

構成主義から捉える教職ア krediteーション

* 本 図 愛 実

Accreditation of Teaching Profession from Constructivism

HONZU Manami

要 旨

構成主義は、「アイデアの政治」、構造主義との連関、言説による間主観的影響からその生成を捉えることが可能である。構成という動態性は、アイデアを織りなす、意図的・無意識的な言説による間主観的作用により作りだされる。構成主義は人間が理性とともに生活世界を変えていく可能性を提示しているものの、今日の政策過程においては外的な標準化を伴うことも多く、標準化が単純に内面化されるのであれば、その人間観は矛盾することになる。

教職における免許取得や更新、教員育成指標に基づく体系的研修を社会的な認証を意味するア krediteーションとして捉えると、それらが外的な標準化を課しているとともに、内的標準化に関わって、「学び続ける教員」が「アイデア」としての役割を担っていると言える。しかし、「学び続ける教員」という規範は、「アイデア」という点では、OECDのウェルビーイングのような強い伝播力をもつとは言えない。「アイデア」がどのような主体間で交わされる言説なのかを検討すると、適用の範囲から、「アイデア」の伝播力を捉えることができる。

構成主義の基盤となっている人間観からすれば、教員政策過程において教職員一人ひとりが主要アクターとなることが求められている。教員育成コミュニティに関わる者にとっても、教職ア krediteーションの外的標準化に意を払い、自律的な思考の在り方や学習方法を模索し提示していくことが必要であると考えられる。

Key words : 「アイデアの政治」、構造主義との連関、言説による間主観的影響、「学び続ける教員」

はじめに

少子高齢化を主因とする資源縮小社会に関する不安は、新感染症を抱える社会の在り方とともに、ますます度を増している。こうしたなか、より一層、公費適用について効率化が求められることは必至である。国立大学法人には毎年運営費交付金を削減する、効率化係数なるものも課せられるなど、効率化には、削減や縮小といったイメージがつきまとう。しかし、効果の精査とともに効率化を追求していくことは、政策過程の本来の姿でもある。

効果を精査し改善を求める活動に、計画－実行－評

価－改善の一連の流れがある。これを表すPDCAはもはや注釈が不要の略語ともなっている。こうした改善にむけての評価の仕組みや項目においては、評価という性質上、規格化や均一化が備わっていると理解することができる。効率化が評価活動とともに追求されていく過程においては、外的な標準化が課されていく可能性が高い。しかし、複雑化する社会の一部分である公的組織においては、何をどう改善していくのか、それが組織の目標達成において、真に効果的であり、効率的であるのかは、その組織の実務に携わる構成員でなければ判断できなくなっている。標準性の高い評価活動と、改善のための第一線の活動との非整合性に

* 教職大学院

十分な注意を払っていく必要がある。

標準化がもたらされる仕組みと関係性について、政策決定のマクロレベル、第一線組織というメゾレベル、第一線組織の構成者たちの意識と行動というマイクロレベルといった位相に着目すると、それらの非整合性による差異を縮小化させ、連結させようとするものとして規範や「アイデア」が意図的に展開されていることに気づく。このような政策過程における規範や「アイデア」に着目する捉え方として、構成主義あるいは「アイデアの政治」がある。換言すれば、公費適用の効率化が大々的に示されるなかにあっては、それを正当化する規範や「アイデア」がより重要性を増している。

こうした認識を踏まえ、教職アクレディテーションと概括できる、教職における免許の取得や更新といった一連の認可の過程を対象化してみると、外的に標準化が課され、内的標準化をも導く可能性をはらんでいるとともに、規範や「アイデア」が展開され、単純な隷属とはならない仕組みになっていると仮定できる。教職を高度な専門職と捉えるなら、自律的な思考が不可欠であり、よくも悪くもそれらの過程が複雑に進行していると想定できる。

以上の問題関心から、構成主義の成り立ちについて解題し、その意義と課題を基に、教職アクレディテーションという一連の教職認可プロセスについて捕捉し、外的標準化と内的標準化の派生ならびその対応について検討したい。

I 構成主義の成り立ち

1. 「アイデアの政治」

政治の変化やダイナミクスを説明する理論枠組みとして、近藤康史は、比較政治理論の領域で「アイデアを取り戻す」動きが顕著となってきたとする(近藤2006)。「取り戻す」とは、合理的選択論などに代表される数理モデルによる実証的分析を前に、主観的な解釈であると低く見られてきた、理念や「アイデア」に着目した分析の有用性を再認識していくという意味である。

そもそも社会科学における理念や「アイデア」への着目は古くより存在する。近藤は、それらを文化主義の系譜に位置づくとみなし、古典的な例とし

て、マックス・ヴェーバーによる「転轍手の議論」をあげ、「『理念』によって作りだされた『世界像』は、きわめてしばしば転轍手として軌道を決定し、その軌道の上を利害のダイナミクスが人間の行為を推し進めてきたのである」との一節を引く。さらに政治学研究においては、民主主義社会の安定において市民間の文化の共有が説明変数として重要であるとしたガブリエル・アーモンドやシドニー・バーバなどによる、「政治文化論」「政治システム論」、近年では、ロバート・パットナムの「社会関係資本論」などがあるとする。

