

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～

教員養成カリキュラム改革の動向と課題

浅野 信彦

(文教大学教育学部)

Trends and Problems of Curriculum Reform for Teacher Training

ASANO NOBUHIKO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本稿では、戦後教育改革期から現在に至る教員養成改革の動向を概観し、今後の教員の資質向上方策にかかわる筆者なりの提案を試みる。

戦後、わが国の教員養成は「大学における教員養成」と「開放制」を原則として出発した。開放制は教員養成系大学学部が「大学」であることに根拠を与えるものであった。そのため、開放制の維持を前提としつつ、教員養成の「内容」面、すなわち「教員の資質」論と連動したカリキュラム改革の議論が展開していった。現在の教員養成改革は、各大学におけるカリキュラムの創意工夫に焦点化されている。

1. はじめに

本稿では、戦後教育改革期から現在に至る教員養成改革の動向を概観する。それを通して、まずは今日の教員の資質能力形成にかかわる政策の焦点が教員養成カリキュラムの改革にあることを確認したい。教員養成にたずさわる大学教員の間には、教員養成カリキュラムを検討することを「教育職員免許法の要件に適合するように科目を配当すること」とイコールと捉える発想が根強くある。しかし、近年の改革の焦点は「各大学における教員養成カリキュラムの創意工夫」を通じた「学生を教員として養成することに対する責任体制の構築」にある。大学教員の教員養成に対する「目的意識」や「組織体制」にまで改革の射程は及んでいる。こうした事実を確認した上で、今後の教員の資質向上方策にかかわる筆者なりの提言を試みたい。

2. 戦後教員養成をめぐる争点

(1) 「開放制」をめぐる争点

戦後、わが国の教員養成は、1949年に公布された教育職員免許法にもとづき、「大学における養成」および「開放制」を原則として出発した。「開放制」とは、免許状を授与する大学等に差異を設けず、一定期間在学し所定の単位を修得すれば免許状が取得できるという原則である。その後、1953年に「課程認定制度」が導入され、専門科目の単位は文部大臣が教育職員養成審議会に諮問して、免許状授与の所要資格を得させるための課程として適当と認める課程において修得したものでなければならないこととなった。開放制の原則を維持しつつその是正を図ったものとみられる。免許法が施行されて間もないうちに理念と現実の乖離が放置できない状況に至っていたことがうかがえる。さらに1958年中央教

育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」では、開放制の問題点が明確に指摘され、目的養成に特化した改革案が提言された。ここで言及されている開放制の問題点とは、①免許基準の低下をもたらし、単に資格を取るための最低限度の所要単位を形式的に修得する傾向になったこと、②教育実習等教員に必要な教育が名目的に行われている場合が少なくないこと、③教員たらしとする者に対してその職能意識はもとより教員に必要な学力・指導力すら十分に形成されない実情を招いたこと、④義務教育の教員の育成にあたっている国立大学においても、教員を養成するという目的が必ずしも明確ではなく、教員を育成するために必要な教育が十分に行われていないことなどであった。こうした認識にもとづき、同答申では、目的養成の強化や教員養成系大学の教員組織・教育課程の基準の厳格化など、大学における教員養成への国家の統制を大幅に強化する提言が行われている。

しかしながら、そもそも開放制の原則は、旧師範学校が学問研究と教育の自由を保証しない閉鎖的で特殊な教育機関であったことへの反省に立ったものであった。戦後、旧師範学校が国立大学の一つの学部（学芸学部もしくは教育学部）になり得たのも、こうした反省に立って学問を基盤とした教員養成への転換を図ろうとした改革の成果であった。したがって、開放制を否定することは、教員養成系大学学部が「大学」であることの根拠を否定することにつながりかねない。こうした批判や懸念が噴出したためか、1958年答申の提言がそのまま実行されることはなかった。しかし、ここに示された政策の方向性は、70年代以降、開放制の維持を前提としつつ、教員養成の「内容」面、すなわち「教員の資質」論と連動したカリキュラム改革の議論へと発展していくことになる。

