

「大学における教員養成」に関する調査

(第二次報告)

平成2年6月

国 立 大 学 協 会

教員養成制度特別委員会

正 誤 表

箇 所	誤	正
20頁 7行目	具体的な意見の中 <u>に</u> にも	具体的な意見の中 <u>にも</u>
74頁 31行目	<u>産出</u> した。	<u>算出</u> した。
75頁 2行目	高校 <u>4年性</u>	高校 <u>4年生</u>

〔目 次〕

はじめに

I 今後の教員養成における一般大学・学部の役割	1
I-1 一般大学・学部における教員養成の状況	1
I-2 一般学部の教員養成と教育学部の関係	5
I-3 教職課程センター等の問題	8
I-4 一般大学における教員養成の役割	11
I-5 大学と教員採用	17
I-6 大学と教員の研修	20
I-7 初任者研修制度と大学における教員養成	23
II 教員養成系大学における教員養成のための教育内容の改善	26
II-1 教員養成系大学における教員養成のための教育内容	26
II-2 教員養成系大学における教育実習	38
II-3 教員養成系大学における障害児教育・幼児教育・ 養護教育・産業教育の教員養成の問題	59
III 情報化社会における教員養成の問題	64
III-1 一般大学及び教員養成系大学・附属学校園における 情報科学・情報処理等の教育に関する現状	64
III-2 一般大学における情報教育の現状	65
III-3 教員養成系大学における情報教育の現状	67
III-4 初等中等教育における情報機器等の利用の現状	68
III-5 今後の情報教育についての問題点	70
IV 今後における教員需給の展望	72
IV-1 グラフの見方	72
IV-2 推計方法の概要	73
IV-3 推計のために立てた前提	73
IV-4 推計の手続き	74
全国各都道府県高等学校教員需要推計グラフ	80
全国各都道府県小・中学校教員需要推計グラフ	92

は じ め に

本委員会は、教員養成をめぐる新しい問題状況の下で、昨年7月、すべての会員大学を対象に、教員養成の実態と改善努力、さらに今後の教員養成に関する意見の調査を行った。そのうち、新免許制度への対応に関する諸問題及び情報化・国際化の状況に対する教員養成の問題、教員需要の推計、教育委員会による教員の資質向上政策などについて、調査結果の概要をとりまとめて、昨年11月、第一次報告を行った。

その後、さらに調査結果のとりまとめをすすめ、今後の教員養成における一般大学・学部の役割及び教員養成系大学における教員養成のための教育内容の改善を中心とし、その他第一次報告の発展として、情報化社会における教員養成に関する問題提起及び教員需要の推計に関する具体的な検討結果を含めて、この度、第二次報告を行うこととした。

I 今後の教員養成における一般大学 ・学部役割

I-1 一般大学・学部における教員養成の状況

一般大学における教員養成の役割を考察するに当たって、一般大学・学部が実態的にどの程度教員養成にかかわり、どれだけ教員の供給にかかわっているかが問題である。最初に、国立の一般大学・学部における教員養成の実状を明らかにするために、過去三年間の教育実習者数、教員免許状取得者数、教員就職者数の概況を年次別、学部系統別に集計して、その特徴を明らかにしておきたい。

〔昭和61年度〕

	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
文	2163	1183	19	709	886	1624	236
人文	3824	1296		1086	1174	2260	330
教育2	1044	722	7	340	619	991	234
教養	1480	381		245	294	539	63
法	3807	173		59	80	139	13
経商	6602	291		115	248	363	455
理	5153	2498	1	1280	2127	3408	654
工	22616	662		288	2065	2353	153
農	5556	1006		479	1066	1545	156
水産	1538	207		120	319	439	74
医歯	903	13				13	1
薬看	779	64		6	19	66	19
芸術	541	336		257	260	517	19
体育	242	240		234	234	468	108
家政	255	197	26	145	161	360	31
学部計	56503	9400	53	5363	9552	15085	2136
大学院	12159	160		46	1759	1846	918
院合計	68662	9560	53	5409	11311	16931	3054
教育1	18946	30416	14225	15194	12721	48231	10684
全数	87608	39976	14278	20603	25032	65167	13738

（註）上表の学部系統分類は、次の要項に基づいている。

*1、人文系学部には、法文、比較、日本、国際、社会等も含める。

- * 2、教育1は教員養成系教育学部を参考に挙げている。教育2には教員養成系を除く教育学部、人間、文教等の学部を含める。
- * 3、教養系学部には、総合科学、外国語を含める。
- * 4、法学部には、法経学部を含める。
- * 5、経商系学部には、経営学部、商学部を含める。
- * 6、理学部には、自然を含める。
- * 7、工学系学部には、基礎工学、理工、電気、社会工学、商船、工芸、繊維を含める。この分野の免許教科は、主として高等学校工業で中学校技術は0である。数学、理科の免許を内数で示すと次の通りである。

年度	昭和61年	昭和62年	昭和63年
理科	153	122	99
数学	113	117	98

- * 8、農学系学部には、農林、園芸を含める。
- * 9、水産系学部には、畜産、生物資源を含める。
- * 10、薬学系には、薬学、看護、養護を含める。
- * 11、大学院は、教育系大学院を含んでいる。単科の教員養成系大学院修了者を内数で示すと次の通りである。

年度	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
昭和61年	765	30	0	0	91	128	476
昭和62年	955	25	0	0	114	147	470
昭和63年	997	29	0	0	152	183	500

これによって、大学院修了者で教員就職する者の約半数は、単科の教員養成系大学院修了者で占められることがわかる。なお、総合大学の大学院については、教員養成系学部のみ統計を得ることができなかった。

- * 12、免許状合計枚数が、小学校、中学校、高等学校の免許状枚数の合計よりも多くなっているのは、障害児教育や養護教諭の免許状も含まれるからである。

〔昭和62年度〕

	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
文	1993	1083	19	660	803	1495	203
人文	3936	1383		1092	1195	2287	300
教育2	1049	697	9	349	624	1016	233
教養	1474	437		344	423	767	52
法	3648	129		53	71	124	10
経商	6545	305		109	271	380	50
理	5076	2432		1265	1947	3212	560

工	22999	601		234	2015	2249	152
農	5417	846		352	874	1226	131
水産	1147	222		88	230	318	31
医歯	954	24			2	24	3
薬看	768	57		3	16	59	14
芸術	535	312		234	249	483	20
体育	361	349		335	336	673	138
家政	258	183	14	143	156	335	16
学部計	56180	9060	42	5261	9212	14648	1913
大学院	13631	169		38	1837	1913	991
院合計	69791	9229	42	5299	11049	16561	2904
教育 1	18761	30174	13770	15142	12600	47474	10066
全数	88552	39408	13812	20441	23649	64035	12970

(昭和 6 3 年度)

	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
文	2040	1036	16	596	768	1382	205
人文	3903	1265		985	1068	2053	289
教育 2	1052	715	4	387	637	1055	204
教養	1491	360		322	396	718	44
法	3677	116		64	67	131	10
経商	6658	316		113	281	394	48
理	5392	2498		1234	1922	3156	516
工	22689	502		197	1955	2152	124
農	5364	778		298	771	1069	98
水産	1157	269		103	228	331	23
医歯	931	14			2	14	2
薬看	765	60		10	13	64	19
芸術	505	311		172	178	350	18
体育	387	359		350	351	703	120
家政	254	185	24	141	159	345	18
学部計	56265	8784	44	4972	8796	13917	1738
大学院	14418	194		49	2023	2108	967
院合計	70683	8978	44	5021	10819	16025	2705
教育 1	19093	30330	14143	15447	13009	48748	10769
全数	89776	39308	14187	20468	23828	64773	13474

昭和61年度の場合、全体としての卒業者中、教育実習を受けた者の割合は、16・6%である。高等学校教員免許状と中学校教員免許状はほとんど重なっているとみられるので、上位数の高等学校についてみると、卒業者中、高等学校教員免許状取得者の割合は、16・9%である。卒業者中、就職者の割合は、3・8%にすぎないが、高等学校免許取得者数に対する就職者の割合は、22・4%となり、免許を取得した者の中、2割強が教員になっていることがわかる。

卒業者中、高等学校教員免許取得者の割合、及び就職者の割合を、学部別にみると、文学部41%及び10・9%、人文系学部30・7%及び8・6%、教員養成系を除く教育学部59・3%及び22・4%、理学部41・3%及び12・7%となっている。工学系学部は、免許取得者、就職者に有意の数を示しているが、母数となる卒業生数が多いので、教員の志向は低い。以上により、教育学部を筆頭に文学部、人文系学部、理学部等の教員養成の機能は注目すべき数値を示しているといえる。

以上のことから、文、人文系、教育養成系を除く教育、理等の学部においては、主として中等学校教員養成の機能は、依然として重要な位置を占めていることが指摘できる。

昭和62年度においても、卒業者中、教育実習を受けた者の割合は、16・1%であり、卒業者中、高等学校教員免許状取得者の割合は、16・4%である。卒業者中、就職者の割合は、3・4%にすぎないが、高等学校免許取得者数に対する就職者の割合は、20・8%となり、免許を取得した者の中、約2割が教員になっていることがわかる。漸減傾向にあるが前年度とほぼ同様の傾向にある。卒業者中、高等学校教員免許取得者の割合、及び就職者の割合を、学部別にみると、文学部40・3%及び10・2%、人文系学部30・4%及び7・6%、教員養成系を除く教育学部59・5%及び22・2%、理学部38・4%及び11・0%などとなっており、教育学部以外は、漸減傾向にある。昭和63年度についても、卒業者中、教育実習を受けた者の割合は、15・6%であり、卒業者中、高等学校教員免許状取得者の割合も、15・6%である。卒業者中、就職者の割合は、3・1%にすぎないが、高等学校免許取得者数に対する就職者の割合は、19・8%となり、免許を取得した者の中、約2割が教員になっている。さらに漸減傾向にあるが前年度とほぼ同様の傾向にある。

卒業者中、高等学校教員免許取得者の割合、及び就職者の割合を、学部別にみると、文学部37・6%及び10・1%、人文系学部27・4%及び7・4%、教員養成系を除く教育学部60・1%及び19・4%、理学部35・6%及び9・6%などとなっており、全体としてさらに漸減傾向がみられる。以上に述べた3年間の推移を表に表わすと次の通りである。

	昭和61年	昭和62年	昭和63年
卒業者に対する教育実習者の割合%	16・6	16・1	15・6
卒業者中、高校免許取得者の割合%	16・9	16・4	15・6
卒業者中、高校免許取得者（文）%	41・0	40・3	37・6
卒業者中、高校免許取得者（人文）%	30・7	30・4	27・4
卒業者中、高校免許取得者（教育）%	59・3	59・5	60・1
卒業者中、高校免許取得者（理）%	41・3	38・4	35・6
高校免許取得者中、教員就職者%	22・4	20・8	19・8
全卒業者中、教員就職者の割合%	3・8	3・4	3・1
卒業者中、教員就職者（文）%	10・9	10・2	10・1
卒業者中、教員就職者（人文）%	8・6	7・6	7・4
卒業者中、教員就職者（教育）%	22・4	22・2	19・4
卒業者中、教員就職者（理）%	12・7	11・0	9・6

この表によってみても、過去三年間、一般大学の教員養成は、量的に減少傾向がみられるが、これは全体の採用数の低下傾向からみれば、微弱な減少と考えられ、とくに文学部、人文系学部、教員養成系を除く教育学部、理学部等における中等学校教員養成の機能は維持されているといえよう。

1-2 一般学部の教員養成と教育学部の関係

1-2-1 一般学部の教員養成における教育学部の役割

一般学部の教員養成に教育学部がどのようにかかわっているかを尋ねたところ、「ア、教育学部が全学のすべての教職課程を実施している」学部（32%）、「イ、各学部単位でそれぞれ必要な教職課程を実施している」学部（8%）、「ウ、教職課程の実施に関する一部を教育学部に依頼しているが、原則として学部単位で実施している」とした学部（44%）、「エ、その他」の学部（16%）の回答を得た。教育学部がすべての教職課程を維持している大学・学部が三分の一程度あるものの、原則として学部単位で教職課程を実施し、部分的に教育学部に依存している大学・学部の方がはるかに多いことが明らかである。しかし、原則的に学部単位で実施するといっても、実質的には非常勤への依存によるものであって、学部で独自の教職課程を実施するものではないので、この点に問題があろう。

（選択肢毎の百分比は、設問項目に対する有回答学部総数に対する比率を示し、以下に示す学部系別の選択肢毎の数字は回答のあった学部数を示す）。

1、文・教育系学部 ア8 イ1 ウ7 エ4

文・教育学部の意見の中には、「教職科目の教育学部依存は今後も継続したい」とする方向が示されているが、教育学部のない大学では、「各大学の実状に応じた条件

整備を望む」とする要望がだされており、このような大学の組織機構の差異をふまえて、教職課程の条件整備の方向を精査検討し、課題を明確化する必要がある。とくに、教職専門科目の一部を教養部において開設している大学もあり、教職課程維持のための教育学部と教養部の関係は大学によって異なるが、教職課程における教養部の位置についてもあらためて検討する余地がある。

2、法・経済系学部 ア10 イ4 ウ16 エ8

法・経学部の意見の多くは、教職専門教育は、「基本的には教育学部で実施すべき」「教育学部が一般学部の教職課程について関与すべき」とであると理解し、また主張しているが、しかしまた「教育学部の指導的役割を期待したいが慣行的な枠以上のことは望めない、新免許法によって窮屈さをますものと思われる」とも指摘し、新制度による負担の増大が教育学部に及ぼす影響についても問題があり、また専門学部としても授業負担、学生の履修上の負担、時間割等運営上の負担（別枠で夏季集中講義を実施）等の増大が見込まれるとの認識を示している。

3、理・工系学部 ア17 イ3 ウ22 エ6

理・工系学部においても、「教職科目の教育学部全面依存は今後とも継続せざるを得ない」「教育学部で教職専門科目を実施」するのは当然との見方が一般的であるが、様々な点での負担の増大を危惧する意見が示されている。

4、農・水産系学部 ア8 イ2 ウ14 エ4

農学部等においても、「教育学部がほとんどの教職課程を実施」していることの認識にたち、「教育学部に非常勤の枠をおき、学部講師依頼、授業計画を実施している」などの実状から、さらに「学部間の協力を検討したい」との認識も示されている。

5、その他の学部 ア7 イ2 ウ9 エ4

その他の学部についても「教職科目は教育学部で実施している」ので、「相互協力を密にしたい」との関心が示されている。

1-2-2 一般学部の教員養成における教育学部の役割への期待

前項のような現状に対して、教育学部の役割への期待について尋ねたところ、「ア、全学部の教職課程に教育学部は責任をもつようにしてほしい」とする大学・学部（13%）、「イ、各学部の教職課程はそれぞれの責任であるから、教育学部に責任はない」とする大学・学部（7%）、「ウ、教育学部は大学全体の教職課程に対して一定の責任があるから、できるだけ各学部の教職課程を支援してもらいたい」とする大学・学部（59%）、「エ、全学的な教職課程組織を設けて行うのがよい」とする大学・学部（20%）、「オ、その他」の大学・学部（1%）との回答であり、全学の教職課程に対する教育学部への期待が六割に及んでいることは注目される。

1、文・教育系学部 ア1 イ1 ウ8 エ7 オ2

文学部としては、教育学部への期待もあるが、「学部独自の教科科目により質的に高い教員養成に責任をもつ。教育学部にすべてを委任するのはよくない」ので、「教職課程を担当する施設を学内共同利用施設として設置する」必要があるとする複数の意見があった。その場合、「教職課程センターを設け固有の事務をもち、学部と共同で行うのがよい」とする。また、「非常勤の枠を増し教員希望の多い学部に分配する措置が必要」であるなどの要望もだされている。また、教育学部の側からは、「教育学部も専門教育を行っており、全学的な組織が有効である」との意見が述べられている。

2、法・経済系学部 ア4 イ1 ウ19 エ6

法・経学部では、圧倒的に教育学部の責任を主張するが、しかしまた「教育学部に過大な期待はできない、教職課程を教育学部から機構上独立させることが望ましい」として、とくに経済学部等においては「大学外に教職課程のみの専門教育機関を設置する、教員希望者はそこで教職課程を履修する」という方法が考えられると主張するものもあった。他方で、各学部でやるが、「教育学部の協力は必要」と指摘するものもあり、一般学部の難しい立場を表わしている。

3、理・工学学部 ア6 イ5 ウ28 エ8

理・工学部では、「カリキュラム編成、講師等教育学部の負担が多い」ので、「各学部がそれぞれの教職課程関連部分を負担して認定するようにするべきである」とか、「内容重視の仕方は学部によって異なり、教師の多様化が必要である」などとも主張しており、自前の教師養成の可能性について言及するところもみられ、意見は分かれている。しかしまた、「法文、理学部が一般教育を担当していると同様、教職は教育学部が担当してもらいたい」「専門学部でやれない科目は教育学部が十分な支援をすべきである」「一般学部では十分に資質向上に対応できず、教育学部への依存度が大きくなるのはやむを得ない」と述べ、一般学部と教育学部の間に様々な矛盾のある様子が伺われる。したがって、「教育学部が他学部に対して一定の支援を行ってきた、また行うべきである」と主張する。

4、農・水産系学部 ア3 イ2 ウ18 エ2

農学部においても、「各学部においても教員養成を行う」との認識はあるが、圧倒的に教育学部の責任を強調する意見が多い。

5、その他の学部 ア4 イ1 ウ12 エ6

その他、人文学部等、医薬学部等においても、「全学的組織が望ましいが、現実には教育学部に依存せざるを得ない」と述べている。「教員養成における教育学部の役割がそのように認識されてきた」のだという考え方である。

Ⅰ－３ 教職課程センター等の問題

Ⅰ－３－１ 教職課程センターの設置計画等

「教職課程センター（仮称）または類似の施設の設置計画」について尋ねたところ、「ア、計画があり、概算要求中である」大学・学部（２％）、「イ、計画はあるが、検討中である」大学・学部（１４％）、「ウ、教育学部があるのでその必要はない」とする大学・学部（４２％）、「エ、その他」の大学・学部（４２％）の回答であった。その必要はないとするものと、なんらかの対応が必要である（その他を含む）とするものが相半ばしている。

１、文・教育系学部 ア ２ イ ７ ウ ４ エ ８

一般学部においては、他部局の問題という考え方であるが、教育学部側では、「全学レベルの検討事項が教育実習の課題として生じている、今後の教員養成の課題に対応する体制が必要である」と述べ、また、「教職課程の管理、実施、研究を行う全学組織を構想している」あるいは「概要としての案ができあがっている」と述べており、なんらかの検討を行っているとする教育学部が多い。

２、法・経済系学部 ア ０ イ ４ ウ １１ エ １１

法・経学部では、「全学的にはセンター設置は望ましい」とするものの、「一般学部への教職教官の配置、センターを一般学部の共同組織とし、教職と教科を含むセンター運営委員会を設ける案」なども提案されている。

３、理・工系学部 ア ０ イ ２ ウ １６ エ １３

理・工学部でも「大学全体としてセンターの設置が望まれる」「設置が望ましい、制度化すべきである」との意見もあるが、「教育学部がその機能をもっている」ので要らないとする意見もある。あるいはもっと前向きに「地域の教職課程、免許取得の中心として、また教員再教育の場として組織をつくる必要がある」との意見もある。

４、農学部及びその他の学部 ア ０ イ ３ ウ １７ エ １５

農学部その他の学部においても、「全学的な教職課程センターを設置したい」「教職課程センター等を設置する場合は、全学的な組織とする必要がある」、あるいは「全学的な意見が反映できるような組織で運営すべき」「一般学部の調整協力の役割を果たすものとして将来検討する」のように述べており、全学的な組織に対する一定の期待感があることはたしかである。現状では、「教職センター運営委員会はおいているが、施設はない、人的条件の整備が必要である」という実状にある。また逆に、「従来から教育学部に各学部が協力してきたので教職課程センターをつくる必要はない」との意見もかなりあった。

Ⅰ－３－２ 教職課程センターの設置計画等（２）

「教職課程センター（仮称）の性格についての構想」「検討の方向」については、

「教育学部と別個の組織として設置する場合」と「教育学部に基礎をおく場合」に分けて尋ねた。これに対して、教職課程センターを不用とする大学が多かったため、回答数は少なかったが、「教育学部と別個の組織として設置する場合」は次の通りであった。「ア、全学の教職課程・教育実習に責任をもつ独自の研究と教育を行う」大学・学部（36％）、「イ、教育学部以外の教職課程・教育実習に責任をもつ教職教育センターとする」大学・学部（11％）、「ウ、教職に関する独自の研究センターとして構想し、兼ねて教職課程の中心とする」大学・学部（29％）、「エ、その他」の大学・学部（24％）であった。

この問題についての意見としては、教育学部の側では、「大学として研究機能も重要である」と主張するが、一般には、「大学から独立して教職課程・教育実習に責任をもつ」組織とするとの主張がみられる。いずれにしても、「一般学部の教職教官配置がなければあらゆる改革の試みも教育学部の負担転嫁加重とみられる」が、しかし「教育学部負担軽減のためにも学部別にやるよりも統一的に処理する方がよい」「教員希望者に集中的、効率的に受講可能な組織を用意したい」という要望も提出されている。次に「教育学部に基礎をおく場合」については、次の通りであった。「ア、教育学部の教育実践指導センター等を発展させて、全学の教職課程に責任をもたせる」とする大学・学部（50％）、「イ、教育学部の管理のもとに、全学の教職課程に責任をもつ独自の研究センターとして設置する」とする大学・学部（20％）、「ウ、教育学部の機構、または講座学科目として、全学の教職課程を世話するために必要な人的条件の整備を図る」（30％）とする大学・学部となっている。これらの場合にも、「全学的な組織が必要である」が、「いずれ教育学部中心の組織となる」にちがいないととらえている。また、教育実践研究指導センターが、その目的性格からみて教職課程センターの母体になり得るかどうかには問題があり、検討を要する点である。

I-3-3 一年制の教職特別課程

「一年制の教職特別課程を設けることや多様な教員養成課程の選択の可能性を提供することについてどのように考えるかを尋ねたところ、次のようであった。

「学部教育に教職課程をとりこむことはカリキュラムの過密化であり検討を要する」ので、一年制の教職課程により、「講義と教育実習の重複が避けられ、教職に関する意識をもたせうる」とみる意見が一定数あった。そこで、「社会的要請のある資格制度にも対応できるように検討する必要がある」との意見があった。

しかしまた、「教職教育は大学教育全体を通じて行うべきで一年の短期で教職課程を済ませることは教員養成の質の低下をもたらす」ので反対であるとする意見もあった。この点に関連して、「一般的包括的な知識とリベラルな人間性が重要である、教

職を単なる知識の詰め込みとしないように検討を要する」という警告もあった。あるいはまた、「教職課程のみを独立させるのは大学教育としての正常な形ではない、センターの教育を専門教育と併行して随時利用するのがよい」とあるように、大学の本来の教育体制とどのように関わり、どのように活用するかが問題であるという意見もあった。

複数の学部から、「全学の教職課程に責任をもつセンターが認められれば考えられる」との見解が示されているし、また「センターが多様な教員養成の選択の面を用意すれば、1年制の教職特別課程のみを用意するというのではない」形で一つの可能性を用意することになるのではないかと意見もあった。工学部からも、「大学における工業教員養成の歴史、現在の工業教員確保の要請、質の向上の立場から多様な教員養成課程を設け、選択の可能性を広げる」というのであれば、意味があるとの意見がだされている。

「教員養成を目的としない大学学部においても教職課程センターの意義は認められる」「大いにやるべきである。単に理系教員のみならず多様な教員養成のセンターとして位置づけたいとの意見がある」「工業、水産等の教師養成のためには一年制の教員養成課程は意義がある」など、むしろセンター設置によって多様な教員養成に応ずる可能性を展望する意見も複数あった。

さらに、本委員会に対する要請として、「多様な教員養成課程の可能性をさぐる方向での具体案がほしい」と具体的な構想を提示すべきとの意見もあった。

I-3-4 教育学研究を主とする「教育学部」のあり方

教員養成を直接の目的としない教育学部の研究教育が教員養成とどのように関連しているか、また当該学部において教員養成をめぐる状況の変化や今後の教育研究のあり方についてどのような検討が行われているかについて尋ねたが、該当する大学・学部が少ないため、回答は少なかった。

教育学部のあり方については、「学問研究中心なるも教育理論、教育実践と無関係でなく、教員養成の問題を考え続けることも使命である」とする自覚はもっとも基本的なものとして示されていたと考えられる。「教育科学の研究教育によって教職専門科目の担当教員を養成することにより教員養成につながっている」とする自覚もたしかにその通りであるが、教育学そのものをどのような学問と考えるかがさらに問われる。

「大学院における教員養成と再教育の場としての大学院という観点から教育学研究と他の分野の研究との相互関連を図る」というのは、一つの新しい方向を模索することにつながるものと考えられる。また、「教科教育学科の編成替え」により、「大学院で教科教育の研究者養成」を中心課題とするというのも教育学研究科の一つの方

向として提示されていた。

Ⅰ-4 一般大学における教員養成の役割

Ⅰ-4-1 一般大学における教員養成の将来等

一般大学における教員養成は、中等学校教員に関して量的にも重要な役割を果たしてきたが、新規採用教員数の低減傾向に伴ってその役割は減少するとみる向きもあり、この点についてどのように考えるかを尋ねた。

これに対して、「ア、一般大学における教員養成の役割は変わらない」とする大学・学部（71%）、「イ、一般学部は教員養成のことをあまり意識する必要はない」とする大学・学部（16%）、「ウ、教員養成とかかわりをもつかどうか再検討を迫られる」とする大学・学部（6%）、「エ、その他」の大学・学部（7%）であった。

1、文・教育学部 ア20 イ1 ウ1 エ2

ほとんどすべての意見が、一般大学における教員養成のメリットを指摘し、その役割は今後ともますます重要になるとするものであった。

「一般学部の教員養成の役割は変わらない」「一般大学出身の教員が存在することは教育界の活性化に役立つ」と多くの大学が主張している。「教員が養成学部出身者にのみ限られることは望ましくない」「一般大学出身教員のいることが教育の画一化を排し教育の質の向上になる」「広い視野をもった質の高い教員養成は一般大学の教師教育によって保障され、これをささえるよう財政措置をすることは行政の責任」である等とも主張されている。

むしろ、「一般大学の教員養成の貢献は大であり質的に高度の専門性を要求される教員を輩出、高度情報社会化、国際化時代に重要性を増す」「一般大学の教員養成は重要性をますます、質の高い資格制度への対応が必要」「社会教育、生涯教育の重要性増大、一般大学の教員養成の必要は高まる」と、今後における一般大学の教員養成の重要性を指摘する意見が多かった。

「教員には質の問題があり、優秀な教員を送りだすための基礎教育に努めるべきだ」、開放制の趣旨は、「教員養成の多様化の趣旨から、今後とも低下することはない」と多くの大学が主張している。教育学部についても、同様に、「質の高い教員を養成するという点で一般大学の使命がある」「画一的な教育の現場で個性尊重の教育はできず一般大学卒業者が果たす役割は大きい。その役割は評価できる」と主張している。

2、法・経済学部 ア24 イ9 ウ1 エ3

法・経学部についても、教員養成における一般大学の役割を維持するとする見解は明確である。「個人差の多様な教育を考慮すれば教員も画一的に養成すべきでなく、広く一般大学で養成すべきである」「一般大学の教員養成の役割は今後ともかわらな

い」「一般大学は今後も重要な役割をもつ」「一般学部にはその特色があり、教員養成のあるうちはその役割はかわらない」「採用数が減少しても一般大学の教員養成の役割はかわらない」などと多くの大学が主張している。

それは、「一般学部の専門性を有する能力が中等学校教員に必要である」「多様な能力をもつ教員を養成する必要がある」「教員の資格や資質として専門にかたよらない見方も必要である」からであるとする。したがって、「教員の門戸を狭くすることは、多様化の時代に妥当ではない」「教職の専門性重視が強調される傾向にあるが、一般学部に条件を与えずに続けると開放制の原理は否定される」「新規規程による教職の強化により教員養成の条件は困難となる、新規採用教員の低減傾向の問題以上に制度的問題が大きい」といった新制度批判が展開される。

しかし、「教職を志望する学生がいる以上これを支援することが一般大学でも必要である」「学生の免許取得のためなるべく便宜を図る方向で努力する」「社会的需要があり、学生の取得希望がある以上、役割を果たす必要がある」と主張しており、制度改正には批判はあるが、教員養成における役割はますます重視しなければならぬとの姿勢が示されているといえることができる。

3、理・工系学部 ア41 イ10 ウ2 エ6

理学部に関しても、教員採用の「低減は役割の減少にならない、教育学部の理念方法と共有点をもちつつも、異なる教育方針をもつそれぞれの学部経路が重要である」

「一般学部においても教員養成は必要である、教員の採用数が低減しても一般大学の教職課程の役割は低減することはない」と述べ、「教師の集団は多様でなければならない、多様な資質をもった教員が必要であり、そのために一般大学の役割は大きい」

「多様な大学から多様な教員がでることで活性化される」「幅広い人材を集める、特定の専門に精通した教員の存在が望ましい」と主張する大学が多い。

「広い学識をもつ教員の必要性はかわらない、採用数の増減にかかわらず優秀な教員が必要である」「教育学部ではどうしても型にはまった人間性に乏しいという批判がある、一般大学はこれに新風を送り込む」「広い基盤と広い交友関係がある一般学部でよい教員になれる」「一定の型にはめこむよりも、数学、理科の実力を身につけ、それを通して人間教育のできる教師の養成が必要である」と教育学部への一定の批判の下に一般大学の教員養成のメリットが強調される。

工学部でも、「一般学部が教員養成を強く意識することは無理」だが、「個性的な教員の確保は必要であり一般学部の役割は変わらない」「一般大学から教員になる道は継続すべきである」「幅広い分野から教員になることにより、活性化をもたらし教員の資質向上につながる」「教員養成の維持のために、一般大学が重要であり、採用側も大学間を平等に扱うべきである」と主張している。「教育の多様化に対応する教員として教育学部出身以外の教員が必要である」「専門教育を受けた人のなかから熟

心な人が教師になることは必要である」「一般大学出身の教員は幅広い知見と柔軟な視点を有する教員として期待される」とも述べる。

さらに、「一般大学の教員養成は戦後教員養成の基本である、採用数の減少のもとで、当面、現職教員の研修を充実させるべきだ」「教員養成専門の学部学科とは異なる専門技術等を修得し、研究活動における経験も意義あることであり、一般大学の養成の役割は大である」と教員養成への関わりを指摘している。「教育学部に限らず広く大学学部の専門の教科免許の教員養成を行う必要がある」「教育学部だけでは質的多様化がはかれない、研究能力を備えた教員は中等教育の質を高める」「幅広い専門知識を有する教員が中等教員として望ましい一面もある」と、一般大学と中等学校の教員養成の関係を強調している。

とくに「本学部卒業生で工業の教員になろうとする者が毎年おり、工業の教員は工学部で行うのが望ましい」「工業の教科については一般大学も教員養成に協力する必要がある」「工業の免許状についての本学としての役割はかわらない」「情報化社会において一般大学の役割は増大する、理工、医、言語等の専門知識と教育を結びつける人材が必要、工業免許条件整備必要」と固有の教員養成への関わりがあることを強調する。

しかし、理学部の教員養成への疑問として、「一般学部で教職を志す者には心構えのガイダンスが必要になる。資格だけという態度はアブハチとらずになる」という見解がわずかにみられ、また「理学部は自然科学を対象として教育研究を行う」のであって、「教育学部を母体にして各教科の教員を養成するのがよい」という意見もわずかながらみられた。

同じように工学部でも、実際には、大学の所在する地域差もあるが、「教職希望者は少なく、希望者は自己努力をするので問題はない」とする意見はともかくとして、「実際に教職につく者が少ない」「教員を志す者は教育学部に入ればよい」「技術者養成の学部として十分に機能している」「情報関係では、今後新規採用の増大が見込まれる」などの対応もあり、教員養成に対する明確な拒否反応を示す大学もあった。

4、農・水産系学部 ア20 イ7 ウ4 エ1

農・水産学部においても、「採用増減にかかわらず、資質の高い教員を養成することと、研究者の養成が大学の使命である」から、「一般学部の教員養成は意義あることである、教員の質的に広い層を育て教育される側にもよい」とし、「幅広い専門教養に裏打ちされた教員養成はますます必要、今後とも一般大学の養成を重視する必要がある」「人間教育には多様な視野と専門の深い学識を備えた教員が必要であり、この教員の養成は一般大学においてのみ可能である」と主張する。また、教員の資質の多様性を「教員組織はヘテロであるのがのぞましいので、教員養成の役割を否定しない」「多様性をもった教員が必要、ワンパターンの教育を受けた教員だけでは今後

の時代に対応できない」「一般大学の教員養成は教員需給に左右されるべきでなく教員の資質向上に寄与する役割と広い学識をもつ教員の養成である」「今後教員の資質に多様性をもった教員養成が望まれる」「一般大学出身の教師を教員構成の中にもつことが多様性をもたせる上で重要である」のように教員構成の多様性のメリットを唱えている。

さらに、「低減傾向と役割とは無関係、高度に専門的な知識をもつものを供給する役割はかわらない」「量的な供給は減少するものの一般大学の専門性をもつ教員の必要があり専門領域をいかしたかわりが必要である」「採用数が減っても役割は変わらない」「一般大学の卒業生は教育学部の卒業生とは異質な素養を有しており教育の健全な発展には不可欠な存在である」「教育の多様化に対応する教員として教育学部出身以外の教員も必要である」のように、その教員養成における存在理由を明示している。とくに、「農学水産学の全般的な知識をもとに意識の発展の結果として教職につくものがある、需要の増減にかかわらず役割は同じである」「水産科教員養成の役割は大きい」などと主張する。

5、その他の学部 ア37 イ5 ウ5 エ2

その他の学部においても、「専門的教養を身につけた教員を養成することは一般大学の長所である」「専門分野を専門的に履修し深く研究することにより特色ある有能な教員になれる」「教育内容の高度化が今後もすすむので幅広く深い知識をもった教員の養成が必要である」「目的外大学で高度の専門教育を受けた人間が教師になることは大きな意味がある」「教員養成の役割は大であるが、量より質である」「専門性の深い教員の役割が重要である」「基礎研究の最前線にふれた学生が教育界の底上げにつながる」のように、教員養成における専門性の長所を挙げる大学が多かった。

また、「戦後教育の良さは一般大学で教員になれるようにしたことである」つまり「開放制が望ましい」「一般大学の養成は必要であり、開放制は必要」「開放制は維持されなければならない、中等教員の養成における一般大学の役割は維持していかなければならない」と論じられている。それによって、多様な資質教養をもった教員が教育を豊かにすると考えられているのである。「現場の教員組織としては、多様な経験、経歴の教員から成るのが理想である」と考えるから一般大学の教員養成はかわらない」

「量的変化があっても一般大学の教員養成に変わりはない」「教育学部以外の出身の教員が存在することに価値がある」「教員の資質向上人材確保の観点から多種多様な養成機関における教員養成が必要」「教員養成は幅広く多様であるべきで一般大学の役割は変わらない」「教員減少があっても、その中に多様な人材が必要、養成大学以外の者が中等教育で果たす役割は大きい」「様々な専門的研究に重点をもつ学問にふれた教育者が含まれることが教育界全体の資質向上につながる」などのように、多様な素養をもった教員の素質を尊重すべきことが主張されている。

もはや、「目的大学のみで養成することは教師の役割からみて問題がある」、これからは「国際化とハイテクに呼応するために、技術と見識、学識が要求され、一般大学の教員養成の役割は大きい」「大学院がもっと機能を果たすべきである」

「採用数は低減にあるが、将来は増加が見込まれる」「中等学校教員の中で一般大学出身教員の割合はかわらない」と考えられている。それ故に、「希望する者が資格取得できる道を残す」「進路の一つとして用意しておく必要がある」「多様な教員養成を保障する、卒業後の進路の幅を保障する」ことが必要だとするのである。むしろ、「1学級の子どもの数を少なくして教員数を増やすべきで、一般大学の教員養成の役割はかわらないのみか高まる」と要求する。

しかしまた、わずかに、「教員養成の専門大学が必要である、大学では教員のための教育が困難になる」ととらえたり、あるいは「一般大学は教員養成の枠を縮めるか、特徴ある教員養成が必要ではないか」とする意見もあった。

I-4-2 新免許制度下の一般大学の教員養成

新免許制度による免許取得のための履修基準の引き上げ等の中で、一般大学における今後の教員養成についてどのように対処するかを尋ねた結果は、次の通りであった。

「ア、今後も一層充実した教員養成を行うために体制を整える」とする大学・学部（39%）、「イ、教員養成にかかわることは困難になる」とする大学・学部（9%）、「ウ、教員を志す者は学部教育に支障のないよう枠外で、履修すればよい」とする大学・学部（41%）、「エ、その他」の大学・学部（11%）で、「充実した教員養成」と「枠外で履修」が相半ばしていた。

1、文・教育系学部 ア11 イ1 ウ6 エ2

「教員の資質は国力を左右する」ので、「条件整備が望ましい、免許基準が満たし難いということで、教員養成の役割を放棄すべきではない」として、より困難さが増すとしてもいっそう努力する必要があるとする方向が示されている。つまり「資格基準そのものは再検討を要するが今後いっそう充実を図る必要がある」というものである。しかし、新しい基準の方向には、危惧の念も表明されており、基準等の「引き上げが受身の自主性を欠いた人間にしないよう」「カリキュラムを充実させる」必要がある、「履修基準の一律引き上げは教育内容よりも形式を整えることになる」心配もあり、「全学的な改善策が必要である」「単純に履修基準を引き上げる考え方には問題がある」「多大な負担による学部専門の講義の質的低下は免れない」が、新制度への対応をすすめたい、「広範な視野にたった教員の養成に努力したい」という考え方が示されている。

