

## 教員養成改革の最新動向【Ⅱ】

宇 佐 見 忠 雄

はじめに

教員養成や免許制度の改革を巡って、2年2ヶ月余にわたって審議を重ねてきた中央教育審議会が、この8月28日、『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』の答申を文部科学大臣に提出した。生涯学習の時代と社会の急激な変化に対応して、「学び続ける教員像」の確立を大方針としてはいるが、この答申のポイントを一言でいえば、教員養成の「高度化」、すなわち学士課程卒業後1～2年の学修を必要とする「修士レベル化」にある。答申では、「教員の高度専門職業人としての位置付けを確立するため、教員養成を修士レベル化することが必要である<sup>①</sup>」と明確に述べている。同時に、教員免許制度の改革として、学士課程卒業レベルの「基礎免許状」は当面残すものの、標準的で一人前の免許としては学士課程卒業後、1年から2年の修士レベルでの学修が必要な「一般免許状」の取得を勧告している。

こうした今次の教員養成「高度化」の政策動向を見るに、多くの一般大学は、幾多の課題に直面すると言わざるをえない。すなわち、一般大学は、教員養成を主とする教員養成大学・学部ではないけれども、文部科学省より教職課程の認定を受けて教員養成を行っており、「開放制教員養成」の下で多様な教員を学校現場に送り出してきた実績がある。しかし、「修士レベル化」の学修や標準的な免許として「一般免許状」の取得を強く求められると、ハードルが高くなり過ぎて、いよいよ教職課程の継続が難しくなるものと思われるのである。

こうした大きな改革動向を視野に入れつつ、昨年度に引き続き今年度も教員養成と免許制度の諸課題に取り組んでいくが、その際昨年度との大きな違いは、昨年度は中教審が審議中であり、今年度は答申が出た直後であるという点である。従って最終の答申内容の検討が主となるが、かなり多方面にわたっているため、今回は以下の2点に絞って考察していきたい。1つは、教員免許の質の保証を図るという名目で、「教員免許の国家資格化」を導入しようとした問題である。2つ目は、長期化する学修期間に併せて、実践的指導力を身に付けさせたり資質能力の向上を目指して、「教育

実習の長期化」を図ろうとした問題である。これら2点は、とりわけ中小規模の一般大学にとって、教職課程そのものを継続していく上で極めて重要な課題を提起していると思われるからである。

## I 「教員免許の国家資格化」の問題

まず、「教員免許の国家資格化」の問題から見ていこう。これは、教員養成の最終段階において、教員となるべき資質能力を公的に証明するものとしての教員免許状が、従来かなり安易に発行されて乱発気味であったとの反省から、こうしたことでは社会的な信頼は得られないし、折りからのキーワードである「質の保証」も図れない、として厳しい批判にさらされ、昨年来にわかに改革課題として浮上してきたものである。

すなわち、今次の教員養成改革を検討する中で、文部科学省は、現在都道府県が発行している教員免許状について、医師や歯科医師、薬剤師などと同様、国家試験を経て授与する「国家資格」へと見直すよう検討を始めたのである。具体的には、中教審の教員養成特別部会に設置されていた有識者の「基本制度ワーキンググループ」において、その実現の可能性や方向性を探ることにしたのである。当該グループの座長を務めた横須賀薫・十文字学園女子大学学長は、国家資格化について特に熱心な推進論者であり、「戦後教員養成体制においてタブーとされてきた教員免許の国家資格の問題を正面から議論するのであれば、大きな変革期を迎えている日本社会の中で、教育界はいよいよ置き去りになってしまう<sup>(2)</sup>」との危機感から、この点についての議論が巻き起こることを願って、早々に口火を切ったのである。

まずは、教員免許を国家資格化しようとする意見や動きをまとめると、以下のようになる。

### I-1 教員免許を国家資格化しようとする意見や動き

#### (1) 教員免許の国家的水準の確保

横須賀座長は、教員免許の国家資格化について、「国家資格にすることで、教員の資質と能力の基準がよく見えるようになる<sup>(3)</sup>」とそのメリットを強調する。確かに現行では、国が設定する基準に沿って認定された大学において、学生が教育の基礎理論や教育実習の教職課程を、小・中・高校の場合は59単位以上履修し、その大学の履修証明書に基づいて都道府県教育委員会に申請すれば、その教育委員会から教員免許状が授与される仕組みになっている。しかも、教職課程科目の単位認定は各大学に任されているため、その教育の内容や履修の実態、もっとはっきり言えば教育のレベルや質の保証などはきわめて不透明である、といった批判である。要するに、希望すれば誰もが教員免許状を取得できるほど安易であるという認識が、一部の識者の間にはかねてより厳然としてあったのである。

