

# 新免許法下における教員養成カリキュラムの在り方に関する研究

— 大学教員・教育長・小学校長へのアンケート調査の結果から —

北神 正行

本研究は、新免許法下における教員養成カリキュラムの在り方を検討する一環として1999年に大学教員・教育長・小学校長を対象に実施した「教師教育に関する意見調査」の結果から考察したものである。具体的には、大学における教員養成の目的、教員養成カリキュラムの体系化原理、養成段階で修得すべき資質能力とその構造、教職専門科目の履修構造、そして教員養成制度改革に関する調査に対する3者の回答結果を教師教育の「統合」と「連続性」という観点から比較検討したものである。調査結果からは、3者の間に認識の異なる部分があり、その違いをいかに捉えながら共通認識を確立していくかが課題として指摘できる。と同時に、今回の改正では大学の主体的な教員養成カリキュラムの構築が課題とされおり、大学における教員養成の内実を形成していく上で大きな課題があることも明らかになった。

**Keywords** : 教員養成, 教員養成カリキュラム, 大学における教員養成, 教育職員免許法

## 1. 本研究の意図と課題

本研究は、教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(1997.7.28)を受けて改正された教育職員免許法のもとでの教員養成カリキュラムの在り方を検討する一側面として、特に今次改正において打ち出された新たな視点について、教員の養成—採用—研修の過程に責任等を有する大学教員・教育長・小学校長がどのように認識しているのを明らかにしようとするものである。具体的には、教養審第1次答申において提起された、①養成—採用—研修の「統合と連続性」認識のもとでの各段階の役割の明確化、②養成段階での役割としての「最小限必要な資質能力」(採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力)の内容、③「得意分野を有する個性豊かな教員」像に基づく制度改革(「選択履修方式」の導入による教員養成カリキュラムの構造転換と大学における特色ある教員養成)、といった改

善策に対する関係者の認識を調査結果をもとに明らかにしようとするものである。

本研究で用いるデータは、平成10・11年度に文部省による「教職課程における教育内容・方法の開発的研究事業」の助成を受けて、岡山大学教師教育研究会が取り組んだ「体系的な教員養成カリキュラムの在り方に関する研究」の中で実施した「教師教育についての意見調査」からのものである<sup>1)</sup>。本調査は、以下のような調査対象者に対して、1999年5月～7月にかけて郵送法により実施したものである。

- (1)大学教員—『全国大学職員録・国公立大学編(平成10年度版)』より、国立教員養成系大学・学部の中から各県1大学・学部を選び、1大学25名(教職5名、教科教育法・教科内容各教科ごとに1名ずつ、10教科の計20名)を抽出。合計1,175名。有効回答610名。回収率51.9%。
- (2)教育長—47都道府県の教育長、12政令指定都市の教育長、610市の教育長(悉皆)、東京都23区の教育長の合計693名。有効回答430名。回収

率62.0%。

(3)小学校長一『全国学校要覧・1999年度版』より、各県20校の小学校をランダムに抽出。合計940名。有効回答527名。回収率56.1%。

## 2. 大学における教員養成の目的とカリキュラムの体系化原理

### (1) 大学における教員養成の目的認識

表1は、「大学での教員養成において、次の(1)～(7)の項目は、どの程度重要だと思いますか」という問いに対して得られた結果を示したものである。重要性認識（「非常に重要」＋「ある程度重要」）については、3者とも「(5)教育制度や政策に関する理解を深めさせること」を除いて、すべての項目で約90%の指摘率があり、いずれもが重要だという認識でいることが理解される。

しかし、その中身を見てみると3者の間で重要性の程度（「非常に重要」とする割合）の捉え方において見解の異なる項目が存在するのも事実である。その一つは、教育長や小学校長の重要性認識の程度が大学教員のそれとの間で20～30%も高いという項目である。具体的には、「(4)教師の役割や仕事への理解を深めさせること」と「(6)生徒指導やカウンセリングの方法を身につけさせること」の項目である。なかでも、「(6)生徒指導やカウンセリングの方法を

身につけさせること」に関しては、教育長や小学校長の指摘率は70%を超え、7つの項目の中で最も指摘率の高い項目の一つであるのに対して、大学教員の指摘率はその半分の35%で、しかも7つの項目のうち下から2番目の指摘率となっている。

それに対して、逆の傾向を示す項目、すなわち大学教員の指摘率が他の2者よりも高いというタイプの項目がある。なかでも、「(2)教科内容に関する専門的知識を身につけさせること」に関しては、大学教員は7つの項目の第1番目に位置する高い指摘率であるのに対して、教育長の指摘率との間には14%、小学校長の指摘率との間には23%の開きが見られる。特に、小学校長の場合は「(1)幅広い教養を身につけさせること」の指摘率よりも教科内容に関する専門的知識の修得を指摘する割合が低いという傾向が見られる。

こうした教員養成の目的・役割に関する認識の違いという点に注目してみれば、教育長や小学校長の場合は「生徒指導やカウンセリングの方法」「教師の役割や仕事への理解」といった、より実践レベルに近い内容の修得を大学教育の重要な役割として捉えているのに対して、大学教員の場合は「教科内容に関する専門的知識の修得」を中心に大学教育の役割を捉えているといえよう。

