

教員養成の高度化と教職大学院の役割¹

岩田 康之

(東京学芸大学)

1. 日本の教員養成教育政策の混沌：「終わらぬ戦後処理」と「弥縫策」

(1) 教員養成の「修士レベル化」

2012年8月28日の中央教育審議会（以下、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」は、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」²ことを提案したことで注目されている。この答申については後に検討することとしたいが、注意すべきは、日本において「修士レベル」で教員養成教育を行うという政策課題は目新しいものではないということである。

よく知られているように、1988年の教育職員免許法（以下、免許法）の改正では、修士を基礎資格とした「専修免許状」が創設され、合わせて基礎資格と免許種別の整理が行われている。この法改正は、前年の教育職員養成審議会（以下、教養審）答申「教員の資質能力の向上方策等について」³を踏まえてなされたものであり、同答申では「幼児・児童・生徒の状況や社会の進展に対応して学校教育の内容を改善していくという観点」などから、以下のような提案⁴が述べられている。

近年、高等学校はもとよりすべての校種の教員について、修士課程等において研鑽を積むなどして、より高度の資質能力を備えることが強く求められるようになってきている。〔中略〕このことから、すべての校種について、修士課程等を教員免許制度の中に位置づけることとし、修士課程の修了程度を基礎資格とする免許状として、「専修免許状」を設けることとする。この免許状は、標準免許状を基礎として、修士課程等において特定の分野について深い学識を積み、当該分野について高度の資質能力を備えていることを示すものとする。

その後およそ四半世紀、専修免許状の取得者は漸増しているものの、この答申にある「当該分野についての高度の資質能力を備えていることを示すもの」として定着してはおらず、それゆえに改めて中教審において「教員養成の修士レベル化」が課題として検討されるに至ったのである。要約すれば、日本における「教員養成の修士レベル化」は、四半世紀前の政策の不十分さゆえに、その後の混沌を招き、今回改めての検討が必要とされた、ということになる。

(2) 「終わらぬ戦後処理」「弥縫策」の構造

この、1987年教養審答申から1988年免許法改正における「教員養成の修士レベル化」の不十分さとは、主に①修士レベルの専修免許状が、学士レベルの一種免許状に加えて24単位の「教科又は教職」科目の単位取得によって認定されるとされているが、その取得すべき単位の内容についての規定を持た

ず、それゆえ専修免許状が教養審答申に言うところの「当該分野についての高度な資質能力」を具体的に示すものとなっていないこと、②このことに関わって、専修免許状の取得者のみに許される排他的な職域が設けられていない（換言すれば、一種免許状以下の下位免許状しか持たない教員に業務範囲の限定がない）ことの二点にある。総じて言えば、専修免許状の創設は、それ以前の教員養成・免許制度と比べて修士レベルの免許状を制度的に位置づけたという点では改善したものと捉えられるが、上述の①②という制度的な詰め甘さを抱えたまま実施されたため、その後の混沌を生んでいる⁵のである。このような、制度的な詰め甘さ故の混沌は、戦後日本の教員養成政策において数多く見られる。そしてこうした混沌を解くキーワードは、「終わらぬ戦後処理」と「弥縫策」⁶の二つに求められる。

日本の戦後の教員免許制度⁷において上位免許状の保持者に排他的な職域が設けられず、下位免許状のみの保持者に業務範囲の限定がないということは、国際的な動向からすれば特異であるが、これは1949年の免許法制定時における旧免許状の切り替え（読み替え）措置に起因するものである。この時、旧制度下の国民学校本科正教員免許状は、短期大学卒を基礎資格とする「小学校教諭二級」（1988年免許法以降の「二種」）と同等のものとして読み替える措置がなされている。これは、旧制の師範学校が国民学校入学の14年後に卒業する中等後教育機関であり、新制の短期大学（小学校入学から14年後に卒業）と年限の上で等しいということに基づく。それゆえ、旧制度下の国民学校本科正教員免許状は、今なお小学校教諭二種免許状と同等の効力を持っている。

