

国立大学教員養成学部における教員就職支援の実態に関する実証的研究

山口美和・河野誠哉・越智康詞

1. 問題の所在—研究の社会的及び学術的背景

2014（平成26）年、各国立大学の強み・特色・社会的役割を整理した「ミッションの再定義」において、多くの地方国立大学教員養成学部は「地域貢献」型に類型化され、地域との連携・協働の下で教育課題に対応しうる教員の養成を行うこととなった。各大学の目標には、教員就職率の引き上げや、地方自治体の教員に占める卒業生の専有率のアップなどが掲げられている。こうした背景の中で、教員採用試験の受験率を上げることはもとより、採用試験合格者数を一人でも増やすことは、各大学にとって生き残りを賭けた切実な課題となっている。

一方、教員採用試験については、1996（平成8）年に文部省（当時）から「教員採用等の改善について（通知）」が出されて以来、知識の量のみにとらわれない個性豊かで多様な人材の登用のため、人物評価重視の採用選考の方向性が打ち出されている。近年の選考方法は、筆記・面接試験のほか、模擬授業や実技試験、集団討論を組み合わせるなど、自治体ごとに多様化しており、学生が個人学習のみで試験に対応することが困難になりつつある。こうした状況下において、大学側も教職を目指す学生に対し、教員採用試験を見据えて早期から手厚く支援を行う必要に迫られてきている。

教員養成学部と、地域の教育委員会及び学校とは、地域の教育課題の解決にあたるための協働的な関係を構築する必要があるが、教員採用試験をめぐるのは養成側と採用者側として対峙することとなる。現場に即応できる実践的指導力を兼ね備えた「即戦力」型の新卒教員が求められる傾向にある昨今、そうした傾向だけが採用試験やその対策の中で強調されるなら、教職を目指す学生に、現場の論理やルールを鵜呑みにするように適応することを促してしまう危険性がある。教員養成学部が自律した教育機関として、学問的専門性を基盤とした批判的思考に基づく専門職としての教師の育成を目指すのであれば、就職支援を通して教員採用率を上昇させるという課題と、学問の府としての大学の自己規定との間でジレンマに陥る可能性がある。

教員養成システムにおける就職支援のあり方は、このような問題性をはらんだ重要な研究テーマといえるが、しかし、そもそもその実態を示す客観的なデータというのがこれまで存在していなかった。個別の各大学で行なわれている教員就職支援の実

際についてのケースレポート的な報告は数多く公表されているものの（川路・佐竹 2011, 小川・武藤・小林 2015, など）、一定の規準のもとで全国の諸大学の状況を網羅的に把握する実態調査はいまだ行われていない。また、布村らによる一連の論稿（布村・坂本 2010, 布村 2013, 2014）や小原（2013）のように、教員採用システムにおける選考過程の実態や採用市場の構造に深く切り込んだ研究が一方では展開されているものの、それに対応する大学側の内部過程に照準した探索は必ずしも充分には組織されてこなかったといえる。そうした問題意識から我々研究グループは、全国の国立大学教員養成学部⁽¹⁾を対象に、質問紙法による教員就職支援の実態調査を行った。

ここで教員養成機関の中でも特に国立大学に注目したのは、それが私立大学ほどには多様ではなく、組織的な同質性を備えているという調査実施上の便宜もさることながら、その教員養成機関としての基本性を重視してのことにほかならない。周知のとおり当該諸機関の多くは、旧制師範学校にルーツを持つ教員養成のメインストリームである。教員採用試験対策というかたちの就職支援事業は、もともと教員養成機関としては後発である一部の私立大学において熱心に取り組まれてきたことが知られているが⁽²⁾、そうした取り組みを国立大学が積極的に取り入れるに至った背景には、政策的な影響と、それに伴う国立大学の環境の変化があることはまちがいない。そうした意味での教員養成システムの変容過程を最も先鋭的に示しているであろうセクションとして、特に国立大学に照準を定めることは研究上の戦略として有効であると判断した⁽³⁾。

なお、今回の質問紙調査に先立って、予備調査を兼ねて就職支援担当者を対象とするインタビュー調査を4つの国立大学で実施しているが、その調査結果はすでに河野ほか（2017）において「中間報告」としてまとめられている。この中間報告の中では、インタビュー調査を実施した諸大学において、教員の「養成」のみならず「採用」までを含めて、大学教育の守備範囲と考えられるようになりつつある状況を報告し、それに伴い教員採用試験への準備教育が半ば正規カリキュラムの一部になりつつあるとの論点を提示したが、今回の質問紙調査は、これらの仮説的論点をあらためて計量的なデータとして再検証するというねらいも含んで実施されたものである。

国立大学教員養成学部における教員就職支援の実態と、その背景にある国の政策との関連を考察することにより、おそらくは大きな曲がり角を迎えつつある日本の教員養成の現状を俯瞰的に切り取ってみることにしたい。

2. 政策的背景—教員養成及び教員採用制度をめぐる政策の沿革

(1) 採用における「人物重視」への転換とその社会的背景

調査データの内容に向かう前に、これまでの教員養成及び教員採用制度をめぐる政策の流れを概観し、また、国立大学教員養成学部の置かれた状況の変化について整理しておくことにしたい。

現在の教員採用試験では、筆記試験だけに偏らない多様な選考方法が取り入れられている。採用試験における選考の多様化の必要性に言及したのは、1986（昭和61）年4月の臨時教育審議会第二次答申が最初である。同答申では、複雑化する学校現場での課題に対応するには多様な人材の投入が必要であるとして、「教員としての能力・適性等を多面的にみるため、選考方法の多様化を図る」ことが盛り込まれた。具体的には、面接、論文、実技・体力テスト、適性検査等の他に、「学生時代のクラブ活動、奉仕活動等の重視」「教育実習の評価の反映」「面接の充実」などが提言された。

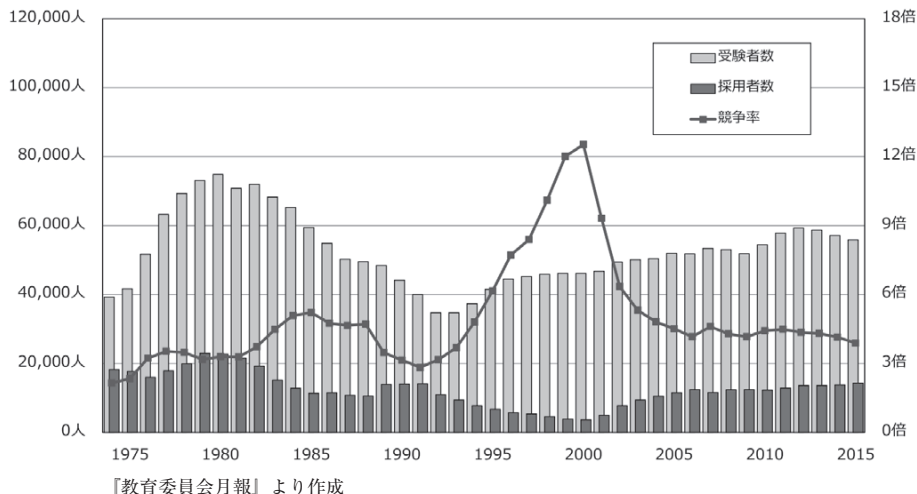
この答申から10年後の1996（平成8）年、教員採用等に関する調査研究協力者会議による「教員採用等に関する調査研究」の結果を受けて、「教員採用等の改善について（審議のまとめ）」（以下、「まとめ」という）及び「教員採用等の改善について（通知）」（以下、「通知」という）が発表された。

「まとめ」は、個性重視の教育を推進し、多様な児童生徒に対応した指導力が求められる教育の現状に合わせ、多様な人材の確保が重要であるとした。そして、「教員として求められる資質能力」として、「人間の成長・発達についての深い理解」、「児童・生徒に対する教育的愛情」、「教育者としての使命感」、「豊かな教養と専門的知識」、「豊かな生活体験」を持つことが掲げられた。

折しも当時、児童生徒数の減少に伴い、1986（昭和61）年度以降、公立学校教員の採用者数は年々減少していた。1996（平成8）年度における全国の小学校教員採用試験の競争率は7.72倍、その後、ピークとなる2000（平成12）年度の12.53倍まで上昇の一途をたどることとなる（図2-1）。

「まとめ」では、教員採用者数が減っていく将来の予想をふまえ、教員採用試験において、知識量の測定に偏った選考で合格者が絞り込まれれば、教育に対する情熱や使命感が高い者が最終選考に残れなくなる可能性を指摘している。この時点では、多くの県市教育委員会の採用試験において、一次試験で課される筆記試験の成績が、二次試験においても相当程度考慮されていた。つまり、知識量を問う筆記試験の成績の良し悪しが、最終的に採用の決め手となっていたのだが、「まとめ」においては、人物重視の観点に立って、このような方法を改めることが提言された。例えば「二次試

図 2 - 1 公立小学校教員採用状況の推移



験の選考において一次試験の結果を考慮に入れない」ことや、筆記試験は「スクリーニングとして活用」することなど、かなり踏み込んだ改善策が示されたのである。「まとめ」を受けた「通知」にも、「教育者としての使命感、豊かな体験に裏打ちされた指導力など受験者の資質能力を多面的に評価するよう人物評価重視の観点に立ち、その在り方を一層改善すること」が明示された。

以後、教員採用改革に係る最新の通知「教員採用等の改善について」(2011(平成23)年12月27日、文部科学省初等中等教育局長通知)に至るまで、一貫して人物重視の方向性がとられている。

(2) 教員に求められる資質能力及び「あるべき教師像」の明示

「まとめ」には「教員として求められる資質能力」が示されたが、これ以降、教員が持つべき資質能力がさまざまな答申や報告等において示されている。

1999(平成11)年12月10日に発表された教養審第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」(以下、「平成11年答申」という)では、「いつの時代にも求められる資質能力」として、「教育者としての使命感」、「人間の成長・発達についての深い理解」、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、「教科等に関する専門的知識」、「広く豊かな教養」、「これらを基盤とした実践的指導力」が示された⁽⁴⁾。

