's, it is a forerunner concerning advanced teacher education.

- I. はじめに
- II. 「教師教育の高度化」の構想 —2012（平成24）年の中教審答申を中心に—
- III. アメリカにおける「教師教育の高度化」—その背景と実態—
- IV. 「教師教育の高度化」の課題と展望 —アメリカからの示唆—
- V. おわりに

I. はじめに

教育の成果は、教師に資質能力、指導力に負うところが大きい。学力低下、生徒非行等の問題が指摘される中、教育内容、教育制度等の教育諸改革が実施されているが、その改革の中心は教師教育の改革である。教育という営みの中でのキーパーソンは、教師なのである。

戦後わが国の教師教育改革は、「相当免許主義」「開放性の原則」を踏まえて、幾多の改革を経てきた。そして、教育内容や方法等のレベルアップという一般的な意味での高度化は実施されてきた。例えば近年の例をみると、1988（昭和63）年の教員免許状授与に必要な科目（教科に関する科目、教職に関する科目等）の単位数の引き上げ、同年の初任者研修制度の創設、1998（平成10）年「教職に関する科目」

等の充実、単位数引き上げ、2002（平成14）年十年経験者研修制度の創設、2007（平成19）年教員免許更新制の創設等である¹。

こうした中で、最近改めて「教師教育の高度化」という概念で改革が提案されるようになった。

そこで本稿では、「高度化」という概念で教師教育改革を提案した中教審答申「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」（2012（平成24）年）を中心に、「教師教育の高度化」とは何か、それとの関連で特に教員養成・免許制度について考えていく。そして「教師教育の高度化」の先進国であるアメリカの事例からその実態を探り、わが国における「教師教育の高度化」について幾つかの課題とその展望をしていく。

Ⅱ. 「教師教育の高度化」の構想 —2012（平成24）年の中教審答申を中心に—

2012（平成24）年8月に提出された中教審答申「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」をみていく。

そこではまず、グローバル化や情報化等急激に変化する社会にあって高度化・複雑化した新たな諸課題が生じ、それに対応することのできる人材育成が求められている、としている。そうした中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成、学習意欲の向上や人間関係を構築していく力等の育成が必要となっている。そしてそのために、このような知識・技能、能力を育むことのできる教員の養成、そうした資質能力を向上させるため教職全体を通して学び続ける教員像を示している。

本答申の中では、2005（平成17）年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」の教師像を踏まえて、これからの教員に求められる資質能力を以下のように整理している。

- ①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（使命感や責任感、教育的愛情）
- ②専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- ③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

（答申 2-3頁）

そして、「教員養成の改革の方向性」として、こうした資質能力を持つ教員を養成するために高度化が必要であり、教員養成を修士レベル化し教員を高

度専門職業人として明確に位置付ける、としている。

また連動して、「教員免許制度の改革の方向性」として、「基礎免許状（仮称）」「一般免許状（仮称）」「専門免許状（仮称）」の創設を提言する。それぞれの免許状は以下の通りである。

「一般免許状」：探求力、学び続ける力、教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション等を保証する、標準的な免許状。学部4年に加え、1～2年程度の修士レベルの課程（教職大学院、修士課程、これらの内容に類する学修プログラム²⁾）での学修を標準とする。カリキュラムは、学士課程における内容に加え、授業研究やケーススタディを中心とする実践力及び自己学習力育成プログラム中心に展開する。

「基礎免許状」：教職への使命感と教育的愛情、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証する。当面、「一般免許状」と併せて創設し、学士課程修了レベルである。カリキュラムは、教科や教職に関する専門的知識の修得を中心に展開する。

「専門免許状」：特定分野（学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導（教科ごと）等）に関し、実践の積み重ねや更なる探究により、高い専門性を身に付けたことを証明する。ただし学位取得とはつなげない。

（答申 8-11頁）

そして、「基礎免許状」から「一般免許状」取得の3類型を提示している。

- ①「一般免許状」取得後に教員として採用
- ②「基礎免許状」を取得し、教員採用直後に初任者研修と連携・融合した修士レベルの課程の修了により「一般免許状」を取得
- ③「基礎免許状」を取得し、教員採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により、「一般免許状」を取得

