

国立大学教員養成系大学・学部において
優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書

平成26年（2014年）1月

研究代表者 大杉 昭英

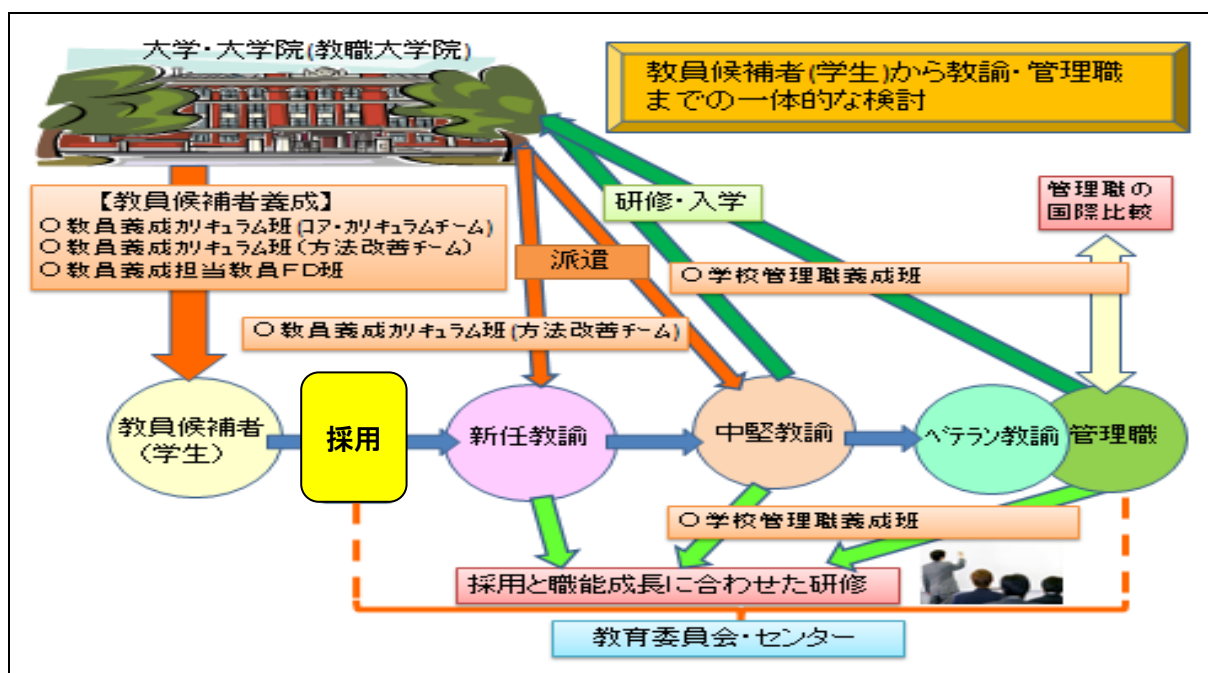
（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長）

本プロジェクト研究の目指すもの

プロジェクト研究「教員養成等の改善に関する調査研究」のねらいは、「今後求められる教員・管理職像、さらに教育委員会等と協力しつつ彼らの成長を支援する大学教育像を明確化し、彼らを育てる適切な育成プログラムの開発研究を行うことによって教員養成等の改善を図る上での基礎的資料を得る」ことであり、また、「これらの研究を基礎としつつ、教員養成等の質保証のための基礎的研究を進める」ことである。

そして、研究体制を①「教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班（教員養成カリキュラム班とし、コア・カリチームと方法改善チームで構成）、②「教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班（教員養成担当教員 FD 班とする）、③「校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究」班（学校管理職養成班とする）の3班で構成した。

このねらいと研究体制が示すように、本プロジェクト研究の意義は、教員養成に関わるこれまでの研究が教員候補者を輩出するサプライサイドに立った大学の教育内容・方法の検討を中心に行っていたのに対し、図に示すように、実際に教壇に立つ教員を求めるディマンドサイドの視点から、新任教諭、中堅教諭、ベテラン教諭、管理職という職能成長に応じて、大学にどのような研修プログラムが求められているのかを明らかにする視点を組み込んだ点である。これにより、教員候補者から教諭・管理職までの一体的な検討を可能にしたと考える。



本報告書はこのうち、「教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班（図中の「教員養成担当 FD 班」）が行った調査研究をまとめたものである。今後、他の2班の研究結果と合わせ、教員養成の質保証をいかに実現するかについて検討を深めてまいりたい。最後になりましたが、御多用にもかかわらず、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成 26 年 1 月

研究代表者 大 杉 昭 英

(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

本班が目指すもの

教員養成の改善は、常に我が国教育改革の中心的課題であった。その教員養成教育の成否は、他ならぬ教員養成担当の大学教員の資質・能力にかかっているはずであるが、不思議なことに、それが改革の焦点として対象化されることは余りなかった。1999年にまで遡って、教育職員養成審議会第3次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化』をひも解けば、そのVI章「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」を見いだすことはできるが、大学教員にとっての教育能力やFD（Faculty Development）プログラムの在り方、授業改善の手法といった改革の具体的な方法にまで踏み込むことはなかった。また、同答申以降においても、教員養成以外の大学教育改革においてはFDへの注目が急速に広がっていったのに比して、教員養成教育におけるFDへの関心や活動が、若干活性度に欠けていた感は否めない。

国立教育政策研究所プロジェクト研究「教員養成等の改善に関する研究」において、本班、すなわち、教員養成教育におけるFD（ファカルティ・ディベロップメント）に、特に焦点づけられた調査研究が企図されたそもそもの問題意識は、「生きる力」を育むべき学校教員を養成している「教員養成教育」において、それにふさわしい教育が実際に施されているのか？という点にあった。

この問題意識を受け止め、教員養成に係る今日の政策的動向と、大学教育改革の文脈におけるFDの問題が交差する座標の中で、大学教員の能力やFD活動の態様、授業改善の方法論に関わる実態や今後の方向性を研究課題として定位し、調査分析によって得られた知見が示すところから、これからの教員養成教育、すなわち、生涯学び続けることのできる学校教員を養成するための教員養成教育への展望を得ることが本班の課題である。

本班の研究成果は、教員養成教育を担う大学教員のための能力開発や研修の在り方を構想していく上で有用な枠組みとして具体的に提起される必要がある。それゆえ、研究スキームの基本的な考え方としては、上記枠組みの基礎的知見として、①現在の研修プログラムの実態を整理・分析し、その課題を提示する、②現在の大学教育改革の文脈（主体的な学修やアクティブ・ラーニングの導入）における教員養成教育という観点から、教員養成教育における授業改善の実態と課題を明らかにする、③優れた大学教員の資質・能力やその修得機会、優れた取組等の知見を集約・分析し、大学教員のキャリア・ステージをふまえた能力開発の在り方について基本的な知見を整理することとし、以上の結果を踏まえて、教員養成FDの今後の方向性とその在り方についてのとりまとめを行うことを目指すこととした。

教育や学習の新しい在り方は、学校教員に新たな資質・能力を求め、それはその学校教員の養成を担当する大学教員の新たな資質・能力やその開発手法を求めることとなる。これらにかかる知見や方法論の開発の展開も、文字どおり「生き馬の目を抜く」スピードとなっており、タイミングを失わない研究成果の提供と活用が肝要となってくるのである。本班の研究成果がその一助となることを願うものである。

平成 26 年 1 月

「教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班

班長 川島 啓二

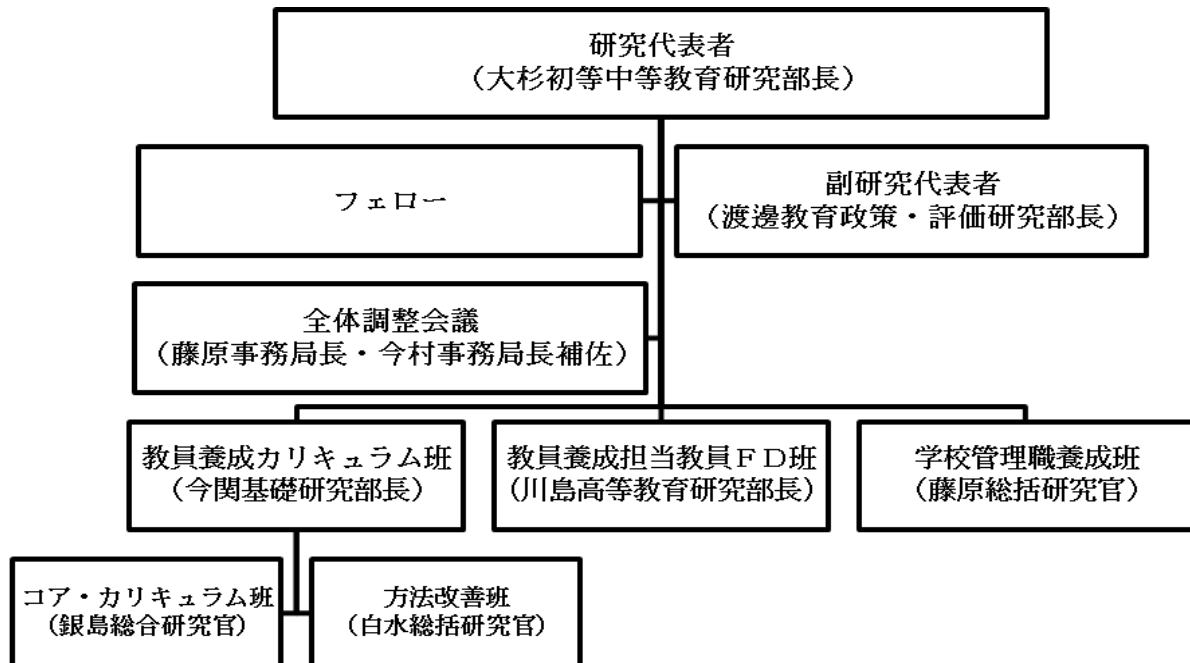
(国立教育政策研究所高等教育研究部長)

目次

本プロジェクトの目指すもの	1
本 班 が 目 指 す も の	2
目次	3
研究組織	4
本調査の概要	6
第一章 教師教育者の専門性開発につながる基礎的研究の必要性	20
第二章 アンケート調査	27
1. 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力	33
(1) 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力	33
(2) 学校教員経験の有無と教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力	36
(3) 回答者がこのほかに必要だと考える教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力	38
(4) 教員養成担当の大学教員に今後、特に求められる資質・能力	39
2. 教員養成担当の大学教員の成長	41
(1) 教員養成担当の大学教員のリアリティ・ショック	41
(2) 「教員集団の現状」と「教育学部の現状」に関するリアリティ・ショック	42
(3) 「実務系大学教員」のリアリティ・ショック	44
(4) 教員養成担当の大学教員の転機	45
(5) 成長の機会	50
3. 望ましいFDプログラム	57
調査票	61
単純集計	71
自由記述	93

研究組織

研究推進体制



教員養成等の改善に関する調査研究 研究組織

平成26年1月6日段階

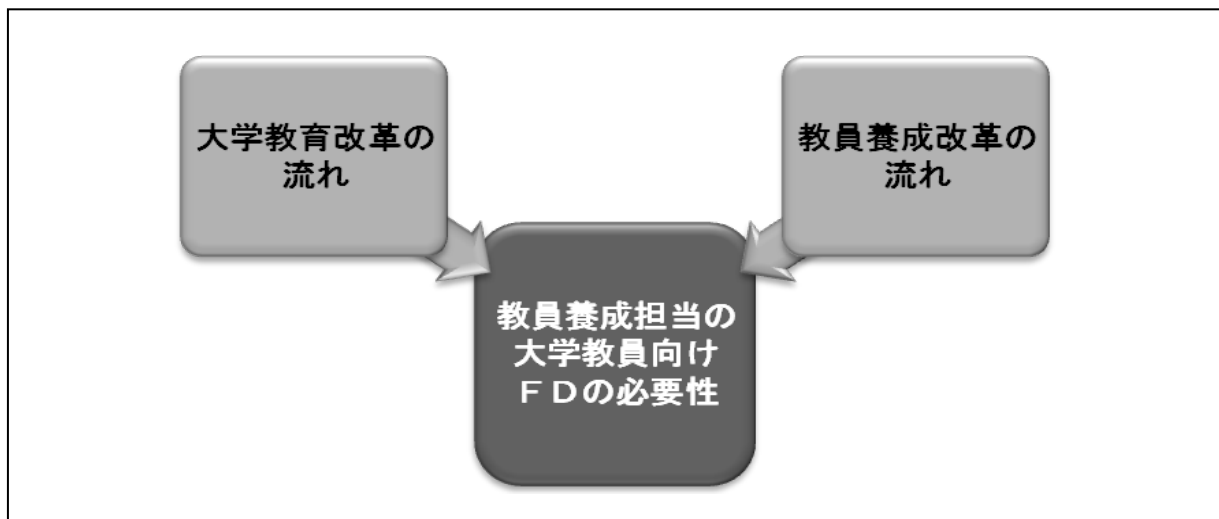
役割	氏名	所属職名
研究代表者	大杉 昭英	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
副研究代表者	渡邊 恵子	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
上席フェロー	高岡 信也	独立行政法人 教員研修センター 理事長
フェロー	藤岡 謙一	文部科学省初等中等教育局教職員課 課長補佐 併任 教員養成カリキュラム開発専門官
フェロー	武藤 久慶	北海道庁 学校教育局 次長、北海道教育大学招聘教授
客員研究員	秋田 喜代美	東京大学大学院教授
客員研究員	井上 史子	帝京大学准教授
教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発班		
班長	今関 豊一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部長
コア・カリキュラムチーム		
チーム長	銀島 文	国立教育政策研究所 総合研究官
包括的研究／初等教育(社会科)	池野 範男	広島大学大学院教育学研究科 教授
包括的研究／初等教育(算数)	植田 敦三	広島大学大学院教育学研究科 教授
包括的研究／初等教育(理科)	角屋 重樹	日本体育大学児童スポーツ教育学部 教授
包括的研究／初等教育(保健体育)	木原成一郎	広島大学大学院教育学研究科 教授
包括的研究(理科)	猿田 祐嗣	國學院大學人間開発学部 教授
初等教育(国語)	中村 和弘	東京学芸大学教育学部国語科教育学 准教授
保健体育教育(総括)	池田 延行	国士館大学こどもスポーツ教育学科 教授・学科主任
保健体育教育	木原成一郎	広島大学大学院教育学研究科 教授
保健体育教育	近藤 智靖	日本体育大学児童スポーツ教育学部 准教授
保健体育教育	細越 淳二	国士館大学文学部 教授
保健体育教育	渡邊 正樹	東京学芸大学大学院教育学研究科 教授
保健体育教育	岡出 美則	筑波大学大学院人間総合科学研究科 教授
保健体育教育	近藤 真庸	岐阜大学地域科学部 教授
保健体育教育	長見 真	仙台大学体育学部 教授
保健体育教育	植田 誠治	聖心女子大学教育学科 教授
保健体育教育	小澤 治夫	東海大学大学院体育学研究科教授(体育学研究科長)
保健体育教育	高橋 和子	横浜国立大学教育人間科学部 教授
算数・数学教育(総括)	中原 忠男	環太平洋大学 副学長
算数・数学教育	中村 光一	東京学芸大学教育学部数学科教育学 教授
算数・数学教育	斉藤 規子	昭和女子大学人間社会学部初等教育学科 准教授
算数・数学教育	清水 美憲	筑波大学人間学群教育学類 教授
算数・数学教育	太田 伸也	東京学芸大学教育学部数学科教育学 教授
算数・数学教育	日野 圭子	宇都宮大学教育学部 教授
算数・数学教育	国宗 進	静岡大学教育学部 教授
算数・数学教育	山口 武志	鹿児島大学教育学部 教授
	水谷 尚人	国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官
	長尾 篤志	文部科学省 視学官
教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究チーム		
チーム長	白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
教員養成にかかわる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究班長		
班長	川島 啓二	国立教育政策研究所 高等教育研究部長
所内委員	銀島 文	国立教育政策研究所 総合研究官
	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官
所外委員	安永 悟	久留米大学文学部 教授
	中井 隆司	奈良教育大学教職大学院 准教授
	山崎 哲司	愛媛大学教育学部 教授
	井上 史子	帝京大学高等教育開発センター 准教授
	小島佐恵子	玉川大学教育学部 准教授
	久保田祐歌	愛知教育大学教育創造開発機構・大学教育研究センター 研究員
	城間 祥子	上越教育大学大学院学校教育研究科 講師
	中西 康雅	三重大学教育学部 准教授
	根岸 千悠	大阪大学教育学習支援センター 特任研究員
学校管理職養成班		
班長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所内委員	萬谷 宏之	国立教育政策研究所 研究企画開発部長、現：文化庁宗務課長
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官
	植田みどり	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部
	宮崎 悟	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 主任研究官
所外委員	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤
事務局		
事務局長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
事務局長補佐	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官
研究補助者	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤(平成25年8月～8月末)
研究補助者	田中 真秀	筑波大学大学院(平成25年4月～平成25年7月末)
研究補助者	根岸 千悠	千葉大学大学院(平成25年4月～9月末)
研究補助者	吉田ひろ	筑波大学大学院(平成25年6月～)
研究補助者	鈴木 瞬	筑波大学大学院(平成25年9月～)

本調査の概要

本調査の概要

ここでは、本調査の概要を述べることにする。本調査の詳細は、「第二章 アンケート調査」(27～60 ページ) で述べている。本調査で明らかにしたかったことは、「教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力」はどのようなものか、また、現実「教員養成担当の大学教員の成長」の実態はどのようなものか、さらに、教員養成担当の大学教員にとって「望ましいFDプログラム」はどのようなものなのかということである。

プロジェクト研究「教員養成等の改善に関する調査研究」全体としては、実際に教壇に立つ教員を求めるダイヤモンドサイドの視点から、新任教諭、中堅教諭、ベテラン教諭、管理職という職能成長に応じて大学にどのような研修プログラムが求められているのかを明らかにする視点を組み込んだという点が新しさである。しかし、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力等について、ダイヤモンドサイドである教育委員会や校長等は深く考えていないという現状を鑑みて、本調査では、教員養成担当の大学教員というサプライサイドに対して調査を行うこととした。



大学教育の一つである教員養成は、それを担当する大学教員（以下では、教員養成担当の大学教員という）の質に負うところが大きい。今日、教員養成担当の大学教員の在り方は二つの意味で変革が迫られている。まず、知識基盤社会における大学教育改革の流れである。この流れの中で、今日の大学においては、「学生に何を教えたか」ではなく、「学生が、何ができるようになったか」という学習成果が教育の質の指標となっている。こうした大学教育観においては、どのような課程であれ、卒業時の学生の姿を明確化し、学生の主体的な学習をサポートする資質・能力が全ての大学教員に求められるようになってきている¹。もう一つの流れが、教員の大量交替期において、知識基盤社会に生きる子供を育成する実践的指導力を有した学校教員を育成することを大学に求める教員養成改革の流れである。こうした教員養成観においては、今後の望ましい学校教員の在り方や現実の学校教員の在り方を前提とした実践的指導力を有した学校教員候補者を育成する資質・能力が教員養成担当の大学教員に強く求められることとなる²。このような大学教育

¹ 大学教育改革の流れについては、川島啓二「大学教育の革新とFDの新展開」（『国立教育政策研究所紀要』第139号、2010年）に詳しい。

² 教員養成に関わる最も新しい答申である、2012年8月に出された中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』では、「教職課程の担当教員については、

観や教員養成観に基づいて、教員養成の改善が強く求められている今日において、教員養成担当の大学教員の職能開発を支援するFDはますます重要性を増していると言えよう。

さて、教員養成担当の大学教員の職能開発を支援するFDを実効化する上では、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力は具体的にどのようなものか、また、現実にはどのように資質・能力が形成されているのか、などについての知見が不可欠である。

そこで、本調査研究では、国立大学教員養成系大学長・学部長に「国立教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」を紹介してもらい、教員養成の意識が高いと考えられる彼らの現状認識や意見に調査することによって、今後の教員養成担当の大学教員向けのFDの在り方を考察する上での基礎的資料を得ることとした。調査の概要は以下のとおりである。

◇実施時期

2012年12月～2013年3月

◇調査のプロセス

(1) 事前調査

アンケート調査の実施に際して、2012年4月～11月にかけて四つの国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」の推薦を依頼し、推薦された大学教員11名に対して聴き取り調査を行った。

(2) アンケート調査

2012年9月～11月にかけて、全国の44の国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して、「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」を大学・学部ごとに3人程度推薦してもらった。協力してくれたのは27の国立教員養成系大学・学部であり、被推薦者は81名であった。

◇調査の方法

国立教員養成系大学・学部の学長・学部長より通知された被推薦者の連絡先に郵送とメールの両方で依頼文と調査票を送り、大学教員からはメールで回収した。

◇有効回収率

有効回収票数は65票で、有効回収率は80.2%であった。

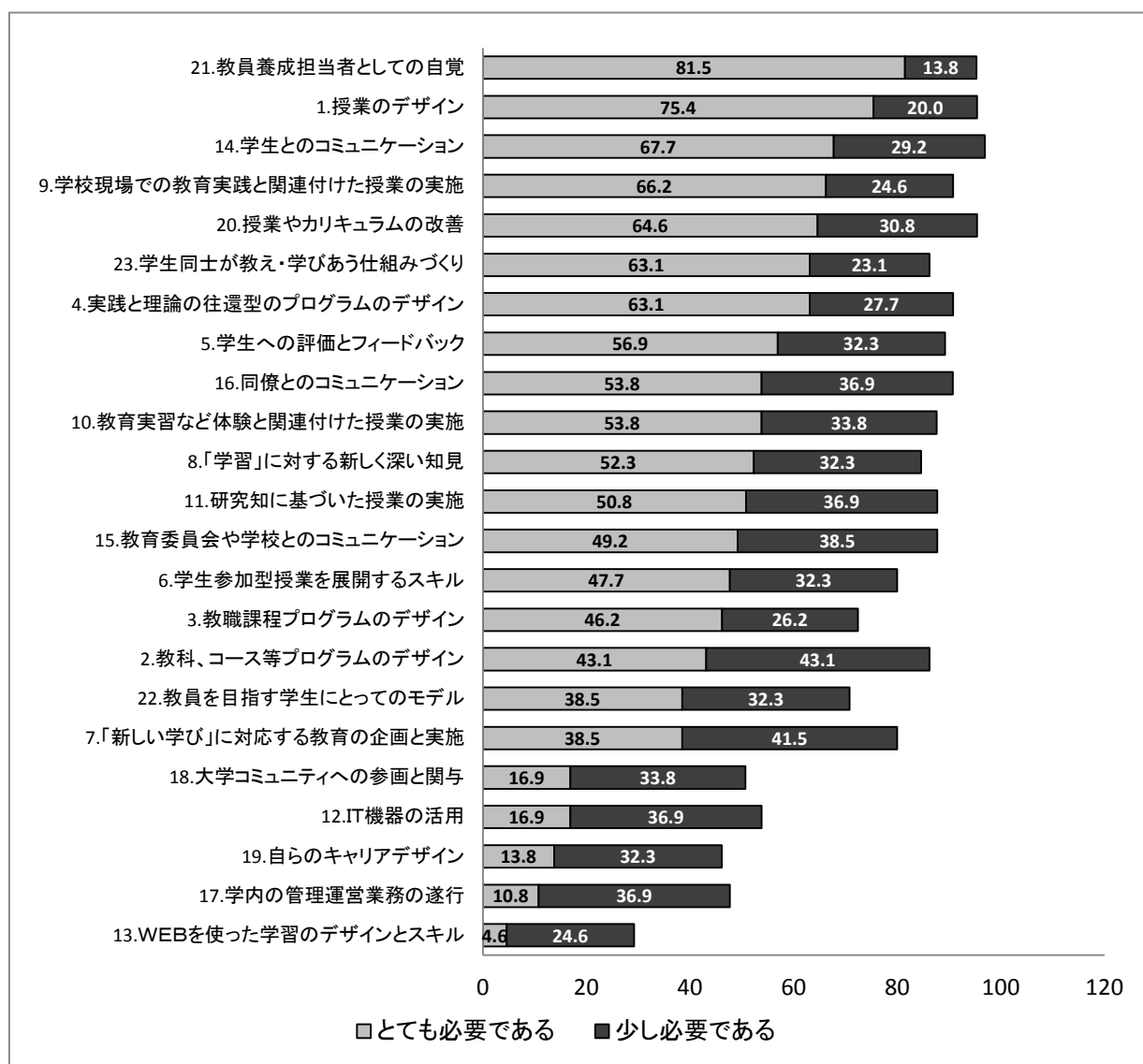
(1) 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される23の資質・能力を用意し、それぞれの必要性について「1：全く必要でない」、「2：余り必要でない」、「3：どちらともいえない」、「4：少し必要である」、「5：とても必要である」の5件法を用いて質問した（【質問4－(1)】、66ページ参照）。全回答者65人のうち、「とても必要である」と回答した割合が高い順番に並べた結果が図1－1である。

「とても必要である」と回答した率が5割を超えるのは、「教員養成担当者としての自覚」「授業のデザイン」、「学生とのコミュニケーション」、「学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施」、「授業やカリキュラムの改善」、「学生同士が教え・学び合う仕組みづくり」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「学生への評価とフィードバック」、「同僚とのコミュニケーション」、「教育実習など体験と関連付けた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」、「研究

当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める」と指摘している。

知に基づいた授業の実施」であり，順に回答率が高い。



(回答者＝65人，単一回答)

図1－1 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

これらの中で，一般の大学教員と比べて教員養成担当の大学教員に固有に求められていると思われる資質・能力は，「教員養成担当者としての自覚」，「学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施」，「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」，「教育実習など体験と関連付けた授業の実施」，「『学習』に対する新しい深い知見」である。

この教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力をモデル化したものが図1－2である。なお，「同僚とのコミュニケーション」が「とても必要である」と回答した率が5割を超えており，教員養成の実践における協働性が重要であると考えられていると思われることから，図1－2で，複数の教員養成担当の大学教員を輪でつながるようなイメージで表現した。

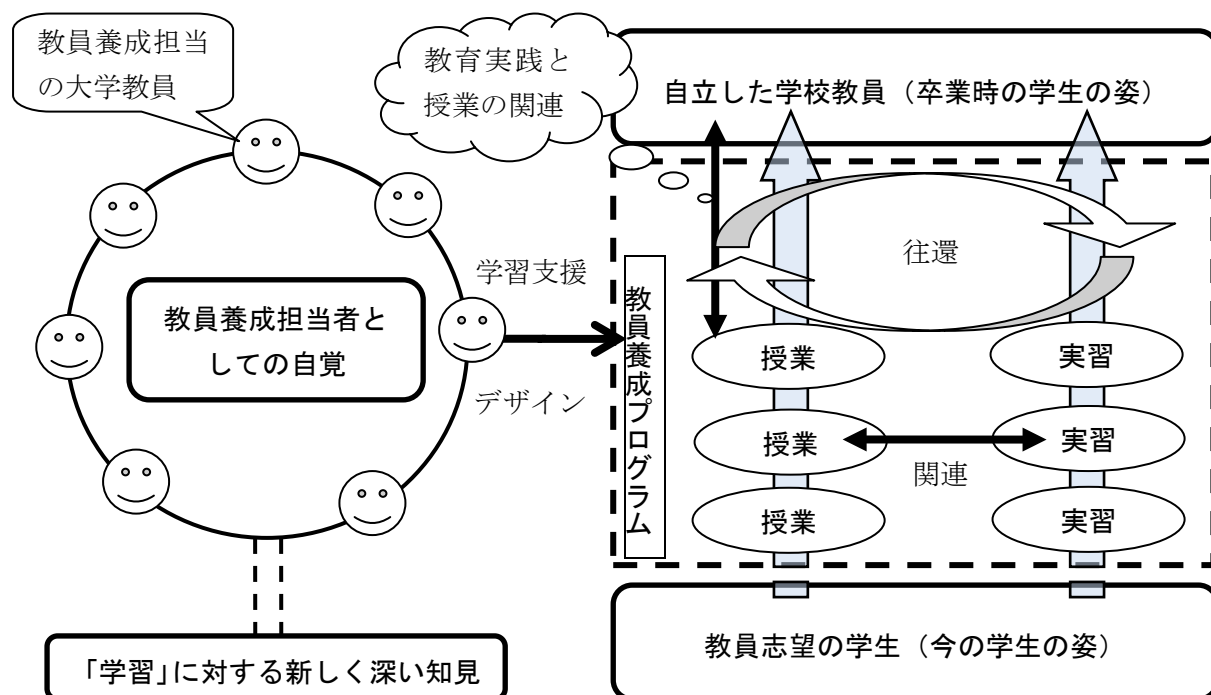
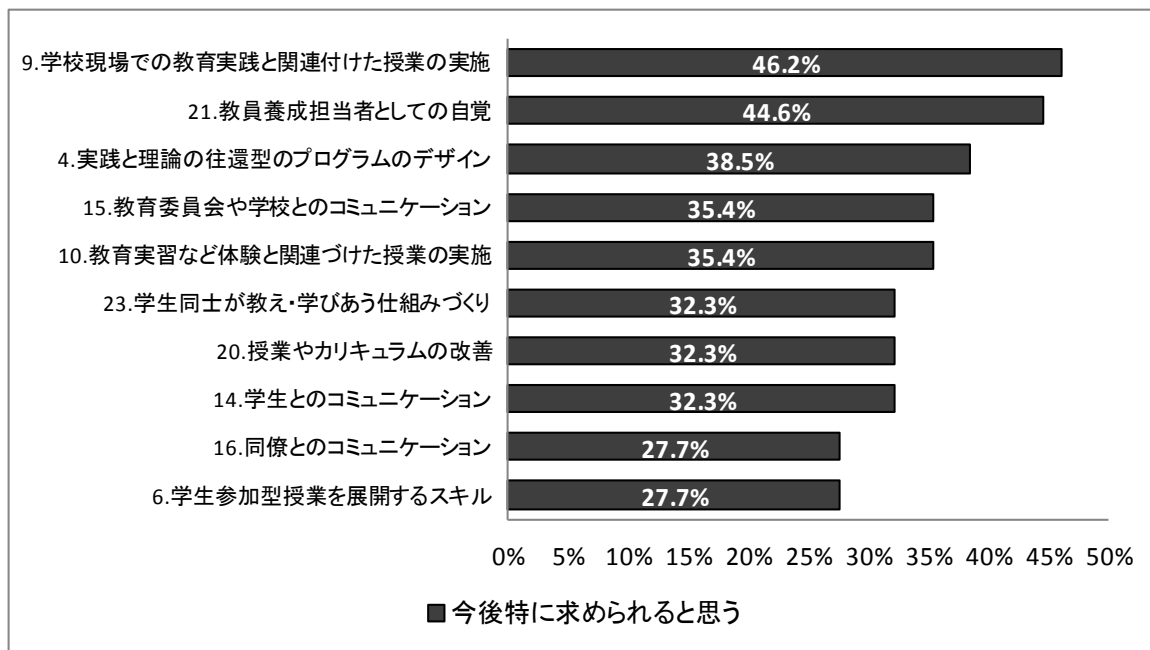


図1-2 教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル

「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される23の資質・能力の中で、今後特に求められるものについて複数回答で質問した（【質問4-（3）】、67ページ参照）。これからの教員養成の在り方を前提として、特に求められるものを明らかにするためである。全回答者65人のうち、「今後特に求められる」と回答した割合が高い順に上位10項目を並べたのが図1-3である。



（回答者＝65人、複数回答）

図1-3 教員養成担当の大学教員に今後特に求められる資質・能力

（２）教員養成担当の大学教員のリアリティ・ショック

どの職業においても、入職後のリアリティ・ショックは大きいものがあり、ショックを受けた内容は、特定の時期のその職業の性格を特徴付けているともいえる。小中高特別支援学校教員等の場合、「仕事量の多さ」、「子供の能力差の多さ」、「管理・統制のきつさ」そしてそれにもかかわらず「世間の目の冷たさ」などがショックの具体的内容として指摘されることが多いという特徴を有している³。教員養成担当の大学教員の現在の仕事の特徴を浮き彫りにするために、リアリティ・ショックに関して質問を行った。「あなたが『教員養成担当の大学教員』として仕事に実際に就いた直後から５年間ぐらいの間に予想外であったこと、予想以上であったことのうちで、もっとも印象的だったことについて御記入ください」という質問を行い、その結果を分類した。教員養成担当の大学教員の場合には、「教員集団の現状」と「教育学部の学生の現状」についての指摘が多い。