とくに、新制度実施に関して「すぐれた教師を育てるよう大学で充実した教員養成ができるような財政措置が望まれる」「外的条件の整備が必要である」等の意見が提

出されている。そして、教職を「自ら選択判断した者に対して適正な検討の結果であるカリキュラムを提供するという、この課題への展望は今後も続く」と指摘している。

2、法・経済系学部 ア9 イ1 ウ17 エ1

全般的に「外的条件整備が必要」であるが、「教職課程希望者がかなりあり、その要望にこたえるように可能な限り努力する必要がある」という意見もあるが、大学、地域による差が大きい。「従来の体制で十分に対処できる」としつつ、枠外履修でよいとするなど、厄介視の傾向もみられ、従来「商業と社会の免許認定を受けてきたが、社会は困難になりつつある」等の問題も生じていることが指摘されている。

3、理・工系学部 ア15 イ4 ウ28 エ9

今回の制度改正にみるような「教員養成の個性化を否定する方向は早急に改善の必要」があるが、「学部教育に支障のないように、本人の努力次第で免許がとれるように図る」「教員養成を行う体制をより柔軟にする」なども含めて「優秀な教員を養成する方向で一般学部の教員養成も充実させたい」とする。

また「いっそう充実した教員養成に努力するのは当然である」との意見もある。現実には、「数学と理科では志望の実状が異なり、数学はア（一層充実）、理科はウ（枠外履修）という考え方であるということができる」とあるように、専門分野により差異があることの指摘もある。

工学部の場合は、「工業の免許は当分専門科目でかえられるので問題はない」「新しい教員向けのものを用意しなくても現状のカリキュラムを効率よく学習すれば目的は達せられる」「従来行ってきた教員養成の体制の維持に努める」「従来と大きな変更はない」などの見解にみられるように制度改正の影響がきわめて少ない。このように、「工学教員養成課程を設置して教育学部とは異なる独自の専門教育による教員養成を行ってきた」し、「免許制度尊重の体制をつくるが、それが至上でなく別途の学識が教職に役立つ方法を考えるべきである」とするものの、それでも、「工業教員については、履修対策授業科目についての履修ガイダンスを再整理して指導対応する」などの動きもでている。そのため、「専門教育と教職教育を充実させたい、専任以外にも、この道に通じた研究者を招いて授業をしたい」とする大学もある。工学部の場合も、大学や所在地による差が大きいので、対応は複雑である。

4、農・水産系学部 ア10 イ5 ウ13 エ2

農・水産学部では、大学や地域差もあるが、「免許状取得学生が20-30%いるので、今後とも実習校の確保等体制を整える必要がある」との自覚に述べられているように、「教員になることを希望するものが多く、実際に教員に採用されている」

「教員希望が多いし、教員になる者も多い」とする大学も複数ある。そのため、「専門教育、教科教育法を自前で開設できない学部で基準引き上げには問題」があり、「従来より困難になるが、今後とも優秀な教員の養成をめざしたい」とする。「履修

基準引き上げにより免許取得が難しくなる、学部教育に支障のないように教員免許をとらせたい」とか、「学部カリキュラムに無理のないように教育学部と連携を密にする」などの課題意識を示している。ただ、今回の再課程認定で、「中学校理科はやめて、高等学校理科、農業のみ行う」とする大学も出てきている。なお、「水産科教員は教育学部では全くとりくまれていない、今後いっそう充実の必要あり」とする指摘もあった。

5、その他の学部 ア25 イ5 ウ11 エ6

その他の学部等でも、「履修基準の引き上げによってカリキュラム編成が難しくなる」とする反面、「履修基準引き上げは教職、教科引き上げを含むが本学部は十分に対応できる」とする大学もある、いずれにしても「従来と同様、大学は教員養成の責務をになう」との見解が指示されている。

「基準引き上げによって教員希望者が加速度的に減少する」ことが予想されるが、「教科専門と教職の関連を検討」したり、「1年延長ということも考える」などの検討が必要だが、「希望者がいる限り希望にこたえる」「教員養成を無視することはできない」「質の高い教員の供給が必要だと考える」、そのためにも、「ア（一層充実）が望ましいが、条件整備には積極的に対処してもらわなければならない」との見解である。

医業その他の学部においても、「一般大学における教員養成は今後の教育界全体の資質向上に対してなくてはならない」とし、そのためには、「外的条件の整備がまず必要」だとする意見が述べられる。学部によっては、「教職課程の整備には困難があるが、進路の状況、地域の実状から今後とも維持させる」とする方向が示されている。

しかし、「医学部教育も選択幅の拡大等の課題があるが現行で特別な授業を加えるのは無理がある」「基準引き上げ以前から困難になっている、学部の科目が全科目必修のため、教職科目の履修ができない」等の事情もあり、「再課程認定は行わない」とする複数の大学があった。

1-5 大学と教員採用

教員採用制度について自由な意見を求めたところ、多くの大学・学部が積極的な関心を示し、多数の意見が提出されている。

第一に採用決定時期の早期化についてである。「企業の内定が早く、教員の内定が遅いため、優秀な人材が企業に流れる」ので、「採用枠の拡大採用決定時期の早期化等を要望する」意見は多数であった。「採用決定時期の関係で貴重な人材が確保されていない問題がある」「新規採用の時期が一般企業に比べて極度に遅いのは問題である」「企業の就職決定時期との関連で決定時期を早める」「採用予定者の早期公表を要望する」など、多くの大学・学部から提出されている。

「採用の確定が遅い、決定の時期を早めることが必要」「教員採用決定時期が遅いので教員になる意志の強い者以外は他の採用先に行ってしまうので、その点考慮されたい」「有能なものは他に就職する、採用時期を早めたり、待遇改善の措置が必要である、教員の採否決定を早く行ってもらいたい」とする。また「試験と発表の間、1次と2次の間が長い」ことも問題とされている。

教員希望者がいないのではなく、「教員希望者は多いが採用決定時期の関係で教員になる人は少ない」「教員希望でも採用時期関係で教員にならない」、とくに「採用試験と公務員試験が重なる、採用決定の時期が遅いため、公務員、企業に先決する」

「国家・地方の公務員より採用決定の時期が遅いことは問題がある」と指摘されている。また、「試験期日の統一がすすめられているが受験機会を多くすべきである」との意見もあった。

第二に、教員の採用数、採用枠を増やすべきだとする意見も多数であった。

「学級生徒数を減らし採用数を増やすべきである」「1学級人数を減らして教員需要を高める」「学級定員の問題がある。学級定員を少なくすればまだ教員は不足である。教育条件整備は行政責任」であるとする意見が多数であることは、大学側のこの問題に対する関心の深さを示している。「新採用の低減は教育の停滞を招く、ゆとりある教員数を確保して学級人数、担当時間を軽減する必要あり」「教育条件の改善（学級定数の減、授業負担の軽減等）をして教員数を増やすべきである」など、「採用数をふやすことが大切」であるとする。そして、これらの問題は、「教育委員会の問題であり、大学としては採用枠の増大を望むほかない」「計画的な教員採用を希望する」というのである。また、「臨時採用が多いので正規の採用者数をふやしてもらいたい」との意見があり、「臨時教員を少なくするために、年度途中でも正式採用を期待する」など、現在の臨時採用方式に対する疑問と改善方策が述べられている。また、採用枠については、「中学、高校を一括でなく別採用とすべき」との意見もあった。

第三に、「採用過程に問題がある」ので、「採用選考過程を透明に」とする意見も多かった。そのため、まず「採用過程に不透明を指摘する声もある、採用基準・計画を公表されたい」「教員採用について選考内容等を公開されよ」「過去の試験問題は公表すべきである、採用基準を明確にしてもらいたい」「採用試験問題、面接内容などの公表を要望する」と主張している。それによって、「試験問題の公表を望む、ふさわしい専門試験を望む、履修基準の改定よりは採用方法の工夫の方が先決、有能な人材の採用を期待する」と前向きの改善方策を要望している。その場合、とくに「専門教材の力量を検査し有能な人材を採用されたい」。

教員希望者は多数いるが、採用試験の受験対策は行わないので不合格者が多い、学科試験に工夫を望む」「採用試験の問題の吟味を求める」などの意見も多い。

その他、「ペーパーテストのみでなく、かつ公正な総合的判断で決定してほしい」

「採用基準にはペーパーだけでなく教員としての抱負、展望を用い真に教員としての使命感を」「採用試験で教科専門の実技審査を重視されたい」などの具体的な意見もあった。

以上を通じて、結局、「試験問題と採用基準を公開すべきである、教育委員会と大学の協議機関を設ける等の必要がある」「養成現場の意向と採用側の意向が相互に交流されていない。採用に当たって、養成現場の意向を反映させる方法はないか」として、教員採用過程への大学側のなんらかの関与を求める意見が出されている。

第四に、教員採用の基本的な視点として、「一般大学出身の教員も何割かは必要である」「一般学部卒業者についても、その教育の特殊性を生かすような教員採用を今後とも必要である」「教員集団の多様化を図るために一般学部から採用を増やすべきである」「いろいろな専門を修めた人が教員になれるシステムが必要である」と主張するが、これらの点は現実の方策としてどうなるかは、難しい問題である。とくに、「教員になりたい者を選ぶべきである、一つの道に優れた人材を教員に選ぶべきである」「より専門的な先進的な学問の成果を常に教育現場にも生かすべきと考える」とする意見は、一般大学の教員採用に対する見解として特徴的であるといえることができる。

第五に、法・経学部等からは、「社会科を充実して教員の採用をふやすべきである」「高校社会の採用が少なく、法学出身社会教師も特色があり採用率の拡大を望む」「教員採用が公平に行われているかどうか疑問である」とくに社会科についていえる」「社会科担当教員の人数をふやしてほしい」などの要望があった。

第六に、理・工学部から、「理科教員について専門性を重視して多数採用せよ」「工業教員や理数科教員の採用は重要問題である」が、志願者に「採用試験に対する姿勢がないため、採用に不利である」ので、改善方を望むとする意見が多かった。とくに、工学部の場合、「高校工業のみで普通高校の教員になる者はいないが、普通科から工学部へ進学するので普通科高校の教員となれるように他の免許が必要であり改善を要する」との具体的な意見があった。農学部からも、「理科の教員採用の拡大を期待する」「20%が教員を志望するが10%しか教員になれない、教員希望者が比較的多い学部なのでなんらかの打開策が必要である」との意見があった。

第七に、高校には一般大学出身が多く、この点は今後も続くであろうから、十分の配慮が必要である、しかも近年高校採用教員数が少ない、科目によっては採用枠がなく、改善されたいとの要望があった。

また、大学院修了者の合格者数の低下には、大学院修了者についての受け入れ側の意識の問題があるのではないかと考えられ、適切な配慮を期待する、大学院修了者の採用見通しがよくないのは新制度の意義を十分に生かしていないのではないかとする指摘もあった。

1-6 大学と教員の研修

現職教員の大学における長期研修について、その機会を提供することについてどのように考えるかを尋ねたところ、全体として積極的にかかわるべきとの意見であった。

「ア、一般学部も現職教育にかかわるべきである」とする大学・学部（65％）、

「イ、教育学部に任せればよい」とする大学・学部（23％）、「ウ、その他」の大学・学部（12％）となっており、教育学部に任せるとの選択肢は選び難いことを考慮しても、具体的な意見の中ににも現職教育への積極的な姿勢がみられることは注目すべきである。

1、文・教育系学部 ア11 イ5 ウ1

文学部では、「再教育の場として積極的にかかわりたい、専門教育の対応は教育学部では対応しきれない」とする積極的な意見がかなりみられる。しかも「一般学部での研修が教員の質の向上に資するものと思う」とし、「狭い現職教育でなく専門の分野を勉強する」必要があるとする。そのため、「大学の提供するあらゆる教育機会を現職教育として活用する必要があるし、行政措置も期待したい」とし、「学部のみならず、大学院をも再教育の機会を提供すべきである」とする。また、「必要に応じて内地留学などを受け入れる」としている。

教育学部においても、「それぞれの教育研究関心を尊重」して、「教科専門の研修は各該当学部、教職専門の研修は教育学部が主となって互いに協力するのが効果的である」とする。とくに、教育学部でも「高等学校教員については科学の諸領域について研修する必要がある」との考え方を示している。

2、法・経済系学部 ア19 イ9 ウ4

法学部においても、「社会人の再教育にもっと門戸を開くべきであり、現職教員の長期研修も受け入れるべきである」とする積極姿勢がみられ、「本学部だけに、法律政治関係のスタッフがそろっている、教育学部の枠を超えたより広い視野の研修が必要である」「深い知識のために再教育研修は有益である、社会人の再教育の場に大学はなるべきである」との意見が出されている。同様に、「社会人入学等と同じ問題で、前向きに考える」「社会人入学と同趣旨で前向きに考えられる」などと述べている。ただし、「必要に応じて協力する、現職教育は重要で開いておくが、資源の範囲に一定の限界がある」とする問題点を含むことの指摘もあった。

経済学部の場合も、「一般学部も社会人向け大学院等を整備しているので本学でも実施した。また商業高校の現職教員の受け入れを行った」との経験をふまえて、「レフレッシュ、教育のあり方を客観的に反省し、新しい学問の動きを吸収する機会はきわめて有意義であり、便宜を供与すべきである」との前向きの姿勢を示している。とくに、「社会、商業、情報処理の諸分野については十分貢献できる」「高校教員で本学部における研修を希望する者がいる」などととらえている。また、「大学院レベル

での対応が望ましい」ものとし、「修士課程を再教育の場としたい」との意向も述べている。しかしまた、「必要な研修の内容は多様であり、一概に言えない」し、「部分的に可能な範囲で協力するが基本的には教育学部でよい」とか、「ケースによって考える」などの慎重論もあった。

3、理・工系学部 ア40 イ10 ウ7

理学部でも、「学問の進展は加速度的で新しい知識を修得して基礎教育を充実させる必要がある」と考え、「教科内容について深い理解と知識をもって教育にあたらないから、最先端の学問研究にふれることは重要なことである」とする。そのために、「10年に一度現職教員に長期研修に参加するよう専門学部も対応する、現在理科教員研究員制度を実施している」などと応えている。「自然科学は学問の進展著しく、教育現場にもこの態度が重要である」とし、そのために「専門性を高めるために大学における長期研修は有効である」、したがって「高校教員及び一般性専門性包括性をもつ中学校教員にも、専門学部で専門性を深め変遷している新しい学問分野にふれる機会を与える」必要があり「高度の専門知識をもつ教員の増大が中等教育に大切、学問発展が教育に影響を与えるので情報交換が必要である」とする。また、「専門分野の研修は各学部でなければ実施できない」とも述べている。

大学学部によっては、「数学科教員のための夏季講座等を実施している、教員再教育のための大学院構想ももっている」「積極的にはいえないが有益であり、「科学教育研究室」を理学部に開設して現職教育の機会を提供している」とあるように、「一般学部でも現職教育に関わった方がよい」とする。その他、積極的ではないが、「とくに支障がなければ受け入れできる」「専門科目で協力できる部分は検討の上考慮する」「施設設備及び財政配慮があれば長期研修に応ずる」とするものもいくつかの大学にみられた。

工学部においても、「教科専門は専門研究者の指導を受けることが必要であり、一般大学も門戸を広く開放し教員と専門研究者の接触をはかるべきである」との意見が多かった。「専門教育の特殊性から、技術革新にともなう専門教育の内容の急速な変化からみて必要」「科学技術の進歩発展の中で教育学部のみでは対応できず、機会提供が必要である」「現在でも専門性をいかした研修は実施されており、教育手段に関するものでなく先端技術の研修に一般大学も関わるべきである」とし、専門の科学技術の面での教員の研修の必要性とそれに積極的に関わるべきだとする意見がみられる。

「情報科、情報処理の再研修実施については内地研究員で受け入れた。今後も施設、設備、指導教員の範囲で受け入れる」「理系学部で、工学、理学の急速な発展、新知識・技術を再修得するものにとって最適の場である」ので、工学系学部を教員研修の場とすることは重要であるとの認識もある。「一般大学も現職教育にかかわるべきで、科学教育研究生の受け入れや工業教員研修講座に関わっている」「工業の進歩著しく、

現職教員にとってもこれに対処するために大学における再教育研修は必要である」

「工学、理学の新知識を再修得する場として適切である」「工学教育においてその必要がある」として、文系学部よりもいっそう前向きの現職教育への姿勢を示している。教員は、「最新の教育情報を常に得る必要がある」「中等学校教員の質的向上を図る」「幅広い視野を持つ人材を養成する」必要がある、それは「多様化社会に対応して研修内容を多様化する」ためであり、「現職教員が専門知識を得ることは教育の活性化のために重要である」からである。とくに、「高校工業教員に対して日進月歩の技術についての長期研修の機会を提供すべきである」と指摘する。

しかし、「熱意ある者については長期研修の機会を与える」「聴講生等の形で受け入れて長期研修が可能である」「出身学部での研修ということは最善の方法である」

「現職研修を受け入れるだけの教員、施設が充実されれば具体的に検討する」などの慎重論もみられた。「教員としての研修は教育学部でよいが、専門分野についての教員の研修もあり、この点は専門学部でやるのがよい」と役割分担論的な指摘もあり、「一般学部と教育学部の密接な関連が必要、教育学部のないところでは教職科目充実のための条件整備が必要」とする関わり方も提示されている。現職教育への関わりは「必要ない」とするのはごく少数であった。

4、農・水産系学部 ア16 イ10 ウ3

農・水産学部についても、「教員の能力のリフレッシュには10年おきに2-3か月実施するべきである」とし、「学校教育の多様性に対応できる教員の再教育が必要であり、真に現在と将来において何が必要かを明確にし、研修できるようにすべき」であるとの意見が多い。「教員となって自己学習の必要が呼び起こされ、研修を要する場合、一般大学はその機会を提供する。問題は雇用条件と研修の関係にある」として、問題は受け入れ側よりも、教員を雇用する側にあるとする指摘も行っている。

「科学技術の進歩に即応した教育を行うため」「専門教育科目の高度化にともない、質的に高度な教育が必要である」、それ故に「現職教員も常に日進月歩の最新知識が必要であり、大学はその機会を提供する。研修員として受け入れている」というのである。一般に、「教員の研修内容は専門教育が含まれ全学で対応すべき問題である」とする。「大学の長期研修は望ましく、可能な限り協力する、教員のみならず一般にも開放したい、ただし受け入れ体制の整備が先決である」とし、「現職教員の希望により、長期研修の機会を提供する、専門を深く理解することが教育の場で有効に働く」と述べる。一般学部は、「現職教員の専門職性を高めることができる」「教員養成学部より専門性が高い」「研修目的によっては一般学部の方が適当な場合もあり得る」と主張する。「研修を許可した事例もあり、一般学部もできるだけ協力する」

「短期研修は実施している、長期研修は希望者が本学部の内容と合致すれば協力する」「職業高校を中心として希望も多く、受け入れてきた実績もある」、あるいは

「水産高等学校からの期待はますます大きい」のように実績も強調されている。

5、その他の学部 ア21 イ4 ウ7

その他の学部においても、現職教育に対しては積極的であり「教員は常に自ら学ぶ姿勢が必要である、専攻分野の研修の機会の多く与えられるということが必要である」ととらえられている。中には、「研究グループに属して一端を担う教員自らの専門領域の最先端にふれ自ら学ぶことの喜びを感じてもらい意欲や自信をもたせる」とする積極的な意見もあった。

「一般学部の専門知識を現職教員に修得させる機会が必要である」「諸分野で卒業教育が叫ばれており、教員もその例外ではない」と述べ、「教科専門については、大いにやるべきでそのことが大学の教育と研究の発展にもプラスする」と大学に還元される部分のあることも主張されている。「深い専門知識をもつ教員のいることが望ましい」ので、「教育学部を中心に一般学部でも研修機会を与える必要がある、現職教員にできるだけ研修機会を与える必要がある」「目的学部から一般学部へ、一般学部から目的学部へ研修の機会が与えられることが望ましい」のように、教育学部と一般学部の協力を指摘する意見もあるが、「教授方法など教職より教育内容に関する専門的知識に関する研修が必要になる」ので「狭い視野でなく一般学部もかかわる」「現職教員の教科指導の質的向上に寄与するため、長期研修を受け入れることは可能である」のように専門的な研修を強調する。「高校初任者の実験研修の場を提供している、新しい学問、技術を教育の場に導入する必要がある」など、「一般学部も現職教育に関わる」ことの必要性が指摘される。さらに、「大学大学院でもっと大量に現職教員の研修を受け入れるべきである、教員の研修条件を整備することがまず必要である」、大学院で「現職教員の内地研修を受け入れ、専門技術の再研修の機会、教育現場の状況の大学への還流にも意義がある」「生涯学習の一環として大学院の門戸を拡大して受け入れたい」「修士課程をそれに当てることが出来る」「一般大学の関与は大切である、長期研修、研究生を受け入れているが、さらに修士課程にもいれたい」など、大学院を研修の場とする意見も積極的に提起されている。

その他、「長期研修の目的にそった受け入れ側の準備体制を検討し整った段階で受け入れてもよい」「希望があれば前向きに検討する」「認定講習、現代講座を開催し、これに教官が参加しているが、このような形でよい」「原則的には賛成であるが、具体的にはいえない」のような慎重論もあった。大学の目的からその「教育目標になじまない」とする意見は少数であった。

1-7 初任者研修制度と大学における教員養成

初任者研修制度の導入によって、在学中に予め教育すべきことと初任者として採用後訓練されるべきこととの関係を考慮した場合、従来の大学における教員養成の役割

は、どのように変化し、大学としてはどのような対応が迫られるかについて尋ねた。これに対して、「ア、大学では将来の基礎となる教育を行う」とする大学・学部（70％）、「イ、実践的指導力の教育は採用後に任せればよい」とする大学・学部（21％）、「ウ、大学で実践的指導力の教育を行った後、さらに初任者研修を行うのがよい」とする大学・学部（9％）で、とにかく大学が実践的指導力そのものにかかわるべきことを選択する大学・学部は少なかった。

1、文・教育系学部 ア15 イ4 ウ1

文学部では、「初任者研修の導入により大学の教員養成の理念方針がかわることは問題である。自由な大学での教育が創造性豊かな教員を育てる」ものとし、あくまでも「現場教育の必要は時代によって異なり、大学では将来の基礎となるものを学ぶべきである」「柔軟な発想、思考力、全人格にかかわる諸能力の啓発が必要である」

「自主的な研修のできる資質を養うことが必要である」と主張する。むしろ、「採用後、具体的な実践的指導に関する教育を行う」べきであり、「教官とカリキュラムの現状からは検討すべき問題が多い」ことを指摘する。

2、法・経済系学部 ア22 イ8 ウ3

経済学部の意見に、初任者研修制度のように、「初任者に限定して大学で研修の機会を受けるより生涯教育的な観点で研修機会を提供するのがよい」として、初任者研修制度よりも、「職業としての教職の知識は実践でのみ獲得できる」と主張しているように、大学は職業訓練とは区別されとする学部が多い。

しかし、法学部の意見に「教育には基礎教育のほかに実践教育が必要である、ウの方法が教員養成としてもっとも充実したやり方である」との指摘があった。

3、理・工系学部 ア34 イ16 ウ5

理学部でも、「大学では、基礎的な高い見識を培う、大学に於て実践的指導力を培うのは困難である」「教養・学識は、在学中に養うべきだが、実践面技術面は新人研修でよい」と述べている。「大学では教えるよりも専門の実力を身につける方が先決と考える」し、「教職取得者の量の多さには問題がありこれが改善されなければ教育実習等も採用後の研修に任せることが考えられる」と主張する。

工学部の意見でも、「大学の教育は基本的な実践能力を身につけ自ら研究努力しようとする態度を身につけさせる」のであって、さらに「大学は基礎教育だが、実践的指導力が初任者研修制度によるべきかどうかは疑問あり、採用者の自主研修にもっと信頼をおくべき」だと主張している。実践的指導力については、「在学中は制約あり、不十分である。OJTとして初任者研修を必要とする」「教育方法は経験をつめば向上する」と述べている。

4、農・水産系学部 ア21 イ5 ウ2

農学部の意見にも、「大学では実践的指導力についての教育は行うべきではない、

基礎となる学問の教育にとどめるべきである」「原体験となる経験を大学においてさせれば関連教科に対する取り組みに好影響を与える」「教員として必要な専門の基礎的な学力を養う、実践的指導力を培うことは困難である」と大学の役割を自己限定的に明確にすべきことを主張している。これに対して、「研修は採用の領域である、教職課程は学問の領域である、研修制度により従来の理念は変わらない」と述べ、初任者研修についても、「便法ばかり考えすぎることなく大局的な見地からの初任者研修をすればよい」と主張している。

5、その他の学部 ア23 イ4 ウ4

その他の学部においても、「大学の教員養成の基本的なあり方は将来の基礎となる教育を行う、初任者研修は初任者の資質能力の向上にあり、目的が異なる」と明確に述べ、「大学の本来の使命があり、制度の変更による直接的対応は原則としてなすべきではない」と主張している。「教育現場で応用していける能力をもつ人材を育成するように教育内容を充実していく」べきであり、「企業でも専門訓練は入社後に行うので、大学期に肩代りするのは大学の専門学校化である、実践教育が専門教育を圧迫しないようにすべきである」と論ずる。「教育技術を重視した教育を行うことは視野が狭く底の浅い教員を養成する、技術的側面は実地を体験しつつ学ばせる」べきであるとしている。さらには、「大学において実践的指導力の教育は、体制的にもまた適切な指導者のいない現段階においては、不可能である」とする指摘もあった。しかしまた、「教えることは学ぶことである。在学中も実践的指導をなおざりにすべきではない」として大学における実践的指導力への配慮を主張する意見も少数あった。

Ⅱ 教員養成系大学における教員養成 のための教育内容の改善

Ⅱ－１ 教員養成系大学における教員養成のための教育内容

Ⅱ－１－１ 課程別カリキュラム・課程編成の特色等

課程編成やカリキュラムの特色、最近１０年間に行われた重要な変更や改善について尋ねたところ、５３学部中４０学部の回答（７５・５％）があったが、特色や改善等について具体的に記述しているのは、１９学部と比較的少なかった。しかし、回答している大学ではかなりの類似点もみられ、小学校教員養成課程と教育実習の改善に関するものが中心であるが、いずれの教員養成系学部においても、課程編成やカリキュラムに共通の問題が伏在していることを示唆している。そこには教員養成系学部における共通の関心事や問題が集約されているように思われる。

小学校教員養成課程の改善については、１９学部中１３学部が言及しており、そのうちの８学部は「専修制」について述べている。小学校課程の専修制は、小学校教員の専門性を中学校教科に委譲する従来の「副専攻」に対して、小学校課程独自の専門教育組織として一般化されてきたものである。しかし現在では、その形態は、概ね中学校教科に対応する教科専修の「ピーク」型と、隣接の複数教科を融合的に組織した領域専修の「系」型を両極として、かなり多様化してきている。今回の調査で注目されたのは、このような状況の中で６学部が「ピーク」を設けた一方で、ある学部は「ピーク」を「系」に改め、さらに他のある学部は、「個人的恣意による副専攻科目の単位取得」に傾斜しがちな副専攻から、小学校教員としての専門性を獲得させるために「系」に移行した、としている点である。このような選択的状況は、単に専修の形態や組織の多様性だけでなく、いくつかの学部に見られる「副専攻」をも含めて、小学校教員の専門的資質について多様な考え方があることを裏付けている。

教育実習については、８学部が回答している。そこには、「教育実習の事前・事後指導の必修化」「実習を充実させるために、主免実習の前に２級相当の単位取得が可能なように各学年の修得単位数の変更」「１年次・観察→２年次・基礎実習→３年次・教育実習と系統化した」などが含まれているが、これらは多くの教員養成系学部に見られる教育実習に対する積極的な取組みや、改善努力の典型的事例の一端を示している。

以上の他に、小学校課程独自の専門科目（例えば「初等教育の研究」や「理科実験法」等）の設置、教員養成課程の履修科目・単位等の全体的見直し、教員養成課程と新課程に共通の基礎科目の設置、複数の免許状取得等について述べたものがある。し

かし、今回の免許法改正に伴う教員養成課程の再検討の可能性を予想している学部もあるように、このような改善努力は今後ともいっそう要求されると思われる。なお、このことと関連して、教育方法等の改善経費によって、小学校課程の授業研究を推進してきた学部もあったことを付け加えておきたい。

Ⅱ－１－２ 教育原理・教育心理学等の改善

次に、「教育原理」「教育心理学」及び「道德教育の研究」等の最近１０年間の授業改善の実態を把握し、今後の教職に関する専門科目の改善に資するために自由な回答を求めた。

（１）履修状況

１ 教育原理

教育原理の履修単位については、小学校課程に必修８単位を課している１学部の他は、小学校、中学校、養護学校（その他の障害児教育関係課程を含む）、幼稚園等の各教員養成課程を通じて、６単位から２単位までの広がりがある。その中では、４単位必修が大部分で、それ以外では、６単位が小学校課程９学部、中学校課程７学部、養護学校課程（その他の障害児教育課程を含む）４学部、幼稚園課程６学部、特別教科（保健体育・美術工芸）課程２学部、養護教諭養成課程２学部で、小学校課程及び養護学校（小学部）課程を除く教員養成課程の若干が３単位となっている。なお、２単位を課している学部が少数あるが、これはその他の教職専門科目の選択必修によって、免許法施行規則に定める必要単位を充足するものと解される。

２ 教育心理学

教育心理学については６単位から２単位までの広がりがあるが、これに発達心理学（児童心理学・青年心理学等）の２単位を含めると４単位必修が最も多く、すべての校種・課程にわたっている。中学校、特別教科、養護学校（中・高等部）の各課程では３単位必修としているところもあるが、その数は少ない。

３ 道德教育の研究

道德教育の研究は、教員免許状１級取得を卒業要件とする校種・課程のすべてが２単位必修であるが、幼稚園課程１０学部、特別教科２２学部もこれを必修としている。なお、特別教科の中で理科、美術・工芸及び体育については、３学部が道德教育の研究を課していない。

（２）教育原理・教育心理学における改善等

教育原理・教育心理学の改善については４８学部（９０・６％）が回答しており、そのうち３９学部が授業改善について具体的に記述している。その内容は多岐にわたるが、そこには授業に取り組む積極的な姿勢とともに、その改善努力に一定の方向性が認められる。

その中では、「教育実践に役立つよう、不登校、学業不振、性非行や校内暴力などの今日の問題に触れる」「学校現場と切り結ぶことのできる内容をとりあげる」など、現実的な問題に目を向けた授業内容の工夫を挙げたものが15学部(31・3%)と最も多い。このような傾向は、「従来の教育原理は教育哲学を中心に理念にかたよっていたが、現代の社会変化を反映させながら現実の教育問題を中心にとりあげる」といった観点にも見られるように、教職専門教育における最近の「現実性志向」を特徴づけていると言える。

また、教育方法についても多様な工夫が見られるが、「抽象的な問題を具体化して理解を深めさせるため、適宜、視聴覚教材を使用する」「授業を分かりやすくするために、ビデオ、スライド、OHP等の機器を利用する」「OHP、VTR等の活用によって、認識の強化を図る」「教育学センターでのCAI、CMI等の実習」など、VTR、OHP等の視聴覚教材・教育機器の積極的活用や実習を挙げたものが11学部(22・9%)、さらに従来の講義中心の授業に対して「グループ・ディスカッション」や「各教官の専門性を生かしたティーム・ティーチング」の導入などを挙げたものが5学部(10・4%)あるなど、授業の形式や方法の改善においても、全体として現代化の方向が顕著に見られる。

なお以上の他に、現場体験の豊かな教員の任用について述べたものが3学部あるが、教員養成系学部におけるこのような「実践性志向」の傾向は、すでに実施されている「教員養成実地指導非常勤講師制度」の制度的定着に伴って、いっそう強まっていくことが予想される。

(3) 道德教育の研究における改善

道德教育の研究に関しては43学部(81・1%)が回答しているが、その改善について具体的に記述しているのは24学部であり、教育原理・教育心理学の場合と比べて少ない。その原因がどこにあるかは必ずしも明確にされていないが、しかし、「道德教育担当の教官の定員増によって以前よりも充実」という回答がわずか1学部であるのに対して、「クラス・サイズを縮小するために読み替え科目を増やした」

「少人数が望ましいが改善されていない」などの問題点を指摘したものが4学部あるように、一般に道德教育の専任教官の配当はきわめて少なく、多くの大学において、道德教育以外の専門分野の少数の教官による兼担と、多人数クラスによる授業運営を余儀なくされている事情があり、道德教育の専任教官の定員配置が強く望まれる。しかしながら、道德教育の研究においても、現場の教師や実地指導講師の任用、VTR、OHP等の教育機器の利用、ティーム・ティーチングの導入など、多様な努力が払われており、そこには教育原理や教育心理学の場合と同様に、「実践性志向」とともに教育方法の現代化による授業改善の方向が明らかに認められる。

以上の他に、複数の専門教官による授業内容の多様化、附属学校での授業観察や実

地授業、地域の教育現場の実情にそって「同和教育」や「生活指導」などを道德教育に関する科目として読み替えるなどの方策を挙げたものもある。また、教育原理・教育心理学の場合と同様に、「教官個々の改善努力に任せている」とした回答も若干ある。しかし「特になし」とした回答は前者よりもかなり多く、道德教育の研究がかかえている問題の複雑さが推測される。なおこの点に関して、ここでも教育方法等の改善経費による改善努力を挙げたものが1学部あるが、これは今後の研究の在り方に示唆を与えるものと考えられる。

(4) その他の教職に関する専門科目の改善

教員養成系学部の教職課程は、「課程・学科目制」を基本として、教育学、教育史、教育制度、教育社会学、教育心理学、発達心理学、社会教育などの学科目によって編成されている。したがって、そこでは教育原理・教育心理学・道德教育の研究の他に、これらの学科目の専門性に依拠する多様な授業科目が開設されており、そのことが教員養成系学部の教職教育を特徴づけるとともに、その基盤を強化することにもなっている。

しかしながら、第一次報告でも指摘したように、教職必修専門科目の大幅な新・増設を伴う新免許法が平成2年度入学生から適用されることになり、このことから、授業担当者の過重負担に加えて、教員養成カリキュラムの過密化、それに伴う教職専門と教科専門との競合などが危惧されている。したがって、今後の教職課程の在り方や教職専門の必修科目と選択科目の授業については、その内容の改善のみならず設置形態をも含めて再検討を迫られている。

Ⅱ-1-3 教材研究、教科教育法等の実態と問題点

次に、教材研究・教科教育法等のの独自性や、教科専門科目との関連について意見を求めたが、これに対して多くの学部が具体的に回答しており、この問題に対する関心の深さを示している。

(1) 開設状況

1 教材研究

小学校教諭1級免許状は、教材研究16単位取得を要件としてきた。したがって、小学校課程における教材研究の履修については、回答総数52学部（記入漏れ1学部を除く）の中で43学部（83・0%）が16単位と圧倒的に多いが、17単位以上も9学部（17・4%）ある。その内訳は、16～17単位、16～20単位、17単位がそれぞれ1学部、18単位2学部、20単位1学部、32単位3学部となっている。

養護学校小学部（その他の障害児教育関係課程を含む）における教材研究については、回答総数45学部（記入内容不明1学部を除く）の中で、27学部（60・0

%) が16単位で最も多く、12単位15学部(33・3%) がそれに次いでいる。この他に、12～16単位、16～20単位、32単位がそれぞれ1学部あるがこのいずれもが上記小学校課程の同単位数の学部の中に含まれている。幼稚園課程でも、教材研究を課しているところが22学部あるが、保育内容の研究との重複も考えられ、その実態は定かではない。

2 教科教育法

中学校課程(一部高校課程を含む)における教科教育法の履修状況は、4単位が回答総数48学部(記入漏れ2学部を除く)の中の23学部、3単位が20学部で、両方を合わせると43学部(89・6%)となり、全体の大半を占めている。その他に、同一課程でも国語6単位、体育4単位、その他3単位と、教科別に単位の異なるものが1学部、3～4単位が1学部ある。

養護学校中学部(その他の障害児教育関係課程を含む)の教科教育法の履修単位は、回答総数37学部(記入漏れ1学部を除く)の中で、3単位が13学部(35・1%)、4単位と2単位がそれぞれ12学部(32・4%)となっている。

特別教科の教科教育法については、回答総数25学部中の12学部(48・0%) が4単位で最も多く、それに次いで3単位が10学部(40・0%) がある。この他に、6単位と5単位が各1学部ある。なお、1学部は特別教科(*理科)に教科教育法の単位を課していないが、教科専門は60単位となっている。

以上の他、養護教諭養成課程では、6学部が教科教育法4単位を課している。

(2) 教材研究・教科教育法等の目的、独自性等

この点については、44学部(83・0%) が回答している。その中で具体的に答えているのは40学部であるが、その大部分は、教材研究・教科教育法の特色や独自性などについての担当者各自の見解を述べたものである。したがって回答内容は多岐にわたるが、そこには教員養成系学部における最近の教科教育学研究の動向を窺うにたる方向性が認められる。

