

教員養成制度改革の動向と本学の今後の課題

児童教育学科 特任講師 森村 祐子

はじめに

本論文は、教員養成に対する全学的な理解を図るため、ここ数年で劇的に変化している教員養成制度の動向を整理し、今後の本学における教員養成の課題を明確化することを目的とする。

2015（平成27）年12月21日付けで、中央教育審議会（以下中教審）より「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～」と題された答申が出された。これは、「これからの時代に求められる学校教育を実現するためには、教員の資質能力の向上とともに、教員が専門性を発揮できる環境を整備することが求められてい」ることなどを理由に、2014（平成26）年7月29日に「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について（諮問）」として文部科学大臣より諮問されたことに対する答申である。教員の多忙化は叫ばれて久しく、本来主とする業務の教育活動に専念できないといった課題がある¹⁾。そのような課題に対応するため、例えば教員と事務職員の役割分担の見直し改善や、心理や福祉関係、部活動等の教員以外の専門スタッフを配置することで、学校組織全体の総合力をチームとして高めていく方策等を検討するよう諮問している。この諮問を受け、中教審初等中等教育分科会教員養成部会において審議を行い、「教員の養成・採用・研修の改善について（論点整理）」（2014（平成26）年7月24日、教員養成部会 教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ）や、「これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）」（2014（平成26）年11月6日、教員養成部会）、そして「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）」（2015（平成27）年7月16日、教員養成部会）を経て答申として取りまとめられた。

この答申の中心課題は、教員の養成・採用・研修の一体改革である。教員の「養成」が指すところは言うまでもなく教職課程を置く大学や学部、学科のことであり、「採用」や「研修」は各自治体の教育委員会や各学校現場などを指す。今までこれら養成・採用・研修がバラバラで平面的であり、それぞれが独立して連携されることがあまりなかったことを鑑み、これらを三角形で結び、立体的に相互連携を図る方針が打ち出されている。＜教員改革のチャンス＞と銘打って「教員の養成・採用・研修を一体的に改革するのは今においてほかにはないと言える」（答申 p.8）という何としても改革を進めたいという文部科学省の気概が見てとれる。今回の答申により本学も今後の教員養成について真剣に考えなければならないだけでなく、かなり急なペースで改革を迫られているので、以下、これまでの動向を整理して今後の課題を明らかにする。

1. 教員養成制度改革の歴史

今回の答申について考える前に、それがどのような位置にあるのかを明らかにするために、第二次世界大戦後の教員養成制度がどのように展開してきたのかを簡単に記述する。

まず1947（昭和22）年3月に学校教育法が制定・施行され、小中高大を基本とする6・3・3・4型に学校制度が整い、大学は戦前の帝国大学や医学専門学校、師範学校等を一括して新制大学が発足した。そして1949（昭和24）年5月には教育職員免許法が制定・公布された。これは教員の慢性的不足や無資格教員（1950年当時、全教員に占める無資格教員の割合は約4分の1といわれる）の解消を図るために制定され

たもので、教員の専門性という観点から「大学での教員養成」、教員養成系大学（旧師範学校）以外の大学でも必要な所定の単位を修得すれば教員の資格を取得できる「開放制」が取り入れられた。この「大学での教員養成」と「開放制」という2大原則は現在でも続いている。1953（昭和28）年7月には教育職員免許法の改正に伴い、開放制ではあるものの教職課程を認められたところが教員を養成できる課程認定制度が導入され、この制度も継続中である。

1958（昭和33）年7月には、「教員養成制度の改善方策について（答申）」が前年6月の諮問を受けて、中央教育審議会より答申されている。ここでは「開放的の制度に由来する免許基準の低下」や「単に資格を得るために最低限度の所要単位を形式的に修得するという傾向が著しく」、「教育実習等教員に必要な教育が名目的に行われる場合も少なくない」といった指摘がなされており、教員の質の低下が叫ばれている。現在でも通じるような課題がすでに60年ほど前に述べられていたのである。

