

## 【研究論文】

# 現代日本の教育政策における教員養成の課題 —平成27年中教審教員育成答申以降の諸施策に注目して—

広島文教女子大学人間科学部

初等教育学科 准教授 白石 崇人

## はじめに

本稿の目的は、平成27（2015）年12月21日発表の中央教育審議会答申「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～」(以下、教員育成答申と称する)以降の諸施策に注目して、現代日本の教育政策における教員養成の課題を明らかにすることである。

平成26（2014）年7月29日、下村博文文部科学大臣は、中央教育審議会に教員の資質能力の向上方策について諮問した。これに答えたのが、平成27年12月の教員育成答申である。この答申は、教員養成・採用・研修を再構築する政策構想を示し、今後の教員養成のあり方に大きな影響を与えている。文部科学省は、この答申に基づいて諸施策を次々と公布した。例えば、平成28（2016）年9月、第192国会に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案」を提出し、同年11月28日に法律第87号として成立させた。これによって、教育公務員特例法・教育職員免許法などが改正された。さらに、平成29（2017）年3月31日には、文部省告示第55号によって「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」(以下、教員育成指針と称する)が告示された。同年7月以降には、教職課程コアカリキュラムを含む『教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）』が公表された。文部科学省は、教員育成答申の方針に基づいて、教育職員免許法の改正によって教職課程の科目区分を統合し、教育公務員特例法の改正に基づいて教員育成指針を作成し、教職課程認定制度の見直しによって教職課程コアカリキュラムを含む教職課程の具体的な改革方針を示した。これらによって、教職課程を有する大学は再課程認定もしくは課程認定の審査を受けることになり、それぞれ教職課程の見直しを迫られている。

今、大学は、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いいか。この問題については様々な先行研究がある。例えば、佐藤学は専門家教育としての教師教育を提唱した<sup>1)</sup>。林泰成ら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た<sup>2)</sup>。日本教師教育学会は、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た<sup>3)</sup>。しかし、教員育成答申に基づく諸施策が実行に移された今、対案を提出したり、政策の与える一般的な影響を検討したりすることでは対応し切れない、差し迫った現実的な課題が生じている。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。」と述べた<sup>4)</sup>。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。そのためには、まず基礎作業として、教員育成答申以降の教員養成に関わる諸施策を整理し、その方向性を的確に見極めなければならない。

そこで、本稿では、教員育成答申や教員育成指針、『教職課程認定申請の手引き』などの改革に関

する諸施策文書を資料にして、現代日本の教育政策における教員養成の構想を検討する。まず、教員育成答申以降の諸施策に見られる今後目指すべき教員像を検討し、現代日本の教員養成の目指すべき目標を明らかにする。続いて、同答申以降の教員養成制度の改革について、教職課程を中心にその課題意識や体制づくりの方針を明らかにする。

## 1 教員育成答申以降の諸施策における目指すべき教員像

### (1)「これからの学校教育を担う教員」像の内実

教員育成答申は、教員の資質能力向上に関する改革の必要性について、次のように述べた<sup>5)</sup>。近年、社会変化が速まる中で、将来、様々な分野で活躍できる質の高い人材を育成する必要性が高まっている。学校教育はこうした人材育成の中核を担う。教員は、国家社会の活力を作り出す高度で専門的な職に就いているという誇りを持ちながら、高い志を持って自ら研鑽することが重要である。しかし、近年の学校現場では、諸事情によって、先輩教員から若手教員に知識・技能をうまく伝承できなくなったり、教員の多忙化や教職の社会的評価の低下、学校に対する期待増が問題になったりしている。そんな中で、継続的な教員研修を充実させるために環境を整備したり、学校の多様な課題に応じて学び続ける強い意志を備えた質の高い教師を確保したりする必要があると、教員の資質能力向上に関する改革の気運が高まっている。