（答申 11頁）

ここでは、「それぞれにメリット、デメリットがあり、地域の実情に応じた、様々な試行の積み重ねが必要」とし、3つの形態を示し特定の形態を示してはいない。

さらに、「教員養成、採用から初任者の段階の改善方策」として、特に修士レベルの教員養成・体制の充実と改善では、教職大学院の発展・拡充、国立

教員養成系の修士課程の見直し（教職大学院を主体とした組織体制へと移行）、国公私立大学の一般の修士課程の見直し（修士課程のカリキュラムとのバランスに配慮しつつ、学校現場のニーズに応え得る実践性を備えた教育を提供）等を提言している。また初任者研修の改善（採用直後の「一般免許状」取得を想定した取組の推進）においては、教職大学院等との連携・融合により、初任者研修の高度化を図るとともに、初任段階の教員の長期的な支援システムを構築する、としている。

そして、「現職段階及び管理職段階の研修等の改善方策」では、特に現職段階の研修においては、教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化や、講習の質向上など教員免許更新制の見直しを推進し、養成段階で獲得した資質能力の保持・向上を図る、としている。

後「教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働」「多様な人材の登用」「グローバル化への対応」「特別支援教育の専門性向上」「学校が魅力ある職場となるための支援」「改善を進める上で留意すべき事項」について言及している。

本答申で特に強調されているのは、教員養成を修士レベル化し教員を高度専門職業人として明確に位置付ける、そのために「基礎免許状」「一般免許状」「専門免許状」を創設し教員免許制度を改革する、ことである。

Ⅲ. アメリカにおける「教師教育の高度化」—その背景と実態—

ところでアメリカにおいては、特に今から約30年前の1983年『危機に立つ国家—教育改革への至上命令』（*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*）で深刻な学力低下が報告され、教育諸改革が実施されていく³。そうした中、教師養成教育、それと連動した教員免許制度について改革が提案され、「教師教育の高度化」が強く主張された⁴。

このような教師教育の改革に大きな影響を与えたのが（1）『備えある国家—21世紀の教師』（*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, 1986）、（2）『明日の教師—ホームズ・グループ報告書』（*Tomorrow's Teachers: A Report of the Holms Group*, 1986）、の2つの報告書である⁵。

まず、『備えある国家—21世紀の教師』での注目される提案は次の通りである。

①教師は何を知り何ができなければならないか、に対する高度の基準を確立する。そして、それらの基準に合致した教師に資格証明をするために、地域と州のメンバーより構成される「全国教職専門職基準委員会」（National Board for Professional Teaching Standards = NBPTS）を創設する⁶。

②教職専門科目の履修の必要条件として、文・理学士号を要求する。

③教育大学院において、教職の体系的な知識に基づき学校におけるインターンシップ（internships）と研修（residencies）を含む、教職修士号（Master in Teaching Degree）に導く新しい専門職カリキュラムを開発する。

また、『明日の教師』では以下のような提案をしている。

①学部において教育関連科目の履修を段階的に廃止し、教師教育における大学院レベルの専門職プログラムを開発する。

②学部卒のインストラクター（Instructor）、最初の専門職としての資格である修士号取得の専門教師（Professional Teacher）、最も高度で継続的な研究と教師として優れた業績が認められるキャリア専門教師（Career Professional Teacher）という3段階の免許を創設する。

③大学の教職員、現場教師、教育行政官がパートナーシップにおいて教育実践のシステムチックな改善を目指す「職能開発学校」（Professional Development Schools = PDSs）を創設する等⁷。

ここで強調されている点は、教員養成を学部教育以上の、大学院レベルに引き上げていこうとすることである。そこでは、実際の教育問題に対処できるように大学と学校が連携し単なる理論や知識に止まらずより具体的・実践的な内容を採用入れている。そして、専門職としての教職を確立していこうとするのである。

それではこのような動向の中、アメリカの学校教師が取得している学位の状況は実際どのようになっているのだろうか。アメリカ公立学校教師の所持している学位の割合を年度ごと（1961～2006年）に整理したのが、表1である⁸。

学士号教師の割合は1961年（61.9%）から1971

年（69.6%）までは増えているが、その後は徐々に減少し2006年には37.2%までに減少している。それに比して、修士号取得者の割合は1961年（23.1%）より年々増加し2006年には60.4%となり、その割合をみると1961年の約2.6倍に増えている。

