

「大学における教員養成」に関する調査

(第一次報告)

平成元年 1 1 月

国 立 大 学 協 会

教員養成制度特別委員会

〔目 次〕

はじめに

I. 新免許制度施行にともなう問題	1
1. 一般大学・学部の場合	1
2. 教育系大学・学部の場合	9
3. 会員大学の要望等について	21
II. 「大学における教員養成」の当面の諸問題	23
1. 教員の需給関係と教員養成	23
2. 国際化と教員養成	24
3. 情報化と教員養成	27
III. 教員の資質向上に関する地方教育行政の施策	30
1. 教員の採用について	30
2. 初任者研修制度について	35
3. 大学教育との関係	38

は じ め に

本委員会は、この度、「大学における教員養成」に関するアンケート調査を実施した。各会員大学においては、再課程認定申請の準備に追われる多忙な時期であったにもかかわらず、多大のご協力をいただいた。

また、多くの教育委員会事務局におかれても、「大学における教員養成」と教育現場との関係についての本調査の趣旨をご理解いただき、関係資料をご送付いただくとともに、率直なご回答をいただいた。

ここに、厚くお礼を申し上げる。

後述（Ⅰ－３）のように、アンケートの実施時期やアンケート内容についても、種々ご意見をいただき、本委員会としては、アンケートの結果を謙虚にうけとめて、要望事項等の具体的に対処すべき点については、これに速やかに対処する所存である。

調査結果のとりまとめについては、委員会において鋭意、集計検討中であるが、回収後、なお日も浅く、この度、第一次報告として、新免許制度施行に対応して当面する問題を中心とした調査結果の一部のみを報告することとしたので、ご了承いただきたい。

I 新免許制度施行にともなう問題

I-1 一般大学・学部の場合

I-1-1 「大学における教員養成」の新しい状況

1988年12月教育職員免許法の改正にともない、本年3月教育職員免許法施行規則が改正された。新しい免許制度は、戦後改革のもとで成立した教育職員免許法制のもっとも大きな改革であるとみられ、現に新制度への移行過程において、「大学における教員養成」の理念と教員養成の現実に様々な問題をなげかけている。

今回、本委員会が行ったアンケートは、このような状況の中で、従来の制度のもとでの教員養成の現実と問題を総括するとともに、新制度のもとにおける「大学における教員養成」の課題を明らかにすることを目的としている。

最初に、新免許制度への移行過程において、現に大学が遭遇している問題と、今後の改善充実方策に関わる問題をどのように把握するかについて、アンケートの回答の趨勢を概観しておきたい。今回の新免許制度は、一般大学の教員養成にとって大きな意味をもち、「大学における教員養成」の、重要な変わり目になるとも考えられる。たとえば、いくつかの大学学部は、再課程認定申請を断念する、あるいは特定の教科または特定の校種の再課程認定申請を断念するという状況をもたらしており、この事実は、大学における教員養成の新しい問題状況を表わしていると考えることができる。「再課程認定を申請しない」、「教職課程を辞退する」と回答した学部が複数学部あったことは、一般大学・学部と教員養成の関係が変化しつつある事態を示している。この中で、「教員養成も、高度化、専門化しようが、他の専門出身者も教員になれるシステムを残す必要がある、一定の型にはまった教員の集団では、教育の将来が危うい」とも指摘されている。

I-1-2 新免許制度についての意見

現在進められている再課程認定及び新規課程認定に対応する準備、並びに新しいカリキュラムの策定等の移行措置との関連で、新免許制度、免許基準に対する疑問があらためて提出されている。新制度のもとで、すでにこれを実施する過程にあるにもかかわらず、制度そのものへの疑問と批判が提出されていることにまずふれておきたい。この点に関して、いくつかの大学学部からは本アンケートは法改正以前に行われるべきだった、遅かったとの指摘があった。しかし、本委員会としては、それぞれの段階において、しかるべき具体的対応を積み重ねてきて

おり、改正点の骨子についての態度も明らかにして今日にいたっていることを確認しておきたい。

以下、今回の制度そのものへの疑問と批判について略述しておきたい。

第一に、専修免許状の性格や取得要件についての疑問が出されている。たとえば専修免許状取得のために、教科または教職で取得できるとしたのは曖昧である、専修免許状の趣旨がわかりにくいなど、専修免許状に対する批判があった。

第二に、履修科目の指定や単位数の指定は、各分野の特性に応じて自由度があるべきで、基準はおおまかで幅広い運用のできるものであるべきだ、との指摘があった。たとえば、教科専門科目は、一律40単位が課されることになったが、教科によっては必ずしも40単位必要かどうかという問題もあり、未検討の部分があるとの指摘があった。40単位の根拠や指定科目の中でどの科目がなぜ必要かの根拠は曖昧であるとの指摘もあった。

第三に、教職専門科目は、とくに新規科目について、担当教官の不足が目立ち、教育内容の低下が危惧される、新規科目の基礎となるべき教育学の発展が裏付けとしてあったのか、専門の研究教育の担当者の需給関係についての現状認識が裏付けとしてあったのか疑問であるとの指摘があった。

従来の教育原理、教育心理学に相当する4領域については、学問の現状を正しく反映しているか、また現状における担当者の配置に適合するかに問題があり、結果的に無理な授業開設、水増しの授業開設を招き、かえって教職教育の質の低下を招くのではないかととの指摘があった。教育学の講義は多くの場合、規則に示すよりはるかに領域相互に関係しあっているが、規則との対応関係を示すために領域の自己限定をしたり専門を超えた授業担当が必要になることとなり、無理が生ずるとの指摘もあった。

同様に、生徒指導の必修化等にも問題があるとの指摘があった。また、特別活動がなぜ必要なのか理解され難かったとの指摘もあった。教科教育法は従来通り4単位または3単位とする場合と、2単位として道徳教育、特別活動各2単位とする大学があり、対応の分かれるところであった。教科教育法を2単位とすることが法改正の趣旨に合致するかどうかは一つの争点である。

なお、大学のカリキュラムに直接関わる履修基準の改定によって大学の自主性がますます狭められ、大学における自由な教育が困難になるのではないかと懸念を表明する大学もあった。

1-1-3 教職専門科目の比重の増加

教職に関する専門科目の増加の問題について、「教育学部と非常勤への依存度が増大する」、その結果かえって一般学部としての教員養成への姿勢が弱体化す

る、免許状取得自体が困難になるなど多様な困難がもたらされることを指摘する意見が多数あった。教養部依存の場合も、同様の問題があることの指摘があった。学部専門教育と教職課程とを4年間で履修させることは困難になる、在学中に教職課程を履修することは学部専門教育の充実の観点から困難になるとの指摘もあった。これに対して4年間で教職取得は困難になるが、取得困難はとくに問題点ではないとの例外的な意見もあった。

これに関して、とくに学生の履修上の負担が増大する問題、時間割編成が困難になる問題についての指摘は多数であった。これらの問題については、現状でも、カリキュラムが過密である上に、困難が倍加するとの受けとめ方が一般的であったことに注目しておきたい。

教職専門科目の増加による教育学部依存には限界があるが、教育学部依存でない場合には、「担当者のコマ数が増え、非常勤への依存度が増大する」ことの問題について危惧している。そのため、17時以降の授業開設としても、その開設には困難があり、学生の免許状取得の機会を妨げることになるとの指摘がある。また、教職科目はすべて「集中講義で対処せざるを得ない」と回答するものも多かった。このように、教職科目を集中にする場合、「教育の実をあげる点」で問題ありとして、そのジレンマを指摘するものもあった。しかしまた、非常勤に依存するにしても、非常勤の枠などのため、限界があるということが多くの学部から指摘されている。

要するに、教職課程の履修が、一般学部の学生にとって過大な負担となることの指摘が多数であった。

なお、その他にも、次の諸点についての回答が注目された。たとえば、「教育原理、教育心理学等相当の科目が、4領域にわたることにより、各領域の内容をほりさげることができない」との指摘があった。また、「特別活動の担当者の確保はきわめて困難である」とする指摘は相当数あった。

次に、教職専門科目の開設方法に関連して、5月課長通知に対する見解が複数の大学から提示されていた。

5月の課長通知は、法律と施行規則に定める範囲を超えて、行政通達によって、教員養成に関わる大学のカリキュラムに新たな基準を用意したものではないかとする意見であった。とくに、教職に関する専門科目について、施行規則に定める欄の区分を超えて授業科目の設定を柔軟に対処してはならず、各欄毎に定める要素をそのまま授業科目としなければならないとしたのは、大学のカリキュラム編成の自治自由の制限になるとの受けとめ方があった。具体的には、生徒指導と特別活動は密接に関係しており、またそれは教育全体と関係しているにもかかわらず、生徒指導と特別活動を複合した授業科目を認めず、それぞれ独立の授業科目

としなければならないのはおかしいとする指摘があった。同様に、従来から教育指導、臨床心理学を行ってきたが、これを拡充して、生活指導全般にわたるものとするが、特別活動はこれらの教職科目の一部として実施したい、あるいは教科教育法4単位中に含めたい等の意向が示されている。これらの創意的な対応が可能かどうかという点から、課長通知への疑問がなげかけられているが、このことについては、さらに今後の検討課題としたい。

I-1-4 教科専門科目の基準の改定—とくに理科の問題

教科専門科目の基準改定の中で、とりわけ多くの大学で問題になった点は、中学校理科の実験の増加に関する問題である。理科の教科専門科目中実験の単位数引き上げにともなう措置に苦慮したとする報告が多数あった。

中学校理科の実験の単位増は、理科全科目にわたって実験が増えることによって、「本来の専門教育が圧迫される」と受けとめる意見が多かった。そのため、「専門教育を妨げないような」制度改革を要望するという意見が提出されている。また、4科目のすべてにわたっての1単位増加は必然性なしとの強い反対論もあった。

中学校教員のための物理、化学、生物、地学の実験がすべて2単位指定になり、「時間数、労力の計画に苦慮」と訴える大学が多数であった。これにともなって、実験内容の変更が必要となり、とくにコンピュータ活用を含むということも含めて教官の負担増、施設設備の不十分さが問題とならざるを得ず、また授業の準備と実施に要する費用の捻出についても目途がたたない、財政的措置を要望したいとの意見も提出されている。従って、免許希望学生の設備、教官の定員増を実現するように働きかけられたいとの要望が出されている。

以上のような観点から、中学理科実験は従来も夏休みにやっていたところもあり、時間割編成上、ますます無理があり、夏休みにくいこまざるを得ないとの指摘も多かった。

その結果、中学、高校の免許基準の差異には、対応できず、学習指導要領の変化に対応した教科専門の変化には大学は対応しきれない、再課程認定において求められている基準の維持は困難であるなど、求められている条件に厳密に対応させるためには、大規模な大学においても、困難のあることが指摘されている。そのため、高校のみ対応し、中学理科の再認定は申請しないという大学もあった。

従ってまた、一般大学の教員養成は、ますます困難になる、とくに一般大学における中学理科の免許取得者はますます少なくなるだろうとの指摘もあった。従来から、理数科教員の不足、あるいは一般大学の自然科学系の教員志望者が少ないという状況のもとで、今回の制度改正が積極的な改善方策とならずに、一般大

学の自然科学教育と教育界の隔たりを大きくするとすれば問題であるといえよう。要は、いかにして教職への志向をもたせ、自ら教職を選ぶ志ある者に質的に充実した教職教育をどのように実現するかにあるといえよう。

I-1-5 学部専門教育と教職専門教育との競合

教職科目を教育学部に依存し、学部専門教育と両立させていくためには、時間割上の工夫がきわめて難しく、教職科目を土曜日の午後や、夏休み集中にせざるを得ないとの意見が多数の大学から提出されている。また、教職の講義はすべて集中にするという大学も出ている。夏期集中の隔年開講も無理になる、3年おきに開講という措置も講ぜざるを得ないとの意見もあった。教養部の時間割に、特別活動、生徒指導等の授業を組み込むことはきわめて困難であるとの意見も出されている。

