

教育改革と教師教育

—— 教職課程の観点から ——

坂 本 昭

I. はじめに — 教育養成に関わる新たな課題 —

今、学校教員の養成は、教育の構造改革における新しい領域・分野との関わりや現実の教育実践に対応できる教員資質・力量の問題化に伴って極めて大きな変革期に直面している。その政策的動向を端的に表現すると、平成3年の第14期中央教育審議会答申以来、後期中等教育における「質的充実」、「実質的平等」、「個性尊重・人間性重視」を改革視点とする諸施策との関わりのなかで、その論議が継続しているということである。つまり、これらの諸論議とそれに伴う諸施策の導入・推進が、教員の力量形成にも新たな視点と課題を生み出しており、平成9年には教育職員養成審議会が、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」、平成14年には中央教育審議会が「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」において、そのための諸提言を現実に行っている。

今日では、平成16年10月に優れた資質能力を有する教員の養成・確保が不可欠であることから「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が中央教育審議会に諮問された。さらに、中央教育審議会のワーキンググループにより教員免許の更新制の導入の検討も実質的に開始され、平成17年12月に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中間報告）としてとりまとめられている。いうまでもなく、これからの時代に求められる学校教育を実現していくためには、教員の資質能力の向上がとりわけ重要な前提となることから、その新たな資質能力とは何かが問われている。

それだけに、新しい学校教育施策とそのための教員資質能力との関わりについての論議がなされなければならない。この観点に立つと、今の改革が第3の改革、つまり「教育の構造改革」といわれるように、その改革対象はすべての教育領域・分野に及んでいるのであるが、新しい一連の教員養成に密接に関連する具体的・象徴的な施策を、以下のように大きく制度的な側面とカリキュラム的な側面とに整理してみることで、その本質がより明確になるのである。

まず、学校制度の側面からは平成11年度に制度化された「特色ある学校づくり」としての「中高一貫教育」の導入であり、また教員の質の向上をも視野に入れた「義務教育」の改革動向である。中央教育審議会は平成15年5月の「今後の初等中等教育改革の推進方策について」、平成16年3月の「地方分権時代における教育委員会の在り方について」、同年10月の「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の3つの試問を受けて、平成16年から「義務教育」の在り方についての審議

を本格的に進め平成17年10月に「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」を出している。

また、カリキュラムの側面からは「総合的な学習の時間」の導入と「キャリア教育」の推進がある。「総合的な学習の時間」は、平成14年度からの学校5日制完全実施に対応した現行学習指導要領のねらいのひとつとして小学3年生以上に新設されたものである。「キャリア教育」の方は平成15年6月に関係4閣僚で構成された「若者自立・挑戦戦略会議」が提案した「若者自立・挑戦プラン」に基づく総合的・系統的な対策である。

このほかにも、平成10年7月の教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善について」での到達度学習の問題解決、さらには平成18年2月の中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」での教育内容の改善方向も教員の資質能力の養成と密接に関わってくる。ここでは、こうした教育政策全体を視野に入れながら今日の「自由化政策」、いわゆる規制緩和の下で、学校制度の弾力化の側面からの「中高一貫教育」と「義務教育」の改革を手がかりに、またカリキュラムの側面から「総合的な学習の時間」導入、そして「キャリア教育」の推進の4つの意義と課題を明らかにしながら、学校教員の養成に対して大学の教職課程がどう対応していくべきかについて論じていきたい。この「養成」というまでもなく「免許制度」との関わりで論じていかなければならないが、本論ではこれらの諸政策への接近により、そこに求められている教員の力量形成に関わる共通的な諸問題を明らかにすることによって、今後の教師教育での新たな政策論議や問題提起を行うことを主眼としている。

換言すれば、本論では、こうした4つの施策がどう大学教育における教員養成に影響を及ぼすのか、また実際に教員の質的充実・向上に何を求めてくるのかなどを問題意識としながら、特に個性・人間性重視の教育に関わる教員の自主的かつ意欲的な取り組みが生かされていく優れた教員の確保の観点から接近していくものである。その場合、いつの時代にも変わらず求められる教員の普遍的な資質能力にも十分に考慮しながら、その上に今日において学校教員に新しく求められている資質能力の向上についての認識をえたい。このことによって、大学における教員養成カリキュラムの改善、並びに大学教職課程そのものの質的な改善方策に必須の条件を明らかにできるからである。

Ⅱ. 教育制度の弾力化からの接近

1. 中高一貫教育の立場から

(1) ねらいと意義

この中高一貫教育が、今日的なテーマとして公的かつ本格的に論議されたのは、第15期中央教育審議会における「教育の一貫性」の検討からである。つまり、この問題そのものが、これまでの一律教育ないしは画一的教育を改め、個性や才能を伸ばす教育システムへの転換、いわば先に指摘した3つの改革視点、とりわけ「実質的平等」からの新しい学校制度の推進であった。平成9年の第2次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、この6年間の一貫教育も選択できるという、いわゆる多様化路線のなかでの「選択的導入」という形で提言され、平成10

年6月の学校教育法の一部改正により、翌年の4月から制度化され、実施に移されたのである。

確かに、これまでも昭和46年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」においても、漸進的な6・3・3制の学校体系を改革推進するための突破口として、この中高一貫教育の先導的試行がそのひとつとして提言されている。また、昭和60年の臨時教育審議会の「教育改革に関する第一次答申」でも6年制中等学校の設置が提言され、実際にその具体的な調査研究も実施された。さらに、平成3年には第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」では、中高一貫校の「ゆとり」ある人間形成での成果を認めつつも、この教育が受験競争の低年齢化を招く恐れがあるとされ、この導入による功罪の両面からの検討課題が残され最終的な結論は持ち越されたのである。

さて、中高一貫教育の実状はどうであろうか。これまでの賛否両論が対立する状況で、かつ既に中高一貫校として私立の約600校が存在するなかで、平成6年には公立の中学校が公立の高等学校と接続する形で設置され、はじめてこの一貫教育が緒についたのである。より直接的な契機となったのが、平成11年1月に閣議決定された「生活空間倍増戦略プラン」と同年9月に改訂された文部省の「教育改革プログラム」である。これらを受けて平成11年4月に学校教育法上で制度化され、「中等教育学校」、「併設型」、「連携型」、の3つのタイプに分けられて導入された。これらによって、生徒の多様な個性や能力をより伸長する教育システムの「選択的導入」という観点から、一貫教育が積極的に評価され、高等学校の通学範囲に1校を目標として、中高一貫教育校が全国に500校程度、設置されることになった。平成11年度は4校、13年度は51校、14年度には国私立を合わせて73校が設置され、平成17年度には、173校なり、平成18年度以降も49校の設置が予定されている。類型別では、中等教育学校が19校、併設型が79校、連携型が75校となっている。

