

甦れ！！ 日本の教師！！¹

～大学における教員養成課程の改革～

同志社大学 山田礼子研究室 教育分科会

市川友里恵 高橋雅之 中津真梨

2 0 0 9 年 1 2 月

¹本稿は、2009年12月12日、13日に開催される、ISFJ日本政策学生会議「政策フォーラム2009」のために作成したものである。本稿の作成にあたっては、山田礼子教授(同志社大学)をはじめ、多くの方々から有益且つ熱心なコメントを頂戴した。ここに記して感謝の意を表したい。しかしながら、本稿にあり得る誤り、主張の一切の責任はいうまでもなく筆者たち個人に帰するものである。

要約

本稿の目的として、教員の能力と質の向上を目指すため、大学の教員養成課程に新たなプログラムとシステムを設けることを提言する。

第1章では現在の教育現場、及び教員養成課程に関する問題点を述べる。指導力不足教員の増加やそれに伴う各教育委員会の対策、教員の能力低下の要因について言及し、また現在実際に行われている教員の能力向上のための施策を挙げ、それらについての問題も挙げる。

第2章では現状分析として「閉鎖制教員養成」から現在の「開放制教員養成」に至った経緯を論じる。また、現在の教員の免許取得方法についても言及し、文部科学省から提示されている教員に求められる資質能力について述べる。

第3章では分析方法について述べる。今回、大学における新たな教員養成課程を提言するにあたり、現在の教員養成課程を履修している学生に対する意識調査を行い、それらの結果をSPSSによって度数分析・クロス集計をし、分析を行う。その結果を第4章、第5章を論じる際の根拠として使用する。

第4章では第1章から第3章をふまえた上で、現在の教員養成課程の抱える問題点について述べていく。その中で、

1. 各大学によって教員養成課程の充実度が異なっており、それが教員のレベルに影響を与えているということ。
2. 大学の教員養成課程において実践的能力を養う科目が十分に設置されていないこと。
3. 教員を第一志望としている学生群と、資格として教員免許状を取得するという曖昧な意思を持つ学生群とが同一の免許を取得すること。

以上の3つの問題点を、第3章で述べる手法で分析を行った結果を利用し、実証していく。また、ここでは第1章で述べる、2009年に民主党の掲げる教員養成課程6年制についての問題点も検討する。

第5章では、これらの問題点と、SPSSを用いて分析を行った現在の教員養成課程に対する意識調査の結果を踏まえ、以下に示す新たな教員養成課程制度を提言する。

I. 教員養成課程に新たなプログラムの導入

現在の教員養成課程では理論は身につけても、実践的能力が養われていないことが学生への意識調査によって明確となっている。よって現代の教員に必要な能力は何かを検討し、現在の教員養成課程に新たな実践的な能力を養う11科目を設置することとする。教職大学院で行われているカリキュラムや現代の教育現場の問題点を踏まえて、実践的能力を養う新たな科目を設置し、この新たなプログラムをExcellenceプログラムと名付ける。

II. 教員免許の類型化の実施

Iで述べた実践的能力を養うためのExcellenceプログラムを履修した学生をExcellence、履修しなかった学生をStandard、Excellence免許を取得しなおかつ教職大学院を修了した学生をProfessionalとし、類型化を行う。これにより学生の能力の差異が免許によって区分されることとなる。

III. I、IIを踏まえた、新たな教員養成課程の提言

IIの免許交付システムを各免許の名称の頭文字をとって提言する教員養成課程を「PEaSシステム」と名付けることとする。PEaSシステムの導入により学生の実践的能力の向上を

目指し、また採用される教員の質の底上げと、質の担保が可能となる。さらに、現在の教員養成課程では同一の学習環境に、先に述べた二つのグループが存在しており、それらのグループのモチベーションの差異により十分な教育効果が見られなかったが、類型化を行うことで学習環境内の教育効果を上げることが可能となる。

以上

【 目次 】

要約	2
はじめに	6
第 1 章 問題意識	7
第 1 節 指導力不足教員の増加	7
第 2 節 教員の能力低下の要因とは	8
第 3 節 教員養成の課題に対する施策	9
第 2 章 現状分析	11
第 1 節 教員養成課程の概要と求められる資質	11
第 2 節 教員免許の取得方法	12
第 3 章 分析方法	14
第 1 節 分析概要	14
第 2 節 集計したアンケートについて	15
第 4 章 現在の教員養成課程が抱える問題	17
第 1 節 考えられる問題点	17
第 2 節 民主党の掲げる政策の分析と検討	19
第 5 章 政策提言	21
第 1 節 従来の教員養成課程	21
第 2 節 新しいプログラムの導入	22
第 1 項 プログラムの概要	22

第 2 項	教育方法	23
第 3 項	指導者と FD の促進	23
第 4 項	11 の科目と単位数	24
第 5 項	「互換性」と「接続性」	30
第 3 節	免許の類型化	31
第 4 節	新たな教員養成課程の提言	33
第 1 項	Excellence プログラム導入	33
第 2 項	免許の類型化	34
第 5 節	PEaS システムの提言	36

はじめに

人は、社会を形成し、文化を創造し、経済を成立させる存在である。今もなお、あらゆる地域で人が息をし、生活を営み、世界を形成している。その人をつくり、人たらしめる文化的な営みこそが、教育である。そのことから、教育は社会や文化、経済の根本的な要因であり、世界を形成する重要な営みであるといっても過言ではないだろう。良い教育がなされれば、良い人がつくられ、その人が経済を動かし、新たなものを創造し、社会を発展させていくのである。国にとって、その国の教育というものは大きな財産になりうるのである。

そして、その教育を担う存在が人であり、その教育を担う人のことを、人は「教師」と呼ぶ。すなわち教師という職業の双肩には、国の経済や社会、文化などをはじめとする要因の発展と、人と世界の未来がかかっているのである。

このことは、我が国においても例外なく当てはまるであろう。しかしながら、現在の日本の教師はどうであろうか。教育現場における教育課題が複雑化・多様化している中で、教師としての能力の低下から指導力不足教員が増加し、日本における教育の質の低下が懸念されている。先に述べたものに当てはめると、日本の教師の能力の問題は、単に教師の指導力不足というだけでなく、日本の未来とその発展に関わる大きな問題なのである。これは教育という分野にとどまらない問題であり、早急に解決すべき問題であることがわかる。そこで本稿では、この問題を根本から解決するべく、「大学における教員養成課程」に焦点を当て、その新たな在り方を示し、日本の教師の能力向上を図ることを目的として論じる。

第 1 章では、問題意識として指導力不足教員の増加とその原因、またそれに対する施策を述べる。またその施策のうちの一つとして、2009 年 6 月に民主党により参議院で可決された新たな教員養成課程における改革についても述べる。

第 2 章では、現在の大学における教員養成課程の現状を分析する。その内容として教員養成課程の歴史、教員に求められる資質能力、教員免許の取得方法をそれぞれ分析し、現在の大学における教員養成課程が一体どういったものなのかを把握する。

第 3 章では、分析方法について述べる。本稿の根拠としてアンケート調査を実施したため、それに関する情報を記載する。

第 4 章では、現行の教員養成課程が抱える問題を検討する。第 2 章において述べた現状分析から見出された三つの問題と、民主党による新たな改革案の、二つを検討・分析する。三つの問題に関してはそれらの問題の詳細を明らかにし、それらの原因や解決方法を探る。また、民主党による新たな改革案に関しては、その政策の実現可能性などを検討し、妥当性のあるものなのかどうかを検討していく。その際には第 3 章にて述べたアンケート調査の結果を扱う。

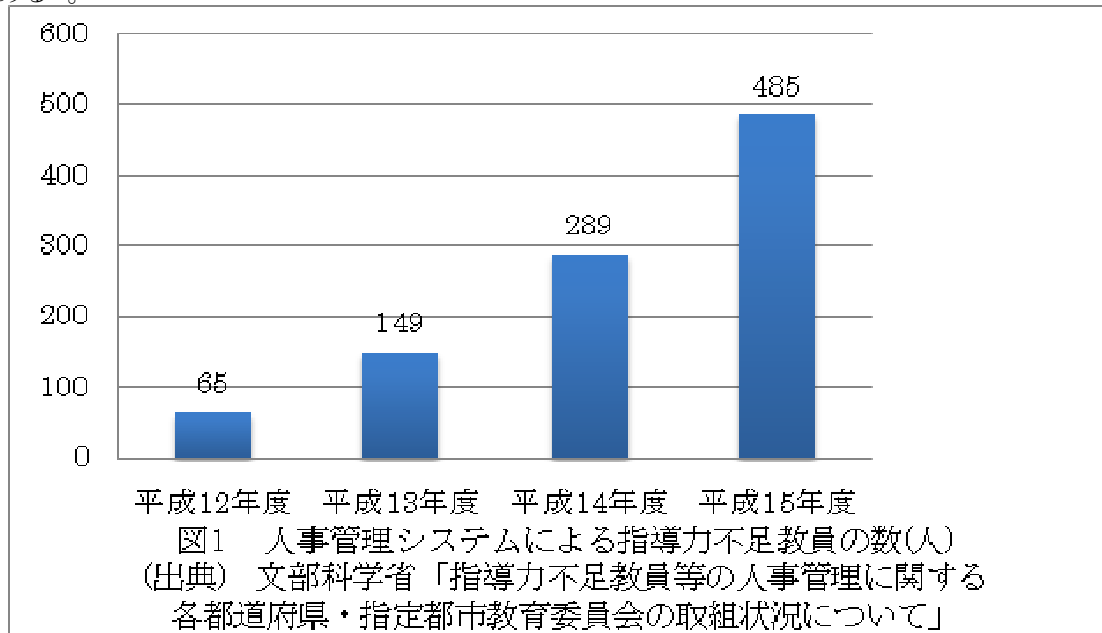
最終章である第 5 章では、本稿で提言する、従来のものとは一線を画す大学における新たな教員養成課程の在り方を紹介する。その在り方を示していく際には第 3 章にて述べたアンケート調査の結果を扱い、その教員養成課程がいかに有用で、どのようなメリットを生み出すかを示していく。

世の中で最も尊敬されるべき存在である「教師」。この提言によってその姿を甦らせる。

第1章 問題意識

第1節 指導力不足教員の増加

近年、「指導力不足教員」や「不適格教員」という言葉が使われ始めたことから想像できるように、日本において教員の能力の向上が叫ばれている。ここでいう「指導が不適切である」教員とは、「知識、技術、指導方法その他教員として求められる資質、能力に課題があるため、日常的に児童等への指導を行わせることが適当ではない教諭等のうち、研修によって指導の改善が見込まれる者²」である。「指導が不適切である」教員の認定については、現在各教育委員会において指導力不足教員を認定するガイドラインとして「人事管理システムの流れと人事管理システム概要」³が新たに構築され、それぞれ定義がなされている。判定にあたって判定委員会の構成に弁護士や医師、保護者が含まれ、また対象となる教員本人から意見聴取を行う機会を設けるなど、各教育委員会で様々な認定手続きが存在する。また、指導力不足教員と認定された場合の対応措置については指導力不足対応の研修が行われている。これらの人事管理システムによって指導力不足教員として認定された教員は平成 16 年度 4 月 1 日までに行われた調査によると、図 1 に示すように平成 12 年度で 65 名、平成 13 年度で 149 名、平成 14 年度で 289 名、平成 15 年度で 485 名と年々増加している傾向にある⁴。



² 文部科学省「指導が不適切である教諭等の定義」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/08022711/003.htm

³ 文部科学省「魅力ある教員を求めて」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/03072301/001.pdf

⁴ 文部科学省「指導力不足教員等の人事管理に関する各都道府県・指定都市教育委員会の取組状況について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/04/04050701/002.htm

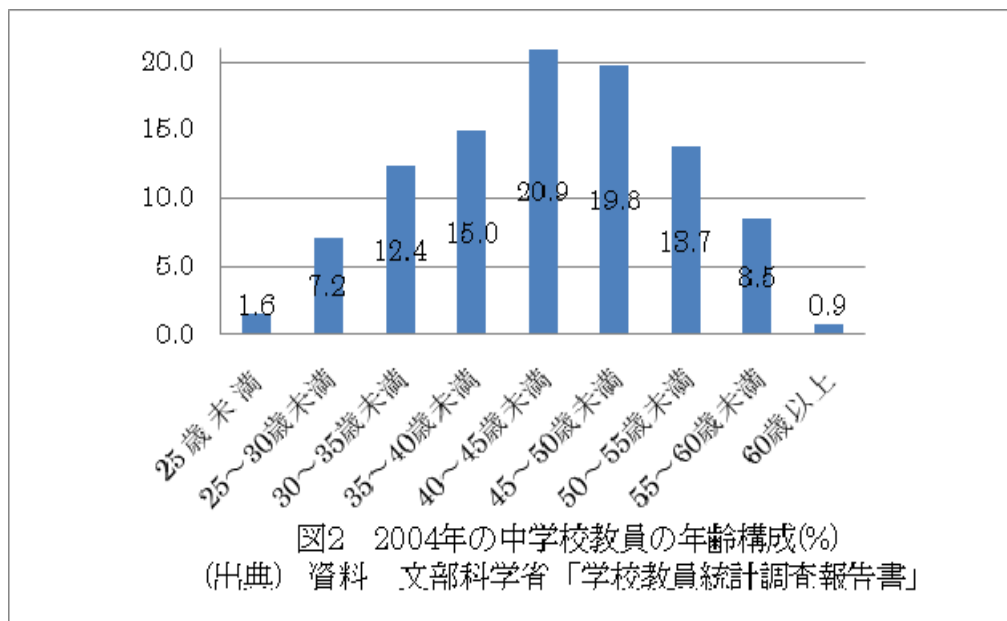
このような指導力不足教員に対する文部科学省の活発な取り組みからも見て取れるように、近年の指導力不足教員の増加は非常に問題視されており、言い換えれば教員の能力低下と資質の向上が大きな課題となっている。

第2節 教員の能力低下の要因とは

このように指導力不足教員の存在が浮き彫りとなり、教員の能力低下が訴えられるようになった要因は一体何なのだろうか。これについて二つの要因が考えられる。

第一に教育を取り巻く環境が大きく変化する中で、教育現場が社会情勢に合った教育を提供できていないことである。近年、日本の社会はいわゆる「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化などを背景に、社会構造の大きな変動期を迎えており、変化のスピードもこれまでになく速くなってきている。また、子どもたちの学ぶ意欲の低下や模範意識・自立心の低下、社会性の不足、いじめや不登校などの学校病理現象など、学校教育における課題は、一層複雑化・多様化するとともに、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)や多機能自閉症などの子どもへの適切な支援といった新たな課題も生じてきている⁵。このような多種多様化する社会の中で教育現場は混乱状態に陥り、近年、これにより教育を享受する児童・生徒、保護者、地域社会などと教育を提供する教育現場でギャップが生じていると考えられる。

