

教員養成の充実・向上に関する調査結果  
教員養成等の在り方に関する調査研究（調査分析班）  
報告書

平成 23(2011)年 12 月

研究代表者 工藤文三

(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

## はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所において平成 23 年度に実施したプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」のうち、調査分析班が行った「教員養成の充実・向上に関する調査」の結果を取りまとめたものである。

今日、日本だけでなく OECD 諸国では教員の質の向上に向けた取り組みが積極的に展開されている。国立教育政策研究所ではこれらの OECD 諸国の教員の質の向上に向けた取り組みを翻訳する（OECD 報告書『教員の重要性－優れた教員の確保・育成・定着－』（国立教育政策研究所国際研究・協力部監訳））など国際的動向にも目を向けてきた。また、平成 19 年度から平成 22 年度にかけては、プロジェクト研究「教員の質の向上に関する調査研究」に取り組み、『教員の質の向上に関する調査研究報告書（研究代表者 大槻達也）』（平成 23 年 3 月）として成果を取りまとめた。本調査研究はこのプロジェクトを継承したものである。

日本においても、平成 18 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」を踏まえ、教育職員免許法の改正が平成 19 年に行われるとともに、平成 22 年 6 月には中央教育審議会に教員の資質向上特別部会が設置され、養成段階を含む教職生活の全体を通じて教員の資質能力の向上方策を講じていくことが教育政策上の重要課題となっている。平成 23 年 1 月に出された中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会「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（審議経過報告）」では、「これまで、教職実践演習の導入や教職大学院の創設などの取組を通して大学の意識も変わりつつあるが、今後、修士レベル化を検討するに際しては、理論を基礎とした実践的指導力を養成するための教育課程や教育方法、FDを含めた大学教員の資質能力向上方策や組織体制の在り方なども含め、大学における教員養成教育の在り方について検討する必要がある」と指摘されている。

本調査研究は以上のような教育政策の流れを踏まえつつ、現在、教員養成の中心を占めている学部段階の教員養成に注目し、「(1)教員養成のための運営組織と運営の在り方」と「(2)大学において教員養成を担当する教員の意識・力量」の現状と課題に焦点を当てて調査研究することとしたものである。

本報告書が今後の教員政策を検討する上での基礎資料として活用されることを願うとともに、ご多用の中、本調査研究にご協力戴いた方々に感謝申し上げる次第である。

平成 23 年 12 月

研究代表者 工藤文三（国立教育政策研究所初等中等教育研究部長）

## 目 次

はしがき .....	1
<b>序章 調査研究のデザイン</b> .....	4
1. 調査研究の目的・期間・体制・経過 .....	4
2. 調査の概要 .....	7
3. 調査結果の概要 .....	15
<b>第一章 全学教員養成責任者対象調査</b> .....	30
1. 全学的な運営組織の設置 .....	31
2. 全学的な運営組織の担う業務－設置者類型別－ .....	32
3. 全学的な運営組織の規程分析 .....	36
4. 全学的な教員養成の実施体制に関する特色 .....	38
5. 全学的な教育課程運営の直面している課題 .....	41
6. 教員免許更新講習の実施の有無 .....	44
7. 教員免許更新講習の実施内容 .....	45
8. 教員免許更新講習の対象者 .....	46
9. 教員免許更新講習の実施体制 .....	48
<b>第二章 学部教員養成責任者対象調査</b> .....	55
1. 教職課程の授業の実施体制 .....	56
2. 各学部における免許取得率 .....	58
3. 各学部における教員就職数 .....	59
4. 学部の教員養成の現状－設置者類型別－ .....	60
5. 学部の教員養成の現状－教員免許取得率類型別－ .....	64
6. 学部の教員養成の現状－中学校・高等学校就職者数類型別－ .....	65
7. 学部における教職課程の位置づけ .....	66
8. 学部における教員養成の課題 .....	67
9. 教職課程の担当教員間のコミュニケーション活性化 .....	69
10. 学部における教員養成の改善度と促進要因 .....	71
11. 学部における教員養成の改善度と阻害要因 .....	74
12. 全学的な教員養成の実施体制 .....	76
13. 全学的な教員養成の実施体制と学部における教員養成の取り組み .....	76
<b>第三章 教職課程授業担当者対象調査</b> .....	83
1. 調査の実施概要と回答者の属性構成 .....	83
2. 授業内容を決めるにあたって重視する観点 .....	85
3. 授業に対する取り組みや考え .....	90

4. 授業で取り入れている教授法や学習形態	96
5. 授業を行う上での悩みや不満	101
6. 現在の大学における教員養成に関する意見	105
7. 小・中学校の教師像	109
8. 小・中学校の教師に求められる能力や態度	113
9. 大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果	118
10. 教育現場とのつながり	123
11. 同僚や学生との交流	125
12. 教育に関する研究・学習活動	129
13. 教職の授業担当者に必要な観点	132
14. 教職の授業担当者に必要な観点－その他特に必要だと思われること(自由記述)－	139
15. 教職の授業を行うにあたって、あればよいと考えるサポート体制(自由記述)	142
16. 本調査への意見と教員養成への意見(自由記述)	146
<b>第四章 教職課程授業担当者の実践力の規定要因</b>	154
1. 教職へのポジティブな取り組みの規定要因	154
2. 教職への距離と教職への取り組み	162
3. 教職課程の全学的組織化と教職の取り組み	172
<b>調査票</b>	179
1. 全学教員養成責任者用調査	179
2. 学部教員養成責任者用	187
3. 教職課程の全学的組織化と教職の取り組み	199

## 序章 調査研究のデザイン

### 1. 調査研究の目的・期間・体制・経過

#### (1) 調査研究の目的

本調査研究は、平成 19 年度から平成 22 年度の 4 年間にわたり実施されたプロジェクト研究「教員の質の向上に関する調査研究」を継承するものである。これは「諸外国の教員政策の分析を踏まえ、大学における教員養成の現状と課題、教員の教育力向上のための研修や教員評価の在り方などについて調査研究を行い、教員養成制度の改善や教員の指導力の向上、研修制度の改善など、教員の質の向上に関する施策の企画立案に資することを目的とする」ものであった。

その研究成果は既に『教員の質の向上に関する調査研究（一年次報告書）』（平成 20 年 3 月）、『教員の質の向上に関する調査研究（二年次報告書）』（平成 21 年 3 月）、『教員の質の向上に関する調査研究報告書』（平成 23 年 3 月）にまとめられた。

プロジェクトは平成 22 年度で終了したが、教育政策上の教員養成に関する調査研究の重要性に鑑み、教員養成に関わる研究は、平成 23 年度も「教員養成等の在り方に関する調査研究」として継承されることとなった。

この新たなプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」の目的は、「教職生活全体を通じて基盤となる資質能力が培われる教員養成段階を中心に、諸制度の在り方について調査研究を行い、教員養成課程の質保証などに関する基礎的な知見を得る。また、科学技術の土台となる理数教育の充実が重要課題となっていることなどにかんがみ、理数及び算数・数学そして保健・体育に係る教員の指導力向上、魅力ある授業づくりに資するため、教員（とりわけ初任者）に必要とされる指導力について検討し、その養成に向けた大学の教職課程におけるカリキュラムの研究を行う」というものである。

この「教員養成等の在り方に関する調査研究」プロジェクトの中で、本調査研究が担う役割は「教員養成課程担当大学を対象とした質問紙調査、ヒアリング調査及び事例研究を通じ、教員養成課程の質の確保の在り方（大学における教員養成課程の管理の在り方、教員養成を担う大学教員の資質など）に関する知見を様々な角度から得ることにより、教員養成等における施策の企画立案に資する」というものである。

#### (2) 研究期間

【教員の質の向上に関する調査研究】 平成 19 年度～平成 22 年度

【教員養成等の在り方に関する調査研究】 平成 23 年度

### (3) 研究の体制

#### (a) 研究代表者

- 【教員の質の向上に関する調査研究】 国立教育政策研究所次長  
平成 19 年 4 月～19 年 7 月 山根徹夫  
平成 19 年 7 月～20 年 7 月 惣脇 宏  
平成 20 年 7 月～23 年 3 月 大槻達也
- 【教員養成等の在り方に関する調査研究】 工藤文三初等中等教育研究部長

#### (b) 研究体制

工藤文三初等中等教育研究部長を研究代表者として、「調査分析班」、「教員養成改善班」、「コアカリキュラム班」で分担するとともに、相互に連携して調査活動を推進することとした。これらの各班に所外の委員をお願いし、研究全体の内容及び進行の調整等は研究企画開発部において行った。なお、「調査分析班」においては、次頁の研究分担者の他、【教員の質の向上に関する調査研究】で所外の研究分担者としてお願いした望月耕太 静岡大学 大学教育センター学術研究員に専門的知見の提供を求めるとともに原稿の執筆をお願いした。

#### 【研究体制】

研究代表者 工藤文三初等中等教育研究部長

#### 調査分析班

- ・ 所内委員 2 名、所外委員 4 名で構成
- ・ 教職課程を置く大学・学部の教員養成教育に関する体制、意識、実態、取組動向についての質問紙調査とその分析

#### 教員養成改善班

- ・ 所内委員 9 名、所外委員 6 名で構成
- ・ 教職課程を有する国公立大学のうち、特色ある教育活動、教育改善を実施していると思われる大学・学部について訪問又は質問紙による調査とその分析

#### コアカリキュラム班

- ・ 所内委員 14 名、所外委員 33 名で構成
- ・ 従来の教員養成の在り方に関する検討では、教科特性に着目したものが少なかったことから、教科別の観点に立って望ましい教員養成の在り方、望ましい教員養成教育の在り方を探るため、理科、算数・数学、保健体育について、これらの教科を教えるために必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討とモデルコアカリキュラムの作成

### 調査分析班の研究体制

所内委員 藤原文雄 総括研究官(班代表)、松尾知明 総括研究官  
所外委員 岩田康之 東京学芸大学准教授、鞍馬裕美 帝京大学短期大学講師、  
紅林伸幸 滋賀大学教育学部教授、山崎準二 東洋大学教授

### 教員養成改善班の研究体制

所内委員 高岡信也 総括客員研究員(班代表)、大槻達也 次長、  
長屋正人 研究企画開発部長、北風幸一 総括研究官、淵上 孝 総括研究官、  
藤原文雄 総括研究官、松尾知明 総括研究官、猿田祐嗣 総合研究官  
銀島 文 総括研究官  
所外委員 岡村吉永 山口大学教授、狩野浩二 十文字学園女子大学教授  
北神正行 国士舘大学教授、町田健一 国際基督教大学教授  
渡辺恵子 東京学芸大学准教授

### コアカリキュラム班の研究体制

所内委員 神代 浩 教育課程研究センター長、角屋重樹 基礎研究部長(班代表)  
宮内健二 研究開発部長、猿田祐嗣 総合研究官、銀島 文 総括研究官  
後藤顕一 総括研究官、五島政一 総括研究官、松原憲治 主任研究官  
清原洋一 教育課程調査官、田代直幸 教育課程調査官、  
林 誠一 教育課程調査官、村山哲哉 教育課程調査官、  
水谷尚人 教育課程調査官、長尾篤志 視学官  
所外委員 (理科)  
岩田康之 東京学芸大学准教授、千葉和義 お茶の水女子大学教授、  
長谷川奈治 J S T 調査役、越桐國雄 大阪教育大学教授、  
星野昌治 帝京大学教授、森本信也 横浜国立大学教授、  
大山光晴 千葉県立総合教育センター部長、小林辰至 上越教育大学教授  
益田裕充 群馬大学准教授、川角 博 東京学芸大学附属高等学校教諭、  
野瀬重人 岡山理科大学教授、前原俊信 広島大学教授  
(算数・数学)  
中原忠男 環太平洋大学副学長・広島大学名誉教授、中村光一 東京学芸大学  
教授、斉藤規子 昭和女子大学准教授、松浦武人 広島大学准教授  
清水美憲 筑波大学教授、太田伸也 東京学芸大学教授、

永田潤一郎 千葉県教育庁指導主事、吉田明史 奈良県立法隆寺国際高校校長、  
国宗 進 静岡大学教授、山口武志 鹿児島大学教授

(保健体育)

高橋健夫 日本体育大学教授、池田延行 国士舘大学教授、

木原成一郎 広島大学教授、細越淳二 国士舘大学准教授、

渡邊正樹 東京学芸大学教授、岡出美則 筑波大学教授、

長見 真 仙台大学准教授、近藤真庸 岐阜大学教授

高橋和子 横浜国立大学教授、小沢治夫 東海大学教授、

今関豊一 順天堂大学准教授

#### **(4) 調査研究の経過**

##### **【平成 19 年度】**

教員研修・指導力向上、教員養成、教員評価の観点から、講師による講演会を開催し、教員の質の向上に関わる現状や課題の把握を行った。また、先行研究の整理・分析、資料の収集等を行った。

##### **【平成 20 年度】**

初年度に実施した有識者からのヒアリング、先行研究の整理分析等を踏まえ、高度な教員養成を目指す大学を中心とした資料収集や聞き取り調査、先行研究のさらなる整理などを行った。

##### **【平成 21 年度】**

過去 2 年間の先行研究の整理・分析を踏まえて、調査の一つの柱として大学において教員養成を担当する教員(教師教育担当者)の意識調査を実施することとし、10 名の大学教員に対して聞き取り調査を実施した。

##### **【平成 22 年度】**

平成 23 年 1 月～3 月にかけて、学部における教員養成の現状、全学の教員養成の現状、教員養成を担当する大学教員の現状に関するアンケート調査を実施した。

##### **【平成 23 年度】**

前年度に実施した学部における教員養成の現状、全学の教員養成の現状、教員養成を担当する大学教員の現状に関するアンケート調査を分析した。

## **2. 調査の概要**

### **(1) 調査研究の教育政策上の位置**



2010年6月に中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」が設置され、2011年1月に『教職生活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(審議経過報告)』が提言された。この教員の質に関する関心は日本だけのことではない。先進国に共通するものである。

OECD(経済協力開発機構)でも、2002年から2004年にかけて、学校に優秀な教員を引き付け、育成し、保持していくための「教員政策のレビュー(Review of Teacher Policy)」を実施した。この調査が行われたのは、「社会・経済面での改革が大規模に進行するなか、学校教育の質がこれまで以上に問われて」おり、教員政策が「国家政策の優先課題」として認識されたからであり、また、今後予想される教員の大量退職という危機的状況に対処する必要があったからである。報告書では「1960年代から1970年代にかけて採用された大量の教員が退職を目前に控えている今、多くの国にとって大きな問題であると同時にかつてないチャンスにも面することとなる。一斉退職する教員の経験とスキルも引き継ぐ必要があるが、反面、新たな教員像を作り、根本的な教育改革を断行する一世代に一度しか訪れない好機ともなりえるのである」<sup>1</sup>という認識を示している。つまり、OECDの報告書では、単に教員の大量退職・大量採用への対応のみにとどまらず、新しい社会像や学校像に対応した教員像に基づいた教員政策による教育改革のチャンスとして捉えているのである。その後も、OECDでは、上記の「教員政策のレビュー」を踏まえて、学習環境や学校の教師の勤務条件に関する初の国際比較調査である「Teaching and Learning International Survey(TALIS=教員・教授・学習に関する調査)」を実施している。

OECDの報告書の認識は、上記の審議経過報告にも共通する。審議経過報告でも「…大量の経験不足の教員と少数の多忙な中堅教員、新しい時代の学校運営に対応できない管理職によって運営される学校が各地に生まれるという状況にもなりかねないが、他方、教員全体数の約3分の1が入れ替わるこの10年は、学校教育をよりよい方向に変えていく絶好の機会ともいえる」と述べている。

一方で、日本の教員の質向上に関する政策体系は、既に刊行した報告書<sup>2</sup>で示しているように、以下(a)～(g)の7つの分野から構成されている。先に言及したOECDの報告書では、教員政策の政策目標を「教職を魅力的職業とする」、「教員の知識とスキルの育成」、「採用、人選、雇用」、「優れた教員の定着」という4つに整理している。つまり、教育指導の質を高める上では、教育の質の向上だけでなく、「教職を魅力的職業とする」ことや養成－採用－研修の一体化が必要であるという認識である。これらのOECDの報告書の考え方と日本の政策体系とは共通性が高いと言える。

---

<sup>1</sup>OECD(国立教育政策研究所監訳)『教員の重要性－優れた教員の確保・育成・定着』2005年

<sup>2</sup>国立教育政策研究所『教員の質向上に関する調査研究報告書』2011年3月、216-221頁。

- (a) 教員養成…①教員免許制度と課程認定制度(教員免許状と課程認定の制度設計、課程認定大学の要件設定と認定、課程認定大学の事後評価、教員免許状の取得に必要な履修科目群の設定、教員免許状の習得に必要な実習の設定、教員免許更新制に係る制度上の措置)、②課程認定大学における教育(授業科目とそれらに応じた教育組織の設定、担当教員組織の設定、課程認定大学とその教育の改善に対する財政支援、免許更新講習を行う課程認定大学に対する財政支援)
- (b) 教員採用…安定的な採用のための県費負担教職員制度、都道府県・指定都市の安定的な採用のための取り組みに対する支援、条件附任用制度の特例設定(条件附採用期間の特例)と運用の厳格化、都道府県・指定都市の選考改善に向けた取組に対する支援
- (c) 教員研修…初任者研修制度、教育公務員特例法による教員研修の特例の設定、一定経過年数に基づく研修の推奨と財政支援、教育センター等の設置・運営の奨励と財政支援、研修等定数の措置、職務出張または研修休業による大学等での長期研修制度、教科研究団体組織や校内研修等の奨励等
- (d) 教員の処遇…義務教育費負担制度や人材確保法等による処遇改善、業務の軽減・効率化の支援
- (e) 教員評価…新たな人事管理及び勤務評価システムの開発・実施等に関する支援
- (f) 指導力不足教員等への対応…分限処分制度の特例設定(教職以外の職への転任)と制度的確な運用促進、都道府県・指定都市による問題教員対策の取組に対する支援等
- (g) 優秀教員…優秀教員の表彰制度等

以上の教員の質の向上に関する政策体系の中で、本調査研究では、「(a)教員養成」の「②課程認定大学における教育」に焦点を当てて調査研究を実施することとする。具体的に本調査で焦点を当てたのは「教員養成のための運営組織と運営の在り方」と「大学において教員養成を担当する教員の力量」についてである。

教員養成が効果的に行われるためには、教員養成のための運営組織が整備され、適切に教職課程マネジメントが行われる必要がある。また、教職課程を実際に担当する大学の教員の力量の向上が図られることが必要である。このため、これまでの教員養成に関わる各種の答申でもこれらについて言及がなされてきた。

例えば、1987年の教育職員養成審議会答申『教員の資質能力の向上方策等について』では、「一般大学における教員養成の充実を図るため教職課程センター(仮称)の構想については、今後の検討課題とする」として私立大学における運営組織について言及がなされるとともに、「実践的指導力の向上を図るため、特に『教科教育法に関する科目』、『保育内容に関する科目』、『道徳教育に関する科目』、『生徒指導に関する科目』または『教育実習』などを担当する教員に幼稚園・小学校・中学校又は高等学校等での教育経験を有する者をできるだけ活用する必要がある」と提言された。この答申に基づき、1988年に教育職員免許

法が改正され、1993年にその免許法に基づく初めての卒業生を出した。

また、1991年には大学設置基準の改正後の教育職員免許法施行規則改正により、第22条に「課程認定を有する大学は、免許状授与の所要資格を得させるために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成しなければならない」（第1項）、「前項の教育課程の編成に当たっては、教員として必要な幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう配慮しなければならない」（第2項）という規定が置かれた<sup>3</sup>。

1997年に出された教育職員養成審議会第1次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』では、「教員養成カリキュラム委員会」の設置の推奨と大学において教員養成を担当する教員の在り方について「各大学において、教職課程が専門的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ことがあるのではないか」と批判的に提言した。

その後、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』では「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、次の5つの基本的考え方を提言した。つまり、「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」、「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」、「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」、「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」、「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<sup>4</sup>」というものである。

2001年に出された『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）』では、「教員養成学部が優秀な教員を養成するとしても、それを支えるのは大学の教員である。教員養成学部にあふさわしい教員を確保し、育成していかなければ、その実現は望めない」として教員養成学部の教員の在り方について言及した。

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、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

---

<sup>3</sup> 田子健「開放制教員養成の現状と課題—一般大学の視点から」『名城大学教職課程部紀要』第28巻、1996年57-72頁。

<sup>4</sup> 1996年度に東京学芸大学及び兵庫教育大学に連合大学院形式で博士課程が設置された。

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」という基本的認識に立ち、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。

また、2011年1月に出された中央教育審議会 教員の資質向上特別部会『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(審議経過報告)』では、「これまで、教職実践演習の導入や教職大学院の創設などの取組を通して大学の意識も変わりつつあるが、今後、修士レベル化を検討するに際しては、理論を基礎とした実践的指導力を養成するための教育課程や教育方法、FDを含めた大学教員の資質能力向上方策や組織体制の在り方なども含め、大学における教員養成教育の在り方について検討する必要がある」と指摘されている。なお、中央教育審議会での審議に資するため、文部科学省が平成22年4月～8月にかけて実施した『教員の資質向上策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査』では、教員・学校長・教育委員会においては「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」、「担当する大学教員の学校現場の経験が不十分」と認識している人が多いことが示されている<sup>5</sup>。

本調査研究では、以上のような教員の質向上政策の在り方に関する国際的な動きや、日本国内における議論を踏まえて、「教員養成のための運営組織と運営の在り方」と「大学において教員養成を担当する教員の力量」に焦点をあてて調査研究することとする。このため、このプロジェクトの初年度にあたる平成19年度から教員養成のための運営組織と運営に関する先行研究を整理する作業を進めてきた。その成果は、吉田武大「私立大学の教員養成の現状と課題－運営組織を中心に－」(国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究(一年次報告)』2008年、293-301頁)、吉田武大「私立大学の立場からみた教員養成政策の特質－1980年代後半以降の運営組織に関する政策内容の検討を中心に－」(国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究(一年次報告)』2008年、71-81頁)に主に収録されている。

また、平成21年度からは大学において教員養成を担当する教員の力量や意識に関する先行研究を整理する作業を進めるとともに、質問紙調査をデザインするために大学において教員養成を担当する教員15人に対して聞き取り調査を実施するなど質問紙調査の準備を進めてきた。本調査で参照したのは以下の研究である。

碓井岑夫「教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究」(『和歌山大学教育学部

---

<sup>5</sup> 「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」という点に関して、教員の49.2%、学校長の51.9%、教育委員会の56.3%が肯定している。「担当する大学教員の学校現場の経験が不十分」という点に関して、教員の51.4%、学校長の64.0%、教育委員会の60.8%が肯定している。

紀要(教育科学)』第53号、2003年、1-21頁)、碓井岑夫「教科専門担当教員の聴き取り調査と教師教育改革の課題」(日本教育学会特別課題研究委員会編『教師教育の再編動向と教育学の課題(研究集録2)』2006年、126-142頁)、榊原禎宏「教員養成系大学・学部の現状と展望」(日本教育経営学会編『大学・高等教育の経営戦略(シリーズ 教育の経営3)』玉川大学出版会、2000年、261-282頁)、阿部茂・榊原禎宏・澤本和子・山田良一「大学教員の授業観と職能成長の課題—『大学における教員養成』への一視点—」(日本教師教育学会編『大学改革と教育者養成カリキュラム』1994年、49-69頁)、高橋英児・榊原禎宏・大和真希子「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(1)」(『教育実践学研究』第9号、2004年、23-46頁)、名越清家「教員養成に関する大学教員の意識」(『日本教育社会学会大会発表要旨集録』33号(1981年、66-67頁)、豊泉清浩「教員養成のための教育哲学の構想に関する一考察」(『群馬大学教育学部紀要(人文・社会科学編)』第60巻、2010年、207-214頁)、佐藤学「教育学部・大学院の将来像」(『大学改革(教育学年報9)』世織書房、2002年、227-259頁)、佐久間亜紀「アメリカの教師養成制度の現状と問題点—日米日伯の観点から—」(『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』1号、2002年、7-29頁)

## (2) 調査研究の概要

本調査は、2010年12月～2011年3月にかけて実施した。なお、本調査の実施に際しては、日本教育大学協会、日本私立大学団体連合会、社団法人日本私立大学連盟、日本私立大学協会、日本私立大学振興協会に会員大学への周知を依頼し回収率の向上に努めた。ここに感謝申し上げたい。

また、本調査を実施するに際しては、15名の教師教育担当者に対して半構造化されたインタビューをそれぞれ1時間半から2時間程度にわたり実施した。このインタビューは、本調査の設計の基礎として貴重な基礎資料として活用された。このインタビューにご協力戴いた方々に心より感謝申し上げたい。

### 【本調査の構成】

#### 全学教員養成責任者対象の調査

- ・全学的な教育養成・教員免許講習の実施体制を調査することが目的

#### 学部教員養成責任者対象の調査

- ・学部における教員養成の現状、課題と改善の在り方について調査することが目的

#### 教職課程授業担当者対象の調査

- ・教職課程授業担当者の授業の在り方、悩みや不満、教員養成に関する意識、授業担当者に必要な力量等に関する認識について調査することが目的

#### (a) 全学教員養成責任者対象の調査

##### 【調査対象】

調査は、平成 22 年度に 4 年制大学(通信制除く)で教員養成を行っている 1664 学部のうち、700 学部を無作為で抽出し((b)の調査で抽出した学部)、その学部を有する 389 大学に対して実施した<sup>6</sup>。有効回収数は 292 大学であり、有効回収率は 75.1%であった<sup>7</sup>。質問票は巻末に添付してあるが、主な質問項目は、「全学的な教員養成の実施体制」、「全学的なセンターの機能」、「免許更新講習実施体制」である。

【図表 序-2-1】調査対象の設置者別回収率

	母集団	送付数	回収数・回収率	全体に占める率
国立	76 大学 ( 12.9%)	56 大学 ( 14.4%)	48 校 ( 85.7%)	16.4%
公立	50 大学 ( 8.5%)	37 大学 ( 9.5%)	26 校 ( 70.3%)	8.9%
私立	464 大学 ( 78.6%)	296 大学 ( 76.1%)	218 校 ( 73.6%)	74.7%
全体	590 大学 (100 %)	389 大学 (100 %)	292 校 ( 75.1%)	100 %

また、上記に含まれない国立大学教員養成系学部・大学を有する 10 大学に対しても調査を実施したが、この報告書におけるデータの分析には加えていない。

#### (b) 学部教員養成責任者対象の調査

##### 【調査対象】

調査は、平成 22 年度に 4 年制大学(通信制除く)で教員養成を行っている 1664 学部のうち、無作為抽出した 700 学部に対して実施した。また、サンプリングから外れた 29 の国立大学教員養成系大学・学部全てに対しても調査を行ったが、この報告書におけるデータの分析には加えていない。

<sup>6</sup>平成 22 年度に大学は 733 大学 (国立大学 82 校、公立大学 75 校、私立大学 576 校) 存在するが、80.5% (国立大学 92.7%、公立大学 66.7%、私立大学 80.6%) が教員養成を行っている。

<sup>7</sup>なお、サンプリングから外れた国立大学教員養成系学部・大学を有する 10 大学の有効回収数は 9 大学であり、有効回収率は 90.0%であった。

【図表 序－２－２】調査対象の設置者別回収率

	母集団	送付数	回収数・回収率	全体に占める率
国立	294 学部 ( 17.6%)	125 学部 ( 17.8%)	86 学部 ( 68.8%)	22.1%
公立	111 学部 ( 6.7%)	57 学部 ( 8.1%)	27 学部 ( 47.4%)	6.9%
私立	1259 学部 ( 75.7%)	518 学部 ( 74.0%)	277 学部 ( 53.4%)	71.0%
全体	1664 学部 (100 %)	700 学部 (100 %)	390 学部 ( 55.7%)	100 %

有効回収数は 390 学部であり、有効回収率は 55.7%であった<sup>8</sup>。質問票は巻末に添付してあるが、主な質問項目は、「学部における教員養成の現状」、「学部における教員養成の課題と改善の現状」、「学部における教職課程の位置づけ」、「全学的な教員養成の実施体制」である。

(c) 教職課程授業担当者対象の調査

【調査対象】

調査は、平成 22 年度に 4 年制大学(通信制除く)で教員養成を行っている約 1664 学部のうち、無作為抽出した 700 学部 (b)の調査で抽出した学部)の教職課程認定上の①「教職に関する科目」のうち教職科目を担当する教員 1 名、②「教職に関する科目」のうち教科教育法科目を担当する教員 1 名、③「教科に関する科目」を担当する教員 2 名の計 4 名の学内の常勤教員のうち、学部長により任意に選ばれた計 2800 人に対して実施した。また、上記の 700 学部に含まれない 29 の国立大学教員養成系大学・学部にも同様の調査を 116 人に対して実施したが、この報告書におけるデータの分析には加えていない。

【図表 序－２－３】調査対象の設置者別回収率

	送付数	回収数・回収率	全体【タテ割合】
国立	500 人	267 人 (53.4%)	20.2%
公立	228 人	84 人 (36.8%)	6.4%
私立	2072 人	968 人 (46.7%)	73.4%
全体	2800 人(100%)	1319 人 (47.1%)	100 %

<sup>8</sup>なお、サンプリングから外れた 29 の国立大学教員養成系大学・学部全てに対して行った調査では、有効回収数は 27 学部であり、有効回収率は 93.1%であった。

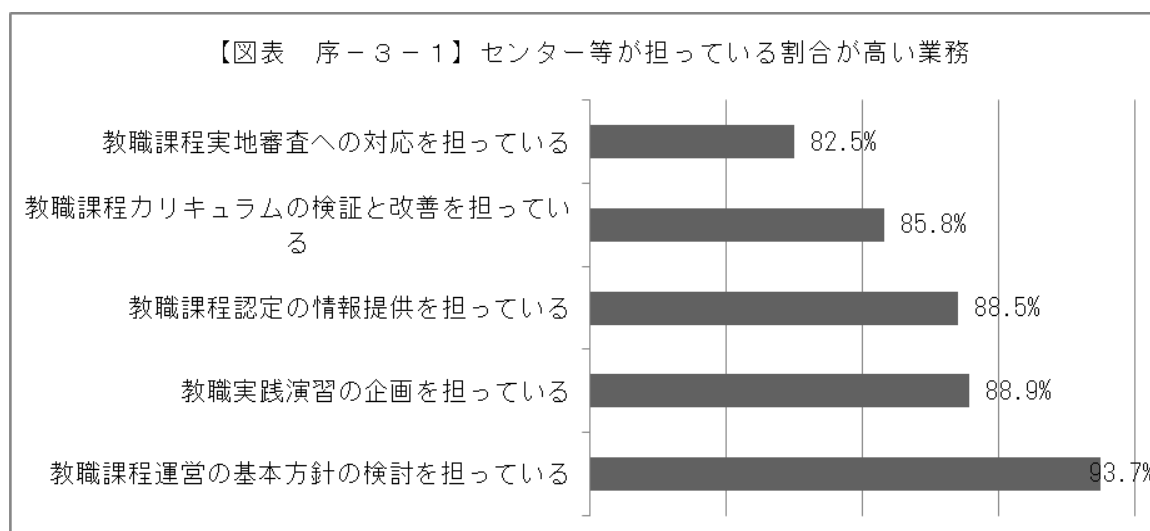
有効回収数は 1319 人であり、有効回収率は 47.1%であった<sup>9</sup>。質問票は巻末に添付してあるが、主な質問項目は、「授業の内容の決定基準」、「授業に対する取り組み」、「授業方法」、「授業に関する悩み」、「教職に関する考え方」、「教員養成の有効性」、「教員養成に関する意見」である。

### 3. 調査結果の概要

調査結果のうち、主だった結果は以下の通りである。

#### (a) 全学教員養成責任者対象の調査

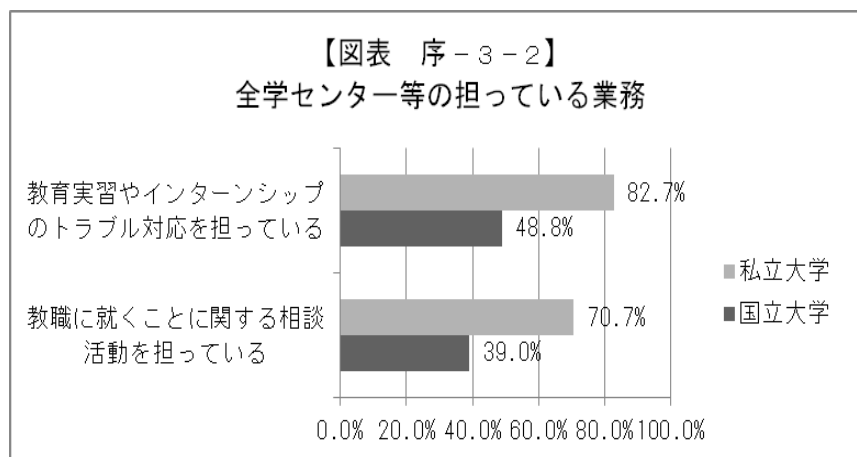
- 全学センター等は、国立大学 42 (82.5%)、公立大学 20 (76.9%)、私立大学 192 (88.1%)、全体 254 (87.0%)と、全体では 9 割近くの大学で設置されている。
- 全学センター等の担っている業務の内、8 割以上の割合でセンター等が担っているのは、「教職課程運営の基本方針の検討 (93.7%)」、「教職実践演習の企画 (88.9%)」、「教職課程認定の情報提供 (88.5%)」、「教育課程カリキュラムの検証と改善 (85.8%)」、「教職課程実地審査への対応 (82.5%)」である。逆に、6 割以下の割合でセンターが担っているのは、「教職課程の授業を含む全学の時間割の調整 (43.5%)」、「教職課程に関わる教員人事案の検討 (49.4%)」、「教育課程運営の予算案の検討 (54.4%)」、「教職課程の授業を含む全学のカリキュラムの調整 (56.1%)」、「教員採用試験の情報提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験対策 (58.7%)」であった。



<sup>9</sup>なお、サンプリングから外れた 29 の国立大学教員養成系大学・学部 に所属する教員に対して行った調査の有効回収数は 104 人であり、有効回収率は 89.7%であった。



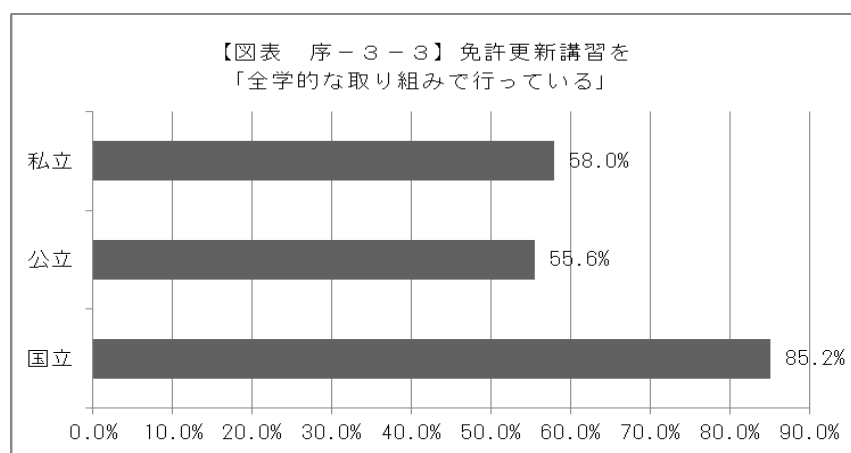
- 全学センター等の担う業務の肯定率を設置者類型で比べてみると、私立大学の肯定率が高く、国立大学の肯定率が低い傾向にあり、私立大学の全学センターの方



が広範な業務を担っている。この傾向は、例えば「教育実習やインターンシップのトラブル対応を担っている」等の具体的活動の実施や、「教職に就くことに関する相談活動を担っている」等の学生支援の取り組みにおいて顕著である。

- 教員免許更新講習は、国立大学では9割(94.7%)、公立大学(69.2%)と私立大学(71.0%)では約7割の大学で実施されていた。講習の実施率は設置者によって有意な違いがあり、国立大学は高く、私立大学は低い。

- 教員免許更新講習の実施体制に関して、「全学的な取り組みで行っている」と回答した大学は、国立大学46(85.2%)、公立大学10(55.6%)、私立大学87(58.0%)であり、設置者によって有意な違いがあり、国立大学は高く私立大学は低い。



### (b) 学部教員養成責任者対象の調査

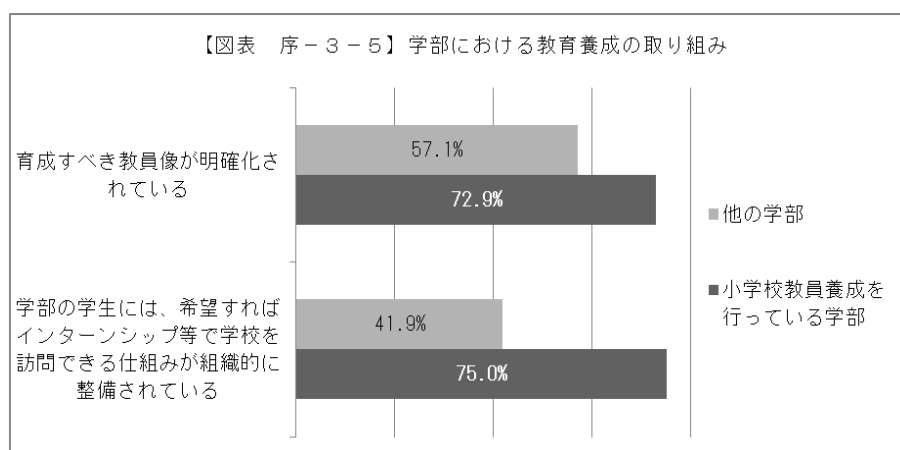
- 免許取得率（平成21年度の教員免許を取得した人数を学部の卒業生数で除したもの）は、幅広い範囲に分布しており、免許取得率が20%以下の学部は75.5%である。10%以下の学部も58.2%存在する。
- 課程認定を受けている免許の種類は、「中学校教諭」、「高等学校教諭」の免許状が圧倒的に多く、「幼稚園」、「小学校教諭」、「特別支援学校教諭」、「養護教諭」、「栄養教諭」の免許状を出している学部は少ない。

【図表 序-3-4】設置者類型別の課程認定を受けている免許の種類

	国立	公立	私立	合計
幼稚園教諭	16(18.6%)	2(7.4%)	36(13.0%)	54(13.8%)
小学校教諭	16(18.6%)	0(0%)	32(11.6%)	48(12.3%)
中学校教諭	63(73.3%)	16(59.3%)	221(79.8%)	300(76.9%)
高等学校教諭	85(98.8%)	22(81.5%)	258(93.1%)	365(93.6%)
特別支援学校教諭	15(17.4%)	1(3.7%)	15(5.4%)	31(7.9%)
養護教諭	7(8.1%)	4(14.8%)	14(5.1%)	25(6.4%)
栄養教諭	0(0%)	9(33.3%)	23(8.3%)	32(8.2%)

- 2006年の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』で提言された望ましい取り組みを参照して作成した学部に関する取り組みに関して、小学校教員養成を行っている学部の取り組み率が他の学部と比べて高い傾向にある。例えば、「育成すべき教員像が明確化されている」という点に関して、

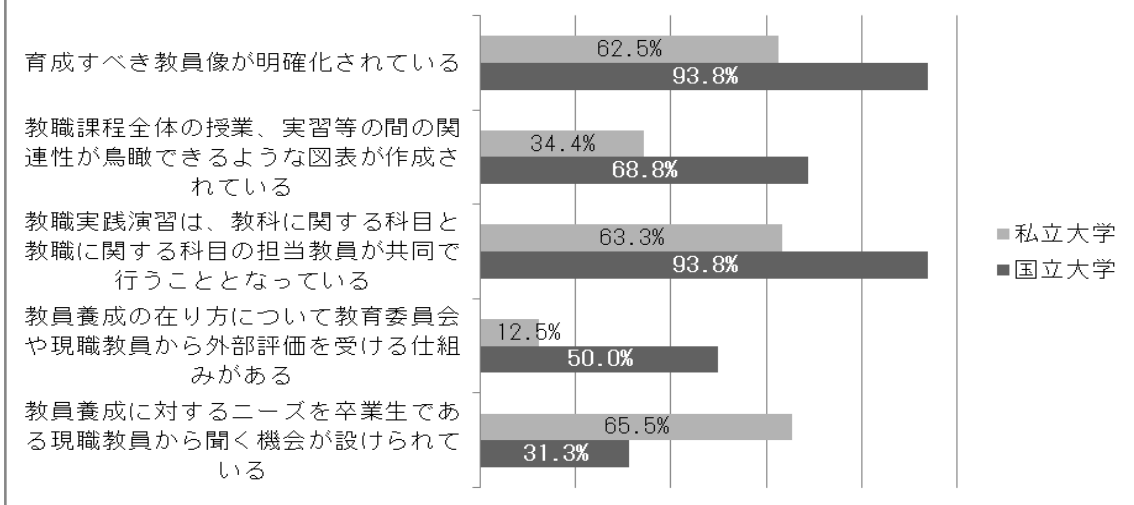
小学校教員養成を行っている学部の取り組み率が72.9%であるのに対して他の学部は57.1%である。



また、「学部の学生には、希望すればインターンシップ等で学校を訪問できる仕組みが組織的に整備されている」という点に関して、小学校教員養成を行っている学部の取り組み率が75.0%であるのに対して他の学部は41.9%である。

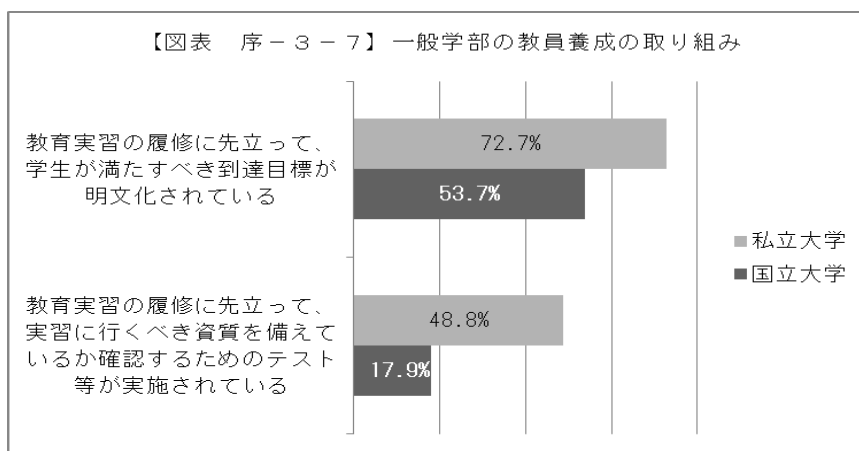
- 小学校教員養成を行っている学部においては、「育成すべき教員像が明確化されている」、「教職課程全体の授業、実習等の間の関連性が鳥瞰できるような図表が作成されている」、「教職実践演習は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行うこととなっている」、「教員養成の在り方について教育委員会や現職教員から外部評価を受ける仕組みがある」という取り組みに関して国立大学は私立大学よりも取り組んでいる学部が多い。「教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている」という取り組みに関しては、私立大学は国立大学よりも取り組んでいる学部が多く、私立大学は教育委員会よりも卒業生との連携に力を入れている。

【図表 序-3-6】 小学校教員養成を行っている学部の  
教員養成の取り組み



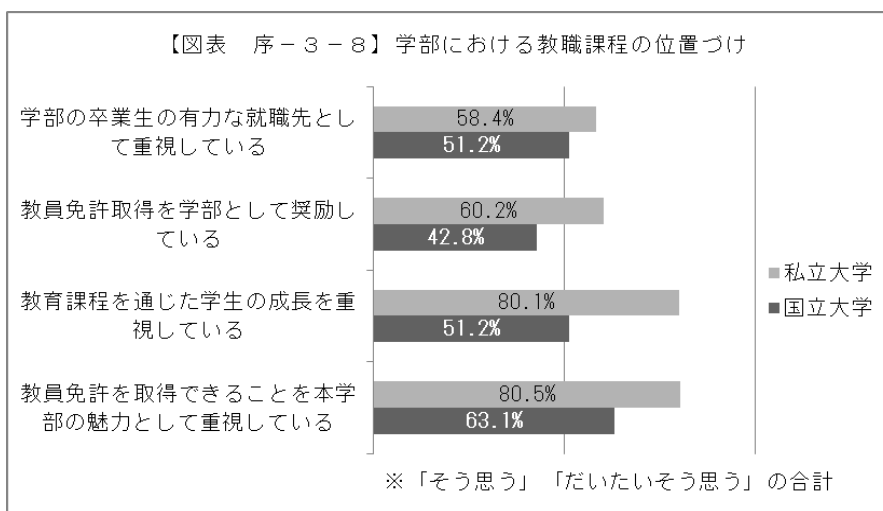
- 小学校教員養成を行っていない「その他の学部」のうち、国立大学、公立大学、私立大学間で有意差が認められたのは、20項目であるが、18項目において国立大学の取り組み率は低く、私立大学の取り組み率は高い。例えば、「教育実習の履修に先立って、実習に行くべき資質を備えているか確認するためのテスト等が実施されている」という取り組みに関しては、国立大学が17.9%であるのに対して、私立大学は48.8%である。

【図表 序-3-7】 一般学部の教員養成の取り組み



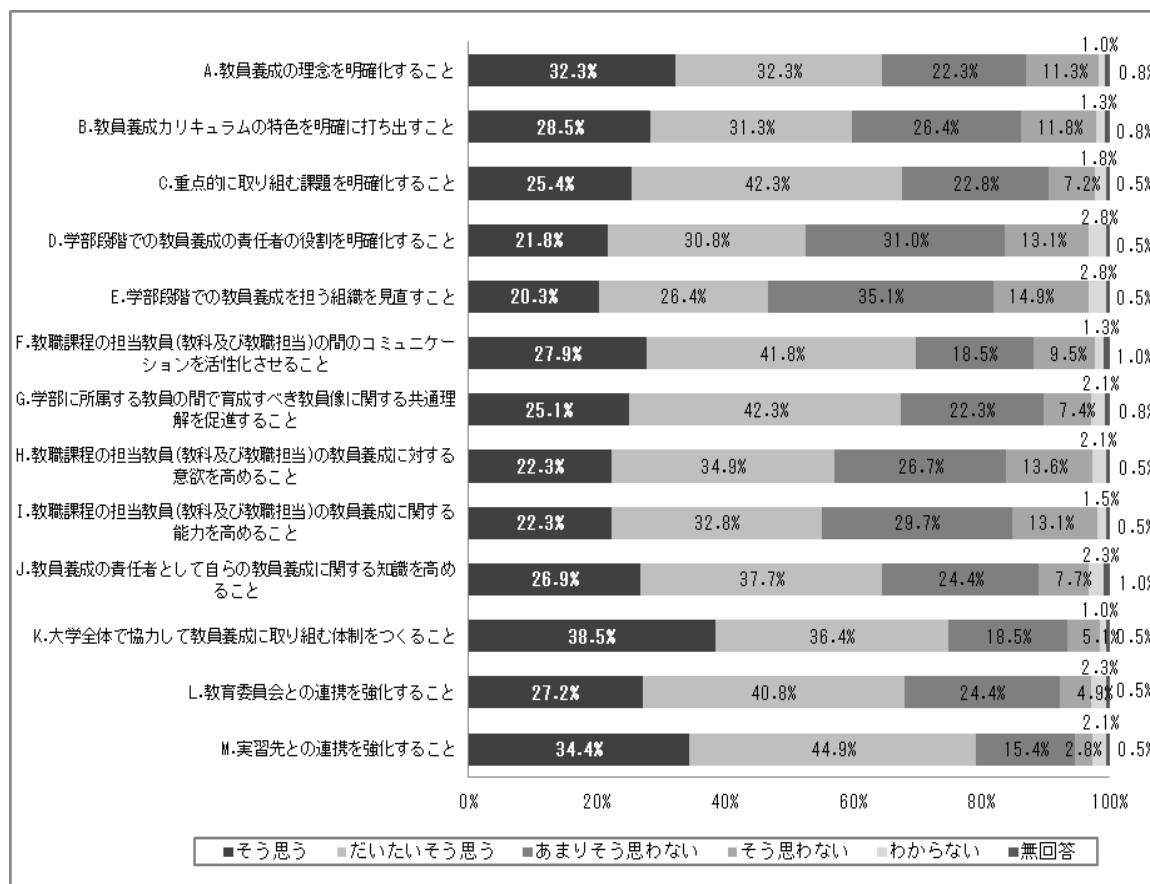
国立大学は53.7%であるのに対して、私立大学は72.7%である。

- 各学部における「教職課程の位置づけ」は、「学部の卒業生の有力な就職先として重視している」という点は国公立立大学間で差がないが、「教員免許取得を学部として奨励している」、「教育課程を通じた学生の成長を重視している」、「教育課程を通じた学生の成長を重視している」、「教員免許を取得できることを本学部の魅力として重視している」という質問項目においては、国立大学の肯定率は低く、私立大学の肯定率は高い。

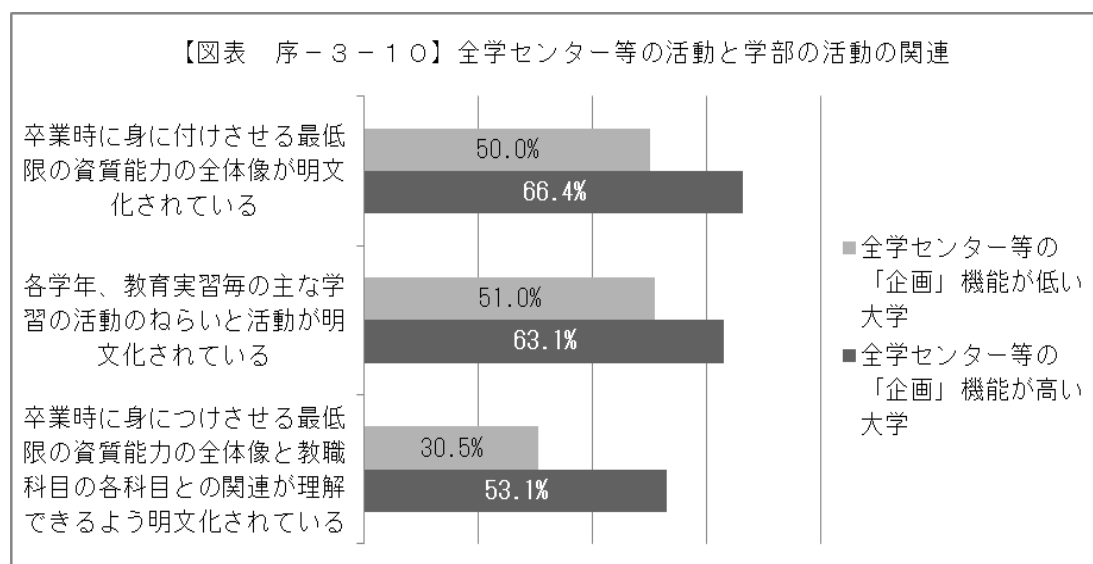


- 教員養成に関して直面している課題のうち「そう思う」、「だいたいそう思う」の合計に注目した上位4位は、①「実習先との連携を強化すること」、②「大学全体で協力して教員養成に取り組む体制をつくること」、③「教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを活性化させること」、④「教育委員会との連携を強化すること」である。

【図表 序-3-9】学部における教員養成の課題



- 学部の教員養成の質の向上に関する取り組みの改善度について質問したところ、「とても改善が進んでいる(27 学部：7.3%)」、「まあまあ改善が進んでいる(172 学部：44.1%)」、「あまり改善が進んでいない(154 学部：39.5%)」、「全く改善が進んでいない(17 学部：4.4%)」という結果となった。
- 全学的センター等の業務の従事度によって各学部の教員養成の取り組みに違いがある。例えば、全学的なセンター等が「企画・立案」に関する業務に積極的に取り組んでいるグループはそうでないグループに比較すれば、各学部においてより「卒業時に身に付けさせる最低限の資質能力の全体像が明文化されている」、「各学年、教育実習毎の主な学習の活動のねらいと活動が明文化されている」、「卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像と教職科目の各科目との関連が理解できるよう明文化されている」傾向にある。



(c) 教職課程授業担当者対象の調査

- 回答者の属性構成に関しては、国公立大学別、教職経験年数別、授業担当科目別での考察を行ったが、全体の約 25%にあたる「新任」の内に 50 歳代以上の者が約 50% 強おり、かつ授業担当科目別では全体の 50%弱が複数種の授業を担当する「その他」であった。これらの回答者は、いわゆる実務家教員であり、教職課程授業担当者のリクルートの在り方が変容していることが推測される。

【図表 序-3-11】教職経験年数別構成

	国立 (%)	公立 (%)	私立 (%)	小計 (ヨコ%計) 【タテ構成%】
1 年 未 満 ～ 5 年	57 (17.1)	17 ( 5.1)	260 (77.8)	334 (100.0) 【25.9】
6 年 ～ 1 5 年	93 (18.6)	33 ( 6.6)	374 (74.8)	500 (100.0) 【38.7】
1 6 年 以 上	112 (24.4)	32 ( 7.0)	314 (68.6)	458 (100.0) 【35.4】
国 公 立 別 ・ 小 計	262	82	948	1292 【100.0】

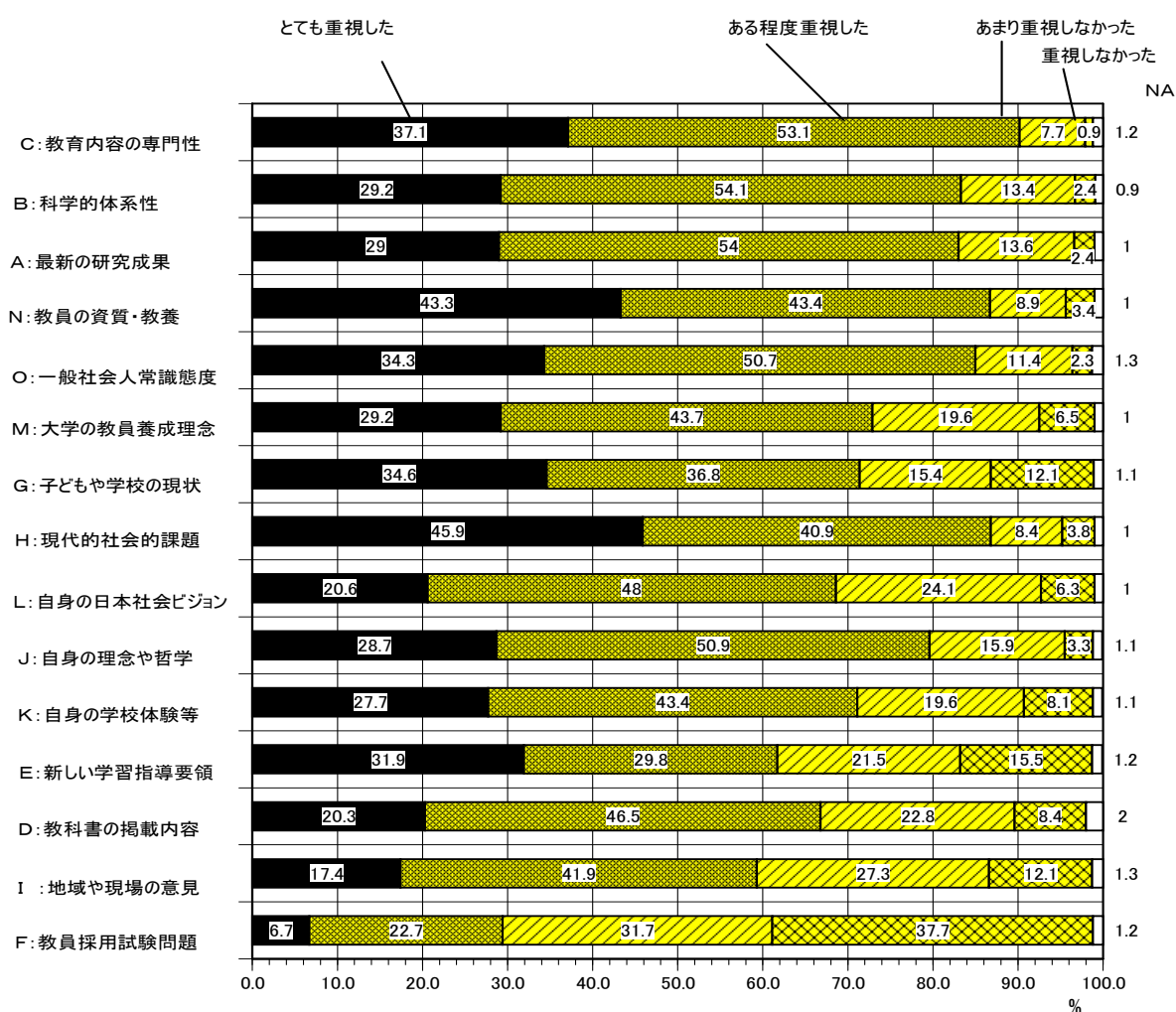
	20-30代(%)	40代(%)	50代-(%)	小計(ヨコ%計)【タテ構成%】
1年未満～5年	75(22.5)	82(24.6)	176(52.9)	333(100.0)【26.0】
6年～15年	75(15.2)	196(39.7)	223(45.1)	494(100.0)【38.6】
16年以上	0(0.0)	79(17.5)	374(82.5)	453(100.0)【35.4】
実年齢別・小計	150	357	773	1280【100.0】

【図表 序-3-12】担当授業科目別構成

	国立(%)	公立(%)	私立(%)	小計(ヨコ%計)【タテ構成%】
教職科目のみ担当	44(27.3)	5(3.1)	112(69.6)	161(100.0)【12.2】
教科科目のみ担当	140(25.6)	33(6.1)	370(68.1)	543(100.0)【41.2】
その他の	83(13.5)	46(7.5)	486(79.0)	615(100.0)【46.6】
国公立別・小計	267	84	968	1319【100.0】

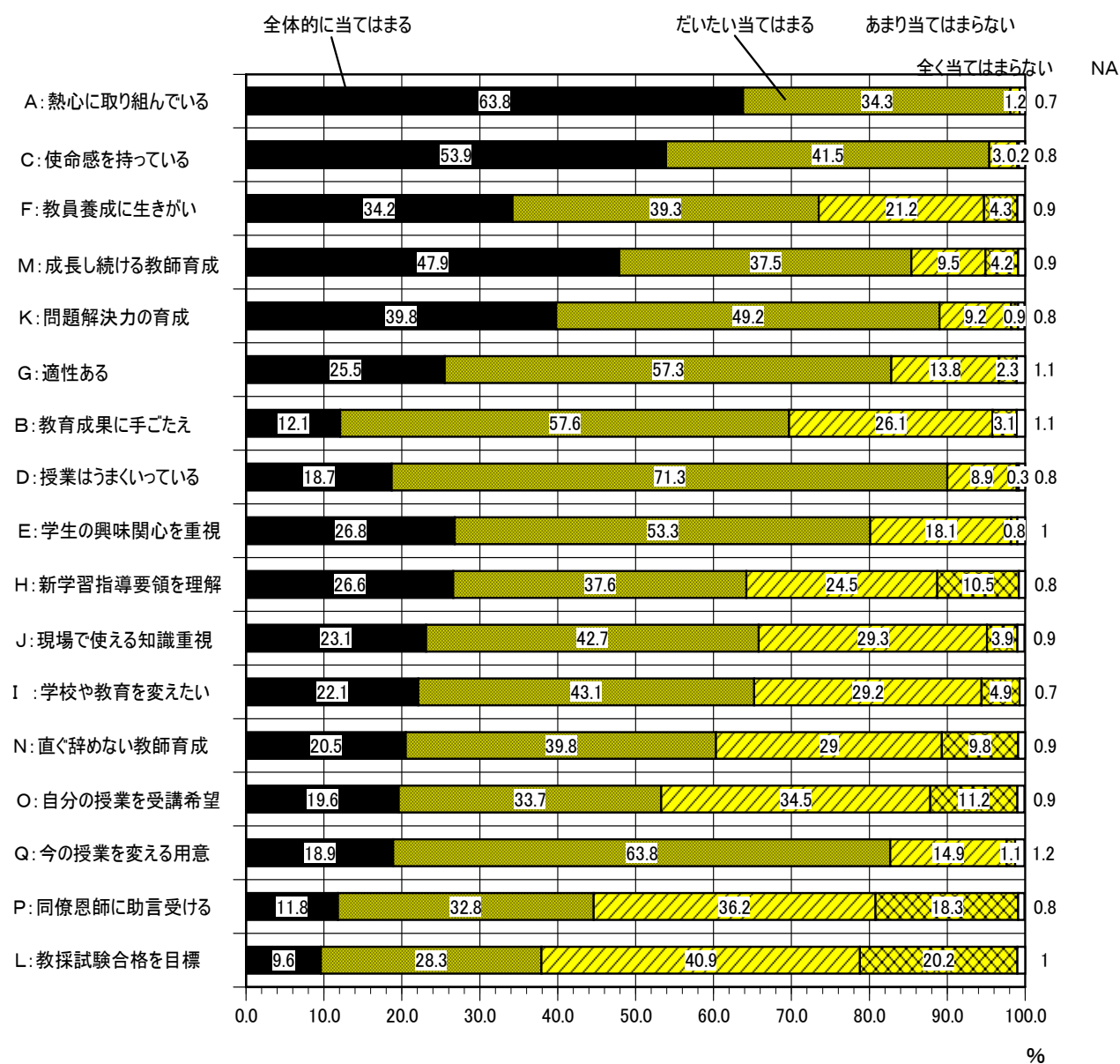
- 授業内容を決めるにあたって重視する点は、いずれの項目も積極的反応が強く、意識的な取り組みが行われていた。とりわけ、高等教育機関が提供する授業の質、学校教員に必要な基本的資質能力の育成といった、2つの観点が強ク意識されていた。また、例えば「教科書の掲載内容」、「改訂された新しい学習指導要領」、「教員採用試験の過去問題」などの教員採用や実務的内容の観点において、国公立大学別では私立大学の反応が高く、教職教育経験年数別では「新任」の、担当授業科目別では「教科」に比べて「教職」や「その他」の、それぞれ積極的反応が高くなっていた。

【図表 序-3-13】本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって、(A)～(O)の事柄について、どの程度重視したか。(問2-(2))



■ 授業に対する取り組みや考えの点では、いずれの項目も積極的反応が強く、全体として自信を持って、意識的に取り組まれていた。ただし、「他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える」に対する積極的反応は強いものの、「授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを受けたことがある」という項目の積極的反応は半数に達しておらず、授業改革の意思はありながらも、具体的なアドバイスの体制がないという実態的な課題は残っている。また、国公立大学別では、国立大学・公立大学と私立大学との有意差が認められる項目が多く、私立大学の積極的反応の強さが目立っていた。

