

教師教育をデザインする

—高度化と専門職化の展望—

東京大学大学院教育学研究科教授・前研究科長
佐藤 学

1 教師教育の危機

大きな一歩を踏み出す。そのときにお招きいただき感謝している。

「教師教育をどうするか」という問題は、日本の教育の将来を決定する一番重要な問題である。にもかかわらず、実は教師教育をどうするかという問題は、それほどともに議論されていないし、改革がスムーズに進行しているとは思えない。一体なぜか。もし教師教育の改革が大きな問題を抱えているとすれば、どのような解決が可能であるか。

教師教育は一つの危機を迎えている。いくつかの危機を最初のみておく。

(1) 高度化の遅れ

まず一つは「高度化の遅れ」がある。日本の教師教育は、戦後の初期に特に大学における教師教育を考えたため、実は世界でトップ水準になった。

戦前の師範教育は実は中学校レベルであったから、いわば二段とびで大学まで上がった。グレードアップしたわけだ。その当時、戦後すぐに大学における教師教育を行っていた国はアメリカしかなかった。しかも、アメリカでも16州がやっただけである。ヨーロッパでは、今でいう高校レベルあるいは短大レベルであった。日本で大学4年を要するレベルの教師教育を行ったということは、少なくとも2段とびで高い教育レベルを創ったということになる。

これは占領軍の政策というよりも、教育刷新委員会、とりわけ東京大学の総長をやった南原繁[ナバラシゲル]がそのことに非常に強くこだわって決められた。これは言うまでもなく、戦前の教育に対する反省があり、軍国主義を二度と繰り返さないように、そのために日本の経済・社会・文化の復興をめざすためには世界最高水準の、リベラルアーツを基にした教養をもった教師たちを送り出していこう、ということが原点にあった。そういう

意味では、日本の高い水準は日本の高い教育歴を持った教師たちによって支えられてきた、と言っても過言ではない。

しかし、それは1970年代までの話なのだ。1970年代に至って実はアメリカも、戦後50州が4年制大学を擁するレベルの教師教育に移行する。ヨーロッパもそうである。そうすると1970年代までは日本の教師はどの国よりも高い教育水準もっていたわけだが、この段階で追いつかれている。それから1980年代半ばから、欧米諸国など先進諸国では、全て大学院レベルでの教師教育に移っていく。「高度化」である。これに対して、日本は過去30年、日本の教師教育の教育水準は上がっていない。

例を挙げると、今小学校教師で修士号を持っている教師は2.6%、中学校教師4%、高校教師11%。これは先進諸国の中では最低レベル。一番進んでいるのは知られている通りフィンランド。フィンランドの場合は100%修士号を取得する。1985年にスタンダードを大学院に上げ、1995年の法律で全教員が修士号を取得しなければならないと規定した。すでに1995年の時点で10年前から移行が始まっていたので、ほぼ全ての教師が修士号を取得していた。アメリカの場合は、全ての教師が修士号を取得しているわけではないが、日本と同じように学部段階で教員免許状を渡す。ただし、これはライセンスなのであり、そのライセンスが通用するのは5～7年で、終身雇用の再契約を結ぶわけである。州によって何年かは違うが、その段階でほとんどの州が修士号を要求するため、全米で7割が修士号を持っていて、都市部においては100%が修士号を、持っていると考えられる。校長になると小学校から高校を含めて45%までが博士号を持っている。現在では新しい校長は博士号を持っている。「教育博士」で、学術博士のPHDと違ってEBPといわれる。要するに高度化が進んでいる。幼稚園（教諭）でも博士号を持っている。

ここで問題が生じてくる。(対して日本では、)なぜ30年間も動かなかったのか?確かに当時の文部省は様々な政策をとってきた。専修免許状を新設したり、ご存知の通り新構想の大学院をつくったり、最近では教職大学院をつくったり。日本の教師は小中高合わせて70万人いる。教員養成の機関は1400くらいあり、大学院を含むと1800くらい。そのうち20~30(の教職大学院を)つくっても、数%の域しか機能していない。このまま教職大学院を増やしても、専修免許状の取得を促したとしても、20年経っても今のパーセントは変わらない。本来なら、グランドデザインの全体を通して、教師教育の高度化を図らなければならない。

(2) 専門職化の遅れ、教師の質の危機

二番目は、専門職化の遅れである。グローバリゼーションといい、教師を医師や弁護士など同等の専門職にする、教育においても、社会的地位でも給与・待遇でも同等にするというのが、この20年間の世界の教育改革におけるメインストリームである。これが先進諸国の国家政策というものである。しかし、日本はこの20年間、教師の専門職化の政策を打ち出していない。これについては後述する。