この中央教育審議会の構想は、「ゆとり」や「生きる力」、そして「個性の尊重」をキーワードに、いわゆるエリート校化を避ける方向にある。しかしながら、現実の問題として、例えば中高一貫校が学力試験を課さないといった入学者選抜での工夫を行っても、一方でまた現実の高等学校の再編成のなかでの学区を課さないといった通学上の規制緩和策のなかで、受験志向の激化や学校格差の拡大を引き起こす懸念も根強く残っているのである。この点、3つの実施形態、すなわち前期3年と後期3年に区分される「中等教育学校型」、同一の設置者が中学校と高等学校を接続する「併設型」、既存の市町村立中学校と都道府県立高等学校の連携を深めさせた「連携型」とでは、その状況にかなりの違いが生じてくることから、この導入は現行の高校入試改革とのセットでの論議が避けられないのである。

では、この教育の意義・利点や問題点は何か。まず、意義・利点としては大きく3つ、つまり①「ゆとり」の確保と一貫性のある中等教育の展開、②6年間の長期的な計画的・継続的カリキュラム編成、③生徒の長期的展望に立った指導体制の推進を指摘できる。いうならば、一貫教育において生じる「ゆとり」を活用して、教科・科目、特別活動などにおいて「特色ある学校づくり」を行えるということであり、既設校では少人数教育や異学年集団での学習、地域と結びついた諸活動の実践例が示されている。一方、問題点としては、これまでの私学を中心とした一貫教育で指摘され

てきた①一貫校のエリート校化と受験競争の低年齢化、②中学校段階での制度的な格差の発生、③小学校段階での早期の学校選択の問題性などと共に、「中だるみ」現象などが指摘されている。

いうまでもなく、この中高一貫教育の導入策は、教育政策的には近年の生徒数の減少等に対応しながら「実質的平等」を意図した中学校・高等学校の再編・整備のなかのひとつである。したがって、単に学校規模を縮小するだけでなく、「個性尊重・人間性重視」を目指しながら「特色ある学校づくり」を進めるなど教育の「質的充実」の側面が強い。この観点からすれば、こうした中高一貫教育の意義・利点と問題点は、いうならば諸刃の剣ともいえるものであるだけに、この制度の趣旨をより発揮させていくためには、まさに以下に述べるように教員の意識や力量が大きく問われるのである。

(2) 新たな力量形成

この中高一貫教育の推進にあたり、平成12年の中高一貫教育推進会議報告では、教員に対する直接的な提言は行っていないが、学校運営の工夫として、中学校の教員と高等学校の教員の相互理解と学校間の人事交流の活発化などによる教員の意識改革への取り組みの必要性を強調している。この報告の「中高一貫教育の推進のための方策」のなかでの、①柔軟な実施形態や課程・学科等の工夫、②教育課程の基準の特例の活用、③特色ある教育活動の展開、④自己の在り方生き方や将来の進路を考える機会の充実、⑤入学者決定方法の工夫と小学校との連携などの記述にみられるように、従来の中学校と高等学校という明確な区分の上に行われてきた教育活動とは大きく異なった教員意識や力量が求められていることは指摘するまでもない。例えば、同一の生徒集団を対象とする6年間の一貫教育、一般の中学校・高等学校にはない教育課程の基準の特例、中学校の教育課程と高等学校の教育課程の相互乗り入れ、中高一貫教育を生かした「生きる力」の育成、6年間の一貫した進路に関する学習、入学者決定方法における小学校との連携など、こうした諸点での教員の意識及び在り方は、従来の教員養成では視野に入れられてこなかったことである。

それでは、この制度の導入によって、どう教員活動に変化が生じてくるのであろうか。平成9年の中央教育審議会答申では、中高一貫教育の利点として「中学校の教員と高等学校の教員の交流が促進されることにより学校の活性化が期待できること」があげられている。教師教育の観点からみれば、この新しい制度はこれまでは分断されていた両学校段階の交流・接合がより高まっていくことだけをみても魅力的なものである。中高一貫教育は、中・高の両段階の教員のよりよい人事交流の確立や教育実践上の協力・協働体制の整備・充実こそが最大の課題といってもよいであろう。以下に中高一貫教育を教師教育の観点から、いわゆる養成、採用、研修の3つの側面からより具体的に考察してみたい。

第1は、養成と免許制度との関わりである。免許制の観点からみると、いうまでもなく中等教育学校の教員は、中学校・高等学校の両方の免許状が必要であるが、経過措置として当分の間、中学校の免許所持者は前期課程（中学校）の、高等学校の免許所持者は後期課程（高等学校）の授業担当ができる。なお、併設型の中学校・高等学校については、それぞれ独立した学校という観点から、

従来通りの扱いとなっている。養成段階では、免許取得希望者に中高一貫教育を視野に入れた教職教育のガイダンスも重要になってくるのである。

ここで注視すべき点は、中学校の位置である。もともと、義務教員の範疇からすれば、中学校は小学校に結びつき、中等教育からすれば高等学校に結びついていくのである。現行の教育職員免許法での一種免許状の取得は、「教職に関する科目」の単位でみると小学校41単位に対して、中学校31単位、高等学校23単位である。教育実習をみても小学校と中学は同じ5単位、高等学校は3単位である。また、小学校と中学校には介護体験が課せられているが、高等学校にはない。その点、免許制の上では、義務教育段階として中学校は小学校に接近するといつてよい。

当然のことながら、中高一貫教育は6年制として中等教育の範疇での解釈となるが、ここに「開放制教師教育」の観点から論議が生じてくるのではないか。つまり、免許制の上では、義務教育と高校教育との区別を明確にしている。それだけに、中高一貫教育の観点からは、中等教育としての中学校の役割構造をしっかりと理解した養成制度が重要となる。また、中・高の6年間をひとまとめに教育するだけに、一貫教育の利点・問題点にみられる新しい制度に対応した教員の組織・企画能力や人間関係能力、いうならばより幅広い資質・力量の形成を意図した養成カリキュラムの工夫が求められる。このことは、中学校、高等学校、中等教育学校に関わる養成・免許制の在り方への新たな問題提起でもある。

第2は、採用と人事・教員定数の問題である。教員定数からすれば、中等教育学校の前期・後期課程についても、中学校や高等学校と同様の教員配置ができることから、教員の定数には基本的には問題がない。それ以上に、教職員定数については、専門高校、総合学科、単位制、ティーム・ティーチング、習熟度別学習、国の研究指定校など特別な事情がある場合には加配措置が可能であることに注目したい。この措置で多くの既設校では、教員の増員がなされている。

さらに、6年間の教育期間に配慮して、校長の在職期間の長期化を図ることも行われている。この定数の問題は、教員の「質」の問題と関連している。現行の採用試験制度では、中高一貫校の独自の採用か、一般学校の枠での採用か、さらには人事異動などを含めて細部の検討が養成・免許制と同様に残されている。このことと同時に、教員人事の観点からは、学校運営上の工夫として、中学校と高等学校間の交流を活性化することによって、教員意識の改革を常に進めていくことが重要となるのである。