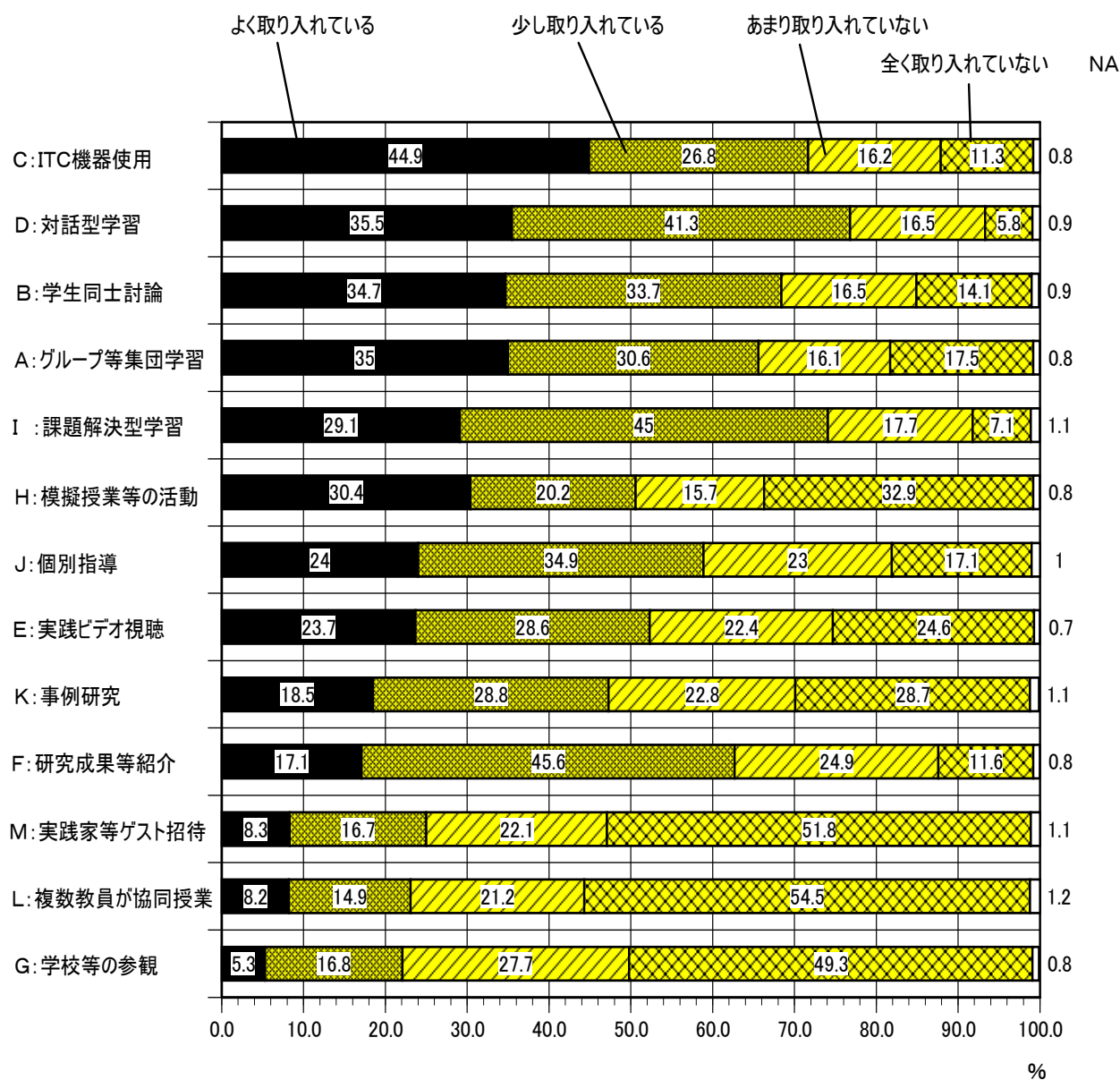
【図表 序-3-14】担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考えとして、(A)～(Q)の事柄について、どのように思っているか。(問2-(3))





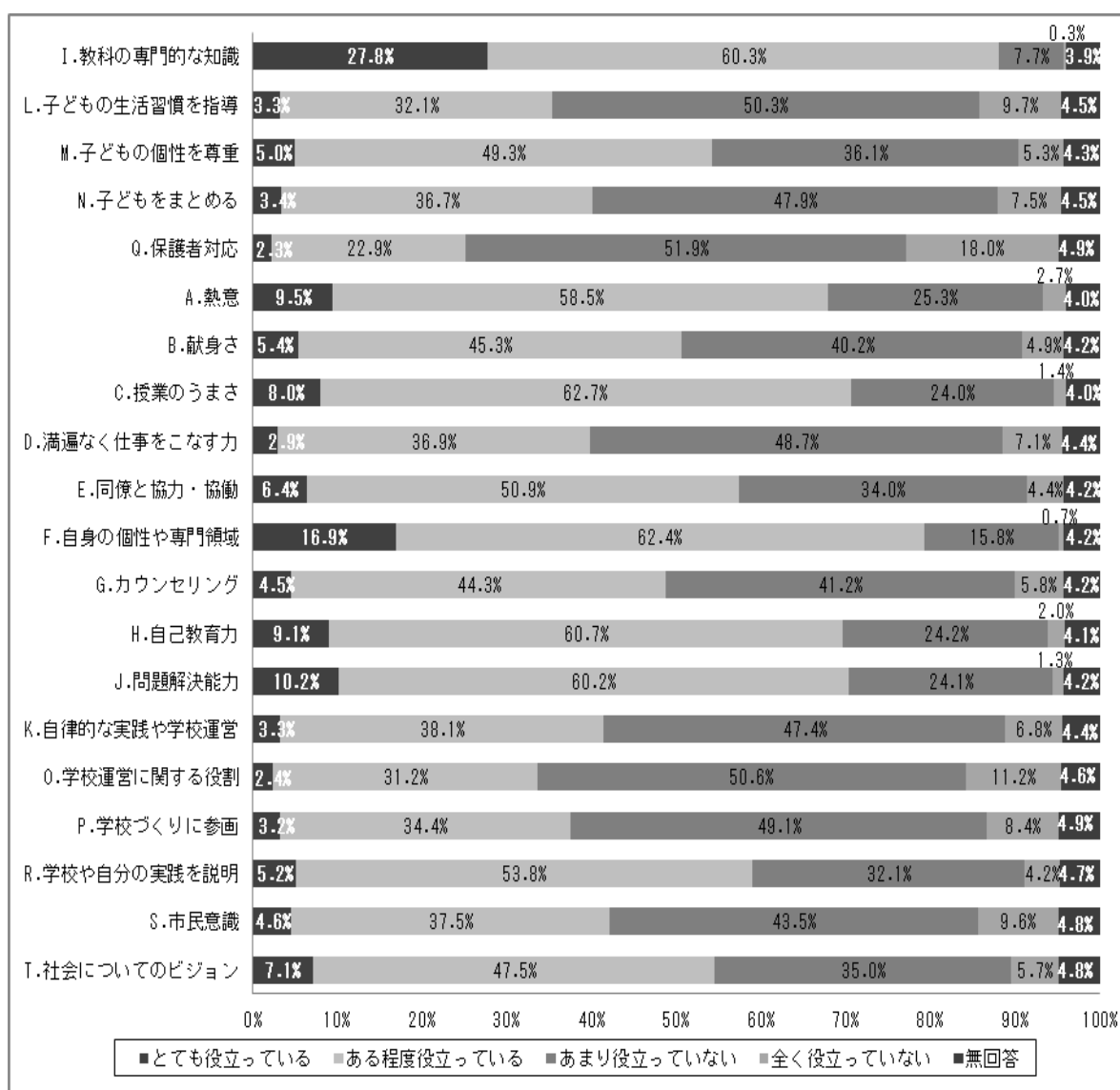
- 現在の大学における教員養成に関する意見の点では、教員の研究教育環境の現状に対して不満を感じている者の割合が多かった。また、公立大学において、組織的未整備状況に対して不満を感じている者がやや多かった。
- 授業で取り入れている教授法や学習形態は、多くの項目において過半数を超える積極的の反応が見られ、全体として様々な試みが行われていた。意見交換や対話型の学習、学生同士の討論、学生のグループ学習、模擬授業等、個別の指導などの内容項目も私立大学における積極的の反応が強く、多人数教育に傾きがちな私立大学での教育というイメージを変えるものとなっていた。

【図表 序-3-15】担当する教職に関連する授業で (A)～(M)のような教授法や学習形態を取り入れているか。(問2-(4))



- 大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果の点では、全体の半数の項目において積極的反応が過半数に達している。しかし、積極的反応の強いものは、専門的知識、熱意、授業のうまさ、個性や専門領域、自己教育力、問題解決力といった内容項目であり、「子どもの基本的な生活習慣を指導する力」、「子どもの個性を尊重すること」、「子どもを集団としてまとめる力」、「保護者にうまく対応する力」といった新任教員が直面する課題である実践的な内容項目についてはやや弱い。

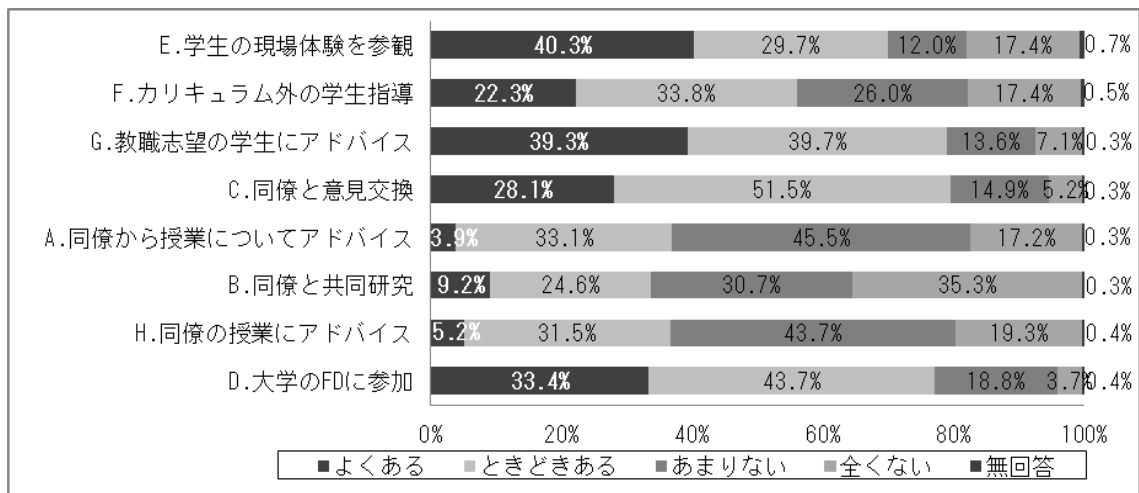
【図表 序-3-16】大学の教職教育は教師としての能力等の習得、育成に(A)～(T)はどの程度役立っていると思いますか。



- 教育現場とのつながりの点は、全体として実際の学校現場に関わりつつ教職教育に携わっていること、回答者の約60%強の者が現場教師との日常的な交流をもっていることが示されている。

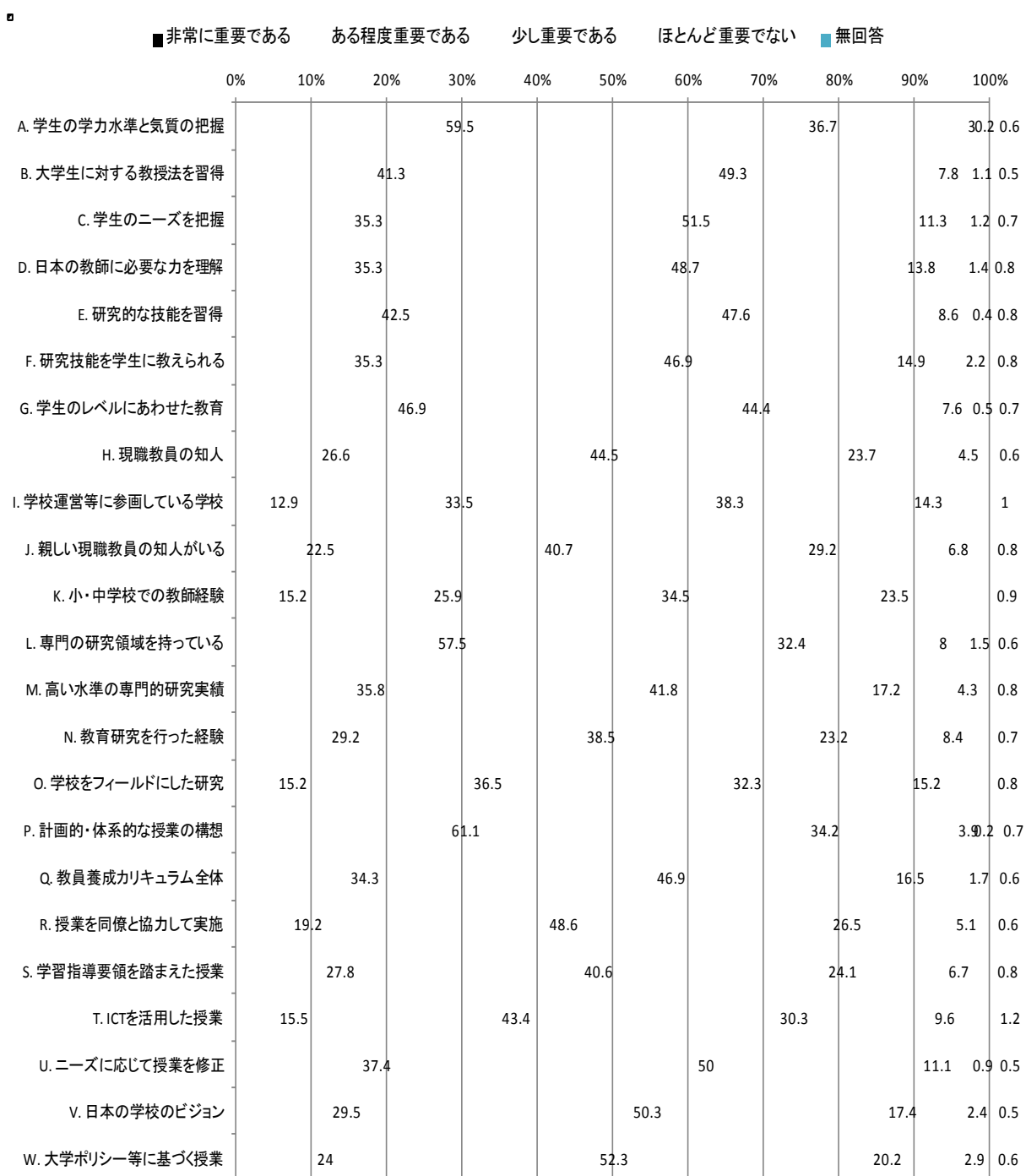
- 同僚や学生との交流の点は、全体として、学生指導に熱心な様子が見える結果であるが、同僚間の連携・協力による教育活動はやや弱い。「大学のFDに積極的に参加している」、「同僚と教育や学校について意見交換をする」という点では積極的であるが、教員の力量形成の基盤である「同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける」、「同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を行っている」、「同僚に大学での授業についてアドバイスする」という点では未だ弱い取り組みである。

【図表 序-3-17】あなたは（A）～（G）のことがどれくらいありますか。



- 教職の授業担当者に必要な観に関して、「非常に重要である」、「ある程度重要である」とを合計した比率が80%を超える項目は、「自分の大学の学生の学力水準と学生気質を把握している」、「大学生に対する教授法を習得している」、「課題探求に必要な研究的な技能を習得している」、「学生のレベルにあわせた教育を行える」、「計画的・体系的に自分の授業を構想できる」、「学生のニーズを把握している」、「日本の教師に必要な力を理解している」、「自分の持っている研究技能を学生に教えることができる」、「専門にしている研究領域を持っている」、「大学の教員養成カリキュラム全体のことを考えている」、「学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正できる」である。

【図表 序-3-18】大学で教職の授業を行うにあたって、(A)～(W)の事柄は授業担当者にとってどの程度必要か - 「教職の授業担当者に必要な観点」 -



- 「情熱をもって取り組んでいる」や「使命感を持って取り組んでいる」といった質問項目に対する回答を得点化した「教職の授業へのポジティブな取り組み」は、年齢、教員免許の保持、教職実践演習の準備への参加と正の相関がある。
- 「教職の授業へのポジティブな取り組み」は、「現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する」「卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする」「現職の先生と日常的に交流がある」という学校現場とのつながりと、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」「教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする」という学生への指導助言の経験、「大学での教授法」や「現在の大学生の特質や課題」などの自身の教育技術や大学生への対応に関わる学習や、「日本における望ましい教育の在り方」や「子どもの特質や課題」などの教育の内容に関して積極的に研究・学習する経験と正の相関がある。
- 「学生に意欲や関心を持たせることができない」や「授業に使命感や意欲を持ってない」といった質問項目に対する回答を得点化した「教職の授業へのネガティブな取り組み」は、「現職の先生と日常的に交流がある」「同僚に大学での授業についてアドバイスする」といった活動や、「担当している授業に関わる専門領域の内容」や「大学での教授法」を学習・研究することとの間に負の相関が、また、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことや、「現在の大学生の特質や課題」を学習し研究することとの間に正の相関がある。
- 悩みに関する質問項目を因子分析したところ、4つの因子が抽出され、それぞれ、「授業の成立」因子、「学生の問題」因子、「授業負担」因子、「アイデンティティ・ギャップ」因子と命名された。また、教職の授業を担当する上で、現職の教員や同僚としっかり連携することが一定程度悩みや不満の解消に役立つことが確認される。また、「大学での教授法」を学ぶことは、比較的多くの点で有効であることと、一方、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことが問題を直視させるものとして悩みや不満を強めていることが確認される。
- 全学センター等が「教職に就くことに関する相談活動を担っている」、「教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験支援を担っている」などの学生支援機能を担っている大学では、授業内容を決める際に、「教科書の掲載内容」、「改訂された新しい学習指導要領」、「自身の学校体験や教育体験」、「一般社会人としての常識や態度」を重視する傾向が強い。また、授業への取り組みにおいて、「教員採用試験に合格させることを目的としている」傾向が強い。しかし、全学センター等の機能が高まることによる教員への影響は全体的に必ずしも大きいものではなく、全学センター等の設置は教員養成改革のスタートと言える。

【図表 序－３－１９】センター機能と授業内容の充実

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)担当する授業内容の最新の研究成果	2.153	2.083	2.196 >	2.016	2.105	2.136	2.117	2.122
(B)担当する授業内容の科学的体系性	2.122	2.140	2.142	2.115	2.098	2.164	2.138	2.122
(C)高等教育としての教育内容の専門性	2.324	2.283	2.334	2.262	2.321	2.280	2.321	2.279
(D)教科書の掲載内容	1.809	1.831	1.830	1.804	1.837	1.807	1.761 <	1.898
(E)改訂された新しい学習指導要領	1.841	1.834	1.861	1.805	1.817	1.872	1.772 <	1.929
(F)教員採用試験の過去問題	0.965	0.998	1.000	0.966	0.976	1.004	0.882 <	1.132
(G)子どもや学校の現状	1.953	1.926	1.995	1.873	1.934	1.945	1.917	1.974
(H)現代的・社会的な課題や問題	2.306	2.295	2.320	2.276	2.291	2.308	2.282	2.331
(I)地域や現場の意見や要望	1.662	1.632	1.704 >	1.568	1.642	1.646	1.631	1.675
(J)自身の理念や哲学	2.066	2.074	2.066	2.077	2.086	2.047	2.052	2.098
(K)自身の学校体験や教育体験	1.862	1.903	1.893	1.873	1.900	1.868	1.836 <	1.953
(L)これからの日本社会についてのあなたのビジョン	1.824	1.831	1.845	1.810	1.838	1.826	1.812	1.859
(M)大学の教員養成に関する理念や養成する教師像	1.977	1.992	2.024	1.939	1.991	1.984	1.961	2.016
(N)教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養	2.290	2.303	2.328	2.253	2.284	2.306	2.271	2.326
(O)一般社会人としての常識や態度	2.151	2.156	2.207 >	2.084	2.153	2.161	2.096 <	2.241

## 第一章 全学教員養成責任者対象調査

### はじめに

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』（2006年）では、「教職課程の運営や教職指導を全学的に責任を持って行う体制を構築するため、平成9年の教養審第一次答申で提言された教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化を図ることが必要である」としている<sup>1</sup>。そこでは、「教職課程の編成やカリキュラムの検証と改善、教職実践演習（仮称）の実施と評価、教職指導の企画・立案・実施、教育実習やインターンシップ等における学校や教育委員会との連携協力」など、大学全体として教職課程を責任を持って運営していくシステム構築の必要性が提言されている。

また、同答申では、「教員として必要な資質能力は、本来的に時代の進展に応じて更新がはかれるべき性格を有しており、教員免許制度を恒常的に変化する教員としての必要な資質能力を担保する制度として、再構築することが必要である。教員免許状に一定の有効期限を付し、その時点で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このため、教員免許更新制を導入することが必要である。」とし、教員免許更新制の導入が提言されている。

教員養成の充実・向上に関する調査（以下、本調査とする）では、中教審答申のこれらの提言を踏まえた取組に焦点をあて、全学的な教員養成の実施体制の現状、及び、教員免許更新講習（以下、更新講習とする）の実施状況を明らかにすることを目的としている。

本調査は、全学的な教員養成の実施体制に関して責任を負う人（例えば、教員養成担当の副学長、教員養成カリキュラム委員長、全学教職センター長など）を対象としたもので、平成22年度に四年制大学（通信制除く）で教員養成を行っている1,664学部の中から、700学部を無作為抽出し、その学部を有する389大学に対して実施した。

【図表 1-0-1】調査対象の設置者別回収率

	母集団	送付数	回収数・回収率	全体に占める率
国立	76 大学 (12.9%)	56 大学 (14.4%)	48 大学 (85.7%)	16.4%
公立	50 大学 (8.5%)	37 大学 (9.5%)	26 大学 (70.3%)	8.9%
私立	464 大学 (78.6%)	296 大学 (76.1%)	218 大学 (73.6%)	74.7%
全体	590 大学 (100%)	389 大学 (100%)	292 大学 (75.1%)	100%

<sup>1</sup> 教育職員養成審議会一次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』（1997年）では、「各大学は、……総合的視点に立って特色ある教員養成を進める観点から、各授業科目に関する内容調整や情報交換を促す、例えば『教員養成カリキュラム委員会』といった仕組みを適切に整備する必要がある」と提言している。

## 1. 全学的な運営組織の設置

各大学に対して、「貴大学には、全学部等の教員養成に関して、企画・調整・実施・評価などを行う機関や組織(例えば、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会)は設置されていますか。最も近い番号に一つだけ○をつけて下さい」と質問した。

設置者類型別の結果は【図表 1-1-1】の通り、全学的な運営組織の設置状況については、国立 42(82.5%)、公立 20(76.9%)、私立 192(88.1%)、全体 254(87.0%)と、全体では9割近くの大学で設置されていた。設置者(国公立私立大学)別の実施率について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった結果、設置者類型別の全学的な運営組織設置率に有意な差はなかった。

【図表 1-1-1】設置者類型別の全学的運営組織の設置  
回答者の所属(国公立私立大学)別比較

		国立	公立	私立	全体
・全学的な運営組織が設置されている 国：48 公：26 私：218 全体：292 (上は回答者実数)	実施率(%) (実施者数)	82.5 (42)	76.9 (20)	88.1 (192)	87.0 (254)
・現在はなく、今後も設置の予定がない		8.3 (4)	7.7 (2)	3.7 (8)	4.8 (14)
・現在は無いが、今後設置の予定がある		4.2 (2)	15.4 (4)	8.3 (18)	8.2 (24)

また、上記の質問で「2.現在はなく、今後も設置の理由がない」と回答した大学に対して、その理由について自由記述を求めたが、その結果は以下の通りである。

第一に、「現在の運営体制でとくに問題がないから」という理由が4件あった。具体的に示すと、「現存の教職課程実施体制を適宜改善していくことにより十分な教職課程教育を実施することが可能であると考えため」、「2学部の大学であり、教育学部の協力、連携が図られており、特に設置の必要がないため」、「各学部ごとに対応しているため」、「①教員志望は教育学部教員養成課程の学生が大多数であること。②少数ではあるが、教育学部以外の学部学生については、各学部の方針のもとに責任を持って教員養成を行っており、必要に応じて、全学的に集まり検討等している」などであった。

第二に、「教育課程をもつ学部が少ないから」という理由が3件あった。具体的な記述としては、「教職課程を設置している学部が1つだけだから」、「看護学部において養護教



諭一種免許状の取得ができるだけ」であるため、「教職課程認定を受けている教員免許教科が高等学校教諭免許状の「工業」」のみであるから、などがあつた。

その他、「教員を志望する学生の数が少ないため」、「実施をつづけているのは一学年10名定員の小学科のみ」であるため、「教員養成課程のある2学部は、約40km離れたキャンパスにそれぞれがあるため」など、対象となる学生数の規模やキャンパスの立地状況を理由に挙げるものもあつた。

## 2. 全学的な運営組織の担う業務－設置者類型別－

各大学に対して、中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（2006年）で提言されている全学的な運営組織に期待されている業務内容を整理して、【図表1-2-1】に示している質問項目を準備した。業務内容の分類としては、教員養成の基本的な考え方や方針に関する「A. 理念・枠組み」、具体的な運営上の計画に関する「B. 企画・立案」、実際の教員養成の遂行に関する「C. 実施」、採用試験や就職の相談や対策などに関する「D. 学生支援」の4つを設けた。また、それぞれの質問項目について、「1. 担っている」「2. 担っていない」という選択肢を設け、質問した。

結果については、回答者の設置者(国公立大学)別の実施率に関して、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった。そこで示された国公立大学間の反応の違いは【図表1-2-1】のようであつた。この調査結果から、以下の3点を指摘したい。

第一に、全学的な運営組織の担う業務について、肯定率の高かつた8割以上の項目を挙げてみると、「A-3:教職課程運営の基本方針の検討(93.7%)」、「B-1:教職実践演習の企画(88.9%)」、「C-7:教職課程認定の情報提供(88.5%)」、「A-5:教育課程カリキュラムの検証と改善(85.8%)」、「A-8:教職課程実地審査への対応(82.5%)」であつた。「A. 理念・枠組み」の項目、及び、教職実践演習の企画で肯定率が高い背景には、とくに教育実践演習の導入されたインパクトが大きく、それに対応するための教職課程のカリキュラムの整備が求められたことがあると思われる。

第二に、肯定率が低かつた6割以下の項目は、「B-5:教職課程の授業を含む全学の時間割の調整(43.5%)」、「A-7:教職課程に関わる教員人事案の検討(49.4%)」、「A-4:教育課程運営の予算案の検討(54.4%)」、「B-4:教職課程の授業を含む全学のカリキュラムの調整(56.1%)」、「D-2:教員採用試験の情報提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験対策(58.7%)」の順であつた。教員人事案や予算案の検討など組織運営の根幹に関わる項目、及び、全学の時間割やカリキュラムの調整といった運営上の業務に関する項目などの肯定率が低かつた。

第三に、調査対象の肯定率を設置者類型で比べてみると、一般に、私立大学が高く、国

立大学が低い傾向が見られた<sup>2</sup>。特に、この傾向は、例えば「教育実習やインターンシップのトラブル対応を担っている」、「教職実践演習の実施を担っている」等の具体的活動の実施に関する項目群である「C.実践」や、例えば「教職に就くことに関する相談活動を担っている」、「教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験支援を担っている」、「免許状取得申請への対応を担っている」等の項目群である「D.学生支援」の取り組みにおいて顕著である。

【図表 1-2-1】全学的な運営組織の担う業務

回答者の所属(国公立大学)別比較

A. 概念・枠組み

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
A-1:卒業時に見付けさせる教員としての最低限の資質能力の明確化を担っている 国：41 公：20 私：190 全体：251	73.2 (30)	70.0 14	82.1 156	79.7 200)
(上は回答者実数)				
A-2:教職課程カリキュラムの開発を担っている※ 国：42 公：20 私：191 全体：253	45.2▼ (19)	75.0 15	80.6△ 154	74.3 188)
A-3:教職課程運営の基本方針の検討を担っている 国：42 公：20 私：191 全体：253	90.5 (38)	95.0 19	94.2 180	93.7 237)
A-4:教職課程運営の予算案の検討を担っている 国：41 公：20 私：191 全体：252	36.6 (15)	35.0 7	60.2 115	54.4 137)
A-5:教職課程カリキュラムの検証と改善を担っている 国：42 公：20 私：191 全体：253	73.8 (31)	85.0 17	88.5 169	85.8 217)
A-6:教育委員会等の要望の教職課程への反映を担っている 国：41 公：20 私：189 全体：250	65.9 (27)	75.0 15	75.7 143	74.0 185)
A-7:教職課程に関わる教員人事案の検討を担っている 国：41 公：20 私：190 全体：251	41.5 (17)	45.0 9	51.6 98	49.4 124)
A-8:教職課程実地審査への対応を担っている 国：42 公：20 私：190 全体：252	76.2 (32)	80.0 16	84.2 160	82.5 208)

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

<sup>2</sup> この点について、吉田は、「私立大学においては、教職課程委員会のような運営組織が教員養成を実施していることが一般的である。……私立大学の教員養成においては、その質を保証するという観点から、私立大学における教員養成の運営組織がいかに機能するかが重要であるといつてよい。」と私立大学における全学的な運営組織の重要性を指摘している。(吉田武大「私立大学の教員養成の現状と課題－運営組織を中心に」『教員の質の向上に関する調査研究(1年次報告書)』、国立教育政策研究所、2008年、293頁。)

## B. 企画・立案

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
B-1:教職実践演習の企画を担っている※ 国：42 公：20 私：191 全体：253	76.2▼ ( 32)	95.0 19	91.1 174	88.9 225)
B-2:教育実習やインターンの企画を担っている※ 国：41 公：20 私：190 全体：251	53.7▼ ( 22)	75.0 15	84.7△ 161	78.9 198)
B-3:教員が学生の教職課程の履修状況を把握できる仕組みの作成を担っている 国：41 公：20 私：191 全体：252	75.6 ( 31)	70.0 14	76.4 146	75.8 191)
B-4:教職課程の授業を含む全学のカリキュラムの調整を担っている 国：42 公：20 私：191 全体：253	57.1 ( 24)	60.0 12	55.5 106	56.1 124)
B-5:教職課程の授業を含む全学の時間割の調整を担っている 国：42 公：20 私：191 全体：253	47.6 ( 20)	50.0 10	41.9 80	43.5 110)
B-6:教職課程の授業の常勤・非常勤講師の配置の調整を担っている 国：42 公：20 私：190 全体：252	50.0 ( 21)	75.0 15	60.5 115	59.9 151)

## C. 実施

C-1:教育委員会の教職課程に対する要望の聴取の窓口を担っている 国：41 公：20 私：189 全体：250	56.1 ( 23)	75.0 15	72.0 136	69.6 174)
C-2:校長会等の教職課程に対する要望の聴取の窓口を担っている 国：41 公：20 私：189 全体：250	48.8 ( 20)	55.0 11	66.1 125	62.4 156)
C-3:教育実習やインターンのトラブル対応を担っている※ 国：41 公：20 私：191 全体：252	48.8▼ ( 20)	70.0 14	82.7△ 158	76.2 192)
C-4:教職実践演習の実施を担っている※ 国：42 公：20 私：190 全体：252	54.8▼ ( 23)	75.0 15	81.6△ 155	76.6 193)
C-5:教育実習の評価を担っている※ 国：41 公：20 私：191 全体：252	39.0▼ ( 16)	60.0 12	68.6△ 131	63.1 159)
C-6:教職実践演習における学生の評価を担っている※ 国：42 公：20 私：190 全体：252	42.9▼ ( 18)	50.0 10	67.9△ 129	62.3 157)
C-7:教職課程認定の情報提供を担っている 国：41 公：20 私：191 全体：252	82.9 ( 34)	95.0 19	89.0 170	88.5 223)

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

## D. 学生支援

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
D-1:教職に就くことに関する相談活動を担っている※ 国：41 公：20 私：191 全体：252	39.0▼ ( 16)	55.0 11	70.7△ 135	64.3 162)
D-2:教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬面接 などの教員採用試験支援を担っている※ 国：41 公：20 私：191 全体：252	29.3▼ ( 12)	55.0 11	65.4△ 125	58.7 148)
D-3:免許状取得申請への対応を担っている※ 国：42 公：20 私：191 全体：253	38.1▼ ( 16)	60.0 12	76.4△ 146	68.8 174)

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

なお、「この他に、実施していることがあれば下記にご記入ください」という質問を行った結果を、業務内容の4つの類型に分けてみると、以下のような記述が見られた。

「A. 理念・枠組み」に関わるものとしては、学部と大学院との連携：「六年一貫教員養成コースの運営」、大学間ネットワークの事務局：「全国私立学校教職課程研究連絡協議会等の事務局運営」、教職課程に関するFD：「教職課程におけるファカルティ・ディベロップメントに関すること」、教員養成に関する情報共有：「教職課程をめぐる現状、課題等を具体的事例を挙げながら検討」などがあった。

「B. 企画・立案」に関わるものとしては、教職関連行事の企画：「学習支援ボランティアの窓口(学生募集、配置)と(地域)コーディネーターとの調整及び定例会議、教職合宿(1泊2日、離島)、教職学びの旅(3泊4日、台湾又は韓国)、教職行事实行委員会(学生)による行事運営、教育実習訪問調整：「教育実習訪問指導の調整」、入学前準備教育の企画：「入学前準備教育の企画」などがあった。

「C. 実施」に関わるものとしては、教職課程に関する学生の審査：「卒業生(科目等履修生)の教職科目履修可否の審査」「教育実習実施学生の審査」「GPAを導入し、成績不振者に指導している」、ボランティア派遣：「近隣小・中・高校への教育ボランティアの派遣」、入学前準備教育の実施：「入学前準備教育の実施」などがあった。

「D. 学生支援」に関わるものとしては、卒業生や現職教員への支援を含めると、合格者への支援：「合格者への支援」、卒業生支援・ネットワーク：「卒業生を対象とした現職教員研修会の開催」「教職にある卒業生の資質向上を図るため、年一回研修を含むホームカミングデーの実施」、現職教職員支援：「(現職)教職員等からの電話相談を実施している」「教員のメンタルヘルス相談への指導助言及び、教育相談事例への指導助言」「教職公開講座」、当事者との場づくり：「教育実習校や介護等体験施設関係者との報告会及び懇談会を開催し、実習校、受入施設、学生の意見・情報交換の機会を設けている」「本学卒業生と語る会における教職課程履修学生との話し合い」「教育・養護実習指導者連絡協議会」「教職課程を履

修する学生相互及び教員との交流の場の設定と運用」などがあつた。

その他には、教職ハンドブックの刊行：「教職ハンドブックの刊行」や教員養成に関する研究紀要の刊行：「資格課程年報」の刊行など出版に関わるもの、免許更新講習、免許法認定講習：「免許更新講習、免許法認定講習に関すること」「高等教育コンソーシアム熊本教員免許状更新講習事業部会への参画」など教員免許の更新や認定に関するものがあつた。

### 3. 全学的な運営組織の規程分析

本調査では、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会など、全学的な教員養成を行う機関や組織がある場合に、当該機関・組織の設置の根拠を示す規程、要項の送付を依頼した。ここでは、資料提供のあつた 88 の大学の規程をもとに分析する。

全学的な運営組織については、大学の組織運営の方針や経緯、教員養成を目的とする大学・学部、大学の規模やキャンパス立地、学部・学科構成などの違いのため、教員養成を担う機関や組織は大学によって独自の展開があり極めて多様な形態がみられる。一方で、全学的な運営組織の特徴については、収集した規程の分析から以下の 2 点が指摘できる。

第一に、全学的な運営組織を組織体制の視点からみると、大きくは、(1)センターなどの運営組織への業務の一本化、(2)複数の機関や組織による業務の分担・連携、の 2 つに分けられる<sup>3</sup>。

(1) 教員養成に関する業務がセンターなどの組織に一本化されている場合

たとえば愛媛大学教職総合センターでは、その業務として、「①教員養成カリキュラムの総合的研究とカリキュラム改善の企画・立案に関すること、②教職指導に係る指針の策定に関すること、③教職教育全般の点検と改善策の立案に関すること、④「教職実践演習」及びリフレクション・デイの実施に係る全学的な調整に関すること、⑤教員実習のプログラム開発と全学的な調整に関すること、⑥実践プログラムの企画・立案に関すること、⑦教育委員会、地域教育機関及び教育現場との連携協力に関すること、⑧教職教育に関する各種研修(教育免許状更新講習等)の全学的な調整に関すること、⑨教員のメンタルヘルス相談及び教育相談事例への指導助言に関すること、⑩その他愛媛大学教育・学生支援機構長の支持する業務」が挙げられており、教員養成に関する業務が一元化されている。

(2) 複数の機関や組織で教員養成の業務を分担し連携しながら進めている場合

たとえば宮城教育大学からは、「法人室規程」と「カリキュラム委員会規程」が全学的な

---

<sup>3</sup> 岩田は、「『センター』型組織による運営は、窓口の一本化、責任体制の明確化という点で大きなメリットを持つが、反面で組織全体の〈協働〉体制の構築する上ではマイナスに作用しかねない。」と、運営組織の一本化をめざすよりむしろ〈協働〉体制を構築していくことが重要であると指摘している。(岩田康之「教師教育の組織・カリキュラムの改革動向」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえー現状・課題・提言ー』創風社、2006年、93頁。)

運営組織に関する資料として送付があった。このことは、教員養成を目的とする大学であるため、「法人室規程」に定められた大学全体の各組織及び運営自体が、教員養成の企画・調整・実施・評価に関わるものになっていることを示している。さらに、同大学では、とくに教員養成の教育課程に焦点をあてたカリキュラム委員会が設置されている。窓口が一本化されていない大学では、センター、委員会、会議、部局、学部・学科などを含む多様な形態・組織のもとで、業務が分担され、連携しながら教員養成が進められている。

第二に、全学的な運営組織を業務内容の視点からみると、大きくは、(a)カリキュラム重視型、(b)学生支援重視型、(c)総合型の3つに分けられる。

#### (a)カリキュラム重視型

全学的な運営組織が教員養成の業務内容のうち、とくにカリキュラムの編成・実施・評価などを重視しているもので、前述の業務内容の分類では、「A. 理念・枠組み」、「B. 企画・立案」、「C. 実施」に関わる場合である<sup>4</sup>。たとえば岐阜聖徳学園大学では教員養成カリキュラム委員会を設置しているが、その規程には「①教員養成の理念と目的に関すること、②教員養成カリキュラムの編成に関すること、③教職に関する科目、教科に関する科目及び教育実習の実施に関すること、④教員養成カリキュラム充実のための地域との連携に関すること、⑤その他教員養成カリキュラムに関すること」が挙げられており、カリキュラムに関する内容が中心になっている。教員養成カリキュラムの編成・実施・評価については、とくに教育実践演習の実施を契機にその取り組みが進んでいるという動向がある。

#### (b)学生支援重視型

全学的な運営組織が教員養成の業務内容のうちとくに学生に対する相談や就職指導などを重視しているもので、前述の業務内容の分類では、「D. 学生支援」に関わる場合である。学生支援重視型は、設置者類型別では私立大学に多い傾向が認められる<sup>5</sup>。たとえば明星大学では教職センターを置いているが、その規程では「①教員免許及び保育士資格の取得並びに就職支援(以下「教員養成等」という)に係る学生指導、情報提供、②教員養成等に係る学外実習の事前・事後指導、③教職課程を有する他学部との連絡調整、④教員養成等に係る外部機関等との連携、⑤その他教員養成等に係ること」が挙げられており、就職、

---

<sup>4</sup> 小池は、全学的な委員会については、教育実習の運営を担う教育実習委員会から発展的に解消した組織として、教職課程の全体を視野におさめた教職課程委員会が設置されるようになったことを指摘している。(小池源吾「私立大学における教職課程管理運営組織の研究」『福岡大学総合研究所報』通号96、福岡大学総合研究所、1988年、44-47頁。)

<sup>5</sup> 吉田は、「私立大学においては、受験生の確保という経営の観点から、大学の質をいかに保証するかが課題とされてきた。例えば、4年間の大学教育を通じて学生に付加価値をつけ、学生の就職を支援し、就職率の維持向上を図っていくことはその典型であるといえる。この就職支援に関しては、キャリアセンターのような全学的組織が関与し、質の保証に取り組んできた。」と、私立大学において学生への支援が重視されてきたことを指摘している。(吉田(2008)、前掲論文、293頁。)

実習などについての学生支援が重視されている。このことは、学生の確保という私立大学の経営上の要請を背景としていると思われる。

(c) 総合型

先に示した教員養成の業務内容の分類の、「A. 理念・枠組み」、「B. 企画・立案」、「C. 実施」、「D. 学生支援」、がおおむね網羅されている場合である。たとえば、岡山大学教師教育開発センター規程では、その業務内容として、「①全学教職コア・カリキュラムの開発及び研究に関すること、②教育実習の企画・運営・研究に関すること、③教職支援・教職相談に関すること、④教育学部附属学校園との連携協力事業の実施に関すること、⑤岡山県等との連携協力事業の実施に関すること、⑥理数系教員(コア・サイエンス・ティーチャー)養成事業に関すること、⑦その他センターの目的を達成するために必要な事項」が挙げられており、教員養成に関わる包括的な内容が示されている。これは、教員養成の体系的な組織運営を実現するために、カリキュラム重視型と学生支援重視型の両者が発展的に解消した形といえるかもしれない。

#### 4. 全学的な教員養成の実施体制に関する特色

本調査では、「全学的な教員養成の実施体制に関する特色」について、自由に記述してもらった。その内容を全学的な運営組織が担うことが期待される業務内容A～Dに分類しながらコード化した結果、30個のカテゴリーに分けることができた。なお、全部で219校から自由記述があり、件数は306件であった。結果は、【図表1-4-1】の通りである。

記述の多かった上位5位を挙げてみると、①委員会中心の運営(28件:9.2%)、②センター中心の運営(25件:8.2%)、③実習指導の重視(21件:6.9%)、③学校体験の取組(21件:6.9%)、⑤カリキュラムの全学的特徴(17件:5.6%)、⑤特徴的なカリキュラムの試み(17件:5.6%)であった。全学的な運営組織の特色については、業務内容の分類では「A. 理念・枠組み」に関するものが大部分を占めており、カリキュラム開発や教職課程の運営についての内容が多かった。

【図表 1-4-1】 教員養成の実施体制に関する特色

カテゴリー	例	度数	%
A. 理念・枠組み			
A-1. カリキュラムの開発			
大学の理念に基づく養成	本学では、…(大学の基本理念)を踏まえたうえで、教員養成において、総合的な教養(教職や教育に関する総合的な教養も含む)を重視するとともに、各教科に関する最先端の専門的知識の提供を行	8件	2.6%

	うことによって、「実践的指導力」を兼ね備えた専門的職業人の育成に向けてカリキュラムの質を向上させることを目的とする。		
カリキュラムの全学的特徴	学部・学科での専門教育と併せて学際的・国際的な視点を大学生活を始め、体験活動、高度教養教育、地域貢献等を通して修得するプログラムを展開している。	17件	5.6%
教職課程カリキュラム開発	教育養成プログラムが確立している。1年次：授業実践演習(学校、教師の全体像を認識)、2年次：観察実習(児童理解の深化)、3・4年次：教育実習(実習を通して教育力のアップ)も4年次：教育実践実習(インターンシップを通して課題を把握)。	5件	1.6%
資質能力の明確化	新任教員に求められる資質能力目標に基づく教員養成のためのカリキュラム・フレームワーク(7つの目標資質能力基準)を定め、学生が各授業科目から何を学び、どのような資質能力を身につけたかを自覚しつつ、教育実践力を備えた教員として育つことができる体制構築に取り組んでいる。	1件	0.3%
特徴的なカリキュラムの試み	「特別支援教育概論」「環境教育概論」を全学必修化し、教育現場で求められる力をつけている。	17件	5.6%
特徴的な指導の試み	教職にかかわる実践的な学びを大切にする。	9件	2.9%
A-2 教職課程の運営			
全学的体制	学校種の枠を越えて教員養成課程に関する情報を全学的に共有するようにしている。	11件	3.6%
センター中心の運営	センターに教員と事務職員を常駐させ、協働体制で対応している。学内の教職に関わる事務のほとんどを、センターで一元的に行ない、教職に関する事項のワンストップサービスを実施している。教職に関する委員会への提案もセンター教職員が教職協働で行っている。	25件	8.2%
委員会中心の運営	大学として掲げている教員養成の理念に基づいて、教職課程運営委員会が作成したカリキュラム・企画の原案を協議し合意を形成して実施している。	28件	9.2%
室、部、会議等中心の運営	教職支援室を設けて、教職に関する指導を一元化している。又、教職支援学習室を設け、個々の学生の学習支援を行っている。	9件	2.9%
複数部局・組織の連携	全学的な意思決定機関「教職課程運営委員会」と事務局「教育研究支援センター」で教職課程の組織運営がなされている。	10件	3.3%



教育学部学科 等中心の運営	教員養成課程である教育人間科学部を中心に実施する体制をとっている。	13件	4.2%
各学部学科を 中心の運営	各学部が独自に課程認定を申請し、行っている。	10件	3.3%
教育と他の学 部学科別の運 営	教育学部と、それ以外の学部(人文、理工、農学生命、医学部保健学科)を担当する「全学教員養成担当実施委員会」のふたつが独立して教員養成にあたっている。	6件	2.0%
学校種別の免 許による運営	全学の中学校・高校免許の課程は全学の教職課程が、小学校・幼稚園免許の課程は現代教育学部が運営を担当する二本立てである。	5件	1.6%
教職担当教職 員中心の運営	各学部に分属する「教職に関する科目」担当常勤教員が核となって、各学部教員を巻き込み、学部教育と教員養成教育を融合して推進する体制を整えている。	7件	2.3%
小規模・単科 を特徴とする 運営	一学年100名の定員という小さな大学であるので、教員養成に限らず、一つひとつのプログラムのための組織をもつことより、一人ひとりの様々なニーズとその教育のために全学が臨機応変に対応していくことができている。	14件	4.6%
キャンパス別 の運営	キャンパスが分散しているため、実務的な面、並びにカリキュラムの内容的な面等については、東地区3学部と西地区3学部に分かれ、それぞれの教職に関する科目担当者が責任をもって行なっている。	12件	3.9%
人事上の特徴	教員の現職経験を有する教員がそのほとんどを占めているのが最大の特徴である。(教員、指導主事、校長経験者)その為、実践に即した教育内容となっている。	6件	2.0%
B. 企画・立案			
履修履歴把握 システム	今年度から導入した「(教職課程に係る)履修カルテ」につき、現在、電子化を進めている。	2件	0.7%
全学カリキュ ラムの調整	学部・短大教員、専任と非常勤教員が、FD研修及びTT授業により緊密に連絡をとり協力して実施している。	3件	1.0%
教職実践演習 の企画・実施	1年次に全学で教職オリエンテーションを実施し、教職課程への登録を行ったうえ、履修カルテの作成を開始させ、4年後期の教職実践演習に向かって取り組み体制をとっている。	2件	0.7%
C. 実施			
実習指導の重 視	学生が教育実習を行うためには、GPAで一定の点数を収めていないと実習は許可されない。従って、一定のGPAの境界線前後にい	21件	6.9%

	る学生に対しては、クラスアドバイザー(クラス担任)が成績向上のための面談指導を個別に行っている。教育実習の指導については、教職関連だけでなく他の教員も同様に学生を担当し、個別に事前指導や事中指導(学校訪問指導)や事後指導に当たっている。		
実習校の訪問	教育実習(4年次)の実習校訪問指導に全学部全教員が参加できる体制となっている。	7件	2.3%
教育実習プログラムの評価	教育実習終了後、近隣の政令都定都市・市別に、実習校の校長を対象に教育実習に関するアンケートを実施し、事前指導、実習中等の大学の指導体制、内容等についての意見、要望を聴き、次年度に活かすよう努めている。また、校長会会長・副会長、教育実習受け入れ調整担当教諭等を招き、各学部代表の専任教員(教職課程委員会委員)、教職センター長・同副センター長の出席により、協議会(上述のアンケート集計結果の報告、具体的な改善方策など)を開催し、次年度における指導の改善等に活かすよう努めている。	2件	0.7%
学校体験の取組	教育実習やそれ以外に学生が子どもに接する機会を設けてのプロジェクト的な教育実践研究などの取り組み、更には教職大学院での拠点校を中心とした協働実践研究やインターンシップの取り組みなど特色的なプログラムを実践している。	21件	6.9%
対外連携	OB・OG教員の公認団体(教育学会)との連携。	14件	4.6%
D. 学生支援			
教員採用試験支援	夏期・春期は、教育法規等の補充的な学習を10日間ほど行っている。	4件	1.3%
相談活動	教師を目指す学生のサポートとして、教員就職指導室を開設し、校長経験者をアドバイザーとして雇用している。学生の進路相談、教員採用情報提供、就職支援を行っている。	13件	4.2%
合格者の実績	理系の私立大学であるが、全学的に教職に対して深い理解があり毎年多くの優れた学校教員を送り出している。	4件	1.3%

## 5. 全学的な教職課程運営の直面している課題

本調査では、「全学的な教育課程の運営の直面している課題」について、自由に記述してもらった。その内容を全学的な運営組織が担うことが期待される業務内容A-Dに分類しながらコード化した結果、26個のカテゴリーに分けることができた。なお、全部で216校から自由記述があり、件数は305件であった。結果は、【図表1-5-1】の通りである。

記述の多かった上位5位は、①教職員の増員や人事(38件:12.4%)、②全学的体制づくり(27件:8.9%)、③全学的なカリキュラム開発(22件:7.2%)、④教職実践演習(20件:6.6%)、⑤センターや委員会の体制づくり(19件:6.2%)であった。全学的な運営組織の直面している課題は、特色の場合と同様に、分類では「A. 理念・枠組み」に関するものが大部分を占めており、カリキュラム開発や教職課程の運営についての内容が多かった。

【図表 1-5-1】全学の教育課程の運営に関して直面している課題

カテゴリー	例	度数	%
A. 理念・枠組み			
A-1. カリキュラム開発			
全学的なカリキュラム開発	5部門の書類の統一から始めたが、部門によっては教員養成を目的とする学科もあり、全学共通のカリキュラム開発までには至っていない。	22件	7.2%
部分的なカリキュラム開発	教科に関する科目について、教職課程としての認識・位置づけが不十分である。	12件	3.9%
カリキュラムの接続	「教職に関する科目」と「教科に関する科目」との間の教育方針(教育内容の一貫性を含む)を一致させるよう努力しているが、それがなかなか難しい。	7件	2.3%
指導上の課題	学科の独自性は認めつつ、教職に関する指導の一元化を強化したい。	4件	1.3%
A-2. 教職課程の運営			
全学的体制づくり	全学的な教職課程の運営体制が十分ではない。	27件	8.9%
センターや委員会の体制づくり	全学部等の教員養成に関して、企画・調整・評価などを行う組織として、教職課程委員会が組織して対応していますが、今後は、全学教職センター等の機関の設立を検討し、本学の教育理念と各学科の人材養成の目的のもと、教員組織の強化と、より充実した指導体制を目指したいと考えます。	19件	6.2%
財政上の課題	教職課程を維持していくための財政的課題。	4件	1.3%
教職員の増員や人事	学部・学科の増加などにより、履修者が増え続けており、現在の教職課程教員数では、学生への十分な教育が維持し難くなっていること。教員増員要求を大学執行部に求めている。	38件	12.4%
教育課程の評価	教育成果の検証と改善の取組。	3件	1.0%

教員の意識向上	専門学科の教員の中には各学科が課程認定を受けているという認識の薄い方々がいる。その教員達の協力が得にくいこと。	12件	3.9%
A-3 その他			
課程認定・免許状取得業務支援	定員や予算が厳しく制限されるなか、課程認定の基準をクリアすることに苦慮している。	3件	1.0%
B. 企画・立案			
教職実践演習	『履修カルテ』を使用した「教職実践演習」開講前の指導方法や指導時期に関する学内における合意形成。	20件	6.6%
教育実習の指導	教育実習校の状況と受講生の質の変化に対応して教育実習に送り出す学生に対する事前指導体制の拡充方策、及び適性の確認方法について鋭意研究中である。教育実習へ送り出す学生の適性の確認方法・教育実習中の実習校と大学の連携方法。	18件	5.9%
実習校の確保	母校から教育実習の受け入れを断られるケースが頻発しており、また都の斡旋の一次で決まらないケースがある。	9件	3.0%
ボランティア等の充実	教育インターンシップや教育ボランティア等、学校に積極的に行くことを勧めている。受入校は、半日とか一日とか連続して関わってほしいという願いを持っている。大学としては、こういった活動の時間を学生にどう与えることができるかが課題である。	2件	0.7%
対外連携	教育委員会や、学校現場との連携強化。	13件	4.3%
カリキュラムの調整	教職に関する科目開講が全学部にわたっているため、学部学生（履修者：約2,000人）が望む履修しやすい時間割作成が課題である。	16件	5.2%
C. 実施			
D. 学生支援			
履修履歴の把握	現在の教職履修カルテの今後に向けた改善およびWEB化。	12件	3.9%
採用試験支援	教員採用試験合格者を増やす方策。	5件	1.6%
教職に就く支援	全学的な学生への相談体制の充実。	15件	4.9%
合格者の実績	教員免許状を取得する学生は卒業生の過半数を超えるが、在学中に教員採用試験に合格する学生は少数である。学生の在学中での合格者数を今後どのようにして増加させるかが、課題である。	11件	3.6%
E. その他			
学生の資質能	教職課程履修者の教職に対する意識・意欲の向上をどのように図る	10件	3.3%

力の向上	か。		
履修者の減少傾向	福祉教員の採用が0名の県がある等、福祉教員を含めた福祉ばなれで、年々、教職課程履修者数が減少の傾向にある。	8件	2.6%
免許更新	教員免許状更新講習の開設・運営。	2件	0.7%
文部行政への対応	教員養成に関わる制度(教職実践演習の設置、教員養成年限の延長など)の改革が、近年大きく進められており、その(最新 最良)の情報(行政や他大学の動向など)の入手に苦労している。	7件	2.3%
その他	大学(とくに私学)としての教員養成の特色をいかに表わすような、理念ありアドミッション・ポリシーの作成具体化が急務であると実感する。大学内のパソコンシステムの利用。	6件	2.0%

(松尾知明)

## 6. 教員免許更新講習の実施の有無

次に、全学の教員養成責任者を対象に実施した本調査の結果をもとに、平成21年度の教員免許更新講習の実施状況・体制について明らかにする。具体的には、調査対象大学の更新講習の実施の有無、実施内容、対象者、実施体制について報告する。

まず、各大学に「貴大学は、平成21年度に免許更新講習を実施しましたか。最も近い番号に一つだけ○をつけてください」と質問し、「実施」もしくは「不実施」のいずれかを回答してもらった。結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。設置者別の実施率について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった。その結果から示された国公立大学間の反応の違いは【図表1-6-1】のようであった。なお、図表に記載していないが、回答のあった国立大学の中でも教員養成大学<sup>6</sup>は全39大学が講習を実施していた。

【図表 1-6-1】教員免許更新講習の実施

回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
・更新講習を実施している※	94.7△	69.2	71.0▼	75.3
国：57 公：26 私：217 全体：300	(54)	(18)	(154)	(226)
(上は回答者実数)				

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

<sup>6</sup> 国立の教員養成大学は、平成23年3月31日現在、教員養成課程を有している国立大学をさす。富山大学は平成18年度に教員養成系の学部から一般学部への改組を行なったため、除外している。

直接確率計算法による検定の結果、講習の実施率について有意差が認められた。実施率はいずれの設置者も6割以上であった。国立大学は9割以上(94.7%)とほぼすべての大学が実施し、公立大学と私立大学は約7割の大学が実施していた。この結果から講習の実施率は設置者によって違いがあり、国立大学は高く、私立大学は低いことが考えられる。

また、国立の教員養成大学は全大学が実施していたが、この理由として教員養成大学特有の事情が考えられる。教員養成大学は、毎年教育現場に多くの教員を輩出している。今現場で働いている多くの卒業生が更新講習の受講対象者であるため、教員養成大学は卒業生の身分や資格に関わる更新講習の実施を、責務であると考えていると思われる。そのため、すべての国立の教員養成大学が講習を実施していたと考えられる。

## 7. 教員免許更新講習の実施内容

教員免許更新講習を実施している大学を対象に「講習の実施について、該当する番号に○をつけてください」と質問し、必修領域(以下、必修とする)と選択領域(以下、選択とする)の講習について「実施」もしくは「不実施」のいずれかを回答してもらった。結果について、回答者の設置者(国公立私立大学)別に考察する。設置者別の必修と選択の講習のそれぞれの実施率について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった。その結果から示された国公立私立大学間の反応の違いは【図表1-7-1】のようであった。なお、図表に記載していないが、回答のあった国立の教員養成大学は全39大学が必修と選択のいずれも実施していた。

【図表 1-7-1】 必修と選択の講習の実施

回答者の所属(国公立私立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
・必修を実施している※	90.7△	61.1	70.8▼	74.8
国：54 公：18 私：154 全体：226	(49)	11	109	169)
(上は回答者実数)				
・選択を実施している	100.0	94.4	95.5	96.5
	(54)	17	147	218)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、必修の実施率にのみ有意差が認められた。必修について言えば、国立大学の9割以上(90.7%)が実施しており、公立大学の約6割(61.1%)と私立大学の約7割(70.8%)に比べ高い割合であった。選択は国公立私立大学のいずれも9割以

上が実施していた。この結果から必修の実施率は設置者によって違いがあり、国立大学は高く、私立大学は低いことが考えられる。

必修は、国立の教員養成大学とその他の大学との実施率に違いがみられる。この理由は2つ考えられる。1つめは、大学に在籍している教員の専門領域が違うことである。必修の講習内容は「免許状更新講習規則」によって、4つの事項(「教職についての省察」、「子どもの変化についての理解」、「教育政策の動向についての理解」、「学校の内外における連携協力についての理解」)が定められている。これらの事項はいずれも教育学に関する内容であるため、国立の教員養成大学は自分の大学に在籍している教員を講師に充てて講習を実施できる。それに対し、比較的小規模の私立大学は教育学を専門にしている教員の数は限られているため、学内の教員だけでは講習を実施できるほどの数の講師を得にくいことが考えられる。その結果、選択は実施しても必修を実施しない大学が一定数あることが考えられる。

2つめは、更新講習を実施する上で、近隣の大学同士で役割を分担したことである。すべての国立の教員養成大学は必修を実施しているため、国立の教員養成大学の近隣にあるその他の大学は、無理をしてまで必修を実施する必要はない。国立の教員養成大学が必修を担当し、その近隣の大学は得意な分野に特化できる選択の実施に専念したと考えられる。大学間の更新講習のための共同実施体制については、この後の報告でもふれるが、大学間でコンソーシアムなどを組織し共同で講習を実施した大学もあった。あえて限られた受講者数を大学間で取り合うのではなく、大学間で調整を行い、受講予定者数に見合った規模の講習を実施していたことが考えられる。

## 8. 教員免許更新講習の対象者

教員免許更新講習を実施している大学を対象に「講習の実施について、該当する番号に○をつけてください」と質問し、各大学の講習の受講対象者について調査した。ここでは(1)受講対象者の職種、(2)受講対象者の学校種に分けて述べる。複数の職種や学校種を対象に実施していた場合には、該当するすべての項目を回答してもらった。

### (1) 受講対象者の職種について

結果について、回答者の設置者(国公立私立大学)別に考察する。設置者別に教諭対象と養護教諭対象の講習のそれぞれの実施率について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった。その結果から示された国公立私立大学間の反応の違いは、【図表1-8-1】のようであった。なお、図表には記載していない

が、回答のあった国立の教員養成大学は教諭対象の講習は全 39 大学が実施しており、養護教諭対象の講習は 1 大学を除いた 38 大学が実施していた。

【図表 1-8-1】教諭向けと養護教諭向けの講習の実施  
回答者の所属(国公立大学)別比較

		国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】					
・教諭向けの講習を実施している	実施率(%)	100.0	94.4	99.4	99.1
国：54 公：18 私：154 全体：226	(実施者数)	(54)	17	153	224)
(上は回答者実数)					
・養護教諭向けの講習を実施している※	実施率(%)	83.3△	83.3△	34.4▼	50.0
	(実施者数)	(45)	15	53	113)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、教諭向けの講習の実施率にのみ有意差が認められた。教諭対象の講習は、いずれの大学も 9 割以上が実施していた。養護教諭対象の講習は国立大学と公立大学は約 8 割(いずれも 83.3%)、私立大学は約 3 割(34.4%)実施していた。

養護教諭の免許を取得できる大学の数が限られているため、全体的に養護教諭対象の講習の実施率が低かったことが考えられる。特に私立大学については、更新講習を実施している大学の中に養護教諭の課程認定を受けていない大学がかなり含まれているため、養護教諭向けの講習の実施率がより低くなったと考えられる。この結果から、養護教諭対象の講習の実施率には設置者によって違いがあり、国立大学と公立大学は実施率が高いが私立大学は低いことが考えられる。

## (2) 受講対象者の学校種について

結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。設置者別に対象学校種(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校)ごとの実施率について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差 5%水準)と残差分析(有意差 5%水準)を行なった。その結果から示された国公立大学間の反応の違いは【図表 1-8-2】のようであった。なお、図表に記載していないが、回答のあった国立の教員養成大学は全 39 大学がすべての学校種の講習を実施していた。

直接確率計算法による検定の結果、高等学校の教員を対象にした講習を除きすべての学校種の実施率に有意差が認められた。設置者別による実施率をみると、いずれの学校種の講習も国立大学の実施率が最も高く、実施率はいずれも 8 割以上だった。一方で、どの学



校種の講習でも私立の実施率が最も低く、その中でも幼稚園と特別支援学校の教諭を対象にした講習の実施率は5割程度(幼稚園:53.9%、特別支援学校:48.7%)と特に低かった。

【図表 1-8-2】対象学校種別の講習の実施  
回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
【実施率に有意差あり※】				
・幼稚園の教員向けの講習を実施している※ 国:54 公:18 私:154 全体:226 (上は回答者実数)	実施率(%) 83.3△ (実施者数) (45)	72.2 13	53.9▼ 83	62.4 141)
・小学校の教員向けの講習を実施している※	94.4△ (51)	94.4 17	81.9▼ 126	85.8 194)
・中学校の教員向けの講習を実施している※	100.0△ (54)	100.0 18	89.6▼ 138	92.9 210)
・高等学校の教員向けの講習を実施している	100.0 (54)	100.0 18	92.2 142	94.7 214)
・特別支援学校の教員向けの講習を実施している※	83.3△ (45)	77.8 14	48.7▼ 75	59.3 134)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

