

教師教育研究の国際化



今津孝次郎

名古屋大学・教育学部

曰 教師教育に対する国際的な関心の高まり

一九六〇年代から

七〇年代へ

教員養成だけでなく、現職教育も含めて教師の専門性を発達させようとする「教師教育」に対して、国際的な関心が大きく高まってきたのは一九七〇年代以降である。そこでまず、一九六〇年代から九〇年代の現在に至るまでの教師教育研究の世界的動向について、ごく大雑把に整理しておきたい。

六〇年代は「教育爆発」と呼ばれたように、日本も含めて世界各国で学校教育の量的拡大が生じた時期であった。

発展途上諸国では義務教育就学率が上昇し、先進諸国では後期中等教育および高等教育が拡大した。この教育爆発の時期には教員不足が起こり、教員養成を「量的に整えることが各国の緊急の政策課題となった。そして、ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」（一九六六年）に集約されたように、教職の経済的・社会的地位の向上に関する論議が高まり、教師専門職の研究がさかんにおこなわれた。

七〇年代に入ってから、先進諸国で教育爆発が落ち着いたとくると、教師の「質」の問題がクローズアップされるようになった。

その理由として第一に挙げられるのは、教員需給関係の变化である。六〇年代までは、学校の量的拡大に伴って教師の需要が高まって供給が追いつかない状態で、質を問う余裕もなかったのが、教師の需要が低下してくると、教師の質が追求されはじめたのである。

第二の理由は、学校の急激な量的拡大に伴い、学力低下や学校秩序の混乱をはじめとするさまざまな教育問題が現われるなかで、教師の指導力を高めることが課題として浮かび上がってきたことである。「脱学校」論をはじめとする学校批判論や教師批判論はそれに拍車をかけた。

第三の理由は、高学歴化をはじめ脱工業化ないし情報化による社会変動に対応するかたちで提起された「生涯教育」あるいは「学習社会」という基本的理念のもとで、学校のありかたをはじめ、教師の役割や実践を根本的に問い



いまづ こうじろう ● 教育社会学専攻 ● 一九四六年徳島県生まれ ● 『新版生涯教育の窓』第一法規、『エスニシティの社会学』日本社会の民族的構成』世界思想社（共編著）など。

直す作業が要請されてきたことである。

一九七〇年代の 実践的研究

こうした背景のなかで、OECD加盟諸国では、変動する社会のなかで学校教師の役割をどのように捉え直せばよ

いかについて、七〇年代を通じて研究作業が続けられた。

伝統的で自己完結的な学校システムの教師役割から革新的で変動社会に開かれた学校システムの教師役割への転換が、教授——学習過程、教授スキル、教師——生徒関係、教師の権威、地域や父母との関係、教師の同僚関係などあらゆる点に関して検討された。そして、この検討は、生涯教育の考え方と結びつきながら、学校改革を志向するなかでおこなわれたのである。

そして、OECD・CERI（教育革新センター）は、七〇年代後半から八〇年代初めにかけて、教師役割を転換する具体的な方法として、現職教育による教員研修に関する実践的な調査研究プロジェクト（INSET）を展開した。この研究プロジェクトを通じて提起された多くの論点のうち、次の二点が重要であると思う。

一つは、「勤務学校に焦点を当てた研修 school focused inservice education」の有効性である。従来の現職研修の方法は、もっぱら学校を離れて、大学など研究機関で専門

的な講義を受けて上級資格単位を取得するというものであった。しかし、それでは学校現場で直面している諸問題を具体的にどう解決するかという態度も方策も出てこない。そこで、教育研究の基礎をあくまで自分が勤務している学校の状況に即するということにすれば、なによりも自分の学校が抱えた諸問題に焦点を当てて経験的に研究することができ、研究と学校改善の実践とを結びつけることができる。

そしてより望ましいのは、勤務学校のなかで目の前の実践現場をフィールドとして、同僚たちと協働して日常的に研究活動をおこなう「勤務学校を基盤とする研修 school based inservice education」つまり「校内研修」である。

ここでいう「校内研修」とは、自らの勤務学校のなかで実際におこなう「勤務学校に焦点を当てた研修」のことである。

もう一つの論点は、現職教育が学校組織の要求と教師個人の要求のせめぎあう場であるということである。INSETのレポートでは、現職教育の内容が学校組織の要求の強い部分と教師個人の要求の強い部分とに分けられると指摘され、常に教師のニーズに注目している点は重要である。つまり、教師を成人学習者と捉えて、その職業的発達を問