このように大学の教職課程の履修基準は、一種の努力目標にしかなく、現実であって、個々の学生の資質能力を実質的にチェックしているのは、「教員免許状の授与」にあるのではなく、都道府県や政令指定都市の教育委員会が実施している「教員採用試験」にあることは、関係者の間では常識となっているという認識である。従ってこれを改善して、免許授与の過程のどこかに国家

試験を設定し、全国一律の合否基準で線引きをすることが、水準の確保につながるし必要であるというのである。

## (2) 教員免許取得希望者の絞り込み

2つ目は、文科省の調査によれば、例えば平成20年度に小・中・高校の教員免許状を取得した学生数は、計13万4,470人に上ったが、翌年の平成21年度に教員に採用された新卒者は1万1,951人とどまり、これはわずか8.9%に相当するにすぎない。つまり、ほとんどの学生はペーパー・ティーチャーどまりで、教員免許状の形骸化が進んでいることの証左である。そこで国家資格にすれば、教員免許状を授与する段階で取得者数を絞り込むことができるので、学生の質の向上が見込める、というのである。すなわち、教員免許状の授与に国家試験を課すことでその取得は困難になり、免許状の取得だけを目的に教職課程を履修する学生は減り、本当に学校現場で働きたいという情熱を持った学生だけが教員免許状の取得を目指すという状態になることが予測できる。これは、真に教員を志望する学生を選抜する意味でも良いことであるし、教育実習生を受け入れる学校現場から見ても、教壇に立つ気もない学生を多忙な中で指導しなければならないという「実習公害」からの解放を意味するので、望ましいこととなる。

例えば「教育委員会等」は、今次の教員養成改革への意見として、「どの大学でも簡単に教員免許が取れるという制度を改め、本気で教員を目指す者だけが教員免許を取得できる制度を望む<sup>(4)</sup>」とパブリックコメントに明記している。これを受けて中教審の基本制度ワーキンググループも、その「中間報告」の中で、「教員免許状が真に教員を志望する者に授与されるような仕組みを検討する<sup>(5)</sup>」と述べ、「教育委員会等」の意見に同調している。加えて、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった「開放制」に対する誤った認識を改めるべきである、と苦言を呈している。

## (3) 教員志望者のレベルアップ

第3に、国家試験を実施することで教員志望者が勉強しなければならない事柄は増加し、教職への難易度は高まるであろうから、より良質な教員を学校現場に送り込むことができるようになる、という意見である。このように、良質で情熱のある教員の育成が予想されるという点において、教育問題が多発・深刻化する現在の教育現場では大変望ましい制度の導入ということになる。

以上のように、教員免許状の授与を国家試験によって行うことのメリットは、それによって教員の資質能力の最低基準が全国的に共有されるようになるし、加えて国家試験の内容を改善することで、教員の資質向上策として全国に浸透させることができるようになる。周知のように普通免許状は全国に通用しており、学校における教育活動を担う教員の資質能力の質と量も、限りなく全国一律化できるようになる。かくして教員免許の国家資格化は、教員の資質や能力の最低基準を国が保証することで、確かに社会的な信頼を高めることができるようになるというのである。

#### (4) 現行の教員採用試験の短所の克服

更にもう1点付け加えるならば、現行の教員採用試験の短所を克服することにもなる、という意見である。すなわち、現行の採用試験は、都道府県と政令指定都市の教育委員会がそれぞれ設置・運営する学校の教員を採用するために行われており、最近では徐々に採用試験の改善が進んできたことは確かであるが、なお地域色が濃厚であったり、年度ごとの都合が色濃くにじんでいるなど、採用試験が純粹に受験者の資質能力のみをチェックしているとは言い難い。また採用試験の倍率一つを取っても、地域間格差は歴然としてあり、極めて不公平な試験となっている。これに対して国家試験は、国家資格を取得させるために国が行う全国一律の試験であるので、全国レベルの公平な基準で試験を行うことができ、折りからの「質の保証」を要請する国家的な施策とも合致することになる。

以上、教員免許を国家資格化しようとする意見や動きについて、代表的なものを4点にまとめてみた。ちなみに、こうした教員免許の国家資格化については、実は数年前にも検討課題とされたことがある。平成18年10月、安倍晋三元総理大臣の下に設置された「教育再生会議」が、「教育再生に向けての今後の検討課題」の1つとして、「教員の質の向上」を挙げ、その中で、「②国家試験化を含めた教員免許制度の在り方」を検討課題としていた<sup>(6)</sup>。しかし、安倍内閣は1年足らずの短命に終わったため、その後議論の進展は見られずじまいであった。その検討課題が今、再び浮上してきたことを見落としてはいけない。