前者について言えば、「教員養成系大学教員の教員養成の意識の低さは、極めて遺憾なことである。とくに、教科専門の研究者は、学問研究に関心を注ぎ、教員養成に関わる学校現場の理解にほど遠い」、「教員養成大学であるにもかかわらず、一部の教員（おもに教科教育担当教員）だけしか主体的・積極的に教員養成に関わっていない点。教員の研究領域を外れる指導内容について、『それは私にはわかりません』と断言されてしまうことが多く、全学体制で教員養成にあたっていくことについての意気込みは感じられません」というネガティブな記述のことである。

教員養成を担当する大学教員の感じるリアリティ・ショックのもう一つが「教育学部の学生の現状」である。「理工系学部学生の志向と教育学部学生（理科）の志向が異なること。理工系学生は、なぜその現象が起こるのかといった自然法則の解明に興味を持ち研究を進めるが、教育学部生（理科）は現象そのものの理解よりも起きている現象を理解してどう教えるかに関心があるように見受けられる。教科内容（教科専門）の教員は、教員養成系を意識して、学生の関心や特性に沿った動機づけをしないと教員の一方的な教育観に基づく教育になってしまうと感じた」という記述に見られるように、教育学部の学生は他の学部の学生と異なり、単に専門の知識を修得するだけではなく、特定の子供に、どのように学びを成立させるのかという「教えることを想定した教科内容の知識」の修得を必要とするため、他の学部の学生と志向性は異なる傾向にある。こうした「教育学部の学生の現状」に関する回答が多い。（※「 」内は回答からの引用）

（３）教員養成担当の大学教員の転機（ターニング・ポイント）

「教員養成担当の大学教員」という仕事についてのあなたの考え方や取組の在り方が大きく変わった時期（以下、転機という）の有無を質問した（67 ページ参照）。回答者 65 人のうち、44 人（67.7%）が有ると回答している。

転機の内実について自由に記述を求めた結果を、分類したものが表 3-1 である。回答内容として多かったのが、指摘が多いのは「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」、「教員養成制度の改正」である。小中学校の教員を対象とした転機に関する質問も含んだ調査によれば、回答が多いのは「教育実践上の経験」、「学校内でのすぐれた人物との出会い」、「職務上の役割の変容」である⁴。小中学校の教員と比較すれば、教員養成担当の大学教員の場合、「学校内でのすぐれた

³ 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002 年、第五章を参照のこと。

⁴ 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002 年、第五章を参照のこと。

人物との出会い」に関する指摘がほとんどないことが特徴的である。

後に「成長の機会」のところで述べるように、「同僚との議論」という学内での人物との出会いは成長にとって「とても有益であった」と認識されている。しかし、学内での人物との出会いは、「転機」としては指摘されていない。既に述べたように、教員養成担当の大学教員が入職して出会う文化はネガティブなものであり、「大学内のあの先輩のような教員養成担当の大学教員になりたい」と憧れるような「意味ある他者」に出会うことが難しいということではないかと思われる。あるいは、大学教員は人物との出会いで、日常的な変容はするものの、深いレベルの変容はしない傾向があるのかもしれない。

表 3－1 転機の内実

転機の内容	件数	例
職務上の役割の変容	15 件	<ul style="list-style-type: none"> ・学部内で比較的重要なポストを任される中、教員養成を巡る国や行政の状況を理解する必要性に迫られ、また学部としての改革に携わるようになってから。 ・前任校では教員養成改革に参画できていたが、2001 年度に現任校に赴任してそのような機会はまったくなかった。半年後、学部長と個別に話す機会があり、本学部の深刻な状況に対して全く貢献できないことを残念に思っていることをぼやくと、学部長はそれを共感的に受け止めてくれ、学部の教員養成コアカリキュラムの検討を行なう委員会のメンバーに抜擢してくれた。
教育実践上の経験	11 件	<ul style="list-style-type: none"> ・教職の授業で教えていた内容について、教育研究寄りのやり方や専門性の高いものを提示したところ、非常に反応が良くありませんでした。学生の知的準備の問題というよりも、彼ら・彼女らの学習ニーズにあっていないのだということを痛感しました。以後は、仮に教育研究寄りの内容を提示するときであっても、必ず教育実践や学校現場と関連付けるようにしています。
教員養成制度の改正	6 件	<ul style="list-style-type: none"> ・国立大学の法人化以降、大学の目的・ミッションの明確化とそれに応じたカリキュラム・授業の実質化が社会的要請として求められたことと、G P 等競争的環境の中でその実現と成果を短期間に求められるようになったこと。
学校現場との関わり	3 件	<ul style="list-style-type: none"> ・ある町の要請によって、自分の専門教科のみならず、他教科・領域の授業研究にも参加し、学校に対し総合的な支援を開始したこと。
自分の子供との関わり	2 件	<ul style="list-style-type: none"> ・自分に子どもができ、その発達過程を観察し研究したこと。
教員養成の仕組みの理解	1 件	<ul style="list-style-type: none"> ・教育学部に勤めるようになり、小学校教員希望学生は理科以外に取得すべき科目数が多いことを認識し、必ずしも理科を重点的に勉強する訳にはいかないことを理解した。中学校理科教員希望者についても、理工系とは授業科目がかなり異なることを理解した。また、根本的に興味の対象が異なるこ

		とも理解した。
同僚との関わり	1 件	・自分が担当する講義の内容や方法について同僚と交流を始め、授業のあり方について議論し、共同研究へと発展させていったこと。
学外の先輩との関わり	1 件	・専門である音楽科教育分野において、すぐれた音楽科教育の在り方をもった諸先輩と知りあったこと。音楽科教育とはなにをなすべきか、その出会いによって、大きく変化した。
大学経営層との関わり	1 件	・学長、理事等いわゆる上層部の人と教育について意見交換をしたとき。
在外研究など	1 件	・他国の教師教育改革動向を調査するために在外研究の機会を得た。
発達障害を持った子供との関わり	1 件	・発達障害のある子どもさんの、あるお母さんから話を伺ったことがきっかけでした。特別の教育的ニーズへの配慮に関心が集まり始めた頃でした。学校でそのお子さんにまったく支援がなされていないばかりか、対応が不適切でした。軽度の自閉症が障がいの中核でしたが、発達性協調運動障害（粗大運動や手先の微細運動が極端に不器用）もあるため、「縄跳びはできません」とお母さんは先生に伝えたのに、昼休み毎日縄跳び練習をするようにその子どもさんは言われたそうです。成長を願っての担任の先生のご指導だったと思いますが、学校に行くことを嫌がるようになり、親御さんは大変苦労されました。この障がいは「見た目」では分かりにくいところがあります。そこで、座学だけでなく、学生が自ら実践的にこの障がいを背景とする子どもたちの困り感(ニーズ)について学ぶ機会が必要とその時痛感しました。
研究室の教授の退職	1 件	・教授の退職
合計	44 件	

(※「例」については、回答者の表記のまま掲載している)

また、「表 3－1 転機の内実」を分類し、分類された結果と転機を経験した時期とでクロス集計を行った。表 3－2 が示しているとおり、1 年～5 年の間に経験する転機は「教育実践上の経験」が多く、「職務上の役割の変容」は少ないという特徴がある。これに対して、6 年目以降に経験する転機は「職務上の役割の変容」が多い。

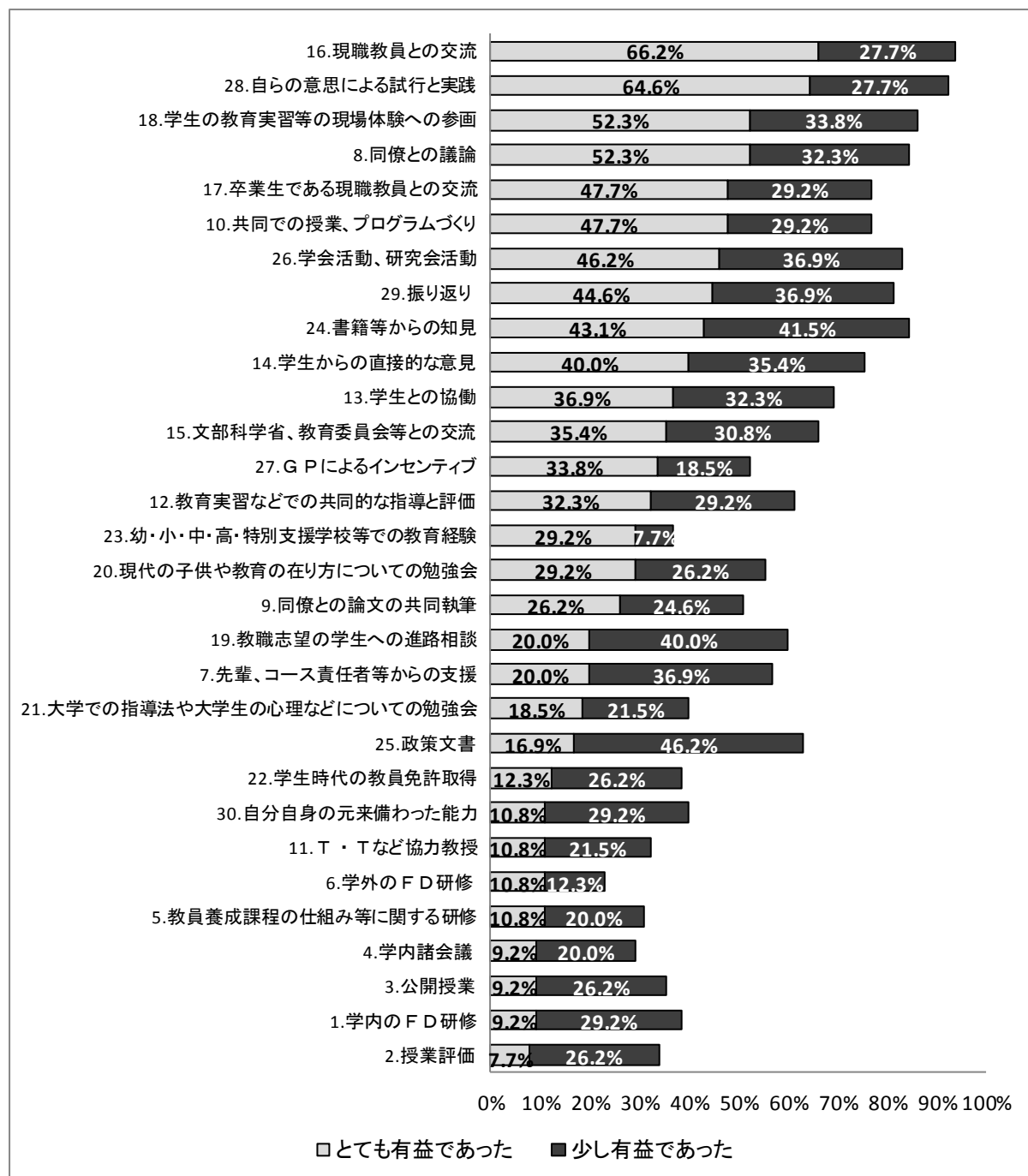
表 3－2 「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」と転機を経験した時期

	1 年～5 年	6 年～10 年	11 年～	全体
職務上の役割の変容	1 件 (7.1%)	9 件 (50.0%)	5 件 (45.5%)	15 件
教育実践上の経験	9 件 (64.3%)	2 件 (11.1%)	0 件 (0%)	11 件
関わる	4 件 (28.6%)	7 件 (38.9%)	6 件 (54.5%)	17 件
	14 件 (100%)	18 件 (100%)	11 件 (100%)	43 件

※経験年数未記入者 1 名は表から除かれている

（４）教員養成担当の大学教員の成長の機会

「教員養成の優れた取組を行う教員」になる上で、有効であると想定される 30 項目の「機会」について、それぞれの機会はどの程度有益であったかを 5 件法で質問した（68 ページ参照）。「とても有益であった」という指摘率が高い順に並べたのが図 4－1 である。



（回答者＝65 人，単一回答）

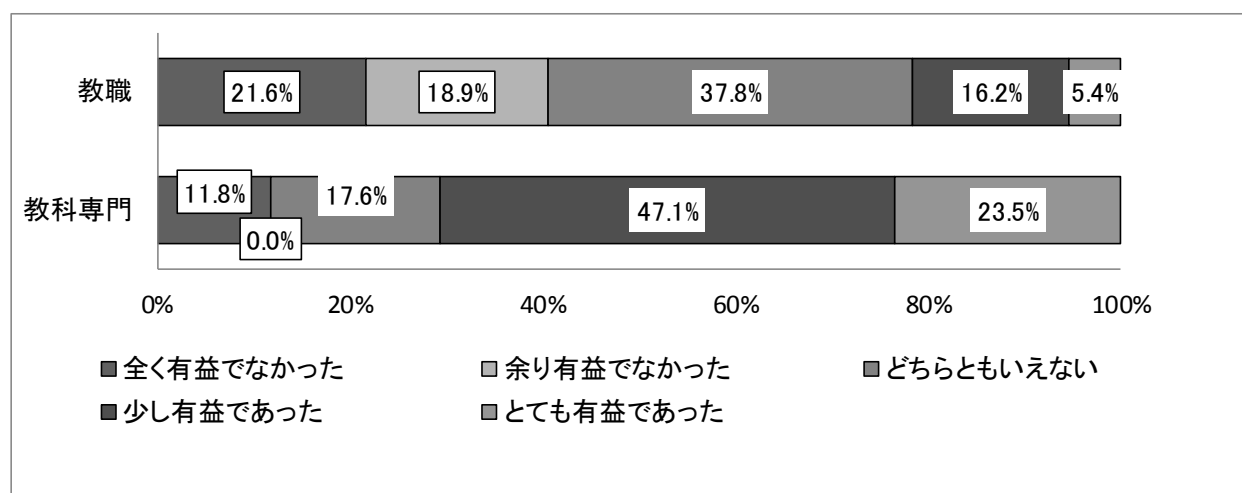
図 4－1 教員養成担当の大学教員の成長の機会

「学外のFD研修」，「教員養成課程の仕組み等に関する研修」，「学内諸会議」，「公開授業」，「学内のFD研修」，「授業評価」などのフォーマルな成長の機会よりも，「現職教員との交流」，「自らの意思による試行と実践」，「学生の教育実習等の現場体験への参画」，「同僚との議論」，「卒業生である現職教員との交流」，「共同での授業，プログラムづくり」などの日常的でミクロなレベルでの相互作用の機会で成長してきたと理解していることがわかる。

「自らの意思による試行と実践」が要項であったという指摘率が高く，教員養成担当の大学教員の成長にとっても，小・中・高等学校等の教員と同様に，「内省」が成長の大きな鍵を握っていることが理解される。

もっとも，FD活動の機会が全ての教員養成担当の大学教員にとって有効でないわけではない。全回答者65人のうち，教職が専門の大学教員と教科内容が専門の大学教員だけ抽出し，両者の違いを基準として学内のFD活動の有効性についてクロス集計を行った。

図4-2のとおり，教科専門の大学教員の方が，教職の大学教員よりも，学内のFD活動が有益であったと感じている率が高い(P値=0.01)。

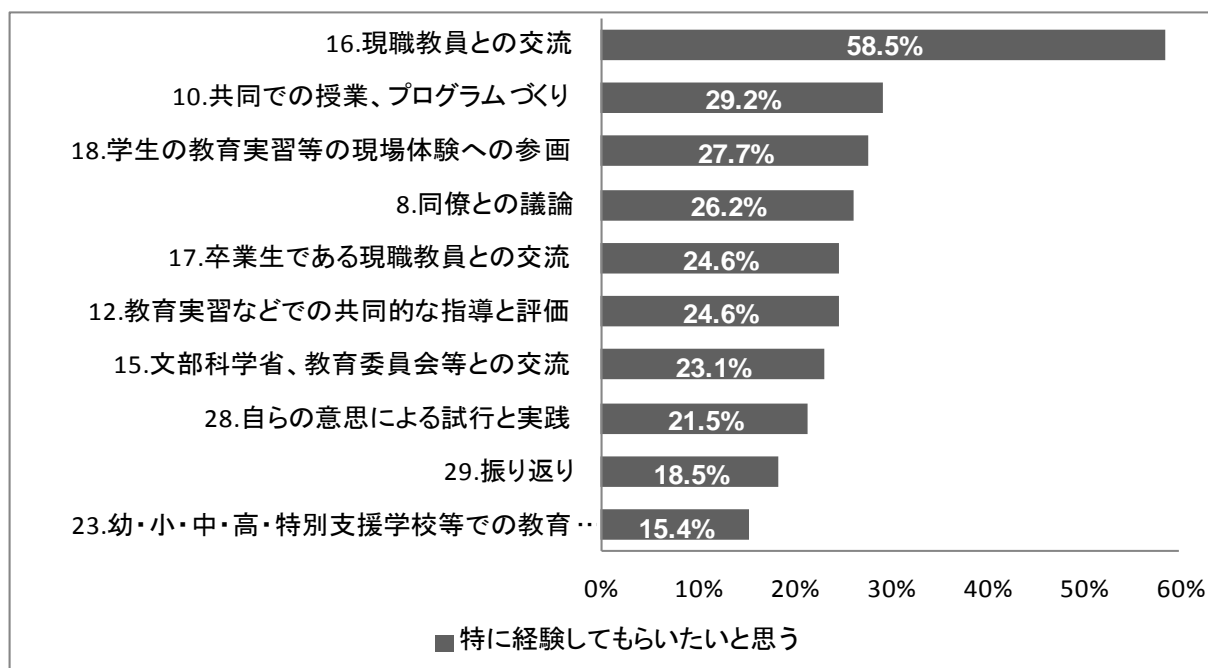


(教職=37人[一人無回答]，教科専門17人)

図4-2 教職・教科専門と学内のFD活動

また，今後の教員養成の在り方を前提として，特に「教員養成担当の大学教員」に経験してもらいたい機会を浮き彫りにするために，「今後特に経験してもらいたい機会」を複数回答で質問した。回答率の高い順に上位10項目並べたのが図4-3である。ここでも，他の指摘率と比較して較差(かくさ)を伴って，最も回答率が高いのが「現職教員との交流」である。

続いて，「共同での授業，プログラムづくり」，「学生の教育実習等の現場体験への参画」，「同僚との議論」，「卒業生である現職教員との交流」，「教育実習などでの共同的な指導と評価」，「文部科学省，教育委員会等との交流」となっている。



(回答者＝65 人，複数回答)

図 4－3 教員養成担当の大学教員に今後特に経験してもらいたい機会

(5) 望ましい FD プログラム

これからの「教員養成担当の大学教員」にとって、どのような FD プログラムが望ましいと思うかという質問を行った（69 ページ参照）。特徴的な意見は以下のとおりである。

以下に記述した特徴的な意見は、「教育養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム」「協働性を高めるプログラム」「『学習』に対する新しく深い知見を高めるプログラム」「学校現場を理解するプログラム」「教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム」の五つのカテゴリーに分類できる。これらは、教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル（図 1－1－3：36 ページ）に対応していると考えられる。

教員養成を担当する大学教員は、大学教員間での協働性、同僚性を高める中で、教員養成担当者としての自覚も高まり、自らの立ち位置を理解する。「学習」に対する新しく深い知見を高める。教員や教員集団によってデザインされる教員養成プログラムにおける学習支援では、教育実践と授業との関連や教育実習と授業との関連を意識し、絶えず学校現場を理解すると特に、学生の学びに視点を置くことが求められている。このような教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力の獲得を意図した FD プログラム開発が求められる。

<教員養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム>

教員養成担当の大学教員の多様性や異質性を前提として、教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムの必要性も多く指摘されている。例えば「自分が担当している科目が、教員養成のどの部分を担っているのか、免許法や、学部カリキュラム全体の中での、自分の役割や位置付けを理解させる、認識させるような FD が必要だと思います。

自分の授業を“点”でしか捉えていないので、養成プログラム全体の中での位置付けを知らせたいと思います」,「教員養成は大学が組織としてあたるのに対して、各教員がこれにどうコミットするかは多様であって良いと思うので、教員レベルでは、自身の貢献の仕方を授業内容や方法の特色、その他教員養成に生かせる資質等の点から明示し、それに基づく達成目標と評価基準を設定して、学期ごとに評価を行う。一方、組織としては、カリキュラムポリシーや、カリキュラムマップとの関連で、各教員のコミットメント全体によって実現される養成機能を明確化する。換言すれば、各教員が、自分はこういう点で役に立つ、あるいは必要である、ということ（担当科目が何であるかは別に）明確に持ち、指導に当たるような仕組みを考えています」,「研究の成果を共有したり、研究の成果を教員養成とどのように関連付けるかという議論を行うFDが必要だと思う」という内容である。

＜協働性を高めるプログラム＞

全体を通して、教員養成担当の大学教員間や、教員と学生、教育委員会、学校等の協働を促進するプログラム、あるいは、プログラム自体が多様な教職員が学び合う協働のプロセスとなるべきであるという主張が多い。例えば「教員養成学部には、教育学系の教員、教科専門系の教員、教育現場出身の教員等、さまざまな背景をもった大学教員が混在しています。そのため、教育課程の改善に関する議論をするときにも、議論の前提となる『常識』が共有されないことが多く、そのことが改善・改革の妨げとなっている場面が多いように思われます。具体的な方策は思いつかないのですが、これからの教員養成学部では、教員同士の『同僚性』を高めることは非常に重要なことであり、そのためのFDプログラムが必要であると感じています」という主張である。多様性や異質性を前提として、学び合い、協働性を高めていくことが教育学部では特に必要であると認識されている。

＜「学習」に対する新しく深い知見を高めるプログラム＞

既に述べたように、今後の教員養成担当の大学教員には、「学習」に対する新しく深い知見が必要である。例えば、「学内のFD研修会は、専門性が多様な方が多く集まるので、なかなか内容を深めることが難しいと思いますし、座学では意欲も上がらないのは、児童・生徒と同じです。アクティブラーニングを体験してみるワークショップなどを増やしていくと良いかもしれません。また、「新しい学び」という考え方に代表されるように、教育のパラダイムもだいぶ変わってきています。せっかく実習で、協調的な学びなどに力を入れても、大学教育の多くが、従来のままでは、効果があがりませんし、教員養成担当の教員こそ、アクティブラーニング的な要素を積極的に採り入れるべきだと思います。単発の勉強会だけではなく、それをどう進めていくのかを授業公開とセットで検討会をやるといいかもしれません。学校現場では、校内研（校内研修・研究のこと：加筆）などがあるわけですから、テーマを決めて大学でもきちんとやったらどうでしょう」という指摘がなされた。

＜学校現場を理解するプログラム＞

この教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムと関連して、「大学教員自身が教職の面白さをわかり、学校に興味をもつようなプログラム」や「教員養成担当の大学教員が必ずしも当該教科の教員免許を保有していなかったり、教職経験がなかったりする場合が多いので、小中学校の授業参観の機会を設けたり、場合によっては大学教員がゲストティーチャー的な立場で当該教科を直接小中学生に指導する機会を与えるようなFDプロ

グラムが望ましい」,「学校教育現場との連携に関わっている大学教員による事例紹介」というような、学校現場を知り、関わり方を学習する内容についても必要性を認知されている。

＜教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム＞

また、教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についての研修の指摘も多い。「普段実施している授業の内容について発表し合い、教員養成担当の大学の授業という観点から協議し、学び合うようなプログラム、教員養成担当の他大学との間で交流を密にし、相互の授業担当体制や取り組みを情報交換し、学び合うようなプログラム」、「学生の良さや個性、得意分野を伸ばすためにも、学生自身の取り組みを認め、肯定的に分析・評価し、的確な指導・助言に繋げるメンタリングやスーパーヴァイズの資質能力形成が必要だと思う」、「中教審の議論等で、学生の教育実習に大学（の教員）が積極的に参画することが求められているが、なかなか実効性のある方策が見出せない。こうした内容のFDプログラムが必要なのではないか」という内容である。

以上のように、教員養成担当の大学教員が身につけるべき資質・能力について言及した指摘と特に、以下のようにFDプログラムの方法についての指摘もなされた。既に述べたように、教員養成担当の大学教員は、「現職教員との交流」、「自らの意思による試行と実践」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「共同での授業、プログラムづくり」などの日常的でミクロなレベルでの相互作用の機会 で成長している。こうした日常の仕事と連結した「教育実践の中に埋め込まれたFD」プログラムが適切であるという指摘がなされた。

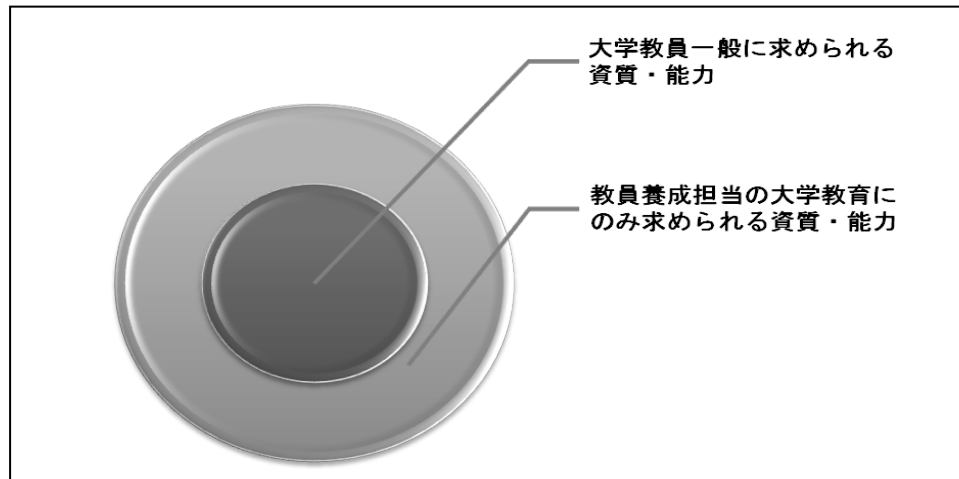
「単発でイベント的なFDではなく、日々の教育活動に埋め込まれたFDプログラム、そして学生の学習を互いに共有していくようなFDプログラムが望ましいと思う。たとえば、レポート発表会を定期的に設定し、複数の科目や学年をまたいで行い、複数の教員が聞き手になるといったプログラム。というのも、教育課程の質が高まっていくためには、教え方ではなく、教えている内容や学生が学んでいる内容を教員が互いに知ることがまず必要だと思うからである。それが自分の授業やコース等のカリキュラムへの強力なフィードバックになる。もちろん、近い教員だけでなく、学科、学部、大学をまたいで共有する機会を設定していくことも必要だと思う。上記のFDプログラムを実現していく過程で、学習観の転換が促されたり、『大学教員も学び続けなければならない』という自覚が生まれたりするように思う」、「実践的なFDプログラムが望ましい。本学部が取り組んでいる臨床教育実習では、まさに大学教員の共同的な実習指導と評価が実現されていると思います。この実習では、実習対象の子どもたちを4名ほど選び、その1名毎に大学院生・学生5名程度で1つの実習チームを作り（全部で4チーム程度）、そして、1名程度の大学教員が1つのチームを担当しています。実習を通しての、子どもたちや実習生の成長について教員同士話し合っています。実習の進め方、学生に是非学んでほしいこと、気づいてほしいことなどを議論しています」というものである。

（※「 」内は回答からの引用）

終わりに―教員養成分野担当のFDerの配置が持つ可能性―

本調査研究では、大学教育改革と教員養成改革という二つの流れによって、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上が強く求められているということ、そして職能開発を組織的に進めるFD活動の実効化が求められているという仮説からスタートした。

教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力



その前提に立って、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力は具体的にどのようなものか、また、現実にはどのように資質・能力が形成されているのか、などについての知見を得ることを目的に調査を行った。その結果、一般の大学教員と比べて「教員養成担当者としての自覚」、「学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育実習など体験と関連付けた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」などの教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力が想定されることが明らかになった。また、現在の教員養成担当の大学教員の資質・能力の形成の現状の一端も明らかとなった。

現時点では、いまだ、教員養成担当の大学教員にとってFD研修は成長の機会として必ずしも有効であるとは認識されていない（51 ページ参照）。しかし、教員養成担当の大学教員の資質・能力やその形成の在り方に固有性があるという事実は、教員養成担当の大学教員向けの固有のFDの在り方があるということ、それを推進する教員養成分野担当のFD担当者（ファカルティー・ディベロッパー〔FDer〕）に固有の専門性が成立し得る余地を指し示している。本研究では、教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力のモデルに基づいて、五つのプログラムが有効性を持つ可能性が高いことを指摘した。

最後となるが、教員養成の質の向上にとって、教員養成担当の大学教員の資質・能力を高めるという方策だけが全てではない。例えば、国レベルで教員養成カリキュラムの基準を明確化し、教えやすいテキスト・教材を開発して授業で活用すれば、教員養成の質は向上する。つまり、教員養成担当の大学教員の資質・能力の向上という方策は他の方策に代替可能なのである。この代替可能性を前提として、教員養成担当の大学教員の資質・能力を高めるという方策の意義と課題について考えることが求められる。例えば、過度に教員養成担当の大学教員の資質・能力の期待水準を高めれば、教員養成担当の大学教員のリクルートに支障が生じることも考えられる。教員養成の質の向上のための方策の全体像の中で、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上は検討されることが必要であり、本プロジェクトでは、①「教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班（教員養成カリキュラム班とし、コア・カリチームと方法改善チームで構成）による教員養成カリキュラムの開発研究も進めている。

第一章 教師教育者の専門性開発につながる基礎的研究の必要性

本稿では、大学において教員養成を担当する教員（以下、「教員養成担当の大学教員」とする。）の専門性開発に関連する先行研究等をレビューすることにより、本報告書の研究上の意義について明らかにしたい。

なお、「教師教育者（Teacher Educator）」は教員養成担当の大学教員だけでなく、主に教育実習の場で教員養成に関わる学校教員や、教員として採用された後の研修を企画・実施する学校教員や教育行政職員をも含む概念である⁵。本稿においても、大学において教員養成を担当する教員のみを指すときは「教員養成担当の大学教員」とし、それを包含しさらに広い概念である「教師教育者」とは区別して論ずる。

1. 政策文書に現れた教員養成担当の大学教員への期待

1999 年に出された教育職員養成審議会の第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』では、「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」という一節が設けられ、そこでは、①教員養成教育の中で教科の専門性（細分化した学問分野の研究成果の教授）が過度に重視され、教科指導を始めとする教職の専門性がおろそかになっている、②教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、「子供たちへの教育」につながるという視点が乏しい、③教職課程が専門職業人たる教員を養成することを目的とするものであるという認識が、必ずしも明確な形で関係者に共有されていない、④教職課程においても知識中心の教育が支配的であり、学生の課題探究能力を育成する教育が十分行われていない、という問題意識が示されている。

あわせて、このような問題意識への具体的対応として、①教員養成に携わる大学教員が、当該カリキュラムの実施における自らの役割を自覚し、より実践的な授業を行っていくことが重要、②教職課程の大学教員は授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組（ファカルティ・ディベロップメント：FD）を積極的に実施することが必要である、という認識が示されている。

また、2001 年には、国立の教員養成系大学・学部限定してその今後の在り方について検討を行うために文部科学省に置かれた「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」の報告として、『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』がまとめられた。この報告では、「教員養成学部にあふさわしい教員」というキーワードの下、①教科専門科目担当教員、②教科教育法（学）担当教員、③教職専門科目担当教員と区分し、それぞれへの期待を次のように述べる。

教科専門科目担当教員：他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる。

教科教育法（学）担当教員：教科専門と教科教育の分野の結びつきなど教員養成学部が独自性を発揮していくため、学内で牽引（けんいん）的な役割を果たしていくことが求められる。

⁵ 藤本(2010) pp. 28-29, 武田(2011), 中田(2012)。

教職専門科目担当教員：学校現場をフィールドとしつつ、子供たちに目を向けた実践的な教育研究が推進されることが求められる。

その後も、2006年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』において「すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行う（中略）ことが重要」と指摘されたり、2012年の中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』において「教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める」と提言されたりしている。

このように、2000年前後から教員養成担当の大学教員についての政策上の期待が様々に語られてきている。表現はその時々で異なるが、「教員養成を担当する大学教員としての役割を意識し、役割に沿った教育を実践するための専門性開発が必要」と要約することができよう。

しかしながらここで問うべきは、教員養成担当の大学教員に求められる具体的な資質・能力が実証的に明らかにされてきたのか、ということである。開発すべき具体的な能力が漠然としたままでは、FDの実践や開発を進めても有効に機能しないリスクが残る。石井（2010）が大学教員一般について指摘するように、FD活動が目指すべき教員養成担当の大学教員の能力や役割の構造を把握する研究が不可欠である。このような視点から、以下、先行研究をレビューしたい。

