

## 規制緩和と「開放制」の構造変容

—— 教員養成・採用をめぐる行政施策を中心に ——

岩田 康之\*・米沢 崇\*\*・大和 真希子\*\*\*  
藤田 里実\*\*\*\*・早坂 めぐみ\*\*\*\*\*・山口 晶子\*\*\*\*\*

(2022年1月11日受理)

IWATA, Y., YONEZAWA, T., YAMATO, M., FUJITA, S., HAYASAKA, M. and YAMAGUCHI, A.; Shift to an ‘Open System’ under a Deregulation Policy: Emphasizing Administrative Measures for Initial Teacher Education and Teacher Recruitment.

ISSN 2435-3876

This paper is intended to describe how teacher education in Japan has changed structurally under neo-liberalistic policies followed by the Koizumi Jun-ichiro Cabinet at the beginning of the 21st century. Particularly, after ‘Deregulation’ was introduced into education sectors, new providers of initial teacher education for primary school teachers increased remarkably. Increasingly, bachelor level license holders have been produced. Facing these changes, new administrative measures have been taken as explained below.

By the national government (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, MEXT), governmental inspections of teacher education course approval have become stricter in terms of their necessary curriculum structure, teaching staff, management of teaching practice, and so on. Some local boards of education (LBE, municipal) started training programs: so-called ‘Juku’ for prospective teachers. These Juku programs are usually targeted at undergraduate students. Most are related with their recruitment policies. Therefore, their undergraduate curricula have been invaded by these Juku programs. Moreover, as in recent Fukuoka City Boards of Education, evaluation of teaching practice (conducted by boards of education) has become an important factor affecting new teacher recruitment.

Although these measures are aimed at quality assurance of teachers under deregulation policies, in fact they are less effective for the enhanced production of highly talented new teachers than the earlier system. This phenomenon has two explanations. MEXT’s stricter inspections have led to pressures upon each university’s autonomy and LBEs’ severe requirements of discipline just as teaching professionals for prospective teachers have decreased their motivation to become teachers.

A breakthrough can be found by seeking details of teachers’ professions, especially those for primary school teachers, and finding some suitable power-balance among universities (teacher education providers), central government (MEXT), and local governments (LBEs).

Keywords : deregulation, open system, teacher education, power balance, autonomy

\* *Tokyo Gakugei University*  
\*\* *Hiroshima University*  
\*\*\* *University of Fukui*  
\*\*\*\* *Kansai University*  
\*\*\*\*\* *Takachiho University*  
\*\*\*\*\* *Meijigakuin University*

---

\* 東京学芸大学次世代教育研究センター  
\*\* 広島大学大学院教育学研究科  
\*\*\* 福井大学教育学部  
\*\*\*\* 関西大学教育推進部教育開発支援センター  
\*\*\*\*\* 高千穂大学人間科学部  
\*\*\*\*\* 明治学院大学（非常勤講師）

## 1. はじめに

日本の高等教育における規制緩和は、小泉純一郎内閣（2001-2006）時の新自由主義的な政策を直接的な契機として進められてきた。内閣府に置かれた規制改革総合会議では、第一次答申（2001年12月11日）の中で、高等教育において「教育機関や教員が互いに質の高い教育を提供するよう競い合うこと」を求めた。

この小泉純一郎内閣の新自由主義的な政策は、教員養成分野にも及び、1980年代以降の抑制策が採られていた医師、歯科医師、獣医師、教員、船舶職員（以下、抑制五分野）のうち、2005年度からまず教員分野の抑制策が撤廃され、以後に小学校教員養成のプログラムを新たに提供する大学（新規参入プロバイダ）が激増するなど、日本の教員養成に構造変容が起こったのである。

教員養成の「構造変容」研究会（以下、本研究会）では、教員養成分野における抑制策撤廃後に日本の小学校教員養成に生じた変容を、同時代的な行政施策との関係において検討し、「開放制」原則下の日本の教員養成の構造的な課題の解明に取り組んできた。

これまでの研究成果を整理すると、岩田（2018）では、2005年度からの抑制策撤廃後に小学校教員養成に生じた構造変容の特徴を同時代的な課程認定行政の質的变化と対応させ、「教育学者なき教育学部」の生成過程として明らかにした。さらに、岩田・米沢（2019）では、2005年2月に設置された「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」の検討から、抑制策撤廃後の教員養成改革の課題として教員養成分野への新規参入プロバイダの激増によって生じる教員養成の質保証とそれに向けたアクレディテーションの不在を指摘した。また、岩田ほか（2019）では、抑制策撤廃後に生じた構造変容を同時代的な行政施策と関係づけて検討し、課程認定行政の強化、教員採用を巡る大学へのプレッシャー、「教師塾」をはじめとする地方教育行政による教員養成・教員採用改革といった教員養成の構造的課題を解明してきた。

本稿では、2005年度からの教員養成分野に関わる抑制策撤廃後に生じた、日本における教員養成及び採用をめぐるの布置関係の変容について継続的に調査を行い、こうした動向を中央教育行政や地方教育行政の動きとの関連において検討し、課題の析出を試みたい。

まず、近年（2015～2019年度）の実地視察報告の内容を精緻に検討し、課程認定行政の動向の特徴と、その動向が大学における教員養成のあり方に及ぼす影響について明らかにする。つづいて、教師塾的事業の類型化を試みるとともに、教師塾的事業の現状や、教員育成指標との関連を検討し、教員養成及び採用をめぐる地方教育行政の動向の特徴を明らかにする。さらに、福岡市教育委員会が2022年度の教員採用試験からの導入を決めている「特別選考」という教員採用に関わる新たな施策を取り上げ、大学における「養成」と行政における「採用」をめぐる両者の関係性について明らかにする。最後に、本研究で得られた知見を踏まえ、市場原理の導入による小学校教員養成の量的拡大に伴う、今後の教員養成の質的保証に向けた課題について指摘したい。 【米沢 崇】

## 2. 中央教育行政の動き：課程認定実地視察の動きを中心に

ここでは、実地視察報告の内容（主に2015～2019年度）から近年の課程認定行政の動向を確かめ、その動向が大学・学部における教員養成の内実に及ぼす影響を示したい。

### 2. 1 抑制撤廃策直後の動向について

これまで、課程認定行政の強化の動向については、教職課程を設ける大学の学科等の目的・性格と免許状との相当関係についての細かなチェックや、含めることが適当な内容に相当する業績の有無に関する審査の厳格化等、指摘されてきた（木内2013・岩田2018など）。

しかし、近年の動向に先立ち、2005年の抑制撤廃策直後の実地視察報告の内容にさかのぼってみると、修正や改善を求める記述の内容や語調は比較的「穏やか」であり、大学・学部側にある程度、その判断を委ねる形が維持されていたことがわかる。

たとえば、教職科目の充実・整備については、現場と大学の連携が認められる「総合演習」には一定の評価が示され、中身についての指摘も、その趣旨を学生が理解できるよう「演習や模擬授業の実施が望ましい」（2005年度 盛岡大学）というものや、教職科目としての観点にとらわれずに幅広い内容を求めつつも、「少なくとも教育

実習前に実施してほしい」（2005年度 東京家政大学短期大学部）との形にとどまっていた。

また、指導法に関する科目の法令の趣旨や学習指導要領に掲げる包括的な内容の必要性を指摘しつつも、教科書・参考書の指定は「学習指導要領を使用するよう努めること」（群馬大学 2006年度）という表記であることも特徴的である。同時に、教職科目の関連性や教員間の連携についても、「担当間での情報効果を行い、包括的に統合されたものとなることを期待する」（東大阪大学 2005年度）との記述や、「授業内容に教育相談活動も含めるようにし、担当者間で共通する内容を持つ」こと（兵庫県立大学 2005年度）、同一名称の複数の授業科目で担当教員の専門分野が偏らないよう、「教員間での意思統一を図ってほしい」（2007年度 明星大学）と、細部に踏み込まない記載となっている。さらに、研究業績やシラバスへの修正要求にも、学生の視点に立った検討や「ある程度の内容の統一を図ること」（2005年 立教大学）や、教職体験や知識を授業内容に踏まえ、「それをシラバスに記載してほしい」（西南学院大学 2005年）、必要な事項が不明瞭な授業科目の「シラバスの充実を図ってほしい」等、大学・学部の裁量を重視するある種の柔らかさがうかがえる。

## 2. 2 2013年以降の変化

しかし、2013年以降、実地視察報告における全般的事項に関して「教職課程認定基準等の観点からは是正すべき点が確認されたため、速やかに是正すること」との記述が出現するとともに、指摘の中身に、大学個々の優れた点や高く評価できる点（意欲的な取り組み、教育現場に視座を置いた授業科目の価値、他大学のモデルになる科目等）よりも、研究業績やシラバスに関する細かな修正要求が目立つようになった。

この背景には、課程認定を受ける大学・学部数の増加や、実地視察の評価が著しく低い場合や、後に改善が見られない場合の認定取り消し等を提言した中央教育審議会答申（2012年）存在があることは間違いない。

この傾向は、シラバスに対する指摘で如実である。まず、法令（教職免許法施行規則第6条第1項表）で定められている「各科目に含まれることが必要な事項」が取り扱われているかに照らし、それを確認できる形への修正要求が顕著となった（2014年 東北福祉大学 2015年 北海道文教大学、武蔵野大学 2016年 名古屋経済大学、筑波大学等）。また、「授業回数、授業内容、参考書が不適切または不明確なシラバス」も、教職課程に必要な授業内容を網羅し、学生にわかりやすいものに修正すべきとされ（2014年 南九州大学・同短期大学）、学習指導要領を参考書・テキストとして含め、科目の趣旨に沿った内容が確認できる授業計画を記すべき、と指摘されている（2015年 相模女子大学など）。

