

大学における教員養成

——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——

昭和55年11月

国立大学協会
教員養成制度特別委員会

はじめに

国立大学協会・教員養成制度特別委員会は、その前身である第7常置委員会がとりまとめた「教員養成制度について」の中間報告（1970年11月）を補完し、一般大学・学部の見解をも反映させるためにアンケート調査（1971年11月）を行い、十分な検討を加えて「教員養成制度に関する調査研究報告書——教員養成制度の現状と問題点」として公表した（1972年11月）。これは、従来からの討議の標石として、今後の検討課題への指針となった。それ以来、当委員会の討議は、教育系大学院の問題、設置基準の問題および一般大学・学部における教員養成の問題に集中して行われるようになった。

一方、この時期は、中央教育審議会が第三の教育改革をめざして答申を世に問い（1971年6月）、教育職員養成審議会が「教員養成の改善方策について」の建議を行った時期（1972年7月）とも一致する。そして、さらにこの線に沿って「新しい大学・大学院構想」が新構想の教員養成大学等に関する調査会から提案された（1974年5月）。これらの一連の流れの中にある、大学の本質からみて好ましくない事態発生の萌芽を憂慮した当委員会は、「教育系大学・学部における大学院の問題」についての見解を急遽発表した（1974年11月）。その翌年には、新構想の教育系大学院の創設準備室が設置されたので、当委員会は、数次にわたって文部省の関係担当官と教育系大学・学部にかかるべき大学院の全般について意見の交換を行い、遺漏のないことを期した。一方、継続的に討議を繰り返していた設置基準の問題は、「大学における教員養成——その基準のための基礎的検討」として公表された（1977年11月）。

しかし、なお十分には採りあげ得なかった一般大学・学部における教員養成の問題と実行期に入った大学院問題の討議を続けていた本委員会は、あらためて全大学の意見を聴く必要を感じ、アンケート調査を開始した（1978年12月）。回答を分析・討議するための小委員会には十分な時間をさき、追加アンケートも加え（1980年3月）、各大学にその結果を報告し、意見を伺った。この間、中央教育審議会小委員会からは「教員の資質能力の向上について」（1978年6月）、教育職員養成審議会専門委員会からは「教育実習の改善充実について」（1978年9月）があいついで公表された。

さて、報告書（案）を各大学にお送りして、ご意見を承ったところ、多くの貴重な見解をお寄せいただいたので、委員会としては、それらのご意見を本文に生かすべく、慎重に検討させていただいた。その結果、本文の一部分の取扱いを変え、また見解を「あとがき」として付け加えることとした。

本委員会としては、一般大学の教職課程および教育実習などを詳細に検討して、問題提起を行ったのは、今回が最初である。これを一片の報告書に終らせることなく、各大学の自主的改善の

素材とも糧ともしていただき、一般大学・学部の教員養成の礎石とされるよう願ってやまない。

また、教育系大学・学部にあっては、現実に動きだした大学院問題とも関連して、その内容の充実と改革のときにあるので、この報告書がその契機となることをも願うものである。

本報告は、従来の報告書と趣きを異にし、分担執筆の形式とした。しかし報告書で述べられている見解・提言等は、小委員会全員の合意と特別委員会での承認が得られたものである。執筆は、第1部：一般大学・学部における教員養成を田浦委員と山田専門委員、第2部：大学院と教員養成を小林委員と片山専門委員、全体の統括を岩下委員が分担した。

はじめに

第1部 一般大学・学部における教員養成

第I章 教職課程の状況と問題点	6
1. 教職課程の意義と問題点	6
2. 教職課程の組織と教職専門科目の実施状況	8
(1) 教職課程認定の有無	8
(2) 教職課程の管理組織	9
(3) 教職課程の事務部門	9
(4) 教職専門科目の授業実施状況	9
第II章 教育実習の現状と問題点	16
1. 教育実習の歴史と意義	16
2. 教育実習参加者等の状況	21
3. 教育実習校の決定方式と実習参加者数	26
4. 教育実習参加者の選択	28
5. 教育実習オリエンテーションの実施	29
6. 教育実習の実施時期および期間	30
7. 一般教官の教育実習への関与状況	31
8. 教育実習実施のための大学側の組織	31
9. 教育実習の評価	32
10. 教育実習経費の負担方式	33
11. 一般大学の教育実習と附属学校	34
12. 教育実習校確保の問題——特に行政協力について——	35
13. 課程認定制度とその運用の改善	36
14. 1年課程の教員養成課程について	37
15. 採用試験合格後の教育実習について	37
16. 高等学校教員の教育実習について	38
17. 教職課程センターについて	39
18. 法令等の整備について	40

第Ⅲ章 総括と提案……………43

あとがき（「免許状の種類の見直しについて」を含む） 47

第2部 大学院と教員養成

第Ⅰ章 大学院と教員養成……………56

1. 大学院における教員養成の状況と問題点 56
2. 一般大学の大学院における教職課程 58
3. 教職課程履修学生 60
4. 方 策 62
5. 専攻科 64
6. 研修生制度 67

第Ⅱ章 教育系大学・学部大学院……………69

1. 教育系大学・学部大学院設置の状況 69
2. 大学院設置の趣旨・目的 70
 - (1) アンケート調査による大学院設置の趣旨・目的 70
 - (2) 大学院設置の趣旨・目的についての考察 73
3. 大学院と教員養成 75
 - (1) 教育系大学院と教員養成 75
 - (2) 大学院と現職教育 78
4. 大学院における研究教育 80
 - (1) 教育系大学院における研究教育 80
 - (2) 教育系大学院博士課程 81
5. 大学院の編成・カリキュラム等 83
 - (1) 研究科および専攻の編成 83
 - (2) 専攻についての考察 86
 - (3) カリキュラムと履修方法 89
6. 大学院の学生・教官・施設 90
 - (1) 大学院学生 90
 - (2) 大学院の教官 93
 - (3) 大学院の施設 95
7. 大学院設置・拡充の推進のために 96

第Ⅲ章 総括と提案…………… 101

あとがき 109

〈参考〉 大学院と教員養成（1948—1979年） 114

第 I 章 教職課程の状況と問題点

一般大学・学部における教員養成については、本委員会の昭和47年11月の報告書「教員養成制度に関する調査研究報告書——教員養成制度の現状と問題点」（以下「調査研究報告書」という）、特にその第IV章、および昭和52年11月の報告書「大学における教員養成——その基準のための基礎的検討」で若干述べたことがあるが、この問題の重要性に鑑み、今回さらに組織的に取り上げて検討することとした。その際、各大学の意見を参考にするため、アンケートへの回答をお願いした。アンケートは大別して、1. 教職課程の状況と問題点、2. 教育実習の現状と問題、3. 教職課程センターについて、4. 法令等の整備について、等に関して行われた。なおここで一般大学・学部というのは、教員養成を主とする大学・学部を除いた大学・学部をいう。以下、アンケートの結果とその分析を含め、問題点の検討と改善の方向について述べることとする。

1. 教職課程の意義と問題点

教職課程の組織および教職に関する専門科目の実施状況という具体的問題の考察に入る前に、教職課程の意義と問題点について、本委員会のこれまでの報告書で述べている主旨を要約し、さらに今後の問題点を展望しておきたい。

わが国では、教育職員免許法および同施行規則の定めに基づいて、大学および短期大学等において、教員免許状の取得ができるように特に設けられた教育課程を、教職課程とよんでいる。これらの法令に定められた所要単位、すなわち一般教育科目、教科に関する専門科目（以下、教科専門科目という）、および教職に関する専門科目（以下、教職専門科目という）の所定単位を修得し、所要の手續きを行えば、原則として誰でも、教員免許状を取得することが可能である。このような制度を、教員養成を特別な教員養成機関に限ろうとする制度に対比して、一般大学・学部における教員養成の理念を示すものとして、一般に「開放制」とよんでいる。「開放制」という概念自体は、必ずしも学術的に厳密な用語とは言えず、戦後の教員養成制度の基本的な性格をおおまかに表したものとと言えるが、戦前のいわゆる閉鎖的な教員養成制度に対する反省に立ったものとして重要な意味をもった制度であった。また、昭和40年前後、教員養成を特に目的とする大学・学部を設け、これに対する中央集権的な画一化を計る動きが強くなる傾向があったことに対応し、一般大学・学部における教員養成を重視する「開放制」の考え方を維持することの重要性が当時指摘され、あらためて大学において教員養成を行うことの意義が自覚的に反省されてきた。

本委員会の「調査研究報告書」でも、終戦後からの教員養成の推移を通観し、教員養成を大学で行うという思想は、「名目上、大学と名のつく場において教員養成が行なわれているという限

りにおいて実現されたものの、それが本質的な意味で定着するに至らぬまま、再び教育の中央集権的画一化を指向する、閉鎖的な教員養成ないし研修機関の構想が復活し、反動と混迷をふかめつつあるように思われる。」(8頁)と指摘している。このような状況をもたらした理由として、同報告書は4点を指摘している。それらの趣旨を要約して述べると次のようになる。

- ① 教員養成制度の改革に、教員の待遇改善が伴わなかったため、教員の需要を対策的に生み出すには、計画養成が必要になる。
- ② 大学への全面的な財政的処置は不可能であるとみなされて、小規模の目的大学の設置が現実的であると考えられた。
- ③ 外的な圧力の干渉から自由なところで学問することの実感を身につけることが重要だという思想が、わが国では比較的弱かった。
- ④ 大学のもつ閉鎖性と画一性、学閥による縄張り意識など、大学のあり方の改革が不十分で、そのような大学ほど、教員の養成に無関心であり、「大学における教員養成」という思想を受け入れる姿勢を欠きがちである。

これら4点の指摘のうち、第①の点に関連してその後若干の変化がみられた。すなわち昭和49年のいわゆる人材確保法以来、小・中学校ひいては高等学校教員の待遇が著しく改善せられ、経済的不況や他の要因も重なったにせよ、これによって優秀な人材が教員を志望するようになったといえる。しかし計画養成の声は衰えず、教育実習校の確保難や教員の資質向上の要請等の条件から、計画養成を必要視する見解が出されている。

「大学における教員養成」という思想は、大学が主体的に教員養成を行うことによって教員養成が閉鎖性に陥ることを避け、優れた教育指導力をもった人材を養成することを目指している。教授スタッフの不備等の条件があったにせよ、これまで大学側で、教員養成の意義を軽視し、その自主的改善や改革の工夫の点で不十分であったことへの反省が必要であることを指摘せざるをえない。本委員会の昭和52年11月の報告書「大学における教員養成」でも、「教員養成制度の改革については、つねに政府の計画養成の構想と政策が先行し、大学側はおおむねこれに追隨する状況におかれてきたのである」(22頁)と指摘し、戦後の教員養成制度の改革において、大学側の取組みの遅れを反省している。同報告書は、教員養成を大学で行うに当たっての、「大学としての意識・意欲に必ずしも充分でないものがあつたことは否めない」とし、ことに、いわゆる「開放制」の理念は、「大学における教員養成が狭い意味の目的養成に矮小化されることなく、すぐれた学問や芸術を通じて、ひろくふかい人間的素養を教師に与えるという点において、ひろく合意を得られたものではあつたが、それが大学における教員養成に即して、必ずしも徹底して現実の教育活動に結晶することなく、たとえば学問や芸術を大切にする意識が、教員養成からの逃避や、教員養成への無関心に結びつくこともしばしばであつた。」(23~24頁)と指摘し、「大学における教員養成」は、現実には、単に定められた資格要件を付与するための形式的な教育に陥りがちであったことを述べ、大学における教員養成についての努力が低調であったことを反省的に述べている。

一般大学・学部の教職課程は、中等教育段階の教員養成に重点をおいているが、その重要性の自覚と積極性がさらに高められる必要がある。特に今日、高等学校進学率が94%を超えた段階では、報告書「大学における教員養成」でも指摘しているように、質的には、小学校・中学校・高等学校ほぼ同条件と考えられる状況において、教科指導・生徒指導にも、従来と異なる要素が加わっており、教育内容を知的に教授し伝達するだけでなく、青少年の発達の諸条件に対応し、また、教育内容の構造化と系列化を行い、教育内容や教材の特質に応じて教育方法を工夫し、必要に応じて教育機器を駆使し、学習指導の最適化をはかる能力と意欲をもつことが中等教育の教師に要請されている。また、青年期にある生徒の特質を理解するだけでなく、問題的行動を示す生徒の処遇や指導の能力をもつことが望まれるようになってきている。このような要請に対処し、大学における教員養成の質を高める重要な課題を、教職課程は与えられている。従って、教科専門科目、教職専門科目の両面にわたって、質量ともに充実した研鑽を積むことが重要であり、これらの努力なしには、教員としての期待に応えることはできない。さらに教育実習も、教育実地研究の性格をもち、現場的体験を積む機会であり、教科指導だけでなく、生徒指導・学級経営など実習の領域が適切に拡大され充実されることなしには、大学における教員養成の実をあげたことにはならない。

一般大学・学部が、大学における教員養成の主旨を理解し、開放制の理念に立った教職課程の存在理由を考え、教員養成の実り豊かな成果をあげることがなければ、むしろ閉鎖的な教員養成をよしとする動きの強化に拍車をかけ、「大学における教員養成」の本来の意義を失わせることになることを留意すべきである。なお教育実習について、第II章でさらに詳しく述べることにしたい。

戦後の日本においては、開放制の教員養成の方式と並んで、教員養成機関方式が存在してきた。後者は当時の占領軍のCIEの示唆に基づくといわれているが、今日のアメリカでは、教員養成のみを単一目的とする師範大学はむしろ減少の傾向にあり、リベラルアーツ・カレッジでは教育学科が、総合大学では大学院をもつ教育学部が当該大学の教員養成・現職教育を担当している。1950年代後半に教員養成の内容をめぐって、教育学部と文理学部との間に論争が行われたことがあるが、この論争は、教員の標準資格を大学の5年課程履修に引き上げることによって決着がついて今日に至っている。

要は、大学における教員養成の理念を達成するには、一般大学・学部の積極的な対応の努力が不可欠で、教職課程を軽視しては、その達成は不可能であり、充実した教員養成のために、教職課程の質量かねそなえた改善が重要である。

次にアンケートの回答の分析を行い、問題点の検討と改善の方向について述べることにしたい。

2. 教職課程の組織と教職専門科目の実施状況

(1) 教職課程認定の有無

一般大学・学部では、そのほとんどが、教職課程の認定を受けている。すなわち、調査対象校

69校のうち、豊橋技術科学大学を除き、他はすべて認定を受けている。ただし、学部によっては、神戸大学医学部、徳島大学医学部、同業学部のように、認定を受けていないものもある。

(2) 教職課程の管理組織

教職課程の管理組織については、全学的委員会を設けているかどうかを焦点においてみることにした。68校の回答の内訳は次のようになっている。なお、以下の分析では、整理の都合上、大学を次の3群に分けた。

第Ⅰ群 教育学関係の博士課程の大学院をもつ大学……………9校

第Ⅱ群 教育学部ないし教育学科をもつ大学……………40校

第Ⅲ群 教育学部ないし教育学科をもたない大学……………19校

この分類によって、管理組織についての回答を整理すると次のようになる。

	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
全学的委員会ありとするもの	12	5	7	0
教育学部が責任をもつとするもの	13	2	11	0
各学部が責任をもつとするもの	24	2	21	1
単科大学の場合	14	0	0	14
管理組織なしとするもの	5	0	1	4
計	68	9	40	19

教職課程を円滑に運営していく上では、全学的な管理組織があった方が望ましいと思われるが、その数は12と比較的少ない状況にある。逆に各学部が責任をもつとするものが、24と多く、特に、第Ⅱ群で21と多いが、これらの大学では全学的な調整を円滑にするための工夫が必要であると考えられる。

(3) 教職課程の事務部門

教職課程の事務分担については、一般的には、教職専門科目に関係する事務を教育学部、教科専門科目に関係する事務を一般学部、教職課程の認定申請事務を本部事務局で担当することが考えられるが、ここでは、教育実習の事務がどこで担当されているかを注意してみた。

教職課程の事務のうち教育実習を担当するものとして本部事務局（学生部教務係等を含む）をあげたものは21大学で、その内訳は、第Ⅰ群2、第Ⅱ群4、第Ⅲ群15となっている。第Ⅲ群の15は当然としても、第Ⅰ群・第Ⅱ群で、教育実習を担当する事務部門が本部事務局とするものが少ないのが現状である。各大学の事情があっても、教職課程センター、教育学部の教職事務部門等の充実により、教職課程の全学的な組織化と責任体制の確立が必要である。

(4) 教職専門科目の授業実施状況

1) クラスサイズの問題

昭和52年度について、教職専門科目の授業実施状況をみると、対象学生別開講クラス数については、半年を1期としたところと、1年を1期としたところとがあり、一斉に処理できにくい。問題は、授業の際のクラスサイズが、どのように構成されているかにあるとみて、検討した。便宜的にクラスサイズを、1クラス平均、A. 50人以下、B. 51～100人、C. 101～200人、D. 201～300人、E. 301人以上に分けて類型だててみると次のようになっている。教育原理、教育心理学・青年心理学、理科教育法の場合について、みてみよう。前の二者は、教職専門科目で必修であり、受講者の数が、他の科目より多いので、それらにどのように対処しているかをみるため、また、理科教育法は、実験を伴う科目であるので、それにどのように対処しているかをみるため、特に取り上げてみたわけである。

① 教育原理の場合

類 型	校 数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
A	11	0	6	5
B	14	0	12	2
C	22	3	13	6
D	7	3	3	1
E	6	3	1	2
計	60	9	35	16

② 教育心理学・青年心理学の場合

類 型	校 数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
A	14	0	9	5
B	15	0	12	3
C	16	3	9	4
D	8	4	3	1
E	7	2	2	3
計	60	9	35	16

①、②の場合を通して注意すべきことは、第Ⅰ群で、A、Bのクラスサイズが皆無なこと、第Ⅱ群の大学には、教育学部があり、相当数の教員がいると思われるが、C以下のクラスサイズのものも相当数あることである。第Ⅰ群の1大学で700人前後の受講者を1クラスで授業しているところがあったが、このような状況は早急に改善されるべきである。

クラスサイズは、教員数と受講者数とのバランスの問題でもあるが、通常、過大学級は授業効果をあげにくくさせる要因となると思われる。この点からみると、C. 22校、D. 7校、E. 6校計35校となっており、回答校60校の過半数を超えている事態は、早急に改善すべきである。教育心理学・青年心理学の場合も、同様のことが言える。

③ 理科教育法の場合

教科教育法のうち、クラスサイズの大きいものとしては、理科教育法があげられる。社会科教

類型	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
A	10	0	4	6
B	21	2	18	1
C	10	3	6	1
D	4	1	1	2
E	3	3	0	0
計	48*	9	29	10
無記入	20	0	11	9

* 理科教育法のない大学

育法も、クラスサイズ100人を超えるものが10校を数え、改善の余地を残しているが、実験を伴う理科教育法の場合に問題点が大きいと思われる。

全体的には、Bが21校で一番多いが、C、D、E、合せて17校にのぼり、全体48校中の3分の1を超えている点は、今後改善されなければならない。

なお参考のため教職専門科目の受講者数と科目別の平均数を調べた。この場合、特に教職専門科目のうち10科目について、受講者数と平均数とを、3大学群に分けてみたが、その結果は下の表の通りである。

大学群	科目	教 育 理	教 育 心 理 学	国 語 教 育 法	社 会 科 教 育 法	数 学 教 育 法	理 科 教 育 法	英 語 教 育 法	工 業 教 育 法	商 業 教 育 法	農 業 教 育 法
		原 理	理 学	教 育 法	教 育 法	教 育 法	教 育 法	教 育 法	教 育 法	教 育 法	教 育 法
第Ⅰ群	総数	9,102人	9,687人	633人	1,451人	1,244人	2,684人	587人	51人	398人	131人
	平均	9校 1,011人	9校 1,076人	9校 70人	9校 161人	9校 138人	9校 298人	9校 65人	4校 13人	6校 66人	7校 19人
第Ⅱ群	総数	10,554人	11,199人	1,300人	2,328人	1,834人	4,580人	905人	329人	357人	1,074人
	平均	35校 301人	33校 339人	19校 68人	19校 123人	20校 92人	29校 158人	18校 50人	5校 66人	13校 28人	19校 56人
第Ⅲ群	総数	2,611人	2,509人	43人	117人	807人	843人	646人	49人	33人	40人
	平均	16校 163人	16校 156人	1校 43人	3校 39人	7校 115人	9校 93人	2校 323人	2校 25人	1校 33人	3校 13人
合 計	総数	22,267人	23,395人	1,976人	3,937人	3,756人	8,107人	2,188人	429人	788人	1,245人
	平均	60校 371人	58校 403人	29校 68人	33校 119人	36校 104人	47校 172人	29校 75人	11校 39人	20校 39人	29校 43人

教科教育法としては、上記の他、音楽、家政科、水産科等があるが本表では省略した。また「道徳教育の研究」は、実施状況が統計的に把握しにくかったので、この表では省かれている。

上表のように、受講者数が、教育原理、教育心理学・青年心理学、理科教育法で、多くなっており、特にこれらのクラス編成の改善が必要なが明らかであり、そのため教官の増員をはじめ、施設・設備の充実が緊要である。

2) 教職専門科目担当教官中に占める非常勤講師の割合

教職専門科目を担当する教官のうち、非常勤講師の占める割合をみると次のようになっている。特に、教育原理、教育心理学・青年心理学、理科教育法の場合をみてみよう。

① 教育原理の場合

比率	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
0%	33	4	23	6
10%以上	0	0	0	0
20%以上	2	0	2	0
30%以上	2	1	1	0
40%以上	0	0	0	0
50%以上	1	1	0	0
60%以上	3	1	2	0
70%以上	1	1	0	0
80%以上	0	0	0	0
100%	16	1	6	9
計	58	9	34	15

非常勤講師の占める割合の平均は58校全体では38.8%で、大体3分の1以上を非常勤講師に依存していることになる。3大学群に分けてみると次のようになっている。

第Ⅰ群	9校	平均 35.4%
第Ⅱ群	34校	平均 21.0%
第Ⅲ群	15校	平均 60.0%

以上のように第Ⅲ群の大学で、非常勤講師の依存率が最も高く、次いで第Ⅰ群、第Ⅱ群の順になっている。

② 教育心理学・青年心理学の場合

比率	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
0%	29	1	16	12
9%以下	1	0	1	0
10%以上	1	1	0	0
20%以上	3	2	1	0
30%以上	5	2	3	0
40%以上	2	1	1	0
50%以上	5	1	3	1
60%以上	2	0	2	0
70%以上	0	0	0	0
80%以上	0	0	0	0
100%	9	1	6	2
無記入	1	0	1	0
計	58	9	34	15

非常勤講師の占める割合の平均は57校全体では25.2%で、教育原理の場合より低いですが、大体4分の1以上を非常勤講師に依存している。これを3大学群に分けてみると次のようになる。

第Ⅰ群	9校	平均 33.3%
第Ⅱ群	33校	平均 23.7%
第Ⅲ群	15校	平均 18.7%

以上のように第Ⅰ群の大学で、非常勤講師の依存率が最も高く、次いで第Ⅱ群、第Ⅲ群となっている。

④ 理科教育法の場合

比率	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
0%	18	1	16	1
9%以下	1	1	0	0
10%以上	1	1	0	0
20%以上	2	1	1	0
30%以上	1	0	1	0
40%以上	1	0	1	0
50%以上	3	2	1	0
60%以上	2	2	0	0
100%	17	1	9	7
無記入	1	0	0	1
計	47	9	29	9

理科教育法の場合は、非常勤講師への依存率は、0%の大学（専任で担当している大学）が18校と、100%の大学（主として工学部の場合）が17校と両極化現象がみられる。特に100%の依存率を示している第Ⅱ群、第Ⅲ群での事態は改善すべき問題点である。

これを3大学群に分けてみると次のようになる。

第Ⅰ群	9校	平均 42.5%
第Ⅱ群	29校	平均 22.8%
第Ⅲ群	8校	平均 72.7%

第Ⅲ群が、非常勤講師依存率が最も高く、次いで第Ⅰ群、第Ⅱ群の順序になっている。

他の教科教育法でも、同様の傾向がみられる。

非常勤講師の占める割合が高くなることは、専任教官の数と受講者の数等に関連しており、その割合が高いことが、直ちに授業効率の低下の問題に結びつくわけではないが、教職課程を設けて、教員養成を行っている以上、そのための教官の整備は不可欠であり、非常勤講師への依存率が過度に高い場合は問題があると思われるので、今後早急に改善すべきである。受講生が恒常的に増加したり多数となっている科目については、多人数教育で一時しのぎをすることなく、専任教官を充実させていく方策が必要である。例外的ではあるが、若干の大学で、2単位の教科教育法を10人前後の教官で分担しているところがあったが、この点は改善の余地がある。

なお科目毎の非常勤講師の担当教官中に占める割合は次頁の表のようにになっている。10科目について、3大学群に分けて比率を示してみよう。

大学群	科目										
	教育原理	教育心理学	国語教育法	社会教育法	数学教育法	理科教育法	英語教育法	工業教育法	商業教育法	農業教育法	
第Ⅰ群	35.4%	33.3%	58.8%	63.1%	35.0%	42.5%	42.8%	25.0%	0%	0%	
第Ⅱ群	21.0	24.1	16.2	13.4	13.9	24.6	9.3	33.3	40.0	31.5	
第Ⅲ群	60.0	18.7	0	50.0	62.5	72.7	50.0	50.0	100	0	

この表からも明らかなように、第Ⅰ群、第Ⅲ群では、ほとんど全ての科目で、非常勤講師依存率が33%を超えており、第Ⅲ群では、教育原理でも60%の依存率が示され、教官不足であることが明白であり、これらの点で早急に改善されることが必要である。

3) 教職専門科目の授業時間割

各大学とも、教科専門科目との調整を考慮しながら、教職専門科目の授業時間割に工夫をこらしているが、これを次のように類型だてて検討してみよう。

A型……月、火、水、木、金の各曜日の2ないし3時限に相当数(40%以上)が行われている場合

B型……月、火、水、木、金の各曜日の2ないし3時限に若干(20%~39%)行われている場合

C型……時間割の周辺の時間帯で、授業の大部分が行われている場合

D型……集中講義で行われている場合

この類型だてによると、各大学の時間割は次のように分類できる。

類型	校数	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群
A	17	0	14	3
B	29	7	16	6
C	10	2	3	5
D	5	0	3	2
無記入	7	0	4	3
計	68	9	40	19

概して第Ⅰ群の大学はB型に多く、第Ⅱ群の大学はA、B両型に多い。第Ⅱ群や第Ⅲ群の工学部にはD型が多いように思われる。C、D型の時間割が、授業の効率の上で問題があるとは直ちにいえませんが、教科専門科目等が時間割の上で優先し、教職専門科目が軽視されることによって、C、D型が生まれたような場合には、早急に改善すべきである。

なお時間割編成上の特色や問題点についての回答欄への記入は少なかったが、アンケートの「I-8-b 教職専門科目をめぐる問題点について」の欄に記入されていた意見をも総合してみると代表的なものは次の通りである。

①適当な時間帯に編成できにくい。②教室が不足している。③受講生の数が多すぎる。クラスサイズの小規模化をはかるべきである。④教育学部開講科目を受講させているが、人数が多くなり、受講者の制限を受けて困っている。⑤教職専門科目担当の専任がいないか少ない(特に第Ⅲ群の大学の場合)。⑥教員養成学部一般学部への協力が不足している。⑦理科教育法で実験が

不能で、問題がある。⑧教科教育法の充実と教育実習との関連づけが十分でない。⑨教授法が講義形式に偏り、マス・プロ的授業になっている。

これに対し、教員養成学部を対象に、一般大学・学部における教職課程のうち、教職に関する専門科目をめぐる問題点についてのアンケートの答をみると、①授業負担増で困る、②教育学部の学生の教育で手一杯で、他学部へは手がまわりかねる、③他学部受講生の態度が積極性に乏しい等の意見がみられた。

これらの問題点はいずれも、教職課程の充実のために、早急に改善すべき点であり、効果的な対応策が迫られている。

以上簡単に、教職課程の意義と現状、およびその問題点について検討してきた。教職課程を改善するためには、大学側にも積極的に工夫し充実していく努力が必要であるが、教職志望者の急増に対応して、教育行政的な諸施策の充実をはかることも緊要である。例えば、①博士課程の教育学の大学院をもつ総合大学では、教職課程の管理と運営に責任をもつ教職課程センターの設置、②教育学部をもつ大学では、教職志望者の増加に対応した教職課程担当の教官の増員、③教育学部をもたない一般大学でも、教職課程担当の教官の増員、④一般的に大学の教職事務機構については、教職主幹の設置、などの実現が緊要である。

第Ⅱ章 教育実習の現状と問題点

1. 教育実習の歴史と意義

(1) 今日、教育実習は、教育職員免許法に基づいて、教員資格を取得するための基礎的な履修要件とされている。そのため、教員養成を行うすべての大学においては、大学のカリキュラムの一環として教育実習を位置づけ、大学の研究教育と教育実践の接点における教職専門教育としてこれを重要視している。

教育職員免許法によれば、教諭普通免許状を取得するためには、小学校4単位、中学校および高等学校2単位等の教育実習を履修しなければならないことになっており、教員養成を行う大学はそれぞれ大学の教育計画の中で、これを履修できるよう配慮している。しかし、大学のカリキュラムの一環として、卒業前教育における教育実習で、何をどこまで達成すべきであるかという点については、今日、必ずしも広い合意が得られているということとはできない。ただ、在学中における教育実習が、大学の授業等によって獲得し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え直す機会として、貴重な経験をもたらすものであることだけは広く認められているところである。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。

(2) もともと、わが国における教育実習は、1872（明治5）年、学制のもとで発足した師範学校における「実地授業」をその前身として成立している。1892（明治25）年の師範学校の学科課程では、「実地授業」は、「附属小学校＝於テ児童教育ノ方法ヲ練習セシム」るものと定め、「実地授業＝就キテハ各科目ノ教員常ニ巡視シテ其適否ヲ批評シ時々自ラ教授シテ之カ模範ヲ示スヘシ」とあった。これは、当初から「実地授業」が教員養成のための授業法練習の意義をもっていたことを示している。

「実地授業」の性格は、明治30年代にかけて確立されていくが、1907（明治40）年、師範学校規程によって、初めて「教育実習」という呼称が用いられ、また、師範学校教授要目によって、教育実習の形態が規定せられるに至った。

この時から、従来の実地授業の練習のみの形態から、管理・訓練の実際を含む学校教育活動の全体を経験させる教育実習の形態が成立することになった。

(3) 中等学校の教員養成に関しても、その本流である高等師範学校、女子高等師範学校においては、実地授業ないしは教育実習が行われていた。しかし、中等学校教員の多くは、無試験検定または試験検定によって供給されていたのであり、その場合は教育実習はもとより、いわゆる教

職教養の履修も必要としないことが多かった。

検定を要しない者（教員養成を目的とする教育機関を卒業した者）とその他の者の割合は次表の通り（但し男教員のみ）であった。

中等学校男教員資格別百分比

〔参考〕	検定を要しない者	無試験検定による者	試験検定による者	無資格者
1915年	25.46%	27.17%	27.25%	20.12%
1920年	23.44	25.88	24.94	25.74
1925年	19.79	31.84	22.05	26.32

1886（明治19）年、諸学校通則において「凡教員ハ文部大臣若クハ府県知事ノ免許状ヲ得タルモノタルベシ」と定められ、中等学校教員については、高等師範学校卒業生を本流としながら、検定によっても供給することになったのである。

1896（明治29）年の「尋常師範学校尋常中学校及高等女学校教員免許規則」によって、帝国大学・高等学校等の官立学校の卒業生については、無試験検定によって免許状を授与することになり（指定学校）、さらに、1899（明治32）年の「公立私立外国大学校卒業生免許規定」により、公立・私立学校についても文部大臣の許可によって同様の取扱いを受ける途が開かれた（許可学校）。これらの諸規程は、1900（明治33）年の教員免許令およびこれに基づく「教員検定に関する規程」に包括され、指定学校・許可学校による無試験検定および試験検定の制度を構成するに至った。

こうして、戦前においては、中等学校教員は多くの場合、教授する学科の知識すなわち学識が重視され、教職的教養や教育実習も要求されなかった。しかし、高等師範学校における養成を本流とみなし、中等学校教員に対する試補制度案が、繰り返して提案されたことの中に、教員養成における実習経験への要求と期待が示されていたとみることができよう。

試補制度の提案は、すでに1910（明治43）年の高等教育会議において公立学校教員試補案としてまとめられている。1918（大正7）年の臨時教育会議の師範教育に関する答申においても、「師範学校、中学校、高等女学校教員試験検定合格者ニシテ実地授業ノ経験ナキ者ニ関シテハ試補ノ制度ヲ設クルコト」とされていた。1940（昭和15）年の教育審議会においても、「中等学校教員試補制ヲ設ケ初任後一定期間ヲ試補トシ特ニ教育者タルノ修練ヲ積マシムルコト」と提案している。

これらの提案は、ついに制度化されるに至らなかったが、多数の中等学校教員が検定制度によって供給されていた状況のもとで、卒業前教育において実地授業の経験のない者については、初任後の実地研修期間を設ける必要があるとする考え方が一貫して主張されていたことをうかがうことができる。

(4) 戦後の教育改革において、師範学校制度および検定制度を基本とする従来の教員養成制度の抜本的改革が検討された。その際、教育改革に重要な影響を与えた第一次米国教育使節団報告書は、教師の養成教育には「すべての型の教師」を含めることが必要だと指摘した。従って、中

等学校等の教師についても、「準備教育」について考慮が払われなければならないものとし、「専門的な準備教育はあらゆる型の教師達に及ぼされるべきである」としたのである。そして、このような準備教育の中には「課程で学んだ原理を、監督を受けながら運用するという実際上の経験」をも含むべきだと指摘している。

このような提案を指針としつつも、検討された改革構想は、教師における学識の重視を基調とするものであった。しかし、教育刷新委員会が、教員養成は「総合大学又は単科大学において教育学科においてこれを行う」とした場合、「教育学科」の中には、教職についての準備教育を必要とするという考え方が表現されていたといつてよい。従って、教育刷新委員会は、1947（昭和22）年教員養成に関する第二回建議の中で「大学の課程を修了又は卒業した者を一定期間教諭試験補として実務につかせ、教員として必要な事項について指導研修」させることを提案し、「教職的課程を履修した者は実務従事期間6ヶ月」「教職的課程を履修しなかった者は、教職的課程に関する相当期間の教育修了後実務従事期間6ヶ月」を教諭試験補期間とする構想を示したのである。