2. 教育学における先行研究

（1）教師教育者の資質・能力や成長に着目した研究

教師教育者の資質・能力や成長に着目した研究は、これまでのところ主に海外の取組を紹介し、日本への示唆を明らかにする形で行われてきている。中田（2012）はオランダのVELON（教師教育者協会）による教師教育者支援の現状・課題やVELONの開発した教師教育者スタンダードについて紹介しており、コスター&コルトハーヘン（2010）では、著者らがオランダにおいて実践している教師教育者のための研修コースの目的や構造、内容などの紹介が行われている。また、藤本（2010）はアメリカのATE（教師教育者協会）が開発した教師教育者スタンダードの開発過程や概要、利用法を明らかにしてその意義と課題について論じており、藤原（2012）はイギリスの教師教育者に求められる力量と力量形成支援の在り方を明らかにすることを通じて日本への示唆を論じている。

しかしながら、坂田（2010）も指摘するように、オランダ・アメリカ・イギリスでは教員養成を担当する大学教員が学校教員のキャリアトラックの延長線上に位置づけられる場合が多いため、主に研究者としての大学教員のキャリアトラックに位置づけられている日本とは大きく事情が異なる⁶。このため、日本における教員養成担当の大学教員の専門性開発の在り方は、また別の観点から検討されるべきと言えよう。

この点について示唆的なのは、武田（2011, 2012）である。武田（2011）は、ヨーロッパ教師教育学会で行われている共同研究の一つとして「熟練教師教育者のライフヒストリー」が行われ

⁶ 日本と同様、教員養成を担当する大学教員が主に研究者としてのキャリアトラックに位置づけられている中国について、その教師教育者の在り方に注目する国際シンポジウムが開かれており（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター／国際戦略推進本部：2013）、今後の研究の進展に注目したい。

ていることを紹介し、武田（2012）は、教師教育者の授業実践記録の蓄積とそれに基づく質的研究、いわば「授業研究」の必要性和、教師教育者の教育力向上のための支援の必要性を述べている。日本における教員養成担当の大学教員の専門性開発を研究するための具体的な方法論として、ライフヒストリー研究や授業研究を提案していると解することができる。

以上、教師教育者に関する先行研究からは、教員養成担当の大学教員に求められる具体的な資質・能力を実証的に明らかにする研究の萌芽（ほうが）が見えてきた状況を指摘できよう。

（２）大学教員の資質・能力や成長に着目した研究

教員養成担当の大学教員は、大学教員という職種を構成する下位グループの一つとも言える。このため、大学教員一般の資質・能力や成長に着目した先行研究にも注目しておきたい。

田中（1998）は、主に1980～90年代の先行研究の知見を整理し、学生の学習意欲を高めるために教員は何をどうすれば良いのかという観点から①授業内容、②成績評価、③授業方法についての工夫を提案し、大学教員の教育力向上をサポートするために何をしたら良いのかという観点から①授業評価と②大学教員の養成において有効と思われる取組を紹介している。多くの教育実践研究報告や海外の文献などを引用しており、この時点におけるレビュー論文として参考になるが、前提としての大学教員の資質・能力については触れていないため、様々な工夫や取組の紹介の域を出ていないという限界がある。

このほかにも、海外の大学教員の専門性開発に関する論考⁷や、所属大学におけるFDに関する論考⁸などもあるが、大学教員の資質・能力に関する直接的かつ実証的な取組は、東北大学高等教育開発推進センターの研究グループによるものが嚆矢（こうし）であろう⁹。羽田（2011）は、FDをめぐる議論が授業担当能力の向上に偏っていることを指摘し、「大学教員の能力」を「研究・教育及び学生指導にとどまらず、管理運営や社会サービスの分野でも貢献し、組織内市民性

（Organizational citizenship）を備え、学問的誠実性を内面化した全面的なものと捉え」、それは「政府が決定するものではなく、大学教員・大学・大学団体・学会など大学界が自らの専門性を明確にし、社会的に支持されて基盤を持つ」という認識を示す。東北大学高等教育開発推進センター編（2013）は、羽田（2011）で示された認識を基盤に置き、東北地方の大学・短期大学に所属する全ての常勤教員を対象に行った調査を基に、能力獲得のための経験の内容とその有効性や、能力の獲得状況と重要度の認識などを明らかにしている。その際、アメリカにおける大学教員研究の知見を基に、キャリアステージ（初期キャリア、中後期キャリア）に着目した分析も行い、その有効性を検証している。大学教員の能力はどのような経験を通じて獲得されるのか、その経験をキャリアステージのどの段階で積むことが有効なのか、といった視点から一定の知見を析出しており、大学教員の専門性開発に関する研究の進展に向けた一里塚となろう。

（３）学校教員の資質・能力や成長に着目した研究

教師教育者が育てる学校教員についても、その資質・能力や成長に着目した研究の蓄積がある。教師教育者や大学教員一般に関するものよりも古くから、また様々な研究手法で取り組まれているという特徴が指摘できる。

筑波大学教育学系内教師教育研究会（1983）は、教師の力量の構造を領域別に分析することに

⁷ 加藤（2008, 2009）

⁸ 加藤（2010）、横山（2010）、井上・沖・林（2010）、井上・沖・金剛（2010）

⁹ 羽田・北原・猪股・石井（2009）、石井（2010）、羽田（2011）、東北大学高等教育開発推進センター編（2013）

より 16 の力量を措定し、教師を対象とした質問紙調査の分析から、教育実践に関わる力量については教職経験にかかわらず必要性を強く感じていること、学校の組織運営に関する力量などでは経験年数に応じて必要性の度合いが異なること、効果が上がると思われる研修の場合は力量によって異なることなどを明らかにしている。

岸本・久高（1986）は、力量についての理論的な検討を踏まえて、力量を教授的力量、生徒指導能力、経営的力量に分けてその内容及び構造を検討するとともに、養成教育と研修を通じた力量の「成長」や「形成」の様態を明らかにしている。それらの知見に基づき、自己研修・校内研修・グループ研修・行政機関での研修・大学での長期研修のネットワーク化の提案を行っており、資質・能力とその形成を明確に結びつけて論じた、学校教員の力量についての包括的な研究であると言えよう。

また、天笠（1987）では、力量を 24 の項目に分類し、入職後 3 年前後の若い教師がそれをどの程度身についたと自己診断しているのか、また、どのような力量を身に付けたいと考えているのかを明らかにし、教師としていかに生きるかという人生設計を若いうちに持つ重要性を指摘している。

近年の研究としては、まず、山崎（2002、2012）によるライフコース研究が挙げられる。山崎は、「教師は、教育専門家としてどのように発達（development）していくのであろうか」という問いを立て、ライフコース研究という手法で明らかにしようとする。一つの大学の教育学部を卒業し、当該大学の所在する県内で小・中学校の教員として働いている者のみが対象という限界はあるものの、約 5 年間隔で 11 のコーホートを編成して質問紙調査とインタビューを組み合わせた包括的な研究である。

山崎（2002）は、現職研修などのフォーマルな営みよりも同僚・先輩教師との交流などのインフォーマルな営みが教師としての発達に影響を及ぼしていることを明らかにした。また、戦後それらのインフォーマルな営みの機能が制度化されたことによる形骸化が見られるとの認識を示し、この形骸化を克服するには、「教師としての発達観」を『積み上げ型』で『垂直的な発達』観から『選択的変容型』で『水平的、ないしオルターナティブな発達』観に転換し、「教師としての力量観」を『付与型』で『脱文脈・脱状況性の力量』観から、『生成型』で『文脈・状況依存性の力量』観に転換することが必要、としている。

山崎（2012）では、「発達」観と「力量」観の転換に加えて、「教師教育」観については、教育専門家としての発達を遂げるにふさわしい自由な時間と空間を取り戻す発達サポートの整備が必要であり、「教師教育者」観については、教師教育者をインフォーマルな関係性も含めて広く捉え、その人々が持つ「発達サポート機能」が十全に発揮されるようにするべき、としている。

また、いわゆる優秀教員を対象にしてその成長過程を明らかにしようとする研究として、松尾（2011）や赤井・生田・赤沢・柴本（2013）が挙げられる。前者は、優秀教員表彰制度を有する都道府県と政令指定都市で表彰された教員を対象に実施した質問紙調査の分析を基に、教員の成長には、①優秀な教員との出会いや②教師間の学び合い、③大学院等での長期研修等が重要、と指摘している。後者は、一つの県の優秀教員表彰の対象となった教員にヒアリングを行い、優秀教員の共通点として、①初任者時代に、思い描いていた学校と現実の学校の大きな違いを経験し、その間で四苦八苦したこと、②常に前進姿勢を持ち、出会った多種の人たちから学びながら教師力を形成、③教職経験を重ねたある時期、自分主体の教育観から児童生徒主体の教育観への転換が見られる、と指摘している。

また、最近の動向として、2006 年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』で教職実践演習の導入が提言されたことや海外における教員スタンダードの策定など

に影響を受け、国立の教員養成系大学・学部において、『教員として最小限必要な資質能力』を同定し、明確化（スタンダード化）しようとする試み」（別惣・渡邊：2012 p30）が行われるようになっており¹⁰，その中で学校教員に必要とされる能力が探求されている。別惣・渡邊（2012）では、指導主事や学校教員、大学教員に対する質問紙による予備調査、小学校教員を対象にした本調査等を経て、兵庫教育大学における教員養成スタンダード（小学校版）を策定した過程が紹介されている。

これらの他にも、紙幅の関係で全ては挙げられないが、新任教員の成長過程を明らかにしようとする研究¹¹や、教員評価や学校評価と教師の成長との関連に着目した研究¹²など、多様な研究が行われている。

このように、学校教員についてはその資質・能力や成長に着目した研究が多様な研究方法により取り組まれてきており、本研究のような資質・能力や成長に着目した研究を行う際には参照すべき研究領域と言えよう。

3. 本研究の位置づけと意義

政策文書が教員養成担当の大学教員に求める「教員養成を担当する大学教員としての役割を意識し、役割に沿った教育を実践するための専門性開発が必要」という期待を実現するためには、専門性の中身を明らかにしなければならない。それはすなわち、教員養成担当の大学教員に求められる具体的な資質・能力を実証的に明らかにし、能力や役割の構造をも把握することである。これらが明らかになって初めて有効なFDの実践や開発を進めることができよう。

本研究では、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力の内容やその形成過程を明らかにすることと、それらを基に専門性開発の在り方に示唆を得ることを目的として調査・分析を行う。これまで見てきたとおり、このような観点に立った教師教育者に関する先行研究は乏しく、管見の限り、教師教育者研究としては初めての試みである。

研究の前提とする認識については、大学教員の専門性開発に着目した東北大学高等教育開発推進センターの研究グループによる研究に示唆を得ている。しかしながら、本研究は、一般的に大学教員に求められる能力に加えて、教員養成担当の大学教員に特に求められる、学校教員となる学生を育てるための教授能力を分析の対象としているところに独自性がある。

また、研究手法については、学校教員の成長に着目した研究として行われた優秀教員を対象とした研究に示唆を得ている。本研究も優秀教員への質問紙調査の分析に基づくが、成長過程だけでなく資質・能力の内容や専門性開発の在り方についても分析の対象としているところに独自性がある。

あらかじめ、本研究が対象範囲を限定したことによる限界についても述べておきたい。本研究は教師教育者の一部の「教員養成担当の大学教員」に限定したものである。また、その中でもさらに国立大学教員養成系大学・学部の教員を対象を限定している。

もちろん、教員養成は国立大学教員養成系大学・学部のみで行われているものではなく、また、教員養成教育を担当する大学教員だけでなく広い意味での「教師教育者」の専門性開発も学校教員の養成や研修の質を高めるために必要である。本研究が、さらに広く「教師教育者」の専門性開発につながる基礎的研究が発展していくための一つの契機となれば、望外の喜びである。

¹⁰ 日本教育大学協会（2008）

¹¹ 大井（2012）

¹² 一之瀬・山崎（2013）

【引用文献】

- 赤井悟・生田周二・赤沢早人・柴本枝美「教師力の形成と成長についての調査研究 ―平成 23 年度奈良県優秀教職員へのヒアリングから―」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第 22 号 pp199-204 2013 年
- 天笠茂「若い教師に求められる力量」小島弘道編『若い教師の力量形成』エイデル研究所 1987 年
- 石井美和「大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題 ―広島大学教員調査と東北大学教員調査から―」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 5 号 pp29-42 2010 年
- 一之瀬敦幾・山崎保寿「教師の職能成長における教員評価および学校評価制度の現状と課題 ―静岡県公立高等学校を基本調査対象にして―」『教科開発学論集』第 1 号 pp81-90 2013 年
- 井上史子・沖裕貴・金剛理恵「実践的 FD プログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討 ―オランダにおける『基礎教授資格』(BTQ) を参考として―」『立命館高等教育研究』第 10 号 pp125-140 2010 年
- 井上史子・沖裕貴・林徳治「実践的 FD プログラムの開発 ―大学教員の教授・学習支援能力の提案―」『教育情報研究』第 26 巻第 1 号 pp17-28 2010 年
- 大井恭子「初任教师研究―英語科初任教师の成長を認知面から分析する―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 60 巻 pp25-29 2012 年
- 加藤かおり「英国高等教育資格課程 (PGCHE) における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』第 11 集 pp145-163 2008 年
- 加藤かおり「専門職業人としての大学教員とその養成・研修 ―英国における事例の考察から―」『大学教育学会誌』第 31 巻 第 2 号 2009 年
- 加藤かおり「大学教員の教育力向上のための基準枠組み」『国立教育政策研究所紀要』第 139 集 pp37-48 2010 年
- 岸本幸次郎・久高喜行編著『教師の力量形成』ぎょうせい 1986 年
- 坂田哲人「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』第 20 巻 pp123-132 2010 年
- 武田信子「日本における『教師教育者研究』の課題」岩田康之・三石初雄『現代の教育改革と教師 ―これからの教師教育研究のために―』pp183-201 2011 年
- 武田信子「教師教育実践への問い ―教師教育者の専門性開発促進のために―」『日本教師教育学会年報』第 21 号 pp8-18 2012 年
- 田中幸代「大学教員に求められる教育力向上のために ―教育心理学が検討できる問題の展望―」『教育心理学研究』46 巻 4 号 pp473-483 1998 年
- 筑波大学教育学系内教師教育研究会『教師の力量形成と研修システムの改善に関する実証的研究』科学研究費補助金研究成果報告書 1983 年
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター／国際戦略推進本部『国際シンポジウム報告書 「教師教育者」の在り方を探る ―中国の大学の取組を手がかりに―』2013 年
- 東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力 ―形成から開発へ―』東北大学出版会 2013 年
- 中田正弘「オランダ VELON (教師教育者協会) の取り組みと教師教育者支援の現状」『帝京大学教職大学院』第 3 号 pp13-17 2012 年

- 日本教育大学協会『学部教員養成教育の到達目標の検討：報告』 2008 年
- 羽田貴史・北原良夫・猪股歳之・石井美和「研究大学における大学院教員の能力開発の課題 ― 2008 年東北大学教員調査の結果―」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 4 号 pp25-38 2009 年
- 羽田貴史「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』第 11 号 pp293-312 2011 年
- 藤本駿 「米国における教師教育スタンダード開発の動向 ―『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて―」『教育行政学研究』第 31 号 pp27-37 2010 年
- 藤原文雄「大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援 ―英国エクセター大学の事例を素材として―」『国立教育政策研究所紀要』第 141 集 pp153-165 2012 年
- 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 ―学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』 ジアース教育新社 2012 年
- 松尾知明「優秀教員の力量形成に関する調査研究」『教員の質の向上に関する調査研究報告書』国立教育政策研究所 pp160-215 2011 年
- 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社 2002 年
- 山崎準二『教師の発達と力量形成 ―続・教師のライフコース研究―』創風社 2012 年
- 横山斉理「教員の講義スキル向上に関する定性分析」『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』第 7 号 pp17-24 2010 年
- B・コスター, F・コルトハーヘン「リアリスティック・アプローチのための教師教育者の研修」F・コルトハーヘン編著 武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』pp284-305 2010 年

(渡邊恵子)

第二章 アンケート調査

（１）研究の重要性と新規性

大学における教員養成は、それを担当する教員（以下では、教員養成担当の大学教員という）の資質・能力の質に負うところが大きい。

これまで教員養成に関わって各種の答申においても、幾つか問題が提起されてきた。例えば、1999 年に出された教育職員養成審議会第 3 次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』においては、「Ⅵ 教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」という章を設けた。そこでは、次の五つの基本的な考え方が提言された。①「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、それを達成するための組織を構成してカリキュラムを編成することが必要である」、②「教員養成に携わる大学の教員は、自分の専門の授業と教員養成とのかかわりを考えた授業を行っていくこと、学生が課題探求能力を身に付けることができる授業を行っていくことが必要である」、③「大学の教育について実効ある自己点検・評価を実施するとともに、外部評価を積極的に導入していくことが必要である」、④「附属学校と連携して実験的・実証的研究を行ったり、現職教員と交流を行ったりすることが必要である」、⑤「教員養成を主たる目的とする学部の大学院において、教科教育学を担当する大学教員や教員養成大学・学部において教員養成に携わる大学教員の養成を進めていくことが一層期待される」というものである。

さらに、教員養成に関わる最も新しい答申である、2012 年 8 月に出された中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』では、「教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める」と指摘している。教員養成担当の大学教員の資質・能力を向上させるために教員養成担当の大学教員になる上での基準の明確化の必要性を提言している¹³。

ところが、こうした政策上の問題意識にもかかわらず、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力の内容やその形成のプロセス、開発の在り方についての研究はいまだ十分に蓄積されていないというのが現状である。

大学教員に求められる資質・能力の内容やその形成のプロセス、開発の在り方についての研究については、教員養成担当の大学教員に限らず、全ての大学教員を対象とする研究に目を転じても同様であり、近年、大学教員の資質・能力に関する研究が進められつつある¹⁴。同じように、教師教育研究の一分野として教員養成担当の大学教員等の教師教育担当者（Teacher Educator）に関する研究関心も高まっており、研究が蓄積されるようになっていく¹⁵。

こうした意味で、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力の内容やその形成のプロセス、開発の在り方に関する研究は、政策研究上の重要性を持つとともに、新規性を有するもので

¹³ 教員養成担当の教員になる上での基準（すなわち成員資格）が高ければ高いほど、教員養成の担当教員の行動は安定する。

¹⁴ 近年の研究で言えば、東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力形成から開発へ』（東北大学出版会、2013 年）が一つの到達点である。また、知識基盤社会における大学の役割という観点から大学教員の専門性を論じたものとして、川島啓二「大学教育の革新と FD の新展開」（『国立教育政策研究所紀要』第 139 号、2010 年）があるが、非常に参考になった。

¹⁵ もっとも、教師教育担当者の研究は日本の教員養成や教員養成担当の大学教員のリクルートの仕組みが大きく異なる国の紹介にとどまっており、我が国の在り方に即した教員養成担当の大学教員の研究が必要である。

ある。

本調査研究では、以上のような政策動向並びに研究動向を踏まえて、国立大学教員養成系大学・学部の教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力はどのようなものか、資質・能力はどのように形成されているのか、また、資質・能力を開発するためのFDプログラムはどのようなものになるのかについての検討に資する基礎的資料を得ることをゴールとする。

言うまでもなく、我が国における教員養成は、国立大学教員養成系大学・学部のみで行われているわけではない。しかし、『教員養成の専門学部』¹⁶である国立大学教員養成系大学・学部における教員養成担当の大学教員の資質・能力の向上への取組は、他の教職課程を持つ大学以上に求められていることは確かである。

また、『教員養成の専門学部』である国立大学教員養成系大学・学部における資質・能力の形成や今後の資質・能力の開発においては、国立大学教員養成系大学・学部に固有の在り方があると考えられる。そこで、今回の調査研究の対象は、国立教員養成系大学・学部に勤務する教員養成担当の大学教員に限定する。

（２）調査の概要

◇実施時期

2012 年 12 月～2013 年 3 月

◇調査のプロセス

（１）事前調査

アンケート調査の実施に際して、2012 年 4 月～11 月にかけて四つの国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」の推薦を依頼し、推薦された大学教員 11 名に対して聴き取り調査を行った。

（２）アンケート調査

2012 年 9 月～11 月にかけて、全国の 44 の国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して、「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」を大学・学部ごとに 3 人程度推薦してもらった。協力してくれたのは 27 の国立教員養成系大学・学部であり、被推薦者は 81 名であった。

推薦してもらう際の参考として、「教員養成に関係するカリキュラム改革の中心となっている（あるいは改革をしてきた）教員」、「大学における授業・教育実践活動の支援等を通して学生の教育実践力向上に強く関わっている教員」、「教科や教科の指導法に関連する内容、国際化や ICT の活用などの小・中学校現場における授業力向上に結びつく内容について、学生の実践力向上に結びつく意欲的な取組を行っている教員」、「学校現場での研修に熱心に関わりながら、その成果を学生教育にフィードバックしている教員」、「教員養成改革に結びつく近年の G P 事業で、活動の中心となった教員」等を例示した。

◇調査の方法

¹⁶ 国立の教育養成系大学・学部の在り方に関する懇談会『今後の国立の教育養成系大学・学部の在り方について（報告書）』2001 年 11 月、12 ページ。

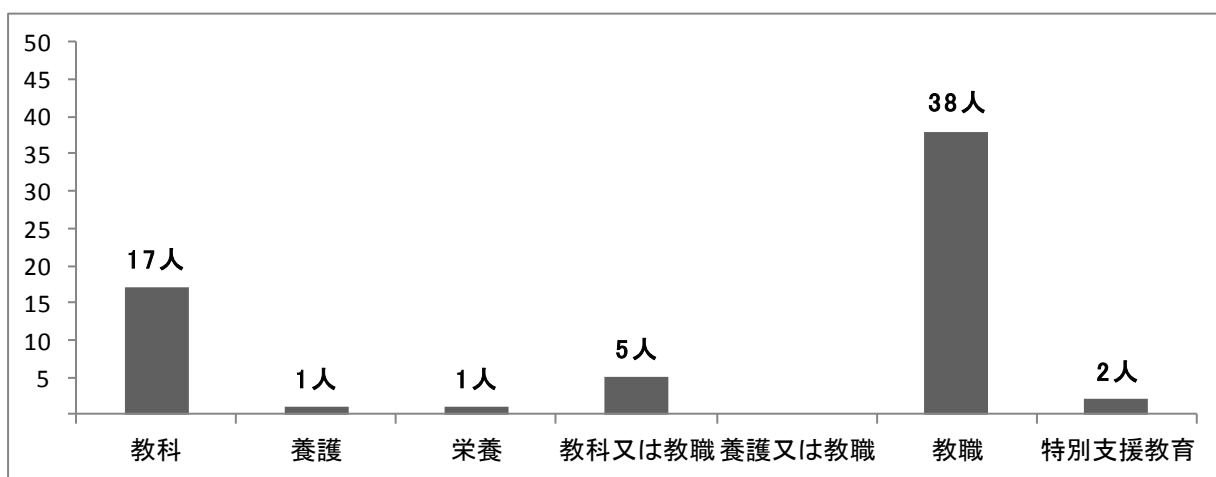
国立教員養成系大学・学部の学長・学部長より通知された被推薦者の連絡先に郵送とメールの両方で依頼文と調査票を送り、大学教員からはメールで回収した。なお、本調査は、推薦された回答者の主観的解釈のみに基づく分析であり、今後、客観的に回答者の実践や成長を記録し分析するなどの方法を併用するなどの工夫をして研究の確かさらしさを高める必要がある。

◇有効回収率

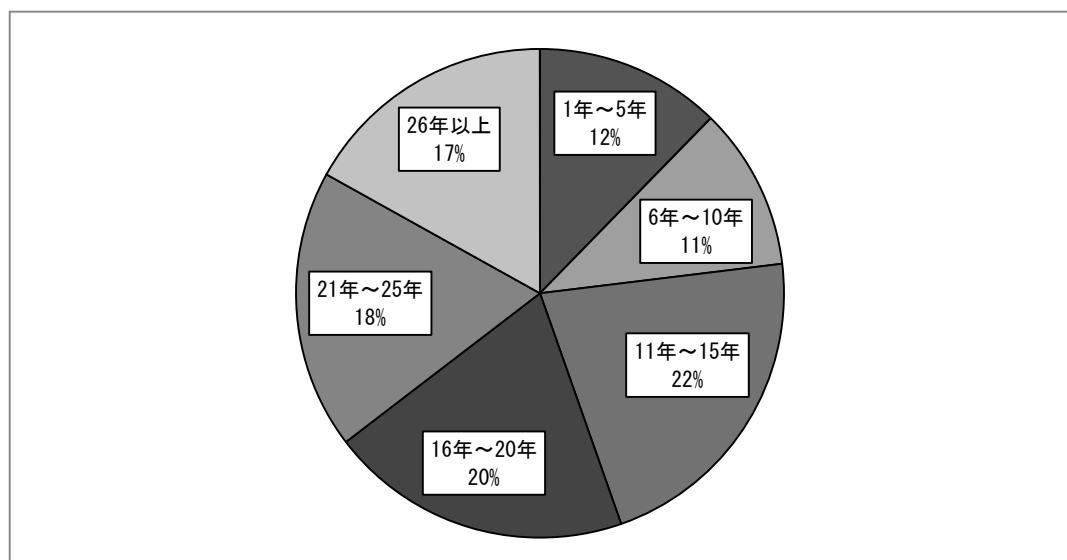
有効回収票数は 65 票で、有効回収率は 80.2%であった。

(3) 回答者の属性

◇専門分野¹⁷

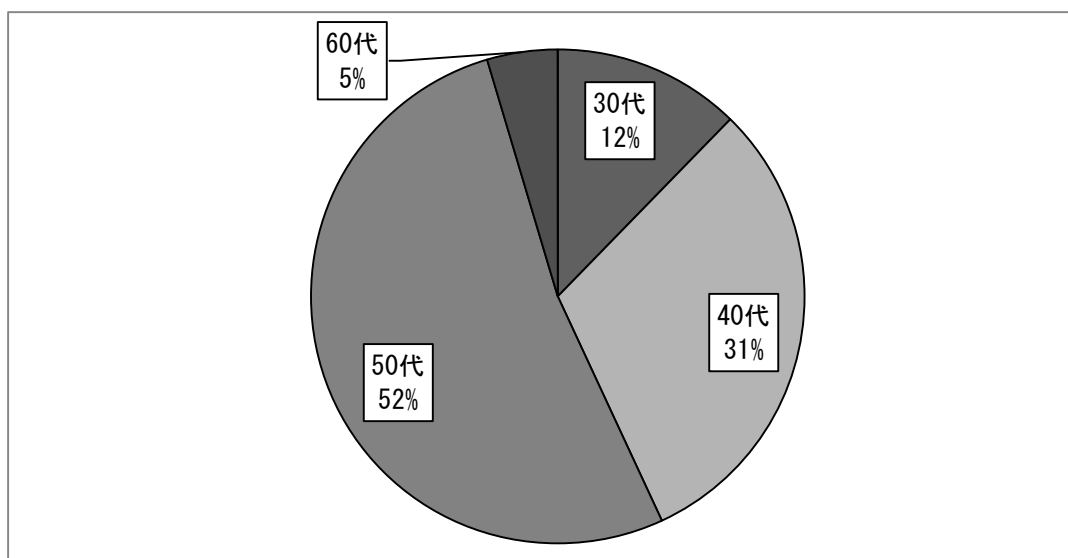


◇教員養成担当の大学教員としての経験年数

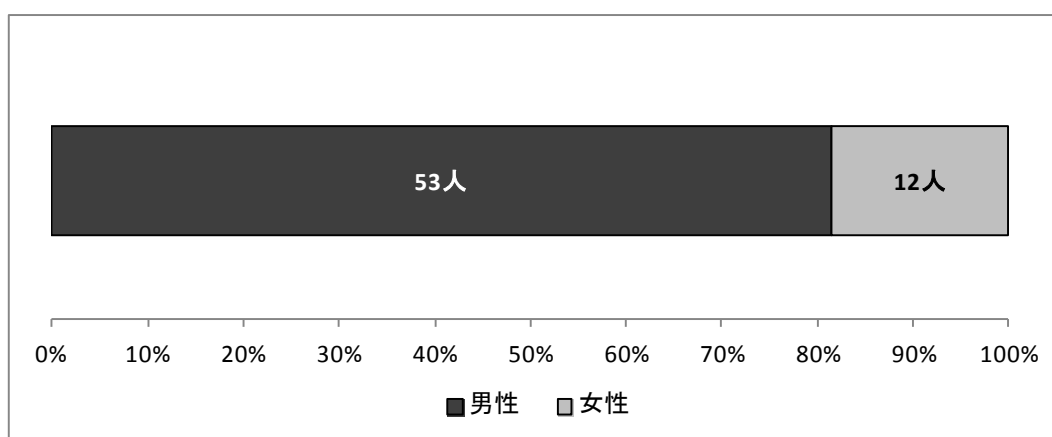


¹⁷ 平成 21 年 5 月 1 日段階での 44 の国立大学教員養成系大学・学部の専任教員総数は 5,752 名である。その内、教科専門の担当者は 3,140 人、54.4%である。この母数からすれば、推薦されたのは教職担当者が多いという傾向にある。

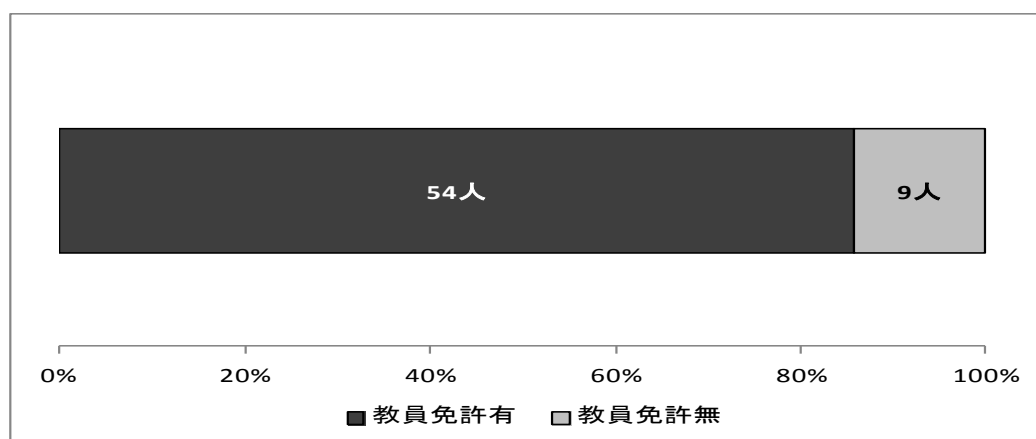
◇回答者の年齢



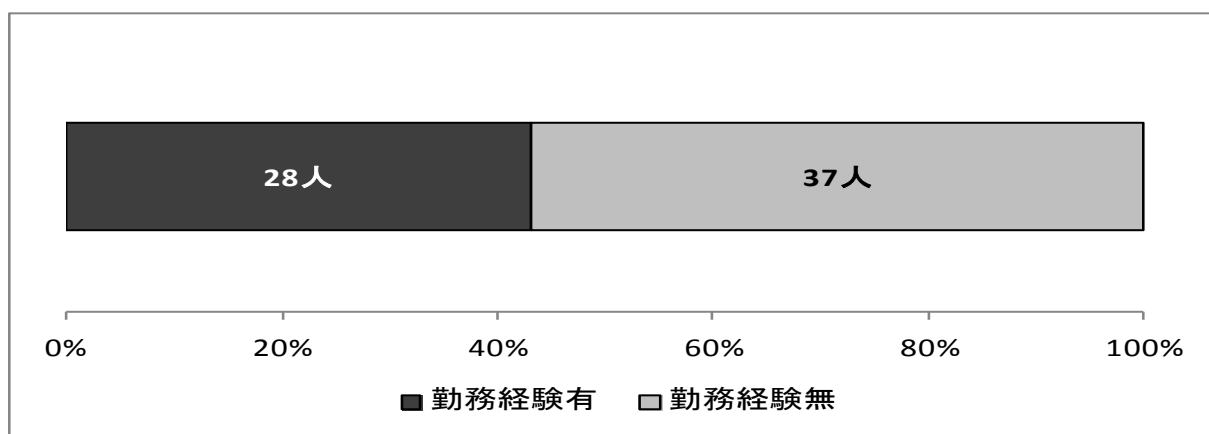
◇性別



◇教員免許の保有



◇幼稚園，小学校，中学校，高等学校，特別支援学校等の教員としての勤務経験の有無



◇本調査の回答者の優れた教員養成の取組

本調査の回答者は、「優れた教員養成の取組を行っている人」という観点で、国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に紹介してもらった大学教員である。学長・学部長からは推薦に際して理由を簡単に書いてもらい、それを回答者に調査への協力をお願いする際に伝えることとした。