#### I-2 教員免許の国家資格化に反対する意見や理由

一方、教員免許を国家資格化することに対しては、新たな試みということもあって、もとより批判的な意見や反対、疑問や問題点の指摘は多くある。それらをまとめると以下ようになる。

##### (1) 教員志望者の減少の危惧

教員免許の国家資格化に反対する第一の理由としては、教員志望者が著しく減少してしまうのではないかという危惧である。教員の志望者が減少すると、新しい教員を採用したいのになり手がいない、という教員不足の状況が起こらないとも限らない。事実、欧米の先進国の中には教員不足に悩んでいる国は多くある。わが国の場合、おそらく地方にそのような問題が起きる可能性が高い。また質の高い教員を多く獲得するのは、公立の学校ではなく有名私立の学校になってしまうかもしれない。努力をして国家資格を得た教員は、少しでも条件の良い勤務先を探すであろうから、その場合やはり私立の有名校の方が好条件を出しやすいであろうからである。教員に良い条件を提示できる私立学校が質の高い教員を確保し、公立学校は教員が不足、地方ともなれば更に教員不足が深刻化するのではなからうか。

もう1つ、赴任先の問題も忘れてはならない。現行では多くの公立学校に勤務する教員は、都道府県レベルの地方公務員であるので、地元志向の強い優秀な人材を確保することができるが、国レベルとなると赴任先が遠方になるかもしれない、教職への足も遠のくのではないか。この点も教員志望者を減少させる一因と考えられる。

## (2) 教員の勤務状況の改善が先決

次に、教員の質を上げるために国家資格化されると言われるが、教員の質が下がったと思われる原因、例えば教員の多忙化などを取り除かなければ問題の解決にはつながらないのではないかと、という主張である。

文部科学省の委託を受けて、主に東京大学の研究グループが平成18年度に行った全国調査によれば、公立小・中学校教員の「超過勤務時間」は一日平均2時間、月にして平均約40時間、これに家庭への持ち帰りや週休日の勤務時間を入れると、月平均50時間を超える実態が明らかとなり、多忙化は深刻な問題であると認識された。また平成19年5月の文部科学省による「健康調査」の結果では、健康状態に不調を訴える教員の比率は全職業平均の約3倍であり、7割以上の教員が余暇や家庭生活を犠牲にしているという。このような状況が続くならば、教員のモチベーションや質が低下するのは当然である。国家資格化して入職時に教員の質をいくらか向上させたとしても、このような状況が改善されないならば、質の高い教員をすぐに潰してしまうことになる。まずは勤務状況の改善が先決であるというわけである。

また、モンスター・ペアレンツや小1プロブレム、中1ギャップ、いじめ、学力低下などの諸問題は、教員の質を上げようとする政策だけでは解決しない。もっと教育界全体で抜本的な解決策を考える必要がある。これらの問題の原因を調べたり解決する努力をしないで、ただ学校に問題がある、教員の質を上げろというのはあまりに一方的な主張である。まずは現時点の教育問題を解決することに努めることが肝要である。

## (3) 国家試験の中身の問題

第3に、国家資格化する問題点として、国家試験ではどのような基準で質の高い教員とするのか、どうやってその人の資質能力や指導力を判断するのか、すなわち、国家試験で問う資質能力の中身が大きな問題となる。判断できるのは全国レベルのペーパー試験で判明する「学力」だけではないのか。また、国家試験を受けていない現職の教員に対してはどうか。教員免許更新制のように、今後改めて受験させることになるのか。このように、既存の教員免許状との整合性や、試験の内容や種類、レベルなどクリアすべきハードルは多い。

ちなみに現行の教員採用試験は、都道府県や政令指定都市ごとに、教職教養・一般教養・教科専門教養などのペーパー試験、論作文試験、面接試験、模擬授業、場面指導、集団討論・集団活動、実技試験など、実に様々な組み合わせで行われており、現在の試験形式でも十分厳しいものである。国家試験にした場合、果たしてこうしたきめ細かな試験が実施できるのか、はなはだ疑問である。従って、わざわざ国家試験にする必要はない。教員免許を国家資格化するという事は、全国レベルの大規模なペーパー試験になることが予想されるので、現行の「選考試験」から「競争試験」に変更することになるのではないかと。そうなれば点数ですべてが判断されるということになってしまう。言うまでもなく人間の価値というもの、ペーパー試験の点数ですべてを測れるものではない。特に、これからの時代を背負っていく子どもに物事を「教える」という大切な役目を担う教員が、ペーパーテストの点数だけで判断されて良いはずはない。すなわち、全国レベルの国家試験では、個々の教員の人間性や指導技術までチェックできるか、はなはだ疑問である。よって国家試験を導入す

