

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

研究代表者：大杉昭英初等中等教育研究部長
『教員養成等の改善に関する調査研究』
(平成25年度～26年度プロジェクト研究)

本研究の目標

- ① 国立大学教員養成系大学・学部に勤務する大学教員（以下では「教員養成担当の大学教員」という）に必要とされる資質・能力を明らかにする
- ② 資質・能力形成支援のためのFDプログラムを明らかにする

教員養成担当の
大学教員

=

専門職である小中高特別支援学校等の
教員を育てる大学の専門職

教員養成担当の大学教員の資質能力 モデル及び成長に関連する研究動向

- 諸外国（アメリカ，イギリス，オランダ等）においては2000年前後から「教師教育者」に関する研究に関心が高まる
- 日本においても，2000年前後から「教員養成担当の大学教員」に関する研究に関心が高まる

教員養成担当の大学教員の資質能力モデル及び成長に関連する先行研究

《先行研究》

- 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」(2003年), 「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」(2006年)
- 藤本駿「米国における教師教育スタンダード開発の動向—『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて—」(2010年)
- 坂田哲人「教師教育者に関する研究動向」(2010年)
- 武田信子「日本における『教師教育者』研究の課題」(2011年)
- 中田正弘「オランダVELON(教師教育者協会)の取り組みと教師教育者支援の現状」(2012年)
- 藤原文雄「大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援—英国エクセター大学の事例を素材として—」(2012年)

《学会での動向》

- 日本教育学会特別課題研究委員会「教師教育の再編動向と教育学の課題」研究委員会(2002年度～2005年度)
- 日本教育学会第70回大会ラウンドテーブル8「教員養成における教師教育者(教師教育を担うのは誰か?～教師教育者の専門性を考える～)」(2011年)
- 日本教師教育学会における「教師教育者」研究についての議論と実践研究の積み上げ

