

# 今後の教員養成と教育学部のあり方について

## 第一次報告書

国立大学協会教員養成特別委員会

○教員養成特別委員会

委員長	木下繁彌	(大阪教育大学長)
委員	吉原泰助	(福島大学長)
〃	貴志浩三	(宇都宮大学長)
〃	岡本靖正	(東京学芸大学長)
〃	中嶋嶺雄	(東京外国語大学長)
〃	矢谷隆一	(三重大学長)
〃	須藤正克	(福井医科大学長)
〃	加茂直樹	(京都教育大学長)
〃	原田康夫	(広島大学長)
〃	溝上泰	(鳴門教育大学長)
〃	野村新	(大分大学長)
専門委員	横須賀薫	(宮城教育大学教授)
〃	浦野東洋一	(東京大学教授)
〃	山崎準二	(静岡大学教授)
〃	篠田弘	(名古屋大学教授)
〃	山田昇	(奈良女子大学教授)
〃	羽田貴史	(広島大学助教授)

## 今後の教員養成と教育学部のあり方について

国立大学協会教員養成特別委員会

近年、中央教育審議会を中心とする一連の教育改革への胎動と、教育をめぐる現実の困難な問題状況の中で、教員の資質能力と教員養成のあり方があらためて問い直されている。平成9年の教育職員養成審議会第一次答申に基づいて、平成10年には、教育職員免許法が改正され、平成11年度ないしは平成12年度より、新しい免許基準に基づく教員養成が着手されることになった。新免許基準により、教職科目の修得に比重を置いた教員養成カリキュラムが採用され、教員養成を行う各大学においては、新たな対応を迫られている。この間、平成9年には、介護等体験特例法により、義務教育の教員免許状を取得する者に介護等体験が必要とされることになった。

また、少子化等による教員需要の減少によって、教育学部等における教員養成を目的とする者の入学者定員の縮小が図られ、すでに過去10年間にわたって教員養成課程の学生数は、2万人から1万5千人に減少していたが、さらに平成10年度より12年度にかけてわずか3年間で、5千人の入学者定員が重ねて縮小されることになった。その中で、従来、校種別に設置されていた教員養成課程が、急速に改組改編されて、学校教員養成課程等の新たな教員養成課程へと転換しつつある。

その上、平成10年度の教育職員養成審議会第二次答申により、現職教員の再教育を中心とする大学院の役割と現職教育の機能を発揮するにふさわしい大学院教育のあり方が問い直されつつある。

このように、現代の教育改革に対応するために、教員の養成と現職教育の問題が、多面的に問い直され、これに対応する大きな制度改革が推進されつつある。

このような状況の下で、本委員会としては、教育改革とこれに対応する教員養成・現職教育のあり方について、各大学・学部の真剣な検討が進められつつある過程をふまえて、将来の教員養成と教育学部等のあり方を、全国的な見地から、あらためて問い進める必要を痛感し、現在の状況と問題についての基礎調査を行うとともに、それを基礎に引き続いて、教員養成と教育学部等のあり方についての審議検討を進めることとした。

そのために、平成10年11月、国立の教員養成大学・学部については、学部長に、またすべての国立大学の学長に宛てて、次の三点についての基礎調査を行った。

第一に、国立の教員養成大学・学部等の改組・改編がどのように進められてきたか、あるいはどのように再編されようとしているか、新課程をどう評価するか、附属学校の位置づけはどうか、さらに今後どのようなあり方が可能であるかなどについて、現状と意見について尋ねた。

第二に、昭和63年に免許法が改定されて10年を経過したが、前回改定による成果や問題点が、なお十分に吟味されてこなかったこともあり、その点をふまえつつ、今回の免許法改定にどのように対応しようとしているか、新しい制度をどのように受けとめているか、実施についてどのような問題があるか、介護等体験についてはどのように対応しているか、課程認定のあり方や教員の資質向上のあり方についてはどうか等について尋ねた。

第三に、大学院修士課程の教員養成における役割や、そのあり方についての全般的な事項と、教育職員養成審議会第二次答申に基づいて、「とくに高度専門職業人養成のための、1年課程の特化された修士大学院」への対応等について尋ねた。

以上の諸点を中心に、特に第二、第三の点については、一般大学・学部における教員養成への関わりをも念頭に、すべての大学の学長を対象に基礎調査を行った。

これらの調査を通して、真に教員の資質能力の向上とは何か、そのために何が必要かについての検討をさらに進めていくことが、必要である。

以上により、今回、とりあえず、平成10年11月時点における基礎調査の回答を集約した結果について、当面の報告書として第一次報告書を作成しましたので、それぞれの大学における検討に当たっては、本報告書を全国的な動向についてご理解いただく一助として御参考にしていただければ幸いです。

平成11年3月

教員養成特別委員会委員長

木下繁彌

## I 国立教員養成系大学・学部の改組・改編について

国立教員養成系大学・学部の改組・改編については、次の5項目にわたって意見の集約とその結果の特徴について報告することとしたい。

国立教員養成系大学・学部は、行政改革の渦中の教育改革の一環として、少子化とその影響による教員採用数の減少という状況を受けて、平成10年度ないし12年度の3年間に、さらに入学定員を5000名減らすという問題に直面し、学部の改組・改編等による、大きな転換を迫られてきたのである。

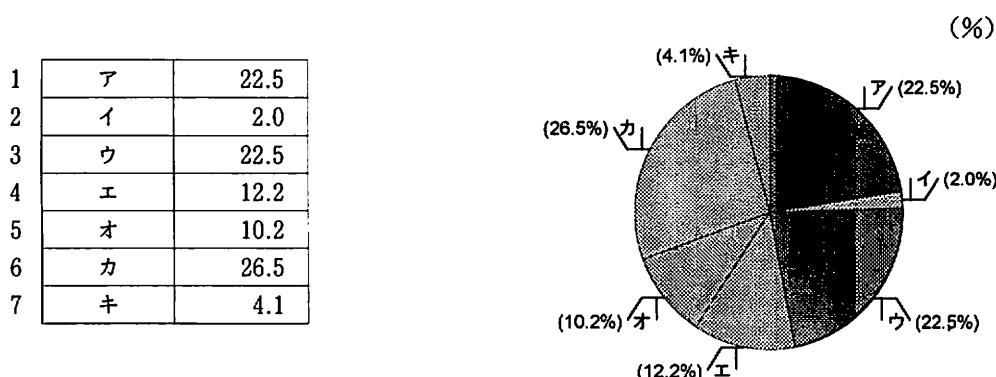
このような、過去10年間の5000人に加えて、今回、さらに「5000名縮減」という状況の下で、各大学・学部がどのような問題状況におかれているかを、これらの問題を通して検討するとともに、教員養成系大学・学部の今後の大学としてのあり方を考えていくこととしたい。

1. いわゆる「5000名縮減」問題に関して
2. いわゆる「統合型教員養成課程」問題について
3. 教員養成系大学・学部の今後の役割に関して
4. 「新課程」（非教員養成課程）及び「学科」に関して
5. 教員養成系大学・学部と関係諸機関の連携について

### 1. いわゆる「5000名縮減」問題に関して

(1) 【問1】教育学部等の入学定員「5000名縮減」の方針が出された段階（平成9年5月時点）での各大学・学部における改組・改編計画の取り組み状況は、『図1』のようにほぼ三分されていたといえることができる。

図1 H9年5月時点での改組・改編計画の状況



- 1-ア 文部省と折衝中      2-イ 具体案まとまる      3-ウ 具体案検討中      4-エ 検討必要の議論中  
 5-オ なにも議論なし      6-カ すでに終了の認識      7-キ その他

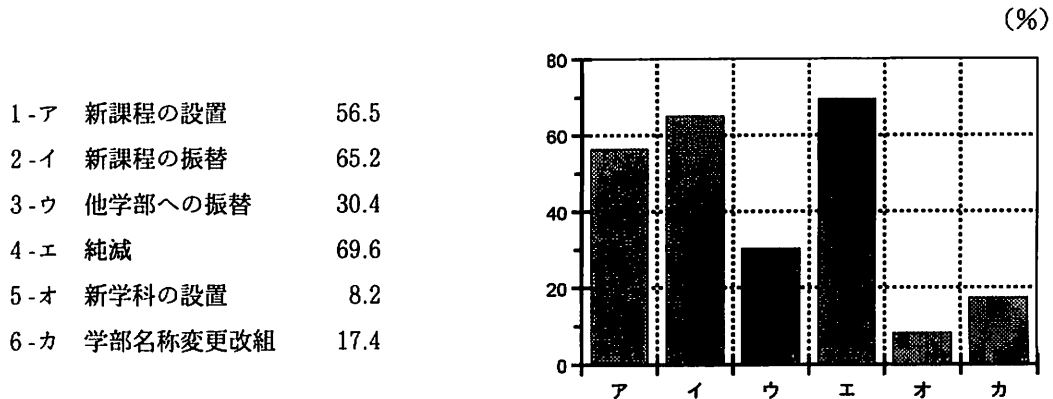
すなわち、「具体案をもっていたところ」（「1. 具体案があり、文部省との交渉に入っていた」＋「2. 具体案がまとまりつつあった」）が24.5%（12大学・学部）、「検討中ないしは必要との論議中」（「3. 具体案作成に向けて検討に入っていた」＋「4. 改組・改編の検討にはいるべきだという議論がされていた」）が34.7%（17大学・学部）、そして「何も動きはなかったところ」（「5. 何も議論さ

れていなかった」+「6. すでに改組・改編は終了していた」)が36.7%であった。

「すでに改組・改編は終了していた」と回答した大学・学部の多くは、上記方針が出される以前の段階で、大学設置基準大綱化問題や教養部改組問題等と連動して教育学部においても学生定員や教官定員の異動が行われていたため、「すでに終了の認識」を持っていたためと思われる。

(2) 【問2】改組・改編計画の具体的内容は何だったのか、という点に関して、【問1】で具体案の検討について回答した(1, 2, 3)23大学・学部に複数回答可で尋ねた結果は、『図2』の通りである。

図2 改組・改編計画の内容(複数回答可)



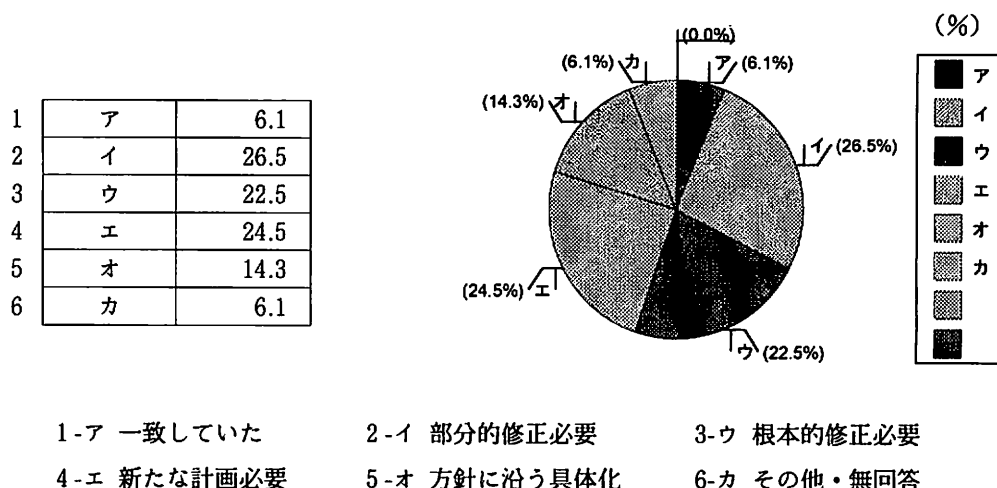
「教員養成課程学生定員の純減(69.6%)」や「教員養成課程学生定員の新課程(非教員養成課程)への振替(65.2%)」、あるいは「新課程の設置(56.5%)」という方策が相対的に多く、教員採用者数の絶対的減少に、各大学・学部は教員養成課程学生定員を減らし、その削減分は新課程の設置・充実に充てる形で対応しようとしていたことがわかる。

また、「学部名称変更を含む改組」を計画していたとする4つの学部は、「5000名削減」方針に連動して、いずれもその実現を果たしたが、「新学科の設置」を計画していた2つの学部は、いずれもこれを実現できなかった。

(3) 【問3】では各大学・学部で計画していた改組・改編の内容と「5000名削減」方針の内容との関係はどのようであったのかを尋ねた。『図3』はその結果である。

「一致していた」とするところは6.1%(3大学・学部)に過ぎず、「部分的修正が必要」で済んだところは26.5%(13大学・学部)であった。これに対して、全体の半数近くの23大学・学部では、「根本的修正」や「新たな計画の必要」を迫られ、7つの大学・学部では、「特に計画はなかったので、方針に基づいて改組・改編を具体化した」と回答しており、殆どの大学・学部において何らかの練り直し等を迫られたことがわかる。

図3 5000名縮減方針と改組・改編計画の関係



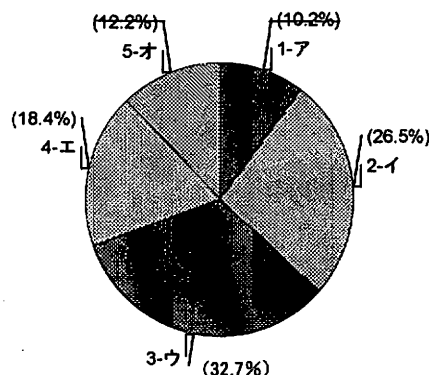
(4) 【問4】は、今回の「5000名縮減」方針と実施方法についての意見を自由記述で求めたものである。文部省の施策に対する意見だけではなく、改組・改編についての自らの大学・学部の対応方針のみを述べたもの（4 対応方針のみ記述）もあった。

全体としての記述内容は、図示（『図4』）した5つの傾向にまとめられる（1-ア やむを得ない。2-イ やむを得ないと思うが、問題がある。3-ウ 大いに問題がある。4-エ 対応方針のみ記述。5-オ 記述なし。）

図4 5000名縮減の方針と実施方法に対する自由記述の意見分布（実数）

1-ア	やむをえない	5
2-イ	やむをえないが問題あり	13
3-ウ	大いに問題あり	16
4-エ	対応方法のみ記す	9
5-オ	記述なし	6

1-ア	5 (10.2%)
2-イ	13 (26.5%)
3-ウ	16 (32.7%)
4-エ	9 (18.4%)
5-オ	6 (12.2%)



2-イの「やむを得ないと思うが、問題がある」の意見内容は、次のようなものがあつた。

- 必要以上に、縮減の標的にされた。
- 学級定数の見直しが必要。
- 早めに方針を出してほしかった。
- 検討時間が少ない。
- 数字的裏付けのある説明がほしかった。
- 算定に具体性が欠ける。
- 免許の開放制との関係から矛盾を感じる。
- 資質の高い教員養成のためには、マイナスではないか。
- 市場原理優先の危険性を感じる。
- 基本方針が不確定のため、対応に混乱が出た。
- 数だけの削減が優先

された。□教官数を連動することは問題。□学部のあり方の議論がまず必要ではないか。

3-ウの「大いに問題がある」の意見内容にも次のような指摘があった。

□根拠不明。□本質的教育政策を欠いている。□学級定数をまず見なおすべき。□教育学部だけの問題にしたことは問題。□あまりにも機械的な縮減。□安易な行財政改革である。□全く無責任。□全く唐突。□平成16年度の単年度需要を根拠にすることに矛盾。□新課程路線の評価をしないままの縮減。□文部省の新課程の位置づけの変化に問題。□各種審議会等での検討と縮減作業がちぐはぐ。□方針が不明確。□一方的導入。□計画養成の基盤を損なう。□短時間に過ぎる。□最初に人数ありきで大学の努力の評価は無い。

全体としてみれば、「やむをえない」と考えている者と批判的見解を述べている者とが、拮抗しているが、「やむをえない」と感じながらも、問題点を指摘する者も相当数あった。指摘された問題点としては、「文部省方針の不明確さ」、「まず縮減ありきの姿勢」、「ゆっくり検討する時間の不足」、「まず学級定数の見直しが必要」などであった。

「4-エ 対応方針のみ記述」した各大学・学部の改組・改編の方針は、「生涯教育など学校教育以外の諸領域に関する新課程を設置することなどによる教員数減の最小限のくい止め」という点で、ほぼ共通した意見が見られた。

## 2. いわゆる「統合型教員養成課程」問題について

(1) 【問10】及び【問11】は、最近の教員養成課程の改革の主流となった、いわゆる「統合型教員養成課程」の長所と短所に関して尋ねた設問である。この場合の、「統合型教員養成課程」とは、従来の「小・中・高校及び養護学校に対応した教員養成課程」から、「初等教育・中等教育の教員養成課程」や「学校教育教員養成課程」に再編されたものをさすが、このスタイルを採用しない方針を固めた1学部を除いてすべての大学・学部が採用し、かつその圧倒的多数は、後者の「学校教育教員養成課程」である。

まず、『図5』と『図6』が、それぞれ「その他」を含む9つの選択肢を用意して長所と短所を3つ以内の複数選択可で尋ねた【問10】の結果を表したものである。

図5 「統合型教員養成課程」の長所（複数選択可）（その他 略）

1-ア 小中連続性理解	77.6
2-イ 教科専門の力量	46.9
3-ウ 教職教養の力量	44.9
4-エ 複数免許取得容易	59.2
5-オ 中学複数免許容易	4.1
6-カ 学生自由選択可	22.4
7-キ 学生配分容易	4.1
8-ク 入試システム単純	14.3

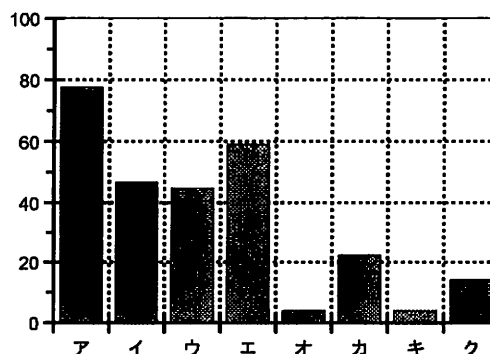
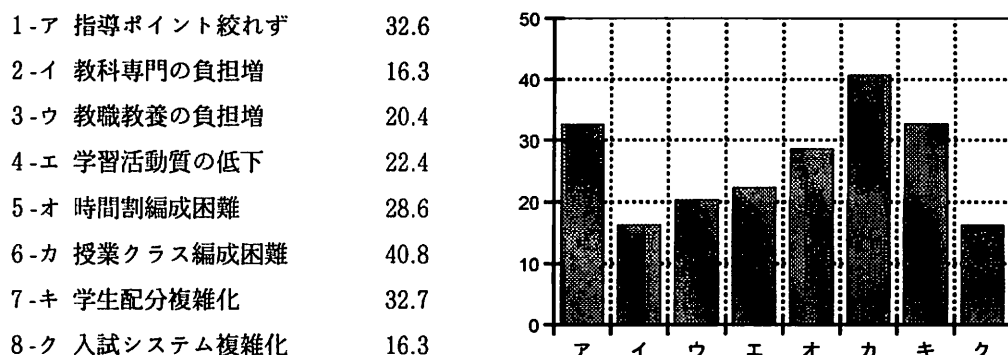




図6 「統合型教員養成課程」の短所（複数選択可）（その他 略）



全体的な傾向として、短所より長所の指摘率の方が高いといえる（「その他」を含む指摘実数の単純合計で長所が134，短所が106）。内容的にも長所が「小中学校の連続性の深い理解を図ることが出来る(77.6%)」「小学校教員志望の学生にも教科専門の力をつけることが出来る(46.9%)」「中学校教員志望の学生にも教職教養の力をつけることが出来る(44.9%)」「学生に中学校の複数教員免許状を取得させやすい(59.2%)」という4つの項目に比較的集中しているのに対して、短所は「複数免許状の取得を可能とするようなカリキュラム・時間割編成が困難となる(28.6%)」「各免許状取得者数の予測がつけにくくなり、授業クラス編成等の点で困難となる(49.8%)」「教育実習の学生配分等において複雑・困難となる(32.7%)」という3つの項目の指摘率が相対的に高い。すなわち、前者が「統合型課程」の理念的な事柄を意味する諸項目諸項目であるのに対して、後者は「統合型課程」を実務的に実施していく際の事柄を意味する諸項目であるといえよう。

