

[論文]

専門職キャリア形成としての教師教育

坂 本 將 暢

1. はじめに

現在、教員免許状は大きく3つの方法で授与される。1つ目は、課程認定を受けた高等教育機関で所定の教科および教職に関する科目の単位を修得して授与される教員免許状、2つ目は、教員資格認定試験を受けて合格して授与される教員免許状、そして3つ目は、都道府県教育委員会が実施する教育職員検定により授与する特別免許状である。広く教員の確保を図るために、1964年から、教員資格認定試験（幼稚園教諭は2005年から開始、小学校教諭は1973年から開始、高等学校教諭は2004年以降休止）が始まった。そして、1987年（昭和62年）の教育職員養成審議会の答申「教員の資質能力の向上方策等について」において、それまでの「高等学校を除く学校の教諭又は養護教諭の1級免許状及び2級免許状は、それぞれ標準免許状及び初級免許状とみなし、高等学校教諭の1級免許状及び2級免許状は、それぞれ専修免許状及び標準免許状とみなす」（p.6）と示された。さらに、「各都道府県において、学校や地域の実情等を勘案しつつ、教員としてふさわしい人材を適切に活用できるようにするため」（p.6）に、特別免許状が創設された。

教員免許状の取得と、教員採用試験の合格を経て、教壇に立つことができる。1970年代ころまでは、「何を教えるか」で済んだ。1970年代以降には、「指導力」や「授業の質」が問われ、「何をどのように教えるか」が教師に求められた。1980年代の教師に求められたものは、「指導力」や「授業の質」として問われた教科に関する知識と、「新学力観」として表される児童・生徒の思考力や問題解決能力を引き出す力である。上述した「何を教えるか」「何をどのように教えるか」に加えて、「何をどのように児童・生徒に考えさせられるか」が、教師に求められはじめたと考えられる。上述の教育職員養成審議会の答申では、免許状の改正のほかに、大学等の教職課程科目に「教育の方法・技術（情報機器・教材の活用を含む）に関する科目」、「生徒指導（教育相談を含む）に関する科目」、教育実習の「事前及び事後指導」の新設が示された。このことから、教師から児童・生徒への一方的な教え込みの授業実践から、マルチメディアを活用した授業実践、児童・生徒個々の特性を場面々々で活かすことのできる授業実践、あるいは児童・生徒が自ら考え、主体的に課題に取り組むような授業実践などに転換することの期待をうかがうことができる。

教員資格認定試験が始まって約50年、免許状が改正されたり、教職課程科目にいくつかの教科が新設されたりして約30年、現在の教師、あるいは教師教育がどのような問題に直面しているのかについて、教員養成課程の段階と、教師として働いている段階という専門職キャリア形成の視点から述べる。

2. 教師教育の今日的課題

教師教育は、教員養成課程の段階（pre-service）と、教員として働いている段階（in-service）に分けることができるが、本稿では、佐藤（2015）が教師教育に関して指摘している、日本の教師が

有する学位の低さ、教師教育の「高度化」と「専門職化」の遅れ、授業形態と学びのスタイルの単純さを、教師教育の各段階に当てはめて記す。

2-1. 教員養成課程の段階の問題

佐藤は、IEA（国際教育到達度評価学会）が 2011 年に実施した数学・理科教育動向調査（TIMSS）の結果から、調査対象国 67 カ国・地域を見た場合、小学校 4 年生は算数で 22 %、理科で 24 %、中学校 2 年生は数学で 24 %、理科で 27 % の児童・生徒が修士以上の学位を有する教師の授業を受けていることを述べた上で、日本の教師の修士号以上の学位取得者の少なさを指摘している。猪股ら（2010）は、日本と諸外国（韓国、台湾、シンガポール、タイ、イギリス、ドイツ、アメリカ、オーストラリア）における初等中等教育の教員養成と教員免許の取得の条件などを整理している。例えば、シンガポールでは NIE（National Institute of Education）で養成および認定を受け、NTU（Nanyang Technological University）が発行する学位等が国の認定する教員資格として通用することや、そのためには、4 年間の学士と 1 年間の修士の課程を経なければならないことを述べている。当然、教育に直接的に関わる修士以上の学位ではなく、教科や専門に関する学位を取得することもあるもので、日本以外の国では、そういった教師が多いと考えられる。

