

# これからの本学の教職課程

——中央教育審議会答申と今後の方向についての一試論——

走 井 洋 一

Yoichi HASHIRII

## 問題の所在

我が国の教員養成制度は、1947年の教育職員免許法制定によって、それまでの師範学校を中心とした制度から、大学の教育課程を修了し、教職に必要な単位を修得したものに教員の資格を認めるという「大学における教員養成」と、教職課程を置く大学で教育を受け、所定の単位を充足するものには国公立いずれの大学（短期大学を含む）の卒業生にも免許状を授与するという「免許状授与の開放制」という二大原則を基盤に再構築された（日本教師教育学会、2002、p.79-80）。周知のように、このような制度になった最大の要因は、師範学校で教員を計画養成するというシステムに対する反省があった。計画養成には、不足分を効率よく養成できる、教職に就くことを前提とした教員養成のカリキュラムを実施できる、などのいくつかの利点を指摘できるが、その大きな問題は、検定試験などいくつかの道筋が用意されていたものの、基本的に教員になるためには師範学校を経由する必要があるという閉鎖性にあった。そのため、「偽善、独善、卑屈」といった精神特性を有するいわゆる師範タイプといわれる教員を生み出すこととなったのである（米山ほか、2001、p.148-150）。

そうした反省から、現行の教員養成制度では私立大学を含むすべての大学において教員養成を行うことが可能となった。これにはまず、高等教育機関において広い教養と深い専門知識・技術を身に付けたものが初等・中等教育の教員として学校教育を担当することにより教育水準の向上に寄与するという点をその意義として指摘できる。同時に、私立大学にも門戸が開かれたことによって、戦前の制度の閉鎖性を打破し、教員免許状取得の

機会を拡大することも促してきた。私立大学はこの「開放制」の原則によってはじめて学生に教員免許状授与のための基礎資格を与えることが認められたのであり、新制大学発足時に「一府県一大学」の原則と「各都道府県には、必ず教養及び教職に関する学部若しくは部をおく」（日本教師教育学会、2002、p.80）という方針によって設置された国立大学が課程認定を得ようとするのとは異なり、「大学として存在するための認証として不可欠な課程認定」（日本教師教育学会、2002、p.90）という意識があったと考えてもよいだろう。すなわち、私立大学にとって教職課程とは、教員を養成するという意味以上に、大学の存在をもそこに委ねるものとして位置づけてきたという現実があるのである。そう考えれば、この二大原則に立脚した教員養成制度は私立大学にとって大きな意味があったと考えてよいであろう。

しかし、この制度そのものに対して大きな変革を迫る提案が2005（平成17）年12月に中央教育審議会から出された。この中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（以下、06答申と略記）では、現在の教員をめぐる状況を踏まえたくうえで、これからの社会や学校教育において教員が信頼を回復するために「養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の出発点と位置付けられるものであり、重要である」（中央教育審議会、2006、p.6）と述べ、教職課程改革に向けての諸提案を行っている<sup>(1)</sup>。具体的には、「教職実践演習（仮称）」なる科目の新設、「専門職大学院」の創設、教育職員免許状の更新制、等々の提案である。だが、これらの提案のなかには、教員養成

系大学・学部に比して教職課程の人的・物的資源が乏しい課程認定大学、とりわけ私立大学にとって、教職課程の運営、維持が困難になることが予測されるものがある<sup>(2)</sup>。また、専門職大学院が実現すれば、教員となるものの多くは専門職大学院を経由することが予想される<sup>(3)</sup>。つまり、「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」という原則は維持されるものの、第1に課程認定大学のなかには教職課程を維持していくことが困難になるものが出てくる、第2にたとえ教職課程を維持することができたとしても専門職大学院を経由しないものが教員になりにくくなるために大学卒業と同時に——現在の採用状況では大学卒業と同時に教育職員免許状取得者が教職に就くことはごく限られた数であるとしても——教職に就くという経路が実態としては閉ざされる<sup>(4)</sup>、という2点が少なくとも予想される。これらを踏まえれば、これまで維持してきた二大原則にもとづく教員養成制度は有名無実化し、それとともに今後課程認定も教員養成に真摯に向き合っている大学のみを与え、従来の私立大学の多くがそうであったように自らの存在を確認するためにのみ教職課程を維持していこうとする大学には課程認定を認めないという方針を垣間見ることができる<sup>(5)</sup>。

このように考えてみると、課程認定大学、とりわけ私立大学が上述のようにこれまでの経緯から自らの存在を確認するためにのみ教職課程を維持しようとするのではなく、06答申を契機として教職課程の現状を評価し、それをもとに今後の教職課程の在り方を積極的に再構築することが求められているといえる。本稿は、課程認定大学である本学の今後の教職課程を検討すること、より具体的には、検討作業以前の論点を整理し、そこから見えてくる一つの道筋——あくまでも一つの可能性にすぎない——を示すことを目的としている。それゆえ、本稿は以下の手続きによって進められる。まず、06答申を手がかりとしながら、教職課程の現状と課題を明らかにする(I)。そのうえで、課程認定大学である本学が今後教職課程をどのように捉え、再構築していけばよいかについて検討していきたい(II)。この問題は、大学の今後を考えるという問題にも結節しており、筆者一人だけで考えていくものではない。本稿は、本学

の教職課程の今後の姿に対する一つの見解ではあるが、その再検討を行う端緒として位置づけられれば幸いである。

## I 06 答申が示す教職課程の現状と課題

### (1) 06 答申が示す養成段階の抱える課題

06答申は、文部科学大臣による「今後の教員養成・免許制度の在り方について」諮問に答えたものであるが、その諮問理由説明のなかで教員と教員養成をめぐる現状を次のように指摘している。

……現在の教員養成については、大学等の教職課程が今日の学校現場が抱える複雑化・多様化する課題に必ずしも十分対応していないなどの課題が指摘されており、教科指導や生徒指導等に関する高度な専門性と実践的な指導力を確実に身に付けさせることが求められています。また、いわゆる指導力不足教員の認定者数の増加等を背景として、教員一人ひとりが自己の資質能力の向上のために一層研鑽を積むことが強く求められるとともに、養成段階から教員としての適格性や専門性を適切に判断することの重要性が高まっています。(文部科学大臣、2004)