るより、現行制度を維持する方が良いという意見である。

#### (4) 国家試験合格教員に無用の過信を与えかねない

第4に、いわずもがなではあるが、国家試験合格者として国が認定することによって、不可視の権力を教員に与えることにならないか。国家試験にパスしたことで周辺から一目置かれることは、その教員にとってはメリットとなるであろうが、「国家試験に合格した」という大義名分で増長する教員が出てこないとも限らない。思想面や授業などで偏向的な教育を行なったり、児童・生徒に対して過剰に厳しい態度で授業を行っても、保護者や児童・生徒はその教員が行う授業に対して、たとえ「不適格な教員」だと感じたり、何か不満があったとしても、そう簡単に異議を唱えられなくなるのではないか。一部の教員に、「権力の暴走」が見られるようになるかもしれない、ハラメントの危険度が増すことが危惧される。

このように、教員免許を国家資格化することにはいろいろな問題があるし、それ以前に解決すべき課題が多くあること、また相対的に、現行制度を支持する意見が多くあると予測されること、など反対や批判的な意見を4点指摘した。

以上、「教員免許の国家資格化」に対する賛否両論を見てきたが、結論として言えることは、今回の中教審の答申によれば、現時点では他に解決すべき課題が多くあること、また教員養成の内容や研修の充実を優先させるべきであること、などの意見が多かったことから、国家試験の早期の導入は見送られることになった。すなわち、「様々な課題があることから、中長期的な検討課題とする<sup>(7)</sup>」として先送りされることになったのである。そこで導入に反対する立場の人々にとっては、当面は一安心できることになったわけであるが、長年の教育政策を見ていると、こうした重要案件は執拗に何回も議論の場に持ち出され、審議を繰り返しながらゆくゆくは実施に移されるというケースが多く見られるので、今後とも注視する必要があるだろう。

なお、国家試験の導入を先送りした代替案ではなかろうが、答申では教育実習に出かける学生の質を保証する観点から、医師等の養成において行われている「共用試験」を参考に、教育実習前に学生の知識・技能等を評価する取組を推進するよう提案している<sup>(8)</sup>。しかし、その具体的な内容については何ら触れられておらず、これまたこれからの課題ということになる。ことほど左様に、今回の答申で提言されたことは、「修士レベル化」や「一般免許状化」など改革内容が大き過ぎることや、ねじれ国会の政治情勢も加わって、具体的な実行の目途は立っておらず、ほとんどの提言内容が先送り、ないしは今後の教員養成部会での審議にゆだねられることになった。

## II 「教育実習の長期化」の問題

次に、もう1つのテーマである「教育実習の長期化」の問題について見てみよう。教育実習を巡る諸問題については、今までにも本紀要上で折りに触れて取り上げてきたところであるが、今回は主に「実習期間」の観点から総まとめしてみる。現行より長期化されれば、一般大学にとってその影響たるや重かつ大であるからである。

さて、教職課程科目の「集大成」とも「総決算」とも言われる教育実習については、今回の答申においても、学部段階にあっては、「教員として実践的指導の基礎となる力を身に付けるための中心」に位置づけられている<sup>(9)</sup>。しかし、実習期間についての具体的な記述はないので、現行通りであると解釈するのが自然であろう。ただ、付け加える形で、「学校ボランティアなど教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る。また、教員を強く志望する者に対し、学校への長期インターンシップなどの実施も考えられる<sup>(10)</sup>」と述べられている。つまり、従来の教壇実習や実地授業を重視した正規的教育実習としてではなく、希望者が付加的に学校ボランティアやインターンシップの体験を通して、子どもや学校現場に慣れる幅広い体験をするよう推奨されている。ということは、学部卒で得られる「基礎免許状」では、授業を主とする一人前の教員としてよりは、授業補助などに役割が限定される、「助教論」レベルの位置づけになる可能性が高くなるのではなかろうか。

一方、修士レベルにおいては長期間の重点的な教育実習と、それに関わる応用的な教育研究を行うことを提言している。すなわち、「教職大学院における『学校における実習』を参考に、学校現場での実習をしながら、一定期間ごとに実習での取り組みを振り返る『理論と実践の往還を重視した探究的実践演習』により、新たな学びを展開できる実践的指導力を身に付ける<sup>(11)</sup>」と。このように修士レベルにおいては、学部段階の実習とは性格の異なる実質的な教育実習を、かなり長期間にわたって重点的に行うことが期待されている。今次の教員養成改革の一大眼目として、「実践的指導力」や「教育課題の解決力」の育成が目指されていることを思えば、当然の答申内容と言えなくもない。しかしながら、学部段階と修士レベルの両方で、全体として教育実習の長期化が進んだり、学部段階と修士レベルとで教育実習の性格が大きく異なったものになると、学部段階で教職課程の履修をあきらめる学生や、教職課程の継続を断念せざるをえない大学が多く出ることが予測されるので、これまた一般大学にとってはすこぶる難しい問題となるものと思われる。そこで、まずは教育実習の「期間」について、今日までどのような変遷があったのかを歴史的に概観してみることにする。