この平成11年答申では、この「いつの時代にも求められる資質能力」をふまえたうえで、採用試験にあたり、各学校や地域のニーズに対応した適格な教員の確保を促進するため、都道府県教育委員会などが、選考に当たり重視する視点を公表し、求める

教員像を明確化する必要性を指摘している。同時に、学力試験問題や論文課題、選考基準や配点の比重を公表することによって採用選考の透明性を高め、公教育への信頼性を確保することが推奨されている。つまり、採用試験全体の情報公開を進め、採用者である教育委員会が求める教員像を受験生に明確に提示することを求めたのである。

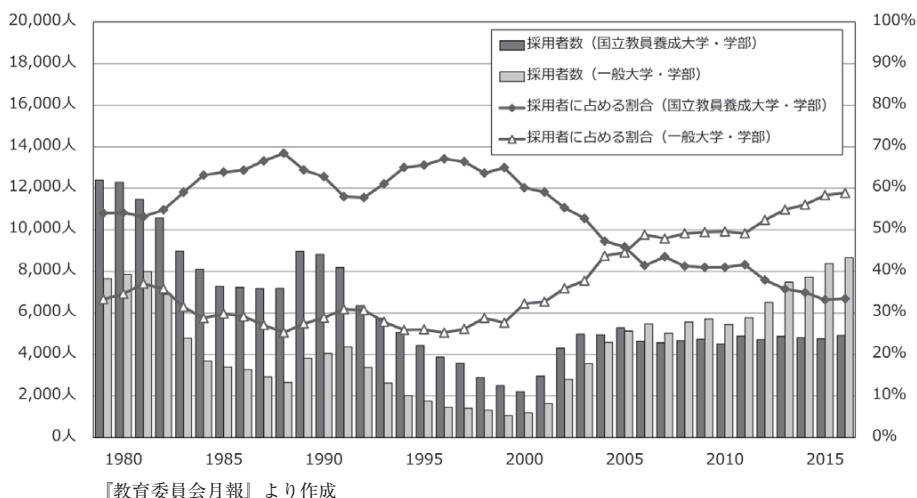
2005（平成17）年10月26日中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（以下、「平成17年答申」という）では、「あるべき教師像の明示」という節において、①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力、の3つの要素が、特に「優れた教師の条件」として示された。2005年度以降、多くの自治体の教育委員会では、平成17年答申に示された「あるべき教師像」に倣う形で「求める教員像」を検討し、公開するようになっていく。

（3）国立大学教員養成学部をめぐる環境の変化

一方、この間には、大学政策をめぐっても大きな変化があった。

わが国では、戦後、教員養成については「開放性」の原則がとられてきたが、小学校教員の採用市場においては、1990年代ごろまで国立大学教員養成学部の出身者は圧倒的なシェアを占めていた。しかし、それは教員採用数が底を打った2000年ごろを境に徐々に下降していき、2006年には一般大学出身者と逆転するに至る（図2-2）。この背景にあったのは、私立大学の教員養成分野への積極的な進出と、それを可能にした政策転換である（山崎 2015, pp. 189-199）。

図2-2 公立小学校教員採用者数、ならびに採用者に占める割合の推移
（国立教員養成大学・学部と一般大学・学部の比較）



規制緩和の流れの中で出された中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」（2002（平成14）年8月5日）では、大学の設置認可についても規制が解かれることとなり、多様な大学・学部の新設が認められるようになった。教員養成学部についても、2005（平成17）年3月25日に発表された「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて（報告）」において、それまでの設置及び収容定員増に関する抑制政策が撤廃されることとなった。

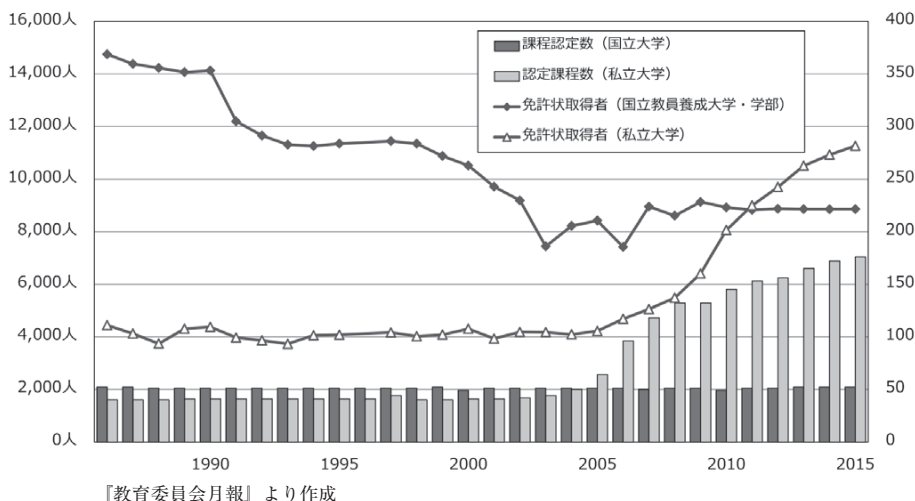
その結果、小学校教員養成の認定課程を有する私立大学の数は急増しはじめ、2015年には176を数えるまでに増加している（図2-3）。

私立大学の大量参入は、教員採用試験受験者の増加をもたらす。小学校教員の採用試験受験者数は、2004年度には、私立大学出身者が多数を占める一般大学出身者が国立大学教員養成学部出身者をはじめて上回り、さらに前述のとおり2006年度には、ついに採用者数でもそれを上回ることになった。2016年時点では、一般大学出身の教員採用者数は8,652人にまで増加し、国立大学教員養成学部出身者の教員採用者数（4,915人）の約1.8倍となっている（図2-2）。教員養成システムの内部では、にわかに大学間の競争の時代が訪れることになったわけである。

3. 調査の概要

以上の政策動向、ならびに大学の置かれた状況の変化をふまえたうえで、今回の実態調査の話題に移ることにしよう。以下において報告していくのは、全国の国立大学

図2-3 小学校教員養成課程を有する大学数、ならびに免許状取得者数の推移



教員養成学部を対象として実施した質問紙調査の結果データである。調査時期は2017年2月から3月にかけての期間で、全国に44大学ある当該機関の就職支援組織・部局の担当者あてに回答を依頼し、うち34大学から回答を得た。

なお今回の調査においては、就職支援に対する各大学の理念や、これに従事するスタッフの意識といった、いわばソフト面での質問項目はあえて設定していない。たしかにそうした部分も重要であるし、興味深いテーマであることは間違いないが、少なくとも今回我々が実施したような、機関を対象とする質問紙調査からは、それらを正確に取り出すことは難しいと判断したからである。そのためこの調査では、あえて禁欲的に、回答者の属性や主観等によって回答内容が左右されにくいハード的な側面についての質問項目を設定するにとどめ、できるかぎり客観的な事実のみが抽出できるものとなるように努めた。

ちなみに本調査における実際の回答者の属性について示しておく、ほとんどのケースが事務職員スタッフによる回答で、大学教員名による回答は5件のみであった(うち1件は事務職員と教員の連名)。

比較的少ないケース数による調査結果のため、記述的なデータ解析が中心とならざるを得ず、また前述のような基本方針のためハード的な側面中心の報告とならざるを得ないが、予備調査段階で得られた事例的知見や仮説的論点も交えながら、国立大学教育学部における教員就職支援の全体像を明らかにしていくことにしたい。

4. 調査結果

(1) 教員就職支援の全体像

まずは教員就職支援の取り組みの概要を確認しておこう。大学として組織的に行っている就職支援の具体的内容について尋ねた結果が図4-1である。

前記の予備調査においてインタビューを行ったいくつかの大学では、「1. 説明会・ガイダンス」や「2. 講演会・合格体験談」あたりに始まり、そこから「9. 課外講座・セミナーや個別指導」へと至る支援プログラムが完備されている様子が観察されたが、今回の調査からも、これらはなるほど多くの大学で定番メニューであるらしいことが窺えた。そのほか、随時対応タイプの「5. 進路相談・悩み相談」も、ほとんどの大学で窓口を開いていることが確認できた。

ここに列記した中でも特に、9ならびに10の項目に注目しておきたい。これらこそは、より直接的に教員採用試験を見据えた対策プログラムの要であることが明白だからである。

さすがに「10. 課外合宿の実施」のほうはそれほど一般的ではないらしく、わずか

図 4 - 1 教員就職支援の取り組み状況 (n=34)

1 説明会・ガイダンス	33
2 講演会・合格体験談など	31
3 関連資料の作成・配布・掲示など	28
4 ガイド誌の編集・発行	22
5 進路相談・悩み相談への対応	32
6 専用ルームスペースの提供	22
7 自主学習グループ運営のサポート	18
8 模擬試験の実施	25
9 課外講座・セミナーや個別指導	32
10 課外合宿の実施	5

5件にとどまっているが、より一般的な「9. 課外講座・セミナーや個別指導」については34大学中32件と、ほとんどの大学がこれを実施していることが確認できる。

以下ではこれらの取り組みを「対策講座」と総称することにして、その具体的な内容等の実態について詳しくみていくことにしたい。

(2)「対策講座」の実態

①取り組みの内訳

図 4 - 2 は、この対策講座プログラムの具体的内訳について、その実施形式の違い（講座・セミナー形式か個別指導形式か）も含めて回答してもらった結果をまとめたものである。何らかの形で対策講座を実施していると回答した32大学中、それぞれの項目について「実施している」と回答した大学の該当数が示してある。

ここでいう「講座・セミナー形式」とは、一般に座学形式と呼ばれているものであり、多人数の受講生に対して一般的な重要ポイントなどを解説する形式のことである。そして「個別指導形式」とは、マンツーマンないしそれに近い形のもとで、添削指導や口頭での指導等を行う形式のものを指している。