なお、わが国の教員養成制度の解説等において、稀に「開放制」を「目的養成」と対置

的に捉えている記述がみられるが、これは誤りである。制度としては戦後一貫して開放制が維持されている。「目的養成」という制度は存在しない。

(2) アカデミシャンズとエデュケーショニストの対立

1970年代は国家が大学における教員養成への統制を強化しようとしていた時期であった。この時期に、教員養成系大学学部関係者、あるいは教育学を専門とする大学教員の間で教員養成の在り方が自覚的に問い直されるようになった。日本教育学会、国立大学協会、日本教育大学協会などが各大学における議論を集約し、政策提言や大学間の調整にあたってきた。1991年に日本教師教育学会が設立されると、個人の意思で主体的に教師教育改革に関与する教育学研究者が増えてきた。近年の中央教育審議会等の議論には教育学の研究成果が影響を与えていると思われる記述が散見される。1970年代当時はこのような展望はなかったであろうが、教員養成への国家統制強化の動きが多くの教員養成系大学学部関係者に「大学の自治」や「学問の自由」を危うくするものと受けとめられたであろうことは想像に難くない。

さて、1970年代に登場した主な論点は、

①アカデミシャンズとエデュケーショニストの対立

②教員養成における教科専門教育の問題点

③いわゆる「ピーク制」の問題点

などであった。これらに根底には、教員養成系大学学部がその設置目的とは裏腹に「学生を教師として育成する」ことに対する責任体制を構築できていないという認識があった。

新制大学が発足し教育職員免許法が公布された当時、大学において教員を養成するといふとき、養成する「専門性」の中身が不問に付され、旧制大学のアカデミズムが教員養成系大学学部そのまま持ち込まれる傾向があった。教員免許状の取得に必要な「教科に関す

る科目」の内容は「特に教員向けのものであるべきではない」（山田昇他、1971）とされ、大学教育としての学問的水準の確保が追求される傾向があった。この立場からは「大学における教員養成」の原則は「優秀な教員は学問を追求した結果として養成される」という意味で理解される。この考えに立てば、教員としての資質の形成は学問研究に付随するものであり、しかもその学問研究は教員としての資質の形成を直接の目的とするものではないから、大学が学生の教員としての資質の形成に責任を持つ必要性はあまり意識されないことになる。

一方で、教師の「専門性」の内実はその社会的使命や職務内容に応じて形成・確保されなければならないという考え方もありうる。こうした「専門性」を学生に習得させるための内容と方法を「学問的」に体系化することによって「大学における教員養成」を具現化すべきであるという主張は以前から存在した。しかし、教員養成系大学学部がまさに「大学」として出発したとき支配的であったのは先述したような「アカデミシャンズ」が主導する教員養成論であった。これ以降、「アカデミシャンズとエデュケーションニストの対立」は長期にわたって続くことになる。

こうした論争はより具体的には教員養成における教科専門教育の在り方をめぐって展開した。例えば、教育学者からは次のような批判が行われた。

「理科教育専攻の学生が、その物理学や化学の知識水準の高さで教師としての専門性が問われるとすれば、理学部の物理学科や化学科の学生の方がさらに高い教師としての専門性を持つことになる。教科の専門教養に中心を置く教職観は、教師の専門性をプロフェッションから一段低いものにし、戦後の理念そのものを崩壊させる危険がある」（神戸大学教育学研究室、1959）

「小学校教員養成が、教育よりも学問を優位に置く一般の傾向に結びついて、専門の内容をただ教えておくという傾向になり、中・高教員養成のための教科の程度を低めたものを与えればよいというやり方で行われるようになった」（林竹二、1974）

林の批判に見られるように、とりわけ小学校教員養成において問題は深刻であった。1965年ごろから国立の小学校教員養成課程において学生が1つの教科を傾斜的に履修する「ピーク制」が普及しはじめた。もともと中等学校教員の「専門性」を念頭においていた「アカデミシャンズ」の主張が、それとは異なってしかるべき小学校教員の「専門性」の内実の吟味を欠いたまま拡張されてきたのである。「ピーク制」は中等学校教員養成の枠組に小学校教員養成を組み込むものであった。大学が「小学校教員養成のためのカリキュラム」を中等学校教員養成のそれとは異なる独自の枠組で構成しようという積極的な姿勢を持ちえない状況が広がっていったのである。

