

中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の論議にみる 教員養成教育と現場のニーズとの齟齬

瀬戸 健

はじめに

1. 問題の所在

教員の資質能力については、我が国に近代学校体制が導入されて以来繰り返し論議されてきた。特に現行の教員養成制度や教員免許制度成立の基礎となった教育刷新委員会の論議では、旧来の師範学校教育が、いわゆる「師範型」と呼ばれる因循姑息な教師を育てるとして批判され、教員養成は大学で、開放性のもとで行うという現在にまで続く大原則が打ち立てられた。その後も、開放性が閉鎖性か、目的養成か非目的養成かと言った論議が、教員の質と量との問題にからめて長く続けられてきている。

ところで、教員の資質能力を教員養成教育との関係だけで論じることについては、ごく早い時期から見直しを求める動きがあり、「養成」「採用」「研修」を一連のものとしてとらえて教員の資質能力を考えるべきであるという主張がなされてきている⁽¹⁾。しかし、大学が行う教員養成教育と、現場が求める教員の資質能力との間には、連続性が確保されているとは言い難い状況にあることは周知の通りである。それどころか、大学と現場との間に不信感すらあるという指摘もある⁽²⁾。

そこで小論では、教員養成教育と現場のニーズとの齟齬がどのようなものであるかを、平成22年春から開始された中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」（以下、特別部会という）の論議の中から描き出すこととした。中央教育審議会に着目するのは、この審議会の答申が、これまでの政策にダイレクトに影響を及ぼしてきたことによる。また、教員養成教育と現場のニーズとの円滑な接続には、今後、臨床的・実践的研究が欠かせないと考えているが、小論は、その出発点を確認するという意味をもつと考えている。研究対象としたのは、特別部会議事録である。その論議の中に現状が色濃く反映されていることを期待した。

2. 研究方法

平成22年6月3日に川端達夫文部科学大臣から中央教育審議会に諮問された今回のテーマは、「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策について」である。平成23年1月15日現在、第8回までの特別部会が開催され、文部科学省ホームページには、第1回から第7回までの議事録が掲載されている。議論は教員養成教育から管理職養成、免許制度や人事制度まで多岐に及ぶ。しかし、小論の主たる関心が、教員養成教育と現場のニーズとの齟齬を確認し、その連続性を確保するにはどうすればよいのかにあるので、大学における教員養成教育と現場が求める教員の資質能力に焦点化して論述する。その際、「実践的指導力」を中心的な指標として取り上げ、これに対する各委員の姿勢や立場を中心に検討を試みることにする。

I. 大学における教員養成教育への批判

1. 教育委員会等による教員養成教育批判

第1回の特別部会は、自己紹介とともに冒頭からかなり踏み込んだ意見が出されており、緊迫した論議の中で、それぞれの委員の立場がとらえやすくなっている。

教育現場で求める教員の資質能力からみて教員養成段階での養成が不十分であることを最初に言及したのは岸田正幸委員（和歌山県教育委員会学校教育局長）である。岸田は、「求められている教員としての実践力」あるいは、「採用する教育委員会の立場として最低限身につけておいていただきたいと思っている教員としての資質という意味で」現行の大学での教員養成には「実効性という点でまだまだ課題がある」と述べる。また、大学は「大学教員の個々の専門性の寄り集まり」とも述べ、教員養成教育における各教員や指導内容間の有機的なつながりが不足していることも指摘する。新藤久典委員（新宿区立西戸山中学校長、全日本中学校長会長）も、「理想の教師像ですか」、例えば「理想の国語の授業はいかなるものかということに対する自分なりの考え方があまり固まらないまま教員になり過ぎている」と感じると言い、「教員養成の段階でのそうした意識の問題」を特別部会の議題として取り上げてほしいという。新藤の意見は、岸田のいう採用段階での最低限の資質のうち、実践力そのものではなく、その前提となる理想の教師像、理想の授業像といったところすら教員養成教育で育っていないことを指摘したのと言えよう。