しかし、文化主義は文化を創出する社会構造やシステムを重要視するため、文化を形成する人間やその行為を補足し記述するという点においては精彩を欠く。こうした点に迫るのが、主体および主体間の行為を促す、理念や「アイデア」へのまなざしであり、その土台である構成主義である。つまり、構成主義とは、政治の変化あるいは政策過程において、行為者としてのアクターの存在とその動的的な影響力を重視するという点であり、この意味がさらに拡大し、主体的なアクターを規範とする傾向にあるとも捉えることができる。事態を変え、そして変える力をもつのは人間なのである。数理モデル隆盛の傍らに置かれた文化主義の流れをくみながらも、構成主義は、人間主義を包含し規範を提示するという、学術の理論枠組みを超える性質も有している。

では、マクロ・メゾ・マイクロレベルの非整合性を平坦化する「アイデア」にはどのようなものがあるのだろうか。好例は、OECDによるウェルビーイング(個人的社会的幸福)である。2011年、OECDは創立50周年を機に、GDPを単一・客観指標とする立場を変え、個人と社会の幸福を客観的指標と主観的指標から測定するとした。以後、隔年ごとに、加盟国の国民と国家の幸福度が測定され一覧化されている。「国連持続可能な開発のための2030アジェンダ」(2015年)を念頭に、教育分野では、2030年を目途とする、生徒と教師のウェルビーイング達成が掲げられている。

文部科学省が中心となる教育政策のマクロレベルでは、これらを活用しながらカリキュラム改革が行われている。教師の幸福とは、教師の専門性がいかに発揮されることであり、それは、各学校において、教育課程を編成、実施、評価、改善していくカリキュラム・マネジメントとして学習指導要領を通して推奨

されている。

学習指導要領改訂の根拠である中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日付）では、「子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である」とし、「こうした改革の方向性は国際的な注目も集めているところであり、例えば、OECD との間で実施された政策対話の中では、学力向上を着実に図りつつ、新しい時代に求められる力の育成という次の段階に進もうとしている日本の改革が高く評価されるとともに、その政策対話等の成果を基に、2030年の教育の在り方を国際的に議論していくための新しいプロジェクトが立ち上げられた」（「第2章 2030年の社会と子供たちの未来」）としている。

これらの下に、カリキュラム・マネジメントが推奨され、メゾレベルである各学校において、そしてミクロレベルである各教職員に対して、実態分析に基づき、子どもの成長を導くために、主体的に教育課程を編成していくことが期待されている。自治体レベルにおいても、学校管理規則において、「第七条 学校においては、学習指導要領及び教育委員会が定める基準に基づき、かつ、各学校の児童生徒の実態及び地域の特色等を踏まえ、教育課程を編成するものとする」（仙台市学校管理運営に関する規則）として、カリキュラム・マネジメントを後押しする場合もある。

このように、OECD のウェルビーイングという「アイディア」は、ミクロレベルである教師が、専門性を發揮しつつカリキュラムを展開し子どもの成長を保障していくという専門職としての幸福を導くという図式を描くことを可能にする伝播力の高いアイディアである。すなわち、「アイディアの政治」は、教育政策においても適合する、説明力の高い分析ツールであると言える。

2. 構造主義との連関

政治理論以外からも構成主義が提示されている。発達心理学の泰斗ジャン・ピアジェは、「思弁と検証とを隔てる本質的な境界」を課題意識としつつ、構造が

人間の主体的な営みを限定化し、全ての説明を帰する構造主義について、総括的構造主義と捉え、批判している。ピアジェの『構造主義』（1970）の訳者、滝沢武久と佐々木明は、ピアジェの立ち位置を「機能的構成主義」としている。

同書においてピアジェは、数学、論理学、物理学、生物学、心理学、言語学、文化人類学と様々な学術領域における構造の位置づけから、学術領域における構造の異同をあぶりだそうとした。それらにおいて位置づけられている構造の共通性をふまえつつ、ピアジェ自身の結論として、構造とは、一つの変換体系であり、思考上の方法論であるとしている。

構造主義の特徴としてピアジェは次の三点をあげている。ピアジェの認識において、これらは総括的構造主義の誤謬に関わる点でもある。第一の特徴は全体性であった。全体と部分があり、部分は全体に帰着すると捉えられている。構造は要素から成り、要素の合成が構造だとする構造主義に対してピアジェは、要素は体系そのものを特徴づける法則に従っているのであり、累積的な連合が構造になるわけではないとしている。総括的構造主義によっては、全体性をもつ構造がなぜ成立したのかを説明できないとも指摘している。

第二の特徴として変換性をあげている。構造化された全体の特性がそれらの合成要素に関わっているのであれば、この全体は構造化する性質をもつことになり、構造化すると同時に構造化されるという二重性をもつことになる。構造が示す変換体系には、非時間的なものと時間的なものがあり、構造主義と構成主義は不可分の関係にある。

