

平成 26 年度文部科学省委託

総合的な教師力向上のための調査研究事業

[テーマ 3 教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発]

教育の現代的課題に対応した
体系的な教員養成カリキュラムのモデル開発

2015 年 3 月

静岡大学 教育学部

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、静岡大学が実施した平成 26 年度「総合的な教師力向上のための調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

教育の現代的課題に対応した
体系的な教員養成カリキュラムのモデル開発

委託事業成果報告書

はじめに

静岡大学教育学部は、平成 26 年度に静岡県教育委員会の連携協力を得て、「教育の現代的課題に対応した体系的な教員養成カリキュラムのモデル開発」のプロジェクトに取り組みましたが、その報告書を関係大学・機関等のみなさんにお届けします。

本プロジェクトは、平成 26 年度文部科学省「総合的な教師力向上のための調査研究事業」におけるテーマ課題「教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発」に採択されたものです。

本学部は、教員養成の高度化をめざして教員養成のカリキュラム・組織の抜本的改革に現在取り組んでおりますが、本プロジェクトは、現状の教員養成カリキュラムの課題や学校現場の教育諸課題のニーズ等を調査し、その結果を現在の教員養成の改革に具体的に反映させていくために、次の 3 つの課題を設定しました。

(1) 学校現場における今日的な教育課題の把握

教育の現代的課題に対応する教育・研究組織の設置および、課題解決型のカリキュラム導入にあたり、教育現場にはどのような課題が存在しており、教員養成の教育において貢献すべきことは何であるかを明らかにすること。

(2) 新たな学びに対応する具体的なカリキュラムの創造

教員の資質能力育成の観点から、主体的に問題を発見して解を見いだしていく能動的な学修が求められており、その教育内容や教育方法を明らかにすること。

(3) 実践的指導力育成のための教育実習・学校現場体験のあり方の模索

実践的指導力育成の観点から学校現場体験が重要であることから、教育実習を中心とする学校現場体験のより効果的な実施方法を検討すること。

上記の 3 つの目的を達成するために、①附属学校園教員や教員・管理職・指導主事を対象とするアンケート調査、②本学部学生を対象とするアンケート調査、③教育委員会・教育センターや学校（附属学校園を含む）への訪問調査、④先進的な取組を行う大学への訪問調査、⑤新たな学びに関するワークショップ等を行い、これら調査結果をふまえて現代型教員養成カリキュラムモデルを検討する構想でした。その調査結果については報告書をご覧ください。

ところで、本学部は、この間、本調査と平行して平成 28 年度学部改組に取り組みました。ミッションの再定義では、「実践的な能力を育成しつつ、教科及び教職に関する科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程を編成し、質の高い小学校教員養成を重視して静岡県に

おける教員養成の拠点機能を果たしていく」を掲げましたが、本調査結果をフィードバックしながら、カリキュラム・改組にどう具現化していくかという作業に取り組んだ1年間でした。

現時点で、次のように改革構想が固まってきました。現行の小学校免許プログラムは、中等教育を中心とするピーク教科（教科教育学専攻の各専修）と発達教育学専攻（教職）がそれぞれ科目を提供するのみで、その責任運営体制に課題があり、小学校教員養成を中心的に担う研究教育組織ありません。また、これからの時代に必要となる資質・能力（21世紀型能力）の育成のために、本学部は、2013年度に学習科学を研究教育する「学習科学研究教育センター」を大学院に設置しましたが、その知見を学部全体に波及する体制も構築されていません。そして、何よりも、現在の組織は教科という縦割りベースで、教科横断型の「資質・能力」育成重視の学部組織がなく、今後いつそう必要となる合科的・教科横断的内容を研究教育する組織が存在していません。

