

大学における教員養成

—教員需給の変化に対応する教員養成のあり方—

平成7年5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では、去る平成4年11月に『大学における教員養成—教員養成の現状と将来—』をとりまとめたが、そこでは昭和63年度に施行され平成2年度の大学入学者から適用されることになる新しい教育職員免許法を考慮しつつ、制度改正以前の教員養成の状況の把握の上に、今後の大学における教員養成のあり方の考察を目指したのであった。

新しい教員免許制度は、今日の教員に要求される資質に対応した新たな科目の履修を含めて教員養成の充実を目指し、初任者研修制度とともに我が国学校教育の発展にとって重要な改革となるものであったが、この教員養成の改革が行われた時期は、同時に少子化に伴って児童生徒数が大きく減少し、教員需要が急激な低下を示す時期にあたっていた。新規の教員採用数の大幅な減少は、大学における教職課程を履修する学生の志気にも多大な影響を与えないわけにはいかない。この結果、若者の教職離れが指摘され、優秀な学生が教職を目指すことにためらいを感じるようになるならば、教員養成にとって極めて憂うべき事態を生じ、長期的に教育界の停滞を招く恐れがある。

本委員会では、こうした事態を深刻に受けとめて、このような状況を的確に把握し、新たな事態に対応する教員養成の充実のための方策を検討するための調査研究を実施することとした。調査は、平成5年2月に、以下の調査を同時に実施した。

- ①会員大学のうち教育学部に対する教職課程の履修状況などの数量的な調査
- ②教育学部の学部長等の責任者に対する教員養成の現状と今後の改善に関わる意向調査
- ③教育学部以外のいわゆる一般学部に対する教職課程の履修状況や教員就職状況等の数量的調査
- ④一般学部の学部長等の責任者に対する教員養成の現状と今後の改善に関わる意向調査
- ⑤教育学部学生に対する教職意識等に関するアンケート調査
- ⑥都道府県及び政令指定都市の教育委員会に対する教員の養成・採用・研修等についての数量的調査及び意向調査

会員大学及び教育委員会等の多大な御協力により、いずれの調査も多くの成果をあげることができたので、委員会ではその後、これらの調査の結果についての整理分析を進め、まず、平成5年11月に、教育学部の学生を対象とした意識調査の結果を、『教育大学・学部

学生の教職への意識と意見』として発表した。引き続き、他の調査の結果についての整理を行うと同時に、これらの調査の結果を踏まえて、今日の教員需給の変化の下での教員養成の充実を図る方策についての提言をとりまとめることとした。

本報告は、これらの調査の結果とそれに基づく提言をとりまとめたものである。なお、このうちの第1部の提言については、平成6年11月の国立大学協会総会を通じて、会員大学に配布し、その意見を求めて、委員会において改めてまとめたものである。

21世紀に向かう我が国の今日の社会において、学校教育の一層の充実を図る必要があることは論を待たないところであり、そのためには教員養成の充実を図り、優秀な若者に教職への期待を強くもたせて、優れた資質をもつ教員を育てていくことが重要である。本報告においてとりまとめた提言は、この願望を実現するための要件を示したものであり、関係者に十分に受けとめてもらいたいと考えている。本報告が今後の教員養成の発展のための一助になることを切に期待する。

今回の調査とそのとりまとめは、もっぱら本委員会の小委員の諸先生方の手によるものである。また、調査の企画・実施の過程においては、本委員会の前委員長である愛知教育大学將積茂先生が、もっぱらリードされたところである。また、第1部に対しては、多くの大学から意見を頂戴した。多くの方々の御尽力によって、この報告ができあがったことを特に記して、感謝を捧げたい。

1995年3月

教員養成制度特別委員会
委員長 蓮見音彦

はじめに

第1部 提 言 教員需給の変化に対応する教員養成の改善

はじめに	3
I 教員定数の改善方策	6
(1) 教員定数見直しの必要	6
(2) 教員定数の考え方について	7
II 教員の計画養成の再検討	11
(1) 開放制と計画養成の歴史	11
(2) 開放制と計画養成の関係	12
(3) 計画養成の本旨	13
(4) 「開放制」下の需給関係	14
(5) 一般大学・学部における教員養成の意義と充実の方策	16
III 教育学部の位置づけと教育改革	19
III-1 教育学部の改革	19
(1) 「教育学部」の指標	19
(2) 教育学部の実態	20
(3) 教育学部の変遷	21
(4) 「計画養成」の破綻と教育学部	21
(5) 教育学部の改革	22
III-2 附属学校の責務と存在理由	23
(1) 附属学校園の存在理由	24
(2) 附属学校園に向けられた批判	25
(3) 附属学校園の再生	26
III-3 教育学部における現職教育と大学院教育の充実	27
(1) 教育学部における現職教育	27
(2) 教育学部における大学院の役割と大学院の改善充実	28
(3) 教育大学・学部の博士課程大学院の設置	29
IV 教職の地位向上のための諸施策	30
IV-1 教員資格の向上のための施策	30
IV-2 教員の社会的地位向上のための施策	32
(1) 教員採用をめぐる改善方策・採用決定時期の早期化と試験内容の改善	32

(2) 教員の待遇改善	32
(3) 教員の社会的地位の向上に関する諸施策	33
(4) 学校の教育条件の改善及び研修条件の整備	33
おわりに 教育改革と教員養成	34

第2部 教員需給の変化に対応する教員養成の現状の調査

I 教員の需給関係に関する全般的な動向	39
I-1 最近10年間の教員採用試験の受験者，採用者数の推移	39
(1) 教員需給関係の全般的な動向	40
(2) 小学校教員	41
(3) 中学校教員	44
(4) 高等学校教員	46
(5) 特殊教育学校教員	48
(6) 養護教諭	50
I-2 教育大学・学部における入学と就職	51
(1) 教育学部の志願・入学・辞退等の動向	51
(2) 教育学部卒業者の進路について	52
I-3 国立一般大学における教員供給動向	58
(1) 教員免許取得者・教員就職者の割合	59
(2) 学部系統別の教職志向	66
(3) 高等学校教員養成の役割	68
II 教育大学・学部における教員養成の改善充実の課題	70
II-1 新免許制度下の教員養成	70
II-2 全学の教職課程と教育学部の役割	72
(1) 全学の教員養成と教育学部の関係	72
(2) 現状における問題点と今後のあり方	72
II-3 教育学部の入試方法の改善をめぐって	74
(1) 入試方式（日程）の改善について	74
(2) 推薦入学の状況について	75
(3) 教員適性と入試方法の改善について	76
II-4 教育学部における新課程の実態と問題	76
II-5 教育学部の将来のあり方の問題	79
II-6 教育学部附属学校の将来の問題	81
II-7 教員の資質向上，教員養成改善の抜本的方策	82
(1) 教員志望者の目的意識・意欲の啓発	83

(2) 入学者選抜方法の改善	83
(3) 教員養成のための教育研究体制の整備充実	84
(4) 教育実習の改善	84
(5) 教育学部の教官の資質向上	84
(6) 学校現場の条件整備	85
(7) 教員処遇の改善	85
(8) 現職教員の大学院における研修	85
(9) その他の方策	85
Ⅲ 一般学部における教員養成の改善充実	87
Ⅲ-1 履修基準の引き上げの影響	87
Ⅲ-2 教職課程と教育学部の関係	88
Ⅲ-3 一般大学における教職課程の役割	88
(1) 中等学校教員の経歴の多様性の必要	89
(2) 高等学校教員の資質	90
(3) 高等学校職業科教員の資質	91
(4) 一般大学の教職課程充実のための大学の努力	92
(5) 一般大学の社会人教育や大学院教育の教員養成への貢献	92
(6) 一般大学の教員養成は少数でも重要	93
(7) 一般大学における教員養成は付加的	93
(8) 一般大学における教員養成の困難点	94
(9) 一般大学における教員養成の再検討の必要	94
Ⅲ-4 優秀な教員を誘致するための抜本的施策	94
(1) 教員の待遇改善が根本	94
(2) 採用教員数の安定化	95
(3) 採用決定時期の早期化と試験内容の改善	95
(4) 教育現場の改善	96
(5) 教員の地位の向上	97
(6) 教員養成の改善	97
(7) 教職への広報と進路指導	98
(8) 教育全体の抜本的改革	98
(9) その他特定分野の教員養成	98
Ⅳ 教育委員会調査の概要	100
Ⅳ-1 教員志願者の動向と志願者の資質	100
(1) 教員採用数の変化と問題	100
(2) 受験者減少の問題	100

(3) 志願者の資質の問題	101
IV-2 優秀な教員の確保方策	102
(1) 優秀な教員確保の技本的方策	102
(2) 校種別教科別教員確保の問題	103
IV-3 採用の現状と問題	104
(1) 教員採用制度の問題	104
(2) 試験方法の改善	105
(3) 採用内定の早期化	105
(4) 臨時的補充的任用の問題	106
(5) 試験問題公表の問題	106
IV-4 現職教育の問題等	107
(1) 現職教員の大学院派遣の問題	107
(2) 現職教育の体系	109
V 教育大学・教育学部学生調査結果報告	110
V-1 国立教育大学・学部への志望と動機	110
V-2 学生は大学に満足しているか	117
V-3 在学中の教職志望の変化	124
V-4 学生調査まとめ	139
【付表】 国立大学協会学生アンケート調査性別集計表	145
【資料】 教職への意識調査のアンケート表	149
委員会名簿	

第Ⅱ部 提 言

教員需給の変化に対応する
教員養成の改善

はじめに

我が国は、戦後の教育改革によって、「大学における教員養成」を実現し、国際的に見ても質の高い教員を養成する上で、大きく前進した。

戦後日本の教育改革において、教員養成制度の改革は、極めて重要な改革であった。長い間、中等教育機関に過ぎなかった師範学校が、戦時期の昭和18（1943）年に、専門学校程度の学校となり、これを基礎にして、学芸大学・教育学部・学芸学部を発足させた。それにより、「大学における教員養成」は、主として教員を養成する学芸大学・教育学部・学芸学部が行うが、すべての大学において、教育職員免許法に定める基礎資格を充足することによって教員となることができることとしたのである。

戦後50年、「大学における教員養成」は、教員養成大学・学部とも呼ばれた教育大学・学部を中心に確実に定着してきたが、21世紀を前に新しい問題に直面している。

今、我が国は、長期にわたっての少子化社会への移行途上にありそれに伴う教育的展望の問題が生起している。また、国内産業の空洞化や慢性化した借り入れ財政の悪循環による財政危機と行財政改革の問題は、国民生活の広領域にわたって影響を及ぼしつつある。さらに激しい社会変化に対応する学問教育の質的変化が要請され、学問教育の自由な進展を阻んできた閉鎖的な機構の克服も求められている。あるいは、人類的規模の環境保全をめぐる自然的社会的諸課題も山積している。その何れの視点からも、大学・高等教育の改革及び国民的諸力の基盤となる教育の改革は、根底的な見直しが必要とされているのである。このような状況の中で、「大学における教員養成」と教育大学・学部は、新たな展開を求められている。

ところで、我が国の教員養成事業の歴史を振り返ってみると、かつて、近代教育が次第に普及しつつも、中等学校以上の教育が極めて不完全であった時代に、師範学校は国民教育の有能な教師を育てる教育機関として極めて重要な役割を果たしてきた。しかし、戦後改革期において、戦前期における国家主義的な影響下での師範学校の性格への反省もあり、義務教育の年限延長と教育の大衆化の前哨の時代に、「大学における教員養成」を制度化したことは先見の明があったといえる。それにもかかわらず、旧時代からの過渡期においては、教員となるために大学を卒える常識が十分に形成されていなかったために、義務教育年限延長による教員不足や戦後初期のベビーブームによる学齢児童生徒の激増等による教員需要もありながら、学芸大学・教育学部・学芸学部は、当初相当量の2年課程修了者によってようやく量的にその需要に応え、やがて急需が過ぎた頃から4年制大学として、徐々に発展して、今日に至った。

改革初期の「大学における教員養成」の理念には、必ずしも「計画養成」の視点は明確ではなかったが、昭和33（1958）年を転機として、「計画養成」の方針が明確となり、これによって学芸

大学・教育学部・学芸学部は、教員養成系大学・学部としての性格を明確にして、「教育大学・学部」と呼ばれるようになった。それ以降、第二次ベビーブームによる教員需要の増大と、高等学校進学率の上昇等により、教育大学・学部は、比較的安定的に存立の基礎を与えられ、発展し、その間、教員養成の研究と教育に関する多くの経験を蓄積してきた。その水準は、今日、国際的にも高いものになっている。

しかし、第二次ベビーブームが過ぎた頃から、一挙に少子化傾向が進行し、初等教育から順に教員需要の低減化傾向は強まった。その結果、現在、教育大学・学部における「計画養成の見直し」、「教員養成課程の学生定員の削減」や、「教員養成機能の縮小を主眼とする大学改革」が激しく進行しているのである。

これらの改革は、個々の大学の事情もあるが、基本的には、「教員採用数に見合った規模に教員養成大学・学部を再編する」という行政改革として進行している動向である。しかし、教育大学・学部を、このように単なる「教員の計画養成機関」と見る合理化再編成には様々な問題がある。

なぜなら、後述するように、「大学における教員養成」の仕事は、今日までの独自の研究と教育の経験の積み重ねの上に成り立っているのであって、単なる量の需要に応える「計画養成」「教習所の養成」とは異なる。教育大学・学部は、確かに計画養成のための課程制を組織原理とし、大学としての研究教育の組織としては、一般の学部と区別された組織の下に運営されてきた。それは、教育職員免許法に規定された科目を教授する組織として教員組織が構成されているという点で、制限されたものであった。

しかし、このような制限の中で、多くの教育大学・学部においては、それぞれ創意工夫を重ね、総合的かつ構造化された教員養成教育を実現してきた。諸専門の優れた研究者が結集して、教育と学問芸術技術の関係を軸に人間形成を実現していく原理と方法を研究かつ教育する大学・学部として成長してきた。学問や芸術技術等を現代社会の下で条件づけられた発達課題をもつ青少年にいかなる教育内容として構成し教育すべきかという独自の研究や実践的経験に基づいて、大学・学部を構築してきた。青少年の教育の仕事は、多くの学問芸術技術の共同事業であるとともに、他の学問芸術技術の諸専門の研究と教育に還元することのできない固有の課題である。

教員養成や現職教育の仕事は、学問芸術技術の多大な人類の蓄積を基盤に、諸専門の共同により、限られた教育システムの中で、人間形成に関わる原理や方法を研究し、教育していく事業である。半世紀かけて、この事業は、ようやくその緒を見出し始めていた。幅広い学問分野の研究者を教員養成の研究と教育に相応しい共同へと結びつける方向が見出され始めていた。ここで、解明される新しい教員養成の学問は、人間の基礎的な諸能力の形成とともに、その上に高等学校や大学で青年たちが専門分化した能力の発達へと進んでいく途上でどのような教育の系統が必要かを解明することにもつながっている。諸教科、諸専門の教育を改善していく新しい教育の科学をも発展させつつある。

このような観点から見れば、教員の需給関係から「計画養成」の量を縮小するという国の政策は、長期的な視点からのたえざる教育の改善充実を目指す国家百年の計を後退させる懼れも看取

される。たとえば、教員需要の減少に対応した教員養成数の縮小を目指した新課程の設置とその位置づけ等については、大学内部にも意見の相違があるのみならず、行政方針も必ずしも一定していないとの指摘がなされている。また、後に計画養成について論じるように、教育大学・学部 of 設置目的を教員の計画養成に限定し、単に「教員就職率」の多寡を中心にその性格を規定する方策は、長期的な教育改善方策としては問題があることも指摘されている。

教員の養成・採用・研修を総合的に勘案した、長期的展望に立つ教員養成政策の樹立を、本委員会としても、切に要望したい。その場合、一般の大学・学部と区別された教育大学・学部の「計画養成」が保守されるべきだとは考えないが、教員養成や現職教育を根底から支える学問研究と教育のシステムが、今後とも一層充実発展させる必要があることには十分に留意する必要がある。

教育の仕事の成果は、急需に追われていても、その効果の現れるのは極めて遅々としている。現代のような社会変化の加速化している時代に、遅々とした教育の効果は一見教育の効用への不信を招きやすい。しかし、一時的な教育の軽視が、極めて長期にわたっての国民的諸力の疲弊をもたらす懼れがあることに我々は十分に留意しなければならない。

緒に就いた新しい学問の発展の条件を縮小後退させることなく、新しい発展方向を大学組織の中に創出することこそ課題とされなければならない。この意味では、諸専門との協同による教育に関する科学的な研究と教育、教員養成に関する研究と教育のシステムを、今後の大学組織の中で如何に充実させるかということこそが問題なのである。

半世紀前に、財政的危機の中で選びとった教育による国家再建の方向は、それ自体賢明な選択であった。今日の厳しい財政的条件の中で、国家百年の基底を如何に維持し発展させるかという観点から、新しい長期的な教育再建と更なる教育の改善充実のための研究と教育を、大学・高等教育の中に、どのように創出するかは、もとより我々大学人を中心とする国民的課題であるが、同時に国の責務であるといわなければならない。

本委員会は、このような状況認識の下に、教員需給の変化に対応する教員養成のあり方を検討するために、平成5（1993）年2月に、会員大学及び教員養成を主とする教育大学・学部 に在籍する学生に対する意識調査と全国都道府県教育委員会及び政令指定都市教育委員会に対する教員の養成・採用に関する調査を実施した。その結果は、第2部にまとめた通りであるが、これらの調査結果を踏まえて、基本的な課題についての考察と提言を第1部としてここにとりまとめた。

I 教員定数の改善方策

(1) 教員定数見直しの必要

今日、長期にわたっての少子化傾向は、教員定数、教員配置についての方針を根本的に見直さない限り、公教育の教員需要を長期にわたって低迷させることは必至の情勢である。そのことが、若者の教職離れを促進し、教員志願者の著しい減少を招いている。

平成5、6年度には、日本の国内産業の空洞化、産業界の構造的不況の中で、一時的に公務員、教員への志願状況は回復したが、真に教育を尊重する観点が確立されつつあるとはいえない。

今日なお一般に行われている、学級、即ち、原則として1学年の間、同一年齢の一定数の児童・生徒が同一内容を学習する集団は、我が国の場合、明治24（1891）年の文部省令「学級編成等に関する規則」によって初めて成立したが、その当時の1学級の編成基準は70人であった。義務教育諸学校の学級編成標準は、その後、第二次大戦後の昭和33（1958）年に公布された最初の「公立義務教育諸学校の学級編成および教職員定数の標準に関する法律」（以下「標準法」という）で、50人、昭和38（1963）年の改正で45人、そして昭和60（1985）年の改正で40人となって今日に至っている。また、高等学校の場合、昭和36（1961）年公布の最初の標準法「公立高等学校の設置、適性配置および教職員定数の標準等に関する法律」で50人、昭和55（1980）年の改正で45人、そして平成6（1994）年の改正で初めて40人となっている。

しかし、教育の質の向上を図る上で、40人学級が適正規模であるか、あるいは35人ないしはそれ以下の人数の方が適正な学級規模であるといえるかどうか、またその学級規模をそのまま1年あるいは2年の長期にわたって固定化する（編成替えしない）ことが望ましいかどうかは、それ自体十分検討に値する教育上の重要な問題であるといえる。

従来、日本社会の多くの活動は、「効率化」・「合理化」など経済的な論理を基本にして展開されてきた。それがもたらした様々な歪みや否定的影響は、環境問題や過労死などを通して自覚され、経済や効率優先の考え方の転換が求められているが、とりわけそれは人間の心身や生き方の問題としても現れている。教育施策の実施には財政的な裏づけが必要であり、財政的条件を確保することは当然であるが、教育は人間の成長発達を助け人格の完成を図るという人間の根底的な営みであり、この教育の改革を進めるにあたっては、教育のあり方を経済効率や合理性の観点から発想する傾向や、財政的観点からの評価を優先させる傾向については見直しが必要な時期を迎えている。

たとえば、現行の学校規模の標準の設定や、それに基づく学校の統廃合の施策には、経済的合理主義の観点が、優先しているように思われる。このような意味で、教員定数の基本的な考え方として、地域の実情に応じて、子どもたちに最も必要な教育をどのようにして保障することがで

きるかという教育の自律的な観点を一層重視する必要がある。

少子化傾向のなかで、児童生徒数の減少はそのまま教員数の減少を可能にするという考え方がある。しかし、このような教員数の捉え方、それに基づく教員需要の算定は、「教育の必要の視点」を欠いたものと言わなければならない。教員数は単純に児童生徒数に連動して縮小されるべきものではない。少子化傾向によって、児童生徒数との対比においてより少ない教員数で従来の教育水準が維持できるとするならば、むしろこのような時期にこそ僅かな教育財政の拡充によって従来達成できなかった教育水準を達成する方策が考慮されるべきであり、教員数についての新たな考え方を積極的に導入することが望まれる。

現行の標準法の教員定数を定める趣旨にも、「教職員の配置の適正化」を「義務教育水準の維持向上に資する」ために行うということが述べられている。今日の学校教育にかかわる問題状況と今後の我が国が目指す教育のあり方を考えるとき、従来と同じ教育のあり方を単に踏襲しているだけでは教育水準を維持向上していくことにはならないのである。

現在、子どもの生育環境は地域においても、家庭においても悪化し、そのために発達の歪みを抱えた子どもが増大している。子どもの教育は、小学校、中学校においても、様々な困難を抱えていることは改めて指摘するまでもない。子どもの個性の尊重が叫ばれ、また発達上の様々な困難を抱えている子どもがいわゆる障害児以外にも増大しているとき、一人ひとりの子どもに目配りをし、多様な子どもに、きめ細かな個別的な教育指導を行うことが強く求められている。カウンセラーの学校配置を必要とする問題状況や教育相談の需要の増大も社会問題となっている。このような教育上の課題に応えるために、質的にも量的にもどのように教員を配置するかが問題である。

また教員需要の単純な量の問題からみても、少子化傾向に伴う新採用教員の需要の低減化とともに、教員の年齢構成比等のアンバランスを生じる結果、長期的には、教育界全体の不安定さをもたらす懼れがあり、地域差の実態をも含めて、今後改めて総合的に検討すべき課題である。その場合、地域差の問題は、人口動態による都市化と過疎化の問題が背後にあり、地域の変動の実態分析を踏まえて、今後の需給の動態について科学的な予測をもつ必要がある。また、経済社会文化の動態による少子化による要因のほかに、教員の年齢構成比による退職期予測の問題が、具体的に今後の教員需給の安定化の問題として検討されなければならない。特に第二次ベビーブームの昭和46（1971）年出生児童生徒の学齢期及び高等学校進学率上昇期に急増した教員の退職時期予測や逆に小学校から始まった教員採用の急減によってもたらされる教員構成比予測等を含む年齢構成比によるきめ細かな教員需要の長期的動態を解明する必要がある。

いずれにせよ、国民教育の将来を策定する基本計画は、教員の年齢構成比の適正化を視野におき、学校を単位として、安定的な教員配置を実現することが必要である。

(2) 教員定数の考え方について

今日、教育方法の改善の様々な試みが開発されている。それらは学級を固定化せず、教科（授

業科目)の種類や子どもの特性を考慮してクラスの児童生徒の数を変えたり、クラスを分割して異なった教育方法で指導するなど、学級に複数の教員が必要なケースが多い。また、新しく建築された学校ではオープンスペースが積極的に取り入れられるなどの変化も生じているが、これは、従来の固定的な学級での一斉授業を前提としない、多様な授業形態や教育方法を想定したものである。従来の標準法に基づく教職員配置では、このような新たな条件に対応する教育実践を展開することは極めて困難であった。現に進みつつある教育の新しい試みは、標準法の基礎にあった学校教育や学級についての観念を変えることを求めている。教職員定数のあり方に関する調査研究協力者会議の報告「今後の教員配置の在り方について一個に応じた多様な教育の展開のために」(平成5年1月14日)を受けて行われた標準法の改正によって、新しい指導方法に対応する教職員配置の考え方が導入されたが、これによって措置される定員はなお極めて小さい数にとどまっている。この改正に盛り込まれている教員の複数配置の考え方をより一般的なものとしていくことは一つの方向である。このような観点から、教育の効果を生み出す教育方法改善の可能性を積極的に促すための教員定数の考え方を導入することが期待される。現行標準法では、小学校と中学校の教育方法の差異は考慮されているが、学級という集団の大きさについては、児童生徒の年齢による発達の差異はほとんど考慮されていない。しかし、中学校段階においては、生徒の心身の発達、自我の確立や学力の伸長にも個人差が著しい。したがって生徒の発達段階に応じた個別的な指導が求められており、発達の必要から見た学級規模という観点も必要である。

従来、学級規模に関して中心的に問題とされた点は、過大学級の問題であり、平均的には標準を下回っていることは言うまでもないが、問題はあくまでも35人以上40人程度の規模の大きい学級の問題である。要するに、教員定数の決定に際して、教育活動のあり方や教育方法改善の観点、発達の必要の観点等を考慮して総合的に判断し、都市部に多い40人ないしこれに近い規模の学級をそのままにしておくのかどうかという問題である。

我が国の1学級当たり40人という規模は、先進諸国に一般的な25~30人程度の規模に比べて極めて大きい。もちろんこれを単純に比較して先進国並にすべきであるという議論だけでは説得力が乏しい。これまでの我が国の義務教育学校の教育が相当な成果をあげてきたことも確かなことである。しかし、今日、考えるべきことはこれまでの一斉授業を中心にして、教師が教え込むという姿勢で行われてきた教育における学級規模と、今日強調されている児童生徒の個性を重視し、一人ひとりの表現力、すなわち「自己教育力」を高めていくという目標での教育における学級規模は同日に論じることはできないということである。その意味で、改めて個性や表現力を重視した教育のあり方に関しては一日の長のある先進諸国における学級の考え方や学級規模に、新たな意味で学ぶべきものがある。

① 学級の規模の見直し

「教員定数」を決める要素として、まず「学級の規模」をどう設定するか、学級の児童生徒数を減少させ、教師が子どもに細やかな目配りができるようにするとともに、子どもへの濃密な個

別の対応を可能にする「ゆとり」をつくりだすことがぜひとも必要である。そのためには現行の「1学級の児童生徒数を40人」とする規定を見直し、その規模を35人程度、さらには30人程度以下に縮小するとともに、「1学級」を固定的に扱わず、教科や教育方法の工夫のために、地方教育行政当局や学校及び教師の判断による柔軟な扱いができるよう見直すことが必要である。

② 学校当たりの教員数の柔軟化

また、「学校における教員構成」も重要な要素である。バランスのとれた教員の年齢構成や教科等の専門能力の適切な構成が必要である。この年齢構成や教科の専門性の保障は教員数の少ない小規模学校においては困難であるとの考えもあるが、小規模学校の最低教員数の基準を引き上げるとともに、また過大規模の学校を解消するための方策も必要である。そのためには、学校規模に応じて教員数を加算する係数等の工夫が求められているといえよう。

③ 安定した人事のためのゆとりと教員の年齢構成比

さらに、現在の県単位の教員人事行政を基本とする場合には、教員定数の大きな変動は教員人事計画を不安定にする。「教育は人なり」というように、教員が安心して教育活動に専念できるようにというのが、教育基本法第6条の「教員の身分の尊重」と「待遇の適正」の法意であるから、安定した人事行政を行うための条件を整備することも「定数」設定における重要な要件である。

特に児童生徒数の減少が著しい過疎地域を多く抱えている場合や逆に常に最高限度に近い学級編成を余儀なくされている地域あるいは児童生徒数の変動が著しい地域では、その条件をある程度緩和できるような「定数上のゆとり」が必要である。

教員定数が、児童生徒数によってのみ規定される場合に、地域における学校教育の安定的な維持について様々な支障の生ずる懼れがある。特に、前項に述べた「バランスのとれた教員構成比」は、単に一つの学校内におけるバランスのためのゆとりというにとどまらず、地域や府県における中長期的な学校教育の「安定的正常化」の観点から、十分に考慮されなければならない問題である。教育界における実践的教育経験や教育的叡智の蓄積、その先輩から後輩への継承、管理職の養成等に関して、断絶が生ずる懼れがある。個々の学校においてももとよりであるが、地域の教育界全体に影響するところは大きくある。標準法に基づく教員定数が、地域の行政単位において教員の年齢構成比に著しい偏りを生ずる懼れのある場合に、これを是正するための教員配置がどのように可能であるかについても早急な検討が求められているといわなければならない。

④ 研修促進のためのゆとり

今日の教育の課題は、教員の質の向上が強く求められ、それに応えるべく免許法の改正や教員研修の整備が図られてきている。その中で大学院に入学して研修したいという現職教員が増大している。しかし、現在の研修等定数の措置状況では、一般の教員が大学院での研修を受けることは、極めて「狭い門」である。この面からも「研修等定数」の拡大が強く求められている。また、

近年諸外国で一般化しつつある「有給教育休暇」や休職などによる研修の保障についても配慮される必要がある。

さらに、研修の充実のためには、大学院研修のみでなく、文部省科学教育研究室の制度、府県教育センターや大学等で行われる講座等への参加、あるいは自己研修の充実のためにも、ゆとりある教員配置が必要であり、学校規模に応じたゆとり定数を考慮する等の積極的な施策が期待される。

このような「教員の量」を規定している様々な要素を総合的に考え、新しい教育方法を学校において実践していけるように、「標準（定数）法」の定数算定の考え方を改めていくことが必要である。また法の運用において、法定の基準数値の機械的な適用ではなく、学校の実状と必要に即して柔軟に対応することが必要であり、現行の標準（定数）法にも、柔軟な適用を可能にする文言がある。要は、教育行政が、「子ども少産」の状況を教員定数の改善、学校教育の充実を図る条件としてとらえ、積極的な施策を行おうとするかどうかが今後の問題である。

II 教員の計画養成の再検討

(1) 開放制と計画養成の歴史

戦後教員養成における「大学で、開放制で」という制度原理は、今日、理想的にも現実的にも承認されているところである。しかし、現実の政策においては、義務教育に対する国の責任から、義務教育の教員を安定的に供給する体制をつくることは重要な課題であり、戦後の義務教育の拡充期をはじめ、ベビーブームの時期には、義務教育の教員の需要増に応ずるため、「2年課程」を設けたり、臨時教員養成所を設置したり、教育学部の学生定員増を図るなどの措置が行われてきた。

それは本来、教員養成の制度原理の「開放制」とは矛盾しない「需給関係の調整策」であるとみるべき政策であるが、この需給関係の計画的調整策が教員養成の制度を整備充実する「基本政策」となってきた実態の中で、そのまま義務教育教員の養成制度の原理として位置づけられるようになった。それが所謂、教育学部の目的の明確化と学部の課程制の固定化などの「教育学部の整備施策」を支える政策理念に転化してきたのである。

大学における教員養成、開放的免許制度への重要な転機を与えたのが、昭和33（1958）年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」である。この答申の歴史的意義は、開放制の「大学における教員養成」に対して「計画養成」の方針を明確化することにあつた。諮問の趣旨には、「適当数を養成してこれを適正に配置する」とことと、「免許法の開放主義のたてまえを再検討する」という課題がもられていた。審議の過程においても、計画養成の必要は、自覚的に討議された。特に、「教育が義務である以上、国は当然計画養成をしなければならぬ。ただ、計画養成の内容が問題であつて、国家で養成した者で全部を満たすのか、一部を満たすのか、あるいは国の定めた基準によって行うのかは検討すべきであるが、いずれにしても義務教育である以上計画養成であるべきだ」との主張がなされた。

答申には、新しい教員養成制度の下で、「教員の需給も十分な計画の下に行われていないため混乱を生ずるに至っている」とし、「義務教育の任に当たる教員については、その資質の向上及び基幹となるべき数の確保と配置の適正について遺憾のないよう」と提言した。そのために、「義務教育学校の教員の養成については、その必要数を確保するよう」国がその養成の責任をもつ、「公立の義務教育学校教員の必要数を養成するため、国はその基準に基づいて教員養成を目的とする大学（学部）を設ける」と主張した。そこで、「国立の教育大学（学部）」は、「公立小学校教員の大部分」を養成し、「公立中学校教員の一定数」を養成し、卒業者に「就職指定の制度を考慮する」こととした。さらに、養成数の計画については、「都道府県毎の将来における学校種別、教科別の所要教員数、現在数及び減耗率に基づいて決定する」ものとし、需給の調整は、文部省、教育委

員会，教育大学で協議することを提案したのである。

それ以来，計画養成の観点からの政策的な対応，行政指導が，主導的となった。

昭和37（1962）年の教育職員養成審議会の建議「教員養成制度の改善について」においても，「教員の需給計画を策定し，関係教員の資質の向上と必要数の確保について新たな措置を講ずる」と指摘した。なお需給計画については，「職種別，教科，科目別及び地域別の必要教員数を確保できる方途を考慮し，なお男女教員の構成についても考慮する」とされていた。

ここに，計画養成の方針が明確となり，教員養成は国の定める基準によって大学において行うこととなり，国立の「教員養成大学・学部」は，教育大学・学部と称することとなった。その結果，昭和38（1963）年「国立学校設置法の一部を改正する法律」により，国立大学に学科または課程をおき，また講座又は学科目をおくこととなり，これに基づいて，昭和39（1964）年，「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」を制定し，「教員養成大学・学部」は，他の大学・学部とは異なって課程及び学科目を基本組織とする大学であることが明確にされた。当時，課程は，計画養成のための教育上の組織として教育大学・学部におかれ，学科目は，教育上必要な制度として，講座制以外の基本組織であった。したがって，課程・学科目制は教員の計画養成のための制度組織であった。同年，文部省は「小学校教員養成課程，中学校教員養成課程の入学定員について」を提示し，教員需給関係を算定し，公立学校教員の教員定数と退職率を概算して，小学校教員9割，中学校教員6割の計画養成を想定した学生の入学定員を算出し，中学校教員養成課程の学生定員削減に伴う教官定員の削減が計画された。

（2）開放制と計画養成の関係

このようにして，法制論として公的に定立されたものではなかったが，審議会の検討を通じて，実質的には，義務教育の教員養成の制度原理は，「大学で，計画養成（実質的に閉鎖的）で」行うこととなった。そこから様々な矛盾が噴出してきた。それが教員養成制度の基本的な「開放制の法理念」と行政内部の実際上の「目的的计划養成の政策原理」に基づく施策との矛盾となった。

計画養成策は教員養成機関に対して実施されて「教員の必要数の確保」が図られたが，この政策のもう一つの側面の「養成した教員（候補者）」の「配置の適正」（教職への就職保障）の施策は実施されることはなかった。開放制の原則で教員養成が行われ，教員採用が公開的な採用選考制度で行われる限り，目的・計画的な教員養成大学の卒業生のみを「特別に扱う」ことはできないからである。計画養成に内在する矛盾は，教員養成大学とその学生に集中的に現れた。この目的的计划養成の矛盾は，今日に続いており，依然として「行政の制度原理」として貫かれているのである。

たとえば，総務庁の行政監察において教育学部の卒業者の教員就職率が問題になり，それが低いことが「改善されるべき問題」と指摘され，あるいは児童生徒数の減少による「教員需要の減少」に対応して教育学部の学生定員の減員が示唆され，そのために教育学部に「教員養成を目的としない課程」の設置が推奨された等である。

本来、開放制は、大学の教育体制が整っていれば、そこに教員養成の機能を認める制度であるから、その教員の養成量や教員就職率に一定の水準を期待するものではなく、したがって、一般の大学学部の「教員養成の機能」がどうであるかは行政監察の対象とはならない。それが教育学部について問題となるのは、教育学部が「教員を目的的に計画養成をする学部」として設置されているという「行政」の「認識」が成立してきたからである。確かに、文部行政において、財政当局に対して教育学部を整備する論拠としては、「義務教育教員の計画養成の必要」という観点が用いられ、これによって教育学部の一定の条件整備がなされてきたことは否定できない。要するに、計画養成行政は、現実の大学・学部のあり方を規制する「法的な根拠」をもつものではなかったが、行政的な措置によって、教育大学・学部の「組織原理」として、そのあり方を規定してきたのである。その結果、教育大学・学部の教育課程は「教員養成＝教育職員免許法基準」に限定されて、免許状取得を卒業要件とするなど、卒業者は事実上「教職」に就くことを前提とする「閉鎖制的養成の実態」をもつに至った。

このような教員養成の施策は、教育学部の「保護」と「整備」に作用したと同時に、大学の中で教育学部を「特殊な地位」におき、大学としてのあり方に様々な否定的な作用ももたらした。そして今また、子どもの数の減少という状況のなかで、教育学部の存立の根拠をゆるがすものになっている。

行政監察においては「監察の根拠」を「組織の設置目的」におき、その目的が実現されているかどうかという観点から監察する。そのため、行政監察では、教育学部の「教育目的」から学生の教員就職率を問題にするばかりか、「課程」についても、たとえば小学校教員養成課程については「小学校教員就職率」によってその「課程の存在意義、機能の効率」を判断するという状況が生じているのである。

(3) 計画養成の本旨

教育行政における計画養成の考えは、義務教育教員の一定量の安定的な確保のためにあり、需要量にあわせて供給量を調節することまで含むかどうかは問題である。需給関係の調整は、基本的には自由な労働市場を前提にしている。計画養成が需給関係の調整をも含むものであれば、それは労働市場の統制を組み込まない限り実現しない。つまり、計画養成の考え方は計画的な需給関係までを含むものとはなっていないにもかかわらず、それがしばしば混同されているのである。

このような混同は、国立大学における義務教育教員の養成組織を、国の基準に従って一定数を供給する組織とみて、これを「課程制」とし、しかも免許状取得を卒業要件とするなど、実質的に閉鎖的な制度として政策的に構築してきたからであり、教育大学・学部もまたその考え方を受け入れてきたからである。

この閉鎖制的な仕組みは、需要に対して供給量がかなり少ない状況では問題は表面化しなかった。その供給量の不足は「開放制」として義務教育教員の養成を行ってきた私立大学や短期大学等が補ったからである。しかし、供給量が過剰になれば、これを解決するために供給量を削減す

る外はないことになった。

教育大学・学部における「新課程」は、このような計画養成の矛盾を抱えたまま設置された。「開放制」の建て前からすれば、「新課程」に対しても課程認定は認めざるを得ない。したがって、実質的には供給量の計画的削減にはならないのである。

このような問題は、他の一般学部では考えられないことである。一般学部でも景気の状態を反映して卒業者の就職難が問題になるが、それが教育大学・学部のように学部の存続の危機に直接結びつかないのは、それぞれの学部の専門教育が一定の職業との密接な関係をもちながらも、学部教育としては「特定の職業教育」を目指すものではなく、学生は各自の判断で可能な職業を選択することを当然としているからである。

教育大学・学部が各都道府県に存在することの意義を、単に「教員養成」の量の観点から見るのは、はなはだ一面的である。現在の教員人事行政が都道府県単位の地方教育行政において行われることに対応している面とともに、教員養成が地域の教育との歴史的な深いつながりをもって行われ、地域の教員供給ばかりでなく、地域の教育の質的向上に大きく貢献していること、今日、大学と地域との結びつきが強く求められているとき、「教員養成」を「主たる目的」としつつ多様な人材供給の機能を果たしていることへの期待も大きく、その存在意義は極めて大きいものがある。教育学部の教育機能を通して職業選択の幅を拡大する方途は、決して容易な道ではないが、公民館主事をも含む社会教育の領域や、学芸員や図書館司書の資格を活かせる領域、一般企業等における従業員教育やその教育計画に関する領域など、多方面にわたっている。これらの点からも、これまで文部行政が計画養成の観点から事実上「閉鎖制的に」教育大学・学部を規定してきた状況を改善し、それぞれの大学・学部がもつ様々な可能性を^{展開}させることが期待される。また、教職のあり方を改善して教職の魅力を高めることによって、職業選択の自由を拡大することがかえって積極的・意欲的な教職志望者を生み出すことになると考えられる。

(4) 「開放制」下の需給関係

「開放的」な労働市場において教員の必要量の供給を確保するには、教職を職業として魅力あるものにし教員志望者が安定的に存在することと、教員労働市場の需給の安定性が^{必要}である。

「開放制」の教員養成制度は、教員の供給量は自発的な教員志望者の量に依存しているから、教職の魅力を高めることがこの制度の機能を維持する根本条件である。労働市場における需給の安定性は、今日すべての労働市場は憲法上の「職業の自由」を原理としているから、それを労働市場の面において調整・規制するような制度は「公的には」維持され得ない。需給関係の安定性は、社会的な需要に応じた「養成量」の調節を必要とするが、それは「職業選択の自由」のもとでの自発的な志望者が自ら選択する方策によって行われるべきものである。

基本的には供給量は需要量をたえず上回る規模で維持される必要があるが、実際は、義務教育教員の「計画養成部分による」供給量は需要を常に下回ってきた。(たとえば、平成3年度の小学校教員採用数は14,131人、国立大学の小学校教員養成課程の学生定員は9,535人で需要の

67.5%、中学校教員の採用数は9,869人、中学校教員養成課程の学生定員は3,995人で40.5%である。これは先に述べた文部省の計画量をはるかに下回るものである。)この過少な養成によって、義務教育諸学校教員の基幹的部分(現行の第一種免許状所持者)を「主として養成」する大学・学部の学生の教職就職率が相対的に高く維持され、また採用率(合格者/受験者)も高いことが、「目的養成機関として認識される」社会的効果をもち、また養成の経済的な効率も高いものになった。その不足は、「開放制の養成」としての私立大学、短期大学(第二種免許の養成)や補助的な「助教諭」の採用などによって充足された。これは「教員養成の経済的効率」と「最低限の供給」というバランスをとった一つの方策であるが、基幹的な教員の恒常的不足(または、第二種免許資格や無免許教科科目担当教員、講師などによる充足)を容認するもので、財政事情が窮迫していた時代ならばともかく、今日では早急な改善措置が必要である。

今日、教員の質の向上が強く求められているとき、基幹的な標準的資格の教員を需要量を上回る量で養成することが必要である。一般に、過剰供給は自由競争市場においてその労働力の社会的評価を低下させる懼れがある。しかし、それは賃金決定が労働市場の状況を敏感に反映する私的企業の場合であり、義務教育制度のように大部分が公的に維持されている場合には、その社会的評価(その端的な表明は賃金・労働条件である)は政策によって労働力の実質的な評価に相応しいものに維持できるし、実際に「教職特別措置法」によって教員への志望が高まったように、政策的に維持できるものであることは実証済みである。

「開放制」の制度においては、需要を上回る養成を行っても、養成された者がすべて教職を志望するとは限らない。また養成機関に志望者が入学するかどうかもわからない。今日の趨勢から言えば、むしろ如何にして教職を魅力あるものにして教職志望者を増大させるかの方策が問われているのである。したがって、かりに「過剰な養成」が行われても、「教員養成を主たる目的として掲げる」教育大学・学部が、青年にとってどれほど魅力あるものになるかが一層問われるのであって、かえって教員の資質を高めることになる。

市場(自由競争)の法則から言えば、ある程度の競争の存在はより良質のものを選択する可能性を増大させる。しかし過度の競争は、競争に勝ち抜くことが最優先されることによって質を歪める危険が大きい。どのように工夫された選抜の尺度であっても、それは対象の質を全面的に評価するものではないにもかかわらず、被選抜者が意図的にその尺度に自らを合わせ、結局その質を一面的なものにするからである。その意味で、過度の競争状態が続くことは好ましくないから、一定の調整は必要であろう。

「供給の調整」には、養成機関自体で養成量を調節する工夫があってもよいし、学生自身が「職業選択」の問題として選択できる幅を大きくするという方法もある。その両者の併用が一般的なあり方であろう。たとえば、大学・学部が「目的計画的養成」を目指している場合には前者の方策が必要になろうし、自由で開放的な養成(学生に教職免許取得を義務づけない、他の職業につくことを可能にしている学部の教育課程、一般学部での教員養成)の場合には、学生の自己選択による調整が期待されることになる。これをいずれか一つの方策で行おうとするのは、「開放制」

の教員養成制度の全体の中に位置づけられている「計画的養成」の矛盾を増大させることになる。

「自由な」労働市場という社会条件と「開放制」の教員養成制度を前提とするかぎり、「計画的養成」が矛盾をはらむことは避けられないが、特にそれを激化させたのは前述したように教育大学・学部を「目的的计划養成」機関として一般大学・学部とは組織原理の異なる大学としてきたことによっているのである。

開放制の教員養成において必要な教員を供給するためには、現在の教育大学・学部の教員養成課程の学生定員は決して過剰ではないことをすでに指摘したが、個々の大学・学部においては、その地域の状況によって深刻な問題があることも事実である。それは教育大学・学部が、これまで「課程制」に象徴される「目的的计划養成」の観点から教育課程や大学・学部のあり方に規定されてきたことに大きな原因がある。今日、大学設置基準が大綱化され「大学の個性化」が叫ばれ、また生涯学習社会への対応が求められている現在、教育大学・学部もそのあり方を根本的に再検討し、それぞれの大学がその条件と特性を考慮して大学のあり方を主体的に創造することが求められている。その場合、教育大学・学部が地域の教育に果たしてきた役割や大学全体の教員養成について期待されている役割など開放制の教員養成における役割や責任を十分に考慮する必要がある。また、生涯学習の指導者をも含めた「教育者」の養成は、今後社会的にますます期待されている。現在の大学・学部の教育研究組織の構成からみて、このような「教育者養成」の担い手となりやすいのは教育大学・学部である。また、すでに現職教員の大学院での研修や社会人入学など、教育大学・学部の役割は着実に拡大している。したがって、眼前の需給関係とは別に、教育大学・学部に対する潜在的な社会需要も大きく、このような状況を踏まえて、個別大学・学部がその教育研究条件や地域社会との関係のなかで工夫することが必要である。

(5) 一般大学・学部における教員養成の意義と充実の方策

我が国の教員養成が「開放制」を原則としていることは、国が「教員養成」を独占しないという意味であって、国が教員養成に責任を負わないということの意味するものではない。学校教育制度が必要とする「教員の養成」を量質両面において保障する制度のあり方として「開放制」を採用しているのであるから、義務教育教員の確保に限らず、すべての教員養成を充実することは、国の責任である。しかし、政策・行政上の立場と大学の養成教育の実際との間には「開放制」の制度の趣旨についての異なった理解があるように思われる。

国は、義務教育教員の養成については、主として「国立の教員養成大学・学部」において供給することを意図して、「目的的计划養成」の施策を展開して「条件整備」を行ってきたが、中等学校教員の供給に大きな役割を果たしている一般大学・学部の教員養成については、基本的に、教員養成課程の認定において基準に基づく審査を行うにとどまり、その認定条件の維持向上について行政としての条件整備の施策はなされなかった。それは、「開放制」における一般大学・学部による「教員養成」が、それぞれの大学の「自主的な意思」に基づく「任意的」なものであるという認識に基づき、その条件整備はそれぞれの大学が自主的に行うべきものと考えられてきたから

である。また、大学自身も基本的に同様に考え、「教員養成教育」を免許法の基準を充たすことでよしとし、その教育の改善充実に十分に力を尽くそうとはしない傾向があった。

しかし、それは「開放制」教員養成の制度の認識としては極めて不十分である。「開放制」は教員養成を国が独占しないという趣旨とともに、「大学における教員養成」の原則と表裏一体であり、大学の学問の自由のもとでの教員養成、学問研究の成果に基づく教員養成を行うという教育内容上の質の向上の観点を含むものであり、その意味で「大学」が自らの学問研究の成果を、未来の国民に広く還元すべく、教員養成の教育において実践することを期待するものである。「開放制」は、大学が学問の研究教育を国民に還元するという自覚において、主体的に教員養成に参加することを期待して「開かれている」制度である。したがって、大学は、教員養成を行うことを選択するか否かはもちろん自主的に決定するが、それを選択した限りにおいて、これを充実する努力が当然に期待されているのである。

また、国側においても、開放制の制度において実際に中等教育教員の重要な部分を供給している一般大学・学部の役割に基づいて、教員養成の内容がより充実するように必要な諸条件の整備充実を図ることは、「開放制の教員養成」に対する国の責務であるといえることができる。

たとえば、教員養成教育における教育実習の重要性にもかかわらず、一般大学・学部は実習協力校を確保することができず、いわゆる「母校実習」によっている。教育実習における大学の指導を可能にし、その内容の充実を図るためには、大学の所在する地域に実習協力校を確保することが不可欠である。そのためには、教育実習校の確保を教育委員会の責務とし、実習協力校の教員に「実習指導」の業務を付加することの法的根拠を設定し、その付加的業務に適切な報酬を保障するとともに、実習協力校に実習実施に必要な施設や設備の整備のための経費等を措置し、特に恒常的に一定数の実習生を受け入れる学校に対しては教員の加配を措置するなど、実習校に予算、定員上の優遇措置を講ずること、地域の学校に実習生を配当するための教育実習地域連絡協議会を設けることなどが必要である。

また、教育課程の認定条件の基幹である教職教育については、多くの場合、教育学部の教職教育を当てながら、そのためのなんらの手当も行われていない。そのため、教職教育はマスコ授業になったり、教育学部自身の教職教育を困難にし、教育学部からの実質的な協力を得られなくなり、非常勤講師や集中講義等で措置する状況も多く見られる。一般大学・学部の教員養成の質的な充実向上には、開放的教員養成制度を真に実質的なものとしていくために必要な行財政的条件を整備することが必要である。

従来、開放制は、大学・学部が「教員養成を行う」という面での「任意性」の面において主として認識されてきたため、大学側もこの「教育」についての責任意識が弱く、充実の努力を欠く傾向があり、また教育行政も「大学が自主的に条件を整えて行う」という「任意性」に力点を置いた認識で、この制度を実質的に充実することの責任意識が曖昧であった。しかし、開放制の教員養成は、「認定された課程の教育」を充実させる大学・学部の「責任」と行政の条件整備の「責務」が相俟って維持されるものと考えられる。

「任意性」は、学生がこの「教員養成教育」を受講するかどうかの自主的選択をも含むため、この養成教育の量を明確に確定できないことが、大学においても教育行政においても、教育の充実の責任あるいは条件整備の責務を果たすことを困難にしている条件であろう。しかし、とりわけ中等教育における諸専門分野の人材確保の重要性からいえば、過去の実績に基づいて一定の計画的な条件整備は可能であり、また経費算定の実務面においても前年度実績による「見込み配賦」で「実施後の精算」などの方法上の工夫はできるはずである。要は開放制の教員養成制度を充実させるのは、大学と国の両者の責任に関わるものと考えられる。

「開放制」教員養成を充実させるために、一般大学・学部が、教職志望の学生の履修条件や教育内容に工夫することはもとより必要であるが、それを促すために従来から提言されているように、教職課程センターなどを設置して、学部を越えて教職ガイドを行い、教職課程の実施、教育実習の指導、教職への広報活動、教職への進路指導を行うなど、教職教育の実施に責任をもちその充実を促進することが必要である。時には大学間で共同利用のできる教職課程センターを設置することも考えられる。

