

大学における教員養成

——教員養成の現状と将来——

平成 4 年 1 月

国 立 大 学 協 会
教員養成制度特別委員会

はじめに

国立大学協会教員養成制度特別委員会は、昭和47年11月に『教員養成制度に関する調査研究報告書——教員養成制度の現状と問題点——』を公表して以来、教員養成をめぐる状況の展開に即応しつつ、鋭意検討を重ね、それぞれの段階において、国立大学における教員養成をめぐる問題状況の分析検討を行うとともに、必要な提言を行ってきた。

主な検討の成果は、次の通りである。

昭和49年11月『教育系大学・学部における大学院の問題』

昭和52年11月『大学における教員養成——その基準のための基礎的検討——』

昭和55年11月『大学における教員養成——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——』

昭和59年6月『大学における教員養成——教員養成制度充実のための課題——』

昭和62年6月『大学における教員養成——教員の養成・免許及び採用・研修——』（中間報告）

昭和63年度には、初任者研修制度の発足、および教育職員免許法の改正があり、これに伴って、教員養成をめぐる状況は、大きく変化しようとしていたため、本委員会は、制度改正以前の教員養成の実態と、新しい制度によって変化していこうとする問題状況を的確に把握し、今後の「大学における教員養成」の在り方を総合的に検討すべきであるとの認識をもった。

そのため、平成元年度には、「大学における教員養成」の実態と、新しい制度の受けとめ方に関して、会員大学に対する総合的なアンケート調査を行った。

この調査に基づいて、平成元年11月、『「大学における教員養成」に関する調査（第一次報告）』をまとめ、その後、平成2年6月、『「大学における教員養成」に関する調査（第二次報告）』、平成2年11月、『「大学における教員養成」に関する調査（第三次報告）』を取りまとめた。

平成3年6月、これらの調査結果を集約すると共に、調査結果に基づいて「大学における教員養成」の今後の在り方について検討した結果、『大学における教員養成——教員養成の現状と将来——（中間まとめ）』を取りまとめ、各会員大学に回付して意見を聴取した。この間、大学審議会答申に基づいて、学校教育法、大学設置基準、教育職員免許法施行規則等の改定が行われ、平成3年7月から新しい制度の適用が図られる等、「大学における教員養成」の制度的条件は、さらに変貌しつつあった。

このような変化の激しい時期に、的確に将来を展望する提言を取りまとめることは困難であるが、「大学における教員養成」の原則を確認しつつ、新たな状況に即応した教員養成の改善充実を図るため、この度、平成元年度以降実施してきた一連の「大学における教員養成」の現状と改善意見に関する調査とその集約の総括的な取りまとめとして、本報告を公表することとした。

本報告書が、全体としての教員養成制度の改善充実に役立てられ、とくに会員大学における自

主的な教員養成教育の改善努力や「大学における教員養成」の自己評価のための討議資料としてご活用いただくことができるよう期待している。

なお本報告の作成にあたっては、教員養成制度特別委員会の前委員長であった関 四郎前東京学芸大学長が中心となって調査の実施と取りまとめの作業を進められ、本報告の完成直前まで終始ご尽力くださったものであること、また、本報告のうち、「IV－6 小・中学校および高等学校教員の将来需要推計」は、前委員潮木守一名古屋大学教授のご労作であることを、とくに記して感謝したい。

平成3年11月

教員養成制度特別委員会委員長
將 積 茂（愛知教育大学長）

はじめに

第Ⅰ章 「大学における教員養成」の問題状況

I-1	教員養成をめぐる状況	1
I-2	国大協の対応	3
I-3	大学審議会答申以後の展開	6
I-4	「大学における教員養成」の課題	10

第Ⅱ章 教員養成系大学・学部における教員養成

II-1	教員養成系大学・学部の基本組織と問題点	13
II-1-1	教員養成系大学・学部の教育研究組織	13
II-1-2	「大学における教員養成」の原則の問題	15
II-1-3	教官の定員・現員等の問題	16
II-1-4	学生の定員・履修状況・免許取得・進路等の問題	21
	1) 教育学部の課程とその入学定員	21
	2) 履修単位数と免許状取得	23
	3) 卒業者の進路（就職）	26
II-2	教員養成カリキュラム	27
II-2-1	現行教員養成カリキュラムの問題点と改善努力	28
	【教職科目の教育】	28
	【教科科目の教育】	29
	【教科教育学研究】	31
	【教育実習】	32
	【障害児教育・幼児教育・養護教育・産業教育】	34
	【教養教育】	36
II-2-2	教育職員免許法の改正と教員養成カリキュラム	36
	【教職科目】	36
	【教科科目】	37
II-3	附属研究施設および附属学校の現状と将来	38
II-3-1	附属研究施設の現状と将来	38
II-3-2	附属学校園の問題と将来	40
II-4	教員養成系大学・学部の大学院と現職教育	42
II-4-1	教員養成系大学・学部の大学院	42

II-4-2	教員養成系大学・学部における現職教育	42
第III章 一般大学・学部における教員養成		
III-1	新免許制度と一般大学・学部	45
	【新免許制度の受けとめ方】	45
	【教職科目の開設方法】	46
	【中学校理科教科科目等】	46
	【人的物的条件の整備に関する要望】	46
	【課程認定の問題】	47
III-2	一般大学・学部における教員養成の状況と教職課程	48
III-2-1	一般大学・学部における教員養成の状況	48
III-2-2	一般大学・学部における教職課程の課程認定と管理組織	48
	【教職課程の課程認定】	48
	【教職課程の管理と実施】	50
	【教職課程の事務組織】	51
	【一般学部における教員養成と教育学部の関係】	51
	【一年制の教職特別課程】	53
	【教育学研究を主とする「教育学部」の在り方】	53
III-3	一般大学・学部における教職課程の改善努力や問題点	53
III-3-1	教職専門教育の改善努力	53
III-3-2	教職科目の教育と学部専門・教科科目の教育の関係	54
III-3-3	教科教育法の実施に関する問題	54
III-3-4	教科科目の諸問題	55
III-3-5	産業教育の教員養成	56
III-4	一般大学・学部における教育実習	57
III-4-1	教育実習の意義と位置づけ	57
III-4-2	教育実習校の現状	57
III-4-3	教育実習の参加条件	58
III-4-4	教育実習のオリエンテーションまたは事前事後指導	58
III-4-5	教育実習の実施	59
III-4-6	教育実習への大学教官の関わり	59
III-4-7	教育実習指導のための大学の組織	59
III-4-8	教育実習の成績評価	60
III-4-9	採用試験時における教育実習成績の提供	60
III-4-10	教育実習経費の負担	60

第IV章 「大学における教員養成」の将来と今後の課題

IV-1	一般大学・学部における教員養成	61
IV-1-1	一般大学・学部における教員養成の将来	61
IV-1-2	一般大学と現職教員の研修	63
IV-1-3	一般大学と教員採用	65
IV-2	教員養成系大学・学部の将来	66
IV-3	情報化と教員養成	67
IV-3-1	一般大学および教員養成系大学・附属学校園における 情報科学・情報処理等の教育	67
	(1) 教職科目としての情報教育	67
	(2) 附属学校における情報教育	69
	(3) 情報化における今後の課題	71
IV-4	国際化と教員養成	71
IV-4-1	大学の国際化についての提言	71
IV-4-2	大学の教員・研究者による学術の国際交流・協力	74
IV-4-3	日本人学生の海外留学	75
IV-4-4	外国人留学生	77
IV-4-5	帰国子女の受入れと教員養成	80
IV-5	地方教育行政の課題	81
IV-5-1	初任者研修制度の『制度理解』の問題	81
IV-5-2	教員採用の問題	84
IV-5-3	教員定数についての問題	85
IV-6	小・中学校および高等学校教員の将来需要推計	86
IV-6-1	推計結果の概要	86
IV-6-2	推計に当たっての前提条件	86
IV-6-3	推計方法	87
IV-6-4	グラフの見方	93
IV-6-5	結 論	94
	推計グラフ	95
おわりに		119
委員会名簿		

第Ⅰ章 「大学における教員養成」の問題状況

Ⅰ－１ 教員養成をめぐる状況

1971年の中央教育審議会（以下、中教審と略す）の「今後の学校教育の総合的拡充整備のための基本的施策について」の答申、1972年の教育職員養成審議会（以下、教養審と略す）による「教員養成制度の改善について」の建議以来、約20年間に、戦後日本の「大学における教員養成」の制度的条件や教員養成教育の実際的な状況は大きく変化した。とくに、1984年以降の臨時教育審議会による一連の答申と、その具体的制度化によって、教員養成を行う制度的条件は、新たな状況に直面することとなった。

具体的には、1988年5月、教育公務員特例法の改正により、初任者研修制度が実施され、さらに、同年12月教育職員免許法の改正により、1989年3月教育職員免許法施行規則が改正され、免許法制に重要な変更がもたらされた。これらは、戦後改革のもとで成立した教育職員免許法制のもっとも大きな改革であった。さらに、1991年2月の大学審議会答申に基づく、大学・高等教育の新しい制度的条件の成立によって、大学教育自体が大きな変容を迫られており、その中で「大学における教員養成」も新たな段階を迎えようとしている。すでに、大学審議会答申に基づく学校教育法および教育職員免許法の改正が行われ、それに基づいて1991年6月、大学設置基準、大学院設置基準、大学通信教育設置基準、学位規則、短期大学設置基準、短期大学通信教育設置基準、教育職員免許法施行規則等の改正が行われ、大学教育および大学における教員養成の在り方は大きく変貌しようとしている。

このような状況の中で、本委員会は、1988年度より臨時教育審議会答申等による、大学高等教育の新たな展開を予想しつつ、「大学における教員養成」に関する実態調査を行い、40年余にわたって行ってきた「大学における教員養成」の実情と問題を明らかにするとともに、急速に変転する事態の中で今後の教員養成の在り方について検討の方向を提示することを目指して本報告書をまとめた。

戦後教育改革の過程において、「教員の養成は総合大学又は単科大学において教育学科においてこれを行う」とする基本方針が策定され、すべての国公私立の大学において、専門教育を受けるとともに、一定の教職課程を履修すれば、教師としての資格を得ることが出来るといういわゆる開放的教員養成制度が成立した。このことは、すべての教員が高等教育の水準における教育を受けるとことや、特定の学校卒業者にのみ与えられる特権的なまたは閉鎖的な資格制度をやめることを意味していた。また、「大学における教員養成」ということには、大学教育によって獲得した識見をもって、主体的創造的に教育実践に取り組む教師の力量への期待という意味もあった。

しかし、戦後教育改革から40余年の間に、我が国の国際社会における地位および国際関係の変化、科学技術の長足の進歩と情報化の進展、子どもをとりまく文化や発達環境の著しい変化などにより、教師に対する期待と教師の役割とは大きく変化した。

そのため、「大学における教員養成」の理念のもとで、教師の資質と能力の向上は繰り返し問い直されてこなければならなかった。

すでに、1958年中教審答申では、「児童・生徒に対する正しい愛情と教育者としての使命感」が強調され、開放的教員養成制度のもっている矛盾が指摘された。それ以来、再三にわたる教養審建議等をめぐって、教師の資質と能力の向上が問われ続けた。

とくに、1971年中教審答申では将来の学校教育の拡充整備に関する提言に関わりながら、教員の養成・採用・研修の体系的な整備を提唱し、これと連動した1972年の教養審建議では、教員の資質向上のために免許基準を見直し、教育課程の基準に関する具体的な改定案や試補制度案を提示したが、これも容易に実施されなかった。そのため、1978年中教審は「教員の資質能力の向上について」の答申を取りまとめ、あらためて、免許基準の改善や教育実習期間の延長を検討するように指摘し、また教師の採用と研修の問題についても改善充実方策を講ずべきことを提言した。

この間に、新たな教育大学の設置、既存の教育系大学・学部の大学院設置が進められ、教科教育の研究体制が整備された。さらに、教師の実践的指導力を養成段階から培う施策が進められた。こうして、教員の資質向上の観点から、免許基準の引き上げ、教育実習期間の延長、採用後一年程度の実地修練の実施等が争点となり、とくに1972年の教養審建議に示された大綱の方針が繰り返し問われることになった。その主要な点は、第一に新任教員に対する試補的研修制度を実施すること、第二に、免許状の種類に上級免許状を設け、初級、普通、上級とすること、第三に、免許基準を改定すること、とくに教職専門科目の基準を引き上げること、教材研究、教科教育法を再編強化するために「教育課程の研究」を設け、教育実習を強化すること等であった。

1983年11月、教養審は、再度「教員の養成及び免許制度の改善について」の答申をまとめたが、それに基づく免許制度に関する法改正は、国会における審議の過程で、臨時教育審議会設置のために、不成立に終わった。

1984年に発足した臨時教育審議会（以下、臨教審と略す）は、その第二次答申で、「大学における教員養成」は、教師としての「実践的指導力の基礎の修得」を任務とするものであり、これに対して、初任者研修制度を導入して、「実践的指導力と使命感」の育成を図ることを提案した。大学では実践的指導力の基礎の修得を目指し、実践的指導力そのものについては採用後の初任者としての訓練に期待するもので、従来の制度とは明らかに異なる方向を示すものであった。またこの答申で、免許基準の全般的な見直しを提言した。とくに教科専門科目・教職専門科目の内容については、近年の児童・生徒の状況、小・中・高等学校等の教育内容の変化等に対応する観点から、精選も含め見直しをするという提案を行った。さらに、社会人活用のため、「半年から一年程度の教職に関する特別の課程」を設置することや都道府県教育委員会で認定できる特別の免許状

制度について提案した。また、「教員養成大学・学部」における、小学校と中学校の両免許状取得をはじめ複数免許状取得のための、過重な履修単位数および学習の過密化の問題をはじめて公式に取り上げ、「教員養成系大学・学部」の入学者選抜には、多様な選抜方法を導入し、教員としての適格者を積極的に入学させるなどの提案も行った。このようにして、教員養成の新しい段階は、次第に準備された。

しかし、教員養成教育を行う大学側にとって重要なことは、「大学における教員養成」の実質的な確立のための、大学教育の自主的な改善充実の努力であった。この間、各大学はそれぞれの歴史とともに、様々な矛盾や問題点をかかえながら、教員養成教育の充実のために多様で自主的な改善努力を積み重ねてきた。

I-2 国大協の対応

国大協教員養成制度特別委員会（以下、本委員会と略す）は、1972年11月、『教員養成制度に関する調査研究報告書』を取りまとめ、大学における教員養成の制度の理念および教員養成の改善充実のための課題について提言した。続いて、1974年11月には、『教育系大学・学部における大学院の問題』において、「新構想教育大学」への疑問を提示するとともに、教育系大学院の設置促進とその在り方について問題を提起した。

さらに、1977年の『大学における教員養成——その基準のための基礎的検討——』では、教員養成系大学・学部の「設置基準要綱」（仮）を念頭においた基礎的検討を行い、同じく1980年の『大学における教員養成——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——』において、一般大学の教職課程や教育実習および教員養成系大学院の具体的な諸問題を通して、大学における教員養成の実質的な確立のための多面的な考察を行い、会員大学への問題提起を行った。

その後、1984年6月には、『大学における教員養成——教員養成制度充実のための課題——』において、教員養成の改善方向を、全く新しい教員資格制度を展望しながら検討し、引き続いて、1987年6月に、『大学における教員養成——教員の養成・免許および採用・研修（中間報告）——』を取りまとめた。

この間、本委員会が、大学の教員養成教育の充実に関して、基本的に留意してきたことは、大学教育の成果を教師の教養として結実させることである。この観点から、教師教育が大学教育としてふさわしい実質をもつことができるように、教育内容の質を学問的に高い質のものにし、学生が学問的探求的な創造的能力を身につけることができるようなカリキュラムを提供し、そのために必要な教育と学習の条件を改善することなどについて提言をし、大学の創意と努力を促してきた。

今回の免許法改正以前に取りまとめた、前述の『大学における教員養成——教員の養成・免許および採用・研修（中間報告）——』においても、大学側の自主的な改善努力を促す基本的な観点から、制度の改変へのいくつかの疑問と要望を提言した。

(1) その中で、今回の免許法改正に関連する事項として、たとえば次のような提言を行った。「生徒指導、カウンセリングに関する知識と実践力の向上については、今日の子どもや学校教育の状況がこれらの科目に期待されている知識技術を教師に要求していることは否定できない。この点について教師の果たすべき役割への期待は大きく、従ってまた教員養成への期待も大きい。大学の教員養成がこれらの要請に応える責務をもっていることはもとよりである。しかし、このような問題状況が、教員養成における「生徒指導」科目の必修化によって直ちに対応し得るとみなすことは短絡的である。子どもや学校のおかれている問題状況を認識し、これに対処するための創造的な実践を創り出す能力は直接の対応する科目のみによるのではなく、総体としての大学教育による自主的な判断力の育成、そして全体としての教職教養の充実による自主的な問題解決能力の育成によらなければならない。また、免許状の必修科目として「生徒指導」等の科目が新設されたとしても、これを運用していく際の、担当者確保の問題やその教育内容の構築は、大学自身の問題であり大学の創意工夫をまたなければならない」。

これは免許基準の引き上げに関して提示した疑問の一つであるが、例示した「生徒指導」科目のみならずいくつかの新設科目に関しても、今日まで、担当者確保の問題は解決されず、教育内容を創意的に構築する条件が伴わず、そのまま今後の課題として残されている。

(2) また、教員養成系大学の制度的枠組みとされてきた課程制は、本来教職の専門性を保障する趣旨のもとにおかれながら、実質的には、教職の専門性を曖昧にし、教員養成系大学を一般大学から区別する制度として機能してきた。この問題についても、たとえば次のような提言を行った。「教育系大学・学部においては、課程制にも関わらず、学生の履修の実態は、たとえば、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程では実態的には、ほとんど異ならない」、またその他の課程についても種々の問題があるなど、「これは地方教育行政当局が、地域における教員配置の関係から複数の免許状を要求してきたことや」、大学・学部によっても異なるが「課程の種別によって必ずしもとらわれない自由な履修方法が行われ」、「その結果、大量の単位取得と複数免許状の取得がもたらされてきた」、「全国のエデュケーション系大学学生の卒業までの平均取得単位数は170単位を超え、履修内容は多岐にわたり、個々の学習内容は浅薄になりがちであることも従来から指摘されてきた」等である。このように、課程制の制度理念と現実の乖離の問題も大学の自主的改善のための制度的条件として解決を要する問題であり、臨教審もこの問題に言及したが、そのまま今日に至っている。

今回の大学審議会答申に基づく大学設置基準の大綱化政策においても、課程制についてはこれを存続するものとしている。大学高等教育の全体としての自由化の中で、教員養成機関の制度的基礎が計画養成の性格をもってきたのは、教員養成の特質からきているものであるが、今日、教員養成大学・学部の新課程の設置が進められ、また教育学部の在り方の問い直しも進められており、今後、改めて課程制そのものの問い直しも進められなければならないと考えられる。

(3) さらに、教員の研修制度についても、たとえば次のような提言を行ってきた。まず現行法制が、「教員の自主性を前提に、研修の研究的性格と研修の教職倫理性（義務性）を確認し」「教

員の研修に対する行政の責務は、条件整備、奨励、助成を基本とすべきことを定めている」ことを指摘した。そして、「教員の研修制度は、その力量の自己形成を支えるものであるから、そのライフステージの特徴に相応しい研修条件を整えることが基本である」と主張した。たとえば、「入職当初には実務を通して基礎的実践的技量を獲得し、教師として自立するように援助する制度」が必要であり、「一定期間の教職経験を経た教師には、自己の教育観をリフレッシュし、より総合的な視野と豊かな視角を獲得できるような研修休暇制度」が必要であることを論じた。そして、「日常的には、学校のエデュケーション活動について同僚と共に研究し、相互に研修交流ができるような雰囲気と時間的な保障や、教育活動の理論的、実践的な力量を熟達させ、あるいは自己の力量不足を補う、自主的な教育研究団体の活動の助成、教員の研修活動のための研修施設やそれを利用する機会などを、制度的に整備・充実すること」が必要であると指摘した。この問題についても、現実に制度化された初任者研修制度がどのような性格をもちどのような役割を果たし、どのような問題をもっているかは、なお今後の重要な検討課題である。

その後、本委員会は、1989年7月に、教員養成に関する新たな状況が展開しつつある中で、教員養成に関する全国会員大学の調査を実施し、その調査結果として、1989年11月『「大学における教員養成」に関する調査（第一次報告）』、1990年6月『「大学における教員養成」に関する調査（第二次報告）』、1990年11月『「大学における教員養成」に関する調査（第三次報告）』をそれぞれ報告した。これらの報告を基礎に、1991年6月『大学における教員養成——教員養成の現状と将来——（中間まとめ）』を取りまとめた。この中間まとめをもとに、さらに会員大学の意見を聴取して、この度、本報告を取りまとめるに至ったものである。

前述の教員の資質向上に関する法改正を伴う一連の改善措置が、本委員会の提示した問題指摘にどのように応えているかについては、これらの報告書によってすでに順次明らかにしてきたが、本報告においてあらためて問題の所在について全般的に考察するとともに、関係諸機関へ今後の一層の改善措置を要望したい。

また、とくに大学設置基準の改定等により、大学教育そのものの問い直しが進められている今日、今後の教員養成の在り方について、委員会としての見解を提示することにも努めた。

調査結果によれば、今回の免許基準の引き上げが、とくに一般大学における教員養成の重要性とその教育研究条件に対する十分な配慮のもとに行われたとはいえない点があり、また教員養成系大学・学部の教育研究条件の改善を図る点でも多くの問題を残していると考えられる。また、新任教員の必要に応える研修制度を確立する点でも、今後の改善方策に多くの課題を残しているものであることは否定できない。さらに、今後予想される大学の変貌に伴い、教員養成に関わる基準の在り方や教員養成課程に関する行政の在り方も問い直しが迫られているものと考えられる。

I-3 大学審議会答申以後の展開

本報告において検討した教員養成の問題は、臨教審答申以来進められてきた問題状況に関する一般的な状況を含むものであるが、その後、大学審議会の答申とその具体化の動向にみられる大学・高等教育行政は、大学の教育や組織の在り方を「柔軟化」し、「個性化」に向けて大きく変貌させようとしている。その中で、教員養成に関する政策・行政がそれとの整合的な関連について十分に考慮されず、もっぱら「教員の資質向上」という見地から、従来からの統制的管理的傾向に傾斜していることは否定できない。そこに大学の在り方と教員の資格制度との矛盾として表れてきた問題がある。

たとえば、大学審議会答申においては、各大学における「特色あるカリキュラムの構成と柔軟かつ充実した教育組織の設計」を求め、「各種の職業資格に関し、資格取得の要件として、大学において特定の科目の修得を求めている場合があるが、大学の責任におけるカリキュラムの自由な設計という観点から」、「資格取得要件の柔軟かつ合理的な運用について関係省庁の理解を求める」と指摘している。この点は、教員の新免許制度における科目指定や科目開設方法への指示、教職課程の再課程認定の手続き等と矛盾するところがある。さらにまた、大学審議会の答申は、「学生の学習の充実」を図るため、「ゼミナール形式の授業、ティーチング・アシスタントの活用」等を勧めているが、その提案を実行し得るような教官定員の確保や施設設備の充実について十分な行政施策が行われていないという問題がある。

いずれにしても、現に大学審議会答申に基づいて、学校教育法、国立学校設置法、教育職員免許法等が改正され、さらにそれに基づいて、大学設置基準改正、教育職員免許法施行規則改正等が急速に進められた。とくに、1992年度からは、既に施行された一般教育科目等と専門教育科目の区分の廃止等により、各大学が従来以上に独自に特色あるカリキュラム編成が出来るようになる等、新制大学が発足してからの最大の変化が大学にもたらされようとしている。もとより、大学は、従前より教授会の自治によって、自由にカリキュラム編成を行ってきたものであるが、大学設置基準により、一般教育、外国語、保健体育、専門教育等の科目区分による履修基準が定められ、それが大学に共有の性格を付与してきた反面、カリキュラム編成の自由度を制限してきた側面があったことは否定できない。

従って、大学設置基準の改変によって提起されてきた中心的な問題は、基準の大綱化とくに一般教育科目等と専門教育科目の区分を廃止するという問題である。それによって「特色あるカリキュラムの編成と柔軟かつ充実した教育組織の設計」が求められ、「学術や社会の要請に適切に対応しつつ、特色あるカリキュラムを編成実施する」ことが求められている。さらに「学生の学習の充実」のために、「一方的な知識の伝達にとどまらない双方向的授業が現在以上に重視される必要がある」という提案もなされている。しかし、特色あるカリキュラムの編成実施も、双方向的授業の実現も、従来大学自身が求め続けながら容易に実現し得なかった課題である。これを実現するためには、大学の人的物的条件の整備の問題があり、今回の法制的条件の改変によって、直

ちにその実現が可能かどうかは十分に吟味されるべきであり今後の問題である。

とくに、「一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせると共に、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状からみて、このような理念・目標を実現することがいっそう必要となっている」とした大学審議会答申における一般教育の理念の表明は重要である。しかし、「一般教育の理念・目標と授業の実際との間には、しばしば乖離が見られ専門教育との関連でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる。このような一般教育の理念・目標が大学教育全体の中で実質的・効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善が求められている」と指摘された問題の解決が、はたして科目区分に関する基準の大綱化のみによって可能かどうかは今後の重要な問題である。

文部省の「教育白書」(1991年度)にも一般教育の理念と授業の実際の間にはギャップがあって、「高校教育の繰り返しとの批判やカリキュラムにおける位置づけが不明確なまま、機械的に行われているとの指摘があるなど、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向もあるとの批判がある」と一般教育への不信を指摘している。一般教育の理念・目標は重要だが、それは実現されてこなかったもので、「一般教育、外国語、保健体育、専門教育、基礎教育」等の科目区分をなくし、各大学の自由なカリキュラム編成を求めたのである。

一般教育等と専門教育の科目区分の廃止に伴い、一般教育等が軽視されることなく、むしろその本来の趣旨が活かされるべきだとの観点から、大学設置基準第19条2項には「教育課程の編成に当たっては、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と規定された。同様に、教育職員免許法施行規則第11条2項、第17条2項、第22条の2項および第32条の4項にも「教科に関する科目及び教職に関する科目以外の科目を修得するに当たっては、幅広く深い教養を身に付けるよう努めなければならない」と規定された。つまり、一般教育等の理念は、今後重視されるべきであるが、現実の一般教育科目等の実態は、その理念から隔たったものであったので、一般教育科目等の科目区分を廃止して各大学の新たな工夫のもとに一般教育の理念の再生を図ろうとするものであるということが出来る。その結果、一般教育等の科目と専門教育科目の相互の関係は、自由で多様なものとなり、大学の教育課程編成に多様性の生ずる可能性がもたらされることとなったのである。

しかし、一般教育等(外国語、体育を含む)と専門教育の科目区分の廃止は、いきおい一般教育等の縮小をもたらすことは必至と考えられている。たしかに、一般教育の理念は、別に区分された授業科目によらなくとも、大学の創意工夫によって様々な方法で実現することが期待される。従来の専門教育そのものも、一般教育の理念と目標に寄与し得るようになることができるはずである。しかし、一般教育等の専任教員の配置や、教育研究条件の整備の共通基盤を喪失し、その理念を強調するのみで改善の目標が実現できるかどうかは大いに疑問のあるところであり、一般教育の理念は後退せざるを得ないとも考えられる。

それにもかかわらず、一般教育等（日本国憲法、外国語、体育を含む）の目指してきた精神をより高次元次元において実現するために、教職科目、教科科目における免許基準による制限はあるものの、各大学が可能な限り自由に教員養成のための教育内容を構築していくことが必要である。とりわけ、戦後の教員養成の理念において、一般教育の目指す理念と目標が教育者の素養として重視されてきたことに留意しなければならない。従来、一般教育科目として学習することが期待されてきた「教養」が、一般教育科目等の科目区分の廃止により軽視されることのないように、各大学の教員養成に関わる教育課程において明確に位置づけることが必要である。そのためには、教員養成における一般教養の重要性とは何であるか、教師の資質として必要な一般教養とは何であるかを改めて確認し、また繰り返し問い直していくことが必要である。

戦後の大学理念は、大学教育が専門的な知識の修得だけにとどまることなく、学生に多様な学問を通じ、幅広い知識を身に付けさせるとともに、学問的精神を通じて広く世界観や人生観を自主的総合的に作り上げていく力量を養うことにあった。その意義は、今日ますます重要性を増し、地球環境や現代文明などの、人類の歴史的課題を主体的に受けとめていく人間の形成、専門的技術的知識のみならず広く深い人間的学問的教養と知性をもった人間の形成が必要であり、それは一般教育再生への期待にもつながっている。

かつて、一般教育の理念が強調された時期に、それが「教養のある立派な人間」を目指し、「己の住む様々な自然界一身体的自我を含めて一の理法と厳密な科学的思惟方法によってそれらの実態を把握すると共に、精神的文化財たる文学・美術・音楽等を鑑賞して、それらの価値を分別判断し、更に進んで認識や道徳ひいては宗教の問題から人生一般の問題に対しても的確な判断と批判をなし得る能力」を具えさせる（『大学における一般教育』大学基準協会）ものであることが説かれた。また、「特に現代日本の歴史的・社会的状況を強く考慮にいて、『世界の全体において自己を意識し、人類の歴史において自己を思考し、新たな価値を受け入れるに敏であって、しかも外物に追従することをしない真に自由な』精神性格」を一般教育は求めている（『大学論』上原専禄）と論じられた。

このような科学的学問的思惟、的確な判断力批判力こそ、教職者の素養として基礎的なものであると考えられる。さらに学問と人間の関係や人間理解についての総合的な思考力判断力を培うことも教職者の教養としての重要な課題であると考えられる。新しい大学設置基準に示された幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性は、教養の理念を象徴的に表現してはいるが、一般教養の理念はそれらに尽くされるものではなく、全体としての大学教育の活力が求められていることを問い直していかなければならない。とくに、幅広い教養が、「個々ばらばらな知識の集積」に終わらないよう配慮すべきことは繰り返し指摘されてきたところである。新しい基準にも盛り込まれた「幅広く深い教養」が、その弊害に陥らぬように、たえざる創意工夫が求められていることを銘記すべきである。

大学の内部にもある一般教育等に対する不信にどう応えるか、一般教育の理念と目標を実現するために大学自身が何をするのか、実質的に一般教育の教育価値をどのように実現するのかとい

うことが問われているのである。

今日まで、一般教育等を行ってきた組織は、教養部ないしはこれに準ずる独立部局を備えた総合大学、各学部一般教育定員に基づく教員定員を分属配置して大学全体として一般教育等を担当してきた総合大学、教育学部が学芸学部としての機能をもち続けて一般教育を主として担当してきた総合大学、一般教育を自立的に行ってきた単科教育大学等、大学によって多様な形態もっていた。大学設置基準の大綱化によって、とくに教養部等を備える大学では、一般教育等の独立組織の再編を迫られ、今後の一般教育等の大学における位置づけをめぐる重要な改革の課題に直面している。しかし、一見、内部組織の改変には至らない大学においても、「教養」の在り方と大学教育の質の問い直しが迫られている。この機会にすべての大学が、一般教育の理念と目標の新たな実現方法と大学専門教育の在り方を根本的に捉え直し、真に実現すべき大学教育とは何かという見地から、大学再生の道を模索し始めているということが出来る。

大学設置基準の大綱化が提起した問題は、一般教育等と専門教育の科目区分の廃止による一般教育等の位置づけの問題が重要であるが、大学が免許基準に基づく教育を内側に含んでいることによって、カリキュラムの大綱化と免許基準の矛盾を明確にすることになった。全体としての教育課程基準の大綱化の反面、免許基準に関しては、教職科目および教科科目に関する細目にわたっての規定があるため、教員養成カリキュラムにおける多様性の実現は、限界があるといわなければならない。つまり、大綱化による大学カリキュラム全体の弾力化にもかかわらず、教員養成カリキュラムは、免許基準に基づいて自主的な編成の幅を狭められており、資格基準がそのままカリキュラム基準にならざるを得ない。とくに、教職科目については、細目に区分された基準に則って開設し履修させることになるため、カリキュラムの自由な設計の余地は少なく、また大量講義を克服し難いなどの問題もある。この点は、免許基準が、本来教員の資格基準であって教育課程基準とは異質であるべきなのに、そのまま教員養成のための教育課程基準となっているからである。前述の大学審議会答申の指摘にもあるように、大学におけるカリキュラムの自由な設計という観点から、資格取得要件の柔軟かつ充実した運用が可能のように、免許基準そのものを再検討することが期待されている。いずれにせよ教員の資質向上のためには、資格基準の引き上げによるよりも、教職科目の質的充実等の大学教育の活性化に関する多様な努力に俟つべきところが多い。

科目区分の全体の自由化の中で、免許法に関する省令科目として、第66条の4に「日本国憲法2単位及び体育2単位」についての規定が残された。また、教職科目と教科科目の区分も、免許の資格要件を規定する科目区分として制度的に残された。これらの点も、そのまま教員養成に関する教育課程基準として作用することになっている。

このような条件の中で、カリキュラムの大綱化を教員養成カリキュラムの編成に活かしていく可能性は制限されているが、免許基準では、教科科目の資格規定が学校種別ごとに異なり、とくに初等教員と中等教員の基礎資格の要件は教養の幅広さの程度が異なるので、この点に関しては大綱化の趣旨を十分に活かすなどの工夫の余地がある。たとえば、もともと免許取得要件に幅広

い教養を要求している初等教員には、教科に関する科目の深い教養を充実させる方向を、中等教員には、逆に幅広い教養、つまり当該免許教科以外の分野の教養をも充実させる方向を如何に実現していくかということ等が重要な課題となる。一般教育等と専門教育の科目区分の廃止が、4年間の大学教育の質的充実を実現し、総体としての教員養成カリキュラムの改善の機会となるように慎重に検討し、多様な方法でこれを実現していくことが必要である。

I-4 「大学における教員養成」の課題

今後の「大学における教員養成」においては、まず大学で学ぶことの意味をどのように考えていくかということを中心に据えなければならない。大学で学ぶことの新しい意味を追求し、その中で外国語教育や外国文化も含めた語学教育、あるいはまた大学教育としての保健体育教育とは何かということも、そしてそれぞれの学科等の行う専門教育の理念と目標をどのように設定するのかということも大学自身が自らに問い直して創造していかなければならない。それをどのように位置づけていくのかは、それぞれの大学の見識に俟たなければならない。現代の子ども・青年の生育環境が、かつて経験したことのないような、人間関係や自然との関係を喪失した状況におかれていることから、豊かな人間性を涵養するための体験的な認識形成をどのように保障し、主体的な思考力判断力創造力の形成を如何に保障していくかが改めて問われている。「大学における教員養成」は、大学教育が人間教育、人間性涵養にどのように関われるかという問題でもあるといえる。このような大学における人間教育の機能の再生は、「大学における教員養成」の前提条件とされなければならない。

とりわけ、一般大学・学部における教員養成は、理念的に、戦後の「大学における教員養成」の原則の重要な構成部分であり、中等学校教員養成の上において主要な役割を果たしてきた。しかし、一般大学・学部における教員養成に対する文部行政は、各学部の直接の目的が教員養成にはないところから、基準に基づく規制は行っても改善充実のための条件整備や行政措置を行ったことはほとんどなかった。それにもかかわらず、一般大学・学部における教員養成が機能してきたのは、大学内部の自主的努力、とりわけ多くの場合、大学における教員養成の理念の承認を前提とした教育学部の教員養成に対する責任意識や協力があったからである。つまり、戦後初期の「大学における教員養成」の教職課程に責任をもつ教育学部の構想を、教育学部が受け持ってきたのである。しかし、一般大学・学部の教員養成に対する行政的配慮の欠落のため、全学の教職課程に教育学部が責任をもつ場合に、教育研究条件の劣悪化は必至であった。そのため、全学の教職課程に教育学部は対処し難くなり、また一般学部における教職課程の厄介視も進んだ。それにもかかわらず、今日まで、一般学部と教育学部の相互依存関係はかろうじて維持され、それによって一般学部の教職課程も維持されてきた。

今日、開放制の教員養成を充実させる新たな方策が必要である。その中で、一般学部と教育学部の新たな関係を改めて造出していく必要がある。

それを可能にする国、行政による教育条件の整備が必要である。開放制の教員養成は、計画養成とは異なり、大学の自主的な教員養成を基礎としながら、社会が必要としている教員を充足している国家的制度である。その意味で、国は、この制度を維持し、その教育の質的向上を図ることについて責任を負うことを要望する。とりわけ、国立大学については、一般学部は教員養成を直接の目的とするものではないが、教職課程の認定を受けた課程をもっている以上、その規模に応じてこれを維持するための条件整備を進めることについて国が責任をもっているといえることができる。また、逆に課程認定を受ける意志を表明した学部が、教員養成に対する教育的配慮を行うことは、大学・学部の責任でもある。

これらのことを前提として、教職課程センターの設置、一般学部と教育学部との連携協力などによる、各大学の多様な自主的改善努力は援助される必要がある。もとより、教職課程センターによるべきか、教育学部の主たる役割に依拠するかは、各大学の自ら選ぶところによるべきであることは言うまでもない。

他方、教員養成系大学・学部は、長期にわたって計画養成の政策の下におかれてきたが、近年、全体としての教員就職率が低下し、今後も長期にわたって教員需要の低迷が予想され、現に公務員や民間企業等への進出も増加している。こうして教員養成系大学・学部そのものの在り方がいっそう深刻に問われてきた。

文部省も1986年、この問題に関する調査研究会議を設け「国立の教員養成大学・学部の今後の整備の方向について」の答申をまとめ、教員養成系大学・学部に対する新しい方向づけを行い、これに基づいて教員養成系大学・学部は新しい課程の設置や学部再編の検討を進めてきた。

しかし、教員養成系大学・学部においては、今日も基本的には課程制が維持されている。これに対して、学生の履修の実態は、所属する校種の教員養成課程に制約されず、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程では実態的にはほとんど異ならない、あるいはその他の課程についても大学によって異なるもののそれぞれの課程の在り方の問い直しを迫られてきた。それぞれの課程の固有の教育目的以外に自由な履修が行われる結果、大量の単位取得と複数免許状の取得という履修状況をももたらし、学生の履修内容は多岐にわたり、個々の学習内容は浅薄になりがちであった。しかも、所属する校種の教員養成課程を卒業してもその通りに就職できない現実もあった。このように課程制による教員養成の実態は、現実には、様々な問題をかかえてきた。教育組織としてのそれぞれの課程の目的と学生の履修の実態、そして卒業生の進路の実態とはしばしば乖離もあった。

この問題に対処するためには、長期的には課程制の在り方をも含めて新しい学部組織の原理を探求するなど、教員養成を広義の教育専門家の養成として確立していく必要がある。また、大学審議会答申に基づく、新たなカリキュラム原理の開発によって、過密履修の実態を克服し、教員となり得る基礎的な資質能力を十分に教育することや、学校種別毎の教員養成に必要な新しい教育学の形成とその教育に関する創意的な努力等もこれまで以上に必要である。

要するに、教員養成系大学・学部が学術的基礎を根底に据えた教育研究の場であることの中に

大学としての存立の基本的条件を求めていく方向をいっそう明確にする必要がある。その際、教員養成系大学・学部としての固有の任務は何か、その独自の存立の基盤をどこに求めるかということが繰り返し問われてきている。とくに、教員養成系大学・学部においては、学問と教育の関係、すなわち諸専門の学問研究と広義の人間形成の関係を自覚的に問い続ける課題意識によって、固有の課題に迫ることが期待されている。このような意味で、教員養成系大学・学部を広義の人間形成に関する総合的な研究教育機関として、柔軟でかつ多様な可能性が自主的に探求されることが期待されている。

第II章 教員養成系大学・学部における教員養成

II-1 教員養成系大学・学部の基本組織と問題点

II-1-1 教員養成系大学・学部の教育研究組織

1) 教員養成系大学・学部は、学部編成、教官定員（組織）および入学定員の決定の仕方において、教員養成系大学・学部以外の諸学部（以下、「一般学部」という。）と異なるところが見られる。教員養成系大学・学部（以下、「教育学部」という。）ももとより「大学」であり、一般学部と同様に、「専攻により教育研究上から組織され」、一般教育科目、外国語科目および保健体育科目による一般教育と専門教育科目による専門教育とを合わせて行う教育体制をとってきたが、学校教員、とくに義務教育を行う小・中学校の教員を計画的に養成する必要から、一般学部と異なり、教育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きたからである（〈注〉ここでの「大学設置基準」は、1989年9月1日改正のものによる）。

2) 一般学部では、通例、学部はそれぞれの専攻分野を教育研究するために必要な組織としての1または複数の「学科」から成り、学科はさらに教育上必要な「学科目」または教育研究上必要な「講座」から成り立ち、「学科・学科目制」または「学科・講座制」が採用されている。そして、各学科には、それぞれ専門とする学問分野の「教育研究に必要な」一定数の教官（教官定員）が学科目に従って配置され、一般教育科目をはじめ当該学科の専門教育科目を履修する一定数の学生（学生定員）が所属している。その教育内容は学部・学科の設置目的から大学設置基準の定める基準に基づいて編成され、学生定員は「学科目、講座等の数、教員組織、教室、実験・実習及び演習の施設、保健衛生及び体育の施設並びに設備その他を総合的に考慮して」定められている。

しかし、教育学部は、学科・学科目制でも学科・講座制でもない、「課程・学科目制」によって組織されている。ここで課程とは、大学設置基準第4条により、「学部の種類により学科を設けることが適当でない」ときに、これにかえて設けることができる組織（1991年7月1日施行の改正大学設置基準では、「学科に代えて学生の履修の区分に応じて組織される」と規定）をいい、教育学部ではこの組織によって教員養成教育が行われている。したがって、どの教育学部でも、校種別教員養成の原則に基づいて複数の課程が設置されており、各課程には、その課程の設置目的によって養成される一定数の学生（学生定員）が所属し、学生は課程毎に編成される教育内容（カリキュラム）を履修することになっている。その教育内容は大学設置基準のほか教育職員免許法・同法施行規則に定めるところによって編成されるが、これは教員養成を主たる目的とする教育学部のみに見られる教育内容編成方式である。したがって、教育学部では、学科目は、組織上、課程とは無関係に、直接学部の下に位置づけられており、課程に所属する教官はいない。課程は、

一般学部の学科とは異なり、教官の教育研究上ではなく、教員養成のための学生教育上の組織単位であるからである。

また、教育学部の教官定員は、一般学部の場合とは異なり、上述のように教員養成上の必要から、課程の種類（「免許状の種類」）、教育職員免許法・同法施行規則の定める「教科及び教職に関する専門科目」の種類および学生定員等（大学設置基準別表第三備考五、および「大学において教員養成の課程を置く場合の審査基準」〔教育職員養成審議会決定〕等を参照）に基づいて、また学生定員は原則として教員需要を考慮して決定されてきた（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の約90％、中学校教員需要の約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・生徒数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。ここ数年来、多くの教育学部において、小学校教員養成課程を主とする課程の入学定員の振り替えによって総合科学課程等の、いわゆる新課程が設置され（1987年度2校、1990年度28校、1991年度29校）、教官定員の変更が行われてきたのは、その表れといえる。