さらに、それを年齢別に整理した（2007/08年）のが表2である⁹。

年齢別に取得学位をみてみると、30歳未満では学士号教師70.1%に対して修士号教師28.0%と圧倒的に学士号教師が多い。しかし、年齢が30-39才ではその比率は46.8%対46.1%、40-49才では43.7%対47.3%、50-59才では38.4%対50.4%と、年齢とともに修士号教師の割合が高くなり、その比率は逆転する。

これらのことから、個別の事例はあろうが、一般的には学部を卒業し学士号を取得し教職に就き、その後単位や上級の学位を取得していくということがわかる¹⁰。

こうした状況は何に起因するのであろうか。幾つかの要因は考えられるが、特に2つの側面から考えてみる。

まず、アメリカにおいては1974年以降初等・中等教員免許状取得の要件としてすべての州において学士号（Bachelor's degree）を要求してきた。そして、上記のような大学院レベルの教員養成を求める動きの中で、免許状取得の要件として修士を要求するのではなくて、各州においては「免許上進・更新の要件として」学部レベル以上の5年目教育あるいは修士号を要求するようにしている¹¹。

そもそもアメリカでは免許状の上進制、更新制は、社会的経済的地位が低いとされ志願者をさほど多く集められなかった教職に対して、教職に就いた者に教師としての資質能力をレベルアップさせるための制度であり、教師としての力量を生涯にわたって向上させていくという意図で策定された制度である。そして取得単位や取得学位が、免許の上進や更新と連動しており、さらにはそれが教師の給料等、教師の待遇に明確に反映されているのである。

またアメリカの伝統的思惟方式であるプラグマティズム的思考も影響しているのではないか。デューイ（J. Dewey）に代表されるような「実験主義」（experimentalism）、「道具主義」（instrumentalism）の

表1. 公立学校教師の取得学位（1961～2006年）

	1961	1966	1971	1976	1981	1986	1991	1996	2001	2006
教師の数（千人）	1,408	1,710	2,055	2,196	2,185	2,206	2,398	2,164	2,979	3,588
取得学位（%）										
学士未満	14.6	7.0	2.9	0.9	0.4	0.3	0.6	0.3	0.2	1.0
学士	61.9	69.6	69.6	61.6	50.1	48.3	46.3	43.6	43.1	37.2
修士・スペシャリスト	23.1	23.2	27.1	37.1	49.3	50.7	52.6	54.5	56.0	60.4
博士	0.4	0.1	0.4	0.4	0.3	0.7	0.5	1.7	0.8	1.4

出典）NCES. *Digest of Education Statistics 2010*. (April 2011, p.113)より筆者が作成

表2. 年齢別にみた公立学校教師の取得学位（2007/08年）

取得学位（%）	学士未満	学士	修士	教育スペシャリスト	博士
30才未満	0.3	70.1	28.0	1.5	0.1
30～39	0.7	46.8	46.1	6.0	0.4
40～49	1.1	43.7	47.3	7.3	0.7
50～59	0.9	38.7	50.4	8.7	1.5
60才以上	1.1	35.0	51.1	9.6	3.2

出典）NCES. *Digest of Education Statistics 2010*. (April 2011, p.111)より筆者が作成

考えである。つまり、まず学部卒業後学校現場で実際に働きそこで今まで習得した知識や技能を活用し、そして新たな課題に出くわし強い問題意識をもって更なる力量形成をしていく、ということである。それは、実際に学校現場に従事し自分の身近な直接的な課題であるが故に、その課題解決のための学習意欲は高く、また教育効果も高い。

Ⅳ. 「教師教育の高度化」の課題と展望 —アメリカからの示唆—

これまでわが国の「教師教育の高度化」構想にみる教員養成と免許制度改革の方向性、そしてアメリカにおける「教師教育の高度化」の動向での教員養成と免許制度の実際の展開を探ってきた。

ここで、わが国における「教師教育の高度化」の課題と展望を考察していくが、その際アメリカの先進事例を分析、比較しつつ考察していく。むろん、外国の、それもアメリカ1国の事例をもって単純な比較考察はできないし、慎重であらねばならない。しかしアメリカの先進事例をその背景、条件を踏まえて、また論理において吟味し考察を進めていくことは可能であり、有効である。そこから、参考とな