しかしながら、この戦後期の教育現場（特に小学校）において、旧制師範学校卒業者（短期大学卒相当）を、新制の四年制大学卒業者より制度的に劣位に置いて業務範囲を限定したり、学士課程における上伸を要請したりということは現実味を欠いていた。実際、師範学校の卒業者は高度成長期の日本の教育現場においてリーダー層教員としてその実践を担い続けた⁸のである。この「戦後処理」が今なお終わっておらず、それゆえに日本においては上位免許状の保持者に排他的な職域がなく、職域や職階の設定は各人事権者（公立学校においては都道府県・政令指定都市教育委員会）に委ねられることとなっているのである。

もう一つのキーワードである「弥縫策」とは、戦後に新たに顕在化した教育課題への対応が、戦後改革期以来の制度骨格を基本的に改めることなく、当座の課題に部分的に手当を行うという基本姿勢に終始していることを指す。

この点については、1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」⁹において、以下のように捉えられている。

戦後の学制改革によって9か年の義務教育が定着し、教育の機会均等が大きく促進されて国民の教育水準はめざましく向上した。このことがそれまでの長年にわたる教育の蓄積とあいまって、わが国の社会・経済の発展に重要な貢献をしたことは疑いない。しかし、今日の学校教育は、量の増大に伴う質の変化にいかに対応するかという問題に直面している。また、敗戦という特殊な事情のもとに学制改革を急激に推し進めたことによる混乱やひずみも残っている〔中略〕。

義務教育としての中学校の教育や80%以上の者が進学する高等学校の教育は、戦前の中等学校とは異なった新しい教育指導上の問題をかかえている

ここに述べられている状況認識は、戦後改革を機に教育の機会が拡大されたことを評価しつつも、一方で中等教育が義務化（あるいは80%以上の進学率≡「準義務化」）された状況下において「戦前の中等学校とは異なった新しい教育指導上の問題」（≡義務化されたことに伴って学ぶ意欲が相当に乏しい生徒が中学校・高等学校に入ってきたことによる、教科指導や生徒指導上の諸問題）が生じたというものである。これに続いて同答申は、初等・中等教育を担う教員たちにより「実践的な指導力」を要請している。

この答申を真摯に受け止めるなら、戦後改革期の大原則の一つ「大学における養成」の「大学」性についての大胆な見直し——すなわち、子どもの「学ぶ意欲」を前提にして、それぞれの教科内容に連なる専門的な学識を大学における教員養成の基軸に置く考え方から、「学ぶ意欲」の必ずしも充分でない子どもの存在を前提にして、それぞれの発達課題の理解を大学における教員養成の基軸に置く考え方への、カリキュラムの構成原理の転換——が必須となる。しかしながら、その後の制度改革は、1949年免許法の基本骨格を維持したまま、「教職に関する科目」の相対的な比率の増加（その裏返しとしての「教科に関する科目」の比率の低下）や「教科又は教職に関する科目」の新設という部分的な手直しを基調としてなされてきている。これは、いわゆる「学びからの逃走」¹⁰と総称される1980年代以降の教育課題への対処として不十分さを残しているのみならず、「教科又は教職」という各大学の裁量の余地を与えたことによって免許全体への信頼性の低下をも招いている。

2008年から創設された教職大学院も、こうした「終わらぬ戦後処理」「弥縫策」の延長線上にある。既存の大学院修士課程における教員養成教育の改善策として構想されながらも、その修了によって得られる免許状は既存の大学院修士課程修了者と同じ専修免許状であり、修了者のみに認められる排他的な職域はない。相当数の教職大学院が入学定員の確保に難儀していることの背景には、こうした、制度設計時の不十分さ（修了者のインセンティブの不足）が認められる。