この提案も実施されなかったが、結局、教育職員免許法の制定により、すべての教員に教育実習を含む教職的課程の履修が、大学で履修すべき最低必要単位数として要求されることになったのである。これによって、従来、無試験検定によって大量に供給していた中等学校教員についても、原則として、すべて教職に関する専門教育・教育実習等を必要とすることになったのである。

また、免許法の制定に先立って、附属学校と教育実習の改革の問題も検討されていたが、その際、教育実習を観察・参加・実習の体系として捕える考え方が導入されるに至った。しかし、教育職員免許法は、教育実習の最低必要単位数を定めたものであり、教育実習の実施とその改善は、それぞれの大学の自主的な努力に委ねられることとなったのである。文部省も、1951（昭和26）年、「教育実習の単位を与える場合の授業時数について」の通達を発して、「実習の実施に当っては、指導担当者である大学の教授が実習校の教職員と緊密に連絡して計画し、共同してその指導に当り、大学がその責任において単位を与えるものとする」と指導したのみであった。

日本教育大学協会第三部会は、「従来の教育実習は、職人の見習教育の域を出ず、科学的基礎に立っての指導体系がなかった。教員養成が大学で行われるに至ってここに鋭い批判が向けられ、新しい教育実習のあり方が問題になってきた」と教育実習の改造を問題にした。そして、「教育実習は教職教養を含めた大学教育全体の総合的実践であるとともに、教育精神を体得し、教育における研究問題を発見し、教育技術を練磨する創造的生活体験の場である」と指摘した。

こうして、大学教育としての教育実習の創造的実践が着手されることになったのである。しかし、教育実習の意義があらためて見直され、その位置づけを反省的に論議するまでには、なお、時日を必要としたのである。

(5) 1958（昭和33）年の中教審答申「教員養成制度の改善方策について」に基づいて、教員養成制度の再改革が検討されるに至った。その過程で、1962（昭和37）年には、教養審建議「教員

養成制度の改善について」がとりまとめられ、「教育実習は、教育の実際に当面して教育研究を実証するものであり、教科教育等との密接な関連に留意する」ものとした。

教養審は引き続き、1964（昭和39）年建議「教員養成のための教育課程の基準について」において、教育実習の期間を延長し専門教育との関連を深くすることを提案するとともに、「教育実習の指導組織、方法については具体的に検討することを予定している」旨、表明した。

この建議に基づいて、文部省は、1966（昭和41）年教育実習に関する調査研究会を設けるとともに、教育実習研究調査指定校を定めて教育実習に関する研究調査を推進し、1969（昭和44）年3月「教員養成のための教育実習のあり方について」の報告をとりまとめている。この報告では、「教育実習は、教職を希望する学生が、大学の授業では容易に得ることのできない教育的諸能力（とりわけ、技術的なもの）を実習指導教官のもとに具体的な経験を通して、集中的に身につけ、それによって教師たるの資質を啓培する」とし、教育実践に関する諸能力を得させることを中心的な目的としたのである。しかしまた、教育実習は大学の授業との一体的関係の中で実施されるものであって、単なる教職への準備にとどまるべきものではないことをも指摘している。

さらに、1972（昭和47）年7月、教養審は、「教員養成の改善方策について」を建議し、「教育実習の重視、教育の実践的諸分野に関する教育の重視」などを強調し、特に、「教育実習は、学生に教職についての啓発的な経験を与え、教職に対する意欲と使命感を喚起し、児童などに対する理解を深め、教員として必要な専門的知識・技術を修得させる上で重要な意義を有するもの」であるとして、教育実習の期間の延長などの提案を行った。

また、1978（昭和53）年9月、教養審の教育実習に関する専門委員会は「教育実習の改善充実について」の報告をとりまとめて、特に一般大学における教育実習の改善充実についての意見を集約した。この報告は、一般大学における教員希望者が激増し、教育実習の形骸化が指摘されている折から、きわめて時宜にかなった提案であったといえることができる。

このように、教員養成のあり方の根本的な検討と関連して、教育実習の意義と役割に関する論議を深くする契機が繰り返し提起されてきたといえることができる。

6) このような状況と呼応して、日本教育大学協会は、すでに、1958（昭和33）年以来、教育実習に代わる「教育実地研究」の名称を用いてきたが、1976（昭和51）年3月、「教育実地研究のあり方について」の意見書を採択している。この意見書では、教育実地研究について、「教師として児童・生徒に接するためには就職前に教育の基本的理論をわきまえ、専門的な知識と技術とを習得しておくことが必要である」と同時に、教壇に立つための単なる準備的学習ではなく、「教師としての専門的な知識と技術を習得し必要な能力と態度の基礎を培う」ものと規定している。

また、本委員会は、1972（昭和47）年11月に「教員養成制度に関する調査研究報告書」をまとめ、この中で、「附属学校と教育実習」についてふれ、教育実習は「教員養成コースのカリキュラムのなかに設計された現場実験実習」であり、大学での「理論的・原理的課程」に対する「体験課程」「実験的コース」であるとしている。従って、教育実習は「たんなる教室技術の習得指

導に終始して足るべきものでなく、基本的には、教育学における経験課程の構成をいかにすべきかという、問題の根底に出発して、その目標・内容・方法を再検討すべき」であると論じている。1977（昭和52）年11月の「大学における教員養成——その基準のための基礎的検討」においても、教育研究の臨床的側面としての教育実習のあり方を追究している。

このように、教育実習の意義とその位置づけに関する論議はようやく深化されてきたといえることができる。しかしまた、教員希望者の増加に伴う教育実習の実施をめぐる困難はますます増大し、就職前教育における教育実習の役割が、あらためて問い直されるに至っているといえることができる。

(7) 以上のような経緯を経て、教育実習の意義と役割は、今日、多面的に検討されるに至っているが、要約すれば、これを次の二つの側面から捕えることができよう。

第一に、現行制度の下における教育実習は、教師として就職する以前に、自立的な教師として自己の職務を遂行し得る最低限の教育実践に関する経験をさせることを目的としている。なぜなら、教職は今日、就職と同時に、一人前の教師としての職責を全面的に遂行しなければならず、そのために、就職前に教師の仕事についての理解と、教師としての実践的諸能力についての最低限必要な条件を充足しておくことが要求されるからである。

もとより、教職の専門性にふさわしい教師としての資質や能力は、現職教員としての職域において不断の向上が期待されるべきであり、就職前に完成された教師としての資質や能力を身につけることが全面的に求められているわけではない。教育実習は、あくまでも教育実践に関する体験的学習であり、自立的な教師としての本来の職責の遂行とは異なった学習活動である。それにもかかわらず、教師の職務に関する体験的学習を通じて、大学において修得した知識・技能を現職教員として生かしていく実践的諸能力を修得する機会として、教育実習は重要な意味をもっているといえることができる。

第二に、教育実習は、大学教育のカリキュラムの一環として、大学で学ぶ知識や技能を人間の成長発達との関わりのもとで具体的に検証する機会を与える場である。とりわけ、教育科学における理論と実践の結合、教育の実践的・技術的性格を研究し学習する場として、教育実習は重要な意義をもつものといえることができる。従ってまた、大学の授業等によって獲得した教科や教職に関する知識・技能を、実際に教える仕事を通して捕え直し学び直す機会を教育実習は与える。あるいはまた、教育実習を通じて新たな研究関心や研究課題を見出し、大学における研究活動・学習活動をいっそう豊かなものにする。さらに、教育実習を通じて学生が自己の教職への適性を点検するという面も、教育実習の重要な役割であるといえることができる。

このように教育実習が両義的な性格をもつところから、どのような側面を強調するかによって異なった考え方が生じ、その意義と役割を一面的に規定し難いところがある。両義的な性格の両者の関係については、なお、今後の検討にまつべきところが大きい。近年、特に後者の考え方に基づく教育実習の改善努力が積み重ねられてきており、大学教育の一環として教育実習のもつべき意義と役割を明確にする必要がある。

ともあれ、教育実習は、現実には、これを実施する条件や教育実習を指導する体制の不備によって、既に述べてきた意義や目標にもかかわらず、しばしば実習校に委任して制度的な要件を充足してきたにとどまる。特に、教員養成を直接の目的としていない一般大学・学部においては、このような傾向が著しく、形骸化の弊を免れないのが実情である。以下、アンケートに基づき国立の一般大学・学部における教育実習をめぐる状況やその問題点および改善方策について検討を進めたい。

2. 教育実習参加者等の状況

(1) 近年、国立の一般大学・学部においても、教育実習者数、教員免許状取得者数、教員就職者数は、ますます増加の傾向にある。

昭和51年度、52年度の教育実習者数、教員免許状取得者数、教員就職者数、および昭和53年度の教育実習者数は第1—1表の通りである。

第1—1表 教育実習参加者の状況（学部学生）

年度	大学群	A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	B/A	C/B
昭和51年度	I	2,816人	2,092人	677人	74.3%	32.4%
	II	4,740	4,527	1,000	95.7	22.1
	III	1,388	1,187	161	85.5	13.6
	計	8,944	7,804	1,838	87.3	23.6
昭和52年度	I	3,397	2,629	985	77.4	37.5
	II	5,237	4,980	1,156	95.1	23.2
	III	1,554	1,163	193	74.8	16.6
	計	10,188	8,772	2,334	86.1	26.6
昭和53年度	I	4,004				
	II	5,344				
	III	1,560				
	計	10,908				

この統計によれば、教育実習を受けた者のうち、教員免許状を取得した者は、昭和51年87.3%、昭和52年86.1%であるが、このうち第I群では昭和51年74.3%、昭和52年77.4%と、教育実習者数に比して教員免許状を取得しなかった者が約4分の1にものぼる。

このことは、教員免許状取得希望の不明確なままに教育実習を受ける者がかなりの多数にのぼることを示しており、実習校の確保がますます困難な状況を考慮するならば問題があるといえよう。実習制度を現行通りとすれば、教員志望の明確な意志を欠く者を除くなどの適当な選択方法も検討されなければならないであろう。いずれにせよ、全体として、教育実習者数、教員免許状取得者数はますます増加の傾向にあることが注目されるべきである。

教員免許状取得者のうち、教員として就職した者の割合は、全体で、昭和51年23.6%、昭和52

第1—2表 教育実習参加者の状況（学部卒業生）

年度	大学群	A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	B/A	C/B
昭和51年度	I	117人	37人	4人	31.6%	10.1%
	II	58	46	11	79.3	23.9
	III	42	43	18	102.4	41.9
	計	217	126	33	58.1	26.2
昭和52年度	I	116	38	3	32.8	7.9
	II	64	34	8	53.1	23.5
	III	43	43	3	100.0	7.0
	計	223	115	14	51.6	12.2
昭和53年度	I	113				
	II	52				
	III	45				
	計	210				

第1—3表 教育実習参加者の状況（大学院学生）

年度	大学群	A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	B/A	C/B
昭和51年度	I	273人	246人	47人	90.1%	19.1%
	II	135	497	126	368.1	26.4
	III	72	217	12	30.1	5.5
	計	480	960	185	204.2	19.3
昭和52年度	I	325	277	54	85.2	19.5
	II	183	539	130	294.5	24.1
	III	72	208	20	288.9	9.6
	計	580	1,024	204	176.6	19.9
昭和53年度	I	352				
	II	143				
	III	76				
	計	571				

第1—4表 教育実習参加者の状況（大学院修了生）

年度	大学群	A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	B/A	C/B
昭和51年度	I	6人	9人	0人	150.0%	0%
	II	1	19	3	190.0	15.8
	III	5	6	2	120.0	33.3
	計	12	34	5	283.3	14.7
昭和52年度	I	7	10	0	142.9	0
	II	0	24	3	0	12.5
	III	2	2	2	100.0	100.0
	計	9	36	5	400.0	13.9
昭和53年度	I	12				
	II	1				
	III	5				
	計	18				

年26.6%であり、国公立すべての一般大学の教員免許状取得者のうち、中学校就職者の割合7.0%、高等学校就職者の割合5.8%であることに比べると、かなりの高い割合で就職しているといえる。特に、第Ⅰ群については、昭和51年32.4%、昭和52年37.5%の割合で就職しており、注目される。

(2) 次に、学部卒業生、大学院学生、大学院修了生についてみれば、第1—2表、第1—3表、第1—4表の通りである。

第1—2、1—3、1—4表から、学部卒業生および大学院学生についても、かなり多数の教育実習者、教員免許状取得者、教員就職者のいることが明らかであろう。特に、第Ⅱ群の大学院学生については、教員就職者の実数および免許状取得者に対する就職者の割合が比較的高く、注目に値する。この点に関して、大学院学生が教職専門科目を履修する体制、教育実習を履修する体制についても、十分に考慮する必要があるであろう。

(3) 次に、これを学部別に集計すると次の通りである。

第1—5表（次頁参照）によれば、教員就職者の多い学部は、理学部（26.7%、23.1%）、文学部（13.9%、13.8%）、教育学部（文教育含む）（12.6%、12.2%）、法文学部（6.8%、6.8%）、文理学部（8.4%、6.4%）、農学部（7.6%、5.0%）などである。その他、外国語学部、人文学部、家政学部、工学部などが一定数の教員を供給している。

このうち、理学部をはじめ、文学部、教育学部および人文、法文、文理などの各学部は、免許状取得者に対する教員就職者の割合が高く、重要な教員供給源となっていることが明らかである。

なお、筑波大学、広島大学、お茶の水女子大学、奈良女子大学などの関わっている学部が高い割合の教員就職率を示しているのは、一般大学の中であって、これらの大学が特別な歴史的事情に基づいているためであるといえる。

次に、学部系統別にこれを集約すると、次の第1—6表（26頁参照）の通りである。

この表によって、文学、理学、教養、家政など教育実習者数の多い学部系統、教員就職者の割合の高い学部系統が、一目瞭然であろう。

第1—5表 教育実習参加者

学 部	昭 和 51 年 度			
	A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	C/B
文 学 部	943人	773人	255人(13.9%)	33.0%
文教育学部	149	140	44 (2.4)	31.4
教育学部 (人間科学部含む)	394	296	188 (10.2)	63.5
外国語学部	384	314	79 (4.3)	25.2
法 学 部	117	62	17 (0.9)	27.4
経 济 学 部	326	270	32 (1.7)	11.6
経 営 学 部	16	15	1 (0.1)	6.7
商 学 部	29	15	3 (0.1)	20.0
政 経 学 部	14	13	4 (0.2)	30.8
社 会 学 部	25	11	3 (0.1)	27.3
人 文 学 部	326	260	72 (3.9)	27.7
法 文 学 部	561	465	125 (6.8)	26.9
文 理 学 部	513	449	154 (8.4)	34.3
教 員 養 成 学 部 (総合科学部含む)	77	57	23 (1.3)	40.4
家 政 学 部	185	178	69 (3.8)	38.8
芸 術 学 部	295	221	11 (0.6)	5.0
理 学 部	2,101	1,642	491 (26.7)	29.9
工 学 部	200	266	27 (1.5)	10.2
基 礎 工 学 部	23	18	3 (0.1)	16.7
工 学 部	500	859	49 (2.7)	5.7
鉱 山 学 部	1	63	0	0
工 芸 学 部	34	28	4 (0.2)	14.3
繊 維 学 部	113	66	16 (0.9)	26.2
電 通 学 部	73	66	6 (0.3)	9.1
商 船 学 部	18	9	0	0
農 学 部	1,254	1,014	139 (7.6)	13.7
園 芸 学 部	51	51	3 (0.1)	5.9
水 産 学 部	135	117	12 (0.7)	10.3
畜 産 学 部	23	21	4 (0.2)	19.0
薬 学 部	59	52	4 (0.2)	7.7
医 学 部	1	0	0	0
保 健 学 部	3	0	0	0
獣 医 学 部	1	0	0	0
筑波大第1学群 筑波大体育学群				
合 計	8,944	7,804	1,838 (100%)	23.2

(注1) ()内数字は全数に対する割合である。

(注2) 教育学部には教員養成を主とする大学・学部を含まない。

の 状 況 (学部別統計)

昭 和 52 年 度				昭 和 53 年 度
A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	C/B	A 教育実習者数
967人	820人	321人(13.8%)	39.1%	1,059人
164	143	63 (2.7)	44.1	162
416	335	221 (9.5)	66.0	445
472	300	92 (3.9)	30.7	458
135	100	20 (0.9)	20.0	121
368	288	32 (1.4)	11.1	320
10	11	1 (0.0)	9.1	13
18	18	3 (0.1)	16.7	23
27	25	2 (0.1)	8.0	44
32	21	8 (0.3)	38.1	30
374	308	103 (4.4)	33.4	413
624	569	158 (6.8)	27.8	652
560	464	150 (6.4)	32.3	533
124	95	35 (1.5)	36.8	127
191	188	62 (2.7)	33.0	181
312	234	5 (0.2)	2.1	345
2,214	1,738	540 (23.1)	31.1	2,551
213	264	44 (1.9)	16.7	293
33	25	3 (0.1)	12.0	44
624	821	89 (3.8)	10.1	675
1	66	0	0	0
30	22	11 (0.5)	50.0	52
89	104	8 (0.3)	7.7	109
83	47	10 (0.4)	21.3	80
43	17	2 (0.1)	11.8	21
1,265	1,028	116 (5.0)	11.3	1,228
68	68	2 (0.1)	2.9	55
159	129	11 (0.5)	8.5	153
24	21	2 (0.1)	9.5	14
85	76	3 (0.1)	3.9	75
0	0	0	0	1
12	14	0	0	0
0	0	0	0	4
233	206	86 (3.7)	41.7	432
218	207	131 (5.6)	63.3	195
10,188	8,772	2,334 (100%)	26.6	10,908

第1-6表 教育実習参加者の状況（学部系統別統計）

		A 教育実習者数	B 教員免許状取得者数	C 教員就職者数	C/B
文学 学 系部	昭和51年	1,870人	1,523人	536人	35.2%
	昭和52年	2,019	1,598	697	43.6
	昭和53年	2,124			
社会 科学 学部	昭和51年	527	386	60	15.5
	昭和52年	590	463	66	14.3
	昭和53年	551			
教学 養 系部	昭和51年	1,477	1,231	374	30.4
	昭和52年	1,682	1,436	446	31.1
	昭和53年	1,725			
理 学 部	昭和51年	2,101	1,642	491	29.9
	昭和52年	2,214	1,738	540	31.1
	昭和53年	2,551			
工 学 系部	昭和51年	962	1,370	105	7.7
	昭和52年	1,116	1,366	167	12.2
	昭和53年	1,274			
農 水 産 系部	昭和51年	1,463	1,203	158	13.1
	昭和52年	1,516	1,246	131	10.5
	昭和53年	1,450			
家 政 学 部	昭和51年	185	178	69	38.8
	昭和52年	191	188	62	33.0
	昭和53年	181			
芸 術 学 部	昭和51年	295	221	11	5.0
	昭和52年	312	234	5	2.1
	昭和53年	345			
医 学 薬 系部	昭和51年	64	52	4	7.7
	昭和52年	97	90	3	3.3
	昭和53年	80			
筑 第 育 波 ¹ 学 大 体 群	昭和52年	451	413	217	52.5
	昭和53年	627			

3. 教育実習校の決定方式と実習参加者数

教育実習参加者の増加に伴って、各大学においては実習校の確保が困難となり、後述のように各大学の最も苦慮しているところである。多くの場合、いわゆる特別協力校（濃密協力校）を委嘱することが困難な状況にあり、出身校実習への依存の割合が大きくならざるを得ない。

教育実習校の決定方式と実習校数、それぞれの実習者数は第1-7表の通りである。

第1-7表 実習校の決定方式・実習校数・実習者数

	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群	計
a. 実習志望学生の出身校に依頼している				
実習校数	1,160	2,641	914	4,715
実習者数	2,058	3,262	1,094	6,414
b. 大学・学部の附属学校で行っている				
実習校数	10	15	2	27
実習者数	915	515	59	1,489
c. 代用附属（協力学校を含む）で行っている				
実習校数	86	227	36	349
実習者数	462	995	181	1,638
d. 地域の教育実習等協議会のわりあてによる				
実習校数		11		11
実習者数		32		32
e. 県教委または市教委のわりあてによる				
実習校数	148	53	235	436
実習者数	711	103	417	1,231
f. その他				
実習校数	44	118	12	174
実習者数	166	553	22	741

（dとeの区分は必ずしも明確なものではない）

各決定方式毎の教育実習者数が、全体の教育実習者数に対して占める割合は、次の第1-8表の通りである。

第1-8表 決定方式毎教育実習者数（％）

決定方式	a	b	c	d	e	f
大学群						
全 大 学	55.6%	12.9%	14.2%	0.3%	10.7%	6.4%
第Ⅰ群	47.7	21.2	10.7	0	16.5	3.9
第Ⅱ群	59.7	9.4	18.2	0.6	2.0	10.1
第Ⅲ群	61.7	3.3	10.2	0	23.5	1.3

（「f.その他」は、bとcの組み合わせ等の他、学部として直接交渉によって開拓する、学生が縁故等によって自己開拓するなどのケースを含む）。

第1-7表、第1-8表が示すように、実習校は実習生の出身学校に委ねている場合が多く、母校実習は55.6%に達している。第Ⅰ群の場合、母校実習がやや少ないように見えるが、附属学校における実習の可能な大学が例外的であることを考慮すれば、やはり母校実習への依存の程度はきわめて高い。すなわち、広島大学と筑波大学は附属学校において実習を行っており、しかも実習者数も多いので、これを除いた場合、母校実習への依存度は58.8%となる。また、第Ⅱ群についてもお茶の水女子大学、奈良女子大学を除くと母校実習への依存度は63.9%となる。

出身校実習については、実習生が母校とその社会的・文化的環境および教師・生徒の状況について熟知していることにより、それが実習の効果を高める側面と実習への取組みを安易にさせる側面とがあり、その功罪を一面的に論じ難い点がある。しかし、母校実習への依存の割合の高いことから、現実にはさまざまな困難を生じている。特に、実習校によって、受入れ時期がまちまちであり、そのために大学の授業計画に支障をきたすとか、また、多数の学生が特定の学校へ集中するため、実習校側としても実習生受入れを制限せざるを得ないところから、母校出身者であってもあふれ現象を呈しているところがある。あるいは、実習校が各地に分散してしまうため、大学側の計画的な教育実習指導が困難であり、また、大学教員の巡回指導等にも限界がある。

以上のような点で、出身校依存の教育実習には、多くの困難な問題があり、教育実習の本旨からいって、出身校依存の形態は望ましいものとはいえない。しかし、やむを得ず出身校実習に依存せざるを得ない場合には、特に、次のような点に留意する必要がある。

- (1) 実習に参加する前に、事前のオリエンテーションを十分に行うことが必要である。
- (2) 教育実習に関する大学側の組織を確立し、出身校であっても実習校側と大学との十分な連携協力の体制をつくることが望ましい。
- (3) 大学としての教育実習の計画、指導の目標、評価の方法等を明確にして、実習校への協力を要請するとともに、大学側の巡回指導、訪問指導の体制を確立することが望ましい。

従って、可能な限り、公立学校の特別な実習協力学校が確保されるよう努力する必要があるし、また、実習協力学校の設定に関する行政的協力の方策についても早急に検討されることが望まれる。

4. 教育実習参加者の選択

前述のように、第1—1表が示している如く、教育実習を受けながら免許状を取得しない者、また、免許状を取得しても教員として就職しない者の数は、かなりの多数にのぼる。もちろん、すべての一般大学卒業者を包括した場合に比べると、国立の一般大学の卒業者は、教育実習を受けた者の教員就職率が比較的高く、必ずしも免許状の濫発という状況ではない。それにもかかわらず、教員就職者の約4倍の学生が免許状を取得し、あるいは約5倍の学生が教育実習に参加している状況については、賛否両方の意見がある。

すなわち、必ずしも教員として就職しなくとも、教育実習に参加し免許状を取得することによって初等・中等教育への関心をもつ機会が得られることや、教育実習に参加することによって就職の選択を決定する機会が得られることもあり、可能な限り教育実習を経験させるべきだとする意見がある。これに対して、全く教員となる意志のない者や、教育的指導能力を著しく欠く者で、実習校の教育に弊害をもたらすことも考えられるような場合には、単なる形式的資格として免許状を付与することのないよう、実習生を厳選すべきだとする意見もある。

大学のカリキュラムの一環として教育実習を実施し、また、実習校の教師や児童生徒に種々の

負担や影響をもたらすことを考慮するならば、大学としての自主的な、なんらかの学生の精選が考えられてよいであろう。

教育実習参加者を精選するためのなんらかの条件を課している大学は76.7%で、一部の学部においてのみ条件を課している大学を含めると83.3%にのぼる。つまり、なんらかの方法で、実習参加者を選択している大学・学部が8割を超えていることを示している。

実習参加者を精選する方法としては、教職専門科目の履修状況によっている場合が全体の50%を超えている。特に、教職専門科目の履修状況およびその他の方法をも加える場合を含めると、全体の70%を超えている。教職専門科目の履修状況を条件としている場合には、教育原理、教育心理、教科教育法の履修を義務づけているものが最も一般的である。ただし、教育実習と教職専門科目の併行履修の場合も多いと考えられるので、履修中の場合も含むと考えるべきであろう。

その他の具体的方法としては、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場合が2件、教職専門科目の成績による場合が1件ある。また、教員志望の確認をするという場合があるが、教員志望の意志が明確なものかどうかは判定し難い面があり、教育実習体験を通して教員を志望するに至る者もいるので、必ずしも実習参加の前提条件とするかどうかは問題がある。

一般に、大学の課す履修要件として、一般教育、教科専門、教職専門の各科目のうち、教育実習に参加する前に履修しておくことが望ましい科目あるいは最低限履修中であることを必要とする科目とその単位数を指定することが考えられよう。たとえば、教育原理、教育心理学、道德教育の研究、教科教育法などについては、既修または履修中であるものとし、教科専門科目についても一定の単位数を予め履修することを条件とすることが考えられよう。また、オリエンテーションへの参加およびそれに関するレポートの提出を必須要件とすることなども検討されてよい。

5. 教育実習オリエンテーションの実施

教育実習を効果的に行い、大学側の教育計画の一環として十分に成果をあげるために、大学の責任のもとに企画された充実したオリエンテーションを実施することが必要である。

従来、一般的にみて、オリエンテーションの実施時間または期間はきわめて短く、形式的に流れる傾向があった。2時間程度のオリエンテーションが最も一般的(36.1%)であるが、なかには2～3日のオリエンテーションを行ってきたところもある(第1—9表)。

第1—9表 教育実習オリエンテーション時間

時 間 数	0	～1	～2	～3	4	5	6	1日	2日	3日
大 学 数	2	8	22	7	3	2	4	5	5	3

オリエンテーションの実施機関も多様であり、従って、また実施形態もきわめて多様であるといえる(第1—10表)。

第1—10表 教育実習オリエンテーション実施機関

	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群	計
全学的組織	4	0	2	6
教職課程	0	0	8	8
学部単位	2	21	1	24
教育学部	2	10	0	12
その他(実習校等)	1	4	4	9

オリエンテーションの内容としては、(1)教育実習の意義・心得・方法など、(2)教科教育、生活指導、学校運営、同和教育等、(3)その他、などがあげられる。

第1—11表 教育実習オリエンテーションの内容

	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群	計
(1)	3	27	14	44
(2)	4	7	0	11
(3)	2	1	2	5

教育実習の意義・心得・方法その他実習校の概要など、簡単なオリエンテーションをする程度の大学が一般的であるが、教科教育等についてかなり詳細なオリエンテーションを行う大学もある。

オリエンテーションの内容に関して特色のあるものとしては、同和教育、民族教育、障害児教育等に関するいくつかのオリエンテーション・コースが工夫されている。また、漢字・かなづかい法を取り入れているケースや研究授業とその討議、授業参観や指導案演習等をオリエンテーションとして実施している大学もある。

その他、教科教育、授業等の実地指導に関する問題や、生徒理解や生徒指導に関する問題などをオリエンテーション・コースに含めたり、マイクロ・ティーチング、シミュレーション等を利用して教育指導についての関心をもちさせるなど方法上の工夫をしている大学もある。

いずれにせよ、大学のカリキュラムの一環として教育実習を実施するという本旨からいえば、実習期間中の指導のみならず、事前・事後の大学としての責任ある実習指導が要請されているといわなければならないだろう。

6. 教育実習の実施時期および期間

教育実習の実施時期については、本来、大学のカリキュラムとの関係で決定すべきものであるが、実習校の事情等によって制約されてこれに従わざるを得ないという実情である。従って、一大学内においても、かなり長期にわたってばらばらに教育実習生を送り出す状況が生ずる。そのため、大学のカリキュラムとの調整が困難であり、授業や特に実験と重なったり、ときには試験期間と重なるようなこともある。この点も、出身校実習に大きく依存していることと関わってお

り、そのため、在学中の教育実習は、平常の学部教育に支障になるとする強い意見となっているのである。

これを解決するためには、結局、安定的な実習協力校を確保し、大学の授業計画との十分な調整の上で実施時期を決定することが期待されているといえよう。

教育実習の期間については、ほとんどの大学が2週間であるが、3週間実施している大学が7大学、4週間実施している大学が1大学ある。実習効果の点から実習期間を3週間程度に延長すべきだとする意見がある。逆に、3週間の実習を行っている大学からは、実習期間の短縮を希望している場合がある。また、期間延長については内容の検討がより重要であり、にわかには賛成し難いとする意見がある。要するに、実習期間については、可及的十分な期間を充当することが望まれるとしても、実習校確保等の現実の困難がある以上、実習期間の長短よりも限られた教育実習において充実した実習経験を得させるためのプログラムの確立が重要である。

7. 一般教官の教育実習への関与状況

教育実習を実習校に委任して放置するのではなく、実習期間中の大学教官のさまざまな関わり方が重要である。

教育実習への一般学部教官の関与状況は、(1)実習生への巡回指導、(2)実習校との連絡、(3)その他、について次表のようにになっている。

第1—12表 一般教官の教育実習への関与状況

	(1)	(2)	(3)	(1)+(2)	(1)+(2)+(3)	(2)+(3)
大 学 数	14	10	6	25	4	1

(1)をあげた大学は71.7%，(2)をあげた大学も66.7%あり、ほとんどの大学が何らかの形で、一般学部教官も実習校との接触をもっているといえる。 (3)その他、をあげた大学については、研究授業参観など、さらに積極的な形で実習校との接触があることを示している。

もとより、一般学部教官も可能な限り、実習校への巡回指導等に積極的に参加していく必要があるが、この点についても、出身校実習等の場合、自ら実習校との接触には限界があるといえよう。

8. 教育実習実施のための大学側の組織

教育実習を実施するための大学側の組織は、第1—13表の通りである。特に、全学的な組織をおく大学は、48.3%であり、第I群はほとんどがこれをおいている。教職課程委員会、教育実習委員会等の名称をもち、各学部の代表によって構成されている。

第1—13表 教育実習実施のための組織

	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群	計
全学的な組織	8	16	5	29
学部単位の組織	1	15	2	18
教育学部におく組織	0	2	0	2
その他（教職課程教官） （またはなし）	0	3	8	11

第Ⅱ群の場合には、全学的な組織をおく場合と学部単位の教務委員会などで取り扱っている場合が拮抗している。第Ⅲ群は、教職課程担当教官が実施の責任をもっている場合が多いが、形式的には全学的な組織をおいているとよい場合もある。

これらの組織においては、実習校との連絡をはじめ、教育実習の全般的な企画運営、実施について責任をもっている場合が多い。もちろん、各学部で分担すべき側面があることは事実であるが、複数の学部をもつ一般大学においては、大学として統一的な対応の必要があるので、全学的な委員会によって、教職課程、特に教育実習の実施に効果をあげるよう考慮されるべきであろう。また、後述の教職課程センターの運営との関連も考慮されるべきである。

9. 教育実習の評価

教育実習が、大学教育の一環である限り、単位の認定は大学の責任において行い、実習の評価についても、実習校に全く一任するのではなく、大学が主要な役割を果たすことが必要だといえる。そのためには、実習校所見、実習記録、レポートなどを総合的に用いて評価する必要がある。

教育実習の際、利用する資料については、(1)実習校所見、(2)実習記録、(3)その他、について、第1—14表のようになる。

第1—14表 教育実習評価資料

教育実習評価資料	大学数	
(1) 実習校所見	4	
(2) 実習記録	3	(1)をあげているもの……53校
(3) その他	2	(2)をあげているもの……53校
(1)+(2)	36	(3)をあげているもの……17校
(1)+(2)+(3)	12	
(1)+(3)	1	
(2)+(3)	2	

(1)と(2)をあわせ用いている大学は全体の60%、その上さらに「その他」の資料をも用いている大学を加えると80%にのぼる。

このことから、実習校所見と実習記録が最も重要な評価資料とされていることが明白である。(3)その他、の資料としては、レポート、出勤表、学習指導案、実習経験発表会などである。これ

らの資料は(1)の場合でも利用されていることはいうまでもない。

実習評価の担当者は、(1)教育学部教官、(2)教職課程担当教官、(3)その他、についてみれば、第1—15表のようになる。

第1—15表 教育実習評価担当者

	第Ⅰ群	第Ⅱ群	第Ⅲ群	計
(1) 教育学部教官	5	11	0	16
(2) 教職課程担当教官	1	5	14	20
(3) そ の 他	2	15	2	19
(1) + (3)	1	4	0	5

(1)と(2)をあわせると、全体の60%になるが、これらは最終的な単位認定についてであり、形式的認定の場合が多く、実質的にはほとんどの場合、実習校所見が大きな意味をもっているのである。その他についても、実習校所見によるとした場合および実習委員会、教務委員会、実習成績評価会議、実習連絡会によるとした場合である。後者の場合も、実質的には実習校所見が意味をもっている。

教育実習を大学教育の一環として確立するためには、評価についての大学側の実質的な役割が重要であり、そのためには、教育実習担当の負担を考慮した教職課程教官の配置が検討されるべきであろう。

10. 教育実習経費の負担方式

教育実習の実施に関する困難の一つが実習委託謝金などの実習諸経費の負担の問題である。

教育実習経費の負担方式は、(1)大学全体で負担、(2)教育学部が負担、(3)各学部が負担、(4)学生が一部負担、(5)その他、について集計すると第1—16表の通りである。