第二に、教員の年齢構成である。現状では、図2に示すように、大量採用期の40～50歳代前半の教員が大半を占め、中堅層の少ない構成になっている⁶。



上に示した図2は2004年10月のものであることから、現在の年齢構成は中堅層の少なさは変わらず、高年齢の教員がその数の大半を占めることが考えられる。文部科学省の換算

⁵ 文部科学省「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申) ～教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm

⁶ 資料 文部科学省「学校教員統計調査報告書」 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/mokuji20.htm

では、2018 年までに公立小中学校教員の 4 割が入れ替わるという結果⁷や、ベテラン教員の大量退職も大いに想定されている。また、東京都教育委員会によると、現在、都内の公立学校は約 2200 校であり、その教員は約 5 万 9000 人いるが、これから 10 年から 15 年にわたって毎年 2000 人以上の大量退職が続くと見られている⁸。それに伴いこれから大量の新人教員が採用されると予測されているが、経験値の低い新人教員が増加していくことにより、教育現場の質の低下が懸念される。さらに従来ならそれをフォローするベテラン教員が存在していたが、新人教員がそのベテラン層からの指導を受ける機会が減る環境に変化していくため、新人教員の十分な知識・技能の向上がなされない可能性が高い。

第3節 教員養成の課題に対する施策

これらの課題に対する施策として、文部科学省は地域住民の学校運営への参画の仕組みを制度的に位置付けるものとして学校評議員制度の導入や、スクールリーダー養成を目指す教職大学院の設置などを行っているが、これだけの施策では、今後増加することが予想される若年の教員に対しての十分な効果は見込めない。現在の重要な教育課題は、現実問題として差し迫った「教員の量と質」の問題であり、これらを解決する施策である。その際、特に重要になるのが「大学における教員養成課程」である。現在の多くの教員が大学に設置された教員養成課程を修了し、免許の交付を受けている。しかし現行の教員養成課程だけでは、教育現場で求められている資質を備えることが難しく、答申などでも教員養成課程改革が言及されている。また、近年「大学教育において、教員養成のような中・長期的視点に立つ教育活動が軽視される⁹」ことが懸念されている。このように、現行の教員養成課程には課題が残されているのにも関わらず、実際には具体的な施策が行われていない。

ただし、先般実施された衆議院議員総選挙により民主党が政権与党となったことを考慮すると、今後の政権が教員養成課程に関してどのように改革するつもりなのかを把握しておく必要がある。総選挙前の通常国会において、2009 年 6 月 10 日、民主党は参議院に「教育職員の資質及び能力の向上のための教育職員免許の改革に関する法律案(教職員免許制度改革法案)¹⁰」、「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法及び簡素で効率的な政府を実現するための行政改革の推進に関する法律の一部を改正する法律案(教員数拡充法案)¹¹」の、以上二法案を提出し、賛成多数で可決させている。

「教職員免許制度改革法案」は、教員の資質及び能力向上のため、大学での教員養成課程の充実を図り、教員の一般免許を得るには現在の 4 年生大学修了ではなく、一年間の教育実習を含む 2 年間の修士修了者を前提とするものである。修士の学位を有し、かつ、教諭としての職務を司るために必要な資質及び能力を修得するために必要と認められる 1 年間の教育実習、その他の教科及び教職に関する科目の単位を教職大学院、その他の大学院、若しくは大学において取得した者、又はその者と同等の資質及び能力を有するかどうかを判定するための教育職員検定に合格した者に授与すること、としている。また、教諭の実務その他これに類する教育に関する実務経験(学校経営についての専門免許状を取得しようとする

⁷ 河合塾の進学情報誌 Guideline 「教職大学院の現状と課題」

<http://www.keinet.ne.jp/doc/gl/08/09/toku080901.pdf#search>

⁸ 産経ニュース「退職数に関して」 <http://sankei.jp.msn.com/life/education/090520/edc0905200132001-n1.htm>

⁹ 註 5 参照

¹⁰ 47NEWS「教員養成 6 年制に、民主が方針 12 年度導入、免許更新制は廃止」

<http://www.47news.jp/CN/200908/CN2009082701000385.html>

¹¹ 民主党 HP 【参院本会議】 民主党提出の教育改革関連 3 法案を可決 <http://www.dpi.or.jp/news/?num=16191>

者については、企業、団体などにおける組織運営の実務を含む)8 年以上を経た後には教職大学院大学で 1 年の専門的な教育を受けた場合、専門免許状授与するものとした。これらは教員の指導力向上が目的であり、2009 年 4 月に始まった教員免許更新制度は「教育現場の負担が大きく、効果が不透明」として新制度導入に合わせて廃止する方針である。改革の実施時期に関しては、2011 年度末までに、当該改革後の免許状の制度による免許状の授与を開始するものとしている。

「教員数拡充法案」は、少人数の児童または生徒による学級編成など、きめ細やかな教育を行えるよう、教育職員などの十分な人数配置の確保を図るものである。教員が子どもと向き合う時間を確保し、教育に集中できる環境をつくるため、経済協力開発機構(OECD)加盟の先進国平均水準並みの教員配置(教員一人あたり生徒 16.2 人)を目指し、少人数学級を推進するとしている。以上が民主党の掲げる新たな教員養成課程の改革案である。

本稿では民主党によるこの改革案の分析・検討を加え、多くの教員を輩出している大学教育で上記の課題を解決するのに必要なシステムはどういったものか、様々な検証を行い、現行の教員養成課程の代替案を提示する。なお、本稿では大学における教員養成課程の改革を目指す。その際、免許状の種類別の課程認定を有する大学等数^{1 2}をみると、中学校・高等学校の免許課程を有する大学数が最も多いため、本稿ではその二つの免許を対象とする。

^{1 2} 文部科学省「免許状の種類別の課程認定を有する大学等数」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kvoin/daigaku/06100220.htm

第2章 現状分析

第1節 教員養成課程の概要と求められる資質

まず、大学における教員養成課程の歴史¹³について記す。戦前の教員養成課程において、その大半は師範学校で行われる「閉鎖制教員養成制度」であったのに対し、現在のそれは戦後より、教員養成系大学だけでなく、一般大学でも教員養成課程を並行して履修すれば学士とともに教員免許の取得が可能という「開放制教員養成制度」になった。この「開放制教員養成制度」の目的とは、教育学のみを学ぶことによって一元的な知識を持つと考えられる教員養成系大学出身の教員だけでなく、諸科学と学術について幅広い教養と深い専門的な知識・技術・技能を有する者が、教員として学校教育を担当することにより、国民教育全体の水準を引き上げるというものであった。

ここで、開放制教員養成に着目している先行研究である坂本(2007)の論文「教員養成の課題と改善方策」を挙げる。坂本(2007)は、教員養成課程を国民の信頼に応える、質の高い教員が養成・確保されるためのものにしていく必要があるとし、現行の教員養成課程を改善・改革していく必要があると論じている。その内容は、教員養成はあるべき教師像としての教員を養成していかなければならず、要するに教科技術や指導技術にのみならず、教師の人間性・社会性・道徳性なども十分に養成される必要性があるということである。坂本(2007)は、そのような改革が国家主導ではなく、開放制教員養成制度に則って行われていくべきとし、あくまで大学での養成という特色をもつべきであるとしている。

次に、教員に求められる能力・質について述べる。近年教員の能力・質に関しては、中央教育審議会や教育職員養成審議会などで多く議論されており、平成 9 年に教育職員養成審議会の出した「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)¹⁴」には、今後特に教員に求められる具体的資質能力として「1・地球的視野に立って行動するための資質能力」、「2・変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」、「3・教員の職務から必然的に求められる資質能力」の三つが挙げられている。これらはすなわち、教員には地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められるということである。さらに教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであり、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要であることを示す。これらの資質能力に関しては平成 11 年に出された「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第三次答申)¹⁵」によっても同じ内容が述べられている。それらを

¹³ 平成 18 年 7 月 11 日中央教育審議会「今後の教員・免許制度の在り方について(答申)」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268600.htm

¹⁴ 文部科学省「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shing/12/yousei/toushin/970703.htm#02

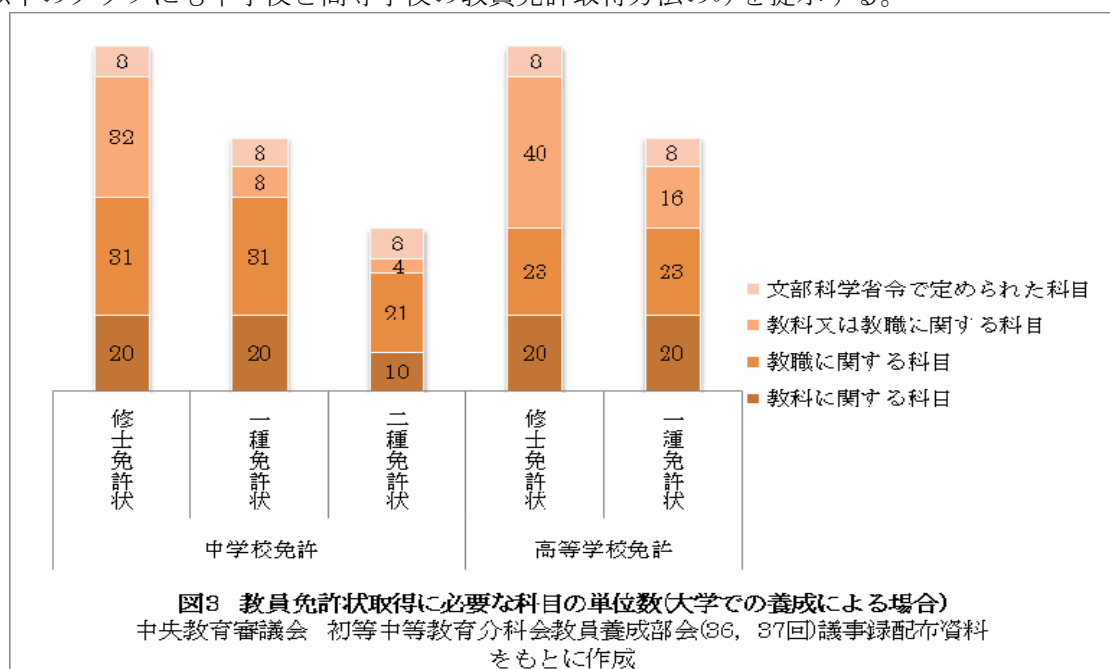
¹⁵ 文部科学省「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第三次答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201b.htm

踏まえた上で、平成 17 年 10 月に中央教育審議会が出した「新しい時代の義務教育を創造する(答申)¹⁶」では、国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することが不可欠であると、あるべき教師像として「1・教職に対する強い情熱」、「2・教育の専門家としての確かな力量」、「3・総合的な人間力」という三つを明示している。ここでいう「教職に対する強い情熱」とは、教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などであり、また変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことを示す。次に「教育の専門家としての確かな力量」とは、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などである。最後に「総合的な人間力」とは、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることである。これら三つの主軸を養成するものとして、大学の教員養成課程は運営されていかねばならない。

第2節 教員免許の取得方法

次に、どのようにして教員免許を取得することができるのかということについて記述する。以下に図 3 を紹介する。なお、本稿では中学校・高等学校の教員養成課程に絞るため、以下のグラフにも中学校と高等学校の教員免許取得方法のみを提示する。



この教員養成課程によって教員免許状が取得できるが、このように教員免許には種類があり、それぞれの免許によって取得する単位数が異なることが以上の図 3 からわかる。それぞれの大学でこの単位数はほぼ変わらないが、その科目の内容は大学独自で定められており、シラバスや試験についても統一性は見受けられない。また、取得要件の違いにより、専修免許状・一種免許状・二種免許状と区分されるが、実際に勤務することになった場合、職務上の差異はない。

¹⁶ 文部科学省「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申) ～これからの社会と教員に求められる資質能力～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm

次に、専修免許状について記す¹⁷。専修免許状とは、教育職員免許法第 4 条に定める教員の普通免許の一種であり、昭和 63 年の免許法改正により創設された大学院修士課程修了レベルの免許状であり、図 4 で示されている修士免許状と同義のものである。専修免許状の取得方法は複数あり、その主要なものは一種免許状を持っている人間が、大学院の修士課程の中で文部科学大臣の認定を受けた大学院などの課程を 24 単位取得する方法である。専修免許状は、大学院修士課程修了レベルの資質の高い教員を確保するとともに、一種免許状を有する現教職員が専修免許状を取得する道を開くことにより、その研修意欲を高めることを目的として創設された。しかし、処遇面を含めその位置づけが必ずしも明確でなかったことから、現教職員の専修免許状の保有率は、小学校教員が 0.9%、中学校教員が 1.7%、高等学校教員が 28.0%と低い割合にとどまっている。また、現在の専修免許状の制度は、一種免許状が専修免許状になる方式が取られているが、この制度では専修免許状の専門性に大きな疑問が残る。仮に、国語の一種免許状を取得している学生が、経済学の修士課程の中で必要な要件を満たすことができた場合、その学生には国語の専修免許状が交付されるということである。大学院での研究の中で、取得免許科目の研究を行わずしてその科目の専修免許を取得できる、現行の専修免許状の制度には、教育的に不備があると考えられる。またこの現状に対し、2002 年までに文部科学省が改善案などを提示しているが、2002 年の段階でそれは将来的な課題とし、その時点においては現状維持と判断されており、実行の段階までは移されておらず、専修免許状制度には改善の動きが見受けられない。

¹⁷ 文部科学省「教員免許状の総合化・弾力化」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202/020202c.htm