（3）日本的「布置関係」の特徴

日本の教員養成における制度設計の甘さの「ツケ」は、それぞれの教員養成政策・実践の各要素間の布置関係とも言うべき、相互の関連構造に波及する。

前述のように、日本の教員免許制度は、上級免許保持者の排他的職域の設定等の制度的なインセンティブを欠いており、「教諭」の免許を持って入職した者のうちで誰を学校管理職や指導主事といった管理職に充てるかは、人事権者に委ねられている。このことは、たとえば「校長」の免許状が設定されている他のエリアと比べて、人事権者（日本の公立学校教員の場合では都道府県・政令指定都市の教育委員会）の権限を増す結果を生んでいる。先に挙げた2012年8月28日の中教審答申において提言されている上位免許としての「専門免許状」が、管理職に就く際の要件となるような制度設計がなされれば、この布置関係に変化が生じ、具体的にいえば「大学における教員養成教育によって学校管理職たり得る人材が認定される」という事態が招来し、各人事権者はその認定された人材の中から管理職を登用することになる。

こうした関係性は、法学分野や薬学分野など、日本の他の専門職養成教育と比べてもその特徴は際立

つ。たとえば法科大学院においては、法科大学院修了が司法試験受験の要件であり、法曹に入職する以前の者が、法曹としての豊富なキャリアを持つ実務家教員の指導を受ける。また 2006 年に 6 年制に移行して以降の薬学部においても同様に、その卒業が薬剤師国家試験の要件であり、そこでは薬剤師として入職前の者が、薬剤師としての豊富なキャリアを持つ実務家教員の指導を受ける。これらと比べた場合、日本の教職大学院は、その修了者に独占的な職域が設定されていないばかりでなく、相当の教職キャリアを持つ現職教員を学生として受け入れ、相当の教職キャリアを持つ実務家教員がその指導に当たり、その両者に制度的な区分がないのである。誰を学生として教職大学院に送り、誰を実務家教員として教職大学院に送るかを決めるのは、やはり人事権者なのである。

また、日本の場合には、いわゆる「開放制」原則のもと、600 ほどの四年制大学¹¹ が教員養成教育を提供し、教員の需給関係は全体的に見れば供給過剰を常態としている。それゆえ「教育実習公害」論が叫ばれる中、教員養成教育を提供する各大学はその位置する、あるいは近隣の自治体の教育委員会に実習のアレンジ等を「お願いする」関係が定着している。近年特に教員養成教育における実践的プログラムの充実が政策課題となるに伴って、この傾向はさらに強まりつつある。

さらに、近年の新自由主義的な施策が日本の高等教育政策に及ぶに伴い、教員養成教育を提供する各大学の「採用実績」が厳しく問われることも、この布置関係の強化に荷担している。「採用実績」が教員養成教育の成果を示す指標としてどれほど合理性を有するかの議論以前に、「外向けにわかりやすい指標」として重視されつつあり、その状況下で、各教員養成機関は、採用行政を担う都道府県・政令指定都市の教育委員会に「頭が上がらない」という関係になっている。

加えて、「弥縫策」ゆえの日本の中央政府の直接の対応の少なさも、この布置関係の特徴である。東アジアの他のエリアにおいても、「開放制」的なシステムを採りつつ、教員養成機関に対する国家機関の直接的な管理が定員や予算に及んでいる韓国や、政府による統一的な教員資格試験が行われている台湾においては、教員資質の確保や向上に関わる政策において地方教育行政の関与する度合いは低い。

実は、こうした布置関係の中で都道府県・政令指定都市の教育委員会が多大な権限を持つことが、必ずしも教員資質の確保や向上にとってよい面ばかりをもたらすわけではない。外国人研究者からも、日本の教員採用行政について「筆記試験と 1、2 度の面接試験だけでは各応募者の資質を全面的に検査することはとても困難」¹² であり、教員として適切な者を選び取るシステムとして十分に機能しているとは言えない状況が指摘されている。実は、「教員として適切な者」であるか否かについては、少なくとも 4 年間の教員養成教育に継続的に関わってきている大学教員の方が、一期一会的な採用行政担当者よりも確かな見きわめができるはずであるが、それが現実に行われることは望みにくい。