とくに学部専門教育の必修科目との重複などの問題も生ずることが指摘され、容易に調整し難い問題であるとされる。ある学部では、もともと卒業必修単位が160単位あり、教職課程と学部専門教育との競合は深刻であるとする。自然科学系の場合、単位数だけでなく、従来から過密カリキュラムであるだけに、教職科目の割り込みは難しい状況にあるとされている。

これらの事実は、4年間の学部専門教育の配置時間を十分考慮に入れて計画しないと、4年間の大学教育期間中に教員免許状の取得は困難であるとの判断をももたらしつつあるということができる。

さらに、教職課程を実施する教育学部の側からも、他学部学生を配慮した時間割編成、授業内容の編成、教室の確保等種々の点で困難が生じて来ることが指摘されている。とくに、担当者の不足、施設の不足、機器の不足等が深刻であると指摘されている。

したがってまた、新制度の教職課程は、一般大学学生にとって負担が過大であるとの指摘も多い。カリキュラムの過密化に拍車がかけられ、教員志望学生の負担が増大することの問題をかなりの大学が指摘している。

旧乙教科の指定科目の単位数増、とくに国語、英語、数学等についても必要単位数が増加し適正受講者数を上回り授業環境が悪化し、ひいては研究と教育に全般的に支障があると主張されている。指定科目の単位数増加、新規科目設定や科目間の単位数の範囲等の根拠は明確でない点があり、対応に苦慮しているとの指摘もある。

これらの意見に関連して、教官定員増を要望するとの意見が多く出されている。とくに、新規の授業科目に対応するための教官増が必要であることはきわめて一般的に主張されているといつてよい。あるいは、最小限、非常勤講師の手当等も

積極的に講じられたいとの要望が出されている。この問題については、さらに後述する。

以上を通じて、学部専門教育の妨げとならず、学生の専門的能力を自由に伸張させつつ、自ら選んだ者が、教師になれるような措置を制度的にも積極的に講ずべきであるとの意見が出されていた。新制度によって増加した教職科目の相当する部分は、教員採用後の研修、あるいは初任者研修等の中で、実施すべきものではないかとの意見が出されていることにも注目したい。

教育実習の1週間相当の単位増には比較的対応しているものの、学部専門教育の阻害条件となるとする意見もあった。また、事前指導事後指導を充実させるためには、学部専門教育の時間割との調整が難しいとの指摘もあった。

あるいは、従来から問題とされてきたところであるが、教育実習の時期（母校実習）がばらばらに分かれているため、学部専門教育と競合するところが大きかったという事情があり、これらの点を改善するなどの現実的措置がはるかに必要な制度改革の課題ではないかとする見方もあった。

I-1-6 定員増、施設整備等の条件整備要求

以上の諸点から「授業環境の悪化」が予想され、教官定員増、非常勤講師の枠の増大が必至である、不可避であるとの要望が多数であった。制度の改正にともなう、大学の対応しきれないところを審査するよりも、むしろ条件整備を期待したいとの要望があった。とくに、新制度によって責務を果たすためには、定員増が必要であると主張されている。

具体的には、次の諸点について積極的な意見要望が提示されている。

第一に、教職の専門化のための授業科目の充実には、定員増なしでは不可能であり、この前提なしには制度改正も空洞化するとの指摘があった。全般的にみて、制度改正にともなう教職教育の条件整備のために、国大協としても、国や関係機関への積極的働きかけをなし、とくに財政的保障を確実にするように努められるよう要望するとの意見があった。

また、従来、大学の学科目、講座組織には存在しなかった生徒指導、特別活動等の新規の教職科目の実施に関する条件の問題がある。とくに、生徒指導、特別活動は、現場経験者に依頼することも示唆されているというが、それでは不十分であり、教育研究を深めるための定員増、講師手当等の条件整備を行うべきだと主張されている。また、事前事後指導における現場教師による非常勤講師の応援については、一般大学・学部についても予算の裏付けが必要であると要望されている。

第二に、狭義の教職課程のみならず、新基準に対応するための、人的、物的予

算上の措置を講じられるようにとの強い要望があった。たとえば、理科実験の内容の変更にもともなう設備の更新、使用面積の拡充、定員増、非常勤の手当、実験設備の充実等の授業内容充実に必要な諸経費を措置されるようにとの要望である。質の充実をめざすには、まず量の充実を図られたいとの要望があった。基準が増えただけで、人的、物的にもとのままでは、大学の現場は困るとの意見であった。とくに、コンピュータ活用を義務づけながら、設備不足では対応できず、条件整備、予算措置を行うべきだという問題の指摘があった。教育の方法技術に関しても、機器の使用について習熟させるためには、そのための財政的配慮が必要であると主張されている。

第三に、すべての領域の専任教官のみならず、事務官の不足を整備するようにとの主張もあった。

I-1-7 課程認定の問題

各大学の回答中に、再課程認定手続きの過程において直面した1学科1教科の審査の問題についての指摘がかなりあった。とくに、1学科1教科の観点から課程の審査が行われる場合、総合大学の組織や、学部と学科の関係等が十分生かされないという問題があったことの指摘である。たとえば、専任教員の配置等に関して総合大学における学部間協力や学科間協力の関係、具体的には学部共通授業科目の設定等の現実を考慮されたいとの要望があった。社会科や理科の課程認定を受ける学科の場合、教科の広領域性と個々の学科の狭義の専門性との関係に調整し難い問題があるとの指摘があった。

1学科1教科の問題、及び課程の認定に要する専任教員配置等の問題については、課程認定の歴史や審査基準の制定の事情等にさかのぼって検討すべき課題があり、本委員会において引き続き検討することとしたい。

なお、新法にもとづく課程認定の趣旨についての大学の受けとめ方は理解が徹底していたとはいえず、とくに多くの一般学部にとっては、新しい免許制度への対応に関して、とまどいが感じられた向きもあったようである。学科単位の申請のため、書類作成等にも困難があった、さらに新規課程認定もあり、時間も足りなかったとの意見があった。

また、高等学校の専修免許状は再審査で、中学校の専修免許状は、新規申請としたことは、形式主義ではないかとの意見が複数の大学から提起されていたが、これらの点でも新免許制度への理解がいきとどかなかった点があったと考えられる。

以上のように、新制度への移行措置に、時間の余裕がなかったことも多くの大学から指摘されており、3月の施行規則制定後、説明会が行われ、わずか半年後

には申請を終えるということで、大学の機構の中で、基本的な検討から、機関決定を経て、書類の作成にいたるまでの全過程を考慮すれば、日程的に相当の無理があったことも否定できない。

I-1-8 大学における教員養成のあり方

新免許制度は、教員養成開放制の趣旨と矛盾するとの主張が幾つかの大学・学部から提起されている。一般大学・学部の教員養成は困難になった、それぞれの学部専門教育の特質を尊重し自由度をもたせるべきだが、ますます柔軟性がなくなった、学部専門教育の目的とカリキュラムを変更してまで教員養成に対応する必要はない、卒業要件を充足した後に、自ら選ぶ者に対して教員養成を行えばよい等の意見も展開されている。

これらの点に関連して、一般大学・学部と教育系大学・学部では、同一の基準によることなく、幅をもたせるべきだとの意見も主張されている。そして、「大学における教員養成」は、あくまでも「小手先の技術でなく教育実践の中で向上する資質の基礎的部分」に重点をおくべきであると主張されている。

教職課程の基準を高く縛るということが良い教師の養成になるのかが問題であり、かえって良い教師の確保を困難にするのではないかと論じられている。基準性の強化が、一般学部における教員養成に対する理解を困難にし、水増しの教育、教員養成に対する厄介視を進めることになるとの批判も提出されている。教職課程が、学部専門教育と競合することにより、教職志望学生の減少することが予想されとの指摘もある。

つまり、制度の改正が、真に教員養成の改善に結びつくものかどうかを、かなりの大学が問題にしていると考えられる。教職専門教育についての一般学部教官の認識は浅く、教職専門教育を強調することで、一般学部の教員志望者は減少せざるを得ないとする指摘もあった。

このような制度の傾向に対する全般的な意見として、「教員のみが在学中職業教育が多すぎる。一般企業では入社後教育が重要である、教員のみが専門教育期間中の職業訓練が多いことに疑問を感じる。その間に失われるものも多い」との指摘があった。それにもかかわらず、一般大学出身の教員は高度の専門知識を有するとともに、生徒指導等の面でもきわめて熱心であり、学部専門教育をますます充実させて良い教員を養成すべきだとする意見も表明されている。再課程認定の申請を辞退したある学部が、なお諸専門の出身者も教員になれるシステムを残したい、多様な型の教員が輩出する必要があると述べていたことは注目された。

これらの見解には、一般大学・学部にかなり通有の教員養成に対する認識が反映されているということができると考えられる。

なお、一年制の教員養成課程については、学部理念と合致せず、教員の資質低下につながるおそれがあるので、制度としても問題であるとする意見が一般的であった。

以上のことは、一般大学・学部と教育系大学・学部の教員養成教育の問題意識や教育内容の間にますます溝が深くなりつつあることを予想させる。本委員会においても、この問題を十分に審議し、あらためて、「大学における教員養成」の今後のあり方について明確な展望をもつことが要請されていると考えられる。

1-2 教育系大学・学部の場合

1-2-1 専修免許状に対応する教育体制

この問題に関して、回答のあった43校のうち、未検討等の回答をよせた大学・学部は12校であったが、このうち現行の履修体制でも対応できると回答したところは5校、いずれも大学院を有する大学であった。

大学院をもたないところの回答は、(1)既設の専攻科及び新設専攻科で対応を検討中6校、(2)大学院新設で対応を検討中6校、その他となっている。しかし、これらの大学では、専攻科のコースが限られていることや教官の配置が不十分なことから、専修免許状の取得可能なコースの数は限られ、コースの拡張や大学院の設置にはかなりの困難が伴うとしている。

大学院をもつ大学の回答にも、専修免許状の配置は決して容易ではないとの回答が多かった。回答中に、修士課程の「教育のあり方や、そこを終了して教員となった者のとくに学部卒業生と異なった特徴づけをどのように考えていくのか、検討する時期である」という意見や、「大学院の研究教育が充実・深化された結果として専修免許状を取得できることを基本とする。大学院が免許状取得機関となることを避けるべきである」とする意見もあったことを特記しておきたい。

以上のように、専修免許状への対応については、大学院がすでに設置されている場合と、大学院未設置の場合とで異なり、そのため、(1)専攻科での対応、(2)大学院の設置を先決として準備中のもの、(3)大学院での対応という三段階があるといえる。

(1)専攻科で課程認定を受ける場合は、教育学、心理学の専攻科で課程認定を受け、教科教育についても専攻科の可能性を追求しようとしているものが多い。さらに、特殊教育特別専攻科についても検討がすすめられているが、特別専攻科は、学部学生の年間取得単位数が多いため、教官配置数からみてもかなりきついと考えられている。

(2)また、専攻科の課程認定を追求しつつ、あわせて修士課程設置のための検

討をすすめようとしている場合もある。これに対して、むしろ「大学院設置が先決」と考え、「大学院設置までは教育専攻科で対応する」としている大学もある。大学院設置準備については種々の段階があり、「修士課程概算要求中」、「大学院設置に向けてカリキュラムや教員組織を検討中」などとされている。