表1 教員養成の目的

項目・回答者	選択肢	非常に重要	ある程度重要	あまり重要でない	まったく重要でない	(N)
(1)幅広い教養を身につけさせること	教育長	60.9%	37.9%	1.2%	0.0%	(422)
	小学校長	51.4	46.8	1.7	0.3	(523)
	大学教員	48.8	46.9	3.6	0.7	(608)
(2)教科内容に関する専門的知識を身につけさせること	教育長	53.0	44.4	2.6	0.0	(423)
	小学校長	43.7	51.3	5.0	0.0	(520)
	大学教員	66.9	31.2	1.8	0.0	(605)
(3)教育方法に関する知識や技術を身につけさせること	教育長	38.5	55.1	6.4	0.0	(423)
	小学校長	37.7	55.4	6.5	0.4	(520)
	大学教員	43.2	48.2	7.9	0.7	(604)
(4)教師の役割や仕事への理解を深めさせること	教育長	71.2	26.2	2.1	0.5	(423)
	小学校長	68.6	28.1	3.3	0.0	(523)
	大学教員	50.7	40.8	7.9	0.7	(606)
(5)教育制度や政策に関する理解を深めさせること	教育長	7.6	65.2	26.7	0.5	(423)
	小学校長	7.8	66.5	25.2	0.6	(526)
	大学教員	15.2	58.4	23.7	2.6	(604)
(6)生徒指導やカウンセリングの方法を身につけさせること	教育長	70.4	27.5	1.6	0.5	(425)
	小学校長	72.8	26.2	1.0	0.0	(522)
	大学教員	34.9	51.2	12.9	1.0	(607)
(7)現代社会の教育の特徴や課題について理解を深めさせること	教育長	32.4	59.3	7.8	0.5	(423)
	小学校長	34.0	59.9	6.1	0.0	(521)
	大学教員	39.2	48.9	10.2	1.6	(607)

(2) 教員養成カリキュラムの体系化

表2は、「大学での教員養成カリキュラムを考  
える場合、次のような科目群のうち、どれを中核とし  
て体系化を図るべきか」という問いに対して、表に  
示したような選択肢を用意し、複数選択可という方  
法により得られた結果を示したものである。

ここにも、3者間における大きな見解の相違が見  
られる。教育長や小学校長の場合は、「(5)子どもの  
成長・発達に関する理論や知識の修得を目指す科目  
群」や「(7)教育の実際を学ぶ教育実習等の実務体験  
の科目群」,「(4)教師の役割や仕事に関する理論や  
知識の修得を目指す科目群」を教員養成カリキュラ  
ムの体系化を図る中核的科目群として捉えているの  
に対して、大学教員の場合は「(2)教科内容に関する  
専門的知識の修得を目指す科目群」を中心に、「(5)  
子どもの成長・発達に関する理論や知識の修得を目  
指す科目群」を加えたところに体系化を図る科目群  
を捉えている。

一方では、子どもを中心に教育の実際や教師の仕  
事の側面から大学のカリキュラムの体系化を構想し  
ているのに対して、他方では教科内容の専門的知識  
を中心にそれらを構想しようとしている違いである。  
こうした傾向は、先の大学における教員養成の目的  
認識とも一致する点であり、実践志向か理論志向か  
の違いとも受け取れる点だといえる。ここには、教  
員養成系大学・学部之目的・理念や役割との関連に  
おいて、いかに教員養成カリキュラムとしての構造  
化・体系化を図っていくかという課題があるといえ  
よう。

3. 養成段階で修得すべき資質能力構造

表3は、「教師に求められる(1)~(22)のそれぞれの  
資質や力量について、主としてどのような場で、ど  
のレベルまで身につけることが必要だと思うか」と  
いう問いに対して得られた結果を示したものである。

まず、資質能力の「修得の場」に注目して回答結  
果を見てみると、3者とも「養成段階」での修得  
(確実+最小限必要なレベル)の指摘率が回答者の  
8割を超えるものとして、「(1)教職の意義に関する  
理解」「(4)教科内容に関する専門的知識」「(6)教授法  
(一般)に関する知識・理解」「(7)教科指導の理論・  
方法に関する知識」「(13)子どもの成長発達に関する  
知識・理論」「(15)教育の意義や基礎的理論」が該当  
する。次いで、「(3)教師としての自覚,使命感」  
「(7)教科外活動に関する専門的知識」「(8)生徒指導の  
理論・方法に関する知識」「(9)教材を研究する能力」  
「(10)教育評価に関する知識・理論」「(16)教育相談(カ  
ウンセリング)の理論と方法」「(20)コンピュータの  
活用能力」「(22)現代社会の教育の特徴や問題」の  
項目が、指摘率6割を超えている。これらは、「養成  
段階」での修得が期待されている資質能力だとい  
えよう。

それに対して、「初任者研修等,現職教育段階で  
の修得」が期待されているものとしては、「(18)文書  
処理等の実務的能力」が挙げられる他、「(17)進路指  
導の理論と方法」「(12)生徒指導の技術」「(1)教科指導  
の技術」「(14)学級経営に関する知識・理論」などが  
比較的高い指摘率を示す項目となっている。これら  
は、いずれも教師の実際の・実践的な職務に直結す