そこで、平成28年度改組では、小学校教員養成の拠点となる「初等学習開発学専攻」を新設します。この「初等学習開発学専攻」では、学生が小学校教員免許を基礎としながら、課題解決型学習などの新しい学習理論と方法に基づいた教科横断的・総合的なテーマ内容について、授業デザイン力と実践的指導力を習得します。募集定員は20名を予定しています。さらに、この専攻は学部組織としても、次のような重要な機能を担っております。すなわち、①学習科学を媒介として既存教科や教職の各専攻専修の教員が協働して小学校教員養成の責任母体を形成し、新たな小学校教科学の構築を目指す、②合科的・教科横断的な学びや21世紀型の資質・能力育成を強みとして持つ小学校教員を養成する、そのための中核的存在となることです。

一方、各専攻が連携協力して学部共通の教員養成プログラム「教育の現代的課題」科目群を設置する計画です。具体的には、＜子ども育成支援系科目群＞（問題行動対応や発達障害対応、学校支援ボランティア等）と、＜学習系科目群＞（確かな学力、道徳、ICT・情報、食育、キャリア教育等々）を設置し、地域や学校の多様な教育課題に対応できる教員の養成をめざします。今後、県教委等と協議して教育課題を科目群・系として整備していきたいと考えています。

以上の学部組織改革を通して、教育学部において21世紀型能力の育成をめざす教員を養成するために、本学部は、「現代型ピーク制の再構築」を志向します。具体的には、小中一貫教育が課題になる中、小学校重点型の新専攻設置とそこでの新たな学びを契機として、①教科固有の学び方の上に、21世紀型能力育成のための教科横断型の主体的・協働的な学び方を支援できる力を習得すること、②小学校教科学の構築により、これを起点に中等教科学を再構築すること、③小学校教科学の構築により、小中一貫教育と接続（articulation）課題の知見と対応力・デザイン力を学ぶこと、④教科横断的内容などの追求を通して教科

の本質等を見直し、教科内容の再構築（教科に閉じた状況からの脱皮）をすること等です。

最後に本事業の申請書類作成や採択後の事業実施と総括にあたりまして、静岡県・静岡市・浜松市の各教育委員会や静岡県総合教育センター・静岡市教育センター・浜松市教育センター、静西教育事務所・静東教育事務所、そして公立諸学校の先生方に大変お世話になりました。また、静岡県内の多くの教育関係者の方々のご理解と協力により、本事業が円滑かつ迅速に実施されましたことに深く感謝致します。

本報告書が、全国、そして県内の教員養成の高度化・現代化改革の参考資料となることを願いますとともに、みなさんの忌憚ないご講評がいただければ幸いです。

2015 年 3 月

静岡大学教育学部長／大学院教育学研究科長

梅 澤 収

静岡県の教育課題と教員養成への期待

本県では、平成 26 年 3 月、静岡県教育振興基本計画『『有徳の人』づくりアクションプラン』第 2 期計画を策定しました。この計画は、少子高齢化やグローバル化、知識基盤社会や高度情報化社会の進展といった、子どもたちを取り巻く教育環境のめまぐるしい変化を踏まえ、平成 26 年度から平成 29 年度までの 4 年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策について示しています。

とりわけ、「教育は人なり」といわれるように、学校教育の成否は教員の資質能力に負うところが大きく、計画の中においても「生涯学習社会を支える指導者の養成」という目標を掲げ、頼もしい教職員の養成に向けて取り組んでいます。

その一方で、いま、学校現場に対しては、数多くの「改革の波」が押し寄せてきています。従来、教職員に期待されてきた、子どもたちに確かな学力を身に付ける魅力ある授業を行うこと、また、規範意識を醸成する適切な生徒指導を行うことといった役割にとどまらず、近年、発達障害のある児童生徒が急速に増加しているという現状にかんがみ、学校を挙げてきめ細かな特別支援教育に取り組むことや、コミュニティの中心として学校に注目が集まるなか、「地域とともにある学校づくり」の必要性が謳われ、学校と地域社会との連携を強化していくことも求められています。