(3) 修士課程設置直後の大学の場合には、「専修を前提としたカリキュラム」で発足したため、問題なしとされている。

しかし既設の大学院があっても、スタッフ不足のため増員要求をかけるなど、分野によって困難がある場合もある。むしろ、この機会に、大学院教育の充実を図るため、「学際的な研究の充実」「総合研究、教科開発研究等学際的研究、専門諸科学と教育学の結合の推進」とか、「一人一人の自由な研究態度が根本」であり、あくまでも、「大学院の充実深化を前提」として考えていきたいとしていることは注目される。同様に、「修士課程の教育のあり方、学部卒と異なる特徴をどう考えるかが検討の必要な時期である」など、大学院教育それ自体の検討の時期であることを表明するものもあった。

I-2-2 小学校教科専門科目、とくに生活科専門科目について

(1) 小学校の教科専門科目は、「履修科目の細分化・過密化が進み」、「履修科目選択の余地が一層狭まってきた」ことを数大学が指摘している。そこから、「大学本来の主體的なカリキュラム編成がより困難になり」、カリキュラムの「硬直化」も懸念されている。「教科専門全教科必修により、実技教科の負担増が懸念」等を指摘するものもあった。全体が過密化したため、従来よりも、「教科専門単位一部削減」をはかったところもあり、また「書写を小学校教科専門として独立」させた等の新しい動きもあった。

しかし、かなりの大学は、従来から基準を上回る単位数を課しているため、今回の改正（生活科を除いて）について強い反対ないし批判はみられず、「必修単位の増加はやむを得ない」とする意見もあった。

(2) 新規に小学校の教科となった生活科への対応は、ほとんどの大学がとにかく当面の方策を検討しているものの、きわめて苦慮している状況が現われている。

「生活科は不透明である」、「生活科の範囲広く専門対応不明確である」、「生活科は既存の学問体系との結びつきがない」、「生活科は学問的根拠が不明で困惑している」などの意見が多数の大学から提出されている。「理科、社会と異なり、新定員の配置も必要、新設は問題」とする指摘も相当にあった。従って、「生活科専門家なしに、生活専門科目、生活教育法を設置したことはおかしい」と指摘されている。「小学校の必修科目として生活科が入り教育内容、担当教官にとまどいがある」、「大学で生活科についてなにをするか曖昧」であるという

のは多くの大学の率直な意見表明である。また、「生活科の共通理解困難」、
「生活科の目的性格が多義的、理科、社会との関係等の問題あり。生活科の研究
と授業がセットとなるべきだが、定員配置、予算措置が必要」との回答があった。

(3) しかし、当面の措置は検討中であり、現有スタッフにより実施する方向で
考える、たとえば「社会、理科、非常勤、施設、センターを活用する」とか、
「理科、社会で複数コマ対応」、「理科、社会の教官を中心としての兼任で行う
以外にない」等の多様な対応がある。しかし、「理科、社会で対応するが、純増
を要求」とする大学がほとんどであった。

(4) そのため、「生活科検討委員会を設けて、生活科の主担当、内容と授業展
開の方法を検討中」、「生活教科専門と生活科教育法の関連が問題」、「生活教
科専門を教職教室で、生活科教育法を教科専門で担当することを検討中」、「生
活科小委員会において、目的内容、開設形態、方法、担当者について検討中」

「生活科の授業内容、運営の検討中」、「教育課程等に関する専門委員会、生活
科プロジェクトチームで対応」、「関連教科（理科、社会、体育、家庭、農業、
幼稚園、教職）で授業内容、履修方法について検討」など、多様な形態で、この
問題にいかに対処するかを検討している状況が報告されている。「関係教官のチ
ームで生活科に対処」とか、「教育学、心理学、社会、理科その他生活科に関心
をもつ者が集まって、慎重に対応を検討」などもあった。なかには、「生活科委
員会で検討、すでに実施」、「生活科教材研究をすでに実施しているが、教官増
が必要」という大学もあった。生活科問題は、「社会科、理科、技術、幼児」で
対応、「社会、理科、家庭、教育、保健体育で検討中」ともあった。附属学校を
加えているところもあった。こうして、「生活科を総合科目として扱う」とする
方向もあった。「生活科教育法は教科教育、教育学対応」とするが、「教科とし
ての生活科は不明確で、担当学科がきまらない」とか、「長期にわたる検討協議
が必要」、「生活科は教科専門、教材研究でどう対応するか、学校教育、幼児教
育、社会、理科及び家庭に関する講座で検討中」のように、学部全体の問題とす
るなど、ほとんどすべての大学において生活科に苦慮している状況が表明されて
いる。

(5) 既に指摘した事項にも含まれているが、生活科の担当教官がいらない、早急
に人的条件を整えてほしいという要望はほとんどすべての大学からあがっている
ことに注目しておきたい。「生活科の担当教官を目下検討中」、「専任教官なし。
非常勤にも適当な人材なし」、「生活科専任教員要求、定員増が必要」、「生活
の教官純増要求」などの多様な形で、その意見が展開されていることも注目され
る。「教科の性格から小規模の演習、実習を要する、4名の教官増が必要」等と
主張され、すでに、「生活科概算要求中」との回答もあった。

全体として、「生活科への対応が困難」、「生活科導入により授業負担増」など、「生活科は内容多岐、担当教官、授業形態に苦慮」、「出講母体の連絡等困難」、そのことから「専任教官の定員配置」を要求するというものが圧倒的に多かった。

1-2-3 中学校・高等学校の教科専門科目の基準引き上げ等

(1) 中学校の教科専門については、「乙教科は現行でも多くやっているので、問題なし」「従来から全40単位なので増単位の問題はない」「従来からすでに甲、乙とも40単位以上となっていた」などの指摘があり、従来から基準を上回っていた状況が示されている。しかし、「甲、乙の区分がなくなったため、甲の領域が乙教科なみとなり、深みがなくなるという問題」があるとか、「一部教科において内容変化への対応に苦慮」したなどの問題指摘もあった。

教科専門を「44、48単位の二本立てとする」のようなむしろ増大傾向を選択した大学もあった。逆に、「現行48、40でやってきたので、40にそろえてプラスは選択履修」「卒業要件を10単位軽減」のような改定もあった。また、全体の過密傾向と教職単位増のため「教科専門の専門性をどのように高めるかが問題」との指摘もあった。

(2) 問題点のうち、「理科の実験」はもっとも多数の問題指摘があり、「理科の実験は設備の関係で窮屈」「理科実験の対応困難、過重負担」「理科の実験の分離新設の、既存の設備での対応が困難、授業時間の延長が必要」「理科実験の増加は実験をとまなわない教科とのアンバランス」「実験、実習等の増加については、時間割への組み込みが困難」などとあった。とくに「コンピュータの設置に問題、理科の内容など、条件整備なしの改定には問題があり、指導法に苦慮」「理科実験コンピュータを含むの対応の問題」「理科のコンピュータ活用を含む実験について施設、時間割が問題」とあった。

同様の問題として、一般に「実技教科の負担増」を指摘するものもあり、「実技教科は演習、実習積み上げのため、8単位増は負担が大」と指摘されている。

(3) 全体的に、「副免許取得の困難」「一種免許本体化にともない、副免許取得の過密化が促進」「単位増により主副併免の選択枠狭少化」等の指摘も多かった。

このような状況の中で、「施行規則にあわせて学部再編」「省令は教員としての最低基準との立場で学生負担、時間割編成を考慮して上積み科目を検討」「卒業単位引き上げ、演習から講義へ」「カリキュラムの抜本的見直しの時期」「教育職員免許法等改正に係る教育課程改革委員会を設置して検討中」のように今次改定をカリキュラムの抜本的な改定に結びつけて検討しようとする動きもみられ

る。

(4) 以上との関連で、「教官の負担増により、非常勤等の必要（とくに情報等）」「内容変更単位増によって当然のこととして定員増、非常勤講師増が必要」「新免許科目について、人員増加等の措置がないのは問題」などを訴える大学が多かった。

I-2-4 教職専門科目の基準引き上げに伴う問題

(1) 教職専門科目中、教育原理等再編の対応については、「教育基礎論2単位、教育哲学、日本教育史、西洋教育史から2単位選択必修させる」「方法技術、社会内容を8科目づつ開設し選択させる」、「教育原理、教育心理、発達心理再編で対応するが、教育課程の理解、教育課程を編成する力量が必要であり、教育の方法と技術でこの課題にこたえたい」など様々な対応の工夫がなされている。それによって、「幅広く履修させるという効果はある」かもしれないとの指摘があった。しかし、「従来の教育原理は広範な分野をカバーするものとして実施したが、改正により、多くの科目の改廃、新設が必要」、「4領域のねらいや意義には疑問があり、本質目標と他の領域が切り離されるのはおかしい」、「4領域にわたるため心理減少となる」、「教育心理学の関係が少なく問題あり」、「4領域バランス困難」、「小学校課程には2領域を4単位必修させるが、中学校課程の副免許取得者は選択の幅が小さい」「4領域をバランスよく実施することは困難」、「4領域均等振り分けはできない」、「現職教官を専門性で4領域に振り分けても均等にできない。クラス規模の肥大化が常識化し、小人数教育ができない」「初等4単位、中等2単位を原理と心理それぞれがやるが、内容の分割が難しい」などの問題点が指摘されている。なかには、「小12、中8単位はおかしいので、ともに12単位とすることを検討している」とするものもあった。

この内、教育心理学分野の減少に関連して、「心理学科は、心身の発達と学習過程、教育の方法技術に関係があるが、発達、学習、人格と適応、学級集団、教育評価をやってきた」が、このような教育体制の崩壊につながるという認識も提示されている。

(2) 教職科目としての情報機器の活用についての意見も多く、とくに、「情報機器の活用は担当者の努力にまっが、設備スタッフに問題あり」とする点の指摘が多かった。たとえば、「教育の方法技術中情報機器教材の活用の対応に苦慮、共用パソコンの台数不足、教室確保、機器管理、予算の裏付けがなければ解決できない」、「教育の方法技術を全学生に履修させるための施設・設備の整備が必要で予算措置が必要」、「教育の方法技術を全学生必修とする場合、施設設備、担当者の不足」、「情報機器の活用は具体的にはどの程度とすべきかが問題であ

る」、「方法技術の開講と担当方法検討中」、「従来の教職科目との関係」に問題あり、「情報機器のスタッフ定員増必要」、「方法技術は担当者なし」、「教育の方法技術に関する科目については、受講者数の関係から、直接情報機器を扱うことは困難で、原理、概論の講義形式が中心」などの問題が指摘されている。

他方、この点についても、「教育の方法・技術は、教育、心理、カリキュラム開発センターの分担実施することを中心として各教科も積極的に参加する」のような対応が可能であるとする大学もある。

(3) 以上のことから、教職専門科目については、「教育学、心理学の現スタッフで対応しきれない」とする相当の意見があった。「従来の教官配置では、十分に対応できない。学問的な基礎付けのない科目を数合わせのために実施することになる」、「単位の配分、教員の配置等に困難がある」、「教職科目の単位増に伴う担当者の純増が必要」などと指摘された。さらに、「教育学、教育心理学での分担、教員数、専門領域、施設設備、授業形態など種々の問題あり」、「対応する教育内容や授業科目の設定が問題となり、教職専門科目が教育学、心理学以外で行われることの可能性まで論議された」というケースもあった。

そのため、「教育学関係の科目、単位の増加のため、スタッフの負担増が懸念」、「教育関係学科の負担軽減のためには、非常勤の配置が必要だが、既存の配分時間で捻出が困難」、「スタッフ不足」等の指摘が多かった。さらにまた、「教室の数、スペース、カリキュラム」、「条件的な面から、学生の自由選択の幅が狭くなる」、「カリキュラム上の時間帯決定困難」、「負担増、開設科目の自由度減少」、「教官の負担増、開設講義の自由選択の幅が減少」など多数の問題が指摘されている。「教官の負担増はもとより教室確保、時間割編成の困難が予想」あるいは「従来の2クラスを1クラスにするなど大量講義の増加」も問題だとする指摘もあった。

