

「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

国立大学協会
教員養成制度特別委員会

〔目 次〕

はじめに

I. 一般大学・学部における教職課程等の問題	1
1. 教職課程の課程認定と管理組織及び事務組織	1
2. 一般大学における教職課程の改善努力や問題点	7
3. 一般大学における教育実習	13
II. 教員養成系大学・学部の今後のあり方	19
1. 教員養成系大学・学部の教官・学生の実態と問題	19
2. 教員養成系大学・学部の大学院	32
3. 教員養成系大学の将来（新課程問題を含む）	37
4. 附属研究施設の現状と将来	42
5. 附属学校の現状と将来	46
6. 教育学部と現職教育の研修及び教員採用	54
7. 教員養成系大学・学部のあり方	60
III. 教員の将来需給の動向	65
1. 推計結果の新しい点	65
2. グラフの見方	66
3. 推計結果の概要	67
4. 推計についての説明	67
全国都道府県高等学校教員需要推計グラフ	73
全国都道府県小・中学校教員需要推計グラフ	85
IV. 地方教育行政の教員資質向上施策	97
1. 教員採用選考試験	97
2. 平成元年度初任者研修実施要項	98
3. 平成元年度初任者研修実施細目等	100
4. 研修実施計画	101
5. 手引き等	102
6. 試行実施結果報告書	104
《付表》教員養成系大学・学部卒業者の修得単位数	110

はじめに

本特別委員会は、教員養成をめぐる新しい問題状況の下で、昨年7月、すべての会員大学を対象に、教員養成の実態と改善努力、さらに今後の教員養成に関する意見の調査を行った。その内、新免許制度への対応に関する諸問題及び情報化・国際化の状況に対する教員養成の問題、教員需要の推計、教育委員会による教員の資質向上政策などについて、調査結果の概要をとりまとめて、昨年11月開催の第85回国大協総会において、第一次報告を行った。

さらに、今後の教員養成における一般大学・学部の役割及び教員養成系大学における教員養成のための教育内容の改善を中心とし、その他に第一次報告からの継続発展として、情報化社会における教員養成に関する問題提起及び教員需要の推計に関する具体的な検討結果を含めて、本年6月開催の第86回国大協総会において、第二次報告を行った。

その後、さらに調査結果のとりまとめをすすめ、一般大学・学部の教職課程の課題と改善努力、教員養成系大学・学部の組織の現状と将来のあり方、新資料を利用した単年度毎の教員需給の推計、地方教育行政の教員資質向上施策の問題などについて、この度、第三次の報告を行うこととした。

本委員会としては、この度の調査の三次にわたる報告書に基づいて、さらに討議検討を進め、今後の教員養成の改善充実のための具体的施策についてとりまとめを行う予定であり、会員大学から積極的なご意見のよせられることを期待する。

I. 一般大学・学部における教職課程等の問題

I-1 教職課程の課程認定と管理組織及び事務組織

I-1-1 教職課程の課程認定と管理組織

(1) 調査の時点で、教職課程の認定に関する回答状況は次の通りであった。

「認定を受けている」が、245学部(96.5%)であり、「認定を受けていない」はわずかに1学部(0.4%)、「その他」が2学部(0.8%)、「無回答」が6学部(2.4%)となっていた。このように、回答大学・学部のほとんどが教職課程の認定を受けている。

(2) 次に認定課程の種類等について尋ねた。回答の詳細は省略するが、以前においては1学科あるいは1専攻に認定されていた免許教科数は複数の場合が多く見られた。例えば、経済学部では「社会」と「商業」、農学部では「理科」と「職業」「農業」、獣医学科は「理科」と「保健」、工学部では「理科」と「職業」「工業」、人文学部では「国語」か「社会」と「英語」などである。勿論、同じ学部であっても学科によって認定教科は異なるが、複数の教科が認定されている例が多い。しかし近年課程認定を受けたものでは、人文学部、文学部以外では複数の認定は例外的なもののようなものである(例：昭和54年にある人文学部の人文学科が「国語」「社会」「英語」「ドイツ語」の認定、昭和62年にある水産学部の資源育成、海洋生産、食品生産学科などが「理科」と「水産」の認定、平成1年にある工学部の電子情報学科が「数学」と「理科」の認定を受けている。)

(3) さらに、学科専攻等の改組新設に際して、新規課程認定においてトラブルがなかったかどうかを尋ねた。

これについて回答した大学は21大学27学部(10.6%)で、その主な意見は次の通りである。

1) 1学科1教科の原則によって申請教科が不許可になった。そのため、以前に複数の教科の認定を受けていた同系の学科、専攻での免許教科数のアンバランスがおこった。

(回答事例)「大学院農芸化学専攻で高1(理科)の申請をしたが、既に高1(農業)の認定を受けているので、1専攻1種類の原則に従い認定されなかった。(S42)」「会計学科の新設(会計・商学科の分割)時に、分割前に認定を受けていた教科を申請したが、学科の性格・内容から商業・職業の認定を受け、社会は認められなかった。(S47)」「経済学専攻では2教科(社会、商業)が認定されたが、経営

学専攻においては1教科(商業)しか認定されず、アンバランスが生じた。(S49)」「昭和52年度に設置された朝鮮語学科以降3学科において他の13学科では認定されている「社会科」の免許状が認定されず、他学科とのアンバランスを生じている。(S52)」「法学部経済学科を改組して経済学部を新設した。旧来商業科の免許状も認定されてきたが、経済学部創設時2教科の免許不能ということで、「社会科」に限定した。(S56)」「大学院新設により新規に申請した際、「1学科1免許」という基準及び「専攻領域が広い分野の場合は、2種類に限り認定する」という内規に基づき、英語と独語は認定されなかった。(S58)」「新設学科の申請の際、希望する教科を認められず、そのうえ科目の内容をその科目名のみで判断される等の経緯があった。」「学部日本語学科が新設された際に、大学院と同様に、文化系で「社会」、言語系で「国語」の課程認定を申請したが、1学科1教科という方針により「社会」は認定されなかった。(S63)」「平成2年度概算要求において管理科学科の情報管理学科への改組を考えているが、従来社会、商業の2種の免許が新課程認定では「商業」1種になり、他の学科との均衡を逸することになる。(H2)」

2) 現在の認定基準では、近年の新しい総合的な学科や学際的な研究教育の構想に基づく学科の規模や教育課程の広がりには適合していない。

(回答事例)「地域研究を主とする文化学科においては、対応する教科が複数にわたるにもかかわらず1教科との対応がもとめられた。(S59)」「総合的な履修課程に改組したため、1専攻1免許というしぼりに合わせるのに工夫を要した。歴史科目が各地域文化の枠に分割されて位置づけられた結果、ある地域文化履修コースの学生にとっては免許取得の履修が負担増となった。(S61)」「免許教科等については、原則として「1学科1教科」となっているが、学部等改組後の規模(1学科の定員200名以上)等により諸条件を満たしていれば1学科2教科となることを、弾力的に考慮してほしい。」

3) カリキュラム編成や教官の配置における困難がある。

(回答事例)「新免許法の単位規定に関して新教職専門教育科目が2単位構成になっており、学部の代用科目を決定する際、通年4単位構成との間に種種の困難が生じた。また、代用科目の受講生の増加による教室不足が懸念される。」「専門教育科目に「一般的・包括的な内容を含む・・・」とあるが、各コースとも授業科目の設定に苦慮する。本学部は卒業要件に係る履修基準のうち「選択必修」の科目が多く、免許状取得の必修科目を選ぶことが困難である。」「教官の所属の問題 書道については国語教科に含まれる書道分野の授業担当について、支障が認められた。(芸術学部S50)」「1学科2教科は非常に困難である。」「免許法施行規則に定める専門科目「地理学」に対応する開設専門科目をそのために新たに設置しなければならなくなった。これに関連して、それだけの便宜を提供しても果してそれだけの効果があるのか

否かをめぐって論議がたたかわされた。」「教職科目担当の教官を確保することが難しかった。」「理学部には教職に関する専門科目を担当できる教官が殆どいない。」

4) その他

(回答事例)「改組されたとき、従来取得できていた高校の水産、農業の免許状が取得できなくなり、理科のみとなったことに関して、職業高校から復活の要望がある。

(S55)」「改組により、1学科1教科となり、工業等の教員を少なからず希望していた需要校への供給を断つことになった。(H1)」「学科改正以前には免許教科は「農業」のみであった。他の国立大学の農学部では「農業」と「理科」の2教科が免許されており、本大学だけの特殊なものだった。学科改正に際し、教育学部と協議のうえ2教科を申請し認定された。(S63)」「研究科の専攻増設等に伴い、改めて課程認定を受けるに当り、その手続きが煩雑である。」「大学院薬学研究科は課程の認定を受けているが、新法に基づく再課程認定申請は行わないことにした。」「実習校(附属学校)の学級数が足りない旨の指摘があった。」

(4)次に、教職課程を管理している組織について尋ねた。「全学的な教職課程委員会等」が、20大学69学部(27・1%)、「教育学部」が、22大学57学部(22・4%)、「その他」としたものが、40大学93学部(36・6%)であった。その他に、全学委員会と教育学部をあげたものが、1大学3学部(1・2%)、教育学部とその他をあげたものが、3大学6学部(2・4%)あり、無回答が、26学部(10・2%)あった。

全学的な教職課程委員会等を設けている大学はまだ多くはない。各学部がそれぞれに行っているとみられる回答が相対的に多く、教育学部が行っているところもかなりある。

(5)さらに、教職課程を実施している組織について尋ねた。「全学的な教職課程実施機関」が、16大学38学部(15・0%)、「教育学部」が、22大学67学部(26・4%)、「その他」が、44大学105学部(41・3%)、全学と教育学部をあげたものが、1大学2学部(0・8%)、全学と教育学部とその他のすべてをあげたのが、2大学10学部(3・9%)、教育学部とその他をあげたものが、4大学7学部(2・8%)で、無回答が、25学部(9・8%)あった。

全学的な教職課程実施機関を設けている大学はまだ少ない。教育学部が担当している大学は学部数で26%、全学機関や各学部と協同しているものを含めると34%になり、まだかなりあるが、各学部自体で実施している大学・学部もかなり多く、大学数で3分の2になっている。(6)次に、教職課程の管理、及び教職課程の実施に関して、改善すべき問題について尋ねた。実施改善についての回答は34大学50学部(19・7%)で、その主な意見は次のとおりである。

1) 教官定員や予算増額などの必要

「教官定員の新規配置、大幅な予算増額、独自の施設設備等の改善が必要。また、高校側が教育実習生の受け入れを自校出身者に限る傾向が強まっていることは、教育実習の内容を豊かにする上で大きな障害となっており、何らかの打開策が必要である。」「商業教員養成課程があるが、この課程には専任の教員が配置されていないので是非配置が必要である。」「教職課程の負担が大きい。教職課程を独立させるか、関係教室のスタッフを増強しなければ現状を改善することはできない。」「教育学専任教員の増員による教授陣の強化。」「教職課程担当の教員が少ないため、十分な指導ができていない感がある。」「従来教職課程への取り組みが必ずしも十分ではなかったが、教職専門科目を教育学部に依存せざるを得ず、また学部教職員の人員構成等からして学部独自で管理・実施体制をとることは困難である。」「教科教育法担当者の育成。」「全学的な管理組織が必要である。実施に関して専任教官の充実が望まれる。」「専任教官の増員、予算の増額。」「予算面の充実。」

2) カリキュラムや学生指導体制の改善

「教職希望学生に過大な負担と混乱を与えないように、従来3回生以上から教職科目を履修させていたのを1回生から可能とするよう検討中である。」「本学部は、教養担当学部及び教育学部とは別団地であるため教養課程の管理面並びに実施面について不便なことが多い。教職科目の履修年次は3回生以上のものが多く、無理が多い。2回生から履修できるよう検討したい。」「教育実習を最終学年で実施するようにしているが、実習受入校の内諾を得ているのに、実習を間近にして辞退するものが多い。また、教員就職の意志に疑問符が付く者も多い。」「カリキュラムの整備と教官配置の見直し、及び将来教員になる意志の強い者が教職課程を選択するよう、より強力に指導する。」「教養課程在籍中に職業課程に関する専門科目を取得させる。」「卒業に必要な単位の軽減、教育実習校の確保。」「教育実習協力校の拡大と実習方法の充実。」「関係部局との連絡を密にし、取得希望者に的確な情報を与えること。」「教育学部との学部間協約により教職免許取得のための教科教育法の受講者数を制限されている。免許取得希望者は制限数の2倍を上回っているのでいかにして制限するかを考慮中である。今後希望者全員が受講できる態勢を作る必要がある。」「教科教育法は教育学部のみが課程認定を受けているため科目によっては人文学部の高校教員免許取得者の求めている内容とは少しずれているものを履修しなければならない。また、自分の学部で開設することもできない。」「教職専門科目については、教育学部に依存しているため履修上困難な点がある。しかし、自前で実施するには教官の確保が極めて難しい。」「カリキュラム編成が実施機関の都合が中心となり、学部専門の科目のカリキュラム編成に苦慮することが多い。教育実習とその協力校との協議に問題点も多い。」「教育実習委員は現在1名であるが増員する必要がある。ゼミの教員も教育実習校を訪問する等積極的に関与してほしい。」「教職に関する専門科目を授業時間

中へ編成するうえでの難しさ、一般の専門科目と並行して履修するための制約等が生じているように思われる。このような観点から、教職課程全般について審議する委員会を教務委員会に付設し、教職課程に関する事項全般について審議・運営することが、教職課程を実施する上で必要と思われる。」

3) 困難や問題が多いので再検討

「本学部の6年制教育への移行に伴い、教育界が6年卒をどう受け止めてくれるのか、必要性・待遇等を十分に把握し指導する必要がある。また教職課程に合わせたカリキュラムは組めない現状もふくめて再検討の時期と考える。(獣医学部)」「高度化する専門教育との両立が困難で、かつ学生の進路動向を踏まえ再課程認定を辞退することとした。(薬学部)」「抜本的に再検討する必要がある。」

4) 全学的な管理組織が必要

「教職課程センターの新設を希望している。」「教職課程委員会を設置して、一元的かつ専門的に扱うことを検討したい。」「全学的な管理組織が必要。実施に関して専任教官の充実が望まれる。」「管理に関してはセンター等全学的組織が必要である。教育実習についてもここで扱い、いままで以上に全学部の協力が必要になると考えられる。」「教員養成について中心になって考え、管理していく組織体制がなく、担当者任せになっている。」「教務委員だけでは対応しきれないので、近い将来学部内に独自の組織を設けることが必要。」「教職課程の授業はおもに非常勤講師により実施しているが、非常勤講師の任用についての人事関係事務が学科に属さないため苦慮している。教職課程の委員会が必要である。」「教職に関する専門科目の実施等について討議するために、教育学部との連絡協議会が必要である。」

5) その他

「学部単独での対応には限界がでてきたので、教育学部等の協力を従来以上に仰ぐ必要がある。」「専門学部である教育学部が教職課程において若干の責任を負うべきである。」「外国語教科における教育実習校の確保。」「教育実習費の私大等との格差。」「全学的な委員会で管理しているので、本学部では特に問題はない。」「管理(前者)と実施(後者)の仕事の境界線が必ずしも分明でない点。」「教育学部で対応している。」

I-1-2 教職課程の事務組織

(1) 教職課程の実施に必要な事務はどこで行っているかを尋ねた。「大学事務部(全学的)」が、18大学35学部(13・8%)、「各学部事務部」が、33大学84学部(33・1%)、「教育学部事務部」が、12大学29学部(11・4%)、「その他」が、8大学25学部(9・8%)であった。全学と学部の両者をあげたものが、5大学16学部(6・3%)、全学と学部さらに教育学部をあげたものが、1

大学1学部（0・4％）、各学部と教育学部をあげたものが、11大学38学部（15・0％）、教育学部とその他をあげたものが、1大学1学部（0・4％）あり、無回答が25学部（9・8％）あった。

（2）次に、教職課程の事務組織機構の改善点について尋ねた。

事務改善についての回答は、21大学34学部から寄せられた。その主な意見は次の通りである。

1) 全学的な教職課程センターの設置を希望する。

「教職センターなどを設け現在のように学部によって依拠しているのを独立させ、教職専門・職業指導を含め、全面的に管理・運営してほしい。」「全学的に統合されたセンター的組織が必要である。」「全学的な組織（例えば教職課程センター）の設置が望ましい。」「教職課程関連センターの設置が望まれる。」「教職教育センターの設置を希望する。」

2) 全学的な管理組織が必要である。

「全学的な管理組織が必要である。教育実習等に関して専門的な担当事務官の充実が望まれる。」「大学事務部と学部事務部との間に重複が多いので一元化、集中化を図りたい。」「教職課程のための独自の事務組織を必要としている。」「制度的に明確に位置づけること、人的条件が整えられること。」「直接窓口の学部事務と学生部機構との間には、業務分担を明確にして相互の連携を保つ必要があり、検討の余地があると思われる。」「教育実習校に対する対応、及び一括申請業務から免許状受理までの事務組織の充実が必要。」「全学的な教職事務組織の対応が望まれる。」「専門的に事務を扱う組織機構を置くことが望ましい。」

3) 専門職員の配置、専門の事務組織が必要である。

「学生に対してより細かな指導をし、実習校とより綿密な関係を維持するために教職課程を専門に担当する職員が必要である。」「教職課程に係る事務処理は、高度の専門知識を必要とするので、将来的には専門職員の設置が望まれる。」「処理すべき事務量の増加に見合う担当事務官の増員配置が緊要な事項である。」「本学では教務課、教務係が担当しているが、教職希望者数・対象地域の広域性を考えると独立した「担当係」が必要である。」「教育学部で全学にわたる主要な事務をおこなっているので、教職課程のための職員の定員増が必要である。」「教育実習等について専任の担当事務官の充実が望まれる。」「専従の事務組織の設置を希求する。」「専門的に業務を行う係または要員を配置すべき。」「事務の増加がみこまれる。」「担当事務職員が少なく過重負担となっている。」「単科大学で教職に関する事務を含めてすべての教務事務を一課で処理しており、より事務の合理化・簡素化が必要である。」

Ⅰ-2 一般大学における教職課程の改善努力や問題点

Ⅰ-2-1 教職専門教育の改善努力

一般大学・学部において、教育原理、教育心理学（青年心理学を含む）等を独自に開設したり、改善計画を実施できる条件にあるところはきわめて少ない。そのため、担当者個人の努力にまつか、あるいは担当学部である教育学部や教養部の論議に任されている場合が多い。

第一に、教職に関する選択科目を開設している大学は少なく、一部の大学では、教育学部の開設する教職選択科目を履修させているが、独自に教職選択科目を開設している大学はきわめて少ない。

ユニークなのは、T工業大学のように、「コミュニケーション、職業指導、教育工学、企業内教育等、身近な話題で幅広い知識が得られるように選択科目に工夫している」大学があり、履修者は必ずしも多くなくとも独自の教職科目の位置づけがみられる。ちなみにこの大学の開設授業科目は次の通りである。

教育原理第一 第二	教育心理学第一 第二
道徳教育の研究	コミュニケーションの方法
職業指導第一 第二	教育工学
数学教育法第一 第二 第三	理科教育法第一 第二 第三
工業教育法第一 第二 第三	教育工学特別講義
企業内教育	

また、一般学部のみで、「民族教育・同和教育・障害者教育等を教職選択科目として実施している」、あるいは「部落解放教育を選択履修させている」大学もある。

その他、「教育学概論、教育哲学概論、教育方法概論、生活指導論、教育内容概論等を選択科目としている」、「教育哲学、教育史、社会教育、教育行政等を選択科目としている」、「教育学、教育内容概論、教育方法概論、教育心理学概論を選択可能である」、「教育社会学、教育哲学、教育関係法規、教育統計学を選択履修させている」、「教育法規、同和教育、社会教育、教育実習研究を選択履修させている」、「教育史、教育社会学を選択履修させている」大学等もあり、自ら教職を選ぼうとする者に対して大学学部としての教育体制を用意しているところはないわけではない。

第二に、教職専門教育の改善については、基本的には、担当者個人に任されているが、「断片的な知識にならないように工夫している。教育を限定している社会への視点を重視している。また、臨床教育の成果もとりにいれている」とか、「人間学を基礎として多様な教育方法を導入している。本質的で教育実践に有効な教育内容を精選する」などの回答があった。つまり、教職課程担当者の責任ある立場の改善意見が提示されている。「すぐれた教育実践を反映した内容にするように努力する。また非常勤

依存を改善し、教養課程中に履修できるように改善を検討中である。生徒指導の理論と実践に留意することを担当者が検討するようにしている」、「社会的要請にこたえることができるように現在検討中である」のように、すでに改善を図り、改善方策を検討中との回答を得た。また、「教科構造、教科間関連、教科専門との関連を扱う内容学を設けた」とする意欲的な改善努力や、「教育実習事前指導で高校の現実や生徒の実態などの実際的具体的な問題を取りあげている」のようなアプローチとの結合も意図されている。

その他、「体験による教職意識向上のため、異業種間交流の教育を計画している」との報告もあった。

第三に、方法上の工夫としては、教員養成系学部の場合と同様に、「ビデオ等の視聴覚機器の活用を図っている」、「聴覚教材の活用による教育内容の充実、優れた教育実践を視聴覚によって学ばせる。実習経験者の報告なども活用する」とのとりくみが報告されている。また、「クラス制で少人数教育を実施している」との報告があったが、これは決して一般的な状況ではない。むしろ多人数教育を実施せざるを得ない状況の中で、「大教室で授業を実施し、学生掛が出欠をとる」との報告もあった。

大学によっては、「教育原理・教育心理学等は教職につかない場合でも、有益な講義科目であり、多くの学生が履修の可能なようにしている」、「教職課程は企業就職等にも有益であり、受講させている」としたり、「履修時期の学年指定に関して、履修可能期間を拡大するように検討中である」とあるように極力教職課程を履修しようとする者に対する便宜を図ろうとする意志も表れている。また、歴史的な事情により、「教育学部開講の教職科目から取得させるが、協約により受講者数を制限している」が、「時間割上は、取得しやすいように配慮している」とした大学もあった。

第四に、教職課程全般に関することとして、個別的だが、「教育実習の受け入れ校の制限が困る」とか、「教職に新科目をおくことは人的時間割的に不可能に近い」などの困難点をあげた大学もあった。「新学部発足により教育学部依存から脱却を図ったが、夜間開講に依存しており問題がある」のように、大学独自の問題をかかえるところもある。

また、全般的に教職特別課程については、消極的であるものの、「教職特別課程は検討に価する」とした大学もあった。

第五に、大学としては、「教員採用の低減傾向のため、教職取得者が減少し憂慮している」状況であるが、「教員になる意志の強固なものが受講するように指導している」という姿勢であった。その中で、「教職意志の強い者を教員にすすめたい」とか、「教育史は教職意志に関する科目である」など、一般大学としての相応の教員養成への関わり方について苦慮している状況も報告されている。

I-2-2 教職専門教育と学部専門・教科専門教育の関係

新制度による、教職専門科目と教科専門教育及び本来の学部専門教育の関係、とくに時間割編成等の技術的な問題についても多数の意見があった。

それは、「教職科目と教科専門科目の時間割上の関連に支障があるとの苦情が多い。そのため、今回の改正に反発がある」とする報告に代表される。

「教職と学部専門との重なりのため、授業選択等に支障があり土曜日等で考えざるを得ない」、「多くの授業を集中講義で実施している」、「土曜日の午後に開講せざるを得ない」、「集中講義、隔年開講等の工夫をせざるを得ない」、「集中講義でも他との関係に苦慮する」、「教職はすべて第5限に実施している」、「教職科目は集中講義で実施せざるを得ない」、「隔年開講や夏休み開講の措置をとっている」、「一部集中講義としなければ対応できない」、「教職、教科専門いずれも夏期冬期休業中の集中講義を避けられない」、「教育法は集中講義をせざるを得ない」、「今回の改正に必ずやため、時間割の大幅改正が必要になる」と回答されている。

しかも、「希望者多数のため、時間割編成の工夫は極限である。担当教官の決定に困難がある」、「教職と専門の時間割調整の問題があり、教職の負担は教職担当教室に原因するかの如き誤解がある」という問題状況がある。

具体的にはその他に、「基準引き上げによりとくに実験等は通常時間割では対応できない」、「教科専門教育と教育実習との調整に困難がある」等の問題もある。これに対処するために、「教職科目の時間割上の位置を確保し、固定している」とか、「教職専門と学部専門が重複しないように配慮している」としているが、履修単位数が量的に増大すれば、それだけ問題は、複雑になる。

I-2-3 教科教育の実施に関する問題

一般大学の教職課程において、問題も多く、また一定の工夫努力がなされているのも教科教育の分野である。

「教育学部依存科目は制限があり、履修機会が制限される。そのため、教育学部以外の学部で独自開設ができるようにしている」のように、一般学部が協力して教育学部の開設するものとは別に教職課程を実施している大学、また教科教育法の一部のみを教育学部に依存する等、「総論・共通内容についてはその道の専門家を委嘱している」大学もあった。

方法的には、「高校中学の現職教諭を授業補助者として招くなどの工夫をしている」とか、「教科教育法が教育実習と有機的に関連するような授業方法を工夫している。OPENING ENDING PERFORMANCE やグループ発表、主体的学習の場の設定などである」のような努力もみられる。また、「情報処理教育の実施の可能性について検討中である」のような回答もあった。その他、教科別に、「商業教育論、商業教育史、

商業教育実践指導法を履修させている」とか、「作物学、水産学をもとに農業、水産の教育法を行っている」、あるいは「中高で生徒に見せている実験を附属で学生に見せて一緒に考えさせる」という報告もあった。

「教科教育法を4年次から3年次に変えた」というのは、教育実習との関連によるものであらうと思われる。

I-2-4 教科専門教育科目の諸問題

教科専門科目の実施については、設備充実に関する意見が圧倒的に多かった。

「実験実習のための、設備機器等の整備が必要である」、「理科実験、情報処理の設備等に問題あり」のようにである。とりわけ、理科の実験実習の施設設備に関する問題の指摘が多かった。「中学理科実験は設備予算面からきわめて実施困難である」、「中学理科実験の施設設備教官数等の問題があり、中免履修が困難になる」、「中学理科実験の問題がある」、「中学理科の実験増加には苦慮しており、早急な改善を要望する」、「指定科目中学理科実験の単位数に問題がある」など中学理科に関わって指摘した意見が多かった。そのため、「中学理科の取得は4年間では困難である」と指摘するものもあった。一般的にも、「実験実習の設備不足負担増は問題である」、「講義室も手狭となり実験実習を伴う専門は実験器具設備が不十分である」のように指摘されている。また、「コンピュータ活用には、新規関連機器の充実が必要である」、「コンピュータ活用への対応が困難である」など、コンピュータに関する問題の指摘も多かった。

その他、より広い分野にわたって、「免許のために受講する学生が専攻する学生より上回って専門教育に支障がある」とする指摘もあった。

上記のうち、とくに理科の指定科目については、次のような総括的な意見もあり、この問題について関係学部の苦慮している状況が集約的に記されているといえよう。

「中学校高等学校ともに、理科の免許をとる上で4つの分野ごとに各科目及び実験の単位取得が義務づけられることは必要なこととは考えるが、この点については問題がある。

ある講義を他学科学生向けの教職指定科目としてのみ開講することは、現在の各学科教官数では多大な困難を伴う。従って、現在は当該学科学生向けの開講科目の中で比較的基礎的なものを教員免許取得希望の他学科学生にも指定科目として聴講させる形をとっている。しかしながらこの形は、授業時間割の関係からも特定の科目への他学科学生の集中を引き起こし、いくつかの問題を提起している。すなわち、担当教官の負担が増大するとともに、講義内容そのものも当該学科学生用としての特性を薄め、より一般的な内容をもつものへと修正せざるをえなくしている。

中学校免許については、各分野ごとの実験が課されているが（旧法では1単位、新

法では2単位)、これについてはさらに問題が多い。これについても、教官数の不足から、教職指定科目としてのみの実験を独自に開講することはかなり困難であるが、実験設備の状況からそれほど受講学生を増やせないで、当該学科学用実験に他学科学生を含める形では実施できない。

現在では、中学校教諭免許状取得に必要な理科実験科目として物理学実験、生物学実験、地学実験が、それぞれ1単位ずつ特設されているが教官側の負担が大きい。化学実験は、3学科の一般実験科目中に化学実験に相当すると認定された項目を1単位分以上含んでいる科目(物理実験、動物生理化学実験、生物化学実験、珪酸塩分析法)があること、化学科の分析化学実験、物理化学実験、生体物理化学実験中の項目にそれぞれ地質鉱物学実験、物理学実験、生物学実験と認定された項目を1単位分以上含んでいること、によってこれらを互いに読みかえて認定している。新規則での施行はその負担をさらに増すことになった。」

また、次のようにも、その問題点が記されている。

「情報科学科など、学際的な学科(数学と工業)においては、数学の履修単位数が増えたため、免許取得が困難になると予想される。免許法の規定は、従来からの縦割的な専門学科を前提として教科専門科目を定めているが、本学のように学際的な学科が多い場合、免許取得を希望する学生は自分が所属する学科での必修科目の聴講の他に、教職免許取得の為に多数の他学科聴講をせざるを得なくなり、負担が著しく多くなって免許取得が事実上困難となる。課程認定ともからんで、きわめて重要である。

一方、数学に関しては、従来測定の履修が困難であったが、新規則では必修でなくなったため、履修は容易になった。理科では、中学校理科に必要な実験科目は、他学科の科目を履修する必要があるが、実験設備等の問題で履修が困難なこともある。

また、工学部の学科において工業免許取得者を勧誘する意味からも、工業以外に中学校免許を取得できるようにしたいと希望をもっているが、指定科目の関係を考慮すると現状では困難である。」

次に、教科専門教育の内容については、教科専門科目が複数の専門分野に関する一般的包括的な内容から構成されているため、学部専門教育の観点からすれば多岐にわたることになり、「本来の学部専門教育と教科専門教育の関係について柔軟な読み替えができるようにしたい」、「学部専門性よりも、分野が多岐にわたり内容的に限定される傾向があって問題がある」、「専門と教科専門は学科によってかたよりがあるので、流動的に対処したい」などの意見があった。

このことと関わって、「指定科目を一律20単位と定めたことには疑問がある」ので、「教科専門の運用は、柔軟にすることが必要である」とする主張があった。また、「教員希望者にはできるだけ広い範囲の修得を指導している」が、「教職に必要な教

科専門とはなにかを明確にする必要がある」との意見もあった。

また、授業形式に関連して、「受講生の増加のため講義のみとなってセミナー形式の授業ができない。教科専門の一般的包括的というのはすべてがそうでなければならぬということではない」はずであると論じられている。

その他、各教科毎に、たとえば、「比較文化の概念内容が不明確である」とか、「社会の単位中、地理学重視には問題がある」等の指摘があった。

また、「入学者の高校理科の学習程度がまちまちであり、格差があるため、導入カリキュラムが必要になっている」等、入学後の教育のあり方に関する問題の指摘や、「農業で農場実習を必修とし農作業を体得させることが重要である」のような専門の観点から教職への要請を主張した意見もあった。さらに、全体として、「学問の発展に応じたカリキュラム改定の努力をはらっているが、過密カリキュラムは難しい問題である」と専門、教職ともにカリキュラムの過密化をもたらしている問題状況を指摘する意見があった。

その他、「必要単位の最低限しか取得せず選択履修を利用しない学生に問題がある」と学生の履修態度にも問題があることや、「野外実習等の費用負担等にも改善策が必要である」のような教育条件の問題等も指摘されている。

I-2-5 産業教育の教員養成

産業教育の教員養成については、各専門学部への期待が大きく、各学部はそれなりに相応の問題意識をもち、「普通教育と職業教育の関係を問いなおし普通教育の充実を図る必要がある」とする自覚も示しているが、近年、「企業就職の希望が多いため、産業教育教員への希望が少ない」ことを、大学としては嘆かわしい現象ととらえているのが一般的である。

それにもかかわらず、「大学院を含めて質的にすぐれた教員を養成する方針である」とか、「教員たる熱意と資質ある者を限定して職業科教員をおくりだしたい」との問題意識を表明していることは注目しておきたい。そのためにも、「養成だけでなく就職後の技術手当等の処遇改善が必要である」という問題関心を示している。

たとえば、商業教員については、すでに「商業高校長会と緊密な連絡をしつつ配慮している」ところもあるが、「商業科の課程認定は地元から要請された」という大学もあった。また、「推薦入学検討段階で商業科教員の重要性が認識された」との認識を示した学部や、すでに「商業系高校からの推薦入学を実施している」とした大学もあった。

工業教員についても、地元からの要請があって考慮しているところもあるが、「教育委員会から工業教員養成を要望されているが検討していない」という大学もあり、需要はあるが十分に対応しえていないことが表れている。

また、「中学校技術職業との関係を考慮する必要がある」との指摘があったが、国立大学工学部において技術科教員の免許を取得する条件のないことは技術科の教科の性格とも関連する今後の検討課題であるといえよう。

農業教員については、多くの農学部が、「農業教員の質的充実に配慮している」が、農学部そのもののあり方の問題があり、「農業高校へ貢献できるが農業高校の将来そのものが問題である」との指摘があった。しかし、「農業教員として専門知識を修得できるよう学科の枠を超えて編成している」とか、「農業科教員の養成に今後も努力する」との回答がみられた。

多くの意見の中で、とくに次の意見は、職業科教員の養成に関する検討方向を明確に示すものとして注目したい。

「本学は、工業教員養成課程をもつなど、工業教員養成において重要な位置を占めていることもあり、附属工業高校とも協力してこの問題の解決策を検討している。一般に工学部の学生は企業就職者が多数を占めており、その原因は、教員養成の問題だけでなく、就職後の待遇などの問題が大きいものと思われるが、教員養成の問題としても、例えば、本学の学生の多くが普通高校出身者であり、工業教育に対する理解が薄い等の問題も考えられ、次のような観点から改善を図る必要があると考えている。

教職課程の追加・増設（時間割の検討において従来から配慮してきた）、他大学卒業者を含めた免許取得希望者に対する免許法認定講座・教職特別課程の開設、工業教育に対する関心を高めるための附属工業高校との交流の緊密化（工業教育法や教育実践事前事後指導における学校見学、工学部の学生で数学・理科免許取得希望者は工業科目で教育実習を行わせる等）、中学校の技術科や職業科の課程認定の申請等である。

」

この問題については、教員の資質向上に関する協議会等においても、しばしば指摘されているところであり、早急な対応策を構ずべきであろう。

1-3 一般大学における教育実習

1-3-1 教育実習の意義と位置づけ

大学における教職教育として教育実習は必要であるとした学部は、144学部で圧倒的であった。これに対して大学教育としての教育実習は必要ではないとした学部は、わずかに11学部であり、その他の9学部の回答があった。

このように、教職を志す者には、教育実習が不可欠であるとの認識はきわめて一般的である。「教育職を志す者は実習が必要である」、「教員養成のために必要である」、「教育実習は不可欠である」、「教員を志す者は実習が必要である」等と指摘している。そして、「実習体験は貴重である」、「実務経験は重要である」、さらに「短期でも教員としての入口を垣間みる貴重な経験である」とする。しかも、「初任

者研修があっても従来通りの教育実習が必要である」とする。

教育実習を、第一に、「教育活動の体験として重視する」べきであり、この機会に「教える学ぶの相関関係を自覚させたい」と主張されている。第二に、教育実習は、「現場教育の経験である」、「教職の実態を知る上に不可欠である」、「現場体験、学校理解にとって不可欠である」、したがって「現実にふれ実践応用する新課題に対処する、生徒理解の再認識の機会になる」とも主張されている。第三に、教育実習によって「現実を通して教育への意欲を再認識する」、「現場体験は必修である、教員としての自覚・責任の再確認をする」、そのことが「教師としての使命感を考えさせる」ことになる論じられる。第四に、教育実習は、「教員としての適否判断に重要である」「自覚と適性判断に貴重な体験である」、それゆえに「教員資質の体験的把握として必要である」とも指摘されている。教育実習をこのように考えれば、「実習指導については明確な方針を確立する」ことが必要であると主張されている。

次に、教育実習を必ずしも教職に直接に結びつけなくても意義があるとして、「実習により教職のみならず専門に積極的になる」という効用、「教育実習で成長する」のであって「基本的な人格、学識の教育を行う、特殊な進路に直結しない」効用があるとする意見も注目された。

教育実習をやや消極的に受けとめ、「実地研修の体験は重要だが、新規定は過重である」とか、「体験としてはよいので、不足ならインターンにすればよい」、「採用試験合格者にのみ実習を課すべきだ」、「2週間で十分である」、「必要最低限の経験でよい」等の問題点の指摘もあった。また、「実習時間増加希望なるも受け入れ校調整できず」との指摘や、「実習校の受け入れを容易にする対策が必要である」のように、その意義もさることながら現実に実施する条件に問題があるとの指摘もあった。また、「専門教育と教育実習の重複に調整困難である」点が問題であり、もともと教育実習は、「専門教育とは関係なく本人の意志による」ものであるとつきはなした意見もあった。