これらの教員養成教育批判をより端的に表明したのが若月秀夫委員（東京都品川区教育委員会教育長）である。若月はまず、「どうもこの諮問をいただいて読んでも、大学というものに期待しすぎているのではないか」と述べ、さらに「今の大学、教員養成課程で専門性を高めるほどの教育力があるとは、私は思わない」。大学の中には「実践的指導力なんてちゃんちゃらおかしいという風潮は今でも」ある。「一体教員に本当に求められている資質とか専門性というのは何なのか」について、研究者の考えるものと「現場出身の人間」の考える専門性について「白日のもとにさらして議論すべき」であると主張する。加えて、医学部と比較して「医学部はもっと臨床的」であるが、教員養成を担当する「大学の教員、研究者で授業をやったことがある人」「できる人」がいるのかと問い、臨床的な力量が低い大学や大学教員が行う養成教育によって、「それが果たして現場が要求する、本当に保護者が要求する、子供が要求する教員の専門性になるかどうか」と悲観的見解を述べる。ここには、大学における教員養成教育に対する不信感が色濃く示されている。

しかし実は、若月の主張の中心的部分は単に教員養成教育批判にあったのではない。教員の資質能力向上策のイニシアチブを、そういう大学側が持ち続けることに対する不満も表明する。若月は、「しかし、力を持っているのは研究者です。」と述べ、この諮問で一番抜けているものは、「果たして高度な職業的専門性を育てるのは、大学でできるか」「これから必要なものというのとは何か」という問いであり、「決定的に欠落しているのは、教育委員会そのものが、要するに教員の資質能力向上の第一義的責任を持つのは教育委員会だという認識」であると主張する。

特別部会第2回（平成22年7月7日）の議論でも、教員養成教育批判が続く。

宮川保之委員（東京都台東区立柏葉中学校長）は大学教員の研究について、「学校臨床というものをどれだけ材料にした研究をなさっているのか」、「果たして学校の管理職ははじめ先生方の参考になるような研究物というものがどれくらいあるのだからか」。また、大学で教員養成の「カリキュラム開発したものが、果たして各担当の先生方に共有されているのか、そして、大学が教員養成を一枚岩となって、専門の先生方もあわせて、学校の教育内容に即してやっていただいているのか」、「幾つかの教職大学院並びに大学の様子を見させていただく中で、それはすごく疑問に思っている」と述べる。

日渡 円委員（宮崎県五ヶ瀬町教育委員会教育長）も若月と同様の意見を述べる。つまり、教員の「資質の問題というのは、ほとんど責任というのはわたしたち側」「採用後にある」。教員養成教育では、「しっかりとした教員をつくってもらえば、もうそれでいい」、「あとは私たちがどうにかしましょう」と言う。そして、「ユーザー主義」と「メーカー主義」という二つの言葉を対比して、「メーカー主義」、つまり大学が考えた教育現場のニーズはこのようなものであろうということから出発するのではなく、「ユーザー主義」、つまり「臨床主義と言いますか、実践主義と言いましょか」38年間の具体的な教員生活をふまえたカリキュラムにしてほしいと言う。藤原和博委員（大阪府知事特別顧問、前杉並区立和田中学校長）も、だから既存の教員養成教育は3年に短縮して、代わりに臨床的な実践力をつけるために1年あるいは2年のケースカンファレンスやインターンシップの導入を主張する。

このように、岸田、新藤、日渡、藤原、宮川、若月ら、教育委員会の教育長や学校の管理職などを経験している委員（以下、「現場側委員」という）は、現在の大学における教員養成教育が、必ずしも教育現場のニーズを充たすものになっていないという観点から批判を展開している。

2. 各教育委員会が提出した要望や意見

この特別部会に先立ち、教員の資質能力に関する意見の公募が行われ、各大学、教育委員会、関係諸団体が平成22年2月から3月にかけて意見を中教審に寄せている。その中には、23都府県教育委員会（但し、2教委は非公開、公開は21都府県教育委員会）と6市教育委員会からの意見が含まれている。

関係団体のうち、全国都道府県教育委員長協議会と全国都道府県教育長協議会は連名で「教員の資質向上に関する意見」を出している。それによると教員に求められる資質能力について「養成段階・採用段階」では、下の7項目が出されている。各都府県教育委員会の意見にこれが影響しているようにも思われるので、この7項目を指標に整理を試みた。

教員養成で教育委員会が求める資質能力

- 「教員を志す確固たる信念」
- 「教育の果たすべき役割についての理解」
- 「子どもに対する深い愛情」
- 「教育現場における課題等への理解」
- 「教育活動に必要な基礎的・基本的な知識・技能及び指導技術」
- 「自立した社会人としての豊かな人間性」
- 「組織の一員としての自覚と対人関係能力」