昨年夏に示された、OECD 国際教員指導環境調査の結果では、これまで指摘されてきたとおり、我が国の教員は多忙であり、教員一人一人に大きな負担がかかっているという学校現場の実態が浮き彫りになりました。しかし、本県の学校現場に目を転じると、今まさに、教員の「大量退職・大量採用」の時代の只中にあります。このことを教員の年齢構成で説明すると、50 歳代をピークに、中堅世代（40 歳代～30 歳代）が少なくなっており、20 歳代になると再び割合が高まるという、「二極化」の様相を呈しています。この状況は、今後約 10 年間は継続するものと見込まれており、優秀な新規教員の確保がきわめて重要な課題になっています。

また、平成 25 年 11 月に文部科学省から示された「国立大学改革プラン」では、教員養成系大学は、「今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえ量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の質の向上のための機能強化を図る」ことが求められています。そして、その「機能強化」のための基本的な考え方として、「教職大学院への重点化等」、「実践型のカリキュラムへの転換」、「学校現場での指導経験のある大学教員の採用増」の 3 点が掲げられています。高等教育政策の観点からも、国立教員養成系大学が果たすべき役割として、学校現場でより実践的な指導力を発揮することができる教員を養成することの重要性が指摘されていると言えます。

こうしたことから、教員養成機関である大学と、県教育委員会との連携は、ますます重要になっていると言えるでしょう。

静岡大学教育学部においては、教員養成の高度化を目指して、教員養成のカリキュラム・組織の抜本的改革に取り組まれており、今後は、教育委員会との連携の成果として、学校現場の教育諸課題のニーズに的確に対応していくことが期待されます。

例えば、学校現場で高まっている現代的なニーズとして、まず、特別支援教育の充実が挙げられます。本県では、現職教員に占める特別支援教育の免許状保有者の割合が全国平均を下回っていることが指摘されています。この傾向は新規採用教員において特に高く、本県の新規採用教員のうち、特別支援教育の免許保有者の割合は約 3 割程度となっており、全国平均を大きく下回っています。

一方、急速な少子化に伴い、学校の小規模化が進むなか、中学校においては構造的な問題として、技能教科（音楽・美術・家庭・技術）の免許状を保有する本務教員の配置が難しくなっており、免許外指導の問題も指摘されています。

以上のことから、教員養成課程の段階において、特別支援教育の免許状、また、技能教科も含めた複数免許状の取得促進が強く望まれます。

また、平成 28 年度より静岡大学教育学部では、小学校教員養成の拠点となる「初等学習開発学専攻」が新設されますが、道徳教育の教科化、学習指導要領の改訂、そして平成 32 年から予定されている小学校英語の教科化などを踏まえ、こうした新たな教育課程に対応し、十分な指導力を修得できるカリキュラムの整備が期待されます。

静岡県教育委員会では、求める教師像として、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、これらを基盤とした実践的指導力を持つ教員」を掲げています。この実現に向け、大学の養成段階においては、現代的な課題に対応したカリキュラムの開発・実施に加え、教科の枠を超え、校種の接続を意識した取組が求められます。

同時に、教育委員会としても、求める教師像を教員採用の在り方に反映させるとともに、任用後の教員研修にも生かし、養成・採用・研修という一連のプロセスを通じた教員の資質能力の向上を図ることとしています。

こうした取組を今後より強力に推進していくため、静岡大学と教育委員会との連携をさらに深めていく必要があります。両者の双方向による綿密な意思疎通を通じた連携・協力のもと、未来の「ふじのくに」の教育を支える、しなやかさと力強さを併せ持つ、心身ともに頼もしい教員が養成されることを切に期待しています。

2015 年 3 月

静岡県教育委員会教育監

水 元 敏 夫

—————目次—————

はじめに	1
静岡県の教育課題と教員養成への期待	5
本事業の概要	9
第1章 附属学校園教員を対象としたアンケート調査の結果報告	19
第2章 教員・管理職・指導主事を対象としたアンケート調査の結果報告	25
第3章 教育学部生を対象としたアンケート調査の結果報告	45
第4章 教育センター訪問調査の結果報告	61
第5章 附属学校園訪問調査の結果報告	67
第6章 大学訪問調査の結果報告	81
第7章 ワークショップの開催	87
第8章 「静大版教員養成スタンダード」の基本的な考え方	91
第9章 教育の現代的課題に対応した 体系的な実践型教員養成カリキュラムのモデル開発	95
おわりに	109
資料編	111
アンケート調査の調査票（附属学校教員・教員・管理職・指導主事）	
アンケート調査の調査票（学生）	