なお、批判的意見の一つと思われるが、「実習効果について実態調査を希望する」との強い要望があった。

1-3-2 教育実習校の現状

一般大学の教育実習においては、実習校の確保の問題が、大きな課題である。調査データには、必ずしも実習者の全数は表わされていないが、実習校の種類は実態的にどのようなになっているかのおおよその傾向をみておきたい。

出身学校へ行った者は、5851名(73%)、附属学校で実習を受けた者は、1072名(13%)、協力学校で受けた者が、882名(11%)、教育委員会等の配置によって行った者が、206名、その他に地域教育実習協議会によって配置され

たり、それぞれのいくつかの組合せによるものが各32名になっている。しかし、実際には、出身学校と協力学校、附属学校の組合せ等の場合は、必ずしも分類して報告されていないので、区分も必ずしも明確ではない。いずれにしても、一般大学の教育実習は、ほとんど出身学校を中心に行われており、そこに「進学高校からは、授業停滞の苦情あり」とか、「実習校毎に手続きが異なり苦慮した」等の報告もあり、出身学校実習を前提とした積極的な教育実習の位置づけも求められているのではないかと考えられる。

1-3-3 教育実習の参加条件

「教育実習参加者の選択について何らかの条件を課しているか」については、条件を課しているとするもの152学部(89%)で圧倒的に多く、何も条件を課していないものはわずかに18学部であった(無回答を除く回答中の割合、1-3については以下同じ)。

その条件としては、教職に関する専門科目数または履修単位数を規定しているものがもっとも多く、60学部(35%)であり、教育原理、教育心理学等及び教科教育法を履修済または履修中とするものであった。次に教職科目と所属学部の専門科目の履修状況をあわせて規定している学部が26学部(15%)であった。さらに、教職科目とその他のなんらかの条件を課している学部が15学部(9%)であった。教職科目と専門科目とその他を含むものが3学部、教職科目とオリエンテーションのレポートと専門科目が2学部、教職科目とその成績が2学部となっており、教職科目を履修条件の重要な要素としている学部を合わせると、108学部(64%)にのぼった。

所属学部の専門科目の履修状況のみを条件としているものが、13学部、オリエンテーションのレポートのみを条件としているものが、10学部などあり、以上のいずれでもない条件を規定しているものが、18学部もあった。その他の条件としては、「真に教員を希望している者」、「教職希望の強固な者」、「採用試験を受験する者」等を含み、また「卒業論文の進展の状況を含む」場合等もあった。

以上により、教職科目の履修済または履修中を教育実習の参加条件とする大学学部はきわめて高い割合であるといえるであろう。

ごくわずかながら、参加条件を定めていない学部で、「教育実習そのものが教育への動機づけになる」とする意見が積極的に明示されている場合があった。

1-3-4 教育実習のオリエンテーションまたは事前指導

教育実習事前指導は、新制度への移行にともなって大きく変化するものと考えられるが、従来は4年次に2時間から4時間程度行う場合が一般的で、わずかに3年次を含む大学学部が15学部に過ぎなかった。大学によっては、従来から、8時間、15

時間、さらに30時間、32時間の事前指導を実施してきた大学もある。その内容は、実習心得、実習の意義、実習の内容等が中心である。その他に、学級経営、生徒指導、教科指導案、教案作成、模擬授業、マイクロティーチング、授業参観等、教育実習への導入に関わるあらゆる内容がとりいれられている。

これを担当する者は、教育学部に依存している場合や、学生部、教職課程委員会等に任せている場合もあるが、大学の教職課程担当者や学部の教務委員会が実施している場合もある。

I-3-5 教育実習の実施

教育実習そのものは、一般大学の場合、現在でもほとんどすべての大学が最終学年に行っている。4年次の6月に2週間というのが圧倒的であるが、実施時期は実習校の都合で5月から11月まで幅がある。

教育実習の内容については、ほとんどすべての大学学部において実習校に任せており、150学部(89%)にのぼる。大学で実習すべき要項を定めているとした大学は、11学部(7%)に過ぎなかったが、その両者を選択したりその他としたものが8学部あったように、大学が定めていることと、実習校の指導に任せていることとの関係は、きわめて相即的であって、実際は両者が関わりあっていると考えることができる。

つまり、基本的には、「実習校の自主的方針を尊重する」が、「母校実習ガイドで指導する」等、大学としての教育実習の位置づけを明確にしようとする努力もみられる。そのため、「実習校との事前協議をする」とか、「巡回指導に出向いて指導する」等の対応もみられ、また「担当者と実習校との反省会等の会合は有意義である」等、実習校の自主性に任せながらも大学としての実習指導への姿勢を模索する状況が表れている。

I-3-6 教育実習への大学教官の関わり

教育実習校への大学教官の直接関与は、次第に拡大してきており、実習校への挨拶・連絡・指導に必ず行くものが75学部(50%)、行く場合もあるとするものが59学部(39%)であり、関与しないとの回答は16学部(11%)であった。

行く場合もあるとの回答には様々な段階があると思われるが、遠隔地はともかくとして、「県内は挨拶、連絡、指導にも出向く」とのコメントが多かった。また、「実習上の助言を行う」、「研究会の助言をしたり研究授業への参加もする」という回答もあった。

I-3-7 教育実習指導のための大学の組織

教育実習を指導するための大学の組織は、すでに述べた事前指導の指導体制とほぼ重なるが、教職課程委員会、教職課程連絡委員会、教育実習委員会、教育実習協議会などの全学的な組織とその学部代表か、または学部の教務厚生委員会、教務委員会等である。その役割としては、「実習生の割り振り」から、実習校との連絡調整、教育実習実施計画の立案、事前事後指導、訪問指導、さらに評価と単位認定まで含む場合がある。

I-3-8 教育実習の成績評価

教育実習の成績については、大学が資料に基づいて成績評価を行うとするものが、62学部(46%)、実習校の成績により大学が形式的に認定するというものが59学部(44%)、その他が14学部(10%)である。この場合も前二者は区別し難いところがあるが、少なくともレポートやなんらかの評価資料を大学として独自に加味しようとする姿勢がみられることは注目できる。

たとえば、大学としては「実習校の評点、評語がまちまちで困る」と感じていると回答している。これを打開するために、「実習校評価を尊重しながら、総合評価を行う」とか、「日誌、指導案をも吟味する」、あるいは「実習校評価とレポートによる」等の評価への積極的な関わり方を記している。

また、実習校との反省会を重視して、評価の参考にするという対応もみられた。

I-3-9 採用試験時における教育実習成績の提供

近年、採用試験時に、教育委員会からの要請で教育実習校の実習成績の提示を求められる事実があるが、大学としてどのように対応してきたかを尋ねた。

事実関係については、「〇〇県から請求があった」とする12学部、「△△県・▽▽県から調査書記載請求があった」とする2学部、「◎◎県から請求があった」とする1学部、「◇◇県から請求があった」とする1学部があり、その他に「一部府県から請求があった」とした1学部があった。

また、大学の対応のみの記入があったのは、「成績の写しを提出する」とした12学部、その他、「総合評価の証明をする」、「評価書を提出する」、「単位認定記載通り報告する」、「評価は合否のみとしている」等の回答が各1学部であった。また、「必要あれば発行する」とするものが8学部であり、むしろ「実習校評価を考慮する方がよい」とする学部もあった。

これまで、照会がなかったと回答したのが、6学部あったほか、要請があっても、「提供しない」という回答が、9学部もあった。

I-3-10 教育実習経費の負担

教育実習経費については、大学が一部負担しあとは学生が負担する学部は78学部(50%)、学生負担の学部が52学部(33%)、大学負担がなお37学部(24%)あった。

全額学生負担の場合は、8000円から1万2000円程度が一般的な状況であり、大学が一部負担する場合の学生負担は、2000円からかなりまちまちである。

教育実習経費の学生負担については、教員養成を目的としない学部としては当然であるとするものが32学部(49%)、やむをえない等が20学部(27%)、大学の単位認定び自己負担させるのは望ましくないとするものが21学部(29%)であった。

これに関する意見としては、「受益者負担でよい」、「今日では全額学生負担でよい」とする意見、「負担をさせるべきでないがやむをえない」、「必要経費でやむをえない」とし、「二分の一程度は妥当である」、「教材費等の自己負担はある」とする意見、逆に、「負担軽減を要望する」、「学生負担は望ましくない」とする意見などがあり、多様な意見に分かれている状況がうかがわれた。

Ⅱ． 教員養成系大学・学部の 今後のあり方

Ⅱ－1 教員養成系大学・学部の教官・学生の実態と問題

教員養成系大学・学部では、学部の編成や教官定員（組織）、入学定員等の決定に一般大学・学部と異なるところが見られる。教員養成系大学・学部も「大学」ではあるが、学校、特に義務教育を行う小学校及び中学校の教員を計画的に養成する必要から、教員養成系大学・学部がそれらの教員の養成を主たる目的として設置されているからである。したがって、教員養成系大学・学部においては、組織形態として、各学問分野の教育研究上必要な学科・講座制や学科・学科目制ではなく、課程・学科目制を採用し、教官定員は、そのような教員養成上の必要から、課程の種類や入学定員に基づいて、そして入学定員は、原則として、教員需要を考慮して、決定されている

（その際、国立教員養成系大学・学部では、従来から小学校教員需要数の約90%、中学校教員需要数の約60%の養成が目標とされてきた）。そのため、近年のように児童・生徒の減少に伴い教員需要が低下すると、入学定員の見直しが行われ、課程の在り方にも変更が加えられることがある。

以下、主としてアンケート調査の回答（一部は文部省教職員課・大学課教育大学室作成の統計資料）に基づいて、教員養成系大学・学部における教官と学生の実態について述べ、また、そこでの問題点や今後の傾向についても、可能な限り指摘することにした。

Ⅱ－1－1 教官の実態と問題

（1）学部の課程別構成

教員養成系大学・学部は、上述のように、教員養成の観点から課程・学科目制を採用し、課程は原則としてそれぞれ校種別に養成される教員の種類ごとに設置されている。近年の児童・生徒数の減少に伴う教員需要数の減少に対応して、最近では、教員養成の量的縮小を図るため、後述のように、学部内に教員養成を目的としない総合科学課程等のいわゆる新課程（又はゼロ免課程）を新設したり、課程の一部を廃止したりする大学・学部が多くなってきている。

その結果、現在（平成元年度）、教員養成系大学・学部（北海道教育学部5分校を5学部として数え、計53校）に設置されている課程の名称と設置数は、下表の通りである。これを総合科学課程等が初めて設置された前年の昭和61年度と比較すると、中学校教員養成課程が1課程（徳島大学の教育学部の廃止に伴い一時廃止されていた

その中学校教員養成課程が鳴門教育大学において復活)増加し、障害児教育教員養成課程が1課程新設された(大阪教育大で既存の聾学校、養護学校、肢体不自由児教育、病虚弱児教育、言語障害児教育の5特殊教育教員養成課程を統合して新設)ほかは、特別教科教員養成課程では数学科(正称は「特別教科(数学)教員養成課程」、以下同様)で1課程(愛知教育)、理科で4課程(福島、大阪教育、和歌山、香川)、音楽科で2課程(北教大札幌、大阪教育)、美術・工芸科で1課程(北教大札幌)、保健体育科で1課程(金沢)の計9課程、特殊教育教員養成課程では、上述のように、大阪教育大学で5課程、がそれぞれ廃止されて少なくなっている。この傾向は今後もしばらく続くことが予想されている。

課程の名称と設置数(平成元年度)

課 程 名	設 置 数	課 程 名	設 置 数
小学校教員養成課程	53	特殊教育教員養成課程	59
中学校教員養成課程	50	(盲学校)	2
高等学校教員養成課程	1	(聾学校)	5
特別教科教員養成課程	39	(養護学校)	46
(数学)	4	(肢体不自由児教育)	2
(理科)	9	(言語障害児教育)	3
(音楽)	6	(障害児教育)	1
(美術・工芸)	6	幼稚園教員養成課程	31
(書道)	5	養護教諭養成課程	9
(保健体育)	7	計	242
(看護)	2	総合科学課程等	34

(2) 教官の定員、現員及び職位別・専門分野別構成

教員養成系大学・学部の教官定員は、一般に、他の一般大学・学部の場合と同様、教授、助教授・講師及び助手から構成されているが、それは、昭和39年公布の「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」によって課程・学科目制が整備されるに至った前後のころから、一方では5教科専門科目や教職専門科目等の充実のために、他方では児童・生徒数の増加に伴う教員需要増に対応して、増加が図られて今日に至っている。そして、現在、その数は定員で6,383人、現員で6,112人に達している。これは、現員で見ると、全国国立大学教官の約12%(助手を除く割合では16%、学部教官のみの場合には20%強)に相当する。

たま、1大学・学部当たりの教官定員は、最も少ない83人から最も多い309人(一般教育担当教官48人を除く)に及び、平均は117.9人である。これを学生の

入学定員との比較、すなわち教官1人当たり学生数、で見ると、49大学・学部（北海道教育大学を1校として数える）のうち入学定員300人以下の大学・学部17校では ほぼ3人の3校を除き すべて3人以下（2・96～1・09）、入学定員300人以上の大学・学部ではすべて3人以上である。そして、教官1人は、一部の大学・学部を除き、入学定員が多くなるにしたがって多くなっている（4人以上7校）。

次に教官の職位別構成を見ると、教官定員に占める教授の割合は高く、助手定員の比較的多い東京学芸大学、上越、兵庫、鳴門、大阪の各教育大学、岐阜大学、熊本大学及び琉球大学の8校を除き、他の大学・学部ではすべて50%以上（50・4～61・2%、平均52・8%）に、また、助手を除く教官定員に占める教授の割合では、東京学芸大学の48・5%を例外として、他はすべて50%以上（50・4～63・2%、平均54・8%）に達し、60%以上の大学・学部も3校（宇都宮、島根、広島）ほど存在している。しかし、教員養成系大学・学部においては、それぞれの学科目定員が必ずしも教授・助教授（又は講師）・助手の3者から成り立っているのではなく、教授1人又は助教授（あるいは講師）1人の、いわゆる不完全講座の場合も少なくないことである。また、過半数の学科目が実験系であるのにもかかわらず、下表のように、一部の大学・学部を除き、助手定員が少ないばかりでなく、皆無のところも7校を数えている。その背景には、教員養成大学・学部ではもともと助手定員がすくなくったうえに、これまでその一部を教授定員又は助教授定員に振り替えてきたことや、国家公務員の定員削減計画の一環として実施されてきた教官定員の削減要求に対して助手定員の削減によって対応してきたことなどが挙げられる。

助手定員の現状（平成元年5月1日現在）

助手定員	大学・学部数	助手定員	大学・学部数
20人以上	5校	5～9人	9校
15～19人	2校	1～4人	25校
10～14人	1校	0人	7校

また、教官定員の専門分野別割合を見ると、次頁の表のように、それが大学・学部によってかなり異なっていることがわかる。例えば、教育学関係では47大学・学部が有意回答しているが、その専門教官定員が全教官定員に占める割合は4%台から11%台に、割合が最も高い理科関係の教官の場合でも9%台から21%台に分布している。しかし、外国語（英語）関係の教官はどこでも比較的小人数で、せいぜい9%以下にとどまっている。このように、教官定員の専門分野別割合が大学・学部によって異なる背景には、さまざまな歴史的要因が考えられようが、このことについては、教員養成の全般的改善充実のためにも、今後十分に検討されてよいように思われる。

教官定員の専門分野別割合（平成元年度）

%	関 係 専 門 分 野															
	教 育 学	障 害 心 理 学	幼 児 教 育	国 語 文 学	社 会 科	数 学	理 学	音 楽	美 術	保 健 体 育	技 術 科	家 庭 科	外 国 語	養 護 学	看 護 学	
21~						2										
20~																
19~					1	1										
18~						2										
17~						6										
16~					2	7										
15~					2	1										
14~					3	4			2							
13~					6	9	1									
12~					8	3	1	1	1		1		1			
11~	1				8	7		3	3	1						
10~	1				11	1	6	2	3	1						
9~	6			3	7	1	5	1	2	7			1	1		
8~	2	1	4	11	3	4		4	7	11	3	2	2	2		
7~	11	3	1	13	2	11		9	9	13	10	11			1	
6~	12	5	5	16		21		24	21	11	14	25	8	1		
5~	10	17	7	9		14		9	7	3	12	10	26			
4~	4	9	3	3	1	1		1		1	6	4	11	1		
3~		11	23	12				1			3		5			
2~			7	15							2		1	2		
1~		1	2	5							1					
計	47	47	52	35	53	53	53	53	53	53	52	53	53	8	2	

次いで、教官定員に対する教官現員の割合、すなわち教官の充足率をみると、全国49大学・学部（北海道教育大学を1大学とする）の平均充足率は95・8%である。下表からわかるように、なかには90%以下の低いところ（4校）もみられるが、全体的にはかなり高い充足率であるといえよう。

教官定員の充足率

全 体		教 授		助 教 授・講 師	
充 足 率	大 学・学 部	充 足 率	大 学・学 部	充 足 率	大 学・学 部
100%～	6校	100%～	1校	130%～	4校
98%～	9	95%～	3	120%～	9
96%～	10	90%～	7	115%～	1
94%～	14	85%～	13	110%～	12
92%～	5	80%～	9	105%～	7
90%～	1	75%～	6	100%～	6
88%～	2	70%～	5	95%～	5
86%～	1	65%～	4	90%～	3
84%～	1	41.8%	1	80%～	2
計	49	計	49	計	49
平均	95.8%	平均	83.6%	平均	108.9%

しかし、教授の充足率は、90%以上のところが11校であるのに対し、80%以下のところも全体の3分の1に当たる16校にのぼっている。したがって、その平均充足率も83.6%と低く、これは教官全体の平均充足率よりも12%余り低いことになる。他方、助教授・講師の充足率は100%以上が大半を占め、平均でも108.9%で、かなり高い。また、助手の充足率は、大学・学部によって助手定員のないところもあるため、まちまちであるが、助手定員を有する43大学・学部のうち定員より現員の方が多いところは21校、同数のところは6校である。また、助手定員を有しない6大学・学部のうち助手のいるところは3校で、これらのなかには現員7人のところも1校みられる。したがって、助手の平均充足率は111.3%と、かなり高くなっている。

なお、教官の専門分野別定員をめぐっては、総合科学課程等の設置に伴って若干の動きがみられるが、こうして見てくると、教官に人を得て、大学・学部の研究・教育を一層円滑に実り多く進めるために、大学・学部によっては、教官定員の専門分野別比率の見直しや、それぞれの教官定員、とくに教授定員の一層有効な活用もまた、重要な課題の一つであるといえよう。

II-1-2 学生の実態と問題

(1) 学部の課程とその入学定員

教員養成系大学・学部は、昭和24年度に第一部（4年課程）と第二部（2年課程）の2部制で発足し、36年度末にその第二部（2年制）が廃止され、40年ころから今日のような課程名が全国的に用いられるに至ったが、入学定員の改正もまずそ

教員養成課程の種類別設置数とその入学定員（平成元年5月1日現在）

課程名	入学定員（課程規模）						設置 課程数	課程別 総入学 定員
	70～ 95人	100人	110～ 130人	150～ 190人	200～ 240人	270人 以上		
小学校	7	7	4	14	13	8	53	9,855
	入学定員							
	45～ 50人	60～ 70人	80～ 90人	100人	110～ 130人	145～ 150人		
中学校	12	11	15	3	7	2	50	4,065
	入学定員							
	10人	15人	20人	25人	30人	40人 以上		
高等学校			1				1	20
特 数 学	1		1		2		4	90
理 科	1		2		6		9	230
別 音 楽		1	1		4		6	155
美 工	1		1		4		6	156
教 書 道	1	3	1				5	75
保 体			1		6		7	200
科 看 護			2				2	40
小 計	4	4	9		22		39	940
特 盲 学 校		2					2	30
嬰 儿 学 校	1	4					5	70
殊 養 護 校		2	44				46	910
肢 体 不		1	1				2	35
教 言 語 障		1	2				3	55
障 害 教						1	1	55
育 小 計	1	10	47			1	59	1,155
幼 稚 園		1	7	1	22		31	840
養 護 教 諭					11	82	9	390
	合 計						242	17,265

(注) (1) 北海道教育大学5分校を5学部として数え、大阪教育大学の小学校教員養成課程の入学定員には第二部の50人を含む。

(2) 「特殊教育教員養成課程」欄の中の「養護校」は「養護学校」、
「肢体不」は「肢体不自由児教育」、「言語障」は「言語障害児教

育」、「障害教」は「障害児教育」である。

(3) 135人定員1校。28校中定員40人5校、45人、50人及び60人各1校。

のころに行われ、次いで40年代中頃から50年代中頃にかけて、児童・生徒数の増加に対応して、特に小学校教員養成課程の入学定員の増加が一大学・学部によっては2次又は3次にわたって一図られた(約2,400人増)。またその間、大学・学部によっては養護学校教員養成課程、幼稚園教員養成課程、養護教諭養成課程あるいは各種の特別教科教員養成課程などが設置され、さらに50年代後半期には兵庫、上越及び鳴門の大学院(修士課程)を中心とした、いわゆる新構想の3教育大学が新設置されるなどして、教員養成大学・学部の総入学定員は、58年度にはそれまで最高の2万150人(うち小学校教員養成課程11,940, 中学校教員養成課程4,160)を数えるに至った。これは、当時の国立大学の総入学定員の約23%に相当する。

しかし、昭和60年代に入って、児童・生徒数の減少に伴う教員需要の低下(教員就職率の低下)に対応して、特に小学校教員養成課程を中心に教員養成課程の入学定員の削減措置が図られ、後述するように、削減された入学定員によって総合科学課程等の、いわゆる新課程又は0免課程が設置されて今日に至っている。その結果、平成元年度における教員養成系大学・学部の各教員養成課程の名称と課程それぞれの入学定員は上表のようになっている。因みにこれまでの入学定員削減分の中には、他学部に割愛した福島大学教育学部小学校教員養成課程の50人、中学校教員養成課程の20人、特別教科(理科)教員養成課程廃止に伴う30人、計100人、および埼玉大学教育学部小学校教員養成課程の40人も含まれている。また、前年度(昭和63年度)の場合と比較すると、課程別入学定員は以下のようにになっている。

小学校教員養成課程	10,465→9,855人	(53校 前年度より610人減)
中学校教員養成課程	4,110→4,065人	(50校、前年度より45人減)
特別教科教員養成課程	1,105→940人	(39校、前年度より4校、165人減)
幼稚園教員養成課程	880→840人	(31校、前年度より40人減)
その他の課程	1,565人(全年度と同じ)	
合計	18,125→17,265人	(前年度より860人減)

ところで、上表から明らかなように、平成元年度に小学校教員養成課程は全国53校（北海道教育大学5分校を5学部として数える。以下同じ。）のすべての教員養成系大学・学部に、また、中学校教員養成課程は、北海道教育大学の岩見沢分校及び上越、兵庫の各教育大学を除く、50校に設置されている。前者の入学定員は190人以下が32校（60.4%、95人以下は札幌分校95、山梨、福井、宮崎各90、高知、琉球各80、鳥取70）、270人以上が8校（15.1%、そのうち300人以上は埼玉320、静岡350、千葉、福岡教育各370、愛知教育380、大阪教育395〔第二部50を含む〕、東京学芸510）、そして1校当たりの平均入学定員が185.9人であるのに対して、後者のそれは50大学・学部のすべてのところで200人以下（最多の福岡教育150、次いで東京学芸145、愛知教育130）、しかもそのうち50人以下が12校（24%、最少の45人は宮崎、50人は山梨、富山、金沢、福井、滋賀、鳥取、島根、香川、高知、佐賀）を占め、平均入学定員は81.3人となっている。

高等学校教員養成課程は入学定員20人（保健体育専攻）で金沢大学教育学部に設置されている。特別教科教員養成課程は、当初、教員の不足勝ちな高等学校の数教科（数学、理科、音楽、美術工芸、書道、保健体育、看護）の教員を養成するために設置されたものであり、現在（平成元年度）、数学については4校、理科については9校、音楽については6校、美術秘術・工芸科については6校、書道については5校、保健体育については7校、看護科については2校（弘前、熊本）に、それぞれ10人から30人の入学定員で設置されている。

障害児教育教員関係の養成課程では、大阪教育大学で既存の関係5課程を包括し平成元年度から入学定員55人で充足した障害児教員養成課程を例外として、それぞれ入学定員10～20人の範囲で、養護学校教員養成課程については46校に、その他の諸課程については7校にそれぞれ1課程又は2課程ずつ設置されている。幼稚園教員養成課程は31校にそれぞれ30人（22校）、25人（1校）、20人（7校）又は15人（1校）の入学定員で、また、養護教諭養成課程は9校にそれぞれ35～60人の入学定員で設置されている。

すでに繰り返し述べているように、教員養成系大学・学部における各課程の入学定員は、教員需要の低下（及びこれとの関連で生じるであろう新課程の設置やその他種々の学部改革など）との関係から、若干の変更は今後もおこりうるであろう。

（2）入学者選抜の方法

入学者選抜の方法をめぐっては、特にここ数年来、大きな社会問題となり、その改善方策が議論され、その在り方の個性化・多様化が追求されつつあるが、同時に、受験機会の複数化についても道が開かれつつある。そのため入学者選抜の方法は年々変わり、複雑化し、受験者を戸惑わせているのも事実である。

ところで、選抜試験は、もとより高等学校教育との関連を十分留意すべきであるが、大学に進学を希望する者の数に比して、大学やその専門分野の収容力に限りがあるため、また、進学希望者に対して要求される一定の資質能力や適性をみるために行われるものである。しかし、その選抜試験はその目的に照らして妥当性があり、その評価に客観性がなければならない。では、教員養成系大学・学部では、どのような入学者選抜方法を実施しているだろうか。

まず、共通1次学力試験（「大学入学者選抜共通1次学力試験」、平成元年度、平成2年度からは「大学入試センター試験」という。）については、教員養成系大学・学部では、どこでも5教科5科目（大阪教育大学教養学科芸術専攻のみ外国語、国語及び社会の3科目）を課しているが、各大学が実施する第2次試験については、大学によって、あるいは学部によって多様である。第2次試験では、この年度から、従来の「連続方式」に新たに「分離分割方式」が加えられ、これらの2方式による「併存制」で実施されることになった。したがって、その結果、各大学（又は学部）は（連続）A日程・（分離分割）前期日程（ともに2月28日から）、B日程（3月5日から）又は（分離分割）後期日程（3月16日から）で第2次試験を実施し、受験者はこれらの日程のいずれか1つ又は一定の組み合わせ

（併願）によって受験することができることになった。教員養成系大学・学部がこの年度に実施した第2次試験は、「連続方式」のA日程によるもの25校、B日程によるもの22校、そして「分離分割方式」の前期日程・後期日程によるもの2校（神戸・教育、広島・学校教育）であった。

入学者選抜方法をめぐる一般大学・学部を含む全国的な一般的傾向としては、分離分割方式を採用するところが増加していること、いわゆる大規模有力大学の方向に強く影響されて、試験実施期日の同じA日程・前期日程の募集定員の比重がますます増加しつつあること、後期日程の募集定員の少ないのは、前期日程の場合と選考方法が異なるため止むを得ないと考えられていること、などが挙げられる。しかし、こうした傾向については、教員養成系大学・学部の、特に少数入学定員の複数専攻からなる中学校教員養成課程の場合、あるいはその他の小規模課程の場合、分離分割方式はなじみにくいこと、後期日程の募集定員の余りにも少ない - したがって、A日程・前期日程に傾斜がかかりすぎ、受験機会の複数化と逆行する - ことは、「大学」入学者選抜方法の本来的な在り方から見て、その（内容の異なる）選抜方法の妥当性の問題とともに十分な検討に値すること、などの意見がある。

次いで、第2次試験の科目については、ここ2、3年来、共通第1次学力試験との関係で、各大学・学部ともかなりの変化が見られる。第1に、課程・専攻によって異なるが、全般的に外国語、国語、社会、数学、理科の5教科の内から試験科目として課す科目数が少なくなり、多くの場合2科目か1科目、それも外国語、国語又は数学

《参考》教員養成系大学・学部における第2次試験実施方式

実施方式	平成元年度	平成2年度	平成3年度
A日程	25	23	25
B日程	22	22	18
前・後期日程	2	4	
前期日程			6

《参考》教員養成系大学・学部における第2次試験実施方式の推移

平成元年度→平成2年度→平成3年度	大学・学部数
A日程 → A日程 → A日程	19校
A日程 → B日程 → B日程	3
B日程 → A日程 → A日程	3
B日程 → B日程 → A日程	3
B日程 → B日程 → B日程	15
A日程 → B日程 → 前期日程	1
A日程 → 前後期日程 → 前期日程	2
B日程 → A日程 → 前期日程	1
前後期日程→前後期日程 → 前期日程	2

の中からという場合が多い。第2は、上記の科目のほかに、小論文や面接、実技の1又は複数を課す大学・学部も多くなっている。また、なかには、従来の科目に代えてこれらの科目（共通1次 + 小論文、面接又は実技）のみを課しているところも多い。これは特に小学校教員養成課程、中学校教員養成課程・特別教科教員養成課程の音楽、美術（美術・工芸）、保健体育などの専攻、幼稚園教員養成課程等の入学試験に多く、過半数の大学・学部にみられる。第3は、小学校教員養成課程と養護学校教員養成課程（及び幼稚園教員養成課程）の2次試験では同種の科目を課しているところが比較的多く、16大学・学部にのぼっている。しかし試験科目は教科のみ1又は2科目を課しているところや、小論文、実技、面接の1又は2科目を課しているところ、あるいは双方の科目のうちの2科目をかしているところなどもあって、多様である。しかも、こうした傾向は今後も進行することが予想される。

共通1次学力試験と第2次試験の配点比率は、大学・学部により、また課程・専攻によってまちまちであるが、共通1次学力試験を10とする大学別平均値を分類し表示すると、次表のようになる。本来、配点比率は評価の目標に照らして両者の比重のいかんによって決まってくるが、この表をみる限り、第2次試験の共通1次学力試験に対する比率はかなり高くしていることがわかる。

共通1次学力試験と第2次試験の配点比率

平均比率 (1次試験10)	平成 全 体	元 年 小論文等	平成 全 体	2 年 小論文等
13～		1		1
12～	1		1	
11～				
10～	1	1	1	2
9～		1		
8～	1	2	3	3
7～	4	3	3	2
6～	7	5	5	2
5～	16	12	15	18
4～	6	9	13	9
3～	11	5	7	5
2～			1	1
1～				1
回答校数	47	39	49	44

(注) (1) 回答校数は、全国49大学・学部のうち回答した校数である。

(2) 「小論文等」欄の数は、試験科目として小論文、面接又は実技のみを課した大学・学部又はその課程・専攻の平均比率である。

(3) 単位履修状況と卒業者の進路(就職)

学生の実態をみていく上で、重要なデータを提供しているのは、卒業者の修得単位数の動向である。

すでに、10年以上も前に、日本教育大学協会において、過密カリキュラムが教育系大学学生の学習内容の水準に関する重要な問題であることの指摘があった。

そこで、当時の日本教育大学協会教員養成制度委員会において、教育大学・学部の単位履修の状況を調査し、教育系大学・学部の学生の単位履修がきわめて過密となっており、4年間で200単位を超える単位履修の実態は、履修単位の学習内容に関して問題を投げかけるものであることを指摘した。

その後、神戸大学教育学部において、学内カリキュラム改革の一貫として単位履修の全国的実態調査を行い、日本教育大学協会の指摘と同様の問題のあることを明らかにした。

今回の調査においても、修得単位数の合計単位数は、漸増の傾向にあり、とくに小学校教員養成課程の学生の修得単位数はきわめて高い状況にある(巻末付表参照)。

このことは、10年前に指摘した問題が、恒常的に続いていることを示しており、各大学学部における小学校教員養成課程のカリキュラム改革にもかかわらず、小学校教員養成課程のカリキュラムの構造的な問題があることに注目すべきであろう。

次に、複数免許状の取得状況は、きわめて一般的であり、小学校教員養成課程の86・3%は、中学校免許状をあわせ取得し、約70%が高等学校免許状をも取得している。また、約21%が、幼稚園免許状も取得している。その他、障害児教育免許状の7%とあわせると小学校教員養成課程の学生の複数免許状取得状況は、非常に高い状況にあるといえることができる。

中学校教員養成課程の卒業者については、小学校免許状取得者の割合が、44%となっているが、約半数は第2種相当免許状であるから、小学校教員養成課程のように過密な履修状況にはなっていない。

特別教科教員養成課程については、群馬、岐阜のように自由に複数免許状を取得させている場合と、履修制限によって、全く副免許状を取得することができないか、第2種相当の免許状に制限されている状況にあると考えられる。

障害児教育の教員養成課程については、小学校または中学校の教員免許状を基礎免許状とするため、かなりの過密な履修状況をもたらしていると考えられる。

幼稚園教員養成課程の場合も、小学校はもとより、かなり多数の者が、中学校等の免許状を取得している。

以上のように、過密な単位履修の状況と、複数免許状の取得状況は、相即的であり、多くの免許状を取得する結果、きわめて過密な履修状況になっているのであって、とくに小学校教員に必要な資格要件にもっとも集中的に問題の表れてくることが指摘できる。なお、免許状取得の動向とその問題については、引き続き検討する。

卒業者の進路については、全体として、一般就職が漸増の傾向にあり、また教員志望であるが未就職者の割合が高くなっている。

昭和63年度卒業者の調査結果に表出された18,464人についてみると、男子7,423人(40%)、女子11,041人(60%)の割合になっている。

このうち、小学校に就職した者は、男子2,432人、女子3,432人、合計5,864人(卒業者の32%)になる。中学校に就職した者は、男子1,687人、女子1,368人、合計3,055人(卒業者の17%)になる。高等学校に就職した者は、男子553人、女子397人、合計950人(卒業者の5%)に過ぎない。その他の校種への就職を含めて、教職に就いた者は、10,688人となり卒業者の58%となるので、教職への進出はなお高いものがある。

官公庁就職が男子249人、女子454人で合計703人、民間企業等就職が、男子872人、女子2,567人、合計3,439人に昇り、その他の就職を合わせると4,321人で23%が一般就職をしていることになる。大学院進学656人(男

391、女265)、専攻科進学135人(男53、女82)で、合わせて791人、全体の4%にとどまる。それよりも、教員志望であるが未就職の者2,167人(男803、女1,364)で、12%にも昇るのは大きい。一般就職の者と教員志望であるが未就職者である者との割合が35%にも達していることもまた注目すべき傾向であるということができよう。

以下、課程別に進路の概況をあげておくこととする。

小学校教員養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	2146	660	154	61	131	496	29	178	23	456	97
女	2787	602	134	178	248	1539	38	133	43	818	184
計	4933	1262	288	240	379	2035	67	311	66	1274	281

中学校教員養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	141	887	288	30	71	237	8	156	12	233	50
女	159	597	181	38	76	453	17	68	7	201	62
計	300	1484	469	68	147	690	25	224	19	434	112

特別教科・高等学校教員養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	35	110	107	9	24	94	5	41	16	63	9
女	50	95	61	14	22	178	22	19	20	73	20
計	85	205	168	23	46	272	27	60	36	136	29

障害児教育教員養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	73	29	4	69	16	34	2	14	2	37	7
女	172	26	3	199	43	141	27	32	8	152	22
計	245	55	7	268	59	175	29	46	10	189	29

幼稚園教員養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	37	1	0	5	3	6	0	1	0	13	1
女	183	17	4	178	48	193	22	8	4	67	20
計	220	18	4	183	51	199	22	9	4	80	21

養護教諭養成課程

就職先	小	中	高	他教職	官公庁	民間	他	大学院	専攻科	未就	他
男	0	0	0	0	1	5	0	1		1	1
女	81	31	14	37	17	63	9	5		53	24
計	81	31	14	37	18	68	9	6		54	25

II-2 教員養成系大学・学部 of 大学院

II-2-1 大学院の設置状況・専攻の整備・特色等

(1) 設置状況の概要

教員養成系大学・学部 of 大学院（修士課程）の設置は、昭和41年と43年に、東京学芸大学と大阪教育大学に教育学研究科が相次いで設けられて以来の懸案であるが、それが次第に具体化してきたのは、同53年に愛知教育大学の教育学研究科が発足して以後のことである。その設置状況は、同54年1研究科（横浜国立大学）、同55年3研究科（兵庫教育大学・岡山大学・広島大学）、同56年2研究科（静岡大学・神戸大学）、同57年2研究科（千葉大学・金沢大学）、同58年3研究科（上越教育大学・奈良教育大学・福岡教育大学）、同59年3研究科（宇都宮大学・新潟大学・鳴門教育大学）、同60年1研究科（福島大学）、同61年1研究科（熊本大学）、同63年2研究科（宮城教育大学・茨城大学）、平成1年2研究科（秋田大学・三重大学）となっており、平成1年7月現在では23研究科が設置され、その設置率は、49教員養成系大学・学部の46・9%である。