まず講座・セミナー形式の対策講座については、全般的にどの項目でも比較的高い実施状況であることが確認できる。特に筆記試験対策においては、教職教養分野が中

図 4 - 2 対策講座の内訳 (n=32)

講座・セミナー形式		個別指導形式	
28	A. 教職教養分野の筆記試験対策	5	5
18	B. 一般教養分野の筆記試験対策	5	5
16	C. 専門分野の筆記試験対策	6	6
24	D. 論作文試験対策	23	23
28	E. 面接試験や模擬授業の対策	27	27
17	F. 実技試験対策	14	14
19	G. 願書の書き方指導	27	27

心らしいという事実が確認できるが、とはいえ一般教養分野や専門分野の対策講座の実施数も、それぞれ18件、16件というのは決して小さい数字というわけでもないであろう。

また筆記対策以外の項目については、「D. 論作文試験」や「E. 面接試験や模擬授業」の対策においても講座・セミナー形式での実施数が比較的多いのは、おそらく一般的な「傾向と対策」についての解説プログラムが組み込まれていることを示しているものと思われる。

それに対して個別指導形式では、「D. 論作文試験」「E. 面接試験や模擬授業」「G. 願書の書き方」といった領域において、多くの大学で取り組まれている事実が確認できる。

事例調査にもとづく前述の中間報告では、実際の就職支援の現場で、特にこの類の個別指導にこそ多大な労力が割かれている実態をレポートしたが（河野ほか 2017）、今回の計量調査でもあらためてその事実が確認できたと言えそうである。なるほど多くの大学で、このように個人ベースに照準したきめ細かい指導が行われている様子が看取できるのである。

②外部業者の関与

対策講座に関して興味深いのは外部業者の関与の状況である。

布村（2013）は、近年、教員採用実績の強化に力を入れている私立大学のみならず、国公立の教員養成大学までもが資格予備校の「顧客」と化している現状を批判的に論じているが、今回の調査からはその具体的な実態がみえてくる。有効回答数34大学中の20件と、じつに半数以上の大学が外部業者を活用している実態が明らかになった。

しかしながら、より重要と思われるのは、その活用の仕方のほうである。外部業者の利用状況について具体的な内容の内訳を示したのが図4-3であるが、これによると外部業者の関与は、もっぱら講座・セミナー形式による筆記試験対策の領域が中心であることが確認できる。近年における教員採用選考の方向性が「人物重視」の傾向にあることは既述のとおりであるが、それに対応する「D. 論作文試験」「E. 面接

図4-3 対策講座における外部業者の利用状況（n=32）

講座・セミナー形式		個別指導形式	
17	A. 教職教養分野の筆記試験対策		0
14	B. 一般教養分野の筆記試験対策		0
11	C. 専門分野の筆記試験対策		0
7	D. 論作文試験対策		0
6	E. 面接試験や模擬授業の対策	█	1
1	F. 実技試験対策	█	1
3	G. 願書の書き方指導		0

試験や模擬授業」「G. 願書の書き方」のような諸領域への対策においては外部業者の関与は決して大きいわけではないのである。要するにこれらの領域は、簡単にはアウトソーシングしにくいということなのであろう⁽⁵⁾。

その意味では、採用試験対策のために教員養成の現場が外部業者によって浸食されつつある、などというイメージでこれを捉えるのは必ずしも正確でないように思われる。採用試験対策における支援の内容としては、今や筆記試験のようなハード面よりもコミュニケーションスキルのようなソフト面での訓練こそが主戦場となっており、そうした領域に関しては、(その当否はさておき)外部業者に安易に依存できるような状況にあるとはいえない。面接試験や模擬授業対策に向けた個別指導に対して、少なからぬ数の大学が「自前の」プログラムを組んで取り組んでいるという事態こそが、近年の教採試験対策の特徴を示しているとみるべきではないだろうか。

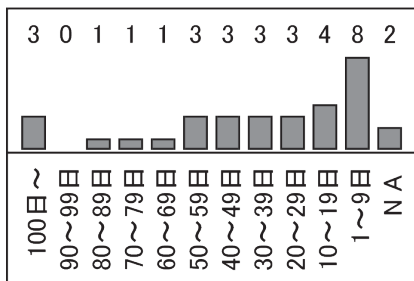
③開講日数、ならびに徴収額

対策講座の実施形態についてもみていきたい。

まずは開講日数から。図4-4によって、講座・セミナー形式による対策講座の年間あたりのその分布についてみてみると、大学によってかなりなばらつきがあることがわかる。このタイプの質問紙調査からは詳しい状況を把握することが難しいが、おそらく、短期集中型から毎週型までいくつかのタイプの実施形態があるものと思われる。

では個別指導形式ではどうかというと、これについては残念ながら今回は集計を断念せざるをえなかった。調査票中には「講師担当者によって実際に学生指導が行われた日数の総計を」との定義をいちおう示しておいたのであるが、解釈の余地が大きすぎるらしく、無回答が多数にのぼったためである。ある大学からの回答には「内容によって異なるため算定できません」との添え書きがあったが、これはその典型といえそうである⁽⁶⁾。結局のところ、我々の調査デザインとしての設計に無理があったとい

図4-4 対策講座の開講日数 (講座・セミナー形式) (n=32)



うことになるが、もともとこれは、客観的な日数として計ることが難しいということを示しているともみべきかもしれない。

学生からの徴収額についてもみておこう。図4-5としてまとめたものがそれぞれであるが、講座・セミナー形式でも個別指導形式でも、おおむね「徴収なし」というのがスタンダードであるらしいことがわかる。特に個別指導形式では、徴収している例は1件も見当たらない。これは前記の通り、個別指導形式による対策講座のほとんどに外部業者が介在せず、自前の事業として取り組まれていることが大きく関係しているものと思われる⁽⁷⁾。

図4-5 対策講座における受講生からの徴収額 (n=32)

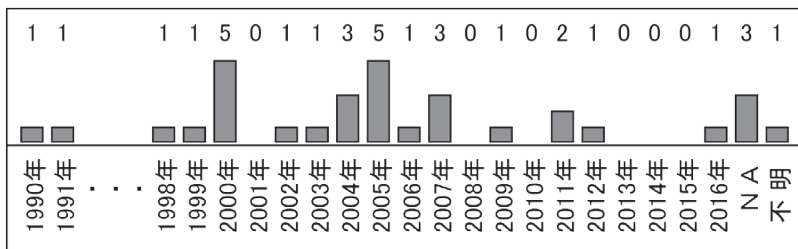
講座・セミナー形式		個別指導形式	
2	3万円以上		0
3	1万円以上3万円未満		0
4	1万円未満		0
22	徴収していない	29	
1	N A	3	

④開始時期

このような対策講座プログラムは一体いつごろから取り込まれるようになったのか。この問いは、国立大学教員養成学部が教員の「養成」のみならず「採用」の確保に本腰を入れるようになった時期を知る意味で特に重要と思われるが、その回答をまとめたものが図4-6である。

本図において特に2000年や2005年を挙げているケース数がやや多いのは、おそらく見かけ上のことである。集計の際に「〇〇年頃」という回答を便宜的に「〇〇年」として処理したため、切れのよい数字が多く出てきやすいという事情もからんでのことであろう⁽⁸⁾。とはいえ、本図からは概ね2000年前後から半ばにかけての時期が、少な

図4-6 対策講座の開始時期 (n=32)



からぬ大学での対策講座の導入期とみてよいのではないと思われる。

そしてこのように2000年頃以降にある種の転換点を見出す観点は、それなりに説明のつく事態であるように思われる。すでに第2節において確認してきたとおり、それまでの厳しかった教員採用枠が好転し始め、教員採用市場が活性化しはじめると同時に、政策転換に伴い私立大学を中心とする一般大学卒の教員採用者数が急伸し、そこにおける国立大学教員養成学部の相対的地位が大きく揺らぎ始めたのは、まさしくこの頃であったからである。各大学はこの時期に、単なる「養成」機関としての大学像から転換し、「採用」までも視野に収めた新しい自己像を模索するようになったのだと言えるかもしれない。

⑤利用者の状況

ここでいう対策講座は、いうまでもなく大学の正規カリキュラムではなく、あくまで課外プログラムであるわけだが、実際の学生たちの参加利用状況はどうなのか。比較の土台を統一するため、ここでは4年生を基準として考えてもらうことにし、彼らのおおよその参加率を回答してもらった。その結果をまとめたのが図4-7である⁹⁾。

4年生中の参加利用率は、大学によってずいぶんばらつきがあることがわかるが、これは大学の支援体制の充実度の違いによるものというよりも、大学ごとの就職傾向の違いによるものかもしれない。すなわち、もともと教員就職率が高い大学、低い大学の違いが投影されているという可能性も考慮に入れるべきではないかと思われる。

では、これらは実際に教員採用試験の受験を予定している者たちの中では、おおよそ何割くらいに相当するのか。こちらの数値となると、利用率はだいたい上方にシフトしてくる。多くの大学で、受験予定者のうちの多数派が自分の通う大学の用意した対策

図4-7 対策講座の参加利用状況 (n=32)




	在籍4年生中の割合	受験予定4年生中の割合
10割	0	5
9割	1	7
8割	2	4
7割	4	4
6割	10	5
5割	5	2
4割	4	2
3割	2	1
2割	1	0
1割	0	0
N A	0	2

講座を大いに利用しているらしい状況がみてとれるが、他方では利用率3割～6割というケースも認められる。例によって詳しい状況はイメージしづらいが、大学によるバリエーションも小さくはないということになるだろうか。

⑥受講できる範囲

対策講座の想定対象についてもみておきたい。図4-8によると、受講できる範囲は、在學生を基本としつつ、就職浪人中の卒業生も受け入れている実態が浮かび上がる。これは、「現役合格」が難しい教員採用市場の実情に対応した事態と解釈できそうである。

図4-8 対策講座の想定対象 (n=32)