【質問２】では、「学長・学部長様よりあなたの優れた教員養成の取組の概要についてお知らせいただきました。その具体的な内容を御自身の言葉で改めて教えてください」という質問を行った。

優れた教員養成の取組

	回答件数	例
教育活動	31 件	・小・中・高等学校の各段階における社会系教科目の授業では、前半部において実践の基礎となる指導技術や教材作成のポイントを優れた実践家のVTR及び学習指導案の検討を通して示し、教材構成・授業展開、授業方法について考察する中で、教授・学習のあり方と社会認識形成と公民的資質育成の関係について解説を行っている。後半部では、学生の習熟段階に応じて単元開発を行い、プレゼンテーションを行うなどの形態を取り入れている。振り返りには、e-ラーニングによる評価シートの提出により、ポートフォリオ評価を行っている。
管理運営	47 件	・教員免許法の施行に当たって、教育学部の実務責任者として企画運営を担ってきた。また教育実習委員長として、実習のシステム改善や実習内容や評価方法の改善を行った。授業関係では、教科専門の教員と教職専門の教員の間を架橋する科目の計画や実施を推進した。さらに、現在附属中学校の校長として、附属学校と大学・教育委員会・公立学校との連携事業を強力に推進している。大学との連携では、教育学部のみならず他学部の人的資源を生かした連携を模索している。／カリキュラム改革及びFD（学習会）担当の学部長補佐として、また教員養成カリキュラム委員会の副委員長としてカリキュラム改革の中心となっている。
研 究	1 件	（※）本人が特定される可能性が高いため、掲載しない。

地域連携	26 件	・授業において、積極的に ICT を用いることによって、学生にわかりやすい授業を心掛けている。一方 ICT が万能でないことも具体例を挙げながら学生に説明している。地域教育支援として、学生がボランティア等によって積極的に地域の教育の場に出るよう指導するとともに、地域教育者を大学に招き、大学という教育の場を「地域」と「学生」の接点の場として機能させたいと考えている。
------	------	---

(※「例」については、回答者の表記のまま掲載している)

記述された優れた教員養成の取組を大学教員の主な活動領域である「教育活動」、「管理運営」、「研究」、「地域連携」というラベルで分類した。一つの取組が複数のラベルに該当する場合には、一つの取組に複数のラベルを付与した。

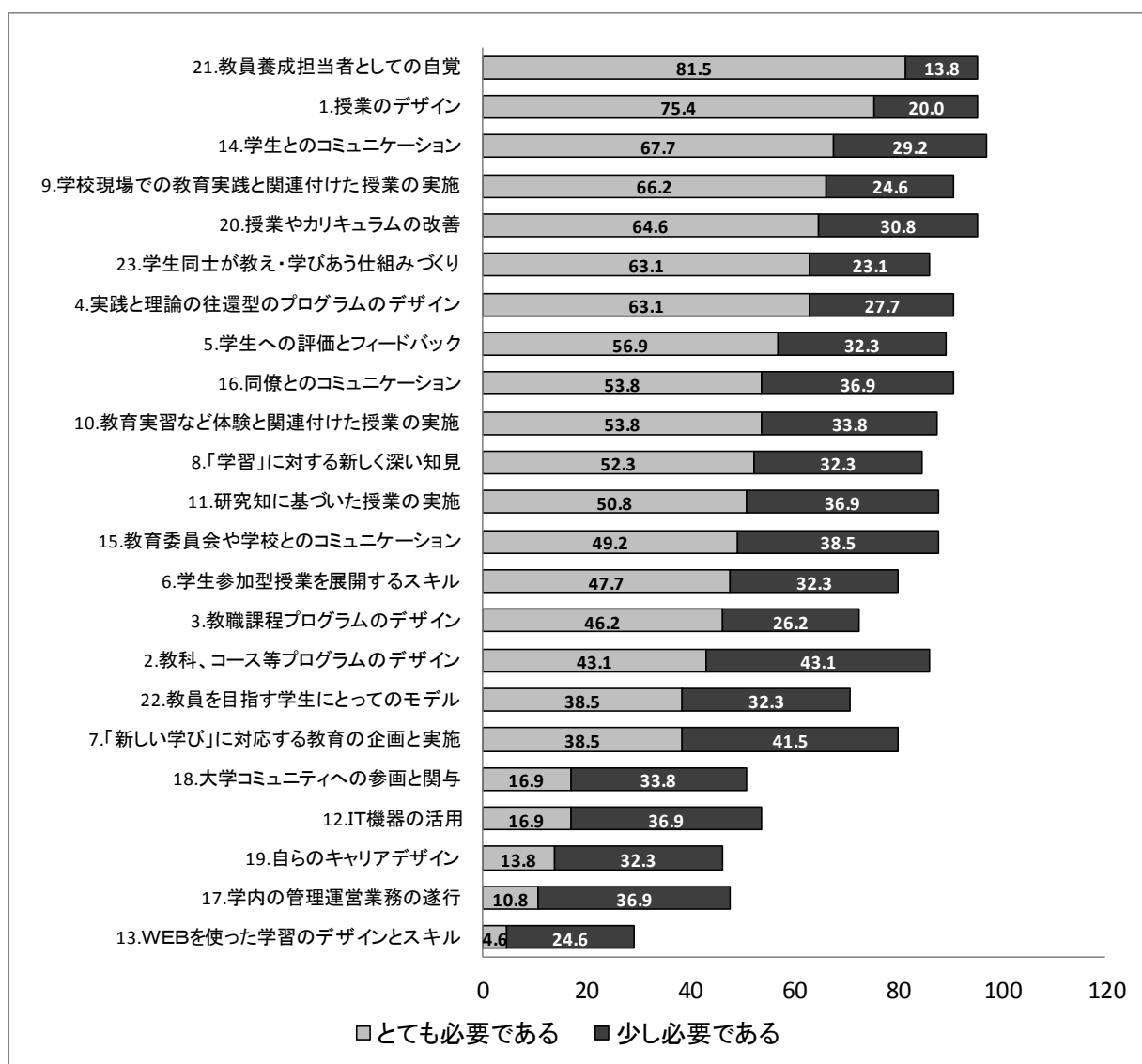
全回答者 65 名のうち、47 人 (72.3%) が「管理運営」という観点での優れた教員養成の取組として推薦されている。つまり、今回の調査の回答者は、教員養成系大学・学部で委員会の代表者やプロジェクトリーダー等を担当しているミドル・リーダー層が多数を占めている。年齢的には 88% が 40 才代以降であり、8 割が男性である。本調査研究を読む上では、こうした回答者のプロフィールに留意していただきたい。

※今回の調査協力者 65 名には、小・中・高・特別支援学校等の勤務経験が 20 年程度あるいはそれ以上あり、大学における教員養成経験年数が数か年でしかない大学教員（ここでは、「実務系大学教員」(6 人) が含まれている。教職大学院で採用されている実務家教員とは異なる概念である。このほかは、正規採用の学校教員としての経験が全くない「研究系教員」(47 人) と数か年の正規の学校教員としての勤務経験を経た後に大学教員に転職した「短期正規教員経験系教員」(12 人) に区分される。

1. 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

(1) 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

【質問4】では、「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される23の資質・能力を用意し、それぞれの必要性について、「1：全く必要でない」、「2：余り必要でない」、「3：どちらともいえない」、「4：少し必要である」、「5：とても必要である」の5件法を用いて質問した。全回答者65人のうち、「とても必要である」と回答した割合が高い順番に並べた結果が図1-1-1である。この想定される23の資質・能力のリストは、先行研究を踏まえて、アンケート調査の実施に先立って行った聞き取り調査の結果と、学校における「新しい学び」の推進の必要性やそれを支える「学習」に対する新しい知見の研究・修得などの今後の学校教育のあるべき姿という規範を加味して作成した。つまり、先行研究を踏まえて、実態と規範という二つの視点を統合して、想定される23の資質・能力のリストを作成した。



(回答者=65人, 単一回答)

図1-1-1 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

「とても必要である」と回答した率が最も高いのは、「教員養成担当者としての自覚」である。様々な学部出身者から構成される教員養成系大学・学部の教員では、教員は必ずしも、「教員養成担当者としての自覚」を持っていないということが中教審における議論においても批判的に指摘されてきた。例えば、2006 年に出された中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』では、「教員養成については、これまで、課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築という点で、課題が少なくなかった。今後は、全ての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である」という指摘がなされている¹⁸。

また、教員養成の現場からも「教員養成学部の教科の専門家の多くは理学部・文学部の出身ですが、そのようなところでの専門において、実は、決して教育養成を研究とか教育というのは行われていないわけです。これは全く間違いなくそうです。そのようにすると、そこのあるところ、大学院を出て、博士課程まで進んだ人たちは、教員養成のために自分の学芸で寄与しようという考えはない。というより、そのような教育・訓練は受けていない。できれば、そのようなところから、自分の出身大学に戻れないかなという気持ちをずっと抱き続けて教員養成大学・学部にいるというのが現実だと思うのです」¹⁹と教科専門の大学教員が、教員養成を担当するために「腹を決める」ことの難しさが指摘されている。

「教員養成担当者としての自覚」以外に、「とても必要である」と回答した率が5割を超えるのは、「授業のデザイン」、「学生とのコミュニケーション」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「授業やカリキュラムの改善」、「学生同士が教え・学び合う仕組みづくり」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「学生への評価とフィードバック」、「同僚とのコミュニケーション」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」、「研究知に基づいた授業の実施」であり、順に回答率が高い。

ところで、教員養成担当の大学教員も、大学の教員である以上、一般の大学教員に求められる資質・能力も求められる。教員養成担当の大学教員も、大学教員の一員であるという自覚がなければ、教育養成大学・学部のみ、大学改革の流れから取り残されてしまう危険性がある。しかし、教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力もあるはずである。このことは、他の学部の教員にとっても同様である。特定の学部所属する大学教員は、一般の大学教員に求められる資質・能力に加えて、特定の学部の学問体系に基づいた固有の資質・能力が求められるはずである。それと同様に、教員養成担当の大学教員には、一般の大学教員に求められる資質・能力に加えて、教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力が求められるのである。

「とても必要である」と回答した率が5割を超える項目の中で、一般の大学教員と比べて教員養成担当の大学教員に固有に求められていると思われる資質・能力が、「教員養成担当者としての自覚」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」で

¹⁸ 中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』では、大学における学部段階での教職課程の改善・充実を図るために次の5つの方策を提言した。すなわち教職実践演習(仮称)の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実について提言した。

¹⁹ 横須賀薫『教員養成—これまでこれから—』ジエース教育新社、2006 年、170 ページ。

ある²⁰。

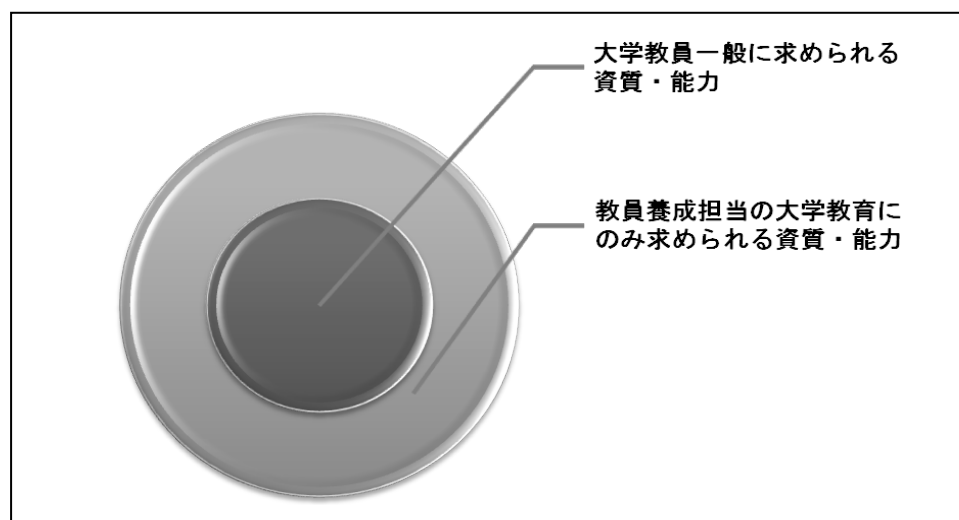


図 1－1－2 教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力

すなわち、「学生がやがて学校教員になるということを想定して指導できる資質・能力」が教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力と言える。横須賀薫は、かつて「現在の教員養成にとってもっとも大切なことは教員養成教育を教育としてつくりあげることだと考える」と述べ、「教師の形成過程にとって教員養成教育はどんな意味を持つものだろうか、どうしたら意味を持つものになるだろうか」という問いを掲げ、「教員養成教育は『教えるために学ぶ』、『教えるという必要から学ぶ』という観点から再組織化されなければならない」と結論付けているが、本調査での結果と整合的な主張である²¹。また、既に言及した 1999 年に出された教育職員養成審議会第 3 次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』において審議会委員として参加した野村新も、横須賀薫の論を受けて「教員養成教育は、『教えるための学びの』教育でなければならない。……課程認定大学にあっては、全ての授業科目は教員養成教育に関わらなければならない」と述べている。

教員養成担当の大学教員は、端的に表現すれば、「育てる専門家である教員を育てる専門家」である。学ぶということはどういうことか、幼小中高特別支援学校等で教えるということはどういうことかということや学校教員として教える資質・能力がどのように生涯にわたって成長するのかという研究知に基づいて、それぞれ専門性を生かして学生を学校教員として育てていくのが「教師の教師」の専門性である。そうした教員養成実践の前提になるのが、「学習」に対する新しく深い知見に基づいた教授活動の改善と教員の成長に関する研究知である。教員の仕事（授業を中心

²⁰ 岩田康之らが学部生と教員初任者に対して行った調査でも、彼らは授業などを「教育現場の問題に関係あるか否か」、「教員の実際の仕事に役に立つか否か」という観点で評価していること、実習・体験諸科目の有効性を高く評価していることがわかっている。学生の立場からしても「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」ができること、そして、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」が教員養成担当の大学教員の専門性であることがうかがえる。岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察」『東京学芸大学紀要（総合教育科学系Ⅱ）』61, 2010 年, 197-208 ページ。

²¹ 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社, 1976 年, 97-114 ページ。

²² 野村新『大学づくりと教員養成教育』一莖書房, 2007 年

として）の改善と教員の生涯にわたる成長に関する学問体系に裏づけられた教員養成である必要がある。教員養成を大学で行う以上，研究に裏づけられた教育であることは当然であり，仮に教員養成教育を貫く学問体系が成立しなければ，教員養成系大学・学部は大学に位置を占めることはできない²³。

教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力をモデル化したのが図1-1-3である。なお、「同僚とのコミュニケーション」が「とても必要である」と回答した率が5割を超えており，教員養成の実践における協働性が重要であると考えられていると思われることから，図1-1-3で，複数の教員養成担当の大学教員を輪でつながるようなイメージで表現した。

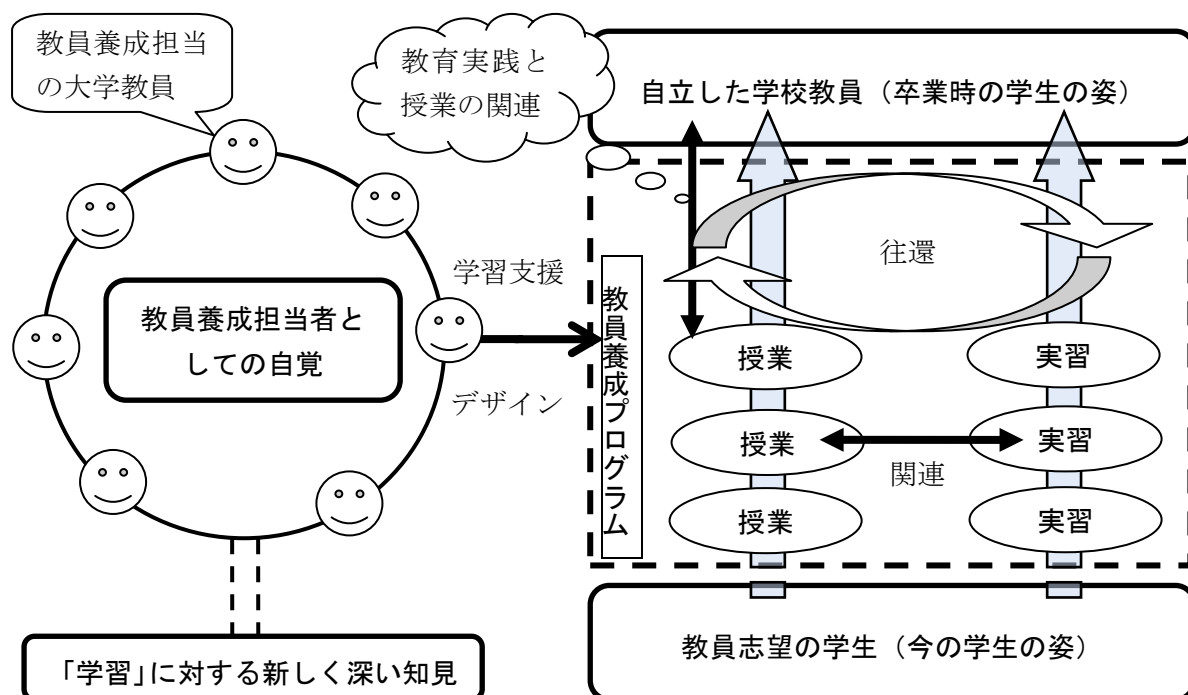


図1-1-3 教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル

（2）学校教員経験の有無と教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

小・中・高・特別支援学校において教員として勤務経験を有する教員養成担当の大学教員と，経験のない大学教員の間で，求められる資質・能力についての考え方は違うのだろうか。

【質問4】の教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力に関する質問に対する回答を，学校教員経験の有無を基準にしてクロス集計を行った。有意な差が見受けられたのは，「授業のデザイン」（P値＝0.02376），「『学習』に対する新しく深い知見」（P値＝0.01437），「学生とのコミュニケーション」（P値＝0.00631）であった。小・中・高・特別支援学校の教員として教えたことがある大学教員の方が，これらの資質・能力を「とても必要である」と強く認識している。

²³ この点については，徳永保「講演記録 実践的指導力を育成する研究と教育」国立大学法人 群馬大学と群馬県教育委員会の連携に係る協議会『公開シンポジウム「教師のデザイン—群馬県から発信する教員研修」報告書，2012年，5ページを参照。

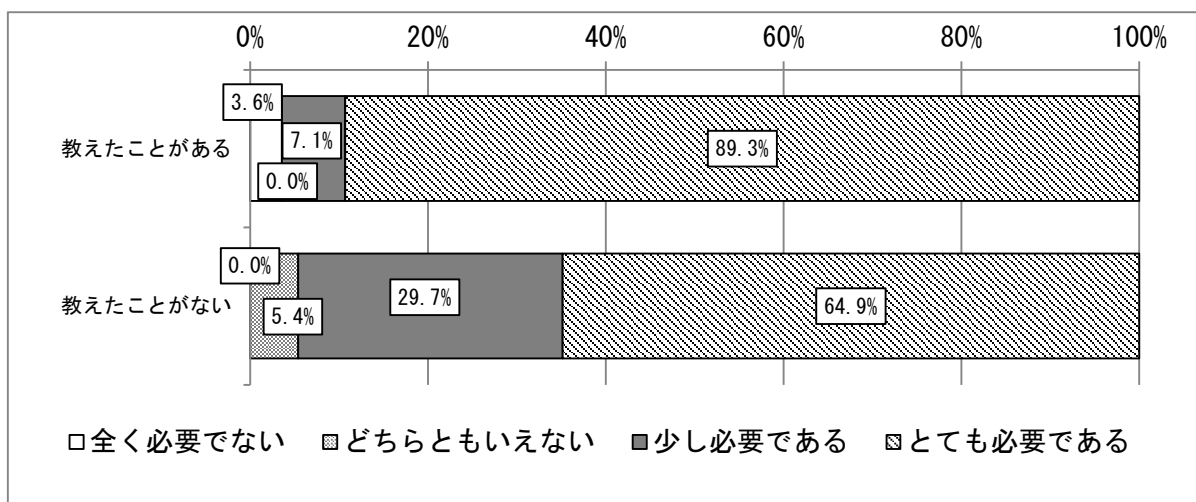


図 1－2－1 学校教員として教えたことの有無と授業のデザイン

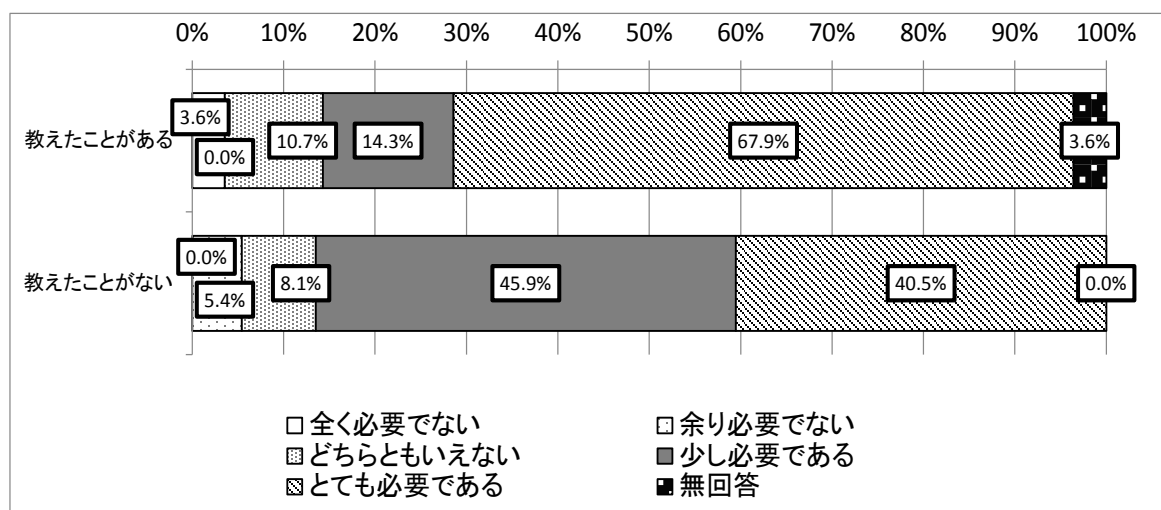


図 1－2－2 学校教員として教えたことの有無と「学習」に対する新しく深い知見

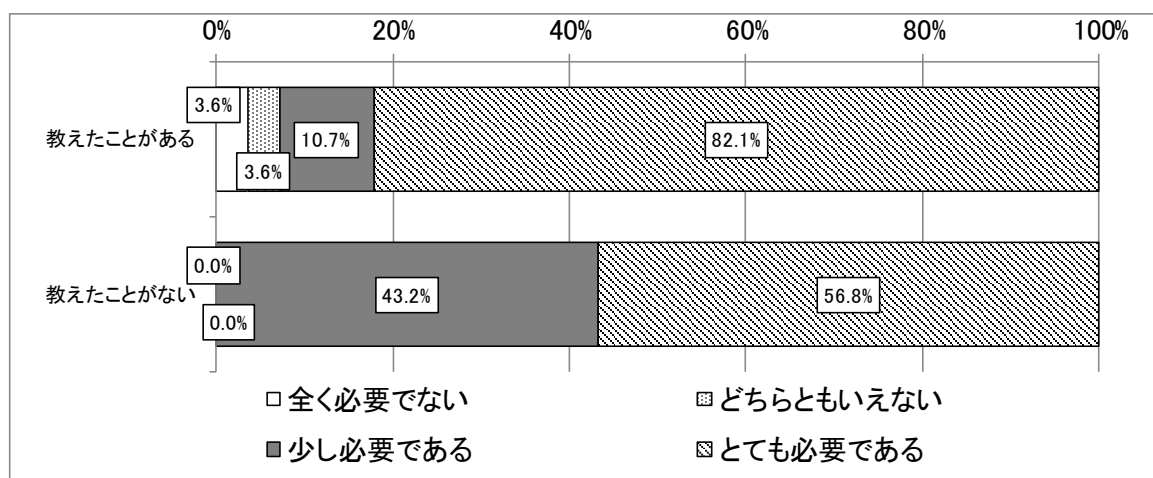


図 1－2－3 学校教員として教えたことの有無と学生とのコミュニケーション

（３）回答者がこのほかに必要だと考える教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

【質問４】で例示した 30 項目以外に、必要だと考える資質・能力についても質問している。ここでは、記述された内容を「教員養成担当の教員としての基盤」、「コミュニケーション能力」「学識・研究（応用）能力」「学生がやがて教員になることを前提とした実践力」に区分して特徴的なものを例示する。（※ 下記は回答からの引用である）

【教員養成担当の教員としての基盤】

- * 公務員としての自覚，教員養成に対する熱意や信念
- * 既存の教員養成システムに対する危機意識
- * 海外の教員養成に関する知見に関する知識
- * 自らの専門性を教員養成の中に位置づける力
- * 国や自治体の人材育成，教員養成・採用・研修等にかかる動向や状況を理解する力
- * 教員養成を取り巻く現状及び問題に関する自覚，教師としての職能成長のイメージを持つこと
- * 教員養成の政策的動向を理解し，所属大学のカリキュラムや学習指導に即座に生かす力
- * 教員養成や教師教育に関する単眼的でない思考
- * 「教科に関する科目」「教職に関する科目」という法令上の枠にとらわれない発想
- * 教職にかかる教務を遂行する事務能力（課程認定等）

【コミュニケーション能力】

- * 行政，学校，団体等に対する渉外調整能力と動きを作り出す技能
- * 多分野の教員と協働する能力
- * 組織の一員として職務遂行する連携能力，協働していく力，チーム力

【学識・研究（応用）能力】

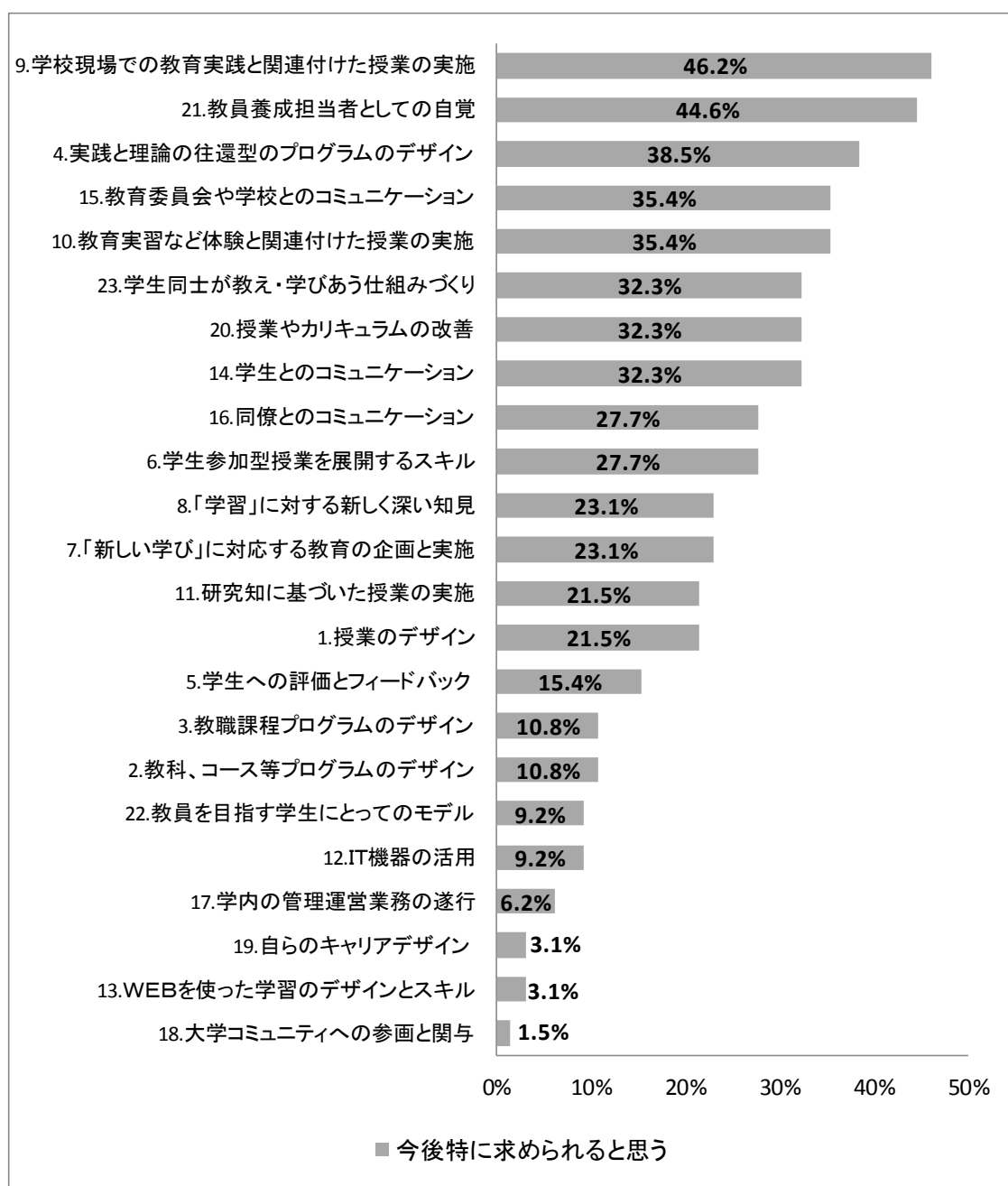
- * 専門分野に関する深い知識
- * 核となる学問的背景，多分野を横断的に結び付ける能力
- * 自らの専門研究と教育活動の結合。
- * 学校現場の課題解決に直接つながる研究活動
- * 自分の学術研究のテーマ・成果と教員養成教育を結びつける能力

【学生がやがて教員になることを想定した教育実践力】

- * 学生を学びの集団として形成できるビジョンと具体的なスキル
- * 学生の教員としての職能成長を見通す力
- * 教育実習などで，学生の取り組み成果や課題などを発見し，肯定的に評価しながら，課題解決に主体的に取り組めるように指導するメンタリングやスーパーヴィジョンの能力
- * 理論を実践につなげようとする思考
- * 学生の教職に対するモチベーションの向上
- * 学生の教員としての資質を見抜く力
- * その授業でどんな教員を養成するのかを明確にする。「理論」を「実践（教育現場の）」と結びつけ，位置付けを明確にする。

（４）教員養成担当の大学教員に今後、特に求められる資質・能力

【質問４】で示した教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力のリストの中で、今後特に求められるものについて複数回答で質問した。これからの教員養成の在り方を考えた際に、特に求められるものを明らかにするためである。全回答者 65 人のうち、「今後、特に求められる」と回答した割合が高い順に並べたのが図 1－4－1 である。



(回答者＝65 人，複数回答)

図 1－4－1 今後特に求められる資質・能力

最も回答率が高いのが、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」である。続いて、「教員養成担当者としての自覚」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育委員会や学校とのコミュニケーション」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」などが回答率が高い。

小・中・高・特別支援学校において教員として勤務経験を有する教員養成担当の大学教員と、経験のない大学教員の間で、教員養成担当の大学教員に今後、特に求められる資質・能力についての考え方は違うのだろうか。有意な差が見受けられたのは、「学生への評価とフィードバック」(P 値=0.015)のみであった。

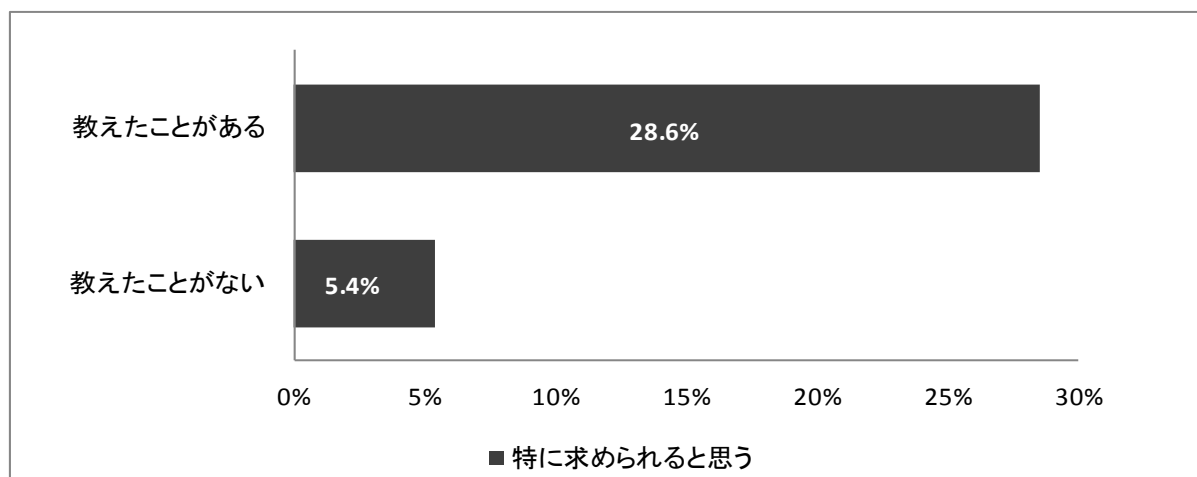


図 1-4-2 学校教員として教えたことの有無と学生と学生への評価とフィードバック

一般に、大学教員は学習者の評価に関するスキルを身につけていないと考えられる。しかし、学習者が学んでいること、学んだことを把握し、指導を改善するという指導と評価の一体化は大学においても必要である。学校教員経験者は、こうした指導と評価の一体化の必要性を強く感じていると推測される²⁴。