（注）本調査以後の平成2年度には、新たに埼玉大学、群馬大学、京都教育大学及び琉球大学の教育学研究科が発足したが、これを加えると現在の設置率は55・1%となる。また、免許法の改正によって大学院修士課程修了を基礎資格とする「専修免許状」が制度化されたことから、大学院未設置の教員養成系学部の大学院設置の促進が今後の重要な課題となると思われる。

(2) 専攻の整備状況

教員養成系大学院は、一般に「学校教育専攻」を必置として、学校教育の各分野に対応する専攻によって組織されている。その内「障害児教育」及び「幼児教育」の分野については「学校教育専攻」に含める場合もあるが、その専攻を設けているのは、前者が14研究科（60・9%）で、後者はわずか2研究科（8・7%）にすぎない。

これに対して、「教科教育」に関する専攻については、各研究科の整備状況によって必ずしも一定していないが、その形態は概ね、<個別教科教育>、<通教科教育>及び<教科・領域教育>の三つの類型に分けることができる。第一の<個別教科教育>型は、「国語教育専攻」や「社会科教育専攻」「数学教育専攻」等の個別教科ごとに専攻を設ける並列型のものであり、昭和58年以前に設置された既設の教員養成系

大学・学部の12研究科(52・2%)の場合がこれに該当する。第二の<通教科教育>型は、教科領域全体を包括して「教科教育専攻」とするものであって、個別の教科教育は、それぞれ「専修」としてその中に並列的に位置づけられる。昭和49年度以後の既設教員養成系大学・学部の8研究科(34・8%)が、大体これに当てはまる。第三の<教科・領域教育>型は、新構想の3教育大学の研究科(13・0%)に共通する形態であるが、これは教科領域の中で隣接する複数教科を、「言語」「自然」「芸術」「健康」等の「系」組織に再編したものである。

(3) 研究科の特色

教員養成系大学院の研究科には、「教育学研究科」と「学校教育研究科」がある。既設の教員養成系大学・学部の大学院のうち1研究科を除く19研究科(82・6%)は前者で、3新構想教育大学と既設の1学部の4研究科(17・4%)が後者に属する。しかしそのいずれの場合も教員養成を一義とする大学院として、「学校教育専攻」と「〇〇教育専攻」という「教育」系の専攻で組織されているところに特徴がある。

次に、新構想教育大学の3研究科が、入学定員の約3分の2に3年以上の教職経験を有する現職教員を当てている他、既設大学の10研究科も、大学院設置基準第14条に基づく現職教員に対する特例措置の適用等を挙げているように、13研究科(56・5%)が現職教員の受け入れについて言及している。これは、教員養成系大学院における現職教育重視の方向を示すものとして注目される。

なお、以上の他に、「地域の特性に目を向けた授業」「広い視野、多面的・多角的研究を重視した総合科目の設置」「実践に関する諸科学の総合的研究の重視」「現職教員のみならず、官庁、会社等の在職者にも開放する」等を挙げたものが若干あったが、これらは教員養成系大学院のカリキュラムに関する改善努力や、生涯学習体系の導入の一端を述べたものと解される。

II-2-2 昭和61、62、63年度入学定員・入学者数・現職教員数・外国人学生数等

(1) 入学状況の概要

入学年度	入学定員	応募者数	入学者数	現職教員	外国人
			男/女	男/女	男/女
61	1995	2261	1361	470	57
			954/407	419/51	23/34
62	1995	2185	1323	492	91
			926/397	435/57	39/52
63	2048	2433	1503	551	113
			1012/491	485/66	40/73

(2) 応募者数・入学者数及び定員充足率

教員養成系大学院（修士課程）の入学定員の総数は、昭和61年度1995名（19研究科）、62年度1995名（19研究科）、63年度2048名（21研究科）と漸増しているが、これに対する応募者は、それぞれ、2261名、2185名、2433名であった。その内訳は、新構想の教育大学の3研究科の場合は定員の総計が900名で、各年の応募者数とその定員に対する比率は、787名（87・6%）、752名（83・6%）、762名（84・7%）と、応募者が定員を下回っているが、それ以外の既設教育大学・学部の研究科においては、1474名（134・6%）、1433名（130・9%）、1671名（145・6%）となっており、全体としては応募者数が入学定員を上回っている。

それにもかかわらず、この3年間の入学定員の充足率は全般的に低く、各年の入学定員に対する入学者総実数の比率は、1361名（68・2%）、1323名（66・3%）、1503名（73・4%）となっている。これを、新構想教育大学と既設の教員養成系大学・学部に分けて見た場合、前者の大学院の定員充足率は、611名（67・9%）、580名（65・3%）、614名（68・2%）と6割台で、後者においても、750名（68・5%）、743名（70・4%）、889名（77・4%）と、8割以下にとどまっている。この充足率の低さについては、個別的には応募者数の定員割れの問題もあるが、受験生の質や入学試験の在り方等の問題も含めて、再検討の必要があると思われる。

(3) 入学者の男女の比率

この3年間の各年の入学者数を男女別に見た場合、それぞれの入学者総数に対する比率は、男子が954名（71・1%）、926名（70・0%）、1012名（67・3%）で、女子は407名（29・9%）、397名（30・0%）、491名（32・7%）となっており、男子が全体の約7割を占めている。しかし、その中でも特に新構想教育大学の研究科の場合は、男子が491名（80・4%）、473名（81・6%）、484名（78・8%）と圧倒的に多く、女子は、わずか120名（19・6%）、107名（18・4%）、130名（21・3%）で、全体の約2割にすぎない。これに対して、既設の教員養成系大学・学部の研究科の場合には、男子が、463名（61・7%）、453名（61・0%）、528名（59・4%）で、女子は、87名（38・3%）、290名（39・0%）、361名（40・6%）となっており、両者の割合は大体6対4である。

(4) 現職教員の受け入れ状況

この3年間の各年の現職教員の入学者数は、470名、492名、551名と、毎年漸増しており、62年度と63年度の対前年度比も、104・7%、112%と上昇している。しかし、その大部分は入学定員の約3分の2を現職教員に当てている新

構想教育大学の研究科に在籍しており、現職教員入学者全体に対する各年のその比率は、それぞれ、397名(84.5%)、424名(86.2%)、454名(82.4%)となっている。

次に、各年の現職教員の入学者を男女別に見た場合、男子教員が、419名(89.1%)、435名(88.4%)、485名(88.0%)と、9割近くを占めており、これに対して女子教員は、51名(10.9%)、57名(11.6%)、66名(12.0%)と、1割あまりにすぎない。この男子教員の比率の高さが、先に指摘した男子入学者の比率をいっそう高めることにもなっているが、しかし、このことは同時に、女子教員の比率の低さの問題をも含意していると思われる。

なお、教員の資質向上の観点から、大学院水準の現職教育の充実が今日的課題となっているが、現状は必ずしも十分とは言えない。そこには、「教員大学院」として発足した新構想教育大学の定員割れや、「14条」適用による現職教員の受け入れ体制を整えても、既設の教員養成系大学院の現職入学者はわずかしかないなどの問題があり、現職教員の大学院派遣について、教育行財政面での積極的な改善方策が期待される。

(5) 外国人学生の受け入れ状況

現在の段階では、教員養成系大学院に在籍する外国人学生は、人数的には必ずしも多いとは言えない。しかしこの3年間の外国人の入学者は、57名(男23名・女34名)、91名(男39名・女52名)、113名(男40名・女73名)と、毎年増えており、62年度及び63年度の対前年度比も、それぞれ、159.6%、124.2%と急上昇している。

これは、国際化に対応する我が国の教員養成の新しい状況として注目される。また、外国人学生の場合は、各年を通じて男子よりも女子が多く、通算して261名中の159名が女子で、その比率は60.9%である。

II-2-3 昭和61、62、63年度修了者の進路等

(1) 進路状況等の概要

昭和61、62、63年度修了者の進路等

区分	教 員					進 学 博 士 課 程	教 員 の 務 間	外 国 の 間	未 就 職 教 員 の 志 望	合 計			
	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校	そ の 他	小 計								
入 学 年 度 男	230	201	160	57	648	18	7	22	27	3	105	25	
女	30	37	43	33	143	3	8	10	39	3	90	32	1183

62男	199	199	187	78	663	26	45	20	37	9	55	29	
女	47	40	63	43	193	7	30	16	30	4	48	34	1246
63男	232	178	177	67	654	24	14	28	61	7	53	40	
女	46	54	54	41	195	9	7	13	28	9	66	31	1239

(2) 教員への就職状況

教員養成系大学院の修了者は、昭和61年度1183名、62年度1246名、63年度1239名であるが、その中の各年の教員（小・中・高・その他）への就職者と修了者総数に対するその比率は、それぞれ、791名（小260・中238・高203・その他90）（66・9%）、856名（小246・中239・高250・その他121）（68・7%）、849名（小278・中232・高231・その他108）（68・5%）で、大学院修了者の7割近くが教員になっている。

また、この3年間の男女別の教員就職者は、男648名/女143名、男663名/女193名、男654名/女195名で、各年とも男子が多く、その比率も、81・9%、77・5%、77・0%と、男子が教員就職者の8割前後を占めている。

次に、各年の教員志望者（教員就職者+未就職教員志望者）の教員就職率を男女別に見た場合、男子の教員志望者は、753名、718名、707名で、これに対する教員就職者の比率は、それぞれ、86・1%、92・3%、92・5%であるが、女子においては、教員志望者は、233名、241名、261名で、その中で教員に就職したのは、61・4%、80・1%、74・7%であった。この結果は、女子の教員養成系大学院修了者は、単に人数が少ないだけでなく、教員への就職が男子と比べて厳しい状況にあることを示している。

(3) 教員以外への就職及び進学状況

この3年間の教職以外への就職者とその修了者総数に対する比率は、104名（8・8%）、116名（9・3%）、146名（11・8%）と、漸増しており、その男女別の進路の内訳は3年間を通算して、公務員109名（男70・女39）、民間222名（男125・女97）、その他35名（男19・女16）となっている。これによれば、教員以外への就職者の人数は男子の方が多いが、男女それぞれの就職者総数に対するその割合は、男子は、2179名中の214名（9・8%）で、女子は、674名中の143名（21・2%）となっており、教員就職者以外の就職者の比率は、女子の方が男子よりもかなり高い。

また、大学院修了者でこの3年間に進学した者は、通算して198名おり、修了者全体に対する比率は5・4%である。このうち、博士課程進学者はわずか87名で2・4%にすぎないが、そこには男女間にかなりの開きがあり、男子の68名に対して、女子は19名であった。

(4) 未就職者の状況

この3年間の各年の未就職者は、それぞれ、252名、166名、190名で、修了者全体に対する比率は、それぞれ、21・3%、13・3%、15・3%である。

次に、各年の未就職者を未就職教員志望者と教員不志望者に分け、男女別にその比率を見てみると、男子の場合は、未就職教員志望者は、105名(80・8%)、55名(65・5%)、53名(57・0%)と毎年減少しており、それに伴って、教員不志望者は、25名(19・2%)、29名(34・5%)、40名(43・0%)と増加していく傾向が見られる。これに対して、女子の場合は、未就職教員志望者は、90名(73・8%)、48名(58・5%)、66名(68・0%)で、不志望者は、32名(26・2%)、34名(41・5%)、31名(32・0%)となっており、各年とも、男子と同様に未就職者の中では教員志望者が多いが、その増減については、男子ほど明確な傾向は認められない。

II-3 教員養成系大学の将来(新課程問題を含む)

II-3-1 教員養成課程と新課程

児童・生徒数の低減傾向、教員の需給関係の変動などが、将来にわたっての教員養成系大学・学部の役割やあり方に重大な問題を投げかけており、すでに相当数の学部が教員養成課程の改組や縮小等によって新課程を設置するなど、状況は大きく変わりつつある。このような情勢を背景として、教員養成課程と新課程との関係、将来の教育学部像等について質したところ、53学部(5分校を含む)中の49学部からの回答があった。回答は自由記述によるが、それを新課程を設置している学部と設置していない学部とに分けると、以下のとおりであった。

ア. 新課程を設置している場合

新課程を設置している21学部からの回答があったが、そのうちで、「教員養成課程の活性化が期待できる。新課程においても教育学部の特性を生かしたい。」「教員養成課程での情報処理教育に関連させることができる。」「教育学部で教師以外の道が開けることは、学生に教師としての適性を問い直させる意味でも望ましい。」「学校以外の教育関連領域、情報産業その他の総合的教養人の養成が、教員養成課程にも好影響を与えることができる。」「新課程は教員養成課程と相互に強化しあう関係にあるべきである。」など、両課程を密接な関係でとらえているのは12学部(57・1%)で、「生涯学習時代に備えて、学校教員以外の教育者の養成」「社会人教育、産業人教育等」「学校教育以外の教育専門職の養成」など、新課程の特色に言及しているのは9学部(42・9%)であった。これらの回答には一部重複があるが、しかし全体的には、新課程を設置している学部の大多数が新課程の意義を積極的に認めていると言える。

なお、わずか2学部であるが、「教員養成課程と新課程が一体となった新しい大学

の確立を目指したい。」「新課程は将来独立の学部とすることを前提としている。」など、新課程に関わる将来のヴィジョンを述べているものもあった。

イ. 新課程を設置していない場合

新課程を設置していない23学部からの回答があったが、その中には「申請中」の6学部と「検討中」または「計画中」の3学部が含まれている。しかし前者の場合には、「教員養成課程の活性化」「広い視点から、現代の教育課題に応える新しい教育学部像を総合的に構想する。」など、積極的な意見が多く、後者の場合には、「検討しているが、本来の任務である教員の養成にマイナスになっては困る。」「教員養成課程の教官数の減少による教育研究の低下が心配される。新課程を設置しても、就職先の確保が問題である。」など、危惧や不安も述べられている。

しかし他方では、あくまでも教員養成課程の充実を強調する学部も少なくなく、「定員が不十分なままでは、教員養成課程のレベルダウンをもたらす心配がある。」「新課程の意義を見出すことはできない。新課程と従来の教員養成課程の理念が異質的である。教員養成系大学の教育研究組織の一元的原理を明確にする必要がある。」「教員養成学部の使命を果たすために、新課程よりもむしろ教育内容の充実を図るべきで、これによって一般社会や企業にも対応できる人材を養成する。」「教員養成学部は、教員養成を一義とすべきである。児童数減が教員需要減となる現状がむしろ問題である。学級定数40名の段階にとどまるべきではなく、積極的な施策が望まれる。」など、9学部(39・1%)が新課程の設置に対して批判的な見解を表明している。

なお、以上の他に、「現在の段階では教員養成に徹したい。将来の段階では、教育学部の新しい役割を見極めて、相乗・相補型の位置づけを考えていきたい。」「教育学部の将来の発展について、真剣に検討する時期にきている。」など、教育学部の将来に関心を向けた意見があったことを付記しておきたい。

教員養成大学・学部における総合科学課程等の設置状況(各年5月1日現在)

課 程 名	設 置 年 度			入 学 定 員 計	学 部 入 学 定 員 合 計
	昭 6 2	昭 6 3	平 成 元		
1. 北教大(札) 芸術文化課程		30	30	60	
2. " (函) 総合科学課程			30	30	185
3. " (釧) (総合科学課程)					(平成2年度概算要求で要求30)
4. " (旭) 健康科学課程			30	30	125
5. " (岩) (社会教育課程)					(平成2年度概算要求で要求30)
計		30	90	120	1,330
10. 山 形 (検討中)					320
12. 茨 城 情報文化課程			60	60	415

15.	埼玉	社会教育総合課程		50		50	540
17.	東京学芸	国際文化教育課程		90		90	
		人間科学課程		140		140	
		情報環境科学課程		100		100	
		芸術課程		50		50	
		計		380		380	1,215
18.	横浜国立	文化研究課程		45		45	
		基礎理学課程		45		45	
		生涯教育課程		60		60	
		計		150		150	540
21.	山梨	総合科学課程	40			40	230
23.	富山	情報教育課程		40		40	240
24.	金沢	総合科学課程			40	40	
		スポーツ科学課程			30	30	
		計			70	70	295
25.	福井	情報社会文化課程		40		40	200
27.	静岡	総合教育課程			120	120	510
28.	愛知教育	総合科学課程	70	325		395	1,035
31.	京都教育	総合科学課程		95		95	420
32.	大阪教育	教養学科		405		405	1,030
36.	和歌山	文化社会課程			60	60	
		生産科学課程			40	40	
		計			100	100	270
37.	鳥取	総合科学課程		40		40	180
38.	島根	社会教育文化課程		50		50	300
39.	岡山	総合教育課程			60	60	420
41.	山口	総合文化教育課程			40	40	310
43.	香川	総合科学課程		90		90	290
44.	愛媛	情報社会課程			60	60	355
45.	高知	総合科学課程			40	40	250
47.	佐賀	総合文化課程			60	60	240
50.	大分	情報社会文化課程			50	50	290
51.	宮崎	人文社会課程			70	70	280
53.	琉球	総合科学課程			40	40	220
	合計		110	1,695	860	2,665	19,930

(注1) 第二部(夜間)の入学定員(50)を含む。

(注2) 平成元年度における教員養成大学・学部の総入学定員

教員養成大学・学部における新課程(0免課程)の新設状況(平成2年度)

大学・学部	課程・コース	教官数	入学定員	免許取得
1. 北教大(札)				小690→590
2. " (函)				幼90→80
3. " (釧)				
4. " (旭)				元年度120
5. " (岩)				→2年度230
計		110		
13.宇都宮		50		小220→170
18.横浜国立		30		中120→90
				計180
29.三重		60		小190→160
				中90→70
				幼30→20
30.滋賀		40		小160→130
				幼30→20

II-3-2 全学的「教職課程センター」(仮称)の設置

一般大学における教職専門教育については、教育学部とは別個の「教職課程センター」を設けて対処すべきだとの意見や、教育学部が条件整備を行って全学の教職課程に責任をもつべきだとの意見がある。これに対する回答は三つの選択肢に分かれるが、その結果は次のとおりであった。

ア. 教職課程センターを設けるべきである。

これに回答しているのはわずか4学部にすぎず、その中の2学部は、各学部の共同責任体制によって運営し、教育学部依存を改めるべきだとしている。

イ. 教育学部の条件整備によるべきで、センターは不要である。

これに対しては、53学部中の17学部(32・1%)が回答している。その中には、教育学部とは別個の全学的組織は、教職科目の安売りになりかねない。「本学の学部編成や教養部の在り方の点で独立のものを考えるのは困難が多い。むしろ、教育学部内に1年制の教職特別課程を設置すべしとの意見がある。」「教育学部は教員養成学部であり、スタッフが充実されるならば、教員養成は教育学部に一本化したほうがよい。」などの意見がある。

ウ. その他

これについては、17学部(32・1%)が選択している。その中には、「各学部の自助努力を前提として、全学的センターを展望することで合意している。」とする意見(1学部)もあるが、全体的には、「単科大学で構想なし。」「未検討」「どちらとも言えない。」など、積極的な見解は見られない。なお、1学部から「教育学部＝教職課程を前提とした問題の立て方には賛成できない。学部とは別個に、あるいはその上に、あるいはその延長上に、いわゆる「教職課程」が置かれることはありうる。しかし「センター」の法的意味が不明確である。大学における教員養成の原理と矛盾する発想が、その呼称にあるのではないか。」という厳しい意見が提出されていたことは注目される。

II-3-3 「教職課程センター」(仮称)の性格

仮りに「教職課程センター」を設けるとした場合、その性格について29学部(54・7%)が回答(ただし複数回答)している。その回答を、教育学部とは別個の組織とする場合と教育学部に基礎をおく場合とに分けると、結果は以下のとおりであった。

ア. 教育学部とは別個の組織とする場合

この場合の回答の内訳と回答学部数は、「全学の教職課程・教育実習に責任をもつ独自の研究と教育を行う」が3学部、「教育学部以外の教職課程・教育実習に責任をもつ教職センターとする」が1学部、「教職に関する独自のセンターとして構想し、兼ねて教職課程の中心とする」が2学部であった。なお、「その他」については4学部が選択しているが、その中には、センターの法的性格についての疑問が含まれている。

イ. 教育学部に基礎を置く場合

この場合の回答の内訳と回答学部数は、「教育学部の教育実践研究指導センター等を発展させて、全学の教職課程に責任をもたせる」が5学部、「教育学部の管理のもとに、全学の教職課程に責任をもつ独自の研究センターとして設置する」が5学部、「教育学部の機構、または講座学科目として、全学の教職課程を世話するために必要な人的条件の整備を図る」が4学部で、「その他」が3学部あった。

以上の結果は、全体として、教員養成系学部、とりわけ総合大学における教員養成系学部が、全学的組織としての教職課程センターの設置に対してはあまり積極的でなく、むしろ教育学部に基礎を置く全学の教職教育を選択する傾向を示していると言える。しかし、それは「教育学部の整備」を付帯条件としての選択であることに留意する必要がある。

II-4 附属研究施設の現状と将来

II-4-1 附属教育・研究施設の現状について

教員養成系大学・学部における附属教育・研究施設の中で、全国のほとんどの大学において整備されているのは、教育工学センターまたは教育実践研究指導センター及びこれに関連した施設である。

この調査を実施した時点で、未設置の大学は概算要求中を含めて5大学学部及び1分校に過ぎない。これは、教員養成において、教育研究施設がきわめて重要な施設であるばかりでなく、その機能が今日の多様化した教員養成において果たす役割が大きいとよいうことを示している。

したがって、未設置の大学には、大学の意志を尊重しながら早急に設置の進められることが要望される。

教育工学センターや教育実践研究指導センターの現状に関してみると、まずこれらの施設等の施設面積は、最小面積が100平米から最大600平米に及んでいる。基準面積がきまっているにもかかわらず、このように差異が生ずるのは、各大学の事情によるものである。しかしながら、このように施設面積に差異が生ずる程度は教員養成系大学学部においてとりわけ大きい。これは教員養成系大学の建築基準が学生数に基づいて算出されているからである。教室面積を減らしたり、学生厚生施設面積を割いたりして、教育研究施設を拡充することは、本来望ましいことではない。

教員養成系大学においても、他学部並の建築基準を用い、教育研究の活性化を促進するように配慮がなされる必要がある。

II-4-2 教職員の配置

これらの施設の教職員の配置についてみても、教育実践研究指導センターにおいてはほぼ教員定員の配置があるが、未だ専任教員の配置がなされていないところがある。また、これらの施設は、教育工学センターにしても教育実践研究指導センターにしても、多くの学生が利用する施設であるため、教員のみでは対応することには困難がある。とくに、事務系職員の配置がほとんどの大学においては非常勤であり、非常勤の事務補佐のないところでは教員自身がその役割を果たしている。このことは施設を有効に利用する上において、支障があるだけでなく、施設そのものの機能低下を招くおそれがある。

第三に、これら施設の設備状況は、多くの大学学部においては、教育研究に適した備品が備えられているが、それらの利活用については、大学によって多様である。その活動内容を列挙すると次の通りである。

- (1) 調査研究、(2) 現職教育、(3) 授業、(4) 教育実習、
- (5) 教材開発・学習計画、(6) 教育機器の使用法、(7) 研修会

(8) 研究報告・紀要の発行

最後に、これらの附属教育・研究施設とは別に、大学独自の計画に基づいて設置が認められた施設には、その目的に応じた活動が活発に行われている。たとえば、僻地教育研究施設、大雪山自然教育研究施設、特殊教育研究施設、野外教育研究施設、海外子女教育センター、理科教育実習施設、野外教育実習センター、実技教育研究指導センター、障害児教育実践センター、カリキュラム開発研究センター、障害児治療教育センター、湖沼実習施設、実技教育研究指導センター、体育研究センター、障害児治療教育センターなどがある。

このような教育研究施設は、各大学の地域的特色や人的条件等を活用しながら、教員養成の目的にかなった教育研究が行われている点で、重要な役割を果たすことが期待できる。

Ⅱ-4-3 教育研究施設の将来計画について

この項目に回答した大学は、18大学・学部であり、そのうち既設の教育工学センターを教育実践研究指導センターに改組する計画は、2学部、新たに教育実践研究指導センターの設置計画を出している大学は、4学部である。

先にも、指摘したように、教員養成系大学・学部における教育実践研究指導センターの機能は、教育実習の事前事後の指導と現職教員の再教育並びに研修の場として活用されている。しかしながら、将来的には、今後の教員養成は、いわゆる教育問題に積極的に対応することができる実践的な教師を養成するだけでなく、より高い見地から教育を科学的に認識することのできる教師教育を進めるといふ必要がある。この点で、上記の回答のあった大学ではすでに着々と準備を進めたり、そのための構想を検討したりしている。たとえば、ある大学では、教育実習研究指導センターの中に、障害児教育部門、教育相談部門、生涯学習部門と情報教育部門をおき、学部における教員養成を総合的に研究教育しようとする計画がある。また、2、3の大学においては、発達・臨床研究センター、総合的な教師教育研究施設、幼児教育実践研究指導センター等の構想を検討しているところがある。これらの大学においては、かつての教育機器万能主義的な構想から脱却して、今後の教員養成は、教科を教える教員を養成するだけでなく、教育を総合的な行為という認識にたつて、多様化する教育に対応しなければならないことを実行計画に乗せようとしている。

さらに、大学によっては、地域的特色を生かした計画として、地域文化教育研究センター構想を検討しながら、その計画には自然科学教育部、社会科学教育部、芸術科学教育部の部門を置き、教育の基礎科学を地域文化の柱にしようとする構想もある。

その他の構想としては、自然教育センター、情報教育実践研究センターとか、理系機器共同利用センターという特色ある構想を検討している大学もある。

以上の調査結果を見ても明らかなように、未設置の大学を除く三割の大学学部においては、すでに、将来の教員養成の在り方を生かすための具体的な構想に着手していることがわかる。

教員養成系大学・学部附属教育研究施設等（平成元年度）

教指 育導 実セ 践ン 研 究	教夕 育 工 学 セ ン	教指 育導 実セ 習ン 研夕 究	学セ 校ン 教夕 育 研 究	実指 技導 教セ 育ン 研夕 究	授夕 業 分 析 セ ン	カ開 リ発 キ研 ユ究 ラセ ムン	障育 害セ 児ン 治夕 療 教	障踐 害セ 児ン 教夕 育 実	複セ 式ン 教夕 育 研 究	そ の 他 の 施 設
--------------------------------	------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	----------------------------

- 1. 北教大（札）◎
- 2. "（函）
- 3. "（釧）
- 4. "（旭）
- 5. "（岩）
- 6. 広 前 ◎
- 7. 岩 手 ◎
- 8. 宮城教育 ◎
- 9. 秋 田 ◎
- 10. 山 形 ◎
- 11. 福 島 ◎
- 12. 茨 城 ◎
- 13. 宇都宮 ◎
- 14. 群 馬 ◎
- 15. 埼 玉 ◎
- 16. 千 葉 ◎
- 17. 東京学芸 ◎ ◎
- 18. 横浜国立 ◎
- 19. 新 潟 ◎
- 20. 上越教育 ◎ ◎ ◎
- 21. 山 梨 ◎
- 22. 信 州 ◎
- 23. 富 山 ◎
- 24. 金 沢 ◎
- 25. 福 井 ◎

26. 岐 阜								◎					
27. 静 岡													
28. 愛知教育		◎								◎			
29. 三 重	◎												
30. 滋 賀													◎
31. 京都教育	◎												
32. 大阪教育	◎												
33. 神 戸		◎											
34. 兵庫教育					◎		◎						
35. 奈良教育		◎											
36. 和歌山													
37. 鳥 取													
38. 島 根													◎
39. 岡 山		◎		◎									
40. 広 島	◎												
41. 山 口	◎												
42. 鳴門教育							◎		◎				
43. 香 川	◎												
44. 愛 媛	◎												
45. 高 知	◎												
46. 福岡教育		◎								◎			◎
47. 佐 賀	◎												
48. 長 崎	◎												
49. 熊 本	◎												
50. 大 分	◎												
51. 宮 崎													
52. 鹿児島	◎												
53. 琉 球	◎												
(60)	27	11	1	3	3	1	1	2	1	1	8		

その他の教育研究施設等（再掲）

大学・学部	施 設 名
8. 宮城教育	理科教育研究施設
15. 埼 玉	地球科学観測実験室
17. 東京学芸	特殊教育研究施設、野外教育実習施設

18.	横浜国立	理科教育実習施設
22.	信州	志賀自然教育研究施設
30.	滋賀	湖沼実習施設
46.	福岡教育	体育研究センター
	計	8

II-5 附属学校の現状と将来

II-5-1 附属学校の役割と機能

教員養成系大学・学部の附属学校について、「従来、教育実習、教育研究、教育実践の先導的試行や模範的教育実践の機能が注目」されてきたが、将来どのような役割を果たすべきか、改善すべきかについて尋ねた。

これに対して、設問に示されているような附属学校の役割に基本的に賛成であり、それらの機能はもっとも重要な点であり今後も必要な点であり強化されなければならないとする意見が多数であった。

「将来においても附属の役割は教育実習、教育研究、教育実践の先導的試行、模範的教育実践にあると考える」とこたえ、とくに、「将来は教育研究、先導的試行を重視する。さもなければ附属の存在意義が問われる」とする意見は、この設問への代表的な回答であった。「教育実習は附属校の大きな役割で今後一層充実させる。教育研究・教育実践についても従来から教育研究の先進校として研究実践して、広く教育界に寄与してきた」との自負も語られている。「公開研究会に公立校から多数参加する、教育研究、教育実践の先導的試行に期待が大きい。これに応える研究実践は今後も必要である」とする回答も同様の意味であった。

これに対して、「教師の活動や意識面においてモデル校であるが」、設問に含まれているすべての課題にこたえていくことの意義が重要であるとする回答もあった。このように、「将来とも従来の機能を果していくべきものとする」「従来の機能を強化・拡充したい」「設問に提示された機能を十分にはたすことが必要である」「設問に指示された機能は強化されるべきである」とされている。

とくに、今日的課題にこたえるためにも、これらの機能の一層の充実を図るべきことが強調されている。「教員の資質向上に鑑み、教育実習の充実、教育研究、教育実践の先導的試行や模範的教育実践等は当然果たすべき重要な役割であり、従来以上に力を入れるべきである」、「従来の役割を継続する、教育実習は免許法改正や初任者研修に即応するよう実習内容、学年、時期について検討すべきである。個性的な生徒集団への実習も必要である。国際化情報化に対して教育を今日的なものとする先導的役割も重要になる」などのようにである。

Ⅱ-5-2 大学と附属学校との関係

前述の諸機能のうち、とくに大学との関係の重要性に強調をおいた意見が注目されるべきであったことはいうまでもない。附属学校は、「大学教育・研究の一環である教育の実際的体験・研究の場」である。そのため、「大学の理論研究と附属の実践が車の両輪のごとく、相互に関連し、機能し、基礎研究と実践研究が統一しつつ発展していく関係が望ましい」と指摘されていることは重要である。この点について、「附属という性格をもつ以上、その意味は独自に存在する。国立学校設置法施行規則27条中協力の意味につき学部附属の自主的な立場を尊重しつつ両者の合意をもとに協力を発展させる必要がある。在籍する子供の実態に即して有利な条件を生かした教育課題を解明していく必要がある」とする指摘も問題の本質に目を向けた意見であった。

大学と附属の協力と共同については、それぞれの大学の実状に応じた課題意識に基づいて、多数の意見があった。もちろん、「附属教官と学部との研究教育の連携は密接になっている」とする大学もあった。しかし、「附属と大学の共同研究、附属教官の大学教育への参画などは工夫によって実施できる」が、「現状では大学と附属の共同研究交流体制がなく、改善が必要である」とする意見も多かった。そのため、「教育研究指導センター等中心のプロジェクトを編成し共同研究を推進する」つもりだが、「学部教官のゆとり、附属教官の俸給、学部と附属の距離」等に問題があって、難しくなっていると指摘されている。また、「附属・公立も管理強化され創造的な試行ができにくくなっている」との指摘もあった。このような実状にもかかわらず、「附属校の自治が必要」であり、「学部と附属の関係のあり方の理念に基づく協力共同体の志向が必要」と主張されていることも注目したい。

とくに、大学の研究教育への附属教官の関わりについて、「研究教育については附属教官の大学の一部授業担当を考慮する」、とくに「現場的な課題意識に富んだ附属教官が、大学の授業の一部を担当できるような体制が望まれるが、そのためにも附属学校に総合的な意味のゆとりが必要である」とも論じられている。また、「附属の先導的研究が附属だけですすめられるのではなく大学と連携してすすめられるようになることが必要である」とし、たとえば、「附属と大学とで、共同で担当できる授業等（シミュレーション）を導入する必要がある」との改革意見もあった。

Ⅱ-5-3 附属学校充実のための課題と問題点

今後の課題としては、基本的には、設問に提示した基本的機能に関わる検討課題も含めて次のような意見があった。

とくに、教育実習については、「実習を仕上げ方式から教育実地研究方式にきりかえ、事前事後指導の充実、分割実習の実施を図る。附属が事後指導にも関わる。学部授業にも附属教官担当のものがあ、授業実践の観察も行われている」「教育実習に

については完成実習としてのとらえ方が従来強かったが、初任者研修制度との関連から、実習のあり方を再検討する必要がある。実地教育研究としての性格を明確にする」などの指摘にみられるように多くの課題が山積している。それから「学生の実習についてより一層の協力を得たいという点、また学部における研究に関してもより一層の共同をしていきたいという点について日頃から論議されている」「実習指導の附属の評価を学部教官に伝え、それへの検討や見解が附属学校へ伝えられるということが試みられてよい」との意見にもあるように、教育実習改善のための様々な努力が模索されている。

「大学院設置計画との関連で教科教育の臨床的研究の場として位置づけるべきだとの意見が多い」とする意見は、単に教育実習の改善ということにとどまらず、教育実践の臨床的研究という見地から附属学校の位置づけを意図するものである。

また、「教育実践研究指導センターを設置したので教育研究、教育実践の両面の強化を軸とした研究を附属とともにすすめる、附属の将来もセンターの研究にまつところがある」「附属と大学とで、共同で担当できる授業等（シミュレーション）を導入する必要がある」などのように、新しい共同のあり方も模索されている。その中で、「附属校の役割は、現在も将来も変わらないが、新指導要領の趣旨による教育研究・教育実践を続ける一方、新指導要領以降の将来展望にたった研究開発にとりくむ必要がある」、「教育課程改善に関する先導的試行等を研究面で重視する」のように現実の教育改造に関わる研究の推進を強調する意見もあった。

さらに、「大学における教員養成については入学時から継続的に取り組む必要がある、開かれた学校として現職教員との一層の連携をめざすセンター的な役割を果たす」のような、現職教育への展望を示す構想もみられる。同様に、「従来の機能が十分果たしているか見直しをする、その上で、地域と密着した研究活動ができること、地域の教育センターとして生涯教育という立場にたって問題解決にあたる必要がある」とも主張されており、将来における附属学校のあり方についての、積極的な検討姿勢をみることができる。

「研修教員の受け入れ」のために、条件整備をすべきだとの端的な主張もみられた。この点については、「教育の直面する問題に解決のための先導的試行をし、方法・内容・評価の開発をする。教育研修センターの役割をもち、一般教員の長期研修、生涯研修の役割をもつ。そのためのプロジェクトも必要である」とも指摘されており、いくつかの大学において積極的な問題意識のもとに課題化されつつあると考えられる。

前述の役割を果たすための問題点として、とくに次のような点が指摘されている。たとえば、附属学校は、「体質的に新しい教育のあり方への着想・構想・実現意欲に欠けるところがある」、「従来通り附属学校の役割として教育実習、教育研究、教育実践の先導的試行や模範的教育実践の機能を果たしたいが、施設設備、人材の確保に

精一杯の状態である」など、厳しい条件におかれていることの指摘があった。その他に、「入学選考は完全抽選制のため、多様な生徒への対応、個に応じた指導を進めるためにも教官定員増が必要である」とか、「人事交流困難のため、先導的試行、模範的实践は困難である」など、教員の人的条件に問題ありとの回答があった。

全体としては、「将来も設問中に指摘されている機能と役割が中心となるべきだが、不十分な現状を改善する必要がある」とする意見がいくつかあった。とくに、「教育実習、教育研究等の役割は将来も果たすべきである。そのために、優秀な教員を確保できる条件をつくらなければならない」とか、「教育実習の授業研究・指導内容は形式化がみられ、新しい教育方法をどの程度に活用できるか判断するのが困難である」、あるいは「実習生数、実習内容等に問題があり、改善を要する」などのように、本来の機能を果していくためにも条件整備や改善のための様々な問題のあることが指摘されている。

Ⅱ-5-4 附属学校のあり方

附属学校の全般的なあり方については、「日本教育大学協会に「附属学校の在り方に関する検討特別委員会」が設置されているので、そこで今後の具体的な検討をすることになる」と教大協の今後の検討への期待にふれた意見もあった。