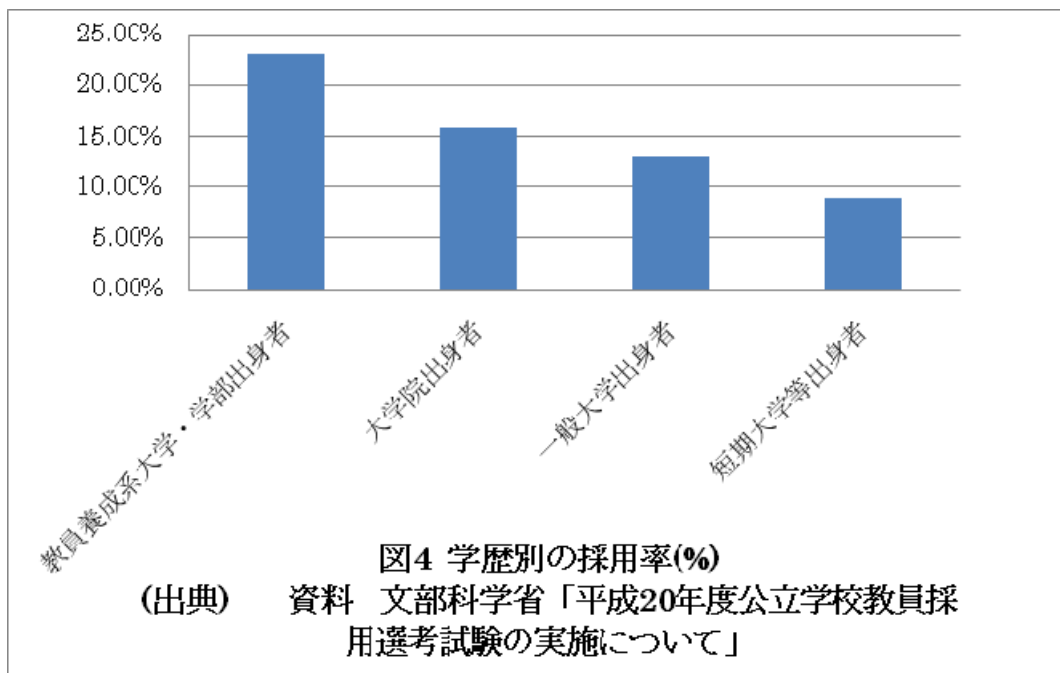
第3章 分析方法

第1節 分析概要

本稿では仮説として、「現在、大学の教員養成課程には実践的な能力を養う科目が無く、さらに教員養成課程の時点で、学生に能力の差が生まれている」と考える。

それを実証する方法として、現行の教員養成課程に関する調査を行い、学生がその課程によってどのような能力を得たのか、そしてどのような授業を必要としているのかを調査する。それによって現在の教員養成課程の問題点を明確に見出すこととする。今回行ったアンケート調査は、2009年10月に、京都府内にある国立大学、公立大学、私立大学の計5大学において実施した。また、対象とする学生はそれらの大学に在籍し、なおかつ教員養成課程を履修しているものとする。その5大学を本稿ではA大学、B大学、C大学、D大学、E大学と記載する。その際、京都府内の教員養成系大学は調査対象から除外した。その理由は、一般大学と教員養成系大学では教員養成に取り組む姿勢が根本から異なると考えたからである。その根拠としてまず、一般大学と教員養成系大学の各大学が掲げる教育理念・教育目的の対比に注目する。教員養成系大学では、その教育理念において教員養成に重きを置いているが、一般大学の教育理念においてはそのような記載は見られなかった。大学の教育カリキュラムはこの教育理念・教育目的に基づいて作成されるものであるため、各大学の教員養成課程に対する取り組みに違いが生じることは明らかである。

またそのことを裏付けるものとして、次のデータである図4を提示する。



これは、教員採用試験における学歴(学校歴)別の採用率であり、採用者数を受験者数で除したものを百分率で表したグラフで、受験者の何%が採用されたかを示している。教員養成系大学・学部出身者23.0%、大学院出身者15.9%、一般大学出身者13.1%、短期大学等出身者8.9%となっており、教員養成系大学・学部出身者が他の出身者に比べて高い率で採用されていることがわかる。このことから、教員養成系大学と一般大学では修了時の習熟度に大きく違いがあり、ゆえに大学の取り組みに何らかの差異が存在することが窺える。以上のことを今回の調査で教員養成系大学を調査対象から外した根拠とする。

なお、アンケートの調査内容やその単純集計については、巻末資料として添付している。

第2節 集計したアンケートについて

本節では、アンケートを集計した結果をもとに、本アンケート調査の対象の属性情報を示す。

まず、総数についてアンケート調査を実施した結果、以下の表 1 の回答数が得られた。

表 1 集計したアンケートの部数

	部数 (部)
A 大学	49
B 大学	35
C 大学	67
D 大学	52
E 大学	50
総数	253

また、その総数の男女比は以下の表 2 に示す。

表 2 アンケートの総男女比

	男女比 (%)
男性	49.4
女性	50.6

最後に、総数における年生の割合を以下の表 3 に示す。

表 3 アンケートの学年割合

	学年割合 (%)
1 年生	2.0
2 年生	27.3
3 年生	51.4
4 年生	15.0
5 年生以上	1.2
大学院生	1.6
科目履修生	1.6

以上が本アンケート調査の属性情報に関する集計結果である。総数 253 部のアンケート結果を統計ソフトの SPSS に入力し、それぞれ必要に応じて度数分析・クロス集計を行い、本稿の提言する政策の根拠として扱うことにする。

また、本稿で示す図 5 から図 8、図 10 から図 15、図 18、図 19、図 21、図 22 は今回行った「教員養成課程に関する調査」の分析結果に基づいて作成されたものであることをここに明記する。

第4章 現在の教員養成課程が抱える問題

第1節 考えられる問題点

第2章に述べたようなことが大学における教員養成課程に関する現状分析であるが、それを調査していく中で三つの問題を発見した。

第一に、開放制教員養成制度により、各大学がそれぞれの自治によって教員養成課程を運営し、教員を輩出していることである。これは内容の異なった教員養成課程を経た学生が教員となっているということである。文部科学省による教員免許課程認定大学実地視察¹⁸によると、ある大学は教員養成課程に積極的な取り組みをしているのに対し、一部の大学には教員養成課程において名称と内容との整合性がとられていない授業科目が存在し、また全学的に教員養成の理念を明確にし、それを具現化するための教職指導体制が確立されていないなどの事例が確認されている。この事実はすなわち、大学によって学生の教員養成課程による到達レベルが大きく異なっていると考えられると同時に教員の質の不安定性を示している。

第二に、教員免許を取得する際に必要な科目として教科・教職に関する科目が存在するが、実践的な能力を養成する科目が十分に設置されていないということである。教育に関する理論や知識を学部で十分に学んだとしても実践的な能力が十分に備わっていないのならば教員養成として不備があり、これからのベテラン教員の大量退職に伴う新人大量採用の時代に向けての教員養成としても不適切であると考えられる。現在、教職大学院という実践的な能力を養うことを目的としている大学院が2008年度より設置されている。教職大学院は、実践的な能力を養うことに加えて、地域や学校における指導的役割を果たしえるスクールリーダーの養成を目指すものである。しかし、教職大学院は現在24校だけであり、またその多くが定員割れの状態に陥っている¹⁹。その原因として考えられるのは、設立されて間もないということ、学部や学校現場の教職大学院の理解度が低いこと、修了した際のメリットの不明確なこと、そして特に大都市部における教員の大量採用によって大学院進学が不必要であること、などが挙げられる。このような点から、教職大学院だけでは日本の教員の実践的な能力を養うことが不可能と考えられる。

第三に、教員免許は図3の単位数を取得さえすれば免許が交付されるが、図5に表れているように教員免許を取得する者の中に、資格として又は職業選択の一つとして教員免許状

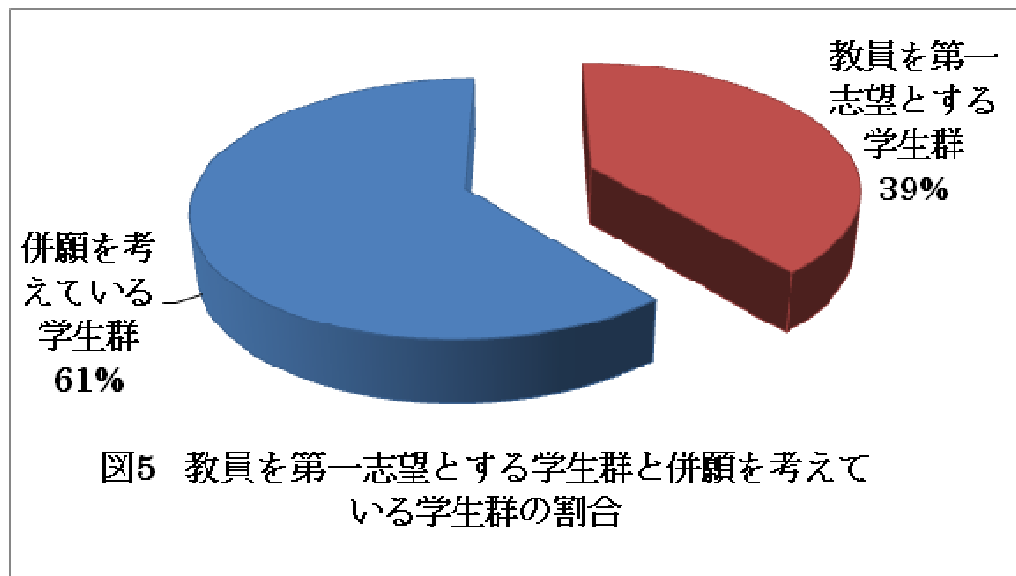
¹⁸ 文部科学省「平成19年度教員免許課程認定大学実地視察について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/shisatu/08082805.htm

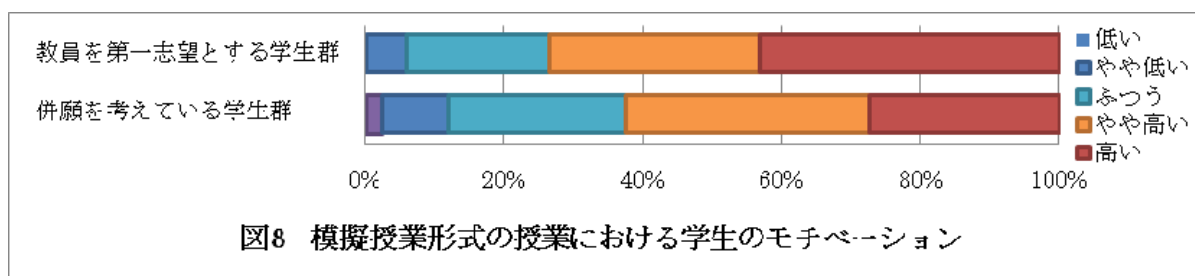
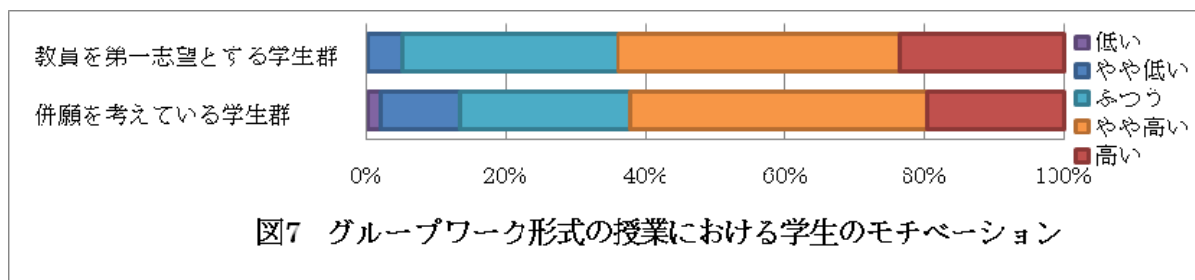
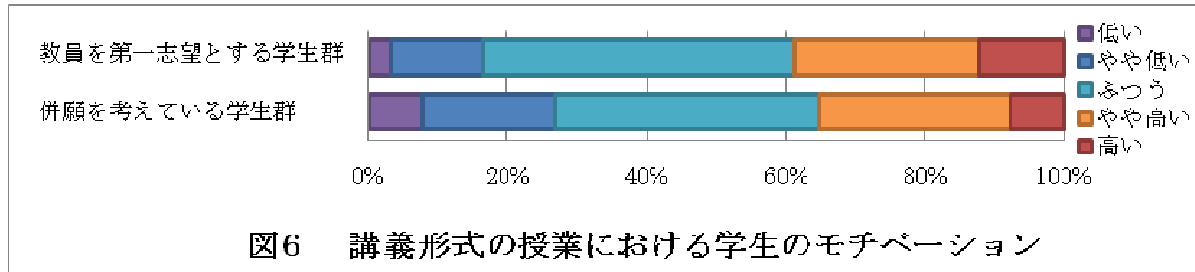
¹⁹ 文部科学省「教職大学院の現状」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/042/siryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/14/1282224_4.pdf

を取得するという曖昧な意志を持つ学生群と、教員を第一志望として考えている学生群の二つが存在するという問題がある。



本稿では前者を「併願を考えている学生群」、後者を「教員を第一志望とする学生群」と定義する。両者では図 6,7,8 に示すように授業におけるモチベーションが異なり、これは、学生の熱意によって、教員養成課程の習熟度に相違があると考えられる。このことが熱意のある教師と熱意の無い教師の間に教育能力の差異を生み出す可能性がある。



第2節 民主党の掲げる政策の分析と検討

第1章の問題意識の箇所でも述べた民主党の掲げる教育改革であるが、我々はこの政策に五つの問題点を見出した。第一に、第1章の第3節で述べた「教員免許制度改革法案」における箇所の「修士の学位を有し」の点に着目する。この修士の学位とは教職大学院のみではなく、その他の大学院においても取得可能なものであると考えられる。その場合、教職大学院において一般免許を取得する学生は少なくなると考えられ、その結果2008年度より設置され始めた教職大学院の存在意義の希薄化が想定される。また、例えば英語の一種免許状を取得しようとしている学生が、経済学の修士課程の中で必要な条件を満たすことができた場合でも、その学生には一般免許状が交付されるのである。これは現状分析でも述べた専修免許状制度とほぼ変わらないものであり、これでは修士の学位を有することに改革する必要性があまり感じられない。

また仮に、教職大学院の修士課程に限定したとしても、実施不可能な部分が見えてくる。まず定員に限界があるということが挙げられる。平成20年度の教員採用者数は24,850人である。それに対し平成20年度までに教職大学院は全国に19校しかなく、その定員は約706名に留まる(平成21年現在は24校)。これに加えて2.5倍の数の教職大学院を設立したとしても定員は約1,765名であり、教員を志望する全ての学生を受け入れることは到底不可能である。また、教職大学院の定員を増やしたとしても教員志望者を収容できるか不明であるのに加えて、大学教員一人当たりに対する学生数が増大する。それによって学生に対する教育効果の希薄化が懸念され、教員養成段階での能力の向上は望まれないと考えられる。

第二に、「その他の教科及び教職に関する科目の単位を教職大学院、その他の大学院、若しくは大学において取得した者」という点に注目する。これは従来の教員養成課程のカリキュラムについて述べているのか、それとも各大学または大学院に新たなカリキュラムの設置を行うのかさえ不明瞭である。現行の教員養成カリキュラムを実施する場合、ただ単位の取得期間を4年間から6年間に延長しただけであり、その内容がより高度なものにならない限り、養成段階で教員の能力向上を図ることは不可能であるし、2年間の期間延長は何より時間的・経済的に学生にとって大きな負担となりうる。またその場合、大学での養成段階において実践的能力を身につける場が教育実習のみになると考えられ、仮に新たな実践的な能力を養うカリキュラムを設けるとしても、教職大学院ならまだしも一般大学院に設けるとなると、専門的に学術を追及するという大学院の教育理念に反すると考えられ、結果的には両方のカリキュラムによって養成されるべき能力が充実せぬまま修了することが懸念される。