る点や示唆を得る点はある。

ところで、アメリカにおける公立学校教師の取得学位はみてきたとおりであるが、わが国の状況はどうなっているのだろうか。アメリカと対応するような区分のデータではないが、「大学院」「大学」「短期大学」「その他」の学歴別に、その割合（2010年度）を示したのが表3である。

大学院修了者は、小学校3.1%、中学校5.8%、高校12.8%となっている。ただこれは全教員対象のデータであるが、新規採用教員に限ってみると、小学校64%、中学校12.1%、高校22.5%、全体では約11%（2011年度採用者）となっており、大学院修了の新採教員の割合は高くなっている¹²。

一方で、公立学校教員の所有免許状別にその割合をみると、表4のようになっている。

上位免許状の取得（免許上進）は大学等（免許法認定講習等を含む）による単位修得により可能であり、学歴と所有免許状は必ずしも一致しない。また、1988（昭和63）年の教員免許法改正前には15年以上の在職年数があれば、旧2級普通免許状所有者は旧1級普通免許状（現行の1種免許状、高校においては専修免許状に相当）が取得できる規定があった。このため、特に高校において学歴と所有免許状の

表3. 公立学校教員の学歴区分（2010(平成22)年度） (%)

	小学校	中学校	高等学校
大学院	3.1	5.8	12.8
大学	85.2	88.3	85.4
短期大学	10.8	5.6	1.2
その他	0.7	0.3	0.5

出典) 文部科学省「学歴区分別の教員構成について（平成22年度）」(2012年)

表4. 公立学校教員の所有免許状区分（2010(平成22)年度） (%)

	小学校	中学校	高等学校
専修免許状	3.6	5.9	24.0
1種免許状	79.4	89.2	75.5
2種免許状	15.1	4.8	0.3

出典) 文部科学省「現職教員の所有免許状別構成について（平成22年度）」(2012年)

パーセンテージの差が大きいと考えられる¹³。

アメリカにおける公立学校教員の取得学位とわが国のその割合を比較してみると、わが国において最近大学院修了の新採教員が増えつつあると言っても、それでもまだまだ低い。また、アメリカのように年齢が高くなるにつれ取得学位が高くなるということもみられない。

ここで答申の「教師教育の高度化」を考えるに、教員養成を学士課程以上の修士レベルに引き上げ、免許状も「基礎免許状」から「一般免許状」へ引き上げていくということは、社会全体の高学歴化、知識・技術の高度化・多量化、問題の複雑化・多様化等の中で、教職生活全体を通じた資質能力の向上、力量形成や職能開発におけるインセンティブという点からは一定の評価はできる。現在、世界各国においても教師教育の修士レベルへのレベルアップは進行している¹⁴。

しかしながら、「基礎免許状」から「一般免許状」取得に関しては3形態をあげ特定はしていないが、少なくとも多様な形態を認めるべきであろう。そして、早急に「①「一般免許状」取得後に教員として採用」に特定する、つまりフィンランドにみられるように教員免許状の取得要件として修士を要求することは困難である¹⁵。まず、量的に無理である。これは中・長期的な展望である。

例えば、ここ数年の公立の小・中学校、高等学校の正規教員採用者数をみると約2万6,000から3万人（2009（平成21）～2013（平成25）年）¹⁶である。つまり、これだけの教員の需要があったということである。しかし、これは正規教員採用者数であり、臨採教員や非常勤講師等の臨時的任用者数を入れるとさらに多い。それに対して供給をみるために教職大学院及び国立教員養成系大学・学部の大学院の入学定員をみると、教職大学院数25校入学定員815人、国立教員養成系大学・学部の大学院数44校3,265人である。またこれらに、国・公・私立の一般大学で教職課程を設置した修士課程での専修免許状取得者数を加えても約6,500人（実数）である¹⁷。供給が需要に遠く及ばない。

そして、固定的な形態ではなくて多様な形態を認める際、アメリカにみられるような免許上進制・更新制を活用、整備していく必要がある。わが国とアメリカの事情は異なる点もあるが、先述のとおりアメリカでの免許上進・更新制は元々教師としての

