

<解説>

## 今日の教員政策と教員養成の現場での取り組み

武者一弘 信州大学教育学部教育科学講座

### Today's Teacher Policy and the On-site Action of Teacher Training

MUSHA Kazuhiro: Educational Science, Faculty of Education, Shinshu University

For approximately for 10 years, there has been a lot of changes in the teacher system. In addition, the actual situation for students who are going to become teachers has changed greatly. The university teacher at the Faculty of Education must confront the problems of the teacher system as a researcher and as a practitioner of teacher training.

【キーワード】 教員政策 教員養成 教員育ち 大学における教員養成 大学教員

#### はじめに

この十年ほど一方で教員制度は大きな変動期を迎えており、他方で教職を目指す学生たちの実態は大きく変化している。このとき教員制度の問題に対し、教育学部に籍を置く大学教員は否応なく、研究者として向き合うだけでなく、教員養成の実践家として取り組むことにならざるを得ない。そして大学教員は、大学人としての在り方ならびに大学の在り方を自問自答することから逃れられない。

本稿は、この十年ほどの教員制度（特に教員免許制度、教員養成制度）改革の分析と、2007年6月の教育職員免許法（以下、教免法）改正後の教員養成の現場（信州大学教育学部）の学生や学校現場の若手教員の実態を分析し課題を析出するとともに、これらの課題のうち教員養成の実践的課題を克服すべく、信州大学教育学部において取り組むべき課題（一部には、同僚に導かれ支えられながら手の届く範囲で行っている取り組みを含む）を指摘し、研究ノートのまとめたものである。筆者としては、将来のいつの時点かでそのときの学生たちとともに、卒業生を対象とする教員のライフコース調査を通じて、あるいは卒業生への聞き取りによって、さらに学校づくり調査を通して検証したいと考えている。

なお、本稿では教師ではなく教員と呼んでいるが、それは、教師という語のもつ精神性・聖職性から離れるためである。

#### 1. 教育政策と教員政策の現状の概観

2007年6月の教免法の改正により、教免更新制が導入され(2009年4月より全面实施)、普通免許と特別免許に十年間の有効期限がふされた。これは戦後の教免制度の最も大きな変更といえる。この教免更新制については、同制度の廃止をマニフェストに掲げた民主党が、2009年8月の衆議院選挙で大勝し第一党となったことで政権交代が実現したことから、教免更新制の全面实施の初年度に早くも、同制度の全面的な見直しの気運が高まった。このように教免制度は近年の教員制度改革の焦点となっている観がある。

しかし教免更新制が廃止になるか否かも確かに注目すべき点ではあるが、ここで留意したいのは教免更新制の導入は、教員養成制度や研修制度の変更、さらには教免制度の全体改革とワンセットであったことである。この点は、2006年7月11日の中央教育審議会(以下、中教審)答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に明確に示されている。ここには教職大学院の新設(教員養成機関の新設)、教職実践演習の新設(教職課程の見直し。なお教職実践演習と教免更新講習の趣旨や内容の枠組みは同じ考え方をとっている)と並んで教免更新制(現職教員の再研修制度であるとともに、指導力不足教員を「教壇から退場させる」制度でもある)が、位置づけられている。これらは同答申後の教免法や同法省令の改正等により、今日では既に制度化されている(武者、2008)。このことは文部科学省(以下、文科省)高官の発言からも裏付けられる。徳永保文科省高等局長は、2010年2月23日の協同出版セミナーで「改めて教職大学院制度創設の趣旨を考える」と題した講演を行い、実践的な教員養成のための制度改正として、教職大学院制度創設、教職課程認定の取り消し制度の導入、「教職指導」概念の導入、「教職実践演習」の導入の四つは、「一体的に実施」されたものと把握すべき事を強調している。

大学の教職課程への管理強化と教職大学院の創設は、「大学における教員養成」と「開放制教員養成」の二大原則に挑戦するものであり、それは即ち広く教免制度、さらには教員制度の原理と在り方の変更を試みるものであるといえる。また同時に、2007年6月のいわゆる教育三法の改正では、学校評価の強化や教職員のライン系列の重厚化が図られていること、さらに教育三法の改正以前からの学校選択制や教員評価制度の広がりなどを踏まえると、教員制度改革は大きく学校制度や教育委員会(以下、教委)制度の改革とつなげて捉え、そこに貫かれる原理や在り方の解明をはかるべきであろう。また学校教育制度だけでなく、社会教育制度の改正も進んでいることからすれば、公教育制度全体の改革の原理やあり方の解明を迫ることが必要であろう。だが、こうした公教育制度全体の改革の一つの核心であり改革のキーパーソンに位置付いているのが、教員であることから、公教育制度全体の改革との関連への注目を促しつつも、本稿ではあえて焦点を明確化するため課題を限定し、教員制度改革に絞っている。