本研究の調査の方法

◇実施時期

2012年12月～2013年3月

◇調査のプロセス

(1) 事前調査

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

(2) アンケート調査

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

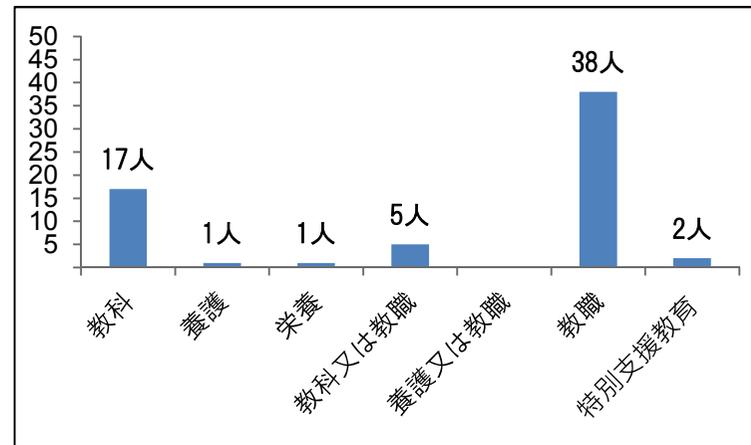
◇調査の方法

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

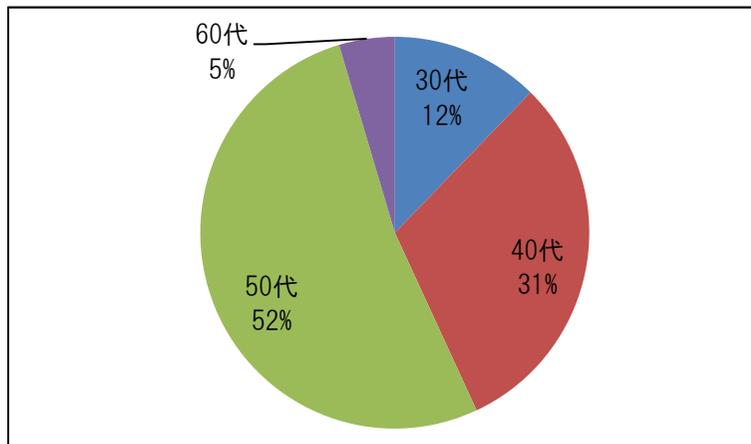
◇有効回収率

有効回収票数は65票で、有効回収率は80.2%であった。

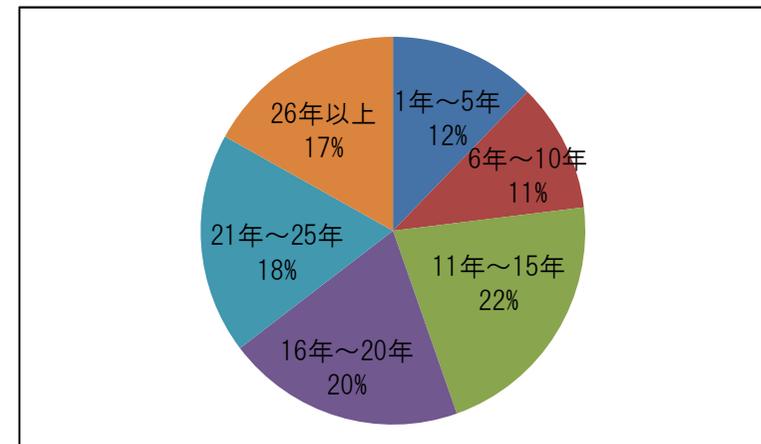
回答者の属性①



専門分野

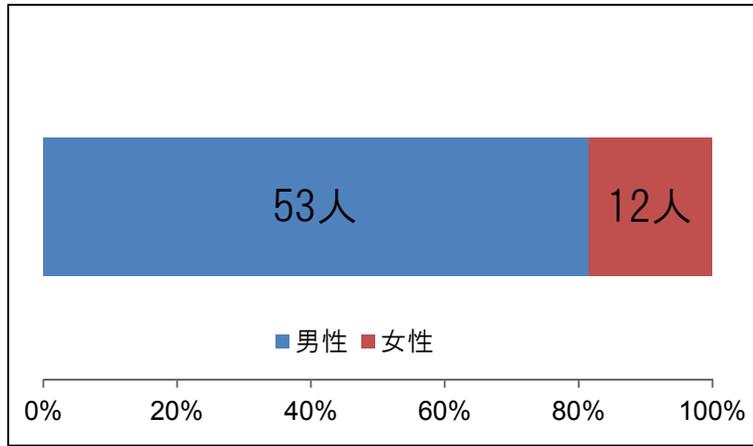


年齢

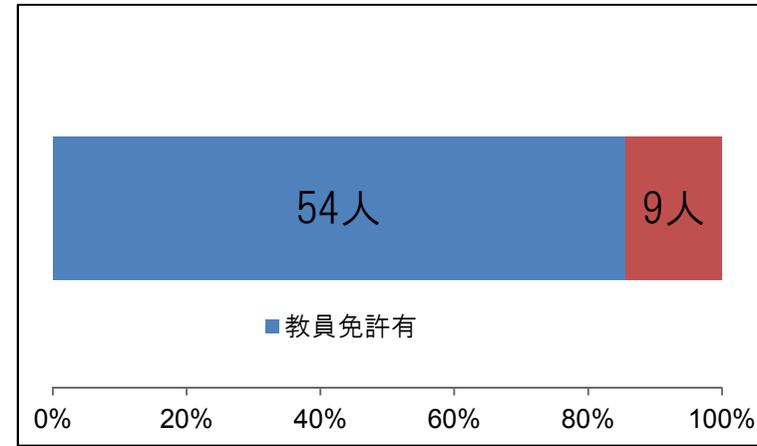


教員養成教育の経験年数

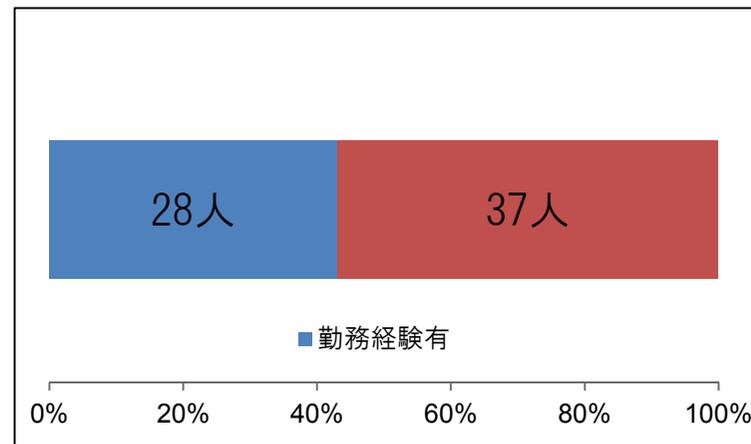
回答者の属性②



性別



教員免許の保有



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

優れた教員養成の取組の類型

| | 回答件数 | 例 |
|------|----------------------|---|
| 管理運営 | 47件 (72.3%) | 教員免許法の施行に当たって、教育学部の実務責任者として企画運営を担ってきた。また教育実習委員長として、実習のシステム改善や実習内容や評価方法の改善を行った。授業関係では、教科専門の教員と教職専門の教員の間を架橋する科目の計画や実施を推進した。さらに、現在附属中学校の校長として、附属学校と大学・教育委員会・公立学校との連携事業を強力に推進している。大学との連携では、教育学部のみならず他学部の人的資源を生かした連携を模索している。 |
| 教育活動 | 31件 (47.7%) | 小・中・高等学校の各段階における社会系教科目の授業では、前半部において実践の基礎となる指導技術や教材作成のポイントを優れた実践家のVTR及び学習指導案の検討を通して示し、教材構成・授業展開、授業方法について考察する中で、教授・学習のあり方と社会認識形成と公民的資質育成の関係について解説を行っている。後半部では、学生の習熟段階に応じて単元開発を行い、プレゼンテーションを行うなどの形態を取り入れている。振り返りには、eラーニングによる評価シートの提出により、ポートフォリオ評価を行っている。 |
| 研究 | 1件(1.5%) | *本人が特定される可能性が高いため、掲載しない。 |
| 地域連携 | 26件 (40.0%) | 地域教育支援として、学生がボランティア等によって積極的に地域の教育の場に出るよう指導するとともに、地域教育者を大学に招き、大学という教育の場を「地域」と「学生」の接点の場として機能させたいと考えている。 |
| 合計 | 105件()内は 件数÷回答者数 | |

※回答者=65名 2つ以上のカテゴリーが含まれるものを分割した総計は105件。

※記述された優れた教員養成の取組を大学教員の主な活動領域である「管理運営」, 「教育活動」, 「研究」, 「地域連携」というカテゴリーで分類した。一つの取組が複数のカテゴリーに該当する場合には、一つの取組に複数のカテゴリーを付与した。