(2) このような全体傾向は、「統合型教員養成課程」のメリット・デメリットを自由記述で尋ねた【問11】の記述内容からも指摘することが出来る。46大学・学部の内、31大学・学部が次のような回答をしている。

メリットとしては、次のような諸点があげられている。

課程内のコース別カリキュラムを区別することによって教職重点コースと教科重点コースを設定でき、特徴ある教師養成が出来る。 個性の伸張と得意分野づくりに取り組みやすい。 個性ある教員の養成の可能性。 募集人員の枠が大きくなる。 教員の需要種別に対応できる。 従来から小・中・高校免許取得を指導してきたが、この方向性が明確となる。 校種を越えた教育的課題に対応しうる視野を獲得できる。 中学校教員に専門教科の教員である前に「人間の教師としての自覚と責任」を喚起する意味で有効。 総合的な力を伸ばすという点。 初等教育教員養成課程は幼小の、中等教育教員養成課程は中等のそれぞれ一貫した教育に対応できる。 就職の際、複数免許取得は有利になる。 小中学校2免許取得は離島僻地の教育振興に有益である。 学生の自由選択の幅が大きくなった。 学生は入学後に、学校種を選択できる。 教科専門の教員が小学校課程の教育に疎遠だった傾向を改善できる。

次に、デメリットに関しても、次のような多様な指摘がなされている。

小中学校の教育の連続性と境界性が何であるかが不明確な現状では一つの課題に異質な養成プログラムが同居し弊害が生まれる。 小中ともに「教員の専門」とは何かを説明しづらくなる。 入口は一つでも中で特化されるならば同じことになる。 履修指導が不徹底の場合中途半端になる。 小学

校中心に純化するとしたらデメリットになる。□一貫した学習を系統的に行うという面で問題あり。  
 □中学校等の教科別の専門性が薄れる。□教科専門に対するアイデンティティが薄くなった。□入学後に自分の素質に応じて選択できるメリットもあるが、意識形成に遅れを生じる可能性もある（指導の必要性）。□必要単位に拘束され、自由な学習研究の時間が少なくなる。□安易に多くの免許取得に流れ実質的な教育が身につかない恐れ。□履修カリキュラムが過密化し、学生の科目選択の幅が狭まった。□小学校1種、中学校1種取得のための教育実習にかかる負担が大きい。□2種類の免許取得で取得単位数が増えて、大学審答申が指摘する「履修単位数の上限設定」の考え方と矛盾が生ずる。□カリキュラム数が多くなり、実際に時間割がくめるかどうか危惧がある。□教科教育コースにおける小及び中免許取得希望者が年次ごとに流動的になる。□学生数が多い場合は分けないとやりにくい。□教育実習期間の確保と学部における履修の調整に困難を生じる。□一括して学生募集を行うことにしているが（音美体を除く）、教科専攻による極端なばらつきが生じることにどう対応するかが問題。

全体として、教員需要に柔軟に対応できるという点と小・中を見通すことの出来る教員養成という理念としてはメリットもあるが、他方でその理念を具体化していく実施上指導上の問題は多いと考えられているといえることができる。

### 3. 教員養成系大学・学部の今後の役割に関して

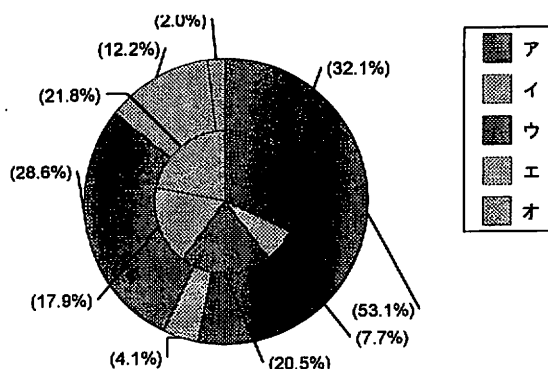
(1) 【問12】は、各学校種段階の教員就職者の内、教員養成系大学・学部卒業者の占めている割合を示した上で、今後の方向を尋ねたものである。この設問に関しては、教員養成系大学長・学部長のみならず、その他の一般の国立大学長にも、同様に尋ねたものであり、両者の回答結果を比較できるように『図7-1』から『図7-5』のように外円に学部長意見、内円に学長意見の動向を表した。

参考 教員就職者中、教員養成系大学・学部卒業者の占める割合（現状）

学校種別	教員養成系	高い割合を占める教育機関
幼稚園教員	2%	短期大学76%
小学校教員	74%	一般大学18%
中学校教員	46%	一般大学42%
高校教員	14%	一般大学66%
障害児教育教員	49%	一般大学30%

図7-1 幼稚園教員について

	学長	学部長
ア 1	32.1	53.1
イ 2	7.7	4.1
ウ 3	20.5	28.6
エ 4	17.9	12.2
オ 5	21.8	2.0



- ア 今以上比率を高める
- イ 現状維持で短大で
- ウ 短大の比率減
- エ なんともない
- オ 無回答

図7-2 小学校教員について

	学長	学部長
ア 1	46.2	85.7
イ 2	24.4	12.3
ウ 3	2.6	0.0
エ 4	7.7	0.0
オ 5	19.2	2.0

ア 今以上比率高める    イ 現状維持  
 ウ さらに一般大学で    エ 何ともいえない  
 オ 無回答

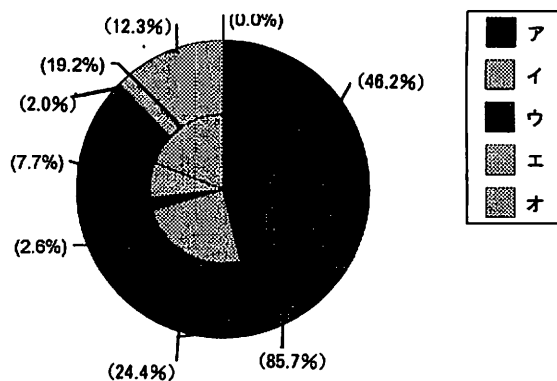


図7-3 中学校教員について

	学長	学部長
ア 1	29.5	65.3
イ 2	41.0	32.7
ウ 3	10.3	0.0
エ 4	3.8	0.0
オ 5	15.4	2.0

ア 今以上比率高める    イ 現状維持  
 ウ さらに一般大学で    エ 何ともいえない  
 オ 無回答

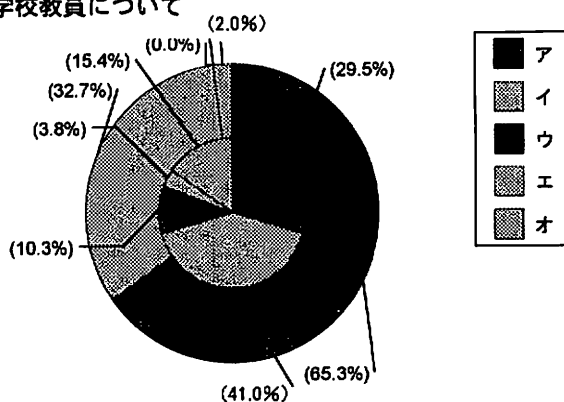


図7-4 高等学校教員について

	学長	学部長
ア 1	14.1	34.7
イ 2	46.2	55.1
ウ 3	19.2	6.2
エ 4	5.1	2.0
オ 5	15.4	2.0

ア 今以上比率高める    イ 現状維持  
 ウ さらに一般大学で    エ 何ともいえない  
 オ 無回答

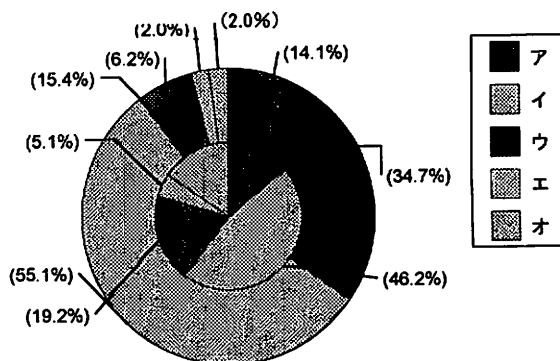
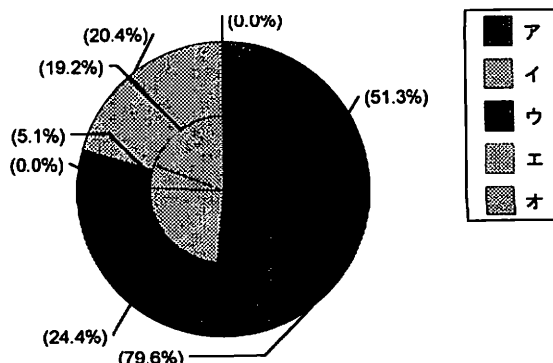


図7-5 障害児教育諸学校教員について

	学長	学部長
ア 1	51.3	79.6
イ 2	24.4	20.4
ウ 3	0.0	0.0
エ 4	5.1	0.0
オ 5	19.2	0.0

ア 今以上比率高める    イ 現状維持  
 ウ さらに一般大学で    エ 何ともいえない  
 オ 無回答



全体的傾向としては、一般大学長の回答結果よりも、教員養成系学長・学部長の回答結果の方が、すべての学校種教員について、「今まで以上に教員養成大学・学部の比率を高めるべきである」とする意見がかなり大勢を占めており、教員養成系大学・学部の今後への期待と意思とがうかがわれる結果となっている。

一般大学長の回答結果は、いずれの学校種教員においても、「現状維持」、「何ともいえない」と無回答の割合が相対的に多く、明確な意思が読みとりにくい。しかし、幼稚園教員については、「短期大学の比率を低め、一般大学、教員養成大学・学部からの供給を高めるべきである」とする意見や、高等学校教員については「教員養成大学・学部ではなく、一般大学での養成を主体とすべきである」とする意見が多く、その点においては一定の明確な意思が伺われる結果となっている。

(2) 【問13】と【問14】は、国立教員養成系大学・学部の今後の基本方向について尋ねたものであるが、前者は、一般的に考えた場合、後者は、回答者の所属する大学・学部についての場合として、それぞれ「その他」を含む10の選択肢について尋ねたものである。また、両者の問いについて、教員養成系大学長・学部長と一般大学長のいずれについても尋ねたので、『図8』及び『図9』は、その両者の回答結果を表すものである。

図8 国立教員養成系大学・学部の今後の基本方向について（複数選択可）

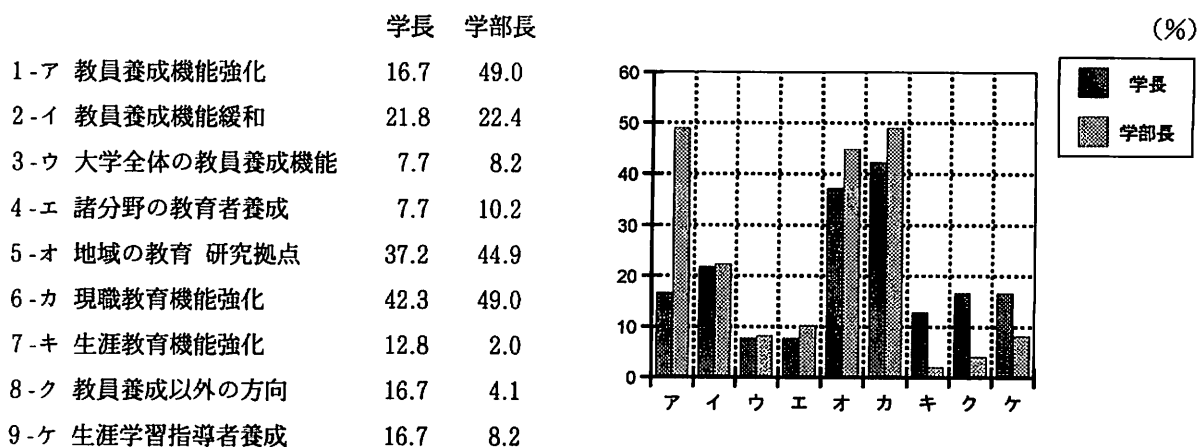
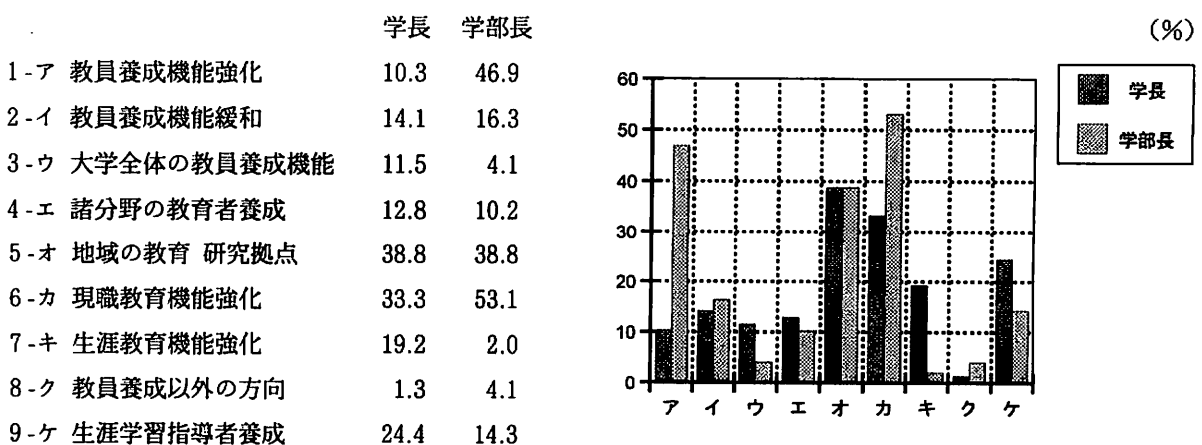


図9 所属教員養成系大学・学部の今後の基本方向について（複数選択可）

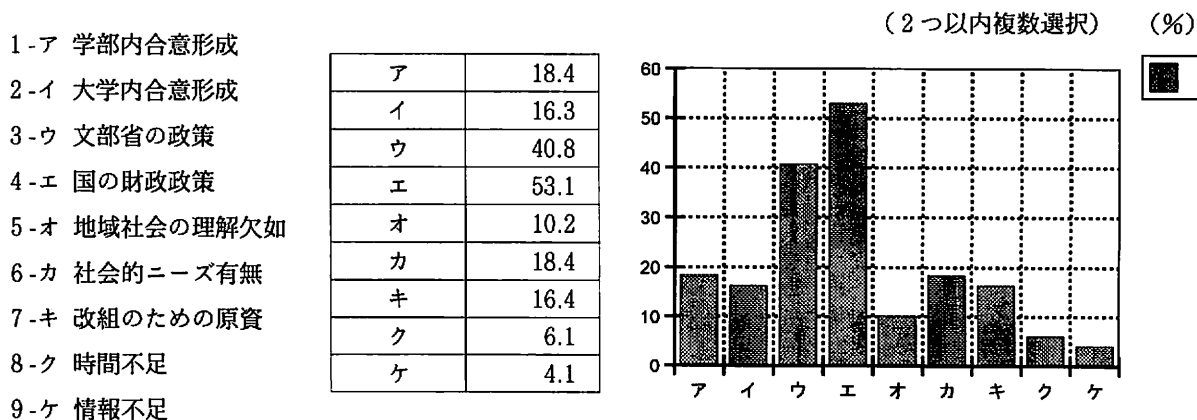


全体の回答傾向は、一般的に考えた場合と、所属する大学・学部について考えた場合のいずれについても、「学校教員養成の役割・機能をより強める」、「地域における教員養成・教育研究の拠点とする」、「学校教員に対する現職教育機能を強める」の3つの項目に指摘が相対的に集中しているということが出来る。しかし、一般大学長の回答結果は、教育大学長・学部長の回答に比べると、とくに「学校教員養成の役割・機能をより強める」とする項目の指摘は低い。むしろ、「一般社会人に対する生涯教育機能を強める」、「教員養成以外の方向に転換する」、「生涯学習の教育機能を充実させ、指導者を養成する」等の項目について、教員養成系大学長・学部長より高い割合で回答している。ただし、「教員養成以外の方向に転換する」ことに関しては、一般的には支持しながら、所属する大学・学部の場合についてはそれが困難であると感じており、その方向を指摘した者の割合は低かった。

(3) 【問14】で回答した今後の基本方向に進める場合に、どのような問題があると感じているのであろうか。この点について、【問15】は、「その他」を含む10の選択肢について、2つ以内の複数選択可として尋ねた。

『図10』がその結果を表しているが、「文部省の政策(40.8%)」と「国の財政政策(53.1%)」の2つの項目を指摘した者が多かった。今回の「5000名縮減」方針とそれへの対応に追われた事態に象徴されるように、各大学・学部が進むべき基本方向を模索し、足を踏み出そうとする際に、矢張り現実的には国の政策と財政が基本方向を左右する要因として横たわっているという認識が示されているということが出来る。

図10 教員養成系大学・学部が選択する方向に進もうとするときに問題となる点



(4) 【問16】は、各大学・学部における現在の改革課題について尋ねた。「学部理念・制度等に関する課題」、「学生教育の向上に関する課題」、「学生の就職等に関する課題」の3つの内容カテゴリー毎に7つの項目、「その他」を含めて、合計22の項目を選択肢として用意し、3つ以内の複数選択可として回答してもらった。

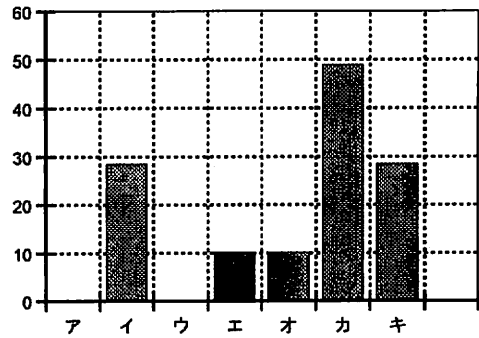
『図11』は、その回答結果を表したものである。全体として、注目される項目は、6-カ「大学院の整備・充実(49.0%)」、15-ソ「教員法改定に伴う教員養成カリキュラム全体的見直し(44.9%)」、17-チ「教員就職率の向上(46.9%)」の3つの項目であり、それぞれ半数近い指摘がなされている。教員養成系大学院修士課程や連合大学院博士課程の整備問題、教員法改定や厳しい教員採用状況への対応問題など、現時点での教員養成系大学・学部をめぐる焦眉の課題がこの結果に表れていることが出来る。

図11 改革の重点課題（3つ以内複数選択）

(%)

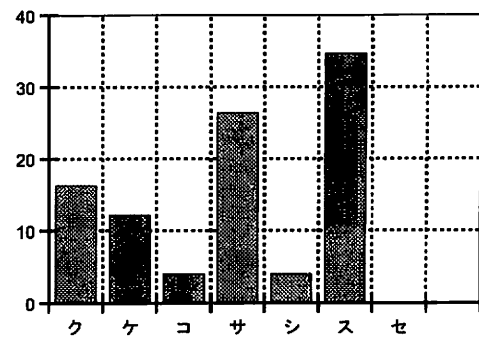
学部理念制度等課題

1-ア 生涯学習ニーズ対応	ア	0.0
2-イ 現職研修対応	イ	28.6
3-ウ 留学生増加対応	ウ	0.0
4-エ 入試見直し	エ	10.2
5-オ 理念等再検討	オ	10.2
6-カ 大学院整備	カ	49.0
7-キ 新課程整備等	キ	28.6



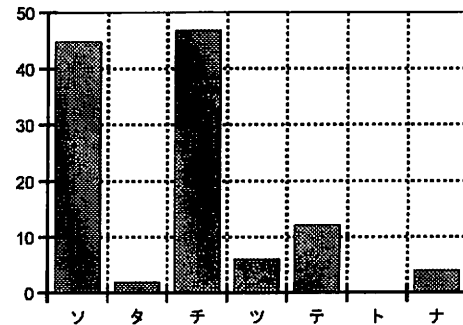
学生教育向上課題

8-ク 学生多様化対応	ク	16.3
9-ケ 授業改善等	ケ	12.2
10-コ 指導体制充実	コ	4.1
11-サ 教育実践力強化	サ	26.5
12-シ カリキュラム整備	シ	4.1
13-ス 体験的学習機会充実	ス	34.7
14-セ 自主的活動活性化	セ	0.2