## 2. 教員政策この十年の動き・・・民主党教員政策と2006年7月中教審答申の連続性

では、先に見た教員政策の現状はどのような過程を経て形づくられたのだろうか。この十年ほどの教員政策は、これまでの政策の延長を試みる文科省と政策転換をはかる内閣府

との対立対抗関係の中で二元的に発信されて進行してきた。この二者の表面的な対立対抗は、より本質的には政策原理や理念の違いによるものであった。この政策の推進主体と原理・理念の対立対抗関係が大きく転換したのが、2006年7月中教審答申である。

## 2.1 1990年代末から2006年7月中教審答申まで・・・二元的な教育政策の形成・発信

1990年代後半以降、とりわけ2001年に小泉純一郎内閣が成立してから、教育政策の形成と発信は内閣府（構造改革：規制緩和・地方分権路線）と文科省（構造維持：行政管理による水準確保・文科省－教委－学校の連携路線）の二元的様相となっており、両者には教免制度、教員人事制度、教員給与制度、教委制度などをめぐって厳しい対立があった。改革者イメージを前面に押し出し、異を唱える者や慎重な姿勢の者を既存の利権にしがみつく「守旧派」や「抵抗勢力」として、わかりやすく切って捨てる首相への大衆的人気が政策推進の後押しとなり、小泉内閣期の力関係は、内閣府の明らかな優位であった。

この間の教員政策は、教員採用や教員養成などの論点において、対照的な二つの政策原理と理念を示すものが同時に議論され、ときとして両者が同時に政策化された。教員採用をめぐって、一方で多様な経歴や特性を持つ人材を教育現場に参入させようとして「弾力化」（豊富な社会経験や特定分野の能力を有する人材等多様な人材の活用、免許を有しない者の採用選考の拡大、特別免許状制度の活用の促進）を進め、他方では教免を教育現場への参入資格を厳正に証明するものと位置づけようとする「厳格化」（教員の資質能力の確実な保証書としての免許状、教免授与の厳格化、免許更新制の導入）が進められた。教員養成をめぐっては、一方からは多様な人材を広く確保する観点から「開放制推進・自由化」（教職大学院修了者の免許や採用等の優遇への反対、教職大学院設置が教職への参入障壁となることの懸念、教員の多様化による教員の質の向上）が主張され、他方からは質の高い教員養成を目指すとして「開放制抑制・閉鎖制化」（教職課程認定の厳格化、外部機関等による教職課程の事後評価、教職大学院の創設）が主張された。

この対立対抗関係が国民にわかりやすい形で顕れたのが、2006年7月中教審答申に至るまでのプロセスである。難産の末にまとめられた同答申は、文科省に主導権を取り戻すという形で、この対立対抗関係に終止符を打つと同時に、新たな教員政策の方針となった。

## 2.2 2006年7月中教審答申後から2009年衆議院選挙まで・・・文科省主導の改革

小泉内閣のあとを継いだ、安倍晋三、福田康夫、麻生太郎の自民党政権下の各内閣は、小泉内閣の最末期で安倍内閣の誕生に関心が集まっていた時期にとりまとめられた、2006年7月中教審答申を教員政策の手引きとしていた。

同答申は諮問から答申に至るまでの間は二年弱、中間報告から答申までの間だけでも七ヶ月を要する非常な難産であった。それは文科省及び中教審内部での意見調整が必要だったというのではなく、内閣府及び経済財政諮問会議や規制改革・民間開放推進会議からの度重なる異議申し立てへの対応に腐心したことによるものであった。この難産は現実の政策の遂行に多くの影響を与えた。例えば同答申の目玉の一つとみられていた教職大学院について、その発足が予定より一年遅れたが、それだけにとどまらず、現職教員・教免取得