なお、平成4（1992）年4月に閣議決定された科学技術政策大綱に「新世紀に向けてとるべき科学技術の総合的基本政策について」に指摘されているように、今後初等・中等教育において、「科学技術に対する夢と情熱を持った青少年の育成」が重要な課題とされている。現在の受験体制の中で、教育大学・学部が基本的に文系学部位置づけられ、科学技術の志向をもつ学生を十分に吸収し得ない現状には、高等学校における進路指導のあり方ともかかわる問題がある。教育大学・学部のあり方として、科学技術に関する基幹教員の養成を充実させるとともに、一般大学の理系学部において、積極的に教育界に人材を供給するために特段の配慮が必要である。

III 教育学部の位置づけと教育改革

III-1 教育学部の改革

(1) 「教育学部」の指標

ここで取り上げる「教育学部」は、II章にも検討したように、従来、教員養成を主たる目的として（あるいは任務として）設置されていた大学・学部のことである。他にも教育学部や文教育学部が設置されているが、ここでは言及しない。

この教育学部を他の学部から区別している指標はいくつかある。

学生の教育組織が「課程」となっている点が、他の専門学部にはない特徴であり、一方、教官の配置組織は原則として「学科目」とされているのは前述の通りである。このことから、一般的に教育学部の組織は「課程—学科目制」と呼ばれる。

学部の教官の配置は、修士課程大学院が設置されるようになってから修士大講座制（未設置の教育研究領域は大学科目制）に変化したので、従来批判のあった「学科目制」の積算経費等の格差における低水準は改善されたが、他方では新たな矛盾が生まれている。これは「教育学部は教員養成を目的に掲げ、免許法を基準としてカリキュラムを構成すべきである」という従来の考え方と修士大講座制の組織原理が異なっているからである。それは大講座、大学科目という大きなくりによって、従来の学科目制をとってきた理由である「教員養成教育に必要な学科目を置く」ということが曖昧になったことである。免許法改定によって新しい授業科目が必要になったが、その担当教官に対して特定のポスト（学科目）を用意するという仕組みがなくなり、大学全体のカリキュラムの柔軟化が進められた反面、教育職員免許法の細目にわたる基準性との矛盾が明らかになった。

また、教育学部の学生には原則として所属する課程に見合った校種の教員免許状の取得が義務づけられている。免許状の種別も原則として一種（旧一級）が義務化されている。このことは特段の法規則によるものではないが、行政指導のレベルにおいて現在でも維持されている。いわゆる「新課程」においては義務化されていないが、教員養成課程においては継続している。

この学部に設置されている課程は様々あるが、小学校教員養成課程はどの学部においても設置されている。このことも教育学部のはっきりした指標となっている。中学校の教員を養成する課程やコースは国立大学に限らず設置されているが、小学校の教員を養成する課程やコースはすべての教育大学・学部に設置されており、小学校教員の一種免許状が取得可能な公・私立大学もあることはあるが、数は少ない。

小学校教員養成課程を運営するためには必ず小学校に置かれている各教科の教育法（教材研究

と呼ばれることが多い)を担当する専任教員を置くことになるので、その負担の大きさから公・私立大学は敬遠するところとなり、教育学部は圧倒的に国立大学に比重が置かれることになっている。

以上のように「課程一学科目」制、教員免許状の取得義務、小学校教員養成課程必置、国立大学独占がこの学部の特徴であり、特徴となっている。

(2) 教育学部の実態

このように性格づけられる学部であるにもかかわらず、その実態は曖昧であり、複雑である。この点は同じような目的学部である医学部とははっきり違っている。

先に述べた修士課程大学院の設置による教育研究組織の変化、特に最近の「大学改革」に伴う学部の「改革」動向や「新課程」設置などによって教育大学・学部の教員養成教育の比重が変化するとともに、かなり異質の教育目的をもつ課程の併存が行政的に進められていく中で、教育大学・学部の教育研究の組織原則や学部理念は極めて混沌とし曖昧になってきている。

先に実施した学生の教職意識に関する調査においても明らかなように、学生の志望動機には、「自分が教員に向いている」という項目を選んだものは男子で40%、女子では30%に達していないのが実情である。この数値は他の調査や地域を限定した調査によっては変動するが、大体入学時の教員志望は50%以下というのが最近の傾向である。教員志望の場合は大体は地元の義務教育学校の教員を志望するというのが傾向である。

次に、最近の傾向では特に多くなっているのは、「非専門的教養型」とでも呼べる学生の意識である。これは女子に多く、家庭が地元志向で遠隔地の専門学部に進学できなかつたり、専門学部へ入学できない代替えとしてこの学部が選ばれることが多い。この志望は「教員志望」との境界が曖昧で、境界線のところではしばしば入れ替わる傾向にある。

次に少数であるが、特定領域に関する「専門家養成型」で、音楽、美術などの領域に多い。地元芸術学部がないような場合にその代替えとなっている傾向がある。

これに対して、教官についても、教員養成についての意識は多様である。

教官の意識には、文科、理科、あるいは芸術技術の専門家教育の意識が強く、学生を教師として育てる意識はしばしば希薄である。次に、専門の枠の中にありながら専門家教育というよりは、教師になるのには、あらかじめ程度を定めておいてこの程度でよいという、断片的な専門知識の授受に陥っている場合もある。逆に、教師としての態度、技術、方法を強調して教師心得を教える教師の養成を考える意識もある。このように「教員養成大学・学部」といいながら、教員養成のための研究と教育についての共有基盤が明確でない場合も多かった。

もちろん、教育大学・学部の教官が一様である必要はないが、少なくとも、「教員養成学部」として何を共有すべきなのかを考える視点は、最小限必要であろう。

学生の志望動機の多様性、意識の複雑性、そして教官の教員養成への意識の複雑性、それ自体は、良いとか悪いとか簡単に言えない事柄であるが、前述の教育学部の“固い構造”と対比する

と、奇妙な事柄であるといえるだろう。この矛盾が教育学部の動向を複雑にしてきたという歴史があり、今後の学部のあり方に関わっている。

(3) 教育学部の変遷

既述のように教育学部はすべて戦前の師範学校にその根をもち、戦後の大学再編成にあたって、国立の学芸大学・学芸学部・教育学部となった。これがこの学部の第一期で、いまだ師範学校の性格や施設をひきずりながら、そこからの脱皮の努力が続けられた時期である。

第二期は目的明確化の時期で、名称の「教育学部」統一化、「学科目」の省令化の時期である。これは、昭和40年前後で、前述したこの学部の指標が共通に成立する時期である。

ほぼこの時期の間に、附属学校を含めて、教員養成大学の施設・設備が師範学校時代のものから脱却する。また、小学校、中学校以外の各種の教員養成課程が増設され、小学校教員養成課程の学生定員の増員も図られ、教官定数の増員も実施されている。この学部に教育工学センターや教育実習研究指導センターなどの附属施設が設置されるのもこの時期である。

当時「新構想」と呼ばれた教育大学が新設されたのも、この時期である。

さらにこの時期には、教員養成大学の内部改革も進められ、教科教育法の充実を図ることを通して、教員養成教育を実践的なものに確立していこうとする動向が生まれ、影響を与えていく。

昭和60年代に入ってこの学部の再編成の時期となる。これが第三期である。

児童生徒数の減少傾向が確実となり、大都市圏を中心にそれが教員採用数の低落傾向となる中で、この学部に教員養成を直接の目的としない課程（「新課程」）を新設させることになった。さらには地域的な事情がからんで学部が廃止されたり、一般学部に変化する例も現れてくる。

教員採用数の低落は歯止めがかからず、さらに全国化する傾向が顕著となり、行政改革の動向もからんで、とうてい「新課程」による緊急避難では切り抜けられない情勢となり、教育学部をめぐる新しい展開が必至とみられるようになった。

なお、この時期において教育学部への修士課程の設置が全国的に進められ、ほぼ完成の域に達する。

(4) 「計画養成」の破綻と教育学部

前章に、「計画養成」の歴史と趣旨について略述したが、最近では「計画養成」の破綻ということがしばしば言われる。教員免許の取得が義務づけられていて、かつ、教員となることを志望する者が教員になれないという事態、それも偶発的なものではなく、全国的傾向で、よほどの政策的転換を伴わない限りは長い将来にわたることが予想される事態となっているからである。

「計画養成」論は、特に義務教育学校の教員についてかなり以前から展開されてきたことだが、行政の柱になったのは前記の第二期からのことである。この時期には「計画養成」は論のみでなく現実に実現している。そういう意味では、「計画養成」論は教育大学・学部の「整備・充実」を支える柱になっていた。さらに大切なことは、「計画養成」論が教育学部における「教員養成」意

識を強化する効果を担っていたことである。さらに「計画養成」論は、特に義務教育段階における公教育施策を確保（教育内容の基準の確保等）するための役割を担ってもいた。

大学設置基準の改正を契機として教養部のあり方が見直され、連動して教育学部改組が現実の課題になった。また、工学系学部未設置県への新設の動向に連動して、教育学部の定員削減（供出）が計画されている。このような連動は教育学部の「スリム化」の要求に適合するということから、多くの教育学部が新学部への転換を計画したり、そのための議論を開始したりしている。このように、「計画養成」論で「整備・保護（統制）」されてきた教育学部の新たな再構築が求められているとき、様々な意味あいを含んだ「計画養成」（論）についての再検討が、理論的にも政策的にも必要となっている。

(5) 教育学部の改革

今日、大学の個性化が求められ、大学設置基準の大綱化によって、個別大学の創意工夫によって「大学改革」を進めていくことが強く期待されているとき、「教員養成大学・学部」として特別な性格の大学として位置づけ、そして大学自身がそれを受け入れて「画一的な条件整備」を求めてきたことから脱却しなければならない。

その方途として、教育大学・学部は、①「目的的计划養成」の任務を一つの重要な学部目的として掲げて一層の教育改善を推進する、②「より柔軟な教員養成」へ学部教育を改善する、③あるいは「学校教員に限定しない教育者養成」の構想を具体化する、④また「新課程」のような異なった教育目的の教育組織の併置の工夫など、自らの判断によって新しい道を選択し大学創造に努力することが必要であろう。そのような様々な大学・学部のあり方を追求することが、今日の状況に対する教育学部自身の回答でなければならない。未来社会に射程をおいた新しい学部の創出、他学部との新しい関係を造出することや、学域による自由な履修のできる大学の創出などを基盤として、その中から教職に優れた人材を送り、それぞれの教員養成の成果を競うことが開放制の本来の趣旨である。

今日、教員養成量が政策的に大きな問題とされているのは、「少子化」傾向の中での児童生徒減、それと連動する教員需要減である。しかし、それは単純に「連動」するものではない。少なくとも、それは「設置目的」に照らした「適正規模」の観点から、直ちに個別大学・学部の学生定員の減を画一的に求める根拠にはなり得ない。

むしろ、今日の教育改革の中心課題とされている「大学の個性化」や「生涯学習社会への対応」という政策課題に向けて、個々の大学・学部が真に改善改革を達成できるかどうかの問題なのである。先に「教育者養成」という考えを提起したが、生涯学習社会では、基本的にすべての社会の成員が学習者となるのであって、教育への需要は増大することはあっても、縮小することはない。生涯学習の指導者をも含めて「教育者」と考えるならば、教育者の養成は今後も社会的にますます必要とされることは明らかである。現在の大学・学部の教育研究の構成からみて、この「教育者養成」の担い手となり得るのは「教育大学・学部」である。そのような状況を踏まえて、個

別大学・学部がその教育研究条件や地域社会との関係のなかで、来るべき時代の需要に応える大学改革・学部改革を目指すことが必要であろう。

現在、多くの教育大学・学部が修士課程大学院を設置したことによって教育研究の経費や教員の組織単位の面では「課程・学科目制」の問題点は改善されてきたが、学部の構成においては依然として「課程制」の枠は強固であり、学部の教育組織を創造的に構想することを妨げている。しかし、この点も、国が強固に画一性を要求しているのか、学部自身に主体的な改革の思想と努力が不十分なのか、次第に問われつつあるとも考えられる。

それぞれの大学の主体的な改革意志の中に、これまで教育学部が、国の義務教育教員の養成において果たしてきた重要な役割、開放制教員養成の制度において全学の教員養成に対して果たしてきた役割、これからの社会における「教育」が求めている「教員養成」について研究・教育する専門学部としての役割などの観点をどのように維持発展させようとしているかが問われることとなるだろう。

III-2 附属学校の責務と存在理由

我が国では、師範学校の発達とともに、附属学校が練習学校として発達してきた。師範学校制度の整備が進んだ明治24(1891)年11月、尋常師範学校附属小学校規程が定められ、「師範生徒実地練習の用に供する目的」で、附属小学校を置き、単級の学級をも設けることとした。これは、管内小学校に赴任するに当たって、実地の練習をさせ、教育の実効をあげることを目的とするものであった。

しかし、実際に設けられた附属学校においては、すでに明治20年代から実地授業と教育研究の観点から、大いにこれを活用する体制が整えられ、30年代になると、教授法の改善充実のための実際的な研究も行われるようになった。明治末年には、普通学級以外の教育の実験的研究が奨励され、大正期になると、各附属学校が競って、新教育の実験的実践的研究を行うようになった。こうして、附属学校は、単なる練習学校から模範学校、実験的開発的研究のための学校としての性格を強めていった。

これらの附属学校における教育研究は、画一的な一斉教授から脱却して、子どもの主体的個人的な成長に必要な教育への転換を図る上で、我が国の教育近代化に大きな足跡を残した。また、先導的な実践と教育的叡智の蓄積の跡は、今日の教育改革にも直結する多くの優れた示唆を残した。

敗戦後、附属学校の存廃論が高まったとき、全国附属学校連盟においては、附属学校の新しい使命として、「研究施設としての附属学校」「実証施設及びサービスセンターとしての附属学校」「実習の施設としての附属学校」などをあげ、附属学校の再生を期したのも、日本の近代教育の発達の上で、附属学校における先導的な教育実験、教育研究が大きな役割を果たしてきたからである(昭和24年『附属学校年鑑』)。

当時、日本教育大学協会第三部会及び全国附属学校連盟は、「全国国立大学附属学校設置要項—全国共通に要望する事項—」をまとめて、附属学校の目的を次の4点にまとめている。「(一) 大学と一体となって教育の理論及び実際に関する科学研究を行うこと(研究学校)、(二) 研究の結果一応の結論を得た最善の教育を実施し教育界の参考に供すること(実証学校)、(三) 本校学生の内教員たらしとするものために教育研究特に観察・参加・実習を行うこと(実習学校)、(四) 現職教員の実際研究並びに実習の機関となること(現職教育学校)」のようにである。特に、「教育そのものの内容技術方法等の研究に関しては教育学部学芸学部と密接に連絡をとり、学部における理論的研究を附属において実験実証し、また附属の実際の場合並びにその研究を基礎として理論的研究に進めるように理論と実際との交流をはかり、教育の進歩発達に役立たせる。その点において両者は不離一体の関係に立つものとする」と自己規定しているが、今日もまだ十分には達成されていない極めて重要な考え方が提示されていた。

我々は、今日の情勢認識のもとで、思い切った組織機構の改革も必要な場合があろうが、それ以上に、個々の学校の教育改革に立ち向かう教育研究の充実が求められていることを直視しなければならない。

このような意味で、今日、附属学校に累積された様々な困難を乗り越え、社会的批判に応えるとともに、附属学校の使命と責任の下に蓄積してきた多くの教育遺産を将来の教育改革に役立てるように、あらためて附属学校の位置づけと再生の方向が求められている。

本報告に至る調査の際には、全体としての教員需給の状況変化を主たるテーマとして検討を進めてきたため、附属学校等の問題については、ほとんど直接の調査対象としなかった。そのため、本報告においては教育学部問題の一部としてふれたにとどまっている。

本委員会は、附属学校のあり方に関する総合的な再検討が要請されていると認識しており、引き続き附属学校の現状認識と再生の方途については十分な検討をしなければならないと考えている。

(1) 附属学校園の存在理由

国立大学・学部附属する学校園は全国で261校園ある。これを大きく分けると、

- A 教員養成大学・学部所属する校園(旧師範学校附属を引き継ぐもの)
- B 一般学部所属する校園(旧高等師範附属、戦後新設のもの)

に大別される。数の上ではAが圧倒的に多い。

さらに別の面からみると性格の違いによって、次のような分類ができる。

- C 地元教育委員会管轄の公立学校との人事交流を実施している校園
- D 公立校との人事交流を実施していない校園

以上二種の分類を重ねれば、傾向としてはAとCがほぼ重なり、BとDとが重なることになる。附属学校園には、学校教育法に規定される目的を達成するほか、「教育学部の教育研究計画と緊密な連携協力のもとに教育実践の理論及び方法に関する研究並びにその実験・実証に寄与するこ

と」、加えて「教育実践研究の成果を広く公開し、公立の学校圏や現職教育に協力し、学校教育の進展に寄与する」ことなど、多様な使命が課されている。したがって、附属学校圏の教員には、幼児・児童・生徒の教育のほか、教育実習の指導及び教育の内容・方法を中心とする教育研究の任務を課されている。

つまり、附属学校圏の責務は公的には、①公教育の場であること、②所属する大学・学部の教育実習に協力すること、③実践的な教育研究の場であることとなっていて、この点について疑問を差し挟む余地はないが、前記の分類に応じて、力点の置き方が違い、課題への対応が異なる。それが実情である。

個々の地域によって違いはあるが、一般的傾向としては附属学校圏の地位が相対的に低下していることは誰しも認めることである。そのことはここ20年くらいの間に徐々に進行し、最近に至って顕著になってきたことである。

その原因となっているのは、一つは公立学校、私立学校の充実によって、それまで公教育の場として一定の高い地歩を占めていた附属学校の地位が崩れかけてきていることがある。二つ目は教育の実践的な研究が教育委員会管轄の研究・研修機関の充実によって附属学校圏における研究上の地位が低下してきていることがある。

こうした地位の低下の傾向と大都市圏での児童数の減少をめぐるドーナツ化の進行により、附属学校圏の存在理由を改めて問う声が強まっている。

(2) 附属学校圏に向けられる批判

最近の一般世論や行政の動向において、附属学校圏に関して批判的に述べられている観点は以下のようなものである。

- ① 前記分類のBに属する附属学校圏についてその不要論が論じられている。教育実習をはじめとして所属する大学・学部との関係が一般に薄く、その存在理由が問われている。
- ② 前記分類のAに属する附属学校圏においても同一種別の学校が複数以上存在する場合があります。これは戦前に師範学校が同一地域に複数あって、その附属学校を戦後そのまま引き継いでいることによるものであり、現時点での適正配置が求められるようになってきている。
- ③ 附属学校圏が入試競争の元凶となっているのではないかという批判がある。一部の学校においてはエリート校としての長い伝統を引き継いでおり、それが入試競争の激化とそれに対する社会的批判の増大傾向の中で、批判を招くようになっている。
- ④ 附属学校関係において不祥事が続発しているという指摘がある。事実として多いか少ないかの問題ではなく、附属学校の社会的地位との関係で批判を受けることになる。また、大学全体の中で附属学校圏は管理が行き届かない傾向があることがこうした事件の際に指摘されることがしばしばである。

このような批判的動向の中で、「附属学校不要論」が論議的となっているが、それはともかく附属学校圏の存在理由とあり方の問い直しが必要なことは当事者を含めてすべての関係者がひと

しく認めるところである。

(3) 附属学校園の再生

附属学校園の存在理由としては前述した3項目に代わるものはない。問題はそれを公式（建て前）に終わらせることなく、実際に意味のあるものとして実現するかどうかである。

この場合、ポイントになるのは、公立校との人事交流の促進と教育研究の活性化とを両立させる具体的方策である。

公立校との人事交流が学校管理の上で意味があることは確かであるが、それはしばしば附属学校園の独自性の喪失をもたらし、教育研究の生産性を低下させることにつながる。また、人事交流がスムーズに進むということは、附属学校園が地元教育委員会管轄の機関に近似することであり、所属する大学・学部との関係がそれだけ希薄になるということ意味する。

教育研究の独自の展開、その蓄積を重視すれば独自の人事政策が必要となるのは理の当然で、その結果は人事の停滞につながり、学校管理上は好ましくない事態を招くことになる。

大学・学部の管理者、附属学校園の管理者が事実として頭を悩まし、それぞれの校園にそれなりの個性を付与しているポイントがこれなのである。

附属学校園の人事の停滞と固定化を避けるためには、附属学校園と公立学校との人事交流が期待されることはもとよりであるが、附属学校園の使命を十分に達成するためには、人事交流の方法とルールについて十分に検討し、附属学校園と公立学校の双方にとって有益な成果が得られるような方策をつくり出す必要がある。人事交流を機械的に進めることになれば、附属学校の使命を果たしていく上で様々な困難に遭遇する結果を招くこともあり、人事交流の促進と教育研究や教育実習指導の充実をとともに実現していく方策を樹立していくことが必要である。もとより、附属学校と公立学校の関係については、前述のように、都道府県によって異なっており、また附属学校での研究成果は、公開研究会・公開授業等を通して公立学校に還元され、また公立学校との人事交流を通じて還元されていく面が大きいことはいうまでもない。それだけに、附属学校における教育研究の充実と公立学校との教育研究、人事の両面における交流をとともに実現するという困難な課題に繰り返し直面していくことになるのである。

当面、この両立を確実に確保する一般の方策はないが、附属学校園における教育研究に新生面を開くことがなによりも重要である。そのためには各附属学校園における教育研究の目的と性格の見直しが必要となるだろう。

附属学校園における教育研究が実践的なものでなければならないことは理の当然であるが、現在のところ、その研究は中央、地方の教育行政の提起する課題の後追いとしてのものにとどまり、場合によっては下請け的なものになっていることもしばしばある。地元教育界との関係が密接なことはプラス面として、新しい内容と方法を開発することによって、むしろ地元教育界をリードする研究の展開を図る必要がある。

師範学校の時代以来、附属学校園の教育研究の性格には方法的な工夫に限定する傾向が濃厚で

あった。それはある時代においてはかえって大きな成果を生んだのであるが、時代は決定的に変化し、今では方法的工夫を脱して新しい内容や課題に取り組むことが求められるようになっていく。

学校5日制を見通した教育課程立案の大胆な取り組み、環境教育への実質的な取り組み、性教育を含む生命教育、福祉理解や人権教育への新しい対処など、附属学校園が率先して取り組むべき課題は多くある。このような21世紀において切実な教育課題となるものへの積極的な取り組みにおいて附属学校の存在意義を示す必要があろう。

このように附属学校の存在意義を示すためには、それを可能にする条件整備もまた軽視することができない。

前述のように、従来、附属学校園が、先導的な教育研究を通して、我が国の公教育に対して寄与した功績は大きいものがあるが、これに対してさらなる教育研究の充実と発展のために、その教育研究条件を整備・充実することに関して積極的な措置がなされてきたとは言い難い。むしろ、近年、公立学校園の整備が進むにつれて格差が拡大しつつある。附属学校園の使命を達成しさらに充実させるためには、その役割期待に応え得る人的・物的条件の整備が期待される。さらに、附属学校園が新たな教育実践にかかわる積極的な研究に取り組むことができるように、公立学校の基準以上に人的・物的な面で余裕が与えられるということだけでなしに、学校運営や教育活動の上での先駆的な試みが自由に行えるだけの一定程度の自由な裁量を許されることが前提となる。国立大学附属学校に、公立学校の範となるという意味で、学校運営や教育活動について細かい規制が加えられる場合には、それが附属学校としての実践的教育研究の場としての役割を制約し、ひいては附属学校の存在意義を低下させる結果になっていることは十分に考慮されなければならない。

III-3 教育学部における現職教育と大学院教育の充実

(1) 教育学部における現職教育

生涯学習社会に向かう中で、学校教員についての研修機会の拡充、研修の充実が課題になっている。その中で大学、特に教員養成大学・学部役割が重要になっている。

教員養成論の中で現職教育の重要性が指摘されるようになったのはそれほど古いことではないが、最近はそのことについての認識が広がり、実際に取り組む大学・学部も増えてきている。

教育大学・学部が取り組んでいる現職教育には、次のような形態がある。

- ① 公開講座
- ② 現職教育講座
- ③ 認定講習
- ④ 修士課程大学院への現職教員の受け入れ

①と②には内容上の区別はほとんどないが、①は一般市民にも開放される場合が多いのに対し

て、②は学校教員主体に開催されることが多い。

③の認定講習は教員の免許状の上進のために大学が資格要件に該当する講義を用意するもので、地元教育委員会の委嘱のもとに開かれる。この歴史は長いが、最近の教員免許法の改正により受講の義務化が強化されたことにより、この講習が量的に格段に増加している。①②のように受講者は必ずしも自発的意志によって参加するものではないが、現職教員にとってはリフレッシュの意味は少なくなく、現職教育としての意味合いも軽いものではない。その他に研究生、科目等履修生等の制度も、現職教育に活用される場合もある。従来、大学・学部側では現職教育をやむを得ない課業として消極的に取り組んできた傾向があるが、教育委員会と提携して、さらに内容が充実するように努力する必要がある。特に、長期休業時等のみならず、常時昼夜間開講や少人数教育等の教育方法の工夫を含めて質的に充実させる工夫が期待されている。

一方、行政側においても管轄内の講習のみを認定するだけでなく、前記①②の講座やその他の単位履修方法をも免許状上進の資格要件として活用する方策を積極的に推進することも今後の重要な検討課題である。

(2) 教育学部における大学院の役割と大学院の改善充実

教員養成大学・学部における修士課程の設置が全国的にはほぼ完成の域に達した今日、修士課程における現職教員の受け入れ、現職教育の充実は差し迫った課題となっている。

教育大学・学部の修士課程は昭和60年代になってから設置されたものは当初から現職教員の受け入れを積極的に進め、地元教育委員会もそれと提携し、在職のままの派遣を財政上の許す範囲ではあるが、積極的に進めている。その意味では教育学部の修士課程では昭和50年代とそれ以後では様子がすっかり変わってきている。

今後、④の修士課程における現職教育の比重はますます大きくなると考えられるが、その要請に応えるためには、

1. 夜間開講制の実施
2. 単位積み上げ方式の採用

が必要である。これによって特定の選抜された教員だけでなく、すべての教員に修士課程の門戸が開放されることになるであろう。

その上で、

3. 専修免許の給与及び職階への位置づけ

が実現されるべきである。

現職教員の修士課程大学院への志願者の受け入れについては、大学側は、積極的にこれに対応しようとしているとしても、その際、現職者の派遣を可能にする条件整備については、各都道府県教育委員会が積極的にこれに対応することが期待される。「14条特例」を活用するとともに、修士課程の水準における修学を達成できるように多面的な条件整備が必要である。また、派遣先の大学によって修学の条件に格差が生じないように配慮する必要がある。特に、14条特例による院

生の修学については、その不十分さやときには弊害も指摘されており、教員の資質向上のために必ずしも積極的な施策とはいえない面もあるとされている。大学院に修学するすべての現職教員について、可能な限り院生としての充実した修学を保障し、現職教育の実をあげることができるように措置することが必要である。

また先に指摘した教員定数における研修のためのゆとり定員を活用し、有給教育休暇や「休職」の承認の制度化を図ることなど今後の課題とされることを要望する。

(3) 教育大学・学部博士課程大学院の設置

さらに、我が国の教員養成のおかれている危機的な問題状況の中で、教育大学・学部を基盤として、この分野を充実発展させるための博士課程大学院の設置が遅れている。諸分野の大学院の量的質的拡充が、重要な検討課題とされている状況の中で、教員養成系の博士課程大学院の設置が立ち遅れていることには様々な問題がある。とりわけ、諸科学・芸術・技術等の諸分野を包括する教育大学・学部における高度な学術的研究の独自性をどのように捉えるかという点で、なお十分な合意が得難いからである。しかし、東京学芸大学、続いて大阪教育大学に修士課程が設置されてから、すでに20年以上を経過して、多くの実績を積み重ね、今日、博士課程の存在理由も高度な専門的職業人の育成や社会人受け入れ等を含んで多様化している。

今後の教員養成の事業においては、とりわけ現職教育の充実により、指導的教員の高度な現職研修が重視されなければならない。また、基幹的な教員養成に従事する教員養成教育に必要な学問研究を任とする後継者養成も重要な課題である。その内容に関しては、とりわけ、教科教育(学問・芸術・技術と教育の関係)の研究、子どもの総合的研究(発達科学と発達病理の問題)、生涯教育・学校教育の教育計画論的研究など多くの研究課題がある。

教養科目を含む学部再編を基礎にした新しい研究科の創設や、独立大学院、連合大学院等の様々な形態が考えられるが、早急に具体化することが期待される。

Ⅳ 教職の地位向上のための諸施策

Ⅳ－１ 教員資格の向上のための施策

平成元（1989）年には、新しい教員免許制度が施行され、今日なおその実施過程にあり、その定着になお時間が必要な段階であるが、教員養成制度のみならず教育全般において改革が進行している中で、教員免許制度についても改めて検討や論議が行われる必要がある。

社会の高度化、複雑化が急速に進行し、情報化社会への対応、国際化への対応が求められるようになり、学校教育への要請も複雑になり、高度になってきている。当然、教員の資質への要求も高まるものと予想される。今後の教員養成における最も重要な課題はこのような教員の質の問題であるといっても過言ではない。

現行制度においては、学校教員の基礎資格は大学学部（４年制）とされている。制度の規定のみならず、現実においても幼稚園教員は別として、ほぼそれは実現されている。そして、高等学校教員に関しては部分的に修士課程修了者の比重が以前より増しつつある。こうした状況は、戦後の教育改革が目指した目標がほぼ実現しつつあるものとして捉えることができる。

このような状況において、教員の基礎資格について、その一層のレベルアップの方向での要請が課題となっている。

現行免許制度においては、修士課程修了者については、それに対応する免許状が用意され（専修免許状）、次第にその取得者が増加しつつあるが、一方教員の待遇面ではその資格が位置づけられていないため、頭打ちの状況となっている。もし教員の基礎資格を修士課程修了者とするならば、こうした状況を打開し、前述した社会的要請を先取りすることになるであろう。その意味では、今後真剣に検討されるべき重要な課題であるといわなければならない。

基礎資格のレベルアップということは、教員の教育活動における学習指導面の強化への期待である。そのような指導の基礎や背景となる教員の知識・技術のレベルアップを実現するためには４年間の学習を６年間に延長するという修業年限の問題とともに、修士課程という細分化された専門の分野における研究の積み上げという質的な問題においてもそれぞれ解決されなければならない問題がある。

しかし、教員の基礎資格を一律に修士課程とするのにはなお問題がある。少なくとも小学校教員及び中学校教員に関しては解決されなければならない種々の検討課題があるといえる。

第一の問題は、現在の学部段階における教員養成教育の質の問題が指摘される。

第二の問題は、教員、ことに小学校教員と中学校教員の資質の向上に関わる多くの部分は、現職に就いてからの研修と自己学習が有効であるという問題がある。

第三の問題は、基礎資格と社会的地位との関係である。すでに医師、獣医師、法曹関係や理工学関係においては修士課程修了程度の教育が一般化しつつある。これに対して教員の場合、幼稚園教員はもとより、小学校教員、中学校教員についてもなお、修士課程修了程度の基礎資格を実現するまでの道程はなお遠い。

このことは、現在、大学院修了を本体とする専修免許状の取得者が、待遇面においてなんらの特典を有していないことと関わっているが、大学院における現職教育の格段の受け入れ条件の整備を前提条件として、専修免許状を給与面及び職位において位置づけを行うことについては、早急に実現すべき段階に来ている。

幼稚園教員に関しては当面、4年制大学学部卒業者が受け入れられる社会的認知を達成することが必要である。

高等学校教員に関しては修士課程修了程度の学位を有する教員への期待がますます増大しており、この問題を比較的近い時期に検討することは必要なことであり、小学校教員、中学校教員についても、現行の専修免許状の位置づけを早急に再検討することによって、現職教育の大幅な拡充を図ることが必要である。いずれにしても、高等学校教員から順次、現行制度を十分に活かした資格要件の実体化が努力されなければならない。

また、引き続き、現行免許制度の見直しを進め、高等学校教員と中学校教員のそれぞれの専門性と免許基準の見直しや、理数科及び科学技術教育を担う優秀な教員の確保並びに初等教育の教員の素養の見直し、障害児教育や不適応児童の教育に従事する教員の専門性の充実を行う等、多面的に再検討を要する問題が山積している。

特に、社会の高度化、複雑化と、科学技術の長足の進歩の中で、教員には、一層高度な資質能力が要求されている。これに応えるとともに、社会全体の高学歴化の中で、教員が信任を受けて教育活動に従事できるようにするために、たえざる資格要件の見直しと現行制度を十分に活用した資質向上のシステムの確立が早急に図られなければならない。

さらに免許基準は、なるべく大綱的基準とし、科目の設置等については、可能な限り大学の自由な裁量と、真に教職に貢献し得る教育を行っているかどうかをたえざる自己点検によって、克服すべき課題としなければならない。特に、教育大学・学部か、一般大学・学部かにかかわらず、教員免許制度の規定の仕方が、現在進められている大学改革の動向と合致しないとの指摘が多い。免許基準が、学生の主体的な選択による研究の幅や、大学独自の教育課程編成のゆとりを制約しているとの問題指摘がかなりある。このことは、免許状取得に必要な単位数の量の問題と言うよりは、教職課程や教科専門教育の科目構成や授業内容の編成に関する問題であり、課程認定に伴う制約から、教育課程編成の自由度が狭められ、学生の履修の多様化を妨げていると考えられている。

この点に関して、一定の要求水準の下で、科目編成や授業内容の構成の自由度と、必修科目を狭く制限せずに選択必修の幅を広げるなど、大学改革の趨勢に適合するように免許基準の見直しをさらに推進することが必要である。

Ⅳ－２ 教員の社会的地位向上のための施策

(1) 教員採用をめぐる改善方策・採用決定時期の早期化と試験内容の改善

教員志願，教員採用の前提となるのは，なによりも教員の配置計画の策定であり，ゆとりある教員定数の確保である。この問題については，冒頭に指摘したように，教員定数についての考え方を見直し，思い切った改革を行うことが必要である。

教員定数の見直しを前提に各都道府県における長期的な計画を策定し，安定的な教員供給を可能にすることが必要である。少なくとも，現在の定数法は，機械的であり，改善する必要がある。子どもたちの能力差，個性差に応じた教育を実現するためには，能力や個性についての科学的認識と，適正規模の学級に関する実践的経験等を検討し，教員配置の適正化を目指す必要がある。

特に，教育界の活力を維持していくために，それぞれの学校種について，一定数の新採用を計画的に行う必要があり，また，各教科別にも一定数の教員を恒常的に採用する方策が必要である。

次に，教員の採用決定時期を早期化すべきであることへの要望は，多年にわたっての関係者の念願である。それができないのは，採用予定者数の確定ができないからであるとされてきた。

しかし，教員への志向をもつ人材が，早期に内定する他の分野に吸収され，教職への意志をもつ者も，他途に就くことがしばしばである。永年にわたって，このような事実が放置され，改善策が躊躇されてきたことは問題がある。定数改善の方策と採用数の安定化，それに基づく一定数の早期内定を早急に確立することが必要である。

また，採用試験の内容・方法の改善も求められて久しく，難関を通過して合格しながら採用後に新採用教員への不満が多く指摘されるが，採用方法の改善による質の向上の問題がより積極的に追求されなければならない。採用試験対策の間に合う試験ではなく，試験の内容と方法の工夫改善が期待される。あるいは採用の公正さが求められてきたことに対しても徐々に改善策が図られてきたものの，採用制度及びその内容と方法の根本的改善策が必要な時期を迎えていると考えられる。

(2) 教員の待遇改善

教職は，処遇の如何に関わらず，社会的使命と責任の意識をもって従事すべきであるとする意見は教職の重要な性格を指摘するものである。しかし，今日，社会の変化と経済発展の中で，国際化，情報化が著しく進み，高等教育修了者の職域も拡大され，職業選択の幅も大きくなっている。

このような時期に，教職の使命と責任の要請のみによって，優秀な人材を教職につなぎとめることは難しい。

21世紀における人間と社会，人間と自然の関係は，教育に負うところが大きい。今日，改めて，教育の再建が求められている。真に，教育を再建するためには，教員の待遇改善が不可欠である。

待遇改善に際しては，まず現行制度のもとにおいて資格化されている専修免許状を裏づける処

遇を実質化するとともに、漸次的な処遇改善のための制度的条件の改革が必要である。特に、専修免許状へ上進させる大学院における現職研修を充実させることについては具体的な施策を早急に講じ、それに伴う処遇の改善を行うべき段階である。資格要件の改善は、単に待遇改善の方便としてではなく、今日の高度化、複雑化した社会において、教師としての責務を果たすための学問芸術技術の水準の向上、児童生徒理解の深化及び教育方法の改善の観点から必要であり、また保護者の高学歴化の中で、専門職としての信任を得る観点からも必要である。

また、教師の研究活動や教師の文化活動が奨励されるべきである。したがってまた、後にもふれるように、リフレッシュのための勤務条件や待遇改善を図ることは不可欠の条件整備である。

(3) 教員の社会的地位の向上に関する諸施策

教職の使命と職責についての、社会の理解が必要である。今日の教育不信、教師不信に対して、教師が自らを律し、社会の信頼を保つための努力は今後ますます必要である。しかし、今日の教師不信は、教育観の相違に起因する場合もあり、教育への期待の質的な相違に基づく場合も多い。

社会全体が、人間を育てることの大切さ、教育の尊重の気風を醸し出すことが必要である。

今日、教育の「自由化」と学校選択の自由が、教育を経済的に購入できるものとみる教育観を促してきた。そのことが、教職の社会的地位の低落化に拍車をかけたことも否定できない。教育を単なる効率化のための道具とみなし、個の人格の自立や、社会化に果たす教育の役割を軽視した社会風潮に押し流されてきたことも否定できない。

このような社会のあり方を根底から問い直し、教育の根本的な建て直しのために、教育の尊重の社会的承認と教員の社会的地位の向上に大いに努力を傾注しなければならない。

(4) 学校の教育条件の改善及び研修条件の整備

社会一般の学校教育に対する不信感が、教職離れを促進している面があるが、教育現場を改善し、教員が自己の職業を生き甲斐のあるものとして生活できるように改善することは重要な課題である。そのための教育条件、勤務条件の改善が必要であることはすでに述べたが、さらに学校を自由な研究研修のできる職場とし、教員の自主性を尊重するなど、教育界自体の体質の改善改革が必要である。特に、教職を研究研修の機会を保障された職業として確立することは、向上心をもつ若い人たちにとって、重要な魅力であり、大切な条件である。教職が、自ら求める研究、研修の機会を保障するばかりでなく、教員自身の資質と能力を高め、十分な社会的評価に値する教員によって教育界を担うことを目指す諸方策を講ずることが必要である。

研究、研修のできる職場であるためには、学校を授業研究のできる環境とし、自主的な研究と自由で創造的な活動の保障された職場とするだけでなく、それぞれの研究関心や要求に応じて大学院における研修や内地留学、海外研修、サバチカルイヤーに準ずる制度の保障など、研修のための多様な形態の制度的保障がなされることも必要である。

おわりに 教育改革と教員養成

我が国は、50年前の教育改革によって、画期的な学制改革を成し遂げ、9年間の義務教育と機会均等を理念とする後期中等教育及び高等教育の制度を実現した。50年にわたって、これらの諸制度は飛躍的な発展を遂げるとともに、その中に多くの矛盾をも堆積してきた。この半世紀の経験を、次世代のための教育の改革に発展的に活かしていくことが我々の課題である。

すべての子どものための人間としての諸能力の成長発達に関わる義務教育の普及と充実、主要には20世紀の遺産であるが、地球上には、未だ義務教育さえ、なお十分に普及していない地域もあり、知ることによって深く考えて行動すること（ユネスコ「学習権宣言」）から疎外されている人々がいる。しかしまた、高度な教育普及を達成している我が国の義務教育が、教育の質的な面において、改めてその充実発展を根底的に問い直す必要に迫られている側面のあることも否定できない。地域の義務教育諸学校が、子どもや住民にとって魅力ある学校、コミュニティに不可欠の施設となり、教員が地域の子どもの教育と地域社会の生涯教育に深く結びついた新しい教育を創造することが期待されている。

さらに、後期中等教育の再編及び大学高等教育の再構築、そしてそれらの生涯教育との結合も、今日の教育改革の重要な課題となっている。

しかし、これらの教育改革を実質的に具現していくのは、教員である。いかなる教育制度も、教育内容も、それを運用し実践する教師の資質能力いかんによって左右される。教育改革の直接の担い手である教員の、自立的主体的対応なしには、教育改革は達成されない。

50年前に、我が国が採用した「大学における教員養成」のシステムは、国際的にも進んだ制度であり、我が国の教育発展に大きく貢献するところがあった。しかし、すでに指摘してきたように、この制度の内包する矛盾のために、今日、教育界が真に高い資質能力をもった人材を十分に吸収しているとは言い難いところがある。

教員の養成・採用と研修のシステム及び教員の処遇は、根本的な改造を迫られていると考えられる。

特に、養成段階において、すでに指摘したように、この数年、少子化時代の到来と行政改革によって、国立教育大学・学部の「適正規模」の問題が浮上し、教員養成の学生定員を振り替えた新課程の設置や大学改組がすすめられてきた。開放的教員養成のシステムと計画養成とは、本来矛盾するところがあり、本委員会においても、計画養成を原理とする課程制については、年来疑問を投げかけてきたところである。しかし、「教員養成大学」は計画養成によって守られ、計画養成を原理とする条件整備が行われた。つまり教員の計画養成に応えるために保護されてきたところもあった。学校と教員の需要が増大した時期に、教育大学・学部は増強され、そのことが条件

整備につながった面もあった。その時にこそ、計画養成としての課程制と開放的養成制度の下での学部が多目的性について論議を深化させるべきであった。

国立教育大学・学部の計画養成と新課程の矛盾の問題、教育大学・学部の将来のあり方は、将来における国立大学の配置計画の重要な課題になっている。

大学教育の中に養成機関を特定した従来の計画養成は半世紀の功績にも関わらず、もはや次世代の教師教育の方法としてはそのみでは限界がある。教員養成の研究と教育の中心的な機構と一定割合の国民教育に従事する専門人を充実した形で確保供給再教育していくシステムは存置されなければならないが、大学そのものが計画養成機関であるという状態からは脱皮して、高等教育修了者を教育界に吸収する計画性をどこで策定すべきかがあらためて検討されるべきである。従来の計画養成は、国が策定し、これに基づいて、計画養成を目的とする「教員養成大学・学部」を設置して行われてきた。今後は、計画的供給政策は必要であるとしても、需給政策と教育機関とを分離する方向を推進することが考えられる。

教員の資質向上のためには、教員を志す者を広く募り、志ある者にすぐれた教育を行い、その教職に就くルートを公正ですぐれた機構としなければならない。また現職者が絶えず自らの実践的能力と見識を向上させていく機会が保障されていなければならない。そして、教員の地位や待遇、勤務条件等に関して常に改善向上の方策を用意することが必要である。

以上のような教育改革と教員の人材確保の問題について、関係各方面のご理解を得て、教育改革を真に担う教員の養成確保について抜本的な方策を樹立することは我々の次世代に対する責務である。

第 2 部 教員需給の変化に対応する 教員養成の現状の調査

I 教員の需給関係に関する全般的な動向

戦後50年の学齢児童・生徒数の推移を顧みると、昭和30年代に第一のピークがあり、昭和50年代に第二のピークがみられることはしばしば指摘される通りである。小学校児童数は昭和33年に13,492,087人となり、その後、漸減傾向となったが、再び増加傾向を見て、昭和56年に11,924,653人のピークとなった。以後、急減傾向を示して、今日に至る（データの性格上、元号表記に統一した）。

中学校生徒数についても同様で、昭和37年に7,328,344人のピークを迎えたが（中学校卒業者数のピークは昭和38年度2,491,231人）、いったん減少し、再び増加に転じて、昭和61年に6,105,749人の第二のピーク（ピーク時昭和62年2,044,923人）を迎え、その後、減少を続けた。

高等学校生徒数については、昭和40年に一つの山を迎えているが、当時の進学率はなお70%前後で、その後進学率が増え続け96%台を達成したため、生徒数は増加を続け、平成元年にピークを迎えて（高等学校卒業者数のピークは平成2年度）、その後急激に減少を始めている。

このことは、大学進学者数についても、指摘できるのであって、すでに18歳人口のピーク年も過ぎて、今後長期にわたって減少が続くことは歴然としている。それが、大学・高等教育の再編再改革の一つの大きな動因となることは必然的であるといえる。

このような人口動態は、構造的に新しい時代の到来を告げており、小学校、中学校、高等学校の教員需要は、順次低減化し、新規採用教員数は減少の一途をたどっている。このことは、将来の長期にわたっての教員の年齢構成比にも影響を及ぼすことは必至である。教員の供給源として大学・高等教育機関をみた場合の、大学に与える影響も少なくない。

すでに、学齢児童・生徒数の減少は、教育改革の一つの大きな動因となりつつあり、教員政策、大学における教員養成のあり方にも重大な問題を投げかけている。そのため、本調査報告の提示にあたって、最初に、最近10年間の教員の需給関係に関する動向について考察しておきたい。

I-1 最近10年間の教員採用試験の受験者、採用者数の推移

最初に、学校種別、養成機関別の教員の受験者数、採用者数の推移の傾向について考察する（文部省地方課「教員採用選考試験の実施状況について」（教育委員会月報）による）。

以下に掲載する各表の項目については次の通りである。

「年度」は当該年の6月1日現在。

「受験者」、「採用者」の下の「新規」は新規学卒者の数（内数）。

「女子」は女子受験者、採用者数（内数）。

「養成」は国立大学の教員養成学部卒業の受験者，採用者数（内数）。

「一般」，「短大」は国公立の「一般大学」，「短期大学」卒業の受験者，採用者数（内数）。

「大学院」は「大学院」と「専攻科」からの受験者，採用者の合計数（内数）。

(1) 教員需給関係の全般的な動向

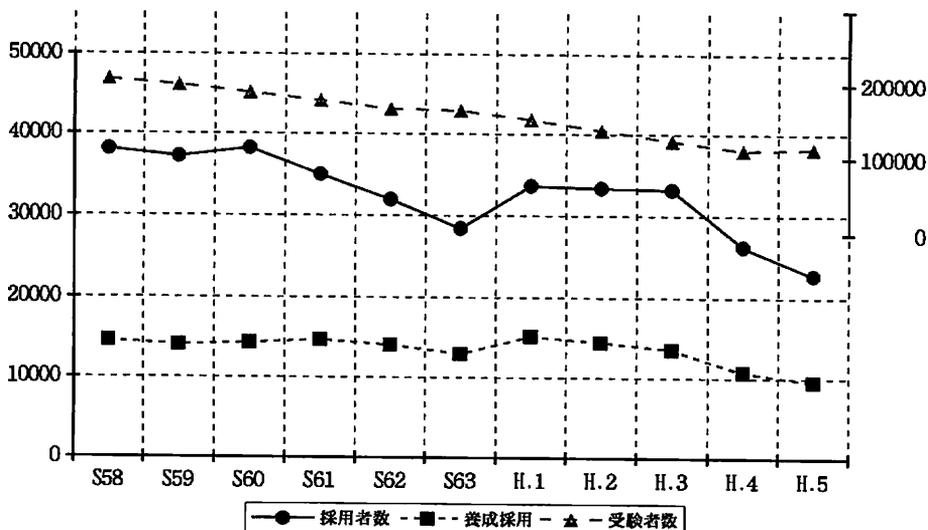
最初に，昭和58年度から平成5年度までの，最近10年間の，小学校，中学校，高等学校，特殊教育諸学校（養護学校等）の教員及び養護教諭の全体について，応募者，受験者の傾向，これに対する教員採用者数の動向をみておきたい。

第一に，応募者，受験者は昭和58年以来平成4年まで毎年減少してきたが，平成5年はわずかではあるが増加している。

表1 教員需給関係の総括表

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
応募者総数	234,950	225,903	213,290	21,001	185,955	186,110	173,726	157,934	141,687	126,405	129,794
受験者総数	205,600	198,267	188,019	177,295	165,831	163,654	152,097	137,625	123,575	110,949	112,771
新規卒	113,009	106,202	98,703	90,349	82,233	79,910	61,955	60,415	54,966	49,916	54,737
女子	110,483	105,309	100,945	96,633	89,181	90,579	85,737	80,057	74,844	69,938	72,094
養成系	40,439	38,501	40,181	39,215	37,861	38,535	37,703	33,757	30,524	24,906	24,775
一般	124,261	121,148	111,446	103,945	97,334	94,207	85,185	77,238	68,205	61,955	62,453
短大	36,337	34,296	32,219	28,988	26,784	26,558	24,894	22,869	21,367	20,588	21,604
大学院	4,563	4,322	4,173	4,147	3,851	4,354	4,315	3,761	3,479	3,500	3,939
採用者総数	38,106	37,181	38,239	34,982	31,926	28,413	33,615	33,364	33,131	26,265	22,821
新規卒	22,231	20,882	20,791	18,555	16,479	14,082	15,420	15,195	15,875	13,021	1,1571
女子	17,504	16,049	16,096	15,180	14,030	12,736	16,099	16,926	18,271	14,962	13,006
養成系	14,562	14,043	14,304	14,677	14,011	12,939	15,124	14,450	13,513	10,738	9,558
一般	19,325	19,069	20,416	17,121	15,050	12,749	15,105	15,628	15,449	11,827	10,230
短大	3,181	2,832	2,255	2,050	1,832	1,564	2,197	2,243	3,121	2,722	2,092
大学院	1,038	1,237	1,264	1,134	1,033	1,161	1,189	1,043	1,049	978	941
採用率	18.53	18.75	20.34	19.73	19.25	17.36	22.10	24.24	26.81	23.67	20.24
新規卒	19.67	19.66	21.06	20.54	20.04	17.62	24.89	25.15	28.88	26.09	21.14
女子	15.84	15.24	15.95	15.71	15.73	14.06	18.78	21.14	24.41	21.39	18.04
養成系	36.01	36.47	35.60	37.43	37.01	33.58	40.11	42.81	44.27	43.11	38.58
一般	15.55	15.74	18.32	16.47	15.46	13.53	17.73	20.23	22.65	19.09	16.38
短大	8.75	7.36	7.00	7.07	6.84	5.89	8.83	9.81	14.61	4.75	9.68
大学院	22.75	28.62	30.29	27.35	26.82	26.67	27.56	27.73	30.15	27.94	23.89

図1 教員受験者数・採用者数・採用者中養成系出身者数推移



(左側目盛 採用者数, 養成機関からの採用者数, 右側目盛 受験者数)

応募者を出身大学別に見ると、減少の著しいのは一般大学卒(50.3%に減)、新規学卒(48.4%に減)であり、教員養成系においては全体の減少54.8%に比べて減少傾向は少ない(61.3%)。また女子の減少も相対的に少ないといえる(65.3%)。つまり教職離れは新規学卒、一般大学卒、特に男子に著しいということがわかる。

第二に、教員採用者数は、従来、一般大学卒が教員養成系よりかなり多かったが、その差は昭和62年頃から次第に狭まり平成元年には教員養成系と並んでいる。その後は一般大学卒の方が教員養成系より若干多いが、その差は以前ほどではない。

第三に、教員採用者中、女子の占める割合は、昭和61年以降増大し、平成2年以降は5割を超えている。

第四に、養成機関別の採用率(=採用者数/受験者数×100)は、教員養成系が最も高く、近年は40%台を維持している。次は大学院卒で25~30%、一般大学卒は15~20%程度である。女子は、一般大学卒と同じ傾向で推移している。

