

大学の教員養成における「教員育成指標」の含意
—政策過程の検討を通して—

牧 瀬 翔 麻
(保育教育学科)

島根県立大学松江キャンパス
研 究 紀 要

第 58 号
(11～19頁)別刷
2019年3月

大学の教員養成における「教員育成指標」の含意 —政策過程の検討を通して—

牧 瀬 翔 麻

(保育教育学科)

Implications of “Kyoin Ikusei Shihyo” in Pre-service Teacher Education
Based on a Study of the Educational Policy Process

Shoma MAKISE

キーワード：教員育成指標 教員養成 教師教育 中央教育審議会 指標化・基準化

Keywords : Kyoin Ikusei Shihyo, pre-service teacher education, teacher education, central council
of education, indexed and standardization

1. はじめに

本稿の目的は、校長及び教員としての資質の向上に関する指標（以下、教員育成指標）の策定が法制化されたねらいを明らかにし、大学の教員養成課程において求められているものを考察することにある。

近年、教員の資質・能力の向上を企図する施策が立て続けに展開されている。直近10年をみると、2006年の中央教育審議会（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」が、教員養成・免許制度改革の方策として、教職実践演習の開設、教職大学院の創設、教員免許状更新講習の導入等を提言し、のちに制度が整備された。2012年の民主党政権下では、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」が、「学び続ける教師像」の確立に向けた教員養成の修士レベル化や高度専門職業人として位置づけること、新たな教員免許制度の創設を提言した。2015年中教審答申「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」は、養成・採用・研

修の一体的改革を掲げ、国による教職課程コアカリキュラムの策定、教育委員会と大学等で構成する育成協議会の創設および教員の育成指標、研修計画の作成など、「学び続ける教員」を支えるキャリアシステムの構築を提言した。上記のなかでも2012年答申は、それまでの大学による養成と教育委員会による研修の「分断」を指摘し、両者の連携・協働にもとづいた教員への継続的な支援の必要性を主張している。2015年答申はこれを踏襲し、養成・採用・研修の相互を有機的に結びつけながら、大学と教育委員会等の関係者が一体となって教員の資質能力の向上に取り組む体制を構築することとした。

このような経緯から、2016年には教育公務員特例法（以下、教特法）が一部改正された。改正のポイントは以下のようにまとめられる。第一に、文部科学大臣は、教員の資質の向上に関する指標を定めるための必要な指針を策定すること（第22条の2）、第二に、教員の任命権者は、教育委員会と関係大学等で構成する協議会を組織すること（第22条の5）、第三に、協議会は、指針を参酌しつつ、校長および

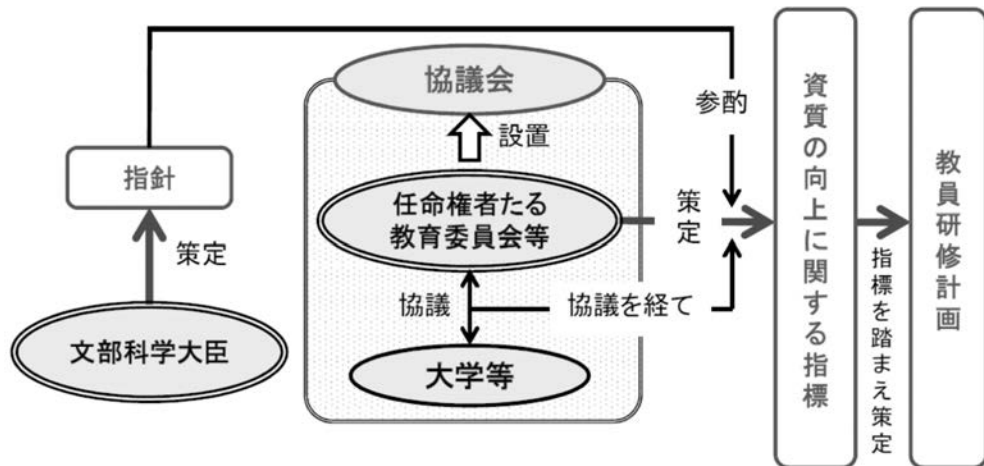


図 教特法一部改正後のイメージ (出典：文部科学省「教育公務員特例法の一部を改正する法律案の概要」)