「教員養成担当の大学教員」に求められる資質能力

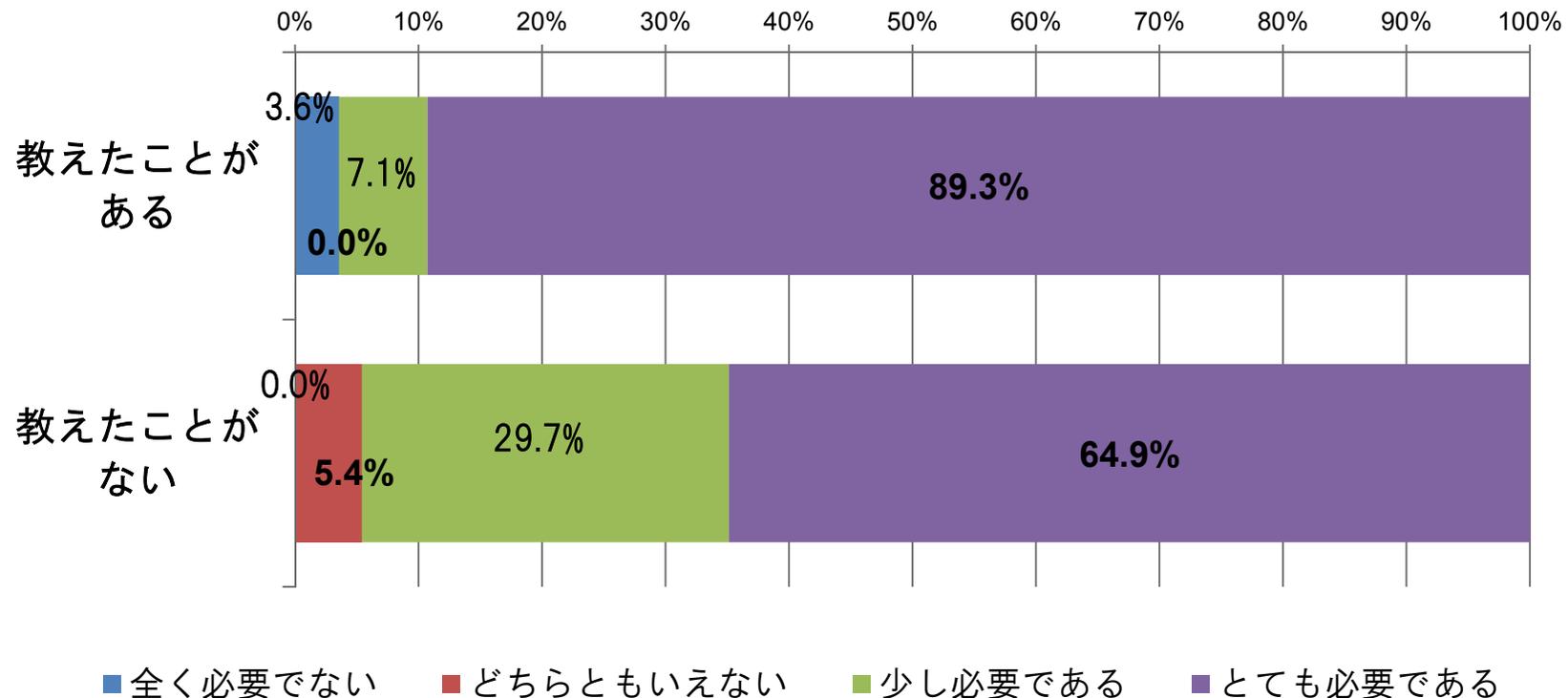
| | | | |
|---------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------|
| (i)使命感 | | 教員養成担当者としての自覚 | 81.5% |
| (ii)専門職としての高度な知識・技能 | 教育 | 授業のデザイン | 75.4% |
| | | 学生とのコミュニケーション | 67.7% |
| | | 学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施 | 66.2% |
| | | 授業やカリキュラムの改善 | 64.6% |
| | | 学生同士が教え・学び合う仕組みづくり | 63.1% |
| | | 学生への評価とフィードバック | 56.9% |
| | | 教育実習など体験と関連付けた授業の実施 | 53.8% |
| | | 研究・学識 | 「学習」に関する新しく深い知見 |
| | 研究知に基づいた授業の実施 | | 50.8% |
| | (iii)大学コミュニティへの参画や 対外連携 | | 同僚とのコミュニケーション |
| | | 実践と理論の往還型のプログラムのデザイン | 63.1% |

※回答者=65名

※「教員養成担当の大学教員」に必要とされる資質能力として、「使命感」、「教育」、「研究・学識」、「大学コミュニティへの参画や対外連携」、という4つの分野を想定し、全部で23項目を挙げ、必要度を質問した。その結果、「とても必要である」という回答が5割を超える項目を整理した結果である。

