

# 教員養成制度と専門職化に関する考察

Teacher Education at University and the Professionalization of Teachers

渡辺かよ子 (Kayoko WATANABE)

## 1. はじめに：

本稿は、日本における教員養成制度、とりわけ「大学における教員養成」について、専門職化の視点から検討しようとするものである。日本の教員養成は、戦前の師範学校での教員養成への批判から、敗戦後、「大学における教員養成」と免許授与による「開放制の教員養成」の原則に基づいて実施されてきた。しかしながら、戦後復興と高度経済成長の時代を経、新自由主義による市場圧力と共に知識基盤社会の時代に移行しつつある今日、教員免許を持たない民間人校長の採用や地方自治体の教師養成塾等、教員養成をめぐるこれらの原則は大きく揺らいでいる。

こうした状況にあって、近年、多くの教員養成に関する雑誌特集が生まれ<sup>1</sup>、教員養成制度や教師教育の改善に向けた文献も多数出版されている<sup>2</sup>。本稿では、これらの研究が蓄積してきた知見に学びつつ、「大学における教員養成」について、各国の教員養成制度の改革動向をふまえながら、なぜ教員養成が大学でなされなければならないのか、専門職化の視点からその原理と課題を検討したい。

## 2. 各国の教員養成制度とその改革の概況

今日、各国で教員の質の向上に向けた教員養成制度の改革は喫緊の重要政策課題となっている。教員養成施策の重要性を OECD は以下のように強調している。「教員政策は重大な国家議題となっている。進行中の広範囲の経済的社会的変化によってこれまで以上に高質の学校教育が重要になっている。…全ての国は学校を改良し、より高度な社会的経済的期待によりよく対応することを目指している。学校の最重要資源として、教師は学校改良努力の中心である。学校教育の効力と平等の向上は、概して、優秀者が教師を志望すること、なされる教育の質の高さ、全ての高質の教育への接近にかかっている。」<sup>3</sup>

このような教員養成の重要性の認識は一致していても、その具体的な養成様式は各国の状況によって異なっている。世界の教員養成様式は二つに大別され、生涯にわたって公務員としてとどまることが期待されるキャリア型 (Career-based) と、教員以外の職業との移動も含めて各地位に最も見合う候補者を選抜する地位型 (Position-based) が存在している。日本は前者のキャリア型に分類されている。こうした違いを含みつつも、各国の教員施策は以下の点で共通している。①教員の量よりも質の重要性を強調していること。②教師のプロフィール (経歴情報) を学校の必要と共に教師の成長発達と実績に適合させるよ

う成長発達させること。③教師の成長発達を連続体と見なすこと。④教師教育をより柔軟にすること、⑤教職を知識豊かな専門職に転換すること、⑥学校に教員の人事管理の責任をこれまで以上に与えること（下線筆者）、である<sup>4</sup>。

日本においても 2006 年に中央教育審議会が「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」を公表し、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則を尊重しつつ、①大学の教職課程を教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ、②教員免許状を教職生活の全体を通じて教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへ改革を進めていくこととし、「教職実践演習」の新設必修化がなされ、教員免許更新制が導入された<sup>5</sup>。

2011 年現在、日本の教員数は約 110 万人となり、その内訳は幼稚園教員 11 万人、小学校教員 42 万人、中学校教員 25 万人、高校教員 24 万人、中等教育学校教員 2 千人、特別支援学校教員 7.5 万人となっている。2010 年度の学歴別教員構成は、幼稚園教員では大学院が約 1%、大学 23%、短大 74%、その他 2%、小学校教員では大学院 3%、大学 85%、短大 11%、その他 1%、中学校教員では大学院 7%、大学 87%、短大 5%、その他 0.3%、高校教員では大学院 14%、大学 84%、短大 1%、その他 1%となっている。同年の教員免許授与件数は、幼稚園 4 万人、小学校 3 万人、中学校 5 万人、高等学校 7 万人、特別支援学校 8 千人、養護教諭 5 千人、栄養教諭が 3 千人となり、合計約 20 万人となっている<sup>6</sup>。

中央教育審議会は 2012 年に「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」<sup>7</sup>と同時に、「教職生活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」を公表し、教員に求められる資質能力を以下のように整理している。「(i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）、(ii) 専門職として高度な知識や技能 ●教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）、●新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力） ●教科指導・生徒指導・学級経営等を的確に実践できる力、(iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）」<sup>8</sup>（下線筆者）。教員養成の改革の方向性としては、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置づける」<sup>9</sup>（下線筆者）としている。これらは 2013 年の「第 2 期教育振興基本計画」の「基本施策 4 教員の資質能力の総合的な向上」にも反映されている<sup>10</sup>。