1 在學生のみとしている		8
2 例外的に卒業生の受講も認めている		13
3 積極的に卒業生の受講も認めている		11

(3) 支援の態勢・組織










①採用試験対策プログラムの年次スケジュール

さて、ここまでは特に対策講座の実態について詳しくみてきたが、ここから再び教員就職支援全般についての話題に戻ることにする。

まずは対策講座も含めた対策プログラム全般の年次計画について、学年暦のどの段階から教員採用試験を見据えた体系的な対策プログラムが始まっているのかを示したのが図4-9である。

これによると「体系的なプログラムは用意されていない」とする回答は1件にとどまる。それ以外は何かしらの年次計画が組まれているわけで、最も多いのが「3年次の秋頃から」という回答であった。これは4年生の教採試験がひと段落する秋頃から

図4-9 対策プログラムの開始時期 (n=34)

1 1年次から		6
2 2年次から		2
3 3年次の春頃から		7
4 3年次の夏頃から		2
5 3年次の秋頃から		13
6 3年次の冬頃から		3
7 4年次に入ってから		0
8 体系的なプログラムは特にない		1
9 その他		0

次のシーズンに向けた1年サイクルが始まるという年間スケジュールの定型を示しているものと解釈できそうである。

まずは受験希望者を招集しての各種ガイダンスから始まり、地元の教育委員会担当者を招いての採用選考説明会や、その年度にすでに採用試験を終えた4年生による合格体験談の報告会などへと続き、そして前項にみてきたような「講座・セミナー形式」なり「個別指導形式」なりによる、よりインテンシブな対策講座へと移行するというのが予備調査の段階で把握された一般的な年次計画のイメージである。

しかし他方では、「3年次の春頃から」や、さらには「1年次から」という項目にも、決して少なくない数字が示されている。このデータからは、実際にどのくらい実質的な準備が行われているのか掴みがたいが、一部の大学ではそれだけ早い段階から「仕込み」の作業を始めているということなのかもしれない。





②担当組織

教員就職支援に関する組織運営について、特に一般就職向けの支援組織と教員就職支援に特化した組織の関係について尋ねた結果が図4-10である。これによると、教員就職支援のみを主目的とする特別な組織が学内に開設されているというケースが、最多の15件を占めることが、ひとまず確認できた。

ただ、設問を用意した時点では想定外だったのは、「教員就職向けの支援組織が、一般就職支援も担当している」というパターンが一定数存在したことで、自由記述欄から判断すると、図中の「3. 上記以外」のほとんどはどうかやらの類である。特に教員養成学部のみ単科大学の場合、これは当然の帰結というべきかもしれないが、教員就職支援こそがメインであって、一般就職向けはエキストラの業務ということになるらしい。

その意味では1のみならず、3と回答した7件もあわせた22大学（全体の3分の2）が事実上、教職向けに特化した就職支援組織を運営しているということになりそうである。

図4-10 教員就職支援の担当組織 (n=34)

1 一般向けとは別に、教員就職支援のみを主目的とする特別な組織を設置		15
2 一般就職向けの支援部局が、業務の一部として教職支援を担当		11
3 上記以外		7
4 特に教員就職支援のための組織的な取り組みは行っていない		0
NA		1

ある⁽¹⁰⁾。

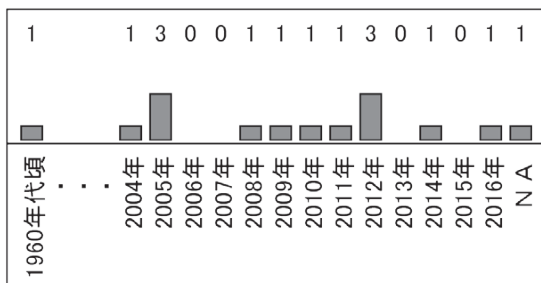
なお、教職向けに特化した就職支援組織を開設している場合の、実際の組織名称を示してもらった結果をまとめると、表4-1のようになる。

そして、これらの教員就職支援組織が開設された時期を尋ねた結果を示したのが図4-11である。格別に際立った特徴は見いだせないが、このような組織の開設は、前出の「講座等プログラムの開始時期」(図4-6)よりもやや後方にシフトしつつ、おおむね2000年代以降のトレンドであると、まとめることができそうである。

表4-1 教員就職支援組織の名称例

教職支援室(4件)	教職キャリア支援室(2件)	全学教職センター	教職支援ルーム
教職相談室	学生支援相談室	教師育成サポート室	キャリア支援課・教員就職係
教職サポートルーム	未来教師塾・就職支援室	教育学部進路相談室	

図4-11 教員就職に特化した支援組織の開設時期 (n=15)



③支援対象の範囲



予備調査の段階で見えてきた事柄のひとつに、就職支援の想定対象の範囲が大学によって大きく異なるという事実があった。これは国立の総合大学に固有の事態といえるだろうが、たとえばある大学では、当該の教員養成学部にも所属する学生のみが利用できる、学部単独の事業として教員就職支援の取り組みが行われているのに対して、別の大学では他学部間との取り決めのもと、全学的な支援体制が組まれているというような違いが観察されていた。

このことをふまえて、あらためてその点について各大学の状況を尋ねた結果が図4-12である。

設問上の前提から、ここには単科大学を除外した数字を示してあるが、全24ケース中の16件、つまり全体の3分の2の大学が、どの学部にも所属する学生にも開かれた全学的な支援体制を組んでおり、残りの8件、つまり、同じく3分の1の大学が、学部

単独の組織体制としてこれを運営しているという事実が明らかになった。

図4-12 支援対象の範囲 (n=24)

1 全学的な支援体制として運営		16
2 教員養成学部のみが対象		8

(注) 単科大学は除外して集計。

④担当スタッフ

教員就職支援を主たる業務とする専従のスタッフを置いているかどうか、その人数、ならびに属性について尋ねた結果が図4-13である。



















ここでいう「専従スタッフ」の定義は、「学内に常駐ないし常駐に近い形で勤務する職員」のことであり、対策講座等の時にだけ臨時に召集されるような協力的な立場の人員は含めずに回答してもらっている。

すると専従スタッフ数が0人、つまり専従のスタッフをひとりも置いていないという大学数は7件であり、裏返すと、全体の約8割に相当するそれ以外の27大学は専従スタッフを配置しているという実態が明らかになった。

マジョリティは1～4名程度であり、一部には7名とか10名以上という回答も散見される。

また同じ図中には、この専従スタッフ中の教員経験者数も示してあるが、この数字をどう読めばよいのかは、なかなか微妙なところかもしれない。一見したところ「0人」が目立って見えるが、もともと専従スタッフ数0人の大学が7件だったところに新たに4件が加わっただけのことである。むしろ全体の傾向としては、専従スタッフを置いている大学の多くが、教員経験者をそこに充てているという事実のほうが重要

図4-13 担当スタッフの配置状況 (n=34)

	専従スタッフ数	スタッフ中の教員経験者数	
10人以上		2	 2
9人		1	0
8人		0	0
7人		3	 1
6人		0	 1
5人		2	 3
4人		5	 6
3人		3	 3
2人		4	 4
1人		7	 3
0人		7	 11

であるように思われる。

34大学中23件の大学（全体の約3分の2）が、定年退職した元校長などの教員経験者を活用しているわけで、その背景には、このような人材活用による戦術的なメリットが意識されていることは明白であるだろう。

このことについては、すでに予備調査にもとづく中間報告の中でも言及しておいたところである。教員経験者のもつ「現場経験」のみならず、彼らが実際の採用選考の内部事情に通暁していることに対する期待も小さくないようである。裏返せばそれは、就職支援という領域が大学内部の人材だけでは対処の難しい領域でもあることの投影にほかならない（河野ほか 2017）。

⑤同窓会組織の関与

さいごに、同窓会組織の関与についても触れておくことにしたい。




これも予備調査の際に気づかれた事柄のひとつであるが、インタビュー調査に入っただいくつの大学のなかには、その教員就職支援事業に同窓会組織からの予算上、あるいは人的な支援を受けているというケースが見受けられた。あるいはまた、大学そのものの取り組みとは別建てでもって、「同窓会主催」の対策講座が実施されているというケースも認められた（河野ほか 2017）。この事実をふまえて、あらためてその全国的な実態を調べてみた結果が図4-14である。

「同窓会の関与はない」とする回答が34大学中12件。残りの22大学（全体の約3分の2）は、教員就職支援事業に何らかの形で同窓会組織が関与していることになる。これはそれなりに大きな数字とみてよいのではないだろうか。

その内訳でいうと、大学として実施している就職支援事業の一部に、同窓会組織からの支援を受けているという大学が18件。大学とは別建てのかたちで、同窓会組織による就職支援事業が展開されているというケースも9件にのぼっている。こうした在り方はおそらく、国立大学教育学部ならではの特徴的な事態でもあるだろう。

いうまでもなく、今回調査を実施した国立大学教員養成学部の多くは、旧制時代の師範学校にルーツをもつ古くからの教員養成の伝統校である。こうした伝統に由来する人的ネットワークの存在もまた大学の重要な資産であることを、あらためて深く印象づける調査結果であるように思われる。

図4-14 教員就職支援の取り組みにおける同窓会組織の関与（n=34）

1 事業の一部に同窓会からの支援		18
2 大学とは別建てで同窓会が関与		9
3 同窓会による組織的関与はない		12

（注）1と2は重複回答可。

5. まとめ

ポイントだけかんたんにまとめておくことにしたい。

今回の調査から、総じて多くの大学において手厚い教員就職支援態勢が組まれている実情が確認された。進路相談窓口の開設はもちろんのこと、採用試験を見据えた対策講座が多くの大学で実施されており、そこでは講座・セミナー形式による筆記試験対策のみならず、個別指導形式による面接試験・模擬授業対策にこそ、熱心な取り組みが展開されている実態があらためて浮き彫りになった。

また、これに対応した組織体制が整備されている実態も明らかになった。多くの大学が、教員就職向けに特化した支援組織を開設し、あるいは当該業務のための専従スタッフを配置しており、そこにはしばしば定年退職した元校長などの教員経験者が充てられているのである。