第3は、この中高一貫校の設置を促進するためにも、教職員に対する国の支援の充実が避けられない。この施策をみると、一般の中学校の教員は教職員俸給表（三）が適用されるが、中等教育学校の教員については、高等学校の教員免許状を有し、後期課程の教科担任又は業務従事を行う場合に教育職員俸給表（二）が適用されることになっている。

採用の面では、既述した義務教育制度の弾力化によって、これまでの都道府県教育委員会による公立学校教員の人事が、市町村教育委員会に部分的に移行が可能となってきた。文部科学省の計画では、構造改革特区的な扱いから2006年度からは全国的な制度として定着を図っていく方針を打ち出している。

さらに、研修と新たな資質・能力の開発という問題がある。このことは、これまでの養成や採用と重なってくる問題であるが、この中高一貫教育は既述した3つの実施形態の他に、併設型と連携型の併用や複数の中学校と高等学校との連携など、さらには多様な課程・学科等を組みあわせて、様々な柔軟な運用が可能だけに、校内研修等の積極的な推進、センター等の研修講座などの充実を図ることなどにより、教員は新たな資質・力量の形成が積極的に求められるということである。中高一貫教育推進会議報告では、「特色ある教育活動を効果的に展開するためには、各学校において、日ごろから教員の資質向上につとめるとともに、活動の成果を常に評価し、不断の改善に努めることが重要である」と提言している。この点をより明確にするためにも、教師教育の観点から以下のように中高一貫教育の実施・形態、教育内容、進路指導、人間形成の4つの側面に接近したい。

第1の実施形態では、「ゆとり」との関わりが大きい。この教育の最大の利点は「ゆとりある学校生活を可能とする」ことにある。当然、「ゆとり」ある学校生活において、それぞれの生徒の個性や創造性を大いに伸長するという趣旨を十分に生かせるかどうかが課題となる。その際に、それぞれの形態、編入学、転学、通学区域までを視野に入れた生徒理解・指導のための教師の力量形成が改めて問われてくるのである。この「ゆとり」の問題は、中高一貫校がエスカレーター式の故に、いわゆる「中だるみ状態」の問題をどう解決していくか、生活指導を含めてこの「ゆとり」をどう生かしていくかという課題に結びつくことで、ここにも教員の高度の専門性と真の指導力が問われるのである。

第2の教育内容では、「特色ある学校づくり」との関わりが大きい。このことは、生徒数の減少に対応した中高一貫教育ではなく、「ゆとり」を活用して「特色ある学校づくり」の推進という教育の質的充実を図るという文脈において、教員の力量がさらに問われてくるということである。というのも、この特色づくりが、具体例で提示されているように「体験」、「地域学習」、「国際化」、「情報化」、「環境」、「伝統文化」、「じっくり学ぶ」の7つの教育内容タイプと、「普通校」、「総合学科」、「専門学科」の3つ学校タイプのそれぞれの組み合わせにあり、そのなかで教員が「ゆとり」を生かして、生徒の豊かな人間性や社会性、自ら考える力などの「生きる力」を育成していかなければならないからである。

このためには、教員はこれまでの既設校での特色ある教育活動に学ぶと共に、それぞれの学校の特色づくりのために、さらなる研修を積んでいかねばならない。教員の主体的、自主的、意欲的な取り組みが求められるなかで、教員の勤務条件・状況の検討も不可欠な条件となる。今日の多忙な勤務状況において、その労働に対する過重負担への配慮も重要な問題である。ここにも教員定数に対する抜本的な改善が問われてくるのである。

第3の進路指導では、「学校選択の自由」との関わりが大きい。答申では、入試については「抽選や面接、小学校からの推薦、調査書、実技検査などを組みあわせる」ことを提言していると同時に、高等学校進学段階での転学や編入学を認めるなどの配慮を求めている。編入学についても、当然一般の中学校には入学できるし、高等学校の段階でも他の高等学校と同様に、他の高等学校への入学・編入学が可能となっている。中等学校の前期課程を修了した者は、高等学校への入学資格を

有するのである。

いうまでもなく、この中等教育の2分化によって、小学校卒業時に一貫校か非一貫校かの選択が生じてきた。中等教育学校、併設、連携のいずれの形態でも中高一貫校の入学者選抜は、基本的には学力による選抜は行わず、それぞれの学校の特色に応じて面接、実技、推薦、抽選等の方法を組みあわせて実施することが原則となっている。問題の核心は、小学校卒業時に「学校選択」の指導を教員が行わなければならないことである。

また、平成9年6月の中央教育審議会答申は、この中高一貫教育の利点のひとつとして、6年間を通じて、自己の在り方生き方や将来の進路に関する学習の系統的・計画的な実施が可能なこと、そして就職や上級学校への進学など生徒の個性に応じた進路選択が円滑に行われるようになることを強調している。中高一貫教育の成否は、「学校選択の自由」を保障する進路指導に対する教員の意識高揚とその力量形成の如何とまさに不可分の関係にあるといえよう。

第4の人間形成では、「異年齢集団の交流」との関わりが大きい。今日の多くの生徒は、異年齢集団での経験ができていく状況にある。一貫教育においては、6年という長期間で生じる「ゆとり」のなかで、「体験」や「試行錯誤」の時間を確保するだけでなく、その教育効果をより高めるためには「異年齢集団との交流」を重視することが条件となる。6年間を通じての計画的、継続的な教育における異年齢集団における人間形成の意義は、今日の生徒の人間関係をみれば説明するまでもないが、このために中高一貫校の教員全員の協力・協同体制の確立とそこでの指導力がまた問われなければならない。

2. 義務教育制度の立場から

(1) ねらいと意義

この義務教育の在り方に関する審議は、既述したように中央教育審議会が平成15年5月に「今後の初等中等教育改革の推進方策について」、平成16年3月に「地方分権時代における教育委員会の在り方について」、平成16年10月に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の3つの諮問を受けてから本格化している。この間に、いわゆる「三位一体の改革」論議は、義務教育費国庫負担金を中心とする義務教育に関わる費用負担の在り方にその主体があった。その後、平成16年11月の政府・与党合意「三位一体の改革について」において「義務教育制度については、その根幹を維持し、国の責任を引き続き堅持する。その方針の下、費用負担についての地方案を活かす方策を検討し、また教育水準の維持向上を含む義務教育の在り方について幅広く検討する」こととなり、平成17年2月に中央教育審議会の義務教育特別部会が設置され、義務教育の在り方について集中的な審議が進められてきた。

