SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

Processes and Environments for Teachers Continued Learning : Focusing on the Background to Formulation of the Teacher Development Index

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松原, 祐記子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026887

教員が学び続けるプロセスと環境に関する研究

――教員育成指標策定までの背景に着目して――

松原　祐記子

Processes and Environments for Teachers Continued Learning：Focusing on the Background to Formulation of the Teacher Development Index

Yukiko MATSUBARA

1　研究の背景と目的

平成27年12月「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」が中央教育審議会（以下、中教審）から出され、養成・採用・研修の一貫した体系の構築に向けて、教員研修の重要性やキャリアステージに応じた研修の体系が明確に示された。また、教育公務員特例法改正により教職キャリアに応じて身に付けるべき教員の資質能力を明示した「教員育成指標」の策定が法制化された。それを受け静岡県では、平成28年11月に県内教員養成大学、静岡県教育委員会、浜松市教育委員会、静岡市教育委員会が協働して教員育成指標のフレームワークを作成し、その後、浜松市教育委員会は「はままつ人づくり未来プラン・教員育成推進部会」において「浜松市教員育成指標」を策定した。今後、指標の活用方法とその効果を検証して、内容の修正・改善を行いながら浜松市の教育に適した教員育成指標に成長させていくことが求められている。

しかし油布(2016)[1]は教員育成指標策定に関して、教職の自律性、そして専門職性の後退の可能性を指摘し、森田（2016）[2]は育成指標の意味や必要性、活用の方法、策定や更新の方法などについて広くコンセンサスを得ることが必要であると述べている。

そこで本研究は、政府諸審議会答申等において議論されてきた教員に求められる資質能力の変遷を整理し、教員育成指標の策定が義務付けられた背景を明らかにすると共に、小学校教員の学びのプロセスや環境を調査することを通して、教育改革を直接担う教員の「学び続ける教員像」の確立に向けた、教員育成指標の具体的な活用方法を探ることを目的とする。

2　教員に求められる資質能力の変遷

昭和28年7月25日第1回答申「義務教育に関する答申」から、平成30年12月1日までに政府諸審議会答申等において議論された内容を対象に、教員に求められる資質・能力の変遷について整理する。

最初に教員の資質や能力に関する内容が確認できたのは、昭和28年8月の中教審答申「社会科教育の改善に関する答申」である。この答申では社会科教育の効果を上げるために、教員養成ならびに現職教育の面においても十分な検討を加える必要があることが示されている。その後中教審は、昭和32年6月「教員養成制度の改善方策について」の諮問を受け、昭和33年答申「教員養成制度の改善方策について」において、「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として、世界的視野に立った人間的国民的一般教養を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない」ことに言及し、初めて教員に求める具体的な資質を表1のように示した。

表１　教員に必要な資質

教員に必要な資質としては、一般教養、専門学力（技能を含む）、教職教養の三つが要求され、しかもこれらが教師としての人格形成の目的意識を中核として有機的に統一されることが必要である。

さらに、この答申において「教員に要請される高い資質」の育成のためには、教員の養成を大学において行う方針を堅持することや、教員の資質の向上を図るためには、その一環としての「現職教育」についても十分な施策が必要であることが述べられ、昭和 28 年の答申において示された「教員養成ならびに現職教育」への施策が、具体的に教員の資質の向上を図るための現職教育の内容として提示された.

この答申が出された昭和 33 年は、学習指導要領が改訂された年である。この学習指導要領は、試案が消え、文部大臣が公示する法制化した学習指導要領となった。この法制化された学習指導要領をもとに教育を推進する教員に求められたのが 3 つの資質「一般教養」「専門学力（技能を含む）」「教職教養」である。この 3 つの資質は、この後時代の流れを経て、平成 27 年 7 月に中教審初等中等教育分科会教員養成部会から出された「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」において、「教員としての不易の資質能力」として議論が重ねられてきた資質能力の一部に含まれることになる（表２）。

表２　教員としての不易の資質能力について

教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである。これら教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる。