我々は、国立大学教員養成学部におけるこのような実態に対して、大学像の変貌という事実をあらためて確認することができたように思われる。

ある時期までの当該諸機関においては、大学の正規カリキュラムとしての教員養成プログラムと、個々の学生の教員就職に向けた活動とは明確に切り離されて考えられていた（河野ほか 2017）。しかし、そのようなかつての大学イメージは大きく転換し、いまや教員採用対策までも含めて大学教育の責任の範囲として考えられるようになってきているのである。

そしてこのような支援態勢の整備は、おおむね2000年前後あたりから強化されてきたという事実も、今回の調査から明らかにされたところである。2014年に文科省主導のもとで取り組まれた「ミッションの再定義」については本稿の冒頭部分で言及したところであるが、こうしてみると個々の大学の実態レベルにおいては、官主導ではなく自発的な取り組みとしての「再定義」が、すでに2000年頃から進行しつつあったというべきかもしれない。

本稿の主題である教員就職支援とは、学生に対する「サービス」の提供であると同時に、大学自身にとっては教員就職「実績」の追求であることはいままでもない。教員養成の現場では、いまや国公立大学が入り乱れて教員就職実績を競い合う状況が大きく進展しつつあるわけである。

となると、そこで養成される人材には、一体どのようなパーソナリティが宿ることになるだろうか。そのことについては本研究プロジェクトの次なる課題として、あらためて別稿において明らかにしていく予定である。

6. 補論一〈新自由主義的統治〉の視点から

(1) 「教育改革」への違和感

国立大学教員養成学部における就職支援活動について、その現状や課題を実証的に検討することが本研究プロジェクトの課題である。だが、一連の事実をどう読み解き活用するかは一様ではない。就職支援という言葉によってまず喚起されるのは、大学も学生本位の教育機関であることによる目覚め、徐々に象牙の塔から脱し始めたことを示す、ひとつのシグナルとしての意味である。そして、このような実証研究もまた、そのベストプラクティスや理想モデルの普及を媒介し、さらには全体の動向や平均値を提示することで、取り組みの遅れた大学にプレッシャーを与える、そんな素材として役立つことも可能だろう。しかしながらこの補論は、この大きな流れに乗る前に、一度、立ち止まって思考することを提案するものだ。

ある対象の意味を深く掘り下げるには、単にその詳細に分け入るだけでなく、大きな星座のひとつの要素としてこれを位置づけ観察すること、あるいは、その表向きの理念と長期的・客観的な機能とのあいだにある亀裂・違和感にこだわり、その意味を探究するなどの方法が有効であることも多い。

既に本研究の中間報告（河野ほか 2017）と、さらに本稿においても、今日の教員就職支援を取り巻く状況、あるいはその理念の矛盾について、いくつか疑問を提起している。たとえば、今回の就職支援活動は、ミッションの再定義により地域密着型の大学としてその役割が割り当てられ、教員養成学部においては「教員就職の実績を上げることに対して、ますます意識的にならざるをえない状況」（河野ほか 2017, p. 65）に置かれる仕方では始まったものだが、「就職支援を通して教員採用率を上昇させる」というここでの課題は、「学問的専門性を基盤とした批判的思考に基づく専門職としての教師の育成を目指す」教員養成学部の本来の使命と齟齬をきたしかねないのではないかとこの疑問は、本稿の冒頭においても提示しておいたところである。そしてこうした疑問は、今日急激な勢いで展開する大学改革や教職改革など一連の教育改革と関連させることで、さらに深まってくる。本補論では、こうした疑問を入り口としつつ、さらに大きな社会的文脈と結び付け、今日の教育改革を導く推進力や、改革の行方（副次的な帰結）について考察を加えるものである。

では、今日進行中の教育改革に対する違和感の正体（その推進力や行く末）を見通す上で、どのような概念的なレンズ＝補助線が有効か。本稿が参照するのは、1978-79年におけるM. フーコーの講義『生政治の誕生』の中で浮き彫りにされた「新自由主義的な統治」なる概念である。もちろん、「新自由主義」という概念でもって、今日

の社会的状況や教育改革の在り方を問題視する言説は既に珍しいものではない⁽¹¹⁾。民営化・規制緩和を推進する新自由主義的な政策の下、この国では経済格差の拡大ならびに教育費高騰のダブルパンチで、教育格差を媒介した格差の再生産が深刻化しているなど、その弊害については今や共通認識となっている⁽¹²⁾。しかしながら、新自由主義を「統治の放棄（小さな国家）」として定義する枠組みでは、確かに教育の基本保障という国家の任務を呼び覚ます上では有効だが、今日の一連の教育改革の本質に迫ることはできない。国家か市場かという単純な二分法で新自由主義を批判していると、知らぬまに過剰な国家関与を招き寄せてしまうことにもなりかねない⁽¹³⁾。自由化という名のもとで教育を過剰に操作し、主体性という名のもと積極的な付度を引き出す今日の教育改革の特質ならびにその行方を見通すには、フーコーが提示したように、新自由主義をひとつの「統治」として捉える視座は示唆に富む⁽¹⁴⁾。

私が示そうとしたのは、新自由主義にとっての問題が、市場という一つの自由な空間を一つの政治社会の内部においてどのようにして切り取り設置することができるのかというような、アダム・スミス型の自由主義、十八世紀の自由主義の問題と、完全に異なるということでした。新自由主義の問題、それは逆に、政治権力の包括的格子を、どのようにして市場経済の諸原理にもとづいて規則づけることができるのだろうか、というものでした。つまり、空虚な場を解放することなく、市場経済の形式的諸原理を一般的統治術に関係づけ、それに関連させ、それに投影することが問題であるということです。（フーコー 1978・79=2008, p. 163）

（2）新自由主義的な統治と就職支援

では、新自由主義的な統治とは一体、どのようなものか。それは現在の教育改革とどのように結びつき、私たちをどのような世界へと導こうとするものなのか。ここではフーコー（1978・79=2008）に加えて、新自由主義的統治のその後の展開をも視野に入れ、とりわけ民主主義（政治性）の喪失という観点から、この問題に取り組んできたW. ブラウン（2015=2017）の研究に依拠しつつ、新自由主義的統治とは、①どのような特徴をもつ統治なのか、②人間の主体性をいかなる仕方でも構成するのか、③どのような社会を生み出すものなのか、といった三つの観点からその特徴を整理し、同時に、それぞれの観点から、今日の就職支援活動や教育改革の持つ意味について、検討を加えることにしよう。

①どのような特徴をもつ統治なのか

フーコーにとって統治とは、「人間たちの操行を操行するやり方（技術や手続）」（スネラー 1977・78=2007, p. 475）であるが、新自由主義的な統治とは〈市場〉、その中

でも競争環境の中で奮闘する〈企業〉の形式を統治の範型とする統治法、統治実践である。それは、ある種の理性・合理性がこの社会において、自己実現していく脱中心化された統治の働きであり、背後からこれを操作する特定の主体・支配者が存在するわけではない。この統治のひとつの特徴は、規制的かつ直接的に作用するよりも、各種プレイヤーを評価・比較・競争に巻き込むなど環境操作的な手法を通して構造的に作用する点にある。一見すると統治権力の主体に見える国家自体、OECDなど国際機関による比較調査、各種ランキング、平均株価、信用格づけなどさまざまな評価や、技術革新をめぐる切迫した時間圧力にさらされることで、グローバル競争にしのぎを削る一プレイヤー（経営体）へと還元されつつある。そして、一経営体と化した国家は、他の統治機関、ガバナンスのネットワークと複雑に結びつき、内部プレイヤーに対し不断の自己変革を促す競争的環境の創出に精を出すものとなっている。

こうした統治の形式は、今日教育改革、大学改革にも深い影響を及ぼしている。ブラウン（2015=2017）によれば、これまで民主主義を支える市民の教育に取り組んできたヨーロッパや北米の大学では、近年、国家による支援が減少し、学費の値上げや利益目的のオンライン化された教育が勃興する一方、「ベストプラクティス」を模写する大学のつくり直しなどガバナンス改革が急ピッチで進められている、という。その中でも特徴的なのは、「教育の質の計測法」が、「完全に投資収益率（ROI）に向けられ、どのような就職とどの程度の収入増を学生投資家が特定の教育機関から期待しうるかということ」（ブラウン 2015=2017, p. 17）に焦点が当てられるようになったことだ。ROI（return on investment）をフックに推進されるこうした大学改革は、諸大学に対して直ちにその理念の変革を迫るものではない。しかしながら、大学教育が、学生の就職率のような数字を中心に運営され、エンプロイアビリティなど外部基準（商品価値）によって構成されるものとなるならば、大学教育の内実やその存在意義は自ずと書き換えられていくことになる。とりわけ危惧されるのは、その普遍的で公共的な性格が骨抜きにされてしまうのではないか、ということである。

さて、以上の社会的動向やテクノロジーの性質をふまえた上で今日の教員就職支援活動を観察するならば、これを単に純粋な学生支援活動、あるいは学生サービスの一環として受け止めることのナイーブさが見えてくる。この活動も、いわば上述したような「投資効果」をフックにそのガバナンスの変革を求める大学改革・教育改革の一環に位置づくものである。

ここで就職支援を取り巻く状況についての本論文における知見を再度振り返っておく。まず前提条件として、(a) 国立大学が法人化され、運営交付金が年率1%削減されるなど経営の効率化が求められる中、教員養成学部における財政効率の悪さが徐々に浮き彫りになるという状況、さらには (b) 少子化に伴い将来の教員需要の低下が見込まれる一方、設置基準の緩和で多くの私立大学が教員養成分野に進出し、教員就