題にするなら、教師のニーズから出発して現職教育のプログラムを検討することが大切だからである。しかし、実際には、現職教育はどうしても学校組織や教育行政当局の要求が強くなりやすい。教師のニーズを大事にするためにも、「勤務学校に焦点を当てた研修」や「校内研修」はいっそう重要さを増して行くのである。

もともと、わが国では「校内研修」は当たり前で、目新しくないといわれるかもしれない。基本的にはその通りなのだが、日本の校内研修の内容や方法を詳細に検討してみると、問題や課題が多いことに気づく。これについてはまた後で触れよう。

一九七〇年代から
八〇・九〇年代へ

さて、INSETプロジェクトから刺激を受けながら、各国では七〇年代から八〇年代にかけて、教員養成

や現職教育について実証的な調査研究が積み重ねられて教師教育研究が発展していくとともに、研究組織も整備されるようになった。

八〇年代後半からは、国際会議もたびたび開かれ、教師教育に関する世界的な情報交換や研究交流が活発になっていった。学校の量的拡大がピークに達した先進諸国と、量的拡大が依然として続いている発展途上国とでは教師教育

の「量的」「質的」変化には相違があるけれども、たとえば情報化に教師がどう対応するかといった問題のように、各国共通の課題もある。それだけに、研究交流からは、教師教育の共通性と相違性がわかり、教師教育そのものの理解を深めることができるとともに、自国の諸問題を発見できるだけでなく、学校教育改善の実践的な示唆も相互に得ることができる。さらには、各国の社会や文化一般を理解する手掛かりともなるのである。

私が初めて参加した国際会議は、一九八八年にバンコクで開かれた「アジア太平洋『教師教育』会議」であった。この会議が開催されるまでには、ユネスコ・アジア太平洋地域教育事務所（在バンコク）を中心とした教師教育に関する諸活動が、一九七〇年代半ばから地道に積み重ねられてきたという経緯がある。この会議の趣旨はパンフレットに次のように書かれていた。

「教師教育は教育過程の重要なひとつのエレメントである。…今日、世界を覆う科学的・技術的そして社会的変動の波は、教師教育にも新しい方向性を要請している。…そうした動きのなかで、各国における教師教育の発展はそれぞれの独自性と同時に共通性をもっているだろう。当然のことながら、東西比較の観点も必要である。そこでそれぞれ

の国から、教師教育に関する知識やアイディア、経験、そして諸活動を交換しあえば、それぞれの教師教育の質的向上にとつてきわめて有意義である。」

この会議には、地元タイをはじめ、韓国・フィリピン・インド・オーストラリア・カナダ・アメリカなど環太平洋の約二十カ国から約三百名が参加し、約四十本の発表がおこなわれた。各報告は教員養成から現職教育、さらには、大衆化した大学の教官の教師教育まで幅広い問題に及んだが、全体として、世界的な技術革新・社会変動のもとで、教師教育の新しい方向性をどこに探るか、というところに共通の問題関心がおかれていた。

一九九五年七月には、バンコクで再び「教師教育」国際会議が開かれる。会議の趣旨は基本的に前回とほぼ同じであるが、「二一世紀への革新的選択肢」という副題がつけられており、この七年間に各国の研究や実践がどう進展したかを知るとは興味深い。前回の私の発表では、日本での現職教育として、小学校の校内研修の全体的な概略を紹介したので、今回はさらに進めて、日本の教師に定着している実践記録づくりを、他国での似たような方法と比較しつつ、日本の現職教育の特徴と教師教育全体の課題について考察したいと考えている。

教師教育研究の

理論

ところで、このように活発になつてきた国際交流の成果は、教師教育に関する比較研究として、八〇年代末から現在に至るまで相次いで出版されている。そのうちいくつかの研究書については別の機会に触れたので、詳しくはそれらを参照されたいが（今津「海外文献紹介——教師教育研究の国際化」、『日本教師教育学会年報』第三号、一九九四年）、国際交流を通じて浮き上っている問題を一つだけ挙げておくと、教師教育研究では理論がまだ不十分であるという点である。ここでいう理論とは、教師教育に関する個々の具体的な経験を一般化する概念や分析用具、比較の枠組みといった意味であり、教育学や心理学だけでなく、社会学や歴史学、人類学、政治学などをどう役立たせているか、という意味である。