第1—16—1表 教育実習経費の負担方式（通計）

方 式	(1)大学全体で負担	(2)教育学部が負担	(3)各学部が負担	(4)学生が一部負担	(5) そ の 他
大 学 数	25	4	26	30	7

第1—16—2表 教育実習経費の負担方式（内訳）

方 式	(1)	(3)	(4)	(5)	(1)+(4)	(3)+(4)	(1)+(2)
大 学 数	12	12	5	3	8	11	1

方 式	(1)+(2)+(3)	(2)+(4)	(2)+(3)+(4)	(1)+(3)+(4)	(4)+(5)	(1)+(4)+(5)	(1)+(5)
大 学 数	1	1	1	1	2	1	1

大学全体で負担するなり、各学部で負担するものが多く、これに一部学生負担をさせるものを加えると全体の71.7%に達する。

学生に負担をさせている大学は、通計すると30大学であり、(5)その他として、全額学生負担としている大学を含めると32大学で全体の53.3%にあたる。

学生負担額は、第1—17表のようにになっている。

第1—17表 学生の教育実習費負担額

学生負担額 (金額不明 全額負担含む)	～1000円	～2000円	～3000円	～4000円	～5000円	～6000円	～7000円	～8000円
大 学 数	5	1	4	8	3	5	1	4

一般大学・学部については、実習関係経費の予算措置がなされていないため、諸経費をもってこれに充当するのにも限界があり、そのため学生に相当額の負担をさせている。しかし、教育実習が大学のカリキュラムとして設定されている以上、実費程度（実習手引の代価、実習に関する事務用品の負担等）の負担はやむを得ないとしても、実習委託謝金等を学生負担とすることは問題である。

実習委託謝金が同一地域の国公立大学間や同一大学の学部間でバランスを欠くことは望ましくなく、早急に調整を要する問題であるといえよう。このような問題の解決のために、地域的な連絡協議機関を早急に機能させることが望まれる。

実習委託謝金はもとよりであるが、実習校が遠隔地に拡散する場合もあり、教職員派遣のための旅費等についても負担が大きく問題が多い。

このような観点から、教育実習諸経費の予算措置についての要望が多くの大学から提起されている。開放制の教員養成の原則に立脚する以上、課程認定を受け、教員養成に関して実績をもつ学部に対しては、実習諸経費に関する学生当積算の財政措置のなされることが望まれる。もちろん、実習に関する教職員派遣のための旅費等についても、一般の教育研究旅費を圧迫しないよう、別途、予算措置のなされることが望まれる。

11. 一般大学の教育実習と附属学校

附属学校の設置状況は、国立学校設置法施行規則第24条により、同規則別表第九として明示されている。

第Ⅰ群では、東京大学、名古屋大学、広島大学、筑波大学にのみ、第Ⅲ群では、東京芸術大学、東京工業大学にのみ附属学校がおかれているが、第Ⅱ群では琉球大学をのぞくすべての大学に附属学校がおかれている。しかし、第Ⅱ群の附属学校はほとんどが教員養成を主とする教育学部の附属学校であり、多くの場合は、一般学部とは関係をもっていない。

もとより、教育学部の附属学校については、今日、幼稚園、小学校、中学校、養護学校をおくことが基本形態となっており、この点で欠ける大学については早急に整備すべきである。また、これらの附属学校においては、教育学部の教育実習を充足するのみならず、一般学部の教育実習をもある程度受け入れることができるよう必要な整備充実をはかることが望まれる。しかし、教

教育学部の教育実習についても、今日、これを附属学校において十分に充足することのできない実情にあり、附属学校の大幅な整備充実が望まれている。これらの附属学校と一般学部の関係は、一般に希薄であり、教育実習を受け入れたり、実習手引の作成、オリエンテーションへの参加などが、ごく一部の大学において行われているのみである。

教員養成を主とする教育学部以外の附属学校において、附属学校の教員が教科教育法等の授業を担当している大学は、東京大学、名古屋大学、広島大学、お茶の水女子大学、奈良女子大学などであり、その教科は、国語、社会、数学、理科、英語等にわたっている。今後、一般学部についても、教員養成に関して附属学校と連携する方策を一層検討することが考えられよう。

また、附属学校をもたない一般大学においても、ごく少数ながら、附属学校設置の計画や附属学校の設置を検討している大学・学部もあり、将来において、独自の教育研究の必要から附属学校の新設が検討される場合もあるであろう。

附属学校は、本来、大学の研究教育と密接な関連をもち、大学の研究教育の目的と即応した実験・研究を行うことを主な目的の一つとしている。従って、教育実践と結合した具体的な教育研究、特に教育内容・方法の研究に関しては十分な施設設備とスタッフを備えることが望まれる。教育実習に関する指導、実習手引作成への参加をはじめ、教材研究、教科教育法その他教職に関する専門教育のうち、特に実地指導に関する領域における連携協力について今後一層検討する必要がある。そのためには、附属学校の人事についても、これらの附属学校の使命に鑑み、教育学部の研究教育の目的にふさわしいスタッフを大学側が配置できるよう行政側の慎重な配慮を期待したい。

12. 教育実習校確保の問題——特に行政協力について——

近年における教員希望者の増加に伴って、実習希望者が増加し、実習校の確保が困難になっている状況について多くの大学から指摘されている。特に、協力校を得ることが難しく、従来、協力校であった公立学校も、実習を受ける出身学生が激増したため、受け入れが難しくなったという場合もある。そのため、やむをえず、出身校実習に依存せざるを得なくなる。なかには出身校でさえ受け入れをことわられるという状況も生じている。また、出身校実習の場合には、実習校が広域にわたるため、大学側の指導・連絡がきわめて難しい。あるいは、実習時期が実習校側の都合で一定していないため、大学側のカリキュラムとの調整にも困難がある。一般授業のほか、実験実習や時には試験と重なることなどもあり、日常の学部教育に支障があるなどの問題もある。このような事情から教育実習制度を抜本的に改善すべきだとする強い要望や意見が提案されてきたのである。しかし、これらの提案には、直ちにこれを実施し難い問題もあり、なお検討すべき多くの課題を含んでいる。

まず第一に、現行制度を基本として、実習制度の改善をはかるために、実習協力校の確保についての行政協力が積極的に措置されるべきである。そのためには、教育界の後継者育成に関わる

教育実習の意義についての、教育行政側、実習協力校側、大学側の相互の理解を深めることが必要であろう。特に、公立学校教員の、教育実習の意義についての理解と協力を求めることが必要である。個々の教員の負担過重、児童・生徒の教育への影響にもかかわらず、教育界の後継者育成の観点から学生に教育実習を履修させることの積極的意義について相互の理解を深め、大学と実習校とが提携してこれを実施することが期待される。

そのために、一定数を超える学生の教育実習を引き受けている実習協力校については、教職員の配置に関する行政上の優遇措置その他の条件整備を講ずるなどの教育行政側の全面的な協力が期待される。

さらに、今後、地域における教員養成のための連絡機構を確立し、公立学校と教育行政当局と大学との緊密な連絡と協議のもとに、実習協力校を整備する方策を検討すべきであり、教育行政側がこれについて積極的な協力態勢をもつことが期待される。特に、大都市地域においては、地域内の公立学校においてすべての教員希望者を実習生として受け入れることのできない状況にあり、周辺の地域の連絡機構と十分な連絡をはかって厳選された実習生を一括して受け入れる体制の検討されることが望まれる。

13. 課程認定制度とその運用の改善

前述のように、教員免許状取得者に対して、教員就職者の割合が少なく、そのために免許状の濫発が指摘され、これが原因で教育実習の実施に関しても、実習生の精選はじめ実習制度の改善についての種々の意見が出されている。

これに関して、教員免許状を取得するための単位認定のできる課程の認定に際して、教育実習校との契約について届出申請をすることになっているが、しばしば実習校の形式的な認定にとどまり、実際には母校実習に依存せざるを得なくなっているという実態は問題があるといえよう。

課程認定の申請に基づいて実習協力校が確保され、協力校における実習が実施可能であれば、母校実習への極端な依存と、実習校確保に伴う多くの困難な問題が解決されるだろう。

この意味で、課程認定に際しては、実習協力校の確保の見直し、実習生受け入れ可能人数、実習委託予定学生数等についての適切な審査を行うことが考えられる。

さらにまた、「大学における教員養成の課程を置く場合の審査基準」には、「課程認定の水準の維持向上」について次のように定めている。すなわち、「1. 認定後の水準の維持向上を図るため、認定課程を有する大学に対して、実地視察を実施するなど適切な指導・助言を行うようにするものとする。2. 認定課程が、認定基準より低下した状態にあり、著しく適正を欠くと認められる場合は、その是正措置について指導助言するものとする」とある。この基準に基づいて、課程認定後の指導助言が適切に行われ、認定課程の維持について、必要な条件整備を積極的にはかることが必要である。

14. 1年課程の教員養成課程について

現行制度のもとでは、一般大学においても、4年間の在学中に教員免許状に必要な単位を履修できることが本則であり、当面これを維持すべきであるが、学部教育目的からみて在学中に必要な単位を履修させることが著しく困難な場合には、1年課程の教員養成課程（教職課程）を設置し、これによって教員養成を行う場合があってもよい。学部卒業後、教員を希望する者は、この課程において教育学、心理学、教科教育の研究、教育実習等を中心とした教職課程および各専門領域と人間発達との関係についての科学研究などを履修した後に、正規の資格を得ることができる。あるいは、一般大学在学中に教員志望の明確である者については、当該学部の教育目的からみて4年間で免許状に必要な履修が困難である場合、5年間で学部目的に基づく履修要件と教員免許状の取得に必要な履修要件を充足することが考えられよう。（この趣旨は従来から若干の学部においては学部の専門教育と教職専門教育とが両立し難いとする意見があり、1年延長を指導してきたところもあり、4年間で免許状に必要な履修が困難である場合、結果的に5年間で履修することになることもあり得るとの意であって、現行の大学制度のもとであえて5年間で履修させるべきであるとの意ではない）。このような場合の教職課程の管理運営は、大学におく教職課程センター等において行うことが考えられる。

教員養成課程をおく場合、当該大学卒業者のみならず、他の一般大学・学部の卒業者を含むことができるものとする。従って、数個の大学・学部を単位として教職課程センター、または1年課程の教員養成課程をおくことも考えられる。もちろん、それは教員組織および施設設備の十分に整備されたものでなければならない。これを設置する大学は、従来から教員供給に関して一定の実績をもつ大学、あるいはまた、教育系大学・学部とすることも考えられよう。

なお、このことに関して、1972（昭和47）年の教養審議建議においては、「免許状を取得しなかった大学の卒業者のための特別の養成課程の設置」を提案し、「卒業後、教職を志すに至った時、教員として必要な資質能力を養って教員資格を取得するようにするため大学に1年程度の特別の養成課程を設置する必要がある」と述べている。今日まで、1年程度の教員養成課程は公立の教員養成所以外には具体化されるに至っていないが、一般大学を卒業して教員を志願する者について、大学の中に正規の教員資格を付与する途が開かれるよう積極的に検討されるべきであろう。

15. 採用試験合格後の教育実習について

一般大学において、教育実習以外の免許状取得のための履修要件を充足している者については、採用試験を実施した後、合格者についてのみ都道府県教委の協力のもとに所要の教育実習を行う方策が提案されている。

しかし、この方策は、教育実習参加者を限定する上では効果があるが、いくつかの疑点があ

る。第一に、採用試験合格者の決定は現行制度の下では行政側に委ねられているから、採用後実習は試補的研修と同質化する可能性があり、いわゆる大学教育の一環としての教育実習の意義を失う。第二に、合格者決定から翌年3月までの短期間に、しかも学生の修学の上からも重要な時期に、実習の時期を設定することは困難である。第三に、私学教員希望者は公立学校採用試験の対象外となるので、教育実習の機会が得られないことになる。第四に、教育実習を通して、教職への理解を深くしたり、教職への適性を発見し教職への意志を選び固めるなどの機会は失われる。

上記の理由により、採用試験合格者に対する教育実習は、実習校確保の困難の打開や大学の教職課程の負担の軽減にはなりえても、大学における教員養成の本旨からみて望ましい制度とはいえない。

16. 高等学校教員の教育実習について

高等学校教員免許状を授与する資格要件として、戦前の無試験検定制度に準じて、学識を重視し、教育実習の履修を要しないこととすべきだとする強力な意見がある。また、高等学校の多様化の状況のもとで、特定の学校でのわずか2週間の実習体験は形式的で実質的な意味をもたないから廃止すべきだとする意見もある。しかも、高等学校の教員資格に実習を要しないこととすれば、実習校確保の困難もかなり解消されることとなろう。しかし、高等学校教員の資格についてのみ、教育実習を不要とする積極的根拠は乏しいといわなければならない。

第一に、中学校教諭一級普通免許状と高等学校教諭二級普通免許状とはほとんど重複しており、高等学校教員についてのみ教育実習を不要とする積極的理由はない。第二に、中学校と高等学校の教育は、いずれも中等教育として、教科担任制を基本としているが、高等学校進学率94%という状況下において、高等学校教員においても生徒指導をはじめ、学科授業以外の多様な教育指導に関する専門的識見と実践的能力が要請されている。また、教科の授業を成り立たせるためにも、学識のみではこれに十分にこたえることはできない。このような意味で、高等学校教員についても卒前教育としての実習経験が必要であるばかりでなく、これを一層充実させる必要がある。第三に、卒前教育において教育実習を含む教職課程を充足することによって教員資格の基礎的要件を、大学において充足することができる。すなわち、大学における教員養成の原則が貫徹されるのであって、教育実習を大学教育から切り離すことは大学における教員養成の原則をあいまいにする。第四に、学部専門教育のために、教育実習の履修が困難であるとすれば、卒後1年の教員養成課程等が積極的に考慮されるべきであり、教員資格のための履修要件を4年で充足し得る場合と、5年間の学部教育または卒後1年の履修を必要とする場合とがあってもよい。第五に、卒前教育としての教育実習を不要とすることは、就職後の試補的研修を要請することとなろう。しかし、試補的研修制度については採用決定後の実習と同様、大学における教員養成の原則と相容れないところであり、職域における専門性向上のための実務的研修の一つとみなされるべきであろう。

このような意味で、現行制度のもとでは、高等学校教員の養成においても、むしろ大学における教育実習等の意義の確立とその内容の改善充実が積極的に検討されなければならないといえよう。

17. 教職課程センターについて

先に、本委員会が「大学における教員養成」（昭和52年11月）で提唱した教職課程センターについては、約半数の大学の意向をきくことができた。それによれば、おおむね賛成ないし賛成の方向で検討中とするものであったが、ごく少数の大学においては必要ない、どちらともいえないとする意見であった。

検討中の具体案としては、教育実習センター（東京大学）、教職教育研究センター（名古屋大学）、教職教育センター（京都大学）があるほか、東京水産大学、大阪外国語大学などにおいても提案中または将来構想として立案という状況である。

基本的には、この構想に賛意を示しながら、なお次のようないくつかの要望意見もだされている。(1)画一的なものでなく、多様性のあることが望ましい。(2)教育実習および教職課程の直面している問題を、制度の上からも予算の面からも解決できる裏づけのあるセンターの設置が望まれる。(3)全学部のために機能するセンターとすべきであり、教育学部の了承が必要である。

以上のほか、特に異論はないがとして、いくつかの危惧を表明した大学もある。(1)教員採用について発言権をもつようなセンターは望ましくない。(2)小学校教員となる機会を与えることは賛成できない。(3)卒業後に上に積み重ねる方式で教育機会を提供するのであれば賛成しかねる。(4)「地域センター」としてその性格が明確なものでなければ外的干渉のおそれなしとしない。

教職課程センターの具体的な形態については、大学の実情や地域の状況に応じて種々の形態が検討されるべきであろう。特に、教員養成を主とする学部をもたない総合大学においては、教職課程をはじめ教育実習の企画と実施運営について全面的に責任をもった教職課程センターが積極的に検討されるべきであり、設置準備の整った大学から速やかに設置されるべきであろう。

教員養成を主とする大学・学部においても、教育学部の一部門として教職課程センターに準ずる施設を設置するか、教育実習指導センターの如き附置教育指導センターを設け、全学あるいは地域の教職課程および教育実習に応ずる体制を整えるとともに、教育実習等の改善充実をはかるための研究を推進すべきであろう。

単科大学等の教員希望者の少ない大学・学部においては、独立の教職課程センターを設置するよりも、隣接地域の他の大学に設置される教職課程センターを利用するか、共同利用の教職課程センターを設けることが考えられよう。

現在、すでに概算要求中の「教職教育研究センター」の設置計画を参考事例としてあげておきたい。

名古屋大学の「教職教育研究センター」は、(1)教育実践、(2)教科教育、(3)教職教育の3つの研

究・指導部門の設置を計画している。

教育実践研究・指導部門は、教育実習について「事前指導、実習期間中の指導・連絡、実習の改善等に関する研究を行う」とともに、「教育実験」として「小集団および大集団に対する教育の実技訓練の実験的研究を行う」ものとする。

教科教育研究・指導部門は、「各教科教育の研究とそれに基づく教育方法の実践的指導を行う」ために、国語、社会、数学、理科、外国語（英語）、工業、農業、商業の各教科教育の研究教育システムをおく。

教職教育研究・指導部門は、中等教育原理・制度、生徒指導・青年問題、学校管理・運営、教育工学・教育技術の4分野の研究体制を設ける。

以上のように、「教職教育研究センター」は教育実習を含む教職課程の研究教育に全面的に責任をもつ組織で、いわゆる一般大学における教員養成を専ら目的とする組織である。

これに対して、教育系大学は、教員養成を目的とする教職課程を内に含んだ組織であり、また近年教育系大学・学部を設置されている教育実習指導センター、教育実践研究指導センターなどは大学の研究教育と教育実習・教育実践を結びつける役割を果たすことが期待されているといえよう。このように、教育系学部を含む大学においては、原則として、教育系学部を中心に教職課程、教育実習に全面的に責任をもった組織が検討されるべきであろう。

18. 法令等の整備について

法令等の整備に関する要望意見の中で最も多いものは、教育実習制度に関するものである。

第一に、教育実習協力校の確保が困難であり、しかも出身校実習ということになると、時期もまちまちであり学部教育の点から支障があるので、採用後の試補制度により、または、採用試験合格者に教育委員会の指定校において教育実習を課すなどによって、在学中の教育実習を要しない制度とすべきであるとの意見がかなりあった。あるいは、採用の前に、教員資格試験を行い資格試験合格者に教育実習を課すべきであるという意見、その際、国家試験についても考慮すべきであるとの意見もある。

特に、高等学校教員についてこのような措置を望む声がある。また、高等学校教員については、大学において教育実習を行うとしても4年終了後の1年課程または5年間の修学によってこれを行うべきだとする意見も提案されている。

さらにまた、このことと関連して、課程認定は4年制大学以上とすべきであり、短期大学においては基礎資格のみを与えることとし教育実習を廃止し、資格試験合格者にのみしかるべき方法で研修させるべきだとする意見がある。

このような実習制度に関する一連の制度改革については、前述の通り、なお、多くの検討課題を残しているといわなければならない。

第二に、現行制度のもとで、教育実習の履修が法的に課せられているにもかかわらず、教育実

習協力校の確保については、何らの法的措置もなされていないので、実習協力校の指定や実習協力校に対する予算上・定員上の優遇措置を講ずる等に関して法的整備をなすべきだとする意見がある。特に、教育実習協力校を教育委員会が確保する責務に関する法的措置については、一般学部、教育系学部を問わず、かなりの大学が要望している。この点に関しても、前述のように今後一層検討を進める必要がある。

第三に、教職課程の維持に関して、教職課程の教官定員の配置、教育実習を指導する教官定員の配置、教職課程に要する経費の措置、さらに教職課程の運用に必要な事務職員の配置等について、強い要望がある。この点は法的整備というよりも条件整備の問題であるが、課程認定に関する基準にも、教職課程について「十分な教員が配置されていなければならない」「履修学生の数に応じて増員を要する」と定めているところにより、課程認定後の認定課程の条件整備を強く要求する意見がある。

その他、課程認定については、学部間・大学間協力を十分に尊重した認定をすべきであり、学部間の閉塞的な認定課程に陥らぬよう、また、専攻科で認定を受けた課程については、大学院設置の際の課程認定を簡略なものとするべきであるなどの意見もある。

このように、課程認定制度の見直しを含めて、教職課程の充実に関する措置についても再検討が求められている。

第四に、教職に関する専門科目については、中学校および高等学校の教育実態からみて、生徒指導、生活指導等に関する内容を強化する必要がある、履修基準を引き上げるべきだとする意見がある。特に、教育実習についても2週間ではおざなりであり、最低3週間は必要であるという意見が複数大学から提案されていた。

ただし、これらの点については、逆に基準を引き下げるべきだとする意見もあって、単に履修単位数の多寡、実習期間の長短のみでは規定し難い面がある。

また、教職に関する専門科目のうち、特に教科教育に関する研究教育の体制、履修要件を確立すべきだとする指摘がある。さらに教職に関する専門科目の履修を免除している工業教員免許状の特例、免許法附則第13項についてはこれを改定して、教職の専門職性の質的向上をはかるべきだとする意見もいくつかあった。

これらは、すべて今日、とりわけ教職に関する専門的な識見をもった教員の養成を要望する意見として集約することができ、抜本的な制度の改善が必要である。

第五に、教科に関する専門科目については、今日の学術の進歩や教科内容の変遷に即応して再検討が必要だとする意見が多い。特に、新しい時代に即応した科目の名称や単位履修の方法を検討するなど、必修科目や必要単位数を再検討すべきだとする意見が提案されている。あるいはまた、全体として教科に関する専門科目の基準を引き上げるべきだが、必修指定科目については、自由度を大きくすべきだとも主張されている。

また、教育系大学からは、小学校の教科に関する専門科目についても、履修方法の多様化を認めることによって履修内容の充実をはかる方向が検討されるべきだとする要望が出されている。

これらの問題についても抜本的な改善策の必要な時期をむかえているといわなければならない。

第六に、教員免許状の種類については、中学校一級、高等学校二級がほとんど重複している現行免許制度でよいかどうか再検討すべきであり、学校段階の差異に対応した高等学校教員免許状の特殊性を考慮すべきであると主張されている。また、養護学校教員の免許状についても、学士を基礎資格とする者の免許状は二級程度とすべきであるという指摘が多い。さらには、養護学校教員免許状を専修する者の履修単位については、現行の基礎免許状に付加する方式ではなく、養護学校教員として必要な専門的な履修方法を検討し、普通教員免許状をこれに付加する方式が検討されるべきであるとする意見もある。その他、障害の種類や程度に応じた免許状の問題も指摘されている。

免許状の更新については、多様な形での在学研修、通信教育その他の方法による現職教育を必修とすべきであり、10年程度免許状が使用されなかった場合には無効とするなど、免許制度を専門職性維持のための重要な基礎的要件とすべきであるとの意見がある。

さらに、大学院卒業者には、別途の教員資格を与えるべきだとする主張がある。他に、教育長等の資格条件を教育専門職として免許法に法定すべきであるとする意見もある。

その他、小学校の低学年と高学年、小中と中高の免許状の関係など、免許状の種類についても、検討すべき課題は山積している。

第七に、国立学校設置法における課程一学科目の制度、省令による教育系学部の画一的学科目の制度には問題があり、これを改定すべきであるとする強い意見がある。これに関連して、教育学部についてはその設置基準を明確にせよとの主張がある。

これらの問題についても、すでに久しく論議されてきたところであるが、実情にあわせて改定しうるものは改定すべきであり、本格的な検討を要する。

以上のような各論的な指摘の他、免許法制の簡素化をはじめ、免許法の全般的な見直しの段階にあることを指摘する意見は多く、教員免許制度の全般にわたって抜本的な再検討の望まれていることを特に付記しておきたい。

第Ⅲ章 総括と提案

これまで、一般大学・学部における教員養成に関連して、教職課程の意義と現状、特に教育実習の意義と問題点、教職課程センター、法令等の整備について検討してきた。

教育実習を含めて、教職課程を改善するためには、大学側自身の積極的な努力が必要である。一般大学・学部における教職課程の実態は、これまでの分析や検討からも明らかなように、多くの改善すべき問題点をもっている。われわれは、さしあたり現行制度の枠内であるが、教職課程の管理組織や教職専門科目の運営について、次の4点について改善の必要を提言したい。

1. 教職課程を円滑に運営していく上での全学的な管理組織を確立しておくことが望ましい。教職課程の管理について各学部が責任をもつとする大学が相当数あるが、大学全体として、円滑な運営を欠くおそれがあるので、全学的な管理組織を確立しておくことが望ましい。
2. 教職課程の事務部門については、学部によって取扱いが異なり全学的な不統一に陥ることがないように、全学的な組織化と責任体制の確立が必要である。
3. 教職専門科目の授業実施に関しては、教育原理、教育心理学・青年心理学、および理科教育法等で、クラスサイズが過大なものが相当数あるが、この面の改善が急務である。また、非常勤講師への依存率が過度に高いところがあるが、この事態も早急に改善すべきである。
4. 教職専門科目の時間割についても、検討すべき点が多いが、特に集中講義で一時しのぎに行うやり方は、改善すべきである。

次に教育実習に特に関連して総括をし若干の提言をしておきたい。教育実習の実態は、一般大学・学部において「大学における教員養成」の主旨からして、なお改善すべき点が多い。一方では、教育実習が、学生にとっては貴重な体験であり、教職への意識や熱意の形成の動因にもなるものであり、また、実習期間の延長により、質的にさらに充実させるべきだとする主張がある。しかし他方では、教育実習校の負う過大な負担を軽減するためや、一般大学・学部固有の専門科目の学習に妨げとなるという視点から、在学中における教育実習を廃止すべきだとする主張がある。このように教育実習をめぐる、対立する主張がみられた。

本委員会は、大学における教員養成においては、教職の専門性を確立するという視点から、また最適化した教育指導を学習させるという視点から、教育実習は不可欠であるという認識に立ち、教育実習の質的な充実の方策について、各大学が検討し、より効果的な教育実習の研究開発が推進されることによって、大学における教員養成の課題に応えねばならないと考える。ここで特に問題点の多い教育実習を中心に、最小限度の提言を行いたい。

1. 教育実習オリエンテーションの充実

教育実習に参加することによって、教職への意志を高めるといふ学生が存在することは無視できないが、教職に就くことが第一志望ではない実習希望者が多い場合は、その志望が明確なものを優先すべきであるとも考えられる。教育実習参加者は、教科専門科目、教職専門科目等について、一定の単位を取得しておくことを前提にすべきであるが、教育実習のオリエンテーションを充実させ、実習参加の意志を確かめるとともに、教育指導力の向上に努めるべきである。

2. 教育方法の改善

教育実習生の教育指導力の向上のためには、大学における教育方法の改善が必須である。その方策としては、次のことが考えられる。少人数対象の個別的指導が不可能な現状では、授業の状況をVTRに録画し、実習志望者によるテレビ視聴を通して、多くの実験授業を観察するという実習前の訓練、マイクロ・ティーチング的手法による基本的・応用的な教育方法の練習、授業シミュレーション計画による授業場面での問題点の発見の訓練など、教育機器を活用した学習方式の採用を積極的に行うべきである。もちろん、教育機器は万能ではなく、教育内容に対応した指導法が工夫されるべきである。

3. 教育実習中の指導と実習後の処置

一般大学・学部の教育実習が、ややもすれば、教育実習校まかせに傾きがちな点を改善し、教育実習中の巡回指導と教育実習後の処置を充実する必要がある。巡回指導への熱意は、大学側の教育実習への熱意のバロメーターともいえるので、巡回指導を励行し、教育実習生に対し、実習上の助言を行うようにすることが望ましい。実習後には、各学部で反省や検討の会を開き、教育実習の効果を学生が身につけるように指導することが期待される。

以上述べてきたことは、大学側で改善すべき方策であるが、他方教職課程を充実し、大学における教員養成の主旨を実現するためには、教育行政的な諸施策の実現をはかることが緊要である。

教育行政的な施策として、一般大学・学部における教員養成の充実をはかるために、少なくとも、下記の点で早急な改善が必要である。

1. 教職課程センターの設置

教育系学部をもたない大学、特に博士課程の教育学の大学院をもつ総合大学では、教職課程の管理と運営に責任をもつ教職課程センターの設置が緊要である。この種の大学では、学部数も多く、また大学院をもつことによって研究者養成を志向する傾向があり、教育学部もこの場合、教員養成を主目的としていないが、近年この種の大学では、文学部・理学部を中心として教職志望者が増加し、高等学校・中学校の教員養成の役割をも果たすようになった。大学における教員養成という主旨からしても、また特に高等学校教員の養成を充実することは、重要な問題であり、これは総合大学、特にその修士課程の重要な課題の一つとなると考えられる。また現職教育のための大学側の体制が重要となってきた。

教育系学部をもっている大学についても同様のことが考えられる。

教職課程センターは、教職課程のカリキュラム、教育実習、現職教育の計画・研究・指導などを一元的に取り扱い、そのために、教育実習、教育実験、教科教育、教育工学・教育技術等の研究・指導を行う部門をもつことが必要である。もっとも大学によって、それぞれ特色をもつことは必要で、組織内容については画一的である必要はない。

2. 教職課程担当教官の増員

教育系学部をもつ大学では、教職志望者の増加に対応する施策としては、教職課程センターの設置も考えられるが、当面、教職課程担当の教官の増員が必要である。学生定員の増加の場合には、それにみあう一般教育・専門教育の教官の増加が行われることがあるが、教職志望者の増加の場合には、それに対応する教官の増加はほとんど行われていないために、教育系学部による教職専門科目の担当に手不足の状況が生じ、教職課程の運営に支障を来しているか、一般学部の教職専門科目の担当を放棄している。教科専門科目の場合にも、同様に教官不足の現況が示されている。教育系学部をもたない一般大学でも、教職志望者の増加に対処して、教職課程担当の教官の不足が示されている。これらの事態を改善するために、教職課程担当の教官の増員が必要である。

3. 教職主幹の設置

教職関係の事務の増加に伴い、事務機構の整備が必要であり、特に教職主幹ともいうべきポストの設置が緊要である。近年、大学入試事務のため入学主幹、外国との研究交流のため国際主幹等が置かれ、関係事務の円滑化がはかられているが、これに類したものとして、教職事務を一元的に効率的に統轄できるための教職主幹が必要不可欠であるので、その設置を期待したい。

4. 教育実習協力校の確保とそのための措置

教育実習協力校の確保は、大学側の責任とさるべき面はあるが、協力校に過大な負担をかけている現状は打開されなければならない。そのためには、一定数を超える学生の教育実習を恒常的に引き受ける実習協力校については、課程認定の際あるいはその後において、教職員の配置に関する行政上の優遇措置やその他の条件整備を講ずるなどの措置が期待される。

5. 教育実習経費についての措置

教育実習委託謝金については、教育学部については措置されているが、一般学部については、全く考慮されていないため、過大な学生負担を必要としている。また、教育実習協力校の巡回指導や連絡に要する教官旅費についても措置されていないため一般の旅費を圧迫する結果になっている。そのため、一般学部の教員希望者をも考慮して教育実習委託謝金および実習指導に要する旅費について特別に措置されるよう要望する。

教育職員免許法等の法令の改正については、今回のアンケートでは、付加的に、自由記述式で各大学の意見を求めたが、各大学からの意見は、特に教育実習の問題に集中した感がある。一方では在学中の教育実習廃止の主張があり、他方ではその強化の主張があり、多様である。要は、教職の専門性をいかに確立し、優れた教員養成を大学において行うかという視点から検討されるべ

きである。教育実習をしないで正規の教員免許状を取得することができるという考えは、諸外国の実例をみても、また教育のすじみちからしても、妥当なものとはいえない。また教科専門科目と教職専門科目の一定の単位数を揃え、2週間程度の教育実習をすれば教員免許状が取得できるというやり方も、教職の専門性の確立という点からみると、むしろ安易なものといわざるをえない状況となりつつある。

また教育行政職についても、特に都道府県の教育長の場合、その教育行政の専門家の見地から、アメリカ合衆国の例にみられるように、教育学博士号をもつ専門家からできるだけ登用されるように改められるべきである。

あ と が き

国立大学協会教員養成制度特別委員会が、昭和55年9月に作成した「大学における教員養成(案)——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——」は、各国立大学に送付され、意見をよせていただくことになったが、10月中旬までに93の国立大学のうち、78大学からの回答が得られた。そのうち15大学は、特に意見なしということであった。委員会は、各大学からの意見を尊重し、委員会の「案」に検討を加え、必要な修正と補整を行った。

今回の「大学における教員養成(案)」では、副題として、「一般大学・学部と大学院の現状と問題点」を掲げたように、前回の「基準のための基礎的検討」(昭和52年11月)のあとをうけて、一般大学・学部における教員養成の現状と問題と大学院(一般大学の大学院と教育系大学院とを含む)における教員養成の現状と問題との二つに焦点をおいて検討したものである。次に各部について、各大学からよせられた意見を簡潔にまとめてみよう。

「第1部 一般大学・学部における教員養成」では、「第3章 総括と提案」の他、「第2章 教育実習の現状と問題点」について19項目について質問をした。この質問項目の順に、各大学からの意見を次にまとめてみよう。概して、第1から第13までの質問項目については、報告書の案の主張に格別の異議を唱えたものは少ないので、簡潔にふれ、第14からあとの質問項目に対する意見について、やや詳しくふれることとしたい。

1. 教育実習の歴史と意義

教育実習についての二つの見解のいずれかに重点をおく意見もあったが、両者は相補的であり、総合的に考えられるべきだとする意見もかなりあった。

2. 教育実習参加者等の状況

各大学・学部の分析が示されたが、学部毎の統計が多く、全学的にまとまった統計は少ない。この中で、実習参加者中の教員就職者の比率が高くなってきていることを指摘する大学があった。

3. 教育実習校の決定方式と実習参加者数

出身校実習に伴う問題点はいくつかあり、協力実習校での実習をよしとする意見が多いが、実際には出身校実習にたよらざるをえない状況が、共通して述べられていた。

4. 教育実習参加者の選択

教育実習参加者には、一定数の教職専門科目または一定単位数の科目の履修を義務づけている大学が若干みられ、選択の努力が払われる傾向が出てきたことを示している。

5. 教育実習オリエンテーションの実施

オリエンテーションの改善努力をしている例として、①実習高校別のガイダンス、②2日ない

し3日にわたるオリエンテーション、③現場の教師を招いて、その実態についての講義などを実施している、等があげられるが、オリエンテーションのプログラムの開発の必要を指摘している意見が注目された。