表2 教員養成カリキュラムの体系化

(複数回答)

項目	回答者		
	教育長 (N=430)	小学校長 (N=527)	大学 教員 (N=610)
(1)一般的教養の修得を目指す科目群	60.9%	37.9%	1.2%
(2)教科内容に関する専門的知識の修得を目指す科目群	50.5	38.5	71.5
(3)教育の目的や意義に関する理論や知識の修得を目指す科目群	39.5	39.5	40.0
(4)教師の役割や仕事に関する理論や知識の修得を目指す科目群	58.1	62.2	36.9
(5)子どもの成長・発達に関する理論や知識の修得を目指す科目群	72.8	69.8	55.9
(6)教育方法の技術の修得を目指す科目群	26.3	27.5	33.6
(7)教育の実際を学ぶ教育実習等の実務体験の科目群	64.1	63.9	40.0
(8)その他	5.6	2.8	4.3

表3 資質・力量の修得の場とレベル

項目・回答者	選択肢	養成段階 で確実に 修得	養成段階 で最小限 必要な レベル	現職段階 で修得	特定でき ない	(N)
(1)教職の意義に関する理解	教育長	60.7%	33.6%	3.6%	2.1%	(422)
	小学校長	55.3	35.6	7.2	1.9	(514)
	大学教員	39.6	42.6	9.7	8.0	(598)
(2)教師の仕事（職務内容）に関する理解	教育長	24.2	51.3	22.8	1.7	(421)
	小学校長	20.4	51.9	25.5	2.1	(514)
	大学教員	11.0	46.7	39.3	3.0	(600)
(3)教師としての自覚，使命感	教育長	53.5	31.7	11.5	3.3	(419)
	小学校長	50.3	28.7	17.9	3.1	(515)
	大学教員	28.2	41.2	20.0	10.7	(600)
(4)教科内容に関する専門的知識	教育長	49.2	45.6	4.8	0.5	(421)
	小学校長	41.2	44.7	10.1	3.9	(514)
	大学教員	62.9	32.6	1.8	2.7	(601)
(5)教科外活動に関する専門的知識	教育長	11.1	57.0	25.3	6.6	(423)
	小学校長	10.3	59.8	20.2	9.7	(515)
	大学教員	7.9	53.7	30.3	8.2	(598)
(6)教授法（一般）に関する知識・理論	教育長	24.2	59.7	13.0	3.1	(422)
	小学校長	21.4	62.1	12.8	3.7	(515)
	大学教員	28.0	59.6	9.3	3.2	(601)
(7)教科指導の理論・方法に関する知識	教育長	28.7	56.9	12.3	2.1	(422)
	小学校長	25.6	61.0	10.9	2.5	(516)
	大学教員	38.4	52.1	7.5	2.0	(597)
(8)生徒指導の理論・方法に関する知識	教育長	38.1	51.5	8.5	1.9	(423)
	小学校長	32.8	51.4	12.2	3.7	(516)
	大学教員	18.2	55.2	23.3	3.3	(600)
(9)教材を研究する能力	教育長	22.6	48.6	23.1	5.7	(420)
	小学校長	22.2	45.9	27.2	4.6	(518)
	大学教員	45.3	37.1	12.0	5.7	(601)
(10)教育評価に関する知識・理論	教育長	16.2	53.6	26.4	3.8	(420)
	小学校長	11.4	51.3	30.6	6.8	(517)
	大学教員	20.0	53.5	21.4	5.2	(596)
(11)教科指導の技術	教育長	15.6	42.8	36.4	5.2	(423)
	小学校長	10.1	40.2	40.8	8.9	(515)
	大学教員	16.5	51.2	27.5	4.8	(600)
(12)生徒指導の技術	教育長	19.0	39.7	34.9	6.4	(421)
	小学校長	12.8	39.8	38.5	8.9	(517)
	大学教員	6.4	42.1	43.8	7.7	(598)
(13)子どもの成長・発達に関する知識・理論	教育長	48.7	44.9	5.0	1.4	(421)
	小学校長	49.8	43.0	3.9	3.3	(514)
	大学教員	38.6	52.7	4.7	4.0	(601)
(14)学級経営に関する知識・理論	教育長	15.2	51.7	28.2	5.0	(422)
	小学校長	15.7	46.0	33.2	5.0	(515)
	大学教員	7.7	44.2	43.6	4.5	(599)
(15)教育の意義や基礎的理論	教育長	48.1	42.1	7.9	1.9	(420)
	小学校長	50.2	42.1	4.7	3.1	(516)
	大学教員	40.3	46.7	6.9	6.2	(598)
(16)教育相談（カウンセリング）の理論と方法	教育長	32.4	53.2	11.3	3.1	(429)
	小学校長	31.7	48.0	15.3	5.0	(517)
	大学教員	8.7	52.5	30.8	8.0	(600)
(17)進路指導の理論と方法	教育長	3.8	49.0	40.7	6.5	(418)
	小学校長	4.7	40.7	43.2	11.5	(514)
	大学教員	3.2	27.8	56.7	12.3	(600)
(18)文書処理等の実務的能力	教育長	2.9	15.2	67.1	14.8	(420)
	小学校長	1.5	15.7	66.9	15.9	(517)
	大学教員	8.4	19.6	52.3	19.8	(597)
(19)外国語によるコミュニケーション能力	教育長	16.5	43.6	14.6	25.2	(424)
	小学校長	20.3	37.7	8.0	34.0	(512)
	大学教員	17.4	37.8	10.2	34.6	(598)
(20)コンピュータの活用能力	教育長	33.0	53.8	6.1	7.1	(424)
	小学校長	33.6	47.2	5.6	13.6	(515)
	大学教員	22.6	51.3	7.4	18.8	(597)
(21)教育制度や政策についての理解	教育長	9.7	46.6	28.8	14.9	(423)
	小学校長	11.2	48.8	19.6	20.3	(516)
	大学教員	9.8	48.2	29.1	12.9	(604)
(22)現代社会の教育の特徴や問題	教育長	16.7	48.1	21.7	13.4	(424)
	小学校長	18.6	48.2	17.6	15.7	(517)
	大学教員	22.4	46.9	17.9	12.9	(604)