三つ目は、質の危機である。教師の質が、クオリティの問題が危機を迎えている。21世紀の教育というのは、教師教育だけではないのだが、「クオリティの時代」である。量の時代は終わり、「質の時代」を迎えたのである。そのことを考えてみると、実はカリキュラムだとか学校の組織だとか、あるいは行政だとか、様々な教育の基底を表す要素があるが、しかし、どんな調査結果もはっきり表していることは、教育の基礎を規定する最大の要素は、教師ということだ。学力以上にある。教師不信もこの点で課題である。

一つは日本の教員養成は、後でふれるが、競争率の高さでもってきていた。平成13年度の教員採用試験の競争率は12.6倍だった。これが急速に今、低下している。5年後の平成18年には4.7倍まで落ちてしまった。同じ18年には東京都は2.1倍で、実質、全員合格に近い。18年度の川崎市は1.7倍で、現在、大阪府もそうで2割を割ってきている。そうすると、従来10倍以上で選ばれてきていた教師の入り口が急速に低下しているのである。

もう一つの問題は、教員の構成が変わってきている。

一言でいえば、非常勤、パートタイムの教師が急増している。これは都道府県によって違いがあるが、長野県のある地域は具体的にいうと1/3が非常勤。高校でも様々な対策に取り組んでいる学校は半数が非常勤。

端的に言って、少人数学級(指導)を行っているところに多く見られる。少人数学級というと聞こえがいいが、ほとんどが非常に無責任な選挙公約による。「30人学級を実現します。」何しろ財源をつけないからである。そうすると、専任の給与を削って非常勤に当てざるをえない。したがって、少人数学級、少人数指導を行っている学校(自治体?)ほど非常勤が多い結果になる。静岡県では、ある教科にいたっては、非常勤が見つからなくて76歳の方を採用している。今、小学校の市町村教育委員会の学校教育課が一番何に力を入れているかということ、非常勤の確保である。あらゆる大学へ、教員免許を持って定職に就いていない人を電話で聞きまくっている。それでも決まらずに、9月になってやっと学級担任が決まったということもたくさんある。神奈川県にもそういう学校がある。これは極めて由々しき状況である。質の破壊が起こっているわけだ。採用の内部崩壊が起こっているわけである。それに伴い、昨今、子どもの貧困問題の深刻化や社会問題の深刻化、子どもの発達や経済環境の劣化に伴い、教師の負担がどんどん増えていくのである。

しかし、教育というのは引き受けるところからスタートする。子どもの現実、地域の現実を引き受けるところから始まる。これは専門家の仕事の特徴でもある。まず引き受ける」ところからスタートする。そうすると、あなたは来なくてよいとは言えない。あなたは知らない、とは言えない。どんな子どもでも引き受けるところからスタートする。そのぶん教師たちの精神的負担、過重労働が増えていくことになる。日本の教師の労働時間は世界一である。週あたり54時間。これは時間外手当なしの無報酬で。

かつては、人確法により、1971年に一般の地方公務員より2割増の教員の給与を保障して、これにより、優秀な人材が集まってきたわけで、この状態は世界一の賃金で、一度は実現した。これが今はどんどん、地方財政の悪化によって崩れていって、今は文科省によって、地方公務員費等を4%、財務省の試算では実質的には3%と言われているが、先ほどの超過勤務があるため財源が非常に悪くなっている。こういう給与面のメリッ

トが崩れてきている。

それに伴い教師の燃えつきが広まっており、文科省は向こう12年間のうちに、教師の1/3が変わると言っている。これはご存知だろうが、しかし、私は向こう10年間に半分が変わると思っている。文科省の推定は、全ての教師が60歳の定年まで勤めた場合でしかない。だが現在、県によって違いはあるが、日本の教師は定年まで勤めるのは全体の6割しかいない。途中で辞めていっている。仕事が過酷なため、あるいは学校に希望が見出せないために、様々な理由があるが、まっとうできていない。こういう教師の地位・待遇・処遇というものを、この際一気に高めていかないと、この危機は乗り越えられないと思うがどうか。

2 戦後の教員養成学部の構造的問題

次いで、教職そのものの危機に触れたい。問題は、なぜ改革そのものが遅れたかということ。こういった危機が生じたかということである。

各国は教師教育(改革)を推進してきた。たとえば、1986年の時点では、アメリカの教師を例に挙げると、アメリカの教師は、高校卒の一般の給料よりも低かった。そのときすでに、アメリカの教師の修士号取得者は半数を超えていた。にもかかわらず、教員の地位や待遇は変わらなかった。しかし、1986年以降の改革によって、現在では、州によって違いはあるが、給料を2倍3倍に増やした、というような改革を進めてきた。あるいは専門職化を進める、教師教育を進めるということが行われていったのだが、日本の教師教育は動かなかった。