### 3. 教師の専門職性に関する今日的議論

#### 1) 職業カテゴリーとしての教師

近代化の過程にあって、伝統的な専門職に倣い、多様な職業が自らを専門職と称し、専

門職化を図っている。教師についても「教師の仕事は専門職とみなされるべきである」とする ILO・ユネスコの「教師の地位に関する勧告」（1966年）以来、日本においても教師の専門職性がさかんに議論されてきた<sup>11</sup>。

現行では教師は労働基準法第 14 条に定める「高度の専門的知識」を持つ専門職には含まれていない。同法で定める「高度の専門的知識」の基準は、2002 年まで「博士課程修了者、修士課程修了者（実務経験 3 年以上）、次のいずれかの有資格者（公認会計士、医師、歯科医師、獣医師、弁護士、一級建築士、薬剤師、不動産鑑定士、弁理士、技術士、社会保険労務士）、特許発明の発明者、登録意匠の創作者、登録品種の育成者で」となっている。2002 年の改訂で実務経験年数が緩和され、税理士、中小企業診断士、システムアナリスト試験合格者等が加わったが、教師は依然含まれていない<sup>12</sup>。

社会階層や社会移動研究における職業評定に関する職業威信スコアから見ると、1995 年版の教員の職業威信スコアは、63.6 となっており、医師や歯科医師が 90.1、裁判官・弁護士が 86.9、自衛官・警察官が 57.9 となっている<sup>13</sup>。職業威信スコアについては「社会的価値・社会に対する効果」「教育の結果としての報酬の高さ」「技術水準」の相関が高いことが確認され<sup>14</sup>、人々の意識にあっても教師は伝統的専門職と比肩するに至っていない。

現代日本の多様な専門職養成に関する研究によれば、専門職の資格制度の面からは、教員は教員免許資格取得者の「過多」と実際の教職就業者の「過少」があり、両者のギャップが慢性化し、1999 年の地方分権一括法による標準法の改正と学級編成・教員定数の決定過程の変容によって、教員養成の量的統制が各地方の教員需給に委ねられ、計画養成が未整備であることが特徴となっている<sup>15</sup>。

## 2) 専門職の定義と教師

以上のように職業としての社会的位置づけからすると、「高度の専門的知識」を持つ専門職とは認識されず、今なお専門職化の途上にある職業カテゴリーとしての教員であるが、抑々「専門職」とはいかなる概念であり、どのように定義されるのであろうか。

従来、専門職について、多くの定義が出されている。Millerson の専門職の定義の一覧表に基づき 28 人の論者による専門職の定義を整理した竹内は、専門職の基準として、「理論的知識に基づく技術」、「教育訓練」、「能力がテストされる」、「組織化」、「行為の綱領」、「愛他的サービス」、「他人の事柄への応用」、「不可欠な公共サービス<sup>16</sup>」、「ライセンスを通じてのコミュニティサンクション」、「明確な専門職クライアント関係」、「信託されたクライアント関係」、「公平なサービス」、「同業者への忠誠」、「明確な報酬」、「範囲が明確」、「自律」、「標準化されない仕事」、「地位の公的認識」を提示している<sup>17</sup>。

ハーグリーブス&グッドソンによれば、今日、教師の専門職性をいかにとらえるか、逆説を含みながら以下のような専門職の形態に関する言説が展開されている。その第一は実証主義に基づく古典的専門職性（classical professionalism）と称される言説である。それは教職を医師や弁護士等の近代専門職を範とし、その実践基盤となる知識基礎を充分には確立していない準専門職と捉えた<sup>18</sup>。この言説が示す教職の不備を補い、教職の専門職

