

# プロフェッションとしての教員養成に関する総合的研究

報告1 佐藤 学 (東京大学)

教師教育の高度化と専門職をめぐる情勢と課題

報告2 牛渡 淳 (仙台白百合女子大学)

教員養成『高度化』の意味を考える

— アメリカと日本の比較を中心に —

司会：山口 和孝 (埼玉大学)

## 〈本シンポジウムの趣旨〉

中教審において、高度職業人養成の課題として、専門職大学院における教師養成と教員免許更新制が提案され、教員養成系大学・学部は、その政策動向に注目している。すでに、教職大学院への移行を決めているところもあれば、既存の大学院教育学研究科との整合性や両立に悩んで方向性を模索・苦悩するところもある。

教職大学院構想は、戦後の教師養成システムを転換し、教員養成を高度化しようとする点において、また、教育実践を重視する教育プログラムを導入する点において積極的に検討されるべきものであるが、展開している事態は、教師養成を学問研究と教育を分離させたスキルの伝達にシフトさせ、しかも、すべての大学院の高度化をめざすものとはなっていないことにおいておおいなる問題を含んでいる。

本シンポジウムでは、教師養成を高度化し、プロフェッションとして教師の専門性を向上させる課題を積極的に受け止めながら、そこにはどのような基本的課題があるのかを検討することを趣旨とした。次いで、政策的に展開されている教師養成システムの転換がはらむ本質的問題が明らかにされることを目的とした。

そうした趣旨にもとづいて、報告者の事前打ち合わせを行い、1) 教師教育の高度化と専門職化をはかるために確認しておかねばならない戦後の教員養成が抱え込んできた基本矛盾を明らかにし、その上に、新たな教員養成のデザインを構想する提案、2) 教師教育高度化と専門職化に必要なカリキュラム、すなわち、理論と教育実践との統合をはかる大学院教育の可能性を検討し、3) 中教審が「モデル」としたアメリカの教師教育制度の目的と内容を吟味することで、これから大幅に逸

脱した中教審構想の問題をあぶりだすことを企図して設計された。

しかしながら、2番目の報告として予定されていた報告＝「教員養成高度化の課題とデザイン」(秋田喜代美、東京大学)を、報告者親族のご不幸というやむをえない事情のために割愛せざるをえなかった。現場対応で、それぞれの報告時間を大幅に増やすことになったが、結果として、通常のシンポジウムにみられる“駆け足”報告にはならず、報告者の主張が十分に展開されることとなった。

## 報告1 「教師教育の高度化と専門職をめぐる情勢と課題」

まず、佐藤学会員は、教師教育の高度化をはかり、その専門職化を構想するために必要な基本的課題を総括的に示した。

### 1 教師養成問題が抱える危機

佐藤報告は、政策的に提案されている教職大学院について、それは、教職の専門性を向上させ専門職化を推進することにはつながらず、むしろ、教師の専門性を劣化させるばかりではなく、教師の社会的地位をも劣化させるものになりかねないという視点から、現下の教員養成政策を批判的に吟味し、教師教育を高度化するためのグラント・デザインを提言するものであった。

佐藤は、教師教育を改革する前提として、日本の教職が内包している「三つの危機」を認識しておく必要があるという。それは、①教職の高度化と専門職化の大幅な遅れ、②教師の質と社会的地位の危機、③教員養成機関存続の危機である。

まず、日本における教師養成は、高等学校教師を含めていまだに学部段階を基本としており、高

度知識社会への移行にともなって複雑化・多様化する教育的課題に対応できるような教師を社会に送り出す仕組みとして大幅に立ち遅れている。それは、教師の学歴と親のそれが同等か逆転するような事態を招いて教師の社会的権威を相対的に低下させている。学部レベルでは、複雑化する学校や教室の諸課題に対して創造的に対応できる専門職としての教師能力形成に対応できなくなっているにもかかわらず、教職の高度化は極めて遅れている。