平成 26 年度文部科学省委託 総合的な教師力向上のための調査研究事業
実施テーマ：教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発

【 調査研究主題 】

教育の現代的課題に対応した体系的な教員養成カリキュラムのモデル開発

1. 課題認識

本教育学部は、教員養成の高度化を目指した体系的なカリキュラム構築をめざして改革構想を検討している。とりわけ、24 年中教審答申①「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」等が提唱しているように、社会の急激な変化に伴い、複雑化・多様化する教育の現代的課題に対応するため、子どもたちの新たな学びを支える教員の育成と、学び続ける教員キャリアの基礎形成が求められている。この課題に対応するため、以下の 4 つの観点を組み込んだ教員養成カリキュラムデザインを検討、その一部を試行中である。

(1) 教員養成スタンダードの策定とそれに基づくカリキュラム構築

教員養成の質保証を図るため、学生が修得すべき知識・技能の明確化や、コアカリキュラムの作成、学生の知識・技能を評価するシステムの導入等を提言している。近年の教員養成には、いわゆる「修得主義」の視点に立ったスタンダードと評価基準の策定、およびスタンダードに基づくカリキュラムの体系化への転換が求められている。

(2) 学び続ける教職キャリアの基礎形成

教員がその資質能力を絶えず刷新し、学び続けていくためには、教職キャリアを展望しながら、自らの学びを主体的に設計できるよう早期からの育成が求められている。とりわけ養成段階においては、教職生活全般にわたって学び続ける姿勢の基礎を形成することが期待され、目指すべき教員像に向けた 4 年間の学びがデザインできる能力の育成が課題となる。

(3) 新たな学びを支える教員の育成

平成 24 年中教審答申②「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」等では、いわゆる学士力を養成するため学びの質的転換が求められている。具体的には、ディスカッションやディベート等の双方向授業や、インターンシップ等の教室外学修プログラム等の能動的学修が提案されている。また初等中等教育では「新たな学びを実現する授業」すなわち、児童生徒が課題解決活動を通して深い知識を構築していくような「知の創出を体感する授業」に関する実践力が求められている。このように、主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修は、学士力育成および教員の資質能力育成の双方の観点から求められている。

(4) 教育実習等の充実

今日では、実践的指導力育成の観点から学校現場体験の重要性が示され、本学においても学校支援ボランティアの単位化など、その充実を図っている。一方で、学校現場体験としての教育実習は、教員養成カリキュラムの最も重要かつ基本的なものであり、その実施方法の改善や充実が再三求められている。すなわち、教育実習を中心とする学校現場体験をより効果的に連動させ、かつ各現場体験の実施方法を改善するための研究や、大学と附属学校園が緊密に連携した実習マネジメント体制の整備が求められている。

以上のような課題認識を俯瞰したとき、教員養成の高度化をめざすための教員養成カリキュラム改革は、これまでその時々を示された個別的課題に対応するだけの弥縫策に留まっていた状況から、上記の課題を包括し、それぞれの施策が互いに相乗効果を生み出せるような抜本的な改革が求められている。

2. 現状の取組

上記の課題認識のもと、平成 25 年度から学部将来構想委員会を組織し、その下に 5 つの作業グループを置いて改組とカリキュラム改訂に向けた審議を進めている。特にカリキュラム改訂については、カリキュラム総合検討WG（将来構想委員会の作業グループ 3）で抜本的なカリキュラム見直しの審議を行っている。こうした議論の中では、主として次の 7 つの観点で新カリキュラムの具体化を推進しているところである。

(1) 教員養成スタンダードの策定、ディプロマポリシー・カリキュラムポリシーの改訂

教員養成スタンダード策定の担当教員を中心に、先行研究の検討および国内・海外の事例調査等を重ねており、スタンダードの理論枠組みは完成しつつある。また、その枠組みに沿って、既存のディプロマポリシーとカリキュラムポリシーの改訂を計画している。