第三に、1年間の教育実習を義務付けることによる、受け入れ先の学校現場への負担の増大である。1年間の実習を受け入れるということは、学校に常に実習生がいる状態になるということであり、ただでさえ学校教育における課題が一層複雑化・多様化している中で、生徒への教育で手一杯な教師が毎回実習生の指導をするということは相当な負担になる。また、実習中である学生の授業回数が増えることにより、教育現場の質の低下も心配される。

第四に、第二で述べたように6年間かけて教員になる明確なメリットがない限り、6年制に移行することで教員志望人数は格段に減少すると考えられる。これは上に示した教員数拡充法案に矛盾すると断言できる。

第五に、専門免許状に関してである。「教諭の実務その他これに類する教育に関する実務経験8年以上を経た後には教職大学院で1年の専門的な教育を受けた場合」とあるが、この「実務経験」に関して曖昧な記述しかなくされていない。しかも専門免許状を取得することのメリットが不明確であり、通常は2年間のカリキュラムである教職大学院を1年間とすることにしても詳しいことが明記されていない。

質の高い教員を育てるという6年制の理念は理解できるが、これにはあまりにも弊害が多いと思われる。その上この法案自体、抽象的に書かれている部分が多く、詳細がはっきり決定しないまま先の通常国会では十分な審議もなく参議院で可決された。もし来年の通常国

会で再提出されれば、これらの案は法律化される確率が高く、その結果学校現場や教育委員会などに大きな負担と混乱をもたらすのではないだろうか。

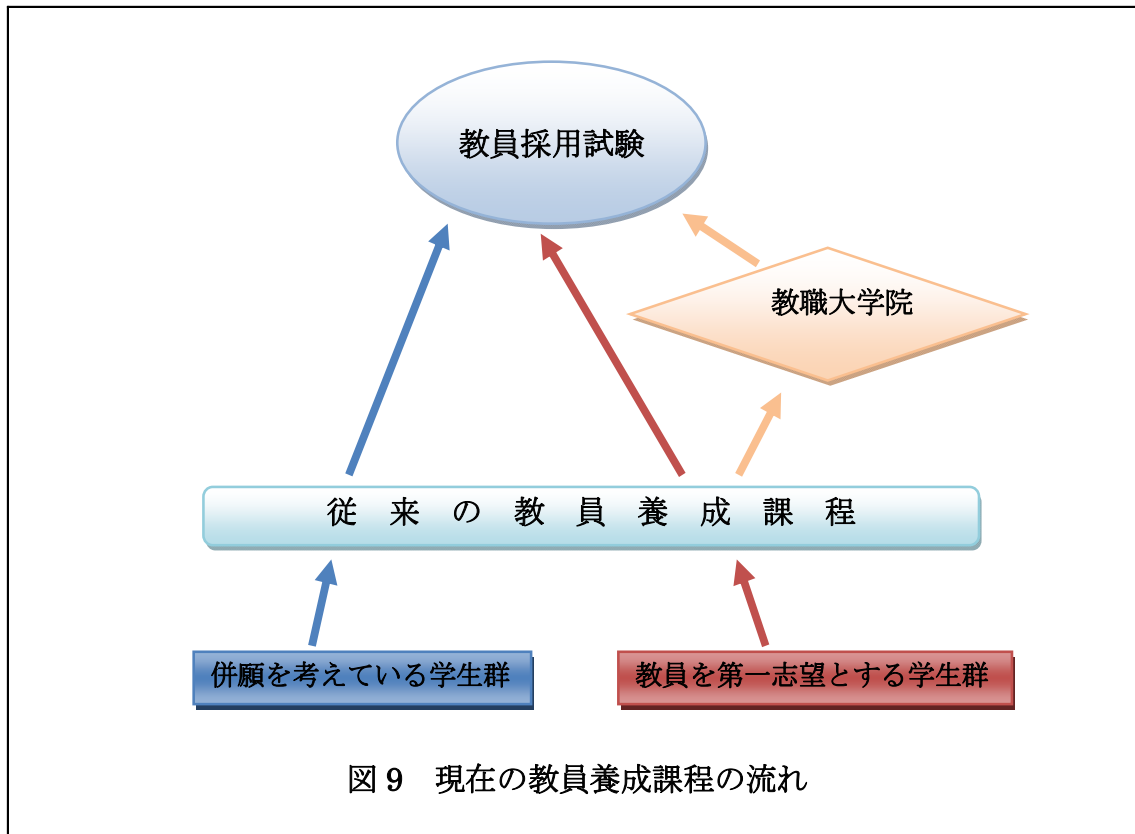
本章を通して現在の教員養成課程の現状とその問題点を挙げたが、そこには放置されてきた課題が多く、改善が必要とされる部分が多く見られる。それに対するこれから行われる改革案に関しては、妥当性や実現性が感じられず、既存の多くの課題を解決できる画期的な改革にはなり得ない。そして、教員養成課程を 6 年間にせずとも、教員の能力向上を目指すことは十分に可能である。そして、時間的にも経済的にも学生の負担とならず、教員の数を減少させることもなく、より実践的な能力を身につけることのできる新たな教員養成課程のシステムを創造することができる。

次章において、従来の教員養成課程とは一線を画す、まったく新しい教員養成課程の在り方を示していく。

第5章 政策提言

第1節 従来の教員養成課程

まず、以下に現在の教員養成課程の流れを整理する。



以上が現在の教員養成課程の流れである。しかしながら、現行のこの課程は現状分析でも述べたように、その課程によって養われる能力にばらつきが存在し、実践的能力を養う科目の不足、学生のモチベーションに差異が存在している現状など、複数の見過ごせない問題点が残されている。

そこで、第2節以降にそういった教育課題を解決することを可能とする新たな教員養成課程の在り方を述べていく。なお、本稿が提言するそれは開放制教員養成制度に則って実施されるものとする。

第2節 新しいプログラムの導入

第1項 プログラムの概要

まず次のグラフに注目する。

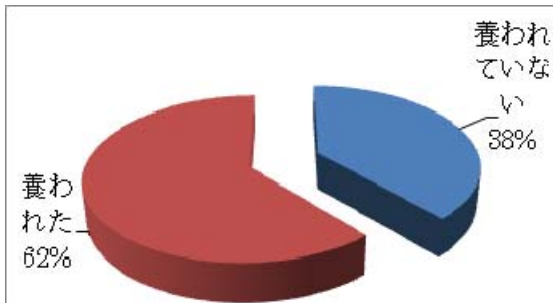


図10 教科に関する専門知識

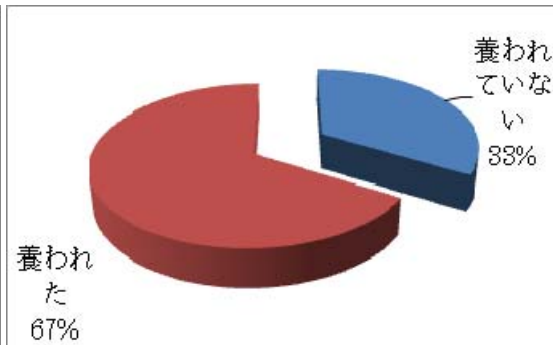


図11 一般的な教養

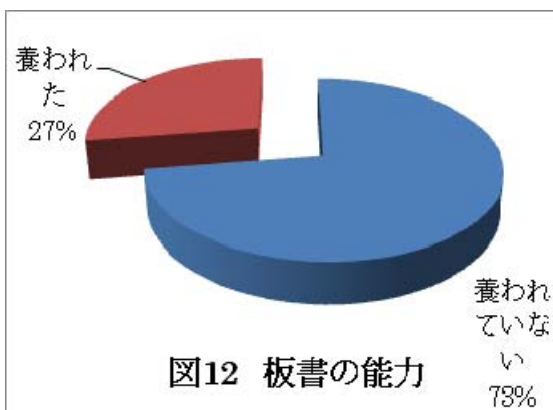


図12 板書の能力

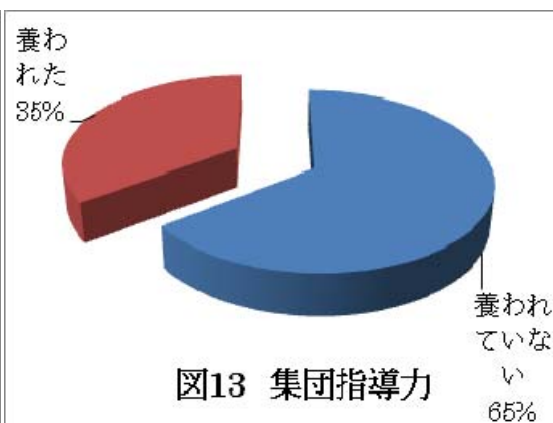


図13 集団指導力

以上の図は今回実施したアンケート調査の分析結果の一例である。これらの図を見て分かるように、現行の教員養成課程では、理論や知識、概念的理念にのみ重点が置かれ、実践的能力を養う科目が大いに不足していることが分かる。実践的能力が養われていない現行の教員養成課程では、教育現場にうまく適応できない教員を輩出する結果となり、この状況が改善されなければ、教育の質の低下に拍車をかける恐れがある。このような事態を防ぎ、学生に教員としてのより実践的な能力を身につけてもらうためには、学部段階の教員養成課程において実践的かつ発展的な能力を養う授業を導入することが有用だと考えられる。

そこで、従来の教員養成課程に加え、新たなプログラムを導入し、養成段階における教員の能力向上を目指す。この新しいプログラムを“Excellence プログラム”と名付け、その課程を履修した者に **Excellence** 免許を与える。その際に、中央教育審議会の提案する「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成 18 年 7 月 11 日)に別添として掲載されている「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)²⁰」と、教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)」(平成 9 年 7 月 28 日)におい

²⁰ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryo/06071114/003.htm

て提示されている「教員に求められる資質能力²¹」を参考とする。また、現代の教育現場の抱える諸問題も踏まえ、プログラムを組んでいく。

なお、この政策は開放制教員養成制度に則って実施されるため、学生に Excellence プログラムの履修を強制せず、あくまで学生の意志に委ねる。

第2項 教育方法

次に、教育方法について論じる。例として以下に教職大学院で実際に行われている事例研究について示す。例えば、「『落ち着きのない児童のいる学級の運営をどう工夫するか』を検討課題とした場合、学生はこうした課題についての実践事例を収集するとともに、これまでの研究文献や実践記録などについて調査をし、その結果を発表する。(大学教員はこのプロセスをリードし、適切な指導を行う。)次に、具体的改善策などについて、検討・立案し、実際の教室等で試行する。その後、その結果について該当校の教員を含めて共同で検討し、反省的考察を行いそれらのすべてを報告書にまとめて公表する。この間に必要な知識・情報について教育学、教育心理学、障害児教育、医学などの教員が、また必要な場合、いわゆる教科専門の担当教員が、講義等の形態によって提供することも重要である。²²」このような事例研究、実際の授業などのモデルプランを複数示し、企画立案・効果などを検証するシミュレーション授業などを中心としたプログラムを組み、理論と実践の融合を目指していくべきだと考える。また、このような学生主体の授業を行うにあたり、少人数で密度の濃い授業が求められるべきだと考える。

第3項 指導者と FD の促進

さらに、Excellenceプログラムの指導者についてであるが、少人数制導入により、教員の数を増やす必要があると考えられる。そこで、大学教員に加え、教職を離れたベテラン教員なども必要に応じてこのプログラムの講師として迎えることも想定に入れる。ただし、このプログラムでは少人数制かつ、知識供給型ではない、従来の講義形式とは異なった学生主体の形式をとる。また、Excellenceプログラムを学生主体で行うにあたり、このプロセスをリードし、適切な指導ができる大学教員が必要となる。このニーズを満たす手段として、各大学で行われているFaculty Development(以下FDとする)があり、これを積極的に行うことで大学教員の教授法の改善を図る。FDの持つ意味とは、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」であり、「その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる²³。」このFDは現在合計534大学(75.3%)において実施されており、このFDの中で、教育内容・方法についての組織的な研究をさらに促進していくことにより、学生主体のより実践的な授業を展開できる大学教員の育成を目指していくこととする。

²¹ 教員に求められる資質能力 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kvoin/needs/

²² 註 17 参照

²³ 文部科学省 「大学教員ファカルティ・ディベロップメントについて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm

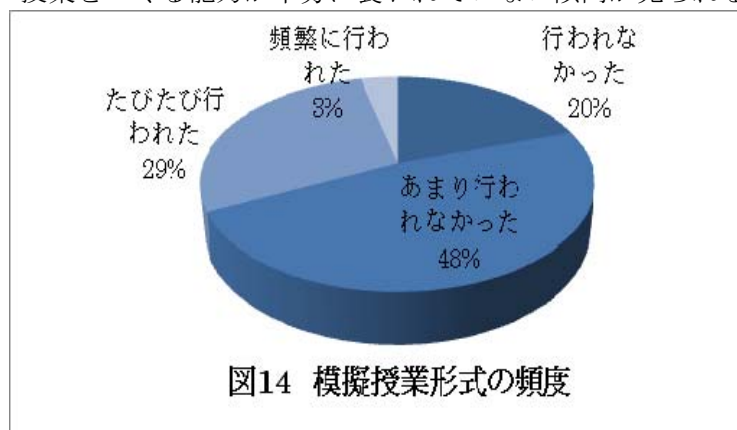
第4項 11 の科目と単位数

最後にExcellence免許取得のための単位数と、具体的な科目について述べていく。教職大学院におけるカリキュラム²⁴と、教員に求められる資質能力²⁵を参考にし、これからの教員に求められる能力、これから養われるべき資質として「1・教員としての教える能力」「2・教員としての変化する教育現場と社会に対する理解の資質」「3・教員としてこれから社会に求められる資質」の三つが根幹的なものであると判断し、これらを十分にカバーするような科目を導入していくべきとする。そこで以下に、具体的にExcellenceプログラムに導入すべき科目として11科目を示す。

1. 学習指導案の作成とそれに伴う模擬授業の科目
2. 教材研究力(教材の収集、選択、分析、教材化の工夫)を養う科目
3. 評価方法(テスト作成やそれに対する評価)を養う科目
4. 総合的な学習の時間の運営能力を養う科目
5. 習熟度別に授業を行う能力を養う科目
6. 生徒の年齢に応じた理解と対処能力を養う科目
7. 障がいを持つ生徒に対する指導や理解の力を養う科目
8. 移民の生徒に対する多文化理解を養う科目
9. 地域理解・地域連携に関する科目
10. 情報理解と情報管理能力を養う科目
11. 変化する社会に対応する能力を養う科目