る力量でもあり、実務経験を踏まえながらの修得も必要であると捉えられているものと思われる。

こうした教師に求められる資質能力の「修得の場」に見られる3者間の共通の傾向に対して、「修得のレベル」では大きな違いが見られる。その点について、養成段階での修得が必要とされた項目についてみると、教育長や小学校長の場合は、「(1)教職の意義に関する理解」「(3)教師としての自覚、使命感」といった項目や、「(13)子どもの成長・発達に関する知識・理論」「(15)教育の意義や基礎的理論」といった項目については、養成段階で「確実」またはそれに近いレベルまでの修得を期待しているといえる。それに対して、大学教員の場合は「(4)教科内容に関する専門的知識」「(9)教材を研究する能力」といった教科に関する専門的知識や研究能力といった項目が、養成段階での「確実」またはそれに近いレベルまでの修得として意識されている違いである。

この点、教養審答申では「養成段階で特に教授・指導すべき内容の範囲」として〔A：教職への志向と一体感の形成〕〔B：教職に必要な知識及び技能の形成〕〔C：教科等に関する専門的知識及び技能の形成〕の3項目を掲げ、その修得のレベルについて次のように指摘している。

まず、〔A：教職への志向と一体感の形成〕に属する科目や、〔B：教職に必要な知識及び技能の形成〕のうち、例えば教員就職後の教育実践に必要な教材研究、教授法、評価、発達段階を踏まえた子どもたちの理解などに係る基礎的な知識や方法論については、「原則として養成段階で確実に修得すべき」とも位置づけている。また、〔B：教職に必要な知識及び技能の形成〕のうち、上記以外に属する内容—授業、生徒指導の技術等については「教員就職後の現職研修や教育実践によってもそれらに係る知識、技能等の向上が継続的に図られるものであり、その意味では、養成段階において修得すべき内容は最小限必要な範囲のものであれば足りると考える」として、教科、生徒指導等に係る技術的力量については養成段階の役割を「最小限必要な範囲」として規定している。そして〔C：教科等に関する専門的知識及び技能の形成〕については、「単にそれぞれの学問分野の研究成果や特定の技能の修得にとどまらず、教職に就いてから後も、社会の変化や学問研究の進展等に自ら対応し、自立的に学習を進めることができる基礎的な能力を養うことが、特に求められる」と述べている。

教師に求められる資質能力のレベルをどのような観点から捉えていくかは、大学にとって養成教育の内容を規定するものとして、また採用する側にとっ

ては採用基準にもなりうる事項である。養成—採用—現職教育という教師教育の連続性の観点に立てばそれぞれに責任を有する大学—教育委員会—学校間での共通認識を確立していくという課題は、今後の教員養成教育の在り方を規定する重要な問題だといえよう。その点、教養審第3次答申(1999.12.10)で提言された養成と採用・研修との連続の円滑化の観点やそれに関わっての大学と教育委員会との連携の方策の充実ということが、今後の具体的な検討課題と、なろう<sup>2)</sup>。

#### 4. 教職専門科目の履修年次

今次の免許法改正によって「教職に関する科目」に変更が加えられたが、それらの大学での履修年次についての結果を表4から見てみよう(なお、本調査項目は大学教員のみで実施)。

まず、第1学年で履修すべきだとする科目としては、「(1)教職の意義等に関する科目」を挙げることができる。この科目は、この度の免許法改正によって新設されたものであり、教養審第1次答申では「この科目は、教職の意義、教員の役割・職務内容等に関する知識の教授や、自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供などを、主な内容とするものとする。このような趣旨にかんがみれば、この科目について一年次配当の授業科目としたり、教育の本質・目標等に係る他の『教職に関する科目』の授業と適切に内容調整しつつ有機的に関連を持たせるなど、履修方法等に適宜工夫を凝らす必要がある」とされたものである。その点で見れば、教養審答申を受けて、この科目の性格を教職への導入ないしは職業選択の判断を促すものとして、第1学年という早い段階での履修が望ましいと位置づけられているといえよう。