3. 教員養成カリキュラム改革への焦点化

これまで検討してきたように、1970年代は、大学における教員養成への国家統制が強化される一方で、教員養成系大学学部では内発的に教員養成の在り方を問い直す動きがみられた時期であった。1958年中教審答申が提起した開放制の是非をめぐる議論は、教員養成の基盤となる「学問」の性格をめぐる論争に発展した。こうした争点は、1980年代以降、教員の資質能力論と連動したカリキュラム改革の議論に焦点化されていく。

表1は1980年代以降の教員養成カリキュラム改革の動向を筆者が整理したものである。この表から、文部省に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が設置された2000年以降、教員養成カリキュラム改革の動きが急加速していることが読み取れる。

表 1 教員養成カリキュラム改革の動向（1980年代以降）

1983年	教育職員養成審議会答申「教員の養成及び免許制度の改善について」 ○「実践的指導力の向上」を主眼とする ○免許基準の引き上げ、教育実習の改善など	2006年	文部科学省 資質の高い教員養成推進プログラム事業（教員養成GP）の募集 2006年3月 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト
1987年	教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」 ○「教育者としての使命感」「人間の成長・発達に関する深い理解」「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」などを基盤とした「実践的指導力」 ○教員としての資質能力は、養成・採用・研修の各段階を通じて形成される	2006年7月	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」 ○教職課程の質的水準の向上 ①細課的指導体制の整備 ②「教職実践演習」の新設 ③教育実習の改善・充実 ④「教職指導」の充実 ⑤事後評価機能や認定審査の充実 ○「教職大学院」制度の創設 ○教員免許更新制の導入 など
1997年	教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策等について」 ○教員の資質能力を「教員の職務から必然的に求められる資質能力」「変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力」「地球規模に立つて行動するための資質能力」に区分 ○「得意分野を持つ個性豊かな教師」を提唱	2006年12月	教育基本法改正
2000年8月	文部省「国立の教員養成系大学・学部のある在り方に関する懇談会」設置	2007年3月	日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト
2001年11月	文部省「国立の教員養成系大学・学部のある在り方に関する懇談会」報告		
	○学部段階の養成機能が実践的指導力を育成するものになっていない ○大学院修士課程が高度職業人養成機能を発揮していない ○国立教員養成系大学・学部組織の再編統合を推進 ○教員養成カリキュラムの在り方を提起 ①体系的な教員養成カリキュラム編成の必要性 ②モデル的な教員養成カリキュラムの作成 ③各大学における教員養成カリキュラムの創意工夫	2007年6月	学校教育法、地方教育行政法、教育職員免許法、教育公務員特例法 一部改正 ○教員免許状の更新制を導入 2008年度 教員免許状更新講習 予備講習の実施 2009年度 教員免許状更新講習 本実施 2009年7月 民主党 衆院選マニフェスト発表 ○「教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直す。教員の養成課程は6年制(修士)とし、養成と研修の充実を図る」と記載
2001年8月	日本教育大学協会 教員養成に関する「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足	2009年9月	民主党政権が発足
2004年3月	日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト	2010年6月	文部科学大臣、中央教育審議会に「教職生活の全体を通じて教員の資質能力の総合的な向上方策について」諮問 (作成：浅野信彦)
2005年	文部科学省 大学・大学院における教員養成推進プログラム事業（教員養成GP）の募集		

これ以前の1980年代から90年代にかけては教員の資質能力論が議論の焦点であった。この時期に取られた政策は、免許法の一部改正による免許基準の引き上げや現職研修制度の拡充などにとどまっていた。

(1) 教員の資質能力論の展開

1983年、教育職員養成審議会は「教員の養成及び免許制度の改善について」を答申し、教員の専門性の向上を図るため、「実践的指導力の向上」を主眼とする教員養成・免許制度の改善を提案した。こうした議論は1984年に設置された臨時教育審議会に引き継がれ、さらに1987年には教育職員養成審議会から「教員の資質能力の向上方策について」が答申され、1988年に教育職員免許法の改正が行われた。このように1980年代には教員の専門性の中核を「実践的指導力」に求める資質能力論が展開した。1997年には教育職員養成審議会が「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」と題する答申を出し、教員に求められる資質能力を「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に教員に求められる資質能力」の2つに区分するなど、「実践的指導力」概念の拡張が図られた。