²⁴ こうした教員養成教育における指導と評価の一体化の一例として、山梨大学教職大学院の一枚ポートフォリオ評価法の工夫がある・詳細は酒井厚，東海林麗香，進藤聡彦，谷口明子，寺崎弘昭，長瀬 慶来，中村享史，平井貴美代，堀哲夫，雨宮亘，川村直廣，嶋田一彦，仙洞田篤男，瀧田二三雄，蘆原桂，早川健，藤森顕治「学修履歴を中心にしたOPPAによる実践的力量形成 ―山梨大学教職大学院の事例―」『教育実践学研究 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』No. 18, 2013, 20 ページ～39 ページを参照。

2. 教員養成担当の大学教員の成長

(1) 教員養成担当の大学教員のリアリティ・ショック

どの職業においても、入職後のリアリティ・ショックは大きいものがあり、ショックを受けた内容は、特定の時期のその職業の性格を特徴づけているともいえる。小・中・高・特別支援学校教員等の場合、「仕事量の多さ」、「子供の能力差の多さ」、「管理・統制のきつさ」そしてそれにもかかわらず「世間の目の冷たさ」などがショックの具体的内容として指摘されることが多いという特徴を有している²⁵。

教員養成担当の大学教員の現在の仕事の特徴を浮き彫りにするために、【質問5】で「あなたが『教員養成担当の大学教員』として仕事に実際に就いた直後から5年間ぐらいの間に予想外であったこと、予想以上であったことのうちで、もっとも印象的だったことについて御記入ください」という質問を行った。回答結果を分類したのが表2-1-1である。

表2-1-1 教員養成担当の大学教員のリアリティ・ショック

	指摘 件数	例
教員集団の現状	22 件	・予想外だったのは、大学教員どうして大学の授業について相互に参観したり、協議する機会が全くなかったこと。予想以上だったのは、教職関係以外の教員が学生の実践力（授業力）向上にまったく無関心であったこと。
教育学部の学生の現状	15 件	・理工系学部学生の志向と教育学部学生（理科）の志向が異なること。理工系学生は、なぜその現象が起こるのかといった自然法則の解明に興味を持ち研究を進めるが、教育学部生（理科）は現象そのものの理解よりも起きている現象を理解してどう教えるかに関心があるように見受けられる。教科内容（教科専門）の教員は、教員養成系を意識して、学生の関心や特性に沿った動機づけをしないと教員の一方的な教育観に基づく教育になってしまおうと感じた。 ・教員養成課程に在籍していながら、学校教育に対して否定的である学生が少なからずいること。
カリキュラム	6 件	・急激な学校現場への教育臨床が求められ、インターンシップや表面的な現場の体験やボランティア活動が先行しており、学生の学問的な探求の時間が確保できていない感も否めない。
授業	5 件	・それまでの研究業績が、授業には全く役に立たないこと。15回、すべての授業について、改めて準備が必要であることは、衝撃的だった。しかしそうした授業準備が、その後の研究業績の幅を広げるうえで、すごく役に立った。
仕事	5 件	・助手であるにも関わらず、担当する授業数が膨大であったことと、応用実習という公立校で4回生対象に行われる実習の挨拶が

²⁵ 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、第五章を参照のこと。

		機械的に割り振られ、全く知らない学生の実習先へ挨拶に出かけ、場合によっては研究授業（私の専門教科と全く別の教科）のコメントをしないといけなかったということが挙げられる。教育実習の経験もない人間にとって、他教科の授業についてコメントするというのは苦痛であったし無責任な話であり、そのような業務があるとは思っていなかった。今から思うと、ほぼ全員の教員、実習の挨拶に行くことが当然という意識がなかった時代であり、“平等に割り当てる”ということでない、学部としてその実習に対応できなかったのであろう。今でも多少そのような（実践の場面から一步引いた位置にいたいという）意識が一部の教員に残っているが、実践との関わり方を見つけるのに、私自身、苦労したことは否めない。
教員養成制度改革	4 件	・1994 (H6) 年度に教員養成担当の大学教員になってもっとも印象的だったことは、前任校にいた 2001 年に「在り方懇」が教員養成課程の学生定員 5000 人削減を提起したことである。この提起自体が予想外で印象的であり、さらに教員養成学部の統・廃合をも含めた改革が話題となる中で、30 歳代だった自分も学部「生き残り」のための戦略を練る会議に参画すると、学部執行部が予想以上に危機感を持って議論しているのが印象的であった。
研究	2 件	・教員養成担当の大学教員になると研究時間が減って研究論文があまり書けなくなっていたが、実際には、教員養成という実践に携わったことで問題意識が先鋭化され、自分自身の専門的研究が進んだこと。博士論文を書いて博士号も取得することができた。 ・教員養成学部の専門研究分野にたいする研究レベルの高さ。理学部の大学院生から着任したため教員養成系では専門的研究は出来ないと思っていたが、予想以上に研究環境が整っていたこと ²⁶ 。
関わる	7 件	・「新構想大学」としての〇〇教育大学に勤務し、教育・研究に携わる中で、学校現場の教員のニーズをふまえた大学の教育内容の構想や研究の展開の必要性を痛感したこと。
計	65 件	

(※「例」については、回答者の表記のまま掲載している)

(2) 「教員集団の現状」と「教育学部の学生の現状」に関するリアリティ・ショック

教員養成担当の大学教員の場合には、「教員集団の現状」と「教育学部の学生の現状」についての指摘が多いのが特徴的である。前者について言えば、「教員養成系大学教員の教員養成の意識の

²⁶ 大学教員の採用時の大きな不安の一つが研究環境のことである。今回の調査では研究について言及した二人ともが予想以上に研究ができたという感想を述べている。前者の回答者は教員養成実践と研究活動の推進がジレンマにならず、むしろ好循環を形成している。こうした教員養成実践と研究活動の関係性が教員養成実践への志向性と関係があることが予想される。

低さは、極めて遺憾なことである。とくに、教科専門の研究者は、学問研究に関心を注ぎ、教員養成に関わる学校現場の理解にほど遠い、「教員養成大学であるにもかかわらず、一部の教員（おもに教科教育担当教員）だけしか主体的・積極的に教員養成に関わっていない点。教員の研究領域を外れる指導内容について、『それは私にはわかりません』と断言されてしまうことが多く、全学体制で教員養成にあたっていくことについての意気込みは感じられません」というネガティブな記述が多い。

こうした国立大学教員養成系大学・学部の文化は、横須賀薫によって「予定調和論」、「なわばり無責任論」と表現されたものと同一である。「予定調和論」とは、「とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量を持ってくれるにちがいない」という考え方のことである。「なわばり無責任論」とは、「他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない」という考え方のことである²⁷。

さて、職業人の組織的社会化において、就職した職場の文化の持つ力は大きいことが知られている。職業人は、職場の文化を内面化して、職業人としての考え方や立ち振る舞い方を学習していく。こうした観点からすれば、教育養成担当の大学教員が内面化することが求められる文化は余りにもネガティブなものである。一人の回答者が「教員の多くが研究者としても教育者としても意識が低いように思いました。また、ミニ理学部、ミニ文学部的で、教員養成に必要なカリキュラムになっておらず、学生のニーズに合っていないと感じていると思う一方で、自由に研究を続け、自由に教育を考えることができました」というように、「教員集団の現状」に適応してしまう可能性がある。

もっとも、この教育養成系大学・学部の「教員集団の現状」は、そもそも、教育学部内で多数を占める教科専門の教員が、就職時においては、教育に関する研究者でないという教員構成に由来するという点についての理解は必要である。構成員のほとんどが法学部出身という法学部と異なり、多様な出身学部から構成され、ベクトルが拡散しやすい教育学部においては、教員養成系大学・学部としてのベクトルを整えるための資質・能力や意図的な仕組みが必要とされる。もっとも、今日、一つの学問領域の出身者だけで構成されない学際的学部も増えており、自らの学問領域を超えて教育課程を協議して創造する「教養する大学人」としての資質・能力や仕組みが求められているのは教育学部だけのことではないという理解も重要である。

【質問5】においても「学部長の教育に関する見識・理解・教育学部の学部長としての自覚によって、学部の取り組みが大きく変わったことです。本学は内容学の教員がこれまで中核になって学部運営を行っておりました。教育委員会との連携も進んでおりませんでした。現学部長になり、個別に地域教育、教育委員会との連携を進めていた教科教育研究者を中心にしたプログラム作成を任せ、教育委員会との連携などが学部として急速に進展してきました」という教員集団のまとまりを指摘する記述もあるように、文化を変革できる道筋はある²⁸。

また、こうしたネガティブな文化が支配的な中でも、「教員養成担当者としての自覚」を持って教員養成を組織的に展開してきた大学教員がいるという事実は、新人の職場への適応が単に受動的なものではないということを示している。人間は、つくられるものであると同時に、自ら自己をつくるものであるという二面性を有している。ネガティブな文化が支配的な中でも、中にはポジティブな文化や先輩も存在するはずであり、支配的な文化に適応するか、少数のポジティブな

²⁷ 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社、1976年、46-47ページ。

²⁸ 文化や大学教員の意識そのものを変革することはできないが、打つ手はある。詳細は、水本徳明「これからの学校経営と校長のリーダーシップ」『月刊高校教育』44(4)、2011年、22-25ページ。

文化に適応するののかという二つの道が新人にはあり得る。

教員養成を担当する大学教員の感じるリアリティ・ショックのうち、指摘数が多いもう一つが「教育学部の学生の現状」である。教育学部の学生は他の学部の学生と異なり、単に専門の知識を修得するだけではなく、特定の子供に、どのようにして学びを成立させるのかという「教えることを想定した教科内容の知識」の修得を必要とする。単に専門知識を修得する以上の複雑な学びをこなす、時間やエネルギーの配分のジレンマをやりくりすることが求められる。こうした「教育学部の学生の現状」にショックを受け、それを意味づけ適応することが求められることが理解される。

（３）「実務系大学教員」のリアリティ・ショック

今回の調査協力者 65 名には、小・中・高・特別支援学校等の勤務経験が 20 年程度あるいはそれ以上あり、大学における教員養成経験年数が数年でしかない大学教員（ここでは、「実務系大学教員」（6 人）と呼ぶ。教職大学院で採用されている実務家教員とは異なる概念である）が含まれている。このほかには、正規採用の学校教員としての経験が全くない「研究系教員」（47 人）と数年の正規の学校教員としての勤務経験を経た後に大学教員に転職した「短期正規教員経験系教員」（12 人）に区分される。

「教員養成に関わる学校現場の理解にほど遠い（A さん）」、「学校現場を知ろうとしない学生の意識の低さ（C さん）」、「現場のニーズを伝えることが難しい（D さん）」「大学と学校現場と教育行政が予想以上につながっていない（E さん）」という表現のように、学校現場という視点から、また、「以前の学生に比べ（D さん）」というように、自分の学生時代との比較で教員養成の在り方を感じていることが伺える。いわば、学校現場という窓から大学を見ているのが特徴である²⁹。

表 2-3-1 実務系大学教員のリアリティ・ショック

A	教員養成系大学教員の教員養成の意識の低さは、極めて遺憾なことである。とくに、教科専門の研究者は、学問研究に関心を注ぎ、教員養成に関わる学校現場の理解にほど遠い。他方、急激な学校現場への教育臨床が求められ、インターンシップや表面的な現場の体験やボランティア活動が先行しており、学生の学問的な探求の時間が確保できていない感も否めない。
B	教員の資質能力、教員養成のあり方等について、学部教員間の共通理解、共同実践が成り立ちにくいこと。学生の教職キャリア形成に対する教員の指導、意識や保護者との連携、意思疎通に温度差があること。
C	学校現場を知ろうとしない学生の意識の低さ。観察実習を終えた後においても、自分では授業を行うことが出来ると考えている意識の低さ。自分から情報を得ようとしないうまま、わからない、できないということを平気という学生の多さ。教職に最初から就く気が無いのに、教育学部で四年間を過ごす学生の多さ。全てに共通することですが、きま

²⁹ 学校教員から教員養成担当の大学教員に転職することが多い英国の場合においても、学校現場から転職したばかりの時期には学校に「忠誠心」が向いており変容していくことが指摘されている。英国の場合には「優れた学校教員」から教員養成担当の大学教員への移行の難しさとともに、「学校教員から研究者」への移行も課題として広く認知されているのに対して、日本の「実務系教員」は研究について何ら言及していないのが特徴的である。詳細は、藤原文雄「大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援—英国エクセター大学の事例を素材として—」『国立教育政策研究所紀要』第 141 号、2012 年、164-165 ページを参照。

	じめではあるが、力一杯なにかに取り組もうとしない、気概がないなと感じました。
D	予想外であったのは、以前の学生に比べ、教師になろうとする意欲や熱意が希薄であること、教員養成を行う際、研究者教員との意識の違い（実際の教育現場と大学での温度差）が大きいため、現場のニーズを伝えることが難しいこと。予想以上であったのは、教育支援室の設置により、学部の教員養成を重視する傾向が強くなった。教育実習、教育ボランティアへの取組、教職を志す学生への支援の厚さ。大学教員の中に、学校現場の様々なニーズを的確に把握され対応しようとする教員が多数いること。
E	大学と学校現場と教育行政が予想以上につながっていないこと。意識面、実践面の双方において。
F	学部長の教育に関する見識・理解・教育学部の学部長としての自覚によって、学部の取り組みが大きく変わったことです。本学は内容学の教員がこれまで中核になって学部運営を行っておりました。教育委員会との連携も進んでおりませんでした。現学部長になり、個別に地域教育、教育委員会との連携を進めていた教科教育研究者を中心にしたプログラム作成を任され、教育委員会との連携などが学部として急速に進展してきました。

(※ 回答者の表記のまま掲載している)

(4) 教員養成担当の大学教員の転機

【質問6】では、「教員養成担当の大学教員」という仕事についてのあなたの考え方や取組の在り方が大きく変わった時期（以下、転機という）の有無を質問した。回答者 65 人のうち、44 人 (67.7%) が有ると回答した。この 44 人の中には、「実務系大学教員」が 2 名しかいなかった。

【「実務系大学教員」の転機】

- * 自分自身が学校現場を離れ、徐々に小学校の教員の感覚が薄らいでいくのを感じはじめた。現場にいたものしかわからない授業の勘を授業理論と絡めて、これからの学生に話していたが、通用しなくなったので、理論を学び直さなければと、考え方を変え取り組んでいる（3年目）
- * 教職大学院1年目を終えた頃、様々な教育活動の振り返りを行ったとき（1年目）

【質問7】では、転機を経験したことがあると回答した人に、転機を経験した時期と転機の実と、変化した内容について質問した。転機を経験した時期は、図2-4-1に示されているとおり、約7割が10年以内となっている。

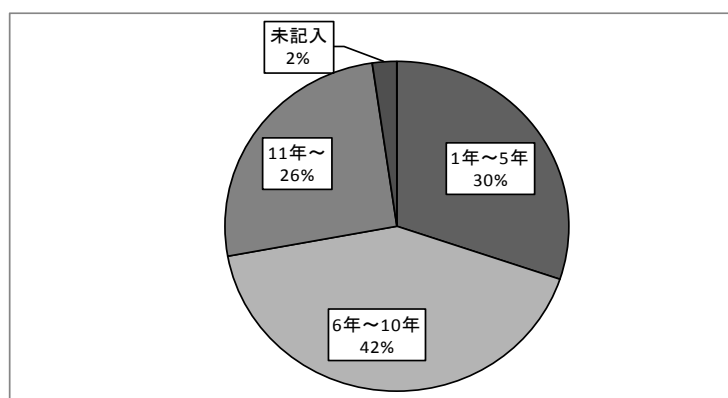


図 2-4-1 転機を経験した時期

転機の内実について自由に記述を求めた結果を、分類した結果が表 2－4－1 である。指摘されている項目のうち、指摘が多いのは「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」、「教員養成制度の改正」である。小中学校の教員を対象とした転機に関する質問も含んだ調査によれば、指摘が多いのは「教育実践上の経験」、「学校内での優れた人物との出会い」、「職務上の役割の変容」である³⁰。小中学校の教員と比較すれば、教員養成担当の大学教員の場合、「学校内での優れた人物との出会い」に関する指摘がほとんどないことが特徴的である。

後に「成長の機会」のところで述べるように、「同僚との議論」という学内での人物との出会いは成長にとって「とても有益であった」と認識されている。しかし、学内での人物との出会いは、「転機」としては指摘されていない。既に述べたように、教員養成担当の大学教員が入職して出会う文化はネガティブなものであり、「大学内のあの先輩のような教員養成担当の大学教員になりたい」と憧れるような「意味ある他者」に出会うことが難しいということではないかと思われる。あるいは、大学教員は人物との出会いで、日常的な変容はするものの、深いレベルの変容はしない傾向があるのかもしれない。

今回の調査では、「職務上の役割の変容」が転機として多く指摘されている。その大部分における変容の内容は、物の見方や考え方が変容したという内容である³¹。一般の大学教員を対象とした研究によれば、「学内の管理運営への参加」は 8 割以上の人が大学教員として経験しながら、その経験を半数以上の人が資質・能力形成において有効ではないと回答していることと対照的な結果である。同時にこの先行研究では、学内の管理運営への参加は一つのみでは有効と捉えられず、役職経験が多い層が有効であると捉えていることもわかっている³²。今回の回答者は、幾つもの管理運営上の役職を繰り返し経験している可能性が高く、そのことが反映されている可能性がある。また、教員養成担当の大学教員は、管理運営上の役職を経験することを通じて、複雑な課程認定の仕組みなど教員養成の仕組みを学習し、多様な大学教員をまとめるノウハウを学習していることが考えられる。こうしたことから、教員養成担当の大学教員にとって、「職務上の役割の変容」が転機として大きな意味を持つと考えられる。

表 2－4－1 転機の内実

転機の内容	件数	例
職務上の役割の変容	15 件	<ul style="list-style-type: none"> ・学部内で比較的重要なポストを任される中、教員養成を巡る国や行政の状況を理解する必要性に迫られ、また学部としての改革に携わるようになってから。 ・前任校では教員養成改革に参画できていたが、2001 年度に現任校に赴任してそのような機会はまったくなかった。半年後、学部長と個別に話す機会があり、本学部の深刻な状況に対して全く貢献できないことを残念に思っていることをぼやくと、学部長はそれを共感的に受け止めてくれ、学部の教員養成コアカリキュラムの検討を行う委員会のメンバー

³⁰ 山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社、2012 年、135 ページ。

³¹ もちろん、「職務上の役割の変容」がネガティブな影響を与えることも考えられる。今回の調査では、「改革に影響力を持てる満足感は得られるものの、ますます学部内での仕事量が増え、時間的にも精神的にもかなり厳しくなっている」という指摘が一件のみなされた。

³² 高野篤子「大学教員の管理運営能力の形成」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力—形成から開発へ—』東北大学出版会、2013 年、79 ページ。

		に抜擢してくれた。
教育実践上の経験	11 件	・教職の授業で教えていた内容について、教育研究寄りのやり方や専門性の高いものを提示したところ、非常に反応が良くありませんでした。学生の知的準備の問題と言うよりも、彼ら・彼女らの学習ニーズにあっていないのだということを痛感しました。以後は、仮に教育研究寄りの内容を提示するときであっても、必ず教育実践や学校現場と関連付けるようにしています。
教員養成制度の改正	6 件	・国立大学の法人化以降、大学の目的・ミッションの明確化とそれに応じたカリキュラム・授業の実質化が社会的要請として求められたことと、G P 等競争的環境の中でその実現と成果を短期間に求められるようになったこと。
学校現場との関わり	3 件	・ある町の要請によって、自分の専門教科のみならず、他教科・領域の授業研究にも参加し、学校に対し総合的な支援を開始したこと。
自分の子供との関わり	2 件	・自分に子どもができ、その発達過程を観察し研究したこと。
教員養成の仕組みの理解	1 件	・教育学部に勤めるようになり、小学校教員希望学生は理科以外に取得すべき科目数が多いことを認識し、必ずしも理科を重点的に勉強する訳にはいかないことを理解した。中学校理科教員希望者についても、理工系とは授業科目がかなり異なることを理解した。また、根本的に興味の対象が異なることも理解した。
同僚との関わり	1 件	・自分が担当する講義の内容や方法について同僚と交流を始め、授業のあり方について議論し、共同研究へと発展させていったこと。
学外の先輩との関わり	1 件	・専門である音楽科教育分野において、すぐれた音楽科教育の在り方をもった諸先輩と知りあったこと。音楽科教育とはなにをなすべきか、その出会いによって、大きく変化した。
大学経営層との関わり	1 件	・学長、理事等いわゆる上層部の人と教育について意見交換をしたとき。
在外研究など	1 件	・他国の教師教育改革動向を調査するために在外研究の機会を得た。
発達障害を持った子供との関わり	1 件	・発達障害のある子どもさんの、あるお母さんから話を伺ったことがきっかけでした。特別の教育的ニーズへの配慮に関心が集まり始めた頃でした。学校でそのお子さんにまったく支援がなされていないばかりか、対応が不適切でした。軽度の自閉症が障がいの中核でしたが、発達性協調運動障害（粗大運動や手先の微細運動が極端に不器用）もあるため、「縄跳びはできません」、とお母さんは先生に伝えたのに、昼休み毎日縄跳び練習をするようにその子どもさんは言われたそうです。成長を願っての担任の先生のご指導だったと思い

		ますが、学校に行くことを嫌がるようになり、親御さんは大変苦労されました。この障がいは「見た目」では分かりにくいところがあります。そこで、座学だけでなく、学生が自ら実践的にこの障がいを背景とする子どもたちの困り感(ニーズ)について学ぶ機会が必要とその時痛感しました。
研究室の教授の退職	1 件	・教授の退職
合計	44 件	

(※「例」については、回答者の表記のまま掲載している)

さて、これまで述べた「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」は、転機を経験した時期によって回答率に違いがある。表 2-4-2 が示しているとおり、1 年～5 年の間に経験する転機は「教育実践上の経験」が多く、「職務上の役割の変容」は少ないという特徴がある。これに対して、6 年目以降に経験する転機は「職務上の役割の変容」が多い。

表 2-4-2 「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」と転機を経験した時期

	1 年～5 年	6 年～10 年	11 年～	全体
職務上の役割の変容	1 件 (7.1%)	9 件 (50.0%)	5 件 (45.5%)	15 件
教育実践上の経験	9 件 (64.3%)	2 件 (11.1%)	0 件 (0%)	11 件
関わる	4 件 (28.6%)	7 件 (38.9%)	6 件 (54.5%)	17 件
	14 件 (100%)	18 件 (100%)	11 件 (100%)	43 件

※経験年数未記入者 1 名は表から除かれている

転機を経験した回答者には、「変化した結果」についても質問した。ここでは、個人の変化に集中している変化を「個人的変化」、個人の変化を超えて組織に対するものの見方や関わり方に対する変化を「組織的变化」と区分することとした。例えば、前者は「授業改善の努力には、それなりの成果が伴うことが実感できた」、「自身の授業に対するスタンスや教職に関する授業科目の内容を考える上で、重要な知見を得ることが出来た」というものである。これに対して、後者は「初めて、学部の全開設科目の内容を通覧し、どの科目がどのように課程認定に対応しているのか、その仕組みを知ることができた。このような機会がないとその後、教員養成カリキュラムについて考えてゆくようなことはなかったであろう」、「4 年間を通したカリキュラムを見るようになった。育てたい教師像が明確になった。委員会などは"チーム"と言うことを意識して、人集めを行うようになった。同じ仕事をするなら、やる気のある人と一緒に仕事をしたいと思うようになりました」というものである。

この「変化した結果」も、転機を経験した時期によって異なっている。つまり、1 年～5 年の間に経験する転機は「個人的変化」が多く、「組織的变化」は少ないという特徴がある。これに対して、6 年目以降に経験する転機は「組織的变化」が多い。

表 2-4-3 「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」と転機を経験した時期

	1 年～5 年	6 年～10 年	11 年～	全体
個人的変化	9 件 (64.3%)	5 件 (27.8%)	3 件 (27.3%)	17 件
組織的变化	5 件 (35.7%)	13 件 (72.2%)	8 件 (72.7%)	26 件
	14 件 (100%)	18 件 (100%)	11 件 (100%)	43 件

※経験年数未記入者 1 名は表から除かれている

最近の一般の大学教員を対象とした大学教員の資質・能力の獲得に関する研究においては、キャリア・ステージの視点が重視されている³³。個別大学教員を対象とした調査によれば、大学教員はほぼ 38 才、大学教員 8 年目で「一人前」感を獲得することが明らかにされている³⁴。こうしたことから、「入職後、この時期までにどのような訓練機会を提供し、経験を積ませるのが個人・機関にとって重要な課題である」と指摘されている³⁵。

今回の調査からは、入職後から 10 年目までの初期キャリア・ステージが、二つに区分できる可能性を示している。つまり、教員養成担当の大学教員として、教員養成という観点での授業ができるようになることを目指す「初期キャリア・ステージ前期」と、それを基盤としてプロジェクトや委員会の役職を経験することによって、教員養成の仕組みや教員養成系大学・学部でのマネジメントの在り方を経験の中で学習する「初期キャリア・ステージ後期」に区分できる可能性を示している。

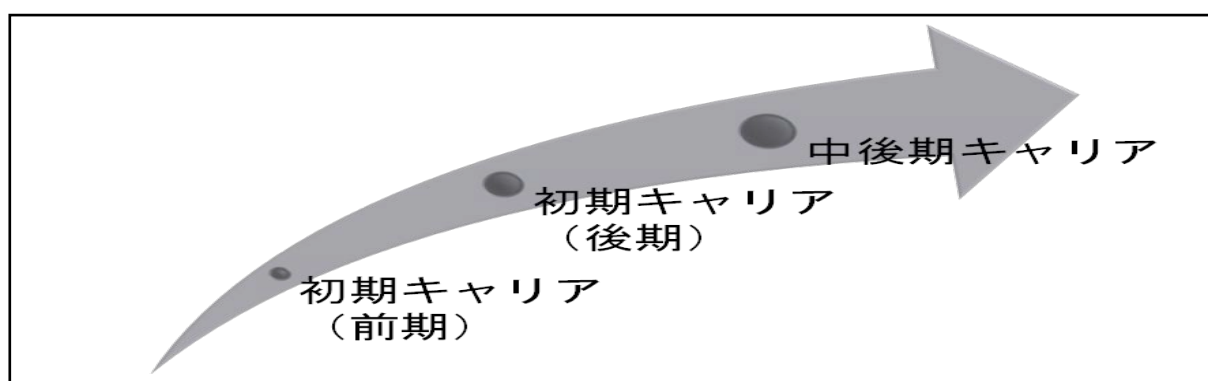
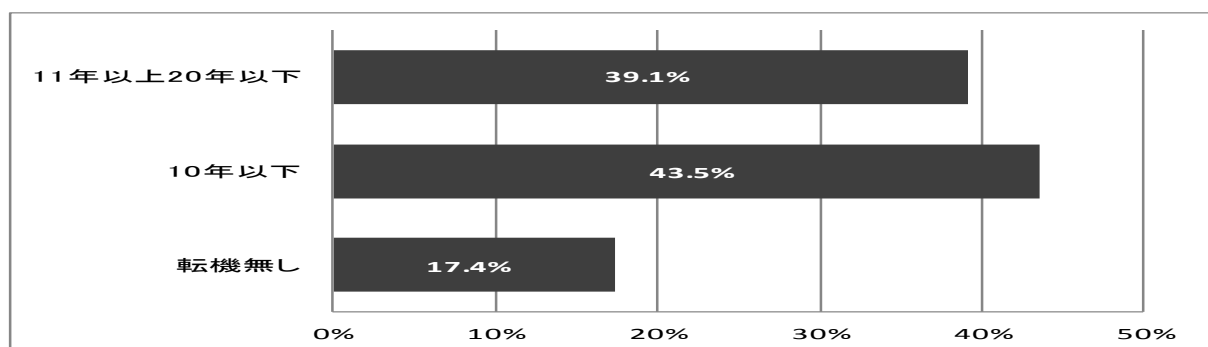


図 2-4-2 教員養成担当の大学教員のキャリア・ステージ

「初期キャリア・ステージ」を終えると、転機を経験しないのだろうか。21 年以上の経験を有する大学教員に限定して分析した。転機は「10 年以下」、「11 年～20 年以下」にほぼ均等に分散している。こうしたことから「初期キャリア・ステージ」を負えても転機は経験し得ると言える。



(回答者=23 人，単数回答)

図 2-4-3 経験年数 21 年以上の教員が転機を経験した時期

³³ 石井美和「大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題」東北大学高等教育開発推進センター紀要 (5)，2010 年，29-42 ページ。

³⁴ 広島大学『広島大学白書④ 新しい大学像を求めて』1999 年

³⁵ 羽田貴史・藤村正司・猪俣歳之・丸山和昭・立石慎治「大学教員の能力像と獲得要因」日本教育社会学会大会発表要旨集録 (63)，2011 年，370-373 ページ。

（５）成長の機会

【質問８】では、「教員養成の優れた取組を行う教員」になる上で、有効であると想定される30項目の「機会」についてどの程度有益であったかを尋ねた。「1：全く有益でなかった」、「2：余り有益でなかった」、「3：どちらともいえない」、「4：少し有益であった」、「5：とても有益であった」の5件法を用いて質問を行った。

「とても有意義であった」という回答率が高い順に並べたのが図2-5-1である。「学外のFD研修」、「教員養成課程の仕組み等に関する研修」、「公開授業」、「学内のFD研修」、「授業評価」などのフォーマルな成長の機会よりも、「現職教員との交流」、「自らの意思による試行と実践」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「共同での授業、プログラムづくり」などの日常的でミクロなレベルでの相互作用の機会での成長してきたと理解していることがわかる。

フォーマルな成長の機会であるFD活動の機会が大学教育の資質・能力の形成にとって有効性を感じられていないという今回の調査結果は、一般の大学教員を対象とした調査結果とも符合する³⁶。また、英国における教員養成担当の大学教員向けの研修について言及した調査でも、「新任の教師教育担当者の多くは、意味ある学びは教科や学年のチームの中で起こり、経験に基づく学びであると認識している。学習は主として非公式であり、共同的なサポートが高く評価されている。しかし、同時に学びは仕事上の困難に向き合う中で偶然に、また危機的局面の中で学ぶことが多いとされる」³⁷と同じ傾向にあることが指摘されている。