(2) 教員養成カリキュラムマップの編成

教員養成スタンダードをふまえて PDCA サイクルを埋め込んだ 4 年間の教員養成カリキュラムのチャートとして俯瞰的な教員養成カリキュラムマップ、専攻専修ごとのカリキュラムマップを構想している。

(3) 教職キャリア教育の充実

教職実践演習に対する教職導入科目として「教職入門」を再編する形で「教職キャリア入門」（仮称）を置き、目指すべき教師像、それに向けた 4 年間の学びの方向性やカリキュラムデザインについて考える教職キャリア科目を検討している。

(4) 教育の現代的課題への対応

社会や国から強く要請されている教育の現代的課題に対応する教育・研究組織（学習開発学専攻（仮称））を設置し、そこを基点にして養成課程全体に教科等の専攻を超えたプログラムとしてパッケージ化した科目を提供し、多様で強みを持った教員を養成する計画である。

(5) 教科専門科目の再構築

教科専門科目については、学問の専門性・体系性を重視しつつ、現代の環境にいる子どもたちに何をどう教えるかという視点をもって再構想し、学習科学や、平成 24 年度に愛知教育大学と共同設置した博士課程・共同教科開発学専攻での研究成果を取り込みながら教科の再構築を模索している。また教科・教職架橋科目「教科内容指導論」は各専修において教科専門・教科教育・教育の現代的課題・学習科学等を有機的に結んだアクティブラーニング科目に再編すること、さらに新設予定の初等学習開発学専攻（仮称）の「学習開発内容指導論（仮称）」では教科を超えた現代的課題や複数の教科が乗り入れた学際的内容指導論を構想することで、それぞれの専攻専修の教員を中心としつつも教育学部各学問分野の教員が連携して質の高いアクティブラーニング科目を目指している。

(6) 小学校教職カリキュラムの充実

ミッションの再定義を受けて、カリキュラムとしての小学校免許教職課程の科目を充実する。特に初等教科専門基礎科目は抜本的に見直し、教科教育法と一体で改革を図る。

(7) 教育実習等実践的科目の体制強化

教員養成における教育実習の効果的なあり方の研究や、大学と附属学校が密接に連携した実習マネジメント体制を整えるべく検討している。また昨年度には、文部科学省委託事業によって、学校支援ボランティアの指導・評価システムの構築のための調査研究を行っている。こうした蓄積をもとに、教育実習や学校支援ボランティアをプログラムとして整備し、実習と前後の履修科目を有機的に関連させるようカリキュラムを組み立てる。

以上、教育の現代的課題や各種審議会答申等をふまえた本学教育学部内の議論により、教員養成スタンダードの構築とそれに基づく新カリキュラム開発の方向性は固まりつつある。一方で、時代や地域に則した現実的な教育実践の実情によりの確に応じるためには、教育委員会と連携を図りながら、現状のカリキュラムの課題や学校現場のニーズ等を詳細に調査し、その結果をカリキュラムの具体的な中身に反映させていく必要がある。

3. 調査研究の目的

本調査研究は、複雑化・多様化する教育の現代的課題に対応するため、教育委員会と連携を図りながら、現状のカリキュラムの課題や学校現場のニーズ等を把握し、それらをふまえた体系的なカリキュラムの開発を目的とする。上記の課題意識および現状の取組をもとに、本事業では静岡県教育委員会と連携・協働しながら、具体的には以下の 3 点を検討するための調査研究を予定している。

(1) 学校現場における今日的な教育課題の把握

教育の現代的課題に対応する教育・研究組織（初等学習開発学専攻（仮称））の設置お

よび、課題解決型のカリキュラム導入にあたり、教育現場にはどのような課題が存在しており、教員養成の教育において貢献すべきことは何であることを明らかにする。その際にとりわけ留意すべきことは、知識基盤社会やグローバル化という時代における地域という「いま／ここ」に由来するような現実的な教育実践の課題を把握し、それに対応できる資質能力を育成するための教員養成カリキュラムを構想することである。