学生就職課題

15-ソ カリキュラム見直し	ソ	44.9
16-タ 教職志向低下対策	タ	2.0
17-チ 教員就職率向上	チ	46.9
18-ツ 複数免許取得制度	ツ	6.1
19-テ 諸分野への就職指導	テ	12.2
20-ト 新課程内容見直し	ト	0
21-ナ 研究教育条件充実	ナ	4.1



次に、指摘の多かった項目は、2-イ「現職教員の研修への対応(28.6%)」、7-キ「教員養成系課程以外の課程の新設・整備・充実(28.6%)」、11-サ「いじめ・不登校などの教育問題へ対応する教育実践力の強化(26.5%)」、13-ス「教育実習や子どもと直接触れ合う体験的学習機会の整備・充実(34.7%)」などであり、それぞれおよそ4分の1あまりの指摘があった。これらは、教育活動の面に関する項目が多く、先に指摘した3項目の具体的内容に関わる項目であり、当面する現実の教育的な課題への対応が厳しく自覚されているものといえることができる。

さらに、3つの内容カテゴリーの別に考察してみると、「学部理念・制度課題」がもっとも多く指摘されており、これに次いで、「学生就職対策課題」、それから「学生教育向上課題」が続いている。ハード面の改組・改革が実行されている現段階の傾向と見られるが、それが進むに従って、改革の課題は、次第に、「学生就職対策課題」へ、引き続いて「学生教育向上問題」へと移行していくものと考えられる。

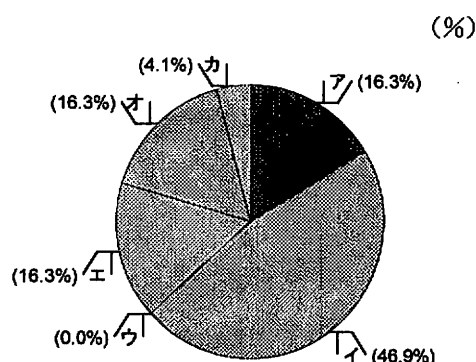
#### 4. 「新課程」(非教員養成課程) 及び「学科」に関して

(1) 【問17】では、「新課程」及び「学科」が現状において有効な役割を果たしているかどうかの認識について尋ねた。『図12』は、その結果を表しているが、「問題が多い」という意見は全くなく、「有効な役割を果たしている(16.3%)」と「有効な役割を果たしているところもあるが、問題のあるところもある(46.9%)」とあわせて6割あまりとなり、問題を抱えながらもまずまずの現状にあるとの認識が表明されている。

図12 「新課程」及び「学科」の現状

- 1-ア 有効な機能追求
- 2-イ 一部問題点あり
- 3-ウ 問題点多い
- 4-エ なんともいえない
- 5-オ 新課程ない
- 6-カ 無回答

ア	16.3
イ	46.9
ウ	0.0
エ	16.3
オ	16.3
カ	4.1

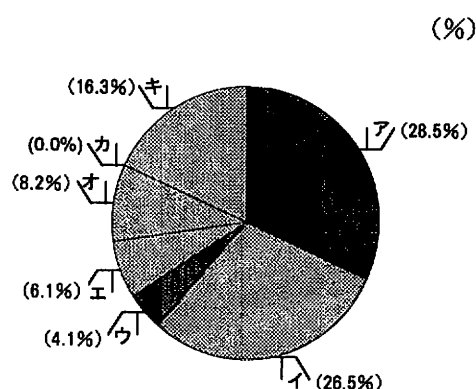


(2) 次に【問18】と【問19】において、新課程と今後について尋ねた。

図13 「新課程」の今後

- 1-ア 現状維持でよい
- 2-イ 内容再編すべき
- 3-ウ 規模縮小すべき
- 4-エ 拡大する
- 5-オ 原資として利用
- 6-カ 廃止すべき
- 7-キ その他

ア	28.5
イ	26.5
ウ	4.1
エ	6.1
オ	8.2
カ	0.0
キ	16.3



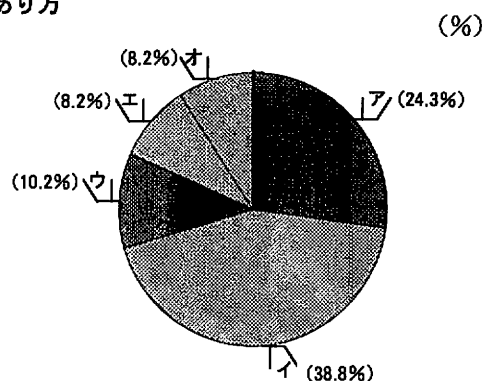
『図13』は、【問18】の結果を表しているが、「現状維持でよい(28.6%)」、「新課程としては維持するが内容は再編すべき(26.5%)」とする意見が、それぞれ4分の1あまりとなっている。規模を縮小したり、あるいは拡大したりする意見は、それぞれ1割にも満たず、「廃止すべき」は全くなかった。内容的な再編・整備を進めながら、現在の役割を一層充実・遂行できるようにしたいとする意思がうかがえる。

「その他」が1割以上あるが、「未だ判断できない」や「改組後の状況が予測できないといった回答以外に、「まず内容の充実を図ること」といった内容の回答が4学部あった。

図14 望ましい新課程のあり方

- 1-ア 教員養成補完
- 2-イ 新専門家養成
- 3-ウ 幅広い教養教育
- 4-エ 再検討の余地
- 5-オ その他

ア	24.3
イ	38.8
ウ	10.2
エ	8.2
オ	8.2



『図14』は、【問19】で新課程の今後のあり方を尋ねた結果であるが、これも現在の理念とされる「新しい専門家養成を目指す(38.8%)」と「教員養成を補完する役割(25.5%)」に集中している。「幅広い教養教育を行う」や「教育目標が明確でないため、再検討の余地がある」という項目の指摘は1割前後であった。

「その他」には、「新しい専門家養成」と「教員養成の補完」を合わせた方向であるとの意見や「教員養成との相乗効果の発揚」を図る方向であるとの意見があった。

#### 5. 教員養成系大学・学部と関係諸機関の連携について

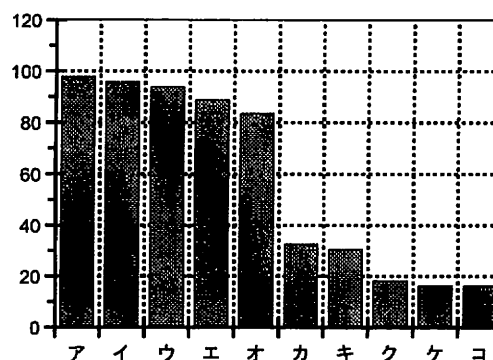
(1) 【問20】と【問21】は、附属学校園との連携問題について尋ねた。

【問20】は、現在の連携活動の内容を「その他」を含む11の項目を選択肢として尋ね、『図15』は、その結果を指摘された割合の高い順に並べたものである。

図15 学部と附属学校園が連携して実施している取り組み（複数選択可）

- 1-ア 事前事後指導
- 2-イ 教育実習
- 3-ウ 学部教員派遣
- 4-エ 共同教育研究
- 5-オ 学部授業の担当
- 6-カ 学生と附属生徒交流
- 7-キ インターネット化
- 8-ク 附属施設等の利用
- 9-ケ 附属授業の担当
- 10-コ 公開講座開催

ア	98
イ	95.9
ウ	93.9
エ	89.0
オ	83.7
カ	32.7
キ	30.6
ク	18.4
ケ	16.3
コ	16.3



「教育実習の事前・事後指導(98.0%)」、「教育実習(95.9%)」、「附属学校の公開教育研究会への学部教官の派遣(95.9%)」、「附属教員と学部教員との共同した教育研究の取り組み(89.8%)」、そして「附属教員による学部授業の担当(83.7%)」という5つの項目に集中し、いずれも全体の8～9割ほどの大学・学部ですでに実施しているものである。

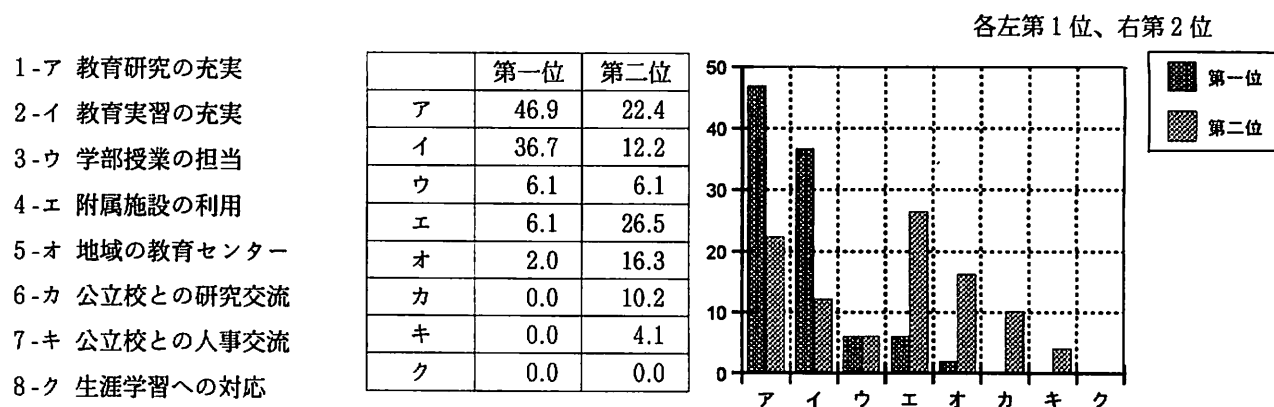
しかし、この結果から考えられることは、近年、新たに提唱されている課題、たとえば「教育実習以外での学部学生と附属学校児童・生徒との交流」、「附属学校とのインターネット化」、「附属学校の



施設等を利用した公開講座等の開催」、「大学教員による附属学校の授業担当」、「附属教員をも含めた公開講座等の開催」などのさらに一層緊密な連携協力の活動については、なお今後の課題であることを示しているということもできる。

【問21】は、附属学校自体のあり方として重視すべき方向性について尋ねたものであるが、「その他」を含む9つの内容項目の中から順位をつけて2つまで選択してもらった。その結果を表す『図16』によると、第1位の指摘が多かったものは、「学部と連携した教育研究の充実(46.9%)」と「学部と連携した教育実習の充実(36.7%)」であり、第2位の指摘が多かったものは、「学部・大学院の授業における附属学校施設の活用(26.5%)」、「地域の教育研究のセンター的役割(16.3%)」などである。

図16 今後の附属学校園のあり方で重視すべき方向



第1位選択の2項目は、現在行われている体制に関するものが中心であり、第2位選択の対象とされているものには、今後の課題というべき事項が位置づけられていると考えられる。

全体として、学部との連携という点が、重視されていると考えられる。

(2) 【問22】から【問26】では、地元の都道府県教育委員会等との協議・連携について尋ねている。このような協議・連携の課題は、教養審の第一次答申において、今後一層推進すべきとの方針が打ち出されているが、【問22】はその方針に対する態度を尋ねた設問であり、『図17』がその結果である。

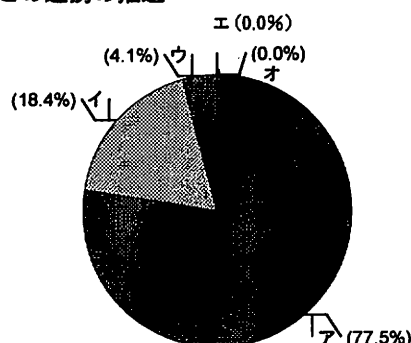
「どちらともいえない」とした2大学・学部を除いてすべてが「賛成」(「大いに賛成(77.5%)」+「どちらかといえば賛成(18.4%)」=95.9%)と回答している。

【問23】では、【問22】の回答の理由を自由記述で求めた。その主な理由は、教育実習等の実施のため、大学院での現職教員研修問題のため、あるいは地域のニーズに応じた教員養成のためなどである。しかし、他方で、大学学部の主体性維持の問題や、地域密着型のみになることの危惧についての指摘も見られた。

図17 大学・学部と地元教育委員会との連携の推進

- 1-ア 大いに賛成
- 2-イ 賛成
- 3-ウ どちらともいえない
- 4-エ 反対
- 5-オ 大いに反対

ア	77.5
イ	18.4
ウ	4.1
エ	0.0
オ	0.0



以下に、主な理由を挙げる。

- 1年から現場の実態にふれさせる教育をするには互いの連絡協議が必要。 養成側と採用側の協力は不可欠。 実践重視の観点から相互援助が必要。 現職教員の資質向上について特段の協力が必要。
- 大学院での現職教育問題のため。 大学のカリキュラム内容が教育現場の実際と遊離しないため。
- 現場の実状に明るい人が養成カリキュラム開発に参画することで実効性のある教員養成。 養成・採用・研修の一貫したプログラムの構築。 教員の人事交流のため。 人的資源の相互有効活用。 公開研究会等の後援のため。 地域の教育現場の教育問題やニーズと養成現場のギャップの解決。 地域が求める教育を充実させるため。 大学が行政についての理解を深める、学校の課題についての生きた情報を得る。 理念的な相違もあり、管理的なスタンスからの要望が入ることへの危惧がある。
- 連携協力をどうすすめるかが課題。 大学の主体性の維持の問題あり。 現場の課題への対応のみでは基礎が不確かになる。 県外学生も多く地域密着だけでは対応できない。 地元との連携だけでは不十分。

【問24】は、現在行っている協議・連携の現状について尋ねた。【図18】は、その結果を表すものだが、9割の大学・学部で、「すでに行ってきている」との回答が寄せられている。【問25】は、地域との協議・連携を「すでに行ってきている」大学・学部の取り組みについて自由記述の回答を求めた。それによれば年数回の連絡協議会や懇談会が中心であるに過ぎないことが明らかになった。

その中でも、特徴的な例として、次のようなものがある。

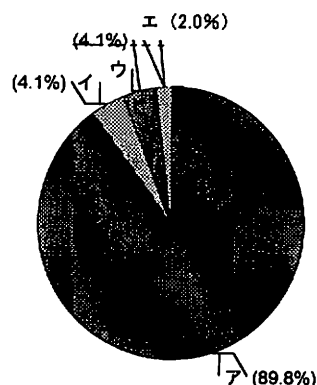
- (計画中であるが) 合同研究会や評価提言委員会。 教育実習のあり方検討や現職教員研修のあり方を検討する会。 学部若手教官と教委課長・参事クラスとの月1回の研究会。 遠隔教育開設連絡協議会。 教育委員会スタッフによる正規の授業外の年数回程度の教職講座。 科研費による共同研究(教師ライフステージ総合研究)。

【問26】にも、自由記述で、協議・連携を進める上での困難点や活性化の方策について尋ねた。困難点としては、「双方とも忙しい(スケジュール調整の困難)」や「財政的裏付けの問題」等があげられている。

図18 地元教育委員会との現状

- 1-ア すでに実施
- 2-イ 実施予定
- 3-ウ 計画立案中
- 4-エ 具体的動きなし

ア	89.8
イ	4.1
ウ	4.1
エ	2.0

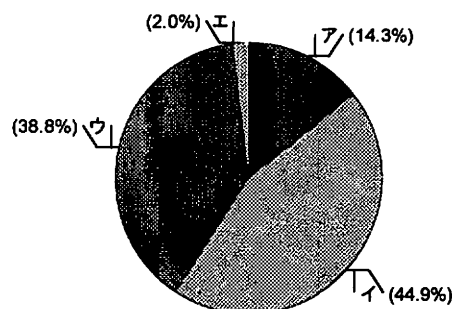


(3) 連携のもう一つの面として、他の大学との大学間協定や、単位互換制度の問題がある。【問27】から、【問29】には、これらの点について尋ねた。

図19 他大学と単位互換を推進することについて

- 1-ア 大いに賛成
- 2-イ 賛成
- 3-ウ どちらともいえない
- 4-エ 無回答

ア	14.3
イ	44.9
ウ	38.8
エ	2.0



【問27】は、この問題についての一般的態度を尋ね、その結果が、『図19』である。教育委員会等との関係と異なり、「どちらともいえない」という判断保留が4割近いことが特徴である。

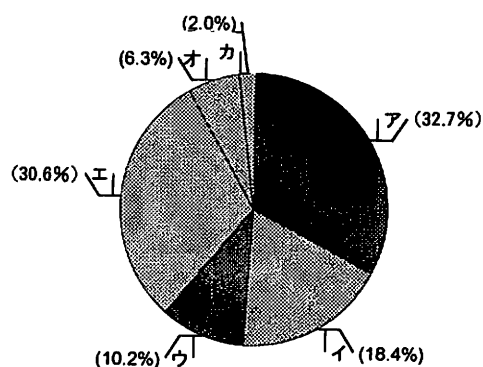
【問28】は他大学との単位互換制度の実施について尋ねたが、『図20』にその結果を示した。「すでに行ってきている」と回答した大学・学部は全体の32.7%（16大学・学部）にすぎない。しかも、その実体は、相手先が外国の大学であるなどで、国内の、しかも近隣大学との連携のケースは少ない。このような判断保留や未実施の原因がどこにあるのかが大きな問題であろう。

【問29】は、「単位互換を進める上での困難な点及び必要な方策」について、自由記述で尋ねたものである。この問題については、次のような困難点が、指摘されている。近隣に同レベルの大学がない。話し合いの窓口が見いだせない。私大の方の授業が充分でない場合、一方的に国立の方の負担増になりかねない。時間割、カリキュラムの違い、単位認定科目の決定など。相手先大学との学年歴の相違、距離の問題。教育内容の見極め、双方の具体的内容が必ずしも明確でないため。必ずしも学生が単位互換の授業を積極的に受けようとならない。授業料等の取り扱い、事務量の増加。評価の客観性。互いのカリキュラムの整備の不足、学生の安易な方向への流れ。施設設備、人的資源の不足。単科大学と総合大学の授業科目の専門性の相違。単位互換にふさわしい科目が必ずしも多くない。

図20 他大学との単位互換の現状

- 1-ア すでに実施
- 2-イ 実施予定
- 3-ウ 計画立案中
- 4-エ 具体的動きなし
- 5-オ その他
- 6-カ 無回答

ア	32.7
イ	18.4
ウ	10.2
エ	30.6
オ	6.3
カ	2.0



\* 今回の調査においては、5000名縮減に伴う改組・改編の実施状況についても尋ねたが、調査時点においてもなお未確定の大学があるなど、十分なデータが得られなかったため、今回の第一次報告を基礎に、後日、追って補充追加資料を加えた最終報告書をまとめる予定である。

## Ⅱ 教員免許基準の改定に伴う教員養成カリキュラムの現状と新しい対応について

'98（平成11）年6月に教育職員免許法と関連規則の改定があり、7月1日から施行となった。それ以前の大規模改定は'88（昭和63）年に行われているので、10年ぶりの改定とも言えるし、10年でもう改定とも言える。また、'98（平成10）年度学部入学生で教員免許状取得希望者には「介護等体験実習」が課されることになった。

ここでは、こうした大きな改定に教育学部がカリキュラムや指導においてどう対応しようとしているのか、実情と意識について尋ねている。前半の問1から問4までが前回改定後の状況について、中間の問5から問8までが今回改定に対する状況と意見、問9から問12までが介護体験実習導入の受け止め方について、後半の問13から問15までが免許基準施行に伴う制度的課題についての質問で、最後の問16が教員の資質向上策への意見や提言で、自由記述としてある。