化を推進するために、今日、教職に不可避の不確実性を克服し、教師が実践の中で用いる知識や思考、認知過程に関する研究が進展した。

第一に加えて、その不備を補う以下の言説が展開されている。第二は、柔軟な専門職性 (flexible professionalism) と称される言説である。これは教職における協働性と専門家の共同体の重要性と学校での同僚性の意義を強調し、地域の専門家共同体の形成、ならびに科学的確実性から状況に埋め込まれた確実性への転換を促進した。第三は、実践的専門職性 (practical professionalism) と称される言説である。教師の個人的実践的知識の特徴や、ショーンの「反省的実践」 (reflective practice) の概念が教師の実践的知識や見識、判断に適用されるようになった。第四は、拡張された専門職性 (extended professionalism) と称される言説である。この言説により、教室における教師の「今ここ」の瞬間的短期的認識と教師の孤立状況を、学校や学校をとりまく社会、教育研究等の社会的文脈に拡張し接近することが可能になった。第五は、複雑な専門職性に関する言説である。知識基盤社会の進展による学習内容や学習方法の複雑化多元化を背景に、教師は学習共同体の構築と知識社会の創造、経済繁栄をもたらす変化への献身、問題解決学習や協働学習等、高度な実践が求められるようになり、教師の仕事の複雑性が増しているという<sup>19</sup>。これらの言説をふまえ、木村は教えることの認知的次元と同様にケアリングの情動的次元の重要性を強調し、教職を他者との関わりとそこで生じる情動に媒介された相互作用的専門職として教職を捉えている<sup>20</sup>。

#### 4. 教員養成と専門職化

##### 1) 認定基準設定による機関淘汰

以上の教職の専門職性に関する言説にあって、今なお教員養成の専門職化に現実的な政治的影響力を及ぼしているのが、上記第一の実証主義に基づく「古典的な専門職性」である。その傾向が最も顕著にみられるのがアメリカにおける教員養成改革であり、医者専門職として確立したのみならず、専門職化と専門職養成の質の向上の議論に決定的役割を演じてきた「フレクスナー神話」<sup>21</sup>が、教員養成改革においても繰り返されている。

今日、教師教育研究の進展と共に、教員ならびに教員養成員の質に著しいばらつきがある米国において、科学的医学と医学教育によって医者専門職として確立したフレクスナー報告の意義が力説されている。全米教育アカデミーによる教師教育改革のための報告書『変動する世界に対応する教員養成』 (*Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*) のオフィシャル要約版として出版された『よい教師をすべての教室へ: 専門職としての教師に必須の知識とその習得』 (*A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*) は、その冒頭で以下のように述べている。「あらゆる専門的職業は、その発展のある時点で、専門職養成カリキュラムの鍵となる要素についての合意を作り上げてきた。つまり、ある職業に就くすべての人が準備すべき基礎は何かということである。医学においては、20世紀

初頭、医学教育の質がまちまちであることを批判したフレクスナー報告が契機となった。法律教育の共通カリキュラムを作る努力も、医学教育の直後になされた。工学や建築の分野も、20世紀半ばにこの仕事に取り組んだ。」<sup>22</sup>

同書によれば、アメリカの教師教育の質は地域によってばらつきがあり、高水準の少数の教員志望者と州の試験を通過できず準備条件を満たさないまま裏ルートで臨時免許をとって教職に就く集団があり、後者がますます増加しているという。今日の教師教育はフレクスナー報告が出された20世紀初頭の医学教育と同様の状況にある。当時の医学部のプログラムは3週間から3年までの幅があり、医学生が接する知識の範囲と性質は劇的に異なっていた。当時の多くの医者が正式な教育を受けておらず、多くの大学が医学教育における進歩をカリキュラムに組み入れるのに失敗していた。この報告書以前の数十年間にできた医学部では、履修コースが臨床活動と分離されていることが多く、カリキュラムはしばしば断片的で、表面的で、講義によるものであった。フレクスナー報告を契機に、広範囲の医学教育改革が実施され、医学教育は現れつつあった医科学と当時の強力なプログラムの最良実践から引き出された専門職としての医学訓練のための基準が設けられた。医師志望者は、以後、専門家養成コースとして認定されたプログラムを卒業しなければならなくなった。設置認定基準を設けるという同様の過程が、その後、20世紀に専門職となった法学、工学、看護学、心理学、会計学、建築学等他の領域でも続いた<sup>23</sup>。

同書によれば、同様のしかたで教育専門職は、専門的実践のための知識基盤を体系化し、実践家の仕事についての基準の確立に努めてきた。その基準作りには、全米教職専門職基準委員会、州際新任教員評価支援協議会、研究者や教科領域訓練のメンバーからなる専門家団体が加わった。こうしたことが可能になったのは、生徒の学習とそれを支える教育実践についての理解が、大きく進歩したことによって可能になったという。これらの団体による諸基準によって効果的な実践とそうでない実践は識別され、これらの基準を満たし全米委員会認定資格（National Board Certificate）に認定された教師は、これらの基準を満たしていない教師よりも、生徒の学習面でのより効果的な進歩を生み出しているという<sup>24</sup>。