済みの新卒者・無免許者の三層を大学院生として抱え込むことになるなど、制度的にはその目的や機能が非常にはっきりしないものとなった。

そうした答申の遅れや提案された内容の曖昧さはあるものの、先に例示した教職大学院の創設をはじめ、教免更新制の導入、教員養成課程の「質の保証」(教職実践演習(コンセプトは教免更新制と通底)や教職指導の新設、教職課程認定の厳格化)など、同答申は先に見た二つの対立対抗関係でいえば、明らかに「厳格化」と「開放制抑制・閉鎖制化」に大きくカジを切ったものとなっている。そして同答申をうけてまず最初に法制度の整備がはかられたのが、2007年6月のいわゆる教育三法、具体的には教免法(関連して教育公務員特例法)、学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(以下、地教行法)の改正である。この教育三法の改正時の議論において、文科省及び中教審と内閣府及び内閣府系統の審議会とが対立したときは(例えば、教委や私立学校の関係の規制強化の方向での見直し)、安倍首相はしばしば前者を支持ないし黙認したが、これは文科省に教育政策形成・発信の主導権が移ったことを国民に認識させるものであった。

教育三法の改正では、教免更新制の導入が特に注目されがちであるが、これに加えて教免更新講習よりも指導力回復講習が優先するとされたこと、分限免職者の教免は効力失効とするとされたことも、教員制度上、看過できない変更点である。先の中教審答申は法律の改正により制度化しただけではない。2007年の専門職大学院設置基準及び学位規則の改正(省令改正)により教職大学院について、2008年の教免法の省令改正により教免更新講習について、2009年の同法の省令改正により教職実践演習について、それぞれの具体の仕組みと内容が定められた。先の中教審答申以降、毎年のように法令改正がなされ枠組みを整備し、着実に教免制度についての「厳格化」(これは教員養成教育の面から大学の自由を制約することになる)と教員養成制度における「開放制抑制・閉鎖制化」が進行しているのである。

ところで、この教育三法の改正は2006年7月中教審答申をうけたものというだけでなく、学校教育法の学校目標の変更や地教行法の文科省-教委関係の変更などに端的にみられるように、2006年12月の教育基本法の改正(と同法改正をうけ急ぎとりまとめられた2007年3月の二つの中教審答申)をうけたものでもある。つまり2007年6月に改正された教育三法に色濃くみられる、文科省の政策原理と理念は、2006年7月中教審答申とともに改正教育基本法に由来するものといえる。

自民党政権下で出された2006年7月中教審答申路線を大きく揺るがすことになったと目されるのが、2009年夏の自民党から民主党への政権交代である。

### 2.3 2009年の政権交代後から現在・・・2006年7月中教審答申路線の継続

2009年8月の衆議院選挙の結果を受け、同9月に自民党から民主党に政権が移り、鳩山由紀夫内閣が成立した。2009年の衆議院選挙時に民主党は「マニフェスト」(2009年7月発行。以下、マニフェスト)を掲げ、旧政権の政策を批判・否定して選挙に勝利したことから、新政権の教育政策が注目された。マニフェストは有権者に対する政権公約あるい

は政策宣言といえる文書であるので、民主党政権が 2006 年中教審答申路線を継承するか否かについて、このマニフェストをもとに分析したい。加えてもう一つ、野党時代の民主党が参議院に提案し政権をとる約三ヶ月前に参議院で可決した「教育職員の資質及び能力の向上のための教育職員免許の改革に関する法律（案）」も、あわせて分析したい。

民主党のマニフェストをみると、教育政策全体としては、文科省路線といえないところが確かにある。例えば、「現在の教委制度を抜本的に見直し、教育行政全体を厳格に監視する『教育監査委員会』を設置する。」としている。また、「公立小中学校は、保護者、地域住民、学校関係者、教育専門家等が参画する『学校理事会』が運営する」としていることも、現在の教委制度を解体し、その上で従来教委がもっていた権限の一部を学校理事会に委譲することを意味している。こうした教育政策は、内閣府及び内閣府系統の審議会の路線にある。しかし、こと教員政策についてみると、むしろ文科省及び中教審路線と整合的ないしは親和的であり、しかも単に整合的・親和的というにとどまらず、文科省及び中教審路線を純化し発展させたものとさえ言える部分をもっている。