その中で、「将来においても、教育実習、教育実践の先導的試行は重要な機能である」とことはいうまでもないが、「教育実習を含む教員養成の長期計画の中で附属学校の使命と役割分担を明確にする必要がある」、それと同時に「幼・小・中・高の一貫教育の実践研究校としての役割が大切である」など、今後の附属学校のあり方についての重要な問題提起もあった。

要するに、「教育理論の実証の場、教育実習の場として附属の役割は今後ますます高まる。教育学研究の実証化、科学化という方向でとくに重要性をもつといえる」という認識はかなり広範な共通認識であると考えられる。

その他に、課題として提起されているように、「地域の教育センターの役割も必要ではないか」とか、「地方自治体の教育行政機関の指導的人材を養成する」などの地域とのかかわり、「現職教育の見地から、初任者研修の受け入れ、長期研修教員の受け入れと教育実習の効果的実施」などについても積極的な提言があった。

Ⅱ-5-5 附属学校の校長人事

附属学校の校長人事について、尋ねたところ、「校長専任化は望ましくない」、「校長専任化は問題外である」とし、「校長、副校長の現状をかえる必要はない」とする意見が圧倒的であった。「現管理体制で問題なし。研究体制からみて校長兼任の方がよい」、「現状でよい、ただし校長任期は二年とし二期までとする」などの具体

案も提出されている。

とくに、「専任化は大学と附属との縁切れになるので望ましくない」、「専任化には反対であくまでも学部との関係を緊密に保つことを考えるべきである」とし、兼任は、大学と附属の関係を維持していく上で必要であるとする意見が多かった。「校長・教頭の識見が必要である。校長は現在の形がよいのは学部と附属の共同研究の必要条件である」とあるように、大学と附属の関係を重視する立場から専任化は疑問とする意見が注目された。

しかし、兼務による負担増の問題は、否定できないので、「大学兼務では校園長の負担は大きい、人事等の対応では物理的に困難である、しかし兼務であることにより大学との教育研究、大学内での附属学校の位置からはよい点である、兼務期間中の配慮が必要である」と主張されている。同様に、「学部を離れる専任化は問題があるが、学部の業務を軽減することは必要である」とも主張されている。

その他、学部と附属の位置関係に変化があり、「移転により地理的に離れたことにより検討課題ではある。しかし、専任化は考えていない」という指摘もあった。

わずかに、「管理運営面で負担過重となっており、専任化が必要である」との意見があった。また、校長問題に関連して「校内人事における管理職登用の困難」等があり、「教頭は公立からの任用でもよい。教頭を公立の校長に転出できることと、一般教官の人事交流を促進するためである。教頭の在職年数は6年程度とする」との意見もあった。さらに、「管理職の任期が短くなってきていることには問題がある」との指摘もあった。あるいはまた、「副校園長は対外的管理的、研究や補助、事務等すべてをやるので、事務職員と非常勤講師の手当を希望する」との条件整備要求もあった。そのためにも、「副校長の位置づけを明確にすることが望ましい」、「校長専任化の前に教頭法制化の措置が必要である」とする意見があった。

その他の問題として、校園長の選出について、「校長、園長選出の場合の附属学校側の意見が公平正確に学部側に伝えられ、その上で学部教官による選挙が行われるべきである」との意見があった。また、従来よりしばしば提起された問題点として、

「校園長資格（免許状）について再検討の必要がある」とする意見も提出されている。また、附属学校には、「教育委員会にあたるものがなく、校長、副校長、教頭の職務範囲の明確化が必要である」との意見も注目された。いずれにしても、「各附属がユニークな基礎理論と実践を展開するためには、校長・教頭のリーダーシップが望まれる」との意見が注目された。

II-5-6 公立学校との人事交流

多くの大学が、公立学校との人事交流の必要性を主張している。「人事交流も積極的にとりくむべきである」、「公立学校との人事交流の推進が必要である」、そして

「公立学校との人事交流が必要であり、優秀な教員の確保には給与、研修等の優遇措置が必要である」などと論じられている。

「公立学校との人事交流に配慮して附属人事の停滞のないようにする」ことが必要であるが、「公立学校との人事交流については、一般に円滑に行われている」とか、「公立学校との人事交流はうまくいっている。附属学校側でほしい人材をもらい転出教員に対し有為な人材として活用の方が与えられる」としたり、また「附属学校教官と、公立学校の人事交流がスムーズにいくように努力中である」とする回答があった。

あるいはまた、「公立学校との人事交流は、大学・文部省・都道府県教育委員会の密接な連携が必要であり、人事の円滑な交流が実地教育の充実ひいては各都道府県の教育力の向上に多大の影響を与えるものであるとの認識をもっている」、「県教委、地教委との関係を密にして、理解の上に附属の機能をはたす人事が可能である」とも主張されている。端的に「附属の人材養成機能と人事交流により県全体の教育振興に寄与する」とも主張されている。このように、附属学校の人事に関して、公立学校との人事交流が円滑に行われるような関係は、不可欠であるとされている。そのため、「本年度から附属学校運営協議会（大学と附属学校の会）において公立学校との人事交流について話し合うようにしている」とする大学もあった。

「申し合わせにより同一校勤務は15年以内とし公立学校、教育委員会に登用を努力する。人事交流は附属学校の活性化に有効である」、「県教委との間に人事交流の申し合わせをつくっている」、「県教育委員会との間で、人事交流協定書を手交した」、「附属教官の専任は県教育委員会との調整を含めて学部と意見交換、人事交流は5-8年で行う」などと指摘するところが多かった。それを有効ならしめるために、「人事交流のためには学部と教育委員会の連絡が必要であり、附属教官も研究グループなどに加わって研究推進の関係をもつ」ことが必要であり、なによりも「教官相互の交流促進が課題である」と主張されている。

しかし、人事交流には、阻害要因があり、「地方と国の給与格差」「俸給の低さ等、健康診断の自己負担、内密受診等」の問題があると論じられている。「公立学校との活発な人事交流のため給与格差がないように教員の待遇改善が必要である」、「教育研究の発展と教員の資質向上のためには、公立学校との人事交流の活発化が求められる。そのため給与、手当、共済年金等の格差是正が必要である」とされる。とくに、「附属校教員の待遇改善のため、公立学校との給与格差是正が急務である」とされ、「人事交流については給与体系の位置づけを整備する」ことが必要であると主張されている。しかも、「公立学校との人事交流上、給与格差は問題である。附属学校側に問題あり、早急な改善を望む」という性質の問題であることが指摘されている。「公立学校との人事交流については附属校にいることによる魅力ある待遇措置が必要である」という側面が重要であるとされている。たとえば、「公立学校との人事交流につ

いては教育向上の観点から重要で、そのために一般公立学校との給与格差の格差の是正、経験者の交流等、教育研究について現場の実践研究に焦点をあて共同研究を深めること、教務主任を教頭に格づけることが必要である（公立学校との均衡から考えて）」とされている。このように、「一般公立学校との人事交流のあり方には、構造的で深刻な問題があり、県教育委員会と条件整備等の交渉などがすすめられている」とも指摘されている。

単に、人事交流の観点からだけでなく、「附属学校はその役割上、教官が多忙で、帰宅時間も遅い、給与面での特別手当を与えたい」との待遇改善の意見もあった。また、「公立学校との人事交流の困難化」は、賃金格差拡大だけでなく、全体としての附属学校の「教育環境劣悪化（設備、外人教師の配置等）のため」であるとの指摘もあった。

このような実状をふまえて、国大協において「待遇も公立学校との格差あり調査検討されたい」との要望も提出されている。

人事交流の問題は、単に附属学校と公立学校の間だけでなく、「附属教官と学部との人事交流」の問題としても自覚され、そこに「大学・附属校との人事交流の困難」があり、「公立との人事交流はうまくいっても学部教官への選任は難しい。研究の評価方法の検討も必要である」と指摘されている。

以上のような、大学学部と附属学校の関連をめぐる諸問題の解決のために、多くの大学が「附属学校運営協議会」等を設置している。例えば、「運営協議会は入学者募集要項や学部と附属の連絡調整、問題検討委員会は教官定年制、副校園長制、教頭制、入試選抜制などを検討してきた」と述べているように、多様な対応策を講じてきたのであるが、指摘されているように多くの課題が残されてきたのである。

Ⅱ-5-7 附属学校の条件整備に関する要望

附属学校の今後のあり方にかかわりながら、どのような条件整備をすすめるべきか、あるいはどのような研究をすすめるべきかという点について、次のような意見があった。

第一に、「子どもの活動を軸としたカリキュラム、場、施設を考慮して多様性、柔軟性に富んだ空間をもつ学校建築が必要である」と、附属学校の学校建築への要望があった。第二に、「少人数教育の研究が必要で、複式教育の現実に対応するためにも、小規模附属が必要である」と、学校規模を問題にする意見もあった。

新しい研究内容の展開に関しては、第一に、「附属校と公立校との間で教育実践研究のプロジェクトを行うなどの活性化が必要である」、そしてさらに、「今後の課題では全国の附属学校間、地域の公立校、及び学部との間をつなぐ情報ネットワークの構成とそれによる教育実践情報サービスが必要である」との主張があった。第二に、

より包括的に今後の附属学校が、「学生の授業参観の機会を拡大し、教育実践研究の活発化に重点をおく」ために、「1、エリート化しない、2、地域学校との協力体制、3、実習の質を低下させない、4、子どもの学習権保障、5、特色ある実験学校としての役割、6、附属教師の主体性尊重」などを重要条件とすべきであるとの主張が注目された。

このような附属学校の研究機能を維持発展させるために、「これらの役割を果たすために、物的面（控え室、教官共同研究室、資料室、授業公開設備の部屋）、人的（教官数）の整備が必要である」ことを多くの大学が要望している。「入学選考は完全抽選制のため、多様な生徒への対応、個に応じた指導を進めるため、教官の定員増等の課題がある」、「施設設備教官技官予算の手当が必要である」、「教育実習、研究指導の要員確保、教官定員増が急務である」、「附属の人的物的条件を充実させる。教育実習改善、教育改善のために、学級増を希望する」、「教員枠の増加、施設設備の充実と研究費用の増額、実習生の研究指導室、生活科施設の不足が問題である」、「学級数と同数の教官数では十分な機能を果たせない」、「教員定数を、実習研究の点から加配すべきである」等の指摘があった。

さらに、「教育実習関係教育研究等の各領域についてその使命を果たすため、一層の施設設備の充実、大学との連携が必要である、とくに教員の増員が必要である」、「新教育課程実施に伴う教材教具の整備充実、実習生の研修施設の設置見直し、学部附属の共同研究のための、人材や予算を確保できるようにしたい」等の要望が語られている。また、より具体的に、「根本的な教育改善が必要である。一学級定員、幼稚園26名、小学校30名、中学校35名、養護学校定員6名、障害の程度により増員、個別化、個性化をめざした全人教育のための施設整備改善が必要である」、「施設費用等も豊富になければならない。また上級へ進むにつれて他からも募集できるように定員をふやす。教育実習の負担もまかなうためには、施設、費用、定員の上で援助が必要である」等の主張もなされている。

その他に、「改善課題として、学級経営の充実、1学級2教諭制度の確立、学年毎1学級増、附属研究会への学生参加、観察・参加の大学カリキュラムへの位置づけ」等の問題があり、「附属学校の条件整備が必要。教官増がとくに必要」とも論じられている。

とくに、附属学校の研究機能の充実のために、「教育研究を発展させるための研究費の増額」、「学部と密接な関連をもった実地研究の場として施設・スタッフの充実が必要」であるとされ、また「文部省直結の研究体制と研究経費の確保が望まれる」等の主張もあった。

II-6 教育学部と現職教育の研修及び教員採用

II-6-1 現職教育についての基本的見解

教員養成系大学・学部と現職にある教員の研修との関係や関与について基本的な考え方を尋ねた。特に、初任者研修が制度化された中で、どのような変化があるのか、ないのかという点に注目した。あわせて、教員の採用との関係や要望についても尋ねた。

そのうち、現職教育と大学とのかかわりについて、基本的見解を選択肢で求めたところ、「ア、将来は積極的にかかわるべきである」が53校（北海道教育大学5分校を5学部と数える、以下同じ）中28校（53%）、「イ、大学の責務を超える問題である」が4校（8%）、「ウ、その他」が16校（30%）となり、無解答が5校（9%）あった。

しかし、この設問で「将来は」と尋ねたために、現に実施したり、関与している大学がアとうに分かれてしまった。これは設問の不備であった。ウとした大学の中で、「ゆとりはない」「時間的に困難」とした2校を除くと、「既に実施している」と答えた5校、条件が満たされればとする8校を加えると13校は基本的見解としては現職教育への参加、関与を肯定的にとらえているとみることができる。アの28校とあわせると41校（77%）が基本的には現職教育を教員養成系大学の任務としてとらえていることがわかる。

意見として提出されているものをみると「教育学部は他学部と異なり、元来その性格において地域社会と密着した学部である。教員の現職教育についても積極的にかかわりを持ち、現職の教員あるいは地域の教育がかかえる諸問題を積極的に取り上げ、その解決に貢献する教育、研究体制を整えるべきである」という本来の任務とする論、また「現職教育にかかわることによって、教師の資質をより向上させるとともに、学部カリキュラムの見直しが可能になる」「教員の現場の諸問題について理解が乏しい大学教官が多いので、大学教官と現場教師の定期的なミーティングが研修の実をあげるための不可欠な条件となる」など、学部教育の効果に言及したものがある。

さらには、「昭和30年代までは認定講習や講習会を通して、教育現場とのつながりが深かった。その後、各県に教育センターが設置されるに至って、教員養成学部とのつながりが次第にうすれて来たように思う」という考察もあった。

一方では「行政当局からの協力要請があった場合」にはとか、「本務が損なわれない範囲において」という条件付きの回答もいくつかあった。また、単に条件という以上に、考え方として次のような見解があった。

「①大学・学部が「学術の中心」としての本来の性格を変えることなく、現職教員を受け入れる可能性と条件があるならば、受け入れそのものは是非を論ずる必要はない。当然受け入れるべきである。②部分的にせよ、受け入れが大学・学部の基本的性

格と矛盾するものになる場合は受け入れるべきではない。⑨「大学の責務を超える」問題があるならば、大学の外に現職教育機関を確立していくべきであろう。」

次に、現職教員の受け入れは学部より大学院が適当であり、現にそのようにしているか、今後計画していると答えた大学が8校にのぼっていることは、将来の教員養成系大学・学部における現職教育の行方を暗示している。

なお、選択肢のイを選択した大学4校はすべて意見を記していないので、その理由は不明である。

II-6-2 初任者研修への関与

初任者研修が制度的に推進されている現状において、大学がこれにどのような関係をもつべきかを尋ねた。「ア、初任者研修にも積極的な役割を果たすべきである」は8校(15%)、「イ、初任者研修は大学の責務ではなく行政の責務であり無関係でよい」が10校(19%)、「ウ、その他」が28校(53%)、無解答が7校(13%)であった。

まだ、この制度が始まったばかりであり、状況も将来展望も把握しえない段階では、多くが「その他」や無解答に廻ったのはやむをえないであろう。「その他」としたものについて、記述された意見をもとにあえて色分けをすると、アに近いものが15校、イに近いものが11校、不明2校となり、ア、イとそれぞれ合するとア側が23校、イ側が22校となり、まったく伯仲する。この問題への態度決定の難しさを示している。意見として記述されているものをみても、こうした傾向がそのまま表われている。

「現在は行政の責務において実施されているが、それと大学における教員養成、特に教育実践と関連させ、両者が緊密な連携のもとに有効適切に実施されることが望まれる」とする見解があれば、「本来は初任者研修にも大学が一定の役割を果たすべきであると思うが、教育実習でさえ学校依存的な現状においては困難であろう。ただ、卒業生の就職後の悩みや困難に対して大学はもっと関心をもち、相手になるべきであると思われる」という見解がある。こうした中で、多くの大学は「協力要請があった場合には」「機能的に分担できる役割があれば協力」「(教官)個人としての協力はありうる」など、受け身のかたちで考えているようである。

もちろん、「初任者研修の仕事は基本的に行政側の責務」「大学で特にかかわる問題ではない。かかわるとすれば、教室内の教育実践に合理的に活躍できるような基本的力量の獲得に責任を持つことである」というように、行政と大学の基本的役割の相違を説いた見解もかなり多くあった。また、「この制度そのものがまだ定着していない段階であり、大学の果たすべき課題など明確にされていない」という当然とも思われる指摘があることは注意しておかなければならないことだろう。

Ⅱ-6-3 初任者研修制度下での教育実習

初任者研修が制度化されたことによって、これまでの教員養成のシステムや内容にどのような変化が起こるのか、特に大学における教育実習との関連が注目されている。この項では、この点について自由記述で各大学の考え方を尋ねた。

まず全体の傾向として言えることは、初任者研修の制度化によっても、大学における教育実習の役割は変わらないとする考えが多数を占めていることである。むしろ、さらに強化すべきだとする考えと合わされば大多数となる。教育実習不要論はまったく無くて、わずかに比重が軽減されるという意見があるくらいである。しかし、初任者研修制度もまだ実施されたばかりで、大学側としてもそれをどう受けとめ、どういう関係が生じて来るのか手さぐり状態という感じが強い。大学における教育実習の期間、内容、方法など、これまで通りである、特に変える必要もない、とはっきり表明している大学が20校近くある。

それに対して、初任者研修が制度化されたことによって、むしろ教育実習を強化しなければならないという考えも少数ではあるがあった。一つは、初任者研修に対する不安や批判からであり、もう一つは全体的に実践的指導力の形成を強化しようという考え方によるものである。

前者の考え方。「初任者研修制度のもとでも、学部の教育実習は一層重視すべきだ。初任者研修制度には疑念の声もある」「教育実習は、大学で学んだ諸学を基礎に教育実践の場で実際の指導を実験することだと考え、また、教員としての適性を学生が教育実習を通じて自己判断する意味を持っている。その意味では、教育実習を重視する方向を本学部はとっている。しかし、教育実習の期間は短く、その意味では初任者研修は、教員の適性を自己判断したり、また第三者が判断する場として作用すると思われる。しかし、悪くすると第三者の判断は「鑄型」にはまった教師像を前提として、それ以外のものを排除するという作用も持ちかねない」。

逆に、軽減の可能性を考える考え方もある。「これまでの実習の中に含まれていた『実践的指導力の訓練』という側面の比重が軽くすることができ、実習期間の短縮も検討が可能となった」「教員養成にゆとりが出てくることが望ましい」など。しかし、こういう考え方は極く少数である。

量的な変化についてはともかく、質的な変化への予想がある。

「学部レベルでの教育実習と初任者研修は深い関係をもつと考える」「実践的指導力を養うための基礎、基本となり、かつ大学・学部での研究・学習とより有機的な関連を持つように位置づけられなければならないと思う。その意味でとくに事後指導の充実が必要だ」「初任者研修の進展状況の如何によっては重大な影響があると思う」

「学習内容の体系化と方法の効率化を図るよりに変わると考える」などの意見が出されている。

Ⅱ-6-4 行政研修への関与

教育行政当局の実施している研修に大学側はどのように関与するかについても尋ねた。研修計画の立案や実施に直接かかわる場合、一定部分を学部や大学院の教育の中に制度的に位置づける場合、教員が個人としてかかわる場合などを例示した上で選択肢で尋ねたところ、「ア、積極的にかかわる必要がある」は11校（21%）、「イ、大学としてはかかわるべきではない」が6校（11%）、「ウ、その他」が29校（55%）で、無解答が7校（13%）だった。しかし、ウを選択した大学について、記入された意見でみる限り、条件付のアであって、イの傾向をもつものはほとんど無い。その意味では現職教育についての基本理解を尋ねた(1)に対する解答と大きな変化は無い。

積極論。「現職教員の研修を大学が制度的に引き受け、適切な研修をすることによって、その成果が学部の教員養成の充実へとつながっていく。しかし、全ての教員養成大学が現職教員の研修にかかるにはスタッフ等に無理がある。本学等でこれに対応するのが最適である」「大学の主体確保を前提に、大学の機能、特質を生かす分野で積極的にサービスすべきであろう」。

消極論。「大学は個有の目的や立場を生かした教育と研究を行う場であり、機関として行政にかかわるべきではない」。

多くの大学は条件付き関与であるが、その条件は行政当局と大学が十分に協議することや両者の機能分担がはっきりした場合などがあげられている。機能分担についてははっきりした見解は少なかったが、その一つに「研修は教員の自由な研究の一環という面と人事権の一環としての行政研修としての面とがある。前者について大学が積極的に対応していく必要がある。後者については、それが人事管理の手段となっている現状からみて慎重に対応すべきである」という意見があった。その他、「個人として」「一部にかかわるべき」「応分の協力」などの表現が目立った。

少し違った意見として、「研修機関を公的に充実させる」「社会的、時代的ニーズとしてそれら（教員の研修）を研究、実践する部門（現職教育センター）を設ける」「夜間大学院の開設」などの提案があった。

Ⅱ-6-5 教員の採用、再教育への関与

大学が教員の採用、教員の研修再教育にかかわるべきかどうかについて見解を求めた。この質問では採用と研修とが同列に並んでいるために、そして研修については既に前項で扱っているために、解答として採用への関与について答えるのか、採用・研修合わせて答えるのかのとまどいがみられた。この点で設問の不備があった。結果は「ア、積極的にかかわりを検討する必要がある」が9校（17%）、「イ、本来無関係であり、大学を利用しえる範囲で利用すればよい」が12校（23%）、「ウ、そ

の他」23校(43%)、無解答9校(17%)となった。

アとした解答の中の意見としては、「教員の採用・研修再教育に関し、協議しうるような機会なり、機関なりの何らかの方途を検討すべき段階に来ている」というもの以外特に目立ったものはなかった。

イとした解答の中の意見としては、「大学は提供できる有用な情報のための学問研究の場であり、又、教育者としての基本的な能力を持った人材を教育する場である」「大学は教員養成の基礎教育を担当し、教育と研究を行う現体制が望ましい」などがあった。

ウとしたものの中では採用と研修再教育は区別して考えるべきで、後者への関与なら十分にありうるとしたものが5校あったのが目立った程度で、その他「大学として教師教育の全過程を研究対象としたり、そのことについて意見表明することは大いにありうる」という見解があった。

II-6-6 採用の過程への参加

大学が教員採用のどこかの段階において参加すべきかどうかを尋ねた。結果は「ア、採用方針の決定、試験問題の作成、試験の実施等について参加すべきである」が5校(9%)、「イ、合格者の決定に参加すべきである」が3校(6%)、「ウ、教員採用は行政の所轄事項であり、かかわるべきでない」が22校(42%)、「エ、その他」が15校(28%)、無解答8校(15%)となった。

「エ、その他」の意見を見ると限定されたかたちでの参加ならというのが4校であるのに対して、要望・意見の提出までで参加すべきでないとするのが6校なので、全体としては採用過程への参加について否定的とみられる。

アを選択した中の意見。「大学教育の成果が教員採用試験で相殺されることのないよう、大学側の参加が望ましいと思われるが、その程度や範囲については慎重な検討が必要である」「どういう教員を求めるか、そのためどのような試験問題を作るべきか提言する」など。

イを選択した中の意見。「合格者の決定に当っては、1人の学生について一定期間教員養成に携さわっている大学の意見を聞くべきである」「採用方針の決定から、任用、転任に至るまで、大学側の意見が反映されるような新しい審議会のような制度を作るべきである」「採用方針の決定、試験問題の作成採点に積極的にかかわるべきで、後は行政に任せるにしても合格者の決定についてはかかわるべきである」など。

ウを選択した中の意見。「大学には独自の目的や立場、機能があるわけで、教育行政にはあまり深くかかわるべきではないし、かかわっても責任を担いきれないと考える」。

エを選択した中で、参加問題にやゝ肯定的な意見。「試験問題に陳腐なもの、問題

性のあるものが往々にして見受けられるので、問題作成への参加はむしろ望ましい」
「求められる教師の資質・力量をふまえ、科学的客観的な選択方法を研究する上で大いにかかわるべきである。しかし、具体的な試験問題作成などへの関与はむしろ弊害が生じると考えられる」「内申書の提出などで」。その他には「意見、要望の表明」「意見調整」を求めたものがある。

少し違った角度からの意見として、「需給調整は行政機関から独立した公的機関において、もっぱら量的調整に限定して行うべきである」というのがあった。

II-6-7 教員採用への要望・意見

教員採用のあり方について改善すべき点はどのようなことと考えるか、自由記述で述べてもらった。以下、論点をまとめて整理しておく。

① 公開、公表を求める

採用の過程、基準、試験問題等の公開（公表）を求める意見が多くあり、何らかの形でこのことに触れている大学が10校あった。

② 公正な採用を求める

「思想・信条（在学中のサークルへの所属など）が不採用の理由にならないこと」というように、公正さを求めた意見が2校だった。

③ 大学の教育が反映される採用方法

「大学での教育が反映されるような採用方法が望まれる」「大学の教員養成の理念や方針を理解した上採用してほしい」というように、大学での教員養成の成果と採用結果の不一致を問題にする意見が4校あった。

④ 試験の内容・方法の改善

「試験内容、とりわけ筆記試験における教職科目の出題は内容方法とも改善されるべきである。現行のものはあまりに断片的知識の有無を求めるようなものに偏っている。」「大学での学習経験や学習姿勢はあまり問題にならず、暗記量をみる一発勝負の傾向がある」「現行の採用テスト方式で本当に優れた人材を判定できるかどうか疑問」など、試験の内容方法への批判、改善を求める意見が7校から出されている。改善の方向としては、「全人格的な面での配慮」「実践的能力も評価」「教科の専門的力量や資質を重視」「広い視野から」などと述べられている。

⑤ 教員養成系大学出身を評価

「教員養成大学・学部と他大学出身者の各採用バランスの検討」「教員養成学部に入学したことを高く評価してほしい」という意見が2校から出されている。

⑥ 採用結果を早く

可否の発表を早くしてほしいという意見が1校からであるが出されている。

⑦ 需給にかかわらず一定数を

「現行のように児童数に伴って採用数が増減することは、ある程度はやむを得ないと考えられるが、教員養成を行う立場からすれば、一定数の安定供給が必要である。また、教育現場の状況からみても、教員の年齢構成や学校経営に種々弊害が生じていることを考慮して、毎年一定数の教員採用を行うべきである」。

⑧ 新しい「選考試験機関」を

「大学側の意見が反映されるような新しい「選考試験機関」の設置を検討すること」という意見もあった。

II-7 教員養成系大学・学部のあり方

II-7-1 教員養成系大学・学部における研究

(1) 「教員養成系大学・学部はしばしば研究よりも教育に重点をもつ大学として、制度的な性格を規定されながらも、大学としての固有の研究のあり方を問われ続けてきた」「その場合、学問・芸術の研究を基礎にしながらも、教員養成の内容・方法の研究・開発及び学校（社会）教育に関する内容・方法の研究・開発に焦点化された研究への期待が大きい」。このような観点から、教員養成系大学・学部の固有の研究の性格について、尋ねた結果は次のようであった。

この質問について「記述なし」「検討していない」あるいは「検討中」などの回答は21大学、見解を記述した回答は32大学、その内容を類別して紹介する。

1) 「教員養成、教育実践研究を軸とした研究」という回答が最も多く、14大学である。それは「学部教官と附属教官との共同研究の中から」あるいは「共同研究を核として」、「社会全般の教育問題または地域社会の教育問題の研究」、「教科教育に関する理論的、実践的研究」、「教師教育のための研究開発」、「教育理論を実践化するとともに実践を理論化する研究」また、「新たな要請にこたえるものとして、国際教育、情報科学教育」等を掲げている。

しかし「共同研究を盛んにするには、人員配置にあまりにもゆとりがない。」という研究条件の劣悪さや、「教員養成に焦点化することは一つの原則であるが、専攻学問の先端的研究への志向も重要である」という意見もあり、「専門研究と教員養成大学における固有の研究との融合については教官個々の専門分野の特性と研究に関する個々の認識の差があり甚だ困難な問題である。」「修士課程設置をめぐる、教育研究科が文学部や理学部を基盤とした研究科と異なる特質を持つべきであるということが、理念としては承認されたが、個々の教官の研究のレベルにおいて、この理念が貫徹しているとはいいがたい。」という実状もある。

2) 「個々の研究者の専門研究を重視する」回答も、8大学からあった。

それは「専門研究こそ、教員の資質の最重要部分で、大学においてはこれを重視すべきだ」とする見解に基づき、「教員には、技術のみならず、広い教養、深い学識と

確かな学問の方法能力が必要である。学部を特徴付る教科教育学研究と専門諸科学研究の両立と提携が目指さるべきである。」という主張であり、また「一般教育と教員養成の両者を兼ねている本学部の性格から、どの研究分野もそれなりに研究が行われており」「学部構成員がそれぞれの考え方に従って、属する学問分野の専門的な立場または教員養成と深い関わりを持つ立場で研究を行っている。」「教育学部以外の学部出身で現在でも研究の重点は出身学部的色彩が強いこともある。」という実態に基づく見解である。

3) 「地域性や学科目の多様性を生かした研究、つまり、地域課題についての総合的研究」「様々な専門領域の研究者がいることを生かした学際的なテーマへの取り組み」など学部の教官(専門)構成の特質を積極的に生かした「研究の総合性と多様性」や「教育問題研究」や「地域研究」を重視する見解(3大学)も注目される。

4) 「教員養成学部としての固有の研究の性格についての問題意識は、大学院を設置したことによって、一層鮮明なものとなってきた。」「それは広い意味での教育、科学の推進・発展に寄与するものでなければならない。」という意見、同様に大学院のあり方の議論の中で「主要な研究の柱は、第1に、実際の教育実践の過程に焦点を据えた研究であり、第2は様々な専門領域の研究者がいることを生かした学際的なテーマへの取り組みである。」とする意見など、大学院設置との関わりに於て検討が深められたという意見も4大学から表明されている。

5) 「教員養成系大学の固有の研究意義を認める意見も多い。しかし、この点の過度な強調は時にはいわゆる「師範学校化」をもたらす危険性をもはらむことになりはしないかという危惧もある。」また「学部に固有の研究というものを設定すること自体が疑問という声もある」と設問の立場に疑問を投げかける意見も2大学から寄せられた。

6) この問題は大学・学部の基本性格や学部の制度的な矛盾に関わる問題であるため、「学部の構成員の間に意見の対立があり、何かのきっかけでそれが鋭く争われる状態が今日なお残存している。」「学部としての見解はまとまっていない。」という回答も5大学あった。

(2) 「教育系大学・学部における大学院の設置が着々とすすむにつれて、教育系大学・学部の博士課程設置があらためて課題となる」「博士課程設置のためには、研究課題の固有性、研究担当者の問題等もあり、なお多くの困難な問題をかかえている」「また博士課程を設置する場合、既存の修士課程との接続関係がどうなるかという点にも、大きな問題がある」。これらの点をふまえて教育系大学院の博士課程設置に関する意見を尋ねた。

この設問にたいして、「記述なし」あるいは「検討していない」という回答が、17大学、「当面は、修士課程の設置の問題に取り組んでいる。」「修士課程の整備、

充実が問題である。」等、博士課程の検討に至っていないという回答が、18大学、博士課程についての意見を記入した回答は、18大学であった。

まだ修士課程の未設置の大学・学部が多い状況での質問であるので、ほぼ3分の2の大学の回答が、「未検討」あるいは「回答なし」であった。そしてこの回答の中には、次のような「博士課程問題」についての慎重な対応を望む望む意見があった。

「日本の教育学部が教育科学系教育学部と教員養成系教育学部という2重構造を有してきたことが、教育研究と教員養成の分離をもたらしがちであったと思われるし、教員養成系大学・学部における研究機能の充実が、この分離克服のためにも必要と思われる。しかし、教員養成系大学学部の大学院の充実が教育科学系教育学部の伝統的アカデミズムの模倣であってはならないし、また、現在の教官定員内での博士課程の設置は教員養成教育の軽視につながる危険があり、慎重な検討が必要と思われる。」

「博士課程設置には基本的に賛成である。ただ、現在の予算のシーリング枠のなかでは、D・Cが1つできれば、M・C2つが犠牲になりかねない状況であるので、そのようにならないよう配慮しながら進めてほしい。」

「修士課程設置と充実を最優先すべきである。現在の制度のままD・Cを推進すれば教員養成学部の格差を強めるだけだ。」

次に、博士課程についての意見を類別して示す。最初の「」は構想の要約で、次の（）内の記述は、回答の抄録である。

1) 教員養成系独自の博士課程が必要である。(7大学)

「教育科学系の後期3年だけの独立大学院を構想」

(本学の博士課程は、教員の養成を担当する大学教員としての専門研究者の育成を目指す。これらの研究者は、教員養成の教職科目を担当する教員として研究教育にあたる。これらの研究者の育成を行うことによって、大学における教員養成の飛躍的向上を期する。設置される講座は、教育科学、教科教育、臨床的教育科学、障害児教育に関する4つの内容について、8講座を構想している。これらが、有機的なつながりを持つことができるよう配慮する。また、本学における教育科学や障害児教育は、教科を通じての教育や教科外活動などの学校教育における具体的教育活動に関する研究との一体的研究教育を図ることによって独自性を打ち出す。*本学の博士課程は独立3年だけの課程とし、修士と直接結ばない。その理由は、ドクターは単一専攻として構成することに特色をもたせる。現行の修士とは、そのまま接合することは適切ではないことと、教育系大学院の限られた設置となる場合、門戸の開放が求められるので、後期3年だけの独立大学院とする。)

「教科教育学研究者養成と高度の実践的指導力を持った専門的指導者の養成を重視した後期3年の独立大学院の構想」

(教員養成課程においては教科教育学が特に重要であるにもかかわらず、教科教育学

の研究者を養成している大学は全国的にみても極めて少なく、従って、教科教育学の研究者の養成は緊急の課題である。また、教員の養成にあたっては、教育科学の諸科学の履修を通じて専門的知識と広い視野を与えることが必要であるが、特に、近年における社会の急激な変化に伴う児童生徒の問題行動の増加や学校教育の現状を見ると、学習指導、生徒指導、カウンセリングなどを含めて、子どもの発達に即した、より高度の実践的指導力を持った専門的指導者の養成が望まれる。

このような社会の要請に応えるために、高度の研究能力及び国際化・情報化などの新しい時代の進展に対応しうる豊かな学識を養い、自立して研究活動を行いうる研究者・指導者の養成を行う独立した後期3年の博士課程の設置が必要である。）

「学校教育を中心としながらも、社会の各方面で指導的役割を果たせる研究者の養成、内容的には、教科教育並びに教職関係を重点に構想」

(①学校教育を中心としながらも、社会の各方面で指導的役割を果たせる研究者の養成が必要である。②内容的には、教科教育並びに教職関係を重点にしながらも、各学問分野の研究とその協力が必要である。)

「義務教育に関しての研究的能力及び指導的能力を有する人材の育成を目指す構想」

(教員養成系の上に構想される博士課程は、義務教育に関しての研究的能力及び指導的能力を有する人材を育成する場でありたい。つまり、教育現場の現状を熟知し、義務教育に関する今日的課題を認識し、その改善策(あり方)を提言することができ、改善に取り組むことのできる人材の育成の場とならなければならない。そのためには新時代を見据えた国際的に通用する「人間学」の創造に向けての研究とそれに裏打ちされた義務教育諸般の具体的あり方に関する研究とが固有の研究課題となる。新たに構想される博士課程は上に述べたような高次の理念を実現する場であらねばならない。研究担当者は基本的には修士課程担当教官をもって充てるべきであるが、民間からの補充を考えることも必要となろう。)

2) 教育科学に限定せず、総合大学院、独立大学院をも構想すべきである。(5大学)

「教科教育学以外の研究と教育分野も正当に位置づけられた、修士課程の上に接続する課程として構想」

(教育学部に博士課程を設置する場合、修士課程の上に接続する課程(専攻等は修士課程と原則的に同じ)である方がよい。教員養成系大学・学部における博士課程は、医学における基礎と臨床にならなければ臨床であるべきだという意見があるが、基礎と切り離された臨床であってはならず、換言すれば教育の技術的な側面を強調するような教科教育学の研究と教育のみを行う場であることは妥当ではなく、教科教育学以外の研究と教育分野も正当に位置づけられなければならない。ただし、この後者については、既設の博士課程大学院におけるそれとは異なり、教育実践に基礎を置き、

その理論化を求めるところに重点を置いたものであることが大切である。)

「教科教育学、学校教育学に限定しない構想を」

「総合(科学)大学院、連合大学院構想の検討を要望」

(博士課程の設置構想において、教員養成系単科大学の場合のみを限定せず、総合大学、複合大学における教育学部(大学院修士課程)を基盤にした構想も平行して考えるべきであろう。その意味で、総合(科学)大学院、連合大学院構想の検討が望まれる。)

「他学部と連携し、独立総合大学院に参加する。とりあえずは、修士課程を拡充・強化していく。」

3) 教育科学、教育関係学の明確化が必要(3大学)