日本の教員養成をめぐる政策課題の検討にあたっては、以上のような「布置関係」状の特徴¹³ を踏まえておくことが望ましい。

2. 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」(2012/08/28) の読み解き

(1) 完成度の「低さ」と内容の「新しさ」

2012年8月28日に出された中教審答申「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」は、それ以前の中教審答申に比べて、政策提言としての具体性（完成度）は低い。たとえば2006年7月11日に出された「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」¹⁴においては、「教職実践演習（仮称）」の新設、「教職大学院」制度の創設、教員免許更新制の導入などが提言されているが、それとともに「別添資料」として「教職実践演習（仮称）」の内容や運営の仕方、「教職大学院」のカリキュラムイメージ、免許更新講習の内容のそれぞれにわたって具体的な提示がなされている。これと比べた場合に、2012年答申においては、教員養成の「修士レベル」化を提言しているものの、その「修士レベル」の教育機関やカリキュラムの具体的なイメージはほとんど示されておらず、その完成度の「低さ」は際立っている。

しかしながら、その一方で、同答申は、従来の政策審議において別個に扱われがちであった「教員養成・免許制度」と「教員研修」とを通じて検討し、「教職生活全体を通じた教員の資質能力」と捉えている点で従前の（自由民主党政権下の）答申にはない「新しさ」を持っている。その考え方の骨格をなす「学び続ける教員」像については、以下のように説明されている。

教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）¹⁵

この、完成度の「低さ」と内容の「新しさ」については、従前の「弥縫策」から一步脱しようとするがゆえに、具体的な提言としては未熟な段階にとどまった、と解されよう。これに関わっての今後の動向が注目される。

(2) 「弥縫策的対応」への懸念

同答申を受けて、2012年9月19日に「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」が設置され、①教職大学院のカリキュラムや組織の在り方の検討等、修士レベルの教員養成課程の改善に関する事、②専修免許状の改善等教職課程の質保証等に関する事、の二つの検討¹⁶に着手している。

この「協力者会議」は進行中であり、拙速な評価はなじまないが、上述の①②がいずれも法改正を伴わないで可能な、省令レベルの手直しで対応できる施策であることに鑑みれば、「とりあえずできること」⇨「弥縫策」の域を出ていないことは明白である。

おそらくは、法改正に必要な国会の議決が困難であるという状況下で、少しでも教員養成政策を改善させ、教員の資質向上策を進めたいという文部科学省サイドの意向がこの「協力者会議」の設置の背景にはあろうが、それゆえに、今後の教員養成政策においてさらなる混沌が生じることが懸念される。

3. 教員養成の「高度化」とは何か

(1) 「スキル」と「コンピテンシー」

教員養成教育の「修士レベル化」に伴って、レベルアップ≡「高度化」ということがよく言われる。ただし、何をもって「高度化」となすかに関しては、必ずしも統一的な見解があるわけではない。以下、試論的にこの問題を検討してみたい。

教員の「実践的指導力」の示し方については、大別して「スキル・セット」と「コンピテンシー・リスト」の二つがあろう（表1参照）。前者は、教員が行うべきことがらを具体的な項目としてリスト化したものであり、たとえば東京都教育委員会が2010年10月に示した「小学校教員養成課程のカリキュラムについて」¹⁷を挙げることができよう。

表1「スキル」と「コンピテンシー」		
スキル(skill)		コンピテンシー(competency)
教師の資質・力量を具体的な項目として分節化・パッケージ化する。	示し方	教師の資質・力量を大括りにカテゴライズし、その基礎を関連づけて示す。
学級担任の業務として出欠管理ができる。 保護者対応ができる。	具体例	新たな課題に遭遇した際 構造的把握ができる。 解決策を探り、実践できる。
一対一対応が基本。 マニュアル化が容易。	特性	複数の方向性があり得る。 定式化は困難。

これに対して後者の「コンピテンシー」という概念は、経営学における人材マネジメントの発想から出てきているものであるが、その基本は、現場において優れた働きをしている人の持つ要素を抽出し、カテゴライズしていくことにある。典型例はオランダのコンピテンシー・リスト¹⁸のように、当事者たちが関わって策定したものである。日本の文脈に当てはめるなら、教員たちの実感に基づいて「こういう力を身につけておくとよい」と感じられるものを大括りにしていくという示し方になろう。