この他、第1学年での履修を指摘する割合が高い科目として、「(2)教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」がある。この科目は第2学年での指摘率も比較的高く、この2つの学年での履修が望ましいとする割合を合計すると約90%となる。こうした傾向にある科目として、履修年次の学年は2年次、1年次の順となるが、「(3)幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」がある。この2つの科目は、免許法区分からいえば「教育の意義及び教育の基礎理論に関する科目」に属するものであり、これらの科目は第1、第2学年という早い段階での履修が望ましいと捉えられているといえよう。なお、免許法区分では同じ「教職の意義及び教育の基礎理論に関する科目」に属する「(4)教育に関する社会的、制度的又は経営的事項に関する科目」は、これら2

表4 教職科目の履修年次 (大学教員調査)

項目	選択肢	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	(N)
(1)教職の意義等に関する科目		62.5%	24.0%	8.0%	5.5%	(563)
(2)教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想		53.0	35.9	6.4	4.6	(560)
(3)幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む)		23.8	55.3	18.4	2.5	(550)
(4)教育に関する社会的、制度的又は経営的事項		15.8	35.1	29.3	19.8	(556)
(5)教育課程の意義及び編成の方法		12.7	48.3	30.5	8.4	(557)
(6)各教科の指導法(保育内容の指導法)		3.2	46.6	47.2	3.0	(530)
(7)道徳の指導法		9.4	34.6	42.7	13.3	(555)
(8)特別活動の指導法		5.9	30.0	44.3	19.7	(557)
(9)教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む)		13.1	47.8	32.9	6.2	(550)
(10)生徒指導の理論及び方法		3.5	25.6	52.4	18.5	(550)
(11)教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法		2.5	16.1	46.8	34.5	(553)
(12)進路指導の理論及び方法		1.8	8.7	39.4	50.1	(553)
(13)総合演習		8.5	17.6	37.6	36.2	(550)
(14)教育実習		1.2	6.9	71.1	20.8	(505)

つの科目とは異なり、比較的各学年に分散する傾向が見られる。

続く第2学年での履修について見てみると、「(5)教育課程の意義及び編成の方法」「(9)教育の方法及び技術」を挙げることができる。ただ、これらの科目は第3学年での履修を指摘する割合も高く、この2学年で約80%の指摘率となる。こうした傾向にあるものとして、指摘率は第3学年、第2学年の順となるが、「(6)各教科の指導法」「(7)道徳の指導法」「(8)特別活動の指導法」など、具体的な教育指導法を内容とする科目が該当する。これらは、免許法区分では「教育課程及び指導法に関する科目」である。

第3学年では、「(14)教育実習」を指摘する割合が7割を超えており、この学年の中心的科目とされていることがわかる。また、「(10)生徒指導の理論及び方法」「(11)教育相談の理論及び方法」の指摘率も高

い。この両者は、免許法区分では「生徒指導、教育相談、進路指導等に関する科目」に属するものである。なお、免許法区分では同じ領域である「進路指導の理論及び方法」については、第4学年での履修を指摘する割合が高いという傾向が見られる。

なお、今回の免許法によって新設された「(13)総合演習」については第3学年と第4学年がほぼ同じ指摘率となっており、学年が進行した段階で、まさに総合的な観点から教育課題について研究教育する科目として位置づけられているといえよう。

こうした結果からみれば、「教職に関する科目」の履修時期については、学年の早い段階では教職の意義や教育の基礎的な理論・知識を修得し、学年が上がるに従って具体的、実践的な指導法に関わる科目を履修していくという構造が描かれているといえよう。

5. 教育実習の実施形態・方法

今次免許法改正において、「実践的指導力の基礎をより強固にする」という観点から、教育実習の期間の延長や事前・事後指導における「教育実習に準ずる経験」としての専修学校等での実習体験の改善などが図られたが、それらについての調査結果をここでは見てみよう。

まず、教育実習の期間については表5のような結果が得られている。法規定上は5週間（事前・事後指導1単位を含む）であるが、ここでは事前・事後指導を除いた実習期間（4週間）について問うている。法規定である4週間の軸に、それ以上（5週間以上）の必要性を指摘する割合を見てみると、教育長の場合は62%、小学校長の場合は53%、大学教員の場合は40%という数値となる。教育長や小学校長の場合、より長期の教育実習期間が必要だと捉えているといえよう。

こうした教育実習期間の問題は、その実施方法と

も密接に関連する問題である。すなわち、一度に集中して実施（集中方式）するのか、それとも何回かに分けて実施（分散方式）するのかによって、大学での教育課程上での位置づけや実習内容等が規定されてくるからである。この点については3者とも「分散方式」を支持する割合が「集中方式」を支持する割合より高いという傾向にある（教育長の場合、50.0%対42.1%、小学校長の場合、55.0%対39.4%、大学教員の場合、56.3%対33.4%）。

こうした点から教育実習の在り方を考えれば、ある一定期間（4～6週間）において、実習内容等を勘案しながら、何回かに分けて実施していくということを大学のカリキュラムの中で位置づけていくことが必要だといえよう。

次に、教育実習の改善としての「取得免許状以外の学校での教育実習体験」や教育実習の事前・事後指導における「教育実習に準ずる経験」としての専修学校、社会教育施設、社会福祉施設、ボランティア団体での経験についての意義に関する結果をみて見よう。