1978（昭和53）年6月の「教員の資質能力の向上について（答申）」では、高等教育の規模の拡大に伴い、教員免許取得者数と実際に教職に就く人数に著しい開きが見られることや質保証の観点からも、学生が安易に教育実習を受けることがないよう指摘されている。

1987（昭和62）年12月の「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」（教育職員養成審議会）では、「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。同時に、社会的経験を積んだ教員にふさわしい者を広く教育界に迎え入れることができるような配慮も大切である」との認識が示され、社会人として有意な人材を教員として活用するため、翌昭和63年には教育職員免許法の改正で社会人用の特別免許状が創設された。また、「すべての校種について、修士課程の修了程度を基礎資格とする免許状として「専修免許状」を設けることとする」と答申で述べられたことに対し、「専修免許状」の新設も行われた。その意義を「修士課程等において特定の分野について深い学識を積み、当該分野について高度の資質能力を備えていることを示すもの」とし、教員の資質能力の向上を図っているが、専門性の充実を掲げつつ、同時に「教員としての専門性」を有していない社会人を登用することは、逆向きの方向性とも見える。

1997（平成9）年7月に教育職員養成審議会より「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）」が出され、「教員に求められる資質能力」を踏まえての養成・採用・研修の改善が求められるようになった。1998（平成10）年10月には「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—（第2次答申）」、1999（平成11年）12月には「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」と、連続して答申が出された。

2002（平成14）年2月に中教審より「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」が出され、ここでは主に「教員免許状の総合化・弾力化」について答申がなされた。弾力化は、相当免許主義を原則としつつ、例えば音楽や美術の中学校免許を持つ教員が小学校でその教科に相当する科目を担当できることを例外的に認めることなどで実現されているが、総合化は、現在の学校種別の免許状を複数校種で一くくりにすることなどを意味し、これは相当免許主義の制度に対する根本的な変更を要求することになるため、免許制度を改正したばかりなのもあり、総合化は先送りされた。

2006（平成18）年7月に中教審より「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」が出され、前回の免許制度だけでなく、教員養成課程についても答申がなされている。戦後半世紀以上を経た教職課程について、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと、教職科目間の内容の整合性・連続性が図られていないこと、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと等が指摘され、「教職大学院」制度の創設や「教員免許更新制」の導入などが示された。

2006（平成18）年12月の教育基本法の改正を経て、2007（平成19）年6月には教育職員免許法が改正され、「教員免許更新制」（2009（平成21）年4月施行）が導入、2008（平成20）年11月の教育職員免許法施行規則改正により「教職実践演習」科目（2009（平成21）年4月施行）が新設された。

2012（平成24）年8月「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について（答申）」が平成22年6月の諮問に対して答申された。ここでは、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける教員像が打ち出されている。この審議がなされていたのは民主党政権時代で、2009（平成21）年に民主党が出した公式マニフェストの中には「教員養成の修士化」が掲げられていたが、現状が許さないこともあり、実現することはなかった。

そして2012（平成24）年末から再び自民政権に戻り、「教育再生」を公約の一つに掲げ、「教育再生実行会議」を設け、そこでの提言に基づきつつ、2015（平成27）年12月に「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～」が答申されるに至っている。

2. 近年の教員養成制度改革動向

1. では、教員養成制度改革の流れを簡単に追って記述した。本節では、その中でも特に教員養成課程を有する大学に影響があったと考えられる答申を取り上げて記述する。

2. 1. 1997（平成9）年答申

一つ目は、1997（平成9）年7月に出された「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）」を受けた翌年の教育職員免許法の改正である。