資質能力をレベルアップさせるための制度であり、教師としての力量を生涯にわたって向上させていくための制度である。

また多様な形態を認めるということは、多様な学生（教師志願者）の実態と現実に対応することでもある。学部レベルの養成課程において一定の能力と適性を獲得し実際の学校現場で働く意欲のある学生にとっては、直接現場に飛び込む意義は大きい。また一方で学部卒業しすぐに学校現場に入ることには不安があり、大学院での学習の後に現場実践を考える学生にとっては、大学院修学の意義は大きい。こうした選択は、実際に今の教師志願の学生にみられることである。また、一旦学校現場に入りそこで新たな問題意識を持ち、大学院で学ぶ現職教員も多く彼らの学習意欲は高い。これは何もアメリカに限ったことではなく、わが国でも同様である。

それはまた、多様な教員養成機関（教職大学院、教員養成系大学・学部、一般大学の教職課程等）に対応することでもある。修士レベルでは、授業研究やケースメソッド、自己学習プログラム等現行の教職大学院の教育内容・方法を意識した提案になっている¹⁸。しかし、そのような実践的指導力は求められるものの、各養成機関の大学・学部の理念や特徴を生かした教員養成が必要ではないか。ある特定の学問分野に豊かな知識を有する学生、平和教育や人権教育の分野に強い学生、子ども理解に関して力量のある学生等、このような得意分野を持つ教師は必要である。

1997（平成9）年の教育職員養成審議会（教養審）答申でも、画一的な教員像を避け、共通の基礎的・基本的な資質能力を確保しつつ、各教員の得意分野づくりと個性の伸長が大切であると言っている¹⁹。このような得意分野や個性を持った教員が協働することにより、組織としての学校は活性化し、教育力を高めることができる。

2012（平成24）年の答申「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」では、全都道府県に教職大学院を設置、国立教員養成系の修士課程の見直し（教職大学院を主体とした組織体制へ移行）等、提言している。しかし、前述のようにこれらだけで必要な教員を確保、供給することはできない。そうすると、課程認定を有する国・公・私立の一般大学大学院に依存せざるを得ない。大学院の拡大・充実が喫緊の課題であるが、それも

特に課程認定を有する一般大学大学院修士課程の拡大・充実である。このような点からも、画一的な養成機関でなく、また画一的なプログラム（内容・方法）ではなくて、多様性を認めることが大切である。

そして、わが国において教員養成を修士レベル化するならば、それに対するインセンティブが必要であろう。この点がまだ曖昧である。幾つかの取り組みはみられるようであるが、修士取得（大学院修了）教員への給与や処遇をどうしていくのが課題であり、それらの具体的な検討が必要である。

またそれらを制度化するためにも、当然修士取得教師の資質能力の保証がなければならない。この点に関しては、アメリカでも幾つかの疑問も出されている。確かに大学院養成プログラムを修了した教員に対しては高い教授評価や低い離職率等が言われているものの、彼らの多くは教育条件の悪い都市部の学校に就いておらず、郊外部の条件のいい学校での評価であり、その評価は大学院修了による成果とは考えられないのではないか²⁰。また新採教員に授与される修士と豊かな経験を有し現職段階で上級プログラムを修了した教員に与えられる学位を同等に扱うことができるのか。それは学位の価値を低下させるのではないか、等という意見がある²¹。

大学院における養成教育の内容と方法、それらに基づく学習の成果としての力量（資質能力）の形成を確かなものにしていかなければならない。この点に関して、アメリカでは大学院レベルにおいて特に実践における体系的な探究（systematic inquiry）、実践の省察（reflection）、学習者の要求に応じた他者との協働（collaboration）を重視している。これら「体系的探究」「省察」「協働」は教師の職能成長の核心であり、また連動したものである。そして、修士レベルの教員養成の効果を明確にすることを求めている²²。

一連の教師の職能開発で大学院における教育をどのように位置付けるのか、そこでどのような力量を身につけるのか、そして、学部教育、また現職研修との関連において大学院における教師教育を考えていかなければならない。

V. おわりに

これまで、アメリカの先進事例を分析、比較しつつわが国における「教師教育の高度化」の課題と展

望を考察してきた。まとめると、教員養成を学士課程以上の修士レベルに引き上げ、免許状も「基礎免許状」から「一般免許状」へ引き上げていくということは一定の評価はできる。しかしながら、「基礎免許状」から「一般免許状」取得に関しては3形態をあげ特定はしていないが、少なくとも多様な形態を認めるべきである。早急に「①「一般免許状」取得後に教員として採用」というように、教員免許状の取得要件として修士を要求することは困難である。

