

教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策

— 1970年代以降の政策文書における「実践的指導力」の分析から —

田 邊 良 祐

1. はじめに

今日、我が国の教員養成制度は、第二次世界大戦後、戦前の師範学校を中心とする教員養成を改め、「大学における教員養成」及び「免許状授与の開放性」という二大原則によって成立している⁽¹⁾。具体的には「大学における教員養成の原則」は、教員免許状授与の基礎資格として大学の教育課程を修了し、併せて教職に必要な単位を修得した者に教員の資格を認定するという原則である。そして、大学における学問研究を基礎として、幅広い教養と深い専門的知識・技能を養うとともに、教師の資質能力向上、教職の専門性の確立を目指している⁽²⁾。「免許状授与の開放性の原則」は、「大学における教員養成の原則」に基づき、教職課程認定を受けた大学において教育を受け、所定の要件を満たす者には、教員免許状を授与する制度原則である⁽³⁾。このように、教員になるための資格要件、すなわち教員免許状の基準を定める事によって、教師に必要な資質能力の保持が目指されているのである⁽⁴⁾。

近年の教員養成に関する政策としては、2008年に策定された教育振興基本計画において、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」として、「実践的な指導力を備えた新人教員を養成する」ことが明記されている。また、2011年に中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会より出された「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（審議経過報告）」（以下、2011年報告と略記）では、「社会状況の変化や子どもの変化等を背景として（中略）教員養成においてこれまで以上に高度な実践的指導力やコミュニケーション能力が求められている」と報告されている。つまり、今日、教員養成においては「実践的指導力」や「コミュニケーション能力」を備えた教員を養成することが求められていると言えよう。また、2011年に公表された「教員の資質能力の向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」⁽⁵⁾を根拠として、2011年報告は「実践的指導力、コミュニケーション能力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な部分が十分身につけていない」新人教師が多数存在することを指摘している。つまり、養成段階では「実践的指導力」、「コミュニケーション能力」、「チームで対応する力」などの「教員としての基礎的な部分」が育成されておらず、また、これらの資質能力が教員免許状で保証されていないことが指摘されていると言えよう。

教師が子どもに対して教育を行うために、教師一人一人は個別に教育を行うだけでは十分ではなく、教師相互に助け合う、補い合うことが必要であるだろう。それは、教職に就いたばかりの教師であっても例外ではなく、むしろ教職に就いたばかりであるからこそ、豊かな経験をもつ先輩教師とコミュニケーションをとり、協働することが求められると言えよう。また、「実践的指導力」を発揮するためには、「チームで対応する力」「コミュニケーション能力」が必要であると考えられる。今日では、教員養成において「実践的指導力」を育成することが求められている。しかし、その「実践的指導力」とはどのような資質能力

を指すのか。そして、「実践的指導力」は教員養成においてどのように育成されなければならないのか。

そこで、本稿では教員養成において育成する教師に必要な資質能力はどのように定義され、その育成方策として何が示されてきたのかについて明らかにする。

2. 研究の課題と方法

研究の目的を達成するために、教師に必要な資質能力の中でも特に「実践的指導力」とその類縁の言葉に着目し、それらが政策文書においてどのように定義され、どのような育成方策が示されてきたのかを分析することを課題として設定する。

教員養成に関する政策において、「実践的指導力」がキーワードとして浮上してくるのは、1970年代まで遡る⁽⁶⁾。池田らの研究によれば、1971年の中央教育審議会答申「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」においては、すでに実践的指導力の具体的概念が示されていた⁽⁷⁾。つまり同答申は、教員養成に関する政策文書において「実践的指導力」が示された契機として捉えることができよう。

毛利(2008)は、今日「求められる教師の「実践的指導力」を提示し、今後の教員養成の方向性を検討すること」を目的として、教員政策に関わる各種審議会答申、報告において、教員の資質能力がどのように規定されたのか、とくに「実践的指導力」とその類縁の用語は、数多くの資質能力の中でどのような位置づけが与えられてきたのかについて明らかにしている。ここで言う教員養成に関わる各種審議会答申、報告とは、以下の6つである。