たしかに、教師教育は政策的で実践的な性格を強く帯びており、研究もそうした性格に引きずられやすい傾向をもっている。現在、各国で同じように反省されているが、教師教育研究といつても、教員養成制度の単なる紹介や、教員養成や現職教育それぞれの個別的な実践報告にすぎなかったり、瑣末な実証研究報告に止まるケースも多い。そうした限界を乗り越えて、一般化や国際比較に耐えうる理論

的成果を追求することが当面の大きな共通課題である。そして、この追求は大学での教師教育の研究や実践をより高めることになるという点も見落としてはならないであろう。

Ⅲ 教師教育研究の視点

ミクロな視点と 一九八八年の「アジア太平洋『教師教育』会議」で私が啓発されたのは、教師教育研究のマクロな視点であった。

マクロな視点

一方では発展途上諸国と先進諸国という社会・文化背景の違いのなかで、他方では情報化・国際化といった共通の状況のなかで教師教育を理解しなければならぬのであるから、これは当然必要な視点である。

日本のこれまでの教師教育研究は、その大部分がミクロな視点であり、自国内の教員養成制度や教員養成の実態をめぐる諸問題に集中しすぎていたきらいがある。もちろん、諸外国の教員養成に関する研究もないわけではない。しかし、諸外国といつてもアメリカやイギリスに限定されがちであったし、しかも教員養成がその国の社会や文化全体とどう関係しているかといったマクロな視点はあまり採られてはこなかった。

これまでのミクロな視点から研究していた諸問題を教師

教育の「内的」諸条件とすれば、マクロな視点は、社会システム全体に関わる「外的」諸条件である。そして、この外的諸条件は、さらに四つに区分できる。

第一に、その国が独立しているか否かという問題や、民主主義の成熟の度合いといった政治的条件。第二に、経済発展の水準という経済的条件。第三に職業構成のなかにおける教師の地位・役割という社会的条件。第四に人々の認知体系および価値体系という文化的条件。これらはすべて、教師教育の制度や目標・内容・方法をさまざまに規定すると考えられる外的諸条件である。

さらに、経済的条件や社会的条件に関わる問題として、社会変動の変数も視野に入れるべきであろう。なぜなら、社会変動に伴って、たとえば情報化のなかでのコンピュータ教育や、女性の地位向上のなかでのジェンダー、国際化のなかでの外国人労働者の人権尊重、民族の葛藤のなかでのエスニシティなど、新たな専門知識が次々に教師教育の課題として挙げられているからである。

社会変動と

教師教育

パラダイム

しかも、こうした具体的な学習課題だけでなく、社会変動のなかでは、学校での学習内容や教育指導方法に対する考え方、教師生徒関係や教師教師関係、学校と

地域の関係、そして教師の現職研修方法なども変化するわけであるから、教師教育のマクロな外的条件とミクロな内的条件を媒介する「教師教育パラダイム」が社会変動と結びつく重要な問題となってくる。

「教師教育パラダイム」とは、学校教育や授業、教師として教師教育の性格や諸目的に関する信条や仮説のマトリクスであって、教師教育の実践に明確な形を与えるものである。このパラダイムは外的・内的条件の下で比較的長期間にわたって形成されるもので、教師教育に携わる者の間で暗黙のうちに分かちもたれており、意識化されることは少ないが、教師教育の内容や方法に一定の具体的な方向性を与えるものである。

したがって、より注目すべき論点は、具体的な教師教育プログラムもさることながら、むしろその背後にあつて種々のプログラムを生み出す基本的なパラダイムの方である。このパラダイムを抽出して国際比較の俎上にのせれば、マクロとミクロのいずれのレベルにも観察の目が届くだろうし、パラダイムの抽出作業のなかで、自国における教師教育の具体的な実践を支える基本的考え方の変遷も明らかにすることができる。

教師専門性の

捉え直し

そこで、具体的な教師教育の制度や内容・方法を左右している教師教育パラダイムを検討してみると、一九七〇年代から世界的に論議されている教師の「質」と「質」向上の捉え方に二つの基本的考え方のパターンを抽出することができ