義務教育特別部会は、その「審議経過報告（その1）」では、子どもの現状、学力の問題、教育内容、義務教育制度、教師像、学校像、教育委員会の在り方、国と地方との関係、教育費総額とその内容などを中心に、また「審議報告（その2）」では義務教育に関する費用負担の在り方を中心に報告している。こうした審議と合わせて、幅広く各界各層の意見の聴取も行い、平成17年10月に

中央教育審議会（答申）「新しい時代の義務教育を創造する」としてまとめている。いうまでもなく、この答申は義務教育の在り方に関する極めて広汎な審議事項をまとめたものであることから、本論の問題意識からは教員養成・免許制度の改革との関連で教員養成部会での専門的な検討に注目しなければならない。

また、この義務教育の到達目標の明確化と制度の弾力化に関わる改革案は、文部科学大臣の河村建夫「義務教育の改革案」として平成16年8月10日に出されたものである。この「説明」によると、義務教育の弾力化について「国民に共通に必要なとされる確かな学力、豊かな心、健やかな体を養うという義務教育の役割を再確認し、学校教育法や学習指導要領を見直し、義務教育の9年間で子どもたちが身に付けるべき資質・能力の最終の到達目標を明確に設定する。義務教育の制度を弾力化し、地方が多様な教育を主体的に実施できるようにする。6-3制の小・中学校の区分についても、地方の実情に応じ、例えば6-3制以外の区分を可能としたり、小中一貫教育の導入を可能とするなど、柔軟な制度にする」となっている。

（2）新たな力量形成

教師の力量・能力を問う場合、その主たる対象が義務教育段階の教員となりがちなことをみても、この段階の教員の重要さは指摘するまでもない。それだけに、義務教育の改革論と同時に教師論が常に論じられてきた。最近の論議の動きをみてみると、強く教員の「総合的な人間力」が問われているといつてよい。

文部科学大臣は、平成16年8月10日に「義務教育の改革案」として、その中に教員養成の大幅な改革を提言した。その主たる内容は、①教員養成のための専門職大学院などの設置、②教員免許の更新制の導入である。この2つの内容は、趣旨説明に明確に示されているように、義務教育の根幹である機会均等、水準維持、無償制を国の担保の下に、義務教育の目的を達成するためには、どうしても教員養成の大幅な改革が避けられない状況を示している。

また、平成16年4月に河村文部科学大臣から「人間力向上のための教育改革を推進するための課題」を議論するための要請を受けて発足した「これからの教育を語る懇談会」の9月に提出された第一次まとめでは、質の高い教員を養成するための具体的方策として3つの点を指摘している。第1は、教員養成の専門職大学院（教員版プロフェッショナル・スクール）の設置促進、第2は、教員免許の「更新制」の導入、第3に、優秀な教員の評価と処遇の改善である。

こうした背景には、これまでの教員養成政策のひずみがあることも否定できない。つまり、少子化時代の教員不足やその質的な低下の問題である。今後、教員の大量退職時代にもなって、少子化にもかかわらず教員の大量不足が予測されており、その教員需要のピークは2021年度で、首都圏では5千百人規模、近畿圏でも3千8百人規模の新たな教員が小・中学校で必要とされている。この傾向は、高校教員も同様で年齢構成で45歳以上が全体の4割近くを占めることから、ここに質の維持が問われている。

中央教育審議会義務教育特別部会の審議報告（その1）の1新しい時代の義務教育を創造する基

本的な視点で、義務教育の質の向上という観点から、国レベルの4つの戦略として、その中の一つとして「教師に対する揺るぎない信頼を確立する」をあげている。ここでの記述は「教師に対して保護者・国民からの揺るぎない信頼が得られ、国際的にも教師の質が高いものとなるよう、教員養成の質的な水準を高め、採用後も教師の質が常に向上するような仕組みの充実を図ること」となっている。

また、3の教師に対する揺るぎない信頼を確立するという教師の質の向上では、具体的に（1）あるべき教師像の明示、（2）信頼される教師の養成・確保の2点から整理されている。ここでの教師像の要素として、①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力が指摘されている。

平成17年10月の中央教育審議会答申では、この教師の大量退職期に対応するためにも、教師に対する揺るぎない信頼を確立するとして、あるべき教師像を「①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力」の3つの要素で明示している。①は使命感や誇りと、②は教育のプロと結びつけられて、従来から主張されてきたものであるが、③の人間力を対人関係能力や教職員全体の協力として、子どもの人格形成と関わらせて「人格的資質」を主張した点は、注目しなければならない。この答申では、総合的な人間力を「教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である」としている。人が人を教える仕事こそ、ここで指摘されている対人関係能力が極めて大切となるのである。

これまでも教員の「人格的資質」は、常に論じられてきたが、これからの新しい時代の教師像として、この総合的な人間力をどう解していくかが大きく問われてきた。教師像そのものは不易な面と流行的な面の両面から整理して論じなければならないが、戦前は「国益」の枠内で、戦後は「私益」の枠内で、この教師像も展開されてきたことは否定できない。今後は、「公益」の枠内で、どう整理していくかが課題である。この「公益」に奉仕できる教員の養成とは、一般にいわれる「豊かな人間性・社会性」を備えた資質の高い教員の養成ということもできよう。

平成17年12月の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中間報告）では、養成、採用、研修等の改革を総合的に進める必要を強調しつつ、とりわけこれらの前提としての教員養成・免許制度の改革を展開している。その改革方向として①大学の教職課程を、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものに改革する。②教員免許状を、教職活動の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものに改革する、としている。このための具体的な方策としては、①教職課程の質的水準の向上、②教職大学院制度の創設、③教員免許更新制の導入、④その他をあげている。

ここで問われなければならない点は、教職課程の質的水準の向上としての各大学における組織的指導体制の整備である。中間報告は、①「教職指導」の実施を法令上、明確化、②「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化、③「教員養成カリキュラム委員会」の設置推進と機能の充実・強化と、

教職課程に係わる事後評価制度の導入や認定審査の充実をあげている。

なかでも「教職実践演習」は、教員として求められる4つの事項として「①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解に関する事項、④教科等の指導力に関する事項を含めることとすることが適当である」としている。その実施に当たっては、「演習（指導案の作成や模擬授業・場面指導の実施等）や事例研究、グループ討議等を適切に組み合わせて実施することや、教職経験者を含めた複数の教員の協力方式により実施すること、最終学年次の配当科目とすることなどの工夫をすることが適当である」としている。

この導入提案に対して、全国私立大学教職課程研究連絡協議会は、その中間報告で「その意義が不明確であるとともに、カリキュラム及び教員の配置上その実施が極めて困難です。そのため、導入されれば教職課程を廃止せざるを得ない大学が増加し、結果的には戦後継承されてきた開放制教員養成制度の存続までも危うくすることになりかねない大きな問題です」と結論づけている。確かに、「教職課程の質的水準の向上」策のひとつとしての「教職実践演習」の導入は、今後の審議会での本格的な検討過程において、同協議会が指摘するように、その内容、評価、指導体制、設定の時期、学生の負担、新たな科目区分の設置といった観点から慎重に議論する余地が残されている。