この結果から、講習の実施率は設置者によって対象学校種に違いがあることが考えられる。本調査の結果からは、国立大学は多様な学校種の教員を対象にした講習を実施しており、私立大学は小学校、中学校、高等学校などの限られた学校種の教員を主な対象に講習を実施する傾向にあることが分かった。

## 9. 教員免許更新講習の実施体制

教員免許更新講習を実施している大学を対象に「講習の実施について、該当する番号に○をつけてください」と質問し、更新講習の実施体制について調査した。ここでは(1)受講者の受付業務、(2)講習の実施業務、(3)大学内の実施体制、(4)専任教職員の有無について述べる。

## (1) 受講者の受付業務

更新講習の受付業務について、「自身の大学のみで行なった：貴大学のみですべてを行なった」、「コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった」、「他大学が主体になり本学とともに行なった」、「その他」の中から選択してもらった。

結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。「コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった」と「他大学が主体になり本学とともに行なった」の回答数を合計し、「他大学と共同で行なった」として結果を示す。設置者別に受講者の受付業務方法に関する各回答のそれぞれの割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行なった。その結果から示された国公立大学間の反応の違いは【図表1-9-1】のようであった。

【図表 1-9-1】 受講者の受付業務について  
回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
・自身の大学のみで行なった 国：54 公：18 私：154 全体：226 (上は回答者実数)	回答率(%) (回答数) 75.9 ( 41)	55.6▼ 10	85.0△ 130	80.4 181)
・他大学と共同で行なった	16.7 ( 9)	44.4△ 8	11.8▼ 18	15.6 35)
・その他	7.4 ( 4)	0.0 0	3.3 5	4.0 9)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、それぞれの受講者の受付業務方法の割合の差について有意差が認められた。受付業務方法を設置者別にみると、いずれの設置者も半数以上が「自身の大学のみ」であった。「他大学と共同」は国立と私立が1割～2割程度であるのに対し、公立は約半数の44.5%であった。

この結果から、受講者の受付業務方法は設置者によって違いがあることが考えられる。多くの大学が受講者の受付業務を「自身の大学のみ」で行ない、その中でも私立大学は特にその割合が高かったこと、公立大学は他の設置者の大学に比べ「他大学と共同」して実施していた割合が高かったことが考えられる。

もし近隣の複数の大学で講習を受講したいと考えた場合、受講申込を行なうたびに連絡先が異なることは、受講者にとって負担である。そのため、受講者の受講受付の手続きが簡単になるように、各大学は他大学と協力して受付業務を行なっていくことが期待される。

## (2) 講習の実施業務

更新講習の実施業務について、「自身の大学で行なった：貴大学のみですべてを行なった」、「コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった」、「他大学が主体になり行なった」、「その他」の中から選択してもらった。

結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。「コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった」と「他大学が主体になり行なった」の回答数を合計し、「他大学と共同して行なった」として結果を示す。設置者別に講習の実施業務方法とその割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差 5%水準)と残差分析(有意差 5%水準)を行なった。その結果から示された国公立大学間の反応の違いは【図表 1-9-2】のようであった。

【図表 1-9-2】講習の実施業務について  
回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
・自身の大学のみで行なった 国：54 公：18 私：154 全体：226 (上は回答者実数)	回答率(%) 77.8▼ (42)	83.3 15	90.8△ 139	87.1 196)
・他大学と共同で行なった	13.0 (7)	16.7 3	8.5 13	10.2 23)
・その他	9.3△ (5)	0.0 0	0.7▼ 1	2.7 6)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、それぞれの講習の実施業務方法とその割合の差について有意差が認められた。実施業務方法を設置者別にみると、「自身の大学のみ」の回答率は、国立大学が約8割程度と最も低く、私立大学は約9割程度と最も高かった。「他大学と共同」はどの設置者とも1割～2割程度であり、ほとんどの大学が「自身の大学のみ」で講習を実施していた。

この結果から、講習の実施業務は設置者によって実施方法に違いがあることが考えられる。国立大学は公立大学や私立大学に比べ「自身の大学のみ」で講習を実施する割合が少なく、私立大学は「自身の大学のみ」で実施することが多いことが考えられる。また、受付業務に比べ、他の大学と協力して業務を行なっている割合が全体的に少ないことを考えると、講習実施に関わる業務は他大学と共同で行ないにくいことが考えられる。

### (3) 大学内の実施体制

大学内の実施体制について、「全学的な取り組みで行なっている：全学的な企画室や実施委員会などを組織して行なった」、「特定の学部のみで行なっている：特定の学部のみが担当して行なった」、「学内に組織体制はない：学内には企画室や実施委員会などを組織していない」、「その他」の中から選択してもらった。

結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。設置者別に各大学の学内の実施体制とその割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差 5%水準)と残差分析(有意差 5%水準)を行なった。その結果から示された国公立大学間の反応の違いは【図表 1-9-3】のようであった。

【図表 1-9-3】 大学内の実施体制について  
回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
・全学的な取り組みで行なっている 国：54 公：18 私：154 全体：226	85.2△ (46)	55.6 10	58.0▼ 87	64.4 143)
(上は回答者実数)				
・特定の学部のみでの取り組みで行なっている	3.7 (2)	0.0 0	12.0△ 18	9.0 20)
・学内に実施体制はない	2.0 (2)	16.7 4	8.5 18	10.2 24)
・その他	7.4 (4)	22.2 4	18.0 27	15.8 35)

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、それぞれの専任教職員の配置率について有意差が認められた。大学内の実施体制を設置者別にみると、いずれの設置者も半数以上が「全学的な取り組み」であった。「特定の学部のみ」は国立大学と公立大学は1割にも満たなかったが、私立大学は1割程度の回答があった。「学内に組織体制はない」は公立大学が最も回答率が多く2割程度であり、それに次ぐ私立大学は1割程度の回答率があった。

この結果から、大学内の実施体制は設置者によって違いがあることが考えられる。国立大学は教員免許更新講習の実施を「全学的な取り組み」で取り組んでいるのに対し、私立大学や公立大学は国立大学に比べ特定の学部のみでの取り組みであり、学内に更新講習実施のための組織体制が設けられていない割合が高いことが考えられる。

#### (4) 専任教職員の有無

大学内の免許更新講習のための専任教職員の有無について「いる」、「いない」のいずれかを選択してもらった。

結果について、回答者の設置者(国公立大学)別に考察する。設置者に各大学の専任教職員の有無とその割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差 5%水準)と残差分析(有意差 5%水準)の結果から示された国公立私立大学間の反応の違いは【図表 1-9-4】のようであった。

【図表 1-9-4】 専任教職員の有無  
回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
【専任教職員の配置率に有意差あり※】				
・専任教職員を配置している※	回答率(%) 38.9△	5.6	13.1▼	18.7
国：54 公：18 私：154 全体：226	(回答数) ( 21	1	20	42)
(上は回答者実数)				

△=期待値よりも有意に高い、▼=期待値よりも有意に低い

直接確率計算法による検定の結果、専任教職員の有無とその割合について有意差が認められた。専任教職員の有無を設置者別にみると、国立大学の約4割が専任の教職員を配置しており、公立大学や私立大学に比べ割合が高かった。

この結果から、設置者によって、教員免許更新講習実施のための専任教職員の配置率に違いがあり、国立大学は公立大学と私立大学に比べ配置する割合が高いことが考えられる。また、図表には記載していないが、国立の教員養成大学に限ってみれば、国立大学よりも配置している割合が高く約半数の19大学(48.7%)であった。これらのことから、国立大学は更新講習の実施に他の大学よりも人員をかけていることが分かる。

(望月耕太)

#### 終わりに

本調査の結果、(1)全学的な教員養成の実施体制、及び、(2)教員免許更新講習の実施体制について、明らかになった主な内容は以下の通りである。

## (1) 全学的な教員養成の実施体制について

- ・全学的な運営組織の設置状況については、国立大学 42(82.5%)、公立大学 20(76.9%)、私立大学 192(88.1%)、全体 254(87.0%)と、全体では9割近くの大学で設置されていた。
- ・全学センター等の担う業務について肯定率の高かった8割以上の項目を挙げてみると、「A-3:教職課程運営の基本方針の検討(93.7%)」、「B-1:教職実践演習の企画(88.9%)」、「C-7:教職課程認定の情報提供(88.5%)」、「A-5:教育課程カリキュラムの検証と改善(85.8%)」、「A-8:教職課程実地審査への対応(82.5%)」であった。
- ・肯定率が低かった6割以下の項目は、「B-5:教職課程の授業を含む全学の時間割の調整(43.5%)」、「A-7:教職課程に関わる教員人事案の検討(49.4%)」、「A-4:教育課程運営の予算案の検討(54.4%)」、「B-4:教職課程の授業を含む全学のカリキュラムの調整(56.1%)」、「F-2:教員採用試験の情報提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験対策(58.7%)」であった。
- ・調査対象の肯定率を設置者類型で比べてみると、私立大学の肯定率が高く、国立大学の肯定率が低い傾向が見られた。とくに、この傾向は、F.学生支援及びC.実践において顕著であった。
- ・全学的な教員養成の実施体制に関する特色については、多かった項目を5位までみると、①委員会中心の運営(28件:9.2%)、②センター中心の運営(25件:8.2%)、③実習指導の重視(21件:6.9%)、④学校体験の取組(21件:6.9%)、⑤カリキュラムの全学的特徴(17件:5.6%)、⑥特徴的なカリキュラムの試み(17件:5.6%)が挙げられていた。
- ・全学的な教職課程の運営の直面している課題については、多かったものを5位までみると、①教職員の増員や人事(38件:12.4%)、②全学的体制づくり(27件:8.9%)、③全学的なカリキュラム開発(22件:7.2%)、④教職実践演習(20件:6.6%)、⑤センターや委員会の体制づくり(19件:6.2%)が挙げられていた。

## (2) 更新講習の実施体制について

- ・教員免許更新講習の実施率は、国立大学は9割(94.7%)、公立大学と私立大学は7割の大学で実施されていた。講習の実施率は設置者によって有意な違いがあり、国立大学は高く私立大学は低かった。
- ・更新講習の必修領域の実施状況は、国立大学が約9割(90.7%)、公立大学が約6割(61.1%)、私立大学が約7割(70.8%)であった。選択領域の実施状況には、設置者による違いはみられなかった。
- ・教諭対象講習はいずれの大学も9割以上が実施していた。養護教諭対象の講習は国立大

学と公立大学が約8割(いずれも83.3%)、私立大学は約3割(34.4%)実施していた。

- 対象学校種(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校)ごとの実施率については、いずれの講習も国立大学の実施率が8割以上と最も高く、私立大学が最も低く、とくに幼稚園と特別支援学校を対象とした講習の実施率は5割程度(幼稚園:53.9%、特別支援学校:48.7%)であった。
- 更新講習の受付業務については、いずれの設置者も「自身の大学のみ」が半数以上であった。「他大学との共同」は国立大学と私立大学が1割～2割程度であるのに対し、公立大学は4割をこえる44.5%であった。
- 更新演習の実施業務については、「自身の大学のみ」の回答率は、国立大学が約8割と最も低く、私立大学は約9割と最も高かった。「他大学との共同」はどの設置者とも1割～2割程度であった。
- 大学内の実施体制については、いずれの設置者も「全学的な取り組み」が半数以上で、「特定の学部のみ」は国立大学と公立大学は1割に満たなかったが、私立大学は1割程度の回答があった。「学内に組織体制はない」は公立大学が2割程度、私立大学が1割程度となっていた。
- 専任教職員の有無については、国立大学が約4割(38.9%)と、公立大学(5.6%)や私立大学(13.1%)に比べ高かった。

(松尾知明)

## 第二章 学部教員養成責任者対象調査

### はじめに

この調査は、平成 22 年度に四年制大学(通信制除く)で教員養成を行っている 1,664 学部の中から、700 学部を無作為抽出して行われた。2006 年に出された中教審答申『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・免許制度の改革の具体的方策として、①教職課程の質的水準の向上、②教職大学院制度の創設、③教員免許更新制の導入を提言した。

①教職課程の質的水準の向上に関しては、「現状では、学部段階の教員養成が中心になっていることを踏まえれば、まずは既存の教職課程、特に学部段階の教員養成教育の改善・充実を図ることが重要である。学部段階で、教員として必要な資質能力を確実に身につけさせ、学校現場に送り出すことが、本来、教職課程に期待される役割であり、そのことが国民や社会の要請に速やかに応えることにつながるものと考え」と提言した。具体的には、「(1)基本的な考え方—大学における組織的指導体制の確立—」、「(2)『教職実践演習(仮称)』の新設・必修化—教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認—」、「(3)教育実習の改善・充実—大学と学校、教育委員会の共同による次世代の教員の育成—」、「(4)『教職指導』の充実—教職課程全体を通じたきめ細かい指導・助言・援助—」、「(5)教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」、「(6)教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実」が提言された。さらに、「課程認定大学においては、これらの答申をいま一度真摯に受け止め、学内に周知するとともに、学長・学部長等がリーダーシップを持って、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、現職教員を含む教職経験者の大学教員としての積極的活用等に取り組むことが必要である」と述べ、学長・学部長等の「リーダーシップ」への期待を述べた。

この調査では、この中教審答申を踏まえて、学部における教員養成の状況について調査することがねらいであり、学部の教員養成の実施体制に責任を負う人(例えば、学部長、副学部長など)に回答を依頼した。2008 年に出された中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』では「学部・学科等の縦割りの教学体制が、ともすれば学生本位の教育活動の展開を妨げている実態を是正することが強く求められる」として、課程(プログラム)中心の考え方に再整理していくことを提言した。学部も大学全体の教職課程の運営に共同してリーダーシップを発揮することが期待されている。教育職員免許法施行規則第 22 条には「課程認定を有する大学は、免許状授与の所要資格を得させるために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成しなければならない」(第 1 項)、「前項の教育課程の編成に当たっては、教員として必要な幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう配慮しなければならない」(第 2 項)という規定が置かれている。ここで規定され



ているように、大学は体系的な教育課程の編成を義務づけられており、学部長もまたその義務を大学から委任されていると考えられる。

398通(56.9%)の回答を得たが、8通は無効回答であったことから、有効回答数は390学部であり、有効回収率は55.7%であった。また、この調査のサンプリングの対象に選ばれなかった29の国立大学教員養成系大学・学部全てに対しても、参照のため調査を行った。27通(93.1%)の有効回答が得られた。したがって、国立大学教員養成系大学・学部に対しては全てを対象に調査したことになり、44の国立大学教員養成系大学・学部のうち、41通(93.2%)回答が得られた。なお、分析には統計解析アプリケーションSPSS 18.0を利用した。

【図表 2-0-1】設置者類型別回収率

	母集団	送付数	回収数・回収率	回収率【タテ軸】
国立	294 学部 (17.6%)	125 学部 (17.8%)	86 学部 (68.8%)	22.1%
公立	111 学部 ( 6.7%)	57 学部 ( 8.1%)	27 学部 (47.4%)	6.9%
私立	1259 学部 (75.7%)	518 学部 (74.0%)	277 学部 (53.4%)	71.0%
全体	1664 学部 (100 %)	700 学部 (100 %)	390 学部 (55.7%)	100 %

それぞれの学部において取得可能な免許の種類を設置者別に区分すると以下の通りである。多くの学部が従事しているのは「中学校・高等学校教員の養成」であることがわかる<sup>1</sup>。

【図表 2-0-2】設置者類型別の課程認定を受けている免許の種類

	国立	公立	私立	合計	※
幼稚園教諭	16(18.6%)	2( 7.4%)	36(13.0%)	54(13.8%)	40(97.6%)
小学校教諭	16(18.6%)	0( 0%)	32(11.6%)	48(12.3%)	41(100 %)
中学校教諭	63(73.3%)	16(59.3%)	221(79.8%)	300(76.9%)	41(100 %)
高等学校教諭	85(98.8%)	22(81.5%)	258(93.1%)	365(93.6%)	41(100 %)
特別支援学校教諭	15(17.4%)	1( 3.7%)	15( 5.4%)	31( 7.9%)	39(95.1%)
養護教諭	7( 8.1%)	4(14.8%)	14( 5.1%)	25( 6.4%)	13(31.7%)
栄養教諭	0( 0%)	9(33.3%)	23( 8.3%)	32( 8.2%)	0( 0%)

※全ての国立大学教員養成系大学・学部を対象に行った調査

<sup>1</sup>幼稚園教諭、小学校教諭の教職課程は「教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない(教職課程認定基準)」こと、また、大学設置基準第39条によって附属学校を置くことが義務付けられていることから、幼稚園教諭、小学校教諭の教職課程の認定は中学校、高等学校と比較して一般的にはハードルが高い。

また、有効回答の中で平成 21 年度に新たに課程認定を受けた学部は、国立大学 1 校 (1 ÷ 86 校 = 1.2%)、公立大学 2 校 (2 ÷ 27 校 = 7.4%)、私立大学 37 校 (37 ÷ 277 校 = 13.4%) であり、私立大学の課程認定の変更が国立大学より頻繁に行われていることが推測される。免許種毎の採用状況の変容や学生のニーズに対応して、私立大学では教職課程の在り方が国立大学より変化に富んでいる可能性がある。

また、私立大学を中心に卒業生が在籍校では課程認定を受けていない小学校教諭免許を、通信教育課程<sup>2</sup>を活用して取得し就職しているケースが見受けられた。一般的には通信制教育課程にて小学校教諭の免許状を取得する場合は、正科生の学籍であり、大学は科目等履修生の学籍で単位を取得することは認めていないことが多い。こうした原則があるが、大学によっては、これらの大学の通信教育課程と協定を結び、学生が科目等履修生となって小学校教員免許を取得できるようにしている。これらの仕組みは、文部科学省への手続きを何ら必要としないが、この点に関しても、私立大学の免許種毎の採用状況の変容や学生のニーズへの対応の早さがうかがえる。

但し、国立大学においても、従来、教員養成に消極的であった工学部において、学生の就職という観点、工学部出身の教員の増加による子どもの工学への関心の喚起という観点から、工業以外の数学、理科の課程認定を受け、それを契機として教職課程の質の向上を図る動きが回答から見受けられた<sup>3</sup>。

公立大学に関して言えば、例えば都留文科大学など小学校教員養成に歴史と伝統を有する大学はあるが、一般的には、教員養成を主たる目的とする学科等に置かれる幼稚園教諭と小学校教諭の教職課程は少なく、この点では教員養成にそれほど重点を置いていないと言える<sup>4</sup>。公立大学の多くが既に国立大学に教員養成課程が置かれている状況の中で後発的に創られたことを考えれば当然かもしれない。しかし、養護教諭と栄養教諭の教職課程が他に比較すると多く、養護教諭が教育系ではなく看護系で養成されていること、国立大学には置かれていない栄養教諭が栄養学科等で養成されているという点で特徴を有している。さらに、平成 22 年度に教員養成を行っている公立大学 50 校のうち、21 校 (42%) が一つの学部だけが課程認定を受けており (国立大学の場合には、76 校のうち 19 校 (25%)、私立大学の場合には、464 校のうち 161 校 (34.7%))、機動的な教員養成が可能であること、また、地域の特色と関連した教員養成を行える可能性もある。

---

<sup>2</sup>現在、通信教育課程で一種の小学校教諭免許を取得できるのは 13 大学 (星槎大学、淑徳大学、聖徳大学、創価大学、玉川大学、東京福祉大学、東京未来大学、日本女子大学、明星大学、佛教大学、神戸親和女子大学、近大姫路大学、環太平洋大学) である。

<sup>3</sup>例えば、秋田大学工学資源学部、信州大学工学部、長崎大学工学部など。

<sup>4</sup>同趣旨の主張として、松本裕司「公立大学における教員養成の現状と課題」『総合政策』第 10 巻第 1 号、2008 年、1-13 頁。小学校教諭の課程認定を受けているのは都留文科大学と愛知県立大学。幼稚園教諭の課程認定を受けているのは、岩手県立大学、新潟県立大学、山梨県立大学、愛知県立大学、名古屋市立大学、福岡県立大学。

## 1. 教職課程の授業の実施体制

各学部に対して「教科に関する科目」と「教職に関する科目」のそれぞれの授業の実施体制に関して「貴学部にも所属する常勤教員・非常勤教員が担当している」、「他学部にも所属する常勤教員・非常勤教員が担当している」、「全学センターにも所属する常勤教員・非常勤教員が担当している」、「その他」の中から選択してもらった。設置者類型別に教職課程の授業の実施体制に関する各回答のそれぞれの割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行った。

その結果、「教科に関する科目」については、92%の学部が「学部にも所属する常勤教員・非常勤教員が担当している」と回答し、設置者類型と実施体制には関連性はなかった。しかし、「教職に関する科目」に関しては、有意差が見られた。この違いは、私立大学の場合には、教職課程を担当する常勤教員が学部にも分属されていることが国立大学より多いためと思われる。

【図表 2-1-1】『教職に関する科目』の実施体制について

### 回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
国：85 公：27 私：274 全体：386 ・学部にも所属する教員が担当 （上は回答者実数）	回答率(%) 29.4%▼ ( 25 )	55.6% 15	50.4%△ 138	46.1% 178 )
・他学部にも所属する教員が担当	60.0%△ ( 51 )	29.6% 8	24.1%▼ 66	32.4% 125 )
・センターにも所属する教員が担当	10.6% ( 9 )	11.1% 3	16.1% 44	14.5% 56 )
・その他	0.0%▼ ( 0 )	3.7% 1	9.5%△ 26	7.0% 27 )

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

## 2. 各学部における免許取得率

各学部に対して、平成21年度の①学部の卒業生数と②教員免許を取得した人数(複数免許を取得した人も一人と数える)を回答してもらった。免許取得率は、②を①で除し、百分率で表現したものである。0%～100%まで実に幅広い範囲(平均値＝16.94、中央値＝7.67、標準偏差＝22.3)に分布している。ただし、学部によっては、教員免許の質の水準確保のため教職課程の登録は認めても免許取得を厳しく制限しているところもあることから、免許取得率が高いことが直ちに質の高い教員を輩出しているということを意味しない。また、

卒業時の免許取得者よりも教職課程の登録者の方が多い。しかし、免許取得率が20%以下の学部が75.5%に達しており、多くの学部では教職課程とは一部の学生のオプションのプログラムであるという位置づけになっている。

【図表 2-2-1】教員免許取得率

免許取得率	～10%	～20%	～30%	～40%	～50%	～60%	～70%	～80%	～90%	～100%
学部数 (計 342)	199	59	26	12	11	9	7	5	8	6
%	58.2%	17.3%	7.6%	3.5%	3.2%	2.6%	2.0%	1.5%	2.3%	1.8%
国立の場合	47.6%	15.9%	12.2%	2.4%	1.2%	2.4%	4.9%	4.9%	4.9%	3.7%
公立の場合	34.8%	34.8%	26.1%	4.3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
私立の場合	64.1%	16.0%	4.2%	3.8%	4.2%	3.0%	1.3%	0.4%	1.7%	1.3%

(調査対象 390 学部のうち、48 学部が未記入・未完了年度等)

卒業生の50%以上が教員免許を取得する学部は35学部であり、全体からすると10.2%に過ぎない。これらの大学は小学校教諭の教員養成を行っている、あるいは音楽・美術・体育に関して専門性の高い学部であるという特徴を有している<sup>5</sup>。

この免許取得率の高低が各学部における教員養成の在り方に影響を持つことが予想されることから、342学部を免許取得率という観点で、「低い免許取得率の学部」、「高い免許取得率の学部」という二つのグループ(それぞれ171学部)に区分した。

【図表 2-2-2】設置者別の教員免許取得率のグループ

	国立	公立	私立	合計
低い免許取得率の学部	35(42.7%)	4(17.4%)	132(55.7%)	171
高い免許取得率の学部	47(57.3%)	19(82.6%)	105(44.3%)	171
全 体	82(100%)	23(100%)	237(100%)	342

### 3. 各学部における教員就職数

既に述べたように、多くの学部にとって教員養成とは「中学校・高等学校教員の養成」

<sup>5</sup> 「教員養成系大学・学部のようにその間の大学の授業を休講にして教員も学生も教育実習に専念することができる教員養成系大学では何ら問題はないが、一般大学においては授業は平常通り行われており、教職課程を履修する学生のみがそれらの授業に4週間も出席できないということになる」(奥田泰弘「21世紀に向けて新たな開放制教員養成の展開」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社、1998年)と指摘されているように免許取得率によって教職課程経営の在り方は違うことになる。

であることがわかる。そこで、中学校教諭と高等学校教諭の両方の課程認定を受けている300学部の中学校・高等学校（常勤・非常勤とも合算）の就職者数を調査した。0人～164人まで分布している。設置者別の中学校・高等学校就職者数の平均と標準偏差を分析した結果が【図表 2-3-1】である。

【図表 2-3-1】設置者別の中学校・高等学校の就職者数

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
国立	60	17.93	33.795	0	167
公立	11	3.91	2.737	0	8
私立	186	7.81	13.463	0	129
全体	257	10.0	20.355	0	167

また、257学部がほぼ同じ数になるように、就職者数が「中高教員就職者少（0人～3人）」、「中高教員就職者多（4人以上）」の2つの学部に区分してグループ化を行った。

【図表 2-3-2】設置者別の就職者数によるグループ

	国立	公立	私立	合計
就職者数少（0人～3人）	28(46.7%)	5(45.5%)	98(52.7%)	131
就職者数多（4人以上）	32(53.3%)	6(54.5%)	88(47.3%)	126
合計	60	11	186	257

#### 4. 学部の教員養成の現状－設置者類型別－

各学部に対して、「A. 目標の明確化について」、「B. カリキュラムの体系性について」、「C. 入学時の学生への周知について」、「D. 教職概論の重視について」、「E. 履修履歴の把握について」、「F. 教育実習の厳格さについて」、「G. 教職実践演習の重視について」、「H. 学生への支援について」、「I. 教職員への周知について」、「J. 組織体制の確立について」、「K. 現場等との連携について」、「L. FDの取組について」に関して、それぞれ3項目の質問項目を準備した。これらの質問項目は2006年の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』で提言された望ましい取り組みを参照して作成した。その上で、「1. 取り組んでいる」「2. 取り組んでいない」という選択肢を設け、質問した。

小学校教諭の養成をしている学部（48学部）とそうでない学部（342学部）の間で取り組みが違ふことが想定されることから、両者を区分した上で、国公立大学の設置者別に分析する。設置者類型別に学部における教職課程運営の取り組みに関する各回答のそれぞれ

れの割合について、直接確率計算法による検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行った。

ほぼ全ての項目で「小学校教員免許状の課程認定を受けている学部」の取り組みの肯定率が他の学部と比較すれば高い。「小学校教員免許状の課程認定を受けている学部」のうち、国立大学と私立大学の間で有意差が認められたのは、「A-1：育成すべき教員像が明確化されている」、「B-3：教職課程全体の授業、実習等の際の関連性が鳥瞰できるような図表が作成されている」、「G-2：教職実践演習は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行うこととなっている」、「K-2：教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている」、「K-3：教員養成の在り方について教育委員会や現職教員から外部評価を受ける仕組みがある」であった。これらのうち、「K-2：教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている」を除けば、国立大学の肯定率の方が高いという結果であった<sup>6</sup>。

小学校教員養成を行わない「その他の学部」のうち、国立大学、公立大学、私立大学間で有意差が認められたのは、20項目であるが、18項目が「国立大学の取り組み率は低く、私立大学の取り組み率は高い」という結果となった。

【図表 2-4-1】学部における教員養成の取り組み

	国立	公立	私立	全体
<b>A-1：育成すべき教員像が明確化されている</b>				
(全体) 国：85 公：26 私：277 全体：388	43.5%	65.4%	63.2%	59.0%
(小学校) 国：16 公：0 私：32 全体：48	93.8%△		62.5%▼	72.9%
(その他) 国：69 公：26 私：245 全体：340	31.9%▼	65.4%	63.2%△	57.1%
<b>A-2：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が明文化されている</b>				
(全体) 国：86 公：26 私：277 全体：389	57.0%	53.8%	56.7%	56.6%
(小学校) 国：16 公：0 私：32 全体：48	87.5%		68.8%	75.0%
(その他) 国：70 公：26 私：245 全体：341	50.0%	53.8%	55.1%	54.0%
<b>A-3：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が到達目標として明文化されている</b>				
(全体) 国：86 公：25 私：275 全体：386	53.5%	52.0%	48.7%	50.0%
(小学校) 国：16 公：0 私：32 全体：48	75.0%		50.0%	58.3%
(その他) 国：70 公：25 私：243 全体：338	48.6%	52.0%	48.6%	48.8%
<b>B-1：各学年、教育実習毎の主な学習のねらいと活動が明文化されている</b>				
(全体) 国：84 公：26 私：277 全体：387	47.6%	57.7%	60.6%	57.6%

<sup>6</sup> その背景には、国立大学教員養成系大学・学部の危機感があると理解できる。この危機意識は2001年に出された国立の教員養成大学学部の在り方に関する懇談会報告『今後の国立の教員養成系大学学部のあり方について』を契機とするものであるが、その後も「2006年の中教審答申が教員養成・免許制度の全体像(グランドデザイン)の見直しに至っていないこと、規制緩和・民間開放推進会議などの新自由主義的「外圧」が存在すること、東京都の「東京教師養成塾」などの「大学外」の教師教育改革が存在すること」岩田康之・金子真理子・坂井俊樹・三石初雄「今日の大学と教員養成をめぐる情勢と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編『教師教育改革のゆくえー現状・課題・提言ー』創風社、2006年、11～26頁。こうしたことから、「エンドレスの危機意識」が醸成されていると分析されている(水本徳明「教育システムの作動としての教師教育と教師教育改革」日本教師教育学会編『教師教育改革の検証(年報19号)』2010年、18-26頁)。

(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	75.0%		78.1%	77.1%
(その他)	国：68	公：26	私：245	全体：339	41.2%▼	57.7%	58.4%△	54.9%
<b>B-2：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像と教職科目の各科目との関連が理解できるように明文化されている</b>								
(全体)	国：85	公：25	私：276	全体：386	40.0%	28.0%	14.5%	39.7%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	68.8%		50.0%	56.3%
(その他)	国：69	公：25	私：244	全体：338	33.3%	28.0%	43.4%	40.2%
<b>B-3：教職課程全体の授業、実習等の間の関連性が鳥瞰できるような図表が作成されている</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：277	全体：388	40.0%	19.2%	41.5%	39.7%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	68.8%△		34.4%▼	45.8%
(その他)	国：69	公：26	私：245	全体：340	33.3%	19.2%▼	42.4%△	38.8%
<b>C-1：教職課程のオリエンテーションで卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が学生に説明されている</b>								
(全体)	国：86	公：27	私：276	全体：389	54.7%	77.8%	75.7%	71.2%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	87.5%		75.0%	79.2%
(その他)	国：70	公：27	私：244	全体：341	47.1%▼	77.8%	75.8%△	70.1%
<b>C-2：教職課程のオリエンテーションで学部の教員養成カリキュラムについて学生に説明されている</b>								
(全体)	国：86	公：27	私：277	全体：390	75.6%	96.3%	95.3%	91.0%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	100.0%		96.9%	97.9%
(その他)	国：70	公：27	私：245	全体：342	70.0%▼	96.3%	95.1%△	90.0%
<b>C-3：教職課程のオリエンテーションで教職課程への入学者受入方針(アドミッションポリシー)について学生に説明されている</b>								
(全体)	国：85	公：27	私：275	全体：387	35.3%	51.9%	72.0%	62.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	62.5%		84.4%	77.1%
(その他)	国：69	公：27	私：243	全体：339	29.0%▼	51.9%	70.4%△	60.5%
<b>D-1：教職概論(入門科目)の授業は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行っている</b>								
(全体)	国：79	公：25	私：274	全体：378	24.1%	16.0%	22.3%	22.2%
(小学校)	国：15	公：0	私：32	全体：47	53.8%		31.3%	38.3%
(その他)	国：64	公：25	私：242	全体：331	17.2%	16.0%	21.1%	19.9%
<b>D-2：教職概論(入門科目)の授業は、計画・実施・評価などに教職経験者が関与している</b>								
(全体)	国：77	公：25	私：274	全体：376	64.9%	48.0%	75.5%	71.5%
(小学校)	国：15	公：0	私：32	全体：47	66.7%		65.6%	66.0%
(その他)	国：62	公：25	私：242	全体：329	64.5%	48.0%▼	76.9%△	72.3%
<b>D-3：教職概論(入門科目)の授業で、学生の教職課程受講に向けての意欲・適性が確認されている</b>								
(全体)	国：77	公：26	私：271	全体：374	51.9%	73.1%	76.4%	71.1%
(小学校)	国：15	公：0	私：32	全体：47	60.0%		78.1%	72.3%
(その他)	国：62	公：26	私：239	全体：327	50.0%▼	73.1%	76.2%△	70.9%
<b>E-1：教員が学生の教職課程の履修履歴を把握できる仕組みができています</b>								
(全体)	国：86	公：27	私：277	全体：390	80.2%	77.8%	84.5%	83.1%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	87.5%		84.4%	85.4%
(その他)	国：69	公：26	私：245	全体：340	78.6%	77.8%	84.5%	82.7%
<b>E-2：学生が教育実習等の各段階において満たすべき到達目標に照らして自己評価できるような仕組みができています</b>								
(全体)	国：86	公：27	私：276	全体：389	65.1%	59.3%	64.5%	64.3%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	81.3%		65.6%	70.8%
(その他)	国：70	公：27	私：244	全体：341	61.4%	59.3%	64.3%	63.3%
<b>E-3：学生の教職課程の履修履歴に基づいた指導体制の仕組みができています</b>								
(全体)	国：86	公：27	私：277	全体：390	57.0%	51.9%	71.8%	67.2%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	81.3%		75.0%	77.1%
(その他)	国：70	公：27	私：245	全体：342	51.4%▼	51.9%	71.4%△	65.8%
<b>F-1：教育実習の履修に先だって、実習に行くべき資質を備えているか確認するためのテスト等が実施されている</b>								
(全体)	国：83	公：26	私：276	全体：385	20.5%	34.6%	48.9%	41.8%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	31.3%		50.0%	43.8%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：337	17.9%▼	34.6%	48.8%△	41.5%
<b>F-2：教育実習の履修に先だって、学生が満たすべき到達目標が明文化されている</b>								
(全体)	国：83	公：26	私：277	全体：386	57.8%	46.2%	71.8%	67.1%

(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	75.0%		65.6%	68.8%
(その他)	国：67	公：26	私：245	全体：338	53.7%▼	46.2%▼	72.7%△	66.9%
<b>F-3：教育実習の履修に先だって、事前の修得単位数や習得科目の設定がなされている</b>								
(全体)	国：85	公：27	私：277	全体：389	91.8%	92.6%	97.1%	95.6%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	100.0%		100.0%	100.0%
(その他)	国：69	公：27	私：245	全体：341	89.9%	92.6%	96.7%	95.0%

<b>G-1：教職実践演習は、教職経験者が実施・評価に関与することとなっている</b>								
(全体)	国：80	公：25	私：274	全体：379	71.3%	64.0%	82.8%	79.2%
(小学校)	国：16	公：0	私：31	全体：47	62.5%		87.1%	78.7%
(その他)	国：64	公：25	私：243	全体：332	73.4%	64.0%	82.3%△	79.2%

<b>G-2：教職実践演習は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行うこととなっている</b>								
(全体)	国：80	公：26	私：274	全体：380	72.5%	84.6%	64.2%	67.4%
(小学校)	国：16	公：0	私：30	全体：46	93.8%△		63.3%▼	73.9%
(その他)	国：64	公：26	私：244	全体：334	67.2%	84.6%	64.3%	66.5%

<b>G-3：教職実践演習の成績は、複数の教員が評価する仕組みとなっている</b>								
(全体)	国：80	公：26	私：270	全体：376	77.5%	88.5%	70.4%	73.1%
(小学校)	国：16	公：0	私：30	全体：46	87.5%		70.0%	76.1%
(その他)	国：64	公：26	私：240	全体：330	75.0%	88.5%	70.4%	72.7%

<b>H-1：学部学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬試験などの教員採用試験対策が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：276	全体：388	43.0%	38.5%	63.4%	57.2%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	100.0%		87.5%	91.7%
(その他)	国：70	公：26	私：244	全体：340	30.0%▼	38.5%	60.2%△	52.4%

<b>H-2：学部学生には、教職に就く上での相談が日常的に受けられる体制が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：276	全体：387	43.5%	65.4%	71.7%	65.1%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	81.3%		87.5%	85.4%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：339	34.8%▼	65.4%	69.7%△	62.2%

<b>H-3：学部学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：276	全体：387	36.5%	34.6%	50.0%	46.0%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	75.0%		75.0%	75.0%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：339	27.5%▼	34.6%	46.7%△	41.9%

<b>I-1：学部の教職員全員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：276	全体：388	39.5%	53.8%	50.4%	48.2%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	81.3%		65.6%	70.8%
(その他)	国：70	公：26	私：244	全体：340	30.0%▼	53.8%	48.4%△	45.0%

<b>I-2：学部所属する、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている</b>								
(全体)	国：85	公：27	私：276	全体：388	41.2%	51.9%	59.1%	54.6%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	87.5%		71.9%	77.1%
(その他)	国：69	公：27	私：244	全体：340	30.4%▼	51.9%	57.4%△	51.5%

<b>I-3：教職課程科目を担う非常勤講師に対して、学部の教員養成・教員養成カリキュラムが説明されている</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：277	全体：388	36.5%	57.7%	54.2%	50.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	18.8%		43.8%	35.4%
(その他)	国：69	公：26	私：245	全体：340	40.6%	57.7%	55.5%	52.6%

<b>J-1：学部段階の教員養成の責任者の役割が明確化されている</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：276	全体：388	39.5%	46.2%	45.7%	44.3%
(小学校)	国：16	公：0	私：31	全体：47	62.5%		64.5%	63.8%
(その他)	国：70	公：26	私：245	全体：341	34.3%	46.2%	43.3%	41.6%

<b>J-2：学部段階の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが教授会等で検討されている</b>								
(全体)	国：86	公：25	私：277	全体：388	46.5%	52.0%	54.2%	52.3%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	87.5%		81.3%	83.3%
(その他)	国：70	公：25	私：245	全体：340	37.1%	52.0%	50.6%	47.9%

<b>J-3：学部段階の教員養成の現状と改善策についての自己評価が毎年文書化されている</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：276	全体：387	12.9%	26.9%	25.0%	22.5%



(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	50.0%		37.5%	41.7%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：339	4.3%▼	26.9%	23.4%△	19.8%
<b>K-1：教員養成について地元の教育委員会等と協議会等が設けられている</b>								
(全体)	国：86	公：25	私：276	全体：387	39.5%	40.0%	42.8%	41.9%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	93.8%		68.8%	77.1%
(その他)	国：70	公：25	私：244	全体：340	27.1%	40.0%	39.3%	36.9%
<b>K-2：教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：276	全体：388	31.4%	34.6%	62.0%	53.4%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	31.3%▼		65.6%△	54.2%
(その他)	国：70	公：26	私：244	全体：340	31.4%▼	34.6%	61.5%△	53.2%
<b>K-3：教員養成の在り方について教育委員会や現職教員から外部評価を受ける仕組みがある</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：275	全体：387	15.1%	3.8%	6.9%	8.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	50.0%△		12.5%▼	25.0%
(その他)	国：70	公：26	私：243	全体：349	7.1%	3.8%	6.2%	6.2%
<b>L-1：教職課程の授業の公開を年に一回以上実施している</b>								
(全体)	国：86	公：26	私：276	全体：388	23.3%	19.2%	28.3%	26.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	68.8%		50.0%	56.3%
(その他)	国：70	公：26	私：244	全体：340	12.9%	19.2%	25.4%	22.4%
<b>L-2：教員養成に関する講演会を年に一回以上実施している</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：276	全体：387	15.3%	19.2%	34.8%	29.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	37.5%		53.1%	47.9%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：339	10.1%▼	19.2%	32.4%△	26.8%
<b>L-3：教員養成に関する学習会を年一回以上実施している</b>								
(全体)	国：85	公：26	私：276	全体：387	17.6%	26.9%	34.8%	30.5%
(小学校)	国：16	公：0	私：32	全体：48	62.5%		53.1%	56.3%
(その他)	国：69	公：26	私：244	全体：339	7.2%▼	26.9%	32.4%△	26.8%

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

## 5. 学部の教員養成の現状－教員免許取得率類型別－

ここでは、「低い免許取得率の学部」、「高い免許取得率の学部」という教員免許取得率の類型に基づいて、「取り組んでいる」という実施率について、 $\chi^2$ 二乗検定による検定(両側検定、有意差5%水準)を行った。なお、既に述べたように、小学校教員養成課程を有している学部の取り組みは他と異なるため、小学校教員養成課程を有している学部を除いて分析する。有意差が認められた項目は以下の通りである。

【図表 2-5-1】学部における教員養成の取り組み×教員免許取得率類型別

	低	高	全体	
<b>C-2：教職課程のオリエンテーションで学部の教員養成カリキュラムについて学生に説明されている</b>	低：171 高：137 全体：308	87.7%	94.9%	90.9%
<b>G-1：教職実践演習は、教職経験者が実施・評価に関与することとなっている</b>	低：166 高：133 全体：299	73.5%	85.0%	78.6%
<b>H-1：学部の学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬試験などの教員採用試験対策が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている</b>	低：171 高：137 全体：308	45.0%	62.0%	52.6%
<b>H-3：学部の学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている</b>				

低：170 高：137 全体：307	36.5%	50.4%	42.7%
<b>I-1：学部の教職員全員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている</b>			
低：171 高：136 全体：307	39.2%	52.2%	45.0%
<b>J-1：学部段階の教員養成の責任者の役割が明確化されている</b>			
低：171 高：137 全体：308	37.4%	50.4%	43.2%

## 6. 学部の教員養成の現状－中学校・高等学校就職者数類型別－

ここでは、「中高教員就職者少（0人～3人）」、「中高教員就職者多（4人以上）」という中学校・高等学校就職者数の類型に基づいて、学部の教員養成の現状を分析する。既に述べたように、小学校教員養成課程を有している学部の取り組みは他と異なるため、小学校教員養成課程を有している学部を除いて分析する。

【図表 2-6-1】学部における教員養成の取り組み×教員就職者数類型別

	低	高	全体
<b>H-1：学部の学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬試験などの教員採用試験対策が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている</b>			
低：123 高：101 全体：224	47.2%	67.3%	56.3%
<b>H-3：学部の学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている</b>			
低：170 高：137 全体：307	36.6%	56.0%	45.3%

就職率の高低によってその取り組みに差がある項目は、「H-1:学部の学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬試験などの教員採用試験対策が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている」、「H-3:学部の学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている」に限定されている。今日、従前からこうした学生支援に力を入れていた私立大学に加えて国立大学においても力が入れられつつある<sup>7</sup>。「学生支援」は単なる教員採用試験対策のためとみられがちであるが、「教職に就く、あるいは教職を遂行するにあたって最低限必要な『知識、見識』を培うことであり、またそれを聞き手に間違いなく伝える『プレゼンテーション・スキル』を磨くことにある」という意味づけをしている大学もある<sup>8</sup>。

<sup>7</sup> これらの「学生支援」の必要性は国立大学の中でも認識されている。例えば、駿河克宏・佐藤史人・松浦善満「和歌山大学教職・キャリア支援室の活動状況と教員採用試験の合否状況について」『和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第20号、2010年、小川潔・松原泰通「教員志望学生の指導のあり方(3)－」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第1号、2011年。

<sup>8</sup> 川路澄人・廣兼志保・高旗浩史「教員養成学部における『教職パフォーマンス』の育成に関する一考察」『島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要』第3号、2004

## 7. 学部における教職課程の位置づけ

各学部における教職課程の位置づけを問うため、以下の4つの質問項目について「そう思う」、「だいたいそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の選択肢を用意して質問した。

【図表 2-7-1】学部の卒業生の有力な就職先として重視している

	そう思う	だいたい そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない	わからない	合計 【ヨコ軸】
国立	26(31.0%)	17(20.2%)	22(26.2%)	18(21.4%)	1(1.2%)	84(100%)
公立	5(19.2%)	8(30.8%)	7(26.9%)	6(23.1%)	0(0%)	26(100%)
私立	74(27.0%)	86(31.4%)	81(29.6%)	31(11.3%)	2(0.7%)	274(100%)
計	105(27.3%)	111(28.9%)	110(28.6%)	55(14.3%)	3(0.8%)	384(100%)

【図表 2-7-2】教員免許取得を学部として奨励している

	そう思う	だいたい そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない	わからない	合計 【ヨコ軸】
国立	18(21.4%)	18(21.4%)	31(36.9%)	16(19.0%)	1(1.2%)	84(100%)
公立	1(3.8%)	10(38.5%)	10(38.5%)	4(15.4%)	1(3.8%)	26(100%)
私立	56(20.3%)	110(39.9%)	88(31.9%)	19(6.9%)	3(1.1%)	276(100%)
計	75(19.4%)	138(35.8%)	129(33.4%)	39(10.1%)	5(1.3%)	386(100%)

【図表 2-7-3】教職課程を通じた学生の成長を重視している

	そう思う	だいたい そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない	わからない	合計 【ヨコ軸】
国立	23(27.4%)	20(23.8%)	25(29.8%)	12(14.3%)	4(4.8%)	84(100%)
公立	7(26.9%)	12(46.2%)	7(26.9%)	0(0%)	0(0%)	26(100%)
私立	112(40.6%)	109(39.5%)	36(13.0%)	16(5.8%)	3(1.1%)	276(100%)
計	142(36.8%)	141(36.5%)	68(17.6%)	28(7.3%)	7(1.8%)	386(100%)

【図表 2-7-4】教員免許を取得できることを本学部の魅力として重視している

	そう思う	だいたい そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない	わからない	合計 【ヨコ軸】

年、81頁。

国立	25 (29.8%)	28 (33.3%)	26 (31.0%)	5 (6.0%)	0 (0%)	84 (100%)
公立	5 (19.2%)	12 (46.2%)	8 (30.8%)	1 (3.8%)	0 (0%)	26 (100%)
私立	111 (40.1%)	112 (40.4%)	40 (14.4%)	12 (4.3%)	2 (0.7%)	277 (100%)
計	141 (36.4%)	152 (39.3%)	74 (19.1%)	18 (4.7%)	2 (0.5%)	387 (100%)

次にこの結果を、回答種の属性(国公立大学)別に考察しよう。各項目における未回答者と「わからない」と回答した欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表2-7-5】のようになった。

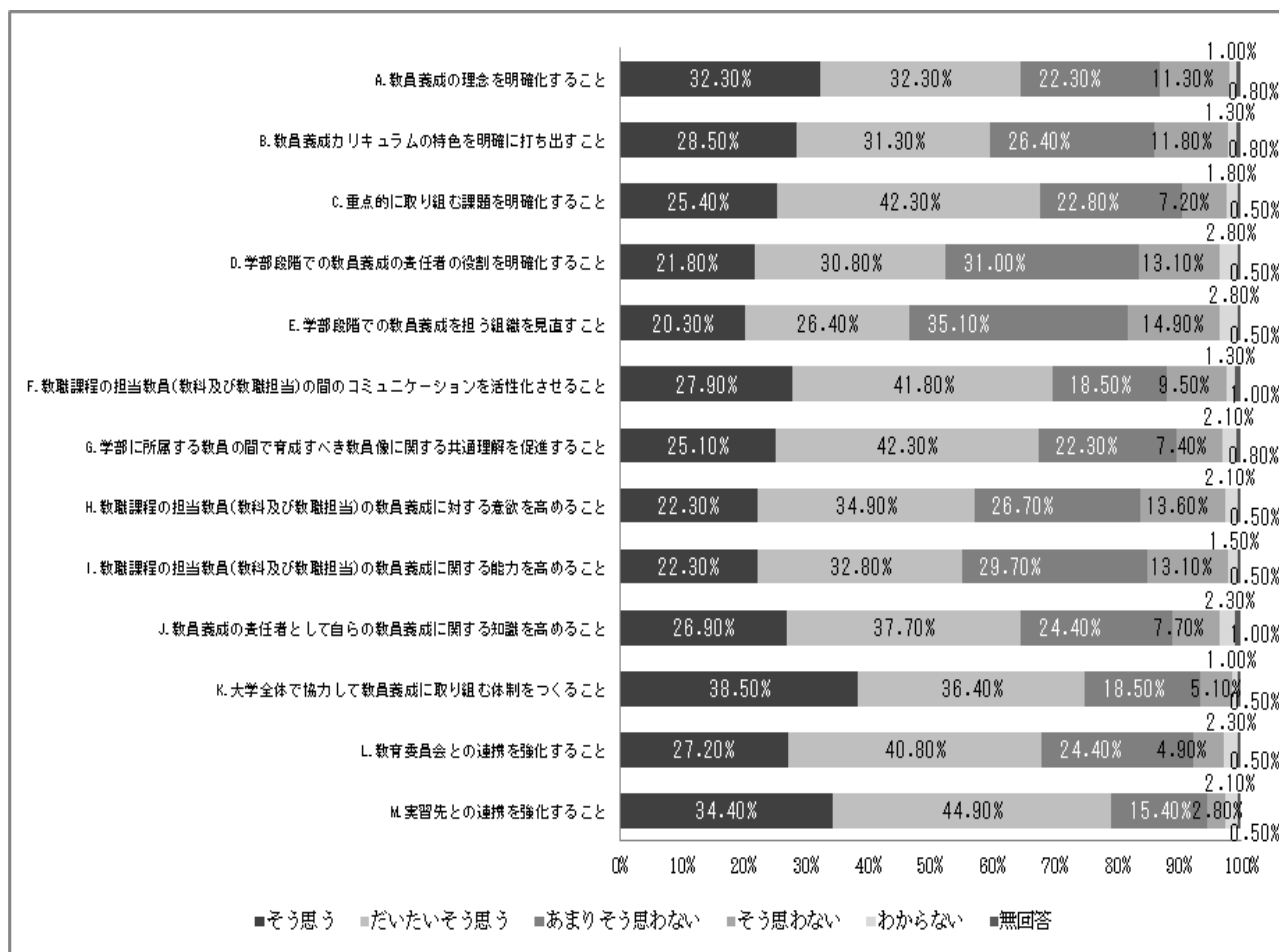
【図表 2-7-5】「教職課程の位置づけ」回答者の所属(国公立大学)別間比較

	国立	公立	私立	全体
【国公私の三者間で有意差なし】				
A：学部卒業生の有力な就職先として重視している	2.39	2.54	2.25	2.30
国：83 公：26 私：272 全体：381 (標準偏差)	(1.146)	1.067	0.982	1.026)
(上は回答者実数)				
【国私のみで有意差あり※】				
B：教員免許取得を学部として奨励している	2.54	2.68	2.26	2.35
国：83 公：25 私：273 全体：381	(1.039)	0.802	0.862	0.909)
┌─── ※ ──┐				
C：教職課程を通じた学生の成長を重視している	2.33	2.00	1.84	1.95
国：80 公：26 私：273 全体：379	(1.053)	0.748	0.868	0.922)
┌─── ※ ──┐				
D：教員免許を取得できることを本学部の魅力として重視している	2.13	2.19	1.83	1.92
国：84 公：26 私：275 全体：385	(0.915)	0.801	0.835	0.861)
┌─── ※ ──┐				

## 8. 学部における教員養成の課題

「学部における教員養成の課題」を把握するため、A～Mまでの13項目の内容それぞれに対して「そう思う」、「だいたいそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」、「わからない」の5つの選択肢を用意して質問した。その結果、教員養成に関して直面している課題のうち上位4位は、①「M. 実習先との連携を強化すること」、②「K. 大学全体で協力して教員養成に取り組む体制をつくること」、③「F. 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)間のコミュニケーションを活性化させること」、④「L. 教育委員会との連携を強化すること」となった。①「M. 実習先との連携を強化すること」に関しては、81.3%の学部が課題として認知している。

【図表 2-8-1】学部における教員養成の課題



次に、この結果を回答者の所属(国公立大学)別に考察しよう。各項目における「わからない」という回答者と未回答者は欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表2-8-2】のとおりである。

国公立大学の三者間で、相互に何らかの有意差が認められた項目は、13項目中3項目のみであったが、いずれも、私立大学の方が積極的反応が高いというものであった。

【図表 2-8-2】「学部における教員養成の課題」回答者の所属(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
【国私の二者間のみで有意差あり※】				
<b>B : 教員養成カリキュラムの特色の明確化</b>	2.45	2.42	2.13	2.22
国 : 84 公 : 26 私 : 272 全体 : 382 (標準偏差)	(1.080)	0.987	0.961	0.998)
(上は回答者実数)	└─── ※ ───┘			
<b>C : 重点的に取り組む課題の明確化</b>	2.41	2.38	2.00	2.12
国 : 85 公 : 26 私 : 270 全体 : 381	(0.930)	0.752	0.851	0.880)
	└─── ※ ───┘			

G : 学部に所属する教員間の育成すべき教員像の共通理解	2.43	2.15	2.03	2.12
国 : 82 公 : 26 私 : 271 全体 : 379	(0.903	0.967	0.851	0.884)
	┌─── ※ ──┐			

【いずれの間も有意差が認められない】

A : 教員養成の理念の明確化	2.19	2.27	2.10	2.13
国 : 84 公 : 26 私 : 273 全体 : 383	(0.988	1.041	1.003	1.001)
D : 学部段階での教員養成の責任者の役割の明確化	2.39	2.58	2.34	2.37
国 : 84 公 : 26 私 : 267 全体 : 377	(0.994	0.758	0.992	0.978)
E : 学部段階での教員養成を担う組織の見直し	2.60	2.50	2.41	2.46
国 : 83 公 : 26 私 : 268 全体 : 377	(0.962	0.990	0.996	0.989)
F : 教職課程の担当教員間のコミュニケーション促進	2.27	1.88	2.07	2.10
国 : 83 公 : 26 私 : 272 全体 : 381	(0.885	0.766	0.947	0.925)
H : 教職課程担当教員の教員養成に対する意欲向上	2.34	2.46	2.31	2.32
国 : 83 公 : 26 私 : 271 全体 : 380	(0.941	0.859	1.003	0.979)
I : 教職課程担当教員の教員養成に関する能力の向上	2.40	2.35	2.32	2.34
国 : 85 公 : 26 私 : 271 全体 : 382	(0.928	0.797	1.006	0.975)
J : 教職課程の責任者の教員養成に関する知識習得期	2.27	2.35	2.07	2.13
国 : 83 公 : 26 私 : 268 全体 : 377	(0.885	0.745	0.931	0.913)
K : 大学全体の教員養成実施体制の確立	1.82	2.23	1.89	1.90
国 : 85 公 : 26 私 : 273 全体 : 384	(0.902	0.863	0.874	0.882)
L : 教育委員会との連携を強化すること	2.20	2.08	2.03	2.07
国 : 84 公 : 26 私 : 269 全体 : 379	(0.902	0.796	0.841	0.853)
M : 実習先との連携を強化すること	1.96	1.96	1.82	1.86
国 : 84 公 : 26 私 : 270 全体 : 380	(0.813	0.662	0.780	0.781)

## 9. 教職課程の担当教員間のコミュニケーション活性化

以上の質問項目の中で、「F. 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを活性化させること」が教員養成の課題として強く認識されている。本調査では、各学部で「教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを活性化するために、貴学部が積極的に取り組んでいること」があれば自由に記述してもらった。記入されたものの内、「特になし」「今後の課題」などの実質的な内容を含まない回答を除き、その内容を全部で以下の通り、11個のカテゴリーにアフターコード化した。全部で105学部からの自由記述があり、件数は127件であった。

【図表 2—9—1】教職課程の担当教員間におけるコミュニケーション活性化の手立て

カテゴリー	例	度数	%
委員会・会議	教職課程委員会を設置し、情報交換・共有を行っている。学科会議時に教職課程に関する話題や意見を交換する機会をできるだけ設けている。	74 件	59.7%
F D ・ 共同研究	学部・大学院の正式な組織として「教育内容・教材開発研究会」を立ち上げ、実践的な教育と研究の発表と F D 研修の場になっている。学部長裁量経費で教育プロジェクトの申請を公募し、予算措置している。毎年、プロジェクトの成果を発表する場を設けて教員間のコミュニケーションを促進している。	20 件	16.1%
合同授業	教科専門と教科教育の橋渡し領域として「教科内容構成研究科目」を新設、教科と教職の担当者が協同して開講する等、協力関係を構築、その成果と課題を検証するため、プロジェクト型研究組織を構築している。	9 件	7.3%
コミュニケーション活性化	メーリングリストなどによるコミュニケーション促進、情報共有化。	6 件	4.8%
教職センター	教員養成と地域連携を推進するための学部附属センター「教育デザインセンター」は、シンクタンク部分として、教育デザイン研究会を擁し、会員は教育学研究科(教育人間科学部学校教育課程)教員、附属学校・地域学校教員、教育学研究科院生で構成されている。この研究会は教育デザインフォーラムを主宰し、紀要『教育デザイン研究』を公刊している。この教育デザインフォーラムが中心となって教師教育のための議論を展開している。	4 件	3.2%
実習参加	教職課程の担当教員の多くが音楽教育学科に所属しており、学科では年度ごとの課題を掲げ、全員で対策について協議し、取り組む体制をつくっている。ピアノ・声楽などの実技系学科も協力して、事前テストや補充指導を行うなど、日頃から教育実習を念頭においた指導を心がけている。	3 件	2.4%
学部分属	本学は教職に関する科目の担当教員を各学部に分属させ、他の所属教員と同様の業務に従事させており、日常的にコミュニケーションがとれているものと思われる。また、文学部では教職に関する科目の担当教員を含めて、教育研究内容を F M 放送で広報する機会を設けており、教職・教科双方の教員が教員養成	2 件	1.6%

	に関心を向ける場面が多い。		
指導用資料の 共有	教職教育センターには専任教員4名、事務職員1名が常駐している。月1回第2火曜日に会議をもち、1年生から4年生までの学生の実態について、情報交換し把握している。1年間使用して指導テキストは、お互いに閲覧できるように書庫に保管している。	2件	1.6%
常駐スタッフ ・スペース	教職課程担当者による委員会の開催、専用の部屋の確保等。	2件	1.6%
重点化	学部内で教職採用試験に向けた取り組みを、学部を挙げて行っている。このようなことが教員相互のコミュニケーションの促進に役立っていると思われる。	1件	0.8%
組織	教職授業を複数で担当。教科ごとのコース編成にし、教科と教職を同じコースに入れている。	1件	0.8%

(その他に分類された3件を除いた124件)

## 10. 学部における教員養成の改善度と促進要因

「学部における教員養成の改善度」を把握するため、「貴職の立場から判断して、貴学部の教員養成の質の向上に関する取り組みの状況はどうか」という質問を4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果をとらえようとした。

【図表 2-10-1】学部における教員養成の改善度

全体：390	
とても改善が進んでいる	6.9%
まあまあ改善が進んでいる	44.1%
あまり改善が進んでいない	39.5%
改善が進んでいない	4.4%
未回答	5.1%

次に、この結果を回答者の属性（国公立大学）別に考察しよう。未回答者は欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表2-10-2】のようであった。小学校教員養成を行っている学部とそれ以外の学部を含めて分析すれば、国公立大学間の反応の違いはない。しかし、小学校教員養成を行っている学部とそれ以外の学部を区分して分析すれば、それ



以外の学部において国立大学と私立大学において有意な差が見いだされた。

【図表 2-10-2】改善度 回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
・小学校教員養成				
国：16 公：0 私：31 全体：47				
(上は回答者実数)				
	1.81		2.03	1.96
(標準偏差)	(0.655)		0.657	0.658)
・その他	2.75	2.54	2.43	2.50
国：64 公：24 私：235 全体：323	(0.735)	0.658	0.646	0.675)
	┌─── ※ ───┐			
・全体	2.56	2.54	2.39	2.44
国：80 公：24 私：266 全体：370	(0.809)	0.658	0.659	0.696)

※有意差あり

また、この結果を回答者の属性（「教職に関する科目」実施体制類型）別に考察した。未回答者は欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された「教職に関する科目」の実施体制類型間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表2-10-3】のようであった。

【図表 2-10-3】改善度 回答者の所属(「教職に関する科目」実施体制類型)別間比較

	学部所属 教員担当	他学部所属 教員担当	センター所属 教員担当	その他	全体
	2.24	2.72	2.47	2.30	2.43
(標準偏差)	(0.701)	0.613	0.716	0.465	0.693)
	┌─── ※ ───┐				
	┌────────────────── ※ ───────────────────┐				

※有意差あり

続いて、上記の質問で「改善が進んでいる」と回答した人に「改善が進んだ理由の中で、特に重要であった要因についてご記入ください」という質問を行った。教員養成教育の改善の促進要因を探索するためである。ここでの分析は、サンプリングによる調査対象以外の国立大学教員養成系大学・学部による記述も含める。その内容を全部で以下の通り、14個のカテゴリーにアフターコード化した。208学部から記述があり、計275件の記述があった。

指摘が多かった上位5位は、①「学科再編や教員養成教育組織の改編、委員会の権限・メンバーの改革」、②「教職員の意識変革・力量形成」、③「教職員間の課題の共有の促進」、④「カリキュラム・指導法開発」、⑤「G P、補助金、課程認定等」であった。この他に、