これらを教員養成教育に関連づけるならば、「スキル」の伝授は徒弟的な養成プロセスなど、必ずしも学識を前提としない定型的な技能の伝承としても可能であるのに対し、「コンピテンシー」の涵養は単なる専門的な知識・技能にとどまらず、それらを統合する学識を基盤として行われる必要がある、ということになろう。「大学における教員養成」原則の含意は、このように教員の実践的指導力を「コンピテンシー」として捉えること、換言すれば教員の職務を非定型的な「ノン・マニュアル」として捉えることにある。

特に日本を含む東アジア域内での教員のあり方を考えた場合、政府によって決められた一定の教育内容を教授する以外の、子どもの全人格に関わる要素の比重が高く、それゆえ「スキル」として項目化することには（西ヨーロッパ以上に）適さない性格を持っている。これは基をたどれば東アジアと西ヨーロッパとの文化的な背景の差異に根ざすものとして捉えられる¹⁹（表2参照）。中国の「師範大学」は「書院」の伝統に根ざし、人格形成と一体化した高等教育の場において教員養成教育を行う一つのモデル²⁰として捉えることができる。日本の教員においても、大学における養成教育で広い教養と専門の学識を

ベースとした養成教育を行うことが「コンピテンシー」の涵養にとっては重要な役割を果たす。

表2 学力観・教師像の東西比較		
東アジア		西ヨーロッパ
古代からの紙の流通 表意文字(漢字) 徳を積む行いとしての学問 ↓ 「ドキュメントの知」	学力観	紙の流通の遅れ 表音文字(アルファベット) 「神託」としての専門知識 ↓ 「パフォーマンスの知」
先達が得た知識・技能を後進に伝える (「教える」こと+「人生のモデル」) ↓ 「師」としての教師像 e.g.「師範」「先生」	教師像	専門的(≡限られた分野)知識を伝える 使命(「教える」ことのプロ) ↓ 「teacher」としての教師像 e.g. 'teacher', 'professor'

(2) 学卒後レベルでの教員養成：「M.Ed」と「PGCE」

教育課題の複雑化・多様化を背景として、教員養成教育の標準を学士レベルから学卒後のレベルに向上させることは、世界的な趨勢と言えよう。ただし、その「学卒後」の教員養成教育のあり方については、修士学位(Master of Education = M.Ed)を伴う大学院教育の一環とする場合と、学位を伴わない学卒後資格課程(Post Graduate Certificate of Education = PGCE または Post Graduate Diploma of Education = PGDE)とする場合との二種類がある。日本以外の東アジア諸地域に例を取れば、中国(メインランド)の「教育碩士」課程や韓国の教育大学院²¹が前者に相当し、一方PGCEによる教員資格認定は香港特別行政区などに見られる。前者は、通常のエデュケーション研究者養成のルート(中国メインランドでは「教育学碩士」課程)とは別個の大学院として組織され、既に学士課程段階で下位の教員養成教育を修了し、教員資格を有する者を対象に二年程度の修士課程の中で、専門職学位の認定を伴ってより高いレベルの教員資格の認定を行うものである。後者は、様々な大学で学士レベルの教育を受け、しかしながら教員資格を持たない者を対象として教職教育に特化した集中プログラム(実習や教授法等)を与え、学位を伴わない資格認定を行うものである。この学卒後の教員養成教育が修士学位に相当するかどうかについては、大きな論点となっている。

日本場合は中国や韓国に少し遅れて、前者のモデルのひとつとして「教職大学院」を導入した。この特徴は、①修士レベルの学位認定を伴うこと、および②修了認定の主体が各大学であること、の二点にある。

4. 教職大学院への期待と課題

(1) 教員養成教育と「国際性」

公教育を担う教員は、ほとんどの場合公務員身分を伴う。また、教員の免許・資格要件も、それぞれの政府によって定められ、国際的な互換性²²が乏しい。これは、職業としての「教員」のありようが、近代国家の形成の一環として政府によって整えられたことに基づく。それゆえ、教員養成教育は、ドメスティックに閉じがちな宿命を持っている。