(2) 小学校教員

次に、小学校教員について、応募者、受験者及び採用者の動向を考察する。

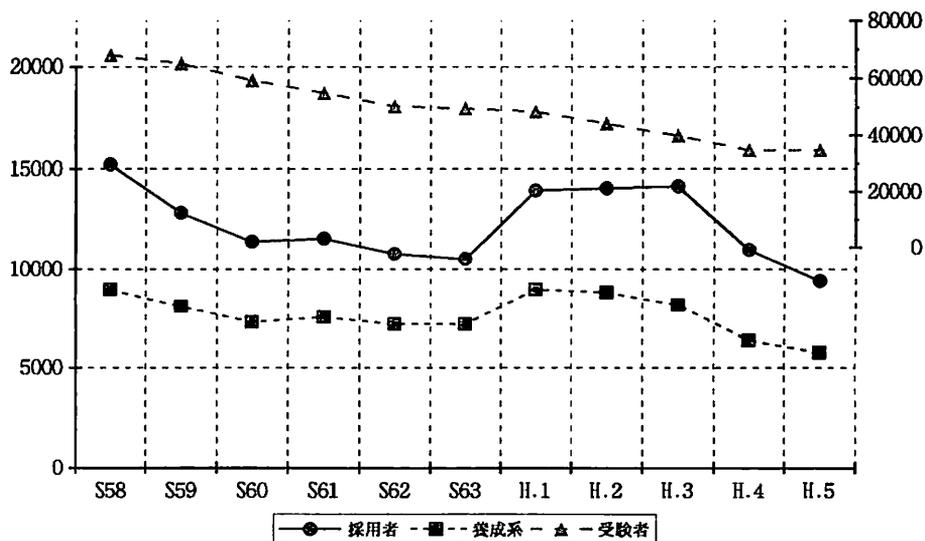
小学校の児童数は、すでに10年前にピークを過ぎて減少期に入った。それに伴って、採用者数も激減した(表2)。

第一に、応募者、受験者もこの10年間に半減した。採用者数は、62%に減少した。しかし、応募者数の減少率が、採用者数の減少率より大きいことは注目しておかなければならない(表3)。

表2 小学校教員 応募者、受験者、採用者

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
小学校応募者	76,538	73,068	65,860	60,671	54,800	54,732	53,526	48,847	44,151	38,433	38,705
受験者	68,241	65,260	59,394	54,885	50,218	49,536	48,432	44,160	39,978	34,739	34,735
新規卒	31,100	28,732	25,899	23,296	20,910	20,595	17,671	18,245	17,182	14,830	15,710
女子	44,259	41,879	39,048	36,501	33,825	34,112	33,171	30,789	28,510	25,446	25,257
養成系	24,563	23,858	23,383	22,377	21,362	22,082	22,149	20,330	18,227	14,620	14,596
一般	28,375	26,770	22,555	20,222	18,139	16,908	16,348	14,809	13,543	12,464	12,089
短大	15,028	14,347	13,097	11,916	10,422	10,120	9,447	8,588	7,778	7,175	7,475
大学院	275	285	359	370	294	426	488	433	430	480	575
採用者	15,216	12,824	11,386	11,543	10,784	10,510	13,938	14,039	14,131	10,987	9,413
新規卒	9,340	7,733	6,488	6,218	5,688	5,420	6,631	6,859	7,184	5,984	5,204
女子	8,253	6,745	5,839	6,080	5,788	5,859	7,923	8,374	8,941	6,988	5,920
養成系	8,982	8,099	7,275	7,534	7,182	7,191	8,977	8,815	8,195	6,347	5,748
養成系%	59.02	63.16	63.89	65.27	66.60	68.42	64.41	62.79	57.99	57.77	61.06
一般	4,782	3,683	3,395	3,275	2,920	2,656	3,821	4,049	4,360	3,371	2,620
短大	1,366	956	645	677	603	563	994	1,009	1,408	1,088	888
大学院	86	86	71	57	79	100	146	166	169	181	157

図2 小学校教員の受験者数・採用者数・採用者中養成学部出身者数推移



(左側目盛 採用者数、養成機関からの採用者数、右側目盛 受験者数)

表 3

	昭和58年	平成5年	% (58年対比)
小学校応募者	76,538	38,705	50.6%
受験者	68,241	34,735	50.9%
採用数	15,218	9,413	61.9%

第二に、一般学部出身者の受験者の減少率が大きく、教員養成学部卒の受験者の減少率はやや少ない。しかし、教員養成学部が計画養成の組織であることから考えるとかなりの減少であるが、それでも「教職への意識」は相対的に強いといえる。一般学部卒の学生は景気等の条件に敏感であることが考えられる。

表 4

	昭和58年	平成5年	% (58年対比)
教員養成学部	24,593	14,596	59.4%
一般大学	28,375	12,089	42.6%
短期大学	15,038	7,475	49.7%

第三に、結果として応募者中に占める教員養成学部卒の割合は32.1%から37.7%と相対的には増大している。

第四に、教員養成学部出身者が採用者中に占める割合は、60%台で推移してきたが、平成3、4年はやや落ちて58%になり、5年度は61%に回復した。短大卒の占める割合が、漸増傾向にある。

第五に、出身大学別の合格率（採用率）は表5の通りで、教員養成学部出身者の小学校教員採用率は相対的に高い。

表 5

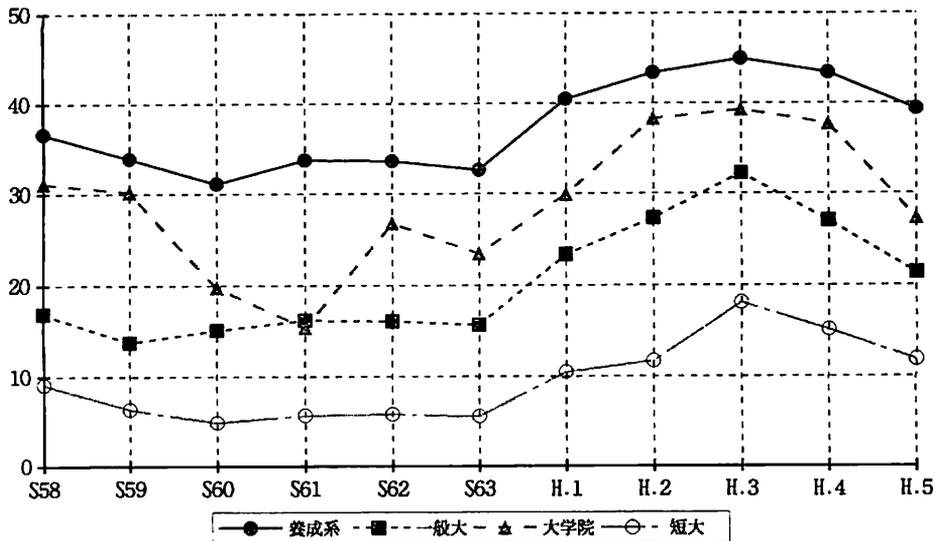
	昭和58年	平成5年
教員養成学部	36.6	39.4
一般大学	16.9	21.4
短期大学	9.1	11.9

※採用率は採用数／受験者数×100

表 6 出身大学（教員養成大学・学部，一般大学，短期大学）別小学校教員採用率の推移

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
養成系採用率	36.6	33.9	31.1	33.7	33.6	32.6	40.5	43.4	45.0	43.4	39.4
一般採用率	16.9	13.8	15.1	16.2	16.1	15.7	23.4	27.3	32.2	27.0	21.4
短大採用率	9.1	6.4	4.9	5.7	5.8	5.6	10.5	11.7	18.1	15.2	11.9

図3 養成機関別小学校教員合格率(採用率)割合(養成系大学,大学院,一般大学,短期大学)



(3) 中学校教員

次に、中学校教員について、応募者、受験者及び採用者の動向を考察する。

第一に、応募者、受験者はこの10年間で半減し、採用者数は52%に減少した。受験者の減少は、採用者数の減少率よりやや大きい。

表 7

	昭和58年	平成5年	% (58年対比)
中学校応募者	92,552	46,508	50.3%
受験者	80,621	39,279	48.7%
採用数	12,412	6,499	52.4%

第二に、一般学部出身の受験者の減少が大きく、教員養成学部卒の受験者の減少はやや少ない。しかし、小学校に比べると、教員養成系の減少率は大きく、中学校教員採用者数の低減化の影響を受けている。一般学部卒の受験者は、小学校教員の場合とほぼ同様の傾向である。

表 8

	昭和58年	平成5年	% (58年対比)
教員養成学部	11,576	5,938	51.3%
一般大学	54,728	23,511	43.0%

第三に、教員養成学部出身者が採用者中に占める割合は、一時期は47%台になったこともあるが、平成3, 4, 5年はやや落ちて34%である。

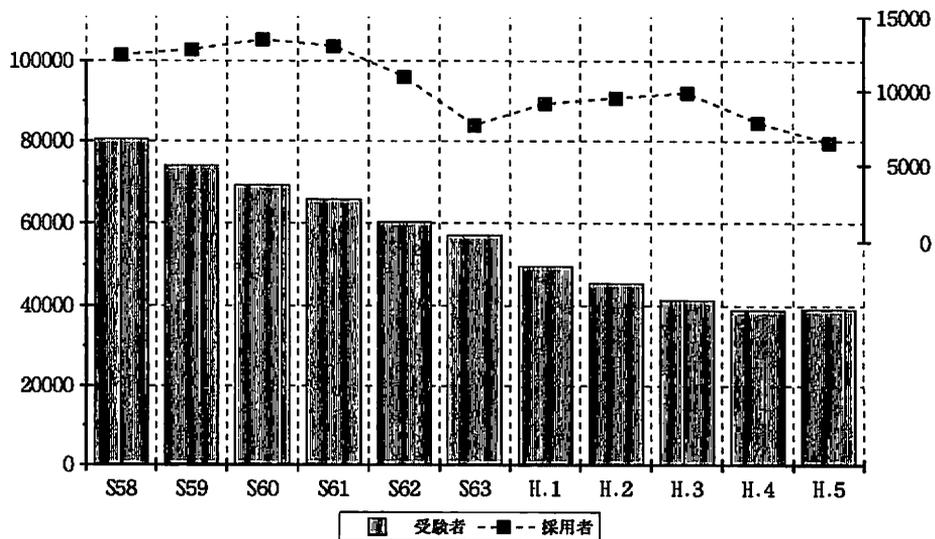
第四に、教員養成学部出身者の採用率(合格率)は相対的に高いといえる。採用者数の減少のなかで、採用率は40%台を保っていたが、平成5年にはかなり落ち込んだ。

第五に、中学校教員採用者において、一般大学卒の採用者中に占める割合は、6割を保ってい

表9 中学校教員 応募者, 受験者, 採用者数

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
中学校応募者	92,552	84,838	79,023	74,911	67,972	65,417	57,510	53,112	48,271	45,508	46,508
受験者	80,621	74,148	69,223	65,728	60,300	57,097	49,754	45,597	41,496	39,005	39,279
新規	50,273	44,353	40,146	37,012	32,699	30,725	22,886	22,086	20,221	19,417	20,488
女子	42,727	38,732	37,044	35,858	33,178	31,629	28,277	26,593	25,201	24,728	25,605
養成	11,576	9,743	11,018	11,214	10,863	10,272	9,547	8,174	7,461	6,081	5,938
受験者中の%	14.35	13.14	15.92	17.06	18.01	17.99	19.19	17.93	17.98	15.59	15.12
一般	54,728	51,292	45,390	42,203	38,714	36,014	30,028	27,978	25,076	23,999	23,511
受験者中の%	67.88	69.18	65.57	64.21	64.20	63.08	60.35	61.36	60.43	61.53	59.86
短大	13,348	12,292	12,054	11,486	10,010	10,092	9,374	8,650	8,241	8,136	9,042
大学院	969	821	761	825	713	719	805	795	718	789	788
採用者	12,412	12,757	13,485	12,998	10,943	7,673	9,130	9,509	9,869	7,839	6,499
新規	7,491	7,172	7,494	7,106	6,032	4,132	4,423	4,525	4,934	4,030	3,409
女子	5,106	5,077	5,607	5,436	4,530	3,177	4,033	4,329	4,886	4,068	3,358
養成	3,869	4,049	4,755	5,127	4,761	3,580	3,966	3,545	3,373	2,731	2,251
採用者中の%	31.17	31.74	35.26	39.44	43.51	46.66	43.44	37.28	34.18	34.84	34.64
一般	7,725	7,814	7,932	7,051	5,601	3,694	4,564	5,322	5,558	4,233	3,600
採用者中の%	62.24	61.25	58.82	54.25	51.18	48.14	49.99	55.97	56.32	53.99	55.39
短大	618	662	613	559	401	258	398	437	694	649	458
大学院	200	232	15	261	180	141	202	205	244	226	190

図4 中学校教員受験者数・採用者数推移



(左側目盛 採用者数, 右側目盛 受験者数)

図5 中学校教員 養成系からの受験者数・採用者数推移

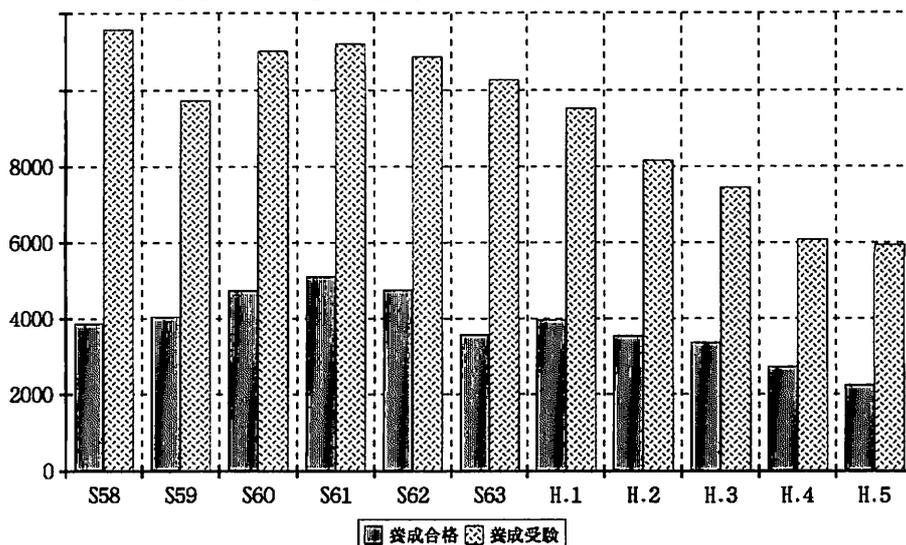
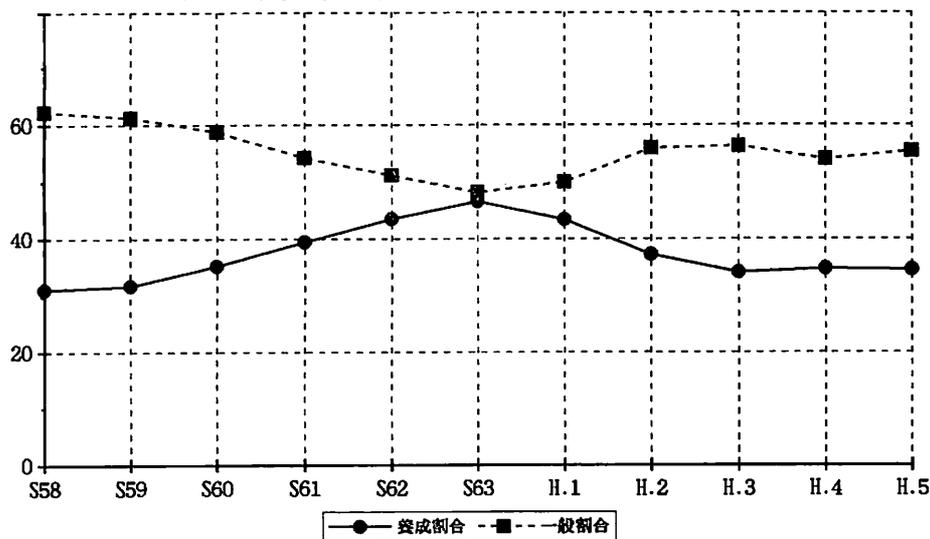


図6 中学校教員採用者の一般学部卒と養成学部卒の割合



た10年前に比べると減少しているものの、昭和63年と平成元年を除くと55%前後をコンスタントに維持しており、中学校教員の養成における一般大学の重要性を表している。

(4) 高等学校教員

次に、高等学校教員について、応募者、受験者及び採用者の動向を考察する。

第一に、平成5年の応募者は昭和58年対比で66.4%に減少した。受験者は66.8%に減少した。また、採用者は57.9%に減少した。採用者の減少は応募者、受験者の減少よりもかなり大きい。

高等学校教員の採用数の減少は、小学校、中学校に比べるとまだ少ないが、将来の一層の減少があり得る。

第二に、受験者の内、新規学卒者は60.1%、一般大学卒は63.7%、短大卒は53.5%、大学院卒は72.7%に減少しているが、女子は105.2%、養成系卒は107.5%となっており、女子や養成系では受験者が増加している。新規学卒と一般大学卒の受験者の減少が大きい。

第三に、採用者数は平成5年は昭和58年対比で57.9%に減少しているが、それを内訳別に見ると、新規学卒は51.7%、女子は95.6%、養成系は85.4%、一般大学は52.8%、大学院は69.1%で、女子と教員養成系ではそれほど大きく減少していない。新規学卒、一般大学卒の採用者数の減少が大きい。

第四に、採用率（合格率）は、養成系は58年の31.5%から、平成5年の25.0%に下っており、

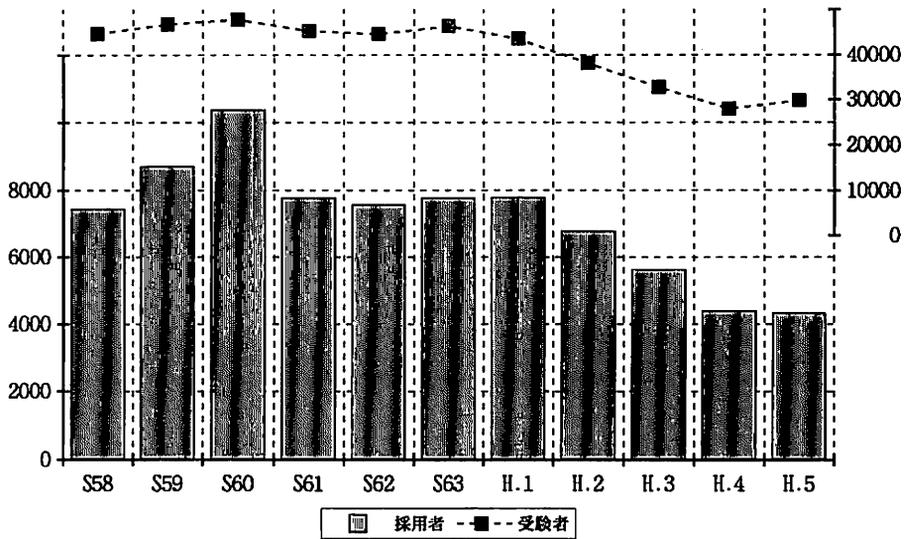
表10 高等学校教員 応募者、受験者、採用者

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
高校応募者	51,990	54,334	55,199	52,599	51,215	53,956	51,106	45,146	38,808	32,244	34,528
受験者	44,657	46,827	47,771	45,324	44,606	46,285	43,543	38,151	32,746	28,007	29,817
新規	24,752	26,627	26,865	24,703	24,129	23,962	17,445	16,420	14,143	12,300	14,891
女子	12,573	13,949	14,578	14,254	12,898	15,268	14,985	13,906	12,697	11,559	13,229
養成	2,461	2,881	3,712	3,484	3,535	3,991	3,883	3,253	2,953	2,540	2,646
一般	38,792	40,693	41,046	38,905	38,221	39,142	36,724	32,412	27,520	23,349	24,725
短大	155	156	142	110	103	99	76	70	71	80	83
大学院	3,249	3,097	2,871	2,825	2,747	3,053	2,860	2,416	2,202	2,038	2,363
採用者	7,460	8,716	10,363	7,783	7,573	7,769	7,789	6,774	5,613	4,383	4,321
新規卒	3,661	4,397	5,220	3,970	3,596	3,522	3,339	2,786	2,444	1,865	1,891
女子	1,796	1,938	2,426	1,743	1,764	1,851	2,105	1,975	1,769	1,500	1,717
養成	775	986	1,210	1,020	1,081	1,219	1,099	946	809	658	662
一般	5,962	6,827	8,219	6,002	5,757	5,721	5,915	5,219	4,248	3,249	3,147
短大	15	31	18	21	23	15	19	25	25	30	23
大学院	708	872	916	740	712	814	756	584	531	446	489

表11 高等学校教員採用者出身大学別割合・女子割合

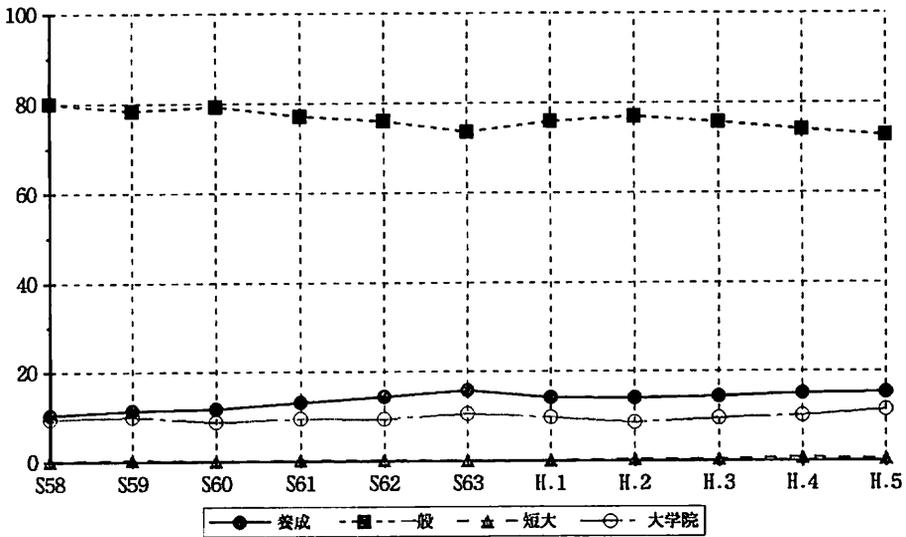
年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
採用者	7,460	8,716	10,363	7,783	7,573	7,769	7,789	6,774	5,613	4,383	4,321
女子	24.1	22.2	23.4	22.4	23.3	23.8	27.0	29.2	31.5	34.2	39.7
養成	10.4	11.3	11.7	13.1	14.3	15.7	14.1	14.0	14.4	15.0	15.3
一般	79.9	78.3	79.3	77.1	76.0	73.6	75.9	77.0	75.7	74.1	72.8
短大	0.2	0.4	0.2	0.3	0.3	0.2	0.2	0.4	0.4	0.7	0.5

図7 高等学校教員受験者数・採用者数推移



(左目盛 採用者数, 右目盛 受験者数)

図8 高校教員採用者養成機関別比率推移



一般大学についても58年の15.4%から、平成5年の12.7%に下がっている。

第五に、高等学校教員採用者において、一般大学出身者の占める割合は、採用数の減少傾向の中でも、70%台を維持してきた。最近、大学院修了者及び教員養成系出身者の割合が微増している。なお、女子の割合がずっと2割台であったが、急進して、ついに4割台に迫った。

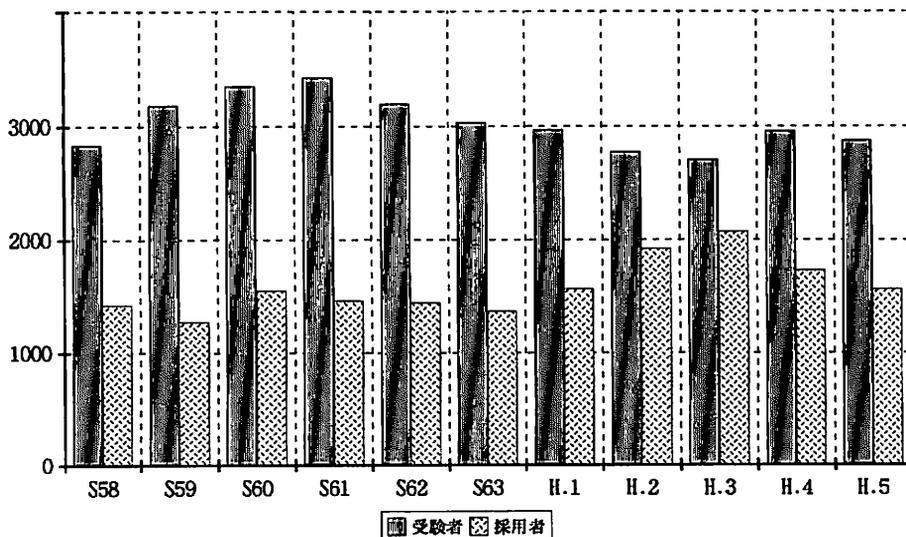
(5) 特殊教育学校教員

次に、特殊教育学校教員について、応募者、受験者及び採用者の動向を考察する。

表12 特殊教育学校教員 応募者，受験者，採用者

年度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
特殊教育応募	3,181	3,574	3,734	3,816	3,543	3,368	3,268	3,045	3,014	3,241	3,204
受験者	2,838	3,180	3,346	3,417	3,195	3,034	2,967	2,777	2,711	2,960	2,873
新規	1,322	1,409	1,371	1,409	1,136	1,058	912	847	859	964	1,000
女子	1,692	1,908	1,998	2,081	1,772	1,871	1,906	1,830	1,794	1,973	1,940
養成	630	773	876	933	928	884	889	857	740	772	769
一般	1,985	2,072	2,107	2,138	1,933	1,800	1,779	1,621	1,670	1,762	1,684
短大	158	222	229	227	253	240	195	200	199	260	279
大学院	65	113	134	119	81	110	104	99	102	166	141
採用者	1,424	1,272	1,548	1,462	1,445	1,372	1,561	1,916	2,070	1,724	1,557
新規卒	698	576	741	602	597	519	513	600	728	607	627
女子	755	677	767	725	767	760	841	1,122	1,227	1,074	980
養成	534	521	668	657	665	600	705	798	704	667	625
一般	781	650	766	697	687	618	718	919	1,158	846	750
短大	66	54	60	42	38	63	74	113	113	111	95
大学院	43	47	54	66	55	91	64	86	95	100	87

図9 特殊教育教員受験者数・採用者数推移



第一に、特殊教育学校教員の応募者、受験者は一時期減少傾向にあったが、近年はやや増加しており、応募者数も採用者数も、この10年間に最も変化が少なく、コンスタントに推移している。

第二に、しかし、採用者数は平成元年から3年まではかなり大きく増加したが、平成4年以降減少傾向を続けている。

第三に、平成5年の採用者における養成機関別の割合は、養成系40.1%、一般大学48.2%、短大6.1%、大学院4.3%で、一般大学がほぼ半数を供給している。

(6) 養護教諭

最後に、養護教諭について、応募者、受験者及び採用者の動向を考察する。

第一に、平成5年の応募者数は、昭和58年対比で64.1%に減少し、受験者数は65.6%に減少している。採用者数も64.7%になっており、ほぼ同じくらいの減少傾向にある。

第二に、短大卒の受験者は61.8%に減少し、全体の減少よりわずかに多く、採用者は56.3%に減少し、全体の減少よりかなり多くなっている。

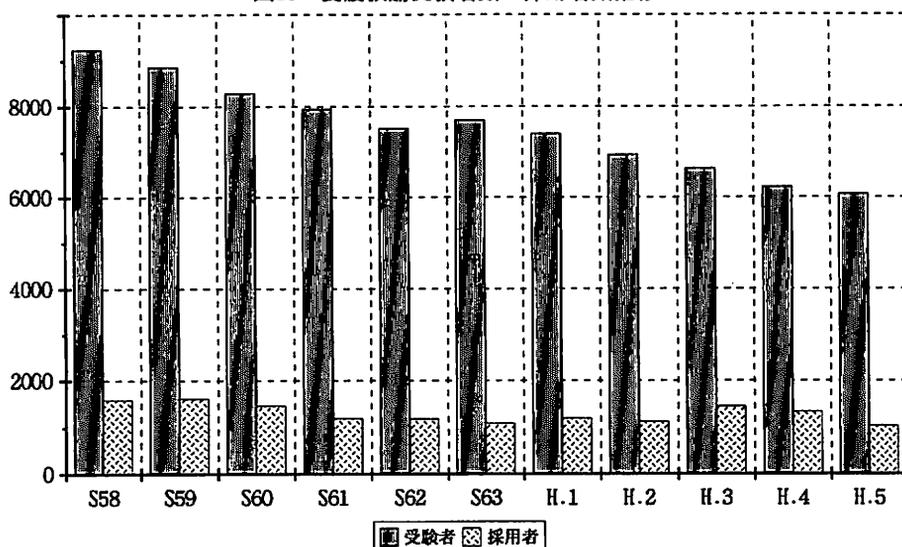
第三に、短大卒が占める割合（平成5年）は、受験者で77.9%、採用者で60.9%で、養護教諭においては、短大卒が高い割合を占めていた。次に多いのが養成系卒で受験者では13.6%、採用者で26.4%である。

第四に、一般大学からの養護教諭受験者は増減はあるが、コンスタントであり（平成5年は昭

表13 養護教諭 応募者、受験者、採用者

年 度	S58	S59	S60	S61	S62	S63	H.1	H.2	H.3	H.4	H.5
養護教諭応募	10,689	10,089	9,474	9,004	8,425	8,637	8,316	7,784	7,443	6,979	6,849
受験者	9,243	8,852	8,285	7,941	7,512	7,702	7,401	6,940	6,644	6,238	6,067
新規	5,562	5,081	4,422	3,929	3,359	3,570	3,041	2,817	2,561	2,405	2,648
女子	9,232	8,841	8,277	7,939	7,508	7,699	7,398	6,939	6,642	6,232	6,063
養成	1,209	1,246	1,192	1,207	1,173	1,306	1,235	1,143	1,143	893	826
一般	381	321	348	477	327	343	306	418	396	381	444
短大	7,648	7,279	6,697	5,249	5,996	6,007	5,802	5,361	5,078	4,937	4,725
大学院	5	6	48	8	16	46	58	18	27	27	72
採用者	1,594	1,612	1,457	1,196	1,181	1,089	1,197	1,126	1,448	1,332	1,031
新規卒	1,041	1,004	848	659	566	489	514	425	585	535	440
女子	1,594	1,612	1,457	1,196	1,181	1,089	1,197	1,126	1,448	1,332	1,031
養成	402	388	396	339	322	349	377	346	432	335	272
一般	75	95	104	96	85	60	87	119	125	128	113
短大	1,116	1,129	919	751	767	665	712	659	881	844	628
大学院	1	0	38	10	7	15	21	2	10	25	18

図10 養護教諭受験者数・採用者数推移



和58年と対比して116.5%)、採用者も絶対数は少ないが増加している(平成5年は昭和58年と対比して150.7%)ことは注目できる。

I-2 教育学部・学部における入学と就職

以上のような教員の採用数の減少のもとで、国立教育大学・学部(以下、教育学部という)における志願者・入学者の状況と卒業生の就職状況の動向を次に考察する。

以下には、教育学部の志願状況等、教育学部卒業生の進路、教員採用状況と教員養成課程の計画養成の現状について、この度の調査結果を集計した教育学部の動向を分析し、それぞれの特徴的傾向を概観する。

(1) 教育学部の志願・入学・辞退等の動向

近年、国立大学の志願状況は、度重なる入試改革によって大きく変動している。中でも、教育学部・学部を志願する者の中には、自分が教育者に向いているという者や自分のしたい勉強ができると考えている者の外に、センター入試テストの成績によって合格可能だから選択している者が多くいることを先に指摘した(国大協・中間報告、1993.11)。

最近3年間における教育学部の志願状況をみると、志願者総数は、総入学定員19,600人に対して、約5倍弱となっている(表14参照)。

また、各大学における競争倍率を見ても、最高5倍から最低2倍となっている。志願者総数に占める女子志願者総数の割合は、3年間にわたって約5割程度となっている。合格者総数は、入学総定員の約1.5倍程度であり、合格者総数に対する辞退者総数の割合では、3年間を通して、約

表14 教育学部の志願者・合格者・入学者状況

	H.2		H.3		H.4	
志願者総数	97,525	(51,934)	94,411	(51,209)	99,989	(54,600)
合格者総数	29,000	(16,983)	29,460	(17,041)	29,260	(16,621)
辞退者総数	8,401	(5,083)	9,215	(5,402)	9,110	(5,066)
入学者総数	20,517	(11,591)	20,668	(11,296)	20,316	(11,654)
県内総数	10,589	(6,290)	10,646	(6,010)	10,165	(6,102)
県外総数	9,928	(5,301)	10,022	(5,286)	10,151	(5,552)

* () 内は女子の内数

3割程度である。各大学別に見ると、4割から5割の辞退者が出ている教育学部もある。

次に、入学者の内、自県出身者の占める割合は、全国的には教育学部の場合は約5割であり、この数値は、他学部比べて相対的に高いようであるが、自県出身者の女子の占める割合は、3年間を通して見ても、大体5割を上回っている。また、県内出身者の割合についても5割程度であり、県内出身者と県外出身者の割合は、男子よりも女子の方が高い傾向が認められる。

このような傾向を各大学別にみると、自県出身者が5割以上の大学は、平成2年度と平成3年度において、それぞれ28校、平成4年度においても27校であり、これらの大学には、7割から8割の自県出身者がいる。

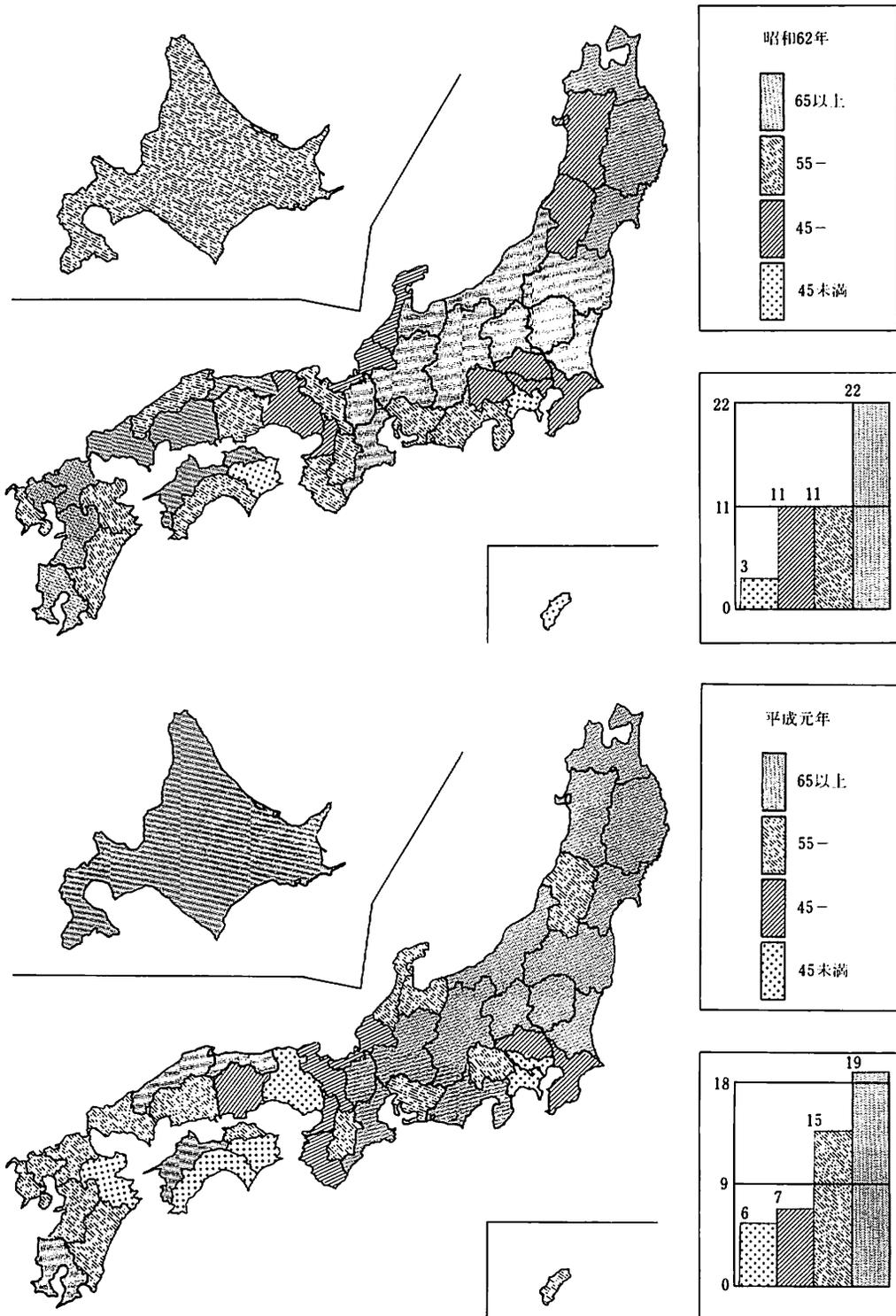
(2) 教育学部卒業生の進路について

前述のような教員需要の低迷傾向の中で、国立の教育学部の教員就職状況もまた、全国的に低迷していることがわかる。たとえば、図11に示したように、平成3年度における教育学部における教員採用率は、沖縄・九州や北海道及び東日本の地域と西日本の一部において、60%以上であるのに対して、西日本や四国の地域においては、50%から40%になっている。このような教員採用状況の低迷は、先に指摘したように、平成3、4年度になると更に加速していることがわかる。

図11の地図は、昭和62年度より、平成5年度にわたる過去6年間の、教育学部の教員就職率を地域別に隔年に表示したものである。これによって教員就職率65%を越える教育学部が年々減少してきたこと、つまり教員就職率の高い(色の濃い網目の)部分が急速に減少している事実が明らかであろう。なお、平成5年度については、新課程の卒業生が出始めており、これを教育学部の卒業生数母集団として数えていないので、教員就職者数の減少状況は、図示されているよりも大きいことに注目する必要がある。

それでは、このような教員採用状況の継続的な低迷傾向は、教育学部卒業生の進路にどのような影響を及ぼしているかについて、①教員採用状況、②教員外就職状況、③教員養成課程の現状の諸点から考察する。

図11 教育学部の地域（都道府県）別教員就職率の推移



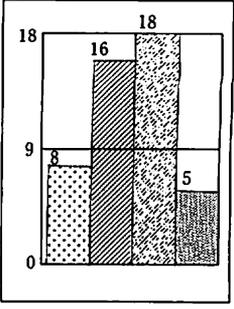
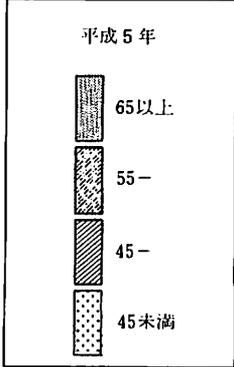
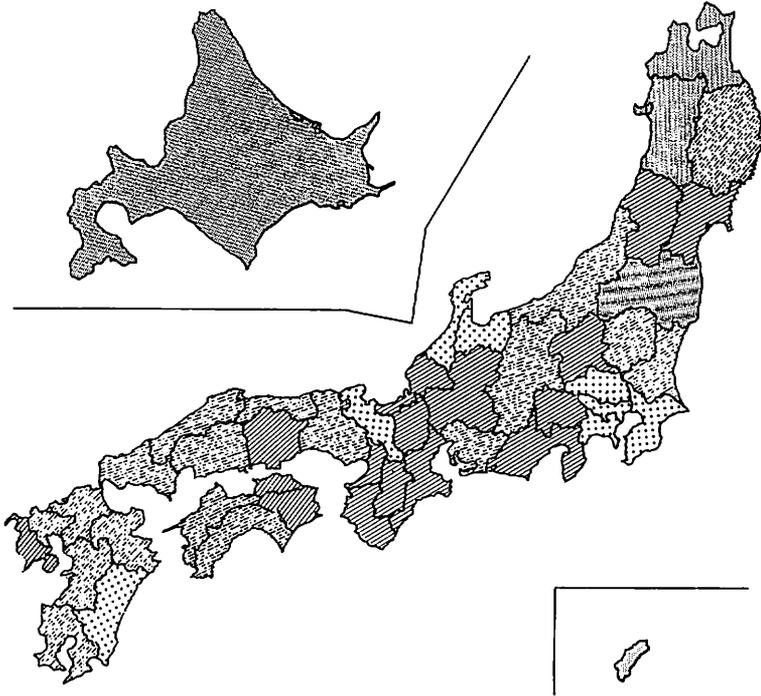
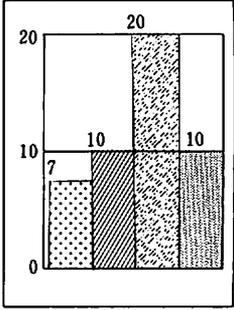
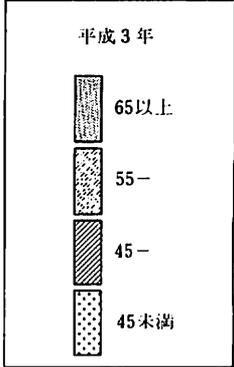
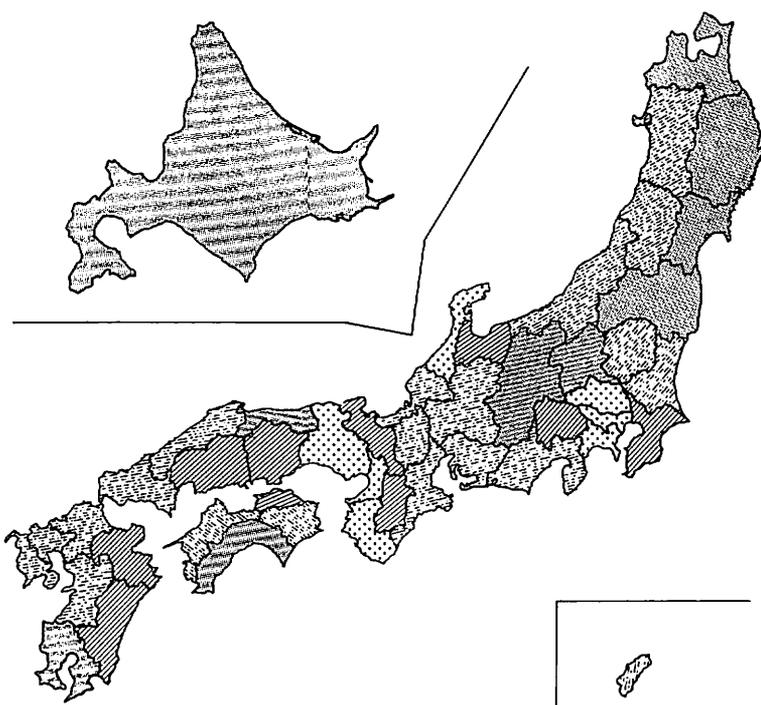


表15 教育学部卒業者の就職状況（人数）

	平成元年		平成2年		平成3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
卒業生総数	7,777	11,074	7,644	11,783	7,558	11,521
正規教員就職者総数	4,264	4,688	4,036	5,000	3,180	4,130
臨時教員就職者総数	813	1,397	718	1,391	712	1,470
公務員就職者総数	293	559	326	639	452	111
企業就職者総数	1,028	2,535	1,427	3,343	2,120	3,329
自営業・他総数	25	61	42	69	54	68
未就職・進学者総数	1,354	1,834	1,095	1,341	1,040	2,513

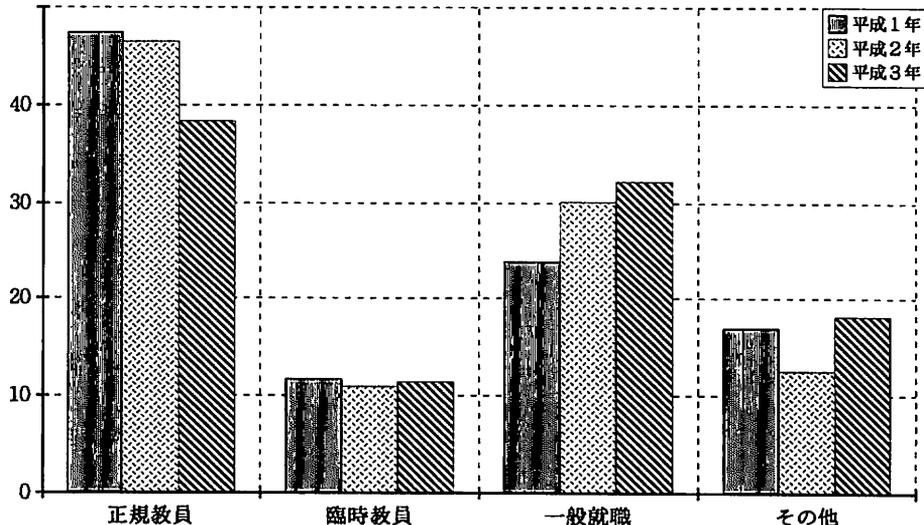
① 教員採用状況

表15に示したように、全国的にも教育学部卒業生の教員就職者数は年々減少し、逆に教員外就職者数が増加していることがわかる。正規教員採用者の割合は、図12を見ても明らかのように、この3年間を通して減少傾向を示しているが、その傾向は、女子より男子に著しい。正規教員採用者数が卒業生数の5割以下の教育学部は、平成元年度と平成2年度においては、それぞれ27校と26校であったのが、平成3年度においては、36校と激増している。臨時教員採用者数に関しては、年度を通して変わらないが、臨時教員として採用されている者は、正規教員に採用されるまでは毎年採用試験を受けなければならないという状況にあることを考慮しておかなければならない。臨時教員採用者数は、男子よりも女子の方が多い。

② 教員外就職状況

教育学部卒業生の企業等への就職者数は、全国的に年々増加している。この教員外就職者の総

図12 教育学部卒業生に対する教員就職者と教員外就職者の年次的推移（％）



数を教育学部卒業生総数の割合で見ると、平成元年度における教員外就職率は、23.9%、平成2年度においては30.1%、平成3年度においては33.7%と増加していることがわかる。全国的に見ても、教員外就職者の割合が30%以上の大学・学部は、平成元年度においては15校、平成2年度においては21校、平成3年度においては27校と、年々増加の傾向を示している。

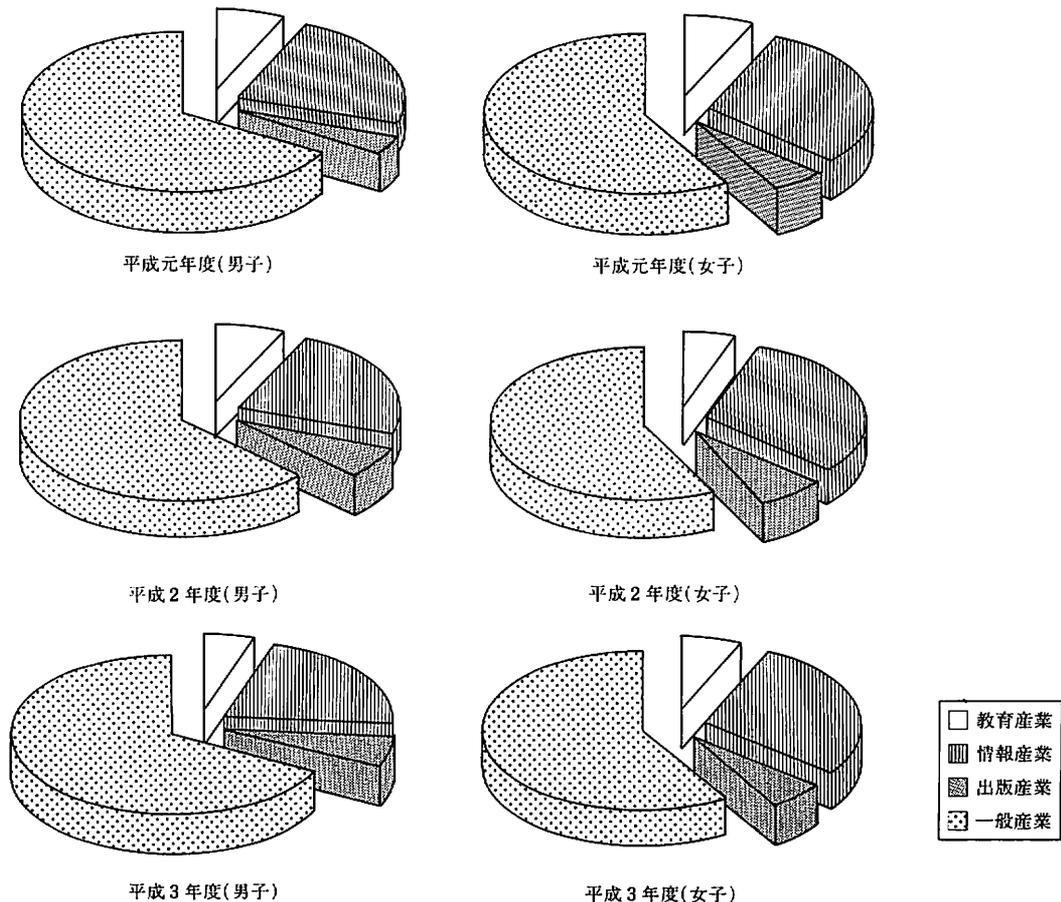
また、教員外就職者の職種は、表16に示したように、公務員と企業への就職者が相対的に多い。これらの職種に就職する割合は、それぞれ平成元年度においては18.9%と81.1%、平成2年度においては16.5%と83.5%、平成3年度においては17.5%と82.5%を占めている。特に目立った傾

表16 教育学部卒業生の業種別就職状況 (%)

業種別の割合	平成元年	平成2年	平成3年
公務員へ就職	18.9(65.6)	16.5(66.2)	17.5(61.0)
企業へ就職	81.1(71.1)	83.5(69.9)	82.5(60.2)
自営業等へ就職	1.9(70.9)	1.9(62.2)	1.8(55.7)

* () 内は女子の占める割合

図13 企業就職者の業種別就職の割合 (%)



向は、図13に示したように、企業等の就職者の内、男子は一般企業への就職者の3年間の割合(66.9%、63.4%、67.9%)が女子の割合(58.6%、57.2%、58.9%)に比べて高いこと、女子の情報産業への割合が、その他の企業に就職する割合に比べて相対的に高いが、この分野における就職者の割合が、この3年間において男女ともに僅かに減る傾向を示していることである。

③ 教員養成課程の現状

国立の教育学部の主要な設置目的には、公立学校、特に小・中学校教員の計画養成がある。したがって、教員需要が厳しい状況に立たされている現状においても、各大学・学部は、それぞれの課程の入学定員を充足することとその卒業生が公立学校の教員に採用されることが最優先の課題とされている。したがって、教員の計画養成は、各教育学部においては、常に深刻な問題として議論されている所以である。