この答申は、1996（平成8）年7月に出された「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」において教員の資質能力の向上を図ることの必要性について指摘されていることなどを理由に、大学等における教員養成の改善方策をはじめとする今後の教員養成の在り方について諮問されたものである。検討事項は、1. 教員養成課程のカリキュラムの改善について、2. 修士課程を積極的に活用した養成の在り方について、3. その他関連する事項（養成と採用・研修との連携の円滑化など）の3つが示されているが、1997年に1. に対する答申（第1次答申）が、1998年に2. に対する答申（第2次答申）、そして1999年に3. に対する答申（第3次答申）が出された。

第1次答申が教員養成課程のカリキュラムに関わることであるが、この第1次答申を受けて、翌1998年に教育職員免許法の改正が行われたため、大学側は教員養成課程のカリキュラムの大幅変更を余儀なくされた。答申では教員養成カリキュラムの基本構造の転換を図るとして、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の他に、大学の創意工夫の余地を入れた選択履修方式の「教科又は教職に関する科目」を設けることが述べられていた。実際に免許法の改正により「教科又は教職に関する科目」が新設され、教職に関する科目の重視から「教職の意義等に関する科目」の新設や、中学校「教育実習」では単位数の引き上げなどを伴った。さらに、教員養成課程における「介護等体験特例法」が同年度から施行され、介護施設や特別支援学校などでの実習を主な内容とする「介護等体験」科目が新設されることにもなった。この年の教育職員免許法の改正は、教職課程関係者に大きな波紋を広げ、教員養成課程を有する大学への影響は大きかったと言える。これら教職専門科目の重視・増加は、開放制の原則の下では、一般大学においては過重負担となった。

2. 2. 2012（平成24）年答申

二つ目に、2012（平成24）年8月に中教審より出された「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について（答申）」である。この答申のポイントは、修士レベルの教員養成である。

全体の改革の方向性としては、教員の養成と研修が断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学と

の連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革と、学び続ける教員像の確立を目指している。そして、「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則も基本的に尊重するものとしている。これからの教員に求められる資質能力として、(i)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)、(ii)専門職としての高度な知識・技能、(iii)総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)が示された。

教員養成の改革の方向性としては、教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として位置付けることを示している。その中で、教職大学院は今後の教員養成のモデルとなるべき実践例を示しつつあると述べている。理論と実践の往還の中で、現職教員と学部新卒学生が互いに刺激を受ける効果が見られたり、大学教員が連携協力校を定期的に訪問したり、連携協力校における研修を一体的に行いながら、併せて学部新卒学生も授業研究や指導の改善のメカニズムを学ぶという方式が採られていることなどを、「十分に参考とすべきである」(p.6)として、「なお改革すべき点もあるものの」と述べつつも、教職大学院における取組を高く評価している様子が見られる。そして、このような修士レベルでの学びを教職生活全体の中に組み込んでいくことが、時代の変化に対応した教員の資質能力向上において望ましいと考え、教員の高度専門職業人としての位置付けを確立するため、教員養成を修士レベル化することが必要であるとしている。

併せて、教員免許制度の改革の方向性として、「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設を示している。「一般免許状(仮称)」は、学部4年に加え、1~2年程度の修士レベルの課程での学修を標準とするもので、「基礎免許状(仮称)」は学士課程修了レベルとし、当面は現行の一種免許状に相当する基礎免許状(仮称)も創設するとしているが、「早期に「一般免許状(仮称)」を取得することが期待される」と付随されている。「専門免許状(仮称)」は特定分野に関し高い専門性を身に付けたことを証明するものとして創設を示している。

一方、教職課程の質保証と社会に対する説明責任を果たす観点から、「教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等」の情報の公表を検討することが示された(p.15)。これについては、2013(平成25)年10月の、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」において、「すべての課程認定大学に対し、情報の公表を義務付けるとともに、具体的な内容を定めることが必要」と示され、2014(平成26)年9月の教育職員免許法施行規則改正「教職課程における情報の公表」(2015(平成27)年4月施行)により、本学においてもホームページ上に公表するに至った。

この年の答申では、教員養成の修士レベル化が示されたものの、実現するには至らなかった。また、教育委員会・学校と大学の連携・協働について示されたことは、2015(平成27)年の答申へと引き継がれていく。