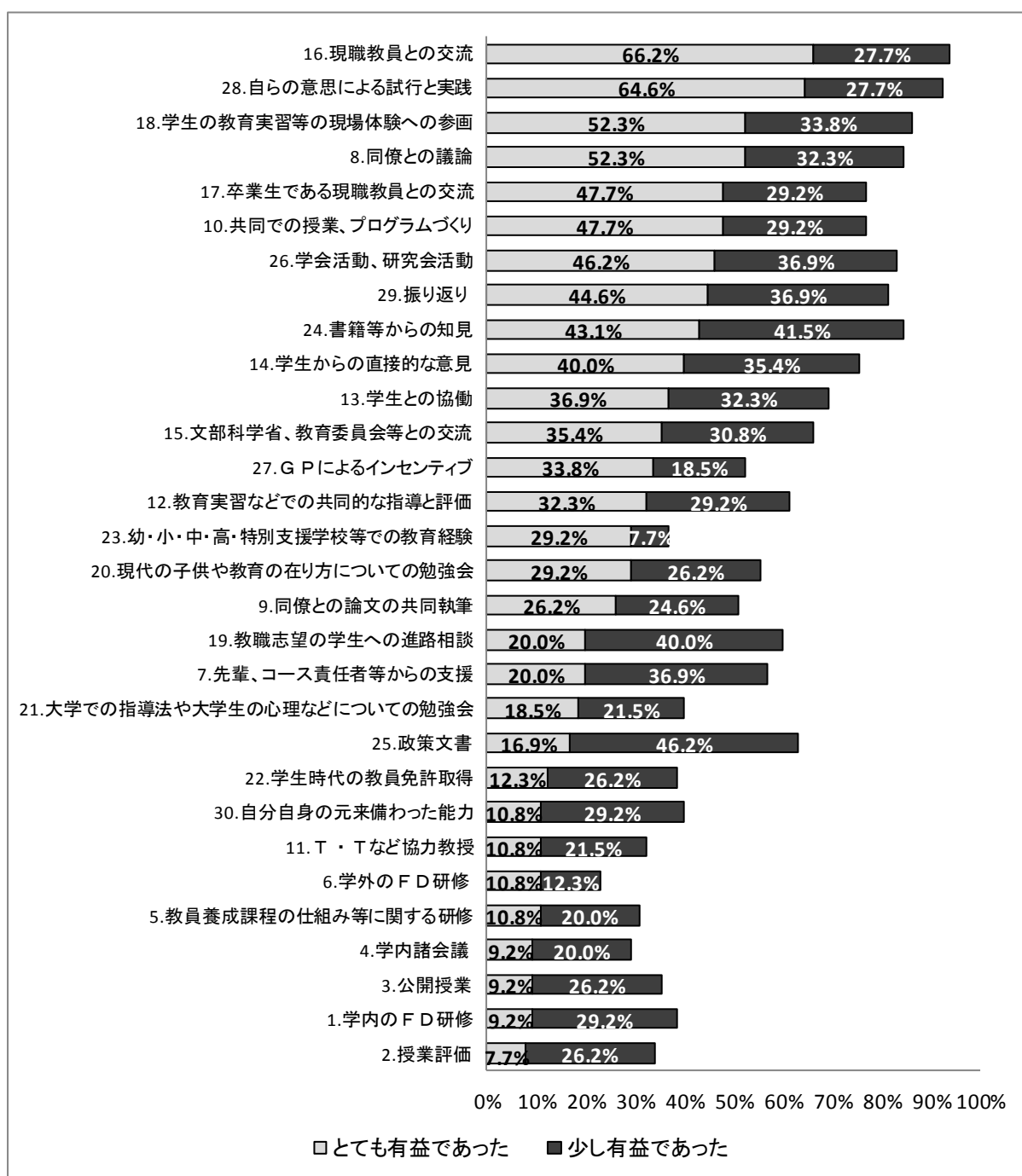
また、国立教員養成系大学・学部を中心として大学に対して聴き取り調査を行った結果として、いまだ各大学において教員養成担当の大学教員を育成する仕組みは十分に構築されていないが、実質的に仕事を通じて育成を支援する仕組みが多数散在していることも明らかとなっている³⁸。

さて、最も、指摘率が高いのが「現職教員との交流」であり、「とても有益であった」「少し有益であった」を合わせると93.9%にも達している。これまで述べたように、教員養成担当の大学教員は、現在の学校現場の状況や近未来のあるべき姿を知っていなければ、学生がやがて学校教員になることを想定した授業を展開することができない。こうしたことから、教員養成担当の大学教員の成長にとって、「現職教員との交流」は極めて重要な位置にあると考えられる。

³⁶ 羽田貴史・北原良夫・猪俣歳之・石井美和「研究大学における大学院教員の能力開発の課題－2008年東北大学教員調査の結果－」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第4号，2009年。

³⁷ 藤原文雄「大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援－英国エクセター大学の事例を素材として－」『国立教育政策研究所紀要』第141号，2012年，164-165ページ。

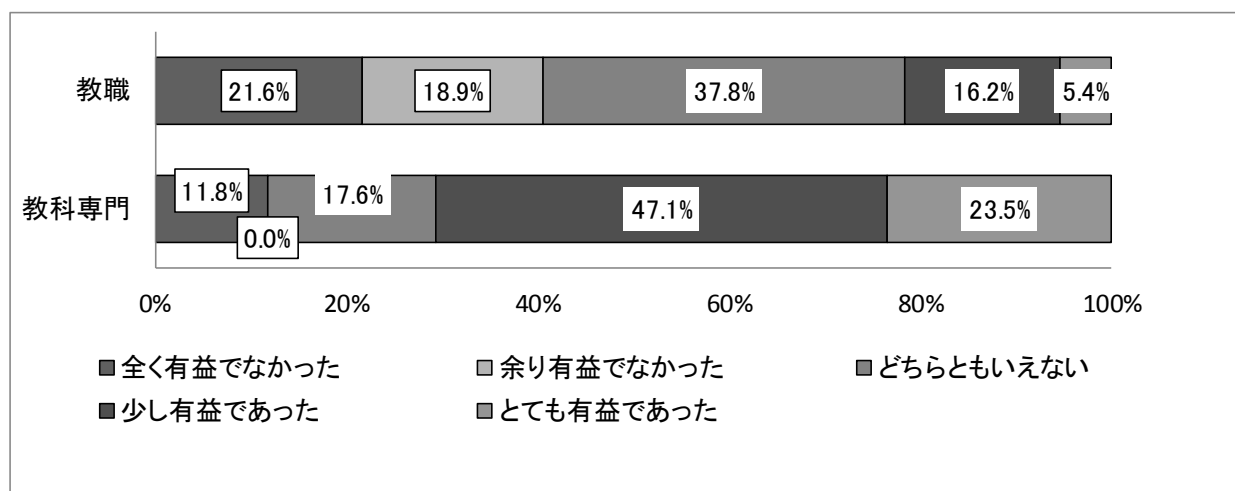
³⁸ 藤原文雄「組織的FD・SDの実施」『教員養成の改善に関する調査結果（教員養成改善班）』2013年，39-41ページ。



(回答者=65人, 単一回答)

図2-5-1 教員養成担当の大学教員の成長の機会

もっとも、FD 活動の機会が全ての教員養成担当の大学教員にとって有効でないわけではない。全回答者 65 人のうち、教職が専門の大学教員と教科内容が専門の大学教員だけ抽出し、30 項目の「機会」それぞれについてクロス集計を行った。有意な差が出たのが学内の FD 活動であった。



(教職=37 人[一人無回答]，教科専門 17 人)

図 2-5-2 教職・教科専門と学内の FD 活動

図 2-5-2 のとおり，教科専門の大学教員の方が，教職の大学教員よりも，学内の FD 活動が有益であったと感じている率が高い。教科専門の大学教員は，「少し有効であった」，「とても有益であった」と合わせると 7 割が有効性を感じている。(P 値=0.01)

なお，「T・T などの協力教授」に関しては，女性の方が「有効であった」と回答する傾向 (P 値=0.04848) にある。また，学校教員として教えた経験がある大学教員の方が「学生との協働」が「有効であった」と回答する傾向 (P 値=0.04882) が強い。

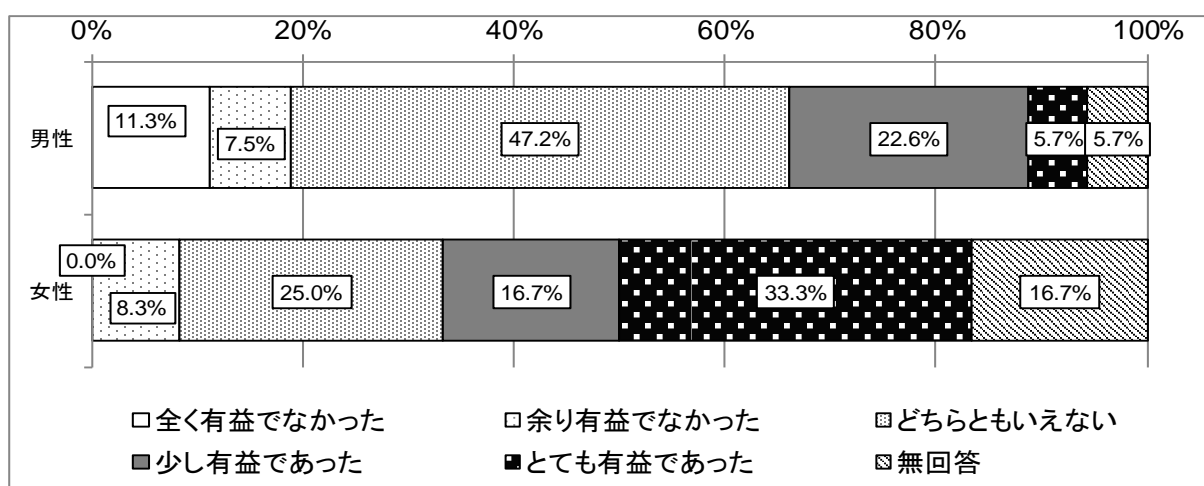


図 2-5-3 性別と T・T など協力教授

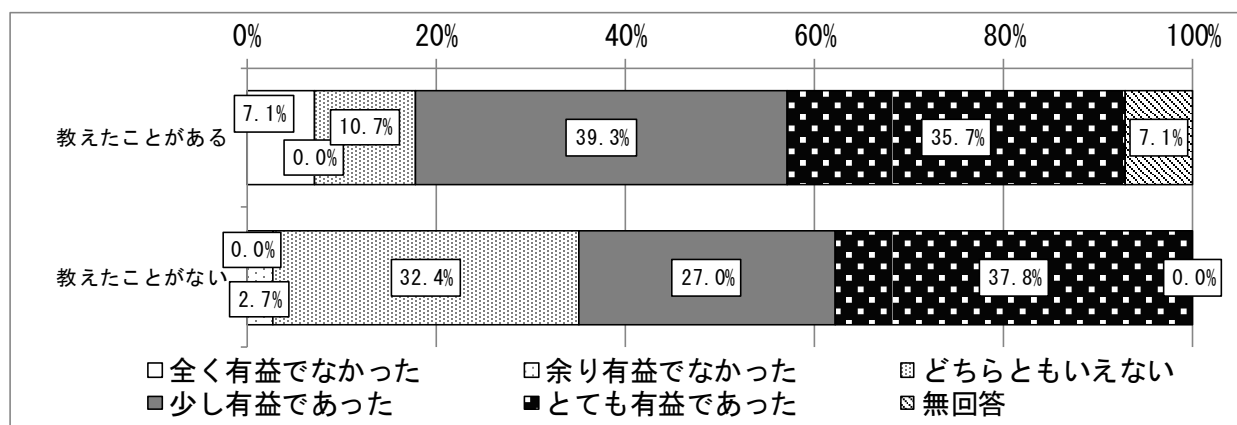


図 2－5－4 学校教員として教えたことの有無と学生との協働

続いて、【質問 8】で掲示した項目以外で、有益であったことについて自由記述を求めた。

<地域連携>

「県内外の小中学校教育現場等に、年間 10 回程度、校内研修等の指導・助言に当たっている」、「現場教員が、特に教材研究に苦勞している単元を対象とした出前授業の計画と実施」、「県教育委員会の学力向上委員会や幼・小連携プログラムに参画してきました。こうした仕事に関わらせていただいたことが、教育理解、教員養成のための授業改革に役立ちました」など地域貢献の諸活動が有益であったと指摘されている。

<管理運営の役職>

また、プロジェクトのリーダーなどの役職が資質・能力の向上にとって有益であるという指摘がなされた。「学部内での仕事（委員会・改革のためのワーキンググループ・管理的な仕事等）」、「学部運営上の役職（委員会・WG の長など）」「置審・課程認定の責任者として文部科学省との交渉をしたこと教育委員会との連携に携わったこと。GP の申請・遂行に携わったこと。学内 COE のリーダーとして、領域を超えたプロジェクトを創出したこと」「学部 DP、大学『教職課程の DP』、教員養成カリキュラムのカリキュラム・マップの作成」などの指摘がなされた。

<研究・学識>

さらに、研究活動が教員養成担当の大学教員の資質・能力獲得にとって重要であったという指摘もあった。例えば、「国際的な研究活動への参加（海外の研究者との交流。海外での学会・研修への参加）」、「他の教育研究者との交流。とくに、学習心理学や教育方法学など、最近、様々な異学会への出席が知見を広めている」、「優れた教育者について学んだり研究したことが、教育者としての自分自身のあり方を見直すためには大変有益でした」、「小中学校の授業参観や附属学校の研究会」、「現場の教員との交流に含まれるかもしれないが、民間の研究会で現場の教員たちとの共同のテーマや課題について研究会や学習会を行ったこと」という指摘である。

<教員養成教育の視察>

このほかに、「海外での教員養成機関の視察（現在の日本の教員養成改革の方向性を国際的な動向の中に位置づけ評価することができた）」、「教員養成に関する実地調査、教員養成に関する研究

発表やシンポジウム」など教員養成の取組の調査や視察などが有益であったという指摘もなされた。こうした教員養成担当の大学教員相互のネットワークが有効なのだろう。

＜振り返りのツールの工夫＞

また、教員養成の取組の省察の仕組みとして、「教職大学院の授業における毎時間の自己評価 OPP」,「ティーチング・ポートフォリオ（NIAD 方式）の作成と作成後のメンター経験」なども指摘された。

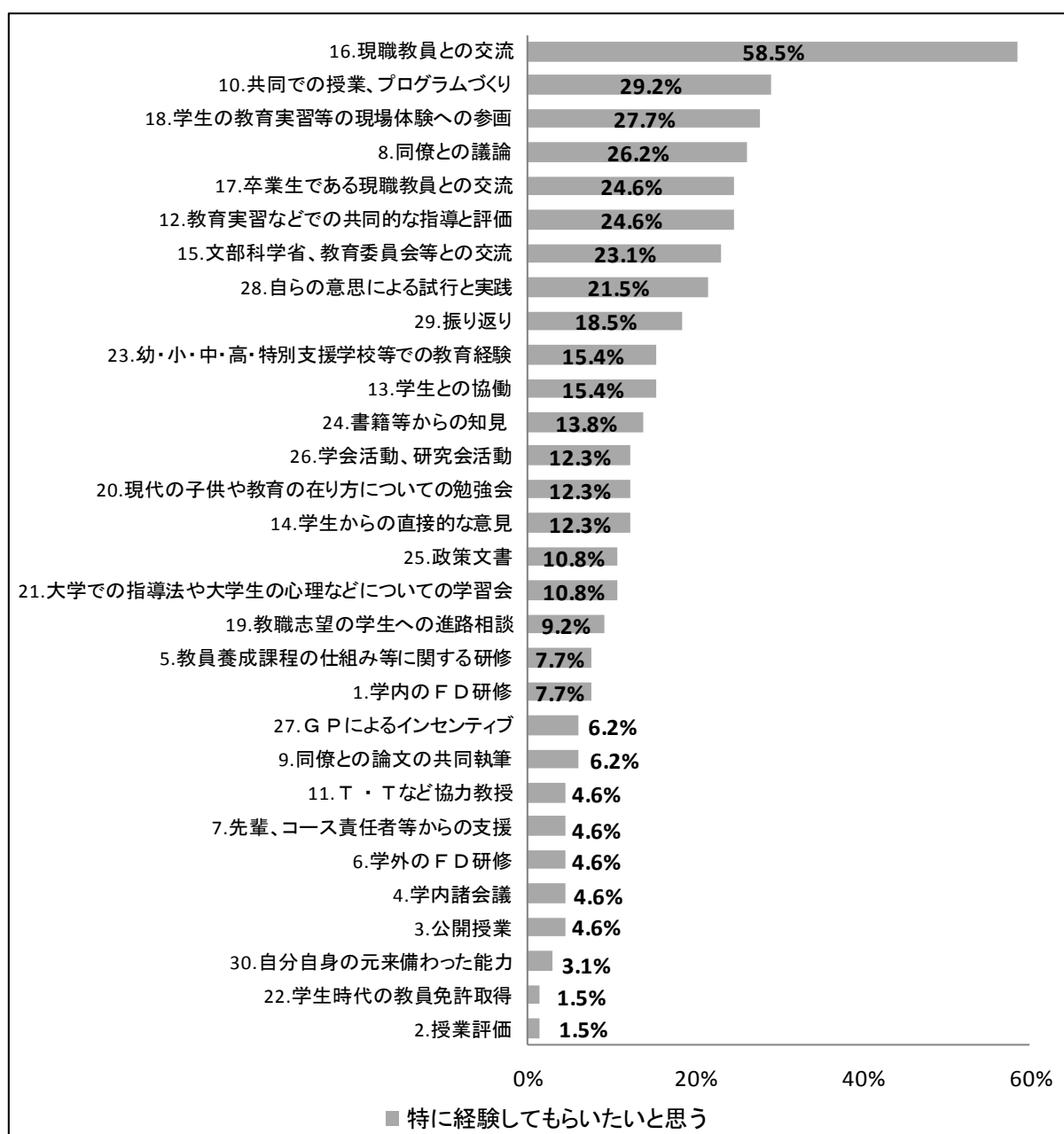
教員養成担当の大学教員の役割は、教育、研究、管理運営、地域連携など多様であり、このことから教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力は複合的である。以上の役割を一人の大学教員が担当する上では少なくとも時間配分上の課題に直面する。このため、教育、研究、管理運営、地域連携との関係は対立するものとして把握されてきた。しかし、最近の研究では、研究能力が教員能力と関わりを持つなど、相互の関連性に注目されるようになっている³⁹。

この調査での記述内容でも、教員養成担当の大学教員に求められる多様な役割の遂行が相互に資質・能力の形成に寄与し合っている可能性がうかがえる。

また、今後の教員養成の在り方を前提として、特に「教員養成担当の大学教員」に経験してもらいたい機会を浮き彫りにするために、「今後特に経験してもらいたい機会」を複数回答可で質問した。

回答率が高い順に並べたのが図 2-5-5 である。ここでも、最も指摘率が高いのが「現職教員との交流」である。このほか、「共同での授業、プログラムづくり」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「教育実習などでの共同的な指導と評価」、「文部科学省、教育委員会等との交流」の指摘率が高い。

³⁹ 羽田貴史「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』第 11 号、2011 年。



(回答者=65人, 複数回答)

図2-5-5 教員養成担当の大学教員に今後特に経験してもらいたい機会

学校教員の経験の有無で、教員養成担当の大学教員に今後特に経験してもらいたい機会についての考え方が異なるのは、「23. 幼・小・中・高・特別支援学校等での教育経験」のみである。学校教員として教えた経験がある大学教員の方が「今後特に経験してもらいたい」と回答する傾向(P 値=0.002)が強い。学校教員として教えた経験がある大学教員28人中9名が、教えた経験がない大学教員は37人中一人が「今後特に経験してもらいたい」と回答している。「実務系教員」6人中5名が「今後特に経験してもらいたい」と回答している。

しかし、学校教員として教えた経験がある大学教員の場合でも、「今後特に経験してもらいたい」という指摘率は3割程度にとどまっている。

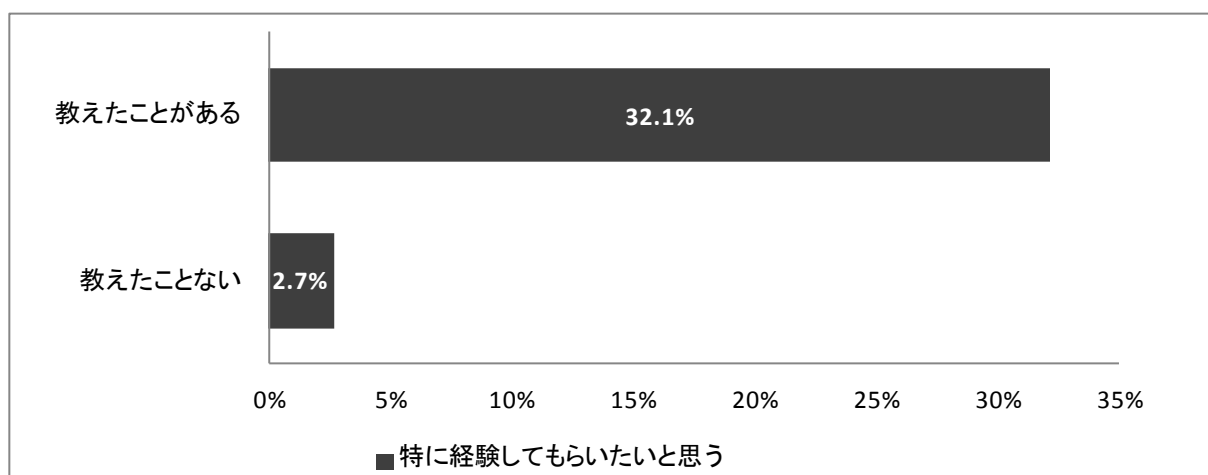
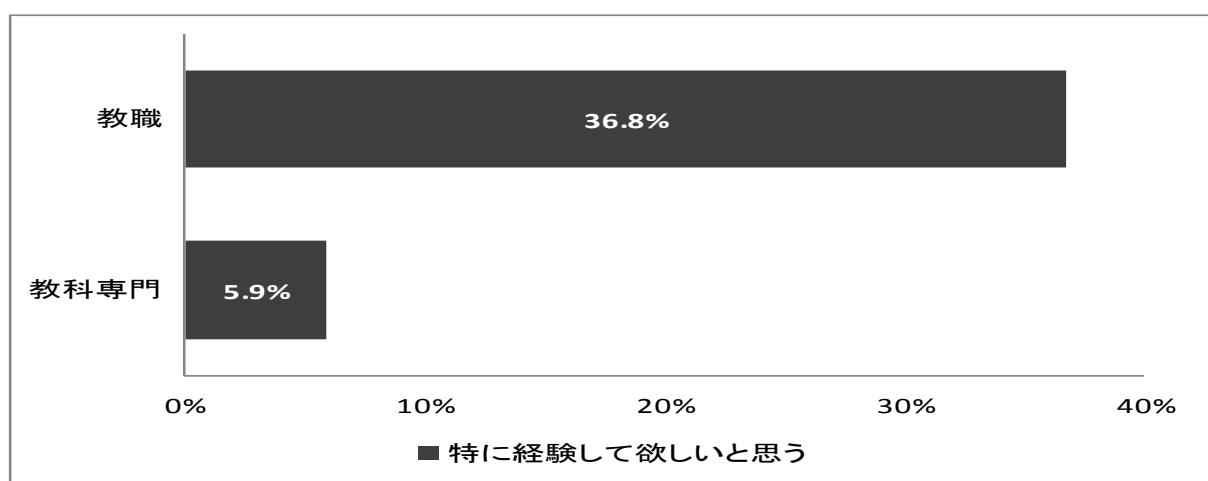


図 2－5－6 幼・小・中・高・特別支援学校等での教育経験の必要性

教科専門か教職専門という違いで、教員養成担当の大学教員に今後特に経験してもらいたい機会についての考え方が異なるのは、「8. 同僚との議論」のみである。教職専門の方が「今後特に経験してもらいたい」と回答する傾向（P 値＝0.022）が強い。



（教職＝38 人，教科専門 17 人）

図 2－5－7 同僚との議論の必要性

3. 望ましいFDプログラム

【質問9】で、これからの「教員養成担当の大学教員」にとって、どのようなFDプログラムが望ましいと思うかという質問を行った。FDとは何かということを巡ってはこれまで多くの議論がなされてきた。また、教育政策上もFD概念は変化してきている。2008年に中教審から出された答申『学士課程教育の構築に向けて』においては、大学教員の職能開発を重視する方向が打ち出されており、FD概念が変化している。そこでは「FDを単なる授業改善のための研修として狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目的とした、教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当である」と述べられている。今後のFD活動の展開を考える上では、新しい大学教育像に基づき、授業改善のための研修に限定されない幅広い範囲の意図的な活動が必要であることが指摘されている⁴⁰。

以下で研究するFD活動とは、以上のような幅広い範囲の意図的な活動のことを想定している。以下では、特徴的な意見を記述することとする。今後のFDプログラム開発のための基礎資料として、自由記述は全て巻末に掲載している。

また、以下に記述した特徴的な意見は、「教育養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム」「協働性を高めるプログラム」「『学習』に対する新しく深い知見を高めるプログラム」「学校現場を理解するプログラム」「教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム」の五つのカテゴリーに分類できる。これらは、教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル（図1-1-3：36ページ）に対応していると考えられる。

教員養成を担当する大学教員は、大学教員間での協働性、同僚性を高める中で、教員養成担当者としての自覚も高まり、自らの立ち位置を理解する。「学習」に対する新しく深い知見を高める。教員や教員集団によってデザインされる教員養成プログラムにおける学習支援では、教育実践と授業との関連や教育実習と授業との関連を意識し、絶えず学校現場を理解するとともに、学生の学びに視点を置くことが求められている。このような教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力の獲得を意図したFDプログラム開発が求められる。

<教員養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム>

こうした多様性や異質性を前提として、教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムの必要性も多く指摘されている。例えば「自分が担当している科目が、教員養成のどの部分を担っているのか、免許法や、学部カリキュラム全体の中での、自分の役割や位置付けを理解させる、認識させるようなFDが必要だと思います。自分の授業を“点”でしかとらえていないので、養成プログラム全体の中での位置付けを知らせたいと思います」、「教員養成は大学が組織としてあたるのに対して、各教員がこれにどうコミットするかは多様であって良いと思うので、教員レベルでは、自身の貢献の仕方を授業内容や方法の特色、関わる教員養成に生かせる資質等の点から明示し、それに基づく達成目標と評価基準を設定して、学期ごとに評価を行う。一方、組織としては、カリキュラムポリシーや、カリキュラムマップとの関連で、各教員のコミットメント全体によって実現される養成機能を明確化する。換言すれば、各教

⁴⁰ 川島啓二「大学教育の革新とFDの新展開」『国立教育政策研究所紀要』第139号、2010年、16ページを参照。

員が、自分はこういう点で役に立つ、あるいは必要である、ということ（担当科目が何であるかは別に）明確に持ち、指導に当たるような仕組みを考えています」、「研究の成果を共有したり、研究の成果を教員養成とどのように関連付けるかという議論を行うFDが必要だと思う」という内容である。

＜協働性を高めるプログラム＞

全体を通して、教員養成担当の大学教員間や、教員と学生、教育委員会、学校等の協働を促進するプログラム、あるいは、プログラム自体が多様な教職員が学び合う協働のプロセスとなるべきであるという主張が多い。例えば「教員養成学部には、教育学系の教員、教科専門系の教員、教育現場出身の教員等、さまざまな背景をもった大学教員が混在しています。そのため、教育課程の改善に関する議論をするときにも、議論の前提となる『常識』が共有されないことが多く、そのことが改善・改革の妨げとなっている場面が多いように思われます。具体的な方策は思いつかないのですが、これからの教員養成学部では、教員同士の「同僚性」を高めることは非常に重要なことであり、そのためのFDプログラムが必要であると感じています」という主張である。多様性や異質性を前提として、学び合い、協働性を高めていくことが教育学部では特に必要であると認識されている。

＜「学習」に対する新しく深い知見を高めるプログラム＞

既に述べたように、今後の教員養成担当の大学教員には、「学習」に対する新しく深い知見が必要である。例えば、「学内のFD研修会は、専門性が多様な方が多く集まるので、なかなか内容を深めることが難しいと思いますし、座学では意欲も上がらないのは、児童・生徒と同じです。アクティブラーニングを体験してみるワークショップなどを増やしていくと良いかもしれません。また、「新しい学び」という考え方に代表されるように、教育のパラダイムもだいぶ変わってきています。せっかく実習で、協調的な学びなどに力を入れても、大学教育の多くが、従来のままでは、効果があがりませんし、教員養成担当の教員こそ、アクティブラーニング的な要素を積極的に採り入れるべきだと思います。単発の勉強会だけではなく、それをどう進めていくのかを授業公開とセットで検討会をやるといいかもしれません。学校現場では、校内研（校内研修・研究のこと：加筆）などがあるわけですから、テーマを決めて大学でもきちんとやったらどうでしょう」という指摘がなされた。

＜学校現場を理解するプログラム＞

この教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムと関連して、「大学教員自身が教職の面白さをわかり、学校に興味をもつようなプログラム」や「教員養成担当の大学教員が必ずしも当該教科の教員免許を保有していなかったり、教職経験がなかったりする場合が多いので、小中学校の授業参観の機会を設けたり、場合によっては大学教員がゲストティーチャー的な立場で当該教科を直接小中学生に指導する機会を与えるようなFDプログラムが望ましい」、「学校教育現場との連携に関わっている大学教員による事例紹介」というような学校現場を知り、関わり方を学習する内容も必要性を認知されている。

＜教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム＞

また、教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についての研修の指摘も多い。「普段実施している授業の内容について発表し合い、教員養成担当の大学の授業という観点から

協議し、学び合うようなプログラム、教員養成担当の他大学との間で交流を密にし、相互の授業担当体制や取り組みを情報交換し、学び合うようなプログラム」、「学生の良さや個性、得意分野を伸ばすためにも、学生自身の取り組みを認め、肯定的に分析・評価し、的確な指導・助言に繋げるメンタリングやスーパーヴァイズの資質能力形成が必要だと思う」「中教審の議論等で、学生の教育実習に大学（の教員）が積極的に参画することが求められているが、なかなか実効性のある方策が見出せない。こうした内容のFDプログラムが必要なのではないか」という内容である。

以上のように、教員養成担当の大学教員が身につけるべき資質・能力について言及した指摘とともに、以下のようにFDプログラムの方法についての指摘もなされた。既に述べたように、教員養成担当の大学教員は、日々の仕事を通じて成長している。こうした日常の仕事と連結した「教育実践の中に埋め込まれたFD」⁴¹プログラムが適切であるという指摘がなされた。

「単発でイベント的なFDではなく、日々の教育活動に埋め込まれたFDプログラム、そして学生の学習を互いに共有していくようなFDプログラムが望ましいと思う。たとえば、レポート発表会を定期的に設定し、複数の科目や学年をまたいで行い、複数の教員が聞き手になるといったプログラム。というのも、教育課程の質が高まっていくためには、教え方ではなく、教えている内容や学生が学んでいる内容を教員が互いに知ることがまず必要だと思うからである。それが自分の授業やコース等のカリキュラムへの強力なフィードバックになる。もちろん、近い教員だけでなく、学科、学部、大学をまたいで共有する機会を設定していくことも必要だと思う。上記のFDプログラムを実現していく過程で、学習観の転換が促されたり、『大学教員も学び続けなければならない』という自覚が生まれたりするように思う」、「実践的なFDプログラムが望ましい。本学部が取り組んでいる臨床教育実習では、まさに大学教員の共同的な実習指導と評価が実現されていると思います。この実習では、実習対象の子どもたちを4名ほど選び、その1名毎に大学院生・学生5名程度で1つの実習チームを作り（全部で4チーム程度）、そして、1名程度の大学教員が1つのチームを担当しています。実習を通しての、子どもたちや実習生の成長について教員同士話し合っています。実習の進め方、学生に是非学んでほしいこと、気づいてほしいことなどを議論しています」というものである。

以上のような、FDプログラムの開発と実施を行う上では、①新しい大学教育像に基づくとともに、②教員養成担当の大学教員の固有の資質・能力に基づくことが強く求められている⁴²。

終わりに－教員養成分野担当のFDerの配置が持つ可能性－

本調査研究では、大学教育改革と教員養成改革という二つの流れによって、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上が強く求められているということ、そして職能開発を組織的に進

⁴¹ この言葉は、松下佳代「課題研究『FDのダイナミックス』の方法と展望」『大学教育学会誌』29(1), 76-80 ページで使われたものである。

⁴² 教員養成系大学・学部における固有のFD活動の在り方模索の動きの一つとして、平成23年度の群馬大学教育学部教員養成FDセンターの設置がある。このセンターは、教育学部教員の資質能力の向上と組織成長のための企画・開発・援助を行うことを目的としているが、特に新任教員に対しては、本学の教員養成の特長や学校現場の現状を速やかに理解してもらい、学生の教育や学校現場が抱える課題の解決について、附属学校園を主なフィールドとして考える機会を数多く提供しているのが特徴である。詳細は群馬大学教育学部教員養成FDセンター運営委員会『平成23年度群馬大学教育学部教員養成FDセンター推進プロジェクト報告書』, 2012年3月を参照。

める FD 活動の実効化が求められているという仮説からスタートした。

その前提に立って、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力は具体的にどのようなものか、また、現実にはどのように資質・能力が形成されているのか、などについての知見を得ることを目的に調査を行った。その結果、一般の大学教員と比べて「教員養成担当者としての自覚」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」などの教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力が想定されることが明らかになった。また、現在の教員養成担当の大学教員の資質・能力の形成の現状の一端も明らかとなった。