この問題に関する見解は、既に本委員会の報告（昭和62年6月中間報告）において教員養成課程を卒業した者がそれぞれの課程が目的とする校種に就職する割合が著しく減少している現状を分析し、教員養成課程における目的的な計画養成が困難な状況にあることを指摘した。

表17 小学校・中学校教員養成課程卒業者の就職率及び教員就職者の校種別教員就職状況 (%)

		小学校教員養成課程		中学校教員養成課程	
		就職率	校種別の割合	就職率	校種別の割合
平成 元 年度	小学校教員	38.9	78.8	7.8	15.6
	中学校教員	7.6	15.3	31.6	63.6
	障害児教員	0.8	1.7	0.8	0.8
	高校教員	1.2	2.4	8.3	16.8
	養護教諭	0.5	1.2	0.7	1.4
	幼稚園教員	0.2	0.5	0.2	0.4
	その他教員	0.03	0.1	0.3	0.5
	平成 2 年度	小学校教員	40.3	79.6	6.9
中学校教員		7.5	14.8	30.4	67.4
障害児教員		0.8	1.5	0.7	0.7
高校教員		1.2	2.3	6.4	14.2
養護教諭		0.6	1.2	0.5	1.0
稚園教員		0.2	0.5	0	0
その他教員		0.03	0.1	0.2	0.5
平成 3 年度		小学校教員	36.6	80.6	6.6
	中学校教員	6.2	13.7	24.7	63.5
	障害児教員	0.7	1.5	0.6	0.6
	高校教員	1.0	2.3	6.2	15.8
	養護教諭	0.4	1.0	0.5	1.3
	幼稚園教員	0.3	0.6	0.05	0.1
	その他教員	0.1	0.2	0.2	0.6

最近の3年間において、教育学部における教員養成課程の計画養成、つまり校種別の教員養成課程の卒業後の進路の実態が、どのようになっているかを見るために、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程について集計してみることにする。

表17は、小学校及び中学校教員養成課程の各課程の卒業生総数に対する校種別正規教員の就職率と各課程の校種別教員就職の割合を示したものである。この表を見ても明らかのように、小学校教員養成課程の卒業生においては、小学校教員の就職率は4割以下に減少していることがわかる。このことは、全国的に見ても5割以上の小学校教員の就職率の大学数は、平成元年度と平成2年度においてはそれぞれ14大学であったのが、平成3年度になると6大学にまで激減している。同様に、中学校教員養成課程の卒業生についても、中学校教員の就職率は全体的には4割以下となっていることがわかる。このことは、全国的にも4割以上の中学校教員の就職率を維持している大学数は、平成元年度には11校、平成2年度には9校であったが、平成3年度になると2校となっている。

他方、これらの教員養成課程における教員就職者の中で、校種別就職先の割合を見ると、小学校教員養成課程から小学校に就職した者の割合は、平成元年度と平成2年度においては約79%、平成3年度においては約80%となっている。同様に、中学校教員養成課程から中学校に就職した者の割合もまた、この3年間において約60%となっていることがわかる。

このような現状は、教育学部における教員養成が養成面においてそれぞれの課程のもつ目的を達成しているといえるであろうが、教員として就職することができるという見通しは、厳しくなることが予想される。このことは、またそれぞれの課程において教員としての専門的な教職教育を受けて教員になろうと希望する学生の意欲を喪失するばかりでなく、結果的には初等教育・中等教育に携わる教員の質が低下する危険性をはらんでいるともいえるのである。

I-3 国立一般大学における教員供給動向

既に述べたように、一般に「教育委員会月報」等に公表される教員統計によって知ることのできる、新規採用教員等に関するデータでは、採用者の出身学校種別は、教員養成大学・学部、一般大学・学部、短期大学等、大学院等に区分されているが、一般大学・学部の中で、国立大学の割合がどのようになっているかは明示されていない。

本委員会の調査では、国立一般大学・学部が、教員養成に実際にどの程度の貢献をしているのかを、ある程度明らかにしたいという意図があった。そのため、平成元年度より平成3年度に至る3年間の、教育実習実施者数、教員免許状取得者数、教員就職者数等について、調査を行った。その内容は、学校種別、教科別、男女別毎の免許状取得者数、学校種別、正教員、臨時教員毎の教員就職者数等の詳細なデータである。煩瑣で詳細な調査にも関わらず、高い割合で、各大学・学部の協力を得ることができた。しかし、データの性質上、細部については、各大学において十

分に把握されていない点もあり、実数の判明しているデータについてのみ集計を行った。したがって、集計データは、概数であり、傾向を示すデータにとどまる。実際の卒業生数に対して、集計した統計の卒業生数は、各年度の卒業生中約70%であるから、医学部等の教員養成の課程認定を受けていない数字を除くとしても、概数にとどまることを確認しておきたい。

なお、この種の調査については、昭和51年度から53年度にかけてのデータを調査して、昭和55年度にとりまとめた報告があり（「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—」）、教員志向の減少傾向は当時と比較しても歴然としていることが指摘できる。

一般大学・学部のデータからいえるいくつかの傾向を指摘しておきたい。

(1) 教員免許取得者・教員就職者の割合

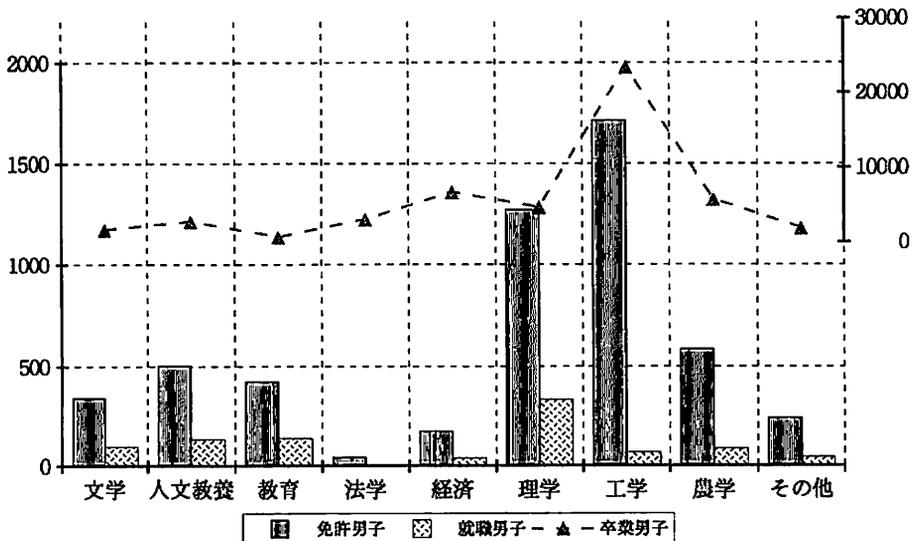
卒業生中教員免許状取得者及び教職従事者の割合について考察してみよう。

まず、教員免許取得者の割合は、平成元年で、15.1%、2年に13.9%、3年には、12.7%となった。卒業生数は、なお確実に増加しつつあった段階で、免許を取得する実数は、減少しているので、免許取得者の割合はかなりの減少を示している。

卒業生中、実際に教職に就く者の割合は、極めて低く、平成元年、2.5%、2年、2.4%、3年、1.9%と減少している。

これを、男女別にみると、それぞれの卒業生中、免許状取得者の割合は、男子の場合、平成元年、10.5%、2年、7.8%、3年、8.0%となっている。これに対して、女子の場合は、平成元年、36.4%、2年、33.2%、3年、32.0%であり、減少しつつも30%代を維持しており、かな

図14 国立一般大学平成元年男子（卒業生・免許取得者・教員就職者）（実数）

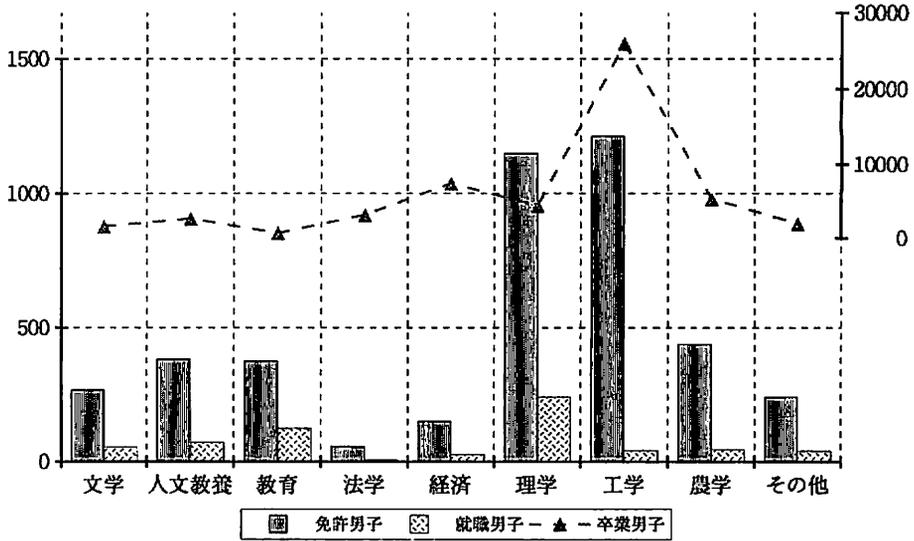


(左側目盛 免許取得者・教員就職者数, 右側目盛 卒業生数)

り高い割合で免許を取得している。

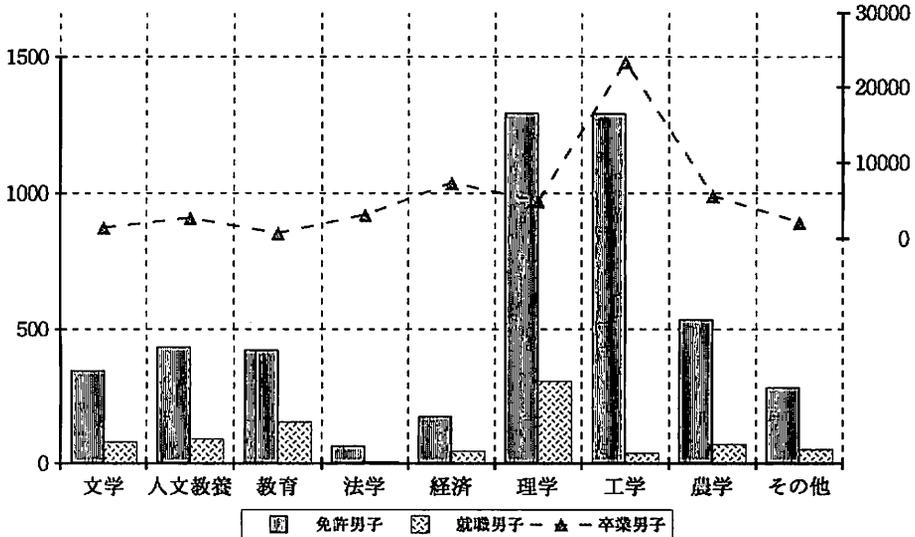
卒業生中の教員就職者（正教員臨時教員を含む）の割合は、男子の場合、平成元年、1.9%、2年、1.6%、3年、1.2%と極めて低いのに対して、女子の場合、平成元年、5.7%、2年、5.8%、

図15 国立一般大学平成2年男子（卒業生・免許取得者・教員就職者）



(左側目盛 免許取得者・教員就職者数, 右側目盛 卒業生数)

図16 国立一般大学平成3年男子（卒業生・免許取得者・教員就職者）

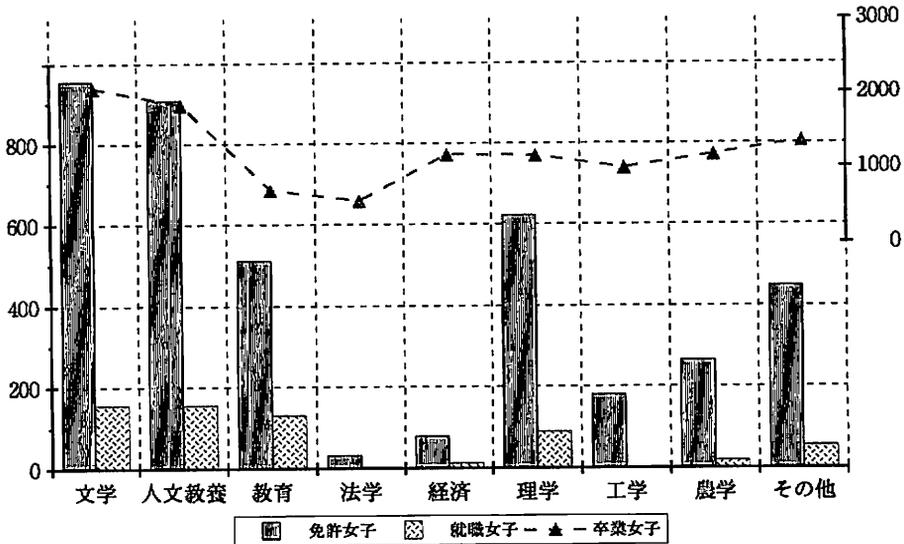


(左側目盛 免許取得者・教員就職者数, 右側目盛 卒業生数)

3年，4.8%という状況であった。

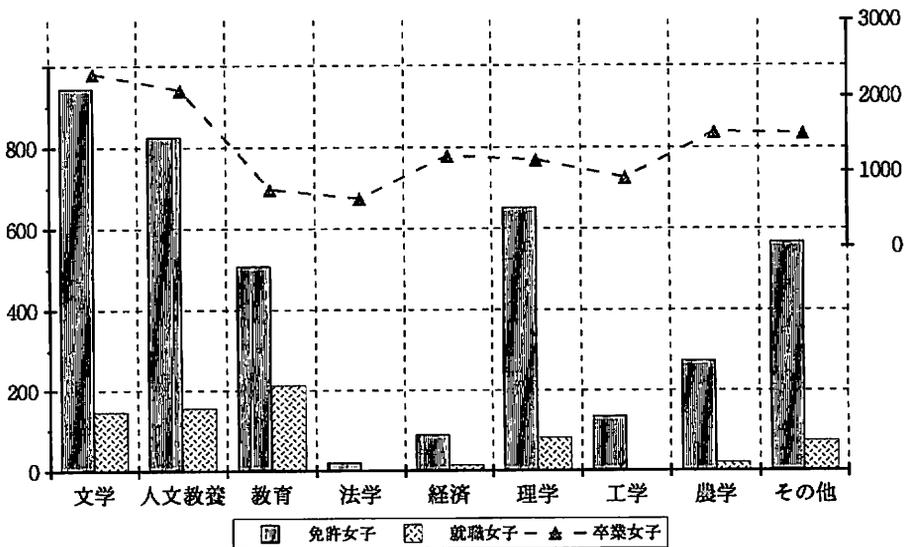
なお，免許状取得者の中で，教員就職をした者（正教員臨時教員を含む）の割合は，平成元年，17.0%，2年，19.1%，3年，15.0%を維持しており，注目に値する。

図17 国立一般大学平成元年女子（卒業生・免許取得者・教員就職者）



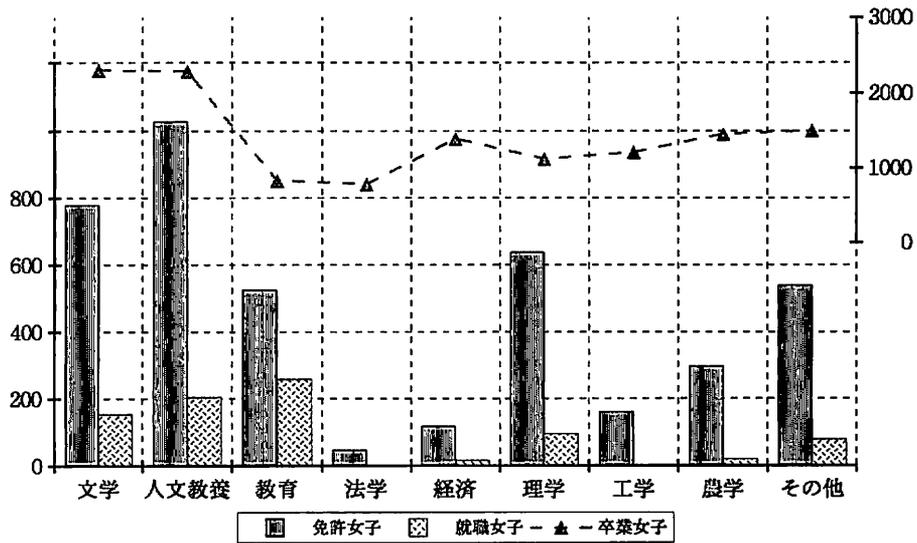
(左側目盛 免許取得者・教員就職者数，右側目盛 卒業生数)

図18 国立一般大学平成2年女子（卒業生・免許取得者・教員就職者）



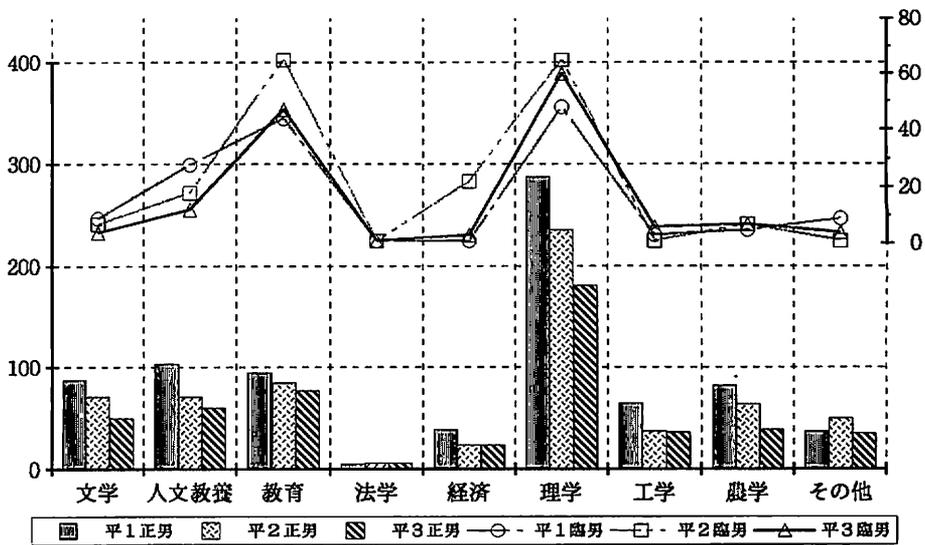
(左側目盛 免許取得者・教員就職者数，右側目盛 卒業生数)

図19 国立一般大学平成3年女子（卒業者・免許取得者・教員就職者）



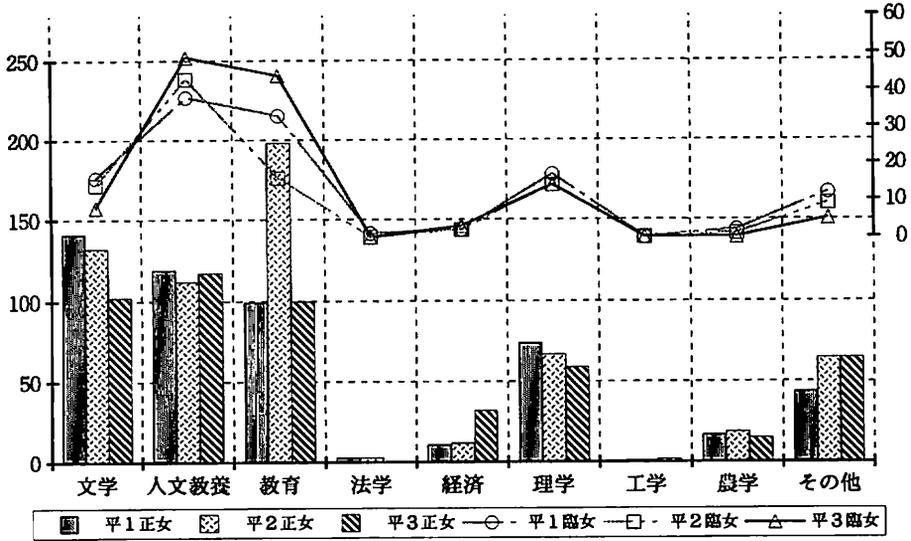
(左側目盛 免許取得者・教員就職者数, 右側目盛 卒業者数)

図20 国立一般大学卒業者中就職者（正規・臨時）割合男子（年度順）



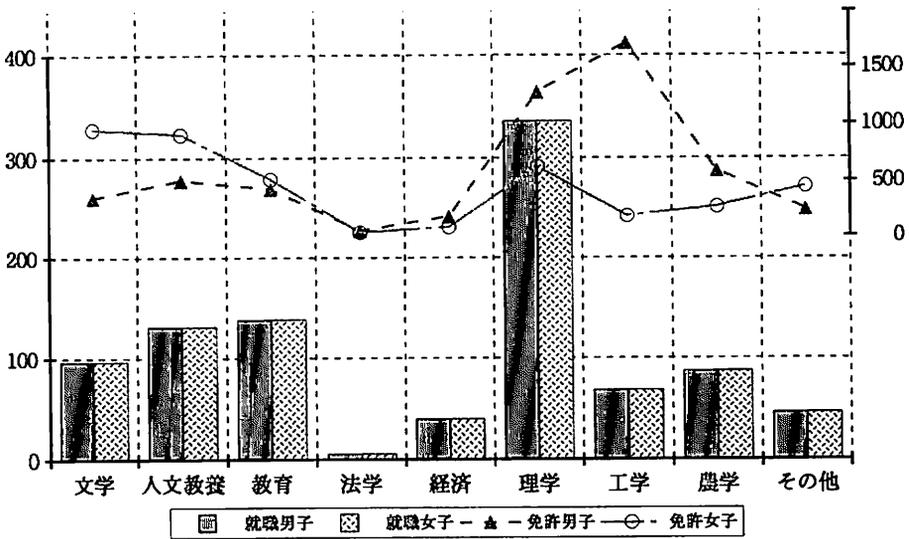
(左側目盛 正規就職者数, 右側目盛 臨時就職者数)

図21 国立一般大学卒業者中就職者（正規・臨時）割合女子年次別



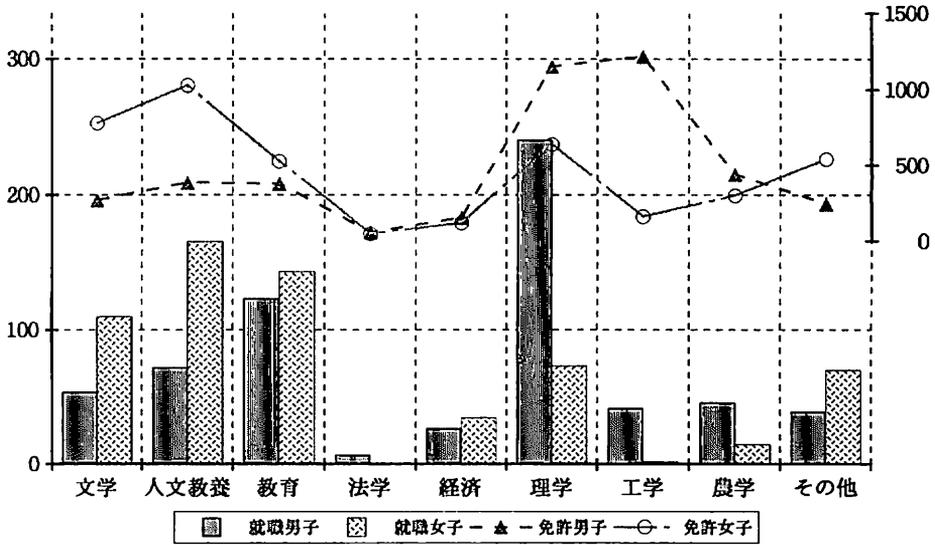
(左側目盛 正規就職者数, 右側目盛 臨時就職者数)

図22 国立一般大学免許取得者男女・就職者男女平成元年



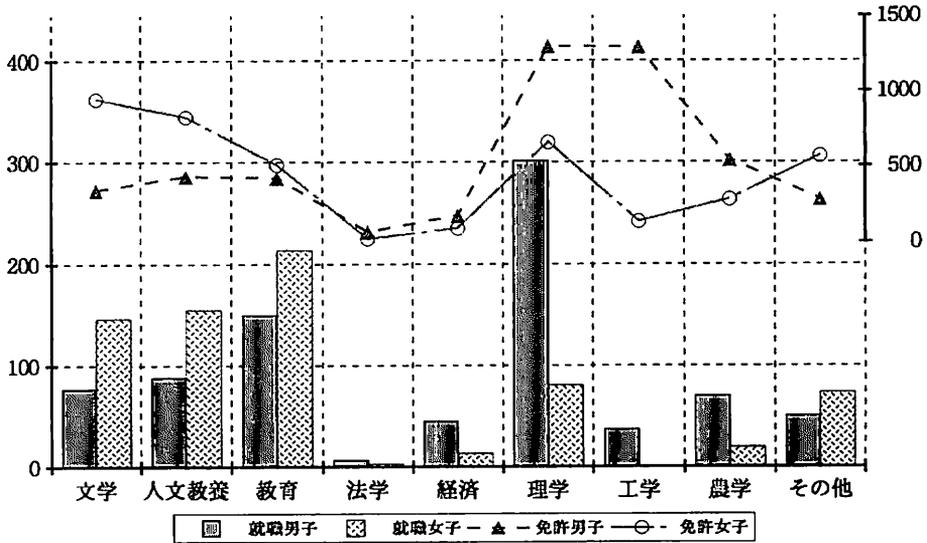
(左側目盛 就職者数, 右側目盛 免許取得者数)

図23 国立一般大学免許取得者男女・就職者男女平成2年



(左側目盛 就職者数, 右側目盛 免許取得者数)

図24 国立一般大学免許取得者男女・就職者男女平成3年



(左側目盛 就職者数, 右側目盛 免許取得者数)

図25 国立一般大学免許取得者中就職者割合男子 (%)

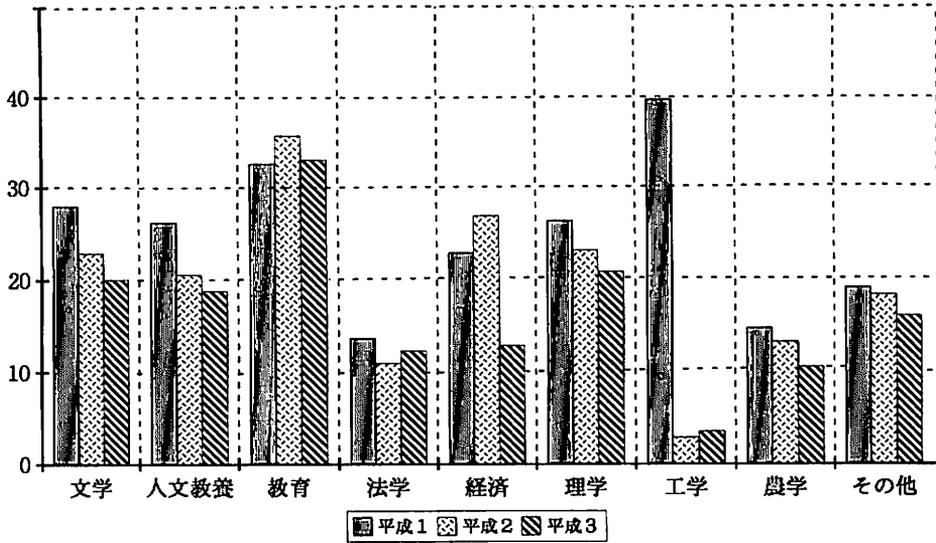
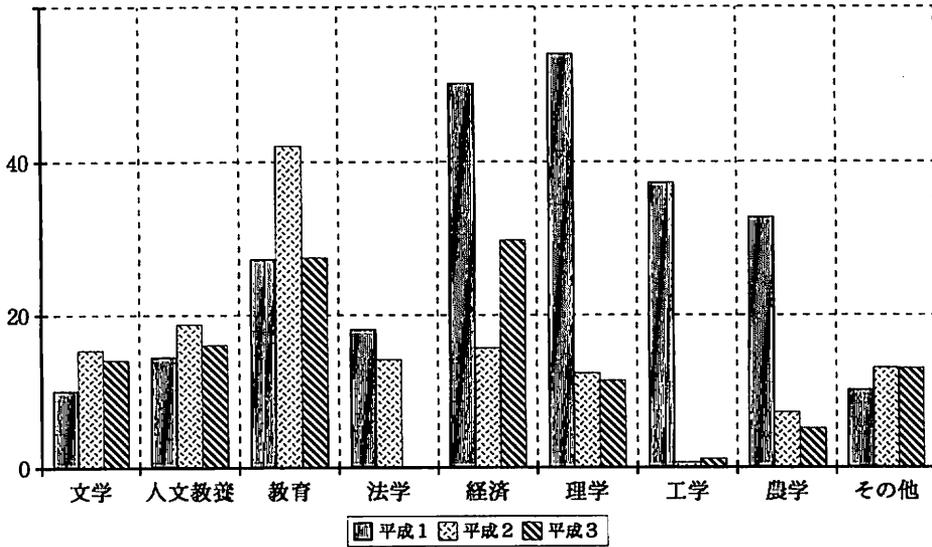


図26 国立一般大学免許取得者中就職者割合女子 (%)



(2) 学部系統別の教職志向

学部系統別によって、教員を進路とする者の割合はかなり高い部分もある。特に文学、人文教養、教育等に関する学部及び理学の学部では明らかに一定割合の教員就職があるという傾向がみられる。これを、法経、工農医等と比べると、明白な差異がある。これらのことは、大学における開放的教員養成のシステムは重要であり、一般学部においても、文学系学部と理学系学部には、教員養成は依然として重要な意味をもっていることを示している。

卒業生中の教員就職者は、文学系では、平成元年、8.3%(814/9,754)、2年、8.1%(832/10,263)、

図27 国立一般大学教員就職者数男子

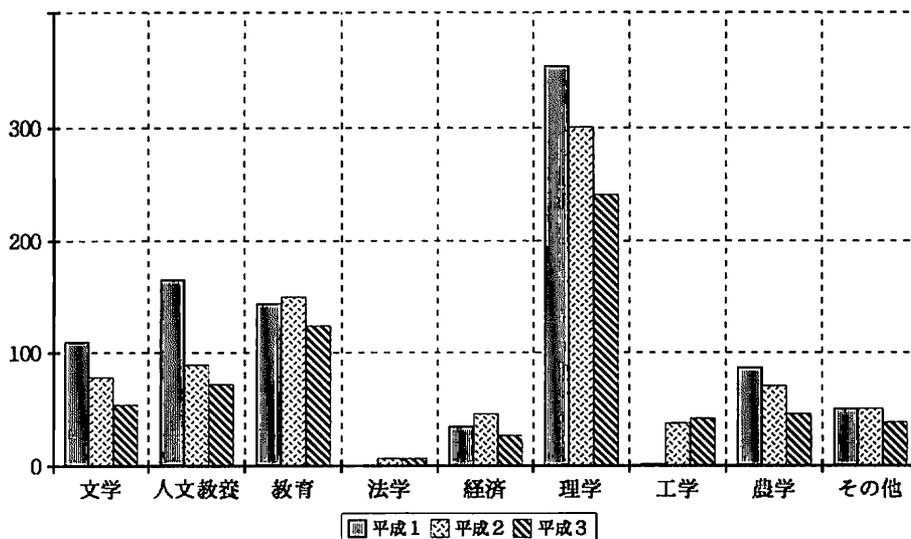
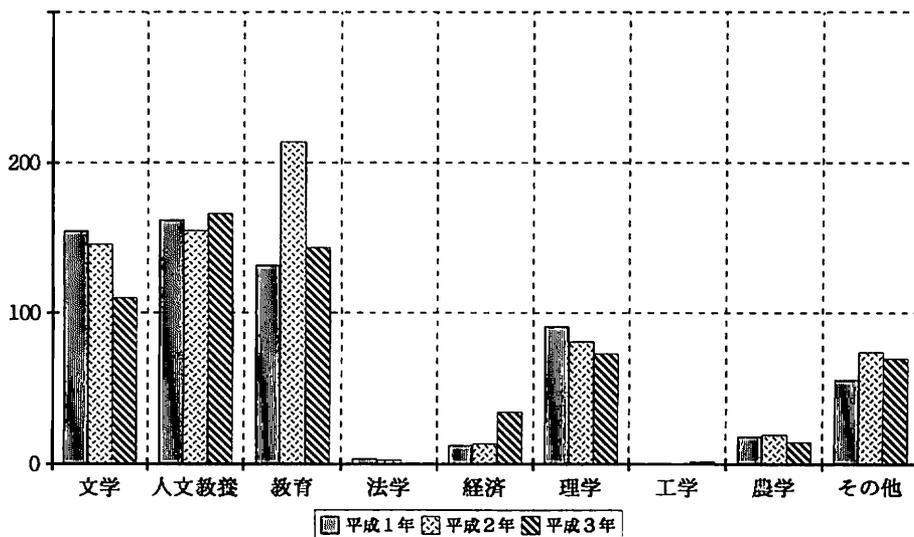


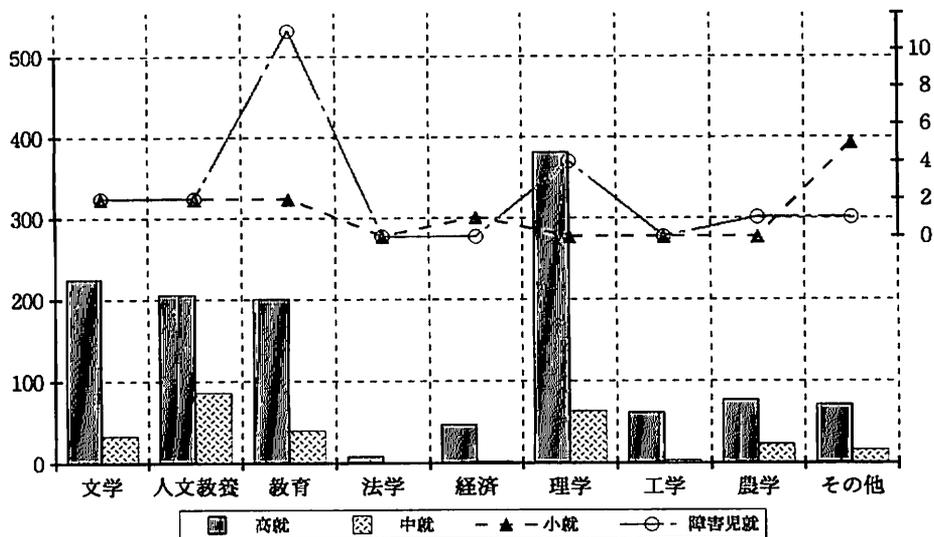
図28 国立一般大学教員就職者数女子



3年, 6.4%(670/10,454)となっており, その内, 女子については, 平成元年, 9.7%(456/4,618), 2年, 10.0%(515/5,151), 3年, 7.7%(420/5,432)で注目すべき割合を示している。

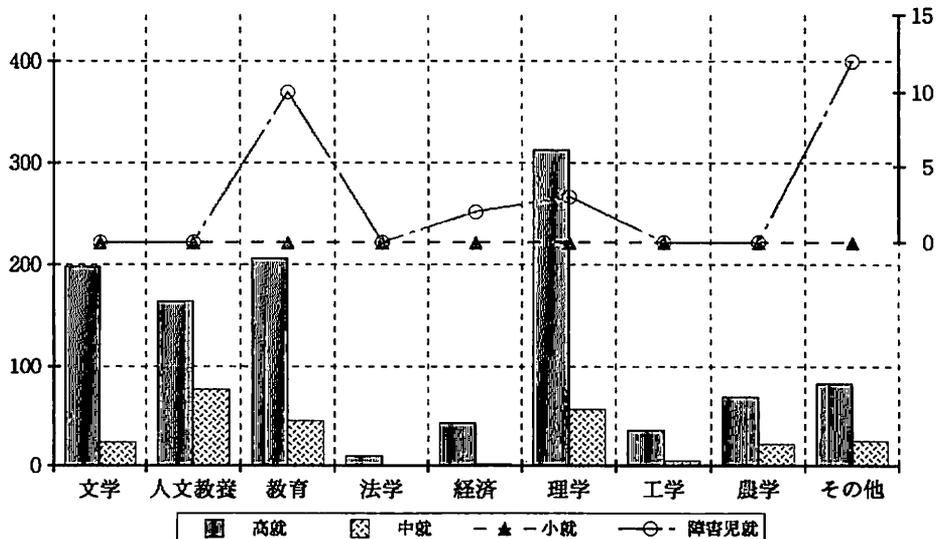
理学系でも, 平成元年, 7.7%(427/5,525), 2年, 6.3%(382/6,092), 3年, 5.4%(314/5,825)となっている。その内, 女子についてみると, 平成元年, 7.9%, 2年, 7.0%, 3年, 6.5%となっており, 理学系では, 比較的男女差は少ない。

図29 国立一般大学教員就職者平成元年 (高校, 中学, その他)



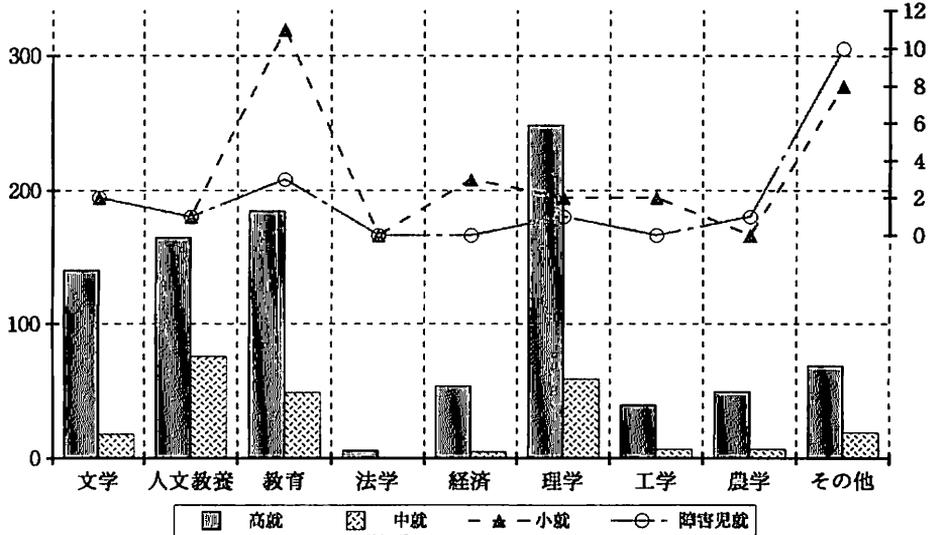
(左側目盛 高校・中学就職者数, 右側目盛 小学・障害児学校就職者数)

図30 国立一般大学教員就職者平成2年 (高校, 中学, その他)



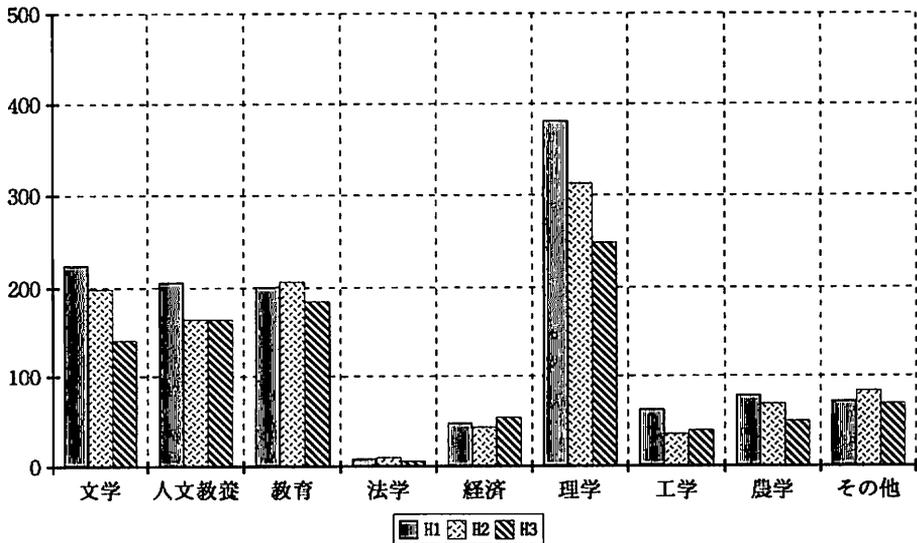
(左側目盛 高校・中学就職者数, 右側目盛 小学・障害児学校就職者数)

図31 国立一般大学教員就職者平成3年（高校，中学，その他）



（左側目盛 高校・中学就職者数，右側目盛 小学・障害児学校就職者数）

図32 国立一般大学高等学校教員就職者学部別3年間推移



(3) 高等学校教員養成の役割

国立一般大学・学部の場合，教員となった者については，高等学校教員である者の割合が極めて高いといえる。教員となった者のうち，平成元年度では，81.2%，2年は，73.1%，3年は，75.7%が高等学校の教員になっている。

なお，上記にも関わらず，国立一般大学における高校及び中学の教科別教員免許状取得状況は，図33，図34の通りであり，平成元年より平成3年にかけて，免許状取得者の減少傾向は全般的に

図33 国立一般大学高等学校教科別免許取得者数

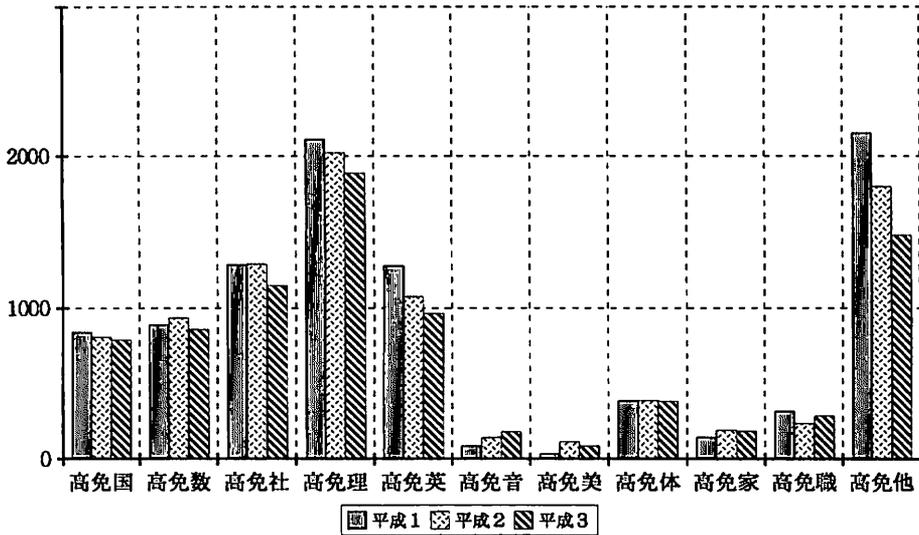
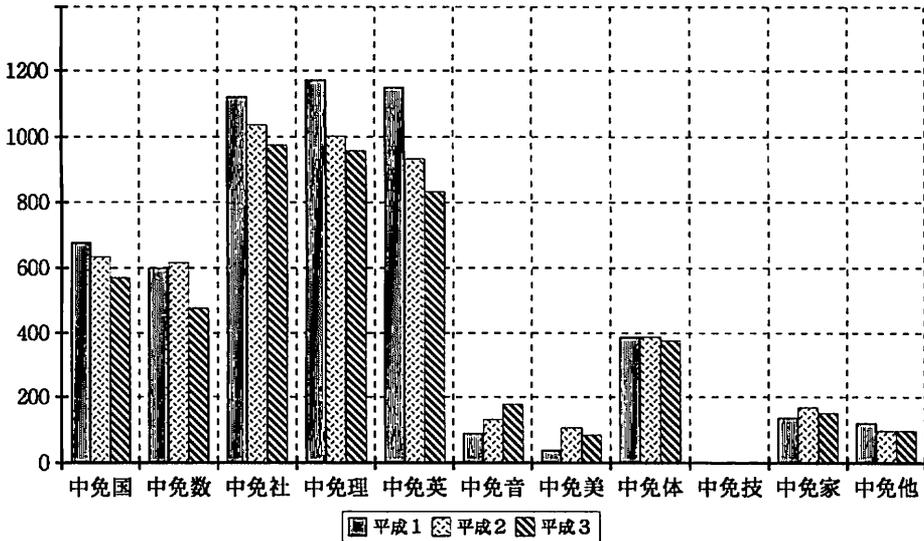


図34 国立一般大学中学校教科別免許取得者数



顕著な傾向となっている。それにもかかわらず、なお相当数の免許状取得者が現実に存在しており、彼らは、潜在的な教員の候補者であるといえることができる。

教育界が多様な出身の有能な人材を吸収し、教育界の活性化を促すためには、これらの有能な教員候補者を多数教育界に招致するための具体的方策を早急に確立することが必要である。

II 教育大学・学部における教員養成 の改善充実の課題

II-1 新免許制度下の教員養成

(1) 昭和63(1988)年12月、教育職員免許法(以下、免許法という。)が改正され、この改正免許法に基づく教員養成が大学では平成2(1990)年度の新入生から行われることになった。また高等学校の教科「社会」に代わって「地理歴史」と「公民」が新設されるに伴い、平成3(1991)年4月、免許法が再び改正され、高等学校教員免許状に教科「社会」に代わり「地理歴史」と「公民」の免許状が新設された。そして、これらの教科(免許状)の教員養成が平成4年度の新入生から実施された。

免許法改正の背景には、深刻化しつつあった児童・生徒をめぐる社会的・教育的な諸問題や、学校教育の個性化・多様化・国際化・情報化といった問題などがあって、これらのことから学校教育、特に専門職としての教員の責任と役割が改めて問われ、教員の資質・能力の向上に対する社会的期待が一層大きくなった。「大学における教員養成」への期待や要求も、このような問題状況と深く結びついている。

ところで、この新免許法は、それぞれ「准学士の称号」や「学士の学位」、「修士の学位」を基礎資格とする3種類(2種, 1種, 専修)の普通免許状の新設や、教科専門科目・教職専門科目の種類と内容の見直しによる免許基準(法定履修基準)の引き上げなどを主たる改正内容とし、履修科目数や修得単位数の増加の点では昭和29(1954)年以来の大幅な変更であった。しかし、新免許法に基づく教員養成は、教員養成系大学・学部(以下、教育学部という)においても、専任専門教官の補充がないまま、カリキュラムを再編成し—そして、大学設置基準(平成3年6月改正)の自由化・大綱化によるカリキュラムの再編成問題とも重なって—実施せざるを得なかった。

そこで、本委員会では、全国の教育学部に対し、「新免許制度に基づく教員養成カリキュラム」の実施にあたっての問題点や対処の仕方、負担の増加等について尋ねた。多様な回答が寄せられたが、それらを大別すると、おおよそ、①特に「問題はなく、新免許制度への対応が比較的スムーズにできた」ところ7校(14.6%)、②「問題があり、負担を感じている」としているところ37校(77.1%)、③無回答(3学部)及び「特になし」(1学部)とするもの(計4学部, 8.3%)に分けられる。

(2) 「問題はなく、比較的スムーズに新免許制度への対応ができた」とする大学は、新免許基準が要求する科目の履修と単位数の修得を従来から課していたところ、またはカリキュラム編成委員会を早期に設けて十分な検討と準備をしていたところである。しかし、「特別な問題は生じなかった」と回答した2校を除き、あるところでは、「特に実践的内容の教職専門科目」や「情報基礎などの新設科目の一部については、教員・施設・機器などいずれも不十分な状況にある」とし、またあるところでは、「細分化された教職専門科目」については「従来の教職専門科目を分類して対応している」が、「生徒指導など幾つかのものは、非常勤講師に頼らざるを得なくなって」おり、教科専門科目の法定修得単位数の増加によって「大学としてのカリキュラムの柔軟性がなくなり、特性を出せなくなっている」うえ、「いわゆるゼロ免課程の発足とも重なって、教官の授業負担が増えてきている」とし、さらに他のあるところでは、「ただ、教科の専門教育がやや薄くなった感じを否定できない」と述べている。ところが、なかには、「全体の開講単位を約30%削減し、負担の軽減を図った」と回答しているところもあって、問題がなかったわけではないことをうかがわせている。

(3) 「問題があり、負担を感じている」と回答した37大学が共通にあげているのは、教科専門科目・教職専門科目の新設と必修単位数増に伴う教官の負担増などの問題である。

まず、新設の小学校「生活」科に関する専門科目及びその教職専門科目（「生活科教育法」）については、新設された他の教科・教職専門科目の場合と同様、それぞれその科目担当の専門教官が配置（定員化）されないことと、その科目のもつ広領域性から、大多数の学部では、授業内容の検討・具体化もさることながら、社会科、理科、家庭科、技術科、教育学、教育心理学などの、それぞれ専門を異にする複数の教官が協力し授業分担したり、あるいはその授業の一部を非常勤講師に依頼したりして実施している。また、区分が「細分化」され、生徒指導や特別活動、教育実習の事前・事後指導などの新設科目も加わった教職専門科目については、担当科目の見直しを迫られ、「担当適任教官が得にくい」ので「近接の専門分野の専任教官」—ないしは「専門外の教官」も一が担当しているとしている学部が多い。なかでも特に小学校教員養成における教育実習については、「実習時数を縮減するとともに、事前・事後指導を充実させて対応している」ところがあるが、しかし事前・事後指導の充実を図るために、その授業時間をカリキュラム全体のどこに位置づけるかに苦慮している学部も少なくない。

上述のことに加え、中・高等学校教員免許状に従来の甲・乙教科の区分がなくなり、すべて40単位数に法定修得単位数の引き上げがなされたが、このことがまた、教官の負担増をもたらしているばかりでなく、従来のような密度の高い養成教育を維持するためには、卒業に要する修得単位数の増加（＝学生の負担増）を図らざるを得ないとしている学部も多い。

以上のことから、教官については、教科・教職専門科目の新設・増加に対応した「教官の定員増の配慮がなく、しかもその負担が一部の教科や教官に片寄る傾向があるため、過重な負担と安

易な対応が生じるところに問題がある」ということになる。これを「非常勤講師等で対応」しようとしても、「非常勤講師時間の枠に制約があり、適当な講師を求めることが必ずしも容易でない。そのため、「実地指導講師の大幅導入が考えられている」が、これには「一定の歯止めがないと、講義の質を低下させ、また、授業の評価の面でも問題を引き起こす」ことになりかねない。また、学生についていえば、法定修得単位数の増加は卒業に要する修得単位数の増加をもたらしているが、後者を押さえるとすれば、「一般教育科目を圧迫し、教科専門科目の単位数削減を余儀なくされる」などの問題があり、この点からも、教員養成の今日的課題に照らし、学生負担と教授・学習内容との均衡のとれたカリキュラム編成の一層の工夫改善が今後の課題となっている。

II-2 全学の教職課程と教育学部の役割

(1) 全学の教員養成と教育学部の関係

教職課程の認定制度（以下、課程認定という）は、免許法公布4年後の昭和28年7月の法改正によって発足したが、それ以来今日に至るまで教員養成制度の改正の度ごとに、教員養成を行う各大学・学部はそれぞれ文部大臣に対し課程認定の申請を行ってきた。その際、教員養成系教育学部を有する国立大学の教育学部以外の各学部においては、通常、教育学部が教科教育法及び教育実習を含むすべての教職専門科目を担当することが前提となっていた。これは今日でも変わらない。しかし、「他学部」の学生に教員志望者が増加するにしたがって、それだけ教育学部教官の負担が重くなる一方、他学部でもそれぞれ独自に自らの責任において教員養成を行おうとする傾向が強まっていた。そこからまた新たな問題も生じてきている。今日、一般大学における教員養成に対する教育学部の役割が改めて問われているが、それは、このような傾向を反映しているといえよう。まず、現状はどうなっているか（1993年度現在）について、教育学部の回答を分類すると、下表のようになる。