2. 3. 2015(平成27)年答申

そして三つ目に影響があると考えられるのが、今回の答申である。

「はじめに」でも述べたように、2015(平成27)年12月に中教審より出された「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 ~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)」は、チームとしての学校の在り方を考え、これからの学校を担う教員に求められる指導力を、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、この三者の一体改革を前面に押し出している内容である。これからの時代の教員に求められる資質能力として、自律的に学ぶ姿勢、生涯にわたって高めていくことのできる力、アクティブ・ラーニングからの授業改善、チーム学校の下で組織的・協働的に課題解決に取り組む力などが挙げられている。「チーム学校」とは、従来自己完結型の閉鎖的な学校構造だったものを、地

域社会と連携し、スクールカウンセラーや部活動指導員(仮称)、その他専門スタッフなど多様な専門人材が責任を伴って学校に参画し、組織的に連携・協働する仕組みである。これにより、教員はより教育指導や生徒指導に注力でき、本来の教育活動に専念できるとしている。そしてその中で、教員は教職生活全体を通じて学び続けることが求められる。教員の研修に関して、法定研修である初任者研修や十年経験者研修については、より効果的な研修となるよう制度や運用の見直しを図ることが示されている。教員採用に関して、教員の育成指標を作成し、それを踏まえるなどの取り組みを進めることが必要と述べられ、大量退職・大量採用の影響等により学校内に年齢構成の不均衡が生じていることの是正についても検討することが必要と述べられた。

教員養成に関する課題であるが、養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを認識する必要があること、自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要であること、教職課程の質保証・向上のため、教職課程に対する外部評価制度の導入や全学的に教職課程を統括する組織の整備、教職課程の大きくくり化などが示された。なお、教職課程についての提案の詳細については、次節で本学の課題とともに検討する。

3. 2015(平成27)年答申に見る本学の課題

3. 1. 2015(平成27)年答申における教職課程改革の方針

教員養成に関する改革の具体的な方向性として、①教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合、②学校インターンシップ、③教職課程の質の保証・向上の3つが示された。

①教職課程における科目の大きくくり化とは、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の両者を統合する科目や教科の内容及び構成に関する科目を設定する等、大学の独自性を出せるよう、意欲的な取り組みを推奨するものである。そのため、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃するのが望ましいと述べられている。

②学校インターンシップの導入については、学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験するなどの活動が長期間にわたり継続的に行われることで、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効であると述べられている。学生は自らの教員としての適格性を把握するための機会ともなり、学校側も様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益であると考えられるとしている。この制度は一律に義務化するのではなく、各大学の判断により教職課程に位置付けられることとし、教育実習の一部に充ててもよいし、大学独自の科目として設定することも可能であるとし、制度の具体化を引き続き検討すると述べられている。

③教職課程の質の保証・向上については、ア 教職課程を統括する組織の設置、イ 教職課程の評価の推進、ウ 教職課程担当教員の資質能力の向上等、エ 「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携の強化について述べられている。

アについては、教員養成カリキュラム委員会等の整備状況を踏まえつつ、全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化することが適当であると述べられている。本学においては教員養成教育推進室(2015年度現在)が担っていると思われる。

イについては教員養成教育の質保証の観点から、第三者評価の支援・促進について今後検討していくことが示されている。国立大学法人東京学芸大学などが学士課程における教員養成教育の評価システム(アクレディテーション)を開発し、活用可能性を探っている2)。

ウについては、教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成が求められるとしている。エと関連して、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分を撤廃し、より一