- ① 1978年：中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」
- ② 1978年：教育職員養成審議会・教育実習に関する専門委員会報告「教育実習の改善充実について」
- ③ 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について」
- ④ 1997年：教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
- ⑤ 2005年：中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」
- ⑥ 2006年：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」

本稿では上述した6つの答申・報告に、1971年の中央教育審議会答申「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」、2011年の中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会「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（審議経過報告）」を加えることとする。毛利(2008)は、「実践的指導力」が教師に求められる資質能力のなかでどのように位置づくのかを、俯瞰的に整理するにとどまっている。そこで、本稿は、上述した二つの答申、報告を、毛利(2008)の挙げた答申、報告に加え分析を行う。これにより、「実践的指導力」の具体的概念が示された1971年から今日までの答申、報告を分析することができ、「実践的指導力」の定義及びその育成方策がどのように変化しているのかを見ることができると考える。

3. 教員養成に関する政策文書における「実践的指導力」

3-1. 1971年 中央教育審議会答申「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」

1971年の中央教育審議会答申「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」（以下、1971年答申と略記）においては、「実践的指導力」は確認することはできない。しかし、その中の第二章「初等中等教育の改革に関する基本構想」において、表現は若干異なるが、「実践的な指導能力」という文言を確認することができる。具体的に「実践的な指導能力」とは、「教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力」と説明されている。

また、1971年答申は、「実践的な指導能力」をはじめとする教師の資質能力を「養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成」すべきとしている。養成の段階においては、「初等教育の教員は、主として、その目的にふさわしい特別な教育課程をもつ高等教育機関において養成をはかり、中等教育の教員のある割合は、その目的に応じた教員養成大学において養成をはかるものとする。他方、一般の高等教育機関卒業者で一定の要件を具備したもののうちから広く人材を誘致して、すぐれた教員の確保をはかること。」と、初等教育と中等教育の教員養成を区別していることが看取できる。つまり、初等教育、中等教育を担うそれぞれの教員の専門性の違いから、初等教育教員の養成は教員養成大学を中心として、中等教育教員の養成は一般大学を含めた高等教育機関での養成を求めたものと言えよう。

さらに、1971年答申は「実践的な指導能力」の向上のため、「まさに教育者としての第一歩を踏み出そうとする段階で、職場の先達と責任者の指導のもとに徹底した実地修練を行うことがもっとも効果的である」と実地修練の有効性を示している。一方で従来の教育実習については、「形式に流れ、じゅうぶんな効果をあげてきたとはいえない」と、教育実習の改善を今後の重要な課題であるとしている。

3-2. 1978年 中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」

1978年中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」（以下、1978年答申と略記）においては「実践的指導力」ではなく、その類縁として、「新任教員については、教員としての自覚と実践的な指導力を高める」と「実践的な指導力」を確認できる。しかし、「実践的な指導力」に関する明確な説明や定義はされていない。

1978年答申は、1971年答申と同様に「教職の専門性にかんがみ、教員の養成・採用・研修の過程を通じて教員の資質能力の向上を図る」との立場をとっている。教員養成については、「戦後その基本とされてきたいわゆる開放制の原則を維持すべきであるが、高等教育の規模の拡大とともに教員免許状を取得する者と実際に教職に就く者との数に著しい開きが生じ、教育実習その他実際の指導力を養うための教育に不十分な面がみられる。」と、教員養成の問題点を指摘している。そして、上述の問題に対して改善方策が3点示されている。それは、第一に「大学においては、教科教育、教育実習その他実際の指導面に関する教育の充実に留意して教育課程の改善を図ること。その際、初等中等教