欧米の先進諸国では、教師教育は大学院修士課程レベルが一般的になりつつあるが、日本の教師で修士号の取得者は、小学校で 1.4%、中学校で 2.7%、高等学校で 10.6%にとどまっている。佐藤は、「欧米と比べて、改革は 15 年立ち遅れている」と指摘する。

第二の危機は、教師の質の低下と社会的地位の劣化である。いわゆる「団塊世代」に属する教員の大量退職時代が到来し、向こう 10 年間で教師の約半数が入れ替わることが確実に予想される。これまでの教育の質を支えてきたこれらの教師は、まずもって、大学進学率が今よりもはるかに低い時代の高偏差値学力階層に属する出身者であり、教員採用時の高い競争率を潜り抜けてきた層であった。そうした競争の高倍率と教職への魅力を支えたのは、待遇における高賃金と公務員としての職業的安定性、そして社会的地位の高さにあった。

しかし今、こうした社会的条件がいずれも崩壊の危機に瀕している。大学進学率が十八歳人口の 50%を超え、単位さえ揃えれば容易に教員免許を取得できるようになっているにもかかわらず、教員採用試験の平均倍率は、6 年前の 12.6 倍から、昨年は 4.7 倍にまで転落し、東京都や大阪府などの大都市圏では、「全員合格」に近い状況までうまれてきている。他方、これまで教師は一般地方公務員の 2 割増しの給与を保障されていたが、地方自治体の財政難から教師の経済的待遇は悪化の一途とたどっている。文部科学省の試算によれば、教師の給与ベースは、地方公務員の 4%増し、財務省の試算でも大卒地方公務員の 2%増しにすぎなくなっている。また、義務教育国庫負担法の取り扱い如何によっては、全国的に平準化されていた教員給与が、地方自治体の財政状況に完全に依存し、全国的なひろがり格差を生じる懸念も存

在している。

また、教師のパート労働化が一般化しており、学校教育は、教員採用試験を合格した経験不足の若手教師と教員採用試験をパスしない大量の不安定雇用パート教師に依存している。PISA 調査や TIMSS 調査によれば、日本の現職教師に対する専門的研修の機会と内容も世界で最低のレベルにある。したがって、このままの事態が継続すれば、教職の専門的地位は劣化し、その社会的地位は低下するばかりである。

第三の危機は、教員養成機関がおかれている状況にある。国立大学が法人化したことによって、最も危機に瀕したのが教員養成系の学部と大学院である。特に、人件費が経常経費の 90%近くを占める教員養成系の大学が抱える危機は深刻である。運営費交付金と人件費を毎年削減されることになっている国立大学法人の財政構造のもとで、外部資金を導入したり競争的資金を獲得することが難しい教員養成単科大学は、とりわけ厳しい状況におかれている。新構想大学（鳴門教育大、兵庫教育大、上越教育大）を含む単科の教員養成大学の大学院定員は慢性的に定員割れをおこしており、その存在価値そのものが問われている。教職大学院構想は、そうした教員養成単科大学の救済策としての意味が大きいともいえるだろう。

教員養成学部の学生教育経費は、文系一般学部の 1.5 倍に及び、「ミニ総合学部」と称されるように理科系から音楽・保健体育・美術・技術・家庭科まで広範囲で多様な学問領域を抱え、それに対応する大量の教員を擁している。そのために、人件費削減を迫られる国立大学法人では、学内再編・リストラの“草刈り場”とされやすく、教員採用率が社会的存在性を問う論拠として一人歩きすることになる。それは、即戦力を要求する教育委員会サイドのニーズを背景として、“安上がり”で“効率的な”教員養成の成果を競わせることとなり、教師養成の全体的なレベル低下をおこして、教師の質劣化を加速させる。