学校現場の複雑化・多様化を背景としてより高度な指導力が求められていること、しかしながらその一方で、指導力不足と認定される教員が増加していること、が諮問理由の説明として示されている。確かに学校現場の抱えている問題は多種多様である。児童生徒の問題行動や学級がうまく機能しない状況(いわゆる「学級崩壊」)、学習指導要領改訂にもなって生じた教育課程上の多くの変更(例えば、総合的な学習の時間の新設、相対評価から絶対評価への転換……)、など枚挙にいとまがない。そして、これらの状況の変化に対応しきれない教員は指導力が不足していると思なされることになろう。ちなみに、分限処分に至るほどではないが、指導が不適切である教員を教育現場から異動するという制度が、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正によって2002(平成14)年4月から施行されているが、指導力不足と認定される教員の数は年々増加している<sup>(6)</sup>。

こうした教員をめぐる状況に対する問題を、教員養成と免許制度の改革から取り組むべく、諮問されたのである。

それを受けて出された06答申では、教員や教員養成を取り巻く状況として、さらに、社会構造の急激な変化への対応、学校や教員に対する期待の高まり、学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展、教員に対する信頼の揺らぎ、教員の多忙化と同僚性の希薄化、退職者の増加に伴う量及び質の確保、の6点を指摘し、「現在、教員に最も求められていることは、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となること」(中央教育審議会, 2006, p.6)としている。ちなみに、中央教育審議会(2005, p.19)は、こうした信頼される教員の像について、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力、の3点に見出している。これらの資質能力をいかにして担保しうるのかが06答申の主眼となるが、そこでは、①教職課程の質的水準の向上、②「教職大学院」制度の創設、③教員免許更新制の導入、④教員養成・免許制度に関するその他の改善方策、⑤採用、研修及び人事管理等の改善・充実、の5つの具体的提案を行っている。

課程認定大学、とりわけ本学における教職課程の再検討という本稿の課題に即した場合、06答申の論点は、①に収斂される<sup>(7)</sup>が、その内容をみる前にその論点の前提となっている現状の教職課程の課題を06答申の指摘をもとにして確認しておきたい。

同答申においては3つの課題が示されている。まず第1に、各大学が養成しようとする教員像を明確化できていない場合があることを指摘している。上述のように、解放制の原則に従い課程認定大学であれば教員養成を行うことができるのであるが、教員像が不明確、不明瞭であるため、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力が十分に担保されていないという問題である。第2に、教職課程が専門職業人たる教員養成を目的としているという認識が大学の教員間で共有されていないため、「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分に理解されていない、あるいは科目間の内容の整合性、連続性が図られていないなどの教職課程の組織編成やカリキュラム編成が必ず

しも十分に整備されていないという問題である。そして最後に、大学の教員の研究領域に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも対応できていない、あるいは大学の授業そのものも講義中心であるなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分ではないという問題が指摘されている。

これらの諸問題を各大学が考えていくべき課題として整理し単純化すれば、①どのような教員を養成するのか(教員像)、②いかにして養成するのか(カリキュラム・指導内容・指導方法)、③どのような教員養成の体制を築くのか(組織・体制)、とできる。課程認定大学、とりわけ本学がこの3つの課題をいかに捉えるかが今後の教職課程の在り方を考える手がかりとなるであろう。

## (2) 06 答申が示す教職課程の改革の方向

06答申では大学の教職課程を「教員としての最小限必要な資質能力」を確実に身に付けさせるもの」として捉え直している。この場合の「教員としての最小限必要な資質能力」は、1997(平成9)年の教育職員養成審議会第1次答申を踏まえて、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」、より具体的に「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、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」と位置づけられている。さらに、教育職員免許状も「教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するもの」とされている。教育職員免許状にしても、教職課程にしても、現状では十分な資質能力を保証していないという認識が06答申を貫いているといえる。この認識に従って教職課程の改革の方向が示されている。

さて、06答申が教職課程の質的水準の向上のための具体的方策として示しているのは、①「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化、②教育実習の改善・充実、③「教職指導」の充実、④教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、⑤教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実、の5点である。以下ではそれぞれについて詳述しておく(中央教育審議会, 2006, p.14-21)。

### ①「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化

「教員として最小限必要な資質能力」を教職課程において確実に身に付けさせることが06 答申では示されていた。従来の教職課程では、学生がそれらの力を総動員して取り組む科目は教育実習しかなかったとあってよい。それゆえ、教育実習終了後の4年生の後期に、教職課程のすべての科目を履修済み、ないしは履修見込みの時期に実施する科目として提案されている。具体的には、使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、社会性や対人関係能力に関する事項、幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、教科・保育内容等の指導力に関する事項、の教員として求められる4つの事項を含めることとされている。また、授業方法については、役割演技(ロールプレイング)やグループ討議、事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業等を取り入れ、指導する教員は「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の担当教員が共同して科目の責任をもつ体制を作ることと提案されている。

### ② 教育実習の改善・充実

教育実習では、学生が2～4週間大学を離れ実習校で実習を行う。そのため、実態としては実習校が学生の指導の大半を担っていたとあってよい。しかしながら、06 答申では、課程認定大学が実習校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要であると指摘されている。大学として具体的に求められることは、まず教育実習の履修の要件を明確化し、実習前に学生の能力や適性、意欲等を確認することである。その結果として、教育実習に出さない、実習を途中で中止する等の対応も場合によっては生じることであろう。また、実習校と連携して大学の教員も指導に当たるなどの機会を積極的に取り入れることが「責任を持って指導する」ことの内実として考えられている。さらに、従来学生の出身の中学校・高等学校で教育実習を行ういわゆる「母校実習」は、評価の客観性が保たれないなどの理由から見直しを求めている。

### ③「教職指導」の充実

そもそも「教職指導」とは「学生が教職についての理解を深め、教職への適性について考察するとともに、各科目の履修等を通して、主体的に教

員として必要な資質能力を統合・形成していくことができるよう、教職課程の全期間を通じて、課程認定大学が継続的・計画的に行う指導・助言・援助の総体、即ち教科と教職の有機的統合や、理論と実践の融合に向けての組織的な取組」を意味する。これまでこれらの取り組みは大学ごとに大きな差があったが、これからは、入学の際のガイダンス時に各大学の教職課程の到達目標等を明示すること、学生が履修計画を立てる際に支援・相談の体制を充実すること、また履修計画の実行状況を定期的に確認し、必要に応じて指導・助言・援助を行うこと、などのアドバイス機能を充実することが求められている。さらに、インターンシップ、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会なども積極的に提供することを提案している。

### ④ 教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化

全学で教職課程についての責任を担うという体制が十分ではなかった、あるいはそういった意識が教員間で十分に共有されていない現状、とりわけ、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の担当教員間の意思疎通、意識の共有が十分ではなかったと指摘されている。それゆえ、教職課程の運営や前述の教職指導を全学的に責任を持って行う体制を構築し、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化を図ることが求められている。具体的には、教職課程の編成やカリキュラムの検証と改善、教職実践演習(仮称)の実施と評価、教職指導の企画・立案・実施、教育実習やインターンシップ等における学校や教育委員会との連携協力など、大学全体として教職課程を責任を持って運営していく上での中心的な役割を担う機関として、その機能の充実・強化を図ることが必要であるとしている。