教員育成答申は、先述の通り、下村文科相の諮問に答えたものである。下村文科相は、平成26年7月、小中一貫教育やチーム学校などに関する諮問と併せて、「これからの教員に求められる指導力」を教員の専門性の中に明確に位置付け、全ての教員がその指導力を身に付けることができるようにするため、「教員養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策」について諮問した<sup>6)</sup>。諮問によれば、ここでいう「これからの教員に求められる指導力」とは、「主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる指導力」や「教科等横断的な視野を持って指導できる力」、「小中一貫教育など学校種を超えて指導できる力」、「小学校における教科指導の専門性」などを指している。また、「養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策」とは、教職課程の内容や認定のあり方を含めた教員免許制度の見直し（学校現場経験の機会充実含む）や、採用前後の実習・研修を通じた適性評価の導入、選考過程の改善、養成段階から教職生活全体を通じた資質能力の深化・発展のための学校・教育委員会・教職大学院等大学の連携協働の推進が主に想定されていた。

また、教員育成答申は、同時並行で進んでいた教育課程の改善やチーム学校の構築などに関する政策構想と密接に関係している。平成27年12月21日、チーム学校の実現と、学校と地域の連携協働を目指す中教審答申が出された。また、平成29年3月31日、幼稚園教育要領や小学校・中学校学習指導要領（以下、まとめて新指導要領等と称する）が改正された。これらの答申や新指導要領等は、学校を子どもたちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会とみなし、社会とのつながりを大切にする「社会に開かれた教育課程」の実現を目指す。そして、子どもたちがすでに知っていることを使って社会・世界と関わりながら、よりよい人生を送るために、課題解決に向けた主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）を行う。また、子どもたちや地域の実情などを踏まえて、各学校の目標を実現するために、具体的な教育課程を編成・実施・評価・改善するカリキュラム・マネジメントを確立する。このような教育課程に基づく新しい学校教育を実現させるためには、教員は、多様な専門家や他の教職員とチームになり、保護者や地域住民と連携・協働する必要がある。これからの教員には、以上のような方向性に沿って学び続けることが期待されている。

以上のように、教員育成答申以降の諸施策は、カリキュラム・マネジメントやチーム学校を推進し、保護者・地域と連携協働しながら、教科等や学校種を超えて、子どもたちの主体的・対話的な深い学

びを指導できる「これからの学校教育を担う教員」を育てようとしている。また、養成段階から教職生活全体を通じた資質能力の深化・発展を想定して、教員の養成・採用・研修についてそれらの接続に注目して再構築しようとしている。つまり、今、大学は、新指導要領等の目指す新しい教育を実現するために、教職生活全体を見通しながら、「これからの学校教育を担う教員」像に沿って教員養成を行うという課題を突きつけられている。

## (2) これからの教員に求められる資質能力

これからの学校教育を担う教員を育てるには、どのような資質能力を育てるべきか。教員育成答申によると、次の4つに整理できる<sup>7)</sup>。第1は、「不易の資質能力」である。具体的には、使命感や責任感、教育的愛情、教科・教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション力などが挙げられる。これらは、従来の中教審答申でも求められてきたものである。例えば、平成17(2005)年10月26日中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、優れた教師の条件として「教職に対する強い情熱」と「教育の専門家としての確かな力量」,「総合的な人間力」の3つが挙げられている<sup>8)</sup>。このうちの「教職に対する強い情熱」は、使命感や愛情、責任感などとともに、「変化の著しい社会や学校,子どもたちに適切に対応するため,常に学び続ける向上心」を含んだ。また、「教育の専門家としての確かな力量」は、子ども理解力や児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などを含み、「『教育のプロ』のプロたる所以」であった。「総合的な人間力」は、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法などの対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質などが挙げられた。このうち、「総合的な人間力」は「子どもたちの人格形成に関わる者」として備えるべきであり、「教職員全体と同僚として協力していくこと」に関連して求められていた。今求められている「不易の資質能力」には、これら従来求められてきた資質能力を含むものと解される。