層の連携を図っていくことから、「教科に関する科目」担当教員はもとより、「教職に関する科目」担当の教員も、今一度教職課程の科目であることの意識を高めることが求められている。今回の中教審答申の前に、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職員の在り方について(概要)」(2014(平成26)年11月6日、教員養成部会)では、養成段階の課題として、「新しい指導力の養成」として「主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる力/各教科横断的な視野で指導できる力/学校段階間の円滑な移行を実現する力」を身に付けさせるように述べられている。このような指導力のある教員を育てようとする事は、つまり養成課程に関わる大学教員が取りも直さずそのような指導力を身に付けていなければならないとも言える。新しい指導力というものを、学生が実感を持って体験しながら教職課程を履修できることが望ましいと考える。これは、カリキュラムを考え直す作業だけではなく、授業内容そのものの転換を求められていると言っても良いだろう。

これら①②③について法的整備が整えば、早ければ2018(平成30)年度より新制度が施行される可能性がある。今回の答申は、1997(平成9)年のカリキュラムの大幅変更以来の、大きなカリキュラム改訂を余儀なくされる可能性を十分に含んでいると考えられる。

3. 2. 養成・採用・研修の一体改革のための試み

今回の答申では新しい試みとして、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として「教員育成協議会」(仮称)を創設することが示された。これはおおむね都道府県や政令指定都市の教育委員会単位で組織するものとし、関係する市町村教育委員会、域内を含め周辺の教員養成大学・学部やその他の教職課程を置く大学、関係する各学校種の代表等が、国公立を通じて参画できるものとする必要を述べている。今まで大学と教育委員会の連携がうまく進まなかった理由の一つに、制度的な担保がないことが挙げられていた。今回の取り組みは、「教員育成協議会」(仮称)という別組織を新たに作り、大学や教育委員会、その他関係する機関の代表者が集まり協働して課題に取り組んでいくという方法を取るものである。法的整備を行うことも前提での提案である。高度専門職業人としての教員の成長を支えるための具体的な制度構築を目指しているといえる。この「教員育成協議会」(仮称)は各都道府県において必ず設置が必要とされ、設置主体は「長い教職生涯の大部分について教員の育成の責任を有する教育委員会(教員の任命権者)」としている。

また、近年の重要な教育課題などに速やかに対応できる力を効果的に育成するためには、国や教育委員会、大学等が互いに連携・協力しながら、体系的に養成及び研修を行っていくことが求められることから、教員の養成・採用・研修の接続を強化し一体性を確保するために、大学と教育委員会が目標を共有する「教員育成指標」の策定が必要であることが示されている。ここでは養成段階だけではなく、研修段階として教員が自身のキャリアステージに応じて更に高度な段階を目指し、効果的・継続的な学習に結びつけることが可能な指標の策定を目指すとしている。

3. 3. 答申で示される教員養成改革の本学における課題

以下では、ここまでの検討を踏まえて、主に本学における課題を箇条書きにして示すことにする。

- ・「教員育成協議会」(仮称)について「設置主体は、長い教職生涯の大部分について教員の育成の責任を有する教育委員会(教員の任命権者)とし、地域の実情に応じて「教員育成協議会」(仮称)の編成ができるよう、制度として定める構成員の範囲は、必要最小限とする必要」(p.45)と書かれているように、教育委員会がイニシアティブをとって構成・実施することになっている。確かに教員が最も長く過ごす研修段階の主体であるのが教育委員会であるという答申の認識は誤っていないが、教育委員会を中心に構成する場合には、国立大学優先の構成になることが懸念されること、また、そこで策定することが求められている「教員育成指標」が教育委員会主導(=実践優位)のものになる危険性があるように思われる。

「今回の審議に当たっては、大学における養成の原則（教員養成は大学において行うことを基本とする）及び開放制の原則（教員養成を目的とする学位課程に限らず、あらゆる学位課程において教職課程を設置し、教員養成を行うことができる）を維持することを前提とするものである」（p.32）と述べられているが、これと矛盾することにならないだろうか。