Ⅲ. カリキュラム的側面からの接近

1. 「総合的な学習の時間」の導入

(1) ねらいと意義

平成8年の中央教育審議会答申で述べられているように「生きる力」を全人的な力として解釈するならば、教育課程の上で、「一定のまとまった時間」、いわゆる総合的な学習の時間を設けて横断的・総合的な指導を行うことが重要となってくる。この学習は、「高等学校学習指導要領（平成11年）」では2つのねらいをもって指導するようになっている。一つは、自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。他のひとつは、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。まさに、これまでの我が国の教育にみられなかった学習であり、極めて自由な学習が可能である。このねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、例えば次のような学習活動などを行うものとされている。それは、①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、②生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動。③自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動である。

特に、③の「在り方生き方や進路」の観点からは、中等学校は新規学卒者の早期離職、フリーター志向の広がりなどの問題解決と関連して、この学習活動の成果に期待するところが大きい。この学習活動は、生徒の「在り方生き方」と「進路選択」がより良く結びついていくことが重要である（千葉吉裕、2001）。このためにも、現実の中学校や高等学校における「総合的な学習の時間」で

は、進路指導に関わる内容が多いだけにこの方法として次のような工夫が求められている。

①職業体験やボランティア活動あるいは「職業調べ」や職場見学など、将来の進路に関する具体的な物事にかかわる体験的な活動、また、社会人、職業人などによる生き方や生きがいに関する講演や講話など、人とかかわる活動を積極的に取り入れる。②生き方・進路にかかわる体験や人とのかわりについて感じたこと、考えたことなどをまとめさせ、その内面化を図るとともに、自分が感じたこと、考えたことを発表し合い、さまざまな感じ方や考え方があることを知ることで、体験の意義を深めさせる。③将来の進路に関する体験や人との触れ合いなどに基づいて、働く意義や目的、人の生き方と生きがい、あるいは適切な進路選択の在り方などに関するテーマを設定し、話し合ったり、討論させたりする（鹿嶋研之助、2001）。

この記述からも明らかなように、総合的な学習における進路指導は、「人とのかわり」、「体験の意義」、「適切な進路選択」が統合されていくことへの工夫が重要となる。ここでの難しさは、この学習が総合的であり、教師の自由裁量に委ねられていることである。そうであるだけに、指導体制の確立及び学習時間の確保・配当には格別の注意が求められるのである。平成15年12月26日の一部改正では、より体系的・系統的なものとして「理論と体験との往復運動」を欠かさない工夫が求められている。その「通知」では、その一層の充実が強調され、各教科、道徳及び特別活動との相互関連、目標及び内容の規定、全体計画の作成、教師の適切な指導、地域の教材等の積極的な活用などが明確化されている。こうしたことは、まさに教師の総合力が改めて問われてきたことの重要性を再確認しなければならない。

（2）新たな力量形成

教育職員養成審議会の第1次答申（平成9年7月）では、今後特に教員に求められる資質能力として、地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力という3つに整理されている。この3つの柱を念頭に置いて教職課程における授業科目の改善の方向を整理すると、この第1次答申は、地球的視野に立って行動するための資質能力の基礎を、教員を志望する者に修得させる一つの方途として、「人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子化・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関するテーマなどのいくつかについて、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらいのかについて教員を志望する者に考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある」と述べている。

これらの諸課題に係わる内容に関して適切に指導ができるようにするために、平成10年の教育職員免許法の一部改正により「教職に関する科目」として新たに「総合演習（2単位）」が必修とされたのである。この演習は、他の教職科目とは異なり、ディスカッション等を中心とした演習形式の授業を行うことが原則であり、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れることによって

現実の社会状況を適切に理解できるような工夫が求められている。

この科目は、国内外の今日的課題を扱うもので、①国際化や地球環境問題などの人類に共通するテーマ等について、②そのテーマも幼児・児童・生徒への指導の観点から、③それもディスカッション形式の授業で行うものとされている。いうまでもなく、この科目は「総合的な学習の時間」との整合性がよく問われるが、このために特化して設置されたものではなく、地球的規模の課題や日本の社会全体に関する課題について、教育の場で柔軟に対応していくための新しい試みであると解すべきである。

もちろん、これまでの教育職員免許法の改正ごとに強調されてきた教員の実践的な指導力は、優れた授業、優れた指導を指すのであるが、外見上の教育方法のみでなく、教育内容を含む教員の総合的な力量が問われてくるということである。ここでいう「育てる」教員を期待するならば、この実践的指導力に豊富な「中身」を盛らなければ、教授技術や指導技術に頼りすぎる傾向を強め、教育の本質を見失う危険も出てくるのである。今日の変化の激しい時代に、またグローバル化する社会に対応できる「教師」という見方に立てば、これまで常識的にいわれてきた「資質」としての教育的な愛情や人間性、さらには使命感などは他者から与えられるのではなく、自らが視野を広げつつ、自ら伸ばしかつ活かしていくものとして教員自身が再確認しなければならない。

そうであれば、教員の人間としてのトータル性こそが重要であり、実践性や技術性のみでなく、教員としての熱意や注意力、さらには共感能力、意欲、個性の豊かさなどの人間的な力量が大事なものとなってくるのである。この教員としての人間的な力量の基盤形成には、「総合演習」のねらいで強調されたように、福祉、人間尊重・人権尊重の精神、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争、難民、人口、食料、社会への男女共同参画など、さらには少子化・高齢化と福祉、家庭の在り方などの人類共通のテーマへの接近が不可欠となるのである。

そうすると、「総合的な学習の時間」の導入は、直接的にはこの総合演習との関わりはないが、この学習の意義をより深化させた大きな要因ということができ、これまでの教員養成に新しい視点を提供しているとみなさなければならない。これまでの養成制度は、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の両者の統合で、つまりその予定調和的な方法で優れた教員を養成できるという基本的な捉え方に立脚してきた。しかし、その統合は厳しい現実直面してきたといってよい。この「総合演習」は、まさに教職課程での「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、そして「教科又は教職に関する科目」の3者を統合するための「総合」的な演習科目として構想されたということを確認しておくことが重要である。あえていえば、高度な専門性と豊かな人間性・社会性の統合といえるのである。

教師教育での「養成」の立場からの実践的な指導力の育成と強化は、教員としての「専門的力量」と「人間的力量」に関わる基礎的な能力が育っていく条件を十分に整えていくことにほかならない。ここでいう実践的な指導力とは、広くこの両者を包み込むものである。いうならば、大学の教職課程における「実践的指導力」の基礎の育成は、幅広い「人間性」、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容に統合されて育つ「指導性」及び「実践性」の基本をどう育てるかにある。単なる