そこで、ここにどういう問題があるか。私は戦後の構造そのものに、相当深刻な問題が眠っていた、この構造的な問題を表面的でなく本格的に解決しないとイケない、と判断する。大学における教員養成というのは、南原総長による、リベラルアーツが教師教育であるとうたった。これは師範学校のトータルな否定にあった。これが大学における教員養成である。これに教育刷新委員会の論議があり、これに関してアメリカの教育使節団などはかなり冷ややかに反応していて、この方向は良いとは思わない、むしろ専門職化をゆっくり進めた方がよいのではないか、と言ったのだが、日本側の強い意向によってこの南原改革は進められた。

横浜国大でいえば、今は教育人間科学部、以前は教育学部で、その前は学芸学部と言われた。全部(の国

立大学の教員養成学部)が学芸学部、学芸大学と言われていた。東京教育大学以外。東京学芸大学だけが残ったが。(他は、例えば)大阪教育大学は大阪学芸大学だった。そういう経緯がある。その現実が破綻と書いたのはこのことである。

しかし実は、現実を調べるとシニカルなものがある。理念的にはリベラルアーツによる教師教育。だが、実際に作られた学芸学部と言うのは、昔の師範学校がどうしても母体になってしまう。この方々の首を切るわけにはいかないの、大学の教授の資格審査がなされた。最初の資格審査に受かったのは、全国に師範学校の先生は何千人といる中の数名。翌年度は基準を緩めるため、学芸学部を作るために緩めたのだが、受かったのは百数十名。結局どうしたかということ、全部認めてしまった。もう諦めて全て認めてしまった。これが戦後学芸学部のスタートである。

しかもここで見ておかなければならないのは、カリキュラム、ポストである。どこのポストにどういう人を配置するか。師範学校のままで動かしていない。ここに大きな問題の根っこがあり、私も東京大学へ赴任して25年目だが、その前は三重大で8年間、教育学を担当していた。そこに赴任したとき驚いたのが、200人の学部ということで、その中に教育学者は7人しかいなかったことだった。教育心理学者は4人しかいない。その頃は教科教育の専門家は非常に少なかったから、あとはみな教科専門。これがなぜ教育学部なのだろうと驚いた覚えがある。そのポストの構成をたどってみると、実は師範学校のものだった。この構造を未だに引きずっている。

日本の教育学部、教育大学というのは、ポストの構成、カリキュラムにおいて世界で最も特異な体制をとっている。例えば、アメリカに教育学部はない。あるのだが、日本で言う教育学部とは全く違う。アメリカの学部教育は一般教育を目的としているから、教育学部と言うとほぼ教職大学院を指す。専門家教育である教育大学院になるのである。では、教育大学院の先生方はどうやって学部教育を担っているかということ、基本的にはメジャーで、教育学をとってマイナーで他をとれば小学校の教員免許がとれる。もしくは、メジャーで数学等の専門をとって、マイナーで副専攻として教育学をとれば中学校・高校の免許が取れる。こういうシステムであって、教育学部があるわけではないのである。教育学部からそういう

カリキュラムを担当している。そこで、教育学部は何をしているかという、教師のための専門家教育、大学院担当をしている。これがアメリカの大学の特徴である。教員養成のための大学だけでなく、ハーバード大学、スタンフォード大学等も含まれている。教育学は大学院のための学部である、という感じだ。

一方、ヨーロッパはというと、教員養成系だから、教育関係を中心として、教科内容の先生と教育学の先生とで教師教育を行っている、と考えていい。さて、このリベラルアーツによる教師教育の現実というのは、実は破綻していたということである。

それから、開放制については、どの大学でも教師の免許はとれるという仕組みである。この開放制というのは、課程認定という形をとっている。もともとはどの大学でも教員免許はとれるのだが、その大学に教育学科が無くてならないという規定があったはずである。それが実際にはできなかったものだから、課程認定をしてしまった。そこでは、教師教育を担う先生が3名いれば申請できてしまう。あとは全部非常勤で埋めている。これが現実である。3名いればいいところ。そこにひどい場合は千何百人という学生が受講している。完全にマスプロ講義である。しかもオプション。正規のカリキュラムの外にある。そういう履修の仕方をする。ここにたいへんな問題を孕んでいる。なぜ、課程認定をほとんどの私立大学もやっているのか。ほとんどの短期大学も行って、(全国で毎年)何万人という免許を出しているが、去年教師になれたのは10人以下です。文部科学省は1989年の教員免許改正のときに、短大の小学校2級免許を廃止しようとした。時代に合わないから、そんな国はないから、2年間で免許を出すなんて、とするたびに、何度も出すたびにつぶされた。短大の連盟が政治家を動かしてこれをさせないようにする。つまり、なぜ課程認定を大学がやっているか。いい教師を育てるためにしているのではない。これは根本問題。学生を獲得するマーケティングでやっている。うちの大学でも教員免許が取れますよ、といえば、受験してくれる。それが目当て。非常にぞんざいな教師教育が行われている。これが大問題。