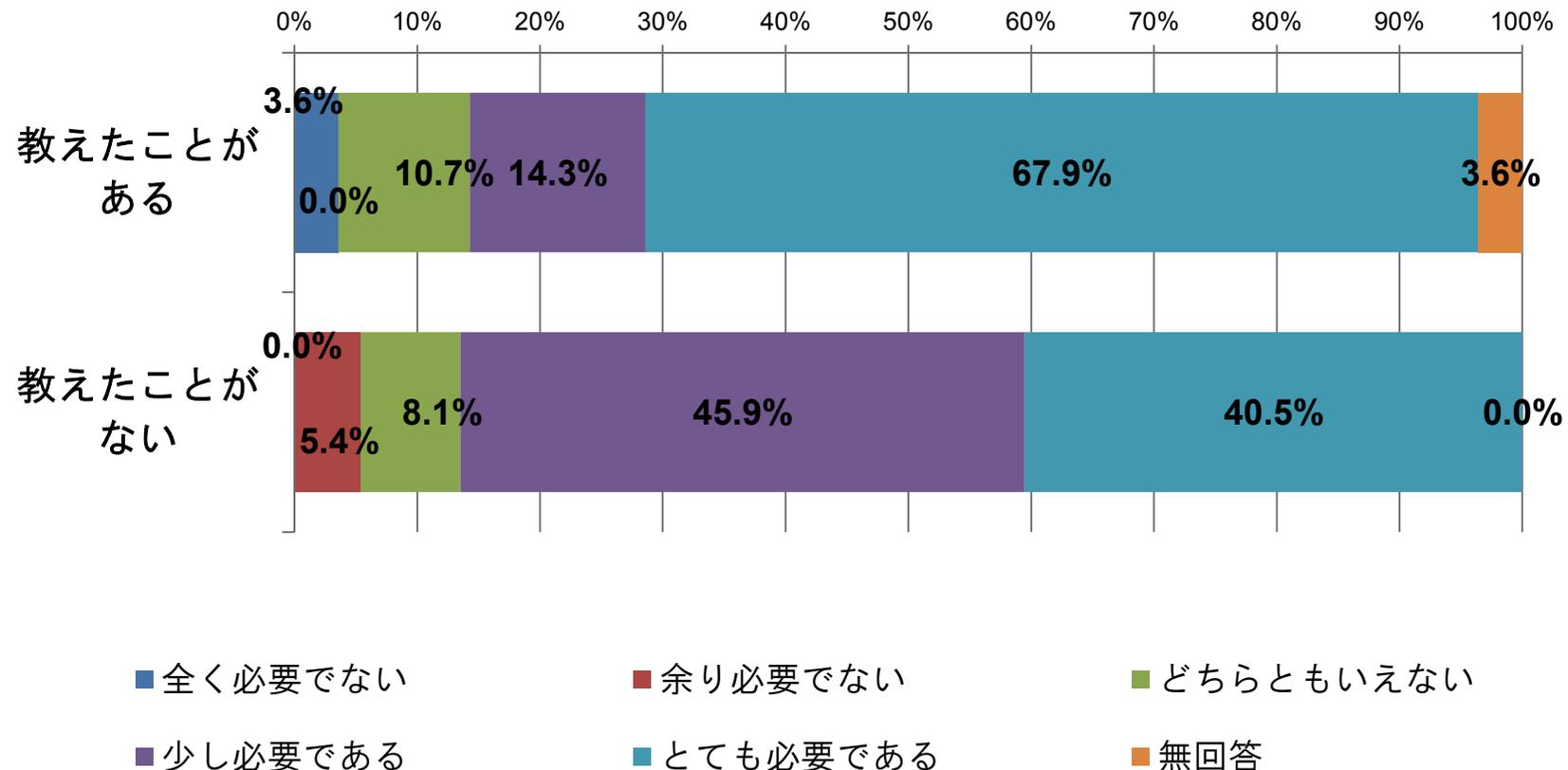
※色付きの箇所は他の分野の大学教員以上に「教員養成担当の大学教員」に特に求められると考えられる項目