### II-1 教育実習の「期間」についての歴史的概観

教育実習は、戦前の1925（大正14）年には、師範学校の最終学年の5年生で8～10週間行われていた。その後、1943（昭和18）年に師範学校が専門学校に昇格した折り、教育実習は最終学年において12週間行われることになったけれども、戦時下の学徒動員や勤労働員などの影響で実施に移されることはなかった。このように、目的養成であった戦前の師範学校においては、現行の多く

の教職大学院が実施している10週間にほぼ匹敵する実習期間であったことがわかる。逆に言えば、多くの教職大学院が戦前の師範学校の実習期間を参考として、2008（平成20）年度から実施し始めたとも考えられる。

戦後の教育改革では、教育実習は格上げされた大学において、幼・小学校では4週間、中等学校では2週間と、戦前に比して著しく短縮して行われるようになった。というのも戦後の教員養成は、「大学で行うこと」と、「一般大学と教員養成大学とがそれぞれの特色を発揮しつつ行うこと」という「二大原則」によって始められたがゆえに、戦前の師範学校のように長期間実施することができなくなったのである。

ところが、占領時代が終わる1952（昭和27）年以降、多くの教育政策と同様、戦前への回帰を願望する動きが顕著となり、教育実習も長期化の動きが顕在化してくる。すなわち、1972（昭和47）年7月の教育職員養成審議会建議「教員養成の改善方策について」では、教育実習の期間を、幼・小学校では8週間に、中等学校では6週間に延長することが提言された。同じく1983（昭和58）年11月、教養審は「教育職員免許制度の改善について」において、再度同じ実習期間の延長を提言した。更に1987（昭和62）年12月、教養審は「教員の資質向上について」において、教育実習の期間を中等学校についてはそのまま据え置いたが、幼・小学校については5週間に延長するよう提言したのである。

しかしながら、これらの度重なる提言にもかかわらず、諸般の事情から延長案は実施に移されることはなかった。ようやく教育実習の長期化が具体化したのは、1997（平成9）年7月の教養審第1次答申において提言され、翌年の1998（平成10）年に施行された改正教育職員免許法の変更においてであった。すなわち、小学校に於いて中学校においても実習期間が2週間から4週間（3週間でも可）へ長期化され、実習単位も3から5単位（事前・事後指導を含む）へ増えることになったのである。このように、全国レベルで一律に教育実習を長期化することがいかに難しいかは、歴史が賢明に教えているのである。

## Ⅱ-2 3週間教育実習の実施

上記の免許法改正によって、多くの大学が4週間ではなく3週間の教育実習を実施するようになったのは、2000（平成12）年度の入学生が4年生に進級した2003（平成15）年度からであった。本学における実践報告については、すでに別稿で論じた通りであるが、4年生の該当学生117名のうち、中学・高校の両方の教員免許状を取得希望の101名（86.3%に相当）の学生が、3週間実習を初めて経験した<sup>(12)</sup>。

学生たちが3週間実習について感じたことを、アンケート調査からポイントのみ再掲すれば、101名中74名（73%）の学生は「ちょうど良かった」と答えており、ほとんどが負担を感じなかったようだ。そうした答の代表的なものとしては、「長すぎず、短すぎず、生徒との関わりなどを考えても、ちょうど良い長さだったと思います」、「最初の1週間はわからないことだらけで右往左往の毎日、2週目にやっと自分自身のことだけでなく周囲も見えてきた。3週目は落ち着いて授業ができたと感じたから。3週間あるとゆとりをもてて良い」というものであった。



次に、実習生を指導した教師たちは、従来の2週間実習と比較して3週間実習をどのように感じたかを見ると、「2週間と3週間とを比較してといっても、終わってみれば大差なかったように感じる」、「授業を反省し改善する余裕が持て、工夫や改善が見られた」などであった。また中には、「3週目になって、実習生の成長がめざましくなった」、「3週目に入ると落ち着きや表情、声の大きさなど自ら考え、行動しようとする姿が見られた」といったように、2週間実習とは明らかに異なって、実習生の成長ぶりを指摘された教師もいた。