「学部も含めた教員養成系大学の固有の存在意義、理念の再検討が必要」

「教育関係学の固有性の認識に基づく文、理、工の博士課程の亜流にならないような独自の構想が必要」

「『教育科学』に関して明確な概念規定がまず必要である。」

(教育科学研究科という場合の「教育科学」にかんして明確な概念規定がまず必要である。さらに、現在の日本において、人文、社会科学関係の博士課程の抱えている問題性(学位を得て修了するものが極く限定されている)が解消されるべきことも1つ

CN なるべきであろう。(自然科学関係とのアンバランスが解消されるべきこと)。

Ⅲ. 教員の将来需給の動向

Ⅲ-1 推計結果の新しい点

今回ここに、小・中学校教員、高等学校教員の将来需要に関する新たな推計結果を報告する。前回まで報告してきた推計結果と異なる点は、次の諸点である。

(1) 前回の報告では、教員需要数といっても、5年間で1単位とする平均値しか示すことができなかった。しかしながら、今回は、各年度ごとの需要数を推計する作業を行った。つまり、前回は、昭和61年度から75年度までの15年間で5年単位の3期に区分し、1)昭和61年度から65年度、2)66年度から70年度、3)71年度から75年度まで、の3期について、年間の平均需要数を推計した。しかし、今回は昭和75年度にいたるまで、各年度ごとの教員需要数の推計を実施した。

このような作業が可能となった理由は、昭和61年度の学校教員統計調査について目的外使用の申請が認められ、1歳刻みでの教員の年齢構成に関するデータが得られたためである。これまで、5年単位での需要推計しかできなかったのは、「学校教員調査報告書」では、各都道府県の教員の年齢構成が、5歳刻みでしか報告されていなかったためである。

(2) 今回の推計では、40人学級への移行にともなう教員の需要増について、推計方法上の一定の改善を加えた。40人学級を導入することによって、どれほどの教員増が見込まれるかという問題は、今後の教員需要を推計する上で、重要な部分をなしている。しかしながら、その推計を具体的にいかなる方法で行うかという点になると、さまざまな問題が生じてくる。たとえば45人学級編成のもとでも、実際にはかなりの学級が40名以下で編成されており、このような学級が多ければ多いほど、40人学級に切り変わったとしても、それほど教員増が生じるわけではない。一般的に言って、人口密度の高い地域では、1学級40名以上の学級が多く、したがってそれだけ、40人学級への移行の影響が強く現れ、それに対して、人口過疎地域では、それほど多くの影響が現れないものと推定される。しかも、こうした事情は各都道府県で異なっており、40人学級への移行にともなう教員需要増は、それぞれの都道府県で違ってくるものと推定される。これまでの推計では、この点の見通しを立てることが困難だったため、ごく便宜的な手法として、すべての都道府県について、教員一人当たり児童・生徒数が0.889倍(つまり40/45)に減少するという前提に立って推計作業を行ってきた。しかしながら、平成元年度の学校基本調査の結果が公表されることによって、この点に関して一定の改善を加える可能性がでてきた。そこで、今回の推計作業では、以下のような手法を採用することとした。

すでに小学校については、昭和61年度の1学年から40人学級編成が導入され、平成元年度でみると、4学年までが40人学級、5学年と6学年が45人学級で編成されている。また中学校については、平成元年度の時点でみると、1学年が40人学級、2学年と3学年が45人学級で編成されている。そこで、公立小学校について、1学級当たりの児童数を求めてみると（私立小学校については該当の統計はとられていない）、第1表に示すように、40人学級編成に切り換わった学年とそうでない学年とでは、その値はかなり異なっており、さらにまた都道府県の間でもかなりの差が見られる。そのことは、第2表に示した通り、中学校についてもいえる。つまり、45人学級編成から40人学級編成に切り換わることによって、1学級当たり児童数は小学校の場合には、第3表C欄、また第4表に示した数値のように減少したことになる。

そこで今回の推計では、40人学級への移行が完了する時点（具体的には昭和66年度）では、教員一人当たり児童数が、45人学級編成の時点での値に、第4表の数値をかけた数値へと減少するという立場をとることとした。より具体的にいえば、まず最初に1学年から6学年まですべての学年が45人学級で編成されていた昭和60年度での教員一人当たり児童数を求め、それに第4表の数値をかけたものが、昭和66年度における教員一人当たり児童数になる。

II-2 グラフの見方

(1) 横軸に55、57、などの数字が並んでいるが、これは昭和の年号による年度を示している。各年度の所に棒が立っているが、この棒の高さが教員採用数を示しており、昭和63年度までは実際の採用数（正規採用者のみで、臨時採用数を含まず）、64年度から75年度までは推計採用数を示している。縦軸にはSAIYOUSUUと書かれ、目盛り数字が書かれている。府県によっては、その後に*101、*102など書かれている場合があるが、それは目盛り数字を10倍、100倍した数字が実際の数字であることを意味している。なお目盛り数字は四捨五入しているので、等間隔になってはいない場合がある。

(2) 59年度から63年度の所に点線が引かれ、その上に数字が書き込まれているが、これは59年度から63年度までの過去5年間の採用数の平均値を示している。つまりこれが最近年における採用実績を示している。次に64年度から68年度の所に、同じく点線が引かれ、その上に数字が書き込まれているが、これは64年度から68年度までの5年間の推計採用数の平均値を示している。同じく、69年度から73年度の所にも、点線が書かれ数字が示されているが、これが69年度から73年度の5年間の推計採用数の平均値を示している。

(3) 過去の採用数は、公立学校の教員のみで、国立、私立学校の教員数は含まれて

いない。それに対して、推計値には公立学校のみならず国立、私立教員の採用数も含まれている。現在の統計区分のもとでは、両者に一貫性を与えることは、技術的に不可能である。したがって、私立、国立学校の比重の高い府県では、公立学校教員の今後の採用数は、ここで示した推計値よりも下回るものと見なければならない。この点は、とくに高校教員の採用推計値を読む場合に留意する必要がある。

(4) 若干の府県では高等学校教員の試験区分がなく、主として中学校の並願させ、その合格者から採用する方式をとっている。そのため、過去の採用数といっても、福井県の場合には、小・中学校教員採用数のなかに高校教員も含まれており、また富山、和歌山では、高校教員採用数は、中学校に一括含まれている。この3県のグラフを読む際には、この点に留意する必要がある。

II-3 推計結果の概要

(1) 小・中学校教員に対する需要は、北海道、沖縄を別とすると、いずれの府県においても減少することが見込まれている。とくに関東、東海、近畿など日本列島の中央部での減少が著しく、中央部を離れるにしたがって減少の度合いは低まる傾向にある。

(2) 高校教員に対する需要は、小・中学校教員に対する需要以上に落ち込む。これも小・中学校教員に対する需要と同様、関東、東海、近畿など日本列島の中央部での減少が著しく、中央部を離れるにしたがって減少の度合いは低まる傾向にある。

II-4 推計についての説明

(本推計に使用した出生数の推計値について)

すでに第二次報告書で述べた通り、本推計では今後の全国出生数の推計値としては、厚生省人口問題研究所の中位推計値(昭和61年8月推計)を使用してきた。この推計によれば、全国の出生数は昭和61年の142.5万人を最低として、今後増加することが推計されていた。しかしながら実際の出生数は、それ以降も低下傾向をたどり、61年には138.2946名(上記推計では142.5万人)、62年には134.6658名(上記推計では142.9万人)、63年には131.4006名(上記推計では144.1万人)と年々減少を続けてきた。その結果、実際の出生数は推計値と比較して、昭和61年で97.05%、62年では94.24%、63年では91.19%にしかならなかった。

そこで本推計では、将来の全国出生数の推計値に62年の時点での補正値をかける(推計値に94.24%をかける)という補正をほどこした上で、使用してきた。したがって62年の出生数は実際の出生数と同じであるが、それ以降の出生数は上記人口問題研究所の増加曲線を使用しており、その結果、昭和63年以降は出生数が増加

するという前提で推計がなされている。ところが、昭和63年の実際の出生数（現在公表されている最近年のもの）と本推計で使用した推計値とを比較してみると、第5表に示した通り、府県によってかなりのズレのあることが判明した。つまり、山口県の場合、本推計では16,348名と推計したが、実際の出生数はその92.99%の15,202名にしかならなかった。以下同様に、青森県、山梨県、鹿児島県でもズレが目立っている。

今後、出生数がどのような変化をたどるかは、将来の教員需要を推計する上で、もっとも基本的なデータである。このような基本的なデータは、一定のオーソライズされた機関によって推計されたものに依拠することが求められる。しかしながらここ数年来、全国の出生数は人口問題研究所の推計値を下回る事態が続いている。いずれ人口問題研究所から改定された推計値が発表されることであろうが、現時点においては、依拠すべき権威ある推計値としては、上記のものしかない。

以上のような事情を考慮に入れるならば、本推計結果を利用する際、以下の点に十分留意する必要がある。つまり、63年出生グループが小学校に入学する70年度以降の教員需要数は、本推計結果をかなり下回る公算が大きい、という点である。本推計結果によると、大都市圏では70年度以降、教員需要の増加、回復が見込まれるという結論となっているが、これは上記のような手続きで得られた出生数の増加・回復という要因による部分が、かなり作用している。この問題については、現在のところ補正の手立てがなく、結局のところ、今後における各都道府県の実際の出生数の推移を、慎重に観察していくしかない。

第1表 一学級当り生徒数（公立小学校 単式学級のみ）
平成元年度

県名	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
全国	30.4	30.7	31.3	31.5	34.3	34.3
北海道	29.1	30.2	31.2	31.3	33.9	32.1
青森	27.0	27.7	28.9	29.3	30.8	30.2
岩手	25.7	26.4	27.9	28.1	29.6	29.8
宮城	30.8	30.7	31.4	31.0	34.1	34.3
秋田	26.8	27.8	28.7	28.9	30.6	30.5
山形	27.4	27.9	29.6	29.2	32.0	31.2
福島	28.5	29.2	29.8	29.8	32.4	32.3
茨城	30.6	30.8	30.8	31.2	34.3	34.4
栃木	29.4	30.0	30.3	30.8	33.6	33.7
群馬	30.5	30.8	31.2	31.4	35.0	35.3
埼玉	33.4	33.3	33.5	34.0	37.0	37.7
千葉	32.5	33.0	32.7	33.2	36.7	36.6
東京	31.9	31.8	31.9	32.3	34.8	35.0
神奈川	33.6	33.6	33.7	34.0	37.9	38.2
新潟	27.9	28.5	29.8	29.9	32.5	32.3
富山	28.8	29.1	29.8	30.2	33.4	33.7
石川	28.7	29.0	29.5	30.1	32.7	32.8
福井	27.4	28.3	29.8	29.6	32.6	32.4
山梨	28.1	28.0	29.1	29.2	28.9	31.0
長野	30.1	30.0	30.3	31.2	33.9	33.8
岐阜	29.9	30.8	31.4	31.2	34.5	34.2
静岡	32.3	32.6	32.8	33.1	36.3	36.4
愛知	32.3	32.2	32.6	32.8	36.3	36.7
三重	28.1	28.6	29.8	29.5	31.2	31.7
滋賀	31.3	31.2	31.8	31.4	34.4	34.9
京都	29.8	29.7	30.5	30.7	33.8	34.2
大阪	33.1	32.9	33.2	33.4	36.0	36.3
兵庫	32.1	32.0	32.2	32.4	35.7	35.8
奈良	30.5	30.1	30.5	30.8	33.5	34.1
和歌山	26.2	26.2	27.4	27.9	29.8	30.1
鳥取	27.9	27.7	28.2	28.3	30.2	31.1
島根	24.9	25.3	27.2	27.7	29.4	30.1
岡山	29.2	29.2	29.5	30.0	32.6	33.0
広島	29.4	29.7	30.8	30.6	34.1	34.1
山口	28.7	29.7	30.1	30.0	33.2	33.4
徳島	26.3	27.0	27.6	28.0	29.3	28.6
香川	28.7	29.6	29.9	30.2	32.6	33.6
愛媛	28.0	28.2	29.9	30.3	31.5	31.4
高知	25.9	27.6	27.5	28.7	30.5	29.1
福岡	31.6	31.8	32.4	32.4	34.2	34.1
佐賀	30.7	30.3	31.0	32.2	33.4	34.2
長崎	28.5	29.3	30.1	30.2	32.4	31.9
熊本	27.7	28.8	29.4	29.6	31.8	31.4
大分	25.2	26.4	28.3	28.4	30.7	29.6
宮崎	29.8	30.8	31.7	32.3	34.9	34.1
鹿児島	27.3	27.4	28.9	29.2	30.9	31.0
沖縄	32.4	32.8	33.4	33.4	36.3	36.1

第2表 一学級当り生徒数 (公立中学校 単式学級のみ)

平成元年度

中学校	1学年	2学年	3学年
全 国	35.6	39.0	39.2
北海道	33.8	37.0	36.4
青森	34.5	36.3	35.6
岩手	33.3	34.8	34.9
宮城	35.2	39.0	39.0
秋田	34.6	37.1	36.2
山形	34.2	37.8	37.9
福島	34.9	38.1	38.4
茨城	36.3	40.2	40.8
栃木	35.6	39.8	39.7
群馬	35.4	39.5	39.6
埼玉	36.8	40.5	41.7
千葉	36.8	40.9	41.1
東京	35.8	38.8	39.3
神奈川	37.0	41.4	41.7
新潟	35.0	38.3	38.5
富山	36.1	40.5	40.7
石川	35.5	39.4	39.7
福井	35.0	39.2	39.6
山梨	34.0	36.4	37.2
長野	35.6	39.3	39.1
岐阜	35.4	39.2	39.3
静岡	36.4	40.2	40.8
愛知	36.9	41.2	41.3
三重	35.0	36.8	37.4
滋賀	35.8	38.7	38.6
京都	35.9	39.9	40.4
大阪	36.7	39.6	39.8
兵庫	36.4	40.5	40.7
奈良	34.8	38.7	39.1
和歌山	31.4	34.6	35.5
鳥取	35.1	38.7	38.8
島根	33.0	36.6	36.4
岡山	35.6	39.0	39.6
広島	35.4	39.6	39.7
山口	34.3	37.7	37.9
徳島	34.2	37.4	37.1
香川	36.2	40.4	39.8
愛媛	34.8	38.2	39.0
高知	32.6	34.4	34.2
福岡	35.3	37.4	37.6
佐賀	34.6	37.6	37.3
長崎	34.1	37.0	37.0
熊本	34.9	38.0	37.9
大分	33.9	36.5	36.9
宮崎	34.5	37.9	38.3
鹿児島	33.4	35.8	35.1
沖縄	35.1	39.0	37.8

第3表 学級定員改善にともなう一学級当り生徒数の変化
(公立小・中学校 単式学級のみ) 平成元年度

小学校 県名	A			B			C		
	1~4	5~6	A/B	1	2~3	A/B	1	2~3	A/B
全 国	31.0	34.3	90.4	35.6	39.1	90.9	35.6	39.1	90.9
北海道	30.4	32.9	92.4	33.8	36.7	92.0	33.8	36.7	92.0
青森	28.2	30.5	92.5	34.5	35.9	95.9	34.5	35.9	95.9
岩手	27.0	29.7	90.8	33.3	34.8	95.7	33.3	34.8	95.7
宮城	31.0	34.2	90.5	35.2	39.0	90.2	35.2	39.0	90.2
秋田	28.0	30.5	91.8	34.6	36.6	94.6	34.6	36.6	94.6
山形	28.5	31.6	90.2	34.2	37.9	90.4	34.2	37.9	90.4
福島	29.3	32.4	90.7	34.9	38.2	91.3	34.9	38.2	91.3
茨城	30.8	34.3	89.8	36.3	40.5	89.5	36.3	40.5	89.5
栃木	30.2	33.6	89.7	35.6	39.7	89.6	35.6	39.7	89.6
群馬	31.0	35.2	88.1	35.4	39.6	89.4	35.4	39.6	89.4
埼玉	33.6	37.4	89.8	36.8	41.1	89.4	36.8	41.1	89.4
千葉	32.8	36.6	89.7	36.8	41.0	89.8	36.8	41.0	89.8
東京	32.0	34.9	91.7	35.8	39.1	91.8	35.8	39.1	91.8
神奈川	33.8	38.0	88.7	37.0	41.6	88.9	37.0	41.6	88.9
新潟	29.1	32.4	89.6	35.0	38.4	91.2	35.0	38.4	91.2
富山	29.5	33.5	88.0	36.1	40.6	89.0	36.1	40.6	89.0
石川	29.3	32.8	89.5	35.5	39.6	89.8	35.5	39.6	89.8
福井	28.8	32.5	88.5	35.0	39.4	88.9	35.0	39.4	88.9
山梨	28.6	29.9	95.6	34.0	36.8	92.3	34.0	36.8	92.3
長野	30.4	33.8	89.8	35.6	39.2	90.7	35.6	39.2	90.7
岐阜	30.8	34.3	89.9	35.4	39.2	90.3	35.4	39.2	90.3
静岡	32.7	36.3	90.0	36.4	40.5	89.9	36.4	40.5	89.9
愛知	32.5	36.5	89.0	36.9	41.3	89.3	36.9	41.3	89.3
三重	29.0	31.5	92.1	35.0	37.1	94.4	35.0	37.1	94.4
滋賀	31.4	34.7	90.6	35.8	38.7	92.7	35.8	38.7	92.7
京都	30.2	34.0	88.7	35.9	40.2	89.4	35.9	40.2	89.4
大阪	33.1	36.1	91.7	36.7	39.7	92.4	36.7	39.7	92.4
兵庫	32.2	35.7	90.0	36.4	40.6	89.7	36.4	40.6	89.7
奈良	30.5	33.8	90.2	34.8	38.9	89.5	34.8	38.9	89.5
和歌山	26.9	30.0	89.7	31.4	35.1	89.5	31.4	35.1	89.5
鳥取	28.0	30.6	91.5	35.1	38.8	90.5	35.1	38.8	90.5
島根	26.3	29.8	88.3	33.0	36.5	90.4	33.0	36.5	90.4
岡山	29.5	32.8	89.8	35.6	39.3	90.6	35.6	39.3	90.6
広島	30.1	34.1	88.4	35.4	39.7	89.4	35.4	39.7	89.4
山口	29.6	33.3	88.9	34.3	37.8	90.7	34.3	37.8	90.7
徳島	27.2	29.0	94.0	34.2	37.2	91.7	34.2	37.2	91.7
香川	29.6	33.1	89.3	36.2	40.1	90.4	36.2	40.1	90.4
愛媛	29.1	31.4	92.5	34.8	38.6	90.1	34.8	38.6	90.1
高知	27.4	29.8	92.1	32.6	34.3	95.0	32.6	34.3	95.0
福岡	32.1	34.2	93.8	35.3	37.5	94.1	35.3	37.5	94.1
佐賀	31.1	33.8	91.9	34.6	37.5	92.5	34.6	37.5	92.5
長崎	29.5	32.1	91.9	34.1	37.0	92.2	34.1	37.0	92.2
熊本	28.9	31.6	91.4	34.9	38.0	91.8	34.9	38.0	91.8
大分	27.0	30.1	89.7	33.9	36.7	92.4	33.9	36.7	92.4
宮崎	31.2	34.5	90.2	34.5	38.1	90.6	34.5	38.1	90.6
鹿児島	28.2	31.0	91.1	33.4	35.4	94.3	33.4	35.4	94.3
沖縄	33.0	36.2	91.1	35.1	38.4	91.4	35.1	38.4	91.4

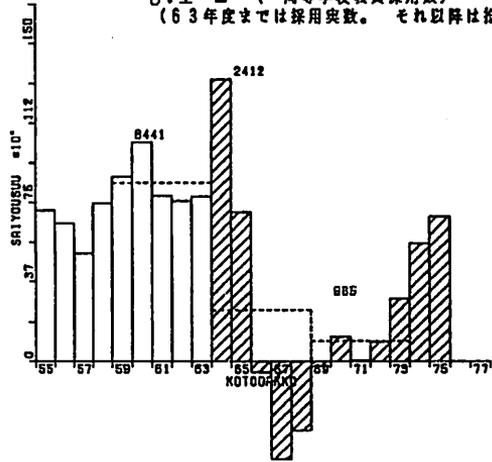
第4表 学級定員改善にともなう教員
一人当り生徒数の減少率(推計)

県名	小学校	中学校
全 国	0.90448	0.90910
北海道	0.92408	0.92018
青森	0.92471	0.95871
岩手	0.90821	0.95687
宮城	0.90545	0.90233
秋田	0.91753	0.94601
山形	0.90169	0.90431
福島	0.90684	0.91305
茨城	0.89787	0.89538
栃木	0.89704	0.89629
群馬	0.88118	0.89392
埼玉	0.89804	0.89447
千葉	0.89694	0.89760
東京	0.91666	0.91791
神奈川	0.88704	0.88924
新潟	0.89627	0.91205
富山	0.87996	0.89014
石川	0.89470	0.89783
福井	0.88466	0.88937
山梨	0.95617	0.92251
長野	0.89822	0.90730
岐阜	0.89851	0.90278
静岡	0.90001	0.89868
愛知	0.89009	0.89294
三重	0.92096	0.94446
滋賀	0.90580	0.92739
京都	0.88712	0.89376
大阪	0.91715	0.92426
兵庫	0.90013	0.89652
奈良	0.90223	0.89468
和歌山	0.89736	0.89524
鳥取	0.91472	0.90492
島根	0.88257	0.90376
岡山	0.89805	0.90631
広島	0.88383	0.89352
山口	0.88855	0.90723
徳島	0.93999	0.91698
香川	0.89315	0.90359
愛媛	0.92549	0.90098
高知	0.92054	0.94991
福岡	0.93848	0.94069
佐賀	0.91949	0.92493
長崎	0.91862	0.92175
熊本	0.91403	0.91843
大分	0.89720	0.92387
宮崎	0.90237	0.90615
鹿児島	0.91062	0.94301
沖縄	0.91074	0.91449

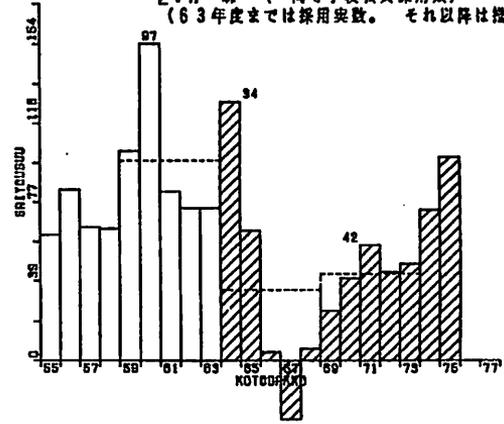
第5表 出生数の推計値と実際値
との比較

県名	63年 推計値	63年 実際値	63年 実際値/ 推計値
全 国	1357031	1314006	0.9683
北海道	61982	59211	0.9553
青森	17495	16373	0.9359
岩手	15759	15410	0.9779
宮城	26406	24999	0.9467
秋田	12757	12087	0.9475
山形	13969	13951	0.9987
福島	25406	24958	0.9824
茨城	32040	30515	0.9524
栃木	22660	21530	0.9501
群馬	21747	21017	0.9664
埼玉	65710	65396	0.9952
千葉	58072	56462	0.9723
東京	117546	114422	0.9734
神奈川	83737	84023	1.0034
新潟	27084	26204	0.9675
富山	11176	11005	0.9847
石川	12495	12317	0.9858
福井	9645	9208	0.9547
山梨	9747	9068	0.9303
長野	23083	22589	0.9786
岐阜	22878	21791	0.9525
静岡	42131	40720	0.9665
愛知	78155	75280	0.9632
三重	19302	18932	0.9808
滋賀	14442	14188	0.9824
京都	26948	26192	0.9719
大阪	95259	93315	0.9796
兵庫	58602	56451	0.9633
奈良	14207	14105	0.9928
和歌山	11405	10888	0.9547
鳥取	6988	6887	0.9855
島根	8529	8156	0.9563
岡山	21482	20355	0.9484
広島	31611	30356	0.9603
山口	16348	15202	0.9299
徳島	8858	8761	0.9890
香川	10843	10482	0.9667
愛媛	16491	15942	0.9667
高知	8529	8146	0.9551
福岡	54416	51754	0.9511
佐賀	10776	10217	0.9481
長崎	19066	18233	0.9563
熊本	21716	20724	0.9543
大分	13489	12868	0.9540
宮崎	14060	13505	0.9605
鹿児島	22400	20908	0.9334
沖縄	19606	18903	0.9641

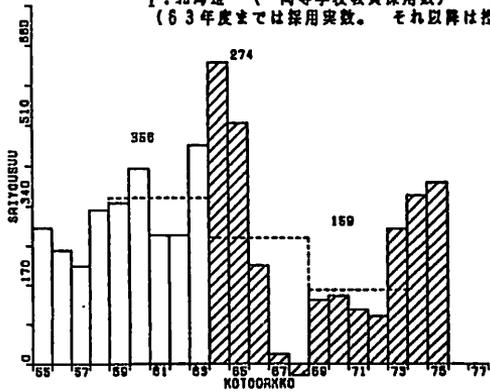
0. 全国 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



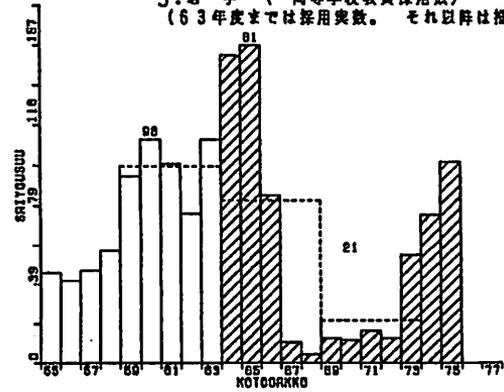
2. 青森 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



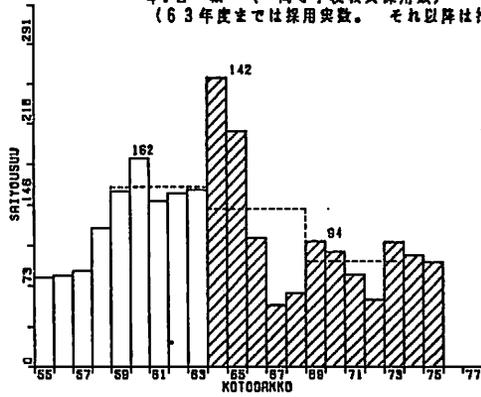
1. 北海道 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



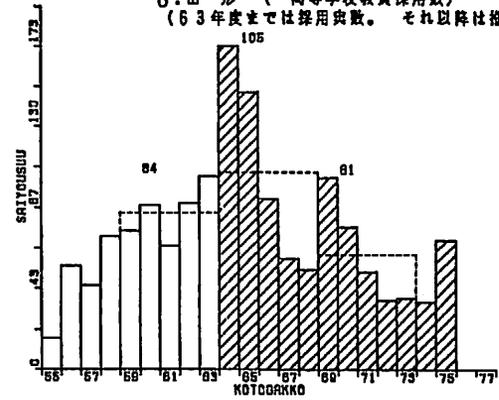
3. 岩手 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



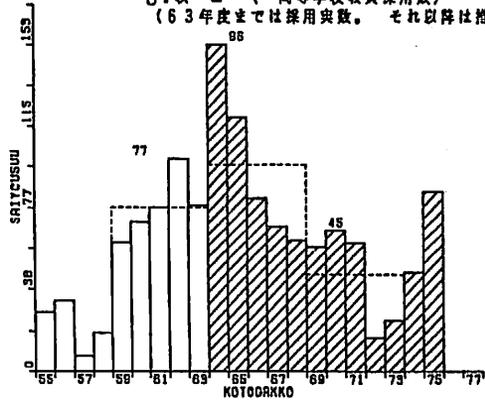
4.宮城（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



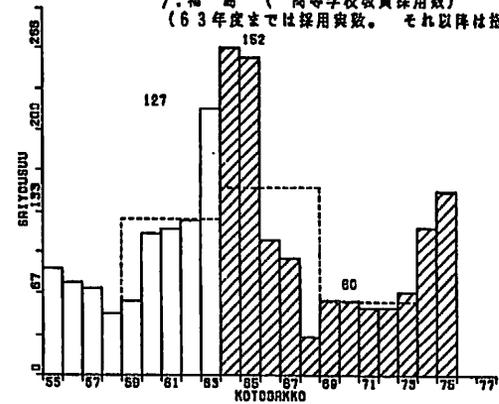
6.山形（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



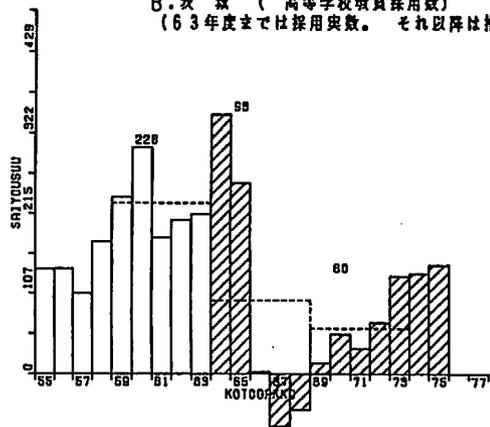
5.秋田（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



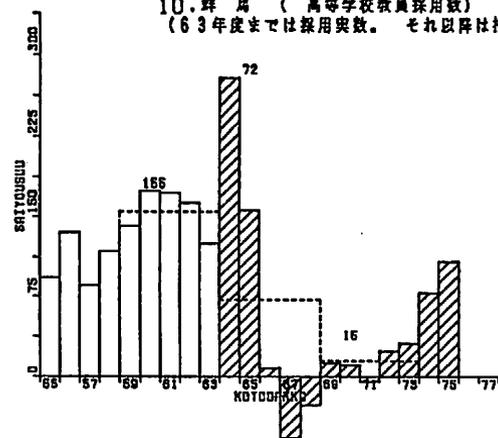
7.福島（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



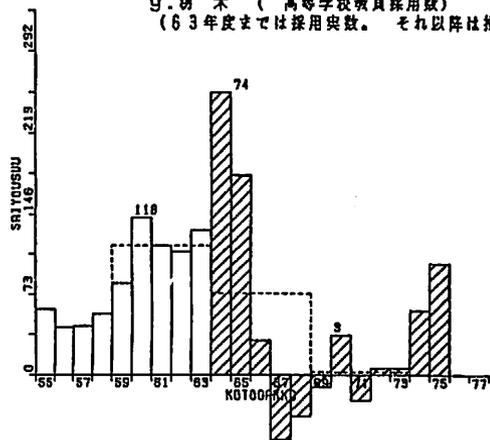
8.茨城（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



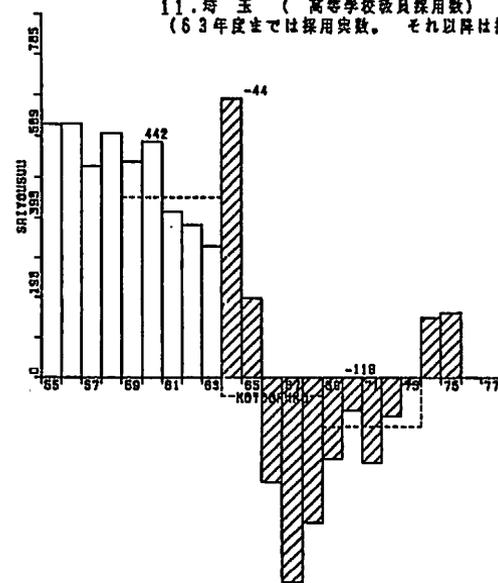
10.群馬（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



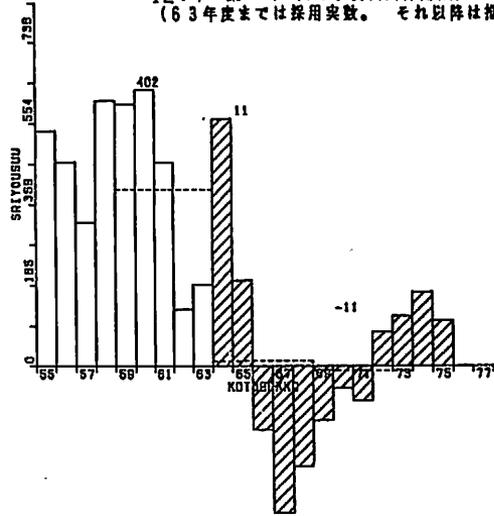
9.栃木（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



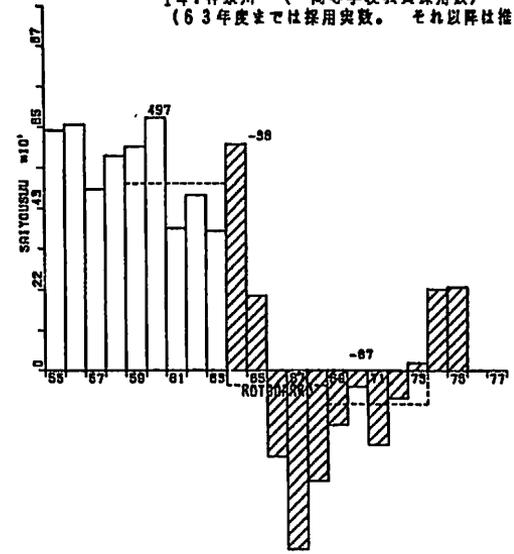
11.埼玉（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



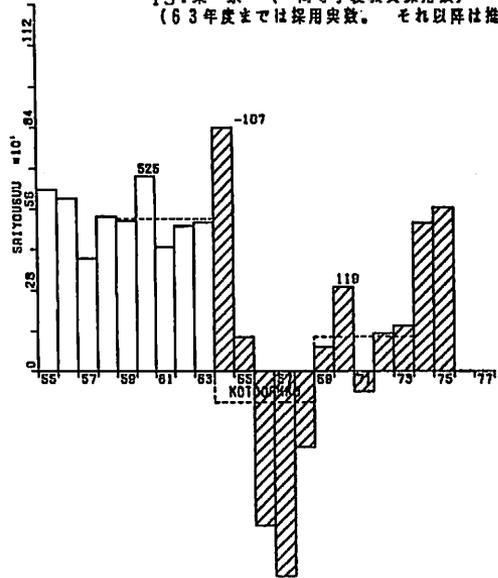
12. 千葉 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



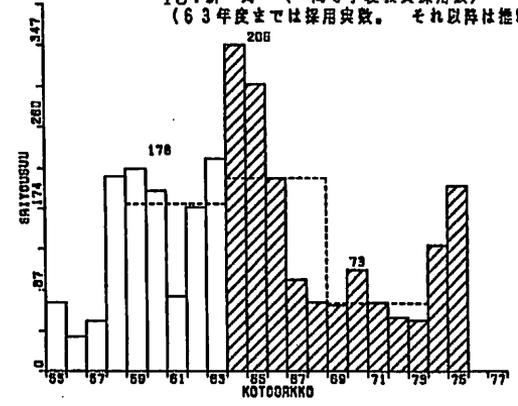
14. 神奈川 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



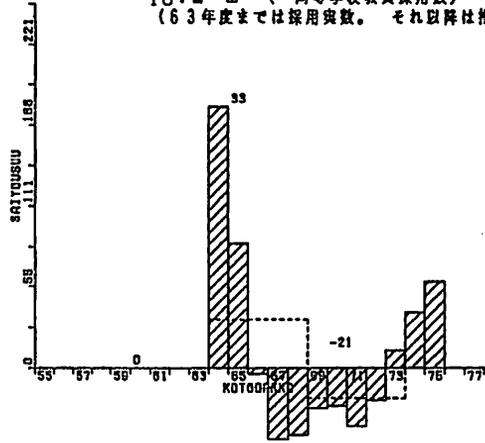
13. 東京 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



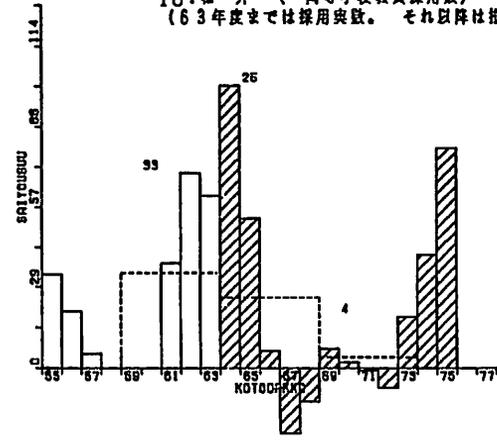
15. 新潟 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



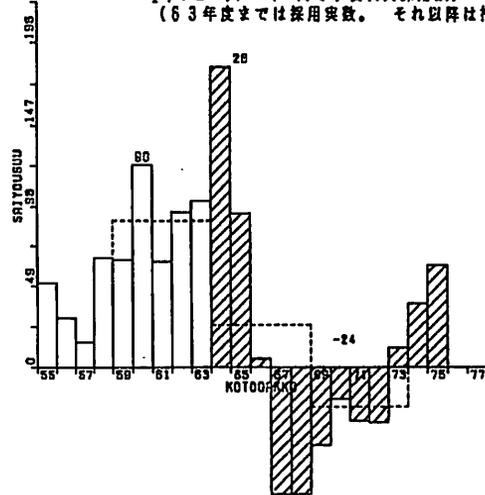
16. 富山 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