6. 教育実習の実施時期および期間

現行の期間でよいとする大学が多かった。その主な理由として教育実習の期間が延びると、一般学部の固有の教育に支障をきたすからとするものが多かった。しかし他方、期間を云々することよりも、教育実習の内容の充実をはかることの方が必要だとする意見、実習の効果をあげるには、実習期間の延長が必要だとする意見もあった。

7. 一般学部教官の教育実習への関与状況

一般学部教官の教育実習への協力はかなり行われていることがわかる。その形態は、およそ次のとおりである。①教育実習オリエンテーションに各学部から1名ずつの教官が参加している。②教育実習の巡回指導に参加している。③教育実習の管理組織に各学部から参加している。一般に一般教官の教育実習への関与を必要なものとする認識は強くなってきているようである。しかし、予算措置がなされていないため、特に出身校実習の場合、巡回指導等が困難であると指摘する声が多かった。

8. 教育実習実施のための大学側の組織

教育実習実施のための全学的組織をおく大学が増えており、運営上の改善のために努力している大学が多いが、担当教官および事務官等の充実を要望する意見が強かった。

9. 教育実習の評価

教育実習の評価についてはほとんど実習校所見に依存しており、改善すべき点について指摘した大学は少ない。実習日誌の中の実習校指導教官の所見を詳しく書いてもらうようにしていると、巡回指導に行った教官の意見を考慮している等の例がみられた。

10. 教育実習経費の負担方式

教育実習は、大学の正規の授業であるから、学生に経費を過度に負担させるべきではないという意見がかなりみられたが、経費の出どころがない現状では、学生に経費負担をさせることはやむをえないとする意見もあった。しかし共通して、実習諸経費の予算措置を要望する声が強く出されている。

11. 一般大学の教育実習と附属学校

教育系学部の附属学校は、自学部からの実習生を受け入れるので一杯であり、他学部からの実習生を受け入れることができていないが、一般学部からの意見を大別すると次のとおりである。①附属学校の規模を拡大して、一般学部の教育実習を受け入れてもらえるようにしたい。②附属学校の受験準備校化は困る。こういった要望や批判の意見がみられた。

12. 教育実習校確保の問題

大学における教員養成の使命を果たすためにも、教育実習校の確保のために、教育行政側の責任ある対応を要望する声、ほとんどの大学からよせられている。しかし、地域によっては自主

的に各大学が教育実習研究連絡協議会をつくって積極的に教育実習の改善のための共同研究等協議に努め、併せて関係機関との連絡・協議を行っている動きも出てきている旨の指摘があったが、このような努力は推進すべき方向であると考えられる。

13. 課程認定制度とその運用の改善

課程認定については、慎重に行うことについては賛成意見が多いが、その場合実習協力校の確保が前提とされるべきであるという指摘があった。

認定した課程に対しては、[必要な人員整備等の条件整備を行い、予算措置をはかることを期待する声]が大きい。

14. 1年課程の教員養成課程について

賛成論がかなりあったが、賛成論も、5年制は専門教育と教職教育と競合する問題を解決できないので、1年課程論を支持する意見が多かった。1年課程を支持する意見の中にも、教師となるための多様なシステムを閉ざさないようにした方がよいとする意見があった。また1年課程は第Ⅰ大学群の場合、教職課程センターにおくのか、どの学部に分けるのか明確にすべきだとする意見もあった。

反対論ないし慎重論を大別すると次のようになる。①教員になってからの再教育を充実すればよい。②新しい課程を設けることに関連して検討すべき課題が多い。③4年卒の学力で、別に問題は起こっていない。④開放制を崩すおそれがある。

以上のように賛否両論があるが、制度の改革には、それに随伴する問題の精細な吟味・検討が必要であり、これらの究明は今後の課題といえる。

15. 採用試験後の教育実習

採用試験後の教育実習については、本委員会の意見のとおり、反対の意見が各大学からよせられた。その主な理由を整理すると次のとおりである。①時期的に困難である。②採用試験の有無と教育実習をからませるべきではない。③採用試験の前と後とでは、教育実習の意味や位置づけがちがいが採用試験制度そのものの変更をも招くことになり、問題が多い。

16. 高等学校教員の教育実習について

この問題については、教育実習を不要とする意見は少なく、ほとんどの意見が教育実習は必要であるとしている。その理由として注意すべきものは、次のとおりである。①教育実習がやりにくいということから、直ちに実習の理念を曲げてはならない。②教育実習は、小学校・中学校教員の場合に必要なのに、高校教員の場合必要でないという理由は理解しがたい。

17. 教職課程センターについて

賛成論がほとんどであったが、設置の形態等について、意見が分れており、大別すると次のとおりである。①教育学部附置とし、関連学部委員も参加する形態がよい。②教育系学部のあるところに設けられつつある教育実践研究指導センターとは別に考えられるべきである。③教育実践研究指導センターを拡充する形で設けられるべきである。④教職課程センターは画一的なものではなく、大学に応じて独自性をもちうるものでありたい。

なお、大学によって事情が異なるため慎重論もあるが、教職課程センターの具体的形態や役割、他学部との関連等、今後さらに検討すべき課題が残されている。

18. 法令等の整備について

この問題については、報告書の40～42頁に列挙された7つの項目の中からの指摘が多かったが、国立大学協会として、法令等について具体案を論議する手続きが十分でない、という不満を表明した意見もあった。

法令等の整備等の問題について、本報告書作成のためのアンケートでは、自由記述式を採用したので、各大学の意見の記述が必ずしも容易ではなかったかもしれない。今後必要の場合は、より組織的な検討の方法を考えるべきであろう。

なお、ここに挙げられた諸施策の中にも、「免許状の種類の再検討について」におけると同様に、より総合的かつ抜本的な制度の検討を必要とし、将来の慎重な検討にまつべきものが多い。

※ 免許状の種類の再検討について

「大学における教員養成(案)」においては、17項に「免許状の種類の再検討について」の提案を行った。これは、将来において、教職の専門性確立のための基礎資格の引き上げなどが重要な検討課題になりうると考えられるが、今日の制度がさまざまな矛盾を内包しながらも定着している現状に鑑み、十分に慎重な検討をすすめる必要があるとの観点から、しかし各大学からの意見を積極的に聴取するとの立場において提案を行ったものである。

全文は次の通りである。

“現行制度の重要な変更をも考慮して、教職の専門性確立のための改善方策を検討することが、今後の重要な検討課題になるものと予想される。

その一つは、現行制度の一級と二級の普通免許状の区分を廃止する方策である。その場合、現行の一級普通免許状を正規の教員免許状とみなし（以下「普通免許状」とする）、二級普通免許状を現行制度とは別の「臨時免許状」として位置づけることが考えられる。

正規の教員免許状すなわち「普通免許状」については、その基礎資格や履修要件に関して、現行の一級免許状よりも高い水準のものとするのが検討されてよい。

小学校・中学校の教員については、4年制大学卒業をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。幼稚園教諭は、これに準ずるものとする。高等学校の教員については、大学卒業後1年の養成課程、専攻科、大学院、または5年間の修学など、卒業後1年間以上の修学をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。将来、義務教育諸学校の教員についても、同様の基礎資格が検討されうるであろう。

これに伴って、教職に関する専門科目については、特に、中学校・高等学校の場合も、教育原理、教育心理学を各4単位とし、教科教育を充実させ、さらに、生徒指導、生活指導等の専門科目を履修させ、教育実習を最少限4単位程度履修させることが考えられるであろう。また、教科に関する専門科目の履修方法についても必要な改善充実をはかることが必要であろう。

このように、正規の教員としての基礎的な資格要件および履修要件を実質的に高い水準のものとするのが、検討されてもよい。

しかし、すでに過去30年にわたって、現行の教員免許状の種類が用いられ、定着しており、一級と二級の免許資格の差異は、任用においても勤務条件においても実際には区別されていない。従って、にわかに二級免許状を廃止し、これに相当する免許資格を認めない措置は、実際的でなく、また、混乱を招く要因ともなろう。

そのため、当分の間、現行の二級免許状に相当する「臨時免許状」を存置することが考えられる。この場合、「臨時免許状」を取得するためには、教科および教職に関する専門科目についての最低履修要件を充足するものとする。教育実習については、不十分な期間と内容ではあってもこれを履修することが望ましいが、「臨時免許状」の性格と「臨時免許状」による任用の方法を考慮することによって、その履修を必修要件とみなさないことも考えられる。

採用は、正規の「普通免許状」を有する者を本体とするが、当分の間、「臨時免許状」を有する者を試補教員として採用する。試補教員としての採用試験に合格した者については、有給で、一定期間、試補教員として勤務するものとする。この間、正規の教員に比べて軽減された勤務時間の中で所定の現職教育を履修するものとする。所定の現職教育は、大学または大学院におけるスクーリングを含む単位履修を要するものとする。

小学校・中学校の教員についても、短大卒の場合は、試補的任用を行い、スクーリングを含む研修の後に、正規の教員とみなす。高等学校教員についても、4年制学部卒業の場合には、試補的任用とする。

養護学校教員のための免許状については、その履修方法を改め、現在、中学校の教科に関する専門科目として要求している程度の特殊教育に関する専門教育を履修させるものとする。これにより、養護学校教員として必要な基礎的な要件を専修した者または所要の単位を充足した者は、正規の教員とみなすが、現行程度の特殊教育科目を付加的に履修した者については試補的任用とする。

障幼稚園教員についても、小学校・中学校に準ずるものとするが、「臨時免許状」の取扱い、および「臨時免許状」で採用した者の研修のあり方については、当分の間、特別の措置を講ずるものとする。

☐ 教員資格認定試験によって合格した各種の教員についても、試補的任用を行う。

「臨時免許状」で採用した者については、教育行政当局は、これにスクーリングを含む研修を受けさせる義務を負うものとする。教育系大学・学部並びにそれに設置される大学院は、これらの試補的研修および現職教育に関してその機能を発揮することができよう。義務教育学校教員の指導的教員の養成と研修はもとより、今日、準義務教育の性格を帯びつつある高等学校教員の充実した試補的研修および現職教育に対して、重要な役割を果たすことが期待される。”

また、「第三章 総括と提案」の中でも次のように提案していた。

“将来多くの教育系大学・学部大学院修士課程が整備された段階で、教科の質の高まりや学

習指導の最適化を身につけ、学級経営、生徒指導、カウンセリングの基礎的訓練を得るためには、正規の高等学校教諭の免許状（仮に一級免許状）については、修士課程ないし大学4年卒業後1年の専攻課程またはこれに相当するものを終えていることを資格要件とし、小・中学校教諭免許状については、大学4年卒業またはこれに相当するものを資格要件とすべきである。しかしこれだけでは、教員の需要を充たしえない場合もあるので、補助的に「臨時免許状」の制度を設け、その取得希望者については、高等学校の場合は大学4年、小・中学校の場合は短大2年を履修した者でも取得できるものとする。この場合は在学中の教育実習を軽減できるものとし、教員に採用後、勤務している間に、大学等での学習を行うことによって、正規免許状を取得することができる途を開くとする案が考えられる。”

この提案については各大学の意見は賛否両論に分れ、否定的な見解・消極的な見解も多く、特に時機尚早・慎重な検討を要するとの指摘が強かったので、「あとがき」にその経緯と問題を指摘することにとどめたのである。

提案の骨子は、もともと現行免許法の一級・二級の制度の実質化をもって教員の基礎資格の引き上げをはかり、併せて教育実習の過剰現象に対処するとの趣旨であったが、本報告の一連の見解との論理的矛盾も内包し、また、教員養成制度、教員資格制度の総合的かつ慎重な検討を要する問題であるため、このような取扱いとなった。

各大学からよせられた反対意見の主な内容は次の通りである。

- ①臨時免許状という制度は疑問である。
- ②教員の身分上の格差をもたらす。
- ③高校教員と小学校・中学校教員の基礎資格を区別することは疑問である。
- ④試補的研修には疑問がある。新任教員の自主性をいかにした研修機会の保証は別途に検討すべきである。
- ⑤教員資格制度は、教職課程・教育実習の問題の解決策としては一層根幹にふれる問題なので、教育全体の総合的かつ抜本的な検討を要する。

本委員会としても、教員資格制度は、本報告書が直接目的とした一般大学の教職課程・教育実習の改善充実に深い関係はあるが、これを超える内容を含むので、今後の一層慎重な検討を期すべきであると考えます。

「第三章 総括と提案」に対する意見は、第二章の各項に対する意見に比べて、数が少なかったが、概して賛成の意見が多くみられた。しかし免許状の改革に関する提案については、なお慎重に検討を要する旨の意見があったことは、第二章に関する場合と同様で、今後も留意すべき点である。

中学校教員の56％、高校教員の80％は、一般大学（この場合私立大学を含む）出身者であり、一般大学・学部の役割は大であり、その役割をよりよく果たしていくためには、教育行政上の裏づけももちろん不可欠であるが、大学自身の自覚的努力が一層必要であり、大学における教員養

成の実をあげるために、特に複数の学部から成っている大学では、各学部間の協力と相互研鑽の成果をあげていくように努力していくべきである。

第1部では、一般大学・学部における教職課程および特に教育実習の充実のために当面改善すべき問題点を焦点において検討し、それをふまえて必要な提案を行った。その際必要上、教育職員の免許制度の改革の問題にも若干ふれてきたが、現行の免許状取得のために定められている教科専門科目および教職専門科目のあり方の検討を含め、教員養成制度のもつ重要な問題については、さらに深く一層総合的な観点から研究し検討する必要があると考える。

なお今回は、一般大学における教職課程の改善に焦点をおいたので、高校教員養成の段階に重点をおいた傾きがあるが、このことは、小学校・中学校の教員養成の問題の重要性を軽くするものでないことはいうまでもない。

第I章 大学院と教員養成

1. 大学院における教員養成の状況と問題点

現行のいわゆる開放制教員養成制度においては、いかなる大学院でも、文部大臣の認定が得られる条件をもつならば、その認定を受けた課程において、教員を養成することができる。

文部省の調べによると、昭和54年10月現在72の国立大学院中63が認定を受けており、そこで認定を受けた免許状の種類は高等学校一級が63、盲・聾・養護がそれぞれ1である。また、50の専攻科をおく国立大学中40が認定を受け、その免許状の種類は高校一級が33、聾が3、養護が14である。これによれば国立の大多数の大学院（88%）、専攻科（80%）が開放制の下で教員の養成を行っていることになる（第2—1表）。

第2—1表 課程認定大学院・専攻科（昭和54年10月1日現在）

		大学院 専攻科 数	課程認定大学院 課程認定専攻科 数	免許状の種類別課程認定大学院等数			
				高等学校校免	盲学校校免	聾学校校免	養護学校校免
大 学 院	国 立	72	63 (87.5%)	63	1	1	1
	公 立	20	10 (50.0%)	10			
	私 立	157	105 (66.9%)	105			
	計	249	178 (71.5%)	178	1	1	1
専 攻 科	国 立	50	40 (80.0%)	33		3	16
	公 立	2	2 (100.0%)	2			
	私 立	39	33 (84.6%)	33			
	計	91	75 (82.4%)	68		3	16

(文部省調)

学生の側から大学院での教員養成をみると、まず国公立すべての大学院・専攻科についていとうと、卒業生16,300名（うち専攻科推定1,600名）のうち3,500名（うち専攻科推定800名）が免許状を取得している。その免許状取得率は21%となり、教育系大学での99%、短期大学での51%には及ばないが、一般大学・学部での22%とほぼ等しいものである。また免許状取得者中の就職者についてみると、大学院・専攻科修了者のうち700名が就職しており、その比率は20%となる。なお、教育系大学での比率は73%、短大では19%、一般大学では15%である(第2—2表)。

これらをさらに国立の大学院・専攻科のみについて考察してみると、53年3月の国立の教育系大学院・専攻科の修了者609名中302名が教員免許状を取得し（高校一級が120名、聾学校一級が4名、養護一級が178名）、また国立の課程認定を受けた一般大学の大学院（以下一般大学院という）・専攻科の修了者9,691名中1,813名（高校一級が延べ1,830名）が取得している。これら

第2-2表 学校種別の免許状取得および教員就職状況（53年3月卒業者）

	卒業 者 A	免許状取得者実数 B	B/A	教職就職者 C	C/B	C/A
教育系大学・学部	18,400人	18,300人	99%	13,300人	73%	72%
一般大学・学部	338,300	74,600	22	11,300	15	3
短期大学	162,000	82,400	51	15,300	19	9
大学院・専攻科	16,300	3,500	21	700	20	4
計	535,000	178,800	33	40,600	23	8

(文部省調)

第2-3表 大学院・専攻科卒業生免許状取得状況（昭和53年3月卒業生）

	卒業 者 A	免許状取得 者実数 B	B/A	高等学校 一級	専門学校 一級	養護学校 一級
国 立	609人	302人	49.5%	120人	4人	178人
	9,691	1,813	18.7	1,830		
小 計	10,300	2,115	20.5	1,950	4	178
公 立	496	122	24.5	121		
私 立	5,704	1,391	24.4	1,394		
合 計	16,500	3,628	22.0	3,465	4	178

(文部省調)

からみると国立の大学院・専攻科ではかなりの者（総数で21%，教育系で50%，一般で19%）が教員免許状を取得しているといえる（第2-3表）。

これらのうち、大学院と専攻科については直接これを知る統計がないが、国立教育系大学院の53年3月卒業生が166名、同じく専攻科の52年5月在学者が473名であることが知られており、これから推定すると、国立教育系大学院と同専攻科の修了者の比率はほぼ1対3である。そして教職課程認定のない教育系大学院の性格から、免許状取得者の大部分は専攻科修了者であろうといちおう推定することができる。

教職課程の認定を受けた一般大学院および専攻科については、53年3月の卒業生が大学院修士課程については9,501名、専攻科については263名と推定され、97対3の比率となり、免許状取得者の大部分は大学院修士課程修了者とみなすことができる。仮に専攻科修了者が全員免許状を取得したとすれば、大学院修士課程修了者の15.8%が、もし専攻科修了者が全員取らないとすれば、18.5%が、免許状を取得したことになる（第2-4表）。

以上から、国立の大学院のうち特に教職課程の認定を受けた一般大学院修士課程においては、必ずしも無視できない数の学生が教員免許状をとっているといえることができる。なお同年の免許状取得者の比率は国立教育系大学・学部卒業生では99.5%，国立一般大学・学部卒業生では21.2%である。

また就職率についてみると、国立だけの統計がなく、国公私立すべての大学院修士課程・専攻科修了者についてであるが、卒業生総計16,300名（うち専攻科が推定1,600名）のうち教員就職

第2-4表 大学院修士課程・専攻科修了者（昭和53年3月修了者）

	53年3月修了者	免許状取得者
国公立大学院修士課程	15,723人	1,600人(推定)
国立大学院修士課程	9,667	1,550 (//)
国立教育系大学院修士課程	166	0 (//)
国立一般大学院修士課程	9,501(推定)	1,550 (//)
	52年5月在学者	免許状取得者
国公立大学専攻科	1,853	800 (//)
国立大学専攻科	736	565 (//)
国立教育系大学専攻科	473	302 (//)
国立一般大学専攻科	263(推定)	263 (//)
	52年度修了者	免許状取得者
国公立大学院修士課程・専攻科	17,576(//)	3,500
国立大学院修士課程・専攻科	10,403(//)	2,115 (推定)
国立教育系大学院・専攻科	639(//)	302 (//)
国立一般大学院修士課程・専攻科	9,764(//)	1,813 (//)

者が703名（小学校教諭27名，中学校教諭112名，高等学校教諭535名，盲学校教諭1名，聾学校教諭4名，養護学校教諭20名，幼稚園教諭3名，養護教諭1名）である。その比率4.3%は，国公立大学卒業生中の就職者の比率3.3%とほぼ等しく，国公立短期大学卒業生中の就職者の比率8.1%や教育系大学の72.3%に比べると低いが，これを免許状取得者中の就職者の比率で見ると，20%となり教育系大学に次いで高い比率となるのである（第2-2表）。

以上の考察を通して，大学院における教員養成の意義は決して軽いものではなく，少なくとも一般大学・学部における教員養成と同程度の重みをもつものであるということができよう。

2. 一般大学の大学院における教職課程

(1) いずれかの研究科が教職課程の認定を受けている大学の数は，回答校65校中59校であり，認定を受けていないと回答した大学は6校であった。

この認定を受けている研究科の実数および研究科間の比率は，第2-5表の通りである。

第2-5表 教職課程認定大学院

	文	教	法	経	理	薬	工	農	その他	計
実数	17	9	11	17	18	8	40	33	7	160
%	10.6	5.6	6.9	10.6	11.3	5.0	25.0	20.6	4.4	100.0

認定免許・教科については，筑波大学教育研究科の障害児教育専攻が，盲学校一級・聾学校一級・養護学校一級免許状であるほかは，各教科の高等学校教諭一級普通免許状である。これを第2-6表として表示する。

第2-6表 教職課定認定大学院免許教科別区分

	文	教	法	経	理	薬	工	農	芸	医	地域研究	環境科学	商船	計
国語	15	2												17
社会	18	6(1)	12	14	3			1			3			57(1)
外国語	2													2
英語	13	2	1								1			17
ドイツ語	10													10
フランス語	9													9
中国語	6													6
イタリア語	3													3
その他の外国語	18													18
宗教教育	3													3
保健体育	2	3												5
保健	1	2								1				4
家庭		3												3
商業				10										10
数学		2			22		7					1		32
理学科		2			21	10	7	7		1		1		49
工業							46	2					1	49
農業							2	29						31
水産								12						12
音楽	1	1												2
美術									(1)					(1)
書道									(1)					(1)
芸術									(1)					(1)
看護										1				1
商船													2	2
不明							1							1
計	101	23(1)	13	24	46	10	63	51	(3)	3	4	2	3	343(4)

()内は、認定予定

(2) この認定を受けた研究科(専攻)の趣旨・目的において、直接、「教員養成」をうたったものはなかったが、このことに関連すると思われる「高度の専門性を要する職業に必要な能力を養う」ことを掲げているものは、回答数132中27であった。

また、教職課程の認定を受けた理由については、

- ① 高度な研究能力をもつと同時にそれを教育に活かすためという積極的なものが、20件
- ② さらに上級の免許資格を得させるため、14件
- ③ 学生の要望が多いためとか、一級免許状取得の資格が付与されているなどの消極的なものが、24件であった。

(3) 教職課程のカリキュラムについては、現行法規の下では高等学校一級免許状については免許教科の種類に応じた専門科目を履修させればよいことになっており、各研究科ともそれぞれの専門科目を、教職の「教科に関する専門科目」として認定を受けている。なお、筑波大学大学院

教育研究科（修士課程）の教科教育専攻では、国語、数学、理科、英語、社会の各教科についての教科教育学、教材論、授業分析演習などの授業科目が開設されているが、これらはいずれも研究科の専門科目としておかれているものであって、教職員免許法によって定められた「教職に関する専門科目」としておかれているものではない。

3. 教職課程履修学生

(1) 大学院の学生の定員、収容定員、実数（53年度）については、本調査より判明した数は第2-7表の通りである。

第2-7表 大学院学生定員・収容定員・実数 (注)

	修 士			博 士		
	定 員	収容定員	実 数	定 員	収容定員	実 数
文	1,074	2,144	1,652	281	838	931
教	395	802	614	96	287	302
法	587	1,090	214	197	591	179
経	700	1,288	333	184	551	302
理	1,804	3,501	2,470	566	1,676	1,589
薬	378	535	437	73	167	210
工	5,993	11,012	10,052	1,129	2,887	1,294
農	2,373	4,313	3,306	269	794	718
芸	30	60	41	0	0	0
その他	416	328	324	386	1,374	458
計	13,750	25,073	19,443	3,181	9,165	5,983

(注) 各々の研究科名のもとに、次の研究科を含めて集計した（以下同じ）。
 文—文学・外国語学・人文科学・社会学・人間科学・文化科学研究科
 教—教育学・体育・家政学研究科
 法—法学・法学政治学研究科
 経—経済学・経営学・商学・経営政策科学研究科
 理—理学(系)・生物科学・物理学・化学・地球科学研究科
 薬—薬学(系)研究科
 工—工学(系)・基礎工学・理工学・総合理工学・醸酵工学・電気通信学・鉱山学・工芸学
 ・繊維学研究科
 農—農学(系)・畜産学・獣医学・水産学・園芸学研究科
 芸—美術・音楽研究科
 また「その他」には、環境科学・地域研究・商船学・医学(系)・歯学の各研究科が含まれている。

第2-8表 大学院入学者中教職経験者数

	文	教	法	経	理	薬	工	農	芸	その他	計
修 士	16	16	0	1	2	2	1	14	3	3	58
博 士	5	5	1	2	2	0	0	0	0	0	15
計	21	21	1	3	4	2	1	14	3	3	73

大学院入学者中の教職経験者の総数は、73名であり、その内訳は、第2—8表の通りである。

(2) 53年3月修了(退学)者数、そのうちの教員免許所有者数、さらにそのうちで大学院在学中に新たに免許を取得した者の数、およびそのうち大学院在学中に免許を更新した者の数、修了者のうちの教職就職者数、および各々の間の比率は、第2—9表、第2—10表の通りである。なお、「芸」の回答はなかった。回答校63校。

第2—9表 修士課程修了者中免許状所有・取得・更新者および教職就職者

	A 修了(退学)者	B 所有者		C 取得者		D 更新者		E 教職就職者		
		人数	B/A	人数	C/A	人数	D/A	人数	E/A	E/B+C
文	556人	173人	31.1%	53人	9.5%	34人	6.1%	39人	7.0%	17.3%
教	209	85	40.7	28	13.4	26	12.4	14	6.7	12.4
法	83	6	7.2	6	7.2	0	0	2	2.4	16.7
経	168	9	5.4	4	2.4	0	0	1	0.6	7.7
理	1,117	370	33.1	117	10.5	172	15.4	85	7.6	17.5
薬	231(1)※	12(1)	5.6	8(1)	3.5	6	2.6	(1)	(0.4)	(4.5)
工	5,195(4)	926	17.8	531	10.2	121	2.3	74	1.4	5.1
農	1,086	173	15.9	74	6.8	34	3.1	39	3.6	15.8
その他	82(3)	2	2.4	0	0	2	2.4	4	4.7	200.0
計	8,727(4)	1,758(1)	20.1	821(1)	9.4	395	4.5	258(1)	3.0	10.0

※ 退学者外数

第2—10表 博士課程修了者中免許所有・取得・更新者および教職就職者

	A 修了者 (退学者)	B 所有者		C 取得者		D 更新者		E 教職就職者		
		人数	B/A	人数	C/A	人数	D/A	人数	E/A	E/B+C
文	161人	24人	14.9%	9人	5.6%	10人	6.2%	7人	4.3%	21.2%
教	209	16	7.7	0	0	2	1.0	0	0	0
法	36	1	2.8	1	2.8	0	0	0	0	0
経	98	1	1.0	0	0	0	0	1	1.0	100.0
理	215	31	14.4	8	3.7	13	6.0	12	5.6	30.8
薬	44	3	6.8	3	6.8	0	0	0	0	0
工	380(28)※	5	1.2	5	1.2	0	0	0	0	0
農	180	10	5.6	3	1.7	1	0.6	0	0	0
その他	376(1)	5	1.3	2	0.5	1	0.3	5	1.3	71.4
計	1,699(29)	96	5.7	31	1.8	27	1.6	25	1.5	19.7

※ 退学者外数

修士課程において、入学時の教員免許所有者の数の多い順序は、工・理・文および農・教となり、少ないものに、法・経がある。ただし、修了者中の所有者の比率でいえば、教・理・文となっており、それに農・工が続く。それに対し、薬・法・経は比率においても少ない。

修士課程在学中に免許状を取得または更新したものは、総数において、工・理・農・文・教の順に多く、少ない順では、経・法・薬となる。これを修了者中の取得・更新者の比率でいうと、

教・理・文・工・農・法・薬・経となる。

また教職就職者については、数において、理・工・農・文・教の順で多く、法・経・薬などに少ない。修了者中の比率では、理・文・教・農・法・工・経・薬となる。

博士課程修了者については、絶対数がそれぞれについて極めて少ないので、いちいちこれを取り上げることはしないで、第2—10表によって示すにとどめる。ただし、少ないとはいえ博士課程在学中に教員免許状を取得するものが、文・理・工その他にあることには注意してよいであろう。

(3) 大学院研究科修了(退学)者中の教職就職者の総数は、修了者283名、退学者1名計284名であり、全体の修了者10,426名中の2.7%にあたる。

就職先の学校別にみた実数と、教職就職者中に占める割合は、中学校31名(10.9%)、高校241名(84.9%)、その他12名(4.2%)である。

大学院修了(退学)者中の教職就職者の増減傾向については、第2—11表の通りである。なお、ここでは、研究科別に回答したものと、大学院全体として回答したものがあつた。不明の回答は、除いた(以下同じ)。

第2—11表 大学院修了者の教職就職者の増減

	文	教	法	経	理	薬	工	農	その他	大学院 全体	計
増	1	2	0	1	2	0	4	7	0	7	24
減	1	0	0	0	1	0	1	3	0	2	8
かわらない	6	1	4	3	2	3	17	14	2	11	63
わからない	0	0	1	3	1	1	3	1	1	2	13
計	8	3	5	7	6	4	25	25	3	22	108

また、同じく教職志願者の増減傾向については第2—12表の通りである。

第2—12表 大学院修了者の教職志願者の増減

	文	教	法	経	理	薬	工	農	その他	大学院 全体	計
増	1	2	1	3	3	1	15	13	0	11	50
減	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
かわらない	7	1	4	2	2	4	7	11	2	6	46
わからない	0	0	0	2	1	0	3	0	1	0	7
計	8	3	5	7	6	5	25	24	3	17	103

「工」は増えており、「文」・「法」・「薬」はかわらないといえる。

4. 方 策

(1) 教職志願者のための特別な処置を「とっている」との回答数は8で、その内訳は、次の通りである。ここでも回答は研究科別のものと大学院全体のものがあつた。

①教職科目の受講を許可…………… 4

- ②高校一級免許状取得可能な処置…………… 1
- ③学部の単位を枠外単位として認める…………… 1
- ④教育学部の聴講生として単位を補っている…………… 2
- ⑤通信教育により、数学・理科の免許を取るように指導…………… 1

(研究科によって処置の異なる大学が1大学ある)

また、教職課程のガイダンスを大学院生にも実施することを検討中の大学もあった。

「とっていない」の回答数は65で、そのうち理由を記入した数は、40である。その内訳をみると、次のようになった。なお、1つの回答に複数の理由がある場合も、理由毎に集計した。

- | | |
|----------------------------------|----|
| | 計 |
| ①教職志望者が少ない(殆どいない)…………… | 12 |
| ②教員養成が主たる目的ではない…………… | 12 |
| ③特に必要としない…………… | 8 |
| ④課程認定を受けていない…………… | 3 |
| ⑤教員養成へのコンセンサスがでない…………… | 2 |
| ⑥学部学生を優先する。学部学生に準じて取り扱う…………… | 2 |
| ⑦そこまで面倒みきれない…………… | 2 |
| ⑧予算、人員がないため…………… | 1 |
| ⑨研究科の目的にそわない…………… | 1 |
| ⑩教職の採用がないため…………… | 1 |
| ⑪学部の施設を共用することでほぼ足りる…………… | 1 |
| ⑫課程認定を受けているため…………… | 1 |
| ⑬とっていないが、希望を聞き、採用試験など知らせる程度…………… | 1 |

(2) 大学内での協力関係についての回答校は12校で、その内容は次の通りである。なお1校で複数の記述をしたものもある。

- ①教育学部に依頼…………… 5
- ②教育学部および他の学部で受講…………… 5
- ③学部の教職課程…………… 2
- ④各学部共通の教職に関する専門科目の共同開講…………… 1
- ⑤教職課程委員会で各研究科の教職課程の運営…………… 1
- ⑥併任教官…………… 1

(3) 大学院の教職課程関係の施設についての回答校は9校であったが、附属学校を記述したもの(2校)、教育学部附属幼年教育研究施設(1校)、学校教育部(1校)の記述があり、その他、大学附置研究所、学部附属施設などをあげたものがあったが、これらは必ずしも研究科特有の施設とはいえないであろう。

5. 専攻科

(1) 専攻科は制度上大学におくとされ、大学院とは別のものであるが、学部卒業者に対して教育を与えるという点で、大学院と共通な点もあるので、ここで取り上げた。なお、この中には教育系大学の専攻科も含まれる。

文部省の調べによると、昭和54年4月1日現在、国立大学92校中50校が専攻科をおき、86の専攻がある。その内訳は次の通りである。

教育専攻	42		
特殊教育特別専攻	16	教育系小計	58
文学	3		
法文学	3		
人文学	7		
外国語	1		
経済学	5		
理学	4		
工学	1		
水産	4	一般系小計	28
合計			86

教育系大学・学部についていえば、全49校中45校が専攻科をもつが、さらにそのうち、39校が教育専攻科のみを、3校が特殊教育特別専攻のみを、そして13校がその両専攻をもっている。

(2) 本調査によれば、回答校68校中専攻科をおくもの38校、その専攻科総数64のうち、教育専攻が25、特殊教育特別専攻が14であり、残り25は理学、人文学、経済学、文学、水産、法文学、工学等の専攻である。

第2—13表 専攻科の教職課程

	教職課程をおいている	教職課程をおいていない	計
教育系	39	10	49
一般	19	6	25

教職課程については、教育専攻25のうち18が高校教諭免許状につき認定を受けていると答え、その教科は保健体育（8校、以下同じ）、音楽（7）、理科（5）、美術工芸（4）、数学（3）、社会（3）、書道（3）、および国語、英語、商業、ドイツ語、家庭がそれぞれ1である。特殊教育特別専攻については、14中12が認定を受けていると回答しており、養護学校教諭免許状が12、塾学校が2である。一般の専攻科については、25のうち19が、国語（9）、英語（9）、社会（8）、理科（7）、数学（7）、ドイツ語（6）、フランス語（3）、商業（3）、水産（2）、工業（1）の各教科の高校一級免許状につき認定を受けていると答えている（第2—13表）。

文部省の調べ（53年6月1日）によれば認定を受けた専攻科の免許種類別は高校が33、塾が3、養護が14となっており、本調査とは必ずしも一致しないが、上記本調査の結果により、専攻