### 1. 1988年免許改定後の状況

問1では、'88年改定実施後10年を振り返ってどのように考えるかを選択肢から選んでもらった。図21に示したように次の通りである。

図21 昭和63年免許改定実施10年

1-ア 教員養成は充実

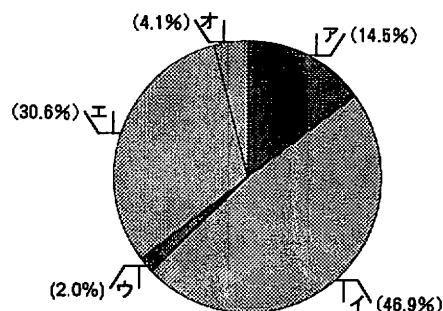
2-イ 充実した点もあるが  
問題もある

3-ウ かえて不十分

4-エ 変化なし

5-オ 無回答

ア	14.5
イ	46.9
ウ	2.0
エ	30.6
オ	4.1



傾向としては前回改定が教員養成を充実する方向に向かわせたにとらえられていることがわかる。ちなみに学長回答の結果は、次の通りである。

- |                      |            |
|----------------------|------------|
| 1. 教員養成は充実した         | 9 (11.5%)  |
| 2. 充実した部分もあるが、問題も生じた | 19 (24.4%) |
| 3. かえて不十分になった        | 2 (2.6%)   |
| 4. 特に変化はなかった         | 35 (44.9%) |

(その他及び無回答が13 16.7%)

「特に変化はなかった」とする回答が多かったことが注目される。

問2は、問1で「1」～「3」と回答した大学・学部、それでは充実した点はどのようなもので、不十分なのはどのような点か、記述してもらった。

充実した点か不十分な点かのどちらかが空欄となっているものも回答があったものとする、回答

全数49の内、回答があったのは30、回答率は61.2%になり、問1の回答に対応している。

「充実した点」として一番多くあげられていたのは、教職専門科目と教育実習が充実するきっかけとなったという回答である。表現はさまざまであるが、21大学・学部がこの点をあげている。

教職専門については、「教職科目が増加し、小学校教科に関する科目の修得単位が増加したことで、学生の教職への専門性を高めることができた」、「教育学・教育心理学を中心とした教職科目の単位の増加により、教職能力の育成の面からの強化が図られた」などが指摘されている。

教育実習に関しては「教育実習の事前・事後指導、情報教育の充実ができた。(実践的能力養成に教育実習は、やはり中心的な意味をもつが、事前・事後指導が定着した点、評価できる)」、「学生が、教育現場の多様な問題に触れる機会が増加した」などが記述されている。

一方、「不十分な点」としてあげられているのは多様であるが、特に目立つのは改定に伴って担当者、施設・設備への手当てがなされなかったことについてである。

「新たに増加した分野の担当教官の配置等が、現実的に困難であり、非常勤講師等に依存する割合が高いことから、理念どおりの教員養成教育は必ずしも出来ていないと考えられる」、「新設された授業科目に対応する専門の教官が見つからないため、非常勤あるいは専門外の教官で対応せざるをえない。また、新設授業科目に対応する施設・設備の設置が不十分であり、学生への専門教育の十分な指導・教育ができないで多くの課題が出ている」という指摘がある。さらには教職科目の充実の評価できるが、スタッフが手当てされないため、担当教官の負担が増えて授業内容が必ずしも改定のねらいどおりになっていない、という声もある。

次に目立つのが、教科専門の単位数減により、学生の教科に対する学力の低下を心配する声である。「教科能力の単位数の減少により、教科の専門性に関する力不足が生じるおそれがある。特に中学校の実験・実習を伴う教科に関してその傾向が著しい」、「実習への時間が多くなった反面、授業との重なりが多くなり実習と授業との調整が難しい」などが指摘されている。

その他、必ずしも改定が原因とは言えないにしても、最近の傾向として、カリキュラムが横並びになって、大学・学部の特色が薄れていることや学生の自主的学習が希薄になっているなどのことが指摘されている。

総じて「充実した点」については傾向が一致しているが、「不十分な点」への指摘は多様であり、現実を反映した気持ちが込められているように読み取れる。

この問題についての、学長の自由記述の意見もほぼ同様の傾向が見られる。充実した点については、教育実習、教育実習の事前指導の充実等が、圧倒的に多かった。「教育実習の事前指導は充実した」、「教育実習の事前指導に改善が見られた」、「教育実習に入る前の事前指導と、後の事後指導」、「教育実習の事前事後の指導などが組み入れられたことにより、実習がスムーズに行われるようになり、実習校との関係も改善された」、「学生の教育実習への関心が高まった」、「教育実習の事前指導は単位化され、授業参観・学校参観等の現場教師の協力を得られ、充実した」、「教育実習の事前事後指導が導入されたことによって、教育実習の教育効果が高くなり、実践的指導力の充実という点で充実した」などである。また、「教職科目が豊富になった。教育実習の事前事後指導が充実した」、「教職専門科目の増加が図られたことにより、教師になるための自覚や基本的な知識がより身に付くようになった」、「カリキュラムは充実した」などのとらえかたもあった。

その他、「開講科目名の指定ではなく、種別と内容を示したため、大学の側での開講科目の自由度が相対的に増した」、「教員養成という点から見ると教科より科目内容が、社会状況、教育環境の変化に対応し、細分化されたりしている点」、「教育課程・方法、生徒指導などについて、余裕をもって講

義ができるようになった」、「専修免許状が設けられたこと、教育諸科目の単位数が引き上げられたことにより教員養成が質的に向上した」、「情報機器の活用等の面で時代の要請に対応できた」、「大学院ができ、現職教育の体制が整った」、「情報教育を不十分ながら導入できるようになった」、「実験科目の中でコンピュータ関連の事項を充実させた」などの指摘もあった。

不十分な点、問題点についての指摘は、次の通りである。とくに、履修負担の増加に対応する教員の負担の増加への、条件整備がほとんどなかったことについての問題指摘が多かった。「学生の履修負担の増に教員の教職に関する科目の負担増」、「教育学部以外には、教職科目等担当者の確保に問題が生じた」、「教員の負担が増えた」、「改正に対応した教育指導体制を整えにくい」、「新分野の生活科などについては、多岐にわたる教科の総合的内容を教授するものであるため、人的な条件整備が必要である」、「教職教育のための物的・人的条件が不十分（教員、時間割、スタッフ、教材など）」、「現有のスタッフでは指導体制が整えられない面が増え、非常勤講師への依存度が大きくなった」、「情報教育を行う上での教員の不足」、「事前事後の指導の実施方法（専任教官が教員養成学部以外にいない）」、「単位数増加にも関わらず、担当する専任教官数は変化しなかった」、「教職教科に専任教員が配置できず十分な教育成果が上がっているとは思えない。1 教官が教えることができるのは1 科目のみとなったので、教官数の少ない学科等では教職を採りにくくなった。教員免許取得のための必要単位が多すぎる」などの指摘があった。

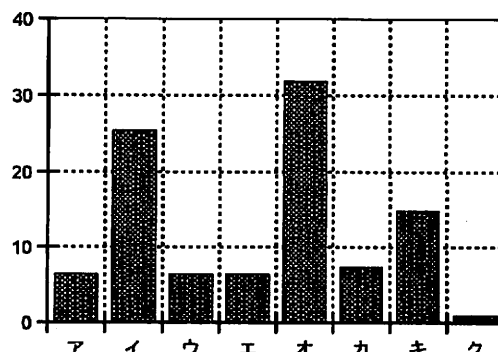
その他、学生の履修に関連する次のような指摘もあった。「一般的な学力不足、特に教科に関する知識と理解が不十分である。教科を教えるよりも、生活指導の方が重要だという指導を教育実習で受けてくる学生もいて、学校のもっとも根本的な機能が軽視される風潮が一部に出てきているかもしれないと感じるところがある」、「学生の側からすると、座って講義を聴く時間が増えた。授業の仕方にも関わるが、今の学生に苦手な、自ら行動を起こす時間がその分減らされている」、「事後指導は実施する時期が4 年次生で就職活動の時期と重なり、対応に苦慮している。今まで取得できた教科が同学科で取得不可能になった」、「履修困難な学生が生じている（カリキュラムの過密化）」、「学生の単位取得上の混乱が生じた」、「教職科目に関する選択の余地がなくなり、窮屈になった」、「理科の実験にコンピュータの活用を含むようになったため、授業展開が難しくなった」、「科目が増えたことにより、夜間主コース学生の履修が難しくなった」、「専門科目が少ないように思われる（教育学部で高校免許取得の場合）」など、必ずしも改善とはいえない面があることを指摘するものがあつた。

問3 では、'88年改定において各大学・学部で最も大きな課題となったものが何であったか、選択肢から2 つを選んでもらった。

図22 昭和63年免許改定の際の課題

- 1-ア 教科専門の科目新設
- 2-イ 教職専門の科目新設
- 3-ウ 教養・共通の科目新設
- 4-エ 大学独自科目の新設
- 5-オ 実習事前事後指導
- 6-カ 実習期間延長
- 7-キ 専任教員不足
- 8-ク その他

ア	6.4
イ	25.5
ウ	6.4
エ	6.4
オ	31.9
カ	7.4
キ	14.9
ク	1.0



当然のことであるが、改定方針に沿って教育実習の充実と教職専門科目での科目新設にどう取り組むかが課題となっていたことがよくわかる。

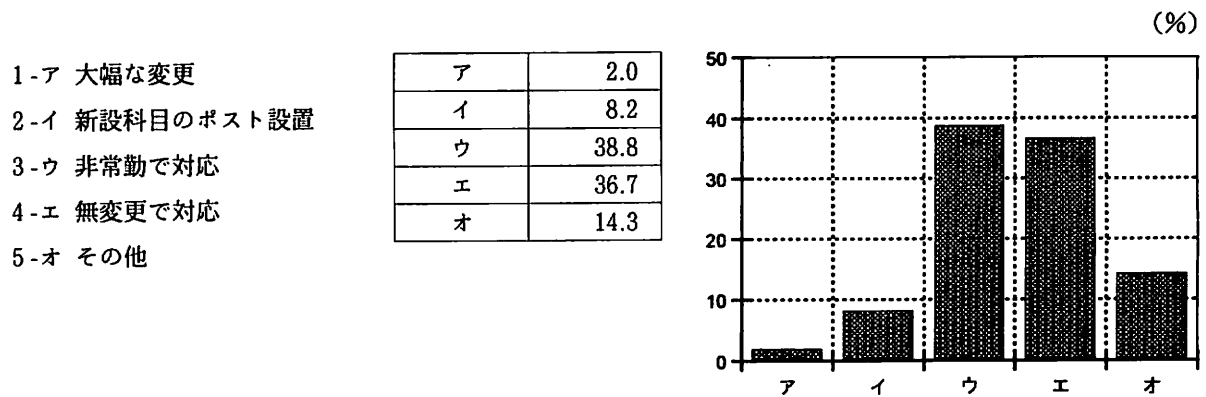
学長の場合、同じ設問への回答は次の通りである。

1. 教科専門科目での科目新設	10 (12.8%)
2. 教職専門科目での科目新設	36 (46.2%)
3. 教養・共通科目での科目新設	3 (3.8%)
4. 大学独自の科目の新設	2 (2.6%)
5. 教育実習の事前・事後指導の具体化	35 (44.9%)
6. 教育実習の期間延長	11 (14.1%)
7. 専任教員数の不足	30 (38.5%)
8. その他	1 (1.0%)
計	94 (100.0%)

ほぼ学部長の認識と一致しているが、教職専門科目での科目新設が負担となったことや、専任教員数の不足が問題であったことなどは、学長の方がより鮮明に問題意識をもっていたとも考えられる。

問4では、改定への対応において教員組織を変更することがあったかどうかを尋ねたが、その結果は、図23に示すような結果になった。

図23 昭和63年免許改訂時の教員組織の変更



教員組織としては変更していない方が75%を越えて、大半となっている。これは教員組織を変更しなくても対応可能だったと解することもできるが、変更したくても変更することが出来なかったとも受け取れる。「5. その他」を選んだものも「担当教員組織を構成した」と記入されている1大学・学部以外はすべて「(変更したくとも) できなかった」、「やむをえず現状で対応した」などは変更しなかったことを補足しているもので、上記傾向をさらに強化している。

'98年改定においてはさらに教員組織の変更を迫る改定が行われたが、やはり非常勤講師に頼る解決策となる可能性が高いことをこの数値は示唆しているだろう。

## 2. 1998年免許改定に対する状況と意見

次に、今回の98年改定への対応についてである。



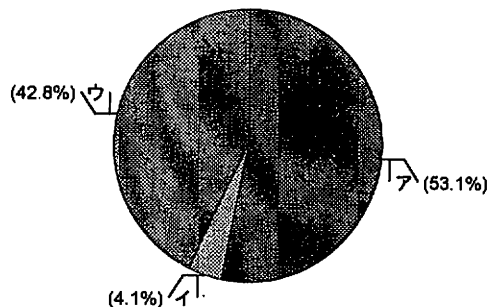
問5では改定の実施（予定）年度を尋ねた結果、次の通りであり、図24に示すような状況である。

- |                           |             |
|---------------------------|-------------|
| 1. 平成11年度全面实施             | 26 (53.1%)  |
| 2. 平成11年度部分実施で、平成12年度全面实施 | 2 (4.1%)    |
| 3. すべて平成12年度実施            | 21 (42.8%)  |
| 計                         | 49 (100.0%) |

図24 平成10年免許改定への対応

- 1-ア 平成11年度実施  
2-イ 平成11年部分実施  
3-ウ 平成12年度実施

ア	53.1
イ	4.1
ウ	42.8



これで各大学・学部がかなり早い実施態勢をとっていることがわかる。

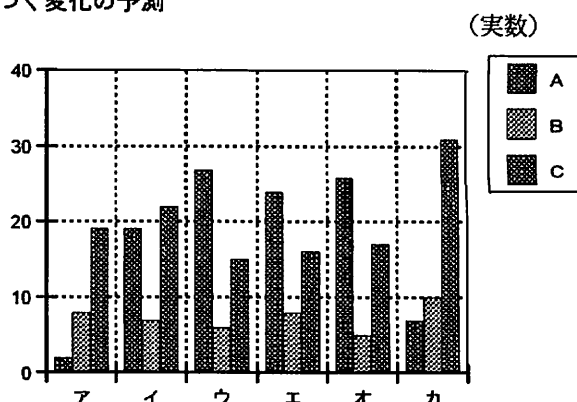
問6では今回改定の基礎となった教養審答申が示したカリキュラムの構造転換が改定によって本当に実現するかどうか、その予測を項目毎にA「そう思う」、B「そう思わない」、C「どちらともいえない」として尋ねている。また、その予測の概況を図25に示す。

	A	B	C
1. 各大学の特色発揮が容易になる	2	8	19
2. 個性的な教員養成が可能になる	19	7	22
3. 学生の教職への意欲を育てられる	27	6	15
4. いじめ、不登校などの課題に対応	24	8	16
5. 国際化、情報化の進展に対応	26	5	17
6. 人間関係を円滑に保つ能力育成	7	10	31

(各項目すべてに無回答1があるので、計は48)

図25 答申に基づく変化の予測

- ア 特色発揮が容易になる  
イ 個性的教員養成になる  
ウ 教職への意欲を育てられる  
エ いじめ・不登校の課題に対応  
オ 国際化情報化に対応  
カ 人間関係円滑化能力  
Aは、「そう思う」 Bは、「そう思わない」  
Cは、「どちらともいえない」

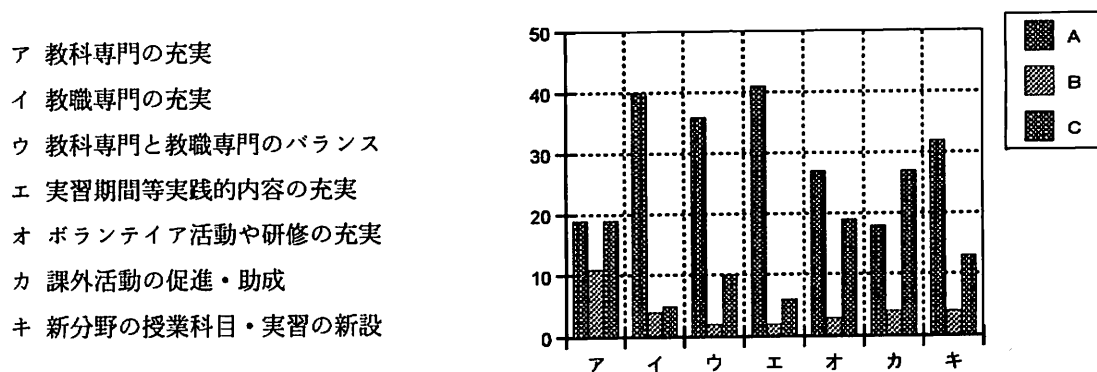


いじめ、不登校、国際化、情報化という現代的課題への対応能力の育成についてはやや明るい見通しがもたれているが、全体的には不安な予想の色彩が濃い。特に子ども、同僚、保護者などへの対応能力の育成については危惧の方が高くなっていることに注目したい。

問7は各大学・学部の教員養成カリキュラムにおいて改善する必要があるのはどの点か、項目をあげてそれについて、A「そう思う」、B「そう思わない」、C「何ともいえない」を選んでもらうかたちで答えてもらった。図26に示す通りである。

	A	B	C
1. 教科専門の充実	19	11	19
2. 教職専門の充実	40	4	5
3. 教科専門と教職専門のバランス	36	2	10
4. 教育実習の期間など実践的内容の充実	41	2	6
5. 学外でのボランティア活動や研修の充実	27	3	19
6. 学生の課外活動の促進・助成	18	4	27
7. 従来と異なる分野の授業科目・実習の新設	32	4	13

図26 カリキュラム改善の必要な事項・必要度（実数）



Aは、「そう思う」 Bは、「そう思わない」 Cは、「どちらともいえない」

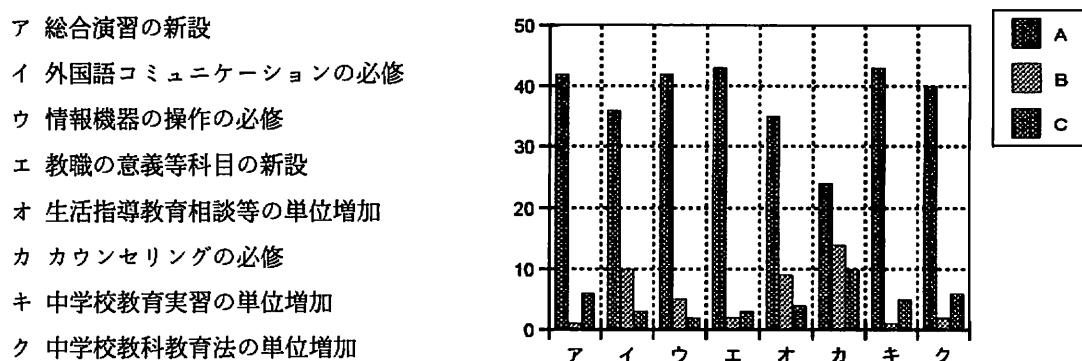
各大学・学部において改革が自覚されている分野が教育実習と教職専門科目とにあることがよくわかる。科目の新設を迫られているという自覚も高い。おそらく、いじめ・不登校、国際化・情報化への対応についてと理解してよいだろう。

問8では、今回の改定によって今後授業科目の新設や必修化、あるいは単位の増加等が必要となる。この点について、各大学・学部で実施の見通しがどうなっているか、各項目についてA「現状の教員体制で実施可能」、B「非常勤講師で対応可能」、C「対応に困難」を選択するかたちで尋ねた結果は、下記のようになっており、図27の通りである。

	A	B	C
1. 「総合演習」の新設	42	1	6
2. 「外国語コミュニケーション」の必修化	36	10	3
3. 「情報機器の操作」の必修化	42	5	2
4. 「教職の意義等に関する科目」の新設	43	2	3
5. 「生活指導、教育相談及び進路指導」科目の単位増加	35	9	4
6. カウンセリングの必修化	24	14	10
7. 中学校教育実習の単位増加	43	1	5
8. 中学校教員養成における教科教育法の単位増加	40	2	6

(4、5、6、8の各項目では無回答1があるので計は48となっている)

図27 新免挙制度による改定への対応の見通し (実数)