こうなると、教師教育の質がどんどん落ちていくから、何とか質を維持しようとする文科省行政の指示が、免許主義になる。免許状で細かく細かく対応して、それをやっているかどうかチェックするわけだ。昨日、東京

大学でも課程認定の書類を出したが、書類不備で返ってきた。書き直し。(ある一つの科目の)第9回と第10回の授業研究1、2の内容が書いてないから書いてくださいと来る。そんな一行いいでしょと思うが、そこまで細かくしないと手を抜いた教師教育をするのではないかと、こういうコントロールしかできなくなってしまう。これはもちろん質の問題につながるものではない。

さらに免許主義の弊害というのが、教育系大学、教員養成系大学と教育学部に大きな問題であった。たとえば、教育学部のカリキュラムというのは、免許状の単位で組織されている。よって、大学教育の論理より免許状の方が優先されている。例えば、教育学部の場合、修士課程に短大卒を入れる。2級免許を持っている人なら短大卒を入れる。普通の大学院であれば学士が入学要件。今でも大学の要件は学士。それよりも、免許状のほうが優先されているのである。つまり、免許主義によって教員養成系の学部や大学院は、高等教育としての、大学としての質も抑圧されている。

そこで、学生たちの教育系大学、教育学部の一番大きな不満は、せっかく教員養成系に入ってきたのに教育の話が聞けない。教育の授業と違う授業をやっていると。これが一つ。それと同じくらいに、せっかく大学に入ったのに、大学らしい授業を受けられない。だから専門家教育においても、大学らしい学問研究においても、非常に足かせをはめられた状況ということが、免許主義の中で生まれたわけだ。

そこから問題が発生するわけである。教育学部はどこも3つに分裂している。まず教師教育派。専門学問派、本来は文学部の教授だがたまたま教育学部にいるのだという。それと教養教育派で、かつて教育学部というのは教養学問も担当したので教養教育に価値を置くという人たちと3つに分裂している。これを作り出したのは免許主義だと思う。もちろんその構造は、師範学校から引き継いでいるカリキュラムや人材やポストや人事構成に手をつけずにそのまま踏襲してしまったという問題がある。そういう問題をおこしているのである。

3 インフォーマルな専門家文化による日本の教育の質の高さも今

さて、日本の教育は、にもかかわらず優秀さを支えてきた。一つは高い教育水準。二つ目は高い教員給与。三つ目は高い採用倍率。それから四つ目、これが重要で、

インフォーマルな専門家文化を持っている。日本では校内研修とか授業研究とかが行われている。日本の教育の本は半分は教師が書いている。海外に行ったときに、教育の本を書いているのは大学教授だけ。教師たちが自分たちの専門的な知識を共有したり、経験交流したりするようなジャーナリズム、出版というのは外国にはない。これは日本の教師たちの輝かしい伝統というか、専門家文化というか、学校現場で教師たちがお互い自分たちで育ちあい育てあう、この文化を創ってきた。これが日本の教育の質を高めている非常に大きな要素だと思う。

これがしかし、この15年間くらい崩れている。教師の多忙化が一番大きい、様々な理由によって活気を失っている。もう一方で、日本の十八番であった校内研修や授業研究および教師の専門性の開発という方式が、レッススタディとして世界を回っている。実際、PISAやTIMSSといった国際調査、教師の情勢などを調べてみると、実は校内研修の機会、新しい教育内容を習得する、新しい授業開発をすとか授業方法を改善すとか、教師の実践的研究とか、その機会や内容では、日本はトップではなくなった。世界では、小学校で中くらいのレベル。中学校だと下のほう。高校は最下位。高校は授業研究をやらないから。

すると、学校が教師を専門家として育てる機能というのは、少なくとも80年代までは世界でトップだった。それが今では、小学校で中くらい、中学校で下のほう、高校では最下位となった。

それに加えて教育大学、教育学部にも危機がある。外部資金とかは教育学部に入っていないため、非常に財政的に困難で存続が危ぶまれる、特に単科大学においてである。

4 専門職とは何か。専門家への改革

さて、専門家の改革については、どのように考え、進めていけばいいか。専門家というのはプロフェッショナルである。プロフェッショナルというのは、同じ専門家と訳されるスペシャリストとは決定的に違う。日本における大きな問題の一つは、専門家の概念が成熟してないことである。この専門家とは何かということをまず前提にし、スペシャリストと違うとしないと話にならない。実は専門家というプロフェスというのは神の選択、神さまの仕事の委託を受けたもの。よって、最初にプロフェッ