またこの答申では「不易とされてきた資質能力」に加え、これからの時代の教員に求められる資質能力についても表３のように述べられている。

表３　これからの時代の教員に求められる資質能力

これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。

そこで、教員に求められる資質能力は、答申等において繰り返し議論されてきた「不易とされる資質能力」と「時代の変化と共に求められる資質能力」の存在があると考え、昭和 33 年に定義された 3 つの資質「一般教養」「専門学力（技能を含む）」「教職教養」を基準に政府諸審議会答申等において議論された教員に求められる資質能力を整理し、共通する部分を表４に整理した。

表４　昭和 33 年答申で定義された資質を基準とした「不易とされる資質能力」の変遷

昭和 33 年中教審答申	一般教養	専門学力（技能を含む）	教職教養
昭和 46 年中教審答申	高度な資質と総合的な能力	教科の内容に関する専門的学識・実践的な指導技能	教育の理念・人間の成長と発達についての深い理解
昭和 53 年中教審答申	広い教養	充実した指導力	
昭和 60 年臨教審第一次答申		高度の専門的知識・実践的な指導技術	
昭和 61 年諮問	広く豊かな教養	教科に関する専門的知識に裏付けられた実践的指導力	人間の成長・発展についての深い理解
昭和 62 年教養審	広く豊かな教養	教科等に関する専門的知識	人間の成長・発達についての深い理解
平成 8 年生涯学習政策局第一次答申	専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力		

平成 9 年教養審第一次答申		教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度	幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解
平成 10 年中教審答申	広く豊かな教養	教科等に関する専門的知識	人間の成長・発達についての深い理解
平成 11 年教養審第三次答申 （初任者の部分のみ提示）		採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい障害が生じることなく実践できる資質能力	教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力
平成 14 年中教審答申		教科指導、生徒指導等における専門性の向上	
平成 17 年中教審答申		教育の専門家としての確かな力量	
平成 24 年教師の資質能力向上特別部会		専門職としての高度な知識・技能	
平成 24 年中教審答申		専門職としての高度な知識・技能	
平成 25 年中教審答申		新たな学びを展開するための教員の実践的指導力　等	
平成 26 年教育再生実行会議第五次提言		実践的で確かな指導力	
平成 27 年中教審中間まとめ		教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力	
平成 27 年中教審答申		授業改善、道徳教育の充実　等	

また「不易とされる資質能力」以外に議論された内容については、平成 27 年の答申を受けて「時代の変化と共に求められる資質能力」として表５に整理した。

表５　時代の変化と共に求められる資質能力の変遷

昭和 53 年中教審答申	児童・生徒との心の触れ合い・深い教育的愛情・教育者としての使命感
昭和 60 年臨教審第一次答申	児童・生徒に対する教育愛
昭和 61 年諮問	人間性・教育者としての使命感
昭和 62 年教養審	専門職としての職員の職責・教育者としての使命感、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情
平成 8 年生涯学習政策局第一次答申	生きる力を育む学校教育を展開するための豊かな人間性・子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度
平成 9 年教養審第一次答申	地球的視野に立って行動するための資質能力 ・地球、国家、人間等に関する適切な理解・豊かな人間性・国際社会で必要とされる基本的資質能力 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力 ・課題解決能力等に関わるもの・人間関係に関わるもの・社会の変化に適応するための知識及び技能
平成 10 年中教審答申	教育者としての使命感・子どもたちへの愛情
平成 11 年教養審第三次答申	・大学での教職過程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提とする ・学級、学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要 ・学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待される・学校の目標を提示し、その目標達成に向けて教職員の意欲を引き出すなどのリーダーシップ ・関係機関等との連携・折衝
平成 14 年中教審答申	・教職への使命感、情熱を持ち、子どもたちとの信頼関係を築くことのできる適格性 ・信頼される学校づくりを支える使命感、教員の適格性の確保や専門性の向上・新たな資質能力
平成 17 年中教審答申	教職に対する強い情熱・総合的な人間力
平成 24 年教師の資質能力向上特別部会 平成 24 年中教審答申	・教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情） ・総合的な人間力
平成 25 年中教審答申	・教職に対する使命感や責任感・社会の急速な進展の中で知識・技能を絶えず刷新する「学び続ける教員像」の確立
平成 26 年教育再生実行会議第五次提言	教育に対する強い情熱、豊かな人間性や社会性・自ら学び続ける強い意志
平成 27 年中教審中間まとめ	・使命感や責任感、教育的愛情・総合的人間力等・学び続ける教員像の確立 ・キャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力 ・探究心や学び続ける意識、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や深く知識を構造化する力 ・（子供の）育成のため確固たる信念をもって取り組んでいく姿勢
平成 27 年中教審答申	・自律的に学ぶ姿勢・時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力・情報を適切に収集し、選択し、活用する能力 ・知識を有機的に結びつけ構造化する力・「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力