第一に、教材研究・教科教育法の研究については、「教材研究・教科教育法は、各教科の授業構成や授業実践に収斂する形で、独自の研究がなされるべきである」「教材研究・教科教育法は、授業設計を目標にした技術の学である」「小・中学校における教科学習の現状からみて、実践的側面をいっそう充実させ、活性化をはかる必要がある」など、教育実践との関連に着目した見解がある。また他方では、その独自性について「教材研究・教科教育法は専門諸科学の単なる応用ではなく、独自の研究領域と目的を有する」「子供の発達段階の解明を基盤に、教材研究・教科教育法が対象としている領域を根本的に見直す必要がある」として、既存の教科を前提としない、子供自身の中に形成される能力についての“学際的な研究”の重要性を強調したものもあった。

第二に、多様な回答の中でとりわけ注目されるのは「教科教育を単に方法や技術の指導として狭くとらえず、教科の教育全体を見通した体系的な学問的基盤の上におくべきである」「教科に固有の論理と教育の論理をふまえた研究が必要である」「人間形成を中心原理として、教育の目標論から教科理論を抽出し、教科の目標論、内容構成論の原理を明らかにすべきである」「科学や文化の体系と方法は当然変容され、独自の内容構成と、それに基づく教材の開発及び学習指導の原則を明らかにしなければならない」などの見解である。これらは、実践に収斂させるよりも、学問と教育を結びつける論理そのものを研究対象とする新しい学問の構築をめざすものである。このように教材研究・教科教育法を、「教科」を教育全体の構造的関連の中に位置づけていく学問として捉え直し、そこに独自の研究課題を見出していこうとする立場である。そこに教材研究・教科教育法を「教科教育学」というカテゴリーの中でとらえていこうとする研究動向がみられる。

第三に、教科教育学とは何かがあらためて問われる。「教科教育学の理念」が明らかでなければ、学問としての展開の糸口がなく、教科教育学とは何をめざすのか、教育学と教科教育学はどのような関連があるのかなどが問われてくる。これらの点について、「教科教育学は、その教科の目的・内容・方法を貫く認識形成論を扱うものであり、それは一般教育学の安易な応用教育学と考えるべきではない」「学習指導要領の解説や専門諸科学の応用としてではなく、教科教育学研究の成果に基づいて、各教科教育の実践の根拠となる理論を探求する」「各科教育学と一般教育学との関連について、関係者の協議が必要である」などの意見もあり、教科教育学のあり方については、なお今後の研究の進展が期待される。

第四に、教材研究・教科教育法の研究に関して、「教材についての知識とともに児童生徒の実態を知る必要がある」「大学教官は教育現場での児童生徒の生活実態を、教科に関してのみでなく、総合的に把握する必要がある」など、教育対象についての理解の重要性を強調した見解もあった。

第五に、個別教科の独自性を追求する視点を強調する見解も注目された。

例えば、「書写教材研究・書写教科教育法は書写・書道教育担当者が担当すべきである」（国語・書写）、「理科では、物理・化学・生物・地学の各個別科学の方法論をしっかり押さえて、教材研究・教科教育法の独自の領域、すなわち、児童・生徒の発達段階、認知のメカニズムを踏まえた自然科学の教育方法を用いる」（理科）、「器楽その他の演奏法等の技術的な面、学生の基礎的能力の低さに問題を感じる」（音楽）、「実技を中心として内容の理解を深める」（体育）など、それぞれの教科の独自性を追求していく視点や、問題点が指摘されている。

（３）教材研究・教科教育法と教科専門科目との関連等

これについては、４９学部（９２・５％）からの回答があり、具体的に記述してい

るのは46学部である。そこには多数の個人的な見解も積極的に開陳されており、その内容はきわめて多様である。その中の主なものものとして、次のような見解がある。

まず、教材研究・教科教育法と教科専門科目との関連について、「教科専門で培われた基礎の上に教材研究・教科教育法が成り立つ」「教科専門の理解の上に教材研究・教科教育法は成り立つ」「教材研究・教科教育法の基礎・基本が教科専門科目である」「教材研究・教科教育法は直接指導に関わる部分を研究し、教科専門はその教科の基礎となる部分を教授する」「教科専門科目の内容の深化・発展が教材研究の内容を規定し、また、教科教育法はその総合として、児童生徒の発達に即して指導していく方法として更新されていくべきものである」など、両者の関連については、教科専門の基礎の上に教材研究・教科教育法が成り立つとする考え方が多い。また、このような両者の論理的関係構造を時間的前後関係において、「教科専門の学習が十分定着していないと教材研究・教科教育法は深まらない」「教材研究・教科教育法に関する認識を深めてよい実践を行うには、教科専門科目の習熟度が大きいに関係する」「教科専門科目によって初等教育の教科内容に関する基本的知識や技能の育成を図っており、その基礎の上に第3年次の教材研究・教科教育法が位置づけられている」など、履修について教科専門科目を先行させる考え方やその実際についても述べられている。

また、両科目の関係を並列的ないし総合的立場から捉え直す立場から、「現状では、両者は分かれすぎている。それぞれが互いに他方を見る必要がある。両者を分けること自体が不自然である」「有機的に関連づけることはいうまでもないが、一つの方法として両科目を融合した科目を考えてもよい」「両者の歩みより、すなわち子供の発達と学習に即した教育研究の組織が必要である」「教科専門科目が真に“教科”の専門科目としてふさわしいかが問われるべきである。両者の関連づけについて総合的研究が必要である」「教科教育法を学問として確立し、教科専門科目と並列的に位置づけるべきである」などの意見や、「教科専門は、単に個別科学の体系を重視する内容にとどまることなく、教員養成課程の専門科目として、学生が明確に認識できるように再構成された内容のものがほしい」「両者は相互に独立した科目であるが、教科専門の授業の中でそれが教員養成学部の授業であることを意識するとともに、教科専門の中に教材研究・教科教育法の主旨や内容を実験や実習の形態で具体的に展開していくようなことがあってもよい」、また個別教科の立場からではあるが、「広義には数学という点で関連はあるかもしれないが、実質的には教材研究・教科教育法には数学だけでは律しきれないものがある」など、教育の論理から両科目の性格を述べた意見もある。

少数ではあるが、「教科専門科目は目的を持つ一つの学問であり、教科教育法との関連をあまり重視すべきではない」「従来どおり別々の科目として扱っても特に問題はない」「両者は相対的に独立しているから現状でよい」などの意見も散見される。

以上のように、多くの場合、教材研究・教科教育法と教科専門の関連は当然とするものの、具体的にどうとらえるかという点ではきわめて多様な見解がある。全体としては、両科目の相互関係を認めながら、それを具体的にどう捉えるかについては、見解がさまざまに交錯しているのが現状と言える。

この問題は、教員養成系学部を中心に展開されてきた教科教育学研究にとっての中心問題であり、「教科教育学は教科の基礎の上に成り立つとはいえ、発達と学習の視点及びその実践的検証が不可欠であり、むしろ教科教育学の立場において、教科専門のあり方、その体系と方法を捉え直す可能性もある」という見解に示されているように、さらに新たな模索の可能性が追求されるべきであろう。

(4)、教材研究・教科教育法の実施上の問題と改善について

この点に関しても45学部(85・0%)の回答と40学部の具体的な意見があった。その内容は、教育機器の利用、模擬授業の導入、現場教師の任用等による授業の改善など、すでに述べたことの外には、教官定員の不足、実験や実習のための施設・設備や講義室の不備などを訴えたものが23学部と圧倒的に多かった。「1クラス当りの学生数が多すぎる」「受講者数に比して担当教官が少なく、過重負担となっている」「教材研究や教科教育法、とりわけ教材研究については100名以上の講義しかやれないような教官スタッフであり、講義室や設備等の余裕もない」「学生一人当りにさく時間数、教材、場所があまりにも貧弱である。実用に耐えられる講義、演習計画が可能なように条件整備が不可欠である」「実験室が狭くて実験ができない」などの問題点を指摘したものが多かった。

また、「教員養成学部の専任教官は、他学部に比べて絶対的に不足しており、教官定員の増を図るべきである」といった教員養成系学部の教官定員の根本的解決を求める意見が含まれている。

その他に、個別教科の特殊性に基づく問題点や実践的な教育と研究に必要な協力学校の確保の難しさを挙げている学部もあった。

授業の改善や充実を妨げているこれらの不備は、免許法の改正に伴うカリキュラムの過密化によって増幅していくことが予想され、早急な条件整備等の改善が望まれる。

II-1-4 小学校の教科専門教育等の実態と問題

次に、小学校教科専門科目について、各教員養成系学部の実施状況と担当者の意見を尋ねた。

(1) 小学校教科専門科目の履修単位の実態

現に実施されている小学校教科専門科目の履修方法は多様であるが、履修単位を基準として、それは、<6教科以上16単位>、<8教科16単位>、<その他>の三つの型に分けられる。

この中で、6教科以上16単位で実施しているのは15学部、8教科16単位で実施しているのは17学部であり、両者を合わせると全体の60・4％を占めている。これに対してその他の21学部では、6教科20～24単位、7教科16～18単位、8教科18／22／23／32単位、国語に書道を加えた9教科17単位とするなど、法定の教科数又は単位数を上まわっているもの10学部、自己の専攻教科を充てて5教科14単位、8教科→6～7教科とする代替措置や、専攻教科の指定科目4単位を含めて16単位とするもの4学部、教育学・教育心理学等の専修の特殊性によって教科数や単位に配慮したもの2学部、音楽・美術・体育等の実習や演習を含めた6教科以上22～32単位とするもの2学部など、多種多様な履修方法がとられている。

(2) 小学校教科専門科目の開設方法等の実態

小学校教科専門科目の開設方法の実態については、＜独自の科目を設けているもの＞、＜中学校教科専門科目の一部を共用しているもの＞、＜教材研究と教科専門を一本化しているもの＞などの類型が適用される。

まず、「独自の科目を設けている」としたのは44学部（83・0％）であるが、その中には音楽14学部、図画工作13学部、理科12学部、算数11学部、国語9学部、体育8学部、家庭5学部、社会3学部の他、教育学関係科目や必修科目を挙げたものが、それぞれ1学部含まれている。

また、「中学校教科専門科目を共用している」のは31学部（58・5％）であるが、教科別では、社会18学部、家庭9学部、国語7学部、理科5学部、体育5学部、図画工作3学部、算数2学部、音楽2学部となっている。

この調査結果から、教員養成系学部の小学校課程では、「小学校教科専門の独自の科目の設置」と「中学校教科専門科目の共用」は、いずれもかなり一般的となることが分かる。教科別には、独自の科目を設置しているのは、音楽、図画工作、理科、算数に多く、社会は少ないが、それとは逆に、中学校課程の科目の共用については社会が多く、算数、音楽、図画工作では少なくなっている。教科別の場合は、記入しているところと記入していないところがあるため、その実態は正確に把握できないが、しかし記入されているかぎりでも、社会科と他の教科との違いはかなり顕著であり、社会科の場合に中学校教科専門科目との共用の多いことが注目される。

なお、教材研究と教科専門教育科目の一本化については、2学部から実施しているとする回答があった。

(3) 小学校教科専門科目の担当方法の実態

小学校教科専門科目の担当方法の実態については、44学部（83・0％）が回答しているが、それには教科別の複数の回答も含まれている。

まず、「専任教官が当該科目の全部を担当している」と答えたのは25学部（56・8％）であるが、教科別に見れば、書写を含めて国語9学部、算数5学部、理科4

学部、図画工作3学部、音楽1学部、体育1学部となっており、国語が一番多い。

次に、「1科目を複数の教官が担当している」については、35学部（79・5％）が回答している。教科別には、理科を挙げたのが6学部と一番多く、次いで図画・工作5学部、音楽及び家庭各4学部、体育3学部、国語と算数各1学部となっている。

最後に、「複数科目から選択履修させる」としたのは21学部（47・7％）であるが、教科別には、社会関係科目5学部が一番多く、次いで、国語3学部、音楽、図画工作、体育各1学部となっている。

以上の結果から、当該教科専門科目の範囲や専門性による開設方法に多少の違いはあっても、上の三つの担当方法は、いずれもかなり一般的なものと見られる。

（4） 小学校教科専門科目の性格

この点は、小学校教科専門科目の性格について意見を求めたものである。しかしその中には教科別の回答も含まれており、同一学部の回答が教科によって分かれている場合は学部の複数回答として処理した。

まず、「小学校教科専門科目には独自の専門性がある」とする考えに対しては、33学部（62・7％）が支持しており、「小学校教科と中等教育の教科との専門性の基礎は同じである」については、21学部（39・6％）がこれを支持している。しかし、この回答には11学部の複数回答が含まれており、その差はほとんど認められない。「小学校と中学校のいずれの教科も専門性の基礎は同じである。児童生徒の発達段階に応じて、教育方法、教材の選択が異なるだけである」「どの教科でも、小・中に共通の部分と発達を考慮した独自の部分がある」などの見解がそれを裏付けている。なお、1学部ではあるが、「国際化の時代に対応して、小学校にも英語を教科として導入すべきである」とする提言も見られた。

（5） 小学校教科専門科目と教材研究との関連性

この点は、先に「教材研究・教科教育法と教科専門科目との関連」について尋ねたことが、教科専門科目の観点から改めて問われている。したがって、42学部（79・2％）がこれに回答しているが、内容的には重複が多くても、教科専門科目についての考え方はいっそう明確にされている。

その中で最も顕著に見られるのは、教科専門科目と教材研究との関係を、教科教育における「基礎と方法」「内容と方法」「学問と実践」等の関係で捉える立場で、これについては42学部中の35学部（83・3％）から見解が述べられている。「教科専門科目は、小学校教員として知っておき、応用ができるための十分深い専門的知識を与えるための科目であり、教材研究は、授業の場に応用できるような実践的訓練を含めた知識を与える科目であるから、両者は自ずと内容の違うものとなる」「教科専門科目は教員となるためのそれぞれの教科の基礎的なもの、教材研究はそれらを踏まえて指導する場合の実践的なものである」といった見解がこれに含まれている。

「前者を履修した後で後者をと考える。前者を1～2年次に、後者を2～3年次に指定している」というのも、これに属すると考えられる。

以上の他に、両科目を前後関係や基礎と指導ないし応用との関係でとらえることに對して、「並列するものである」「総合的に考えるべきである」などの見解、「教科専門は狭義の教材研究であり、教材研究は実践的教科教育学である」「教材研究は教育科学、教科専門科目は、各々の個別科学である」といった意見も見られる。

(6) 専修制の実態

この項目には、小学校課程に「専修制」を設けている45学部(84・9%)と「副専攻制」の1学部からの回答が寄せられている。

その趣旨については、「小学校教員として欠くことのできない全教科及び教職専門全般の履修の上に、特に一つの分野について専門性を深めさせる」「小学校課程に教科融合的な「系」を設け、集中的な専門学習を促す」など、どの回答でも小学校課程の独自性と専門性が強調されている。その中には、これに加えて、履修の構造化、学習や研究を通しての学友づくり、教官の負担の公平などを挙げているところもある。

専修制の形態は、「専修教科」方式の「教科専修」と「系」方式の「領域専修」に類別することができる。このうち、40学部は「専修教科」方式をとっているが、そこには、中学校教科に対応する専修教科制(英語や技術は含まれていない)、英語や技術を含めた中学校教科に基礎をおく専修教科制、これらの諸教科に教育学・教育心理学を加えたもの(特殊教育、幼児教育、職業指導、教育工学、教育衛生学等を含めたものもある)など、多様な型のものがある。これに對して「系」方式は、<言語・社会・生活・自然・表現・健康運動・教育>、<文系・社会系・理系・芸体系・教育系・幼児教育系>、<言語・自然・芸術・生活>などの「領域専修」で、この方式をとっているのは、3新教育大学と2学部である。

副免許状との關係については、必ずしも副免を保証するようにはなっていないが、「努力すれば取れる」「2級がとれるように配慮している」「専修科目のうち〇〇単位は副免に充てることができる」「副免に對應できるようにしている」「自動的に取れるようにしている」など、對應の仕方に多少の違いはあっても、どの専修でも副免の道は開かれている。このように、小学校課程の独自性を求めながら、副免許については、実際には従来の副専攻に近い体制が維持されている。「副専攻制」を維持している学部の場合は、「入学出願の時から副専攻の教科によって募集している」としている。なお、副免に關しては、小学校課程の学生が中等学校教員等免許状を取得するだけでなく、中学校課程その他の課程の学生が小学校教員等の免許状を取得する場合も少なくない。

(7) 小学校教科専門科目の改善、改革等

この10年間における小学校教科専門科目に關する検討や改善については、10学

部が回答している。その主なものとして、「自然」や「社会」などの複合科目や、情報関係科目の新設などがある。また、教育方法等改善経費による「小学校教科専門教育の内容の改善」「小学校教科専門と教育実習との関係」について研究した学部も2学部あった。

Ⅱ-1-5 中等学校の教科専門科目と専門諸科学の関係

(1) 専門諸科学と教科専門教育の在り方

これについては、同一の学部の複数回答が多い。その内訳は、「専門諸科学を深く履修することが教科に関する専門の学力になる」と答えているのが27学部で、「教科に関する専門科目は教科としての性格をふまえるべきで、専門科学そのものではない」としているのは19学部である。

この回答の開きは、先の「教材研究・教科教育法と教科専門科目との関係」ないし「教科専門科目と教材研究との関連性」において、教科専門科目を教科内容の基礎となる専門科学として位置づける考え方が比較的多数であったこととほぼ一致している。しかしながら、この場合の「基礎性」は、多分にして教材研究・教科教育法との関連を意識した上でのものと思われることから、ここに見られる二つの回答にも重なる部分が想定される。このことについては、10学部から寄せられた「その他」の回答の中に、「諸科学はそれ自体の独自性を持つ」とする見解の他に、「この二つはクロスするが全く同じであるわけではない」「両立すべきものである」「共存するものである」などの意見もあった。

(2) 教科専門教育の問題点

ここでは、一般大学と教員養成系学部のカリキュラムとの違いや、専門諸科学と教科専門科目の関係等をふまえた教科専門教育の問題点が問われている。これについては、具体的に記述しているのは15学部である。その中には次のような見解が見られる。

一般大学の専門科目と比較して「教科専門科目を一般大学の水準に高めることが必要である」「教科専門教育について、教員養成大学は弱いので、専門性の教科が必要である。専門的立場の充実、教師の指導力を高める指導の中味である」とする意見がある。しかし、これに対して「学術的研究と現実の学校教育における教科専門の研究とは自ずから異なる」「教員の資質としては、それぞれの教科にかかわる学問領域の専門的内容に十分通じていることが望ましいが、それだけでは教育に関わることはできない。教材として構築される学問的内容の意味を理解しておく必要がある」など、批判的見地からの意見も述べられている。また、これと関連して「一般に、教科教育の教育内容に基本的理解が欠けている。これを直ちに教科専門教育の問題に帰することはできないが、教科教育の内容と教科専門教育の内容との関係に問題があるかもし

れない」と疑問を投げかけたものもある。以上の他に、教科専門教育と直接的にはかわらないが、「学部と附属学校との関係をどうとらえるか」「優秀な教員の養成を目指しているが、教員採用の枠がないために教員になれない学生がいる現実をどう考えるか」といった、厳しい問題提起がなされている。

Ⅱ－２ 教員養成系大学における教育実習

教員養成教育のカリキュラムにおいては、教育実習は、教職専門科目の一部として欠くことのできない重要な位置を占めている。ところが、かつては学生数が増加し、また近年、複数免許状の取得を希望する者がますます増加しつつあるが、にもかかわらず、本来教育実習の場である附属学校園の規模の拡大（学級数の増加等）が図られず、しかもその代替としての実習協力校の確保が困難であることなどから、教育実習をめぐる問題は多い。そのため、これまで教育実習期間の短縮を余儀なくされた大学・学部も少なくない。しかし、それぞれの教員養成系大学では、教員養成教育における教育実習の重要性がますます認識され、内容・方法の種々の工夫改善によってその一層の充実が図られつつあることもまた事実である。

以下、調査の回答に基づいて、教員養成系大学における教育実習の現状と問題点及び改善努力（方策）等について述べることにする。

Ⅱ－２－１ 教育実習の実態

（１） 観察参加と実習の関係 その期間と内容

一般に、教育実習は、教育現場である学校等での教育活動の観察参加と実習（狭義の教育実習）を含めて理解されており、どの教員養成系大学でも、観察参加と実習をともに実施しているが、その実態をみると、観察参加と実習を区別して別々に実施している大学・学部と、観察参加と実習を区別せず教育実習の中に観察参加を含めて実施している大学・学部がみられる。

観察参加と実習を、（ア）区別していると回答したところは、全国５３教員養成系大学・学部（北海道教育大学５分校を５学部と数える、以下同じ）のうち２２校、

（イ）区別していないと回答したところは２１校、（ウ）課程によって異なるところは１０校を数えた。（ア）と（ウ）の大学・学部は、観察参加を教育実習事前指導の授業の中でその一環として行っているところが多い。区別している学部の中で、観察参加を１年次にまたは１年次から実施しているところは４校、２年次にまたは２年次から実施しているところが４校ある。しかし、その他の学部では、観察参加は、一部の例外を除いて、実習実施の３年次または４年次で実施し、その期間も実習との区別の有無によってほとんど相違がみられない。すなわち、長期で２週間（３校）ないしは１週間（４校）、そして短期で６週間（１校）などとなっており、１日か２日間を

観察参加に当てている学部が多い。

ところで、教育実習における実習は、一般に、実習生が主として学校での教育・指導活動を通して、児童・生徒に接触し、彼等に教育的影響を与えながら、教育について研究し、教師としての人格及び職能を学びとる、一種の体験的学習過程であるが、これに対して、実習の前段階としての観察は、実習生が直接自分で教育・指導活動をする前に、第三者的立場に立って事態を正確にながめる研究活動であり、また参加とは、実習生が教師の活動のいろいろな場面に参加する機会を与えられて、教師の職能について学びとる方法である。したがって、その内容は多岐にわたっているが、多くの場合、校内における授業やその他の場面での児童・生徒の生活行動や学習活動、教師の指導や学級経営などの観察参加に限られている。しかし、中には、教育実習6週間のうち「1）最初の1～2週間は、配属学年・学級において、指導教諭の授業を観察するとともに、学年・学級経営の補助的な仕事に従事する。2）校外での合宿訓練にも積極的に参加し、観察するよう事前に指導している」ところ、3年次学生に、4年次学生の実習中の2日間にわたり「現職教員の授業、4年次学生の授業の参観及び学級経営（朝の会等）の参加を通して直接現場にふれさせる」としているところ、あるいは、「事前実習において、附属学校、公立学校、障害児諸施設にそれぞれ1日ずつの参観を行い、観察・参加することによって学校教育の現状と課題について学習させる」としているところ、さらには異種校や他の社会教育施設の観察なども観察参加の中に含めて実施している学部もあった。

以上のことから、観察参加は、実習の前段階として、教育実習の事前指導が改善充実されていく中で、その一環として今後ますます推進され、内容的方法的にも工夫改善が図られていくであろうが、それとともに、観察参加はまた、教育実践との関連が一層深けられるべき他の教職専門科目の授業においても見直され、導入されていくように思われる。

（2） 教育実習の時期と期間

教員養成系大学では、教育実習は、かつて3年次と4年次の複数学年にわたって実施するところが多かったが、これは前記のような事情から漸次少なくなり、現在（平成元年度、以下同じ）では、小学校教員養成課程の場合を中心に主免実習でみる限り10校、副免実習ではわずか5校に過ぎない。そして、3年次で主免実習、4年次で副免実習を実施しているところは19校である。4年次に主免、副免実習を実施しているところは21校ある。また副免実習を4年次のみで実施しているところは32校ある。さらに就職試験や卒業研究（論文）などを考慮し、

3年次で主・副免実習を行っているところが3校、2年次で副免実習、3年次で主免実習を行っているところが1校であった。しかし、3年次またはそれ以下の年次の学生に教育実習（本実習）を課すことには、教職専門科目はもとより教科専門科目の履

修もまだ十分ではないことなどから、教育実習履修のための前提条件との関連で問題が多いとの指摘もなされている。

こうした状況の下で、最近また、実習内容と実習効果を見直し、教育実習を再び3年次と4年次に分けて段階的に実施しようとする傾向もみられるが、注目に価する。

また、教員養成系大学では、教育実習を従来多くのところで6週間から8週間にわたって実施してきたが、次第に縮少の傾向にあるといえよう。

その結果、現在（平成元年度現在）では、教育実習の実施期間は次頁の表のような状況になっている。

この表からわかるように、小学校主免実習として、その最低修得単位数（法定基準4単位）に相当する週数（4週間）を上回る5週間以上の実習を課している大学・学部は全回答大学・学部の約半数を占めており、中学校主免実習では、法定基準の2単位2週間以上を課しているところがほとんどであるが、さらにその2倍の4週間以上を課しているところも、全回答大学の約80%に上っている。

このことは、教員養成系大学・学部が中等学校教員の養成の場合にも教育実習をいかに重視しているかを示しているものといえよう。

免許状取得のための教育実習の期間と修得単位数

主たる免許状						副免許状					
小学校教諭			中学校教諭			小学校教諭			中学校教諭		
実習期間	授与単位	大学学部	実習期間	授与単位	大学学部	実習期間	授与単位	大学学部	実習期間	授与単位	大学学部
7	7	1	7	4	1	4	4	1	3	3	2
7	4	1	6	6	1	3	3	3	2	2	3 5
6	6	6	6	5	2	2	2	4 5	1	1	1 5
6	5	2	5	5	5	1日	0	1 2	1日	0	1 2
6	4	1	5	4	3						
5	5	7	4	4	2 1						
5	4	6	4	3	2						
4	4	2 3	3	3	7						
4	3	2 1	3	2	1						
			2	2	1						

（注）・「実習期間」欄の数字は週数、「授与単位」欄の数字は単位数、「大学学部」欄の数字は校数である。

・1 2 これらの大学・学部では、主副免許状を同時に取得できるように実習計画が立てられているためである。

しかし、小学校副免実習を法定基準で課している大学は少なく、教育職員免許法施

行規則第6条1項の表の備考8（「小学校又は幼稚園の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教育実習の単位は、それぞれ2単位まで、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合に必要とする教育実習の単位をもってあてることができる」）を適用し、それを2単位2週間としているところがほとんどである（90％）。これに対して、中学校副免許実習の方は、法定基準通りの2単位2週間の教育実習を課しているところが大部分で、教育職員免許法施行規則第6条1項の表の備考9を適用し、法定基準の半分の1単位1週間のそれを課しているところは30％以下にとどまっている。なお、いずれの副免許実習とも1日間のみとしているところは、主免許実習6週間6単位の中に副免許実習も含めて実施しているところである。

（3）教育実習の内容

教育実習が効果を上げるためには、その実施時期・実施期間とともにその実施内容が明確になっており、系統化されている必要がある。

このような観点から、項目を挙げて、そのうち実施している内容をチェックしてもらった結果は、次の通りである。

第一に、教育実習の内容として、観察参加、他校参観、他施設参観などが挙げられる。回答によれば、これらのうち、観察参加を80％近い大学が実施しているが、実習生の経験や教育的視野の拡大に役立つ他校参観を実施しているところは50％弱、他施設参観を行っているところはさらに少なく20％程度に過ぎない。しかし、他校参観の内容として同種校の参観ばかりでなく、小規模校の複式授業参観、異種校参観などを、また、他施設参観の内容として生涯教育センター参観、同和地区の解放会館の参観や児童施設参観などを挙げているところもあった。

第二に、学校のいわゆる本実習の内容としては、教科学習指導、特別活動、道徳教育、生活指導、学級経営、学校経営などが挙げられるが、これらのうち教科学習指導から学級経営の各領域についてはいずれもほとんどの大学が実施しているとしている。しかし、学校経営の実習は現実の学校の組織とその運営を体験的に学び、学校全体に関心を深める上で重要であるが、これを実習内容として実施しているところは50％程度に過ぎない。なかには実施しているとしても、それを実習校の校長講話で済ませているところもある。

その他、実習校での「同和教育講演、学年会（学年での話合い）、教科会、学級担任との話合い、事務機器の取扱講習、教職員とのレクレーション、教職員との座談会、中学教育全般についての講義」なども教育実習の内容としてあげているところもあった。

また、実習期間中に、「指導案に基づく授業」を何時間、学級の「一日担任」を何回、そして、「研究授業等」を何回行うかについては、次の表のような結果が得られた。

指導案に基づく指導			一日担当			研究授業等		
時間数	校数	%	回数	校数	%	回数	校数	%
31～	1	2.4	6～	6	24.0	4	1	2.8
26～30	1	2.4	5	4	16.0	3	1	2.8
21～25	2	4.8	4	2	8.0	2	10	27.8
16～20	1	2.4	3	3	12.0	1	24	66.7
11～15	8	19.0	2	4	16.0	計	36	100.0
6～10	20	47.6	1	4	16.0			
3～5	9	21.4	0	2	8.0			
計	42	100.0	計	25	100.0			

(備考) 時間数、回数はそれぞれその大学・学部の平均値で示している。

この表から明らかなように、指導案に基づく授業については、大学によって、また同一の大学でも実習校によってかなりの差異がみられる。例えば、ある大学の場合、附属小学校では、8～9時間、附属中学校では14～17時間、協力校では14、5時間位である。また他の大学の中学校主免実習の場合は、3年次実習で5時間、4年次実習で5～10時間指導案にもとづく授業が行われ、そして中学校副免実習の場合でも、5時間のそれが行われることになっている。なかには時間基準を設け、観察8時間、参加6時間に加えて、「授業実習」を8～10時間とし、これを実習校に依頼しているところもある。しかし、多くのところでは3時間から15時間の間に分布している。1日担任は、6回以下にしゅうちゅうしているが、8回が1校、10回が1校、12回のところも1校ある。また実習期間中に1日担任を1回も経験しないとするとところも2校あった。

実施の具体的な状況を示す事例を挙げる。「主免許の実習4週間の外に協力校実習2週間、特別教育実習1週間を実施している。学生が多いので(189名)、A班B班に分けて附属学校での主免実習を行っている。1学級平均5名の実習生の配当になり、4週間のうち平均6回の授業が限界である。実習の内容は指導講和、示範授業、研究授業、評価授業等の形で実施している」「当学部では、実習形態を、観察参加実習、基本実習、応用実習に分け、それぞれを1週間、4週間、2週間の計7週間体制で実施している程度である。この内、観察参加実習と基本実習を附属校園で、応用実習を公立学校で行っている。従って、B(学校経営)については各実習中に講和という形で実施している程度である。Cについては基本実習中に指導案つき授業を最低8時間、そのうち道徳、特活を各2時間、応用実習中に指導案つき授業を4時間、そのうち道徳、特活を1時間づつ行っている」のようにである。

こうしてみると、教育実習は、その内容と方法において、大学・学部の間でもかなりの相違のあることがわかる。これは、教育実習において実習生に何を、どこまで達

成することを期待するかという問題とも、また、実習校の確保が困難なため、1校・1学級当たりの実習生の配属数も多くならざるを得なくなっているという問題とも深く関係しているように思われる。

(4) 教育実習校と実習生

周知のように、教員養成系大学・学部では、北海道教育大学岩見沢分校を唯一の例外として、どこでも教育実習の場として附属学校を有している。しかし、その附属学校だけで主免実習と副免実習の両方を実施できるところは、どの大学・学部のどの課程をみても極めて少ない。例えば、学生数の多い小学校教員養成課程の場合、回答のあった40校（岩見沢分校を除く）中わずかに2校（約5%）、また、学生数が少ないため比較的恵まれている中学校教員養成課程の場合でも、40回答校中7校（17・5%）に過ぎない。そして、これらのうち、両課程とも教育実習のすべてを附属学校で実施しているとしているところは1校に過ぎない。そのため、実習協力校の安定的確保は、多くの教員養成系大学・学部にとって大きな課題となっているが、この課題はこれまで解決されないまま今日に至っている。その上、ここ数年来、どこでも複数免許状の取得希望者数がますます増加するに伴って、主免実習は附属学校（及び協力校）、副免実習はいわゆる出身校実習という事例も多くなり、教育実習をめぐる問題は一層深刻の度を加えてきている。

因に、12大学・学部（弘前、岩手、福島、宇都宮、金沢、静岡、三重、和歌山、島根、岡山、大分、鹿児島）からの回答によってみると、副免実習を行った学生の割合は、大学・学部によって異なり、小学校教員養成課程の場合は50%から100%にわたり、その平均は89・6%、また、中学校教員養成課程の場合は11・6%から100%にわたって分布し、その平均は前者より低く65・8%となっている。

そこで、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程における教育実習の実施校種別実施状況をさらに詳しくみると、下表のようになる。

教育実習の実施校種別実施状況

		小学校教員 養成課程	中学校教員 養成課程	両課程 ともに
主免	附属校だけで実施	5	15	2
実習	附属校と協力校で実施	35	25	22
	協力校だけで実施	1	0	0
副免	附属校だけで実施	9	17	7
実習	附属校と協力校で実施	32	23	21
	協力校だけで実施1	1		
主・副免実習を	附属校だけで実施	2	7	1
主免を附属校、	副免を協力校で実施	3	8	1

主免を附属・協力校、副免を附属校で実施	7	10	4
主・副免実習とも附属・協力校で実施	29	15	13
主・副免実習とも協力校で実施2			

(注) ○回答を寄せた大学の小学校教員養成課程は41課程、中学校教員養成課程は40課程。○主免・副免実習とも協力校で実施している1校は、附属学校をもたない北海道教育大学岩見沢分校である。○1の欄については、北海道教育大学岩見沢分校の1校を除き不明。○2の欄については不明。

このように、多くの大学・学部で、教育実習を協力校に依存する度合いが高まれば高まるほど、他方ではまた、それをできるだけ少数の実習校ですませようとするところから、どうしても実習校（特に附属学校）の1学級当たり実習生の配置数が多くなってくる。主免実習と副免実習それぞれにおける附属学校の1学級当たり実習生の配置数をみると、下表のようになる。

この表にもみるように、1学級当たり実習生の配置が多くなるため、一方では児童・生徒の精神的負担の増大と授業効率の低下がもたらされ、他方では既に見たように担当指導教諭から受ける指導の時間や授業実習の時間数、1日担任の日数等の減少がもたらされ、実習効果の低下に繋がる。1学級当たりの実習生配置数については、従来から4人以上では無理があるといわれているが、十分考慮されるべき問題であろう。

また、教育実習実施の上で協力校への依存度が高まると、教育実習協力校の安定的確保とそこへの実習生の配置ということが改めて問題となってくる。これらのことについて連絡、協議、調整を行うため、ここ10年来、多くの地域に教育実習（連絡）協議会（都道府県規模のものは、平成元年度から「教員の資質向上都道府県連絡協議会」に改称）が組織されている。

附属学校における教育実習生の学級当たり配当人数				
学級当り 配当人数	小学校教員養成課程 主免実習	小学校教員養成課程 副免実習	中学校教員養成課程 主免実習	中学校教員養成課程 副免実習
人	校	校	校	校
11以上		2		
9～10		1	1	
7～8	6	1	4	6
5～6	9	6	3	1
3～4	10	5	13	1
1～2	3	5	3	4
計	28	20	24	12

(注) 各回答中小数を含む平均値については四捨五入したほか、例えば「6～7人」の場合には、大きい数の方を採用して作表した。

しかし、実習生の配置に限って言えば、教育委員会や校長会が独自に関与しているところもあるほか、大学・学部（教育実習委員会等）が協力校と直接協議して行っているところも少なくない。そこで、特に実習生の配置について、どのような組織（又は機関）と連絡・調整を図っているかについて質問したところ、16大学・学部から回答があった。回答数が少なく、無回答の中にも、いずれかの組織がそれに関与しているところがあるので、それだけからでは全体の傾向を十分に把握することは困難である。しかし、かなりの程度において大体の傾向を示しているものと思われる（下表参照）。

教育実習生の配置組織

配置組織	小学校教員養成課程		中学校教員養成課程	
	主免実習	副免実習	主免実習	副免実習
地域教育実習協議会等	6	3	3	1
教育委員会等	6	6	2	5
いずれかの組合せ	4	2	3	
それらの合同		1		
計	16	12	8	6

なお、これらのうちある大学では「教育実習運営協議会は大学、附属学校、県教育委員会、関係市町村教育委員会及び関係公立学校」の5者の協議により、また、ある大学では「大学教務委員会、市教育委員会、協力学校（校長及び教諭）、附属学校（校長及び教諭）」の4者の協議により、さらに他のある大学では「学部内教育実習委員会、関係地域教育委員会及び協力校」の3者の協議によって、協力校への実習生の配置を決定していると回答していた。

Ⅱ-2-2 教育実習生の条件

教育実習を教員養成教育の最後の仕上げとして、教壇に立つための準備として位置づけるか、それとも、アカデミックな教職教育の一環として位置づけるかについては、従来から種々論じられてきている。そして、これは、初任者研修制度の実施と改正教育職員免許法の施行という新しい状況の下で、改めて検討されるべき問題であろう。いずれにせよ、諸科目履修の順序性を顧慮して、教育実習（とりわけ本実習）に入るための要件として、一定の教科専門科目及び（又は）教職専門科目の履修を課すことについては、今回の回答においてもほとんど異論がみられなかった。すなわち「教育実習参加者の選択について何等かの条件を課しているか」の設問に対して「課していない」と答えたところは教員養成系大学・学部全53校中7校あるが、ただ「必修であるから」とする2校を除き、いわゆる新構想教育大学3校をはじめ、これらの大学・学部においても、何等かの形で一定の条件を課している。例えば、「3年次附属学