教員の職責、経験および適性にに応じてその資質の向上を図るための必要な教員育成指標を策定し、教員研修計画を定めることである（第22条の3および4）。改正後の新たなスキームは図のようになる。

新制度が開始してからまだ日が浅いため、全国的な動向が注目されている。教職員支援機構は、育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成状況をフォローし、逐次、調査結果を公表している¹⁾。今後は、さらに制度運用状況の具体に関する知見の蓄積と情報の共有が求められる。なお、教員育成指標は、教職のキャリアステージごとに求められる資質を示しており、養成・採用・研修のすべてを貫徹するものである。したがって、養成段階を直接的に担う大学の教員養成課程へ影響を及ぼす。教職課程のコアカリキュラム作成や再課程認定、教職大学院の拡充施策はその一例といえる。教員育成の一端に関わる養成課程において、今後、どのような役割、取り組みが求められていくのかを現時点で確認する作業が必要である。

本稿では、はじめに、教員育成指標の作成が法制化された経緯を整理する。ここでは、教育再生実行会議および中教審の教員養成部会の各会議録・配布資料を参照し、政策過程の検討から今次の教師教育制度改革の背景と教員育成指標制度化のねらいをとらえる。つぎに、教員育成指標と、その策定に関する協議ならびに当該指標に基づく当該校長及び教員

の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会（以下、育成協議会）に言及する論稿をレビューし、新しい制度の特徴と課題を整理する。最後に、これらを踏まえ、教員養成課程に求められる具体的対応を考究する。

2. 政策過程

(1) 経緯

教員の資質・能力の向上を目的とする養成・採用・研修の一体化は、すでに1970年代から教員政策の議論の俎上に載せられてきた。70年代には中教審が養成・採用・研修の統合的把握の必要性を強調し、80年代には臨時教育審議会が養成・採用・研修・評価の一体的検討の必要性を提起し、2000年代には不適切教員の排除と関わって、教育再生会議が養成・採用・研修・評価・分限の一体的改革を主張してきた経緯がある（市川2015：149頁）。2016年の教特法改正はこのような前史の延長線上にある。

今回の養成・採用・研修の一体的改革の直接的なきっかけは、自民党教育再生実行本部「第四次提言」（2015年5月12日）、教育再生実行会議「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」（2015年5月14日）、中教審答申「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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー」（2015

年12月21日)の各提言といえる²⁾。なお、中教審の実質的な協議は教員養成部会が担い、中教審答申に先立って、「これからの学校教育を担う教員の在り方について(報告)」(2014年11月6日)と「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(中間まとめ)」(2015年7月16日)を公表した。以下では、教育再生実行会議および中教審の協議の経過を整理し、教員育成指標のねらいを確認したい³⁾。

(2) 教育再生実行会議

教育再生実行会議では、第一分科会が第七次提言につながる提言骨子の審議を担当した⁴⁾。第一分科会は、「これからの時代に求められる能力を飛躍的に高めるための教育の革新」に関する分野の検討を担い、「我が国のイノベーション創出やグローバル化を担う人材の育成」、「新たな価値創造に挑戦する起業家精神の育成」、「ICT教育及びその活用、教育方法の転換による教育の質の向上」を柱として意見交換がなされた。その後、第5回会議(2015年2月17日)にて提言骨子(案)が非公開の形で初めて登場し、それと同時に、「教員の養成や研修について、トータル的に改革していくことが不可欠」(下村文部科学大臣)として、教員制度の具体的改革方策が議題に挙げた⁵⁾。「キャリアの段階ごとの明確な成長の指標が設定されて、その成長をサポートする体制を整えることが急務」(第5回会議)の発言に代表されるように、それ以降は検討内容に教員の養成・採用・研修が含まれていく。第6回会議(4月7日)は、第29回教育再生実行会議と合同で開催され、参考資料として第一分科会のこれまでの主な意見のまとめが配布された。資料は、教員の養成・採用・研修に関する項目を立て、一体的な改革の必要性を箇条書きで示している。会議では第七次提言素案(非公表)の審議が行われ、第一分科会からは、当初は検討課題ではなかったが「教育内容・方法の革新を成し遂げるためには、学校現場で子供と直接対面し、指導に当たる教師の資質が徹底的に重要であるということを改めて認識」したために、一体的な改革を大項目の柱としたことが説明された。その