この時期、教員の資質能力論は「実践的指導力の向上」という政策課題に集約されていったわけであるが、ここで、「実践的指導力」は「養成段階－採用段階－現職研修段階」の各段階を通じて形成されていくものと認識されていることに留意しなければならない。これら諸段階の中で、養成段階の役割は「教科指導・生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』を身につけさせる過程」（1997年答申）と位置づけられている。この「最小限必要な資質能力」とは、「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と捉えられている。2000年以降、教員養成課程が免許状を授与する段階で学生に保証すべき資質能力の基準を各大学学部で

どう設定し、それを「確実に身につけさせる」ための教員養成カリキュラムをどう開発するかが問題になっていくが、その議論の発端は90年代後半にあった。

(2) 「在り方懇」の衝撃

2001年、この前年に文部省に設置されていた「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（以下「在り方懇」）が発表した報告は、教員養成系大学学部の現状を厳しく批判するものであった。この報告は国立教員養成系大学学部の再編統合というショッキングな提起を伴っていたために、その後、多くの大学で教員養成の在り方の見直しやカリキュラムの改革が行われるようになった。「在り方懇」報告が示す現状の教員養成カリキュラムへの批判は多岐にわたっているが、例えば次のような言及がある。

「教員養成の在り方として、教員養成学部内においても従来からいわゆる「アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人たち）」と「エデュケーショニスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人たち）」との対立があり、それぞれの教科専門の教育指導の基本方針が、分野によりあるいは教員により違うという傾向がある。特に、小学校教員養成において（中略）教員養成カリキュラムの共通の目的性に欠け、ややもすると学生に対する教育が教員個々人の裁量に委ねられているのではないかとの批判につながっている」

このように、「在り方懇」は1970年代から長く行われてきた教員養成系大学学部における「学問研究」の在り方をめぐる論争を念頭に、「教員養成系大学学部の独自性」の発揮を求めている。特に小学校教員養成の「専門性」の吟味とその内実に即したカリキュラム改革の必要性を強調している。

(3) 教員養成カリキュラムの創意工夫

「在り方懇」は①体系的な教員養成カリキュラム編成の必要性、②モデル的な教員養成カ

リキュラムの作成、③各大学における教員養成カリキュラムの創意工夫の必要性を提起した。これを受けて日本教育大学協会は、2001年8月、教員養成に関する「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足させた。同プロジェクトは2004年3月に報告書を発表した。そこでは、いわゆる教員養成のミニマムエッセンシャルズを設定することを避け、体験一省察の往還を確保する「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムが提案されている。各教員養成系大学学部はこの提案に独自のアレンジを加え、次々に教員養成カリキュラム改革を進めていった。文部科学省は、各大学の取り組みを後押しするため2005年から06年にかけて「教員養成GP」を公募し、政策意図に合った優れた取り組みに重点的に予算配分を行った。2006年の中央教育審議会の答申においても、各大学における教員養成カリキュラム改革の必要性は「組織的指導体制の整備」や「教職実践演習の新設」などとともに、さらに強力で打ち出されている。

4. 教員の資質向上方策にかかわる提案

これまで述べてきたように、現在の教員養成改革の焦点は、各大学における教員養成カリキュラムの創意工夫に向けられている。これを踏まえて教員の資質向上方策にかかわる筆者なりの提案を試みたい。

(1) 教員に求められる資質能力について

従来、大学における教員養成は「実践的指導力の土台」を形成するものとされてきた。現職教員の「実践的指導力の向上」は採用後の現職研修で図るものとされてきた。教員免許状は学生が「教員としての最小限必要な資質能力」を獲得したことを示すものである。こうした養成と研修の役割分担は教育職員養成審議会や中央教育審議会等の答申で明確化されてきたものであり、教員養成にたずさわる大学教員の多くはこの考えを共有している。

ところで、教員採用試験は教員免許状取得

(見込み)者を対象に行われる選抜試験であるから、実際には新任教員には免許基準とされている「最小限」よりも「少し上」の資質能力が求められていることになる。この「少し上」をどう考えればよいのだろうか。