その一方で、教育現場における「国際化」は確実に進行しており、その中での教員養成教育は、特異な部分となりつつある。教員養成系大学・学部の教員養成課程や、その他の大学・学部にもオプションに置かれている教職課程は、外国人学生比率の極端に低い、モノトーンな空間になっている。

特に日本の場合、各府県の旧制師範学校を主な母体とした教員養成系大学・学部が、各都道府県に設けられ、これと都道府県教育委員会（教員人事権を持つ）がおおむね一対一対応になっていることが、この「ドメスティックに閉じがちな宿命」をさらに強めている。当該県内の教員養成系学部の入学者の大半を当該県内の高等学校卒業者が占め、卒業後に当該県内の教員として就職し、あるいは県教育委員会で教育行政を担う……という環流作用が続いている例は日本国内に相当数見られるが、これが「閉じたローカリズム」として外からの批判の対象になりやすい。

小泉純一郎内閣のもとで大胆な規制緩和策を検討した「規制改革・民間開放推進会議」（内閣府）が、教職大学院の「実務家教員」のあり方をめぐっての「現場にこれだけ沢山の問題があって（中略）、今問題を抱えているところから人材を持ってきて、良い指導力を持つように育てていけるのでしょうか」「むしろ、色々な社会経験を持って、色々な立場の人の気持ちがわかる、そして経験を持って語れる人が現場に求められている」ので「当会議としてはこういった専門職大学院に反対」とするような議論²³に、今一度謙虚に耳を傾け、各教職大学院は、意図的に「国際化」をそのカリキュラムに取り込む必要があろう。この点で、京都教育大学大学院連合教職実践研究科が、海外の学校における実践的プログラムをとり入れていることは注目に値する。

(2) 「大学」の一部としての教職大学院

先に述べたように、「教職大学院」は、学卒後の教員養成教育を大学院が担うことに特色を持っている。ただし、2008年度以降に創設されている各教職大学院は、小規模なものが多く、また教職大学院生の学びがキャンパス内にとどまらず、学校現場等のフィールドを多分に含むものであることも相俟って、大学の中の一セクションとして他のセクションに属する構成員にも十分に認知されているとはいいがたい状況にある。この点、教職大学院の学生と大学内の他の学生との交流の活性化や、カリキュラム上の工夫等によって、「大学の中の一セクション」としての認知を高めていくことが課題となろう。

(3) 理論と実践の往還、その充実に向けて

教職大学院のカリキュラムの基本コンセプトは、「理論と実践の往還」にある。各教職大学院では、教育現場での学びの機会を豊富に設けるとともに、そこで発見された課題をベースにした「課題研究」を修了認定の重要な要素としており、それぞれに特色ある取り組みが見られるところである。

ただし、ここで今一度、教職大学院が、既存のアカデミックな大学院とは性格を異にするが同レベルの学位を認定することの意味を再確認する必要がある。それは、実践事例を素材として課題研究を行っていく際の方法論に関わる問題でもある。

ある実践事例における課題を研究することは、その実践を可能ならしめている諸条件の構造的検討と不可分である。換言すれば、実践事例それ自体の検討にとどまらず、それを構造化して再把握すること

である。そのことで、実践を素材とした課題研究はその実践以外への汎用性を持つ（科学研究としての「再現可能性」をもつ）とともに、教師自らのコンピテンシーの涵養にも寄与するものとなりうる。この点、「中国版教職大学院」とも言える教育碩士課程が、教育思想・哲学、教育社会学、教育史、比較教育学等の教育学的な研究手法への習熟を豊富に取り入れ、実践経験を豊富に持つ現職教員たちが自らの実践を構造的に捉える機会を与えている²⁴ことは参考に値する。