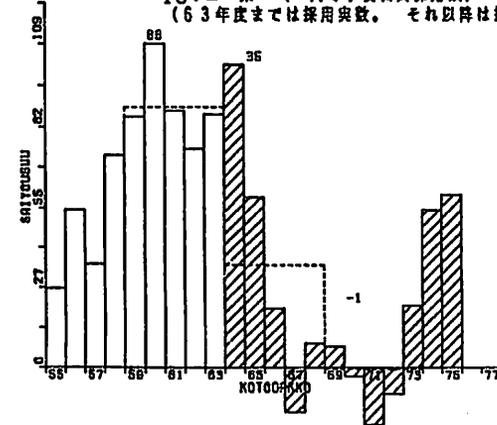
18. 福井 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



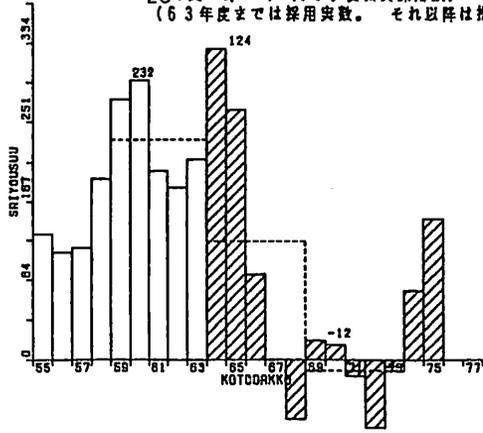
17. 石川 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



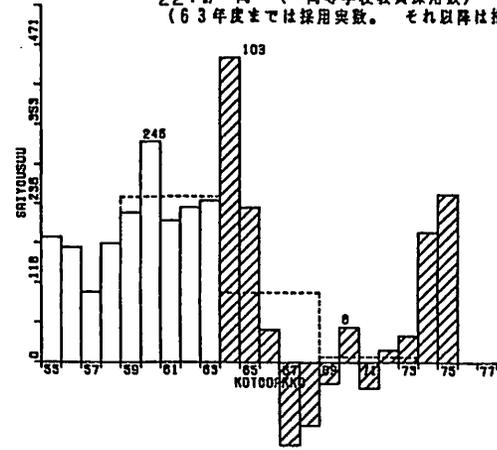
19. 山梨 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



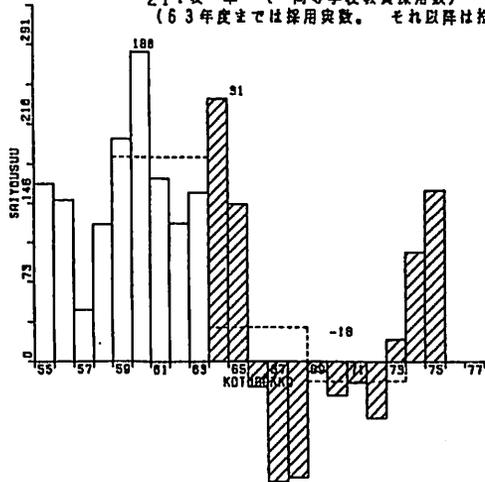
20. 長野 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



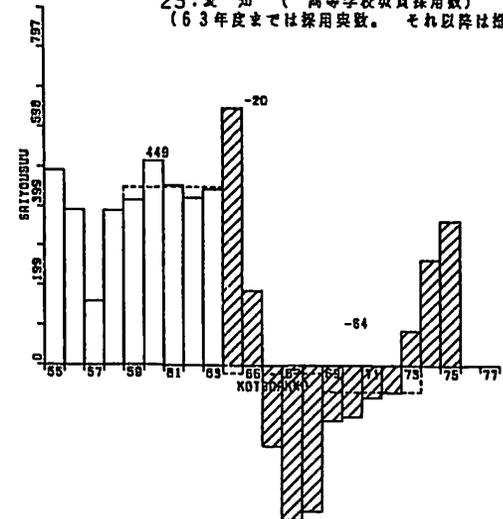
22. 静岡 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



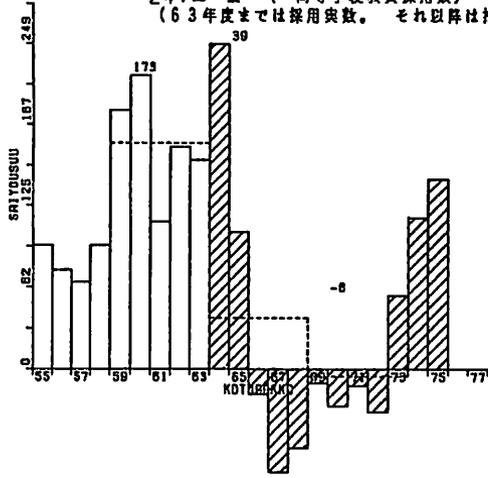
21. 岐阜 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



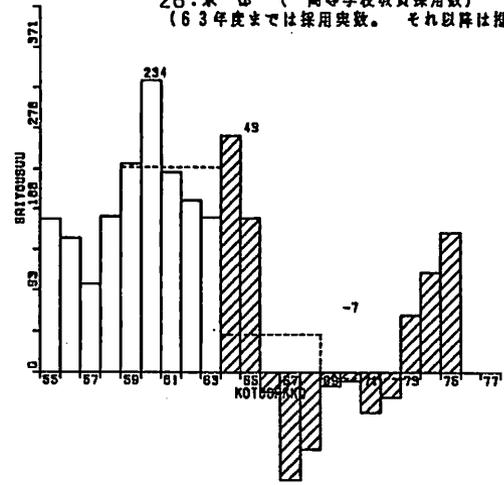
23. 愛知 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



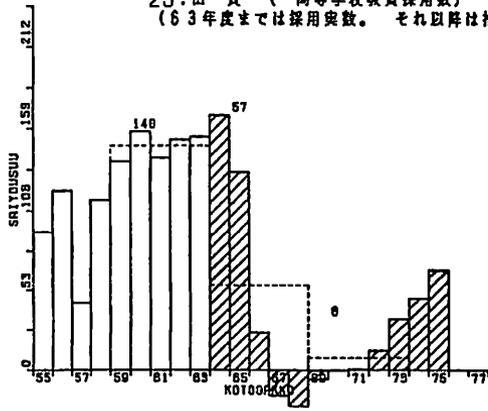
24.三重 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



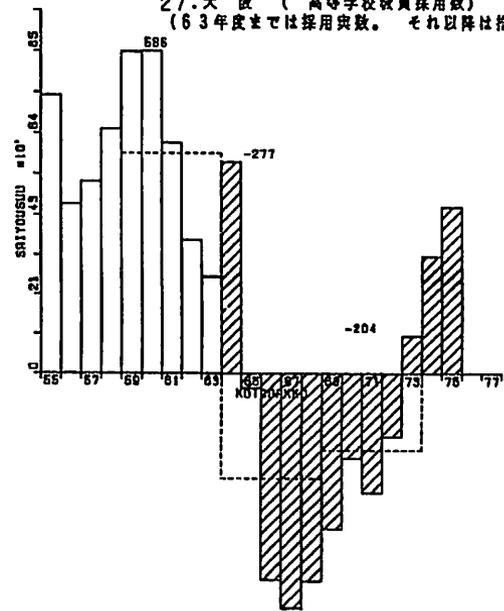
26.京都 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



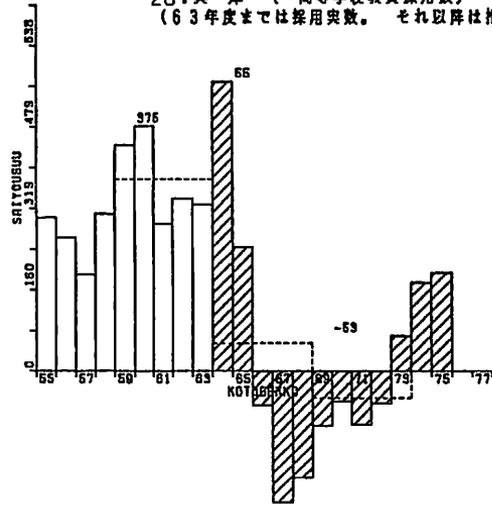
25.滋賀 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



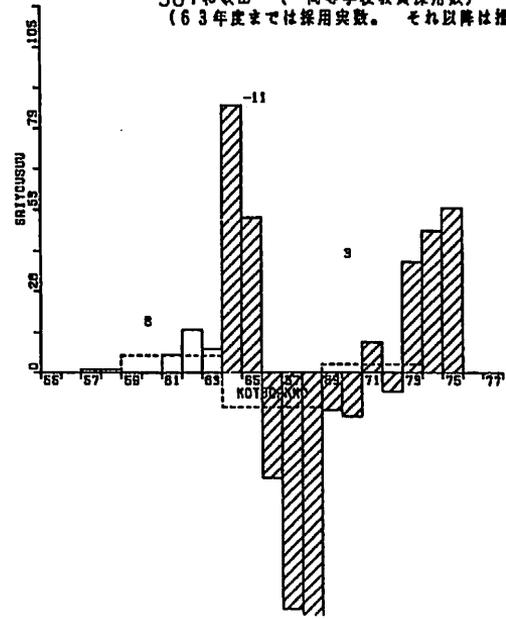
27.大阪 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



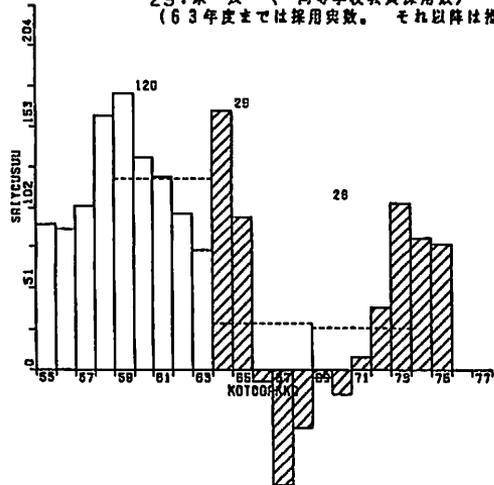
28.兵庫 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



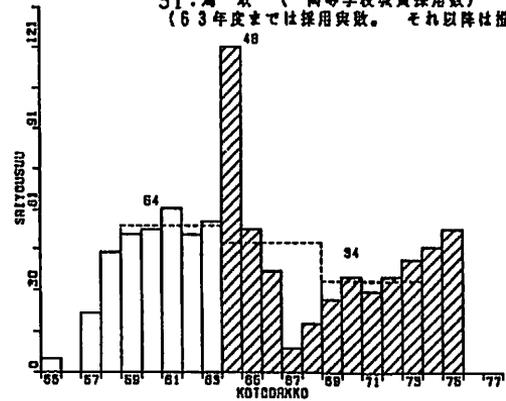
30.和歌山 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



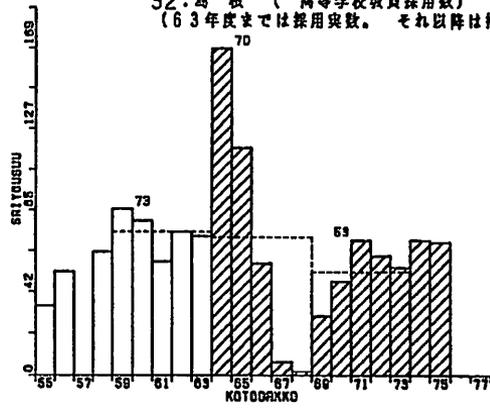
29.奈良 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



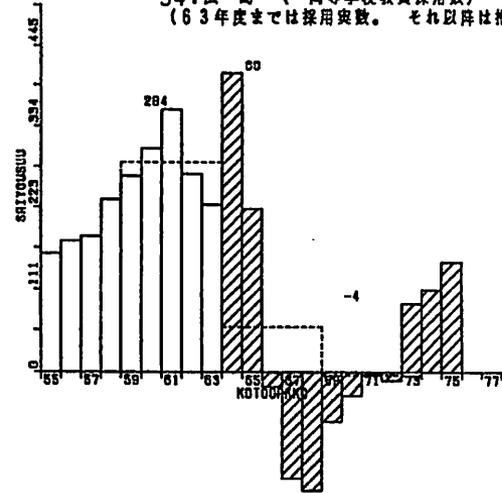
31.鳥取 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



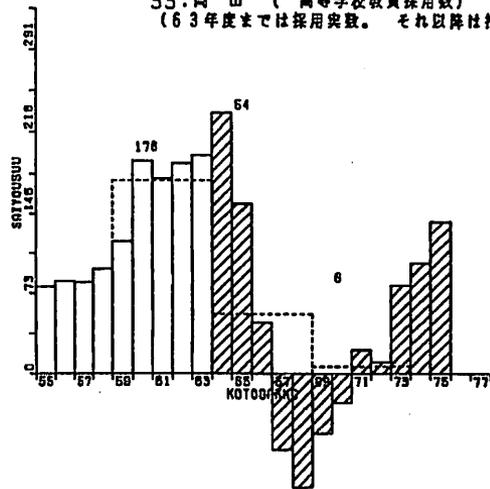
32. 鳥 根 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)



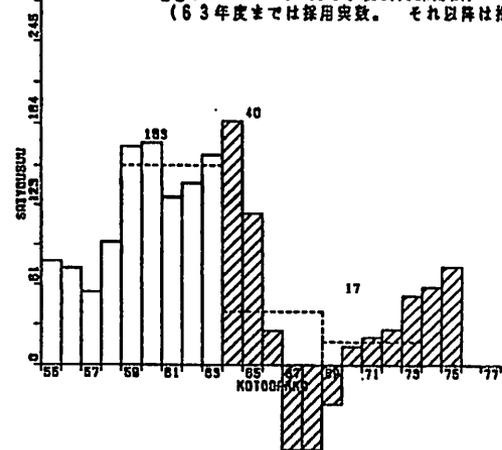
34. 広 島 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)

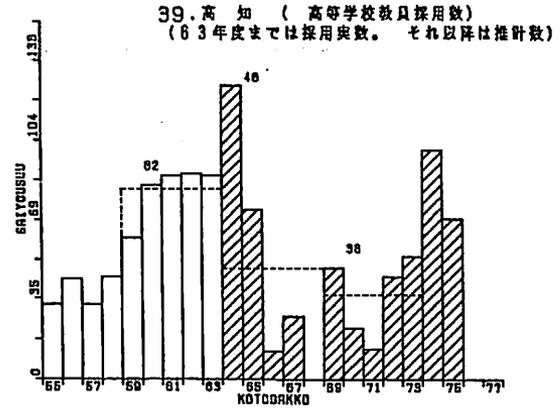
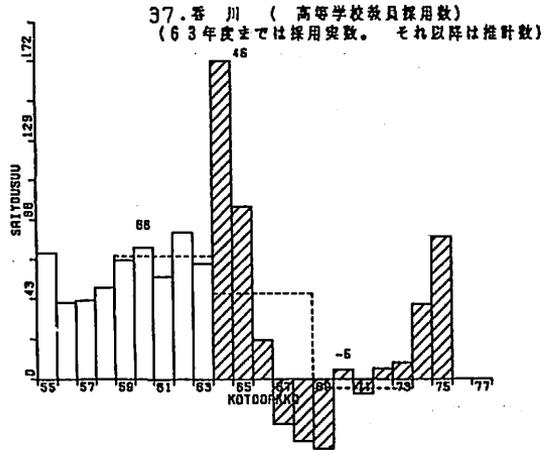
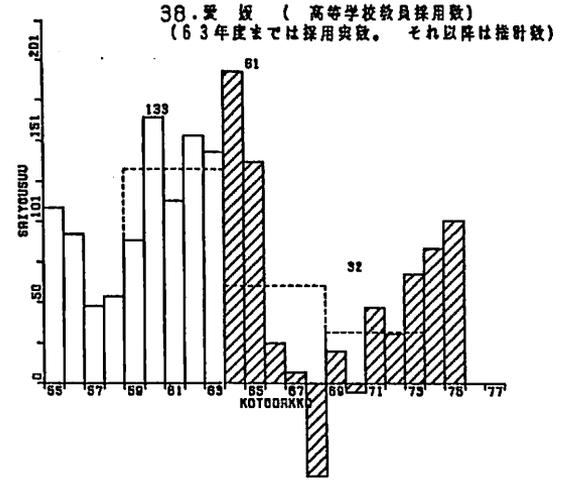
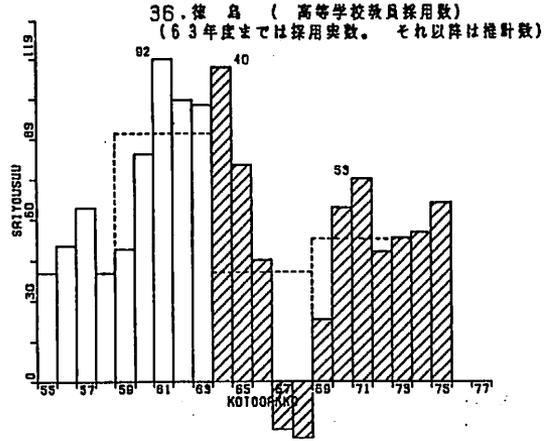


33. 岡 山 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)

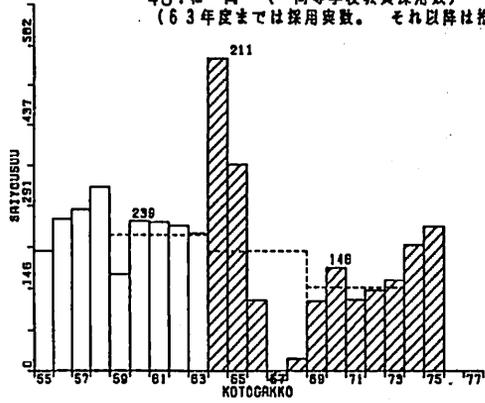


35. 山 口 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)

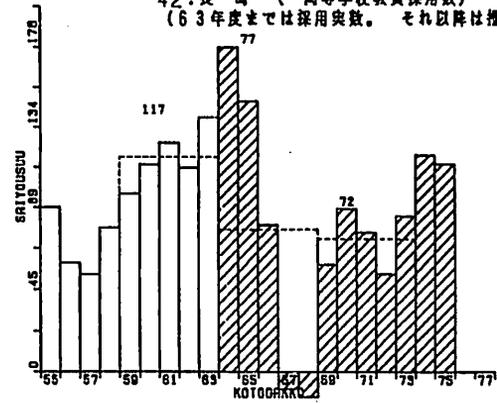




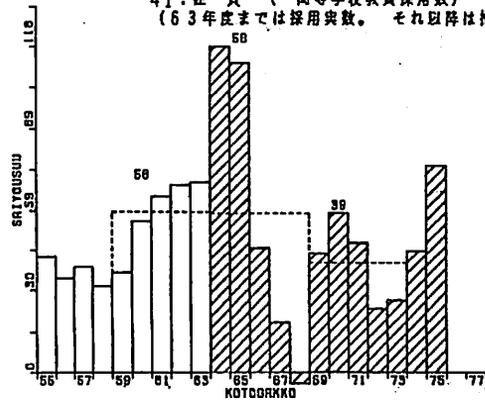
40. 福岡 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



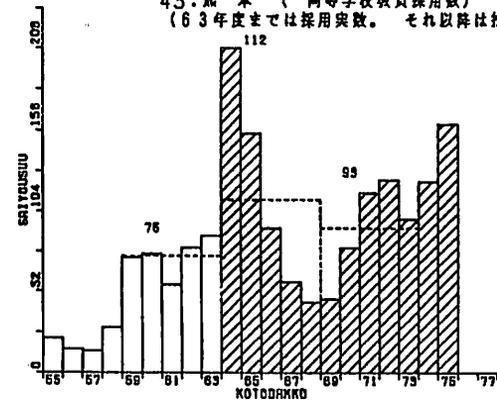
42. 長崎 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

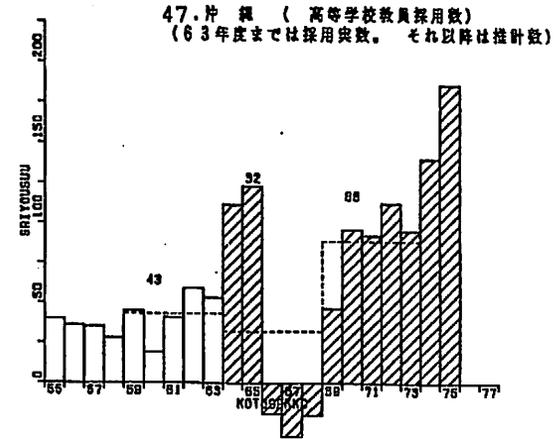
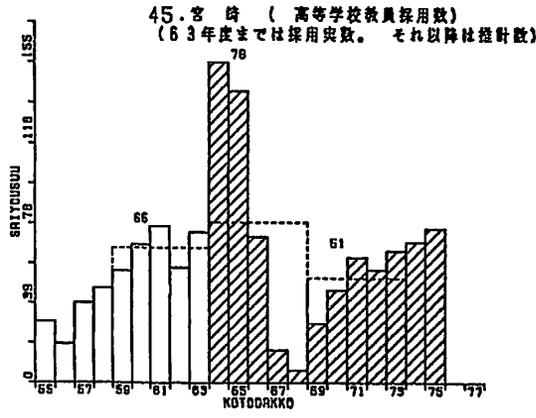
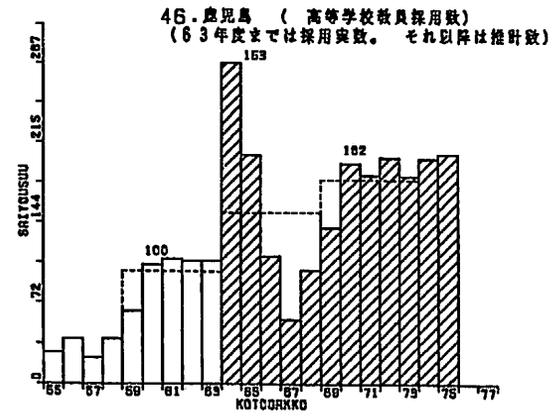
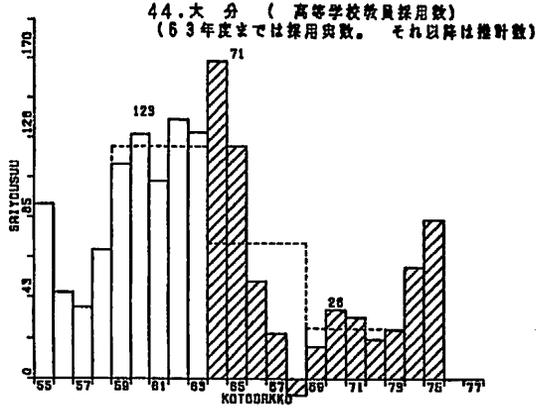


41. 佐賀 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

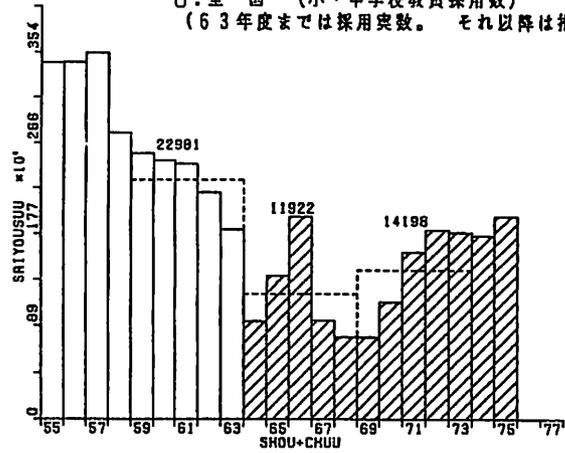


43. 熊本 (高等学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

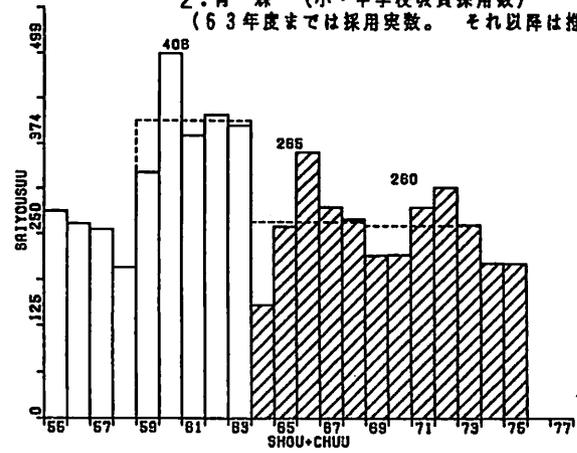




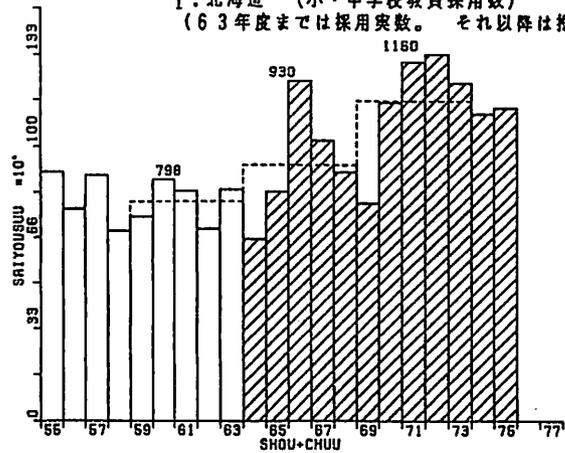
0. 全国 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



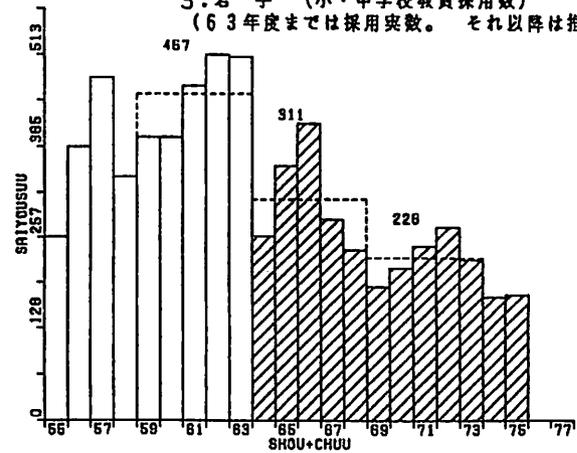
2. 青森 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

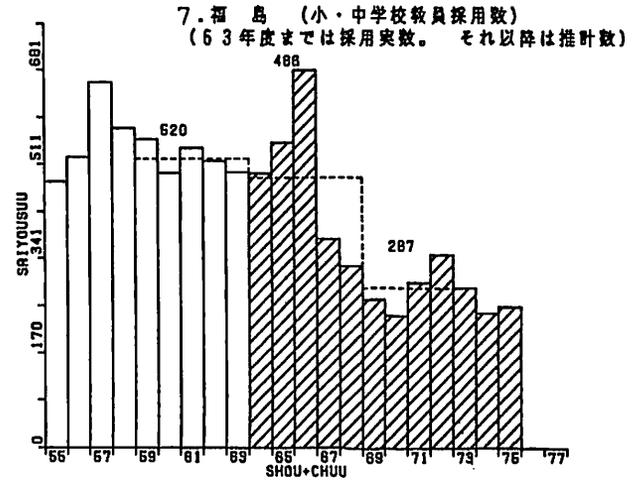
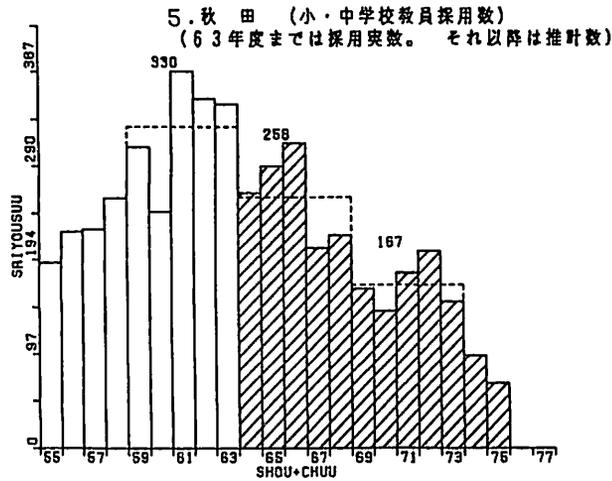
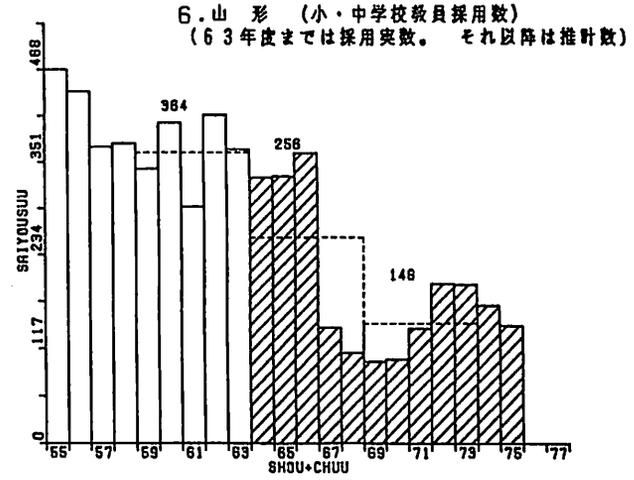
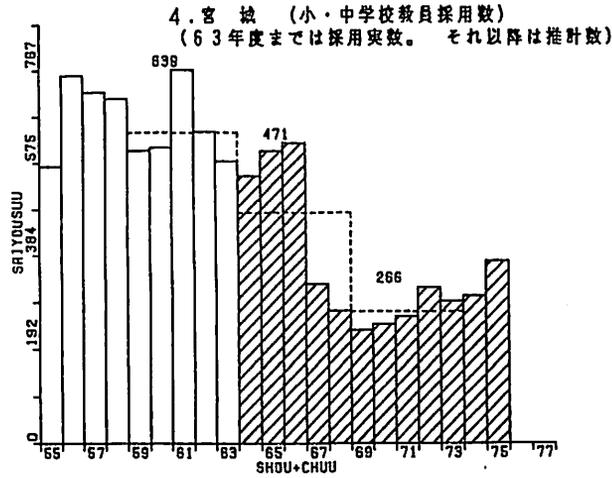


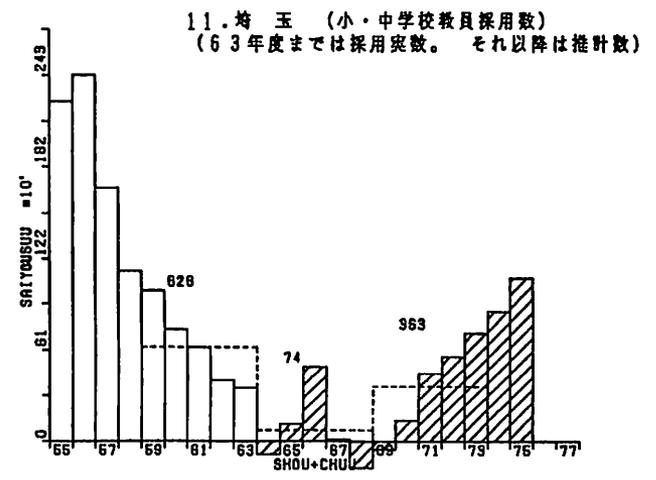
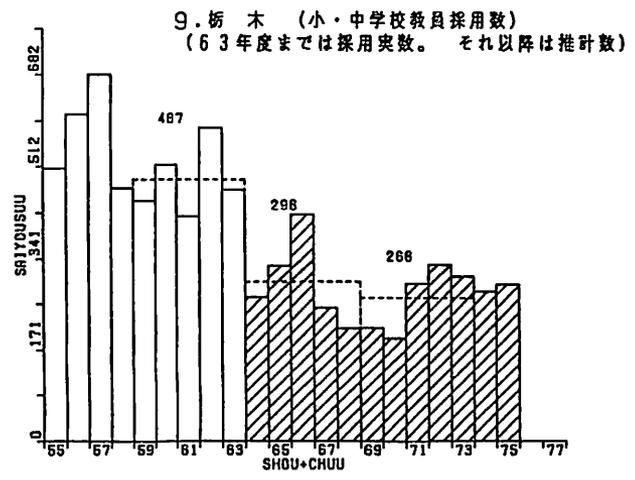
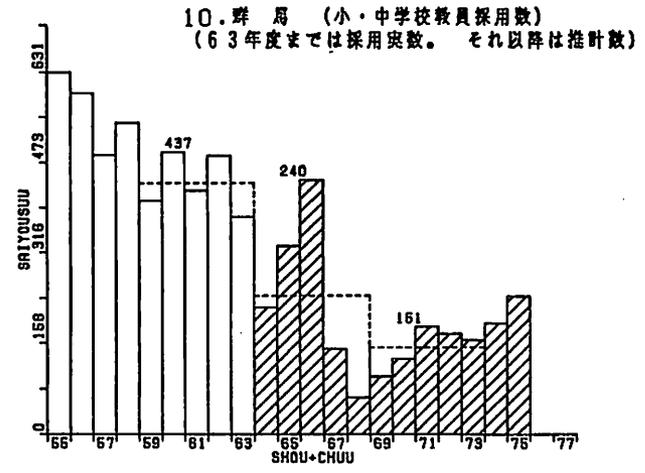
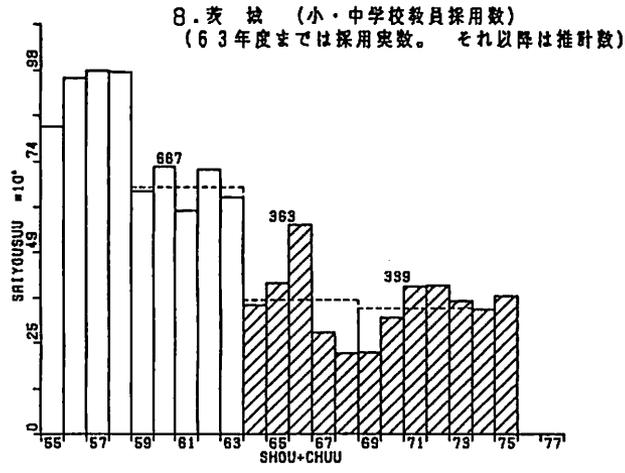
1. 北海道 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



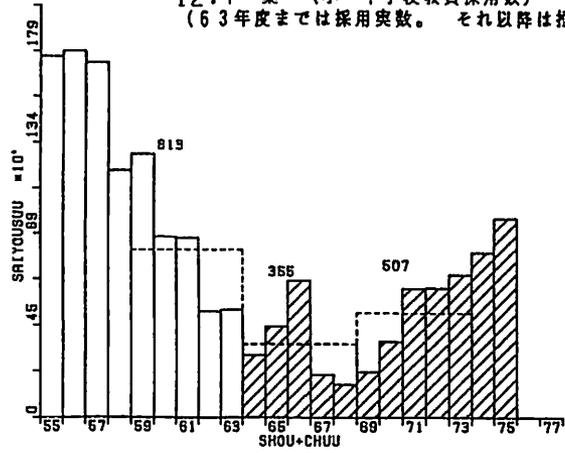
3. 岩手 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



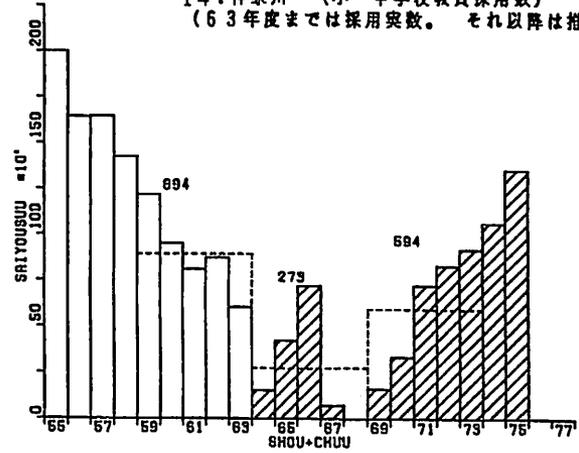




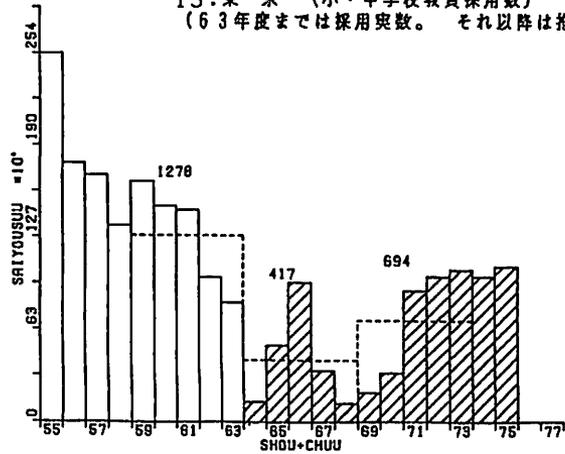
12. 千葉 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