日本の大学院の特徴としては、2003 年度（平成 15 年度）に高度専門職業人の養成を目的とした「専門職大学院」が創設され、2008 年度（平成 20 年度）から教職大学院がスタートした。特徴を挙げると、座学のほかに事例研究、授業観察・分析、フィールドワークなどを積極的に導入した内容であること、必要専任教員数の 4 割以上を高度な実務能力を備えた「実務家教員」とすることが義務付けられていること、連携協力校の設定が義務付けられていること、課程修了者には教職修士（専門職）が授与され、専修免許状が与えられることである。表 1 に、文部科学省のデータを元に筆者が作成した、教職大学院の修了者数等の推移を示している。この表から、修了者数が年々増加していることや教員就職率が年々高くなっていることと、課程を修了した現職教員学生の割合が年々減少していることがわかる。表を作成するために用いたデータでは、何名の現職教員が入学したかが不明なため⁽¹⁾、課程の途中で離脱して修了できなかったのかなどを検討することができないが、教員就職率を高めて、入学者数を充足させようとしている教職大学院もある。この点から、教職大学院は、一定の教職経験を有する現職教員よりも、学部から進学してくる者を対象にした大学院になるこ

[表 1] 教職大学院の修了者等の推移

	平成 22 年	平成 23 年	平成 24 年	平成 25 年	平成 26 年
修了者数	530	709	732	734	766
現職教員学生の修了者数	299 56.4%	385 54.3%	375 51.2%	362 49.3%	339 44.3%
現職教員学生を除く修了者数	231 43.6%	324 45.7%	357 48.8%	372 50.7%	427 55.7%
教員就職者数	208	293	331	346	403
（正規採用者数）	(146)	(207)	(250)	(240)	(297)
教員就職率	90.0%	90.4%	92.7%	93.0%	94.4%

(1) 文部科学省の専門職大学院の web ページに、「教職大学院：入学者選抜について」

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354463.htm : 2016 年 1 月 19 日確認) のページがあるが、平成 25 年度からの 3 ヶ年の入学者選抜実施状況しかない。

とが考えられる。

2-2. 教師として働いている段階の問題

次に、教師教育の「高度化」と「専門職化」の遅れについて述べる。

佐藤は、上でも取り上げた TIMSS 2011 の小学校 4 年生の算数の授業評価の結果を取り上げ、「児童の質問に対する教師の回答」では 50 %（世界平均は 84 %）、「児童の多様な問題解決方略の提示」では 31 %（世界平均は 75 %）、「有能な児童に対する挑戦的課題の提供」では 14 %（世界平均は 59 %）、「児童の興味を促す授業」では 19 %（世界平均は 65 %）、「算数の価値に関する理解の支援」では 22 %（世界平均は 69 %）が肯定的に評価していないことを述べている。興味深いことに、OECD が行った教員環境の国際比較の調査（TALIS 2013）における「職能開発の内容別のニーズ・障壁・支援」の結果に着目すると、調査参加国の中で日本はニーズが全体的に高い傾向にあるが、その中でも「担当教科等の分野の指導法に関する能力」（56.9%、平均は 9.7%）、「担当教科の分野に関する知識と理解」（51.0%、平均は 8.7%）、「生徒の行動と学級経営」（43.0%、平均は 13.1%）、「生徒への進路指導やカウンセリング」（42.9%、平均は 12.4%）へのニーズが高い（国立教育政策研究所 2014）。つまり、教師のニーズが、そのまま子どもの評価あるいはニーズになっていると考えられる。