ショナルといわれたのは牧師で、次に呼ばれたのは大学教授＝プロフェッサー。その次は医者で、人の命を預かり、命を救うというのは神様の仕事だから。次に呼ばれたのは法律家。人が人を裁くというのは神に代わって裁いたのである。

その次が実は教師。ということは、プロフェッサーという職業には、いくつかの条件がある。一つは、パブリック・ミッションによる職業、つまり私的な利害ではなくて、公的な皆の幸せのために作られた職業である。医師も大学教授も、裁判官も弁護士も、そして教師もそう。

2つ目に高度な専門的な知識をもっている。他の誰もが一般に持っていない専門的な知識。3つ目は技術的な養成と研修のシステムをもっている。これは、現在は他の専門職を見れば分かるように、大学院レベル。4つ目は国の資格。国家レベルでの資格制度だ。これは専門家協会と国の資格制度が大事。プロフェッショナルアソシエーションという専門家協会が資格制度を作っている。医師会、弁護士会、われわれ大学教授の場合は学会。また、専門家協会が自分たちの自立的な権限と倫理綱領をもっている。ということで専門家と呼んでいるのだが、実は教師は専門家ではない。プロであると言われるが、私はそうは思わない。理念はそうだが現実はそのようになっていない。

二番目は怪しい。例えば私は教育学を専攻しているが、教師になる人たちに抜本的な、この教育学を学べば現場で役立ちますとは言えない。それはそれでまた厳しいものがある。さらに言えば医学や法学がもっているような確実性は、現在、教育の理念や知識の中にはない。不確実性の中にある。これは学問が遅れているわけではなく、実は、教師の仕事がより複雑なことによる。より高度な知的な作業を必要としているのだ。そのことによって、そのことを科学的に実証したり究明することは非常に困難である。しかも、専門家協会を持っていない。組合と違う。プロフェッショナルアソシエーションというものは置いていない。医師会、弁護士会のようなものは持っていない。専門家協会が資格制度や資格の剥奪をしているわけでもなく、倫理綱領ももっていない。となると、教師は専門家ではない。

今進んでいる世界の専門家の改革というのは、こういう状況を備えた教師にしようということなのである。そのためには、教師教育がまず変わらないといけない。教師たちにもっと自由と権限を与えなければならない。

それを作り出す組織も作らなければいけない。

この大きな転換点を考えると、私は向こう10年間で1/3が入れ替わる、現実的には半分が入れ替わるというこの時期がチャンスだと思う。このチャンスにこういう改革を成し得れば、新しい教師たちが新しい学校を創ってくれる。そこに未来を託すことができる。しかし、この10年間にこれに失敗すれば、今後日本の教育は、相当長い間立ち直ることが難しい。こういう時代に入っていく。

例えば、学力日本一になった秋田県。いろいろな人が集まって、秋田県に学ぼうと動きがあるが、一番重要なことに気が付いていない。秋田県の教師は20代が1%しかいない。つまり、何十倍という競争倍率になって長い。学力が高いのは、経験やキャリアのある優秀な教師たちがいるから。そういう点を見てみると、そういう県はレベルが高い。理由は簡単である。

問題はここから。実は、秋田県は、全国学力テストは60年代では最低だった。理由は免許のある教師が最も少なかったから。無免許教師でやっていた。ここでも教師が一番勝った。では、戻ってみて10年後、20年後の秋田県は大変なことになる。教師が総入れ替えになる。その準備ができていない。こういう県がたくさんある。東京都も、神奈川県もそう。そういう意味では、今こそ、小手先の改革ではなくてグランドデザインをもった改革が必要である。

5 文部省による改革の失敗

ところがなぜ失敗してきたのか。1980年代以降、文科省は様々な教師改革をしてきた。免許状を変えたり、新構想の大学を作ったり、その他いろいろもろもろ。だが多くの人が認め、文科省自身も認めるに、これらは成功しているとは言えない。

一言で言えばグランドデザインが欠如している。全体をどう変えるかということは「デザイン」がないとだめだというのが私の認識である。なぜなら、日本の教師教育の大きな問題は戦後改革の構造的な問題で、大学における教員の抱えている問題、そして二つ目は、開放制が抱えている問題、まるでオプションで免許がもらえる。どこの専門職がオプションで免許を与えているか？どこの専門職がマスプロ授業で資格を与えているか？非常にずさんな教師教育をしている。無責任体制である。これをそのままに放置してきた。ここに大きな問題

がある。

実はこの背後に、文部官僚自身がヨーロッパモデルを求めたことがある。開放制をやめたかった。これは固守していた。しかし、これは現実的ではない。日本の場合は様々な機関が教師教育をやってきた。千何百もやっている。多様に。だから、利害の衝突が起こって、どうにも動かなくなっているわけだ。これを解決しなければならない。私立大学の教員養成の不十分な援助体制。それから、研究中心の旧帝大の教育学部と、教員養成の学部・大学と分離してしまった。今はボタンのかけ違いだと思う。