「教員養成コンソーシアム四国」のように大学という枠を超えて教員養成の質を改善する取り組みも指摘されている。

【図表 2-10-4】改善の促進要因

カテゴリー	例	度数	%
育成すべき教員像の明確化など ビジョン設定	学部の教職員全員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されるようになったこと。「教職実践演習」の履修に結びつけるかたちを採った「履修カルテ」の作成や学生に向けての個別相談の機会の提供という面で、学生の自己形成を促すための施策が充実したこと。	17件	6.2%
カリキュラム ・指導法開発	カリキュラムの体系化（AP、DP、CPの作成）・教育実習を含む実習科目群の体系化と省察科目群の設置・実習や省察を担う実習カリキュラム委員会の設置。	31件	11.3%
教職実践演習と 履修履歴の整備	履修カルテの作成によって、教職に関わる教員が、具体的到達目標を明確に持ち、学生一人ひとりの学習内容の習得について、授業後ばかりか、授業中においても、意識的に評価して、場合によっては「補完指導」をその場でなすなど教員の姿勢、授業への取り組み方が変わってきた。	15件	5.5%
学科再編や 教員養成教育組織の改編、委員会の権限・メンバーの改革	平成23年4月に、初等教育に重点をおく教育学部が開設されることになっており、それが人文科学部（⇒中・高の教員養成）にとっても刺激になった。・今年度（平成22年度）、教職課程委員会が立ち上がり、改革を進める体制ができた。各教科の教科教育研究担当者に、新たに現場にベテランを複数、非常勤講師として採用し、学校現場とのつながりを重視して授業展開をおこなって頂いている。	55件	20.1%
教職員間の課題の共有の促進	平成20年度に既存の「工業」に加えて高等学校「理科」の免許課程が新設され、2年経過したばかりですが、「教職課程運営委員会」を中心として、学部教育の主たる改善組織である「学務委員会」において、年次毎に教職課程の充実について改善課題を明確化し、着実に課題を解決してきています。学部における「委員会組織における改善課題の共認と解決」が肝要と考えます。	34件	12.4%
当事者の意見反映	文学部、理学部等、教員志望の学生の多い学部との連携・協力（教員＋学務系職員）が進展したこと。教育実習・介護等	2件	0.7%

	体験懇談会で、学生及び受入校や社会福祉施設側の率直な意見、感想を聴取できる体制が確立したこと。		
教職員の人事	教科指導法担当者として、それを専門に研究した専門家を導入したこと。	21 件	7.7%
教職員の意識 変革・力量形成	教職課程委員会で「教職課程担当者のためのてびき」と「学生用の説明書」を整備したため。	38 件	13.9%
教職課程受講生の 水準向上	養護教諭の養成であり、平成21年度迄は選択制で希望する学生は教職課程が取得できる状況にあったが、22年度からは5名程度とし選考を行うこととした。	17 件	6.2%
学内連携	教職課程履習カルテの設計、運用（特任講師の増員を含む）のめどがたった。全学の教職課程委員会と連携し、他学部とも連携が整いつつある。	5 件	1.8%
G P、補助金、 課程認定等	平成19年度に文部科学省「教員養成改革モデル事業」において本学教職教育部を中心に教育養成学部を有しない総合大学における教員養成カリキュラムの改善モデル構築の最終報告をおこなって以来、積極的に教職教育部と連携し、協力しながら学部独自の教育理念を活かした、教師の育成を目指す、きっかけとなった。	23 件	8.4%
教育委員会、学校 との連携	教員養成GDの取り組み（教育臨床、国語教育）・インターンシップ（教育委員会・学校との連携）・教職専門職大学院の発足。	11 件	4.0%
研究団体への 参画、大学間連携	戦略的大学連携支援事業の指定を受けて「教員養成コンソーシアム四国」の組織ができ、この組織がこれ迄の教職担当教員をサポートできるようになったから。	4 件	1.5%
免許更新講習	教職実践演習に対する理解の浸透や更新講習へ参加、また、学生の意思により参加できる活動（「ちゃぶ台」方式による課外活動）を組織的に強化してきたことなどにより、教員養成に対する教員の意識が向上しており、附属学校や公立学校との連携・協力も盛んになってきた。	1 件	0.4%

（その他に分類された1件を除いた274件）

## 11. 学部における教員養成の改善度と阻害要因

ここでは、学部における教員養成の改善に関する阻害要因について述べる。上記の質問

で「改善が進んでいる」と回答した人に「改善が進まない理由の中で特に重要であった要因についてご記入ください」という質問を行った。ここでの分析は、サンプリングによる調査対象以外の国立大学教員養成系大学・学部による記述も含める。その内容を全部で以下の通り、9個のカテゴリーにアフターコード化した。157学部から記述があり、計169件の記述があった。

指摘が多かった上位4位は、①「教員免許取得率・採用率の低さ」、②「教員養成を重視していない」、③「教員養成の組織体制の不備」、④「学部は教員養成の非責任主体」及び「教職員の多忙、人手不足」であった。

【図表 2-11-1】改善の阻害要因

カテゴリー	例	度数	%
学部は教員養成の非責任主体	本学部では、教職課程の指導体制が各学科・研究室毎に比較的独立しており、学部全体としての理念や情報の共有が今のところなされていないため。 本学は、学部単位で教員養成課程を設置しているのではなく、全学的教職課程担当組織があり、そこが一元的に教職養成を行っているため、学部がそこに関与する余地がないため。	13件	8.8%
教員免許取得率・採用率の低さ	教職への就職可能性が小さいため、十分な資源を投入できない。	43件	29.1%
教員養成を重視していない	本学部の教育において、教員養成にあまり重きをおいていないこと。	31件	20.9%
他の教育改善への取り組み	本学部では、J A B E E基準に則した教育改善を行うことにより、教育内容を保障する教育体制を構築しているものであり、教員養成を目的とした改善を行っているものではないため。また、本学の教員養成に関する、教職科目等は、学部独自ではなく、全学で検討・運営されているため。	10件	6.8%
教職員の多忙、人手不足	教員・職員ともに事務的な仕事が増えてきており、改善策を検討するための十分な時間が取りにくく現状維持に甘んじている。	13件	8.8%
学部の教職担当者の不在等	教職課程は全学レベルで議論され、対象学生が非常に多いため、学生の個別な事情が反映されにくい。教員育成を専門とする教員がおらず、部局での教育・研究と並行して行なわざるを得ない。	10件	6.8%
教員養成の	学部段階における教員養成の組織上の問題と学部専門教育	14件	9.5%

組織体制の不備	(理工系)との関係(カリキュラム、時間割等)。		
教職員の意識の低さ、意識の違い	教員養成に対する関心が低い。担当科目の講義公開などFDに対する意識が低い。	9件	6.1%
学生側の課題	まだまだ基礎学力が低く、その点での底上げにエネルギーを注いでいる。	5件	3.4%

(その他に分類された21件を除いた148件)

## 12. 全学的な教員養成の実施体制

全学的な教員養成の実施体制に関して、「貴大学には、全学部等の教員養成に関して、企画・調整・実施・評価などを行う機関や組織(例えば、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会など)は設置されていますか」という質問をおこなった。また、「1.有」と回答した人に、「全学的な機関・組織は貴学部における教員養成の質の向上に寄与していますか」という質問を行った。その結果が以下の通りである。全学的な教員養成の実施体制に関して責任を負う人に対し質問した際の「全学的な機関・組織」の設置率は87.0%であったが、学部段階の責任者の場合には設置率は83.7%であり、ほぼ一致している。

【図表 2-12-1】全学的教員養成の実施体制と効果

	度数	%	効果	度数	%
1.有	323件	83.7%	寄与している	268件	84.3%
			寄与していない	50件	15.7%
			無回答	5件	
2.現在はなく、今後も設置の予定はない	35件	9.1%			
3.現在はないが、今後設置の予定がある	28件	7.2%			
合計	386件	100%			

## 13. 全学的な教員養成の実施体制と学部における教員養成の取り組み

上記【図表2-12-1】で示されている通り、「全学的な機関・組織」が設置されている大学のうち、84.3%の回答者が学部における教員養成の質の向上に寄与していると回答している。

今回の調査では、学部に対しては学部の取り組みを、大学に対しては全学的教員養成の実施体制について質問した。後者については、教員養成の基本的な考え方や方針に関する「A.理念・枠組み」、具体的な運営上の計画に関する「B.企画・立案」、実際の教員養

成の遂行に関する「C. 実施」、採用試験や就職の相談や対策などに関する「D. 学生支援」の4つの業務グループの質問項目を準備し、「1. 担っている」「2. 担っていない」という選択肢を設け、質問した。この二つのデータを結合させて、それぞれの業務グループ毎に従事度が高い全学的組織を持つ学部と低い学部とに区分した。

【図表 2-13-1】業務グループ毎の業務の従事度

	理念・枠組み	企画・立案	実施	学生支援
高群	144 学部 (51.4%)	131 学部 (46.0%)	139 学部 (49.5%)	126 学部 (44.1%)
低群	136 学部 (48.6%)	154 学部 (54.0%)	142 学部 (50.5%)	160 学部 (55.9%)
不明	110 学部	105 学部	109 学部	104 学部
全体	390 学部	390 学部	390 学部	390 学部

※「不明」は全学的責任者からの回答が無かった学部、全学的組織が無い学部等

学部に対して質問した「学部の教員養成の取り組み」の結果を上記の4つの業務グループ毎の業務の従事度との間でクロス集計を行い、 $\chi$ 二乗検定(両側検定、有意差5%水準)と残差分析(有意差5%水準)を行った。

【図表 2-13-2】学部における教員養成の取り組み×業務グループ毎の業務の従事度

	高群	低群
<b>A-1：育成すべき教員像が明確化されている</b>		
(概念・枠組み)	高群：143 低群：136 全体：279 65.7%	55.9%
(企画・立案)	高群：130 低群：154 全体：284 64.6%	57.8%
(実施)	高群：138 低群：142 全体：280 63.0%	60.6%
(学生支援)	高群：125 低群：160 全体：285 64.8%	58.1%
<b>A-2：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が明文化されている</b>		
(概念・枠組み)	高群：144 低群：136 全体：280 58.3%	56.6%
(企画・立案)	高群：131 低群：154 全体：285 66.4%△	50.0%▼
(実施)	高群：139 低群：142 全体：281 57.6%	57.0%
(学生支援)	高群：126 低群：160 全体：286 59.5%	56.3%
<b>A-3：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が到達目標として明文化されている</b>		
(概念・枠組み)	高群：144 低群：134 全体：278 51.4%	48.5%
(企画・立案)	高群：131 低群：152 全体：283 55.0%	46.1%
(実施)	高群：139 低群：140 全体：279 48.2%	52.9%
(学生支援)	高群：126 低群：158 全体：284 49.2%	51.3%
<b>B-1：各学年、教育実習毎の主な学習のねらいと活動が明文化されている</b>		
(概念・枠組み)	高群：143 低群：135 全体：278 59.4%	53.3%
(企画・立案)	高群：130 低群：153 全体：283 63.1%△	51.0%▼
(実施)	高群：138 低群：141 全体：279 54.3%	58.2%
(学生支援)	高群：125 低群：159 全体：284 63.2%	51.6%
<b>B-2：卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像と教職科目の各科目との関連が理解できるよう明文化されている</b>		
(概念・枠組み)	高群：143 低群：136 全体：279 43.4%	37.5%

(企画・立案)	高群：130	低群：154	全体：284	53.1%△	30.5%▼
(実施)	高群：138	低群：142	全体：280	39.1%	41.5%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	45.6%	37.5%

**B-3：教職課程全体の授業、実習等の間の関連性が鳥瞰できるような図表が作成されている**

(概念・枠組み)	高群：143	低群：136	全体：279	41.3%	38.2%
(企画・立案)	高群：130	低群：154	全体：284	44.6%	36.4%
(実施)	高群：138	低群：142	全体：280	39.1%	41.5%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	44.8%	36.3%

**C-1：教職課程のオリエンテーションで卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が学生に説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	68.8%	71.9%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	70.2%	71.2%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	69.8%	70.9%
(学生支援)	高群：126	低群：159	全体：285	73.8%	68.6%

**C-2：教職課程のオリエンテーションで学部の教員養成カリキュラムについて学生に説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：280	88.9%	89.7%
(企画・立案)	高群：131	低群：154	全体：285	88.5%	90.3%
(実施)	高群：139	低群：142	全体：281	89.2%	89.4%
(学生支援)	高群：126	低群：160	全体：286	91.3%	88.1%

**C-3：教職課程のオリエンテーションで教職課程への入学者受入方針(アドミッションポリシー)について学生に説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：133	全体：277	65.3%	54.9%
(企画・立案)	高群：131	低群：151	全体：282	64.9%	57.6%
(実施)	高群：139	低群：139	全体：278	64.0%	56.8%
(学生支援)	高群：126	低群：159	全体：283	65.9%	57.3%

**D-1：教職概論(入門科目)の授業は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行っている**

(概念・枠組み)	高群：140	低群：130	全体：270	17.9%	23.1%
(企画・立案)	高群：127	低群：147	全体：274	21.3%	19.0%
(実施)	高群：136	低群：134	全体：270	16.2%	24.6%
(学生支援)	高群：122	低群：153	全体：275	18.0%	21.6%

**D-2：教職概論(入門科目)の授業は、計画・実施・評価などに教職経験者が関与している**

(概念・枠組み)	高群：142	低群：127	全体：269	76.1%	66.9%
(企画・立案)	高群：128	低群：145	全体：273	71.9%	70.3%
(実施)	高群：136	低群：133	全体：269	72.1%	69.9%
(学生支援)	高群：124	低群：150	全体：274	72.6%	70.0%

**D-3：教職概論(入門科目)の授業で、学生の教職課程受講に向けての意欲・適性が確認されている**

(概念・枠組み)	高群：141	低群：126	全体：267	70.2%	69.0%
(企画・立案)	高群：127	低群：144	全体：271	65.4%	73.6%
(実施)	高群：135	低群：132	全体：267	66.7%	74.2%
(学生支援)	高群：122	低群：150	全体：272	70.5%	69.3%

**E-1：教員が学生の教職課程の履修履歴を把握できる仕組みができています**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：136	全体：280	84.0%	80.1%
(企画・立案)	高群：131	低群：154	全体：285	78.6%	85.7%
(実施)	高群：139	低群：142	全体：281	83.5%	81.0%
(学生支援)	高群：126	低群：160	全体：286	82.5%	82.5%

**E-2：学生が教育実習等の各段階において満たすべき到達目標に照らして自己評価できるような仕組みができています**

(概念・枠組み)	高群：143	低群：136	全体：279	66.4%	64.0%
(企画・立案)	高群：130	低群：154	全体：284	64.6%	66.9%
(実施)	高群：138	低群：142	全体：280	65.9%	64.8%
(学生支援)	高群：126	低群：159	全体：285	64.3%	67.3%

**E-3：学生の教職課程の履修履歴に基づいた指導体制の仕組みができています**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：136	全体：280	69.4%	63.2%
----------	--------	--------	--------	-------	-------

(企画・立案)	高群：131	低群：154	全体：285	65.6%	68.2%
(実施)	高群：139	低群：142	全体：281	64.7%	68.3%
(学生支援)	高群：126	低群：160	全体：286	66.7%	67.5%

**F-1：教育実習の履修に先だって、実習に行くべき資質を備えているか確認するためのテスト等が実施されている**

(概念・枠組み)	高群：143	低群：133	全体：276	41.3%	36.1%
(企画・立案)	高群：130	低群：151	全体：281	41.5%	37.1%
(実施)	高群：137	低群：140	全体：277	40.1%	37.9%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：282	48.8%△	31.2%▼

**F-2：教育実習の履修に先だって、学生が満たすべき到達目標が明文化されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：133	全体：277	68.8%	62.4%
(企画・立案)	高群：131	低群：151	全体：282	69.5%	63.6%
(実施)	高群：138	低群：140	全体：278	66.7%	65.0%
(学生支援)	高群：126	低群：157	全体：283	75.4%△	59.2%▼

**F-3：教育実習の履修に先だって、事前の修得単位数や習得科目の設定がなされている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	96.5%	94.1%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	94.7%	96.1%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	97.8%	92.9%
(学生支援)	高群：122	低群：150	全体：272	96.8%	94.3%

**G-1：教職実践演習は、教職経験者が実施・評価に関与することとなっている**

(概念・枠組み)	高群：142	低群：132	全体：274	85.2%△	70.5%▼
(企画・立案)	高群：128	低群：151	全体：279	78.1%	78.1%
(実施)	高群：136	低群：139	全体：275	83.8%	74.8%
(学生支援)	高群：124	低群：156	全体：280	87.9%△	70.5%▼

**G-2：教職実践演習は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行うこととなっている**

(概念・枠組み)	高群：141	低群：132	全体：273	65.2%	67.4%
(企画・立案)	高群：128	低群：150	全体：278	58.6%▼	73.3%△
(実施)	高群：136	低群：138	全体：274	66.9%	67.4%
(学生支援)	高群：123	低群：156	全体：279	65.9%	66.7%

**G-3：教職実践演習の成績は、複数の教員が評価する仕組みとなっている**

(概念・枠組み)	高群：139	低群：131	全体：270	71.9%	71.0%
(企画・立案)	高群：127	低群：148	全体：275	65.4%▼	77.7%△
(実施)	高群：135	低群：136	全体：271	73.3%	72.8%
(学生支援)	高群：121	低群：155	全体：276	76.0%	69.0%

**H-1：学部学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬試験などの教員採用試験対策が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	63.9%	53.3%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	62.6%	56.9%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	64.7%	56.0%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	71.2%△	50.6%▼

**H-2：学部学生には、教職に就く上での相談が日常的に受けられる体制が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	68.8%	61.9%
(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	70.2%	61.8%
(実施)	高群：138	低群：141	全体：279	70.3%	63.1%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：284	78.4%△	56.0%▼

**H-3：学部学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	54.9%	43.3%
(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	52.7%	46.7%
(実施)	高群：138	低群：141	全体：279	50.7%	50.4%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：284	56.0%	44.7%

**I-1：学部の教職員全員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	48.6%	47.4%
----------	--------	--------	--------	-------	-------



(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	48.9%	49.0%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	46.0%	52.5%
(学生支援)	高群：126	低群：159	全体：285	50.0%	47.8%

**I-2：学部に所属する、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	52.1%	47.0%
(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	51.9%	49.3%
(実施)	高群：139	低群：140	全体：279	50.4%	51.4%
(学生支援)	高群：126	低群：158	全体：284	51.6%	49.4%

**I-3：教職課程科目を担う非常勤講師に対して、学部の教員養成・教員養成カリキュラムが説明されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	48.6%	45.9%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	46.6%	48.4%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	49.6%	44.7%
(学生支援)	高群：126	低群：159	全体：285	52.4%	43.4%

**J-1：学部段階の教員養成の責任者の役割が明確化されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：136	全体：280	47.2%	40.4%
(企画・立案)	高群：131	低群：154	全体：285	45.8%	42.9%
(実施)	高群：139	低群：142	全体：281	45.3%	44.4%
(学生支援)	高群：126	低群：160	全体：286	50.8%	38.8%

**J-2：学部段階の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが教授会等で検討されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：136	全体：280	52.8%	54.4%
(企画・立案)	高群：131	低群：154	全体：285	58.0%	50.6%
(実施)	高群：139	低群：142	全体：281	54.7%	54.2%
(学生支援)	高群：126	低群：160	全体：286	54.8%	53.1%

**J-3：学部段階の教員養成の現状と改善策についての自己評価が毎年文書化されている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	23.6%	19.4%
(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	22.1%	20.4%
(実施)	高群：139	低群：140	全体：279	21.6%	21.4%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：284	28.0%△	15.7%▼

**K-1：教員養成について地元の教育委員会等と協議会等が設けられている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	44.4%	44.4%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	45.8%	43.1%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	45.3%	44.7%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	47.2%	41.9%

**K-2：教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	63.2%△	46.7%▼
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	67.2%△	45.1%▼
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	61.2%	50.4%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	68.8%△	44.4%▼

**K-3：教員養成の在り方について教育委員会や現職教員から外部評価を受ける仕組みがある**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	9.7%	9.6%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	13.0%	6.5%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	8.6%	10.6%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	10.4%	8.8%

**L-1：教職課程の授業の公開を年に一回以上実施している**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：135	全体：279	23.6%	28.9%
(企画・立案)	高群：131	低群：153	全体：284	26.0%	27.5%
(実施)	高群：139	低群：141	全体：280	24.5%	29.8%
(学生支援)	高群：125	低群：160	全体：285	29.6%	24.4%

**L-2：教員養成に関する講演会を年に一回以上実施している**

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	38.2%△	24.6%▼
----------	--------	--------	--------	--------	--------

(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	39.7%△	23.7%▼
(実施)	高群：139	低群：140	全体：279	35.3%	27.9%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：284	40.0%△	23.9%▼

### L-3：教員養成に関する学習会を年一回以上実施している

(概念・枠組み)	高群：144	低群：134	全体：278	35.4%	29.1%
(企画・立案)	高群：131	低群：152	全体：283	37.4%	27.6%
(実施)	高群：139	低群：140	全体：279	34.5%	30.7%
(学生支援)	高群：125	低群：159	全体：284	39.2%△	26.4%▼

△＝期待値よりも有意に高い、▼＝期待値よりも有意に低い

## 終わりに

本調査で明らかになったことは以下の通りである。

- ・学部における教職課程の実施体制において、「教職に関する科目」の実施体制に関して設置者類型(国立・公立・私立)と実施体制に関連性があることがわかった。
- ・免許取得率(平成21年度の教員免許を取得した人数を学部の卒業生数で除したものは、0%～100%まで実に幅広い範囲に分布しており、免許取得率が20%以下の学部が75.5%であることがわかった。
- ・2006年の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』で提言された望ましい取り組みを参照して作成した学部の取り組みに関して、小学校教員養成を行っている学部の取り組み率が他の学部と比べて高いことがわかる。「その他の学部」のうち、国立大学、公立大学、私立大学間で有意差が認められたのは、20項目であるが、18項目が「国立大学の取り組み率は低く、私立大学の取り組み率は高い」という結果となった。
- ・小学校教員養成を行っている学部をのぞいて分析した場合、教員免許取得率の種類の違いによって差がでるのは「入学時の学生への周知について」、「教職概論の重視について」、「学生への支援について」、「教職員への周知について」、「組織体制の確立について」に関わるものであった。
- ・小学校教員養成を行っている学部をのぞいて分析した場合、教員就職者数の累計の違いによって差が出るのは、「学生への支援について」に関わるもののみであった。
- ・「教職課程の位置づけ」は、「A. 学部の卒業生の有力な就職先として重視している」という点は国公立大学間で差がないが、「B. 教員免許取得を学部として奨励している」、「C. 教育課程を通じた学生の成長を重視している」、「D. 教員免許を取得できることを本学部の魅力として重視している」という質問項目においては、私立大学の肯定率が高く、国立大学と私立大学の間で有意な差があることがわかった。
- ・教員養成に関して直面している課題のうち上位4位は、①「M. 実習先との連携を強化すること」、②「K. 大学全体で協力して教員養成に取り組む体制をつくること」、③「F. 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを活性化させること」、④「L. 教育委員会との連携を強化すること」であった。

- ・各学部で「教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを活性化するために、貴学部が積極的に取り組んでいること」があればその取り組みを自由に記述してもらい、アフターコード化した後に分類した結果、上位3位は、①「委員会・会議」、②「FD・共同研究」、③「合同授業」であった。
- ・学部の教員養成の質の向上に関する取り組みの改善度について質問したが、「とても改善が進んでいる(27学部:7.3%)」、「まあまあ改善が進んでいる(172学部:44.1%)」、「あまり改善が進んでいない(154学部:39.5%)」、「全く改善が進んでいない(17学部:4.4%)」という結果となった。
- ・学部における教員養成の「改善が進んでいる」と回答した人に「改善が進んだ理由の中で、特に重要であった要因についてご記入ください」という質問を行った。アフターコード化した後に分類した結果として、指摘が多かった上位5位は、①「学科再編や教員養成教育組織の改編、委員会の権限・メンバーの改革」、②「教職員の意識変革・力量形成」、③「教職員間の課題の共有の促進」、④「カリキュラム・指導法開発」、⑤「G P、補助金、課程認定等」であった。
- ・学部における教員養成の「改善が進んでいない」と回答した人に「改善が進まない理由の中で、特に重要であった要因についてご記入ください」という質問を行った。指摘が多かった上位4位は、①「教員免許取得率・採用率の低さ」、②「教員養成を重視していない」、③「教員養成の組織」、④「学部は教員養成の非責任主体」及び「教職員の多忙・人手不足」であった。
- ・全学的な教員養成の実施体制に関して、「貴大学には、全学部等の教員養成に関して、企画・調整・実施・評価などを行う機関や組織(例えば、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会など)は設置されていますか」という質問をおこなった。83.7%の学部が「1.有」と回答し、その内、84.3%が「全学的な機関・組織は学部における教員養成の質の向上に寄与している」と回答している。
- ・全学的な教員養成の実施体制に関して、業務グループ毎の業務の従事度が高いグループの方が低いグループよりも有意に学部段階の教員養成の取り組み度が高いものが見いだされた。

(岩田康之・藤原文雄)

### 第三章 教職課程授業担当者対象調査

#### 1. 調査の実施概要と回答者の属性構成

学部を通して、教職課程認定上の、「教職課程に関する科目」のうち教職科目を担当する教員1名、「教職課程に関する科目」のうち教科教育法科目を担当する教員1名、「教科に関する科目」を担当する教員2名、合計4名（いずれも専任教員）に対して調査を依頼し、「回答者封入用小封筒（教職課程授業担当者用）」に入れた回答済み調査票を回収・返送してもらった。

本章で分析対象とする回答者は、【図表3-1-1】のような属性構成である。

【図表 3-1-1】回答者の属性構成

	回答者数(タテ構成%)	所属先が小学校教員養成課程を有する者の実数 (各大学別構成%)
国立大学	267 (20.2)	61 (22.8)
公立大学	84 (6.4)	0 (0.0)
私立大学	968 (73.4)	121 (13.1)
合計	1319 (100.0)	182 (14.3) ※所属学部が不明の者43名を除く

対象者の年齢は、最年少が28歳、最年長が86歳、平均年齢は52.2歳であった。

対象者のうち、学校教員免許保有者は全体の66.5%であり、免許の種類別では、幼稚園：2.1%、小学校：12.9%、中学校：45.9%、高等学校：59.1%であった（複数免許保有者あり）。

本章では、次の4つの観点から基礎分析結果を報告していく。

第1は、全回答者において反応結果を提示し考察する。分析は全回答者1319名で行っている。

第2は、国公立私立大学別に反応結果を提示し考察する。結果解釈にあたっては、上掲【図表3-1-1】にみられるように、回答者の所属先である国公立私立大学間で小学校教員養成課程を有する割合が若干異なることを配慮する必要がある。なお、分析は所属学部が不明の者43名も含めた1319名で行っている。

第3は、教職教育に携わっている経験年数別に反応結果を提示し考察する。なお、その経験年数別を「1年未満～5年（「新任」と仮称）」「6年～15年（「中堅」と仮称）」「16年以上（「ベテラン」と仮称）」という3つのカテゴリー（集団）に分けて反応結果の違いを考察しているが、下掲【図表3-1-2】にみられるように、それぞれの経験年数別の対象者実数、及び年数別に入っている国公立私立大学所属教員数の割合に、大きな違いはない。

また、上記3つの教職経験年数別カテゴリー内における者に関する実年齢での構成割合

を併せて表記しておいた。それによると、教職教育に携わる点では「新任」といっても、実年齢が 20-30 歳代の者は 22.5%にしかすぎず、50 歳代以上の者が約半数を占めている。これらの者の多くは、初等中等教育での教育経験を持つ、いわゆる実務家教員であると思われる。

第 4 は、教職教育における担当授業別に反応結果を提示し考察する。なお、その担当授業別を「教職科目のみ担当」「教科科目のみ担当」「その他」という 3 つのカテゴリー（集団）に分けて反応結果の違いを考察しているが、下掲【図表 3-1-3】にみられるように、3 つのカテゴリーに属する実人数の点では、教職科目のみの者の数が少ないが、それぞれ 3 つのカテゴリーにおける国公立大学に属する者の割合に、大きな違いはない。この 3 つのカテゴリーに分けるにあたっては、回答者の「大学で担当されている教職に関連した授業について」たずねた質問結果データを使い、次のような原則の下に便宜的にカテゴリー化した。すなわち、「教職の意義等に関する科目」「教育の基礎理論に関する科目」「教育課程及び指導法に関する科目」「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」のみを担当している者を「教職科目のみ担当」とし、「教科に関する科目」のみを担当している者を「教科科目のみ担当」とし、上記科目以外の「教育実習」他科目のみを担当及び上記科目も含んで「教育実習」他科目も複数担当している者を「その他」とした。

回答者の半数近くが「その他」となっているが、それは回答者の多くが複数種にわたる授業を担当していることを意味している。とりわけ私立大学にその数が多い。

【図表 3-1-2】教職経験年数別構成

	国立 (%)	公立 (%)	私立 (%)	小計 (ヨコ%計)【タテ構成%】
1 年未満～5 年	57(17.1)	17( 5.1)	260(77.8)	334(100.0)【25.9】
6 年～15 年	93(18.6)	33( 6.6)	374(74.8)	500(100.0)【38.7】
16 年以上	112(24.4)	32( 7.0)	314(68.6)	458(100.0)【35.4】
国公立別・小計	262	82	948	1292【100.0】

※【図表 3-1-1】の回答者数全体から経験年数未回答者を欠損値として集計除外

実年齢→	20-30代 (%)	40代 (%)	50代- (%)	小計 (ヨコ%計)【タテ構成%】
1 年未満～5 年	75(22.5)	82(24.6)	176(52.9)	333(100.0)【26.0】
6 年～15 年	75(15.2)	196(39.7)	223(45.1)	494(100.0)【38.6】
16 年以上	0( 0.0)	79(17.5)	374(82.5)	453(100.0)【35.4】
実年齢別・小計	150	357	773	1280【100.0】

※【図表 3-1-1】の回答者数全体から実年齢未回答者を欠損値として集計除外

【図表 3-1-3】担当授業科目別構成

	国立 (%)	公立 (%)	私立 (%)	小計 (ヨコ%計)【タテ構成%】
教職科目のみ担当	44(27.3)	5( 3.1)	112(69.6)	161(100.0)【12.2】
教科科目のみ担当	140(25.6)	33( 6.1)	370(68.1)	543(100.0)【41.2】
その他	83(13.5)	46( 7.5)	486(79.0)	615(100.0)【46.6】
国公立別・小計	267	84	968	1319【100.0】

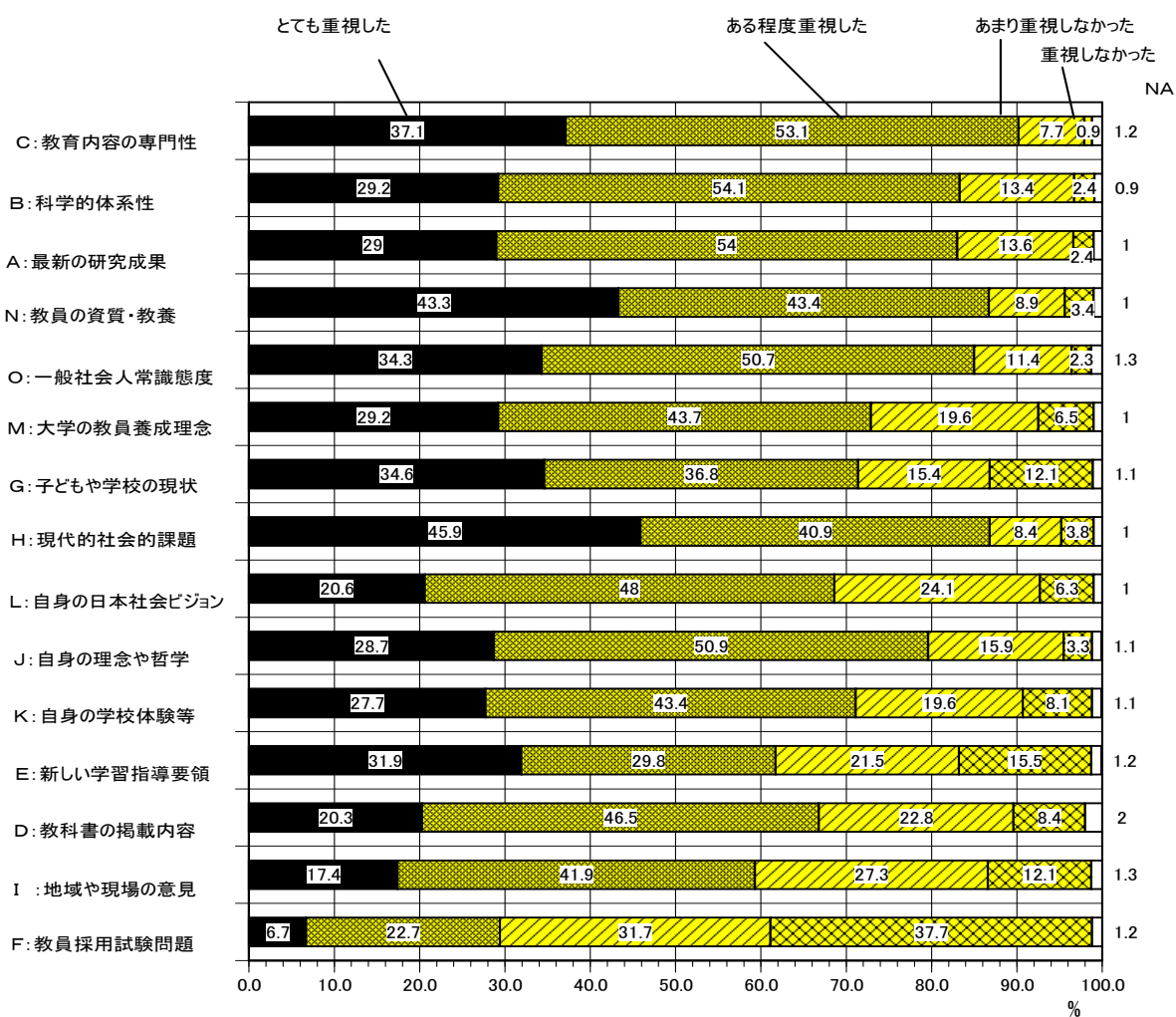
## 2. 授業内容を決めるにあたって重視する観点

「本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって重視した観点」を、15項目の観点内容それぞれに対して4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした(問2-(2))。【図表3-2-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

全体的特徴としては、第1に、15項目中、14項目において、積極的反応(「とても重視した」+「ある程度重視した」)が過半数に達しており、授業内容の決定にあたって各項目内容の観点から意識的な取り組みが行われているといえる。

第2に、とりわけ、高等教育機関が提供する授業を構想する際に欠かせない観点内容である項目「C:高等教育としての教育内容の専門性」「B:担当する授業内容の科学的体系性」「A:担当する授業内容の最新の研究成果」については、積極的反応がいずれも80%を超えている。

【図表 3-2-1】本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって、(A)～(O)の事柄について、どの程度重視したか。(問2-(2))



第3には、同じく積極的反応が80%を超えた項目としては、教員養成として提供する授業を構想する際に欠かせない観点内容である「N：教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養」「O：一般社会人としての常識や態度」「M：大学の教員養成に関する理念や養成する教師像」があがっており、積極的反応が70～80%強となっている。

第4は、以上の特徴に対して、項目「E：改訂された新しい学習指導要領」「D：教科書の掲載内容」「I：地域や現場の意見や要望」「F：教員採用試験の過去問題」といった教員採用や授業実践を意識した観点項目については、それら以外の他の項目に比べて重視度がやや低いと言える。

全体として、高等教育機関が提供する授業の質、学校教員に必要な基本的資質能力の育成といった、2つの観点が強く意識されていることをうかがわせる結果であるといえよう。

次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された国公立大学間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-2-2】のようであった。なお、平均値が低いほど、質問内容に対して積極的反応が強いことを意味している。

【図表 3-2-2】「本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって重視した観点」回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公私の三者間で有意差あり※】</b>				
F：教員採用試験の過去問題 国：266 公：84 私：953 全体：1303 (上は回答者実数)	3.44 (0.715)	3.14 (0.959)	2.89 (0.956)	3.02 (0.939)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
H：現代的・社会的な課題や問題 国：266 公：84 私：956 全体：1306	1.90 (0.854)	1.69 (0.776)	1.64 (0.752)	1.70 (0.782)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
N：教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養 国：265 公：84 私：957 全体：1306	1.91 (0.851)	1.83 (0.742)	1.66 (0.735)	1.72 (0.767)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
M：大学の教員養成に関する理念や養成する教師像 国：265 公：84 私：956 全体：1305	2.29 (0.978)	2.07 (0.902)	1.96 (0.820)	2.03 (0.869)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
K：自身の学校体験や教育経験 国：266 公：84 私：954 全体：1304	2.36 (0.926)	2.15 (0.752)	2.00 (0.882)	2.08 (0.895)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
L：これからの日本社会についてのあなたのビジョン 国：265 公：84 私：957 全体：1306	2.30 (0.869)	2.08 (0.795)	2.13 (0.811)	2.16 (0.825)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	
D：教科書の掲載内容 国：263 公：83 私：947 全体：1293	2.39 (0.905)	2.30 (0.822)	2.13 (0.847)	2.20 (0.867)
	┌──※──┐ ┌──※──┐		└──※──┘	

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公、国私の各二者間で有意差あり※】</b>				
G : 子どもや学校の現状 国 : 265 公 : 84 私 : 955 全体 : 1304 (標準偏差) (上は回答者実数)	2.47 (1.070)	1.99 (0.925)	1.94 (0.951)	2.05 (0.997)
I : 地域や現場の意見や要望 国 : 265 公 : 84 私 : 952 全体 : 1301	2.57 (0.940)	2.30 (0.889)	2.29 (0.891)	2.35 (0.907)
<b>【国私、公私の各二者間で有意差あり※】</b>				
E : 改訂された新しい学習指導要領 国 : 266 公 : 84 私 : 953 全体 : 1303	2.61 (1.077)	2.42 (1.020)	2.08 (1.031)	2.21 (1.062)
O : 一般社会人としての常識や態度 国 : 264 公 : 84 私 : 954 全体 : 1302	2.09 (0.742)	1.92 (0.764)	1.73 (0.691)	1.81 (0.722)
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
C : 高等教育としての教育内容の専門性 国 : 263 公 : 83 私 : 957 全体 : 1303	1.71 (0.660)	1.63 (0.676)	1.73 (0.634)	1.72 (0.642)
B : 担当する授業内容の科学的体系性 国 : 265 公 : 84 私 : 958 全体 : 1307	1.81 (0.694)	1.83 (0.691)	1.92 (0.726)	1.89 (0.718)
A : 担当する授業内容の最新の研究成果 国 : 264 公 : 84 私 : 958 全体 : 1306	1.93 (0.737)	1.94 (0.734)	1.88 (0.714)	1.89 (0.719)
J : 自身の理念や哲学 国 : 265 公 : 84 私 : 956 全体 : 1305	2.02 (0.773)	1.86 (0.643)	1.92 (0.769)	1.94 (0.763)

第1の特徴は、全体として、国公私立大学において、三者間ないしは二者間で何らかの有意差が認められた項目が、15項目中11項目あり、多かったといえることである。とりわけ、国立大学と私立大学との有意差が多く認められ、そのすべてにおいて国立大学よりも私立大学の方が平均値は低い、すなわち「1. とても重視した」「2. ある程度重視した」側に傾いた積極的反応が強いといえよう。

第2は、とりわけ、項目「D : 教科書の掲載内容」「E : 改訂された新しい学習指導要領」「F : 教員採用試験の過去問題」といった教員採用や授業実践を意識した観点項目は、私立の積極的反応の強さが目立っており、後2項目は公立とも有意差が認められ、私立の特徴が目立っている。

第3は、以上の特徴に対して、項目「A : 担当する授業内容の最新の研究成果」「B : 担当する授業内容の科学的体系性」「C : 高等教育としての教育内容の専門性」といった高等教育機関が提供する授業を構想する際に欠かせない観点内容である項目内容に関しては、国公私立大学いずれも積極的反応が強い水準を示しており、三者間の有意差は認められなかった。



さて、こうした事柄において、教職教育に携わっている経験年数による違いはあるのだろうか。回答者の教職教育に携わっている経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）は、1年未満から48年まで分布しているが、それを3つのカテゴリー（1年未満から5年まで＝新任、6年から15年＝中堅、16年以上＝ベテラン、とそれぞれ仮称）に分け、A～Oの15項目の反応結果を上記所属（国公立私立大学）別と同様に分散分析・多重比較してみた。その結果は、【図表3-2-3】のようであった。すなわち、新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、「(E) 改訂された新しい学習指導要領」「(F) 教員採用試験の過去問題」「(K) 自身の学校体験や教育体験」のみであり、(E) (F) は新任と中堅の間に、(K) は新任と中堅・ベテランの間にそれぞれ有意差が認められ、しかもいずれも場合も新任において積極的反応が強いというものであった。

【図表 3-2-3】「本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって重視した観点」回答者の教職教育に携わっている経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
E：改訂された新しい学習指導要領 新：329 中：495 べ：453 全体：1277 (上は回答者実数)	2.06 (1.114)	2.31 (1.058)	2.21 (1.017)	2.21 (1.062)
	┌──※──┐			
F：教員採用試験の過去問題 新：329 中：495 べ：453 全体：1277	2.93 (0.957)	3.01 (0.931)	2.98 (0.928)	3.01 (0.939)
	┌──※──┐			
K：自身の学校体験や教育体験 新：329 中：497 べ：453 全体：1269	1.91 (0.903)	2.14 (0.920)	2.13 (0.833)	2.08 (0.890)
	┌──※──┐			
	┌───※───┐			

次に、回答者の担当授業別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された担当授業別集団間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-2-4】のようであった。

【図表 3-2-4】「本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって重視した観点」回答者の担当授業別間比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職・教科・その他の三者間で有意差あり※】</b>				
E：改訂された学習指導要領 職：160 科：538 他：606 全体：1303 (上は回答者実数)	1.96 (0.941)	2.81 (0.991)	1.74 (0.871)	2.21 (1.082)
	┌──※──┐			
	┌───※───┐			

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職と教科、教職とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
C : 高等教育としての教育内容の専門性 職 : 161 科 : 535 他 : 607 全体 : 1303	1.89 (0.638)	1.67 (0.672)	1.71 (0.608)	1.72 (0.642)
	└─※─┐			
	└───※───┐			
<b>【教職と教科、教科とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
F : 教員採用試験の過去問題 職 : 161 科 : 536 他 : 606 全体 : 1303 (上は回答者実数)	2.83 (0.919)	3.41 (0.778)	2.72 (0.951)	3.02 (0.939)
	└─※─┐		└─※─┐	
G : 子どもや学校の現状 職 : 161 科 : 537 他 : 606 全体 : 1304	1.53 (0.671)	2.68 (0.997)	1.63 (0.737)	2.05 (0.997)
	└─※─┐		└─※─┐	
H : 現代的・社会的な課題や問題 職 : 161 科 : 537 他 : 608 全体 : 1306	1.44 (0.600)	1.98 (0.881)	1.52 (0.644)	1.70 (0.782)
	└─※─┐		└─※─┐	
I : 地域や現場の意見や要望 職 : 161 科 : 535 他 : 605 全体 : 1301	2.19 (0.833)	2.67 (0.911)	2.09 (0.830)	2.35 (0.907)
	└─※─┐		└─※─┐	
K : 自身の学校体験や教育経験 職 : 161 科 : 537 他 : 606 全体 : 1304	2.05 (0.843)	2.32 (0.897)	1.88 (0.854)	2.08 (0.895)
	└─※─┐		└─※─┐	
L : これからの日本社会についてのあなたのビジョン 職 : 160 科 : 538 他 : 608 全体 : 1306	2.13 (0.807)	2.33 (0.870)	2.03 (0.761)	2.16 (0.825)
	└─※─┐		└─※─┐	
M : 大学の教員養成に関する理念や養成する教師像 職 : 160 科 : 538 他 : 607 全体 : 1305	1.77 (0.737)	2.43 (0.890)	1.76 (0.742)	2.03 (0.869)
	└─※─┐		└─※─┐	
N : 教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養 職 : 161 科 : 537 他 : 608 全体 : 1306	1.61 (0.635)	1.98 (0.855)	1.53 (0.644)	1.72 (0.767)
	└─※─┐		└─※─┐	
<b>【教職・その他、教科・その他の各二者間のみで有意差あり※】</b>				
D : 教科書の掲載内容 職 : 160 科 : 537 他 : 596 全体 : 1293	2.31 (0.832)	2.28 (0.894)	2.09 (0.832)	2.20 (0.863)
	└───※───┐		└─※─┐	
J : 自身の理念や哲学 職 : 161 科 : 537 他 : 607 全体 : 1305	2.01 (0.802)	2.06 (0.773)	1.81 (0.725)	1.94 (0.763)
	└───※───┐		└─※─┐	
O : 一般社会人としての常識や態度 職 : 160 科 : 537 他 : 605 全体 : 1302	1.90 (0.675)	1.93 (0.776)	1.68 (0.660)	1.81 (0.722)
	└───※───┐		└─※─┐	
<b>【教科・その他の二者間のみで有意差あり※】</b>				
A : 担当する授業内容の最新の研究成果 職 : 161 科 : 538 他 : 607 全体 : 1306	1.89 (0.686)	1.99 (0.768)	1.81 (0.672)	1.89 (0.719)
	└───※───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
B : 担当する授業内容の科学的体系性 職 : 161 科 : 538 他 : 608 全体 : 1307	1.93 (0.690)	1.85 (0.754)	1.92 (0.692)	1.89 (0.718)

特徴の第1は、「教職」と「教科」の間に有意差の認められた項目が15項目中10項目あり、「C：高等教育としての教育内容の専門性」項目を除いて、すべて「教職」担当者の積極的反応が強い結果となっていることである。

第2は、さらに「教科」と「その他」の間に有意差の認められた項目が15項目中13項目もあるが、ここでも「C：高等教育としての教育内容の専門性」項目を除いて、すべて「その他」担当者の積極的反応が強い結果となっていることである。

第3は、「教職」と「その他」の間の有意差に関してであるが、それが認められた5つの項目内容としては「E：改訂された学習指導要領」や「D：教科書の掲載内容」といった実践的な項目と、「C：高等教育としての教育内容の専門性」「J：自身の理念や哲学」「O：一般社会人としての常識や態度」といった原理的な項目とが含まれているものの、いずれも「その他」担当者の積極的反応が強い結果となっている。

第4は、「A：担当する授業内容の最新の研究成果」や「B：担当する授業内容の科学的体系性」といった項目内容については、三者間の有意差といったものはあまりない。

### 3. 授業に対する取り組みや考え

「担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考え」を、17項目の内容それぞれに対して4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした(問2-(3))。

【図表3-3-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

全体的特徴としては、第1に、17項目中、15項目において積極的反応(「全体的に当てはまる」+「だいたい当てはまる」)が過半数に達しており、全体として意識的な取り組みが行われていることがわかる。(なお、項目(B)(G)に関しては、問いかけ文が否定的な表現であるため、それに対する否定的反応を積極的反応と解釈した。)

第2は、とりわけ、2つの項目「A：情熱をもって熱心に取り組んでいる」「C：使命感をもって取り組んでいる」の積極的反応は、ともに95%を超えており、教員養成を担当するにあたっての基本姿勢である「使命感を持って」「熱心に取り組んでいる」態度の強さが自己評価されている。

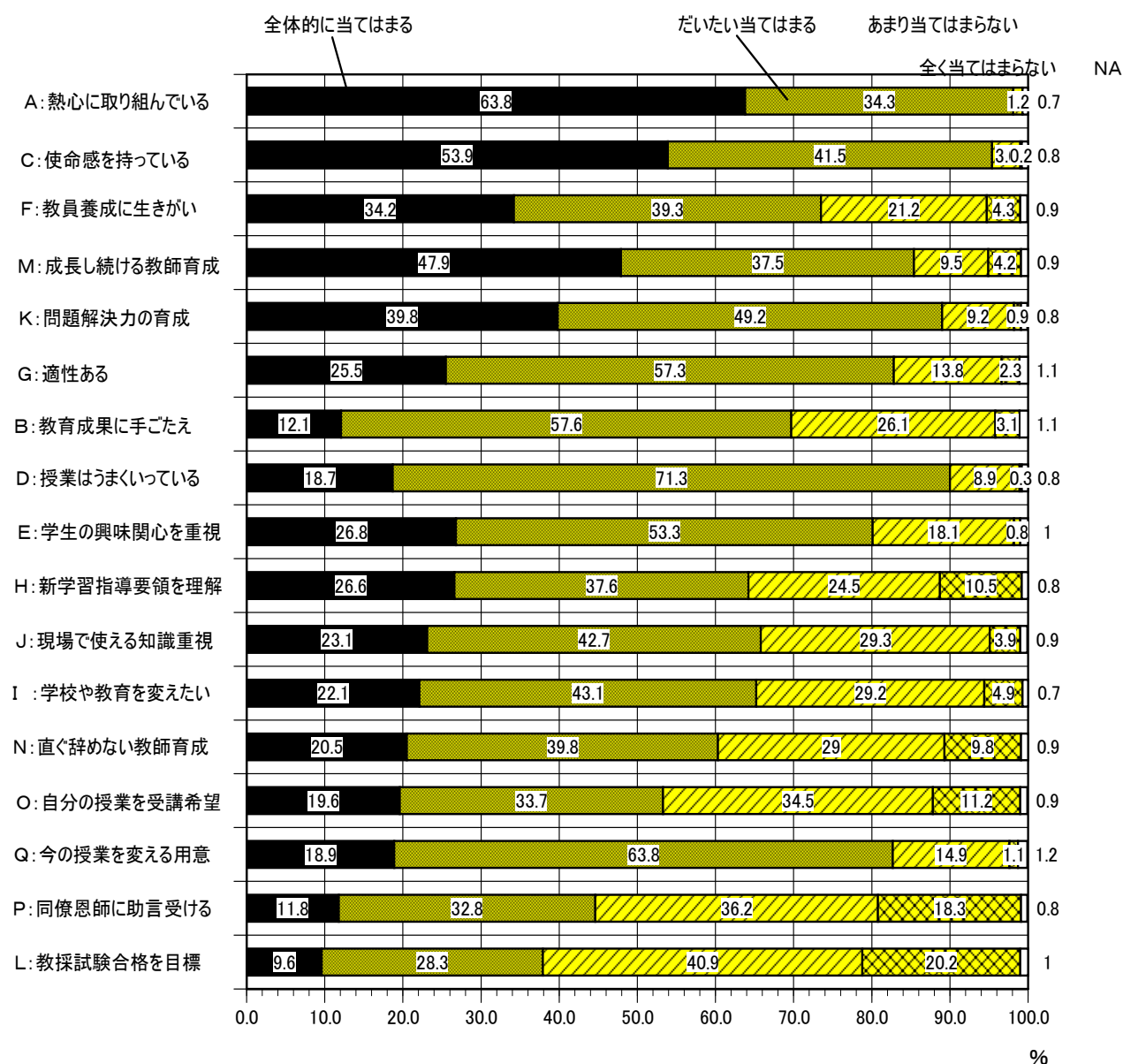
第3は、その2項目に続いて強い積極的反応を示した項目として、項目「M：教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとしている」「K：学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的にしている」があり、養成教育目標として「成長し続ける教師」「生きる力や問題解決力」の育成を意識していることもわかる。

第4は、現状認識としても、項目(D)「自分の担当している授業はうまくいっていると思う」、項目(B)「自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている」、項目(G)「自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある」に対して、強い積極的反応(「全体的

に当てはまる」ないしは質問文が否定的であるため「全く当てはまらない」とまではいかないものの、全体としての積極的反応はやや強く（「だいたい当てはまる」「あまり当てはまらない」）、比較的自信を持って取り組んでいることがわかる。

第5は、項目「Q：他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える」に対する積極的反応は強いものの、項目「P：授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを受けたことがある」という項目の積極的反応は半数に達しておらず、授業改革の意思はありながらも、具体的なアドバイスの体制がないという実態的な課題は残っているといえよう。

【図表 3-3-1】担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考えとして、(A)～(Q)の事柄について、どのように思っているか。(問2-(3))



次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された国公立大学間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-3-2】のようであった。

【図表 3-3-2】「担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考え」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
K：学生自身の生きる力や問題解決力の育成を 目的にしている 国：266 公：84 私：958 全体：1308 (上は回答者実数)	1.79 (0.717)	1.82 (0.624)	1.68 (0.657)	1.71 (0.669)
	└───※───┘			
E：学生一人一人の興味や関心を大事にしている 国：264 公：84 私：958 全体：1306	2.04 (0.699)	1.88 (0.666)	1.90 (0.691)	1.93 (0.693)
	└───※───┘			
I：いまの学校や教育を変えたいと考えて取り組んでいる 国：266 公：84 私：959 全体：1309	2.33 (0.816)	2.18 (0.779)	2.12 (0.830)	2.17 (0.827)
	└───※───┘			
N：すぐに辞めない教師を育てようと思っている 国：266 公：84 私：957 全体：1307	2.64 (0.881)	2.38 (0.849)	2.18 (0.888)	2.28 (0.902)
	└───※───┘			
P：授業計画を作成するにあたって同僚や恩師に アドバイスを受けたことがある 国：266 公：84 私：958 全体：1307	2.79 (0.957)	2.55 (0.999)	2.58 (0.896)	2.62 (0.919)
	└───※───┘			
C：使命感をもって取り組んでいる 国：266 公：84 私：959 全体：1309	1.57 (0.574)	1.62 (0.619)	1.47 (0.577)	1.50 (0.581)
	└───※───┘			
<b>【国公、国私のみで有意差あり※】</b>				
M：教職に就いてからも成長し続ける教師を 育てようとしている 国：266 公：84 私：957 全体：1307	1.97 (0.929)	1.70 (0.773)	1.62 (0.765)	1.70 (0.812)
	└───※───┘			
O：教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う 国：266 公：84 私：957 全体：1307	2.73 (0.933)	2.29 (0.926)	2.29 (0.902)	2.38 (0.926)
	└───※───┘			
<b>【国私、公私のみで有意差あり※】</b>				
F：教員養成に携わっていることに生きがいを感じている 国：266 公：84 私：957 全体：1307	2.22 (0.860)	2.13 (0.861)	1.87 (0.837)	1.96 (0.856)
	└───※───┘			
H：新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解し 取り組んでいる 国：265 公：84 私：959 全体：1308	2.51 (1.004)	2.40 (0.933)	2.08 (0.913)	2.19 (0.950)
	└───※───┘			

	国立	公立	私立	全体
J : 現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている 国 : 263 公 : 84 私 : 960 全体 : 1307	2.45 (0.804)	2.26 (0.746)	2.05 (0.806)	2.14 (0.818)
L : 教員採用試験に合格させることを目標としている 国 : 266 公 : 84 私 : 955 全体 : 1305	3.14 (0.807)	2.89 (0.865)	2.59 (0.883)	2.72 (0.895)
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
A : 情熱をもって熱心に取り組んでいる 国 : 266 公 : 84 私 : 960 全体 : 1310	1.42 (0.518)	1.40 (0.540)	1.35 (0.501)	1.37 (0.508)
Q : 他からアドバイスがあれば現在の十分の授業を変える 国 : 265 公 : 83 私 : 955 全体 : 1303	1.98 (0.633)	1.92 (0.719)	1.99 (0.612)	1.98 (0.623)
D : 自分が担当している授業はうまくいっていると思う 国 : 265 公 : 84 私 : 959 全体 : 1308	1.91 (0.499)	1.95 (0.489)	1.90 (0.543)	1.91 (0.530)
B : 自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている 国 : 265 公 : 84 私 : 956 全体 : 1305	2.82 (0.642)	2.73 (0.734)	2.79 (0.694)	2.80 (0.686)
G : 自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある 国 : 265 公 : 84 私 : 955 全体 : 1305	3.09 (0.650)	2.96 (0.719)	3.08 (0.707)	3.07 (0.696)

特徴の第1は、全体として、17項目すべてで、国公立の三者間での有意差が認められた項目はなかったものの、国立大学と私立大学、あるいは公立大学と私立大学の間で有意差が認められた項目が多かったことである。

第2は、国立大学と私立大学の間で有意差が認められた項目は、12項目であったが、いずれの場合も、私立大学の方が積極的反応は強かった（平均値としては数値が小さい、すなわち「全体的に当てはまる」及び「だいたい当てはまる」の側に傾いている）ことである。

第3は、公立大学と私立大学の間で有意差が認められた4項目においても全て、私立大学の方が積極的反応は高かった。また、公立大学と国立大学の間で有意差が認められた項目に、「M: 教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとしている」と「O: 教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う」の2項目があるが、ともに公立大学の方が積極的反応は強かった。

第4は、三者間のいずれにおいても有意差が認められなかった5項目は、いずれも授業担当者としての基本姿勢に関する内容項目であり、それらの点で国公立大学間の違いはないといえよう。（ここに入っている項目B, Gは、質問文が否定的問いかけ方をしているが、そのままの形で平均値などを産出している。）

さて、こうした事柄において、教職教育に携わっている経験年数による違いはあるのだろうか。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わっている経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカ

テゴリー別に考察してみた。その結果は、【図表 3-3-3】のようであった。すなわち、新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、17 項目中 7 項目であった。(J) は新任と中堅とベテランの三者間に、(B) (L) は新任と中堅、新任とベテランの各二者間に、(O) (Q) は新任とベテラン、中堅とベテランの各二者間に、そして (F) (M) は中堅とベテランの二者間に、それぞれ有意差が認められた。

項目 (J) (L) にみられるように、新任は、中堅やベテランと比べると「現場ですぐ使える知識」を教えることや「教員採用試験に合格させることを目的」とすることの志向性がやや強い。その一方で、項目 (B) (O) にみられるような志向性はやや弱いといえる(項目 B については反転項目)。

また、項目 (F) (M) にみられるように、中堅は、ベテランよりも「教員養成に携わっていることに生きがいを感じている」こと、「成長し続ける教師を育てようとしている」こと、「教員採用試験に合格させることを目的」とすることへの志向性はやや弱い。その一方で、「他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える」ことへの志向性は、新任やベテランよりも強い。

【図表 3-3-3】「担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考え」  
教職教育に携わっている経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
J : 現場ですぐ使える知識や技術を教えようとしている 新 : 329 中 : 498 ベ : 454 全体 : 1281	1.96 (0.805)	2.14 (0.818)	2.27 (0.808)	2.14 (0.819)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
B : 自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている 平均値 新 : 329 中 : 499 ベ : 456 全体 : 1284 (標準偏差) (上は回答者実数)	1.38 (0.510)	1.36 (0.513)	1.36 (0.504)	1.37 (0.509)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
L : 教員採用試験に合格させることを目的としている 新 : 329 中 : 495 ベ : 455 全体 : 1279	2.65 (0.895)	2.85 (0.905)	2.82 (0.852)	2.72 (0.889)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
O : 教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う 新 : 330 中 : 496 ベ : 455 全体 : 1281 (上は回答者実数)	2.44 (0.918)	2.44 (0.954)	2.26 (0.890)	2.38 (0.926)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
Q : 他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える 新 : 329 中 : 496 ベ : 453 全体 : 1278	1.91 (0.561)	1.05 (0.645)	2.07 (0.628)	1.98 (0.621)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
F : 教員養成に携わっていることに生きがいを感じている 新 : 329 中 : 497 ベ : 455 全体 : 1281	1.95 (0.894)	2.03 (0.895)	1.89 (0.768)	1.96 (0.854)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			
M : 教職に就いてからも成長し続ける教師を 育てようとしている 新 : 330 中 : 496 ベ : 455 全体 : 1281	1.65 (0.785)	1.78 (0.877)	1.64 (0.740)	1.70 (0.809)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└──※──┘			

次に、回答者の担当授業別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱

い、分散分析・多重比較（Tukey の H S D）結果から示された担当授業別集団間の反応の違い（有意差 5%水準）は、【図表 3-3-4】のようであった。

【図表 3-3-4】「担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考え」  
担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職・教科・その他の三者間で有意差あり※】</b>				
H：新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解して 取り組んでいる （標準偏差） 職：161 科：537 他：610 全体：1308 （上は回答者実数）	1.97 (0.825)	2.73 (0.900)	1.77 (0.776)	2.19 (0.950)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└───※──┘ └───※──┘			
L：教員採用試験に合格させることを目的としている 職：161 科：534 他：610 全体：1305	2.62 (0.845)	3.10 (0.802)	2.43 (0.865)	2.75 (0.895)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└───※──┘ └───※──┘			
<b>【教職と教科、教科とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
E：学生一人ひとりの興味や関心を大事にしている 職：160 科：538 他：608 全体：1306	1.87 (0.616)	2.02 (0.719)	1.86 (0.679)	1.93 (0.693)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
F：教員養成に携わっていることに生き甲斐を感じている 職：161 科：537 他：609 全体：1307	1.71 (0.686)	2.35 (0.852)	1.67 (0.757)	1.96 (0.856)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
I：今の学校や教育を変えたいと考えて取り組んでいる 職：161 科：538 他：610 全体：1309	2.03 (0.762)	2.51 (0.799)	1.91 (0.763)	2.17 (0.828)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
K：学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的に している 職：161 科：537 他：610 全体：1308	1.66 (0.613)	1.81 (0.723)	1.63 (0.622)	1.71 (0.669)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
M：教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとして いる 職：161 科：537 他：609 全体：1307	1.50 (0.624)	2.05 (0.920)	1.44 (0.621)	1.70 (0.812)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
N：すぐに辞めない教師を育てようとしている 職：161 科：537 他：609 全体：1307	2.12 (0.817)	2.64 (0.892)	2.02 (0.827)	2.28 (0.902)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
O：教師になる人は全員自分の授業を受けて欲しいと思う 職：161 科：537 他：609 全体：1307	2.23 (0.853)	2.70 (0.891)	2.13 (0.892)	2.38 (0.926)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
P：授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを 受けたことがある 職：161 科：537 他：610 全体：1308	2.57 (0.947)	2.78 (0.915)	2.49 (0.894)	2.62 (0.919)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
Q：他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える 職：161 科：534 他：608 全体：1303	1.89 (0.592)	2.06 (0.623)	1.94 (0.625)	1.98 (0.623)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
<b>【教科・その他の二者間のみで有意差あり※】</b>				
C：使命感をもって取り組んでいる 職：161 科：539 他：609 全体：1309	1.50 (0.560)	1.60 (0.597)	1.41 (0.558)	1.50 (0.581)
		┌──※──┐		
J：現場ですぐに使える知識や技能を教えようとしている 職：161 科：538 他：608 全体：1307	2.12 (0.812)	2.29 (0.825)	2.02 (0.801)	2.14 (0.818)
		┌──※──┐		



	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差が認められなかった】</b>				
A：情熱をもって熱心に取り組んでいる 職：161 科：539 他：610 全体：1310 (上は回答者実数)	1.44 (0.523)	1.38 (0.513)	1.34 (0.497)	1.37 (0.508)
B：自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている 職：161 科：536 他：608 全体：1305	2.91 (0.616)	2.77 (0.695)	2.79 (0.693)	2.80 (0.686)
D：自分が担当している授業はうまくいっていると思う 職：161 科：538 他：609 全体：1308	1.86 (0.506)	1.95 (0.516)	1.88 (0.679)	1.93 (0.693)
G：自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある 職：161 科：535 他：609 全体：1305	3.07 (0.648)	3.06 (0.648)	3.08 (0.750)	3.07 (0.696)