多様な形態を認めるということは、多様な学生（教師志願者）の実態と現実に対応することであり、それはまた、多様な教員養成機関（教職大学院、教員養成系大学・学部、一般大学の教職課程等）に対応することでもある。

そして、固定的な形態ではなくて多様な形態を認める際、アメリカにみられるような免許上進制・更新制を活用、整備していく必要がある。それと連動して、教員養成を修士レベル化するならば、それに対するインセンティブが必要であろう。

また、当然のこととして修士取得教師の資質能力が問われるわけで、大学院等における養成教育の内容と方法、それらに基づく学習の成果としての力量（資質能力）の形成が保証されなければならない。

そもそも「教師教育」の高度化とは、単なる高学歴化ではなくて専門職化を求めるということである。

専門職の定義について、リーバーマン（M. Lieberman）は以下の8点あげている²³。

- ①明確で、不可欠な社会的な仕事である
- ②事の遂行に当たっては知的技巧に重点がある
- ③長期間の特別な訓練が必要である
- ④個人としても、職業集団全体としても、広範囲な自律性を持っている
- ⑤職業的自律性の範囲内における判断や行為について、各人が責任を持つ
- ⑥収入を得るといふことより、なすべき仕事そのものに重点が置かれる
- ⑦自治的な同業者の組織を持っている
- ⑧倫理綱領がある

この中で最も重要なのが④⑤である。つまり、職業的判断、行為において自律的であり、それは客観的、科学的知識・技能に基づいたものでなければならない。とするならば、教師の資質能力の向上、つまりは高度な力量、資質能力が当然に求められるのである。

そのための手段として修士レベル化が主張されるのであり、それは単なる高学歴化ではなくて、あくまで高度な資質能力、高度専門職の指向なのである。

その際、専門職としての教職基準が求められる。

アメリカにおいては、教師教育の高度化の中で専門職としての教職を確立するために先述の「全国教職専門職基準委員会」(NBPTS)が1987年に設立され、「教師は何を知り、何ができなければならないか」という観点から、教師に必要とされる知識、技能、資質、信念を説明した5つの中核概念を提示している。そして、教師の専門的自律性を追求している。

わが国においては、各都道府県教育委員会、教員養成大学等において教員像や教師としての細かな資質能力等は提示されているものの、これらを検討するうえで基準となる教職専門職基準はない。そしてその必要性が主張されている²⁴。今後、このような専門職基準の策定について検討が必要であろう。教師の専門的力量的ビジョン、方向性、すなわち教師としての専門性の基本的な枠組みが求められる。また、その中身とともにそれをどのようなプロセスで、どのような組織で検討していくかである。

こうした教職専門職基準により、それをベースにして各大学で特色ある教員像、具体的な資質能力、そのためのカリキュラムを設定することができ、先述したような教員養成の多様化は可能となる。さらに採用、研修を含めた教師教育という一連の流れの中でその意義は大きい。

ところで教師の資質能力の向上は、資質能力自体の問題とその資質能力を十分に発揮することのできる環境、条件の整備ともに重要である。よって学校の組織や運営の在り方、教職員配置、さらには給与等の処遇の問題等、教育諸条件の改善が必要であり、学校・教職を魅力ある職場・職業にしていくことも忘れてはならない。

注

1 特に、臨教審答申以降の教師教育の改革については、以下の文献に明らかにしている。

拙稿「教師の資質能力と教員養成・免許—臨教審答申以降—」広島市立大学国際学部『広島国際研究』編集委員会編『広島国際研究』第16巻、2010年、111-124頁。

2 これらの内容に類する学修プログラムの例として、①教育委員会と大学との連携・協働により運営するプロ

ラム ②教職特別課程（教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限1年とする課程）

③履修証明プログラムの活用等、をあげている。

3 National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. 1983. (優れた教育に関する全国審議会著、橋爪貞雄訳「危機に立つ国家」橋爪貞雄著『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房、1984年)