学校教員経験の有無と教員養成担当の 大学教員に求められる資質・能力①

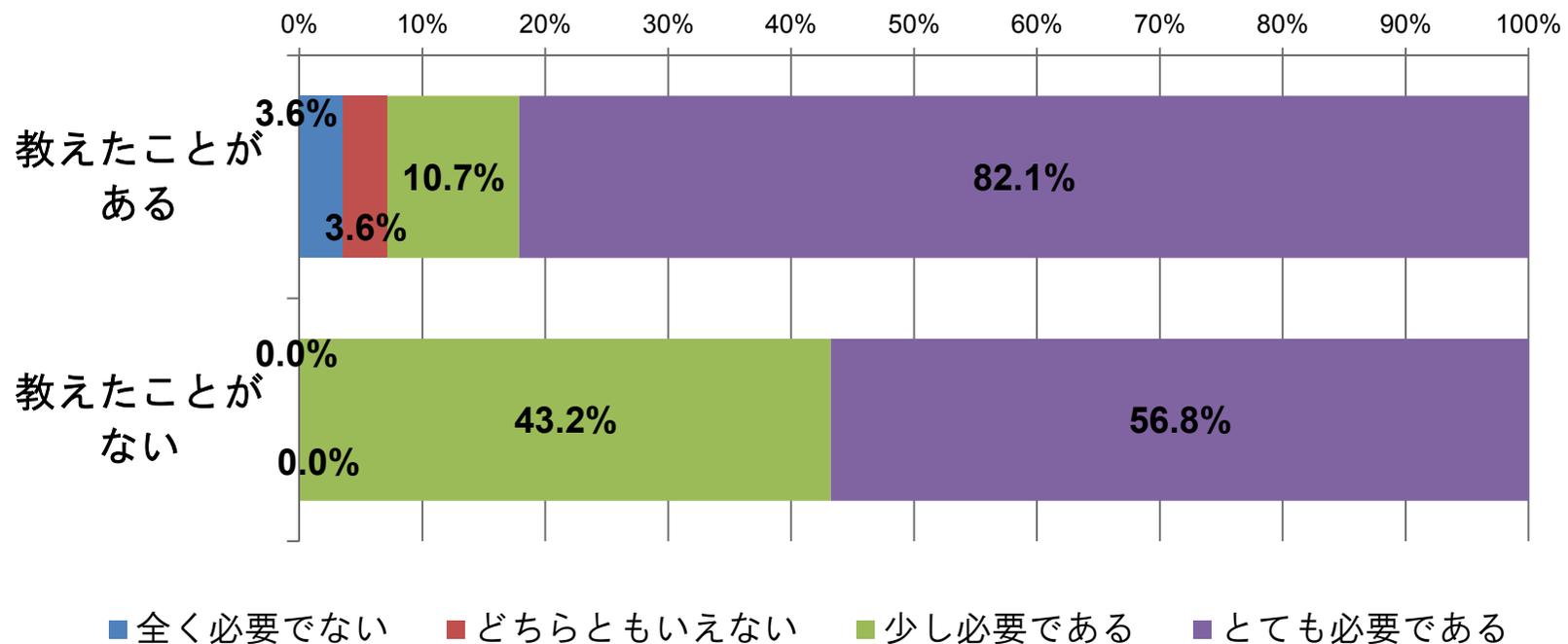


学校教員として教えたことの有無と授業のデザイン

学校教員経験の有無と教員養成担当の 大学教員に求められる資質・能力②



学校教員経験の有無と教員養成担当の 大学教員に求められる資質・能力③



学校教員として教えたことの有無と学生とのコミュニケーション

「教員養成担当の大学教員」の リアリティー・ショック

| | 指摘件数 | 例 |
|----------------|--------------|---|
| 教員集団の 現状 | 22件 (34%) | 予想外だったのは、大学教員同士で大学の授業について相互に参観したり、協議する機会が全くなかったこと。予想以上だったのは、教職関係以外の教員が学生の実践力（授業力）向上にまったく無関心であったこと。私大の教職課程から教員養成学部に移った当初、学部教員の多くが自らの研究には熱心だが、教育実習や学校現場の実情に対して興味関心が無いということに愕然とした。 |
| 教育学部の 学生の現状 | 15件 (23%) | 理工系学部学生の志向と教育学部学生（理科）の志向が異なること。理工系学生は、なぜその現象が起こるのかといった自然法則の解明に興味を持ち研究を進めるが、教育学部学生（理科）は現象そのものの理解よりも起きている現象を理解してどう教えるかに関心があるように見受けられる。教科内容（教科専門）の教員は、教員養成系を意識して、学生の関心や特性に沿った動機づけをしないと教員の一方的な教育観に基づく教育になってしまうと感じた。 |
| 計 | 66件 | |

※回答者=59名 2つ以上のカテゴリーが含まれるものを分割した総計は66件。

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

「教員養成担当の大学教員」の転機

| 転機の内容 | 件数 | 例 |
|------------|-----|--|
| 職務上の役割の変容 | 15件 | 学部内で比較的重要なポストを任される中、教員養成を巡る国や行政の状況を理解する必要性に迫られ、また学部としての改革に携わるようになってから。 |
| 教育実践上の経験 | 11件 | 教職の授業で教えていた内容について、教育研究寄りのやり方や専門性の高いものを提示したところ、非常に反応が良くありませんでした。学生の知的準備の問題と言うよりも、彼ら・彼女らの学習ニーズにあっていないのだということを痛感しました。以後は、仮に教育研究寄りの内容を提示するときであっても、必ず教育実践や学校現場と関連付けるようにしています。 |
| 教員養成制度の改正 | 6件 | 国立大学の法人化以降、大学の目的・ミッションの明確化とそれに応じたカリキュラム・授業の実質化が社会的要請として求められたことと、GP等競争的環境の中でその実現と成果を短期間に求められるようになったこと。 |
| 学校現場との関わり | 3件 | ある町の要請によって、自分の専門教科のみならず、他教科・領域の授業研究にも参加し、学校に対し総合的な支援を開始したこと。 |
| 自分の子供との関わり | 2件 | 自分に子どもができ、その発達過程を観察し研究したこと。 |
| 合計 | 44件 | |

※「教員養成担当の大学教員」という仕事についての考え方や取組の在り方が大きく変わった時期（以下、転機という）の有無を質問し、「有」と回答した44人（67.7%）の転機を分類した結果のうち、指摘数が2件以上のものを掲載している。

※指摘数が1件のみのものには、「教員養成の仕組みの理解」「同僚との関わり」「学外の先輩との関わり」「大学経営層との関わり」「在外研究など」「発達障害を持った子供との関わり」「研究室の教授の退職」がある。