現時点では、いまだ、教員養成担当の大学教員にとって FD 研修は成長の機会として必ずしも有効であるとは認識されていない (51 ページ参照)。しかし、教員養成担当の大学教員の資質・能力やその形成の在り方に固有性があるという事実は、教員養成担当の大学教員向けの固有の FD の在り方があるということ、それを推進する教員養成分野担当の FD 担当者 (ファカルティー・ディベロッパー [FDer]) に固有の専門性が成立し得る余地を指し示している。本研究では、教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力のモデルに基づいて、五つのプログラムが有効性を持つ可能性が高いことを指摘した。

最後となるが、教員養成の質の向上にとって、教員養成担当の大学教員の資質・能力を高めるという方策だけが全てではない。例えば、国レベルで教員養成カリキュラムの基準を明確化し、教えやすいテキスト・教材を開発して授業で活用すれば、教員養成の質は向上する。つまり、教員養成担当の大学教員の資質・能力の向上という方策は他の方策に代替可能なのである。この代替可能性を前提として、教員養成担当の大学教員の資質・能力を高めるという方策の意義と課題について考えることが求められる。例えば、過度に教員養成担当の大学教員の資質・能力の期待水準を高めれば、教員養成担当の大学教員のリクルートに支障が生じることも考えられる。教員養成の質の向上のための方策の全体像の中で、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上は検討されることが必要であり、本プロジェクトでは、①「教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班 (教員養成カリキュラム班とし、コア・カリチームと方法改善チームで構成) による教員養成カリキュラムの開発研究も進めている。

(○藤原文雄, 川島啓二, 銀島文, 今村聡子, 山中秀幸, 根岸千悠, 鈴木瞬)

調査票

平成24年11月29日

国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
工 藤 文 三（公印省略）

「教員養成において優れた取組をしている大学教員に関する調査」について（依頼）

平素は当研究所の活動に御理解と御協力を賜り、誠にありがとうございます。

さて、本年8月に、中央教育審議会の教員養成特別部会による答申が出されましたが、生涯を通じて学び続けることのできる能力の育成を目指す今次の教員養成改革も、今後はそれをどのように実行していくのか、各教員養成系学部等における具体的な方策が求められる段階に至るものと思われます。その際、各教員養成系学部等における、教育改善の実態とそれを担う大学教員の能力開発がどのように推進されているのかが問われることにもなるでしょう。

国立教育政策研究所におきましても、昨年度よりプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（研究代表者：工藤文三 初等中等教育研究部長）を実施し、今後求められる教員養成の在り方につきまして、包括的な状況、カリキュラムの在り方や優れた取組等に関し、調査研究を進めてまいりました。さらに、教員養成教育におけるFDの実態や大学教員の職能開発の課題を明らかにすべく、本年度から新たに「教員養成FD班」を設け、調査研究に取り掛かることと致しました。

その一つとして、このたび「教員養成において優れた取組をしている大学教員に関する調査」を実施することと致しました。この調査は、教員養成において優れた取組をされておられる方に共通する能力や、成長の機会を調査することにより、大学教員の職能開発の課題を明らかにすることをねらいとしています。

このたび、貴職が教員養成において優れた取組をされておられることを大学・学部の方から紹介いただきました。貴職の教員養成における優れた取組に関する大学・学部の方からの御紹介いただいた内容につきましては別途郵送にてお送りいたします。

この調査の結果は本年度の末までに集約する予定です。別添の「回答に当たって」を御参照いただき、質問項目にもれなく御回答の上、**12月28日（金）**までに御返送を賜りますようお願い申し上げます。調査結果につきましては、貴大学・貴学部を始め、関係諸機関が有効に活用できるよう努力してまいりたいと存じておりますので、何とぞ本調査の趣旨を御理解いただき、御協力を賜りますようお願い申し上げます。

**** 本件に関するお問合せ ****

〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

国立教育政策研究所 初等中等教育研究部

総括研究官 藤原文雄

Tel: 03-6733-0000（直通）

E-mail: 0000@nier.go.jp

御回答に当たって

◎回答方法：回答に際しては以下①～④のいずれかの方法をお願いいたします。回答がしやすいように回答用紙を御用意しておりますが、パソコンのバージョン等の関係でそれらが使用できない場合にはお手数ながら、調査票を御利用ください。

- ①回答用紙（ワード版）に御入力の上、メールに添付して送信
- ②回答用紙（エクセル版）に御入力の上、メールに添付して送信
- ③調査票に御記入の上、メールに添付して送信
- ④調査票に御記入の上、郵送にて返信

※メールにて御返信いただく場合には、〇〇〇〇@nier.go.jp までお送りください。

※③の方法で御回答いただく場合には、五つの選択肢から一つを選ぶ設問については、オブジェクト機能による○印ではなく、選択しない番号を消去して御回答ください。

◎回答期限：12月28日（金）まで（必着）

◎調査結果の公表について

調査結果は本研究の報告書（国立教育政策研究所のウェブサイトにも掲載）において公表します。なお、本調査結果の分析・公表に際しては、個人名の公表は致しません。また自由記述を引用する際には「……（40才代，男性，教科専門）」といった表記とさせていただきます。

＊＊ 本件に関するお問合せ ＊＊

〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

国立教育政策研究所 初等中等教育研究部

総括研究官 藤原文雄

Tel: 03-6733-〇〇〇〇(直通)

E-mail: 〇〇〇〇@nier.go.jp

教員養成において優れた取組をしている大学教員に関する調査

本調査は、教育養成系大学・学部において教員養成の優れた取組をされておられる方をお願いしています。この調査は、教員養成において優れた取組をされておられる方に共通する能力や、成長の機会を調査することにより、大学教員の職能開発の課題を明らかにすることをねらいとしています。

このたび、貴職が教員養成の優れた取組をされておられることを大学・学部の責任者の方から紹介いただきました。是非とも調査に御協力いただけますようお願い申し上げます。

御回答に際しては、「教員養成において優れた取組をしている大学教員に関する調査(依頼文)」を御参照の上、御回答くださいますようお願い申し上げます。

調査結果につきましては、貴大学・貴学部を始め、関係諸機関が有効に活用できるよう努力してまいりたいと存じておりますので、何とぞ本調査の趣旨を御理解いただき、御協力を賜りますよう重ねてお願い申し上げます。

国立教育政策研究所

教員養成等の調査研究プロジェクト

研究代表者 工藤 文三 初等中等教育研究部長

〒100-8951

東京都千代田区霞が関3-2-2

電話 03-6733-〇〇〇〇（担当）藤原 文雄

【質問1】 はじめに、あなたについてお尋ねします。

(1) あなたは、以下の分類の授業を担当していますか。担当している授業全てに○をつけてください。

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. 教科に関する科目 | 2. 養護に関する科目 |
| 3. 栄養に係る教育に関する科目 | 4. 教科又は教職に関する科目 |
| 5. 養護又は教職に関する科目 | 6. 教職に関する科目 |
| 7. 特別支援教育に関する科目 | |

(2) あなたは、上記の分類のうち、どれが最も専門ですか。番号でお答えください。

番号_____

(3) あなたの教員養成教育に携わっている経験年数(通算)は何年ですか。

のべ_____年 その内非常勤のみ_____年

(4) あなたの年齢と性別を教えてください。

年齢_____才 性別 1. 男性 2. 女性

(5) あなたは、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等の免許を一つでも有していますか。当てはまるものに○をつけてください。

1. はい 2. いいえ

(6) あなたは、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等で教員として教えたことはありますか。当てはまるものに○をつけてください。

1. はい 2. いいえ



「1. はい」と答えた方のみにお尋ねします。

(6-2) 勤務した校種に○をつけてください。また、経験年数(通算)は何年ですか。

幼稚園 ・ 小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 ・ 特別支援学校

のべ_____年 その内非常勤のみ_____年

【質問2】 学部長様よりあなたの優れた教員養成の取組の概要についてお知らせいただきました。内容は同封の資料を御覧ください。

その具体的な内容を御自身の言葉で改めて教えてください。

【質問3】 【質問2】で回答いただいた優れた教員養成の取組を行うために、必要とされた特性・知識についてお尋ねします。

あなたが、上記の優れた教員養成の取組を行う上で、それが成功したのは自分がどのような特性・知識等を持っていたからだと思われますか。(例：教員養成のビジョンを念頭に置きながら仕事を進めてきたから。課程認定についての知識を活用できたから)

【質問4】 「教員養成担当の大学教員」に対して、求められる能力とはどのようなものだとお考えですか。

(1) 下記の項目について、「1：全く必要でない」－「2：余り必要でない」－「3：どちらともいえない」－「4：少し必要である」－「5：とても必要である」のうち、当てはまるものに一つだけ○をつけてください。

- | | |
|--------------------------------|-----------|
| 1. 授業のデザイン | 1－2－3－4－5 |
| 2. 教科，コース等プログラムのデザイン | 1－2－3－4－5 |
| 3. 教職課程プログラムのデザイン | 1－2－3－4－5 |
| 4. 実践と理論の往還型のプログラムのデザイン | 1－2－3－4－5 |
| 5. 学生への評価とフィードバック | 1－2－3－4－5 |
| 6. 学生参加型授業を展開するスキル | 1－2－3－4－5 |
| 7. 「新しい学び」に対応する教育の企画と実施 | 1－2－3－4－5 |
| 8. 「学習」に対する新しく深い知見 | 1－2－3－4－5 |
| 9. 学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施 | 1－2－3－4－5 |
| 10. 教育実習など体験と関連づけた授業の実施 | 1－2－3－4－5 |
| 11. 研究知に基づいた授業の実施 | 1－2－3－4－5 |
| 12. I T機器の活用 | 1－2－3－4－5 |
| 13. W E Bを使った学習のデザインとスキル | 1－2－3－4－5 |
| 14. 学生とのコミュニケーション | 1－2－3－4－5 |
| 15. 教育委員会や学校とのコミュニケーション | 1－2－3－4－5 |
| 16. 同僚とのコミュニケーション | 1－2－3－4－5 |
| 17. 学内の管理運営業務の遂行 | 1－2－3－4－5 |
| 18. 大学コミュニティへの参画と関与 | 1－2－3－4－5 |
| 19. 自らのキャリアデザイン | 1－2－3－4－5 |
| 20. 授業やカリキュラムの改善 | 1－2－3－4－5 |
| 21. 教員養成担当者としての自覚 | 1－2－3－4－5 |
| 22. 教員を目指す学生にとってのモデル | 1－2－3－4－5 |
| 23. 学生同士が教え・学びあう仕組みづくり | 1－2－3－4－5 |

(2) このほかに、必要だと考えるものをお教えてください。

(3) 上記の項目の中で、今後、特に求められると考えられるものの番号を幾つでも御記入ください。

【質問5】 あなたが「教員養成担当の大学教員」として仕事に実際に就いた直後から5年間ぐ
らいの間に予想外であったこと、予想以上であったことのうちで、もっとも印象的
だったことについて御記入ください。

【質問6】 あなたは「教員養成担当の大学教員」という仕事について、考え方や取組の在り方
が大きく変わった時期がありますか。当てはまるものに一つだけ○をつけてくださ
い。

1. はい ➡ 「1. はい」と答えられた方は【質問7】に進んでください。
2. いいえ ➡ 「2. いいえ」と答えられた方は【質問8】に進んでください。

【質問7】 【質問6】で「1. はい」と答えられた方にお尋ねします。あなたの考え方や取組
の在り方は、いつ頃、どのように大きく変わりましたか。複数ある方は最も大きく
変化した時期についてお答えください。

(1) (最も)大きく変化した時期 ➡ 経験年数_____年目頃

(2) 変化した転機はどのようなものでしたか。

(3) 変化した結果はどのようなものでしたか。

【質問 8】 あなたが「教員養成の優れた取組をされておられる方」になる上で、下記のような機会はどの程度有益でしたか。

(1) 下記の項目について、「1：全く有益でなかった」－「2：余り有益でなかった」－「3：どちらともいえない」－「4：少し有益であった」－「5：とても有益であった」のうち、当てはまるものに一つだけ○をつけてください。

1. 学内の FD 研修	1－2－3－4－5
2. 授業評価	1－2－3－4－5
3. 公開授業	1－2－3－4－5
4. 学内諸会議	1－2－3－4－5
5. 教員養成課程の仕組み等に関する研修	1－2－3－4－5
6. 学外の FD 研修	1－2－3－4－5
7. 先輩，コース責任者等からの支援	1－2－3－4－5
8. 同僚との議論	1－2－3－4－5
9. 同僚との論文の共同執筆	1－2－3－4－5
10. 共同での授業，プログラムづくり	1－2－3－4－5
11. T・Tなど協力教授	1－2－3－4－5
12. 教育実習などでの共同的な指導と評価	1－2－3－4－5
13. 学生との協働	1－2－3－4－5
14. 学生からの直接的な意見	1－2－3－4－5
15. 文部科学省，教育委員会等との交流	1－2－3－4－5
16. 現職教員との交流	1－2－3－4－5
17. 卒業生である現職教員との交流	1－2－3－4－5
18. 学生の教育実習等の現場体験への参画	1－2－3－4－5
19. 教職志望の学生への進路相談	1－2－3－4－5
20. 現代の子供や教育の在り方についての勉強会	1－2－3－4－5
21. 大学での指導法や大学生の心理などについての勉強会	1－2－3－4－5
22. 学生時代の教員免許取得	1－2－3－4－5
23. 幼・小・中・高・特別支援学校等での教育経験	1－2－3－4－5
24. 書籍等からの知見	1－2－3－4－5
25. 政策文書	1－2－3－4－5
26. 学会活動，研究会活動	1－2－3－4－5
27. G Pによるインセンティブ	1－2－3－4－5
28. 自らの意思による試行と実践	1－2－3－4－5
29. 振り返り	1－2－3－4－5
30. 自分自身の元来備わった能力	1－2－3－4－5

(2) 関わるに、有益であった事柄をお教えてください。

(3) 上記の項目の中で、今後、特に「教員養成担当の大学教員」に経験してもらいたい機会
はどのようなものですか。幾つでも番号でお答えください。

【質問9】 これからの「教員養成担当の大学教員」にとって、どのようなFDプログラムが望
ましいと思われますか。

最後に、大学名とお名前を御記入ください。本調査結果の分析・公表に際しては、個人名の公表
は致しません。御記入いただいたお名前は、今後のお問合せ等の際の連絡のためのみに使用させ
ていただきます。

大学名	お名前

単純集計

【質問1】(1) 1. 教科に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	30	46.2	100
欠損値	システム欠損値	35	53.8	
合計		65	100	
【質問1】(1) 2. 養護に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	
【質問1】(1) 3. 栄養に係る教育に関する科目				
		度数	パーセント	
欠損値	システム欠損値	65	100	
【質問1】(1) 4. 教科又は教職に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	32	49.2	100
欠損値	システム欠損値	33	50.8	
合計		65	100	
【質問1】(1) 5. 養護又は教職に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	
【質問1】(1) 6. 教職に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	51	78.5	100
欠損値	システム欠損値	14	21.5	
合計		65	100	
【質問1】(1) 7. 特別支援教育に関する科目				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	担当している	5	7.7	100
欠損値	システム欠損値	60	92.3	
合計		65	100	
【質問1】(2) 最も専門				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	教科に関する科目	17	26.2	26.2
	養護に関する科目	1	1.5	1.5
	栄養に係る教育に関する科目	1	1.5	1.5
	教科又は教職に関する科目	5	7.7	7.7
	教職に関する科目	38	58.5	58.5
	特別支援教育に関する科目	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100

(変換済) [質問1] (3) 教員養成教育の経験年数 (のべ)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	5年以下	8	12.3	12.3
	6年～10年	7	10.8	10.8
	11年～15年	14	21.5	21.5
	16年～20年	13	20.0	20.0
	21年～25年	12	18.5	18.5
	26年以上	11	16.9	16.9
	合計	65	100	100
(10年区分変換) [質問1] (3) 教員養成教育の経験年数 (のべ)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	10年以下	15	23.1	23.1
	11年以上20年以下	27	41.5	41.5
	21年以上	23	35.4	35.4
	合計	65	100	100
(変換済) [質問1] (3) 教員養成教育の経験年数 (うち非常勤)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	0年	25	38.5	73.5
	2年以下	3	4.6	8.8
	3年～5年	6	9.2	17.6
	合計	34	52.3	100
欠損値	システム欠損値	31	47.7	
合計		65	100	
(変換済) [質問1] (4) 年齢				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	30代	8	12.3	12.3
	40代	20	30.8	30.8
	50代	34	52.3	52.3
	60代	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100
[質問1] (4) 性別				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	男性	53	81.5	81.5
	女性	12	18.5	18.5
	合計	65	100	100
[質問1] (5) 学校教員免許を有しているか				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	はい	54	83.1	83.1
	いいえ	9	13.8	13.8
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100

[質問1] (6) 学校教員として教えたことがあるか				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	はい	28	43.1	43.1
	いいえ	37	56.9	56.9
	合計	65	100	100
[質問1] (6-2) 幼稚園				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	勤務した	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	
[質問1] (6-2) 小学校				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	勤務した	9	13.8	100
欠損値	システム欠損値	56	86.2	
合計		65	100	
[質問1] (6-2) 中学校				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	勤務した	12	18.5	100
欠損値	システム欠損値	53	81.5	
合計		65	100	
[質問1] (6-2) 高等学校				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	勤務した	16	24.6	100
欠損値	システム欠損値	49	75.4	
合計		65	100	
[質問1] (6-2) 特別支援学校				
		度数	パーセント	
欠損値	システム欠損値	65	100	
(変換済) [質問1] (6-2) 学校教員として教えた経験年数 (のべ)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	5年以下	12	18.5	18.5
	6年～10年	7	10.8	10.8
	11年～15年	1	1.5	1.5
	16年～20年	2	3.1	3.1
	21年以上	4	6.2	6.2
	年数無回答	2	3.1	3.1
	勤務経験無し	37	56.9	56.9
	合計	65	100	100

(10年区分変換) [質問1] (6-2) 学校教員として教えた経験年数 (のべ)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	10年以下	19	29.2	29.2
	11年以上	7	10.8	10.8
	年数無回答	2	3.1	3.1
	勤務経験無し	37	56.9	56.9
	合計	65	100	100
(変換済) [質問1] (6-2) 経験年数 (うち非常勤)				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	0年	4	6.2	23.5
	2年以下	8	12.3	47.1
	3年～5年	4	6.2	23.5
	6年以上	1	1.5	5.9
	合計	17	26.2	100
欠損値	システム欠損値	48	73.8	
合計		65	100	
[質問4] (1) 1. 授業のデザイン				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	2	3.1	3.1
	少し必要である	13	20.0	20.0
	とても必要である	49	75.4	75.4
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 2. 教科、コース等プログラムのデザイン				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	8	12.3	12.3
	少し必要である	28	43.1	43.1
	とても必要である	28	43.1	43.1
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 3. 教職課程プログラムのデザイン				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	15	23.1	23.1
	少し必要である	17	26.2	26.2
	とても必要である	30	46.2	46.2
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 4. 実践と理論の往還型のプログラムのデザイン				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	4	6.2	6.2
	少し必要である	18	27.7	27.7
	とても必要である	41	63.1	63.1
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 5. 学生への評価とフィードバック				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	5	7.7	7.7
	少し必要である	21	32.3	32.3
	とても必要である	37	56.9	56.9
	合計	65	100	100
【質問4】(1) 6. 学生参加型授業を展開するスキル				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	2	3.1	3.1
	余り必要でない	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	8	12.3	12.3
	少し必要である	21	32.3	32.3
	とても必要である	31	47.7	47.7
	合計	65	100	100
【質問4】(1) 7. 「新しい学び」に対応する教育の企画と実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	2	3.1	3.1
	余り必要でない	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	8	12.3	12.3
	少し必要である	27	41.5	41.5
	とても必要である	25	38.5	38.5
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
【質問4】(1) 8. 「学習」に対する新しく深い知見				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	6	9.2	9.2
	少し必要である	21	32.3	32.3
	とても必要である	34	52.3	52.3
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
【質問4】(1) 9. 学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	5	7.7	7.7
	少し必要である	16	24.6	24.6
	とても必要である	43	66.2	66.2
	合計	65	100	100

[質問4] (1) 10. 教育実習など体験と関連付けた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	6	9.2	9.2
	少し必要である	22	33.8	33.8
	とても必要である	35	53.8	53.8
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 11. 研究知に基づいた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り必要でない	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	6	9.2	9.2
	少し必要である	24	36.9	36.9
	とても必要である	33	50.8	50.8
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 12. IT機器の活用				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	4	6.2	6.2
	余り必要でない	6	9.2	9.2
	どちらともいえない	20	30.8	30.8
	少し必要である	24	36.9	36.9
	とても必要である	11	16.9	16.9
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 13. WEBを使った学習のデザインとスキル				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	4	6.2	6.2
	余り必要でない	17	26.2	26.2
	どちらともいえない	25	38.5	38.5
	少し必要である	16	24.6	24.6
	とても必要である	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 14. 学生とのコミュニケーション				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	1	1.5	1.5
	少し必要である	19	29.2	29.2
	とても必要である	44	67.7	67.7
	合計	65	100	100
[質問4] (1) 15. 教育委員会や学校とのコミュニケーション				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	5	7.7	7.7
	少し必要である	25	38.5	38.5
	とても必要である	32	49.2	49.2
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 16. 同僚とのコミュニケーション

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	どちらともいえない	5	7.7	7.7
	少し必要である	24	36.9	36.9
	とても必要である	35	53.8	53.8
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 17. 学内の管理運営業務の遂行

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	4	6.2	6.2
	余り必要でない	6	9.2	9.2
	どちらともいえない	23	35.4	35.4
	少し必要である	24	36.9	36.9
	とても必要である	7	10.8	10.8
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 18. 大学コミュニティへの参加と関与

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り必要でない	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	27	41.5	41.5
	少し必要である	22	33.8	33.8
	とても必要である	11	16.9	16.9
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 19. 自らのキャリアデザイン

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	3	4.6	4.6
	余り必要でない	11	16.9	16.9
	どちらともいえない	21	32.3	32.3
	少し必要である	21	32.3	32.3
	とても必要である	9	13.8	13.8
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 20. 授業やカリキュラムの改善

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	2	3.1	3.1
	少し必要である	20	30.8	30.8
	とても必要である	42	64.6	64.6
	合計	65	100	100

【質問4】(1) 21. 教員養成担当者としての自覚

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	2	3.1	3.1
	少し必要である	9	13.8	13.8
	とても必要である	53	81.5	81.5
	合計	65	100	100

[質問4] (1) 22. 教員を目指す学生にとってのモデル

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	余り必要でない	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	13	20.0	20.0
	少し必要である	21	32.3	32.3
	とても必要である	25	38.5	38.5
	合計	65	100	100

[質問4] (1) 23. 学生同士が教え・学びあう仕組みづくり

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く必要でない	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	8	12.3	12.3
	少し必要である	15	23.1	23.1
	とても必要である	41	63.1	63.1
	合計	65	100	100

[質問4] (3) 1. 授業のデザイン

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	14	21.5	100
欠損値	システム欠損値	51	78.5	
合計		65	100	

[質問4] (3) 2. 教科、コース等プログラムのデザイン

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	7	10.8	100
欠損値	システム欠損値	58	89.2	
合計		65	100	

[質問4] (3) 3. 教職課程プログラムのデザイン

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	7	10.8	100
欠損値	システム欠損値	58	89.2	
合計		65	100	

[質問4] (3) 4. 実践と理論の往還型のプログラムのデザイン

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	25	38.5	100
欠損値	システム欠損値	40	61.5	
合計		65	100	

[質問4] (3) 5. 学生への評価とフィードバック

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	10	15.4	100
欠損値	システム欠損値	55	84.6	
合計		65	100	

【質問4】(3) 6. 学生参加型授業を展開するスキル				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	18	27.7	100
欠損値	システム欠損値	47	72.3	
合計		65	100	
【質問4】(3) 7. 「新しい学び」に対応する教育の企画と実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	15	23.1	100
欠損値	システム欠損値	50	76.9	
合計		65	100	
【質問4】(3) 8. 「学習」に対する新しく深い知見				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	15	23.1	100
欠損値	システム欠損値	50	76.9	
合計		65	100	
【質問4】(3) 9. 学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	30	46.2	100
欠損値	システム欠損値	35	53.8	
合計		65	100	
【質問4】(3) 10. 教育実習など体験と関連付けた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	23	35.4	100
欠損値	システム欠損値	42	64.6	
合計		65	100	
【質問4】(3) 11. 研究知に基づいた授業の実施				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	14	21.5	100
欠損値	システム欠損値	51	78.5	
合計		65	100	
【質問4】(3) 12. IT機器の活用				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	6	9.2	100
欠損値	システム欠損値	59	90.8	
合計		65	100	
【質問4】(3) 13. WEBを使った学習のデザインとスキル				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	2	3.1	100
欠損値	システム欠損値	63	96.9	
合計		65	100	

[質問4] (3) 14. 学生とのコミュニケーション				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	21	32.3	100
欠損値	システム欠損値	44	67.7	
合計		65	100	
[質問4] (3) 15. 教育委員会や学校とのコミュニケーション				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	23	35.4	100
欠損値	システム欠損値	42	64.6	
合計		65	100	
[質問4] (3) 16. 同僚とのコミュニケーション				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	18	27.7	100
欠損値	システム欠損値	47	72.3	
合計		65	100	
[質問4] (3) 17. 学内の管理運営業務の遂行				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	4	6.2	100
欠損値	システム欠損値	61	93.8	
合計		65	100	
[質問4] (3) 18. 大学コミュニティへの参加と関与				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	
[質問4] (3) 19. 自らのキャリアデザイン				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	2	3.1	100
欠損値	システム欠損値	63	96.9	
合計		65	100	
[質問4] (3) 20. 授業やカリキュラムの改善				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	21	32.3	100
欠損値	システム欠損値	44	67.7	
合計		65	100	
[質問4] (3) 21. 教員養成担当者としての自覚				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	29	44.6	100
欠損値	システム欠損値	36	55.4	
合計		65	100	

【質問4】(3) 22. 教員を目指す学生にとってのモデル

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	6	9.2	100
欠損値	システム欠損値	59	90.8	
合計		65	100	

【質問4】(3) 23. 学生同士が教え・学びあう仕組みづくり

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	今後特に求められる	21	32.3	100
欠損値	システム欠損値	44	67.7	
合計		65	100	

【質問6】考え方や取組の在り方が大きく変わった時期があるか

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	はい	44	67.7	67.7
	いいえ	21	32.3	32.3
合計		65	100	100

(5年区分変換) 【質問7】(1) 考え方や取組の在り方が大きく変化した時期は経験年数何年目頃か

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	5年以下	14	21.5	21.5
	6年～10年	18	27.7	27.7
	11年～15年	7	10.8	10.8
	16年～20年	4	6.2	6.2
	時期無回答	1	1.5	1.5
	転機無し	21	32.3	32.3
合計		65	100	100

(10年区分変換) 【質問7】(1) 考え方や取り組みの在り方が大きく変化した時期は経験年数何年目頃か

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	10年以下	32	49.2	49.2
	11年以上20年以下	11	16.9	16.9
	時期無回答	1	1.5	1.5
	転機無し	21	32.3	32.3
合計		65	100	100

【質問8】(1) 1. 学内のFD研修

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	12	18.5	18.5
	余り有益でなかった	8	12.3	12.3
	どちらともいえない	19	29.2	29.2
	少し有益であった	19	29.2	29.2
	とても有益であった	6	9.2	9.2
	無回答	1	1.5	1.5
合計		65	100	100

【質問8】(1) 2. 授業評価				
		度数	パ ーセント	有効パ ーセント
有効	全く有益でなかった	9	13.8	13.8
	余り有益でなかった	11	16.9	16.9
	どちらともいえない	22	33.8	33.8
	少し有益であった	17	26.2	26.2
	とても有益であった	5	7.7	7.7
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
【質問8】(1) 3. 公開授業				
		度数	パ ーセント	有効パ ーセント
有効	全く有益でなかった	7	10.8	10.8
	余り有益でなかった	12	18.5	18.5
	どちらともいえない	18	27.7	27.7
	少し有益であった	17	26.2	26.2
	とても有益であった	6	9.2	9.2
	無回答	5	7.7	7.7
	合計	65	100	100
【質問8】(1) 4. 学内諸会議				
		度数	パ ーセント	有効パ ーセント
有効	全く有益でなかった	12	18.5	18.5
	余り有益でなかった	10	15.4	15.4
	どちらともいえない	23	35.4	35.4
	少し有益であった	13	20.0	20.0
	とても有益であった	6	9.2	9.2
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
【質問8】(1) 5. 教員養成課程の仕組み等に関する研修				
		度数	パ ーセント	有効パ ーセント
有効	全く有益でなかった	8	12.3	12.3
	余り有益でなかった	6	9.2	9.2
	どちらともいえない	28	43.1	43.1
	少し有益であった	13	20.0	20.0
	とても有益であった	7	10.8	10.8
	無回答	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100
【質問8】(1) 6. 学外のFD研修				
		度数	パ ーセント	有効パ ーセント
有効	全く有益でなかった	10	15.4	15.4
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	32	49.2	49.2
	少し有益であった	8	12.3	12.3
	とても有益であった	7	10.8	10.8
	無回答	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100

【質問8】(1)7. 先輩、コース責任者等からの支援

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	5	7.7	7.7
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	17	26.2	26.2
	少し有益であった	24	36.9	36.9
	とても有益であった	13	20.0	20.0
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1)8. 同僚との議論

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	7	10.8	10.8
	少し有益であった	21	32.3	32.3
	とても有益であった	34	52.3	52.3
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1)9. 同僚との論文の共同執筆

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	7	10.8	10.8
	余り有益でなかった	4	6.2	6.2
	どちらともいえない	18	27.7	27.7
	少し有益であった	16	24.6	24.6
	とても有益であった	17	26.2	26.2
	無回答	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100

【質問8】(1)10. 共同での授業、プログラムづくり

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	3	4.6	4.6
	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	7	10.8	10.8
	少し有益であった	19	29.2	29.2
	とても有益であった	31	47.7	47.7
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100

【質問8】(1)11. T・Tなど協力教授

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	6	9.2	9.2
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	28	43.1	43.1
	少し有益であった	14	21.5	21.5
	とても有益であった	7	10.8	10.8
	無回答	5	7.7	7.7
	合計	65	100	100

[質問8] (1) 12. 教育実習などでの共同的な指導と評価				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	3	4.6	4.6
	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	17	26.2	26.2
	少し有益であった	19	29.2	29.2
	とても有益であった	21	32.3	32.3
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100
[質問8] (1) 13. 学生との協働				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	2	3.1	3.1
	余り有益でなかった	1	1.5	1.5
	どちらともいえない	15	23.1	23.1
	少し有益であった	21	32.3	32.3
	とても有益であった	24	36.9	36.9
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100
[質問8] (1) 14. 学生からの直接的な意見				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	13	20.0	20.0
	少し有益であった	23	35.4	35.4
	とても有益であった	26	40.0	40.0
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
[質問8] (1) 15. 文部科学省、教育委員会等との交流				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	5	7.7	7.7
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	11	16.9	16.9
	少し有益であった	20	30.8	30.8
	とても有益であった	23	35.4	35.4
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100
[質問8] (1) 16. 現職教員との交流				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	どちらともいえない	3	4.6	4.6
	少し有益であった	18	27.7	27.7
	とても有益であった	43	66.2	66.2
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 17. 卒業生である現職教員との交流

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	11	16.9	16.9
	少し有益であった	19	29.2	29.2
	とても有益であった	31	47.7	47.7
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 18. 学生の教育実習等の現場体験への参画

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	1	1.5	1.5
	余り有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	5	7.7	7.7
	少し有益であった	22	33.8	33.8
	とても有益であった	34	52.3	52.3
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 19. 教職志望の学生への進路相談

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	2	3.1	3.1
	余り有益でなかった	4	6.2	6.2
	どちらともいえない	19	29.2	29.2
	少し有益であった	26	40.0	40.0
	とても有益であった	13	20.0	20.0
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 20. 現代の子どもや教育の在り方についての勉強会

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	3	4.6	4.6
	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	21	32.3	32.3
	少し有益であった	17	26.2	26.2
	とても有益であった	19	29.2	29.2
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 21. 大学での指導法や大学生の心理などについての勉強会

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	9	13.8	13.8
	余り有益でなかった	4	6.2	6.2
	どちらともいえない	23	35.4	35.4
	少し有益であった	14	21.5	21.5
	とても有益であった	12	18.5	18.5
	無回答	3	4.6	4.6
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 22. 学生時代の教員免許取得