1. 学習指導案の作成とそれに伴う模擬授業の科目

現在も各大学の教員養成課程の中で、教科教育法などで模擬授業が行われているケースがあるが、図14を見てもわかるようにその頻度は非常に少なく、学習指導案を考え、書く能力と学習指導・授業をつくる能力が十分に養われていない傾向が見られる。



しかし、教員にとって重要である授業を運営する能力が大学での教員養成段階で養われることは問題である。よって、大学での少人数授業の中で各教科の様々な授業パターンの学習指導案を作成し、それを実際に模擬授業で行うことにより、より充実した教科指導を行うことが可能になると考えられる。

²⁴ 註 21 参照

²⁵ 註 22 参照

2. 教材研究力(教材の収集、選択、分析、教材化の工夫)を養う科目

図15を見ると、十分に教材研究の能力が養われているのか疑わしいことが窺える。

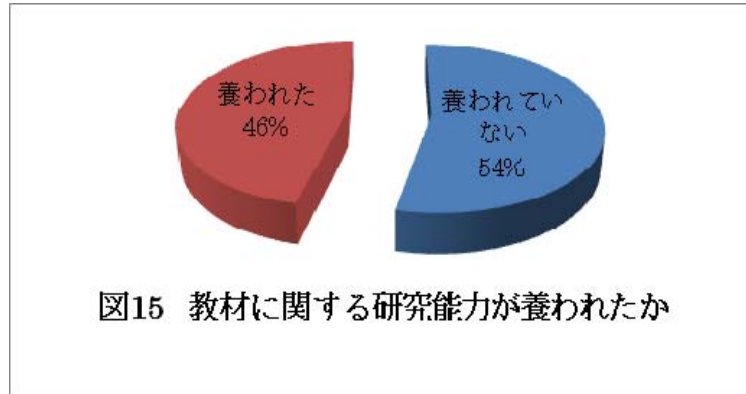


図15 教材に関する研究能力が養われたか

よって過去の事例を踏まえた研究などを行い、優れた教育実践とは何かを見極め、教材研究、教材の活用、教授技術、授業評価を学ぶ授業が必要であると考えられる。これにより各教材の持つ意味や様々な教授法についての実践的な能力が身に着くと考えられる。

3. 評価方法(テスト作成やそれに対する評価)を養う科目

図16のように現在の日本の教育はテストを実施した際、結果の具体的な内容ではなく、点数のみで評価する傾向が見られ、テストの実施を行ったまま、それをうまく授業に生かすことができていないと考えられる。よって図17で表したように、テスト作成能力を養うとともに、その後の評価、そしてその結果を適切に利用し、効果的なフィードバックを行うことのできる能力を養うことが必要であると考えられる。

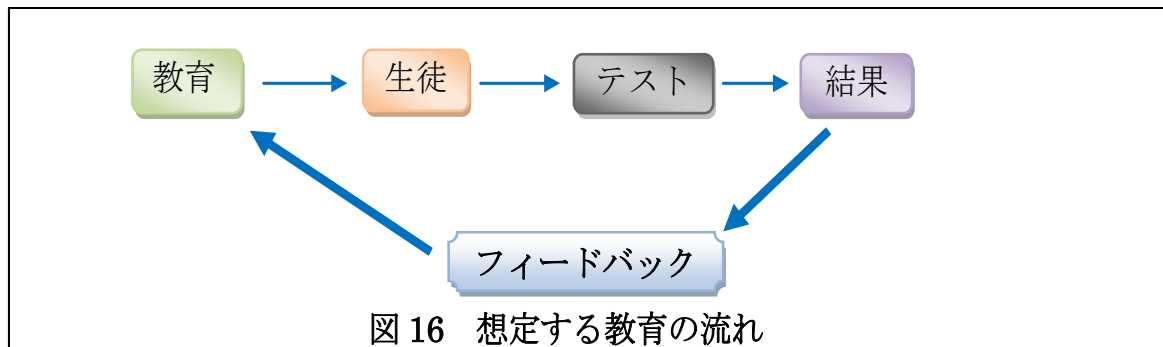


図16 想定する教育の流れ

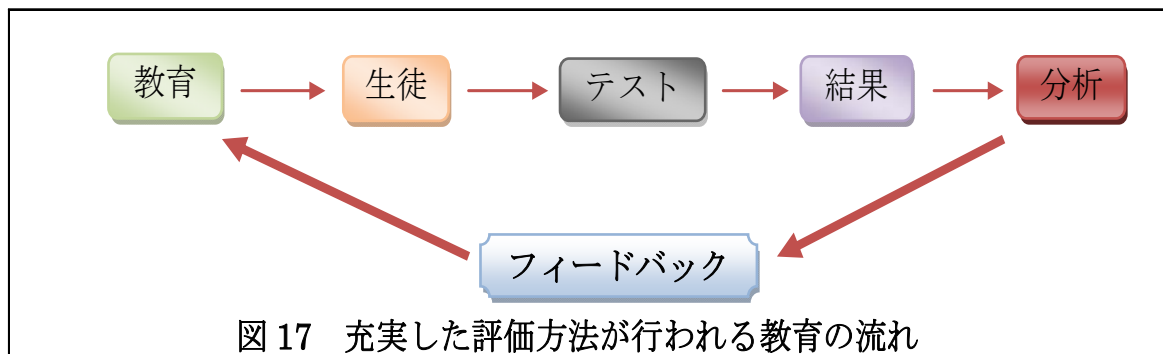


図17 充実した評価方法が行われる教育の流れ

仮に、現在の日本の教育が図17のような流れであったとしても、テストの結果を評価し、分析する能力を今まで以上に養うことができれば、さらなる教育効果の向上が期待できるので、この科目が必要であると考えられる。

4. 総合的な学習の時間の運営能力を養う科目

総合的な学習の時間の授業目標として、総合的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決に主体的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする²⁶と挙げられている。しかし、現行の教員養成課程には総合的な学習に関する教授法を学ぶ授業が設置されていない状況が見受けられる。また、実際の学校現場の現状として総合的な学習の時間が、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同されている例も見られることや学校間・学校種間の取り組みの実態に差があることが挙げられる²⁷。このことから Excellence プログラムの中で「総合的な学習の時間」に関する様々な実践内容を提供し、学生が総合的な学習の時間について検討・発表し、その意義を理解し、学校現場における計画から実践、評価にいたる過程全般を把握することが必要であると考えられる。

5. 習熟度別に授業を行う能力を養う科目

習熟度別・少人数指導とは、各教科などの授業において、例えば、1つの学級を習熟度別に2つのグループに分けたり、二つの学級を三つのグループに分けたりして少人数で授業を行う授業形態・方法である。このように一つのグループを少人数にして指導を行うことにより、児童・生徒一人ひとりに対してきめの細かい指導を行うことが可能となり、そのことによって指導の効果を高めることをねらいとして実施するものである。平成20年12月に公表された平成20年度全国学力・学習状況調査追加分析結果「習熟度別少人数指導について」²⁸において、習熟度別少人数指導を多くの時間で行った学校の児童・生徒の方が、算数・数学に対して、好き・大切だと思う・よく分かると肯定的な回答をしているという結果が報告されている。さらに中学校において、習熟度別少人数指導を受けた生徒の方が、受けなかった生徒よりも正答率が高い問題が多く見られた²⁹という報告がされている。このように、生徒の学力向上のために少人数制がよい授業形態として推奨されていく傾向が見られ、その効果も顕著に表れていることがわかる。これに伴い、現行の教員養成課程において、基礎・標準・発展的な授業と、生徒のレベルに合わせて授業展開ができるような実践的能力を身につけることが必要となってくると考えられる。

6. 生徒の年齢に応じた理解と対処能力を養う科目

教員養成を行っている大学においては、複数の校種の教員免許課程の認定を受けている大学があることから、複数校種の免許状を取得する者も多数存在する。例えば、現職教員のうち、他校種の免許状を保有する割合が高いのは、中学校免許状と高等学校免許状であり、中学校教員の 76.0%が高等学校免許状を保有し、高等学校教員の 55.5%が中学校免許状を保有している³⁰。その中で、現代の子どもたちをめぐる社会環境も考慮し、子どもの発達やその課題を踏まえた適切な対応と支援を行っていくことが重要である³¹。「子どもの発達段階

²⁶ 文部科学省「新しい学習指導要領 総合的な学習の時間」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sougou.htm

²⁷ 文部科学省「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性(検討素案)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryo/07101502/002.htm

²⁸ 文部科学省「習熟度別・少人数指導について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakurvoku-chousa/zenkoku/08020513/001/003.htm

²⁹ 文部科学省「習熟度別少人数指導の低学力層に対する学習意欲や学力への効果」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/04/01/1259912_1_1.pdf

³⁰ 文部科学省 教員免許制度の現状

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202/020202c.htm#3

³¹ 文部科学省「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm

階ごとの特徴と重視すべき課題」³²が示す、中学校生徒の特徴を挙げると、生徒指導に関する問題行動などが表出しやすいのが思春期を迎えるこの時期の特徴であり、また、不登校の子どもが大幅に増加する傾向や、さらには引きこもりの増加といった傾向などが見られる。これらを踏まえて、中学生の発達において、重視すべき課題として「①人間としての生き方を踏まえ、自らの個性や適性を探求する経験を通して、自己を見つめ、自らの課題と正面から向き合い、自己の在り方を思考すること②社会の一員として他者と協力し、自立した生活を営む力の育成③法やきまりの意義の理解や公德心の自覚を持つこと」と挙げられている。それに対し、高校生の特徴を挙げると、この時期に自らの将来を真剣に考えることを放棄したり、目の前の楽しさだけを追い求める刹那主義的な傾向の若者が増加している。さらには、特定の仲間の集団の外の人に対しては無関心となり、社会や公共に対する関心の低下といった指摘がある。これらを踏まえて、高校生の発達において、重視すべき課題としては、「①人間としての在り方生き方を踏まえ、自らの個性・適性を伸ばしつつ、生き方について考え、主体的な選択と進路の決定②他者の善意や支えへの感謝の気持ちとそれにこたえること③社会の一員としての自覚を持った行動」と挙げられている。このように同じ青年期であっても中学生と高校生では、発達段階における課題が異なっていると見受けられる。よって、生徒の年代に応じた適切な指導を行うことのできる能力が必要不可欠であり、養成段階で養われるべき力であるといえる。

7. 障がいを持つ生徒に対する指導や理解の力を養う科目

まず、特殊学級に在籍する児童・生徒の現状と通級³³による指導を受けている児童・生徒の現状をみると、その総数は年々増加傾向にあることがわかる³⁴。さらに近年、医学や心理学などの進展、社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透などにより、障がいの概念や範囲も変化している傾向がみられる。平成 14 年に文部科学省が実施した全国実態調査³⁵では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童・生徒のうち、LD・ADHD・高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童・生徒が約 6%程度の割合で存在する可能性が示されており、これらの児童・生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている³⁶。全国の小・中学校の特殊学級の平均在籍者数は約 2.8 人(平成 16 年 5 月 1 日現在)となっているが、障がい種別あるいは都道府県別の平均在籍者数には幅があり、その実態は様々となっている。その中で、特殊学級を担当する教員については、当該学級に在籍する児童・生徒への指導に加え、通常の学級に在籍する障がいのある児童・生徒に対する通級による指導と類似した支援する例もみられる一方で、十分な専門性を有しない教員が配置されるなど、必ずしも効果的に活用されていない例もみられる。このような現状の中で、様々な障がいに関する知識を身につけ、それに応じて適切な指導を行える能力をこの科目で養う必要があると考えられる。

8. 移民の生徒に対する多文化理解を養う科目

我が国の公立小・中・高等学校などにおける日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況などについて、文部科学省が平成 20 年度に行った調査結果³⁷は次のとおりである。

³² 同上

³³ ほとんどの授業を通常学級で受けながら、障がいの状態に応じた特別な指導を特別な場で受ける指導形態のこと

³⁴ 「特殊学級、通級による指導の現状」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/s003.htm

³⁵ 文部科学省「障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/002.htm

³⁶ この調査結果は、医師などの診断を経たものでないため直ちにこれらの障がいと判断することはできず、あくまで可能性を示したものである。

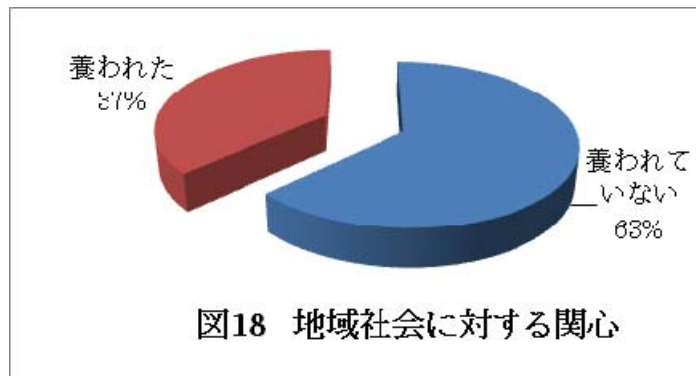
³⁷ 文部科学省初等中等教育局国際教育課「外国人の子どもの現状と課題について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/003/012.pdf

この調査は、我が国の公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は、全体で 12.5%増加していることを示している³⁸。また在籍学校数は、全体でと前回調査より 5.7%増加している³⁹。そして母語別ではこれまでの調査同様、ポルトガル語、中国語及びスペイン語の 3 言語で全体の 7 割以上を占めている⁴⁰。在籍人数別学校数では、5 人未満の学校が全体の 8 割を占めており、在籍人数別市町村数では、5 人未満の市町村が全体の約半数を占めている。ここで注目しなければならないのは、学校あたりの在籍数が少数という場合がほとんどであり、このようなケースにおいては組織的な支援体制がとられにくく、子どもに直接対応する教員に適切な知識と能力が求められることである。よって様々な事態を想定した実例研究と先行研究により、臨機応変に対応できる能力を養う科目をこのプログラムに設ける。

9. 地域理解・地域連携に関する科目

まず図 18 からわかるように、現在の教員養成課程では地域社会に対する関心が十分に養われていないことが見受けられる。



文部科学省では、「平成20年度予算に50億4,000万円を計上し、全国1,800ヶ所(市町村数に相当)に学校支援地域本部のモデルを設置する学校支援地域本部事業を始める⁴¹」取り組みを実施した。社会がますます複雑多様化し、子どもを取り巻く環境も大きく変化する中で、学校が様々な課題を抱えているとともに、家庭や地域の教育力が低下し、学校に過剰な役割が求められるようになってきている。このような状況のなかで、これからの教育は、学校だけが役割と責任を負うのではなく、これまで以上に学校、家庭、地域の連携協力のもとに進めていくことが不可欠となってくる。このため、平成18年におよそ60年ぶりに改正された教育基本法に以上の三つの連携協力に関する規定が新たに盛り込まれた。学校支援地域本部は、これを具体化する方策の柱であり、学校・家庭・地域が一体となって地域ぐるみで子どもを育てる体制を整えることを大きな目的としている。このように三つの連携が促進されつつある現状において、教員が養成段階においてこのように地域との関わり合いをより実践的に学ぶことにより、学校と地域との連携がより結束され、学校運営がより円滑に行われると考えられる。