る。

一つは教師の質を教師個人が身につけている知識や技術態度に求めるものである。そのうち、しばしば個人の態度的側面が重視され、人格や性格、意欲、使命観などが教師の適性として要求されやすい。こうした意味での質の向上にとっては、教員選抜に力点がおかれ、教員養成を終えた段階でかなり完成された教師が求められることになる。そして、現職教育を行うにしても学校以外の場での研修でよいことになる。

もう一つの捉え方は、教師——生徒関係を中心とする教師の役割行動を改善することを通じて授業を核とした学校教育そのものの質を向上させるものである。この場合には、なによりも現職教育が大切になってくる。しかも、その方法は日常の学校の場において授業をはじめとする身近な教育課題を、同僚教師が連携し合って解決するための研修が中心となる。そうした現職教育によって、教師は常に成長

発達を遂げていくのだと考えられる。

教師の質を向上させるためのこのような二つの捉え方をそれぞれ「教師個人モデル」「学校教育改善モデル」と名づけよう。

この二つのモデルを用いると、教師教育に関する議論をいろいろと整理することができる。

二つのモデルによる

教師教育研究の動向

まず、世界の教師教育研究の流れは、「教師個人モデル」中心から「学校教育改善モデル」中心へと動いているといえる。その内容は、第一には教師教育目標の変化であり、教師が一定水準以上の知識・技術・態度を習得することから、勤務学校の教育課題を探索しながら解決に向けて取り組むことのできるような実践研究能力を習得することへと推移しつつあることである。

第二は、教師個人に目を向けるよりは、教師同士の関係に目が向けられつつあることである。もともと教師は教室に閉じ籠って孤立しやすい性格をもっている。この性格は教師の成長発達にとって弊害となる。最近になって、イギリスを中心に「同僚教師による教え合い peer coaching」とか「良き指導者となること mentoring」がさかんに論議されているのは、教師同士の連携が重視されているあらわ

れである。

このように、教師個人の専門性を個別に向上させるといふ発想法から、勤務学校が抱えた教育課題を教師集団で解決することを通して、教師の専門性の向上をはかるという発想法への転換が近年の動向の大きな特徴といつてよい。一九七〇年代から八〇年代にかけておこなわれたOECDのINSETプロジェクトは、そうした転換の契機となった。

一方、わが国での議論を整理すると、依然として「教師個人モデル」が根強く、「学校教育改善モデル」に基づく議論や実践は弱いといえる。日本の教師は、子どもの人格形成に重大な責任を負っており、また親の役割をも果たすことが期待されているから、子どもの教育全体について人々の教師への依存性が強いという性格をもってきた。それだけに、日本では教育の質は教師の質如何にかかわり、教師の質は教師個人の資質に負っている、という発想法を取りやすいのであろう。

しかし、こうした伝統的発想法に基づく教師の資質向上がはたして現代の学校が抱えた諸問題を解決する力となるだろうか、それはかえって教師のストレスを強めるだけにおわるのではないか、という疑問が浮かび上がる。

現代の学校が困難な諸問題を抱えている以上、同じ勤務学校において教師が「同僚教員間連携」を果たしながら、それらの問題を認識して解明し、解決策を練り上げて実践し、その実践自体を対象化して検討するという一連の「自省」的で「探求」的な取り組みが教師の専門性として求められているのである。

もちろん、「教師集団」という学校現場に定着した言葉が日本にはある。ただ、その言葉も学校組織の共同体的な一体化を意味することが多かったし、勤務学校での教育課題の解決が目指されていたとしても、教師専門性の向上という意味合いは弱かったことを考慮すると、近年の世界的な動向にあらためて関心を向けてもよいはずである。

目 教師教育と大学教育の課題

大学と学校 最初に述べたように、教師教育は教員養成と現職教育の両者を総合するものである。

との連携

ただ、実際には両者がそれぞれ別個に扱われる研究が多く、総合という段階にはまだ十分に至っていないのが現在の世界の研究状況である。両者の総合に至るには、大学と学校との関係や、理論と実践との関係にあらためて焦点を当てる必要がある。そこで、教師教育の観点

から、学校と連携すべき大学教育の課題について若干指摘しておきたい。

先ほど述べた「同僚教員間連携 collegiality」や「自省 reflection」「探求 inquiry」といった用語は、「勤務学校に焦点を当てた研修」や「勤務学校を基盤とする研修」などの用語とともに、イギリスやアメリカをはじめとする先進諸国の教師教育研究でキーワードとなっているものである。