育において十分な教職経験と教育研究上の実績を持つ者を進んで大学に招致するなどの配慮をすること」。第二に、「教育実習については、大学において、学生が安易に教育実習を受けることとならないよう、指導を徹底するとともに、教育実習を円滑に行うため、大学、教育委員会などの関係機関による地域的な連携・協力の組織を設け実習協力校の整備を図ること」。第三に、「教員養成大学・学部については、教員組織や研究費など教育研究条件の一層の充実を進め、また、大学院についてもその整備を図ること」である。第二に関連しては「教育実習期間の延長などの諸問題について、免許制度その他関連する諸条件の整備を進めながら、その解決に努力すべきである。なお、その際、大学在学中の教育実習に替えて一定期間の教職経験と研修を積むことによりこれを補完することができる方途を講ずるなど、特に中等教育教員養成の実態に応じた方途を考慮する必要がある」と、「実践的な指導能力」を養成段階において育成するため、教育実習に関する方策が示されていると言えよう。

3-3. 1978年 教育職員養成審議会・教育実習に関する専門委員会報告「教育実習の改善充実について」

1978年教育職員養成審議会・教育実習に関する専門委員会報告「教育実習の改善充実について」（以下、1978年報告と略記）では、「第一 教育実習の意義と課題」において教育実習では「大学において習得した教科や教職に関する専門的な知識、理解や理論、技術を児童生徒等の成長発達の促進に適用する実践的能力の基礎」を形成することが求められている。つまり、ここでは「実践的指導力」の類縁の用語として、「実践的能力の基礎」を確認することができる。そして「実践的指導力の基礎」は、「大学において習得した教科や教職に関する専門的な知識、理解や理論、技術を児童生徒等の成長発達の促進に適用」することができる資質能力であることが看取できよう。

1978年報告は、「高等教育の拡大等に伴い教員免許取得希望者が増加しているが、そのために教育実習を履修する学生が多数にのぼり、特に、一般大学、短期大学において中等教育教員の養成を行う場合、実習校の確保が困難となるなど多くの問題が生じている」といった背景に鑑み、「現行法制の下で実施可能な改善策」を提案したものである。具体的な教育実習の改善方策としては、実習協力校の安定的な確保、教育実習評価の適正化、大学・実習校・教育委員会等による教育実習連絡協議機関の設置、が示されている。

3-4. 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について」

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について」（以下、1987年答申と略記）の「はじめに」では、「実践的指導力」を「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、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」を基盤としたものとしている。そして、実践的指導力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されるものとして、養成段階においては、「真に教員にふさわしい人材を養成することが必要であり、そのためには開放制の原則に立ちつつ、教員養成課程における専門性の一層の充実を図るとともに、より深い学識を備えた者が積極的に教職に就くことができるようにする必要がある」としている。

1987年答申では教員養成において「実践的指導力」を育成する方途として、教育実習の充実、教育実習に結び付くような授業科目の開設を求めている。まず、教育実習については、「今後、初任者研修制度の創設により、新任教員の実践的指導力・使命感の深化等が期待され、また、現在、地域により実習生の派遣・受け入れに関して問題が生じていること等に配慮し、学校における実習期間は現行

通りとするが、その構造化と内容の改善に図るため、「事前及び事後指導」を新たに設ける必要がある」と指摘した。そして、教育実習に結び付くような授業科目の開設については、それぞれの大学の特色を生かし、特色ある教育課程を編成することを求めている。特に、「実践的指導力の向上を図る」ためには、「『道徳教育に関する科目』、『生徒指導に関する科目』又は『教育実習』などを担当する教員に幼稚園・小学校・中学校又は高等学校等での教育経験を有する者をできる限り活用する必要がある」としている。

また、1987年答申は「専門職としての教員の職責の重要性にかんがみれば、教員養成の段階において、教員として必要な実践的指導力等を十分に育成し、その過程を修了した者が円滑に教育活動に入っていけるようにすることの必要性は言うまでもない」と「実践的指導力」を、教員養成において育成することの必要性を確認し、教員養成の年限の延長等教員養成・免許制度の在り方について検討することを、今後の課題とした。