校実習には3年次に進級した学生のすべて、4年次協力学校実習には3年次附属学校実習の単位取得者が参加できる」「実地教育体形の中で教育実習を行っているので、1年次より段階的に行っている」などである。

では、教育実習の履修のために、どのような条件が課せられているのかは、次表のようになる。

教育実習履修の条件をさらに若干の事例によってみてみよう。まず、2、3、4年次にわたって実施しているある大学の場合、教育実習履修の条件として「教育原理4単位、教育心理学2単位及び児童又は青年心理学2単位」の修得をあげている。ついで、教育実習を3年次に実施しているところでは、2年次終了までに「教育原理、教育心理学、発達心理学各2単位を含め、計60単位（又は64単位）以上を修得していること」としているのが多い。しかし、「学年別履修基準の8割以上」又は「2／3以上」の単位修得を要件としているところもある。

教育実習履修の条件

履修条件 大学・学部数

ア. 教育実習オリエンテーションの際に、

レポートを提出させる 0

イ. 教職専門科目の履修単位数 6

ウ. 教職専門科目の成績による 0

エ. 専門科目の履修状況 4

オ. その他 36

計 46

その他の内訳： ア＋イ 2

ア＋オ 2

イ＋エ 1

イ＋エ＋オ 3

イ＋オ 6

エ＋オ 1

オ 21

また、3、4年次に教育実習を実施しているところでは、「3年次の教育実習－2年次の末までに一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、教職専門科目及び教科専門科目を合計し、48単位以上修得すること。4年次の教育実習－卒業研究参加の資格を有し、実習の種類ごとに定める要件を備えていること」と定めているところがあり、あるいは、「3年次前期修了時において、一般教育、教職、教科のそれぞれの科目にわたって合計80単位以上を修得していること」としているところなどがもある。さらに、それを4年次に行っている大学・学部では、3年次末までに80単位から1

00単位、所定の専門科目60単位以上、あるいは教育実習参加年次（4年次）に卒業要件を満たしうることと定めているところなどが多いが、中には、「一般教育科目、外国語科目、保健体育科目の所定の単位をすべて修得し、「教育実地研究・総論」（観察参加を含めて）、教育事前指導を1単位ずつ修得している」としているところもあって、多様である。

Ⅱ－2－3 教育実習の事前指導

教育実習の効果を高め実りあるものとするために、早くから事前指導（ないしはオリエンテーション）の必要性がいわれてきたが、教育実習をめぐる前述のような事情から、あるいはその充実の一環として、あるいはその期間短縮の代替として、事前指導が、あるいはオリエンテーションという名称の下に、実施され、この事前指導が、近年、どの大学・学部のカリキュラムにおいてもますます重要な位置をしめつつある。

事実、今回の調査では、すべての大学・学部が事前指導を実施していると回答しているが、その実施時間は大学・学部によってかなりの相違がみられる。しかし、全体としては従来よりも長くなり、その内容も多様化しかつ充実しつつあるように思われる。

まず、実施時間については、およそ下表の通りである。回答数は多くないが、この表からわかるように、事前指導の実施時間は大学・学部によって5時間程度から30時間位とかなり相違があるが、3日間から1週間位が多い。そこでは事前指導は教育実習実施の直前の頃に実施される場合が多い。事前指導のために30時間位開設している大学・学部のなかには、通常の授業時間割の中で半年間を通して開設し、それに1単位を付与しているところが少なくない。また、なかには、後半の一部を教育実習の事後指導として活用しているところもある。

事前指導の実施時間

実施時間	5時間	1日	2日	3日	4日	1週	1週	15	30	計
程度	程度	程度	程度	程度	程度	以上	時間	時間	時間	
大学・学部数	1	3	5	4	5	8	2	1	6	35

ついで、事前指導の実施形式としては、講話、講演、講義、演習、授業分析、観察参加、参観、討議、レポート作成などがあげられる。それぞれの大学・学部では、これらの中の1つ又は幾つかを組み合わせ用いて実施しているので、内容もまた多様である。例えば、実習の心構えや諸注意についての講話くらいで済ませているところもあれば、「観察参加、授業の見方、学校・学年・学級経営、学習指導（指導案作成、授業参観、代表者による授業実地）、生徒指導」などを内容としているところや、それを「教育実践研究」と称し、2年次学生を対象に、4月から12月に計22回にわたって「教育実習の意義、各教科授業と指導案、道徳の授業、指導案の書き方、教

科の指導と集団の指導、生徒指導、特別活動、学級経営、障害児教育、学校教育実践の構造、附属での教育実習オリエンテーション、3年次実習に向けて」などを内容としているところもある。そして、上述のことに加えて、さらに回答にみられる全般的な傾向としては、事前指導をより早い年次において実施し、そこに観察参加やコンピュータ等の機器を活用した授業分析などを含めて、教育実習への導入のために一層有効に役立てようとしていることである。

したがって、事前指導の担当者も多様で、学部教官、学部の教務委員会（長）や教育実習委員会（長）、附属学校園の長や教諭はもとより、教育実地指導非常勤講師の積極的な活用のほか、教育委員会（教育長、指導主事等）や公立学校（校長、教諭等）からも講師を依頼して実施している。なかでも教育実地指導非常勤講師の枠を活用した外部からの講師の依頼は、この事前指導の授業においてはますます多くなっている。

Ⅱ－２－４ 教育実習の事後指導

教育実習の終了後、そこで体験し、得られた成果や態度を分析・反省し、指導の機会を得ることは、その後の学習や研究を主体的に進めていく上で極めて重要なことである。しかし、事後指導については、これまであまり検討もされず、ほとんど行われてもこなかった。教員養成系大学・学部において、事後指導の必要性が十分認識され、それが試行されるに至ったのは比較的新しいことであるが、その後漸次増加し、この度の調査では、ほぼ3分の2の36大学・学部が何等かの形で事後指導を実施している。その内容を類別すると、次のようになっている。

（１）教育実習の参加者全員、班単位、実習校単位あるいは教科・教室単位で学生が自発的に反省会や報告会を催し、例えば課題別に実習期間中の体験を中心とした研究討議を行うことは大部分の大学・学部で行われているようである。また、これに学部教官や実習校の指導教員が参加しているところもかなりある。これらのなかには学部側も関与し、フォーマルな性格をもつものも10校余りみられる。

（２）指導教官が実習日誌や課題レポート、「実習活動全般についての反省感想文」などをもとに実習後の学生を個別に指導したり、問題解決の指導に当たったりするところも10校程ある。このような実習生の個別的事後指導は、その他、附属校でも附属校の指導教官によってしばしば行われている。

（３）学部教官による集中講義や、「県教委学義務教育課長」、「県指導主事」、「学校長、現場教員」などの「学外講師による講演会を開いて、実習の事後指導」に当てているところも数校みられる。

（４）その他、教育実践研究指導センター、教育工学センターあるいは教育実習センターなどで、実習中のVTRによる指導を行っているところや、合宿研修会で事後指

導を行っているところも何校かある。

(5) しかし、事後指導をカリキュラムの中に位置づけ、通常の時間割に従って、あるいは集中授業の形で実施しているところはまだ新構想教育大学を始めとする数校に過ぎない。こうした状況の下で、目下現状を再検討し、事後指導の改善充実や導入を検討中のところも10数校に昇っている。そこでは、事後指導の全般の検討はもとより、なかでも教育実習と教育研究との関連、内容と方法、カリキュラムへの位置づけ、学校・授業参観の時間の増加、事後指導の実施の時期と期間などが検討の中心的課題となっている。そして、これらは、事前・事後指導1単位を含む教育実習が実質的には平成3年度から実施されようとしているとき、どこでも検討をせまられている問題である。

II-2-5 教育実習における大学教官の役割

教育実習が大学における教員養成教育の一環として行われるからには、その計画立案が大学・学部の手によって行われ、その実施が大学・学部の責任において行われるべきであることはいうまでもない。しかし、その主要な部分を占めている学校実習について、大学側は依頼者として、何を、どこまで関わるべきであるか、換言すれば、大学はその受け入れ側である実習校に、何を、どこまで委ねることができるかについては、教育実習にとって重要な事柄であるといえよう。では、現状はどうか。

まず、大部分の大学・学部では、教育実習のために教育実習委員会、あるいはこれと類似の名称の委員会（なかには、その仕事を教務委員会が行うところも若干ある）が設置されている。教育実習委員会には、特別の枠で教育系教官や教科教育系教官を加えているところ（教育実習協力校との連携を維持するためには教育実習運営協議会などがある）や、附属学校教官を加えているところも若干認められるが、教育実習の計画立案（企画）、実習校の交渉・確保、教育実習の実習校への依頼、実習生の配当、挨拶連絡、実習及び実習生に関わる諸問題の調整・処理等については、どこでもこの委員会が行っている。実地指導をこの委員会が行っているところもかなりみられる。また、挨拶連絡や実習生の実地指導については、個々の学部教官（特に指導教官）も行っているところが多い。その他、大学・学部のなかには、より具体的に、「初日の引率」、「研究授業の指導・助言」、「研究授業参観」、「巡回指導等による実習生の指導把握」あるいは「全学教官が分担して実地指導を行っている」などをあげているところもあった。しかし、なかには「挨拶連絡のみ」又は「実地指導はしていない」という学部や「課程により教官がかかわっているが、大半は事務官」という学部、さらには「何もしていない」という学部も、ごく少数ではあるがあった。

このように、教育実習についての大学・学部の関わり方には多くの部分で共通性が認められるが、その深浅の程度については大学・学部によってかなりの相違があるよ

うに思われる。このことは、教育評価の現状をみることによって一層明らかになるであろう。

Ⅱ－２－６ 教育実習の二重履修

教員養成教育の中で、現行教員養成制度発足当初からもっとも矛盾が指摘され、批判されてきたのは、同一時間に大学の授業と教育実習とが重複して行われる、いわゆる「二重履修」の問題である。これは、一般に、新しい教員養成教育が大学の教育にふさわしく、クラス指定・科目指定・学年進行の方式を避けて、できる限り自由な科目選択方式に基づいて行われたためであるが、理念と現実の中で、この二重履修の問題は、これまでの改善努力にもかかわらず、なお十分な解決をみないまま今日に至っている。

今回の調査では、教育実習の二重履修について、次のような設問を行った。すなわち、ア. 教育実習の二重履修を避けるために、「実習期間中は当該学年は大学の授業は休みになる」、イ. 「限られた期間なので、二重履修になっても問題はない」、及びウ. 「その他」である。全国53大学・学部中、上記のア「大学の授業は休みになる」とした学部18校、イ「問題はない」とした学部15校、ウ「その他」を回答した学部15校で、ともにほぼ同じ割合になっている。しかし、ア・イ及びイ・ウと回答したところも、それぞれ2校、3校あった。

また、調査では設問の後に「意見」を求めているが、アの回答校の2校、イの回答校の7校、ウの回答校の15校、イウの回答校の3校から、それぞれ意見が寄せられた。それらの意見を集約すると、以下ようになる。

(1) アの回答校からは、「教育実習は4年次前期に一斉に実施している。したがって、4年次前期には授業をおかないことを原則としている」、「ただし、一部分二重履修が行われている」の意見であった。

(2) イの回答校からは、「一時期ア的方式をとったが、教官が支障なしと判断する授業は実習中も授業をする方式となった」という学部もあったが、しかし多くの学部では、建前又は現時点としては致し方ないが深刻な問題であり、解決すべき重要課題であるという認識においては共通している。したがって、「積み重ねの必要な講読(演習)では、教育実習期間中の空白が授業進行上の大きな障害となっている」という、二重履修の弊害を少しでもなくすため「教育実習の時期をずらし、大学の授業時期との重なりをできる限り少なく」したり、「受講生がまとまって実習に入る場合には、その間休講とし補講等の方法で補ったり」、いろいろな工夫が講じられている。なかには二重履修は「好ましいことではないので、実習期間をもっと縮めるべきである」という意見もあったことを付記しておく。

(3) ウの回答校からは、二重履修をできるだけ避けるために、「主免実習は夏期休

暇中に行い（但し、1週間授業と重なる）、副免実習については欠席扱いとする」

「学部の授業編成において、前期終了から後期授業開始までの日数を長く取り、この期間に教育実習を行うようにしている」「1）可能な限り、実習期間に合わせて大学の授業計画を立てている。2）実習校での実習期間を大学の授業計画に合わせて調整する」「3年後期の授業を実習終了後、倍增授業で行っている」「研究授業の期間、学部の授業を休講としている」などの改善結果が報告されている。さらに「平成3年度から実施予定の学習改革の際は、3年次4年次の分割実習になるので、二重履修は分散緩和される。しかし、ゼロ解消は到底不可能である」「4年次では、原則として、卒業研究以外取る単位はない」ようにするなど、二重履修の解消方策も報告されている。

（4）イ・ウの回答校からは、「主免実習については、第7セメスター（4年次前期）までに卒業単位をすべて修得している者について、第8セメスターで実習させるので、二重履修については問題はない」という意見や「試験時期と教育実習がかさなる者については、それぞれの授業担当教官の判断により定期試験とは別に試験（レポートを含む）を行うこととしている」という意見のほか、「実習の感想・まとめレポートの提出等により、二重履修による欠席者等の補講に対処するのも一方法である」といった意見があった。

以上から明らかなように、各大学・学部では教育実習における二重履修問題の解決に積極的に取り組んでいる。しかし、その根本的解決が困難なところから、この問題は、教員養成教育の改善充実の課題の中で、今日なお重要な課題の一つとなっている。

Ⅱ－2－7 教育実習の評価

教育実習が大学の授業の一環として行われ、その単位が大学によって認定される限り、その評価もまた、大学の責任において行われるべきであることはいうまでもない。また、教育実習の評価は、その教育実習が何を目標に、何を行うかということと深く関係しており、さらに、教育実習の結果を反省し、その改善方策を検討することとも密接に関連している。したがって、教育実習の評価が有効であるためには、なによりもそれが目標に照らして妥当性があり、その手続き・方法において客観的かつ公正で、十分信頼性のあるものでなければならない。

それにもかかわらず、現実には、教育実習が大学ではなく実習校で、しかもその学校の教員の指導の下で行われているところから、教育実習の評価は従来から大学によってまちまちで、客観性や妥当性の点でも必ずしも十分な検討がされてきたとはいえない。したがって、教育実習の改善充実のためにも、とりわけその評価の改善はきわめて重要な課題であるということができる。

（1）こうしたことから、今回の調査では、まず、「教育実習の評価はどこで行って

いるか」について、3つの選択肢によって回答を依頼した。その結果、53大学・学部中、「a. 教育実習の成績により大学が形式的に認定する」もの31校、「b. 大学が資料に基づいて成績評価を行う」もの15校、「c. その他」とするもの7校であった。そして、その他の主なものとして、「実習校の成績と実習生の提出物〔指導案、実習手帳、共通課題など〕とを総合して行う」「大学側の評価表にしたがって実習校が評価し、大学側に提出する」「実習校の評価に基づいて、附属校にて調整評価する」「実習校の成績を大学が主体的に評価認定する」などがあげられる。

これにより、「実習校が実質的に行った成績評価を大学（学部）が形式的に承認し、これに基づいて教育実習の単位を認定する」という方式がもっとも多く、これが「大学が成績評価を行う」の2倍強、すなわち全体の60%近くを占めていることがわかる。勿論、これらの中には、一定の評価の内容（基準）を示した評価表を実習校に送付し成績評価を依頼しているところや、各実習校に一定の成績段階別割合を示し、どこでも成績別人数の割合が一定になるようにしているところもある。

（2）次に「教育実習の評価の観点や方法に関する改善や工夫」については、31回答大学・学部中「特になし」10校と「検討中」5校を除く16大学・学部の回答内容の内訳は、評価の方法等に関するもの15校、評価資料に関するもの1校であった。

そのうち評価の方法等に関するものの中には、「教育実習の評価領域を学級経営と教科経営に分け、この両評価領域について観察、参加、実習、指導の4つの観点からそれぞれ50点、合計100点で評価し、特に学級経営では参加に、教科経営では指導に重点が置かれた配点となっている」としているところや、「現場の指導者が評価しやすいように項目を減らすことや、これとは別に総合的な評価もできるよう2本立てで実施している」ところなどがある。その他、「欠席日数が実習すべき日数の3分の1以上の場合、成績評価からはずされ、留年となる」ところや、「事前・事後指導の成績と実習校の成績を総合して実習委員会が評定する方式をとりたい」としているところ、「学生の自己評価も考慮する」としているところなどがあるほか、また、愛知県のように、評価表が「県内については同一様式に統一されている」ところもある。評価資料については、「実習校からの評価とレポートの評価、実習日誌、出勤簿等」の資料を活用し、評価を「総合的に行う」ことが望ましいとしている。なお、評価表作成の手順として「附属学校が校種別の評価表を作成し、教育実習等運営協議会において審議し、それによって実習校が実習生の評価をするシステムをとる。広く評価のポイントに関して、各実習校の意見を聴いて評価表を作成する」などの指摘があった。

（3）その他、教育実習の評価の活用について、「採用試験の際に、特に実習校における実習成績を求められたことがあるか」については、37回答大学・学部中「有り」と回答した大学・学部24校、「無し」と回答した大学・学部13校であった。

「有り」とした24校のうち、実習成績票を送付（提出）したのは18校、「学部長

名で発行できない旨のことわり」をしたのは1校、「大学側と協議の結果、見送られた」としているところは5校（そのうち1校は他県教育委員会からの依頼には応じている）、「本学においては、教育実習を4年前期に実施しており、採用試験までには成績評価は出せない」としているところが1校あった。実習成績票を送付した大学・学部のうち1校は「本学部においては、段階評価は行わず合格・不合格のみとしているため、実習校・実習時期・合否のみの回答をし了解を求めた」としているが、その他のところでは、学部が求めに応じて直接（ある大学では附属学校に作成を依頼して）「実習成績票」（「成績評価表」、「教育実習成績記録」等）を送付している。このように、実習成績票を送付しているところでも、その対応の実態は、大学・学部によってかなりの相違がみられる。慎重な対応が求められているといえよう。

Ⅱ－2－8 教育実習経費の問題

教育実習の実施をめぐるもう一つの問題は、教育実習委託謝金などの教育実習経費の問題である。教育実習経費は、一般に、実習委託謝金のほか、教科書購入費、消耗品費などからなっている。これらの諸経費は、教員養成系大学・学部の場合、一定の基準単価に基づいて国費で予算化されており、それぞれの大学・学部がその予算の中から支出できることになっている。しかし、現実には、主として複数免許状取得希望者の増加に伴って所定の予算額を超過した教育実習経費の支出を余儀なくされている。そのため、その総額を従来通り大学・学部が国費で負担するか、それともその一部を学生負担とするかが問題となっている。

（1）今度の調査でこの問題、すなわち「教育実習経費をどのように負担しているか」について聴取したところ、52回答大学・学部中「大学が負担している」ところ44校、「大学が一部負担し、あとは学生が負担する」ところ5校、「その他」と回答したところ3校であった。したがって、教員養成系大学・学部では、現在なお約85%のところで教育実習経費の全額を大学・学部が負担していることになる。「大学が一部負担する」ところでは、「現状では一部受益者負担は止むを得ない」とし、「入学時に10,000円を徴収し、その中から教科書、指導書を購入し、なお謝金の校費不足分を補う」、学生負担金は「主専攻学生2,000円、副専攻学生1,000円」などが、その内容となっている。また、「その他」と回答した大学・学部のうち、ある大学では「主専攻実習のみ大学が負担し、副専攻実習の学生負担は2週間で8,000円」、他の大学では「副免実習の学生のみ1週当たり1,000円を負担する」としている。

（2）次に、教育実習経費の学生負担について「a. 副免許状等の取得に関しては止むを得ない」と考えるか、それとも「b. 大学が単位認定する科目の履修に自己負担させるのは妥当ではない」と考えるか、あるいは「c. その他」かの設問に対しては、

39回答大学・学部中6校がa、21校がb、12校がc、と回答している。そして、aと回答したある大学では、事実そのために「副免実習については、一部学生負担（4,000円）」にしていると説明している。しかし、bと回答した大学・学部のなかにも「ただし、平成3年度に実施予定の実習改革の際には、実習校の配属学年で使用する教科書については、学生の自己購入に切り替えるべく検討している」ところが1校あった。そして、cの回答を総合すると、「大学で用意すべきものは大学で負担する」が、特に「副免実習については経費不足で困窮している」ので、「今後検討する余地がある」ものの、「現状では一部受益者負担は止むを得ない」ということになる。

Ⅱ-2-9 教育実習の性格と大学の職責及び附属学校・施設との関係等

(1) 教育実習の性格と大学の職責

本委員会では、教育実習について、かねてから調査研究を行い、次のように述べてきた。すなわち、教育実習は「大学の授業によって獲得してきた教科や教職に関する理論を具体的な教育実践の場において検証し、知識や技術の自己自身との関係を捕らえ直す機会として、貴重な経験をもたらすものである。この意味で、将来、教師を志す学生が、自らの知識や技術を具体的な教育実践を通して検証する教育実習の体験は、大学教育の一環として、重要な意味をもっているといえることができる」。このような意味から、今回の調査においても、「教育実習の性格と大学の職責をどのように考えてきたか」について、下記のような選択肢によって尋ねることにした。その結果は各選択肢毎の校数（計53校）のようになった。

ア. 大学教育の一環であり、教職についての経験課程として重視

し大学が指揮の任にあたるべきである 38校

イ. 大学は単位認定はするが、実習校に委任するしかない 11校

ウ. 法制上はあるからするが、本来必ずしも必要なものではない 0校

エ. その他 4校

教育実習が大学教育の一環として大学の責任で行われるべきであり、またそれは必要なものであることは、この回答からも明らかであるが、「大学は単位を認定するが、実習校に委任するしかない」というのも、すでにみたように、現実の一端を伺わせるものというえよう。しかし、少数ではあるが、「その他」を選んだ大学・学部の中には、「学内にはア～エの考え方が混在し、実習の運営は難しいものがある」とするもの（1校）のほかに、「教育実習は附属学校が協力して、その任に当たるべきである」とするもの（2校）、「実習の理念、目標については、大学が中心となって実習校と検討し、合意された原則に基づいて実施指導を実習校に委任する」ものなどがあり、大学と附属学校・実習学校との関係および附属学校・実習学校の役割任務につい

て、制度・理念と現実・実態の両面から改めて考えさせられるものがあるといえよう。

(2) 大学・学部と附属学校－実習観の相違からくる問題の調整等

附属学校は児童・生徒の教育はもとより、教育の実践的研究（教育実験）や教育実習の場として重要な役割を担っているが、それだけに、教育実習についての見方、考え方のうえでも附属学校（教官）側と大学（教官）側との間に相違（くいちがい）が生じることがあり得る。このような場合、両者の間でその相違・くいちがいを調整し克服する必要があるが、これができない場合には、十分な実習効果が得られないことがある。そこで、この問題について尋ねたところ、全53大学・学部から次のような回答を得ることができた。

ア. 「大学は附属学校を信頼し教育実習を委ねているので、うまくいっている」

「大学・学部と附属学校とは常に密接な連絡をとり合いつつ教育実習にあ
たっているので、特別に問題はない。」 16校

イ. 附属学校との「教育実習連絡協議会等を通じて調整に努力している」ので、
大きな問題はない 28校

ウ. 「実習依頼が困難な中で、（附属学校の）教育実習の方針に事実上委ねざ
るをえない 1校

エ. 大学・学部と附属学校の「実習観の違いの克服は難しい」、教育実習を
「『準備教育』とする大学側と『完成教育』を目指す実習校側との見解が
対立したままとなっている」 2校

これから明らかなように、「特に問題はない」と「努力しているので大きな問題はない」は、合わせると全体の83%に達していることがわかる。なおこれらのうち、イの附属学校との間の努力には、そのほか、附属学校との通常の接触、教育実習の計画立案・実施等についての「定期的」又は「年3回以上」の教育実習連絡協議会等の開催、特に「教育実習終了後に実習校から出された意見や要望等について教育実習の企画、立案や運営にあたる教育実習委員会で検討を行い、改善すべき事からは改善して、十分な実習効果をあげるよう努力する」などもあげられる。

(3) 教育実習と附属施設との関係

今日（平成元年現在）、全国の53教員養成系大学・学部（北海道教育大学を1校と数える）と49校のうち45校に単数又は複数の附属教育研究施設が設置されている。これらの施設のうち、例えば、教育実践研究指導センター（27）又は教育工学センター（9）は36校に、教育実習研究指導センター及び教育工学センターは2校（東京学芸、岡山）に、学校教育研究センターは3校（上越、兵庫、鳴門）に、授業分析センターは1校（宮城教育）に、また、カリキュラム開発センターは1校（岐阜）に、それぞれ設置されている。それらの大学・学部ではそれぞれその施設を活用した教育実習指導が行われているように思われる。

そこで、今回の調査では、教育実習指導のいずれかの段階において、それらの施設を活用しているかどうか、活用していれば、その方法について尋ねてみることにした。それらが未設置の大学・学部（４校）や無回答の大学・学部（１２校）を除き、３７回答大学・学部のうち教育実習指導のためにそれらの施設を何等かの形で活用していると回答したところが多く１８校、そしてこの中には、「また事後指導のため」とするところも７校含まれていた。活用しているところではどこでも、講義、演習、「指導案作成や先輩の実習を記録したＶＴＲの活用」、その他、その施設の特色を生かした方法がとられている。例えば、ＶＴＲ、ＯＨＰ等の視聴覚機器やパソコンなどの利用法の指導、マイクロティーチング、授業分析、授業シミュレーションなどによる指導あるいは教材開発などである。そのほか、教育実習研究指導センター、教育工学センターを有するある大学のように、附属施設の専任教官が協力して「オリエンテーション・事前事後指導特別講義の企画・運営・指導に、また実習期間中は巡回指導に当り、要指導学生に対しては保健管理センター教官と共同で個別指導を行っているところもあり、またある大学のように、「実習の前後及び期間中、指導教官並びに実習生が恒に指導センターを利用するように心がけている」ところもある。このように、教育実習指導のための附属施設の活用はまだ多いとはいえないが、活用を検討中、今後活用のところも含めるとその数はかなり多くなるものと思われる。しかし、附属施設の専任教官の定員（１－３名暗い）はどこでも少ないので、それが実際に多く有効に活用されるためには、他の学部教官の理解と協力が不可欠である。

（４）教育実習の管理組織

教育実習を教員養成教育の一環としてカリキュラムの中に位置づけ、それを計画立案（企画）し、効率的に実施するためには、そのための一定の組織が必要となる。事実、そのために、各大学・学部では一定の組織をつくり、その運営の下で教育実習が行われている。今度の調査でこのことについて尋ねたところ、２大学・学部を除く５１大学・学部から回答を得たが、その組織の名称、構成、任務の詳細等についてはそれぞれ異なり、決して一様ではない。しかし、それらを大別すると次頁の表のようになる。

表中の「その他」のなかには、教育実習実施委員会、教育実習運営委員会、実地教育委員会、教育実習指導委員会、教育実習指導室、附属委員会などがあり、また課程別に教育実習委員会を設置しているところ、「教育実習研究指導センター運営委員会が教務委員会等他の関連する委員会と拡大委員会を開催するなどして、実習の総括的役割を果たしているところなどもある。このように教育実習委員会という名称が多く、なかには附属学校教官も加えて委員会を組織している大学・学部もある。ただし、附属学校教官も含む教務委員会というのは、もとより教育実習問題を扱う場合に限られ

教育実習関係委員会の名称と構成

名称	委員構成		計
	学部教官のみ	附属教官を含む	
教育実習委員会	23	4	27
教育実習運営委員会	5		5
教育実地研究委員会	3	1	4
実地教育委員会	1	1	2
教務委員会	2	2	4
教務厚生委員会	1		1
その他	6	1	7
計	41	9	50

(注) 50大学・学部が委員会名を明示。

ている。このような委員会の中には、最近の教育実習をめぐる問題の増大とともに、そこから教育実習委員会を独立させようとする動きが現れてきている。教育実習委員会をはじめとするこれらの委員会は、一般に、既述のように教育実習の計画立案・実施全般の実務にあたり、問題が生じた場合、その調整解決を図り、なお教育実習の円滑な運営及び推進を図るために、他の組織、例えば教育実習運営協議会などの大学側の中心的構成員となる。そのため、教育実習委員会は一定の割合で各課程や教室（学科）あるいは関係専門領域（ブロック）別から広く選出された委員によって構成されるのが通例であるが、例外的には「教育学科が中心」となって教育実習委員会を構成し、運営しているところもある。

教育実習をめぐることは、実習校の安定的確保、実習生の適切な配置人数、教育実習手引の編集（改訂）、実習協力校への謝金、教育実習履修資格条件、評価、とりわけ今後は事前指導・事後指導などさまざまな具体的な問題が山積しており、教育実習委員会の課題となっている。

Ⅱ－２－１０ 教育実習の改善と問題点

以上、教育実習の現状について、改善方策についても顧慮しながら、調査結果の集約を行ってきた。最後に、「その他、教育実習に関して改善した点や問題点」について意見を求めたところ、35大学・学部から回答があった。それを大別すると、「非常にうまくいっている」大学・学部1校、改善点・問題点を記した大学・学部24校、そしてその他の10校は「特になし」であった。この24校からの回答内容を分類すると、事前事後指導に関するもの8件、教育実習の実施時期と実習協力校に関するもの各6件、二重履修、実習内容及び教育実習経費に関するもの各2件及びその他5件などである。必ずしも多い回答数とはいえないが、ここには、教育実習の当面する課題に照らして問題の所在が明かに示されているように思われる。

(1) 回答で最も多かったのは事前・事後指導の内容の充実・強化に関するものであった。詳しい具体的な記述は見られなかったが、事前・事後指導の導入を図る、事前・事後指導のための時間を多くする、なかでも事前指導の授業をより低い年次（例えば1・2年次）の学生を対象に実施する、などである。そのためにはまた、講師陣を専任教員からのみ求めるのではなく、教育委員会などの協力を得て大学外の広い範囲からも求め、授業内容の多様化・充実を図るとともに、この段階から学生を教育現場に親しませるように、学校やその他の教育施設の参観を多くするなどの改善方策がみられた。

(2) 教育実習の実施時期については、一方ではその効果を高めるために、他方では教員採用試験や入社試験など就職試験との関係から、その変更が検討され実施されつつある。前者については、従来4年次で実施されていた教育実習を3年次と4年次に、あるいは1年次から4年次までに分けて実施するところが複数みられる。また、後者については、例えば、「(2週間副免実習を)従来は4年次の秋に行っていたが、教員採用第2次試験、就職試験等との重複を避けるため、本年度から4年次の6月に変更した」とか、教育実習を「4年次実施から3年次実施に」変更するなどである。こうした教育実習の実施時期の「3年次移行は(教育的観点からしても)大きな改善であった」と評価しているところもある。

(3) 教育実習をめぐる協力校の安定的確保の問題は、複数免許状取得希望者の増加に伴って最近ますます深刻になりつつある。そのため、前述のように附属学校1学級当りの実習生の配置人数を増やすばかりでなく、実習協力校を地域的にもより広い範囲にわたって求めざるを得なくなっている。しかも、その協力校の確保は決して容易なことではない。そのため「文部省から地方教育行政機関への協力依頼があればよい」と窮状を訴えているところもあった。このように教育実習校の確保の困難と広域化は、実習校までの距離を遠くさせることとなり、大学の教育実習指導上問題であるばかりでなく、その結果は教育実習の効果の低下にもつながらざるを得ない大きな問題である。同様なことを訴えているところは決して少なくない。

(4) しかし、このように実習生の増加に伴う実習協力校の数の増加は、教育実習経費の負担増加をもたらす。それをどこから捻出するか、学生の負担とすべきかどうかについては意見が分かれている。3-8に指摘したように、この問題を提出している大学・学部は多い。

(5) 現行の教育実習の「実習形態及びその内容」については、すでに検討したとしているところのほか、目下検討中としているところも多かった。なかでも、それを新免許法施行の下で実施するために検討しているところが大部分である。そこでは、最低1単位の教育実習事前・事後指導をカリキュラムの中にどのように位置づけ実施していくか、教育実習の内容と実施期間及び実習時期をどうするかが中心的課題となっ

ている。

(6) その他として、二重履修の解消については、「事前指導及びオリエンテーションを休業期間中に行うことによって授業との二重履修を解消した」事例報告やそれを検討中とする回答などがあったが、意欲のない学生の実習参加の問題、教育実習（指導）委員会の構成の改善の問題なども提出されている。「過去に実習生のアンケートや地域の現場の方々の意見聴取を何度か行い、実習生や現場のニーズは明確になっている。いちばん不明なのが大学教官の意識であることが分かったので、実習に関する教官の意識調査を計画中である」とする回答や、教育実習において「実習校にすべて一任するのではなく、関係各教室も観察に行くなど実習の効率向上に努力すべきである」という強い意見もあったことを付記しておきたい。

II-3 教育系大学における障害児教育・幼児教育・養護教育・産業教育の 教員養成の問題

II-3-1 障害児教育専門教育の実態と問題

調査では、6項目14事項について回答を求めている。既に、第一次報告でも述べたが、現在特殊教育諸学校の教員養成課程を有する47大学・学部・学校のほとんどは、教育実習の単位を含めて平均約40単位の特殊教育専門科目を開設しており、その限りにおいては新免許法に対応できる。

しかし、その運営に際しては現行でもかなり改善の努力はしつつも苦慮しており、その最たるものは、「基礎となる普通免許と特殊教育専門免許の取得」という二重履修構造から派生する諸問題である。「新免許法の施行に伴います増大するであろう」との回答が17大学（36％）からよせられている。

具体的には、系統的・段階的学習の困難性の増大（29％）、専門科目の必修や選択についての特定化の困難（24％）がそれであり、また、これとは別に、イ）教官数の不足、ロ）多様化する現場のニーズへの対応の困難性、ハ）開設する専門分野の偏りなどを指摘する大学も17（36％）あり、7割強の大学・学部が学制の教育指導上の問題を指摘している。教官定員の増加が急務と考えられる。

次に、上述した免許状取得の二重構造にかかわり、入試のあり方が問題となる。

取得すべき基礎免許状の種類を入学時に決めているのが、22大学・学部（47％）、決めてない大学が25（53％）と相半している。そのうち、中学校を基礎とする場合、希望する教師の免許状取得が必ずしもかなえられない大学が半数の12大学もあり、入試制度のあり方として問題を投げかけている。

その他の入試関連事項としては、定員の確保、真に学ぶ意欲のある学制の入学であるという。

志望の順位を認めた入学制を実施しているのは、全体のほぼ半数にあたる23大学

・学部（第2志望まで17大学、第3志望まで6大学、第4志望まで1大学）であることも、これと無関係ではないが、極限すれば現在の大学入試制度のあり方そのものが根本的に問い直されるべきとの問題提起でもあろう。

これまで述べた事柄は、特殊教育の専門性をよりいっそう高め、かつ充実していく努力の教官側と学生側双方にとっての阻害要因となる危険性を含んでいると考えられる。根本的に検討されるべき課題となろう。

さいごに、盲・聾・養護学校教員免許状の一本化に関しては、賛成31大学（66%）、反対7大学（15%）、無回答9大学（19%）という結果を得た。一方、普通免許状取得要件として障害児教育に関する授業科目を加えるべきという意見については、39大学（83%）の賛成が得られた。

この度の調査では、教育行政 担当部局にもいくつかの事項を尋ねたが、その中に、現特殊教育担当教師の特殊教育に関する免許状の所持状況に関する項目があった（表参照）。

特殊教育担任教師の特殊免許所持状況（昭和62年6月1日現在）

所持率	小・特	中・特	盲	聾	養護		
80%以上	1		2	3	3	1	
70～79		1	5	4	5	5	
60～69	1	1	8	6	8	6	
50～59	5	4	5	3	8	3	7
40～49	7	2	6	4	9	7	9
30～39	4	4	7	11	5	4	7
20～29	7	3	2	10	1	16	1
10～19	4	13	2	6		5	
0～9		2	3		1		
計	29	30	37	36		40	
平均所持率	38.4%	29.4%	51.6%	38.6%	55.0%	32.4%	55.9%
							53.4%

（注）表中の計欄までは、都道府県・政令都市の数である。

小・特、中・特欄及び盲・聾・養護学校の左欄の所持率は、特殊教育の免許の種類を問わず有する者を基礎として算出した。

盲・聾・養護学校の右欄はそれぞれ固有の免許状所持者に関する値である。

その結果、甲種・地区により区々で、最低10%未満から最高90%台の所持率と多岐に亘り、平均でも予想外の低率であった。もちろん、普通教育担当教員の特殊教育免許状所持率が不明なので短絡的な推論は避けなければならないが、現行の校種別免許状の実質的形骸化は否定できず、加えて、新に導入された初任者研修制度の中で特殊教育や関連する児童・生徒の入権に関する諸問題の位置づけが不明確で軽視され

ている現状を思う時、これら二点は障害児教育のみならず、現在叫ばれている教育病理減少への対応と教育実践活動全般のより一層の深化・充実の為にも速やかな対応策が期待される問題点となろう。

Ⅱ－３－２ 幼稚園教育専門教育の実態と問題点

現在、幼稚園教員養成課程を設置しているのは、３１大学・学部・分校である。この度の調査では、このうち、３０大学（９７％）から回答がよせられた。まず、設問１）の入学者選抜方法等の問題については、「特になし」の回答が１０大学、残り２０大学からなんらかの意見がよせられた。これらの意見は、選抜方法そのものに関するもの（６０％）と、受験生に対するもの（７０％）の二つに整理される。