第三の特徴は、自己制御である。構造への従属と構造内での変換は、構造の保存と閉鎖性に結びつく。新しい要素が無限に作られるにも関わらず、構造内に収まるということは、境界に安定性があり自己制御が可能であるとされるからである。しかし、ピアジェは、構造が論じられる領域をみれば、言語学的構造、社会学的構造、心理学的構造など無限の構造が存在し、それらの構造の変換は時間の中で展開されており、構造は他の構造と関連しながら、調整、操作といった手続きとともに生成するとしている。構造は構造内に閉じた自己制御に終わらないのである。

学術上の方法論として構造を捉えることと最も対比的な位置にあり、批判的検討の俎上にあがっている

のが、クロード・レヴィ＝ストロースの人類学的構造主義であった。あえて言うまでもないが、レヴィ＝ストロースは『悲しき熱帯』（1977、原著1955）、『野生の思考』（1976）など名だたる著作を発表し、それらは各国で翻訳されている。

ピアジェは、とりわけ、レヴィ＝ストロースが示す、無意識的構造が人間の行為と関係性の背後にあるとする根本原理について、観察者が、当該社会の規範の起源や言語を理解できないために演繹的に作りだした抽象的なモデルであるとする。ピアジェによれば、レヴィ＝ストロースの主張は、歴史がもたらす変化は構造の問題であり、人間の知性もまた構造の中にあり、構造がもたらす社会的なものや規範に優位ではない、とするものであり、総括的構造主義の典型である。こうした構造の位置づけに対し、ピアジェは、フロイト主義的な説明を基にしつつ、生物学と心理学の構造を無視するかわりに、言語学的構造から出発し、親族組織の中に束や変換群などの代数的構造を見出し形式化しているとし、生物学と心理学における構造はいかなる水準においても機能と切り離すことはできないことに反しているとする。加えて、〈私〉や体験されたものによる事実との緊密な一致がなければ構造の真実としての価値はないとも言う。

こうした検討をもとに、ピアジェは、構造とは、超越的な〈本質〉ではなく、「絶対的な意味では形式も内容もなく、現実の世界においても数学の場合と同じく、あらゆる形式はそれを包含する内容に対して形式」であり、任意の形式が一般的な形成過程を経て構造となりうるのであり、その際固有の自己制御が確保され、均衡とともに、潜在的な変換体系を備え、非時間的な相互連関へも発展するとしている。レヴィ＝ストロースが構造に従属するとした人間の知性について、均衡化された社会的なものこそが集団の知性であり、整理され完成された特殊な適用範囲において規範が存在するとしても、個人的な発明の起点や形成過程ならびに機能的側面を否定することにはならないとする。すなわち、ピアジェは、構造を総括的に捉えることへの批判から、人間の知性と可能性について、「種を変えることなしには自分を変えない多くの動物とはちがって、人間は世界を変えることによって自分を変えるにいたり、非時間的な宿命によって自らの構造を外部あるいは内部から受けとるのではなしに、それらを作り

上げることでみずからを構造化するにいたったということである」とし、理性は理由なしに進化してきたのではない、とする。

人間は、知的理性をもち、生活世界への主体的な働きかけを行い、それらが変化となり、規範や体系をなし、ときに構造となっていく。こうした構成主義における人間観は、構造と構成を連関させ、構造を相対的に捉えることによって導きだされている。

3. 言説による間主観的影響

ピアジェが批判の対象とした、レヴィ＝ストロースによる、構造の無意識性は、総括的構造主義の限界であるものの魅力的な一面でもある。構成を進める主体的な人間という捉え方においても、その意志や思考において、意識されているものと無意識的なものがあることに改めて注意が促されることになる。意識されている状態と無意識的な状態に境界線をひくことは難しい。意識と無意識の境界に座するものに人間が発する言説がある。言説を介して間主観の関係が形成され、生活世界が変化していく。ここに、意識と無意識という視点が追加されることになる。

政治理論においては、ピピアン・シュミットが、間主観における言説として、協力的な言説とコミュニケーション的な言説といった二つのタイプを見出している。シュミットは、言説的制度論の立場にたち、「アイデア」が認知的機能と規範的機能をもちながら展開することに着目している。認知される場合には親和性が付随されるであろうし、規範として機能する場合には、社会信念の体系に連なっていくことも考えられる。シュミットによる言説の特定において注目すべきは、言説の展開過程に正当性／正統性の形成を見出していることにある。認知されていくなかでは正当性（justify）、規範として受容されていく際には正統性（legitimize）が共有されていく。正当性／正統性の形成および「アイデア」の展開は、目的が共有されている集団においては協力的な言説により、一方、目的が共有されていない場においては、コミュニケーション的な言説により事態が作られていく。これらの認知機能／規範機能と、協力的言説／コミュニケーション的な言説により四象限を作り、先にみた、OECDによる「アイデア」であるウェルビーイングの広がり进行分析することも可能である（本図2020）。つまり、アイデアは、

受領者にとって、正当性あるいは正統性が感じられるものでなければ広く展開していくことにはならないと言え、受領者においても、言説を交換する様々なレベルのアクターにおいても、意図的なものと無意識的なものが相まっていることになる。