民主党マニフェストは、「教員の資質向上のため、教免制度を抜本的に見直す。」としている。これは教免法を改正し、教免更新制を廃止することを示唆しているだけではない。教免法を全面的に改定することで、「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。」ことにより、教員養成と現職研修の制度枠組みを抜本的に組み直すことを構想していたのである。先の野党・民主党の法案には、その新たな枠組みを示す、次のような特徴がみられる。第一に教免の総合化である。現在は学校段階・種別に、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の各教諭の五種類の免許状があるが、これを初等教育・中等教育・特別支援学校の各教諭の三種類に整理し直す。第二に、教免取得の要件の強化・厳格化である。いずれの教免を取得するにも、基礎要件として「修士の学位取得（＝大学院修士課程修了）」を求め、さらに「一年間の教育実習」、「教科及び教職に関する科目の単位修得」を求める。第三に、教免の種別の整理と教職大学院での研修の努力義務である。現在、普通免許は二種、一種、専修の三種類に分かれているが、これを一般免許と専門免許の二種類に分ける。このうち普通免許は第二に述べた要件を満たすことで取得できる。一方専門免許の方は、一般免許を取得して教員に採用された後、八年間以上教職経験を積んだ者が教職大学院で学び専門免許を取得するよう「努めなければならない」とする。なお、校長・副校長・教頭といった管理職に就くには、原則として専門免許が無ければならないとする。第四に、教免の授与権者の中央集権化である。都道府県教委ではなく文科大臣が、教免を授与するとしている。

このように第二、第三の点は教免の「厳格化」、教員養成の「開放制抑制・閉鎖制化」を特徴としている。第四の点は、地方分権の流れに逆行し、中央集権化を示している。特に教員政策に注目すれば、これは明確に文科省・中教審路線にあるといえる。しかも六年制教員養成、教職大学院修了後の管理職登用や新たな上級免許状の取得は、かつて 2006 年 7 月中教審答申が出される前に、同審議会で一時期検討されたが、内閣府や規制改革・民

間開放推進会議などにより民間人教員の積極登用の点から、「教職への参入障壁である」「教員養成期間を延ばせば優れた教員が育つという証拠はない」などの激しい批判がなされ断念した経緯がある。つまり実は、斬新な案というのではなく、「原案に戻った」とも言えるのである。また、教免授与の中央集権化については、そのときの中教審でも一切議論にもなっていないことである。そうしたことからすれば、民主党の教員政策は文科省・中教審路線のかなり先を行ったもの、純化ないし発展したものともいえるのである。

民主党政権となってから今日まで、いまだ教免法は改正されていないが、2010年6月3日に川端達夫文科大臣は中教審に、マニフェストを実現すべく教免の枠組みの変更につながる諮問を行った。基本的には「教育職員の資質及び能力の向上のための教育職員免許の改革に関する法律(案)」の特徴としてあげた点が諮問された内容といえるが、ただし教員養成期間については、現行の四年間(学士を基礎要件とすること)から延長するものの、同法案や民主党マニフェストとは違って六年間とまではしないようである(2010年6月4日付けの朝日・毎日・読売・産経他各紙朝刊)。

ではこうした特徴を持つ教員政策について、そこで想定されている教員像はどのようなものなのか。そして教員政策の想定する教員像を検証して、教員養成の現場では、何を課題として引き受け、どのように取り組んだらよいのか。次にこの点を論じたい。

### 3. 教員政策の想定する教員像と教員養成の現場にある研究者の引き受けるべき研究課題

新政権下で教免更新制が廃止されても、それをもって教員政策が転換したとは言えない。それは先に見たように、教免の「厳格化」や教員養成の「開放制抑制・閉鎖制化」にみられるように、教員政策の骨格において原理と理念のレベルでは、2006年7月中教審答申を強く踏襲しているとみられるからである。ここで想定される教員の姿は、教育実践上の即戦力として「専門性と適格性」(2006年7月中教審答申)を備えた完成体・自律した個人であり、そのため文科省が教員養成(教職)課程の認定・管理や教免の授与・管理などを通じて、教員の「質」を統制するというものである。いわばここで教員は、万能で超人的な、映画「スーパーマン」の主人公に比定される存在である。ここには、教員集団や学校教育集団(子どもの発達保障を中心に据えた保護者・住民・教員の共同協働集団)といった「チームワーク」・「パートナーシップ」の視点は欠落し、教員による学校教育の「専門職独占」が想定されている。そこには他者を寄せ付けない、「スーパーマン」型の教員によって運営される『「スーパーマン」型の学校』像もまたうかがわれる。このとき、教員の育ちさらには学校の育ちについて「静的把握」がされており、生涯にわたって成熟する存在として「動的把握」がされていないことから、養成・研修の期間と場が不当に矮小化されている。「スーパーマン」型の教員が勤務する「スーパーマン」型の学校に対する危惧は、さらに深刻なものがある。そのような教員と学校では、教員の育ちのプロセスと学校の担い手たちの育ちあう関係のダイナミックスを生みだすことは実現できないだろうし、そもそも予定していない。そのようなことでは、教員の力量を矮小化してしまい、学校づくり