一方、問題点の指摘もあって、それは以下の3点に集約される。①実習生本人の意欲、姿勢、能力によって、3週間実習の効果・意義が2週間実習の時以上に大きな差となって現れやすい。従って教員免許状が欲しいだけの学生には苦痛が一層大きくなる。②授業進度が遅れたり指導者側の負担が一層増大した。③実習生の体力、集中力、疲労の問題が顕在化した、などであった。

以上のように、実習期間が長期化していろいろと危惧された初の3週間実習は、実際に実習に出かけた学生たちにはそれほど負担感が大きくなく、ちょうど良いと答えた割合が4分の3にのぼっていたことはひとまず安堵してよい結果と言える。また実習校の指導教員の感想も、3週間実習に対して多少の問題点の指摘はあったものの、むしろ余裕を持って指導できた、など前向きに快く取り組んでいただけたと感じることができた。

### II-3 教師養成塾の長期実習

上記のように、全国的に3週間実習が実施されるようになって、それなりに苦心や工夫をしていた多くの大学にとって、大きなショックとなったのは、何と1年間もの長期教育実習を打ち出した東京教師養成塾（定員100人）の開講であった<sup>(13)</sup>。同養成塾は、2004（平成16）年、自治体としては初めて、大学以外で教師養成教育の一端を担うことになったのである。最大の特徴である「特別教育実習」については、都内の特定の小学校にほぼ週1、2回のペースで通い、1年間もの長期実習を行うというものであった。また連続5日間の実習も3回行うことになっており、合計すると40日以上になる。これは、大学の通常の実習の2～3倍の期間に相当する。更に体験活動も5日間ずつ2回（計10日以上）実施するというものであった。実際に初年度の特別教育実習の実施状況を見ると、実習日数は平均50日間であった。

東京都の教師養成塾をモデルに、都内杉並区も2006（平成18）年、「杉並師範館」（定員30人）を開館し、市区町村レベルでは全国で初めて、独自に教員を養成・採用することにした。受講生は、東京教師養成塾と同様、1年間の長期研修を受けるが、実習日数はやや少なく30日以上であった。ところが5年後の2010（平成22）年、同師範館は5期までの120数名の教員を養成・採用したところで、区立小全校で特色ある教育活動が実施できる体制が整ったことを理由に、閉館してしまった。

しかし全国的に見れば、こうした教師養成塾が各都道府県や市区町村レベルで続々と開講し、教育実習もそれぞれ一定期間実施されているところが多い。いくつか例を挙げてみると、埼玉県「埼玉教員養成セミナー」では、「学校体験実習」と称し、教員の1日の仕事を、10ヶ月の間に40日間体験実習をしている。また、滋賀県「滋賀の教師塾」では、「学校実地研修」と称し、小・中学校で10日間の実地研修をしている。同様に名古屋市の「なごや教師養成塾」では、「体験研修」と

称し、名古屋市内の小学校で10日間以上、「ふれあい体験研修」と「授業力研修」を行っている。また大阪府堺市の「堺・教師ゆめ塾」では、「学校実習」と称し、堺市立小・中学校で10日間程度の実習を行っている。このように、教育実習の名称や期間、内容などはそれぞれ異なっているものの、各自治体では受講生に大学での教育実習に加え、それなりの実習を体験させて、入職に際して必要とされる実践的指導力の育成を図っている。

以上、大学での教育実習だけでは実践的指導力が不足気味と感じている一部の自治体では、自前の教師養成塾で、できるだけそれを補おうとしている構図と把握される。

#### Ⅱ-4 強い「教育実習の長期化」の声

教育実習の「期間」については、上述のように大学や教師養成塾などで、いろいろな形態を取りつつも次第に長期化されるようになってきたが、教育界全体としても長期化を望む声が強いは確かである。今次の養成改革のために行われたアンケート調査においても、「実習期間が短い」と回答した割合は、他の諸課題に比して全般的にかなり高かった。すなわち、教育委員会は497教委中55.1%、学校長は2,615人中54.8%、大学生は793人中46.2%、大学は207校中45.4%、教員は4,846人中42.2%が、「実習期間が短いので問題である」と回答している<sup>(14)</sup>。