近年にかけてのこうした変化は、教員養成に不可欠な授業の中身や配列等の適格性が大学の意思や裁量よりも、法令という基準に沿って外的に判断されるようになったことを物語っている。そしてこの状況は、自ずと、各大学・学部の自由度の牽制と相俟って、シラバス表記や業績等のいわゆる外形的な証明（可視化）への奔走という動きに拍車をかけたといえるだろう。

## 2. 3 特に近年の動向—教育課程や教員配置の「中身」への指摘

近年の課程認定行政の動向は、各大学の教職課程の「中身」に踏み込んだ指摘からより詳細にうかがうことができ、その方向性は3つに整理できる。

第一に、教職課程の設置に適したカリキュラムや教員配置への指摘である。是正の対象となったのは主に、幼稚園と小学校の各校種に対応した教職課程の整備、教職課程を設置するためのカリキュラムの系統化、「含むべき内容」が見いだせない科目である（名古屋経済大学等）。また、初等教育の専門性を担保するための人員配置のために、「教職に関する科目」を担当する専任教員の不足や教科専門の教員が担当する現状、一部の教員への過度な負担等への早急な改善が求められてもいる。さらに、小学校や幼稚園教諭免許状取得に係る多くの科目が「選択」に位置づいている状況（2019年 宮城学院女子大学、東洋大学、畿央大学等）に懸念が示され、卒業要件としての免許状取得という条件において「教員養成を主たる目的」とする学科等には、科目の位置づけの再検討というタスクが強く求められている。

第二に、各教科の専門性の担保を、学科等での専門科目の位置づけや適切なコース履修の整備、学位プログラム上での履修方法の改善として求める動きである。この指摘を2018年度および2019年度の実地視察報告の内容からみると、特に開放制による教員養成を行う場合、「教科に関する科目」の最低取得単位数20単位分に加え、「学科教科としての専門科目を履修すること」によって各教科の専門性を高めていく必要がある、という点が前提



とされている。そのうえで、「1つの学科等で異なる複数の免許教科の免許状を取得可能とする状況」(2018 富山大学)や、取得させる教科の専門性を担保するための専門科目の少なさ(2018 宮崎国際大学 2019 高崎健康福祉大学など)が改善すべき事項として示された。

第三に、近年の動向として、教育実習の在り方への指摘にその特徴を見出すことができる。教育実習に関わって、教育委員会や附属学校との連携事例、大学内の指導体制の充実、実践性を担保する演習科目等が「他大学に参考となるよい事例」と評される傾向にあった抑制策撤廃直後と比べ、近年は母校実習への回避を求める記述が顕著である。その理由には、遠隔地での大学教員の指導や教育委員会との連携の困難さ、そして「大学等における教育実習指導体制や評価の客観性」の保持が挙げられ、同時に大学には、近隣の学校での実習機会の確保や、大学と附属学校・周辺の公立学校との密な連携が強く求められている(2019 金沢学院大学, 東洋大学, 広島文教大学等)。この動向は、大学と教育委員会・実習校との連携協力の重要性を指摘した中央教育審議会答申(2006年)によって、強化されたとみてよい。

## 2. 4 大学に与える具体的な影響および今後の課題

以上から、実地視察報告では、シラバスの記載事項という外形的な部分と並行して、近年は特に、大学における教員養成の「中身」に踏み込んだ立ち位置から具体的な修正や改善を求めていることが明白である。換言すれば、近年の課程認定行政は、子ども理解、学級経営、教科専門に関する専門の力量を育成するためのカリキュラム整備や人員確保、教育実習の指導体制の「質」の担保を、大学につきつける形で強化されつつあるといえる。抑制策撤廃以降、新規参入プロバイダが増加の一途を辿る状況においては、こうした強化策がある程度の「質保証」の機能を担ってきたことは間違いない。

ゆえに、今後、大学につきつけられるのは、課程認定をパスするためではなく、パスした以降に継続的・長期的に「質の高い教員」を輩出し続けていけるか、という課題である。そしてその課題は、質の高い教員の輩出に関わろうとする大学教員が自身の実践をどのように評価し、自治や自律性を担保しながら教員養成機関における実践のエネルギーに変えていけるか、という命題と言い換えてもよい。さらにいえば、大学と教育委員会の充実した連携・協力関係の構築が当然視される現状が、教育実習校の管轄・調整等を担う教育委員会の負担につながりうるという点や、そのことが、大学との「力」関係にどのような影響を及ぼすのか、にもますます留意する必要がある。

教員養成プロバイダが増加の一途を辿る中、輩出される教員の質保証という目的で行政が「養成の中身」に介入する現状は、教育委員会が直面する負担の増大と決して無関係ではあるまい。この状況において、自治や自律性を守りながらも、国の求める質の担保を視野に入れた養成を担う大学に行政主導の力関係がどう絡んでいくのか、その詳細と課題は、以降の章(節)に委ねたい。

【大和真希子】

## 3. 地方教育行政の動き：教員採用に関わる施策を軸に

### 3. 1 「教師塾」的事業の展開

#### 3. 1. 1 「教師塾」的事業の定義と課題

本項は、教員養成・採用をめぐる行政施策として、「教師塾」的事業に着目する。教師塾的事業とは、地方教育行政が主体となり、「教師塾」やそれに類する名を冠した事業で、現職教員や養成段階の学生を対象とした施策である。そのなかで本節が取り上げるのは、高等教育段階の教員志望学生(短大生, 大学生, 大学院生)を対象とした施策であり、特に教員採用時の優遇措置を謳うものに限定する。

教員養成段階における大学と教育委員会の連携は、たとえば教育実習の運営においては重要とされてきた。本節が扱うのは、それとは異なる意味合いをもつ地方教育行政(教育委員会)主導の施策である。教師塾的事業を行うことは、教員養成段階への行政の介入を意味し、「大学における教員養成」の原則に反している。また、教員の採用権限をもつ教育委員会が、採用時の優遇措置を明示したうえで、教員養成に着手するということは、採用の公平性の観点から批判を浴びるだろう。

それでもなお教師塾的事業が登場した背景には、「大学における教員養成」原則に対する地方教育行政サイドの不信感があるためであり、なおかつ、採用前に教員になる可能性の高い学生を集めて、現場に即した実践力を備えるよう、教員志望学生を集中的に指導しておきたいという、地方教育行政のねらいがあるためであろう。

結論を述べれば，教師塾的事業という動向は，すべての教育委員会が着手しているわけではなく，地域はおもに関東圏や近畿圏の都市部に限定され，事業の内実も異なる。したがって，教師塾的事業は局所的な取り組みであり，日本全体を覆う問題であるとはいえない。なかには，すでに廃止された事業もあることから，長期的に見れば，教師塾的事業は一過性のものと捉えるべきかもしれない。こうした限定性を伴うものの，教育委員会が「大学における教員養成」という原則を理解しながらも，あえてそこに介入するという事態がいま起きているのである。本項はこの事象を「教員養成にかかわる構造変容」として捉え，いくつかの事例を参照し，その特徴を読み取り考察していきたい。

### 3. 1. 2 「教師塾」的事業の種類と本研究の対象

教師塾的事業には，対象が1) 現職教員向け，2) 短大，大学，大学院で学ぶ教員志望の学生向けのものに大別される。

上記1) は，地方教育行政が提供する現職研修としての機能をもつ。

上記2) は，高等教育機関で学ぶ学生が対象であることから，教育行政が教員養成段階に介入する一部とはいえ参入する一事業であるように見える。それらは，次の3つに分類が可能である。すなわち，「A. 採用時の優遇措置あり（教授における特別選考枠，一次試験免除，アピールに使用できるという言及あり）」，「B. 採用時の優遇措置なし」，「C. 採用時の優遇措置についての言及なし」の3類型である。

学生対象の教師塾的事業は，教育行政が求める教師像や，教育行政が教師として備えておくべきであるとする知識・教養・常識や，学校的な文化等が学生に伝達される。教員志望が強いが学生ほど，自ら参加を希望し，そこで伝達される知識を吸収する。つまり，教育行政の求める教師像に，学生がみずから染まり，教師としての身体を獲得していく。この事業は，「教師になりたい」という学生のモチベーションと，行政や学校現場のニーズにそった「教師に育てたい」という思惑が一致したところに成立しているといえるだろう。

なかでも採用時の優遇措置のある教師塾的事業は，学校現場での実践や実習を重視したプログラムをもっていることから，教員「養成」段階の学生を対象とした入職前「研修」であるかのように機能する可能性もある。「採用」を介して，養成と研修がなし崩し的に一体化していく様相を呈している。

これらの問題関心から，以下で着目するのは上記の2)，すなわち教員養成段階で学ぶ学生を対象とした教師塾的事業のなかでも，採用時の優遇というメリットをもたせた教師塾的事業に焦点を絞る。

### 3. 1. 3 先行研究

朝日清明（2015）によれば，2014年時点での教育委員会が主宰する教員養成事業は【表1】のとおりである。朝日は，インターネットですべての教育委員会にアクセスし，データを集める手法を採用した。

表1 地区別・年度別開設数（2011年廃止の『杉並師範館』を除く）

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	計
北海道・東北					1							1
関東・甲信越	1		4	3	2	2	1	1			1	15
東海・北陸					1	2				1		4
近畿			1	2	4					1		8
中国・四国								1			2	3
九州・沖縄								2		1		3
全国	1	0	5	5	8	4	1	4	0	3	3	34