の共同・協働の基盤を掘り崩してしまうことになる。このような状態が一定期間継続すれば、教員の文化と学校の風土は従来とは全く別種のものになってしまうだろう。そのような結果とならないためには、教育の現場から出発し、子どもと学校を育て、そこを通して教員育ちと親育ちと地域育ちをともしないながらつくり出し、学校の教育力を養っていくことが大切だと、筆者は考えている。

このような危惧があるとき、文科省によって示された質の高い「専門性と適格性」を具備した「スーパーマン」型教員づくり政策について、教員養成の現場にある研究者にとっては、次のAとBの二点が課題となるだろう。Aは、こうした政策のもつ矛盾や問題を理論的にまた実証的に解明し、国内外の教員政策の形成において、あるいは学界において何らかの形で資することである。Bは、こうした政策のもつ矛盾や問題を教員養成現場において実践的に吟味解明し、それを踏まえて教員養成にあたることである。

本稿は、Bの課題を自覚的に追究するものである。Bの課題の追究は、具体の教員養成の現場に即した解明と取り組みが求められるため、本稿では信州大学教育学部を事例として取り上げる。

そこで次には、信州大学教育学部の教員養成の現状を、在学中の学生や最近卒業生した若手の教員に注目して分析する。そして教員政策は現状を正しく掴んでいるのか、そしてまた教員政策は学生や若手教員の抱える課題の解決に、有効に機能するのかを検討する。

#### 4. 信大教育学部の学生や卒業生の現状から内在的に浮かび上がる課題

ここ三年ほどの信州大学教育学部の学生や卒業生の若手教員の現状については、①学生の教職志望と教職への自信、②教育実習の場所と内容、③卒業生の若手教員の教職への自信といった三点で課題が生じている。以下、この三点に関する課題についてみてみたい。

まず①学生の教職志望と教職への自信についてだが、このうち前者については次のようなことが近年顕著に表れてきている。即ち、「三年生の就職活動を理由とした授業の欠席」(2009年に初めて認知)、「強い教職志望者の激減」(2009年後期のある授業では二年生16名中2名だけが明確な教職志望。2007年頃まではこの数字は逆に教職以外の就職希望者は圧倒的な少数であった)である。大学に入学してから、教職の社会的責任の重さや負担の重さから教職志望に揺らぎが生じたとする学生が多い。後者についてだが、自らの力量についての著しい不安が広がっている。この自信のなさの裏返しとして、「目に見えるもの」や「所有できると感じられるもの」、つまりスキル獲得への渴望や信仰が生まれ、例えば一部では「TOSSへの傾倒」となって表れている。誤解を招かぬよう付言すれば、筆者はここで「TOSSだから悪い」というのでは全くない。学生の不安や要望に、本学の教職課程がまた大学教員がしっかり腰を据えて向き合えていない・寄り添えていないのではないかという点を指摘したいのである。そしてこうした学生の不安や要望は、「スーパーマン」型教員像を掲げる教員政策によって大きくあおられているといえる。

他方、一見すると「TOSSへの傾倒」とは対照的な現象かのようであるが、「感覚的なも

のや精神的なものへの傾倒」(「教師の魂を養う」の類への没頭や「汗を流す体験」を「知」の探究・公共性の構築に向けた協働・創造よりも圧倒的に重視する傾向)もみられる。これもまた、教職への自信のなさの裏返しとして表れている現象といえよう。「スーパーマン」型教員像の追求では、適格性の強調にみられるように、内面においても「スーパーマン」であることが求められることから、「感覚的なものや精神的なものへの傾倒」もまた、もつべき内面を耕すためのものである。今、学生は教員政策の強い影響を受けているといえよう。