3) 教員の資質・能力の一層の向上を図るため、修士課程の大学院が教員養成系大学・学部に初めて設置されたのは1966年度、東京学芸大学においてであり、1968年度には大阪教育大学にも大学院が設置された。その後、中央教育審議会の1971年答申、それを受けて行われた教育職員養成審議会の1972年建議、新構想の教員養成大学等に関する調査会（文部省）の1974年報告などによる「教員養成の充実」方策と「新構想大学院」に関する提案に基づき、「全体として大学院に重点をおく」新構想の兵庫教育大学が1980年、上越教育大学が1983年に設置され、また1984年には、同様な趣旨で鳴門教育大学も創設された。

その間、すでに1974年6月に大学院設置基準が省令化され、その第3条において、修士課程は、「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又は高度の専門性を有する職業等に必要の高度の能力を養うことを目的とする」と規定され、また、教員養成系大学院の早急な増設・拡充を熱望していた日本教育大学協会の諸委員会が1972年、1975年、1978年の3回にわたって行った報告・提言が出るに及んで、教育学部における大学院の設置は再び軌道に乗り、1973年度の愛知教育大学における大学院の設置を皮切りに、以後1987年度を除き、1989年度まで毎年度1または2大学院が、また1990年度と1991年度にはそれぞれ4大学院が設置され、これまで教育学部に設置された大学院の数はすでに31（設置率63％）に達している。

1989年12月の教育職員免許法（以下、免許法と略す）の改正により、教員の資質向上のため、大学院修士課程修了を基礎資格とする専修免許状が全種類の教職に創設され、教員の生涯研修の一環としての大学院における研修の意義も認識され、その実現方策も拡大されつつある。こうした趨勢の中で、全教育学部への大学院の設置が、今日ますます強く期待されている。

ところが、教育学部における大学院の設置は、それによっていわゆる研究費等の諸経費が増額されたとはいえ、ほとんどの場合、従来のままの人的・物的条件のもとで、それらの拡充をみることなく行われてきている。したがって、そうでなくとも不十分な教育研究条件のもとにある教

育学部においては、大学院の設置によって活性化した反面、教職員の不足、授業負担の過重、学生指導の不徹底、各種教室と実験施設設備の不足などを訴え、より充実した質の高い教育研究を可能にする条件整備を望む声はますます大きくなっている。

しかし、そうした中でも、教育実践を分析し理論化・体系化したり、演習方法や討議形式を多く活用したりして教育内容・方法上のさまざまな工夫改善を試み、教員養成の質をさらに高めていく努力や、教科科目と教職科目の研究、およびそれらの学際的結合による教科教育学の構築の努力も見られる。これらの試みや努力については、従来あまり学部間相互の交流が行われてこなかったが、それを今後盛んにすることは、教育学部における教育研究の質的向上を図るためにも重要な課題であるといえよう。

II-1-2 「大学における教員養成」の原則の問題

1) 「大学における教員養成」の原則は、「開放制教員養成」および「現職教育の重視」の原則とともに、現行教員養成制度を特色づけている重要な原則の一つである。事実、「大学における教員養成」の原則は、世界の教員養成史、とりわけ初等教員養成史における、世紀を超えた長い間の念願でもあったが、我が国では第二次世界大戦後の教育改革の結果、初めて制度的に実現したものである。

2) ところで、「大学における教員養成」は、従来の本委員会の報告でも再三強調してきたように、大学が自主的・主体的に、学問研究とその成果に裏づけられた教員養成を行うことによって、広い視野、深い洞察力、豊かな人間の教養と優れた教育指導力をもった人材を養成することを使命とするものであり、極めて重要な概念として考えられるべきものである。現行制度が実施されてから、この原則の下で教員養成が行われ、大学の「単位修得証明書」に基づいて、都道府県教育委員会により教員免許状が授与されるようになったのも、このような意味においてである。

3) したがって、「大学における教員養成」の原則の実質化と深化を図り、教員養成の質を高めていくことは大学に課せられた重要な責任である。しかし、それをあるいは阻害し、あるいは困難にする要因が大学の内外にあったと考えられる。即ち、その外的要因としては、まず第一に、大学における教員養成教育に対して、卒業と同時に教員として役立つ即効的な目的完成教育を求めることがあげられる。これは、結局は各大学独自の特色ある教員養成の否定に通じ、人間の成長発達と教育についての幅広い豊かな教養よりも、いわゆる「教育技術」の修得と適用を優先させる考え方である。今日、教職は専門職であり、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくものである」(1987年教養審答申)という認識が一般化し、1989年度から「初任者研修制度」が本格実施に入ったことは、大学における教員養成の意義と役割を問い直し、そのような考え方に修正を迫るものとなっている。しかし同時に、初心者として即戦力であることへの期待もあることは否定できず、未完成で形成途上にあることは謙虚に認めながらも、子どもへの影響力を顧慮して職域における自己発展のためにたえず研鑽を積む人間として生きる教職教養を身につけさせる必要がある。第二に、一般に、教員の任

命権者（都道府県教育委員会）の側で、人事行政上の必要から、たとえば小学校教員免許状と中学校教員免許状の、複数免許状の取得を期待する事例が多くなり、事実、そのために教員免許状の複数取得者が多くなっていることがあげられる。このため、教育学部ではどこでも、4年間に180単位から200単位以上もの単位を修得して卒業していく者が多くなり、そのために授業科目の過密履修が一般化し、内容と内容相互の関連を問わず、単位の修得し易い科目を広く浅く履修するにとどまっている学生が多くなってきた。このような現状の下では、「大学における教員養成」の原則（理念）に照らして、十分な資質能力を備えた優れた教員が養成されるかどうかについて、再検討・再評価してみる必要がある。第三に、1989年の免許法の改正の結果、大学と無関係に、教員任命権者である都道府県教育委員会主催の講習会等の受講の累積によって、いわゆる上級免許状の授与を行い、また、都道府県教育委員会が実施する教育職員検定に合格した者に「特別免許状」を授与し、これらの者を教員に採用する道が開かれたが、これらのことは、大学における教員養成の原則を外から脅かすものであるとする意見がある。

また、その内的要因としては、大学において教員養成に関わる者がそれぞれ自己の専門とその研究成果を教員養成教育の中に活かし、互いに「教科専門と教職専門とを統合する努力がなされ、講義や演習等の教育活動に結晶することが必要であるのにもかかわらず、その実が十分にあがっていない面がある」ことがあげられる。この背景には、「教科専門に徹し、教科に関する学識の深化を図る」ことこそが優れた教員養成の要諦であるという考え方が依然として残っていることも指摘できる。これらの点に関わって、本委員会の1984年6月の報告『大学における教員養成——教員養成制度充実のための課題——』（16～17頁）から次の文を引用しておく。

「諸専門を教員養成の中で生かすということは、教員とは何か、教育の理論とは何かについての関心や理解を不可欠の要素としている。そもそも教育は、文化・社会の動態と、人間の個体としての成長・発達との接する領域で、文化と人間とのよりよい未来を創造するのを助ける営為である。未来を創造するには、過去の文化の長所やよい伝統を伸ばし、過去の文化の欠陥を克服していくだけではなく、新しい文化をうむ創造力や構想力をもつ人間が必要となる。そのためには、自然・社会・人間・文化等についての専門諸科学の理解と応用を、児童・生徒の発達段階に応じながら、教授し錬磨することが重要である。教育の理論的研究は、教育の対象となる人間の成長・発達の過程と構造とを究明し、これを教育実践のうらづけとすることによって、その質を高め、また、逆に生きた人間とのふれあいによりその特性を理解し、これらに対応する教育実践をとおして、教育の理論の改善が可能になってくる。このような意味で、教育理論と教育実践との統合は、大学における教員養成の大きな課題となっている。」

II-1-3 教官の定員・現員等の問題

1) 教育学部の教官定員は、他の一般学部の場合と同様、教授、助教授または講師および助手等から構成されているが、それは1964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頃から、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、1989年5月現在(以下同じ)、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11.5%(助手を除く割合では17.0%)に相当する。また、原則として授業を直接担当しない助手を除き、1教育学部当たりの教官定員は、最も少ない富山大学の78人(他に助手5)から最も多い東京学芸大学の334人(一般教育担当教官48人を含む。他に助手23)に及び、平均は124.3人である。

これを学生の入学定員(学部入学定員、ただし上越・兵庫・鳴門の各教育大学の場合は、それに大学院入学定員の半数を加えた数)との比較(教官1人当たり学生数)で見ると、49教育学部(北海道教育大学を1校として数える)のうち入学定員300人以下の教育学部14校では、ほぼ3人の3校を除いて、すべて3人以下(2.96~2.22)、入学定員300人以上の教育学部では、上越・兵庫・鳴門教育大学(2.35~2.08、平均2.24人)以外すべて3人以上である。そして、教官1人当たりの学生数は、一部の教育学部を除き、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、最多は千葉大学の5.04人、全国平均3.27人)。

ちなみに、これを教育学部の設置形態別にみると、教育(学芸)大学(8校)の場合は愛知教育大学の4.42人から奈良教育大学の2.66人(平均3.71)、上越・兵庫・鳴門教育大学の場合は2.35から2.08人(平均2.24、下表(注)を参照)、そして総合大学の教育学部の場合は千葉大学の5.04人か

教育学部の教官定員および教官1人当たりの学生数(1989年度)

(1) 教育(学芸)大学(在来8教育大学)

教 官 定 員						入 学 定 員			割 合
大 学	教授	助教授	講師	計(A)	助手	学部(B)	大学院	専	(B/A)
北海道教育	(6)212	(6)188	3	(12)403	16	1,330		15	3.40
宮城教育	(12)74	(4)52		(16)126	6	425	25	30	3.86
東京学芸	(24)162	(21)164	(3)8	(48)334	23	1,215	207	30	4.25
愛知教育	(20)143	(16)127		(36)270	18	1,035	110	35	4.42
京都教育	(1)69	(2)58	1	(3)128	5	420		45	3.36
大阪教育	(1)154	139	1	(1)294	29	(50)1,030	124	50	3.52
奈良教育	(4)66	(1)49	1	(5)116	3	295	60		2.66
福岡教育	(8)108	(5)91	3	(13)202	7	710	41	30	3.76
計	(76)988	(55)868	(3)17	(134)1,873	107	(50)6,460	567	235	3.71

(2) 上越・兵庫・鳴門教育大学

教 官 定 員						入 学 定 員			割 合
大 学	教授	助教授	講師	計(A)	助手	学部(B)	大学院	専	(B/A)
上越教育	82	67		149	25	200	300		2.35
兵庫教育	82	68		150	24	200	300		2.33
鳴門教育	87	69		156	25	170	300		2.08
計	251	204		455	74	570	900		2.24

(3) 教育学部

教 官 定 員						入 学 定 員			割合
大 学	教授	助教授	講師	計(A)	助手	学部(B)	大学院	専	(B/A)
弘 前	52	35		87	5	370		5	4.25
岩 手	55	44		99	1	350		40	3.54
秋 田	54	41		95		320	17	30	3.37
山 形	51	40	1	92		320		10	3.48
福 島	60	52	3	115	2	350	23	5	3.04
茨 城	58	46	1	105	3	415	25	30	3.95
宇 都 宮	56	36		92	6	310	32		3.37
群 馬	56	38	2	96		310		10	3.23
埼 玉	58	57		115		540		5	4.70
千 葉	66	47	2	115	2	580	60		5.04
横 濱 国 立	76	66	1	143	3	530	85	60	3.71
新 潟	65	52	1	118		485	34		4.11
山 梨	53	47	1	101	3	230		35	2.28
信 州	50	43		93	5	320		5	3.44
富 山	44	34		78	5	240		5	3.08
金 沢	53	45		98	2	295	55	30	3.01
福 井	50	40		90	1	200		35	2.22
岐 阜	51	49		100	4	340		5	3.40
静 岡	71	58		129	3	510	55		3.95
三 重	56	49		105		330	31	30	3.14
滋 賀	52	38	2	92	4	260		35	2.83
神 戸	52	35	1	88	3	420	70		4.77
和 歌 山	57	39		96	4	270			2.81
鳥 取	44	35	2	81	2	180		5	2.22
島 根	57	37		94	1	300		15	3.19
岡 山	58	43	1	102	4	420	60		4.12
広 島	60	35		95	3	350	60	30	3.68
山 口	52	45	1	98	5	310		5	3.16
香 川	63	47	3	113	4	290		40	2.57
愛 媛	55	43		98	1	355		35	3.62
高 知	47	35		82	3	250		5	3.05
佐 賀	49	37	1	87		240		10	2.76
長 崎	49	37		86	2	370		5	4.30
熊 本	56	51		107	8	390	28	30	3.64
大 分	55	42	1	98	4	290		5	2.96
宮 崎	55	40		95	3	280		10	2.95
鹿 児 島	53	40		93	2	360		10	3.87
琉 球	48	44		92	13	220		30	2.39
計	2,097	1,642	24	3,763	111	12,900	635	610	3.44

(4) 全 体

教 官 定 員						入 学 定 員			割合
大学	教授	助教授	講師	計(A)	助手	学部(B)	大学院	専	(B/A)
	(76)3,336	(55)2,714	(3)41	(134)6,091	292	(50)19,930	2,102	845	3.27

《文部省大学課教育大学室「教員養成大学・学部及び附属学校等資料(平成元年度)」により作成》

(注)1)教育(学芸)大学は、一般教育担当教官を含む(定員について()書内数で示す)。

2)大阪教育大学の入学定員60は、第二部(夜間部)の入学定員を示し、内数である。

3)「入学定員」欄の「専」は、教育専攻科(27大学、入学定員215人)と特殊教育特別専攻科(20大学、入学定員630人)のいずれか一方または双方を意味する。

4)教官1人当たり学生数=(学部入学定員)÷(一般教育担当教官と助手を除く教官定員)

ただし、上越・兵庫・鳴門教育大学の場合は、〈学部入学定員+(大学院入学定員÷2)〉とする。

ら福井・鳥取両大学の2.22人(平均3.44)となっており、上越教育大学等3大学以外は、設置形態の別によって教官1人当たりの学生数の平均に大差はみられない。その相違はそれよりも教育学部相互の間に存在し、そしてその方がむしろ問題なのである。

2) 教官の職位別構成を見ると、全国教育学部の教官定員(6,383人、100%)では教授定員3,336人(52.3%)、助教授定員2,714人(42.5%)、講師定員41人(0.6%)、助手定員292人(4.6%)で、教官定員全体に占める教授定員の割合は高く、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、熊本大学および琉球大学の8校を除き、他の教育学部ではすべて50%以上(50.4~63.2%、平均52.8%)を占めている。また、助手を除く教官定員に占める教授定員の割合では、東京学芸大学の48.5%を例外として、他はすべて50%以上(50.4~63.8%、平均54.8%)に達し、60%以上のところも3校(宇都宮、島根、広島)を数えている。しかし、教育学部では、それぞれの学科目(または講座)が必ずしも教授・助教授(または講師)・助手の3者から成り立っているのではなく、教授1人または助教授(あるいは講師)1人の場合も少なくない。また、教育学部では、過半数の学科目または講座が実験系であるにもかかわらず、下表のように、一部の教育学部を除き、助手定員が少ないばかりでなく、皆無のところも7校にのぼっている(もっとも、ここ数年来設置されてきた個々の大学院を見ると、そのほとんどが大講座制を採用したことによって、たとえば、教育学関係の場合のように、全部が実験講座化されたが、反対に社会科学関係の場合のように、それまで実験系であった学科目を含むすべてが非実験講座化されたこともあって、若干の状況変化が見られる)。その背景には、教育学部ではもともと

助手定員の現状(1989年5月1日現在)

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

助手定員が少なかったうえに、これまでその一部を教授定員また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あげられる。

3) また、教官定員の専門分野別比率を見ると、次頁の表のように、それが教育学部によってかなり異なっていることがわかる。たとえば、教育学関係では47教育学部が有意回答をしているが、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比率が教育学部によって異なる背景には、免許法上開設すべき授業科目の種類や学生定員の外に、さまざまな歴史的要因が考えられるが、このことについては、教官相互の授業負担の軽減や均等化を図り、教員養成教育の一層の内容的、方法的改善充実を図るためにも、教員定員の見直しと増加要求を含む是正策が早急に講じられる必要がある。

その場合、それぞれの専門別教官については、開設授業科目を担当する教官が最低確保されるべきことはいうまでもないが、その定員はそれぞれの専門科目の免許基準における割合と学生定員から算出する方法が考えられる。そして、こうした方法で、まずは学部内的に専門別教官定員の是正を図り、そうした上で、教官の不足分については行政上の措置を求めることが適当である。ただし、定員の再配置については、機械的形式的な措置を避け、長期的な将来計画のもとに十分な合議によって実現する必要があることはいうまでもない。また、その際、各教育学部間に存在する教官1人当たりの学生数の格差についても将来的には是非改善する方向での検討が望まれる。

4) 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教育学部の平均充足率は95.8%である。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る。しかし、教授の充足率は、90%以上のところ11校に対して、80%以下のところも全体の3分の1（16校）にのぼっている。したがって、教授の平均充足率は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%と、かなり高い。また、助手の充足率は、教育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教育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校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。

5) なお、教官の専門分野別定員をめぐるのは、総合科学課程等の設置に伴って若干の動きと戸惑いがみられるが、以上のように見てくると、教官に人を得て教育学部の研究・教育の質を高め、これを一層円滑に進めるために、助手定員の配置・増置を含む教官定員の大幅な増加、教授定員の一層有効な活用などは教育学部にとって不可欠な課題であると考えられる。

教官定員の専門分野別割合(1989年度)

	関 係 専 門 分 野															
%	教育学	教育心理学	障害児教育	幼児教育	国語国文学	社会科	数学	理科	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	53	52	53	53	8	2

(注) 各欄内の数字は学部数である。

II-1-4 学生の定員・履修状況・免許取得・進路等の問題

1) 教育学部の課程とその入学定員

教育学部は、1949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、1961年度末に第二部が廃止され、1965年ころから今日のような各種の課程名が全国的に用いられるに至ったが、入学定員の改正も最初にそのころ行われ、次いで1970年代に至って児童・生徒の増加を背景に、とくに小学校教員養成課程の入学定員の増加が（大学、学部によっては2次または3次にわたって）図られた（約2,400人増）。またその間、ところ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1980年代に入って兵庫、上越および鳴門の大学院（修士課程）を中心とした、いわゆる新構想の3教育大学が新たに設置されるなどして、全国の教育学部における総入学定員は、1983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）

を数えるまでに至った。これは、当時の国立大学における総入学定員の約23%に相当する。

しかし、1980年代後半期に入って、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、とく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、いわゆる新課程またはゼロ免課程が設置されて今日に至っている。その結果、1989年度における教育学部の各教員養成課程の名称と設置数および入学定員は次頁の表のようになっている。

ちなみに、これまでの入学定員削減分の中には、他学部へ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。

この表から明らかなように、1989年度に小学校教員養成課程は全国の教育学部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および上越、兵庫の各教育大学を除く50校に設置されている。小学校教員養成課程では、入学総定員が前年度より610人減少し、入学定員190人以下のところのが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人以上のところのが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人となっている。一方、中学校教員養成課程では、入学総定員が45人減少し、50教育学部のすべてで150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人以下のところのが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、入学定員の平均は81.3人となっている。

また、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）の教員を特別に養成する目的で設置されたものである。これらの教員養成課程は、前年度より課程数で4課程、入学総定員で163人減少しているが、現在、数学科が4校、理科が9校、音楽科が6校、美術・工芸科が6校、書道が5校、保健体育科が7校、そして看護科が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。

障害児教育関係教員の養成課程では、大阪教育大学において、1989年度に既存の関係5課程が統合され、新たに入学定員55人の障害児教員養成課程が新設されたが、その他は、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が46校に設置され、その他の種類の障害児教育関係教員養成課程については、7校にそれぞれ1種類または2種類の養成課程が設置されている。なお、当該の教員養成関係では、とくに言語障害児教育教員養成の分野で、既に幼、小、中または高校の教員免許状を取得して将来この分野の教職を志望している者を対象とする臨時的な特設課程が複数の教育学部に設置されている。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）または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60～35人の入学定員で設置されている。

教育学部における各課程の名称、設置数および入学定員

			1988年度		1989年度		1990年度	
課	程	名	設置数	入学定員	設置数	入学定員	設置数	入学定員
小	学	校	53	10,465	53	9,855	53	9,645
中	学	校	50	4,110	50	4,065	50	4,015
高	等	学 校	1	20	1	20	1	20
特 別 教 科	数	学	4	90	4	90	4	90
	理	科	10	270	9	230	9	230
	音	楽	7	200	6	155	6	155
	美 術	工 芸	7	200	6	150	6	150
	書	道	5	75	5	75	5	75
	保 健	体 育	8	230	7	200	7	200
	看	護	2	40	2	40	2	40
	小	計	43	1,105	39	940	39	940
特 殊 教 育	盲	学 校	2	30	2	30	2	30
	聾	学 校	5	70	5	70	4	55
	養 護	学 校	46	910	46	910	45	890
	肢体不自由児教育		2	35	2	35	1	15
	言語障害児教育		3	55	3	55	3	55
	障 害 児 教 育		1	55	1	55	2	110
	小	計	59	1,155	59	1,155	57	1,155
幼	稚	園	31	880	31	840	29	810
養	護	教 諭	9	390	9	390	9	390
合	計		246	18,125	242	17,265	238	16,975

(注)北海道教育大学の5分校を5学部と数え、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。

繰り返し指摘しているように、教育学部における各課程の入学定員については、教員需要の低下（およびこれとの関連で生じる新課程の設置やその他の種々の学部改革等）との関連で、今後ともなお若干の変更は起こり得る。しかし、以下の問題、すなわち、各学校における学級当たり編成規模を先進国並に縮小し、児童・生徒一人ひとりに一層行き届いた教育を保障しようとするならば、今後は高等学校における学級規模の上限を現行の45人から40人に、また小・中学校におけるそれを40人からさらに35人にまで縮小することが課題となり、その分、教員需要が増加することも予測され、またとくにここ数年来、教員養成教育を受けた教育学部卒業者の需要が教育界以外の企業等において高まっていること等を考慮するとき、各課程の入学定員を新課程（あるいは他学部等）へ振り替えることについては、再検討の余地もあると考えられる。

2) 履修単位数と免許状取得

教育学部においては、卒業に必要な履修単位数は、ほとんどの学部で大学設置基準に定める124

単位を上回っている。その上、教職就職上有利であるということと在学中に複数の免許状の取得が可能であるということもあって、履修の実態は学部定める履修基準をかなり上回って履修している事例が多い。1988年度(1989年3月)卒業者の単位の修得状況を、全国教育学部の回答に基づいて課程別に表示すると、下表のようになる。

この表から明らかなように、履修単位数は、全体的には、137～170単位のところが多い(65.9%)が、小学校教員養成課程では150～170単位がピークとなっている。しかも、170単位以上が過半数を占めているところが9校あり、さらに、そのうち180単位以上が過半数を占めているところが3校(山梨、信州、広島)も見られる。これに対して、150単位以下が過半数のところは3校(東京学芸、宮崎、琉球)に過ぎない。

中学校教員養成課程では、160単位以下が多く、これが全体の58.3%を占めている。全体的に見て、履修単位数は小学校教員養成課程の場合よりも少なく、150単位以下が過半数を占めているところは12校(弘前、宮城教育、埼玉、東京学芸、大阪教育、岡山、山口、高知、福岡教育、長崎、宮崎、琉球)にのぼっている。しかし、170単位以上が過半数を占めているところも2校(信州、岐阜)ある。

高等学校教員養成課程・特別教科教員養成課程関係の卒業者の履修単位数は、看護が多く、書

1988年度卒業者の履修単位数の分布(課程別)

課程名	修 得 単 位 数								卒業者数 計
	～136	～150	～160	～170	～180	～190	～200	201～	
小学校	3.9	19.3	21.6	23.7	16.0	9.1	4.0	2.4	11,499
中学校	11.7	27.6	19.0	18.6	12.2	6.7	2.4	1.9	4,075
特(数)	20.4	64.8	7.4	6.5	0.9				108
特(理)	9.4	50.6	12.9	9.4	7.8	8.6	0.8	0.4	255
特(音)	18.1	47.2	18.1	9.3	6.2	0.5	0.5		193
特(美)	23.1	46.2	13.6	10.7	3.0	1.8	1.2	0.6	169
特(書)	3.2	14.0	44.1	24.7	3.2	1.1	6.5	3.2	93
特(体)	15.7	25.1	18.8	20.0	11.8	5.9	1.2	1.6	255
特(看)			2.4	51.2	43.9	2.4			41
養護学	5.7	23.8	18.0	16.5	14.7	10.8	6.3	4.2	899
特殊教	5.3	29.3	21.5	20.0	12.6	6.5	4.1	0.8	246
幼稚園	4.4	23.3	33.5	18.0	8.3	4.8	3.9	3.9	847
養護教		37.6	33.8	16.7	6.1	1.8	3.5	0.5	396
計	6.2	23.2	21.4	21.3	14.0	8.0	3.6	2.3	19,076

(注)(1)各課程欄の数字は、それぞれの単位数の範囲で単位を修得した者の当該課程の全卒業者に対する割合(%)である。

(2)「特(数)」は特別教科教員養成課程の数学、以下同様に、(理)は理科、(音)は音楽、(美)は美術・工芸、(書)は書道、(体)は保健体育、(看)は看護である。ただし「特(体)」には金沢大学教育学部の高等学校教員養成課程(保健体育)を含む。「養護学」は養護学校教員養成課程であり、「特殊教」には養護学校教員養成課程以外のすべて特殊教育関係教員養成課程が含まれる。また「養護教」は養護教諭養成課程である。

1988年度卒業者の教員免許状取得状況(1989年6月1日現在)

課程名	取 得 免 許 状										
	小学校		中学校		高校	特殊教育		幼稚園		養護教諭	
	1種	2種	1種	2種	1種	1種	2種	1種	2種	1種	2種
小 学 校	99.7	0.1	70.0	16.4	69.2	2.7	4.0	4.2	17.2	0.1	0.1
中 学 校	24.4	21.4	103.6	12.2	100.2	0.7	1.8	0.3	3.2	0.2	0.2
特 (数)	5.2	2.2	100.7	0.7	100.7		0.7				
特 (理)	17.3	6.9	102.5	3.0	103.3	0.3	0.3		4.4		
特 (音)	5.0	13.6	100.0	5.9	100.0	0.5	0.5		0.9		
特 (美)	1.8	11.0	96.3	4.3	143.3	3.1	1.2		1.2		
特 (書)	5.4	15.1	87.1	6.5	177.4		1.1				
特 (体)	19.6	33.6	104.4	2.4	104.0	0.8	4.4		1.2		
特 (看)			100.0		200.0					100.0	
養護学校	80.4	9.6	32.2	15.4	30.3	100.4	0.2	3.9	22.7		0.1
特殊教育	86.5	9.4	11.4	6.5	11.0	113.5	6.5	12.2	31.0		
幼 稚 園	88.5	4.3	10.3	8.2	9.4	2.6	7.6	98.9	1.1		0.1
養護教諭	3.2	0.2	99.1	1.6	99.3	0.2				100.0	

(注) (1)各課程欄における免許状の種類別取得数の割合は、それぞれその課程卒業の免許状取得者実数に対する百分率である。

(2)その他については、前掲の表の(注)を参照。

(3)課程別1人当たりの教員免許状取得枚数

免許状取得枚数			免許状取得枚数		
課程名	1種のみ	1, 2種	課程名	1種のみ	1, 2種
小学校	2.56枚	2.84枚	特 (体)	2.29枚	2.70枚
中学校	2.29	2.68	特 (看)	4.00	4.00
特(数)	2.07	2.10	養護学校	2.47	2.95
特(理)	2.23	2.38	特殊教育	2.35	2.88
特(音)	2.05	2.26	幼 稚 園	2.10	2.31
特(美)	2.45	2.62	養護教諭	3.02	3.03
特(書)	2.70	2.92	計(平均)	2.41	2.77

道と保健体育がやや多いほかは、比較的少なく、なかでも数学と美術・工芸では過半数が150単位以下となっている。

養護学校教員養成課程を含む障害児教育関係教員養成課程および幼稚園教員養成課程の卒業者の単位履修状況は、小学校教員養成課程よりは中学校教員養成課程の卒業者の場合とよく似ているが、履修単位数は全体的に多い。養護教諭養成課程卒業者の履修単位数は比較的少なく、160単位以上が過半数を占めているところは9課程中3課程（北海道教育・札幌〔170単位以上55.3%〕、弘前、熊本）である。

かつて、1981年6月、当時の日本教育大学協会教員養成制度委員会はその報告書『小学校教員養成のための教育課程の改善等について』の中で、教員養成系大学・学部における単位履修の状

況について、「いわゆる『過密カリキュラム』の現象をもたらし、学生は過大な単位履修に追われ、充実した専門教育を享受するという点で、多くの困難な問題を惹起しているといえることができる」と指摘しているが、このことは今日なお言えることである。

次いで、教員免許状の取得状況をみると、当然のことながら、履修単位数の多さは複数教員免許状の取得となって現れている。前頁の表に示したように、小学校教員養成課程卒業者は、その約70%が中学教員および高等学校教員1種免許状を、またその他の免許状を合わせると、1人当たり計2.84枚の教員免許状を取得している。中学校教員養成課程の卒業者の場合は、中学校教員1種とほぼ同一要件の高等学校1種教員免許状は100%、小学校教員免許状は45%強、その他の教員免許状も6%余りの者が取得している。看護を除く各種の特別教科教員養成課程卒業者にあっても、最近では、これとほぼ同じ状況になりつつあるように見える。養護学校教員養成課程を含む特殊教育関係教員養成課程の卒業者の場合は、小・中学校（・高校）教員免許状ばかりでなく、幼稚園教員免許状を取得する者が多い（1、2種免合わせて40%前後）。しかし、幼稚園教員養成課程の卒業者の場合は、従来同様、小学校教員免許状の取得に集中し（約93%）、中学校（・高校）教員免許状取得者はさほど多くない（20%弱）のが特徴的である。

3) 卒業者の進路（就職）

教員養成系大学・学部就職事情は、全国的な教員就職状況の悪化に伴って、大きな問題となっている。事実、教員養成系大学・学部の教員就職率は、下表のように、全般的に年々低下している。

そのため、教育学部は、この点からもその目的や在り方に関して検討を迫られている（1987年度以来漸次多くの大学・学部設置されてきた総合科学課程等はその具体的な検討の一つの結果である）が、教員就職率の低下は、とくに小学校教員、幼稚園教員、養護学校教員の3養成課程において著しい。これらの課程では、その他の課程よりも教員外就職率が高まっている。また、教員就職率の低下とともに憂慮されるのは、1983年度の11.7%から1989年度の13.0%のように、期限付き等による教員の採用が多くなってきたことである。そして、このことが熱心な教員志望

教員就職状況(就職率)の推移(各年6月1日現在)

年度	卒業生総数(A)	教員就職者数(B)	教員就職率(B/A)(%)	教員以外の就職者数(就職率)
1983	18,876	10,866(2,205)	57.6(11.7)	1,874(9.9%)
1986	19,461	9,761(2,655)	50.2(13.6)	3,081(15.8)
1987	19,730	9,203(2,780)	46.6(14.1)	3,518(17.8)
1988	19,460	8,255(2,992)	42.4(15.4)	4,089(21.0)
1989	19,426	9,071(2,535)	46.7(13.0)	4,476(23.0)
1990	19,210	9,010(2,123)	46.9(11.1)	5,210(27.1)

(注) (1)教員就職者数欄の()内の数は、期限付き等により採用された者(病休、産休代替教員等)を示し、外数である。

(2)教員就職率等は、卒業生総数に対する百分率である。

者に教職に対する不安を与える原因ともなっている。

ところで、教員就職率は、それぞれの教育学部によって、あるいはその教育学部が存在する都道府県によっても大きな相違がみられる。たとえば、教員就職率が一時的に好転した1989年度の場合、正規採用教員の就職率は平均で46.7%であるが、下表からわかるように、60%以上のところは8校、40%以下のところも18校（20%以下のところ3校〔徳島9.2%、鳥取15.7%、和歌山19.9%〕）にのぼっている。

また、期限付き教員就職率は平均で13.0%であるが、20%以上のところが12校もあり、なかには30%以上のところも5校（富山30.4%、徳島34.0%、和歌山34.2%、香川35.0%、鳥取64.0%）にのぼっている。

大学別教員就職率の分布(1989年6月1日現在)

就職率	～19%	20%～	30%～	40%～	50%～	60%～	70%～	80%～	計
正 規 採 用									
大学数	3	6	9	10	14	6	2		50
正 規 採 用 + 期 限 付 き 採 用									
大学数			2	6	16	19	6	1	50

(注) 北海道教育大学と大阪教育大学第二部をそれぞれ1校として数え、計50校となる。

そして、正規教員と期限付き教員とを合わせた教員就職率を表示すると、上表の下段のように、就職率はやや高くなる(平均59.8%)。こうしてみると、正規教員就職率は比較的西日本よりも東日本の方が高く、期限付き教員就職はその反対であることがわかる。

なお、こうした教員就職状況のもとで、女子よりも男子の就職率の方が比較的よいのがこれまでの常例となっている。

II-2 教員養成カリキュラム

教員養成系大学・学部は、教員養成課程を基本組織としており、そのカリキュラムは教育職員免許法施行規則が定める教科および教職に関する科目を中核として編成されている。したがって、先の教員免許取得要件の大幅な変更を伴う教育職員免許法の改正によって、教員養成系大学・学部は従来のカリキュラム全体の見直しを行うとともに新しいカリキュラムを策定し、現在すでに1990年度入学生から適用する段階に入っている。しかしながら、このたびのカリキュラムの改編は、教員養成課程を基盤とする教育研究体制の根本に関わる問題を投げかけており、大学設置基準の改定と相まって、教員養成系大学・学部にとっては、将来の在り方に向けての一層主体的な取り組みが、今後の重要な課題となっている。

II-2-1 現行教員養成カリキュラムの問題点と改善努力

教員養成系大学・学部が、従来から教員養成教育の充実を図るためにカリキュラムの改善に努力してきたことは、今回の実態調査によっても明らかである。その改善努力の具体的内容は多様であり、大学・学部や課程、教科・分野等によって差もあるが、そこには表裏する重要な二つの側面がある。その一つは、現行の教育研究体制の不備を個別的な努力によって是正し、補完していることとする改善努力であり、他の一つは、反対に現実の教育研究体制の不備が自主的な改善努力を妨げているということである。

【教職科目の教育】

教員養成系大学・学部では、教育学、教育史、教育制度、教育社会学、教育心理学、発達心理学、教育方法学、社会教育等の教育学・教育心理学系の学科目を基礎とする「教育原理」、「教育心理学」、「道德教育の研究」および当該学科目の関連科目、障害児教育学や幼児教育学等の関連科目、各教科教育学科目を基礎とする「教材研究」や「教科教育法」およびその関連科目等、多様な専門科目が開設されており、その履修科目数と修得単位数については、従来からほとんどの大学・学部が法的基準を上回って課している。このような教職関連科目の開設状況は、教職に関する科目と教科に関する科目を両輪とする教員養成系大学・学部のカリキュラムの特色を示しており、その多様性が教職教育の基盤を強化することにもなっている。しかし、そこに問題がないわけではなく、多くの大学・学部がその改善充実のために苦慮している実態がある。

(1) 教育原理・教育心理学等

教育原理と教育心理学は、教員免許状取得者のすべてに課される共通必修の基礎的な科目である。したがって、担当者によって力点に多少の相違はあっても、内容的には概ね教職に関する基本的事項の教授が一般的となっている。しかし、すべての教員養成課程の全学生を対象として開設するためマス・プロ教育の弊害は免れず、授業内容と教育方法の改善がたえず問われてきた。その中では、「従来の教育原理は教育哲学を中心に理念に偏っていたが、現代の社会変化を反映させながら、主として現実の教育問題をとりあげるようにしている」、「教育原理を学校教育に限定せず、生涯教育の視点を導入して講義を構成している」、「学校現場と切り結ぶことのできるような内容を重視する」、「教育実践に役立つよう、不登校、学業不振、性非行や校内暴力などの今日的課題に触れる」等の、教育現実や教育実践に視点を置いた授業内容の改善努力や、「OHP、VTR等の視聴覚機器や教材の活用」、「教育工学センターにおけるCAI、CMI等の実習」、「各教官の専門性を生かしたチーム・ティーチング」等の授業形態や方法についての工夫がきわめて特徴的である。その他にも、「教員養成実地指導講師」の任用制度によって、現場体験の豊かな非常勤講師を登用することも次第に定着してきており、全体として実践性や指導方法の現代化を志向する傾向が強くなっている。

(2) 道德教育の研究

道德教育の研究の改善事例については、「最近の生徒の問題行動の実態に対応する内容」や「仲

間関係の中で獲得する対人的技能や能力、子供の適応能力や学力の形成過程における教師の期待の影響力」などに力点を置いた授業や、「チーム・ティーチングの導入」、「授業の工学化」、「実地指導講師の任用」、「教育方法等改善経費による調査の結果に基づく内容の改善」等、教育原理や教育心理学の場合と同様の改善努力が見られる。その他、「教育学、心理学、哲学、倫理学、宗教学、法学、経済学、社会学、歴史学、地理学、特殊教育学等、幅広い分野から授業を行っている」、「小学校や中学校の実情にそって、道德教育論の他に、同和教育論、生活指導論をこれに読み替える措置を講じてきた」、「クラス・サイズの縮小を図るために読み替え科目を増やした」等、複数教官の兼担によって授業内容の多様化を図る工夫も若干見られる。しかし、全体的には、道德教育の研究に関する積極的な改善方策はあまり見られず、「科目の振り替え」や「読み替え」にしても、それはむしろ道德教育担当の専任教官の不足からくる問題を浮き彫りにしていると言える。

(3) 教材研究・教科教育法

教材研究と教科教育法に関しては、多くの大学・学部で、これらの科目の特色や独自性、教科に関する科目との関連性等について積極的な論議が行われ、その学問的基礎づけのために、教科教育学研究を推進してきていることがまず注目される。

次に、授業内容や方法の具体的な改善として、教育機器の利用、模擬授業の導入、現場教師の任用等、授業の効率化や実践性を高めるための多様な方策が積極的に追究され、実施されていることがあげられる。しかし他方では、「教材研究や教科教育法、とりわけ教材研究については100名以上の講義しかできない教官スタッフであり、講義室や設備の余裕もない」、「受講者数に比して担当教官が少なく、過重負担となっている」、「受講人数が多すぎて、一人ひとりの学生に目が届きにくく、作業学習を十分させることができない」、「実験室が狭くて実験が十分にできない」など、担当教官の不足や過重負担、施設・設備の不備を訴える声が圧倒的に多い。このような人的・物的条件の不備はすでに常態化しており、それがむしろ授業改善の努力を妨げることになっている。このような深刻な状況は速やかに解消されねばならないのであって、教材研究と教科教育法、とりわけ小学校教員養成課程の教材研究（教科教育法）については、抜本的な条件整備が必要である。

【教科科目の教育】

教員養成系大学・学部のカリキュラムで最も論議が集中しているのは「教科に関する科目」であり、その中でも特に問題とされているのは、小学校教員養成課程の教科科目の学問的性格である。多くの大学・学部が採用している教科専修の「ピーク制」や複数教科にまたがる領域専修の「系制」は、小学校課程の専門性を中学校教科の専門性に委譲する従来の「副専攻制」に対して、小学校課程独自の専門教育組織として導入したものであって、そこでは小学校教科の専門性が前提となる。したがって、部分的には小学校教科科目の内容や授業についてのさまざまな工夫もなされているが、全体的には未だ中等学校（中学校・高等学校）の教科との異同についても明確な

見解を得るに至っていない状況にある。しかもこのことは、中等学校教科の場合も同様であって、この点については主として専門諸科学との異同や関係が問われている。教員養成課程における教科科目の教育についての問題の多くは、このような教科科目の学問的性格に関する問題状況と関連している。

(1) 小学校の教科に関する科目

〔開設方法〕

小学校の教科科目の開設状況は、中等学校教科科目との異同に関連して、概ねく小学校教科独自の科目を設けているもの、＜中学校教科の科目を共用しているもの＞および＜教材研究と一本化したもの＞の三類型に分けられる。調査の結果では、この中で小学校教科独自の科目を設けているのは44学部（83.0%）、中等学校教科の科目と共用しているのは31学部（58.5%）で、大半がこのいずれかに属している。これに対して、教材研究と一本化しているのはわずか2学部にすぎない。

これを教科別に比較した場合、第一の類型は、音楽14学部、図画工作13学部、理科12学部、算数11学部、国語9学部、体育8学部、家庭5学部、社会3学部であるのに対して、第二の類型は、社会18学部、家庭9学部、国語7学部、理科および体育各5学部、図画工作3学部、算数および音楽各2学部である。これによれば、小学校独自の教科科目を設けているのは、音楽、図画工作、理科、算数の順に多く、社会が少ないが、これとは逆に、中等学校教科科目を共用しているのは社会が最も多く、算数、音楽、図画工作が少ない。教科別については、複数回答のため実態を正確に把握することはできないが、しかしこれらの調査結果からでも、小学校教科科目と中等学校教科科目の共用はどの教科でも行われており、しかも社会科の場合に最も多いことが注目される。

また、担当方法については、教科別には「専任教官が当該科目のすべてを担当している」のは、書写を含めて国語9学部、算数5学部、理科4学部、図画工作3学部、音楽および体育各1学部となっており、国語が一番多い。次に「1科目を複数の教官が担当している」のは、理科6学部、図画工作5学部、音楽および家庭各4学部、体育3学部、国語および算数各1学部であり、「複数科目から選択させている」のは、社会5学部、国語3学部、音楽、図画工作および体育各1学部となっている。これらの結果から、当該教科科目の範囲や専門性による開設方法に多少の違いはあっても、この三つの担当方法はかなり一般化していると言える。

以上は、現状における小学校教科科目の専門性保障の実態の一端であるが、そこには各大学・学部の教官組織や教育設備の問題も絡んでおり、小学校教科科目の専門性に関する認識の実態を示すものでないことは言うまでもない。

〔小学校教科科目の専門性〕

小学校教科科目の性格については、「小学校の教科専門科目には独自の専門性がある」とする回答は62.7%で、「小学校教科と中学校教科との専門性の基礎は同じである」との回答は39.6%である。しかしこれらの回答はかなり重複しているため、両者の内容上の差はほとんど認められない。「小学校と中学校のいずれの教科も専門性の基礎は同じであり、児童・生徒の発達段階に応じて、

教材の選択や教育方法が異なるだけである」、「どの教科でも、小・中に共通の部分と、発達を考慮した独自の部分がある」等の見解がそれを裏づけている。

このように、小学校教科科目の学問的基礎は中学校教科科目と同じであるとする考え方は少なく、その独自の専門性については、児童の発達段階に即した教材や指導方法に求める見解が多い。「専修制」その他の小学校教員養成課程独自の専門教育組織の多くが、「必ずしも副免取得を保証するようにはなっていないが、努力すればとれる」、「専修科目の中の一定の単位は副免に当てることができる」、「副免に対応している」等、対応の仕方に多少の違いはあるが、実際には従来の「副専攻制」と同様に、中学校や高等学校の教員免許状が取得できるようになっているのも、このような小学校教科科目と中等学校教科科目との学問的基礎の同一性を前提として、両者の併用ないし共用が広く許容されていることを示している。

しかしながら、小学校教科と中等学校教科との学問的基礎の同一性を認めるか認めないかにかかわらず、現実には小学校教科科目は教育職員免許法施行規則に基づき8教科（生活を加えると9教科）の広域にまたがっており、しかも所定の教員養成カリキュラムの枠でそれを開設するとすれば、そこには少なくとも小学校教科科目としての独自の内容構成や教材選択の工夫とともに、その組織原理をどこに求めるかという問題がある。また、広域にわたる小学校教科科目の学問的基礎と関連して、全教科科目の履修の是非についても改めて問い直す必要があると考えられる。