### ⑤ 教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実

これは教職課程の運営の問題ではなく、課程認定上の問題であるが、今後は課程認定大学の教職課程が法令や審査基準に照らして適切に運営されているかを、事後的・定期的にチェックし、必要な改善等を促す仕組みを整備することを提案している。是正勧告にもかかわらず、改善が見られな

い場合には、教職課程の取り消し等の可能性も示唆されている。また、課程認定大学は自己点検・評価を行うことはもとより、その結果に対する学外者による検証の必要性も指摘している。とりわけ、保護者や学校現場、地域、教育行政など、養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）の視点に立つことが求められるために、今後これらの意見を積極的に聞くことができる体制づくり、などを行い、評価の客観性・実効性を高めることを求めている。

### (3) 06答申と課程認定大学との関係

おそらく今後上述のような方向で教育職員免許法の改正が行われるであろうが、06答申の提案を課程認定大学はどのように受けとめればよいだろうか。それについて筆者の視点から論じておきたい。

まず、現実認識として現状の教職課程が学校現場の諸問題に対して十分に対応できていないという指摘は首肯しうところではある。しかし、そうした問題は採用においても同様の事情を有しているといえるのではないだろうか。06答申では現在の採用選考が人物評価を重視する方向で改善が進められていると述べられている。十分に検証を試みたわけではないが、確かに、集団討論、模擬授業、民間人試験官による面接、等を導入する教育委員会が以前よりも増加しているという印象はある<sup>(8)</sup>。人物をどのような方法で適切に評価できるのかという根本的な問題を考慮しないとすれば、筆記試験の成績によってのみ判断する仕方よりも、多面的に教員としての適性を判断できるといえるだろう。それでもなお、教職課程のみならず、採用もまた学校現場の諸問題に十分に対応できていないということはできないだろうか。なぜなら、もし採用が妥当であるなら、あるいは採用後の研修が適切に運用されているならば、たとえ教職課程が十分に機能していなくとも、教員の資質能力はある程度保持されると予想されるからである。しかしながら、先に指摘したように、指導力不足教員が現に存在すること、さらにいえば、懲戒処分等の対象となる教員が毎年一定程度存在すること<sup>(9)</sup>、などを勘案すると<sup>(10)</sup>、必ずしも採用や研修が十分に機能しているとは言い難い<sup>(11)</sup>。だとする

と、これらの諸問題は養成段階だけに起因するのではなく、採用や研修にもかかわってくるはずである。それゆえ、養成段階の問題も、養成・採用・研修といった教員のライフサイクル全体のなかで再構築していくことが望まれるのではないか<sup>(12)</sup>。

その場合、養成・採用・研修という3つの段階を貫く理念（教員像）が必要となる。この3段階を貫く教員像が共有されていなければ、それぞれの段階で異なった教員像が目指されてしまうということになるからである。そして、この3段階に直接／間接にかかわる国（文部科学省）、都道府県教育委員会、大学の教員像はおおむね図のようなモデルになる（図1）。

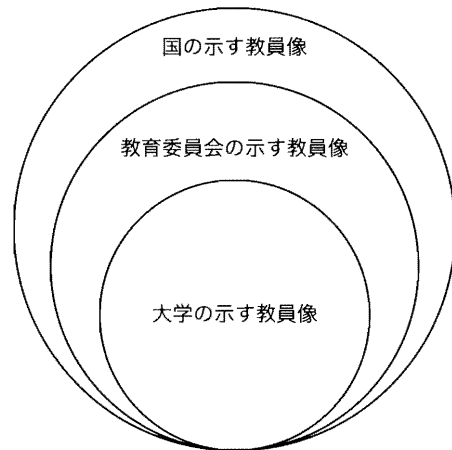


図1 教員像の三重構造

先に示したように、国は中央教育審議会等の審議を経た答申群によって養成すべき教員像を示している。そしてその教員像を踏まえつつ、任命権者である都道府県（市）教育委員会はそれぞれの地域の実態等に応じてより詳細かつ具体的な教員像を提示することが必要となる。例えば、2004（平成16）年4月から東京都教育委員会が設置している「東京教師養成塾」をはじめ、京都市、横浜市等の教育委員会による教員志望者対象の研修会は地域の実情等に応じた教員を教育委員会自身で養成する仕組みといえるが、ここでは当然ながら各教育委員会が求める教員像がリアルに現われてくるといってよい。そして、各大学は、それらの教員像を踏まえながらも、大学独自の教員像を示すことになるが、それはさらに具体的かつ詳細な

ものとなるはずである。実際、教育職員養成審議会(1997)は「いつの時代も教員に求められる資質能力」、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」といった形で多種多様かつ広範な資質能力を教員に求め、教員をジェネラリストとして捉えているが、その一方で「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」に言及し、これからの教員がスペシャリストとしての側面も求められることを示している。つまり、国は、先に指摘したように「教員としての最小限必要な資質能力」としてごく基本的な資質能力(ジェネラリストとしての教員像)を示すにとどめ、教育委員会や大学がその地域や大学等の実態に応じて独自の教員像(スペシャリストとしての教員像)を描くことを求めていると考えてよい。当然ながら、後者の教員像はより詳細で特化されたものになるであろう。図1はそうした教員像の構造を示している。

そして、各大学は自らの設定した教員像を可能ならしめるカリキュラムを編成することになるが、それぞれの教員像を実現するカリキュラムという問題になった場合、前述の図1は図2のように逆転する。

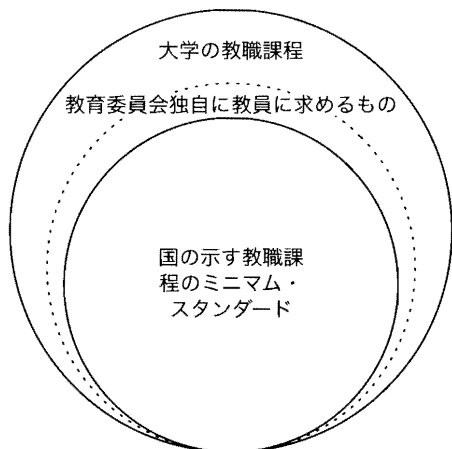


図2 教職課程カリキュラムの三重構造

国は教員に求められる最小限必要な資質能力を担保する最低限の科目を教育職員免許法・同施行規則によって提示することとなる。つまり、それはミニマム・スタンダードとして示されるものである。また、各教育委員会はそれぞれの求める教員像を提示し、それを保証するための採用や研修