うえで、「教職生活全体を通じた育成指標の明確化、処遇の確保や勤務環境の整備による優れた人材の獲得、3番目として教職課程の教職大学院の改革、現職研修の改革」の施策を盛り込むことが述べられた。また、改革の実施にあたって、地方任せにせずに「国が体系的、総合的に支援していくことが必要」とする指摘がなされた。最終回の第7回会議(4月22日)では、「教育内容や方法の革新と教師の育成指標の明確化及び評価の充実など、教師の在り方の改革、これから日本において大変重要なテーマである」(下村文部科学大臣)ことが説明されている⁶⁾。

上記の検討を踏まえて、教育再生実行会議は、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)」(5月14日)を公表した。提言は、教育内容・方法の革新を学校現場で効果的に実践するためには各教員の資質・能力にかかっていると、教員の養成・採用・研修の改革が喫緊の課題であるとする姿勢を示した。そして、「教師の養成・採用・研修の各段階を通じて、教師の能力形成を体系的に支援するため、国、地方公共団体、大学等が協働して、教師がキャリアステージに応じて標準的に修得することが求められる能力の明確化を図る育成指標を策定すること、そして、「地方公共団体、大学は、連携・協働して新たな指導法の開発や、養成や研修のプログラムの開発、実施を推進」することを提言した。

第一分科会の担当領域および協議の内容からは、指標策定の背景として、「これからの時代にふさわしい教育」に対応し、かつ「自らを革新し、向上させることができるような資質を持った教員」⁷⁾が必要といった未来志向的な教職像が描かれていた。他方で、優秀な人材の確保や現行の教員養成課程に指摘される課題への対応といった問題が焦眉の急として共通認識され、教師教育(養成・研修)の抜本的改革の提案へと展開している。

(3) 中央教育審議会

中教審では、初等中教育分科会の教員養成部会が、教員の養成・採用・研修の改革の具体的な検討を行った⁸⁾。教員養成部会は、具体的かつ専門的見地から

審議を行うために、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を設置し、2014年7月24日に「論点整理」を示した。ここでは、「学び続ける教員像」の具現化に向けて、養成・採用・研修のすべての段階について抜本的改革を行う必要性を確認し、改善の視点を「教職生活全体を通じた職能成長を実現する環境づくりー養成・採用・研修の接続、教職大学院等の積極的活用ー」と設定した。そのうえで、教員を改めて高度専門職として位置づけること、教員養成課程の改善を図ることを示した。また、教職大学院等の大学院段階の学びを教職キャリアのなかに積極的に位置づけ、大学（教職大学院）と教育委員会の連携・協働を促した。「教職の各段階で求められる資質能力を明らかに」する趣旨の記述はあるが、具体的な内容は言及されず、おもに大学院段階を含む教員養成に比重を置く整理となっている。

7月29日には、文部科学大臣が、「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」を中教審へ諮問し、具体的な審議事項として、「これからの教育を担う教員が必要な資質能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、再構築する方策」を明示した。その後は、第8期教員養成部会が引き継いで審議を行った。「養成段階も含めた、教職生活全体を見通した到達目標（ループリック）を策定」し、「獲得した成果を可視化することが重要」との指摘⁹⁾や、養成にかかる「大学全体としての人材育成方針の確立・公表」および教員養成を全学的に推進する体制の整備の必要性が各委員から述べられた（第80回：2015年4月16日）。部会は7月に「中間まとめ」を公表した。「中間まとめ」は検討の背景について、次期学習指導要領の改訂にあわせて、これからの時代に求められる教員像も変化することを念頭に、従来の「教への専門家」にくわえ、「学びの専門家」への転換が必要であることを示した。そして、「改めて教員が高度専門職として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる」とした。