表４に整理した、昭和 33 年答申で定義された資質を基準とした「不易とされる資質能力」の変遷を見ると、平成 11 年以降「一般教養」の資質は見られなくなり、「教職教養」の資質も平成 14 年以降の答申では言及されていないことが明らかになった。そこで、平成 14 年２月に中教審から出された答申「新しい時代における教養教育の在り方について」の内容を見ていくと、教養については「教員一人一人が、教養の持つ意味を自覚し、生涯にわたって教育者として力量を高めるとともに、常に向上心を持って教養を磨くことが必要」とされ、教員の資質としての概念ではなく、教員自身が「教養」について考え自覚して、生涯にわたって高めていくものへと見方が変化している。つまり「一般教養」と「教職教養」に関しては、時代の変化や学校現場の状況に応じて資質そのものの捉え方が変化してきたことで、その資質を言及する答

申等は少なくなっていったと考察できる。反対に「専門学力」の資質は、平成27年の中教審まで途切れることなく定義されている。この変遷から、教員としての実践的で確かな指導力は「不易としての資質能力」であり、どの時代においても教員に求められる資質や能力であることが明確になったと言えるであろう。

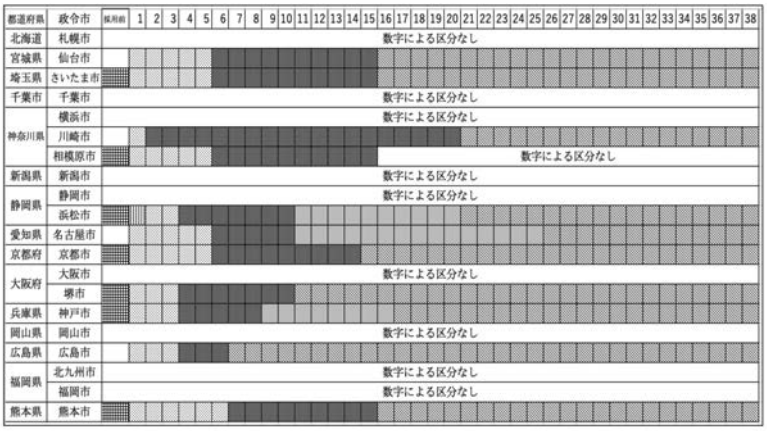
また「時代の変化と共に求められる資質能力」は、「教育的愛情」や「教育者としての使命感」など教員としての在り方が議論されたり、社会の著しい変化に対応する教育推進・支援等、新たな課題に対する資質能力が示されたりしていることが表5から考察できる。そしてそれらの資質能力と共に「学び続ける力」が議論されるようになり、その流れを受けて平成27年12月の答申で教員研修の重要性やキャリアステージに応じた研修の体系が示されることになる。資質能力の変遷を背景にすると、このような流れの中で教職キャリアに応じて身に付けるべき教員の資質能力を明示した「教員育成指標」の策定が求められてきたことが見えてきた。

これらのことから、教員に求められる資質能力は、専門学力や技能などの「不易とされる資質能力」と、「時代の変化と共に求められる資質能力」があり、後者の資質能力を高めるために、教員が学び続ける必要性が生じ、その環境を整えるため国は「教員育成指標の策定及び教員研修計画の全国的整備」を求め、教員育成が各自治体及び大学の連携や創意工夫体制の中で推進されることにつながったと整理できる。