とくに、「生徒指導定員1あるが増員要求、純増要求によって教育研究活動を活性化したい」との意見もあるが、生徒指導は定員をもたない大学の方が多いのが実態である。また、「特別活動の専任教官はいない。教職担当教官の負担の増加。他学部受講者の増加に対応できなくなるおそれあり」との指摘もあった。さらに、「障害児教育科目に困難」があること、「特殊教育学概論、障害児心理学概論を設置」したケースもあるが、逆に「障害児教育、同和教育の関係科目の位置づけ」について苦慮しているとの指摘もある。

以上の諸点について、少数だが、「現在スタッフで対応可」「問題はなく充分に対応できる」とする大学もあった。

1-2-5 「生徒指導（教育相談及び進路指導を含む。）に関する科目」

生徒指導については、専任教官のいる一部の大学を除いて、ほとんどの大学が教職系の教官が担当することで対応しようとしている。現有の専任教官、教職系教官が担当するか、既設の科目をあてるとする大学が29大学62%であった。しかし、そのことが他方で、専門性の点で問題があることと負担過重を招くとの指摘につながっている。

対応の仕方を明確にしている大学も含めて、専任教官がいない、不足している、したがってまた定員化または定員増を要望するとした大学が、18大学38%であった。

「生徒指導の専門家なく」「純増要求」、または「専任教官概算要求中」、「非常勤講師依存」と回答するものがきわめて多く、内部で対応する場合にも、「他学部の需要には応じられない」としている。また、従来から実施している場合にも、「物理的、心理的な負担が増大」と懸念する声があがっている。このような、「定員増なしの科目増に問題」とする反発もみられ、「教職以外のスタッフの協力をも得」たいとの声もあった。

「教職全体の授業の質の低下も免れない。教育、心理の専攻の学生の授業の質にかかわる」との指摘もあった。

また、科目の性格について、「生徒指導概念の曖昧さ」「現実の学校生活の生徒指導と対応させるのは無理があり、系統的な授業になりにくい。生徒指導に関する教育学、心理学でも充足できる」との指摘もあった。

以上のように、従来、生徒指導部門の教員が配置されていないため、大部分は教職系教官の兼担等によって対応していこうとしているが、そのことから担当者の負担過重、教育の質的低下などが問題とされ、専門教員の純増が強く望まれている。この問題は、とくに他学部の教職教育が過重負担となっている総合大学の教員養成系学部にとっては切実な問題である。また、生徒指導の内容の検討の必要性も指摘されている。

1-2-6 「教育課程に関する科目」

(1) 保育内容については、新規科目の開設または従来の科目の再編等で対応するとの回答が多かった。

保育内容の実施については、「他学科協力」がすべての大学において必要であるが、「従来のカリキュラムの手直し」をし、「幼児教育に関心のあるスタッフの協力」を依頼する、しかし、「保育内容の研究の区分が変更されたため、各教科の対応が不明確」などの問題がある。従って、「保育内容の研究は全科目非常勤依存、スタッフの配置、教科内容の整備等に問題あり」と指摘される。「指導

法のイメージが困難であった」との指摘もある。

積極的対応の例としては、「保育内容に環境と発達、遊びを新設」「5領域の内容が多岐にわたるため7科目の授業を開設し対応」などの再編努力もみられる。

(2) 教科教育法については、生活科を除いてはとくに問題はないとする回答が多かった。「教材研究は教科教育法に名称変更のみ」とするものが、圧倒的であったが、「スタッフ不足から対応に苦慮した」とするものもあり、とくに「生活科教育法に苦慮」とする回答があった。また、この機会に、「広い範囲を含む内容が未消化のまま学生に伝えられる」現状を改善したいとか、「教科教育法は4単位必要である」との主張もあった。しかし、特別活動とのバランスで「教科教育法の単位数縮小」「教科教育法2単位」という対応をした大学もあるが、ごく少数であった。

(3) 「道德教育の研究」についても、とくに問題の指摘は少なかった。ほとんどの大学は、「道德教育従来通り」としているが、むしろ「道德教育に平和教育を」というような対応もみられた。

(4) 特別活動については、従来の科目であてるという回答もあったが、むしろ誰が担当するかが問題であり、附属学校教官やその他の現場教師をもってあてると苦慮しているとする回答の方が多かった。

このように、新設科目である特別活動についてもっとも多く意見がよせられた。「特別活動には疑念あり」、「開設の意図に疑念あり、内容の問題もある」などの内容についての指摘があった。

また、「特別活動は専任教員では担当できず、非常勤に依存」「新定員の配置が望まれる」のように、専任教員を配置すべきであるとする要求も強かった。しかも、当初から現場教師を非常勤として委嘱、「特別活動は附属教員の集中講義」などの複数の回答がみられるが、同時に、そのことから大学の授業科目としての疑問も提示されている。これらの点から、「特別活動定員増必要」を強調する意見が注目された。

これに対して「特別活動は学校・学級経営で対応」「特別活動に学校学級経営論学校安全」との積極的対応方法を提示している大学も少数ながらみられた。

全体としてなんらかの方法で対応していこうとしているが、一部の大学を除いては、専門教官の不足のために附属学校教官や非常勤講師に対する依存が避けられない状態にあるといえる。検討中のところも含めて、とくに「特別活動」の科目についてこの傾向は強く、専門教員の配置、定員増の要求の声が高い。

以上のような状況から、「新設の必修科目の多くを非常勤講師に依存するのは問題である」と指摘されているように、生活科教科教育法や特別活動等の専門教員の無配当や不足からくる兼任教員の負担増と、教育の質的低下が現実の最大の

問題として指摘される。

I-2-7 教育実習の事前事後指導の単位化の問題

この点に関しては、教員養成系大学・学部では、従来からなんらかの形で改善充実を図ってきているため、もっとも問題が少なく、従来からの事前事後指導に工夫を加えるだけで対応できるとするものが、有意回答中、35大学73%であった。ただし、事前事後指導を含めて教育実習を充実したものとして実施する具体的な方策については問題を指摘している大学もある。

ほとんどすべての大学が、「現行で対応可」、「従来から5、6単位で問題なし」、「事前事後指導の1単位分は従来から含まれていた」と指摘している。これを基礎に、「事前事後指導の拡充必修化」で十分に対応できるとしている。

それにもかかわらず、「負担過重は避けられない。大学教員が実習の事前事後の指導への参加を通して実習に対する関心は高まるかもしれぬが」とか、「具体的には時間割編成への組みこみ方が問題である」「教官の負担増があり、日程上出席しやすくするのは無理、評価の判断が難しい」などとの指摘もある。

むしろ、事後指導をどうするかが、一つの問題として自覚されており、「事後指導にレポート提出、反省会、講評4時間」「事後指導を集中講義方式で実施することを検討」などの対応もみられる。「教育実習総合研究」を新設するとか、「事前事後指導に当然予算措置がなされると思うので一層の充実が図れる」との回答もあった。

その他、新教育大学等においては、14単位以上の実地教育を実施しており、その他の場合にも、「段階的教育実習を行う」ケースが増えてきている。

I-2-8 「特殊教育科目」の履修基準引き上げに伴う問題

今日、特殊教育諸学校の教員養成課程をもつのは、47大学・学部・分校である。このうち当該問題について回答のあったのは、35大学で75%にあたる。

まず、当面の対応については、11大学が「特に問題なし」「従来から履修基準を上回る」としているが、他の大学は多かれ少なかれなんらかの問題があることを指摘している。とくに、教官の不足と負担増、最低単位の増加とカリキュラムの過密化を指摘した大学は多かった。従来の調査でも、特殊教育に関する諸課程での開設授業単位数は、およそ40単位前後であり、定められた最低履修単位も過半数の大学で25単位以上となっており、単位数のみで考えた場合は新しい基準に十分に対応できるはずである。

しかし、半ばを越える大学が「過重負担」「スタッフの不足」が問題であり、「専任教員の定員増」を訴えている。また、「基礎免の単位引き上げにより履修

負担が大きくなる」ことを訴えている。また、「実習を除く3領域から4領域となり、講義の担当、配分が困難」「教育の増、心理・病理の結合など無理」「過密傾向が強まっている」などの指摘がある。

むしろ、「特殊教育より基礎免許状の引き上げによりカリキュラム過密」の問題があり、「養護学校課程の履修基準の引き上げにより小中課程の専門教科の単位数を限られた範囲に制限した」との回答があった。このように、免許状取得に必要な幼・小・中・（高）普通免許状の所持を基礎要件とするこれらの諸課程にあっては、「特殊教育科目」のみの履修基準の引き上げではなく他の専門科目の単位増加の影響も受けるため、学生に及ぼす負担の増加は計り知れないものがあると考えられる。

I-2-9 一年制の「教職特別課程」の問題

この問題について、53大学中、回答のあったのは35大学である。このうち、「不必要な課程である」と答えたのは、8大学23%であり、他はなんらかの形でこの課程に対応する姿勢を表明している。

なかでも、積極的に対応したいとするもの4大学、現在検討中とするもの6大学、今後検討の予定とするもの4大学などがあつた。教員養成系大学・学部が、学部段階での教員養成のみでなく、学卒者や社会人に対する教職への参加、さらには現職教員の研修にも取り組もうとしている姿勢の一つの現れとしてみることもでき、注目される。一般大学・学部のこの課程に対する消極的な対応とは好対照をなしているといえることができる。

「教育研究の過密が限度」「教官の過重負担」であり余裕がない、あるいは「聴講生制度で対応可能」とし、「4年間の在学中に教職課程を履修させることが本則である」とする回答傾向もみることができる。

しかしまた、「全学的な教職課程センターと関連して今後検討する」「他学部卒業生、一般社会人の教職志願者に応ずる」とする意見もあつた。

I-2-10 新免許制度によるカリキュラムの編成等

この問題について回答した大学は、53大学中39大学74%であつた。このうち「なんとか対応した」とするものは、9大学で、他の大学はなんらかの問題のあつたことを指摘している。問題点の主なものは、一、カリキュラムの過密化、二、教官と学生双方の負担の増加、三、大学独自の柔軟なカリキュラムと時間割の編成が困難、四、目的大学化の懸念の表明等にまとめられる。これらの問題を指摘した大学は19大学あつた。

カリキュラムの過密化と、カリキュラムの理念をめぐっては、「専門性習得の

カリキュラム理念解体」「バラバラ詰め込みカリキュラムのため専門性確保困難」などの指摘があった。この問題に関連して、「学問研究の立場からの、教職科目の増加への反発」「高等教育の質の確保の問題」があることを指摘する大学もあった。「学生、教官の負担の増大」を多くの大学が指摘しているが、その点は「問題なし」、または「負担増をとまなわれないように編成」とした大学もある。「必修単位増加のため選択の余地なし」とするものも多かった。そのため、「授業時間割編成が困難」になるとしたところも多かった。

さらに、五、学問的な裏付けの乏しい必修科目の新設、六、現行の教官配置を無視した科目の新設、またこれに対する人的物的予算的措置がなされなかったことに対する不満を表明した大学も19大学あった。

とくに、「新設科目の担当者の問題」「生活科の教科専門と教科教育法、教育技術、生徒指導、特別活動の担当者に問題あり」とし、「新設科目の定員増、非常勤講師増」を要求するというものである。つまり、「定員配置、設備充実なしの制度改正は、改正の趣旨を生かすことにならず、問題あり」とするものである。「各領域でスタッフ不足、負担過重が問題になる」「対応する時間の余裕なし、担当教員の不足、対応する設備の不足、予算措置を切望する」などの意見が多くの大学から出されている。