「指導・実践性」の強調であれば、教員の技術主義を進め、ひいては大学の教職課程の軽視あるいは形骸化をもたらしかねないのである。

改めて指摘すれば、大学の教職課程が小手先の教授技術や指導技術に頼りすぎてしまえば、どうしても教育の本質を見失う教員を養成していくことに繋がっていく、つまり「資格」を与えるのみで、「資質」を育て伸ばしていく努力を怠ってしまう方向に進みがちになるのである。換言すれば、現行の「開放性」教員養成制度を「大学での養成」とその基礎資格が「学士」であるということに常に立ち返って、現実の教職課程のカリキュラムを問い直してみることでもある。

この点を教員資質の観点からみると、この「総合力」を強調した「養成」は、教育職員養成審議会総会の議論でもみられたように、教職指向を反映させた大学入学者選抜の役割から、教職課程における大学教授法の研究開発までを含めた広い論議が求められるとともに、教職と専門科目をつなぐ総合的な科目がどうしてもカリキュラム化されねばならなくなるのである。この科目こそが「総合演習」であり、直接的ではないが、教員の実践的指導力の基礎形成のために、大学教育の「総合」的な役割を果たすものとして重要な役割を担っている。先に述べた中央教育審議会の中間報告で導入が提言されている「教育実践演習」もこの「総合演習」との整合性をより吟味すべきであることはいうまでもない。そうでなければ、「教育実践演習」の導入は、「開放制」理念がより活かされるカリキュラム構成の下での処置とならなく、その導入の主旨も十分に達成できないといえよう。

2. キャリア教育の推進

(1) ねらいと意義

第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で、これからの学校教育の目指す方向をはっきりと「生きる力」の育成に求め、学校、家庭・地域の連携によるバランスの取れた教育活動を重視したことから、また同17期の答申「初等中等教育と高等教育との接続について」において小・中・高の12年間を接続したキャリア教育を提言したことから、キャリア教育に関わる論議が本格的に開始された。その後、平成15年7月のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議の『中間まとめ』で、その内容が具体化され、最終的に平成16年の1月に『報告書』としてまとめられている。

文部科学省は、高い若者の失業率、いわゆるフリーターと呼ばれる若者の増加などの問題について、明日を担う若者たちの喫緊の課題として、政府をはじめとする関係機関において総合的・系統的な対策を講じることが求められるとしている（『文部科学白書』、2004）。そして、このために「キャリア教育総合計画の推進—初等中等教育からフリーターまでそれぞれに応じた適切な支援を展開—」を発表している。平成14年11月には、児童生徒の一人一人の勤労観、職業観を育てるキャリア教育の在り方及びその推進方策などについての実質的な検討を行い、翌15年7月には、既述した協力者会議の『中間まとめ』として「児童生徒の一人一人の勤労観、職業観を育てるために」が出され、その後の意見募集を経て、平成16年1月に最終的な『報告書』を公表している。

平成16年度には、昨年の労働経済白書によると、フリーターは230万人、ニートは64万人となっている。この対策は、おのおのにケースや事情が異なることから画一的な方法をとることができない。それだけに、この問題の根本的な解決策を学校教育に求めることは否定できないであろう。こうした「フリーター・ニート現象」に加えて、就職しても3年以内に辞めてしまう割合も「七・五・三現象」といわれるように、中卒7割、高卒5割、大卒3割となり、若い世代の就業状況における深刻な問題として提起されている。キャリア教育の総合計画を推進していく場合、初等中等教育から高等教育、そしてフリーターまでの「若年者」を幅広く対象とした明確な目的意識に基づく就職支援としての総合的な支援施策を展開していかなければならない。その対象者は、小・中・高生、大学・大学院生、フリーターと全ての若年者であり、それぞれの状況に応じた適切な支援体制の確立が不可欠である。この視点から文部科学省は、平成15年6月に、我が国の将来を担う若年者層の勤労観・職業意識を高めることを目標にして、そのための関係機関による総合的支援プランとして、大きく4つのプランを提示している（文部科学白書、2004）。

第1は、小・中学生/高校生を対象とする「新キャリアプラン」である。このプランは、児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるため、小学校から高校まで、その発達に応じた組織的・系統的なキャリア教育の推進、職業や仕事の体験活動、インターンシップ（就業体験）の推進、地域人材のキャリア・アドバイザーとしての活用などを内容とするものである。

第2は、大学生／専門学校生を対象とする「キャリア高度化プラン」である。このプランは、大学などの高等教育機関において、社会経済の高度化・複雑化に対応し、社会を牽引できるような高度な専門能力などを持つ人材を養成する構想である。具体的には、大学、大学院、専修学校等におけるキャリアアップ（インターンシップを含む）、「特色ある大学教育支援プログラム」、「専門職大学院の形成支援」、「21世紀COEプログラム」などがある。

第3は、若年失業者、フリーターの能力を高め、雇用の機会の増大を図るための「フリーター再教育プラン」である。このプランは、専修学校において、①正規雇用を志向しながら定職に就くことができないフリーターに対し、職を獲得する上で必要となる知識・技術に関する教育の提供を図る取組、②フリーターの多くを占める、就きたい仕事や職業が見つからない若年層に対して、働くことへの関心・理解を深め、勤労観・職業観の醸成を図ることで、フリーター志向への歯止めを目指した取組である。

第4は、若年者を対象として、企業と教育機関の連携を取りながら、教育と企業実習とを組み合わせ実施することにより一人前の職業人を育成するための「日本版デュアルシステム（実務・教育連携型人材養成システム）」である。

ここで問われるのは、これらの基本的な政策提言や対策が単なる就職指導や斡旋ではなく、学校教育そのものの在り方をどう変えていけるか、ということである。つまり、大事なことは、「対応策」よりも「予防策」なのである。子どもに早い時期から「生活」、「仕事」、「勤労」、「職業」などの意識や経験を少しずつでも関わらせていくことである。まさに、狭い就職支援からキャリア形成支援への転換が問われてきたということである。この支援対策に、現実に教師がどのように対応し

ていくのか、そこにどういった教員としての力量・能力が求められてくるのかについての論究がなされなければならない。

（２）新たな力量形成

キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議は、キャリア教育を推進するための条件整備として、４点を指摘しているが、そのなかでも「教員の資質の向上と専門的能力を有する教員の養成」が極めて大きな課題となる。つまり、次の３つの点を指摘している。

第１は、「教員の資質の向上と専門的能力を有する教員の養成」である。つまり、教員一人一人がキャリア教育の本質的理解と認識を確立するなどの資質向上が不可欠であり、そのためには特別活動、道徳、総合的な学習の時間、各教科における活動等における個々の取り組みがキャリア教育においてどのような位置づけと役割を果たすかについて、教員一人一人の力量が問われるのである。また、「そうした取り組みや校内・外での研修を積み重ねながら、子どもたちの発達やそれを取り巻く環境の変化等についての的確な認識、キャリア教育の実践に必要な知識や指導方法、子どもたちに身に付けさせたい能力・態度等にかかる目標設定やその評価方法を習得していくことが求められる」としている。