- ・教員育成指標の策定にあたり、「とりわけ、私立学校については、自主性・自律性がより配慮される必要がある」（p.49）と強調しているが、「教員育成協議会」（仮称）の設置主体が教育委員会であることで、教育委員会の求める教員像と、私立大学側の自主性・自律性に沿った養成したい教員像のすり合わせがなされるのが懸念される。また、養成される学生は必ずしも周辺地域で採用されるとは限らない。そのようなことも鑑みれば、本学の特性、独自性を生かした教員養成、本学が目指す教員像の確立が必要ではないだろうか。
- ・最後に自戒を込めた課題を挙げておく。これからの時代の教員に求められる資質能力として、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善などが示されているが、3. 1. でも述べたように、そのような教員を養成する立場にある本学でも、授業内容の質的転換が求められていると言えるだろう。それはつまり、本学の教員一人一人が教員養成にかかわっているという意識を持ち、自身の専門分野以外にも、教員養成についての理解と、意識の向上が求められていると言えるだろう。

注

1) OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）日本版報告書「2013年調査結果の要約」

http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf より、表11「教員の仕事時間」において週当たりの仕事時間を各国と比較している。「一週間当たりの仕事にかかる時間は、参加国平均では38時間であるが、日本は最も多く54時間である」ことや、「教員が指導（授業）に使ったと回答した時間は、参加国平均では週19時間に対し、日本の教員は週18時間で同程度であり、日本の場合、一般事務業務など授業以外の業務に多くの時間を費やしている」ことが読み取れる。また、スポーツ活動など課外活動の指導にかかる時間も多いたことが読み取れる。（要約文参照 p.22）

2) 東京学芸大学主催の「日本型教員養成教育ア krediteーション・システムの開発研究」フォーラム「教員養成教育のア krediteーションの活用可能性を探る」（2015年9月6日、学術総合センター）に参加し、東京学芸大学他、北海道教育大学や岡山大学など参加大学の取り組みの様子を聴いた。

〈参考文献・資料〉

- ・中央教育審議会「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～」2015（平成27）年12月21日
- ・OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）日本版報告書「2013年調査結果の要約」
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf
- ・教員養成部会 教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ「教員の養成・採用・研修の改善について（論点整理）」2014（平成26）年7月24日
- ・教員養成部会「これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）」2014（平成26）年11月6日
- ・教員養成部会「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）」2015（平成27）年7月16日
- ・中央教育審議会「教員養成制度の改善方策について（答申）」1958（昭和33）年7月28日
- ・生涯学習政策局政策課「教員の資質能力の向上について（答申）」1978（昭和53）年6月16日
- ・教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」1987（昭和62）年12月18日

- ・生涯学習政策局政策課「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」1996（平成8）年7月19日
- ・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（第1次答申）」1997（平成9）年7月28日
- ・教育職員養成審議会「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—（第2次答申）」1998（平成10）年10月29日
- ・教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」1999（平成11）年12月10日
- ・中央教育審議会「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」2002（平成14）年2月21日
- ・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）」2006（平成18）年7月11日
- ・中央教育審議会「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について（答申）」2012（平成24）年8月28日
- ・初等中等教育局教職員課・高等教育局大学振興課「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」2013（平成25）年10月15日
- ・徳永保，神代浩，北風幸一，淵上孝（2012）「我が国の学校教育制度の歴史について（「学制百年史」等より）」国立教育政策研究所
- ・木村政伸（2002）「教員養成制度改革の動向と問題点—教育職員養成審議会答申以降を中心に—」『筑紫女学院大学研究紀要』
- ・大塚憲一（2011）「今月の視点-51 中教審、教員養成の「学部4年+1~2年の修士レベル」検討！」旺文社 教育情報センター
<http://eic.obunsha.co.jp/viewpoint/20110302viewpoint/html/1>
- ・宇佐見忠雄（2012）「教員養成改革の最新動向」『実践女子大学文学部紀要』第54集，pp.23-34
- ・樋口聡「日本の教員養成の現状と課題—中教審の動きといくつかの事例から—」
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/higuchis/nihon%20no%20kyoinkyosei.pdf>