(2) 中等学校の教科に関する科目

中学校および高等学校の教科科目については、一つに「専門諸科学を深く履修することが、教科に関する専門の学力になる」、「教科に関する科目の水準を一般大学の水準に高めることが必要である」等、専門諸科学の専門性に依拠する立場、二つに「教員の資質としては、それぞれの教科に関する学問領域の専門的内容に精通していることが望ましいが、それだけで教育に関わることはできない。教材として構築される学問的内容の意味を理解しておく必要がある」として、専門諸科学の専門性ととともに教科科目の独自性をも併せて考える立場、さらに三つに「教科に関する科目は教科としての性格を踏まえるべきで、専門科学そのものではない」、「学術研究と現実の学校教育における教科専門の研究とはおのずから異なる」等、教科に関する科目の独自の専門性を明確に認める立場がある等、その専門性をめぐるさまざまな見解が錯綜している。

このように、中等学校の教科科目の専門性に関しても多様な見解があるが、しかし立場の如何にかかわらず、そこには先の小学校教科科目の場合と同様の現実的な問題がある。それは、教員養成課程を基盤とする教員養成カリキュラムの特殊性に基づくものであるが、具体的には、所定のカリキュラムの枠の中で教科科目を計画的に実施するためには、その内容・教材等について、教科に“関する”科目としての適切性を考慮に入れた選択が求められるということである。

【教科教育学研究】

教員養成系大学・学部においては、教科領域の教育を構成する教科科目と教材研究・教科教育法等の専門性や相互の関係等の問題を契機として、教科教育の体系的把握を目指す教科教育学研

究が個別的、組織的に推進されている。このことについては、日本教育大学協会の研究促進委員会が、「教員養成大学・学部が拠ってたつべきひとつの重要な学問的基礎は教科教育学である」(『教科教育学研究』1984年)という見解を表明しているが、これらの方向は、「大学における教員養成」の観点から、教員養成系大学・学部独自の研究分野の開発を志向するものとして、従来からの蓄積も踏まえて、今後さらに促進されるべきである。

教科教育学研究については、「教材研究・教科教育法は専門科学の単なる応用ではなく、独自の目的と研究領域をもつ」、「子供の発達段階の解明を基盤に、教材研究・教科教育法が対象とする領域を根本的に見直す必要がある」等、教材研究や教科教育法の性格を中心とする問題提起がある。あるいはまた、「学習指導要領の解説や専門諸科学の応用としてではなく、教科教育学研究の成果に基づいて、各教科教育の実践の根拠となる理論を探究すべきである」、「教育現場での児童・生徒の生活の実態を、教科に関してのみでなく総合的に把握する必要がある」等、研究の進め方についての反省がある。さらに、「教科教育を単に方法や技術の指導として狭くとらえず、教科教育の全体を見通した体系的な学問基盤の上におくべきである」、「教科に固有の論理と教育の論理をふまえた研究が必要である」、「科学や文化の体系と方法は当然変容され、独自の内容構成とそれに基づく教材開発及び学習指導の原則を明らかにすべきである」等、従来の教科専門科目と教材研究・教科教育法を、教科教育学のカテゴリーの中で統一的に把握していこうとする意見もある。このように、教科教育学研究の対象や領域については、さまざまな見解が開陳されている。

なお、このような研究動向を背景として、教科教育学の研究分野がようやく文部省の科学研究助成の部門に加えられることになったが、教員養成系大学・学部における教員養成教育の充実のためには、その助成の枠が一層拡大されることを強く要望したい。

【教育実習】

教育実習は大学教育の一環をなすものであり、教員養成カリキュラムにおける教職専門教育の重要な部分を占めている。そのために、教員養成系の各大学・学部はいずれもその改善充実に努力してきたが、そこには教育実習をめぐる現実のさまざまな制約があり、解決しなければならない問題が多い。

〔教育実習の内容・期間〕

教育実習は一般に、実習生が主として学校教育活動に参加し、実際に児童・生徒に接し、教育の実践を通して教師としての職能を学びとる一種の体験学習の過程であり、教員養成系大学・学部のほとんどが教科指導、特別活動、道德教育、生徒指導、学級経営等の広範囲にわたってそれを実施している。その他にも、事前・事後指導、観察参加、他の教育施設の参観なども含めて、多様な教育体験を組み込んでいる大学・学部も少なくなく、その内容や方法はきわめて多様なものとなっている。

また、教員養成系大学・学部の多くが、教育実習のいずれかの段階で、教育実践研究指導センター、教育工学センター、教育実習指導センター等の教育研究施設を活用している。そこでは、

VTRやOHPなどの視聴覚機器やパソコンの利用法の指導、マイクロティーチング、授業分析、授業シミュレーションなどによる指導、教材開発など、その施設の特徴を生かした方法がとられている。しかしこれらの施設は一般に専任教官が少ないため、その利用については他の学部教官の理解と協力が必要である。

実習の期間については、主免実習（所属する教員養成課程の校種に関する実習）では、小学校課程の場合は法定基準の4週間が最も多いが、それを上回る5週間以上を課している大学・学部が約半数を占めている。また、中学校課程では法定基準の2単位以上を課しているのが約80%で、その中の約半数が小学校課程と同じ4週間を実施している。このことは、教員養成系大学・学部が小学校教員の養成と同様に、中学校教員の養成においても教育実習を重視していることを示している。

しかしながら、全体的に教育実習の期間は以前よりも縮小されてきており、そこには、同一の時間に大学の授業と実習とが重複して行われる「二重履修」の矛盾や、附属学校が現在の規模で多数の主免実習生とともに副免実習生を受け入れるのにはおのずから限界があり、実習協力校に依存する大学・学部が多くなっているという問題もある。そこには、教員養成カリキュラムの過密化や附属学校等の実習施設の不足等の現実の問題が深刻に絡んでいる。しかし「教育実習の在り方や内容の見直しが必要である。当初から委託を見込んだ計画は困る」、「附属の教官配置、教育条件、施設充実に配慮すべきである」などの意見にも見られるように、このような教員養成課程の正規の授業科目としての教育実習の現状は早急に改善されねばならないのであって、協力校の問題をも含めて教育実習の抜本的な条件整備を図る必要がある。

〔教育実習と大学の責任〕

教育実習は大学教育の一環をなすものであり、それが大学の責任において実施されるべきであるのは改めて指摘するまでもない。その運営組織として、大部分の大学・学部が教育実習のための委員会（教育実習委員会、教育実習運営協議会等）を設けており、実習の計画立案、実習校との交渉、実習生の配当、実習および実習生に関わる諸問題の調整・処理等を行っている。また、大学・学部の多くが教育実習をより効果的に実施するために、実習に関する学習内容の体系的なプログラムを編成するとともに、本実習については、3年次実習の場合、「2年次末までに、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、教職及び教科専門科目の合計48単位」、4年次実施の場合には、「卒業研究の資格を有し、実習の種類ごとに定める要件を備えていること」など、何らかの履修条件を課している。

しかし、実習の具体的な指導については、「研究授業の指導・助言」、「巡回による実習生の指導把握」、「全教官による実地指導の分担」などを行っている大学・学部もあるが、中には「連絡や挨拶のみ」や「教官が関わっている課程もあるが、大半は事務官」という学部、ごく少数ではあるが「何もしていない」学部もあるなど、教官の指導の程度については、学部によってかなりの相違がある。

教育実習の評価もまた、基本的には大学の教育責任に属している。しかし現実には、実習が大

学でなく実習校で、しかもその実習校の教員の指導のもとで行われるため、評価はまちまちで、「実習校の成績と実習生の提出物（指導案、実習日誌等）を総合して行う」、「大学の評価表にしたがって実習校が評価し、大学に提出する」、「実習校の評価を附属校で調整して評価する」など多様であるが、その中では「実習校が実質的に行った評価を、大学が形式的に承認して単位を認定する」が約60%で最も多く、「大学が成績評価を行う」の2倍強である。

このように、大学は教育実習の計画立案はするが、具体的な指導や評価については、大部分を実習校に委ねているのがその実態と言える。そこには、大学教官の教育実習に対する意識の問題がある。しかし同時に、学部授業と並行して行われるために、教官に教育実習に積極的に関わる余裕がないという問題があり、さらにまた、多数の実習生を多数の協力校に委託せざるをえないという実習施設の問題もある。しかしいずれにしても、これらの問題が未解決なままでは、大学の教育実習に対する責任は形式的なものにとどまらざるをえない。初任者研修制度の実施と改正教育職員免許法の施行に伴う新しい事態に対応して、大学自身の教育実習に対する責任を再確認するとともに、その在り方について根本的な検討を加える必要がある。

さらに、教育実習には実習委託謝金等の実習経費の問題もある。教員養成系大学・学部の場合には、一定の基準単価に基づく国費が予算化されているが、副免実習生の増加に伴って、所定の予算額を超過した経費については、その総額を従来どおり大学・学部が国費を支出するか、それとも一部を学生負担とするかという問題である。しかしこの問題については、現在の段階では従来どおり総額を負担している大学・学部は約85%であるが、しかし「副免取得者に関しては自己負担も止むをえない」とする学部が、「大学が単位を認定する科目の履修に自己負担させるのは妥当ではない」とする学部を相当上回っており、「現状では一部受益者負担も止むをえない」とする考え方が次第に一般的となってきた。

【障害児教育・幼児教育・養護教育・産業教育】

〔障害児教育〕

現在、特殊教育諸学校の教員養成課程を有する47大学・学部のほとんどが、教育実習の単位を含めて平均約40単位の特殊教育専門科目を開設している。しかし、その運営に関してはかなり苦慮している。

その問題の主なものは、「基礎となる普通免許と特殊教育免許」の二重の履修構造から生じている。たとえば、系統的・段階的学習や必修専門科目と選択科目の特定化の困難さなどであるが、これらは直接的、間接的に、特殊教育の専門科目担当教官の不足からくる問題でもあって、教官定員の増加が急務と考えられる。

次に、免許状取得の二重構造から基礎免許状に関する科目の履修の困難さがあり、入学試験の在り方が問題になっている。入学時に基礎免許状の種類を決めることによって、その困難さは多少とも解消されるが、実際には、基礎免許状として中学校教科の免許状取得を希望しても、それがかなえられない大学が約半数ある。これに加えて、志望順位の低い場合には、学生の意欲が伴

わないといった問題もある。これらはいずれも、特殊教育の充実を阻む原因であって、入学試験の在り方をも含めて根本的に解決すべき課題である。

また、39大学（83％）から、普通免許状の取得要件に障害児教育に関する科目を加えるべきだとする意見が出されている。特殊教育や児童・生徒の人権に関する諸問題や、現代の教育病理現象への対応、教育実践の一層の深化充実のためにも、この問題は積極的に検討すべき課題の一つである。なお、盲・聾・養護学校の教員免許状の一本化については、これに賛成する学部が66％、反対15％の調査結果（無答19％）を得ており、今後の一本化の方向が予想される。

〔幼児教育〕

現在、31大学・分校が幼稚園教員養成課程を設置しているが、その主な問題点は、第一志望の入学者の確保の難しさ、就職事情の悪化による小学校副免許取得者の増加と、それに伴うカリキュラムの過密化などである。

この中では、とくに幼児の減少傾向に加え、公立幼稚園が少ない事情もあって、幼稚園課程卒業生の約半数が小学校に就職し、幼稚園に就職した者（44％）を上回っている実態があり、幼稚園課程卒業後の就職や進路が最も大きな問題となっている。しかし、幼稚園教員養成課程は、設置当初から、必ずしも狭義の幼児教育機関の人材養成のみを意図したものではなく、小学校低学年をも含めた幼年教育を対象とした研究と教育の発展を目指して設けられた課程でもあった。このような意味で、「幼・保一元化」の問題や、小学校低学年をも対象とした「幼年教育」などを含めた広い視点から、幼稚園課程の専門教育を生かした今後の養成教育の在り方を抜本的に検討する時期にきていると思われる。

〔養護教育〕

現在、14大学が養護専門課程（4年課程）、7大学が特別別科（1年課程）を設置している。

養護専門課程の問題点としては、「実習施設・病院、指導者確保の困難さ」などが指摘されている。これに対して、特別別科の場合は「学部教官の認識不足」、「専任教官の不足」、「教員採用に不利」など、問題が多い。とくに就職に関しては、1988年度の養護教諭としての採用は、4年課程卒業生が99％であるのに対して、特別別科の修了者はわずか36％にすぎない。この実態から、二種類の養護教諭養成の在り方については改めて検討する必要がある。

なお、1学部からではあるが、児童・生徒の発達の質的差異と発達課題の異なりや、思春期の病理、児童・生徒の心身の健康の維持などの点から、「校種別の養護教諭養成の必要性」についての意見が出されているが、これも今後十分に検討すべき問題の一つである。

〔高等学校職業科教員の専門教育〕

現在、高等学校の職業科（工業、商業、農業等）の教員養成に直接関わっているのは26学部である。これらの職業科教員の養成は、教科に関する科目に関しては関係学部の協力が期待されているにもかかわらず、協力関係が形式的になりがちで、その不備が指摘されており、各学部の教員養成に対する理解と相互協力体制の強化が求められる。

【教養教育】

教職の専門性は、本質的には、児童・生徒（被教育者）に対する教育能力に基礎をもつと考えられる。したがって、教員養成教育は教職を志望する学生に対して、この教育能力の基礎を培うものでなければならない。

教育能力を形成する要素の一つは、児童・生徒が習得すべき知識や技能に関するより深い専門的知識や技能であり、これは一般的な意味での教科科目の履修によって与えられる。次に、教師は単に専門的知識や技能を保有するだけでなく、それを児童・生徒の成長・発達にとって意味あるものとして伝えていかねばならない。この伝達・教授が第二の要素で、これは主として教職科目によって保障される。専門課程の教員養成カリキュラムは、この教科科目と教職科目によって構成されている。しかながら、専門教育の高度化には個別化と分化の側面があり、それを広い視野に立って総合していく力がなければ、その成果も「人間形成」という全体的な教育活動と遊離したものとなる。このような広い視野からの総合力を基礎として、高度の専門的知識や技能もはじめて教育力となるのであって、この視野を開くのが一般教養であり、これが教育力を培う第三の要素である。このような意味で、教員養成教育の基礎課程として、幅広い一般教養を重視するとともに、専門教育との相互補完的関連を踏まえて、その内容と在り方が検討される必要がある。しかもこの問題は、第Ⅰ章にも指摘したように、大学設置基準の改正によって専門教育科目と一般教育科目等の区別が廃止された現在、各大学・学部がその実情に即して、自主的に解決すべき課題となっている。

Ⅱ－２－２ 教育職員免許法の改正と教員養成カリキュラム

今回の教育職員免許法の改正に伴う教育職員免許法施行規則の改正は、教員養成課程を組織基盤とする教員養成系大学・学部のカリキュラムに大幅な変更をもたらした。この改正は、「教員の資質の保持と向上を図る」ことを目的としており、現行の教員養成教育の在り方を見直す契機でもあるが、しかし他方では、現有教官組織と施設・設備の不備のため、かえって問題を増幅させることも危惧されている。

【教職科目】

この度の免許法改正の大きな特徴の一つは、教職専門教育の重視にある。たとえば、小学校教員養成の場合、従来の共通基本科目であった「教育原理」と「教育心理学」および「道德教育の研究」の3科目10単位が、「教育の本質と目標に関する科目」、「幼児、児童又は生徒の心身の発達および学習の過程に関する科目」、「教育に係る社会的、制度的又は経営的な事項に関する科目」、「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）に関する科目」及び「道德教育に関する科目」に細分化され、さらにこれに「特別活動に関する科目」と「生徒指導及び教育相談に関する科目」が新設・追加され、7科目18単位となっている。しかしこのような教職科目の大幅な変更については、次のような問題点が指摘されている。

第一に、教職必修科目は教員養成課程の学生全員を対象としており、これまでもマス・プロ教育の弊害の問題が指摘されてきたが、科目数・単位数の倍増はさらにそれを常態化させるおそれがある。

第二に、現有教官定員で担当を調整するにしても、多数の受講者を対象とする科目数の増加によって負担過重は避けられない。

第三に、教育方法に関する科目には情報機器および教材の活用が含まれるが、多数の受講者を対象としてこれを実施するためには、教官スタッフとともに施設・設備が不足している。

第四に、新設の特別活動や生徒指導に関する科目については、専任教官がいらないために非常勤講師に依存せざるをえない。また、その適任者を得ることが困難である。

第五に、必修科目の細分化、内容の分割は、科目相互の関連を曖昧にするだけでなく選択科目の幅を狭め、全体として教職教養の深化を妨げるおそれがある。

ここであげた問題については、総合大学の教員養成系学部は教職課程にとっては、他学部の教職課程の兼任によっていっそう増幅されるという矛盾がある。この問題は教科教育法等の他の教職科目にも共通しており、人的・物的条件の早急の整備が強く望まれる。

〔教育実習〕

教育実習には、事前・事後指導が含まれることになったが、この点については、従来から何らかの形で実施してきた学部が多い。しかし、「大学教官が事前・事後指導に参加することを通して、実習に対する関心は高まるが、負担過重は避けられない」、「具体的には、時間割編成への組み込み方が問題」などという指摘もあり、初任者研修の実施に伴う実習内容の見直しをも含めて、その在り方が重要な検討課題と言える。

【教科科目】

〔小学校教科科目〕

小学校教科科目においては、教職科目の比重の増大に伴う競合関係の他に、全体として「履修科目の細分化・過密化」、「選択科目履修の困難」等、カリキュラムの過密化がもたらす問題が指摘されている。

しかし、その中で最も大きな問題は、新設の「生活科」に関して提出されている。そこには、「生活科の学問的根拠が不明で困惑している」、「小学校の必修科目として生活科が加わり、教育内容、担当教官にとまどいがある」、「生活科に対する共通理解が困難」など、この科目の新設にとまどいを感じている学部が多い。そのために、「生活科検討委員会を設けて担当者、内容と方法について検討している」、「生活科の授業内容を検討中」、「長期にわたる検討が必要である」等、ほとんどの大学・学部が生活科に対する対応に苦慮しており、専任教官の配当を求める声がきわめて強い。

〔中学校教科科目〕

中学校教科科目では、甲教科と乙教科との区分がなくなり、乙教科の免許状取得単位が増加

したが、この点については、ほとんどの大学・学部が「従来から上回って課しているので問題はない」としている。しかし、ここでも教職科目の増加によってカリキュラムの過密化の問題が指摘されている。

教科科目の中では、「理科の実験は設備が不足している」、「理科の実験の分離・新設に対しては、既存の設備では対応が困難」、「実験、実習の増加については、時間割への組み込みが困難」、「コンピュータに問題、条件整備を伴わない理科の内容の改定には問題がある」等、とくに理科の実験について設備の不備が大きな問題となっている。また、これとの関連で、教官の負担増を訴えている学部が多い。

〔特殊教育科目〕

特殊教育諸学校の教員養成課程の多くが、基準を上回って専門科目を開設しており、免許法の改正による問題はあまりないが、ここでも基礎免許に関する科目の履修が一層困難になったために、カリキュラムの過密化や、従来からの教官の過重負担が問題となっている。

以上のように、教員免許法の改正に伴う教員養成カリキュラムの問題は、その大部分がカリキュラムの過密化、教育施設設備の不備、教官の不足と過重負担等の問題に集中している。今回の免許法の改正が目指す教員養成教育の充実のためには、現行の教育研究体制の改善に一層努力することが必要であるが、しかし、これらの教育条件の不備がかえってその改善努力を妨げることもなっており、根本的な解決方策を講ずる必要がある。

II-3 附属研究施設および附属学校の現状と将来

II-3-1 附属研究施設の現状と将来

(1) 教員養成系大学・学部

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、教育工学センターと教育実践研究指導センター等に関連した施設である。これは、教員養成において教育研究施設が極めて重要な機関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果たす役割が大きいことを示している。

しかしながら、これらの教育研究施設の現状に関しては、各大学に設置されている施設面積が大小様々である。この違いは、それぞれの大学の事情によるところもあるものと推定されるが、このような施設面積の差異は、教員養成系大学・学部に関する建築基準が他学部のそれと異なることによる。大学によっては、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している所もある。このような対応の仕方は、本来的に好ましい措置ではない。このことを是正するためには、教員養成系大学・学部においても他学部並の建築基準を適用し、基準に基づく施設面積を確保できるようにして、施設センター本来の教育研究の活性化を促進するような配慮が望まれる。

次に、これらの施設の教職員の配置についても、たとえば教育工学センターには、専任の教官

が配置されている所は少ない。教育実践研究指導センターには、専任教員が配置されているが、両センターには、ほとんどの大学において事務官は配置されていないのが現状である。最近、多くの大学においては教育工学センターを教育実践研究指導センターへ改組する動きがあり、その実現も着々と進んでいる。教育工学センターは、その設置目的から見て大学に必要な教育研究施設として設置したにもかかわらず、人的配置がないという理由だけで改組せざるを得ないところにも問題がある。教育工学センターと教育実践研究指導センターとは、教育研究の役割が異なり、それぞれ独自の教育研究の目的を担って設置されたものであれば、教育工学センターをそのまま教育実践研究指導センターへ改組することには疑問もある。むしろ、これらの施設に専任の教官を配置するなどの積極的な方策も考えられるはずである。また、両施設ともに事務系職員が配置されていないために、教官がその役割を果たしてきた施設が殆どである。これらの施設が教育研究上有効に活用され施設の機能を発揮させるためにも、人的配置が早急に対処されることを要望する。

第三には、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き設置している教育研究施設は、教員養成系大学・学部には少ないが、大学の地域的な事情や社会的な要請に基づいて、独自の施設が設置されている。僻地教育研究施設・大雪山自然教育研究施設・寺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等である。これらの教育研究施設等では、各大学の地域的特色や人的条件等を活用しながら、教員養成の目的に適った教育研究が行われ、教育実践の面とアカデミックな面とに関して優れた業績をあげている。これらの施設は教員養成系大学・学部における独自の教育研究に寄与すると共に、教員養成にとっても重要な役割を果たしており、今後も、条件の整ったところには、施設の拡充や新設が図られるよう要望する。このことは、地域社会における大学の役割という観点からも、研究教育を通して地域社会の活性化に多大な影響を与えることになるものと考えられる。

第四には、各大学において着手している既存の施設の見直しに関してである。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は、今後一層重要な役割を果たすことが考えられる。この施設は、今後教育実習の事前・事後の指導に加えて、現職教員の再教育・研修の場として活用されることも期待されている。さらに、将来的にはこの施設は教員養成や教師教育に関係するだけでなく、学校教育全般の科学的認識に関する機能をもつことも期待される。今日の学校教育においては、学習遅滞と登校拒否の現象は、社会的にも深刻な問題として論議されている。これらの問題に対処するためには、一層高度の専門的な知識と技術が要求される。これらの機能を充実させるための見直しが、今求められている。たとえば、二・三の大学においては教育実践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・情報教育部門」を置き、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進められている。その他にも、発

達・臨床研究センターとか総合的な教師教育研究施設や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大学もある。既設のセンターに部門を増設するための学内検討委員会を置き、その計画構想に着手している大学もある。これらの大学においては、教育機器中心主義から脱却して、今後の教員養成は教育を総合的な行為として認識する見地から、多様化する教育に対処できるような施設センターを計画している。また、大学によっては、地域的な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、自然科学教育部・社会科学教育部・芸術科学教育部等の部門を置き、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、自然教育センターとか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。

このように、多くの教員養成系大学・学部においては将来の教員養成の在り方を生かすための具体的な教育研究施設構想が検討されている。条件の整った大学から、施設の教育研究機能の改善充実、将来の教育文化発展のために必要な施設センターの創設等が期待される。

II-3-2 附属学校園の問題と将来

教員養成系大学・学部における附属学校園は、もともと教育実習・教育研究・教育実践の先導的試行と模範的教育実践の機能をもつとみなされてきた。今日、国立大学の附属学校園が、これらの問題に十分に応えているかどうかは繰り返し問われなければならない。さらに、将来的には附属学校園はどのような役割を果たすべきなのかを一層明確にする必要がある。

とりわけ、今日、附属学校園における教育の改善すべき課題は、基本的には前述の附属学校園の諸機能を十全に果たしているかどうかということと関わっており、将来においてもこれらの機能を担うことが附属学校園存立の基礎であると考えることができる。しかし、このような基本的な認識にもかかわらず、今日、附属学校園の在り方に関する社会的な認識は厳しく、附属学校園の原点からの見直しが言われている今日、今後の附属学校園の在り方を検討する必要がある。

第一に、教員の資質向上の施策が進められてきた今日の状況のもとで、附属学校園の果たす役割は従来以上に重要性を増している。

まず、新免許制度および初任者研修制度のもとで、大学における教育実習を一層意義あるものとするためには、附属学校園における教育実習の内容と体系等についての研究と実践がますます重要な課題となる。今日、教員養成系大学・学部の副免許実習や、一般大学・学部の実習は、多くの場合、母校を中心とする公立一般学校に依存している。その場合、教育実習が単なる体験学習でなく、組織的に教職を選択しようとするものに対する学習内容となるように体系化されるためには、附属学校園における一層専門的な検討が要請されている。

第二に、附属学校園の役割の中で、大学との関係の重要性について十分に認識しなければならない。附属学校園は大学における教育研究の一環を担うべきであり、教員養成系大学・学部における教育研究は、附属学校園における実践的な研究と相互に関連し機能させなければならない。医学教育が大学における基礎教育と附属病院における臨床教育によって行われているのと同様

に、教員養成における研究と教育もまた、大学の研究教育と附属学校園における実践的教育とが密接に関連して行われることが望ましい。具体的には、すでに一部の大学で試行されているように、大学と附属学校園との共同研究の推進されることが今後一層必要であり、附属学校教員の教育研究開発を促進するための予算措置を積極的に講ずることなども期待される。

第三に、今後の附属学校園は、大学院修士課程における臨床的な教育研究と現職教育の場としての在り方をも検討すべきである。修士課程の学生や現職教員が、附属学校において自己の研究課題と取り組みつつ、児童生徒の教育過程の検証にも関わっていくことが期待される。したがって、附属学校園は、将来において、多様な現職教育の中心として、大きな役割を果たすことが期待される。教員養成系大学・学部が、今後現職教育への関わりを強めていく過程で、附属学校園は大学内の教育現場としてその役割は一層大きなものとなる。また、学部教育と附属学校園との関係は、各大学・学部に付置されている教育実践研究指導センター等を活用して、新しい教育と研究の関係を模索することも可能である。

第四には、附属学校園の在り方についてである。社会的には、附属学校園は特定の者が入学できるかのような風評があるが、各大学においてそれぞれの教育研究の目的と結びついた入学者選抜が出来るように、入学者選抜の在り方の改善についても検討する必要がある。また、多くの附属学校園は、「幼一小一中（ないしは高）」という一貫教育が可能な条件を具備しているので、今後の附属学校園の在り方として検討すべき重要な課題がそこにある。全国の附属学校園が、すべて同じ姿である必要はないのであるから、それぞれの附属学校園が、独自の教育計画をもちながら地域社会における先導的な教育の場としてのユニークな学校園づくりに努力をすることが、附属学校園としての存在理由を明らかにすることになる。

第五には、附属学校園の管理運営に関する問題である。附属学校園は、大学・学部の教育と研究の場である限り、その管理運営の基本的責任は大学・学部にある。しかしながら、このことは管理する機関と管理される機関の関係ではなく、それぞれに独自性をもち自治的な学校園の、相互に連携しあう関係が保持されなければならないことを意味している。少なくとも、大学・学部の附属学校園であるかぎり、その教育は、大学・学部における教育と研究と密接に関係したものであるとして相互の連携協力のもとでつくりだされていくことが期待されている。

第六には、附属学校園教員の待遇改善を図り、幼児児童生徒の教育と教育研究の職務に専念できるような条件整備を進めることが必要である。そのために、かねてより課題とされてきたようにまず現行の公立学校教員との賃金格差を早急に是正することは急務である。公立学校との人事交流にあたってこの点が壁になるからである。公立学校との人事交流の促進を図り、附属学校園の経験をもって、地域社会における指導的教員としての役割を果たすことが期待される。また公立学校の教員が、研究課題をもって附属学校園で教育研究に従事することなども促進されるべきである。さらに、附属学校園における教育を、教育における研究開発と結びつけたものとして実現していくためには、カリキュラム開発や、今後の学校教育に不可欠な教育の「国際化」と「情報化」、および生涯学習における役割などに関して先導的な役割を果たすべきである。そのために

附属学校園教官に対する研究的諸経費の充実をも図る必要がある。

その他、附属学校園の施設設備に関しても、今日の時代と社会が要求する先導的な教育研究に必要な体制を整えるためには、きわめて不十分であり、中長期の展望にたった計画的な施設設備の改善充実を図ることも強く要望されている。

このように、附属学校園の存在意義を一層高めるための行政的施策を積極的に講ずることが期待されており、附属学校園を単に維持するのみでなく、附属学校園を有効な教育研究開発の拠点として再編することが期待される。

II-4 教員養成系大学・学部 of 大学院と現職教育

II-4-1 教員養成系大学・学部 of 大学院

教育職員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」が新たに設けられ、教員の高度の専門職性に法的基礎が与えられた。しかし、1991年現在における設置率は63.2%（31大学・学部）で、未設置は、36.8%（18学部）である。

教員養成系大学院には、「教育学研究科」と「学校教育研究科」とがあるが、いずれも教員の養成を一義とする「〇〇教育」という教育系の専攻によって組織されている。また、入学定員の約3分の2を3年以上の教職経験を有する現職教員を当てている3教育大学の他、その他の大学院でも、大学院設置基準第14条に基づく教育方法の特例措置を適用して現職教員の受け入れを進めているが、これは教員養成系大学院の現職教育重視の方向を示すものとして注目される。

しかし、入学定員の充足率は全般的に低く、1986年から1988年の3年間の平均は、8割以下にとどまっている。この充足率の低さは、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余地があると思われる。

また、大学院入学者の男女の比率は、男子が約7割で女子は約3割であり、修了後の教員就職者も、男子が入学者の約9割であるのに対して、女子は約7割と低い。このことは、女子の場合は、単に入学者数が少ないだけでなく、就職も厳しい状況にあることを示している。

しかしながら、専修免許状の制度化によって、今後の状況も変わってくることが予想され、とくに現職教員の受け入れについては、行財政上の積極的な措置が望まれるとともに、高度の教員養成教育の機会均等を保障し、その地域間格差を是正するためにも大学院未設置の学部の大学院設置が促進される必要がある。

II-4-2 教員養成系大学・学部における現職教育

大学の社会的役割として、学部・大学院等による正規的教育活動の外に広く社会に開かれた教育活動がある。聴講生・研究生の制度・公開講座等はこの教育活動の伝統的な形態であるが、さらに近時では生涯学習が強調され、大学にもその役割への期待が高まっている。

教員養成系大学・学部にとっては、一般的な社会人受け入れや社会人向け公開講座等も意味の

ある活動であるが、現職の教員に対する教育活動—現職教育が大切な任務となる。従来から教員養成系大学・学部にとって現職教育がその本来の任務の一つであることは広く認識されていたが、実際の取り組みは必ずしも十分とはいえなかった。

昭和30年代までは師範学校時代の遺産によって、教員養成系大学・学部も教育界とのつながりが強かった。さらに過渡期における教員資格の格上げのための認定講習会の開催等により、地域教育界への寄与を行っていた。

その後、地域教育界においては教育研修センターの設置を軸に行政の手による研修が整備され、体系化が進められてきた。最近では、初任者研修制度が全面的に実施されたことにより、教員のライフステージに沿った研修が体系化されようとしている。

この間、教員養成系大学・学部においては自らの「師範学校」的性格を脱却することに主目標がおかれたために、現職教育の任務は脇におかれがちとなった。

昭和50年代になって、当時「新構想」と呼ばれた現職教育を主目的とする教育大学（大学院）の設置により、この問題は新局面に入り、その後、既設の教員養成系大学・学部にも大学院の設置が進められ、現職教員の受け入れも一定程度進み、今日に至っている。

教員養成系大学・学部が任務とする現職教育には次のような種類がある。

一、正規の学部教育以外の方法によって教員資格を付与するための教育

（聴講生、認定講習）

二、教員の自主的研究、研修への援助

（公開講座、現職教育講座等）

三、大学独自の現職教員の教育

（学部への派遣生、大学院への現職教員の受け入れ）

四、教育行政機関による研修への協力

上記のうち一、二、四はそれぞれ重要な役割をもっているが、今後、教員養成系大学・学部にとって最も重要なものとなるのは三の領域である。とくに大学院レベルの現職教育は専修免許状の新設という状況もあるが、それ以上に学校教育の内容・方法の高度化、専門化にあたって、大学が本来取り組むべきものとして要請されている。

大学院レベルにおける現職教育は、当時「新構想」と呼ばれた教員のための大学院によって制度的に確立したが、その後既設の教員養成系大学・学部にも修士課程の設置が進められ、現在では半数以上の大学・学部に及んでいる（1991年度現在63.2%）ことによって教員養成教育全体の課題となっている。

現段階における第一の問題は教員養成系大学・学部の大学院に現職教員の入学者が必ずしも多くはないということである。現職教員が全入学者に占める割合は36.6%（1988年度）にとどまっており、しかもその大部分が3教育大学の大学院に偏在している。

この原因の第一は、在職のままで大学院に入学できるための制度的保障が不十分であることにある。教員の現職教育を主目的に設置された3教育大学には各県から教員を派遣した場合の教員

補充についての財政措置が国によってなされているが、他大学の場合には各県の自主努力に任されているのが現状である。国による財政的保障を3教育大学に限定することなく、現職教育を中心とする教育方針を採る他の大学への派遣にも拡大することが求められる。

在職のままの派遣に対する財政措置に限度があるとすれば、現在一部県において採られている特約退職制度（一定の条件において復職を保障する制度）の設定と活用が望まれる。

一方、教員養成系大学院においては現職の教員を受け入れる教育方針を確立するとともに、早急に条件整備を急がなければならない。たとえば入学試験において大学院レベルということを既成の観念のみで捉え、実質的に現職教員を排除することになっている場合もある。既設の教員養成系大学院は現職教員に開かれた教育を進めるとともに、新しく大学院の設置を計画する大学においては現職教育を核とする構想が要請されている。

第Ⅲ章 一般大学・学部における教員養成

Ⅲ－１ 新免許制度と一般大学・学部

【新免許制度の受けとめ方】

今回の新免許制度は、一般大学・学部の教員養成にとって大きな意味をもち、「大学における教員養成」の、重要な変わり目になることが予想された。たとえば、いくつかの大学・学部は、再課程認定申請を断念する、あるいは特定の教科または特定の校種の再課程認定申請を断念するという状況をもたらした。このような事実と関わって、新免許制度についての様々な受けとめ方があった。

第一に、専修免許状の性格や取得要件についての疑問が提出された。たとえば専修免許状取得のために、教科または教職で取得できるとしたのは曖昧であり、専修免許状の趣旨がわかりにくい等であった。

第二に、履修科目の指定や単位数の指定は、各教科科目の特性に応じて自由度があるべきで、基準は大まかで幅広い運用のできるものであるべきだが、大学設置基準における自由化とは逆に制限的な性格をもっている等であった。

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

たとえば、従来の教育原理、教育心理学に相当する４領域については、学問の現状を正しく反映しているか、また現状における担当者の配置に適合するかに問題があり、結果的に無理な授業開設や、水増しの授業開設を招き、かえって教職教育の質の低下を招くのではないかと危惧が表明されていた。同様に、生徒指導や特別活動の必修化等についても、大学教育として確立するための困難のあることが指摘された。教科教育法は履修単位数削減の傾向となり、各大学における教科教育法の位置づけが、法改正の趣旨に合致するかどうかにも問題が残された。

一般大学・学部においては、とりわけ教職科目の比重の増加が、様々な問題をもたらした。教育学部や非常勤講師への依存度が増大し、そのため一般大学・学部としての教員養成への姿勢が弱体化するのではないかと、免許状取得自体が困難になるのではないかなどの指摘もあった。学生の履修上の負担の増大、時間割編成の困難、教職課程を４年間で併修させることの困難等についても指摘があった。

以上の諸問題を制度的に改善する方策を引き続き模索することが期待されているが、同時に学

生の専門的能力を自由に伸張させつつ、自ら教職を選ぼうとする者が、教師になることができる措置を各大学が積極的に講ずるような創意工夫が一層求められている。とくに、免許基準の在り方については、真に教員の資質向上に寄与する基準の在り方を目指し、大学設置基準の大綱化政策に示された柔軟化、個性化の精神に適合するようさらに改善措置が講じられることを要望する。

【教職科目の開設方法】

次に、教職科目の開設方法に関する1989年5月の課長通知において、教職科目について、施行規則に定める欄の区分を超えて授業科目を設定してはならず、各欄毎に別に授業科目を開設しなければならないとしたことに対して、大学のカリキュラム編成の自由を求める意見があった。具体的には、たとえば生徒指導と特別活動は密接に関係しており、またそれは教育全体と関係しているにもかかわらず、生徒指導と特別活動を複合した授業科目は認められない、それぞれ独立の授業科目としなければならないとしたことは理解し難い等であった。しかし、課程認定のための審査と実際の授業展開の関係の問題は、なお今後の具体的展開の問題であり、大学の創意的な取り組みが期待される。

【中学校理科教科科目等】

今回の教科科目の基準改定の中で、とりわけ多くの大学で問題になった点は、中学校理科の実験の単位増加に関する問題であった。中学校理科の実験の単位増は、理科学科にわたって教職科目のための実験が増え、とくにコンピュータ活用を含むことにより、教官の負担増、施設設備の不十分さ、また授業実施に要する経費等の問題のあることの指摘があった。

これらのことから、とくに一般大学・学部における中学理科の免許取得者の減少が予想されているが、一般大学・学部においても教職を志す者に対して履修しやすい条件を積極的に整えるとともに、将来の科学技術発展の根底を培うために優秀な人材を教職に誘引することが出来るような多様な施策を講じることが期待される。

【人的物的条件の整備に関する要望】

一般大学・学部はもとより、教職課程を実施する教育学部の側からも、他学部学生を配慮した時間割編成、授業内容の編成、教室の確保等の種々の点で困難が生じることが指摘され、とくに、担当者の不足、施設の不足、機器の不足等が深刻であるとの指摘が多かった。とりわけ、教官定員増を要望するとの意見が多く、なかでも、新規の授業科目に対応するための教官増が必要であることを多くの大学が訴えていた。

具体的には、次の諸点について積極的な意見要望が提示されている。

第一に、教職の専門化のための授業科目の充実には、定員増が必要である。本委員会としても、制度改正の趣旨を生かす教職教育の改善のために、とくに人的物的条件整備のための財政的保障に関して努力するように要望する。

とりわけ、従来、大学の学科目、講座組織には存在しなかった生徒指導、特別活動等の新規の教職科目の実施に関する条件整備の問題がある。この分野の教育研究を準備するための定員増、講師手当等の条件整備を行うことを期待する。また、教育実践に関連の深い科目の開設や教育実習の事前事後指導における現場教師による非常勤講師の任用については、一般大学・学部についても予算の裏づけを要望する。

第二に、狭義の教職課程のみならず、新基準に対応するための、人的物的な予算上の措置を講じることがを要望する。たとえば、理科実験の内容の変更に伴う設備の更新、使用面積の拡充、定員増、非常勤の手当、実験設備の充実等の授業内容充実に必要な諸経費の措置が期待される。とくに、コンピュータ活用の大幅な導入に関しては、特段の条件整備を要望する。

第三に、すべての領域の専任教官のみならず、事務官の不足を整備することも要望する。

【課程認定の問題】

今回の免許制度改正により全面的な再課程認定が行われたが、これに伴って課程認定の基準が必ずしも大学の実態に適合しない面のあることが指摘された。とくに、再課程認定手続きの過程において、1学科1教科の原則が、総合大学の組織上の特色や、学部と学科の有機的な関係などの大学の研究教育の体制と必ずしも適合せず、大学の実情に適合するように配慮されたいとする要望はかなりあった。たとえば、専任教員の配置等に関して総合大学における学部間協力や学科間協力の関係、具体的には学部共通授業科目の設定等の現実を考慮されたいとの指摘があった。社会科や理科の課程認定を受ける学科の場合、教科の広領域性と個々の学科のもつ専門性との関係については一層の配慮が期待される。つまり、大学の学科は高度の専門性をもった研究教育組織であるために下級教育機関の特定教科を構成している広領域の諸専門分野を一つの学科でカバーするのは困難である場合が多い。逆に一つの学科内に複数の教科に関連する専門性を含む学科のある場合もあることを配慮すべきである。

とくに近年の学科再編による大学科制や大講座制の導入により、学際的な性格をもった学科や講座が激増しており、また今回の設置基準の大綱化によって、その傾向はさらに促進されつつあると考えられ、1学科1教科の原則は益々実情に合わないものとなってきた。教員養成のための課程認定の審査が、学問研究の体制と適合し難いものになることは、大学における学問研究・教授の自由の原則と教員養成の在り方の溝を大きくするものであり、教員養成を閉鎖的な職業教育に制限してしまうことが危惧される。

実際の課程認定審査の過程では、実態に応じた行政指導も行われたが、今回の全面的な再課程認定審査の過程で、実際に適合し難かった点については、今後さらに再検討されるよう要望する。とくに、設置基準の大綱化や学際的な性格をもつ新学科の課程認定に適合する新しい課程認定審査基準の策定が必要になっていると考えられる。

しかしまた、他方、課程認定を受ける大学側にあっては、教育界の活性化に寄与する立場から、自ら教員を志す学生のために、優れた教員としての資質能力を保障していくために、認定課程の

維持に関する責務をもつことを確認する必要がある。

III-2 一般大学・学部における教員養成の状況と教職課程

III-2-1 一般大学・学部における教員養成の状況

一般大学・学部における教員養成の役割を考察するに当たって、一般大学・学部が実態的にどの程度教員養成にかかわり、どれだけ教員の供給にかかわっているかが問題である。国立の一般大学・学部における教員養成の実状を明らかにするために、1986年度の教育実習者数、教員免許状取得者数、教員就職者数の概況を例示して、その特徴を明らかにしておきたい。

1986年度の場合、全体としての卒業生中、教育実習を受けた者の割合は、16.6%である。高等学校教員免許状と中学校教員免許状はほとんど重なっており、卒業生中、高等学校教員免許状取得者の割合についてみると、16.9%である。卒業生中、就職者の割合は、3.8%にすぎないが、高等学校免許取得者数に対する就職者の割合は、22.4%となり、免許を取得した者の中、2割強が教員になっている。卒業生中、高等学校教員免許取得者の割合および就職者の割合を、学部別にみると、文学部41%および10.9%、人文系学部30.7%および8.6%、教員養成系を除く教育学部59.3%および22.4%、理学部41.3%および12.7%となっている。工学系学部は、免許取得者、就職者に有意の数を示しているが、母数となる卒業生数が多いので、教員への志向は低い。以上により、教育学部を筆頭に文学部、人文系学部、理学部等の教員養成の機能は注目すべき数値を示しているといえる。

1987年度、1988年度についても、全体としてさらに漸減傾向であるが、ほぼ同様の傾向が見られる。

以上のことから、文、人文系、教員養成系を除く教育、理等の学部においては、主として中等学校教員養成の機能は、依然として重要な位置を占めていることが指摘できる。もとより、この指摘は、単なる実績主義を強調するためではなく、長期的には、潜在的教員希望をも含めて考えるべきであるが、少なくとも一般大学における教員養成が機能している実績に着目する必要があることに注意を喚起したい。