さらに、授業形態と学びのスタイルの遅れについて述べる。佐藤は、OECD の調査報告をもとに、日本の数学の授業が、ほかの国の数学の授業と比べて、「数学で学んだことを日常生活とつなげている」（12 %、世界平均は 57.2 %）、「数学の問題を解くとき、ほかの疑問の解決も想定している」（21 %、世界平均は 44.5 %）、「数学を学ぶとき、ほかの教科で学んだことと結びつけている」（15 %、世界平均は 46.4 %）の点で最低で、「思考の洗練＝探求（elaboration）」の機会とその価値づけが極端に低いと述べている。上で述べた TALIS 2013 の結果のうち、「担当教科等の分野の指導法に関する能力」や「担当教科の分野に関する知識と理解」の数値が高いことは、そこに日本の教師が向上させるべき点が示されていると読み取ることができる一方で、日本の教師の謙虚さ、向上心や自己研鑽の高さの表れとも読み取ることができ、授業形態と学びのスタイルの単純さには、別の問題が関わっていることが推測できる。例えば、TALIS 2013 の「職能開発の参加の障壁」に着目すると、「職能開発の費用が高すぎる」（62.1 %、参加国平均は 43.8 %）、「雇用者からの支援不足」（59.5 %、参加国平均は 31.6 %）、「職能開発の日程が仕事のスケジュールと合わない」（86.4 %、参加国平均は 50.6 %）となっており、本人の意志とは別に教師教育を阻害する要因があると考えられ、これらが授業形態と学びのスタイルの遅れにつながっているとも読み取ることができる。

3. 教師の職業的社会化と職業的グローバル化

次に、教師としての専門職キャリア形成という点で重要だと考えられる、教職という専門職業に対する見方や価値意識について述べる。

上述したように、教師の高学歴化、教師教育の「高度化」や「専門職化」の促進、授業形態と学びのスタイルと多様さは、確かに世界的に見ても十分ではなく、国内の教師教育に関わる重要で喫緊な課題といえよう。しかし、これらが改善されることで、誰が得をしたり幸福感を味わったりするのだろうか。当該の教師は、どのような利益を得ることができるのだろうか。当然ながら、教育や教師の仕事は損得勘定できるものではないことは十分に承知しているが、教師をひとつの職業と捉えた場合、子どもたちと接せられる幸福感や、教えることの楽しさといった肯定的な面の裏側にも目を向ける必

要があろう。TALIS 2013の「教員の仕事への満足度」に着目すると、「現在の学校での仕事を楽んでいる」(78.1%、参加国平均は89.7%)、「全体としてみれば、この仕事に満足している」(85.1%、参加国平均は91.2%)と、一見すると肯定的に感じているようにも読み取れるが、参加国平均と比較すると低い。さらに、「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」(50.5%、参加国平均は92.6%)、「もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」(58.1%、参加国平均は77.6%)と低い。ただでさえも自己効力感が低いからこそ、日々の研鑽が「報われた」と実感させることのできる「高度化」や、教師としての成長が必要ではないだろうか。

ところで、ここまで、OECDのPISAやTALIS、IEAのTIMSSなど、教師や児童・生徒を対象にした国際調査の結果を示しながら述べてきた。もはや、我々が考えるべき教育に関する諸問題は、国内で解決すべき課題にとどまらず、国際的な課題でもあるし、国際的に解決された事柄は、国内の課題にも適用でき得る、という関係にあるようである。永井(2000)は、教師の職業的社会化(vocational socialization)について「教師が教職についての志向、教師としての要求される行動様式、教師集団の規範(norm)を内面化し、教師集団に適応する過程」(p.178)であると同時に、「教職の機能維持、教師集団の同質性保持のために必要な過程とも考えられる」(p.179)と述べている。これは、教師一人からすれば「社会化」であると同時に、社会全体からすれば閉鎖的で独特な文化の形成、つまり教師文化の形成を表している。

永井は日本の学校と教師の役割の特性(教師文化)を、集団を単位とする指導の多用、間接的なコントロール、たてまえとしての平等主義的能力観、そして教師役割の無限定性と述べている。もし国際調査(あるいは、その結果)が、教材観、児童・生徒観、授業観など、これまでに教師が構築してきた価値観を揺るがすような教師の職業的グローバル化(vocational globalization)をもたらしたとすると、近い将来、コンフリクト(競合)を起こす恐れがあると考えられる。例えば、永井は「子どもたちの能力差をできるかぎり顕在化させないように配慮しながら指導をすすめることを意味し、わが国における習熟度別クラス編成の人気のなさにつながるものがある。」(p.175)と述べているが、上で述べた、授業形態や学びのスタイルの遅れを改善する際、職業的社会化された教師文化は、一部を崩壊させられるか、あるいはグローバル・スタンダード化されたものに修正させられるかに迫られるだろう。