の仕組みを作り上げるであろうが、大学の教職課程の認定権が国(文部科学大臣)に存在する以上(教育職員免許法施行規則第19条)、たとえ都道府県教育委員会が教育職員免許状の授与権者であるとしても(教育職員免許法第5条第6項)、教育委員会が当該地域の大学の教職課程カリキュラムに対してそれほど大きな影響力を持ちうるとは考えにくい<sup>(13)</sup>。それゆえ、教員像の三重構造の場合よりも、国が示すミニマム・スタンダードが大学のカリキュラムを規定する度合いが高いとみてよいだろう。各大学はこうしたミニマム・スタンダードをもとにしつつ、自らの設定した、いわば特化された教員像を実現すべく、ミニマムよりも多くの科目を設定することになるであろう。

しかしながら、教育職員免許法・同法施行規則によって示されるカリキュラムのミニマム・スタンダードは、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領ほどに詳細に規定されているわけではなく、達成すべき目標が示されているにすぎない。例えば、「教職に関する科目」のなかの「教育の基礎理論に関する科目」には、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む)」、「教育に関する社会的、制度的または経営的事項」を含むことが必要であると記されているものの、それ以上の規定はない(教育職員免許状法施行規則第6条附表)。「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」は、本学では筆者が担当する「教育と人間A(教育原理)」、「教育と人間B(教育史)」に該当するが、従来「教育原理」と呼ばれてきた科目である。到達すべき目標が示されているにもかかわらず、この「教育原理」という科目の内実は担当者によって多種多様という現実がある。「教育原理」の教科書として書かれた書籍は数多く出版されているが、そこで示される「教育」概念をめぐる議論だけを取りあげても一様ではない。例えば、野生児の記録を引き合いに出して教育の必要性を説くもの<sup>(14)</sup>(村田, 1986; 田浦, 1986; 杉浦, 1989)、カント(Kant, 1803)の「人間は教育されなければならない唯一の被造物である」という言葉に教育の必要性を見出すもの<sup>(15)</sup>(村田, 1986; 田浦, 1986; 平野, 1988; 杉浦, 1989; 田井, 2003)、

さらには、アリエス (Ariès, 1960, 1972), イリイチ (Illich, 1970, 1984) らを根拠として近代的産物としての教育の問題性を指摘しているもの<sup>(16)</sup> (柴田ほか, 1987; 岡村ほか, 1995; 田中, 1999), など多種多様である。このように、「教育」概念をめぐる議論だけを取りあげてもスタンダードを見出すことは困難である。ここで示したのは、「教職に関する科目」の一つである「教育原理」において扱われるべき「教育の理念」に関する事項であるが、その一点を取りあげてもこれだけの多様さがあり、国が示すミニマム・スタンダードのまま、何の付加価値 (図2の灰色部分) も付けずにカリキュラムを構成したとしても、各大学の独自性が生じる可能性がある。つまり、図2のような同心円ではなく、同じ円を描いたとしても、その内実は大学ごとに異なってくるという可能性を否定しきれないのである。当然ながら、そうしたカリキュラム上の差異は、養成される教員の資質能力の差異になることも予想しうるのである。

戦前の師範学校制度が閉鎖的であるがゆえに、いい意味でも悪い意味でもある程度の教員のスタンダード像を実現していたのに対して、現在の教員養成制度は、そうしたスタンダードな像を構成しにくいという特徴をもつ。というのは、現在の教員養成制度は、教職課程を有する大学やそれを実際に担っている教員の教育観、人間観等が多様であることに比例して、養成される教員も多様になるという仕組みになっているからである。06 答申が示しうるのは、おそらくミニマム・スタンダードとなりうる教員像のアウトラインを——それもかなりアバウトに——描くことだけなのであろう。I (2) において06 答申が示した教職課程の改革の方向は一瞥すると、課程認定大学、とりわけ私立大学にとって大きな変革を伴うものであろうが、それらは教員の資質能力を担保する最低限のカリキュラムやシステムを提示したものにすぎないと考えべきであらう。だからこそ、図1で示したように、各大学がそれぞれの地域や大学、学生の実態等といったデマンド・サイドの視点をもちつつ、自らの大学で養成すべき教員像を構成することが求められるはずである。以下では、そうした前提に立って、本学の現状と今後の課題を考えてみたい。

## II 本学における教職課程の現状と課題

### (1) 本学における教職課程の現状

本学における教職課程の現状は、おおよそ以下のようにまとめることができる (弘前学院大学, 2006)。まず、教職課程を設けているのは、文学部 (英語・英米文学科, 日本語・日本文学科) と社会福祉学部であり、それぞれ中学校・高等学校の英語科, 国語科, 社会科 (公民科・地歴科) の免許状を取得することが可能となっている。それに加えて、養護学校教諭の免許状を、文学部においてはさらに司書教諭の免許状を取得することが可能となっている。教職課程を構成する科目群のうち、教科に関する科目群は各学部ごとに設けているが、教職に関する科目については両学部共通の科目として設定されている<sup>(17)</sup>。

さて、以下では著者の所属する文学部を中心に見ていくこととする。文学部は教員養成を主たる目的とはしない学部であるために、卒業要件単位と教育職員免許状の取得に必要な単位は必ずしも一致しない。教育職員免許状の取得に必要な単位のうち、「教科に関する科目」はすべて卒業要件単位のなかに含むうが、「教職に関する科目」の大半は卒業要件単位には組み込まれず、卒業に付加価値をつける、いわばオプションとして位置づけられる。教員養成系大学・学部ではない課程認定大学の多くは教職課程をオプションとして設定しており、その点では他の大学との差異はないと考えてよいだろう。

それでは、本学の文学部の教職課程はどのような特徴を有しているのだろうか。一般に教職課程は、教育職員免許状の基礎資格として大学卒業を必要とするが、それを基礎として、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」、さらに各大学に独自に設定することのできる「教科又は教職に関する科目」によって構成されることになる。それをふまえて、大学の独自性をカリキュラムのなかで示しうるのは<sup>(18)</sup>、大きく分ければ、①卒業要件に係わる部分、②「教科に関する科目」、③「教職に関する科目」、④「教科又は教職に関する科目」、であらう。文学部では、②、③において教育職員免許法施行規則が要請するよりも多くの科目の履修を義務づけ、教員に必要な資質能力をよりいっ

そう向上できるようにしていること、④において「教科に関する科目」に該当する科目を多く配置し、教科指導力、ないしは教科力を身に付けられるようにすると同時に、「生涯学習概論」を配置し、生涯学習社会のなかでの学校教育という枠組みを提示していること、などを特徴としてあげることができるだろう。ちなみに、①に係わる部分こそが、本学の独自性を示すものであることはいうまでもないが、それについては後述する。