III-2-2 一般大学・学部における教職課程の課程認定と管理組織

【教職課程の課程認定】

- (1) 今日、国立大学の学部の95%以上が、教員養成のための教職課程の認定を受けている。
- (2) 認定課程の種類等は、以前は1学科あるいは1専攻に複数の免許教科が認定されている場合が多かった。しかし近年課程認定を受けた大学・学部では、人文学部、文学部以外では複数教科の認定は例外的である。
- (3) 学科専攻等の改組新設に際して、新規課程認定の過程において、認定不許可となるケース

1986年度の教育実習者数、教員免許状取得者数、教員就職者数

	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
文	2,163	1,183	19	709	886	1,624	236
人文	3,824	1,296		1,086	1,174	2,260	330
教育	1,044	722	7	340	619	991	234
教養	1,480	381		245	294	539	63
法	3,807	173		59	80	139	13
経商	6,602	291		115	248	363	45
理	5,153	2,498	1	1,280	2,127	3,408	654
工	22,616	662		288	2,065	2,353	153
農	5,556	1,006		479	1,066	1,545	156
水産	1,538	207		120	319	439	74
医歯	903	13				13	1
薬看	779	64		6	19	66	19
芸術	541	336		257	260	517	19
体育	242	240		234	234	468	108
家政	255	197	26	145	161	360	31
学部計	56,503	9,269	53	5,363	9,552	15,085	2,136
大学院	12,159	160		46	1,759	1,846	918
院合計	68,662	9,429	53	5,409	11,311	16,931	3,054
教員養成	18,946	30,416	14,225	15,194	12,721	48,231	10,684
全数	87,608	39,845	14,278	20,603	24,032	65,162	13,738

(注) 上表の学部系統分類は、次の要項に基づいている。

- 1) 人文系学部には、法文、比較、日本、国際、社会等も含めた。
- 2) 教員養成は教員養成系教育学部を参考にあげた。教育には教員養成系を除く教育学部、人間、文教等の学部を含めた。
- 3) 教養系学部には、総合科学、外国語系学部を含めた。
- 4) 法学部に、法経学部を含めた。
- 5) 経商系学部には、経営学部、商学部を含めた。
- 6) 理学部には、自然を含めた。
- 7) 工学系学部には、基礎工学、理工、電気、社会工学、商船、工芸、繊維を含めた。数学、理科の免許を内数で示すと、理科153、数学113である。
- 8) 農学系学部には、農林、園芸を含めた。
- 9) 水産系学部には、畜産、生物資源を含めた。
- 10) 薬看系には、薬学、看護、養護を含めた。
- 11) 大学院には、教育系大学院を含めた。単科の教員養成系大学院修了者を内数で示すと次の通りである。

年度	卒業者	実習者	小免	中免	高免	免許計	就職者
1986	765	30	0	0	91	128	476

この数字から大学院修了者で教員就職する者の約半数は、単科の教員養成系大学院修了者で占められていることがわかる。

- 12) 免許状合計枚数が、小学校、中学校、高等学校の免許状枚数の合計よりも多いのは、障害児教育や養護教諭の免許状も含むからである。

がかなり見られた。これは、課程認定の審査方法が変化してきた経緯と関連している。この点について次のような問題指摘があった。

- 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、専攻との間に、認定された免許教科科目にアンバランスがおこった。
- 2) 現在の認定基準は、近年の大学の組織の見直しによる改組再編によってつくられた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ない点があった。
- 3) 現在の基準では、カリキュラム編成や教官の配置における困難があった。

以上のように、課程認定の基準そのものが、大学の組織機構の実態と適合しているかどうか、あるいは大学学部改組に伴う新規課程認定の基準として十分な包括性のある基準であるかどうかなどの点が、問題となったケースもあり、前述のように関係諸機関における今後の再検討を期待したい。

【教職課程の管理と実施】

次に、教職課程を管理している組織については、全学的な教職課程委員会等を設けている大学は多くはない。各学部がそれぞれに行っているとみられる場合が相対的に多く、教育学部が行っているところもかなりある。各大学の実情によるものであるが、各学部単位で実施している大学が相対的に多い点に問題があると考えられる。

さらに、教職課程を実施している組織についても、全学的な教職課程実施機関を設けている大学は少ない。教育学部が担当している大学や全学機関や各学部と協同している大学がかなりあるが、各学部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。この場合も、各学部単位でそれぞれ実施している実情には種々の問題がある。

このような教職課程の管理、および教職課程の実施に関して、改善すべき問題について、次の諸点があげられる。

1) 教官定員や予算増額などの要望

教職課程の管理運営、実施に伴う教官および事務の定員、および相応の予算措置を多くの大学が要望している。一般大学・学部は、教員養成を直接の目的とするものではないが、中等学校教員の養成に関しては、現実にはその機能を果たしており、また課程認定によって行政上も制度化されている以上、機能として行われている教育研究に対して、人的物的条件整備が長年にわたって行われてこなかったことに問題があり、一般大学・学部の教職課程の条件整備を要望する。

2) カリキュラムや学生指導体制の改善

カリキュラムや時間割編成、あるいは教育実習に参加する学生の指導の問題、教育実習校の確保と実習校との関係の問題、また教育学部と一般大学・学部の関係の問題等多くの問題があり、多くの大学がそれらを検討課題としてかかえている。いずれにしても、一般大学・学部における

教職課程を改善充実するためには、全学的な見地から部局間の調整を図り、とくに教職課程の実施に関する教育学部との関係や、部局間連携の密接化が重要な課題になっている。

3) 全学的な管理組織の必要

以上のことから、全学的な管理組織の必要性についての要望が強い。

実態的には、各学部単位で教職課程を実施している大学の方が多いが、教職課程センターの新設、教職課程委員会の設置等の全学的な管理組織、教育学部と一般学部との連絡協議会等の全学的な連携協力を要望する意見が多く、各大学において今後の対応が迫られている問題であり、今後早急に各大学における自主的な検討が求められている。これを実現させるための条件整備について強く要望する。

【教職課程の事務組織】

(1) 教職課程の実施に必要な事務を行っているのは、大学事務部(全学的)、教育学部事務部の場合もあるが、各学部事務部で行っているケースが多い。

(2) 教職課程の事務組織機構の改善すべき点は次の通りである。

1) 全学的な教職課程センターの設置を希望する。

一定数の大学は、「全学的な組織(たと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」、「全学的に統合されたセンター的組織が必要である」等、全学的な組織の設置を要望しており、この問題の具体的な実現を期待している。しかし、その設置形態や組織の在り方は、各大学の実情に応じて工夫されるべきで、画一的なものであるべきではなく、教育学部との関係の在り方についても大学によって異なるものであるべきである。

2) 全学的な管理組織が必要である。

かなりの大学が「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」、「教職課程のための独自の事務組織を必要としている」等、全学的な組織を基礎に独自の事務機構を設けることを要求している。

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」等の意見が多く、教職課程のための特別な専門職員の配置を要望する。

【一般学部における教員養成と教育学部の関係】

現状においては、教育学部がすべての教職課程を維持している大学・学部が三分の一程度あるものの、原則として学部単位で教職課程を実施し、部分的に教育学部に依存している大学・学部の方がはるかに多い。しかし、原則的に学部単位で実施するといっても、実質的には非常勤講師

への依存等によるものであって、学部で独自の教職課程を実施するものではないので、この点には問題がある。

「教職科目の教育学部依存は今後も継続したい」とする意見が多いのは当然であるが、教育学部のない大学もあり、「各大学の実状に応じた条件整備」が必要である。大学の組織機構の差異を踏まえて、教職課程の条件整備の方向を精査検討し、課題を明確化する必要がある。とくに、教職科目の一部を教養部において開設してきた大学もあり、教職課程維持のための教育学部と教養部の関係も大学によって異なる。今後、教養部の改革が進められる過程で、教職課程の位置づけを改めて検討する必要が生ずるだろう。いずれにしても、全学的な新しい組織によるか、あるいは教育学部に依拠するかは、それぞれの大学の実情に即して検討しなければならない。

現状はとにかく、全般的には、全学の教職課程に対する教育学部への期待は大きい。ただ、「学部独自の教科科目により質的に高い教員養成に責任をもつ。教育学部にすべてを委任するのはよくない」ので、「教職課程を担当する施設を学内共同利用施設として設置する」必要があるとする意見がかなりある。そのために、「教職課程センターを設け固有の事務をもち、学部と共同で行う」、「教育学部に過大な期待はできない、教職課程を教育学部から機構上独立させることが望ましい」として、「大学外に教職課程のみの専門教育機関を設置する、教員希望者はそこで教職課程を履修する」という方法が考えられている。この点について教育学部にも「教育学部も専門教育を行っており、全学的な組織が有効である」との意見がある。

このような全学的な組織としての教職課程センターの設置計画等が具体化されている大学は多くはない。むしろ、教育学部があるので、その必要はないとする大学の方が量的には多い。しかし、「教職課程の管理、実施、研究を行う全学組織」が必要であり、早急に具体化する必要があるとする強力な意見もある。その方法としても、「センターを一般学部の共同組織とし、教職と教科を含むセンター運営委員会を設ける案」などが提案されている。

この問題については、各大学の実状に応じた将来計画を確立する必要がある。一部の大学においては、積極的に教職課程センターを設置して、全学共同による運営方法を確立する必要がある。しかし、かなりの大学においては、むしろ教育学部の機能を強化して、教育学部自体が教職課程センターとしての機能をもつことが期待されている。あるいは、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つようにすることも考えられている。

そのいずれか一方を画一的に整備するのではなく、各大学の実状に応じて、いずれの方策もあり得る問題であり、教職課程センターの設置に全学的な合意のある大学については、早急に予算措置が講じられることを要望する。また、教育学部が、全学の教職課程センターとしての機能をもつ大学においては、教育学部の組織自体の見直しによる学部組織の整備が必要である。その他、教育大学以外の単科大学においては、教員希望者が少数であるが、これに応える責任をどのように果たしていくかという点で、たとえば、隣接の大学への教職課程の委託制度等も含めて検討する必要があると考えられる。

【一年制の教職特別課程】

「一年制の教職特別課程を設けることや多様な教員養成課程の選択の可能性を提供する」ことについては、学部教育に教職課程をとりこむことがカリキュラムの過密化であり検討を要する現状にあるので、一年制の教職課程により、学部専門教育と教育実習の重複が避けられ、教職に関する意識を確立するためにも、有効であるとする意見がある。しかしまた、「教職教育は大学教育全体を通じて行うべきで一年の短期で教職課程を済ませることは教員養成の質の低下をもたらす」ので反対であるとする意見もある。

要は、多様な教員養成システムの一つとして、教職課程センターなどにより試みられるべき制度であり、全学の教職課程に責任をもつセンターの設置を前提としてはじめて考えることが出来よう。「センターが多様な教員養成の選択の面を用意するべきであり、一年制の教職特別課程のみを用意するというのではない」という形で一つの可能性を用意することについては広く支持されており、今後の一般大学における教員養成の一つの在り方として考慮に値するものと考えられる。

【教育学研究を主とする「教育学部」の在り方】

教員養成を直接の目的としない教育学部の研究教育を教員養成とどのように関連させるか、とりわけ教員養成をめぐる状況の変化を展望しつつ今後の教育研究の在り方をどのように位置づけていくかが問われている。

これらの教育学部の在り方についても、教育学の本来の使命と課題から考えて、教員養成への視点は、基本的な立脚点であるべきであり、教育学の学問研究を教員養成にどのように関わらせていくかを一層自覚的に問うことが期待される。

たとえば、広義の人間形成と教育実践に焦点化され、教育者養成機関の後継者養成に直接役立つような、人間科学に関する研究と教育の機関であるべきことは、教育学部にとっての基本的な責務の一つであるということができる。

とくに、教職教養への多様な期待に応えていくことが出来るような実際的な教育学担当者を養成することへの期待も大きく、この点に関しては、教員養成系大学の博士課程設置等への要望も強いが、教育学研究を主とする「教育学部」の一つの課題としても積極的に対応することが期待されている。

III-3 一般大学・学部における教職課程の改善努力や問題点

III-3-1 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をもつ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かった。

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かった。ごく一部の大学で、「コミュニケーション、職業指導、教育学、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」等、自ら教職を選ぼうとする者に対する大学・学部としての独自の教育体制がないわけではないが、少数の大学にすぎなかった。

第二に、教職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、その中で「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」などの意識的な工夫はなされてきた。

第三に、方法上の工夫に関しても、「ビデオ等の視聴覚機器の活用を図っている」「視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」との取り組みは行われてきた。

しかし、一般大学・学部対象の教職課程は、多くの場合、学部専門教育に対して付加的な状況におかれていることは否めず、受講者数や教育方法の点からも、多くの検討課題を残しているといえることができる。

以上のように、一般大学・学部における教職教育の改善措置は、遅々としているが、開設科目の工夫や授業内容および授業方法の工夫が、主として教職課程担当者の意志によって努力されており、今後もますますこのような努力は必要であるが、それを可能にするためにできる限りの人的物的条件の整備が望まれる。少なくとも、教員養成の課程認定を受けた以上、自ら教職を選ぼうとする者に対する教員養成の責務を担うものであって、教職課程が単に付加的である状況は克服されなければならない、専門学部の共通講座として、新しい「教養教育」を提供する等の試行が期待される。

III-3-2 教職科目の教育と学部専門・教科科目の教育の関係

新制度による教職科目と教科科目の教育およ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苦慮している大学が多い。一般大学の場合、教職科目と教科科目の時間割上の関連に支障があるとの苦情が多かった。

要するに、履修単位数の量的な増大が、一般大学・学部における教職科目・教科科目と学部専門科目の競合をいっそう複雑にし、多くの大学が苦慮してきた。新免許制度の受けとめ方に関連して指摘したように、免許基準の柔軟な運用を可能にする等の改善方策が、関係諸機関において今後引き続き検討されることを要望する。

III-3-3 教科教育法の実施に関する問題

一般大学・学部の教職課程において、問題も多く、しかしまた一定の工夫努力がなされてきたのも教科教育法の分野である。「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きた大学、また教科教育法の一部のみを教育学部に依存する等、多様な対応がみられた。方法的にも、教科教育法と教育実習、教育実践の関連を工夫する等の改善努力がみられた。

いずれにしても、一般大学・学部においては、教科教育法も多くの場合、厄介視されてきたが、基本的な学問と教育の関わり方について専門の立場からのユニークな多様なアプローチが期待される分野である。教職科目と教科科目の接点をなす分野として、今後さらに自主的改善努力の期待される分野である。

III-3-4 教科科目の諸問題

教科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は多かった。とくに「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」等、コンピュータに関する問題の指摘が多かった。

また、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科目を定めているが、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、教職免許取得のためだけ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ことの指摘もあった。

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。

次に、教科科目の内容については、教科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職のための教科科目の関係もあらためて問われなければならないとの指摘も留意しなければならない点である。学部学科の専門教育と教職用の教科科目との関係については、教職に関する教科科目とは何かということの検討を含めて、より柔軟な方向で対応することが認められるべきである。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。教科科目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ないということではない」はずであるとの指摘もあった。教員希望者にも、常に幅広く履修させるということだけでなく、自ら教科教材の研究を進めることのできる学問方法の習得をこそ重視すべきであることはいうまでもない。

以上のように、一般大学においては、教職科目のみならず、教科科目そのものの在り方についても、具体的な問題の指摘や改善方策が提起されていることに注目しておきたい。これらの問題は、新しい免許基準そのものの問題であるとともに、法改正に伴って、これを実施する条件が十分に整えられていないことから生じている問題である。大学の一層の自主的改善努力を期待するとともに、免許基準の再検討や免許基準を充足するために必要な条件整備を関係当局に要望する。

III－3－5 産業教育の教員養成

産業教育・職業科の教員養成については、当該専門分野の単科大学および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直すべきだとする視点も示しているが、近年、産業教育教員の希望者が少なく、教員養成の在り方が問い直されている。

このような状況の中で、大学院を含めて質的に優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職業科教員を送りだしたいとする大学側の問題意識は失われてはいない。とくに、職業科に関する専門の単科大学においては、後期中等教育の教員養成に関して伝統と実績もあり、教員養成に関する優れた問題意識を保持している。むしろ、教職への意欲を減退させているものは、後期中等教育における職業科教育の制度や実態の問題であり、優れた教員を教職へ導くための中等教育の改善充実こそ、根本的に問われている問題であると考えられる。高等学校へ95%の進学者を有する我が国において、時代の進展に適合するような後期中等教育の改善が達成されてきたかどうかという点こそ問われなければならない。

たとえば、商業教員について、すでに商業高校長会と緊密な連絡をしているケースや商業科の課程認定を地元から要請されたケースもある。あるいは推薦入学検討の過程で商業科教育の在り方とその教員の重要性が認識されたケースもある。工業教員についても、地元からの要請があるケースは全国的にみられ、需要はあるが十分に対応していないのが実情である。

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を示しているが、農学部や農業高校そのものの将来のあり方の問題があり、難しい問題である。

また、教員養成系大学・学部を除くと、国立大学工学部等において中学校技術科教員の免許を取得する条件が皆無であることは、技術科の教科の性格および今後の在り方とも関連する重要な検討課題である。

一般に農・工・商等の専門学部の出身学生は企業就職者が多数を占めるが、教員就職に関しては、就職後の待遇の問題等もあり、また採用決定時期の問題等、複合的な要因によって希望者低減の傾向にある。しかしそれだけでなく、これらの専門学部の多くの学生が普通高校出身者であり、産業教育に対する理解に乏しいなど積極的に教員を志す者は多くはない。そのため、産業教育教員を育てるための特別の方法として、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、職業科高校からの推薦入学等による教員養成、技術科等の教員養成を含む特別な教育体制を検討することも考えられる。

ただし、これらの問題については、産業教育に関する高等学校自身の将来の問題が前提条件になるので、学制全般に関する将来像との関連が問われなければならない。

III-4 一般大学・学部における教育実習

III-4-1 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する考え方は、圧倒的に支持されている。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。

教職を志す者には実習が必要であり、実習体験は貴重である、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考えられ、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多くの大学は考えている。

第一に、教育実習は、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る。第二に、教育実習は、現場教育の経験であり、教職の実態を知る上に不可欠である。したがって現実につれ実践応用する新課題に対処する、生徒理解の重要な機会になると主張される。第三に、教育実習によって現実を通して教職への意欲を再認識し、教員としての自覚と責任をもつ、そのことが教師としての使命感を考えさせると主張される。第四に、教育実習は、教員としての適否判断に重要であり、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主張される。このような観点から、大学における教育実習指導に関する明確な方針を確立することが要請されている。

なお、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、実習を通して教職教育のみならず専門教育に積極的になり、教育実習を通じて基本的な人格、学識を培う経験学習を得ることができるとの評価もある。

しかし、教育実習の制度については、多様な意見があり、実地研修の体験は重要だが、新規定は過重であるとか、採用試験合格者にのみ実習を課すべきだ、必要最低限の経験でよい等、負担過重の問題は従来から指摘されている。また、実習受け入れ校の問題があり、実習校の受け入れを容易にする対策が必要である等実習を実施する条件に問題があるとの指摘も多く、教職を志す者に有意義な実習体験を得させるための具体的方策が求められている。

なお、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り、初任者研修制度との機能分担の問題も含めて、今後調査を必要とする重要な検討課題の一つである。

III-4-2 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。今回の調査によれば、出身学校へ行った者は73%、附属学校で実習を受けた者は13%、協力学校で実習を受けた者が11%、その他は、教育委員会等の配置によって行った者および地域教育実習協議会によって配置されたもの等である。つまり、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、そこに学校側からは、授業停滞の苦情があり、実習校毎に手続きや実施時期が異なり苦慮する等の種々の問題がある。また出身校実習に関しては教育実習における大学の指導性との関連も問われている。

課程認定の制度からすれば、いわゆる「母校実習」は容認され得ないはずのものである。また大学における教員養成、養成教育に対する大学の指導責任などの観点からいっても、「母校実習」は「大学の指導が事実上行われ得ない」実習形態であるから、望ましくないことになる。しかし、現実には、大量の教育実習が母校実習によってまかなわれている。政策的、行政的に、この矛盾を解決する現実的な方策を見いだすことが教員養成の重要な改善方策になるものと考えられる。

現行制度が想定している実習委託校制度において、教育実習の委託契約が実効性をもつためには、地方教育行政において公立学校における実習学生の受け入れを指導し、調整する機能をもつことが考えられる。それは「教育実習地域連絡協議会」として部分的に機能してきた地域もあったが、実習委託についての法制的根拠が曖昧で、もっぱら当該学校・教職員の「善意による協力」によるものであった。従ってこの制度を実効あるものとするために、受け入れ学校の教職員に対する「業務付加」の法的根拠とそれに見合う労働条件の保障などの法制的整備等も考えられる。また、教育実習が大学の教職科目の単位であることを考慮すれば、母校実習と大学の教育実習指導の関係を明確にし、学生教育に関する実習校への謝意をもつとともに、単位認定の基礎を確立する等の、教育実習に対する大学の教育責任の明確化が必要である。

III-4-3 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学部は、89%で圧倒的に多い。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、35%であり、教育原理、教育心理学等および教科教育法を履修済または履修中とするものである。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15%である。さらに、教職科目とその他の何らかの条件を課している学部が9%である。また、教職科目と教科科目とその他を含むもの、教職科目とオリエンテーションのレポートと教科科目、教職科目とその成績などがある。

その他、所属学部の専門科目の履修状況、オリエンテーションのレポートのみ、あるいは「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」、また「卒業論文の進展の状況を含む」場合等もある。

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り、教職への意志につながる何らかの条件を課しているといえる。

III-4-4 教育実習のオリエンテーションまたは事前事後指導

教育実習事前指導は、新制度への移行に伴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あった。教育学部の計画に従って、従来から長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取り入れられている。

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。

教育実習事前事後指導の制度化に伴って、各大学においてはその実施方法を検討中であるが、多くの教育学部の経験が実績としてあり、多くのモデルがある。しかし、事後指導については、従来から経験も少なく、反省会やノート指導、演習指導等、すべて今後の課題であるが、この点も大学自身の教育実習指導の位置づけによって異なってくる。問題は、大学の指導性をどのように発揮し、教育実習の単位認定を大学の教育責任においてどのように実施できるかという点にある。

III-4-5 教育実習の実施

教育実習そのものは、一般大学・学部の場合、現在でもほとんど全ての大学が最終学年4年次の6月に2週間行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、ほとんど全ての大学・学部（89%）において実習校に任せている。大学で実習すべき要項を定めているところはわずかにすぎない。基本的には、実習校の自主的方针を尊重するが、「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一部にみられる。そのため、実習校との事前協議をすとか、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は皆無ではない。しかし、教育実習指導に対する大学の関与ないし指導性の問題は今後の問題である。とくに母校実習に多くを委ねている実情のもとでは、実習体験を軸に事前事後の指導において、大学の教育計画とどのように結びつけていくかが今後の最も重要な問題である。

III-4-6 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・指導に必ず行く者が50%、行く場合もあるとする者が39%にのぼっている。行く場合もあるとする場合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い。また、実習上の助言を行ったり、研究会の助言をしたり研究授業への参加をするケースもある。問題は、実習校訪問に関する大学側の体制をどのようにつくりだすかという点にある。

III-4-7 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。今後、実習指導に関する実務的な内容も増大することを考慮すれば、専門的な組織が考えられるべきであろう。

III-4-8 教育実習の成績評価

教育実習の成績については、大学が実習校の資料に基づいて成績評価を行うとするものが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44%であるが、実質的には、実習校の成績に依存している場合が多い。今後、事前事後指導の過程も含めるとレポートや何らかの評価資料を大学として独自に加味する必要があるものと考えられる。

従来でも、大学としては、実習校評価を尊重しながら、総合評価を行うとか、日誌や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があった。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。今後、このような方法がより大きな比重をもつことになると考えられる。

III-4-9 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り、やや広がる傾向にあった。大部分は、ほとんどそのまま応じてきたが、独自な報告をした大学や、要請があっても応じないとする大学もあった。問題は、実習校の成績を、通常の学業成績とは別途に必要とする趣旨やその意図について双方に十分な了解がないところにある。

III-4-10 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50%、学生負担の学部が33%、大学負担は14%である。

全額学生負担の場合は、8,000円から1万2,000円程度が一般的である。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49%、やむをえない等が27%、大学の単位認定に自己負担させるのは望ましくないとするものが24%である。

この問題については、一般の公立学校における教育実習（母校実習等）を容認している以上、公立学校における教育実習担当教員に対する教育実習手当の問題、実習学生数に対する校費の問題、校費で充当できる範囲を越える所要経費の学生の自己負担等について、国公私間における協議により総合的な施策を講ずることが必要である。また真に教職を選ぼうとする者については、学生負担の教育実習謝金を軽減する方策を検討することが望ましい。これらの方策を通して、教育実習生の精選にも寄与する方策を見いだすことが必要であると考えられる。

そのためには、実習校の現状で述べたような、教育実習委託校方式が行政的に整備確立されることが、重要な条件となるものと考えられる。

第IV章 「大学における教員養成」の将来と 今後の課題

IV－1 一般大学・学部における教員養成

IV－1－1 一般大学・学部における教員養成の将来

一般大学・学部における教員養成は、中等学校教員に関して量的にも重要な役割を果たしてきたが、新規採用教員数の低減傾向に伴ってその役割は減少するとみる向きもある。現実には、漸減傾向となっていることは否定できないが、一般大学・学部の意識においては、将来においても一般大学における教員養成の役割は変わらないとする大学・学部が圧倒的に多い。

教員養成とりわけ中等教育の教員養成は、特定の教育者養成機関だけでなく、一般の高等教育機関、つまり一般大学・学部において行われるべきだとする考え方は、今日、幅広く支持されている。

一般大学出身の教員が存在することは教育界の活性化に役立ち、多様な大学出身教員のいることが教育の画一化を排し教育の質の向上になる、個人差の多様な教育を考慮すれば教員も画一的に養成すべきでないとの意見が広く行われてきた。教育学部の理念方法と共有点をもちつつも、異なる教育方針をもつそれぞれの学部経路が重要である、教師の集団は多様でなければならない、多様な資質をもった教員が必要であり、そのために一般大学の役割は大きい、教員組織はヘテロであるのが望ましい、ワンパターンの教育を受けた教員だけでは今後の時代に対応できない、特定の専門に精通した教員の存在が望ましく、一般大学の教員養成の貢献は大であり質的に高度の専門性を要求される教員を輩出することが、高度情報社会化、国際化時代に重要性を増す、情報化社会において、理工、医、言語等の専門知識と教育を結びつける人材が必要である、社会教育、生涯教育の重要性が増大し、一般大学の教員養成の必要は高まる等々、今後における一般大学・学部の教員養成の重要性を指摘する意見は多い。

大学における教員養成という開放制の趣旨は、もともと教員養成の多様なルートを重視した制度であり、今後とも維持されるべきである。

一般大学における教員養成は、戦後の教員養成制度の基本的な部分であり、採用者数の減少にもかかわらず、将来にわたって重要な制度であり続けるものと考えられる。とくに、教育内容の高度化が今後も進んでいくことは必至であり、ますます幅広く深い知識をもった教員の養成が必要であり、そのため専門技術等を修得し、研究活動における経験を有する教員、専門分野を深く研究した経験を有する教員が、教育界において果たす役割は、一層大きくなると考えられる。

他方で、子どもと教育の問題、人間研究にすぐれた見識をもった教員も要請されており、今後

ますます、多様な教員供給ルートが保障されることが望ましい。このような観点からみて、一般大学・学部から教員を志向する者が漸減傾向にあることには問題があり、教育界が有為な人材を吸引し得る職域として再編改革される必要があることも認めなければならない。

とくに中等学校教員の養成に関しては、一般大学が大きな役割を果たしてきたことは否定できない。多様な資質教養をもった教員が教育を豊かにすると考えられ、尊重されてきたのである。

戦後の我が国における「大学における教員養成」は、初等教育から中等教育までのすべての学校段階を含めて、高等教育における教員養成という養成水準の高さと、多様な養成ルートを認めた教員養成制度であり、国際的にみても先駆的な制度の実現であった。

このようにして、様々な専門的研究に重点をもつ学問にふれた教育者が多数含まれることが教育界全体の資質向上につながるという認識が一般化し、国公立の一般大学から多数の教員が輩出したのである。

しかし、それだけにこの度の新免許制度に対する危惧の念も表明されてきたのである。教職の専門性重視が強調される傾向にあるが、一般学部における教員養成を改善する条件を与えずにこの制度を続けるならば開放制の原理は否定されることになる、新規定による教職科目の強化により教員養成の条件は困難となる、新規採用教員の低減傾向の問題以上に制度的問題の影響が大きい等のように、新制度は受けとめられたのである。

基準等の「引き上げが受身の自主性を欠いた人間にしないよう」、「カリキュラムを充実させる」必要がある、「履修基準の一律引き上げは教育内容よりも形式を整えることになる」心配もあり、「単純に履修基準を引き上げる考え方には問題がある」、「多大な負担による学部専門の講義の質的低下は免れない」等の指摘もなされたのである。

それにもかかわらず、教員の資質は国の将来を左右する基本問題であり、免許基準が満たし難いということで、教員養成の役割を放棄すべきではない、より困難さが増すとしても一層努力する必要があるとも主張されている。

その際、前述のように資格基準そのものは再検討を要する点もあり、今後真に教員の資質向上につながる教職教養基準はいかにあるべきかを引き続いて検討することを要望するとともに、大学においては一層教員養成に関わる教育内容の充実を図る等、大学設置基準改正の動向等も踏まえて、基準による形式的な拘束にとらわれず、自主的な改善充実方策を押し進める方向をさらに検討する必要がある。

戦後の教育改革において、大学における教員養成の理念と制度が採用された趣旨は、多様な資質と教養をもった教員を教育界に導くことであった。教師の集団は多様でなければならない、それぞれが多様な専門に精通した教員であることが望ましいとする要請に基づくものであった。

多様な専門教育を受けた人の中から、幅広い知見と豊かな人間性を備えた人が教師になるべきだとする見解は、今日も広く支持されている。しかし、現実には、教育界は、若い青年を吸引する力を衰弱させつつある。このような問題状況を抜本的に克服する方策が必要である。教員の待遇改善、勤務条件の改善、教員の地位に関する I L O ・ ユネスコ 勧告の尊重を図る等、教職を有

為の青年が自ら選びとるのにふさわしい社会的地位処遇のある職域として確立する方策が必要である。

新免許制度による履修基準の引き上げ等によって、一般大学における今後の教員養成はますます困難になり、現実に関許を取得する者は減少することが予想されている。しかし、教員の役割の重要性に鑑みて、一般大学においても教員養成のための条件整備を進めるべきだとの意見は、一般大学の大学人に広く支持されている。そして、教職を自ら選択する者に対して適正なカリキュラムを提供する課題への展望は今後ますます重要であると自覚されていることは注目されなければならない。

IV-1-2 一般大学と現職教員の研修

現職教員の大学における長期研修については、一般大学においても、全体として積極的にかかわるべきだとする意見は予想以上に多い。むしろ、多くの大学が、教員の現職教育への積極的な課題意識を示しているといえる。

教員の「再教育の場として積極的にかかわりたい、専門教育の対応は教育学部では対応しきれない」、「社会人の再教育にもっと門戸を開くべきであり、現職教員の長期研修も受け入れるべきである」、「深い知識のために再教育研修は有益である」、「社会人入学と同趣旨で前向きに考えられる」、「リフレッシュ、教育のあり方を客観的に反省し、新しい学問の動きを吸収する機会をきわめて有意義であり、便宜を供与すべきである」、「学問の進展は加速度的で新しい知識を修得して基礎教育を充実させる必要がある」、「教科内容について深い理解と知識をもって教育にあたらないから、最先端の学問研究にふれさせることは重要なことである」、「10年に一度現職教員に長期研修に参加するよう専門学部も対応する」等と答えている。

とくに、「自然科学は学問の進展著しく、教育現場にもこの態度が重要である」とし、そのために「専門性を高めるために大学における長期研修は有効である」、したがって「高校教員及び一般性専門性包括性をもつ中学校教員にも、専門学部で専門性を深め変遷している新しい学問分野にふれる機会を与える」必要があり「高度の専門知識をもつ教員の増大が中等教育に大切である、学問発展が教育に影響を与えるので情報交換が必要である」とする。「教科科目は専門研究者の指導を受けることが必要であり、一般大学も門戸を広く開放し教員と専門研究者の接触をはかるべきである」、「技術革新にともなう専門教育の内容の急速な変化からみて必要である」、「現在でも専門性をいかした研修は実施されており、教育手段に関するものでなく先端技術の研修に一般大学も関わるべきである」とし、専門の科学技術の面での教員の研修の必要性和それに積極的に関わるべきだとする意見は多い。「現職教員の希望により、長期研修の機会を提供する、専門を深く理解することが教育の場で有効に働く」、「一般学部は、現職教員の専門職性を高めることができる」、「教員は常に自ら学ぶ姿勢が必要である、専攻分野の研修の機会の多く与えられるということが必要である」ととらえられている。中には、「研究グループに属して研究の一端を担い教員自ら専門領域の最先端にふれ自ら学ぶことの喜びを感じてもらい意欲や自信をもたせる」とする積

極的な意見もある。

「一般学部の専門知識を現職教員に修得させる機会が必要である」、「諸分野で卒後教育が叫ばれており、教員もその例外ではない」、「教科専門については、大いにやるべきでそのことが大学の教育と研究の発展にもプラスする」と大学に還元される部分のあることも主張されている。「深い専門知識をもつ教員のいることが望ましい」ので、「教育学部を中心に一般学部でも研修機会を与える必要がある、現職教員にできるだけ研修機会を与える必要がある」、「目的学部から一般学部へ、一般学部から目的学部へ研修の機会が与えられることが望ましい」のように、教育学部と一般学部の協力を指摘する意見もある。

「一般学部も現職教育に関わる」ことの必要性が、教員は常に「最新の教育情報を得る必要がある」、「中等学校教員の質的向上を図る」、「幅広い視野を持つ人材を養成する」必要がある、それは「多様化社会に対応して研修内容を多様化する」ためであり、「現職教員が専門知識を得ることは教育の活性化のために重要である」と認識されているのである。

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

「科学技術の進歩に即応した教育を行うため」、「専門教育科目の高度化にともない、質的に高度な教育が必要である」、「現職教員も常に日進月歩の最新知識が必要であり、大学はその機会を提供する」が、一般に、「教員の研修内容は専門教育が含まれ全学で対応すべき問題である」とする。「大学の長期研修は望ましく、可能な限り協力する、教員のみならず一般にも開放したい、ただし受け入れ体制の整備が先決である」とし、一定の条件整備が必要であることも指摘されている。

さらに、「大学や大学院でもっと大量に現職教員の研修を受け入れるべきである、教員の研修条件を整備することがまず必要である」、「大学院で現職教員の内地研修を受け入れ、専門技術の再研修の機会、教育現場の状況の大学への還流にも意義がある」、「生涯学習の一環として大学院の門戸を拡大して受け入れたい」、「修士課程をそれに当てることが出来る」、「一般大学の関与は大切である、長期研修、研究生を受け入れているが、さらに修士課程にもいれたい」など、大学院を研修の場とする意見も積極的に提起されている。しかも「一般学部での研修が教員の質の向上に資する」ので、「狭い現職教育でなく専門の分野を勉強する」必要があり、「学部のみならず、大学院も再教育の機会を提供すべきである」とし、「必要に応じて内地留学などを受け入れる」としている。むしろ「大学院レベルでの対応が望ましい」ものとし、「修士課程を再教育の場としたい」、あるいは「教員再教育のための大学院構想ももっている」とする大学もある。

以上のように、現職教員の、大学における長期研修について、一般大学・学部は予想以上に積極的な姿勢をもっている。このような状況の進展は、社会一般における生涯学習の機運や、科学

技術の長足の進歩発展に即応した大学の使命と責任の自覚に基づくものである。教員の再教育は、単に教育学部の問題ではなく、すべての学部が再教育の場として積極的にかかわり、大学の提供するあらゆる教育機会を現職教育として活用すべきであるという立場はかなり広く支持されている。今や、大学自身が、社会人の再教育に積極的に門戸を開くべきであり、とくに現職教員の長期研修も受け入れるべきだとする積極姿勢が広がっている。すでに大学によっては、自然科学系の教科教育研究員制度や教科に関する集中講座を実施しているところもあり、また専門学部の修士課程を現職教員再教育のために開放したいとの意向を示している。このような、教科内容について深い理解と知識をもって教育に従事し得るように、最先端の学問研究にふれる機会を提供することについて、一般大学・学部が積極的な姿勢をもって、これを重視して受けとめる必要がある。

これらのことは、今後の一般大学・学部における教員養成の在り方、現職教育の在り方を構想していく上で、きわめて重要な事実であるといわなければならない。

IV-1-3 一般大学と教員採用

教員採用制度の問題についても、多くの一般大学・学部が積極的な関心を示し、多数の要望意見を提出している。

第一に、採用決定時期の早期化についてである。「企業の内定が早く、教員の内定が遅いため、優秀な人材が企業に流れる」ので、「採用枠の拡大、採用決定時期の早期化等を要望する」意見は多数である。教員希望者でも、他途に流出する傾向にあることが指摘されている。受験機会を保障するような様々な措置、待遇の改善を図るための措置等と合わせて、教育界に人材を誘引する方策について一層積極的に対処する必要があると考える。

第二に、教員の採用数、採用枠を増やすべきだとする意見も多い。「学級生徒数を減らし採用数を増やすべきである」、「学級定員を少なくすればまだ教員は不足である。教育条件整備は行政責任である」、「新採用の低減は教育の停滞を招く、ゆとりある教員数を確保して学級人数、担当時間を軽減する必要あり」のように、一般大学においても、この問題には深い関心を示している。また、「臨時採用が多いので正規の採用者数をふやしてもらいたい」との指摘があり、現在の臨時採用方式に対する疑問と改善方策も提示されている。

児童・生徒数の減少傾向の中で、積極的に教育条件の整備充実を図る方策を要望する。

第三に、採用過程に問題があるので、「採用選考過程を透明に」とする意見も多い。そのため、まず「採用基準・計画を公表されたい」、「教員採用について選考内容等を公開されよ」、「採用基準、採用試験問題、面接内容などの公表を要望する」と主張している。「教員採用にふさわしい専門試験を望む、履修基準の改定よりは採用方法の工夫の方が先決である、有能な人材の採用を期待する」との要望もある。

以上を通じて、「試験問題と採用基準を公開すべきである、教育委員会と大学の協議機関を設ける等の必要がある」、「養成現場の意向と採用側の意向が相互に交流されていない。採用に当たっ

て、養成現場の意向を反映させる方法を考える必要がある」など、教員採用過程への大学側の何らかの関与を求める意見も注目される。さらに、大学院修了者の採用に関する要望意見もあり、新免許制度における専修免許状の位置づけの問題と関わって、今後の重要な検討課題である。

IV－2 教員養成系大学・学部将来

教員養成系大学・学部は、1964年の「国立大学の学科・課程並びに講座・学科目に関する省令」によって、教員養成を目的とする課程制の大学・学部として整備され、それ以来、長期にわたって「計画養成」の政策の下におかれてきた。しかしながら、近年の児童・生徒数の減少に伴う教員需給関係の変化が「計画養成」に大幅な歪みをもたらし、教員養成系大学・学部は、卒業生の教員就職率の低下や公務員や民間企業等への進出の増加等の厳しい状況の中で、その役割や将来の在り方が深刻に問われている。

文部省も、1986年度にこの問題に関する調査会を設け、『国立の教員養成大学・学部の今後の整備の方向について』の答申をまとめ、教員養成系大学・学部は、これに基づいて学部の改組や新課程について検討を進め、1991年度までにすでに30大学・学部（61%）が、教員養成課程の縮小や改組によって「総合科学課程」等の新課程を設置する等、状況は大きく変わりつつある。

しかしながら、新課程については、調査を実施したその過渡期において、「教育学部でも、教師以外の道が開かれることは、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」、「教員養成課程の活性化が期待される。新課程においても教育学部の特性を生かしたい」、「生涯学習の時代に備えて、学校教育以外の教育専門職の養成」など、その設置に期待を寄せている学部がある一方で、あくまでも教員養成の学部としての充実を求める学部も少なくなかった。そこでは「定員が不十分なままでは、かえって教員養成教育の質的低下を招くおそれがある」、「教員養成学部は教員養成を一義とすべきである。児童数の減少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名にとどまるべきではなく、積極的な施策が望まれる」、「教員養成学部の使命を果たすためには、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の養成は可能である」などの批判的な意見も出されていた。ここには、岐路に立つ教員養成系大学・学部の危機的状況が反映されており、その段階においても、すでに「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べきである」と危惧されていたように、そこには異質の複数課程をかかえる学部存立の基盤をいかに確立するかといった根本的な問題がある。

この問題を検討するに当たっては、教員養成系大学・学部が「課程制」という一般大学・学部とは異質の組織原理を内包しつつも、一義的に「大学における教員養成」を課題としてきた事実から出発しなければならない。その意味では教員養成系大学・学部はこれまで「大学」の本質的機能を前提として教員を養成してきたのであって、児童・生徒数の減少や教員需要状況の変化によって左右される「計画養成」の原理によって、その基盤の弱体化を招くようなことは本来あ

てはならないことである。したがって、新課程が「計画養成」のつまづきを緩和するために設置されたとしても、基本的には、「大学」としての教員養成系大学・学部的发展充実に寄与するものでなければならない。

この点については、各大学・学部が、新課程を単なる「計画養成」の縮小の代替措置としてではなく、時代や社会の要請に応えるための特色ある課程を目指して構想し、発足させてきたという事実もあり、この間の事情は無視することができない。さらに、学部の規模によって若干事情は異なるにしても、いずれの新課程も教員養成課程の現有教官を主体として組織されており、その充実が教員養成課程との協力体制に依拠していることもまた否定できない。このような事情から、教員養成系大学・学部にとっては、新課程の設置を契機として教員養成課程の一層の活性化とともに、時代や社会が求める学問・芸術・技術等の諸分野の研究・教育の開発によって新課程の充実を図ることは当然の責務であって、教員養成課程と新課程との両立を含めて、教員養成系大学・学部の今後の在り方について根本的に検討する必要がある。

このように、教員養成系大学・学部は、教員養成課程と新課程の複数の課程を統一する新しい理念を必要としており、その多面的な教育研究機能の再編によって、両者の充実を図る可能性を追求していくことが求められている。その場合、その役割は必ずしも狭義の教員養成に限定されず、「大学」としての研究と教育の機能を最大限に開放して、教員以外の教育専門職をはじめとして、広く人材の養成に対しても道を拓いていくことも期待される。しかしそのためには、教育と人間形成に関する従来の諸専門の学問的基盤の上に、両課程の有機的関連を発展させていくような組織原理が不可欠であり、そこでは教員養成系大学・学部独自の「開放制」の原則に基づく教育研究体制をいかに再構築していくかが問題となるであろう。

このことは、教員養成系大学・学部が「計画養成」の庇護の下で存続するのではなく、このような長期的な展望に立って、それ自身の固有な研究と教育を探究することによって、真に大学として存立する基盤を樹立していくことを意味している。したがって、新課程の設置は、単に教員就職率の低迷状況の中で幅広い職域を開拓するといった消極的なものではなく、教員養成系大学・学部の新しい展開として積極的に捉える必要がある。しかしながら、このような教員養成課程と新課程相互の補完的体制を維持発展させるためには、各教員養成系大学・学部の自主的な努力はもとよりのこと、それに伴う人的・物的条件の整備については、現に存在する一般大学・学部との格差の是正を含めて、積極的な行財政的措置を必要としていることは言うまでもない。