意見書の中で教員養成教育や採用時に身につけてほしい教員の資質能力に言及した教育委員会は、4市12都府県であり過半数を超えている。さらに実践的指導力に関わる「教育活動に必要な基礎的・基本的な知識技能及び指導技術」に意見を述べた教育委員会数は、2市9都府県で最も多い。やはり現場では実践力への関心が高いことを窺わせる結果となっている。その中でも、目を引くのは、初任者教員として必要な具体的な水準を示している記述が幾つか混じっていることである。例えば、「採用当初から、教科指導・生徒指導、学級指導等において著

しい支障を生ずることなく実践できる力」（埼玉県）、「子ども集団を掌握する力」（愛媛県）、「卒業後すぐに授業や児童・生徒対応ができる力」（熊本市）がそれである。このことは、教育現場における初任者の学級や授業において、児童生徒理解が浅く「児童生徒への対応がまずい」、「子ども集団が掌握できず」常に学級が落ち着かない、教科の内容や教材化の方法が十分でなく「教科指導や生徒指導に著しい支障をきたし」て他の教員等に迷惑をかけている初任者がいることを窺わせている。

このように考えてくると、現場側委員の主張は、現場の苦悩を代表する発言として受け取ることができる。

II. 大学教員の主張

1. 大学教員がもつ様々な理念

このような現場側に対して、教育養成教育を担当する大学教員（以下、「大学側委員」という）の関心は、どのあたりにあるのであろうか。

高岡信也委員（鳥根大学教師教育研究センター長・教授、前教育学部長）はまず、教員の資質向上の問題は、「免許制度全体の問題、それから大学が何をするかという問題ではないか」と要約した上で、免許制度改革は「養成期間の延長という大きな制度論的な問題」として、大学が何をするかについては、免許制度の「枠組みの中でどういうプログラムをつくっていくのか。養成プログラムの改善の方向性というのはどう見据えていくのかということだと思」うと述べる。ここでは、教員の実践力や現場のニーズのことは直接にはふれていない。しかし、次のように言う。「現時点では、この2つの問題をこう考えたらどうか」と前置きして、「学士課程の養成で足りないものというのは何なのか」ということを「かなり詰めて議論する必要がある」。「当然養成期間も延長すべきじゃないかという議論もあるんだと思いますが、なおかつ、では、何が不足しているのか、4年で足りない部分というのは何なのか。そのことを本気で考える必要がある」と言うのである。

そして、「行政と大学の連携」の必要性を述べる中で、「これまで疎遠だった大学と行政がどう手をつなぐか、研修ということに大学はどうかかわっていくか、養成にどう行政がかかわってくるか、そのシステムの構築が大事だと述べる。そして、免許更新制では、「ようやく大学が現職教員の研修に腰を上げた」とも言う。このことから高岡の心の中には、おそらく、4年間の教員養成教育で教育現場でしっかりと働くことのできる教師が、本当に育てられているのかどうかをまず検証したい、働くことができているとすれば、それはどんな点であり、どのようにしてそれは育てられるのかを考えたいのであろう。また、教員養成を担当する大学教員の多くが、教育現場における実践力に関心をもたないことへの苛立ちを、「ようやく…腰を上げた」という言葉で表現したのではないだろうか。

高岡に近い意見に、大学における旧来の教員養成教育を批判し、実践的指導力への着目を主張する横須賀薫委員（十文字学園女子大学学長代行・特任教授）がいる。横須賀は、「日本の教員養成というのは、教員養成制度と免許制度が1セットになっているのが1つの特徴」であり、「この制度の骨格はほぼ60年変わらないできた」と高岡と同様に我が国の教員養成制度の特徴を指摘した上で、「ほぼ七、八年前、長期的に見れば10年くらい前に風向きが変わってきた」（漢数字と算用数字の混用はママ）ともいう。そのポイントとして「実践的指導力」という言葉を挙げ、「それまで私なんか日本教育大学協会の集まりなどでそういうことを言うと、それは大学に向かないとか、そういうふうにして孤立させられ、ばかにされてきた」。「それくらい日本の大学やアカデミーにとっては実践的指導力というのはなじまない概念できた」。だから言葉として十分に熟していない「実践的指導力」ではあるが、だからこそ「この会議でも資質向上という面で実践的指導力をどう考えるかということは何のすごく大事だとことを明記しておいた方がいいのではないかと主張する。横須賀は、実践的指導力に着目しその内実を明らかにしていくことが、我が国の大学が行ってきた教員養成教育の旧弊を打破し、その改善に大きく寄与すると考えているのであろう。