転機の種類及び転機の内容と経験年数

「職務上の役割の変容」，「教育実践上の経験」と転機を経験した時期

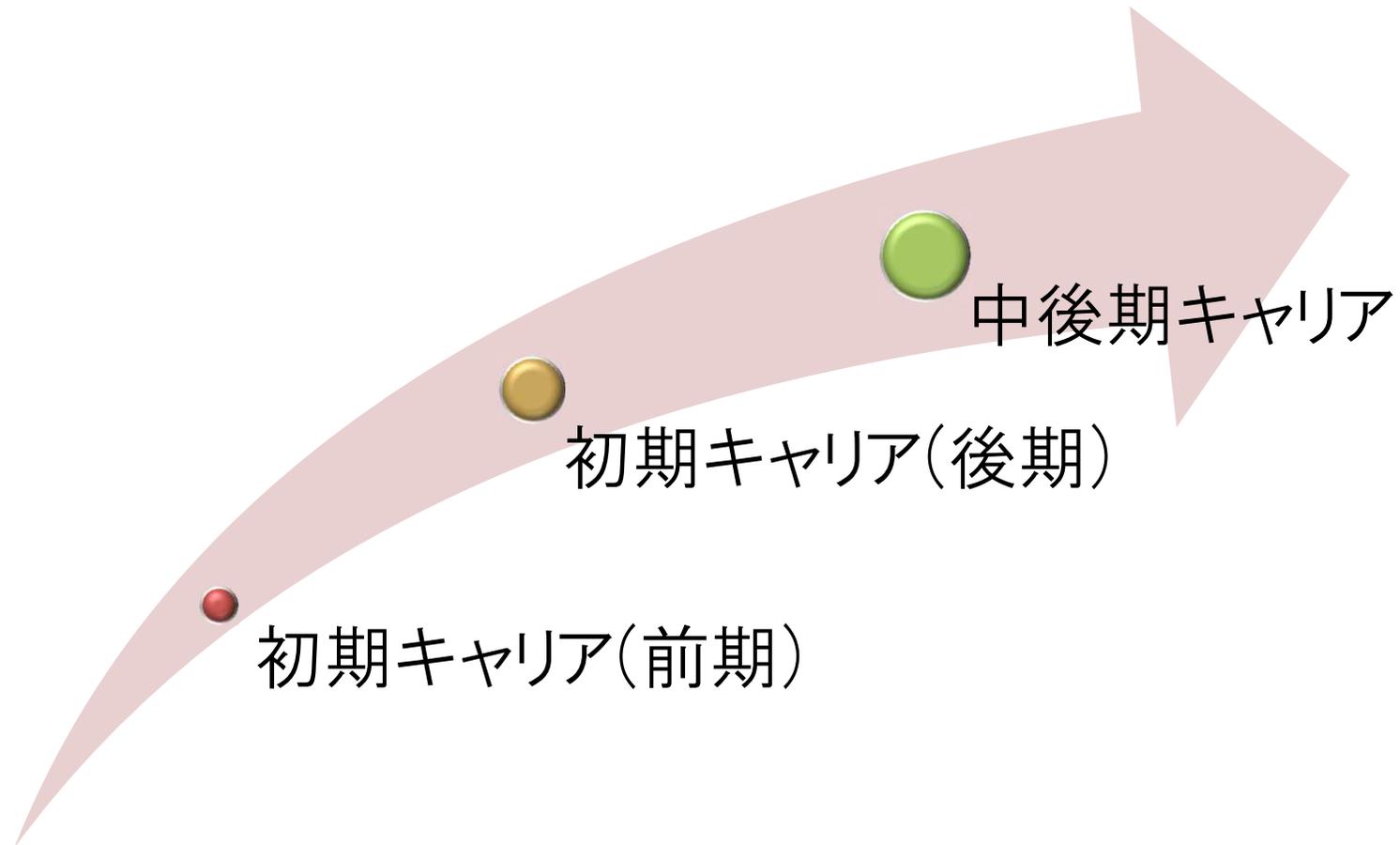
| | 1年～5年 | 6年～10年 | 11年～ | 全体 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|
| 職務上の役割の変容 | 1件（7.1%） | 9件（50.0%） | 5件（45.5%） | 15件 |
| 教育実践上の経験 | 9件（64.3%） | 2件（11.1%） | 0件（0%） | 11件 |
| その他 | 4件（28.6%） | 7件（38.9%） | 6件（54.5%） | 17件 |
| | 14件（100%） | 18件（100%） | 11件（100%） | 43件 |

「個人的変化」，「組織的变化」と転機を経験した時期

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

※転機を経験した回答者には、「変化した結果」についても質問した。ここでは、個人の変化に集中している変化を「個人的変化」、個人の変化を超えて組織に対するものの見方や関わり方に対する変化を「組織的变化」と区分することとした。例えば、前者は「授業改善の努力には、それなりの成果が伴うことが実感できた」というものである。これに対して後者は、「初めて、学部の全開設科目の内容を通覧し、どの科目がどのように課程認定に対応しているのか、その仕組みを知ることができた。このような機会がないとその後、教員養成カリキュラムについて 考えてゆくようなことはなかったであろう」というものである。