これらの用語が指し示しているのは、勤務する学校が抱えた問題や課題を実践を通じて調査研究して理論化し、教師集団で方策を立てて実践的に問題を解決していくことが教師の専門性であるという点である。したがって、教員養成にしろ現職教育にしろ、従来のように理論は理論、実践は実践と切り離し、理論は大学で実践は学校でと分業することが適切ではないということがわかる。

学校にとって直接必要な課題を現職教育で取り上げるとすれば、現職教育につながっていくような準備的学習を大学の教員養成でおこなうことが今後は求められてくるだろう。日本のこれまでの状況を見ても、現職教育と教員養成はあまりにも乖離してきた。

では、大学と学校が連携した教師教育プログラムとして、

具体的にどのような構想を描くことができるだろうか。

たとえば、学校で生徒指導上の問題が生じているから、生徒指導論の講義を大学で取り上げるといった発想の連携とは異なる発想を次に提起したい。

とりあえず「同僚教員間連携」と「自省」「探求」の問題を例にあげながら、教師教育プログラム構想の一端を述べてみたい。まず現職教育段階について触れ、続いて教員養成段階について述べる。

同僚教員間連携に 関する教師教育

現職教育段階では、「同僚教師による教え合い」や、「校内研修」などを通じて、教室王国的な教師の孤立性乗り越えて、同僚教員間の相互の開放性と信頼性、支援性をもたらし協働体制を構築しつつ、勤務する学校が置かれた地域の状況や子どもの実態をはじめ、教育目標や内容、方法についての教師集団による実践研究をおこなうことが課題である。日本では諸外国と較べて、同僚教員間連携が見られるけれども、連携そのもののありかたは共同体的な結合規範に束縛されて、教師各人の意見を尊重しながら同時に同僚間の連携を求めるといふ姿勢は弱かったし、学校秩序の維持ではなくて、学校が抱えた問題解決のための研究的連携ということになると課題は多い。

そうした課題を達成するためには、教員養成段階で求められる準備的学習は次のようになるだろう。

仲間と共同で研究作業をおこなうスタイルを、あらゆる学習活動に取り入れること。たとえば、従来からおこなわれてきたマイクロテーピングも、単に教育実習の予備的練習といった意義だけではなくて、教師役割と生徒役割を相互に演じながら、互いの行動を検討しあう共同研究作業という視点から見直されてよい。あるいは、対人関係コミュニケーションについての実習的な学習があってもよい。

さらには、教材開発を共同のテーマとして、フィールドワークや研究プロジェクトにチームで取り組む学習作業が課せられてもよい。その際、指導教官はできるだけ学生の自主的研究にまかせて、助言する程度とする。

いづれにしても、教員養成段階での学習が個人学習形態に止まるかぎり、教師として学校に入っても、もともと根強い孤立的な教室王国的発想にのみこまれてしまうだろう。

自省の探求に 関する教師教育

現職教育段階では、校内研修に自省的で探求的な性格を持たせることが課題である。同僚教師の授業を参観する際にも、授業実践の型にはまった見習い訓練的目的から脱却

する必要がある。そして、学校のなかに閉じ籠った研修ではなくて、学校外部のさまざまな人的資源（たとえば、研究者、カウンセラー、医師、弁護士、家庭裁判所調査官など）と協働して、教育実践を検討する新たな視点や知識、技術を学ぶ方法が求められる。

また、日本の教師は頻繁に実践記録を書き、研究会などで発表して意見を交換しあうという教職スタイルを日常的にもつており、それが日本の教師の熱心さと優秀さをあらわしてはいる。ただし、実践記録が単なる個人的な行動記録や主観的な日記の類いに止まり、自らの実践を対象化して客観的に分析して、他者にとっても学習資料となるような研究報告になりえているかどうかについては問題性があるから、実践記録方法についても探求的性格をもたせることが課題である。

この課題を実現するために、教員養成段階ではまず記録の書き方を習得することが重要である。それは単なる書き方ではなくて、観察力や問題発見力を養うものであり、将来の校内研修における探求的態度の基盤を準備するものである。学校観察でも授業観察でもよいし、フィールドワークや研究プロジェクトについてもよい。あるいは自分がこれまで受けてきた学校教育体験でもよいから、詳細な記