同書は教員養成プログラムの開発と認定基準の順守を求め、医師を医学教育の改革によって専門職化したフレクスナー報告と同様の政策提言を行っている。「州は厳格な認可基準を満たしていないプログラムを打ち切り、認可されたプログラムときちんと完了していない個人に免許を与えることも拒否すべきである。」<sup>25</sup>

## 2) 専門職と大学（ユニバーシティ）教育

こうした認定基準設定に基づく養成機関の淘汰は確かに多くの職業によって実施されてきたが、問うべきは、なぜ教員養成が大学で実施されなければならないのか、医師や法律家等の専門職が大学で養成されなければならない論拠は何かという問題である。ここでは、フレクスナー報告を執筆したアブラハム・フレクスナー（Abraham Flexner, 1866-1959）が論ずる専門職と大学（大学院段階に相当するユニバーシティ）の連関に関する論拠とその正当性の議論の概略を確認しておきたい<sup>26</sup>。

フレクスナーによれば、当時のアメリカの高等教育機関は、①少年少女のための中等学校とカレッジ、②上級の学生のためのユニバーシティ（大学院）、③社会一般のためのサービス機関という三つの部分から構成され、大学院に相当するユニバーシティは「知識の探求、問題の解決、業績の批判的評価、真に高いレベルの人間の訓練のために意識的に捧げられた機関」とされた。そこでの研究者の役割は知識や思想の保存、知識や思想の解釈、真理の探究、実際に動き実践する学生の訓練からなり、ユニバーシティの本質は自由な知的好奇心の共有にあるとされた<sup>27</sup>。

フレクスナーは、カレッジ卒業を入学要件とするユニバーシティでの研究を主体とした専門教育に値する職業とそうでないものを区別し、医師や弁護士等の伝統的専門職から専門職の本質的要素を抽出し、以下の六つの範疇を提示した。①多大な個人的責任のものでなされる自由な知的操作であり、他者に命令を下しうる知的権限があること、②用いる知識が学術的科学的基礎を持っていること、③実際的な目的をもっていること、④教育として伝達可能な技術があること、⑤自己の組織を持っていること、⑥その活動が博愛的動機に基づいていること<sup>28</sup>、である。

フレクスナーによれば、専門職がユニバーシティでの研究を中心とした専門教育を必要とするのは、当該専門職が用いる知識の学術的基礎のためである。ユニバーシティこそその固有の目的が人間の知識の進歩である唯一の社会的機関であり、一方、専門職の本質は問題の理解のための自由な知性の適用にあり、それがルーティンに陥らないよう知識の新しい供給が必要であった。「もし専門職が、主にあるいは多分に一般的に受容可能な知識や経験を用いるならば、その知的性格を確立できないであろう。それらは常に新しい事実の供給のための実験室やゼミナールという手段を用いる必要がある。そしてこれらの源から発している思想の安定した流れこそが、専門職をルーティンに陥ることから守り、知的で責任ある性格を失うことを防いでいる。」<sup>29</sup>フレクスナーによれば、人類の知識の進歩のための科学的訓練というユニバーシティ教育を受けた人間は、「訓練された精神、よく蓄積された知識、学術的でない鋭い批判力を合わせ持ち、そのような人間は殆どの場合、卒業後も助言や援助なしに自らの意思で行動する十分な能力をもっている。」<sup>30</sup>という。

### 3) 専門職の範疇と教員

以上のようなフレクスナーの専門職の範疇ならびに大学（ユニバーシティ、大学院）教育思想を日本の教員養成の現状に照らし合わせると、教員は今なお専門職化を目指している後発準専門職といわざるをえない。教員の専門職化についての各範疇の状況をまとめると以下のとおりである。①教員は多大な個人的責任のもとでなされているが、学校そのものが校長等を管理職とする官僚制組織をとっており、個々の教員が独自に他者に命令を下しうる知的権限は保障されていない。②教員が用いる知識は学術的科学的基礎を必要としているが、少なくとも現状では伝統的専門職に匹敵するような水準にはなく、先述の労働基準法の「高度の専門的知識」を持つ専門職に含まれていない。それは教員採用試験<sup>31</sup>を医師国家試験や司法試験と比較すれば明瞭である。③教員は医師や弁護士と同様、児童生