教員養成をすることになっているが、実際には研究中心。どういふことが起こるかということ、東京大学でも教職課程を行って、教師教育が重要だと思っているが、過去25年間、毎年300人以上の講義を汗水垂らしてしてきたが、気が付くと4人しかいない。スタッフは40人もいるのに。つまり、教師教育に携わるのは1割くらい。なぜこういうことが起こるかということを考えたときに、教育研究って難しい。安易なほうへ流れる。私は心理学です。私は社会学です。私は哲学です。そうすると、また学生との間に軋轢ができる。

よって、戦後の研究大学と教員養成学部を分けたのが大失敗。明治時代以来だが、この溝を埋めない限りだめなのだ。世界のどの国を見てもトップレベルの大学が教員養成に最も熱心。これは知っておいたほうがいい。しかも協力し合っている、他の大学と。

6 教師の資質より教師教育の質の問題

あとは、都道府県教諭の問題がある。教師の資質が問題にされるよりも、教師教育の質を問題にすべきだと思う。教師は教育される。もし、教師の質が低いならば、教師が低いのではなく教師教育の質が低いのである。そのように問題を置き換えていかないと問題は何も解決しないと思う。その上で教職の高度化をし、グローバルなスタンダードなものに近づけるという意味で。アジアはまだ学部教育が中心だと思われるだろうが、違う。韓国ではすでに30%が修士号を持っている。日本はまだ数%。台湾もそうで、近々30%になると思う。高度化はどんどんアジア諸国で進んでいる。日本だけが身動き取れないままここまでできてしまっている。この状況はやはり転換しなければならない。

そして教授の専門職化は、プロフェSSIONALスタン

ダードが創られるべきである。専門家はどのような要件、どのような知識を持ち、どのような教育を受け、どのような基準によって専門家として認定されるのかという。ところが、日本の教師教育ではプロフェッショナルスタンダードはない。諸外国と比べてみてほしい。必ず教師教育のカリキュラム、採用試験の内容、教師の研修、教師の評価、全部プロフェッショナルスタンダードに基づいてやっている。専門家としての条件に合っているかどうか。

ところが、日本の場合は、学部教育や大学教育は免許状にしばられている。免許状はプロフェッショナルスタンダードとは言えない。今はこのプロフェッショナルスタンダードをどう作っていくか。他の国と同じように、これを考えなくてはならない。

これは全国一律につくる必要はないと思う。例えば、横浜国大教育人間科学部の教師教育のプロフェッショナルスタンダードを創ってそれに応じたカリキュラムを創っていく。こういう努力を下から積み上げて突き合わせていかないと、できない。これが必要だと思う。これが免許主義からの脱却である。

7 専門職教育としての教員養成は、具体的には？

それからオプションで免許を与えるようなこのやり方は即刻やめるべきである。正規のカリキュラムをとることによって、教師教育の免許が取られていくという、一般大学でもその様な方式がとられていくといいと思う。実は専門家教育というのは、プロフェッショナルエデュケーションという、医師の教育、弁護士の教育、あるいは他の専門職もそうだが、二つのラインで成り立っている。一つはナレッジベース＝知識基礎。どういう知識をもちば専門家の知識になるのか。もう一つは理論と実践を統合するケースメソッド＝事例研究がカリキュラムの中心なのである。例えば医学の場合は臨床研究、弁護士の場合は判例研究、もし教師教育を専門教育として考えると事例研究が中心とならなければならない。理論と統合する中核にならなければならない。

専門家の教育、プロフェッショナルエデュケーションというのは、アカデミックな大学院の教育が新しい知識の生産に向けられているとすれば、あるいは古い知識の伝承と伝統の継承と新しい知識の生産というのがアカデミックな大学院の役割であるが、専門家教育というのはリフレクションとジャッジメントの教育にあると思う。

目的が違うと思う。あらゆる専門家はリフレクション＝省察とジャッジメント＝判断によってその仕事を遂行していると思う。

そう考えると、教師教育とは実は一般教養の教育を基礎にしての準備教育、導入教育。例えばインダクションというのは初任期だとかインターンがそれにあたる。現職教育の段階で完成となる。これはジェームズ・レポートというイギリスで出されているものがあり、1971年今から40年近く前。これは非常に卓見したモデルであり、世界の教師教育のその後の改革を見るとこのレポートの枠組みに沿って行われている。結果的にいえば。これは基本的に踏襲していいと思う。