表18 教員養成に関する全学の教職課程と教育学部の関係

①教育学部がすべて責任をもっている (教育学部)	22 (45.8%)
(教育大学)	11 (22.9%)
	11 (22.9%)
②各学部単位で実施しているが非常勤講師の選定や授業等で協力する	19 (39.6%)
③各学部単位で実施しており、教育学部とは関係ない	5 (12.5%)
④その他	2 (4.2%)
計	48 (100%)

(2) 現状における問題点と今後のあり方

① 「教育学部がすべて責任をもっている」

(ア) 表中の①の11の「教育大学」は大学院中心の3教育大学を含め、すべて教員養成系単科大

学であり、「現状における問題点と今後のあり方」の設問については、「該当しない」という意味での無記入が過半数を占め、「特に問題はない」とするところも3学部あった。しかし、他の1学部は、特に「教職科目として新たに加えられた『教育方法・技術』『特別活動』『生徒指導・相談』の専任教官が不足。（これらの不足を）理科・社会・家庭・技術担当教官を中心に、全教科教育学・教育学・心理学担当の教官で補っている」と記していた。

(1) 一般大学の「教育学部がすべて責任をもっている」場合、その責任の内容・範囲は、教科専門科目以外のすべての科目、すなわち教科教育法及び教育実習（企画・実施・評価）を含むすべての教職専門科目にわたっているのであろうか。今回の調査では、この点を十分明らかになし得なかったが、1学部のみ「教育実習の実施と教科専門関係」科目の授業は他学部で行っているところがあった。

そのほか、回答はまちまちであったが、当該11学部の記述の中で、比較的目立ったことは、他学部学生の教員養成に責任をもつことによって教育学部教官の負担が増していること、他学部学生用に授業を開設している場合には時間割との調整の必要があること、他学部学生と込みで授業を行い、受講者数が増加した場合、「非常勤講師の増加で対処」したいとしていることなどである。

② 「各学部単位で実施しているが、非常勤講師の選定や授業等で協力する」

このグループに属する19学部のうち、15学部が回答を寄せている。その内容は、他学部の教員志望学生は「教職に関する大部分の授業を教育学部で聴講することになる」とするもの（1学部）から、教職専門科目を担当する「非常勤講師としての協力を求められ、可能な限り要請に応じている」としているもの（1学部）や「非常勤講師の選定や授業の実施等で協力している」もの（5学部）まで多様であり、なかには「一部の教職科目は、教育学部教官が経済学部に出張講義しているが、他は経済学部学生が教育学部に来て受講している」ところもある。しかし、他学部では、他学部が実施する教職科目の全部または多くを非常勤講師の手に委ねたり、集中講義の形式で実施したりする例が少なくないところから、教育の質の充実がややもすればおろそかになる恐れがあり、「教育学部で直接に責任がもてない状況にある」ことは問題であり、教育学部は教員養成に関し他学部に対してもっと指導性を発揮すべきであるとの指摘があった。特に教育実習など「質的に疑問視せざるを得ないような場合がままあるようである」との指摘もあった。そして、ここでは「教育実習は教育実践研究に置き換えるべきで、この中で一部教師経験をさせるようにし、本格的な教師経験は、初任者研修を充実して、そこで行うべきである」、「現在のような形で教育実習を実施する場合は、大学レベルで教育実習センター（仮称）を設置し、専門教員及び専門職員を配置して、指導の徹底を図るべきである」という提案もあった。したがって、考慮されるべきは、「専門能力集団としての教育学部は、協力体制を維持できるだけの余力を備える方向で条件を整備する必要がある」ということである。

③ 「各学部単位で実施しており、教育学部とは関係ない」

このグループに属する大学の一般学部においては、教育実習を含む教職専門科目のすべてにわたって非常勤講師を採用し、教員養成を実施しているが、その非常勤講師として教育学部の教職

専門教官も任用されることがある。そのため、規模の小さい大学の教育学部からは、「予算の面」からも節約し、「教職科目の開講に関しては各学部の枠を取り払って授業が実施されてしかるべき」とする意見が出されている。

④ 「その他」

その他の2大学のうちの1つは広島大学で、ここでは、「学校教育学部」以外の学部の教員養成については「教育学部がすべて責任をもっている」としている。また、もう1大学の場合は、「①と②の中間というところ」で、教職科目については、「教育学部が全学に責任をもつことを原則としているが、教官の負担の大きいところは、非常勤講師（経費は全学負担）で処理している」。教科教育については、「教育学部の講義を受講させるが、多人数の場合には、それぞれの学部で開講（非常勤講師、教育学部の教官も協力）しているものもある」。また、教育実習については、「教育学部も責任をもつが、実施は各学部で行う」としている。

以上のことから、他学部に対する教育学部の役割が教員養成の制度面と実質面の両面から改めて検討されてよいように思われる。

II-3 教育学部の入試方法の改善をめぐって

(1) 入試方式（日程）の改善について

大学の入学試験制度（大学入試制度）は、現行の大学制度が発足した昭和24（1949）年度以来、「進学適性検査」と「能研テスト」の時代を経て、昭和52（1977）年5月に大学入試センターが設置され、昭和54年度から各国立大学が大学入試センターと協力して共同で「共通第1次学力試験」（共通1次試験）を実施した。そして、共通1次試験の受験を要する教科・科目が従来の5教科7科目から5教科5科目に削減された昭和62年度から入試方式としてA日程・B日程の「連続方式」が、またそれに加えて平成元（1989）年度からは前期・後期の「分離分割方式」も導入されたが、共通1次試験が「大学入試センター試験」に改称された平成2年度以降、「分離分割方式」がますます普及し、その間、各大学・学部が独自に行う「個別学力検査」も多様化して、今日に至っている。ただ、教科別にそれぞれ少数の入学定員からなる中学校教員養成課程やその他少数定員の教員養成課程を有する教育学部の場合、分離分割方式への移行には問題があることがしばしば指摘されていた。

では、教育学部の入試方式は、どのように推移しているだろうか。それを示したのが表19である。

この表から、各教育学部においては、平成5年度から入試方式が連続方式から分離分割方式へと急速に転換していることがわかる。このことから、「連続方式は存在理由と実効性を失いつつあると考えられる。募集単位の小さい専攻、実技系の課程・専攻など分離分割方式になじまないものがあるが、これらについては、前期・後期のいずれかの定員を0にするなどの方式を用いてで

表19 教育学部の入試方式の推移（平成2～6年度）

平成年度		2年度	3年度	4年度	5年度	6年度
連 続	A日程	25	24	22	17	10
	B日程	19	18	14	7	2
分離分割		3	4	6	9	12
A+分離分割		1	2	6	15	24
計		48	48	48	48	48

文部省大学課入試室及び国立大学協会の調査資料により作成。

(注) 平成5年度改組以前の神戸大学教育学部を除いてある。

も、連続方式を早期に整理すべきである。本学では、平成5年度入試から分離分割方式へ移行を開始し、平成7年度入試までに全分校・全課程で移行を終了する予定で作業を進めている」としている学部があるが、これは最近の趨勢を言い当てていると言えよう。しかし、簡単には分離分割方式を導入できないとするところや、導入しても「前期・後期の募集定員がアンバランスなため、実質的に入試機会を2度与えることと隔たりがあり、教員志望の優れた受験生をバランスよく集める妨げとなっている」とするところ、それよりも「推薦制の拡大がより望ましい」とするところ、また中には、分離分割方式、推薦方式など入試方式の多様化を図ると1年間に「計5回以上の試験をやっており、一部の大学では実に9回も入試をやっている」ような現状では、大学と受験者の双方のために「簡素化日程の方向で見直すべきである」とする意見も複数あった。またこれとの関連で「同時に、教員としての資質能力をあらかじめ評価し得る入試方法は何かをめぐり」検討の必要があり、現在検討中であることを強調する意見もあった。一方、分離分割方式の実施にあたって、課程別の募集人員が少ない点が問題であることから、「課程別募集の廃止」を検討していると記している学部もあった。分離分割方式は、前期日程と後期日程の募集人員の割合の問題も含め、教育学部にとっては依然として問題が残っているように思われる。しかし、平成9年度からの入試のあり方については、国大協として連続方式を廃止することを決定したところから、多くの教育学部においても新しい段階を迎えたといわなければならない。

(2) 推薦入学の状況について

推薦入学制度を導入するところは、教育学部でも近年とみに増加し、平成5年度(1993)現在、41学部(85.4%)に及んでいる。また、その募集する専攻領域は中学校教員養成課程の音楽、美術、保健体育、家庭、技術等の専攻領域や養護学校教員養成課程、総合科学課程(新課程)などに比較的多いが、募集定員の多いところは入学定員の30%にも及ぶところが2学部あり、過半数の学部では、今後その募集分野を広げ、定員枠の拡大を図る計画をもっている。

推薦制の具体的な選考方法として、半数強のところでは「推薦入学I」の方式に基づき、大学入試センター試験を免除し、「面接、高校の推薦書・調査書等」により「総合的に選抜し」て問題がないとしているが、なかには追跡研究の必要ありとするところも若干認められた。一方、推薦

入学制度をまだ実施していないところ(7学部)でも、「今後のことも未検討」、「高校からの推薦基準に不安がある」ので、目下のところ「これを実施することを考えていない」とする2学部を除き、他の5学部は「導入の方向で検討している」としている。

(3) 教員適性と入試方法の改善について

教育学部では、どこでも、受験者1人ひとりの中に教員としての能力・適性を発見することに強い関心をもっていることはいまでもない。もっともそうした能力・適性を短時間の試験時間に看取しようとしても不可能であろうが、そうであればこそ、多様な試験方法を導入することは有意義であろう。したがって、「個性的で、人間性豊かな人材を広く求めるために、多様な入試を導入する方向で入試方法の改善を図っている」、「入学者選抜において教員としての適性をどのような内容により検査するかというのは難しいことではあるが、小論文や面接等の中で少しでも把握できるように努めていきたいと思っている」としているのも、そうした考えからであろう。しかし、「面接の過程では一部に教員としての意向や適性を試問するところもあるが、本格的な適性検査は実施していない。また、小論文においては、それぞれの学問分野に関する専門知識を試問する出題が中心で、適性検査に関わる出題はなされていない」というのも一概に否定できないであろう。したがって、入試の方式や内容について、今後とも多様な方式や内容が検討され改善されていくべきであろうが、その際、一方では、入試の目的に照らして内容の妥当性と評価の客観性ということに、また他方では、それが誰の、何のための、何を見ようとする試験方式・内容かということに細心の留意がはらわれる必要がある。また、「大学入学試験の高等学校教育に及ぼす影響を無視して定員確保のため、個性化のために方法を変更することは高校生の勉強離れにつながる。大学側は選抜方法ではなく、問題作成、出題内容を工夫して事態に対処すべきだと考える」という指摘があったが、注目に値する。

II-4 教育学部における新課程の実態と問題

教育学部の新課程は、教員養成課程の縮小・改編によって設置されたものであって、近年の児童生徒数の急激な減少と教員需要の低迷状況に対応する教育学部の新たな展開として見ることもできる。しかしながら、既報『大学における教員養成に関する調査(第三次報告)』(平成2年11月)でも指摘したように、新課程の設置については、当初から「教員養成課程の活性化」「生涯学習時代に対応する学校教員以外の教育者の養成」「現代の教育課題に応える新しい教育学部像」「将来の新学部の前提」など、かなりの学部が期待を寄せている一方で、「本来の任務である教員養成にマイナス」「教員養成課程のレベルダウン」「児童生徒数の減少が教員需要減になる現状がむしろ問題」など、教員養成に及ぼす影響を危惧する大学・学部も少なくなかった。

今回の調査では、このような経緯を踏まえて、新課程を設置している大学・学部と設置していない大学・学部のそれぞれに対して、前者の場合は、新課程の実態と問題、教員養成課程と新課

表20 新課程設置大学における新課程の位置づけ

選択肢	教育大学	教育学部	小 計	比率(%)
①新学部創設の基礎	1	6	7	20.0
②暫定措置・養成重視	0	2	2	5.7
③両課程の並存	5	18	23	65.7
④その他	0	1	1	2.9
無回答	0	2	2	5.7
合 計	6	29	35	100%

〔選択肢〕

- ①新課程を新学部創設の基礎とし、教育学部を再編改組する。
- ②新課程は暫定措置として考え、教員養成課程を本体として整備充実させる。
- ③教員養成課程と新課程を並存させ両課程の整備充実を図る。
- ④その他

〔備考〕 無設置の回答：教育大学 4 教育学部11

程との関係及び今後のあり方について、後者の場合は、設置しない理由と今後の設置の可否及び教員養成課程のあり方等について、それぞれの意見を求めた。

【設置状況及び教員養成課程と新課程との関係】

新課程の設置状況については、既設の35大学・学部と無設置の15大学・学部からの回答があった。なお、新課程と教員養成課程との関係については既設の33大学・学部の回答があったが、表20の選択肢（2学部は複数選択）の分布が示すように、両課程の③「並存と整備充実」をあげているのが最も多く、次いで、①「新課程を新学部創設の基礎として教育学部の再編改組」、②「新課程は暫定措置で教員養成課程を本体とする整備充実」の順となっている。

【今後のあり方についての意見】

教育大学・学部の今後のあり方等については、38大学・学部が回答している。その意見は、新課程を設置している場合と設置していない場合とが混在しており、内容的に両者を区別することは困難であるが、全体的には次の5つに分類することができる。

第一は、教員養成課程を一義とするか、またはそれに近い7大学・学部の意見である。これには、端的に「教員養成に徹する」「新学部は話題にもなっていない」「教員養成学部本来の目的を果たすための充実を図る」「従来から教員養成に最善の努力をはらってきた。修士課程の現職教員も受け入れた現在ではなおさらのこと、この方針は今後とも変わらない」といった新課程無設置の大学・学部の意見とともに、新課程を暫定措置とする学部の「並存は学生の教員志向を弱体化し、教員の指導方針も揺れ、一本化の必要を感じている」などの意見が含まれている。

第二は、新課程が設置されている現実に立って、その充実を図ろうとする9大学の意見である。その中には、「非常に意欲的な学生を設置初年度から得て、教員養成課程の学生と共に相乗的効果を生んでいる」「生涯学習推進のための〈広概念の教育〉の専門家の養成を教育学部の重要な任務として考える。その意味で、新課程の充実を教育学部の改革発展の重要なテーマとして、その役

割を重視している」など積極的に評価している意見や、「両課程は同じ学部の基盤の上での分化であるので、それぞれの特色を生かしながら、相互交流ができるような教育体制を編成している」「教育学部の特色を生かして、理科、社会、公民の教員免許も取得できるようにしている」など、教員養成課程との連携による新課程の特色を強調する意見もあるが、他方では「新学部の設置を望む者も多いが、それを実現していく現実的条件は乏しい。現状のままでその方向を推進すれば、教員養成課程の弱体化を招き、新課程も脆弱なままに分離されることになるであろう。しかし新課程は暫定的措置として考えられるものではないし、そのように位置づける考え方はみられない。したがって、教員養成課程と新課程をそれぞれ充実させ、相互に刺激しあい、補いあうことによって、教育学部全体の発展を図りたい」という意見にも見られるように、新課程に問題を感じながら、教員養成課程との両立を目指している大学もある。

第三は、教養部改組による教養部所属教官の分属や一般教育担当教官の参加を得て、新課程の基盤の上に新学部を構想する7学部の意見である。この中には、「教養部がないため、一般教育担当教官の多くが教育学部に所属している。これらの教官も参画して新課程が設置されたこともあって、新課程を基礎とする新学部の創設を考えている教官が多い」「新課程を核にして新学部を創設するとともに、教員養成課程を本体として教育学部の充実を図る」「新課程は2課程4コースで構成されており、そのうちの1コースは将来の学部増設の核となるべく計画したものである。他のコースについては、教員養成学部の特質を生かした特色のあるコースとして整備・充実を図っている」「教員養成課程の学生の教員外就職が増えており、新課程への定員の振り替えと、教員養成課程の教育の強化によって教員就職率を高めていく方向のいずれをとるかについて、今後検討していくことになるであろう。2学部のみの本学の場合には、新課程と他の学部の学生定員の一部を含めて、新学部を設置することも検討課題となっている」の他、「教養部の廃止と新学部の設置という改革に伴って入学定員の一部を抛出したので、ある点では新課程の設置と同じような結果になっている。今後は、教養部教官の分属も含めて、教員養成課程の充実を図るべく模索している」などの意見が含まれている。

第四は、新課程の設置による教員養成課程の弱体化を危惧する意見や、その独自性を困難視する意見で、8学部から出されている。この中では、「新課程の授業の多くが教員養成課程の授業との相乗りで独自性がなく、新課程設置の趣旨との隔たりがある。今後の教養部教官の分属計画を活用して、その充実を図りたい」「出発点では新課程の独自性について検討したが、現在では矛盾がでていて、目下、両課程の並存と充実を図る方向で検討している」「教員配置基準について明確な整備がなされていない現状では、教員養成学部の目的や役割と連動して新課程を位置づけないかぎり、種々の矛盾を引き起こすことが懸念される」などの批判的意見が述べられている。

第五はその他の意見である。大部分は以上のいずれかに関連しているが、その中には、現在は無設置であるが、教員需要の低減に伴って「将来的には検討の余地がある」という意見や、教員養成系学部の理念を強く意識して「新課程に『〇〇教育課程』の名称を選んだ背景には、教育学部の伝統と特色を一貫して継承し発展させようとする理念がある。しかし新課程は発足したばかり

りであり、他方の教員養成課程は大学院設置によって大きな変化を迎えつつある。当面は、両課程の並存と充実の立場に立たざるをえない「新課程の設置が教員養成課程にもよい影響を与えるであろうという考え方（例えば、より広い視野や能力をもった人材の養成が可能になるなど）は、教員養成課程の中でこそ行っていくべきものである。生涯教育教員養成課程や国際教育教員養成課程などもあってもよいのではないか」などの意見が含まれている。

以上のように、新課程については、設置と無設置のいずれの場合にも積極的と消極的との双方の意見があり、そこには教育学部が現在直面している複雑な状況が反映しているように思われる。たとえば、現在70%以上の大学が新課程を設置し、その多くが教員養成課程との並立を考えているが、しかし実際には両者の充実に苦慮し、教養部教官の分属等による整備に期待しているなど、その基盤の不備を訴えているところも少なくない。このような現状は、教育学部が置かれている問題状況が、新課程の設置によっても容易に解決されない深刻なものであり、今後の発展のためには、新課程の設置の可否やそのあり方をも含めた抜本的な検討が急務であることを示唆しているといえよう。

II-5 教育学部の将来のあり方の問題

教育大学・学部調査において、教育学部（教員養成学部）の将来をどのように考えているか、選択肢で尋ね、さらに見解があれば自由に記述してもらった。選択の項目は次の三つである。

- ① 教育学部を廃止して、新しい性格の学部再編する。
- ② 教員養成学部としての性格をいっそう徹底させる。
- ③ 教員養成の機能をうちに含む広義の人間形成の学部として発展させる。

その結果を単科教育大学と教育学部とに分けて集計してみると、次の表ようになる。

予想通りと言うべきか、半数以上が、③を選択した。そして予想に反してということになるかもしれないが、①、つまり教員養成の発展的解消論を選択した学部は皆無であった。②の教員養成堅持論の数値を高いとみるか、低いとみるか分かれるところであるが、単科教育大学でこの立場を堅持する大学が少ないことは今や教員養成の将来が悲観的にみられていることの証拠といえるだろう。

表21 教育大学・教育学部の将来像

選択肢	教育大学	教育学部	合計	%
①新学部への転換・学部再編	0	0	0	0
②教員養成の徹底	2	5	7	14.9
③広義の教育学部を志向	5	22	27	57.4
その他	2	3	5	10.6
無回答	2	6	8	17.6
合計	11	36	47	100

数値的に、③の教員養成の質的发展論が大勢を占めるのは現在の教員就職状況からすれば、当然のことであろう。しかし、人間形成の学部といっても、具体的内容や社会的必要度は必ずしも明確になっているわけではない。そういう意味では、この立場は現在のところ、新課程を内部に抱え込んだ教員養成学部としての自己合理化であるとともに、将来的発展への期待感を表しているとみるべきだろう。

③を選択した上で、自由記述に述べられた見解をあげると、次のようなものがある。

- 幼稚園・小学校の教員養成の機能を含む「大学」の学部としての教育学部の歴史は、世界的にみても、極めて浅い。「大学」の立場から「教育」という言葉の意味を追求する発想がもっと必要であろう。
- 教育学部の将来の基本方向を、「教育関係者の養成とそれに関連する教育研究を総合的に行う」としている。学生の進路としては、教員養成系の課程では教職関係で活躍することを、情報文化課程では教育者の素養を活かしながら広く社会で活躍することを想定している。
- 教育学部の内部に教員養成課程と新課程とを含むようになった現状においては、教育学部全体の性格規定としては、教員養成の機能を内部に含む広義の人間形成の学部と言うべきであろう。しかし、新課程が加わることは教員養成課程の性格をも曖昧にすることではなく、この課程が教員養成課程の使命を果たしていくことをより強化するものとなるべきであろう。新課程が加わることによって、教育学部の教官組織も多少とも充実し、学生の水準も向上しており、教員養成課程と相互に刺激しあい、切磋琢磨することによって、内容としては充実の方向に向かっていることを評価すべき点がある。教員養成課程の学生の教員就職率を向上させる努力は是非必要なことであり、様々な形で努力しているところである。しかし、現在の入試制度の状況においては、はじめから教職に就く意向を持たないで教育学部に入学してくる学生もある。これらを含めて教職を希望しない学生については、それぞれの志望を活かせるような教育課程の編成を行うなど教育上の工夫が必要であろう。

しかし、②の教員養成堅持論も展望があつてとられているとはいえない。自由記述においては次のような見解にとどまっていることがそのことをよく示している。

- 学生の職業選択の自由を制限するものではないが、教員として進路を開拓するよう指導する。
- 教員の市場はまだ広く、将来も必ずしも悲観的でない。まだ、学校教育だけでなく、生涯学習や海外での教育の指導者等も含め市場の開発を考える必要がある。
- 教育学部への一般企業からの求人、教職と企業での採用内定時期のずれ等から、企業志向の学生が増えている傾向がみられるが、歓迎されるべき傾向とは思わない。教育学部卒の教員シェアを拡大するためにも②の推進が重要である。

次に、集計の際、「その他」としたものはすべて②と③の両者について考えたいとか、現在その統一を検討中であるというものであった。

例をあげると、次の通りである。

- ①はとらない。②及び③については回答保留。

- ②と③を視野におき、調和をもって統一させる。
- ②③、この両者は、基本的には、矛盾しないものと考えている。

II-6 教育学部附属学校の将来の問題

附属学校の将来に関する設問について、ほとんどの大学が何らかの回答を寄せているが、大体は附属学校について、教育実習と共同研究の機能に沿ってその重要性を再確認するもので、廃止論は皆無であるが、積極的に新しい発展の方向を明示するものはほとんど見あたらなかった。

総じて言えば、大学にとって、附属学校問題は、現状維持が精一杯で、新しい発展方向を見出すには至っていないというところである。

自由記述の中で、附属学校の機能・役割などについて述べたものには、次のようなものがある。

- 附属学校の今後のあり方については、現在附属学校部を中心に、各附属学校の代表が加わって将来計画の検討を行っている。これまで本学において強調してきたのは、学校としての教育機能を果たすことはもとよりのこと、附属学校として教育実習や教育実践研究の機関としての機能を果たすと同時に、それぞれの附属学校が個性を明確にすること、学部と附属との共同の研究を推進することであった。これらの点で従来必ずしも成果をあげてきているとはいえないものがあるので、今後将来計画の検討の過程で一層の充実を期していかなければならない。
- 本学部と附属学校の関係は、極めて良好であり実習校としての役割を十分に果たしている。研究校としての役割については、大学教官側に参加・協力で多少不十分な点も認められる。
- 附属学校は、単に教育実習実施機能のみでなく、望ましい教育のあり方を求めて、実践的研究を進めているが、これを一般校に普及させるという点や理論的な裏づけという点で問題がある。学部—附属—一般校のトライアングルによる、教育・研究のネットワークを設定し、よりよい教育を求める実践的研究を充実させていくべきである。この中で附属は実践的研究の核として位置づけ、このような観点での附属学校の再開を図るべきである。
- 附属学校は本学に7校あり、附属学校連合として絶えず連絡を取り合いそれぞれの附属の特色を出しつつ、一貫教育の意味を問い続けている。大学教官、事務局も総会には出席して教育実践研究指導センターを軸にして、大学・附属の共同研究の実をあげている。附属学校の入学希望者も多く、それなりの実績も上げているが、教育実習生の受け入れ指導を始め、教育理論と実践の先導的試行……すなわち、附属学校なしではできない実践成果を社会に対して積極的に問えるよう、現在「附属学校のあり方委員会」で検討を進めている。
次に、附属学校の現状に関する問題点を指摘する見解も多い。
- 学部将来計画委員会・附属学校委員会双方で検討中である。附属学校の経営のあり方、学部と附属学校の連携のあり方にも反省する点があるが、附属学校教員の待遇改善、公立学校に比して遅れている施設、設備の整備、学部学生の教育実習に対応できる学級編成（実習協力校の縮小）等が緊急かつ不可欠の課題である。

- 現段階においては全く検討を行っていない。なぜならば、副校園長人事はすべて県教委人事の一環となっており、一般教諭も学部とは関係なく、附属学校での教育研究の実績が将来のコースを決める最大要因となっており、学部教官の希望するような実験授業など全く入り込む余地がないからである。一部の教科において、共同研究が行われているが、それが附属学校の体質に合わなければ、それも拒否されてしまう。
- 教育「研究」にふさわしい「ゆとり」を十分にもつ大学の附属施設としての条件を整備しようとする検討と努力が長年続けられてきたが、附属学校をめぐる環境は、公立学校以上に劣悪化しつつあり、将来展望を開くことは困難になっている。
- 附属学校の「存在」自体を問題にしたことはありません。むしろ附属学校の望ましいあり方に比して、その条件整備がいかに貧弱であることが、いつも問題になっています。とりわけ、教職員の給与改善を含む予算増、定員増が望まれます。それらの前進なくしては、公立学校との人事交流や大学教官との共同研究も困難なままに留まることが懸念されています。
- 附属学校については、特に高校に問題があり、大学受験の予備校化しているという批判もある。入試選抜の方法等の見直しが迫られている。
最後に、附属学校のあり方の検討について積極的な方向をもつと考えられる見解をあげる。
- 附属学校は、制度上は、教育研究施設であり、教育実習の教育機関の役割にとどまらず、研究機関としての推進をどのように図るかが問われると思う。医学部の附属病院が、同じ教育施設であるが、これと比べると研究機関としての性格や実績が劣るのはなぜかなど、新体制のあり方を目下検討中である。関連して、附属学校教官が大学の教授陣の一角を占め得るような大学の教育研究体制についても、検討に向かっている。

II-7 教員の資質向上，教員養成改善の抜本的方策

教員養成課程を中核とする教育大学・学部は、これまで義務教育諸学校の教員養成を中心にその役割を果たしてきた。しかしながら、近年の教員養成をめぐる情勢の変化、とりわけ児童生徒数の急激な減少に伴う教員需給関係の低迷は、教員採用の漸減傾向に連動して教員志望の学生の不安や教職離れに拍車をかけるなど、憂慮すべき事態を生み出しており、教育学部はその存立そのものが問われる重大な局面に立たされている。

このような危機的状況は、既に述べたような教員の計画養成に基づく従来の目的養成と現実の教員需給との不均衡を直接の原因として、教育学部自身が内包している問題が顕在化してきたことによって一層深刻なものとなっている。そのため、「優秀な能力資質をもった教員志望者を誘うための、抜本的方策」について尋ねたところ、これに対する教育学部の見解は、教職の重要性の認識に立ちつつ、計画養成に依拠してきた従来の教員養成の行き詰まりを打開し、その再生と活性化を図る方向で意見が寄せられた。その方向は、(1)教育学部志望、教員志望の目的意識や意欲の啓発及び入学者選抜方法の改善、(2)教員養成のための教育研究体制の整備充実及び教育実習の

充実、教育学部教官の質的向上、(3)学校現場の条件整備と教員処遇の改善、(4)現職教育の機会の保証、その他の方向などとして主張されている。

(1) 教員志望者の目的意識・意欲の啓発

大学の学部等は、それぞれの専門性に基づく独自の教育体系をもっており、その本来の任務を達成していくために、まず入学前の学生の学部選択や、高校での進路指導が志望する学部の目的や教育内容への適性にかなっていることが期待されている。しかし、先に発表した教育学部学生の意識に関する中間報告に指摘したように、「したい勉強ができる」「合格が可能」といった動機で入学する者が多く、教員への適性に基づいて志望した者は、男子40%、女子30%にも満たなかった。このように、教育学部の目的と学生の意識とのずれが、教育学部学生のアイデンティティの保持を困難にし授業に向けられた不満の原因となっていると考えられ、教育学部受験者の目的意識や意欲を啓発する積極的な施策が求められているといえよう。

この問題については、17学部が説明会やマスコミその他の活用による教員養成の意義、教員養成教育の特色をアピールする必要性を指摘していることは注目される。「教育学部及び教職の意義についての受験生に対するPR（大学の広報誌または大学や学部の説明会において教職の重要性をアピールする）」「教育が人類百年の大計の基礎であることを、あらゆる機会にあらゆるメディアを通じて、社会に浸透させていく必要がある」「優秀な能力を持った大学進学者に教員の道を選ぶ者が必ずしも多くないことは事実である。抜本的方策を示すことは困難であるが、一つには教員の仕事が社会的に真に意義のある、明るく建設的なものであることについて認識を広めていく必要がある。このことについては、マスコミ等でのマイナスの報道が多すぎるように感じている」「教育学部・教育大学等にもたれているイメージを打破・改善する。そのためには、教師の仕事のすばらしさや、教育者の生き甲斐等を若者にアピールしていく方策を考える必要がある」「教員養成学部が、理想の教師像や教師の社会的役割、その仕事の意義をアピールするビデオテープなどを作成し、積極的に高校に働きかける」などが、その主な意見である。

(2) 入学者選抜方法の改善

教職に意欲をもつ学生を迎え入れる方策の一つとして、13学部が入学者選抜方法の改善をあげている。このことについては、特色ある出題科目や傾斜配点等の工夫を含めて多様な意見があるが、その中では「入学者の選抜にあたって、推薦制度を拡充する」「推薦入学制度の徹底的導入」など、推薦制度の活用が11学部と最も多く、そこには「教員を志望する地元出身者を推薦入学させる」や「高校と一体となった推薦入学制度の導入が考えられる。国立大学といえども、所在県の高校生の入学枠を設定することがあってもよい」など、大学所在地の受験生を誘致する特別選抜について言及した注目すべき意見も含まれている。なお、推薦入学に関しては、この他にも、「学校推薦のみでなく、たとえば青少年の家などのボランティア団体、青少年活動団体施設などからの推薦など、推薦団体を拡大する」や「社会教育活動やボランティア活動を重視した推薦制度

を採用するとともに、これらの活動を大学の単位として認定する」などの意見もある。

(3) 教員養成のための教育研究体制の整備充実

価値観とともに、進路の選択肢もまた多様化してきている今日では、学生の目的意識の希薄化は多かれ少なかれどの学部でもみられる一般的傾向であって、必ずしも教育学部のみの特異な現象とはいえない。したがって、学生のアイデンティティを高め意欲を喚起していくためには、入学以前の意識啓発のみならず、入学後の教育体制のあり方についても根本的に検討する必要がある。

目的意識の希薄な学生を教職に導いていくためにも、教職を強く志望する学生の意欲を一層喚起していくためにも、教員養成の教育内容を魅力のあるものにしていく教育学部自身の努力が求められる。このことについては、15学部が「教育課程ならびに教育内容の抜本的改善」「カリキュラムの精選・充実」の他、具体的に「魅力ある教育内容を提供するために、一般教育と専門教育との統合を軸にした新カリキュラムへの移行」や「国際化に向けて、総合科目の一部に複数の教官が英語で授業を担当する科目を導入した」など、カリキュラムや開設授業科目についての改善努力をあげている。なお、この他に6学部が教育研究施設・設備の充実を指摘しているが、これは教員養成教育の充実のために従来から懸案とされてきたところであって、その早急な実現が期待される。

(4) 教育実習の改善

教員養成教育の重要な一環をなす教育実習が、学生の教員志望の動向に多大の影響を与えているという事実もまた無視できない。この点に言及しているのは、わずかに3学部にすぎないが、そこでは「教育実践力を最も重要な教員の資質・能力の一つとしてとらえ、教育実習を重視してきた。具体的には、3年次の事前・事後指導を含む附属学校での基礎実習と、選択制ではあるが、4年次の公立学校での応用実習を実施している。応用実習では、1校に1～2名が配属され、協力校は100校以上に及ぶ。この制度はカリキュラム上、また人的・物的にかなりの犠牲を伴うが、教員の資質能力の向上に役立つと考えている」「国際交流事業を発展させ、海外の現地校での教育実習を行う」など、すでに実施している試みが紹介されている。

(5) 教育学部の教官の資質向上

教員養成教育を充実させ、教員の資質の向上を図るためには、それに携わる大学教官の資質の向上もまた当然要求される。この点を厳しく指摘しているのは7学部である。そこでは、「教員養成学部の教員の資質・能力、人物をまず抜本的、徹底的に洗い直すことが先決であり、大学教員の資質向上を図ることが最重要課題である」を始めとして、「教育学部自体が教育研究の実績をあげること」「多岐にわたる専門の各分野に優秀な教員を配置し、魅力ある大学・学部づくりを目指すこと」「教育学部自体が文化の生産者としての実績を示し、自らに具わる魅力によって優れた若

者を誘引すること」などの注目すべき意見が述べられている。

(6) 学校現場の条件整備

学生の教員志望を左右するものとして、5学部が学校現場での教員のあり方や教育条件の整備の必要性をあげている。そこでは、「初等・中等教育現場における教員の多忙な勤務状態を見て育った受験生は、教員を志望しない傾向を強めている。したがって、抜本的方策としては、40人学級定数をさらに減らすことによって教育効果を高めるとともに、現場教員にゆとりをもたせる必要がある。その結果がよければ、能力資質の優れた教員志望の受験生が集まってくると思われる」「抜本的ということでは、教育予算の大幅な増大を図ることによって、学校教育の諸条件とともに教師の勤務条件が改善され、教育現場が教師の創造的実践の場として明るいイメージのものに転換できるならば、優秀な若者を教育界に多数引きつけることは可能であろう」などの意見がその主なものである。

(7) 教員処遇の改善

優秀な教員志望者を誘致する方策として、9学部が教員の待遇や給与等の処遇の改善を不可欠としている。「教育学部の学生の教員志望が減少していることは、大学の問題である以上に、今日の社会における教員の地位や処遇に関わる問題である。教職の魅力を高めるためには、学校現場のあり方を改善するだけでなく、教員の処遇の改善を図る必要がある」「優秀な教員志望者を得るためには、教員の待遇改善、社会的地位の向上等の問題も大きく関わっている」などがその主な意見である。

(8) 現職教員の大学院における研修

現在、教員の資質向上を図るための施策として、初任者研修や中堅教員の研修などの多様な形の研修が実施されているが、このことについては、修士課程大学院修了を基礎資格とする専修免許状と絡めて、6学部から現職教員の大学院入学についての意見が出されている。その中には、「大幅に授業料等の学費を免除し、修士課程への進学率を100%近くにする」「学校教員が一定の社会的な尊敬を受けるべきであることを考えるならば、高学歴社会に移行してきた現在、教員の基礎資格が学士レベルでよいのか検討する必要がある」「教員の専門性を高めるために、教員の高学歴化をすすめる」などの意見が含まれている。

(9) その他の方策

以上の他に、優秀な教職志望者を確保する方策として、5学部が「卒業後に地域の教員となる者に対する地域公共団体等の奨学金制度の設立、日本育英会奨学金等の教員就職者に対する返還義務免除制度の拡大」「教員志望者には奨学金の貸与を優先するとともに、その枠を拡大する」などの教員志望者に対する奨学金等の経済支援や、有能な教員志望者を確保するための教員採用の

増大、一般企業等の就職協定との関連を考慮した教員採用決定の早期化などの提案がある。

教育大学・学部の今日の危機的状況は、価値観や進路の多様化を反映していると思われる学生の目的意識の希薄化、教員需要・教員採用の低減傾向に連動する教員志望の学生の不安や意欲の減退、学校現場の過重負担の常態化や教員の社会的地位の相対的低下による教職の魅力の喪失など、多様な要因を含む複雑な構造のものである。したがって、このような状況を打開していくためには、教育大学・学部個々の内部的努力にとどまらず、教職の重要性に対する一般社会の認識の向上や、積極的な教員養成政策の推進などを含めた改善方策について総合的に検討する必要がある。これに対して、以上の各大学・学部の意見は、全体的には教職に適性のある意欲的な学生の誘致とそれを困難にしている問題状況の克服に向けられており、その多様な具体的提案は、「教員の資質の向上、教員養成改善の抜本的方策」を検討していくにあたって重要な視点を提供している。

なお、数学部が大学院での高度の教員養成の拡大充実をあげているが、これは教員養成系の大学・学部本来の教育研究体制の発展につながるだけでなく、18歳人口の減少という厳しい現実に対応していくためにも重要な検討課題と言える。しかしこのことについては、大学院設置基準第14条による教育方法の特例措置の適用の拡大、夜間主コースの設置等の問題、大学院担当教官の勤務の様態や処遇等の問題もあり、すでに実施している大学院の現状の改善を含めて慎重に検討する必要があるであろう。

III 一般学部における教員養成の改善充実

本調査では、「大学における教員養成」の改善充実の観点から、教員養成系の大学・学部のみならず、一般大学・学部における教員養成の改善充実のために、一般学部の学部長に対しても、教職課程の現状と今後の改善について設問し、多くの回答を寄せていただいた。調査内容は、教職課程に関する大綱的な問題についてであるが、教育の将来を憂える貴重な意見が多数寄せられた。

III-1 履修基準の引き上げの影響

最初の質問は、新免許制度（1989年改定）による教職科目等の履修基準の引き上げにより、一般学部における教員養成は、どのような影響を受けているか、どのような問題点が生じているかについて、次のどれかを選択し（複数選択の場合、選択の順位を付して下さい）、具体的な内容を記入するようというものであった。

- ① 新しい教員養成基準により科目が増えたので実施上困難がある。
- ② 教職課程に関する授業科目の担当者の確保に困難がある。
- ③ 教職課程に関する授業実施に必要な施設設備に困難がある。
- ④ 学生の教職志向の減退に問題がある。
- ⑤ その他

この設問にあるように、一般学部における教員養成の問題を問うたところ、回答を寄せた209大学・学部（66大学）の中で、84の大学・学部（約40%）が、科目の増加により、実施上困難であることを第一にあげ、45の大学・学部が担当者の確保が困難であることを第一としている。これらのことについて選択の順位を問わずみても、実施上の困難を選んだ大学・学部は、111大学・学部（約53%）に達し、授業科目の担当者の確保が困難であるとするものも50%弱になっている。一方、教職志望の減退を第一に選択したものは、16大学・学部（7%強）であった。

ある経済学部は、経済学部開講科目と教職科目が同じ時間帯に開講される場合が多くなったため、教職単位を取ろうとすると留年せざるを得ないケースが増えてくると思われると述べている。

ある人文学部は、社会科が三つに分かれたため、教科教育法も3種類9単位になり、実質的に免許状の複数取得が困難になったとしている。

また、担当者の確保については、専任教官が少ないため非常勤講師に頼らざるを得ないために、安定的に確保することが困難であること、各教科の内容が教育学の学問体系よりむしろ実践的な問題領域に対応してつくられており、そのため授業科目の編成とともにやや困難であることなどが指摘されている。

複数の学部をもつ大学では、ほとんどの場合、各学部により選択された項目が異なっており、学部の事情が反映されていて興味深い。たとえば、T大学の6学部の選択肢は、文(①②③)、法経(⑤)、理(①②)、看護(④)、工学(③)、園芸(②③①)である。

また、選択肢として、「その他」があるにも関わらず、記載のない大学・学部が23も存在したことは、全く問題がないためか、それとも選択肢を明確に理解できなかったためであろうかと考えられる。

III-2 教職課程と教育学部の関係

次に、教職課程と教育学部の関係に関する設問は、次の選択肢から選んだ上で、自由に記入を求めた。

- ① 教育学部がすべて責任をもっている。
- ② 各学部単位で実施しているが、非常勤講師の選定や授業の実施等で協力する。
- ③ 各学部単位で実施している。教育学部とは関係がない。

教職課程と教育学部の関係について、回答を寄せた207大学・学部は、選択肢①62大学・学部(約30%)、②82大学・学部(約39%)、③24大学・学部(約12%)となっている。しかし、この選択肢によっては十分に包括することができなかつたためか、記載がないかもしくは「その他」などとしている大学・学部が39存在した。また、同じ大学でも学部によって選択肢が異なっている大学がかなり存在するのは興味深い。

この設問では、今後のあり方についての問題点や意見を求めているが、現状の説明も含めてかなり多くの意見が寄せられている。教職課程の一般的なあり方は、次のようである。すなわち、全学的な教職課程委員会のもとで、教職科目については、主として、教育学部教官の集中講義により、教育法については、教育学部からの発令を受けて、各学部教官が行っている。そして、各教科の専門科目は、各学部の講義で単位を認定する。

このような教育学部を中心とした教職課程のあり方に対して、多数の学部をもつ大学からは、教職課程センターの設置構想もだされている。

III-3 一般大学における教職課程の役割

一般学部における教職課程の位置について、次の選択肢からどれかを選び、この問題について考えられることについて自由記述の意見を求めたところ、多数の意見が寄せられた。

- ① 一般学部における教員養成の役割は今後も重要であり充実させる。
- ② 一般学部の教員養成は必要だが、教員養成の役割をあまり意識する必要はない。
- ③ 一般学部が今後も教員養成の機能をもつかどうかは再検討を迫られる。
- ④ その他

回答を寄せた231大学・学部による上記選択肢の選択状況は、学部系統別にみると表22の通りであった。

表22 一般大学・学部における教職課程の役割

学部系	文教養	法学	経済	理学	工学	農学	他	計
①一般大学の養成は今後も重要	32	6	11	12	4	14	8	87
②重要だが役割を意識の要なし	9	12	15	14	32	14	5	101
③養成の要不要は再検討課題	1	0	3	3	2	1	4	14
④その他	4	2	1	1	11	3	7	29
合計	46	20	30	30	49	32	24	231

一般大学・学部からの、教員供給の実態からみると、②を選ぶ学部が多いことは予想通りであったが、文学教養系の学部には①を選んだ学部が多く、また、理学農学系では、①と②が相拮抗している。④を選んだ学部の場合にも、①と②の両方を選んだり、学科によってそのいずれかを選んだところがあった。工学部では、予想通り②が極めて多い。その結果、全体として②が多くなることは当然であるが、①を選んだ学部が意外に多かったといえる。

以上のように、一般大学における教員養成の役割については、意外に多くの大学がその重要性を指摘している。②④を選んだ学部でも、大学における教員養成の重要性を指摘しながら、実態が伴っていないことから躊躇している状況が現れている。その意見の動向は、次の通りである。

(1) 中等学校教員の経歴の多様性の必要

第一に、教員養成系大学のみにも頼ることで、教員が、その関心、資質、経験において画一化されることは望ましくないと主張している。教師の役割は、とりわけ人生の進路の決定の時期にあたる中等教育の段階において重要であり、この点に関して、一般大学が果たしてきた役割は忘れられてはならないとしている。

また、自然・社会・歴史・人間に関する深い認識と主体的な学問真理の探究能力をもつ者こそが、子どもを人格的に触発し、今日の教育問題の解決に対応できるのであって、その点で一般大学の教員養成は重要であり、この点で、広く一般大学卒業者を教職に招致する考え方が必要であると論じられている。

このような主張の具体的意見を例示する。

- 多様な教員を養成するために、一般大学における教員養成は今後とも重要である。教員養成系大学のみにも頼ることで、教員が、その関心、資質、経験において画一化することは望ましくない。人生の進路の決定時期にあたる中等教育において重要であり、この点で一般大学が果たしてきた役割は忘れてはならない。
- 多様な経歴と価値観の人材を教職に導くため、一般大学における教員養成は今後も不可欠である。
- 多様な価値観の中で、多様な才能と多様な見方が求められる時代には、多様な学部で学んだ

者による教育が一層重要になる。

- 専門性の高い者が教員になる必要がある。担当教科について深い知見と研究法や学習法を身につけていることが必要である。多くの選択肢の中から教員を選択する意欲のあることに意義がある。
- 発展の著しい分野の教育のために、教員養成を特定の分野にゆだねるのは望ましくない。教育の多様化のためにもどの学部においても教員養成を可能とすることが必要である。

(2) 高等学校教員の資質

第二に、高等学校教員を中心とする中等学校教員の養成については、教科に関する専門教育の充実している一般学部がその養成にあたるものが相応しいとする多数の意見がある。特に、高等学校の理科・数学などの教育の質を維持するためには、理学部などで訓練された有能な熟意ある教員の指導が必要であり、また理科を専門的に理解した教員を送り出すことが科学技術振興にとっても不可欠であるとの意見が有力である。同じように、自然・社会・歴史・人間の深い認識と主体的な学問真理の探究能力をもつ者こそが、生徒を人格的に触発し、今日の教育問題の解決に対応できるのであって、その点で一般大学の教員養成は重要であるとの見解は広く支持されている。さらに、今後、従来以上にその重要性は増すとの意見も積極的に提唱されている。このような意見の動向は、説得力があるが、大学側がそれを強調するほど、実際には、教職を選択する者は多くはないのが現状である。ただし、地方の大学の理学部などにおいては、有意に教職を選択する者を輩出してきた実績がある。

このような観点に基づく見解を例示してみよう。

- 教員の社会的背景や経験は多様であることが望ましく、一般学部が広い視野の教員を供給する。高校教員は修士の教育を位置づけ、研究とはなにかを理解できる者にやってもらいたい。
- 高校の数学教育の質を維持し高めるために、有能な教員による熟意ある指導が不可欠である。その責に堪える教員を養成するためには理学部以外にない。
- 中等学校の数理解育は重要である。理学部の役割は大きい。
- 理学をよく理解した教員を中等教育に送ることは科学振興にとって重要であり、今後とも理学部での教員養成は必要である。
- 今後重要性が増す科学技術振興にとって中等教育は大切であり、一般学部から質の良い教員を送り出す必要がある。
- 自然・社会・歴史・人間の深い認識と主体的な学問真理の探究能力をもつ者が生徒を人格的に触発し、今日の教育問題を解決できるから、一般大学の教員養成は重要である。教職に関心をもち、在学中に心を寄せるようになる者もいるので、教職の機会を与えないことは人材の損失になる。
- 教員養成を主目的とはしないが、幅広い知識と経験をもつ者を養成するに相応しい教育内容方法を目指しており、教員志望学生も恒常的に存在する。真のリベラルアーツ教育によって培

われた資質は教員に不可欠のものである。したがって、一般学部の教員養成は今後も重要で充実させる必要がある。

(3) 高等学校職業科教員の資質

第三に、高等学校の職業科の教員養成に対する特別な責務を強調する意見が、多くの専門学部から指摘されている。商業科、農業科、工業科等の伝統的な職業科に関しては、それぞれの専門学部が、一般大学・学部としての教員養成に関する使命感を語っている。この場合、特定の職業科に関する教員だけでなく、その専門分野の教養を背景とした、理科、数学、社会、英語などの普通教科の教員をも含んでいることは注目されなければならない。また、特定の技能などを必要とする専門領域の教員養成についても同様の認識が見られる。多数の専門学部から、次のような見解が示されている。

- 工学は工業と異なり、原理を人間社会へ応用する科学である。中等教育にこのような認識が不十分なのは、教職に工学を学んだものが少ないからだ。しかし、工学部は教員養成を主とするものでないため、教員養成の教育内容の改善に期待しながら、教員を志すものには免許取得の道を開いておくことが適当と考える。
 - 商業教員は、歴史、性格から考えて重要な本学部の役割である。そのため総意・協力体制をつくると同時に国の援助が必要である。
 - 農業は今後も重要、しかし農業高校は縮小統合の機運にあり、多様化しているため理科も併修すべきだが、理科履修が困難になった。大綱化により個性化していくので、一般大学の教員養成はますます必要である。
 - 農学教育を受け、農業・農学の思想と理解をもつ者が、理科や職業の授業をすることは、農業・農学に対する正しい認識と思想を社会に伝播させるよい機会である。
 - 食品、林業、畜産の教員を多数送り出しているが、まだ不足なので、今後とも教員養成は重要な使命である。
 - 水産教員養成の仕事が期待されており、この重要性は今後とも変わらない。
 - 商船と工業の免許を出すのが、商船の免許は2校のみであり、重要な任務である。
- 以上のような職業科教員の他に、特別な領域の教員養成についても、同様の見解が語られている。
- 芸術系教員 造形は唯一の大学であり、芸術教育の展望は確実に存在する。優れた音楽教員であるためには優れた音楽能力が必要である。音楽学部の教員養成は今後とも重要である。
 - 国際理解教育 国際性の高い卒業生が教育界で活躍することを願っている。国際理解教育、帰国子女教育、留学生教育、国際交流の分野で活躍を期待している。
 - 看護教諭 看護教諭が期待されている役割に指導的に関わるように充実させる必要がある。

(4) 一般大学の教職課程充実のための大学の努力

第四に、教職課程の充実に、大学がもっと努力すべきだとの意見も見られる。それにより、直接教職に就くか否かにかかわらず、多くの学生に教職課程を提供し、その過程で自然に適性のある者を教員とするようなシステムが望ましいとの意見が出されている。また、教職関係の大学教育、現場体験の授業は、一般教育としても意義があるとの指摘もある。

- 多くの学生が教職に魅力を感じている。そうした学生のために、教育施設を充実しなければならない。高校教員の養成における役割は重要であり、今後とも継続する。生涯教育に対応できるように、教員資格と学芸員資格を取得できるよう指導している。
- 従来から教職希望が強く成績優秀の少数者に教職課程を履修させ、実績を上げてきた。
- 開放性の原則は崩すべきでない。採用が劣悪なのでこの原則が危ういが、インテンシブな教職コースの設置などが求められる必要がある。

(5) 一般大学の社会人教育や大学院教育の教員養成への貢献

第五に、直接に教職に就かない場合で、潜在的に教育者の資質のある社会人を増やす必要があるとの積極的な意見も数多く見られる。また、近年、大学院修了者の中に教職を志す者が増えていることや、将来、大学院を教職者の再教育の場として積極的な役割を果たすべきことの意見も注目される。