3-5. 1997年 教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」

1997年教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（以下、1997年答申と略記）では、諮問に対する見解を示す前に、「教員に求められる資質能力」について検討を加えている。教員に求められる資質能力の中でも「教員である以上いつの時代にあっても一般的に求められる資質能力」は、1987年答申に掲げられた「実践的指導力」すなわち、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、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」を基盤とした資質能力であるとした。つまり、1997年答申においては「実践的指導力」とは、「教員である以上いつの時代にあっても一般的に求められる資質能力」であることが看取できよう。また、「実践的指導力」の類縁として「最小限必要な資質能力」を確認することができる。この「最小限必要な資質能力」は、「採用当初から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」と定義されている。さらに、「実践的指導力の基礎」として「採用当初から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」が示されている。つまり、「最小限必要な資質能力」は「実践的指導力の基礎」と同義であると言えよう。

そして1997年答申は、教員養成において「実践的指導力の基礎を強固とする」ための方途として、「子どもたちと実際にふれあったり子どもたちの様子を観察する機会」「教育実習はもとより選択科目や課外における諸活動」を、教職を目指す者に提供することを求めている。特に教育実習に関しては、「教職に関する理解と自覚を深めるとともに、教育者としての使命感や実践的指導力の基礎を一層高める観点から、大きな意義がある」とその重要性が示され、「同じ義務教育段階に属する小学校では最低修得単位数が現行制度上5単位とされている」ことを理由として、中学校教員免許状取得のために必要な教育実習の単位を3単位から5単位に引き上げることを求めている。

3-6. 2005年 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」

2005年中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（以下、2005年答申と略記）では、「実践的指導力」の類縁として「実践的な指導力」「最小限必要な資質能力」を確認できる。しかしながら、これらについて定義はされていない。「実践的な指導力」は、「第二章教師に対する揺

るぎない信頼を確立する - 教師の質の向上 -」において、「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成」との文言から確認できる。

2005年答申は、教員養成について「教育の成否は教職員にかかって」おり、「資質能力を備えた教職員を安定的に確保できるか否か」が、「教育の成否の鍵を握る問題」であるとして、教員養成は開放制の原則を維持しながら、「質の高い教師が養成されるよう、大学における教員養成の質の維持・向上を図る必要がある」とした。また、「大学での養成段階は、教師として最小限必要な資質能力を身につける段階」であるとともに、「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」を備えた教師を養成する使命があるとした。さらに、「現職教師の再教育を図る」ため、学部段階での教員養成とともに、「大学院段階における教員養成・再教育の格段の充実を図ることが必要」との認識から「教員養成分野における専門職大学院を創設する」ことを求めた。

3-7. 2006年 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」

2006年、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」（以下、2006年答申と略記）では、「実践的指導力」を確認することができる。2006年答申では、「いつの時代にも求められる資質能力」を、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、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、これらを基盤とした実践的指導力」と定義している。つまり、実践的指導力は、教師に「いつの時代にも求められる資質能力」であることが看取できよう。また、「実践的指導力」の類縁として「最小限必要な資質能力」を確認することができる。この「最小限必要な資質能力」は、1997年答申で示された定義と同様に「採用当初から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」としている。

教員養成において、「最小限必要な資質能力」を育成する方策としては、「大学における教員養成」「開放制の教員養成」の原則を維持し、「幅広い分野から人材を求めることにより、教員組織を多様なものとし、活性化する」とした。また、「より高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた」教員を養成するため、学部段階の教職課程において養成される資質能力を基盤として、「専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図ることが必要」としている。教員免許状に関しては、「その時々で求められる教員としての最小限必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）とその確認を行う事が必要」との理由から、教員免許更新制の導入を求めた。

3-8. 2011年 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会「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（審議経過報告）」