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	17	26.2	26.2
	余り有益でなかった	9	13.8	13.8
	どちらともいえない	12	18.5	18.5
	少し有益であった	17	26.2	26.2
	とても有益であった	8	12.3	12.3
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 23. 幼・小・中・高・特別支援学校等での教育経験

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	12	18.5	18.5
	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	18	27.7	27.7
	少し有益であった	5	7.7	7.7
	とても有益であった	19	29.2	29.2
	無回答	8	12.3	12.3
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 24. 書籍等からの知見

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	7	10.8	10.8
	少し有益であった	27	41.5	41.5
	とても有益であった	28	43.1	43.1
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 25. 政策文書

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	5	7.7	7.7
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	12	18.5	18.5
	少し有益であった	30	46.2	46.2
	とても有益であった	11	16.9	16.9
	無回答	2	3.1	3.1
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 26. 学会活動、研究会活動

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	1	1.5	1.5
	余り有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	7	10.8	10.8
	少し有益であった	24	36.9	36.9
	とても有益であった	30	46.2	46.2
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 27. GPによるインセンティブ

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	11	16.9	16.9
	余り有益でなかった	3	4.6	4.6
	どちらともいえない	16	24.6	24.6
	少し有益であった	12	18.5	18.5
	とても有益であった	22	33.8	33.8
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 28. 自らの意思による試行と実践

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	どちらともいえない	4	6.2	6.2
	少し有益であった	18	27.7	27.7
	とても有益であった	42	64.6	64.6
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 29. 振り返り

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	1	1.5	1.5
	余り有益でなかった	2	3.1	3.1
	どちらともいえない	8	12.3	12.3
	少し有益であった	24	36.9	36.9
	とても有益であった	29	44.6	44.6
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(1) 30. 自分自身の元来備わった能力

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	全く有益でなかった	3	4.6	4.6
	余り有益でなかった	5	7.7	7.7
	どちらともいえない	30	46.2	46.2
	少し有益であった	19	29.2	29.2
	とても有益であった	7	10.8	10.8
	無回答	1	1.5	1.5
	合計	65	100	100

【質問8】(3) 1. 学内のFD研修

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	5	7.7	100
欠損値	システム欠損値	60	92.3	
合計		65	100	

【質問8】(3) 2. 授業評価

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	

【質問8】(3)3. 公開授業				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	3	4.6	100
欠損値	システム欠損値	62	95.4	
合計		65	100	
【質問8】(3)4. 学内諸会議				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	3	4.6	100
欠損値	システム欠損値	62	95.4	
合計		65	100	
【質問8】(3)5. 教員養成課程の仕組み等に関する研修				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	5	7.7	100
欠損値	システム欠損値	60	92.3	
合計		65	100	
【質問8】(3)6. 学外のFD研修				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	3	4.6	100
欠損値	システム欠損値	62	95.4	
合計		65	100	
【質問8】(3)7. 先輩、コース責任者等からの支援				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	3	4.6	100
欠損値	システム欠損値	62	95.4	
合計		65	100	
【質問8】(3)8. 同僚との議論				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	17	26.2	100
欠損値	システム欠損値	48	73.8	
合計		65	100	
【質問8】(3)9. 同僚との論文の共同執筆				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	4	6.2	100
欠損値	システム欠損値	61	93.8	
合計		65	100	
【質問8】(3)10. 共同での授業、プログラムづくり				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	19	29.2	100
欠損値	システム欠損値	46	70.8	
合計		65	100	

[質問8] (3) 11. T・Tなど協力教授				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	3	4.6	100
欠損値	システム欠損値	62	95.4	
合計		65	100	
[質問8] (3) 12. 教育実習などでの共同的な指導と評価				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	16	24.6	100
欠損値	システム欠損値	49	75.4	
合計		65	100	
[質問8] (3) 13. 学生との協働				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	10	15.4	100
欠損値	システム欠損値	55	84.6	
合計		65	100	
[質問8] (3) 14. 学生からの直接的な意見				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	8	12.3	100
欠損値	システム欠損値	57	87.7	
合計		65	100	
[質問8] (3) 15. 文部科学省、教育委員会等との交流				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	15	23.1	100
欠損値	システム欠損値	50	76.9	
合計		65	100	
[質問8] (3) 16. 現職教員との交流				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	38	58.5	100
欠損値	システム欠損値	27	41.5	
合計		65	100	
[質問8] (3) 17. 卒業生である現職教員との交流				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	16	24.6	100
欠損値	システム欠損値	49	75.4	
合計		65	100	
[質問8] (3) 18. 学生の教育実習等の現場体験への参画				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	18	27.7	100
欠損値	システム欠損値	47	72.3	
合計		65	100	

[質問8] (3) 19. 教職志望の学生への進路相談				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	6	9.2	100
欠損値	システム欠損値	59	90.8	
合計		65	100	
[質問8] (3) 20. 現代の子どもや教育の在り方についての勉強会				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	8	12.3	100
欠損値	システム欠損値	57	87.7	
合計		65	100	
[質問8] (3) 21. 大学での指導法や大学生の心理などについての勉強会				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	7	10.8	100
欠損値	システム欠損値	58	89.2	
合計		65	100	
[質問8] (3) 22. 学生時代の教員免許取得				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	1	1.5	100
欠損値	システム欠損値	64	98.5	
合計		65	100	
[質問8] (3) 23. 幼・小・中・高・特別支援学校等での教育経験				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	10	15.4	100
欠損値	システム欠損値	55	84.6	
合計		65	100	
[質問8] (3) 24. 書籍等からの知見				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	9	13.8	100
欠損値	システム欠損値	56	86.2	
合計		65	100	
[質問8] (3) 25. 政策文書				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	7	10.8	100
欠損値	システム欠損値	58	89.2	
合計		65	100	
[質問8] (3) 26. 学会活動、研究会活動				
		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	8	12.3	100
欠損値	システム欠損値	57	87.7	
合計		65	100	

【質問8】(3) 27. GPによるインセンティブ

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	4	6.2	100
欠損値	システム欠損値	61	93.8	
合計		65	100	

【質問8】(3) 28. 自らの意思による試行と実践

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	14	21.5	100
欠損値	システム欠損値	51	78.5	
合計		65	100	

【質問8】(3) 29. 振り返り

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	12	18.5	100
欠損値	システム欠損値	53	81.5	
合計		65	100	

【質問8】(3) 30. 自分自身の元来備わった能力

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	特に経験してもらいたい	2	3.1	100
欠損値	システム欠損値	63	96.9	
合計		65	100	

自由記述

【質問9】 これからの「教員養成担当の大学教員」にとって望ましいFD プログラム

・FDは、自己改革の意思のある教員にとっては不必要だし、意思のない教員にとっては馬の面に何とかだから、無意味であり、やめた方がいい。それより授業に関する表彰制度を充実させた方が効果的だ。

・強制的、義務的なFD研修から、自然発生、自発的な研修への転換。

・卒業して教職に就いたゼミの学生を1年間追跡させる。月に1回訪問し、学校の管理職、初任者指導担当教員、及び本人と面談し、教員養成課程の教育に求められる内容を整理させる。またそのとき1時間は、卒業生の授業を参観し、毎月の成長を確認し、現場での現職教育の内容について理解させる。(様々なアンケート調査などを用いたデータ処理より、体験記録的なものが望ましい。毎月のそれぞれの立場からの見解を記録→大学教員のまとめ、などの様式があればいい)(卒業生の悲鳴や苦悩、そして職場の困難に直面させる。)

・地域の現職教育(教員研修の場)への参画を促す。指導助言者として奉ってあげる必要があるかもしれない。そうした場への参画している大学教員の数を、大学(学部)評価の項目に加えるなど。

・軽度発達障害(アスペルガー)の大学生も増えてきている。そうした大学生への対応のためのFDとして、軽度発達障害を抱える小中学校の教員と交流させる。特に指導力の高い教員たちと。

・教員養成カリキュラムの改革先進大学で、地元教委からも評判の高い学部を全国で募り、顕彰する。教委が受け入れた新採教員(優秀教員)からの情報(優れたカリキュラムに関わるもの)による採択。(学校現場に負担がかかりすぎますね。)

・よい授業を知るためのFDの回数を増やすこと。やる気のある教員はこのようなFDによって触発されると考える。

・単発でイベント的なFDではなく、日々の教育活動に埋め込まれたFDプログラム、そして学生の学習を互いに共有していくようなFDプログラムが望ましいと思う。たとえば、レポート発表会を定期的に設定し、複数の科目や学年をまたいで行い、複数の教員が聞き手になるといったプログラム。というのも、教育課程の質が高まっていくためには、教え方ではなく、教えている内容や学生が学んでいる内容を教員が互いに知ることがまず必要だと思うからである。それが自分の授業やコース等のカリキュラムへの強力なフィードバックになる。もちろん、近い教員だけでなく、学科、学部、大学をまたいで共有する機会を設定していくことも必要だと思う。上記のFDプログラムを実現していく過程で、学習観の転換が促されたり、「大学教員も学び続けなければならない」という自覚が生まれたりするように思う。

・次から次にFDプログラムを実施したり、外部資金獲得のために新規事業に参画することは重要であることは認めるが、教員が自らの研究に打ち込み、専門的力量を高める時間と予算の確保はもっと重要である。自らの力量を高めることは、大学教員にとってのFDのベースになるし。教育力の向上にもつながる。そのためにも、それぞれの教員が「個人営業」にならないように、研究の成果を共有したり、研究の成果を教員養成とどのように関連付けるかという議論を行うFDが必要だと思う。特に、それぞれの教員が。専門家としての「学び」のプロセスを共有することで、それを教育に還元することが可能だと思う。

<ul style="list-style-type: none"> ・公務員や教員養成担当の大学教員としての自覚（意識改革を含む） ・教員養成課程の仕組み（全国の現状や中教審答申を含む広い視野に立った教員養成ビジョン） ・県教育委員会との連携や教育現場のニーズ ・PDCA サイクルを活用した授業改善 ・教科と教職の架橋（理論知と実践知の融合）
<p>・教員養成系大学においても、教育学とは無関係の専門諸科学の学問研究を進めたい研究者は、教員養成の担当者は実務家であり、学校現場や教育委員会等への関与はすべておまかせという風潮がある。教員養成に関わる教職・教科専門・教科教育の架け橋をどのようにするのか、あるいはそれに変わる教員養成のデザインがあるのか。国の教育関連研究機関や教大協を中心とした協働の研究を進め、教員養成のカリキュラムデザインが示されることを望みたい。また、FD が真に進められるものとして、今一度、目的大学の使命を所属する教員に徹底し、インセンティブの喚起と実務の分担をすべきではなかろうか。例えば、学内では教育実習委員会による教育実習のあり方についての会議や教育委員会を招いての教育実践センターの催しへの全員参加だけでも意識付けができる。しかし、目的養成の大学にとっては厳しく教員養成の質が問われるが、むしろ、教員養成や免許取得に関わる開放性のあり方が、現在の教員養成系大学の位置を低下させているのである。教員や学生の教員養成大学の自負を高めるべきである。</p>
<p>・教育委員会や現職教員との協働による大学での授業の実施、教職大学院で行っているような、実務家教員等との協働による授業の実施そのものがFDである。他大学と教員養成教育の機能の充実を志向した取り組みを交流することは有意義である。現職教員向けの書籍を現職教員も含めて編集・執筆する機会が大学にあることも今後重要と考える。個人的な経験に基づいているが、ワークショップという学びの技法を体験する研修会に参加すること。</p>
<p>・これまで学内のFD活動については、積極的に参加してきた方であると考えているが、一定の成果を得られたものの、自身については大きな影響力を持てなかった。それは、高校での教員経験や、専門が教育学であるからだと思う。しかしながら、このような背景のない大学教員に対しては、どのように授業を作り、展開し、評価していくことがよいのか、いわゆる授業論をきちんと教える機会が必要であろう。しかし問題は、このようなFDには、ほとんどの教員、特に教科専門の教員が関心を持っていないことである。もう1点、FDでは学校の現実を知ってもらう機会が必要である。附属学校等に出かける機会を設けることは、FDとして大きな効果を持つと考えている。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育現場との連携に関わっている大学教員による事例紹介 ・学校教育現場の教員や指導主事等による大学での講演
<p>・教員養成学部には、教育学系の教員、教科専門系の教員、教育現場出身の教員等。さまざまな背景をもった大学教員が混在しています。そのため、教育課程の改善に関する議論をするときにも、議論の前提となる「常識」が共有されないことが多く、そのことが改善・改革の妨げとなっている場面が多いように思われます。具体的な方策は思いつかないのですが、これからの教員養成学部では、教員同士の「同僚性」を高めることは非常に重要なことであり、そのためのFDプログラムが必要であると感じています。</p>
<p>・教育実習の現場で何が起きているのか、その実態等についての報告と検討を行うような研修の機会があれば良いと思っている。また実習校の教員とともに、教育実習の事前・事中・事後の指導をどのように計画し実践していくか、先行事例をもとに検討する機会があれば良いと思っている。</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・学部のミッション，CP，DP を理解した上で，それらと自分の教育活動との関係を考えるような FD 活動 ・教員養成改革で成果を上げている他大学の取り組みを学んだ上で（講師として招聘したり，訪問したりして），自分たちの取り組みの成果と課題を明らかにするような FD 活動 ・学校現場の現状と課題，そして学校現場の教員養成に対する期待と要望を理解した上で，教員養成教育において自分たちの取り組むべき課題を考えるような FD 活動
<ul style="list-style-type: none"> ・各コースにおいて，教職及び教科教育の担当者と，教科内容の担当者の協働を促進するような，事例紹介を中心とする FD プログラム。あるいは，学部全体において，教科間連携，教育現場との連携，地域連携等の取り組みを推進するような，事例紹介を中心とする FD プログラム。
<ul style="list-style-type: none"> ・学生に対して探究心を磨き，創造力を開発する支援を行うとともに，実践的指導力の育成に寄与する教育を進めることが欠かせないと考えています。そのために，教員は教育現場の授業見学や授業支援を重ね，教育現場を実際によく知る必要があります。 ・また，教員の養成，採用，研修については教育委員会との協働によって進められるべきものであることを十分に理解し，行っている教育や研究が教育学部としてふさわしいものとなるような改善が望まれます。 ・さらに，教大協の研究会等に参加し，他大学の取り組みについても情報を得て，常に教員養成にとって必要な改善を進める意識を持つことが望まれます。
<ul style="list-style-type: none"> ・普段実施している授業の内容について発表し合い，教員養成担当の大学の授業という観点から協議し，学び合うようなプログラム ・教員養成担当の他大学との間で交流を密にし，相互の授業担当体制や取り組みを情報交換し，学び合うようなプログラム ・附属学校などを活用し，一定期間，大学教員自ら小中学校で授業実施するようなプログラム ・地域の学校ボランティアに参加している学生に随伴し，共に活動しながら教育現場の現状にふれるようなプログラム（往々にして大学の場合，学生より教員のほうが教育現場を知らない，ということが起こり得る。学生には様々な体験型学習の機会が与えられるが教員にはあまり機会がない。）
<ul style="list-style-type: none"> ・国レベルの動向，答申等を理解し，今後のあり方等について研究協議する国の移動研修会。 ・県教委，市教委の教員養成・採用・研修担当者と学部教員養成担当者が相互に講師となる研修会，意見交換会。 ・学校（各校種）や幅広い教育現場での実地研修（現状理解，あり方と教員養成・研修に関する研究協議，意見交換等） 等
<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成担当の大学教員が必ずしも当該教科の教員免許を保有していなかったり，教職経験がなかったりする場合が多いので，小中学校の授業参観の機会を設けたり，場合によっては大学教員がゲストティーチャー的な立場で当該教科を直接小中学生に指導する機会を与えるような FD プログラムが望ましい。
<ul style="list-style-type: none"> ・ICT 活用や双方向型授業の効果について，教員自身が疑似的に体験できるような機会を設けてほしい。また，有効性について学術的な観点からのアプローチも必要である。 <p>その他，IT 機器の操作を苦手としている大学教員も多いため，IT を活用した授業を取り入れるように授業改善を試みる大学教員を継続して支援できるような仕組みづくりが必要だと思われる。</p>

<p>・専門や教授スタイルによって、単一の望ましいプログラムはないと思う。従って多様なプログラムが関心やもっとも必要だと思われる領域に応じて選択できるようなプログラムのあり方が臨まれる。また忙しい時間の中で他の教員のよいところを吸収できるような事例集積的な仕組みを自由に使える形が望ましいと思う。</p>
<p>・教員養成担当として学生の「教職への情熱」と「教員としての資質向上」にどのように関わり、貢献できるかを考えることが出来るFDプログラム。</p>
<p>・公開授業</p>
<p>・多分野の教員や現場教員と協同する研究会・研修会のプログラム</p>
<p>・全教員が、学部課題について情報を共有し、講座、コースの枠組を超えて交流できる日常的な機会の設定</p>
<p>・現職経験者の大学教員が増えていますが、学校現場は常に変化しており、古い自分の経験の枠から抜け出せていない人も少なくありません。「現場経験」という言葉だけが過度に強調されている感があります。例えば短期的、中期的、長期的に必要な内容を整理する等、何かしらの観点から内容を精緻・体制する必要があると思います。</p>
<p>・教えることを「負担」と感じないようにするためのプログラム。自らが、「教える人を教えている」喜びや自信に満ちあふれている学部にするためのFDプログラム。</p>
<p>・基本的には、強制的に参加させるようなプログラムではなく自由意志で参加できるプログラムが望ましい。また、いくつかのトピック（教員が教員養成の授業の内容や方法に関して疑問に思っていることや悩んでいることなど）に関わって分科会を行ったり、学生と授業について意見交換し合うような機会を持つことが望ましいと思います。また、学内の同僚の授業を自由に見学し合う機会や、他大学の教員の授業を参観するような機会を持つことも望ましいと感じます。</p>
<p>・学内のFD研修会は、専門性が多様な方が多く集まるので、なかなか内容を深めることが難しいと思いますし、座学では意欲も上がらないのは、児童・生徒と同じです。アクティブラーニングを体験してみるワークショップなどを増やしていくと良いかもしれません。</p> <p>また、「新しい学び」という考え方に代表されるように、教育のパラダイムもだいぶ変わってきています。せっかく実習で、協調的な学びなどに力を入れても、大学教育の多くが、従来のままでは、効果があがりませんし、教員養成担当の教員こそ、アクティブラーニング的な要素を積極的に採り入れるべきだと思います。単発の勉強会だけではなく、それをどう進めていくのかを授業公開とセットで検討会をやるといいかもしれません。学校現場では、校内研などがあるわけですから、テーマを決めて大学でもきちんとやったらどうでしょう。</p>
<p>・学生と現職教員がともに、一つの課題に対して協議したりすること。例えば理科でいえば、ともに実験・観察を行うなかで、学び合う事が重要だと思います。</p>

<p>・表面的なFDの取り組みが多くなっており、形骸化している。これからの取り組みとしては、教員養成にとって必要なカリキュラムとは何かについての学内での討論、具体的な授業プランの提案、学生参加型によるFD、全教員参加型のFDが求められるといえる。従来のものでは、理論的な内容にともすれば終始しがちで得るものがあまりないか明確でない場合が多い。極端な例でも具体的な授業実践を提案し、今後の教員養成の在り方を目で見える形で議論することが必要である。さらに多くの場合大学教員サイドからのカリキュラム改良や開発であるので、受講する学生からの意見を取り入れ、真のカリキュラム開発や教員養成のための改革が進むように工夫する。卒業生や卒業後教員に就職しているものからも意見を収集することも必要と思われる。一方、参加していない教員が参加できるように、この取り組みやFDの意義を繰り返し説明し、理解の浸透に努める。また参加を推進する仕掛けも考慮する必要がある。大学全体で改革やFDに取り組めるように如何なる環境を整備するかが大切であり、整備しなければならない。</p>
<p>・レッスン授業の形態は良いですね。今、取り組んでいます。小学校の先生から大学教員になられた方も、久々ということで、喜んでいましたが、慣れでしょうかね、あれは。自分の講義や授業を人に見られる、それも学生の反応を逐一点検されるので、精神的にはかなりの重圧と思われますが、それを普通の精神状態で逆に楽しく感じているところに驚きました。</p>
<p>・実践的なFDプログラムが望ましい。本学部が取り組んでいる臨床教育実習では、まさに大学教員の共同的な実習指導と評価が実現されていると思います。この実習では、実習対象の子どもたちを4名ほど選び、その1名毎に大学院生・学生5名程度で1つの実習チームを作り（全部で4チーム程度）、そして、1名程度の大学教員が1つのチームを担当しています。実習を通しての、子どもたちや実習生の成長について教員同士話し合っています。実習の進め方、学生に是非学んでほしいこと、気づいてほしいことなどを議論しています。この実習の方法をふまえ、FDプログラムを考えたい。</p> <p>・ステークホルダーとの交流を含むFDプログラムが望ましい。</p>
<p>・中教審の議論等で、学生の教育実習に大学（の教員）が積極的に参画することが求められているが、なかなか実効性のある方策が見出せない。こうした内容のFDプログラムが必要なのではないか。</p>
<p>・各大学での取り組みやその具体的な方法</p> <p>・教育養成としてのビジョン</p>
<p>・抽象的ですが、自分が教員養成機関の一員であるという自覚をより強く持たせることができるようなFDプログラム。</p>
<p>・教育現場と大学との教師力育成の協働</p>
<p>・大学教員自身が教職の面白さをわかり、学校に興味をもつようなプログラム。</p>
<p>・学生の授業評価を丹念に見つめ、謙虚に改善を図ることではないでしょうか。ほかの先生の工夫話を聞いたりするのはTIPとしては役に立つこともあります。やはり批判を受け入れながら改善する努力が必要だと思います。ただし、私の場合は必ずしもFDプログラムが自身の研究内容まで左右したというわけではありません。勤務校の上司がどのような根拠で私をこのアンケートに推薦してくださったのかわかりませんが、自身の授業実践に関しては、私は批判を受け入れて改善を図りたいだけです。FDプログラムを煩雑にして負担を増やすより、ものごとの考え方を教師自身が変えることのほうが重要ではないかと考えています。</p>

<p>・学生の教育実践力の向上に積極的に関与できなくても、少なくとも彼ら・彼女らの教育実践力の実態を見極め、その良さと課題を指摘することができるようになるようなFDプログラム。</p>
<p>・学生の良さや個性、得意分野を伸ばすためにも、学生自身の取り組みを認め、肯定的に分析・評価し、的確な指導・助言に繋げるメンタリングやスーパーヴァイズの資質能力形成が必要だと思う。</p> <p>・附属学校教員に対しても、より適切な実習指導等のために、実習指導に関するメンタリング理論と方法・技術等を研修すべきである。</p>
<p>・グループ学習のような、少人数で意見交換・議論を行い、その後、簡単にプレゼンテーションを行うような時間が入ったプログラム。</p>
<p>・狭義のFDとは言えないかもしれませんが、以下のような機会を利用しやすい環境が望まれます。（１）教務・学生部門の事務職員との合同研修会、（２）地域の教育委員会・学校教員との合同研修会、（３）日本教育大学協会のような大学間の連携・協同組織によるテーマ別研修プログラム。</p>
<p>・類似した領域の教員が相互に模擬授業を行い、その記録を各自が十分に検討したうえで、授業検討会を開催すること。そして、その検討会の記録を蓄積し、全員で共有すること。</p>
<p>・現在のFDの多くは、「できれば来て下さい」というスタンスになっており、また、主催者側も「教員の現状維持にできるだけ弊害にならないよう」という暗黙の前提があるように思います。また、教員自身に「自分の教育はこれでいい」というニヒリズムのようなものが蔓延していることも問題です。そういう状況から、結果的にFD自体が「上意下達の講義形式」が多く、また、授業見学なども「授業を見て、できれば感想を書く、書いたら退席」というものになっており、教員同士の対話や議論、相互批判もなく、自身の教育観や仕事観、取り組みあり方を再考したり、変容を促すものに成りえていないことが問題だと思います。また、授業見学の対象になるものも、若手教員や初年度教員が中心であり、本来変わるべき必要のある教員が再考を促される場面が非常に少ないという現状になっています。したがって、どのようなFDプログラムでもよいですが、勤続年数や職階、年齢性別等の序列的権力が働かない、フラットな関係で批判ができる無礼講な場、という環境がまず必要であり、その環境設定の上で、教員同士の対話・議論が成立するもの、それによって自身の教育観に再考を余儀なくされるもの、が必要であると思います。例えば、現在学校現場でされているような「研究授業とその検討会」（これをそのまま導入は困難でしょうし、そこにも問題はあるのですが）なども必要だと思いますし、その俎上になるのも、若手教員だけではだめだと思います。自身が常に「授業や実践を挑戦的に改善、提案できる場、それに対する意見をいただける場」がFDでもあればいいと思います。</p>
<p>・研究者教員と実践者実務家教員によるTT指導。理論的背景と実証的实践を授業の中で融合すること。研究者同士、研究者教員と実務家教員が多様な見方で議論することが大切である</p> <p>・自己評価による授業評価。外化、内省による自己評価をとおした毎時間のフィードバック</p> <p>・教員同士による授業技術向上のための研修会、授業公開</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・「教える」に拘り過ぎず、「自ら学ぶ」習慣を確立させることへと教員自身も“学習観”を変えてもらうためのFD ・ティーチング・ポートフォリオの作成などによる、自己省察の大切さに気づいてもらうためのFD ・教科・教職 横断的な教育プログラムを作成するためのワークショップ（模擬授業や授業案作成を含む） ・現在、その大学・学部で実際に行われている実習や教育体験活動をベースにした、「理論と実践の往還プログラム」の作成ワークショップ（自らの専修生だけを対象としないように、専修の異なる教員グループを作り、共通するプログラムを作る） ・（番外）教育実習における指導法を広く議論するための、附属学校園教員対象のFD
<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成担当のすべての教員が、「現在の学校現場をよく知る」ということが求められると思います。 ・教科教育担当の教員が主として教育実習指導や学校現場との交流を行っている大学が多いかと思いますが、教科専門、教職担当教員すべての教員が、学生の教育実習等の現場体験への参画などを通して、学校現場に足を運ぶ機会を多く設け、学校現場の実態を知ることが大切であると思います。現代の教育課題や健康課題など学校現場の現状や課題の把握に努め、教育課題や健康課題の解決に向けて、教員志望学生にどのような資質能力を身に付けることが望まれるか、常に考えながら大学での教員養成の在り方を各自の専門分野から考え続けていくことが必要だと思います。 ・私の専門分野(近接領域の専門分野)から緊迫した教育課題としてあげたいのは、心と体の健康教育(いじめ、不登校、メンタルヘルス、ストレスマネジメント、対人関係対処スキル(コミュニケーションスキル)等)、特別支援教育(経度発達障害など配慮を要する児童生徒の理解や対応等)です。教員志望学生のみならず、大学教員全体として学ぶことが必要かと思います。
<ul style="list-style-type: none"> ・自分で力量向上のための自己分析、目標設定、実行、評価などをしていく、その過程を支えるような研修が望ましいと思います。あとは、異なる視野や志向をもつ「他者」ときちんと出会い、自己を広げていくような研修でしょうか。抽象的ですみません。
<ul style="list-style-type: none"> ・他大学の取り組みがみられるもの。 ・国外視察も含め、外国、とくにアジアの教員と連携し、意見を交換すること。 ・IT技術の講習会。
<ul style="list-style-type: none"> ・教員を養成しているという自覚や使命感を高め、自らの教育活動がどのような教員の養成に寄与しているのかを再考し、今後の教育の改善につなげていくようなプログラムがあると良いと思います。
<ul style="list-style-type: none"> ・学生の学修成果を見取るための評価法の開発と、それと結んだ授業・カリキュラム評価及び改善につながるFDプログラムの開発が望まれる。そして、その前提として、FDに大学の教員全員が取り組んでいこうとする学内の意識の喚起と協働性の構築が必要である。
<ul style="list-style-type: none"> ・グループ等による授業研究会 ・単なる相互参観に留めず、「指導案」作成、授業参観、授業後の協議会の一連による授業研究の実施。 ・「大学での通常授業についての授業研究会」と、「学校現場の授業を大学教員が行う（チャレンジする）授業研究会」の両方があってよいと考える。

<p>・「学生の模擬授業指導」として、授業計画立案、指導案の作成、教材やワークシートの作成、評価の方法、指導方法などを指導していく力量が「教員養成担当の大学教員」には必要だと思います。「模擬授業は役立たない」という意見もありますが、学内で指導可能な領域を見極めて、模擬授業での達成目標を定めれば実践力向上には役立ちます。基本的な授業スキル、指導案作成とそれにまつわる教材作成や授業方法・板書計画などは事前に学内でシミュレーション可能です。教育実習では、貴重な児童生徒の正規の授業時間をむだにすることができませんし、また、指導案の書き方や教材の作成方法などを現場で指導していると。教育実習での成果もありません。学内でできることと、現場でしかできないことの線引きをして。</p>
<p>・免許に関わる授業について、担当者が協働で、各授業の目的、目標を追究すること。</p>
<p>・教育委員会との協働によるプログラム、現場教職員による協働プログラムと教職専門と内容学研究者である教科専門のプログラムの前の内容学としての教科専門教員の教育への理解を促すプログラムが必要であると考えます。</p>
<p>・学校現場における具体的授業場面や問題場面、また社会現場におけるトレードオフ場面を想定した、教員と学部に通う学生・院生との協働的FDは、必要になると思います。</p>
<p>・学校の授業について経験と見識のある大学教員とペアやグループで学校の授業を参観したり、その授業について話し合ったりする機会を作れるとよい。</p>
<p>・教員養成担当の大学教員であるということ自体についての確認を促すプログラム ・自校で目指すべき教員像を構築あるいは共有するプログラム</p>
<p>・相互授業参観、関係者間での授業内容開示と、意見交換等による授業内容透明化と均質化。</p>
<p>・講演会だけでなくワークショップなどの自由に意見を交換できる場を多く設けること。また、参加者を増やすためにも教授会前に行うなど一定の枠付けも必要と思います。何よりも“対話”から共働性を構築するスタンスが大事。</p>
<p>・自分が担当している科目が、教員養成のどの部分を担っているのか、免許法や、学部カリキュラム全体の中での、自分の役割や位置付けを理解させる、認識させるようなFDが必要だと思います。自分の授業を“点”でしかとらえていないので、養成プログラム全体の中での位置付けを知らせたいと思います。</p>
<p>・教員養成は大学が組織としてあたるのに対して、各教員がこれにどうコミットするかは多様であって良いと思うので、教員レベルでは、自身の貢献の仕方を授業内容や方法の特色、その他教員養成に生かせる資質等の点から明示し、それに基づく達成目標と評価基準を設定して、学期ごとに評価を行う。一方、組織としては、カリキュラムポリシーや、カリキュラムマップとの関連で、各教員のコミットメント全体によって実現される養成機能を明確化する。換言すれば、各教員が、自分はこういう点で役に立つ、あるいは必要である、ということ（担当科目が何であるかは別に）明確に持ち、指導に当たるような仕組みを考えています。</p>

・今日のようなグローバル化、複雑化した社会においては、既に取得済みの、いわが既存の知識を活用して教育することのみで突きつけられた課題に対応することは困難であろうと思われる。その意味で持続的に知識を習得し続けることが求められていると考えられる。換言すれば、狭い意味での専門領域や教科の領域にとらわれるのではなく、広い視野から新たな知識・情報を吸収し、それを活用する能力と姿勢が求められているように思われる。教員養成系大学においても教科専門や教科教育を貫通するような、汎用的・一般的な思考のあり方、分析のあり方が必要とされていると言っても過言でないと考えられる。この点では、質問2での回答と部分的に重複するが、高度の専門性（professionとしての技能）と教養教育、とりわけリテラシーに代表される汎用的能力の修得は二律背反するものではなく、むしろ両立することが求められていると言えよう。教員養成系大学においても、このような汎用的能力と専門職としての技能の両立を図るカリキュラムやそれに応える大学教員のあり方が求められているように思われる。

・理論だけでなく実践力を身につけることが出来る授業や、臨床心理学を生かした授業スタイルのあり方など

（「例」については、回答者の表記のまま掲載している）

※大学名等，個人が特定されると思われる部分のみ削除しました。

※本報告書においては、引用等を行う際には、原文のまま掲載している。

平成 25 年度プロジェクト研究（教員養成等の改善に関する調査研究）報告書

国立大学教員養成系大学・学部において
優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書

平成 26 年（2014 年）1 月

発行所	国立教育政策研究所
住所	〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3－2－2