科における教職課程の傾向を知ることができよう。

学生定員、実数（53年度）、うち教職経験者数については、第2—14表の通りである。

第2—14表 専攻科の教職課程履修者

	定 員	実 数	教職経験者数
教 育 系	770	380	133
一 般	353	165	1

学生の教員免許取得・更新、教職就職状況は、第2—15表の通りである。

第2—15表 専攻科学生中免許状取得・更新者および教職就職者

	53年3月修了者	教員免許取得者	教員免許更新者	教職就職者
教 育 系	408	325 (79.7%)	93 (28.6%)	291 (71.3%)
一 般	149	66 (44.3%)	28 (42.4%)	23 (15.4%)

(3) 専攻科設置の趣旨については、アンケートに対しての特記事項はなく、若干の大学が専攻科規程に明記された目的を示したが、学校教育法による「精深な程度において、特別な事項を教授し、その研究を指導すること」に沿ったものである。ただし、教育系大学においては、それに加えて「指導的教育者を養成することを目的とする」とし、教員養成との関わりを明確にしたものがある。

専攻科の趣旨を大学院との関係で明らかにする意図で質問をしたところ、次のような結果が出、少なくともこれによれば専攻科の独自の意義を認めるものは少数であり、多数は大学院の代替としてみていることが知られる。

○専攻科と大学院研究科との関係についての回答

〔教育系〕	回答数
①大学院、博士課程が設置されれば廃止の意向……………	3
②大学院研究科の設置を希望……………	2
③相互に有益である……………	1
④検討中……………	1
⑤関係なし……………	2
〔一 般〕	
①大学院設置の方向、それに伴って専攻科を廃止する……………	4
②大学院設置の計画……………	1
③研究科の設置に伴い廃止した……………	1
④関係なし……………	1

こうした専攻科への消極的な姿勢は、専攻科の特性を生かすような行政的配慮（教官定員、設備、予算、現職教育の制度）の欠如、それに伴う教育的配慮（カリキュラム、指導）の困難など

があり、それは下記の専攻科運営上の困難点についての回答の中にみられる通りである。

○専攻科運営上の問題点に関する回答結果

[教育系]	回答数
①教官の過重負担である……………	6
②現職教員が入学できるための措置（休職，代替教員配置等）に欠ける……	5
③予算が少ない……………	3
④設備（演習室・実験室など）がない……………	2
⑤附属校の現地研修を配慮する必要性……………	2
⑥カリキュラムが系統的でない……………	1
⑦カリキュラムが制限されている……………	1
⑧学部の新卒者と現職教員の歩調をあわせる工夫がいる……………	1
⑨期間が短い……………	1
⑩教員採用試験に失敗した者が入ってくる場合がある……………	1
⑪単位振替え（合併）が多く問題……………	1
⑫特殊専門領域を深く研究（研修）できない……………	1
⑬専攻科の目的に合致する入学希望者が少ない……………	1
⑭学部教官との併任のため，専攻科独自の講義・演習を十全になし得ない…	1
[一 般]	
①教官の過重負担である……………	1
②予算が少ない……………	1
③期間が短い……………	1
④専攻科にあきたらず大学院への進学が増加している……………	1

(4) 以上、専攻科の実状と問題点の調査から次のようなことがいえよう。すなわち、専攻科は現実にはかなりの学生をもち、しかもその中には多くの教職経験者や教員免許取得者および更新者を含み、さらにその修了者中（教育系では71%、一般で15%）にかなりの教職就職者を出すなど、教員養成については重要な役を果たしているのである。しかし、それに対する大学側の姿勢は必ずしもすべてが積極的とはいえない。専攻科を大学院設置のステップとしてみることは必ずしも誤ったことではないが、しかし、上述のような専攻科の教員養成への貢献を考えるならば、大学院設置は設置として、専攻科にはその独自の機能を果たすことができるような配慮が必要であろう。そのためには教官定員・予算・設備などの行政的配慮が欠くことができないし、また大学側においてもカリキュラムや指導上の配慮、学生選抜や特に現職教員の受入れのための配慮が必要であろう。

すでに特殊教育特別専攻科については、上記のような配慮がなされていると聞かが、教員の資質の向上、特に学部プラス1年のレベルでの教員養成（再教育・継続教育）のために、既存の他の専攻科についても同様な配慮が望ましい。

6. 研修生制度

(1) 現職教員を「研修生」として受け入れているか否かについての各大学（分校を含む）の回答は第2—16表の通りである。

第2—16表 現職教員の受入れ

	受け入れている	受け入れていない
教育系	31	5
一般	39	22

53年度の実数は第2—17表の通りである。

第2—17表 研 修 生 等

	研究生	聴講生	臨時教員養成課程	内地*留学生	委託研究生	研究委託生	委託生	研修生	科学教育研究室生	専攻生	研修員	内地 研究員	その他	計
教育系	496 (226)**	151 (69)	96 (73)	89 (89)	62 (62)	56 (55)	28 (28)	20 (20)	20 (20)	12 (5)	6 (6)	2 (2)	2 (2)	1,040 (657)
一般	1,109 (148)	190 (28)	—	45 (45)	3 (2)	—	—	3 (3)	35 (35)	—	589 (37)	9 (9)	13 (4)	1,996 (311)

* 内地留学生には、特殊教育・産業教育・現職教育・教育一般・一般教科内地留学生などがある。

** () 内の数字は現職教員数である。内数。

(2) 現職教員を受け入れる上での問題点としては、次のような回答結果となった。

[教育系]

回答数

- ①研究費が少ない(ない) 9
- ②施設(研究室, 実験用設備, 控室)が不足(ない) 8
- ③専任の教官がいらない(少ない) 5
- ④人的・物的態勢が不足 2
- ⑤「研修生」の能力差 1
- ⑥研修期間が短い 1
- ⑦「研修生」の意欲が欠ける 1
- ⑧選考の時期など方法について 1
- ⑨研修課題によって時期・期間を考慮すること 1
- ⑩大学と県教委の教育センターとの関係 1
- ⑪出来上った者が研修にくるので授業がしにくい 1

[一般]

- ①予算が少ない 7
- ②施設がない 3
- ③研修期間が短い 3
- ④教官の過重負担 1

- ⑤現職教員の再教育に関して県教委の教育センターとの
有機的關係に問題がある…………… 1
- ⑥研修の目的が不徹底…………… 1

(3) 以上の調査によって、昭和53年度には約1,000人の現職教員が何らかの形で大学で研修していることが知られた。この数を全公立学校教員97万人と比べて多いとみるか、少ないとみるか。また、各府県の教育研究所等での研修やいわゆる自主研修を含めた現職教育全体の中で、大学での研修がどのような地位を占めるかについては本報告書の範囲外の問題である。しかし、少なくとも、全大学中の3分の2が何らかの形で現職教員を受け入れている事実についてはこれを現実的に受け止め、それに対して最も望ましい方策をうちたてる必要がある。

第Ⅱ章 教育系大学・学部の大学院

1. 教育系大学・学部の大学院設置の状況

(1) 昭和55年3月1日現在、調査校49大学・学部における大学院設置の状況は下記の通りである。

既設置校	4校	8.2%
設置予定	6	12.2
概算要求済み	10	20.4
教授会審議中	4	8.2
教授会委員会で検討中	19	38.8
検討事項になっていない	6	12.2
	49	100.0

これによれば、既設置校および設置予定校は合計10校であり、全体の20.4%である。概算要求を既に行ったものも同じく10校で、全体の20.4%である。それに対して何らかの形で審議検討中のものが23校、47%であり、また検討事項になっていないのが6校、12.2%という状況である。すなわち、一般的にみて、教育系大学・学部の大学院設置は、例外的な少数校を除き、まだその緒についたばかりというべきで、特にその半数が未だ検討中、あるいは検討にも至っていないということは、設置に伴う問題の困難性を示唆するものである。設置計画上の問題点については、既設置校の設置運営上の問題点とともに後述する。

既設置校4校は、東京学芸大学（昭和41年開設）、大阪教育大学（43年開設）、愛知教育大学（53年開設）、横浜国立大学教育学部（54年開設）であり、設置予定校6校は、兵庫教育大学（55年開設）、岡山大学教育学部（55年開設）、広島大学学校教育学部（55年開設）、神戸大学教育学部（56年開設予定）、静岡大学教育学部（56年開設予定）、上越教育大学（58年開設予定）である。上記のうち東京学芸大学は既設の修士課程の上に博士課程を設置するよう49年より概算要求をしているが、上記の区分では既設置校として扱った。

概算要求済み10校のうち3校は48・49年以降の概算要求であり、残りは昭和52年以降のものである。

教授会審議中のものの中には、概算要求まで間近いことが明らかなものも1校あるが、その他はどの程度進捗中かは不明である。

大学院設置がまだ教授会の検討事項になっていない6校がその理由を記しているが、それによると、学部改革または教育学部構想検討委員会で検討中のもの2校、一度概算要求を出したが再

検討の必要ができ意見の調整ができていないものが1校、検討委員会をつくる機運にあるもの1校、これまで学部充実で重点をおいてきて大学院についてはこれからの検討事項であるが1校、現在は学部充実を最重要とするが1校、他の大学院に適格者が引き抜かれ、大学院どころではないと答えたものが1校あった。

(2) この調査に示されるように、新制大学が発足して30年を経た今日において、全国49の教育系大学・学部のうち僅かに4校（昭和54年度現在）のみが、修士課程のみの大学院をもつという現状をどのように考えたらよいか。国大協教員養成制度特別委員会では、これまでの報告書（昭和47年11月、49年11月、52年11月）において、「大学において教員養成を行うこと」の原則の上に、その場合の大学は本来その概念の中に大学院を包摂するものであり、その点で教育系大学・学部の大学院設置が抑制されたり、あるいは大学院の課程を修士課程のみに限定することがあってはならないと述べて来ている。本報告書も基本的にはこれらの線に沿い教育系大学・学部の大学院設置が促進されるべきであるという立場をとる。教育系大学・学部における大学院設置が久しく停頓していると述べた昭和52年の報告書の時点以後、新たに2校が設置され、また引き続き若干校に設置が予定されていることは、こうした停頓状況が破られつつあることとして歓迎するが、しかし教育系大学・学部の全体からみれば依然として少数であり、なお今後の設置促進を強く望むものである。

本報告書の目的は、こうした状況の中で、教育系大学・学部の大学院設置に関わる問題点を、各大学へのアンケート回答をもとに整理提示するところにある。後述のように、「大学院の設置・運営上の困難点」「計画・検討上の困難点」が各大学よりいろいろと指摘されている。それらの多くは個々の大学・学部における問題であると同時に教育系大学・学部に通じたものでもあり、また国の政策とも密に関わりをもつものである。そしてまたこれらは教育系大学・学部の問題であるとともに、他の大学・学部を含んだ国立大学全般の大学院問題とも関わりをもつものである。国大協が特に教員養成制度特別委員会を設け、教員養成制度の一環として教育系大学・学部の大学院問題の検討を行うのはこうした理由によるのである。この調査を通して各大学・学部間の意見の交流促進をはかり、各大学での運営や計画に資するとともに、国大協を通して各大学の動向や意向を国の政策に反映させることを意図している。

本調査の性格上、この問題について多年研究を続けてきている日本教育大学協会とは、本委員会に教大協よりの専門委員を招くなど密接な連携を保った。もちろん国大協は教育系大学・学部以外の多数の大学・学部をも代表するものであり、この調査がこうした国大協の立場からなされたものであることはいうまでもないことである。

2. 大学院設置の趣旨・目的

(1) アンケート調査による大学院設置の趣旨・目的

1) 大学院設置の趣旨・目的あるいは研究科設置の趣旨を自由記述、または概算要求のために

用意されたものの提出などにより答えてもらったところ、きわめて多岐にわたる回答があった(回答校31校)。その内容を分析してみると次のようになる。

まず、趣旨の記述を大きく分けると、(イ)一般的な目的をあげて設置の趣旨を述べたもの(12件)、(ロ)教育目標から趣旨を述べたもの(58件)、(ハ)教育内容の特色を指摘して設置の趣旨を述べたもの(31件)、(ニ)設置母体の大学からみた設置の必要性を述べたもの(17件)とに分類できる。

一般的な目的をあげたものは比較的少ないが、「教職の専門性の確立のため」(2件)、「教育研究の発展のため」(1件)、「教育実践とその研究の向上のため」(1件)などの表現がみられる。この少ない例ではあるが、「教職の専門性の確立」とか、「教育実践の向上」という言葉が、「教育研究の発展」とか「教育実践の研究の向上」といった言葉と並び、あるいは数の上ではそれらより多く用いられているところに、後にも示されるような、教育系大学・学部の大学院研究科構想の強い実践指向がうかがわれるように思われる。

また、「初等教育の重視」(3件)、「義務教育の重視」(2件)、「初中教育の質の向上」(2件)といった、教育を初等ないし義務教育のレベルに限ろうとする表現が少なからずみられるのも、前述の実践指向と関連のある特長ということができよう。

教育目標から趣旨を述べようとするものは一番多いが、これも大きく分けて、(イ)教員の資質一般に関してのもの、(ロ)その資質を細かく特定のものとして表現したもの、(ハ)現職教育としたもの、(ニ)研究者等の養成としたものなどに分けることができる。

教育系大学・学部の大学院の目標を「教員の資質の向上のため」(8件)とか、あるいは「教員にとって学部レベルの教育では不十分で、修士レベルの大学院教育が必要である」(6件)と述べたものが、かなり多いことは注意してよい。この場合、大学院で修得されることが期待される教員の資質については、これもかなり多岐にわたるものがあげられている。それをさらにグループ分けしてみると、「専門的能力・専門職としての資質」(14件)といった抽象的な表現が最も多いが、「学問的知識・学識」(6件)を強調するもの、「豊かな人間性、教養と学識の統合」(4件)や「国際性」(1件)などの知的分野に限らない資質を指摘するもの、「実践と研究の一体化、実践の場での推進者」(6件)といった実践的資質を強調するもの、「教育技術、教材開発、教育学」(4件)などの特定分野での能力資質をあげるものなどが、ほぼ同数ある。

これは後述の学生の問題と関連するが、教育系大学・学部の大学院での「現職教育・継続教育」(7件)の役割を設置の趣旨としてあげたものが少なからずあることは注意してよいであろう。これに対してごく少数ではあるが、「研究者の養成」(1件)あるいは「教育系大学・学部の教官の養成」(1件)をあげたところがあったことも注目してよいであろう。

教育内容の特色をあげることによって大学院設置の趣旨を説明しようとするものも多いが、その中でも最も多いものが、その「統合性、学際性、地域性」(11件)を指摘するものである。また、それに次いで多いものに、「実践と理論、現場と諸科学を結ぶ実践性」(8件)をあげるものであり、それを具体的に「教科教育学、教育内容の開発研究」(7件)といったような分野として例示するものである。これらに対して少数ではあるが、「学問の系統性、高度な学問研究」(2

件)をあげるもの、「学部との一貫性」(3件)を指摘するものもある。

大学院設置母体の大学からみた設置の必要性を指摘したものとしては、国大協教員養成制度特別委員会の前レポートの趣旨に従い、「大学である以上、大学院をもつのが当然」(2件)といった主張のほか、「大学の研究機能の保持のため」(1件)、当該大学の「総合大学院のため」(1件)、また「他大学・学部との格差をなくすため」(2件)、あるいは、これは大学院教育の質に関わることと思うが「大学院設置基準に従う大学院である」(1件)というコメントもあった。1件であったが「卒業生の進路確保」というものもあった。「その地域に大学院がないから」(2件)と並んで、「地域へのサービス」(4件)について述べているのが若干あったことは注目してよいであろう。

以上の大学院研究科設置の趣旨の分析を通じていえることは、まず、教育系大学・学部の大学院研究科は一般的にいて、教育の実践と関わりのある分野の実践的・総合的・学際的研究教育を通じ、将来あるいは現に教育に従事するものを教育することによって、教員の質を高め、義務教育レベルの教育を進展させるところにあるとみることができよう。(ただし、すべてが必ずしもこの表現内に収まるものではないことはいうまでもないのであって、全体的にいて、教育系大学・学部の大学院の趣旨に完全なコンセンサスができていとはいえないのではなかろうか。)

2) 上述の研究科設置の趣旨の分析の中で、研究科の目的についての一般的傾向を知ることができるが、なおこの点をより明確に把握するため、研究科の目的としてあらかじめ設定した7項目にそれぞれ「重視する」「いちおう目的とする」「目的としない」のうち一つを選んでもらった。その結果は次の第2—18表の通りである。

第2—18表

	重視する	いちおうの目的と考える	目的としない	無回答
①教科に関わる専門分野の研究能力の涵養	30, 博1	2		0
②教職に必要な高度な教職専門的能力の涵養	30	2, 博1		0
③教職就職前の大学院水準の高度な養成教育	11	16	4, 博1	1
④現職教員の再教育(または継続教育)	19	10	3, 博1	0
⑤学部水準では教育できない特殊な分野での教育	8, 博1	13	9	2
⑥研究後継者の養成	1, 博1	19	10	2
⑦大学院をおくことにより大学(学部)の研究教育の質を高める	19	9	2, 博1	2
⑧その他	2			30

それによると、「教科に関わる専門分野の研究能力の涵養」と「教職に必要な高度な教職専門的能力の涵養」については、それぞれ回答校32校中の30校が目的として重視すると答えており、これらを目的とすることについてはほぼ一般的な合意があるとみてよいであろう。次に比較的合意度の高いものとして、「大学院をおくことにより大学(学部)の研究教育の質を高める」と「現職教員の再教育(または継続教育)」とがあげられるが、それぞれ32校中19校が重視すると答えている。このうち現職教員の再教育については、これをいちおうの目的とするものが10校であるが、明確に目的としないとするものが3校あることは注目してよい。大学の研究の質を高めるについても、それぞれ、9校、2校となっている。

「教職就職前の大学院水準の高度な養成教育」については、重視するものが11校であるに対し、いちおうの目的とするもの16校、目的としないもの4校となっており、上述の現職教員の再教育についての回答と逆になっている。

同様な傾向は「学部水準では教育できない特殊な分野での教育」にもあらわれていて、重視するものが8校、いちおうの目的とするものが13校、目的としないものが9校となっている。これらからみると、大学院教育を就職前教職教育と考える大学がかなりあるにもかかわらず、これをむしろ現職ないし再教育として考えるものの方が多いことを示している。

「研究後継者の養成」については、30校中の15校がいちおうの目的とするのに対し、10校が目的としないとしている。しかし、1校ではあるが、これを重視するとしている大学があることも注目してよいであろう。

なお、「その他」で重視するとして記述されていたのは、「教育に関する研究の総合的・学際的等の新しい研究方法の開発」「普遍性と特殊性とをふまえた地域教育の開発」である。

なお上記は修士課程に関するものであるが、博士課程に関するの回答校1校の回答によれば、博士課程では「教科に関わる専門分野の研究能力の涵養」「学部水準では教育できない特殊な分野での教育」「研究後継者の養成」などが重視され、それに対し、「現職教員の養成」「就職前の高度な養成教育」など、教員養成に関するものは、重視されないこととなる。

(2) 大学院設置の趣旨・目的についての考察

1) アンケート調査にみられる教育系大学・学部の大学院設置の趣旨・目的は、これを一般的に表現すると、学校教育の実践に関わりのある分野の実践的・総合的・学際的な研究教育を行い、将来あるいは現に教育に従事するものを教育し、特に義務教育レベルの学校教育の水準を高めることにあるといえよう。そこにみられる実践指向は、教育および教育学のもつ特性から導かれるものではあるが、特に大学院の基礎となる学部が教員養成を主とする学部であることからそうした実践性が強く出ているということになる。また総合的・学際的な研究教育も、教育学自体のもつ学問的必然性ととも、教員養成を主とする教育学部の構成から導かれたものといえよう。同様なことは教員の養成や再教育、あるいは教育を主に義務教育に限る点などについてもいえよう。

ただし、以上はあくまでも一般的な傾向を述べたのであり、個々の大学についてみれば、考えのほぼ共通な点があるとともに、必ずしも一般的な傾向に一致しない考え方があったり、あるいは考え方は共通でも強調のおき方に違いがみられたりする。例えば、教科に関わる専門分野の研究能力の涵養とか、教職に必要な高度な教職専門的能力の涵養などを目的とすることについては、ほぼ全体的に意見の一致がみられるが、教職就職者の大学院水準での高度な養成教育とか、現職教員の再教育、あるいは大学院をおくことによって大学（学部）の研究教育の質を高めるといったことを目的とすることについては、大多数がそれに賛意を表しておりながらも、また少数がそれに反対を示しており、学部水準では教育できない特殊な分野での教育や、研究後継者の養成を目的とすることについては、ほぼ2：1の比率で賛成・不賛成の意見が分かれている。

また、一応意見の一致している教科に関わる専門科目についても、それを詳細にみると必ずしもその意味するものが同一でなかったり、また大多数が賛意を示している教員の再教育についても、その目的はさまざまに分かれる。

このような大学院設置の趣旨・目的における多様性は、それ自体必ずしも悪いことではない。何といても教育系大学の大学院設置は全体としてはまだその緒についたばかりであり、実験的段階であるから、さまざまな考え方が出ることは大いに歓迎されるべきことである。また、次に述べるように、そうした多様な考え方が出る背景には、教育系大学・学部のもつ特別な性格があるのであり、そうしたことを抜きにして一元的な大学院構想をもつことは望ましくないといえよう。ただ、こうした多様性が、もし、混乱といった印象を与えるとするならば、これは大学院設置推進の上から甚だ不幸なことであって、そのためにはこれらの多様な考え方の間により活発な意見の交換がなされ、それらの間に大学院設置についてある種の共通の理解が存在することが望ましいと思われる。

2) 大学院設置の趣旨・目的について、教育系大学・学部の間にも多様な考え方があることの理由としては、まず、教育系大学・学部の性格の多様性があげられる。教育系大学・学部には単独の教育大学と、総合大学の一部をなす学部とあり、また後者についても教育学部に並んで教養部や文・理の学部をもつものと、それらを欠いて教育学部が教養部の役割をもたされているものがある。こうした学部の編成上の差が、大学院を構想する上での差としてあらわれることがある。

第二には、教育系大学・学部における学芸学部の伝統である。教育系大学・学部は1960年代の教育系大学・学部の再編の過程の中で、学芸学部の名称を改められ、教育系大学・学部の教員養成に関する目的・性格が強められるが、これに対しては学芸学士の並存にみられるように、大学内には学芸学部の考え方が依然として存在し、これが大学院構想に反映することがある。教育系大学・学部における学芸学部的機能の問題は個々の大学・学部の問題ではあるが、教育系大学・学部の教員養成に関する目的・性格の明確化によって、学芸学部的機能を失ったと一律に考える必要はないのではないか。大学の目的化による効率的な教員養成のメリットは確かにある。しかしその反面のデメリットもあり、特に高等教育の大衆化の中で教育系大学・学部は、必ずしも教員志望でない学生を受け入れていることは分野や地域にもよるが事実である。他方、学芸学部による教員養成の長短も必ずしも議論が出尽したとは思われないのであり、大学によってはこうした学芸学部的雰囲気の中で教員養成をする試みを続けるところがあってもよいのではなからうか。問題はこれが大学院構想にどのような関わりをもつかということであるが、こうした学芸学部的色彩を強くもった教育系大学・学部の上に、教育学以外の大学院研究科をおくことは理論的にはともかく、現実には困難であり、こうした学芸的要素は学部教育の充実にもっぱら向けられるか、あるいは教育学研究科の中にその本旨に沿う線で何らかの形で統合されるか、それとも他学部・大学の大学院研究科への協力ということになる。われわれの関わりのあるのはその第2の場合であるが、それについては後述の専攻・カリキュラムのところで再びふれることとする。

第三に、教育系大学・学部の大学院の趣旨・目的の多様化の原因となるものは、これらの大学

院構想をもっぱら修士課程にとどめるのか、あるいは修士・博士両課程を含めたものとして構想するか、それともいちおう両者を含めながらも、差し当たっては（といっても当分は）修士のみを考えるのか、そうした点での表現の違いのあることである。本委員会はさきの報告書「教育系大学・学部における大学院の問題」（49年11月）において教員養成系大学院を修士課程に限定する考え方を教育系大学・学部における学問研究の意味とその将来への発展を理解しない偏見であるとして退け、しかし差し当たっては博士課程の基盤となるべき研究組織および条件の整備を先決とし、修士課程の設置とともに研究施設などの育成を望ましいとした。いいかえれば、修士課程の設置については、修士課程そのものは高度の教職専門職の養成という機能をもつにしても、それが将来の博士課程の設置につながりうる研究的展望をもったものでなければならぬであろう。

第四には、大学院設置の前提としての学部の研究教育条件の改善が遅々として進まないことがあげられよう。本委員会は前掲の報告書で教育系大学・学部（のみに限らないが）に大学院を設置することを通じて学部レベルの研究教育条件を改善し、大学あるいは学部間の格差を解消しようとする期待があり、これは現状の「課程—学科目制」によって研究上制約を与えられている教育系大学・学部としてはその制約を修士・博士講座化によって免れようとする点において当然ともいえるとしながらも、しかし、事柄の本筋としては学部レベルの研究教育条件の改善は、そのこと自体の問題として取り扱われるべきであるとし、設置基準の整備とそれによる諸条件の充実、研究組織・施設の整備などにむけて改善の途がとられなければならないとした。そして大学院はこうした基盤の整備の上に構想されるべきであるとした。本報告書もまたこの提言を繰り返すものである。ただ現実にはこうした条件の改善が進まないが故に、大学院構想の中にそうした要求が反映し、それが多分に大学院構想そのものをすっきりとさせない様相を呈させる一因ともなっているのである。

3. 大学院と教員養成

(1) 教育系大学院と教員養成

1) 教育系大学・学部の設置の趣旨・目的に関わり、また学生や専攻・カリキュラムの編成などにも関わりある問題点として、教育系大学・学部の大学院において教員養成をどのように位置づけるかという問題がある。

大学院における教員養成の考え方はすでに新学制の出発の当初からあったが、これが現実の政策論議として扱われるようになったのは、新しい教員養成制度がいちおう軌道にのり、それについての批判や反省の出た1950年代後半から60年代にかけてから以来のことである。こうした批判や反省は教職の資質の向上を目指すさまざまな提案として出て来たが、その中には大学における教員養成期間の5年への延長とか、大学院レベルでの教育などがあったが、中教審・教養審の政策提案では、これがまず第一に教員養成系大学、特に国立の教育系大学・学部の整備と、その前提としての目的種別化および国家基準化によって進められた。そしてこれらの前提条件が整

い、国立教育系大学・学部の整備に一つの見通しの立った1960年代後半において、はじめて東京と大阪の教育系大学に大学院(修士課程)が設置された。これは同時期に進められていた「高度の専門性を要する職業等に必要高度な専門的能力を養うことを目的とする」修士課程の新制大学への設置の動きの中の一環として設置されたものである。こうした高度な専門職業教育の必要性は主として法・工・経商・農などの分野において1950年代後半以降しきりと求められたのであるが、教育政策の中では教員の中に特に高度の専門性をもつ者を育てる、そしてそのための現職研修を行うという形で、1960年代後半以降取り上げられ、具体的には新構想の教育大学・大学院として実現する。他方一般大学の大学院における教員養成は、1954年の教職員免許法の改正によって高等学校教諭一級普通免許状が修士を基礎資格とすることが認められて以来、法的な位置づけはあったが、それを推進する積極的な政策は、1966年の免許法改正案をめぐる論議の中に取り上げられたことはあったが、ついに一度もとられないままにきている。

こうした過去の大学院と教員養成との関わりあいの特色を整理すると以下のようになる。まず、大学院における教員養成の必要が教職の専門性、そのレベルの向上への要請から出たことに違いはないが、一般にはこの教職の資質の向上のための施策は学部レベルの教育に向けられており、大学院教育は特定の高度の専門性を必要とするものに限られたこと、しかも少なくとも当初はこの再教育・現職教育が行政当局の人事行政の一環としての色彩を強くもっていたことがあげられる。従って大学院教育の場も、広く一般の大学院においてというよりも、特定の教員の現職教育を主とする大学院の設置によって確保しようとしたり、また教員養成の目的種別化・基準化が進んだ段階で、その中の条件の整ったものの中から少数の大学院を設置してゆくということになっている。また、この場合の教育系大学・学部の大学院は修士課程に限られており、もちろん大学院設置基準に示されている修士課程の一つの目的、すなわち「専攻分野における研究能力」の涵養は忘れられてはいないが、どちらかといえばもう一つの「高度の専門性を要する職業等に必要高度な能力」の涵養に主眼点が置かれているとみられる。

このような政策レベルの動きと特色が、既存やこれからつくられようとする教育系大学・学部の大学院構想にどのように反映しているかは、先の「大学院設置の趣旨・目的」にみられる通りであるが、次に、教員養成という点から考慮に入れるべき点を二・三あげておきたい。

2) まず、大学院における教員養成を、教員養成の全システムの中にどう位置づけるかということである。教員の教育を就職前教育と現職教育とに分け、また、教員の教育の機会を学士課程、学士プラス1年課程または専攻科、修士課程、博士課程と段階づけて、これらを組み合わせると次のような教員教育のシステムが考えられよう。

就職前教育		現職教育	(上級現職教育)
(1) 学 士	→	専 攻 科	(さらに修士・博士とつながる)
(2) 学 士	→	修 士	(さらに博士とつながる)
(3) 学士プラス1年課程 または専攻科	→	修 士	(同 上)
(4) 修 士	→	博 士	

この中で就職前教育を学士課程とし、現職教育を専攻科または修士で行う(イ)(ロ)は現行のものであり、また現在、政策レベルで推進しようとしているシステムである。現在ではこれらの現職教育を受ける者は限られているが、理論的にはすべての者がこうした現職教育を受けることは可能である。就職前教育を学士プラス1年課程または専攻科とし現職教育を修士課程とする(イ)は、考えとしては日本教育学会、教大協などの専門グループの中には根強くあり、中教審、教養審などでも検討はされたが、特殊教育教員を除いて未だそれらの中での一般的な考えとはなっていない。就職前教育を修士とし、従って現職教育が博士課程となる(ニ)は、高校教員について府県や個人によっては現実のものとなつてはいるが、まだ制度化されるには程遠いように思われる。

こうした現状の中で大学院、特にその修士課程をどのように位置づけたらよいか。その第一は修士課程を現職教育の場と考えるか、就職前教育の場と考えるかである。現在までのところは、大勢は修士課程を現職教員ないし教職経験者と、学士課程から直接進学する者にと、平等に門戸を開こうとしているが、もちろん、入学者を教職経験者に限るのも一つの考え方として十分成立する。従来の教育学研究と異なった新風を教育系大学院がそのプログラムに吹き込もうとするならば、教職経験をフルに生かし、またそれに支えられた大学院を考えることも一案であるからである。この問題は大学院における研究ないし研究者養成と深く関わるものであるが、その点については後で扱う。

他方、修士課程を、教職の内容の高度化に伴い、就職前教育と位置づけることも可能である。これをすべての者に適用することには難点が多いとしても(それ以前に学士プラス1年の教員養成課程が考えられるべきであろう)、それを望む特定の個人に対してそうした途を開くことは必要であるし、またますます必要になるのではなからうか。この場合には当然現行の免許法を再検討する必要がある。

第二の問題は、特に現職教育としての修士課程が、それを望みかつその能力のある者すべてに開かれるべきか、それとも人事行政上、限定された者に与えられるべきかということである。大勢は前者を選んでいるが、それを現実化するためには何らかの形で人事行政との間の調整を必要とする。また、全日制・昼間制2年の課程が、そうした開かれた現職教育のシステムに相当かどうかといったカリキュラム・履修要件上の問題とも関連する。

3) 大学院における教員養成の問題は、いうまでもなく教育系大学・学部の大学院に限られない。教育系大学院に並んで一般の大学院で教員養成が進められることは、優れた教員を多様な養成機構を通じてつくってゆくという趣旨において望ましいと考える。この点は第I章の「大学院と教員養成」のところで考察されているので、ここではこれ以上は扱わない。ただし、ここで大学院における教員養成に関して、教育系大学・学部と他大学・学部とを比較しておくことは、われわれの差し当たっての関心である教育系大学・学部の大学院の教員養成の特色を明らかにする上で意味があるかもしれない。

まず、教育系大学・学部の教育と他大学・学部のそれとを、教員養成という立場から比べてみた場合、教科に関する専門科目の履修については、小学校教員の養成課程はもちろん、中・高校教

員の養成課程においても、専門分化の度合において、そしてそれとは逆に専門にまたがる広さにおいて、両者間に差がある。また教職専門教養という点では、教育系は他に比べてより広く深い関わりをもつといえよう。これらの違いはそのままそれぞれの大学院教育の違いとなってあらわれてくるのではなかろうか、少なくとも非教育系の大学・学部の大学院での教員養成ではますます専門分化が進められることはあっても、その学部での専門教育以上の教職専門教育が行われる可能性は（学生個人の努力は別として）ほとんどない。これは教職専門科目を履修する必要のない現行の高校教諭一級普通免許状の内容からみても明らかである。

このことは、同一種の学部から同一種の大学院に進むのが通常である現状において、教員養成の見地からみて必ずしも望ましいことではない。これは一面において非教育系大学・学部の大学院の教員養成の改善を求めることではあるが、他面、教育系大学・学部の大学院についてもある改善の示唆を与えよう。

すなわち、教育系大学・学部の大学院は、学部教育を非教育系の学部で受けて来た者をより多く入学させ、教科専門科目については引き続き学ばせるとともに、それまでに欠けていた教職専門科目についての高度の教育を与えることを考えてはどうであろうか。また、教育系大学・学部の卒業生に対しては、教職専門について引き続き学ばせるとしても、それよりも教科に関する専門科目についての高度な教育を与えることを考えてはどうか。これによって教育系大学・学部と非教育系のそれらの学部レベルでの教育の差を高次の修士レベルで相互に近づけることができよう。もっともこうした学部レベルでの差は、就職前教育を学士プラス1年の教職専門教育課程とすることによって、少なくなると考えられる。

以上、大学院における教員養成について考察したが、このことは学部以上のレベルの教員養成がすべて修士課程の形をとるべきだといっているのではない。専攻科やより短期の教員の教育も考えられ、より活用されるべきである。修士課程はあくまでも大学院の課程として研究教育が主体となるべきものであって、それを欠くいわば講習会・ワークショップ的なものは、それらとしての意義はあるにしても、修士課程の教育とは厳に区別されなければならない。