また、永井は「教師の多忙感とは、実際に時間的に多忙であるというだけではなく、多忙ななかでさまざまな方向性の役割期待への対応を要求されるというところにある。(略)教師の仕事と親の役割の区別が比較的曖昧で、教師の仕事が際限なく要請されることを意味する」(p.175)と述べている。TALIS 2013の「教師の仕事時間」に着目すると、参加国の教師の1週間の仕事時間の平均が38.8時間であるのに対して、日本の教師は1週間で53.9時間である。「指導(授業)に使った時間」は17.7時間(参加国平均は19.3時間)、「生徒の課題の採点や添削に使った時間」は4.6時間(参加国平均は4.9時間)、「保護者との連絡や連携に使った時間」は1.3時間(参加国平均は1.6時間)であるが、参加国平均と比して多いのが、「課外活動の指導(例:放課後のスポーツ活動や文化活動)に使った時間」で、参加国平均が2.1時間であるのに対して、日本の教師は7.7時間使っている。教師の多忙感、ホームルームの運営という独特な職務のほかに、内田(2015)が指摘するように、勤務上は「部活動の顧問=ボランティア」であるにもかかわらず、強制的に顧問の担当が強要される制度が存在することから生じているようである。この「ボランティア」に、「生徒の課題の採点や添削に使った時間」の約2倍、「保護者との連絡や連携に使った時間」の約6倍の時間を費やしているという点

も興味深い。上で指摘した、現職教員が職務後に大学院に通学することはとうてい無理だろうし、「高度化」や「専門職化」を図ろうとしても困難な状況にあることが想像できる。教師の職業的グローバル化が、日本の教師文化とコンフリクトを起せば、教師文化の崩壊や修正のきっかけになるかも知れないが、このような日本の学校や教師の職務内容の伝統的な構造を見直す契機になると考えられる。

4. 国際学力調査がもたらす影響

1983年に、アメリカ教育省(1983)のThe National Commission On Excellence in Educationが、“A Nation At Risk”(危機に立つ国家)を発表した。これは、日本の科学技術の高さと教育水準の高さを取り上げた、アメリカの学力低下や教育の質の低さを問題視した報告書で、各州に教育改革を促す契機になった報告書である。また1999年には、TIMSSの結果を受けて、スティグラーらが数学の授業をビデオ撮影し分析した“the Teaching Gap”(Stigler & Hiebert 1999)の中で、日本式の授業研究(Lesson Study)の重要性や必要性を主張し、全米だけでなく、全世界にLesson Studyを普及させたきっかけのひとつと言える。後でも述べるが、最近のPISAの調査結果から、日本国内の『学力低下』の議論が強まり、さまざまな教育関係者が、例年上位にいるフィンランドを視察したり、教科書や授業の様子を紹介したりする、ある種のブームがあった。また、香港、上海、シンガポールが、日本より上位にいて、1980年代に日本がアメリカを危機に立たせたように、これらの国々が日本を「危機に立つ国家」の状態に追い込み、いわゆる『PISAショック』を与えている。

危機に立たされたとき、1980年代のアメリカが数学のカリキュラムを改訂したような力が働き、他国の学習スタイルや研修方法などを学校に導入させたり、自己研鑽の仕組みや方法などを教師に取り組みせたりする力が働くと考えられる。とくに、2006年のPISAの結果は、2003年の結果から徐々に叫ばれ始めた『学力低下』の議論を加速させ、脱ゆとり教育が提案された。具体的には、文部科学省は『PISA 2006の結果を受けた今後の取組』(2007)の中で、「学習指導要領を改訂し、理数教育や言語活動を充実」と題し、具体的には「算数・数学の授業時数を増加(小学校16%、中学校22%増)」「理科の授業時数を増加(小学校16%、中学校33%増)」「国語の授業時数を増加(小学校6%、中学校10%増)」と記している。

実際に、1998年(平成10年)と2008年(平成20年)の中学校の学習指導要領を比べてみると、国語は第1学年から順に140、105、105単位時間だったのが、140、140、105単位時間に、数学は105、105、105単位時間から140、105、140単位時間に、理科は105、105、85単位時間から105、140、140単位時間にそれぞれ増加した。何より、総授業時数が全学年とも980単位時間だったのに対して、全学年とも1015単位時間に増加している。PISAはOECD加盟国の単なる学力調査ではなく、教師の仕事内容や仕事量に直結する調査とも言えるし、生徒の学力低下が教師の知識や指導力と関連づけられる恐れもある。つまり、教員評価に影響を及ぼしかねない調査とも言える。