朝日（2015）P.7より

朝日（2015）が調べたなかで，教員採用選考時の優遇措置としては，1) 特別選考，2) 区費採用（杉並師範館，2011年廃止），3) 評価の一要素とするという3点があった。このなかでもっとも多いのは，1) 特別選考であり，この事業に最後まで参加した学生は，教員採用選考において一次試験の免除が認められる「特別選考枠」での受検が認められる。これに該当する取組は，「東京教師養成塾」（東京都教育委員会（東京都教職員研修センター））や「よこはま教師塾「アイ・カレッジ」」（横浜市教育委員会）をはじめとする10事業であった【図1】。では，2021年時点でこれらはどのような状況になったのか。 【早坂めぐみ】

### 3. 1. 4 新しい動向—採用時の優遇措置のある事業と廃止された事業、事業の特徴

朝日(2015)を参照し、教師塾の事業の現状(2021年時点)をインターネットで調べた。その中でも、教員採用試験の際に修了生用の特別選考枠を設けている事業の一覧を以下に示す。【図1】。

教員採用選考時の特別先行枠が新たに付加された事業として、「いばらきかがやく教師塾」がある。これは令和4年度採用(令和3年度実施)の採用試験から、修了生特別選考を実施することになっており、一般選考との併願も可能となっている。また、「さいたま市教師塾「夢」」は、一次試験の免除が募集要項に明記され、新たに優遇措置を設けた事業である。

他方で、これらとは反対に、廃止された事業もある。まず、「大阪教志セミナー」(大阪府)は、朝日(2015)によれば1次選考の免除がメリットとしてあったが、平成30年度をもって廃止された。次に、「なごや教師養成塾」(名古屋市)は、朝日(2015)によれば特別選考のメリットがあったが、2021年現在、廃止されている。

ちなみに、採用時の「優遇措置なし」を明言している事業の一例としては、「さがみ風っ子教師塾」(神奈川県相模原市)がある。詳細として、以下のような記述がある。

「入塾者及び卒塾者であることをもって、相模原市立学校教員採用候補者選考試験の全部又は一部を免除することはありません。各塾生が「さがみ風っ子教師塾」で、教師として求められる資質や実践力を身に付けられ、本市の教員を目指すにあたり、大いに役立てていただくことを期待しています。」(第13期生募集要領)

- |   |
|---|
| 1 「東京教師養成塾」(東京都教育委員会(東京都教職員研修センター))           |
| 2 「よこはま教師塾「アイ・カレッジ」」(横浜市教育委員会)                |
| 3 「埼玉教員養成セミナー」(埼玉県教育委員会)                      |
| 4 「かながわティーチャーズカレッジ」(神奈川県教育委員会(神奈川県立総合教育センター)) |
| 5 「教師力養成講座」(京都府教育委員会)                         |
| 6 「大阪教志セミナー」(大阪府教育委員会(大阪府教育センター)) ☞ 廃止        |
| 7 「なごや教師養成塾」(名古屋市教育委員会(名古屋市教育センター)) ☞ 廃止      |
| 8 「大阪市教師養成講座」(大阪市教育センター)                      |
| 9 「しずおか教師塾」(静岡市教育委員会)                         |
| 10 「山口県教師力向上プログラム」(山口県教育委員会教職員課)              |
| 11 「いばらきかがやく教師塾」                              |
| 12 「さいたま市教師塾「夢」」                              |
- 注 1～10:朝日(2015)の調査当時より優遇措置あり。6,7:廃止。11,12:新たに追加。

図1 教員採用時の特別選考枠のある事業とその動向

また、「評価の一要素」を公言している例としては、「ちば!教職たまごプロジェクト」(千葉県教育委員会・千葉市教育委員会)がある。

#### 「2. 教員採用選考との関連

- この事業への参加による加点等の優遇はない。
- 志願に関する書類への記入、面接時の受け答え等により、自身が教職に関することで経験したことを語る事ができるという点で、参加者にとっては自己アピールの材料とすることができる。
- 参加している(した)ことの証明として「実施報告書」を、第2次選考時に提出することができる。
- 特別支援学校への併願要件の一つとして、「特別支援学校で本事業に参加していた経験がある(大学卒業後1年間有効)」ことを設定している。(教員採用候補者選考における「ちば!教職たまごプロジェクト」の取り扱いについて(教職員課任用室))

ここまで朝日(2015)をベースにし、2021年時点で教員採用時の優遇措置のある事業や、廃止となった事業の動向について、インターネットの掲載情報をもとにまとめた。朝日(2015)が示すには、当時、教師塾の事業は34事業あったが、優遇措置のあるものは10事業であり、2022年現在でも10事業となり、全体としてみると決し



て多くはない。一方で優遇措置の有無を明記していない事業もなかにはあり、教師塾的事業の公開性・透明性が問われるだろう。また、今後廃止に向かう事業も出てくることは想定され、教師塾的事業を各自治体が実施するコストに目を向ける必要もある。

次に、優遇措置のある事業の特徴を見てみたい。

#### ①募集人数

数十人規模のものから、1000人を超える事業まで、幅がある。もっとも多いのは、「ちば！教職たまごプロジェクト」で、1200名程度（小学校，中学校，義務教育学校：1050名程度，特別支援学校：150名程度）となっている。この事業のように、募集対象となる学校段階が多様であれば、それに応じて募集人数も増える。また、「かながわティーチャーズカレッジ」のように、「オープンコース200名程度，チャレンジコース170名程度 ※後者のみ優遇措置あり」というように、複数のコースを設定し、優遇措置のあるコースについては人数を絞り込むケースもある。

なお、「しずおか教師塾」は小学校希望者のみを対象としているが、「30人程度」の募集となっている。令和4年度，静岡市の小学校教員の募集は75人程度である。教師塾出身者がすべて教員になれるとは限らないが，単純計算をすると，教採での募集がさほど多くないなかで，教師塾の塾生数はかなりの割合を占めている。

#### ②学校段階・科目

事業によって様々であり，たとえば「大阪市教師養成講座」では小学校・中学校に加え，養護教諭も対象となっている。ただし全事業に共通しているのは、「小学校」を対象とする点である。どの自治体においても，特に小学校教員の質と量の確保を大きな課題としていることがここからも窺える。

#### ③受講期間

もっとも短いのは「いばらき輝く教師塾」の数日間（Ⅰ期2日間，Ⅱ期4日間）である。しかし，これ以外の事業は半年～10ヶ月程度の期間を設けている。その背景には実習がある。たとえば「よこはま教師塾アイ・カレッジ」は「9月から3月，10回の講座と教師体験プログラム」を期間として設定している。教員採用試験時に特別選考枠はないものの，加点申請対象としている「堺・教師ゆめ塾セミナー」では「堺市立学校園で教科学習の指導補助等の活動は年間通して（学校園と交渉）」とあり，1年間通しての活動を求める事業もある。

#### ④受講費

無料のものから数万円の事業，また受講費の記載がない（無料と明記もない）事業もある。「東京教師養成塾」は、「修了，採用となった場合は無料」であるが，「不合格は徴収」することになっており，その額は18万7000円と高額である（令和2年）。加えて，「期限付任用教員採用候補者名簿に登録された場合は，東京教師養成塾を修了し，修了の翌年度に実施する期限付名簿登載者を対象とする特例選考に合格し，東京都公立学校教員として採用された場合にのみ，受講料を免除する。」という定めもある。修了できない学生や教員採用選考試験において不合格となる学生にとっては，所属する大学の学費に加えて，教師塾の受講費もかかるため，負担は大きい。

#### ⑤教師塾の選考方法

定員を超えた場合には選考を行うという事例や，先着順，登録制という事例もあるが，これらは少数にすぎない。ほとんどは教員採用選考試験のように段階をふむ選考（一次選考，二次選考）を行う事例や，筆記試験と面接を行う事例である。

たとえば「埼玉教員養成セミナー」は「面接，集団討論，論文試験」，「東京教師養成塾」の場合は一次は専門教養と論文，二次は面接試験が課される。「しずおか教師塾」は「入塾選考試験」として，「基礎教養試験，個人面接，グループ面接，適性検査」を行っている。

#### ⑥修了要件

修了要件を明確に要項に記載していない事業もある一方で，明確に定めているケースもある。

「さいたま教師塾「夢」」では，修了認定試験として，「①筆記（30分程度）②スピーチ（3分間）③必修講座への出席回数」がなされ，「修了証」が「閉校式」にて授与される。「よこはまアイ・カレッジ」では，出席率や効果測定を行い，「卒塾」の判定がなされる。「卒塾に必要な講座数※1の受講及び教師体験プログラムの修了を前提とし，講座・活動での取組状況及び効果測定（テスト）※2の評価を基に，卒塾の可否を判定します。

※1 全講座のうち，原則として85パーセント以上の講座の受講

※2 実施期間中，複数回実施し，基準に達しない場合は，卒塾できません」とある。

また、「山口県教師力向上プログラム」には、教師力養成講座と、教師力養成体験実習があるが、前者の講座は「原則として、全てに参加していること。・良好な態度で受講していること。・受講レポートを全て提出し、その内容が講座を通して学んだこと等について十分に記載されていること。」が修了要件となっている。また後者の教師力養成体験実習については、「規定の日数以上実施していること。・良好な態度で実習していること。・記録及び報告書を全て提出し、その内容が実習を通して学んだこと等について十分に記載されていること。」が定められている。いずれも参加の程度のみならず、参加の態度が含まれている。【藤田里実】