Aは、「そう思う」 Bは、「そう思わない」 Cは、「どちらともいえない」

'88年改定ではもちろん今回の改定でも専任教員を増やすことを中心とした条件整備が訴えられているが、全体としては現状で対応可能という流れとなっている。この結果は当然なのか、意外なのか。定員増を望んでも、現在の定員減を迫られている現状では困難とあきらめた結果なのだろうか。その中ではやはり「カウンセリングの必修化」への対応がいちばん困難が多いことがわかる。これは非常勤時間のことよりも地域において人材が不足していることを示しているのだろう。

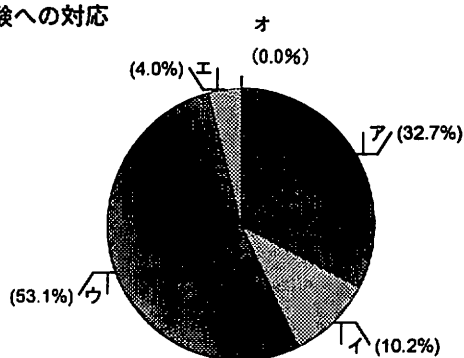
### 3. 介護等体験実習導入の受けとめ方

次は平成10年度入学の学生から教員免許取得を希望するものに「介護等体験実習」が義務化されたことへの対応である。まず、実施(予定)時期を尋ねた。

1. 今年度から実施している	16 (32.7%)
2. 今年度から実施するが、まだ実施していない	5 (10.2%)
3. 来年度以降に実施する	26 (53.1%)
4. 現在検討しているところである	2 (4.0%)
5. 学生の自主性に任せることで、実施計画を立てていない	0 (0.0%)
計	49 (100.0%)

図28 介護等体験への対応

- 1-ア 今年度から実施
- 2-イ 今年度実施まだだが
- 3-ウ 来年度以降実施
- 4-エ 現在検討中
- 5-オ 学生に任せる



予想以上に順調な対応とみてよいのではないだろうか。

問10では、この「介護等体験実習」を大学としてどのような性格のものに位置づけているのかを尋ねた。

1. 大学の履修単位に位置づけ	9 (18.8%)
2. ボランティアなものとして、大学は窓口だけ	14 (29.2%)
3. 当面は窓口だけだが、将来は授業の一環に	13 (27.1%)
4. ボランティア活動として大学は関与しない	11 (22.9%)
5. その他	1 (2.1%)
無回答	1
計	48 (100.0%)

各大学の対応が分かれている。強いて言えば、やや、ボランティア活動として扱おうとする傾向が今のところ強いように思われる。

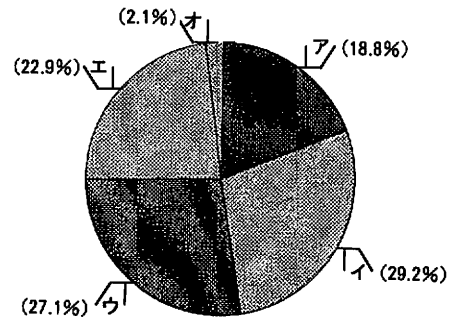
実施年次は、2年次としたものが一番多くて23、次が3年次の6、2年次の5となる。そして1・2年次としたものが5ある。その他2・3年次としたものが2、1・2・3年次としたもの、1・3年次としたもの、2・3・4年次としたものが各1ある。学生の選択にまかせるのが2、未定が1で、無回答が2あった。

教育実習との関係では、養護学校実習のみは関係させているのが18、関係なしが24、その他4、無回答3となっていて、基本的に教育実習とは別のものとして取り扱われている。

期間については、社会福祉施設での実習は4日間が2、5日間が45、7日間が1、無回答1となっていて、圧倒的に5日間になっている。養護学校実習も2日間が45でほとんどを占め、他に3日間が2、7日間と無回答が各1ある。

図29 介護等体験の大学としての位置づけ

- 1-ア 履修単位に位置づけ
- 2-イ ボランティア・窓口のみ
- 3-ウ 将来は授業の一環に
- 4-エ 大学は関与せず
- 5-オ その他

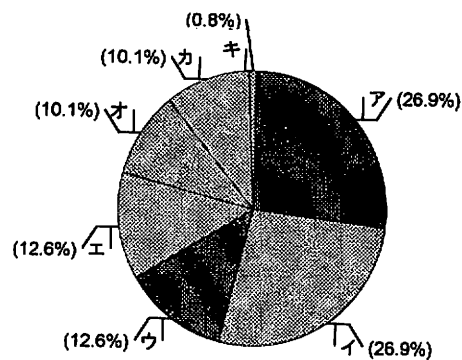


保健加入については、義務化しているのが39で圧倒的に多く、任意が5となっている。(無回答5)  
 問11では計画立案にあたって、どのような困難を感じているか、選択肢について複数選択で答えてもらった。それを数の多い順に掲げると次のようになる。

1. 実習先の福祉施設の受け入れ	32
1. 通常の講義等との調整	32
3. 学生の理解	15
3. 実施の経費負担	15
5. 学内の教官の理解	12
5. 教育実習との調整	12
7. その他	1

図30 計画立案の際の困難(実数)

- 1-ア 福祉施設の受け入れ
- 2-イ 通常の講義との調整
- 3-ウ 学生の理解
- 4-エ 実施の経費負担
- 5-オ 学内教官の理解
- 6-カ 教育実習との調整
- 7-キ その他



この点はほぼ予想された通りである。

問12は、介護等体験実習をどのような性格のものに位置づけるのがよいと考えているか、考え方を尋ねたものである。

「積極的な意味があるが、指導する体制や、受け入れる施設の側の条件整備を促進すべきである」が31、「積極的な意味があり、教員養成大学・学部として充実を図るべきである」の3を加えると、34(69.4%)がその意義を認め、「十分な準備なしに導入され、時期尚早である」の12、「積極的な意味はなく、位置づけるほどではない」の2と合わせた14(28.6%)を大きく引き離している。(その他1)

提唱時に衝撃が走った割には定着に向かってしているとみられ、今後はさまざまな条件整備が課題となるのだろう。

#### 4. 新免許基準施行に伴う制度的課題

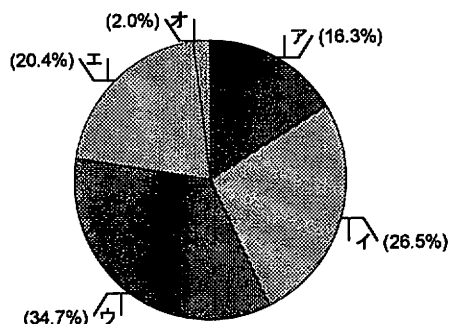
次は「3 免許基準施行に伴う制度的課題について」の質問である。

問13では、課程認定のあり方について選択肢で尋ねている。

1. 現行通り特定の学科又は講座に対して行われるべき	8 (16.3%)
2. 学部単位で基準に基づく教育力を認定する方式でよい	13 (26.5%)
3. 大学の自主的努力を尊重、個性的養成方式を尊重	17 (34.7%)
4. 現行法式でよいが、事務的負担を軽減すべき	10 (20.4%)
5. 認定されたものと実施に隔たりが大きいからさらに厳格に	1 (2.0%)
計	49 (100.0%)

図31 課程認定のあり方

- 1-ア 特定の学科講座に行う
- 2-イ 学部単位で認定すべき
- 3-ウ 自主的努力を尊重すべき
- 4-エ 事務負担の軽減希望
- 5-オ 認定と実施の隔たり



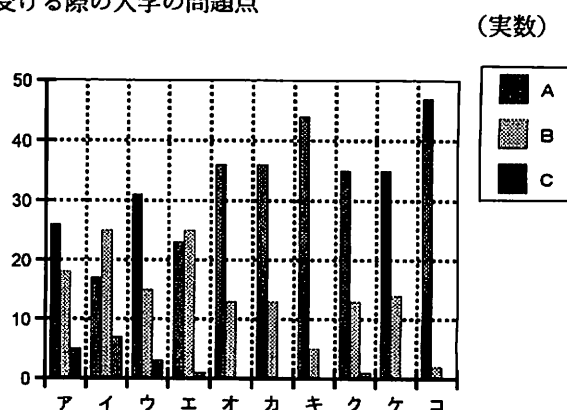
現行の課程認定が基準としても、事務量においも負担が大きいものと感じられていることがわかる。概括的な運用が期待されているものと思われる。

問14では、新基準による教員養成カリキュラムを実施するにあたって、大学・学部において何が課題となるか、各項目をあげ、A「とても必要」、B「ある程度必要」、C「あまり必要でない」のいずれかを選択してもらった。

	A	B	C
1. 教員定員の増加	26	18	5
2. 教員の再配置	17	25	7
3. 非常勤講師の予算枠拡大	31	15	3
4. 教員の負担度の偏重是正	23	25	1
5. 教員の教員養成への意識改革	36	13	0
6. 学生の教職への意識改革	36	13	0
7. 施設・設備の充実	44	5	0
8. 教育内容の研究と革新	35	13	1
9. 教育委員会との連携	35	14	0
10. 附属学校との連携	47	2	0

図32 課程認定を受ける際の大学の問題点

- 1-ア 教員定数の増加
- 2-イ 教員の再配置
- 3-ウ 非常勤講師の予算枠拡大
- 4-エ 教員の負担度の偏重是正
- 5-オ 学生の教職への意識改革
- 6-カ 教員の教員養成の意識改革
- 7-キ 施設設備の充実
- 8-ク 教育内容の研究と革新
- 9-ケ 教育委員会との連携
- 10-コ 附属学校との連携

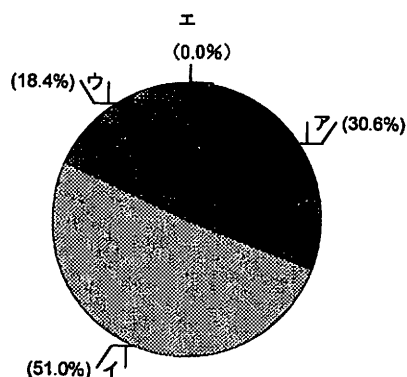


「附属学校との連携」、「施設・設備の充実」、「教育委員会との連携」が必要と感じられているのは当然とて、「教員の意識改革」、「学生の意識改革」の必要性が切実に感じられていることはこれまでより顕著な傾向ではないだろうか。条件整備を楯に云々している時代が終わりを告げつつあると言うのは言い過ぎだろうか。

問15では免許法改正が10年ごとに実施されること自体の適否について尋ねている。

図33 10年毎の免許法改正についての意見

- 1-ア 有効である
- 2-イ 有効だが弊害がある
- 3-ウ 効果はない
- 4-エ 何ともいえない



1. 向上のために有効である	15 (30.6%)
2. 有効であるが、弊害もある	25 (51.0%)
3. 効果はない	9 (18.4%)
4. 何ともいえない	0 (0.0%)
計	49 (100.0%)

免許法とか養成基準自体について否定的ではないが、あまり短期間での改定や行事的な改定には否定的とみてよいだろう。

#### 5. 教員の資質向上方策への意見や提言

最後に問16として、教員の資質向上のために、どのような懸念と課題があるか、また解決のために

どのような措置が有効と考えるか、自由に記述してもらったことにした。以下はその概略である。

49大学・学部の内、完全に空欄だったのは3校だけでほとんどの大学・学部が懸念や課題の指摘、また解決に向けての有効策の提言をしている。

記述内容は多様で、多岐にわたるが、整理すると次の4点になる。

- (a) 教員の待遇改善により教職への魅力を高めること
- (b) 大学教官の意識改革
- (c) 現職教育との連携と大学院へのシフト替え
- (d) 教科の力量低下への対策

そして他に全般的に教員養成の将来に言及しているものがある。

(a)の待遇改善による教職への資質ある学生の吸引を計らなければならないという声は多く、かつ高い。以下に2例あげる。

「現状では教員への就職が困難で、学生に教員になれるという希望を与えることが困難である。30人学級や複数教員制など教員需要を増やし、教員になれる条件を増加させないと教員の資質向上も図れない。現状は学生に無理を強いているだけといえよう。意欲を持って教員になれる条件をつくり資質向上を言うべきであろう、今はこの点では無策といえる」

「教員養成の教育面だけで資質の向上は難しい。教員の職業自体の魅力がなくなっている。学校現場の加重労働、職場の体制、待遇等、問題が多く、教員養成学部への進学・意欲わかず資質を持つ学生が減ってきている。

学級定数の改善、チームティーチング、職場の体制の改善など、労働条件に明るい見通しがあれば、もともと有能な資質を持つ若者が教員を目指すようになる。資質の向上は教えるものより学習するものの意欲の問題である。又、学校教員から教員養成機関の教育者への道を制度的に明確にすることで、更に意欲的な学生・教員は増える」

(b)の大学教官の意識を教育や教員養成に向けようとしなければさまざまな改革策も絵に画いたものになりかねないという指摘は、数が多いわけではないが切実な声として出されている。

「教員養成を行うためには、教員現場の状況が適確に把握する必要があるが、これまでの教員養成学部にあっては不十分ではなかったか。その原因は大学教員に求められている教育と研究の二面性にあり、昇格等に関係して研究に重点が置かれている現状である。

このことの有効な解決法として、大学教員の小・中学校等の現場の教壇に立ってみるなどが考えられる。これには受け入れ側の問題もあり、慎重に試行錯誤を繰り返しながら進めてゆくことが必要であろう」

「①大学教員の自己研究傾斜を教育研究へ転換する工夫が必要。

②大学教員を学校現場へ定期的に派遣し、学問の実践化を自ら体験、体系化する等の研修期間の設置

③研究論文以外に昇任の条件として、その職名期間における教育論文の義務化」

次には(c)として、教員養成の現行システムそのものの行き詰まりが指摘されている。学部教育は現職教育と連携したり、教員のリカレント教育の一環として学部段階の養成を考えなければならないという指摘があり、当然それは教員養成大学・学部の大学院シフト化へと結びつくことになる。実際、全国的に講師経験を経なければ採用されず、それも5年経験などが多くなっている現状を考慮すれば従来の養成カリキュラム、初任研、現職研修の各内容には、あまりに重複、浪費が目立つようになっている。今後最も重視されなければならない観点であろう。

「教師には、直接子どもと対面しても学び得ないことが多いと思う。資質向上は、大学を終えて教



師になってからの研修を含めた努力の結果達成できるもので、養成教育ではせいぜい資質向上のための基礎教育になると思う」

「教養審第1次答申のめざすところを具体化するにあたり、学部4年間のみでは十分な資質向上は期待できないことが懸念される。そのためにはむしろ、学部4年間のカリキュラムに接続する大学院カリキュラムを準備することで、教員としての基礎に加え実践的トレーニングと、さらに教科内容の充実を図ることが必要であろう。

学部卒業後、採用された者が初任者研修を受け、また「臨採」で数年経験を積む現状をみれば、6年間の実践重視のカリキュラムをこなし、専修免許状を取得して現場に出ることが今後の資質向上につながると考える」

「養成段階の改善も必要であるが、現職再教育の問題が最重要と考える。教員が常に自主的に向上、努力の必要性は当然であるが、その為の環境整備（勤務条件、学習機会の豊富化、経費負担など）について、積極的な施策が求められる」

(d)学部学生の教科の学力低下を心配する声はかなり多い。特に実践的、臨床的科目の増大に反比例してそのような傾向が増大するという指摘、あるいは憂慮がある。当然、それに対する対策への提言もある。

「昨今の教職能力についての議論が、あまりにも実務的な対処療法的な能力の重視に傾きすぎているように思われる。単に教育問題に対する生徒指導面のみならず、真の学力形成をめざす学習指導面の能力、わかる授業、学習意欲を喚起するような教員としての能力の育成が求められる」

「学校現場で起こる課題の処理療法が中心になりすぎているきらいがある。重要で根本的な問題は、授業を楽しくすることであり、児童・生徒の存在感をもたせることである。そのためには学習指導要領など型に縛られるのではなく、もっと自由に創造的なカリキュラムが組めるような力、教科を教える力が必要である。これらを実現するためにも学級定数の改善が急がれる。多くても30人が限界ではないか。そうしたことも含め、教育に金をかけることである」

「教職関連科目、実践力の育成は重要であり、それらの単位数を多くしたことは望ましいが、一定の単位数の中で行ったことは、基礎的教科専門の学力を下げる危険性もある。

これを解決するためには、カリキュラム構成とその履修指導をより徹底し、教職志向を高めると共に易きに流れないようにする必要がある。具体的な対応としては、小クラス授業、演習、実習（体験学習を含む）等の一層の充実による、きめ細かい指導を展開して知と実践を結びつけた真の課題解決力を育む方式を採用する」

最後に、5000名削減に直面しての教育大学・教育学部の将来への不安が語られ、教育行政への不満もある。

「教育学部は、他学部と異なり、全ての学校種・全ての教科の教員養成を行っているが、5000人問題だけでなく今後の定削への対応などを強えられることから、現在の養成体制をどう維持できるかが心配である。

国立は、教員養成に関して、国や社会が求める様々の改革をまじめにやっているのに、それがそのまま採用に反映されないことに焦りがある。しかし、そうはいつでも、より積極的に教員養成改革に取り組むしかないと考えている」

そうした現実を踏まえて、新しい教員養成を考えようという提起があることも大切なことである。「教員採用が内定した4年次生が、2月～3月に公立学校で実習して現場の理解を図り、自信を持って教職につくための準備ができることが望ましい。

教員の職能発達の見通しに立つ教員養成のあり方と初任者研修との連携及びプログラムの一貫性を確保すること。

教職関係だけでなく、社会人としての幅広い知識・良識を身に付けること。

これらの解決のためには、教育委員会とのすぐれたパートナーシップの構築のもとに、地域学校の教育に資する教員の育成という観点から、関連するカリキュラムを大学と教育委員会とがタイアップして開発し、相互に有用な人材を円滑に活用できるようにすること。また、新採1年目に社会人体験、ボランティア体験等の機会を積極的に取り入れることであろう」

「進学率の増加に伴う学生の多様化が生じ、従来のような均一の教員養成の教育内容では対応しきれなくなる日が近づきつつある昨今、単位数がそろえれば免許が取得できるという現在の体制にはゆきづまりがある。特に教員の資質向上という点で大学の教育の質、特に学生への授業方法、評価を厳しくすることのみならず、学生の教育を充実できる教育方法が必要である。そのためにも附属学校の教育実習では現実感があまりに薄く、介護体験よりも一般校でのボランティア活動を体験させるべきであろう」

「教育現場が魅力あるものになること。現状は教員自身が疲労の極にある。

教育現場の環境と条件の改善が先決。教員定数及び一学級当たりの児童・生徒数の削減等、ベースとなるインフラの再構築を今こそ行うべきである。もって、意欲と能力ある若者を教育学部に惹きつけること。

養成教育の内容と方法については、抜本的な見直し、改善が必要。対症療法的な教育課程の改訂は一時的な急場においてさえ有効であるかどうか疑わしい。教員養成系学部及び大学院の条件整備を急ぐべきである。

教育現場との連携のもとに教育実践学の構築と専門家養成とを急ぐべきである」

以上のように教育系大学・学部では改革・改善の必要性、その項目も見えているのに現実に有効な対策が実現できないことにあせりを見せつつあるように思われる。

教員の資質向上に関しては、学長からも多くの意見が寄せられたことは注目される。

「教員の資質向上の課題を、大学における教職課程の問題にだけ還元していく思考様式が気になる。教員の資質・力量は、何よりも実際に教員になってからの、その教員の経験と問題意識に基づく自主的な学習・研究を通じて高められるはず。その点で現職の教員の自主的研究を尊重し、保証するという視点に立って、それに対して大学は何ができるかを考えていく必要があると思われます。」

「大学教育は大綱化のもとでカリキュラムが自由化されたが、教員養成については、細分化の方向にあり、にもかかわらず「教職に関する科目」の専任教員数は、今回の教育職員免許法（大学における教員養成の課程をおく場合の審査内規）では減らされた。一般大学においては、これは大変大きな問題である。」

「その時々々の社会的課題に対応するとして、新しい科目を次々に増設したとしても、教員の資質の向上に必ずしもつながるものではない。単位を増やせばよいというものではない。教員になりたいという熱意ある学生が実際に教職に就けるように採用率を高めたり、現職教員の過重な負担を軽減し、教職を魅力ある仕事とすることがより重要であり、有効である。」