第2は、「自律的に学ぶ姿勢」である。時代の変化や自分のキャリアステージに応じて、必要な資質能力を生涯にわたって高める姿勢である。探究心や学び続ける意識を常に持って、情報を適切に収集・選択・活用したり、知識を有機的に結びつけ構造化したりする力を含む。時代・社会・環境の変化を的確につかみ取り、その時々に応じた適切な学びを子どもたちに提供するために必要である。キャリアステージとは、おおよそ初任者・若手教員、10年経験者・ミドルリーダー、管理職の3段階が想定されており、各段階に適した研修を実施することが求められる<sup>9)</sup>。中教審教員養成部会の審議資料となった横浜市教育委員会の例によると、次のように各ステージが把握されている<sup>10)</sup>。第1ステージ(初任者・若手教員)は、学級・担当教科等を中心に研修し、「実践力を磨き教職の基盤を固める」段階である。第2ステージ(10年経験者・ミドルリーダー)は、学年・分掌等に関わる分野を中心に研修し、「専門性を高めグループのリーダーとして推進力を発揮する」段階である。第3ステージ(管理職)は、学校全体に関わる研修を行い、「豊富な経験を生かし広い視野で組織的な運営を行う」段階である。このように、これからの教員は、時代の変化に応じて、キャリアステージごとに必要な資質能力を高めていくことが求められている。

第3に、「課題に対応できる力量」である。組織の中で目標を共有し、子どもたちを育成するために、確固たる信念をもって学校を取り巻く多様な諸課題に取り組む力量である。ここでいう諸課題は2種類ある。まず、第1の課題は、いじめ・不登校などに関する生徒指導や、貧困・児童虐待などの問題を抱えた家庭に対する対応、キャリア教育・進路指導に対する対応、保護者や地域との協力関係の構築などといった、従来からの課題である。第2の課題は、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善や、道德教育の充実、小学校における外国語教育、ICTの活用、インクルーシブ教育の理念を踏まえた特別支援、学校安全、学校間連携などといった、新しい時代に必要な資質能力の育成に関する課題である。この2つの課題に対応するため、教員は、各教科等の指導に関する専門知識を備えた「教員の専門家」を目指すとともに、カリキュラム・マネジメントを確立するための力やアクティブ・ラー



ニングの視点に基づいて学習・指導方法を改善する力、学習評価を改善する力などを備えた「学びの専門家」を目指す<sup>11)</sup>。なお、カリキュラム・マネジメントとは、学校教育の目的・目標を達成するために、各学校が子どもたちや地域の実情等を踏まえ、家庭・地域と連携協働しながら、子どもの心身発達に応じた教育課程について、学習指導要領等に基づいて不断に編成・実施・評価・改善していくことである<sup>12)</sup>。このとき、教科横断的に教育内容を組織的に配列しながら、子どもたちや地域の現状等に関する各種データ等に基づいて教育課程のPDCAサイクルを確立し、教育内容・活動に必要な人的・物的資源等について、地域内外の資源を活用しながら効果的に組み合わせることが求められている。また、アクティブ・ラーニングとは、子どもたちが学習内容を深く理解し、資質能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けるようにするための主体的・対話的で深い学びのことである<sup>13)</sup>。このうち主体的な学びとは、学ぶことに興味関心を持って自分のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って今後につなげる学び方である。対話的な学びとは、子ども同士の協働や教職員・地域住民との対話、先哲の考え方を手がかりに物事を考え、自分の考えを広げ、深める学び方である。深い学びとは、学習過程における習得・活用・探究の中で、各教科等の見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連づけたり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする学び方である。これからの教員は、以上のようなカリキュラム・マネジメントやアクティブ・ラーニングを実現する「学びの専門家」を目指すために、課題対応の力量を身に付けなければならない。

第4に、「組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」である。これは、学校運営の中で、多様な専門性をもった教職員や保護者、地域人材と効果的に役割分担し、チームとして連携して諸課題に組織的に対応する力である。現在、これからの学校と保護者・地域との連携協働は次のように構想されている<sup>14)</sup>。まず、学校が地域住民等と目標・ビジョンを共有し、地域と一体となって子どもたちをはぐくむ「地域とともにある学校」に転換する。また、地域の機関・団体等が、相互にネットワークを構築して、学校・家庭・地域の相互協力によって地域全体で社会教育・生涯学習を展開する「子ども大人も学び合い育ち合う教育体制」を構築する。そうして、学校を核とした協働を通じて、地域の将来を担う人材を育成し、自律した地域社会の基盤を構築する「学校を核とした地域づくり」の推進を目指す。さらに、学校はチーム学校（チームとしての学校）にならなければならない<sup>15)</sup>。チーム学校とは、校長のリーダーシップの下に、カリキュラムや日々の教育活動、学校の資源を一体的にマネジメントする中で、教職員や学校内の多様な人材がチームになってそれぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子どもたちに必要な資質能力を確実に身に付けさせる学校のことである。このメンバーとなる教職員や多様な人材とは、校長や副校長、教頭、主幹教諭、教員、指導教諭、養護教諭、栄養教諭、学校栄養職員、事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ICT支援員、学校司書、英語指導の外部人材・ALT、補習等サポートスタッフ、部活動指導員、看護師等、特別支援教育支援員、言語聴覚士等、就職支援コーディネーターを想定している。以上のように、これからの教員は、子どもの教育はもちろんのこと、教員同士だけでなく教員以外の職員や協力者とともにチーム学校の一員として協働しながら、地域・保護者との連携協働を図り、地域の人材育成にも関わる学校づくり・地域づくりに参画する資質能力が求められている。