「教員養成担当の大学教員」の キャリア・ステージ



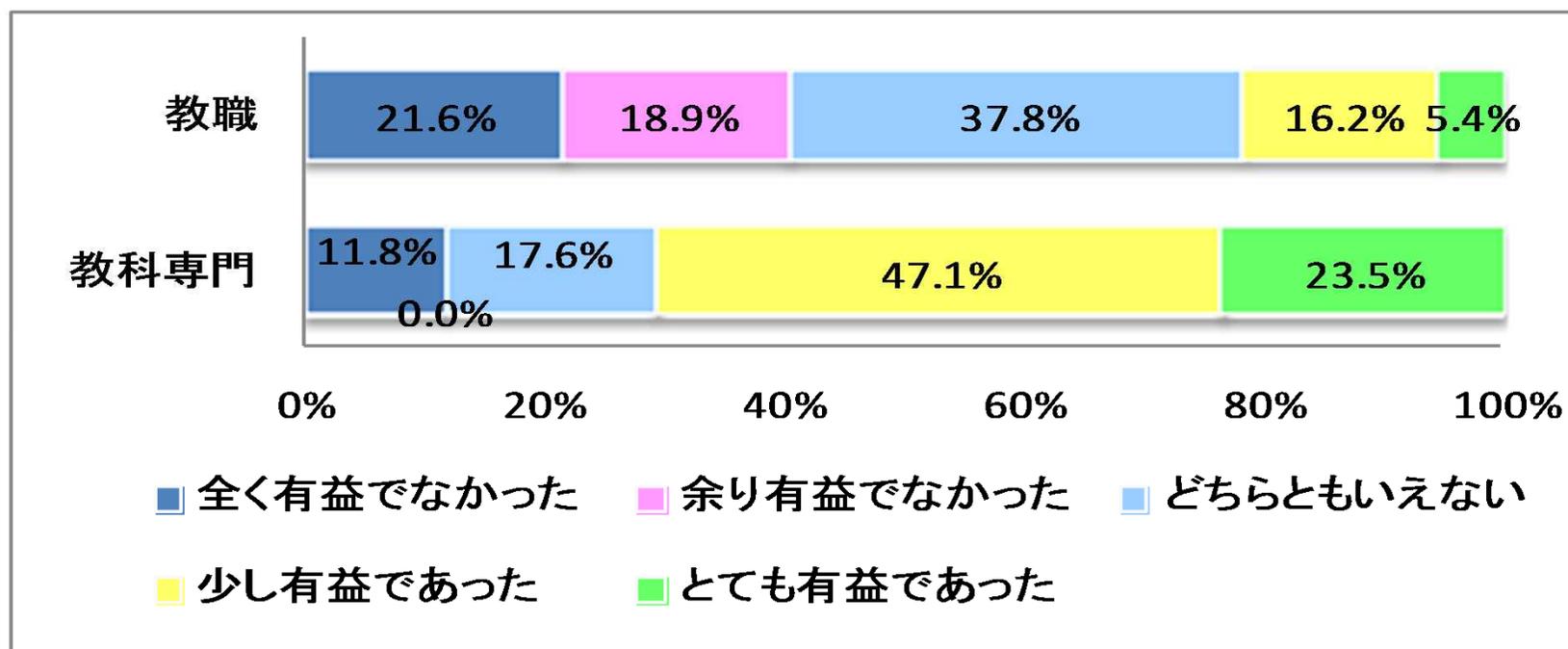
「教員養成担当の大学教員」が有益と考える資質能力形成の機会

| | | |
|----------|-------------------|-------|
| 現職教員との交流 | 現職教員との交流 | 66.2% |
| | 卒業生である現職教員との交流 | 47.7% |
| 同僚との交流 | 同僚との議論 | 52.3% |
| | 共同での授業，プログラムづくり | 47.7% |
| 学生との交流 | 学生からの直接的な意見 | 40.0% |
| | 学生の教育実習等の現場体験への参画 | 52.3% |
| 学会・書籍等 | 学会活動，研究会活動 | 46.2% |
| | 書籍等からの知見 | 43.1% |
| 実践と省察 | 振り返り | 44.6% |
| | 自らの意思による試行と実践 | 64.6% |

※回答者=65名

※「優れた取組をしている大学教員」になる上で有益な機会として、「現職教員との交流」，「同僚との交流」，「学生との交流」，「教育経験・免許取得」，「公的な研修」，「勉強会」，「教育行政との交流」，「学会・書籍等」，「実践と省察」という九つの領域を想定し，30項目を挙げ，有益度を質問した。その結果，「とても有益であった」と回答した割合の高い上位10項目を示した。