このような意見の中に、「生活科、生徒指導、特別活動については、指導内容や指導のあり方をめぐって全国的レベルでの討論が必要ではないか」との強い意見の表明があった。

上述の点とは別に、この度の法改正はあまりにも性急であり、大学側が事前に十分検討できなかったこと、示達の方法に問題があったことなどを指摘する大学もあった。たとえば、「法改正後、施行規則がすぐに示されず、再課程認定申請までの期間が短いことは問題」「教職専門科目の増、時間割の作成、専修専攻の授業科目の改善、移行時期の学生への対応等多くの問題があり、検討時間が少ない」などの指摘があった。

I-2-11 教員資格認定試験制度

教員資格認定試験制度については、関係大学の少ないこともあり、十分な回答は得られなかった。回答の中に、「意義は少ない」「パターン化、総花的、学校観察レポートを課すなどの改善方策必要」などの指摘があった。また、「出題マンネリ化、指導要領、指導書丸暗記は望ましくない」「適切な試験問題の作成がきわめて困難であった」との指摘もあった。

これに対して、「定着しており問題なし」とした大学と、「全学的に対応。独自に出題、採点、判定。教育研究施設、附属学校も協力。教員養成教育について

討議できた」との独自の総括もあった。

I-2-12 課程認定制度とその基準に関する問題

(1) 今回の再課程認定の申請手続きに関して、期間が短く、その対応について十分に検討する余裕がなかったとする意見が相当あった。

「検討のための時間なく、カリキュラムに関する本格的な論議なしに新カリキュラムの編成」「申請までの時間がなく、十分な討議はできないまま、改正」

「免許法改正から再課程認定までの期間が短く、カリキュラムについて十分に検討する余裕がない」など、拙速であったとの指摘が目された。

(2) 担当教員の不足、負担過重、施設設備の充実についての要望意見は非常に強かった。とくに、「スタッフと設備の不足」は大多数の大学が指摘するところであった。「生活科、教育の方法技術関係のスタッフ、設備の不足」「生活科、特別活動、進路指導の担当教官」「各教科の必要専任教員数を充たすように、かつ半分以上が教授であるという条件をみたすように各教官をどのように配置するかという問題」などについて指摘があった。

(3) 新免許基準と従来の教官組織とはそぐわないところがあり、矛盾があるため、対応しきれないとする判断も相当にあった。

たとえば、「定員現員の関係、文部省の学科目定員との関係」に問題あり、「学科目の整備、担当者の適正な配置など問題」があるとする大学もあった。「審査内規の専任教員数と授業科目の関係がわかりにくく苦慮」「規定の解釈適用に問題があるように思われる」との指摘もあった。

(4) 「既得権」とのずれなど再課程認定に対する不安も表明されていた。たとえば、「既得権を確保できるかの不安」があった、「過去にたくさん課程認定を受け有名無実になっているものをどうするかの問題」であったなどとも指摘されている。

(5) 免許法改正に伴う課程認定基準に対する批判意見もかなりあった。「大枠は従来に準じて、基準の改正を最小限にとどめるべきだ」「手続き煩雑」であった、今次審査の「定義不明確」であった、「大学の自主性が考慮されない」等の問題があったとの指摘もあった。また、「中学専修免許は再課程認定でよい」はずだとの主張もあった。

以上のように、1学科1教科の審査の問題及び教科専門科目の負担増加の問題以外の点では、一般大学・学部とほぼ同じような問題点の指摘があったということができる。

1-3 会員大学の要望等について

この種のアンケートはもっと早く実施すべきであった、あるいは法改正以前、法改正に反映できる時期に必要であったとする意見は多数の大学からあった。この点に関しては、本委員会としては、それぞれの時期に適時の対応をしてきたが、本委員会の検討結果を十分に反映させるに至らなかった点については十分に反省したい。しかし、新制度が発足してしまったから、それで終わったというのではなく、新しい条件のもとでどのように「大学における教員養成」を維持発展させ、その理念を堅持していくかということがあらためて課題になると考えられる。

次に、アンケートの「結果を公表し、要望すべきは要望する」ということが重要であるとの指摘があった。教員養成の現場の声、要求と問題点を文部省に強く働きかけ、大学における教員養成が発展するように国大協としても努力してもらいたいとの指摘があった。また、とくに、アンケートの内容として、教員や設備、予算や事務組織の充実に関する課題の設問を多くとりいれるべきであったとの指摘があった。これらの点に関して、この報告に明らかにしている事実、そのまま「大学における教員養成」の現場の苦悩であり、その意見を行政当局においても十分に配慮されるよう要望している。さらにまた、引き続いて、アンケートの結果の分析等を通じて、「大学における教員養成」の今後のあり方についての展望を明らかにしていきたい。

次に、アンケートの内容が、機関決定の困難な問題が多かったとの指摘があった。この点はあえて自由記述を多く求め、今後の展望に関わる多様な意見を吸い上げたいとの意図からであったが、担当者に多大のご迷惑をおかけしたことをお詫びしたい。また、本アンケートについて、これは「教育学部の特殊な位置を容認するアンケート」であるとの批判もあった。アンケートの内容が現状との間に違和感があったとの指摘もあった。さらに、すべての部局から、同一条件のデータを得るためのアンケートには無理があるとの指摘があった。これらの指摘は、今回のアンケートの性格についての意見ないしは批判であるが、これらの指摘の中にも、前述のように、今日、一般大学・学部と教育系大学・学部の教員養成に対する問題意識の溝が大きくなってきている事実が表れており、むしろ「大学における教員養成」の課題の大きさを示しているものと理解される。

その他、アンケートの回答までの時間が短く、教育・研究の変革で追われている時期に回答が困難であった等の指摘もあった。これは、前述の再課程認定の渦中の調査であり、ご無理をお願いした次第であるが、それにもかかわらず多大のご協力をいただいたことに対してお礼を申し上げたい。なお、回答の寄せられた時期により、つまり早い段階と遅い段階とで、回答の視点に差異がみられたこと

は、調査が再課程認定に関する行政指導の渦中に行われたことと関わっており、実施時期は遅かったとのみみることはできずかえって行政指導の過程で問題は自覚されつつあったとみることもできる。

Ⅱ. 「大学における教員養成」の 当面の諸問題

Ⅱ-1 教員の需給関係と教員養成

本委員会では、今回の調査と併行して、教員の将来需要に関する推計作業をすすめている。その概要について中間報告をまとめておきたい。

この推計では、学校教員統計調査が実施された最近年度である昭和61年度を基準年度として、昭和62年度から、66年度までの5年間（以下第Ⅰ期と略称）、次いで67年度から71年度までの5年間（以下第Ⅱ期と略称）、さらに72年度から76年度までの5年間（以下第Ⅲ期と略称）という具合に、5年間単位に三つの時期を設定して、それぞれの期間における小・中学校教員と高等学校教員の需要数を推計した。なお、基礎となる教員数は、「教育委員会月報」に掲載されたデータを利用した。

まず、小、中学校教員の場合は、次の通りである。

全般的にみて、第Ⅰ期においては、一方で需要が大幅に減少する県もあるが、その反面では需要の増加する県もみられる。増加が見込まれる県は、北海道、青森、岩手、秋田、山形、福島、新潟、和歌山、鳥取、島根、佐賀、長崎、熊本、宮崎、鹿児島、沖縄の諸県である。これに対して、過去5年間（57年度から61年度まで）の採用実績の60%以下に減少するのは、埼玉、千葉、東京、神奈川、石川、愛知、京都、大阪、兵庫、岡山、広島、香川の諸県である。

第Ⅱ期では、ほとんどの県において、需要は過去5年間の実績の60%以下に減少する。具体的にあげるならば、宮城、山形、茨城、群馬、埼玉、千葉、東京、神奈川、石川、山梨、長野、岐阜、静岡、愛知、三重、滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、鳥取、岡山、広島、山口、徳島、香川、愛媛、高知、福岡、佐賀、大分、宮崎の諸県が、それにあたる。

第Ⅲ期に入ると、いくつかの県では需要の回復が見込まれる。しかしそれでも、過去5年間の実績には及ばない。この期においてもなおかつ、過去5年間の実績の60%以下に需要が落ち込む県は、宮城、山形、富山、滋賀、京都、鳥取、広島、香川、愛媛、高知、宮崎の諸県である。その意味では、滋賀、京都、広島、香川、愛媛では、今後15年間という長期にわたって、大幅な需要減に陥る恐れがある。

高等学校教員の場合は、次の通りである。

第Ⅰ期においては、大阪以外のほとんどの県において、過去5年間の採用実績

程度、もしくはそれ以上の需要が生じる。しかしながら、第Ⅱ期に入ると、秋田、山形、福島、熊本、鹿児島、沖縄を別にして、それ以外の県においては、急激な需要減が生じる。とくに栃木、群馬、埼玉、千葉、東京、神奈川、石川、岐阜、静岡、愛知、三重、京都、大阪、兵庫、奈良、岡山、広島、山口、香川、愛媛の諸県においては、その需要はマイナスとなる。この期においても、従来程度、もしくはそれ以上の需要を生じるのは、秋田、山形、福島、熊本、鹿児島、沖縄に限られている。第Ⅲ期に入ると、全般的には、需要の回復が見込まれるが、かなりの県で需要減少の状態が、続く。過去5年間の採用実績の60%以下の県は、群馬、埼玉、千葉、神奈川、長野、岐阜、愛知、滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、広島、の諸県である。その意味で、群馬、埼玉、千葉、神奈川、長野、岐阜、愛知、滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、広島での需要減は長期化する傾向にある。

Ⅱ－２ 国際化と教員養成

Ⅱ－２－１ 日本人学生の海外派遣

文部省の日本人学生海外派遣のための奨学金制度には学生国際交流制度、アジア諸国等派遣留学生制度がある。文部省による全国的な実状についての情報はまだ得ていないが、本調査によると各大学・学部の間には年間1人から最大6人までの違いがある。派遣学生の選抜方法は今後の調査にまつが、選ばれた学生については圧倒的に英語科専攻学生である。これは外国語の修得が留学の前提とされる限り、どうしても英語科の学生に有利となるからであろう。しかし、本留学制度は英語科教員の英語力を高めることを直接の目的とするものではないから、英語科の学生が専ら選ばれるという傾向は必ずしも望ましいものではないという反省の声も聞かれる。もっとも、すべてが英語科の学生ではなく、他教科では国語、音楽、美術、数学、理科、特殊教育、幼児教育等が見られる。

派遣先は、上記の英語科の学生が多いこともあり、圧倒的に英語圏、アメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、カナダの大学である。他の教科では、国語が中国、音楽、美術がドイツ、オーストリアなどを選んでいく。

派遣の仕方には、特定大学と協定を結び恒常的に送る場合と、毎年変る場合とある。特定大学に派遣の場合は、どうしても一定の教科、例えば英語科に偏りがちであり、毎年、異なった教科の学生が選ばれる場合、どうしてもその反対となる。

派遣先の選定は教官の縁故や先輩の学生から後輩へといったように、種々あるようである。派遣学生の指導で最大の問題は、日本と外国の大学の学年・学期制度の違い等で、多くの場合、学生は帰国後に、卒業・就職の延期を余儀なくさ

れているようである。また、派遣先で履修した単位の認定も、制度として認めている大学もあるが、実際には多くの場合、一般教養レベルのものであって、専門科目としての認定は難しいようである。

派遣の効果であるが、これを判断する一つの方法は、この制度の狙いに照らしてみることであろう。これを義務教育学校に将来就職する者に広く海外での経験を与えることと考えれば、派遣学生のどれだけが現に教職に就いているか見ること、ある種の効果の判断となる。本調査によれば、卒業後の教職就職の率は、大都市にある大学ほど低く、地方都市は高い。これは大都市周辺での教職への就職が難しいことと関係があり、あながち学生個人の責任ではないが、せっかくの海外経験が教室で生かされないことは残念である。ただし、教職に就いている留学経験者や帰国直後の学生が、職場や大学でどのように海外経験を生かしているかということになると、本調査の範囲外となる。