このような危機が進行しているにもかかわらず、大学も教育行政も、こうした基本的かつ深刻な危機状況を打開する有効な方法を見いだせないでいる。こうした課題を認識しないままの改革方策では、いくら教職の「専門職化」を掲げても、それは「脱専門職化」という逆効果しかもたらさないだろう。また、教職の「資質向上」も教師の力

量の劣化をもたらすものでしかないだろう。さらには、“生き残り”をかけた教員養成系の大学院改革も大学院教育の崩壊に帰結する懸念がある。

## 2 歴史的構造の問題

こうした危機をもたらした背景には、戦後の教師養成が内包していた歴史的構造に大きな要因があると佐藤は指摘する。すなわち、戦後の教師養成は、「大学における教師養成」を原則にしながら、「開放性」と「免許状主義」を制度的な構造としてきた。当時、アメリカにおいてすら、「大学における教師養成」を実現していた州は17州のみであり、欧米諸国が「大学における教師養成」を一般化するのには、1970年代である。その意味で、戦前の師範学校を中軸とする教師養成から、一般「大学における教師養成」に転換した戦後の教育改革は、教師養成を中等教育レベルから大学に引き上げた点において画期的なことであったと評価できる。

と同時に、この制度は、次のような日本の特徴を生み出し、それがはらむ問題を解決しないまま現在に至っている。そのことが、高度で複雑な「知的創造社会」が生み出す教育的諸課題に対応できる教師養成を停滞させてきた大きな要因ともなってきた。

(1) 「教養教育主義による教師養成」……戦後の教師養成制度の改革は、大学における専門家教育 (professional education) ではなく、「教養教育による教師教育」を一般化した。それは、教員養成を主として行う大学・学部が、「学芸大学」、「学芸学部」として出発したことに象徴される。すなわち、「リベラルアーツ (教養教育)」を基礎とする教師養成であった。

1960年代半ば、当時の文部省は、教員養成系大学・学部の目的再編を行い、「学芸大学」、「学芸学部」は、「教育大学」、「教育学部」と改称されるようになったが、これは、専門職を養成するという視点よりも、教師の「職業的実践力」の形成に重点をおいた職業教育的なコンセプトによる方向修正であった。

(2) 「大学教育の付録としての教師養成」……「開放性」、「免許状主義」は、多くの大学・短大に教師養成の課程を設置することを可能として、教師養成が一挙に拡大したが、それは同時に、大学における教師教育の質低下をもたらすものであった。

大学・短大が、教職課程を設置するのは、学生獲得を目的としたもので、本来、教師養成は多大の時間と労力を充てねばならないはずであったものが、その多くは、“安上がり”の教員免許状取得を可能とするために、最低基準の専任教員と膨大な数の非常勤講師で設置基準の最低単位のみを充足させるという条件と質の著しく低い環境のままである。そのために、大学・学部における教職課程は、「大学教育の付録」という位置づけを脱しきれず、専門家教育とはほど遠い存在のまま、大量の免許取得者が輩出されることになってきた。

(3) 「教育学部内部における矛盾構造」……日本のような制度的構造をもつ「教育学部」は、欧米には存在しない。アメリカの大学において「教育学部」に相当するものは、大学院レベルのプロフェッショナル・スクールであり、ヨーロッパ諸国における「教育学部」は、医師養成と同じ専門家教育機関として位置づけられている。

学部レベルで教師養成をおこなう「教育学部」の内部には、明確に定義されない「教養主義」と「専門家教育」の間に“宿命的”な分裂が持ち込まれ、「教養教育」・「教科専門教育」・「専門家教育」の領域が常に衝突を繰り返し、そのことが、「教育学部」の改革に際して大学・学部の意思統一を難しくしてきた。

(4) 「私学に依存する教師教育」……専門家集団としての教師をいかにどのくらい養成するかは、国家的な教育戦略の中に位置づけられねばならないが、日本の教師養成の8割以上は、「課程認定」を受けている私立の大学・学部、短大に依存してきた。「開放性」がそのことを可能としたのであるが、ほぼすべてを国立大学で担うヨーロッパ諸国、あるいは、8割以上を州立大学で担うアメリカの教師養成とは著しく異なった状況を呈している。