## (2) これからの本学の教職課程

### — 論点の整理と一試論

さて、06答申において示された諸問題を本学はいかに捉えればよいだろうか。I (2) で詳述した提案は今後教育職員免許法の改正を経て実現されていくことになるだろう。本学が今後も課程認定を望むならば、これらの点をカリキュラムや制度のうちに取り込むことが求められる。それらは法制度上求められることであるから、それを拒否することは課程認定をも必要ないということになる。それゆえ、今後も課程認定を受けることを前提とした場合<sup>(19)</sup>、何を考えていかなければならないかを整理することが求められるであろう。まずはそうした論点の整理を試みたい。加えて、筆者の試論もここで示すこととする。

I (1) で指摘したように、各大学が検討すべき課題が3点あった。繰り返せば、①どのような教員を養成するのか(教員像)、②いかにして養成するのか(カリキュラム・指導内容・指導方法)、③どのような教員養成の体制を築くのか(組織・体制)、であった。この①と②は先述の教員像の三重構造とカリキュラムの三重構造との関係に合致する。つまり、①が大学で指定されれば、それに応じてそれを保証するためのカリキュラムが構成されることになる(②)。それは国や都道府県教育委員会が示すアウトラインを踏まえつつも、大学独自の付加価値のあるカリキュラムとなるであろう。しかしながら、そうしたカリキュラムには明示的な部分と潜在的な部分があることを了解したうえで、それらを切り分けて考える必要がある。つまり、教職課程は、「教職に関する科目」だけで成り立っているわけではないのである。とりわけ、これまであまり自覚されてこなかった卒業要件を

満たす部分も教職課程の一部であると考えらるべきであろう。そしてそのように考えるならば、卒業要件を満たす部分も含め、大学教育全体が教職課程にかかわることとなる。その意味では、大学という〈場〉の問題も考慮しなければならない。ここでいう「大学という〈場〉」とは、大学という物理的な場所を基盤としつつも、それが有している歴史、学風、雰囲気、そしてまたそれらを受け継ぎ、形成しつつある教職員、学生、等の総体を意味している。すなわち、教員養成を行う以上、③には不可避的にそういった〈場〉の問題を含んでいると考えるべきであるし、そうした〈場〉の問題が教員養成において大きな比重をもっていることに留意しなければならない。そう考えれば、②と③の関係は図3になろう。

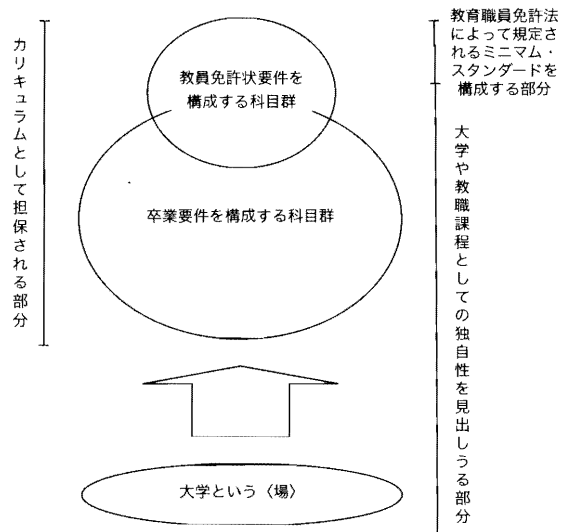


図3 大学におけるカリキュラム構造

本学が教職課程を維持していくためには、上述の①、②、③の諸問題に取り組まざるを得ないのであるが、まず何よりも①を指定することが望まれる。①を指定しなければ、計画的な教育活動である教職課程を導くことは不可能であるし、また実務的にも先に指摘したような教職指導を十分に行えないという問題が生じてくるからである。そして、①の教員像を実現しうるカリキュラムと指導方法を確定し(②)、教職課程の全体像を構成するとともに、それらを教員間で共有し、大学全体で教員養成を行っていく体制を構築する(③)と



いう手続きが必要であろう。

さて、①については本来「学校教育をどう考えるのか」、「そのなかで教員はいかなる役割を持つべきか」などといったプリミティブな議論を踏まえつつ、図1の構造に従い、大学独自の教員像を措定することが求められる。06答申をはじめとして国(文部科学省)が示す教員像は、かなりアバウトなアウトラインでしかなく、それを具体化するためには地域や大学、学生等の実態に応じた教員像を大学が設定する必要があるからである。もちろん、それに対する懐疑・反論もあってよい<sup>(20)</sup>。例えば、独自性を打ち出さずに国が示すスタンダードの部分だけ充足すればよいという主張もありうる。ただ、それもまた一つの独自の教員像といえる。それゆえ、どのようなスタンスから考えるにせよ、大学ごとに教員像を検討し、それぞれが目指すべき教員像を措定することがまず望まれるはずである。

そう考えれば、②として求められるのは、教育職員免許法・同施行規則に示されるような科目群を課程申請上の要請から設置するだけでなく、①をいかにして可能ならしめるかを検討したうえでカリキュラムを構築することが望まれる。これまで本学の文学部でも教育職員免許法・同施行規則が要請する以上の科目を設置し、より高い資質能力を身に付けさせるカリキュラムを設定してきた。しかし、その場合、より高い資質能力は多くの科目を履修修得させることで可能であるのか、あるいはそもそも「より高い資質能力」とはどのようなものを意味するのかについての認識が十分に共有されていたとは言い難い。それゆえ、今後考えていくべきであるのは、大学が描いた教員像を可能ならしめるために、いかなる能力を学生に身に付けさせるのか、そしてそのためにはいかなるカリキュラムを必要とするのかということである。もちろん、その場合、③の〈場〉の問題も論じざるを得ないが、それは②のカリキュラムが①を担保しうるという前提に立ってはじめて可能となる議論である。もちろん、一部には科目の運営で可能となることがらもある。先に指摘したとおり、こうした潜在的な部分もまた教職課程にとっては重要な要素となりうるのであるが、それが機能的に働くためには、①を十分に共有することが

必要になるのである。

ここまで今後本学が取り組まなければならない課題を整理して示した。以下では、それを踏まえて本学の教職課程が目指すべき一つの方向——何度も繰り返すが、あくまでも一つの方向である——を示してみたい。