「教員という枠をはめすぎて適性よりもペーパーテストで採用を決めるシステムを変えるべきだと思う。質の向上のためには、収入を増大（現在の1.5倍ないし2倍）して資格（教員養成コースはなくする）は大学卒でよいと思う。実習科目（音楽、体育など）は専門の人が担当すればよい。」

「免許法改正（1988、1998年）の度に、教職科目の充実、単位増が見られ、人材・施設とも学外者に依存する割合が高くなっている。カリキュラム上においても、これらのことに配慮した工夫が必要ではないか。」

「教員養成の教育面だけで資質の向上は厳しい。教員の職業自体の魅力がなくなっている。学校現場の加重労働、職場の体制、待遇等、問題が多く、教員養成学部への進学意欲がわかず、資質を持つ学生が減ってきている。学級定数の改善、チームティーチング、職場の体制の改善など、労働条件に明るい見通しがあれば、もともと有能な資質を持つ若者が教員を目指すようになる。資質の向上は教える者より学習する者の意欲の問題である。また、学校教員から教員養成機関の教育者への道を制度的に明確にすることで、さらに意欲的な学生・教員は増える。」

「教職科目を重視することに意義は認めるが、教科指導がおろそかになりはしないかと心配がある。得意とする教科を持たない教師が誕生することになるのではないか。教職科目と専門科目とのバランスをいかにとるか、関係者間の十分な検討が必要である。」

「教師の資質と能力全体の基礎となるのは、自分が教えることをよくわかっているということである。この基礎がしっかりして始めて、生徒がどこで躓いているかを理解し、生徒個人に合った適切な指導を工夫できるのである。現代では、丸暗記教育が螺旋的に拡大して行くのみであろうと心配する。十分な一般教養と担当すべき教科とそれに関連する諸分野の十分な理解を持つ学生で、教師になる意欲と熱意がある者に、大学4年間を終えた後に1～2年間の教職課程を施すようにすべきである。これ以外に戦後教員養成制度の二つの指導理念を生かす方法はないであろう。」

「時代の変化に教員が即応することが必要。そのため現職教員が生涯学習しやすい環境作り（大学院派遣などを含む）が有効。」

「教科専門の授業は、一般大学では實際上減らせない。教員養成の充実のために教職の授業を増やすのならば、教職の定員への配慮をしてほしい。講義を増やしすぎると、学生が益々受動的になり、浅く広く画一的になるおそれがある。学生の意欲喪失の最大の原因は、近年採用が少ないことにある。とにかく採用を増やすこと。法改正時は、経過措置を配慮してほしい。」

「教員は児童・生徒を教育指導することである。まず教育研究だけでなく自分自身が多くの人と関わり、児童・生徒が何を求めているかを察知し、指導上活用していくことが必要。それには子供らと触れ合う数多くの機会を持つこと。また自己点検・評価や授業評価などを取り入れ、いつでも学び取る姿勢が大切。」

「義務教育教員については、リフレッシュ教育、大学院への入学などにより義務教育教員としての専門性、使命感を高める。これに対応して教員養成大学のカリキュラムも重心を教科教育から義務教育関連へと移す。」

「恵まれない教育条件を大幅に改善、向上させることである。各種の教育、研究機器の整備、実験室、演習室等の設置、充実が必要である。」

「新卒の採用者が多ければ、それなりに意見があるが、新卒の採用者が少ない時期に免許法の改正によって教員の資質の向上を図る意味は薄い。人事が停滞している現在のようない時期は、現職教員の再教育の方の手当を優先すべきではないか。」

「教職専門と教科専門の能力のバランスが必要。」

「免許法改正の度に、免許取得のため必要な単位が増え、学生のゆとりがなくなる。ガリ勉型の学生しか教師になれなくなる。教師採用の門戸を広げ、多様で質の高い者を教師に採用し、現職教育で質を高める方が有効である。」

「教育に対する使命感をもった学生が少ない。方策として、教育実習期間を長くして実体験により使命感を持たせていく。」

「教員養成の段階よりも、教員になってからの研修が大事。研修は、教員が自由に自主的に勉強できる時間的余裕と、研究費の確保が大切。そのためには教員の定数を大幅に増やすことが必要。」

「採用数の改善。現状だと能力・意欲の持ち主は教員を志望しない。かってないほどの教員人材難となる。」

「大学院（一般大学）での専門的かつ教育指導の研修システムが必要。また、学部卒業後1年間のインターン制度が必要。」

「制度があまりに頻繁に変わると、作業量も多いし、安定性がない。やや、型にはまらない人間も、教師になれるよう考えていかないと、教員世界が狭くなる。」

「我が国の将来を担う子供達の初・中等教育はきわめて重要であり、國の基本政策の最も重要な一つであり、國としてもっとも重点を置くべきものである。優秀な人材が一人でも多く教員を目指してほしい。そのためにも教員の社会的地位を高め、関係学部の充実を図る努力が必要である。」

「教師になることへの理念の欠如を直したり、子どもをどう育てるかについての基本的姿勢への学習が必要である。」

「教育に力点を置くように大学の教官の意識改革が必要。」

「採用枠の減少は教員志望学生の熱意をそぎ質的低下を招きかねない。例えば20人学級や、生涯学習指導員制度等により、雇用を拡大すべきである。」

「将来、教員になりたいという強い意志を持った学生が少ないのではなかろうか。いかにして職業意識を植え付けるか、教官側の責任は重い。」

「副免取得のため、学生達は過密な授業・科目履修を余儀なくされているように思う。教室の中だけの学習ではなく、インターンシップや介護実習などでの現場体験を通じて実際的な感覚や知見をみがくことが肝要と考える。」

「教員免許法の改正や教員採用試験の激化によって、採用される教員の資質は益々向上することになるであろう。そのような中で、大学とりわけ教員養成学部はどのような形で現職教育に貢献するのかを考えなければならない。もっとも具体化しやすいのは大学院（修士課程・博士課程）プログラムの創設であり、それにより今後はより多くの現職教員の研修・再教育に貢献すべきであろう。学問的基礎、実践上の成果をふまえて、新科目を設定してほしい。」

「新採用教員が、採用当初から戦力になるとは考えられない。経験に基づいた指導を行うためには、相当の研修期間を設ける必要があると考える。」

「採用枠の確保が必要である。待遇の改善（経済的、精神的）と共に職業としての魅力を確保する必要がある。」

「一般大学として、教職担当教官の定員を確保できていない。予算面で、同上定員の枠を別に保証願いたい。」

「教科内容に関する専門的指導が必要である。研究する中で探求する。知る喜びを体験し、子どもにそのすばらしさを伝えることのできるような教員を養成する必要がある。」

「教員があまりにも多忙で余裕がない。教員の定数を増やし、研究や子どもと接する時間をつくる。拘束された研修ではなく、子どもの自主性と同じように教師が自主的に研修する機会を増やし、それを奨励していく。」

「たとえば教員に海外青年協力隊経験者を積極的に採用することによって、視野の広い人材を確保

できるのではないか。」

「教育全体の改善、大学教育の改善により、教員になる人の人格と識見が何よりも重要であり、あまり技術的なことよりも臨機応変に人間と向き合う事の出来る教員を育てることが必要である。」

「教員の資質向上のためには、あまりにも過重な負担がかかり過ぎている現在の状況を改善することが急務である。」

「大学と教育現場との連携の強化。35人学級の実現。教員の研究、教材開発のための時間の保障。自由な研究会活動の保障。」

「教員の資質向上のためには、教員の研修機会を拡充する必要があるが、学校現場は諸行事が多く、その可能性が現在閉ざされている。家庭や地域が学校の教育機能の一部を分担することが必要であり、三者の相互協力と連携を進める方策が求められている。」

「教科教育関係と教科外教育との両面を統合化して養成するシステム作りが基本的に重要である。」

「単位数をそろえれば免許が取得できるという現在の体制には行き詰まりがある。特に教員の資質向上という点で、大学の教育の質、学生への授業方法、評価を厳しくするのみならず、学生に生の教育を実感できる教育方法が必要である。」

「学校現場に於ける教育環境条件の改善を行わなければ教員志望の優秀な人材を教育学部に引きつけ難くなる。教員定数並びに学級あたり児童生徒数を25人ないし30人に早急に改善すべきである。教員自身がゆとりを持って生活し、教育に打ち込める条件整備が急務である。ゆとりのない教員にゆとりある教育の実践を求めることは難しい。」

「教員としての就職に対する不安が非常に大きい。1学級の生徒数の減少などの措置による教員採用枠の増大が必要であると思われる。また、教員の多忙を緩和し、自己研修の機会を増やすことが有効と考えられる。机上の学問だけでなく、実践・実習を重視し、現場に即した教員を養成する必要がある。」

「資質向上の研修が、官制研修の強化にならないことが必要であり、あくまでも教員の自発的研修を主にすべきである。そのための条件整備、環境整備をすべきであろう。」

「実践的指導が出来る教職科目担当専任教官を増やす。教職科目と教科専門科目の教員数を検討する必要がある。」

「今時の免許法改定により、教職教育科目が強化され、「考える力、教える方法」は充実しましたが、4年間124単位の学士教育の中では「教える内容」に相当する部分にかなりの無理がかかるようになりました。教える中味が充実してよい教育が行われるものと思うので、教育期間の延長も考えて6年制教育を検討する必要があるものと思います。」

「採用試験制度が筆記試験重視の傾向にあり、人間と関わる仕事に従事する者を選考する試験としては十分ではなく改善する余地がある。」

「資質向上の理念と現実の大学（教員養成を目的としない一般の大学）の教職課程組織とのギャップが大きい。一般大学での教員養成は無理である。」

「教員就職者数の急減に伴う教育学部志願者数の減少による質の低下に対する対策がないこと。」

「急速に変化しつつある社会および科学技術の時代の中で、専門科目については従来の教員養成大学・学部内での教育にとらわれざる、アクティビティの高い他学部・他領域の教官を自由に動員し、可能な限り、最新の知識を、教員を指向する学生に修得させ得るような自由度が不可欠である。」

「教育理論が実践化出来て、教育実践が理論化できる教員養成に関わる大学教員並びに教育現場の教員が少ない。」

大学教員と大学院修士課程修了者を中心に学会を組織して（医学界に見られるように医学部教員と勤務医開業医が会員となって）教師教育学を創造する。」

「教員として適格と思われる者を入学させる。推薦入学の枠を広げ面接や適性検査を行い合格者を決める。教員になりたい者を選抜すべきだと思う。」

「現状では教科教育が中心となっていて、ゆとりと思いやりのある人格形成が図られていない。個性のない、企画にはまった教員を養成することになってしまう。大学で、教職に関する講義を増やしても「教える技術」の向上に役立つだけではないか。

教員に適した人格を撰ぶ必要がある。また、教員には社会人としての経験も必要で、社会人経験者の枠を広げる必要がある。」

「不登校やいじめ問題などの児童生徒指導について適切に対処できる教員の資質向上を目指すべきである。」

「定期的に見直しを行うことはよいことと思われるが、頻繁に免許法の改正が行われると、大学側の提供教科・科目等への対応が困難となる。長期的展望にたった取り組みが必要と思われる。」

### Ⅲ 教員養成と大学院の役割について

教育職員養成審議会第2次答申も述べているように、教師の資質・力量の向上や能力開発にとって、大学院の役割は今後ますます大きくなることは確実である。大学・短大への進学率がすでに50%に迫り、さらに今後上昇していく大学大衆化社会では、大学院に重点が移行するであろうし、現に、国際的な教員養成の動向も、大学院段階に移行しつつある。今後トレンドになるであろう教員養成における大学院の役割について、調査結果を紹介する。

#### 1. 一般大学の大学院と教員養成

学長調査に見る限り、一般大学の大学院でも「条件を整備」した上での推進も含め、62%が教員養成への寄与を支持しており、「教員養成系が本体」とする回答は26 (33%)、「推進すべきでない」とする意見はゼロである (図34)。

条件整備の内容としてあげられているものは、①地方教育行政側による各種の措置②教員養成側の努力・取り組み③文部省などによる行財政支援に大別でき、複数をあげる大学もあった。特に、大学教員の配置を求める意見が目立つ。また、一般大学の大学院でも、教員養成カリキュラムとしてふさわしい内容にするために、教職科目や教員養成のためのカリキュラムを条件とする意見もあり、一般大学における教員養成系大学院の役割を検討する必要があるだろう。

他方、「教員養成系大学院が本体」とする回答も、3分の1ある。これらの大学は、工業・水産・商船などの単科大学をかなり含み、もともと教員養成になじみにくい学部・大学院の構造を持っているためであろう。また、複合大学も含まれており、大学内部での教員養成の在り方にもかかわっていると思われる。

#### ①主に地方教育行政側による各種の措置

「大学院に入学しやすいような現場の配慮 大学院で勉強が続けられる時間と費用の保障 大学院を出たことが実利につながるような教師の処遇改善」

「在職中の教師が、1年間ないし休職派遣（もう1年の仕事軽減）によって、マスター論文を書ける体制を作るなど」

#### ②主に大学側の努力・取り組み

「大学院の教育・研究の目的や内容・環境等が教員としての専門的知識や能力の育成に十分適していること」

「教員養成のために構想されたカリキュラムが条件或いは少なくともそのようなカリキュラムと連携（他大学院等と）したカリキュラムが条件」

「経済的・時間的保証。受験者の適正な評価が必要」

「教職に関する科目の担当教員の増加」

「①それぞれの専門分野を深めること②生徒指導の専門を深めること」

「入学後の指導体制」

「照応する授業科目設定にかかわる予算措置の必要性」

「教科専門科目以外の教職専門科目についての充実を図るための指定科目等を整備する必要があるだろう」

「教員には、特定領域の専門家であると同時に全人的な人間教育をも担うことが必要である。そのた

めにも教員養成系大学院以外のコースも必要である」

③主に文部省など行財政支援

「教官負担問題の解決」

「教育環境をととのえる。奨学金を増額し、研修を十分に行えるようにする」

「融通性のない制度の改善と、人的充実」

④いずれも含むもの

「資格のランクを上げるためではなく、研究現場に身を置いて学問の創造性を身をもって体験する必要があり、そのためには大学教員及び設備の充実が不可欠である。教員養成系でない学部の大学院でも、教職単位が容易に取れるようにすべきである。学部で課程認定を受けていれば、大学院でも教職の単位を自由に取れるようにすべきである」

「在学を容易にするための休業制度、授業負担の軽減や修了者に対する処遇改善を図ると同時に、大学で在学年限の弾力化などが必要。」

「教職科目など教員養成に深くかかわる教官の配置。現職教員の研修のためには、職場での教員補充をはじめとする就学環境を整えること」

「物的・人的条件の充実」

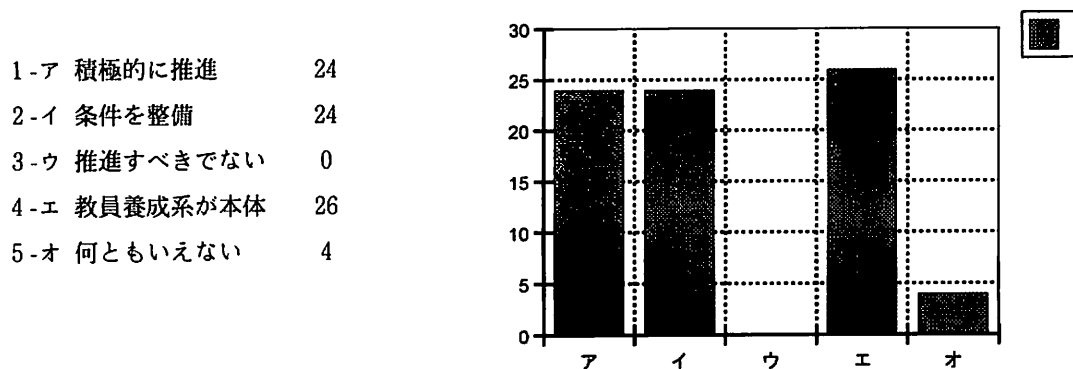
「教員養成・再教育に対応した適切なカリキュラムと教官・施設・設備の条件整備が必要」

「専任教員による教育体制の充実 カリキュラムの内容の検討」

「教員養成のためのカリキュラムの整備及び教員養成のための専任教員の増加が必要」

図34 一般大学の大学院の役割（学長）

(実数)



2. 大学院修士課程が教員養成に果たす役割について

次に、大学院修士課程の役割として最も重要とされているのは、何であろうか。教育大学長および教育学部長を対象にした調査（以下学部長調査）では、養成機能よりは、「現職教員研修や研究の受け入れ機関」が最も支持が高く、ほとんどすべての学部で「重要」と回答し、「大体重要」を合計するとすべての学部で支持されている（図35）。これに次いで、「カウンセラー等の専門職養成の本体」と、「中学校教員の資格上進」、「障害児教育諸学校教員の資格上進」、「高等学校教員の資格上進」など専修免許取得の機関として重要度が認知されており、「指導的教育関係者の養成の本体」については、「重要でない」とする否定的意見も強い。

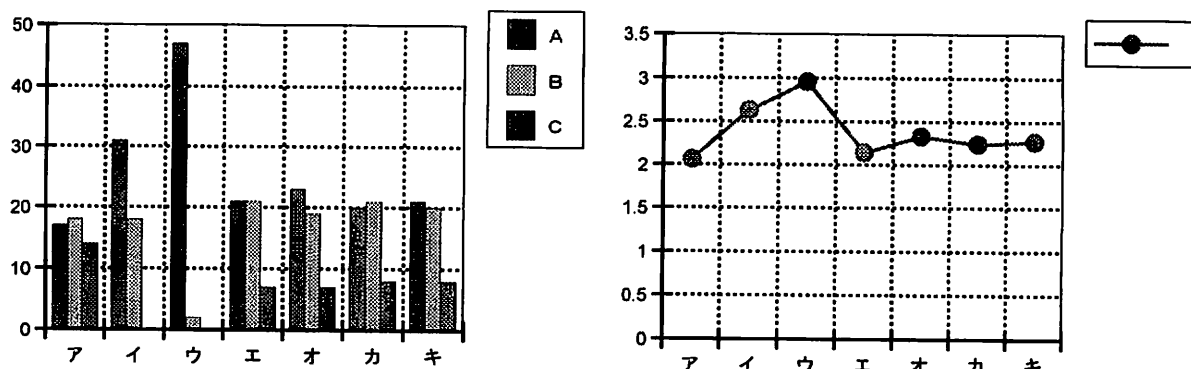


その他としては、「重要である」ものとして、「能力の高い教員の養成」、「教育現場が求める資質を持った教員の養成のための研究」、「だいたい重要」なものとして、「生涯学習指導者、社会教育指導者等」という回答もあった。

図35 大学院修士課程が教員養成に果たす役割（教員養成系学部長）

		(実数)			重要度	
		A	B	C		
1	指導的教育者養成の本体	ア	17	18	14	2.06
2	カウンセラー等専門職養成	イ	31	18	0	2.63
3	現職教員研修・研究受け入れ	ウ	47	2	0	2.96
4	小学校教員資格上進	エ	21	21	7	2.14
5	中学校教員資格上進	オ	23	19	7	2.33
6	高校教員資格上進	カ	20	21	8	2.24
7	障害児教育諸学校教員資格上進	キ	21	20	8	2.27

Aは重要、Bは大体重要、Cは重要でない



注：各設問のウェイトを単純化するため、「重要」= 3、「大体重要」= 2、「重要でない」= 1で点数を総計し、有効回答数によって除した。2.00が平均となり、高いほど重要。

### 3. 大学院修了者の比重と目標値

また、大学院修了者と資格の関連について、学長、学部長に聞いた設問でも、同様な傾向が得られている。

学長調査の場合、大学院修了者を基礎資格とすることについては、まだ強い支持がない。小学校教員の基礎資格としては、「重要でない」が、「重要」および「大体重要」の計よりも多数であり、中学校教員の基礎資格は、ほぼ同数（34大学対33大学）である。一番支持があるのは、指導的教育関係者の基礎資格で64%が重要と答え、重要でないとするのは17%である。義務教育学校教員の資格を大学院本体とすることには、まだ多数の支持がない（図36）。この傾向は、学部長調査もほぼ同様である（図37）。