(5) さらに、教師養成における日本の特殊性として、明治以来、教師養成を目的とする大学は、「職業教育」機関としてみなされ、高等教育政策上、学術研究を目的とする大学・学部とはあらゆる面で区別されてきた経緯がある。その結果、研究大学において、教師教育に責任を負わない「教育学部」が成立するという矛盾をもたらしている。

日本の教師養成制度改革が混迷し、1980年代以降の文部省によるどの政策も有効な成果を十分に挙げられなかった主要な要因は、このような戦後の教師養成制度それ自身の構造的問題にある。し

たがって、教職大学院の問題を検討するに際しても、こうした構造的問題を脇においたままでは、教師の力量高度化、教職の専門性の明確化・高度化を図ることはできない。

### 3 専門家としての教師養成へのグランド・デザインの提言

#### — 大学院レベルでのアップ・グレーディングした養成を —

こうした認識に基づきながら、教師教育の高度化と専門職化をあいまいにしている基本的問題として、佐藤は、もうひとつの問題を指摘する。すなわち、日本では、「プロフェッション」(専門家)としての概念が未成熟であるにもかかわらず、その吟味がなされないまま、高度化議論がなされていることである。

教師の仕事は、高度の知的性格を有し専門的能力を要請されるものでありながら、一般的には“easy work”と解されており、プロフェッションとしての認識は薄い。そのことが、戦後の教師養成のありかたに反映していた。すなわち、一般的な教養を身につければよい教師になれるとか、特定の専門性や技能を習得すれば、教師としての能力は自動的に付随すると考えられてきた。また、アカデミズムの世界には、教師養成を教育学に関する学問研究よりは低い位置にあるとみなす傾向も根強い。こうした傾向は、「アカデミズムか実践的指導力か」という短絡的な二項対立の不毛な議論の構図を作ってきた。教師教育改革には、こうした課題の克服が含まれなければならない。

佐藤によれば、「プロフェッション」とは、特定の職業を意味する用語ではなく、特定の領域に精通した人(スペシャリスト)とも区別される。それは、「高度の知識と技術を実践的な問題解決に活用して人々の幸福を実現する公共的使命とその責任において定義される概念」(佐藤)である。「プロフェッション」としての教師の本質は、「理論と実践の統合」にあり、その養成は、医師や弁護士と同じように、「ケース・メソッド」による「実践的研究」がカリキュラムの中核に位置づけられる大学院レベルでの教育を土台とされねばならない。

そこで最後に佐藤は、以上の課題を認識しながら、プロフェッションとしての教師養成への制度改革は、「小手先」改革に終始するのではなく、グランドデザインを明確にした上で推進することが

必要だと、「基本法略」を次のように提言する。それは、「教師教育の大学院レベルのアップグレーディング」を改革課題の緊要なテーマとする。その方向性に立脚して、次の4点が示された。

- (1) 「開放性」、「免許主義」の維持……戦後の日本が教師教育の基本原則としてきたもののうち、「開放性」と「免許主義」は、今後とも継承すべきである。
- (2) これからの教師教育は、大学院レベルにグレードアップされるべきであるが、これまで多様な機関においてさまざまにとりくまれてきた実績を尊重・継承しながら、それぞれの大学院の状況に見合った多様性の中で教員養成系大学院の改革が推進されるべきである。その意味で、特定の大学院のみがメリットを得るような政策がとられたり、教職大学院のみを絶対的な方向として示すことは問題がある。中教審が提案する教職大学院も、多様な大学院改革のひとつの形態として推進されるべきだろう。
- (3) 大学院レベルを軸として、教師養成の高度化と専門職化への改革は推進されるべきであるが、それは、学部レベルにおける教員養成と整合性と連続性において構想される必要がある。すなわち、学部レベルでは「基礎免許」を期限付きライセンスとし、大学院レベルでの教育によって「資格証明」(certification)を発行するという新しい仕組みを設定することが必要である。と同時に、教師の質向上に資するために、「資格認定」(qualification)のシステムを導入する必要がある。
- (4) 教師教育の高度化と専門職化への改革は、大学や大学院の多様性を尊重する中で行われるべきだとはいえ、それは、文科省や地方教育行政との連携・協力なしで実現するものではない。各大学・大学院は、独自に創造的な改革に挑戦するためにも、大学・大学院間での連携をはかるとともに、教師教育の高度化と専門職化について、地方教育行政に政策提言を行う必要がある。