構成主義における言説の重要性は心理学を背景としても論じられている。社会心理学の研究者であるケネス・ガーゲン (Kenneth J.Gergen) は、「社会構成主義は、言説について、省察や世界を捉える見取り図としてではなく、公共圏における相互作用のための道具としてみなす」としている。それは、社会的な相互作用の過程における知識について、経験主義と理性主義という二つの大きな思想的潮流が二元論となってきたことを超えようとするものであるとも位置づけられている (Gergen1985)。すなわち、ガーゲンは、自らの立場を社会構成主義とし、それは、人間が自らを取り巻く世界を記述し、説明しようとする過程に重きをおくことだとする。ガーゲンは100点に及ぶ研究レビューから、構成主義の基盤を以下の四点に整理している。それらの概略を示しておきたい (一部意識、ガーゲンがレビューしている研究者名は割愛)。

<1>世界で経験されていることは、理解されてきた世界によっては規定されず、そのような理解はまた言語の文脈の制約を受けることにもなる。ヴィトゲンシュタインは、心理に関する言語表現が慣習を土台としていることを明らかにし、その後の研究に学術領域を超え影響を与えた。精神、意図、動機づけになどの哲学的探究において、ヴィトゲンシュタインが示した言語学的知見が活用されてきた。哲学と心理学の双方において、古くから課題とされてきたことの多くがこの知見に関わっている。構成主義はまた、言説を通して受容された社会的概念にも疑義を呈することができ、らしさの形成と強要を問題視するジェンダー論にも適合する。行動、出来事、主体などを特定する客観的な基準は文化、歴史、社会的文脈の影響下にあるか、または存在しない。

<2>世界を理解する用語は、社会的な人造物であり、人々の間の相互作用を歴史的に捉えた成果である。過程を捉えようとすることは、自然の力によるのではなく、行動的で、協働的な人間的営みである。世界の構成について探求する際には、歴史と文化による多様

な形態を活用することになる。子ども、恋愛、母親の愛情、自己など、歴史的な概念の違いに対する研究なども広く知られている。理性と感情の間の分岐、動機と記憶の存在、言語の根底にあるとされる記号システムなど、人間の心について、当然の前提とされてきたことの社会的な起源へも目をむけさせることになる。それはまた心理学の領域において人間の行為のイメージや比喩についても再考をうながすことになる。

<3>既存の理解の形式が優位であるか、あるいは長期にわたって維持されるかどうかは、問いの視点の経験的妥当性ではなく、社会的な過程 (コミュニケーション、交渉、対立、論理など) が変化していることに依拠している。何をどのように説明するか、そのルールはあいまいであり、絶えず進化し、それをを用いる人の選好とともに多様である。

研究者らは、真実、道徳、嫉妬、ちょっかい、怒りなどについて、その定義が無限の社会的相互作用の中に浮遊していることを明らかにしてきた。攻撃、自己認識、家族、メディアの定義も同様である。

<4>交渉による理解は、人々が従事する他の多くの活動と一体的に関わっており、社会生活の中で極めて重要であり、世界の記述や説明それ自身が、社会的行為の形式となる。

これらを背景として、ガーゲン自身の近年の仕事は、対話による組織づくりに重きがおかれている。冒頭にあげた、マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベルでいえば、ミクロレベルにおける社会構成の過程に焦点があてられていることになる。

シュミットやガーゲンらに代表される言説へのまなざしは、構成主義の妙味が、言説による間主観的作用による動態性の重視にあることを改めて示している。ただし、それらの作用は意図的であったとしても、無意識の世界から解放されているわけではない。であるからこそ、外的に整えられた標準性とそれがもたらす影響に注視していかなければならないということになる。

II 教職ア krediteーションという捉え

1. 免許取得・更新による社会的認可

教職に関する一連の政策や制度について、それらが

社会に対して動的に認知される仕組みであることに着目した場合、教職アクレディテーションと捉えることが可能である。

まずは、アクレディテーションの意味について理解しておきたい。ジーニアス英和大辞典によれば、Accreditationとは、「信用、認定、設置認可（第三者による大学評価）」、リーダーズ英和辞典では「（学校、病院などの）認可、認定、信任状」と説明されている。ブリタニカ国際百科事典では「資格検定：ある種の業務に従事する資格を持っているかどうかを試験、講習などで検定すること」、オックスフォードビジネス英語辞典は、「規定されているスタンダードに達していることが公的に承認されること、またはその行為」としている。大学評価活動の中では、ジーニアス英和大辞典が示すように、公的に認知された評価機関が大学の質保証を認定する「認証評価」の英訳をアクレディテーションとすることも多い。しかし、国際的にはcertifiedが用いられる場合もあり定訳ではないという指摘もある（米澤2017）。公益財団法人日本適合性認定機構（Japan Accreditation Board）は、「国際的な適合性評価の世界では、『認定（accreditation）』と『認証（certification）』という用語を明確に使い分けている」とし、「『認定』とは、ISO 9001やISO 14001などのマネジメントシステムの認証（審査登録）、要員／製品の認証、試験、検査等を行う機関の活動が国際的な基準に従い、公平・透明に行われているかどうかを審査し（認定審査と呼びます）、公式に認め、登録すること」、「『認証』は、マネジメントシステム、要員、製品に対しそれぞれの要求事項を定めた規格に合致しているかどうかを第三者が審査し登録する仕組み」と説明している（公益財団法人日本適合性認定機構ホームページ）。つまり、国際規格（ISO/IEC規格など）による審査・登録を「認定」、それらを含む多種の審査・登録を「認証」としている。