教員養成課程にとって「最小限必要な資質能力」は免許を授与する学生全員を到達させるべき目標、すなわち「到達目標」である。したがって、一般的な教員養成カリキュラムによってほぼ全員の学生を到達させることが可能な水準が想定される。近代学校制度において公的なカリキュラムによって到達することが見込めない目標を「到達目標」として設定することはありえない。一方で、新任教員に「最小限」よりも「少し上」の資質能力が求められているとすれば、教員養成段階と現職研修段階は必ずしも一直線につながるわけではなく、ここには意図的に小さな断絶が組み込まれていることになる。

この「少し上」の資質能力は、一般的な教員養成カリキュラムによって全員に到達させることができる性質のものではない可能性が高い。例えば、学生の生育歴や性格などの「個人的要因」や偶然出会った先生や友人から受けた影響などの「人間関係的要因」があるだろう。もちろん、教員養成を担当する大学教員の熱意やカリキュラムの創意工夫によってより多くの学生の能力が「少し上」まで引き上げられる可能性は高い。しかし、その場合でも、全ての学生に同等に「少し上」の資質能力を保証することはできない。大学教員は熱意と創意工夫をもって教員養成にあたるべきである。それでも、全ての学生が「少し上」まで到達することは現実にはありえない。教員の資質能力にはそのような曖昧かつ不確実な要素があることを認めるべきである。そして、そのような要素こそが、教員免許状を取得した学生が現職教員として成長するための根っこたる「何か」であるからこそ、教員志望者がその「何か」をもっているか否かを

採用試験で判断しているのである。

教員採用試験は、養成段階と現職研修段階の間に意図的に断絶を組み込んでいる。この断絶を問題視するなら、採用試験を廃止して免許取得と任用を一体化するしかない。しかし、その場合、学生は教員免許取得後、教員として成長するための「何か」を問われることがないまま教壇に立つことになる。それが教員の資質向上につながるとは考えにくい。

学校現場が抱える諸問題を解決するために教員の資質能力の向上を図る必要があることに反論の余地はない。その方策として、教員免許取得にかかる期間を延長し、免許取得の要件を高めるような改革の方向性も考えられなくはない。しかし、こうした改革は、全ての教員免許取得者（現職教員ではない）に共通に保障すべき「最小限必要な資質能力」の水準を高めることにはつながるかもしれないが、一人ひとりの現職教員の実践の向上や各学校が直面している課題の改善を図るには、かなり非効率な方法だと言わざるをえない。その理由は以下のとおりである。

まず、仮にコース選択制などを取り入れ教員養成課程を多様化するにせよ、その間の学生の学びは教員免許状を取得することが目的になるから、ある程度の画一性を免れない。学生自身がより高度な知識や技能を切実に欲しているわけではなく、自らの課題意識も明確にしないうまま、「教員免許を取得する」という目先の目的のために学ぶ期間を引き延ばすことになる。その分だけ、教師として成長しつづけるための「何か」を問われる時期が遅くなる。新任教師が、真剣に子どもと向き合い、日々の教育活動に全力を注ぎ、子どもたちともに成長しようとする真摯な姿勢は、この「何か」から生じるのである。それを問う時期を後回しにして高度な知識や技能の習得を先に課すというのは効果的な方法であろうか。学習者自身が学ぶ意義や目的を強く自覚し、主体的に学ぼうとする自覚の有無によっ

て、同じカリキュラムを履修しても学習効果は全く違ったものになる。既存の大学院修士課程は、志願者に対して入学試験を行いその自覚の有無を確認している。単純に教員養成の期間を延長しても、現在の修士課程に相当する教育効果を上げることは難しいだろう。