特徴の第1は、項目H及び項目Lに三者間の有意差が認められ、かつ「その他」→「教職」→「教科」といった順に積極的反応の強さが認められることである。これは、「その他」にいわゆる実務家教員が多く含まれているからであろう。

第2は、「教職」と「教科」、「教科」と「その他」の各二者間で有意差が認められた項目が9項目、「教科」と「その他」の二者間で有意差が認められた項目が2項目あるが、いずれも「教職」や「その他」に比べ、「教科」における消極的反応が共通して目立っていることである。

第3は、三者間に有意差が認められなかった項目が4項目あるが、内容的にはいずれも現状認識に関わるものであり、自分の姿勢も気持ちも比較的良好な実態にあることを示している（項目Aや項目Dは数値が小さいほど、項目Bや項目Gは数値が大きいほど、良さを意味している）。

#### 4. 授業で取り入れている教授法や学習形態

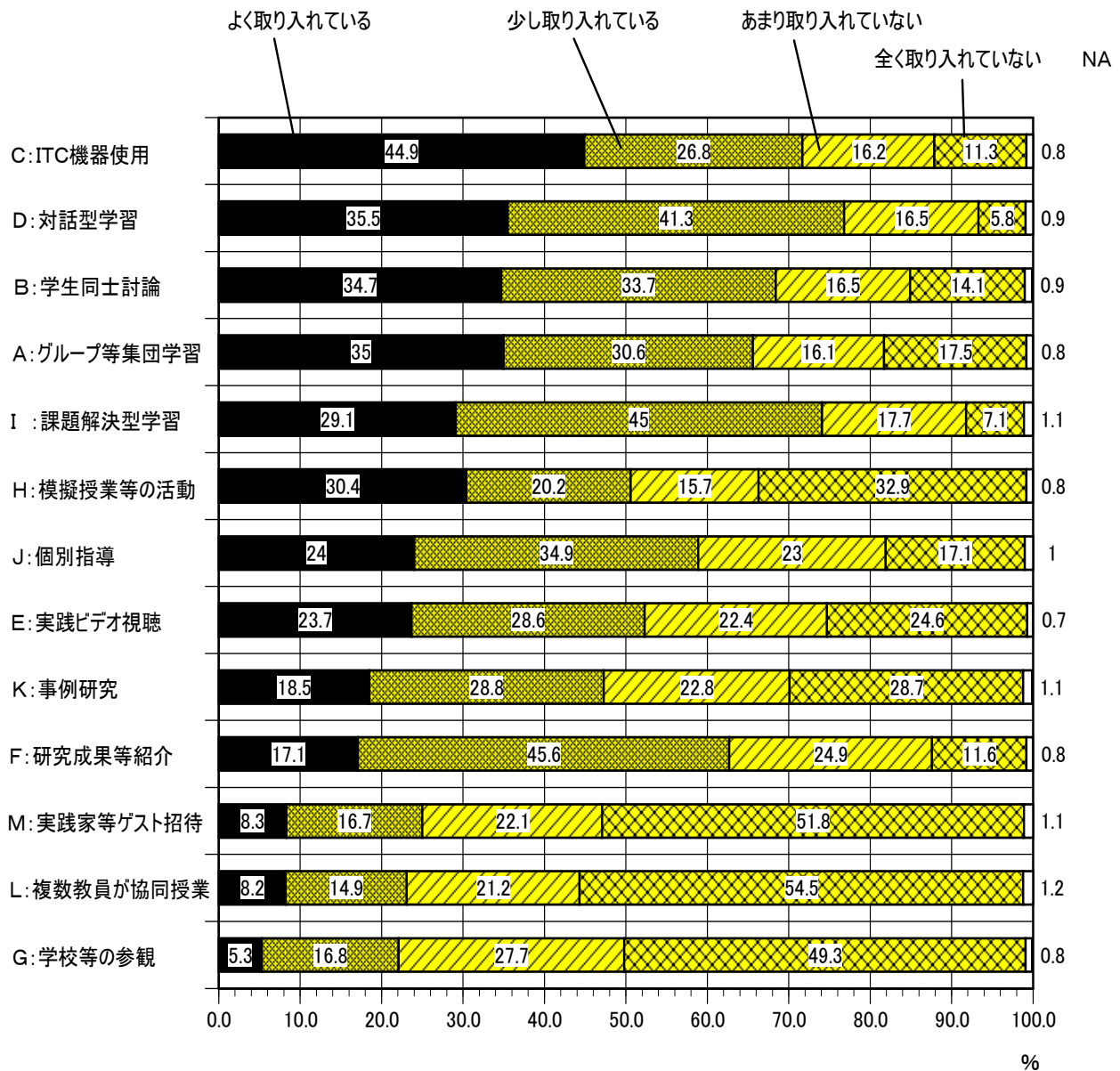
「担当する教職に関連した授業で取り入れている教授法や学習形態」を、13項目の内容それぞれに対して4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした（問2-（4））。

【図表3-4-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

全体的特徴としては、第1に、13項目中、9項目において、積極的反応（「よく取り入れている」＋「少し取り入れている」）が過半数に達しており、様々な試みが行われていることをうかがわせる結果となっている。

第2は、「C：スライドなどICT機器を用いた授業」「D：学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習」「B：学生同士のディスカッション」「A：学生がグループになって集団で取り組む学習」「I：課題解決・問題探求型の学習」などの積極的反応は強く、比較的多く取り入れられているようになってきていることがうかがわれる。

【図表 3-4-1】担当する教職に関連する授業で  
 (A)～(M)のような教授法や学習形態を取り入れているか。(問2-(4))



第3は、積極的反応の弱い3つの項目として、「G：学校等の教育機関の参観」、「L：複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業」、「M：現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業」という項目がある。その内容からして授業担当教員が自分一人で意思決定実践することのできないものであるがゆえに、具体化には困難さを伴っているようである。

次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された国公立大学間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-4-2】のようであった。

【図表 3-4-2】「担当する教職に関連した授業に取り入れている教授法や学習形態」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
D：学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習 国：262 公：84 私：960 全体：1306 (上は回答者実数)	2.06 (0.939)	1.85 (0.784)	1.89 (0.851)	1.92 (0.867)
	┌───※───┐			
B：学生同士のディスカッション 国：265 公：84 私：956 全体：1307	2.25 (1.079)	1.96 (1.023)	2.07 (1.024)	2.10 (1.038)
	┌───※───┐			
A：学生がグループになって集団で取り組む学習 国：265 公：84 私：956 全体：1307	2.34 (1.147)	2.11 (1.130)	2.12 (1.072)	2.16 (1.094)
	┌───※───┐			
H：模擬授業等の教師の仕事を模した活動 国：266 公：84 私：959 全体：1309	2.94 (1.162)	2.67 (1.206)	2.38 (1.232)	2.51 (1.236)
	┌───※───┐			
J：机間巡視指導を含む個別の指導 国：265 公：84 私：957 全体：1306	2.59 (1.084)	2.49 (0.976)	2.25 (1.003)	2.34 (1.027)
	┌───※───┐			
E：授業や実践のビデオの視聴 国：266 公：84 私：956 全体：1308	2.64 (1.206)	2.45 (1.145)	2.44 (1.070)	2.48 (1.106)
	┌───※───┐			
<b>【国公、国私各二者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私、公私各二者間で有意差あり※】</b>				
K：授業の事例研究 国：265 公：84 私：955 全体：1304	2.86 (1.090)	2.83 (1.062)	2.54 (1.083)	2.63 (1.091)
	┌───※───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
C：スライドなど ICT 機器を用いた授業 国：265 公：83 私：960 全体：1308	1.83 (1.096)	1.93 (0.985)	1.97 (1.019)	1.94 (1.034)
I：課題解決・問題探求型の学習 国：265 公：84 私：955 全体：1304	2.01 (0.911)	2.21 (0.932)	2.02 (0.855)	2.03 (0.878)
F：自分の研究データや調査結果の紹介 国：265 公：84 私：959 全体：1308	2.28 (0.983)	2.26 (0.866)	2.33 (0.866)	2.31 (0.891)
M：現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業 国：265 公：84 私：955 全体：1304	3.24 (1.055)	3.05 (0.968)	3.19 (0.981)	3.19 (0.996)
L：複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業 国：264 公：84 私：955 全体：1303	3.13 (1.032)	3.18 (1.020)	3.27 (0.974)	3.23 (0.990)
G：学校等の教育機関の参観 国：265 公：84 私：950 全体：1309	3.26 (1.001)	3.27 (0.869)	3.21 (0.891)	3.22 (0.913)

特徴の第1は、国公立大学の三者間の有意差が認められた項目はなかったことである。

第2は、国立大学と私立大学の違いが認められた項目が6項目あり、そのすべてが私立大学において積極的反応が強かった。その内容においても、「D：意見交換や対話型の学習」「B：学生同士の討論」「A：学生のグループ学習」「H：模擬授業等」「J：個別の指導」などの内容項目であり、多人数教育に傾きがちな私立大学での教育というイメージを変えるものとなっている。

第3は、全体的特徴として積極的反応の強かった2つの項目「C：スライドなどICT機器を用いた授業」「I：課題解決・問題探求型の学習」は、全体的特徴として積極的反応の弱かった3つの項目「G：学校等の教育機関の参観」「L：複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業」「M：現場の教員や教育実践家がゲストティーチャーとして参加する授業」とともに、三者間の有意差は認められなかった。前2項目は、国公立大学の別なく広く取り入れられるようになってきていること、後3項目は国公立大学の別なく共通に抱える課題であることを意味している。

さて、こうした事柄において、教職教育に携わっている経験年数による違いはあるのだろうか。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わっている経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリ別に考察してみた。その結果は、【図表3-4-3】のようであった。

新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、13項目中、「H：模擬授業等の教師の仕事を模した活動」と「J：机間巡視指導を含む個別の指導」の2項目だけであった。ともに、新任とベテランの二者間に有意差が認められて、新任においての方がより多く取り入れられていることがわかる。

【図表 3-4-3】「担当する教職に関連した授業に取り入れられている教授法や学習形態」教職教育に携わっている経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【新任・ベテランの二者間に有意差あり※】</b>				
H：模擬授業等の教師の仕事を模した活動	2.37	2.51	2.61	2.51
新：330 中：498 ベ：455 全体：1283	(1.242)	1.272	1.186	1.237)
（上は回答者実数）	┌───────────┐ ※ ───────────┘			
J：机間巡視指導を含む個別の指導	2.21	2.36	2.39	2.33
新：329 中：497 ベ：454 全体：1280	(0.973)	1.072	1.003	1.025)
	┌───────────┐ ※ ───────────┘			

次に、回答者の担当授業別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（TukeyのHSD）結果から示された担当授業別集団間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-4-4】のようであった。

【図表 3-4-4】「担当する教職に関連した授業に取り入れられている教授法や学習形態」担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職・教科・その他の三者間で有意差あり※】</b>				
A：学生がグループになって集団で取り組む学習 平均値 職：161 科：538 他：608 全体：1307 (標準偏差) (上は回答者実数)	2.08 (1.066)	2.64 (1.110)	1.76 (0.904)	2.16 (1.038)
G：学校等の教育機関の参観 職：161 科：539 他：609 全体：1309	3.21 (0.951)	3.56 (0.685)	2.92 (0.971)	3.22 (0.913)
H：模擬授業等の教師の仕事の模した活動 職：161 科：539 他：609 全体：1309	2.55 (1.178)	3.21 (1.058)	1.89 (1.050)	2.51 (1.236)
J：机間巡視指導を含む個別の指導 職：161 科：538 他：607 全体：1306	2.36 (0.972)	2.58 (1.089)	2.11 (0.933)	2.34 (1.027)
K：授業等の事例研究 職：160 科：536 他：608 全体：1304	2.39 (1.076)	3.22 (0.953)	2.16 (0.957)	2.63 (1.091)
M：現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業 職：160 科：538 他：606 全体：1304	3.13 (1.045)	3.58 (0.778)	2.88 (1.047)	3.19 (0.998)
<b>【教職と教科、教科とその他、あるいは教職とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
B：学生同士のディスカッション 職：161 科：539 他：607 全体：1307	1.96 (0.996)	2.53 (1.096)	1.76 (0.841)	2.10 (1.038)
D：学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習 職：159 科：538 他：609 全体：1306	1.78 (0.801)	2.18 (0.948)	1.74 (0.748)	1.92 (0.867)
E：授業や実践のビデオの視聴 職：161 科：539 他：608 全体：1308	2.31 (1.091)	2.86 (1.088)	2.19 (1.043)	2.48 (1.106)
I：課題解決・問題探究型の学習 職：161 科：536 他：607 全体：1304	2.14 (0.900)	2.20 (0.922)	1.85 (0.783)	2.03 (0.873)
L：複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業 職：159 科：539 他：605 全体：1303	3.42 (0.859)	3.45 (0.906)	2.99 (1.038)	3.23 (0.990)
<b>【有意差が認められなかった】</b>				
	教職	教科	その他	全体
C：スライドなどICT機器を用いた授業 平均値 職：161 科：538 他：609 全体：1308 (標準偏差) (上は回答者実数)	1.89 (1.012)	2.00 (1.098)	1.90 (0.979)	1.94 (1.034)
F：自分の研究データや調査結果の紹介 職：160 科：539 他：609 全体：1308	2.26 (0.834)	2.37 (0.932)	2.28 (0.866)	2.31 (0.891)

特徴の第1は、三者間で有意差が認められた項目が6項目に及んだことである。項目G、M、Kなど、回答者全体としての反応では相対的に積極的反応が弱かった内容項目も含まれつつも、6項目いずれも「その他」の反応の強さが目立っている。

第2は、上記6項目に加えて、教職と教科、教科とその他、あるいは教職とその他の各二者間で有意差ありと認められた項目B、D、E、I、Lにおいても、「その他」の反応の強さと「教科」の反応の弱さといった傾向が認められることである。

## 5. 授業を行う上での悩みや不満

「担当する教職に関連した授業を行っていて感じる悩みや不満」を、17項目の内容それぞれに対して4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした(問2-(5))。

【図表3-5-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

全体的特徴と第1は、17項目中、強いストレス(悩みや不満を「非常に感じている」+「かなり感じている」)を訴えている割合が20%以下にとどまっているのは12項目、30%以下が2項目、残りの3項目はそれぞれ40%、50%、60%以下である。全体として、比較的良好な状態にあると評価してよいのではないか。

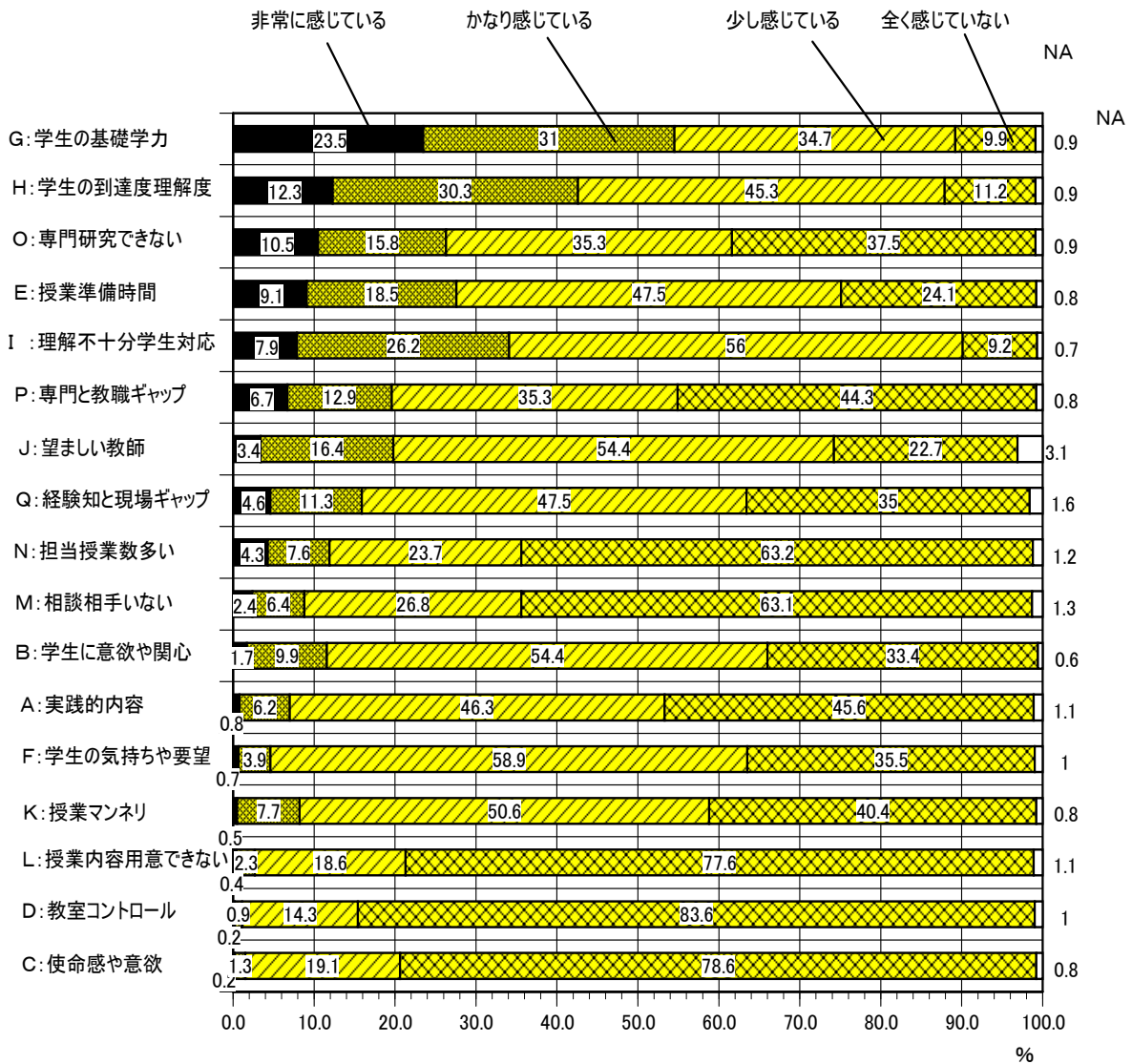
第2は、強いストレスの割合が相対的に高い項目は、「G：学生の基礎学力が低い」「H：学生の到達度や理解度が低い」「I：理解が不十分な学生へのケアができていない」といった項目であり、学生側の学力実態に起因する項目内容である。

第3は、それらの3つの項目に続く項目は、「E：授業の準備をする時間が十分にとれない」「O：教職の授業に時間と手間をとられ専門の研究ができない」の2項目であり、教員側の研究教育環境に起因する項目内容である。

第4は、「全く感じていない」との反応が過半数の項目は5項目あり、とりわけ「(D) 教室をコントロールできない」「(L) 授業時間分の授業内容が用意できない」「(C) 授業に使命感や意欲が持てない」といった3項目の反応は80%を超えており、良好な状態であるといえる。

次に、この結果を、回答者の所属(国公立大学)別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表3-5-2】のようであった。

【図表 3-5-1】教職に関連した授業を行っていて、(A)～(Q)の悩みや不満を、どの程度感じることがあるか。(問2-(5))



【図表 3-5-2】「担当する教職に関連した授業を行う上での悩みや不満」回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
【国公立の三者間で有意差あり※】				
該当する項目なし				
【国私のみで有意差あり※】				
O: 教職の授業に時間と手間が取られ専門の研究ができない	3.15 (0.921)	2.90 (1.060)	2.98 (0.987)	3.01 (0.981)
国: 266 公: 84 私: 956 全体: 1265 (上は回答者実数)				
【国公、国私のみで有意差あり※】				
該当する項目なし				

	国立	公立	私立	全体
<b>【国私、公私の各二者間で有意差あり※】</b>				
G : 学生の基礎学力が低い 国 : 266 公 : 84 私 : 958 全体 : 1308	2.70 (0.906)	2.77 0.986	2.16 0.916	2.31 0.944)
	┌───※───┐ └───※───┘			
H : 学生の到達度や理解度が低い 国 : 266 公 : 84 私 : 957 全体 : 1307	2.87 (0.778)	2.89 0.905	2.45 0.835	2.56 0.849)
	┌───※───┐ └───※───┘			
J : 自分が思い描いている望ましい教師が育っていない 国 : 260 公 : 83 私 : 936 全体 : 1279	3.19 (0.657)	3.19 0.614	2.92 0.757	3.00 0.738)
	┌───※───┐ └───※───┘			
<b>【公私の二者間のみで有意差あり※】</b>				
I : 理解が不十分な学生へのケアができない 国 : 266 公 : 84 私 : 958 全体 : 1308	2.70 (0.728)	2.89 0.640	2.64 0.765	2.67 0.752)
	┌───※───┐ └───※───┘			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
E : 授業の準備をする時間が十分にとれない 国 : 266 公 : 84 私 : 958 全体 : 1308	2.83 (0.854)	2.80 0.991	2.89 0.882	2.87 0.884)
P : 自分が専門とする研究内容と授業の内容の間に 大きなギャップがある 国 : 266 公 : 84 私 : 957 全体 : 1307	3.24 (0.912)	3.18 0.838	3.17 0.905	3.18 0.902)
Q : 現在自分が持っている教職に関する経験値と 現場の現実との間に大きなギャップがある 国 : 263 公 : 84 私 : 951 全体 : 1298	3.16 (0.818)	3.15 0.768	3.14 0.796	3.15 0.798)
N : 担当する教職に関連する授業の数が多すぎる 国 : 265 公 : 84 私 : 954 全体 : 1303	3.41 (0.888)	3.49 0.814	3.49 0.795	3.48 0.816)
M : 授業について相談できる同僚が身近にいない 国 : 265 公 : 84 私 : 953 全体 : 1302	3.58 (0.687)	3.52 0.702	3.51 0.738	3.53 0.725)
B : 学生に意欲や関心をもたせることができない 国 : 266 公 : 84 私 : 959 全体 : 1309	3.20 (0.670)	3.17 0.742	3.21 0.677	3.20 0.680)
A : 実践に役立つ内容を教えることができない 国 : 266 公 : 84 私 : 955 全体 : 1305	3.42 (0.640)	3.40 0.583	3.37 0.652	3.28 0.645)
F : 学生の気持ちや要望がわからない 国 : 266 公 : 84 私 : 956 全体 : 1306	3.25 (0.550)	3.27 0.567	3.32 0.585	3.30 0.577)
K : 授業がマンネリ化している 国 : 266 公 : 84 私 : 958 全体 : 1308	3.33 (0.612)	3.40 0.623	3.31 0.639	3.32 0.633)
L : 授業時間分の授業内容が用意できない 国 : 266 公 : 84 私 : 954 全体 : 1304	3.73 (0.529)	3.70 0.555	3.77 0.493	3.75 0.505)
D : 教室をコントロールできない 国 : 265 公 : 84 私 : 958 全体 : 1307	3.85 (0.383)	3.85 0.364	3.82 0.430	3.83 0.416)
C : 授業に使命感や意欲が持てない 国 : 266 公 : 84 私 : 958 全体 : 1308	3.74 (0.466)	3.80 0.404	3.79 0.458	3.78 0.457)

全体的な特徴の第1は、国公立大学間でなんらかの有意差が認められた項目は17項目中5項目にすぎなかったことである。





【図表 3-5-4】「担当する教職に関連した授業を行っているの悩みや不満」  
担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職・教科・その他の三者間で有意差あり※】</b>				
G：学生の基礎学力が低い 職：161 科：540 他：607 全体：1308 (上は回答者実数)	2.63 (1.011)	2.19 (0.900)	2.34 (0.943)	2.31 (0.944)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└───※──┘ └───※──┘			
H：学生の到達度や理解度が低い 職：161 科：538 他：608 全体：1307	3.81 (0.868)	2.44 (0.817)	2.60 (0.856)	2.56 (0.849)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└───※──┘ └───※──┘			
<b>【教職と教科、教科とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
N：担当する教職に関連する授業の数が多すぎる 職：161 科：536 他：606 全体：1303	3.44 (0.828)	3.66 (0.661)	3.32 (0.900)	3.48 (0.816)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
O：教職の授業に時間が取られ専門の研究ができない 職：161 科：538 他：607 全体：1306	2.93 (0.923)	3.17 (0.937)	2.88 (1.013)	3.01 (0.981)
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
<b>【教科とその他の二者間のみで有意差あり※】</b>				
B：学生に意欲や関心を持たせることができない 職：161 科：536 他：608 全体：1305	3.22 (0.622)	3.14 (0.692)	3.25 (0.680)	3.20 (0.680)
		┌──※──┐		
D：教室をコントロールできない 職：161 科：539 他：607 全体：1307	3.81 (0.391)	3.79 (0.452)	3.87 (0.386)	3.83 (0.416)
		┌──※──┐		
F：学生の気持ちや要望がわからない 職：160 科：539 他：607 全体：1306	3.22 (0.518)	3.24 (0.592)	3.36 (0.574)	3.30 (0.577)
		┌──※──┐		
J：自分が思い描いている望ましい教師が育っていない 職：158 科：521 他：600 全体：1279	2.99 (0.709)	3.07 (0.752)	2.93 (0.727)	3.00 (0.738)
		┌──※──┐		
K：授業がマンネリ化している 職：161 科：540 他：607 全体：1308	3.20 (0.590)	3.27 (0.633)	3.37 (0.640)	3.32 (0.633)
		┌──※──┐		

## 6. 現在の大学における教員養成に関する意見

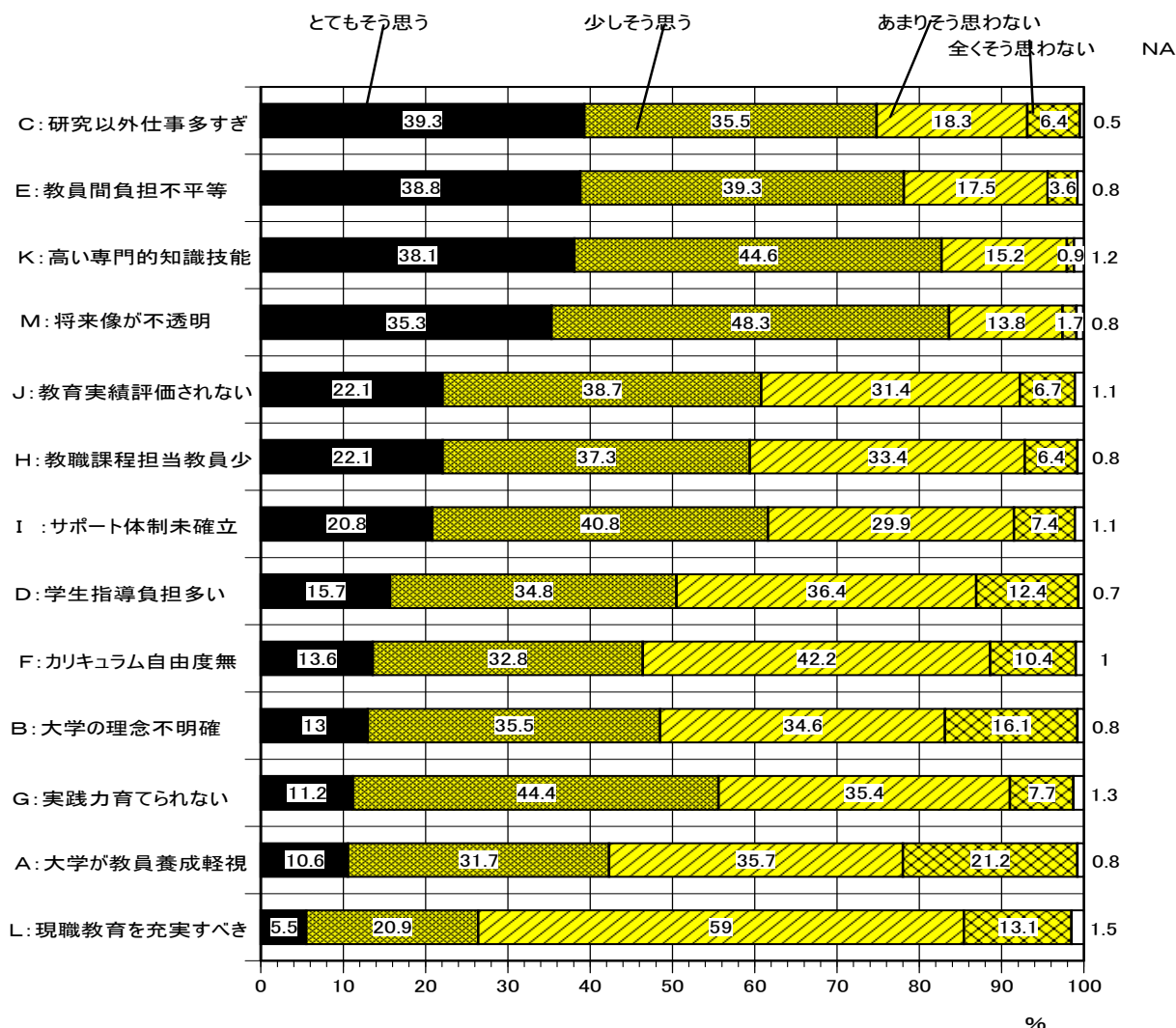
「現在の大学における教員養成に関する意見」を、13項目の内容それぞれに対して4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした(問2-(6))。

【図表3-6-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。なお、13項目中の11項目が否定的な質問文を採っており、「K：教師には実践知以上のより高い専門的知識や技能が必要である」と「L：大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべきである」の2項目のみ肯定的な質問文である。

全体的特徴としての第1は、13項目中、8項目において、肯定的反応(否定的質問文に対して「とてもそう思う」+「少しそう思う」との反応)が過半数である。大学における

教員養成システムに関する実態に対して問題点を感じる者の多いことを示している。上記項目（K）に対しては、80%以上の者が肯定的な反応を示しているが、項目（L）に関しては、肯定的反応が25%強にとどまっている。

【図表 3-6-1】現在の大学における教員養成に関して(A)～(M)の意見についてどう思うか。(問2-(6))



第2は、とりわけ「(C) 教育や研究以外の仕事が多すぎる」「(E) 教員間の仕事の負担にばらつきがある」「(M) 日本の教員養成の将来像が不透明である」という3項目に対する肯定的反応は70%以上であり、仕事の負担感や組織的サポート体制の不足感など、現状に対して強い不満を抱いていることがわかる。

第3は、全体として厳しい反応が多い中で、相対的に否定的反応が強い（否定的質問文に対してそれを打ち消すような「あまりそう思わない」+「全くそう思わない」の割合が過半数）項目は、「(F) カリキュラムの自由度が低い」「(B) 大学の教員養成の理念が不明確である」「(A) 大学が教員養成を重視していない」の3項目であった。

次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察しよう。各項目における未

回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された国公立大学間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-6-2】のようであった。

全体的な特徴は、国公立大学の三者間で、相互に何らかの有意差が認められた項目は、13項目中7項目であったが、そのすべての項目において、国立や私立と比べて公立大学の肯定的反応が相対的に強かったこと、すなわち現状の組織的未整備状況に対する不満が大きかったことである。

【図表 3-6-2】「現在の大学における教員養成に関する意見」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
B：大学の教員養成の理念が不明確である 国：266 公：84 私：959 全体：1309 (上は回答者実数)	2.42 (0.929)	2.42 (0.921)	2.59 (0.907)	2.54 (0.915)
	┌───※───┐			
G：現在の大学は実践力のある教員を育てることが できていない 国：262 公：84 私：956 全体：1302	2.53 (0.786)	2.40 (0.730)	2.37 (0.792)	2.40 (0.789)
	┌───※───┐			
<b>【国公、国私各二者間で有意差あり※】</b>				
H：教職課程を担当する教員数が少ない 国：264 公：84 私：959 全体：1307	2.37 (0.922)	2.06 (0.910)	2.22 (0.849)	2.24 (0.871)
	┌───※───┐			
<b>【国私、公私各二者間で有意差あり※】</b>				
A：大学が教員養成を重視していない 国：266 公：84 私：959 全体：1309	2.56 (0.962)	2.44 (0.869)	2.73 (0.918)	2.68 (0.927)
	┌───※───┐			
<b>【公私のみで有意差あり※】</b>				
C：教育や研究以外の仕事（校務や地域連携など）が 多すぎる 国：265 公：84 私：964 全体：1313	1.85 (0.872)	1.61 (0.776)	1.96 (0.928)	1.92 (0.912)
	┌───※───┐			
E：教員間の仕事の負担にばらつきがある 国：264 公：84 私：962 全体：1310	2.52 (0.845)	2.49 (0.912)	2.44 (0.917)	2.46 (0.903)
	┌───※───┐			
I：教職課程をサポートする組織的体制が 確立されていない 国：263 公：84 私：957 全体：1304	2.24 (0.920)	2.02 (0.850)	2.26 (0.852)	2.24 (0.868)
	┌───※───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
K：教師には実践知以上のより高い専門的知識や 技能が必要である 国：265 公：84 私：954 全体：1303	1.78 (0.756)	1.81 (0.719)	1.79 (0.723)	1.79 (0.729)
M：日本の教員養成の将来像が不透明である 国：265 公：84 私：959 全体：1308	1.83 (0.714)	1.79 (0.746)	1.82 (0.734)	1.82 (0.730)

	国立	公立	私立	全体
J : 教育実践が大学人の実績として正当に評価されていない 国 : 264 公 : 84 私 : 957 全体 : 1305	2.16 (0.841)	2.18 (0.809)	2.25 (0.885)	2.23 (0.872)
D : カリキュラム以外の実習、補講などの学生指導の負担が大きい 国 : 264 公 : 84 私 : 962 全体 : 1310	2.52 (0.845)	2.49 (0.912)	2.44 (0.917)	2.46 (0.903)
F : 大学で決定できるカリキュラムの自由度が低い 国 : 265 公 : 84 私 : 958 全体 : 1307	2.53 (0.844)	2.32 (0.894)	2.51 (0.857)	2.50 (0.858)
L : 大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべき 国 : 266 公 : 84 私 : 949 全体 : 1299	2.88 (0.703)	2.73 (0.812)	2.80 (0.728)	2.81 (0.729)

さて、こうした事柄において、教職教育に携わっている経験年数による違いはあるのだろうか。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わっている経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリー別に考察してみた。その結果は、【図表3-6-3】のようであった。

新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、13項目中、4項目であった。その内、「C：教育や研究以外の仕事（校務や地域連携など）が多すぎる」「J：教育実践が大学人の実績として正当に評価されていない」「K：教師には実践知以上のより高い専門的知識や技能が必要である」の3項目内容に関しては、中堅やベテランと比べると、未だそれほどには強く思っていないようである。しかし、項目「L：大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべき」に関しては、中堅やベテランよりも、やや強くそう思っているようである。

【図表3-6-3】「現在の大学における教員養成に関する意見」  
教職教育に携わっている経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
C : 教育や研究以外の仕事（校務や地域連携など）が多すぎる 新 : 332 中 : 499 ベ : 456 全体 : 1287	2.13 (0.971)	1.88 (0.913)	1.83 (0.848)	1.93 (0.914)
J : 教育実践が大学人の実績として正当に評価されていない 新 : 327 中 : 497 ベ : 455 全体 : 1279 (上は回答者実数)	2.31 (0.853)	2.15 (0.898)	2.27 (0.848)	2.23 (0.871)
K : 教師には実践知以上のより高い専門的知識や技能が必要である 新 : 328 中 : 495 ベ : 454 全体 : 1277	1.87 (0.785)	1.80 (0.720)	1.73 (0.700)	1.79 (0.731)
L : 大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべき 新 : 327 中 : 493 ベ : 453 全体 : 1273	2.72 (0.705)	2.79 (0.758)	2.90 (0.705)	2.81 (0.729)

次に、回答者の担当授業別に考察しよう。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey の H S D）結果から示された担当授業別集団間の反応の違い（有意差 5 % 水準）は、【図表 3 - 6 - 4】のようであった。

【図表 3 - 6 - 4】「現在の大学における教員養成に関する意見」  
担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【教職・教科・その他の三者間で有意差あり※】</b>				
該当項目なし				
<b>【教職と教科、教科とその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
C : 教育や研究以外の仕事が多すぎる 職 : 161 科 : 540 他 : 612 全体 : 1313 (上は回答者実数)	2.06 (0.979)	1.76 (0.810)	2.02 (0.957)	1.92 (0.912)
	└─※─┘ └─※─┘			
E : 教員間の仕事の負担にばらつきがある 職 : 161 科 : 539 他 : 608 全体 : 1308	1.97 (0.855)	1.74 (0.765)	1.93 (0.870)	1.86 (0.832)
	└─※─┘ └─※─┘			
<b>【教科とその他の二者間のみで有意差あり※】</b>				
F : 大学で決定できるカリキュラムの自由度が低い 職 : 161 科 : 539 他 : 607 全体 : 1307	2.43 (0.864)	2.58 (0.819)	2.44 (0.884)	2.50 (0.858)
		└─※─┘		
H : 教職課程を担当する教員数が少なすぎる 職 : 161 科 : 536 他 : 610 全体 : 1307	2.23 (0.846)	2.41 (0.833)	2.10 (0.885)	2.24 (0.871)
		└─※─┘		
L : 大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべきである 職 : 161 科 : 532 他 : 606 全体 : 1299	2.83 (0.752)	2.72 (0.690)	2.88 (0.749)	2.81 (0.729)
		└─※─┘		

全体的な特徴としては、三者間に何らかの有意差が認められた項目は 13 項目中 5 項目と、少なかったことである。また、有意差が認められた項目は、いわば現状認識の内容項目であり、これらの項目において、「教職」や「その他」は「教科」と比べてやや厳しい見方をしているといえよう。

(山崎準二)

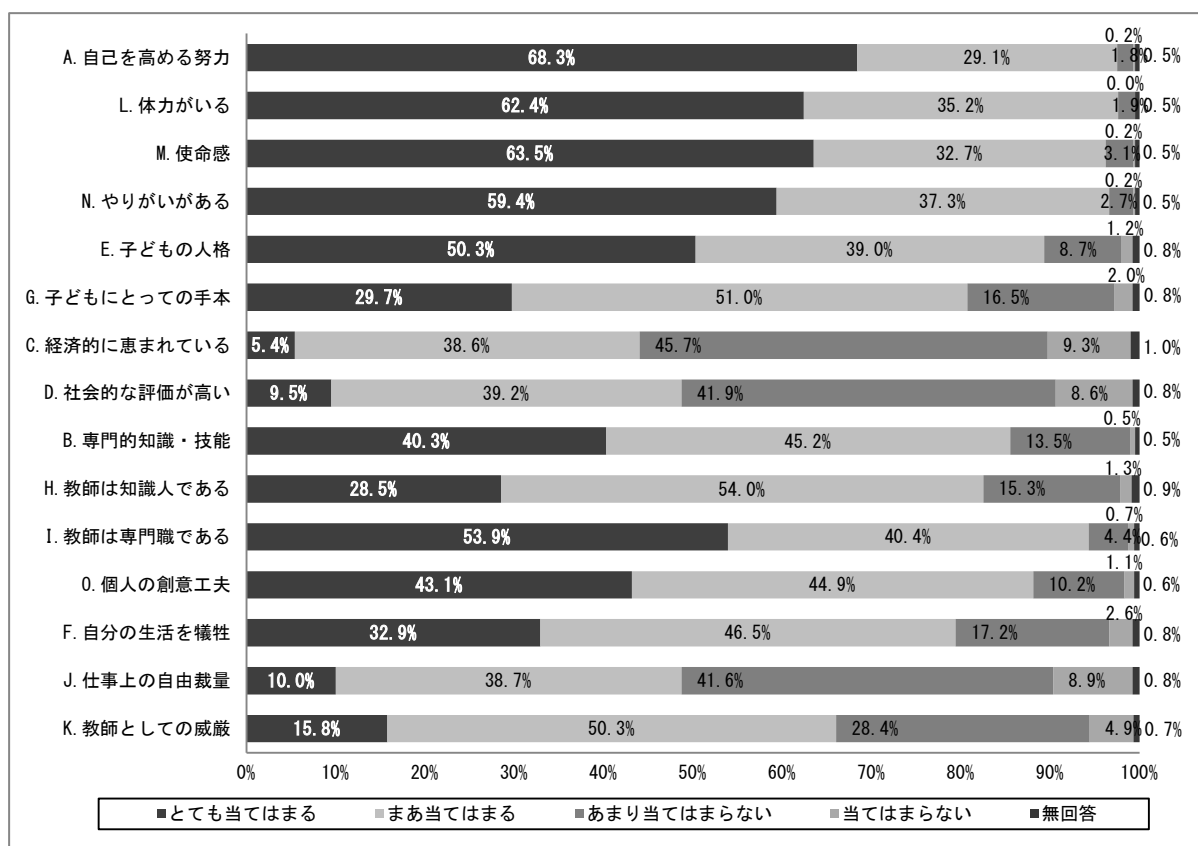
## 7. 小・中学校の教師像

「小・中学校の教師の職業についてあてはまる事柄」を、15 項目の内容それぞれに対して、4 段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問 3 - (1))。【図表 3 - 7 - 1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

特徴として、第 1 に 15 項目中 12 項目において積極的反応が過半数に達していたことから、小・中学校の教師は様々な職務に取り組んでいると考えられていることが分かる。

第2に、積極的反応が強かったものとして「A：絶えず自己を高める努力が求められる」「L：体力がある」「M：使命感がなければできない」「N：やりがいがある」の4項目があり、これらは95%を超えていた。このことから、教師には十分な体力という身体面に加え、自己を高める努力や職務に対する使命感など態度面にも必要とされているものがあることが分かる。子どもに関する項目である「E：子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている」「G：子どもにとって教師は人生の手本である」については、積極的反応が80%を超えていた。教師のイメージとして、子どもに大きな影響を与える仕事であると考えられていることが分かる。第3に積極的反応が過半数を下回っている項目は「C：経済的に恵まれている」「D：社会的な評価が高い」であり、現代の教師は経済的な面や地位において十分に報われていないと感じていることが分かる。第4に「B：高度な専門的知識・技能が必要とされる」「H：教師は知識人である」「I：教師は専門職である」「O：個人の創意工夫を活かせる」は80%を超える積極的反応がある。このことから、教師は専門的な知識や技能、個人の創意工夫を活かし仕事に取り組む必要があると考えられていることが分かる。

【図表 3-7-1】小・中学校の教師という職業について、  
(A)～(O)の事柄についてどの程度あてはまるとお考えですか。(問3-(1))



次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察する。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（TukeyのHSD）結果から示された国

公私立間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-7-2】のようであった。平均値が低いほど積極的反応が高いことを示している。

【図表 3-7-2】「小・中学校の教師像」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
G：子どもにとって教師は人生の手本である 国：267 公：84 私：957 全体：1308 (上は回答者実数)	2.02 (0.730)	1.96 (0.719)	1.87 (0.731)	1.91 (0.733)
	┌───※───┐			
<b>【公私のみで有意差あり※】</b>				
A：絶えず自己を高める努力が求められる 国：267 公：84 私：961 全体：1312	1.36 (0.518)	1.48 (0.649)	1.32 (0.511)	1.34 (0.523)
	┌───※───┐			
E：子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている 国：266 公：84 私：959 全体：1309	1.67 (0.696)	1.77 (0.869)	1.57 (0.680)	1.61 (0.699)
	┌───※───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
L：体力がいる 国：267 公：84 私：961 全体：1312	1.43 (0.540)	1.33 (0.545)	1.39 (0.520)	1.39 (0.526)
M：使命感がなければできない 国：267 公：84 私：961 全体：1312	1.43 (0.533)	1.32 (0.519)	1.39 (0.567)	1.40 (0.558)
N：やりがいがある 国：267 公：84 私：961 全体：1312	1.48 (0.544)	1.43 (0.521)	1.42 (0.561)	1.43 (0.555)
C：経済的に恵まれている 国：267 公：82 私：957 全体：1306	2.65 (0.737)	2.62 (0.811)	2.58 (0.726)	2.60 (0.734)
D：社会的な評価が高い 国：267 公：84 私：958 全体：1309	2.54 (0.810)	2.54 (0.857)	2.49 (0.771)	2.50 (0.785)
B：高度な専門的知識・技能が必要とされる 国：267 公：84 私：961 全体：1312	1.81 (0.701)	1.77 (0.766)	1.72 (0.698)	1.74 (0.704)
H：教師は知識人である 国：266 公：84 私：957 全体：1307	1.94 (0.684)	1.86 (0.679)	1.88 (0.699)	1.89 (0.695)
I：教師は専門職である 国：267 公：84 私：960 全体：1311	1.55 (0.625)	1.52 (0.667)	1.50 (0.609)	1.52 (0.616)
O：個人の創意工夫が活かせる 国：267 公：84 私：960 全体：1311	1.76 (0.708)	1.74 (0.713)	1.67 (0.694)	1.69 (0.699)
F：自分の生活をかなり犠牲にしなければならない 国：267 公：83 私：958 全体：1308	1.93 (0.782)	1.93 (0.852)	1.88 (0.765)	1.89 (0.774)
J：仕事上の自由裁量の範囲が大きい 国：267 公：84 私：958 全体：1309	2.56 (0.785)	2.56 (0.869)	2.47 (0.790)	2.50 (0.794)
K：教師としての威厳を保たねばならない 国：267 公：84 私：959 全体：1310	2.27 (0.757)	2.08 (0.644)	2.23 (0.782)	2.23 (0.770)



全15項目中、国公立大学において三者間で平均値に有意差が認められた項目はなかったが、二者間で何らかの有意差が認められたものは3項目であった。

有意差が認められた3項目はすべて私立大学の積極的反応が強かった。また私立大学は、他の大学との有意差が認められない他の項目においても積極的反応がやや強かった。

次に教職教育に携わった経験年数による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わった経験年数(同質問に対する有効回答者数:1292、欠損値:27、平均値:13.5、中央値:11.0、最頻値:5)の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-7-3】のようであった。新任・中堅・ベテランの三者間の平均値においてなんらかの有意差が認められた項目はなかったが、新任と中堅の二者間において有意差が認められたものは1項目あった。その他多くの項目で有意差が認められなかったことから、教師のイメージは教職のキャリアによる違いはあまりないことが考えられる。

【図表 3-7-3】「小・中学校の教師像」教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
【有意差あり※と認められた項目】				
O: 個人の創意工夫が活かせる	1.63	1.75	1.67	1.69
新: 332 中: 496 ベ: 457 全体: 1285	(0.694)	0.693	0.705	0.698)
(上は回答者実数)	└─※─┘			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業(同質問に対する有効回答者数:1319、欠損値:0)の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-7-4】のようであった。

平均値に有意差が認められたものは8項目あった。特に教科とその他とを比較すると、この8項目すべてで有意差が認められた。教科はこの8項目のいずれにおいても、他の授業担当者に比べ積極的反応が弱かった。

【図表 3-7-4】「小・中学校の教師像」担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
【有意差あり※と認められた項目】				
A: 絶えず自己を高める努力が求められる	1.28	1.43	1.27	1.34
教職: 161 教科: 539 他: 612 全体: 1312 (標準偏差)	(0.464)	0.556	0.496	0.523)
(上は回答者実数)	└─※─┘ └─※─┘			
N: やりがいがある	1.40	1.50	1.38	1.43
教職: 161 教科: 539 他: 612 全体: 1312	(0.517)	0.567	0.549	0.555)
		└─※─┘		
E: 子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	1.51	1.69	1.55	1.61
教職: 160 教科: 537 他: 612 全体: 1309	(0.644)	0.720	0.686	0.699)
	└─※─┘ └─※─┘			
C: 経済的に恵まれている	2.58	2.65	2.55	2.60
教職: 161 教科: 534 他: 611 全体: 1306	(0.739)	0.705	0.754	0.734)
		└─※─┘		

	教職	教科	その他	全体
B：高度な専門的知識・技能が必要とされる 教職：161 教科：539 他：612 全体：1312	1.58 (0.639)	1.95 (0.745)	1.60 (0.633)	1.74 (0.704)
I：教師は専門職である 教職：161 教科：539 他：611 全体：1311	1.49 (0.571)	1.61 (0.622)	1.44 (0.612)	1.52 (0.616)
O：個人の創意工夫が活かせる 教職：161 教科：538 他：612 全体：1311	1.62 (0.612)	1.78 (0.716)	1.64 (0.698)	1.69 (0.699)
F：自分の生活をかなり犠牲にしなければならない 教職：161 教科：537 他：610 全体：1308	1.91 (0.745)	1.97 (0.788)	1.82 (0.763)	1.89 (0.774)

## 8. 小・中学校の教師に求められる能力や態度

「小・中学校の教師の能力や態度について求められると思う事柄」を、20項目の内容それぞれに対して、4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問3-(2)前半部)【図表3-8-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

20項目すべて積極的反応(「非常に強く求められている」+「かなり求められている」)が過半数に達していた。小・中学校の教師には多様な知識や能力と共に熱心かつ献身的な態度を求められていることが分かる。

特徴は第1に、教師の態度面を表している「A：熱意」「B：献身さ」は90%程度の積極的反応があった。このことから、教師には専門的な能力だけではなく、心構えなどの情意的な側面も求められていることが分かる。

第2に、子どもに関する事柄の「L：子どもの基本的な生活習慣を指導する力」「M：子どもの個性を尊重すること」「N：子どもを集団としてまとめる力」はいずれも積極的反応が85%を超えており、子どもと関わる力を重視していることである。

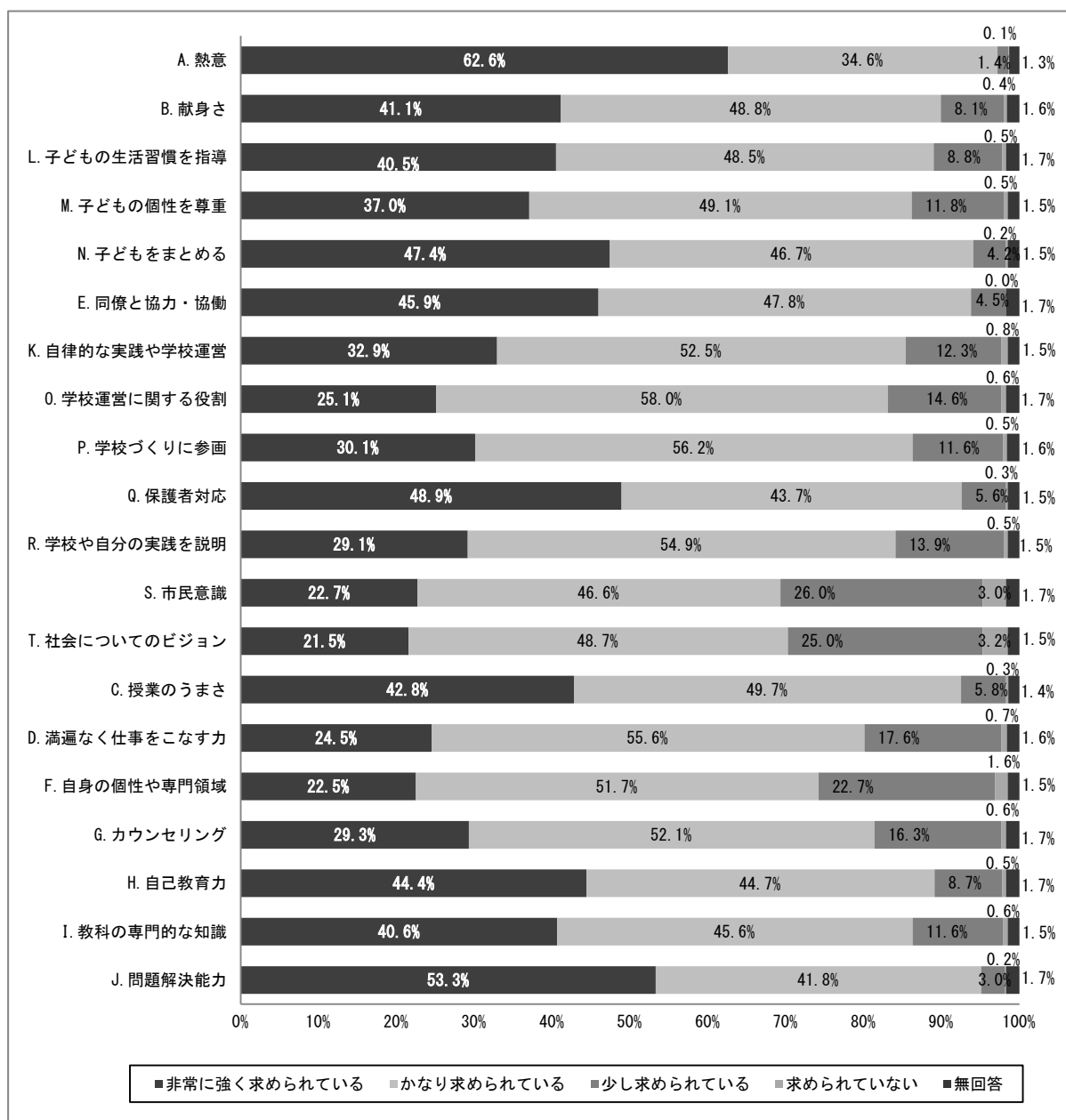
第3に、学校運営を行う上で重要な項目「E：同僚と協力・協働する力」「K：自律的に教育実践や学校運営を行う力」「O：学校運営に関する役割を遂行する力」「P：学校づくりに主体的に参画する力」もまた積極的反応が80%を超えていたことである。

第4に、昨今よく言われている事柄として、保護者対応に関する項目「Q：保護者にうまく対応する力」、学校の説明責任に関する項目「R：学校や自分の実践を明確に説明する力」に対しても、積極的反応は80%を超えていることである。

第5に、ひとりの市民として社会生活に関わる際に必要である「S：市民意識」「T：これからの社会についてのビジョン」に対する積極的反応は過半数を超えてはいるが、他の項目に比べてやや弱かったことである。

以上のことから、教師は個人に求められる能力と共に学校という組織の中で求められる能力があり、その能力を高めていく上で、熱意や献身さを持って職務に臨む必要があると考えられていることがわかる。

【図表 3-8-1】小・中学校の教師について、  
(A)～(T)はどの程度求められていると思いますか。(問3-(2)前半部)



次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察する。各項目における未回答者数は欠損地として扱い、分散分析・多重比較（Tukey のHSD）結果から示された国公立間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-8-2】のようであった。平均値が低いほど、積極的反応が強いことを示している。

【図表 3-8-2】「小・中学校の教師に求められる能力や態度」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

【国公立の三者間で有意差あり※】

該当する項目なし

	国立	公立	私立	全体
<b>【国私の二者間のみで有意差あり※】</b>				
A : 熱意 国 : 266 公 : 83 私 : 953 全体 : 1302 (上は回答者実数)	1.44 (0.555)	1.46 (0.525)	1.36 (0.507)	1.38 (0.520)
	┌───※───┐			
B : 献身さ 国 : 265 公 : 83 私 : 950 全体 : 1298	1.76 (0.670)	1.71 (0.595)	1.65 (0.632)	1.67 (0.639)
	┌───※───┐			
L : 子どもの基本的な生活習慣を指導する力 国 : 265 公 : 82 私 : 949 全体 : 1296	1.78 (0.685)	1.82 (0.591)	1.65 (0.641)	1.69 (0.650)
	┌───※───┐			
M : 子どもの個性を尊重すること 国 : 265 公 : 83 私 : 951 全体 : 1299	1.86 (0.670)	1.83 (0.762)	1.72 (0.668)	1.76 (0.677)
	┌───※───┐			
N : 子どもを集団としてまとめる力 国 : 265 公 : 83 私 : 951 全体 : 1299	1.66 (0.602)	1.61 (0.559)	1.54 (0.583)	1.57 (0.587)
	┌───※───┐			
O : 学校運営に関する役割を遂行する力 国 : 264 公 : 83 私 : 949 全体 : 1296	2.01 (0.667)	1.92 (0.702)	1.87 (0.635)	1.91 (0.648)
	┌───※───┐			
Q : 保護者にうまく対応する力 国 : 265 公 : 83 私 : 951 全体 : 1299	1.68 (0.657)	1.72 (0.631)	1.52 (0.596)	1.57 (0.615)
	┌───※───┐			
C : 授業のうまさ 国 : 265 公 : 83 私 : 952 全体 : 1300	1.73 (0.617)	1.66 (0.590)	1.60 (0.605)	1.63 (0.608)
	┌───※───┐			
H : 自己教育力 国 : 265 公 : 83 私 : 948 全体 : 1296	1.73 (0.657)	1.73 (0.750)	1.61 (0.649)	1.65 (0.659)
	┌───※───┐			
I : 教科の専門的な知識 国 : 265 公 : 82 私 : 952 全体 : 1299	1.81 (0.731)	1.79 (0.643)	1.69 (0.679)	1.72 (0.690)
	┌───※───┐			
<b>【国私、公私の各二者間で有意差あり※】</b>				
E : 同僚と協力・協働する力 国 : 266 公 : 83 私 : 948 全体 : 1297	1.67 (0.622)	1.71 (0.553)	1.54 (0.566)	1.58 (0.580)
	┌───※───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
K : 自律的に教育実践や学校運営を行う力 国 : 265 公 : 83 私 : 951 全体 : 1299	1.84 (0.649)	1.84 (0.724)	1.79 (0.674)	1.81 (0.673)
P : 学校づくりに主体的に参画する態度 国 : 265 公 : 83 私 : 950 全体 : 1298	1.88 (0.700)	1.83 (0.601)	1.81 (0.630)	1.82 (0.644)
R : 学校や自分の実践を明確に説明する力 国 : 265 公 : 83 私 : 951 全体 : 1299	1.91 (0.670)	1.89 (0.716)	1.84 (0.655)	1.86 (0.662)
S : 市民意識 国 : 266 公 : 82 私 : 949 全体 : 1297	2.06 (0.772)	2.26 (0.767)	2.09 (0.782)	2.09 (0.780)
T : これからの社会についてのビジョン 国 : 266 公 : 82 私 : 951 全体 : 1299	2.14 (0.774)	2.24 (0.794)	2.08 (0.765)	2.10 (0.770)
D : 満遍なく仕事をこなす力 国 : 266 公 : 83 私 : 949 全体 : 1298	2.03 (0.692)	1.89 (0.625)	1.93 (0.670)	1.94 (0.673)
F : 教師自身の個性や専門領域 国 : 266 公 : 82 私 : 951 全体 : 1299	2.06 (0.681)	2.15 (0.818)	2.02 (0.725)	2.03 (0.723)

	国立	公立	私立	全体
G : カウンセリングに関わる力 国 : 265 公 : 83 私 : 948 全体 : 1296	1.96 (0.706)	1.94 (0.705)	1.85 (0.681)	1.88 (0.689)
J : 問題解決能力 国 : 266 公 : 82 私 : 948 全体 : 1296	1.56 (0.575)	1.50 (0.503)	1.47 (0.569)	1.49 (0.567)

国公立大学において、三者間で平均値に有意差が認められた項目はなかったが、二者間で何らかの有意差が認められたものは11項目あった。その中で国私立大学の二者間で有意差が認められたものは10項目であり、残りの1項目は国私立大学と公立大学のそれぞれに有意差が認められた。

特徴として、国私立大学の二者間で有意差が認められた10項目は、いずれも私立大学の積極的反応が強かった。その他の特徴として、有意差が認められた項目の中に、態度面に関する(A)(B)と子どもに関する(L)(M)(N)があることから、国立大学よりも私立大学のほうが教師としての態度や子どもとの関わる力をより強く求めていることが挙げられる。

こうした事柄に関して、教職教育に携わった経験年数による違いを確認する。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わった経験年数(同質問に対する有効回答者数:1292、欠損値:27、平均値:13.5、中央値:11.0、最頻値:5)の3つのカテゴリー別に考察する。その結果は、【図表3-8-3】のようであった。

新任・中堅・ベテランの三者間において平均値になんらかの有意差が認められた項目は、20項目中、1項目であった。有意差が認められた項目「G:カウンセリングに関わる力」は、新任とベテランの二者間において認められた。ベテランよりも新任の積極的反応が強く、新任のほうが子どもたちの心の問題に関して関心が強いことが考えられる。その他の項目には有意差が認められなかったため、教師に必要な能力や態度について、教職教育に携わった経験年数による違いは大きくないことが考えられる。

【図表 3-8-3】「小・中学校の教師に求められる能力や態度」  
教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
【有意差あり※と認められた項目】				
G : カウンセリングに関わる力 新 : 331 中 : 493 ベ : 447 全体 : 1271	1.80 (0.659)	1.88 (0.702)	1.95 (0.696)	1.88 (0.691)
	└─── ※ ───┘			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-8-4】のようであった。

平均値に有意差が認められたものは18項目あり、ほぼすべての項目に有意差が認められた。特に教科とその他との間にはすべての項目に有意差が認められ、いずれもその他の積極的反応が強かった。有意差が認められた項目の特徴は、(G)を除き、教科は教職とそ

の他に比べ積極的反應が弱かった。

【図表 3-8-4】「小・中学校の教師に求められる能力や態度」担当授業別間比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
L：子どもの基本的な生活習慣を指導する力 教職：159 教科：530 他：607 全体：1296 (標準偏差) (上は回答者実数)	1.70 (0.569)	1.76 (0.678)	1.61 (0.637)	1.69 (0.650)
			└─※─┘	
M：子どもの個性を尊重すること 教職：160 教科：531 他：608 全体：1299	1.78 (0.709)	1.84 (0.696)	1.68 (0.642)	1.76 (0.677)
			└─※─┘	
N：子どもを集団としてまとめる力 教職：160 教科：531 他：608 全体：1299	1.50 (0.538)	1.66 (0.597)	1.50 (0.580)	1.57 (0.587)
			└─※─┘	
E：同僚と協力・協働する力 教職：160 教科：530 他：607 全体：1297	1.48 (0.560)	1.71 (0.592)	1.49 (0.554)	1.58 (0.580)
			└─※─┘	
K：自律的に教育実践や学校運営を行う力 教職：160 教科：530 他：609 全体：1299	1.73 (0.611)	1.94 (0.679)	1.71 (0.663)	1.81 (0.673)
			└─※─┘	
O：学校運営に関する役割を遂行する力 教職：160 教科：531 他：605 全体：1296	1.83 (0.610)	2.07 (0.652)	1.78 (0.623)	1.91 (0.648)
			└─※─┘	
P：学校づくりに主体的に参画する態度 教職：160 教科：530 他：608 全体：1298	1.80 (0.591)	1.93 (0.659)	1.73 (0.630)	1.82 (0.644)
			└─※─┘	
Q：保護者にうまく対応する力 教職：160 教科：531 他：608 全体：1299	1.52 (0.572)	1.68 (0.650)	1.48 (0.579)	1.57 (0.615)
			└─※─┘	
R：学校や自分の実践を明確に説明する力 教職：160 教科：530 他：609 全体：1299	1.83 (0.640)	1.92 (0.669)	1.81 (0.659)	1.86 (0.662)
			└─※─┘	
S：市民意識 教職：160 教科：530 他：607 全体：1297	2.04 (0.784)	2.21 (0.765)	2.01 (0.779)	2.09 (0.780)
			└─※─┘	
T：これからの社会についてのビジョン 教職：160 教科：532 他：607 全体：1299	2.03 (0.772)	2.17 (0.763)	2.05 (0.771)	2.10 (0.770)
			└─※─┘	
C：授業のうまさ 教職：160 教科：532 他：608 全体：1300	1.64 (0.565)	1.71 (0.645)	1.56 (0.577)	1.63 (0.608)
			└─※─┘	
D：満遍なく仕事をこなす力 教職：161 教科：532 他：605 全体：1298	1.99 (0.661)	2.03 (0.683)	1.86 (0.657)	1.94 (0.673)
			└─※─┘	
F：教師自身の個性や専門領域 教職：160 教科：531 他：608 全体：1299	1.99 (0.696)	2.15 (0.719)	1.95 (0.722)	2.03 (0.723)
			└─※─┘	
G：カウンセリングに関わる力 教職：159 教科：531 他：606 全体：1296	1.99 (0.729)	1.92 (0.677)	1.81 (0.683)	1.88 (0.689)
			└─※─┘	