まず、「取得免許状以外の学校での教育実習体験」の意義については表6に示すような結果が得られている。3者とも積極的な意義（「大いに意義がある」）を見出しているが、それらの数値を合わせると最低でも回答者の7割という高いものであることから、今後より推進されるべき課題だといえよう。ただ、その意義そのものに対して「あまり認められない」とする者が1割以上（特に大学教員の場合、約2割）おり、そうした教育実習の意義や実施方法を明確にして取り組んでいくことが課題だともいえよう。

表5 教育実習の履修年次

回答者 選択肢	教育長 (N=426)	小学校長 (N=519)	大学教員 (N=599)
1週間	0.0%	0.0%	1.2%
2週間	2.1	1.9	4.8
3週間	4.5	4.0	13.4
4週間	31.0	39.5	39.4
5週間	9.2	7.7	12.0
6週間	36.4	32.8	19.7
それ以上	16.4	13.3	8.2
必要なし	0.5	0.8	1.3

表6 取得免許状以外の学校での実習体験

選択肢	回答者		
	教育長 (N=422)	小学校長 (N=517)	大学教員 (N=597)
(1)大いに意義があるので実施すべき	32.5%	16.8%	14.7%
(2)実施できれば実施した方がよい	52.1	61.9	53.9
(3)取得免許状の力量の軽視につながるので実施すべきではない	2.4	3.7	5.7
(4)あまり意義は認められないので実施しなくてもよい	10.9	15.5	19.6
(5)その他	2.1	2.1	6.0

表7 教育実習に準ずる体験の意義

回答者	教育長 (N=422)	小学校長 (N=517)	大学 教員 (N=597)
選択肢			
(1)大いに意義があるので実施すべき	57.2%	53.0%	17.6%
(2)実施できれば実施した方がよい	36.7	40.6	48.8
(3)あまり意義は認められないので実施しなくてもよい	5.1	5.3	27.5
(4)その他	0.9	1.1	6.1

次に、教育実習の事前・事後指導における「教育実習に準ずる経験」の意義については、表7のように教育長や小学校長の指摘率は相当高いという傾向が見られるのに対して、大学教員の場合は回答者の約3割が否定的見解を有しているという違いがある。教養審答申やそれを受けた免許法改正では、その意義に注目して対象施設の拡大を図ったわけではあるが、こうした学校以外での実習体験を教育実習としての事前・事後指導にどのように組み込み、その関連性を踏まえた効果的指導を行っていくかが今後の課題だとえいよう。

## 6. 教員養成制度改革・免許法改正に関する意見

### (1) 教員養成制度改革

次に、教員養成制度改革に関する調査結果を見てみよう。表8は、教員養成制度改革としてこれまでも何度か話題とされてきた「教職課程センター構想」「6年一貫教育」「試補制度（インターン制）」の3つの問いに対する賛否について、それぞれの見

解を問うた結果を示したものである。

まず、「4年間の学部教育は、それぞれの専門学部で専門的学識を深め、教員を志願する者だけが5年目に『教職課程センター』のようなところで1年間、教職専門教養を中心に学習するという制度」については、教育長、小学校長の場合は「やり方によっては賛成」とする約70%と「無条件で賛成」とする約20%の合計90%の者が「賛成」という高い指摘率を示している。それに対して、大学教員の場合は「無条件で賛成」と「やり方によっては賛成」の合計で66%の者は賛意を示しているが、「反対」とする者も34%、つまり3人に1人の割合で反対とする者がいるという結果であった。「教職課程センター」構想は、ある意味で学部としての「教育学部」存続に密接に関連する問題でもあり、大学教員、特に今回の調査対象が国立の教員養成系大学・学部の教員を対象としたことから「反対」とする意見が多かったと思われる。

「教員養成の水準を向上させるためには、6年一

表8 教員養成制度改革に関する意見

回答者	教育長 (N)	小学校長 (N)	大学 教員 (N)
項目：選択肢			
(1)教職課程センター制度	：無条件で賛成	20.5%	19.3%
	：やり方によっては賛成	70.5	71.6
	：反対	9.0	9.0
	(424)	(522)	(602)
(2)6年一貫教育	：無条件で賛成	8.8	7.6
	：やり方によっては賛成	76.5	72.9
	：反対	14.7	19.6
	(422)	(516)	(598)
(3)試補制度（インターン制）の導入	：無条件で賛成	28.1	28.0
	：やり方によっては賛成	68.6	62.0
	：反対	3.3	10.0
	(427)	(521)	(594)



貫のカリキュラムのもとで養成する」という意見に対しては、3者間に大きな相違はなく「賛成」が8割を超える結果となっている。6年一貫による教員養成制度については、教養審第2次答申（1998.10.29）において、「教員養成分野において6年一貫の養成教育を行うことは、現時点では現実的ではないが、学部教育と大学院教育の6年一貫したカリキュラムの開発研究を進めていくことなどについては、意義ある試みである」と指摘している点でもある。確かに、今回の調査でも「無条件で賛成」とする割合はさほど高くなく、「やり方によっては賛成」が多数を占めていることから、今後、大学院教育との系統性・連続性を踏まえた研究開発によって、その方向性を見出していくことが必要となろう。