IV—3 情報化と教員養成

IV—3—1 一般大学および教員養成系大学・附属学校園における情報科学・情報処理等の教育

(1) 教職科目としての情報教育

新免許法の実施によって、教職科目として情報科学および情報処理に関する所謂情報教育が、

本格的に実施されるようになった。本調査によって明らかになったように、多くの大学・学部においては、高度の情報教育(コンピュータ利用による技術教育を含めて)が進められている。たとえば、人文系学部においては情報科学や情報処理論が教育工学と並んで開設されている。社会系学部においても、早くから意志決定理論とか機械会計等の講義や演習が導入され、情報化社会における経済・経営情報戦略に情報教育関係の授業が開設されている。理科学部においては、コンピュータの利用が最も進んだ領域であり、統計学・推計学的手段としての電算機利用から実験モデルのシミュレーションとかエキスパートシステムへの活用範囲が広がり、各専門領域における『知識データベース』が作成され、コンピュータを利活用した新しい分野が生まれている。このような利活用の基礎的理解を支える科目として地域管理学、生産ソフト工学、システムプログラム等がこれからの大学教育の教養科目として登場している。医・薬学系学部においては、すでにいくつかのエキスパートシステムが開発されているので、これらの学部においては教養科目として情報処理概論等が必要な科目として位置づけられている。

しかしながら、一般大学における情報教育は、それぞれの学部教育に合致した専門教育の基礎教育科目であって、教職科目としての情報教育に関しては、そのほとんどの学部においては「教育学部において開講している科目を受講することになるであろう」という回答が多い。このことは、教職科目としての情報教育が教員養成系大学・学部で課せられている緊急課題の一つであることを示している。

それでは、教員養成系大学・学部における情報教育はどのようになっているか。既に多くの大学・学部においては新免許法の実施以前から既に情報教育に関連した授業科目が開設されている。その教育内容に関しても、一般大学・学部で匹敵するくらいの豊富なメニューを揃えてはいるが、新免許法の実施は情報教育に新たに加わった条件となり、その教育内容の精選と情報教育を実施するための施設・予算面における条件整備等に問題が多いことが指摘されている。教職科目における「情報の技術」、技術家庭科目としての「情報の基礎」とか理科実験に「コンピュータ利用」等が加わり、これらの授業科目をどのように進めるか、どのように活用するかについては、現状としては、①講義と実習を行うための教育内容の検討、②情報教育を実施する教室の確保や情報機器を揃える物的条件の拡充整備に問題がある。さらに、③情報関係の教職科目を担当する人的配置に関する問題は多くの大学・学部において深刻な事情をかかえている。このように、教育が研究教育上必要なコンピュータ(大型コンピュータやパソコン・ワープロ機器を含めて)を保有していても、教職科目として開講する場合は50人、100人の学生に情報教育を教えるためには、上記の諸条件が整備されていなければ有効な教育効果を期待することは難しい。その上、新たに開設される情報教育に関する授業科目には、教育情報学、教育システム工学、教育情報科学とかC A I教材論等の情報科学関連科目が多く、担当する教官にとっては必然的に負担増となっている。

教職科目に情報教育を取り入れるために早急に対処しなければならない具体的な問題としては、第一に各大学の情報機器の設置状況とか設備状況について格差を是正する方策が必要である

こと（教職科目として利活用できる情報機器が全く無い大学学部からある程度用意することのできる大学学部があること）、第二には、教職科目としての情報教育の内容の吟味と指導法の確立を急がねばならないことである。さらに第三には、情報教育を現職教員に行うことである。この問題は、一般大学・学部においても共通した状況にあるが、教員養成系大学・学部においては情報教育を実践するに当たって深刻な問題となっている。たとえば、文部省は学校教育現場において情報化を1993年度までに実施できるように、中学・高校に「パソコン・ルーム」を設置する計画である。このことは、現職教員が教材作成等の情報化を取り入れていなければならないが、学校現場においては、特定の教員が趣味で教材の情報化とかコンピュータ支援の学習法を利活用していても、そのような計画を実施するには未だに現職教員の間には「情報化アレルギー」が見られる。そればかりでなく、パソコンルームを用意しても、児童生徒がパソコンを使って何を学習するのか、どのように学習したら効率的なのかについての検討をしない限り、パソコンルームはゲームセンターを持ち込んだとしか理解されない面が残る。

このような現状において、最も深刻な問題は、情報処理とか情報機器を利用して教材作成等を指導することのできる教員が不足していること、学校教育に情報教育を取り入れる環境が整っていないこと（パソコンルームを特別教室化してしまう危険性等）があげられる。情報教育に知識と技術を有する教員を再教育することは、これらの問題を解決することのできる緊急課題の一つでもある。学校にパソコンが数十台導入されたからといって、それで教育が情報化されたのではない。教育を情報化することの第一の狙いは、児童生徒の学習指導法を工夫することであり、学習遅滞現象を起こさないようにするための手段であることを認識していなければならない。現職教員の情報教育は、教員養成系大学・学部のみならず一般大学・学部においても取り組まなければならない問題である。そのための措置としては、大学・学部において開講している情報関連科目が現職教員等にも履修できるような制度的対応を早急に講ずることが一策であろうと考えられる。

大学や教育現場において、情報教育の実施に対して賛否両論があることは否定できない。その理由は、情報教育とは何か、教職科目としての情報教育はいかにあるべきかについては十分な検討なしに進んでいるからである。これらの問題点を解消する一般的な方法を提言することは難しいが、大学教育における情報教育に関しては、既に『第二次報告書』において提言したように、情報教育のためのカリキュラムを見直すべきである。教職教育における情報教育に関しては、21世紀に向けての情報社会の仕組みを理解した上で、初等教育における情報教育と中等教育における情報教育とを分けて考える必要がある。学校教育における情報化とは、真のコンピュータ・リテラシー（活用能力）を理解することによって、初めて教育にかかわるコンピュータの役割とその効用の限界を識ることができるのである。

(2) 附属学校における情報教育

1990年度から文部省は、5か年計画のもとに公立の小学校・中学校・高等学校にパソコン導入

を進めている。附属学校園においても、すでに附属高等学校と附属中学校にはかなりの台数が導入されている。附属幼稚園や附属小学校および附属養護学校には、公立の学校園に比べて、その設置台数は僅かである。文部省の計画は情報機器の導入計画であって、それを学校教育にいかに関活用するかは現場の教師の力量に委ねられている。ところが、教育現場においては、依然として「情報化アレルギー」が潜在的に存在することは無視できない。器械が教育できるかという批判の声は、今も昔も変わらず存在する。しかし、その反面コンピュータ利活用による学校教育は、理屈以前の問題であるという声も聞く。このように、学校教育における情報化には二面性が存在している。確かに、便利な道具としてのパソコンやワープロを利活用するだけでは、学校教育を情報化しているとは言えない。

社会的には、子供たちがファミコンゲームに夢中になる姿を見て、教師はコンピュータの利活用が子供の成長発達にいい影響を与えないということから情報教育の是非を議論している面もある。この議論は、情報教育が学校教育に果たす役割を理解するには次元の異なる問題をもっていると言わざるを得ない。むしろ、キーボードの操作に慣れ親しんでいる子供が、算数や理科が嫌いにならないように工夫したり、子供が自分から進んで言語を習得したり、社会の仕組みや自然現象を学習し理解するプロセスを学習する方法を工夫すること等によって、情報教育が個人指導に基づく学習遅滞を改善する手段の一つであるとすれば、学校教育における情報化の意義は大いに期待できるはずである。中学校や高等学校における情報教育は、情報処理に関する技術指導も必要であろう。しかし、これだけでは情報教育が職業教育の一つに過ぎないことになりかねない。情報教育は、豊富な知識データベースを利活用することによって詰め込み的な暗記学習を止めて教科教育の新しい展開が期待できることを認識すべきである。既に、この実績は大学教育における基礎的な専門教育において現れ始めている。

教育現場における情報化アレルギーは、我が国の学校教育において1960年代にプログラム学習法が導入され初等教育と中等教育に応用された歴史に起因している。このプログラム学習法に使用した情報機器の主役は、「テーチング・アナライザー」と呼ばれた機器であり、そのソフトは「プログラム学習法」であった。この学習法は、個々の子供の学習の到達度を知るには有効であったが、個々の子供の学習到達の程度に合わせて進行することは不可能であった。その理由は、この学習法が集団学習指導に基礎をおいていたからである。

1980年代になってから導入されたコンピュータ支援の学習法（一般にCAIと呼ばれているソフト）は、個人指導・個人学習場面を基本とする学習法である。一人の児童ないしは生徒がパソコンと対応する学習場面である。パソコン利用の学習環境は、基本的には個別学習環境であり、学習の進行は個人の能力に応じて進行する。また、集団学習場面においてパソコンを利用するにしても、低学年の児童においては2、3人が一台のパソコンを相手に学習するのが最適であり、高学年や中学生や高校生になると一人一台が原則である。

ところが現状では、初等・中等教育におけるコンピュータの保有台数には校種間に格差が著しく、その上指導できる教師も少ない。さらに、コンピュータを利用した教材開発の程度は十分で

はない。教員の情報教育に関する研修も、地域的には活発であっても、教員の自発的な研修に任されている面が強い。パソコンルームが出来ても、教える教師は限られている。その上、それを指導する教員が不足している現状では、教育現場における情報教育の将来は暗いといわざるを得ない。この点に関しても、教職教育における情報教育の確立は、緊急課題といえる。パソコンルームが単なる子どもの遊び場にならないようにするためにも、パソコンがほこりをかぶった状態にならないようにするためにも、情報教育を理解するための施策は、大学と附属学校園の両者に課せられた課題である。

(3) 情報化における今後の課題

学校教育における情報化に関する教員養成系大学と附属学校園とに共通する問題には、人的ならびに物理的環境の充実が緊急課題であるが、情報化を進める上で念頭におかなければならないことは、情報の倫理基準である。これは、情報化が進むに従い個人の情報が無制限に利用される危険性が存在しているからである。とくに、学校教育においては児童・生徒の個人の学業成績や性格や行動に関する情報の管理は、教師が情報化を図る上で遵守しなければならない。そのためには、大学における教職科目の中で情報のエシックスないしは情報倫理学を履修させることが考えられる。

第二の問題は、様々なソフトを利用する際の管理義務に関することである。最近になって、市販のソフトに関するコピーライトが社会的に認知され、利用者が自発的に守るような傾向が見られるようになった。大学の研究論文の指導においては、コピーライトは当然の義務であり、文章や図版の引用には出版者や原著者の許可を明記しなければならようになってきている。ところが、教師が作成したソフトに関しては、その基準が明かではない。確かに、一教師の作成した教材ソフトは、自分の授業に利用するものであるから、他人が活用しても自由である。しかし、教材ソフトを利用する者がコピーライトの意識をもつことは、そのソフトの有用性と価値を認めることになる。

第三には、学校教育における情報教育は、情報化社会における人間の能力を効率主義だけからみるのではなく、一人一人の能力を尊厳することを教えることを基本とすべきである。その意味においても、今後の教育において情報教育が市民社会の個人意識を確立する上で重要な役割を果たすことになれば、教育の情報化は新しい教育をつくりだすことになるであろう。

IV-4 国際化と教員養成

IV-4-1 大学の国際化についての提言

1) 大学の国際性が強調され、大学の国際化の必要性が叫ばれるに至って久しい。しかし、大学がその固有の機能である学術・文化の教育・研究面において優れて国際的性格を有していることは、しばしば指摘されている通りである。事実、大学は国や地域の歴史、文化、社会に存立基盤

を有し、国の学術・文化を研究し、国や社会の要請に対応した教育・研究を行い、また、時として、外国の異質な文化に対して排他的な態度をとることもある。しかし、元来、大学における教育・研究は、国境を越えた普遍妥当な知識、法則、価値に深くかかわり、その内容・方法において、異質な外国の学術・文化の摂取や比較をも必須なものとしている。また、専門分野によっては、研究者は絶えず外国の研究成果にふれ、これとの交流や対決を通して、自己の研究課題を追求することもまた事実である。こうした傾向は、今後国際社会が相互依存関係をますます深め、「国際化時代」が進行する中で、ますます促進されていくであろう。

ところで、こうした趨勢の中で、我が国の大学が国際性を有するか、また有すべきであるとすれば、なによりもまず我が国の大学が外国に対して開かれていて、研究・教育上、外国の研究者、学生との自由な交流が行われ、国際化されていなければならない。では、「国際化時代」を迎えて、我が国の大学は国際化されているのだろうか。また、国際化のために、我が国の大学はいかなる課題を解決しなければならないのだろうか。

2) 大学の国際化をめぐる、これまで各方面から問題の指摘や提言が多くなされてきている。以下、その主なものを概観してみよう。

まず、外からこの問題の口火を切ったのは、1971年、我が国の高等教育政策に重点をおいてまとめたOECD教育調査団の調査結果の報告書『各国教育政策の再検討……日本』（深谷惇郎訳『日本の教育政策』朝日新聞社1972年）であった。OECD教育調査団は、この報告書の中で、特に「世界参加のための教育」という章を設けて、「ますます小さくなる世界の一部」であり、「世界共同体の一員として」の日本の「国際的参加の必要性」の増大を強調し、「国際協力」への態度を求めたうえ、高等教育について、①外国教育の改善、②外国留学の正式認定、③外国人の雇用に関する教育機関の解放、④世界性をもつ人材の育成、などを勧告した。

これより早く、中央教育審議会は、すでに1956年に『教育・学術・文化に関する国際交流の促進について』答申していたが、1971年の答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』においては、大学の「国際的な開放」（国際化）の問題にもふれ、我が国と外国の大学との間で「それぞれ取得した単位が承認されるような措置を講ずること」、外国人留学生の「修学の目的達成を容易にするため日本語教育の充実、履修内容・方法の弾力化、生活条件の整備などを進めること」等を提言している。

しかしながら、中教審がこの問題に本格的に取り組んだのは、1974年の答申『教育・学術・文化における国際交流について』においてである。そこでは、従来「誤解と不信を招く背景」ともなっていた「一般国民の国際理解や国際協調の精神の欠如、さらには独善的にして閉鎖的な行動様式」を反省し、「現在の国際社会」における「国際的協力と協調の必要性」の要請から「国際性豊かな日本人の育成を図り、諸外国との相互理解や相互の発展向上に努めることは日本に課せられたきわめて重要な課題である」という「基本的な考え方」から、「大学の国際化」について、次のような提言を行っている。即ち、①地域研究や比較研究等の推進とその教育・研究体制の整備、②留学生交流担当組織の拡充と学生国際交流の促進、③外国人教員の採用・受け入れの改善策の

検討、④国際的研究協力への援助、⑤国際化を促進するための特別計画をもつ大学に対する財政援助、等である。この間、1973年には、学術審議会は『学術振興に関する当面の基本的施策について』答申し、その中で「国際的に開かれた研究組織の確立と国際交流の促進」について具体的な提言を行っている。また、1975年に発表された文部省学術国際局の『我が国の学術』においては「学術の国際交流の推進」についてふれ、1977年には学術審議会がとくに『発展途上国との学術交流の推進について』建議している。

一方、大学の国際化、国際的教育交流については、財界も強い関心を示し、当時の石油危機ショックを背景に「資源をもたない我が国」の国際協調の重要性を再認識して、1976年、日本経済調査協議会が留学生問題を中心とした報告書『国際教育交流の諸問題』を発表し、1979年には経済同友会教育問題委員会も『多様化への挑戦』の中で、21世紀への飛躍を阻む我が国の3障害の1つ「非国際性」（他は閉鎖性と画一性）を克服するための教育として「国際社会で活躍しうる人材の養成」を強調している。

こうした中で、1982年、「国立又は公立の大学における外国人教員の任用に関する特別措置法」の公布は我が国の国公立大学教員任用の歴史において画期的意義をもつものであったが、我が国の留学生政策上、重要な意味をもつものとして、1983年の「二十一世紀への留学生政策懇談会」（1983年6月、当時の中曽根総理の指示を受けて文部省に設けられた組織）の報告『二十一世紀への留学生政策に関する提言』があげられる。この報告はまず、21世紀における日本の国際的役割はますます重要となり、国際交流とりわけ留学生交流による教育・研究水準の向上、発展途上国への人材養成の協力は極めて重要であって、「二十一世紀を望む日本にとって、留学生政策は、その文教政策、対外政策の中心に据えてしかるべき重要な政策の一つ」とであると主張している。そして基本方向としては、21世紀初頭を目途に約10万人の留学生の受け入れを実現すべきだと提言し、この政策を実行するための施策として、①留学生受け入れ体制の整備、②日本語教育体制の改善、③帰国留学生に対するアフターケアの充実、④民間団体等の留学生援助活動の充実と連携・協力の確保、⑤留学生政策の推進のための財政上の配慮等を打ち出している。この提案を受けて文部省では、その翌年、『二十一世紀への留学生政策の展開について』と題する報告書を公表し、この提案に盛り込まれた21世紀初頭における留学生10万人の受け入れを想定したガイドライン、長期計画、そのために講ずべき基本的な方策を具体的にまとめている。即ち、①2000年における10万人の留学生の受け入れは年14.2%の増加（1983年を1万438人として計算）を図り、国費留学生と私費留学生の比は1対9程度、国立と公立・私立の比は2対1とする、②大学等における受け入れ体制の整備、留学生に対する教育指導体制の充実、留学生の学習に配慮したコース等の拡充、私費留学生統一試験の海外での実施、現地における留学相談等のための体制の整備等、③海外における日本語教育のための施策、国内における日本語教育の充実、帰国留学生に対する諸方策等である。

その後、臨時教育審議会（1984年8月設置の総理大臣の諮問機関）は4次にわたる『教育改革に関する答申』において「時代の変化に対応するための改革」の一環として「国際化への対応の

ための諸改革」の問題を取り上げ、なかでも1986年の第2次答申では、①「帰国子女・海外子女教育への対応」、②「留学生受け入れ体制の整備・充実」、③「外国語教育の見直し」、④「日本語教育の充実」および⑤「国際的視野における高等教育の在り方」等について、それぞれ具体的な提言を行っている。また関西経済同友会も、1991年、『大学の国際化－世界に開かれた日本の実現に向けて－』を発表し、国際感覚豊かな人材を育成するには大学の閉鎖性を改革することが必要だとして、①外国人教員の受け入れの一層の促進、②留学生受け入れ環境の整備、③学術研究費に関する支援、④大学入学試験へのヒアリングの導入等を提言している。なお、その間、1990年には「国際文化交流に関する懇談会」（総理大臣の私的懇談会として1988年設置）が、今後における我が国の国際文化交流強化のための重点施策の一つとして、学術交流の充実とその基盤の強化を提言している。

以上のような、各方面の問題の指摘や提言を受けて、国（文部省）および大学は、それぞれ教育・学術・文化の国際交流・協力、より具体的には、①教官・研究者による学術の国際交流・協力、②留学生交流（日本人学生の海外留学と外国人留学生の受け入れ）、③外国語教育と日本語教育の振興、さらには④大学間（あるいは学部間）協定締結等を行うことによって、大学の国際化を図ってきた。しかし、そのための国の予算は、これまで年々増加してきたとはいえ、まだ十分とはいえない。とくに、それらの研究交流・国際化のために大学が独自に活用し得る資金はほとんど無いといってよい。したがって、この種の資金は篤志家による寄付金や、大学がそのために募る基金（「国際交流基金」）などに依存せざるを得ないが、それも大学によっては、とりわけ地方の歴史の浅い大学においては、ほとんど期待できない実情にある。国による一層の予算上の配慮を切望する所以である。

IV－4－2 大学の教員・研究者による学術の国際交流・協力

まず、大学の教員・研究者による学術の国際交流・協力については、個々人による各種の自由で自主的な研究交流・協力や、外国の機関、財団等の招聘による研究交流・協力のほか、文部省の在外研究員制度、国際研究集会への派遣制度、海外学術研究制度、外国人教師・講師制度や外国人研究員制度、日本学術振興会の研究者派遣制度、外国人研究者招致制度および外国人特別研究員制度等、教員・研究者の公的な派遣・招聘事業が推進されている。そして、これら研究交流・協力のため出国または入国する教員・研究者の数は年々急増し、1989年度におけるその数は、文部省関係事業によるもの（日本学術振興会によるものおよび下記のものも含む）だけでも、派遣5,700人、受入れ3,127人に上っている。しかし、授業との関係で出国の時期や期間がしばしば制約されることがある。そのため、米国や我が国の私立大学の一部に見られる、一定期間継続勤務の後に各自が長期研究有給休暇をとれる制度の導入を望む声強い。なお、教員養成系大学・学部の教員からは、専門分野の研究のためばかりでなく、国際性豊かな学校教員の養成の充実のためにも、在外研究員等派遣の枠の拡大が要望されている。また各種の国際共同研究（政府間協力協定等）に基づくもの、国際学術連合会議提唱によるもの、ユネスコを通じたもの、科学研究費補

助金「国際学術研究」によるもの等）への参加や発展途上国との学術交流・協力についても、多くの大学人が関係している。とくに後者の一環として日本学術振興会を通じて行われている、アセアン諸国を対象とする拠点大学方式による交流、すなわち、我が国および相手国に分野毎に拠点となる大学を設けて大学群間で研究者交流、共同研究等を行う拠点交流方式は注目に値する。そして、これらの事業の多くは、年々拡充され、多くの成果をあげている。そうした中で、とくにアジア諸国の大学との国際的相互学術交流・協力が近年ますます活発化しつつあることは望ましい。しかし、それら各種の国際的研究交流・協力の一層の拡充を要望する声は依然として大きい。

なお、大学の国際化の一環として近年多く見られるのは、外国の大学（あるいは学部）との大学間（あるいは学部間）交流協定の締結である。1989年1月31日現在の文部省の「仮集計」（学部間協定を含む）によれば、国立96大学のうち交流協定締結大学は72校（75%）、協定数は668件を数え、1大学当たりのそれは平均9.3件（最低1件、最高156件）を数えている。最近では大学間（または学部間）交流協定に基づく大学間（または学部間）の研究プロジェクトに対しては、そのための科学研究補助金を交付するなどの措置もとられているが、なかには何も行っていない有名無実の大学間交流協定もあって、協定締結の意義や目的が問われかねない事例も少なくない。

IV-4-3 日本人学生の海外留学

1) 日本人学生の海外留学には、(1)国費による海外派遣制度によるもの、(2)我が国の団体や外国政府等の奨学金によるもの、および(3)私費によるものなどがあるが、近年、我が国の学生で外国の大学に留学する者が増加の一途を辿っている。その増加のほとんどは私費留学生であるが、法務省出入国管理統計年報によれば、1989年に「留学・研修・技術習得」の目的で海外に渡航した日本人は約11万3,000人であり、過去5年間で約6倍、対前年比34%の急増となっている。渡航先別では、55%が北米、21.9%がヨーロッパとなっているが、アジア諸国への渡航も徐々に増加し、その全体に占める割合は5年前の9.5%から17.6%にまで上昇している。また、ユネスコ統計年鑑（1989年版）によれば、外国の高等教育機関に在籍している日本人留学生は約2万9,000人であり、これを留学先国別でみると、米国が約83%、西ドイツが4%弱、フランスが約3%で、ほとんどが欧米3国で占められている。中国と韓国への留学も近年増加しているが、全体の4.7%に過ぎない。

2) ところで上記1)の(1)の、国費による日本人学生の海外派遣制度には、①学生国際交流制度、②教員養成大学・学部学生海外派遣制度、および③アジア諸国等派遣留学生制度の3種類がある。これら国費による日本人学生の海外派遣制度によって、近年、全国で年間300人程度の学生が外国の大学に派遣されている。

そのうち教員養成大学・学部学生海外派遣制度は、「国際的視野に立つ識見を身につけた教育者の養成を図る」趣旨で、1978年度に創設され、「国立教員養成大学学部の原則として第3学年次に

在籍し、卒業後初等・中等教育の教員になる者」を対象に「1学年」間（実質10か月間）「世界の全地域」の大学等に留学させる制度である。この制度による年間派遣予定人数は100人程度（1990年度106人）であるが、実際に派遣された学生数は、本委員会調査によれば、1986年度83人、1987年度81人、1988年度87人であって、1大学・学部当たりの派遣学生数は、1988年度の場合、0人から8人（0人4校〔北海道教育大の3分校を含む〕、1人25校、2人17校、3人4校、4人2校、8人1校）となっている。課程・専攻分野別では、外国語の修得が前提とされている限り、中学校教員養成課程の英語専攻学生が87人中52人（1988年度、以下同じ）で最も多く、次いで小学校教員養成課程の学生18人、中学校教員養成課程の音楽専攻学生5人、国語専攻学生5人などの順となっている。しかし、東京学芸大学や横浜国立大学のように、特定の課程や専攻に偏らないように配慮しているところも見られる。派遣先国も米国の53人を筆頭に、オーストラリア11人、シンガポール6人、ニュージーランド4人、イギリス2人など、ほとんどが英語圏で占められているが（87.3%）、ドイツ5人、フランス・オーストリア・中国各2人などのように、学生の希望によって非英語圏の国々にも派遣されている。にもかかわらず欧米諸国が圧倒的に多い。こうした中で、前述のように、近年では中国や韓国をはじめとするアジア諸国に派遣される学生がわずかながら漸増している。これは、国際化時代を迎えた今日、近隣相互の学術・文化の交流・友好の一層の促進のために望ましい傾向であるといえよう。なお、派遣先大学・学部については、教官の縁故や先輩の学生から後輩へと受け継がれていくといった事例が多くみられるが、なかには大学間（または学部間）交流協定締結大学・学部としているところや、先方大学・学部側と連絡をとって年々同一大学・学部としているところなどもある。

また、この制度による派遣留学生の帰国後の進路については、教職への就職を義務づけてはいないが、有効回答の21教員養成系大学・学部における教職への就職率は、最高85.7%、最低38.7%で、その平均が66.0%（80%以上8校、60%以下4校）となっている（いずれも最近数年間の平均値）。

この制度をめぐっては、学生の側に外国語力の一層の向上が期待されているが、「年間派遣人数」の増加を図り、1大学・学部当たり平均3人程度まで派遣できるようにすること、奨学金は現在「月額平均8万円地域差を設ける（北米135千円～アジア50千円）」となっているが、それをヨーロッパ地域でも北米並に引き上げること、等が要望されている。派遣学生の指導で大きな問題は、我が国と外国の大学の学年・学期制度の違い等で、多くの場合、学生は帰国後に卒業・就職の延期を余儀なくされることが多いことである。また、派遣先大学で履修した単位の認定も、制度として認めている大学・学部もあるが、実際には多くの場合、一般教養レベルのものであって、専門科目としての認定は困難なようである。これらの問題については、今後更に検討し改善される必要がある。

3) 我が国の団体や外国政府等の奨学金による日本人学生の海外留学については、現実には各種あるが、将来教員を志望する学生、とりわけ教員養成系大学・学部の学生でそれらの奨学金によって海外留学をしている者はほとんどいない。従って、国費による以外で海外留学を行っている教

員養成系大学・学部学生のほとんどは、私費によるものである。しかし、短期間の語学研修生を除けば、私費で外国大学に1年ないしはそれ以上の間留学する教員養成系大学・学部の学生数はまだ少なく、各大学・学部で年間1, 2人, 多い年度で4, 5人程度に過ぎない。この場合も、留学先国は米国が60%強を占めて最も多く、これにドイツ, イギリスなどの国を加えると74%が欧米諸国, これに対し中国, 台湾を中心とするアジア諸国は, 増加したとはいえ, まだ15%程度に過ぎない。

これら留学先国の問題は, 外国語学習の具体的な強化策等とともに, 検討さるべき重要な課題の一つと言えよう。

IV-4-4 外国人留学生

1) 前述のように, 文部省では, 21世紀初頭における10万人の留学生受け入れを目途に関連施策を総合的に進め, その結果, 外国人留学生数は近年急激な増加を示している。即ち, 1985年度の1万5,009人に対して, 1988年度には2万5,643人, 1990年度には4万1,347人を数え, 過去5年間に2.75倍の増加となっている。そのうち, 国費留学生は4,961人(12.0%), 外国政府派遣留学生は1,026人(2.5%), 私費留学生は35,360人(85.5%)である。これを出身地別にみると, アジアの3万7,936人(91.7%, うち中国約18,000)が最も多く, 次いで北米1,266人(3.1%), ヨーロッパ759人(1.8%), 中近東658人(1.6%)の順となっている。

2) 我が国の大学における国費留学生制度には, 大学院レベルの研究留学生と教員研修留学生, 学部レベルの学部留学生と日本語・日本文化研修留学生の4種類がある。その内, 教員研修留学生の制度は, 「主として発展途上国の現職の初等・中等学校教員及び教育関係機関の専門職員等を日本の教員養成大学等に留学させ, 教育経営, 教育方法及び専門教科等に関し学習し, 以て本国での教育水準の向上に役立つ幹部職員の育成に協力し」, さらに「日本の社会及び教育に対する理解を促進することを目的」に, 1980年度より実施しているものである。その受入れ人数と受入れ大学・学部数は年々増加し, 1990年度には, アセアン諸国, 中南米諸国および中国, 韓国等19か国から149人の教員研修留学生が, 20の教員養成大学・学部と東京・大阪の両外国語大学および京都工芸繊維大学に留学している。留学期間は1年半で, 最初の半年間に日本語の研修を受けることになっている。個々の大学・学部が引受ける留学生の人数は, 1大学・学部当たり1人(4校)から15人(1校)と差があり, 6~8人配置のところが9校, 13人配置のところも3校みられる。

研修の内容としては, 日本語教育, 専門教育, 見学実習, 研究旅行, ホーム・ステイなどであるが, 回答にみられる各大学・学部の問題点としては, 来日当初の6か月間の日本語研修では不十分であること, 研修生の日本語能力およびその他の点で, 個々人にばらつきがありすぎることで, 日本語および日本文化・日本事情等の教員の欠如ないしは不足, 施設・設備の不足, 日本語学習で精一杯のため専門の研修に入れないこと, 応募書類記載の研究テーマと実際に研究したいテーマとの間にしばしば相異がみられること, 受入れ大学・学部で提供できる専門教育の分野と研修生の期待する分野とのくい違い, 専門教員の負担増等があげられている。なお, 受入れの主

体は、3大学を除けば、すべて教員養成系の教育学部であるが、専門教育になると、たとえば工業科教育については工学部、農業科教育については農学部といったように、他学部の支援協力が必要となる。

また、教員養成系大学・学部には、教員研修留学生以外にも国費留学生が少数ではあるが在学している。しかし、その国費留学生は、在外日本大使館推薦または大学推薦による学部留学生、研究留学生または日本語・日本文化研修留学生であったり、その資格が正規の学部または大学院の学生であったり、研究生または専攻生であったり、なかには大学間（または学部間）交流協定によって我が国の国費留学生として派遣された者であったりして、まちまちである。

3) しかし、どの大学・学部においても、外国人留学生のほとんどは私費留学生である。回答があった46教員養成系大学・学部の外国人留学生数は、教員研修留学生を除き、626人（学部留学生66人、大学院学生193人、研究生275人、聴講生68人、その他24人）であったが、その約90％は私費留学生で、ほとんどが中国、韓国、台湾を主とするアジア出身の留学生である。

私費外国人留学生の受入れは、学部留学生の場合、通例は次のような順序で行われている。

《留学相談》→《入国手続き》→（渡日）→《〈1年間程度の〉日本語教育》→《私費外国人留学生統一試験》《外国人日本語能力試験》→《〈当該大学の行う〉入学試験》→（合格・入学）→《専門教育》

私費外国人学部留学生の選考については、一般の受験者と同じ入学試験方法またはそれに近い方法をとっている大学・学部が数校あった。しかし、大部分のところでは、一般の入学試験とは別に、私費外国人留学生統一試験・外国人日本語能力試験の成績と出身学校の調査書（成績証明書）、それに筆記試験または面接試験ないしは実技試験等の成績を総合的に判定して選考を行っている。ところで、教員養成系大学・学部においては、多くのところで外国人の学部学生が在学している。教育実習の履修や教員免許状の取得については、日本人学生と同様に扱っているところが多い。しかし、そんな中で、教育実習を特別に附属学校で実施しているところが数校あった。

また、大学院修士課程の入学試験については、回答のあった17大学・学部のうち、日本人の場合と同一の学力試験を課すところが10校、特別試験を行うとしているところが7校あった。また、前者の中でも外国語科目では試験方法を考慮するとしているところが1校、その他、外国語の試験科目として日本語の選択を可としているところも2校あった。

なお、外国人を研究生（あるいは専攻生）または聴講生として受け入れる方法については、最終学校の卒業証明書と成績証明書、健康診断書等、通常の提出書類に基づいて、あるいはそれに面接または面接試問等を加えて選考しているところがほとんどである。これら留学生の中でも、とくに研究生は大学院学生の数に比べて相対的に多い。彼らのほとんどは大学院進学希望者であると考えられる。

4) 我が国が国家的・社会的に今後さらに国際化し、国際社会に果たす役割が一層大きくなるに

したが、また、10万人留学生の受入れ目標の下で、外国人留学生は今後も増加の一途を辿るであろう。しかし、外国人留学生の受入れをめぐるのはなお多くの問題が存在し、その解決が迫られている。前記以外になお指摘しておきたいことは、以下の諸点である。

その第一は、大学（・学部）が外国人留学生を受入れ、彼らに責任ある指導と効率的な学習・研究を保障することである。この点について、大学としては、とりわけ彼らを学部や大学院の正規学生として受入れる場合の選考方法について見直す必要がある。多くの回答にみられるように、選考の際には聴講に耐えられる日本語能力、授業についていける基礎学力や専門学力、さらに修学に耐えられる最低の経済的条件などの有無の確認は不可欠である。また、外国人留学生を受入れる際には、課程・学科や大学院の入学定員の枠内または枠外で受入れるべきかについて検討し、今後は入学定員の枠内で受入れるようにすることが適当であろう。なぜなら、現行の学科や講座の教官定員と基準面積は、その学科・講座の性格と規模以外に、その入学定員によっても法定されているからである（各大学の聴講生または研究生規程を参照）。そして、外国人留学生を入学定員内で受入れるとすれば、入学定員の最高何％を限度にするかについても検討する必要がある。（今後の18歳人口の減少期はこの問題を検討する好機であるが、外国人留学生の割合を、たとえば最高7～8％に抑え、同時に各大学が同程度の留学生受け入れを分担すべきであろう。）もとより国は外国人留学生40人に対して1人の割合で常勤講師を配置しているが、それだけでは、大学の外国人留学生受入れ体制の本質的改善にはならないからである。

第二は、今後、外国人留学生や外国人研究者の増加に伴って一層多様化するであろう彼らの日本語能力の向上を図り、我が国の大学における彼らの効率的な学習や研究に資するため、たとえば、外国人留学生等が400人に達した大学では、初歩から上級までの、各段階の日本語研修を提供できる「語学研修センター（仮称）」の設置が具体的に検討されてよい。なお、この語学研修センターでは、実用外国語（とくに実用英語）の教授も行い、それが外国人留学生にとっては日本語研修機関として、また日本人学生にとっては——「開かれた大学」にふさわしく、一般社会人も受講できる——実用外国語研修機関として設置されることが望ましい。したがって、外国人留学生が400人以下の大学では、地区の複数大学が協力し、その地区内のある大学に「地区語学センター」を設置し、地区内の外国人留学生がそこで一緒に日本語研修を受けられるようにすることが考えられる。

第三は、外国人留学生に対する経済上、生活上の援助についてである。外国人留学生が経済的裏づけが全くないまま来日することには問題があるが、しかし、可能な限り彼らに援助の手を差し延べることもまた重要である。そこで外国人留学生が最も待望しているのは、一方では、授業料の全部または半額免除、および国や民間の各種の奨学金、他方では宿舍の提供ないしは斡旋である。これらのうち、前者の適用を受けられるのは、ほとんど正規の学部留学生か大学院留学生であり、事実、彼らの35％前後の者（大学院留学生約40％）は授業料の全額または半額免除を受け、30％近くの者が何等かの奨学金を受けている。しかし、それを上回る人数の研究生の場合、それらの措置をほとんど期待できない。上述のように、彼らのほとんどは大学院進学希望者であ

るが、そのようなことから、大学が彼らを研究生として受入れても、彼らの中には志半ばにして勉学を諦め、働くことに終始する者も決して少なくないのである。したがって、今後は、これらの外国人留学生に対しても授業料の減免措置や育英奨学制度の適応・充実を期待したい。

また、宿舎の問題も、外国人留学生にとっては大きな問題となっている。留学生宿舎については、大学等の留学生宿舎、留学生会館等の整備、留学生宿舎建設奨励金の交付、内外学生センターによる留学生宿舎の確保、民間指定宿舎の確保、貸間物件確保促進・斡旋などの諸方策を講じて、国としても、大学としてもその安定的確保のために努力している。しかし、実態はそれでも外国人留学生の激増には追いつけない状況にある。全国的にみると、外国人留学生の80%近くが民間の下宿・アパートに入居しているが、彼らにとって、宿舎の問題は、下宿・アパート代の上昇と相まって、ますます深刻な問題となっている。教員養成系大学・学部からの回答にも、この点を指摘したものが多かった。それ故、この問題についての一層積極的な改善方策が求められている。

第四は、外国人留学生の帰国後の、いわゆるアフターケアの問題についてである。そのため、国は学会誌・専門誌等の送付、短期研修制度、帰国留学生名簿（現在15大学で作成）、論文博士号取得希望者への援助等の事業のほか、新たに就職情報の提供なども行っている。これらの事業については、さらに周知徹底を図るとともに、「ニュースレター（仮称）」（情報等提供の定期刊行誌）の刊行を含め、一層活発な事業の進展が期待されている。

IV-4-5 帰国子女の受入れと教員養成

我が国の国際的活動の進展に伴い、海外に長期間滞在する邦人の増加とともに、その同伴する義務教育段階の子どもの数も増加し、1990年度現在約4万9,000人に達している。また、それに伴い、海外に長期間在留した後帰国した子どもは、小・中・高等学校段階合わせて1万1,450人（1989年度、小学校6,906人、中学校2,895人、高等学校1,649人）にも及んでいる。したがって、海外子女教育とともに、帰国子女が国内の学校生活への円滑な適応を図り、海外で身に付けた特性を生かす教育および彼らの大学進学が、目下我が国の大きな教育課題の一つとなっている。そして、そのための諸方策が施されているが、その一環として、1989年度には国立47大学、123学部（1991年度には61大学、143学部）が帰国子女の受入れ制度を実施している。そのうち教員養成系大学・学部が7（同12）を数え、教員養成系大学・学部でこの制度の導入を検討しているところも数校みられる。また教員養成系大学・学部の中には、帰国子女教育のための教員養成の必要を指摘しているところも若干あった。これらはいずれも早急に検討を要する重要な課題である。

他方、我が国の経済の発展とそれに伴う労働力の不足から、外国人労働者が今後ますます増加し、その子女が地域の公立小学校や中学校にますます多く入ってくることが予想される。したがって、こうしたケースにも十分対応できる教員の養成が望まれている。

IV－5 地方教育行政の課題

IV－5－1 初任者研修制度の『制度理解』の問題

初任者研修制度は、教員の教職的能力・資質の形成が質的に段階的に行われるという認識に基づいて成立している。初任者研修制度の創設を提言した臨時教育審議会第二次答申は「教員の資質向上については、これからの教員に必要とされる資質を吟味し、それらを大学における教員養成に期待すべき内容と、採用後における初任者研修あるいは教員の各ライフステージの現職研修において修得すべき内容とに整理する。この場合、大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上に立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くこととする」と述べている。それは、大学教育としての養成教育は、教師としての基礎的力量を形成することを主眼とするものであり、養成教育が形成する教職能力と学校教育の基本的実務が必要とする教職能力との間に一定のギャップがあることを確認し、大学卒業後直ちに学校教育の実践的課題に対処するにはさまざまな困難があるので、そのギャップを埋める制度が必要である、初任者教員は、教職生活のなかで、このギャップを埋める制度によって適切な援助を得つつ、基本的な実践的力量を身につけて専門職として自立するというものである。教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について」も、初任者研修制度については、「教職生活へのスタートに際して……新任教員が円滑に教育活動へ入っていけるよう援助する……ために」とその制度の趣旨を説明している。この資質形成の質的段階を区別する認識は、従来の、大学卒業直後の初任者教師に学校現場で直ちに一人前の教師として活動することを当然とし、そのような実践的能力の育成を大学の養成教育に求めてきた「養成教育観」や、そのような「即戦力」や「現在の学校現場が求めている（とされる）実践的指導力」に着目する「教員選考の観点や方法」そして「初任者教員の職務と位置づけ」などを根本的に再検討することを求めるものである。

従来「大学における教員養成」の目指す養成教育の理念は、「養成」と「学校現場の実践的要求」のギャップによって現実的に制約されることが多かったが、「初任者研修制度の創設」はこれを解決する「制度上の措置」となりうるものであり、またそのように機能させてこそ、教員の資質向上に寄与できるものであろう。従って、「初任者研修制度」の基本的趣旨を正しく理解し、その趣旨にふさわしく関連した諸施策が実施されることがきわめて重要である。

以上の見解は、初任者研修制度の試行実施にあたって、文部省のヒアリングにおいて国大協の意見として述べたところでもある。本委員会の調査によれば、多くの県教育委員会は上記の基本的趣旨を理解していると思われるが、その実施状況は文部省の指導によって、もっぱら「実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させること」を目的として、行政的に組織的・体系的な研修をさせることが重視されているので、ヒアリングにおいて提示した意見の概要を再掲しておく。

「初任者研修の試行」について（1988.9.27）

1. 初任者研修制度についての基本的な意見

この問題についての国立大学協会の基本的見解は、教員養成制度特別委員会が昭和62年6月に取りまとめた『大学における教員養成——教員の養成・免許および採用・研修——（中間報告）』の「II.教員の採用・研修〔3〕研修制度」（42～47頁）の通りである。以下に、この基本的な観点と試行の状況を踏まえて、「実施要項モデル」等に即して委員会の意見を具体的に述べる。

2. 「実施要項モデル」について

〔目的について〕 臨時教育審議会第二次答申は、初任者研修制度の創設の基本的な意図を「教職生活へのスタートに際して現職研修を行い、新任教員が円滑に教育活動に入っていけるように援助すること」と述べている。教育職員養成審議会答申『教員の資質能力の向上方策等について』（昭和62年12月）も「新任教員の時期は、教職への自覚を高めるとともに、円滑に教育活動に入り、可能な限り自立して教育活動を展開していく素地をつくるうえで極めて大切な時期である」と述べている。この「円滑に教育活動に入っていけるよう援助する」という観点・姿勢は、初任者研修制度の根本的性格として大切である。この点を文言としても明確に示しておく必要がある。（中略）