もう一人、高岡や横須賀に近いのが松木健一委員（福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻長、教授）である。松木は、第1回から第3回までの部会では、福井大学教職大学院の取り組みを紹介するばかりで、教員養成の課題についての発言はない。しかし、第5回第6回合同会議の中で免許制度に関わって次のように言う。

「免許を考えると、一番学校から遠い大学のところから積み上げていくような発想では、お

そらくだめなのだろうな」と思う。大学の教員養成教育を出発点としてステップアップしていくのではなく、「学校（現場）そのものの中で必要とされるものからスタートして、少しずつ初任者の段階では、大学の段階ではとおろして考えていくべきではないか」と述べ、現場で求められる資質能力を出発点とするステップダウンの考えを述べている。

高岡や横須賀、松木のように、教育現場が求める資質能力、特に実践や実践力に着眼した主張を展開する大学側委員は、しかし多くない。

例えば、村松泰子委員（東京学芸大学長、日本教育大学協会長）は、「環境の変化で教員養成の中ですべきことは増えている」と思う。したがって、「教員養成の高度化というのは、30年、50年を考えていった場合には必須だろう」と述べ、前回の教員免許法の改正で教職科目が増えたことを例に、「多分学生さんにとっては教職科目の方が非常に負担になっているということで、4年で詰め込んでいる形だろうと思います」。だから、「教員養成を長期化していくにはどういう形がありえるか」を考えたいと、教員養成教育の長期化を主張する。松村の主張の背景には、教育養成教育を受けている学生たちの多忙な状況があるように思われる。また、その多忙化を招いている教員免許法にも大きな関心が払われていることがわかる。

同様に、教員免許制度から論を展開しているのが、堀内孜委員（京都教育大学大学院連合教職実践研究科長・教授）である。堀内は、戦後改革期以降、2度にわたって行われた教員免許法改正の歩みを概観した上で、10年前の免許法改正について、実践的指導力を高めるために「59単位という入れ物を変えずに中身を大きく変え」た。しかしそれは詰め込みすぎであって、「大学4年間は破綻している」。教員養成教育は「高度化しなければならない。そのぎりぎりのところに日本は来ているだろうと思って」いると述べていく。

堀内は第2回特別部会で現行免許制度の問題点にふれながら、重ねて次のようにも言う。

「実は、一番大事な問題は、この実践的指導力を発揮するための基礎、私はそれはやはり教養だと思っていますんです。「大学生が4年間一体何をやるのか」、「私は、これは大人として成熟を図る過程であってほしいと思っていますんです。そのために、昔のことを言ってもしょうがありませんけれども、やはり幅広い教養を自律的に学生たちが身につけないと大人としての教師は育たないだろうと。その上で初めて実践力が発揮できるという、やはりこの構造というものを共通に認識していただきたいなと思っていました。」

堀内の、「教養」という言葉は、戦後改革期の教員刷新委員会における天野貞祐らの、いわゆるアカデミシャンズの主張を連想させるものである。そして「昔のことを言ってもしょうがありませんけれども」と続けている。「昔のこと」とは、戦後改革期の教員養成理念を指すものだとすれば、堀内は、実践的指導力といった、いわゆるエデュケーションニストたちの主張の根幹をなす部分、つまり教師には何らかの実践力が必要であるという立場とは、最も遠い位置に立っているということができよう。そして、「教養」の上に「実践的指導力」が乗ると言う「この構造」を共通に認識してほしいと言うのである。

堀内は第3回の特別委員会でも同様の主張を繰り返す。ここでは、「教養」という言葉ではなく「豊かな人間性」という言葉が使われている。

「中央教育審議会の答申の教員養成改革のキーワードが2つ」ある。それは「豊かな人間性と確かな実践的指導力」である。「ややもすると実践的指導力ということが（中略）強調されすぎたゆえに、もう一方の教養だとか人間力、人間性というものがもっともっと小さなものになってしまった」。それでは、こどもたちに「正しいというか、ちゃんとした影響力が与えきれていないのでは（中略）なからうかと大変危惧している」と述べるのである。堀内の主張は、「教養」の重視と、実践的指導力の偏重に対する明確な批判と受け取ることができよう。