前者 については、幼・小一本化した入試を含め「適切な入試のあり方」に関するもの（３３％）と、「実技入試への疑問や表かを含め、その導入の困難性」を指摘するもの（６７％）とが、後者 については、すべてが「第一志望の学生の確保の難しさ」を訴えていた。

設問２）の問題点と改善点についてであるが、「特になし」が８大学（２７％）、問題点を述べたもの１６大学（７３％）、改善点は１５大学（６８％）であり、他は「就職事情の悪化がもたらす小学校副免許状取得者の増加とそれと連動して起る過密化するカリキュラムと専門性の希薄化」の指摘であった。

文部省教育大学室における昭和６２年度の調査でも、この課程卒業生の約半数にあたる４９％が小学校に就職しており、幼稚園就職者の４４％を上回っている。その上、これらの幼稚園就職者の約半数が公立以外であるという身分や待遇の面での不利な条件を思う時、この問題の深刻さが伺える。

改善点の指摘では、入学児からの「系統的学習の工夫と保育現場との連携による臨床教育の実施」が８０％と圧倒的に多く、三輪目手劣悪な条件下で専門性を高める努力が続けていることが伺われた。

最近、とどまることを知らない幼児の減少傾向に加え、公立幼稚園数が少ない事情も加わり、就職事情の悪化は課程存亡の危機ともかかわる重大問題である。総じて、指摘された問題点は、前項の障害児教育のかかえる問題と共通するものもあるが、「幼保一元化」「就学年齢の検討」等も含め幼児教育・保育内容と組織の再編成、及び之れに携わる専門職員の養成問題を広い視点で多角的に見直す時期にきていると思われる。

Ⅱ－３－３ 養護専門教育の実態と問題点

現在、１３教員養成大学が４年課程を、７大学が１年間の特別別科を設置している。このうち、回答は４年課程７大学（５４％）、特別別科５大学（７１％）からよせら

れた。

設問１)の学部内の課程の位置づけや他の課程との関係については、４年課程７大学はすべて「問題なし」であるのに対し、特別別科５大学からは「学部教官の認識不足や教員定員の不足」を指摘する回答が４大学（８０％）からよせられた。

設問２)のカリキュラムや専門教育実施上の諸問題については、まず４年課程をもつ全大学から「実習施設・病院・指導者確保の困難さ」が指摘され、それと関連して「系統的学習カリキュラムの編成困難や卒業研究時間の不足」が２大学から、さらに「他大学との単位互換性」や「大学院設置基準の検討」を求める授業が各１大学からなされた。

また、特別別科をかかえる５大学中４大学からは「専任教官の不足」が、２大学からは「現行の１年間では短かすぎる」との意見が、１大学からは「教員採用に不利」との意見がよせられた。

教員採用に関しては、確かに昭和６３年度文部省教育大学室の資料でも、４年課程卒業者が、９９％養護教諭として就職しているのに対して、特別別科卒業生で養護教諭として就職している者は、３６％と極端に低率であり、これら２種類の養成課程のあり方に一石を投じる問題となろう。

また、１大学からではあったが、「校種別の養護教諭の養成の必要性」についての意見があった。幼・小・中・高の児童・生徒の発達の質的差異と発達課題の異なり、強か学習指導中心であったこれまでの学校教育のあり方に対する反省の下に、最近、保健室や養護教諭に求め、期待される役割が格段と重く大きくなってきている時、きわめて軽重すべき意見と思われた。特に、思春期の病理に疎く・弱く・脆い現在の学校教育の体質改善と児童・生徒の心身の健康を維持するためにも、ぜひ実現したい示唆に富む低減と思われる。

Ⅱ－３－４ 高等学校職業科等教員の専門教育の実態

現在、表題の高等学校職業科（工業・商業・農業等）の教員養成にかかわっている教員養成大学は２６大学（４９％）、かかわっていない大学は２７大学（５１％）である。

かかわっていない２７大学中、全国の調査で「今後も計画なし」との回答が２２大学、「今後、できれば工業を」との回答が３大学、「他学部学生のために、農業・職業指導の開設を」との回答が２大学からよせられた。

また、現在、養成中の２６大学の現在の内訳と将来計画を表示すると以下のようになる。

工業	1 4 大学 (将来は農業も 1 大学)
工業・商業・農業	2 大学
商業・農業	2 大学 (将来は工業も 1 大学)
工業・農業	6 大学 (将来は工業のみ 3 大学)
農業	2 大学 (将来は工業も 1 大学)

これをみると、大学により若干異なるが「工業」へのニーズの高まりが読み取れる。

設問 2) の養成に必要と思われる学問的協力の問題については、「独力で」との回答が 6 大学、「学部間協力で」との回答が 1 2 大学からよせられたが、意見として「@形式的な協力関係になりがち」という協力不備を指摘するものが 3 大学あった。

いずれにせよ、農学部、工学部、経済学部単独では、不可能不可能な養成強かであるだけに、各学部における教員養成に対する目的意識の確立と学部間の相互理解が不可欠な問題であることには変わりはない。

特に、今後ますます需要が高まると予想される工業（情報処理教育も含む）の教員養成に際し、一般大学・学部との強調が必要であると同時に、教員養成大学・学部としての使命である「教育情報処理教育」の充実をいかにしてはかっていくかが残された最大の課題になると思われる。

Ⅲ 情報化社会における教員養成の課題

Ⅲ－１ 一般大学及び教員養成系大学・附属学校園における情報科学・情報処理等の教育に関する現状

新免許法により、教職教育として、情報科学・情報処理に関する情報教育を本格的に実施することになったことは、わが国の情報教育を大いに前進させることになると考えられる。その背景には、情報教育に関する施策が1985年（昭和60年）の文部省社会教育審議会教育放送分科会の中間報告書（同年1月）により、政府予算にマイクロコンピュータ・ワープロ・ビデオディスク等の購入補助費20億円が計上されたことに始まり、その後同審議会は「教育におけるマイクロコンピュータの利用について」（同年3月）をまとめ、続いて「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議第一次審議のとりまとめ」（同年8月）を公表したことなどの重要な動きがあった。他方、学界における情報科学への取り組みは、すでに1969年（昭和44年）に「情報科学講座全65巻」の編纂に始まり、物理科学のみならず生物科学、人文科学、社会科学の基幹科学としての情報科学の重要性を説いてきたのである。

現在、わが国の情報機器とくにコンピュータ・ワープロ、大型汎用コンピュータでないいわゆるパソコンの台数は、洪水のようにあふれている。中でも、大学の教育・研究においては、機能的に便利な道具としての活用の時代を過ぎて、すでに人工知能（AI）の役割を果たし始めている。このようなパソコン・ラッシュは、世界的な傾向であり、とりわけ日本社会への浸透力はまさに稀有な現象といえる。今後の大学教育には、コンピュータなしには十分に生かしきれない教育面がでてくとも予想される。さらには、次第に学校教育におけるコンピュータ利用が重要な役割を果たすはずだという動きに広がり始めている。学校教育にコンピュータを利用することの是非をめぐる議論には、黒板代わりや絵筆の代用ならばとにかく、教材として利用したり教師の指導を援助するような使い方は疑問があるとする意見もある。確かに、20年以前の電算機時代においては、学校教育における電算機の利用は文字通り「計算する機械」であった。教師は、子供たちを「ティーチング・マシン」の前に座らせ、プログラム学習の流れ図にそって一斉にボタンを押させて、学習場面における一人一人の学習の速度を分析したり、学級全体の応答分布を計算したりした。しかし、今日のコンピュータは、ワープロの機能にもみるように、文字や文章を自由に書いたりすることができ、パソコンが図形や声を認識し言語を翻訳するばかりでなく、記憶したり学習したりすることができる「考える機械」にまで発展した。このようにコンピュータ

の技術革新は、「機械」が人間の知的な活動に近づく時代をもたらしつつある。今後の学校教育には、遅かれ早かれコンピュータが重要な役割を果たすであろうことを否定することはできない。したがって、我々はコンピュータにどのようにかかわっていくか、コンピュータをどのように教育に利用するかを考えなければならない時代を迎えている。以下は、情報科学・情報処理等に関する調査項目に対する回答内容から、一般大学、教員養成系大学および附属学校における現状を分析し、情報教育についての委員会としての見解をまとめるための試論である。

本調査の回答をみると、専門教育科目としての情報教育は、教員養成系大学をも含めて人文系学部以外のほとんどの学部において全般的にかなり進んだ状況にあることがわかる。教職科目としての情報教育に関しても、教員養成系大学においては免許法改正にも対応できる状況にある。しかし、教職科目としての情報教育は少なくとも体系的な教育計画の下に行うことができる状態にあるとはいえない。さらに、附属中学校や高等学校における情報機器とくにパソコンの保有台数は、公立学校の保有台数よりも平均的には高いけれども、附属小学校や養護学校においては十分に整備されていない状況にあるなど、情報教育を推進できる体制には至っていない。

Ⅲ－２ 一般大学における情報教育の現状

一般大学における情報教育の現状は、回答内容を見るかぎりでは、学部の専門科目としてはかなり高度の情報教育が進められているが、教職科目として対応できるかどうかは学部によってかなりの相違がある。例えば、人文系学部においてはほとんど回答がなかったが、二・三の学部では情報科学や情報処理論が教育工学と並んで開設されようとしている。社会系学部においては、すでに専門学科や関連する科目において情報化社会における経済・経営情報戦略にコンピュータを取り入れた教育が行われている関係から、専門科目としての情報教育には積極的に対応できるという回答が目立ったが、教職科目としては情報処理論や教育工学が開設できると回答した大学がわずかにあった。これらの学部では、「教職科目としての情報教育の位置づけ」についての今後の対応には、多くの未検討の問題を残している。理工農系や医薬系の諸学部においては、コンピュータの利用が最も進んだ学部である関係から、専門科目としては「統計学推計学」「実験モデルのシミュレーション」「システムプログラム」「生産工学ソフト」とか「エキスパート・システム」等の情報教育関連科目が、学部教育の基礎科目として挙げられている（別表１）。しかしながら、他の学部と同様に、これらの学部においても教職科目としては「対応できない」、「教育学部の関連科目」に任せなければならないという回答が多い。また、これらの学部において、既設の情報関連科目を教職科目に流用するにしても、その内容がはたして教職科目としての情報教育であるか否かは問題がある。

別表1 大学における情報教育の現状

学部別	教職関係科目	情報科学関連科目
人文系学部	教育方法論	情報科学
	コンピュータ理論・概論	情報処理論
	視聴覚教育	コンピュータ言語学
	教育工学	
	情報学・情報機器論	
	教育情報論	
社会系学部	情報処理論	コンピュータ会計
	経済・経営情報論	情報処理論
	教育工学	政治・法学データ分析
理工農系学部	情報処理概論	データ処理論
	推計学	シミュレーション実験法
	情報処理学	応用数学
	生物統計学	応用統計学・社会統計学
	地域管理学・耕地生態系情報	機械計算論・計算数学
	情報科学概論・地球科学	電気計算機演習
	コンピュータ概論	数値解析
	情報工学概論	情報処理工学基礎論
	プログラミング概論	コンピュータプログラミング
	情報論理学	システムプログラム
	生産ソフト工学	通信技術
	計算機システム	航海情報工学
		環境造成情報処理演習
医薬系学部	情報処理概論	コンピュータ利活用
	情報科学	情報処理学
教員養成系	電算機概論	電算機入門・特論
	教育工学概論・特論	保健情報処理
	教授学・教育原理	情報科学
	教育工学情報科学	生活科学
	教育情報学・教育情報解析	情報処理演習
	教育情報科学・概論	情報基礎演習
	教育心理統計・教育統計学	情報処理ABC
	教育機器・視聴覚教育	教育工学特論
	学習心理学	

教育システム工学
教育とコンピュータ
計算機数学・測定・計算機論
教育内容方法論
教育調査法
教育評価
C A I 教材論

III-3 教員養成系大学における情報教育の現状

教員養成系大学における情報教育関連の授業科目は、新免許法の実施以前から既に開設されているところが多い。その教育内容には、既設の科目としては数学・理科の情報処理演習とか、教育学・心理学における視聴覚教育や教育評価・学習心理学などの科目が関係しているが、それに加えて新設科目として、「教育情報学」「教育システム工学」「C A I 教材論」等がある（別表1）。また、各大学において計画している教職科目としての情報教育をみると、大学によって多種多様である。最も多い科目名には、情報処理関係がある。コンピュータ言語（BASIC、COBOL、FORTRAN）の教育から教育機器の活用法・視聴覚教材への利用法とか、さらにはオーサリング・ツールやC A I 教材論、市販ソフトの活用、エキスパート・システムの開発といったように、教育工学から認知科学・知識工学というように実用化できるコンピュータ技術であれば、何でも利用し活用しようとする動きがみられる（別表2）。しかしながら、二・三の大学からは「技術論よりも情報教育とは何かを教えるべきである」とか「児童生徒にパソコンを利用して授業を進める意義について教えるべきである」という回答も寄せられている。それだけに、新免許法において情報教育が教職科目の「教育の方法・技術」として認知されたことの意義はある。教職科目としての情報教育はプログラム言語の習熟とか情報機器の操作法といった技術的な基礎知識の習熟だけに終わるものではないであろう。どのような場合にコンピュータを使うのが適切なのかとか、コンピュータを教育で使うことが、児童生徒の学習環境にどのような意味があるのかということを課題とすることが必要なのである。

別表2 教員養成系学部における教職科目としての情報教育

- 1、視聴覚教材論、教育工学演習
- 2、C A I 概論、教材開発、授業記録実習、C A I 学習論
- 3、BASIC言語、プログラム言語演習
- 4、マイクロティーチング、模擬実習
- 5、教育機器の理論と演習
- 6、映像音響演習

- 7、計算機言語論
- 8、アプリケーションプログラム
- 9、学校教育におけるコンピュータ利用
- 10、認知科学論、情報科学システム工学
- 11、情報機器を利用した教材開発
- 12、市販ソフトの利用
- 13、情報処理技術の指導
- 14、評価におけるコンピュータ利用
- 15、電算機の教育への利用
- 16、C A I システムによる数学教育
- 17、映像データベースの活用
- 18、オーサリングシステムの利用
- 19、エキスパートシステムの利用
- 20、教材ワープロソフトの開発
- 21、パスカルの教育のための教材作成
- 22、教授スキルハンドブック
- 23、地図画像解析システム
- 24、リテラシー教育

III-4 初等中等教育における情報機器等の利用の現状

わが国の小学校ならびに中学校において、パソコンやワープロを一台以上保有している学校は、数年前では0・6%でしかなかった。ところが、現在では一校あたり平均3台にまで増加している。中学校になると、現在では一校あたり平均4台保有し、高校になると、平均保有数が増加して、情報教育をすすめている学校では20台以上保有している程度に普及している。教員養成系大学の附属中学校においても、現在では全体の半数以上の学校には20台以上のパソコンが設置されている。附属高校では、ほとんどの学校においてパソコンを授業に活用したり、ネットワークを利用したり、教材開発に活用したりしている。しかしながら、附属幼稚園と養護学校においては、パソコンやVTRの情報機器の設置状況は、他の校種における設置状況と比べても、十分な状況に至っていない(別表3)。幼稚園におけるパソコンの利用は、欧米諸国においても将来の問題であり、わが国においても今後の検討課題である。しかし、養護学校に関しては、障害児教育とくに聴覚障害児や肢体不自由児がパソコンを利用して学習することの有効性も確認されており、設置台数が少ない現状には問題がある。

別表3 附属学校園におけるコンピュータ（パソコン）保有傾向と情報機器の利用状況について

校種別	コンピュータ保有傾向	情報機器の利活用
幼稚園	1－3台、10園	VTR記録と教材作成 事務用ワープロに活用
小学校	1－10台、19校 11－20台、8校 21－40台、4校	教育用VTRの利用 VTR編集に活用 事務用ワープロに活用 授業分析に利用 体育・算数に活用
中学高校	1－10台、24校 11－20台、8校 21－40台、15校	VTR記録編集に利用 情報基礎に利用 基礎知識の習得 数学技術に利用 理科・数学・美術・社会に活用 CAI活用 個別授業に活用
養護学校	1－3台、14校 5－10台、3校	事務用ワープロに利用 VTR記録編集に利用

(注) 1、コンピュータ保有代数は、本調査年度以降の予算によって年次計画が予定され、校種別の保有台数は増加している。

2、汎用コンピュータの端末機器としての利用台数を含む。

次に、パソコン等の情報機器をどのように活用しているかについては、本調査から正確に知ることは難しいが、附属中学校や高校では理科や数学の教授法にCAIによる教材を活用している学校がある。小学校では「事務用」とか「成績評価の記録用」にしか活用されていないのが現状のようである。いずれにしても、学校教育にパソコンがどのように活用されているかは、教員がどの程度コンピュータを操作できるか、さらには指導する能力があるかにかかっている。文部省の実態調査によると、1987年（昭和62年）では公立学校の教員の12.3%がコンピュータを操作できるが、その内の約三割の教員しか指導する能力をもっていない。この傾向は、一年後の調査においても若干の増加がみられただけである。このような実態から考えても、今後の教員養成における情報教育の重要性が指摘できる。しかし、問題は、学校教育とくに初等中等教育にコンピュータが役立つ道具なのか、コンピュータが教師の役割を果たしえるか、またコンピュータを使うことが児童生徒にとって有効な学習機械たりえるのかということである。コンピュータを使わせるために教室にパソコンをいれたり、

学校にコンピュータシステムを導入しても、それだけでコンピュータを学校教育に利用したとはいえない。また、市販のCAIソフトを使って授業してもそれだけでは、コンピュータを教育に利用したとはいえない。教師自身がコンピュータをどの程度理解しているか、児童生徒がコンピュータを用いることが、子供の将来にとってどういう意味をもつかについて教師は考えているか、市販のソフトが優れた教材を提供し、一定の効果的な学習が可能であるとしても、教師が子供の学習プロセスを知った上で利用しているか、授業にコンピュータを利用することは、個人差のある子供の学習能力にきめ細かい指導をするためにどのように利用できるかを教師が理解しているかなど、多くの問題がある。

今後コンピュータは、教師の仕事を肩代わりする可能性も益々増大し、それと同時に子供がコンピュータを使うことにより、コンピュータ思考に慣らされる可能性も秘めている。したがって、学校教育にコンピュータを利活用するためには、積極的な意見と同時に、消極的な意見にも十分に耳を傾けながら今後の検討を進めなければならない。

III-5 今後の情報教育についての問題点

最後に、今後、大学における情報教育を進めるに当たって、どのような問題があるかを考えておかなければならない。まず、大学の実情により様々な問題がありこれを克服することと、情報教育の進め方についての体系的な教育計画が必要であることの二点が重要である。

本調査の全体からみて、教職科目としての情報教育の問題点を列挙すると、まず情報教育の意義についての意見としては、「教職教養としては技術に偏らないよう配慮すべきである」「情報処理論だけでは対応できない」「コンピュータ活用は必要だが、教職科目としての内容には問題がある」などの意見がある反面、「これからの情報教育は全学科の基礎である」といった積極的な回答がある。また、情報教育の活用の仕方についての意見としては、「情報処理センターや計算センターとの連携を考えている」「既設の科目だけでは対応できないので、新設科目を考えている」「教育実践指導センターを利用する」とか「新課程の情報機器を利用する」という回答がある。中でも、教員養成系大学においては、情報教育は理科や数学、心理学の教科において細々と実施してきたのが現状であるが、新免許法の実施によって教科専門科目としては理科、数学に加えて技術、家政も加えられ、さらに教職科目に情報機器の利用が加えられたことの問題もある。

「時間割りの編成に苦慮している」「施設や担当教官が不足している」「教育内容が未検討である」とか「現職教員の情報教育には対応しきれない」という問題に直面しているのが現状である。

一般大学においては、人文社会系の学部教育に情報教育をいかに進めるかという設問には、ほとんど無記入であったが、理工系の学部からは「実際の授業に機器不足が大きい」という回答が目立った。これは、教員養成系大学においても共通した悩みの一つであり、これからの情報教育を進める上に整備しなければならない外的条件である。しかし、大学教育において情報教育をどのように進めるかについては、個々の大学の規模とか実情に合わせて独自に工夫すべき問題であろう。すでに、欧米諸国とくに情報教育がもっとも進んでいるアメリカの大学教育における情報教育の教育計画をみてみよう。例えばアメリカのいくつかの大学便覧には、Computer Engineering や Computer Science 関係の学部の教育計画に、course number ごとに授業科目が並んでいること、授業科目の中に Prerequisite のある科目とない科目があること、さらに特徴的なことはコースに major か minor の区別があることに気づく。情報教育にコース別があることは、この教育を体系的な教育計画に基づいて実施しているからであり、必修選択の区別があることは、日本のように卒業単位に必修であるというのではなく、教育内容が教育目標にそつて必修になっているということである。またわが国の大学制度と最も大きな違いは、情報教育には学部の壁がないということである。哲学や芸術の専攻生や社会科学の主専攻の学部学生や院生が computer science を副専攻することが許されている教育制度になっていることである（computer science を履修する学生にはダブルメジャーの学生がもつとも多いようである）。このような欧米における制度的な工夫は、まさに情報科学がすべての分野の基幹科学であるという方向を実践しつつあることを示している。この点からわが国の現状をみると、コンピュータの生産台数は世界的にトップクラスであるが、大学における情報教育と教職教育はかなり遅れているといわざるをえない。これからの大学教育では、情報教育を基幹とする教員養成教育を先進国の水準並に進めることが一つの課題であると考えられる。

IV 今後における教員需給の展望

本報告では、第一次報告における概要報告に引き続いて、各都道府県ごとの、小・中学校教員の需要数と高等学校教員の需要数の推計結果を、グラフによって示すこととした。

最初に、グラフの見方について説明しておきたい。

IV-1 グラフの見方

以下のグラフでは、横軸に昭和による年度をとってある。つまり、昭和65年度とは、平成2年度のことであり、西暦では1990年度を意味している。横軸の下にローマ字で"SHOU+CHUU"と書いてあるグラフが小・中学校教員の需要数を示しており、"KOTOUGAKOU"と書かれたグラフが高等学校教員の需要数を示している。また縦軸は採用数、採用推計数等の人数を示している。縦軸に"SAIYOUSUU"と書かれ、その脇に"*10"あるいは"*100"と書かれているのは、目盛り数字を10倍、もしくは100倍した数字が実数であることを示している。

このグラフには、(1)昭和55年度から昭和63年度までの採用実績と、(2)今後の採用推計数の2種類のデータが納められている。そのうち、今後の採用推計数は、(a)62年度から66年度までの5年間に予想される採用数、(b)67年度から71年度までの5年間に予想される採用数、(c)72年度から76年度までの5年間に予想される採用数、の3つの時期に分けられている。

まず、グラフに斜線入りの棒が、55年度から63年度にかけて描かれているが、これは各年度における実際の採用数を示している。そして、57年度から61年度にかけての箇所に、点線で横線が引かれ、その上に数字が書かれているが、これはこの57年度から61年度にかけての5年間の年間平均採用数を意味している。

次に、62年度から66年度にかけて点線の囲いが書かれ、その上に数字が書かれているが、これはこの期間における年間平均推計採用数を示している。以下、同様に67年度から71年度の5年間、72年度から76年度の5年間、というぐあいに、各年間単位で年間平均推計採用数が示されている。

(グラフを読む上での注意) 以上に挙げた2種類のデータのうち、過去の採用実績は、毎年10月頃、文部省地方課が「教育委員会月報」に公表するその前年度の「公立学校教員採用選考試験の状況について」に収録されたデータを使用している。この場合、注意を要することは、過去の採用数が公立学校に限定されており、国立学校、私立学校を含んでいないという点である。それに対して、62年度以降の推計採用数

は、国、公、私立学校のすべてを含んでいる。現在のところ、国立、私立での教員採用数は統計として公表されていないため、ここに挙げた2種類のデータに一貫性を与えることはできない。したがって、私立、あるいは国立学校の比重の高い県では、公立学校の今後の採用推計数は、ここで示した推計結果よりも下回るものと見なければならぬ。

第二に注意しなければならない点は、若干の県では高等学校教員の受験区分がなく、主として中学校と併願させるため、中学校受験者から採用する方法をとっている。そのため、例えば、福井県の場合には、小・中学校教員採用数の中に高校教員も含まれており、富山、和歌山については、高等学校教員の採用数は、中学校に一括記入されている。詳細は、上記、「教育委員会月報」の各年度の報告を参照していただきたい。

Ⅳ－２ 推計方法の概要

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、62年度から66年度までの5年間、次いで67年度から71年度までの5年間、さらに72年度から76年度までの5年間という具合に、5年間単位に3つの時期を設定して、それぞれの期間における児童・生徒数の変化、各5年間に定年退職を迎えるであろう教員数、さらに毎年予想される定年前退職者数を推計し、それらを総合して需要数を推計した。

5年間をもって1単位期間としたのは、学校教員統計調査で教員の年齢構成が5歳刻みとなっていることによる。

Ⅳ－３ 推計のために立てた前提

(1) 小学校、中学校とも、66年度まで40人学級への移行が完了するものと仮定した。これに対して、高等学校に関しては、このような学級定員の削減は考慮に入れていない。つまり、小学校、中学校ともに、66年度の教員一人当りの児童・生徒数は、61年度現在の水準に40/45をかけた水準に減少し、それ以降は同じ水準で推移するものと仮定した。しかし、高等学校に関しては、将来とも教員一人当り生徒数は、61年度現在のまま推移すると仮定した。

(2) 61年度現在で、55歳以上60歳未満の教員は全員、62年度から66年度にかけて定年退職し、同年度現在で50歳以上55歳未満の教員は67年度から71年度にかけて、45歳以上50歳未満の教員は72年度から76年度にかけて、全員定年退職するものと仮定する。

(3) 各都道府県とも、児童・生徒数は過去5年間、つまり57年度から61年度にかけてのと同じ変動傾向で今後も変動するものと仮定した。つまり、人口集中圏への人口集中の度合い、人口減少圏での人口減少傾向は、今後も過去5年間と同じ割合で

進行するものと仮定した。高校進学率もまた過去5年間の平均値を今後もたどるものと仮定してある。

IV-4 推計の手続き

(1) 各都道府県ごとに、昭和63年から75年までの出生数を推計した。その方法は次の通りである。厚生省人口問題研究所「日本の将来人口新推計について」（昭和61年8月暫定推計）には、昭和61年から昭和160年までの期間について、全国の出生数の推計値が挙げられている。この推計値としては、高位推計、中位推計、低位推計の3種類が挙げられているが、本推計においては、そのうち中位推計の結果を用いた。

また、同研究所の「昭和60年国政調査報告結果にもとづく地域人口の将来推計について」（62年1月）には、昭和60年から昭和100年にいたる期間について、5年ごとの時点について、5歳刻みの年齢人口の推計値が報告されている。そこで、後者のデータをもとに、昭和65年、70年、75年の3時点について、0歳から4歳までの人口の都道府県別の構成比を産出し、この構成比を先の資料に挙げられている全国の出生数に掛けることによって、各都道府県の推定出生数とした。

しかしながら、この資料による全国出生数は昭和62年の時点で、実数とずれている。人口問題研究所の推計によると、昭和62年の出生数は142.9万人と推計されているが、この年の実際の出生数は134,6658名であった。そこで以下の年の出生数として、人口問題研究所の数値に $134,6658 / 142.9$ を掛けたものを使用した。このような方法で、昭和65、70、75年の各都道府県別出生数を産出し、その中間年の出生数は直線補間によって推計した。

(2) 一般的にいて、ある年の出生数の4分の3と、次の年の出生数の4分の1とを足した人口が7年後の小学校1年生として入学してくる。しかしその間に、異動、死亡等の理由で、このようにして推計した小学校1年生数と実際のそれとは、合わないのが普通である。そこで、各都道府県ごとに、過去5年間の実績（昭和57年度から61年度まで）をもとに、それぞれの県について補正値を求めた。この補正値を用いて、各都道府県ごとに昭和62年度以降の小学校1年生数を推計した。

(3) ある年度の小学校1年生は次の年度には2年生に進級する。その時、人口の流出・流入によって、増加することもあるし、減少することもある。そこで小学校1年生から高等学校4年生（高校4年生とは定時制高校の4年生のことである）までの各学年人口について、過去5年間の期間、1年間の増減率を産出した。一例を挙げるならば、東京都の場合、昭和57年度から61年度の5年間に、以下の表に示すような変化があった。

JIDOU SEITO SUU SUIKEI
東京

	57	58	59	60	61	
1	149335	139586	137751	131523	127763	
2	163038	147856	138664	137002	130691	
3	173115	161339	146677	137832	136258	
4	176360	171582	160415	145952	137304	
5	175622	174911	170725	159921	145449	
6	171447	174668	174554	170472	159817	
7	172153	174512	178455	178646	174746	
8	173181	172011	174540	178672	178768	
9	170246	173298	172329	174974	179070	
10	157503	180099	183178	178749	182012	
11	164161	151459	173323	176781	172451	
12	158108	159267	146383	167802	171203	
13	3335	3970	4090	3576	4037	
	57/58	58/59	59/60	60/61	MEAN	SD
1/ 2	0.99010	0.99339	0.99456	0.99367	0.99293	0.00191
2/ 3	0.98958	0.99203	0.99400	0.99457	0.99254	0.00206
3/ 4	0.99114	0.99427	0.99506	0.99617	0.99416	0.00174
4/ 5	0.99178	0.99501	0.99692	0.99655	0.99507	0.00211
5/ 6	0.99457	0.99796	0.99852	0.99935	0.99760	0.00188
6/ 7	1.01788	1.02168	1.02344	1.02507	1.02202	0.00276
7/ 8	0.99918	1.00016	1.00122	1.00068	1.00031	0.00098
8/ 9	1.00068	1.00185	1.00249	1.00223	1.00181	0.00000
9/10	1.05787	1.05701	1.03725	1.04022	1.04809	0.00942
10/11	0.96163	0.96238	0.96508	0.96477	0.96346	0.00164
11/12	0.97019	0.96649	0.96815	0.96845	0.96832	0.00144
12/13	0.02511	0.02568	0.02443	0.02406	0.02482	0.00062

まず、表の上の部分は、57年度から61年度にかけて、小学校1年生から高校4年生性までの実際の児童・生徒数をかかげたものである。7とは中学1年生、10とは高校1年生を意味している。表の下の部分には、1年度学年が進行した場合、どれほどの増減があったかを示している。MEANの欄は、その増減率の平均を意味し、SDは標準偏差を意味している。

この各学年人口の年間増減率の過去5年間の平均をとり、それを各学年人口にかけることによって、次年度の各学年人口を求めた。たとえば、東京都に関する推計の過程を示すならば、次のようになる。また、このような方法を用いて、各学年人口をたすことによって、小学校児童数、中学校生徒数、高等学校生徒数（定時制をも含む）を推計することができる。

AFTER TOTAL ADJUSTMENT								
	61	62	63	64	65	66	67	68
1	127763	116627	113960	111707	110432	108829	104788	101333
2	130691	126854	115793	113143	110906	109640	108048	104036
3	136258	129710	125899	114916	112284	110063	108807	107227
4	137304	135456	128943	125153	114231	111613	109405	108155
5	145449	136619	134778	128297	124523	113653	111046	108849
6	159817	145095	136282	134445	127979	124214	113368	110766
7	174746	163349	148306	139299	137418	130810	126959	115877
8	178768	174798	163397	148350	139340	137457	130848	126994
9	179070	179090	175112	163693	148621	139595	137708	131089
10	182012	187799	187854	183726	171760	155970	146505	144508
11	172451	175365	180938	180989	177005	165473	150255	141131
12	171203	166990	169808	175203	175251	171389	160219	145478
13	4037	4238	4142	4210	4347	4356	4271	4004

	69	70	71	72	73	74	75	76
1	99081	98382	98163	98389	99427	100716	102199	103823
2	100607	98369	97673	97454	97678	98707	99985	101456
3	103246	99843	97620	96928	96709	96930	97950	99217
4	106585	102628	99246	97034	96346	96127	96345	97358
5	107606	106044	102107	98742	96540	95854	95636	95852
6	108575	107334	105776	101850	98493	96295	95610	95392
7	113218	110978	109710	108115	104103	100674	98429	97732
8	115910	113248	111008	109740	108144	104132	100701	98454
9	127228	116124	113455	111212	109942	108344	104323	100886
10	137575	133509	121889	119109	116754	115415	113725	109498
11	139208	132525	128605	117409	114731	112464	111175	109547
12	136641	134781	128307	124511	113669	111077	108884	107634
13	3651	3438	3393	3236	3152	2886	2823	2767

(4) 昭和61年度時点での教員一人当りの児童・生徒数を、各都道府県ごとに、小学校、中学校、高等学校（定時制を含む）別に、学校基本調査報告書から求めた。小・中学校の場合には、この61年度の数値に40/45という係数をかけることによって、66年度における教員一人当りの児童・生徒数とした。高校に関しては、このような補正は行っていない。つまり、小・中学校の場合には、66年度までには40人学級への移行が完了するという前提に立っている。

このようにして求めた教員一人当りの児童・生徒数をもとに、今後の教員数を推計した。ちなみに東京都の場合の小学校、中学校、高等学校の児童・生徒数と教員数の推計結果は、以下ようになる。ちなみに、表中のPT RATIOとは、教員一人当りの児童・生徒数を意味している。

東京 小学校				東京 中学校			
	SEITOSUU	KYOUSINSUU	PT RATIO		SEITOSUU	KYOUSINSUU	PT RATIO
61	837282	34654.	24.1612	61	532584	23111.	23.0446
62	790361	33299.	23.7352	62	517237	22955.	22.5322
63	755655	32419.	23.3092	63	486815	22108.	22.0198
64	727661	31799.	22.8833	64	451342	20985.	21.5074
65	700355	31186.	22.4573	65	425379	20261.	20.9950
66	678012	30775.	22.0313	66	407862	19913.	20.4826
67	655462	29751.	22.0313	67	395515	19310.	20.4826
68	640366	29066.	22.0313	68	373960	18257.	20.4826
69	625700	28401.	22.0313	69	356356	17398.	20.4826
70	612600	27806.	22.0313	70	340350	16617.	20.4826
71	600585	27261.	22.0313	71	334173	16315.	20.4826
72	590397	26798.	22.0313	72	329067	16066.	20.4826
73	585193	26562.	22.0313	73	322189	15730.	20.4826
74	584629	26536.	22.0313	74	313150	15289.	20.4826
75	587725	26677.	22.0313	75	303453	14815.	20.4826
76	593098	26921.	22.0313	76	297072	14504.	20.4826

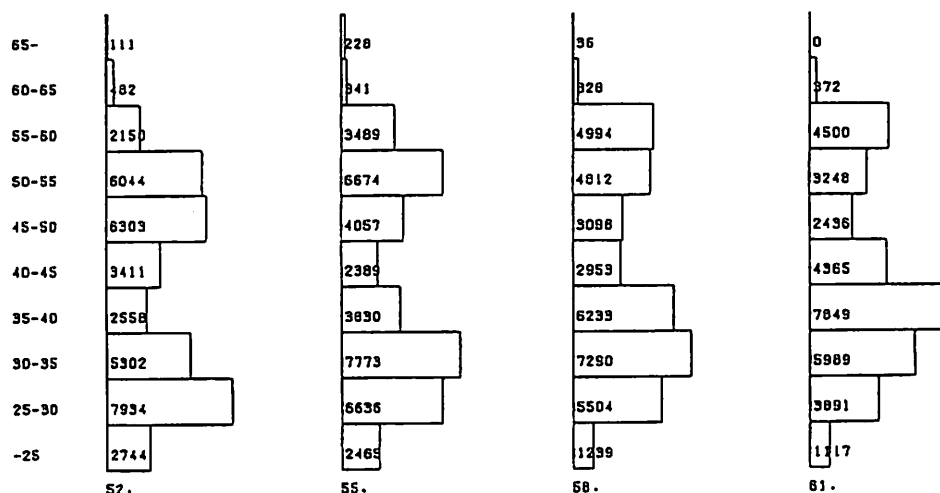
東京 高等学校			
	SEITOSUU	KYOUSINSUU	PT RATIO
61	529703	22745.	23.2888
62	534392	22946.	23.2888
63	542742	23305.	23.2888
64	544128	23364.	23.2888
65	528363	22687.	23.2888
66	497188	21349.	23.2888
67	461250	19806.	23.2888
68	435121	18684.	23.2888
69	417075	17909.	23.2888
70	404253	17358.	23.2888
71	382194	16411.	23.2888
72	364265	15641.	23.2888
73	348306	14956.	23.2888
74	341842	14678.	23.2888
75	336607	14454.	23.2888
76	329446	14146.	23.2888

(5) 「学校教員統計調査」(61年度版)により、各都道府県における小・中、高校の教員の年齢構成を、5歳きざみで求めた。そして、61年度現在で55歳以上60歳未満の物は全員、62年度から66年度までの5年間に定年退職するとした。また、同じく61年度現在で45歳以上50歳未満の者は全員、72年度から76年度にかけて定年退職するものとした。