### 報告 2 「教員養成『高度化』の意味を考える — アメリカと日本の比較を中心に —」

続いて、牛渡淳会員より、中教審答申(平成17年10月)「新しい時代の義務教育を創造する」で提案されている「教員免許更新制」と「教職専門

職大学院制度」は、アメリカの制度モデルにしたものであることから、アメリカのそれと中教審での提案を比較検討する必要があると報告の問題意識がのべられた。

### 1 教師養成高度化にむけた制度設計の前提

牛渡は、まず、「教員養成の高度化」は、教員養成課程をもつすべての大学、すべての教師に対する高度化なのか、それとも特定の大学、一部の教師を対象としたものなのか？という問いからはじめる。もし、中教審の目的とするものが、すべての大学、すべての教師を視野にいれるものであるならば、それは、「教員免許制度」とリンクしなければ意味がないと課題を設定し、アメリカの教員免許制度の紹介を行う。

以前から教員不足に悩まされていたアメリカでは、低い基準で教師になることを認め、教師になってから、大学ないし大学院で研修を重ねることによって教師の質を高度化する仕組みをとってきた。そのために、現在では、学部卒では期限付きの「仮免許状」を与え、その後、有効期限内に大学院で研修を受けることで、「標準免許状」に切り替えるシステムになっている。こうしたシステムによって、すべての教師のレベルアップがはかられ、教師養成の高度化を維持しようとしている。

さらに、カリフォルニア州の場合、「標準免許状」も5年の期限付きとされ、この期間内に、州基準の範囲と種類において実施される諸研修での単位を蓄積して免許の更新がなされる。研修の主体は、大学や教育委員会、あるいは教員団体に、大学でのワーク・コース、教育委員会の研修、教材開発、図書・論文の執筆、旅行、若手教員の指導、教員団体における職能的な活動等さまざまな「職能成長活動」に教師が主体的にとり組む仕組みとなっている。

それに対して、中教審が構想する「免許更新制度」は、免許に有効期限を設ける点は同一であるが、「同一免許状」の最低限度を維持する更新にすぎず、また、大学院レベルにおける研修を媒介とした「上級免許」への切り替えとはなっておらず、教師のレベルアップにつながるものとなっていない。

### 2 専門職大学院制度について

中教審が提案する教職大学院についても、牛渡

は、このことのみによって教師養成の高度化をはかろうとするものなのか、既存の大学院における教師養成とはどのような関係になり、将来、すべての大学院を対象とするものか、それとも一部の大学のみが設置を可能とするものなのかという問いをなげかける。そのことを点検するために、教職大学院の「モデル」とされるアメリカの大学院教員養成プログラムを検討する。

アメリカでは、4年間の養成プログラム、5年間(4年プラス1年)、4年プラス2年などさまざまな形態が存在し、同じ大学の中にも複数の形で養成プログラムがある。学位や学生、担当者も多様で、決して単一のプログラムとはなっていないし、標準免許状の前提にもなっておらず、むしろ、多様な形態の大学院プログラムが競合していると紹介する。