第２は、「学校のカリキュラム開発能力の向上」である。つまり、各学校が子どもたちの発達段階、学校や地域の実情に応じ、キャリア発達への支援を軸としたカリキュラムの開発が必要であるだけに、その推進する上での家庭・地域・企業等との幅広い連携・協力関係をコーディネート（調整）する能力が教員の養成に求められるのである。このため「国・都道府県等においては、キャリア教育の中核的役割を担う教員、例えば進路指導主事を対象として実施する研修・講座等に、カリキュラム開発能力やコーディネート能力を身に付けるための内容を、新規にあるいは従来の研修に拡充して盛り込むなどして実施していくことが求められる。また、各学校においては、当該教員を活用した研修を積極的に行い、教員全体のこうした能力を高めていく必要がある」としている。

第３は、「キャリア・カウンセリングを担当する教員の養成」である。養成段階においては、このキャリア教育やキャリア・カウンセリングに関する基礎的・基本的な知識や理解はまだ本格的にカリキュラム化されてないのが現状である。それだけに「基本的なキャリア・カウンセリングについては、すべての教員が行うことができるようになることが望まれる」のである。この点については、さらに「キャリア・カウンセリングには、カウンセリングの技法、キャリア発達、職業や産業社会等に関する専門的な知識や技能などが求められることから、こうした専門性を身に付けるための教員研修プログラムを開発し、キャリア・カウンセリングを担当する教員研修プログラムを開発し、キャリア・カウンセリングを担当する教員を養成していく必要がある。研修プログラムの開発については、本協力者会議にそのための専門委員会を設置して検討することとしており、その成果等を活用し、国、都道府県教育委員会、大学、関係団体等が協力して教員研修の実施等に取り組むことが求められる。また、基本的なキャリア・カウンセリングについては、全ての教員が行うことができるようになることが望まれるところであり、上記研修の計画的実施並びに各学校において研

修終了者等を活用した研修の充実を併せて求めておきたい」としている。

ここで、キャリア教育の実践者養成について述べなければならない。すなわち、教員養成、採用、研修を含めて、総合的な教師教育改革が不可欠となる。養成段階では、教育職員免許法の見直しを前提にキャリア発達をめざす進路指導の強化として、そこで育成すべき4つの能力である①キャリア設計能力、②キャリア情報探索能力、③意思決定能力、④人間関係能力(仙崎・池場・宮崎、1999)を視野に入れたキャリア教育関係の単位化が図られなければならない。また、教職課程履修者の職業体験の必修化をどうするのかも課題である。採用段階では、キャリア教育関係の知識・認識等の確認を面接・筆記試験等でどう評価していくかである。研修段階では、すべての教師に対してキャリア教育関連の研修をより充実していくことである。

IV. 終わりに — 現行教育職員免許法との関わり —

本論で論じてきたように、今日の教育改革にみられる代表的な4つの施策を検討しただけでも、いかに教員の力量形成が新しい視点から問い直されなければならないかが明らかである。指摘するまでもなく、「中高一貫教育」や「義務教育」といった制度的な政策の実施によって、どんなにすばらしい学校施設や教育課程を準備したとしても、それを動かしていく教員の力量が伴わなければ何もならない。また、「総合的な学習の時間」や「キャリア教育」の導入といったカリキュラム的な改善により児童生徒の個性化や意欲化を目指すにしても、教員が個性的であり、意欲的でなければ児童生徒をそのように育てるのは大変に難しいのである。学力の向上や生きる力の育成を目指しても同様である。それでは、今日の教育改革に適切に対応できる教員養成が可能な大学の教職課程の在り方とは何を意味しているのであろうか。

平成元年と平成10年に教育職員免許法が大幅に改正され、教員の養成、採用、研修のそれぞれの段階において、より具体的にその力量形成に関わる方策が提示されている。最近では、平成17年12月に中央教育審議会は、「使命感や責任感、教育的愛情等を持って、教科指導、生徒指導等を実践できる資質能力」を最終的に形成し、確認するために既述した『教職実践演習(仮称)』の新設・必修化を、さらには「教職大学院制度の創設」、「教員免許更新制の導入」を提案している。

こうした法改正の背景には、様々な要因・問題が存在しているが、それらを総括すると「資格」と「資質」のギャップが大きくなってきたことがある。当然のことながら、現行の教育職員免許法のもとでは、学校の教師は養成機関によって作り出すという方策がとられ、教員の資質を「資格」で代表させてきた。ここに、教員の「資格」と「資質」の乖離が現実に露呈してきたのである。教員の「資格」を持つが、「資質」の向上が不十分ということも珍しくなくなってきたのである。今日の「指導力不足教員」あるいは「不適格教員」の問題化は、このことを典型的に表している。

特に、平成元年の教育職員免許法改正に伴う一連の教員の資質向上策は、教員の「実践的指導力」への関心を深めるとともに、「資格」と「資質」の両者のズレを埋めるための方策が示された。確かに、「資格」の方は比較的の説明しやすいが、「資質」の方は複雑である。この「資質」を「実践

「実践的指導力」と結びつけて論じることは、現実的には「教える」教員ということからは十分な説得力がある。しかし、教員の「資質」が「実践的指導力」という狭い技術的な力量の強調で処理されていくことには、「育てる」教員の育成という観点からは、どうしても問題が残されるのである。

この教員の「実践的指導力」の向上に対して「大学での養成」は、何が可能であろうか。周知のように「実践的指導力」の向上に対応して、平成元年の教育職員免許法の改正では、「生徒指導（教育相談及び進路指導を含む）」と「特別活動」に関する教職科目が新設されるとともに、「教育実習に係わる事前及び事後の指導」が単位化されている。また、平成10年の同法改正では、「総合演習」（2単位）の新設、中学校の「教育実習」の充実（3単位から5単位）、「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の充実（小・中・高2単位から4単位、幼稚園新設、教育相談にはカウンセリングを含める）とし、さらに「教科又は教職に関する科目」が新たに設置された。

これらの動きと既述した4つの主要な政策動向とは、当然のことながら密接に関わりあっているのである。例えば、「総合的な学習の時間」と「総合演習」、「キャリア教育」と「進路指導に関する科目の充実」、「義務教育」と「中学校の教育実習の充実」、そして「中高一貫教育」は、今回の改革の全般に関わっている。「教師の力量形成」の観点からみると、中高一貫教育が新しい学校形態であるだけに、これまでの養成、採用、研修の再検討・整備を通して、全ての教育実践における教員の力量が見直される重要な機会ともなることが十分に予測させられるのである。これまでの論述で明らかのように、教員の意識や在り方は今日の教育改革の趣旨を十分に踏まえた学校運営体制の整備を進めていくなかで、それぞれの学校の特色づくりや学校の活性化を推進していく上で新たに問われるのである。ここでは、現行の教育職員免許法の下での教職課程が、特に再吟味しておきたい2点のみに限って指摘したい。