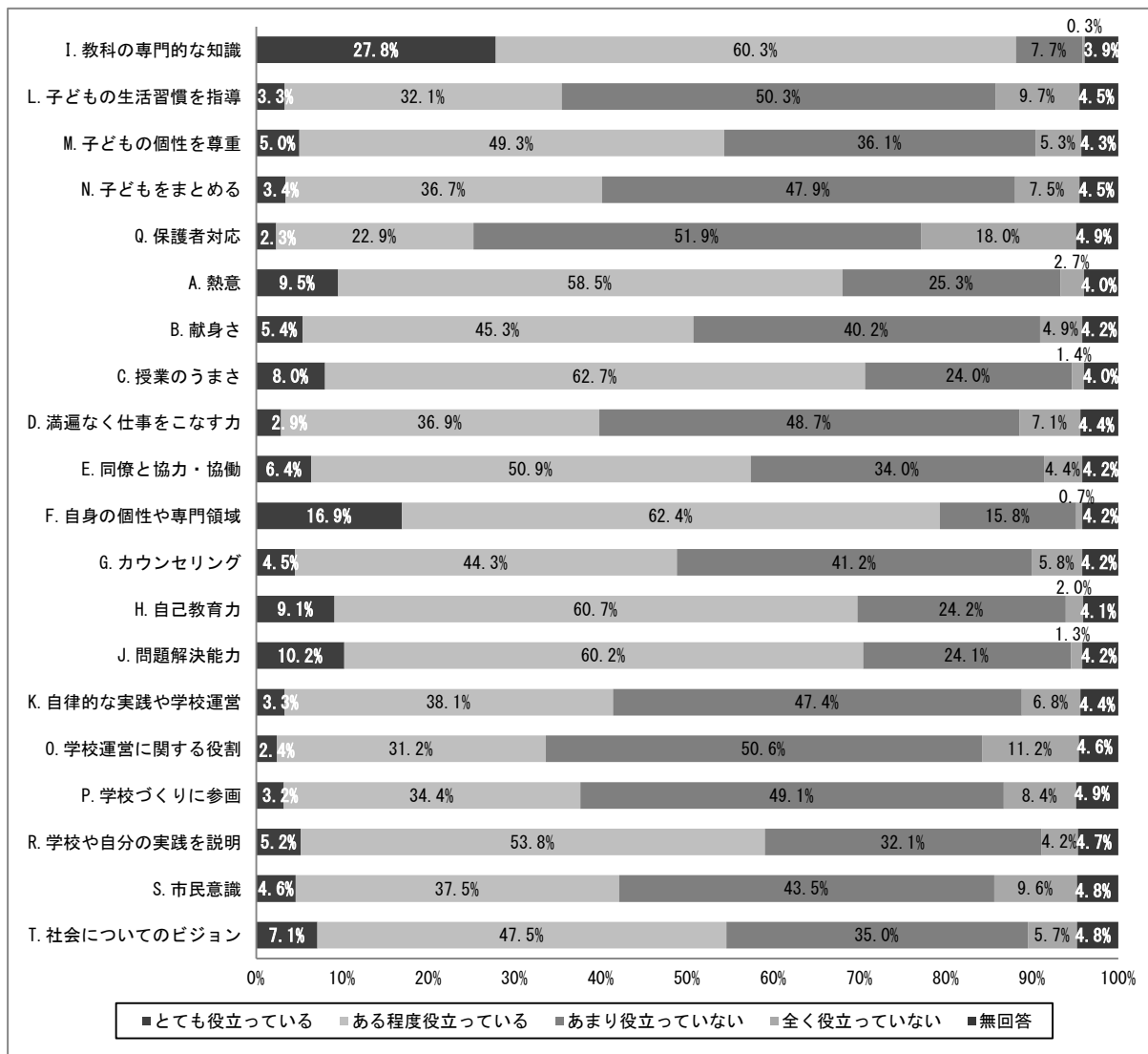
	教職	教科	その他	全体
H : 自己教育力 教職 : 160 教科 : 530 他 : 606 全体 : 1296	1.59 (0.637)	1.77 (0.658)	1.55 (0.650)	1.65 (0.659)
	└─※─┘		└─※─┘	
I : 教科の専門的な知識 教職 : 160 教科 : 530 他 : 609 全体 : 1299	1.67 (0.670)	1.85 (0.712)	1.61 (0.655)	1.72 (0.690)
	└─※─┘		└─※─┘	
J : 問題解決能力 教職 : 159 教科 : 532 他 : 605 全体 : 1296	1.52 (0.561)	1.54 (0.559)	1.44 (0.571)	1.49 (0.567)
		└─※─┘		

## 9. 大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果

「大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果」を、20項目の内容それぞれに対して、4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問3-(2)後半部)。20項目は、上述の「8. 小・中学校の教師の能力や態度について求められると思う事柄」と同様である。

【図表3-9-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。特徴として、第1に20項目中11項目積極的反応(「とても役立っている」+「ある程度役立っている」)が過半数に達していた。これらの項目の中でも最も積極的反応が強かったものは「I:教科の専門的な知識」であり、90%程度であった。第2に、子どもや保護者に関する項目「L:子どもの基本的な生活習慣を指導する力」「M:子どもの個性を尊重すること」「N:子どもを集団としてまとめる力」「Q:保護者にうまく対応する力」に対する積極的反応は半数程度であり、他の項目に比べ少なかった。このことから、子どもや保護者への対応に関する内容は、教職教育の中にあまり意識して取り入れられていないことが考えられる。第3は、先の「小・中学校の教師に求められる能力や態度」にはすべての項目に半数以上の積極的反応があった一方で、今回の「大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果」では積極的反応が半数以上であった項目は、半分程度であった。回答結果をふまえると、教師に必要なと考えられている力は種々ある。しかし、大学の教職教育が実際にそれらすべての力の習得や育成に役立っているとは考えられていないことが分かる。

【図表 3-9-1】大学の教職教育は教師としての能力等の習得、育成に  
(A)～(T)はどの程度役立っていると思いますか。(問3-(2)後半部)



次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察する。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（Tukey の H S D）結果から示された国公立間の反応の違い（有意差 5%水準）は、【図表 3-9-2】のようであった。平均値が低いほど、積極的反応が強いことを示している。

【図表 3-9-2】「大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果の内容」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
【国公立の三者間で有意差あり※】				
該当する項目なし				
【国私のみで有意差あり※】				
I : 教科の専門的な知識	1.65	1.77	1.84	1.80
国 : 258 公 : 82 私 : 928 全体 : 1268	(0.560)	(0.615)	(0.581)	(0.584)
(上は回答者実数)	※			



	国立	公立	私立	全体
L : 子どもの基本的な生活習慣を指導する力 国 : 256 公 : 82 私 : 921 全体 : 1259	2.80 (0.618)	2.74 0.663	2.66 0.716	2.70 0.695)
	┌───────────┴───────────┐ ※			
A : 熱意 国 : 257 公 : 83 私 : 926 全体 : 1266	2.31 (0.687)	2.27 0.664	2.19 0.639	2.22 0.652)
	┌───────────┴───────────┐ ※			
B : 献身さ 国 : 256 公 : 83 私 : 924 全体 : 1263	2.60 (0.678)	2.55 0.685	2.42 0.677	2.47 0.682)
	┌───────────┴───────────┐ ※			
F : 教師自身の個性や専門領域 国 : 257 公 : 81 私 : 926 全体 : 1264	1.87 (0.589)	1.94 0.599	2.05 0.610	2.00 0.609)
	┌───────────┴───────────┐ ※			
J : 問題解決能力 国 : 258 公 : 82 私 : 923 全体 : 1263	2.05 (0.590)	2.13 0.662	2.21 0.618	2.17 0.618)
	┌───────────┴───────────┐ ※			
	国立	公立	私立	全体
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
M : 子どもの個性を尊重すること 国 : 256 公 : 83 私 : 923 全体 : 1262	2.51 (0.626)	2.41 0.781	2.42 0.683	2.44 0.680)
N : 子どもを集団としてまとめる力 国 : 256 公 : 83 私 : 921 全体 : 1260	2.65 (0.652)	2.59 0.716	2.62 0.686	2.62 0.681)
Q : 保護者にうまく対応する力 国 : 256 公 : 83 私 : 916 全体 : 1255	2.97 (0.668)	3.00 0.733	2.87 0.730	2.90 0.719)
C : 授業のうまさ 国 : 256 公 : 83 私 : 927 全体 : 1266	2.19 (0.593)	2.29 0.574	2.19 0.595	2.20 0.593)
D : 満遍なく仕事をこなす力 国 : 256 公 : 83 私 : 922 全体 : 1261	2.66 (0.625)	2.55 0.610	2.63 0.681	2.63 0.666)
E : 同僚と協力・協働する力 国 : 257 公 : 83 私 : 923 全体 : 1263	2.46 (0.649)	2.34 0.737	2.36 0.682	2.38 0.680)
G : カウンセリングに関わる力 国 : 256 公 : 83 私 : 925 全体 : 1264	2.58 (0.699)	2.51 0.739	2.48 0.673	2.50 0.683)
H : 自己教育力 国 : 258 公 : 83 私 : 924 全体 : 1265	2.19 (0.618)	2.12 0.632	2.21 0.626	2.20 0.625)
K : 自律的に教育実践や学校運営を行う力 国 : 255 公 : 82 私 : 924 全体 : 1261	2.58 (0.665)	2.66 0.741	2.61 0.669	2.60 0.672)
O : 学校運営に関する役割を遂行する力 国 : 255 公 : 83 私 : 920 全体 : 1258	2.74 (0.667)	2.66 0.703	2.75 0.696	2.74 0.691)
P : 学校づくりに主体的に参画する態度 国 : 255 公 : 83 私 : 917 全体 : 1255	2.67 (0.664)	2.70 0.694	2.65 0.690	2.66 0.685)
R : 学校や自分の実践を明確に説明する力 国 : 256 公 : 82 私 : 919 全体 : 1257	2.30 (0.632)	2.40 0.645	2.39 0.664	2.37 0.657)
S : 市民意識 国 : 255 公 : 81 私 : 920 全体 : 1256	2.62 (0.749)	2.65 0.692	2.61 0.733	2.61 0.733)
T : これからの社会についてのビジョン 国 : 255 公 : 81 私 : 920 全体 : 1256	2.39 (0.684)	2.51 0.793	2.41 0.716	2.41 0.714)

国公私立大学において、20項目中、三者間で平均値に有意差が認められたものはなか

ったが、国立大学と私立大学の二者間で平均値に有意差が認められたものは6項目あった。その6項目のうち、「F：教師自身の個性や専門領域」「I：教科の専門的な知識」「J：問題解決能力」の3項目は国立大学の方が積極的反応が強く、「A：熱意」「B：献身さ」「L：子どもの基本的な生活習慣を指導する力」の3項目は私立の積極的反応が強かった。このことから大学の教職教育の効果として、国立大学は専門的な知識に関する力の習得に役立っていると考える傾向にあり、私立大学は態度や子どもとの関わり方に関する力の習得に役立っていると考える傾向にあることが分かる。

教職教育に携わった経験年数による違いを確認する。上述と同様の方法で、回答者の教職教育に携わった経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリー別に考察する。その結果は、【図表3-9-3】のようであった。

新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、20項目中8項目であった。その内、(I)は新任と中堅、新任とベテランの各二者間に、(A)は新任とベテラン、中堅とベテランの各二者間に有意差がみられた。「C：授業のうまさ」は新任と中堅、「J：問題解決能力」「K：自律的に教育実践や学校運営を行う力」「S：市民意識」「T：これからの社会についてのビジョン」は新任とベテラン、「B：献身さ」は中堅とベテランのそれぞれに有意差が認められた。有意差が認められた8項目中、6項目がベテランであるほど積極的反応が強かった。

【図表 3-9-3】「大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果の内容」  
教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
I：教科の専門的な知識 新：326 中：482 ベ：437 全体：1245	1.89 (0.577)	1.77 (0.556)	1.76 (0.612)	1.80 (0.584)
	L---※---			
A：熱意 新：326 中：481 ベ：436 全体：1243	2.26 (0.686)	2.26 (0.653)	2.13 (0.608)	2.21 (0.649)
	L---※---			
C：授業のうまさ 新：326 中：482 ベ：435 全体：1243	2.26 (0.614)	2.14 (0.568)	2.20 (0.603)	2.19 (0.594)
	L---※---			
J：問題解決能力 新：323 中：482 ベ：435 全体：1240	2.24 (0.656)	2.17 (0.605)	2.12 (0.601)	2.17 (0.619)
	L---※---			
K：自律的に教育実践や学校運営を行う力 新：325 中：481 ベ：432 全体：1238	2.66 (0.683)	2.63 (0.674)	2.53 (0.663)	2.61 (0.674)
	L---※---			
S：市民意識 新：323 中：478 ベ：432 全体：1233	2.68 (0.700)	2.63 (0.755)	2.53 (0.730)	2.61 (0.734)
	L---※---			

	新任	中堅	ベテラン	全体
T：これからの社会についてのビジョン 新：323 中：479 ベ：431 全体：1233	2.50 (0.689)	2.39 (0.729)	2.36 (0.712)	2.41 (0.714)
	└───※───┘			
B：献身さ 新：324 中：480 ベ：436 全体：1240	2.49 (0.688)	2.50 (0.662)	2.39 (0.698)	2.46 (0.683)
	└───※───┘			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-9-4】のようであった。

平均値に有意差が認められた項目は9項目あった。有意差が認められた項目は、いずれも教科に比べ教職とその他の積極的反応が強く、子どもに関することや態度に関することが含まれている。

【図表 3-9-4】「大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果の内容」  
担当授業別比較

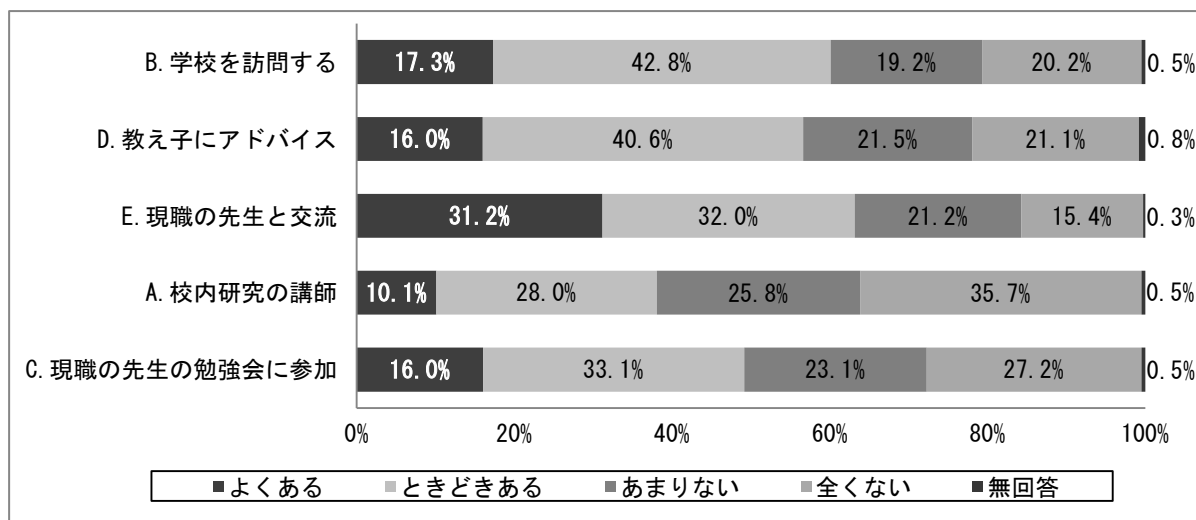
	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
L：子どもの基本的な生活習慣を指導する力 教職：151 教科：517 他：591 全体：1259 (標準偏差) (上は回答者実数)	2.63 (0.718)	2.76 (0.687)	2.66 (0.693)	2.70 (0.695)
	└───※───┘			
M：子どもの個性を尊重すること 教職：153 教科：517 他：592 全体：1262	2.36 (0.675)	2.54 (0.685)	2.36 (0.664)	2.44 (0.680)
	└───※───┘			
N：子どもを集団としてまとめる力 教職：152 教科：517 他：591 全体：1260	2.48 (0.754)	2.71 (0.658)	2.58 (0.671)	2.62 (0.681)
	└───※───┘			
Q：保護者にうまく対応する力 教職：152 教科：513 他：590 全体：1255	2.80 (0.728)	3.00 (0.700)	2.84 (0.724)	2.90 (0.719)
	└───※───┘			
A：熱意 教職：154 教科：518 他：594 全体：1266	2.19 (0.634)	2.31 (0.649)	2.15 (0.650)	2.22 (0.652)
	└───※───┘			
B：献身さ 教職：153 教科：518 他：592 全体：1263	2.46 (0.669)	2.52 (0.660)	2.42 (0.701)	2.47 (0.682)
	└───※───┘			
G：カウンセリングに関わる力 教職：152 教科：520 他：592 全体：1264	2.30 (0.699)	2.68 (0.673)	2.40 (0.653)	2.50 (0.683)
	└───※───┘			
H：自己教育力 教職：152 教科：522 他：591 全体：1265	2.09 (0.602)	2.26 (0.646)	2.17 (0.607)	2.20 (0.625)
	└───※───┘			
K：自律的に教育実践や学校運営を行う力 教職：153 教科：517 他：591 全体：1261	2.52 (0.726)	2.66 (0.656)	2.58 (0.669)	2.60 (0.672)
	└───※───┘			

## 10. 教育現場とのつながり

「教育現場とのつながり」を、5項目の内容それぞれに対して、4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問4-(1))。

【図表3-10-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。全体的特徴としては、5項目中「B：学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する」「D：卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする」「E：現職の先生と日常的に交流がある」の3項目の積極的反応(「よくある」+「ときどきある」)が過半数に達しており、その中でも(B)(E)は積極的反応が60%を超えていた。

【図表 3-10-1】あなたは(A)～(E)のことをどれくらいしていますか。  
(問4-(1))



この結果から、約半数程度が何かしらの形で実際の学校現場に関わりつつ仕事に取り組んでいることが分かった。また現職の先生と日常的な交流を持っているものは60%以上いるため、半数以上が現職の先生とインフォーマルな付き合いも行っていることが分かる。

次に、この結果を、回答者の所属(国公立私立大学)別に考察する。各項目における未回答者数は欠損地として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立私立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表3-10-2】のようであった。平均値が低いほど、積極的反応が強いことを示している。

【図表 3-10-2】「教育現場とのつながり」回答者の所属(国公立私立大学)別比較

国立      公立      私立      全体

【国公立の三者間で有意差あり※】

該当する項目なし

	国立	公立	私立	全体
<b>【国私の二者間のみで有意差あり※】</b>				
B：学校を訪問し、学校や授業、子ども、 教師を自分の目で観察する 国：267 公：83 私：962 全体：1312 (上は回答者実数)	2.64 (1.068)	2.39 (0.973)	2.37 (0.974)	2.42 (0.999)
	┌───┴───┐ ※ ┌───┴───┐			
D：卒業して教師を務めている教え子の相談に のったり、アドバイスをしたりする 国：267 公：83 私：958 全体：1308	2.66 (0.989)	2.46 (0.991)	2.43 (0.998)	2.48 (0.999)
	┌───┴───┐ ※ ┌───┴───┐			
E：現職の先生と日常的に交流がある 国：267 公：83 私：965 全体：1315	2.39 (1.076)	2.33 (1.060)	2.15 (1.034)	2.21 (1.049)
	┌───┴───┐ ※ ┌───┴───┐			
C：現職の先生が参加している勉強会や研究会に 参加する 国：267 公：83 私：962 全体：1312	2.76 (1.076)	2.75 (1.046)	2.57 (1.041)	2.62 (1.051)
	┌───┴───┐ ※ ┌───┴───┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
A：校内研究・校内研修の講師を務める 国：267 公：83 私：963 全体：1313	2.90 (1.071)	2.66 (1.003)	2.89 (0.999)	2.88 (1.015)

国公立大学において、5項目中、三者間で平均値に有意差が認められたものはなかったが、国立大学と私立大学の二者間で平均値に有意差が認められたものは「B：学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する」「D：卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする」「E：現職の先生と日常的に交流がある」「C：現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する」の4項目であり、その4項目すべてにおいて私立大学の方が積極的反応が強かった。このことから、国立大学よりも私立大学のほうが、学校現場との付き合いが深いことが考えられる。

項目「A：校内研究・校内研修の講師を務める」を除いて、その他の4項目は約半数以上が積極的反応であった。この積極的反応が強かった4項目の平均値は、いずれも2点代の前半から半ばであることを考えると、教職課程の担当者間において学校現場との交流に差があることが考えられる。

こうした事柄に関する教職教育に携わった経験年数による違いを確認する。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わった経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリ別に考察する。その結果は、【図表3-10-3】のようであった。新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、5項目中1項目のみであった。有意差が認められた項目は（D）であり、新任とベテラン、中堅とベテランの各二者間に有意差が認められた。ベテランであるほど積極的反応が強いことから、教職教育に携わった経験年数の差からくる、卒業生数の違いや学校現場との交流機会の回数の差であることが考えられる。

【図表 3-10-3】「教員養成に関わる職務」教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
D：卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする 新：329 中：500 べ：454 全体：1283 (上は回答者実数)	2.68 (1.011)	2.55 (1.022)	2.27 (0.918)	2.49 (0.997)
	┌───※───┐			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-10-4】のようであった。

すべての項目において、平均値に有意差が認められ、いずれの項目も積極的反応の強さはその他、教職、教科の順であった。教科の各項目の平均値は2の後半から3の前半の間にあり、教育現場とのつながりが他の担当者に比べ少ない。

【図表 3-10-4】「教育現場とのつながり」担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
B：学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する 教職：161 教科：539 他：612 全体：1312 (上は回答者実数)	2.20 (0.974)	2.91 (0.978)	2.06 (0.838)	2.42 (0.999)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
D：卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする 教職：161 教科：537 他：610 全体：1308	2.50 (1.013)	2.80 (1.000)	2.19 (0.902)	2.48 (0.999)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
E：現職の先生と日常的に交流がある 教職：161 教科：541 他：613 全体：1315	2.04 (1.008)	2.63 (1.044)	1.88 (0.928)	2.21 (1.049)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
A：校内研究・校内研修の講師を務める 教職：161 教科：541 他：611 全体：1313	2.71 (1.109)	3.17 (0.906)	2.65 (1.015)	2.88 (1.015)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
C：現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する 教職：161 教科：540 他：611 全体：1312	2.42 (1.088)	3.09 (0.958)	2.26 (0.959)	2.62 (1.051)
	┌──※──┐		┌──※──┐	

## 11. 同僚や学生との交流

「同僚や学生との交流」を、8項目の内容それぞれに対して、4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問4-(2))。

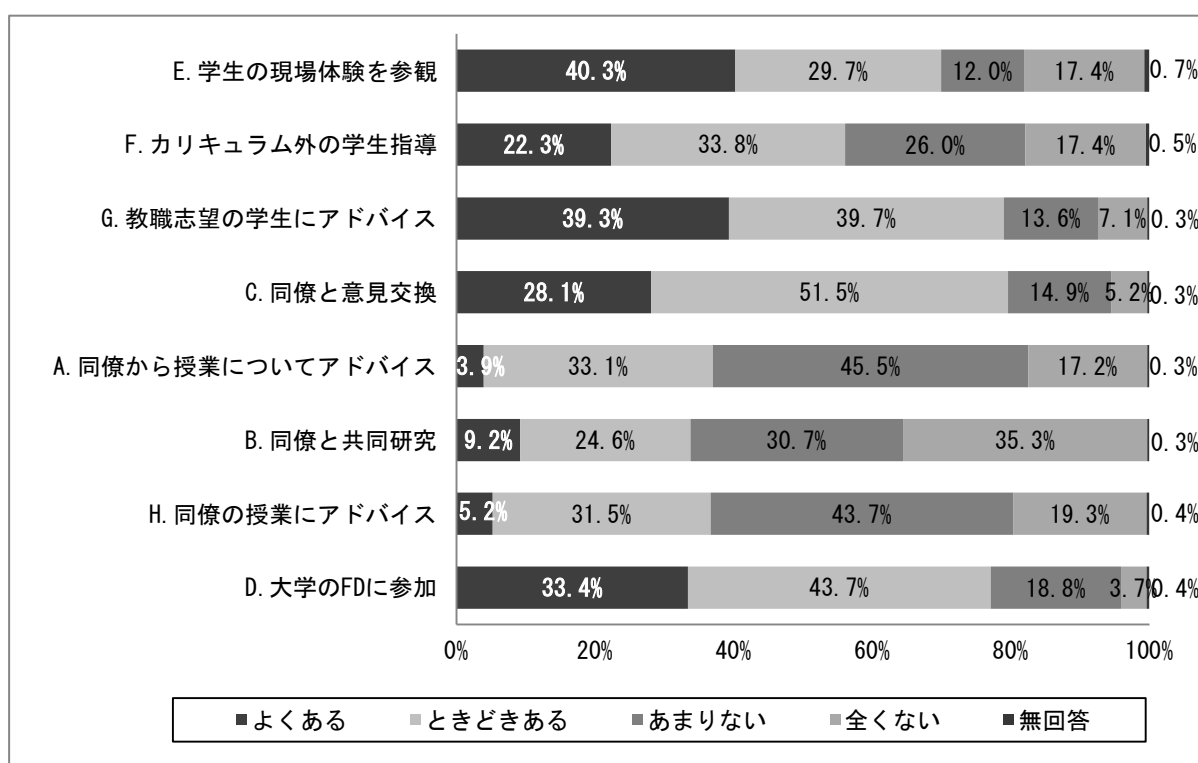
【図表3-11-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。この結果、8項目中5項目の積極的反応(「よくある」+「ときどきある」)が過半数に達していた。

特徴として、第1に学生指導に関する項目は全3項目「E：学生の教育実習等の現場体験を参観する」「F：カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している」「G：教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする」すべてで過半数を超えていた。この結

果から、学生指導に熱心な様子がうかがえる。第2に同僚との関係に関する項目は全部で4つあり、その中で積極的反応が過半数を超えた項目は「C：同僚と教育や学校について意見交換をする」のみであった。

同僚との関係については課題が残されるが「D：大学のFDに積極的に参加している」は、過半数に及ぶ積極的反応を示している。このことから、FDのような大学の教育活動を充実させていこうとする動きがあることは事実であるが、同僚間の連携・協力による教育活動は取り組まれている割合が少ない。

【図表 3-11-1】あなたは（A）～（G）のことがどれくらいありますか。  
（問4-（2））



次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に考察する。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較（TukeyのHSD）結果から示された国公立間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-11-2】のようであった。平均値が低いほど、積極的反応が強いことを示している。

【図表 3-11-2】「同僚や学生との交流」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

国立 公立 私立 全体

【国公立の三者間で有意差あり※】

該当する項目なし

	国立	公立	私立	全体
<b>【国私の二者間のみで有意差あり※】</b>				
F：カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している 国：265 公：84 私：964 全体：1313 (上は回答者実数)	2.56 (1.006)	2.36 (0.990)	2.34 (1.020)	2.39 (1.018)
	┌───※───┐			
<b>【国公、国私各二者間で有意差あり※】</b>				
E：学生の教育実習等の現場体験を参観する 国：266 公：84 私：960 全体：1310	2.54 (1.216)	1.98 (1.041)	1.94 (1.042)	2.06 (1.105)
	┌───※──┐		┌───※──┐	
G：教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする 国：266 公：84 私：965 全体：1315	2.28 (1.005)	1.88 (0.856)	1.78 (0.836)	1.89 (0.896)
	┌───※──┐		┌───※──┐	
<b>【国公の二者間のみで有意差あり※】</b>				
D：大学のFDに積極的に参加している 国：266 公：84 私：964 全体：1314	2.00 (0.808)	1.71 (0.721)	1.93 (0.825)	1.93 (0.817)
	┌───※──┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
C：同僚と教育や学校について意見交換をする 国：266 公：84 私：965 全体：1315	2.04 (0.819)	2.00 (0.776)	1.95 (0.795)	1.97 (0.799)
A：同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける 国：266 公：84 私：965 全体：1315	2.77 (0.710)	2.75 (0.774)	2.76 (0.796)	2.76 (0.777)
B：同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を行っている 国：265 公：84 私：966 全体：1315	2.94 (1.034)	3.05 (0.968)	2.91 (0.968)	2.92 (0.981)
H：同僚に大学での授業についてアドバイスをする 国：266 公：84 私：964 全体：1314	2.82 (0.796)	2.61 (0.905)	2.78 (0.812)	2.77 (0.816)

国公私立大学において、8項目中三者間で平均値に有意差が認められたものはなかったが、国立大学と私立大学の二者間で平均値に有意差が認められた項目は（F）であり、国公大学、国私大学の各二者間で有意差が認められた項目は（E）（G）であり、国公の二者間のみで有意差が認められた項目は（D）であった。

特徴として、第1に学生指導に関する全3項目（E）（F）（G）は、国立大学と私立大学の平均値に有意差が認められ、いずれも私立大学の積極的反応が強かった。特に、（E）と（G）の私立大学と国立大学の平均値の差は0.5程度あり、差が大きいことが分かる。このことから、国立大学に比べ私立大学は学生の活動に関わる機会が多く、学生指導に意識的に力を入れていることが考えられる。第2に（D）は国立大学と公立大学に有意差が認められたことから、公立大学はFD活動が盛んに行われていることが考えられる。

次に教職教育に携わった経験年数による違いを確認する。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わった経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリー別に考察する。その結果は、【図表3-11-3】のようであった。



新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、8項目中4項目であった。その内(D)は新任と中堅、新任とベテランの各二者間に、(E)は新任とベテラン、中堅とベテランの各二者間に、(A)(F)は新任とベテランの二者間に有意差が認められた。これらの結果から、学生指導も大学のFD活動もベテランの方が積極的反応が強いことが分かる。

【図表 3-11-3】「同僚や学生との交流」教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
E：学生の教育実習等の現場体験を参観する 新：329 中：498 ベ：457 全体：1284 (標準偏差) (上は回答者実数)	2.13 (1.142)	2.13 (1.142)	1.93 (1.028)	2.06 (1.106)
	┌───※───┐ └───※───┘			
F：カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している 新：332 中：498 ベ：457 全体：1287	2.47 (1.070)	2.43 (1.025)	2.28 (0.963)	2.39 (1.017)
	┌───※───┐ └───※───┘			
A：同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける 新：333 中：498 ベ：458 全体：1289	2.67 (0.775)	2.74 (0.782)	2.85 (0.763)	2.76 (0.776)
	┌───※───┐ └───※───┘			
D：大学のFDに積極的に参加している 新：332 中：498 ベ：458 全体：1288	2.10 (0.860)	1.87 (0.794)	1.87 (0.800)	1.93 (0.819)
	┌───※───┐ └───※───┘			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業の3つのカテゴリー別に確認したところ、その結果は【図表3-11-4】のようであった。

平均値に有意差が認められたものは5項目あり、いずれの項目も積極的反応の強さは教職とその他が同程度であり、それに比べて教科が弱かった。特に学生指導に関する全3項目(E)(F)(G)の積極的反応の差が大きかった。

【図表 3-11-4】「同僚や学生との交流」担当授業別比較

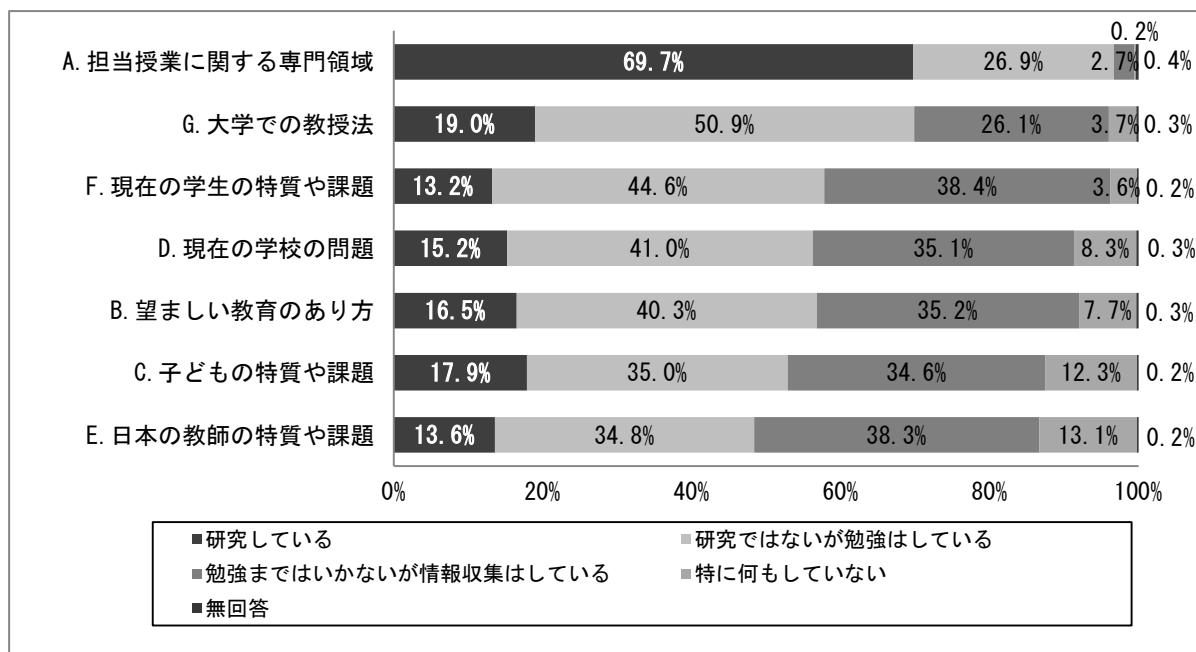
	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
E：学生の教育実習等の現場体験を参観する 教職：161 教科：539 他：610 全体：1310 (標準偏差) (上は回答者実数)	2.04 (1.012)	2.63 (1.127)	1.57 (0.842)	2.06 (1.105)
	┌───※───┐ ┌───※───┐ └───※───┘ └───※───┘			
F：カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している 教職：160 教科：541 他：612 全体：1313	2.23 (0.931)	2.66 (1.023)	2.19 (0.980)	2.39 (1.018)
	┌───※───┐ ┌───※───┐ └───※───┘ └───※───┘			
G：教職志望の学生に学習や進路のアドバイスを 教職：161 教科：542 他：612 全体：1315	1.78 (0.756)	2.30 (0.950)	1.54 (0.712)	1.89 (0.896)
	┌───※───┐ ┌───※───┐ └───※───┘ └───※───┘			

	教職	教科	その他	全体
C : 同僚と教育や学校について意見交換をする 教職 : 161 教科 : 542 他 : 612 全体 : 1315	1.90 (0.760)	2.10 (0.815)	1.88 (0.781)	1.97 (0.799)
B : 同僚と学校教育、教育実践に関わる 共同研究を行っている 教職 : 161 教科 : 541 他 : 613 全体 : 1315	2.66 (0.981)	3.18 (0.925)	2.77 (0.980)	2.92 (0.981)

## 12. 教育に関する研究・学習活動

「教育に関する研究・学習活動」を、7項目の内容それぞれに対して、4段階の評定尺度で回答してもらい、その反応結果から捉えようとした。(問4-(2))。

【図表 3-12-1】あなたは(A)~(G)のことをどれくらい研究したり、勉強したりしていますか。(問4-(3))



【図表 3-12-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。7項目中6項目は積極的反応(「研究している」+「研究ではないが勉強している」)が過半数に達していた。全体として、多くの回答者が専門領域の内容の研究に加え、現在の教育制度や大学の授業に関する研究や学習に取り組んでいることが分かる。積極的反応としては扱っていない「勉強まではいかないが情報収集はしている」の回答数を積極的反応の回答数と合わせると、回答内容のほとんどすべてであった。

次に、この結果を、回答者の所属(国公立大学)別に考察する。各項目における未回答者数は欠損値として扱い、分散分析・多重比較(TukeyのHSD)結果から示された国公立大学間の反応の違い(有意差5%水準)は、【図表 3-12-2】のようであった。

平均値が低いほど、積極的反応が強いことを示している。

【図表 3-12-2】「教育に関する研究・学習活動」  
回答者の所属（国公立大学）別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
G：大学での教授法 国：265 公：84 私：966 全体 1315 (上は回答者実数)	2.27 (0.728)	2.20 (0.847)	2.11 (0.760)	2.15 (0.762)
	┌─── ※ ──┐			
F：現在の大学生の特質や課題 国：266 公：84 私：966 全体 1316	2.42 (0.769)	2.35 (0.799)	2.30 (0.732)	2.32 (0.745)
	┌─── ※ ──┐			
D：現在の学校の問題や将来の学校のあり方 国：266 公：84 私：965 全体 1315	2.54 (0.851)	2.38 (0.849)	2.32 (0.831)	2.37 (0.840)
	┌─── ※ ──┐			
B：日本における望ましい教育のあり方 国：266 公：84 私：965 全体 1315	2.53 (0.861)	2.38 (0.863)	2.29 (0.830)	2.34 (0.843)
	┌─── ※ ──┐			
C：子どもの特質や課題 国：266 公：84 私：966 全体 1316	2.64 (0.978)	2.42 (0.867)	2.35 (0.901)	2.41 (0.921)
	┌─── ※ ──┐			
E：日本の教師の特質や課題 国：266 公：84 私：966 全体 1316	2.73 (0.875)	2.49 (0.912)	2.45 (0.879)	2.51 (0.886)
	┌─── ※ ──┐			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
A：担当している授業に関わる専門領域の内容 国：264 公：84 私：966 全体：1314	1.30 (0.506)	1.31 (0.559)	1.34 (0.546)	1.33 (0.539)

国公立大学において、7項目中、三者間で平均値に有意差が認められたものはなかったが、国立大学と私立大学の二者間で平均値に有意差が認められたものは6項目あった。この6項目「B：日本における望ましい教育のあり方」「C：子どもの特質や課題」「D：現在の学校の問題や将来の学校のあり方」「E：日本の教師の特質や課題」「F：現在の大学生の特質や課題」「G：大学での教授法」はいずれも私立大学の積極的反応が強かった。このことから、国立大学よりも私立大学のほうが、現在の教育制度や大学の授業に関する研究や学習に取り組んでいると考えられる。

こうした事柄に関する教職教育に携わった経験年数による違いを確認する。上述と同様の方法で回答者の教職教育に携わった経験年数（同質問に対する有効回答者数：1292、欠損値：27、平均値：13.5、中央値：11.0、最頻値：5）の3つのカテゴリー別に考察する。その結果は、【図表3-12-3】のようであった。新任・中堅・ベテランの三者間においてなんらかの有意差が認められた項目は、7項目中5項目であった。その内「F：現在の

大学生の特質や課題」は新任と中堅とベテラン三者間に、「A：担当している授業に関する専門領域の内容」は新任と中堅、新任とベテランの各二者間に、「D：現在の学校の問題や将来の学校のあり方」「E：日本の教師の特質や課題」は新任とベテラン、中堅とベテランの各二者間に、「B：日本における望ましい教育のありかた」は新任とベテランの二者間に有意差が認められた。有意差が認められたいずれの項目も、新任からベテランにいくほど、積極的反応が強いことが分かる。

【図表 3-12-3】「教育に関する研究・学習活動」教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
F：現在の大学生の特質や課題 新：333 中：499 ベ：458 全体：1290 (上は回答者実数)	2.47 (0.730)	2.34 (0.738)	2.21 (0.741)	2.32 (0.744)
	┌───※───┐		┌───※───┐	
	└───※───┘			
A：担当している授業に関する専門領域の内容 新：333 中：498 ベ：457 全体：1288	1.49 (0.584)	1.31 (0.535)	1.25 (0.488)	1.33 (0.540)
	┌───※───┐		└───┘	
	└───※───┘			
D：現在の学校の問題や将来の学校のあり方 新：333 中：499 ベ：457 全体：1289	2.42 (0.845)	2.42 (0.828)	2.28 (0.850)	2.37 (0.842)
	└───┘		┌───※───┐	
	└───※───┘			
E：日本の教師の特質や課題 新：333 中：499 ベ：458 全体：1290	2.59 (0.889)	2.56 (0.875)	2.41 (0.891)	2.51 (0.887)
	└───┘		┌───※───┐	
	└───※───┘			
B：日本における望ましい教育のありかた 新：333 中：498 ベ：458 全体：1289	2.43 (0.846)	2.37 (0.840)	2.26 (0.846)	2.35 (0.846)
	┌───※───┐		┌───※───┐	
	└───※───┘			

次に担当授業による違いをみる。上述と同様の方法で回答者の担当授業の3つのカテゴリ一別に確認したところ、その結果は【図表 3-12-4】のようであった。

7項目すべてで平均値に何らかの有意差が認められた。特に(B)(C)(D)(E)の4項目は、教科に比べ教職とその他の方が積極的反応が強く、その差も大きかった。

【図表 3-12-4】「教育に関する研究・学習活動」担当授業別比較

	教職	教科	その他	全体
<b>【有意差あり※と認められた項目】</b>				
A：担当している授業に関する専門領域の内容 教職：160 教科：541 他：613 全体：1314 (上は回答者実数)	1.46 (0.592)	1.29 (0.537)	1.33 (0.522)	1.33 (0.539)
	┌───※───┐		└───┘	
	└───※───┘			
B：日本における望ましい教育のありかた 教職：161 教科：542 他：612 全体：1315	2.08 (0.814)	2.71 (0.791)	2.09 (0.776)	2.34 (0.843)
	┌───※───┐		┌───※───┐	
	└───※───┘			

	教職	教科	その他	全体
C : 子どもの特質や課題 教職 : 161 教科 : 542 他 : 613 全体 : 1316	1.98 (0.802)	2.87 (0.847)	2.13 (0.840)	2.41 (0.921)
	└─※─┐		└─※─┐	
D : 現在の学校の問題や将来の学校のあり方 教職 : 161 教科 : 542 他 : 612 全体 : 1315	1.99 (0.810)	2.78 (0.771)	2.09 (0.744)	2.37 (0.840)
	└─※─┐		└─※─┐	
E : 日本の教師の特質や課題 教職 : 161 教科 : 542 他 : 613 全体 : 1316	2.20 (0.874)	2.95 (0.772)	2.20 (0.820)	2.51 (0.886)
	└─※─┐		└─※─┐	
F : 現在の大学生の特質や課題 教職 : 161 教科 : 542 他 : 613 全体 : 1316	2.22 (0.747)	2.46 (0.718)	2.23 (0.752)	2.32 (0.745)
	└─※─┐		└─※─┐	
G : 大学での教授法 教職 : 161 教科 : 541 他 : 613 全体 : 1315	2.22 (0.790)	2.21 (0.742)	2.07 (0.764)	2.15 (0.762)
	└───┐		└─※─┐	
	└───┐		└───┐	

(望月耕太)

### 13. 教職の授業担当者に必要な観点

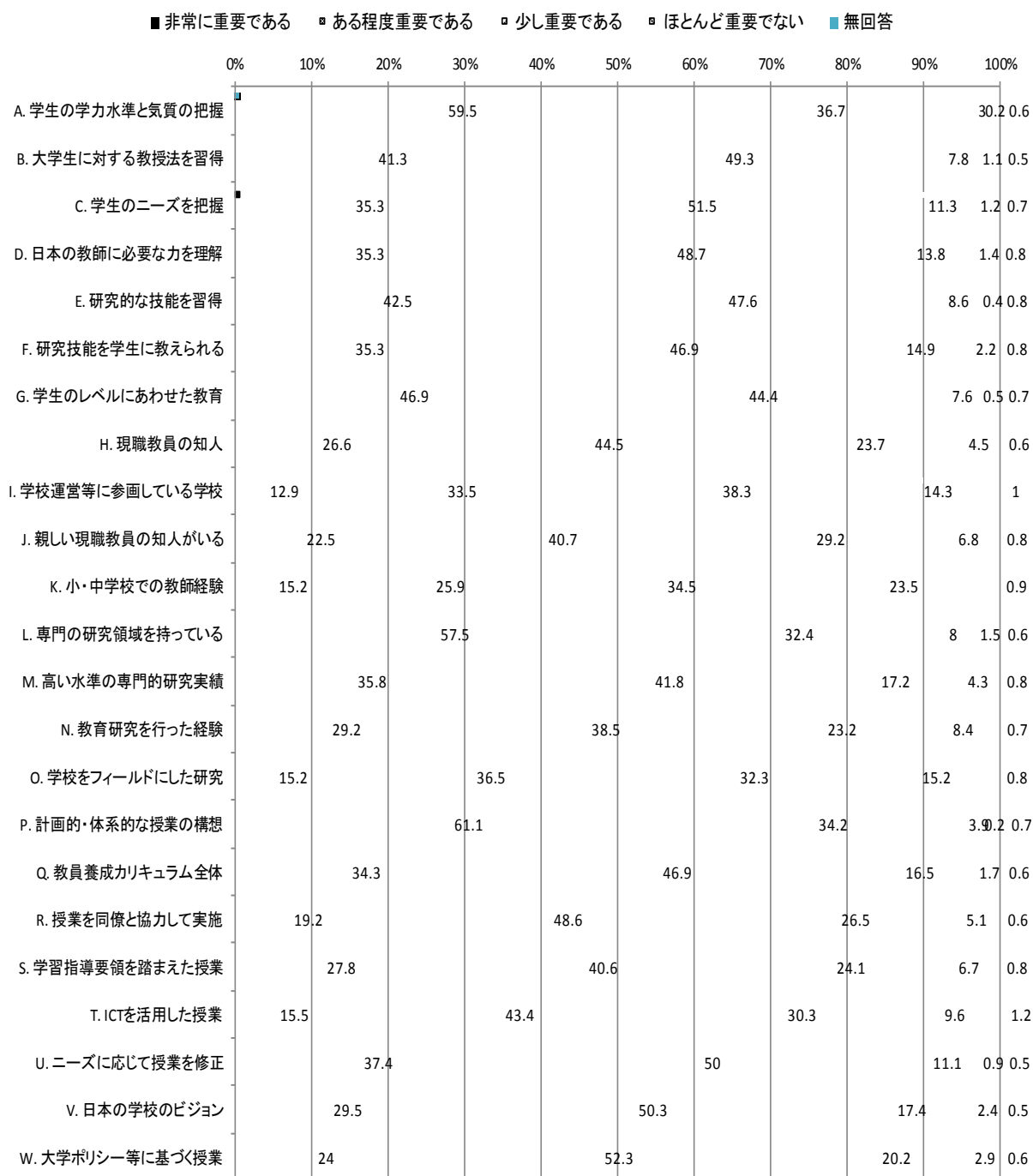
教職課程授業担当者を対象とした調査の最後に、【V】として「教師教育をさらに充実させるための意見」をたずねた。

はじめに【V】(1)として、「大学で教職の授業を行うにあたって、以下のことは授業担当者にどの程度必要だと思いますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください」と質問した。「教職の授業担当者に必要な観点」として(A)～(W)の23項目を設定し、それぞれの項目内容に対しては、「非常に重要である」「ある程度重要である」「少し重要である」「ほとんど重要でない」の4段階の評定尺度でたずねた。

【図表3-13-1】は、その回答者全体の反応結果を表したものである。

全体的特徴としては、第1に、23項目中21項目において、積極的反応、すなわち、「非常に重要である」と「ある程度重要である」の合計が過半数に達していたことが挙げられる。そのうち、積極的反応が90%を超えたものは「(A)自分の大学の学生の学力水準と学生気質を把握している」「(B)大学生に対する教授法を習得している」「(E)課題探求に必要な研究的な技能を習得している」「(G)学生のレベルにあわせた教育を行える」「(P)計画的・体系的に自分の授業を構想できる」の5項目であり、80%以上90%未満の項目は「(C)学生のニーズを把握している」「(D)日本の教師に必要な力を理解している」「(F)自分の持っている研究技能を学生に教えることができる」「(L)専門にしている研究領域を持っている」「(Q)大学の教員養成カリキュラム全体のことを考えている」「(U)学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正できる」の6項目であった。

【図表 3-13-1】大学で教職の授業を行うにあたって、(A)～(W)の事柄は授業担当者にとってどの程度必要か - 「教職の授業担当者に必要な観点」 -



第2に、積極的反応が80%以上を超えた項目を分析した場合、(A)(C)(D)(G)(Q)(U)などに特徴的であるように、学生の学力水準やニーズに応じて授業を展開する能力が必要であると認識されている状況が見て取れる。また、高等教育機関として、専門の研究領域に基づいて授業を構想する能力や教授法の習得が必要だと認識されていることが(B)(E)(F)(P)(L)などの積極的反応によって浮かび上がってくる。

第3に、以上の特徴に対して、「(I)自分が学校運営や校内研究に参画している学校が

ある」「(K) 小・中学校で教師として働いた経験がある」の2項目の積極的反応は過半数を下回り、「(O) 学校をフィールドにした研究を行っている」も51%台であった。これらからは、学校における勤務経験や学校を基盤とした研究および社会的活動の重要度が相対的に低いといえる。

全体として、学生や社会の状況に合わせた授業構成能力、高等教育機関における研究と学生への教育といった2つの観点が強ク意識されていたと捉えられる。

次に、この結果を、回答者の所属（国公立大学）別に分析した。各項目における未回答者数は欠損値として扱った。分散分析・多重比較（TukeyのHSD）結果から示された国公立大学間の反応の違い（有意差5%水準）は、【図表3-13-2】のようになる。

第1に、23項目すべてにおいて、国公立大学の三者間での有意差が認められた項目はなかった。一方で、国公立大学、国私立大学の各二者間での有意差が認められた項目が1項目存在し、国私立大学、公立大学の各二者間で有意差が認められた項目が3項目であった。また、国私立大学の二者間のみで有意差がある項目が13項目という結果となった。

第2に、全体として私立大学が積極的な反応が強い（すなわち、平均値の数値が小さく、「非常に重要である」及び「ある程度重要である」の側に傾いている）と指摘できる。有意差が認められた項目に関しては、すべて、私立大学が一番積極的な反応を示していることがわかる。

第3に、国立大学と私立大学の二者間で有意差が認められた13項目のうち、(C)(H)(J)(N)(O)(Q)の6項目は特に大きな差が認められた。それらはおおよそ学生のニーズの把握に関連する項目(C)(Q)と、学校での勤務経験など学校とのつながりに関連する項目(H)(J)(N)(O)に大別できる。また、国立大学と私立大学および公立大学と私立大学の各二者間で有意差が認められた3項目に関しても、特に、国立大学と私立大学との間に大きな差が認められ、唯一、国公立大学、国私立大学の各二者間で有意差があった項目に関しても、国立大学と私立大学の間に大きな差が認められた。前者の3項目には、「(K) 小・中学校で教師として働いた経験がある」「(S) 学習指導要領を踏まえて授業を行うことができる」「(U) 学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正できる」が含まれ、後者の1項目は「(A) 自分の大学の学生の学力水準と学生気質を把握している」が該当する。これらから、私立大学では学生の学力水準や気質などの実態の把握に努めてそれに合わせて授業を行うことを重視していること、さらには学校現場における実践的な内容や経験を重視していることがわかる。

第4に、三者間のいずれにおいても有意差が認められなかった項目は6項目であった。それらは、「(R) 自分の授業を大学の同僚と協力して実施できる」を除いては、高等教育機関における研究と学生への教育に関連する項目だと捉えられる。三者間のいずれにおいても有意差が認められなかった項目のうち、「(F) 自分の持っている研究技能を学生に教えることができる」「(L) 専門にしている研究領域を持っている」「(M) 高い水準の専門

的な研究実績を持っている」の3項目は、私立大学の積極的反応を上回る大学があった項目（すなわち、平均値の値が一番小さい大学が私立大学以外の項目）に該当する。設定した全23項目において、私立大学の積極的反応を上回る大学があったことを示したのは、上記3項目のみであった。

【図表 3-13-2】「教職の授業担当者に必要な観点」回答者の所属  
(国公立大学)別比較

	国立	公立	私立	全体
<b>【国公立の三者間で有意差あり※】</b>				
該当する項目なし				
<b>【国私のみで有意差あり※】</b>				
B : 大学生に対する教授法を習得している 国 : 265 公 : 83 私 : 964 全体 : 1312	1.80 (0.696)	1.73 (0.700)	1.65 (0.645)	1.68 (0.661)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
C : 学生のニーズを把握している 国 : 263 公 : 83 私 : 964 全体 : 1310	1.94 (0.723)	1.80 (0.728)	1.74 (0.667)	1.78 (0.687)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
D : 日本の教師に必要な力を理解している 国 : 264 公 : 83 私 : 961 全体 : 1308	1.93 (0.767)	1.86 (0.735)	1.77 (0.699)	1.81 (0.718)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
G : 学生のレベルにあわせた教育を行える 国 : 263 公 : 83 私 : 964 全体 : 1310	1.73 (0.631)	1.66 (0.703)	1.58 (0.647)	1.62 (0.649)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
H : 実践例を紹介・提供してくれる現職教員の知人がいる 国 : 263 公 : 83 私 : 965 全体 : 1311	2.23 (0.879)	2.05 (0.810)	2.02 (0.811)	2.06 (0.828)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
I : 自分が学校運営や校内研究に参画している学校がある 国 : 264 公 : 83 私 : 959 全体 : 1306	2.66 (0.900)	2.64 (0.864)	2.51 (0.892)	2.55 (0.893)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
J : 日常的に親しくしている現職教員の知人がいる 国 : 264 公 : 83 私 : 962 全体 : 1309	2.39 (0.834)	2.28 (0.915)	2.15 (0.867)	2.20 (0.869)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
N : 教育に関する研究を行った経験がある 国 : 264 公 : 83 私 : 963 全体 : 1310	2.40 (0.993)	2.20 (0.985)	2.02 (0.883)	2.11 (0.925)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
O : 学校をフィールドにした研究を行っている 国 : 264 公 : 82 私 : 963 全体 : 1309	2.76 (0.940)	2.61 (1.003)	2.39 (0.905)	2.48 (0.930)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
Q : 大学の教員養成カリキュラム全体のことを考えている 国 : 264 公 : 83 私 : 964 全体 : 1311	2.11 (0.816)	1.90 (0.806)	1.78 (0.707)	1.85 (0.747)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
T : ICTを活用した授業を行うことができる 国 : 262 公 : 81 私 : 960 全体 : 1303	2.46 (0.882)	2.51 (0.910)	2.30 (0.840)	2.34 (0.856)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			
V : 日本の学校のこれからの未来についてビジョンを持っている 国 : 264 公 : 83 私 : 965 全体 : 1312	2.07 (0.774)	2.00 (0.812)	1.88 (0.731)	1.93 (0.749)
	┌───┴───┐ ※ ───┬───┘			



	国立	公立	私立	全体
W：大学のポリシーやカリキュラム全体を意識して授業を行う 国：264 公：83 私：964 全体：1311	2.14 (0.762)	2.13 (0.947)	1.98 (0.722)	2.02 (0.749)
	┌───┴───┐ ※			
<b>【国公、国私の各二者間で有意差あり※】</b>				
A：自分の大学の学生の学力水準と学生気質を把握している 国：264 公：83 私：964 全体：1311	1.61 (0.626)	1.41 (0.606)	1.39 (0.531)	1.43 (0.562)
	┌───┴───┐ ※			
<b>【国私、公私の各二者間で有意差あり※】</b>				
K：小・中学校で教師として働いた経験がある 国：264 公：83 私：960 全体：1307	2.96 (0.893)	2.88 (1.017)	2.57 (1.012)	2.67 (1.002)
	┌───┴───┐ ※			
S：学習指導要領を踏まえて授業を行うことができる 国：263 公：83 私：963 全体：1309	2.36 (0.883)	2.37 (0.946)	2.00 (0.864)	2.10 (0.887)
	┌───┴───┐ ※			
U：学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正 できる 国：264 公：83 私：965 全体：1312	1.89 (0.717)	1.92 (0.719)	1.70 (0.661)	1.75 (0.682)
	┌───┴───┐ ※			
<b>【いずれの間も有意差が認められない】</b>				
E：課題探求に必要な研究的な技能を習得している 国：263 公：83 私：962 全体：1308	1.67 (0.632)	1.71 (0.690)	1.66 (0.649)	1.67 (0.648)
F：自分の持っている研究技能を学生に教えることができる 国：263 公：83 私：963 全体：1309	1.86 (0.781)	1.78 (0.827)	1.84 (0.741)	1.84 (0.754)
L：専門にしている研究領域を持っている 国：264 公：83 私：964 全体：1311	1.48 (0.675)	1.59 (0.766)	1.54 (0.711)	1.53 (0.708)
M：高い水準の専門的な研究実績を持っている 国：263 公：83 私：962 全体：1308	1.86 (0.814)	1.92 (0.953)	1.91 (0.832)	1.90 (0.836)
P：計画的・体系的に自分の授業を構想できる 国：264 公：83 私：963 全体：1310	1.43 (0.574)	1.46 (0.686)	1.42 (0.567)	1.43 (0.576)
R：自分の授業を大学の同僚と協力して実施できる 国：264 公：83 私：964 全体：1311	2.26 (0.806)	2.28 (0.831)	2.14 (0.789)	2.18 (0.796)

次に、教職教育に携わった経験年数による違いを見るために、経験年数を3つのカテゴリー（1年未満から5年まで＝新任、6年から15年＝中堅、16年以上＝ベテラン、とそれぞれ仮称）に分けて、(A)～(W)の23項目の反応結果を上記所属（国公立私立大学）別と同様に分散分析・多重比較を行った。その結果は、【図表3-13-3】のようであった。

まず、新任・中堅・ベテランの三者間において何らかの有意差が認められた項目は4項目のみであった。そのうち、「(G) 学生のレベルにあわせた教育を行える」の1項目は、新任と中堅の間と、中堅とベテランの間にそれぞれ有意差が認められ、中堅・新任・ベテランの順に積極的反応が示された。一方で、「(M) 高い水準の専門的な研究実績を持って

いる」「(K) 小・中学校で教師として働いた経験がある」「(L) 専門にしている研究領域を持っている」の3項目に関しては、新任と中堅の間と、新任とベテランの間にそれぞれ有意差が認められた。(M) と (L) の積極的反応の高さは、ベテラン・中堅・新任の順で、(K) の積極的反応の高さは、その逆の新任・中堅・ベテランの順となった。これらから、ベテランになるほど専門的な研究や研究実績を重視していることが見て取れる。

【図表 3-13-3】「教職の授業担当者に必要な観点」回答者の教職教育に携わった経験年数別比較

	新任	中堅	ベテラン	全体
【有意差あり※と認められた項目】				
G : 学生のレベルにあわせた教育を行える 新 : 331 中 : 499 べ : 454 全体 : 1284 (上は回答者実数)	1.65 (0.658)	1.54 (0.624)	1.67 (0.660)	1.61 (0.648)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
M : 高い水準の専門的な研究実績を持っている 新 : 331 中 : 497 べ : 455 全体 : 1283	2.05 (0.848)	1.89 (0.853)	1.80 (0.791)	1.90 (0.835)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
K : 小・中学校で教師として働いた経験がある 新 : 331 中 : 497 べ : 453 全体 : 1281	2.44 (1.058)	2.68 (0.994)	2.82 (0.947)	2.67 (1.005)
	┌──※──┐		┌──※──┐	
L : 専門にしている研究領域を持っている 新 : 332 中 : 498 べ : 455 全体 : 1285	1.69 (0.760)	1.51 (0.713)	1.44 (0.634)	1.53 (0.705)
	┌──※──┐		┌──※──┐	

最後に、回答者の担当科目による違いを見るために、担当科目を3つのカテゴリー（教職・教科・その他、とそれぞれ仮称）に分けて、(A)～(W)の23項目の反応結果を、上記所属（国公立大学）別および教職教育に携わった経験年数別と同様に分散分析・多重比較を行った。その結果は、【図表3-13-4】のようであった。

第1の特徴としては、何らかの有意差が認められた項目は23項目中16項目に及んだことが挙げられる。16項目のうち、教職と教科、そして、教科とその他の各二者間で有意差が認められたものが14項目、また、教職と教科の二者間で有意差が認められたものが1項目、そして、教科のみとその他の二者間で有意差が認められた項目が1項目であった。

第2に、教職と教科、そして、教科とその他の各二者間で有意差が認められた14項目で、そのすべてにおいて、教科のみの積極的反応が一番低く（すなわち、平均値が一番高く）、教職のみとその他の積極的反応の高さ（すなわち、平均値の低さ）が看取できた。14項目は概して学校現場との関わりや、昨今の教職課程改革の動向を反映させた内容を含むものであったが、とりわけ、「(N) 教育に関する研究を行った経験がある」「(O) 学校をフィールドにした研究を行っている」「(S) 学習指導要領を踏まえて授業を行うことが

できる」の項目において、教科のみを担当する教員と、教職のみおよびその他の科目を担当する教員との差が大きかった。

第3に、教職と教科の二者間で有意差が認められた項目は「(F) 自分の持っている研究技能を学生に教えることができる」であった。この項目は、何らかの有意差が認められたもののうち、唯一、教科のみの積極的反応が一番高かった項目に相当する。

何らかの有意差が認められた16項目のうち、(N) (R) (U) (W) (F) (L)を除くは、積極的反応の強さは、①その他、②教職、③教科、以上の順番となっていることが示された。