概して、細部に差異はあるものの、アクレディテーションとは、公的な審査を経て認可・登録され、広く社会に対して質保証が示されるという社会的営為であると捉えることができる。この意からすれば、日本の教職は社会的な認証の一連の取組の中にある。高等教育機関による学位とともに、文部科学大臣により認可された課程の修了により免許が付与され、各自治体の教員として採用された後も、課された研修を随時受け

て継続的に資質向上を図り、免許についても10年ごとに更新することとなっている。

免許取得のための課程を設定するためには、各大学は文部科学大臣に申請を行い、認可を受けねばならない。小学校教諭の一種免許状の取得を例にとれば、その要件は、学士の学位を有することと、「教科及び教職に関する科目」59単位の取得となっている（教育職員免許法別表第1）。この取得方法については、文部科学省令で定めることになっている（教育職員免許法別表第1備考1）。その取得方法として、教育職員免許法施行令第3条では、「教科及び教職に関する科目」の最低取得単位数が示され、「教科及び教科の指導法に関する科目」30単位、「教育の基礎的理解に関する科目」10単位、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」10単位、「教育実践に関する科目」5単位、「大学が独自に設定する科目」2単位と指示されている。

さらに「文部科学大臣は、前号の文部科学省令を定めるに当たっては、単位の修得方法が教育職員として必要な知識及び技能を体系的かつ効果的に修得させるものとなるよう配慮するとともに、あらかじめ、第十六条の三第四項の政令で定める審議会等の意見を聴かなければならない」（同法別表1備考1）とされ、その審議会については、教育職員免許法施行令により、中央教育審議会が指名されている。中央教育審議会の下部組織である教員養成部会では、その下に課程認定委員会をおき、教職課程の適切性について設置の審査を行っている。その際、「教育の基礎的理解に関する科目」10単位と、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」10単位については「教職コアカリキュラム」、加えて、中学校・高等学校の外国語（英語科）免許取得のための「外国語／英語科の指導法」及び「外国語／英語科に関する専門的事項」についてもコアカリキュラムが設定され、授業内容の標準化が課せられている。

大学設置基準では大学の卒業要件として、四年間の在籍と124単位の取得を課している。そもそも大学は、学科の構成について設置審査をうけねばならず、適切と認定された後も、定期的に認証機関による評価・認証を受けている。これらに加え、教職課程については、59／124およそ1／2にあたる単位が教職科目としての基準に照らした評価・認証を別途うけていること

になる。

免許を取得し、自治体の採用試験を受け、教職に就いた後、教員には、各自治体が設定する教員育成指標の下で「学び続ける教員」として研鑽を積むことが期待されている。教育公務員特例法第22条の四は、校長及び教員の任命権者に「指標を踏まえ、当該校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画」の策定を求めている。指標の策定等については協議会の設置が必要であり、任命権者の他、教員の養成を行う大学、研修に協力する大学により構成することとされている（同法第22条の5）。

こうした設定の一方で、免許更新制が採られている。免許の更新は、任命権者が中心となって策定する研修体系においては、免許保持という個人的な前提部分となっている。更新については大学等が準備する講義等を30時間受講し「最新の知識技能」を身につけることが課されている。更新講習の開設には文部科学大臣の認可が必要であり、大学、指定教員養成機関、都道府県、政令指定都市及び中核市の教育委員会等に限定されている（免許状更新講習規則第1条）。

自治体の研修体系の中には、教育センターなどで集中的に学ぶ長期研修制度や、大学院での学修も含まれている。大学院としては専門職大学院である教職大学院が整備されており、45単位の学修により、「教職修士（専門職）」が授与され、専修免許状への上進が可能となる。

免許更新制と教職大学院は、2006年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」（2006年7月11日付、以下2006年答申）により、教員育成指標と協議会、教職コアカリキュラムは、2015年の中等教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（2015年12月21日付、以下2015年答申）により提案され法制化さ

れた。なお、教員育成コミュニティとされるものの主たる対象は、教員養成を行う大学・学部、各自治体の教育委員会、文部科学省である。教育委員会には、研修の企画・実施を担う教育センター、文部科学省には独立行政法人教職員支援機構（答申時の名称は教員研修センター）がある。

こうしたコミュニティをつなぐ「アイディア」に、「学び続ける教員」像の確立がある。のちほど詳述する。改革の指針としては、「養成・採用・研修の一体化」ということになる。

2. 外的標準化の政策効果

日本の教職アクレディテーションは、複雑な法規制とともに、外的には標準化が課され展開されている。一般に規制は疎まれ、教職員の主体性を阻害するものと見なされやすい。しかし、教員育成コミュニティによっても支えられている、一連の標準化過程は、社会に対し、教職の専門性とは極めて高度であり、その育成プログラムと更新作業について、公費を適用して実施するに値するべきとの提示であるとも捉えることができる。高度な専門的知識と技術の継続的な付与は、教員養成を単科で行う11もの国立大学が存在しう理由でもある。26の国立単科大学のうち、最多は教員養成の11であり、他は医科3、工業3、技術科学2、大学院大学2、商業1、畜産1、電気通信1、工芸繊維1、体育1である。