このような点検から、牛渡は、『免許状の更新制度』と『専門職大学院』の両方とも、アメリカをモデルとしているにもかかわらず、わが国では、アメリカとはきわめて異なる前提や意味を持つものになっているのではないかとその出自について疑問を呈し、むしろ、制度設計がまずありきという問題があるのではないかと指摘する。

### 3 教師養成高度化を図るということの意味

#### 1) 高度化の観点

こうした疑問を前提として、牛渡は、アメリカにおける教師養成高度化の動きを検討しながら、教師養成の高度化をはかるとはいかなる内容でなければならぬかを吟味しようとする。

まず、教師の学力向上と教職の専門職性向上の両方を達成することを目標としたカーネギー報告書とホームズグループ報告書(1986年)をもとに、教職における「優秀性(excellence)」を向上させる観点を4つあげる。

(1) 研究大学の大学院レベルでの教員養成……研究大学院でこそ専門職教育がなされるべきで、研究大学院に専門職としての教員養成プログラムを設置すべきである。研究をもつばらに行う研究大学院か高度職業人教育としての教員養成大学院かの二者択一的発想をとるべきではない。

(2) 4年間のリベラルアーツ教育を前提……大学院における専門職性向上の前提には、学部における幅広い教養の習得、アカデミックな学問的探求(教科専門の深化)、学問的・知的トレーニングが

基礎として存在しなければならない。

(3) 理論と実践の強い結合……大学と教育行政・学校現場との連携のもとで、充実した臨床的教育と現場実習経験の質の改善がはかられる必要がある。

(4) 自主的団体による上級免許発行……重要なことは、上級免許状を発行する主体は、政府から独立した教職専門家集団であることが要請される。そのことは、教職の世界における「専門職的自律性」の確立につながるものである。そのことによって、教職における「優秀性 (excellence)」を政府の思惑からは自立して発見し、教職専門家集団としての権威性を獲得することになる。

## 2) 高度化をめざす教員養成カリキュラムの内容

次に牛渡は、大学院における専門職プログラムとして全米的に高い評価を受けているカリフォルニア大学バークレー校における修士課程の中等教員養成および校長養成プログラムを紹介・検討しながら、教員養成カリキュラムの高度化とは、どのような構造をもつべきかを、次の4つ側面から吟味する。

(1) 「教育実践者 (practitioner) としての教師」……教師は、高度な教育実践力と自らの教育実践を分析し考察し改善できる力量が形成される必要があるとともに、同僚教師との共同の関係性の中で学校教育の改善にとりくめる力量に加え、問題解決の能力と教育方法・内容について多様なレパートリーを獲得できることが必要である。それは、ディスカッション、ケーススタディ、PBLの導入、臨床教育の充実、理論と実践の統合を重視する教育方法によって可能となる。しかし、現場主義、経験主義だけでは、創造的な発想や実践につながらず、アイデアを体系的・論理的に表現する力量を形成できず、自らの実践を内省する機会に乏しい。実践的力量を養うということは、きわめて分析的・哲学的・思想的な営みである。自らの暗黙知を形式知に転換し、それをまた、絶えず吟味するという暗黙知と形式知との循環が必要である。教育実践力を大学院で形成するのは、その意味において、すなわち、暗黙知を形式知に転換し、理論、問題解決手法を、言語媒介によって他者と共有できる力である。

(2) 「研究者 (researcher) としての教師」……専門職としての教師は、単なる実践者ではなく、研究

者としての能力を身につけることも要請される。それは、教育実践を分析・考察・改善を行える能力を形成することであり、そのための研究能力と研究方法を身につける必要がある。したがって、大学院での修士論文は必修化されるべきであるとする。