徒を教育するという実際的な目標をもっている。④教員には医師や弁護士と同様、教育として伝達可能な技術がある。⑤教員は全ての教員が加入する組合等の独自の組織は、医師や弁護士等の伝統的専門職と比較して貧弱であり、殆ど機能していない。この独自の組織が自らの倫理綱領を定め、専門職集団としての自浄作用共に市場を独占する政治的圧力団体と化してきたが、そうした強力な独自組織を欠いている教員は専門職集団としての十分な政治力が行使できない。⑥教員の活動は確かに博愛的動機に基づいている。

上記のようにフレクスナーが提示した専門職の範疇を未だ十全には満たしていない教員は、はたして大学において教育されねばならないのであろうか。もしそうであるなら、専門職に相応しい教員の知的基盤を保障する大学や大学院教育はいかにあるべきか。以下では日本の大学や大学院における教員養成の課題を専門職化の視点から考えてみたい。

## 5. 大学における教員養成の課題

### 1) 専門基礎教育としての一般教育の必要性

少なくとも現在、後発準専門職といわざるをえない教員養成がなぜ大学でなされねばならないのか、その解答に向けた補助線になるのが高等普通教育としての一般教育にある。なぜなら前述のフレクスナーの専門職養成に関する大学論は、目的意識的な学習の長所を生かした中等・高等教育のカリキュラムの再構成によるカレッジ（学士課程段階）での専門基礎教育を主とする良質の一般教育を前提としているからであり<sup>32</sup>、そのことが今日の教員養成をめぐる議論で等閑にされているからである。高度化という名のもとでの教職大学院での養成年限の延長以上に、その基礎となる一般教育の整備と充実が重要であると思われる。

周知のように、戦後日本において教員養成を師範学校ではなく、大学で行うようになった最大の論拠は、師範学校の卒業生への批判であった。それ以外の中等学校と比して学力資力共に乏しい生徒の進学先であった師範学校の学生は、要求される道德性の高さと共に「偽善、因循、卑屈、偏狭、陰鬱」に満ちた「師範気質」「師範型」によって特徴づけられた<sup>33</sup>。こうした特徴づけはいわゆる帝大系エリートからの一面的理解といえなくもなく、当時の師範学校の生徒や教員は、真摯に自らの教養を深めるよう研修に努めていたことは確かである<sup>34</sup>。しかしながら、インテリならぬ「亜インテリ」に分類される（小学校）教員は、主観的にいかに誠実で善良であったとしても、知識や一般教養の不足による過誤、ファシズム体制を積極的に担った責任は重大であった<sup>35</sup>。戦後の日本の教育制度改革の方向性を定めた教育刷新委員会で、師範学校は痛烈に批判され、そうした弊害を除くために、教員養成は大学で行われることとなったことは常に確認銘記される必要がある。

大学での教員養成、特に小学校教員養成については、宮城教育大学の創設の事例や大学本体部の付設課程によって教員養成が行われている現状に象徴されるように、大学と教員養成の双方の教育理念に齟齬があるのは確かであるが、その齟齬も先述の米国の教職の専門職化に象徴されるように教育学や教授学そのもの進歩によって着実に解消に向かいつつ

ある。しかしながら、敗戦当時の師範学校に対してなされた批判は、半世紀以上を経た今日の大学における教員養成に該当しないのかどうか、残念ながら筆者には不明である。

特に、高等教育の大衆化が進み、一般教育課程が実質的に崩壊した今日の大学における教員養成にあっては、学生は一般教育から多様な学問の深遠さの入口を垣間見る機会も殆どないまま、学習指導要領を金科玉条のごとく暗記し模擬授業を行っている。大学4年間のうち教育実習と教員採用試験の準備に充てられる時間を除くと、教員である以前によき市民に必要な一般教育を学ぶ時間も機会も著しく欠如している。学生は子どもに教える「ために」学び、学生自らの市民としての知性や批判精神を鍛えることは二の次になっており、教育刷新委員会で批判された師範学校的悪弊は今なお影を落としているといわざるをえない。教える「ために」学ぶことが学力を伸ばすことは事実であり可能ではあるが、抑々教えることは自身の知力の範囲内でのみ可能である。まずは自身の学力水準を高め批判精神を養い自己形成に勤しむ時間と機会の確保をした上で、教える「ための」高度な専門教育がなされなければならないと思われる。