アメリカの子どもの基礎学力の低下を中心にして教育の危機的状況を示し、それは正に国家の危機である、としている。そして、これからの社会で成功していくためには教育こそ不可欠の投資であると言い、幾つかの勧告をした。「教育内容」「教育の基準と期待」「授業時間」「教師」「指導と財政援助」の5領域で、「教師」への勧告では、教師志願者への高い教育水準を要求している。

4 『危機に立つ国家』以降のアメリカにおける教師教育改革の動向については、拙稿「アメリカにおける教師教育と大学院—『危機に立つ国家』以降の動向と課題—」『日本教師教育学会年報』第11号（2002年、49-55頁）に詳述している。

5 Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Carnegie Corporation of New York, 1986.

・Holmes Group. *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. Holms Group Inc., 1986.

6 「全国教職専門職基準委員会」(NBPTS)は1987年に設立され、教師に関して5つの中核的概念を提示し資格証明の活動を開始した。NBPTSによる資格証明された教師(National Board Certified Teachers=NBCTs)の数は年々増加し、2015年には11万人に達している。これは全米公立学校教師の約3%にあたる。(National Board for Professional Teaching Standards. *National Board Certification*. <http://www.nbpts.org/national-board-certification>. 2015年4月6日閲覧)

7 もう1つ看過できないのが学校と教師の問題に長年取り組んできたグッドラード(J. I. Goodlad)らの教師教育に関する研究と実践である。

グッドラードは、5年間の教師教育プログラムを提案する。従来の学部段階では一般教養、教科専門科目を中心に学習し、4年間修了時点で学士号(Bachelor of Arts, Bachelor of Sciences)を取得する。そして5年目に教職関連科目、現場経験、セミナー、インターンシップが教職センターを中心にして展開され、その後専門職としての教育学士(Bachelor of Pedagogy, Bachelor of Education)

を取得し、免許取得、教育実践、現職教育へと連結していく。

グッドラードらの研究と実践は、前述の2つの報告書と具体的な内容は異なりながらも、教員養成における期間の延長、特に学部修了後の教職関連科目の履修、「パートナー・スクール」(Partner Schools)という学校と大学の連携による教員養成等、教師教育を高度化し教職の専門性を確立するという点においては同様である。

8 National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education. *Digest of Education Statistics 2010*. April 2011, p.113.

9 *Ibid.*, p.111.

10 アメリカにおいて、教員免許付与は州固有の教育事務であり、大学には州認可の養成プログラムが求められる。しかし、各大学では養成基準は満たしつつそれぞれ多様なプログラムが存在する。例えば、4年制プログラムで学士を提供する大学、学士後プログラムがあるが学位は提供しない大学、教育学修士(master in education=M.ED.)を提供する大学、教職文学修士(master of arts in teaching=M.A.T.)あるいは教職修士(master in teaching=M.T.)を提供する大学等、多様である。

11 上述のように、アメリカでは教員免許付与は州固有の教育事務であり各州においてその名称等は異なるが、一般的には①初任者免許状(3~5年間有効、更新不可)、標準免許状(5年間有効、更新可)の2種類、②それらに加えて、さらに上級免許状の3種類、の州に分けられる。

12 文部科学省「公立学校教員採用試験における受験者及び採用者の学歴別内訳(平成23年度採用者)」、2012年。

13 1988(昭和63)年の教員免許法改正によりこの規定は廃止されたが、1994(平成6)年3月31日までに15年の在職年数を満たす者については1種免許状(高校においては専修免許状)の授与を受けることができる。

14 佐藤学「大学・大学院における教師教育の意義—専門職制と自律性の確立へ—」『日本教師教育学会年報』第22号、2013年、8-15頁。

15 フィンランドでは、1979年以来小学校、中学校、高校の教員は最低でも5年間を要する大学院レベルで養成され、修士号が要求される。

16 文部科学省「平成25年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について」『教育委員会月報 3月号』第一

法規、2014年、58頁。

17 文部科学省「教員養成の現状」、2014年。

文部科学省「教員免許状の授与状況(2)」『教育委員会月報 6月号』第一法規、2014年、31頁。

18 現在の教職大学院では教育実習に関わる単位数を10単位以上としているが、すべての大学院での教員養成にこれを適用させることには無理がある。第一、実習校の確保ができないであろう。

19 教養審第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」1997年。

20 鞍馬裕美「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」『日本教師教育学会年報』第14号、2005年。

21 Murray, F. B. (ED.) *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. Jossey-Bass, 1996, p.538.

22 Blackwell, P. J. and Dies M. E. *Achieving the New Vision of Master's Education for Teachers* (NCATE/NBPTS Partnership for Graduate Programs). National Council for Accreditation of Teacher Education, 1999, p.5.