2011年、中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会「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（審議経過報告）」（以下、2011年報告と略記）では、「実践的指導力」を確認することができる。しかし、「実践的指導力」について定義はされていない。「教員としての基礎的な部分」として、「実践的指導力」「コミュニケーション能力」「チームで対応する力」を挙げていることから、「実践的指導力」は「教員としての基礎的な部分」であることが看取できよう。

2011年報告において、教員養成は「教職生活に入る前の高度な専門性と社会性、実践的指導力を身につける最初の段階」であることが示されている。また、「これまで以上に高度な実践的指導力やコ

コミュニケーション力等の育成が求められている」ことから、その背景として、(1)社会状況や子どもの変化による教員が対応すべき課題の増加、(2)今後10年間に教員全体の3分の1が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生することが予想される、(3)新人教員について実践的指導力やコミュニケーション力が十分についていない、(4)社会状況の変化や国際化、科学技術の進歩に対応しより高度な専門職としての資質が教員に求められていること、を挙げている。以上のような背景から、同報告は教員養成の改革の方向性について、「教職実践演習の確実な実施など大学における教員養成教育の質的な充実」や、「実践的指導力を重視する上で教育実習については期間・内容ともに充実する方向で検討」すること、そして「教員養成の修士レベル化」等を示している。

表 政策文書における「実践的指導力」に関する記述及びその育成方策（1971～2011年）

答申・報告	「実践的指導力」に関する記述	育成方策
1971年 答申	・ 実践的な指導力 教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力	・ 教育実習の改善 ・ 職場の先達、責任者の指導による徹底した実地修練
1978年 答申	・ 実践的な指導力 「教員としての自覚と実践的な指導力」	・ 大学、学部の教育課程の改善 ・ 教育実習を円滑に行うため、大学、教育委員会などの関係機関による地域的な連携・協力の組織の設置 ・ 教育実習期間の延長 ・ 教員養成大学・学部の充実 ・ 大学院の整備
1978年 報告	・ 実践的能力の基礎 「大学において習得した教科や教職に関する専門的な知識、理解や理論、技術を児童生徒等の成長発達の促進に適用する実践的能力の基礎」	・ 実習協力校の安定的な確保 ・ 教育実習評価の適正化 ・ 大学・実習校・教育委員会等による教育実習連絡協議機関の設置
1987年 答申	・ 実践的指導力 「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、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、広く豊かな教養を基盤」とした実践的指導力	・ 教育実習における事前・事後指導の導入 ・ 教育実習に結び付くような授業科目の開設 ・ 教員養成の年限の延長
1997年 答申	・ 実践的指導力の基礎 「採用当初から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」	・ 中学校教員免許状取得のための、教育実習単位数の引き上げ ・ 子どもたちと実際にふれあったり子どもたちの様子を観察する機会の設置
2005年 答申	・ 実践的指導力の基礎 「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成」	・ 教員養成分野における専門職大学院の創設
2006年 答申	・ 実践的指導力 「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、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、これらを基盤とした」実践的指導力	・ 教職大学院制度 ・ 教員免許更新制度
2011年 報告	・ 教員としての基礎的な部分 「実践的指導力、コミュニケーション能力、チームで対応する力」	・ 教職実践演習の確実な実施 ・ 教育実習期間、内容の充実

4. おわりに

上述のように、計8つの答申、報告について「実践的指導力」とその類縁の用語の定義、教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策について分析した。これらを整理したものが、前記の表である。そこで、以下の点を指摘することができる。

第一に、教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策として、2005年答申を除いた全ての答申、報告において、教育実習を挙げているという点である。これにより、「実践的指導力」等、教師に必要な資質能力を教員養成において育成するためには、教育実習が重要であると言える。