3　浜松市教員育成指標の特徴

静岡県には浜松市教員育成指標の他に「静岡県教員育成指標」「静岡市教員育成指標」があるが、静岡県の指標には義務教育の教員と共に高等学校、特別支援学校の教員も含まれる。そのため、浜松市の教員育成指標の特徴を分析するにあたっては、義務教育を主に管轄する全国 20 政令指定都市を対象として行った。

表６キャリアステージ年齢区分一覧



分析の結果、浜松市教員育成指標の主な特徴として次の２点が見えてきた。１つ目は、採用からの年齢区分を細かく設定している点である。表６はキャリアステージの年齢区分を比較したものであるが、浜松市は採用から３年間を基礎期と定めこの３年間をさらに細かく区切り年齢区分を設定している。他の政令指定都市には見られない年齢区分である。またその区分に沿った研修計画も作成され、採用から３年目までの教員の成長を丁寧に支援する体制が伺える。さらに経験年数を提示することのメリット・デメリットも教員育成推進部会において議論され、経験年数だけに縛られることのないよう、教員自身がどのキャリアステージにおいても主体的に学びや成長をデザインできるような指標にしようとする意図が伺える。２つ目の特徴としては、深化・向上期に当たる経験年数 21 年以上の教員への期待である。表７はキャリアステージ区分の名称を整理したものである。

他の政令指定都市は、採用から約 20 年以降のキャリアステージを「ベテラン期」「発展期」などにしているのに対して、浜松市は「深化・貢献期」と名付けている。「貢献」という言葉を用いているのは浜松市だけである。その理由について推進部会では、「このキャリアステージのキーワードは貢献としての役割。学んだことを返すという観点で名付けた」と説明されている。特に採用から３年目までの基礎期教員への貢献を求めている。この２つの特徴をもとに小学校教員の学びのプロセスや環境を調査することを通して、教育改革を直接担う教員の「学び続ける教員像」の確立に向けた、教員育成指標の具体的な活用方法を探っていく。

表７　キャリアステージ区分の名称

都道府県	政令市	指標名	ステージ区分				
北海道	札幌市	平成30年度札幌市教員育成指標【教員編】	養成段階	基礎形成期	向上・充実期	深化・牽引期	
宮城県	仙台市	仙台市立学校教職員人材育成基本方針		育成期	向上期	充実・発展期	
埼玉県	さいたま市	さいたま市教員等資質向上指標（キャリアnavi）【教員】	採用時	初任期	中堅期	熟練期	
千葉市	千葉市	千葉県・千葉市教員等育成指標		成長期	発展期	充実期	
神奈川県	横浜市	教員のキャリアステージにおける人材育成指標	着任時の姿	実践力を磨き教職の基盤を固める	専門性を高めグループ・プロジェクト・ミドルとして教育力を発揮する	豊富な経験をもとに、広く・深く学び続ける姿を示す	
	川崎市	川崎市の教員に求められる資質能力ー川崎市教員育成指標ー		教員としての力をふるう基盤をしっかりと付ける	みんなをつなぎ引き専門性を高める	組織と人を育てる力を高める	
	相模原市	相模原市　教員のライフステージにおける人材育成指標	基礎期（講師）	形成期	向上期	発展期	円熟期
新潟県	新潟市	新潟市教職員の資質向上に関する指標（校長及び教員）	着任時の姿	習得期	習熟期	充実・還元期	管理・運営期
静岡県	静岡市	静岡市教員育成指標	着任時	基礎期	充実期	深化期	
	浜松市	浜松市教員育成指標	養成期	基礎期	向上期	充実・発展期	深化・貢献期
愛知県	名古屋市	名古屋市教員育成指標（教諭版）		教員としての基礎を培う段階	教員としての専門性を高める段階	教員としての指導性を高める段階	教員としてより一層専門性を高め実践する段階
京都府	京都市	京都市教員等の資質の向上に関する指標	採用時の姿	教員としての基礎・基本の徹底を図る	学年・学校等のリーダーとなり、ミドルとして学校運営に参画する	管理職を補佐し学校運営に深くかかわる姿を示す	
大阪府	大阪市	教員としての資質の向上に関する指標	着任時の姿	初任教員期	若手教員期	中堅教員期	中核・ベテラン教員期
	堺市	堺市立幼稚園教育課程に上ずる園及び幼稚園・小学校・中学校・支援学校・高等学校の教員育成指標	教員養成期	基礎形成期	向上期	充実・発展期	
兵庫県	神戸市	神戸市教員育成指標（教諭等）～学び続ける神戸の教職員～	着任時の姿	基礎形成期	基礎充実期	資質向上期	資質発展・円熟期
岡山県	岡山市	教諭の資質能力に関する指標（岡山市版）	採用時	基礎形成期	向上期	充実期	深化・発展期
広島県	広島市	校長及び教員としての資質の向上に関する指標		若手前期	若手後期	中堅育成期	
福岡県	北九州市	北九州市立学校の校長及び教員としての資質の向上に関する指標	教職準備期	教職基礎形成期	教職資質向上期	教職資質充実期	教職資質発展期
	福岡市	福岡市教員育成指標	養成期	基礎期（習得）	基礎期（確立）/深化期	充実期	発展期①
熊本県	熊本市	熊本市「教員（小・中・高）」の資質向上に関する指標	着任時の姿	基礎・向上期	向上・充実期	充実・発展期	