【図表 3-13-4】「教職の授業担当者に必要な観点」回答者の担当科目別比較

	教職のみ	教科のみ	その他	全体
<b>【教職のみと教科のみ、教科のみとその他の各二者間で有意差あり※】</b>				
D : 日本の教師に必要な力を理解している	1.70	2.03	1.64	1.81
教職 : 161 教科 : 539 他 : 608 全体 : 1308 (標準偏差)	(0.662)	(0.751)	(0.646)	(0.718)
	└─※─┐	└─※─┐		
H : 実践例を紹介・提供してくれる現職教員の知人がいる	2.00	2.30	1.87	2.06
教職 : 160 教科 : 541 他 : 610 全体 : 1311	(0.793)	(0.826)	(0.785)	(0.828)
	└─※─┐	└─※─┐		
I : 自分が学校運営や校内研究に参画している学校がある	2.44	2.81	2.34	2.55
教職 : 160 教科 : 538 他 : 608 全体 : 1306	(0.881)	(0.821)	(0.901)	(0.893)
	└─※─┐	└─※─┐		
J : 日常的に親しくしている現職教員の知人がいる	2.16	2.44	2.00	2.20
教職 : 161 教科 : 540 他 : 608 全体 : 1309	(0.798)	(0.850)	(0.852)	(0.869)
	└─※─┐	└─※─┐		
K : 小・中学校で教師として働いた経験がある	2.76	2.95	2.40	2.67
教職 : 161 教科 : 539 他 : 607 全体 : 1307	(0.900)	(0.909)	(1.035)	(1.002)
	└─※─┐	└─※─┐		
N : 教育に関する研究を行った経験がある	1.81	2.51	1.83	2.11
教職 : 161 教科 : 540 他 : 609 全体 : 1310	(0.792)	(0.900)	(0.843)	(0.925)
	└─※─┐	└─※─┐		
O : 学校をフィールドにした研究を行っている	2.21	2.89	2.18	2.48
教職 : 161 教科 : 540 他 : 608 全体 : 1309	(0.832)	(0.851)	(0.883)	(0.930)
	└─※─┐	└─※─┐		
Q : 大学の教員養成カリキュラム全体のことを考えている	1.76	2.08	1.68	1.85
教職 : 161 教科 : 540 他 : 610 全体 : 1311	(0.696)	(0.767)	(0.690)	(0.747)
	└─※─┐	└─※─┐		
R : 自分の授業を大学の同僚と協力して実施できる	2.06	2.29	2.11	2.18
教職 : 161 教科 : 541 他 : 609 全体 : 1311	(0.788)	(0.790)	(0.793)	(0.796)
	└─※─┐	└─※─┐		
S : 学習指導要領を踏まえて授業を行うことができる	1.93	2.39	1.88	2.10
教職 : 161 教科 : 538 他 : 610 全体 : 1309	(0.823)	(0.870)	(0.844)	(0.887)
	└─※─┐	└─※─┐		
T : ICTを活用した授業を行うことができる	2.27	2.46	2.26	2.34
教職 : 161 教科 : 534 他 : 608 全体 : 1303	(0.806)	(0.862)	(0.854)	(0.856)
	└─※─┐	└─※─┐		

	教職のみ	教科のみ	その他	全体
U：学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正できる 教職：161 教科：541 他：610 全体：1312	1.66 (0.601)	1.85 (0.719)	1.69 (0.658)	1.75 (0.682)
	└─※─┐ └─※─┐			
V：日本の学校のこれからについてビジョンを持っている 教職：161 教科：541 他：610 全体：1312	1.83 (0.691)	2.11 (0.772)	1.79 (0.709)	1.93 (0.749)
	└─※─┐ └─※─┐			
W：大学のポリシーやカリキュラム全体を意識して授業を行う 教職：161 教科：541 他：609 全体：1311	1.91 (0.702)	2.10 (0.765)	1.98 (0.741)	2.02 (0.749)
	└─※─┐ └─※─┐			
<b>【教職のみと教科のみの二者間で有意差あり※】</b>				
F：自分の持っている研究技能を学生に教えることができる 教職：160 教科：540 他：609 全体：1309	1.98 (0.700)	1.79 (0.772)	1.85 (0.749)	1.84 (0.754)
	└─※─┐			
<b>【教科のみとその他の二者間で有意差あり※】</b>				
L：専門にしている研究領域を持っている 教職：161 教科：540 他：610 全体：1311	1.60 (0.701)	1.59 (0.769)	1.46 (0.645)	1.53 (0.708)
		└─※─┐		

#### 14. 教職の授業担当者に必要な観点－その他特に必要だと思われること（自由記述）－

【V】では、(1)の質問項目に続き、「その他特に必要だと思われること」に関して自由に記述してもらった。

記入されたもののうち、「特になし」や「特に必要だと思われること」の実質的な内容を含まないものを除き、その内容を全部で以下の通り、17のカテゴリーにアフターコード化した。自由記述は全部で248人から寄せられ、複数のカテゴリーに分類可能な記述に関しては、それぞれの観点を1件と見なした。件数は全部で296件となり、カテゴリーごとの自由記述の内容例、度数、パーセンテージは【図表3-14-1】の通りとなった。

上位5位には、①「外部機関との連携」(39件)、②、「批判的な思考力・幅広い知見・知的探究心の育成」(37件)、③「カリキュラム改革」(33件)、④「学生の学習意欲を引き出すための努力・技能」(24件)、⑤「教員の質や社会的地位の向上を企図した教員政策」および「学生への支援体制の強化」(ともに22件)に関するものが含まれた。

全体として、カリキュラムに関する言及が多く見られた。カリキュラムの内容に関しては、高等教育として実践に偏り過ぎず、「批判的な思考力・幅広い知見・知的探究心の育成」を図ることが強調されているのが特徴であったが、それは「学校・子ども・教師の現実を示していくこと」(17件)や「専門的知識の強化・大学院教育」(11件)とも関わりと捉えられる。

一方で、カリキュラムは、「外部機関との連携」を図る中で実現していくことも強調されており、学生の実態を反映して「学生の学習意欲を引き出すための努力・技能」や「実

実践的な指導力につながること」(22件)を盛り込む必要があるとの指摘も見られた。これらは、「学生への支援体制の強化」や「評価基準の改善・強化」(10件)が必要との認識にもつながるものであった。

また、記述の中には、「教員の質や社会的地位の向上を企図した教員政策」の希求や「大学教員へのサポート」(13件)「教員増・大人数教育の解消」(11件)「予算増・財政援助」(5件)の切望なども見られた。これらからは、大学が限られた資源の中で学校をはじめとする外部機関との連携を図り、多様かつ大人数の学生を相手に教員養成にあたっている現状と、その難しさが浮かび上がってくる。

【図表 3-14-1】「その他特に必要だと思われること」

カテゴリー	例	度数	%
外部機関との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 県教委などとの協働体制（一致協力した形での大学での教員養成）。</li> <li>・ 学校現場で実績をあげている教師の実践に学ぶ仕組みを構築すること。</li> <li>・ 小中高教員と大学で教職科目に携わる教員との懇談会のような機会が設けられると良い。</li> </ul>	39件	13.1%
批判的な思考力・幅広い知見・知的探究心の育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体系的、理論的な思考を学生の能力として訓練すること。実践にのみ偏った教員養成を是正すること。</li> <li>・ 方法論だけではなく本質論が必要。</li> <li>・ 学問の奥深さに触れさせること。</li> </ul>	37件	12.5%
カリキュラム改革	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一貫性のあるカリキュラム。</li> <li>・ 一つの型にはまらない柔軟性や時間的ゆとり。</li> </ul>	33件	11.1%
学生の学習意欲を引き出すための努力・技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学生との対話を重視する。</li> <li>・ 現実的問題への関心や興味を引き出す。あるいはその問題を考えてみようとする意欲を高める発問や好事例を提示できること。</li> </ul>	24件	8.1%
教員の質や社会的地位の向上を企図した教員政策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各分野から優れた青年を迎え入れられるような魅力のある教育現場であることが必要で高い志や情熱を持ちつづけるためにも教職が専門職として尊重されることが重要。</li> <li>・ 大学院の課程までも視野に入れたトータルな教員資格制度、養成制度の確立。</li> <li>・ 教師教育は専門職養成であり、人づくりである。医学部や法曹界のように時間と金がかかるものであることを国民全体に意識してもらい、それなりの対応（処遇）をしないとだめではないか。</li> </ul>	22件	7.4%

学生への支援体制の強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援室の設置。</li> <li>・学生の基礎学力を向上させる取り組み。教員採用試験対策。</li> <li>・卒業生のフォロー（研修・コンサルティングを含む）。</li> </ul>	22件	7.4%
実践的な指導力につながる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全般的なコミュニケーション能力の育成（教科指導に限定せず）。</li> <li>・基礎的な生活習慣・社会的マナーの習得。</li> <li>・豊かな社会経験、ボランティア経験。</li> </ul>	21件	7.0%
学校・子ども・教師の現実を示していくこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生に教育現場の実際を、良い面も悪い面も、示すことが求められる。教師になってからつまづく人が多いので。</li> <li>・理想としての教師教育について考えるだけでなく社会の中でのドロドロした現実にも対応する人材を輩出できるようなシステム作りが重要。</li> </ul>	17件	5.7%
大学教員へのサポート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事務的仕事の負担軽減。スタッフ不足もあり若い時に十分研究に時間を費やせないことが多い。</li> <li>・研究時間の確保。サバティカルの導入。</li> <li>・教材資料や政策情報の印刷・配布など。</li> </ul>	13件	4.4%
専門的知識の強化・大学院教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員養成系大学院の充実。</li> <li>・教科専門教育の時間の確保とその充実。</li> <li>・冷静に事態を分析できる法知識が学校現場で求められていると思われる。法教育のみならず教師に対する法律学の研修も必要。</li> </ul>	11件	3.7%
教員増・大人数教育の解消	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大人数教育の解消。</li> <li>・教職関係の授業は受講生の人数が多い。小人数でじっくり討議ができる授業がもっとあった方がよいと思う。</li> <li>・クラス規模に一定の基準を設けていただけると有難い。</li> </ul>	11件	3.7%
F D	<ul style="list-style-type: none"> <li>・真に大学の授業改善に役立つF D。</li> <li>・大学教員にこそ教授法についての研修、研究、情報交換の機会が求められる。</li> </ul>	11件	3.7%
評価基準の改善・強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師教育に関わる評価基準の設定（何を習得させるのかを学生に提示する）。</li> <li>・実習基準や基礎学力基準、成績評価基準等を設定する。</li> <li>・業績上には表れにくい、問題をかかえた指導学生への対応など（非常に時間がかかり精神的にも負担になり得る）は、教員に対する評価が求められるほど難しくなってくる。その点をいかに評価にくみこむか或いは評価のあり方をいかに見直すかが問われる必要がある。</li> </ul>	10件	3.4%
大学内組織	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学における教師教育が、大学教員個々の裁量や努力によって改善さ</li> </ul>	9件	3.0%

の整備	<p>れることも重要だが、その前段として、大学学部が組織としてトータルに教師教育をマネージ（企画・運営・成果検証）していくことが何より重要。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員養成に携さわっていることに対して、大学・学部の理解があることが重要。</li> <li>・大学内の具体的、かつ積極的な運営体制づくり。</li> </ul>		
大学教員側の資質能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生教育に対する熱意。専門家であるとの自負。</li> <li>・大学教員が教職・教員養成に対して、愛着や誇りを持つことが一番重要。</li> </ul>	8件	3.0%
予算増・財政援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員も事務職員も不足している。常勤のポストを増やすべき。</li> <li>・一過的な競争的資金は、派手な活動を生み出しても後にはあまり残らない。経常的な資金を増やす方がよい。</li> <li>・仕組み、制度の見直しも必要であるが、まずは人材確保とそのための予算の充実が第一である。教職課程、学校現場とも熱意のある人材は少なくないが、時間が全くない。個々人の業務量が多すぎるのが原因。</li> </ul>	5件	1.7%
施設設備の充実	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実験機器の充実。</li> <li>・学生との双方向的な授業やディスカッションなどがしやすい教室が必要。</li> </ul>	3件	1.0%

## 15. 教職の授業を行うにあたって、あればよいと考えるサポート体制（自由記述）

次に、【V】（2）として「あなたが教職の授業を行うにあたって大学にこのようなサポート体制があればよいと考えるアイデア」を自由に記述してもらった。

その内容を全部で以下の通り、16のカテゴリーにアフターコード化した。自由記述は全部で390人から寄せられ、複数のカテゴリーに分類可能な記述に関しては、それぞれの観点を1件と見なした。件数は525件となり、カテゴリーごとの自由記述の内容例、度数、パーセンテージは【図表3-15-1】の通りとなった。

上位5位を占めたのは、①「外部機関との連携を推進していく体制」（88件）、②「カリキュラムや時間割上の工夫」（59件）、③「事務員・補助スタッフ増」（54件）、④「大学内の組織の連携を推進する体制」（53件）、⑤「教室など施設設備の改善」（49件）であった。

全体的な特徴として、まず第1に、「事務員・補助スタッフ増」（54件）や「教員増」（44件）、「予算増・財政的支援」（23件）、「課程認定制度・高等教育政策・評価基準等の見直し」（7件）、「大学による教員評価方法の見直し」（5件）など、教員養成に関わる人員や財政面での強化が必要であるとの見解が多数示されていることが挙げられる。つま

り、予算不足で人員も不足しているために、教員養成に携わる一人当たりの大学教員の教授負担（担当授業数や担当学生数）と事務負担が増加し、教育や研究に支障が生じているとの指摘がなされている。さらに、外部機関と連携をしたくても時間的に外に出て行けるような状態ではない、資金的に外部講師を呼べる体制にはなっていない、との言及が示す通り、この問題は「外部機関との連携を推進していく体制」や「カリキュラムや時間割上の工夫」とも密接に関わる問題となっている。

第2の特徴としては、「学生支援」（29件）、「教員採用選考に係る支援」（13件）、「学生の基礎学力向上に係るシステムの整備」（11件）を求める意見が多数示された点が挙げられる。こうした支援は、現在は大学教員が必要に応じて自ら行っているか、あるいは、何らかの形で大学内に組織化されている実態がある。しかし、教員個人が請け負うのではなく、それらを大学の責任において組織的に充実させていくことが重要だとの認識が示されたと言える。

また第3に、「教室などの施設設備の改善」が上位5位に位置し、さらには「データベースの整備・インターネット等を通じた情報交流機会の整備」（23件）を望む声強いことが挙げられる。このことは、大学設備や授業環境、学生指導環境が依然として旧式のスタイルであるという状況を示すとともに、政策や社会のニーズにこたえて、大学が組織全体で教員養成改革を推進する上での障害となっている現実があることをも示していると指摘できよう。

【図表 3-15-1】「あればよいと考えるサポート体制」

カテゴリー	例	度数	%
外部機関との連携を推進していく体制	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他大学の教職課程担当教員や学校現場、教育委員会事務局スタッフとの間での交流人事制度（2年程度）は効用が期待できる。</li> <li>・小・中・高校の校内研究に参画できるよう、授業時間（担当）を配慮する。</li> <li>・教育委員会が中核となり、小・中・高・大で教育実習の受け入れや、現場教諭との交流・共同学習をする。</li> <li>・現場の先生方をゲストティーチャーとして招くことができる予算措置があるとよい。</li> </ul>	88件	16.8%
カリキュラムや時間割上の工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1クラスの履修学生数のコントロール。</li> <li>・教員負担の平等化。教職科目を他の専門科目と同等の価値づけにし、一教員に対する科目数のバランスを調整する。</li> <li>・大学の授業が多すぎて、実習の際、研究授業参観の依頼があっても対応できない。また現職の先生方と交流したくてもできない。何らかの</li> </ul>	59件	11.2%



	<p>サポートがあればと思う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・研究時間の確保が必要。</li> </ul>		
事務員・補助スタッフ増	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事務職員、特に正規の事務職員が少ないため、多様な仕事が教員に舞い込むが、教員には研究および教育に専念させることが重要。</li> <li>・事務（特に教務）の強化。</li> <li>・T Aや技官等のアシスタント制度の充実。</li> </ul>	54件	10.2%
大学内の組織の連携を推進する体制	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員養成に対する理解と協力を全学レベルで徹底すること。また、それに基づく適切な人員配置と負担の平等化。</li> <li>・教職課程に関する全学的な委員会・センターの設置と充実。</li> </ul>	53件	10.0%
教室など施設設備の改善	<ul style="list-style-type: none"> <li>・I C T機器の充実（パソコンやプロジェクターや各教室に設置）。</li> <li>・教室が伝統的講義スタイルを前提につくられていてグループ討論・ワークショップ・身体表現活動など新しい方法を取り入れにくい。教室整備（可動式の軽いイス・机）への財政的支援がほしい。</li> <li>・小・中学校用の黒板（電子黒板等を含む）や机・イスを配置した実際の教室環境を再現した教室があると、模擬授業時にも使えてよい。</li> </ul>	49件	9.3%
教員増	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人員削減を止めて、授業準備などに時間を割けるようにしてほしい。</li> <li>・教職の授業が少人数で行えるような人的環境の整備とサポートが大切であるという認識を大学教員全体が共有する体制づくりが必要。</li> <li>・教職にかかわる教職員を増やし、専門外の授業を担当することがないよう体制を組んでほしい。</li> </ul>	44件	8.4%
FD	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業実践について大学間で相互に情報交換できるシステムの確立。</li> <li>・教職課程に関わる教員を個別にではなくグループとしてサポートする体制。</li> </ul>	43件	8.2%
学生支援（支援室設置など）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職課程室の設置と教員経験職員の配置。教職関連本・試験対策本の充実。</li> <li>・個別の学生の状況、課題にあわせた相談、指導、アドバイスなどができる体制の確立が必要。大学教員と教職経験が豊富な元教員がチームをつくって学生をフォローできる体制があればいい。特定の協力校で学生と教員が出かけていってその学校で教員と共同研究ができることも重要だと思う。</li> </ul>	29件	5.5%
予算増・財政的支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・有能で十分な規模の事務組織、研究に時間と労力を割り振れるだけの科目分担体制（＝教員の増員）、上記を強固に支えることのできる予算体制、それらを支援するに足る高等教育政策と教員養成政策。</li> </ul>	23件	4.4%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術や技能の習得が求められる分野においては、それを演習する場、施設・設備を十分に充実する必要がある。そのための設置義務基準とメンテナンスを含めての特別枠での予算措置があるとよい。</li> <li>・一定の予算（外部講師への謝金、器械等購入費、補助教材の購入費、学生による授業研究会参加や各種見学等への補助）</li> <li>・学生への給付型の奨学金。</li> <li>・理科・数学の教員志望者への大学院進学をサポート・奨励（特に金銭的に）</li> </ul>		
データベースの整備・インターネット等を通じた情報交流機会の整備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・SNSを利用した情報・意見交換の場の設定。</li> <li>・実践授業のDVD等を体系的にそろえて、模擬授業等を指導する際に使用可能とすること。</li> <li>・教職実践センターを創設して、地域の学校現場との交流や共同研究を行うことができるようにするとともに、実践についてデータベース化を図ること。</li> <li>・テーマ別のデータベースの整備（全国の教育採用試験の情報など）。</li> </ul>	23件	4.4%
教員採用選考に係る支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員採用選考試験の対策について専門のスタッフが必要。</li> <li>・教員採用試験の専門機関に安く応援してもらう制度を工夫すべきである。</li> </ul>	13件	2.5%
附属学校との連携強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任・担当教員の了解を前提に、附属校園の授業場面を学部でリアルタイムで見ることができるシステムの構築。</li> <li>・教育ボランティアや年間を通じたインターンシップ、アシスタントティーチャーの派遣、学校長の講話、教育実習協議の開催など。</li> </ul>	13件	2.5%
学生の基礎学力向上に係るシステムの整備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生の質にバラつきが大きいと感じることがあるので、ある一定の水準以上の学生が教職課程に来るようなシステムを求めたい。</li> <li>・教科に応じた学力向上プログラムの実施。</li> <li>・各教科（理科の物理なら物理の）の中学、高校におけるミニマムレベルの内容を教える講義の設定。</li> </ul>	11件	2.1%
学生の人間性の豊かさや幅広い学びの確保	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語の教師を目指す学生に対しての、英語圏での留学支援。</li> <li>・今の大学は文科省の規制に縛られて、自由に本を読んだり、ゆっくり語りあえる時間が減っている。もう少し自由度を増やしてほしい。その事がサポートになる。</li> <li>・“人とのかかわり方”などを中心に学べるようなカリキュラム・体制が必要だと思う。“勉強は出来るが、人と接するのが苦手という教員では困る”ので、そのあたりの能力を高める教育が必要である。</li> </ul>	11件	2.1%

<p>課程認定制度・高等教育政策・評価基準等の見直し</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各種設備が整っておらず、各大学（教職課程を有する大学）に対し、教室空間の基準等が必要。</li> <li>・教職担当の教員が学部が少ない。課程設定スレスレの定員が居ればよいといった発想ではなく、より柔軟で必要に応じた人事的配慮が必要。かつて、マスプロ教育から少人数指導教育への転換を図ったにもかかわらず結局は教員が減らされ、マスプロかつ複数分野（専門に近いものは全て）を担当しなければならない状況が続いている。総合学部である教育学部は、もともと経費がかかるという認識を大学トップには持ってもらいたい。</li> <li>・弱小教科でも教科教育プロパーの担当を義務付けるような制度的、予算的措置を講じてほしい。</li> </ul>	<p>7件</p>	<p>1.3%</p>
<p>大学による教員評価方法の見直し</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究の重要性を否定するのではないことを前提として、学生への教育力と教育実践を、学生アンケートだけでなく正統に評価することも、教員養成課程では大切。</li> <li>・大学における職員の評価は基本的に研究業績が主体である。例えば昇進や修士の指導資格を得るためには論文数で評価される。従って教職の授業にかかわり、そこに自分のリソースを投入すると、昇進が遠のくといったことになる。これでは情熱をもって授業に取り組むことができない。大学が評価の軸を見直す、あるいは文科省が評価の軸を見直さない限り、教職授業の改善にはつながらないのではないか。</li> <li>・理系と文系の学問では、考え方、方法論、評価等でかなりの違いがあるが、現在進行するFDや評価は、理系基準で実施されており、齟齬が生じている。</li> </ul>	<p>5件</p>	<p>1.0%</p>

## 16. 本調査への意見と教員養成への意見（自由記述）

本調査では、「最後に、本調査についてご意見、または教員養成に関するご意見などがありましたら、ご自由にお書きください」と記し、自由に記述してもらった。

記述されたもののうち、「特になし」や実質的な内容を含まないものを除いたところ、314人からの記述が得られた。自由記述の内容には、本調査に対する意見と教員養成に対する意見の双方が含まれるため、内容をそれぞれ分類したところ、本調査に対する意見は138件で、教員養成に対する意見に関しては240件となった（本調査に関する意見内容は1人1件としてカウントし、教員養成に対する意見内容に関しては、複数のカテゴリーに分類可能な内容が含まれる場合は、それぞれの観点ごとに1件としてカウントした）。

まず、本調査に対する意見としては、主として、①用語の定義や質問内容があいまいな

ところがあり、回答に窮するところがあった、②幼稚園、小学校、中学校、高等学校と、学校段階ごとに状況が異なるので、それぞれ別に質問した方がよい、③理想像を答えるのか、現実を答えるのか不明瞭なところがあった、④その大学でどの程度免許を取得しているかなど、人数を踏まえてデータを分析して欲しい、⑤アンケートは時間がかかるので、オンラインで回答できるようにして欲しい、⑥成果や報告書をフィードバックして欲しい、といった内容の記述がみられた。

次に、教員養成に対して寄せられた240件の意見に関しては、内容を全部で12のカテゴリーにアフターコード化した。カテゴリーごとの自由記述の内容例、度数、パーセンテージは【図表3-16-1】の通りである。

教員養成への意見で上位5位を占めたものは、①「一貫した教師教育政策」(40件)、②「カリキュラム改革」(38件)、③「研究的能力の育成の必要・安易な実践志向への批判」(28件)、④「優秀な人材を教職に引きつけられるような制度・組織の必要」(26件)、⑤「現職研修の改善・充実」(22件)に関することであった。

全体的な特徴としては、第1に、国の教師教育政策に対する批判と改革への示唆が多数寄せられたことが挙げられる。意見の多くは「一貫した教師教育政策」「優秀な人材を教職に引きつけられるような制度・組織の必要」「現職研修の改善・充実」「教員増による職務負担減・教員バランスの改善の必要」(16件)「大学評価・教員評価システムの改革」(7件)などのカテゴリーに分類されるものであったが、特に、昨今の改革は学校現場の教員と大学の教員の双方の労働環境の悪化を招来しているとする批判や、改革の性急さや一貫性のなさを批判するものが顕著であったといえる。

第2の特徴としては、「カリキュラム改革」および「研究的能力の育成の必要・安易な実践志向への批判」のカテゴリーの内容が示すように、教員養成教育の内容がきわめて矮小化しつつあるとの批判が挙げられる。意見の多くは、学問的基盤の重要性と「実践」を省察の対象にすることができる研究的能力の重要性を指摘するものであった。また、養成教育に携わる大学教員、とりわけ実務家教員の大学での処遇と授業実践に対する批判的見解も多数寄せられた。

さらに第3の特徴としては、「学生の基礎学力の低下・理数離れの危機」(21件)を指摘する意見が多かったことが挙げられる。学生の基礎学力に関しては、大学間格差の存在はもとより、大学内格差の問題も指摘されている。こうした中で、初等・中等教育と高等教育の一層の連携の下で教員養成改革を遂行することが必要だと指摘するものや、大学入試システムとの関連性を指摘する意見が多く見られた。さらに、とりわけ、小学校教員の理数離れの問題は深刻との指摘がなされ、課程認定のあり方や大学入試のあり方の問題について言及した意見も見られた。

そして最後に、「教員採用選考の改革」(20件)を求める意見が多かった点が特徴として挙げられる。この問題は、「研究的能力の育成の必要・安易な実践志向への批判」「大学

評価・教員評価システムの改革」などとも連動した問題だと捉えられる。つまり、教員採用において「即戦力」が重視され、さらには教員への就職率の多寡を問う形での大学評価が進められてきたことによって、大学における教員養成の内容や方法が制約・矮小化されているとの指摘がなされている。また、教員養成の問題ばかりではなく、採用選考制度の問題にも目を向けていくべきとする意見も見られた。国・自治体・大学が協働し、教師教育、すなわち、養成－採用－現職研修を一体化させていく必要性を強調する意見も多数見られた。

【図表 3-16-1】「教員養成への意見」

カテゴリー	例	度数	%
一貫した教師教育政策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育や中等教育との連携の下での教員養成の必要。</li> <li>・教育の重要性を認識しているならば、教育に携わる人間への尊敬が行政や制度の基盤にならなければならない。教員養成も同様である。</li> <li>・国の政策として教育のあり方に関する明確な展望を示してほしい（現行の現職教育と免許更新制の整合など）。</li> </ul>	40件	16.6%
カリキュラム改革	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教科」の意味を基本的に検討し、真の教員養成のあるべき姿を追求すべき。免許の種類だけでなく中味をもっと検討する必要がある。</li> <li>・教科専門科目の減少による問題。</li> <li>・窮屈すぎる時間割の改善。学生の余裕の確保の必要。</li> <li>・教育現場で役に立たないレベルの安易な授業がある。例えば模擬授業と称して学生にやらせるだけで、適当なコメントを5分程度するのは、大学の授業とはいえないであろう。教科の指導法や背景の学問についてしっかり研究されている内容を扱うべきである。シラバスに「模擬授業」が入っていないというだけで批難するのは見当ちがいである。大学でやらなければならないこと、教職に関する授業内容について、現場と専門性を踏まえてしっかりしたガイドラインを文科省は作成すべきだ。</li> </ul>	38件	15.8%
研究的能力の育成の必要・安易な実践志向への批判	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員養成に対するイメージが「実践的」であることに重点を置きすぎている。重要なのは、カリキュラム全体の中で「実践的」な内容をきちんと位置づけることであり、「実践」を増やすことではない。</li> <li>・教員となった後の応用や展開するための力となるため、大学教育はあくまで学問中心に行うものとする。</li> <li>・教育学部を教職予備校化してはいけない。成果重視を押し進め過ぎると、問題解決能力に欠ける教員養成になりかねない。</li> </ul>	28件	11.6%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現場教員を大量に採用することが、教師教育の質を高めることにつながる。自身の経験を相対化できる研究スキルを習得した上で体系的・系統的に教授できる大学教員が求められる。その意味で、もっと大学は現職教育を充実させるべきであると考え。</li> </ul>		
優秀な人材を教職に引きつけられるような制度・組織の必要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・優秀な学生が教師になりたいと思えるような環境（給料、社会的地位等）を整えないと、教師の質が下がり、日本の教育全体の質が下がってしまう。</li> <li>・教職を志す学生のみならず、教員養成に携わる大学教員に関しても、優秀な人材を引き付けるための環境を整備する必要がある。</li> </ul>	26件	10.8%
現職研修の改善・充実	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6年制や大学院修了を条件とする考え方には賛成できない。むしろ現職教員に時間的な余裕を持たせ、現職経験をふまえて諸課題の研修をさせることが効果的だと考える。</li> <li>・教員免許更新制度の速やかな廃止、代って、10年毎の3カ月～6カ月の他校での実習（人事交流・情報共有・教育指導法の再学習など）。</li> <li>・ゆとりある労働環境の実現と研修環境の整備が必要。</li> </ul>	22件	9.2%
学生の基礎学力の低下・理数離れへの危惧	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学生の大学入学時の基礎学力が不十分。初等・中等教育の改善と併せて教員養成を改善する必要性を感じる。</li> <li>・とりわけ小学校教員の理数離れに手を打たないと、子ども達の理数離れは拡大するだろう。</li> <li>・大学生の学力低下は、低い学力をもつ教員を教育現場に送り出すことになり、国全体での教育の質的低下をもたらすことになる。</li> <li>・大学への受験指導に際して、小学校教員養成系学部は文科系と位置付けられており、数学や理科の十分な習得は要求されていない。各専門教科の知識が不十分なまま教育現場に赴かざるを得ない教員の拡大再生産を止めるために、大学の教員養成課程における数学・理科教育の充実、すなわち教員養成課程のカリキュラムを改革する必要があるのではないかと（特に、小学校教員養成課程において急務）。</li> </ul>	21件	8.75%
教員採用選考の改革	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員採用の時期や採用方法において改善が必要。</li> <li>・最近、いかに教員採用試験に合格させるかとか、即戦力重視をねらうことが多い（例えば新設教職大学院など）ときくが、本質的に教員養成は深い見識と専門性の育成を重視すべきと考える。</li> <li>・教員は教育実践、経験を積み重ねて成長、発達していくのであり、子どもを育てるのと同様、教師を育てる中長期的な視点が何よりも不可</li> </ul>	20件	8.33%

	<p>欠である。「即戦力」重視の採用傾向は大学の教員養成カリキュラムを歪めかねず、養成・採用・現職研修を一体として検討されるべきである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自治体が「〇〇教師塾」と称して教員採用希望者を集めているが、行き過ぎると「青田買い」になり、公正な競争が阻害される恐れがある。どこかで規制する必要がある。</li> </ul>		
教員増による職務負担減・教員バランスの改善の必要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の大学における教員養成は教科専門の人員が多く、教職専門の人員が少ない。これは歴史的に教員免許が教科中心になっているから。人的バランスを変える法的基準が必要。</li> <li>・教職大学院、更新講習の導入によって教職課程の授業担当者の負担が大きくなっており、学内で仕事量にかなりの差がでている。</li> <li>・実務家教員を増やし、長期にわたって同じ実務家の人物を雇用し続けることに不安をおぼえる。理論を軽視したり、研究活動をしない教員を増やすと大学は地盤沈下する。</li> <li>・小規模私立大学でひとつの教科のみの教員養成を行なっている場合、専任教員は定年後の学校教員を雇用することが多く、短期しか大学の教育に関わらないことが多い。こうした状況では理念ある教員養成はなかなか行えない。一貫して若いときから在職する研究者としての教員がいないと、大学の教員養成の方針や伝統を作ることは難しい。</li> </ul>	16件	6.7%
FD	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由に意見交換や情報交換ができる場が必要。</li> <li>・他大学に所属する同じ専門領域の教員の授業を相互参観し、教員養成の多面的充実を図るための予算措置を希望する。(FD活動の充実につながるるとともに、同じ大学に同じ専門領域の教員が在籍できない(教員の定数削減)現状にあって、自分自身の授業をとらえ直し、あるべき教員養成について再考を迫る機会となる。)</li> </ul>	10件	4.1%
大学評価・教員評価システムの改革	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーなどの表現作成をいこうしようが、教員養成学部の評価が教員就職率で主になされる限り、教員養成の質的向上はあり得ない。</li> <li>・大学運営の仕事が忙しい上に、研究業績と異なり、マネジメントで働いても「貧乏くじ」でしかないという意識が大学教員には強い。また、教育ですぐれた成果を上げて「研究論文」にしない限り評価されないため、こちらも手を抜く人が出てくる。少なくとも教育での成果をうまく評価する何らかの方策があつて良いと思う。</li> </ul>	7件	2.9%
教育実習の	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長期の教育実習を通して、そこから確実な学生を教師として採用でき</li> </ul>	7件	2.9%

改善・充実	<p>るシステムが必要。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・校種を越えて、むしろ一貫教育の動向の中で、大学の教育実習に専門校種前後の実習体験を義務づけることなども検討すべきだ。</li> </ul>		
大学裁量の拡大の必要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学に対して規制を強めるよりも発展的な裁量を活かす方向を検討してほしい。</li> <li>・大学教育の自律性を尊重し、各大学の創意工夫による教育実践が多様に展開されることが、総体としてわが国の教員養成の充実・向上につながるのではないか。</li> </ul>	5件	2.0%

(鞍馬裕美)

## 17. まとめ

最後に、これまで報告してきた「教職課程授業担当者を対象とする調査」の、主な特徴を、以下、箇条書き的にまとめておきたい。

(1) 回答者の属性構成に関しては、国公立大学別、教職経験年数別、授業担当科目別での考察を行ったが、全体の約25%にあたる「新任」の内に50歳以上の者が約50%強おり、かつ授業担当科目別では全体の50%弱が「その他」であった。これらの回答者は、いわゆる実務家教員であることが推測される。

(2) 授業内容を決めるにあたって重視する点は、いずれの項目も積極的反応が強く、意識的な取り組みが行われていた。とりわけ、高等教育機関が提供する授業の質、学校教員に必要な基本的資質能力の育成といった、2つの観点が強く意識されていた。また、実務的内容の観点において、国公立大学別では「私立」の、教職教育経験年数別では「新任」の、担当授業科目別では「教科」に比べて「教職」や「その他」の、それぞれ積極的反応が高くなっていた。

(3) 授業に対する取り組みや考えの点では、いずれの項目も積極的反応が強く、全体として自信を持って、意識的に取り組まれていた。国公立大学別では、「国立」・「公立」と「私立」の間の有意差が認められる項目が多く、「私立」の積極的反応の強さが目立っていた。また、実務的な項目において、「新任」や「その他」における積極的反応が強かった。

(4) 授業で取り入れている教授法や学習形態は、多くの項目において過半数を超える積極的反応が見られ、全体として様々な試みが行われていた。意見交換や対話型の学習、学生同士の討論、学生のグループ学習、模擬授業等、個別の指導などの内容項目も「私立」における積極的反応が強く、多人数教育に傾きがちな私立での教育というイメージを変えるものとなっていた。



(5) 授業を行う上での悩みや不満の点では、全体として指摘率は低かった。ただし、学生側の学力の実態や教員側の研究教育環境に関する事柄で悩みや不満が多い。この点では、国公立大学別、教職教育経験年数別、授業担当科目別での大きな違いはなかった。

(6) 現在の大学における教員養成に関する意見の点では、教員の研究教育環境の現状に対して不満を感じている者の割合が多かった。また、「公立」において、組織的未整備上級に対して不満を感じている者がやや多かった。

(7) 小中学校の教師像の点では、いずれの項目に対しても積極的反応が強く、十分な体力という身体面に加え、努力や使命感などの態度面についても必要との考えが示されていた。また、専門的知識や技能、創意工夫が必要とされる職業との認識が示されている一方で、経済面や社会的地位などについては恵まれていない現状にあるとの認識も示されていた。この点では、国公立大学別、教職教育経験年数別、授業担当科目別での大きな違いはなかった。

(8) 小中学校の教師に求められる能力や態度の点については、教師は個人に求められる能力とともに学校という組織の中で求められる能力とがあり、その能力を高めていく上で熱意や献身をもって職務にのぞむ必要があるとの認識が示されていた。この点に関わっては、「国立」よりも「私立」の方が、授業担当科目別では「その他」の方が、教師としての態度や子どもと関わる力をより強く求める反応が示されていた。

(9) 大学の教職教育が教師の能力や態度の育成に与える効果の点では、全体の半数の項目において積極的反応が過半数に達している。しかし、積極的反応の強いものは、専門的知識、熱意、授業のうまさ、個性や専門領域、自己教育力、問題解決力といった内容項目であり、子ども生活習慣を指導、保護者対応、学校運営に関する役割、学校づくりに参画といった実践的な内容項目についてはやや弱かった。教師の態度面や子どもとの係に関する面についての積極的反応は、「国立」よりも「私立」、「教科」よりも「教職」・「その他」からより強く示されていた。

(10) 教育現場とのつながりの点は、全体として実際の学校現場に関わりつつ教職教育に携わっていること、回答者の約60%強の者が現場教師との日常的な交流をもっていることが示されていた。この点では、「国立」よりも「私立」、「新任」や「中堅」よりも「ベテラン」、「教科」よりは「教職」や「その他」の方が、それぞれ積極的反応は強かった。

(11) 同僚や学生との交流の点は、全体として、学生指導に熱心な様子がうかがえる結果であるが、同僚間の連携・協力による教育活動はやや弱かった。この点でも、「国立」よりも「私立」、「新任」や「中堅」よりも「ベテラン」、「教科」よりは「教職」や「その他」の方が、それぞれ積極的反応は強かった。

(12) 教育に関する研究・学習活動の点は、全体として多くの回答者が専門領域の内容の研究に加え、現在の教育制度や大学授業に関する研究・学習に熱心に取り組んでいた。この点でも、「国立」よりも「私立」、「新任」や「中堅」よりも「ベテラン」、「教科」よりは

「教職」や「その他」の方が、それぞれ積極的反応は強かった。

(13) 教職の授業担当者に必要な観点は、全体として、学生や社会の状況に合わせた授業構成能力、高等教育機関における研究と学生への教育といった2つの観点が強く意識されていた。「私立」からは学生の実態把握とそれに即した授業実施を重視していること、「ベテラン」からは専門的研究や研究実績を重視していることの特徴がみられた。

(14) 教職の授業担当者に必要な観点（自由記述）の点は、全体としてカリキュラムに関する言及が多く、高等教育機関として「批判的な思考力・幅広い知見・知的探求心の育成」と同時に、「外部機関との連携」を図る中での実現が強調されていた。

(15) 教職の授業を行うにあたってのサポート（自由記述）の点では、外部機関との連携を推進していく体制やカリキュラムや時間割上の工夫と同時に、教員養成に関わる人員や財政面での強化を求める声が多数示されていた。

(山崎準二)

## 第四章 教職課程授業担当者の実践力の規定要因

### 1. 教職へのポジティブな取り組みの規定要因

本章では、ここまで見てきたデータをもとにして、教職課程の授業担当者の実践力が何によって規定されているのかについて、簡単な検討を行う。本章では「1. とてもそう思う」、「2. 少しそう思う」、「3. あまりそう思わない」、「4. 全くそう思わない」等を「3-2-1-0」と得点化し分析した。

まず、教職課程授業担当者用調査票のⅡ-(3)の「教職に関連した授業に対する取り組みや考え」などに関する17の質問項目を得点化し、その総得点(BとGは逆転項目)を従属変数として回帰分析を行った。17の質問項目は例えば「情熱をもって熱心に取り組んでいる」、「使命感を持って取り組んでいる」などの項目から構成されている。

モデルⅠは、規定要因として、教職教育の経験年数や教員免許の有無などキャリアに関わる項目群を仮定し、モデルⅡではⅣ-(1)(2)(3)の「学校現場との関わりに関する活動」、「大学内での活動や同僚との連携」、「自身の教職教育担当者としての力量形成の活動」を問うた質問群を用いて具体的な経験の影響を概観する。モデルⅠの結果は【図表4-1-1】の通りである。

【図表 4-1-1】教職の授業へのポジティブな取り組みへの規定要因  
(モデル1:キャリア)

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	39.022	2.144		18.201	.000
年齢	.105	.032	.136	3.302	.001
本年度の担当授業数	-.019	.011	-.098	-1.697	.090
教職関連授業	.029	.019	.088	1.526	.128
教職教育に携わっている経験年数	-.031	.028	-.044	-1.126	.261
教員免許の有無 (-)	-4.362	.641	-.257	-6.799	.000
卒論・卒研の指導業務の従事の有無 (-)	1.322	.649	.080	2.038	.042
教職実践演習の準備に関する業務の従事の有無 (-)	-3.973	.537	-.276	-7.394	.000

従属変数: 教職へのポジティブな取り組み得点 51 点

調整済み R<sup>2</sup>=270

F 値=32.715

まず、【図表4-1-1】の「有意確率」を見て、有意確率 5%水準で有意な関連性を持つ変数を確認し、標準化係数のプラス・マイナスを確認し、正か負の相関を確認する。

モデルⅠでは、「教職の授業へのポジティブな取り組み」が、年齢、教員免許の保持、

教職実践演習の準備への参加と正の相関があり、卒論・卒研の指導に従事していることと負の相関があった。教職教育の経験との間には相関がない。以上の結果を総合すると、退職校長などの高年齢になってから採用され、教職教育に専門特化されたスタッフと、教職教育に限らず、大学教育に長いキャリアを持つスタッフが、教職教育にポジティブに取り組んでいることが推察される。

続いて、モデルⅡにおいて、具体的な活動内容の影響を確認しよう。【図表 4-1-2】の「有意確率」を見て、有意確率 5%水準で有意な関連性を持つ変数を確認し、標準化係数のプラス・マイナスを確認し、正か負の相関を確認する。有意な関係が確認されたのは、「現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する」「卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする」「現職の先生と日常的に交流がある」という学校現場とのつながりと、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」「教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする」という学生への指導助言の経験であった。また、「大学での教授法」や「現在の大学生の特質や課題」などの自身の教育技術や大学生への対応に関わる学習や、「日本における望ましい教育のありかた」や「子どもの特質や課題」などの教育の内容に関して積極的に研究・学習する経験にも正の相関が確認された。

【図表 4-1-2】教職の授業へのポジティブな取り組みへの規定要因  
(モデル 2:具体的な活動)

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	18.103	.820		22.066	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	.013	.172	.002	.073	.942
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	.168	.210	.023	.800	.424
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	.889	.193	.131	4.593	.000
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	.646	.183	.090	3.526	.000
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	.520	.194	.076	2.688	.007
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	.184	.211	.020	.872	.383
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	-.122	.174	-.017	-.705	.481
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	.231	.208	.025	1.109	.268
(D) 大学の FD に積極的に参加している	.332	.182	.038	1.823	.068
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.412	.172	.062	2.395	.017
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.234	.160	.033	1.462	.144
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	1.648	.208	.204	7.910	.000
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	.331	.211	.038	1.571	.116
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-.237	.265	-.017	-.893	.372

(B)日本における望ましい教育のありかた	.924	.255	.108	3.626	.000
(C)子どもの特質や課題	.940	.217	.121	4.332	.000
(D)現在の学校の問題や将来の学校の在り方	.234	.292	.027	.801	.423
(E)日本の教師の特質や課題	.311	.259	.038	1.197	.231
(F)現在の大学生の特質や課題	-.544	.238	-.057	-2.284	.023
(G)大学での教授法	1.607	.214	.170	7.521	.000

従属変数：教職へのポジティブな取り組み得点 51 点      調整済み R<sup>2</sup> = .529      F 値 = 76.789

次に、教職教育に関わる中でネガティブな影響を持つ要因について考察する。ここでは、教職教育を行うにあたって中で感じている悩みや不満に関する 17 の項目(教職課程授業担当者用調査票のⅡ－(5))について、先ほどと同様に得点化を行い、その総合点に対して、重回帰分析により、モデルⅠとモデルⅡの影響関係を確認した。結果は、【図表 4－1－3】、【図表 4－1－4】の通りである。「教職の授業へのポジティブな取り組みの規定要因」の分析の際と同じように、「有意確率」を見て、有意確率 5%水準で有意な関連性を持つ変数を確認し、標準化係数のプラス・マイナスを確認し、正か負の相関を確認する。

モデルⅠでは、ネガティブな規定要因として、キャリアは全く相関が確認されなかった。モデルⅡでは、「現職の先生と日常的に交流がある」「同僚に大学での授業についてアドバイスする」といった活動や、「担当している授業に関わる専門領域の内容」や「大学での教授法」を学習・研究することとの間に負の相関が、また、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことや、「現在の大学生の特質や課題」を学習し研究することとの間に正の相関が確認された。

教職教育の実践上の悩みは、学校現場とつながりを持つことや、同僚からアドバイスをもらうことや、大学教授法の学習によって一定程度解消されていることがわかる。一方、教育実習等の参観は、スタッフにとって、それ自体が負担になっているものと推察される。

【図表 4－1－3】教職の授業への取り組みのネガティブな規定要因  
(モデルⅠ：キャリア)

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	13.699	2.233		6.134	.000
年齢	-.024	.033	-.036	-.747	.456
本年度の担当授業数	-.003	.011	-.017	-.259	.796
教職関連授業	.009	.019	.031	.467	.641
教職教育に携わっている経験年数	.022	.029	.035	.773	.440
教員免許の有無(－)	.355	.673	.023	.527	.598

卒論・卒研の指導業務の従事の有無（－）	-1.065	.678	-.072	-1.570	.117
教職実践演習の準備に関する業務の従事の有無（－）	.595	.557	.046	1.067	.286

従属変数： 取り組み上の悩み得点 51 点      調整済み R 2 = 0.03      F 値 = 1.291

【図表 4-1-4】教職の授業への取り組みのネガティブな規定要因  
(モデル2:具体的な活動)

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	19.498	1.038		18.789	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	.018	.215	.003	.084	.933
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	.109	.263	.017	.415	.679
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	-.394	.242	-.065	-1.632	.103
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	-.125	.230	-.020	-.546	.585
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	-.670	.242	-.109	-2.769	.006
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	.349	.265	.042	1.315	.189
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	.140	.218	.022	.643	.521
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	.194	.261	.024	.743	.457
(D) 大学の FD に積極的に参加している	-.165	.230	-.021	-.717	.473
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.647	.217	.110	2.980	.003
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.242	.201	.039	1.202	.230
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	-.099	.263	-.014	-.378	.705
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	-.686	.266	-.088	-2.580	.010
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-1.258	.333	-.104	-3.777	.000
(B) 日本における望ましい教育のありかた	-.275	.322	-.036	-.853	.394
(C) 子どもの特質や課題	-.421	.273	-.061	-1.538	.124
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	-.630	.365	-.083	-1.727	.084
(E) 日本の教師の特質や課題	.102	.324	.014	.316	.752
(F) 現在の大学生の特質や課題	.605	.299	.071	2.028	.043
(G) 大学での教授法	-.704	.268	-.084	-2.626	.009

従属変数： 授業担当上の悩み得点 51 点      調整済み R 2 = .067      F 値 = 5.816

教職教育への取り組み上の悩みは多様である。悩みの内容別に見てみよう。悩みに関する 17 項目（教職課程授業担当者用調査票のⅡ－（5））を因子分析にかけたところ、4 つ因子が抽出された。

【図表 4-1-5】教職の授業へ悩みや不安の因子構造（因子分析）

	因子			
	1	2	3	4
	授業の 成立	学生の 問題	授業負担	アイデンティティ ギャップ
(B) 学生に意欲や関心を持たせることができない	.610	.317	-.019	.144
(F) 学生の気持ちや要望がわからない	.606	.253	.075	.079
(A) 実践に役立つ内容を教えることができない	.523	.076	.040	.338
(K) 授業がマンネリ化している	.515	.136	.136	.099
(C) 授業に使命感や意欲が持てない	.515	.082	.124	.189
(D) 教師をコントロールできない	.471	.109	.093	.074
(L) 授業時間分の授業内容が用意できない	.445	-.044	.256	.018
(M) 授業について相談できる同僚が身近にいない	.348	.011	.265	.130
(H) 学生の到達度や理解度が低い	.126	.920	.060	.080
(G) 学生の基礎学力が低い	.054	.840	.097	.115
(I) 理解が不十分な学生へのケアができていない	.410	.477	.166	.038
(J) 自分が思い描いている望ましい教師が育っていない	.243	.411	.138	.131
(O) 教職の授業に時間と手間がとられ専門の研究ができない	.048	.154	.761	.223
(N) 担当する教職に関連する授業の数が多すぎる	.096	.089	.604	.105
(E) 授業の準備をする時間が十分にとれない	.304	.090	.498	-.006
(P) 自分が専門とする研究内容と授業の内容の間に大きなギャップがある	.175	.172	.256	.710
(Q) 現在自分が持っている教職に関する経験知と現場の現実との間に大きなギャップがある	.369	.124	.114	.494

※主因子法、バリマックス回転、累積寄与率 41.8%

4つの因子はそれぞれ、「授業の成立」因子、「学生の問題」因子、「授業負担」因子、「アイデンティティ・ギャップ」因子と命名された。各因子の負荷量の高い項目群を得点化し、合計した得点を、「授業の成立」悩み不満得点、「学生の問題」悩み不満得点、「授業負担」悩み不満得点、「アイデンティティ・ギャップ」悩み不満得点とし、それぞれについて前出のモデルⅡによる重回帰分析を行った。

【図表 4-1-6】「授業の成立」の悩み不満の規定要因（重回帰分析：具体的な活動）

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	7.565	.399		18.954	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	.009	.083	.004	.106	.916
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	-.001	.102	.000	-.009	.993

(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	-.134	.094	-.055	-1.423	.155
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	-.047	.089	-.018	-.532	.594
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	-.280	.093	-.114	-2.995	.003
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	.405	.102	.122	3.959	.000
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	.110	.084	.042	1.304	.192
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	-.206	.101	-.063	-2.042	.041
(D) 大学のFDに積極的に参加している	-.088	.088	-.028	-.999	.318
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.172	.084	.073	2.050	.041
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.079	.078	.031	1.011	.312
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	-.352	.101	-.122	-3.476	.001
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	-.294	.102	-.094	-2.881	.004
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-.624	.128	-.129	-4.860	.000
(B) 日本における望ましい教育のありかた	-.169	.124	-.055	-1.359	.175
(C) 子どもの特質や課題	-.156	.106	-.056	-1.475	.140
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	-.126	.141	-.041	-.892	.373
(E) 日本の教師の特質や課題	.163	.125	.056	1.302	.193
(F) 現在の大学生の特質や課題	.048	.115	.014	.418	.676
(G) 大学での教授法	-.346	.104	-.102	-3.341	.001

従属変数：授業の成立に関する悩み 24 点

調整済み R<sup>2</sup> = .127

F 値 = 10.941

【図表 4-1-7】「学生の問題」の悩み不満の規定要因（重回帰分析：具体的な活動）

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差	ベータ		
(定数)	5.843	.427		13.690	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	-.040	.089	-.016	-.454	.650
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	-.005	.109	-.002	-.045	.964
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	-.105	.100	-.043	-1.052	.293
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	-.117	.095	-.045	-1.236	.217
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	-.072	.100	-.029	-.720	.472
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	-.112	.110	-.033	-1.018	.309
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	-.074	.090	-.028	-.826	.409
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	.208	.108	.064	1.930	.054
(D) 大学のFDに積極的に参加している	.004	.095	.001	.037	.970
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.113	.090	.047	1.262	.207
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.035	.083	.014	.417	.677



(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	.249	.108	.085	2.304	.021
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	-.114	.110	-.036	-1.041	.298
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-.095	.137	-.019	-.692	.489
(B) 日本における望ましい教育のありかた	-.099	.133	-.032	-.747	.455
(C) 子どもの特質や課題	-.318	.113	.113	-2.817	.005
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	-.160	.151	-.052	-1.064	.288
(E) 日本の教師の特質や課題	.057	.133	.020	.427	.669
(F) 現在の大学生の特質や課題	.296	.123	.086	2.406	.016
(G) 大学での教授法	-.075	.110	-.022	-.681	.496

従属変数： 学生への不満 12 点      調整済み R<sup>2</sup> = .039      F 値 = 2.710

【図表 4-1-8】「授業負担」の悩み不満の規定要因（重回帰分析：具体的な活動）

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	2.786	.343		8.122	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	.065	.071	.032	.910	.363
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	.112	.087	.053	1.289	.198
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	-.031	.081	-.016	-.387	.698
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	.073	.076	.035	.958	.338
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	-.131	.080	-.065	-1.633	.103
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	-.029	.088	-.011	-.329	.742
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	.106	.072	.049	1.462	.144
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	.108	.086	.040	1.248	.212
(D) 大学の FD に積極的に参加している	.005	.076	.002	.069	.945
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.295	.072	.151	4.104	.000
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.068	.067	.033	1.015	.310
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	.020	.087	.008	.228	.819
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	-.135	.088	-.052	-1.533	.126
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-.178	.111	-.045	-1.614	.107
(B) 日本における望ましい教育のありかた	-.078	.106	-.031	-.738	.461
(C) 子どもの特質や課題	.152	.090	.066	1.678	.094
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	-.297	.121	-.118	-2.459	.014
(E) 日本の教師の特質や課題	-.025	.107	-.011	-.237	.813
(F) 現在の大学生の特質や課題	.135	.099	.048	1.371	.171
(G) 大学での教授法	-.207	.089	-.074	-2.339	.019

従属変数： 授業負担 9 点      調整済み R<sup>2</sup> = .043      F 値 = 4.105

【図表 4-1-9】「アイデンティティ・ギャップ」の悩み不満の規定要因  
(重回帰分析:具体的な活動)

モデル	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準偏差誤差	ベータ		
(定数)	3.432	.233		14.739	.000
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	-.014	.049	-.010	-.296	.768
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	.020	.060	.014	.336	.737
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	-.105	.055	-.076	-1.916	.056
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	-.036	.052	-.024	-.694	.488
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	-.216	.055	-.153	-3.951	.000
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	.083	.060	.044	1.389	.165
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	-.002	.049	-.001	-.032	.974
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	.048	.059	.026	.821	.412
(D) 大学のFDに積極的に参加している	-.044	.052	-.024	-.841	.400
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	.048	.049	.036	.988	.323
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	.037	.046	.026	.812	.417
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	.043	.059	.026	.725	.468
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	-.137	.060	-.076	-2.285	.022
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	-.397	.075	-.143	-5.278	.000
(B) 日本における望ましい教育のありかた	.058	.072	.033	.800	.424
(C) 子どもの特質や課題	-.093	.062	-.059	-1.516	.130
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	-.057	.082	-.033	-.696	.486
(E) 日本の教師の特質や課題	-.051	.073	-.031	-.699	.484
(F) 現在の大学生の特質や課題	.110	.067	.056	1.628	.104
(G) 大学での教授法	-.132	.060	-.069	-2.191	.029

従属変数: アイデンティティ・ギャップ 6点

調整済みR<sup>2</sup> = .083

F値 = 7.168

【図表 4-1-6】～【図表 4-1-9】に示すように、悩みや不満の種類によって、関係している活動は異なっている。授業成立に関する悩みでは、「現職の先生と日常的に交流がある」ことや、「同僚と教育や学校について意見交換をする」こと、「教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする」「同僚に大学での授業についてアドバイスする」「担当している授業に関わる専門領域の内容」を勉強していること、「大学での教授法」を学んでいることが、その解消に役立っていること、「同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける」ことと「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことが悩みや不満につながっていることが確認された。

同様に、学生の問題に関する悩みや不満では、「教職志望の学生に学習や進路のアドバ

イスをする」ことや「現在の大学生の特質や課題」を学ぶことが悩みや不満につながり、「子どもの特質や課題」を学ぶことがその解消に役立っている。

授業の負担では、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことが悩みや不満につながり、「現在の学校の問題や将来の学校の在り方」や「大学での教授法」を学ぶことがその解消に役立っている。

アイデンティティ・ギャップに関しては、「現職の先生と日常的に交流がある」こと、「同僚に大学での授業についてアドバイスする」こと、「担当している授業に関わる専門領域の内容」や「大学での教授法」を学ぶことが解消に役立っていると推察される。

以上の結果からは、教職の授業を担当する上で、現職の教員や同僚としっかり連携することが一定程度悩みや不満の解消に役立つこと、しかし、それが必ずしもすべてを解消できるわけではないことが確認される。また、「大学での教授法」を学ぶことは、比較的多くの点で有効であることと、一方、「学生の教育実習等の現場体験を参観する」ことが問題を直視させるものとして悩みや不満を強めていることが確認された。

## 2. 教職への距離と教職への取り組み

前節では、教職の授業の取り組みとキャリアや日常的な活動との関係を概観した。以下では、個人的要因と学校組織要因の2つに問題を絞って、詳細に検討する。まず、本節では個人的な要因を取り上げる。

ここで取り上げる個人的な要因は、教職との距離である。教職との距離としては、教職経験があるかどうかの問題とされることが多いが、ここでは、教職経験者という変数と教員免許状の保持という変数を組み合わせて、《教職あり・教免あり》《教職なし・教免あり》《教職あり・教免なし》《教職なし・教免なし》の4つの群をつくり、分散分析により、各群の比較を行った。結果は【図表4-2-1】～【図表4-2-8】の通りである。

【図表 4-2-1】教職との距離と授業内容で重視するもの

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 担当する授業内容の最新の研究成果	2.183	2.098	2.018	2.015
(B) 担当する授業内容の科学的体系性	2.065	2.109	2.084	2.246
(C) 高等教育としての教育内容の専門性	2.272	2.281	2.277	2.320

教職あり 教職なし 教職あり 教職なし  
 教免あり 教免あり 教免なし 教免なし

(D)教科書の掲載内容	1.988	1.644	1.572	1.602
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(E)改訂された新しい学習指導要領	2.184	1.826	1.104	1.351
	┌──※──┐ ┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(F)教員採用試験の過去問題	1.192	1.033	0.476	0.788
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(G)子どもや学校の現状	2.209	1.941	1.452	1.669
	┌──※──┐ ┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(H)現代的・社会的な課題や問題	2.377	2.263	2.163	2.243
	└─── ※ ───┘			
(I)地域や現場の意見や要望	1.855	1.540	1.461	1.418
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(J)自身の理念や哲学	2.160	2.029	1.994	1.913
	└─── ※ ───┘			
(K)自身の学校体験や教育体験	2.215	1.659	1.770	1.498
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(L)これからの日本社会についてのあなたのビジョン	1.923	1.756	1.831	1.713
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
(M)大学の教員養成に関する理念や養成する教師像	2.157	2.055	1.584	1.778
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
(N)教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養	2.443	2.335	2.000	2.109
	┌──※──┐			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			
	└─── ※ ───┘			

教職あり	教職なし	教職あり	教職なし
教免あり	教免あり	教免なし	教免なし

(0) 一般社会人としての常識や態度	2.228	2.102	2.169	2.066
	└──────────┘ ※ ───────────┘			

※5%水準で有意となった箇所に※を付した（本節の以下の図表も同様）

【図表 4-2-1】は授業の内容を決めるにあたって重視しているものを比較した結果である。15項目中、「担当する授業内容の科学的体系性」を除く14項目で《教職あり・教免あり》群が際立って高い値を示している。唯一「担当する授業内容の科学的体系性」は《教職なし・教免なし》がもっとも高い数値を示した。《教職あり・教免あり》が高い値を示した14項目では、「教科書の掲載内容」「教科書の掲載内容」「子どもや学校の現状」「地域や現場の意見や要望」「自身の学校体験や教育体験」「これからの日本社会についてのあなたのビジョン」の6項目については、《教職あり・教免あり》と《教職あり・教免なし》の間にも有意差が認められたが、半数を超える他の8項目では有意な差は確認されなかった。

また、《教職あり・教免なし》と《教職なし・教免なし》の間に有意な差が確認された項目がわずか1項目にとどまっている。《教職あり・教免なし》と《教職なし・教免なし》の2つが、同質的なグループであることがわかる。

次に教職に関連した授業に対する取り組み方を、同様に4つの群で比較する（【図表 4-2-2】）。

【図表 4-2-2】 教職との距離と授業内容で重視するもの

教職あり	教職なし	教職あり	教職なし
教免あり	教免あり	教免なし	教免なし

(A) 情熱をもって熱心に取り組んでいる	2.674	2.604	2.608	2.591
(B) 自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている	1.130	1.286	1.295	1.215
	└──※──┘			
	└──────────┘ ※ ───────────┘			
(C) 使命感を持って取り組んでいる	2.587	2.491	2.416	2.372
	└──────※──┘			
	└──────────※──┘			
(D) 自分が担当している授業はうまくいっていると思う	2.111	2.047	2.121	2.054
(E) 学生一人ひとりの興味や関心を大事にしている	2.140	2.015	2.049	1.935
	└──────────※──┘			
(F) 教員養成に携わっていることに生き甲斐を感じている	2.335	2.131	1.546	1.656
	└──※──┘ └──※──┘			
	└──────※──┘			
	└──────────※──┘			

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(G) 自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある	0.852	0.956	1.012	1.033
(H) 新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解して取り組んでいる	2.150	1.876	1.146	1.469
(I) いまの学校や教育を変えたいと考えて取り組んでいる	1.991	1.902	1.560	1.688
(J) 現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている	2.021	1.679	1.715	1.661
(K) 学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的としている	2.342	2.229	2.223	2.261
(L) 教員採用試験に合格させることを目的としている	1.520	1.288	0.818	0.996
(M) 教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとしている	2.522	2.411	1.842	2.080
(N) すぐに辞めない教師を育てようとしている	1.956	1.724	1.309	1.420
(O) 教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う	1.834	1.650	1.297	1.323
(P) 授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを受けたことがある	1.453	1.393	1.187	1.290
(Q) 他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える	2.008	2.037	1.963	1.989

【図表 4-2-2】に示すように、「情熱をもって熱心に取り組んでいる」「自分が担当している授業はうまくいっていると思う」「学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的にしている」「他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える」の4項目は、いずれの категория間にも有意な差は確認されない。残る9項目では、「自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている」「自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある」の2つにおいて《教職なし・教免なし》が最大値を示した他は、《教職あり・教免あり》が最大値を示している。その中で、《教職あり・教免あり》と《教職なし・教免あり》の間に有意な差が確認された項目は「教育の成果に疑問や不安を抱いている」「教員養成に携わっていることに生き甲斐を感じている」「新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解して取り組んでいる」「現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている」「教員採用試験に合格させることを目的としている」「教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う」の6項目であり、いずれも実践的な項目や教員採用試験を強く意識した項目である。