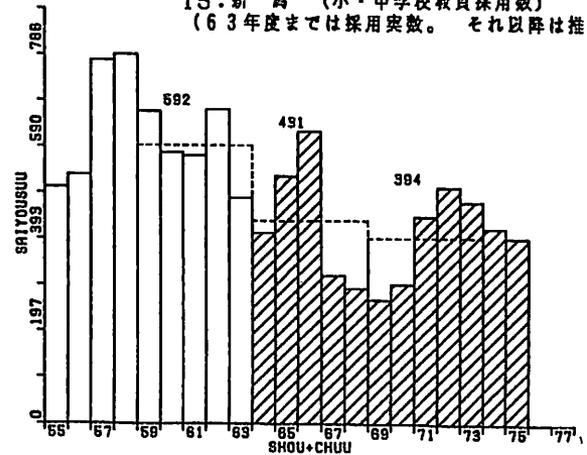
14. 神奈川 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

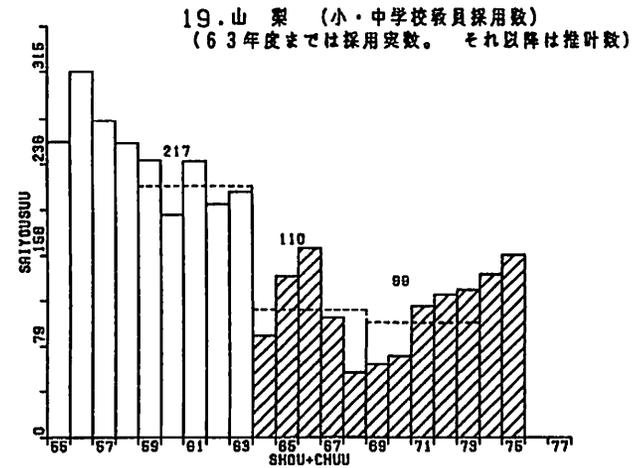
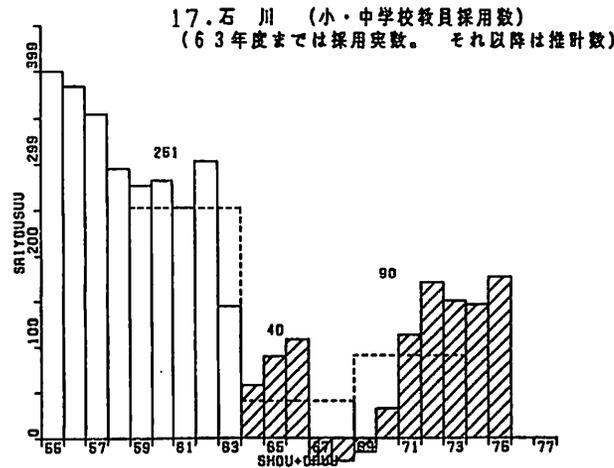
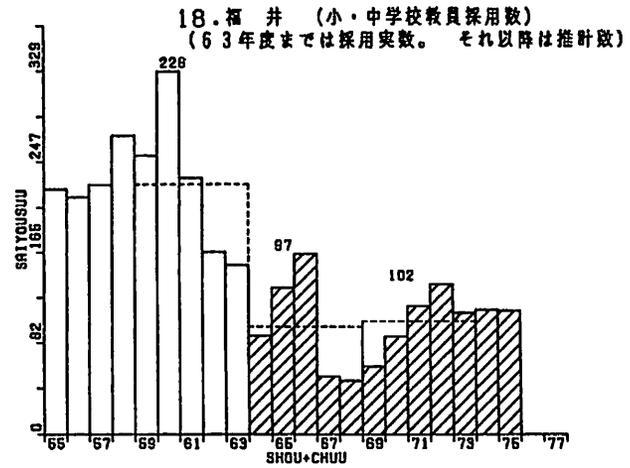
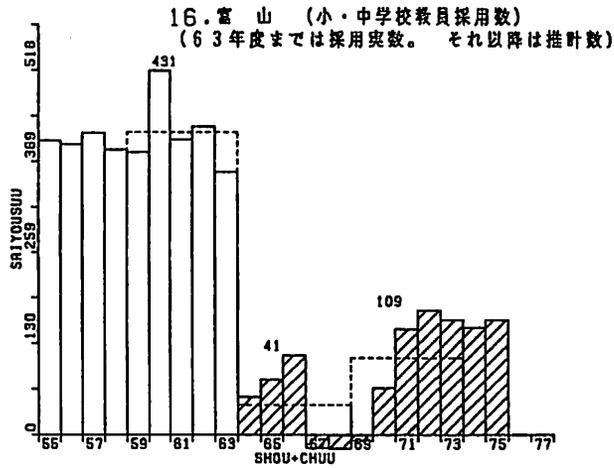


13. 東京 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

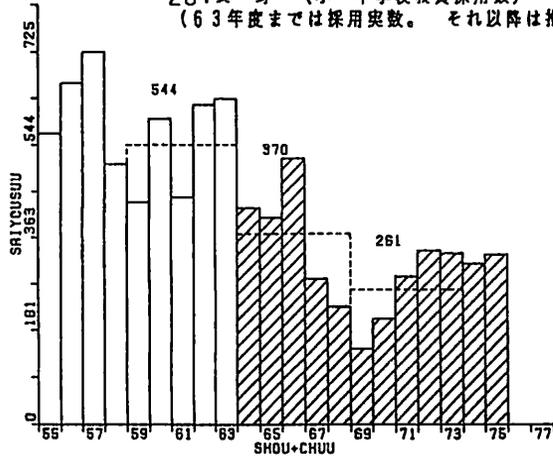


15. 新潟 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

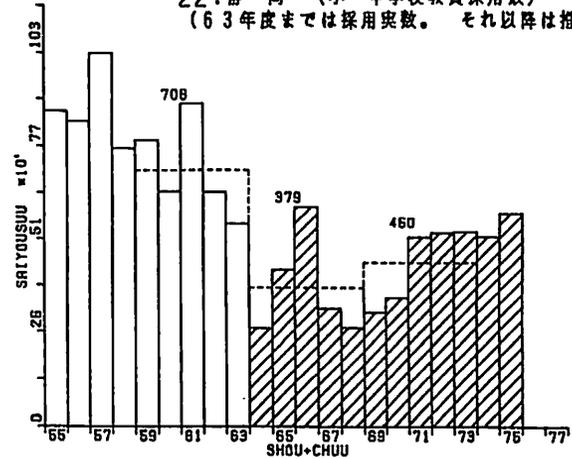




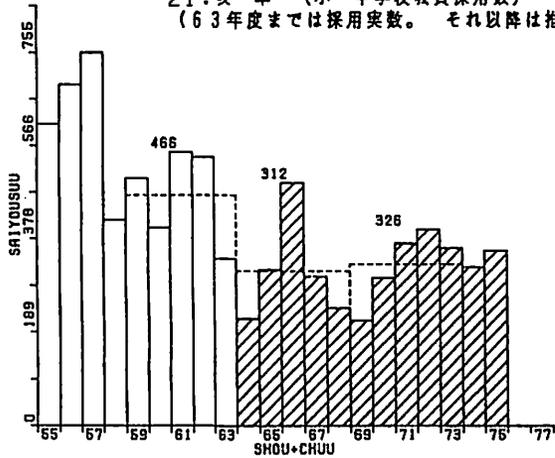
20. 長野 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



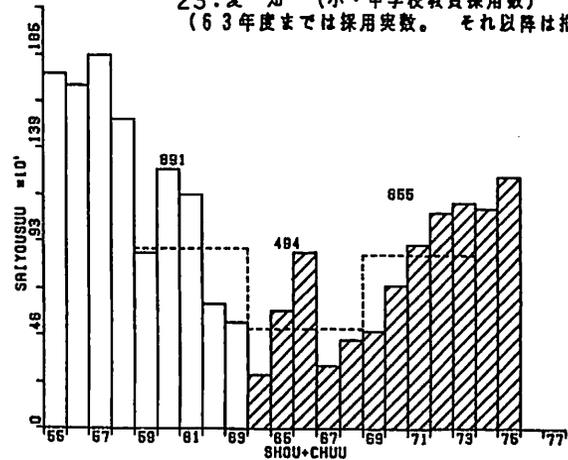
22. 静岡 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



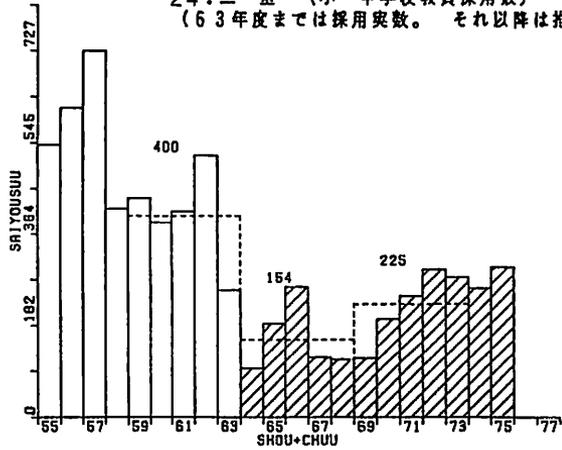
21. 岐阜 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



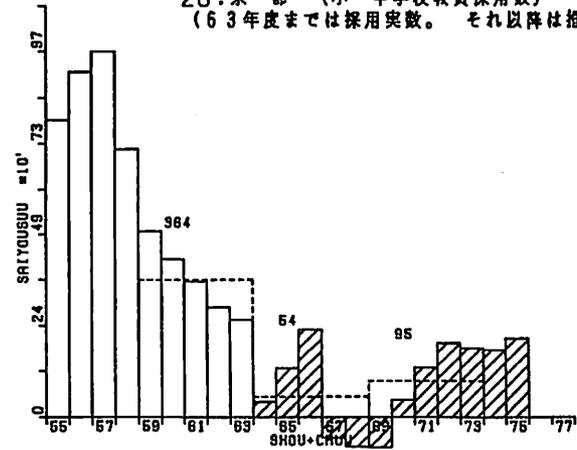
23. 愛知 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



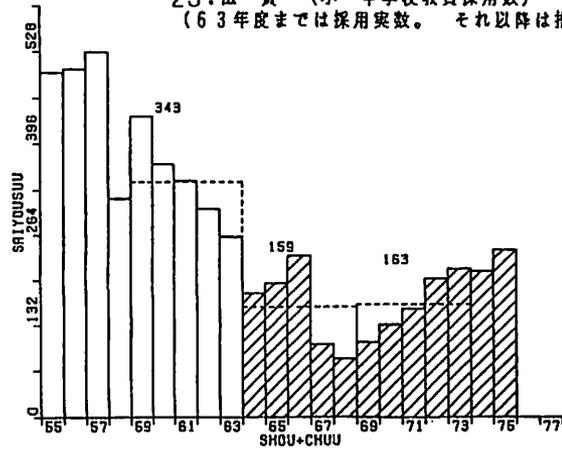
24. 三重 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



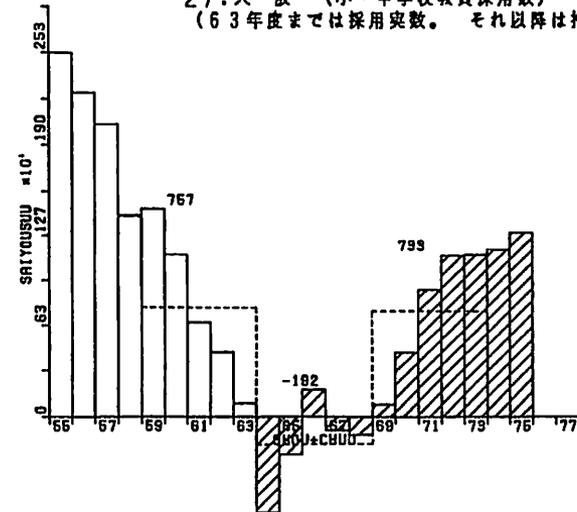
26. 京都 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



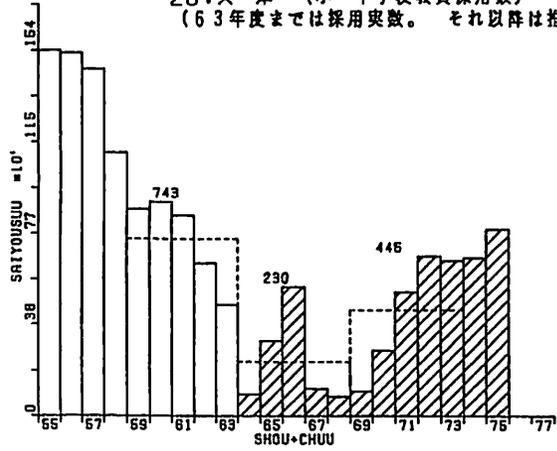
25. 滋賀 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



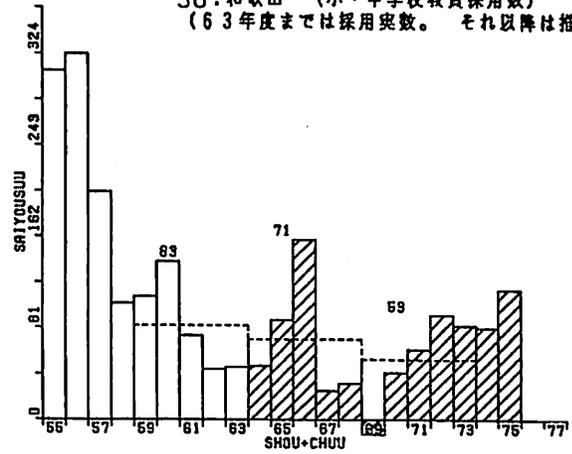
27. 大阪 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



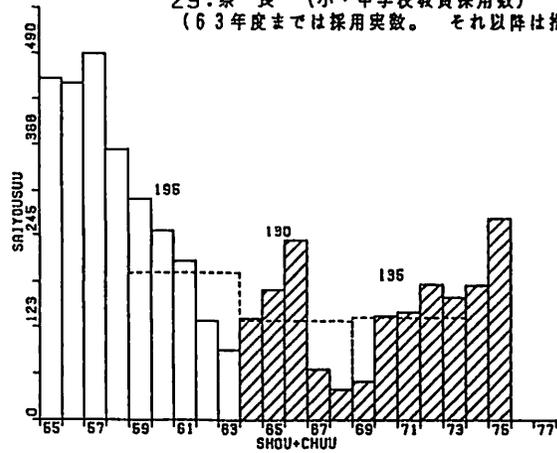
28.兵庫 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



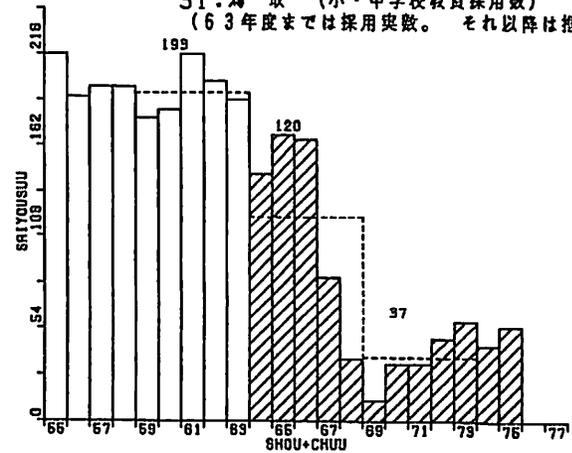
30.和歌山 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



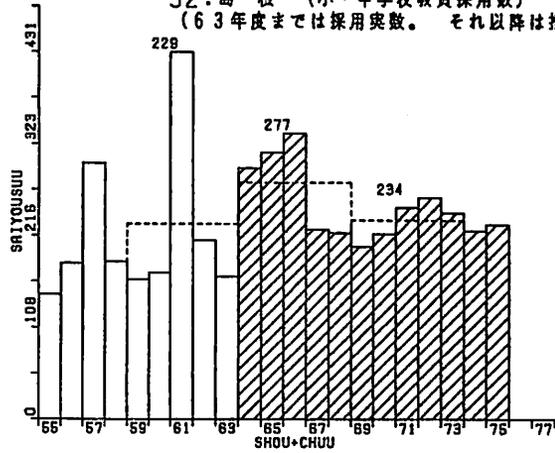
29.奈良 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



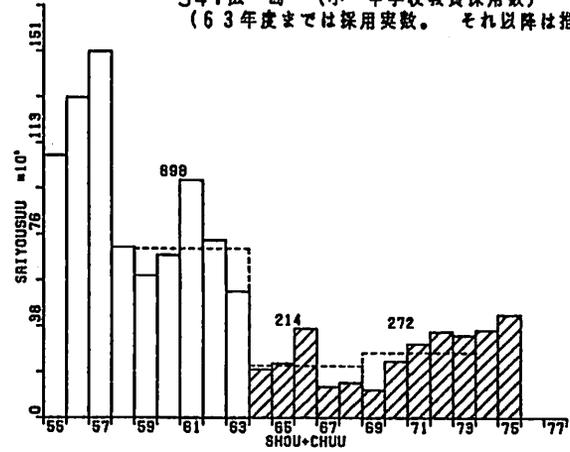
31.鳥取 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



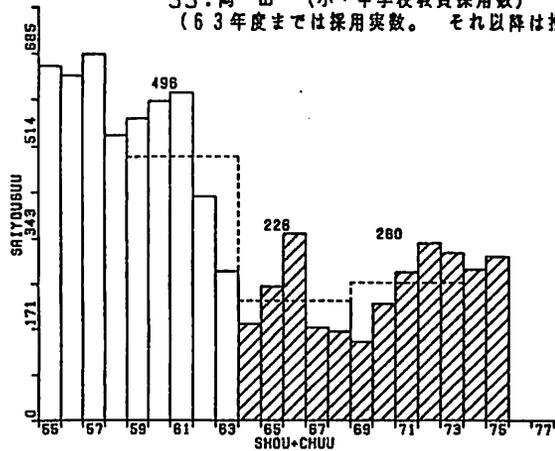
32. 島根 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



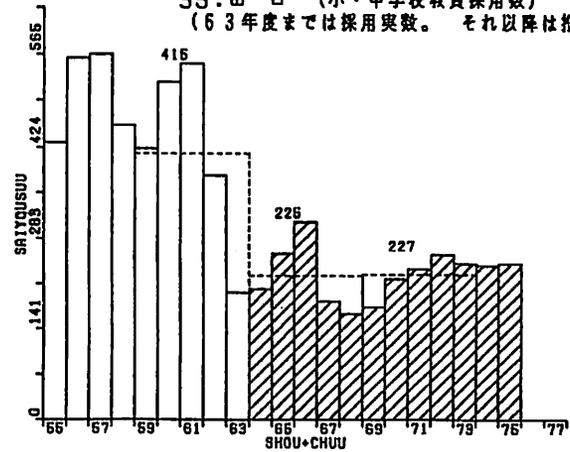
34. 広島 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

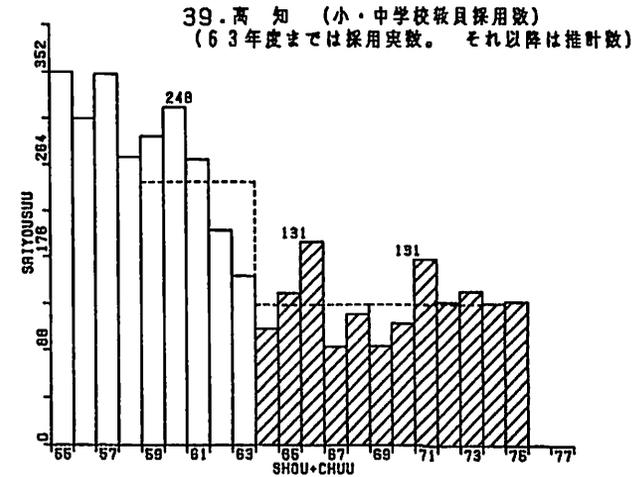
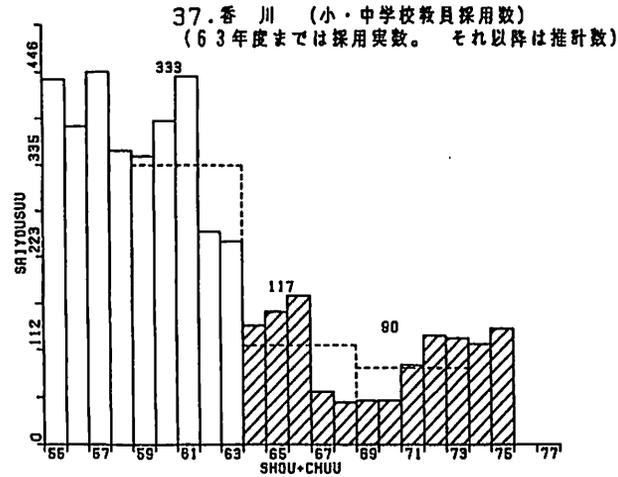
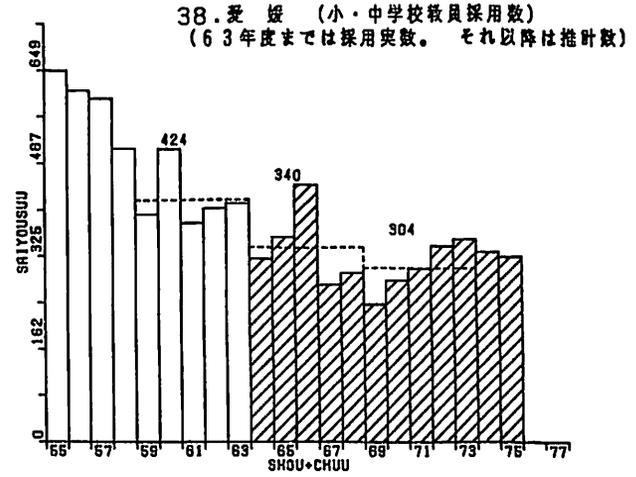
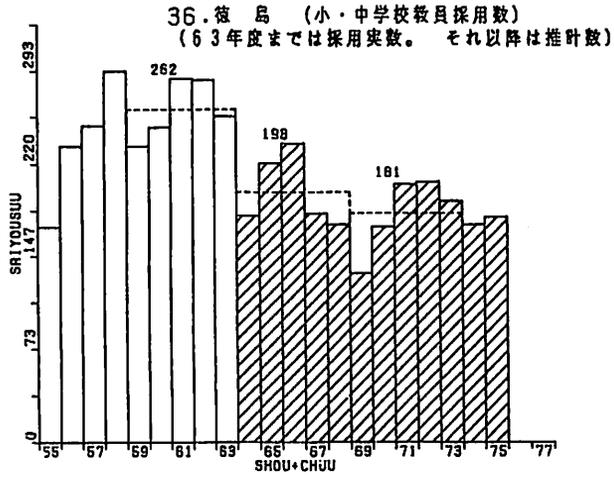


33. 岡山 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

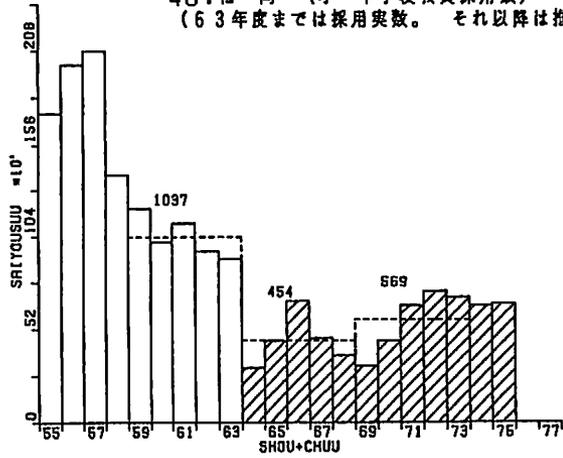


35. 山口 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

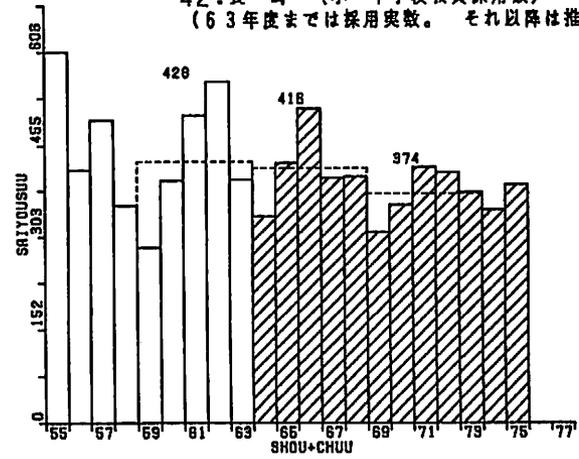




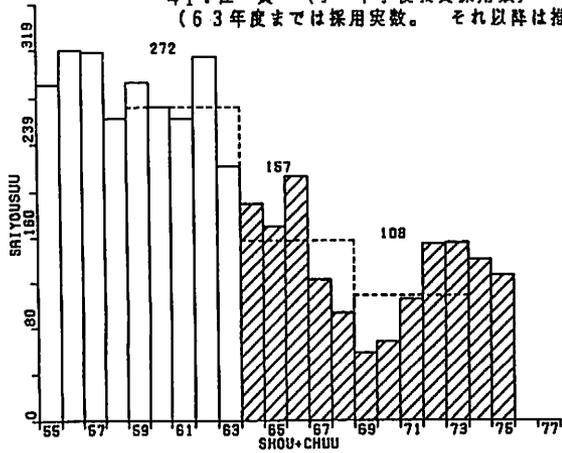
40. 福岡 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



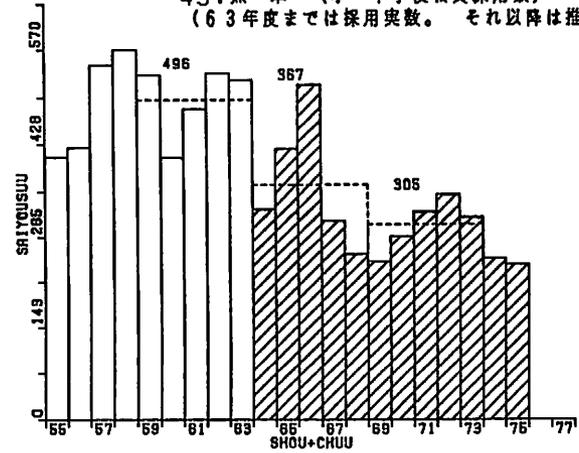
42. 長崎 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



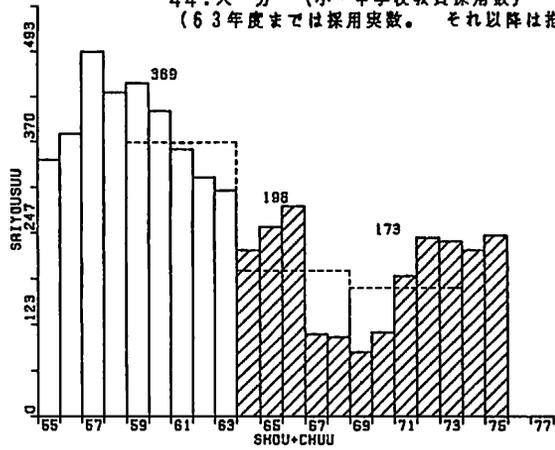
41. 佐賀 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



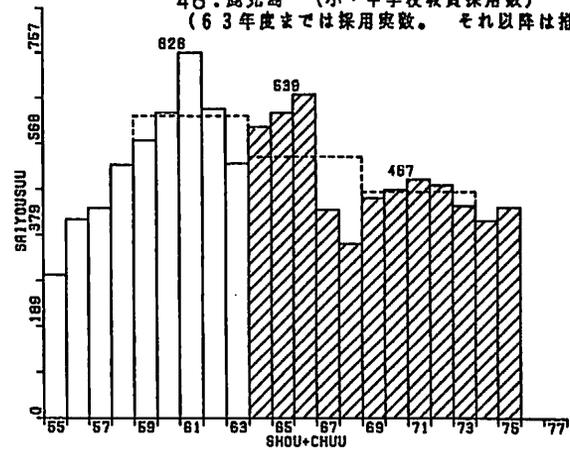
43. 熊本 (小・中学校教員採用数)
 (63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



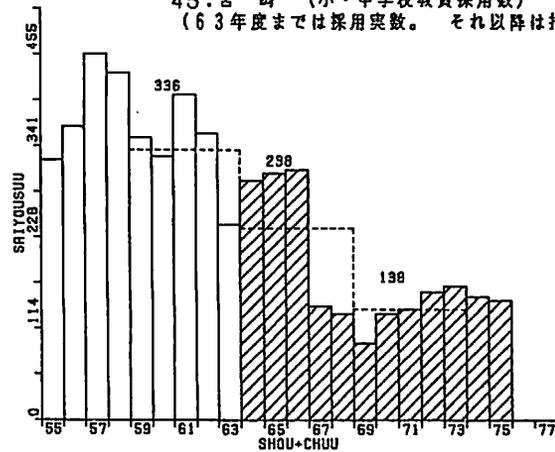
44.大分 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



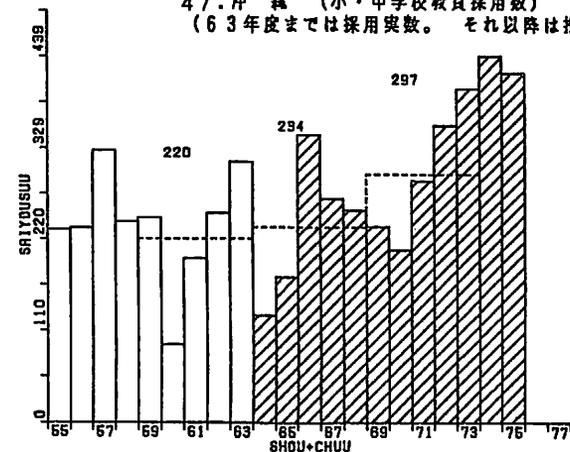
46.鹿児島 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



45.宮崎 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



47.沖縄 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



IV. 地方教育行政の教員資質向上施策

本委員会は、教員の質的向上における地方教育行政の役割の重大性に留意して、各都道府県及び政令指定都市の教育委員会に対して、教員選考試験及び初任者研修に関するアンケートと資料提供をお願いした。この委員会の依頼に、40都道府県と6政令指定都市の教育委員会が回答ならびに資料をお送りいただいた。アンケートの回答のまとめとそれについての簡単な考察は、「「大学における教員養成」に関する調査（第一次報告）」の「Ⅲ. 教員の資質向上に関する地方教育行政の施策」に報告した。この第三次報告では教育委員会から提供いただいた資料（「1. 教員採用選考試験について」は16都道府県教委の公募要領等、「2. 平成元年度初任者研修実施要項」以下については23都道府県1市教委の諸規程類や試行実施報告書、それといくつかの地区の「教員の資質向上地区連絡協議会」の資料）に基づく若干の考察を報告する。（なお都道府県、市名は文中で順にABCと付けたので、ABCが特定の県市を指示している訳ではない。また、都道府県、市と書くべきところを、すべて県で代表させた。）

IV-1 教員採用選考試験

IV-1-1 選考対象の免許状種別

教職の専門性を尊重する趣旨からいえば当然それぞれの免許状種別毎に募集されるべきであるが、多くの県の選考試験は、小学校、中学校／教科別、高校／教科別が多く、養護学校教諭、養護教諭、幼稚園教諭などを別枠で募集しているのは6県であった。

IV-1-2 出願資格の国籍条件

教育においても国際化が求められているところであるが、多くの県が、募集要項において出願資格として日本国籍を条件としている。国籍条項がないのは4県である。

IV-1-3 試験内容、期待される資質の問題

選考試験の内容・方法は近年多様化してきているが、それが教員としての資質を把握する上で適切であるかどうかは、内容が公開されていないので判断できない。適性検査や性格検査をおこなうところが多い（10県）が、これらの検査の使用法については慎重でありたい。面接も集団と個人の両方が多い。筆記試験や実技試験の内容領域を表示するところが多くなっているのは改善である。

第一次報告でも指摘したが、今回の免許法改正・初任者研修制度創設等の一連の施策の根底には、「教員の資質は、養成から初任者研修、教職経験、さらに現職研修という教職の生涯的過程を通じて発展していく」という教師観があり、これは「教員としての職業的能力・使命感の体得等」を入職時に要求するこれまでの観念と大きく異なっている。この観点に立つならば、採用時において求められる教員資質の内容も、将来の発展のための基礎的な資質・能力にもっと注目されてよいのではなかろうか。

その他、いくつかの県において出願書類に、クラブ、部活動、社会的奉仕活動歴を記載させるところがあった。これらはそれぞれに有益な活動であるが、それは本来、評価されることを期待して行うものでないから、これがあたかも教員採用の有利な条件であるかのような印象を与えることは避けるべきであろう。

最終学校総合評価書に実習、人物評価などを特に求めるところがあったが、これも大学教育のある部分にのみ比重をおく印象を与えるし、大学の成績評価の客観性から問題であろう。また、身体条件として、視聴覚障害、色覚障害について特に規定しているところがあるが、これも身体障害による差別についての近年の雇用機会の拡大の動向からみて再考する必要があるだろう。

IV-1-4 採用内定時期

採用内定の通知の時期は11月上、中旬が多く、この間の民間企業の求人動向を考慮してやや早くなっている。しかし、これでも民間の内定時期よりはかなり遅い。これは大学卒業者全体の就職に関する問題で、いたづらに内定時期を早めればよいというものではない。しかし、教員の場合には教員定数基準によるきわめて厳しい制約があることが、採用数の早期確定を困難にしている面があるので、その点の政策的改善措置がまず必要であろう。

IV-2 平成元年度初任者研修実施要項

IV-2-1 制度についての認識

多くの県の初任者研修実施要項では、その目的を「現職研修の一環／実践的指導力。使命感／幅広い知見」という文部省が提示した雛形どおりの文言で述べているが、下の例に示すいくつかの県は、下線部にみられるようにそれなりに独自の目的表現をしている。そこには、この研修の性格や目的についての当時の世論の批判を踏まえた捉え直しが反映しているように思われる。とくにD県は、要項の全体を通して、簡潔で教師の意思を尊重する姿勢をうかがわせる。

A県：「現職研修、教員としての自覚を深め、実践的指導力を養う、指導上の不安や悩みを緩和し、円滑に教育活動が展開できるよう指導、援助する。」

B県：「新任教員の教育力を高めることを目的／基本方針を1) 教職専門知識、技能、

指導力、人間性、教育愛、使命感を系統的に培う。2) 今後の教職生活に展望と自信を3) 時代の進展に対応できる素地。4) 教育経験を深める。」

C県：「実践的指導力、使命感、幅広い知見」のあとに「父母県民の期待や要望に応え、様々な教育課題と時代の進展に対応できる資質の向上を目指し、本県の実態に即して、計画的に初任者研修を実施する」

D県：「(本地域)の教育論議から生まれた教育への期待や教育課題に対する教師自らの意欲を基盤に、ライフステージに沿った研修の視点に立って、豊かな人間性と実践的指導力を持つ教師の育成を目指し、教育公務員特例法第20条の2の各項に基づく研修(以下初任者研修という)を実施する。」

IV-2-2 研修の実施者

実施者の規定は、若干の県で表現が異なる。それは県教委を表面にたてるかどうかの違いで、「実施は県教委、市町教委は県の実施に協力」というところもある。また「教委が主催する」という表現で、「教委は研修を受けることを命ずる」といった命令研修のニュアンスを避けている例もある。

IV-2-3 研修の内容

これも実質的な違いはないが、雛形にそって法規的にかなり細部まできめるという姿勢と大枠の規定にとどめるものとの違いがある。この点で「市教委作成の「年間研修計画の標準」により、学校の実情に即して計画を立案実施する」という柔軟性を持たせた規定をしている例もある。

IV-2-4 実施協議会

実施協議会はどの県も組織しているが、その規定の仕方や、委員構成、役割などには違いがある模様。例えば、ある県では「学識経験者」が入っている。また、協議内容の決め方にやや独自なものや、協議会設置の規定がないところもある。

E県：〔初任者研修実施協議会設置要綱〕 委員15名以内(教育関係諸団体の代表者、市町村教委の代表者、学校長、教委事務局職員、学識経験者)任期2年、過半数出席で成立

F県：〔初任者研修実施協議会設置要領〕 会長：教育庁教育次長 副会長：指導課長 委員：学務課長、教育センター所長、情報処理教育センター所長、事務所長代表、県市町村教育委員会連絡協議会教育長会会長、県都市教育長協議会会長、県町村教育長部会会長、県小学校長会会長、県中学校長会会長、県高等学校長協会会長、県高等学校長協会特殊教育部会長、研修実施校代表(小3)、試行関係校代表(中、高、特殊各1)、県PTA連合会会長、県高等学校PTA連合会会長、