ちなみに、東京都の52年度から61年度にかけての小、中、高等学校教員の年齢構成を、グラフにして示すならば、以下のようになる。

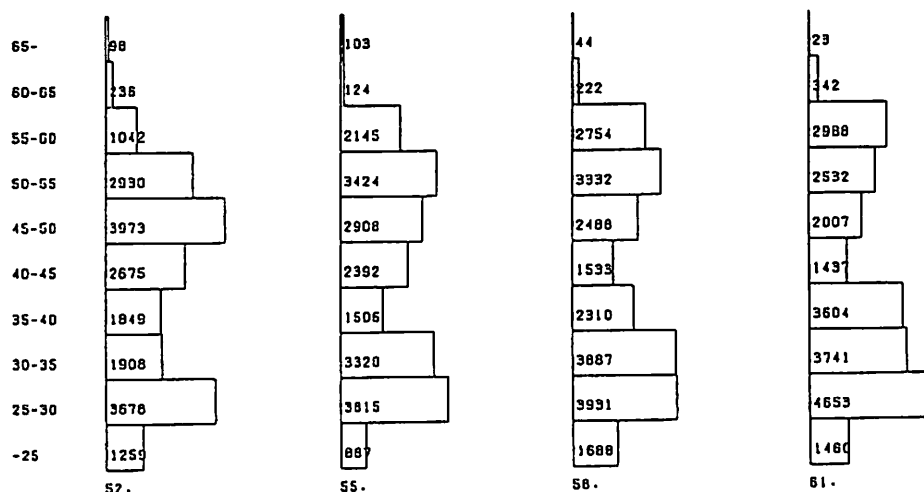
小学校教員年齢構成

13. 東京



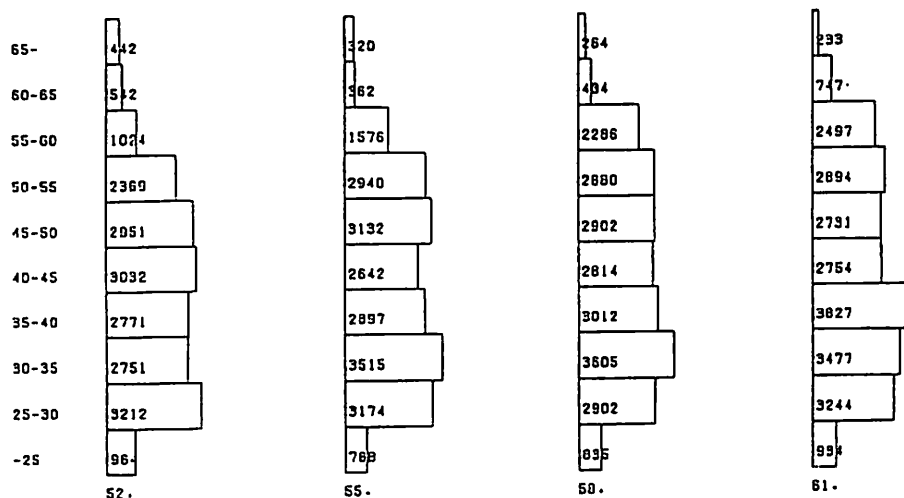
中学校教員年齢構成

13. 東京



高等学校教員年齢構成

13. 東京



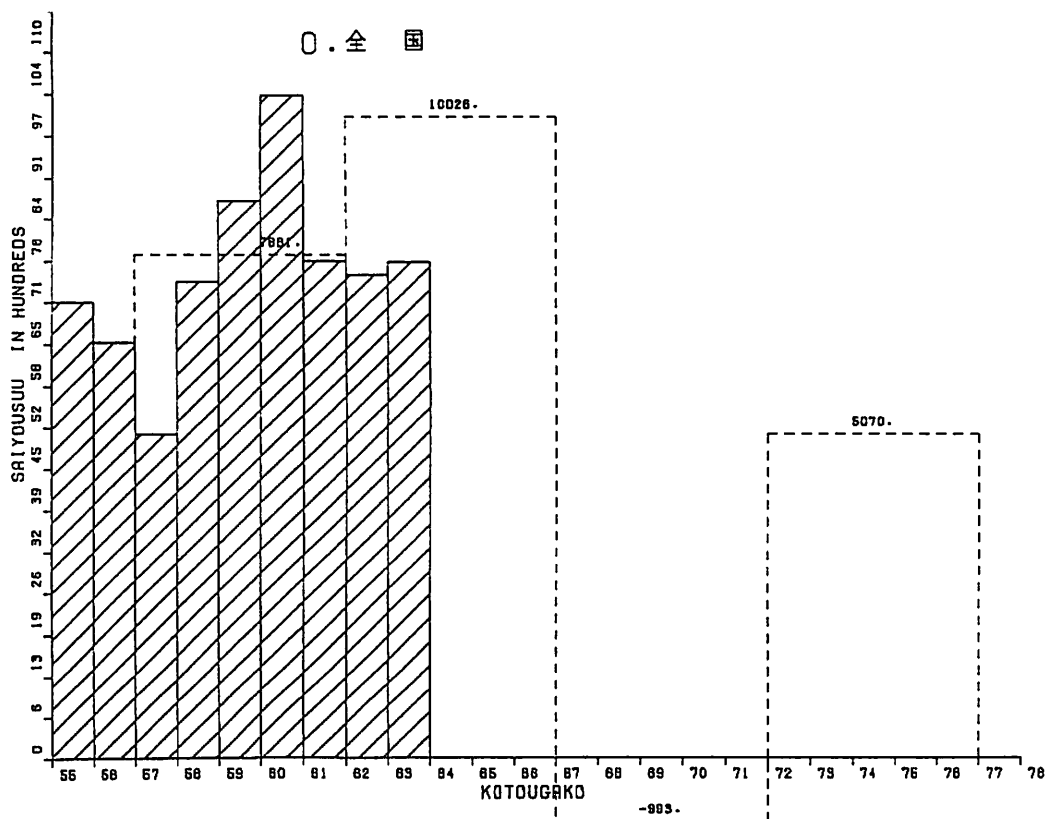
(6) 定年による退職の他に、結婚、出産、その他の理由で、定年前に退職する者が毎年一定程度いる。この定年前の退職率は都道府県で同じとは考えられない。

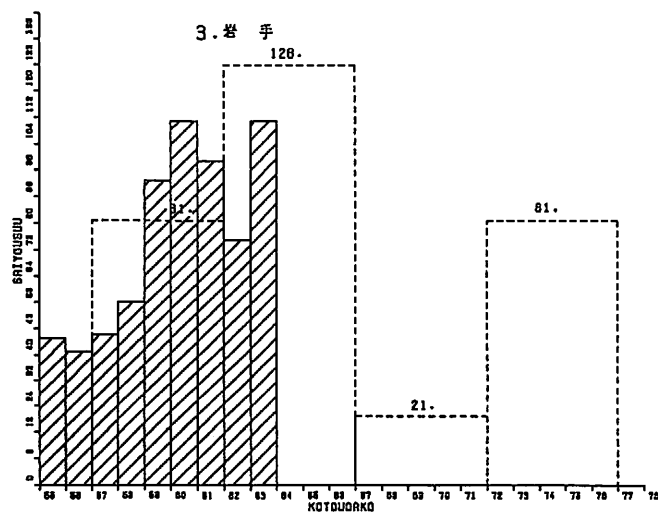
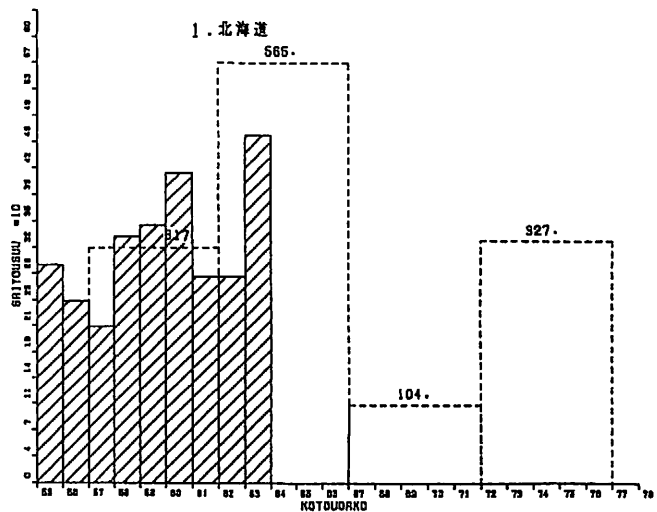
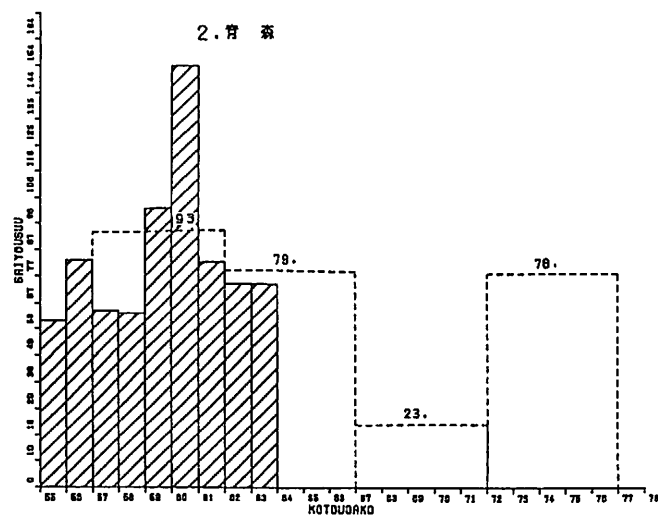
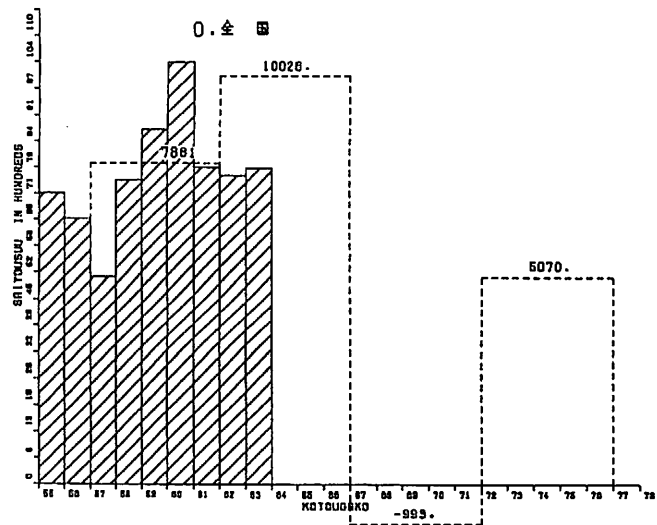
しかしながら、「学校教員統計調査」では、全国平均の年齢別定年前退職率しか示されていない。また、たとえ、各都道府県ごとの定年前退職率が明らかになっても、そこから将来の定年前退職者数を推計するために、各都道府県ごとに将来の教員の年齢構成を、各年度ごとに推計しなければならない。これは技術的にほとんど不可能なことである。そこで、本推計においては、61年度における各都道府県ごとの定年前退職者数を固定して用いている。つまり、定年前、退職者数は、各府県とも61年度のままで、今後それに変動はないという前提に立っている。

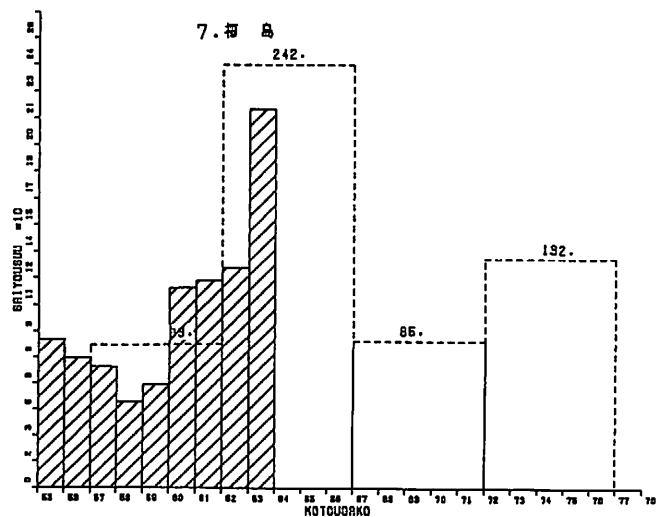
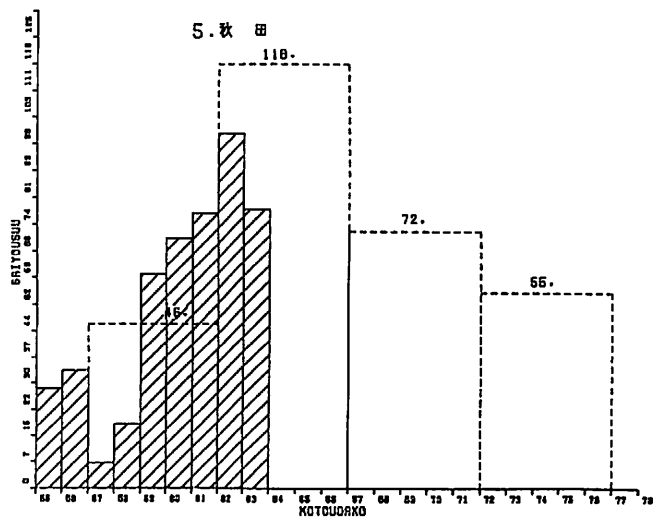
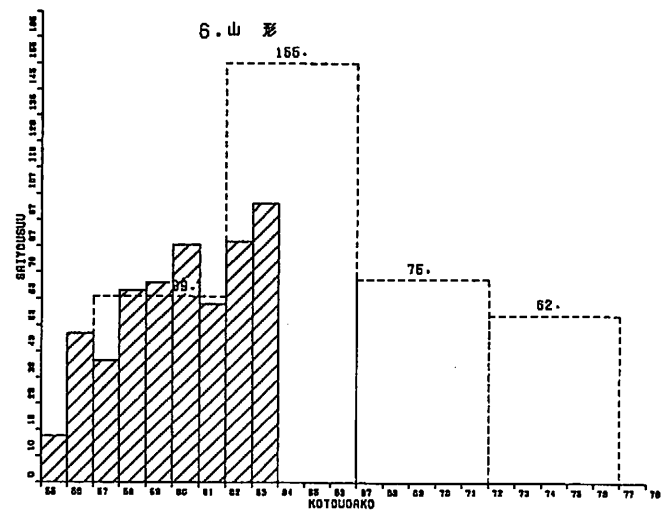
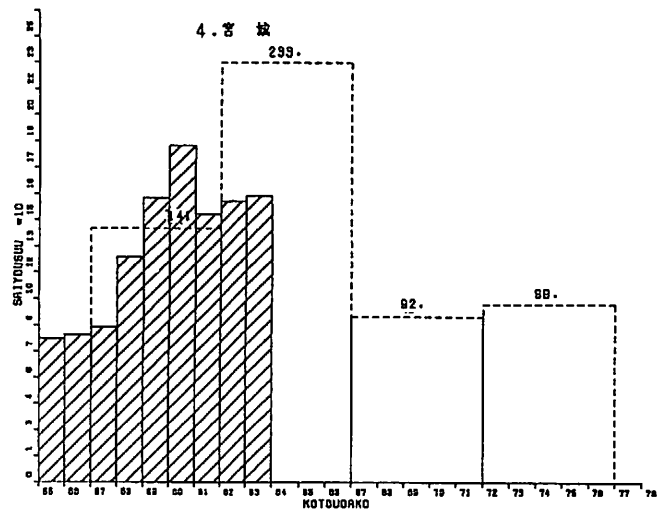
(7) 以上、出生数の変化、都道府県間での人口移動にともなう児童・生徒数の変化、学級定員の改定にともなう教員一人当たり児童・生徒数の変化、61年度における教員の年齢構成から推計される今後の定年退職者数、定年前での退職者数、などのすべての要因を取り込み、推計作業を行った。

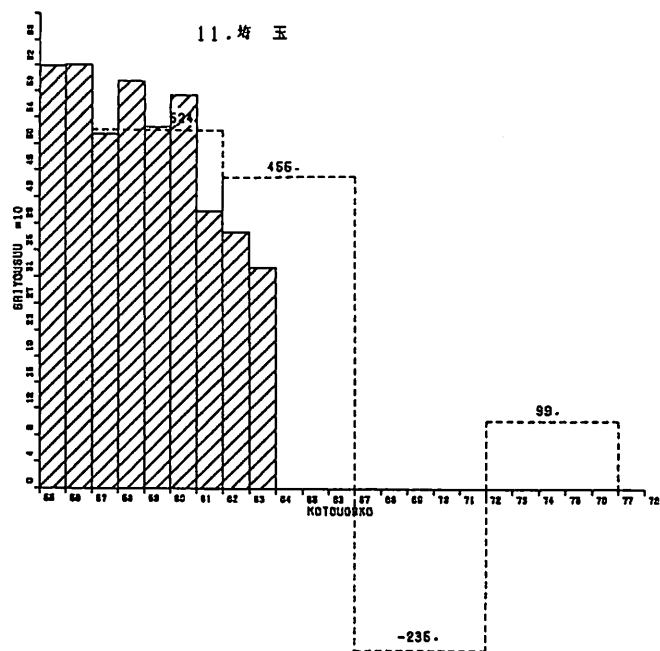
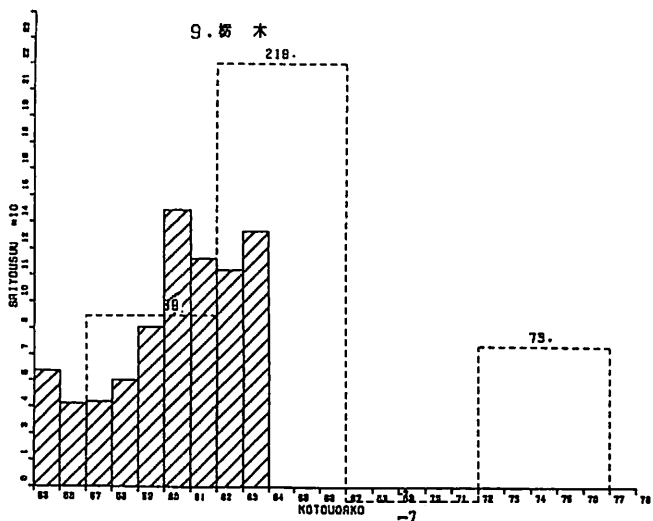
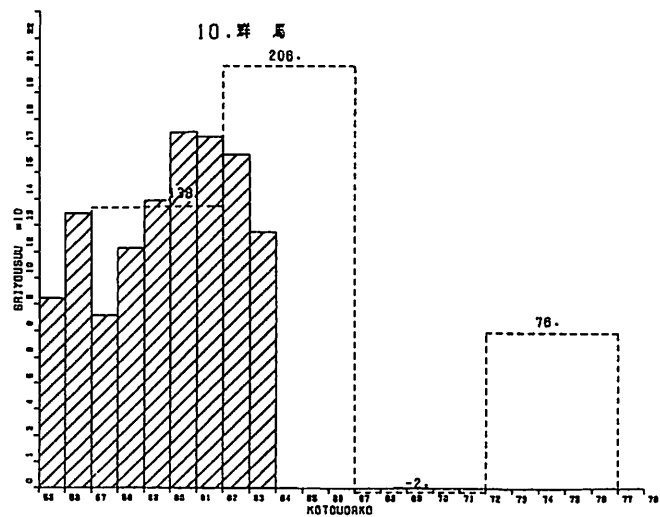
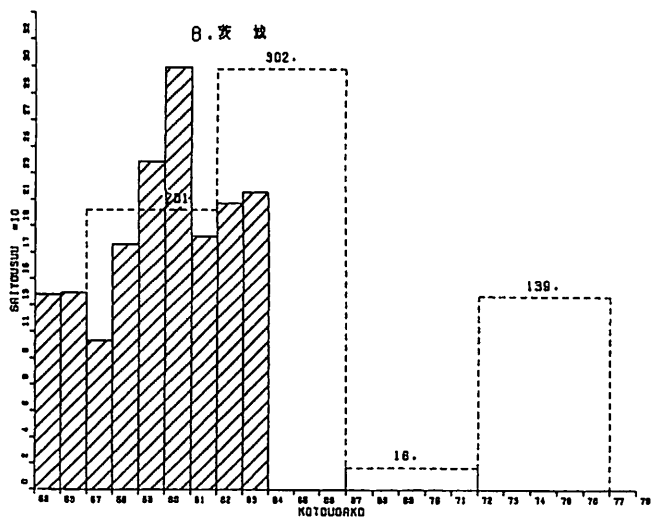
サンプル：グラフの見方（高等学校全国表を例に）

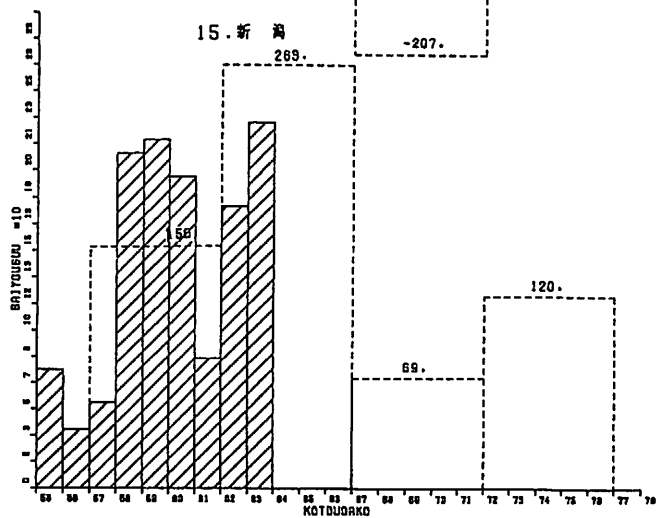
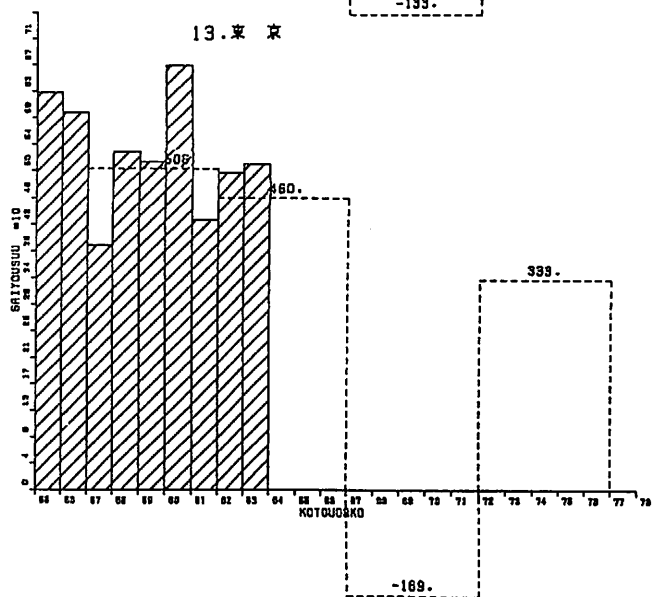
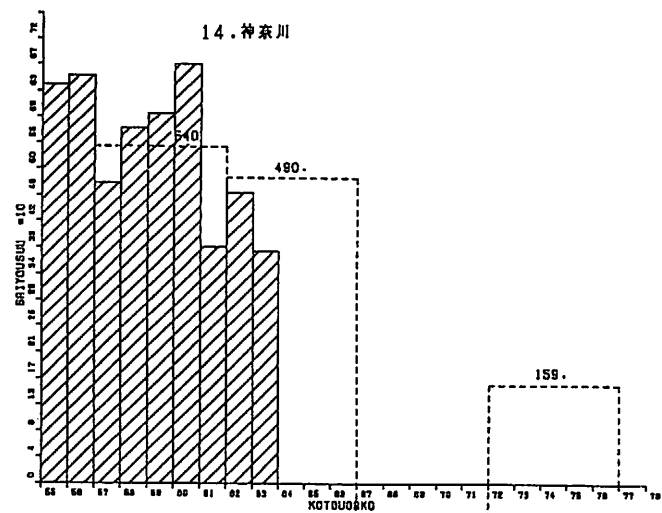
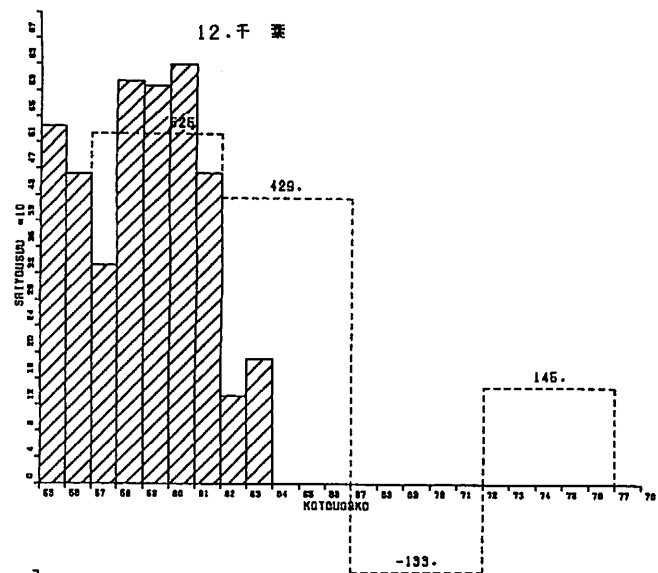
- * 1、横軸の下にあるKOTOUGAKOまたはSHOU+CHUUは、高等学校または小中学校の意味である。
- * 2、横軸には昭和年度をとっている。
- * 3、縦軸には採用数を示しているが、ここでは百倍で読む（グラフによって10倍または実数になっている）。
- * 4、昭和57年から61年までの5年間をくくって均した線上の数字が平均毎年需要数で、ここでは7881人になる。
- * 5、昭和62年から66年までの5年間の毎年需要を均した線上の数字が平均需要数で、10026人となる。
- * 6、昭和67年から71年までの平均需要は、マイナス993人で、教員数に余剰がでてくることを示す。
- * 7、昭和72年から76年までの平均需要は、若干回復して毎年5070人の需要が見込まれる。

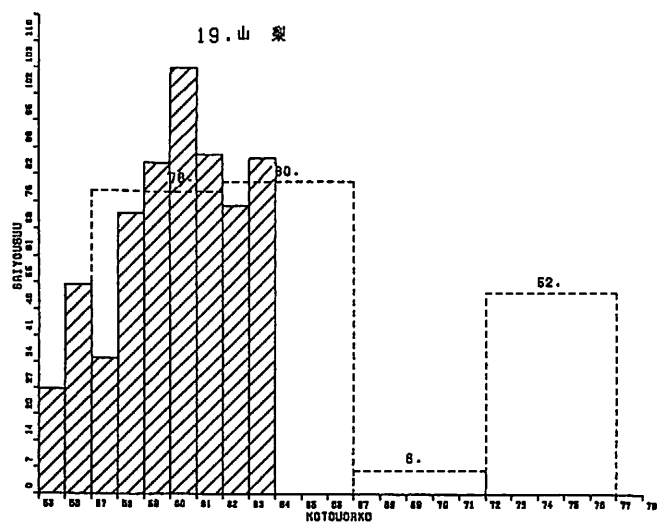
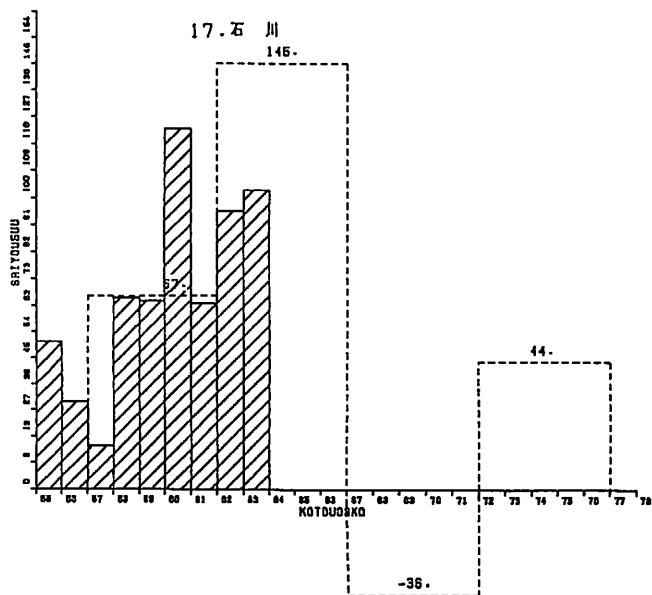
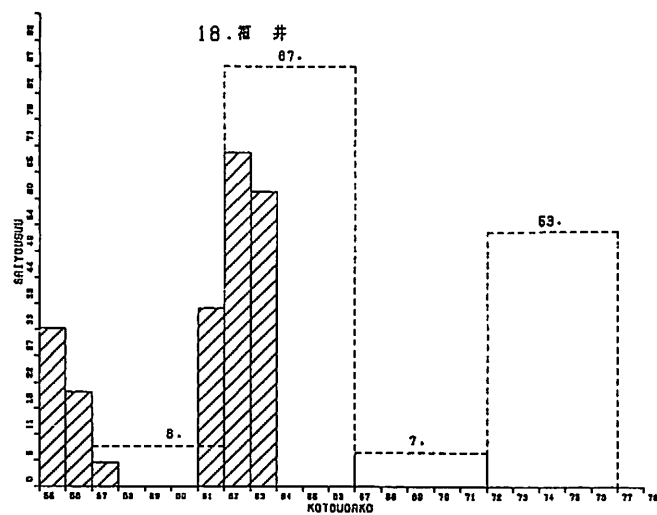
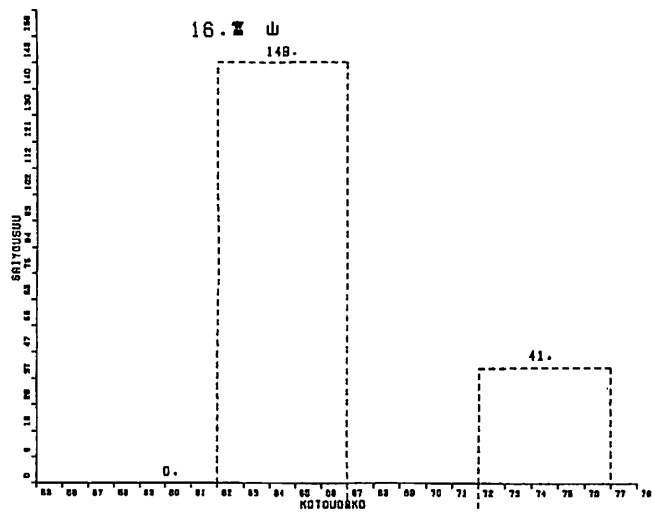


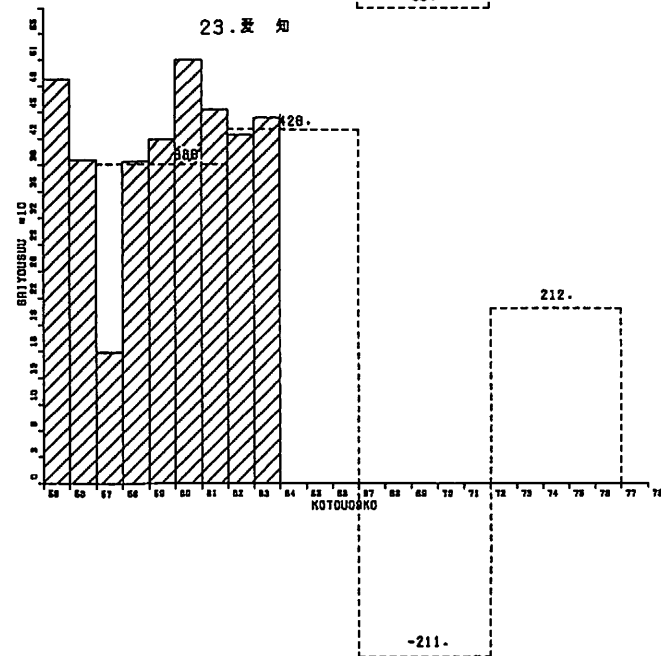
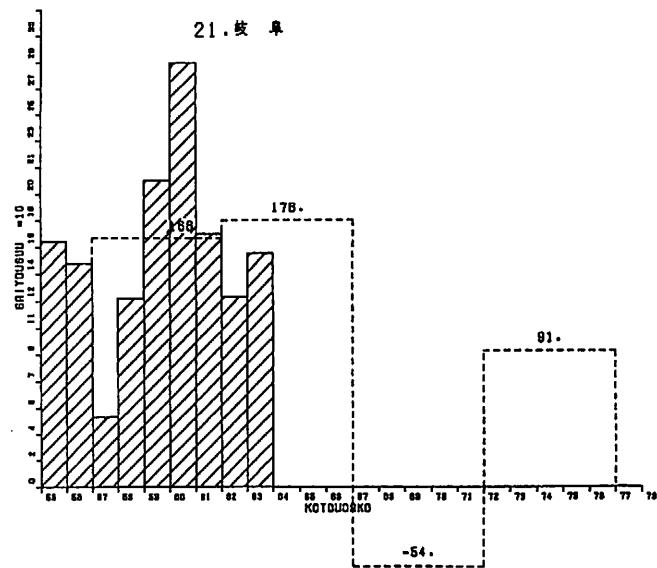
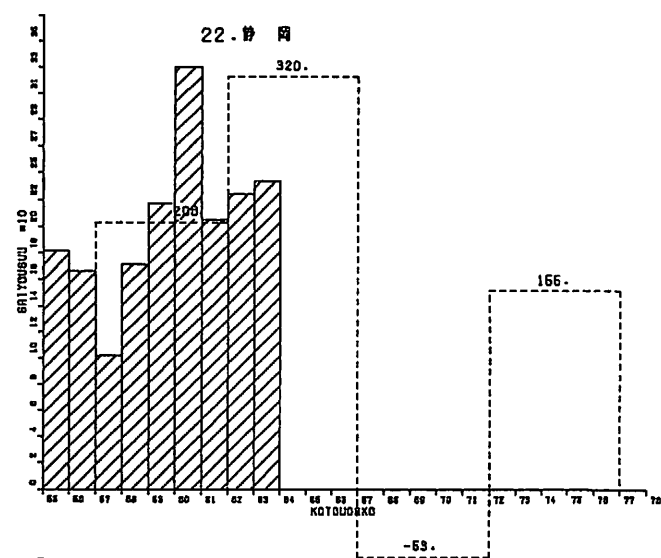
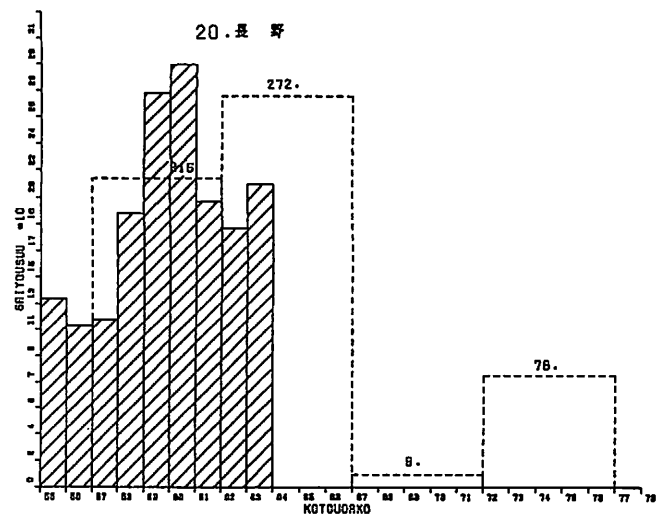


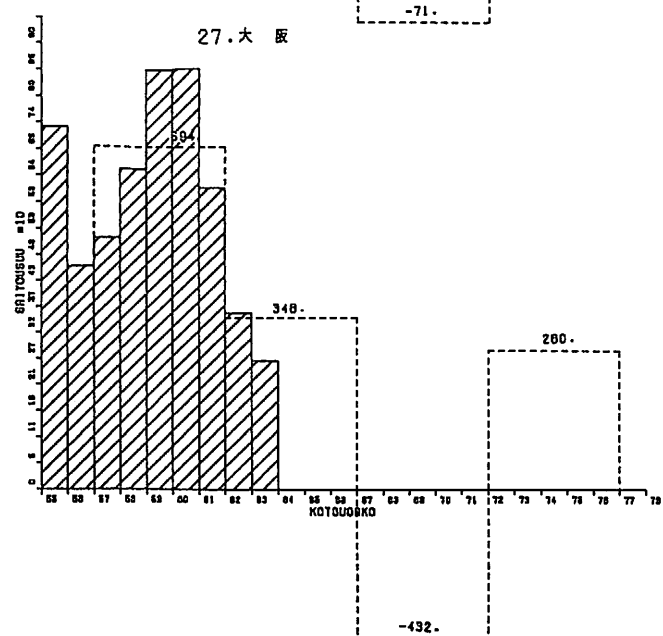
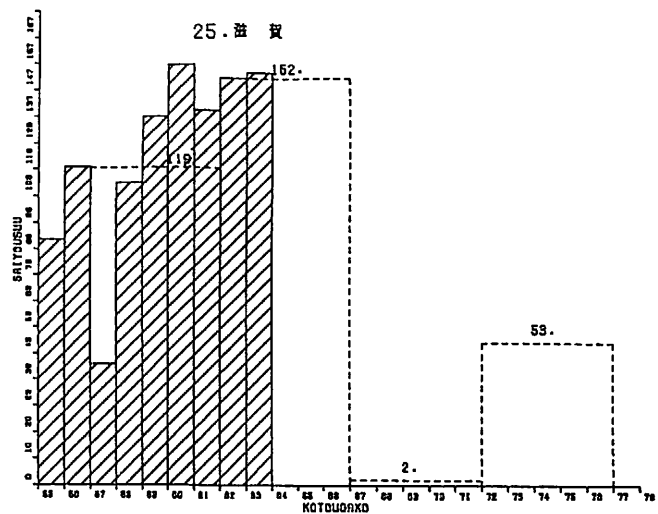
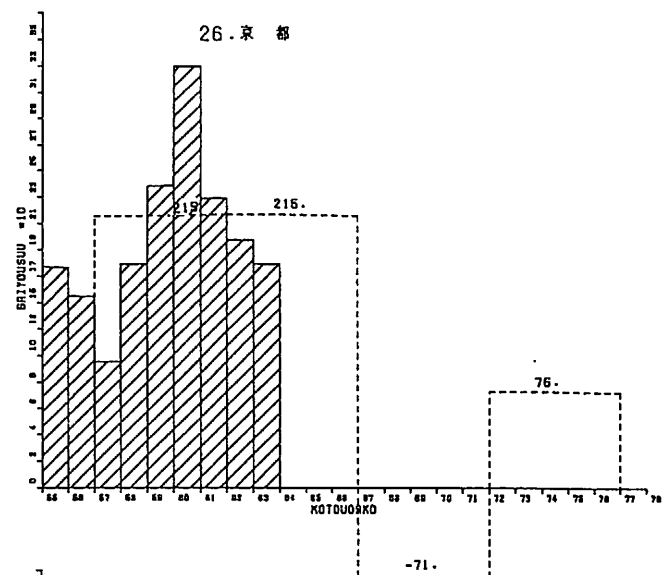
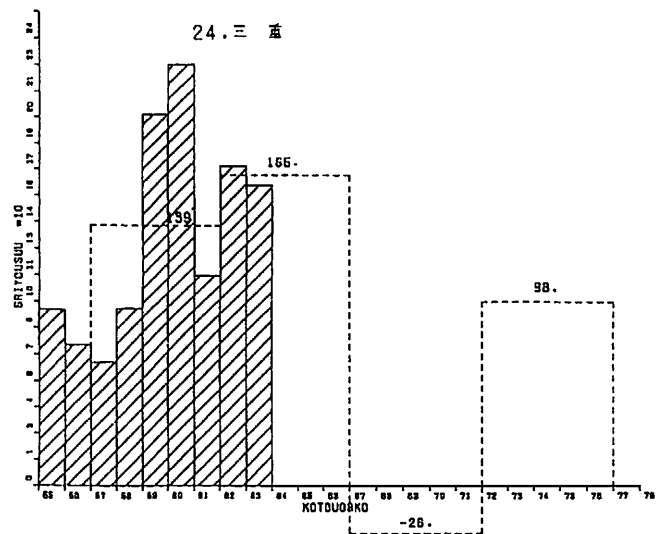