ところで、国際交流とは、本来相互的なものでなければならないという視点に立つと、学生の海外派遣は外国人学生の受け入れとあいまって本当の国際交流といえることとなる。外国人留学生一般の問題は次節に扱うとして、この留学制度が直接の契機となって姉妹大学提携や大学間の協定により外国人留学生の受け入れを行っている大学には、北海道教育大、奈良教育大、福岡教育大などがある。そのなかには奨学金による留学生の他、私費留学生を姉妹大学に送っているところもある。

Ⅱ-2-2 外国人留学生

(1) 文部省の教員研修留学生の制度は、「主として発展途上国の現職の初等・中等学校教員及び教育関係機関の専門職員等を日本の教員養成大学等に留学させ、教育経営、教育方法及び専門教科等に関し学習し、以て本国での教育水準の向上に役立つ幹部職員の育成に協力し」、さらに「日本の社会及び教育に対する理解を促進することを目的」に昭和55年度より実施しているものである。平成元年度においては20の教員養成系大学・学部と東京・大阪の両外国語大学にあわせて145人の定員を配置している。個々の大学についていえば、1校あたり2人から12人と差があり、6-8人が配置される大学が10校ある。

研修の内容としては、日本語教育、専門教育、見学実習などが含まれるが、本調査にあらわれた各大学での問題点は、研修生の日本語能力及びそのばらつき、日本語・日本文化・日本事情担当教員の欠如ないし不足、日本語学習で精一杯で専門の研修に入れないこと、大学の提供できる専門教育の分野と研修生の期待する分野とのくい違い、専門教員の負担増などである。

この制度の評価については、とくに調査項目に含まなかったが、回答のなかに、

日本語、日本文化の修得を主な目的と考えるならば、専門教育の不十分さも、諦めがつくという趣旨のものがあつた。

なお、受け入れの主体は、2 外国語大学を除けば、教育学部であるが、専門教育になると、例えば農業科教育については、農学部、工業科教育については工学部といったように他学部の支援協力が必要になる。

なお、本調査で、この件に関して三つの一般大学がそれぞれ、特定の教育分野に外国人の教員を受け入れているが、必ずしも教員の教育を意図しているものではない等の回答を寄せている。

(2) かなりの教員養成大学・学部が外国人の学部学生を受け入れている。ただし永住権をもった外国人学生と留学生との区分は明確でない。入試には特別の選考を行うところと日本人と同じものを課すところとがある。教育実習の履修や教員免許状の取得については日本人学生と同様に扱っている。ただし、1 件ではあつたが、教員養成系に留学生を受け入れることに疑問を呈した回答があつた。外国人が教員免許状を取得した後のことについては、調査項目に含めなかったのかわからないが、伝聞によれば日本の免許状を受け入れる国もあるとのことである。また、日本国内でも外国人が教諭ないし講師として働く道がないわけではない。いずれにしても、大学教育で学生の国籍が問題になるということは奇妙なことであらう。

(3) 大学院学生については、すべての大学で受け入れているか、受け入れる用意がある。その場合、入試には特別な配慮をしているところが多い。

(4) 研究生・聴講生は、とくに大学院学生の数に比べて相対的に多い。これは潜在的大学院進学希望者であろうと考えられる。ただし、彼等はいわば定員外であり、その結果、学問、生活両面における指導上の問題をおこしがちであるとの回答があつた。

Ⅱ－2－3 帰国子女の受け入れ・日本語教育課程

平成元年度には、国立43大学、104学部が帰国子女の受け入れ制度をもっているが、そのうち教員養成系大学・学部が7、博士課程をもつ教育学部が5である。なお現在検討中のものも若干ある。

日本語教育課程については更に調査の必要がある。

Ⅱ－３ 情報化と教員養成

Ⅱ－３－１ 一般大学・学部における情報科学・情報処理の教育

(1) すでに情報科学関連科目を教職教養として位置づけている大学・学部は、約１割である。これらの大学・学部には、理科系１８大学・学部中１１校があり、文科系では少ない。これらの場合、情報科学を教職教養として位置づけているが、いわゆる「教育の方法・技術」として対応しているものではなく、新設の「教育の方法・技術」は教員養成学部に依存せざるを得ないとの意見が表明されている。

情報科学関連科目の開講を検討中の大学・学部を含めると回答のあった範囲でも約２割の大学・学部がこの分野にすでに対応しているかまたは対応しようとしている。理科系に偏っているが、文科系でも経済・経営学部等における対応は進んでいるといえることができる。

(2) 新免許法における、数学、理科、技術、家庭の各教科にコンピュータ利用による情報処理が加えられたが、一般大学・学部における実状は、すでに開設してきた大学・学部が、１８％、対応できる大学・学部が、１９％、さらに現在検討中の大学・学部を含めると、全体の約４０％強となり、これらの大学・学部は、コンピュータ活用の導入に対応できる体制にある。

しかし、これらの大学・学部においても、本来の専門教育に情報機器が活用されてきたのであって、これを教職教養として位置づけていくためには、「機器の不足と教育内容の未検討」が問題であることが強く指摘されている。とくに、農学部や工学部関係の大学・学部においては、それぞれの専門領域においてかなりすすんだ教育内容（ソフト開発も含めて）が行われてきており、教職としてのコンピュータ活用のあり方との間には大きな隔たりがあることや、あるいはまた、家庭科教材におけるコンピュータ活用の遅れが問題であることなど、種々の問題のあることが指摘されている。

Ⅱ－３－２ 教員養成系大学・学部における情報科学・情報処理の教育

(1) 教員養成系における情報科学・情報処理の科目の開設計画は、５３大学・学部中３８大学・学部にあつたが、機器の整備状況は大学によって大きな隔りがあることは一つの重要な問題である。回答中、既設の開設計画５８科目の多くは、教育工学関係と教育心理学関係によるものである。新規に開設計画のある３２科目には、教育情報論、教育システム工学、「コンピュータと教育」などの科目が挙げられている。

これに対して未だ対応していない大学・学部では、「負担増のため検討できない」とか「非常勤の予算でなんとかしなければならないと考えている」という指

摘もなされている。

このような実態から言えることは、既設の科目を活用するにも、新規に科目を開設するにも、全体としての教職専門科目の負担増の中で、これらの科目による教職関係教官の負担の増加は免れない。また、安易に非常勤への依存によって解決され得る問題でもない。

(2) 情報関連施設の利用状況についても、施設・機器の整備状況に大学によって相当の隔たりのあることが、大きな問題であり、とくにこの種の施設設備の未設置の大学・学部においては事態は深刻である。学科内の研究教育のみの利用しかできない大学では、まず基盤を整えることが先決である。

(3) 情報関連施設による教材開発への対応についてみると、かなりの大学・学部で、教育実習の方法改善のためのソフト開発等が行われており、26大学・学部 に及んでいる。ただし、その多くは既成のソフトを利用するところからそれほど大きく進んでいない。なかには、独自のマイクロテーピングにとりくんでいるところもある。新免許制度による教育実習の事前事後の指導においても、この分野の利用範囲は拡大されるものと考えられ、教育実習指導センター等の未設置の学部の整備が急務となろう。

(4) 情報機器の利用状況についてみると、ビデオ関連機器は、主に教材製作と教材提示等に利用されているが、コンピュータ、パソコンは、理科、数学の専門教育に利用している場合と、教育工学、教育心理学において学校教育と情報の関係やCAI、データベースの利用を含めている場合等がある。

なお、情報科学に関連した新課程が設置された大学では、その課程の協力を得る方向が検討されている。

(5) 教職教養としての情報機器への対応を実質的に確立するためには、なお種々の問題がある。開設コマ数、受講生数、クラス・サイズとこれに対応できる教官数、時間割編成そして実習用のパソコン等の施設に関して、いずれも今後の検討課題である。

さらに重要なことは、いくつかの大学から、「児童生徒にパソコンを利用して授業を進める意義」、「情報機器を利用する教育内容の吟味」が必要であるとの指摘があったが、これらは、教員養成における情報機器利用の推進において大前提とされるべき点であろう。

(6) 教科専門科目における情報機器への対応については、対応できる大学・学部と検討中その他の大学・学部は約半数ずつになるが、いずれの場合にも、なんらかの問題点を指摘する大学・学部が多かった。「具体的な対応は困難」、「教官と設備の不足」、「予算の不足」などが指摘され、「純増を要求する」との回答が目だった。時間割の編成、非常勤の枠と講師の確保、その他多くの問題があ

るが、とくにパソコン不足とか、担当教官なし等の大学・学部にとっては基本的な条件の整備の問題が指摘されている。

Ⅱ－３－３ 教員養成系大学・学部の附属学校における教育情報機器導入

(1) まず校種別の設置台数について述べる。

附属幼稚園では、約１８％に設置されているが、その台数は３台以内であり、利用法は教務関係に限られている。

附属小学校においては、５７％の学校に設置され、その半数の学校では、１０台以上のパソコンが設置されている。これらの学校においてはパソコンを利用した授業が行われている。中でも、２０台以上の設置校においては算数、理科等の授業にも活用されている。

附属中学校においては、８１％の学校に設置されている。その内、２０台以上のパソコンが設置されている学校（１３校）では、独自のソフトを利用したり、あるいは既製のソフトを活用したりしているところもある。パソコン台数の少ない学校でも、大型コンピュータの端末器として活用しているところもある。

附属高等学校３校にはすべて１０台以上のパソコンが導入されて、教育的に活用されている。附属養護学校においては、未だ１７校の学校にしかパソコンが導入されていない。この方面のソフトが開発されている現状から考えても施設を整備する必要があると考えられる。

(2) 利用方法に関する回答は、教務用、教育用、授業用などの記入が多いが、具体的な内容については分析可能な資料は得られなかった。いくつかの学校では、ＣＡＩ活用と個別授業への利用についての回答があった。これらの学校においてはなんらかのソフトの利用が進められているものと推察される。

ただし、コンピュータを利用できる教師が限られていて、なお実際的に活用されるまでには、多くの年月を要するのではないかと考えられる。

Ⅲ．教員の資質向上に関する地方 教育行政の施策

今後の教員養成教育の改善のためには、養成・採用・研修のそれぞれの段階における教師の資質向上の基本的な理念が一貫していることが望ましい。大学における教員養成の改善も、大学で養成された「教員候補者」が学校現場にどのように採用され、新任教員にはどのような研修が行われているか、などについての実態や問題点、また、地方教育行政が大学の教育にどのような期待や要望をもっているかなどについての客観的で正確な情報が必要である。またそれは両者の適切な連携のあり方を見出す上で重要な資料となるであろう。そのような趣旨で各都道府県及び政令指定都市の教育委員会に対して「アンケートと資料提供」をお願いした。以下に、アンケートの回答と提供していただいた資料についての第一次報告をとりまとめた（回答は、40都道府県、6政令指定都市の教育委員会からあった。文中の括弧内の数字はその回答が該当する教育委員会の実数である）。

Ⅲ－１ 教員の採用について

臨時教育審議会答申、それを受けて教育職員養成審議会答申が行われ、それに基づいて初任者研修制度の創設と教育職員免許法の改正が行われた。それは大学における教員養成教育を教員候補者の実践的指導力の基礎を養うものとおさえ、そのような教員候補者が直ちに学校において教育の責任を十分に果たすことは困難があるとして、「教職生活へのスタートに際して現職教育を行い新任教員が円滑に教育活動に入っていけるように援助」する制度として初任者研修制度を位置づけていると理解される。このような大学の教員養成教育の性質とそこで形成される教員としての資質能力の性質を踏まえて、地方教育行政当局の教員採用の行われることが期待される。