次に②教育実習の場所と内容についてだが、附属学校園以外の協力校での教育実習の実施、授業実習(教壇実習)の時間減、附属学校園教員による実習指導の時間減の問題が発生している。2008年度まで信州大学教育学部の教育実習は、例年いわゆる0免課程所属学生の数人(2010年度は中学校体育科教諭免許取得希望の三人)を除いて、全て六つの附属学校園(幼稚園一園、小学校二校、中学校二校、特別支援学校一校)で教育実習を実施してきた。しかし、2004年度からの国立大学の独立大学法人化を契機とした附属学校園教職員の労働時間の厳守の要請(2004年度以降労働実態に関する労基署の立ち入り調査が複数回あった)と、2005年12月の閣議決定「行政改革の重要方針」による人件費5%削減と大学独自の人件費3%削減、都合人件費の8%削減をうけて2008年度から附属長野小学校と長野中学校で教職員数の削減(それはそのまま二校それぞれで毎年一学級ずつの減)への対応の必要が生じた。この要請に応じてなされたのが、附属学校園以外の協力校での教育実習の実施(2009年度から一部の学生は、協力協定に基づき市立長野高校で教育実習が実施されている。2010年度は4人。このほか協力校拡大の検討・模索)、授業実習(教壇実習)の時間減(2010年度から一時間減)、附属学校園教員による実習指導の時間減(完全退勤時間の繰り上げ。指導案作成指導の簡略化)などである。実習生の受け皿論を優先せざるをえない状況の中で、実習の場・内容・質のばらつきや切り下げが危惧される。

最後に③卒業生の若手教員の教職への自信についてだが、深刻な問題が少なくない。三つほど現実に発生した事例を挙げたい。即ち、「若手教員の休職あるいは不登校」(調査でたまたま訪問した小・中学校でその事実を認知。複数あり)、「若手教員の退職」(大学では『優秀であった』学生が『優秀な』成績で正規採用されて一年足らずで退職。退職後に本人から大学時代の研究室の教員へのメールで認知)、「若手教員の自殺」(卒業後いわゆる常勤講師として勤め二ヶ月ほどで自殺。現職の教員から偶然に聞く機会を得て認知)、である。三つの事例は、筆者がたまたま認知したものであり、「冰山の一角」とみるのが妥当である。認知率を高めていくことも喫緊の課題であるが、同時に、若手教員や新人教員が学校現場で、一人で重荷を背負い込んでしまっている現実、あるいは一人になってしまっている現実が存在していることを深刻に認識し、教職課程を見直していくことが切実な課題となっているといえるだろう。

こうした課題を抱える現状がありながら、大学が教員政策を忠実に遂行しようとすることは、ますます学生や若手教員を孤立化に追い込み、あるいは所有物信仰と聖職信仰を促



進することに、大学が手を貸すことになりかねない。

現状分析からは、教育の現場を前にしてあるいは教育の現場に出て、教職への自信と見通しに極度に欠け責任感に圧倒され孤立してしまっている若手教員の姿が浮かび上がる。そしてまた、こうした学生たちを大学が支援できていない現実が浮かび上がる。そこには「個立」と「個律」を学生・若手教員が自ら背負い込み、またそれを求める学校現場と大学教員の雰囲気・期待がみられる。教職への自信と見通しのなさ、学生・若手教員本人にさらに大学教員にも、教員の「質の保証」政策を歓迎ないし迎合してしまう危険性がある。同時に、先の三者に「質の保証」への脅迫圧力となっている可能性がある。教職課程を学ぶ学生や学校現場の若手教員の抱える課題の解決に有効に機能するとは思われない。むしろ彼らを追い込み、課題解決を困難にしているときさえいえる。そもそも教員政策の立案にあたり、教員養成の現状を十分適切に分析しているのかすら、信州大学教育学部の学生や最近の卒業生の現状を見ると、疑わしいといわざるを得ない。

われわれ大学で教職課程を担当する者は、こうした構図をおさえ、自前の教員養成の理念と教員の成長の道筋についての見通しをもっておかねばならない。そのことによって、学生・若手教員が「脅迫」と「迎合」から解放され、また教職に就こうとしあるいは教職に就いた自分に自信と見通しがもてるのであろう。

政策分析と現状分析から引き出される、教員養成の現場への示唆(引き受けるべき課題)としては、(a) 長いスパンと個人・教室を超えた広がりの中での、多様なそして集団的な「力量」形成観を学生に養うことであり、また (b) 子どもの育ちを軸におき教員個人にとどまらず、教員集団・保護者・地域住民の共同・協働と共育づくり・学校づくりを、理論的にも経験的にも学生が学ぶ機会をつくることである。