職をめぐるシェア争いが過激化するなど、国立大学教員養成学部は厳しい競争的環境に包囲されている現状をふまえておく必要がある。その上で今回の就職支援活動は、(c) こうした厳しい環境条件におかれた諸大学が、教育政策のアカウンタビリティを示すことを迫られ、かつ競争的資金の配分や設置認定に権限をもつ文部科学省による「ミッションの再定義」により、地域貢献・教員養成機能への特化（機能強化）を事実上定められ、(d) それまでは曖昧な目印でしかなかった教員就職率とその存続条件（定数・規模）と直結した指標となる中で推進されているのである。さらにここでは、教員の就職支援に関する特徴として、(e) 教員採用の方法が近年、客観的な知識より、資質や人物を評価する面接重視の方向にシフトしている、という現実についてもしっかり見据えておく必要があるだろう。それというのも、この (d) と (e) が相乗的に作用することで、大学教育の内容それ自体に、大きな変容圧力がかかることになるからだ。

②人間の主体性をいかなる仕方で構成するのか

競争的環境の中、さまざまな公的機関が、その主権を奪われ企業体化していくその最終段階では、人間自体が、終わりのない競争・評価空間の中で、自己マネジメントに励む生産的な個人となるよう要求されるようになる。新自由主義的な統治のもとでは、法は契約に、平等は不平等に置き換えられ、そしてヒト／労働者は、自らの所有物／労働力を交換する主体としての位置から、自らの商品価値を高めるために自己自身へと投資する「企業家」へとスライドしていく、というのがフーコーならびにブラウンの見立てである⁽¹⁵⁾。

ホモ・エコノミクスとは、交換相手のことでは全くありません。ホモ・エコノミクス、それは、企業であり、自分自身の企業家です。(フーコー 1978・79=2008, p. 278)

大学をはじめとする公的機関は、こうした新しい主体の生産を媒介するエージェントとなるが、大学の活動・成果をその投資収益率（ROI）の観点から測定し、自己改善を促す仕掛けは、二重の意味でその成員である学生を、自己マネジメント能力を備えた「企業家」へと構成するレバレッジとなる。まずこの仕掛けは、企業・財界の求める能力—知識を活用し成果につながるコンピテンシーや、生涯学び続ける基礎的な能力としてのジェネリック・スキルなど—の育成を目的とすることを組織に命じるものにはかならないからだ。こうして初任者教育から就活指導まで、上記の基礎的スキルを含むエンプロイアビリティ（商品価値）の獲得に向け組織全体が構成されるようになる。だが、それだけではない。大学という組織自体、その内部統治の方法として

—シラバスを通じたカリキュラム統制や学生の学習活動への操作、出席管理システムや評価の標準化（GPA）による学生行動の可視化等々—環境管理的テクノロジーを駆使して、主体的に指令に従う傾向性を要求する形式へとつくりかえられるからである。しかも、大学が学生を企業が求めるエンプロイアビリティ（商品価値）の向上に向けて教育する仕方—就職への不安を煽り、社会人として求められる力を絶えず意識させ、自分を磨き続けることを要求する—は、それ自体が大学の風土や文化となり、学生に自らの商品価値を絶えず意識させ、その向上に奔走する「企業家」的主体へと構成する作用をもつ⁽¹⁶⁾。

こうして、かつて社会問題にまで発展した学生の「私語」を嘆く声はあまり聞かなくなってきたが、学生の自治的活動や自主的な学習会などの活動は、むしろ低調であるように思われる。自己の商品価値の向上に向けてひたすら投資する企業家とは、自己に内在する価値や欲動に従う主体というよりも、社会的に定義された成功や商品化された価値に従属しつつ、あくまでもその中で意欲をもって積極的に行動する主体なのである。

以上、学生の商品価値（エンプロイアビリティ）の向上が大学教育・活動の主要な目的となり、学生自身もまた、自己の商品価値の向上を目指す企業家の主体に構成される点で一般的な学部（就職支援部）と教育学部（教員就職支援活動）はほぼ同じ状況に置かれているといえるが、教員の就職支援のケースでは、ここに二つの難題が加わる。

ひとつは、「教員」と「教師」が未分化な形で使用されるように、そこでは雇用＝被雇用の関係が見えにくい、という現実に派生する問題がある。

大学における通常の就職支援部においては、大島（2012）が丁寧に解明したように、本人の意向を尊重しながら、学生の人生・キャリアに配慮した支援がなされる。ここでは、学生の態度・能力を評価し選別するのではなく、学生に適合し、その人権を侵害しない良好な職場を確保するため、企業の側を精査し、選別する活動に力が注がれているのだ。これに対し、教員における就職支援のケースでは、キャリア相談的側面や労働者としての権利を支えようとする視点は希薄である。教員になることは前提で、職務に誠心誠意奉仕する態度や姿勢こそが、教員に必要な資質と考えられているからだ。近年、知識量を測定する客観テストより、情熱や使命感など人物観察に依拠した面接試験が重視される傾向が強まっていることは既に述べたが、こうした曖昧で主観的な評価を重視する方針は、既に存在する学校文化や管理権力の強化につながる可能性を秘めている点には注意が必要だ⁽¹⁷⁾。

さらに人物重視という曖昧な評価基準と ROI の仕掛けが連動して作用すると、雇用者側の意向が、そのまま大学における教育内容に影響を及ぼす可能性も強まる。実際、今回の一連の調査からも教員就職支援プログラムの「準カリキュラム化」や正規カリキュラムと正規外活動の「ボーダレス化」が進行していることが見出された（河

野ほか 2017, p. 72) が、フォーマルな活動の外部でも、大学の姿勢や組織文化（空気）によって、過剰なまでに自己規制的な予期的社会化がなされるかもしれない。こうして教育の専門家として必要な資質と組織職員として求められる傾向性とのあいだに内容上の差異がなくなり、組織管理の都合からなされる非合理的な要求に対し、子どもの人権や教育の公共性を守る、といった専門家として持つべき姿勢自体が、否定的に評価されるようにもなりかねない⁽¹⁸⁾。

③どのような社会を生み出すものなのか

最後に、新自由主義的な統治の浸透は、一体私たちをどのような社会に連れていこうとするのか、という点について触れておこう。主にフーコーの議論を受け継いだブラウン（2015=2017）と共に我々が危惧するのは、新自由主義的な合理性を社会全体に散種するこの統治が、私たちからホモ・ポリティクスの側面をはぎ取り、この社会から政治的なものを奪い、民主主義を空洞化させるものである、という点だ⁽¹⁹⁾。

民主主義とは民衆（デモス）が主権者となる仕組みであり、それぞれに固有性をもった多様な人間が、意見や価値の面で互いにぶつかりあいながらも、よりよい社会を構築していくために、連帯し対話・熟議し、共に生成変化していく動的な営みである。民主主義は、そこで達成された合意や決定（問題解決）よりも、それに向かう対話のプロセス、さらに言えば一人一人が主権者として尊重されるその仕方に、その本質があるとすらいえる。ところが、新自由主義的な統治システムの中では民主主義は多数派を争うゲームとなり、意見の対立やトラブルは複雑な計算式＝アルゴリズムを通して制御（処理）され、個人はホモ・エコノミクスへと還元されるようになる。

さて、我々が就職支援という小さな活動にこだわってきたのは、大学を外部（財界）に従属させその自律性を奪うこの ROI の仕掛けが、まさに民主主義の担い手となる市民を育むべき教育の場において作用するものだからだ。とりわけ教員の就職支援活動は、大学教育と一般的な学校教育（公教育）の双方にかかわる蝶番となるものであり、重要だ。

先に我々は、ROI の仕掛けにより、大学における教育の意味それ自体が変容し、知の普遍性（公共性）や倫理性が衰退することについて述べた。精神の自由を求め真実を探究する、人類が生み出した文化を味わう、世界を知ることによって自己洞察を深めるといったことよりも、コンピテンシー、自己マネジメント能力、コミュニケーション能力など、社会の中で機能する「〇〇する力」がその教育を支配するようになるからである⁽²⁰⁾。リベラルアーツ的な教養が衰退することで、市民教育的な教育・教養も弱体化する。市民として活動するための技術・リテラシー教育が軽視されるからというだけでなく、そもそも精神の自由とは、権力から距離を取り批判的に思考する可能性、幻想に耽らず真実を直視するという意味での倫理、そして自ら責任をもって考え判断

するホモ・ポリティクスの尊厳それ自体を支えるものにほかならないからである⁽²¹⁾。

教員就職率は、一般的な就職率よりもはるかに具体的であるだけに、その内部過程を合理化する推進力、そして、その専門教育や教養教育に与える影響も大きくなる⁽²²⁾。そして、公教育を支える専門家の育成に携わる教員養成機関における教育が脱政治化・反教養化（リースマン 2006=2017）していくと、民主主義の支えとなるべき学校教育そのものが、子どもたちから市民としての尊厳やスキルを奪う反民主的な機関へと変質していくことになるだろう⁽²³⁾。

なぜそう言えるのか。ここで教育とは、教師による計画されたカリキュラムの直接的な「伝達」によって成立するのではなく、子どもたち自身が、そうした教育の「内容」や「方法」も含めた「環境」との対話を通して、自ら学び取るという仕方で行うという教育の基本認識を再確認しておくことは重要だ。そしてこのことは、教師とは単なるティーチング・マシーンではない、ということをも意味している。教師は、学校共同体を導くリーダーであると同時に子どもたちにとってのモデルであり、教師の意図や表向きのカリキュラムがどうであれ、その視座（理想・価値）自体が、もちろん様々な解釈を経てであるが、伝搬していくのである。たとえ教師が子どもの意欲・関心・主体性を尊重するように教えているつもりでも、自己マネジメントが強く求められる環境で育ち訓練を受けていれば、自ずと管理に従順な傾向性をもつ子どもを望ましい生徒として高く評価し、企業家主体への自己形成を促すシグナルを発するようになるのである⁽²⁴⁾。