４　「授業を創る力」を育むプロセスと環境

浜松市が求めている深化・貢献期教員の基礎期教員への関わりと、採用から３年目までの基礎期教員の育成の重点化の実態を探るため、浜松市の基礎期・向上期の教員の「授業を創る力」に焦点を絞り、その力を育むプロセスと環境に視点を当て研究を進めた。浜松市は「授業を創る力」として、「授業構想」「指導技能」「省察」の３つの視点から、キャリアステージに応じて身に付けたい資質・能力を設定している。その中の「授業構想力」では、「学習指導要領に沿い、本時のねらいを意識し、目標・活動・評価が一体となった学習計画を立てる」とともに、「先輩教員の助言を得ながら単元計画や評価計画を立てる」資質や能力を求めている。この「先輩教員の助言」の部分には、浜松市教員育成指標の特徴である、基礎期の教員の育成に対する、深化・貢献期の教員の関わりを期待する想いが込められていると推測する。また、基礎期教員への深化・貢献期教員の関わりの機会や内容に関して、浜松市は「浜松市学校規模適正化基本方針～子供たちの教育環境の向上を目指して～（2016 年３月改訂）」 の中で、学校規模のよって差が生まれる可能性があることを指摘している。そこで教員の学びの環境が、「学校規模」によってどのような特徴があるのかを探るため、小規模・適正規模・大規模（学校教育法施行規則に準ずる）の小学校を研究対象校として抽出し研究を進めた。その結果、学校規模による「教職員数」と「研修の位置付け」が深化・貢献期教員の基礎期教員への関わりの内容に特徴を生み出し、結果、基礎期や向上期の教員の「授業を創る力」にも規模ごとに特徴が表れてくることが分かった。それを整理したものが表８と表９である。

表８　学級数（教職員数）の要因が生み出す深化・貢献期の関わりの影響と特徴

規模	環境要因	影響すること	深化・貢献期の関わりの影響と特徴
小規模校	学級数は 12 学級以下	教職員数が少なく、人間関係が自然と密になりやすい	・組織全体に影響しやすい ・力量のある教員の知識や技能が、多くの教員へ伝達できる良さがある ・組織全体の力量向上を促すことにつながりやすい
		深化・貢献期の教員が学校の核となる営みへ参加・貢献しやすい	・自らの学びを変化させ、さらに学び続ける意欲を高めやすい ・学校の経営方針や核となる教育の重点によってその内容は変化し、若