### 3. 1. 5 塾生になるための誓約

前項では、教採時の優遇措置のある教師塾的事業における特徴的な事項を参照した。

本項では、教師塾的事業が学生に対して求める誓約について見ていきたい。

「東京教師養成塾入塾者選抜実施要綱」(第19期(令和3年11月入塾))によれば、「入塾届」という書類の提出が求められており、「塾生としての自己責任を果たすことを誓います」という文言が含まれている。その書式には、塾生本人の署名のほか、大学および学長名の署名が求められている。というのも、東京教師養成塾の出願にあたっては、「学長は『推薦基準』に基づき、学内選抜を実施し、被推薦者を決定するものとする」と定められているからである。同要綱には「退塾勧告」についての事項がある。「塾の理念に照らし、教員としての資質・能力に課題がある場合には、退塾勧告を行うことがある」として、次の5つの項目がある。「(1) 教員としての資質・能力を著しく欠くなど、養成塾生としてふさわしくないと判断された場合 (2) 教員としての職に就くことを鑑み、養成塾生としてふさわしくない言動・行為を行った場合 (3) 教科等指導力養成講座や特別教育実習における遅刻、私事欠席、実習授業の不実施等が複数回あった場合 (4) 報告書等の提出期限を守れないことが繰り返された場合、また、報告書の作成に盗用等の不正行為があった場合 (5) 前期の特別教育実習の評価が、一定の基準に満たない場合」。これらから、「教員となる」という目標に照らして、「ふさわしくない」言動や行為は許されるものではないという、教育委員会側の厳しい意図が読み取れる。

また、「かながわティーチャーズカレッジ」の場合は、「令和3年度 かながわティーチャーズカレッジ募集要項」(神奈川県教育委員会)の「確認・同意事項」として、次の8項目が示されている。「①私は、「かながわティーチャーズカレッジ募集要項」に記載されている応募資格を満たしています。②私は、かながわティーチャーズカレッジの趣旨を理解し、かながわティーチャーズカレッジ事務局の指示に従います。③私は、かながわティーチャーズカレッジの受講申込みの際に提出した個人情報を、かながわティーチャーズカレッジの実施・検証に係ること、及び神奈川県公立学校教員採用候補者試験の受験・合格状況に係ることに利用することに同意します。④私は、かながわティーチャーズカレッジに関連した印刷物、WEBページ、記録ビデオ等に、主催者が記録した写真や映像を、使用することに同意します。⑤私は、かながわティーチャーズカレッジの講座中に制作あるいは上演した著作物等を、主催者が公表及び公開することに同意します。公立学校教員採用候補者選考試験における特別選考の実施についてチャレンジコースの修了証を授与された者は、令和4年度に神奈川県が実施する公立学校教員採用候補者選考試験(小学校・特別支援学校・中学校英語又は高等学校英語)の第1次試験において、一般教養・教職専門試験を免除する特別選考の対象となります。⑥私は、提出した電話番号やメールアドレス宛てに、かながわティーチャーズカレッジに係る連絡や案内が届くことに同意します。⑦私は、「実践力向上講座」の受講や「スクールライフサポーター」の活動において、取組校や受入校等の指示に従うとともに、真にやむを得ない場合を除き、最後まで取り組みます。⑧私は、「かながわティーチャーズカレッジ募集要項」に記載されている「10 受講資格の喪失」の内容について理解し、当該事案適用の場合は決定に従います。」これらの8項目について、「確認・同意がない場合は、申込みを受け付けません」との記載がある。修了者が特別選考の対象となることから、講座の受講や「スクールライフサポーター」の活動に対する責任を受講者に求めるのは当然のことともいえるが、一方で肖像権や著作物に対する権利が弱い印象を受ける。

ただし、大学と事業との関係という意味においては、東京都と神奈川県との違いが見られる。「かながわティーチャーズカレッジ」の要項において「大学」という言葉は一度のみ使用されている。それは、「チャレンジコース」の修了要件の記載の注書きとして、「※1「かながわ教育学講座(特別講座を含む)」について、原則として欠席は認められません。大学の単位修得に係る講義等への出席や本人の疾病等、やむを得ず欠席する場合は欠席理由を踏まえ、原則として3回まで講座の代替を認めます。」とある。つまり、大学生の本分である学業や研究活動に



対する一定の理解が読み取れる。一方、東京都の要綱には、「大学」という言葉が42回登場する。東京教師養成塾は大学の学内選抜を経て、出願者が決まり、大学側の責任は重い。「入塾届」に「塾生としての自己責任を果たすことを誓います」と学生に誓約、署名させながらも、大学の学長の署名もさせることの意味は、大学側の責任の大きさを物語っている。教員採用と結びついた教師塾の事業と一言で言っても、大学と事業の関わり方には違いがある。

### 3. 1. 6 学校的身体と儀礼

「東京教師養成塾」には、「入塾式」と「修了式」がある（「東京教師養成塾入塾者選抜実施要綱」（第19期（令和3年11月入塾）の末尾参照）。また、「かながわティーチャーズカレッジ」には「開講式」と「閉講式」がある（「令和3年度 かながわティーチャーズカレッジ募集要項」記載の「スケジュール」参照）。教師塾の事業は、このような学校的な式典を行い、そこで重んじられる儀礼を重視していることがうかがえる。

東京教師養成塾の活動は通信を通して知ることができる。「～子供たちの夢をかなえる教師になる！～東京教師養成塾通信」（令和2年9月10日発行〈第1号〉、東京都教職員研修センター研修部教育開発課）の冒頭には、「第17期（令和2年度3月入塾）東京教師養成塾 入塾式」という見出しがあり、令和2年3月7日、東京都教職員研修センターにおいて、第17期の入塾式が挙行されたことが伝えられた。写真には、国旗と東京都旗が掲揚され、そのもとに演台が置かれ、センター所長に対して塾生代表が決意の言葉を述べる様子が写っている。

「かながわティーチャーズカレッジ」については、「カレッジ・ニュース」が発行されている。「令和2年度 かながわティーチャーズカレッジ カレッジ・ニュース」（Vol.15 令和3年3月15日発行、神奈川県立総合教育センターかながわティーチャーズカレッジ事務局（教育人材育成課若手教員育成班））には、「閉講式」の様子が詳しく書かれている。令和3年3月14日、神奈川県立総合教育センター善行庁舎大講堂において、閉講式が挙行された。演台で修了証が授与される様子が写真におさめられている。また、ニュースの最後には、グループごとの写真も掲載されている。一様にスーツを着用し、修了証を手にした若者たちが笑顔で写っている。

これらふたつの共通点は、学校的式典の重視とスーツ着用である。スーツ着用に関しては、式典時のみならず通常の講座（体育の実践を除く）においてもルールとして統一されているであろうことが、通信の写真から推測される。リクルートスーツの着用は、通常の教育実習の指導においても重視される向きがあり、「教師みならい」の身体的象徴であるかのようである。

教師塾の事業においては、学校での実習が課されるケースが多く、「学生ボランティア実習」や「学校体験実習」と名付けられた実習が行われている。これらのプログラムは、教員という仕事の実際を知るだけでなく、採用後に教員として学校にスムーズになじめるような教師としての身体をつくることを目指して実施されている。教師塾の事業がそのプログラムで受講者に経験させる教師らしさのお手本は、既存の学校現場にある。それを体得することが目標とされており、その問い直しや変革の視点は受講者には求められてはいないとも言える。

### 3. 1. 7 教員育成指標と教師塾の事業とのつながり

ここまで採用時の優遇措置のある「教師塾の事業」の特色を見てきたが、「養成」の問題か、それとも、採用後の前倒し「研修」なのか、という疑問が残る。

結論からいえば、「養成」という言葉が募集要項において使用されているとともに、現職研修とのつながりを意識している文言も見られる。

事例をあげるならば、「よこはま教師塾アイ・カレッジ」は、「開講目的」として、「横浜市人材育成指標【教員版】」等を目標に教員を養成し、もって横浜市の教育に貢献することを目指します。」とある。また、「さいたま市教師塾「夢」の「募集要項」には、「さいたま市教員等資質向上指標（キャリアnavi）【教諭・主幹教諭】」に示されている資質を確実に身に付け、教職への意欲と使命感に燃えるさいたま市の教員を養成するために実施します。」とある。したがって、採用時の優遇措置をもたせながら、教師塾の事業は教員養成に踏み込みつつ、入職後の研修を意識されているケースがあるということである。

また、「東京教師養成塾」では、修了者の採用後の研修について、校外研修および校内研修の回数と時間が少なく設定されており、実質的には教師養成塾が研修機能を果たしていることが読み取れる。「ちば！教職たまごプロジェクト」においても、「地区ごとの研修会や、県下の小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校（県立及び

市立)での実践研修等を体験する機会を提供することにより、教員としての資質・能力を高め、教職への理解を深めるとともに、「採用後の教職員研修との円滑な接続の実現」が目指されている。

以上の事例から、採用時の優遇措置をもってして、養成段階と研修段階の一体化が、なし崩し的に行われている状況が認められる。

### 3. 1. 8 小括

本項では、採用時の優遇措置がある教師塾的事業の特徴について検討した。優遇措置があるということから、参加する学生に対する行政側の要求は、実習の日数・受講期間や参加する際の姿勢に至るまで厳しいものがある。それは、この事業に参加するための選考や、修了要件にもあらわれている。そして、そもそもこうした事業を主催する地方教育行政が背負わねばならない負担、特に学生指導や学生受入に伴う負担も大きいことが推測される。

事業の特徴としては、たとえば、プログラムの期間は概ね半年以上であり、学生(「塾生」)の選考や修了要件、塾生が同意すべき事項について、厳密に定められていることが多い。また、開講式や修了式といった「式典」など、学校的な儀礼をプログラムに位置づけている。これにより、塾生は学校的な身体、教師らしい身体を獲得していだろう。さらに、現場での実習の時間が多く、塾生の実践力を鍛えることを重視している。このため、学生の指導に協力する学校側の負担も軽くないだろう。