また、文部科学省が2005（平成17）年に実施した調査を見ると、この割合はより高率であった。すなわちこの調査は、「教職に就く前の教育実習期間を長くする」ことに対して賛否を問うたものであるが、回答した1,038人の教育長では、「賛成」が「まあ賛成」を含めて79.1%と最も多く、「反対」は「まあ反対」を含めても2.9%と極端に少なかった。「どちらでもない」と「無答・不明」は合わせて18.0%であった。785人の首長もほぼ同様の結果で、賛成派が76.2%、反対派が2.9%、「どちらでもない」などは20.9%であった。733人の校長・教頭等では、賛成派が64.8%、反対派が10.5%で、「どちらでもない」は24.6%であった。1,690人の一般教員でも、賛成派が51.1%、反対派が16.4%、「どちらでもない」は30.9%であった<sup>(15)</sup>。このように、教職に就く前に教育実習をもっと長期間実施すべきである、と考える当事者や関係者は多く、高い割合を占めていることがわかる。

次に、教育実習の長期化に賛同する代表的な意見を拾ってみると、「校長会等」は教育実習のあり方として、「学校現場での体験を多く積ませるため、4週間～3か月程度の教育実習は必要である<sup>(16)</sup>」と、かなり幅広いスパンではあるが具体的な実習期間をパブリックコメントに明記している。また、文科省出身で東京都の公立中学校長を3年間務めた浅田和伸氏は言う。「本当に実践力を育てるためには、今の教育実習期間ではやはり短か過ぎる。…この際、微修正ではなく、抜本的に仕組みを考え直した方が良いように思う<sup>(17)</sup>」と。

更に鈴木寛参議院議員は、民主党政権発足時のキーパーソンとして文教政策を主導し、「教員養成6年制」や「教育実習1年間」の構想を提起した人物であるが、2年前の文部科学副大臣時代に実習期間について次のように述べている<sup>(18)</sup>。「今の教員免許状取得の実態を見てみると、圧倒的に実習の時間が少ないので、実習時間をかなり増やしていかなければいけない」と。そしてその理由として、以下の2点を挙げている。

1つは、教員が対応しなければならない事案が、これまでより複雑化・高度化してきている。不

登校、いじめ、発達障害、特別支援、児童虐待、外国人児童などの問題である。もう1つは、今の学生の経験の乏しさがある。核家族化で兄弟が少なく、地域の人たちとも交わることが少ないので、小・中学生と遊んだりコミュニケーションを取ったりした経験が非常に乏しい。だから、意識的に子どもたちと触れ合ったり遊んだりするチャンスを作る必要がある。というのは、新任教員も4月から教壇に立って、プロの教師として子どもに責任を持つ立場になるからである。そこで実習時間をたっぷり取る必要がある。諸外国では我が国に比べて実習期間ははるかに長い、と。鈴木議員は以上のように述べて、教育実習の長期化の必要性を強調している。

ちなみに先進諸国の実習期間を見ると、アメリカでは州によって規定は異なるが、少なくとも12週間の実習期間を求めている州が51中22州ある。同様にドイツでも州により異なるが、学士課程(3年)で14週間、修士課程(1～2年)で4週間の計18週間の実習を行っている州が多い。イギリスでは国レベルで基準を定めており、学士課程段階(3～4年制)の教育課程で24～32週間の教育実習を行っている。フランスでは観察・指導付き実習が修士1、2年生対象で上限6週間、責任実習は修士2年生対象で上限6週間行われている。フィンランドでは各大学によってそれぞれ異なるが、例えばタンペレ大学初等教育教員養成課程の場合は、約半年間実習が行われており、かなり長い。一方、中国では学士課程段階で8週間の実習、韓国では4～11週間の実習となっており、欧米に比べるとやや短い実習期間と言える。ただし両国とも、教員養成段階の高度化による養成期間の長期化に伴って、実習期間も長くなる傾向にある。

## II-5 「教育実習の長期化」の問題点

以上見てきたように、教育実習の期間については、先進諸国においては長期間実施されているし、中国、韓国や我が国においても概して長期化の傾向にあると言えるが、一方でこうした傾向に対しては、教育実習生や学校現場の負担が大きいか、教育実習校の生徒への指導の範囲や責任が不明確で現実的でない、といった批判があることも事実である。わが国の場合、数ヶ月間実習するとなれば、現行の学部段階の2～4週間からはかなり長期化する変更となるからである。また修士レベルとの合算で教育実習を実施する場合には、どのような組み合わせにするか、新たな制度設計が求められることになる。現実的には、今でも実習校の引き受けに難渋しているのに、長期化した場合引き受ける実習校がどれほどあるのか、大きな課題として残ろう。