現行法制では、学校教育法施行規則第8条によって、高等学校校長が専修免許状を有することを定める以外は、教諭の有する免許状を有し、5年以上教育に関する職にあることが資格となっており、学校経営など教育指導に必要な教育訓練は資格化されていない。教育長、指導主事も同様であり、「中教審」答申（1998年9月）において地方教育行政の活性化、学校裁量の拡大などが提案されてい

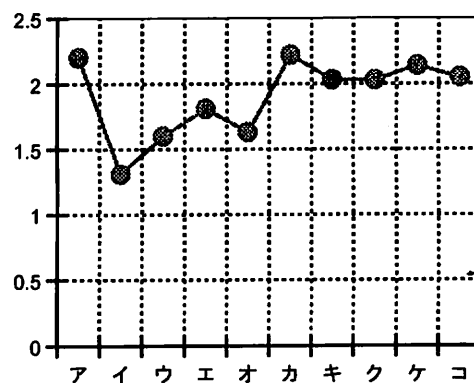
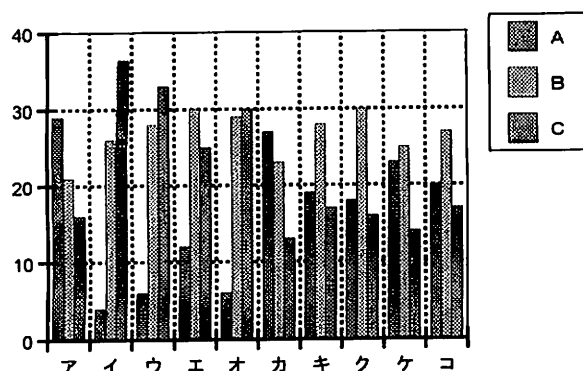
ることから見ても、それを担える人材の養成・訓練が教員養成の側にも求められていると思われる。

同時に、基礎資格まで制度化しなくとも、各学校種別教員の大学院修了者の比重を高めることには、学長調査でも50%以上の支持がある。特に、学部長調査では、すべての学校種別教員の比重を高めることに、90%以上の賛成がある。また、その他の意見として、「資格の中身を質的に保証する」(奈良女子大学)との指摘があった。

図36 大学院修了者の比重 (学長)

		(実数)			重要度	
		A	B	C		
1	指導的教育者の基礎資格	ア	29	21	16	2.20
2	小学校教員基礎資格	イ	4	26	37	1.51
3	中学校教員基礎資格	ウ	6	28	33	1.60
4	高校教員基礎資格	エ	12	30	25	1.81
5	障害児教育教員基礎資格	オ	6	29	30	1.63
6	指導的教育者の比重高める	カ	27	23	13	2.22
7	小学校教員の比重高める	キ	19	28	17	2.03
8	中学校教員の比重高める	ク	18	30	16	2.03
9	高校教員の比重高める	ケ	23	25	14	2.14
10	障害児教育教員の比重高める	コ	20	27	17	2.05

Aは重要、Bは大体重要、Cは重要でない



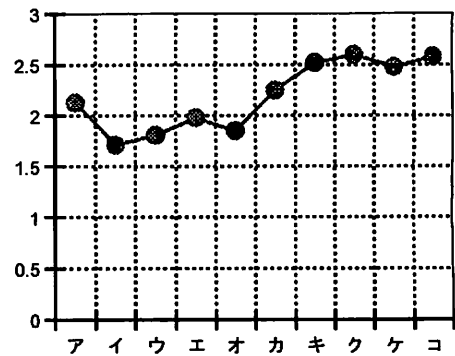
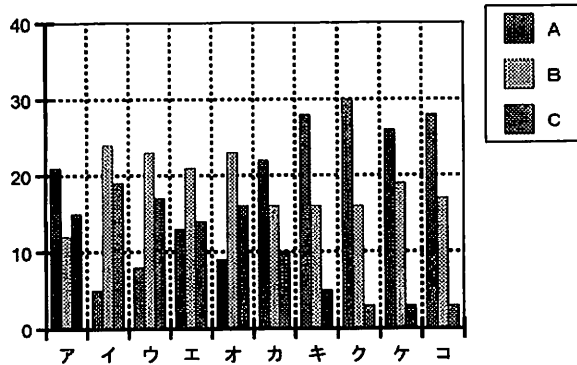
注：各設問のウェイトを単純化するため、「重要」= 3、「大体重要」= 2、「重要でない」= 1で点数を総計し、有効回答数によって除した。2.00が平均となり、高いほど重要度が高いと認知されている。

図37 大学院修了者の比重 (教育大学学部長)

		(実数)			重要度	
		A	B	C		
1	指導的教育者の基礎資格	ア	21	12	15	2.13
2	小学校教員基礎資格	イ	5	24	19	1.71
3	中学校教員基礎資格	ウ	8	23	17	1.81
4	高校教員基礎資格	エ	13	21	14	1.98
5	障害児教育教員基礎資格	オ	9	23	16	1.85
6	指導的教育者の比重高める	カ	22	16	10	2.25

7 小学校教員の比重高める	キ	28	16	5	2.52
8 中学校教員の比重高める	ク	30	16	3	2.60
9 横行教員の比重高める	ケ	26	19	3	2.48
10 障害児教育教員の比重高める	コ	28	17	3	2.58

Aは重要、Bは大体重要、Cは重要でない



#### 4. 大学院修了者の目標値

想定される修了者の目標値は、どの程度であろうか。両調査の回答をもとに、「80%以上」、「60%以上」、「40%以上」、「20%以上」のスコアに含まれる回答数を累積して表し、「20%以下」の回答数も記した(図38)。学長調査の場合、約3分の1は回答がないが、指導的教育関係者及び高校教員の比重を高めることに最も支持が集まり、指導的教員は、回答を寄せた52校中31校が40%以上までを目標値に、高校教員は、24校が40%以上を目標値としている。また、学部長調査も同様であり、すべての職種について20%以上を目標に掲げる回答は、80%以上に達している。

また、学長調査は、3分の1が回答しておらず、具体的な目標についてはまだ議論が不十分としている。

図(表) 38 大学院修了者の目標値

	教育大学・学部長						学 長					
	-20%	20%-	40%-	60%-	80%-	N.A	-20%	20%-	40%-	60%-	80%-	N.A
指導的教育関係者	4	41	26	13	8	4	3	49	31	20	7	26
	*最大値は50%=11 (22.9%)						*最大値は30%=9 (11.5%)					
小学校教員	7	39	7	2	1	3	16	31	9	0	0	31
	*最大値は20%=16 (33.3%)						*最大値は10%=15 (19.2%)					
中学校教員	2	44	9	4	1	3	11	36	13	2	0	31
	*最大値は30%=17 (35.4%)						*最大値は30%=12 (15.4%)					
高等学校教員	1	45	27	7	6	3	0	50	24	9	4	28
	*最大値は30及び40%=11 (22.9%)						*最大値は30%=16 (20.5%)					
障害児教育諸学校教員	1	45	11	6	3	3	5	41	8	2	1	32
	*最大値は30%=15 (31.3%)						*最大値は20%=18 (23.1%)					

## 5. 高度専門職業人養成のための「1年課程の特化された修士大学院」について

大学審議会答申及び教育職員養成審議会答申は、高度職業人養成のための特化した大学院を新たに提起した。この点についての回答は、学長と学部長とでは、かなり差がある。学長調査の場合、「積極的に推進」は17%（13校）だが、学部長調査では1校のみで、ほとんど消極的である。多数は、「条件を整備した上で推進」と回答している。また、学長回答でも、「推進すべきではない」との否定論も含め、半分の39校が賛成していないことは、注目しておくべきである。

### (1) 条件整備について

学長調査及び学部長調査の「条件を整備した上で推進」の記述から指摘される第1は、「1年課程の特化された修士大学院」が、従来の水準を維持した上で、優秀な学生に対して教育を行う大学院か、従来の大学院とは別なもので、水準の低下を含むものかが、明確でないことである。水準を変えずに1年制で行うものとの理解は次のような意見に見られる。

#### 〈学部長調査〉

「大学院専任教員の配置、施設・設備の整備、並びに予算措置を必要とする。教員の養成は「修士課程」を必要とせず「1年間の特別コース」でよいという考え方が万一あるとすれば肯定できない。相当高い資質と能力を備えた者に「特別のカリキュラム」を用意する方式と考えられる」

「①課題意識が明確で自主的学習能力の高い、特に優れた者に限ること②入学前に科目等履修生として一定単位を修得した者に限る③大学院専任教員の配置（設置基準数を充足できないような大学では集中的指導は困難）」

「1年で修了できる能力のある人間の選抜について適格な基準を明示すること」

「入学してくる現職教員の研究業績によって1年課程も考えられるが、このことによって修士課程のレベル（現職教員の力量）を低下させてはならない」

「優れた実践者として認められ、直ちに課題研究に取り組める者だけを対象とし、また、施設・設備など研究環境を整備すること」

「1年で可能なカリキュラム、特に現職教員の研修として効果のある内容に向けての見直しを進めること。1年で修了できる資質をもった現職教員を受け入れることができるかどうか、教育委員会との合意を必要とする」

「本人の学力、大学院の教育環境の整備、安易に流れない厳しいシステム作り」

#### 〈学長調査〉

「1年課程の特化した大学院修士課程を対象としたカリキュラムを編成するなど指導体制を整備し教育環境を整備する。現職教員の中で特に優れた者を入学させる。現職教員の中にも駄目な教員が多い。現職教員なら誰でも一定の期間を経れば入学させるようなことはしてはならない。」

「趣旨には異論はないが、1年課程を設置して2年課程と同水準の教育研究を行うためには、人的資源の整備が重要である」

「1年で修了しうる能力、業績を備えたものみに認めるべき」

「修士課程としての教育研究水準の確保」

これと逆に、従来の水準を下げたものと理解した上で、区別を明確にすることを求める意見もある。

#### 〈学部長調査〉

「修士課程の修了（専修免の資格取得）と修士の学位の授与を区別する。修士の学位は、あくまでも修士論文（課題研究としても）の提出、審査を経て授与する」

「教員養成の修士課程にあっては、現職の受入に限って推進すべきであり、その際も入学前に科目等履修等により必要

な単位を取得させること、場合によっては修士論文を課さないことを条件とする」

〈学長調査〉

「十分な学業の評価体制をまず整備する必要がある。修士課程の修了（専修免の資格取得）と修士の学位の授与を区別する。修士の学位はあくまでも修士論文（課題研究としても）の提出、審査を経て」

「論文中心からコースワーク、ケーススタディ中心の修士課程にする」

いずれにせよ、現在の大学院との違いなど、基準の整備の必要をあげる意見が多い。

〈学部長調査〉

「1年課程に特化した場合の履修カリキュラムの再検討及び学位論文の扱いに関する統一の基準づくりが求められよう」

「・1年制コースの目的理念を踏まえた独自の教員基準の制定 ・独自の教員組織及び施設・設備の整備」

「大学院設置基準第14条特例との関係の整理、入学資格判定の大学間の共通理解が必要」（宮崎大学）「1年課程に特化する場合、一般学生との単位履修の仕方の相違の調整、修士論文に代わる学業成果の評価を何にするのか、実務経験を生かした単位履修の評価の仕方、一般修士課程や博士課程後期の進学への道にどう対処するか条件整備が必要」

〈学長調査〉

「どのような場合に特化大学院とすることが可能か、普通の大学院との関係、などを明らかにする」

「施設設備の充実。教員側の体制や様々な基準の見直し。職種・資格等についての明確な認識・規定。教官、事務官の増員。公務員が在職のまま大学院に入れる法的整備。」

「現行2年制の修士課程と1年制の修士課程が混在するのは、教育現場を混乱させることにもなるので、別課程の設置など明確に区分すべきと思う」

また、条件整備の方策として、科目等履修生制度などの活用により、入学以前に一定の学習を行い、水準を維持しようとの意見もある。

〈学部長調査〉

「現職教員や社会人の大学院進学に際して大学院の「科目等履修生」制度を活用して院入学前学習として必要単位の部分的履修を行い、修士論文のテーマについても一定の見通しを立てた上で、入学した者に対し1年課程を開設することは大いに推進すべきだと思う」

「入学前の研究歴、科目等履修生としての単位修得、現場の実践において優れた研究者・教育者であること」

「入学前に、入学後の研究課題を設定するための準備段階における時間的余裕及び職場における理解など精神的余裕を保障するための条件整備が必要である」

「現行2年制では修士論文作成の時間的余裕があるが、1年制では時間的に制限される。事前の準備としての事前指導等の体制が必要と思われる」

「入学以前の研究成果を評価し論文として認めるようにすべきである。そのためには、教員が研究できる環境をつくっておかねば、例外的なものに対する効果しかなくなる」

「科目等履修生制度等を活用し、入学前にある程度の単位を修得していること、または研究テーマ等についてある程度の実績を評価するシステムが確立されていることが必要である。1年課程の修士大学院は、意欲があり優秀な人材を受け入れる課程として機能すべきである。安易な修了が可能な課程と理解されてはならない」

「多様化することは必要であるが入学前に科目等履修生としてある程度の単位を取得させておくことと、その間に指導教官の選定及び研究内容の方向性などを決めておくことが必要である」

〈学長調査〉

「大学院教官の充実」

教員増を含む財政支援措置を条件とする意見も強い。

〈学部長調査〉

「大学院の教育・研究にふさわしい施設・設備が決定的に不足している」

「人的資源の整備」

「①現在の修士課程の評価をきちんとやってからにすべきである②大学院専任教員数の配置など、特に人的条件面の整備③専修免許の上に、新たな免許を作ることになるのかどうか等、資格制度、体制との関連からの整理が必要」

「受け入れる側の人員及び施設等を整備すべきである」

「・講義等の過密化により大学院担当教員自身の研究が停滞するおそれがあるため、教員配置の充実等により教員の研究の機会を確保すべき ・夜間、休日等における教育・研究をサポートするため、事務組織の充実を図るべき ・大学院生の研究をサポートするため、高度専門職業人養成のための実践的な図書雑誌の充実や各種附属施設等の整備を図るべき」

〈学長調査〉

「カリキュラムの整備 教員組織の整備」

「2年分を1年に凝縮するためには、大学院の教育研究体制ならびに予算等の見合った整備がまず必要である」

「ア）教員増 イ）施設・設備の充実 ウ）修了者に対する社会的評価の制度的確立（例えば公務員処遇の扱い）」

「専任教員の配置」

「水準維持のための諸方策、人的物的条件の整備」

「施設設備の整備を含めた教育研究条件の充実。短期間で効果的な研究を進められる環境づくり、大学における教官定員の拡充等」

「・設備 ・事務体制の整備 ・教員の配置」

「①大学院の研究室の確立 ②教官スタッフの充実」

「教員の過重負担を起さぬこと 教室等の設備の充実」

「照応する授業科目設定にかかわる予算措置の必要性」

このほかの意見は次のようである。

〈学部長調査〉

「カリキュラムの整備」

「現職教員の休業制度の確立、施設の充実と研究費の確保」

「ただ、教育職員については従来より、教育方法の特例（大学院設置基準第14条）による実施されている制度があり、上記の範疇に入らない」

「入学前の準備態勢（研究の蓄積、関心の強さ等）に関する面、指導体制（教育の実践的指導に関する専門的指導能力を有する教員の確保等）の充実」

「担当教員の増員と大学教員の教育・研究時間の確保」

〈学長調査〉

「大学教員の間で、授業内容の整備・充実、教授方法の工夫に取り組み、更に修士論文（それに代わる研究報告書など）の水準についての理解と合意が必要となろう」

「専門のみならず相応の教職科目の設置が望まれる」

「1年間という制約を考えると、明確な学習目標の設定が必要である。それに対応できるカリキュラムを作る必要がある。」

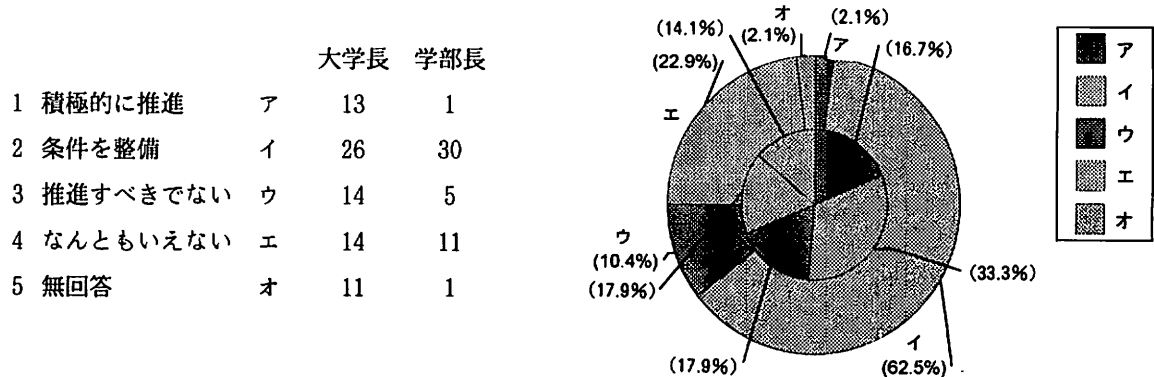
「ふさわしいカリキュラムと教育内容の整備」

「送り手の教育委員会側の派遣の制度化、受けて側の割り切り」

「現職教育の派遣、受入体制の整備」

「教員の負担過重を軽減すること」

図38 高度専門職業人養成のための「1年課程の特化された修士大学院」



(2) 推進反対意見などについて

学部長調査では、推進反対として、「何のために研修、学習期間を短縮させるのか意味がない。力のある資質の高い教育をはかるのに学位記があるとか免許が1種か専修か、ではないと思う。長い人生の間で2年間学習することは保障すべきではないのか。学歴は大切だがそれで資質は云々できない」という理由が出されている。

「何ともいえない」という回答の理由では、〈学部長調査〉では、「大学審答申では教員養成は除外されている」、「教育学研究科で“特化”の意味が明確でない」、「可能なかぎり2年課程での実施を望む」、「条件整備が必要である」、「分野、状況による」、「その内容が未だ明確でない」という意見が寄せられている。大学審議会は、当初の中間まとめでは、高度専門職業人の大学院修士課程の例として、「経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生、教員養成などの分野」(Ⅲ-2-(2)-2)、p.54)を挙げたが、答申では、ややトーンダウンした。しかし、大学における教育研究と社会における実践・実務との関係が重要な例として教員養成分野も挙げており、除外されているわけではない。

学長調査では、「何ともいえない」理由として、「1年課程で高度職業人養成できるとは思えない」、「2年課程の特化された修士課程がなぜ考えられないのか。安上がり教育の可能性はある」、「特化の意味が明確でない」、「研究領域によって一様ではない」という意見が出されており、新しい大学院の概念に対する疑問がまだ大きい。

(3) 「1年課程の特化された修士大学院」の教育方法について

大きな問題は、従来の修士課程で、大学院レベルの水準を維持する役割を果たしてきた論文の扱いであろう。教育内容として、「特化した実践的教育」については、学長・学部長とも60%程度が賛成しているが、「特定の課題研究」「実務研修」については、教育学部長は賛成しない方が強い(図39-1~3 外円が学部長、内円が学長を表す)