最初に示したように、課程認定大学の多くは、教員養成系大学・学部 に比して人的・物的資源に乏しい。その点では本学も他の課程認定大学の多くと同様である。では、いったい①の教員像においていかなる独自性を打ち出すことができるのだろうか。先に教職課程の独自性を見出しうる視点の一つとして、卒業要件にかかわる部分があることを指摘した。おそらく本学で「教職に関する科目」において独自性を見出すことは、教員養成系大学・学部の資源と比較すると、かなり困難であるといえてよい。しかしながら、卒業要件にかかわる部分、すなわち「教科に関する科目」を含めた一般教育・専門教育にかかわる部分では大いに独自性を発揮する余地があるはずである。もちろん、それはさまざまな可能性が考えられるが、筆者はキリスト教主義にもとづく人格形成という本学の目的にその基礎をおきたいと考えている<sup>(21)</sup>。なぜなら、本学の大学としての独自性をどこに求めるかといえ、何よりもまずキリスト教主義に立つ建学の精神があげられるべきであるし、そうした精神があるからこそ本学はこの弘前において長く受け入れられてきたはずだからである。

それでは、それをカリキュラムとしていかに担保しうるのだろうか。現在の教職課程は、キリスト教を中核に据えた現行の大学のカリキュラムにいわば付加する形で作られているのは先に示したとおりである。そして、本体部分のカリキュラムはこれまでもキリスト教主義を基盤として組み立てられてきた。もちろん、教職課程の見直しを端緒として、現在の本体部分のカリキュラムが建学の精神を十分に担保しうるものとなっているのかどうか、さらに礼拝等の宗教行事と大学教育全体との関係やそれを支える〈場〉の問題、などの検討が必要になってくる。そして、そうした検討と再構築をにらみながらも、教職課程のうち「教職に関する科目」あるいは「教科又は教職に関する科目」として、例えば——あくまでも例えであ

るが——、「キリスト教と教育」<sup>(22)</sup>といったような科目を本学独自に盛り込むことや、より包括的にキリスト教主義に立脚した教職課程全体の見直しが検討されてもよいのではないだろうか。残念ながら、若者の既存宗教に対する信頼は低い。それでいながら、宗教的なものへの関心は必ずしも失ってはいないという現実がある<sup>(23)</sup>。そうした現実と向き合いながら、キリスト教を基礎とする本学が、いかなる教員を養成しうるのがかを吟味していくことがこれからの本学に求められるであろう。

### おわりに

ここまで、06答申を踏まえて、これからの教職課程が検討すべき課題を整理し、それに基づき、一つの方向を示してきた。本論でも言及したように、06答申での提案は教育職員免許法の改正を経て実現されていくことになるだろう。その場合、本学の教職課程は、さまざまな課題に直面せざるを得ない<sup>(24)</sup>。それらに取り組むこともまた、これからの教職課程を考えていく際には不可欠である。ただ、その際においても、本学の教職課程が基軸とすべきはやはりキリスト教主義であるということを確認しておかねばならないのではないだろうか。おそらく、人的にも物的にも教員養成系学部・大学に比して資源の乏しい本学が、教職課程を維持し、教育職員免許状を取得する学生を社会へと排出していく場合に、それらの学生に付加価値を大学が付与しうるとすれば、それは生徒指導や教科指導等の技術ではなく、それらを支える人間性をキリスト教主義の基盤のうえで実現することしかないであろう。

もちろん、この結論は再三繰り返すように、筆者の考える一つの方向でしかない。本稿が、本学の教職課程においてどのような教員を養成するのか、その教員をどのようにして養成するのか、そしてその養成のシステムをいかにして構築するのか、といったような問題を考える契機となれば幸いである。

### 註

- (1) ただ、教員をめぐる状況の原因の中心を教職課程に見出すことが妥当かどうかについては検討を要する。I (3) 以下参照。
- (2) 例えば、本学も加盟している全国私立大学教職課程研究連絡協議会が06答申に先立って出された「今後の教員養成・免許制度の在り方について(中間報告)」に対する意見書を2006年2月に中央教育審議会会長宛に提出しているが、そこでは「……「教職実践演習(仮称)」の導入は、その意義が不明確であるとともに、カリキュラム及び教員の配置上その実施が極めて困難」であり、「導入されれば教職課程を廃止せざるを得ない大学が増加」と指摘されている(全国私立大学教職課程研究連絡協議会事務局長, 2006)。
- (3) 例えば、2008(平成20)年度から設置が見込まれる専門職大学院と連携して新入教員の養成・確保を目指している東京都教育委員会のような取り組みもある(東京都における教職大学院の課題等検討委員会, 2006)。こういった取り組みが今後全国に拡大していくものと予想される。
- (4) いわゆる団塊の世代の大量退職を受けて都市部では今後10年間ほど多数の教員採用が見込まれている。一方地方では団塊の世代が退職していくものの、同時に子どもの数が減少していくことなどを理由にそれほど採用数は増加しないとされている(潮木, 2005)。この問題には地域間の格差があり、一律に論じることはできないことを付言しておきたい。
- (5) 本学の教職課程の今後を考えるという本稿の趣旨からは逸脱するため、06答申の全体的な評価についてはこれ以上踏み込んで検討しない。以下では、06答申の提案が制度化された際に生じてくる教職課程運営上の実務的な問題に限定して論じる。すなわち、大学の教職課程に関する部分においていかなる提案がなされているのか、そしてそれらをもとにして本学の教職課程を再構築するならばどのような方針が成り立ちうるのかという範囲に限って論じていくこととする。
- (6) ちなみに、文部科学省(2005, 2006)によれば、認定者数は以下のように推移している。

指導力不足の認定数(単位:人)

年度	認定者数
2000	65
2001	149
2002	289
2003	481
2004	566

ただし、指導力不足と認定された教員が統計上増加した背景には、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正の趣旨が徐々に浸透してきたこと、また文部科学省、都道府県教育委員会をはじめとした行政サイドのみならず教職員組合に至るまで指導力不足教員を「見ないふりはできない」(朝日新聞教育取材班, 2004, P.30)という意識が高まってきたこと、などが考えられるため、一概に指導力不足教員が増加したとは言い難い。つまり、従来から指導力不足教員は一定程度割合存在しており、それが今回の地方教育行政の組織及び運営に関する法律改正にともなって顕在化したとみることも可能なはずである。ただ、本稿においてはその可能性を指摘するとどめておく。

(7) 例えば、課程認定大学は更新制の講習等を行うという役割が期待されており、本学においても今後の対応を検討しなければならないのはいうまでもない。しかしながら、この問題は、教員養成段階としての教職課程を考えるという本稿の課題からは逸脱するのでここでは論じない。なお、更新制については現在「教員免許更新制の導入に関する検討会議」において検討が行われており、その結果を踏まえて本学も対応を考えていかねばならないであろう。

(8) 例えば、「……ここ数年、知識量をはかるペーパーテストの成績だけでなく、面接を核にした人物評価の重みが一段と増してきている」(朝日新聞教育取材班, 2004, p.113)との指摘もある。