(2) 大学院と現職教育

1) 大学院における現職教育について、本調査によれば「重視する」が19、「いちおうの目的と考える」が10で、いちおう大学院構想の中に教員の再教育が取り入れられているとみてよいが、「目的としない」としたものが修士課程で3、博士課程で1あった。研究者養成を主とする博士課程はともかく、修士課程においても教員再教育に消極的なものがあることをどのように考えたらいいであろうか。

教師の側からみれば、教職の専門性という観点から絶えざる継続的な学習が必要であり、そのためには、もちろん大学院のみが学習の場ではないが、大学なかんずく大学院が教師のために開かれていることが望ましい。しかし、現職の教師が大学院に進学することについては当然身分上の問題が関わって来る。考え方としては教師の個人的関心に基づく学習休暇 (study leave) が与

えられるべきであるということもいえるが、現状では現職教員の学習は「その職責を遂行するため」任命権者によって計画実施される研修という形をとるのが実情であり、雇用者側の人事行政の一環としてなされるという性格をもちやすい。

このへんが、入学者の選考や入学後の学生の指導などについて、外部からの関与を最も好まない大学側に、教員の現職教育について躊躇させる一因があるのではなかろうか。ただし、この点は関係者の間の協議によって十分理解がなりたちうと思われる。また、現職の教師により自由に学習する機会を保障する方法としては、夜間・週末・休暇中などに授業を行うなど、大学側においてもいろいろ工夫の余地があるように思われる。

2) 大学院で教員の現職教育(再教育・継続教育)を行う目的について、あらかじめ用意した7項目から選択してもらうことで調べた結果は下記の通りである。(回答校31校)

①高度な学術的資格を与えるため	5
②指導的な教員の養成	16
③学部学生時代に学んだことを現場の経験をもとにさらに高度の水準で学ばせるため	27
④現場で直面した問題や課題の研究のため	27
⑤学部学生時代に学ばなかったことを新たに学ばせる	8
⑥職業的必要よりも、一般教養的な意味で学問にふれさせる	3
⑦上級免許取得のため	0
⑧その他	6

これによると、現職教育の目的として最も多く賛意を得たものは「学部学生時代に学んだことを現場の経験をもとにさらに高度の水準で学ばせる」「現場で直面した問題や課題の研究のため」の二つである。これらについてのコメントとして、「現場経験をもとに学術研究の課題意識を深くすることができる分野がある」「発達と科学との関係についての具体的な問題の学習をさせる」といったものがあつた。

現職教育の目的を「指導的な教員の養成」とする考え方については、上記程ではないが、やはりある程度の賛意が示されている。コメントとして、「教科における指導的教員を送る」とか「結果的に研究上の指導的教員になることが望ましい」があることが、大学院における現職教育を一口で指導的教員の養成とってしまうことへのためらいの一端を示しているようである。

「学部学生時代に学ばなかったことを新たに学ばせる」は余り賛同を得ていないが、これは、大学院教育は学部教育につながるものという発想によるものであろうか。また、「職業的必要よりも、一般教養的な意味で学問にふれさせる」もごく少数の賛同を得ているだけである。

資格付与を現職教育の目的とする考え方も余り受け入れられていない。「高度な学術的資格を与える」については若干の賛意は示されているが、「上級免許取得のため」は全く零である。これは現行の教職員免許法において、小・中学校および幼稚園の教諭に関しては大学院において与えるべき免許状がないということによるものであろう。

「その他」では、現職教育を大学院教育の目的とすることへの若干の留保とみられるコメントが2件、現場で研究を続けている教員に学問的な内容を深めさせる必要を述べたもの、研究能力の育成、情報処理能力の涵養などを述べたもの、その他が記述されている。

4. 大学院における研究教育

(1) 教育系大学院における研究教育

1) 上記「3. 大学院と教員養成」において、大学院、それも主として修士課程と教員養成との関わりを考察したが、もちろん大学院の最も主要な機能は研究教育にある。教員養成は、そうした大学院の研究教育の機能を教員やこれから教員になろうとする者に開くことによって、なされるものであり、教員養成をするために大学院で研究をするというのは本末転倒といわなければならない。そうした観点からいえば、まず大学院としてふさわしい研究体制が考えられ、その上で教員養成が考えられるのが筋道であろう。

教育系大学・学部大学院を設置する必要については、すでに昭和54年11月の本委員会報告「教育系大学・学部における大学院の問題」において強く論ぜられている。すなわち、大学院は、もともと大学がそれぞれの時代において自由に研究された諸学問の成果を諸学問の原理に基づいて教授する場であるという意味において、大学の概念の中に内在するものであり、「教員養成を大学で行う」という場合、この大学はこうした自由な研究機能をもつことを前提としているものである。このことは直ちにすべての大学に大学院をおくべきであるということにはならないとしても、少なくとも今日の国立大学の現状では多くの大学に修士課程がおかれており、教育系大学・学部の大学院設置を抑制することは、教員養成の水準を再び相対的低位に固定し、上に述べたような「教員養成を大学で行う」という原則を裏切る恐れがあるというのがその趣旨である。この趣旨は、5年前に比べて多少は大学院設置の動きがみられている今日といえども適切なものであり、本報告書においても、この前報告書の主張をわれわれのものとして、再度強調しておきたい。

2) 以上の点に加え、本報告ではさらに教育、特に初等・中等・特殊の各レベルの学校教育において、教員の質の向上と教育関係諸学の水準の高度化が強く求められていることが、教育系大学・学部大学院をおくことへの要請となっていることを指摘しておきたい。学校教育の普遍化とそれに伴う児童・生徒の質や教育的要求の多様化、教育内容としての知識・技能の拡大・高度化、学校教育に対する社会の期待の複雑化など、いずれも今日の学校教育における運営や指導・教授をきわめて高度に専門的なものとしており、そのために教員の養成についてはより高度なものが求められていることについては前述したが、その高度の教員養成を進め、また複雑化した学校教育における運営や指導を進めてゆくためには、何よりもその基礎となる教育関係諸学の研究の質を高めなければならない。そしてそのためには既存の旧制大学系の教育学部に加え、さらに教育系大学・学部大学院をおき、教員養成ないし学校教育により密着した教育関係諸学、およ

び教員養成に直接関わりをもつ諸学の研究を推進してゆく必要があるのである。

この場合、大学院とは必然的に修士・博士の両課程を含む。上記の委員会報告では、博士課程大学、修士課程大学など制度的に固定する、いわゆる大学の傾斜的構造を否定し、教育系大学院において博士課程の設置を制約する本質的根拠はなく、教育系大学・学部においてもつねに高度な研究教育の可能性を認めるべきであるとした。分野によって多少の違いはあるかもしれないが、博士課程の終了をもっていちおう自立できる研究者の養成が終ると考えている現制度の下では、修士課程のみ、それもいちおう研究能力の涵養はうたっても、高度の専門的職業能力により重点のおかれる課程のみをもつ大学院では、その本来期待される研究機能を全くすることは困難であるといわなければならない。

もちろん、先の報告も認めたように、このことは直ちにすべての大学に博士課程を揃えよということではない。差し当たっては博士課程大学院の基礎となる研究組織・条件の整備がなされることが先決であり、修士課程の設置とそれに伴う諸要件の改善の推進と、それぞれの大学・学部に関個性的な研究施設、研究センター、研究所の育成につとめるべきであろう。この際、まだ修士課程の設置も多くの大学・学部において進んでいない段階において、学部の整備と、特に研究上の制約条件となっている「課程—学科目」制と「学科—講座」制との格差をうめることが求められるべきである。もちろん現行の講座制度が研究上最も適したものであるかどうかは疑念があるにしても、また、講座・大講座・学科目のいずれの制度をとるにしても、教育系大学・学部が他に劣った研究条件でよい理由はどこにもない。

また、教育系大学・学部への研究ポスト、特に研究助手の増員配置が考えられるべきである。この助手には必要に応じて教授補佐的な役割を与えてもよいが、主要な役割は研究の推進であり、博士課程をもたない大学院においては部分的には博士課程学生の役割を果たしうるものである。

(2) 教育系大学院博士課程

1) 教育系大学院に関連して考えられるのが旧制大学系の教育学部博士課程大学院である。それと比べて、教育系大学・学部におく博士課程はどのような特色をもちうるであろうか。それぞれが基礎にする学部の性格に基づいて考えてみると、第一には教育系大学・学部がはるかに広い学問分野を含んでおり、確かに教育学プロパーのみを取り上げれば旧制大学系教育学部の方が専門化が進み、広い細分化が行われているが、教育学以外の学問分野を含むことにおいては、教育系大学・学部には及ばない。また教育学でも教科教育学となればその背後の教科専門諸学を含めて、教育系大学・学部の方がはるかに広く、基礎と応用、理論と実践という見地からもはるかに多様な学科、研究者を擁している。従って、もちろんこれらがプログラムとして統合されるという前提の上のことであるが、学際的な教育研究が可能であるといえる。

また事実、これだけの多様な専門分野が並存しながら、一つの学部として機能しているのは、教員養成という目的に向ってある種の総合化・統合化が働いているとみてよいのであって、その

点をうまく生かすならば大学院博士課程の研究教育においても高度の総合性を発揮できるのではなかろうか。

さらに、しばしばいわれる教育学研究の実証化や実践化についても、附属学校等の充実（例え程度の問題であるにしても）、卒業生等を通じての教育現場とのつながりなど、はるかに恵まれた条件にあることは事実であり、こうした点で博士課程の研究教育に特色をもつことができよう。

しかし、考えてみると、これらの比較点は必ずしも教育系大学院と旧制大学系大学院教育学研究科との間の絶対的な差ではない。第1番目の学際性についても、総合大学である旧制大学系の教育学部には、学部の壁を越えればこれはまた遥かに広い学際研究の可能性があるわけであり、教科教育学の学際的研究も十分可能なのである。第2、第3の総合性・統合性、実践性・実証性についても同様である。とすれば、旧制大学系教育学部と教育系大学・学部のそれぞれの大学院博士課程とを（修士課程についても同じことがいえるが）画然と区分するのはおかしいのではなかろうか。両者の間には確かに歴史的な理由に基づく大きな違いはある。しかし少なくとも大学院に関するかぎり、将来の方向としては同一の教育学研究科を目指すべきではないかと思う。（この点で、現在の筑波大学、広島大学はそれぞれ一つの行き方を示しているといえよう。）

もちろんこの際いたずらに両系の大学院が競合しあう必要は毛頭ない。むしろ両者がプログラムの上で協同・補完しあい、教官・学生間の交流を進める方向で考えるべきであろう。通常、教育系大学院は学校教育に関し、また旧制大学系教育大学院は教育学基礎部門、社会教育、教育行政などというような役割分担がいわれることがあるが、必ずしもそのように限定する必要はないであろう。

2) 大学院、特に博士課程との関連で、研究後継者の養成という問題がある。本調査においては前述のように研究科の目的として研究後継者養成を重要なものとしてあげたのが1校（博士課程）、いちおうの目的としたものが19校であったが、その理由を求めたところ上記の諸校を含み16校から以下の回答があった。

- ①教科教育の研究者養成……………同類回答 6
- ②教育研究では教育学部が最も充実しているので……………同類回答 2
- ③教育の実践的・臨床的研究の充実のため
- ④教科教育学・児童生徒の指導に関する研究者の確保
- ⑤教育学以外の分野で本学が最も進んでいると思われる分野がある
- ⑥教育大出身者で教育研究を希望するものがある
- ⑦修士の後、教育学以外の博士課程への進学が（他大学で）閉ざされている

これによれば、積極的な理由としては、教育の研究、特に教育の実践的分野、教科教育などの研究では、教育学部が最も適しているし、また教育学部においてこそなされなければならないからということであり、またこれに関連して、教育学以外で最も進んでいる分野があるということがあげられている。消極的な理由としては、こうした分野の研究や研究者の養成が、他学部の大学院では余りなされていない、教育大学・学部の出身者に門戸が閉ざされているということが指

摘されている。

3) 教育系大学・学部の大学院博士課程においては、教科教育学が、学校教育の他の実践的分野と並んで、その主流をなすことには間違いはないであろう。その細かい論議は次の節にゆずるが、ここで特に注意しておきたいのは、教科教育学は完成した研究領域ではなく、むしろ現在つくられつつある領域であるということである。その点で本調査にあらわれた、教科に関わる専門分野についての考え方が大きく分れていることについては驚くに当たらない。教科に関わる専門分野を教科の内容としての諸科学と教科教育学の両者を含むもの、あるいは両者を統合したものと考えるものが回答校29校中、15校と過半を越えたが、その中に教科教育学は未発達であるというコメントが1つあった。それと同じ意見かとも思われるが、教科に関わる専門分野を教科の内容としての諸科学に限ったものも5校と少なからずあった。もっともその中には、教科教育学は「教職専門的能力の涵養」に入ると考え、教科に関わる専門科目は教科の内容としての諸科学としたものもあるかと思われる。しかしその一方、教科に関わる専門分野を教科教育学としたものも8校とかなりある。興味深いのは発足当時は教科の内容としての諸科学に重点をおき、次第に教科教育学に移るという見解があったことである。これらを概括してみると、教科に関わる専門分野を教科の内容としての諸科学と割り切る少なからぬ数の意見は別として、大勢は教科教育学をそれ自身として、あるいは教科の基礎の諸科学と総合ないし統合して、大学院における教育の重点として進めてゆこうと考えているととってよいであろう。

問題はこうした、いわば現在つくられつつある学問分野を大学院の教育課程の中にどのように組み込んでゆくかということである。現在の水準において考えられうる教科教育学の構想をたてるのも1つの方法であるが、それが現実に内容の伴わないものであっては困る。むしろ現在では、教科教育学をつくり上げてゆくシステムを考え、その中で可能なプログラムを考えてゆくということが必要であるかもしれない。

5. 大学院の編成・カリキュラム等

(1) 研究科および専攻の編成

1) 54年2月の調査によると、計画中の教育系大学・学部の大学院の研究科(修士課程)には学校教育研究科、教育研究科の名称をつけようとするものがそれぞれ11、10と圧倒的に多く、それに対し教育学研究科が3と少数であり、また教育技術学研究科を呼称しようとするものが1あった。計画中の博士課程の研究科については教育学研究科となっていた。55年3月の調査においては、既設および設置予定の大学院(修士課程)の中、5校は教育学研究科と呼んでおり、いわゆる新教育大学の2大学院(修士課程)および広島大学学校教育学部、静岡大学では学校教育研究科となった。この後者については「主として現職教員を入学させ、また学校教育の実践に係る諸科学の研究に重点を置く設置の趣旨に基き、学校教育研究科とする」と説明されている(「新教育大学の概要」前田幹、『文部時報』1220号、1971.1)。なお、その後静岡大学では教育学研究科

として昭和56年4月発足予定となった。

研究科の名称は内容と関わりがあるものであり、各大学がそれぞれの独自の考えに基づいた大学院を構想すべきであるという観点から、必ずしも画一的な名称を設定することには賛成ではないが、教育系の大学・学部・大学院についてこれまで述べてきたような立場から、少なくとも教育学なり、学校教育学なり、研究科名に「学」を附することの必要だけは主張しておきたい。対象が現職教員であれ、大学からの直接進学者であれ、それは研究を通して教育してゆくという大学院の本質には変わりがないのであり、研究科名はその内容としての学問ないし学問領域名をもってあらわすという従来の大学院一般での慣行を破ることは、好ましいとは思われない。

2) 研究科の編成については「研究科には……数個の専攻を置くことを常例とする」(大学院設置基準) ことになっているが、回答校20校についてその専攻数を調べてみると第2—19表のようになる。(修士課程のみ)

第2—19表

専攻数	2	3	5	6	7	8	9	11	12	計
大学数	1	1	3	5	2	3	2	2	1	20

すなわち、専攻数は2から12と多様であるが、5から9専攻というところに過半数の大学が集まっている。このようにすべて複数の専攻からなっているが、その場合その1つが必ず教育学関係の専攻である。その専攻名には学校教育専攻(14校)、教育科学専攻(4校)、教育基礎学専攻(2校)と3種ある。

その他の専攻には、教育ないし教育学の特定分野をもって専攻とするもの(国際教育、障害児教育、看護教育、学校保健、医療教育、カリキュラム開発など)、単一の教科教育をもって専攻とするもの(国語教育、数学教育など)、複数の教科を統合ないし組み合わせた複合専攻(言語教育、人文教育、芸術教育、生活科学、応用科学、環境教育など)などがあるが、これらの組合せは下記の通りである。

- ①単数の特定分野の専攻をおく……………1校
- ②複数の教科教育の専攻をおく……………3
- ③教科教育と特定分野の専攻をおく……………3
- ④複数の複合専攻をおく……………5
- ⑤教科専攻と複合専攻をおく……………5
- ⑥教科専攻と複合専攻と特定分野の専攻とおく……………1
- ⑦複合専攻と特定分野の専攻をおく……………2

一般に専攻数の多いものは教科専攻と特定分野の専攻からなり、少ないものは複合専攻からなる傾向がある。

専攻は複数の講座によってつくられるものであるが、専攻と講座の間に中間的な「専修」(例えば、英語教育専攻を英語教育研究と英語・英米文学研究の2専修に分ける)をおくもの3校、

コース（言語教育専攻を国語教育研究と外国語教育研究の2コースに分ける）をおくもの2校がある。また伝統的な講座をおく代わりにクラスター（カリキュラム開発専攻に人文社会，言語，数理，技術・労働，芸術，身体の6クラスターをおく）をおくものが1校あり，また群あるいは大講座（理数教育専攻に理科教育，数学教育の2群あるいは大講座をおく）をおくものが1校，大講座をおくもの2校がある。

3) 研究科内の専攻については，以上にみたような調査にあらわれてきたもの，これまでの他での研究に示されたもの，その他考えられるものなどをあわせると，次のような類型が考えられる。

- (a) 基礎となる学問分野に応じたもの（例えば，教育学専攻，教科教育学専攻——さらに国語教育専攻，数学教育専攻など）
- (b) 被教育者の発達段階によるもの（教大協案52.6. 第1案；幼児期教育専攻，児童期教育専攻，青年前期教育など）
- (c) 教師の活動領域によるもの（同上第2案；教育経営専攻，カリキュラム開発専攻，生活指導専攻，地域教育計画専攻など）
- (d) 学校教育の段階や区分によるもの（例えば，初等教育専攻，中等教育専攻，特殊教育専攻）
- (e) 課題（プロジェクト）によるもの（国大協教員養成特別委 49. 11；上記(c)とも重なる；教育政策，教育統計，発達障害，学校と家庭，学校と社会，学校の施設と設計，児童と社会環境，平和教育，国際教育など）
- (f) 学際的研究の開発の観点から（例えば，教育と人間科学，教育と社会科学，教育と医学，教育と経済学，教育と法学，教育と工学など）

各大学・学部では，これらの諸類型がさらに変容されて，例えば数教科を併せた複合専攻（言語教育，人文教育，芸術教育など）が考えられたり，またいくつかの類型間の組合せが行われている。そしてその中でも最も多いのが，教育学（学校教育専攻，教育科学専攻，教育基礎学専攻などと呼称している）の専攻と並んで，複数の教科教育や複合教育，あるいは両者を組み合わせた専攻をもつものであり，約3分の2になる。残りは上記の(c)の教師の活動領域，(d)の学校教育の区分，(e)の課題によるもの，などのうちからの特定分野を単独で，あるいは教科や複合教科の専攻と組み合わせたものである。

これまでに設置されたもの，設置がきまっているものについてみると，いわゆる新教育大学では学校教育専攻（さらに教育基礎コースと教師の活動領域に従った教育経営，教育方法，生徒指導の3コースに分かれる），教科・領域教育専攻（さらに複合教科的な言語系，社会系，自然系，芸術系，生活・健康系の5専攻コースに分かれる），幼児教育専攻，障害児教育専攻に分かれる。また既設の教育系大学・学部の大学院（修士課程）では，東京学芸大学の場合のように，学校教育専攻以下各教科の専攻と障害児教育専攻からなるといった具合に教科ないし教科複合の専攻を主とするものが多い。

本委員会の49年11月の報告書では，教育系大学院の編成組織上の問題点として，大学院構想の

画一性を指摘し、「よりひろくかつ自由な構成への配慮」を求めたが、今回の調査においては、カリキュラム開発を中心とした研究科の構想や、環境教育、国際教育などいくつかの新たな発想がみられる。しかし、全体としてみると、大きく動いている教育の現実、激しく発展している諸学問の動向などを考慮に入れながら構成されなければならない大学院の編成としては、もう一つもの足りないものを感じる。

4) こうした傾向の原因としては、まずこの学校教育学と各教科教育学とを専攻として並べておく方式は、それなりに一般に最も受け入れられやすい根拠——学校教育の原理と教科指導——をもつばかりでなく、これまでの教育系大学・学部の学科構成からみても、最もつくりやすいものであるということが出来る。そして、この方式は既設の東京学芸大学、大阪教育大学によって採用されることによって、教育系大学院専攻の1つの類型として定着したとみることが出来る。ただし、その後この類型、またはこれから派生した形態が、圧倒的な多数を占め、他の類型のものの存在する余地をほとんどなくしてしまったことについては、大学設置審議会の大学院設置審査のあり方が大きく関わっているとみななければならない。

すなわち、教育系大学・学部（教員養成大学）に設置される大学院の審査方針として伝えられるものには、大学院研究科の成立には学校教育専攻を含む4専攻以上をもって構成することとし、学校教育以外の専攻として、特殊（障害児）教育、幼児教育専攻のほか、義務教育諸学校の教科の種類に対応する専攻をあげ明記しているものであり、これ以外の専攻については、これも同じく明記されている複数の教科を含む専攻を除き、ほとんどその設置が難しいようである。

この点で、日本教育大学協会の専攻科・大学院等検討委員会（現大学院等委員会）は、その審議報告（昭和50年6月）中の「教育関係学部大学院設置基準要項(案)」において、教育学研究科に学校教育専攻と教科教育に関する諸専攻をおくことを原則としながらも、なお他の専攻をおく余地を残し、昭和51年6月および52年6月の経過報告において、従来の学校教育・教科教育のたて方にとらわれないいくつかの専攻案を構想している。特に51年の報告において、「本委員会は各大学の大学院の構成を画一化しようとは全く考えておらず、各大学は、自由な、かつ、より個性的な構想によって、大学院を設置されることを望む」と述べている点は、本委員会も全くの賛意を示すものであり、この線で今後の各大学での大学院構想がたてられ、また、大学設置審査が進められることを強く望むものである。

(2) 専攻についての考察

1) 次に特定の専攻のうちの若干について考えてみたい。まず、教育学専攻（学校教育専攻、教育科学専攻、教育基礎学専攻などといわれている）について考えてみよう。この専攻ないし基礎となる講座の役割は、一方においては他の専攻、特に教科教育学専攻の学生や講座に対して、教育学の基礎を与えるとともに、他方ではそれ自身の専攻の学生に対して、教育学の研究教育を行うというところにある。この前者の役割に関しては、これは学生の履修要件と関わることであるが、特定の科目を指定していれば共通必修として課するところもあり、またそうでないとこ

ろもある。ここで必要とされるものは細かい教育学的知識についての説明ではなく、教育学の方法（例えば、教科の研究の教育学的アプローチについての洞察を与えるような）を理解させる点に重点がおかれるべきであろう。これは教育学を専攻とする学生に対しても必要であろう。特に教育系大学院は、旧制大学系の大学院教育学研究科と異なり、必ずしも学部段階で教育学を専攻しなかった学生も多いと考えられるから、その点についての配慮が必要であろう。（このことは教育系大学院の教育学研究のレベルが低いとか低くてよいということを意味しているのではない。それどころか、旧制大学系が教科教授活動に全く経験のない、または関心の薄い学生を主として入れている現状は、教育学研究の上に大きな問題があることを認めているのであって、この点では教育系大学院の将来には大きい期待が寄せられるのである。）その点からいうと、これは後のカリキュラムの問題ではあるが、余り単位を細かくした講義を多く出すような方式には疑問がある。

また、理論と実践との統合という点に教育系大学院の教育学専攻の特色を出そうとした場合、どのような工夫がなされているであろうか。一つは専攻の中に学校経営とか、生徒指導といった教師の活動分野や、国際教育とか教育計画といった課題分野において、そうした活動や課題を核に理論的研究や実践的研究を積み上げてゆくという方法がある。また、講義や演習と並んで実地演習のようなものを加える方法も考えられている。これらの困難点は、紙の上にプランをたてることではなく、実際にそれをどのように進めてゆくかということにある。もちろんこれらは試行錯誤によって求めてゆかなければならないことではある。従ってすべては発足してからということになるかもしれない。しかし、発足すれば、新しい途が開かれるという保証は、少なくとも教育学研究の現状からみると、必ずしも十分であるとはいえない。そういう保証は、これまでの業績の中にしかみることができないのである。アンケート調査の回答の中に、実地演習のための協力の場を見つけることが困難というのがあった。これは教育学研究ではなく、教科教育学の研究であるかもしれない。しかし、いずれにしても、もしこの言葉が過去の実績をなにがしかあらわすものであるとするならば、この上にたてられる大学院の業績の見通しも甚だ頼りないといわざるを得ない。さきに、教科教育学は現在つくられつつある学問分野で、大学院をつくることでそれを発展させてゆくのであるという趣旨のことを述べたが、逆に、そうした過去の業績の少ないものの上に何が発展できるかという言い方も可能なわけである。ここでは、教育学研究における理論と実践の統合ということで、大学院の構想をたてることも必要であるが、それと並んで、あるいはそれ以前に、そうした実績をつくってゆくことが必要であると述べておきたい。

2) 論議が既に教科教育学に入ってしまったが、教科教育学の専攻に関しては、教科の内容となる諸学とそれに関する教科教育とを並べておき、学生に対しては両者にまたがるプログラムを与えながらも、専修ないしコースとしてそのどちらかを主に学習させる形態をとっているのが多いようである。教科の内容としての諸学の諸科目については、それぞれに対応する文・理・その他の研究科の諸科目とほとんどかわらないようであり、従ってそれらについての専修を認めるところでは、内容的には文・理・その他の研究科の学生と殆んどかわりのないということができよ

う。さきに述べたように、教育系大学院には異なった動機で入学して来る者があり、その中には教科の内容の諸学を深めたいという動機の者もいる。そうした者が学ぶ場所として、文・理・その他の大学院があり、見方によってはその方がよいということはいえても、そうした学生が、特に教職にあり、あるいは教職を希望している場合、教育系大学院で学んでいけないという理由はないであろう。

ただ、教育系大学院ではやはり教科教育（学）を専修する学生を重要視する必要がある。それは、教育系大学院の趣旨から教科の研究が優先すべきであり、教科の基礎として諸学は、あくまでも内容としての価値がある限りにおいて、教育系大学院の中に位置づけられるものである。このことは、繰り返すようであるが、諸学の研究や教育が教育系大学院の中になくてもよいといっているのではない。それどころか教科教育学は、内容となる、あるいは関連する諸学の成果についての十分な理解があって、初めて成り立つものであるから、教科教育学を専修する学生がそうした諸学を自ら学ぶことなく、教科教育学を学ぶことは不可能である。その場合、学生はそれらの学習を通じ、それらによってつくられる認識・態度・技能の性格を理解し、それらの人間形成への関わりについての理解をもつことが期待される。そしてこの点を目的とする限りにおいて、諸学の専攻も教育系大学院の専攻として、教科教育研究の専攻と並びうるのである。

特に、教科教育学が現在つくられつつあるものとするならば、そうした教科に対してフレッシュな問題点と関心をもって入学してくる学生を専攻（専修）学生としてもつことは、絶対不可欠である。もちろんこうした学生たちの期待を満たすためには、研究蓄積があり、それに対応したカリキュラムが揃えられていなければならないことはいうまでもない。

計画されている教科教育学の科目の中には、〇〇教科教育学特論、〇〇教科教育演習、〇〇研究法といったように一般的な形で表わされていて、必ずしもそれらの内容は明らかではない。

教科教育学の充実についてはその任にあたる教官の問題が重要であるが、この点については後の教官の節で改めて取り扱いたい。

なお、教科の複合専攻について一言触れておきたい。さきにあげたように専攻の類型の中には教師の活動領域、課題、学際的研究開発といったような見地から総合化・統合化された専攻が存在しうるのであるし、また教科の中でも社会科とか家庭科のようにそれ自体統合化された教科があり、また従来の枠を越えて総合芸術科というようなものが考えられるならば、こうしたものを複合教科として専攻に編成することが可能であろう。その場合、カリキュラムや教官の構成において、構成要素の教科の単なる寄せあつめではなく、それらを高次に統合化する内容と陣容を整える必要があることはいうまでもない。

3) 学部の編成・カリキュラムと大学院のそれらとの関係についても考えておきたい。大学院をどのように構想するかは、一面においては多分に学部の性格によってきめられるが、逆に大学院をおくことが学部教育の性格にある影響を与えることも事実である。大学院をおくことにより、学部教育により研究的色彩を加えることは、ありうることであり、また本来歓迎すべきことであろう。もう一つ考えられることは、大学院の設置により学部教育がより専門分化することは

ないであろうかということである。これも見方によっては学問的レベルの向上即専門分化ということで是とされるかもしれない。ただし、現状の教育学部における小学校教員養成課程と中学校教員養成課程あるいは特別教科教員養成課程との間の問題を考えると、必ずしも手ばなしで是とするわけにはゆかないような気もする。

先に述べたように、大学院における新しい試み（学際性、総合性、実践性など）は、これまでの学部での蓄積の上に初めて成り立つのであるから、もし学部において専門分化のみ進み、総合化の努力がなされていなかった場合、果たして大学院でどのような総合性、学際性が発揮できるかということになる。

4) 上に関連して、先に大学院教育の目的として「学部水準では教育できない特殊な分野の教育」を重視、またはいちおう取り上げる大学が22校あったことを示したが、それらが具体的に何を意味するのか調べたところ、回答校18校が下記のものあげた（2つ以上あげたものもある）。

「比較文化論・比較言語学および科学技術史など」、「地域文化・教育など」、「隣接諸学科、総合科目（環境科学、人類学、比較文学など）」、「学際領域——自然保護、安全教育など」、「教育工学、公害教育、自然観察教育」、「国際教育」、「教育実践からの課題」、「附属校の実践研究への参画、教育指導、教育工学」、「教育指導、実践的研究方法」、「障害児教育」（4件）、「社会教育との接点領域」、「教科教育」、「各専攻」、「どの分野でもすべて修士レベルで」

これによれば、教員養成をすべて大学院レベルで行う意味あいを含む「どの分野でも」といった回答は別として、学部水準では教育できない特殊な分野としてあげられているものには大別して、(i)学際的領域、(ii)教育実践と関わりある領域とに分かれる。これらは後述のように、それぞれ特定の専攻分野としておかれるか、あるいは特定の科目としておかれる。

このうち、教育と直接関わらない学際的領域については、必ずしも教育系大学・学部の大学院にのみ独特のものではないが、学際的アプローチを必要とする教育の分野や、教育実践と深く関わる分野については、独特のものといえよう。ただし、これらのうち、すでに学部レベルで行われているものについては、それらとの関係に立って学部水準では教育できない根拠を示す必要があるように思われる。

(3) カリキュラムと履修方法

大学院研究科修士課程のカリキュラム、履修方法について8校より回答が寄せられたが、それらを概括すると以下のようなようになるであろう。

まず授業科目については、講座あるいはそれに代わる基礎的な領域ごとに、その規模に応じて1から20に近い数の科目が、それぞれ、講義（特論、特講）、研究（特別研究）、演習、実践等として用意されていることは各校とも共通である。ただし、具体的な授業科目になると、同種の専攻であっても、各大学の間にかかなりの特性がみられる。一般的にいて、他の研究科においてみられるような伝統的な教科に関する専門の授業科目や教育学の諸授業科目と並んで、教科教育法

に関する授業科目や、総合的な授業科目、問題テーマによる授業科目などがみられるところに、教育系大学の大学院研究科の授業科目の特色がうかがえるといえよう。

履修方法としては、30単位以上の授業科目を、専攻科目と他専攻科目、あるいは、研究科または専攻共通必修科目と専攻および他専攻の選択科目などの、授業科目区分に従って履修するのが普通である。この他に授業研究科目や教育実践セミナー、教科教育特別研究などを必修にするものが多い。一般に、専攻内の特定分野への深い学習とともに、狭い専門分化に陥ることがないよう、共通科目や自由選択を設け、また、教科専攻に対して、教科教育法に加え一定の教育学科目の履修を義務づける一方、教育学専攻に対しても教科教育に関する科目を履修させ、あるいは実践的な課題研究をおくなど、教育の理論と実践を結びつけようとする努力がみられる。

現職教員の履修の便宜については別のところで述べている。

30単位履修の上、学位論文の審査と試験に合格しなければならないことは、他の研究科と同様である。

6. 大学院の学生・教官・施設

(1) 大学院学生

1) 既設および設置予定校の学生定員および実数は第2—20表の通りである。

第2—20表

	専攻数	入学定員	昭和53年度実数	昭和54年度実数	備考
東京学芸大学	12	207人	309人(2学年)	298人(2学年)	54年度より7専攻
大阪教育大学	11	124	172(2学年)	166(2学年)	
愛知教育大学	5		21(1学年)	57(2学年)	
横浜国立大学	7	50		27(1学年)	
岡山大学	6	40			
広島大学	6	45			55年度は3専攻150
兵庫教育大学	4	300			
上越教育大学	4	300			

既設校の入学者については第2—21表の通りである(昭和54年度)。

第2—21表

	A 入学者	B 母校出身者	B/A	C 教職経験者	C/A	他大学出身者
東京学芸大学	124人	79人	63.7%	11人	8.9%	国立24, 公立1, 私立20
大阪教育大学	78	42	53.8	8	10.3	国立22, 公立1, 私立13
愛知教育大学	37	31	83.8	4	10.8	国立2, 公立1, 私立3
横浜国立大学	27	23	85.2	4	14.8	不明

2) 大学院に「どのような学生を入学させようとするか」という質問に対しての既設校・未設置校を含む17校の回答は次の通りである。

①積極的に教職経験者を入学させたいと答えたもの……………	5
教職経験者……………	(2)
3年程度の経験者……………	(1)
教職資格をもつ、特に経験者……………	(1)
4年制大学卒の教員……………	(1)
②教職経験者に限らず教育系大卒者を入学させたいと答えたもの……………	9
教職経験者と学卒者……………	(6)
4分の1程度は経験者……………	(1)
免許状所有者……………	(1)
教育系大学卒……………	(1)
③特に限定せず一般的に……………	3
広く、特に制限をおかない……………	(2)
目的に即した資格・意欲・能力をもつ者……………	(1)