〔内容について〕 初任者研修制度の根本的性格を上述のように理解すると、「モデル」の骨格になっている新任教員の職務の位置付けや研修内容、指導形態についての大枠の設定内容等は根本的に検討すべき点があると考えられる。委員会の見解は、初任者研修制度は「援助システムの性格を基本」とすべきであるというものであり、新任教員が学級又は教科・科目を担当することを前提として、その本来の教育活動を援助することを基本として研修計画を立案、実施すべきであると考えている。この見地からみると、「モデル」や「作成要領」に示されている、研修の内容、方法、指導形態等は過密・過重であると言わざるをえない。仮に、「モデル」等々に示されているような研修の内容、形式の大枠を前提とするならば、(1)新任教員を学級担任等に位置付けることは、かなり無理であろう。(2)指導教員による指導の日数をあらかじめ定める考え方は、指導内容・方法の柔軟性を失わせるおそれがある。また、年間70日間程度という日数も、1年間の研修期間を研修スケジュールで埋めようという発想からのように思われるが、新任教員の基本的な職務を研修とするならばともかく、学級担任等としての責任を果たさせながら行う研修の計画としては妥当とは思えない。同じ観点から、「教育センター等における研修」の期間は、児童生徒の指導の場から離れる研修であるから、一層問題である。(3)洋上研修が、なぜ新任教員の研修として必要であるのか理解できない。新任教員は、日常的な職務の遂行にも困難をかかえているのであり、精神的にもゆとりが必要であることを考慮するならば、研修内容は必要不可欠な最小限におさえるべきである。（中略）

〔実施体制について〕 都道府県教育委員会が、指導主事を派遣する等して「試行の実施状況を把握し、及び必要な指導、助言等を行う」としているが、関係学校の研修の自主的な工夫や努力を規制することのないよう、また、学校長や関係教員に心理的な規制感を抱かせないように充分に

配慮することが必要である。これは年間研修計画が柔軟性をもつように作成されること、関係学校が作成する年間指導計画が対象教員や校内体制に適したものとなるためにも必要であろう。

3. 「計画作成要領」について

目的、内容等の基本的な問題については上記と同じである。

〔実施方法について〕 「学年始めや長期休業期間等に集中して行うことも可能」としているが、学年始めは学級経営的には重要な時期であり、とりわけ初任者においては児童・生徒とどのように関係をつくりあげていくかという、きわめて大切な教育実践の課題に集中しなければならない時期であることから、これは適切でない。

内容および方法は一応妥当な内容領域であるが、それはあらかじめ指導計画の中にスケジュール的に網羅されていなければならないものではないだろう。実際の指導では、対象教員の力量の状態によって、取捨選択あるいは軽重をつけて行われるように、指導計画は柔軟性をもつ必要がある。

指導教員による指導の方法等についての例示は、指導のありかたを画一化するおそれがある。また、児童・生徒の前で新任教員を「指導する」という形式には十分な配慮が必要であろう。指導教員の指導は「新任教員の研修」を「指導、援助」することを主眼とすべきであり、新任教員の教育活動における具体的な問題状況やその相談に応じて指導・助言することが基本とされるべきであろう。この点について、教育職員養成審議会答申は、指導教員等による指導について、研究授業、示範指導等を挙げながら、それらの「児童・生徒に対する影響についても十分配慮する必要がある」と注意し「新任教員の自立性に期待し、これを育てるためにも、新任教員からの相談に応じて適宜指導するよう工夫するなど、新任教員の立場に配慮することが大切である」と述べていることが、このモデルや要領では軽視されているように思われる。

教育センター等における研修の内容・方法等は、初任者にとって不可欠な内容で、かつセンター等で行うことが適しているものに精選すべきである。(中略)彼等に必要なことは、教育活動としてこれらを展開するときにつぶかる実践上の問題にたいする助言や指導であり、それはまさに指導教員に期待されているものである。(中略)「適時性に配慮して系統性を図る」ということの前提にある、初任者研修の内容の構想には疑問がある。冒頭でも述べたように「円滑に教育活動に入っていけるように援助する」この研修の基本的性格からは、研修内容の構成は対象教員の必要に応ずることに主眼をおくべきで、その点からは系統性を図ることは必ずしも重要な観点とはならないであろう。

洋上研修は目的があいまいであり、前述の趣旨から、不要と思われる。

初任者の意欲を大切にしよう配慮することは必要である。このことを基本として、初任者の多くが共通に持つ悩みを軸として研修計画をつくるべきである。保護者や地域社会の理解が得られるようにすることはきわめて大切であるが、この計画の大綱を前提とするかぎり、それはかなり困難であろう。新任教員はただでさえ学級をまとめ、日常の授業を遂行することに苦勞しているのに、このような研修活動を課せられては、授業の準備にも支障を来すし、学級を掌握する活

動にも集中できない状態に置かれ、自信をもって父母に接することもできなくなろう。子どもにとっても、父母にとっても、担任の教師が授業や学級経営に集中できない状態にあったのでは当然不安になったり、新任の教師に担当されることを喜ばない気分も生まれる恐れがあろう。この案で、学級担任をさせながら、研修を1年間行うこと自体に無理がある。

4. 「研修内容例」について

指導教員の指導の重点事項例は、「例示」にとどまる限りでは網羅的でよいが、それをスケジュールとして、実際に研修を行うとすればあまりに網羅的すぎる。(中略)

5. 総括的意見と要望

教員の資質向上の施策として初任者研修制度はきわめて重要な位置を占めている。それが成功するか否かは、その実施において、本来の趣旨が関係者にどれほど十分に理解されるか、また、その趣旨に相応しく実施されるかにかかっている。その意味で、関係機関の作成する計画が柔軟であること、機関相互の調整や指導において、実施の状況や問題点が正確に反映し、とくに初任者の要望を率直にうけとめるよう、十分に配慮されるよう希望する。

現在試行されている研修で、初任者がもっとも神経を使い、また時間、労力を使っているのは、研修のたびごとに要求される「研修報告書」の作成であると言われている。研修状況の把握や研修の成果は、学校長や指導教員が直接確認できるのであるから、指導教員の指導報告や学校長の報告で充分ではなからうか。ともかく、初任者が教育活動に専念できるよう、その活動を援助することに主眼を置いて、できるだけ初任者の負担を軽減するよう、配慮されるよう希望する。

(後略)

現在の初任者研修の実施状況は、国大協の要望はほとんど考慮されず、「教員研修の本質」である「主体的・自発的性格」は全くといってよいほど見られない。その根底には、教員研修についての施策が「行政研修の優位」の観念において行われているという問題がある。現職研修の体系的整備においても教員の勤務条件を改善しつつ研修の機会を提供するという考え方が見られない。

IV—5—2 教員採用の問題

本委員会は1987年の『中間報告』で、教員採用法制について、現行法の「免許主義」の原則に注意を促し、「現行法は、教職の専門性を尊重し、教育の地方自治と学校の教育上の要請を配慮した、教員採用の仕組みを法定している。しかし、採用の現実には、教育行政全般の中央集権的統制の強化、教員定数などの財政的な制約、人事行政上の実務的な条件（地域や職員構成などの適正配置や人事交流等）もあり、法の理念を歪めている場合が見られる。たとえば、1級免許所持者がいるにもかかわらず2級免許所持者を採用したり、当該校種・教科の免許状をもたない者を採用する等、あるいは、人事行政上の思惑から新規採用必要数の大部分を臨時採用する等、教職の専門性に対する配慮を欠いた採用事例がかなり認められる」と指摘した。

また採用・選考方法に対する要望を次のようにまとめている。

- 「(1) 採用が、養成と職務研修の中間の段階にあることに十分留意し、採用時に期待すべき資質・能力についての考え方の検討が必要であること。
- (2) 選考の観点は、教員としての基礎的資質・能力——大学教育に期待されるべき事柄——を主とすること。
- (3) 選考基準を明示し、試験の問題などは事後公表するなど、公開性を拡大すること。
- (4) 選考方法や評価の公正さ、妥当性を確保する制度が必要であること。
- (5) 試験時期の早期化、内定の早期化は、学生の通常の就職プロセスの実態を考慮し、大学教育を阻害しないように配慮すること。
- (6) 採用内定後の「赴任前研修」を大学教育期間中に行うことは止めること。」

今回のアンケートにおける大学の要望・意見にも、大学の教員養成の理念や方針を理解した採用方法を要望する意見、試験の内容、方法の改善を求める意見、採用数の安定化を求める意見、大学側の意見が反映されるような「選考試験機関」の設置の検討を求める意見などがあったが、おおよそ上記の要望に集約されるもので、教員採用についての大学の意見は、「教職の専門性」の尊重、公正さを保証する制度の公開性を求めているものであることを強調しておきたい。

IV－5－3 教員定数についての問題

教員人事のもっとも基本的な課題は、学校に優れた資質能力をもつ教員を安定的に確保することである。教員採用は、学校教育を適正に営むために学校が必要とする教員を充足するために行われるわけであるが、新規採用の数を確定することはかなり複雑で難しい仕事である。それは現在の教員給与財源の半額国庫負担の制度との関係で教員の定数が厳密に定められていること、この定数が児童・生徒数から計算され、それは年々の児童・生徒数の変動によって変化すること、そのため定数をオーバーした場合の過剰人員の給与については府県の負担になること、また退職者数の予測がつき難いことなどから、将来の教員必要数の見通しを立てながら、新規採用数を定めなければならないからである。それは学校種や中学・高校の教科担当の問題も考慮した数でなければならないという、さまざまな要因の絡み合った難しい問題である。

現在、全国的に児童数の減少がかなり続くと予測され、教員採用状況は悪化する傾向がみられるが、教員採用状況についての統計は不備が多く、その全貌はなかなか掴めない。

先に本委員会は、40 都道府県と 6 政令指定都市の教育委員会の 3 ケ年の教員採用数の統計（小学校、中学校、高等学校、養護教員、特殊学校教員）に基づき、当該県・市の教員採用数を、正規採用と臨時採用（産休代替教員等と短期雇用、1 年雇用の教員）4 年制大学卒と短期大学卒の別で集計（それはもとの統計が不揃いのため、短大も臨時採用も実際より少なく集計されている）した結果によると、採用総数は年々減少し、1988 年度は 1986 年度より 3,663 人減少し、その減少は主に大学卒者の採用減（3,631 人）であり、また正規採用数の減（3,277 人）である。短大卒の臨時採用はこの間 136 人増加している。このように正規採用を抑え、大学卒からの採用を抑え、かえって短大卒の臨時採用を増加させているため、正規採用と臨時採用の割合は年々悪化してい

る（1986年度1：1.17, 1987年度1：1.24, 1988年度1：1.31）。また全採用数における短大卒のパーセントも年々増大している（1986年度8.4%, 1987年度8.6%, 1988年度8.9%）。このような状況は極めて異常であると言わざるを得ない。

教員の資質向上を叫び、教育の専門性を高めるため免許法を改正して、短大卒の基礎資格では不十分として研修を義務づけ、資格基準を高め、さらに、初任者研修制度を創設して教師の教育力を高める政策を進めている際に、身分の不安定な臨時教員を正規教員より3割も多く採用しているのである。そうせざるを得なくさせている「教員定数法等」の関係法規とその行政運営上の仕組みについて、根本的な検討、改善が必要である。クラスサイズの縮小、専科教員の配置などの改善とともに、教員定数の基礎にある「標準法」の改善、とくに地方自治体における児童・生徒数の激しい変動に対応できるような「数年間の変動を見越した定数上のゆとり」を認める定数規定を考慮することが緊急に必要である。

IV－6 小・中学校および高等学校教員の将来需要推計

IV－6－1 推計結果の概要

本節においては、各都道府県ごとに、西暦2000年度までの小・中学校教員の需要数と高等学校教員の需要数を推計した。その推計結果は、見やすいように、本節の末尾にグラフとしてまとめている。この推計結果によると、北海道、沖縄を除いて、それ以外の府県では、小・中学校教員に対する需要は、大なり小なり減少する。ただし、その減少の程度は府県によって異なっており、個別都道府県毎に見る必要がある。

高等学校教員に対する需要は、それ以上に都道府県による差があり、一般的な形でまとめることはできない。いずれにせよ、すべてのことは本節末尾のグラフが物語っているので、それをもとに、それぞれの都道府県の状況を判断する必要がある。

IV－6－2 推計に当たっての前提条件

本推計で用いた推計方法を説明する前に、本推計がよって立っている前提を説明しておくならば、以下になる。

1. 今後の児童・生徒数を推計するために、本推計では厚生省人口問題研究所の出生数についての推計値を用いている。この推計によると、今後我が国の出生数は上昇に転じることになっている。しかしながら、この数年間の経緯をみると、こうした推計に反して、出生数は減少傾向をたどっている。あとで見るように、本推計結果によると、1995年頃から教員需要が増加に転じる府県がいくつか見られるが、こうした推計結果が出たのは、我が国全体の出生数が増加するという推計結果による面がかなりある。しかしながら、目下のところ公式の出生数推計値としては、上記のもののしかない以上、それに依拠せざるをえない。いずれ新たな出生数の推計値が公表されるものと思われるので、その時点で本推計も改定せざるをえなくなるであろう。その意味で、本推

計結果を読み取る際に留意しなければならない点は、1995 年度以降の需要数が本推計値を下回る可能性が大である、という点である。

2. 各都道府県における将来の児童・生徒数は、人口変動によって変化する。人口集中県では児童・生徒数が増加し、人口減少県ではそれが減少することであろう。この点に関して、本推計では昭和 57 年度から昭和 61 年度にかけての児童・生徒数の変動傾向が今後も同じ形で持続するという前提に立っている。つまり、各都道府県ごとに児童・生徒数の増減傾向を調べ、それと同じ傾向が今後も持続するという前提に立っている。

3. 小・中学校に関しては、昭和 66 年度までにはすべての学級が 40 人学級に移行し、それ以後の期間は同じ学級定員のまま推移するという前提に立っている。しかし、高校に関しては、このような学級定員の改定は見込まず、昭和 61 年度の状態が今後も持続することを前提にしている。

4. 各年度末に 60 歳に達する教員は、すべて定年退職するものと見込んでいる。

IV－6－3 推計方法

以上が本推計の依拠している前提であるが、次に具体的な推計方法について、説明しておくこととする。推計作業は以下の 8 つのステップにしたがって実施した。

(1) 出生数の推計

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

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

しかしながら、この資料による全国の出生数は昭和 62 年の時点で、実数とずれている。人口問題研究所の推計によると、昭和 62 年の出生数は 142.9 万人と推計されているが、この年の実際の出生数は 134.6658 名であった。そこで、以下の年の出生数として、人口問題研究所の数値に $134.6658 / 142.9$ を掛けたものを使用した。

このような方法で、昭和 65、70、75 年の各都道府県別出生数を算出し、その中間年の出生数は直線補間によって推計した。

(2) 小学校 1 年生数の推計

一般的にいて、ある年の出生数の 4 分の 3 と、次の年の出生数の 4 分の 1 とを足した人口が、7 年後の小学校 1 年生として入学してくる。しかしその間に移動・死亡等の理由で、このように

して推計した小学校1年生数と実際のそれとは、合わないのが普通である。そこで各都道府県毎に、過去5年間の実績（昭和57年度から61年度まで）をもとに、それぞれの県について補正値を求めた。この補正値を用いて、各都道府県毎に昭和62年度以降の小学校1年生数を推計した。

(3) 各学年人口の推計

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

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

JIDOU SEITO SUU SUKEI

東 京

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

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

AFTER TOTAL ADJUSTMENT

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

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

中学校生徒数，高等学校生徒数（定時制をも含む）を推計することができる。

(4) 教員 1 人当たりの児童・生徒数の推計

以上のような手続きによって求められた小・中・高校の児童・生徒数から，将来の教員数を推計するためには，今後の各年度における教員 1 人当たりの児童・生徒数を推計しなければならない。ところが，現在，小・中学校においては，45 人学級から 40 人学級への移行が行われており，この学級定員の改定がどれほどの教員需要に結びつくかは，本推計にとって，きわめて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，これまでの 45 人学級編成のもとでも，実際にはかなりの学級が 40 人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，それほどの教員増が生じるわけではない。一般的にいて，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 人学級への移行に伴う教員需要増は，それぞ

れの都道府県で違ってくものと推定される。

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）、たとえば東京都の場合には、次の表に示すように、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いる。

東京都公立小学校(単式学級のみ)における学年別1学級当たり児童数(平成元年度)

1 学年	31.9
2	31.8
3	31.9
4	32.8
5	34.8
6	35.0

つまり、40人学級編成の学年では、1学級当たり児童数が32.0人、45人学級の学年ではそれが34.9人となっている。このことから判断するならば、東京都の場合には、全学年が40人学級に切り替わった時点には、教員1人当たり児童数が、全学年が45人学級で編成されていた時点(具体的には昭和60年度)の教員1人当たり児童数よりも、91.7% ($32.0/34.9$) に減少するものと推定される。

この学級定員の改定に伴う1学級当たり児童数の変化は、当然のことながら、都道府県によって異なってくる。そこで、すべての都道府県について、同様な手法で算出した学級規模の減少率を示すと、次頁の表のようになる。

ちなみに、この値は小さくなればなるだけ、それだけ学級定員の改定によって、より多くの教員需要が生じることを示し、逆に1に近くなればなるだけ、学級定員の改善が教員需要の増加につながらないことを示している。小学校の場合であれば、群馬の0.881を最低として、山梨の0.956の間に分布し、中学校の場合には、福井の0.889を最低として、青森の0.959の間の分布している。

そこで本推計では、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)には、教員1人当たり児童数が昭和60年度の値に、上記の表の数値をかけたものに変化するという立場で、推計を行った。

このように、小・中学校に関しては、学級定数の改定という要因を含めたが、高校に関しては、このような補正は行っていない。つまり、小・中学校の場合には、66年度までには40人学級への移行が完了するという前提に立っているが、高校の場合には、今後とも教員1人当たりの生徒数は、61年度の水準のまま推移するという前提に立っている。

学級定員改善に伴う1学級当たり児童・生徒数の減少率

県名	小学校	中学校	県名	小学校	中学校
全国	0.904	0.909	滋賀県	0.906	0.927
北海道	0.924	0.920	京都	0.887	0.894
青森	0.925	0.959	大阪	0.917	0.924
岩手	0.908	0.957	兵庫	0.900	0.897
宮城	0.905	0.902	奈良	0.902	0.895
秋田	0.918	0.946	和歌山	0.897	0.895
山形	0.902	0.904	鳥取	0.915	0.905
福島	0.907	0.913	島根	0.883	0.904
茨城	0.898	0.895	岡山	0.898	0.906
栃木	0.897	0.896	広島	0.884	0.894
群馬	0.881	0.894	山口	0.889	0.907
埼玉	0.898	0.894	徳島	0.940	0.917
千葉	0.897	0.898	香川	0.893	0.904
東京	0.917	0.918	愛媛	0.925	0.901
神奈川	0.887	0.889	高知	0.921	0.950
新潟	0.896	0.912	福岡	0.938	0.941
富山	0.880	0.890	佐賀	0.919	0.925
石川	0.895	0.898	長崎	0.919	0.922
山梨	0.956	0.923	熊本	0.914	0.918
長野	0.898	0.907	大分	0.897	0.924
岐阜	0.898	0.903	宮崎	0.902	0.906
静岡	0.900	0.899	鹿児島	0.911	0.943
愛知	0.890	0.893	沖縄	0.911	0.914
三重	0.921	0.944			

(5) 教員数の推計

すでに、(3)のステップで、小・中・高校の児童・生徒数は求められている。また、(4)のステップでは、教員1人当たりの児童・生徒数が求められている。そこで、児童・生徒数を教員1人当たりの児童・生徒数で割ることによって、各年度の教員数が求められる。たとえば、東京都の場合の小学校、中学校、高等学校の児童・生徒数と教員数の推計結果は、次頁の表のようになる。

(6) 定年退職教員数の推計

以上までのステップで、各年度での教員の総数が求められることになるが、次のステップとして、各年度当初に新たに採用しなければならない教員数、つまりその年度での教員需要数を求めなければならない。一般的にいて、ある年度での教員需要数は、

1. その年度の教員総数と前年度での教員総数との差
2. 前年度末の時点での定年退職者数
3. 前年度期間中での定年前退職者数

の3つの要素によって決まってくる。

このうち、1は(5)のステップで求めた各年度での教員総数から求めることができるので、次のス

教員・生徒数推計(13. 東京)

	小学校			中学校			高 校		
	生徒数	教員数	教員 1 人当り	生徒数	教員数	教員 1 人当り	生徒数	教員数	教員 1 人当り
61	837282.	34654.	24.1612	532584.	23111.	23.0446	529703.	22745.	23.2888
62	790361.	33107.	23.8729	517237.	22820.	22.6660	534392.	22946.	23.2891
63	755655.	32040.	23.5847	486815.	21842.	22.2880	542742.	23305.	23.2887
64	727661.	31235.	23.2963	451342.	20600.	21.9098	544128.	23364.	23.2892
65	700355.	30440.	23.0077	425379.	19756.	21.5316	528363.	22687.	23.2892
66	678012.	29842.	22.7201	407862.	19282.	21.1525	497188.	21349.	23.2886
67	655462.	28850.	22.7197	395515.	18698.	21.1528	461250.	19806.	23.2884
68	640366.	28186.	22.7193	373960.	17679.	21.1528	435121.	18684.	23.2884
69	625700.	27540.	22.7197	356356.	16847.	21.1525	417075.	17909.	23.2886
70	612600.	26963.	22.7200	340350.	16090.	21.1529	404253.	17358.	23.2821
71	600585.	26435.	22.7193	334173.	15798.	21.1529	382194.	16411.	23.2890
72	590397.	25986.	22.7198	329067.	15557.	21.1523	364265.	15641.	23.2891
73	585193.	25757.	22.7198	322189.	15231.	21.1535	348306.	14956.	23.2887
74	584629.	25732.	22.7199	313150.	14804.	21.1531	341842.	14678.	23.2894
75	587725.	25869.	22.7193	303453.	14346.	21.1524	336607.	14454.	23.2882
76	593093.	26105.	22.7195	297072.	14044.	21.1529	329446.	14146.	23.2890

テップとして2と3を求めなければならない。まず、2前年度末の時点での定年退職者数を求めるためには、各都道府県の教員の年齢構成が分っていなければならない。そこで、『学校教員統計調査』(61年度版)をもとに、各都道府県における小・中・高校の教員の年齢構成を求めた。この統計は61年10月1日現在での調査結果であるので、その時点で60歳に達している者は全員、そしてその時点で59歳に達している者のうち半数が62年3月末に定年退職するものとみなした。以下同様の手法で、各年度末での定年退職者数を算出した。

(7) 定年前退職者数の推計

定年による退職の他に、結婚、出産、その他の理由で、定年前に退職する者が毎年一定程度いる。学校教員統計調査によると、一般的にいて、退職者の年齢別構成は2つの山をなしている。一つの山は30歳前後であり、もうひとつの山は50歳代の後半である。後者は60歳の定年を待たずに、それよりも数年前に退職する者がいることを示している。これら定年前の退職者数を推計するのにはどのような方法があるのだろうか。

結論から述べるならば、本推計では50歳代後半での退職は無視し、定年前退職者数がほとんど見られなくなる49歳までの年齢層だけを考慮に入れることとした。つまり、各都道府県ごとに、61年度における49歳以下の退職者数を求め、それを将来にわたって固定する手法をとった。本来ならば、各年度ごとに新規採用教員の年齢構成を推定し、それから教員の年齢別構成を求め、それに年齢別離職率をかけるなどの方法で推計する必要があるであろうが、このような方式は実際問題として技術的には不可能である。そこで本推計では、こうした固定方式を採用することとした。つまりこの推計では、定年前退職者数は各府県とも61年度のままで、今後それに変動はな

いという前提に立っていることになる。

(8) 以上、出生数の変化、都道府県間での人口移動に伴う児童・生徒数の変化、学級定員の改定に伴う教員1人当たり児童・生徒数の変化、61年度における教員の年齢構成から推計される今後の定年退職者数、定年前での退職者数、などのすべての要因を取り込み、推計作業を行った。

IV-6-4 グラフの見方

以上の手続きで推計した結果は、すべて末尾のグラフに示されている。グラフのタイトルが示しているように、小・中学校教員の需要数と高等学校教員のそれとの2部に分けてかかっている。ここで、このグラフの見方を若干説明しておく。

1. このグラフでは、横軸に昭和による年度をとっている。つまり、昭和65年度とは平成2年度のことであり、西暦では1990年度を意味している。横軸の下にローマ字で"SHOU+CHUU"と書いてあるグラフが小・中学校教員の需要数を示しており、"KOTOUGAKKO"と書かれたグラフが高等学校教員の需要数を示している。また、縦軸は採用数、採用推計数などの人数を示している。縦軸に"SAIYOUSUU"と書かれ、その脇に" $\times 10$ "あるいは、" $\times 100$ "と書かれているのは、目盛り数字を10倍、もしくは100倍した数字が実数であることを意味している。また、目盛り数字が等間隔になっていない場合があるが、それは四捨五入してあるためである。

2. グラフには、昭和55年度から昭和63年度までの期間に、白抜きの棒が立っているが、これは各年度での採用実数、つまりこれまでの実際の採用数を示している。つまり各都道府県において正規に採用された教員数（臨時採用は含まず）を示している。それに次いで64年度から75年度にかけて、斜線の入った棒が立っているが、これが本推計による教員需要数、つまりその年度当初に採用することになるものと推定される新規教員数を示している。

3. 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。

4. 過去の採用数は、毎年10月頃、文部省地方課が『教育委員会月報』に公表するその前年度の「公立学校教員採用選考試験の状況について」に収録されたデータを使用している。この場合、注意を要することは、過去の採用数が公立学校に限定されており、国立学校、私立学校を含んでいないという点である。それに対して、64年度以降の推計採用数は国、公、私立学校のすべてを含んでいる。現在のところ、国立、私立での教員採用数は統計として公表されていないため、ここに上げた2種類のデータに一貫性を与えることはできない。したがって、私立、あるいは国立学校の比重の高い県では、公立学校の今後の採用推計数は、ここで示した推計結果よりも下回るものと見なければならない。それと同様、高校教員の場合も、これまでの採用実績は公立学校だ

けに限定されており、それに対して採用推計値は国立、私立を含んでいるので、国立、私立学校の多い府県では、公立学校での採用数は、これを下回るものと見なければならない。

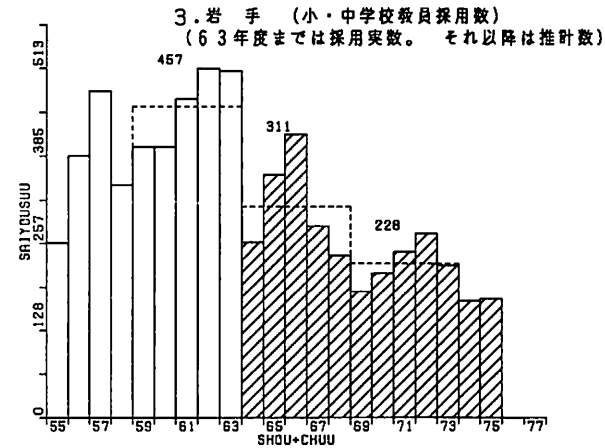
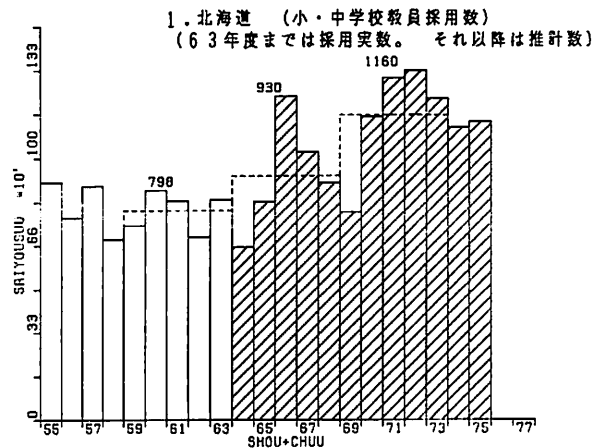
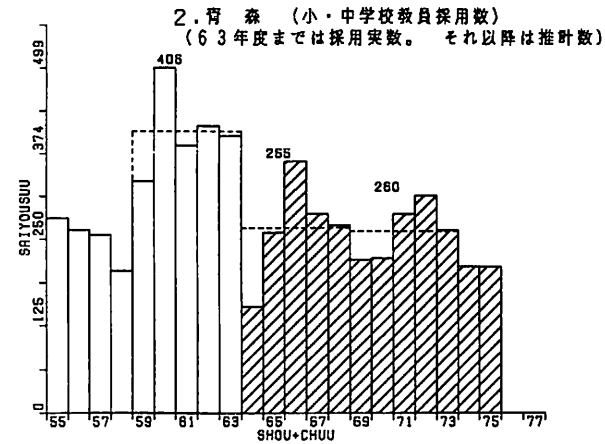
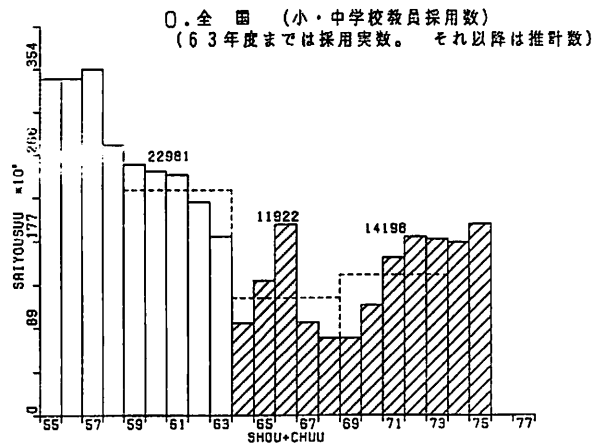
5. 若干の府県では高等学校教員の試験区分がなく、主として中学校の併願させ、その合格者から採用する方式をとっている。そのため、過去の採用数といっても、福井県の場合には、小・中学校教員採用数のなかに高校教員も含まれており、また富山、和歌山では、高校教員採用数は、中学校に一括含まれている。この3県のグラフを読む際には、この点に留意する必要がある。詳細は、上記『教育委員会月報』の各年度の報告を参照していただきたい。

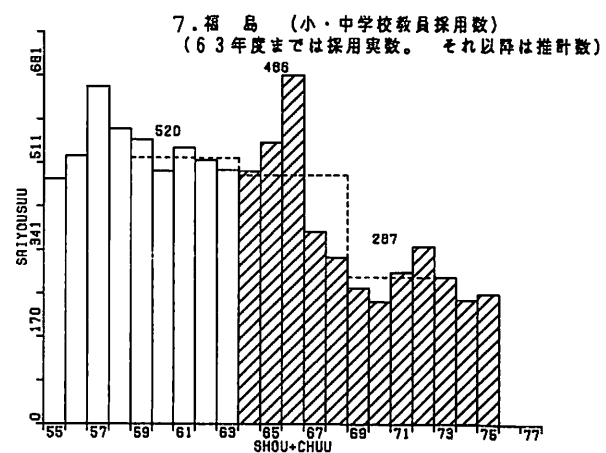
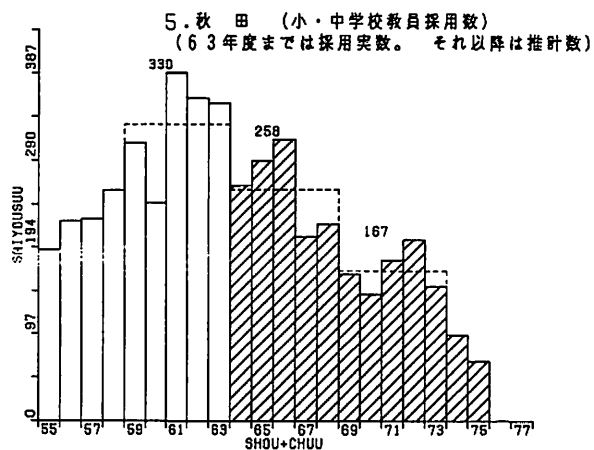
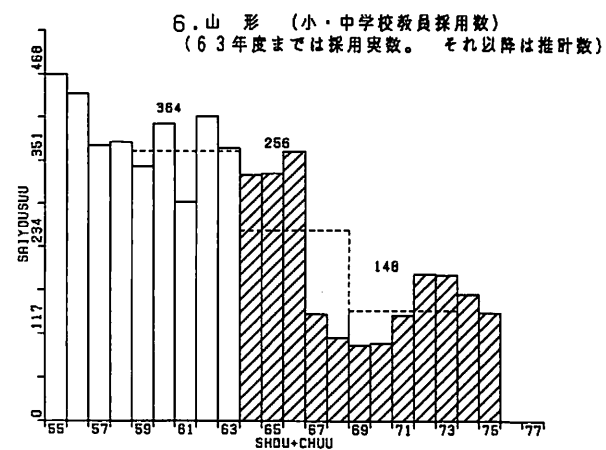
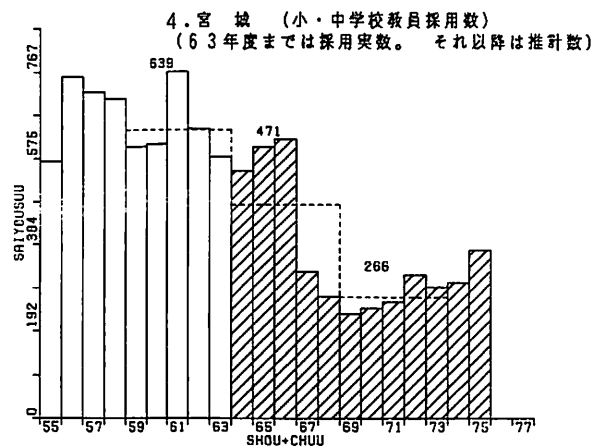
IV-6-5 結 論

一般的にいて、国民の収める租税をもとに運営されている公共事業には、その財源を可能な限り有効に活用することが求められている。地方自治体もまた、例外ではない。その目的のもとに、各自自治体とも、必要以上の職員をかかえることがないよう、職員定数を厳しく管理している。そのことは教員の場合も同様で、各自自治体とも必要以上の教員を採用することのないよう、毎年、採用必要数を算出して、採用人事に臨んでいる。これは国民の収める税金によって運営されている地方自治体としては、きわめて合理的な対処の仕方である。

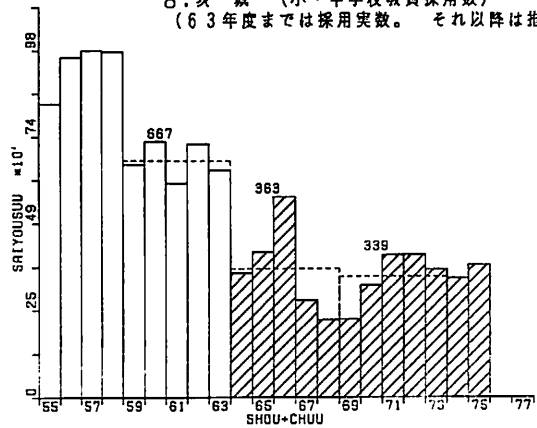
その結果、これまでも教員採用数は時期によって、大きく変動してきた。ある時期には、大量の教員を採用し、他の時期には厳しく採用数を手控えるという変動を繰り返してきた。そのため、教員の年齢構成に大きな歪みが生じ、そのことがまた原因となって、ある時期には大量の定年退職者を補うために大量採用を行い、そうでない時期には採用を手控えるという循環を繰り返してきた。こうした採用者数が年度によって不安定であることは、養成機関の側からみれば、不都合なことであることは、明らかである。しかしながら、それは合理性追求を課せられている自治体からすれば、避けることのできない当然の結果という側面をもっている。

既に進行し、今後益々明らかとなる教員の需要減は、児童・生徒数の減少という構造的な要因によるものである以上、その回復を期待することは現在の状況のもとではきわめて困難である。こうした厳しい状況下で、可能な限り安定した採用を確保するためには、それぞれの状況に応じて、きめの細かい対策を採用することが必要であろう。今後の教員需要状況が、それぞれの都道府県で大きく異なる以上、各地の自治体と養成機関は、相互に緊密な協力関係を築き、今後起こりうる事態を慎重に検討し、事態に対応してゆく必要であろう。

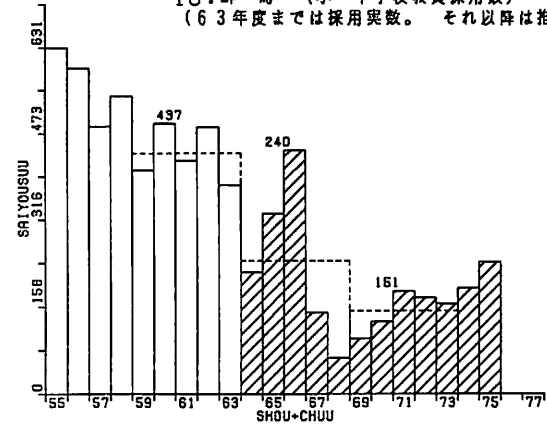




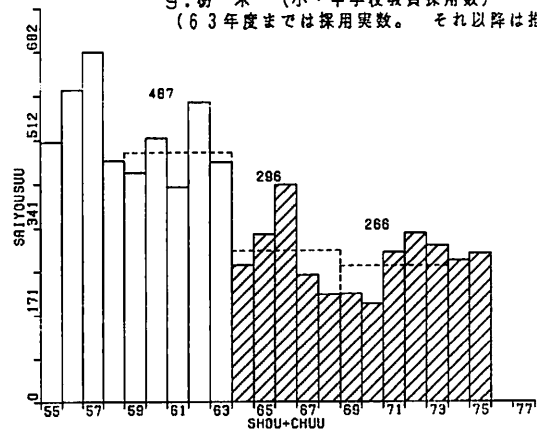
8. 茨 城 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



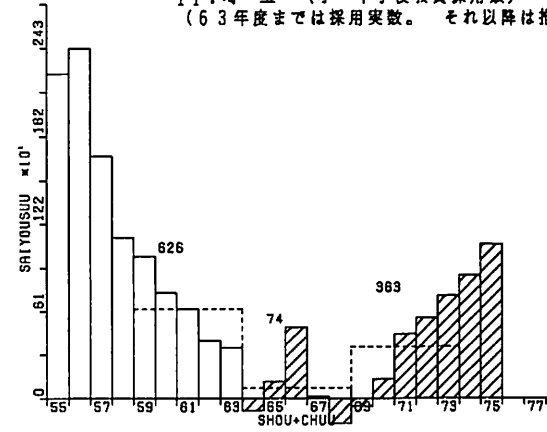
10. 群 馬 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



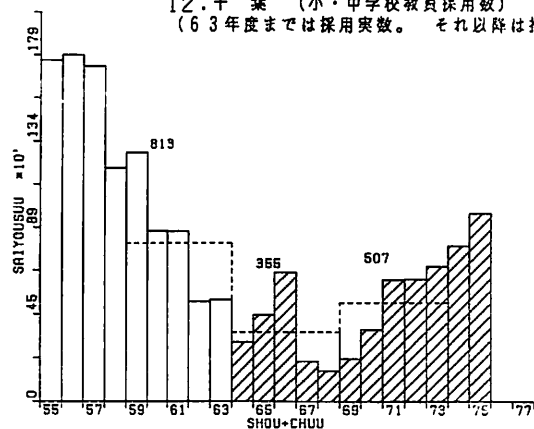
9. 栃 木 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



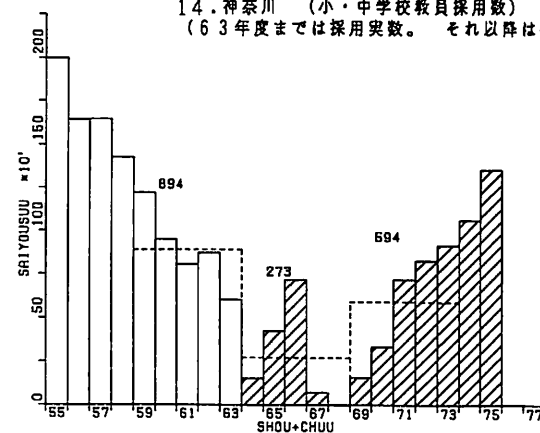
11. 埼 玉 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



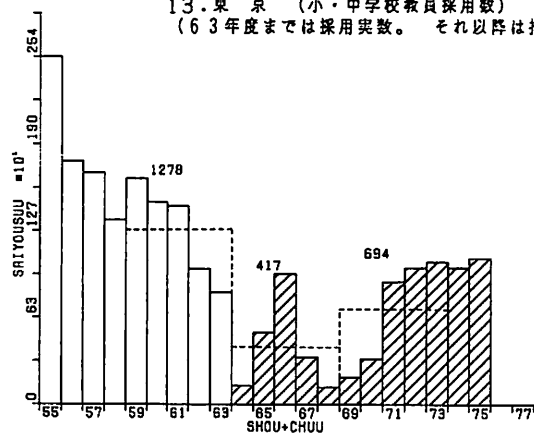
12. 千葉県 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



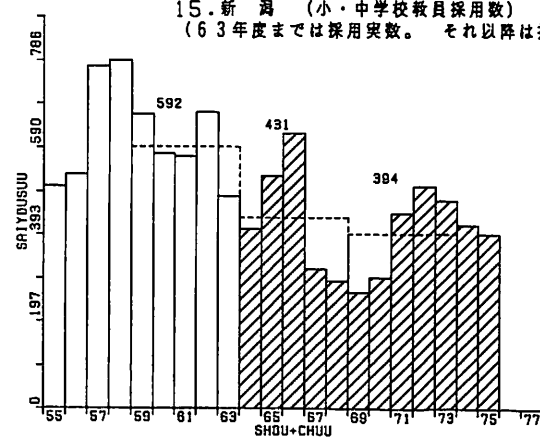
14. 神奈川県 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

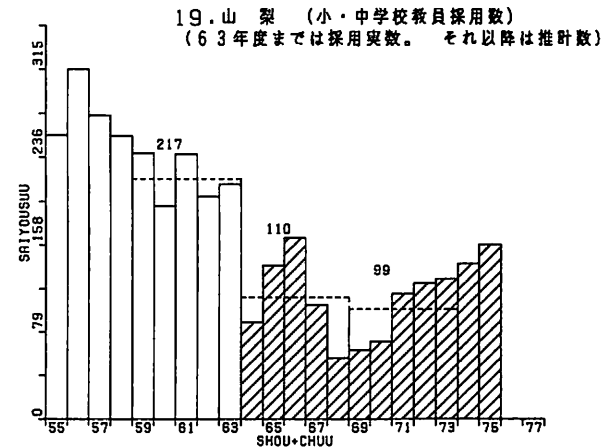
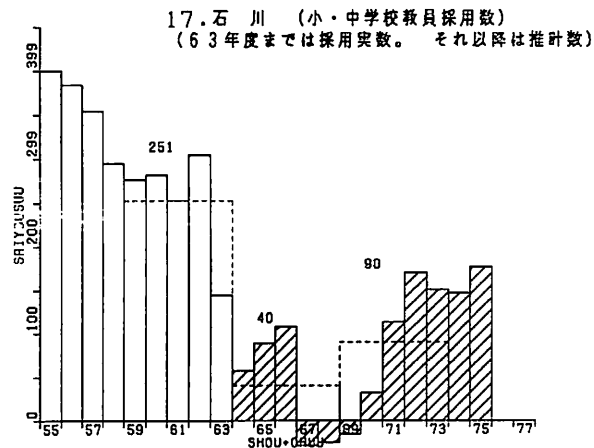
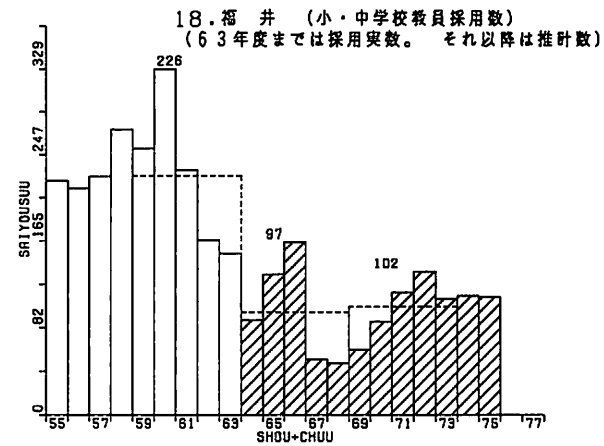
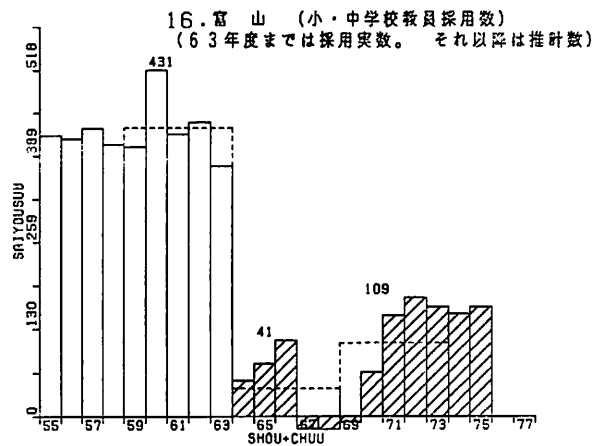