「試補制度（インターン制）の導入」については、3者間で多少の認識の相違が見られる。すなわち、教育長、小学校長の場合は条件付き賛成を含んだ「賛成」とする割合が回答者の90%を超えているが、大学教員の場合は「賛成」が78%、「反対」が22%という結果であった。「試補制度」は教員採用制度と密接に結び付いたものであり、大幅な制度変更を伴うものであることから、これまでに何度か教養審や中教審答申において提案されてはいたが、実施には至らなかったものである<sup>9)</sup>。また、前回の免許法改正（1988年）により、一年間の初任者研修制度

が導入されたこともあり、それとの整合性をどのように考えていくかという問題もある。ただ、教育長や小学校長という教育現場サイドから「無条件で賛成」とする意見も約3割あり、教育現場で求める教員像や教師としての「適格性」の判定といった観点からの検討も必要だといえよう。

(2) 教員免許制度改革

次に、教員免許制度に関する調査結果を表9から見よう。ここには3者間での大きな認識の相違は見られない。数値的には、いわゆる現行の開放的免許状制度を支持する者、次いで目的養成ないしは閉鎖的な免許状制度、そして国家試験制度の順となっている。ただ、これら3つの選択肢の間の指摘率には飛び抜けて大きな数値のものもなく、これら3つの方向が混在しているともいえる。また、現行制度である開放的免許状制度を支持する割合よりも、他の2つの項目を選択する者が3者とも回答者の約6割を占めているという結果であり、現行免許制度に対して何らかの改善を求める声とも受け取ることができる結果だといえよう。

(3) 複数免許状取得の推進

「複数免許状の取得の推進」については、表10に示すように3者間で見解の相違が見られる。教育長の場合、全体の9割が「教師の指導力形成につながる」として「賛成」する意見が多いが、大学教員の

表9 教員免許制度に関する意見

選択肢	回答者		
	教育長 (N=420)	小学校長 (N=519)	大学教員 (N=593)
(1)大学で必要な単位を取得すれば、だれでも免許状を取得できる制度	36.9%	40.8%	40.6%
(2)国家試験に合格した者だけが、免許状を取得できる制度	29.5	22.5	24.5
(3)教員養成大学など専門の機関で学んだ者だけが、免許状を取得できる制度	33.6	36.6	34.9

表10 複数免許状取得の推進に関する意見

選択肢	回答者		
	教育長 (N=420)	小学校長 (N=519)	大学教員 (N=593)
(1)おおいに教師の指導力形成につながるので、賛成である	35.6%	22.1%	12.7%
(2)ある程度、教師の指導力形成につながるので、賛成である	55.2	58.0	50.7
(3)必ずしも教師の指導力形成にはつながらないので、反対である	8.5	15.9	29.8
(4)各学校段階に特化した指導力を重視する観点から、反対である	0.7	4.0	6.8

場合は「教師の指導力形成にはつながらない」「各学校段階に特化した指導力を重視すべき」との観点から、「反対」とする者が37%いるという結果であった。小学校長は、教育長と大学教員の中間的結果となっている。複数免許状の取得は、これまでも学生の多くが取得をし、学校現場に就職している実態があるが、その評価として教育長や小学校長の結果を読み取ることができるのか、また、養成段階の教育に責任を有する大学教員が否定的見解を有していることは大学教育の場での学生の実態からの評価として捉えられるのかなど、その詳しい検証を今後進めていかなければならないといえよう。

#### (4) 特色ある教員養成

「大学ごとの特色ある教員養成、個性的な教員養成」の賛否については、表11に示したように「賛成」と「反対」との指摘率から見る限り3者間に意見の違いは見出せない。しかし、「賛成」とする中身については、3者間で意見の違いが明確である。すなわち、教育長や小学校長の場合は、「大学の主体性の発揮につながるので賛成」よりも「学生の個性を伸ばすことができるので賛成」とする割合が高いのに対して、大学教員の場合は、その傾向が逆になるというものである。

大学の主体性を発揮した特色ある教員養成や教員を志願する者の得意分野づくりと個性の伸長を図るという方策は、教養審第1次答申において「教員養成カリキュラムの構造転換」として提案されたもの

であり、従来の画一的・硬直的な教員養成教育からの脱却を意図するものである。その点で考えれば、養成する大学側は自らの主体性発揮に基づく教員養成教育の実現として、また採用する側としては養成教育を受けてきた学生自身の個性という観点で、「大学ごとの特色ある教員養成」に対する賛意を示していると理解できよう。ただ、「特色」や「個性」という問題は、現実的には教員採用試験の段階で具体的に現れてくる課題でもある。今後、新免許法の下での養成教育を受けた学生がどのような内容と方法で「個性」や「特色」を問われてくるのか、その検証が必要になるといえよう。

その一方、3者とも「教師として求められる共通の資質・能力の育成」という観点から「反対」とする者が2割を超えて存在することにも注目しなければならない。教師としての共通に求められる「最小限必要な資質能力の確実な修得」を図りながら、いかに学生の「個性」の伸長を図り、特色ある教員養成を展開していくのか、そのシステムを各大学・学部が構築していくという課題があるといえよう。

#### (5) 教職科目の単位数増

最後に、「教科に関する科目の修得単位数を減少させ、教職に関する科目の修得単位数を増やす」という今回の免許法改正に関連する問題についての調査結果を表12から見てみよう。