さて、他の大学側委員にも目を向けてみよう。

これ以外の大学側委員の発言は、断片的でとらえにくい。例えば、小川正人委員（放送大学教養学部教授）は、「現場でしっかり教員が力をつけていく環境とその仕組みづくりというのは当然前提条件としてやられるべき」であると述べ、「教員の能力開発というのは学校の経営のあり方、ないしは学校づくりのあり方も（中略）不可分であることを考えますと、教員の人事権、研修権などを含めた教育経営、ないしは教育行政のあり方も考えていかざるを得ない」という。また、「将来的には修士課程を基礎資格にするかという教員養成の高度化という点もやはり重要な課題であろう」と述べ、「これまで日本の教員養成の特徴であった点をどう踏まえた上で、そうした高度化を図るかというのは、かなり様々なモデルがあっただけではないか」ともいうのである。

小川は、教員養成教育の高度化を念頭に教育行政や教育経営の学的な立場から、かなり自由に発言しているのであって、教員養成教育を担当しているとか、教育現場を預かっているとかいうような当事者意識は弱い。したがって、教員養成教育にも、また、教員の資質能力を支える学校経営、教員人事権や研修権にも言及しているのであろう。

小原芳明委員（玉川大学長）も、抽象的、本質的な意見を述べる。つまり、「この先」我が国の教育内容や教育水準を「どのレベルまで持っていくための教育なんだということを明確にする必要がある」。「当面は、2020年を目指して、どういうビジョンで日本の教育を進めていくのかということも視野に入れて教員養成のあり方というものを考えていければな」と思っているという。日本の教育のあり方そのものを取り上げているところから、非常に抽象性の高いところに関心があることをうかがわせている。

森田洋司委員（学校法人樟蔭学園常任理事、大阪松蔭女子大学前学長）は、大学のもつ善管主義、善管義務にふれ、その崩れが質の保証を困難にしていると指摘し、教員養成課程の組織体制、教職課程の認定、大学教員の資格審査などの厳格化を求めている。

安彦忠彦委員（早稲田大学教育・総合科学学術院教授（特任））は、採用制度にも踏み込んでほしいこと、さらに教員養成教育の高度化の視点から、例えば弁護士になろうとする人が判例集などを学ぶように、大学でも様々な事例検討集というようなものをつくって実践的な専門性を高めることを求めている。

2. 各大学の反応

各大学の意見書も見てみよう。まず、教員養成教育で目指す教員の資質能力についてふれている大学が、意見を提出した全58大学中37大学ある。そして、実践的指導力にかかわる「教育活動に必要な基礎的・基本的な知識技能及び指導技術」に関する内容を挙げている大学が32にものほり、教職に実践的指導力が必要であることについては、教育委員会側と同様の傾向を示している。しかし、その中に「学問」「研究」「理論」「高度な専門性」といった用語を加えた大学が6校含まれ、逆に、実践的指導力の具体、例えば「授業ができること」「教材研究のための力」「授業を分析する力」（北海道教育大学）「基本的な教材開発能力」（茨城大学）「授業内容を適切に板書にまとめる力」（広島大学）「どのような学級を、どのように経営していくかを構想することができ、短期間であればそれを実行することができる」（宮崎大学）などを挙げた大学も6校含まれており、実践的指導力に関しても特別部会同様に考え方に幅があることがわかる。大学では、全般に広い視野からの教養も不可欠と考えられており、教育実践への即効性はないが人間として社会人としての根幹をなすものとして重要視されていることがその特徴と言えよう。

おわりに - 教員養成教育の「4年+a」への妥協 -

以上見てきたように、大学を卒業したばかりの初任者に「日常の授業が大きな支障もなく進めら

れる力量」を求める現場側委員と、教育制度全般や教員免許制度、教員養成カリキュラムの理念と構造とを問題にしようとする大学側委員との間には、課題意識の方向性に大きな隔りがある。また、教員養成教育終了時に求められる力量についても、現場側が即効性を求めるのに対し、社会人としての教養や広い視野こそが教員の基礎だと考える大学との間にも隔りがあることが確認できる。