13. 東京都 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

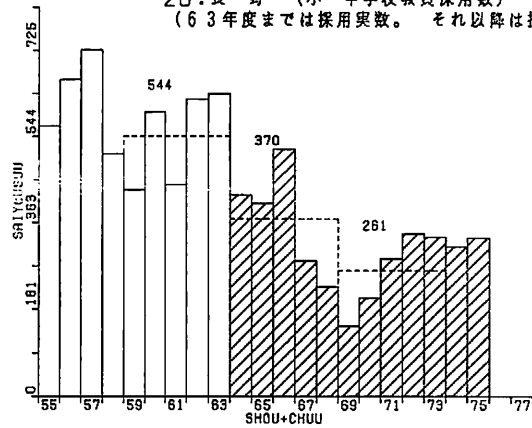


15. 新潟県 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

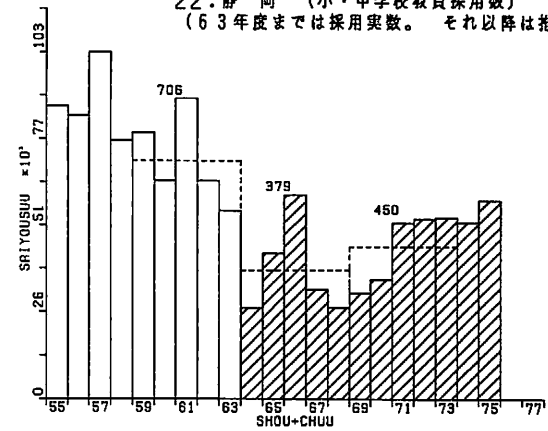




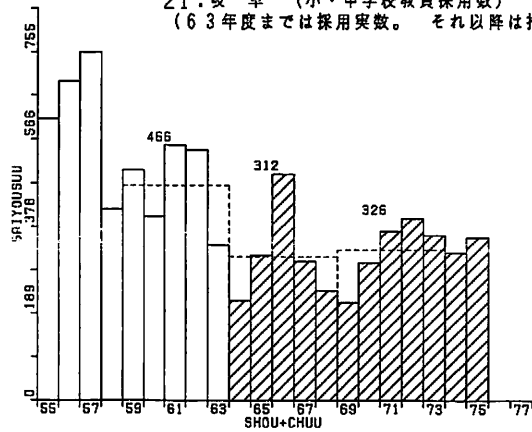
20. 長野 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



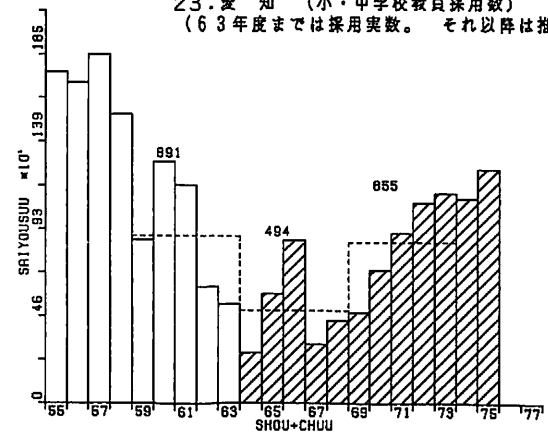
22. 静岡 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



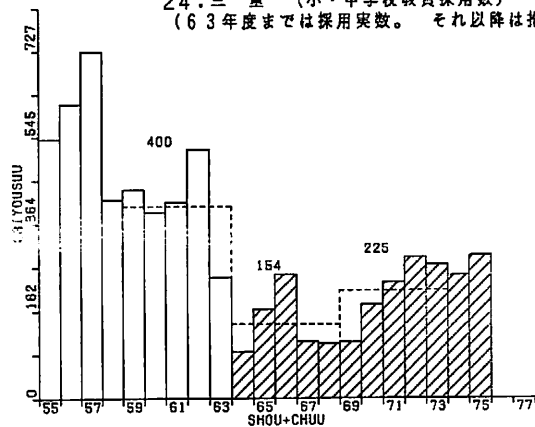
21. 岐阜 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



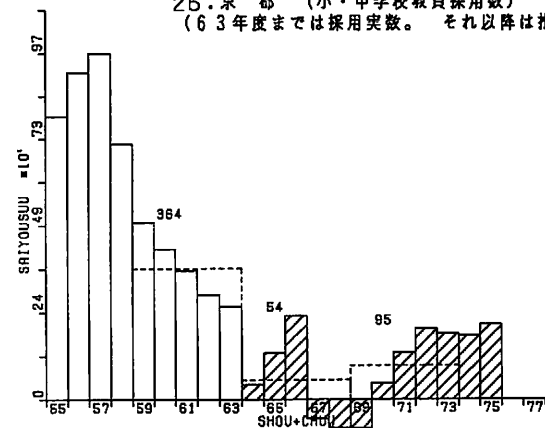
23. 愛知 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



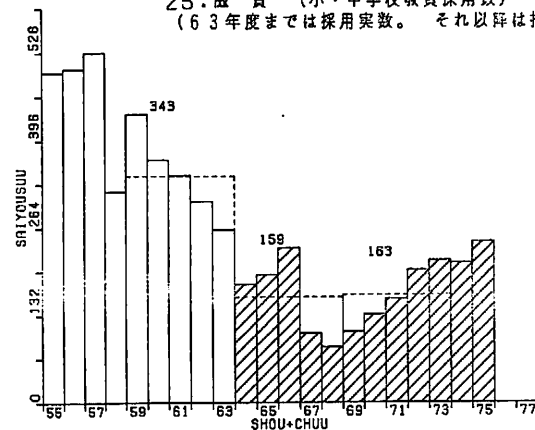
24. 三重 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



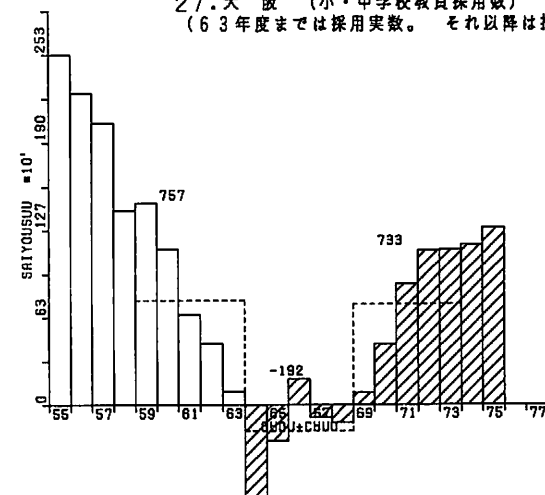
26. 京都 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



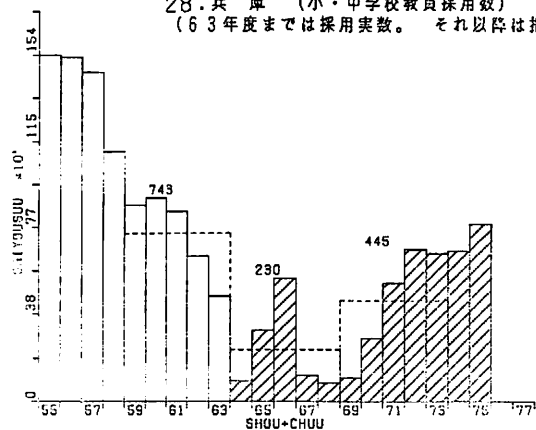
25. 滋賀 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



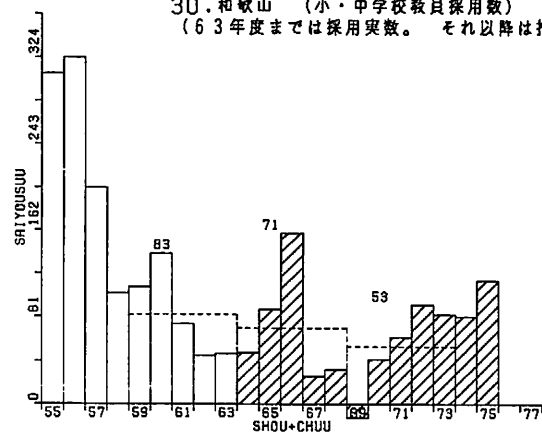
27. 大阪 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



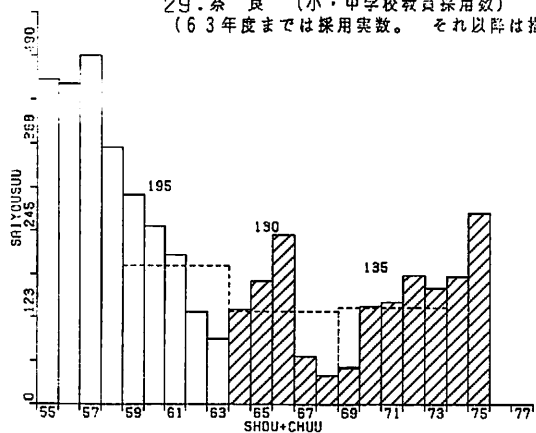
28. 兵庫 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



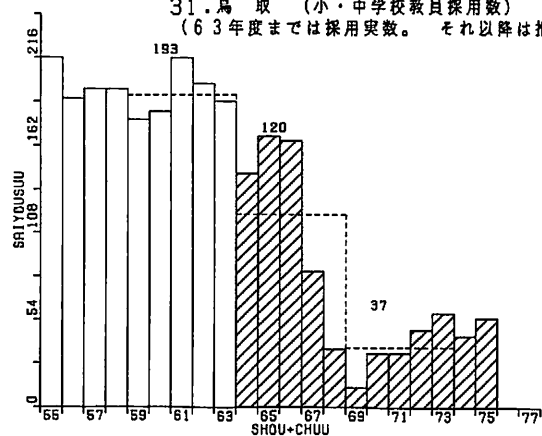
30. 和歌山 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

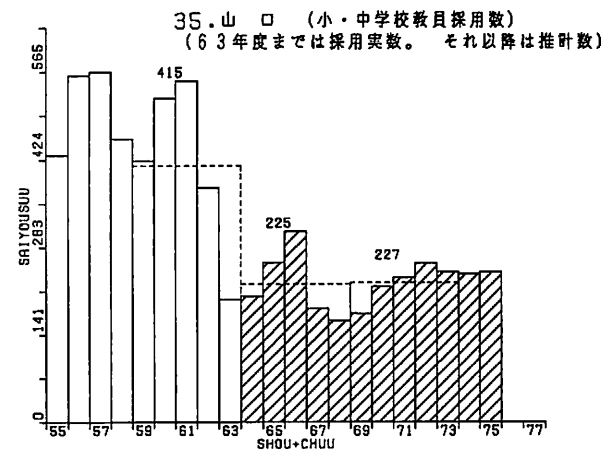
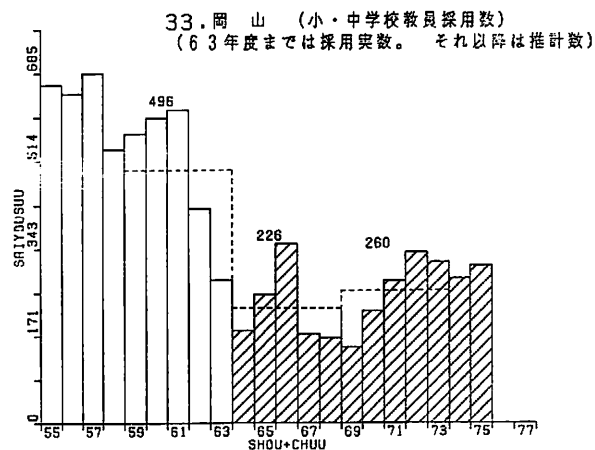
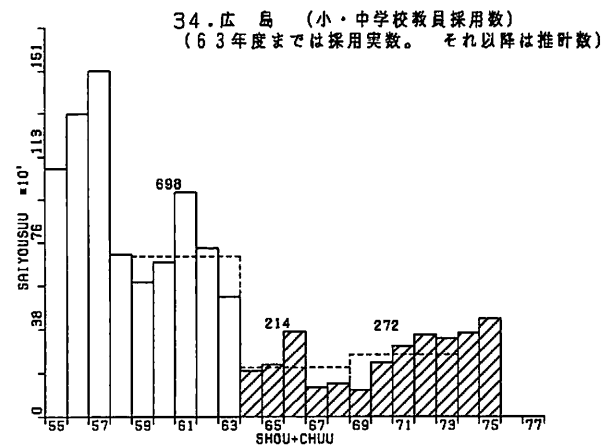
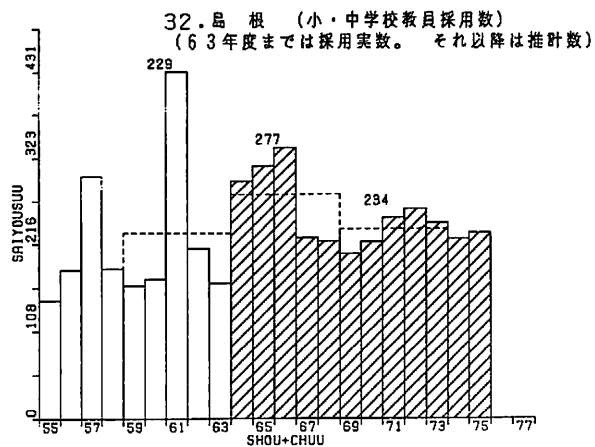


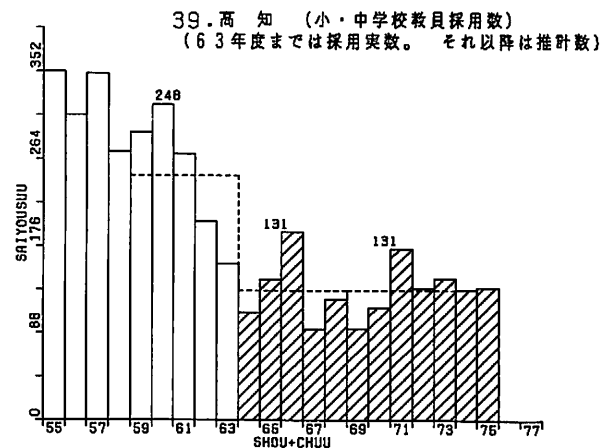
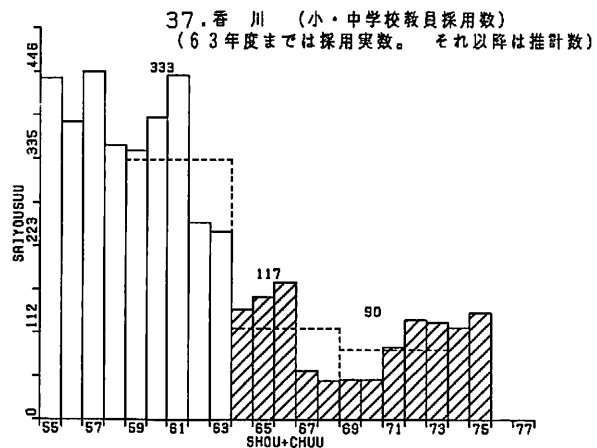
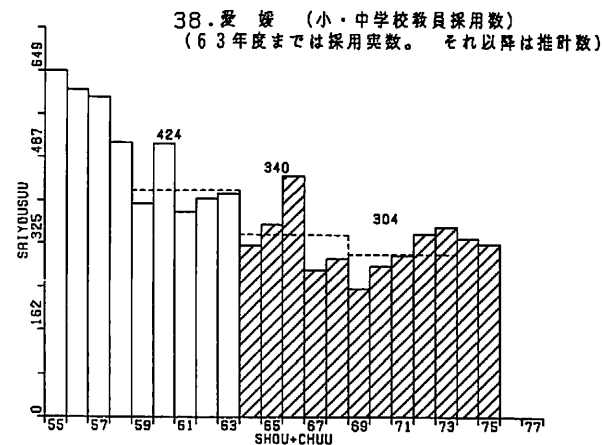
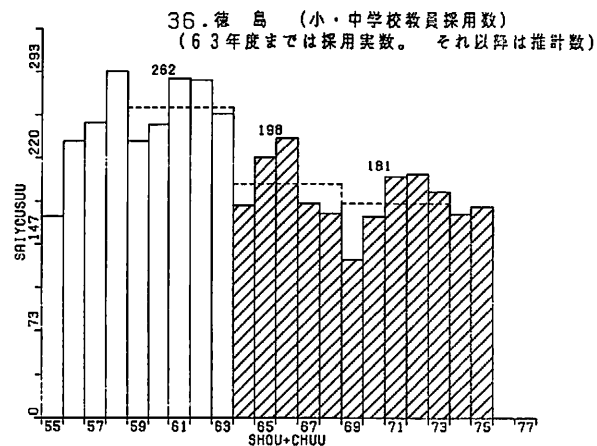
29. 奈良 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



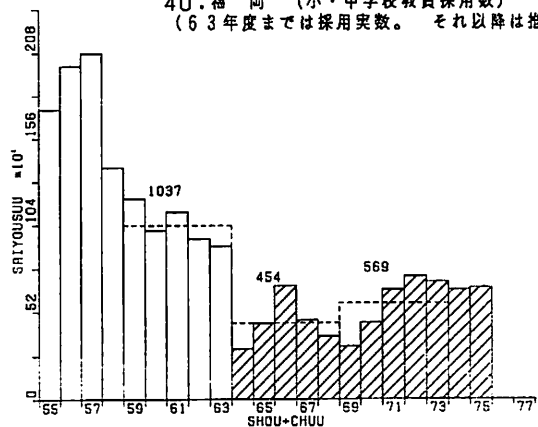
31. 鳥取 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



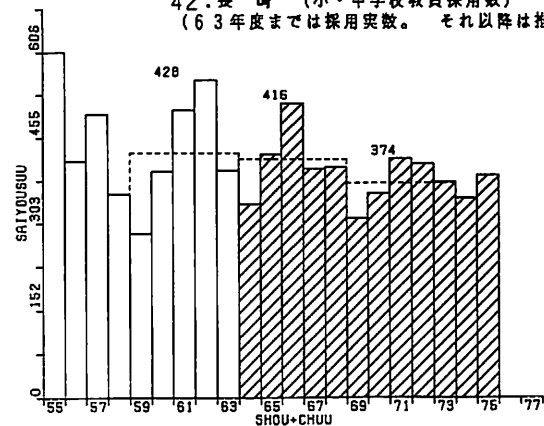




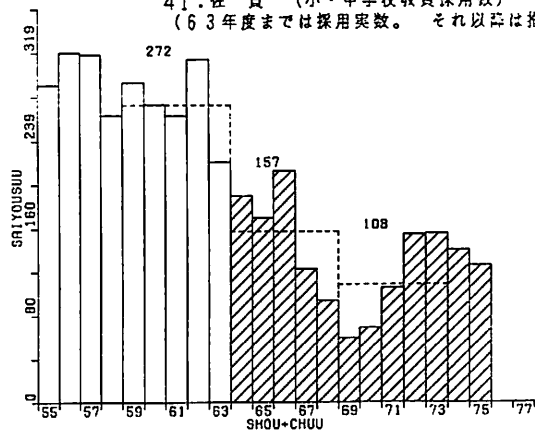
40. 福岡 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



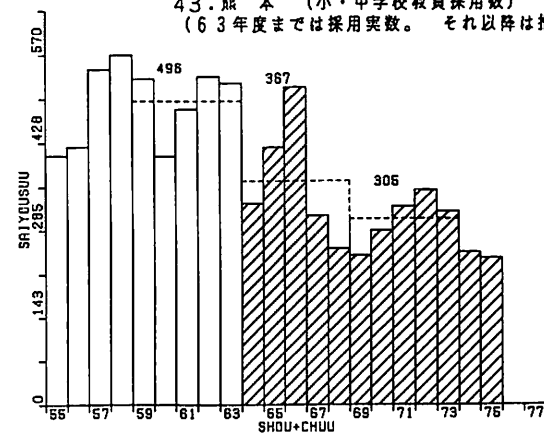
42. 長崎 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



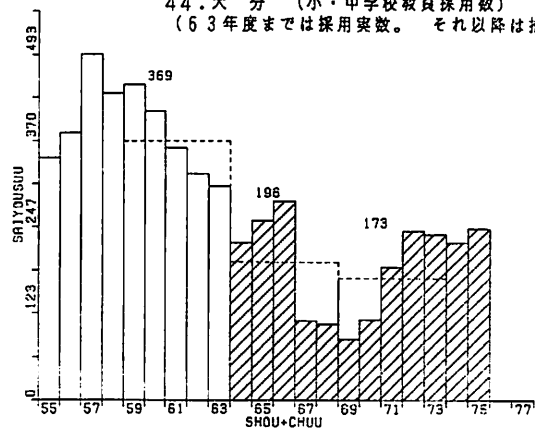
41. 佐賀 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



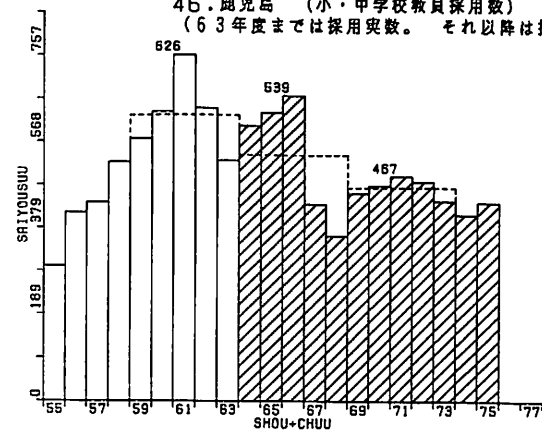
43. 熊本 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



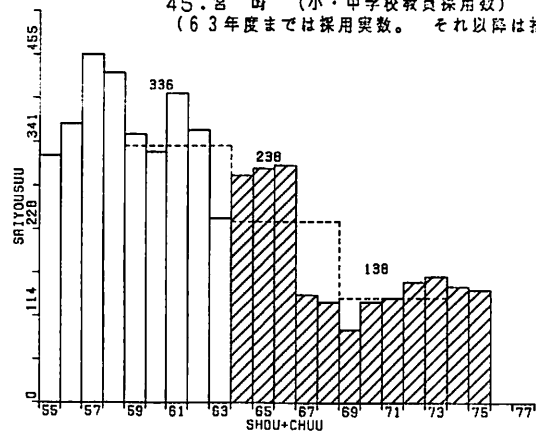
44.大分 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



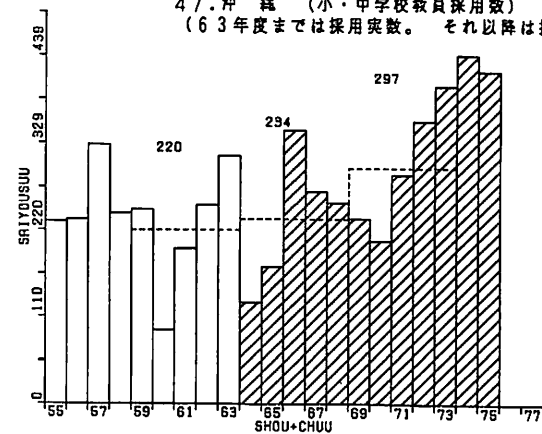
46.鹿児島 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

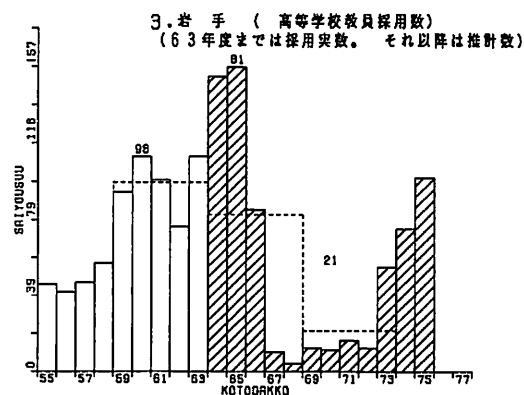
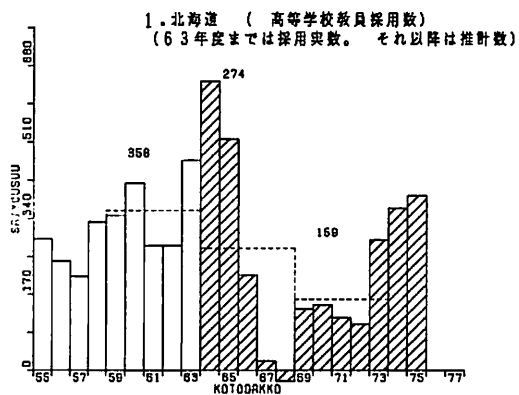
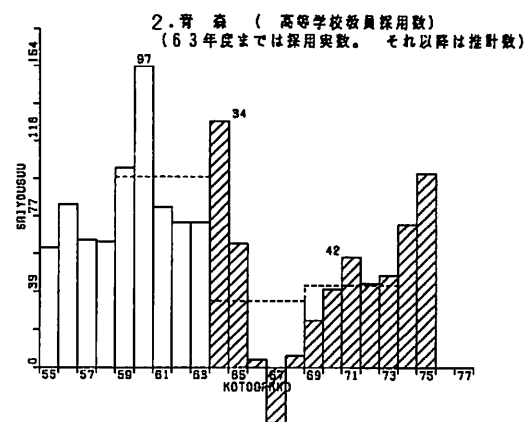
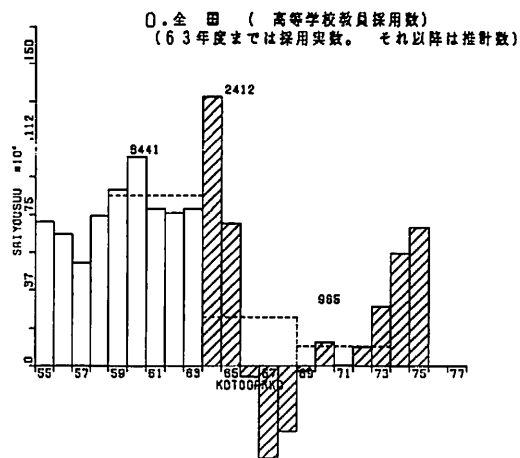


45.宮崎 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

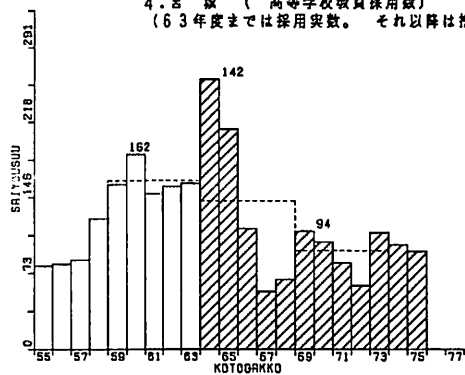


47.沖縄 (小・中学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

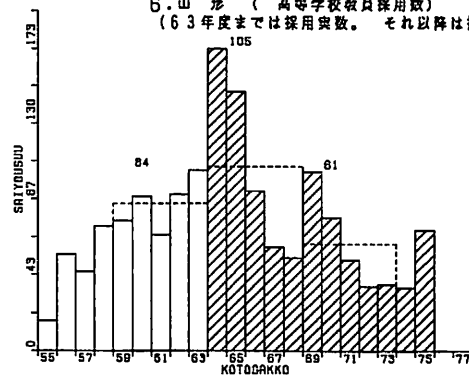




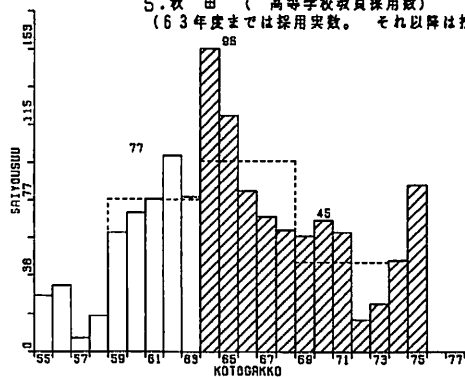
4.宮 城 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



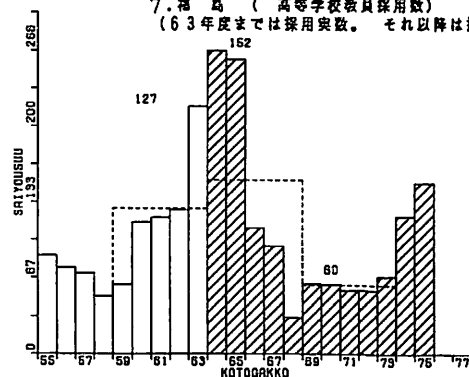
6.山 形 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



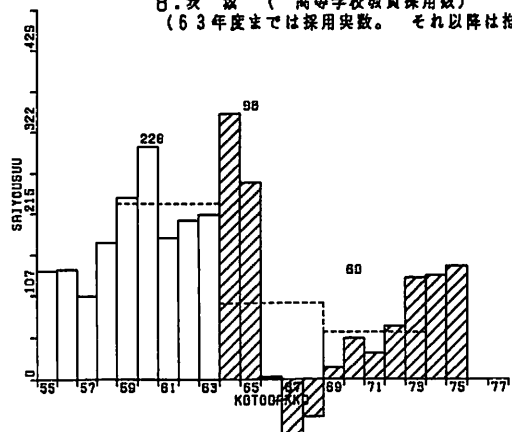
5.秋 田 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



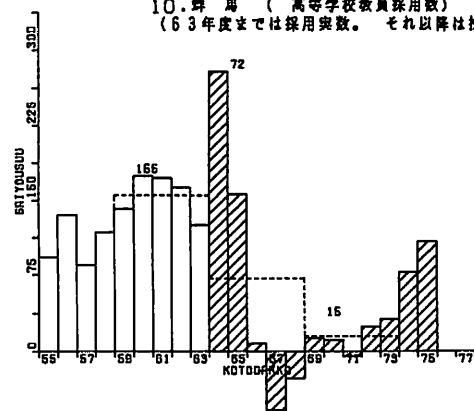
7.福 島 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



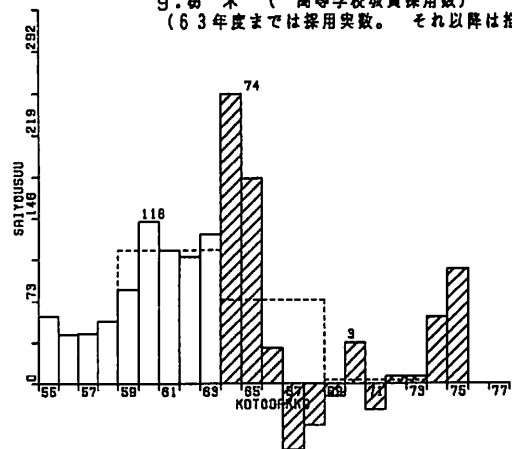
8.茨城（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



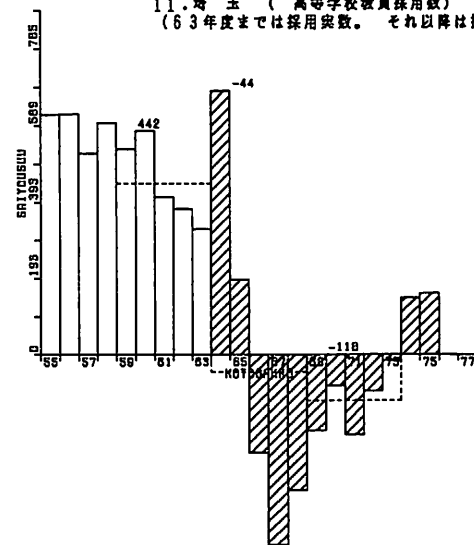
10.群馬（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



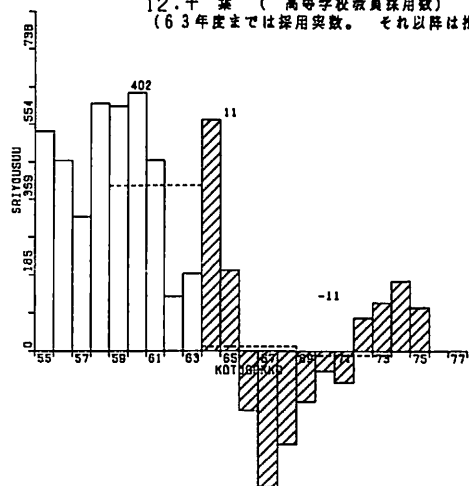
9.栃木（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



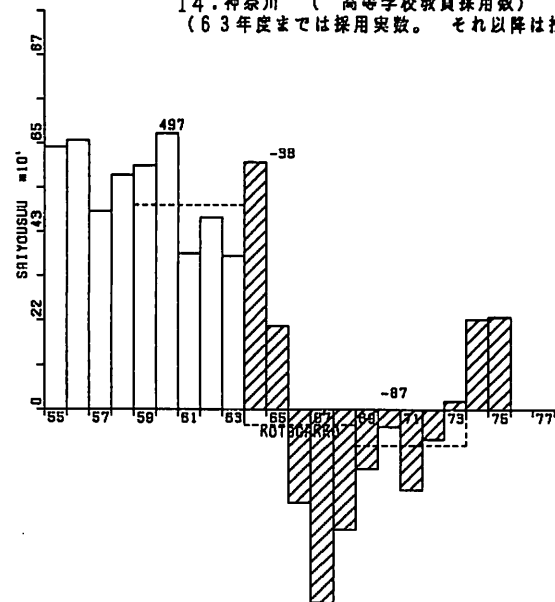
11.埼玉（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



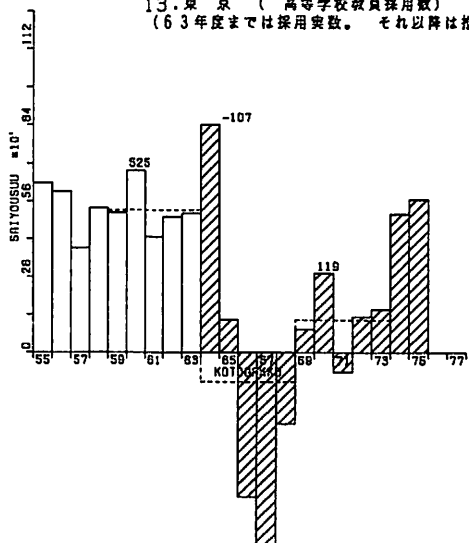
12. 千葉 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



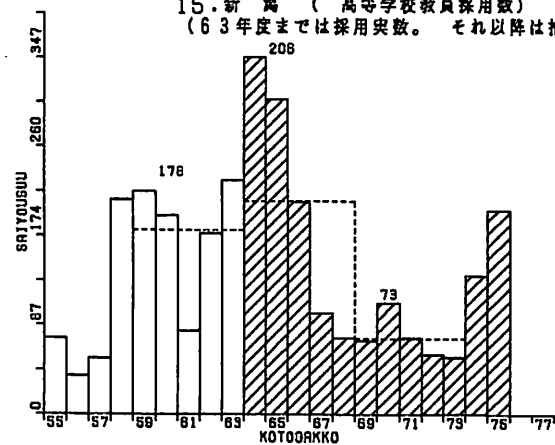
14. 神奈川 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



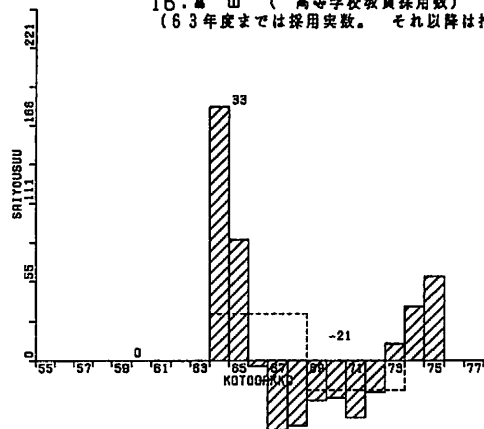
13. 東京 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



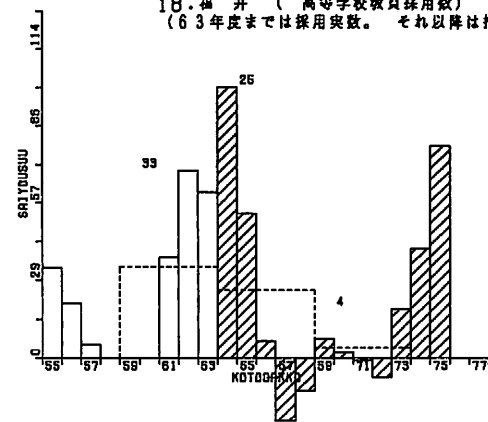
15. 新潟 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



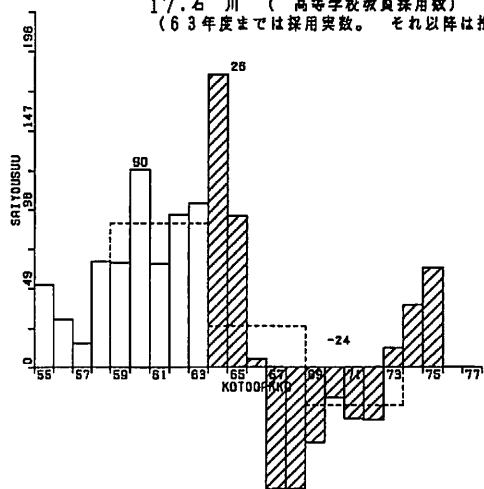
16. 富 山 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)



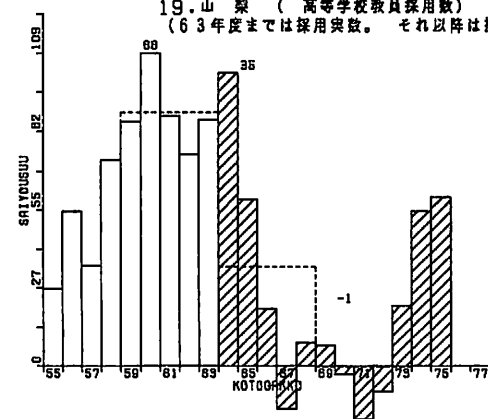
18. 福 井 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)

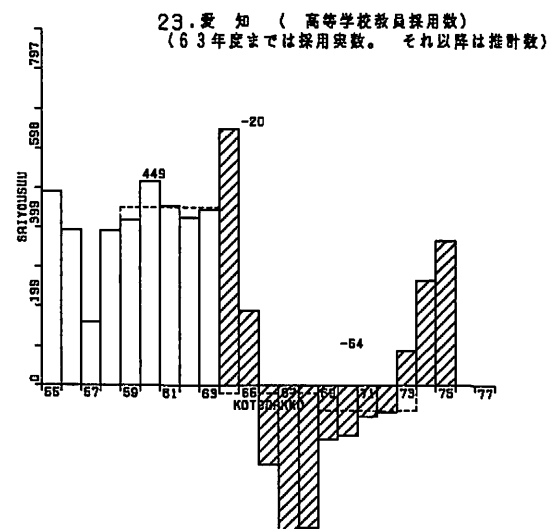
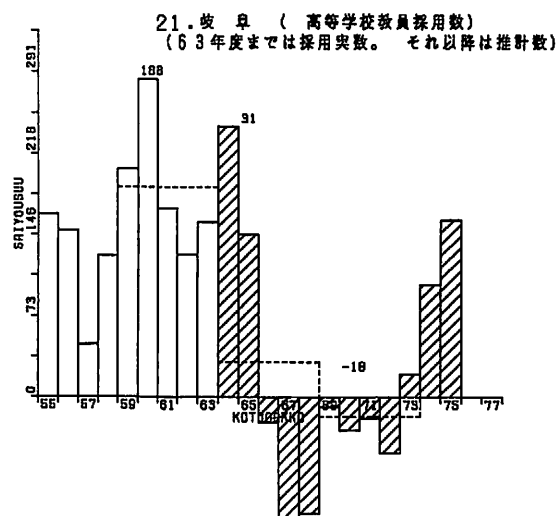
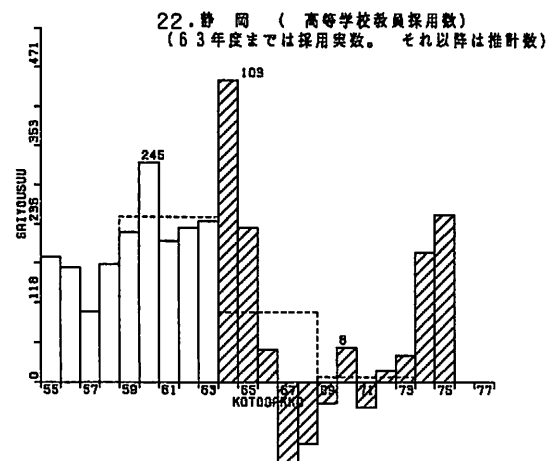
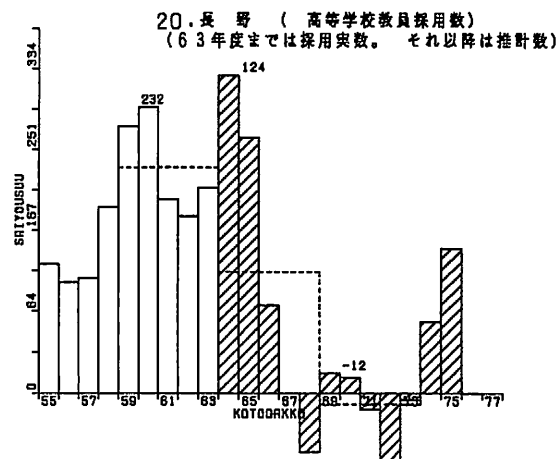