ここで、これまでの教員養成段階でキーワードと

されてきた「実践的指導力」のとらえ方の変容に注目したい。従来の教育政策では、「実践的指導力」の育成はおもに教員養成段階が担い、大学はそれを備えた人材の輩出に尽力してきた。たとえば、教育振興基本計画（2008年）は、今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策として「実践的指導力の育成のための教員養成課程の改善」を明記している。そして、「実践的指導力」を含めた教員の資質・能力の育成には、養成段階の教育実習が重要であるとされてきた（田邊2012）。しかし、「中間まとめ」では、養成段階を「『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」と位置づけ、学校現場や教職を体験させる機会を、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会」とすえた。あわせて、「学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務を行わせる学校インターンシップ」を拡充し、教職課程における単位化を図ることなど、具体的な普及促進方策の検討を明記した。このように、「学び続ける教員像」の確立と教職キャリア全体を俯瞰した資質・能力の育成・向上のために、教員に就いた後の研修段階に力点をシフトする姿勢を明示し、養成課程はそのための素地を身につける段階であるとして位置づけた。これを実現するために、各段階で身につけるべき資質や能力の具体的な目標として体系的な指標たる教員育成指標の整備が求められた。

なお、「中間まとめ」は、「教職課程担当教員の資質能力の向上」に言及している。教科に関する科目および教職に関する科目の区分にかかわらず、教職課程の科目を担当するすべての教員の指導力を高める必要があるとし、これらの教員が、「学校現場体験を含む実践的な内容の研修やこれらの教育課題に対応した研修を行う」ことが重要であるとして、学内の教育課程を統括する組織や教職大学院の役割に期待している。

「中間まとめ」公表以降は、答申の素案の検討が進められ、教員育成指標を軸とした体系的な教師教育が実際に機能するために、養成と研修の接続が課題であることが改めて指摘された。たとえば、「採

用時の教員の姿がどのようになっているのかということがある程度姿として明確にしていく必要があるのではないかと。それが共有できないと、接続というのは具体的な形にはなりにくい」ため、「教職課程の取組、学びを通して、学生が教員になるときに、具体的な姿としてどのようなイメージがあるのか」を答申素案に反映するように述べられている(第89回：10月9日)。

中教審は、部会の答申素案提出を受けて、2015年12月21日に答申「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—」を出した。「中間まとめ」と同様に、養成段階について『教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修』を行う段階であることを改めて認識することが重要であるとし、学校現場や教職の体験の機会の拡充や、教職課程の質保証・向上のための外部評価制度導入や全学の教職課程統括組織の整備促進、カリキュラムの見直しを提言した。また、教職課程担当教員の指導力を高めることが必要であるとして、統括組織や教職大学院が中心となって、「学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの教育課題に対応したFDなどの取組」を実施するように促した。

2016年には国会審議を経て、教特法の一部を改正する法律案が可決し、2017年4月1日に施行された。

3. 論点の整理

本節では、教特法改正にみる育成協議会の創設および教員育成指標の策定に関する論稿をレビューする。概括するとつぎのような評価がある。

まず、育成協議会のあり方をめぐって、構成と運用に関する課題が指摘されている。育成協議会では、教員の主体的な学びを支える様々な取り組みを進めるために、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整することが期待されており、このなかには教員育成指標の協議が含まれる。具体的には、「養成、採用、研修に関する教育委員会と大学との連携協力の在り方や養成カリキュラムと研修内容の相互理解、学校インターンシップ等に関す