23 前田嘉明・岸田元美監修、寺田晃・竹下由紀子、佐々木保行編『教師の心理(1)—教師の意識と行動—』有斐閣、1986年、56-57頁。

24 例えば、佐藤学「前掲論文」、古川治「教師教育改革と教員養成の高度化—『実践の指導力』という資質能力の検討を通して」日本教師教育学会『課題研究Ⅲ：教師教育の高度化 研究報告書』2014年 等。

参考文献

赤星晋作「アメリカにおける教師教育と大学院—『危機に立つ国家』以降の動向と課題—」『日本教師教育学会年報』第11号、2002年。

赤星晋作「教師の資質能力と教員養成・免許—臨教審答申以降—」広島市立大学国際学部『広島国際研究』編集委員会編『広島国際研究』第16巻、2010年。

岩田昌太郎、松浦伸和、角屋重樹、吉田裕久「フィンランドの教員養成における質保証の実態—ユバスキュラ大学のポートフォリオを事例として—」『学校教育実践学研究』第16巻、2010年。

牛渡淳「アメリカにおける教育改革と教師の職能成長」『日本教師教育学会年報』第14号、2005年。

牛渡淳「教師教育の高度化とその課題—アメリカにおける取組から—」『日本教師教育学会年報』第23号、2014

- 年。
- 教養審第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」1997年。
- 鞍馬裕美「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」『日本教師教育学会年報』第14号、2005年。
- 佐藤学「大学・大学院における教師教育の意義—専門職制と自律性の確立へ—」『日本教師教育学会年報』第22号、2013年。
- 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討 大学・大学院における教師教育の意義—グランド・デザインの前提—」『日本教師教育学会年報』第15号、2006年。
- 藤本駿「現代米国ウィスコンシン州における教員研修制度の特徴と課題—NCLB法制定以後の動向を中心に—」『東亜大学紀要』第14号、2011年。
- 古川治「教師教育改革と教員養成の高度化—『実践的指導力』という資質能力の検討を通して—」日本教師教育学会 『課題研究Ⅲ：教師教育の高度化 研究報告書』2014年
- 堀内孜「教員養成の高度化と『教職大学院モデル』」『教職高度化政策再考』（平成23年度日本教育学会中国地区研究活動報告書）、2012年。
- 前田嘉明・岸田元美監修、寺田晃・竹下由紀子、佐々木保行編『教師の心理（1）—教師の意識と行動—』有斐閣、1986年。
- 文部科学省『教育委員会月報 6月号』第一法規、2013年。
- 文部科学省『教育委員会月報 3月号』第一法規、2014年。
- 文部科学省『教育委員会月報 6月号』第一法規、2014年。
- 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年。
- 山崎準二「教師教育改革の現状と展望—「教師のライフコース研究」が提起する〈7つの罪源〉と〈オールタナティブな道〉—」『教育学研究』第79巻第2号、2012年。
- Blackwell, P. J. and Dies M. E. *Achieving the New Vision of Master's Education for Teachers* (NCATE/NBPTS Partnership for Graduate Programs). National Council for Accreditation of Teacher Education, 1999.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Carnegie Corporation of New York, 1986.
- Holmes Group. *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. Holms Group Inc., 1986.
- Kaye, E. A.(ED.). *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary Schools, Seventy-seventh Edition, 2012-2013*. The University of Chicago Press, 2012.
- Murray, F. B. (ED.) *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. Jossey-Bass, 1996.
- National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and improvement, U. S. Department of Education. *Digest of Education Statistics 2010*. April 2011.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. 1983. (優れた教育に関する全国審議会著、橋爪貞雄訳「危機に立つ国家」橋爪貞雄著『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房、1984年)

* なお本論文は、平成25・26・27年度科学研究費補助金「基盤研究（C）」（課題番号25381036、研究代表者 赤星晋作）による研究成果の一部である。