もちろん、大学で広い視野や教養を身につけること、それ自体が問題なのではない。現行の大学での教員養成教育の課題は、広い視野や教養を大事にしながら、しかし、実践的指導力をいかに担保していくのかという問題になるであろう。これについて現場側委員は、大学には実践的指導力を養成できる力量がないのであるから、教員養成教育を短縮してでも早く現場に出すべきだと主張するが、大学側委員の見解は分かれている。堀内はすでに4年間では「破綻している」として教員養成教育の延長を述べる。高岡は、教員養成教育の4年制にこだわり、その可能性を実証的検証によって確認する必要があると主張していく。教員養成カリキュラムを視野に入れて検討したとき、様々な論争が起こることが予想されるが、しかし、この根本的な違いは十分論議されないまま、12月までには一応の方向性を得たいとする政治的な都合によって、妥協へと進む。

第4回特別部会（平成22年8月31日）の冒頭で、日向教育改革調整官から「現状についてどのような課題があるか、それをどう改善していったらいいのかという観点でのご議論もあるかと思いますが、とりあえず今回につきましては、期間を4年プラスアルファを原則とし、仮にそれを実現するとすればどういったことが課題なのか、それともそのあたりについてそもそもどうなのかというところについて今回は重点的にご議論いただければとおもいますが」という発言があり、議論は一気に教員養成の年限延長に向かう。ここで印象的なのは、小川委員、中西茂委員（読売新聞調査研究本部）、布昭子委員（小平市立中学校学校支援コーディネーター連絡協議会会長）、加藤友康委員（情報産業労働組合中央本部中央執行委員長）らの、これまで資質能力についてあまり発言しなかった委員から一斉に実証的なデータの要求がだされていく。例えば小川は、「4年プラスアルファをどうするか、それを肯定するか否定するか、（中略）その前提に今の学部の教師教育の実情がどうなっているのかということ、もう少しきちんとした実証データでまとめていただきたいし、また関係者からもいろいろな意見を聞きたい」と述べる。中西は、教職大学院のデータを、また布は、「4年プラスアルファを原則とするかどうか」については、「基礎資格で今現在の状況で何が不足しているのかを考える必要がある」という意見に共感すると述べて実証的データの必要性を述べていく。

しかし、結果としては実証的データは出されない。それぞれの委員が、第3回までの主張を繰り返す形で第4回の部会は終わる。その後、第6回と第7回の間には群馬大学教職大学院の見学などが行われているが、第7回特別部会（平成22年11月31日）は、文部科学省側で作成した第6回までの議論を整理した文書の手直しになっており、その見学などが本格的な論議の材料とはなっていない。

このような状況の中で、いち早く妥協点を見いだそうとしたのが若月である。若月は、第4回特別部会で、「今度は養成とともにやはり育成というものを考える」と述べ「教員養成というものを大学だけのミッションとして限定するのではなく（中略）ここに合せて教育委員会の」「義務」「責任」も加え、「大学と教育委員会が一体となった教員養成」の「青写真」の必要性を説く。教員養成のイニシアチブを「第一義的責任をもつ」教育委員会へも委譲させることをねらいながら、しかし、結果としては大学と教育委員会とのコラボレーションを述べたのである。

さて、以上見てきたように特別部会では、実証的データも十分に踏まえることなく、各自の意見を披瀝するだけで第7回までを終えている。そして30年後、50年後にも4年制の教員養成でよいかと問われれば、「教員養成の高度化というのは必須だろう」（松村委員、第1回特別部会）という情緒的な雰囲気の中で「4年+α」が決められていったとみてよいのではないだろうか。

議論は、資質能力に対する現場と大学との考えの食い違い、あるいは大学教員間の考え方の違い

を明らかにしながら、しかし、雑駁な言い方をすれば、戦後改革期以来の教員養成教育に関する議論をおさらいしたに過ぎない。教員養成教育カリキュラムにほとんど言及しないまま、「4年+ α 」という外枠だけが決められたことが、今後の論議の柔軟性を奪ったのではないかと危惧する。臨床的・実践的データをもとにカリキュラム論に落とした論議がこそが肝要であり、そこにこの特別部会の限界をとらえるべきであろう。

【注】

- (1) 加野芳正は、「養成」「採用」「研修」は、1978年の中央教育審議会答申のころから、すでに輪郭を表わしていたという。加野芳正「臨教審以降の教師教育の検証」『日本教師教育学会年報』第19号、2010年、8-17頁。
- (2) 滝本知加、吉岡真佐樹らは、地方自治体の「教師養成塾」の問題点を挙げる中で、東京都教員養成塾の設置理由を例に、教員養成を行う大学と現場の間には、不信感があることを指摘している。滝本、吉岡「地方自治体による『教師養成塾』の事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』第18号、2009年、48-60頁。