図39-1 1年課程の特化した大学院における特化した実践的教育

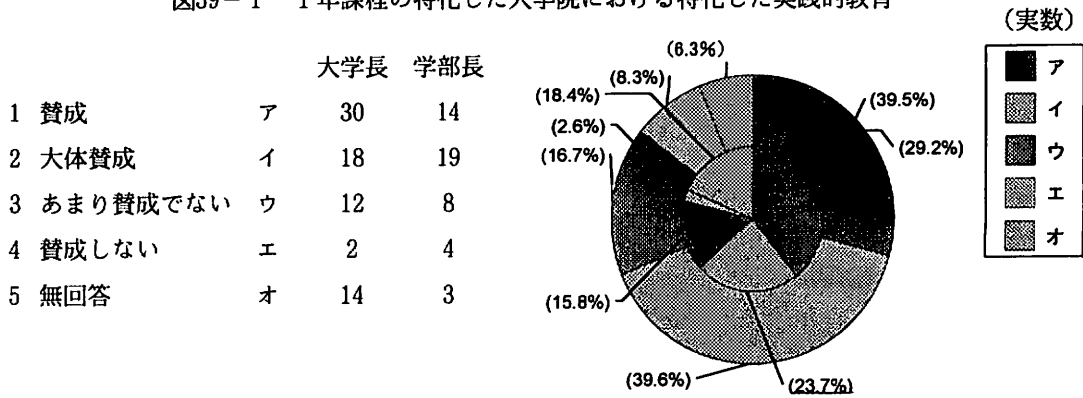


図39-2 1年課程の特化した大学院における特定の課題研究

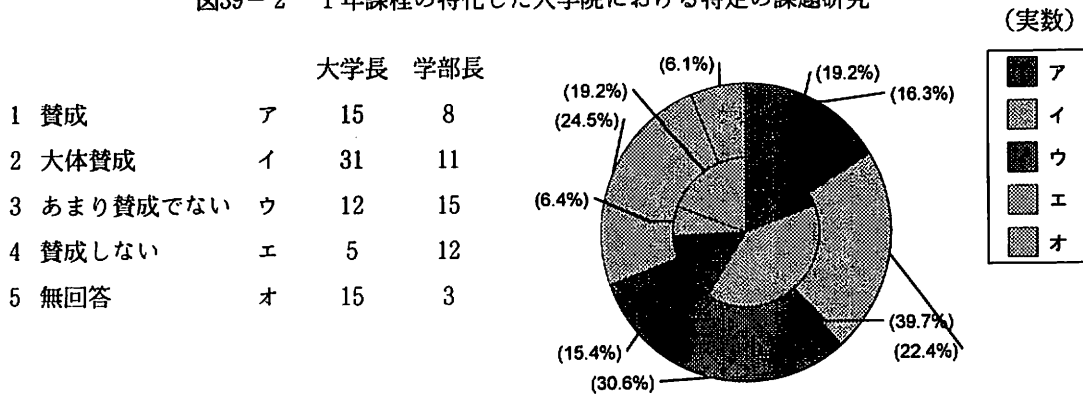
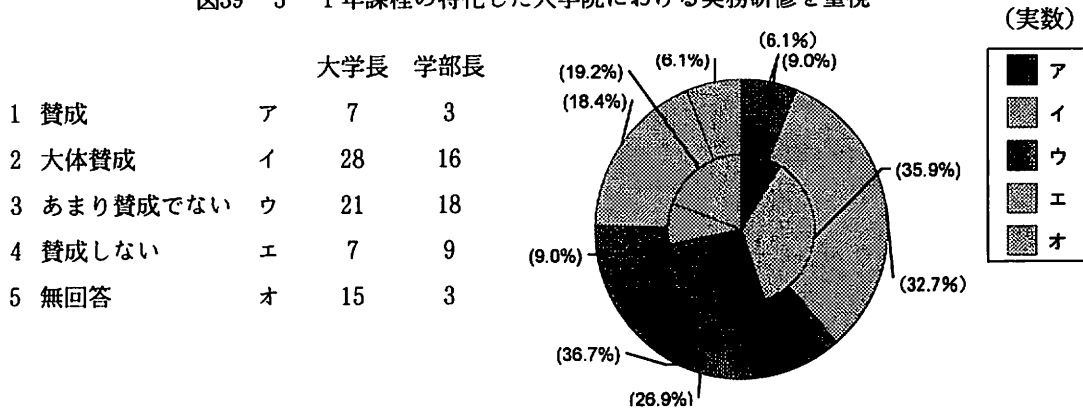


図39-3 1年課程の特化した大学院における実務研修を重視



なお、「特化した実践的教育」、「特定の課題研究」、「実務研修」の三者のウェイトについては、賛の度合いから、次のような数値が導かれる。

	学長	学部長
特化した実践的教育	3.23	2.96
特定の課題研究	2.89	2.33
実務研修を重視	2.56	2.28

注：各設問のウェイトを単純化するため、「賛成」= 4、「大体賛成」= 3、「あまり」= 2、「賛成しない」= 1で点数を総計し、有効回答数によって除した。2.50が平均となり、高いほど賛成。

\* 非該当・回答拒否 2 含む



## 6. 大学院の抱える問題について

教員養成系大学院の問題としては、「施設・設備の不足」が60%近く、次いで、「教育研究費の不足」、「大学院教育への期待と大学院教育のギャップ」、「学生の就職問題」が続く。教員数の問題は、8学部・大学である（表7）。大学院は学部の基礎の上に立つとの理解が前提にあるので、教員数の問題は、学部レベルのものと意識されているかも知れない。

大学院の活性化方策を、学長調査および学部長調査から探ると（図41）、上位2位は、「現職教員派遣枠の拡張」、「休業制度の創設」で一致し、学長は、次いで「修士課程修了者の給与待遇の改善」、「大学院固有の教員の配置」、「科目等履修生など多様な学習機会の設定」をあげ、学部長は、「志願者に対する広報活動及び事前指導」、「修士課程修了者の給与待遇の改善」、「在学年限延長の授業料等に配慮する措置」をあげるなど、やや違いはあるものの、派遣する側の措置など、教育行政の教員人事政策の改善が有効と考えていることがわかる。

図40 大学院の抱える重要問題（教員養成系学長・学部長）

1 学生の確保	ア	12
2 学生の学力不足	イ	7
3 担当教員の不足	ウ	8
4 期待教育実体のずれ	エ	13
5 教育研究費不足	オ	15
6 施設設備の不足	カ	29
7 学生の就職問題	キ	13
8 その他	ク	1

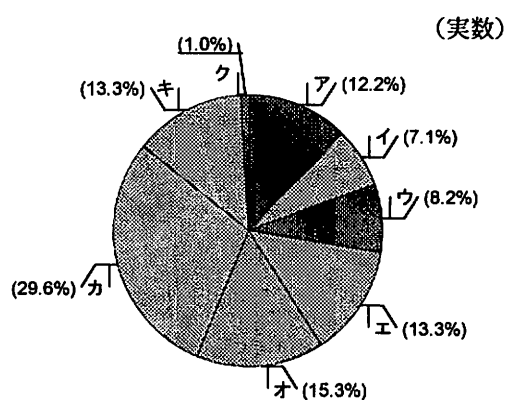
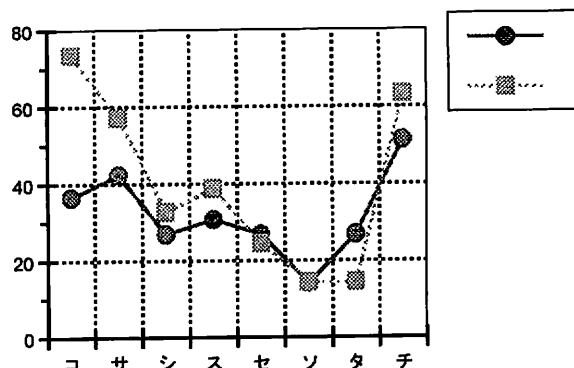
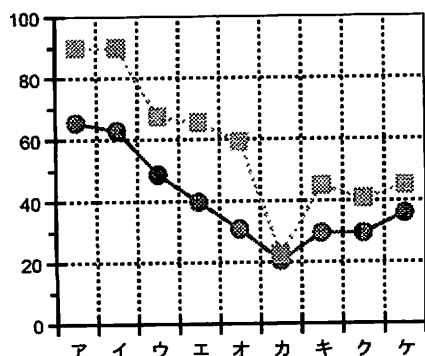


図41 大学院活用のための有効な方策について

方策	記号	有効な方策について (%)	
		大学長	教育学部長
1 現職教員派遣枠の拡張	ア	65.4	89.8
2 休業制度の創設	イ	62.8	89.8
3 修士課程修了者の給与待遇の改善	ウ	48.7	67.3
4 志願者に対する広報活動及び事前指導	エ	39.7	65.3
5 現職教員に対する入学者選抜の改善	オ	30.8	59.2
6 2年未満の修業年限で修了コースの設置	カ	20.5	22.4
7 昼夜開講制の推進	キ	29.5	44.9
8 夜間大学院の推進	ク	29.5	40.8
9 標準修業年限を越える在学年限制度	ケ	35.9	44.9
10 在学年限延長の授業料等の配慮措置	コ	36.5	73.5
11 科目等履修生等多様な学習機会設定	サ	42.3	57.1
12 大学所在地を離れ集中授業実施	シ	26.9	32.7
13 夜間・週末・長期休業中の授業実施	ス	30.8	38.8
14 沿革授業の活用	セ	26.9	24.5

15 修士論文に代わる課題研究の設定	ソ	14.1	14.3
16 一般大学・学部大学院修士課程の活用	タ	26.9	14.3
17 大学院固有の教員の配置	チ	51.3	63.3



注：各設問のウェイトを単純化するため、「有効」= 4、「大体有効」= 3、「あまり」= 2、「有効でない」= 1 で点数を総計し、有効回答数によって除した。2.50が平均となり、高いほど有効。

## 7. 大学院のための全般的な措置について

「問8」では、大学院の役割を増大させる有効措置、大学院の条件整備等について、自由記述による意見を求めたが、多くの大学長より積極的な意見が開陳された。次の通りである。

第一に、大学院の人的、物的条件整備に関する意見である。

「必要な研究・教育体制の整備特に必要な教員の配置」、「大学院担当教官の定員措置、長期在学コースの設置」、「人的物的条件を整備する必要がある」、「現職教員のリフレッシュ教育という面での大学院の役割を重視したい」。あるいは、「Ⅱ問11に関連して、ここでも教科重視はやめて教育心理、教育行政、その他義務教育の本質に関連したものに集中できるよう、教官の配置、施設の設備などを行う」、「大学院修士課程の目的・理念として現職教員の研修を明確化する。大学院のスタッフの充実が必要である」、「現職教員の大学院派遣についての教育現場での条件整備、受け入れ大学院の側の施設等の整備（県の施設より劣っている場合が多い）、現職の大学院生を受け入れる窓口業務としての事務官の配置」等を求めている。「これからの時代には、高度の専門的知識と技能を持つ教員が要求されるが、それに応えるためには、大学院の研究環境をより充実させ、学部進学生だけではなく、現場教員をも対象とした教育を行うべきであろう。」「大学院がこの問題に充分取り組めるような質の高い人的物的な条件整備が必要である。」「大学の生涯学習への開放に伴い、生涯学習プログラムの中に大学院相当の単位取得可能な講座の充実が必要である。これらの大学開放に伴って生じてくる人的条件、事務官の充当を含めて人的条件整備はとりわけ重要である。また、この計画の中に、多様な人材を活用する人的資源の開発、人材バンクの充実等も必要である。すべての面において開かれた大学としての理念を積極的に追求しなければ社会的需要は減退する。」「現職教員の研修の場として制度的財政的援助が必要である。」のように指摘している。

また「教員資質が多様化、高度化している状況にあって、教員養成に大学院が果たす役割は、今後飛躍的に重要になってくる。特に現場や学生のニーズに対応したきめ細かい教育プログラムを用意した教育研究指導を通して、21世紀の学校教育を創造していく基幹的教員の養成が求められている。そのため何よりも人的資源に対する措置が必要と思われる。」と指摘している。

「教育研究環境並びに条件の整備が先決である。研究科設置後も、依然として学部レベルの教育研究環境そのままに修士レベルの教育を実施することを強いられている。研究科棟の新築さえ、等閑視されたままであり、設備の充実は殆ど配慮されていない。教官組織についても学部教育を実施するために必要な人員で修士課程の教育を行っている状況で、教員に対する過重負担を招く結果となっている。採用側（行政）は、大学院修了、専修免取得者に優遇措置を講じる必要がある。」「大学院専任の教員の配置並びに大学院専用の研究施設の設置」、「大学全体の大学院のレベルを高め自由度を与えると共に、教員養成大学・学部の大学院については、質均レベルが向上し得るよう格別の人的配慮が必要であります。」等の意見は重い意味を持っている。

第二に、現職教育を推進するに当たっては、現職教員の就学のための条件整備が必要である。この点についても積極的に配慮すべきであるとの意見が述べられている。

「現職教員派遣枠を拡張したり、現職教員が自発的に在学できる休業制度の創設が有効である。」「管理職を含む現職教員の受け入れ体制について再検討し、必要に応じた整備を図る必要がある。」「大学院の果たす役割としては現職教員の再教育が重要である。現職教員が自発的に在学できる休業制度の導入が必要。」「教育委員会による制度的措置の拡充、学校の理解、大学側の割り切り」、「大学院に入学しやすいような現場の配慮、大学院で勉強続けられる時間と費用の保証、大学院を出たことが実利につながるような教師の処遇改善」、「2年間、有給で、じっくりと学習・研究できる体制を整えるべき。」「教員資格の最低学歴を、短大から次第に格上げし、将来的には、修士とする。現職教員のリカレントな学習が可能となるよう、制度改革を行う。大学院の側においても、高度な実践研究を行えるよう、受け入れ態勢を整える（例えば附属学校との連携や、大学院生が実践研究を行えるよう附属学校を位置づける）。」「現職教員が十分に研究できるような時間の確保と予算措置が必要。」「夜間大学院が有効」、「予算措置、設備の充実、サバティカルのような研究時間の保証。」「地域の教育委員会との連携を深める。とくに現職教員の大学院への派遣、修了生の採用と待遇、などについての連携が必要である。」「採用側（行政）は、大学院修了、専修免取得者に優遇措置を講じる必要がある。」「創造性を要求される教育研究は自主的でなければならない。学級や学校に問題あれば本を読み、研究会や大学院で自主的に学ぶという態勢が教員には必要であり、教育委員会から命令されて研修を受ける体制には問題がある。しかし、大学院に就学する年齢では子弟の教育に費用がかかり、「自主的に」と思っても自費で大学院教育を受けるには無理があり、また教育委員会が2年間全額給与を保障し、非常勤講師を手当するするのも財政上困難である。」「科目等履修生として数年間をかけて所定の単位を修得し、残りの単位を大学院の1年間で修得すれば、教育委員会の財政も半額で済む。14条特例の逆であるが、1年ではなしに数年間を要することにすると、長い間研究と教育の統合が实际的に図られる。」「大学院へ優秀な学生を飛び級入学させる。大学院修了生を多く採用するよう教育委員会に働きかけること。大学院修了者の教員採用の率が高ければ教職を希望する学生の大学院進学率も上がる。教職を志望する大学院生の奨学金を優遇して配分する。」等の多様な具体的な対応策が提言されている。

第三に、大学院教育の内容の改善についても多数の意見が寄せられている。「幅広い教養と高い識見を身につけ、教職に関する高度に専門的な知識と技術を習得させることを目的として、将来的には、主たる教員養成を大学院で行うようにすること。教員の再教育については、教育現場の課題に応えることのできるようなカリキュラムの編成や現職教員が参加しやすい教育方法の開発など現行の大学院

教育の改善・整備・拡充を行うこと。」等が積極的に提言されている。

また、「昼夜開講制、夜間大学院の推進、幅広く高度な専門授業の開講」、「教員養成を特殊化するのでなく、十分な専門的知識・技能をベースにして、かつ教育に関わる事柄（カリキュラム開発能力、学生指導、評価力等）、社会経済等に関する認識力等を養成することが重要。」「教育現場自身に、研究的な雰囲気があって、「研修」というような答えがすでにあるかのような名称ではなく、答えがないからこそ研究するという「研究的実践」「実践的研究」に取り組む学校現場、それと大学院とが人的にあるいは組織的に結びつけば、教科の専門に関することでも、教職の専門に関することでも、価値が大きいと思う。単に出世のために、資格をあげるために、大学院の課程が儀礼的に利用されるのでは、現場にも大学院にも価値が少ないと思う。」のように、大学院と現職教育の関係に関する本質的な留意点の指摘がなされている。

「学部と大学院を一貫教育にしてカリキュラムを組んで、寧ろ六年制教育を目指すのも一つの選択肢では。」「時代や社会の変化・発展に即応したことにより高度な専門的知識・能力を持った教員の養成が大学院教育の役割と考えるが、それを可能にする大学院教官スタッフや施設設備などのふさわしいレベルアップや一層の充実をまず図らなければならないと思う。教官スタッフの教育力の向上も含めて、期待されている教育機能と責任を果たせるような条件を整えることが不可欠であろう。」「教員養成学部を中心に、現職教育のための修士プログラムをできるだけ多く創設し、毎年一定の現職教員を入学させるようにする。そのためにも、大学院入試のあり方を簡素化する必要があるだろう（AO入試に近いものにする）。修士論文もしくは研究報告書も400字詰め50枚程度のものにする。」「修士課程に固有のカリキュラムを設定する。修士課程固有のカリキュラムのための別途予算措置を講ずる。社会的認知度を高めるための多様な措置が必要。」「1年制の修士課程の有効な活用、教員養成系大学院（兵庫、鳴門などの）再活性化、地方自治体の認識向上への努力など」、「修士課程の教育内容が、現代や社会そして教育現場の求めているものをふまえて設定される必要があるが、現在はそれらとは関係なく、従来型の教育内容にとどまっている。学校・教育委員会等とのこの面での協力・連携が必要である。」、また「大学院生が学部の授業を受講して必要単位に組み込めるような措置。」も必要との意見もある。「大学院教育の内容をより実践的にする必要がある。」「教員が専門領域を研究する上で方法論や見方などを学ぶとともに、自分自身の個性や特徴に気づけるような機会にするため、大学院は教員希望者に向けた特別プログラム（対人関係等に関わる）を設定する必要がある。」「中学校教員養成課程では、一般大学などの大学院修士課程において、一定の専門科目の単位の取得を義務づけるべき。」「今後は、中高校の教員も教育能力だけでなく、大学院において研究の素地を創るという点が必要である」、「教職科目、専門科目の強化が望まれる。」等の指摘もある。

第四に、大学院教育のあり方そのものについても、次のような特段の意見が述べられている。

「単なる現職教員の（資格取得のための）研修機関になってしまえば、大学におく必要はないであろう。少なくとも自立的な研究能力を身につけた職業人を養成するくらいの目的は明確にしておきたい。専門的な研究テーマに携わった者が、高等学校教員になるのは、実践教育的に有効であると思われる。大学院において、教育制度と設備を充実することが必要である。」「教員養成大学以外の一般大学の卒業生の教職専門や教育研究を深める場にも活用できる。現職教員の再教育の場。教員養成にとらわれず、教育・人間・発達等の研究を深める学術研究機関であることを見失わないようにしたい。」等である。

「現状の教員養成大学・学部等に大学院を設ければ事足りる問題ではないと考えます。別項目で指

摘したように、専門科目では、可能な限り最新且つ最先端の知識を将来教員になる学生に与えることが、教員のレベル向上には不可欠であり、このことは現職教員の再教育についても同様であります。従って、大学全体の大学院のレベルを高め自由度を与えると共に、教員養成大学・学部の大学院については、質的レベルが向上するよう格別の人的配慮が必要であります。」との提言もある。

その他に、大学長宛の設問でありながら、教員養成学部の内実に関する設問が多く、大学全体の立場から回答できないものが多い。国立大学として教員養成をどう考えるかという大高的視点に立った調査をすべきであるとの指摘もあった。

まさに、本調査は、教員養成の問題を、大学の大所高所の見地から考究すべく、また一国の将来に関わる、教員養成と教員の資質能力の向上の問題について、多くの大学長が、積極的に自己の識見を開陳していただくことを目的として行ったものであり、ここに紹介したように、大学と教員養成の基本的な関わりについての優れた識見が自由闊達に展開されていること注目したい。

## 後 記

最後になりましたが、年末多忙な折、調査に御協力いただきました全国立大学の学長及び教員養成系大学・学部長の先生方には厚く御礼申し上げます。

また、一番多忙な時期に調査データの分析・考察・まとめに御尽力いただいた特別委員会の学長先生・専門委員の先生方に深く感謝申し上げます。

尚、データの電算処理に当たって、大阪教育大学の米川英樹教授及び同研究室の院生諸氏に大変御協力いただきましたことを附記し、御礼申し上げます。