第2に指摘したいことは、これまで述べてきた原則論とはやや矛盾するが、現行の教員養成課程の実態に改善すべき点が多々あるにもかかわらず、その改善を待たないまま抜本的な改革に踏み切るとは、将来に禍根を残すことになりかねないことである。従来養成課程では、免許状の授与に際して、学生が教員としての「最小限必要な資質能力」を獲得したことを何らかの形で確認するプロセスが欠けていた。これを改善するため、2006年中教審答申を受けて教職課程に「教職実践演習」が新設された。同答申は「各課程認定大学が自ら養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて体系的・計画的にカリキュラムを編成すること」や「教職課程に係わる事後評価機能の充実」なども提唱している。現在、多くの大学はこれに対応すべくカリキュラム改革や大学の組織体制の見直しなどを進めている。しかし、「教職実践演習」は本格実施に至っておらず、各大学のカリキュラム改革の成果を問うにもまだ早すぎる。現在進行中の教員養成改革は、教員の「最小限必要な資質能力」の向上にどの程度資するか、それでも解決できない課題は何なのか。こうした議論を行うためのデータが今は質、量ともに不足している。データにもとづく議論の蓄積があつてこそ、今後の改革に向けて適切な結論を得ることができる。今、性急に大きな改革に踏み切れば、結局これまでと同様、教員養成課程が学生に獲得させるべき資質能力の内容が不明確なまま、学習内容だけが「あれもこれも」と付加されることになりかねない。明確な理念なく、養成期間を長期化し学習内容を肥大化させれば、学生の主体性

を弱めるだけである。2013年度以降に「教職実践演習」が本格実施され、各大学のカリキュラム改革の成果がデータとして蓄積された5年から6年後に結論を得るつもりで、今は腰を落ち着けて議論する必要がある。それでも決して遅きに失することにはならないだろう。

(2) 現職研修への大学の関与について

すでに述べたように、教員の養成段階と現職研修段階の間には小さな断絶があり、必ずしも一直線につながるわけではない。その断絶は教員採用試験によって意図的に組み込まれている。採用試験がわが国の教員の資質維持に大きな役割を果たしてきたことは事実であろう。養成と研修が相互に関連をもちつつも、一体ではないことが、うまく機能してきたのである。現職教員の資質向上は基本的に任用制度で対応すべき問題である。免許制度は、わが国の教員の全体的な水準維持を使命とするものである。これに対して、個々の教員の教育実践の向上や各学校の教育課題の改善に直接的に対応するのは研修制度である。これに免許制度で対応しようという議論は的外れているように思う。

また、教員免許更新制に関しては、研修制度との関係が整理されないまま制度化してしまった点、いかにも議論が不十分であった。短期間で行われた結論ありきの議論が、相当に無理のある制度設計につながり、あまりにも短い準備期間と相まって、学校現場や大学に大きな混乱を強いる結果となった。これ以上、この制度を続けることは無理である。教員免許更新制は早急に廃止すべきである。

現職研修制度は1980年代以降急速に整備され、現在では各自治体で非常に充実したプログラムが実施されている。しかし、それが逆に教師の多忙化を招くなど問題点が指摘されている。特に疑問視されているのは「学校現場を離れた研修」の効果である。近年多くの教育学者によって、教員の資質向上に最も効果がある研修方式は校内における日常的な授

業研究であると指摘されている。校内研修において現場の経験にもとづく主観的な解釈にとどまることなく、大学のもつ学問的知見が活用されることは大いに意義がある。現職教員の研修に大学の関与を高めることは重要である。しかし、大学が最優先に取り組むべきことは教員養成の改善と充実であることを忘れてはならない。

教員養成を行う大学は、学生に教員としての「必要最小限の資質能力」を確実に身に付けさせた上で、一人でも多くの学生がそれよりも「少し上」の「何か」を得て、夢と希望をもって教師として成長していくことができるよう、全力を尽くさなければならない。

<参考・引用文献>

- ・海後宗臣編『教員養成』東京大学出版会、1971年。
- ・TESS研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究—』学文社、2001年。
- ・国立大学協会『大学における教員養成—国立大学協会教員養成制度特別委員会報告書—』1～3巻＋解説書、大空社、1998年。
- ・小島弘道他編『教師の条件—授業と学校をつくる力—』学文社、2002年。
- ・国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会『今後の教員養成系大学学部の在り方について（報告）』2001年。
- ・日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—』2003年。
- ・山崎準二「教員養成カリキュラム改革の課題」『日本教師教育学会年報』第15号、2006年、33—43頁。
- ・東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—』創風社、2006年。