る調整、研修の協力のための協議、相互の人事交流、教師塾等の実施等」¹⁰⁾が想定されており、これまでの養成と採用・研修のいわば「分業体制」を解消し、連携・協働のもとで三者に一体的に取り組まんとするねらいがわかる。育成協議会は、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され、「関係する市町村教育委員会、域内を含め周辺の教員養成大学・学部やその他の教職課程をおく大学、関係する各学校種(幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校、高等学校、特別支援学校及び幼保連携型認定こども園等)の代表、職能団体の代表等」による、国公私立を通じた参画が求められている。この点について、教員養成部会で臨時委員を務めた牛渡は、「育成協議会が参加メンバーの幅広い意向を十分に踏まえたものとなり、『すべての関係者による参加』の理念」を保障できるかどうかを課題であると述べている(牛渡2016：222頁)¹¹⁾。同じく臨時委員を務めた酒井(2016)は、多数の大学が教員養成課程を有する都市部において、小規模大学の声を「協議会の場に反映させる」仕組み¹²⁾、および「大学と教育委員会が対等の立場として機能するための仕組み」が重要であり、「幅広い人選」が求められると指摘する¹³⁾。また、古川(2018)は、想定される協議会構成員に「閉じられた教育関係者」が多いとして、保護者・市民の参画を提案している¹⁴⁾。

つぎに、教員育成指標の策定をめぐり、教員の資質・能力のスタンダード化(指標化、基準化)についてつぎのような懸念が示されている。指標の策定と専門職たる教職の関係について、浜田は、「教職の相対化・劣位化という基本的趨勢のもとでのスタンダード策定施策の浸透は、教職とその養成機関である大学の教育を過度な監視のもとに置いてしまう恐れがある」と述べる(浜田2017：49頁)。高谷もまた、近年の教員政策を概観したうえで、「主体性・自律性の尊重から義務化・規格化の進行、大学の独立性の後退、教員養成における大学の専門知の価値の相対的劣位への移行など、『専門職性』が切り崩されていっているといえる側面がある」と記述している(高谷2018：131-132頁)¹⁵⁾。さらに、油布は、

先の2015年答申に触れるかたちで、「教員養成段階では、国が牽引して『教員育成協議会』を創設すること、そこで『教員育成指標』を策定することが示され、大学が国・行政の傘下にあるという構図が示された」として、安倍政権下の政治主導の教育改革では、「教職の自律性、そして専門職性は限りなく後退している」と論じている（油布2016：160頁）¹⁶⁾。

最後に、教員育成指標と個々の教師のキャリアステージ・実践については、子安（2017）は、各地の教員育成指標が理想とする教師像やライフステージが単一的であり、単線的な熟達化のイメージが強い傾向にあることを述べている。同様のことは、古川（前掲）が「教育委員会主導による恣意性と育成指標細分化の問題」として指摘している。ほかに、木村（2016a）は、教師の実践において、「問題解決のためには、実践を通じて、状況に語りかけ、状況からの応答を感じ取り、それに答えて新たな状況をつくりだすといった『状況との対話』がきわめて重要となる」として、教員育成指標が想定する「振り返り」の仕方では、自己の実践と状況との省察的・探究的な対話が生じないとして、批判的に検討している¹⁷⁾。

上記のほか、今回の教特法改正の趣旨を踏まえた教員養成・研修のあり方を事例調査等から論じたものとして、教員育成指標モデルの開発を試みた磯部（2018）、一部自治体の教員育成指標作成状況を聞き取り調査した青木ほか（2018）、教員の成長過程・機会に着目し、管理職に求められる指導・支援を提案する市川ほか（2018）や養成・研修の留意点を提案する竹本ほか（2018）などがある。このように、今後は、教員育成指標を意識した養成・研修の実践、取り組みについて、研究知見のさらなる蓄積、深化が求められる。

4. おわりに

ここまでの整理を踏まえて、教員育成指標の策定が大学の教員養成課程にどのような意味をもつか、また、大学に求められる役割は何かについて考察して結びとする。

先述のとおり、今回の教師教育改革によって、養成・採用・研修の一体的改革が志向され、教員のキャリアステージを意識した体系的な指標が全国で作成された。この点で、従来の養成と研修の「分業体制」が解体され、大学と教育委員会が共通の目標をもって教師教育に取り組むこととなった。これを契機に、大学は「『基礎的・基盤的な学修』を行う段階」として、どのような教員を養成（輩出）するのかを再度検討し、責任を負う必要性が強調された。これを、教師教育における自らの役割とし、積極的に再考する好機としてとらえたい。そのためには、まず、教職課程に携わる教員が、自治体の教員育成指標を十分に理解し、自身の担当科目との関連を把握することが肝要になる。教員育成指標が定める教員に求められる資質・能力および教職のキャリアステージごとの指標を踏まえ、養成課程においてどのような学生を育成するのかを吟味することが重要である。これに関しては、教職支援センター等の組織に求められる役割は従来よりも大きくなり、教員養成課程運営における中核的組織としての取り組みの拡充が期待される。