もう一度言えば、教養教育を基礎にして教科教養と教職教養で構成し、これに実習などが入る。専門家の実践というのは専門家像が展開できている。ドナルド・ショーンという人が「科学的技術の合理的適用」というものから「行為の中の省察」というもので、詳しくは『専門家の知恵』（佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年）という本を読んでいただきたいが、かつては知識や技術を実践に適用したのだと、現在の専門家は複雑な問題を知識や技術を動員して問題解決の方向に専門家の仕事を行い、リフレクティブ・プラクティスと呼ばれるものになっていった。こういわれる。すると、かつての近代主義のシステムというのは、基礎科学を学んで応用科学、実践に進む。面白いことに、基礎科学が一番威張っているのです。応用科学がその下になるといふ。それから実践的なことをやろうとすることが学部のレベルが一番低いということになる。こういった知識の権力構造を作る。教育学が一番低いという。医学でもそうで、基礎医学をやっている人が一番偉い。内科・小児科になるとその下になる。で、臨床医が一番下に見られる。こういう権力構造を作っている。これはおかしいわけだ。

ところが面白いことに、実は専門家教育も同じように基礎科学から学び、原理を学び応用を学び実践へということになる。教師教育もそう。教育原理を学んで教科教育を学んで、最後に実習で仕上げる。それが基本的には近代主義的な教師教育の枠組みだということになる。これが大きく展開する。それが問題中心的になり、統合的なカリキュラム、クリティカルシンキングというのが、医学教育でも法曹教育でも、もちろん教師教育でも行われている。その中心は、理論と実践の統一

になる。

理論と実践とは3つの関係から成り立っていると思う。理論の実践化はセオリー・イン・プラクティス、ある理論を当てはめることで考えなければならない。二つ目は実践から理論を作ろうとするセオリー・スルー・プラスという。専門家教育は二番目のことを一生懸命やろうとしてきた。実際はいろいろ研究して授業を作ろうとして失敗したと思う。心理学関連はみな理論の実践化からしようとして失敗している。

私はセオリー・スルー・プラクティスの立場である。あらゆる活動の中にセオリーが埋め込まれているという考えだ。それを意識化し、改造していくということが重要。

理論と実践の関係は、私は3番目の立場としているが、1と2と3のそれぞれが重要だと考えて教育は行ったほうが良いと考えている。それぞれのスタイルを。これを創り出すためには、やはり事例研究が中心になるのである。

従ってあとは、ナレッジベイズの方。知識基礎として専門家教育は専門基準に基づいてナレッジベイズを作らなければならない。教師教育のナレッジベイズは教科教養、教職教養、二つの領域の知識基礎の開発を要請する。教科教育がないのではと言われるかもしれないが、私は教科教育自体を一つのディシプリンとして考えることに否定的である。教育学の一つとして考えた方がよい。よって、教育学と教科専門、例えば数学を学んでいる人たちとかが一緒になって教科教育を研究すればいい。そこに教科教育の専門家が現われてもよいと思う。

よって、内容の違うコンテンツとペダゴジーとそれを併せ持ったものが、教科教育の研究と考えるのが妥当だと思う。

というのは、現在の日本の教師の大きな問題は、教科書は教えられるけれど、教科は教えられない点にある。授業を見たらよく分かる。教科書を開いて算数の、その背後にある数学の意味が分からない。特に小学校の教師になると、大学で、今の養成教育だと、数学の2単位だけで教師になれる。教科書を教えるので精一杯になってしまう。これでは、新しい時代の教育には対応できないし、子どもたちがそれで算数や数学が好きになるわけがない。その意味がどんどん発達するわけでもない。そういう意味では、教職教養の基礎は、学びと発達、今後のカリキュラム、専門性の基準を考えるう

えでの一つの手がかりになると思う。

8 ケースメソッドを養成カリキュラムの中心に

やはりケースメソッドが授業の中心というカリキュラムの中心になるべきだと思う。ケースメソッドの場合、実践的探究と言ってもいいのだが、実際の事例研究をやる場合と実地研究を行う場合がある。今の教育実習は変える必要がある。各国で大学院レベルで教師教育をやっているところは全部で30週やっている。ただし、30週実習だけをやっているわけではない。実習をやりながら大学の先生と現場のベテランの先生と実習生とで3人でチームを組んで、共同研究をする。そうすると、理論と実践が統合する。高いレベルでの専門家教育になる。そういう30週の実習をやっている。日本で今の3~4週間、せいぜい教員養成の7週間で実践教育ができるとは思わない。今の中で実習経験を4年間の中だけに入れてしまうと、他の教科専門や他のものが弱くなってしまふ。

だから5年コースとか6年コースを見通した新しいモデルへ移行すべきだと思う。そう考えると、養成教育の間は現職教諭とつながらないといけない。

さらに言うと、教師教育は現職教育が中心だと思う。7割が現職教育・生涯学習、3割が養成教育。よって、準備教育を中心に教師教育を考えるのではなくて、むしろ現場に出た先生方がどのように専門家として成長していくのかということを軸に、これを強化しながら養成教育とつなげていく方が現実的だし、意味がある。こういう発想が必要だと思う。