10. 情報理解と情報管理能力を養う科目

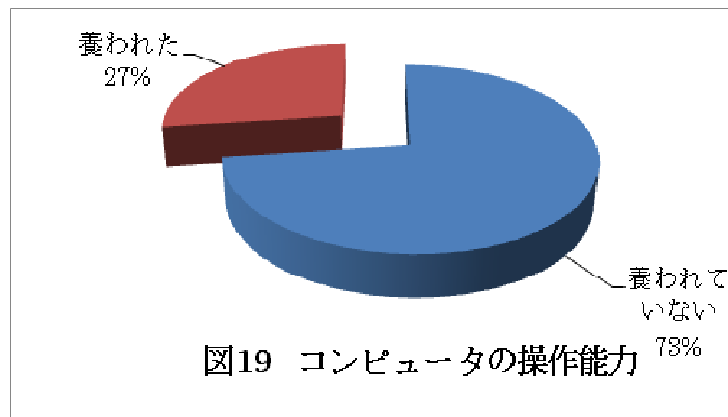
図19を見ると、コンピュータに関する能力が十分に養われていないことがわかる。

³⁸ 平成 20 年度は 28,575 人で、平成 19 年度が 25,411 人

³⁹ 平成 20 年度は 6,212 校で、平成 19 年度が 5,877 校

⁴⁰ ポルトガル語 11,386 人(10,206 人)、中国語 5,831 人(5,051 人)、スペイン語 3,634 人(3,484 人)、その他の母語 7,724 人(6,670 人)となっている

⁴¹ 文部科学省「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」－「学校支援地域本部事業」のスタートに当たって－
http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/004/002.htm



しかし、近年進む情報化社会において、様々な危険と、それを回避するためのセキュリティー技術について学ぶことが不可欠となる。これに関して文部科学省が平成 18 年に出した「学校における個人情報の持出し等による漏えい等の防止について(通知)」⁴²によると、学校が保有する個人情報については、適正な取扱いの確保に努めていくべきである。しかし、最近の傾向として、職員が許可無く職務上取り扱う個人情報を持ち出し、個人所有のパソコンを利用したことにより、ファイル交換ソフトなどを介して流出するという事案が多く発生している⁴³。高度情報化社会において、文部科学省は学校における個人情報漏えいなどの防止のため①個人情報などの持ち出し、②職場外で利用するパソコンのセキュリティー、③ファイル交換ソフトへの対策などをホームページ上に挙げ、各学校などにおいて個人情報などの漏えいなどを防止するよう呼びかけている⁴⁴。教員はセキュリティー対策、不正アクセス、セキュリティーホール、攻撃手法、盗聴手法、暗号化手法、ウィルス対策、情報漏えい対策など生徒の個人情報を守る上でも最低限必要な能力を身に付けておく必要があると考えられる。また現在、学校裏サイトなどのメディアにおける問題が多種多様化している状況から、それに対するメディアリテラシーに関する理解も養う必要があると考えられる。

11. 変化する社会に対応する能力を養う科目

文部科学省の「国としての人材育成の在り方について(論点案)」⁴⁵が示すには、社会・経済構造の変化が急速に進む中で、社会・経済の発展に果たす教育の意義が改めて認識されている。また、知識基盤社会のなかで子どもたちが知識をどのように活用する能力があるかを測る OECD の PISA 調査などもこのような問題意識のもとに実施されている。このように質の高い教育水準を実現することは、子どもたちの自己実現にとって必要不可欠であるだけでなく、国際的な競争環境のなかで我が国の社会・経済が発展していくための基盤となっていると示されている。このように、急速に変化していく現代社会、そして教育現場で働く教員にとって、それらに対応する能力を身につけることは不可欠であると言える。よって、自分自身で現代社会に対して問題点を見出し、事例研究を行いながら、その解決策を導きだしていくという実践的な授業が必要だと考えられる。

⁴² 文部科学省「学校における個人情報の持出し等による漏えい等の防止について(通知)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/koukai/kojin/info/001.htm

⁴³ 同上

⁴⁴ 同上

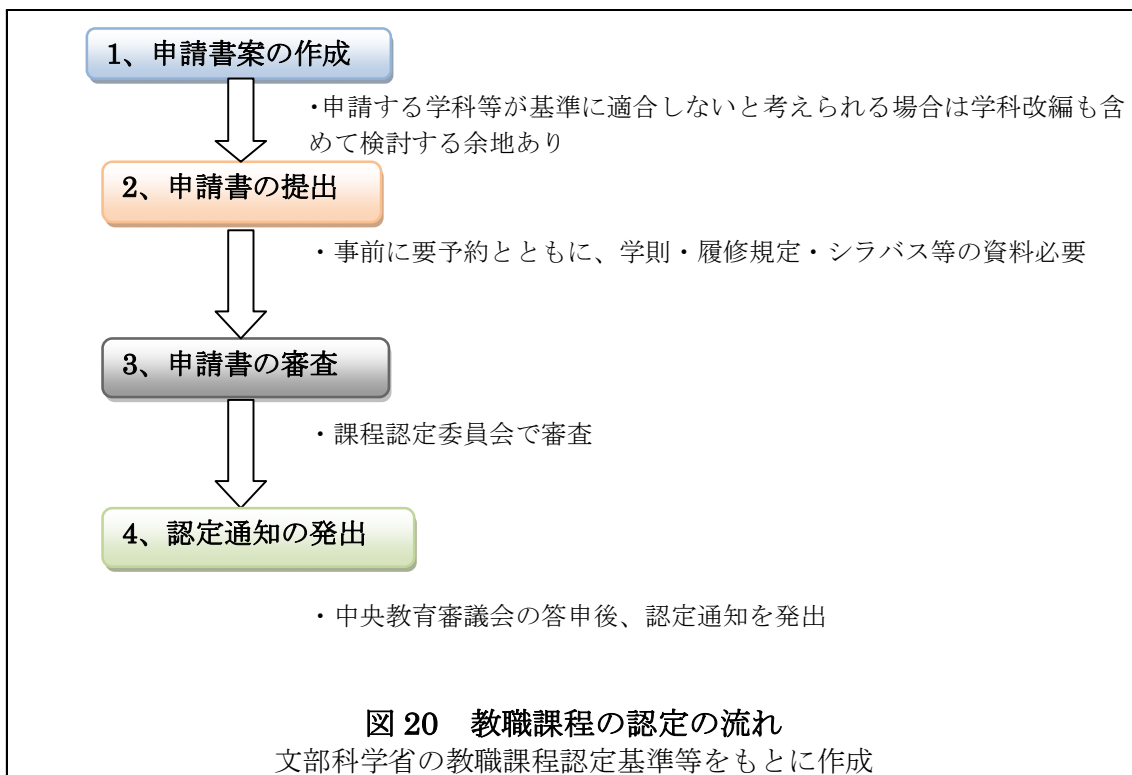
⁴⁵ 「国としての人材育成の在り方について(論点案)②」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/003.htm

これら11科目が教員の能力向上に必要な科目群として、Excellenceプログラムとここに定義し、Excellence免許取得のためには従来の教員養成課程の単位に加えて1科目2単位の計22単位を半期認定とし、これを取得することを義務付ける。

第5項「互換性」と「接続性」

そして、教員の能力向上のため、現在教員養成課程が設置されている国立大学、公立大学、私立大学、短期大学すべての大学機関にこのExcellenceプログラムの導入を義務付けるものとする。現在の教員養成課程の実施認定に関しては、以下の図20に示すようにそれぞれの大学が文部科学省に課程の申請をし、文部科学省の審査の後に課程認定を取得し、実施していく形をとっている。このExcellenceプログラム導入に際しても同様の手段で実施認定を行うものとする。なお、以下の図20は文部科学省の教職課程認定基準等⁴⁶をもとに作成した。



しかしながら、教員養成系大学においては上に示したExcellenceプログラムの科目群の一部が既に行われている場合が多く、従来の学部授業とExcellenceプログラムの授業とで学習内容が重複するケースが頻繁に起こると想定される。そこで、この重複を防ぐために、Excellenceプログラムに柔軟な「互換性」を与える。それはすなわち、それぞれの大学が文部科学省にExcellenceプログラムの実施申請を行う際、文部科学省がExcellenceプログラムの科目群と、各大学で既に実施されている科目との間に互換性の有無を検討するということである。そして仮にその科目に互換性が認められた場合、Excellenceプログラムの科目を互換することのできる科目の分だけ削減することが認められる。これによって、教員養成系大学のExcellenceプログラムの導入による科目負担は少なくなる考えられる。

また、Excellence プログラムと Excellence プログラムのカリキュラム作成に際して参考になっている教職大学院のカリキュラムとの重複も、ここでは大いに考えられる。そこで、学

⁴⁶ 文部科学省「課程認定申請・認定について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/schedule.htm

部段階の Excellence プログラムと教職大学院のカリキュラムとの間にも、前述した「互換性」を設けることとし、ここではその互換性のことを「接続性」と名付ける。教職大学院の修了要件は、2 年以上在学し 45 単位の取得であるが、そのうち学部段階における Excellence プログラムの中で重複している単位を取得していれば、その単位の接続性を認めることとし、学部から大学院への単位の引き継ぎが可能となる。この接続性によって、学部段階において Excellence プログラムを取得していれば、教職大学院において取得すべき単位が削減され、比較的早く、具体的には 1 年で教職大学院を卒業するということも可能となるのである。この Excellence プログラムの「接続性」により、教職大学院との科目重複が解消され、また教職大学院を 1 年で修了することができるといったメリットが生み出されるのである。

以上の「互換性」と「接続性」により、Excellence プログラムの単位はその質を損ねることなく、柔軟に認定・引き継ぎが行われるようになる。

第3節 免許の類型化

第 4 章でも述べたように、教員を第一志望とする学生群と併願を考えている学生群は 4 対 6 で存在しており、図 6 のような二つの学生群が同じ教員養成課程を経て教員となっている。そこで、前節で述べた Excellence プログラムの導入に伴い、教員免許の類型化を行うことを提言する。すなわち、教員養成課程を履修する段階で実践的能力を養う Excellence プログラムを履修しなかった学生を“Standard”、明確な意思を持ちプログラムを履修した学生を“Excellence”、プログラムを履修し、なおかつ教職大学院を卒業した学生を“Professional”と三つに類型化し、教員採用試験の段階で区分することとする。なお、ここでいう Professional とは、現状分析でも述べたように従来の教職大学院の養成目的であるスクールリーダーを指す。

これには二つの目的がある。第一に、前節で述べた Excellence プログラム履修の動機付けを果たすためである。教員養成課程の全体の質の向上には、いかに多くの学生が Excellence プログラムの必要性を感じ、それを履修するかが重要な鍵となると考えられる。Excellence プログラムの履修の有無に応じたこの類型化が新たに導入されることによって、Excellence プログラム履修のメリットがより明確になり、それによって Excellence プログラムを履修する学生数が増加すると予想できる。多くの学生が Excellence プログラムを履修することによって、教員の質の向上に大きく貢献すると考えられる。

第二に、学生の能力の差異を免許の類型化によって認識しやすくするためである。従来の課程では、教員を第一志望とする学生群と、併願を考えている学生群が取得する免許が、その課程における努力に差異があっても、四年制大学卒業の者ならば同一の一種免許状が交付されていた。その 2 つの学生群に能力の差異が見られなければ従来の免許類型の在り方で問題はないが、多くの場合、モチベーションの差異によってそこで養われる能力に差異が生まれると考えられる。そこで以下の図 22 と図 23 を分析する。