なかには、事業の目的として、本来、教育行政の役割にはない教員の「養成」を明言する事業がある。一方、入職前ではあるものの「研修」としての機能もある。前倒しや先取りといった表現が可能であろうが、教師塾的事業においては、養成と研修との線引が不明瞭となり、両者が連続的に行われていることが見て取れる。

採用時の優遇措置があることによって、行政サイドは受講者に厳しい教師塾的事業のプログラムを課す。教員志望学生は、それを受けて真剣にプログラムに取りくむ。行政サイドは、学生の適性や能力をあらかじめ把握したうえで採用できる。よって、両者の相互理解が促され、採用後のミスマッチが生じにくい仕組みである。両者のミスマッチがデメリットと考えるならば、それが起こりにくい取組になっている以上、学生と行政の両者にとってメリットといえるだろう。こうした事業が教育行政サイドより出てきたということによって、「大学における教員養成」の意義を問わずにはいられない。採用時の「優遇措置あり」の教師塾的事業は一部の地方教育行政による局所的な取り組みに過ぎないが、大学と事業との関係の強さ、大学の関与の度合いには差がある。大学による推薦をもって受講者を募るものもあれば、学生個人が自主的に応募するものもある。大学の関与の強い事業は、行政が大学における教員養成という原則に対して不満を抱えているからこそ強気に踏み込んでいとも言えるし、大学に責任をもたせることでかろうじて大学の面目を保たせていとも言える。また、大学の関与の薄い事業は、行政が大学の顔色を気にせずに応募者を募り、教員養成の役割を担うことができるというメリットがある。これらの大学の関与度の差の意味するところについての考察は今後の課題としたいが、大学が学生にとって研究活動を行う場であり、そうした経験が教職人生に生かされるという認識は、少なくとも教育行政の側には乏しいのではないかと考える。

なぜ地方教育行政が、大きな負担を抱えながらも、教師塾的事業を行っているのだろうか。その背景には、教員不足解消や実践力を備えた教師の確保といった課題解決に向けた思惑があると考えられる。もはや、「大学における教員養成」には任せていられないという行政側の切迫感が透かし見える。とはいえ、教育環境整備という教育の外的事項をつかさどる教育行政の本来の役割範囲を思い起こせば、採用時の優遇措置をもたせた教師塾的事業という施策は、教育行政の介入が目に見える。教師塾的事業は、教員志望者の取り込み、すなわち「青田買い」の施策ではあるが、学生のみならず行政の負担・コストが大きいため、事業の継続については今後も注視していくべきである。

【早坂めぐみ】

### 3. 2 教員採用に関わる新たな施策

本項では、教員の養成、採用をめぐる大学と行政の関係を、行政の採用施策に着目して検討する。

これまで、教員の「養成」「採用」「研修」は、大学が「養成」を、行政が「採用」と「研修」を担当することですみ分けがなされてきた。大学では、教職課程における教員養成が行われ、教員採用試験選考の実施や初任者研修をはじめとした採用後の研修は行政が行ってきた。

しかしながら、本研究会がこれまで明らかにしてきたように、教員養成における規制緩和策が進められる中で、

特に小学校教員養成において新たに教員養成課程を設置する大学が増え、免許取得者の増加が見られた。これに伴い、教員やその前段階である教育実習生における「質の変容」が起こったことで、行政は教員の「養成」段階へと介入を進めていくこととなった。「養成」段階から教員になるにあたって必要と考えられる資質・能力を身につけさせることで、教員の質保証をめざしたのである。

その一例として挙げられるのが、東京都教育委員会による「教職課程カリキュラム」の策定である。

### 3. 2. 1 東京都教育委員会による施策

東京都教育委員会は、2010年に「小学校教諭教職課程カリキュラム」（以降「カリキュラム」）を策定した。これは、小学校の教員養成課程を設置している全大学に向けて、東京都教育委員会が「養成」段階で身につけてほしいと考える「最小限必要な資質・能力」を示したものであった。

本カリキュラム策定の背景には、教員の大量退職、大量採用の状況が続くことによる、教員の経験年数のバランスの崩れ、先輩教員から若手教員への知識や技術の伝承が難しくなってきたという現状があった。そこで、従来のように「養成」と「採用」「研修」をバラバラに行うのではなく、「養成」段階も一体のものにとらえて、大学と行政が連携して若手教員の資質・能力の向上をめざすべく、本カリキュラムが策定されたのである。

本カリキュラムでは「養成」段階を担当する大学へ向けて、学生が養成段階において身につけるべき「最小限必要な資質・能力」を示すことで、「養成」「採用」「研修」の一体化を試みた。策定にあたっては、「大学の教員養成課程検討委員会」による3回の委員会の開催や30大学への大学訪問が行われ、シラバスの分析、授業見学、大学関係者や学生へのヒアリングなどをうけて、大学における教員養成課程のあり方が検討された。そこでは、「大学が4年間を通じた教員養成課程において、小学校教員になるために必要な資質・能力を示せていない」「教育実習が実習校任せで、大学の学びを実習に生かしきれていない」「各教科の授業内容が担当教員任せで、教員間の連携が図られていない」という3点が課題として挙げられた。本カリキュラムは、これらの課題を解決するべく作成されたものだと行政はその経緯を説明している。

その後、2017年10月には、本カリキュラムを見直し改善する形で「東京都教職課程カリキュラム」（以降「新カリキュラム」）が策定され、現在では小学校教諭だけでなく中学校および高等学校の教員養成も含め、教職課程をもつすべての大学へ向けたカリキュラムの提示が行われている。

本カリキュラム、並びに新カリキュラムにおける教育行政の「養成」段階への介入ともとれる施策の一つとして、教育実習への施策が挙げられる。カリキュラムの中では「教育実習評価票」が策定されている。これは、教育実習における学生の様子を評価する評価用紙であるが、従来は各大学が用意し、実習校へと評価をお願いする形で行われていた。しかしながら、東京都が「教育実習評価票」を策定したことで、統一フォーマットの使用が求められることとなった。また、あわせて実習先のとりまとめも東京都教育委員会が行い、実習生は振り分けられた実習校へと実習に向かうこととなっている。

教育実習は大学の教科の一つであることから、最終的な単位認定を行うのは大学である。その点では、教育実習に見られる行政の施策は、大学の主体性への介入と見ることもできよう。一方で、こうした行政の施策は、東京都が求める資質・能力を実習段階で身につけられているかどうかを「教育実習評価票」を通して確認し、採用に向けた質保証を行っているものとみることができる。

東京都の策定した教職課程カリキュラムに見られるように、行政の「養成」段階への介入は、教育実習を通して行われているところがある。この点は、次に見る福岡市教育委員会による新たな動きにも共通するところだと言える。

### 3. 2. 2 新たな動き：福岡市教育委員会による特別選考

次に、教育実習と絡めて行政が「養成」段階へと介入しているような動きとして、福岡市教育委員会が2022年の教員採用試験選考から実施を決めている「特別選考」を取り上げたい。

福岡市教育委員会は、新たな「特別選考」として、教育実習の評価票を選考に使用することを決めた。特別選考では、実習の評価と大学の推薦によって試験の全部または一部が免除される。対象となるのは、「福岡市と教員養成にかかる連携・協定を締結している大学に在籍し、福岡市立学校で必要な時期に実習を行った学生」である。

つまり、従来一般選考で行われてきた筆記試験や面接試験にかわり、教育実習の評価と大学の推薦だけで採否



を決めるという選考である。全体の2～3割が切り替え予定で、協定の締結をしている15大学の採用実績をもとに各大学の推薦数の上限を決める形をとる。協定締結15大学は、以下のとおりである。

＜協定締結大学＞

- 福岡市の近隣15大学  
福岡教育大学、福岡大学、中村学園大学、西南学院大学、筑紫女学園大学、九州女子大学、九州女子短期大学、九州産業大学、福岡女学院大学、久留米大学、九州大学、福岡工業大学、福岡女子大学、福岡県立大学、日本経済大学（順不同）

2021（令和3）年3月30日 福岡市教育委員会「PRESS RELEASE」より

特別選考の実施にあたっては「教育実習の評価」が重要となることから、本選考の実施にあわせて、福岡市教育委員会では2021年から「教育実習の仕組みを抜本的に見直す」こととした。主な変更点としては、実習校は教育委員会が調整の上決定すること（福岡市立学校の卒業生以外の希望者も受入れ）、教育実習評価票の策定と統一、実習内容のモデルケースの提示などが挙げられる。

福岡市教育委員会が策定した実習評価票は、『福岡市教育実習ガイド（実習生編）』に掲載されている次のようなフォーマットである。

福岡市 教育実習 評価票

フリガナ	大学名				
実習生 氏名	学部・学科				
	学籍番号				
実習期間	予定日数	出席日数	欠席日数	欠席理由	
令和 年 月 日から 令和 年 月 日まで	日	日	日	遅刻・早退 遅刻 回 早退 回	
特別選考を志願するために特別学生サポーター活動を実施した者の活動日（※）		〔下の注意事項を参照のうえ「○」か「□」のように記載すること。併せて当該学生の活動記録簿を提出すること〕			
副校長・教頭 氏名	指導教員 氏名				
評価項目	評価規準				評価
教職の 素養	・教職員の指導や助言を積極的に受け、学ぶ意欲と志をもち、自ら学んでいる。				
	・一人一人の個性や行動の背景にある思いを受けとめ、児童生徒に公平かつ受容的な態度で接している。				
組織の一員 としての規律 ある行動	・気持ちのよい挨拶や服装、言葉遣い、教職員への対応、保護者や地域の方への接し方等、他者とのコミュニケーションの基礎・基本を身に付けている。				
	・学校の諸問題への組織的な対応の重要性を理解し、報告・連絡・相談を行い対応している。				
学習指導	・学習指導要領の内容を理解し、単元や1単位時間の指導計画を立案することができる。				
	・指導技術(発問や板書等)の基礎・基本を理解し、「主体的・対話的で深い学び」のプロセスを含めた授業を展開することができる。				
	・学習評価の意義と方法について理解し、一人一人の学習状況を把握して授業を進めている。				
	・ICTの効果的な活用について理解し、授業設計に活用したり、教材等を作成・提示したりすることができる。				
児童生徒 指導	・一人一人の特性、個性や背景を把握することの重要性を理解し、児童生徒と良好な関係を築いている。				
	・個や学級集団に応じた指導法(指示や褒め方・注意(叱り方等))を理解し、児童生徒に適切に指導している。				
学級経営へ の取組状況 (養護・栄養 は評価不要)	・学級担任の役割や職務内容、児童生徒が安心して過ごせる学級経営の基礎・基本について理解している。				
	・学級の規範づくりや教室の環境構成、清掃指導、給食指導等、学級集団づくりのための基本的な方法を理解し、児童生徒に関わっている。				
<b>総合評価</b>					