（3）「教員養成」を民主主義の拠点に

新自由主義的統治は一つの合理性であり、複雑な社会を制御する上で大きなメリットがあり、だからこそ急激に広がってきているのだといえる。近年になってようやく、その実質は格差が格差を生むものであり、人間を分断し孤立させるものだという認識は広がりつつある。しかし新自由主義的統治は、単に市場を自由にするというよりも、市場をモデルに社会を統治する仕組みだ。この統治は、民衆が長い年月をかけて培ってきた象徴体系や社会関係のようなコモンや権利を解体しつつ展開するものであるにもかかわらず、悪や腐敗の成敗という正義の名の下で推進されるものであるため、その弊害はなかなか気づかれにくい。しかし、だからこそその現実的な作用の仕方・政治的な含意について、しっかりと言葉で表現し、その実像を「見える化」しておかなければならない。

ただし、ここで言う「見える化」とは、物質や結果のような評価・数値化としての「見える化」ではなく、言葉による新しい価値・世界の開示である。とりわけ、単なる反動勢力とならない仕方と言葉＝概念を提示することが大切だ。この統治の中では「わかりやすい」言葉が好まれ、それはしばしば賛成か反対か（反対なら現状維持でい

いのか)と二分法的に迫ってくるが、こうした不毛な論争を終わらせるためにも、大学・学問は、その細部をしっかりと識別する言葉・概念を創造するその本来の任務をきちんと果たすべきだろう。

以上、言葉・概念的区別の重要性を述べたところで、本補論の主張について、誤解を防ぐために、いくつか重要な区別を再確認しておく。

第一は、ここでは当然のことながら「就職支援活動」それ自体に反対しているのではない⁽²⁵⁾。問題は、この活動をフックに学問・教育世界を取り巻く外部世界と内部ロジックを短絡的に接合させ、内部の合理化を図る仕掛けである。学生支援は、大島が研究した一般の就職支援のように、徹底して学生本位の姿勢で進めるべきだろう。当然、教員を志望しない学生の利益を損ねることもあってはならない。

第二に本補論は、象牙の塔を擁護するものではない。大学も社会に支えられた存在であり、社会的に無意味・無関連であってよいということにはならない。しかしながら、大学は目の前の社会への直接的で短絡的な適応、経済成長に役立つことのみを求められているわけではない。有用性の基準を括弧に入れ、真理を探究しオルタナティブな可能性を創造するという仕方、社会(長期的・複合的にみた社会の維持・発展)に奉仕するのだ⁽²⁶⁾。

加えて強調しておきたいのは、学問(普遍性・実証性)に担保された「専門性・専門職」とは、管理権力に対し、クライアント本位の教育・治療・相談を保障する仕掛けでもあるという点だ。学問の自律性・信頼性が崩壊すると、普遍的で公共的な専門的能力・倫理と組織経営的な職務遂行能力の区別もなし崩しになる⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾。

最後に、区別といえば、民主主義という曖昧で変幻自在な言葉をどう理解(区別)するかも重要だろう。先に我々は民主主義を、ブラウンにならってデモスの支配として、さらにはこれをプロセスとして見ることの意義を強調したが、民主主義とは面倒で、見えにくく、時間のかかるものだ。その担い手が民主主義の理念や方法への鑑識眼、とりわけ対話を通して一人ひとりが生成変化するその動的過程に意味を見出す視点が欠如するならば、民主主義は単なる多数決を意味するものとなり、政治は多数派争いのゲーム(政局)になる。ブラウンもルソーに言及しつつ、その循環的なパラドクスについて指摘している⁽²⁹⁾。

よい制度を支持するためには、人民はそれに先立って、よい制度によってのみつくられうる人民になっていなくてはならない。教養教育の生き残りは、教養教育が民主主義にとって価値があるということが広く認識されるかどうかにかかっている。民主主義の生き残りは、民主主義のために教育を受ける人民いかにかかかっており、そのためには、教養教育の制度の新自由主義化、民主主義そのものの新自由主義化に抗わねばならない。(ブラウン 2015=2017, p. 230)

民主主義のパラドックスを乗り越えるのは至難ではあるが、日々の実践、とりわけ恐ろしい勢いで進む改革の最前線は、こうしたパラドックスを解消するのか、それとも逆にそのまま民主主義を葬り去ろうとするのかをめぐる主導権争いの場であり、現実日々構成され続けているのだということを理解することが出発点となる。

とりわけ、大学教育、その中でも教員養成学部は、この社会に民主主義の拡張に向けた循環を始動させるレバレッジポイントとなりうる場であり、戦略的にも重要な拠点である。なぜなら大学は、困難な世界を見通し分節する言葉や概念を生産し、そうした鑑識眼と実践力を持つ市民を育む場であるからであり、その中でも教員養成学部とは、社会の在り方について自ら考え行動する市民＝主権者を育成する公教育の担い手を養成する場であるからだ。教員養成学部をどのような力を取り巻いているのか、そこでどのような事態が進行しているのかについて、一つ一つ丁寧にその内実や作用を問い直すことは決して意味のないことではない⁽³⁰⁾。

(執筆分担：1・2＝山口美和／3・4・5＝河野誠哉／6＝越智康詞)

〈注〉

- (1) 文科省統計では「国立教員養成大学・学部」という表記が使われたりもするが、本稿では原則的には「国立大学教員養成学部」という表記で統一することにしたい。なお、一部に出典資料の表記を尊重して「国立教員養成大学・学部」と表記した部分もあることを、あらかじめ断っておく。
- (2) 1980年代の新聞報道からは、一部の私立大学におけるそうした取り組みが紹介された記事を確認することができる（読売新聞 1983, 朝日新聞 1985, など）。
- (3) なお、本研究とは異なる関心（教職課程担当大学教員の業務負担を検証するという）にもとづくものであるが、関東地区の私立大学を対象として、我々の調査とほぼ同じ時期に同様の調査項目を立てて実施された研究報告として関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会編（2017）がある。
- (4) この内容は、昭和62年12月18日付け同審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」の内容をふまえたものである。
- (5) 筆記試験以外の「D. 論作文試験」や「E. 面接試験や模擬授業」などの領域などにも外部業者による一定の関与が認められるが、講座・セミナー形式であるからには、それはおそらく一般的なポイント解説の類と思われる。
- (6) 質問紙の設計者側の意図としては、模擬授業や面接訓練などの教採試験に向けた具体的な指導場面を想定したつもりだったのに対して、単なる相談窓口としての開室日数を回答しているらしいケースも見受けられた。
- (7) ちなみに、講座・セミナー形式で受講料を徴収している9大学の状況について詳しくみると、特に開講日数が多いほど徴収額が高くなるなどというわけでもないことが確認できている。徴収額の設定には、外部業者を利用しているかどうか、大学予算から補

助がどのくらい出せるか、などといった多様な要素が絡んでいるものと思われる。

- (8) このタイプの情報は、各大学における記録の不備や担当者の交代等により、正確なデータ把握が期しがたいものであることが事前の予備調査の経験からあらかじめ予測されていたため、調査票中に「正確な年がわからない場合は、おおまかな時期を余白に記入してください」との但し書きを付してある。他の質問項目においても、同様の指示を行っているものがあることを、あらかじめ断っておく。
- (9) 「4年生を基準に」という指示のほか、「当該年度中に一度でも参加した学生は、「利用した」ものとみなす」という定義も示したうえで回答してもらった。なお、この設問では、回答者の実感にもとづいた数値を記入してもらったため、必ずしも正確なデータとは言い難い面もあることを付記しておく。
- (10) もっとも、個々の大学ごとの組織の在り方はかなり多様であるらしいことは、河野ほか(2017)の中でも言及したところである。実際の組織形態はもう少し複雑なはずで、大学の成り立ちや実情に応じたバリエーションも小さくないものと思われる。
- (11) 2017年の日本教育学会における大会は、新自由主義と教育改革に関連するテーマで目白押しだった。シンポジウムⅠは、American Educational Landscape and Emerging Resistanceで新自由主義への抵抗運動が扱われ、さらにシンポジウムⅡは「教育政策のグローバリゼーションのもとにおける「比較」の新しい意味」、課題研究Ⅰは「教師教育の改革動向をどう受け止めるのか」、課題研究Ⅱは「学力テスト体制と見えない排除」といったように、いずれも新自由主義改革と関連するテーマが掲げられていた。教育学会においても、いかに新自由主義的な教育改革が、差し迫った問題として認識されているかが窺える。
- (12) 油布(2009)ならびに油布ほか(2010, 2011)は、S.J. ボールの英国のケースと比較しつつ、日本における新自由主義的改革の現状と問題点を実証的に解明するものであり、注目に値する。
- (13) 教育政策・改革を観察する際、それがなされる意味や意義についても注意が必要である。たとえば、ようやく高等教育の無償化が政策課題にのぼってきたが、ここで「なぜ教育費を公的に負担するのか」という理由についてもしっかり議論する必要がある。確かに、教育を受ける機会を平等にすることの重要性は認識されているが、もうひとつ大学教育が市民を育成する場であり、それがこの社会全体の利益につながる、という理由がある。ところが、こうした点がしっかり認識されず、ただひたすら大学教育の価値を経済的な投資収益率の観点から測定する構造とセットで推進されると、公費負担増額の引き換えに、大学の実学化・機能強化・効率化を推進することが過度に求められ、市民教育のさらなる軽視に拍車がかかりかねない。
- (14) ただし、フーコー(1978・79=2008)が観察した対象は1980年以前のもの(ドイツのオルド自由主義を中心とした現実)である。本稿では同時に、W. ブラウン(2015=2017)の研究に依拠しつつ、今日の教育改革の背景ならびに行く末について考察を加えていくことにする。
- (15) 自分を自分の資本、生産者とするこの形式は、経済の領域を超えて、あらゆる行為、振る舞いに及んでいく。こうして新自由主義的統治の中では、犯罪は道徳的な意味での悪でも、社会を侵犯する行為でもなく、「個人に対し刑罰を科されるリスクをもたらすよう

なあらゆる行動のこと」(フーコー 1978・79=2008, p. 309) としてみなされるようになる。そして、フーコーによれば、こうした企業家化された主体はきわめて統治しやすい存在でもある。