PISA 2006の影響は、2007年度(平成19年度)から始まった全国学力・学習状況調査にも及んでいる。2012年度(平成24年度)と2015年度(平成27年度)の調査では、調査対象の国語と算数・数学に加えて、理科を実施している。これは読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを測っているPISAの調査項目と似ている。PISA2006の結果から、文部科学省は「観察・実験等を充実する時間を確保し、関心や意欲を高める」ことを今後の課題にしている。また、平成24年度全国学力・学習状況調査の結果から、国立教育政策研究所は「観察・実験の結果などを整理・分析した上で、解釈・考察し、説明することなどに課題が見られる」と結論づけている。筆者が中学校や高等学校に授業観

察に行くと、理科教師は口をそろえて「実験をしたいけれど時間がなく、厳選して最低限のものを、実演して見せるだけ」と言っていた。学習指導要領の改訂で、中学校の理科の授業時数は3割増加したのだから、文部科学省や国立教育政策研究所の「観察・実験等を充実する時間を確保」や「観察・実験の結果などを整理・分析した上で、解釈・考察し、説明すること」といった今後の課題が、解消されることが必要である。

5. おわりに

本稿では、教員養成課程の段階と、教師として働いている段階に分けて、教師になることと教師として働くことを専門職キャリア形成と捉え、この視点で教師教育の問題について述べた。

上でも述べたように、教師になるための最初の専門職キャリア形成としては、課程認定を受けた高等教育機関で教員免許状を取得するか、教員資格認定試験を受けて教員免許状を取得するか、あるいは豊かな社会経験を生かして特別免許状を取得するかである。教師になるために学ぶことを始めてから、授業はどのように展開しようか、教師とはどのような職業か、児童・生徒が考えるための教材はどのようなものかなどを考え、学ぶ立場から教える立場へと移行し始める。とくに高等教育機関での学びには、教師教育を専門職キャリア形成と捉えれば、教師になるために教科の知識や多様な教授方法を学ぶとだけでなく、教師になるからこそ身に付けておくべき人間性、労働観や職業意識を含めた社会性などを学ぶことが望ましいだろう。教師として働き始めてからでは、多忙が理由で十分な時間を取って向き合うことのできないだろうから、学生のうちに対峙しておくという意味もあるかもしれない。中には教員採用試験対策に傾倒する機関もあるようだが、教員採用試験に合格することが本質的な到達点ではないことを鑑みると、教員養成課程の段階で学ぶことは「教師になる前にしか学べないことを学ぶ」ことと言えよう。

教師として働いている段階で学ぶ機会としては、法定研修の初任者研修と10年経験者研修、教職経験毎の研修(5年研修や20年研修)、各主事・主任研修や教頭・校長研修などの教員研修のほか、教科毎の授業研究会、学年や教科を越えて学校全体で取り組む校内研究、教職大学院などへの大学院進学、国内外の学会での実践/研究発表などがある。国立教育政策研究所(2011)の調査によると、校内研究を年間1回以上実施している小学校は98.7%、中学校は97.9%、高校(公立)は97.6%、高校(私立)は87.5%である。ほとんどの学校で、校内研究が1回以上行われていることがわかる。また、全教員が研究授業を行うこととしている小学校は72.1%、中学校は44.9%、高校(公立)は24.2%、高校(私立)は25.0%である。日本だけでなく、ほかの多くの国でも高校より小学校や中学校で、Lesson Studyに熱心に取り組んでいるが、インドネシアは、高校でも熱心に取り組んでいる。教師の職業的グローバル化が起きたとき、日本の校内研究の様子も変化するのかもしれない。