『福岡市教育実習ガイド（実習生編）』P.6より

筆者が過去に分析を行った、大学ごとの教育実習評価票の分析結果と照らし合わせながら、本評価票を見てみよう（山口2021）。「評価項目」は5つとほぼ標準的で、「評価規準」がそれぞれ複数項目示されている。「評価規準」とはおそらく評価の観点であると思われる。実際の評価を何段階で行うのか、素点をつけるのかなどの説明は書かれていない。

次に評価項目の中身を見ていく。筆者の過去の分析では内容のまとまりとして6つのグループが見出されているが、本評価票の評価項目である「教職の素養」「組織の一員としての規律ある行動」「学習指導」「児童生徒指導」

「学級経営への取組状況」の5つはそれらと近い内容であった。教育実習では、学習指導や生徒指導、学級経営、教職の素養だけでなく、組織の一員としての振る舞いすなわち実習中の勤務態度や、事務処理能力、提出物の状況なども求められていることが見えてくる。

「組織の一員としての規律ある行動」の評価規準に着目すると、「コミュニケーションの基礎・基本」や「報告・連絡・相談」「提出期限を守る」などの文言が見られることから、特に教育実習や教職に関わるものというよりは、社会人として当然ととれる内容が評価の対象となっていると考えられる。『福岡市教育実習ガイド（実習生編）』（P.6）には、本評価票について「福岡市の教員となるにあたって、身に付けておいてほしい資質・能力を示していますので、事前に確認して実習に臨んでください」とあるが、「コミュニケーション能力」や「報告・連絡・相談」は、東京都教育委員会が「小学校教諭教職課程カリキュラム」において示している「養成段階で身に付けるべき最小限必要な資質・能力」とも合致するものである。

こうしたところから、行政が「実習生に求めること」ひいては「地元の教員として求める資質・能力」には、行政ならではの視点であるところの、「社会人としての基礎的な内容」が含まれていることが分かる。自治体が求める資質・能力をもった人材を、早い段階から確保したいという行政の事情が見えてくるものと考えられる。

本評価票が策定されたことにより、教育実習の評価においては2つの実習評価票が併用されることになる。一つは、各大学が作成している実習評価票、もう一つが先に見た福岡市教育委員会が策定した評価票である。これにより、実習校では2つの評価票での評価が求められることとなる。福岡市教育委員会の評価票による評価結果は、採用選考に用いられるものであるため、大学には送られてこないからである。大学は、授業科目としての教育実習の単位認定にあたって参考とする評価票として大学独自の評価票での評価を実習校に依頼せざるを得ないのである。

教育実習の内容も、『福岡市教育実習ガイド』（P.5）においてモデルケースが示されている。ガイドによれば、「福岡市立学校での教育実習では、「実践を中心としたプログラム」を実施し、児童生徒の実態や教員の仕事の実情を把握するとともに、指導のポイント・仕事の流れについて学びます」とある。実践力を高める工夫として、授業参観やT2での授業参加からスタートし、職種・校種を問わずT1としての指導時間を設定することで、実践を通じた指導力を高める内容であるとされる。

モデルケースの設定は、これまで教育実習の実際場面において存在していた、実習内容のバラつきの改善につながるものと考えられる。実習校から戻った実習生の話を聞くと、授業参観やT1での授業回数には学校ごとに大きなバラつきが見られていた。もちろん、その背景には各学校の事情の中で教育実習が行われているということもあるだろう。モデルケースの策定により、バラつきの改善がなされる可能性がある。一方で、実習校の実態を踏まえた形での実習という点においては、現場への負担が危惧されるものでもある。

もう一点、このモデルケースでは「児童生徒の実態」「教員の仕事の把握」などに力点が置かれているものの、「大学で学んだ知識・理論・技術の実践」という視点が含まれていないように思われる。「教職課程コアカリキュラム（2017（平成29）年）」（P.28-29）では、「教育実習（学校体験活動）」における「(3-1) 学習指導及び学級経営に関する事項」の一般目標として、「大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する」とある。モデルケースにおける実践の重視は、即戦力たる教員の育成をめざすものと思われるが、一方で教育実習における重要な目標の一つには、コアカリキュラムが示すように「大学で学んだことを実践に活かす」ということがある。この点は、本モデルケースにどのように含まれていくのかが気になるところである。

何より、「教職課程コアカリキュラム」の「教育実習」「学校体験活動」に関する留意事項では、「教育実習は教職課程の一部として大学の責任において実施するものである」（P.28）と記載されている。もちろん、大学の責任で行う上では、東京都教育委員会のカリキュラム策定の際の指摘にあったように、大学も実習校への協力を十分行っていく必要があるが、あくまでも大学の教職課程の一部であることも忘れてはならない。実習校の振り分けのみならず、実習評価や実習内容への踏み込みは、大学における「養成」への行政の介入であるとも考えられる。

【小学校モデルケース概要例】

2週間		3週間		4週間		午前		午後		放課後	
1週間目	1週間目	1週間目	講話	授業準備等	授業参観	授業準備等	講話	授業参観	職員研修等への参加	打ち合わせ・授業準備	
		2週間目	授業参観		T2で授業						
	2週間目	3週間目	T2で授業		T1で授業						
		4週間目	T1で授業		授業参観						
2週間目	3週間目	1週間目	T2で授業	T1で授業	T1で授業						
		2週間目	T1で授業	授業参観							
	4週間目	3週間目	T2で授業	T1で授業							
		4週間目	T1で授業	T1で授業							

【福岡市教育実習ガイド（実習生編）】P.5より

### 3. 2. 3 大学と行政の力関係をめぐる検討

以上のような現状を踏まえた上で、最後に本項のまとめとして大学と行政の力関係をめぐる検討を行いたい。

東京都教育委員会や、新たな動きとしての福岡市教育委員会の施策の根底には、行政の「良い教員を早めに、確実に採用していきたい」という思惑があるものと思われる。この点においては、昨今教員志望者が減少し、採用選考倍率が低下している中においては、行政が危機感をもっているのは無理もないと言えるだろう。また、規制緩和策以降の、学校現場における教育実習生や若手教員の質保証という側面では、現場での悲鳴もとれる現状について学校長を通して把握した行政が、現場負担を少しでも減らしたいという思いから、「養成」段階での優秀な学生の育成を求めているという事情も見えてくるものである。

一方で、前項の教師塾施策との関連でとらえてみると、福岡市教育委員会のような施策は、行政が求める教師を大学の「養成」課程においてコストをかけずに育てられる仕組みであると見ることもできる。教師塾の設置、運営にあたっては人件費をはじめ多くのコストがかかる。大学の「養成」課程にこれを任せてしまえば、行政が求める資質・能力をもつ人材を、行政のコストをかけることなく育てることが可能となる。新たな施策の中には、こうした思惑も見え隠れするところである。

さらに、行政が採用施策との関連で大学での「養成」段階へも介入してきている状況は、大学において教員養成を行うことの本来の意味を問うものであるとも言える。実際、行政施策への反応には、大学によって温度差が生じていて、大学側の意見が全体で必ずしも一致しているとは限らない。規制緩和策以降に設置された新しい養成課程においては、行政が指針ややるべきことを示してくれることを、ある意味ありがたいと考えるところもあるだろう。その方が、大学の負担が減るからである。一方で、伝統的な大学をはじめとして、大学の主体性をもって教員養成に取り組んできた養成課程においては、行政の介入に対して良く思わない反応を示すと考えられる。今後もし、福岡市教育委員会と同様の施策が他の自治体でも行われるようになるのであれば、大学が果たす「養成」の役割とは何なのかを再考せざるを得ないだろう。

大学の立場としては、採用施策を掲げられる形で「養成」段階へと介入されてくると、行政に対して思うように意見を言いづらいという事情もあると考えられる。大学がもし行政の採用施策に対して難しいという反応を示した場合、自校の学生に不利が生じる可能性もあるからである。福岡市の例のように、あくまで採用施策として掲げられた中での教育実習への介入に対し、大学がこれに異を唱えることは、自校の学生が実習校で何らかの不利な扱いを受けたり、採用において不利な立場に晒されたりする危険性ははらむものだからである。まさに、大学が学生を人質にとられているような状態の中で、行政施策に振り回され、思うように主体性を発揮できずにいる状態とも言える。

このように、大学と行政の力関係においては、近年の行政施策の動向を見るに、大学の立場が弱くなってきていると見ざるを得ない。今後こうした動きがより一層広まっていくのであれば、大学が自らの主体性をどのように示すのが求められていくと思われる。大学における教員養成の意義を今一度考える必要があるだろう。