- (16) ここで「企業家」とは、自己の商品価値の向上に投資する主体を言う。ここにおいて主体性とは、内発的なものというよりも、社会的成功を目指す疎外された意欲に置き換わる。これは他人をうらやむ主体で、こうした主体は「あんな怠けている人間が優遇されるのはけしからん」といったクレイマーやミニ警察となりがちだ。
- (17) 藤田 (2015) が指摘するように、今日の教師は「仕事時間の長さ」と「自己効力感の著しい低さ」などの課題を抱えている。教師特有の雇用関係の構造は、こうした問題と無関係とはいえないだろう。ようやく近年、「働き方改革」に注目が集まるなか、教師の過剰労働が問題化されるようになりつつある。しかしそれらは「過労死ライン」「ワーク・ライフ・バランス」などの言葉が象徴するように、「時間 (長時間労働)」の問題として語られ、教師の職務の内容 (創造性・内発性・働き甲斐) は考慮されない。こうなると、「時間制限」への圧力が「労働生産性」の向上に向かうことは必至である。これではかえって組織マネジメント、自己マネジメントが強調され、教師の精神的疲労は高まるばかりであろう。
- (18) 佐藤 (2016) もまた、近年の教職改革は、公共的使命や教職の専門性の視点が著しく欠けていると指摘している。なお、管理システムに対する従順さを求める圧力は、大学以外の教職改革を通して進行中である。たとえば、近年、教員育成指標の策定ならびに各種指標を基準とした評価・改善の仕組みが着々と整えられつつあるが、こうした仕組みは、油布 (2015) が指摘するように、自らカリキュラムを主体的に構築するよりも、指示された通りに動く受け身の教員を大量に生産することになるだろう。また、学校マネジメントが強調される中、教師たちは、ひたすら所与の課題に機能合理的に対応する存在へと変容しつつある、という指摘もある (油布 2007, 油布ほか 2010)。
- (19) ホモ・ポリテイクスであるとは、一人一人が独自の自己統治の権利をもつかけがえのない存在であることを意味するが、それ (ニッチ・多様な個性) を可能にする多元的な住み分け環境 (ブルーオーシャン) が、一元化された熾烈な競争環境 (レッドオーシャン) に置き換えられることで、各自は先にみた「企業家」へと追い立てられることになる。
- (20) なるほど新しい教育観では、知識やメディアなど道具の活用が強調されているが、それはヒトがさまざまな道具やネットワークとつながっていることを自覚させ、人間中心主義を乗り越えるというようなものではなく、むしろ逆に、それらを活用する能力というさらに抽象的な人間性に視野を限定するものなのだ。
- (21) 共通教養には、我々のコミュニケーションを支えるなど、社会全体のインフラとして機能する側面も備わっているが、能力重視の教育改革案には、そうした視点も存在しない。
- (22) こうした知性や知識の意味の書き換えは、もちろん大学のみならず社会全体において進行している。この社会は、脱産業化された知識基盤社会を自任しているが、その現実が示すのは、知による物質経済からの解放であるどころか、知の産業化社会への取り込みであり、知の非物質的構造の破壊にほかならない (リースマン 2006=2017)。
- (23) こうした教師の脱政治化が、18歳選挙において学校で政治教育を充実させようとする中、

- さらには、学校で道徳教育を強化（教科化する）する中で出てきていることも重要だ。
- (24) 金子（2014）らの研究は示唆的である。そこでは、近年次第に「試験勉強はよくやるが消極的な生徒」、「教えられたことを疑問も持たずに覚える生徒」を好ましいとする教師の割合が増え、逆に「授業中、先生をやりこめる生徒」、「授業中、納得するまで自分の意見を引っ込めない生徒」、「学校に対して、不満や意見を堂々と主張する生徒」を好ましいとする割合は減るなど、御しやすい生徒を教師が好む方向にシフトしてきた様子が見事に示されている。
- (25) 予備調査としていくつかの大学で実施したインタビュー調査からは、就職支援担当教員の多くは、普遍性や公平性を尊重する視点から、節度を持って実践に取り組んでいる様子を窺うことができた。しかし今後、担当教員が現場とつながりの深い人材に置き換えられていくなかで、こうした区別を維持できるのかどうかは不明である。
- (26) 社会のレジリエンスという観点からみても、あらゆる個人・機関が、特定の社会・集団・価値・時代に過剰適応することはかえって危険である。
- (27) 山口（2017）は「政府の審議会や財界の提言」を精査する中で、そこには「大学生や高校生の視点がほとんどまったくはいていない」（p. 279）こと、さらにそこでは教育を「子どもたちを操作する有効な手段」として考える古い発想しか見られないと痛烈に批判している。
- (28) もちろん学問がそのままでよいというのではない。重要なのは学問の世界そのものが、研究のための研究から、現場に応答的な研究＝臨床の知へ、といったように自己変革・内在的改革を遂行することだ。
- (29) それではなぜ、これまで曲がりなりに、民主主義や政治が成立・発展してきたのか。それは、様々な危機に対抗する中で育まれてきた。独善的な支配者への抵抗、多様な価値の調停、不平等や格差の是正として。ところが、新自由主義的統治は、こうした敵や問題を早々と処理する仕方であり、そうして政治の発生を防ぐのだ。
- (30) 希望もある。多くの研究者が我々と同じ問題意識を共有しているらしい兆しがあちこちに見られるからあだ。たとえば『女性校長はなぜ増えないのか』のあとがきに付された次の一節もその一つである。「大学改革の大きなうねりの中で行われた「ミッションの再定義」以降、卒業時にどれほどの学生が教員になったかという数値が求められ、それが低いと存在意義を問われる。そのため、大学教員自らが、教員採用試験対策を“業務”として企画し組織的に実施するようになる。集団面接のポイントを採用試験担当の経験がある退職校長等から教わり、過去問に基づく集団面接対策を放課後に実施し、足のそろえ方が悪いとか、シャツの襟が立っているとか、お辞儀した頭が上がらないうちに足が一步出た、といった指導を行うのである。論作対策も、どんなテーマで出されても「〇〇県の教育振興計画」のキーワードに絡めるように指導したりする。規格化に加担しているのである。」（河野編 2017, p. 246）

〈文献〉

朝日新聞, 1985, 「教師とは 臨教審への問いかけ19 馬車ウマ 採用試験を最重視」『朝日

- 新聞』1985年12月10日（朝刊）。
- 大島真夫，2012，『大学就職部にできること』勁草書房。
- 小川潔・武藤幹夫・小林清太郎，2015，「教職志望学生の指導のあり方（7）—教職相談室の利用の実態から—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』5別冊，pp. 121-128。
- 小原明恵，2013，「都道府県毎の小学校教員の養成・採用の実態に関する研究—国立大学の教員養成課程の教員就職率と採用者の教員養成系シェアに注目して—」『放送大学大学院文化科学研究科教育行政研究』3，pp. 1-27。
- 金子真理子，2014，「教師生徒関係と「教育」の意味変容—教師の生徒に対するまなざしの変化から見えてくるもの—」樋田大二郎・荻谷剛彦・堀健志・大多和直樹編『現代高校生の学習と進路』学事出版，pp. 72-85。
- 川路澄人・佐竹易子，2011，「学生の教員採用試験受験動向とその支援について—就職支援室におけるサポート事業を中心に—」『島根大学教育学部紀要』45，pp. 1-8。
- 河野銀子編，2017，『女性校長はなぜ増えないのか』勁草書房。
- 河野誠哉・酒井真由子・山口美和・越智康詞・紅林伸幸，2017，「国立大学教員養成学部における教員就職支援の取り組みに関する事例的研究」『山梨学院生涯学習センター紀要』21，pp. 65-76。
- 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会編，2017，『「大学における教員採用試験の取り組み」研究報告書』。
- 佐藤学，2016，「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」『日本教師教育学会年報』25，pp. 8-15。
- スネラル，M.，1977・78=2007，「講義の位置づけ」フーコー，M.『安全・領土・人口』高桑和巳訳，筑摩書房，pp. 453-497。
- 布村育子・坂本健一郎，2010，「教員「採用」研究における分析視角の変化」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』10，pp. 153-163。
- 布村育子，2013，「教員採用システムの史的動向に関する考察」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』13，pp. 107-120。
- 布村育子，2014，「教員採用における教育委員会の役割—ヒアリング調査の結果から—」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』14，pp. 29-38。
- フーコー，M.，1978・79=2008，槇改康之訳『生政治の誕生』筑摩書房。
- 藤田英典，2015，「教師・教職の原罪と教師研究の課題」『日本教師教育学会紀要』24，pp. 8-19。
- ブラウン，W.，2015=2017，中井亜佐子訳『いかにして民主主義は失われていくのか—新自由主義の見えざる攻撃—』みすず書房。
- 矢野真和・濱中淳子・小川和孝，2016，『教育劣位社会』岩波書店。
- 山口裕之，2017，『「大学改革」という病』明石書店。
- 山崎博敏，2010，『教員需要推計と教員養成の展望』協同出版。
- 油布佐和子，2009，「新自由主義的教育改革下の教師の意識—教員政策を中心として—」『早稲田大学教職研究科紀要』1，pp. 63-82。
- 油布佐和子，2015，「教員養成政策の現段階—首相官邸、財務省、財界によるグランドデザイン

- ン一』『日本教師教育学会紀要』24, pp. 52-61.
- 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也, 2010, 「教職の変容—「第三の教育改革」を経て—」『早稲田大学教職研究科紀要』2, pp. 51-82.
- 油布佐和子・紅林伸幸, 2011, 「教育改革は、教職をどのように変容させるか?」『早稲田大学教職研究科紀要』3, pp. 19-45.
- 読売新聞, 1983, 「教師 その資質とは…8 面倒見のいい大学」『読売新聞』1983年11月16日(朝刊).
- リースマン, P.C., 2006=2017, 斎藤成夫・斎藤直樹訳『反教養の理論』法政大学出版局.
- Weick, K., 1976, "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.

※ 本研究は、平成27年度～平成29年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(一般)「教員養成における就職支援の教育効果に関する実証的研究」(研究代表者: 酒井真由子)(課題番号15K04387)の助成を受けた。