(3) 「教養あるものとしての (educated man) としての教師」……高度な専門職としての教師養成の前提には、4年間の教養教育 (リベラルアーツ教育) がなければならない。その上に、知識社会、情報化社会、高学歴社会の複雑な課題・問題に対応できる客観的思考力、批判的分析思考力、主体的問題設定・問題提起に向けての思考能力、問題解決への思考能力、論理構築のための思考力と自己表現に向けた思考能力という幅広い学問的・知的トレーニングを受ける必要がある。加えて、教授する教科内容にかかわる深く広い学問的理解も形成されなければならない。

(4) 「成人学習者 (adult learner) としての教師」……教師は、知識の独占的所有者として子どもたちに向かうのではなく、被教育者の学習体験や社会体験を「学習リソース」として生かす授業・指導を展開できる力量をもたねばならない。それは、「コーホート」に基づく授業形態や問題解決的手法による授業の導入、討論・ワークショップなど多様な授業形態を駆使できる能力が必要で、教師自身が「学習へのモチベーション」の所有者でなければならないことを意味する。

## 4 中教審による「教職専門職大学院」の特徴と課題

以上のような視点を確認した上で、牛渡は、中教審によって提起されている「教職専門職大学院」構想を次のように点検し、それがはらむ問題を提出する。

1) 実践的力量形成のための提案について……牛渡は、事例研究などの問題解決的授業の導入や教育委員会との連携、実践的力量向上をめざすカリキュラムの提案などについては、「評価でき側面が多い」としながらも、①ディスカッション、討論方式などの導入は、大学・大学院教育全般にわたって要請されるもので、これをあえて専門職大学院の特徴として基準化することは、「一般大学院に不要なもの」という論理を導くのではないか、②教育委員会との連携に関しても、従来教育委員会が

行ってきた教員再研修の「大学版」という批判にどう答えるのかという二つの疑問を提出する。

2) 修士論文を課さないことについて……専門職大学院は、一般大学院と異なる特徴として、「設置基準」から「研究能力」を削除し、「研究指導は不要」として修士論文をはずしたことについて、研究指導と専門職養成は両立するものであるとする。評価の高いカリフォルニア大学バークレー校における教員養成の高度化プログラムにおいては修士論文が必修化されている。

中教審が「研究指導」を削除したのは、従来の大学院が研究者養成と職業人養成の二つの目的の中で機能不全をおこしたからとされているが、教師の専門職性を高めるためには、アカデミックな研究であれ実践的な研究であれ、「研究」は、高度専門職養成の重要な柱であり、「研究指導」が含まれねばならないとする。

3) 「養成」と「研修」の二つの目的が混在する問題……ストレートマスターの教育と現職教員の再研修とが目的として混在し、大学院によっては、両者が並列して大学院担当教員の負担増を引きおこすこととなっている。いずれの場合であっても、大学院修了による付加価値、すなわち、特別な“出口保障”がなされない場合には、どちらも拡大する可能性は低いだろうと予想する。

4) スタッフの問題について……必要なのは、内

容面で「理論と実践の結合・融合」をはかることであって、それを担当する教員や方法・規模は、大学ごとに多様で柔軟になされるべきであろう。しかし、中教審では、四分の一に「実務家教員」を充てるとしており、こうしたスタッフの制約は、特定の一部の大学においてのみ設置が可能な基準となっている。課題は、多くの大学院が高度な専門職教育を実現できることである。

こうした課題があることに対して、牛渡は、求められているのは、一部の大学・大学院が教師養成の高度化をはかれればよいことではなく、「すべての大学院教育学研究科の問題」であり、それは、「日本の大学教育全体の在り方とも関係する」課題だと締めくくった。

司会による運営のまずさもあって、二つの報告は、設定された時間一杯を使って展開されたため、報告をめぐる討論を十分に展開することができなかったが、二つの報告において、現下で議論されている教職大学院問題、あるいは、もっと基本的には、日本の教師養成を高度化し教職専門性を社会的に意味あるものとしてどう構築できるかという本質的な課題について、重要な視点と問題提起が十分に展開されたことは重要であった。

(文責：山口和孝)