## 2) 専門職化と教育理念・教育目標

今日、各国で教員の専門職化が進展し、大学院での養成が主流になりつつあるが、その一方でイギリスのように現場養成を主眼とする国もある。どのような教員養成制度にあっても、教員の教育活動の成果は教育理念や目的、目標から問われねばならないのはいうまでもない。しかしながら現状ではそうした成果の指標として学力が強調され、学力テストが第一の、場合によっては唯一の指標となっており、より重大な問題が見落されている可能性が大きくなっている。教職の専門職化や教員養成の高度化の議論に際しては、教員の学歴要件や養成様式以上に、教育理念を目指して教員が生徒に行っている教育活動の質が問われなければならないと思われる。

こうした観点から日本の教員養成の重大問題でありながら、さほど問題視されていないのが、児童生徒と教員との関係性の問題である。例えば、2009年のPISAが実施した15歳の各国の生徒への調査によれば、生徒の側から見た日本の生徒と教師の関係性は重大な問題性を含んでいるといわざるをえない。「私は殆どの先生（教師）とうまくやっていっている」という文章に同意する割合は73%（OECD平均は85%）、「殆どの私の先生（教師）が私の幸福（well-being）に関心を持っている」という文章に同意する割合は僅か28%（同66%）、「殆どの私の先生（教師）は私が言わなければならないことに本当に耳を傾けてくれる」に同意する生徒の割合は63%（同67%）、「もし更なる助けが必要な場合、私は先生（教師）からそれを受ける」に同意する生徒の割合は64%（同79%）、「殆どの先生（教師）は私を公正に扱ってくれる」に同意する生徒の割合は74%（同79%）となっている。いずれの項目においても日本の値は平均値以下となり、生徒から見た日本の生徒と教師の関係性はOECD諸国の最下位を争っている<sup>36</sup>。

特に、教師が生徒の幸福に関心を持っていると生徒が感じている割合が僅か28%となっていることは、調査の文言の翻訳の問題等もあるのかもしれないが、深刻な問題であると

思われる。こうした関心そのものは教師の高学歴化や大学院での実践的研究から習得されたり高められたりするようなものではなく、より本来的な人間の根源的な関心であり、授業のうまさや学級経営の技術以上に重要な教師の資質ではなかろうか。児童生徒一人一人の幸せに関心を持ち、また教師がそうした関心をもっていると生徒が感じることから生じる教師への信頼は、生徒の成長と学習を促進する教育の原点であることは論を俟たない。ましてや、先述のフレクスナーの掲げる専門職の範疇⑥には活動の博愛的動機が掲げられているように、生徒の幸福への関心は教師の専門職性の根源をなす要件でもある。このような教育理念や教育目標との連関を意識化しつつ、何のための専門職化なのか、大学や大学院での教員養成の在り方を検討する必要がある。

## 6. おわりに

以上、なぜ教員養成が大学でなされなければならないのか、専門職化の視点からその原理と課題を検討してきた。ここで明らかになったのは、教員は今なお専門職化の途上にある後発準専門職であり、今後の課題としては学士課程段階での一般教育の充実、ならびにより根源的な教育理念との関連から専門職化そのものを検討する必要があるということである。

あらゆる職業が免許や資格によって市場を独占しようとしている専門職化の時代にあつて、教員養成制度と専門職化を検討するにあたり、近年殆ど顧みられなくなるも今なお色褪せない重要性を持っているのが専門職化そのものへの批判的議論を含む専門職化そのものの功罪の検討であろう。教員養成のみならずあらゆる職業が専門職化の模範としてきた医学教育と医療制度が、その輝かしい功績と共に厳しい批判に晒されている今日、そうした批判も含めて後発準専門職たる教員養成は十分に学ぶ必要があると思われ、これらの検討を今後の課題としたい。

---

<sup>1</sup> 「〈特集〉教師教育改革の国際的動向」『日本教師教育学会年報』17、2008年。「特集テーマ：大学と教員養成」『IDE』2009年8-9月号。日本教育学会「特集：教師教育改革」『教育学研究』第80巻第4号2013年12月。等。

<sup>2</sup> 佐藤学『教師というアポリア』世織書房1997年。TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的検討』学文社2001年。遠藤孝夫『教員養成学の誕生』東信堂2007年。横須賀薫『新版教師養成教育の探求』春風社2010年。白井嘉一『開放制目的教員養成論の探求』学文社2010年。別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社2012年。辻本雅史監修『論集現代日本の教育史：2教員養成・教師論』2014年。等。

<sup>3</sup> OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, 2005, p. 7.