では、実際の教授法や学習形態の工夫の仕方の違いはどうだろうか。【図表 4-2-3】に示すように、《教職あり・教免あり》の教員がもっとも積極的に様々な教授法や学習形態を採用していることがわかる。また、ここで注目したいのは、13項目中実に11項目で、《教職あり・教免あり》と《教職あり・教免なし》の間に有意な差が確認されたことである。これは、教職経験がないことと教員免許を持たないことが決定的に異なることを示している。教職経験があることよりも、教員免許を持つことの方が、教授法や学習形態の取り入れに積極的である。

【図表 4-2-3】教職との距離と学習形態の取り入れ

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 学生がグループになって集団で取り組む学習	2.059	1.861	1.434	1.617
(B) 学生同士のディスカッション	2.062	1.974	1.548	1.703
(C) スライドなど ICT 機器を用いた授業	2.047	2.044	2.265	2.025
(D) 学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習	2.189	2.055	1.819	1.986

教職あり 教職なし 教職あり 教職なし  
 教免あり 教免あり 教免なし 教免なし

(E) 授業や実践のビデオの視聴	1.668	1.480	1.325	1.324
	┌───※───┐			
	└───※───┘			
(F) 自分の研究データや調査結果の紹介	1.779	1.601	1.807	1.484
	┌──※──┐		┌───※───┐	
	└───※───┘			
(G) 学校等の教育機関の参観	0.954	0.729	0.554	0.634
	┌──※──┐			
	└───※───┘			
(H) 模擬授業等の教師の仕事を摸した活動	1.898	1.411	0.825	0.961
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└───※───┘			
			┌───※───┐	
	└───※───┘			
(I) 課題解決・問題探求型の学習	2.062	1.912	1.867	1.877
	└───※───┘			
	└───※───┘			
(J) 机間巡視指導を含む個別の指導	1.848	1.641	1.307	1.417
	┌──※──┐		┌──※──┐	
	└───※───┘			
			┌───※───┐	
	└───※───┘			
(K) 授業等の事例研究	1.748	1.281	0.801	0.950
	└───※───┘			
	└───※───┘			
			┌───※───┐	
	└───※───┘			
(L) 複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業	0.846	0.828	0.576	0.704
	└───※───┘			
	└───※───┘			
(M) 現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業	0.962	0.854	0.602	0.648
	└───※───┘			
	└───※───┘			
			┌───※───┐	
	└───※───┘			

教職の授業を行うにあたっての悩みや不安、大学における教員養成に関する意見についても、同様に4つのグループ間の比較を行ったが、いずれにおいても有意差を示した箇所は多くなかった（【図表4-2-4】、【図表4-2-5】）。ここまでの結果と併せて考えるならば、教職への距離は、具体的な授業の作り方に違いをもたらすものではあるが、基本的な教育養成の考え方や、悩みや不安といった側面に関しては、大きな差を生み出すものではないことが確認されたと言って良いだろう。



【図表 4-2-4】教職との距離と教職の授業における悩みや不満

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 実践に役立つ内容を教えることができない	0.569	0.712	0.628	0.627
	└──※──┘			
(B) 学生に意欲や関心を持たせることができない	0.723	0.844	0.855	0.859
	└──────────※──────────┘			
(C) 授業に使命感や意欲が持てない	0.202	0.215	0.289	0.253
(D) 教室をコントロールできない	0.134	0.215	0.217	0.188
	└──※──┘			
(E) 授業の準備をする時間が十分にとれない	1.126	1.273	1.030	1.195
	└──※──┘			
(F) 学生の気持ちや要望がわからない	0.651	0.720	0.807	0.711
	└────※──┘			
(G) 学生の基礎学力が低い	1.676	1.680	1.771	1.625
(H) 学生の到達度や理解度が低い	1.427	1.418	1.515	1.404
(I) 理解が不十分な学生へのケアができていない	1.278	1.396	1.404	1.332
(J) 自分が思い描いている望ましい教師が育っていない	1.093	1.022	0.925	0.817
	└────※──┘			
	└────※──┘			
	└──────────※──────────┘			
(K) 授業がマンネリ化している	0.646	0.786	0.657	0.686
	└──※──┘			
(L) 授業時間分の授業内容が用意できない	0.266	0.258	0.259	0.178
(M) 授業について相談できる同僚が身近にいない	0.500	0.476	0.467	0.429
(N) 担当する教職に関連する授業の数が多すぎる	0.578	0.617	0.335	0.511
	└──※──┘			
	└────※──┘			
(O) 教職の授業に時間と手間がとられ専門の研究ができない	1.003	1.124	0.886	1.007
(P) 自分が専門とする研究内容と授業の内容の間に大きなギャップがある	0.747	0.880	0.849	0.931
	└──────────※──────────┘			
(Q) 現在自分が持っている教職に関する経験知と現場の現実間に大きなギャップがある	0.769	0.967	0.926	0.906
	└──※──┘			

【図表 4-2-5】教職との距離と教員養成への意見

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 大学が教員養成を重視していない	1.243	1.429	1.291	1.282
	└──※──┘			
(B) 大学の教員養成の理念が不明確である	1.408	1.484	1.476	1.414
(C) 教育や研究以外の仕事(校務や地域連携など)が多すぎる	2.008	2.174	2.127	2.235
	└──※──┘ └──────────※──────────┘			
(D) カリキュラム外の実習、補講などの学生指導の負担が大きい	1.535	1.591	1.470	1.534
(E) 教員間の仕事の負担にばらつきがある	2.109	2.232	2.279	2.171
(F) 大学で決定できるカリキュラムの自由度が低い	1.477	1.567	1.506	1.566
(G) 現在の大学は実践力のある教員を育てることができていない	1.621	1.600	1.503	1.522
(H) 教職課程を担当する教員数が少なすぎる	1.819	1.786	1.622	1.681
	└───※───┘			
(I) 教職課程をサポートする組織体制が確立されていない	1.758	1.792	1.756	1.681
(J) 教育実績が大学人の実績として正当に評価されていない	1.736	1.843	1.777	1.785
(k) 教師には実践知以上のより高い専門的知識や技能が必要である	2.197	2.277	2.188	2.269
(L) 大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべきである	1.163	1.095	1.382	1.114
	└───※───┘ └───※───┘ └───※───┘			
(M) 日本の教員養成の将来像が不透明である	2.187	2.233	2.150	2.164

ここまで、教職への距離に関わって4つの教師について比較を行ってきた。本節の最後に、4つのグループの持つ意味、その違いがどこにあるのかを確認しよう。

【図表4-2-6】、【図表4-2-7】、【図表4-2-8】は学校現場との距離、同僚との関係、自身の授業の質向上のための努力について確認したものである。

【図表 4-2-6】教職との距離と学校現場との距離

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	1.375	1.114	0.898	0.918
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	1.916	1.595	1.012	1.361
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	1.734	1.402	0.922	1.071
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	1.825	1.590	1.012	1.186
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	2.153	1.748	1.287	1.472

【図表 4-2-7】教職との距離と同僚・学生との関係

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	1.188	1.233	1.359	1.238
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	1.198	1.196	0.964	0.929
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	2.060	2.116	1.964	1.933
(D) 大学のFDに積極的に参加している	2.036	2.087	2.126	2.071
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	2.326	2.062	1.174	1.601

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	1.793	1.599	1.270	1.537
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスを	2.397	2.186	1.521	1.851
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスする	1.199	1.245	1.341	1.150

【図表 4-2-8】 教職との距離と授業の質向上の努力

	教職あり 教免あり	教職なし 教免あり	教職あり 教免なし	教職なし 教免なし
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	2.658	2.698	2.725	2.704
(B) 日本における望ましい教育のありかた	1.788	1.695	1.377	1.541
(C) 子どもの特質や課題	1.739	1.582	1.198	1.466
(D) 現在の学校の問題や将来の学校の在り方	1.763	1.662	1.323	1.546
(E) 日本の教師の特質や課題	1.690	1.502	1.114	1.331
(F) 現在の大学生の特質や課題	1.688	1.640	1.587	1.651
(G) 大学での教授法	1.909	1.818	1.802	1.753

【図表 4-2-6】は学校現場との距離を比較したものであるが、ほとんどの項目で、《教職あり・教免あり》>《教職なし・教免あり》>《教職なし・教免なし》>《教職あり・教免なし》という平均値の大小の関係が確認された。学校現場との距離は、《教職あり・教免あり》がもっとも近く、《教職なし・教免あり》、《教職なし・教免なし》、《教職あり・教免なし》の順に遠くなっていると断定してよいだろう。

【図表4-2-7】の同僚との関係でも、【図表4-2-8】の授業の質向上のための努力でも、同じ傾向、すなわち《教職あり・教免あり》>《教職なし・教免あり》>《教職なし・教免なし》>《教職あり・教免なし》というように平均値の順番であることは確認できる。

ここで特に注目したいことは、《教職あり・教免なし》と《教職なし・教免なし》の関係である。【図表4-2-6】～【図表4-2-8】に限らず、本節で紹介した図表の多くで最小値（逆転的に最大値）を示したものが《教職あり・教免なし》の教員であった。ここには重要な意味が推察される。それは、《教職あり・教免なし》群は、《教職なし・教免なし》群よりも教職に近いものとして位置づけることができるが、現実には、《教職なし・教免なし》よりも遠いという事実である。おそらくこれは、《教職あり・教免なし》という群が持つ特質によるものだろう。

《教職あり・教免なし》は、教員免許を持たないで教職の経験を持っていることを自己申告しているグループである。この奇妙な回答で考えられるケースは、彼らが大学で教員を務めていることを教職ありと判断して回答しているというものである。すべてではないにしても、そういうケースは決して少なくないに違いない。もしそうであるならば、この《教職あり・教免なし》グループは、《教職なし・教免なし》グループと同じものとして考えることが可能である。けれども、調査結果は2つのグループが異なることを示している。

おそらく、この回答は、幼稚園や小学校、中学校、高校という学校種と大学を同じ「学校」としての同一視するまなざし、その違い（特殊性や独自性）を過小に見ているものと考えられる。それは、結果的に幼稚園や小学校、中学校、高校との主観的な距離を決定的に遠いものにしてしているのである。

つまり、教職との距離とは、教職をどれだけ理解しているか、どれだけ尊重しているのかということなのであり、物理的、時間的、経験的にどれだけ親密であるのかということではないということなのだろう。このことは、《教職あり・教免あり》群と《教職なし・教免あり》群の違いにもあてはまる。教職の経験があるかないかは決定的な違いであるはずだが、【図表4-2-8】において明らかなように、教員免許を持っているという共通項があると、その差は縮小される。これは、教員免許を持つことに付随する、教職への理解、大学とは異なる学校への理解、そして幼稚園や小学校、中学校、高校への敬意が作用しているからだと考えられる。今回の調査結果は、教員養成の充実の鍵が、まさにこの点にあることを示唆しているのである。

### 3. 教職課程の全学的組織化と教職の取り組み

前節では、教職の授業に関わっている個々の教師の資質や経験に基づいて、教員養成の充実に必要なものを確認する作業を行った。本節では、現在進められている、教員養成に

関わる全学的な組織化が、所属教員の取り組みにどのような作用を及ぼしているのかを確認する。ここで取り上げるのは、全学センターの存在と、その機能である。

全学教員養成責任者を対象とした調査において、全学センターがどのような仕事をしているのかを確認したが、その結果をまとめたところ、全学センターの機能は、「理念・枠組み」「企画・立案」、「実施」、「学生支援」の4つに集約された。それぞれの項目を1 or 0にポイント化し、それぞれの機能別に総合ポイント化したものを低い大学と高い大学に分け、所属教員の教職への取り組みをT検定により比較分析した結果が、【図表4-3-1】～【図表4-3-6】である。

【図表4-3-1】は授業内容の充実のためにどんなことを重視しているのかを確認したものである。全学センターの企画機能が低い大学と高い大学では、低い大学の教員の方が「担当する授業内容の最新の研究成果」「地域や現場の意見や要望」「一般社会人としての常識や態度」を重視して授業内容を決める傾向が高いことが明らかになった。学生対応の機能に関しては、学生支援の機能が高い大学の教員は、「教科書の掲載内容」「改訂された新しい学習指導要領」「自身の学校体験や教育体験」「一般社会人としての常識や態度」を重視する傾向が高い。なお、理念機能と実施機能の高低は、授業内容に影響を及ぼしていない。

【図表 4-3-1】 センター機能と授業内容の充実

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)担当する授業内容の最新の研究成果	2.153	2.083	2.196 > 2.016		2.105	2.136	2.117	2.122
(B)担当する授業内容の科学的体系性	2.122	2.140	2.142	2.115	2.098	2.164	2.138	2.122
(C)高等教育としての教育内容の専門性	2.324	2.283	2.334	2.262	2.321	2.280	2.321	2.279
(D)教科書の掲載内容	1.809	1.831	1.830	1.804	1.837	1.807	1.761 < 1.898	
(E)改訂された新しい学習指導要領	1.841	1.834	1.861	1.805	1.817	1.872	1.772 < 1.929	
(F)教員採用試験の過去問題	0.965	0.998	1.000	0.966	0.976	1.004	0.882 < 1.132	
(G)子どもや学校の現状	1.953	1.926	1.995	1.873	1.934	1.945	1.917	1.974
(H)現代的・社会的な課題や問題	2.306	2.295	2.320	2.276	2.291	2.308	2.282	2.331
(I)地域や現場の意見や要望	1.662	1.632	1.704 > 1.568		1.642	1.646	1.631	1.675
(J)自身の理念や哲学	2.066	2.074	2.066	2.077	2.086	2.047	2.052	2.098
(K)自身の学校体験や教育体験	1.862	1.903	1.893	1.873	1.900	1.868	1.836 < 1.953	
(L)これからの日本社会についてのあなたのビジョン	1.824	1.831	1.845	1.810	1.838	1.826	1.812	1.859
(M)大学の教員養成に関する理念や養成する教師像	1.977	1.992	2.024	1.939	1.991	1.984	1.961	2.016
(N)教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養	2.290	2.303	2.328	2.253	2.284	2.306	2.271	2.326
(O)一般社会人としての常識や態度	2.151	2.156	2.207 > 2.084		2.153	2.161	2.096 < 2.241	

※5%水準で有意となった箇所に不等号を付した（本節の以下の図表も同様）

【図表4-3-2】は教職の授業の取り組みについて比較分析を行った結果であるが、企画機能に関しては低群が「現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている」と「教

師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う」で高い値を示した。実施機能においても、低群が「自分が担当している授業はうまくいっていると思う」が高い。

学生支援機能に関しては、【図表 4-3-1】と同様、高機能群が「教員採用試験に合格させることを目的としている」の値が高い。2つの結果は、全学センターが学生支援を担っている大学では、学生を教員採用試験に合格させることを主要な目標として、教員がそのための学生に対する指導、支援を行う傾向があること示している。

【図表 4-3-2】センター機能と教職の授業への取り組み

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)情熱をもって熱心に取り組んでいる	2.669	2.629	2.669	2.624	2.678	2.622	2.634	2.671
(B)自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている	1.205	1.180	1.195	1.190	1.203	1.182	1.205	1.176
(C)使命感を持って取り組んでいる	2.518	2.521	2.550	2.482	2.539	2.506	2.493	2.556
(D)自分が担当している授業はうまくいっていると思う	2.083	2.095	2.109	2.070	2.135	2.053	2.107	2.073
(E)学生一人ひとりの興味や関心を大事にしている	2.087	2.064	2.108	2.036	2.075	2.083	2.068	2.089
(F)教員養成に携わっていることに生き甲斐を感じている	2.042	2.095	2.097	2.041	2.056	2.101	2.016	2.148
(G)自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある	0.946	0.924	0.934	0.943	0.919	0.951	0.959	0.901
(H)新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解して取り組んでいる	1.840	1.853	1.879	1.808	1.816	1.897	1.801	1.914
(I)いまの学校や教育を変えたいと考えて取り組んでいる	1.865	1.868	1.876	1.850	1.899	1.834	1.854	1.878
(J)現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている	1.838	1.859	1.891	1.789	1.861	1.848	1.831	1.869
(K)学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的としている	2.275	2.308	2.303	2.270	2.301	2.275	2.285	2.296
(L)教員採用試験に合格させることを目的としている	1.259	1.312	1.298	1.274	1.267	1.320	1.188	1.430
(M)教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとしている	2.320	2.344	2.350	2.313	2.322	2.338	2.308	2.363
(N)すぐに辞めない教師を育てようとしてる	1.703	1.738	1.746	1.689	1.709	1.737	1.681	1.779
(O)教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う	1.634	1.647	1.702	1.555	1.639	1.639	1.606	1.687
(P)授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを受けたことがある	1.369	1.403	1.408	1.356	1.368	1.415	1.367	1.420
(Q)他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える	2.000	2.012	2.041	1.966	2.017	2.008	2.008	2.014

【図表 4-3-3】センター機能と教授法や学習形態の工夫

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)学生がグループになって集団で取り組む学習	1.859	1.874	1.888	1.846	1.890	1.861	1.893	1.836
(B)学生同士のディスカッション	1.894	1.925	1.904	1.925	1.921	1.909	1.932	1.883
(C)スライドなどICT機器を用いた授業	2.131	2.056	2.174 > 1.986		2.131	2.056	2.146	2.028
(D)学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習	2.072	2.050	2.121 > 1.989		2.107	2.008	2.076	2.044
(E)授業や実践のビデオの視聴	1.557	1.506	1.607 > 1.436		1.539	1.530	1.566	1.501
(F)自分の研究データや調査結果の紹介	1.730	1.665	1.755 > 1.627		1.713	1.691	1.725	1.668
(G)学校等の教育機関の参観	0.825	0.759	0.842	0.729	0.837	0.758	0.814	0.767
(H)模擬授業等の教師の仕事を模した活動	1.385	1.516	1.466	1.432	1.457	1.459	1.401	1.536
(I)課題解決・問題探求型の学習	1.977	1.992	2.012	1.952	1.966	2.000	1.995	1.967
(J)机間巡視指導を含む個別の指導	1.654	1.638	1.652	1.651	1.679	1.636	1.613	1.705
(K)授業等の事例研究	1.338	1.378	1.387	1.328	1.373	1.346	1.335	1.399
(L)複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業	0.793	0.727	0.811	0.703	0.855 > 0.672		0.835 > 0.662	
(M)現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業	0.803	0.845	0.835	0.821	0.848	0.806	0.858	0.789

【図表 4-3-3】は、教授法や学習形態の工夫との関係を確認したものであるが、ここでも先の結果と同様の回答傾向が確認される。「スライドなど ICT 機器を用いた授業」「学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習」「学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習」「授業や実践のビデオの視聴」のいずれも、企画機能の低い大学の教員が高い数値を示している。一方、実施機能と学生対応機能は共に、低い大学が「複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業」をより実施している事が明らかになった。ここでも、低い大学の方が新しい教授法、学習形態に積極的であることがわかる。

以上の【図表 4-3-1】～【図表 4-3-3】からは、全学センターの機能の強さによる、個々の教員の教職の授業実践への直接的な影響は全体的に必ずしも大きなものではないことがわかる。特に、理念機能に関しては、有意な差が確認された項目は皆無であった。

また、相関が確認された企画機能や実践機能についても、機能が低い大学にポジティブな回答が多いという結果であり、唯一機能が低い大学のポジティブな回答が高い値を示した学生支援機能では、機能の高い大学が教員採用試験対策という結果志向が高いことが明らかになった。

それでは、間接的な効果について確認しよう。【図表 4-3-4】～【図表 4-3-6】は、教職の授業担当者の学校現場とのつながり、同僚・学生との関係、授業の質向上のための努力への影響・効果を確認したものである。



【図表 4-3-4】センター機能と学校現場とのつながり

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)校内研究・校内研修の講師を務める	1.179	1.154	1.223 > 1.084		1.218	1.113	1.232 > 1.075	
(B)学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	1.642	1.626	1.696 > 1.554		1.669	1.604	1.670	1.583
(C)現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	1.466	1.420	1.478	1.395	1.520 > 1.368		1.459	1.421
(D)卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	1.559	1.539	1.587	1.505	1.581	1.527	1.574	1.515
(E)現職の先生と日常的に交流がある	1.854	1.826	1.888	1.776	1.844	1.842	1.824	1.860

【図表 4-3-5】センター機能と同僚・学生との関係

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	1.196	1.259	1.220	1.244	1.257	1.210	1.239	1.219
(B)同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を推進している	1.142	1.075	1.134	1.070	1.153	1.060	1.129	1.072
(C)同僚と教育や学校について意見交換をする	2.048	2.044	2.047	2.056	2.112 > 1.990		2.056	2.035
(D)大学のFDに積極的に参加している	2.119	2.066	2.092	2.088	2.134	2.040	2.090	2.095
(E)学生の教育実習等の現場体験を参観する	1.979	2.023	2.012	1.989	2.009	1.996	2.011	1.991
(F)カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	1.623	1.625	1.652	1.587	1.658	1.599	1.641	1.600
(G)教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	2.152	2.145	2.161	2.135	2.155	2.149	2.131	2.175
(H)同僚に大学での授業についてアドバイスする	1.211	1.226	1.221	1.215	1.272 > 1.168		1.224	1.213

【図表 4-3-6】センター機能と授業の質向上のための努力

	センター:理念		センター:企画		センター:実施		センター:学生支援	
	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群
(A)担当している授業に関わる専門領域の内容	2.743 > 2.656		2.707	2.686	2.721	2.671	2.722	2.663
(B)日本における望ましい教育のありかた	1.674	1.703	1.699	1.672	1.713	1.661	1.673	1.711
(C)子どもの特質や課題	1.541	1.628	1.608	1.549	1.564	1.593	1.561	1.619
(D)現在の学校の問題や将来の学校の在り方	1.658	1.682	1.679	1.661	1.687	1.655	1.656	1.688
(E)日本の教師の特質や課題	1.497	1.536	1.506	1.530	1.546	1.484	1.484	1.558
(F)現在の大学生の特質や課題	1.628	1.671	1.644	1.657	1.667	1.623	1.631	1.672
(G)大学での教授法	1.825	1.853	1.846	1.826	1.845	1.827	1.835	1.840

学校現場とのつながりについては、先ほどの結果と同様、センター機能の弱い他大学のほうが、教職担当の教員が積極的につながりを築いていることがわかる(【図表4-3-4】)。

同僚や学生など、大学内のつながり・連携についてもほとんど効果は確認できない。しかし、これもまた機能の低い大学の方が個々の教員が積極的に関わっているというものであった(【図表4-3-5】)。

同僚や学生との関わりや授業の質向上のための努力については、関連のある項目は一項

目に過ぎなかった（【図表 4-3-6】）。現状のセンターの機能の充実は、ほとんど影響も持っていないと言ってよいだろう。唯一相関が確認されたのは理念機能の「担当している授業に関わる専門領域の内容」だが、これも他と同様、機能の低い大学の方が積極的という結果であった。

ここまで紹介してきた結果は、全学センターの設置や機能充実が無意味なものであるかのような印象を与えるかも知れない。確かに、ここにあげたデータはいずれも、全学センターの機能が低い大学ほど教員養成が積極的なものであることを示してはいない。つまり、全学センターが十全に（あるいは強力に）機能すれば、教員養成の作用が強化されるというわけではないのである。おそらく、今回このような結果になったのは、全学センターが強い機能を持っていない大学の方が、そもそも教員養成機能が相対的に充実した大学であるという現実が影響しているものと思われる。したがって、ここで明らかになった結果は、機能の高い大学の値が未だそれに追いついていないことを示していると理解できるだろう。それは、全学センターの機能を強化・充実させれば、そもそも弱体だった教員養成機能が強力になるという楽観的な未来像が、安易には描けないことを示唆してもいる。全学センターの設置はそのためのスタートであったとしても、改善の十分条件ではない。今後の取り組み内容の充実こそが求められるのである。

そうした中で、留意すべき点は、本節のはじめに紹介した【図表 4-3-1】、【図表 4-3-2】の結果である。全学センターが学生対応にも対応している大学では、教員採用試験に合格させるというゴールに向けて、教員が学生指導や支援に力を入れている。全学センターが、一定の、そして明確な機能を果たすことを期待するならば、そうしたあり方はひとつの可能性を示していると言えるだろう。けれども、それはどのような大学にもあてはまるものではないし、必要とされているものでもない。個々の大学の固有の問題や課題に対応した全学センターのあり方を各大学が主体的に検討し、構築していくことこそが、必要である。

#### 4. まとめ

本節では3つの作業を行った。第一は、教職の授業担当者の実践力を概観することである。そこでは、学校現場とつながりを持つことや、同僚からアドバイスをもらうこと、大学教授法の学習によって、教職教育の実践上の悩みが一定程度解消され、実践の向上が期待できることが明らかになった。

第二は、教職への距離が教職の授業の実践力に及ぼす影響の確認である。教職の経験がなくても教員免許を持っていることが一定の効果を持つこと、また大学と幼・小・中・高を同じ学校と見る教員群の特殊性から、教職の理解と教職への敬意と表現できる教職の距離が、

教員養成において重要であることが確認された。

第三は、全学センターの設置と機能の充実が、どのような成果を上げているのか、そしてどのようなことが期待できるのかを検討することである。この点については、残念ながら、今回の分析では、全学センターの機能が高まることによる成果は、ほとんど確認できなかった。唯一指摘できることは、全学センターが学生対応の機能を担った場合、教員採用試験の合格を目標とした教員の取り組みが強化されているということである。

今回の特定の課題に絞った分析の中で浮かび上がってきたことは、個々の大学や学部が持つ個別性や特殊性を、教員養成機能の充実に向けて適切に位置づけていくことの必要性である。今回の分析が、そうした個別性、特殊性の上に立った総合的な分析のたたき台となれば、幸いである。

(紅林 伸幸

)

# 教員養成の充実・向上に関する調査

## (全学教員養成責任者用)

－回答にあたってのお願い－

本調査は、大学における教員養成の状況について調査するものです。恐縮ではございますが、貴大学の全学の教員養成の実施体制について、責任を負う方(例えば、教員養成担当の副学長、教員養成カリキュラム委員長、全学教職センター長など)が、ご回答戴けますようお願い申し上げます。

後日、ご回答に係る確認等のために、こちらからご連絡を差し上げる場合がございます。お手数ですが、ご回答戴いた方のお名前と教員養成に関わる事務担当者のご連絡先をご記入ください。

大学名	
設置者名	

回答者			
お名前		電話番号	
ご所属・職名		E-Mail	
事務連絡先			
お名前		電話番号	
ご所属・職名		E-Mail	

**【 I 】 全学的な教員養成の実施体制についてお伺いします。**

(1) 貴大学には、全学部等の教員養成に関して、企画・調整・実施・評価などを行う機関や組織(例えば、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会など)は設置されていますか。最も近い番号に一つだけ○をつけてください。

1. 有 ➡ (2) にお進みください。
2. 現在はなく、今後も設置の予定がない ➡ (4) にお進みください。
3. 現在はなく、今後設置の予定がある ➡ (5) にお進みください。

(2) (1) で「1. 有」と回答された方にお尋ねします。その機関や組織の名称、責任者、構成メンバー、事務局体制、会議の頻度について下記の空欄にご記入ください。学内に2つ以上の機関や組織(例えば、教員養成カリキュラム委員会と全学教職センターがある場合、遠く離れたキャンパス間でそれぞれの機関・組織が設置されている場合など)がある場合には、それぞれの役割の違いがわかるように記入してください。(お手数ですが、当該機関・組織の設置の根拠を示す規程、要綱などを同封してください。)

名称	
責任者	
構成メンバー	
事務局体制	
会議の頻度	

(3) (1) で「1. 有」と回答された方にお尋ねします。その機関・組織が担う業務について、  
 (A) から (H) までの各項目のうち、当てはまる番号に○をつけてください。

	担 っ て い る	担 っ て い な い
<b>(A)カリキュラム開発機能</b>		
(1) 教職課程カリキュラムの開発	1	2
(2) 卒業時に身につけさせる教員としての最低限の資質能力の全体像の明確化	1	2
(3) 教職課程カリキュラムの検証と改善	1	2
<b>(B)教職課程運営に関する方針決定機能</b>		
(1) 教職課程運営の基本方針の検討	1	2
(2) 教職課程運営の予算案の検討	1	2
(3) 教職課程に関わる教員人事案の検討	1	2
<b>(C)課程認定・免許状取得業務支援機能</b>		
(1) 教職課程認定の情報提供	1	2
(2) 教職課程実地審査への対応	1	2
(3) 免許状取得申請への対応	1	2
<b>(D)全学カリキュラム調整機能</b>		
(1) 教職課程の授業を含む全学のカリキュラムの調整	1	2
(2) 教職課程の授業を含む全学の時間割の調整	1	2
(3) 教職課程の授業の常勤・非常勤講師の配置の調整	1	2
<b>(E)教職実践演習企画・実施機能</b>		
(1) 教職実践演習の企画	1	2
(2) 教職実践演習の実施	1	2
(3) 教職実践演習における学生の評価	1	2

この質問は次ページに続きます。

	担 っ て い る	担 っ て い な い
<b>(F) 学生支援機能</b>		
(1) 教員が学生の教職課程の履修履歴を把握できる仕組みの作成	1	2
(2) 教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験支援	1	2
(3) 教職に就くことに関する相談活動	1	2
<b>(G) 教育実習やインターンシップ等機能</b>		
(1) 教育実習やインターンシップの企画	1	2
(2) 教育実習の評価	1	2
(3) 教育実習やインターンシップのトラブル対応	1	2
<b>(H) 対外連携窓口機能</b>		
(1) 教育委員会の教職課程に対する要望の聴取の窓口	1	2
(2) 校長会等の教職課程に対する要望の聴取の窓口	1	2
(3) 教育委員会等の要望の教職課程への反映	1	2

※この他に、実施していることがあれば下記にご記入ください。

(4) (1) で「2. 現在は無く、今後も設置の予定がない」と回答された方にお尋ねします。その理由について下記の空欄にご記入ください。





【Ⅱ】免許更新講習実施体制についてお伺いします。(この質問は、貴職が担当でない場合にはお手数ですが当該部署にお問い合わせの上、ご回答くださいますようお願い申し上げます。)

(1) 貴大学は、平成 21 年度に免許更新講習を実施しましたか。最も近い番号に一つだけ○をつけてください。

1. 実施 ➡ 続けて質問にお答えください。
2. 不実施 ➡ これで質問は終わりです。

※本調査・教員養成に関するご意見がございましたら 8 ページの記述欄にお書き下さい。

(2) 講習の実施について、該当する番号に○をつけてください。

**(A)実施した講習**

1. 必修
2. 選択

**(B)受講対象 (職種)**

1. 教諭
2. 養護教諭

**(C)受講対象 (学校種)**

1. 幼稚園
2. 小学校
3. 中学校
4. 高等学校
5. 特別支援学校

**(D) 受講者の受付**

1. 貴大学のみですべてを行なった
2. コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった
3. 他大学が主体になり本学とともに行なった
4. その他 ( )

**(E) 講習の実施業務**

1. 自身の大学のみですべてを行なった
2. コンソーシアムや他大学との協議会などを組織し共同で行なった
3. 他大学が主体になり行なった  
※自身の大学が行なったことを具体的にお書きください  
( )
4. その他 ( )

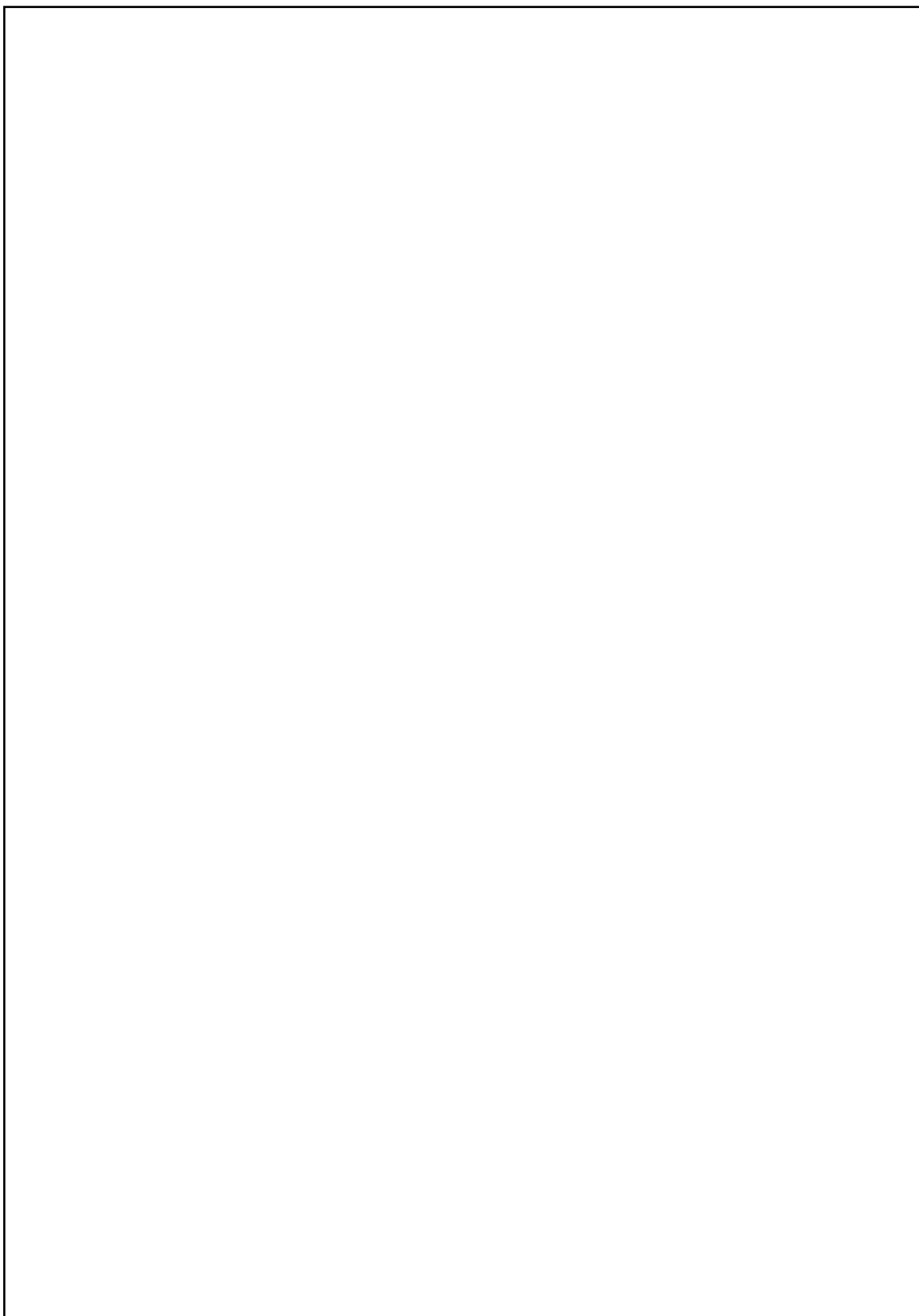
**(F) 学内の実施体制**

1. 全学的な企画室や実施委員会などを組織して行なった
2. 特定の学部のみが担当して行なった
3. 学内には企画室や実施委員会などを組織していない
4. その他 ( )

**(G) 学内の免許更新講習のための専任教職員の有無**

1. いる
2. いない

以上で終わりです。ありがとうございました。最後に、本調査に対するご意見、または教員養成に関するご意見などがございましたら、ご自由にお書きください。報告をまとめるに際して参考にさせていただきます。よろしくお願い致します。



## 教員養成の充実・向上に関する調査

### (学部教員養成責任者用)

－回答にあたってのお願い－

本調査は、学部における教員養成の状況に関して調査するものです。恐縮ではございますが、貴学部の教員養成の実施体制について、責任を負う方(例えば、学部長、副学部長など)が、ご回答戴けますようお願い申し上げます。

後日、ご回答に係る確認等のために、こちらからご連絡を差し上げる場合がございます。お手数ですが、ご回答戴いた方のお名前と教員養成に関わる事務担当者のご連絡先をご記入ください。

大学名	
設置者名	
学部名	

回答者			
お名前		電話番号	
ご所属・職名		E-Mail	
事務連絡先			
お名前		電話番号	
ご所属・職名		E-Mail	

**【I】貴学部の教職課程の実施体制についてお尋ねします。**

(1) 貴学部の教職課程の授業のうち、「教科に関する科目」はどのように実施されていますか。  
最も近い番号に一つだけ○をつけてください。

1. 貴学部に所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
2. 他学部に所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
3. 全学センターに所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
4. その他( )

(2) 貴学部の教職課程の授業のうち、「教職に関する科目」はどのように実施されていますか。  
最も近い番号に一つだけ○をつけてください。

1. 貴学部に所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
2. 他学部に所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
3. 全学センターに所属する常勤教員・非常勤教員が担当している
4. その他( )

**【Ⅱ】 貴学部で課程認定を受けている教員免許状の種類等についてお尋ねします。**

(1) 貴学部の昨年度（平成 21 年度）の学部の卒業生は何人ですか。

\_\_\_\_\_ 人

(2) 貴学部の昨年度（平成 21 年度）の学部の卒業生のうち、教員免許を取得した人（複数免許を取得した人も 1 人と数えてください）は何人ですか。

\_\_\_\_\_ 人

(3) 貴学部の昨年度（平成 21 年度）の学部の卒業生のうち、小学校、中学校、高等学校への教員就職者数をご回答ください。

教員就職者数 (雇用形態別)		小学校	中学校	高等学校
正規採用	国立	人	人	人
	公立	人	人	人
	私立	人	人	人
臨時・非常勤	国立	人	人	人
	公立	人	人	人
	私立	人	人	人

【Ⅲ】貴学部の教員養成の現状についてお尋ねします。以下の事柄について、適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	取 り 組 ん で い る	取 り 組 ん で い な い
<b>A. 目標の明確化について</b>		
(1) 育成すべき教員像が明文化されている	1	2
(2) 卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が明文化されている	1	2
(3) 卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が到達目標として明文化されている	1	2
<b>B. カリキュラムの体系性について</b>		
(1) 各学年、教育実習毎の主な学習のねらいと活動が明文化されている	1	2
(2) 卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像と教職課程の各科目との関連が理解できるように明文化されている	1	2
(3) 教職課程全体の授業、実習等間の関連性が鳥瞰できるような図表が作成されている	1	2
<b>C. 入学時の学生への周知について</b>		
(1) 教職課程のオリエンテーションで卒業時に身につけさせる最低限の資質能力の全体像が学生に説明されている	1	2
(2) 教職課程のオリエンテーションで学部の教員養成カリキュラムについて学生に説明されている	1	2
(3) 教職課程のオリエンテーションで教職課程への入学者受入方針(アドミッションポリシー)について学生に説明されている	1	2
<b>D. 教職概論の重視について</b>		
(1) 教職概論(入門科目)の授業は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行っている	1	2
(2) 教職概論(入門科目)の授業は、計画・実施・評価などに教職経験者が関与している	1	2
(3) 教職概論(入門科目)の授業で、学生の教職課程受講に向けての意欲・適性が確認されている	1	2

	取 り 組 ん で い る	取 り 組 ん で い な い
<b>E. 履修履歴の把握について</b>		
(1) 教員が学生の教職課程の履修履歴を把握できる仕組みができています	1	2
(2) 学生が教育実習等の各段階において満たすべき到達目標に照らして自己評価できるような仕組みができています	1	2
(3) 学生の教職課程の履修履歴に基づいた指導体制の仕組みができています	1	2
<b>F. 教育実習の厳格さについて</b>		
(1) 教育実習の履修に先だって、実習に行くべき資質を備えているか確認するためのテスト等が実施されている	1	2
(2) 教育実習の履修に先だって、学生が満たすべき到達目標が明文化されている	1	2
(3) 教育実習の履修に先だって、事前の修得単位数や習得科目の設定がなされている	1	2
<b>G. 教職実践演習の重視について</b>		
(1) 教職実践演習は、教職経験者が実施・評価に関与することとなっている	1	2
(2) 教職実践演習は、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が共同で行うこととなっている。	1	2
(3) 教職実践演習の成績は、複数の教員が評価する仕組みとなっている	1	2
<b>H. 学生への支援について</b>		
(1) 学部の学生には、教員採用試験情報の提供、論作文の添削、模擬面接などの教員採用試験支援が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)実施されている	1	2
(2) 学部の学生には、教職に就く上での相談が日常的に受けられる体制が組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている	1	2
(3) 学部の学生には、希望すればインターンシップ等で学校等を訪問できる仕組みが組織的に(有志の教員による取り組みではなく)整備されている	1	2

この質問は次ページに続きます。



取 り 組 ん で い る	取 り 組 ん で い な い
---------------------------------	--------------------------------------

I. 教職員への周知について		
(1) 学部の教職員全員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている	1	2
(2) 学部に所属する、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員に向けて、学部の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが説明されている	1	2
(3) 教職課程科目を担う非常勤講師に対して、学部の教員養成・教員養成カリキュラムが説明されている	1	2
J. 組織体制の確立について		
(1) 学部段階の教員養成の責任者の役割が明文化されている	1	2
(2) 学部段階の教員養成の理念・教員養成カリキュラムが教授会等で検討されている	1	2
(3) 学部段階の教員養成の現状と改善策についての自己評価が毎年文書化されている	1	2
K. 現場等との連携について		
(1) 教員養成に関して地元の教育委員会等と協議会等が設けられている	1	2
(2) 教員養成に対するニーズを卒業生である現職教員から聞く機会が設けられている	1	2
(3) 教員養成の在り方について教育委員会や現職教員から外部評価を受ける仕組みがある	1	2
L. FDの取組について		
(1) 教職課程の授業の公開を年に一回以上実施している	1	2
(2) 教員養成に関する講演会を年に一回以上実施している	1	2
(3) 教員養成に関する学習会を年に一回以上実施している	1	2

\* 上記の他に、貴学部が教員養成の質の向上に関して、積極的に取り組んでいることがあればご記入ください。また、それに関する資料なども一緒に送付して戴けると幸いです。

【IV】貴学部の教員養成の課題と改善についてお尋ねします。

(1) 貴職が貴学部の教員養成の質の向上に取り組む上で、どのような課題に直面していると思われますか。以下の項目について、適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	そう 思う	だ い た い そ う 思 う	あ ま り そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い	わ か ら な い
(A) 教員養成の理念を明確化すること	1	2	3	4	5
(B) 教員養成カリキュラムの特色を明確に打ち出すこと	1	2	3	4	5
(C) 重点的に取り組む課題を明確化すること	1	2	3	4	5
(D) 学部段階での教員養成の責任者の役割を明確化すること	1	2	3	4	5
(E) 学部段階での教員養成を担う組織を見直すこと	1	2	3	4	5
(F) 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを促進すること	1	2	3	4	5
(G) 学部に所属する教員の間で育成すべき教員像に関する共通理解を促進すること	1	2	3	4	5
(H) 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の教員養成に対する意欲を高めること	1	2	3	4	5
(I) 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の教員養成に関する能力を高めること	1	2	3	4	5
(J) 教員養成の責任者として自らの教育養成に関する知識を高めること	1	2	3	4	5
(K) 大学全体で協力して教員養成に取り組む体制をつくること	1	2	3	4	5
(L) 教育委員会との連携を強化すること	1	2	3	4	5
(M) 実習先との連携を強化すること	1	2	3	4	5
(N) その他 (具体的に記入してください)					

- (2) 教職課程の担当教員(教科及び教職担当)の間のコミュニケーションを促進するために、貴学部が積極的に取り組んでいることがあればご記入ください。また、それに関する資料なども一緒に送付して戴けると幸いです。

- (3) 貴職の立場から判断して、貴学部の教員養成の質の向上に関する取り組みの状況はどうですか。以下の中から最も当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. とても改善が進んでいる      ➡ 続けて質問にお答えください。
2. まあまあ改善が進んでいる      ➡ 続けて質問にお答えください。
3. あまり改善が進んでいない      ➡ (5)にお進みください。
4. 全く改善が進んでいない      ➡ (5)にお進みください。

- (4) (3)で1.または2.と回答された方にお尋ねします。改善が進んだ理由の中で、特に重要であった要因についてご記入ください。

➡ (6)にお進みください。

(5) (3) で3. または4. と回答された方にお尋ねします。改善が進まない理由の中で、特に重要であった要因についてご記入ください。

--

(6) 貴学部における教職課程の位置づけについてお尋ねします。以下の質問項目について、適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	そう 思う	だ いた い そ う 思 う	あ ま り そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い	わ か ら な い
(A) 学部の卒業生の有力な就職先として重視している	1	2	3	4	5
(B) 教員免許取得を学部として奨励している	1	2	3	4	5
(C) 教職課程を通じた学生の成長を重視している	1	2	3	4	5
(D) 教員免許を取得できることを本学部の魅力として重視している	1	2	3	4	5

**【V】全学的な教員養成の実施体制についてお伺いします。**

(1) 貴大学には、全学部等の教員養成に関して、企画・調整・実施・評価などを行う機関や組織(例えば、全学教職センターや教員養成カリキュラム委員会など)は設置されていますか。当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 有                    ➡ 続けて質問にお答えください。
2. 現在はなく、今後も設置の予定がない                    ➡ 【VI】にお進みください。
3. 現在は無いが、今後設置の予定がある                    ➡ 【VI】にお進みください。

(2) 上記の全学的な機関・組織は貴学部における教員養成の質の向上に寄与していますか。当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 寄与している                    ➡ 続けて質問にお答えください。
2. 寄与していない                    ➡ 【VI】にお進みください。

(3) (2)で1. と回答された方にお尋ねします。どのような点で寄与していますか。以下の空欄にご記入ください。

**【VI】最後にあなたについてお尋ねします。**

(1) あなたの年齢について、当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 20歳代
2. 30歳代
3. 40歳代
4. 50歳代
5. 60歳代
6. 70歳代～

(2) あなたの授業担当について、当てはまる番号に○をつけてください。

1. 教科に関する科目担当者
2. 教職に関する科目担当者
3. それ以外

(3) あなたの学部の教員養成の責任者の経験年数について、当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 1年未満
2. 1年～2年未満
3. 2年～3年未満
4. 3年以上

以上で終わりです。ありがとうございました。最後に、本調査に対するご意見、または教員養成に関するご意見などがございましたら、ご自由にお書きください。報告をまとめるに際して参考にさせていただきます。よろしくお願い致します。

## 教員養成の充実・向上に関する調査 (教職課程授業担当者用)

－回答にあたってのお願い－

本調査は、現在大学で教職課程の授業（教職に関する科目、教科に関する科目）を担当されている方に、授業における工夫や改善のための提案などを伺い、大学における教員養成の充実と向上に資するデータを作成しようとするものです。教育の充実には、多様な問題を考慮する必要があることから、調査項目が多岐にわたり分量の多い調査票になっておりますが、どうかご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

結果は統計的に処理しますので、皆さんの回答が誰かに知られるようなことは決してありません。また、個人の取り組みや考えを評価するようなものでもありませんので、ありのまま、思うままにお答えください。



【I】はじめに回答をカテゴリー化するための情報をお伺いします。

個人を特定するためのものではありませんので可能な限りお答えください。

(1) 年齢

\_\_\_\_\_ 歳

(2) 本年度の担当授業数

年間 \_\_\_\_\_ コマ

その内の教職関連授業数 \_\_\_\_\_ コマ

(3) 教職教育に携わっている経験年数（通算）

のべ \_\_\_\_\_ 年目

その内非常勤のみ \_\_\_\_\_ 年

(4) 教員免許の有無について、当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

また、取得している場合はその校種に○をつけてください。

1. 取得している ➡ (校種 : 1. 幼 2. 小 3. 中 4. 高 )
2. 取得していない

(5) 現職教員経験の有無について、該当する番号すべてに○をつけてください。

また、常勤の教員経験がある場合、その年数をご回答ください。

1. 常勤の教員の経験がある ➡ \_\_\_\_\_ 年
2. 非常勤等の教員の経験がある
3. ない

(6) 卒業論文・卒業研究の指導への従事の有無について、当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 担当している
2. 担当していない

(7) 教職実践演習の実施に向けての準備への従事の有無について、当てはまる番号に一つだけ○をつけてください。

1. 携わっている
2. 携わっていない



(2) あなたが本年度担当している教職に関連した授業の内容を決めるにあたって、以下の事柄についてどの程度重視したか、それぞれ適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	と と も 重 視 し た	あ る 程 度 重 視 し た	あ ま り 重 視 し な か っ た	重 視 し な か っ た
(A) 担当する授業内容の最新の研究成果	1	2	3	4
(B) 担当する授業内容の科学的体系性	1	2	3	4
(C) 高等教育としての教育内容の専門性	1	2	3	4
(D) 教科書の掲載内容	1	2	3	4
(E) 改訂された新しい学習指導要領	1	2	3	4
(F) 教員採用試験の過去問題	1	2	3	4
(G) 子どもや学校の現状	1	2	3	4
(H) 現代的・社会的な課題や問題	1	2	3	4
(I) 地域や現場の意見や要望	1	2	3	4
(J) 自身の理念や哲学	1	2	3	4
(K) 自身の学校体験や教育経験	1	2	3	4
(L) これからの日本社会についてのあなたのビジョン	1	2	3	4
(M) 大学の教員養成に関する理念や養成する教師像	1	2	3	4
(N) 教員に求められる高度専門職業人としての資質・教養	1	2	3	4
(O) 一般社会人としての常識や態度	1	2	3	4

\*その他に特に考慮していることなどがありましたらご記入ください。

(3) 担当する教職に関連した授業に対するあなたの取り組みや考えとして、以下の事柄についてそれぞれ適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	全 体 的 に 当 て は ま る	だ い た い 当 て は ま る	あ ま り 当 て は ま ら ない	全 く 当 て は ま ら ない
(A) 情熱をもって熱心に取り組んでいる	1	2	3	4
(B) 自分の教育の成果に疑問や不安を抱いている	1	2	3	4
(C) 使命感を持って取り組んでいる	1	2	3	4
(D) 自分が担当している授業はうまくいっていると思う	1	2	3	4
(E) 学生一人ひとりの興味や関心を大事にしている	1	2	3	4
(F) 教員養成に携わっていることに生き甲斐を感じている	1	2	3	4
(G) 自分の教職の授業担当者としての適性に戸惑うことがある	1	2	3	4
(H) 新しい学習指導要領の趣旨や理念を理解して取り組んでいる	1	2	3	4
(I) いまの学校や教育を変えたいと考えて取り組んでいる	1	2	3	4
(J) 現場ですぐに使える知識や技術を教えようとしている	1	2	3	4
(K) 学生自身の生きる力や問題解決力の育成を目的にしている	1	2	3	4
(L) 教員採用試験に合格させることを目標にしている	1	2	3	4
(M) 教職に就いてからも成長し続ける教師を育てようとしている	1	2	3	4
(N) すぐに辞めない教師を育てようとしている	1	2	3	4
(O) 教師になる人は全員自分の授業を受けてほしいと思う	1	2	3	4
(P) 授業計画を作成するにあたって同僚や恩師にアドバイスを受けたことがある	1	2	3	4
(Q) 他からアドバイスがあれば現在の自分の授業を変える	1	2	3	4

(4) あなたは担当する教職に関連した授業で以下のような教授法や学習形態を取り入れていますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	よく取り入れている	少し取り入れている	あまり取り入れていない	全く取り入れていない
(A) 学生がグループになって集団で取り組む学習	1	2	3	4
(B) 学生同士のディスカッション	1	2	3	4
(C) スライドなど I C T 機器を用いた授業	1	2	3	4
(D) 学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習	1	2	3	4
(E) 授業や実践のビデオの視聴	1	2	3	4
(F) 自分の研究データや調査結果の紹介	1	2	3	4
(G) 学校等の教育機関の参観	1	2	3	4
(H) 模擬授業等の教師の仕事を模した活動	1	2	3	4
(I) 課題解決・問題探求型の学習	1	2	3	4
(J) 机間巡視指導を含む個別の指導	1	2	3	4
(K) 授業等の事例研究	1	2	3	4
(L) 複数名の教員が同時に参加して一緒に行う授業	1	2	3	4
(M) 現場の教員や教育実践家等がゲストティーチャーとして参加する授業	1	2	3	4

\*その他に特に採用している効果的なアイデアがありましたらご記入ください。

(5) あなたは現在、教職に関連した授業を行っていて、以下の悩みや不満をどの程度感じるがありますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	非常に 感じて いる	かなり 感じて いる	少し 感じて いる	全く 感じて いない
(A) 実践に役立つ内容を教えることができない	1	2	3	4
(B) 学生に意欲や関心を持たせることができない	1	2	3	4
(C) 授業に使命感や意欲が持てない	1	2	3	4
(D) 教室をコントロールできない	1	2	3	4
(E) 授業の準備をする時間が十分にとれない	1	2	3	4
(F) 学生の気持ちや要望がわからない	1	2	3	4
(G) 学生の基礎学力が低い	1	2	3	4
(H) 学生の到達度や理解度が低い	1	2	3	4
(I) 理解が不十分な学生へのケアができていない	1	2	3	4
(J) 自分が思い描いている望ましい教師が育っていない	1	2	3	4
(K) 授業がマンネリ化している	1	2	3	4
(L) 授業時間分の授業内容が用意できない	1	2	3	4
(M) 授業について相談できる同僚が身近にいない	1	2	3	4
(N) 担当する教職に関連する授業の数が多すぎる	1	2	3	4
(O) 教職の授業に時間と手間をとられ専門の研究ができない	1	2	3	4
(P) 自分が専門とする研究内容と授業の内容の間に大きなギャップがある	1	2	3	4
(Q) 現在自分が持っている教職に関する経験知と現場の現実との間に大きなギャップがある	1	2	3	4

(6) あなたは現在の大学における教員養成に関して、以下の意見についてどう思いますか。  
適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	と と も そ う 思 う	少 し そ う 思 う	あ ま り そ う 思 わ な い	全 く そ う 思 わ な い
(A) 大学が教員養成を重視していない	1	2	3	4
(B) 大学の教員養成の理念が不明確である	1	2	3	4
(C) 教育や研究以外の仕事（校務や地域連携など）が多すぎる	1	2	3	4
(D) カリキュラム外の実習、補講などの学生指導の負担が大きい	1	2	3	4
(E) 教員間の仕事の負担にばらつきがある	1	2	3	4
(F) 大学で決定できるカリキュラムの自由度が低い	1	2	3	4
(G) 現在の大学は実践力のある教員を育てることができていない	1	2	3	4
(H) 教職課程を担当する教員数が少なすぎる	1	2	3	4
(I) 教職課程をサポートする組織体制が確立されていない	1	2	3	4
(J) 教育実績が大学人の実績として正当に評価されていない	1	2	3	4
(K) 教師には実践知以上のより高い専門的知識や技能が必要である	1	2	3	4
(L) 大学は教員養成よりも現職教育を充実させるべきである	1	2	3	4
(M) 日本の教員養成の将来像が不透明である	1	2	3	4

【Ⅲ】 ここからは教師や教職に対するあなたの意見をお伺いします。

(1) 小・中学校の教師という職業について、次のことはどの程度当てはまると思われますか。  
適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	と とも 当て はまる	ま あ 当て はまる	あ ま り 当て はまる ない	当 て は ま ら ない
(A) 絶えず自己を高める努力が求められる	1	2	3	4
(B) 高度な専門的知識・技能が必要とされる	1	2	3	4
(C) 経済的に恵まれている	1	2	3	4
(D) 社会的な評価が高い	1	2	3	4
(E) 子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	1	2	3	4
(F) 自分の生活をかなり犠牲にしなければならない	1	2	3	4
(G) 子どもにとって教師は人生の手本である	1	2	3	4
(H) 教師は知識人である	1	2	3	4
(I) 教師は専門職である	1	2	3	4
(J) 仕事上の自由裁量の範囲が大きい	1	2	3	4
(K) 教師としての威厳を保たねばならない	1	2	3	4
(L) 体力がいる	1	2	3	4
(M) 使命感がなければできない	1	2	3	4
(N) やりがいがある	1	2	3	4
(O) 個人の創意工夫が活かせる	1	2	3	4



(2) 現在、以下のことは小・中学校の教師にどの程度求められていると思いますか。

適切な番号に一つだけ○をつけてください。

また、大学の教職教育はそれらの力の習得、育成にどの程度役立っていると思いますか。

適切な番号に一つだけ○をつけてください。

(※○は (A) ～ (T) の各項目ごとに二つずつつけることになります)

	小・中学校の教師に 求められる程度				大学の教職教育が 役立っている程度			
	非常に 強く求め られている	かなり 求められ ている	少し 求められ ている	求めら れていな い	と ても役 立って いる	あ る程 度役 立っ てい る	あ まり 役立 って いな い	全 く役 立っ てい ない
(A) 熱意	1	2	3	4	1	2	3	4
(B) 献身さ	1	2	3	4	1	2	3	4
(C) 授業のうまさ	1	2	3	4	1	2	3	4
(D) 満遍なく仕事をこなす力	1	2	3	4	1	2	3	4
(E) 同僚と協力・協働する力	1	2	3	4	1	2	3	4
(F) 教師自身の個性や専門領域	1	2	3	4	1	2	3	4
(G) カウンセリングに関わる力	1	2	3	4	1	2	3	4
(H) 自己教育力	1	2	3	4	1	2	3	4
(I) 教科の専門的な知識	1	2	3	4	1	2	3	4
(J) 問題解決能力	1	2	3	4	1	2	3	4
(K) 自律的に教育実践や学校運営を行う力	1	2	3	4	1	2	3	4
(L) 子どもの基本的な生活習慣を指導する力	1	2	3	4	1	2	3	4
(M) 子どもの個性を尊重すること	1	2	3	4	1	2	3	4
(N) 子どもを集団としてまとめる力	1	2	3	4	1	2	3	4
(O) 学校運営に関する役割を遂行する力	1	2	3	4	1	2	3	4
(P) 学校づくりに主体的に参画する態度	1	2	3	4	1	2	3	4
(Q) 保護者にうまく対応する力	1	2	3	4	1	2	3	4
(R) 学校や自分の実践を明確に説明する力	1	2	3	4	1	2	3	4
(S) 市民意識	1	2	3	4	1	2	3	4
(T) これからの社会についてのビジョン	1	2	3	4	1	2	3	4

【IV】ここからは再び回答をカテゴリー化するための情報をお伺いします。個人を特定するためのものではありませんので可能な限りお答えください。

(1) あなたは以下のことをどれくらいしていますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	よくある	ときどきある	あまりない	全くない
(A) 校内研究・校内研修の講師を務める	1	2	3	4
(B) 学校を訪問し、学校や授業、子ども、教師を自分の目で観察する	1	2	3	4
(C) 現職の先生が参加している勉強会や研究会に参加する	1	2	3	4
(D) 卒業して教師を務めている教え子の相談にのったり、アドバイスをしたりする	1	2	3	4
(E) 現職の先生と日常的に交流がある	1	2	3	4

(2) あなたは以下のことがどれくらいありますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	よくある	ときどきある	あまりない	全くない
(A) 同僚から大学での授業についてアドバイスを受ける	1	2	3	4
(B) 同僚と学校教育、教育実践に関わる共同研究を行っている	1	2	3	4
(C) 同僚と教育や学校について意見交換をする	1	2	3	4
(D) 大学のFDに積極的に参加している	1	2	3	4
(E) 学生の教育実習等の現場体験を参観する	1	2	3	4
(F) カリキュラム外で行われている学生指導の事業に参加している	1	2	3	4
(G) 教職志望の学生に学習や進路のアドバイスをする	1	2	3	4
(H) 同僚に大学での授業についてアドバイスをする	1	2	3	4

(3) あなたは以下のことをどれくらい研究したり、勉強したりしていますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	研 究 し て い る	研 究 し て い る は な い が 勉 強 は	情 報 収 集 し て い る	勉 強 ま で は し て い る	特 に 何 も し て い な い
(A) 担当している授業に関わる専門領域の内容	1	2	3	4	
(B) 日本における望ましい教育のあり方	1	2	3	4	
(C) 子どもの特質や課題	1	2	3	4	
(D) 現在の学校の問題や将来の学校のあり方	1	2	3	4	
(E) 日本の教師の特質や課題	1	2	3	4	
(F) 現在の大学生の特質や課題	1	2	3	4	
(G) 大学での教授法	1	2	3	4	

【V】最後に教師教育を更に充実させるためのあなたのご意見をお伺いします。

(1) 大学で教職の授業を行うにあたって、以下のことは授業担当者にどの程度必要だと思いますか。適切な番号に一つだけ○をつけてください。

	非常に重要である	ある程度重要である	少し重要である	ほとんど重要でない
(A) 自分の大学の学生の学力水準と学生気質を把握している	1	2	3	4
(B) 大学生に対する教授法を習得している	1	2	3	4
(C) 学生のニーズを把握している	1	2	3	4
(D) 日本の教師に必要な力を理解している	1	2	3	4
(E) 課題探求に必要な研究的な技能を習得している	1	2	3	4
(F) 自分の持っている研究技能を学生に教えることができる	1	2	3	4
(G) 学生のレベルにあわせた教育を行える	1	2	3	4
(H) 実践例を紹介・提供してくれる現職教員の知人がいる	1	2	3	4
(I) 自分が学校運営や校内研究に参画している学校がある	1	2	3	4
(J) 日常的に親しくしている現職教員の知人がいる	1	2	3	4
(K) 小・中学校で教師として働いた経験がある	1	2	3	4
(L) 専門にしている研究領域を持っている	1	2	3	4
(M) 高い水準の専門的な研究実績を持っている	1	2	3	4
(N) 教育に関する研究を行った経験がある	1	2	3	4
(O) 学校をフィールドにした研究を行っている	1	2	3	4
(P) 計画的・体系的に自分の授業を構想できる	1	2	3	4
(Q) 大学の教員養成カリキュラム全体のことを考えている	1	2	3	4
(R) 自分の授業を大学の同僚と協力して実施できる	1	2	3	4
(S) 学習指導要領を踏まえて授業を行うことができる	1	2	3	4
(T) ICTを活用した授業を行うことができる	1	2	3	4
(U) 学生のニーズや社会的な課題に合わせて授業を修正できる	1	2	3	4
(V) 日本の学校のこれからについてビジョンを持っている	1	2	3	4
(W) 大学のポリシーやカリキュラム全体を意識して授業を行う	1	2	3	4

\*その他に特に必要だと思われることがありましたらご記入ください。

(2) あなたが教職の授業を行うにあたって大学にこのようなサポート体制があればよいと考えるアイデアを下の空欄にご自由にお書きください。

以上で質問は終わりです。ご協力ありがとうございました。最後に、本調査についてご意見、または教員養成に関するご意見などがございましたら、ご自由にお書きください。報告をまとめるにあたって参考にさせていただきます。よろしくお願ひ致します。

---

教員養成の充実・向上に関する調査結果  
教員養成等の在り方に関する調査研究（調査分析班）  
報告書

平成 23 年（2011 年）12 月  
発行者 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  
電話 03-6733-6833 (代)

---