第二に、教師に必要な資質能力については、実践的指導力に関する記述から総合すると、教育者としての自覚、使命感、愛情などの資質（1971年答申、1978年答申、1987年答申、2006年答申）及び、教科に関する知識・理解・理論などの教養（1971年答申、1978年報告、1987年答申、1997年答申、2006年答申）を基盤として、教科指導、児童生徒指導を行うことができる資質能力であると推察できよう。このような資質能力に加え今日では、コミュニケーション能力やチームで対応する力（2011年報告）が教師に必要と言える。

第三に、1987年答申において教師に必要な資質能力として「実践的指導力」が定義された。また、1987年以降に出された答申、報告において「実践的指導力」の文言が同じ定義で使用されることとなった。これにより、今日教師に必要な資質能力の中で「実践的指導力」は中心的に位置づけられていることが看取できる。

第四に、教員養成において教師に必要な資質能力を育成するため、1978年以降「教職大学院」が方策と示されている。つまり、大学4年間に大学院2年を加えた6年間で教員養成を行う「教員養成の修士レベル化」の議論は、1978年答申以降30年以上にわたり議論されていると言える。

以上の四点を踏まえば、「実践的指導力」を中心とした教師に必要な資質能力は、教員養成において育成するため、1971年以降今日に至るまで教育実習が重要な方策とされてきたと言える。また、1997年答申以降、「最小限必要な資質能力」等、教員養成において育成する資質能力が明確に示されることとなった。つまり、1997年答申は、以降教員養成に関する答申、報告において教師に必要な資質能力を育成することが求められるようになった契機と位置づけられる。これにより、1987年答申が出された1987年から1997年までの間に、教員養成において教師に必要な資質能力を育成することが求められるようになった転換点があると推察できよう。

本稿では、教員養成において育成する教師に必要な資質能力はどのように定義され、その育成方策として何が示されてきたのかについて明らかにするため、1970年代以降の政策文書における「実践的指導力」とその類縁の用語に着目し、その定義と育成方策について分析を行った。しかし、教員養成において教師に必要な資質能力を育成することが求められるようになった契機を実証するには至らなかった。また、実際に教員養成を行う高等教育機関が、それぞれどのような方途で、教師に必要な資質能力を育成しようとするのかを明らかにすることは喫緊の課題である。

参考・引用文献

- ・ 池田雅則・小林正泰・宮城哲「教育実習に関わる制度、政策の分析 - 2000 年代以降における動向を中心に -」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要第 37 号』、2011 年。
- ・ 奥田真丈・河野重男『現代教育大辞典』ぎょうせい、1987 年。
- ・ 毛利猛「実践的指導力と大学における教員養成」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル第 5 号』、2008 年。
- ・ 文部省『文部時報』、ぎょうせい、1979 年。
- ・ 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」、1971 年。
- ・ 中央教育審議会「教員の資質能力の向上について」、1978 年。
- ・ 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」、1985 年。
- ・ 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」、1986 年。
- ・ 教育職員養成審議会・教育実習に関する専門委員会「教育実習の改善充実について」、1987 年。
- ・ 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策について」、1987 年。
- ・ 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1997 年。
- ・ 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」、2005 年。
- ・ 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」、2006 年。
- ・ 中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会「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（審議経過報告）」、2011 年。

田邊 良祐（筑波大学大学院人間総合科学研究科教育学専攻 前期 2 年）

-
- (1) 土屋基規「教員施策・行政の改編」平原春好『概説教育行政学』、東京大学出版会、2009 年、p. 172。
 - (2) 同上書、p. 172。
 - (3) 同上書、p. 173。
 - (4) 教育制度研究会『要説教育制度[改訂第三版]』、学術図書出版社、2011 年、p. 216。
 - (5) 文部科学省委託調査（委託先、三菱総研）「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」、2010 年。
 - (6) 池田雅則・小林正泰・宮城哲「教育実習に関わる制度、政策の分析 - 2000 年代以降における動向を中心に -」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要第 37 号』、2011 年、p. 30。
 - (7) 前掲書、池田、p. 30。