2015年の中教審答申では、「教への専門家」としての側面にくわえて、カリキュラム・マネジメント、アクティブ・ラーニング、学習評価など、最新の教育課題に対応し、自ら改善していくために必要な力を備えた「学びの専門家」の側面が強調されている。これは、「学び続ける教員像」の具現化と深く関連している。教員養成課程では、これからの時代の変化やキャリアステージに応じて、自ら学び続ける姿勢をもった教員の養成が求められており、大学は、自身の教育内容や方法、組織を検証しながら、時代への対応を見極めていく必要がある。教員の大量退職・大量採用が今後一服し、教員の量ではなく質が問われる時代の到来が予想される。各大学では、大学や地域の特性、学部・学科等の専門分野に応じた養成カリキュラムの柔軟かつ弾力的な運用が模索されるだろう。2015年答申は、「教科に関する科目」と「教科の指導法」を担当するそれぞれの教員が講義を協働して行うこと、「教科に関する科目」を担当する教員が、学校教育の教科内容等を踏まえつつ

適切に講義を行うために、効果的なFD研修を実施することなどを提案している。大学としてのどのような教員を育成するかについての方針の確立、実施状況の共有、公表等が期待される。

教員養成課程へ間接的に関わる育成協議会については、どの大学が参入するのかといった構成員の問題、策定プロセス、協議会自体の自律性や専門性など、制度の運用が注目されている。これにくわえて、公教育を担う教職の性質を踏まえると、指標策定の過程は公にされてしかるべきである。協議会の公開および議事録の公表は、法令上の義務づけはない。ただし、国会での教特法一部改正の可決にあたり、参議院文教科学委員会が附帯決議（2016年11月17日）が出され、次の文言が盛り込まれている。「指標の策定に関する協議会においては、任命権者の判断の下、教育委員会や大学の教員養成課程の関係者のみならず、地域の実情に応じ、多様な教育関係者等で構成するよう努めることとし、協議等を通じて、地域における課題や学校現場の状況を指標等に反映させること。また、協議の内容等について積極的な情報公開を行うとともに、協議会の構成員以外の者からも幅広く意見を聴取するよう努めること」とされている。これは、審議の透明性を確保する働きとともに、上述の教員養成課程に求められる役割を遂行するうえで、関係するすべての大学が審議の経過を理解するための有効な方法といえる。

既述のとおり、教員の高度専門職化が模索されている。他方で、油布は、教員志望者の従順さや政治的無関心を指摘し、「教職の持つ『自律性』は看過されている」と述べる。そして、「自ら自律性を切り崩し、外在的に示された求められる教員像に近づこうと努力する教員すら多数見られる」傾向を、「教育公務員化」と表現している（油布2016：155頁）。こうした状況のなかで教員養成課程は自らの機能と役割を再考することが求められる。現職の研修とは異なり、時間的に余裕のある養成段階の意義を改めてとらえながら、教員としての自律性や職業観を深める時期として、キャリアステージに積極的に位置づけていくことが重要といえる。