そのためには、やはり大学と学校とが連携する必要がある。もっともっと。

私が紹介してきたのは、アメリカの教師教育改革をしているところが作り上げている、プロフェッショナルディベロップメンタルスクールである。教職開発専門学校といってもよい。教師が専門家として育つための拠点学校を、教育学部は10校くらい持った方がよい。例えば、横浜市内に横浜国大が10校くらい、教師が育つ拠点学校のモデルを創っていくわけである。それを通じて共同研究をし、また近隣の学校の改革にも貢献していくというシステムを創ればよい。これは強力に作用し、教師の生涯学習、つまり現職教員と結合した養成教育が可能になるわけだ。

9 大学院中心の多元的システムで教員養成を

さて、教育学部、大学院の課題としては、実は国立大学の教育学部はもはや大学院レベルを中心とした教師教育へとシフトした方がいいというのが私の考えである。学部教育は、教養教育を大学全体で担った方がいい。よって、教育学部というのは大学全体の教養教育を担うのと、教師の専門家教育を担う、そういう二つの機能を果たす学部へと変化していくほうがいいと思う。

そんな教養教育までやるのは大変だとおっしゃるかもしれない。考えてもみてほしい。今、日本の大学教育の一番の根本問題は教養教育が崩壊していることである。もし、教育学部が教養教育を担わなければ誰が担うのか。今の大学の中で、もちろん全体で教育学を担っていく。でも、そのコアに教育学部がならないと、どの大学も教養教育も復活は不可能だと思う。よって、学部段階では教養教育の貢献をしながら、学部教育で教師教育もするのだが、中心は大学院教育にした方がいい。

例えば私のいる東京大学というところは驚くほど教員志望者が多い。10%いる。そのうち学部卒で教師になるのは10人程度しかいない。教育実習にたくさん行くのに。なんだそれは無駄じゃないか、と思われるかもしれないが、ところがこのところ毎年、学部卒は10人程度しか教師になりませんが、大学院を含めていくと毎年100人近くが教師になる。しかも、ドクター課程から教師になる人が多い。理学系研究科や人文社会系研究科の修士課程の卒業生の第一志望は研究者ではない。教師になる。変わってきている。これは、東京大学だけではなく京都大学でも起こっているようだ。

そう考えると、現在我々は、学部だけで教師教育を考える時代はもう終わっている。大学院を中心にシフトしていくべきだと思う。特にこちらのような大学の場合は、現場の要請が非常に強いから、これに応えていけば、もっともっと発展性がある。そのように考えるし、そのようにすべきではないかと思う。

多元的システムというのは、今は教師教育の改革は民主党が政策として掲げている。6年制でやるとかいろいろ。でも、あれは単一システムでやろうとしている。

それではあまりに怖い。

日本の事を考えると、多様なシステムを開いた方が有効である。例えば、短大レベルの小学校教諭免許を廃止すべきと先ほど言ったが、短大で教職課程を取るのを廃止しろと言っているわけではない。短大を卒業したら4年制大学へスライドすればいいではないか。神奈川県私立大学で大学院をもっていない学部でライセンスを取った人は、もっと学びたいとなれば、こちらの大学の大学院と接続するような開かれた方式をとるべきである。そういう多様なシステム。例えば同じ教育系大学の中でも4年で取れるコースもあって6年で一貫してとる場合もあれば、他学部を卒業して、2年間ないし3年間と大学院で取るコースもあっていいという、そういう開かれた教員養成のシステムを展開すべきだと思う。さらに、各県の国立大学は教育学部を持っているわけだから、地域の他の大学と連携したシステムを持つべきである。

さて、教職の構造かつ専門職化は大学の教師教育を要請している。学部教育だけに今手をつけても限界だと思う。利害衝突しているし、いろいろな問題でなっているし、専門職、教師教育の比較、教師の採用。我々はそれぞれの大学において教師教育のプロフェッショナルスタンダードの研究を進める必要があるし、全体としても進める必要がある。

さらにいうとライセンス。ライセンスというのは入り口の免許状。それと分けてサーティビティともう一つの段階として資格認定を与えるべきだと思う。ライセンスで授業はできる。だが、サーティビティは自由とか研究的な機能を持たせるようなそういう教科システムが必要だと思う。

おわりに

結論を言うと、今後、教師教育の定理はそれぞれの大学あるいは学校現場が、プロフェッショナルラーニング、つまり専門家として学び合う教科を相互に創ればいい。そしてそれらがネットワークでつながっていく。そのように考えている。