日本の教職大学院の真価は、この点から今後に問われてくるものとみられる。

¹ 本稿は、2012年度京都連合教職大学院実践報告フォーラム「中教審答申と教員養成制度改革」（2013年2月17日、キャンパスプラザ京都）において行った基調講演「教員養成の高度化と教職大学院の役割」の要旨に、当日のディスカッション等を踏まえて加筆修正を施したものである。

² 中央教育審議会「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（答申）」（2012年8月28日）、5頁（2013年2月15日閲覧、以下同じ）。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

³ 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」（1987年12月18日）。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2012/01/23/1315356_002.pdf

⁴ 前掲注3に同じ。3頁。

⁵ たとえば教員免許更新制度など。とりあえず「教員免許更新制と名のつく制度を創設する」ことが当時の安倍晋三内閣によって強く要請されたために、十年経験者研修をはじめとする既存の研修施策などとの調整を欠いたまま発足し、それゆえに実効性の乏しいものになっている。詳しくは岩田康之「教員免許更新制の展望と課題」、日本体育学会『体育科教育学研究』第25巻第2号、2009年12月、20～26頁などを参照されたい。

⁶ 岩田康之「日本の教員養成教育のアクレディテーション—その課題と展望」日本教育学会特別課題研究委員会『現職教師教育カリキュラムの教育学的検討』研究報告書、2012年、9-19頁。

⁷ 旧制度の教員免許令における教員資格は「正教員」と「准教員」に二分され、後者は基本的に「一時教授又ハ補助教授」（つまりはTAと非常勤）にその業務が限定されていた。

⁸ 旧制の師範学校最後の卒業生が公立学校の多くで採用されている定年（満60歳を迎える年度末）に達するのは、1991（平成3）年3月のことである。

⁹ 中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」（1971年6月11日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm

¹⁰ そもそも「学びからの逃走」は、従前の学校が要求している一連の行動様式＝「学校的身体」を持ち合わせない子どもが増加してきたことの問題なのであり、これに対応する教員養成教育が「何を・どう指導するか」のままでは解決され得ない性格を持っている。「学校的身体」については、岩田康之「子どもと教師をめぐる今日の課題」『体育科教育』2007年9月号、大修館書店、11～14頁を参照されたい。

¹¹ 日本の教員養成機関がいくつあるかを正確にカウントするのは難しいが、たとえば「短期大学」「大学」「大学院」「専攻科」「指定教員養成施設」等をそれぞれ別個のものとして捉えたと、総数は1,413（2010年度）になる。

¹² 王曉燕「制度改革を通じた教員の専門性発展の促進」、南部広孝・高峽編『東アジア新時代の日本の教育—中国との対話』（京都大学学術出版会・2012年）、198頁。

¹³ この点については、岩田康之「「東アジア」的教師像の探究（1）—教育実習比較の試みから—」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『研究年報』Vol.11、2011年を参照されたい。

¹⁴ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm

¹⁵ 前掲注2に同じ、2頁。

¹⁶ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/shiryo/attach/1326419.htm

¹⁷ http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr101014s/pr101014s_3.pdf

¹⁸ 武田信子「オランダにおける教員の資質向上策：コンピテンシーモデル形成のプロセスとその後の活用成果について」『武蔵大学人文学会雑誌』第42巻第3・4号、2006年、155頁。

¹⁹ 岩田康之「中国の教員養成から日本を見る」『Synapse』2011年6月号、ジアース教育新社、10～13頁。

²⁰ Ruth Hayhoe & Jun Li “The Idea of a Normal University in the 21st Century”, *Frontiers of Education in China* 2010, 5 (1)

²¹ 詳しくは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『東アジアの教師はどう育つか』、東京学芸大学出版会、2008年を参照のこと。

²² EU域内においては、教員資格の共通化が進められているが、それでもEU域内のいずれかの国籍を有しない人は、採用試験の受験を制限されている。

²³ 内閣府規制改革・民間開放推進会議、教育・研究WG議事録（2004年度第3回）における白石真澄主査の発言（2004年11月26日）。http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/old/minutes/wg/2004/1126/summary041126_01.pdf

²⁴ 前掲注19に同じ。12頁。