録を書く経験を積み重ね、そうした記録を基にして、事実の分析や事実の背後に存在する諸意味に気づき、問題を発見するような洞察力を獲得することが肝要である。

とりわけ、教育実習中の記録は日記レベルに止まってしまう場合も多いので、これを探求的な記録に高めるような指導体制が組まれる必要がある。教育実習中の諸経験を個別の経験だけにおわらせないで、経験の意味の一般的理論的検討を大学教育のなかでフォローすることが計画されるべきである。いずれにしても、教育実習では子どもたちと触れ合い、授業をやってみるという行動だけで満足するのではなく、その行動について自省する取り組みが不可欠である。

教師教育の

国際化――

教員研修留学生

これまで現職教育としては「校内研修」を中心に述べてきたが、もちろん大学でおこなう現職教育が重要であることはいうまでもない。ただ、学校現場を離れて理論的な研究をおこない、上級学位を取得するという方法だけではなく、大学での現職教育はもっと工夫されるべきである。たとえば、日本に即して一つのアイデアを提案してみよう。それは、教員研修の国際化にも関係することである。

文部省奨学金による「教員研修留学」という制度がある。この制度は一九八〇年に始まり、すでに十五年を経過する。発展途上国を中心に毎年百五十人ほどの外国人研修留学生が発展途上国を中心に毎年百五十人ほどの外国人研修留学生を受け、日本の教育について学ぶものである。「教員研修留学生」は「研究留学生」とは別のカテゴリーで、学位とは関係なく、受け入れた各大学独自の指導のもとに研修を積むプログラムである。ただ、「教員」とはいつても、実際には小・中・高校教員だけでなく、高等教育の教官や教育行政機関の事務官も含まれている。海外諸国では、日本の教育の優秀さについての関心が高いへん高く、一度日本に行つて学校現場を見てみたいという関係者はかなり多い。

これまで教員養成大学が中心となつて受け入れてきた教員研修留学生を、教師教育の国際化の観点からもっと有効に生かすことができるのではないか、というのがここでの提案の趣旨である。

ところで、名古屋大学教育学部では、一九九四年に教員研修留学委員会を設置し、教員研修留学生の受入れを開始した。初年度はペルーから高校教員、中国から吉林大学教務係長の二人を受け入れて、研修プログラムを実験的に開発するとともに、全国各大学の教員研修留学に関する調査

研究も実施した。私はこのプログラム開発と調査研究のとりまとめに当たったのだが、痛切に感じたことは、教員研修留学生を各大学の指導教官の指導に委ねるだけではなく、日本の教師や教育研究者がもっと教員研修留学生と交流する機会をもつことはできないか、ということであった。

教師教育の国際化という点では、すでにわが国では教員に海外研修の機会が提供されてはいる。しかし、わざわざ高い予算を費やして海外へ行かなくても、ごく身近なところで、世界何十カ国から学びに来ている教師と長時間触れ合うことができるのである。彼らと交流する機会をもてば、経費をかけずに世界の学校や教師について学ぶことができるし、そのことを通じて日本の教育について広い視野から検討することができる。

たとえば、学校の「いじめ」問題にしても、各国の実態や対策がどうであるのか、日本の状況はいかなる特質をもつものであるのか、すぐにでも国際フォーラムを開くことができるだろう。

そして、大学や大学院では日本人の現職教員も学んでいる。日本人教員学生と教員研修留学生とが互いに研究する国際比較研究コースのようなものを開設することはできないだろうか。そうしたコースで学ぶことができれば、日本

の教師は国内にいながら国際的視点を持つことができるに違いないし、日本の学校教育を客観的に眺める目を獲得することができるだろう。さらにまた、教育研究者も各国の教育について具体的な諸情報を手に入れることが容易にできるだろう。

このような交流を積み重ねていけば、日本の大学は教師教育の国際的センターのような役割を担うこともできるのではないかと、夢は次々と膨らんでいく。一九九五年度には、私たちはメキシコとフィリピンそして中国から教員研修留学生を受け入れた。各国の教師たちと今後どのような交流が実現していくか楽しみである。

以上、一つの提案をしたにすぎないが、二一世紀の教師教育を構想するアイディアはこの他にもさまざまに考えられることなく、自由な発想に立って、斬新な議論を活発に交換しあうことではないか。この小論もそのための布石の一つなのである。