教職員の給与が主である義務教育費については、小泉政権時（2001～2006年）の財政構造見直しなどの「三位一体改革」において義務教育費国庫負担制度の国の補助率が1/2から1/3へと下げられた。義務教育費国庫負担金は国の補助金全体に占める割合が多く、財務省からは常に縮減が要請されてきた（高木2004）。人口減少との関係について精査が必要ではあるが、合計レベルで総体的にみても、令和2年か

表1 義務教育費国庫負担金等の予算規模（歳出額・R2～H28の5年間）

(千円)	R2	R1	H30	H29	H28
文部科学省所管合計	5,415,218,203	5,528,688,569	5,309,302,890	5,309,697,699	5,321,556,160
義務教育費国庫負担金	1,522,141,000	1,520,033,000	1,522,781,000	1,524,829,000	1,527,058,000
国立大学法人運営費	1,080,672,069	1,097,054,656	1,088,157,813	1,092,557,813	1,094,545,795
(独)教職員支援機構運営費	1,214,954	1,263,255	1,265,751	1,226,173	1,168,565
(独)大学改革支援・学位授与機構運営費	2,275,822	1,833,569	1,652,942	1,760,712	2,168,628

出典：財務省データベース「予算書情報・決算書情報検索」における各年の「一般会計予算 甲号 歳入歳出予算 歳出」より筆者作成

ら過去5年間において、義務教育費国庫負担金は大きく減少しているわけではない(表1)。

ところで、初等・中等・高等教育段階の教育支出について、財務省がOECD諸国と比べて遜色がないという主張をしている(財務省2019、11月1日付)。これは、文部科学省が予算要求の際に、GDPに占める教育支出について日本は37か国のOECD加盟国中最下位の3.1%(2016年、OECD平均は4.4%)としているOECDデータを用いることへの反論であると思われる。財務省の主張は、子ども一人あたりでみる必要があり、総人口に占める在学者数は、日本は加盟国中最も少ない16.3%、OECD平均23.5%の7割であり、先のGDPに占める教育費の割合もOECD平均の7割であり国際的にみて遜色はないという説明になっている。しかし、37か国の社会構成における教育は様々であり、たとえば高等教育の位置づけを見た場合、メキシコの25-34歳人口の高等教育修了者は23.6%、55-64歳人口では13.6%、イタリアの25-34歳人口の高等教育修了者は27.7%、55-64歳人口では12.8%、一方、日本は25-34歳人口の高等教育修了者は61.5%、55-64歳人口では44.5%である(OECD2020)。大学卒の若者が5人に1人の国か、5人に3人である国に関わりなく、子ども一人あたりの支出で比較するということになる。逆説的な見方になるが、このような説得力のない説明をとらざるをえない状況であるということは、教員政策を含む教育政策の効果や評価活動に難点がないがゆえに苦しい主張となっているとも解される。

教職アクレディテーションに関わる予算として、教職員支援機構運営費もみておきたい。同機構は、先にふれた2015年中教審答申を受け、教員研修センターから教職員支援機構となり教職大学院のハブ的役割を担うこととなった。機構化となった2017年には予算の増額が行われているが、その後微減傾向にある。大学改革支援・学位授与機構など他の同予算規模の機構と比べてもそのような傾向であることがわかる。そうした中であって、教職員支援機構の事業は、ナショナルセンターとして日本の研修の高度化・体系化を牽引する活動となっている。

公開されている最新のものとして2018年8月の文部科学大臣名による平成29年度業務評価報告によれば、「全体として中期計画に定められた以上の業務の

進捗が認められる」とし、教育関係者以外の外部評価委員も含む監査とともに行われた、総合評価はA評価であった(平成28年度はB評価)。「①研修の高度化・体系化について」、「研修事業課に研修プロデュース室を新設し、新たにポスドククラスの人材を雇用したことにより、指導主事経験者等の研修プロデューサーの運営力にポスドククラスの専門的な知識や研究・分析能力が加わり、研修の企画・実施・評価・改善(PDCAサイクル)の機能が深化し、機構の重要なミッションである研修を高度化することができた」ことその他、全国自治体の教員育成指標策定への支援、20分の研修動画コンテンツの無料配信、ニッツ大賞において働き方改革部門を設け、好例の発掘・普及を行ったこと、主体的対話的な深い学びのための授業改善実践事例動画(5分)の無料配信、「②連携協働について」では、ニッツカフェと称する、応募式課題解決のための討議の促進、タイ王国への教育技術・研修輸出、「③その他」では災害時避難所への対応、などが評価されている。タイ王国への教育技術・研修輸出には筆者が勤務する宮城教育大学もその活動の一部を担った。