(9) 文部科学省(2004, 2005, 2006)によれば、懲戒処分等の総数は以下のように推移している。

懲戒処分等の総数(単位:人)

年度	懲戒処分	訓告	論旨免職	総計
2002	1,213	2,316	16	2,545
2003	1,359	2,954	28	4,341
2004	1,226	2,461	14	3,701

(10) これらの事例をもってして、教員の資質能力が低下しているとはいえないはずである。また、小学校・中学校・高等学校の教員数がおおよそ100万人(文部科学省, 2006)であることから考慮すれば、これらのごく少数の事例から教員全体の資質能力が低いと判断することも早計である。ただここではさしあたって06答申と同じ前提に立っておきたい。

(11) 確かに教員の資質能力が、こうした養成・採用・研修のみに帰されることには問題がある。例えば、教員の多忙化、さらに過度のストレスのかかる職場環境が、職務への意欲を燃えつきたように失ってしまういわゆる「バーンアウト」を生みだす現状がある(油布, 1999; 菊谷ほか, 2000)。あるいは、教員の指導が熱心であればあるほど、内在的ブレーキを欠いてしまい、体罰へと至

る可能性が指摘されてもいる(畠山, 1989; 油布, 1993)。

(12) 実数としては把握しがたいが、現在選考試験を経て採用候補者となり、採用に至るもの多くがいわゆる浪人生である。彼らの多くは、臨時採用教員、非常勤講師をしながら選考試験を複数年受験するわけであるが、その間に実践経験を積むことが選考試験に効果を発揮していることが予想される。つまり、養成段階では十分ではなかった教員としての資質能力が臨時採用教員、非常勤講師を経験することで向上する可能性は否定しきれない。その意味では臨時採用教員、非常勤講師を経験することで得られる知識・技能等を養成段階である大学の教職課程が十分に身に付けさせていないという指摘は妥当であろう。ただ、後述のように、任命権者である都道府県(市)教育委員会はいかなる教員像を描き、いかなる方法でそうした教員像に適う人間を選考することができるのかを明示しなければ、養成段階を担う大学はどのような教員像を描いてよいのかの指針を見いだせない。中谷ほか(2001, p.26)が選考試験が現実的には「競争試験」となってしまう感が否めない指摘するように、こうした選考試験の現状は、大学側が十分に資質能力を担保した学生を排出していないということ、教育委員会が教員像とその選考方法を十分に吟味していないことが相乗効果となって生みだされていると考えることもできるはずである。

(13) 本来であれば、地域の実態等に応じた教員養成が求められるのであって、その枠組みが制度的に保証される必要があるが、現状では十分とはいえないのが正直なところであろう。確かに各教育委員会と各大学が独自に連携して養成すべき教員像の共有とカリキュラムの検討を行う、教育委員会が行う教員志望者対象の研修会において大学と連携する、あるいは教育委員会の目指すところを大学側が独自に取り入れる、などが考えられるが、どれも制度的に担保されているわけではない。

(14) ただし、筆者はこの野生児の記録を引き合いに出して教育の必要性を説くことについて懐疑的である。というのも、生物学をはじめとした諸領域から、この種の事例の真偽に対して疑義が提出されているからである(Dennis, 1951; 河田, 1992; 西田, 1999)。真偽を吟味することなく、これらの事例を根拠として教育の必要性——あるいは環境の優位性、必要性——を述べることは不可能なはずである。筆者は、教育の必要性をこれらの事例や後述のカントの命題らに求めることは不可能だと考えているし、また教育の必要性を子どもの側から論証することも不可能であると考えている。というのも、子どもは“homo educandus”(教育を必要としているヒト)ではなく、“homo discens”(自ら学ぶヒト)にほかならないからである(神谷, 1982; 高橋, 2002; 紺野, 2004; 広田, 2004)。ただし、本稿の課題を大きく逸脱するので、この教育の必要性を子どもの側から根拠づけることが可能かどうか、そして根拠づけることが不可能であるとすればなぜわれ

われは教育を行っているのか、等については稿を改めて取り組む予定である。

- (15) この問題点はすでに様々な箇所でも批判されているが、筆者はすでに生の哲学の立場からのひとつの批判を試みている(走井, 2005)。
- (16) 教育という営みの近代性を指弾することは、教育を自明視し、その必要性に懐疑を向けないという態度に対して一定の意味をもちうるが、教員養成のための科目である「教育原理」においては、それでもなおわれわれが現に教育を行っているのはなぜかについての吟味を必要とするはずである。その視点なしに教育の近代性への批判ということにとどまれば、教育が必要ないという短絡的な結論を招くだけであろう。「教育原理」という科目において何をどのように扱おうのかについては別の機会に論じる必要がある。
- (17) ただし、教育職員免許法施行規則第6条附表第5欄「総合演習」に該当する科目は、文学部では「教育演習」、社会福祉学部では「専門演習Ⅰ」であり、各学部ごとに設定されている。
- (18) ここではカリキュラム自体の独自性について考えたい。確かに講義、演習、実習等の実際の運用にあたっては独自性を見出すことは可能だろう。ただ、後述するように、カリキュラムとして担保しうる部分とそうでない部分とを厳密に区別して、カリキュラムの部分に大学の独自性があるのかを考えなければならないであろう。なぜなら、そうした潜在的な部分は潜在的であるがゆえに不明瞭であるため、すべての学生に対して担保できるものとは言い難いからである。それゆえ、明示的な部分と潜在的な部分を載り分け、カリキュラムとして保証すべきものを確実にしたうえで、潜在的な部分に言及するという手続きが必要であろう。
- (19) なお、再検討を行ったうえで、課程認定を受けないという選択肢も当然ながらありうる。
- (20) そもそも「教員の資質能力の向上」がいわばアノミー的状况になってしまっており、このことが教員に過度のストレスを与えているという批判もある(油布, 1999, p.1-12)。ただ、その場合であっても、大学が教員養成を行うならば、その目標が明示される必要があることだけは確かである。なぜなら、教員養成は意図的・計画的に行われるのであるため、それを導く目標が必要になるからである。
- (21) 再三繰り返すが、これはあくまでも一つの方向である。しかし同時に、これまで本学の教職課程において十分に自覚されてこなかった点でもある。
- (22) あくまでも具体例としてあげたのであって、キリスト教をより広く捉えて「宗教と教育」といった科目にすることもできるし、教育という事態をより広く捉えて「キリスト教と人間形成」「宗教と人間形成」といった科目にすることも可能であろう。ここでの主眼は科目名にあるのではなく、キリスト教主義という本学の教育理