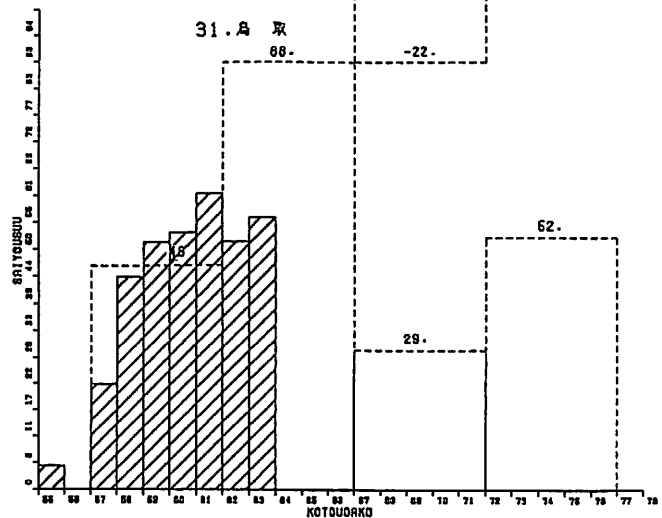
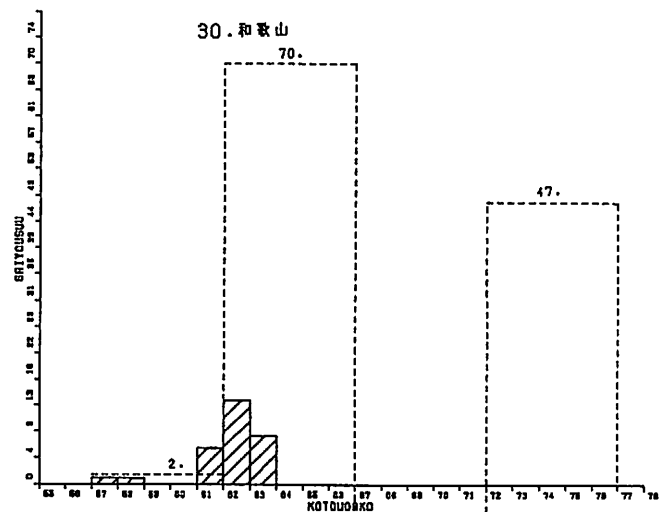
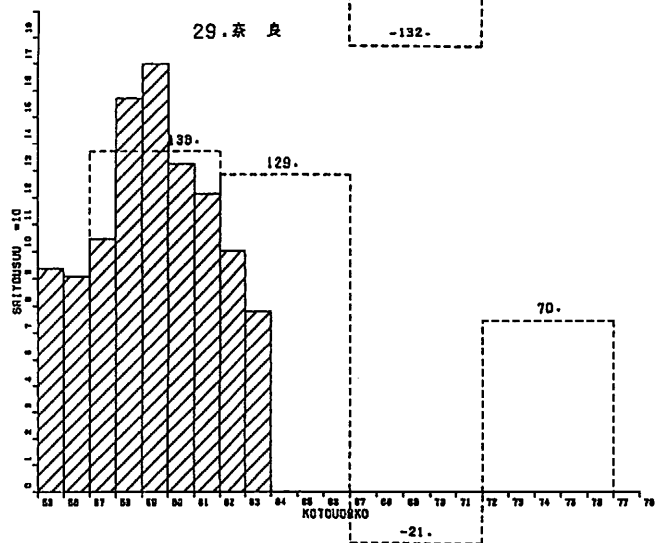
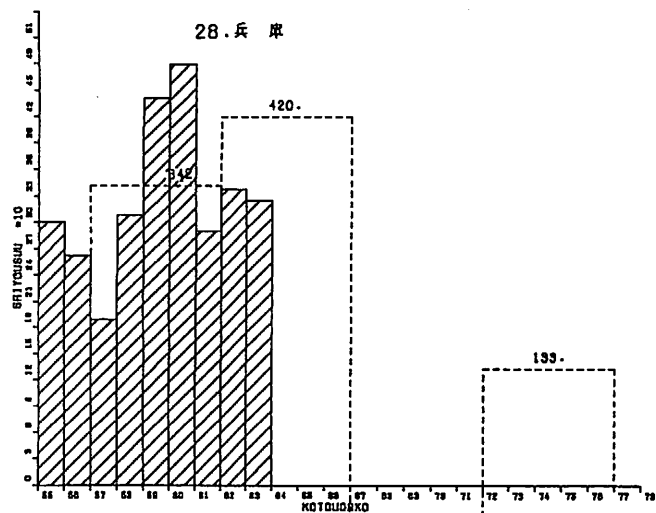


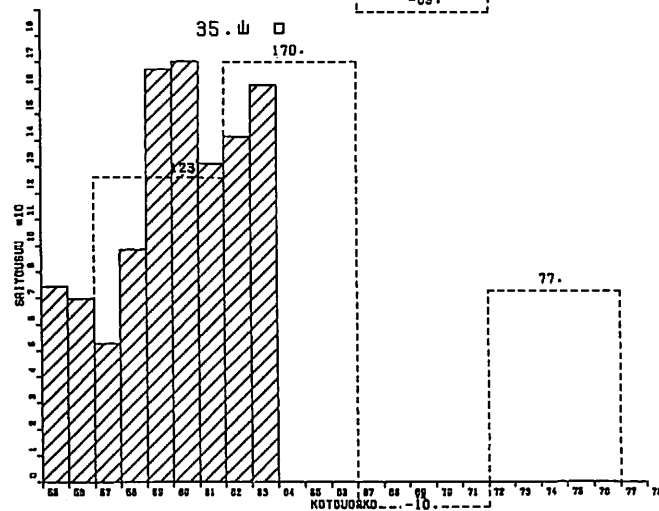
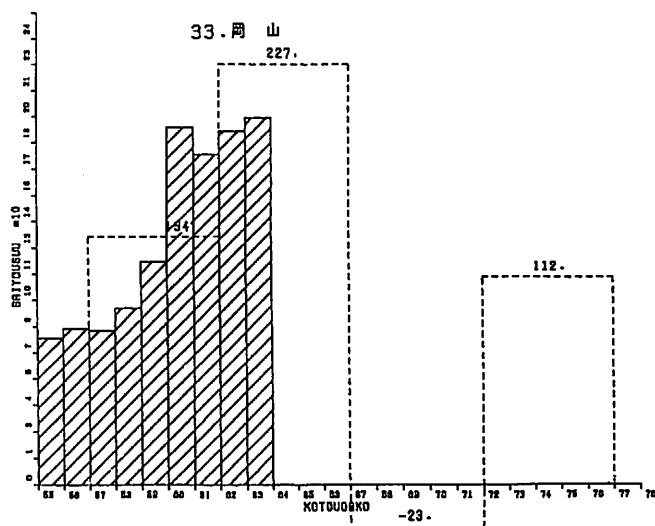
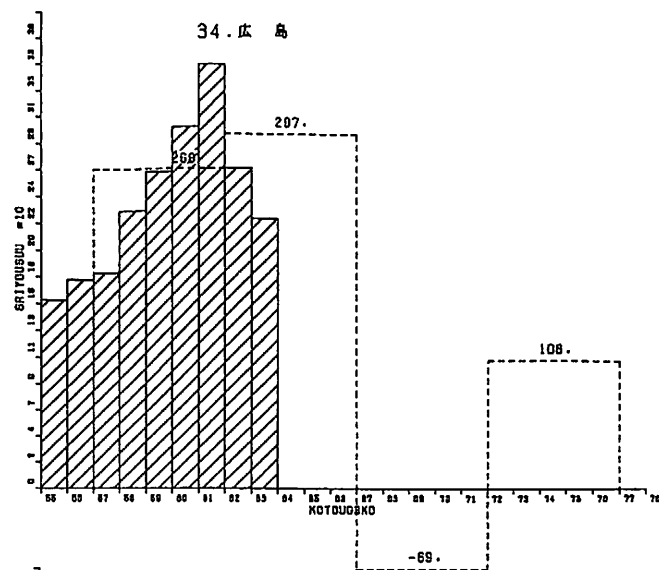
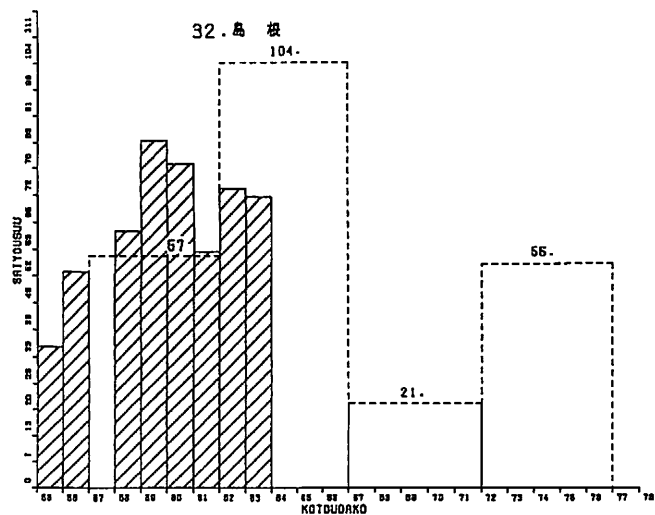


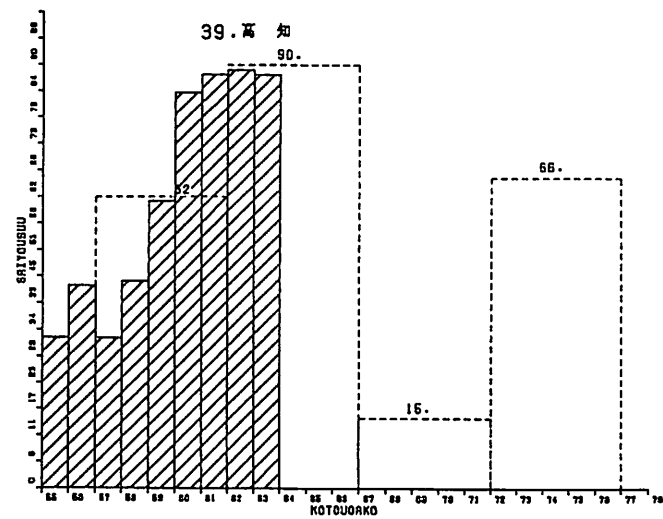
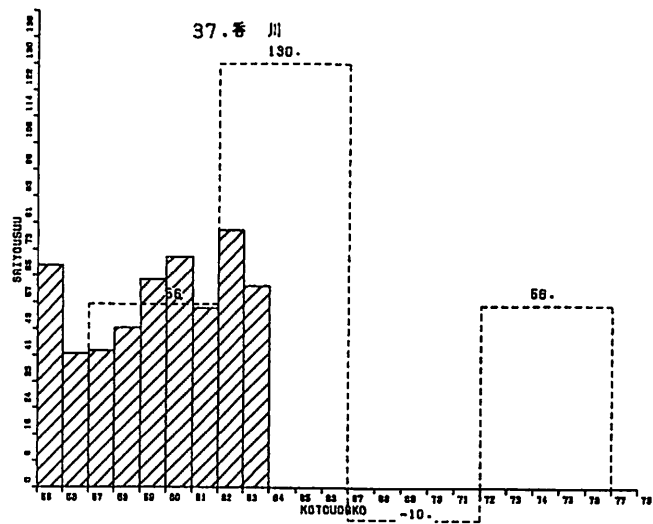
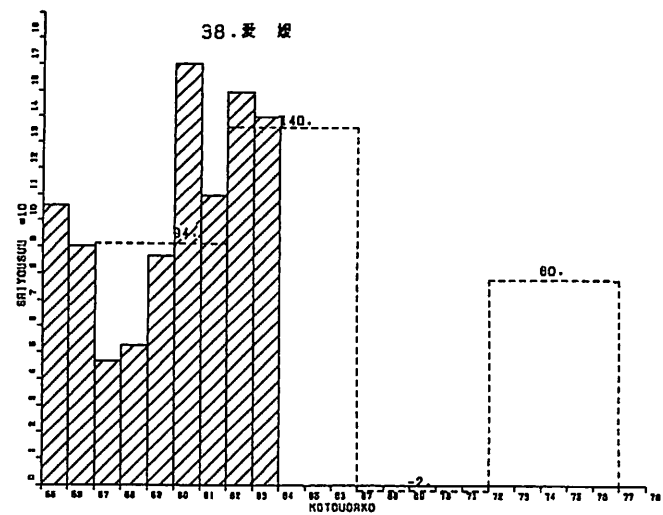
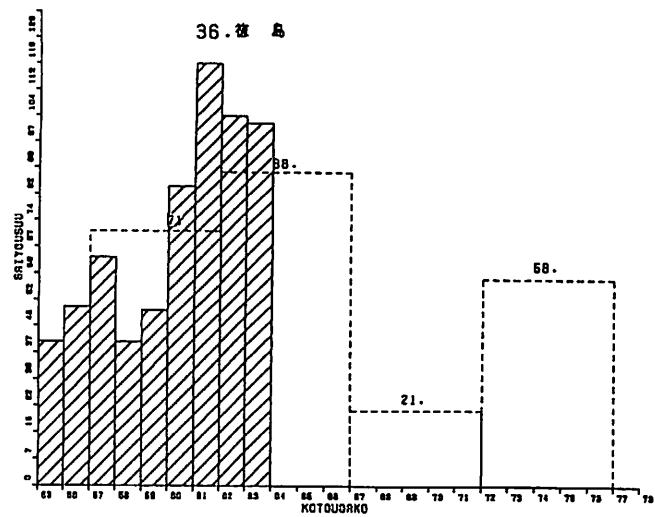


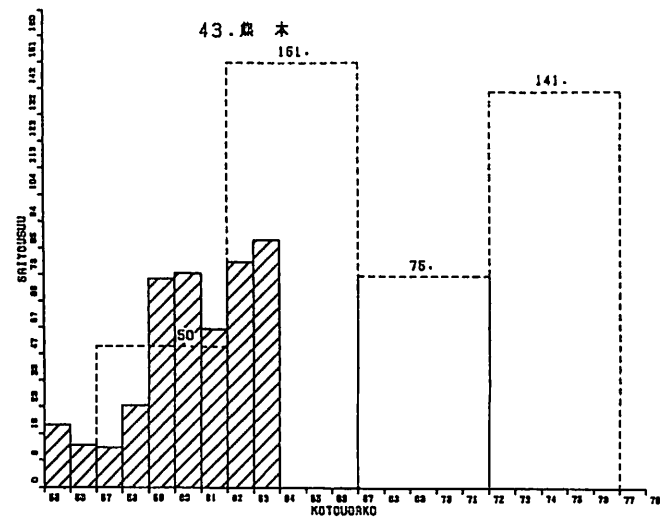
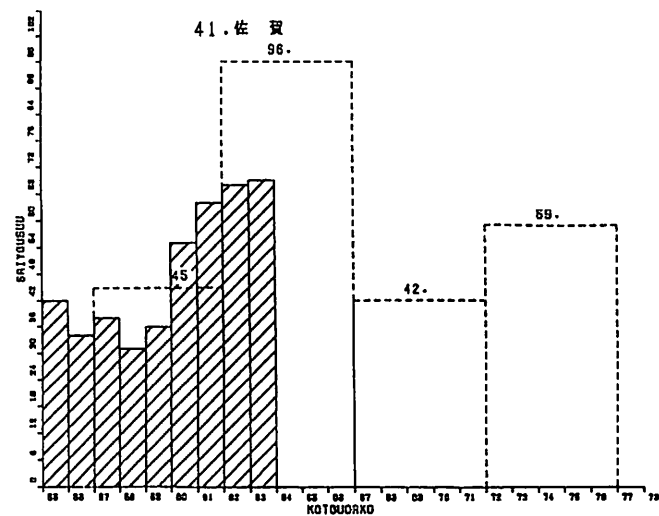
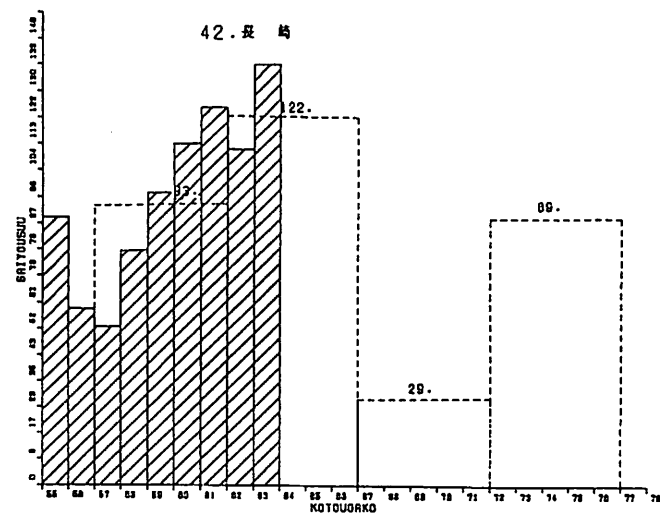
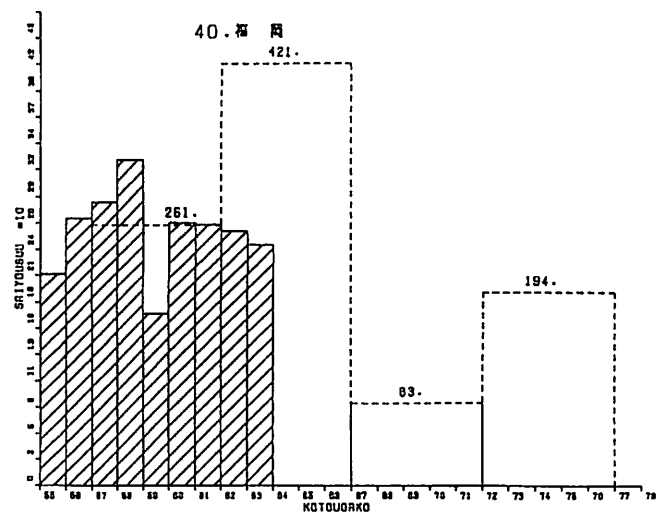


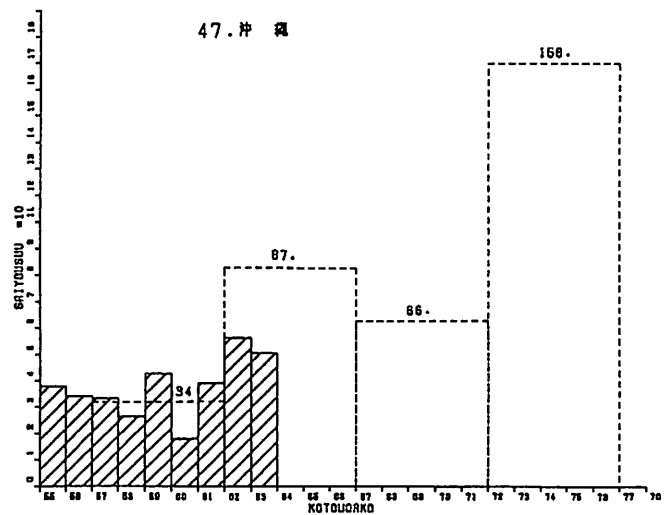
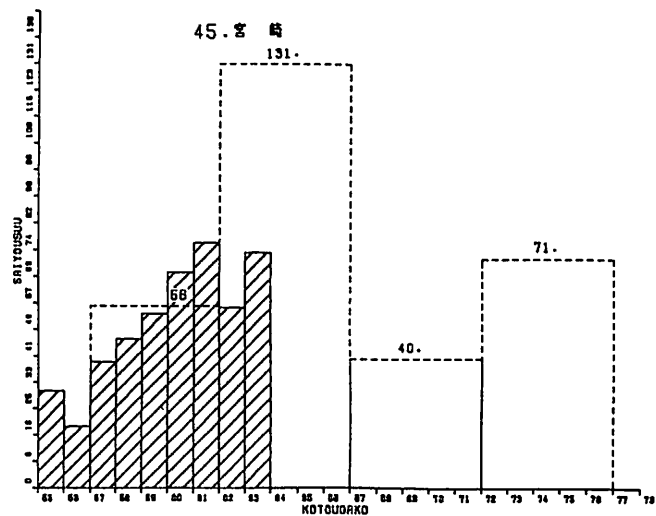
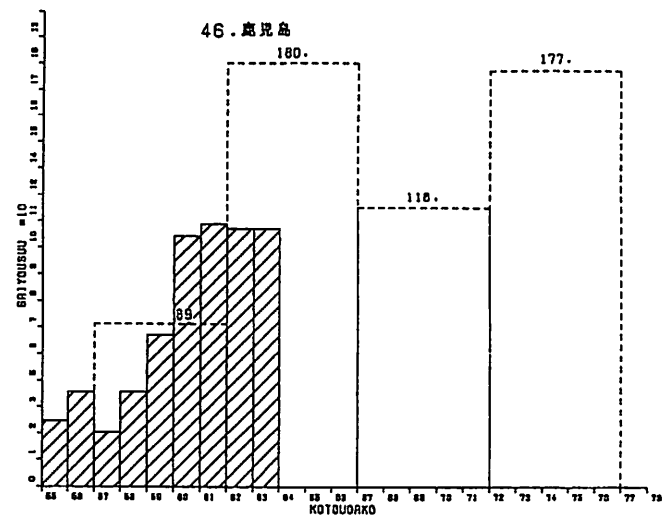
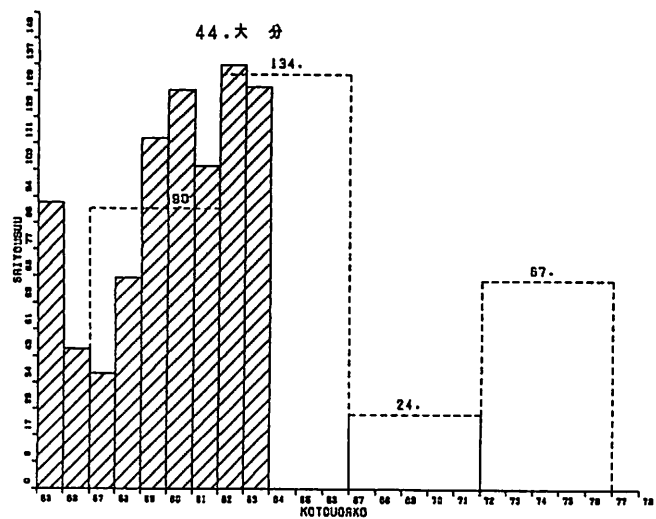


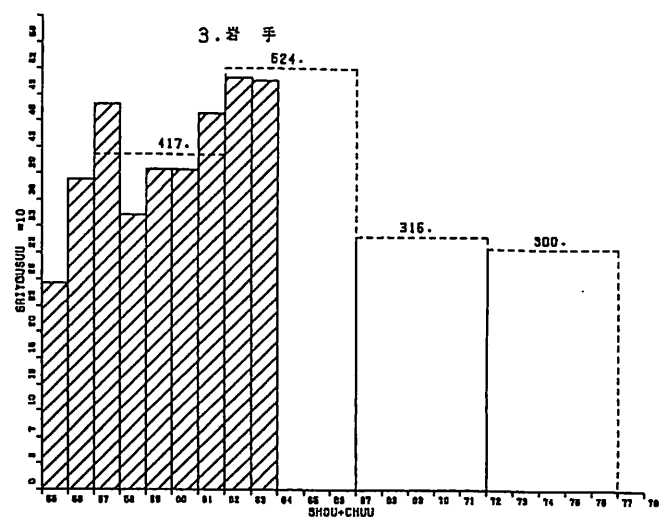
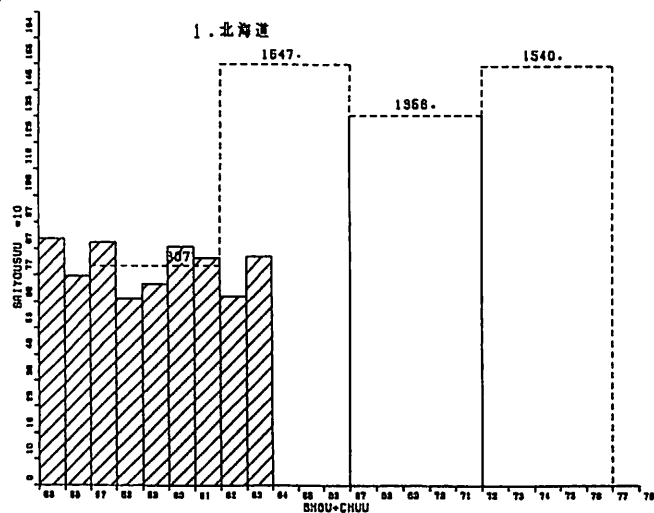
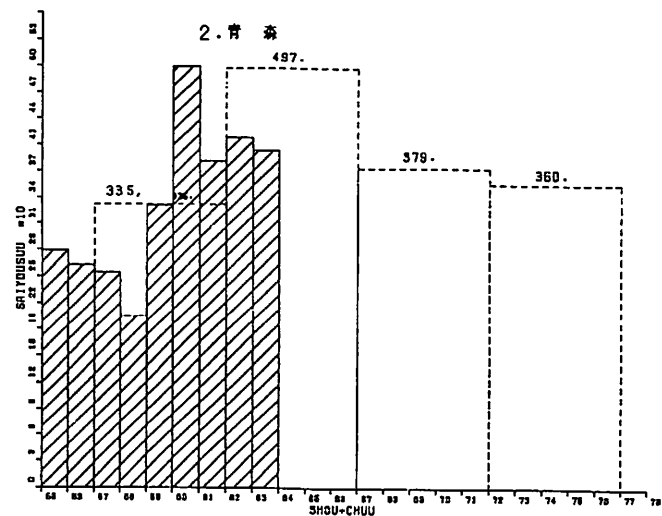
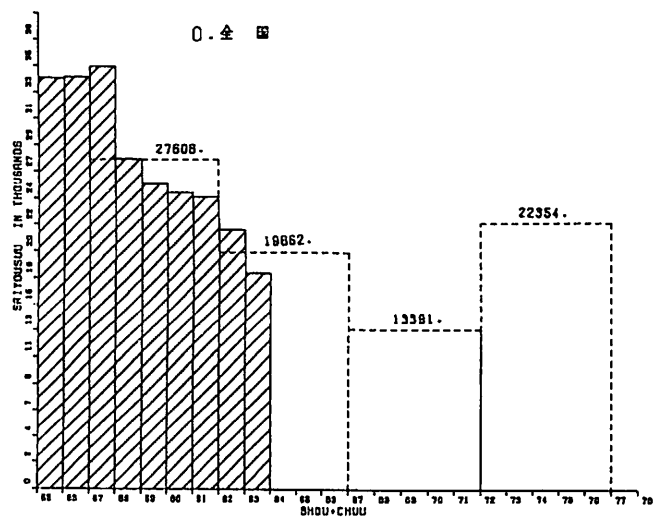


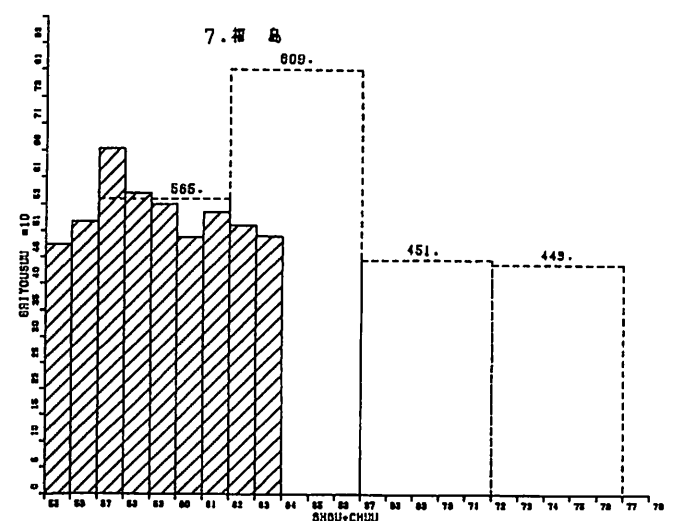
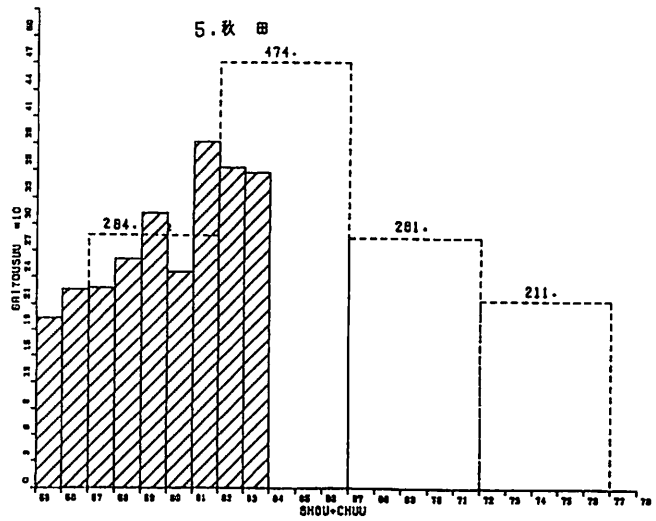
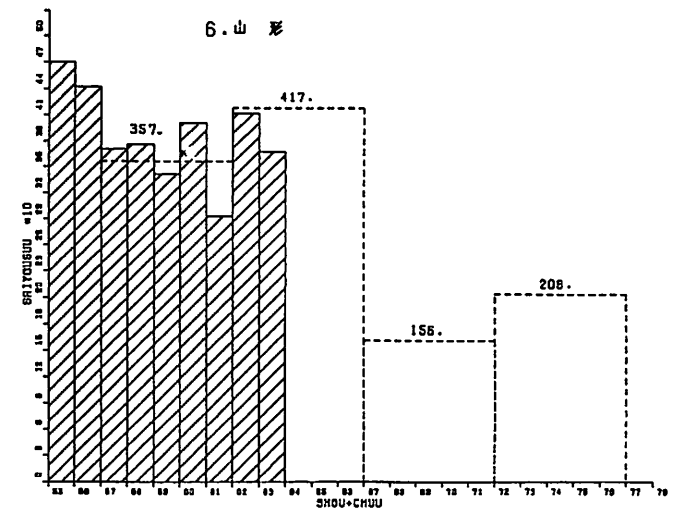
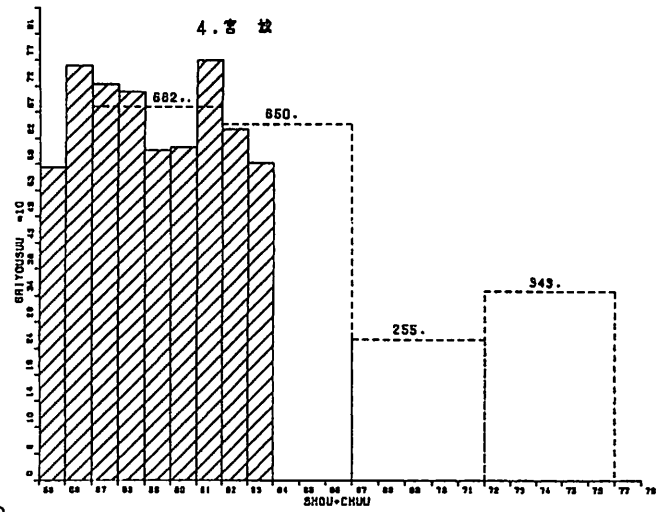


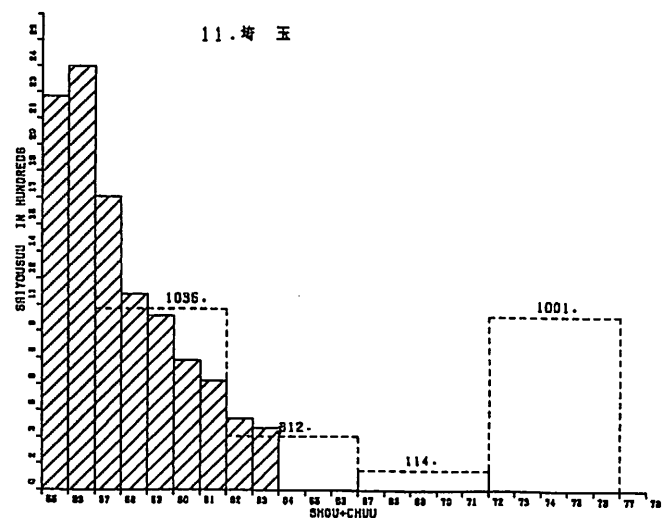
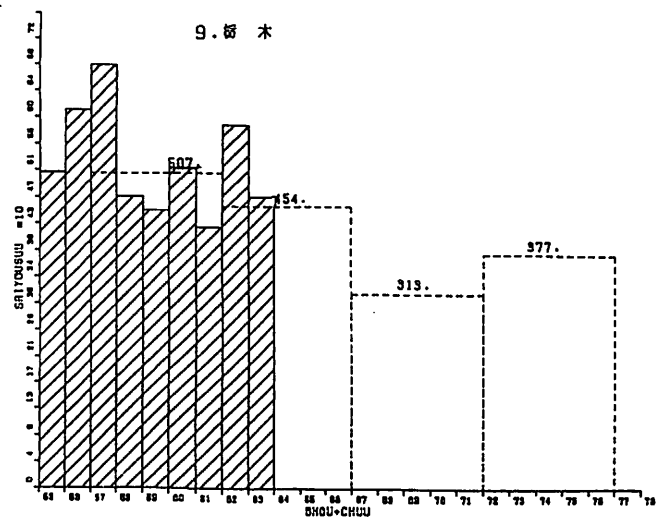
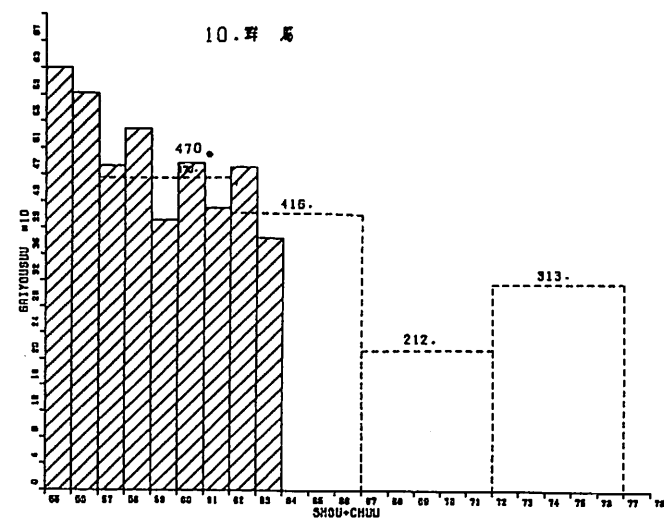
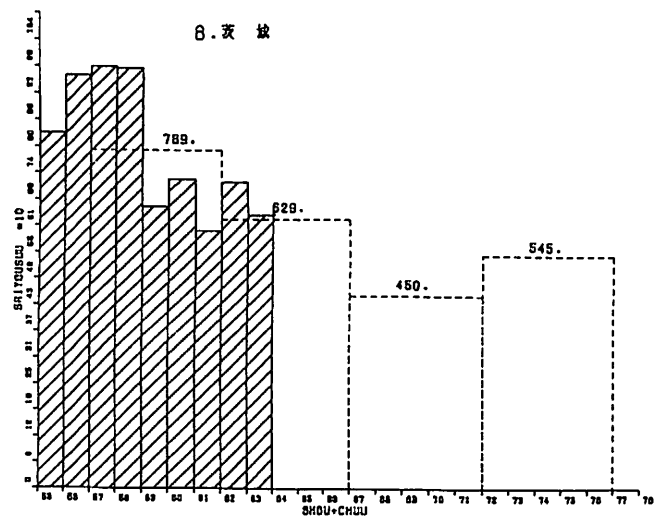