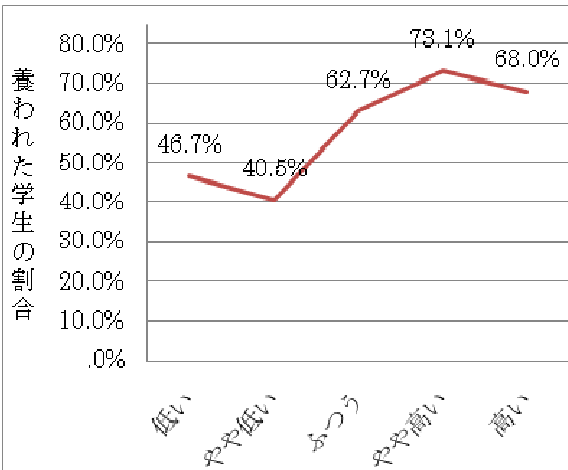


図21 講義形式の授業のモチベーションと教科に関する専門知識のクロス表

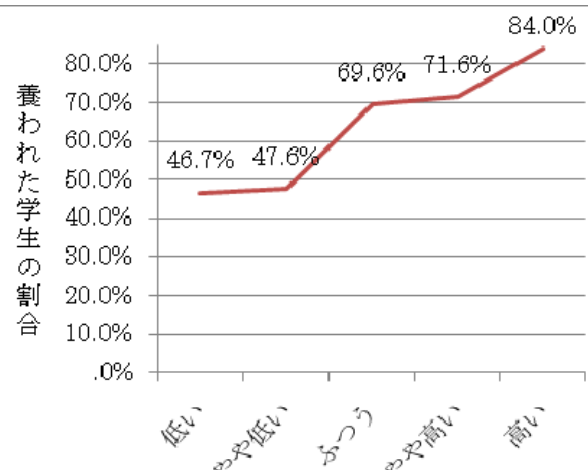
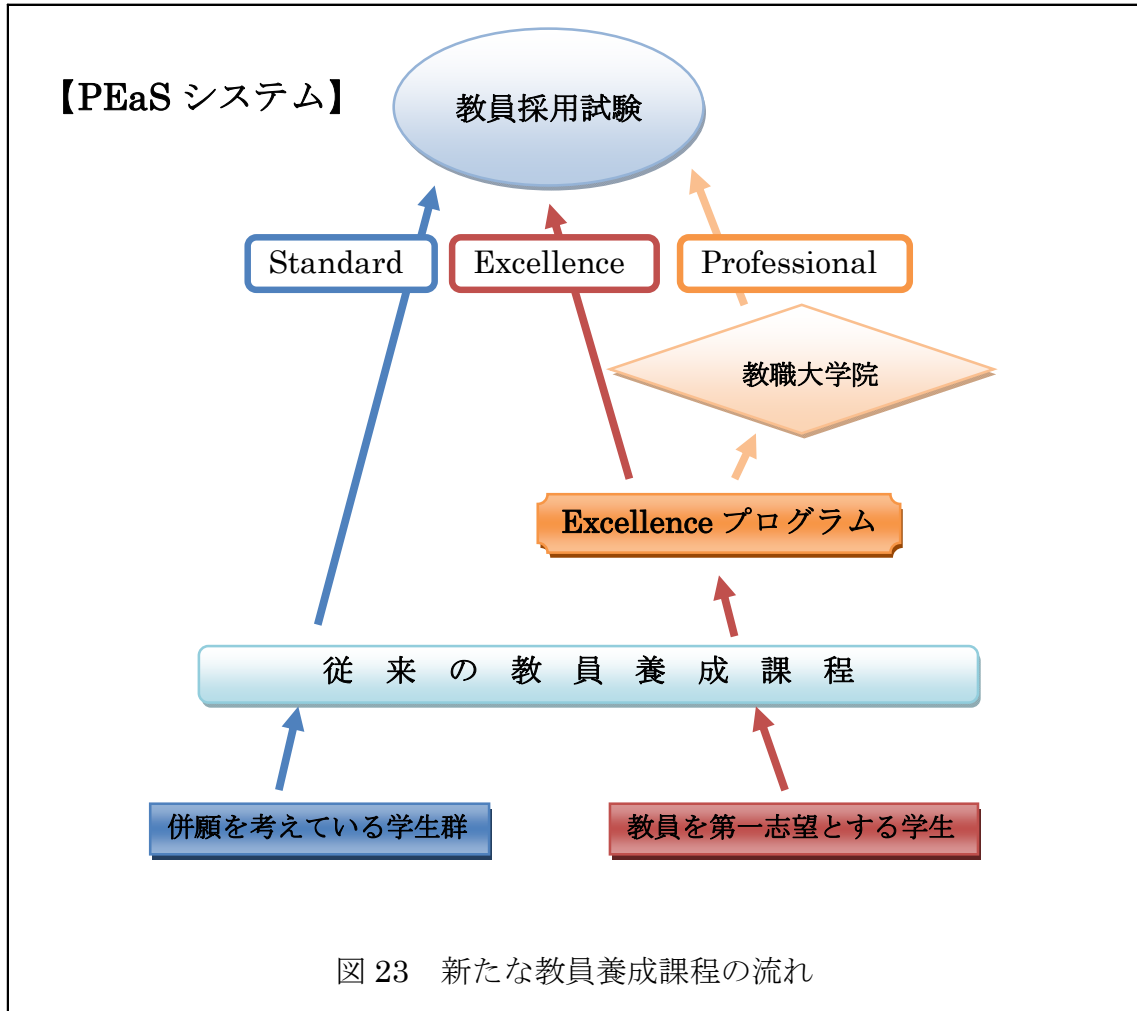


図22 講義形式の授業のモチベーションと教育者としての使命感のクロス表

以上の図を分析すれば、授業に対するモチベーションが高くなればその授業において能力が養われる傾向も高くなるということがわかる。このように、モチベーションの差異というのは、そこで養われる能力のレベルに大きく影響することがいえる。よって、教員を第一志望とするモチベーションの高い学生群と、併願を考えているモチベーションの低い学生群を、それぞれ **Excellence** と **Standard** に類型化し、与える免許を名称と内容の異なる **Excellence 免許**、**Standard 免許**に区分することによって、学生の能力の差異がこの免許の類型化によって認識されやすくなる。

第4節 新たな教員養成課程の提言

第2節で提言した新しいプログラム、“Excellence プログラム”を導入すること、また第3節で提言した免許の種類の類型化を図ることによって、従来の教員養成課程に比べて、内容も充実している発展的な教員養成課程の在り方が見えてくる。以下にその図23を紹介する。



以上のような教員養成課程になることが想定される。この新たな教員養成課程で交付される免許には、Professional、Excellence、Standard と明確な類型化を行う。それらの免許の名称の頭文字(Professional Excellence and Standard)をそれぞれとり、この新たな教員養成課程を“PEaS システム”と名付ける。本節では、この新たな教員養成課程の在り方である PEaS システムが導入されることによる影響を述べておく。

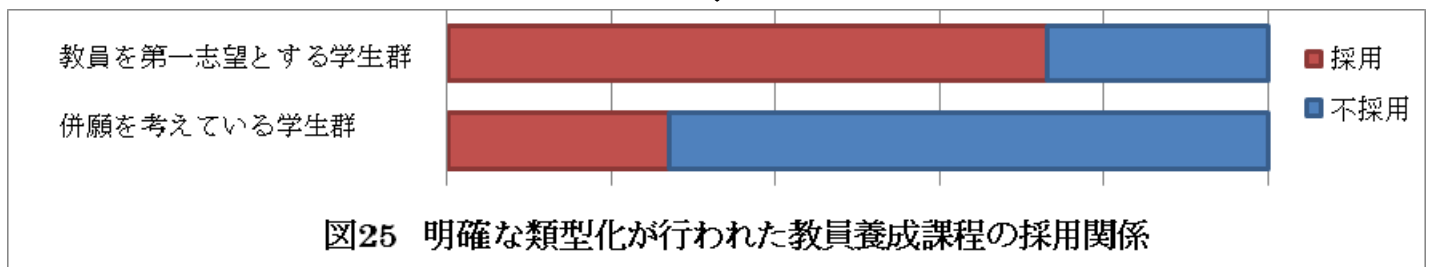
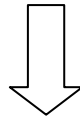
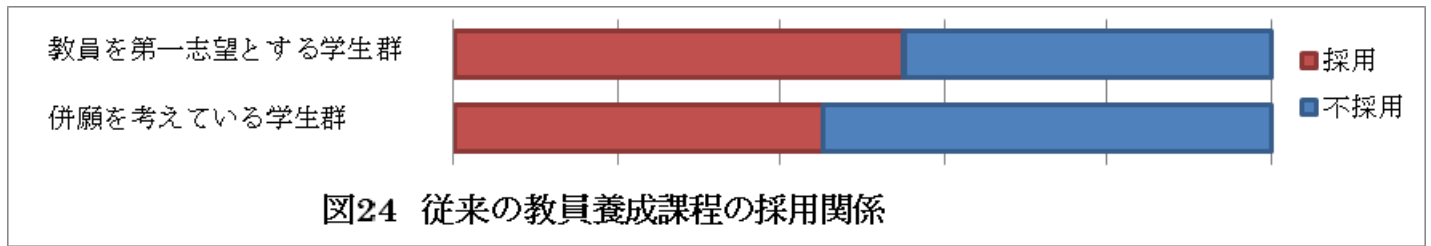
第1項 Excellence プログラム導入

本稿で述べているように、現行の教員養成課程には実践的な能力を養う科目が不足している。そこで Excellence プログラムを導入することにより、従来の教員養成課程では養うことが不可能であった実践的な能力を学部段階において養うことが可能となり、教員としての確かな力量を兼ね備えた学生が多く養成されることが期待できる。

また、やる気のある学生が履修するというプログラムを独立して設けることにより、学生の能力を効率よく向上させることができると考えられる。現行の教員養成課程では、同一の学習環境の中に、教員を第一志望とする学生群と併願を考えている学生群の二種類が同時に存在している状況がある。そして、この二つの学生群の教員養成課程の授業に対するモチベーションはそれぞれ異なっている。講義形式の授業におけるモチベーションにはあまり差異は見られないが、グループワーク形式、さらには模擬授業形式の授業と、その形式が受動的なものから能動的なものになるにつれてその差は大きくなってきていることが、第4章の第1節で提示した図6,7,8からわかる。教員を第一志望とする学生群は、グループワーク形式と模擬授業形式の授業のモチベーションが低いと答えた学生が0%で、やや低いと答えた学生も少数であるのに対し、併願を考えている学生群はモチベーションが低いと答える学生がより存在し、またやや低いと答える学生も、教員を第一志望とする学生群に比べると倍近く存在する。また、模擬授業形式の授業における学生のモチベーションにおいては、教員を第一志望とする学生群と、併願を考えている学生群のモチベーションの高さの相違は顕著に表れている。このように授業に対するモチベーションが違う学生同士が同じ学習環境に存在すると、その学習環境の教育効果が薄くなることが懸念される。そこで、**Excellence** プログラムというやる気のある学生が履修する実践的能力を養うプログラムを独立して設けることで、モチベーションの高い学生とそうでない学生を区分することが可能となる。**Excellence** プログラムにおける授業は、その多くがやる気のある学生によって構成されることになるので、その学習環境における教育効果は以前に比べると格段に伸びると考えられる。

第2項 免許の類型化

従来の免許制度では同一の免許を取得している者の能力に差異が見られる傾向にあったが、本システムが導入されることにより免許の明確な区分が行われるようになる。この免許の区分は採用段階においても試験結果と合わせて採用基準の一つとなるものとし、それによって **Professional** 免許の学生群がスクールリーダーの需要の部分で採用され、**Excellence** プログラムによって実践的な能力が大きく養われている **Excellence** 免許の学生群が一般教員として多く採用され、従来の教員養成課程のみで養われた **Standard** 免許の学生群は一般教員として **Excellence** 免許の学生群に比べて低い割合で採用されるようになると考えられる。プログラムを強制しないことによって、**Standard** 免許が採用される可能性も相応に残され、熱意があったもののなんらかの事情でプログラムを履修できなかった学生も教員になるチャンスを得ることができる。またこの類型化により、教員になる意志があまりない学生が多いと考えられる **Standard** 免許の学生が採用される割合が以前に比べて格段に低くなることにより、**Standard** 免許の学生の中でも秀でたものが選抜されるようになると想定できる。以下にその簡単な図24と図25を示す。



採用関係が以上のような変化を見せると、実践的能力が学部段階で養われた **Excellence** 免許の人間が多く採用され、また **Standard** 免許の人間の中でも秀でたものが主に採用されるようになるため、教員全体の質の向上が期待できる。結果的に、**Excellence** プログラム導入によって全体的な教員の質の底上げが行われ、かつ教員の質の担保も同時に行われることが期待できる。なお、免許の類型化は行われるが、実際に教員になった場合の職務上の差異はないものとするを、ここに明記する。

第5節 PEaS システムの提言

第4節において、PEaS システムの与える影響について述べたが、本システムが従来の教員養成課程に比べて内容面でも充実し、かつ免許類型に関しても明瞭である、発展的で画期的な新しい教員養成課程の在り方であることがわかる。以下に現行の教員養成課程と PEaS システムの比較表を記載する。

表 4 現行の教員養成課程と PEaS システムとの比較		
	現行の教員養成課程	PEaS システム
実践的な能力に関して	あまり養われない	Excellence プログラムを履修することにより、養われる
免許について	同一の免許を取得している学生の間で能力の差異が存在する傾向があり、教員の質の不安定性を示す要因となっている	免許区分されることによって、能力の差異が認識しやすくなり、外部から教員免許というものが見やすくなる
教員の質について	各教員養成課程により質にばらつきがあり、採用される教員の質も不安定である	各教員養成課程により質にばらつきがありつつも、Excellence プログラムと免許の類型化により採用される教員の質の底上げと、質の担保が可能
教育効果について	同一の学習環境に、教員を第一志望と考えている学生群と併願を考えている学生群が存在しており、二つの学生群のモチベーションの差異によりその学習環境における十分な教育効果が得られない	モチベーションの違う学生を、そのモチベーションに合わせてグループ区分できることにより、学習環境内の教育効果を伸ばすことが可能

上の図を見てわかるように、現行の教員養成課程と比較すると PEaS システムがいかに発展的で内容が充実している教員養成課程であるかということがわかるであろう。本稿の問題意識や現状分析において述べた解決されるべき教育における様々な課題が、この PEaS システムによって多く解決されるのである。

従来の課程でも、教員の能力は養成されるが、教員全体の質の底上げは行われない。その課程では、教員間の能力のばらつきが是正されぬままであり、教員全体の質も上がらぬままである。また、その教員の質を保証しているものは、教員養成課程に依拠するところが大きい。しかしながら、教員の質の保証を現行の教員養成課程に委ねることは、その不安定性を考えると困難であり、教員の質の揺らぎや低下の懸念を払拭できない。そのような問題がある中、本システムが導入されることにより起こりうる教員養成課程における最大のメリットは、「教員の質の底上げ」と、本システムが存在することによる「教員の質の担保」である。まず、実践的能力が養われる科目群である Excellence プログラムの導入により、従来ではあまり養成されなかった実践的能力が大いに養われるようになる。それにより、実践的能力が養われた教員が多く輩出されることになり、それに伴う教員の質の底上げと、教育現場の質の向上が期待できる。次に、本システムの導入により教員全体の質の担保が可能となることについて述べる。それは、免許の類型化と実践的能力を養うプログラムの導入により、そのシステムが採用段階において一つの採用関係を生むと考えられる。その関係とは、より実践的能力が養われた学生が多く採用され、実践的能力があまり養われなかった学生が少数採

用されることである。この採用関係が実現されれば、現行の課程では考えられなかった教員全体の質の安定がなされることとなり、その質が保証される。要するに、本システムの存在によって、教員の質を担保することが可能となるのである。

PEaS システムを導入すると、以上の経緯を辿り、教員の質の底上げとその質の担保が行われることが可能となる。よって改めて本システムが、現在の教員養成課程の改革にあたって有用なものであるとし、本稿はここに「PEaS システムの導入」を提言する。本政策が実現され、教員の質が安定し、子どもたちがあらゆる地域で安定した教育を享受できるようになることを願ってやまない。

先行論文・参考文献

《先行論文》

坂本昭 2007 「教員養成の課題と改善方策」 福岡大学研究部論集

(参照 URL :

http://www.adm.fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/RonsyuA/Vol7-3/A0703_0009.pdf)

《参考文献》

・ 荒井一博著 2007 『学歴社会の法則——教育を経済学から見直す』 光文社新書

・ 日本教師教育学会編 2002 『教師を目指す——教員養成・採用の道筋をさぐる』 学文社

・ 中央教育審議会 「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」

(参照 URL :

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/020/009.htm)

・ 文部科学省 2009 「教職大学院の現状」 (参照 URL :

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/042/siryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/14/1282224_4.pdf#search)

・ 河合塾 2008 「教職大学院の現状と課題」

(参照 URL : <http://www.keinet.ne.jp/doc/gl/08/09/toku080901.pdf#search>)

・ 文部科学省 2006 「平成 18 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」

(参照 URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/06121109/002.htm)

・ 東京都教育委員会 2009 「東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会による評価」

(参照 URL : <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr090122s/gakugeidaigaku.htm>)

・ 文部科学省 「課程認定申請・認定について 文部科学省」

(参照 URL : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/menkyo/schedule.htm)

・ 文部科学省 2007 「免許状の種類別の認定課程を有する大学等数」

(参照 URL : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/06100220.htm)

・ 中央教育審議会 「教員免許制度について」

(参照 URL :

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/010501a.htm)