			手教員も含め、全職員の育成にも影響してくる可能性もある
適正 規模校	12 学級～18 学級 各学年 ２～３クラス	深化・貢献期の教員が学年主任を務め、基礎期、向上期、充実・発展期の教員と共にペアを組む構成が多くなる	・基礎期の教員は、学年主任や学年内の深化・貢献期の教育技術・指導方法を見たり聞いたりしながら学ぶ機会が多くなりやすい ・深化・貢献期の教員は、自分の実践や経験をもとに指導技術を伝達したりする関わりが生まれやすい ・基礎期の教員の資質や能力を育むプロセスにも影響を与えやすい
大規模校	18 学級以上 各学年３クラス以上	深化・貢献期や充実・発展期の教員が学年主任を務め、向上期や基礎期の教員と共にチームとなって学年運営を行える体制が多い	・充実・発展期の教員が学年主任を務め、それを深化・貢献期の教員が支える育成環境など、先を見据えた深化・貢献期の教員の関わりの場を設定しやすい
		複数名初任者が配置されたり、講師経験のある教員や県外での教員経験のある教員が配置されたりする可能性が高い	・複数在籍する基礎期の教員や、不安を感じる県外出身の教員を支え、深化・貢献期や充実・発展期の教員の知識を共有する関わりを築くことも可能

表９　研修の位置付け要因が生み出す深化・貢献期の関わりの影響と特徴

規模	環境要因	影響すること	深化・貢献期の関わりの影響と特徴
小規模校	組織全体で研修を推進	・目標が定まりやすい ・共通理解がしやすい ・小学校では全学年の授業を参観できる機会が多くなる	・組織全体の教育力向上が期待できる ・組織として核となるものを位置づけることは、小規模校において、深化・貢献期教員の関わりの場を意図的に位置づける効果も生み出す
適正 規模校	学年団研修を母体とする校内研修体制を構築する場合が多い	基礎期の教員は、所属する学年団の学年主任及び、深化・貢献期の教員からの指導や助言を受ける機会が多くなりやすい	・所属する学年及び学年団の指導技術を具体的に学ぶ機会が多い ・実践に活かすまでの過程において、学年団の深化・貢献期の教員の指導や助言を受けやすい
大規模校	学年研修を母体とする校内研修体制を構築する場合が多いことが多い	・学年内での研修や指導充実は図りやすい ・組織全体の学びを共有する時間は少ない傾向	・所属する学年の指導技術を具体的に学ぶ機会が多い ・職員が多いため、多くの専門性のある教職員が在籍する可能性は高い。意図的に深化・貢献期もつ知識や経験を組織の財産として共有できる機会を設ければ、組織としての成長を促すだけでなく、学年という範囲に限定されやすい大規模校の組織体制が、垣根を超え組織全体の学びへと広がるきっかけを生み出すことにもつながる可能性はある

教職員数の要因から明らかになったのは、規模が小さい学校になるほど組織全体の教職員が基礎期教員へ関わる機会が多くなり、反対に規模が大きくなるにつれて学年を基盤とした深化・貢献期の教員の関わりが多くなることである。その結果、特に深化・貢献期の教員とペアを組み学年運営することが多い適正規模校は、学年主任となる深化・貢献期の教員の影響を直接受けやすく、大規模校においては複数の深化・貢献期や充実・発展期の教員の関わりが影響しやすいことが見えてきた。それらの要因が基礎期教員の「授業を創る力」の特徴にも影響を与えていることが考察できる。また研修の位置付けも、規模が大きくなるほど学年を母体とした研修体制となり、基礎期の「授業を創る力」にも研修母体の設定条件が影響を与えることが見えてきた。また小規模になるにつれて組織全体で取り組む研修等が多く、深化・貢献期教員による幅広い視点からの授業構想、授業提案の視点を学びやすい環境があることも考察できた。これらの結果と教員育成指標の活用とを関連付けながら考察すると、教員育成指標で求められる基礎期や向上期教員の資質能力を把握した関わりを深化・貢献期教員が行うことにより、学校規模による資質能力の特徴差を補うことができ、さらには個人の資質能力を育成するに留まらず、組織としての成長を促すことにもつながると考えられる。特に浜松市が深化・貢献期の教員に期待する「貢献」は、個人や学年への貢献と共に、組織への「貢献」の視点を含めることが、教員育成指標のより良い活用につながると考える。

---

[1] 油布佐和子「教師教育の高度化と専門職化―教職大学院をめぐって」、『学びの専門家としての教師』岩波書店、2016 年、pp135-163

[2] 森田真樹「教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し-私立大学開放制教員養成の立場からみた課題-」、日本教師教育学会年報第 25 号『教師の育ちと仕事はどう変わるのか～専門性・専門職性のゆくえを考える～』、2016 年、pp16-25