社会人からの教職への導入

- 社会人活用の提言もあるように、潜在的に教育者の資質ある社会人を増やす必要がある。
- 企業、官庁の経験をもつ者の教職従事の意義が増大する。その可能性のために一般学部の教員養成を強化する必要がある。
- 職業機会の多様な確保、豊富な経験を有する社会人の採用という点から、卒業時に教員にならなくても教員になる可能性はある。これらのことから現時点での一般学部の教員養成は必要である。

大学院修了者の進路

- 修士修了程度の専門知識を備えた教員がますます必要になる。教員免許を取得しても教員とならないが、博士課程前期修了して教員になる者の割合が多いのは注目される。
- 修士課程修了者は天職意識も高い。将来その教科の指導者として期待できる者がいる。教員志望の大学院生が増えており、ますます役割は大である。

大学院における再教育

- 今後は大学院などでの教員の再教育の重要性が増す。基礎学力を充実させる意味で理学部も協力したい。
- 教員の質を維持するために、再教育についても充実させる必要がある。

(6) 一般大学の教員養成は少数でも重要

第六に、免許取得者の減少、教員就職者の減少傾向によって、たしかに一般大学の教員養成は再検討を迫られており、また種々の問題も抱えているが、一般大学における教員養成の役割は、維持されるべきであるとする意見も多数である。いずれにしても、大学・学部としては教職課程を継続する努力をする必要性を確認する見解を表明している。積極的に継続すべきであるという意見に対して、消極的ではあるが、希望者がいる以上、継続せざるを得ないとの意見もあった。

- 免許取得は減少傾向にあるとはいえ、半数以上が希望している現状から、教員養成の役割は重要である。また優秀な資質能力をもつ教員を養成するには、一般学部の重要性は今後も変わらない。
- 一般学部の学問研究の成果を教員として活かしていくことは重要であること、安易に資格取得をすることのないよう指導する必要があることは合意できる。
- 教育学部にはないカリキュラムが経験でき、授業内容・生徒指導・課外指導に幅をもたせるために、中等教育の充実にはぜひ必要である。
- 大学と中等教育のネットワークを密にし良好で有機的な関係を維持する上で極めて重要である。
- 多様化、個性化の中で教員志望も多い。採用数が激減のため、結果として教職に就く者が少ない。その限りにおいて教員養成の役割は意義がある。学部改組に伴い課程認定の過程で問題が出てくるかもしれないが。
- 教員志望は少ないが、少数の熱心な希望者がいるので、その機会を開放していくことは必要である。

(7) 一般大学における教員養成は付加的

第七に、以上のような見解に対して、教員養成の機能は、重要ではあるが、教員希望者も少なく、結果として、教員を目指す者はいても良いが、教員養成の機能をあまり意識する必要はないとする意見も率直に出されている。

- 教員になった者は僅少である。今後増大することは考えられないので教員養成の役割はあまり意識する必要はない。しかしカリキュラム体系は取得できるように配慮する。
- 高校教育を改善するため、その拡大発展のために、教員養成が必要である。しかし、需要が少ないため養成の役割を重視することはできない。失業対策の免許取得もやむを得ない。
- 多様な学問的背景をもつ教員が必要であるから、一般大学の教員養成は重要だが、またその役割を意識する必要はなく、他の職業分野と同様の一つの職業とみるべきである。
- 一般学部に学びながら教職を天職と考えるようになる者がいるので教員養成は必要であるが、あまり意識する必要はない。

(8) 一般大学における教員養成の困難点

第八に、一般大学における教員養成は、免許制度の改革、大学制度の改革によって、一層困難を増しているとの認識もある程度みられる。しかし、カリキュラム、施設設備の面で、困難になってきているが、基本的には、教員養成についての役割に応えようとする意見である。

- 学生は資格として免許を取得するのみという傾向が増大している。一般大学では学部目的と異なるため基準の引き上げが歪みをもたらしている。履修方法の再検討が必要である。学部単位でなく全学で厳選した学生に修得させる方法がある。
- 理学部は教員養成は一つの大きな責務である。しかし事前事後指導を含む3週間の教育実習、免許を取得してもペーパーに過ぎない現状は考え直さなければならない。大綱化から見ても是非検討すべき問題である。
- 必要単位を増やすなど間口を狭くすることは良質な教員を増やすことに結びつかない。
- 学生の希望の多様化につきその希望を尊重したい。教職科目の時間多数のため、志望でない者の円滑なカリキュラムの妨げとなる場合がある。夏期集中コースや放送大学の利用も考慮すべきである。
- 設置基準の大綱化や週五日制の措置と新免許基準引き上げとは矛盾する内容を含む。

(9) 一般大学における教員養成の再検討の必要

第九に、その他に大学改革及び教員制度の改革の中で、再検討を迫られ、専門教育と教職課程の関係は現在検討中、または検討する必要があるとの報告もあった。

III—4 優秀な教員を誘致するための抜本的施策

最後に、教職への誘致方策についても、各大学・学部の自由記述による見解を求めたが、多数の意見が寄せられた。

(1) 教員の待遇改善が根本

第一に、教員の待遇改善こそ根本であるとする意見は、多数を占めた。給与を公務員の1.5倍～2倍とせよ、企業の2倍とせよなどの具体的提言も含まれているが、例示すると次の通りである。

待遇改善に尽きる

- 教員の経済的待遇をよくすることが抜本的改善策である。
- 役割内容の明確化とそれに見合った手当を支給する。
- 専門職としての教員の待遇・労働条件の改善を図る。
- 高い見識と優れた能力をもった教員はそれに見合った処遇を与える。
- 学歴条件の引き上げとそれに相応しい処遇が必要である。
- 高校理数教員に大学院修了者の比率を高めるための優遇措置を講ずる。

勤務条件の改善

- 就労条件の改善が魅力的な職業には不可欠の条件である。
- リフレッシュのための勤務条件や待遇改善を図る必要がある。

(2) 採用教員数の安定化

第二に、教員の採用数を増加させる必要があるとする意見も多かった。安定的な教員需要のないことが、教職離れを促進しているとの見方はかなり見られる。また、この機会に教育条件そのものの改善を目指すべきだとする意見も多かった。

採用者数の増加、安定的採用数

- 一定量の免許所有者を確保することと、一定量の各教科教員を恒常的に採用する方策が必要である。
- 高校教員採用数を増やし、一定数の新採用を計画的に行う。
- 学級定員を25人とし指導の行き届く現場にする。多様化した社会について国も共通理解をもっているなら、少人数教育が必要である。昔はそれでできた式の考え方では駄目である。
- 30人ないし35人学級とし、教員採用人員を拡大することが必要である。
- 教員採用数の増加が必要である。子どもの減少はゆとりある教員配置の改善、教育内容充実の好機である。

(3) 採用決定時期の早期化と試験内容の改善

第三に、教員の採用時期を早くすべきであるとする意見も、多数提案されている。せっかくの人材が、早期に内定する諸分野に吸収され、教職への意志をもつ者も、他途に就いてしまう。また、採用試験の内容・方法の改善、あるいは採用の公正さを求める意見も提案されている。

教員採用時期の早期化

- 採用決定時期が遅いため企業に先決する、あるいは私学に先決する優秀な能力資質をもつ人間が教育界から遠ざかる傾向は憂慮すべきである。
- 教員採用の方法を根本的に改める。早期に採用試験を行い、仮採用により採用側と本人が適性を判断し、秋に決定する。
- 採用内定時期及び方式について再検討を要する。

採用試験の改善

- 採用試験はペーパーテストだけでなく、本人の得意分野を評価に入れる。
- 採用の公正を確保する。
- 採用制度を見直し真に能力ある者が教員に採用されるようにする。
- 公正民主の採用制度を実現する。
- 大学からの推薦等も考慮してもらいたい。

(4) 教育現場の改善

第四に、教育現場の改善、教員の職業を生き甲斐のあるものにすべきであるとする意見がかなり見られる。そのための教育条件、勤務条件の改善が必要であること、研究研修のできる職場にすること、教員の自主性が尊重されるべきことなど、教職を魅力ある職業とするための、教育界自体の改善改革を要求する意見が多数であった。特に、教職が研究研修の機会を保障された職業とすることは、向上心をもった若い人たちにとって、重要な魅力であり、大切な条件であると考えている大学が多かった。教職が、自ら求める研究・研修の機会を保障するばかりでなく、教員自身の能力資質を高め、社会的評価を得るに足る教員によって教育界を担わせることができるような諸方策を講ずることができるように措置する必要があるとする意見が寄せられた。

環境の改善、研究ができ自主性の尊重される職場

- 担当生徒数を少なくし、教員と生徒の精神的交流を深め、教員の生き甲斐を確立する。
- 学校現場の環境改善に努める。生徒の少人数化・事務雑用の軽減・教材研究の時間の確保など。余暇・自習時間の大幅引き上げなど。
- 職場の労働条件を改善する。創意ある教育ができるような職場に。専門研究のできる職場に。
- 進路選択で魅力あるものにするためには、小から大までの教育を受けた体験の中で育つものであり、教育界が管理的色彩を薄め、自由闊達な環境を創り出すことが必要である。
- 個々の教員の自主性、自発性、創意工夫が尊重されるようにする。教育界全体に自由な雰囲気と生命を重んずる気風をみなぎらせること。
- 中等教員が枠にはめられている。創造性を発揮できない。自由闊達に教育という創造に従事できるようにすることが俊秀を教員に引き付ける。

研修の充実、研究条件の改善充実

- 内地留学制度を大幅に取り入れ、研修の機会を与え自由な研修を可能にする。
- 大学院修了者を積極的に採用。現職教員の大学院における再教育を。海外研修の機会を拡大する。教育現場と大学の交流推進を図る。
- サバチカルイヤーを与えて自由に研修できるようにする。
- 授業研究のできる環境を与えること。勉強できない環境が教職の魅力を奪っている。教員を研究者として位置づけ、研究費・研究旅費を支給する。
- 教員の資質の維持、向上のために、自発的研修の機会が最も重要である。大学院におけるリフレッシュ教育の枠の拡大を含めて研修のための制度的保証がなされることが魅力ある職業として人材確保の早道である。
- 授業・教育だけでなく研究ができるように環境を整備する、自由時間を増やす等が必要である。

教員の資質能力の向上

- 教員志望者の資質を高める、本当の勉強をした者が合格するようにする。
- 教員資格を国家試験制度とする。

(5) 教員の地位の向上

第五に、教員の社会的評価を高める必要性も、教育界に若い人を誘う重要な条件と考えられている。社会的地位の相対的低下と、それにも関わらず教育のもつ社会的評価を高め、教員の社会的地位を向上させる問題は、極めて根本的な課題であると考えられている。

教員の社会的地位の向上

- 教育が国にとって重要であることを認識させる必要がある。教職の社会的評価を高める。中等教員の社会的評価を高める。
- 一般社会から閉ざされた社会というイメージをなくす、企業から教育へ転職する者がいても、教育から企業へ転職する者がいない、学校と企業がより広範囲に交流できることが必要である。
- 人間を育てる大切さを教え、人間・植物・動物が地球に共存していることを考え、人づくりが根本であることを指導する。

(6) 教員養成の改善

第六に、教員の資質向上に関する大学の教員養成の改善方策についても、いくつかの意見が提案されている。社会人入学、大学院の役割、教職課程の教育の改善などである。さらに、一般大学から教職を志願する者の履修条件や教育内容を工夫するなど、教職への志をもつ者への具体的方策を講ずる必要についても、いくつかの提言がなされている。

- 課程認定は学部に対して行い、教職課程が無理なく行えるようにし、優秀な者が免許取得するように対応する。採用の受験年齢を引き上げ民間や官庁から教育に情熱をもつ者を吸収する。
- 産業界へ流れる優秀な人材を教育界へフィードバックさせることが重要である。博士の学位をもつ者を免許がなくても任期制で教職に採用できる道を開くことも必要である。
- 一般学部卒については基本的な資質を見て採用し、採用後教員に必要な教育を課すようにする。それにより多様な分野からの教員を確保できる。
- 教員採用後、通信教育や社会人入学で単位を補えるように、教員養成を目的とするカリキュラムで育てられた教員が多様な生徒を指導することは弊害がある。
- 専門分野の深い見識と教育者としての総合的資質の養成のため、専門学部卒業者に向けて教員養成部門をつくる。
- 教職の履修が負担であり、カリキュラムの改善が必要である。大学の自主的研究プロジェクトの時間が制限される。
- 一般学部から教員を志望する場合、教育実習が重い負担である。教育実習を廃止し、採用後一定の見習いをすれば十分ではないか。
- 大半は大学院に進学する。ところが、院生の教職科目履修には制限がある。この点は改正する必要がある。

(7) 教職への広報と進路指導

第七に、体験レポートを配布するなどに努力するよう、教職への動機づけにもっと努力する必要があることを、いくつかの大学が指摘している。

教職への広報活動に関する具体策

- 教員採用に関する充実したパンフレットを配布する。
- 教師体験講演会など、現職教員に現場を語らせる、先輩から後輩への情報提供が必要である。高校参観などもよい。
- 高校で人間形成や教育について考える機会が必要である。進路指導に関して教職の情報を提供し、動機づけ、問題意識をもたせたい。
- 教職の重要性に関する広報活動が必要である。

(8) 教育全体の抜本的改革

第八に、教育制度や教員制度の根本的改革、現在の教育の構造的な問題状況の抜本的改革の必要性を指摘する意見もあった。

偏差値依存の教育の抜本的改善

- 偏差値中心の進路指導を根本的に改める。
- 教育の目的は豊かな人間性の涵養であるが、社会の学歴偏重、輪切り入試による偏差値教育によって真の教育が行われていない。入試制度の改善が必要でありその中で真の教育者が育つ。教員という枠を超えて望むところである。
- 偏差値中心の教育をやめ、個性を十分に発揮させるような教育つまり生徒にとっても教員にとっても魅力ある教育ができる場を提供することが教員志望者の増加につながる。
- 教育に生き甲斐を見出せるように現在の受験体制を改善する、受験戦争が解消されなければ教職が魅力ある職業とならない。

(9) その他特定分野の教員養成

第九に、その他、特定の専門分野を特に取り上げて一般学部の教員養成の重要性を指摘する見解も多数であった。たとえば、次のような見解である。

- 免許取得は少数であるが、公民・社会に法学の専門領域をもつ者が必要であり、実際の就職は本人の意思だが、法学部における教員養成は必要である。
- 理学をよく理解した教員を中等教育に送ることは科学振興にとって重要であり、今後とも理学部での教員養成は必要である。
- 初等中等教育に工業基礎教育を導入し、工学への市民的教養を培い、工業依存の社会構造を理解させ、工業高校を改造する問題意識をもたせる。
- 水産教育の将来性に夢と希望を与える、水産高校の教育実習、後輩への情報提供、水産高校の参観等を含め、教員養成に努力する。

- 職業高校の教員を確保するため、たとえば農業の重要性を啓蒙する。
- 看護教諭の学校における地位の改善について図りたい。

IV 教育委員会調査の概要

平成5年春の「教員養成の今後のあり方」に関する調査研究の一環として、全国の11政令指定都市と47都道府県の教育委員会に、教員の採用問題等について、アンケートへの回答と資料提供をお願いした。回答された教育委員会数は、8政令指定都市と36都道府県の委員会である。ここに調査に協力頂いた教育委員会にお礼申し上げる。アンケートは、自由記述の回答に関する質問と教員採用数についての統計の2つの部分からなっているが、以下は自由記述部分の概要をまとめたものである。

IV-1 教員志願者の動向と志願者の資質

(1) 教員採用数の変化と問題

「教員採用数の変化と問題点」に関して、ほとんどの県（市）教育委員会が、「児童生徒数の減少に伴う教員定数の減少、そして採用数の減少」により、「教員志望者の採用に対する不安、教員志向の低下、ひいては優秀な教員の確保が困難になる。また、教員の年齢構成のアンバランス、教科ごとの年齢構成にアンバランスな状況、学校内で若手教員が不足する、学校現場の教員平均年齢が高くなり、活性化の面で不安がある」など、学校の教育活動に深刻な影響が出ることを危惧している。

これに伴う問題点として、①採用数の減少により、受験者数が減少してきた、教員志望者の採用に対する不安、教員志向の低下、ひいては優秀な教員の確保が困難になること、②教員の年齢構成のアンバランス、教科ごとの年齢構成にアンバランスな状況、高校では全く採用できない教科もあること、③バランスがとれた教員配置が困難な地域が生じること、④学校内で若手教員が不足し、学校現場の教員平均年齢が高くなり、活性化の面で不安があることなどが、指摘されている。

(2) 受験者減少の問題

「受験者数の動向」では、受験者数の減少とその変動は、景気動向（民間企業の景気に影響を受ける傾向）及び採用者数に連動していると捉えている。また若者の教職についての意識の変化（教職離れ）を指摘する回答もある。その中で、教職への志向をもつ層に変化があり、「教育学部卒業者が受験を敬遠する傾向がある」「地元教員養成系国立大学の受験者数が落ち込み、逆に、私立大学の教員養成系の進出が目立つ」「男性の志願者が減少する傾向」「受験者の女子比率が増加傾向」などの指摘があることは注目される。以上は全般的な動向であるが、受験者減の傾向は、

教科，地域による違いがある。

第一に，受験者数の減少は，多くに共通する回答であった。第二に，変動の様子は，地域により時期の違いがあることが明らかである。第三に，その変動は，さまざまな条件に影響され，「長期的な減少傾向にあるが，景気動向及び採用者数に連動している模様である」こと，「地区ブロックごとの統一試験日や景気の善し悪し等により，受験者数の動向に影響がある」こと，また「近年は減少傾向にあったが，今年度は200人増加した。社会情勢等による公務員志向，本県における受験資格年齢の引き上げが主な理由と見られる」ことなどが指摘された。第四に，受験者減の影響は教科により異なり，地域による違いがある。「理数系教科の受験者数は，減少傾向」「中・高の国語や英語で，男子の受験者数が減少」「中学校技術・英語，高校農業・工業・英語等の志願者が減少」などの問題がある。第五に，採用数減の割に受験者数の減が少ないので，年々高倍率になっている。第六に，若者の教職についての意識の変化（教職離れ）を指摘する回答もあった。第七に，教職への志向をもつ層に変化があり，「教育学部卒業者が受験を敬遠する傾向」「地元教員養成系国立大学の受験者数が落ち込み，逆に，私立大学の教員養成系の進出」「男性の志願者が減少する傾向」などの指摘があった。

(3) 志願者の資質の問題

「志願者の資質等」に教員志願者の減少がどのように影響しているかの設問に対する回答では，「質の低下を懸念」，学力の面と他の面がアンバランスであるなどの指摘が多かった。

「質の低下」については，競争倍率の低下による成績不良部分までを採用せざるを得なくなる心配が大部分で，志願者全体の質が低下しているという指摘ではない。むしろ，学力的には高い評価が多い。

「学力の面と他の面がアンバランス」であるとの指摘については，実際に挙げられている特徴を見ると，「学力のレベルは一般に高いが，中には社会常識の欠如や精神面の弱さが見られる者がいる」「社会人としての基礎的な常識に欠ける者が目立つ」「専門的知識や教養的な問題ではかなり高得点を示す者が多い。しかし，教員の資質として大切な体力・社会性・協調性が欠ける者も見られる」「真面目な優等生タイプが増加している」「成績は優秀であるが，逞しさや生活経験の狭さを感じる」「個性に乏しく，覇気がない」「逞しさをもった者が少なくなっている」「使命感の希薄，消去法的職業選択，職業としての教員（教育現場）に対する理解不足があげられる」「表現力の豊かな者が多くなっているが，個性的な者が少ない」「面接等における応答がやや画一化している」「受験情報に敏感すぎて，情報収集に熱心になる傾向が見られる」などである。

これらは，いずれも現代の青年としての大学生の一般的な特徴であり，特に教員志願者に見られるものではない。また，これらの特徴は，日本の社会と青年が育ってきた学校教育の中で形成されてきたものであることを考えると，根は深い問題であり，教員採用の問題として考えるにとどまらず，学校の中で新任教員がその個性を伸ばし，逞しく意欲的に活動できる雰囲気を作り出すことに，教育委員会ははじめ学校現場が配慮することが大切になっている。

また、資質の問題として、「単数の免許状所有者が増えている」「国立教員養成大学卒でも、単免者が増加の傾向にある」「教育系以外からの志願者が増加している」ことが指摘されている。たしかに現在の教員定数のゆとりのなさや離島僻地など小規模学校を多く抱える県が、無免許教科の担当の解消や教員の適正配置など人事行政の必要から、「義務教育では小学校免許と中学校免許を所有している者が望ましい」という意向をもつことは理解できる。しかし、免許状主義の本旨が「教職の専門性」の保障—子どもの教育の質的保障にあり、また教員養成における課程認定制度が「1課程1免許状」を原則として養成教育の質的充実を目指しているという「教員養成制度の全体構造」を考えると、採用側においても「単数の免許状所有者」を教員志願者の「本来のあり方」として肯定的に捉え、むしろそれを前提として教員の人事行政を考えることが必要である。現在、複数免許状所有を希望する教員採用側の意向にあわせ、学生たちも複数免許状を取得しようとし、養成機関の側にもそのようにカリキュラムを構成しているところも多いが、それは学生の学習の密度を薄くし、結局は免許法改正による基準の引き上げを形骸化し、教職の専門性の低下を招く恐れがある。

以上を要約すると、①質の低下を懸念するものと、②学力の面と他の面がアンバランスであることの指摘が最も多かった。③学力の不足、④教職への意欲の弱さを指摘する意見も少なくない。「教師になりたいという意欲」「強い意思や情熱が伝わってこない」「使命感の希薄、消去法的職業選択、職業としての教員（教育現場）に対する理解不足」などは、常に指摘されてきたところである。また、⑤受験者の「タイプ」が、個性に乏しく、逞しさがなく、遅しさを指摘するケースも多い。「個性に乏しく、覇気がない」「使命感にやや欠け、挫折を乗り越えようとする逞しさが乏しい。指示待ちの傾向が強い」などである。その他、⑥資質の多様化、受験者の資質の差の拡大、⑦教員志願者の出身機関の変化なども、指摘されている。なお、行政側からは、⑧単数の免許状所有者が増えていることを問題として指摘している。

全体として、⑨採用選考の改善について、次のような改善努力や懸念が具体的に記されていた。「1次試験から個別面接を実施して、優れた資質を有する人材の確保に努めており、個性豊かな受験者が増える傾向にある」「主体性・創造性・協調性に欠ける者があり、面接等の選考試験の方法を工夫し、人間性豊かで、明るく活発で、協調性があり、教員への意欲の強い者を採用しようと努力している」「代替教員経験ももつ志願者が多く、経験を教育活動に生かしている」「1次の学力試験に合格することが前提となるため、学力にウェイトがかかり、人間的魅力に富んだものが合格できないことにならないかの懸念がある」などである。

Ⅳ—2 優秀な教員の確保方策

(1) 優秀な教員確保の抜本的方策

優秀な教員の確保の方策については、まず即時実行可能な「PRの充実・工夫」をあげた回答が20委員会で最も多く、次いで「国による給与、勤務条件などの改善が必要」が16であった。現

代の青年が「教職」を他の職業と並べて選択する現実の中で、青年が「教育」という仕事に、「学校」という職場に、「教職」という職業に魅力を感じるようにするためには、まず、教師の給与、勤務条件などの改善が必要であることは多くの教育委員会の指摘の通りである。また、「採用内定時期の繰り上げ」や「受験資格年齢を引き上げ」などをはじめ、採用選考方法の改善をあげた意見も13の教育委員会とかなりあった。しかし、教職に対する魅力の減退には、今日の学校のあり方や教師に対する社会の厳しい批判が背景としてあると思われる。この点に触れた回答は、「教員の待遇改善と同時に、各学校が特色をもって魅力ある存在でありたい」「楽しく働きがいのある職場づくり」の2つで意外に少なかった。青年の「教職離れ」の原因について深く究明して、青年が「教育」に生き甲斐を感じ取れるような「学校、教育のあり方」や「自由闊達な雰囲気のある職場」を造り出すなどの対策を立てることが必要である。

①PRの充実・工夫については、「学校教育が果たす役割や教職員の業務などに対する社会一般の認識を深める」「パンフレット・ポスターの作成、県内教員養成系大学への働きかけなどを通して、教職を目指す人を開拓する」などである。②国による給与・勤務条件などの改善が必要については、「抜本的には給与・勤務時間等の待遇改善が必要」「教員に対する優遇措置を一層推進」「快適な職場環境・研修制度の充実等」「週休二日制の完全実施に伴う学校での対応及び給与、労働条件等の待遇を改善」などである。③採用選考方法の改善については、「採用内定時期の繰り上げ」「経験者や他県現職者のUターン希望者の中からの採用も考える。そのため受験資格年齢の引き上げ等も一方策であり、選考方法についても一考を要す」「採用発表を早め、また、受験資格年齢を引き上げてきた(「30歳まで」から「35歳まで」に)」「試験(1次・2次)を通じての人物評価重視のための工夫を行っていきたい」などである。

次に、④大学に対しての要望として、「各大学において教員免許状を取得しやすい環境を作り、勤務条件等において優遇措置が更に構築されること」「教育学部の講座を多様化し、より実践的な内容を指導して関心を高める」「教員を志望する者の中から資質のある者を積極的に入学させるように、教員養成大学の入試制度を改善する」「大学入学時点において、教職の「すばらしさ」を伝え、教職免許の取得を促す一方、PR活動に努める必要がある」「大学において、教員の養成及び進路確保に前向きな取り組みが望まれる」などであった。また、⑤学校、職場環境の改善についても、「学校施設・設備など職場環境を魅力あるものにする」「教員の待遇改善と同時に、各学校が特色をもって魅力ある存在」に、「楽しく働きがいのある職場づくり」が必要などの意見があった。さらに、⑥総合的な対策として、「教員養成教育機関の再検討・初任者研修の一層の充実・教員の待遇等、総合的・有機的な大改革が必要」との指摘もあった。

(2) 校種別教科別教員確保の問題

「教員確保上の校種別教科別等の問題」において、特に技術や理科の教科などの志願者が減少していること、理系学生に対する求人動向と学生の職業選択の意識との関連が指摘されている。これらの社会的条件と学生の意識の状況は、教員の需給問題や優れた教員の確保の方策を考える

場合、まず考慮すべきことである。

校種別教科別教員を必要に応じて確保するための問題点としては、次の点が指摘されている。

第一に、応募者減が教科によって違うことである。教科別の教員応募者の過不足があり、特に技術、理科の教員の応募者が少ないという県市が多い。「教科間のアンバランスが大きな問題」「募集教科を限定することも考えざるを得ない」「小・中学校では数学・理科・美術・技術を、また、年々女子の比率が高まっているので、特にその傾向の強い国語・音楽・美術・英語に男子の優秀な人材を確保すること。県立学校では農業・工業・商業・水産への優秀な人材を確保すること」「工業・農業科では採用内定後の辞退がある」「高等学校衛生看護科の教員不足が深刻な状況にある」などの指摘がある。「校種・教科によって受験者数が異なり、難易度に大きな格差がある」「農業・工業・水産の優秀な能力・資質を有する教員志望者が少ない」などである。

第二に、教員構成のアンバランスについては、「小学校志願者に男子が少なく、小中男女比のバランスがとれない」のような問題指摘もあった。その他に、「単免者が多く、現場での非免許解消が難しくなっている。高校は工業教員の受験者の出身校が特定されている」など、様々な問題が指摘されている。

IV—3 採用の現状と問題

(1) 教員採用制度の問題

「教員採用制度の問題点」については、大多数の教育委員会(24)が「問題なし」の回答であり、「選考方法の検討」の回答は5である。検討内容としては、教科によって応募者が少ないという問題に対処するために、「年齢制限を一部緩和すること」や「教員としての適格性(メンタルヘルス)の把握の仕方が問題である」という試験方法の改善などが提起されている。また、先に触れた複数免許所持の希望もある。「教科免許を複数所持している方が少ないため、一方では少ない枠をめくり高競争率で優秀な人材の不合格者を出す教科があり、他方志願者数の少ない教科もある。複数免許が増えればこの不合理是正の一助になると考える」のようにである。

教員採用の問題指摘で比較的多いのは、教員希望者の減少傾向の中で、「一定水準の採用数の確保」の方策である。「毎年、相当数の辞退者があって、人材確保が難しい」という問題に対する対策は、「早期内定」であるが、「合格発表時期を早めれば早めるほど、来年度の欠員数の把握が困難となる。学級数の算出時期(現5月1日)も含めて検討が必要である」あるいは「教員の定数減が著しく、一定数の新規採用者数を確保することが困難である」などである。

一方では、「今後、一定水準の採用数の確保をどのようにして行うかが課題である」としながら、青年の教職離れの傾向の中で、折角教職を希望しても十分な資質をもちながら臨時採用となっている者が多い。それは将来の教員定数減を見越して臨時教員の採用を増加せざるを得ないからである。そして「実態として多くの臨採教員が毎年採用試験を受験しており、これらの者の扱いをどうするか」という問題も指摘されている。これらは、現行の教員採用制度の基本条件になって

いる「教員定数」の問題の根本的な検討が必要であることを示唆している。にもかかわらず、この問題を重視している委員会は、多くはないのである。

大学に対しては、「教育実習の成績が評価に生かされるように、実習時期の検討をしてほしい」「教科免許を複数所持している方が少ないため、一方では少ない枠をめぐり高競争率で優秀な人材の不合格者を出す教科があり、他方志願者数の少ない教科もある。複数免許が増えればこの不合理是正の一助になると考える」などの指摘があったことは注目したい。

(2) 試験方法の改善

「試験の方法等の改善」についても、ほぼ半数(16)は「特にない」という回答である。方法の改善をあげた委員会数では、「面接」の改善(7)、「志願者の資質・適性が、できるだけ正確に把握できる方法等の検討が必要だ」とする「適性検査」等の実施(4)であり、その主眼は「教科指導の能力のほか、児童生徒の管理能力・資質を見極める試験方法」「人物面を重視した工夫」「教員としての強い使命感をもった人間性豊かな人材」などである。

その他の意見として、次のような多様な改善方策の必要性が指摘されている。「教科指導の能力のほか、児童生徒の管理能力・資質を見極める試験方法を検討すべき」「1次・2次試験を通じての人物面を重視した工夫を検討」「個性豊かで、人間味のある人材を確保できるよう選考方法の工夫」「筆記試験だけでなく、教員としての強い使命感を持った人間性豊かな人材を評価できる試験方法の創造と工夫」「資質能力を多面的に見るため、平成4年度採用から論文審査、5年度採用から集団面接を一次審査に導入」「筆記試験での獨創性を問う設問や面接等の評価の比重を増大」「他県での中堅教員で年齢の高い者でも同一の選考試験であるため、これを軽減する方法の検討」「社会の変化に対応した採用試験の方法等の改善」などである。

(3) 採用内定の早期化

「採用内定時期の改善の可能性」については、「すでに早めた—10月上旬」と回答した委員会は7、「早める予定・検討中」とする委員会は9と、多くの委員会が努力している。また、「変更しない。変更は困難」と回答した12の教育委員会には、すでに時期を早めた教育委員会も含まれていると思われるが、その理由として、「学級数の算出方法をより早く、より正確に行うことができないか。また、退職者の予測の精度を高める等を検討しているが、国の制度も含めた検討の場が必要である」(同趣旨の委員会は2)などと述べている。

委員会の数は少ないが、「早めることは可能」としている委員会もあり、「10月上旬まで早くすることは可能である。ただし定数見込みが立たないため、全員を「4月1日採用」としての内定通知ができない」「需要に関する予測は難しいが、漸次早めることは可能である」などと指摘している。また、その他の見解の中にも、「最終合格発表時に内定している」「現段階では、内定時期は現行通りの10月下旬の予定である」「小中学校においては、内定通知は出していないが、登載者全員を4月1日付で採用している」など、多様な合格者決定までの微妙な状況を反映した対応が

見られ、今後の改善の可能性が考えられる。

(4) 臨時的補充的任用の問題

「臨時的補充的任用が必要な事情」を述べた委員会は5であるが、「病休・産休等に伴う臨時的任用教員は、相当数必要である」「年度内の時期により、補充が困難となる場合がある」「予期できない事態により、臨時的補充的任用ができることがある」という本来の臨時的任用を必要とする事情のほかに、「初任者研修制度の導入により、臨時的任用の需要が増大している」や「将来の採用者数減少が見込まれるため、計画的な臨時的任用が必要である」をあげた意見があった。後者は本来、臨時的採用によるべきものではないと考えられる。

制度や施策の不備を、安易に臨時的任用によってカバーすることは問題であるとする委員会の回答もあった。「年度途中の欠員の補充にも正規採用教員を充てることを原則としている。正規教員で充てられない場合は、講師（期限1年ごと）を採用している」「期限付教員数をできるだけ少なくするための努力をしている。しかし、採用者数決定にあたって、流動的要素として、(ア)自己都合退職者、(イ)定数改善率、(ウ)採用予定者の辞退等があり、期限付で対応せざるを得ない」などと述べている。

「任用の状況」については、「今年是不況の影響等で、臨時的任用の希望者は増加の傾向である」、また「臨時の必要数は年々増加しており、人材の不足を生じている。登録制を取り入れて広報活動を展開しているが、辛うじて必要数を確保している現状である」と増加の傾向を回答している。

「臨時的補充的任用の確保困難」を回答した委員会も多く、「ティーチャーズバンク制度を創設し、受験していない者や年齢制限オーバーで受験できない人の発掘に努めている」と、臨時的任用のための制度を作っているところもある。

「臨時任用の問題点」については「臨採職員に依存する場面が多く、また臨採の期間が長期化し、正規職員に近い雇用形態となっている者がある」「資質の上で問題がないわけでもない」「補充的任用者の研修面で問題がある」と問題を指摘している。このような状況は「臨時的任用」が教員任用制度の恒常的な形態になってきていることを示すもので教員任用制度の根本にかかわる問題である。それは委員会の回答にも示されていたように、臨時的任用に依存せざるを得ない制度的問題があるからである。

(5) 試験問題公表の問題

試験問題の公表について回答した委員会のすべてが、「(現在)公表していない」、「(将来)公表は考えていない」としている。その理由は、「選考制度の趣旨から」(10)、「弊害、悪影響」(12)、「受験対策に拍車」(8)、「その他」(5)の委員会から述べられている。回答の中にもあるように、たしかに「競争試験でなく、選考試験であり、あくまでも選考のための一資料である」から、「公表するとすれば、選考試験全体の問題となる」あるいは「問題作成者に大きな負担がかかる」という実際面での困難もうなずけるところである。しかし、それは反面から言えば採用試験に対す

る社会的な検討や批判を回避することによって、その公正さや内容的な妥当性を高める機会を狭めており、また行政の「情報公開」の考えにもそぐわないように思われる。また試験の成績についても、委員会の中には「最終合格者に対しては、成績のランクを示し通知している」ところもあり、採用選考過程をできるだけ公明なものにする方向で工夫されることを期待したい。

公表の状況については、公表していないと回答した委員会が30、将来も公表は考えていない委員会が30であり、公表の問題点については、次のような指摘がある。まず、選考制度の趣旨からとして、「受験技術等目先の対策に追われることが懸念される。競争試験でなく、選考試験であり、あくまでも選考のための一資料である」「受験者が公開された事項のみを重視する傾向を助長し、教員としての適格者を総合的に判定し、採用するという選考制度の主旨を損なう」などの問題指摘を行っている。「ペーパーテストの成績のみが合否を決めるがごとき誤解が生じる」「教員採用は選考試験であり、公表するとすれば、選考試験全体の問題となる」「公表は選考試験本来の目的をゆがめることになる」「人事の事務事業に関する情報であり、公表することにより、将来にわたり、同事業の目的を損い、公正な執行に支障が生じる」「多面的な視点から人物を評価しており、筆記試験は一つの判断材料である」「競争試験でなく選考試験であり、一部の資料なので、公表の必要性はないと考えるが、時期が熟すれば公表する可能性もある」などと指摘されている。

公表の弊害と悪影響を指摘する意見も多く、受験対策に拍車をかけるとか、「不合格者に成績等を公開すると、筆答試験の点数等で判断する恐れがあり、不要な混乱を招いたり、受験技術の競争にあおりをかけたることが考えられる」「傾向と対策が研究され、受験テクニックに長けた者が有利となる恐れがある」「受験者が受験技術に関心を持ち、競争試験になってしまう恐れがある」「知識偏重の傾向が増大される恐れがある」「受験生が「傾向と対策」を研究して受験するため、教員としての資質を正しく判定できにくい。また他県と比較するあまり、県の独自性を失いがちである」「筆答試験の結果に重点がかかり、教員の総合的な資質の評価に影響が生じると考える」「志願者本来の個性や資質が表に出ず、採用試験の目的とする資質の把握が妨げられ、適正な選考事務に支障をきたす恐れがある」などの多くの指摘がある。しかし、これらの指摘は、公表によってもたらされるのか、現に進行している問題はどのような理由によるのかが検討されなければならない。

Ⅳ－４ 現職教育の問題等

(1) 現職教員の大学院派遣の問題

教員養成系の大学・学部には修士課程大学院が全国的に設置され、各地域の大学院で現職教員が学ぶことができるようになったが、研修教員の定数上の予算措置が十分でないため、「現職教育の機会の拡充に努めているが、派遣人数に制約があり、人数枠の増加を要望する」意見が多く見られた。教員養成系の大学院は現職教員の研修に応えることを重要な目的の一つとしているのであるから、「増員を図り、地元の大学院についても教員を派遣できるよう配慮してほしい」という教

育委員会の要望に対して国が積極的に対応することが求められる。

この問題に対しては、本委員会が応急の対策としてあげた「特約制度などについて」は、多くの教育委員会からは「退職・休職制度を設けて派遣することは、まだ問題がある」と慎重であった。それは現職教員の「派遣希望者は年々増加の傾向」にあり、「予算措置上の問題、服務上の取扱い等問題が多く」という回答があり、やはりこれまでの新教育大学の大学院に対する現職教員の研修定数と別に研修定数を措置するのではなく、現職教員の大学院研修について国として総合的な施策を検討、実施することが必要である。

第一に、「定数の改善を」主張するのは、6委員会で、「派遣人数が県の定数内とされているため、派遣できない合格者がおり、定数の改善を望む」「新教育大学派遣については長期派遣研修とし、今年度より増員を図り、地元の大学院についても教員を派遣できるよう配慮してほしい」「国からの定数措置がなされており、十分ではないが、教員の資質向上に大いに役立っている。大学院進学のために退職する者もあるため、休職等の制度を法的な内容を含めて検討し、更に拡充する必要がある」「現職教育の機会拡充は積極的に推進すべきものである。ただし、教員定数の制約上、毎年数名になっているのが現状である」と述べている。「研修出張として対応しているが、さらに派遣人員増のために予算確保に努める」と主張している。特に、「現職教育の機会の拡充に努めているが、派遣人数に制約があり、人数枠の増加を要望する」とも主張されている。

第二に、「特約制度などについて」も12委員会の意見があった。「派遣者を出張扱いと職専免に分け、後者については本人の了承を得ている。派遣者全員を出張扱いで派遣する方向は必要である。派遣にあたり、退職・休職制度の措置は取っていないが、職専免でも2年間代替教員を配置している。退職・休職制度を設けて派遣することは、まだ問題がある」と考える。新教育大学だけであれば、諸事情により、自己の資質向上を図りたくても行けない者もいるので、地元の大学やブロック内の教育大学に派遣している」と述べている。

「地元大学への派遣については、大学院設置基準第14条及び大学院設置審査基準要項の6教育方法等(二)の趣旨に基づき、前半の1年間は在職校を離れ、学業に専念するが、後半1年間は在職校に復帰し、勤務しながら定期的又は集中的に授業及び研究指導を受けることを大学が認めており、今後、この取扱いについて関係機関とも協議していく考えである。なお、特約の退職制度や休職制度の導入は考えていない」と述べている。

「現職教育の機会の拡充に努めることには反対はないが、特約の退職・休職制度の措置については、今後、関係機関等とも連携を取りながら慎重に検討したい」「教員定数については、前年度実績・次年度派遣希望者数等を考慮した上で、必要数を措置している。特約の退職制度については、法との関係があり難しい問題だが今後検討すべき課題と考えている」などと述べ、大学院への派遣を重点的に検討していることが明らかにされている。

また、「大学院(修士)認定課程を有する大学において、認定講習により、最低単位6単位の修得を可能とする方策を講じたい」「当面は、二種免許保有者の努力義務システムを優先している」が、「新教育大学院派遣、地元大学院派遣を検討する」などをそれぞれ推進している。

第三に、今後の課題については、「派遣希望者は年々増加の傾向であるが、県費負担教職員の場
合、毎年数人しか派遣できない状況であり、今後の検討課題である」とし、「本県では現職の身分
を有したまま、大学院に派遣している。今後、研修等定数上の増員が見込まれるなら、現職教員
の派遣の機会拡充に努めていく」と述べている。

その他に、「現職教員の新教育大学派遣以外の派遣については、予算措置上の問題、服務上の取
り扱い等問題が多く、課題として検討していきたい」と述べ、大学院派遣については、文部省の
研修定数との関係、その実施に関する指導が大きな意味をもってきたが、今後、新教育大学以外
の派遣については、ますます重要な問題となることが予想される。

(2) 現職教育の体系

現職教育の体系化等の問題については、今回の調査では、調査不十分のため、今後の重要な検
討課題としたい。

V 教育大学・教育学部学生調査結果報告

本調査の一環として、8教育大学、9教育学部（1学部約300名）の学生約5,000名（男子1,814名、女子3,081名）に対して、教職への意識と意見に関する調査を実施した（教職への意識調査の質問項目については、資料を参照）。平成5年11月に、本調査結果の中間報告を「教育大学・教育学部学生の教職への意識と意見」と題するパンフレットとして公表したが、ここに改めて調査データの集計結果を加えて報告することとした。

V-1 国立教育大学・学部への志望と動機

アンケート調査では、最初に教育学部を受験しようとした時期、併願状況、志望の強さと動機などについて聞いた。

□志望決定の時期

学生の教育学部志望決定の時期は、高校入学後、特に志望校決定を迫られた「受験直前」の段階であることが多い（図35）。

「性別」による「志望決定の時期」は、表23の通りである。

図35 教育学部を受験しようとした時期（％）

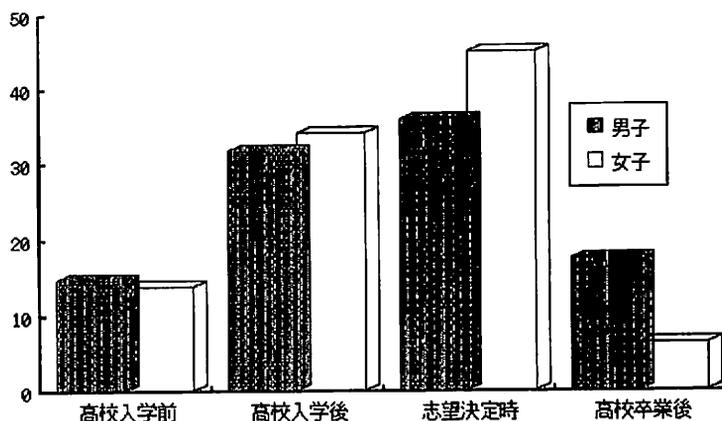


表23

	高校入学以前	入学後志望校決定まで	(小計)	志望校決定時	卒業後	(小計)
全体	14.2	33.3		41.8	10.6	
男子	14.6	31.7	(46.3)	36.0	17.5	(53.5)
女子	13.9	34.2	(47.2)	45.2	6.5	(51.7)

図36 課程別 進学決定時期の比較

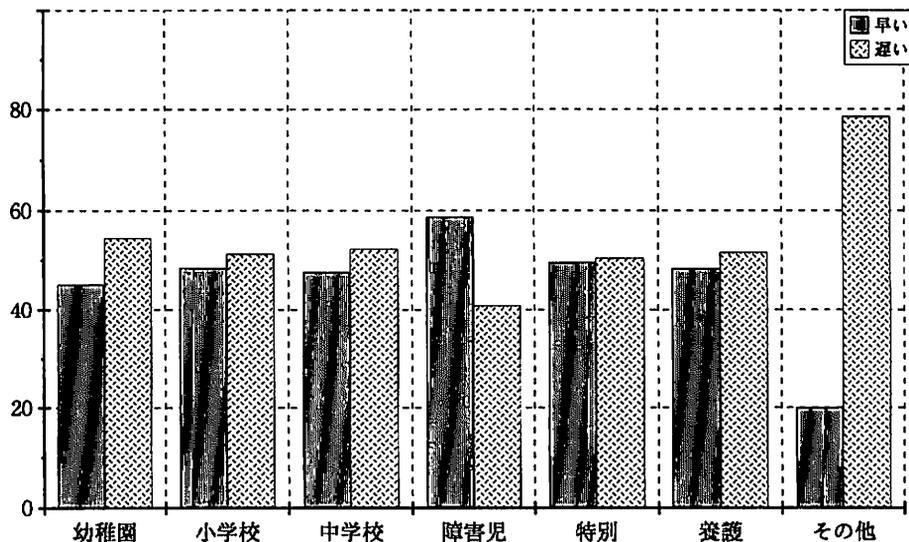
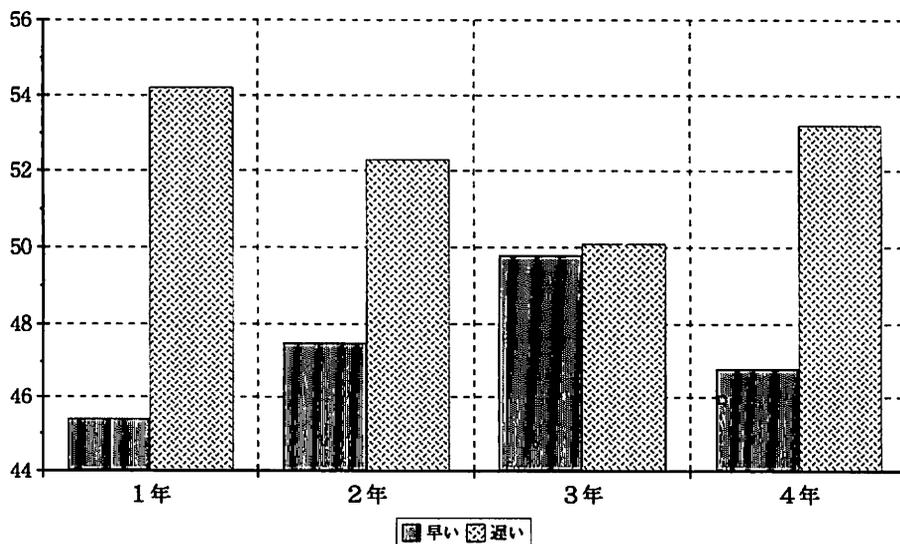


図37 学年別進学決定時期



男子では、「卒業後」(浪人)に決めた者がかなりいる。女子は、受験直前の「志望校決定時」が多い。しかし、「高校入学前」と「入学後志望校決定まで」を加えると男女の差異は、ほとんどみられない。

「課程別」で、「決定時期早い」「決定時期遅い」をまとめてみると、図36のように、それぞれの「教員養成課程」では、あまり大きな差はないが、「障害児」の課程では「早い時期」に決定している者(58.8%)が相対的に多い。これは、この課程の性格が早い時期からの選択を促す特質があるのかも知れない。他方、「その他」のいわゆる「新課程」の選択は遅いものが多く(78.6%)、明らかに「教員養成課程」の学生とはタイプを異にしているようである。

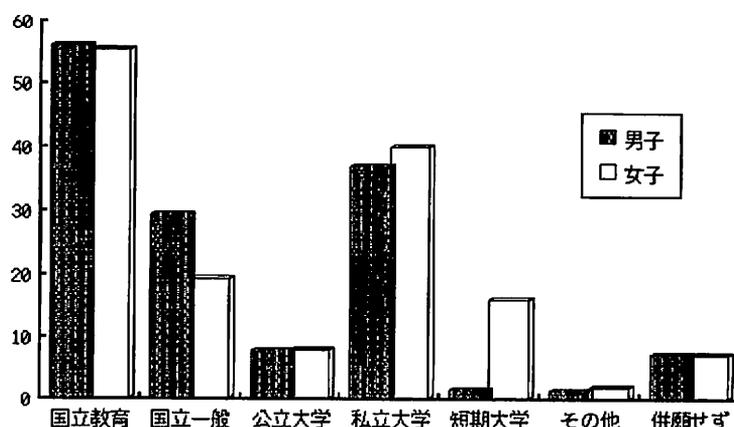
□国立教育学部の併願は55.7%

学生の半数以上は、他の国立教育学部を併願しているが、私立大学を併願した学生は約40%弱であった。国立一般大学を併願している学生は、男子が約30%弱で、女子が20%弱である。半数強の学生は、国立の教育学部を併願しているが、国公立の一般大学・学部を併願している者もいる(図38)。

「学部志望の強さ」と併願校の選択のしかたの関係を見ると、「国立教育」の併願は、相関が認められる。強い志望では66%、「多少」で55%、不本意では35%、この相関関係は男子の方が強い。

「国立一般」との併願は、逆相関の関係にある。この点は女子の方がはっきりしている。志望の強い者の併願は12%であるが、不本意な者では44%である。これは学部志望の内容と志望の強さがあるからであろう。

図38 学生の併願状況(%)

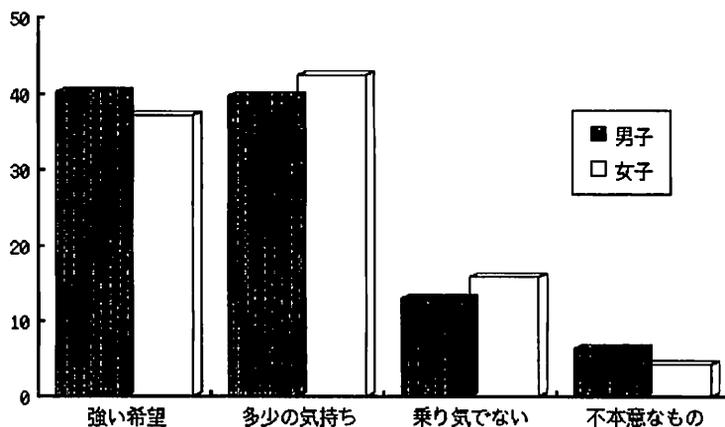


□教育学部志望の強さ

強い志望は40%未満

学部志望の強さは、強く志望していた者が男子40%、女子37%で決して多いとはいえない。しかし、多少その気持ちがあって志望した学生を含めると、全体で80%となり、予想より高い数値

図39 教育学部を志望したときの気持ち (%)



になる。あまり乗り気でない気持ちの学生と不本意で来ている学生の割合は、男子も女子も約20%である(図39)。

表24は、教育学部を志望した時期と志望の強さとの関係を示している。この表からもわかるように早い時期に志望を決めた学生ほど強い動機をもって入学してきている。

表24 進学決定の時期と志望の強さ (%)

	強い志望	多少の気持ち	あまり乗気無	不本意
高校入学以前	87.3	11.8	0.9	0.0
高校入学後	53.0	41.4	4.6	0.5
志望校決定時	14.8	52.4	25.3	7.4
高校卒業後	19.7	39.0	24.1	16.8