これからの教員には、以上の4つの資質能力が求められている。これらの資質能力は、それぞれ個別ではなく、相互に密接に関連している。これからの教員は、不易の資質能力に基づきながら、自律的に学ぶ姿勢や課題対応の力量、組織的・協働的な課題解決力をそれぞれ密接に関連させて機能させることが必要である。

## 2 教員育成答申以降の諸施策による教職課程改革

### (1) 教職課程改革の課題意識

以上の資質能力観を踏まえて大学が教員養成に取り組むには、どのような教職課程を編成する必要があるか。今後の教職課程は、教員育成答申等を受けて改正された教育職員免許法及び同施行規則や、教職課程・外国語（英語）コアカリキュラムなどに沿って、大学の独自性を生かしながら編成される必要がある。ここでは、教員育成答申、および『教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）』（以下『手引き』と称する）所収の諸資料、そして教育職員免許法施行規則などを用いて<sup>16)</sup>、今後の教職課程改革の方向性を検討する。

教員育成答申は、教職課程改革の課題について、次のように説明した<sup>17)</sup>。教員としての職能成長は、教職生活全体を通じて行われる。このことを踏まえると、従来とられてきた、教員になる前の教育は大学で行い、教員になった後の研修は教育委員会で行うという「断絶した役割分担」から脱却し、大学と教育委員会との連携協働による教職生活全体を通じた一体的な改革が必要である。今後、教員養成の段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階とする。そして、「実践的指導力の基礎」の育成や、学生に教員としての適性を考えさせる機会を提供する。そのためには、教職課程を改善する必要がある。ここでいう「実践的指導力の基礎」とは、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力や主体的な学習態度を子どもたちが育むための指導力であり、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点に立った指導・学習環境の設計やICTを活用した指導などを展開する上で必要な指導力を指す。

続いて、教職課程改革の方向性として、次のことを重視した。まず、特別支援教育の推進や小学校外国語教育、特別の教科道徳、学校間連携などの近年の教育改革に合わせるとともに、学校現場や教職の体験機会を充実させる方向で行うことである。そして、養成段階で必要な資質能力を明確にして、厳格な成績評価や教職科目の精選を進め、教職課程に対する外部評価制度の導入や全学的な教職課程の統括組織の整備を促進し、教職課程担当教員の意識改革や資質能力向上を図って、教職課程の質を保証・向上させる。また、学校現場の要望に対応できるように、教職課程の「大きくくり化」を行って、大学と教育委員会との連携の質を高める。さらに、学校種によって、抱える課題や教員に求められる専門性が異なることを踏まえて制度設計を進める。

以上のように、これからの教職課程は、教職生活全体を通じた教員育成を見越して、教員になるために必要な最低限の学修を行い、後の教員生活につなげていくことを課題とする。実践的指導力の基礎を育成し、近年の教育改革に応じた学修や現場体験の機会を充実させるために、教職課程の大きくくり化を踏まえて、教職科目の精選や教職課程の統括組織の整備、教育委員会との連携などを行い、教職課程の質を保証・向上していかなければならない。

### (2) 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。以下、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）コアカリキュラムを中心に用いながら検討する<sup>18)</sup>。