日本教育学会の特別委員会は、「各大学のおかれた地理的条件や教育環境の多様性を無視して、全国一律に長期実習を義務化すれば、教育実習そのものの効果を担保し続けることは難しい」と指摘し、「逆に大きな問題を生じさせる可能性が高い」と訴えている。そして、実施する際の条件として、学生を受け入れる学校への教員加配、実習指導を担当する教員への研修など、支援体制を構築する必要があると指摘している<sup>(19)</sup>。このほか、長期化すれば実習中に要する教材費等の経費の問題や、実習生の交通費やアルバイトができなくなって経済的に苦しくなる、といった問題も生起する。そして何よりも危惧されるのは、教育実習の長期化に伴って、教職課程の履修者が大幅に減少し、教員免許状の取得者が激減してしまうことが予測されることである。関連して教職課程の継続を断念する一般大学が続出することも危惧される。

おわりに

以上見てきたように、教員養成の「高度化」を旗印に進められてきた今回の教員養成改革は、本稿で取り上げた「教員免許の国家資格化」や「教育実習の長期化」といった例からも理解されるように、まさしく「合法的」に教員志望の学生を厳選・減少させ、一般大学の教職課程を振り落す作用をする可能性が大である。

現にこうした動きは、ここ数年顕在化してきており、文部科学省の発表によれば、2009（平成21）年度の教員免許状授与件数は、2007（平成19）年度から3年連続で減少してきている。特に減少率が高いのは2種免許状の授与件数である。このことは、2006（平成18）年7月の中教審答申の「厳格化」や「質保証」の方針が既に進行していて、典型例として短大が厳しい方針で教員志望学生を絞り込んだり、教職課程の継続を断念する方向にあることで明らかである。

すなわち、昨今の養成改革において、中教審や文科省は「開放制の教員養成」を基本的には尊重するとし、国公立の設置形態を問わず、幅広い大学が教員養成に参画することを表面上は推奨しているけれども、各大学が教職課程を継続するのであれば、一定水準以上の質を保証する養成教育を行え、という厳しいスタンスを取っていることは明白である。このことは、やや長期的なスパンで捉えれば、戦後揺れ動いてきた「開放制による学芸中心の養成体制」と「専門制による実践的指導力中心の養成体制」とが、2000（平成12）年を境に後者に大きく重心を移したことで深いかかわりがある<sup>(20)</sup>。そこでまずは2種免許状を授与してきた短大を振り落とし、次いで実践的指導力の育成を名目に「教育実習の長期化」を推進したり、「修士レベル化」や「一般免許状化」を推進すること、および質保証の名目で「教員免許の国家資格化」を導入することで、中小規模の一般大学を「合法的」に締め出そうとしていることに刮目すべきである。教職課程を持つ一般大学は、まさしく「覚悟」を迫られていると言えよう。

（平成24年11月8日）

#### 参考・引用文献

- (1) 中央教育審議会 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（答申）平成24年8月28日 p.8
- (2) 横須賀薫 直言 教師力の向上① 教員免許は国家試験で 日本教育新聞 平成23年9月5日
- (3) 横須賀薫 教員免許 国家試験で 毎日新聞 平成23年10月21日
- (4) 文部科学省 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（審議経過報告）に対する意見について 平成23年11月16日 教育委員会等の意見 p.7
- (5) 中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会・基本制度ワーキンググループ 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（報告）平成24年4月18日 p.4
- (6) 教育再生会議 社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第1歩～（第一次報告）平成19年1月24日 pp.24-25
- (7) 中央教育審議会（答申） 同上（1） p.12

- (8) 中央教育審議会（答申） 同上（1） p.15
- (9) 中央教育審議会（答申） 同上（1） p.10
- (10) 中央教育審議会（答申） 同上（1） p.14
- (11) 中央教育審議会（答申） 同上（1） p.9
- (12) 宇佐見忠雄・倉島敬治 新教職課程のカリキュラム・授業改善研究（3）  
～〔新・教育実習〕の諸課題とその対応策～ 実践女子大学文学部紀要第46集  
平成16年3月 pp.60-62
- (13) 宇佐見忠雄 教師養成教育の新たな潮流 実践女子大学文学部紀要第49集  
平成19年3月 pp.32-33
- (14) 文部科学省 教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果  
（速報）平成22年9月14日 p.8
- (15) 文部科学省 義務教育に関する意識調査 平成17年11月25日
- (16) 文部科学省 同上（4）校長会等の意見 p.4
- (17) 浅田和伸 浅田校長の「がんばってます学校経営」No.7 週刊教育資料  
2010年6月28日号 pp.36-37
- (18) 鈴木寛 「熟議」で日本の教育を変える 小学館 平成22年9月 pp.173-174
- (19) 日本教育学会・教員養成のあり方に関する特別委員会  
教員養成制度改革案の問題点と教員の資質向上策の基本的課題 平成22年3月 p.19
- (20) 横須賀薫 教員養成をめぐる議論のゆくえと教師力の向上 月刊高校教育  
平成24年1月号 p.32