図40 課程別の学部志望の強さ

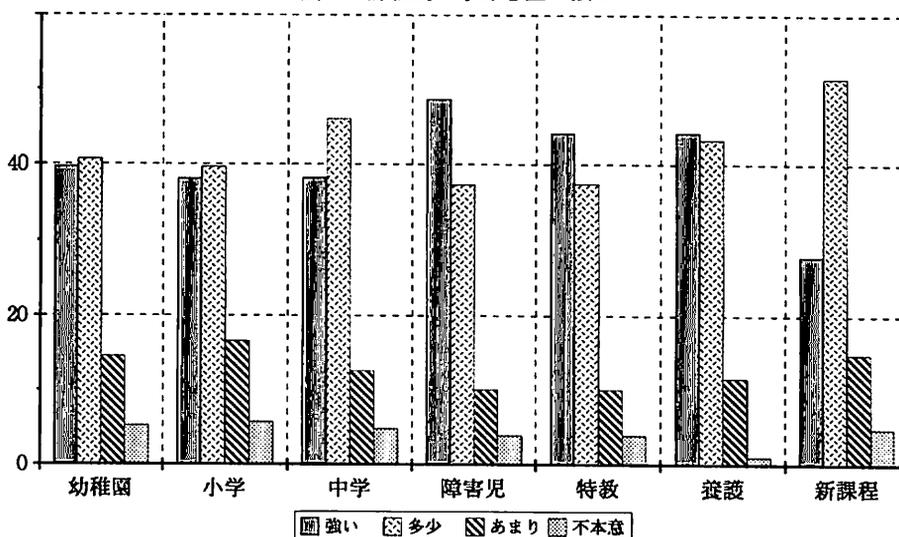
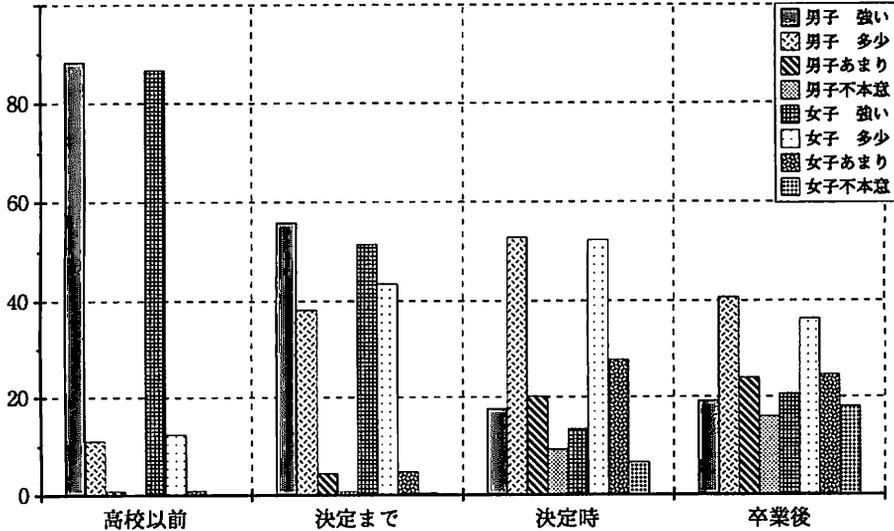


図41 進学決定時期と学部志望の強さ



高校生の大学選択の内容的な問題は、進学指導におけるいわゆる「偏差値」重視のみによるものではない。「教職」の魅力（吸引力）や「教員採用の減少」などさまざまな問題がからみあっているため、総合的な対策が必要である。

「課程」別に「学部志望の強さ」を調べたのが前頁の図40である。ただし、サンプルの数は「幼稚園」290人、「小学」2,590人、「中学」1,134人、「障害児」306人、「特別教科」256人、「養護」95人、「新課程」229人であり、バラツキが大きい。先に指摘した「障害児」と「新課程」とが他の課程と異なった傾向をもつことはここでも見られる。

明らかに「決定時期」と「志望の強さ」は関連がある。「高校入学以前」に「教育学部志望」を決定している者（総数の14%強）では、9割弱が「強い志望」であるが、受験直前の「決定時」では「強い志望」はわずかに15%で、「不本意傾向」は32.8%もいる。「卒業後」では、教育学部に再チャレンジと思われる「強い志望」も20%ほどいるが、40.9%は「不本意傾向」の者である。

これを性別で比較したのが上の図41である。

基本的な傾向は同じであるが、全体的に、男子の方がいくらか「志望の強い」者が多い。

表25

	(男子)	強い	多少	あまり	不本意	(女子)	強い	多少	あまり	不本意
高校以前		88.3	11.0	0.8	0.0		86.7	12.4	0.9	0.0
決定まで		55.8	38.1	4.3	0.7		51.4	43.4	4.7	0.4
決定時		17.6	52.8	20.2	9.3		13.5	52.3	27.7	6.5
卒業後		19.2	40.6	23.9	16.0		20.6	36.2	24.6	18.1

□教育学部志望の動機

図42は志望動機を示しているが、男女によってかなり差異のあることが注目される。志望動機の多い順からみると、男子学生では、「合格可能である」―「教員に向いている」―「したい勉強ができる」―「地元だから」の順で、「合格可能である」からという動機が最も多い。女子学生では、「したい勉強ができる」―「合格可能である」―「地元だから」―「教員に向いている」となっており、「したい勉強ができる」というのが、最も多く、「教員に向いている」という動機は少ない。女子に「高校の指導」や「親のすすめ」がやや多いのは気になるところである。男女をあわせて、志望動機として多いのは、「したい勉強ができる」、「合格可能である」などである。センター入試によって、「合格可能性」を動機として志望する学生が多いのは、偏差値による「輪切り」

図42 学部志望の動機・理由（複数選択可）（％）

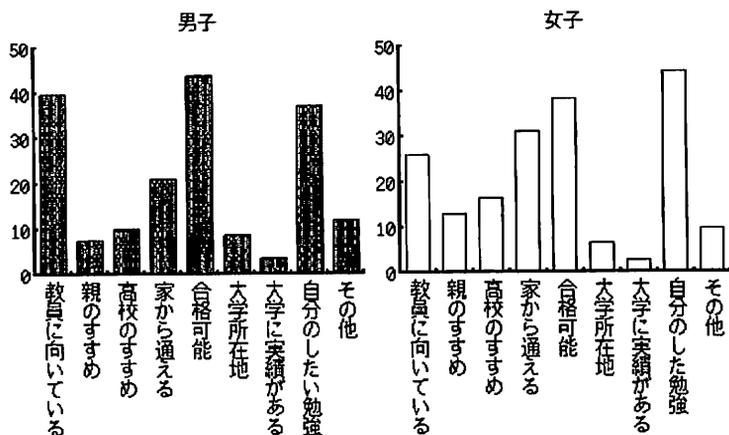
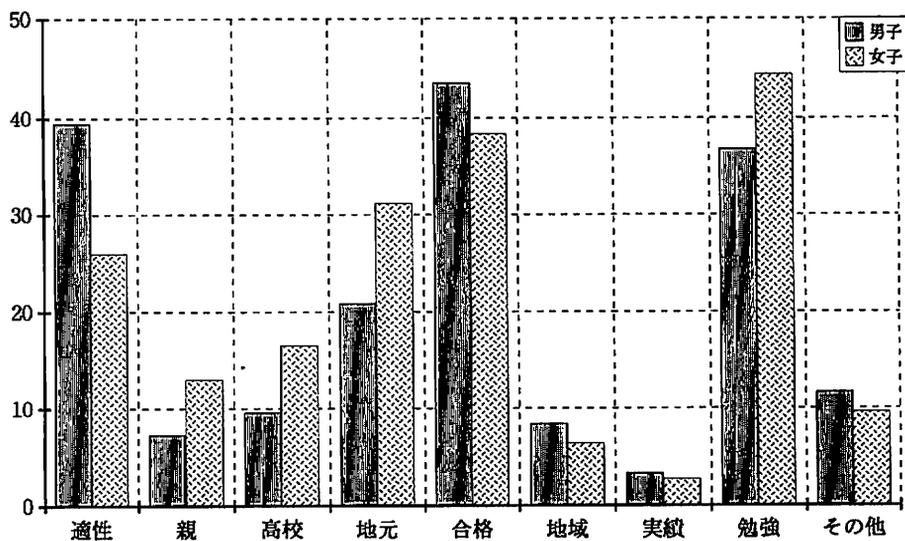


図43 志望動機（理由）



の影響をよく表している。「教員に向いている」という動機を選んだ者が、男子で40%、女子では30%に達していない点に、教育学部設置の理念・目的と、教育学部を選んだ学生の意識との間に、明確にずれがあるといえるだろう。要するに、全体として、教職志望は多いとはいえ、高等学校の進学指導において、「本人の進学動機や目的」を自覚させる方策や大学側の教育学部の意義のPRのあり方などが今後の重要な検討課題になると考えられる。

この志望理由と志望の強さとの関係を見ると、「学部志望の強さ」と「志望理由」は関連がある。正の相関があるのは「したい勉強ができそう」「教員適性」で、逆の相関があるのは「合格可能性」と「高校の先生の勧め」である(図43)。「したい勉強ができる」は、特に女子の場合はかなり強い相関である。

「教員適性」は「したい勉強が」よりやや弱い、男子ではかなり強い相関で、男子の場合は「したい勉強」より強い。

「合格可能性」は強い逆相関で、これは特に女子において著しい。

「高校の勧め」は弱い逆相関で、「その他」は明確でないが、「不本意」な部分(特に男子)に多く、この回答には否定的な傾向が含まれていることを推測させる。

表26 「志望の強さ」と「勉強」とのクロス(「勉強」を選択した者の%)

	全体	男子	女子
強い	57.4	48.4	63.3
多少	39.0	35.7	40.7
あまり	18.8	17.4	19.4
不本意	9.2	9.3	9.1

「強い志望者」の57.4%が「勉強」を選択

図44 「学部志望の強さ」と「志望理由 したい勉強」(実数)

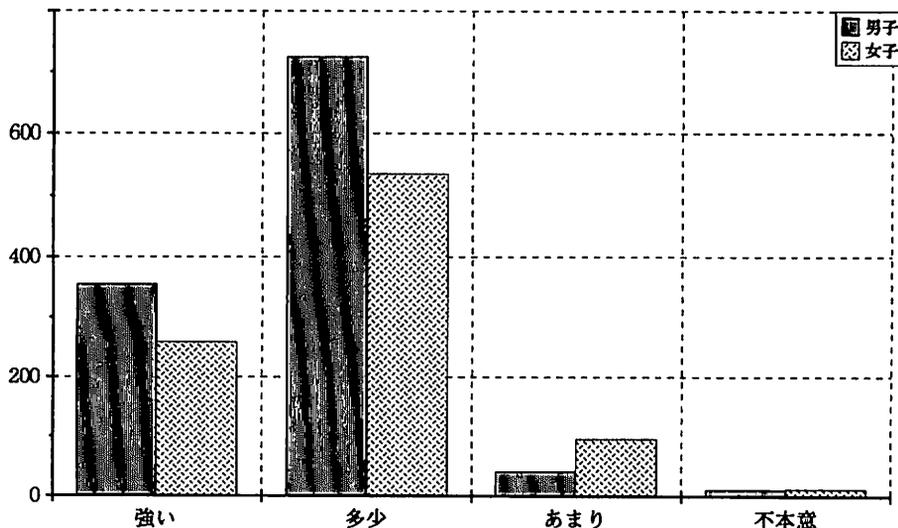


表27 「志願の強さ」と「教員適性」とのクロス

	全体	男子	女子
強い	47.7	59.8	39.8
多少	26.9	32.3	23.9
あまり	7.3	12.3	4.9
不本意	7.6	11.0	4.5

「強い志望者」の47.7%が
「教員適性」を選択

図45 「学部志望の強さ」と「志望理由 適性」

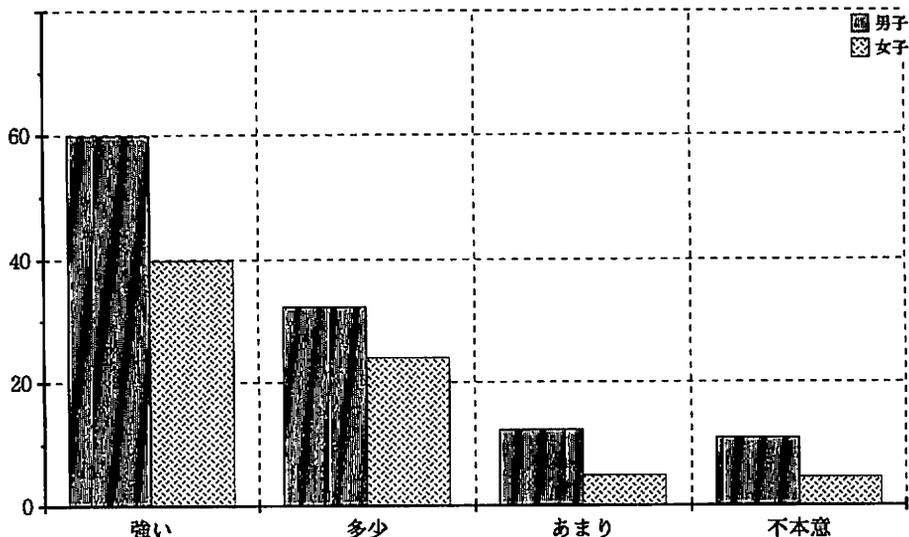


表28 「志望の強さ」と「合格可能性」とのクロス

	全体	男子	女子
強い	20.4	23.8	18.3
多少	47.1	51.4	44.6
あまり	61.8	68.1	58.7
不本意	72.4	70.3	74.2

「不本意」の72.4%は
「合格可能性」を選択

V-2 学生は大学に満足しているか

次に、教育学部に入学してから、自分の大学・学部にとどの程度満足しているか、満足や不満の対象は何かについて調査した。

□大学生生活に満足している程度

大学・学部の生活に「たいへん満足している」者は、男女あわせて13.7%で極めて少ない。「まあ満足している」者を加えると、満足している者は7割程度になるが、しかしまた、大学・学部になんまり満足していない学生が少なくとも男女とも約3割はいる(表29)。つまり、27%の学生が「や

表29 大学生生活の満足・不満の程度(%)

	満足している	まあ満足している	やや不満	たいへん不満
男子学生数 (%)	287 (15.8)	1,023 (56.4)	391 (21.6)	111 (6.1)
女子学生数 (%)	384 (12.5)	1,860 (60.4)	741 (24.1)	95 (3.1)
男女計 (%)	671 (13.7)	2,883 (58.9)	1,132 (23.1)	206 (4.2)

や不満」「たいへん不満」であるという事実は、教育大学・学部のあり方について、検討すべき課題があることを示している。

□教育大学・学部のあり方についての学生の意見

教育大学・学部のあり方に関する学生の自由記述意見を例示してみよう。

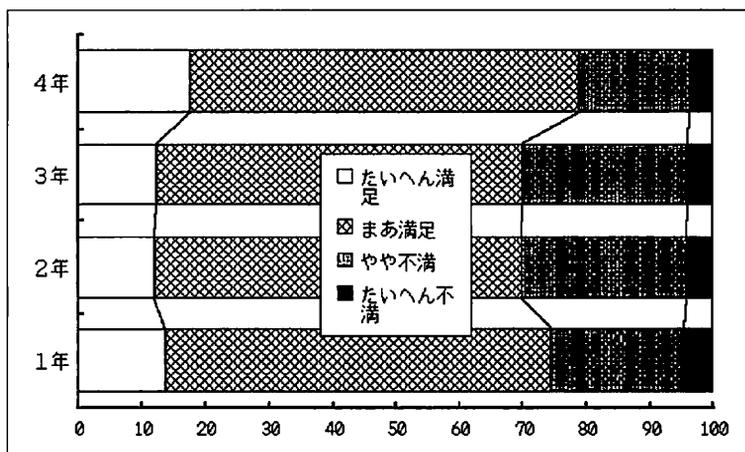
例1 「養成」という形でなく、その人がその大学に入って、教員をやりたいと思うような、そんな内容のある大学であってほしかった。このままでは確実に、単なる「卵をひなにかえす」大学でしかないと思う。教員だけでなく、もっと他の研究がやれるような、そして教員として大切な人格形成のできる雰囲気のある大学であってほしい。

例2 教員養成の大学は学生も教員も、殆ど全員が、「この大学にいれば教員免許が自動的に取れる」という意識が異様に強い。そのことがよいと思える点も多いが、そのことが反面、教員になるということの熱意をさまさせているような気がする。

例3 教員養成大学だからといって教員養成だけに力を入れる必要はないと思う。もっと人間として成長できる教育、教員養成という枠に縛られない広い教育を期待したい。

例4 教員になりたいという気持ちもないのに、ここで学んでいるという人の数があまりにも

図46 学年による満足の種類(%)



多いのに驚いています。本当に望んでいる人が受験で失敗して涙をのんで、どうでもいいと考えている人が適当に入学しているのは矛盾しているし、もったいない気がします。

例5 今大学に入学してみて一番感じたのは、教員養成の大学であっても、実際に教員に就きたいと考えている人が少ないし、教職に就く人も、もっと少ないということです。教員養成の大学なのに、教員になる気すらない人が、単に偏差値や無難で当たり障りのない大学というだけで入学して来るとするのはとても残念なことだと思った。

□学年による満足の程度

学年別に見ると、どの学年でも満足の程度はあまり変わらないが、1年生から、2年生にかけて、不満の回答が増えており、3年生でも同程度不満がある(図46)。

しかし、4年生になると、「満足」「まあ満足」が増えて、「不満」が減っており、本報告に掲載したデータには示されていないが「満足」の内容として、「授業」や「教官」をあげる者が増える傾向にあることは、4年間の教育のあり方を考えていく上で、極めて注目すべきことである。なお、5年以上の学生については、少数であるので、検討対象外とした。

図47 学部満足度

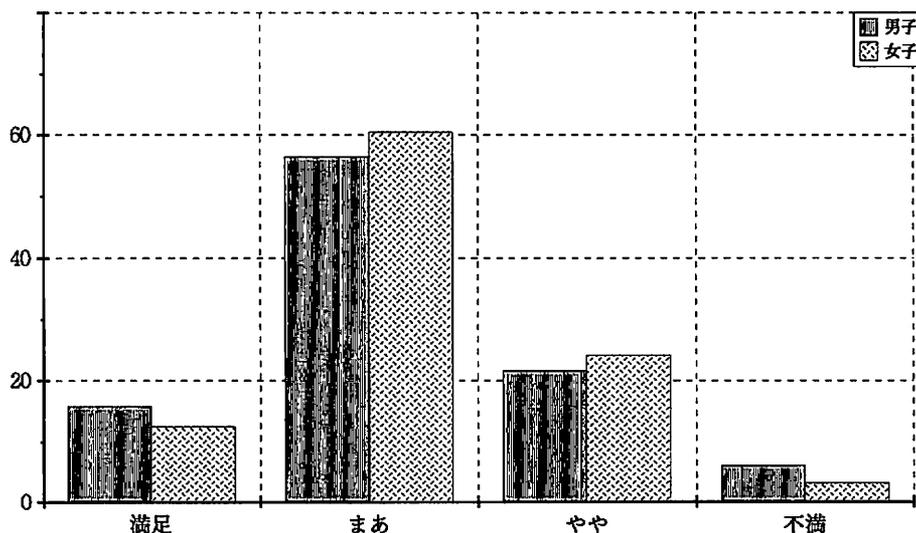


表30 学部志望の強さと満足度 (%)

	満足		まあ満足		やや不満		不満	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
強い希望	23.9	18.8	56.2	60.3	14.9	19.7	4.8	1.1
多少の気持ち	12.2	9.6	61.6	64.9	22.4	23.3	3.7	2.1
乗り気ない	6.8	7.2	51.5	54.0	37.9	34.2	3.8	4.7
不本意	5.9	5.3	36.4	39.4	23.7	32.6	33.9	22.7

□学部志望の強さと満足の関係

学部志望の強い者ほど、学部への満足の程度は高く、不本意入学の者ほど、「たいへん不満」の者が多く、学部満足度は、学部志望の程度と相関的な関係にある（表30）。

満足群と不満群に二分した場合は、男女差はないが、満足、不満の強弱を見るとはっきりした回答が男子にやや多い。

図48 「学部志望の強さ」と「学部満足度」（男子）

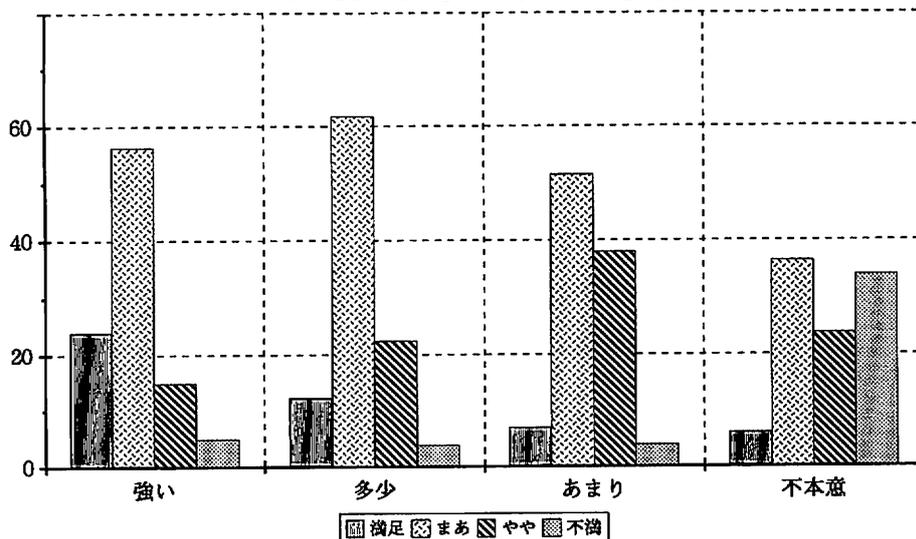


図49 「学部志望の強さ」と「学部満足度」（女子）

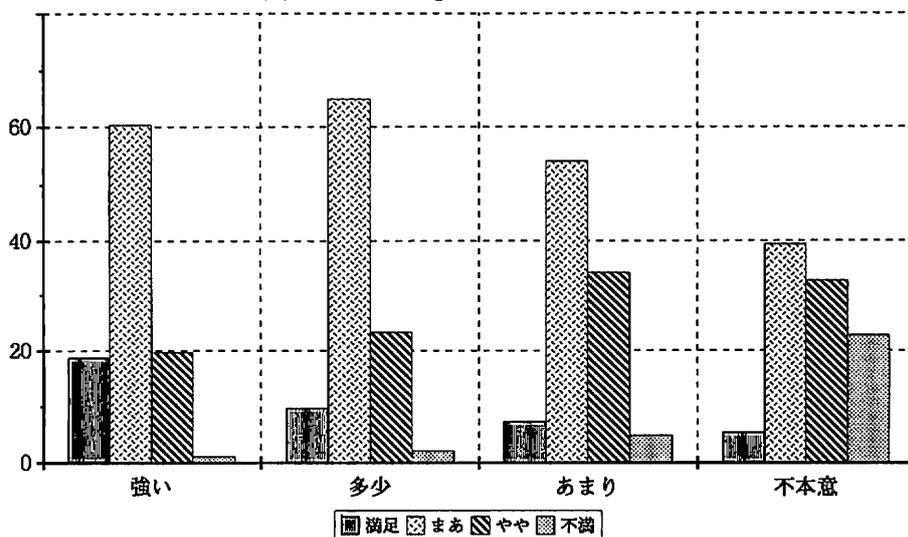


表31 「満足」の程度

	満足	まあ満足	(満足群)	やや不満	不満	(不満群)	計
男子	15.8	56.4	72.2	21.6	6.1	27.7	99.9
女子	12.5	60.4	72.9	24.1	3.1	27.2	100.1

□「満足」や「不満」の対象

ところで、「満足」と「不満」の対象は、何に向けられているのだろうか。

それを示しているのが、図50及び表32であり、「たいへん満足」「まあ満足」の者は、友人関係などについて満足している者の割合が多い。これに対して、「やや不満」「たいへん不満」の者の対象は、圧倒的に授業等に向けられていることが注目される。

「授業」についての「満足」は女子41%、男子27%と男女差が大きい、「友人」「教官」などでは、その差は大きくない。

図50 「満足」群と「不満」群の対象（男子■ 女子□ %）

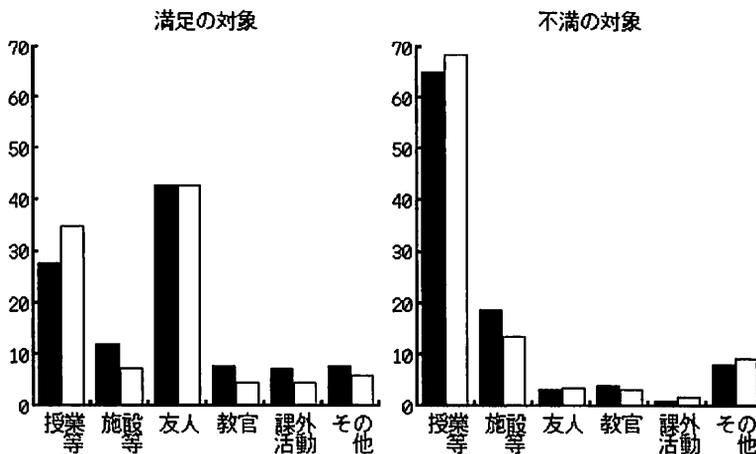


表32 満足・不満の対象 (%)

<男子>	授業	施設	友人	教官	課外	他
満足	27.2	3.8	44.3	10.5	7.0	7.0
まあ満足	27.7	7.3	42.5	7.0	7.4	7.7
やや不満	64.7	21.0	1.8	3.3	1.3	7.9
不満	66.7	10.8	8.1	6.3	0.0	8.1
<女子>	授業	施設	友人	教官	課外	他
満足	40.9	3.9	39.3	6.5	5.2	4.2
まあ満足	33.5	7.7	43.5	4.1	4.4	6.4
やや不満	70.4	13.8	3.2	2.8	1.4	8.2
不満	52.6	11.6	6.3	5.3	4.2	17.9

<註記>

この表は、学部の「満足、不満」と「満足、不満の対象」をクロスさせたものである。したがって、学部に対して、「満足」あるいは「不満」と答えた者が、何に対して、「満足」であり「不満」であるかの割合を示したものである。

(図50及び表32の選択肢、「講義、演習などの授業の内容」、「施設、設備など」、「友人関係」、「教官」、「課外活動」、「その他」)

図51 満足度と満足の対象（満足，まあ満足）（男子）

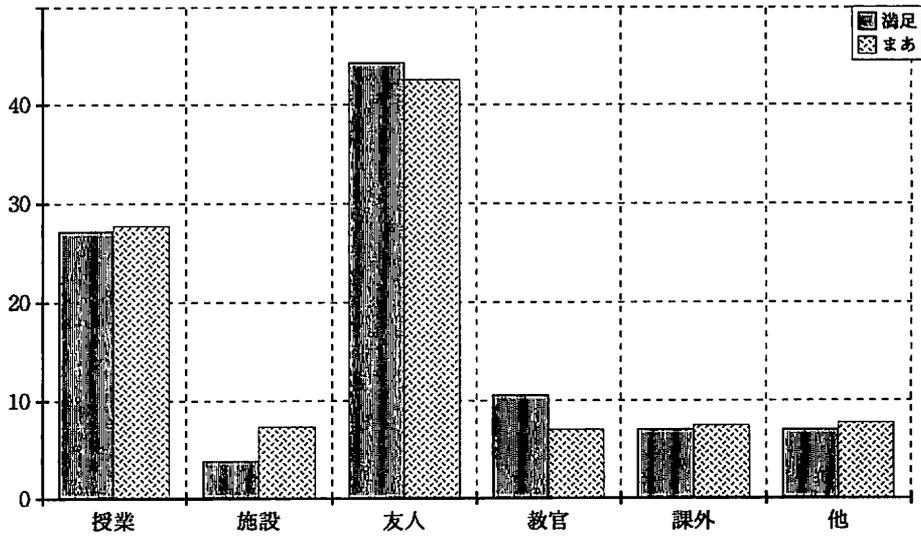
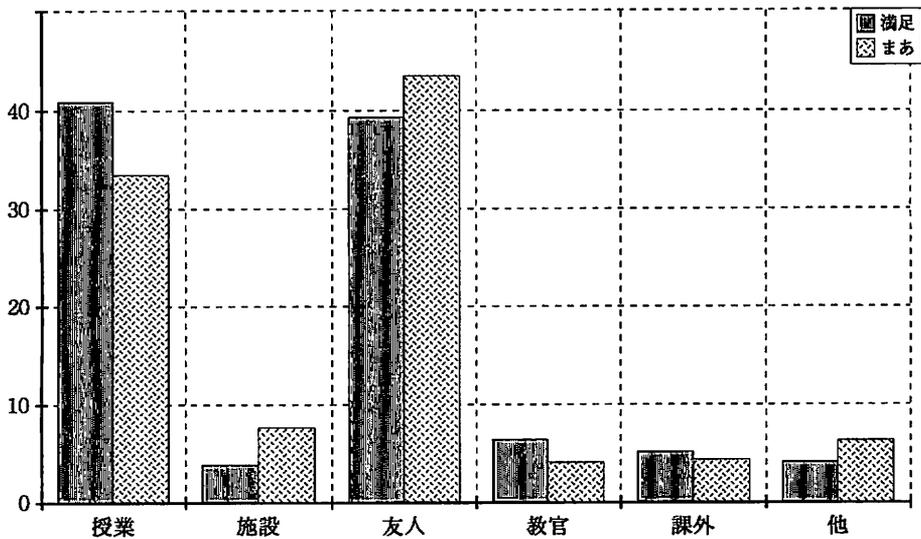


図52 満足度と満足の対象（満足，まあ満足）（女子）



「満足」群と「まあ満足」群の傾向は男子では似ているが、女子では「授業」より「友人」を選択する者が多く、やや違いがあるようである。

全体としては、満足の対象は「友人」次いで「授業」ということになる。

「不満」群では、その不満は「授業」に集中している（表33）。男子では「やや不満」で65%、「不満」では67%、次が「施設」への不満である。女子では「やや不満」で70%に達する。また女子の「不満」群では「その他」が18%あり、不満の内容が多様であることを示している。

この満足、不満の回答に、現在の学生の大学生生活の状態が反映している。男子では「満足」の

表33 「不満群」の不満の対象

男子	満足の対象(%)						
学部満足度	授業	施設	友人	教官	課外	他	計(実数)
やや不満	64.7	21.0	1.8	3.3	1.3	7.9	391
不満	66.7	10.8	8.1	6.3	0.0	8.1	111
女子	満足の対象(%)						
学部満足度	授業	施設	友人	教官	課外	他	計(実数)
やや不満	70.4	13.8	3.2	2.8	1.4	8.2	740
不満	52.6	11.6	6.3	5.3	4.2	17.9	95

回答で「友人」が多く、「授業」をあげるものがあまり多くないが、女子では「授業」についての満足も多いが、不満も多く、女子の大学生活において「授業」が大きな位置を占めていることがわかる。

不満の対象 不満は授業に集中！

ここには、友人関係には満足しているが、授業等には、大変不満が大きいという学生の意識の傾向が表れている。

□授業に対する学生の意見

学生の自由な意見の中にも、講義等への不満・批判は大変に多い。全体的に、講義の質の向上を求める意見もあるが、むしろ講義の内容が、教員養成にそぐわないこと、教育の現実に役立ちそうもないことへの不満、不安が大きい。逆に、教員養成向けであることからくる制限された講義内容についての不満も見られる。

(教員養成に役立つ授業を)

- 例1 教員養成のための広い教養をもっと充実させてほしいと思う。現場に行き、役に立つような知識を広く取り入れ、教員の養成を行い、赴任してからすぐ活用できるように、他の大学との区別を明確に行ってほしいと思う。
- 例2 教員養成という名目ですが、入学してから、講義や教官などが、あまりにも現場から遠ざかっているような気がしました。これでは自分が卒業してから、どのようにやっていくか不安です。また学校に頼っているばかりでなく自分から学んでいく授業も必要だと強く感じています。
- 例3 授業では、教員養成を目的としていることが明らかにわかる授業と専門授業でありながら一般教養のような曖昧なものがある。もう少し、小学校課程というものを意識した授業をしてほしいと思うことがある。先生によって授業の内容が違いすぎると思う。

例4 小専〇〇とかいう講義なのに、先生の専門の話ばかりでこれが先生をしていく上で役に立つだろうかと思うものがある。教材研究の授業もそうで、小専と共にこれならば役に立つと思うものと、なぜこのような内容なのだろうかと思うものの差が激しい。講義名にあった内容にしてほしい。専門分野の内容はもっと詳しくしてほしい。

例5 教員養成大学ならば、その名にふさわしい講義をしてほしい。「ぼくは小学校のことは教えられないから、普通の専門の講義をします」ということは聞きたくない。教育学部なのに、自分の研究の為だけの講義をする教官がいる。教官の研究発表につきあう暇はない。小学生や中学生について全く無知な人から何が学べるのだろうか。

(批判的能力や異なる考え方も)

例6 教員養成大学では正しいこととして教えられることが多いように思う。もっと批判することや違った考え方ということを教えてほしい。

(教員養成も学問研究も中途半端)

例7 教員養成大学に入って気が変わってしまった私も悪いが、一般教養や語学もそうだが、教職専門の講義の何と実践に役立たないことか、教員養成を本気でやる気がある学部なのかと思うことがままある。かといって、教科専門についてより深く専門的な知識が学べる機会があるわけでもない。何かすべて中途半端な気がする。教員を目指すにしても、専門を学ぶにしても、そのチャンスが得られないことが大学への不満だ。

例8 教員養成大学は、実際に教師になる上での授業カリキュラムにしても大学として学問をする場としても、どちらも中途半端で専門性や実践性に欠けるため考え直す必要があると思います。

例9 大学の講義、特に一般教養の授業に密度の薄いものが多すぎて嫌だ。専門の授業が多くなると楽しいし、感動することがたくさんある。無駄な4年間を過ごしたくないので、もう少し大学側の授業を考えてほしい。

(自主的な学習の保障を)

例10 色々な課外活動を自主的に行ってかなり勉強になったものが多い。だから、大学の講義の質の向上も願いたいですがそれよりも自主的な活動の機会が保障されるような大学であってほしい。

V-3 在学中の教職志望の変化

入学時にどのくらいの割合の学生が教職志望であったか、それが入学後、教職科目の履修や教育実習の経験などによって、学年が進むにつれて、どのように変化していくのかということは、

教育大学・学部の教育効果を考える上でも重要な問題である。

□教職志望の状況

大学や学部を志望する動機として、「教員に向いている」と考える者は30%程度で必ずしも多くないことは先に指摘したが、それに比べて入学時に教員になりたいと考えていた者は、68%（男子72.1%、女子65.7%）と比較的多い。当然のことながら、教育学部を強く志望していた者は、91.3%（男子93.8%、女子89.8%）までが入学時に教員になりたいと考えている。

しかし、あまり乗り気でなかった者や不本意であった者でも、ほぼ4分の1は教員になりたいと考えている。これは、教育学部に入学した結果として、教員になろうと考えた学生がかなりいることを推測させる。これに対して、現在、教員になりたいと考えている者は、66.1%（男子が69.7%、女子が64.0%）で、入学時と比べてわずかに減少している。しかし、入学時の教職志望と、現在の教職志望との関係を検討すると、この間にかかなりの数の学生に変動が見られ、それらが相殺しあって、両者の間に差がないという状況になっていることが明らかになる。

教職志望は在学中に変動する

すなわち、入学時に教員になりたいと考えていた者のうち約17%は、教員不志望に変えている。これとは逆に、入学時には、教職を志望していなかった者のうちで3分の1ほどの学生は、現在は、教員を志望している。このように、入学時から現在までに、教職を志望するか否かの考えを変更した者が、男子で、19.2%、女子で23.3%に及び、入学時に教職志望で、教職不志望に変えた者は11.6%、入学時に教職不志望で現在は教職を志望する者は10.5%に達する。教育学部において、このように多数の学生が将来の進路について動揺を示しており、しかも大学生活を通して、僅かではあっても教職志望が減退するという傾向が見られることは一つの重要な問題である。

入学時から教職を志望していて、志望が続いている者と不志望に変化した者、不志望の者で、

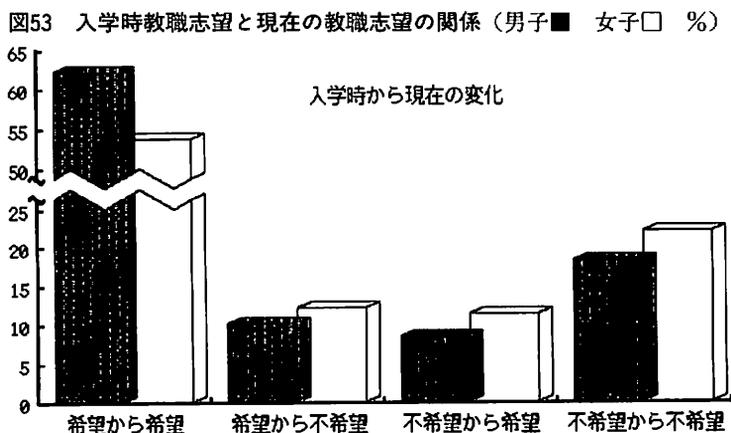


図54 入学時教職希望と現在教職希望（実数）

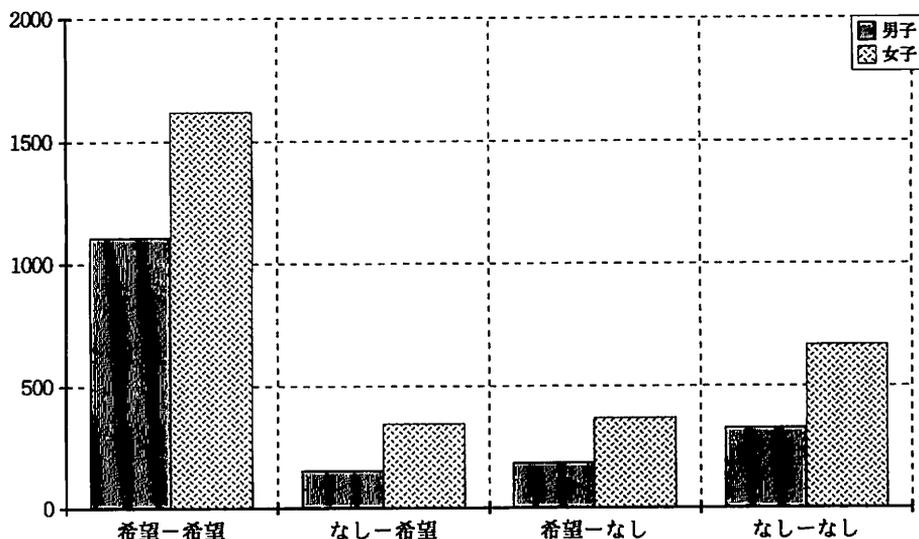


表34 入学時の教職志望と現在の教職志望の関係(%)

教職志望の変化	男子人数(%)	女子人数(%)
入学時希望・現在も希望	1,108(62.3)	1,618(53.9)
入学時希望・現在不希望	186(10.5)	369(12.3)
入学時不希望・現在は希望	155(8.7)	346(11.5)
入学時不希望・現在も不希望	329(18.5)	669(22.3)

志望が変化した者と不志望のままの者の割合をグラフに表すと、図53のようになる（図54は実数グラフ）。この図によれば、入学時から、教職志望で一貫している者の割合が多いが、入学時から終始教職不志望の者が20%以上いることがわかる。また志望していた者が不志望に変わったり、不志望の者が志望に変化した者の割合は、女子に多いことがわかる。つまり在学中に教職志望の有無はかなり変化するのである。

これを表に示すと、表34のようになり、入学時から現在も教職を希望している者は60%弱であり、不志望のままの者は約20%である。その他は、入学時から現在までに教職志望が変動した者であり、そのうち入学時に志望していた者が不志望に変わった者の方が不志望から志望に変わった者よりも僅かに多い。

□学年による教職志望の変化

表35によれば、学年の進むにつれて、入学時より調査時点で、教職を志望する者の割合が少なくなっており、このことは男女いずれについても指摘できる。また、入学年度の新しくなるにつれて、入学時教職志望者の割合が、減少する傾向が顕著に表れている。

「変化なし」は、男子では79.3%（希望者1,108名、希望しない329名、計1,437名）、女子では74.4%（希望者1,618名、希望しない669名、計2,287名）である。男子の方が変化が少ない。女子

では4分の1が変化している。

「変化した」内容は、「希望」から「希望しない」は、男子10.3%（186名）、女子12.0%（369名）、「希望しない」から「希望」へは、男子8.6%（155名）、女子11.3%（346名）で、「希望しな

表35 学年と教職志望（%）

学年	入学時教職志望者割合		調査時教職志望者割合	
	男子	女子	男子	女子
1年	66.0	62.3	68.4	66.6
2年	70.2	68.0	69.5	63.9
3年	74.4	66.7	70.7	64.4
4年	76.9	65.1	70.9	60.0
全体	72.1	65.7	69.7	64.0

表36 入学時と現在の教職希望

	教職希望—入学時				教職希望—現在			
	無記入	希望する	希望しない	計（実数）	無記入	希望する	希望しない	計（実数）
男子	0.7	72.1	27.2	1,814	1.8	69.7	28.5	1,813
女子	0.6	65.6	33.7	3,080	2.1	63.9	33.8	3,079
計	0.7	68.0	31.3	4,901	2.0	66.1	31.9	4,894

図55 学部志望の強さと教職希望

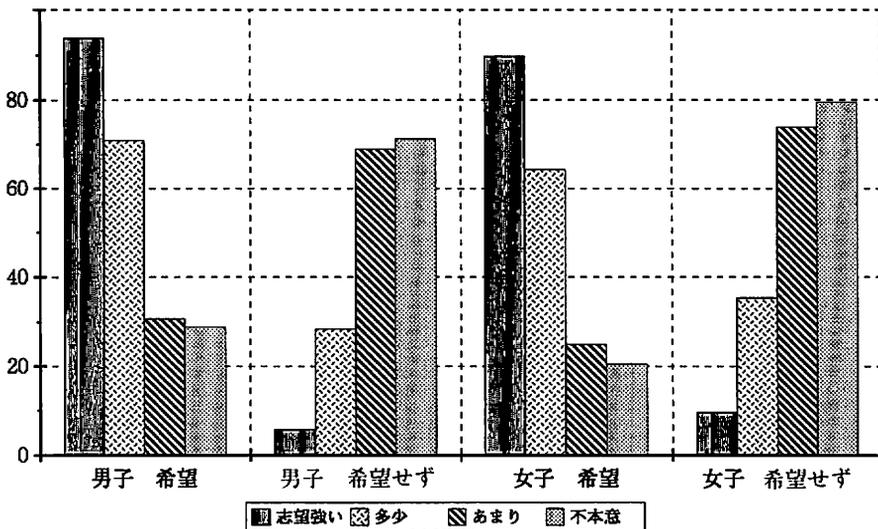


表37 「学部志望」と「教職希望」の関連

	（男子）教職希望		（女子）教職希望	
	希望する	希望せず	希望する	希望せず
学部志望群	66.0	13.5	60.8	18.6
学部不志望群	5.8	13.6	4.8	15.1

い」へ変わった者が男子で1.7%，女子で0.7%多い。

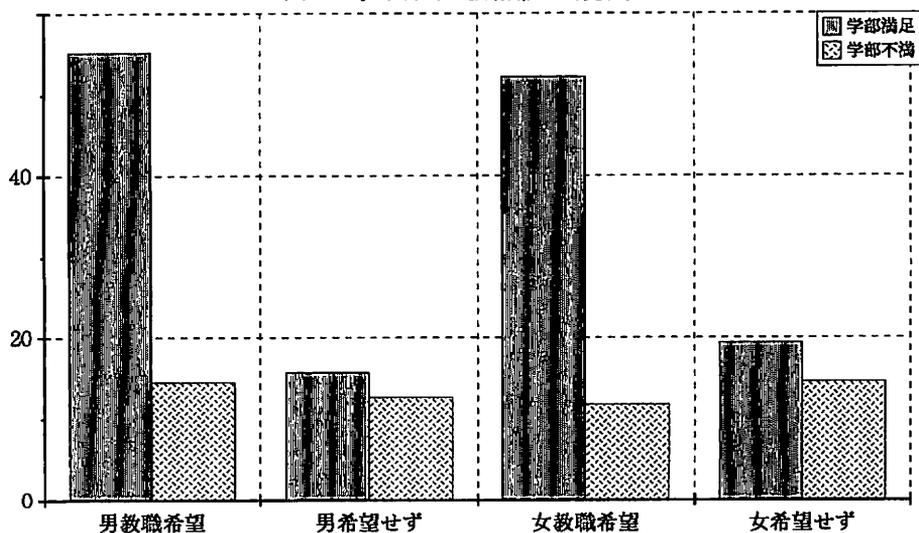
図55および表37は，学部志望の強さと教職希望の有無の関連を表わしたものである。

「学部満足度」と「教職希望—現在」とは明らかに関連性があるが，先の「学部志望の強さ」よりは弱い関連である。学部満足度を「満足群」と「不満群」に二分して，その関連を見ると，「現在，教職希望」の者の「学部満足」は男子で79.1%，女子で81.6%である。「現在，教職希望しない」の者の「学部満足」は男子で55.2%，女子で56.8%である。「現在，教職希望しない」者の学部満足がかなり低くなっているのは学部教育の性格（教員養成）と関係があるのかもしれない。

表38 「学部満足度」と「教職希望—現在」との関係

	(男子)				(女子)			
	無答	希望	希望せず	計	無答	希望	希望せず	計
学部満足	6	245	36	287	8	330	46	384
まあ満足	18	754	249	1,023	34	1,275	546	1,858
やや不満	7	217	166	390	20	342	378	741
学部不満	1	46	64	111	3	20	72	95
計	32	1,263	516	1811	66	1,967	1,042	3,075
学部満足	2.1	85.4	12.5	100.0%	2.1	85.9	12.0	100.0%
まあ満足	1.8	73.7	24.3	100.0%	1.8	68.6	29.4	100.0%
やや不満	1.8	55.6	42.6	100.0%	2.7	46.2	51.0	100.0%
学部不満	0.9	41.4	57.7	100.0%	3.2	21.1	75.8	100.0%
計	1.8	69.7	28.5	100.0%	2.1	64.0	33.9	100.0%

図56 学部満足と教職希望（現在）



□教育実習の影響

教育実習は教職意識に大きな影響，特に女子学生への影響大

調査回答学生の内，教育実習を経験した者は45%(男子で45.6%，女子で45.4%)，まだ経験していない者は54%である。教育実習を経験した者は，教職についてどのような意識をもつようになったか，教育実習の影響はどうであったのかが，表39，図57に示されている。

教育実習を経験することによって，教職に魅力を感じたり，自信をもつようになった者は，男子の約50%，女子の約40%であった。しかし，教育実習は，学生にとって，教職への魅力や自信をもたせると同時に，自分が教職に不向きだとか，教職は難しいという意識も強く抱かせることにもなっており，困難に思ったり，駄目だと感じた者が，男子で，37%，女子で49%もいる。女子学生の半数の者が，教育実習によってかえって教職に対する消極的方向への変化を受けており，ここにも一つの重要な検討課題がある。

図57は，教育実習を経験した後に，教職を志望する理由と，教職を志望しない理由をどのように選んでいるかを示したものである。教職を志望する者は，男女ともに，教職の魅力を選択した者が非常に多いことが注目される。これに対して，教職を選ばない者の理由として多くあげられているのは，自分は教員に向いていない，もっと勉強したいなどである。特に女子の場合，自分

表39 教育実習を経験した学生の教職意識 (%)

	魅力を感じた	自信をもった	困難だと感じた	駄目だと感じた	変化なし
男子	37.6	12.7	32.6	5	12.1
女子	30.8	9.8	40.7	8.3	10.3

(選択肢「ますます教職に魅力を感じるようになった」，「自分でもやれそうな自信がついた」，「やっていくのがむずかしいと思うようになった」，「とてもらっていけないと思うようになった」，「特に変化はおきない」)

図57 実習後教職を希望する理由・希望しない理由 (■男子 □女子 %)

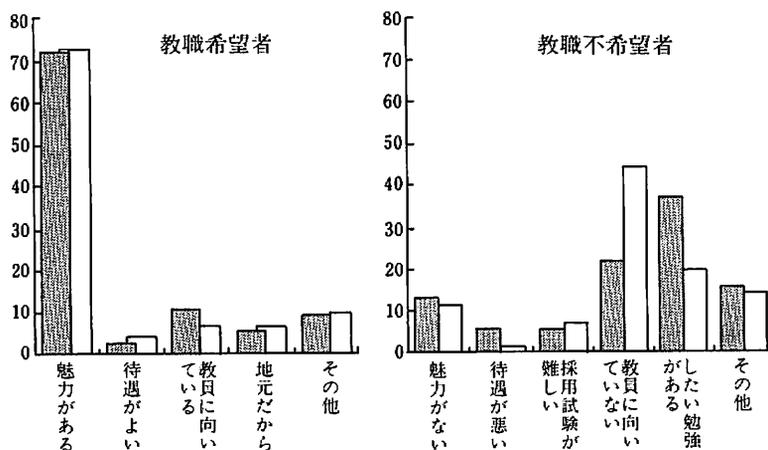
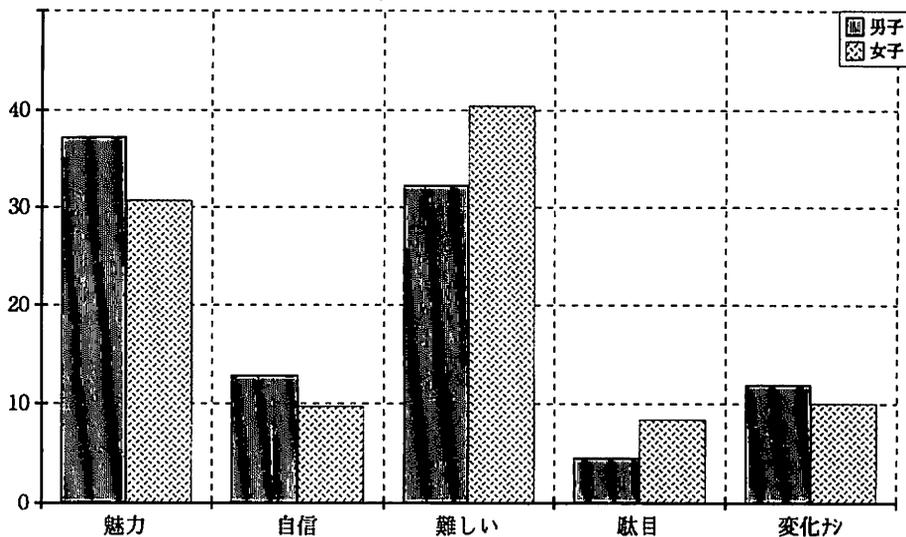


図58 「教育実習経験」による「教職意識の変化」



が果たして教職に向いているのかやっいていけるのかと考えている者が多い。そこに、学生たちの迷いがあり、大学が、この問題にどのように応えていくかということは重要な問題である。