## 5. 教員政策に自覚的に応ずる教員養成の現場の取り組み

先に確認した課題に自覚的に応ずるには、例えば次のような取り組みが考えられよう。

①「教員のライフコースから教員の育ちを学ぶ取り組み」(a)、②「身近な先輩から学ぶ取り組み」(a と b)、③「保護者・地域との関わりから学校・教育の仕事を捉え直す調査や体験」(b) である。これらは既に、同僚有志の協力を得て、あるいは同僚に励まされ導かれながら、著者の手の届く範囲で取り組み始めている。なお、( ) 内の a や b の記号は、先の教員養成への示唆で示した記号を指しており、当該記号の事項への対応を意識していることを示している。①②③のそれぞれについて、もう少し詳しく述べたい。

①は、教員が育ちゆく存在であることと、教育の営み・仕事(自らが変わる・自らを変える、周りが変わる・周りを変えること)への認識を、学生にもたせることを目指すものである。具体的には二本立てで成り立つ。一本は教員のライフコースに関する先行研究の書物を読解し、そのなかで教員のライフコース、とりわけ力量形成の契機・過程と教育の営み・仕事が育ちの共同体づくりであることのイメージをもたせることであり、もう一本は先の教員のライフコース研究からの学びをさらに深めるため、現職・退職の教員を対象

としたインタビュー調査によって生の声を得て、教育の営み・仕事や教員の育ちへの理解を深めることである。教員として成熟した存在である先輩が、広い視野でまた長期の中で、今の時代の教育のありようと教員の育ちについて語り、それを学生たちが聞き取り、咀嚼していくことになる。

②で学生たちは、卒業後十年程度までの若手教員（身近な先輩・数年後の自分）からの生の姿や声を通じて、教育実習をはじめとした大学時代の学びの、教員育ちにとっての意味をつかみ返すことになる。そしてまた、教職に就いてから後に、若手教員は直面する課題とどのように格闘しそれを乗り越えまた視野を広げてきたのかを学び、そして常に育ち続けている存在である教員のイメージをつくることになる。学生・大学院生にとっては、自らの将来の姿を見て今の自分を見つめまた自信を掴む機会となる。大学教員にとっては、座談会で学び取ったことを教職課程の検証・改善に活かし、また卒業生のフォローの機会となる。若手教員にとっては、大学での学びや教職についてこれまでの歩みをふり返り、エネルギーを充電し、これからの課題を見定め、改めて教職に励む機会となる。

③では、学校や教員と地域との日常の関わりや共同の取り組みを間近に目撃しまたは接することを方法的特徴とし、学校・教育の仕事を経験する中で捉え、公教育観を養い、公教育制度の在り方を学ぶことになる。具体的には、父母・住民との学校づくり・学校再生を成し遂げた学校のフォーラムや三者（生徒・教員・保護者）会議・四者（生徒・教員・保護者・住民）協議会の参観や、学校行事での教員・保護者・住民の共同作業への参加、長野市旧市街地などの小学校通学区調査などが考えられる。また、市町村立小中学校における教育実習・体験の導入も、その内容次第では③として有益だろう。

## おわりに

今後ますます、教育学研究の成果を教員養成の現場につなぎ、「信大教育学部ならではの」自前の教職課程（カリキュラム）づくりと実践を進めていくことが必要になってこよう。教員政策・教員制度改革の具体化した教員養成の現場の歪み・不適切さの追及と追究を通して、制度改革の問題性をえぐりだし、教員制度改革・教員政策のもつ課題を克服し乗り越える力をもつ教員を育てることが、教員養成の現場に課せられた使命である。教員政策・教員制度改革への主体的かつ実践的な対応をつくり出すことは、教員養成の現場にある研究者からの教員政策・教員制度改革への一つの批判的研究成果の発表であり、それはまた「大学における教員養成」という教員養成の原理に託された中身の一つであろう。「大学における教員養成」の原理はその成立の経緯からすれば、教員養成の場について大学という形式要件というよりも、実質的要件を整えるよう指示するものであった。従って、「大学における教員養成」の自覚的追究・追求を辞めたとき、もはやその原理は失われよう。

## 文献

武者一弘, 2008, 教職大学院, 全国公立学校教頭会編, 学校運営, 2008年7月号, pp.16-19.

(2010年7月30日 受付)