まず、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の指導力を育成する必要がある<sup>19)</sup>。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、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。この学習指導要領とは、主体的・対話的で深い学びを目指した平成29年3月改訂の学習指導要領を含むと考えなければならない。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作りや学習評価、指導の基礎的思考など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<sup>20)</sup>。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。」、および「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。

特別支援教育については<sup>21)</sup>、発達障害を含む、特別支援を必要とする幼児・児童・生徒に関する理論・指導法について、独立した科目で取り扱ってその教育を充実させなければならない。また、各教科の指導法や生徒指導、教育相談などの科目においても、これらの子どもに対する視点を盛り込むことが望ましいとされた。ここでは、発達障害・軽度知的障害などの特別支援を必要とする子どもが通常学級にも在籍することを前提として、これらの子どもが授業に参加している実感や授業の達成感をもって学び、生きる力を身に付けられるように組織的に対応するための知識・支援方法を理解することが目指されている。教育職員免許法施行規則には、教育の基礎的理解に関する科目のなかに、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が必要な事項として挙げられ、1単位以上の修得を求めた。教職課程コアカリキュラムでは、同事項単独の各目標が定められている。

外国語教育については<sup>22)</sup>、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。音声学を含む英語学などを学んで専門性を高める科目や、英語等の教職に関する科目を教職課程に位置づける。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。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作られ、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）、中・高等学校教員養成課程における英語科の指導法（8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。中学・高校の指導法については、聞くこと・読むこと・話すこと（やり取り・発表）・書くことの指導や、それぞれを支える音声、文字、語彙・表現、文法の指導、複数の領域を統合した言語活動の指導について、基本的な知識・技能を身に付けることが求められている。

道徳教育については<sup>23)</sup>、理論・実践・実地経験の側面や教育活動全体における道徳教育の取扱いの観点から科目内容を改善・充実し、特別の教科道徳の趣旨を踏まえて人間理解を深めながら、道徳教育の指導力を身に付けることが必要である。新しい教育職員免許法施行規則では、教職課程で各科目に含めなければならない事項のうち、従来の「道徳の指導法」を「道徳の理論及び指導法」に改正した。教職課程コアカリキュラムでは、道徳の意義や原理等を踏まえて、教育活動全体における道徳教育や



道徳科の目標・内容・指導計画を理解するとともに、教材研究・学習指導案作成・模擬授業等を通して実践的な指導力を身に付けることが全体目標に挙げられた。

学校間連携については<sup>24)</sup>、特に幼小接続が強調されている。子ども・子育て支援新制度の施行に関して、円滑な幼保小接続を図るための課題が取り上げられている。教職課程コアカリキュラムでは、「保育内容の指導法」で小学校の教科等とのつながりを理解する目標が挙げられた。また、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」では乳幼児期から青年期の各時期における発達を理解する目標が挙げられ、異なる学校段階をつなげて理解するための学修が求められている。さらに、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」では、近年の教育政策の動向を理解する到達目標が挙げられているが、ここには近年の子ども・子育て支援新制度や義務教育学校制度に関する政策などが含まれるであろう。外国語コアカリキュラム案では、もっと明確に定められており、小中高それぞれの外国語教育の目標・内容を理解するとともに、小中高の連携・接続を踏まえながら学修することが各目標に含められている。

学校現場や教職経験の充実については<sup>25)</sup>、すでに各大学の教職課程で実施されている学校インターンシップやボランティアの導入が想定されている。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、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る。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。

このほかに、キャリア教育や、生徒指導・自然体験活動の充実、学校安全への対応、学校と保護者・地域との連携協働に対する対応が求められている<sup>26)</sup>。例えば、キャリア教育については、教育職員免許法施行規則では、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」として教職課程に含める必要のある事項として明確に位置づけられた。教職課程コアカリキュラムでは、進路指導と関連づけて取り入れられている。そこでは、進路指導は、児童生徒が将来の進路を自ら選択・計画し、その後の生活によりよく適用して、能力を伸ばせるように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動として定義されている。そして、この進路指導を包含するものとしてキャリア教育を位置づけた。キャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質能力を育むことを目的とした。

### (3) 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、教員育成答申に基づいてどのような体制を整えるべきか<sup>27)</sup>。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。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、教育職員免教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<sup>28)</sup>。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<sup>29)</sup>。