ここには、「教職に関する科目」の修得単位数増に対して、「賛成」と「反対」とする割合において、

表11 特色ある教員養成に関する意見

選択肢	回答者		
	教育長 (N=422)	小学校長 (N=519)	大学教員 (N=575)
(1)大学の主体性の発揮につながるの、賛成である	29.6%	29.9%	42.8%
(3)学生の個性を伸ばすことができるので、賛成である	46.4	45.3	33.6
(4)教師として求められる共通の資質・能力を育成すべきなので、反対である	23.9	24.9	23.7

表12 「教職に関する科目」の単位数増に関する意見

選択肢	回答者		
	教育長 (N=423)	小学校長 (N=524)	大学教員 (N=574)
(1)子どもたちの教育問題状況からいって、賛成である	59.8%	55.7%	24.9%
(2)「教科に関する科目」の指導力が不足することになるので、反対である	10.4	11.6	39.4
(3)量的な問題ではなく、教育の質の問題として対応すべきなので反対である	29.8	32.4	35.7

3者間における意見の相違が見られる。教育長や小学校長は、「子どもたちの教育問題状況からいって賛成」とする者が回答者の約6割となっているのに対して、大学教員の場合は「賛成」は25%に止まり、「反対」とする者が75%となっている。

この問題は、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の量的バランスをどのように考えるかという問題に止まらず、教員免許制度における教職課程の枠組みをどのように考えるかという問題として捉えていかなければならない課題でもある。また、調査結果に現れているように、「量的な問題ではなく、教育の質の問題として対応すべきなので反対」とする者が、3者とも回答者の3人に1人の割合でいるという点にも注目しなければならない。その点で考えれば、今回の免許法改正によって新設された「教科又は教職に関する科目」による選択履修方式の導入という教員養成カリキュラムの構造転換が、どのようにカリキュラム上および教育内容・方法レベルで具体化されるかが、その鍵を握っているといえよう。さらに、そうした新たな枠組みと内容によるカリキュラム編成が教育現場の抱える問題解決にどのように有機的につながるものとして構築できるかが、教育現場の期待に応じていく上で大学側に求められる課題だといえよう。

## 7. 本研究のまとめと課題

以上、今次免許法改正に伴う教員養成カリキュラムや教員養成制度改革に関する事柄について、教育長、小学校長、大学教員を対象とする調査結果を基に検討してきたが、最後に本研究のまとめをしながら今後の課題等について見ておくことにしたい。

免許法改正を提言した教養審答申では、現行の教師養成教育に対して、①教員に対する社会的要請と教育内容の乖離、②免許制度の画一性・硬直性、③不十分な教育内容・方法、の3点から大学における教師養成教育の教育内容に関わる問題点を指摘し、それらの改善方策として、①時代の要請を踏まえた教育内容の改善（具体的には、「総合演習」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」の新設、「教職に関する科目」における「教職への志向と一体感に関する科目」の新設、「教育実習」の単位数増、「教育相談（カウンセリングを含む）」の導入と単位数増等）と、②現行制度やその運用をより柔軟で効果的なものにする方策（具体的には、「教科又は教職に関する科目」の新設、「教科に関する科目」の単位数減、「教職に関する科目」の単位数増等）が提言され、それらが新免許法によって具現化されることになったわけである。

本研究では、こうした改善方策に関する関係者の意識調査という方法により、調査時点での認識を明らかにするという課題のもとで取り組んだが、教育長、小学校長、大学教員の間には、大学における教師養成教育の目的・役割をはじめとして、多くの点で認識の相違（ズレ）が存在していることが明らかとなった。教師教育の「統合」と「連続性」という観点に立つならば、まずはこうした3者間における認識の異同を、それぞれがいかにか捉えながら、いかに共通認識の確立に向けて取り組んでいくかが今後の大きな課題だといえよう。

その際、特に「得意分野を持つ個性豊かな教員」という新たな教員像の検討が重要な課題となるのではないかと思われる。この点、教養審答申では、こうした教員の必要性について「今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。結局、このことが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることに資するものと考え」と述べ、従来の画一的な教員像に基づく教師養成教育からの転換を指摘している。

こうした教員養成改革は、大学における創意工夫によるカリキュラム編成を可能とする仕組みとして、教育改革の一環としての「規制緩和」政策のもとで導入されたものである。大学として、どのような教員像のもとで、いかなる教員養成カリキュラムを編成、実施していくかが、今後の実際の大学教育のレベルで問われることになる。その点で、こうした教員養成カリキュラムを開発し、組織し、経営する力量が大学自身に問われてくるといえよう。

### (注)

- 1) 本調査の詳しい報告は、岡山大学教師教育研究会『体系的な教員養成カリキュラムの在り方に関する研究』（平成10・11年度文部省「教職課程における教育内容・方法の開発的研究報告書」）を参照されたい。
- 2) 教師教育をめぐる大学（学部）と教育委員会の連携として広島大学教育学部と広島県教育委員会、岡山大学教育学部と岡山県教育委員会、等がある。
- 3) 例えば、中教審答申「教員養成制度の改善方策について」（1958年）、教養審建議「教員養成制度の改善について」（1962年）など。