・ 文部科学省 「学校裏サイト対策について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040-2/shiryo/08031711/001.pdf

上記参照 URL に関しては、すべて 2009 年 11 月 3 日が最終閲覧日であることをここに明記する。

巻末資料

教員養成課程に関する調査

調査ご協力のお願い

学生の皆様

私たちは現在、日本政策学生フォーラムプロジェクトに参加し、「甦れ！！日本の教師！！～大学における教員養成課程の改革～」を私たちの研究課題として取り上げることになりました。日本政策学生フォーラムは、学生による自由な研究とそれにもとづく政策提言を目的としています。そこで、私たちの自由な研究と政策提言の基礎資料として位置付けて、学生の皆さんに教員養成課程に関する意識調査を実施することにいたしました。ご回答いただいた内容は、すべて統計的に処理しますので、皆様の回答が他の人に知られることは絶対にありません。また、回答できない箇所は空白にさせていただいて結構です。その他、ご不明な点がございましたら下記の連絡先までお問い合わせください。

2009 年 10 月

同志社大学 社会学部 山田礼子研究室
研究会メンバー：市川・高橋・中津
Email : bsh5007@mail2.doshisha.ac.jp

1. あなたは本学に何年度に入学しましたか？

(1 つだけ選んで○をつけてください)

1. 2009 年度 (平成 21 年度)
2. 2008 年度 (平成 20 年度)
3. 2007 年度 (平成 19 年度)
4. 2006 年度 (平成 18 年度)
5. 2005 年度 (平成 17 年度)
6. 2004 年度 (平成 16 年度) か、それ以前

2. あなたの現在の在学状況を教えてください。

(1 つだけ選んで○をつけてください)

1. 1 年生 (回生)
2. 2 年生 (回生)
3. 3 年生 (回生)
4. 4 年生 (回生)
5. 5 年生 (回生) 以上
6. 大学院生
7. 科目等履修生
8. その他

3. あなたの性別をお答えください。(1 つだけ選んで○をつけてください)

1. 男性
2. 女性

4. あなたの学部、学科、コースをお答えください。

() 学部 () 学科・専攻

5. あなたは、なぜ教員養成課程を履修していますか。

(1 つだけ選んで○をつけてください)

1. 教員になりたい
2. 職業選択の 1 つとして考えている
3. 資格として免許を取得したい
4. その他具体的に ()

6. 取得予定の免許をお答えください。

(1) 免許の種類 (複数回答可)

1. 中学校一種免許
2. 中学校二種免許
3. 高校一種免許
4. その他 ()

(2) 科目 (複数回答可)

1. 中学校国語科
2. 中学校数学科
3. 中学校英語科
4. 中学校理科科
5. 中学校社会科
6. 中学校その他の科目 ()
7. 高校国語科
8. 高校数学科
9. 高校英語科
10. 高校理科科
11. 高校地歴科
12. 高校公民科
13. 高校その他の科目 ()

7. 現在の教員養成課程を履修したことで、実際に教員としての力が養われていると思いますか。次の項目について、あなた自身を自己評価してください。

(それぞれ1つを選んで○をつけてください)

	十分に 養われ た	養われた	変化なし	あまり 養われて いない	全く 養われて いない
1. 教科等に関する専門的な知識・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
2. 一般的な教養・・・・・・・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
3. 協調性・・・・・・・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
4. 人間関係を構築する能力・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
5. 教育者としての使命感・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
6. 相手の立場に立って考える力・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
7. コンピュータの操作能力・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
8. 集団指導力・・・・・・・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
9. プレゼンテーションの能力・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
10. 学習指導案を考える能力・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
11. 学習指導案を書く能力・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
12. 板書の能力・・・・・・・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
13. 学習指導・授業をつくる能力・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
14. 生徒指導、教育相談に関する力・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
15. 時間を効果的に利用する力・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
16. 生徒が直面する問題の理解・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
17. 分析や問題解決能力・・・・・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
18. 教材に関する研究能力・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..
19. 地域社会に対する関心・・・・	..5..	..4..	..3..	..2..	..1..

8. 授業の取り組みについて、以下の三つの授業が教員養成課程でどの程度の頻度で行われたかお答えください。(それぞれ1つを選んで○をつけてください)

	頻繁に行われた	たびたび行われた	あまり行われなかった	行われなかった
1. 講義・・・・・・・・・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・
2. グループワーク形式の授業・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・
3. 模擬授業・・・・・・・・・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・

9. 授業の形態に対するモチベーションがどれくらいであったかをお答えください。
(それぞれ1つを選んで○をつけてください)

	高い ←				→ 低い
1. 講義形式の場合	・・5・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・
2. グループワーク形式の授業 の場合	・・5・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・
3. 模擬授業の場合	・・5・・	・・4・・	・・3・・	・・2・・	・・1・・

10. 教員免許を取得するうえで、授業以外に取り組んでいることがあればお答えください。
(複数回答可)

1. 大学外で教職に関連した内容を学んでいる
2. スクールボランティア
3. 教職系のサークル
4. 塾講師または家庭教師
5. その他 ()
6. 取り組んでいない

11. 以下の項目のうち、教員養成課程に必要だと思う授業に○を付けてください。
(複数回答可)

1. 学習指導案の作成とそれに関する模擬授業を行う授業
2. 教材研究（教材の収集、選択、分析、教材化の工夫）に関する授業
3. 少人数制や習熟度別の授業の指導方法など、さまざまなタイプに応じた授業計画を行う授業
4. 移民の生徒に対する多文化理解の授業
5. 総合的な学習の指導に関する授業
6. 障害を持つ生徒に対する指導に関する授業
7. 評価方法（テスト作成やそれに対する評価）に関する授業
8. 情報管理に関する授業
9. 地域連携に関する授業
10. 生徒の年代に応じての生徒理解と対処能力に関する授業
11. 変化する世の中で新たな課題を見つけ、解決していく能力を身につける授業
12. その他このような授業があればよいと思うものがあればお書き下さい
()

12. あなたは教職大学院に進学することを考えていますか。

1. 絶対に進学する
2. おそらく進学する
3. 進学しない
4. わからない
5. 教職大学院について知らない

13. その他、現在の教員養成課程に対して思うことがあれば自由にお書きください。(このような授業があればよい、など) また、このアンケートについてわかりにくい点がございましたらご自由にお書きください。今後の参考とさせていただきます。

ご協力ありがとうございました。

単純集計

1. あなたは本学に何年度入学しましたか。		
	度数	パーセント
2009年度（平成21年度）	9	3.6 %
2008年度（平成20年度）	70	27.7 %
2007年度（平成19年度）	130	51.4 %
2006年度（平成18年度）	39	15.4 %
2005年度（平成17年度）	2	0.8 %
2004年度（平成16年度）か、それ以前	3	1.2 %
合計	253	100.0 %

2. あなたの現在の在学状況を教えてください。		
	度数	パーセント
1年生（1回生）	5	2.0 %
2年生（2回生）	69	27.3 %
3年生（3回生）	130	51.4 %
4年生（4回生）	38	15.0 %
5年生（5回生）	3	1.2 %
大学院生	4	1.6 %
科目等履修生	4	1.6 %
合計	253	100.0 %

3. あなたの性別をお答えください。		
	度数	パーセント
男性	125	49.4 %
女性	128	50.6 %
合計	253	100.0 %

5. あなたは、なぜ教員養成課程を履修していますか。		
	度数	パーセント
教員になりたい	98	38.7 %
職業選択の一つとして考えている	100	39.5 %
資格として免許を取得したい	45	17.8 %
その他	9	3.6 %
NA	1	0.4 %
合計	253	100.0 %

6. 取得予定の免許（種類）をお答えください。（※複数回答可）		
	度数	パーセント
中学校一種免許	157	62.1 %
中学校二種免許	5	2.0 %
高校一種免許	219	86.6 %
その他	39	15.4 %
NA	1	0.4 %

※パーセントは回答数を分子、回答者総数（253人）を分母として算出

6. 取得予定の免許(科目)をお答えください。(※複数回答可)			
	度数	パーセント	
中学校国語科	17	6.7 %	
中学校数学科	28	11.1 %	
中学校英語科	41	16.2 %	
中学校理科科	3	1.2 %	
中学校社会科	70	27.7 %	
中学校その他の科目	12	4.7 %	
高校国語科	27	10.7 %	
高校数学科	37	14.6 %	
高校英語科	53	20.9 %	
高校理科科	14	5.5 %	
高校地歴科	62	24.5 %	
高校公民科	69	27.3 %	
高校その他の科目	31	12.3 %	
NA	2	0.8 %	
※パーセントは回答数を分子、回答者総数(253人)を分母として算出			

7. 現在の教員養成課程を履修したことで、実際の教員としての力が養われていると思いますか。

	十分に養 われた	養われた	変化なし	あまり養 われてい ない	全く養わ れていな い	NA	合計
Q7-1教科に関する専門知識	18 7.1 %	137 54.2 %	61 24.1 %	28 11.1 %	8 3.2 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-2一般的な教養	15 5.9 %	152 60.1 %	59 23.3 %	22 8.7 %	3 1.2 %	2 0.8 %	253 100.0 %
Q7-3協調性	15 5.9 %	99 39.1 %	99 39.1 %	25 9.9 %	14 5.5 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-4人間関係構築能力	17 6.7 %	107 42.3 %	95 37.5 %	22 8.7 %	9 3.6 %	3 1.2 %	253 100.0 %
Q7-5教育者としての使命感	38 15.0 %	130 51.4 %	65 25.7 %	13 5.1 %	6 2.4 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-6相手の立場に立って考える力	22 8.7 %	124 49.0 %	91 36.0 %	10 4.0 %	5 2.0 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-7コンピュータの操作能力	11 4.3 %	57 22.5 %	108 42.7 %	40 15.8 %	35 13.8 %	2 0.8 %	253 100.0 %
Q7-8集団指導力	13 5.1 %	75 29.6 %	104 41.1 %	39 15.4 %	20 7.9 %	2 0.8 %	253 100.0 %
Q7-9プレゼンテーション能力	20 7.9 %	106 41.9 %	76 30.0 %	37 14.6 %	13 5.1 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-10学習指導案を考える能力	32 12.6 %	119 47.0 %	54 21.3 %	29 11.5 %	17 6.7 %	2 0.8 %	253 100.0 %
Q7-11学習指導案を書く能力	28 11.1 %	107 42.3 %	66 26.1 %	28 11.1 %	23 9.1 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-12板書の能力	9 3.6 %	60 23.7 %	110 43.5 %	42 16.6 %	31 12.3 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-13学習指導・授業をつくる能力	19 7.5 %	101 39.9 %	73 28.9 %	44 17.4 %	14 5.5 %	2 0.8 %	253 100.0 %
Q7-14生徒指導・教育相談に関する能力	14 5.5 %	113 44.7 %	84 33.2 %	32 12.6 %	9 3.6 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-15時間を効果的に利用する能力	15 5.9 %	68 26.9 %	106 41.9 %	46 18.2 %	17 6.7 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-16生徒が直面する問題の理解	20 7.9 %	129 51.0 %	71 28.1 %	26 10.3 %	6 2.4 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-17分析や問題解決能力	11 4.3 %	94 37.2 %	103 40.7 %	31 12.3 %	11 4.3 %	3 1.2 %	253 100.0 %
Q7-18教材に関する研究能力	16 6.3 %	101 39.9 %	92 36.4 %	29 11.5 %	14 5.5 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q7-19地域社会に対する関心	17 6.7 %	76 30.0 %	101 39.9 %	38 15.0 %	20 7.9 %	1 0.4 %	253 100.0 %

8. 授業の取り組みについて、以下の三つの授業が教員養成課程でどの程度頻度で行われたかお答えください。

	頻繁に行われた	たびたび行われた	あまり行われなかった	行われなかった	NA	合計
Q8-1講義形式の授業	196 77.5 %	50 19.8 %	6 2.4 %	1 0.4 %	0 0.0 %	253 100.0 %
Q8-2グループワーク形式の授業	15 5.9 %	138 54.5 %	89 35.2 %	11 4.3 %	0 0.0 %	253 100.0 %
Q8-3模擬授業	9 3.6 %	72 28.5 %	121 47.8 %	50 19.8 %	1 0.4 %	253 100.0 %

9. 授業の形態に対するモチベーションがどれくらいあったかをお答えください。

	低い	やや低い	ふつう	やや高い	高い	NA	合計
Q9-1講義形式の授業	15 5.9 %	42 16.6 %	102 40.3 %	68 26.9 %	25 9.9 %	1 0.4 %	253 100.0 %
Q9-2グループワーク形式の授業	3 1.2 %	21 8.3 %	65 25.7 %	100 39.5 %	52 20.6 %	12 4.7 %	253 100.0 %
Q9-3模擬授業	3 1.2 %	16 6.3 %	47 18.6 %	66 26.1 %	69 27.3 %	52 20.6 %	253 100.0 %

10. 教員免許を取得するうえで、授業以外の取り組みをお答えください。(※複数回答可)

	度数	パーセント
Q10-1大学外で教職に関連した内容の学習	23	9.1 %
Q10-2スクールボランティア	50	19.8 %
Q10-3教職系のサークル	9	3.6 %
Q10-4塾講師や家庭教師	85	33.6 %
Q10-5その他	14	5.5 %
Q10-6特に取り組んでいない	106	41.9 %
NA	1	0.4 %

※パーセントは回答数を分子、回答者総数(253人)を分母として算出

11. 以下の項目のうち、教員養成課程に必要だと思う授業に○を付けてください。(※複数回答可)

	度数	パーセント
Q11-1学習指導案作成とそれを実践する授業	186	73.5 %
Q11-2教材研究に関する授業	161	63.6 %
Q11-3クラス規模や習熟度別などに応じた授業計画を行う授業	136	53.8 %
Q11-4移民の生徒を対指導するための多文化理解の授業	56	22.1 %
Q11-5総合的な学習に関する授業	103	40.7 %
Q11-6障がいを持つ生徒を指導するための授業	110	43.5 %
Q11-7評価方法に関する授業	116	45.8 %
Q11-8情報管理に関する授業	51	20.2 %
Q11-9地域連携に関する授業	68	26.9 %
Q11-10時代の変化に対応した生徒理解と対処に関する授業	138	54.5 %
Q11-11時代の変化に対応した課題探求及び解決能力を養う授業	110	43.5 %
Q11-12その他	11	4.3 %
NA	1	0.4 %

※パーセントは回答数を分子、回答者総数(253人)を分母として算出

12. あなたは教職大学院に進学することを考えていますか。			
	度数	パーセント	
絶対に進学する	4	1.6	%
おそらく進学する	4	1.6	%
進学しない	167	66.0	%
わからない	52	20.6	%
教職大学院を知らない	23	9.1	%
NA	3	1.2	%
合計	253	100.0	%