また、選抜方法について回答校10校についてみると、受験資格については次のようである。

①一般の大学院修士課程進学資格を示し、教職経験について触れない……………	3
②教職経験者を歓迎するが、特別な配慮はしない……………	
③教員免許状をもつことを入学資格とする……………	2
④教職経験者の入学を制度的に保証する……………	
⑤妥当な措置（教職経験者に対し）が必要。ただしそれが大学の自由を犯してはならない……………	
⑥入学定員のうち、各講座ごとに原則として3分の1は現職教育者とする……………	

ただし一定の基準に達しない場合はこの限りではない

試験科目については次の通りである。

①多様な受験者がそれぞれの能力を発揮できるような試験科目を課する……………	
②教職経験者には「教育実地研究」小論文などを加え選択受験させる……………	
③試験科目としては次のようなものがあげられている……………	
学校教育に関するもの（教育学・心理学）……………	3
教科教育に関するもの……………	1
教科に関するもの……………	1
外国語……………	3
口述……………	2

現職教員の入学についての回答校20校の回答内容は下記の通りである。

①入学させようと考えていない……………	1
②入学させようと考えているが、特に配慮しない……………	10
③入学させようと考え、下記のような配慮をする……………	9

- 「入学選抜における代替科目，推薦制の導入」
- 「第2部に大学院を設置したい」「各専攻ごとにⅠ類Ⅱ類を設け，適切な教育研究が行われるような配慮と，課程の1年単位の分割履修，一部夜間開講を考える」
- 「現場教育に即したカリキュラムの作成」「現場での教育実践を重視する」「学問的背景に立って現場における問題解決指導について研究する」「教育実地研究（大学と附属校の教官との共同）を設ける」「学校教育に関する科目を共通必修として課し，教科教育学の科目を他専攻にわたり履修させる」
- 「検討中」

3) 以上を概括すると，まず入学させたい学生については，教職経験者に限らず教育系大学卒業者を入れたいものが圧倒的に多く，次いで教職経験者を積極的に入れたいとするものが多かった。受験資格では一般の大学院修士課程進学資格にとどめているところや教職経験者を歓迎するが特別な配慮をしないというところと，教職経験者の入学を定員その他で保証するものがほぼ同数で，その他，教員免許状所有を入学資格とするというのがある。またそれに関連して，入学試験においても多様な受験者がそれぞれの能力を発揮できるような試験科目や，教職経験者にはそれに適した科目を加えるというのがある。ただし既設置校4校についてみると，昭和54年度入学者中教職経験者は10%前後であり，必ずしも数としては多くはない。また，入学させたい者について，教育系大学・学部卒業者を入れたいというのが約半数あったことは予期できることではあるが，必ずしもそのように限定する必要はなく，むしろ積極的に他学部・大学卒業者を入れる方が長い目でみて望ましいのではないか。既存校の調査によっても，設置が古いほど母校出身者が少なく，また私学出身者が多い。ただしそのためには，やはり一方において修士課程にとどまらず博士課程まで用意される必要があろうし，他方，修士課程において教員免許状が取得できる方がたてられる必要があろう。また，修士課程の履修が処遇上配慮されなければならない。

4) 大学院修士課程修了者の進路について回答校2校についてみると第2-22表の通りであるが，注目すべき点は，修士課程修了後さらに進学する者がいること，高校の教師となる者が比較的多いこと，大学に就職した者がいることなどであろう。

第2-22表

		修了者	免許取得	進学	幼	小	中	高	特殊教育	高专	大学	その他
A	校	105	0	7	0	11	9	22	5	1	7	43
B	校	61	0	1	0	5	10	18	0	0	4	23

「卒業後はどの方面に進むことを期待するか」という質問に対しては，次のように大多数は教職につくことを，そしてまた一部はその中でも指導的な教員となることを期待しているが，少数ながら，他の進路，特に研究者への途を選ぶことも認めるべきであるという意見があった。

①修了後は教職に..... 8

- ②指導的教員として…………… 2
- ③教科の指導的教員…………… 1
- ④現場での指導的教員または指導主事など行政において指導的立場を…………… 1
- ⑤実践の場の強力な推進者…………… 1
- ⑥多くは実践の場に、他方学問研究を志すものには博士課程への途を…………… 1
- ⑦教育の現場へ、ただし他の進路も認める…………… 1
- ⑧主に現場、他に研究者…………… 1

(2) 大学院の教官

1) 教官の組織の最小単位は講座であるのが通例であるが、大学院構想の中には、大講座群、クラスターと呼ぶ従来の講座より大きい規模のものを考えているところが若干ある。

研究科を構成する教官の定員は、回答校15校についてみると第2—23表のように最低31人から最高221人と多様である。

第2—23表

人数	31~40人	61人	71~80人	81~90人	91~100人	110人	112人	122人	146人	151人	221人
校数	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1

これを1専攻当たりで見ると第2—24表の通りである。

第2—24表

人数	7	9	10	12	13	14	15	17	18	19
校数	1	2	3	1	2	1	1	1	1	2

これからも知られるように一口に専攻といっても、それを構成する講座の数やそれらの規模によって異なる。最も大きな教員組織をもつA大学では、12の専攻の中、最大の専攻の理科教育は34人（教授20，助教授14）で、これに社会科教育30人（教授18，助教授12）が次ぎ、最少は技術教育の6人（教授3，助教授2，講師1）であるが、その他はすべて10人台である。（総計221，うち教授123，助教授97，講師1）また、これと対照的な小規模校B大学（計画中）は1講座2人または4人（教授・助教授半々）の14講座合計40人の教官組織を考えている。

教授と助教授・講師との比率は、回答校15校の全数についてみると第2—25表の通りで、教授の率が高く、助教授・講師のほぼ倍となっているが、これは大学院のためのいわゆる^④有資格者の確保という点でやむを得ないことでもあろう。ただし、これが学部教育の構成にも影響を及ぼし、若い教官が均衡を失って少なくなった場合の学部教育への効果について危惧を表明する向もある。

第2—25表 教授に対する助教授・講師の比率

40～49%	3校
50～60	10
61～70	2

助手を研究科の定員に入れているところは15校中8校だけであり、その数は1校当たり2名から20名と多様である。助手は大学院設置審査の対象となっていないとはいえ、助手定員を欠く大学院構想については検討の余地があろう。

2) 教官の充足上の問題点として回答校10校によってあげられた諸点は以下の通りである。

①教官の不足と定員増の要求(5件)

多くの分野で、教科教育学の分野で(2件)、特に社会科教育で。

②教官の授業負担増

③経年数・業績のある教授の確保が困難

④㊦の必要数の確保が困難

小規模校のため㊦を必要数集めると年齢の広がりにより偏りがでる恐れがある。

⑤現場教育経験を認める㊦の基準改善を求める

⑥教育学系を除く専攻分野の地域ブロック内の適正配置が望まれる

これによれば、大学院の設置による教官の負担増が危惧され、そのための定員増が求められている。しかし、現実には大学院担当の教授の確保の困難も指摘されている。そのために、地域ブロック内での専攻分野の適正配置があげられているが、この点は後に考察する。また、現場経験を認めるなど㊦条件の見直しが提案されているが、この点は先に述べた教育系大学院の目的や水準、特に研究との関わりで、慎重な検討が必要であらう。

このようにしてみると、長期的な展望において必要なことは、教育系大学院の教官の計画的な養成確保ということであらう。そのためには、何といたっても現存の教育系大学・学部教官の研究の推進のための研究諸条件の整備改善、科研費や在外研究、あるいは内地留学などの機会の拡大がはからなければならない。助手ポスト、特に研究助手ポストの増加の必要についてはすでに述べた。

3) ここで教科教育学の教官について特にふれておきたい。先に述べたように、教科教育学の充実についてはその任に当たる教官の充実が最も重要である。ところで教科教育学の教官としての資格とはどのようなものであろうか。考え方としては、まず、特定の教科の内容となる専門諸学についての学識・洞察をもつことがあげられよう。しかし、専門諸学はそのまま学校教育における教科とはならないのであるから、専門的学識だけでは不十分であることはいままでもない。そうした専門諸学を子どもの発達と社会的要請にあわせ再構成する能力が必要とされるのであるが、それはどのようにして養成されるのであろうか。

教科教育学の大学院専攻の発達に不十分な今日において、恐らく多くの現職の教科教育学の教官は、専門諸学の研究経歴の中で、何らかの方法で教科教育学の洞察を得たものと考えられるし、

また、今後、教科教育学の大学院専攻が発達しても、その修了者をもって排他的に教科教育学の教官とする必要はなく、今後とも専門分野から教科教育学に移る教官はありうるだろう。また、教育学の分野から教科教育学に進む研究者もありうるし、小・中学・高校での現職経験をともに教科教育学の研究者となるものもあるであろう。

このように教科教育学を担当する教官の確保・養成の方途にはさまざまなものがあり、それぞれについてのメリットがある。従って、こうした異なった経歴の研究者たちを教科教育学の専門研究者および授業担当者として育ててゆく研究教育の機会が十分に考えられ、また教科教育学の教官、特に教授の審査に当たっては、こうした点を考慮にいれながら、厳密な教科教育学の立場から行われることが望まれる。

(3) 大学院の施設

1) 施設については、49年11月の報告書において、研究の観点から、博士課程の基盤としての研究組織・条件の整備のために修士課程の設置とそれに伴う諸要件の改善を計画的に進めると同時に、それぞれの教育系大学・学部個性の研究施設、研究センター、研究所の育成につとめることが望ましいとした。また教員養成・現職教育に関連して、教育学における臨床的研究のフィールドとしての附属学校の位置づけ、附属諸学校、附属諸施設の必要、外部の諸学校・諸施設との協力の必要を述べた。調査によっても、以下に示すように附属学校をはじめとして教育工学センター、教育研究所、計算機センター、その他既存のものほか、教育実践研究指導センター、教師教育センターその他が、大学院構想の中に結びつけられて提案されている。

2) 回答校15校について、大学院研究科の研究教育に関係ある現存の施設、設置予定の施設は次の通りである。

まず現存の施設については、6校が1またはそれ以上の各種の附属学校（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護学校）をあげている。附属学校の利用の目的としては、「教育実習を含む教育実践のため」「教育科学の臨地的実践的教育研究・実験・実習の場になる」「教育実習と教育の実践的テーマで“課題研究”の履習をする」「研究実習施設として利用」「教育に関する実験的・実証的研究」「現場教育」などがあげられている。

教育工学センターについては7校があげており、その利用目的としては、「情報処理教育等による理論と実践的教育研究」「教育工学および各教科教育の研究教育に有機的関連をもつ」などが述べられている。

教育研究所をあげる大学は3校あり、それは「資料収集」「教師教育センターの母体となる」「研究面で協力」などのためとされている。また「教科教育学並びに教育臨地教育の指導研究」のため、教育実習研究指導センターをあげた大学が2校ある。

その他、それぞれ1校によってあげられたものに、計算機センター（教授学習過程の統計分析）、経済史・文化史研究所（地域研究のセンターとして）、古文化財研究室、へき地教育研究室、視聴覚教育研究所、大学教育開放センター、特殊教育研究施設、自然教育実習施設、理科教

育実習施設，データ・ステーション，附属図書館，武道館，体育館・プール，教育実習協力校などがある。

計画中の施設としては，教育実践研究指導センターが「教材研究・授業研究」「学部と附属学校との有機的連携による学生の実践的研究の場とする」目的をもつものとして，2大学によってあげられているほか，次の諸施設がそれぞれ1大学によってあげられている。

「教職経験を有する学生と教官が共同研究を推進する」ためのシュミレーション研究センター，学習能力開発研究施設，障害児教育研究施設，「地域学校の教育研究センターとして大学院学生にも利用させる」ための教師教育研究センター，教育実地研究指導センター，国際教育センター，治療教育センター，教育相談研究施設，自然教育園，児童文化センター，積雪地教育センター，積雪地野外スポーツ研究所，日本海上遊戯スポーツ研究所，附属諸学校。

7. 大学院設置・拡充の推進のために

(1) 大学院の設置運営上の困難点として，既設校からは管理上の問題として教授会と研究科会議との関係が不明確とか，研究科会議の構成が過大で，会議の運営が困難といった点があげられている。これは教育系大学院に限った問題ではなく，すべての大学院に共通の問題といえよう。それぞれが経験的に最上の方途を探してゆくより仕方がないかもしれない。また人事上の問題としては，大学院担当者と非担当者との間の問題，学内審査の方法，人材の確保および人員不足，大学院担当教官の負担増，また事務官の不足などがあげられ，教育・指導上の問題としては，現職教員の受験・受入れ，学生のための研究室等の特別な施設がなく指導上支障を来す，研究予算の不足，施設，特に実践的トレーニングの場の欠如などがあげられている。

計画中の大学の計画・検討上の困難点については，国の政策に関するもの，人的条件整備の困難点，カリキュラム編成上の問題，物的条件についてのもののほか，設置についての合意の難しさなどがあげられた。それらについて詳細にみると次の通りである。（回答校 54年1月30校，55年3月26校）

まず文部政策に関わるものとしては，「既存大学院に対する文部省の基本方針が不明」「現職教育に関する行政方針が不明」「教育系大学院の教員組織の基準が不明」「教育学部の設置基準が未定」「文部省主導による大学院化への反発」などがあげられている。

人的条件整備に関するものとしては，「定員が少ない，確保の見通しがいい，加配が必要」が第1回回答で12件，第2回回答で11件（以下，かっこ内の数字はそれぞれの件数をあらわす），「とくに教科教育学の教官が不足」（2，4），「⊕教官の確保が困難」（1，6），「小規模校なので⊕を揃えると人事構成がアンバランスとなる」（1），「本学部の人事体制の変革が必要」（1，1），「人員の構成」（1，1），「教官配置（大学院と学部の教育に関し）」（2），「教官の負担増」（2，6），「大学院の講座組織」（1），「資格基準の再検討が必要」（3，2）などがあり，大学院検討の最大の問題がこの人的条件整備にあることを示している。

カリキュラム等については、「専攻・講座の編成，カリキュラムの設定」に問題点ありとするもの（3，2）のほか、「特定分野での専攻がたたない」「教科教育を重視する大学院の設置困難」「専門教科と教職専門科目との関連」「大学院設置のための蓄積が不足」「教育実践と学問研究の関わりあいについて，学部に主体的な理論や構えがない」「大学院と学部のカリキュラムの統合・調整」「学部カリキュラムの充実」などがある。

研究施設等物的条件に関するものとしては、「予算・建物基準面積の増加」「実地研究の場がない」「大学院の附属学校は可能か」があげられている。

最後に，設置についての合意の難しさとしてあげられたものには，「大学院の理念・性格・設置目的について」「教科教育と教科専門との関わりあい」「入学者について」「現職教員の受入れについて」「学部充実優先論と大学院」「学内外の他の将来計画との調整」などがあげられている。

(2) 大学院設置に関わる国の政策について，この際特にあげておきたい点が2つある。

その第1は大学・学部の整備に関することである。学部の整備の不十分さが大学院設置のおくれとなっていることとともに，また大学院の設置計画そのものをもゆがめていることについては先にふれた。従って教育学部関係諸基準の改善を初めとして，教育系大学・学部の整備を進めることを強く国に要望する。特に，現在，課程一学科目制をとっている教育学部に研究体制を支える制度を導入することを求める。その場合必ずしも現行の講座制には固執しないが，学問の論理に立った単位としての講座またはそれに類する研究組織を教育学部に導入し，またその研究システムの上に本当の教育養成ができるような配慮を希望する。

第2は大学院設置審査のあり方に関わるものである。現在，大学院の新設は大学設置審議会の審議を経ることになっているが，この審議の基準として「大学院設置基準」（昭49年文部省令第28号）があり，それをさらに細目化した大学設置審議会大学設置分科会の「大学院設置審査基準要項」（昭49，昭50年改正），「大学院の設置審査上留意すべき点について」（昭53年）があり，また，特に教育系大学院については「特定研究科についての申し合せ」として「教員養成大学に設置される大学院に関する審査方針について」（昭41，昭53年改正）があり，さらに同分科会教育学保育専門委員会の「教員養成大学に設置される大学院に関する審査内規について」（昭54年）がある。

われわれはこのような現行制度の下で審査の基準を設け公正な審査を行うことに異をとるものではないが，基準は考え方を固定し制約するものではなく，むしろ将来に向けて新しい考え方を刺戟・促進するようなものでなければならないと考える。特に教育系大学・学部の大学院はこれからつくりあげてゆくべきものであるから，確かに基準が1つのガイドラインとしての役を果たすことは認めるが，それが既存の考え方にしばられ，新しい発展の芽をつんでいないかと思われるような現在の審査のあり方には不満の意を表明する。特に他の大学院にはない教育系大学・学部の大学院についての「申し合せ」のようなものをつくり，その中で課程や専攻，特に専攻内の分野まで*を詳細に規定することについては，これが教育系大学・学部の大学院計

第2—27表

		教官定員		教官実員	
		昭47年—53年(回答校数)		昭47年—53年(回答校数)	
国	語	73人—	77人(41)	63人—	72人(41)
社	会	64 —	65 (40)	55 —	66 (40)
教	学	74 —	81 (40)	65 —	72 (41)
理	科	84 —	90 (39)	78 —	85 (39)
音	楽	47 —	58 (39)	44 —	62 (40)
美	術	51 —	59 (40)	50 —	57 (41)
保 健 体 育		47 —	58 (39)	44 —	52 (39)
外 国	語	53 —	54 (40)	50 —	53 (41)
家 庭		40 —	55 (40)	34 —	49 (41)
技 術		18 —	25 (29)	20 —	25 (29)

(4) 大学院を設置したい希望はあっても、現実には上に述べられたような、またそれ以外のさまざまな困難があるとすれば、個々の大学としてとらざるを得ない途が自ら限定されてくる。

その第1は、学部の条件整備をまず考え、当面大学院のことを考えないということであろう。それに対しては、大学院の設置は学部の充実とつながるという第2の観点が成り立つ。この立場については、学部の充実はそれ自体として取り扱われるべきであるという49年11月の報告書の立場を、先に繰り返したが、しかし、そうした功利的な考え方を離れて、本来の大学をつくってゆくという立場から、学部と大学院の充実・設置とをあわせてプランニングしてゆくことは十分ありうると考える。

ところでその条件であるが、すべての条件が整うまで設置をまつか、あるいは整ったところから設置してゆくかという選択の問題がある。現実には整ったところからという選択になるのではないかと思うが、その場合問題となるのは、大学院のおかれる分野のみの整備が進むのではないかという危惧であり、また人間関係でいえば大学院担当者と非担当者の問題である。

従って、大学院設置の計画を進めるに当たって大事なことは、設置部門の整備・充実ばかりでなく、非設置部門についての配慮である。その場合にも、年次ないし逐次計画でそれらの部門の充実をはかり、その間には他学部、他大学との協力によって、それらが何らかの形で大学院教育に関われるようにするか、あるいは初めから学部内での大学院参加を断念して、外部との協力を注ぐようにするかを選択がありうる。

(5) 学内・外の協力関係については、(6)に示すように、教官・施設・設備で協力をあおいでいる、あるいはあおごうとしているとの調査回答があり、既存あるいは計画中の大学院が何らかの形で、他の協力をあてにしていることがわかる。特に学外の地域的協力については、公私立大学からの教員に関する協力のほか、県および近隣県の教育委員会との協力をあげているところもあり、これは現職教育や、臨床的研究を考える以上、当然のことといえよう。

教育系大学・学部間の地域的協力については、アンケート調査に対して「北関東三大学大学院問題等検討委員会」が報告されているだけであるが、先に触れた、地域内での専攻分野の適正配

置、あるいは大学院非設置部門の扱いなどに関連してこの種の協議組織の検討の余地があろう。

現実の問題として、修士課程の段階ですでにこうした問題がおきているとすれば、将来の博士課程の構想において、なおさら問題となるのではないか。この種の問題への一つの策として連合大学院という考えがあるが、これまでのところ、積極的にそれを進めようとする動きはみられない。

(6) 大学院研究科の設置上の学内諸機関の協力についての質問に対する9校の回答は、「全学の賛意・協力を得ている」(3校)、「他学部(医, 経, 教養など)の教官の協力」(4校)のほか、「計画中の新学部または情報処理センターの教官・施設」「教育工学センター・情報処理センターは研究科編成に組み込まれ、予算上修士積算の扱い」がそれぞれ1校ずつよりあった。

研究科運営上の学内諸機関の協力については、「講義・学生指導に」(5校)、「人的補充・施設・資料」「学校教育に関する共同研究」(各1校)のほか、「大学院事務を学部の事務担当者が行い、事務処理上支障が多い」という協力上の問題点をむしろ指摘するものがあった。

また、大学院研究科設置上の学外機関との地域的協力についての回答2件は、「人的条件の整備についての地域の公私立大学からの協力」と「県および近隣県教育委員会より設置の要望がある」である。

運営上の協力についての回答4件は、「北関東三大学(群馬大学, 茨城大学, 宇都宮大学)教育学部と北関東三大学大学院問題等検討委員会を設置して協力」「人的・物的条件の補完についての協力を地域の公私立大学に求める」「(地域の諸大学の)教官の参加協力を求めている」「県下小中学校での臨地研究の協力」などである。

第Ⅲ章 総括と提案

〔第Ⅰ章 大学院と教員養成〕

1. 大学院における教員養成の状況と問題点

(1) 大学院における教員養成は、教職員免許状のための課程認定を受けている大学院の数（文部省調べで、国立大学院72校中63校）、免許状を取得する大学院学生の数（修士課程でおよそ16～19%）、教職を志望またはそれに就職する学生数（全卒業者中教職就職者は4.3%、免許状取得者中では20%）などからみて、また、学校教育の内容が高度化し複雑化してきたことから、より高度な教育を受けた教員を必要とする時代の要請からみて、教育系大学はもとよりのこと、一般大学においても、少なくとも学部におけると同等の重みをもって、考えられ、取り扱われるべきである。

(I-1)*

2. 一般大学の大学院における教職課程

(1) 教職課程について認定を受けた教育系以外の一般大学院は本調査によれば59校であり、研究科数は160であるが、教職課程の認定を受けた理由は、当該研究科設置の趣旨とは必ずしも有機的に結びついているとは認められない。教職課程を設置していることについて、研究科のより積極的な姿勢が望まれる。

(I-2-1)(2)

(2) 教職課程のカリキュラムでは、現行法規の下で、免許要件を研究科の専門科目の履修によって満たすのが普通であるが、教職の複雑化（中・高校での指導上の困難、学校と社会との密な関係など）からみて、大学院での教員養成においてもなお教育学、教科教育学などの「教職に関する専門科目」を上級レベルで履修させる必要がある。

(I-2-1)(3)

3. 教職課程履修学生

(1) 本調査では大学院修士課程修了者の中、20%が既に教員免許状を所有しており、さらに9%が在学中に新たに免許状を取得し、5%の者が免許状を上級のものに更新している。就職者は全修了者中3%、所有および取得者中の10%である。

(I-3-1)(1)

(2) その研究科ごとの内訳は、免許状取得および更新者については、実数では652人の工学研究科をトップに理・農・文・教・薬という順であり、全修了者中の比率では25.9%の理に続き、教・文・工・農・薬・法となっている。また就職者については、85人の理に続き、工・農・文・教となり、比率では同じく7.6%の理に続いて、文・教・農・法・工という順になっている。これらのうち、農・工・理・教などの各研究科では教職就職者の増加が近年うかがわれ、また、工・農・理・経・教などでは教職志望者の増加がみられている。

(I-3-1)(2)(3)

* 文章の末尾の（ ）内の数字は第2部の章節の番号である。以下同じ。

4. 方 策

(1) 教職志望者に対して特別な処置を取っている研究科は、例外的な若干の研究科を除き、余りない。そうした処置を取っていない理由は種々あげられているが、最低ガイダンス程度のことは行った方がよいと思われる。(I-4-1(1))

(2) 大学内の協力としては、教育学部への依頼あるいはそれとの協力によって、大学院学生の教職課程を用意しているものがいくつかあったが、大部分はそれぞれの研究科で、「教科に関する専門科目」の教育・指導によって実施しているとみられる。設備については学部のそれに頼っているのが常である。(I-4-2(3))

5. 専攻科

(1) 文部省調査によれば国立大学92校中50校が専攻科をおき、86の専攻がある。うち教育系が58、一般系が28である。(本調査では若干異なった数字がでていますが、大勢においては変わらない。)教職課程については、本調査によれば、教育系中の教育専攻が25のうち18、特殊教育特別専攻が14中12、一般系25のうち19が、それぞれ認定を受けている。(I-5-1(2))

(2) 特殊教育特別専攻を除き、一般に専攻科は大学院設置のためのステップとしてみなされている傾向があり、必ずしも専攻科について積極的ではないが、大学の学部教育の上にさらに教職のための訓練を受けようとする学生の増加や、より高度な訓練を受けた教員を求める社会の要請などから、専攻科のもつ教員養成への意義を再検討し、特別専攻のような形でこれを改善し発展させることが望ましい。(I-5-3(4))

6. 研修生制度

(1) 本調査では、現職の学校教員を研修生として受け入れている大学は教育系で31、一般系で39となっており、研修生の昭和53年度の総数は、教育系で650余、一般系で300余であった。この数は必ずしも多いとはいえないが、現実に全体の3分の2の大学が何らかの形で、現職教員を受け入れている事実立ち、これを教員の現職教育の全システムの中におき、望ましい改善の方策をとることが求められる。大学院や専攻科での現職教員の教育も、こうした事実を考慮に入れて考察されるべきである。(I-6-1(2)(3))

〔第Ⅱ章 教育系大学・学部の大学院〕

1. 教育系大学・学部の大学院設置の状況

(1) 新制大学発足後30年を経た今日(昭和55年9月現在)、教育系大学・学部の大学院が僅かに6校(設置予定4校)にとどまっている状況は甚だ遺憾であり、その設置促進を強く要望する。(II-1)

2. 大学院設置の趣旨・目的

(1) 本調査に示された研究科設置の趣旨は多岐にわたるが、これを一般的にいうと「教育の実践と関わりある分野の実践的・総合的・学際的な研究教育を通し、将来あるいは現に教育に従事

する者を教育することにより、教員の質を高め、義務教育レベルの教育を発展させる」ところにあるということができよう。(Ⅱ-2-(1)-1))

(2) 研究科の目的として、「教科に関わる専門分野の研究能力の涵養」と「教職に必要な高度な教職専門的能力の涵養」が最も重視すべきものとしてあげられ、これに次いで「現職教員の再教育」「大学の研究教育の質の向上」「就職前の大学院水準の養成教育」「学部で教育できない特殊な分野の教育」などがあげられた。(Ⅱ-2-(1)-2))

(3) ただし、詳細にこれを考察すると、上記の点ですべてが一致しているというよりは、むしろこれらの点をめぐって多様な考え方が存在していることが知られるのである。その理由の一つは学部編成上の違いにあらわれる教育系大学・学部の性格の多様性である。(Ⅱ-2-(2)-1))

(4) 第二の理由は学芸学部の伝統である。1960年代の教育系大学・学部の再編の過程で学芸学部は教育学部と改称され、教員養成目的化が進められたが、これによって一律に教育学部が学芸学部的機能を失ったと考える必要はないのではないか。大学によっては学芸学部的雰囲気の中で教員養成を進める試みが続けられてもよいのではないかと考える。ただし、こうした学芸学部の発想を直ちに学芸大学院構想にむすびつけることは、理論的にはともかく、現実的には困難であろう。学芸的要素は学部教育の充実にもけられるか、あるいは教育(学)研究科の中に何らかの形で統合されるか、他学部・大学の研究科への協力にもけられるべきであろう。

(Ⅱ-2-(2)-2))

(5) 第三の理由は、教育系大学・学部の大学院の構想の間に、これを修士課程にとどめるか、修士・博士両課程を含むものとして構想するか、あるいはいちおう両者を含みながらも、当分は修士課程のみをおくかといった違いがみられることである。われわれは教育系大学・学部の大学院を修士課程に限定する大学設置審議会の考え方には反対する。修士課程そのものは高度な教職専門職の養成という機能をもつにしても、それが将来の博士課程の設置につながりうる研究的展望をもったものとしてつくられることが必要であるからである。(Ⅱ-2-(2)-2))

(6) 教育系大学・学部の大学院構想が、学部の充実のための方策として取り上げられることがあり、これが大学院構想をややもするとすっきりさせない一因となっている。この点は教育系大学・学部の条件整備の遅れに責任がある。(Ⅱ-2-(2)-2))

3. 大学院と教員養成

(1) 現実的政策レベルで大学院と教員養成が結びつけられたのは、1960年代後半以降のことであるが、その特色は、大学院での教員養成が教職一般の専門性と水準の向上の要請によるというよりも、むしろ高度の専門性を必要とする特定のものの養成に限られ、少なくとも当初は現職教育としての大学院教育が行政当局の人事管理の一環としての色彩を強くもった。従って大学院教育の場も、広く一般の大学院においてというよりも、特定の教員の現職教育を主とする大学院の設置によって確保しようとしたり、あるいは教員養成の目的化・基準化が進んだ段階で、その中の条件の整ったものの中から、少数の大学院を、それも高度な専門的職業的能力の涵養のための修士課程を、設置してゆくという政策がとられてきた。(Ⅱ-3-(1)-1))

(2) こうした政策レベルの動きの中で、各大学が大学院設置の構想を進めてゆくためには、まず大学院と教員養成との関係を整理して把握しておく必要がある。現状では、教員の就職前教育を学部で、現職教育を専攻科あるいは大学院修士課程で行うという考え方が大勢である。しかし、修士課程を就職前の教育の場として考えることは、教職の内容の高度化、修士課程修了後に教職に就くことを希望する者の増大などから、今後ますます必要になろう。また、大学院を現職教育の場として考えるためには、人事行政との間の調整や、カリキュラム上の工夫などを必要とする。

(Ⅱ-3-(1)-2))

(3) 非教育系の一般大学大学院での教員養成が一般に教科に関する専門科目に力点がおかれたものであるのに対して、教育系大学院では教科に関する専門科目に加え、教職に関する専門科目について高度の教育を与えることができる。教育系大学院はこうした特性を生かし、非教育系学部よりの進学者に対しては教職専門について、また、教育系学部よりの進学者に対しては教科専門について力点をおいて学ばせることにより、学部レベルでの出身学部による教職教育の差を高次の修士レベルにおいて相互に近づけることができよう。

(Ⅱ-3-(1)-3))

(4) 大学院を現職教育の場と考えるということについては、大勢はこれを大学院構想の中に受け入れているが、なお若干の否定的な考えもある。その原因の一つは、現職教育が雇用者側の人事行政の一環としてなされる性格をもちやすく、これが入学者の選考や学生の指導などに困難をもたらすのではないかという危惧を大学にいたかしめていることにあると考えられる。従ってこの点について関係者間に合意が得られることが望ましい。また、現職教員の学習の保障について大学側の工夫も求められよう。

(Ⅱ-3-(2)-1))

(5) 大学院における現職教育の目的として最も多く指摘されたものは、「学部時代に学んだことを現場の経験をもとにさらに高度に学ばせる」「現場で直面した問題や課題の研究のため」であり、また、教科や研究上での「指導的教員の養成」など現場の教育と密接な職業的目的があげられ、「学部時代に学ばなかったことを学ばせる」とか「一般教養的な意味で学問に触れさせる」というものに対しては余り賛同はなかった。

(Ⅱ-3-(2)-2))

4. 大学院における研究教育

(1) 大学院の主要な機能は研究教育にあり、この研究教育を教員やこれから教員になろうとする者に開くことによって、大学院での教員養成が行われると考えるべきである。昭和54年11月の本委員会報告は、教育系大学・学部大学院を設置する必要を、「教員養成を大学で行う」という考え方において、この大学がすでに研究教育を行うことを前提としており、他の多くの国立大学・学部大学院がおかれている現状において、教育系大学・学部のみはその設置が遅れていてよい理由はないとしたが、本報告書でもこの趣旨を再度強調する。

(Ⅱ-4-(1)-1))

(2) 本報告ではさらに、学校教育の複雑化・高度化が教員の高度な水準での養成を求めるとともに、さらにそうした養成や学校教育に基礎を与える教育関係諸学の研究の質を高めることをも求めており、そのため旧制大学系の教育学部に並び、さらに教育系大学・学部大学院をおき、学校教育により密着した教育関係諸学、および教員養成に直接かかわりをもつ諸学の研究を促進

する必要のあることを指摘する。この場合の大学院とはその研究機能を全くするために修士・博士両課程を含むものとして構想されなければならない。ただし、大部分の大学・学部で修士課程すらおかれていない現状においては、差し当たっては学部の整備、特に研究上の制約条件となっている「課程—学科目」制と「学科—講座」制間の格差をうめることにより、修士課程設置の条件をつくり、将来の博士課程大学院の目標に近づけることが必要である。(Ⅱ—4—(1)—2))

(3) 旧制大学系の教育学部におかれている教育学研究科博士課程と、教育系大学・学部におかれるべき教育学研究科博士課程とを比べてみた場合、いちおう両者間には基礎となる学部の性格や伝統の違いから、例えば後者がより学際的、総合的、実践的ということはいえるが、本質的には両者は教育学研究科として同一であり、共通の目標をもつものである。両者間の協同・補完が望まれる。(Ⅱ—4—(2)—1))

(4) 大学院の設置のいちおうの目的として、研究後継者の養成をあげたものが約4割弱あったが、その理由として最も多かったのが、教科教育の研究者養成ということであった。ただし、教科教育については必ずしも見解は一致しておらず、教科に関する諸科学と教科教育学の両方を含むとしたものが回答校中の過半を占めたが、なお教科の内容の諸科学に限ったものも少なからずあった。(Ⅱ—4—(2)—2)3))

5. 大学院の編成・カリキュラム等

(1) 計画中あるいは既存の大学院研究科名には若干の型があり、これらをあえて画一化する必要はないが、すでに述べたような研究教育重視の立場から、教育学あるいは学校教育学など、研究科名に「学」を附することが望ましいと考える。(Ⅱ—5—(1)—1))