県特殊教育諸学校PTA連合会会長

IV-2-5 計画の立案

計画の立案、作成は、これもほとんどが雛形通りで「年間研修計画＝県教委、市町村年間研修計画＝市町村教委、年間指導計画＝校長」が大多数であるが、「年間実施計画の作成実施は、市町村教委。作成にあたっての留意点として－技術だけでは足りない、教育観の基礎など。独特な記述があり。実施上の留意点として－目的を理解、要望、悩みをきき、弾力的に実施、児童、保護者の理解などをあげ」かなり独自の表現と規定をしている例や「指導教員は、年間研修実施計画を企画、立案」というところもある。

IV-2-6 指導計画等

指導計画もほとんど雛形通りで、「週時程に組み入れ 授業研究指導を重視」が大多数である。校内体制についての規定もほとんど雛形通りであるが、「初任者の課題に対応できるよう、校内の研修体制を整備し、指導教員を置く」としているところもある。指導教員の規定も多くが雛形通りで、「実施校の教頭、教諭、非常勤講師を、校長の意見を聞いて、市町村教委が任命」である。

IV-2-7 校長等連絡協議会

校長等連絡協議会を校長及び指導教員で組織するところが大多数であるが、「県教委は、校長、指導教員との連絡、協議」「校長連絡協と指導教員連絡協を別個に組織」するところ「校長等とのみ規定」するもの、あるいは「研修推進協議会及び実施校連絡会を設置」とするところもある。

IV-2-8 実施報告

年間指導計画書及び指導報告書を校長は市町村教委に提出し、年間指導計画書及び研修報告書を市町村教委は県教委に提出するという規定もほとんどが雛形通りである。しかし「年間研修実施計画書及び年間研修実施報告書を市教委学校教育部指導課長宛に提出」（指導の文字がないことに注意）というところもある。これはこの研修の自発性を尊重する姿勢からくるものであろう。

IV-3 平成元年度初任者研修実施細目等

多くの県で「初任者研修実施細目」「初任者研修実施に伴う年間事業計画（案）」などでかなり細部にわたって実施内容や方法の定めている。例えば、A県の場合、
〔初任者研修実施概要〕〔初任者研修年間研修計画作成要領〕〔年間研修計画作成上

の配慮事項] [年間研修項目利用に当たっての留意事項] (項目の統廃合を認め、加除、学校の実情に応じて工夫すること、初任者の選択など。) [年間指導計画作成要領] などである。

IV-3-1 研修実施細目

その内容をいくつかの例で示す。

[平成元年度B県小学校初任者研修実施細目] 年間研修計画/学校研修:60日一般 25日(週1日、月3日)、授業25日、課題10日/校外:30日(実施主体・態様別にセンター、事務所、赴任前、地区別、研究発表会、民間企業、地域視察、合同、合宿等を示し、詳細に内容を明示し、研修の態様も研修方式ごとに詳しく規定する。)

指導及び研修内容は別紙でモデルを示す

[平成元年度B県初任者研修実施に伴う年間事業計画(案)] 初任者研修実施協議会 6回開催/指導教員等連絡協議会 6回/校長連絡協議会 3回/その他、市町村教育長会等 7回の年間計画表

[C県公立学校初任者研修実施細目]には研修の類別による内容の特色を示してかなり独自の工夫が見られる。

「センター等研修:教育公務員としての使命感の育成や日本国憲法及び教育関係法規、実践的指導力の育成や教育課程の解決に資するもの、幅広い知見、授業参観、授業研究等。原則として週1回、半日程度」

「課題別研修:校長が教委の計画から初任者に課題を3つ選択させ実施、他校種の参観、ボランティア活動、社会教育施設参観、民間企業体験、教育相談研修、情報教育研修、その他1課題につき5回程度(1回、半日程度)長期休業中に集中実施。」

「校内研修:少なくとも年間30週(週2日)程度、週10時間を標準とする。指導教員:原則として、教諭の職にある者の中から、必要に応じて教頭、嘱託員。配慮事項:校長は、初任者の研修意欲にこたえることができるよう、研修内容、方法等に創意工夫を凝らして実施。当該校の他の研修計画との関連に配慮。保護者や地域社会の理解と協力」

IV-4 研修実施計画

研修内容に、県独自の工夫が見られるところ、学校に工夫させようというところもあるが、多くはかなり画一的に細部まで決めている。総じて研修項目が極めて広範囲であり、かつ、詳細である。参考にいくつかの県の例を示す。

「平成元年度 D県公立小・中学校初任者研修 年間研修計画」の主な項目

「Ⅲ. 研修方法と日数／校外研修（義務教育課４日、事務所１２日、センター１０日、町村教委４日）Ⅳ. 研修内容－別表に〔校内における研修及び教育センター等における研修項目例〕Ⅴ. 校内研修の計画、実施上の留意事項－指導形態の例示（授業研究、示範、作業、口頭、実技、実務、報告、相談）指導助言を行う曜日を特定Ⅵ. 校外研修の留意事項 研修日は、学年始め休業中、長期休業期間中に集中的に。Ⅶ. その他、留意事項 週時程について〔指導教員と初任者双方が授業を持たないで授業研究会や基礎的素養等の研修が行える時間、等の具体的例示あり〕Ⅷ. 報告等 指導計画書、指導報告書：校長→教育長→教育事務所長」

「E県年間研修計画モデル（案）」 指導教員によるものと事務所、センターの区分で月別に３項目程度の項目とその指導形態を示す。

「学校、教育センター等における研修内容案」学校、センター別の研修内容例を月別に示す。学校は３４項目、センターは２４項目、他に１０項目の追加、差し替え項目を挙げる。

「研修の年間指導計画（案）」 指導形態、指導回数、研修内容を示す。例：示範授業教材研究を行い、指導教員が示範授業を実施し、事後、授業研究を行い指導するもの。

１学期に２回、２学期に２回。学習指導の基本的考え方を研修。

「年間指導（一般研修、授業研修、課題研修）計画（案）」 月別に一般研修、授業研修、課題研修について、研修項目、形態、指導者、を示す。合計６０項目

「民間企業、地域の歴史、自然及び異校種の視察、参観」実施例（案） スケジュール、日程のモデルなどを示す。

「F県 初任者研修年間研修計画（校外）」

老人ホーム、養護施設等を訪問、実習等も取り入れて研修。地元企業を訪問し、企業努力や人材養成の厳しさを研修。管内の推進校で学力充実のための具体的な研修。消防学校での研修－集団における規律ある基本動作の訓練。など。

「F県 初任者研修年間研修計画（校内）」 ６領域の学期毎の配当表 ７２項目

「F県 初任者研修用 校内における研修のための年間指導事例」 ６０項目

〔G県 実地研修に係る配慮事項〕

年間指導計画の作成／実地研修日の確保／校外研修日の補充／初任者の意欲や自主性、創造性を引き出すために／かなり具体的に注意している。

IV-5 手引き等

IV-5-1 学校等、実施者向けの手引き

〔学校等、実施者向け〕の手引きは数十頁のものから三百頁に近いものまである。全体的に、総花的な網羅主義の記述、結局は概論的な繰り返しか、抽象的概括的な講

話になっているが、それぞれの地域の教育課題の設定には工夫も見られる。

A県：「初任者研修資料 校内研修の手引」B5縦 265頁

小学校、中学校、高校、盲・聾・養護学校、参考の5部構成で、研修計画参考例は研修項目1項目を1頁に当て、研修主題、研修のねらい、具体的な研修例、想定実施時期、研修・指導方法及び形態、研修・指導実施上の留意点を記す。最後の参考は、教委提出用年間研修計画書様式、学校用年間指導計画書様式、同報告書様式、校種別配置人数別

研修時間割表参考例、新任教員の授業時数（18～20時間とし研修時間を6時間設定、金曜を3時限以降4時間分を校外研修にあてる。）などである。

B県：「平成元年度 初任者研修実施要領の手引」

1. 週時程の研修時間の確保 2. 年間研修計画 3. 校内研修実施数の配分と校外研修日数 4. 全体研修講座一覧 5. 初任者対象研修講座一覧 6. 課題体験宿泊研修一覧 7. 初任者研修年間研修計画作成要領（文部省） 年間研修項目例（文部省） 年間研修項目例の利用に当たっての留意事項

C県：「初任者研修のために」 B5縦23頁

Ⅱ. 初任者研修の概要 Ⅲ. 期待される教師像 Ⅳ. 学校体制（プログラム作成上の留意点） Ⅴ. 校内の体制づくり（所属職員全員の参加を前提とした研修体制の確立） Ⅵ. 年間研修（指導）計画作成の手順（必要な全教職員の共通理解計画立案の流れ、初任者の研修希望を配慮するなど） Ⅶ. 一般研修の進め方（指導の方法やポイントを説明） Ⅷ. 授業研修の進め方（指導の仕方についてかなり具体的に説明しているが、初任者の指導としてはやや細かすぎる感じ）

D県：「平成元年度 初任者研修ガイドブック 小学校用」B5縦30頁

研修項目1つにつき半頁をあて、ねらいと内容の柱を示す。月別に割り振り、60項目

E県：「初任者研修の手びき 初任者研修に関する一問一答」B5縦 36頁

A 制度的なもの 趣旨／法的根拠／研修の概要／研修体系／指導教員等

B 方法や内容に関するもの 指導教員の指導、助言／校内研修の方法／主な内容等

C その他 効果／指導体制をつくるには／提出する報告書

F県：「平成元年度 初任者研修の手引」B5縦 約50頁

1. 初任者研修 2. 各学校における研修（校内指導体制／校内運営体制／学校における指導計画の作成／指導の実際／非常勤講師による指導／中学校教科指導員の役割等／中学校教科指導委員の役割等）

IV-5-2 初任者向けの手引き

初任者向けの手引きも30～40頁から230頁くらいまでいろいろである。

G県：「平成元年度 初任者研修講座 研修ノート」B5縦70頁

はじめに／研修実施要項／研修年間計画／開講にあたって／講座実施計画／<センター等研修><勤務校研修>受講記録等 [使用法：受講時携行／該当ページに記入／指導教員の所見記入／2年2月に学校長に提出／センターから返却]

H県：「新しく教員となるみなさんへ」-小・中学校新規採用教員研修資料-B5縦150頁

赴任／学級経営／学習指導／生徒指導／養護活動／事例研究／資料

I県：「公立小・中学校新規採用教員研修のしおり-教員となって」B5縦約230頁

指導編：着任／教育課程／学級経営／学習指導／同和教育／生徒指導／学校保健、学校安全／障害のある子どもの指導／複式／サービス編：教職員 厚生、福利編：ここが知りたい-初任者のQ&A 資料編

J県：「教師となったみなさんへ」B5縦約50頁

教師となって／学習指導／学級経営／生徒指導／保健、安全教育／同和教育／障害児教育／平和教育／サービス／資料（平和教育が特徴的）

K県：「平成元年度 初任者研修小学校用手引書 新任教師の皆さんへ」B5縦220頁

初任者研修制度／教師としての心構え／教育目標／学級経営／教育課程／教科指導／道徳教育／特別活動／特殊教育／同和教育／生徒指導／健康教育／情報化教育／へき地教育／学校図書館教育／家庭、地域社会との連携

L県：「初任者研修のしおり=授業実践を中心に=」（昭和63年度）B5縦82頁
実施要項／自校における研修の進め方／教育課程／学習指導／学級、ホームルーム指導／道徳教育／特殊教育／学校体育／評価／同和教育／実践と研究の窓=Q&A（30問-授業中に児童が騒ぐとき／初任者研修を受ける皆さんへ／洋上研修に参加して）

M県：「平成元年度 新任教員研修の手引き はじめて教師になった人のために」B5縦108頁

（本地域）の教育を進めるにあたって／学習指導／学級経営／児童、生徒指導／健康、安全教育／人権尊重教育／特殊教育／幼稚園教育／教育事務／研修実施要項／資料 勤務、サービス

IV-6 試行実施結果報告書

これも簡単なものから、対象教員の感想を収録したものまで様々である。

初任者自身の感想を収録した報告書は多くないが、収録された感想文はほとんどが「数々の研修を振り返って思うことは、何と自分は恵まれていたのだろうということです。これ程多くの、しかも内容の充実した多方面にわたる研修を経験してこれたのは、この初任者研修の試行対象者に選ばれたこそであり、この研修で学んだこと、身に付けたことは、これからの自分にとって大きな財産になっていくと思います……」という研修を受講した感謝と成果についての報告で、疑問点や改善すべき点を述べたものはみられない。

もっとも指導教員の報告のなかで、「忙しくて教材研究、学級事務をする時間がとりにくい。子供を放課後残して個別指導する時間がとれない。指導教員に常に観察されていると思うと精神的負担が大きい。細かに指導され、自分の能力以上のことを要求され、かえって分からなくなる。指導教員の考えを押しつける。保護者から担任への連絡で、指導教員がその都度、間に入るのは困る。仕事が多くて、話し合いや指導をしてもらう時間がない。等々。初任者の立場から」と初任者の率直な感想が引用されているので、皆無という訳ではないようである。しかし、この引用に続けて、「指導教員の考えを押しつける」に対して「……謙虚に心を開いて聞き入れる姿勢が大切……」、「仕事が多くて、話し合いや指導をしてもらう時間がない」に「初任者自らが相談しようとする姿勢があれば、時間はつくりだせる」、「自分の能力以上のことを要求され」に「指導を受けているのだとの立場を忘れている。初任者研修を受けているのだとの自分の立場の自覚を採用時に指導課の方から周知徹底してほしい。」というように、指導教員の感想が付記されている。このように「初任者の立場の自覚」を求める雰囲気や「計画に基づく初任者研修の実施」を求める状況もある。

報告書のなかで、教育委員会自身がそれなりに反省点をだしているものも見られたが、それは主として人事・機構・施設などの運営上の問題が多い。また指導教員の報告には、指導の方法・内容についての反省や初任者教員の状況についての問題などを指摘しているものがあつた。ここでは多くの県が共通に指摘している困難点や改善すべき問題を項目別に整理して紹介する。

1) 計画された研修が過重である。

かなりの県が、当初の校外35日、校内70日の計画を縮小した。それは実際に研修日数を計画どおり確保できなかったためや、負担過重や児童生徒との触れ合いの時間が減少するとの批判に配慮せざるを得なかったからである。校外研修を3～5日軽減、校内研修を10日近く軽減したり、課題研究に10日間を充てたところもある。また、授業日の研修を減らすため長期休業中の研修の充実等の研修日程に変更したなどもある。

2) 年間を見通した指導計画の作成。研修内容の精選。研修内容の見直しの要望。

校内研修の内容との重複が見られる。学校行事との衝突の例もある。研修内容のより一層の精選、重点化を図る必要や学校における一般研修と教科研修の割合について検討する、指導形態を62年度の9形態から6形態に集約精選し、研修事項を整理統合したという報告もある。また、主体的な研修のため課題研究を充実した、指導内容を授業指導法中心で効果をあげたという報告もある。

3) 教育センター等の研修の問題点。

期日の問題、計画を早く決定して他の研修との内容の重複を避ける。大きな施設がない。施設の確保に苦勞している。分散実施にした。へき地離島では参加や交通機関に問題があり、また学校をあける期間が多くなるなどの問題点の指摘も多い。

4) 研修時間の確保の困難。

週時程にあらかじめ研修時間を組み込む。校外研修の曜日を固定する。校務分掌、授業持ち時間の軽減措置をするなどの工夫は多く報告されている。(しかし、指導教員も初任者もなかなか時数を減らすことが困難。後を埋める臨時講師等の措置が困難であるという。)

5) 校内研修体制の確立。

嘱託員・非常勤講師との連携・活用。しかし、初任者の出張時の学級指導について非常勤講師との密接な連絡が困難という報告もある。

6) 初任者の配置の問題

初任者1人配置は、個別指導にはよいが、指導教員の措置が難しい。非常勤講師の適任者が得にくい。指導教員が複数校を掛けもちするのは、指導がしにくい。

2人配置は学校の規模が大きくないと運営上困難。校外研修の後補充が難しい。2人配置では初任者の学年配置を同じにしないと指導がしにくい。2人の初任者と指導教員の共通の空き時間をつくるのが困難。学校規模がある程度大きくないと指導教員が確保できない。(7学級以上)

初任者の3人配置は指導時間確保に困難。学校運営上も困難。指導内容が消化しきれない。校外研修の欠課が埋めきれない。

中学校では小規模校に初任者を配置すると教科指導教員に問題。

初任者の学級の担任は、低学年の場合問題が多い。出張時の指導が問題

学校運営上、また非常勤講師の確保の点から、へき地小規模校への新採用者の配置はできるだけ避けたいが、小規模校が多いので難しい。

初任者の複数配置校には定数措置されているが、現状では正規の教員を配置できない。

小規模校が多く、初任者研修実施校が限定される。初任研を継続的に実施するためには初任者を2年で移動せざるを得ない。

小規模校が50%以上で、小規模校にも多くの初任者を配置することになり、指導

力のある教員、教科指導員の確保等が課題である。

へき地小規模校に配置してきた現実と退職教員が多いことから、6学級以下の学校にも複数配置を考えなければならない。非常勤講師の確保と校外研修の場合の後補充が問題である。定数改善により6学級以下の学校の定員増が必要である。

1人、2人、3人配置の比率を守ろうとすると一般の人事がスムーズに進まない。

7) 指導教員等の指導による研修

過度の指導で初任者の個性や主体性を損なわれないように配慮する必要がある。

指導教員は校内の指導力のある教諭（教務主任、研究主任）、教頭を充てるので指導教員の負担は大きい。小規模校が多く、教頭が指導教員とならざるを得ず、多忙である。

持ち時間を軽減するように指導はしている。小規模校や初任者の複数配置校では指導教員の負担軽減が十分に図れない例がある。指導教員が学級を担当しないほうがよい。複数配置校の指導教員の負担が大きい。学級担任を外すなどしている。

県教委作成の年間研修計画では進まないところがある。学校の実態に即するよう指導。研修時間の確保、校務分掌の軽減が図りにくい学校がある。

指導教員以外の教員の指導は放課後に実施することが多いため、初任者の負担過重や時間確保が問題である。講義等による教授的・指示的指導が多い。

8) 指導教員の確保の困難。指導教員の後補充のための非常勤講師の確保など。

専門教科・科目における経験豊富な指導教員の確保について十分配慮する必要。指導教員に係わる非常勤講師の確保の方法の検討。指導教員の後補充のための非常勤講師を年間（長期休業中は除く）を通して確保する必要がある。教科指導員の確保が厳しい。

退職教員を指導教員に充てることには批判的な意見もある。

9) 非常勤講師の確保の問題

非常勤講師の質が問題である。好景気の影響もあり臨時教員、非常勤講師の確保が困難である。特にへき地小規模校では困難。退職者の少ない地域では苦慮している。教職経験者の絶対量がすくない。退職教員は引き受けたがらない。病産休代替の確保にも苦慮している。全県的に講師候補者が減少傾向、特にへき地離島地域では極端に少ない。特に中学校での初任者の免許教科と同一の非常勤講師の確保は困難。臨時採用を希望する絶対数が不足。特に農山村地域。中学校の教科指導員（後補充も含む）としての非常勤は週1日だけの雇用で、この条件では人材の確保は難しい、などの困難についての報告はきわめて多い。講師確保のために、退職者予定者へのPR、講師登録制の周知。登録決定通知の早期化、中学校登載者の小学校への任用（臨時免許）などさまざまな努力が報告されている。

10) 定数措置の要望

高校では1教科1人の場合の教科指導教員の措置を検討する必要。初任者研修に関する定数、非常勤講師の措置について検討する必要。初任者研修に係る事務局職員の事務量の増大。増員が必要。

1 1) 施設体験研修は受け入れ施設等の関係で実施方法の検討が必要。

企業や各施設での研修にあたっては、各施設等との協力関係を築き、事前・事後の連携には十分配慮する必要がある。

1 2) 父母、地域への理解を一層深める必要。

指導教員の感想には、指導の内容・方法的な問題や初任者の研修の受けとめについての認識が見られるので、以下にいくつかを例示しておく。

(1) 研修は指導の問題点やつまづきに対しては即効性はある。だがこのこと(指導力)は多くの失敗や経験から自分自身で生み出していくものが多い。インスタントの教師をつくることになりはしないかと心配しながら指導してきた。同じ学年の学級を持って、初任者とともに苦勞してきた従来の指導法にも魅力を感じずる。

(2) 新任教師がいつも管理されている感覚ではかえってマイナスである。3学期になって自分のテーマをきめて取り組むことを提案した。

(3) 研修に追われ、一番大切な子どもたちとのかかわりの時間が少なかったり、学級担任としての実務等が積み重なる等の悩みがあり、心身ともに大きな負担がかかっている。

計画に柔軟性を持たせ、初任者への負担過重にならないように配慮することが必要だ。

(4) 小規模校で2校兼務の指導担当は無理である。また初任者と指導教員の教科のづれが問題である。

(5) 研修は大きな負担になっている。教材研究や各種研修が勤務時間外に行われ、私的な時間がないのではないと思われる。特に県研修センター、県指導課の演習ノート等は学校内では出来ず、勤務終了後家庭で行っている。初任者には学級担任をさせず、また2教科以上の教科指導はさせない。校外出張をできるだけ少なくする、初任者、指導教員ともに校務分掌および担当授業時数を少なくするなどが必要である。

(6) 研修の内容や運用が適切かどうか、対象教員の個性を押し潰し、意欲を失わせる恐れはどうか、対象教員の負担過重対策をどうするかなど問題は多い。

(7) 研修の活性化と柔軟性ある指導との間にギャップがある。校務分掌、部活動、補習授業等もあり、時間的、精神的なゆとりが失われがちになり、本人には相当の負担になっていると考える。総花的になりやすいのできちんとポイントを押さえなければ流されてしまう恐れがある。

以上、県教育委員会の報告書等において指摘されている初任者研修制度の問題点を

抜き出して紹介した。この報告では、実情の紹介を主としているので、その問題の分析、改善への提言は行っていないが、初任者研修制度が本来の趣旨を実現するためには、政策的に措置すべき問題－多くの県が困難を訴えている教員の定数措置の改善、さらにその根底にある指導教員等の人材確保－や、運用において改善すべき点もかなり明かになっている。

《附表》教員養成系大学・学部卒業者の修得単位数(昭和63年度卒業者)

(1) 小学校教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	～136	～150	～160	～170	～180	～190	～200	200～	
1.北教大(札)		9	16	29	16	11	4	2	87
2. " (函)		2	45	70	44	19	8	3	191
3. " (釧)		9	25	41	36	11	10		161
4. " (旭)		4	14	66	56	18	13	9	174
5. " (岩)		7	52	50	25	12	2	8	133
6.弘 前	8	22	13	43	39	13	5	9	151
7.岩 手		20	30	63	50	22	5	3	193
8.宮 城 教 育	38	38	54	50	17	10	8	2	217
9.秋 田	3	44	43	48	25	12	2		177
10.山 形	13	34	31	42	44	10	5		179
11.福 島	4	52	68	63	22	8	2	2	221
12.茨 城	1	10	35	76	59	32	26	10	249
13.宇 都 宮		21	47	48	53	30	8	6	213
14.群 馬		25	52	53	38	12	1		181
15.埼 玉	68	71	95	87	42	20	2	2	387
16.千 葉	6	80	43	73	80	44	18	8	352
17.東 京 学 芸	54	490	145	32	9	2	1	1	734
18.横 浜 国 立	28	93	98	74	36	21	8	4	362
19.新 潟		9	42	117	79	16	6	2	271
20.上 越 教 育		86	77	19	7	1			190
21.山 梨		7	7	12	36	35	18	13	128
22.信 州		1	3	5	23	34	53	52	171
23.富 山		5	50	42	26	10		2	135
24.金 沢		9	33	41	28	23	8	2	144
25.福 井	2	21	26	40	23	12		1	125
26.岐 阜	1	8	38	68	42	29	6	5	197

27.静岡		20	58	172	70	17	2		339
28.愛知教育		121	203	234	64	48	15		683
29.三重	7	22	61	47	35	13	5	2	192
30.滋賀		9	27	22	24	28	20	21	151
31.京都教育	2	18	39	37	41	20	6	9	172
32.大阪教育	27	89	141	139	89	43	16	5	549
33.神戸	10	43	41	54	43	46	19	13	269
34.兵庫教育	3	66	66	40	18	4	1		198
35.奈良教育		17	37	39	26	10	2	5	136
36.和歌山		15	6	49	32	23	12	15	152
37.鳥取		23	28	30	16	5	2		104
38.島根		11	47	49	22	4			133
39.岡山	5	19	21	53	55	30	17	16	216
40.広島		10	9	19	36	93	45	12	224
41.山口	3	41	31	35	43	16			169
42.鳴門教育	-	-	-	-	-	-	-	-	-
43.香川	1	37	54	36	19	5	1	1	154
44.愛媛		41	65	64	19	3			192
45.高知	28	20	35	22	7	2			114
46.福岡教育	10	147	137	43	11	2			350
47.佐賀		3	10	18	39	42	21	13	146
48.長崎	31	52	59	48	20	1	3		214
49.熊本		2	15	27	76	72	26	3	221
50.大分	3	18	45	42	31	15	4		158
51.宮崎	23	63	14	11	3	1			115
52.鹿児島	19	29	15	40	35	34	27	19	218
53.琉球	7	77	30	3	1				118
計									
32大阪教育二部	43	27	8	3	4		1		86

(2) 中学校教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
1.北教大(札)		23	20	16	13	7	5	1	87
2. " (函)		1	3	28	24	3	3	1	63
3. " (釧)		5	9	15	10	13	1		53
4. " (旭)		6	9	21	14	5	2	1	58
6.弘 前	17	32	15	13	7	3	3	3	93
7.岩 手		23	15	23	16	14	6	3	100
8.宮 城 教育	32	14	8	11	4	2			71
9.秋 田	16	28	18	16	7	7	1		93
10.山 形	11	24	11	12	13	7	4	1	83
11.福 島	3	48	25	18	7	7	1	2	111
12.茨 城	5	10	21	31	13	11	5	2	98
13.宇 都 宮		15	11	11	12	5	1	3	58
14.群 馬		8	25	23	13	11	1		81
15.埼 玉	38	45	26	15	3	5			132
16.千 葉	4	59	24	27	11	4		1	130
17.東 京 学芸	77	34	34	8	4			1	158
18.横 浜 国立	41	34	12	15	5	7	2	3	119
19.新 潟		21	29	42	11	4	1	2	110
21.山 梨		18	15	5	8	10	6	5	67
22.信 州		1	10	22	32	28	13	3	109
23.富 山		17	17	9	5	1	1		50
24.金 沢		15	10	6	6	2		2	41
25.福 井	3	11	18	11	8				51
26.岐 阜		1	8	25	20	6	7	1	68
27.静 岡		16	50	22	9				97
28.愛 知 教育		17	6	57	22	21	3		126
29.三 重	9	24	22	12	12	2	1	2	83

30.滋 賀	1	4	12	13	6	11	4	7	58
31.京 都 教 育	6	45	15	18	19	6	3	3	115
32.大 阪 教 育	30	52	26	13	4	2		1	128
33.神 戸	11	36	13	16	10	8	4	7	105
35.奈 良 教 育		26	22	7	17	4	2		78
36.和 歌 山		22	7	13	9	8	4	10	73
37.鳥 取		28	12	8		1			49
38.鳥 根		17	15	12					44
39.岡 山	14	24	10	6	7	3	1	1	66
40.広 島		27	19	15	12	8			81
41.山 口	7	33	17	3	2	1			63
43.香 川	1	16	18	10	8	1	2		56
44.愛 媛		16	17	16	20	2		2	73
45.高 知	18	13	7	8	1	1			48
46.福 岡 教 育	23	93	21	6	2		1	1	147
47.佐 賀		7	11	9	13	5	1		46
48.長 崎	36	31	10	7	2				86
49.熊 本		5	14	29	26	11	1	1	87
50.大 分	19	15	6	15	11	5	3	3	77
51.宮 崎	19	13	5		1				38
52.鹿 児 島	12	24	15	14	13	7	5	6	96
53.琉 球	23	26	11	5	3	4			72

(3) 高等学校教員養成課程》

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
24.金 沢		2	3	9	7	3		1	25
計									

(4) 特別教科教員養成課程

(4-(1)) 特別教科(数学)教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
8.宮城教育	10	4	5	5	1				25
17.東京学芸	7	9	1	1					18
28.愛知教育		31	1						32
46.福岡教育	5	26	1	1					33
計	22	70	8	7	1				108

(4-(2)) 特別教科(理科)教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
8.宮城教育	9	11	4	4	1				29
14.群馬		4	1	8	6	6			25
17.東京学芸	6	20	3	3	1				33
26.岐阜	1	1	2	4	10	14	2	1	35
28.愛知教育		16	10	3					29
35.奈良教育		21	5	1	1	1			29
36.和歌山		21	3						24
46.福岡教育	7	20	1	1	1	1			31
51.宮崎	1	15	4						20
計	24	129	33	24	20	22	2	1	255

(4-(3)) 特別教科(音楽)教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
1.北教大(札)		11	6	3	4				24
10.山形	17	3	2	4	1				27
17.東京学芸	18	8	8						34

19.新	潟	4	13	5	5	1	1	29	
38.島	根	14	6	5	1			26	
44.愛	媛	23		1				24	
51.宮	崎	28			1			29	
	計	35	91	35	18	12	1	1	193

(4-(4)) 特別教科(美術工芸) 教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計	
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~		
1.北教大(札)		10	4	5	3	1	1		24	
7.岩 手		9	4	1		1	1		16	
17.東 京 学芸	21	1	2						24	
31.京 都 教育	1	16	3	2	1	1		1	25	
39.岡 山	9	14	4	3					30	
45.高 知	7	12	2	4	1				26	
47.佐 賀	1	16	4	3					24	
	計	39	78	23	18	5	3	2	1	169

(4-(5)) 特別教科(書道) 教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計	
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~		
17.東 京 学芸	3	9	11	6	1				30	
19.新 潟				1	1	1	6	3	12	
28.愛 知 教育			12	4					16	
35.奈 良 教育		3	12	5					20	
46.福 岡 教育		1	6	7	1				15	
	計	3	13	41	23	3	1	6	3	93

(4-(6)) 特別教科(保健体育)教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
11.福 島	5	10	5	8	1				29
17.東 京 学芸	16	9	4	1					30
24.金 沢		2	10	7	4	5			28
31.京 都 教育	4	8	6	2	3	2	2	3	30
38.島 根		5	4	10	4	2			25
45.高 知	11	3	11	1	1				27
46.福 岡 教育	2	20	5	4	1				32
52.鹿 児 島	2	5		9	9	3	1		29
計	40	62	45	42	23	12	3	3	230

(4-(7)) 特別教科(看護)教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
6.弘 前				12	7				19
49.熊 本			1	9	11	1			22
計			1	21	18	1			41

(5) 特殊教育教員養成課程

(5-(1)) 養護学校教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
1.北教大(札)		1	3	3	2	5	3	4	21
2. " (函)			2	2	6		4	2	16
6.弘 前	2	8	1		1	3	1	4	20
7.岩 手			7	6	2	3			18
8.宮 城 教育	12	4	2	5	1	1			25
9.秋 田		3		3	6	4	2	1	19

10.	山形		6	2	7	2	1	1		19
11.	福島		4	6	4	3	1			18
12.	茨城					3	9	7	2	21
13.	宇都宮		2		4	9	3	4		22
14.	群馬		1	7	2	4	4			18
15.	埼玉	7	6	1	4	1	1		2	22
16.	千葉		18	3	1				1	23
17.	東京学芸	3	5	4	5	3				20
18.	横浜国立	4	3	2	3		1	1	2	16
19.	新潟		6	8		2				16
21.	山梨		1	1	11	2		1	1	17
22.	信州			1		5	6	4	4	20
23.	富山		3	11	5	1				20
24.	金沢		1	5	7	3				16
25.	福井		1	8	2	5	4			20
26.	岐阜					3	10	2	1	16
27.	静岡		4	4	4	3	4			19
28.	愛知教育					3	7	10	1	21
29.	三重	1	14	1	3					19
30.	滋賀		5	1	4	9	4			23
31.	京都教育		4	4	1	3	3	3	2	20
32.	大阪教育	1	7	4	5	8		1		26
33.	神戸		2	1	3	3	2	1	1	13
35.	奈良教育		3	5	6	1	2			17
36.	和歌山				2	4	3	1	8	18
37.	鳥取		7	5	3	3	1			19
38.	島根		8	5	6	1				20
39.	岡山		1	8	7	2	1		2	21
40.	広島		3	2	7	4	1	2		19
41.	山口		11	7	1	1				20

43.香 川		5	5	2	2	4	2	20
44.愛 媛		12	5	1				18
45.高 知	2	7	3	2	1	1		16
46.福 岡 教育	2	12		2	2			18
47.佐 賀			6	6	7			19
48.長 崎	1	8	6		2		1	18
49.熊 本		5	3	3	4	6	1	22
50.大 分	3	8	2	5				18
51.宮 崎	1	10	8					19
52.鹿 児 島	1	1	2	1	5	2	5	17
53.琉 球	11	4	1					16
計								

(5-(2)) 盲学校教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数							人 数	
	～136	～150	～160	～170	～180	～190	～200		200～
8.宮 城 教育		6	2	1					9
40.広 島		1	3	7	1	1	2		15
計		7	5	8	1	1	2		24

(5-(3)) 聾学校教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数							人 数	
	～136	～150	～160	～170	～180	～190	～200		200～
17.東 京 学芸	1	2	1	4	3	2			13
24.金 沢		4	1	4	1	1			11
32.大 阪 教育		1	1	4	3				9
40.広 島		1	3	9	1		4		18
44.愛 媛		10	6						16
46.福 岡 教育		7	4	2	1				14
計									

(5-(4)) 肢体不自由児教育教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
28.愛知教育					3	7	3	1	14
32.大阪教育		6	6	2	2				16
46.福岡教育	4	13	4						21
計	4	19	10	2	5	7	3	1	51

(5-(5)) 言語障害児教育教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
8.宮城教育	3	6	1		3	1		1	15
17.東京学芸	3	6	6		1				16
32.大阪教育	1	4	8	6	3	1			23
24.金 沢		1		6	7				14
計									

(5-(6)) 病虚弱児教育教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
32.大阪教育	1	4	7	4	2	3	1		22
計	1	4	7	4	2	3	1		22

(6) 幼稚園教員養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
2. " (函)		1	1	6	5	8	4	2	27
3. " (釧)		1	6		2	2	14	2	27
4. " (旭)		1	7	15	8	1			32
6.弘 前	1	3	7	14	5				30

8.宮城教育	2	2								4
9.秋田	3	15	10	1	1					30
11.福島		2	16	5	4	1				28
15.埼玉	8	5	4	5	7	5	1			35
16.千葉		10	13	3	1					27
17.東京学芸	3	22	4							29
19.新潟		8	12	4	2					26
21.山梨		2	5	6	3	1	3	2		22
22.信州					4	5	6	18		33
23.富山		8	14	4		1				27
27.静岡		21	7	1						29
28.愛知教育		3	22	4	1					30
29.三重		2	21	7						30
30.滋賀			1	3	5	6	4	7		26
31.京都教育		5	12	2	2					21
32.大阪教育	1	1	20	5	2					29
33.神戸	1	2	7	2	2	1		1		16
35.奈良教育		6	6	9	7	4		1		33
38.島根		15	3	10	1					29
39.岡山		3	4	17	1	3	1			29
41.山口		2	23	5	1					31
43.香川		4	4	12	3	2				25
44.愛媛		1	22	1	1	1				26
46.福岡教育	2	26	1							29
48.長崎	14	13		2						29
50.大分			20	6						26
51.宮崎	2	13	12	3	2					32

計

(7) 養護教諭養成課程

大学・学部	修 得 単 位 数								人 数 計
	~136	~150	~160	~170	~180	~190	~200	200~	
1.北教大(札)			7	10	3	4	13	1	38
4. " (旭)		22	17	11					50
6.弘 前		1	8	21	7				37
12.茨 城		1	37	4				1	43
16.千 葉		14	16	6	3	1			40
28.愛知教育		57	2						59
32.大阪教育		26	20						46
39.岡 山		25	7	2	4	1			39
49.熊 本		3	20	12	7	1	1		44
計									

教員養成制度特別委員会

○印は小委員会委員

委員長	○関	四郎	(東京学芸大学長)
委員	谷本	一之	(北海道教育大学長)
”	○横須賀	薫	(宮城教育大学教授)
”	篠筈	憲爾	(福島大学長)
”	竹内	正幸	(埼玉大学長)
”	○椎名	萬吉	(千葉大学教授)
”	將積	茂	(愛知教育大学長)
”	○潮木	守一	(名古屋大学教授)
”	武田	進	(三重大学長)
”	尾上	久雄	(滋賀大学長)
”	蜂須賀	弘久	(京都教育大学長)
”	○山田	昇	(奈良女子大学教授)
”	金築	修	(島根大学長)
”	今堀	宏三	(鳴門教育大学長)
”	○金谷	茂	(愛媛大学教授)
”	田代	高英	(福岡教育大学長)
”	光永	公一	(大分大学長)
”	○岡本	洋三	(鹿児島大学教授)
専門委員	○関口	茂久	(滋賀大学教授)