教職員支援機構で展開される研修については、受講者から数値化による評価が行われ、随時見直しが行われている。講師はそのテーマに関する研究者あるいは実務者であり、研究者による講義の場合は、自律的思考や俯瞰的思考あるいは未来への視点を促すことになる。その一例として、筆者が講師を務めた「学校組織マネジメント」(第4回副校長・教頭等研修、2020年2月3日実施)では、受講者の思考として、「まだまだ職場ひとり一人の力を生かしきれていないので、チームとして職員が自己有用感をもって教育活動ができる学校を作りたい」、「マネジメントは組織の目標を協働的に達成すること、改善を連鎖させていくこと、構成員を動機づけることなど、リーダーの役割が重要である。また、ミドルリーダー育成のために、先生方に期待をしながら、自己有用感を高められるようにすることが重要である。今後もさらに全職員とコミュニケーションを図りながらより良い関係を構築し、激励しながらワンチームとしての学校づくりを行っていきたい」(受講後アンケートより)といった意向が示されていた。なお、大変有意義だった75%、有意義だった25%、あまり有意義ではない0%であった。

3. 「学び続ける教員」という「アイデア」

「学び続ける教員」像の確立は、教職アクレディテーションを価値づける役割をもつと言える。この規範とともに教員養成コミュニティを構成する機関や関係者が連携するということになる。では、政策立案が行われるマクロレベルだけでなく、メゾ、ミクロの各レベルにも強く作用し、内的標準化にまで強く働きかける力を「学び続ける教員」は「アイデア」としてもつのだろうか。

答申における言説としての「学び続ける教員」は、2006年答申にその端緒を見いだすことができる。同答申では、「これからの社会と教員に求められる資質能力」として、「教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている」としている。これまでの中教審答申で示されてきた教員の資質能力の小括という形がとられており、当時の直近のものとして、2005年中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」における、「教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている」が再掲されている。

「不断に最新の」「学びの精神」といった言説は、2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012年8月28日付、以下2012年答申）において、教職生活全体を通じた、「学び続ける教員」に接合させられた。2012年答申は、当時の民主党政権の下で、教員養成を修士レベル化しようとする布石としての役割を担ったが、政権交代とともに、6年制の教員養成は政策アジェンダの枠外となった。しかし、2006年答申の特筆すべき意義は、「学び続ける教員」という「アイデア」の提示にある。それは、次のような意味をもつものでもあった。第一は、個々の教員を学ぶ主体と位置づけ、教員政策に巻き込もうとしていることである。学びの一つの形として、学位や免許を更新していくのは、学校や教員一般ではなく、個々の教員自身である。このことについて、正当／正統性を促進する理念が必要であり、「学び続ける教員」はそれを担ったのである。第二は、学校組織文化に対し、改めて個々の教員の重要性を提起した。この当たり前が容易なことではないという現実がある。教員政策の改革の指針が「学び続ける教員」像の確立であるなら、各学校においても、教員一人ひとりが学びの主体として尊重され、力を発揮できる状態が目指されなければならないことになる。

しかしながら、こうした有用性もちながらも、「学び続ける教員」は規範的な姿であるがゆえの限界もある。OECDのウェルビーイングと比べてみると、その弱点がより鮮明になる。マクロレベルはともかくも、

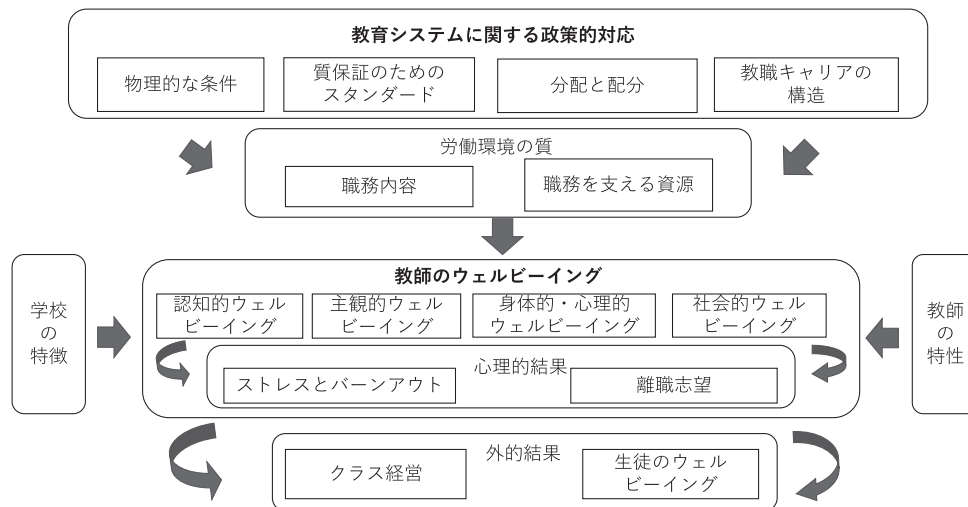


図1 OECDによる教師ウェルビーイングの概念図

出典：OECD (2020) *Teachers' Well-being: A Framework for Data Collection and Analysis*, p20を筆者訳出