(2) 調査によれば研究科を構成する専攻には教育学関係専攻、教育ないし教育学の特定分野についての専攻、単一または複合ないし統合された教科専攻とあり、それらの組み合わせによって研究科がつけられている。専攻はさらに複数の講座から成立しているが、中間的な専修や、講座に代わるクラスター、群、大講座をおく考えもある。(Ⅱ—5—(1)—2))

(3) 専攻のたて方については、調査にあらわれたもの、これまで本委員会や教育大学協会その他で考えられたものがある。それを整理すると、(a)基礎となる学問分野に応じたもの、(b)被教育者の発達段階によるもの、(c)教師の活動領域によるもの、(d)学校教育の段階や区分によるもの、(e)課題によるもの、(f)学際的研究の開発の観点から、などの諸類型が考えられる。これまでの各大学の計画にはいくつかの新たな発想はみられるが、全体としては、大きく動いている教育の現実、激しく発展している諸学問の動向などを考慮に入れて構成されなければならない大学院の編成としては、もう一つもの足りなさを感じる。(Ⅱ—5—(1)—3))

(4) 大学院編成に一つの枠を与え、その自由な発想に制限を与えているとみられるものに、大学設置審議会の大学院の設置審査の方針として伝えられるものがある。これは教育系大学・学部を設置される大学院研究科の内容を細かく規定しており、そこに触れられていない形態の専攻の設置を困難にしている。この点については教育大学協会の大学院等委員会の報告が各大学での自由な、個性的な構想を進めており、本委員会もまたそうした各大学での構想の促進と、それを進

めるような大学院審査とを強く望むものである。

(II-5-(1)-4)

(5) 教育学関係の専攻は、一方では他の、特に教科専攻の学生に教育学の基礎を与えるとともに、他方では自らの専攻学生に教育学の研究教育を行うものと考えられている。その前者に対しては、細かい教育学的知識を与えるというよりも、その教材の研究に対して教育学的な洞察が与えられるような、教育学の方法に重点がおかれた教育がなされる配慮が望ましい。教育系大学院の特色の一つとして主張されている理論と実践の統合は、専攻の中に活動や課題の分野をおいて、それを核に理論的・実践的研究を積み上げてゆく方法や、あるいは実地演習を取り入れることで行われようとしている。それらを実りあるものとするためには、何よりもまず学部レベルでの実績を積み上げてゆくことが望まれる。

(II-5-(2)-1)

(6) 教科教育学の専攻には教科の内容となる諸学と、それに関する教科教育とがおかれ、ともに教科教育学の研究教育には欠くことができない。ただし、教育系大学院設置の趣旨や現状からみると、教科教育についての研究が優先されなければならない。教科の内容となる諸学に比べて、教科教育は現在つくられつつある学問領域であり、大学院の設置によって最もその進展が期待されているものである。他方、教科の内容として諸学の研究教育は、学生がそれを通じそれらによってつくられる認識・態度・技能の性格を理解し、それらの人間形成への関わりについて理解をもつことが期待されるという点において、狭義の教科教育の研究と並び、教育系大学院における教科教育学の重要な構成分野となるのである。なお、教科の複合専攻については、教科の統合的な扱いという観点から、十分な検討が加えられるべきであると考えられる。(II-5-(2)-2)

(7) 大学院の構想において、それが学部教育に与える影響を考慮しておく必要があるが、その際、学部教育に研究的色彩を加えることは歓迎すべきではあるが、他方、学部教育が過度に専門分化することには注意する必要がある。

(II-5-(2)-3)

(8) 学部水準では学べない特殊な分野としてあげられた大学院の領域には、(イ)比較文化論、[科学技術史、地域文化と教育といった学際的領域と、(ロ)障害児教育、国際教育といった教育実践に関わりある領域とがあげられている。

(II-5-(2)-4)

(9) 教育系大学院のカリキュラムには、他の研究科にみられるような伝統的な教科に関する専門の授業科目や教育学の諸授業科目などに並び、教科教育法に関する科目や、総合的な授業科目、問題テーマによる授業科目などがみられ、その特色をなしている。修士課程の履修方法としては、30単位以上を専攻科目と他専攻科目、あるいは共通必修科目と選択科目などの区分に従って履修するのが普通であるが、その他、授業研究科目や教育実践セミナー、教科教育特別研究などを必修にするものがある。30単位履修の上、学位論文の審査と試験に合格しなければならないことは、他の研究科と同様である。

(I-5-(3))

6. 大学院の学生・教官・施設

(1) 大学院にどのような学生を入学させたいかという質問に対しては、教職経験者に限らず教育系大学卒業者を入れたいと回答したものが過半数を超え、ついで教職経験者を入学させたいもの、特に限定しないものの順となっている。教育系大学卒業者を入れることについては、既設校

においても母校ないし他の教育系大学出身者の比率が高い。それにはそれなりの理由があると思われるが、入学者をこのように限定することなく、むしろ積極的に他大学・学部出身者を入れることが長い目でみてより望ましいのではなからうか。もっともそのためには、大学院に博士課程までおかれること、免許資格が大学院において与えられること、そして修士の学位が処遇上配慮されることなどが望まれる。(Ⅱ-6-(1)-1)2))

(2) 教職経験者の大学院入学は昭和54年度で10%前後で必ずしも高くないが、教職経験者または現職教員を入学させることについては回答校中の大多数が賛意を示している。その半数は入学選抜方法やカリキュラム、その履修の方法などで特に配慮をしたいと答えている。

(Ⅱ-6-(1)-2)3))

(3) 修士課程修了者の進路について既設校の例によれば、小・中学校への就職者と並び、かなりのものが高校教員となり、また大学に就職をしていること、さらに進学者も少なからずあることは注目してよい。大学側の考え方としては、回答中の圧倒的多数が教職につくことを望んでおり、また、その一部は指導的教員になることを期待している。少数ながら、他の進路、特に研究者となることを認めるべきであるとしたものがある。

(Ⅱ-6-(1)-4))

(4) 研究科を構成する教官の定員は全体についても、また、専攻についてもさまざまである。教授と助教授・講師の比率は前者が高く、後者のほぼ倍となっている。教官の充足上の問題点としては、教官の不足、特に◎資格者の不足、教官の負担増などがあげられている。こうした点から、長期的な展望に立った教育系大学・学部の教官の計画的な養成確保が強く求められる。それには教官の研究諸条件の整備・改善、科研費・在外研究・内地留学等の機会の拡大、研究助手ポストの増加などが求められる。

(Ⅱ-6-(2)-1)2))

(5) 特に教科教育学の教官の不足が叫ばれているが、教科教育学の大学院専攻の発達の不十分な今日、教科教育学の研究者となる途には、こうした大学院の修了者のほか、教科の専門や、教育学の分野から、あるいは現場での経験をもとに専門家となる者など、さまざまなものがあり、それぞれについてのメリットがある。従ってこうした異なった経歴の研究者や専門家を教科教育学の研究者および授業担当者として育ててゆく研究教育の機会が十分に考えられ、また、それらの教官、特に教授の審査に当たっては、こうした点を考慮に入れた教科教育学の立場から厳密にこれが行われることが望ましい。

(Ⅱ-6-(2)-3))

(6) 大学院の施設としては、既存の附属学校を初め、教育工学センター、教育研究所、計算機センターのほか、新たに教育実践研究指導センター、教師教育センターその他が大学院構想の中に結びつけられて提案されている。それぞれの大学において大学院設置のための研究諸条件の整備を進め、個性的な研究施設やセンター等の設置拡充をはかることが望まれる。(Ⅱ-6-(3))

7. 大学院設置・拡充の推進のために

(1) 大学院の設置運営上の困難点として、既設校からは大学院の管理上の問題、人事管理に関するもの、教育指導上の困難などがあげられている。計画中の大学から計画・検討上の問題点として、国の政策に関するもの、人的条件整備に関するもの、カリキュラム編成上の問題、物的条

件に関するもののほか、設置についての合意の難しさなどがあげられた。 (Ⅱ-7-1)

(2) 国の政策に関わる困難点に関して、学部の整備の不十分さが大学院設置の遅れとなり、大学院の設置計画自体をもゆがめていることに鑑み、教育系大学・学部の整備、特に課程—学科目制に学問の論理に立った研究単位を導入できるような配慮を希望する。また、現行の大学設置審議会の教育系大学院の審査の方式が、ややもすれば既存の考え方にしばられて新しい発展の芽をつんでいるのではないかと思われるので、この点の改善を強く求め、特に「申し合せ」のようなものをつくり教育系大学・学部の大学院計画を画一化させ、それぞれの条件に適した多様な計画の発展を阻害していることについては、強く遺憾の意を表明する。 (Ⅱ-7-2)

(3) 大学院研究科設置の前提条件としての学部の充実についてアンケート調査を求めたところ、課程・学生定員・学科目数・教官定員等について、ある一定の改善・増加が昭和48年度より53年度の間にみられた。 (Ⅱ-7-3)

(4) 大学院の設置条件の整わない段階において、当面は大学院のことを考えず学部の充実に専念するという考え方が当然存在しうるし、また、大学院の設置を学部の充実の方便とみる見方もありうるが、大学院の設置計画は、研究機能の充実という大学の本来の要請に沿ったものであり、この点で学部・大学院を併せたプランニングをたててゆくことが望まれる。設置がすべての部門についてなされない場合、非設置部門についての配慮が必要となる。 (Ⅱ-7-4)

(5) 大学院の設置に当たって学内からは教官・施設・設備についての協力があり、また学外からは公私立大学の教官の協力のほか、教育委員会との協力をあげたところがある。現職教育や教育の臨床的研究を行う上において地元の教育委員会との協力は欠くことができないであろう。 (Ⅱ-7-5)

(6) 教育系大学・学部間の地域的協力については、アンケート調査では「北関東三大学大学院問題等検討委員会」が報告されただけであるが、地域内での専攻分野の適正配置、あるいは大学院非設置部門の他大学との協力等に関連して、この種の協議がなされる必要がある。特に将来の博士課程の設置については、連合大学院の可能性を含め、地域的協議が行われる必要が大いにあると思われる。 (Ⅱ-7-6)

あ と が き

第2部について何らかの回答をよせているものは21校である。「特に意見なし」の3校を除いた18校の内訳は、大学として回答したもの8校（教育系学部を含む総合大学4校，博士課程をもつ教育学部を含む総合大学1校，教育大学3校），同一大学の2学部がそれぞれ回答をよせたものが2校（教育系学部と農学部，博士課程をもつ教育学部と文学部），一つの大学のうちで1学部だけが回答をよせたもの7校（教育系学部6校，工学部1校），および4分校がそれぞれ回答した教育大学1校となっている。かっこ内の内訳が示すように，回答総数23のうち教育系大学・学部によるものが14あり，その関心の高さを示している。

「第I章 大学院と教員養成」についての意見

第I章についての意見は比較的少ない。以下，報告案の「第三章 総括と提案」の項目だてに従って回答の内容を整理・報告する。

「1. 大学院における教員養成の状況と問題点」については，本報告案の提案に沿って，教育大学系・一般大学を問わず，学部におけると同等の重みをもって考えられ，取り扱われるべきであるとしたものが2件あったが，それに対して，そのような結論を導くには調査のデータだけでは不十分で，大学院を修了して教員となったものが，実際の教育のなかで果たしている役割の分析や，高校教員に偏したかたちで大学院での教員養成を重視してゆくことの教員養成の体制全体に及ぼす影響の吟味などが必要であろうとしたものが1件あった。他方，過去の実績に鑑み，高校教員養成の修士課程をおきたい考えがあると述べた博士課程をもつ教育学部の意見もあった。

「2. 一般大学の大学院における教職課程」については，それを積極的に取り上げ，そのカリキュラムにも上級の教職専門科目の履修を加えるようにという提案に賛意を表明した教育系学部・文学部がそれぞれ1件ずつあり，また，学部レベルと同じく大学院でも教員養成の「開放制」を保持すべきだという見解があった。他方，上のパラグラフにおいて指摘されたような根本的な検討なくしては，これらの提案は上滑りになろうとするもの，また，一般大学院において，教員志望者も少なく，特に特別な方途を講じていないし，またその必要も感じていないとしたものが3件あった。

「4. 方策」では，ガイダンス，学内の教職課程の協力等の必要についてふれたものが1件あった。

「5. 専攻科」については，大学院へのステップとして拡充・充実したい，また，特別専攻科も考えているというものが1件あった。さらに教育系学部で，専攻科は特別の予算措置がなされず，教官の負担になり，現職教育の役を果たしていないので大学院設置とともに廃止すべきであると

したものがあつた。

「6. 研修生制度」については、現職教員の教育のために行っている、行ってゆきたいというものが2件あつた。

「第Ⅱ章 教育系大学・学部の大学院」についての意見

「1. 教育系大学・学部の大学院設置の状況」については、設置を促進せよとするもの4件、この中間案全般に賛意を表した上で、設置促進を求めたもの3件のほか、なお慎重に対応すべきであるという見解が1件あつた。さらに、現段階でのアンケート調査からの考察には疑念があり、また、大学院構想の画一化、矮少化をもたらしている文教政策への批判を欠き、特に新構想の大学院問題についての見解がほとんど述べられていないことがおかしいとする意見があつた。

「2. 大学院設置の趣旨・目的」に関しては、(1)まず設置の趣旨について、報告案に述べられているところに賛成とするものが3件あり、また教育学部の目的が小・中学校の教員養成にあるとすれば大学院もおのずからそのようになるという趣旨の見解もあつた。それに対して、義務教育のレベルに限る必要はないという見解もあつた。また、趣旨・目的は個々の大学の事情・特性に応じたものであるべきとしたものが2件あつた。(2)研究科の目的として教科に関わる専門分野の研究能力の涵養と教職に必要な高度な専門的能力の涵養とをあげることについて積極的に賛意を表明したものが1件、そうした教科専門と教職専門に分ける考え方に疑問を示したものが1件、そのどちらにも偏らず、子ども研究の総合化の展望のもとに発達論理・人格形成の論理に基づいて総合的にとらえてゆくとしたもの1件などがあつた。(4)学芸学部の伝統に関しては、大学院設置の方向として教科教育学の充実と学芸学部的雰囲気や教科内容学として結実してゆくことが必要という意見があつた。(5)大学院の構想の中に博士・修士両課程を含むべきであると述べたものが3件あつたが、他方、目的大学という観点および研究者養成という観点から、教育系大学・学部に博士課程を置くことには慎重な検討が必要であるとする見解が1件あつた。(6)大学院構想が学部の充実の方策として取り上げられることのあることについては、これが文部当局による教育系大学・学部の整備の遅れによるものであるとしたものが3件あつた。また、学部充実と無関係な大学院構想であつてはいけないとするものが1件あつたが、他方、大学院設置が必ずしも学部充実につながらないので注意がいるとしたものが1件あつた。これらに対し、学部充実が現在緊急の課題で、大学院まで考える余地がないとしたものが1件あつた。

「3. 大学院と教員養成」の中では、(3)一般大学・大学院での教員養成が一般に教科に関する専門科目に力点をおき、教育系大学の大学院では教科に加え、教職についての高度の専門教育を与えることができるという報告書の見解に対し、同感と回答したものが1件あつたが、また逆に、これは現状認識に誤りがあり、それは教育系学部の目的が義務教育教員養成にあるか、高校教員養成にあるかを明確にしないままに展開された考えであるとした見解が1件あつた。また、両種の大学院での教育の重点のおき方については、そのように画然と区別することに反対とするものが5件あり、その中には、教育系大学院では教職専門をさらに深めさせるべきであるという意見

が含まれている。(4)大学院における現職教育については、それを教育系大学院の目的とすべきである、あるいは主な目的とすべきである、無視はできないなどとしたものが5件あったが、それらの中に人事行政との関わりを懸念するものが3件あり、そのうちの2件は、人事行政との調整は個々の大学と教育委員会の間にかせられるべきではなく、国立大学協会または日本教育大学協会と文部省との間で全国的になされるべきであるとしている。また、現職教育は設置認可の条件とはなっていない、実施する条件は与えられていないとするものがあった。さらに入学希望者にすべて開放されるべきで、そのために夜間、週末、休業中開講のシステムを検討すべきであるとしたものがあった。

「4. 大学院における研究教育」については、(1)教育系大学・学部の研究教育のための大学院設置の必要を支持するものが1件あり、(2)そこで学校教育により密着した教育関係諸学、および教員養成に直接関わりをもつ諸学の研究を促進することの必要や、教科に関する専門分野の研究教育能力を有するとともに、教育学・心理学に支えられた生活・進路指導を行いうる能力を合せもつ者を養成する必要が述べられている。(4)とも関係するが、教科教育学については、その概念があいまいであるとの意見が1件あった。「課程—学科目」制と「学科—講座」制間の格差をうめることに言及したものが2件あった。(3)旧制大学系の教育学部におかれている教育学研究科博士課程と、教育系大学・学部におかれるべき博士課程との間には本質的な差はなく、共通の目標をもつという報告案の見解に対して、旧制大学系の大学および教育学部から賛成できないという見解が2件表明されたほか、教育系学部より、それならばそのための条件整備や大学政策転換の必要性が検討されるべきであるという見解が出された。

「5. 大学院の編成・カリキュラム等」では、まず、全体として、報告の中でもっとも中枢をなすべきカリキュラム問題が質量ともに乏しいのは、現段階での教育系大学院の水準を示すが、これをもって設置の時機尚早の理由としてはならず、今後の検討の重点がここにおかれなければならないという見解があった。個々の点については、(1)研究科名を教育学または学校教育学とすべきとするもの、(2)大講座を支持するもの、(3)教師の活動領域に応じた専攻や教科領域別専攻を支持するもの、などがそれぞれ1件あり、(4)研究科の専攻を個性的なものにできるような大学院審査を求めるものが4件あった。それに対し、報告案について批判的な見解が1件あったが、それについては後述の「7」において紹介する。(5)教育学専攻における実践者養成の必要、学部レベルでの実績の積み上げについてそれぞれ意見が述べられた。(6)教科教育学を優先し、また一つの柱として重点をおくことについて賛成が3件あったが、他方、教科教育学の概念が明確でないとするものが1件あったことは前述「4」で指摘した通りである。(7)大学院設置の結果、学部教育が過度に専門分化しないようにという見解には2件賛成があった。

「6. 大学院の学生・教官・施設」については、(1)免許資格が大学院でも与えられるよう、本報告書の第1部との関連で検討されたいとするものが1件あったが、他方、免許状(学部で取得可能なもの)取得のための学生を大学院に入れてはならないとするものが2件、教育指導上、入学者すべて免許既得者でないという困難であるとするものが1件あった。(3)大学院修了者の多くが高校

教員となっている事実は、これを追認するのではなく問題として取り上げ、提案がなされるべきであるという見解が1件あった。(4)教官の定員不足が特に小規模校での大学院設置を困難にしているとの指摘があり、(5)特に教科教育学の教官の不足に対しては、報告案の養成方式への賛意、大学間での相互交流の提案、審査基準についての文部省の慎重な配慮や、教科教育学の立場からの厳密な審査を求める意見などがあった。他方、教科教育学の概念がはっきりしない以上、審査は困難という意見もあった。

「7. 大学院設置・拡充の推進のために」については、(2)教育系大学・学部の整備、特に「課程—学科目」制に学問の論理にたった研究単位が導入できるような配慮を国に求めることについて賛意が4件示され、また、特に大学設置審議会の大学院設置の審査方式に対する本報告案の提案を支持するものが4件あったことは既に述べた。これに対して、教育系大学・学部のカリキュラムの内容が広汎にわたっている事実があり、それに基づいて大学院構想がたてられるのが現実であり、従って大学設置審議会の教育学・保育専門委員会の審査範囲が拡大せざるを得ず、そのため審査において一定の目安・抛り所を設定するのはやむを得ない。もちろんその目安の実際の適用は十分弾力的であるべきであるし、各大学院のカリキュラムもこの目安を直ちに再現するのではなく、自由かつ総合的に組合せて編成されるのが望ましい、本報告案のこの部分は他の部分に比べ、かなり感情的な表現が目立つといった意見があった。(4)また、学部・大学院を併せたプランニングの必要、大学院非設置部門への配慮について賛意を表したものが1件あった。

最後に、国立大学協会本委員会への要望として今後も引き続き委員会と各大学との意見交換を多くし、関係機関の意見を十分聴取してほしい、カリキュラムを中心として検討を続けてほしい、博士課程についてなお慎重な検討が必要、大学院設置について国立大学協会本委員会の働きかけ、現職教員の身分についての文部省との協議などがあげられている。

以上のところで明らかなように、「大学院と教員養成」について回答を寄せた大学は少ないが、その内容は多方面にわたり、いずれも大学院における教員養成のかかえている諸問題を浮き彫りにしている。

まず、一般大学院の場合、ここでは教育研究の本来の趣旨から、教員養成を目的としていない。しかし、大学院修了者の中で教員就職者が漸増している現状および教員養成水準の向上が要請されている趨勢に鑑みて、一般大学院においても、これらの点を重視した教育指導体制が一層強化確立される必要があろう。

ついで、教育系大学院については、教育系大学院が、「学科—学科目」制をとる学部の基礎の上に設置される一般大学院とは異なり、「課程—学科目」制の基礎の上に構築されるのが通例である。従って、教官や施設・設備等の点でより不十分であるという実情からして、多くの問題をかかえている。なかでも大学院の目的として初等教育教員のより高度な資質・能力の向上を企図するか、高等学校教員を含む中等教育教員のそれをもその中に加えるか、あるいは、教科教育学を主とする研究者の育成をもめざすかなどの事からは、明確にすべき重要な課題である。また教

育系大学院の特色として教科教育学の構築の問題があげられることが多いが、この点では、いわゆる教科教育学研究者と教科専門研究者との共同研究体制を確立し、研究の推進をはかることは急務といわなければならないであろう。

さらに現職教員の志願者を含む進学志望者の選考の方式、大学院生の研究指導における教育理論と教育実践との関連（結合）の問題等についても今後さらに検討していくべき重要な課題として指摘できるであろう。特にこの点は、そのことによって教育系大学院の水準と存在理由を内外に対して主張しうる要となるものである。

以上、若干の点を指摘したが、上記の、回答を整理した各事項を検討され、大学院設置計画におけるよりよい大学院のあり方、既設大学院の改善・充実をはかっていかれることを本委員会としては期待したい。

参考：大学院と教員養成（1948—1979年）

大学院と教員養成の関係は、すでに新制大学の発足時、大学基準協会教員養成基準分科会の「新制大学に於ける教職教養基準設定に関する提案」（1948.3.11）で、大学院のいわゆるマスターコースにおける教職的教養として、①学校教師のための高度なる課程、②教育行政家、視学、校長並びに教育指導者等に対する課程、③教育学の専攻者及び教育の調査研究に従事する者等に対する課程の3種を提案した中に示された。「第二次訪日アメリカ教育使節団報告書」（1950.9.22）では、「教育活動と教師養成」に関連して、「……教育指導者を養成し、教育の特殊専門家を養成するために特別の注意が払われ、大学院を含む強力な教育学部が国立大学に発展しなければならない」としたが、これは後に旧制大学の新制大学移行に際しての教育学部の設置となってあらわれた。ただしこれは上述の基準分科会提案中の②③に主としてかわるものであり、（教科教育学の専攻をおいた東京教育大学、広島大学を除いては）教員養成とは直接のつながりをもたなかった。教員養成と大学院教育とが法的に関係をもつにいたったのは1954年6月3日の「教育職員免許法および同施行法の一部改正」により、高等学校教諭一級普通免許状の基礎資格として、修士（専攻科）を認めたことに始まる。ただし、これは現実には大学院レベルでの高校教員の養成の必要からというより、1950年からは私立大学に、1953年からは国公立の大学に、それぞれ大学院がおかれるようになった状況に対して、免許法上の不備を正したといった性格のものであった。従って、これによってこの時期に大学院が教員養成に大きな役割を果たすようになったとか、果たすことが期待されるようになったとはいえない。

大学院教育と教員養成との関係は、こうして発足した新しい教員養成制度がいちおう軌道にのり、それとともにその実情についてさまざまな反省、批判が出されるようになった1950年代の終り以降のこととなる。政府側からの教員養成制度の再検討は、1958年7月28日の中央教育審議会の「教員養成制度の改善方策について」の答申に始まる。教員の資質の向上を狙いとするこの答申は、目的的培养を含む教員養成の国家的基準化と教員の大学における現職研修を主要な改善点と指摘したが、直接大学院については触れなかった。なお、この答申のための審議の過程でさまざまな団体から意見が出された中で、日本教育学会教育政策特別委員会の「教員養成制度改革試案」（1957.9）が、教員の資質向上のために5年の小学校教員養成課程と、4年の大学課程修了後さらに1年の教職教育を与える合計5年の中等（中・高）教員養成課程を提案したことは注目してよい。

中教審の答申をうけて教職員養成審議会は教員養成制度の再検討を行い、1962年11月12日「教員養成制度の改善について」建議を行った。その特色は、教員養成の目的・性格の明確化をはかり、またその教育課程の国家基準化をはかろうとしたところにある。養成課程の年限については、高い学力を必要とする教員の養成には4年では不足であることを認め、またアメリカなどで

は5年制が不可欠であることを認めながらも、わが国では時機尚早ということで、補いをつける意味で試補制度を導入したと説明された（高坂会長）。教養審は1964年7月30日「教員養成のための教育課程の基準について」の案を示し、論議を呼んだが（国大協「教員養成のための教育課程の基準の案に対する意見」1964.9.30）、1965年6月22日最終案をまとめ上記標題の建議を行った。これにより教員養成課程の向上とともに基準化が進められることとなる。大学院レベルの養成については、これが小・中学校教員の養成に限られていたこともあり、全く触れられなかったが、教養審案に対する日本教育学会大学制度研究委員会の「教員養成制度に関する意見——特に教員養成の教育課程の国家基準について」（1964.12）では、「教員養成を大学で行う」という原則を堅持しつつ、教員の、専門職としての資質の一層の向上をはかるためには……教職教養を大学のポストグラデュエート・コースにおいて履修させる制度をとることが理想であろう」と述べている。

教養審はさらに1966年2月17日「教育職員免許法の改正について」建議を行ったが、その中で免許状の種類を「基礎資格を修士の学位を有することとする免許状」、学士、短大卒の3種にすること、現職教育等による免許状の取得について、大学院の修士課程、専攻科その他による方法を検討すること、その他の建議を行った。その審議の過程で、日本教育大学協会がその「教育職員免許法規改正に関する意見」（1965.8.12）の中で、現職教育に関し、「教員養成を主目的とする大学・学部は、必然的に、その機能として、教員の現職教育に責任を分担しなければならない」とし、現行の専攻科のほか、教職経験者への1年の「現職教員研修課程」や、教育長、指導主事、校長等教育指導者を志望する者への「特別の研修課程」をおくこと、現職教員研修課程の修了者、修士課程及び専攻科の修了者に「上級免許状」を与えるなどの提案をしている。教養審の建議に基づいて1966年4月8日「教育職員免許法等の一部を改正する法律案」が国会に提出されたが、この法案には修士の学位を有する免許状の新設はとり入れられておらず、また法案自体も衆議院の文教委員会において議決されたものの、審議未了のまま国会解散となった。

こうして教養審の1960年代間の審議の過程において、教員の資質の向上という観点から、主に現職教員の再教育と、修士課程を教員免許の基礎資格とするという2点で、教員養成制度の中に大学院がとりあげられるようになって来たが、他方これに呼応し、大学院制度の再編の動きの中からも、教員養成制度と大学院教育とを結びつける動きがあった。これより先1955年に大学院基準が改訂され、修士課程についてこれまでの研究者養成と並んで、高度の専門家養成をその目的に加えた。これは具体的には法・工・商経・農などの分野での専門教育拡充の要請に基づいてなされたものであり、当時、直接教育分野には関わりがなかったが、後の教員の高度な専門教育のための大学院修士課程という考えの途を開いたといえる。

1960年5月の松田文相の中教審への諮問に対する「大学教育の改善について」答申（1963.1.28）は、大学院に関しては、修士課程と博士課程を画然と区分し、修士課程を「研究能力の高い職業人の養成を主とする」とし、また大学を大学院大学、（4年制）大学などに種別し、修士課程についてはその両者に置くことができるとした。なおこの修士課程についての考え方は、後に

1974年6月20日 大学院設置基準が省令化された際に、「第三条 修士課程は、広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又は高度の専門性を要する職業等に必要の高度の能力を養うことを目的とする」と書きあらわされている。

この答申までは、文部省は国立の大学院については「研究水準維持のため旧制大学の系譜をもつ大学または学部の上に置くことを原則とし、かなり制限的で慎重な方針をとってきた」。しかし、これ以降、「従来の研究者養成の目的のほか、社会的要請の高まりつつある高度の専門的な職業人の育成という目的を加味するため、教員組織、施設・設備等が特に充実しているいわゆる新制の学部の基礎の上にも設置を認め」るようになった（「ただ、博士課程については、既設研究科の充実を主眼とし、新しく修士課程をおいた大学院に博士課程を新設することはまだ進められていない」）（『学制百年史』昭47, p.903）。教育系大学についていえば、1966年度に東京学芸大学に、1968年には大阪教育大学にそれぞれ修士課程が設けられた。

修士課程新設校（国立）	
1963年度	4
64	6
65	8
66	7
67	3

このようにして、教育系大学にも1960年代後半に入り修士課程が「社会的な要請の高まりつつある高度の専門的な職業人の育成という目的」を強くもち、当分博士課程設置の見通しをもたないままに、設置されたが、この時期は一方では教育系大学・学部に大きな再編の行われた時期でもあった。すなわちこれに先き立ち、中教審答申（1963.1.28）の「講座制—学科目制」に関する答申に基づき、1963年3月31日「国立学校設置法の一部を改正する法律」が、1964年4月25日「国立大学の学科及び課程並びに講座及び学科目に関する省令」が制定され、これらの制定とその間の行政指導により国立の教育系大学・学部の課程制—学科目制が制度化され、その種別化、基準化が進んだ。東北大学教育学部教員養成課程の分離、宮城教育大学の発足（1965）、養成課程の学生定員・教官定員問題（1964）、学芸大学・学部の教育大学・学部への名称統一変更（1965—66）がおこったのはこの時期である。前述の教育系大学への大学院設置がこうした教育系大学・学部再編の中で行われたことは十分注意してよいことである。

1967年7月中教審は教育制度の全面的な再編構想に向かって審議を開始し、教員養成制度もその一環として審議された。1969年6月の中間報告を経て、1971年6月11日「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が答申され、その「教員の養成確保とその地位向上のための諸施策」の中で、「教員のうち、高度の専門性をもつ者に対し、特別の地位と給与を与える制度を創設すること。そのための一つの方向として、教育に関する高度の研究と現職の教員研修を目的とする高等教育機関（「高等教育の改革に関する基本構想」第2—1の第4種（「大学院」に属する）を設けること」と提案した。

これをうけた教養審は、1971年5月31日「中間まとめ」を経て、1972年7月3日「教員養成の改善について」建議を行い、全般に教員養成のレベルの向上を狙った諸施策を勧告したが、その中で現職教員の研修を目的とする「新構想大学院」が提案され、また「大学における教員養成の充実について」に関連して、初等教員養成を目的とする4年制大学・学部、中等教員養成を教員養成大学及び一般大学で行うとしたほか、特殊教育教員については教員養成大学での養成課程と並んで、一般の教員養成課程の卒業者及び現職教員を対象とした継続教育による養成のため、教員養成大学に1年程度の課程をおくほか、大学院修士課程程度の研修の課程をおくことを考慮するよう勧告した。

このうち特殊教育教員の養成課程についてはいくつかの大学における特殊教育専攻科の設置、筑波大学における特殊教育の修士課程の設置によって、その実現がはかられた。また、新構想大学院については、新構想の教員養成大学に関する調査会がつけられ、1974年5月20日「教員のための新しい大学・大学院の構想について」報告が出され、それに基づき、「主として現職教員の研究・研鑽の機会を確保する」修士課程と初等教員養成の学部の課程をもつ「全体として大学院に重点をおく」新構想の兵庫教育大学と上越教育大学の設置が1978年10月1日きめられた。

この間、教養審の建議はさまざまな論議を呼んだが、教大協では1972年6月15日「教員養成制度の改善について(意見)」を文部大臣及び教養審会長に、また1972年12月18日「教員養成の改善策」を文部大臣に提出し、その中で教育系大学・学部の大学院(修士課程)の早急な増設・拡充、学校教育に関する高度の研究後継者養成のための研究院(博士課程)への特別な配慮、それらの現職教員への開放などについての見解を述べた。教大協ではその後も「教育系大学・学部の整備充実等」の要望書において大学院の新設・増設を求め続けたほか、その専攻科・大学院等検討委員会(1978年度より大学院等委員会と改称)により、「教育関係大学・学部におかれる大学院」について審議を進めている。

国大協では教員養成制度特別委員会(旧第7常置委員会)が教員養成制度の問題を扱い、1972年11月「教員養成制度に関する調査報告書——教員養成制度の現状と問題点——」を出したが、1974年11月「教育系大学・学部における大学院の問題」において、教育系大学・学部の大学院、とくに新構想の大学院についての見解を述べた。なお、国大協では第1常置委員会が大学院一般の問題を審議している。

(小林委員)

教員養成制度特別委員会

○印は小委員

委員長	○須	田	勇	(神 戸 大)
委員		岡 路	市 郎	(北海道教育大)
〃		九 嶋	勝 司	(秋 田 大)
〃	○	椎 名	萬 吉	(千 葉 大)
〃	○	岩 下	新 太 郎	(東 北 大)
〃		阿 部	猛	(東京学芸大)
〃		須 甲	鉄 也	(埼 玉 大)
〃	○	田 浦	武 雄	(名 古 屋 大)
〃		橋 爪	貞 雄	(愛知教育大)
〃		井 沢	道	(三 重 大)
〃	○	小 林	哲 也	(京 都 大)
〃		竹 山	晴 夫	(広 島 大)
〃	○	井 上	久 雄	(広 島 大)
〃		澤 田	龍 吉	(福岡教育大)
〃		神 田	慶 也	(九 州 大)
〃	○	岡 本	洋 三	(鹿 児 島 大)
専門委員	○	山 田	昇	(和 歌 山 大)
〃	○	片 山	嘉 雄	(岡 山 大)

(注) 前委員 (昭和53年12月以降)

東京学芸大学	太 田 善 磨	学長
埼玉大学	岡 本 舜 三	学長
福岡教育大学	大 賀 一 夫	学長
三重大学	三 上 美 樹	学長
大阪教育大学	安 藤 格	学長