教師になっても学びを継続する必要がある一方で、ただでさえ多忙な教師に、学ぶための時間を確保することは容易ではない。しかし、「部活動の顧問=ボランティア」に、「生徒の課題の採点や添削に使った時間」の約2倍、「保護者との連絡や連携に使った時間」の約6倍の時間を費やしているのだから、そのような時間を学びの時間に変換することは難しくはないだろう。佐藤(2015)は、21世紀において教師の専門化像が、「教える専門家」から「学びの専門家」に移行していると述べている。これは、「知識基盤社会と生涯学習社会の到来によって、学校教育システムが教師の授業を中心とするシステムから、子どもの学びを中心とするシステムへと変化して」(p.42) いることと、「教師の教育と学びが養成教育の段階から現職教育の段階へと延長し、教師教育それ自体が、現職教育を中

心とする生涯学習へと発展」(p.42) していることであると述べている。

専門職キャリア形成としての教師教育の課題は、教師経験年数では区切らない、キャリア・ステージの設定が挙げられよう。教師が自己紹介をするとき、所属学校、氏名、担当教科、経験年数を言うことがあり、教師文化の縦社会さを垣間見ることができる。学校や教室という閉空間で、しかも相手が児童・生徒という教師は、経験年数の積み重ねと教師としての力量とが比例しているとは限らない。有している専門的力の度合いを自覚しなければ、あるいは積極的に外部からの刺激を受けることを求めなければ、ほかの教師などから助言を得たり援助を受けたりする機会は、豊かではない。看護教育で頻繁に取り上げられるドレイファス・モデル^②のように、技能習得や有している特性の度合いで段階を区切るという視点も、必要になってくるだろう。このように区切る意味は、経験年数や年齢とは別の序列を作ることではない。たとえ若い教師であっても、自分の教師としての力量の高さに気づいたとき、教師としてのやりがいにつながるかもしれないし、低さに気づいたときに、新たな学びが始まるかもしれないという期待である。

〈参考文献〉

- Department of Education (1983) A National at Risk: The Imperative For Educational Reform
<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html> (2016年1月19日確認)
- Dreyfus, Hubert (1972) What Computers Can't Do: A Critique of Artificial Reason, MIT Press (黒崎政男・村若修訳 (1992) コンピュータには何ができないか—哲学的人工知能批判. 産業図書、東京)
- 猪股一教・長谷部亨 (2010) TIMSSの結果からみた諸外国における理科の学力と初等中等教育教員養成との関係. 福島大学総合教育研究センター紀要第8号
- 国立教育政策研究所 (2011) 教員の質の向上に関する調査研究報告書
https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf (2016年1月19日確認)
- 国立教育政策所 (2014) 教員環境の国際比較 -OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書. 明石書店、東京
- 文部科学省 (2007) PISA 2006 の結果を受けた今後の取組
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813/08012902.pdf
(2016年1月19日確認)
- 永井誠二 (2000) 「学校文化」に埋め込まれる教師. <<教師>>という仕事=ワーク. pp.167-184. 学文社、東京
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる: 教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店、東京
- Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999) The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Free Press

② ドレイファスモデル (1972) は、ヒューバート・ドレイファスとスチュアート・ドレイファスが、1970年代に、人間がどのように学ぶのかという研究をとおして構築した、技能を習得するためのモデルである。年齢や経験年数で段階を区切るのではなく、有する技能や特性で段階を区切っており、初心者、中級者、上級者、熟達者、達人の5段階で構成されている。

Teacher Education as Career Formation for Profession

Masanobu SAKAMOTO

Aichi Institute of Technology

Abstract

In this paper the author describes about teacher education as career formation for profession. We are able to assort out teacher education in pre-service from in-service. He focusses on low Japanese teachers' degrees, delays of upgrading and reskilling for teacher education, simple lesson and learning style which are pointed by Sato. The author discusses on these problems by referring the result of international surveys: PISA or TALIS by OECD, TIMSS by IEA.

The author makes clear that some problems we should contemplate for teacher education are settled not only within the confines of the country but also beyond them, and we can adapt the international issues rather than the domestic matters in the context of teacher education. At the same time, we face to the conflict of teachers' vocational socializations with the vocational globalization. As an example, the revision of school curricula for elementary and secondary levels by 'PISA shock' makes so hard for teachers' works and makes teachers' labor conditions worse.

Therefore, the author proposes that we had better adopt Dreyfus-model for the teacher education and should not apply career stages by years of experience or age, because teacher education includes not only teaching pedagogical contents for students, but also recognition how to teach to students or consideration of their lives as teachers.