注

- 1) 教職員支援機構webサイト「育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト」<http://www.nits.go.jp/research/result/001/>（2018年11月16日最終アクセス）。
- 2) 養成・採用・研修等の見直しは、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）」（2014年7月3日）ですでに指摘されている。しかしここでは、「学制改革に伴い、学校間の連携や一貫教育を推進し、柔軟かつ効果的な教育を行う観点」にもとづく、「免許、養成、採用、研修、配置、処遇などの制度全般の在り方」の見直しであり、育成指標のような基準化、指標化をはじめ、養成・採用・研修の一体的改革は意識されていない。また、大学と教育委員会との連携・協働に関する記述はない。
- 3) 自民党教育再生実行本部は会議録が公開されていないために協議の経過を追うことができない。「第四次提言」は、「教師に優れた人材が集まる改革」を掲げ、「国として、社会の変化を見据えて、教師が身に付けておくべき資質・能力を明示し、それに基づきつつ、教師が、4年間の教職課程での学びを終わることなく、教職生活全体を通じ、体系的に学び続けられる体制を整備することが不可欠」であり、「教師がキャリアステージに応じて標準的に修得することが求められる能力の明確化を図る育成指標を策定」し、「教師の育成指標に照らして、能力形成の状況を的確に把握するため、教員評価の充実も重要である」と示している。育成指標の策定と教員評価の充実を連結して捉えている点の特徴といえる。
- 4) 教育再生実行会議の会議録および配布資料は、同会議webサイト（<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/index.html>（2018.11.14最終アクセス））を参照した。
- 5) 当日の会議録および配布資料をみると、同年1月のダボス会議出席の影響が観察できる。
- 6) ここで育成指標と評価があわせて論じられてい

る点に注目できる。第一分科会では後半になって教員制度改革が議題に挙げたが、(教員)評価に関する意見はこれまで一切なかった。同時期に発表された自民党教育再生実行本部「第四次提言」は、育成指標と教員評価の連動が意識されており(注釈3)、政権サイドでは両者の接合が意識されていたことがうかがえる。教特法改正にみる指標と人事評価の関連については大畠(2017)を参照。

- 7) 第6回第一分科会会議の配布資料「参考資料2: これまでの議論での主な意見」。
- 8) 中央教育審議会の会議録および配布資料は、同会webサイト(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm(2018.11.14最終アクセス))を参照した。
- 9) 油布(2016)は、教職の高度化と専門職化に関連して、論文のなかでつぎのように指摘している。「海外では教育の専門家集団によって策定された『専門職基準』は、本来、〈専門職家像についての哲学とポリシー〉を示すものであるのに対し、日本では「評価」の時代を背景に、それが「ルーブリック」や「チェックリスト」に表される下位段階の行動指標とされたり、「行政」主導の下で作成せねばならない「育成指標」として受け止められるようになっていく(油布2016:155頁)として、会議中にしばしば参考例として提示される海外の専門職基準との違いを指摘する。
- 10) 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」。
- 11) 高見(2017)は、教員政策改革の先駆的事例として、横浜市における大学と教育委員会の包括的な連携・協働の経緯の整理している。そのうえで、「市立学校、教員数、児童生徒数の多さ、教員候補が学ぶ大学等の多さ」といった横浜市の条件は、「教育委員会・学校と大学等の連携・協働を行う上で、決して有利なものではない」と指摘している。
- 12) 類似する指摘として武者(2017)。
- 13) 酒井(2016)は、くわえて、2015年答申を契

機に「自大学における教員養成の理念や位置付けを見直し、それに沿った教員を養成するための体制を整えることがより強く求められる」ことを繰り返し指摘する。そして、教員養成政策の急激な変化に迅速に対応していくための体制が整わないのであれば、「実質、教員養成が機能していない学部・学科では教員養成をやめることも選択肢の一つ」と述べている。