【山口晶子】



#### 4. 「開放制」「大学における養成」原則の変容：まとめと課題

##### 4. 1 「聖域なき構造改革」と教員養成の構造変容

これまで一連の本研究で見てきたように、小泉純一郎内閣（2001.04.26-2006.09.26）の下で推進された「聖域なき構造改革」の流れの中で、高等教育分野において市場原理を導入することを通じて「教育機関や教員が互いに質の高い教育を提供するよう競い合うこと」を企図し、いわゆる抑制五分野で1980年代以降に採られてきた量的抑制策の撤廃が検討された。

抑制五分野の中で、他分野に先駆けて教員養成分野における抑制策撤廃が2005年度から全面的に行われ、本研究の対象としたような、小学校教員養成に新規参入する一般大学（大半は私立）が激増することになった。この背景には、他の四分野と異なり、教員養成においては需給見通し等の検討において他省庁との関係がなく、文部科学省内で完結することから、比較的円滑に進められたという事情があったと見られる（岩田・米沢2019：30）。

一方、21世紀初頭に日本の高等教育においては入学希望者と定員とが一致する「全入」状態が生じ、多くの大学は定員充足の手立てを講じる必要にあった。村澤（2015）によれば2005年の教員養成分野における抑制策撤廃に最も感応性が高かったのは学齢期児童数の多い地域にある私立大学であり、そこには「定員未充足を打開する策として、医歯薬系に比べれば安価な物理的インフラ投資で済み、法曹のように資格取得のハードルが実質的には低いがれっきとした専門職資格を「売り」にできる」と見込んだ経営合理的判断が働いたとみられる。【表2】のように、四年制大学卒を基礎資格とする一種免許状のうち、幼稚園と小学校に関しては、抑制策撤廃前に比べて著しく発行数が増加している。これらの学校種に関わる二種免許状の発行が同時期に減少していることを考え合わせると、ここで新規参入した四年制大学の相当数が、短期大学からの転換であったことがうかがわれる。

表2 教員免許状発行数の推移

		抑制策撤廃前			抑制策撤廃後			増減 04年度→18年度
		2002年度	2003年度	2004年度	2016年度	2017年度	2018年度	
幼稚園	専修	201	221	213	261	264	207	97.1%
	一種	6,677	7,600	8,342	18,832	18,316	18,223	218.4%
	二種	33,447	34,654	36,101	33,681	32,312	30,892	85.6%
小学校	専修	2,177	2,940	2,112	1,577	1,701	1,587	75.1%
	一種	17,241	16,427	16,534	23,395	23,337	23,294	140.9%
	二種	4,572	5,250	6,340	3,676	3,756	3,905	61.6%
中学校	専修	6,085	6,529	5,829	4,887	4,740	4,806	82.4%
	一種	46,351	43,032	44,942	43,130	41,519	40,667	90.5%
	二種	4,828	4,426	4,155	2,060	2,176	2,753	66.3%

文部科学省 website より算出。

##### 4. 2 「開放制」原則の初等教員養成への拡大

日本の教員養成における「免許状授与の開放制」原則は、中学校・高等学校においては早くから広汎に展開されていた一方で、小学校・幼稚園に関しては課程認定制度の導入当初（1953年免許法改定—1955年度新入生から適用）より、「教員養成を主たる目的とする学部・学科を設けなければならない」とされ（教育職員養成審議会「大学において教員養成の課程を置く場合の審査基準」1954年）、旧制の師範学校等を母体とした国立教員養成系大学・学部以外の養成機関の参入は比較的少数にとどまっていた。その後1980年代より前述の抑制策が採られたこともあって、「開放制」原則の中では例外的な存在であったと捉えられる。

【表3】に見るように、公立小学校の採用試験受験者は、この抑制策撤廃後の新規参入大学の卒業生が出た後、2011年度に5万人を超えている。ここで注目すべきは、この年度を境に「教員養成系大学・学部」出身者の二倍～三倍の「一般大学」出身者が公立小学校の採用試験を受けることが常態化していることである。その意味で「聖域なき構造改革」は、教員養成系大学・学部が代わって一般大学が小学校教員の主要な供給源になるという点でプロバイダの多様化≡「開放制」の実質化を招いたと言える。

表3 教員採用試験（公立小学校）受験者数の推移（2005-2020年）

年度	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
教員養成系	20,850	18,470	17,734	17,381	16,819	16,581	16,827	15,692	15,857	14,919	13,856	12,903	11,942	12,358	10,947	9,707
一般大学	24,154	23,382	25,389	25,373	25,131	26,131	29,039	31,021	35,070	34,898	35,826	35,021	34,826	33,708	32,102	31,076
短期大学	4,086	3,911	3,909	3,989	3,779	3,477	3,388	3,306	3,570	3,249	2,869	2,657	2,457	2,348	2,200	1,751
大学院	2,805	2,439	2,527	2,668	2,914	3,058	3,389	3,453	3,557	3,493	3,283	3,025	2,936	2,783	2,412	2,176
計	51,905	48,202	49,559	49,411	48,643	49,247	52,643	53,472	58,054	56,559	55,834	53,806	52,161	51,197	47,661	44,710

文部科学省 website「公立学校教員採用試験の実施状況」より作成

しかしながら、ここで注意すべきは、採用試験受験者数のピークは2013年で、以後は免許状発行数が増えているにもかかわらず、受験者は漸減傾向にあるということである。一般大学出身者に限っても、ピークは2015年度(35,826人)である。これは、プロバイダの量的な増加や、それに伴っての免許状発行数の増加が、免許状取得者たちの教員志望に必ずしも直結してはいることを示している。別の言い方をすれば、小学校教員養成に新規参入した一般大学で免許状を取得した者たちの多くは、労働力市場の中で小学校教員以外の進路を選択している（小学校教員が選ばれる職になっていない）のである。

#### 4. 3 労働力市場の変化と質的な問題

では、このように小学校教員養成における抑制策撤廃（規制緩和）は、市場原理の下で多様なプロバイダが競い合う中で、当初のねらい通りにこの分野における質的向上を生んだのか。この点についてはさらに多角的な検討を要するが、ひとつの手がかりとして、文部科学省の公表しているデータを基に、四年制大学卒業で教員採用試験（公立小学校）を受験した者の採用実績を出身大学の累計別に算定したのが【表4】である（この区分は設置者別ではないため、「教員養成系」には私立4大学を含む）。

表4 教員採用試験（公立小学校）受験者の出身大学別状況（2005-20）

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
教員養成系大学・学部	受験者	20,860	18,470	17,734	17,381	16,819	16,581	16,827	15,692	15,857	14,919	13,856	12,903	11,942	12,358	10,947	9,707
	採用者	5,285	4,638	4,563	4,667	4,733	4,501	4,885	4,714	4,871	4,812	4,761	4,915	4,821	5,245	5,413	5,129
	採用率	25.3%	25.1%	25.7%	26.9%	28.1%	27.1%	29.0%	30.0%	30.7%	32.3%	34.4%	38.1%	40.4%	42.4%	49.4%	52.8%
一般大学・学部	受験者	24,154	23,382	25,389	25,373	25,131	26,131	29,039	31,021	35,070	34,898	35,826	35,021	34,826	33,708	32,102	31,076
	採用者	5,124	5,470	5,024	5,560	5,712	5,446	5,772	6,511	7,475	7,726	8,376	8,652	9,060	9,340	10,249	10,297
	採用率	21.2%	23.4%	19.8%	21.9%	22.7%	20.8%	19.9%	21.0%	21.3%	22.1%	23.4%	24.7%	26.0%	27.7%	31.9%	33.1%

文部科学省 website「公立学校教員採用試験の実施状況」より作成

【表3】に現れた受験者の動向と同様に、採用者においても2011年頃から一般大学出身者が教員養成系大学・学部出身者を大きく上回る状況が続いているが、その差は受験者ほどには開かず、2020年の段階でも二倍強である。採用者（正規採用）の比率という点から見ると、2011年までは双方とも20%台でその差は数%であったのに対し、2020年段階ではその差は20%近くに及んでいる。このことは、抑制策撤廃後に新規参入した一般大学で免許状を取得した者の多くが、採用試験において苦戦している（抑制策以前からの、伝統的なプロバイダの出身者と比して採用試験を通過しにくい）ということの傍証になりうる。

以上をまとめるなら、教員養成分野における抑制策撤廃は、初等教員養成に新規参入する四年制一般大学の激増を生み、それは小学校および幼稚園の一種免許状取得者の大幅な増加を生んだ。その意味で「開放制」原則が初等教員養成にまで及ぶ効果をもたらしたと見られる。そして、こうした新規参入一般大学の出身者の増加は、小学校教員の採用試験の受験者の増加をもたらしたが、その増加の幅は免許状取得者のそれと比して小さく、「微増」の域にとどまっている。のみならず、全般的には、その増加した者の資質には疑問符が付く状況も仄見えるのである。

その一方で、市場原理の導入によって全体の質的向上がなされる際のプロセスとしての「淘汰」については、この抑制策撤廃後の十数年に目立った動きは生じていない。「2」「3」で検討してきた中央教育行政・地方教育行政の動きは、官邸主導の「聖域なき構造改革」が推し進められて初等教員養成の労働力市場が開放されはしたも

の、そこで増加した教員免許状取得者＝入職候補者の質が必ずしも高くない中で、「淘汰」が起こる以前にこの弊害を矯めるべくそれぞれの立場で講じた是正策として捉えられる。