Ⅲ－１－１ 教員採用の選考方法

この点について、「初任者研修制度との関連で、教員採用のありかた（教員採用にあたってどのような資質能力に注目するか、選考方法や選考基準など）を再検討するお考えがありますか」とたずねた。

- | | | | |
|---|--------|---|---------------|
| ア | ある（10） | 1 | 既に検討して改定した（4） |
| | | 2 | 現在検討中である（2） |
| | | 3 | 検討を予定している（4） |

イ 再検討を考えていない（36）

多くの県市は「再検討を考えていない」と回答し、再検討の回答もその「変更あるいは検討予定の要点」の自由記述は、多くは、人物重視の観点からの選考方法を検討し、面接の重視や教員の適性診断の導入などによって教師としての適格性を見ようとするものである。これらは近年の全国的な傾向であり、それが特に初任者研修制度との関係での措置であるとは考え難い。

Ⅲ－１－２ 採用等における「教職の専門性」の尊重

教育職員免許法の改正で、教職専門科目、教科専門科目の必要単位がともに増加し、いくつかの新たな科目も新設され、教職の専門性を強化する措置がとられ、専修免許状も新設された。また、これに伴う大学の教員養成課程の再認定や新規認定においては、原則的には、1学科1免許の考え方で、それぞれの専門教育の性質にもっとも適した教科で教員養成を行うことが強調されている。これは、教員養成においてそれぞれの免許状が期待する専門的な資質能力の基礎を十分に形成することを求める趣旨のものと理解される。

また従来から、教員希望者が就職条件を有利にするため、自己の所属する課程以外の他種の免許状をも取得しようとする傾向が問題とされてきた。それはそのような複数免許状の取得が学生の学習を散漫なものにし、教員養成教育における「課程制」自体と矛盾すると危惧されるからである。今回の免許基準の引き上げにより、この複数免許状の取得はかなり困難になるが、採用者側が複数免許状所持を希望する実態が続くならば、学生の複数免許状取得の動向は変わらないであろうし、制度との矛盾は一層深刻になることが予想される。

このような意味で、「応募者に免許状の複数所持を希望するか」また「教員採用において、免許状の複数所持者を有利に取り扱う」かどうかをたずねた。

① 複数免許状所持についての期待

ア 免許状を複数所持しうることが望ましい（35）

1) 校種の異なる（例えば小学校と中学校）免許状の所持を希望する（19）

2) 中学校の複数の教科の免許状の所持を希望する（17）

3) 校種、教科を問わないが複数免許状の所持を希望する（7）

イ 免許状を複数所持することをとくに期待しない（10）

ウ その他（自由記述）

多くの委員会は「免許状を複数所持することが望ましい」と回答し、「複数所持することをとくに期待しない」という回答は多くない。しかも、期待しないの回答のうちの（3）は高校についてのみの条件付きというものである。

委員会が「免許状を複数所持することを期待する」事情は、次の自由記述にうかがわれる。「中学校で3学級以下の小規模校が39%もあり、現在の教員の定員では一人で複数の教科を持たざるを得ない」「学校規模、年齢構成、教職経験、地域の特色などを考えた教員配置、あるいは校種間の人事交流を積極的に進めるため」などである。

② 採用における複数免許状所有者の取扱

- ア 採用選考において、免許状を複数所持する者を特別に扱わない(30)
- イ 場合によって、特定の免許状を複数所持している者を有利に扱うことがある(7)
- ウ 一般的に免許状を複数所持していることを好ましい条件の一つとして考慮する(5)
- エ その他(自由記述)

「特殊教育諸学校については好ましい条件である」(1)

多くの委員会は「特別に扱わない」と回答しているが、「場合によっては」や「好ましい条件の一つ」などの扱いも少なくない。

③ 特殊教育諸学校の教員の採用

特殊教育についての教員養成はかなり整備されているが、教員採用の場面では必ずしも、その専門性についての配慮が十分でないとされているので、前記と同様の趣旨から、特殊教育諸学校の教員採用についてたずねた。

特殊教育の免許状所有者を対象とする採用試験を

- ア している(17)
- イ していない(24)
- ウ その他

特殊教育諸学校の教員を採用するために、当該の免許状所有者を対象とする選考を行っている委員会はあまり多くなく、「していない」がかなり多い。特殊教育諸学校の教員に対して相当の免許状所持を基本的な条件としていない状況が多いのである。

④ 特殊教育の免許状を持っていない教員の扱い

特殊教育諸学校の教員は、本来その特殊教育に相当する免許状を所持すべきであるが、実際にはその免許状を所有していない教員も異動等によって配置されている。そこで、「異動させる際、相当の免許状を所持していない教員に対して特殊教育についての研修を行っているか」どうかをたずねた。

ア 特殊教育の免許状を所持していない教員については研修させている(5)

研修時期は 赴任前
赴任後(4)

研修時間は 5日間（1）、3日間（1）、2日間（1）
0.5日間（1）

イ 特に研修させていない（36）

大多数の委員会は、研修させていない。していないという回答の中にも、少数ではあるが、「各学校の研修で勉強してもらい、教育センターの特殊教育講座の受講を勧めている」「認定講習を受講するよう指導している」という記述もある。しかし、全体として特殊教育の専門性についての人事上の配慮は不十分であると言える。

Ⅲ－１－３ 教員採用の実態

教員採用状況についての統計は不備が多く、その全貌はなかなか摘めない。今回の調査で39都道府県と6政令指定都市の教育委員会から最近3カ年（昭和61－63年度）の教員採用数の統計（小学校、中学校、高等学校、特殊学校教員、幼稚園の各教員と養護教員）の提供を受けた（1県は従来から公表していないということで提供されなかった）。この統計は、当該県・市の教員採用数を、学校種別で、正規採用と臨時採用（産休代替教員等と短期雇用、1年雇用の教員）、4年制大学卒業と短期大学卒業の別で示している。この内、10の県・市は大学・短大の区別がなく、9の県・市は臨時採用についての統計がなかった。下の表は、これを正規採用と臨時採用にわけ、それぞれを4年制大学卒業者と短期大学卒業者に区分して集計したものである（幼稚園教員の採用がある県・市は少なかったのを除いた）。

45都道府県・政令指定都市の最近3カ年の教員採用状況の集計表

昭和 年度	正規採用（資格別）			臨時採用（資格別）		
	4年制大	短大	小計	4年制大	短大	小計
61	26,143	1,430	27,573	28,084	3,597	31,681
62	24,552	1,409	25,961	28,114	3,428	31,542
63	22,971	1,285	24,256	28,054	3,612	31,666
差	-3,172	-145	-3,317	- 30	+ 15	- 15

計（資格別）		総計
4年制大	短大	
54,227	5,027	59,254
52,666	4,837	57,503
51,025	4,897	55,922
-3,202	-130	-3,332

この表は前述の統計を集計したものであるから、その合計数は全国の実際の採用数よりも少ない。また短大が区別されていないところは大学卒に含めて集計してあるから、短大は実際より少なく集計されている。臨時採用も統計がないところがあるからこれも実際よりも少なく集計されている。児童生徒数の減少等による教員の需要減とそれによる採用数の減少は、最近大きな問題として取り上げられているが、それは単に採用数の減という量的な問題にとどま

らない。この集計結果をみると、現在の教員採用の状況には以下のような教員の質にかかわる重要な問題がある。

第一は、全採用者における臨時採用者が異常に多く、正規採用と臨時採用の割合は年々悪化していること。

(61年度 1:1.15 62年度 1:1.21 63年度 1:1.31)

第二は、全採用者数における短大卒の比率%も63年度は増大していること。

(61年度 8.5% 62年度 8.4% 63年度 8.8%)

これは教員採用数の減少の中で起っていることである。63年度の採用総数は、61年度よりも、3,332人減少しているが、その減少は主として正規採用数の減(3,202人)である。そしてこの間、短大卒の臨時採用はわずかではあるが15人増加している。

教員の資質向上が叫ばれ、教職の専門性を高めるため免許法を改正して資格基準を高め、短大卒の基礎資格では不十分として研修を義務付け、さらに、初任者研修制度を創設して教師の教育力を高める政策を進めている際に、身分の不安定な臨時教員を正規教員より3割も多く採用したり、多数の大学卒の教員希望者が就職難に苦しんでいる時、あえて資格の不十分な短大卒者を大量に採用するというのは、教員の資質向上の政策に反することである。

今日、多くの企業が有為な人材を求めて労働条件の改善に努め、また労働力の定着を図るために様々な努力をしているとき、教育界のみが「将来の保証のない」臨時採用で、必要な教員の半数以上を充足しようという、劣悪で一方的な雇用政策をとらざるを得ないということで、はたして教育界に有為な人材を吸収で

きるかどうか問題であろう。

短大卒の採用数が増大していることも、教職の社会的な地位の低下をもたらすのみならず、教職の専門性を強化しようという歴史的な流れに反するばかりでなく、この度の免許法改正の趣旨にも反することは明らかである。

さらに行政自体の長期的な展望の問題としても、短大卒の2級免許状（新免許法では2種）はやがては行政の責任において上級免許状を取得できるように「研修」させなければならないのである。増減はあるが毎年1,200－1,300人という短大卒を正規採用し、大量の2種免許状資格者をかかえることは、後年にもたいへん厄介な問題を抱え込むことになるわけであるが、これについてどのような見通しをもっているかにも問題があらう。

以上、採用等における「教職の専門性（免許状）」の尊重は十分とは言えず専門性に即した教員養成制度の趣旨と矛盾する状態がむしろ強まっている。

このように教育委員会が複数免許状の所持を希望せざるを得ないのは、児童生徒数の減少による教員定数の変動や初任者研修制度などのためであると推測され、基本的には国の責任に帰することであろうが、地方教育行政がこの状態を異常なものとして受けとめているかどうかとも問題であろう。教育委員会は免許法の趣旨を尊重する採用行政を行う責任があり、「教職の専門性」を保障する教員人事行政ができない教員定数等の現状を根本的に改善するように国に要求する等の対応策が必要であらう。

Ⅲ－2 初任者研修制度について

Ⅲ－2－1 初任者研修制度の基本的趣旨

初任者研修制度は、本来、大学における専門職への基礎的準備的教育が形成する「資質能力」と専門職として自立して職務を遂行するために必要とされる基礎的実務的能力とのギャップを埋める制度である。従来、教職には、このギャップを緩和する制度的な仕組みはなく、そのため、ともすれば学校現場は大学の教員養成に対して「すぐ教壇にたって教えることのできる教師」を期待して、大学教育に実践的指導力の育成を求める傾向が強かった。この意味で、初任者研修制度がその本旨にふさわしく実施されるならば、大学における教員養成教育に対する要望も、いわゆる「即戦力」といった発想からではなく、将来に向けての教師の成長を展望しながら、その土台としての大学教育の意義をふまえて提起されるようになることが期待できよう。先の設問もそのような趣旨で、教員採用のあり方の検討が行われることを期待するものであったが、さらに直截に、初任者研修制度についての認識をたずねた。

初任者研修制度の基本的趣旨をどう考えているか

- ア 教職生活へのスタートに際して現職研修を行い、新任教員が円滑に教育活動に入っていけるように援助することに主眼がある。(34)
- イ 初任教員は、教師としての基礎的力量においても不十分であるから、これを補うことにこの制度の主眼がある。(5)
- ウ 初任教員は、教師としての基礎的力量は十分であっても、実践的な力量は不足しているから、実際に即して系統的に教え、訓練することにこの制度の主眼がある。(7) エ その他

自由記述には、「アの要素とともに現職研修の一環として実践的指導力と使命感を養い、幅広い知見を得させる」という、この制度の「実施要項」(文部省から示された雛型に基づいて各教育委員会が制定している)の目的規定の文言を記述した回答(3)や「父母の期待や要望に応え様々な教育課題と時代の進展に対応できる資質の向上を目指す」、「アウのいずれも大切、総合的にとらえるべき」などの回答があった。