念とそれを担保しつつ教員養成に直接かかわるような科目が必要であるとの認識からこの科目名をあげたにすぎない。

- (23) 例えば、井上(1999, p.36-38)は、学生への意識調査の結果を踏まえて「若者は、教団宗教の現状にかなり不信を抱いているが、宗教性そのものへの関心はそれほど弱まっていない」と指摘する。ただし、特定の年齢段階によらず、「神や仏は信じないが、あの世や奇跡のような神秘的なものは信じるという、「神仏以外のものだけを信じている人」は、93年の30%から98年の35%、03年の41%へと急増している」(NHK放送文化研究所, 2004, p.139)という調査結果や、「……臨死体験や前世・生まれ変わり、死後の世界の存在の3つは「信じる」「ありうる」とする肯定回答が、否定回答を上回っている。しかしこれらの項目は日本人全体に高いのであって、若者特有の関心の高さを示すものではない」(石井, 1997, p.84)との指摘を踏まえれば、若者特有の宗教意識とはいえないだろう。ただ、若者特有のものであるかどうかは問わなくとも、こうした宗教意識が調査の結果明らかになっていることに対して、キリスト教主義を基盤とする本学がこうした宗教意識をもつ人々に対して何ができるかを考える必要があるだろう。そして、そうした検討と軌を一にしつつ、キリスト教主義を基盤としていかなる教員養成が可能か、具体的にどういった教員像を描くことができるのか、キリスト教主義に立脚した人間形成、人格形成とは何か、といった問題を考えることが求められるであろう。
- (24) I (2) であげた諸点をいかにして本学の教職課程に取り組みかという問題がさしあたっては考えられる。筆者自身にもそれらに対する意見はあるが、本稿の課題を逸脱するのでそれについては差し控える。

## 参考文献

- Ariès, Philippe (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. = アリエス『〈子供〉の誕生——アンシャン・レージュム期の子供と家族生活』(杉山光信・杉山恵美子訳, みすず書房, 1980年).
- (1972) *Problèmes de l'éducation*. = アリエス「教育の問題」(中内敏夫・森田伸子編訳, 新評論, 1983年).
- 朝日新聞教育取材班(2004)『教師力』, 朝日文庫, 朝日新聞社。
- 中央教育審議会(2005)「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」。
- (2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」。
- Dennis, Wayne (1951) *A further analysis of reports of wild children*. = デニス「野生児報告の再検討」(中野善達編訳『遺伝と環境』福村出版, 1978年, 所収).
- 走井洋一(2005)「人間形成における生の意味——ディル

- タイによるヘーゲルの生の概念の受容をめぐる」, 原研二ほか(編)『多元的文化の論理——新たな文化学の創生へ向けて』, 東北大学出版会, 315-334頁。
- 畠山弘文(1989)『官僚制支配の日常構造——善意による支配とは何か』, 三一書房。
- 平野智美(編)(1988)『教育の理論』, 八千代出版。
- 弘前学院大学(2006)『学生便覧2006』。
- 広田照幸(2004)『教育』, 思想のフロンティア, 岩波書店。
- Illich, Ivan (1970) "Deschooling Society". = イリイチ『脱学校の社会』(東洋・小澤周三訳, 東京創元社, 1977年)。
- (1984) "The History of Homo Educandus". = イリイチ『ホモ・エドゥカンドゥスの歴史』(桜井直文監訳『生きる思想(新版)——反=教育/技術/生命』藤原書店, 1999年, 所収)。
- 井上順孝(1999)『若者と現代宗教——失われた座標軸』, ちくま新書, 筑摩書房。
- 石井研士(1997)『データブック現代日本人の宗教——戦後50年の宗教意識と宗教行動』, 新曜社。
- 神谷美恵子(1982)『こころの旅』, 神谷美恵子著作集3, みすず書房。
- Kant, Immanuel (1803) "Pädagogik". = カント『論理学・教育学』(加藤泰史訳, カント全集17, 岩波書店, 2000年)。
- 苅谷剛彦ほか(2000)『教育の社会学——〈常識〉の問い方, 見直し方』, 有斐閣アルマ, 有斐閣。
- 河田雅圭(1992)「心理学・教育学の生物学的基盤は大丈夫か——社会生物学からの問題提起」, 『現代思想(5月号)』, 理想社, 169-177頁。
- 紺野祐(2004)「人間学的にみた人間形成論——教育人間の新たな可能性を求めて」, 『研究紀要』, 第6号, 青森中央学院大学。
- 教育職員養成審議会(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」。
- 文部科学大臣(2004)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(諮問)」。
- 文部科学省(2004)『平成15年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
- (2005)『平成16年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
- (2006)『平成17年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
- 村田昇(編)(1986)『現代教育学』, 東信堂。
- 中谷彪ほか(編)(2001)『現代の教師を考える』, 北樹出版。
- NHK放送文化研究所(編)(2004)『現代日本人の意識構造[第6版]』, NHKブックス, 日本放送出版協会。
- 日本教師教育学会(編)(2002)『教師を指す教員養成・採用の道筋をさぐる』, 講座教師教育学第Ⅱ巻, 学文社。
- 西田利貞(1999)『人間性はどこから来たか——サル学からのアプローチ』, 京都大学学術出版会。
- 岡村達司ほか(1995)『教育と学校を考える』, 勁草書房。
- 柴田義松ほか(編)(1987)『教育学を学ぶ発達と教育の人間科学(新版)』, 有斐閣選書, 有斐閣。
- 杉浦宏(編)(1989)『教育の原理』, 八千代出版。
- 田井康雄(編)(2003)『人間と教育を考える——教育人間学入門』, 学術図書出版社。
- 高橋勝(2002)『文化変容のなかの子ども——経験・他者・関係性』, 東信堂。
- 田中智志(編)(1999)『〈教育〉の解説』, 世織書房。
- 田浦武雄(1986)『改訂版 教育学概論』, 日本放送出版協会。
- 東京都における教職大学院の課題等検討委員会(2006)「東京都における教職大学院の活用について(報告)」。
- 潮木守一(2005)「教員の需要推計と供給の在り方——大学は「製造者責任」の自覚を」, 『Between(2005-2006年12・1月号)』, 進研アド, 1-6頁。
- 米山弘ほか(2001)『教師論』, 玉川大学出版部。
- 油布佐和子(1993)「教師の職業パーソナリティ——強権的善意の社会的基盤」, 木原孝博ほか(編)『学校文化の社会学』, 福村出版, 176-193頁。
- 油布佐和子(編)(1999)『教師の現在・教職の未来——あすの教師像を模索する』, 教育出版。
- 全国私立大学教職課程研究連絡協議会事務局長(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(中間報告)」に対する意見書の送付について」。