まず、教員の「進路指導・キャリア教育能力」の向上である。このことは、教員集団がこれまでの受験の低年齢化や受験準備に偏った教育をいかに防ぐかにあるといった、対処療法的な側面での力量・能力ではない。児童生徒が学校教育という長期の指導を通して培われていく自己効力感などを含めた「育成的な進路決定能力」を育成することを期待しているのである。このために、教育現場では教員集団がこの教育の趣旨を理解し、児童生徒の将来に係わる教育に責任をもって、いうならば入学から卒業までの進路指導・キャリア教育を重視した総合的な指導体制を作ることである。その点を踏まえると、教職課程では既述したように小学校から高等学校まで、それぞれの段階に応じてキャリア設計能力、キャリア情報探索・活用能力、意思決定能力、人間関係能力等を育成できる教員養成の条件整備が重要となるのである。現行の教職課程カリキュラムでは、こうした側面に十分に対応していくことは困難といえよう。

次は、教員としての「総合力」の向上である。この点も既述したように専門性と人間性を統合した「総合力」に富んだ教員の養成のための条件整備である。ここでまた問われるのが「大学での養成」の基本的な考え方である。また同時に「開放制の教員養成」の原則に立ち戻ることでもある。先に指摘した「教職実践演習（仮称）」の導入にしても、現行教員養成のこうした側面を十全に検証した上で、その導入を図らなければ単なる大学や学生の過重負担を進めるだけに終始してしまう

危険性が高いといえるのである。本論で指摘した4つの施策に典型的に示唆されているように、今回の教育改革のねらいである「自立と創造」の達成は、まさに教員の力量・能力の質にかかっている。そのために各大学が教員養成、つまり教職教育においてどうその特色を作り出していくかが問われていると解すべきである。総合力の育成は、各大学の教職課程における教育力の向上にあるともいえるのである。

最後に、これらの2点が示唆することを整理してみると、今日の教育改革の諸状況に対応していくためには、大学教育と教職課程教育の連携強化を前提に、教職科目としての「教職に関する科目」、「教科に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」のより充実を図っていかねばならない。教育職員養成審議会第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」においてでも、教員の資質能力は養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきとしながら、特に大学の役割を強調している。今まさに、各大学、とりわけ一般大学の教職課程教育は「大学での養成」と「開放性の理念」の原点に立ち戻って、本論で指摘してきたように教育改革で新たに求められてきた教員の力量・能力にどう対処していくかの議論を積み重ねながら、その在り方を再検討する時期に直面しているというべきである。

— 主要引用・参考文献資料 —

- ・中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」、昭和46年6月11日。
- ・臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」、昭和60年6月26日。
- ・中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」、平成3年4月19日。
- ・中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第2次答申）」、平成9年6月26日。
- ・教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、平成9年7月28日。
- ・教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善について」、平成10年7月29日。
- ・中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、平成11年12月16日。
- ・中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」、平成15年10月7日。
- ・15文科初第923号「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」、平成15年12月26日。
- ・これからの教育を語る懇談会「人間向上のための今後の教育の構造改革の方向性について」、平成16年9月1日。
- ・中央教育審議会義務教育特別部会「審議経過報告」、平成17年7月19日

- ・中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」、平成17年10月26日。
- ・中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中間報告）、平成17年12月8日。
- ・中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」、平成18年2月13日。
- ・全国私立大学教職課程研究連絡協議会運営委員会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）に対する意見書」、2006年2月20日。
- ・文部科学省編『平成15年版文部科学白書』、2004。
- ・厚生労働省編『平成16年版労働経済白書』2004。
- ・構成労働省編『平成17年版労働経済白書』、2005。
- ・内閣府国民生活局編『平成15年版国民生活白書～デフレと生活 —若年フリーターの現在（いま）～』、2004。
- ・内閣府『青少年の就労に関する研究会（中間報告）』、2005。
- ・文部省告示『高等学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、平成11年。
- ・閣議決定「生活空間倍増戦略プラン」、平成11年1月。
- ・文部省「教育改革プログラム」、平成11年9月改訂。
- ・文部科学大臣河村建夫「義務教育の改革案」、平成16年8月10日。
- ・中高一貫教育推進会議報告「中高一貫教育の推進について」、平成12年1月。
- ・全国私立大学教職課程研究連絡協議会運営委員会『「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」に対する意見書』、2006年2月20日。
- ・小杉礼子『自由への代償－フリーター－』、日本労働研究機構、2002。
- ・鹿嶋研之助「総合的な学習の時間の活用」、日本進路指導協会『進路指導』、第74巻、第9号、平成13年。
- ・坂本 昭「中等教育におけるキャリア教育の現状と課題 —生涯教育体制に向けて—」、『福岡大学研究部論集』、第4巻A、第3号、2004。
- ・坂本昭「中高一貫教育と教師教育」、日本教師教育学会年報、第12号、『特色ある学校づくりと教師教育』、学事出版、平成15年。
- ・坂本 昭『進路・職業指導論—生き方指導を視座として—』、中川書店、2002。
- ・仙崎武・池場望・宮崎冴子『21世紀のキャリア開発』、文化書房博文社、1999。
- ・千葉吉裕「高等学校における『総合的な学習の時間』への期待」、『職業研究 VOCATIONAL RESEARCH—2001』、雇用問題研究会、平成13年6月。
- ・柳井 修『キャリア発達論 —青年期のキャリア形成と進路指導の展開—』、ナカニシヤ出版、2001。
- ・吉田辰雄『キャリア教育論 —進路指導からキャリア教育へ—』、文憲堂、2005a。
- ・吉田辰雄「教育の根幹 —「キャリア教育」を一過性のものにならないために—」、『法律文化』、通巻258号、2005b。
- ・東京大学教育学部附属中・高等学校編著『中高一貫教育1／2世紀』、東京書籍、平成10年4月。
- ・福岡大学『学校・地域・国際社会の展開と課題』、学術図書出版、2006。
- ・文部省編集『文部時報』、No. 1485、「特集・中高一貫教育の推進」、ぎょうせい、平成12年3月。
- ・文部科学省編集『文部科学時報』「特集 義務教育の改革について」、No. 1553 平成17年8月号。

- ・「連携型中高一貫教育の現状 一橘・東和地域中高一貫教育一」、文部科学省編集『中等教育資料』、No. 803、ぎょうせい、平成15年4月。
- ・日本教育制度学会編『教育改革への提言集』、第2集、東信堂、2003。