<sup>4</sup> *Ibid.*, pp. 12-14.

<sup>5</sup> 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（答申）」2006年。

<sup>6</sup> 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向上政策について（答申）」2012年、参考資料より。

<sup>7</sup> 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012年。

<sup>8</sup> 中央教育審議会2012年、前掲2-3頁。

---

9 同上 5 頁。

10 中央教育審議会「第 2 期教育振興基本計画について（答申）」2013 年、47-48 頁。

11 村井実「教師の自律性と教育者の課題」『教育学全集 13 学校と教師』小学館 1968 年。市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所 1986 年。新堀通也『教員養成の再検討』教育開発研究所 1986 年。土屋基規『日本の教師：養成・免許・研修』新日本出版社 1989 年。今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 1996 年。他。

12 「労働基準法第 14 条第 1 号及び第 2 号の規定に基づき厚生労働大臣が定める「高度の専門的知識等」の基準」、厚生労働省発表平成 14 年 2 月 13 日（水）「労働基準法第 14 条第 1 号及び第 2 号の規定に基づき厚生労働大臣が定める基準を定める件の一部を改正する告示」及び「労働基準法施行規則第 24 条の 2 の 2 第 2 項第 6 号の規定に基づき厚生労働大臣の指定する業務を定める件の一部を改正する告示」について

（<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/02/h0213-3.html>）同様に平成 15 年厚生労働省告示第 356 号においても教師は含まれていない。

13 （<http://namie.boo.jp/pukiwiki.php?%>）威信とは個人あるいは集団の価値的属性（地位、職業、収入、財産、生活様式等）に与えられた評価の基づく社会的勢力。

14 稲田雅也「職業威信スコアの評価基準構造の関連要因に関する研究」『人文・自然・人間科学研究』14、2005 年。

15 高橋哲「第六章教員」橋本鉦市編著『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部 2009 年。

16 原文では「サービ」となっているが「サービス」の誤植と思われる。

17 竹内洋「専門職の社会学：専門職の概念」『ソシオロジ』16（3）、1971 年。

18 Goodson, I.F. & Hargreaves, A., *Teachers' Professional Lives*, RoutledgeFalmer, 1996, pp. 4-9.

19 Ibid., pp. 10-19. 木村優「ポスト・モダン時代における”相互作用の専門職“としての教職」『教師教育研究』（福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院））4、2011 年。

20 木村、同上論文。

21 Austin, D.M., *The Flexner Myth and the History of Social Work*, *Social Service Review*, 57(3), 1983.

22 Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J., *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, Jossey-Bass, 2005, p.ix.（秋田喜代美・藤田慶子訳『よい教師をすべての教室へ：専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社 2009 年 i 頁）

23 Ibid., pp. 54-55.（同上訳 79-80 頁）

24 Ibid., pp. 56.（同上訳 80-81 頁）

25 Ibid., p. 70.（同上訳 100 頁）

26 詳しくは、拙稿「A.フレクスナーの高等教育思想に関する考察：専門職化と大学の研究機能の連関を中心に」『日本の教育史学』（教育史学会紀要）第 31 集 1988 年を参照。

27 Flexner, A., *Universities: American English German*, Oxford University Press, 1930, pp. 42-45.

28 Flexner, A., *Is Social Word a Profession?* *School and Society*, 1915, pp. 901-911.

29 Ibid., p.903.

30 Flexner, op. cit., pp. 30-31.

31 新井立夫・石渡嶺司『教員採用のカラクリ』中央公論新社 2013 年。

32 前掲拙稿を参照。

33 海後宗臣編『教員養成』（戦後日本の教育改革 8）東京大学出版会 1971 年 7-12 頁。

34 例えば、教師生活研究委員会「教師の教養に関する調査報告」『教育』7-9、1939 年 9 月。民間教育史料研究会中内敏夫他編『教育科学の誕生』大月書店 1997 年。等。

35 丸山眞男『増補版現代政治の思想と行動』未来社 1964 年 63-70 頁。

36 OECD, PISA 2009 Database, TableIV.4.1., cited in Students' views of teacher-student relations, in Schleicher, A., *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons From Around the World*, OECD, 2011, p.31.