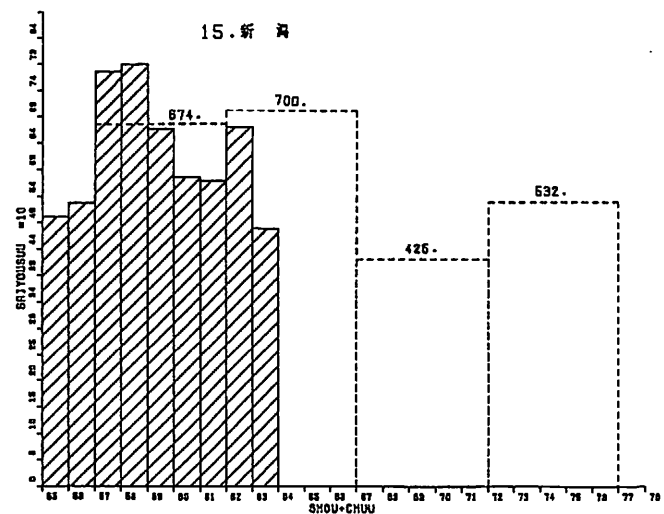
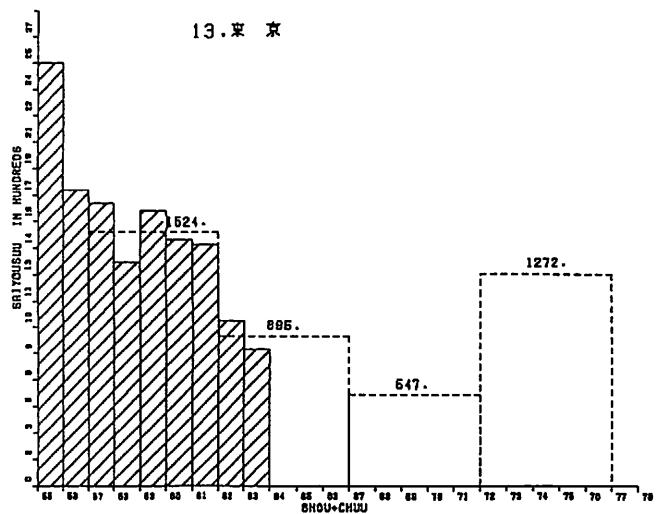
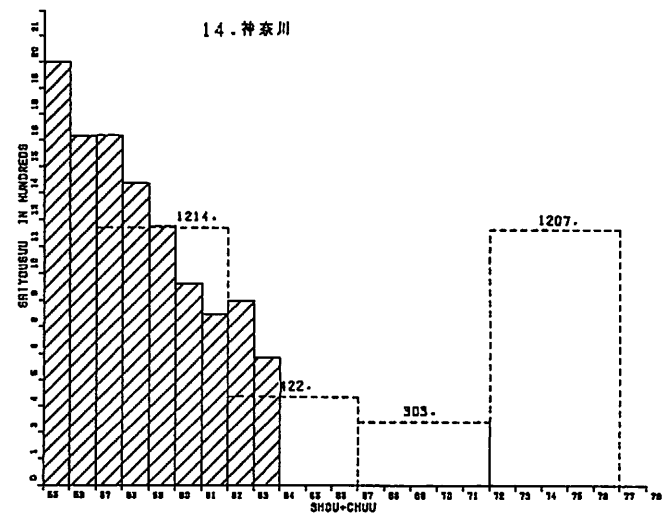
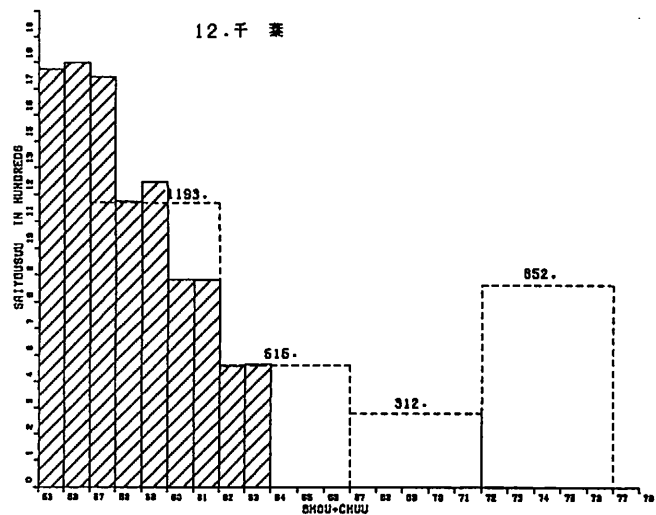


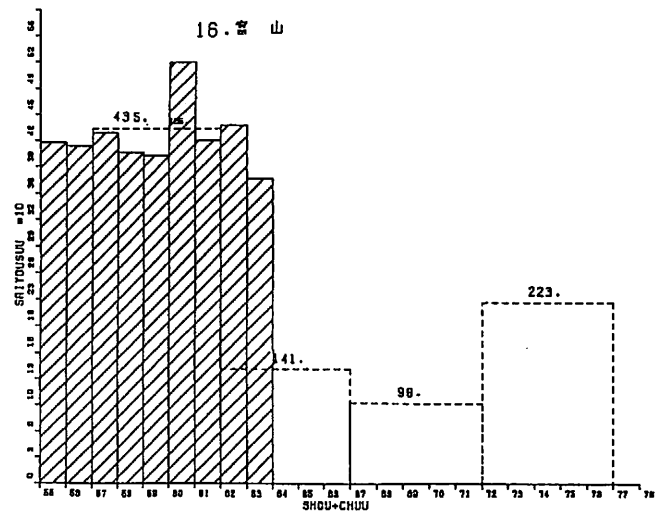


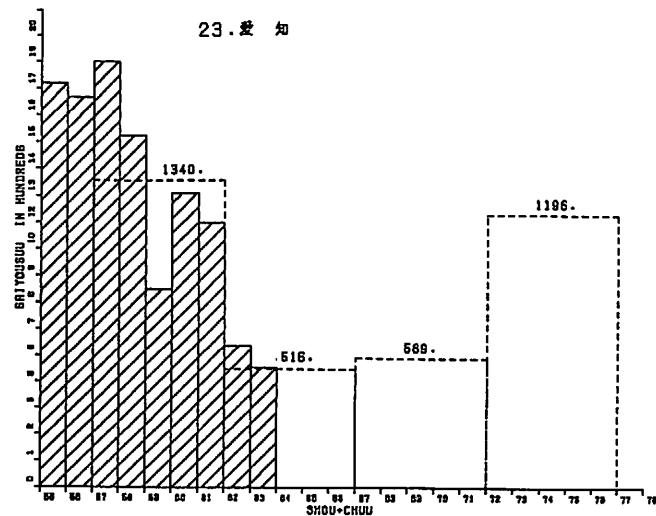
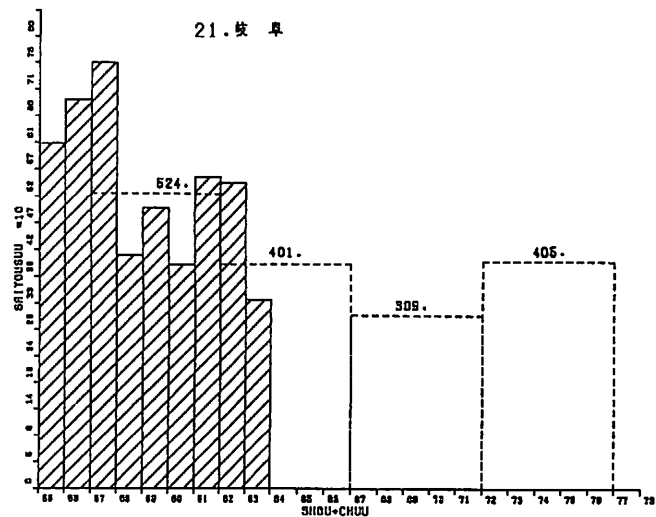
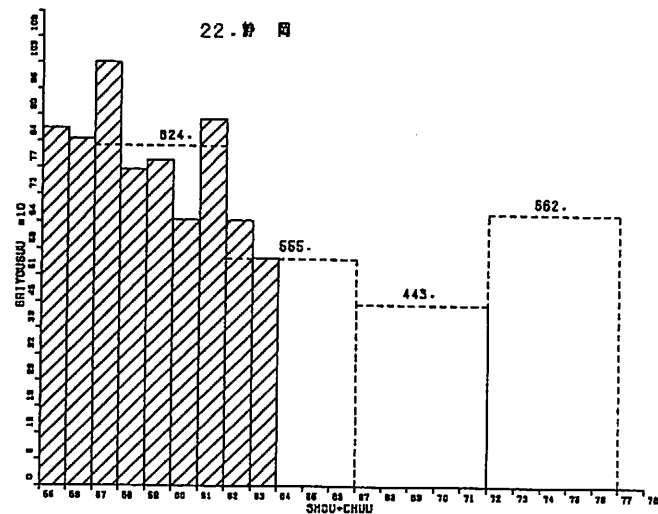
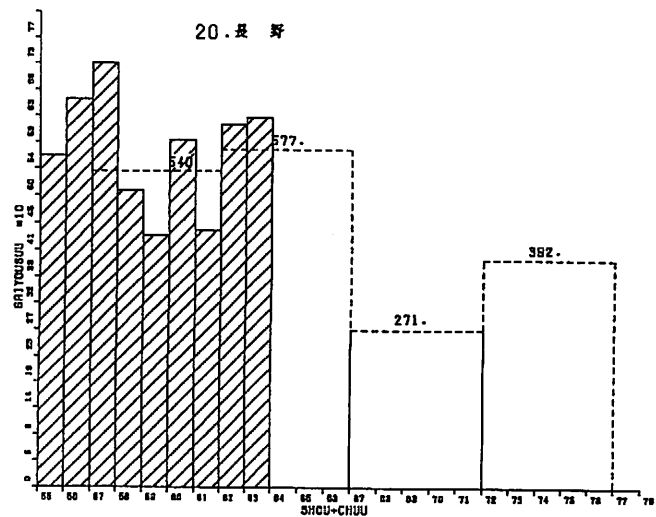


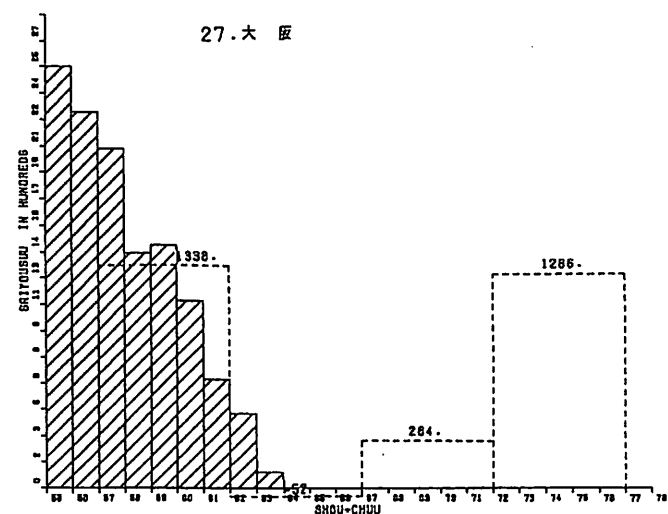
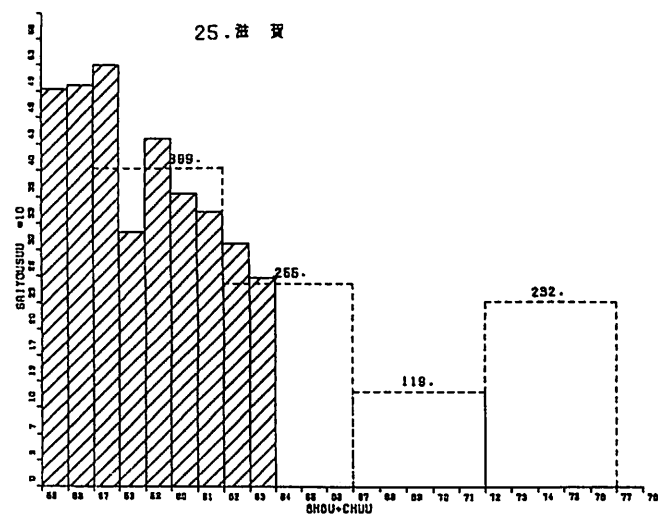
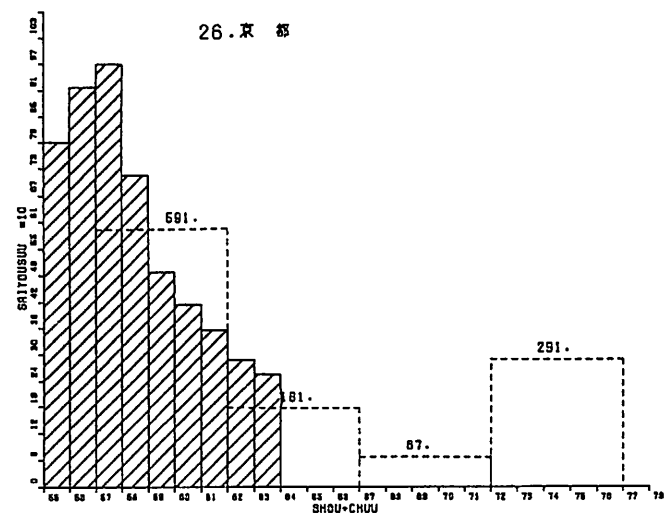
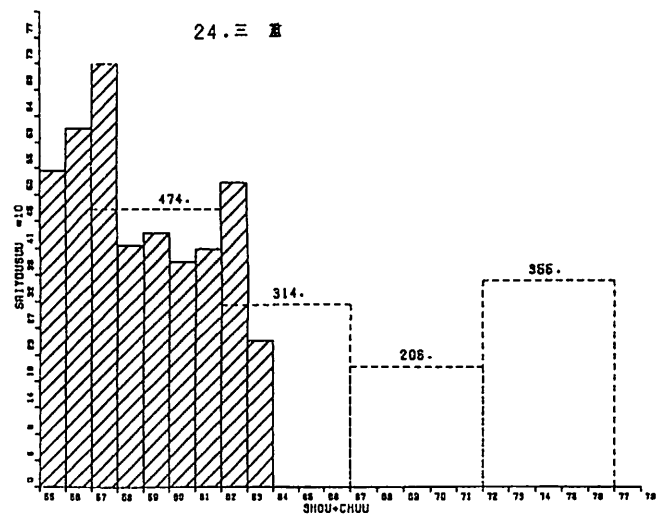


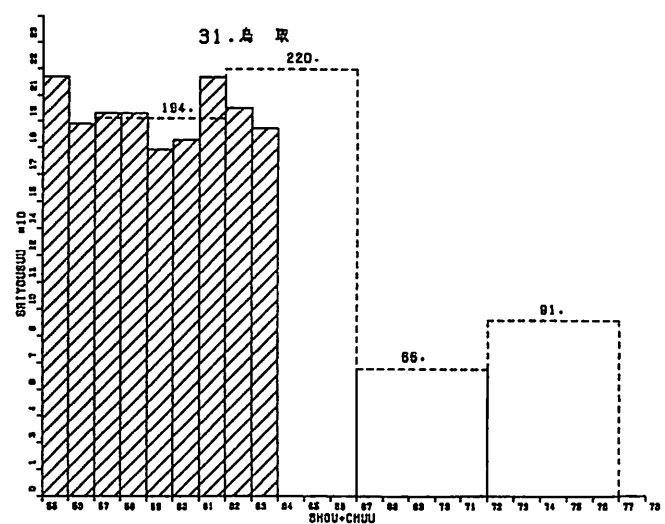
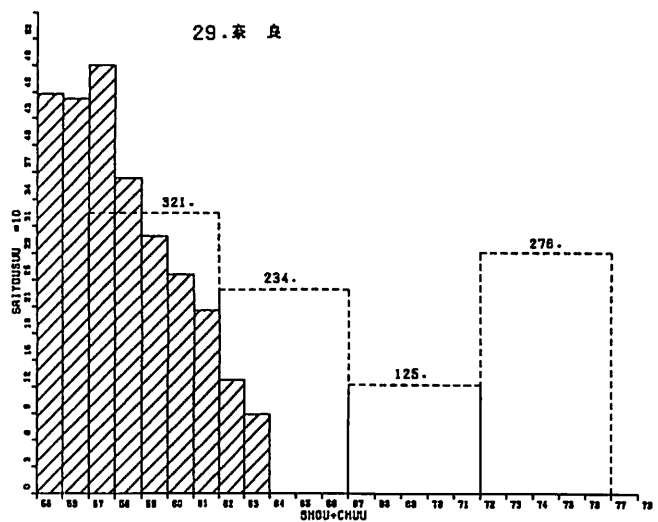
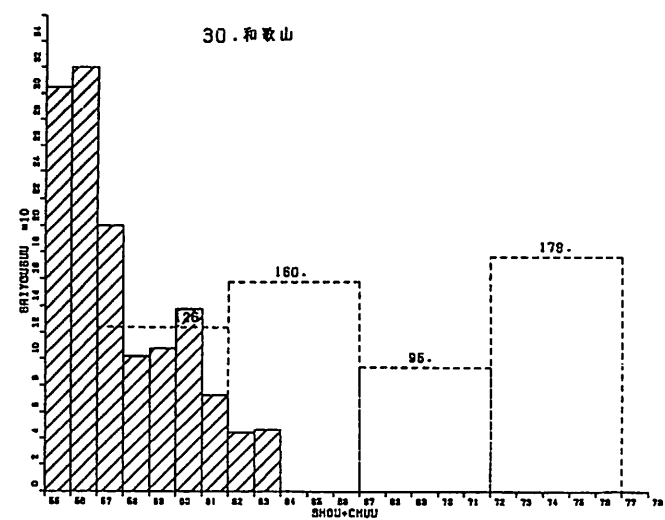
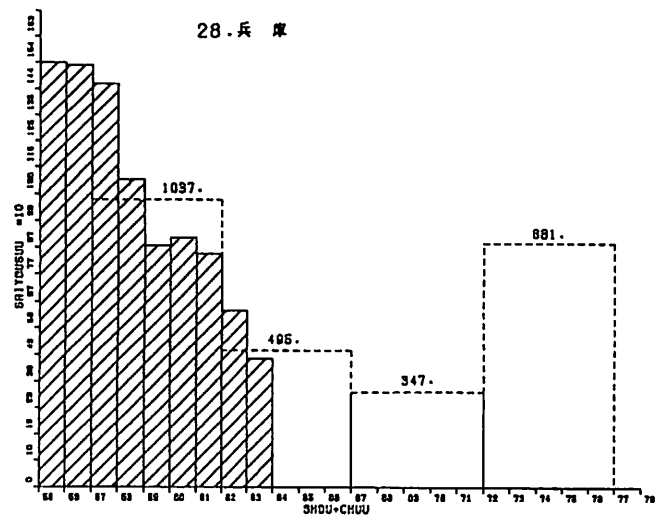


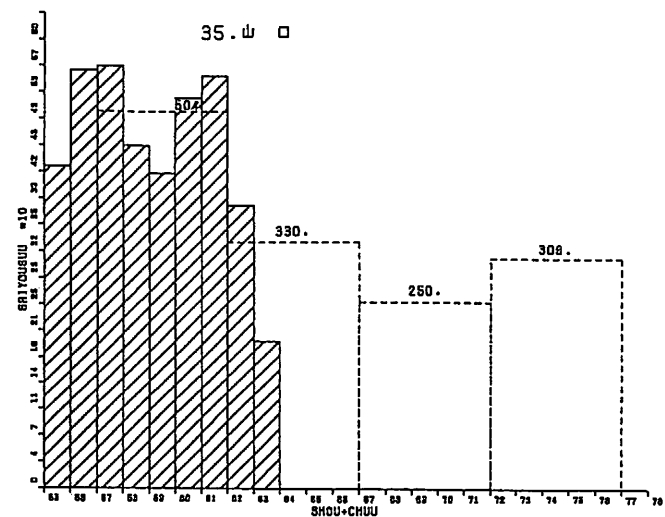
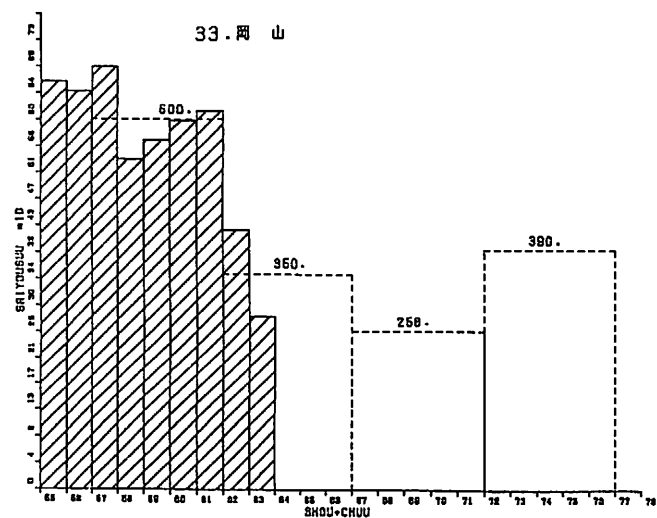
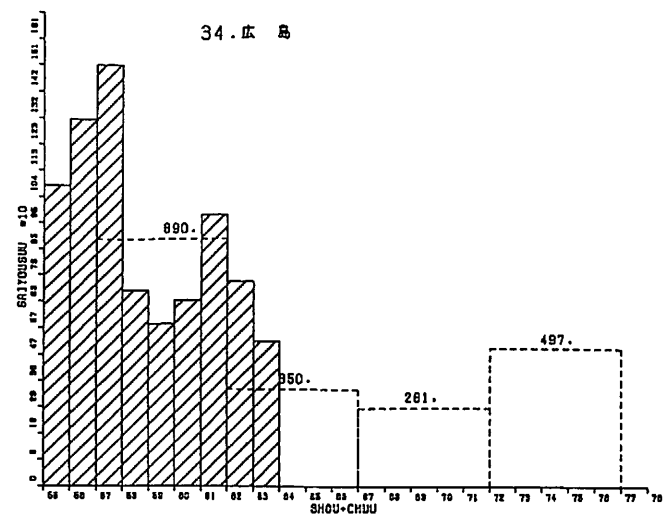
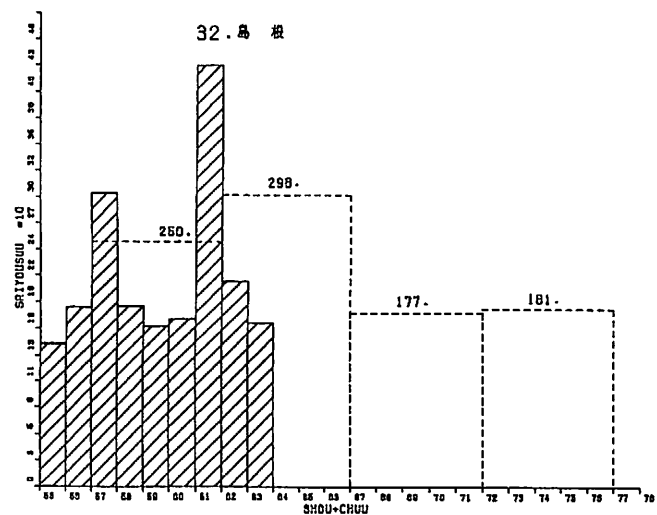


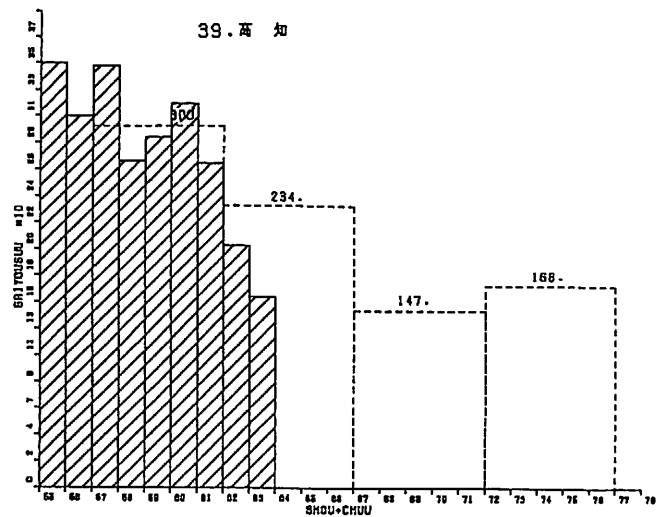
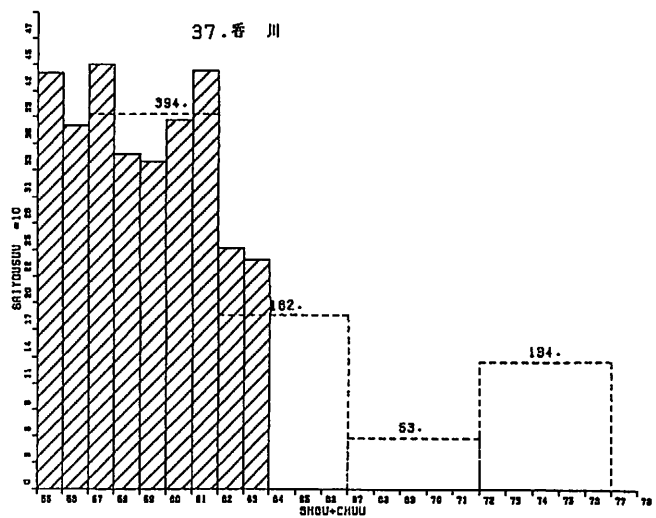
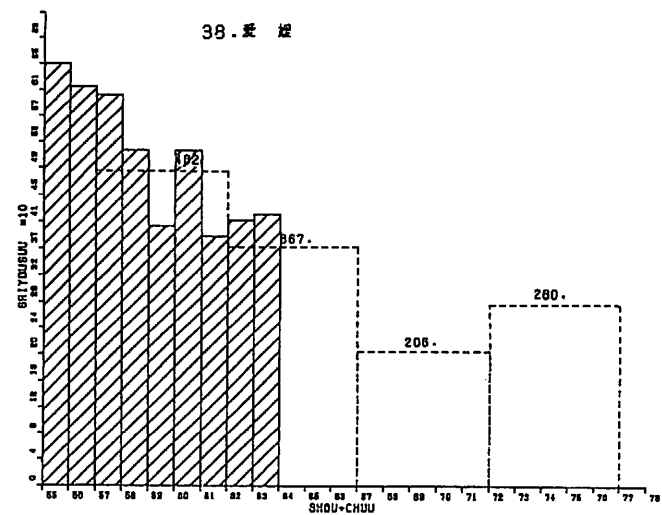
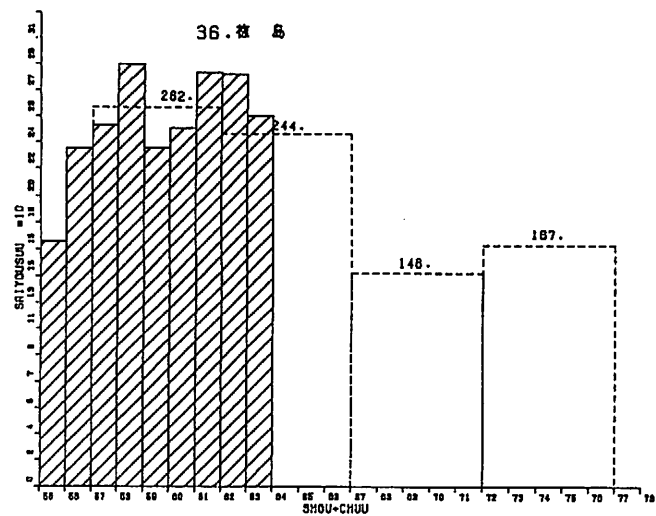


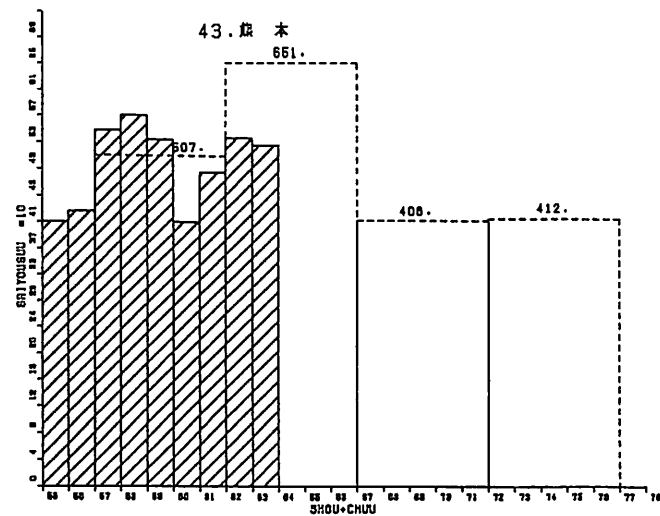
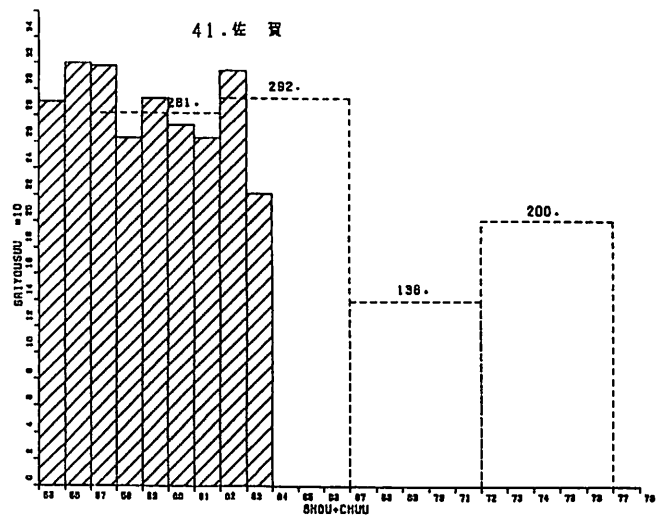
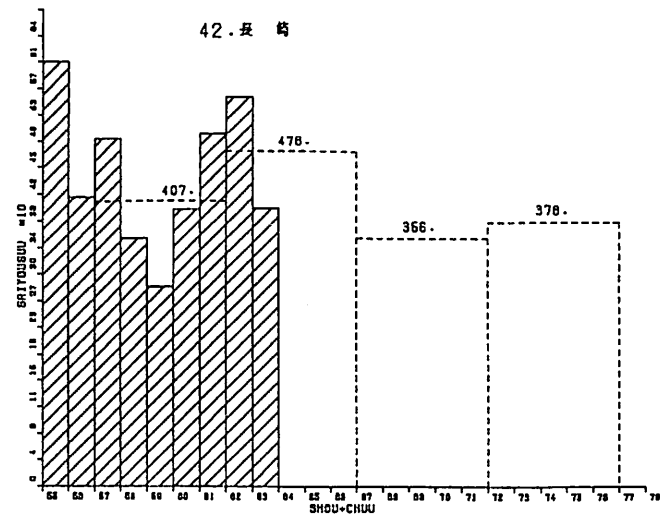
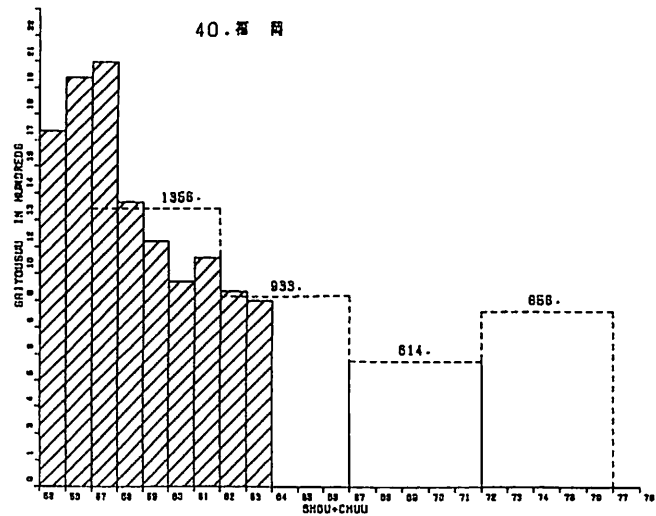


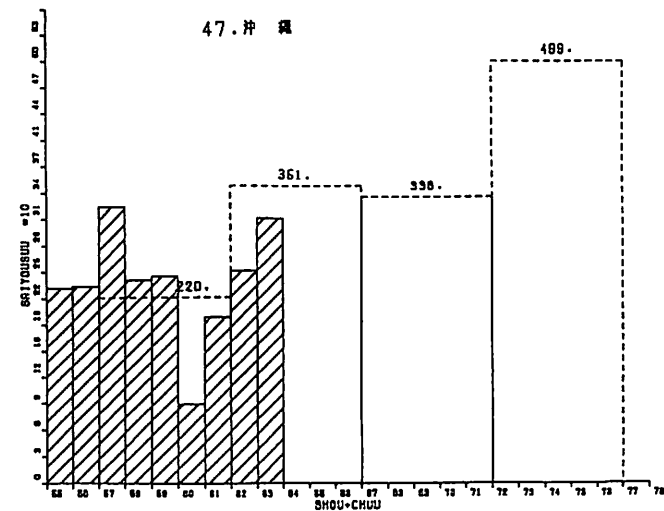
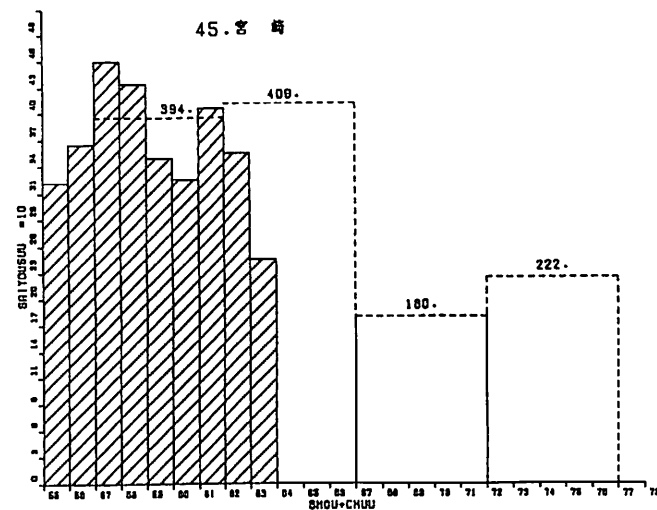
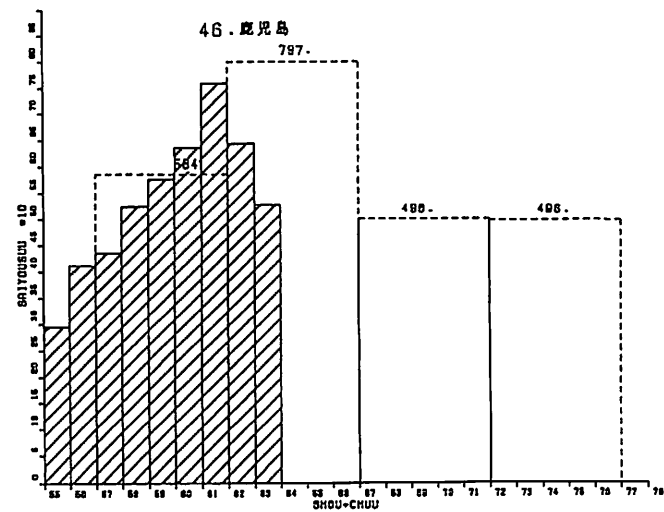
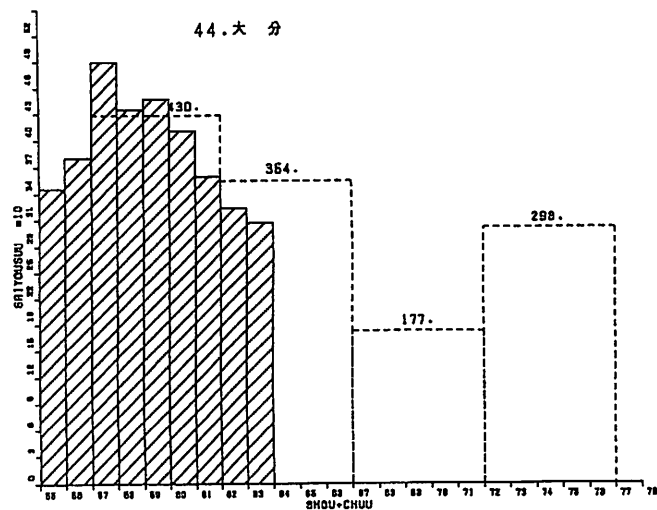












教員養成制度特別委員会

○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)
"	○横須賀	薫	(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)
"	蜂須賀	弘久	(京都教育大学長)
"	○山田	昇	(奈良女子大学教授)
"	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)
"	田代	高英	(福岡教育大学長)
"	光永	公一	(大分大学長)
"	○岡本	洋三	(鹿児島大学教授)
専門委員	○関口	茂久	(滋賀大学教授)