#### 4. 4 行政的是正策とその影響（中央教育行政・地方教育行政）

21世紀初頭の規制緩和策が官邸主導で打ち出され、それが教育分野に及ぶに際し、中央教育行政を担う文部科学省は、質的な担保のための施策を同時並行的に充実させる方向を採っている。教員養成分野に関して言えば、2006年7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において「改革の具体的方策」の冒頭に「教職課程の質的水準の向上」を挙げ、「教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実」として「教職課程の認定に係る審査について、教員養成に対する理念や教職課程の設置の趣旨等を審査対象とするなど、その充実を図ることが必要である。認定後の教職課程について、実地視察の一層の充実や課程認定委員会の体制整備を図ることが必要である」等の提言がなされている。「2」で検討した課程認定実地視察の強化はその現れである。

課程認定行政による審査は、元来、設備や人員配置、科目配置等の外形的な事項についてのチェックを基本とするものである。それゆえ、カリキュラムや科目内容等の審査の強化も、シラバスに含まれる事項やキーワードといった外形的事項を基本にせざるを得ない。それゆえ、従前からの伝統的な教員養成機関（伝統的プロバイダ＝国立養成系および「老舗」の一般大学）の相当部分に対しては、強化される以前からの授業内容が外形的事項によって制限されることになり、そこに軋轢が生じる。のみならず、カリキュラムにおける創造性が殺がれる反作用すら生まれる。対して、抑制策撤廃以降に教員養成の組織を整備した新規参入の一般大学（新規参入プロバイダ）にとっては、こうした課程認定の運用強化は所与の前提となっており、伝統的プロバイダほどの軋轢を生まない。ただし、こうした大学にとって、運用強化された課程認定行政は、教育組織や設備等の外形的な事項について参入時点およびその後にチェックする機能は持つものの、それ以上の積極的な質的向上策としての作用を果たすものではない。

一方、公立学校の教員採用や研修・人事行政を担う都道府県や政令指定都市の教育委員会にとっては、域内の教員を質的・量的に確保することは極めて重要な行政課題である。【表4】に見るように、公立小学校の新規教員採用数は増加傾向にあり、それを見越して教員養成分野の抑制策が撤廃されたという側面もある。ただし、ここまでで見たように、この抑制策撤廃は免許状取得者の増加はもたらしたものの、それが採用試験受験者の増加には必ずしも直結しないばかりか、増加した受験者の資質についても十分な信頼が置けない状況が徐々に明らかになってきた。そうした中で新人教員の確保の戦略として地方教育行政で採られてきた特徴的な施策が、「3.1」で検討したところの「教師塾」的な事業と、採用行政に関連付けての大学教育への要請の強化である。

しかしながら、教育委員会は本来は入職前の大学生を育成する組織ではなく、多くの場合「教師塾」的な事業は入職後の教員たちの研修を担当する部署によって行われている。いきおい、学生に対しても現職教員と同じ「服務規律」的な形で行政への関与を求めることを基調とした指導を行うことになる。また、教育委員会が大学教育に関与する接点は教育実習などの一部の場面に過ぎず、学士課程カリキュラム全体を見通す視点を持たない。それゆえ、教育実習での学生の態度や大学の指導体制に対する—これも「服務規律」的なものを入職前にも拡大適用する形での—要請がなされることになる。そして、公立学校の教員に関する人事権が教育委員会にあることから、こうした要請は「上からの」「権力的な」ものとして大学や学生に受け止められがちである。のみならず、「開放制」の拡大した状況下では、教員免許状の取得をしても教員を志さない者（労働力市場の中で教職を選択しない免許状取得者）を増やす方向に働きかねないのである。

ここで注意を払うべきは、抑制策撤廃前から小学校教員養成を行っていた大学（伝統的プロバイダ）と、抑制策撤廃後に小学校教員養成に新規参入した大学（新規参入プロバイダ）の差異である。1980年代から抑制策が採られてきた約20年の間に、教育職員免許法の大きな改訂が二度行われており（1988年・1998年）、端的に言えば教育課題の複雑多様化に対応すべく教職関連科目の単位増が図られるとともに、それらの科目内容に対しては教育実践に即したものに改めていくことが求められた。これ以前からの伝統的プロバイダにとっては、それ以前の教育組織（大学設置基準の大綱化がなされる以前からの、学問系統を中心とした組織）を基に、こうした時々の要請に対応して教員養成カリキュラムの手直しを行ってきた。対して新規参入プロバイダにおいては、1998年に改訂された教育職員免許法の規定が出発点であり、また大綱化以降に大幅に弾力化された教育組織や学士課程カ



リキュラムの在り方を前提として組織作りがなされている。

のみならず、教員スタッフの配置においても、伝統的プロバイダの多くが学問系統を軸とした教育組織で、その多くが大学院を設置していることもあって、アカデミックな研究業績を軸に配置されているのに対し、新規参入プロバイダにおいては、教育現場での実務経験を持ついわゆる「実務家教員」を一定数含む形で教員養成の教育組織を構成する例が多い（これは附属学校を持たないがゆえに現場との連携を密にする必要が、教員養成系に比べて高いという事情も関係する（岩田2018））。大学院を設置しない場合には、教員のアカデミックな研究業績が問われる度合いも低い。「実務家教員」の出自は教員の採用・研修に関わる行政に近いところである。それゆえ、これら新規参入プロバイダには上述のような地方教育行政による施策に対しての抵抗は比較的少なく、親和性を持っていると言える。

#### 4. 5 今後の展望と課題

以上見てきたとおり、初等教員養成分野に及んだ「聖域なき構造改革」は、日本の教員養成における「開放制」原則の拡大と、具体的な現れとしての免許状取得者の増加を生んだが、この施策が企図したような形で市場原理や競争的環境の中で教員の質的向上という点で奏功してはいない。むしろ、市場原理における「淘汰」が生じるまでに様々な弊害が明るみになり、これを矯めるべく中央教育行政・地方教育行政によって採られた諸施策は、資質向上に直結しないばかりか、伝統的プロバイダの創造性を殺ぐ形での副作用を生んでいる。

こうしてみたときに、市場の開放や免許状取得要件の緩和によって免許状取得者を増やしても、教員の質量を確保する手立てとはならないことは明白である。「開放制」の拡大によって「教職」が新規学卒者にとって労働力市場の中でのオプションの一つとして認知される向きが小学校教員にも及んだという実態を踏まえれば、「労働力市場の中で選ばれる職」としての構築が重要であることは論を俟たない。

それは単に現状の教職の魅力を訴えて教職志望者を取り込むキャンペーンを行うことのみを意味しない。むしろ、この抑制策撤廃によって増えた「浮動的な教職志望者」とでも呼ぶべき、免許状を取得したものの教職に就くか否かに迷いがある学卒者たちに積極的に訴求すべく「より魅力ある職」としての教職の再構築が必要なのではあるまいか。

その際重要なのは、教員養成・採用に関わる三つの主要なアクター、すなわち中央教育行政（政府・文部科学省）・地方教育行政（教育委員会・首長）・養成機関（大学）の三者が、それぞれの持ち味と果たすべき役割についての共通理解を育むことであろう。当然のことながら、その基本には、本研究で主として検討してきた小学校教員の在り方について、その専門性の内実を深く検討していく必要がある。

今後に取り組む課題としては、(1) 新規参入プロバイダのみならず、伝統的プロバイダをも視野に収めての、さらなるケーススタディ、(2) 都道府県・政令指定都市の取り組みに関するケーススタディ、(3) 小学校の教員免許状取得希望者を対象とした意識調査、等を想定している。その上で、ここまで明らかになった知見と合わせ、21世紀初頭以降の日本における「開放制」教員養成の構造変容について総合的な解析を行っていきたいと考えている。

【岩田康之】

[付記] 本研究はJSPS 科研費 (17K04609) によるものである。

#### 引用・参考文献

- 朝日素明 (2015) 「教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向」『摂南大学教育学研究』Vol.11, pp.1-18。
- 福岡市教育委員会 (2021) 「PRESS RELEASE」。https://www.city.fukuoka.lg.jp/data/open/cnt/3/23318/1/kyouinnouseinikakarurenkaikeiyuotei.pdf?20210826094514
- 福岡市教育委員会 (2021) 「教育実習ガイド (実習生編)」。https://www.city.fukuoka.lg.jp/data/open/cnt/3/81952/1/kyoiku-jisshu-guide-for-jisshu-sei.pdf?20210803142620
- 岩田康之 (2018) 「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容 (1) —2005年抑制策撤廃後の小学校教員養成の動向と課題—」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.17, pp.49-56。
- 岩田康之・米沢崇 (2019) 「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容 (2) —教員養成分野に関わる抑制撤廃の経緯と課題—」

- 『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.18, pp.29-35。
- 岩田康之・米沢崇・大和真希子・早坂めぐみ・山口晶子（2019）「規制緩和と「開放制」の構造変容—小学校教員養成を軸に—」『日本教師教育学会年報』Vol.28, pp.30-40。
- 木内剛（2013）「近年の課程認定政策と大学の自主性・自律性」『日本教師教育学会年報』第22号, pp.32-39。
- 文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラム」。 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf)
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課（2018）「学科等と免許状の関係」『教職課程認定基準等について』（平成30年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会），pp.4-9。
- 村澤昌崇（2015）「小学校教員養成を担う大学の特性」小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信『大学教育の組織的実践—小学校教員養成を事例に—』広島大学高等教育研究開発センター高等教育研究叢書129, pp.19-38。
- 東京都教育委員会（2010）「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」。 <https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/recruit/guide/files/handbook2021/curriculum.pdf>
- 東京都教育委員会（2017）「東京都教職課程カリキュラム」。 [https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/personnel/training/teacher-training-course\\_curriculum.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/personnel/training/teacher-training-course_curriculum.html)
- 山口晶子（2021）「第6章 日本の教育実習の評価」岩田康之編『教育実習の日本的構造—東アジア諸地域との比較から—』学文社, pp.163-188。
- （上記ウェブサイトについては校正時（2022年1月31日）に閲覧・確認を行っている。）