メゾ、ミクロレベルで受容し、変化させることができないのである。個人的要素と社会的要素を含むウェルビーイングは、図1のような概念構成としても示されている(OECD2020)。教師のウェルビーイングは、生徒のウェルビーイングと一体的でもある。「学び続ける教員」の先にあるものが子どもの成長保障であることは言わずもがなである。しかし、「アイディア」としての流通という点においては、意欲の高い教員の意欲をさらに高めることはできても、あらゆる教員の心理にまで届くかと言われれば難しい。つまり、「学び続ける教員」という「アイディア」の伝播力は、教職ア krediteーションに関するマクロレベルでは有用であっても、メゾ・ミクロレベルまでも接合するほどではない。つまり、良くも悪くも外的な標準化を価値づけ、関係者の内面化を導くとまでは言えない。

おわりに

構成主義における「アイディア」や言説さらには無意識性の可能性を踏まえると、教職ア krediteーションにおける「学び続ける教員」という「アイディア」には、マクロ・メゾ・ミクロをつなぐという点では限界がある。教職ア krediteーションは外的標準性を伴うが、「学び続ける教員」という規範を介して教職員に内的標準化を強くもたらすとまでは見なしがたい。

構成主義に立つ「アイディアの政治」の本来の見方からすれば、「学び続ける教員」は、そもそも変化を促し、異なる位相のアクターを牽引しようとするものではないと理解することもできる。教職ア krediteーションのマクロレベルの主要アクターの結合に第一義があったと見ることも可能である。これらからすると、「アイディア」がどのような間主観的影響をもたらしうるのか、どのような主体間で交わされる言説なのかを検討すると、適用の範囲から、「アイディア」の伝播力がわかる、ということになる。

構成主義に立つ「アイディアの政治」の教育政策過程への適用は、窓が開くような大きな変化だけでなく、社会を構成する人間一人ひとりが発する日常的な言説が堆積して作られる変化にも光をあてる。そこには、人間は理性とともに生活世界をよりよいものしていく力と可能性をもつという人間観がある。言説を駆

使できる理性的人間という捉え方からは、無意識化に留意しつつ、個々の教職員が教育政策過程の主要アクターとなることが求められていると捉えることができる。OECDの教師のウェルビーイングを活用したカリキュラム・マネジメントの推進はこの点において優れた政策であると言える。教員育成コミュニティに関わる者にとっても、教職ア krediteーションの外的標準化に意を払い、無条件に与していくことが教職の専門職性を浸食するという問題意識をもつのであれば、自律的な思考の在り方や、葛藤や矛盾への対応を包含できるような学習方法を模索し提示していくことが必要であると考えられる。

謝辞

本論は、京都大学教育学研究科「教育経営学Ⅱ／教育経営学特論Ⅱ」集中講義(2020年8月5日～8日)における講義の一部を基にしている。同研究科服部憲児先生よりそのような機会を賜った。博士課程在学の松本圭将氏をはじめ、受講者各位から極めて示唆的な意見をいただいた。記して御礼申し上げる。

引用・参考文献

- 公益財団法人日本適合性認定機構(2020)「認定と認可はどう違うのですか」(<https://www.jab.or.jp/contact/faq/q14.html>) (20200930最終確認)
- 近藤康史(2006)「比較政治学における『アイディアの政治』-政治変化と構成主義」『日本政治学会年報政治学』57(2), pp.36-59
- 合田哲雄(2019)『学習指導要領の読み方・活かし方-学習指導要領を「使いこなす」ための8章』教育開発研究所
- ケネス・ガーゲン(2015)『ダイアログ・マネジメント』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 財務省(2019)「文教・科学技術 参考資料2」(www.mof.go.jp/proceedings/material/zaiseia20191101) (20200930最終確認)
- 高木浩子(2004)「義務教育費国庫負担制度の歴史と見直し」『レファレンス』平成16年6月号, pp.7-35
- 独立行政法人教職員支援機構(2018)「独立行政法人教職員支援機構の平成29年度業務実践に関する評価」(平成30年8月) (<https://www.nits.go.jp/22jou/appraisal/>) (20200930最終確認)
- ジャン・ピアジェ(1970)『構造主義』白水社
- 本図愛実(2020)「OECDが描く教師像」『宮城教育大学教職大学院紀要』第1号, pp.39-49
- 山本吉宣(2008)『国際レジームとガバナンス』有斐閣
- 米澤彰純「高等教育質保証の国際動向と認証評価」『IDE』2017年

11月号, 55-58頁

- ミーケ・ルーネンバーク他／武田信子・山辺恵理子監訳(2017)『専門職としての教師教育者』玉川大学出版部
- Gergen, Kenneth (1985) The Social Constructivist Movement in Modern Psychology, *American Psychologist* (https://www.researchgate.net/publication/302871718_The_Social_Constructivist_Movement_in_Modern_Psychology) (20200901最終確認)
- OECD (2020) Population with Tertiary Education (<https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm>) (20200930最終確認)
- OECD (2020) Teachers' Well-being : A Framework for Data Collection and Analysis (<https://pdfs.semanticscholar.org/0741/01ad8a1f324a61789d092d614d5ae86570b9.pdf>) (20200930最終確認)
- Schmidt, Vivien (2008) Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse, *Annual Review of Political Science* 11 (1) (https://www.researchgate.net/publication/228283584_Discursive_Institutionalism_The_Explanatory_Power_of_Ideas_and_Discourse) (20200901最終確認)

(令和2年9月30日受理)