また、教職課程の質保証・向上の体制について<sup>30)</sup>、全学的な教職課程統括組織の設置を努力義務化することや、教職課程の自己点検・評価を制度化するとともに第三者評価の支援・促進を検討すること、教職課程の科目担当教員について学校現場体験や新たな教育課題に対応したFDなどを実施することが求められた。さらに、教員が学び続けることのできる環境を整備するために、教育委員会と大学等が議論して養成・研修を調整する場として教員育成協議会を創設し、同協議会において教員の育成ビジョンを共有するための教員育成指標を協議して共有することが求められた<sup>31)</sup>。教員養成協議会は、おおむね都道府県・政令指定都市の教育委員会単位で組織し、関係する教委や教職課程をおく大学、各学校種や職能団体の代表が国公立を通じて参画するものである。教員育成指標は、高度専門職業人としての教職キャリア全体を俯瞰しながら、キャリアステージに応じて身に付けるべき教員の資質能力を明確化するものである。同指標は、研修を受けることで必要な知識・技能等を自然と身に付けることができるように、教員の経験・能力・適性等や各学校種における専門性を踏まえながら、各地域の実情に応じて策定される必要がある。今後の教員養成は、各大学の自主性・自律性に基づきながら、この教員育成指標を踏まえて行われることが求められている。なお、教員育成協議会に期待されている協議内容は、教員育成指標の策定だけでなく、養成・採用・研修に関する教委・大学の連携協力のあり方の検討、すなわち学校インターンシップや研修協力、人事交流、教師塾などについての協議も含まれている。例えばこのうちの教師塾は、教育委員会などが養成段階の学生に対して行う教育プログラムである。これからの大学は、自らの教職課程と教師塾との連携・役割分担をどのように意識して体制を構築するかが問われることになる。

教員育成指標については、文部科学省が教育公務員特例法第22条の2に基づいて定められた平成29年3月31日付けの文部科学省告示第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」（以下「教員育成指針」と称する）を参酌して定めることになっている<sup>32)</sup>。教員育成指針の内容は、おおよそここまで整理してきた内容を踏まえたものだが、特に、教員育成指標を定める際の観点として次の7つを定めている。第1に、「教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項」である。倫理観や使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力を含む。第2に、「教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項」である。各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実施や、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、情報機器及び教材の活用に関する事項を含む。第3に、「学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項」である。第4に、「幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項」である。いじめ等児童生徒の問題行動への対応や、不登校児童生徒への支援、情報モラルについての理解に関する事項を含む。第5に、「特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項」である。障害のある子どもへの指導に関する事項を含む。第6に、「学校運営に関する事項」である。学校安全への対応や、家庭・地域社会・関係機関との連携及び協働、学校間の連携に関する事項を含む。第7に、「他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項」である。若手教員の育成に係る連携及び協働に関する事項を含む。

なお、ここまで見てきた教員養成の改革は、教職生活全体を通じた教員育成に関する改革の一部である。その意味で、教職課程における最低限の基礎的・基盤的学修は、初任後の研修や教職経験の支えにならなければならない。例えば、教員育成答申では、義務教育学校の制度化に伴って、中学・高校教諭免許状所持者が小学校の教科等の指導を行うことや、教職経験が他の免許状の併有につながることを期待されている<sup>33)</sup>。この時、単に教職経験のみで免許状を取得するのではなく、大学等での学修を通して必要単位を取得する必要が指摘された。教員養成の段階で、免許状取得希望の学校種以外について理解を進めておくことは、初任後の教職生活を営む上で有意義であろう。