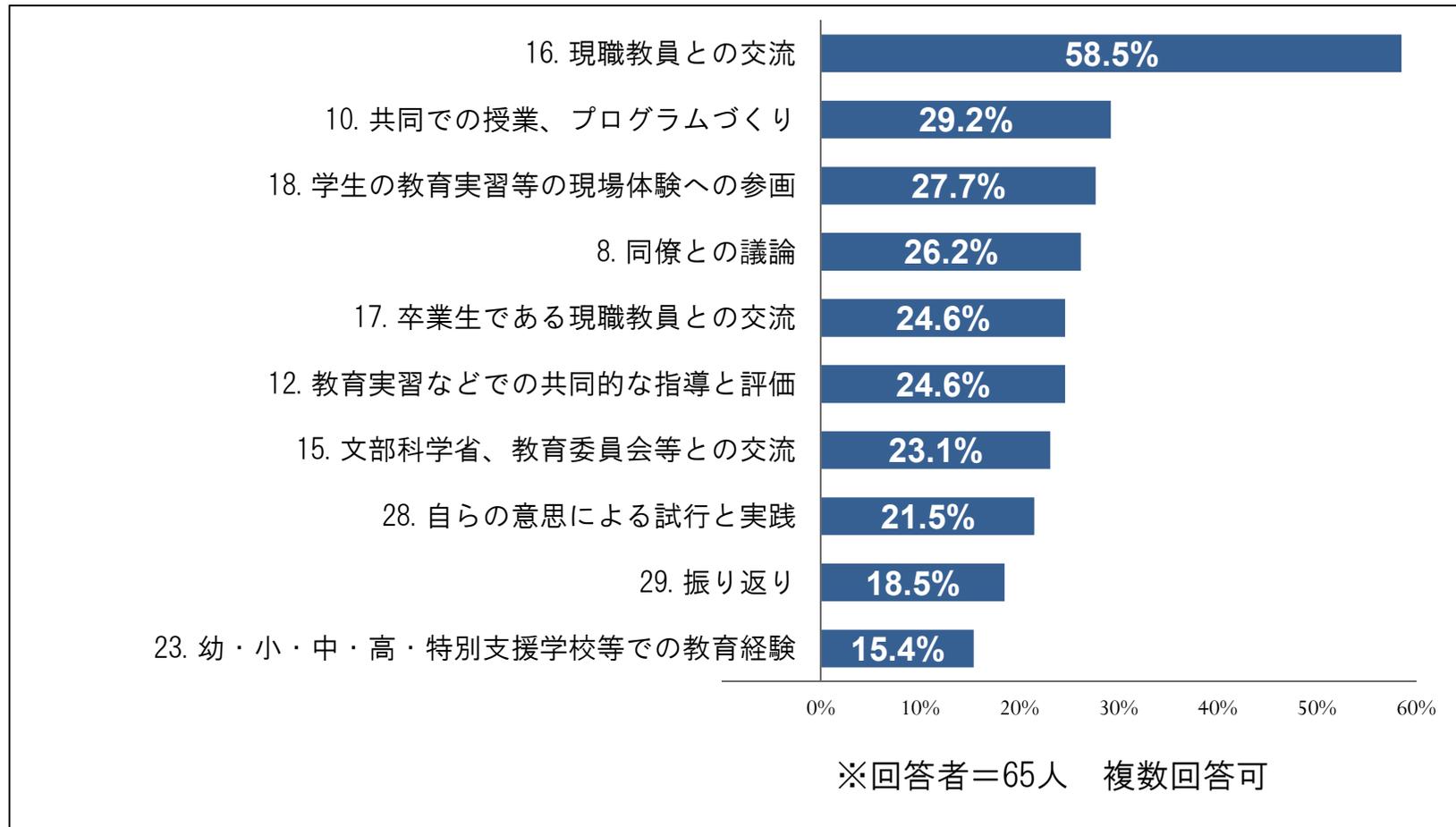
教職科目担当者と教科専門担当者別の FD活動の有効性



※回答者＝教職科目担当者：37名，教科専門担当者：17人

※「教員養成の優れた取り組みを行う教員」になる上で、「学内のFD研修」についてどの程度有益であったかを尋ねた。「1：全く有益でなかった」，「2：余り有益でなかった」，「3：どちらともいえない」，「4：少し有益であった」，「5：とても有益であった」の5件法を用いて質問を行った。

「教員養成担当の大学教員」に今後特に経験してほしいと思うこと



優れた取組をしている大学教員が推奨するFDプログラム

| プログラムの種類 | プログラムの具体例 |
|--|---|
| 学校現場を理解するプログラム | 教員養成担当の大学教員が必ずしも当該教科の教員免許を保有していなかったり、教職経験がなかったりする人が多いので、小中学校の授業参観の機会を設けたり、場合によっては大学教員がゲストティーチャー的な立場で当該教科を直接小中学生に指導する機会を与えるようなFDプログラムが望ましい |
| 教員養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム（使命感を高めるプログラム） | 自分が担当している科目が、教員養成のどの部分を担っているのか、免許法や、学部カリキュラム全体の中での、自分の役割や位置付けを理解させる、認識させるようなFDが必要だと思います。自分の授業を"点"でしかとらえていないので、養成プログラム全体の中での位置付けを知らせたいと思います |
| 教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム（専門職としての高度な知識・技能を高めるプログラム） | 学生の良さや個性、得意分野を伸ばすためにも、学生自身の取り組みを認め、肯定的に分析・評価し、的確な指導・助言に繋げるメンタリングやスーパーヴァイズの資質能力形成が必要だと思う |
| 「学習」に対する新しく深い知見を高めるプログラム（専門職としての高度な知識・技能を高めるプログラム） | 学内のFD研修会は、専門性が多様な方が多く集まるので、なかなか内容を深めることが難しいと思いますし、座学では意欲も上がらないのは、児童・生徒と同じです。アクティブラーニングを体験してみるワークショップなどを増やしていくと良いかもしれません。また、「新しい学び」という考え方に代表されるように、教育のパラダイムもだいぶ変わってきています。せっかく実習で、協調的な学びなどに力を入れても、大学教育の多くが、従来のみでは、効果があがりませんし、教員養成担当の教員こそ、アクティブラーニング的な要素を積極的に採り入れるべきだと思います |
| 協働性を高めるプログラム（大学コミュニティへの参画や対外連携能力を高めるプログラム） | 各コースにおいて、教職及び教科教育の担当者と、教科内容の担当者の協働を促進するような、事例紹介を中心とするFDプログラム。あるいは、学部全体において、教科間連携、教育現場との連携、地域連携等の取り組みを推進するような、事例紹介を中心とするFDプログラム |