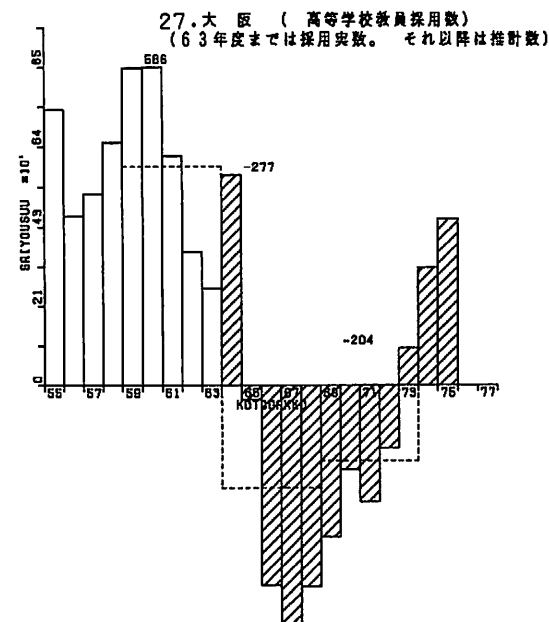
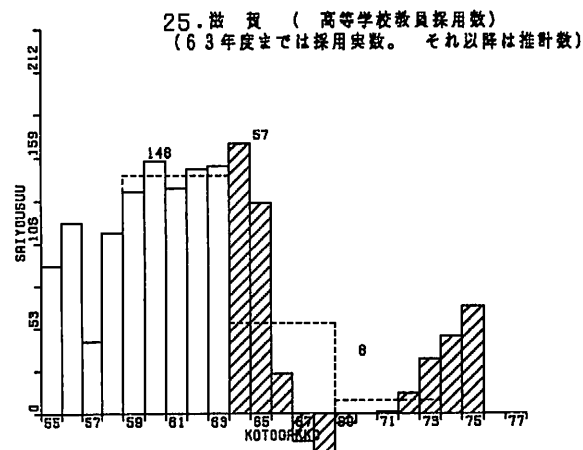
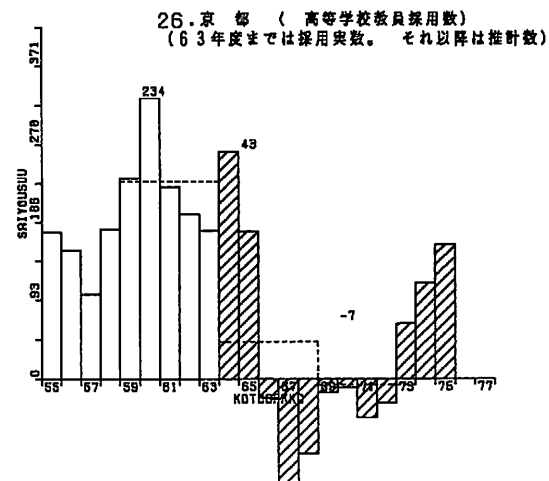
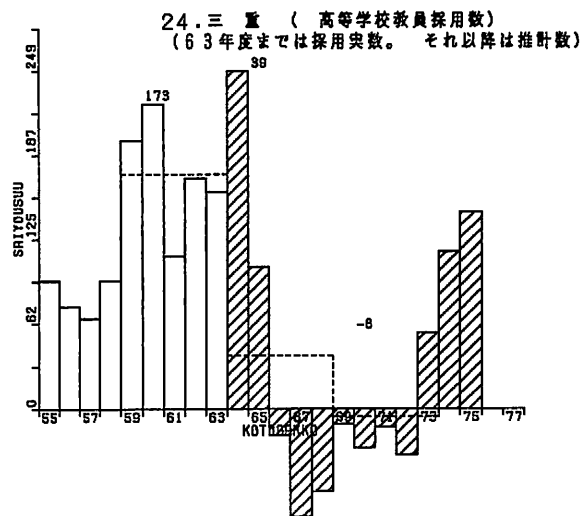
17. 石 川 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)



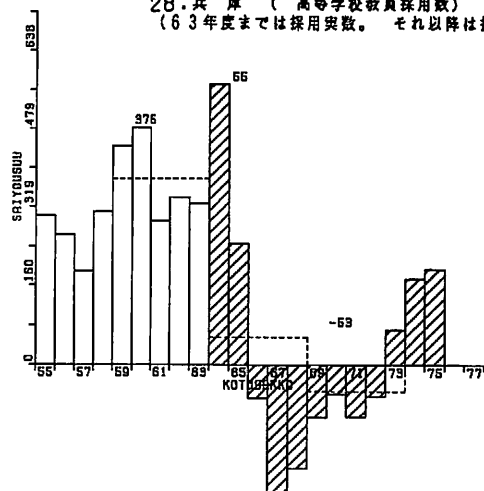
19. 山 梨 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。 それ以降は推計数)



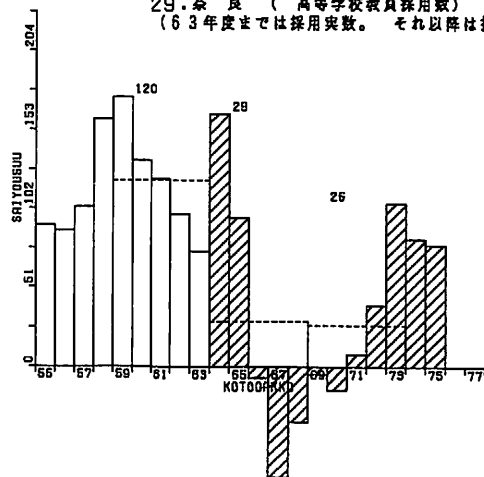




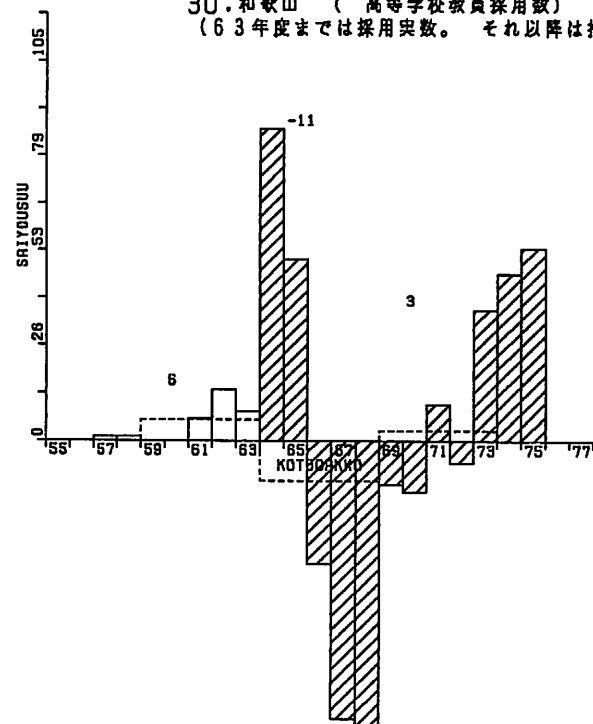
28.兵庫（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



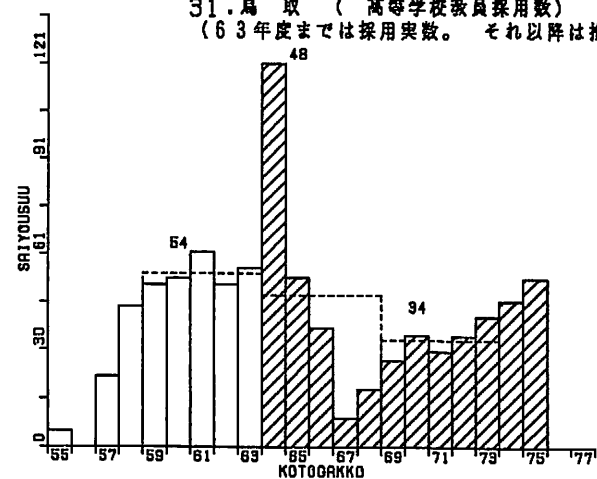
29.奈良（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）

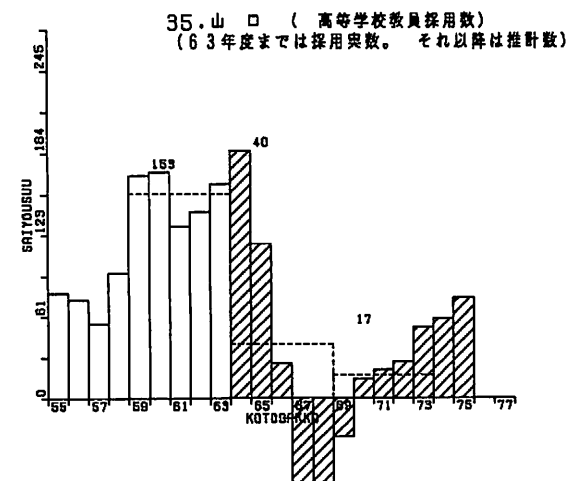
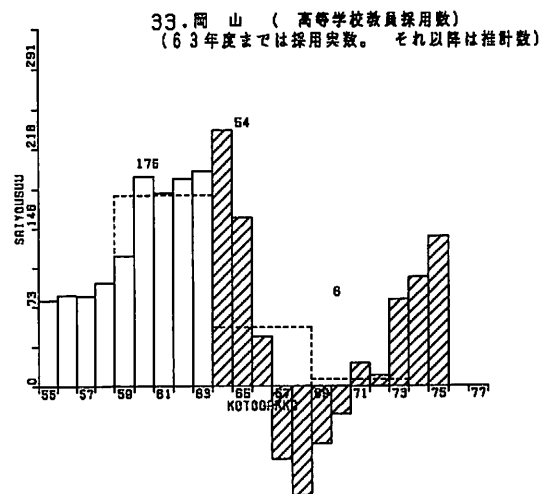
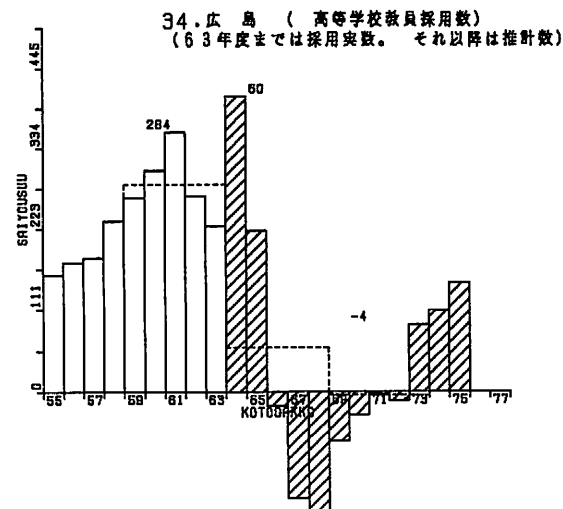
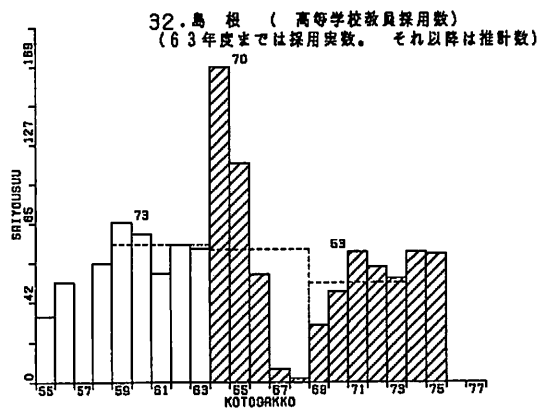


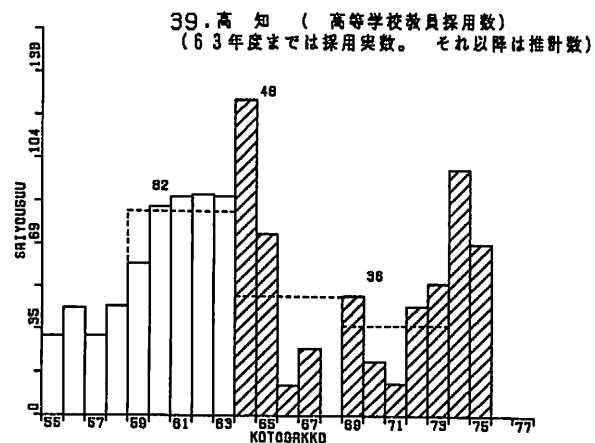
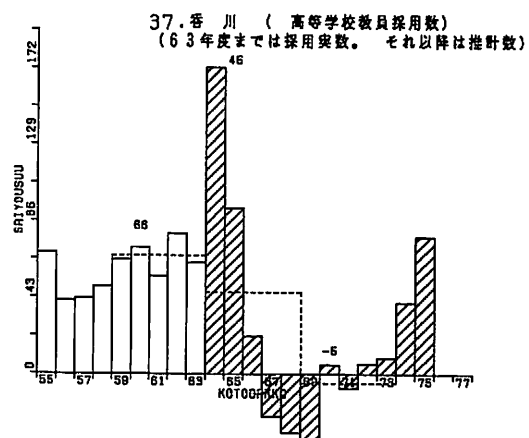
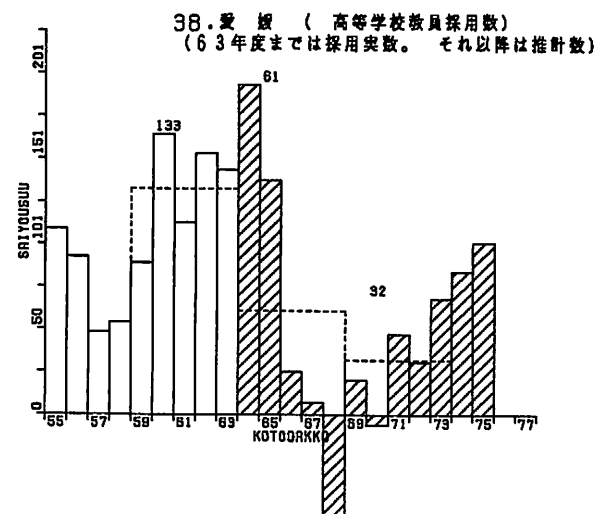
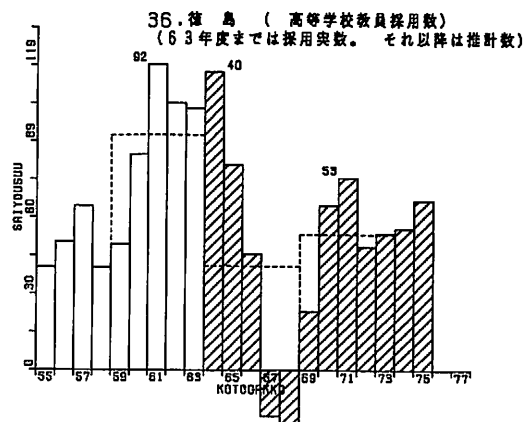
30.和歌山（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



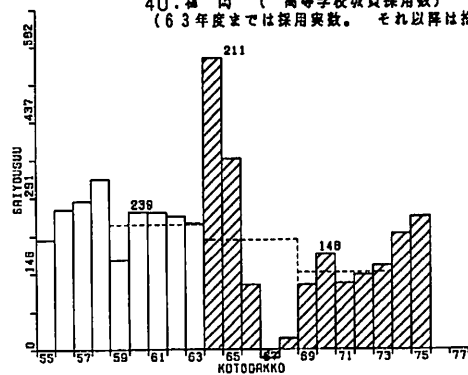
31.鳥取（高等学校教員採用数）
（63年度までは採用実数。それ以降は推計数）



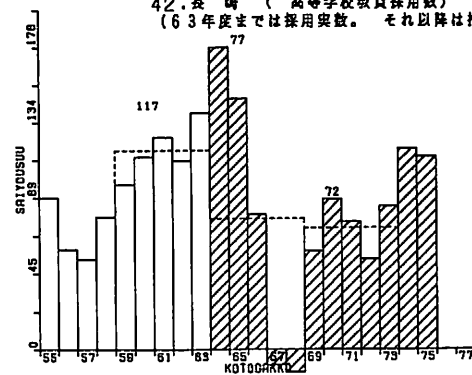




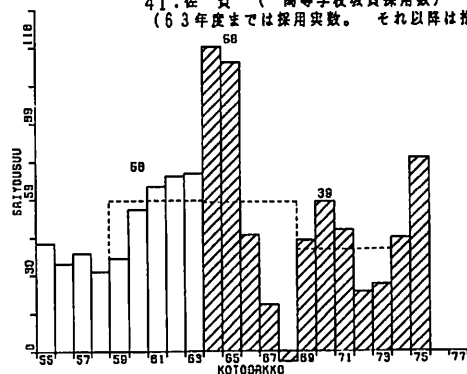
40. 福岡 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



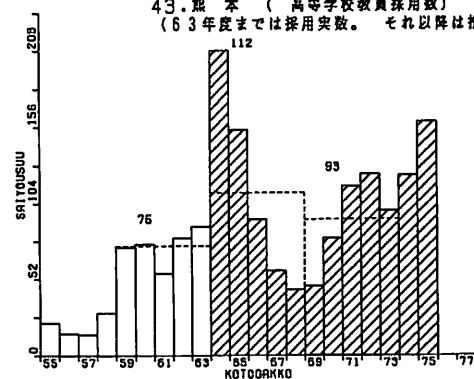
42. 長崎 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)

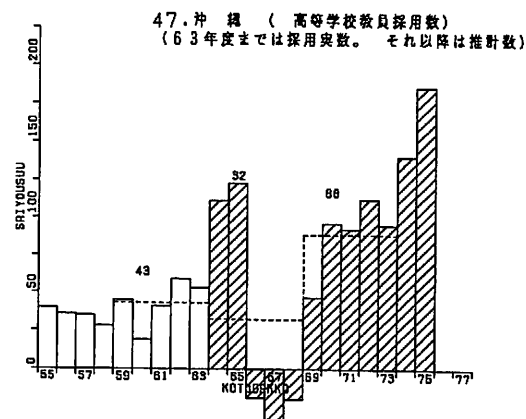
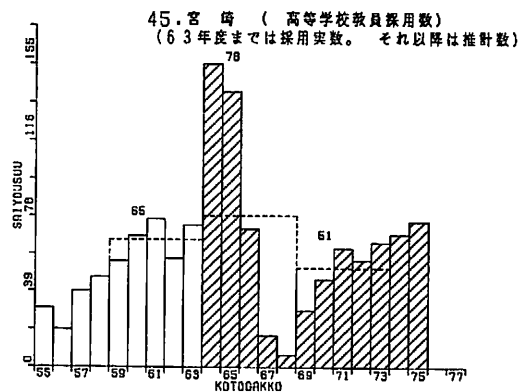
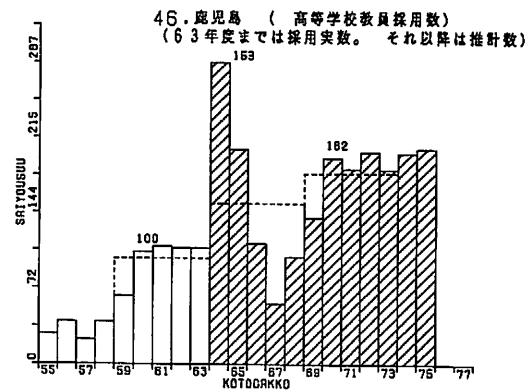
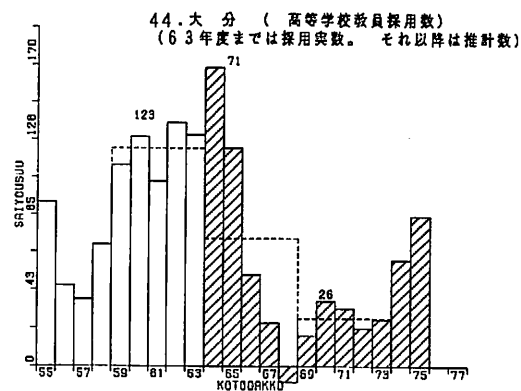


41. 佐賀 (高等学校教員採用数)
(63年度までは採用実数。それ以降は推計数)



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)





おわりに

本委員会においては、前述のように、1991年6月『大学における教員養成——教員養成の現状と将来——（中間まとめ）』を取りまとめ、各会員大学に配付して意見を聴取したところ、全体的に、この度の報告書（中間まとめ）を評価する、とくに異論なくこの方向を一層推し進められたいとの意見であったが、なおいくつかの積極的な意見が寄せられた。これらの意見を検討した上で、本報告書に可能な限り反映させるように努めた。

しかし、積極的に寄せられた意見には、さらに今後の検討に待つべき課題を含んでおり、これらの意見の概要を略述して、まとめにかえることとしたい。

I. 全般に関わること

第一に、「問題状況、課題の部分で具体的な問題提起を、又個々の問題について具体的な方向の提示を期待する」との指摘があった。また「重点のおき方、改善の手順を含む具体的な改善計画を望む」との指摘もあった。しかし、全体として、検討した内容が多岐にわたっており、多くの場合、なるべく一般性のある原則的な記述にとどめた。それぞれの大学の具体的な実情に応じて対応すべき問題については、多様な弾力的な対応が期待されており、具体的試案的な記述に立ち入ることはなるべく避けることとした。

なお、全体として、「単科大学やそれに準ずる大学についての言及に乏しい」との指摘もあったが、一般大学における教員養成の項で、その特徴や意見を記述したものの、とくに単科大学を取り出して特筆するに至らなかった。

また全般的に、「財政措置を要する問題が多いので、現状を打破する方途を明確に展望すべきである」との指摘があり、国大協としても、本報告書に基づいて、今後人的物的条件の整備に関して一層の具体的な活動を重視すべきであると考えている。

報告書の全体構成の中で、生涯学習社会に対応する視点については、十分に検討する余裕がなく、現職教育と大学院の在り方、教育学部の新課程との関わり等の問題として、取り扱うにとどまった。しかし、「生涯学習社会において、社会生活、職業生活すべての面で、教育の観点と認識が必要である」との指摘は重要であり、生涯学習における教職課程について検討する必要性は、今後益々大きくなると考えられる。この意味で、生涯学習社会における教職課程の在り方については、なお今後の検討課題として重視したい。

II. 第I章に関わること

第一に、大学設置基準の大綱化に伴い、一般教育と専門教育の科目区分の撤廃により、一般教

育の充実をどうするか、一般教育と専門教育の関係をどうするかについて、もっと突っ込んだ議論が必要であるとの指摘があった。

「一般教養の役割も重要であり、専門と教養の調和をどう図るかが重要な課題である」、「設置基準の大綱化により一般教育と専門の区分が廃止されたことの問題をどう評価するかにふみこめ」、それに伴って「教員養成カリキュラム基準の仕組みについての新旧比較検討が不十分である」、「一般教育の意義についての基本的考え方を述べ、履修基準の試案を検討せよ」、あるいは「中等教員についても幅広い教養というものが求められる、第2外国語も選択履修させるべきだ」などのように、一般教育の再生と教員養成の関連について指摘するものが多かった。これらの点については、本報告書で、ある程度の補強をする方向で検討をしたが、今後さらに検討を進めたい。とくに、一般教育の概念、一般教育の理念と意義については一層明確にする必要があるとの指摘もあり、さらにこれらの点に応える努力が必要であると考えられる。

「科目区分の廃止による、教養部再編、教育学部の改変、その問題状況と今後の在り方について具体的な見解、カリキュラム自由化と免許基準の拘束性の矛盾についても検討せよ」との意見もあった。また、「一般教育の楔型は理念としては望ましい。しかし蛸足大学では、それを実施する条件に乏しい。蛸足解消と廃校となる地域への新国立大の設置等の検討なども含めて総合的に検討することが必要」との指摘もあったが、この指摘には、特定大学の特殊な事情が反映した問題が指摘されており、これらの点については、個別大学において、この機会に思い切った今後の対応策が検討されなければならないものと考えられる。

第二に、大学設置基準の大綱化と免許基準の在り方とは矛盾があるのではないかとこの指摘が複数の大学から指摘された。たとえば、「免許基準と大学の個性化多様化自由化とは逆行する」、「教職科目の固定的細分化は、設置基準の大綱化と矛盾する。改善を要する」などの指摘があった。また本来的に、「大学が自由に教育計画を立てるべきものだ」、ところが「免許基準に加設科目の考え方が喪失し小免基準にも問題」がある、その意味で「免許基準は硬直化が進んだ、一般教育の縮減にもつながる、大綱化と免許基準の関係の評価には異論がある」との主張があった。

この問題に関しては、免許基準が教員の資格基準であることを考慮すれば、改めて教員の資質とは何かが問われるべきであり、「教員資質に関する論議が足りない」との指摘は傾聴すべきである。また、基準の問題だけでなく、教職課程の中身の問題にもなる。そういう意味で、教職課程基準の在り方はどうあるべきかについては、今後も論議する必要がある。

要するに、設置基準の大綱化は、一般教育等と専門教育の科目区分の廃止による履修のさせ方の弾力化であり、各大学が、卒業に必要な単位の構成方法を定めていくことを可能にした。したがって、第一点に指摘したように、とくに、従来の一般教育等の科目を教員養成カリキュラムの中でどのように位置づけるか、あるいは当初の一般教育の理念と目標をどのような方法で実現するかが、重要な課題となる。一般教育等の問い直しに関して、カリキュラムの自由な編成をどのように進めるかということが根本問題である。その中で、教職科目の位置づけも定めていかなければならない。その意味では、大綱化は、各大学のカリキュラムの自由化を促すものといえる。

これに対して、免許基準は、本来資格基準であるが、教科科目、教職科目の細目にわたる履修内容を規定しているために、そのままカリキュラム基準となっており、カリキュラムの自由な編成とは矛盾する。

この点に関しては、設置基準の大綱化と、免許基準の在り方とは本来異なるものであるが、免許基準がそのまま、教員養成カリキュラムの基準となっているため、カリキュラムの自由な編成を促す大綱化とは矛盾しており、この意味で、免許基準の在り方については、別途検討して改善することを要望することとした。この点も、さらに今後引き続いての検討課題としたい。

第三に、課程認定について、「1学科1教科の原則は実情と適合しないが問題の解決に対する具体的な提言がない」との指摘もあり、課程認定の問題にもっと踏み込んだ検討をすべきだとの意見があった。しかしまた、「一般学部自身の教員養成への自覚は、問われなければならない。課程認定は、教員養成への意思表示である。責任を負うという側面がある。教員養成学部との連携を言うだけでは困る」とし、課程認定に伴う一般学部の責任について自覚を促す指摘もあった。これらの点については、第III章に、課程認定の審査方針について要望意見を明示するとともに、課程認定を受ける大学の姿勢を明確にする必要を指摘した。

III. 第II章に関わること

第一に、教員配置の格差、教員基準の問題については、多くの意見が寄せられた。「具体的な教員配置の原則を示し、必要性を論証する必要がある、教育学部の教員基準見直し、法改正に伴う審査内規の見直しも必要である」、「教員配置の格差偏りの改善策を具体的に提起せよ、教職科目の教員が免許基準に比して著しく低い」などの指摘があった。「多様な教員配置があることは問題なく、教員基準の低さが問題である」との指摘もあった。なお、この問題の検討に当たっては、「教員養成系の教官の実態については、単科大学、総合大学、新構想大学の類型を配慮しないと平均だけでは不十分である」との指摘もあり、検討方法に関する注意があった。さらに、「教官の増員を要求するだけでなく、課題に対応して、適正な教官の再配置等の努力とこれを可能にする行政努力が必要である」と具体的な改善策に踏み込んだ指摘もあった。これらの点に関しては、大学自身の具体的な検討も期待されており、その点の指摘も行うこととした。

「不完全講座」という言い方に対して、「学科目制は、講座制と異なるので表現を厳密に」との指摘もあった。さらに、「助手定員の配置等の問題は、理想論であり、現実性に乏しい。寧ろ、助手の教授振替の方が必要である」との指摘もあったので、本報告書で配慮した。

第二に、新しい免許基準に基づく、新規科目についての教官の手当についても意見があった。かつて、「道徳教育であったことが、生活科・特別活動・生徒指導でも起こっている、条件整備が必要だ」との指摘であった。「道徳教育も定員化がなかった、生活科も定員化がない、この点は厳しく指摘されるべきである」等である。しかし、これらの点も、第一の点とかかわって、教官の再配置等と関連する問題であり、大学の内部における検討の必要性も指摘することとした。

第三に、学生の実態について検討すべきであるとする見地から、「教員養成学部へ進学する学生

の実態に関する論議が足りない」との指摘があった。

第四に、具体的なカリキュラム問題に関連して、「小学校教科科目としてふさわしい在り方を検討するための専門委員会を設置して検討することを提言する」という意見のように、今後、教育内容の構築に関して積極的な提言を期待する意見として注目すべき指摘であった。同様に、「小学校教科科目の全教科履修は、小学校の担任制度との関係があり、この問題にも触れるべきである。三類型を指摘するだけでなく、積極的な内容づくりが展開されていることを指摘する必要がある」との意見があった。この点に関しては、小学校の教科に関する科目の具体的な試行やその在り方についても、ある程度ふれることとした。小学校教員養成の独自性や小学校教科科目と教科教育法の関連等については、今後さらに具体的な検討を進めたい。

第五に、教育実習の改善についても、「教育実習の在り方、内容の見直しが必要である。当初から委託を見込んだ計画は困る。実習を希望しない学生への対応が必要になっている。意欲等の問題もあるので」という意見を始め、「教育実習」は、「完成教育でなく、教職適性把握、学部授業の動機付け等の機能を重視するように意味転換を図る、附属の教官配置、教育条件、施設充実に配慮すべきである」のように、積極的な教育実習改善への意見が提起されていた。また「学部段階では、教育実践を見る目を養うことに限定すべきだ」のような実習改善への視点も提示されていた。これらの指摘は、委員会の見解にそうものであり、「Ⅲ－４ 一般大学・学部における教育実習」の記述とも共通するので、若干の補正をした。

第六に、大学院への現職教員受け入れについても、積極的な意見が寄せられた。「現職教員の大学院受け入れについては、大学教官の意識改革が必要である、現場の実践課題を受けとめ、教科教育学の再構築への問題意識が必要である」と大学自身の自己変革への要求があった。「教育の現状と問題に照らして、大学院の任務が大である、現職教育の役割を一層明確に示されたい」との大学院の位置づけへの要求も示されていた。「将来における教員養成大学院における教育課程はいかにあるべきか言及されよ」のように将来の大学院の在り方にまで踏み込むことを要求していた。関連して、「実技教育研究指導センターを設けるべきだ、そこに院生研究生も受け入れる」べきだと現職教育の在り方に関わる意見もあった。

第七に、附属学校園の在り方についても、一層積極的な提言を求めており、「附属学校教官の負担の軽減のため、教官定員を増やす必要がある。先導的模範的な教育実践をやるためにも研究研修の機会と経費が不十分である」との指摘があり、また「附属校における教育方法及び実習の効果をどのように評価するか」等附属学校の自己評価とでも言うべき視点も提示されていた。

第八に、教育研究条件の改善について、「教育研究条件の改善充実は更に強調せよ」との指摘があった。さらに「教職科目の充実にも条件整備は不可欠である、特別活動の学問的根拠も不明であるが条件整備が必要である」との指摘もあった。

IV. 第Ⅲ章に関わること

第一に、一般大学の養成の重要性を強調する意見が寄せられた。「一般大学の養成の必要は、学

生の進路という面だけでなく、中等教育の問題としてとらえるべきだ」とする指摘が注目された。つまり、中等教育はどうあるべきか、中等教育の教員はいかにあるべきかということと、養成システムの関連を問うべきだとする問題提起である。また「一般大学の養成」を考える場合、実績は重要であるとしても種々の事情によって生じている実績であり、「実績主義は、多様な教員養成ルートの維持確保と矛盾する、実績の取扱いには慎重であるべきだ」、実績にとらわれない在り方を考察すべきだとの意見もあった。

第二に、一般大学における教職の位置づけについても、「付加的であることは望ましくなくそのために教養選択科目として教職科目を履修できるようにすることにより付加的性格をなくすことができないだろうか、専門学部の共通講座としてその位置を占めることが出来るのではないか」との指摘があった。

この点に関して、一般大学において、教員養成は、直接の責務ではないにしても、教員養成を行う以上、教職課程を単に付加的にみる状況には問題があり、これを克服すべきであることを強調した。

第三に、免許基準の在り方についても、「多様な個性的な教師の養成は学校教育の活性化に不可欠である。履修基準の引き上げが一般大学の負担をもたらし、多様な教員養成を妨げる、履修基準の再検討を求めたい」との意見があった。

また、免許制度の改変が、「履修学生数の増大をもたらし」ことや、「教育史教育は、未来の教員にとって重要なものである、再検討を要する」等の意見も、履修基準の検討を要求する意見であった。

免許基準の再検討については、多数の意見があり、大学設置基準の大綱化のもとにおける免許基準の在り方について改めて検討されるよう要望することを明記した。

教職履修の困難についても、繰り返し指摘され、「4年間に教職課程を履修することが困難で学部の卒業条件を緩和することが出来ないために免許取得者が少ない」との意見であった。このような問題に対処するために、「設置基準大綱化の中で、過重な教職科目に打開策を講ずる必要がある、教職の内容が、学習社会、生涯学習の中で、学校教育に限定されないとすれば、自由科目として、卒業要件と考えることが出来る」等の手だてが必要であるとの意見があった。

免許基準の在り方としては、「免許取得後教職につかない者のために、有効期限を設ける」との指摘がかねてよりあるが、この指摘については十分論議すべき問題点であると考えられる。

第四に、人的物的条件の整備に関する意見も繰り返し提起されていた。「非常勤講師依存等問題、教官定員、施設設備、必要経費に問題がある、学部間互換等の措置が期待される」との意見、「定員増、特に教育学・教育心理学の増強が必要である」、「教育実習の充実を図るためにも、人的条件の充実が必要である」のようにである。いまだに「教職科目の定員配置のない大学がある。必要数の教職科目の教官の定員配置について最終報告で明記せよ」と具体的な提言を求める意見もあった。

単に定員等の措置だけでなく、「道德教育、生活指導、特別活動など教科外教育の領域の研究者

を養成できるように教育内容・方法の講座を拡張する必要がある。教育学の大学院で」のように、実際の担い手を確保するための具体的政策についての要求もあった。この点については、「教職専門の担当教官，教員養成を担当する教員について提言が必要」との意見があるように，教職分野の研究者，後継者養成についての措置が必要であるとする指摘であり，留意すべき点である。ただし，教職科目の科目区分の多様化にしたがって，そのまま研究者養成のシステムが対応すべきであるかどうかには問題もあろう。

第五に，課程認定についての意見もかなり寄せられた。「学科改組等により1学科1教科の課程認定は，実情に合わない，課程認定基準の在り方について再検討の必要がある」，「課程認定には，学部間協力等の実情に配慮されたかった」，「狭い学科の枠を越えることが重要であり，学部間の壁さえも薄くしようというときに学科単位の課程認定は適切でなく，学部単位とすべきである」，「大学の実情と要望に十分適合し得るように緩和と配慮を望む，柔軟な対応を結実させるために厳しい手続きと規制を受けた」，「課程認定の基準に問題がある，不許可のケースがあったことは問題である，矛盾点を明らかにし，詳細に取り扱え」，「1学科1教科の原則は柔軟に適用されるように，要望したい」のようにである。課程認定問題については，さらにこだわりをもって検討するようにとの意向であった。関連して，「課程認定における形式的行政指導は，学問と教授の自由と，教員養成の差異を顕在化させた，この点に言及せよ」との指摘も厳しい指摘であるといえる。

全体として，大学設置基準の大綱化に伴い，学部・部等の再編，学科等の再編は，今後一層激しい勢いで進展するものと考えられ，それに伴って，課程認定の在り方とその適用の仕方については，より柔軟性が求められるので，審査基準の在り方についても再検討が期待される旨，指摘することとした。

第六に，教職課程センターについては，「教職課程センター等の，全学共同利用の管理運営機関の設置を推進すべきである」との推進意見があった。これに対して，「専門と教養の履修に重点をおいた教員養成が望ましく教職課程の統一は画一化につながる恐れがある」，「センター構想の放手の評価は差し控える，学内協力体制の充実化が先決である」のように，センターの設置が，問題をもっているのではないかと危惧の念も表明されていた。

教職課程センターについては，画一的にその設置を求めるものではなく，各大学の実情に応じた検討が必要であることを再確認したい。

第七に，一般大学の教育実習についても，いくつかの意見が寄せられた。まず，「教育実習の新たな意義づけは注目できる，さらに具体化せよ」との指摘があった。また，母校実習は現実態として，これを抜きにして考えることは出来ないものであり，「実習校への謝意，実習校への配慮，母校実習を有るべき実習に転化させる方策が必要である」との意見があった。しかしまた，「出身校実習の効果については不明である，委託校指定校実習についても，経費，指導教官の体制等の問題がある」との否定的な意見もあった。さらに，「多くの職業の中で教職のみが，在学中の実習を求めるのは，バランスを欠くのではないか」との意見があり，「採用試験合格者に教育実習を実施せよ」との主張もあった。

一般大学の教育実習において、母校実習を否定することは出来ない状況にあり、母校実習の有効な活用と母校実習に対する大学の指導性の確立について指摘したが、今後さらに検討したい。

第八に、産業教育教員養成の重要性について、「職業科の教員養成については、今後も重視すべきである。職業高校の教員養成は、一般大学の自主努力に委ねるだけでなく、真剣な対応が必要である。生涯教育、再教育からも、職業科の大学院教育が重要である」との指摘があった。

職業科教員養成の在り方は、職業科高校等の在り方とかかわっており、その関連のもとに養成の在り方を充実させる必要があることを指摘した。

V. 第IV章に関わること

第一に、一般大学の教員養成を支持し、これを推進する方策をさらに強化すべきだとする意見が目立った。「多様な教員集団が望ましい。他の分野で専門技術と社会経験を積んだ者を教員に迎えよ。免許取得のための負担を軽減せよ。そのための改善の積極的対策について提言せよ」、「広い社会科学的視野を持った教員が必要である、教育学部との関係の問題等もある、しかし今求められている、中等教員は特定の養成機関は不要でさえある、多様な資質を持った教員が伸び盛りの子供と接することが必要である」のような意見があった。

このような、一般大学の教員養成を重視していくためには、免許基準の再検討の必要があり、「新免許制度が自由度を大幅に制限してきた、自主的な改善を促すためにも、免許基準の再検討は不可避である、一般大学の養成が重要であることを一層明確にせよ」、「一般大学の課題を現行制度内での充実限定しているが、新免許制度の再検討を避けて通ることが出来ないことを強調すべきである」のように指摘していた。また、一般大学においても、自由な教員養成が可能となるように、「自由で創造的な将来計画を可能ならしめ多様な形態の人間形成に関する研究教育体制の構築を可能ならしめる」ような行政的配慮を要望する意見も出されていた。

第二に、一般大学の大学院を現職教育に活用すべきであるとする点についても、もっと積極的に対処すべきとする意見が寄せられた。「再教育機関として一般学部の専門学科を活用し、教員の資質向上を図ることが必要である」、「修士に一定の枠を設けるなど、長期研修を受け入れ、現職研修に積極的に取り組む必要がある」、「非教員養成系の大学院を現職教育に活用すべきである、生活科でさえも社会科学系大学院で研究できる、教える技術を離れて真理として研究させたい、在職のまま大学院に入学できる制度的保障を拡大すべきである」、「修士における教育が、教員としての能力にどのように寄与するか。専門知識のみで、専修を与えると、学歴社会を助長する、教員の生涯研修と方法を拡充すべきである」等のように、生涯教育の時代における現職教育の積極的な位置づけについての意見が目立った。また、「養成教育と初任者制度との連携を強化し、現職教員の研修に寄与できるように大学を充実させる」ことを求める意見や、「専修免許状に対する待遇面の配慮が足りない、優遇措置を講ずるべきだ。飛び級学生の専修免許状取得に対して配慮すべきだ」のように、専修免許状への待遇改善を求める意見もあった。

第三に、教育界への人材誘致について、「教育界の魅力喪失の原因を掘り下げるべきである、積

極的な提言をせよ、1. 教職の先行きがくらい、2. 教員定数の是正、専科教員の配置、3. 教員待遇の改善、人材の導入のための提言をくみこんでほしい」のように、この問題を重視すべきであるとの意見であった。教育界への人材誘致については、とくに「待遇改善、採用制度の改善の面も含めて積極的な施策を提言せよ」との意見もあった。

教育界への人材誘致の問題については、問題の重要性からみて、本報告書の取りまとめ以後も、引き続いて検討すべき重要な検討課題として位置づけたい。

第四に、教員採用問題については、「臨時採用が多く、問題がある。正規の教員を採用せよ。専修免許取得者に採用上の配慮をせよ」、「試験問題の公表は重要で、教員の適性をはかる内容が衆目にふれる必要がある。試験内容と採用制度を公正な委員会に付託する必要がある、このことを明確にせよ」、「教員採用時期の早期化を図り、人材を教職に誘致する努力をする必要がある」等の意見であった。一般大学からの教員希望者が低減傾向にある原因は、「出産数、採用側の専門性の考え方、採用時期、採用枠、採用過程の問題にある、これらに対する具体的な対策に留意されたい」との指摘もあった。

第五に、教員養成大学の将来についても、さらに期待する趣旨の意見が多かった。「教員養成大学・学部の将来の記述は物足りない、加筆充実を期待する」、「教職課程センターを別に設け、教育学部は、小・養・特殊・芸術・技術・家政の教育を担当することも考えられる」、「新課程の位置づけについて積極的な提言を期待する、在来課程との関連をどう位置づけるべきかの問題について具体的に示されたい」など、変貌しつつある高等教育の在り方の中で、教員養成大学の将来をどう考えるかという点について、期待する意見が目立った。

新課程等を含む教員養成大学・学部の将来については、若干の補正をしたが、事態はなお流動的で不確定要素も多いので引き続き検討したい。

第六に、国際化と教員養成についても、さらに記述内容の充実を期待する意見があった。「留学希望者への正確かつ詳細な情報の伝達、受け入れ体制の一層の整備、担当教官における負担過重の軽減」などを指摘すべきである、「外国人留学生の受け入れについては、各大学が実情に合わせて受け入れるようにすればよい」という受け入れ側の問題も考慮すべきとの意見もあった。

また、「在外研究員派遣枠を拡大するように、国際化の問題として検討されたい」のように、国際化時代における外国留学への措置についても意見があった。

第七に、教員の需給関係と採用状況に関して、「教員採用は教員養成を左右すべきものでない」とするのは、教員養成の姿勢に関する見解であるが、「教員需要正常化のための学級規模の縮小等の提言、新規採用の低下、臨時採用の上昇の異常性を指摘すべきである」、「現実的な対応策を示されたい」のように、採用と需給問題について問題の指摘と解決策を提示すべきだとの要請もあった。

以上のように、「中間まとめ」の全般にわたって、さらに貴重な意見が寄せられたが、本報告書作成の日程の関係もあって、一部補正加筆修正を行うにとどまった。しかし、「はじめに」においても述べたように、さらに検討を必要とする問題については、とくに今後の重要な検討課題とし

て問題を残した点もあることをご了承いただきたい。また今後、大学の自主的改善努力を一層促進するとともに、条件整備等に関して意見のまとまった重要な事項については、関係諸機関への要望も行うべきだとの意見も出されており、引き続き委員会において検討の上、適切に対処したい。

教員養成制度特別委員会

○印は小委員会委員

委員長	○ 將 積 茂	(愛知教育大学長)
委員	谷 本 一 之	(北海道教育大学長)
〃	○ 横須賀 蕉	(宮城教育大学教授)
〃	篠 筥 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)
〃	○ 篠 田 弘	(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)
〃	山 田 深 雪	(島根大学長)
〃	今 掘 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)

前委員（平成元年6月以降）

丸 井 文 男	(前愛知教育大学長)	(平成元年6月30日まで)
石 井 久	(前北海道教育大学長)	(平成元年8月26日まで)
志 賀 史 光	(前大分大学長)	(平成2年1月26日まで)
安 永 武一郎	(前福岡教育大学長)	(平成2年2月19日まで)
小 林 哲 也	(前京都大学教授)	(平成2年3月31日まで)
小 松 教 之	(宮城教育大学教授)	(平成2年4月27日まで)
潮 木 守 一	(名古屋大学教授)	(平成3年3月31日まで)
金 築 修	(前島根大学長)	(平成3年4月5日まで)
関 四 郎	(前東京学芸大学長)	(平成3年11月9日まで)