## おわりに

以上、教員育成答申以降の諸施策を通して、現代日本の教育政策における教員養成の課題を明らかにしてきた。本稿で明らかになったことを整理すると、以下の通りである。

教員育成答申以降の諸施策は、カリキュラム・マネジメントやチーム学校を推進し、保護者・地域と連携協働しながら、教科等や学校種を超えて、子どもたちの主体的・対話的な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。教職に対する使命感などの不易の資質能力や、時代の変化や自分のキャリアステージに応じて自律的に学び続ける姿勢、学校を取り巻く様々な新旧課題に対応できる力量、様々な立場の人々と組織的・協働的に課題解決に取り組む力に関する最低限の学修機会を提供し、それぞれの力を関連させて機能させられるようにすることが目指される。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・対話的で深い学びの指導力や、ICT活用の指導法、特別支援教育・外国語教育・道徳教育・学校間連携における指導力などを育てる教職課程を整備する必要がある。また、教科の専門的事項と指導法に関する科目を大きくくり化し、FDなどによって科目担当教員の教職課程担当教員としての自覚と能力を高め、教職課程の統括組織の整備などによって教職課程の質保証・向上の仕組みを整え、教員養成協議会などを通して大学と教育委員会との連携を強化するなどして、教職課程を運営する体制を整備する必要がある。

すでに地域の教員育成方針のもとになる教員育成指針は示され、各都道府県・政令指定都市の教員育成指標もいずれ出そろうであろう。各国公立大学は、関係する地域の教員育成指標に向き合い、その策定に参画することが期待されている。指標の策定や対応においては、教員養成に対する各大学の姿勢が問われるだろう。各大学は、新しい教員養成の課題を踏まえながら、これまで自らとってきた教員養成の理念・実践を振り返り、更新して、地域と共に教員育成に取り組めるようにならなければならない。

## 注

- 1) 佐藤学『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。
- 2) 林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『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。
- 3) 日本教師教育学会編『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社、2017年。
- 4) 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）、50頁、2017.7.11参照。  
[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)
- 5) 中教審、前掲注4）、2～8頁。
- 6) 下村博文「2.これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について（諮問）」（平成26年7月29日）、2017.7.11参照。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1350537.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1350537.htm)

なお、もう一つさかのぼると、平成26年7月29日の下村文科相の諮問は、教育再生実行会議の第五次提言「今後の学制等の在り方について」を受けたものである（教育再生実行会議「今後の学制等の在り方について（第五次提言）」（平成26年7月3日）、2017.7.11参照。

[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai5\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai5_1.pdf)

教育再生実行会議の第五次提言は、「一人一人をより良い人生に導く営み」および「社会の持続的な発展と経済再生を支える基盤」としての「教育再生」のための提言であり、義務教育期間や学校段階の連携・一貫などを含む学制改革の提言であった。提言によれば、「社会から尊敬され学び続ける質の高い教師」を確保するためには、複数の学校種において指導可能な教科ごとの免許状の創設や、複数学校種の免許状取得の促進、学

力定着のためのきめ細やかな指導や特別支援教育を行うこと、大学において学生に学校現場を経験させる取り組みの推進、実践型カリキュラムへの転換などによって養成・採用・研修等のあり方を見直す必要があった。

7) 中教審, 前掲注4), 9～10頁。

8) 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), 2017.7.11参照。

[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)

9) 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), 2017.7.14参照, 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)

10) 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, 2017.7.14参照。

[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)

11) 中教審, 前掲注4), 6～8頁。

12) 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), 2017.7.14参照, 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)

13) 中教審, 前掲注12), 49～50頁。

14) 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), 2017.7.14参照, 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)

15) 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), 2017.7.14参照, 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)

16) 「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/08/1399160\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/12/08/1399160_04.pdf)

17) 中教審, 前掲注4), 16～18頁。

18) 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, および教育職員免許法施行規則については, 以下, 脚注を省略する。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), 2017年7月7日, 90～119頁)を参照。また教育職員免許法施行規則について, 前掲注16)を参照。

19) 中教審, 前掲注4), 38・42頁。

20) 中教審, 前掲注4), 38・42頁。

21) 中教審, 前掲注4), 39・43頁。

22) 中教審, 前掲注4), 39・43頁。

23) 中教審, 前掲注4), 38・42頁。

24) 中教審, 前掲注4), 43頁。

25) 中教審, 前掲注4), 33頁。

26) 中教審, 前掲注4), 43頁。

27) 中教審, 前掲注4), 31～38頁。

28) 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), 2017年7月7日, 58～61頁。

29) 中教審, 前掲注4), 35・37頁。

30) 中教審, 前掲注4), 35～37頁。

31) 中教審, 前掲注4), 45～49頁。

32) 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), 2017.7.22参照。

[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)

33) 中教審, 前掲注4), 53頁。