教職意識の変化（実習経験者の比率に直す）/2,225名 男子 827名 女子 1,398名

+変化	984	44.2%	-変化	994	44.7%
男子		50.4			37.2
女子		40.6			49.0

男子はプラス変化のほうが多いが、女子ではマイナス変化の方が多い。全体でも僅かだがマイナス変化が多い。（-）の中身は「困難」の意識。「教職への魅力」は、37.2%、30.6%である。従来の実習の効果についての受け止めは、かなり変化しているといえる。

□教育実習の意義

このような教育実習のもつ影響力について、学生は、自由記述の中でも、その意義を次のように述べている。教育実習については、一般には実習体験への満足感が表明されており、批判や不満の意見表明は少ない。しかしまた、教育実習から受ける影響は極めて大きく不安や動揺を招くことも多い。

（教育実習は貴重な体験）

例1 実習を経験する前、つまり自分自身が「生徒」という立場しか経験していなかったときまでは、教員という職業に向いている人は、「四角い箱の中にきっちりおさまる人」というイメージを持っていました。だから、自分には向いていない、と思いつつ入学したわけで

す。しかし実習ですばらしい先生に出会い（教科書の枠にとらわれず子どもたちの個性を引き出していた先生）、教職に対するイメージも変わり、とても魅力的な仕事だと思えるようになりました。また、子どもたちと一緒に成長できる仕事という点にも魅力を感じました。

例2 教育実習前まではただ単位をとるために勉強していましたが、教育実習を体験してみると、大学の先生方の話も意味がわかるようになり、興味が湧いてきた。アルバイト等を経験して、私には一般企業はあまり向いていないように思ったので、教員の方がよいかと思った。

（魅力はあっても不安）

例3 ますます教職に魅力を感じずようになったと答えながら、それと同時にやっていくのが難しいと思うようになったのも事実である。教育実習以前から感じていたことがある。子どもは教師の一言で左右される場合が多い。とくに小学校では教師は絶対的存在である。このような教師のあり方に不安を感じる。

教職は魅力ある仕事、しかし自分に向いているだろうか？

以上概観してきたように、在学中に教職志望の変動がかなり見られるのは、教職に関する情報の増大や教員就職の困難さや教育実習の経験等によって、刺激されたり迷ったりするからである。事実、自由記述に見る教職観を見ると、教職の魅力を率直に実感して強い志望をもつようになった者よりは、教職に魅力を感じているものの、果たして自分が教職に向いているのだろうか、やっていけるだろうかという迷いを表明する者の方が多い。さらに、教職についての批判的意見をもつようになる者も少なくない。

（教職のやりがい、すばらしさ）

例1 教師とは色々な面で非常に難しく、しかしそれだからこそ、魅力を感じる職である気がする。人相手の職業で、毎日、何が起こるかわからない。或意味での計画性のなさも魅力を感じる。だから大学生活において、教師にふさわしい人間になるための勉強をしっかりとしなければならないと思う。

例2 教師は子どもを育てると同時に、自分自身も成長していかなければならないと思う。子どもと接触していく中で、ほんの少しでも感動を与えることができる教師でありたい。それができなくても、一緒に悩んだり苦しんだりする経験がもてるということが教師のすばらしさではなかるうか。

例3 教師はとてもやりがいのある仕事だけども、人間相手の職業なので、その分難しい仕事だと思う。人間性もみがかなければいけないと思うし、専門的知識も十分身につけておく

ことが必要だと思う。

(魅力はあるが自分に向いているか、やっていけるか迷う)

例4 大学を卒業したばかりのまだ何もわからない自分が、生徒の前に立って教えるということは、不安ばかりで恐怖を感じる。だが、大学の勉強を卒業後も活かしていきたいので、教師を目指すのが妥当であると感じている。大学は、非常に自由なところで、自分の好きなように生活ができる反面、何もせずに卒業を迎えてしまう人も多いのではないだろうか。自己管理ができる人だけが本当の意味で、大学で成功すると思う。教員はたしかにやりがいのある仕事であると思うが、実際にやっていけるかどうか、不安で一杯である。

例5 自分もこの春から、小学校で教員としてやっていくことになった。ひとまず、就職先が決まりほっと一安心だが、そう思って安心ばかりはしてられない。4月からは、子どもたちの前に立ち、先生として、教育者として振る舞わねばならないのだ。23歳で、人を教育する立場になるのだ。その責任は、非常に重い。現場に入れば、新米教師としてそれなりにやっていこうとは思いますが、半分は信じられないような気がするのも、偽りのない気持ちである。初任者研修制度が導入されたが、それも話を聞いてみると十分でないような気がする。一度も学校という枠の中から出たことのない人間が、外の世界も知らずにまた学校の中に入るのかと思うと、何処まで真の教育者としてやっていけるかという問いに対して、疑問符をつけざるを得ない。これが現在の正直な気持ちです。

(やりがいはあるが不安で自信がない)

例6 人を教育するという事は本当に難しいと思うので、入学前に比べるともっと教員になりたいという気持ちは薄れてきたように思います。自分に教員になる自信がないし、人の人生を変えてしまうかもしれないという不安もあり、いまは教員になろうとは思っていません。

例7 とても魅力的な職業だと思うが、一つ間違えるととんでもない子どもを育ててしまいそうで怖い。子どもは教師の考え方に依頼しているところが大きいと思う。だから教師になる人はあまり一つの考え方にとらわれずに広い心をもった人でないといけないと思う。私はその点において向いていないと思うので、教師にはならないつもりです。

例8 一生、自分の好きな分野の勉強などしながら、仕事ができるところに魅力を感じていたが、教師というのはそれよりも生徒指導等の方が大切に見えてきて、自分には向いていないと思った。子どもへの強い愛情をもつ人でなければ教師になるべきではないと思う。

(教職への不満)

例9 教員が家庭の肩代わりをしすぎている。専門職としての地位が社会的に認められねばならない。

例10 テレビなどで、いじめの問題について、よく「気がつかなかった」という教師がいるが、それでいいのだろうかと思う。教師は子どもをどこまで理解すればよいのか、ただ勉強だけを教え、頭の良い子、人の言うことをよく聞く子を育てればよいのか、教師とは何なのかわからなくなった。

例11 子どもの生活環境が変化するにつれて、子どもの行動や思考・価値観なども変わってきているようなので、教員としてどう子どもに接していくのがよいのか難しいところだと思います。教育現場が、「熱意のある者が先ずダメになる」といった環境になりつつあるらしく、ひどいと思います。

□卒業後の進路の希望

図59、図60には、教育大学・学部で学んでいる学生が、調査時点では、かなりの高い割合で、教職以外の進路を模索している現実が表れている。

「教職意識の変化」と「希望しない理由」の関係では、下線部の個所で男女差がみられる（表40）。

さきに、教職を志望しない理由において、実習経験の受け止めが男女によって異なるのではないかと推測したが、この実習による教職意識の変化との関係では、それがかなり明瞭に示されている。女子の場合、教育実習での「難しい」「やっていけない」という意識は、「教職は自分に向いていない」という教職を選択しない理由と関連しているのである。

教職を希望する理由は、圧倒的に「職業としての魅力」である（総数比46%）。「適性」は男子で1割を超えるが、多くない。また従来「地元就職」が教職選択の理由にあげられることが多いと言われていたが、これは少なく、女子は男子よりわずかであるが少ない。「待遇」も選択理由としては少ない。学生の職業選択の理由としては、極めて健全であるといえよう（表41）。

「学部志望の強さ」と「教職希望理由」との関連は、「強い志望」と「魅力」は関連性が認められる（表42）。

図59 卒業後の進路希望（男子■ 女子□ %）

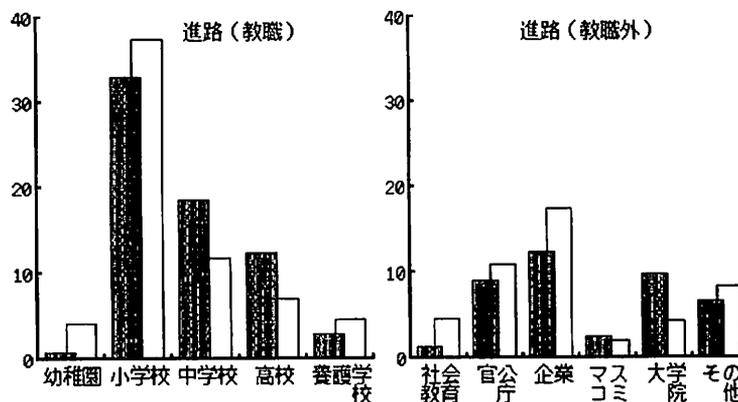


図60 卒業後の進路希望 (%)

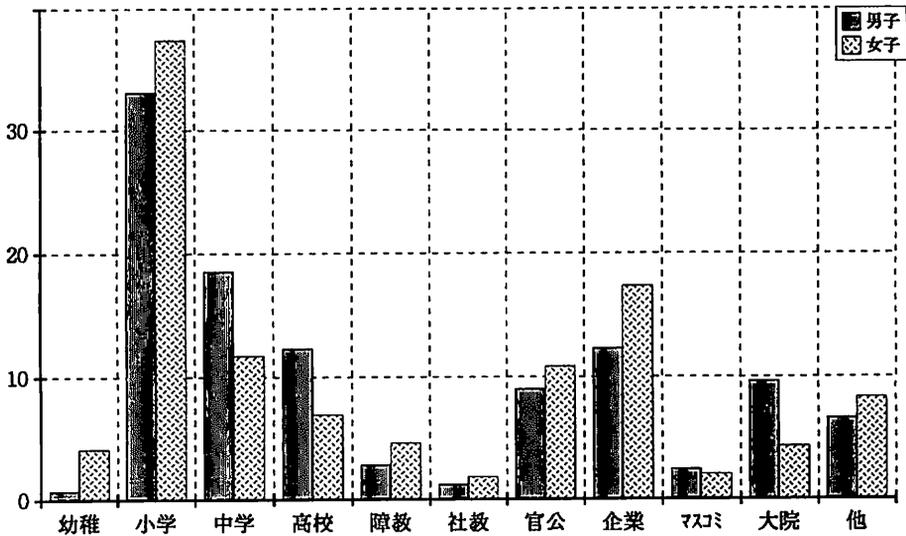


表40

		魅力	待遇	教採難	不適	さらに勉強	他
ますます魅力 一層魅力	全体	1.4	0.1	1.4	2.3	8.0	4.1
	男子	1.3	0.3	0.3	0.6	10.3	3.9
	女子	1.4	0.0	2.1	3.5	6.3	4.2
自信ついた 自信得	全体	3.3	1.2	2.5	7.0	12.3	6.6
	男子	1.9	1.9	1.9	4.7	14.0	4.7
	女子	4.4	0.7	2.9	8.8	10.9	8.0
難しい 困難	全体	3.8	1.9	3.7	17.3	9.8	3.7
	男子	4.5	3.0	4.1	12.6	14.5	3.7
	女子	3.5	1.4	3.5	19.5	7.4	3.7
やっていけない 不適	全体	12.8	0.0	1.9	53.8	10.3	6.4
	男子	17.9	0.0	2.6	30.8	17.9	10.3
	女子	11.1	0.0	1.7	61.5	7.7	5.1
変化なし 無変化	全体	11.5	2.5	1.6	19.3	14.0	16.0
	男子	12.0	5.0	2.0	12.0	16.0	15.0
	女子	11.2	0.7	1.4	24.5	12.6	16.8

教職選択と学部志望の強さとが大きい関連性をもつことは、教育学部を選んで進学してくる学生の多数が望ましい選択をしていることを示すものであろう。

「学部満足度」と「教職希望理由」との関連は、これも「魅力」に集中し、正の相関が認められる(表43)。

これは先の「志望の強さ」よりも強い関連を示しており、学部教育の成果とも見ることができる。

図61 学部志望の強さと「教職志望理由 魅力」

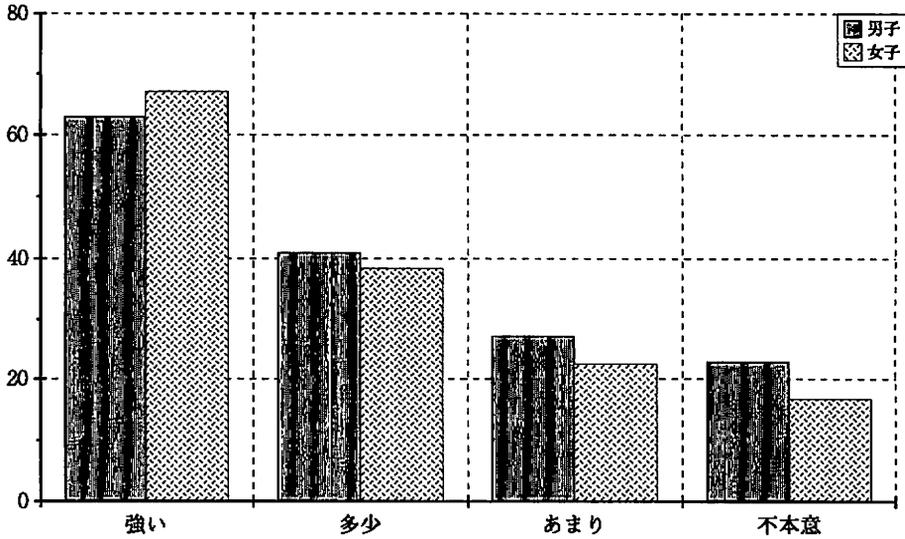


図62 「学部満足度」と「教職志望理由 魅力」

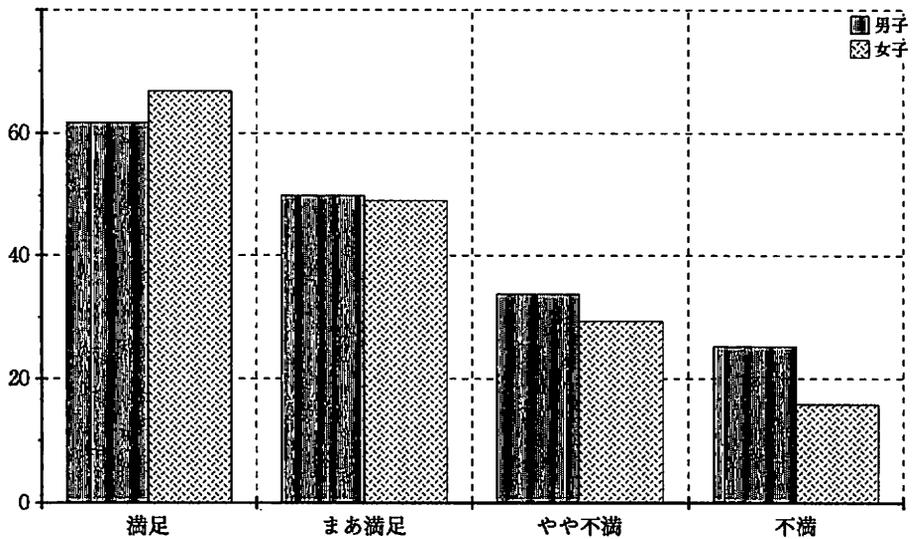


表41 性別 教職を希望する理由（教職希望者における％）

	魅力	待遇	適性	地元	その他
男子	71.9	3.4	11.3	5.6	7.8
女子	73.9	5.4	7.6	5.0	8.1
計	73.1	4.6	9.1	5.2	8.0

表42 学部志望と教職希望の関連

「魅力」	全体	男子	女子	実数
強い	65.4	62.9	67.0	1,230
多少	39.3	40.9	38.4	799
あまり	24.0	27.2	22.5	174
不本意	19.6	22.9	16.7	49

%は、「志望」のうち「魅力」を選択した者

表43 学部満足度と教職希望の関連

	全体	男子	女子
満足	64.5	61.7	66.7
まあ満足	49.5	50.0	49.2
やや不満	30.8	33.8	29.3
不満	20.9	25.2	15.8

表44 教職を希望しない理由

	魅力なし	待遇わるい	教採困難	適性なし	さらに勉強	その他
男子	15.1	7.8	5.4	24.1	31.2	16.4
女子	14.0	3.0	7.6	41.6	19.0	14.9
計	14.4	4.6	6.8	35.4	23.3	15.4

表45 学部志望の強さと教職を選択しない理由（男子）（実数）

	魅力なし	待遇わるい	教採困難	不向き	さらに勉強	その他
強い	18	10	6	33	52	26
多少	43	20	21	68	97	49
あまり	19	14	7	39	36	26
不本意	21	8	1	19	22	9

表46 学部志望の強さと教職を選択しない理由（女子）（実数）

	魅力なし	待遇わるい	教採困難	不向き	さらに勉強	その他
強い	26	5	21	90	70	49
多少	77	17	48	244	102	75
あまり	51	13	22	147	46	44
不本意	19	2	4	37	18	17

教職を希望しない理由を記入した者は、総数の39.1%で、その理由は（希望しない者についての%）、表44の通りである。

全体として「適性」が多い。性別では、男子は「もっと勉強したい」が多く（これは前問の「大学院」予定者よりも多い）、女子では「適性なし」が多い。他の理由は多くはない。

「学部志望の強さ」と「希望しない理由」は、表45、表46、図63、図64で示す通りである。

図63 学部志望の強さと教職を希望しない理由（男子）（実数）

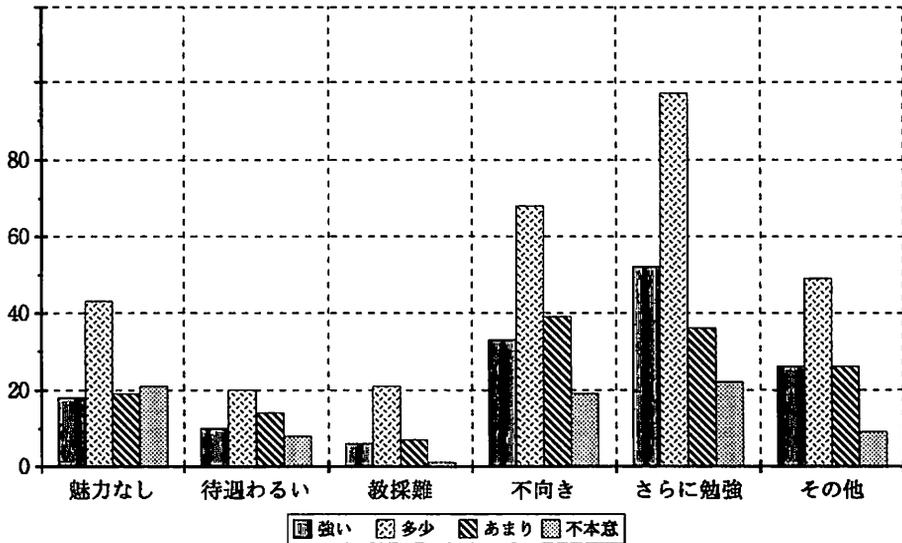
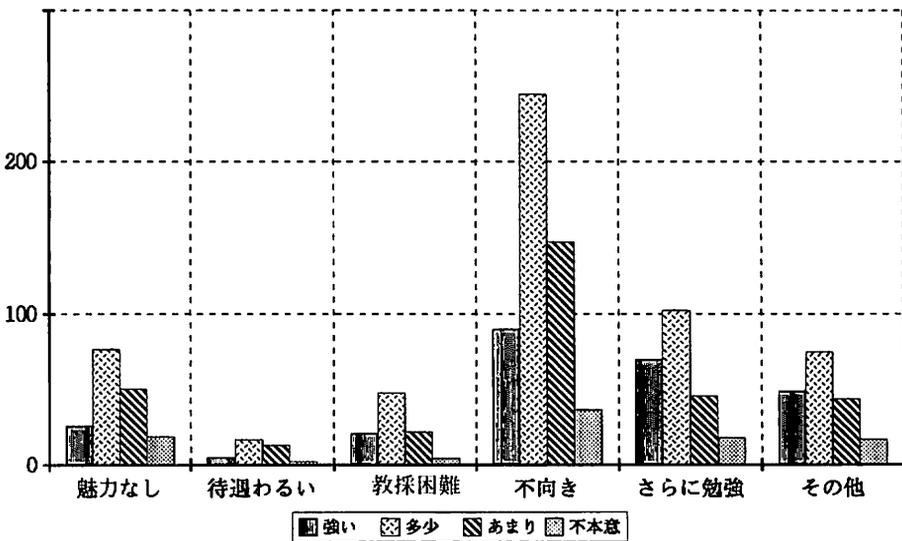


図64 学部志望の強さと教職を希望しない理由（女子）（実数）



これは理由がかなり分散しているが、それぞれに弱い関連性が認められる。

男子でもっとも多いのは「さらに勉強」で、女子でもっとも多いのは「不向き」である。他の理由は多くない。「学部志望の強さ」との関係は、「多少」と「あまり」の中間部分の人数が多いためグラフでは強調されているが、傾向としては似ている。

「学部満足度」と「希望しない理由」の関連は、全体として分散している。男子は「勉強」をあげる者が多く、女子は「不向き」が多い。

「実習経験」と「希望しない理由」は、表47に示す通りである。

表47 実習経験と教職希望・不希望の関係

		教職希望	魅力なし	待遇	教採困難	不適	さらに勉強	他
男子	既習	64.4	4.6	2.1	2.1	7.9	13.3	5.7
	未習	61.5	6.5	3.6	2.0	9.7	10.2	6.5
女子	既習	60.8	4.4	0.7	2.7	18.7	8.0	5.7
	未習	58.5	6.8	1.6	3.4	16.1	7.5	6.1
全体	既習	62.1	4.5	1.2	2.5	14.0	10.0	5.7
	未習	59.6	6.7	2.3	2.9	13.7	8.5	6.2

実習経験では「希望しない理由」との間にはほとんど関連していない。「不向き」で男女差があるが、他の理由では男女差も大きくない。あえて言えば「魅力なし」「待遇わるい」が実習経験者でわずかに減少し、「さらに勉強」がわずかに増加している。また「不適」が男子ではわずかに減少し、女子では増加している。これらは統計的には「有意」ではないが、男女の実習経験の受け止めの違いを反映しているようにも思われる。

今、教育大学・学部でも教職離れが進んでいる

「教職離れ」現象は、今日社会的に大きな問題を投げかけている。本調査においても、教職に消極的志望をもっている者を加えても、学生の7割（65.6%、男子67.4%、女子64.7%）が将来教職を志望している。しかし、他方で、教職志望と重複する者も含めて、42%の学生（男子39.9%、女子42.7%）が教職以外の進路を考えている。

教員養成課程の所属課程の校種の教員を志している者の割合は、表48のそれぞれの課程が養成目的とする「目的教員希望者割合」が示す通りである。それ以外の者は、他の校種の教員あるいは、教員外就職を希望している者である。このように、所属する課程が養成目的とする校種の教員を希望する者が、50%を越えている課程は、僅かに小学校教員養成課程のみであり、それ以外の養成課程でその校種の教員を希望する者の割合は低い。これは、その地域の教員採用の枠や方法などとも深く関連しているが、校種別の教員養成を目的とする課程が、実状に合わないものになってきている状況を示している。所属する課程の校種と関係なく、いずれにしても教職を志願している者の割合は、比較的高いといえる。ただし、この場合、教員を志望しながらも教員以外

表48 卒業後の進路に所属課程の校種の教員を希望する者の割合と教員希望者の割合（%）

課程別	目的教員希望者割合(%)	教員希望者割合(%)
小学校教員養成課程	56.0	67.5
中学校教員養成課程	39.3	67.8
特別教科教員養成課程	34.8	66.8
障害児教育教員養成課程	45.4	78.8
幼稚園教員養成課程	34.8	61.8

図65 教職意識の変化と教職を希望しない理由（男子）

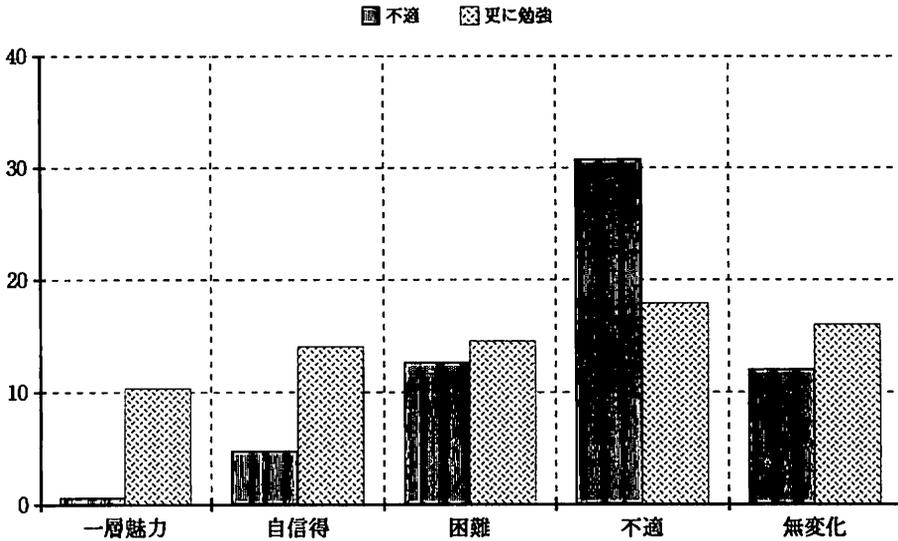
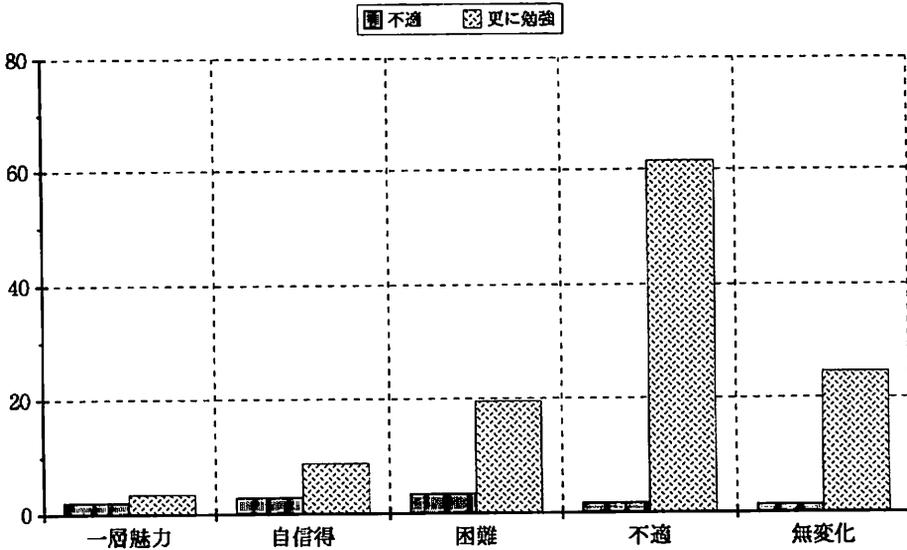


図66 教職意識の変化と教職を希望しない理由（女子）



の他の進路をもあわせ考えている者が含まれていることに留意しなければならない。

V-4 学生調査まとめ

学生たちのアンケートに対する回答の傾向は、現在彼らが置かれている状況を反映して、大変複雑なものとなっている。このまとめでは、北から南までの調査した教育大学・学部データを一括して取り扱い、地域による差異や個々の大学・学部による差異にはふれなかった。

子どもの数の減少

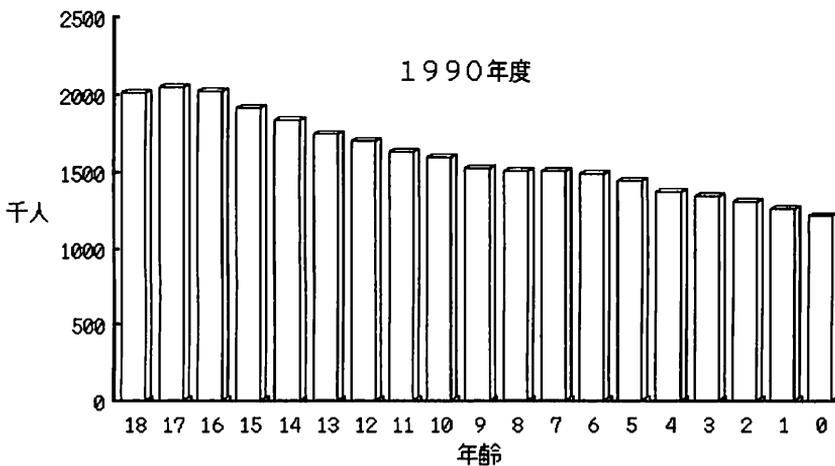
全国的な人口動態は、子どもの数の長期にわたってのなだらかな減少傾向を示しているが、人口動態や、教員需給の関係も地域によって差異があり、教員採用状況も地域の条件によって著しく異なっている。そのことが学生の意識にも敏感に反映されている。特に大都市圏や、周辺に大学が近接して立地されている地域ほど、問題は深刻である。

今、子どもの数が、確実に減少している。この事実は、既存のすべての教育機関に対して、予想を遙かに超える影響を与え、それぞれの教育機関が、新しい時代にどう対応するかについて、深刻な問いを提出している。

図67のグラフに見るように、1990年度における18歳以下の年齢別人口をみると、この年度において、すでに15歳人口（本年度18歳人口）は200万人を割り、その上、0歳児においては120万人に激減していることは、これからの学校教育に深刻な問題を投げかけている（総務庁統計局編『日本統計年鑑』1992年発行）。

子どもの出生率の低下が、長期的な日本社会の構造的な性格として定着し、児童生徒の数が減少していく状況は、もはや推計の問題ではなく、事実の問題である。そのことが、教員採用数を確実に減少させていく。これを多少なりと変化させていくものは、文教行政、教育政策における抜本的施策しか考えられない。このような、量的には、教員数の低減傾向を免れることができない現実の中で、教員となる機会の減少によって、若者の教職への意識と意欲の減退に拍車をかけているのが、教職離れである。教員養成に関わりをもつ者が、このような問題状況を強く意識し、このような時期にこそ、教育界に優秀な人材を確保するための一層の努力が必要であり、どうすれば学生が教職への魅力を見出し率先して教職を選びとり、教育界に定着し、未来を担う子どもたちを育てる仕事に安定的に従事できるかを検討しなければならない。

図67 子どもの数の推移



教員志願者の減少

最近10年間における教員採用試験受験者数と教員採用者数の推移をみると、採用者数の減少以上に受験者数が、激減してきている状況を確認することができる(図68)。

このように、近年、教員採用数の減少傾向は、急速に進み、小学校教員の減少傾向を中等教育の教員需要が一時的にカバーしたものの、さらに採用者数の急減が始まり、それ以上に受験者数の激減傾向が表れてきている。

おそらく、子どもの数の減少の面から、学校教育が今後どのような役割を果たすべきか、教員供給はどのようであるべきかが改めて問われるべきであり、教員志願者が激減していることは、客観情勢もさることながら、教職が若者を誘引する力を衰えさせていることを示しており、教職への人材確保の点から抜本的に検討すべき問題があることを示している。これらの点からも今後の教員の養成と供給がいかにあるべきかが問われている。

教員採用についての意見

教員の需給と採用状況についても、学生の自由記述意見には、次のように多くの意見が見られる。

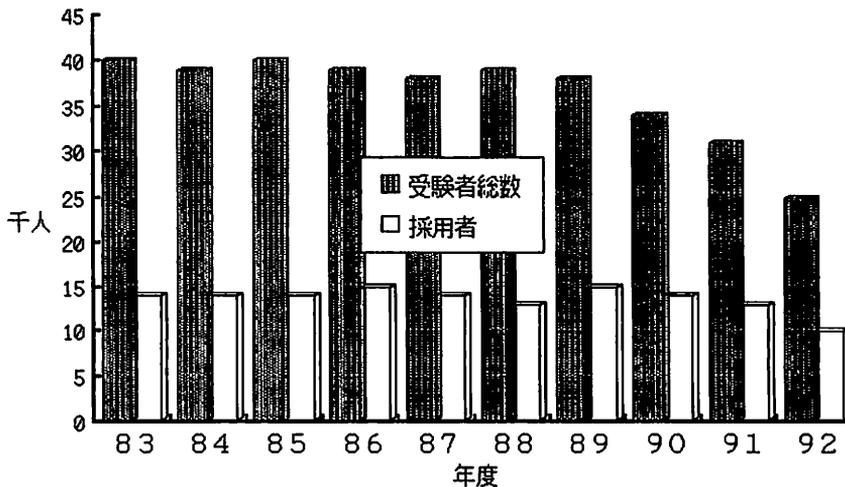
特に、教員採用数の減少については、学生の間でも、敏感にこれを受けとめている。

例1 教員になるために勉強してきたのに、定員が少ないために教員になれず、それ以外の職業に就かざるを得ないという状況である。

例2 子どもの数が減ってきて、このままでいくと先生が毎年1万人余ると聞くとものごく不安を感じる。私は実際教師という立場で子どもに接したことはないが、先生が余るから1学級に2人先生をおくということについてもかえって不安を感じている。

例3 教員の採用人数が、これほどまでに少ないとは知りませんでした(特に中学と高校)。こんなに少ないのなら、もう少し大学も教員養成課程の人数を減らした方がよいと思います。

図68 教員受験者数・採用者数の推移



例4 卒業後の採用が少ないにもかかわらず、教員養成大学の定員が多いのはどうかと思う。
幼稚園など特に採用なしの年が続いているところが多いのに。

例5 教員養成という看板を持ちながら、大半の者がその道へ進むことが困難であるという状況には、問題があるように思われる。

これらの意見は、教育大学・学部の今後のあり方に関わる重要な問題を、投げかけており、本委員会としても、具体的な改善方を検討しなければならないと考えている。

現状認識と今後の検討課題

教員の需給関係や教職への志向の問題状況は、地域による差異や大学・学部による差異も考慮しつつ、今後の一層根本的な分析検討がなされ、文教政策及び行政の対応も含めて将来計画が策定されなければならないことを提示している。この調査と並行して行った、大学・学部や教育委員会に関する調査からも、多くの問題が投げかけられている。今、大学は、大学設置基準の大綱化とそれに基づく教育改革、自己点検評価の実践で大揺れに揺れている。その中で、新免許制度下の今後の教員養成教育をどのように位置づけていくのか、また教育委員会が、教員の資質向上に関して、初任者研修や新免許制度をどのように運用していこうとしているのか、そしてそれらのすべての動向と関わりながら、教育大学・学部が、今後どのように高等教育における位置と役割を見出していくのかについて多くの問題が山積している。

このような状況の中で、上述の学生アンケートの検討から、学生から投げかけられている問題にどのように応え、百年の大計といわれる教育の鍵となる、優れた教員の養成確保をどのように進めなければならないかについて、引き続き検討を進めていきたい。

- (1) 本調査によると、かつての教育学部進学者に比べて、教員志望は低下している。進学の理由も、教員になりたいという動機が第1位ではない。合格ができるからとか、したい勉強ができるからという理由で、教育学部を選んでくる者が多い。したがって、是非教員になりたいと考えている者は、さほど高い割合であるとはいえない。教育学部の学生についても、教職離れは確実に進んでいるといえることができる。
- (2) このような状況は、受験体制の影響もあるが、次のようないくつかの原因が重なり合ってもたらされている。まず、教職の採用者数の減少傾向が教員になりにくい状況をもたらしており、教職それ自体は重要な職業であると認識していても、果たして教員になれるかどうか、自分にとって最も適する職業であるかどうかの迷いをもたらしている。あるいは、教員採用の決定時期が遅いという問題等も、彼らを躊躇させている。さらには、近年の教職批判や、教員の職場に種々の問題があることの指摘、そして教員待遇の相対的低下等による教職の社会的地位の低下、その結果としての教職の魅力の喪失なども若者を教職から遠ざける原因になっている。いずれにしても、若い人たちの教職離れは、確実に進行しているといえる。
- (3) また、教職に強い志望をもっている者にも、逆に教職から心の離れかけている者にも、どちらにとっても、教育大学・学部のカリキュラムや教育のあり方は、不満となっている場合があ

る。その結果、「まあ満足している」という者を含めれば、比較的高い満足度を示すが、「まあ満足している」という者にも、実は大学に対する様々な要求がある。

教職に強い志望をもっている者から見ると、大学で提供されている知識や学習内容が、果たして教育の実際に役立つだろうかという疑問につながっている。逆に教職離れの学生から見ると、教育学部だからといって何も教員になるわけでもなく、またなろうとしてもなれない状況の下で、教職を強く意識しすぎた授業が多くて不満だという状況がある。

(4) 以上により、この報告から次の三つの点で、抜本的方策が求められていることを確認し、引き続きその方策について検討を進め、これに対する具体的な対応策を講ずる必要がある。

第一に、教職の魅力回復させるための、抜本的施策を講じなければならない。子どもの数の減少の中で、教育界に安定的に優良な教員を供給し得る中長期的な採用政策、教員配置政策を実現し、教員の採用にあたっては採用内定の時期を早めること、教員待遇の大幅な改善を図ること、教育の職場を教員の自主性や創意が活かされるような活動の場とし、勉強を続けられる場とすることなどである。

第二に、大学教育の改善充実である。カリキュラムを改善し、教育学部においても、人間形成に関する研究教育を基盤にしながらも、多様な進路の選択が可能となるような履修方法を追求したい。そして、教員を志している者に学びがいのあるように、教育実習と関連づけて教職に関する科目の充実を図ることが必要である。また、教員を志す者にもそうでない者にも、自由な選択科目の履修の幅を大きくして、個性と創造性を伸張させる専門教育の方向を重視する必要がある。

新しい真の意味の学力を培い、適切な進路選択の指導を行うためには、教師自身が、心豊かな人格とそれぞれの専門分野における個性的創造的な能力を培っておかなければならない。

第三に、教育大学・学部のあるあり方である。教育大学・学部における専門的な研究と教育の特色の創出、現職教育における役割の充実等を含めて、すぐれた研究者が、良い教育者であるような、人材の社会的需給関係に左右されないような大学・学部のあり方を抜本的に構想する必要がある。

【付表】 国立大学協会学生アンケート調査（1993.2）性別集計表

（注） サンプルの総数は4,903であるが、「性別」が無記入のもの（8）を除いたので、計の合計は一致しないものがある。

表側、表頭は選択肢である。0はその設問に無記入（無回答）のものである。

「性別 学年」

	0	1年	2年	3年	4年	5年上	計
男子	1	377	510	481	398	47	1,814
女子	0	729	923	818	602	9	3,081
計	4	1,106	1,434	1,301	1,002	56	4,903
男子	0.1	20.8	28.1	26.5	21.9	2.6	100.0%
女子	0.0	23.7	30.0	26.5	19.5	0.3	100.0%
計	0.1	22.6	29.2	26.5	20.4	1.1	100.0%

「性別 課程」

	0	幼稚	小学	中学	障害	特別	養護	以外	計
男子	1	19	941	513	91	146	11	92	1,814
女子	0	271	1,646	619	215	110	84	136	3,081
計	3	290	2,590	1,134	306	256	95	229	4,903
男子	0.1	1.0	51.9	28.3	5.0	8.0	0.6	5.1	100.0%
女子	0.0	8.8	53.4	20.1	7.0	3.6	2.7	4.4	100.0%
計	0.1	5.9	52.8	23.1	6.2	5.2	1.9	4.7	100.0%

「性別 進学決定時期」

	0	高校前	決定前	決定時	卒後	計
男子	4	264	575	653	318	1,814
女子	4	429	1,054	1,394	199	3,081
計	10	695	1,631	2,048	518	4,902
男子	0.2	14.6	31.7	36.0	17.5	100.0%
女子	0.1	13.9	34.2	45.2	6.5	100.0%
計	0.2	14.2	33.3	41.8	10.6	100.0%

「性別 学部志望の強さ」

	0	強い	多少	あまり	不本意	計
男子	8	731	722	235	118	1,814
女子	3	1,145	1,312	489	132	3,081
計	14	1,880	2,035	724	250	4,903

男子	0.4	40.3	39.8	13.0	6.5	100.0%
女子	0.1	37.2	42.6	15.9	4.3	100.0%
計	0.3	38.3	41.5	14.8	5.1	100.0%

〔性別 併願校〕

	教育	一般	公立	私立	短大	その他	併願せず	計
男子	1,016	533	144	672	29	23	132	1,814
女子	1,714	597	253	1,235	497	58	227	3,081
計	2,733	1,131	397	1,909	526	81	360	4,903
男子	56.0	29.4	7.9	37.0	1.6	1.3	7.3	100.0%
女子	55.6	19.4	8.2	40.1	16.1	1.9	7.4	100.0%
計	55.7	23.1	8.1	39.0	10.7	1.7	7.3	100.0%

〔性別 志望動機 (理由)〕

	適性	親	高校	地元	合格	地域	実績	勉強	その他	計
男子	714	133	174	378	790	153	60	666	211	1,813
女子	800	397	504	959	1,181	198	84	1,366	296	3,080
計	1,517	530	678	1,337	1,972	352	144	2,033	507	4,901
男子	39.4	7.3	9.6	20.8	43.6	8.4	3.3	36.7	11.6	100.0%
女子	26.0	12.9	16.4	31.1	38.3	6.4	2.7	44.4	9.6	100.0%
計	30.9	10.8	13.8	27.3	40.2	7.2	2.9	41.5	10.3	100.0%

〔性別 学部満足度〕

	0	満足	まあ	やや	不満	計
男子	2	287	1,023	391	111	1,814
女子	1	384	1,860	741	95	3,081
計	5	673	2,887	1,132	206	4,903
男子	0.1	15.8	56.4	21.6	6.1	100.0%
女子	0.0	12.5	60.4	24.1	3.1	100.0%
計	0.1	13.7	58.9	23.1	4.2	100.0%

〔性別 満足・不満の対象〕

	0	授業	施設	友人	教官	課外	その他	計
男子	5	688	180	579	122	101	139	1,814
女子	11	1,352	272	990	127	115	213	3,080
計	18	2,041	453	1,571	251	216	352	4,902
男子	0.3	37.9	9.9	31.9	6.7	5.6	7.7	100.0%
女子	0.4	43.9	8.8	32.1	4.1	3.7	6.9	100.0%
計	0.4	41.6	9.2	32.0	5.1	4.4	7.2	100.0%

〔性別 教職希望—入学時〕

	0	希望	希望しない	計
男子	12	1,308	494	1,814
女子	18	2,022	1,039	3,080
計	32	3,334	1,535	4,901
男子	0.7	72.1	27.2	100.0%
女子	0.6	65.6	33.7	100.0%
計	0.7	68.0	31.3	100.0%

〔性別 教職希望—現在〕

	0	希望	希望しない	計
男子	32	1,263	516	1,813
女子	66	1,967	1,042	3,079
計	100	3,234	1,560	4,894
男子	1.8	69.7	28.5	100.0%
女子	2.1	63.9	33.8	100.0%
計	2.0	66.1	31.9	100.0%

〔性別 実習経験〕

	0	既習	未習	計
男子	18	826	969	1,814
女子	15	1,395	1,669	3,081
計	35	2,222	2,643	4,900
男子	1.0	45.5	53.4	100.0%
女子	0.5	45.3	54.2	100.0%
計	0.7	45.3	53.9	100.0%

〔性別 教職意識の変化〕

	0	魅力	自信	困難	駄目	変化なし	計
男子	986	310	107	269	39	100	1,813
女子	1,682	430	137	568	117	143	3,080
計	2,675	740	244	838	156	243	4,896
男子	54.4	17.1	5.9	14.8	2.2	5.5	100.0%
女子	54.6	14.0	4.4	18.4	3.8	4.6	100.0%
計	54.6	15.1	5.0	17.1	3.2	5.0	100.0%

〔性別 卒業後の進路予定〕

	幼稚園	小学	中学	高校	障害児	社会教育	官公庁	企業	マスコミ	大学院	その他	計
男子	12	600	336	223	50	21	164	223	43	174	119	1,814
女子	125	1,153	361	213	141	55	332	532	61	133	256	3,080
計	137	1,755	698	437	191	76	496	756	104	309	375	4,902
男子	0.7	33.1	18.5	12.3	2.8	1.2	9.0	12.3	2.4	9.6	6.6	100.0%
女子	4.1	37.4	11.7	6.9	4.6	1.8	10.8	17.3	2.0	4.3	8.3	100.0%
計	2.8	35.8	14.2	8.9	3.9	1.6	10.1	15.4	2.1	6.3	7.6	100.0%

〔性別 教職を希望する理由〕

	0	魅力	待遇	適性	地元	その他	計
男子	633	849	40	134	66	92	1,814
女子	1,179	1,404	102	145	96	154	3,080
計	1,816	2,256	142	280	162	246	4,902

男子	34.9	46.8	2.2	7.4	3.6	5.1	100.0%
女子	38.3	45.6	3.3	4.7	3.1	5.0	100.0%
計	37.0	46.0	2.9	5.7	3.3	5.0	100.0%

〔性別 教職を希望しない理由〕

	0	魅力	待遇	教採	適性	勉強	その他	計
男子	1,145	101	52	36	161	209	110	1,814
女子	1,836	174	37	95	518	236	185	3,081
計	2,986	276	89	131	679	447	295	4,903
男子	63.1	5.6	2.9	2.0	8.9	11.5	6.1	100.0%
女子	59.6	5.6	1.2	3.1	16.8	7.7	6.0	100.0%
計	60.9	5.6	1.8	2.7	13.8	9.1	6.0	100.0%

〔性別 教育大〕

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	計
男子	897	128	193	95	111	84	60	120	126	1,814
女子	1,603	149	252	169	172	125	165	348	98	3,081
計	2,502	278	445	267	283	209	225	469	225	4,903
男子	49.4	7.1	10.6	5.2	6.1	4.6	3.3	6.6	6.9	100.0%
女子	52.0	4.8	8.2	5.5	5.6	4.1	5.4	11.3	3.2	100.0%
計	51.0	5.7	9.1	5.4	5.8	4.3	4.6	9.6	4.6	100.0%

(注) 1～8は各教育大学

〔性別 教育学部〕

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
男子	917	137	84	88	97	61	102	118	94	116	1,814
女子	1,478	148	216	162	203	178	190	182	145	179	3,081
計	2,401	285	300	250	301	239	292	300	240	295	4,903
男子	50.6	7.6	4.6	4.9	5.3	3.4	5.6	6.5	5.2	6.4	100.0%
女子	48.0	4.8	7.0	5.3	6.6	5.8	6.2	5.9	4.7	5.8	100.0%
計	49.0	5.8	6.1	5.1	6.1	4.9	6.0	6.1	4.9	6.0	100.0%

(注) 1～9は各教育学部

【資料】 教職への意識調査（平成5年1月実施）のアンケート表

質問1. あなたの性別は。

1. 男
2. 女

質問2. あなたはこの大学に入学して何年目ですか。

1. 1年目
2. 2年目
3. 3年目
4. 4年目
5. 5年以上

質問3. あなたが所属している課程は次のどれですか。

1. 幼稚園教員養成課程
2. 小学校教員養成課程
3. 中学校教員養成課程
4. 障害児教育の教員養成課程
5. 特別教科教員養成課程
6. 養護教諭養成課程
7. 教員養成課程以外の課程

質問4. あなたがこの学部を受験しようとしたのは、だいたいいつ頃のことでしたか。

1. 高校入学以前
2. 高校入学後志望校決定まで
3. 志望校決定時
4. 高校卒業後

質問5. この学部への志望の強さの程度はどのくらいでしたか。

1. 強い希望だった
2. 多少その気持ちはあった
3. あまり乗り気ではなかった
4. 不本意なものだった

質問6. あなたは大学を受験するとき（複数年度にわたった場合は最後の年度について）、どのように併願しましたか。必要な場合には二つ以上の選択肢を組み合わせる回答して下さい。

1. 他の国立大学の教員養成学部

2. 国立大学の他の学部
3. 公立大学
4. 私立大学
5. 短期大学
6. その他
7. 併願しなかった

質問7. この学部を志望した動機は次のどれに当たりますか。いくつでも選んで下さい。

1. 教員に向いていると考えたから
2. 親がすすめたから
3. 高校の先生がすすめたから
4. 地元の大学で家から通えるから
5. 合格が可能だったから
6. その大学の所在地で生活してみたかったから
7. 研究や教育に実績があるから
8. 自分のしたい勉強が出来ると考えたから
9. その他

質問8. あなたは入学してから、この学部満足していますか。

1. たいへん満足している
2. まあ満足している
3. やや不満である
4. たいへん不満である

質問9. あなたがそう感じるのはどの点についてですか。次の中から主なものを一つ選んで下さい。

1. 講義、演習などの授業の内容
2. 施設、設備など
3. 友人関係
4. 教官
5. 課外活動
6. その他

質問10. 入学当時、あなたは教職についてどう考えていましたか。どちらか近いほうを選んで下さい。

1. 教員になりたいと考えていた
2. 教員になる気はなかった

質問11. 現在の心境としてはどうでしょうか。

1. 教員になりたいと考えている

2. 教員になる気はない

質問12. あなたはこれまでに教育実習(事前指導などを除き、実際に現場に担当されての実習)に参加したことがありますか。

1. ある
2. ない

質問13. 質問12で1に○をつけた人に尋ねます。教育実習に参加して教職についてどのように感じましたか。

1. ますます教職に魅力を感じるようになった
2. 自分でもやれそうな自信がついた
3. やって行くのがむずかしいと思うようになった
4. とてもやって行けないと思うようになった
5. 特に変化はおきなかった

質問14. あなたは大学卒業後の自分のコースを、現時点でどのように考えていますか。

1. 幼稚園の教員
2. 小学校の教員
3. 中学校の教員
4. 高校の教員
5. 障害児教育の学校の教員
6. 社会教育の指導員
7. 官公庁
8. 一般企業
9. マスコミ関係
10. 大学院への進学
11. その他

質問15. 質問14で1～5に○をつけた方は、その理由を次の中から一つ選んで下さい。

1. 教職に職業として魅力を感じる
2. 教員の待遇はよいと思う
3. 自分が教員に向いていると思う
4. 地元で就職できるから
5. その他

質問16. 質問14で6～11に○をつけた方は、その理由を次の中から一つ選んで下さい。

1. 教員に職業としての魅力がない
2. 教員の待遇がよくない
3. 教員採用試験が難しい
4. 自分が教員に向いていない

5. さらに勉強したいことがある

6. その他

質問17. 教員養成大学・学部や教員という職業について、あなたが今感じていることを自由に書いて下さい。



教員養成制度特別委員会

○印は小委員会

委員長	○蓮見音彦	(東京学芸大学長)
委員	谷本一之	(北海道教育大学長)
〃	○横須賀 薫	(宮城教育大学教授)
〃	吉原泰助	(福島大学長)
〃	堀川清司	(埼玉大学長)
〃	○椎名萬吉	(千葉大学教授)
〃	○篠田 弘	(名古屋大学教授)
〃	○將積 茂	(愛知教育大学長)
〃	武村泰男	(三重大学長)
〃	尾上久雄	(滋賀大学長)
〃	加茂直樹	(京都教育大学長)
〃	○山田 昇	(奈良女子大学教授)
〃	野地潤家	(鳴門教育大学長)
〃	○金谷 茂	(愛媛大学教授)
〃	田代高英	(福岡教育大学長)
〃	野村 新	(大分大学長)
〃	○岡本洋三	(鹿児島大学教授)
専門委員	○関口茂久	(滋賀大学教授)