- 14) 学校教育分野では1997年頃から教育ガバナンス改革が打ち立てられ、「官」と「民」の関係を再構築する施策が展開されている。学校運営協議会の制度化、学校評価の実施が一例である。コミュニティ・スクールのポリティクスに着目した仲田は、学校運営協議会の議事における地域の名士たる有力地域住民の優勢と女性・保護者委員の劣位性を明らかにしている。古川の提案する保護者や地域住民による学校教育への参画は、現代の教育改革に沿うものである。他方で、構成員の多様性を保障しつつ、こうした「当事者性の高い保護者委員の劣位性を克服するための制度的担保」(仲田2015:265頁)、すなわち構成員の実質的参画があわせて模索される必要がある。
- 15) 教員育成指標とは文脈が若干異なるが、近年、各地の教育委員会が策定する指導方法・内容の授業スタンダード(地域によって「学習指導のスタンダード」、「授業の手引き」など)が抱える複層的な両義性を考察した勝野(2016)が参考になる。教育委員会や学校に求められる「継続的な検証改善サイクル」の確立や、先輩世代の教員の知識・技術の伝承の必要性といった背景を理解したうえで、「授業スタンダードへの無批判な追従や依存は、経験に基づく省察が教師の実践的知識の基盤を形成する妨げとなり、教職の専門性を劣化させるが、スタンダードの規範性を抑え、授業とともに両方を相対化する自由と機会が保証されれば、逆に専門性向上への寄与を期待できる」と述べている(勝野2016:100頁)。
- 16) 同様の指摘として油布(2017)。

17) 同様の趣旨のものとして木村（2016b）。

参考・引用文献

- 青木哲也・金子辰美・主税保徳（2017）「教員養成と育成をつなぐ人材育成指標の作成状況調査報告」『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』第8号
- 市川昭午（2015）『教職研修の理論と構造—養成・免許・採用・評価—』教育開発研究所
- 市川紀史・竹本石樹・下鶴志美（2018）「『教員育成指標を活用した成長機会の分析—教員採用10年間の成長機会と管理職が行うべき支援に関する一考察—』『浜松学院大学教職センター紀要』第7号
- 磯部年晃（2018）「学び続ける教員の育成を目指した教員育成指標モデルの開発に関する研究」『福岡教育大学 第4分冊 教職科編』第67号
- 牛渡淳（2016）「教師政策の課題と展望」佐藤学編著『学びの専門家としての教師』岩波書店
- 大島菜穂子（2017）「教育公務員特例法改正にみる教員研修と人事評価」『日本教育行政学会年報』第43号
- 勝野正章（2016）「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響—授業スタンダードを事例として—」『日本教育政策学会年報』第23号
- 木村浩則（2016a）「中教審の提起する『教員育成指標』の何が問題か—ショーンの省察的実践家論を手がかりに—」『人間と教育』第90号
- 木村浩則（2016b）「今日の教師教育改革と『省察的実践家』論」『文京学院大学人間学部研究紀要』第17号
- 子安潤（2017）「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」『日本教師教育学会年報』第26号
- 酒井朗（2016）「中教審答申から大学と教育委員会の関係をどう読み取るか」『synapse：教員を育て磨く専門誌』
- 高谷哲也（2018）「教員の免許・養成・研修制度改革の進展」日本教育経営学会編『現代教育改革と教育経営』学文社
- 高見暁子（2017）「大学と地方教育行政の連携・協働による教員養成・育成のあり方に関する考察—横浜市の取組事例を参考に—」『日本教育行政学会年報』第43号
- 竹本石樹・勘米良祐太・太田正義・原田年康・市川紀史・下鶴志美（2018）「『教員育成指標』を活用するための養成・研修の在り方に関する研究—『教員の成長過程に関する調査』の分析を通して—」『浜松学院大学教職センター紀要』第7号
- 田邊良祐（2012）「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策—1970年代以降の政策文書における『実践的指導力』の分析から—」『教育制度研究紀要』第7号
- 仲田康一（2015）『コミュニティ・スクールのポリティクス—学校運営協議会における保護者の位置—』勁草書房
- 浜田博文（2017）「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号
- 古川治（2018）「教員育成指標策定に関する研究—先行研究を通して見る教育行政と大学の連携—」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書2017年度』
- 武者一弘（2017）「教員育成指標の策定始まる」『教育』第857号、かもがわ出版
- 油布佐和子（2016）「教師教育の高度化と専門職化」佐藤学編著『学びの専門家としての教師』岩波書店
- 油布佐和子（2017）「教員養成の再編—行政主導の改革の行方—」日本教師教育学会編『どうなる日本の教員養成』学文社

（受稿 平成30年11月19日、受理 平成30年12月25日）