初任者研修制度を「導入教育」として捉える委員会が多数であるが、「実践的な教育訓練」という捉え方も少なからずある。

Ⅲ-2-2 制度実施における力点

この制度の法制化においては、当初の「基本的趣旨」が明示されず、文部省の示した「実施要項」の雛型では「実践的指導力と使命感を養い、幅広い知見を得させる」ことを目的とし、教育訓練的な性格が強められているように思われるので、あらためて下記の(ア)(イ)のどちらにより力点が置かれるべきかをたずねた。

- ア 初任者が実際の教育活動のなかで経験する困難に、指導教員が具体的に助言・指導すること(5)
- イ 「初任者のための研修計画」に基づいて系統的・組織的に研修させること(13) ウ どちらが主とはいえない(22)
- エ (自由記述)には、「ア、イいずれにも重点」、「アは各学校における力点、イはセンター等の力点と理解している(ウに回答)」などがある

前の質問では、大多数が制度の基本的趣旨を「円滑に教育活動に入っていけるように援助すること」と理解していると回答していたが、実際の研修では、この趣旨を示す(ア)の選択は少なく、多くは(ウ)の回答である。(イ)の「系統的・組織的に研修」もかなり多く、実態としては(ア)の性格はかなり薄れているように思われる。

Ⅲ－２－３ 初任者研修の研修内容

初任者研修の内容には、「通常、大学で教育されていると考えられるものと重複する講義や教養的な講演などが、かなり含まれている」と言われているので、この点について教育委員会の考えをたずねた。

- ア 不可欠なものが大部分である（４）
- イ かならずしも不可欠ではないが、教師の教養として有意義である（１）
- ウ 重複することがあっても、基本的な事項については、実践的に再学習させることが必要である（３７）
- エ もっと精選すべきである（２）
- オ その他

自由記述の中には「できるだけ大学との重複を避け、日々の指導に必要とされるものを重点に」という重複を避ける努力を必要とする意見もあるが、多くは「大学教育の不十分な点を補うために行っている面もある。大学もこの点について十分配慮し、今後一層努力されることを期待する」という大学教育に実践的な能力育成を求める立場からの意見や「同じ理論でも実践を伴っているものとは、その理解の仕方に大きな違いがある」「大学で学生として聞くのと現場で実際に指導する中で聞くのとでは、心構えが全然違う。従って再学習が必要」「重複する内容でも、机上の学術と実践をベースとした研修では違いがある」など実践をベースとした研修の意義を強調しているのである。

Ⅲ－２－４ 研修スケジュール

「初任者は最初の半年は慣れないため、授業の準備やクラスづくりに毎日息つく暇もない状態だと言われています。このような初任者の実状と「初任者研修」の研修スケジュールとを、どのように調整すべきだとお考えですか」とたずねた。

- ア 初任者は、教員として通常の勤務をすべきであるから、それに支障のないように「スケジュール」の方を調整する（６）
- イ 初任者研修の内容は略々決められているから、それにあわせて初任者の職務や授業時間などを軽減する（２８）
- ウ その他（８）

多くの委員会の「年間研修計画」は、文部省の示した網羅的な詳細な研修領域と内容のモデルに基づいて作成されているが、それはかなり膨大な研修量となっている。多くの委員会は、この研修内容を既定のものとしてその実施を優先する考えに立っているようである。自由記述では「学年・学期始めは研修回数削減、校務分掌、時数軽減などア、イの両方が必要」「二者択一でなく、諸事情を勘案した計画」、同趣旨（他に２）、あるいは「校外は木曜午後に計画、これにあわ

せて校務分掌、研修と授業が競合しないよう年度当初に年間計画」「校外はできるだけ夏季、冬季の休業中、平日は午後3時を目安に開催するよう調整している」などの調整の工夫や「職務や授業時間を軽減することが望ましいが、小学校の教員配置から職務の軽減は容易ではない」という悩みも回答されている。しかし「質問のような状態になっておらず、初任者は指導と研修のいずれにも積極的に取り組んでいる」「問いの現状認識については客観性があるか疑問である」という初任者の状況についてのとらえかたへの反論もあった。

Ⅲ－３ 大学教育との関係

先にも述べたように、初任者研修制度の創設は大学の教員養成と深い関連を持っているので、教育委員会が大学の教員養成教育についてどのように考えているか、またどのようなを期待を持っているかをたずねた。

Ⅲ－３－１ 大学の養成教育の性質

教育委員会は「『初任者研修制度』の内容と『大学における養成教育』との関連をどのように考えているかを、次のア－ウでたずねた。

ア 基本的には、大学では基礎的・理論的学習を重視すべきである－『初任者研修』で実際に即した導入教育をする（15）

イ 大学でも、実践的な力を育成するようにすべきである－『初任者研修』で実践力を一層錬磨したい（27）

ウ その他（2）

「ア」の回答もかなりあるが、その自由記述では、「大学でも実践的な力を育成すべきであるが、実際には非常に困難であるので、大学では、基礎的・理論的学習をしっかりやってきていただきたい」「基本的には基礎的・理論的学習を重視してほしいが、教育実習を含めて導入教育をもっと充実させてほしい。特に学級経営、生徒指導、道徳、特別活動について充実したカリキュラムを組んでほしい」「アに加えて実践的な力を養成するカリキュラムを若干取り入れることを期待する（就職即教授という制度の中では、適格性の自覚、教育現場に関する予備知識、体験対応力をつけておくことは必要）」というように「実践力への期待」の気持ちを含んでいる。

全体的には「イ」の回答が多く、依然として「実践的な力の育成」を期待しているところが多い。その自由記述には「授業について実践的力量的のない者が教員養成に当たるところに問題、学問と共に授業技術に優れた者をあてるべき」といった大学教育に対する不信感を述べたものもある。 大学に於ける教師教育の意義

や性質について、教育委員会の理解を深めることが必要である。これは「初任者研修制度」の意義、役割についての理解とも連なる問題である。また、現在の教育現場の状況（たとえば、新任の教員に就職即教授を求める）自体に改善すべき点があることにも目を向けた本質的な問題解決の方向を展望することが求められよう。

Ⅲ－３－２ 大学と地方教育行政との関係

「就職前教育を担当する大学と就職後の研修に関わる地方教育行政とは「教師教育」についてどのような関係をもつべきか」についてたずねた。

- ア 教師教育においては地方教育行政当局は大学と組織的な関係を持って進めたい（１１）
- イ それぞれに教師教育以外の役割、責任があり、その立場に違いがあるから、あまり組織的な関係を持つことは考えない。個々の問題で連絡・協議・協力を考えればよい（２６）
- ウ 地方教育行政としては、専門家の助力が必要な事柄に関して個々の大学教員の協力が期待できればそれでよい（３）
- エ その他（２）

「ア」の回答もかなりあり、自由記述には、現在の資質向上連絡協議会のような関係の実績をもっと積み上げていくことを期待する意見もあるが、大勢は「イ」の意見である。「その他」の自由記述には、「ウ」とは逆に、必要に応じて指導主事等の大学派遣も考えられる」「大学（特に教育学部）の教官に、小・中・高・特殊教育等の教職経験を持つ者の登用をもっと図るべきである」という意見もあった。

Ⅲ－３－３ 現職研修における大学院教育の位置づけ

「近年、教員養成系の大学・学部に大学院（博士課程）がかなり設置され、現職教員の大学院入学の例が増加していることから、現職研修における大学の位置づけ・役割を教育委員会として明確にすべきであるという考え方がでている」ことについてたずねた。

- ア 現職教育の体系のなかに、大学院を位置づける方向で考えたい。例えば大学院への現職研修のための一定の予算を確保するなど（２８）
- イ 大学院の教育は、教員の資格付与（専修免許状）の性質をもっているので、通常の現職研修の体系とは別に考えたい（１１）
- ウ その他（３）

「大学院は、期間等の観点から通常の現職研修の体系とは別に考えたい」

「制度としては現行のままでよい」

多くの教育委員会に、大学院における現職研修を制度化する考えがある。この調査で、最近3カ年の大学院への現職教員の派遣状況について調べたが、兵庫、上越、鳴門の各教育大学と筑波大学の大学院への派遣以外に、地元の大学の大学院に派遣する県・市も14を数える。ただし、派遣人数はそれぞれ数名程度である。

Ⅲ-3-4 現職研修への大学の関わり

「教師教育を、準備教育から現職教育まで一環して考えるという観点から、現職教育の全体計画や個々の企画について『教員養成を担当している大学』の意見を聞くことあるいは大学が組織的に関与すべきだという考え」についての意見は次のとおりである。

ア 基本的には賛成である(6)

イ 基本的には賛成であるが、大学教育の在り方にも意見を述べる必要がある(16)

ウ 基本的に反対である(0)

エ 大学が組織的に関与することは反対であるが、意見を聞くことはよい(19)

オ その他

「意見を聞くことはよいが、大学教育の在り方にも意見を述べる必要がある」現職研修の企画等に大学が意見を述べることには賛成が多いが、それを組織的なものにするには反対が多い。「大学の教員養成の在り方についても教育委員会の意見を聞くべきである」という大学教育に対する意見を述べたいという気持ちもかなりみられる。

Ⅲ-3-5 現職研修における大学(学部段階)教育への期待

教育委員会は、大学(学部段階)で現職研修をさせることを期待しているかどうかをたずねた。ア 期待している(23) その場合の内容は、

期間：短期(13) 長期(9)

時期：1年目(1) 5年目(7) 10年目(11)

有給の研修(16) 研究生(2)

イ 期待していない(大学で研修することを否定はしないが、現職研修制度の中で大きな比重を占めるものとは期待しない)(18)

ウ その他(1)

多くの委員会が大学(学部)で現職研修を行うことを期待している。その内容

は、「職業教科、教科専門、情報処理教育など」「情報機器使用の授業、特殊学級指導、特殊教育における複式教育などの技術、理論を目標」「情報化、国際化で高い専門性」などが挙げられている。期待している委員会は「これまでも5年以上を対象に長期短期の有給研修で成果があり、今後も充実したい」「現在、有給研修として教員を派遣している。この数が将来拡大されることを期待」「短期、長期、7－10年位の者に、現職有給研修はきわめて有意義」「希望者も多い、有意義である」「内地留学の制度あり、1年間の有給研修を実施、予算の関係で人数に枠があるが、今後は増の方向で、5年目以上の意欲のある者に」というような実績を持っているようである。しかし、「ウ」の回答の自由記述「大学教員に学問においても実技においても優れた者が多く在籍している大学であれば期待できるが、そうでない現状では期待できない」のような批判的な意見もある。

教員養成制度特別委員会

○印は小委員会委員

委員長	○関	四郎	(東京学芸大学長)
委員	谷	本一之	(北海道教育大学長)
"	○小	松教之	(宮城教育大学教授)
"	篠	筈憲爾	(福島大学長)
"	竹	内正幸	(埼玉大学長)
"	○椎	名萬吉	(千葉大学教授)
"	將	積茂	(愛知教育大学長)
"	○潮	木守一	(名古屋大学教授)
"	武	田進	(三重大学長)
"	尾	上久雄	(滋賀大学長)
"	○小	林哲也	(京都大学教授)
"	蜂須賀	弘久	(京都教育大学長)
"	金	築修	(島根大学長)
"	今	堀宏三	(鳴門教育大学長)
"	○金	谷茂	(愛媛大学教授)
"	安	永武一郎	(福岡教育大学長)
"	志	賀史光	(大分大学長)
"	○岡	本洋三	(鹿児島大学教授)
専門委員	○山	田昇	(奈良女子大学教授)
"	○関	口茂久	(滋賀大学教授)