(2) 新たな学びに対応する具体的なカリキュラムの創造

学士力育成および教員の資質能力育成の観点から、主体的に問題を発見して解を見いだしていく能動的な学修が求められており、その具体的な教育内容や教育方法を明らかにする。これまで、アクティブラーニングや PBL といった学びの形態については教育学研究科附属学習科学研究教育センター等にて研究や実践が蓄積されていることから、こうした知見をもとに、学校現場で求められている新たな学びに対応できるような、教員養成カリキュラムの具体的な内容や方法、および教材について検討する。

(3) 実践的指導力の育成に寄与する教育実習・学校現場体験のあり方の模索

実践的指導力育成の観点から学校現場体験の重要性が示されていることから、教育実習を中心とする学校現場体験のより効果的な実施方法を検討する。特に、現状の課題の洗い出しや学校現場の要望等の聞き取りを通じて、4年間の教員養成カリキュラム全体の中での教育実習や学校現場体験の適正配置、指導方法や評価方法の具体的改善、大学・学校・教育委員会等が密接に連携したマネジメント体制について検討する。

4. 調査研究の具体的な内容・取組方法

上記の目的を達成するための調査研究の具体的な内容や方法は、以下の通りである。

(1) 現職教員を対象としたアンケート調査

これまでの大学における教員養成の成果と課題、今後の教員養成において充実すべきカリキュラムの内容などを検討するため、静岡県教育委員会と調査に関する協議を行ったうえで、静岡県内の現職教員を対象としたアンケート調査を実施する。具体的な内容は、現在の社会の変化を踏まえた上での養成段階で育成すべき資質能力、学校現場における今日的課題（特に各教員の授業実践や生徒指導等をめぐる課題）、学校現場で求められている新たな学び、教育実習や学校現場体験の実施方法（特に各教員の学生に対する指導方法）などに関する調査である。

(2) 学生を対象としたアンケート調査

現在実施している教員養成カリキュラムにおいて、学生はどのような資質能力を身につけている／身につけていないのかをアンケート調査の結果から把握し、カリキュラムの成果や課題を明らかにする。同時に、学生の属性や志向等を加味しながら教育効果を検討することで、学生の状況に応じた効果的なカリキュラム開発への知見を得ることができる。

(3) 教育センターや附属学校園への訪問調査

学校現場をめぐる今日的課題、大学における教員養成への期待や要望などを検討するため、静岡県教育委員会と調査に関する協議を行ったうえで、静岡県内の教育センターや附

属学校園への訪問調査を実施する。教育センターへの訪問調査では、学校現場における今日的課題（特に広域レベルの課題）、初任時に必要とされる資質能力や養成段階で育成すべき資質能力、教員養成改革の方向性などについて聞き取る。また附属学校園への訪問調査では、学校現場における今日的課題（特に各学校レベルの課題）、養成段階で育成すべき資質能力、教育実習や学校現場体験の実施方法（特に各学校における学生の受け入れや指導体制）などについて聞き取る。加えて、各学校で先進的に実践されている課題解決型学習の授業を参観し、授業場面において子どもたちが他者と協働する様子を記録収集して、その記録から具体的な相互作用の場面を分析する。これらを通じて学びのメカニズムを詳細に解明し、こうした学びを実現するための教育方法・教材を開発して教員養成カリキュラムで活用する。

(4) 先進的な取組を行う大学への訪問調査

本調査研究では、能動的学修を取り入れた体系的な教員養成カリキュラム開発を目指しているため、これらについて先駆的な取組を行う大学への訪問調査を実施する。訪問先として、能動的学修では三重大学を、教員養成カリキュラムでは鳴門教育大学や広島大学を、それぞれ計画している。こうした大学を訪問し、具体的な取組内容や実施体制、成果や課題等を聞き取ると同時に、静岡大学で計画している教員養成カリキュラム案について建設的な意見を収集する。

(5) 現職教員を対象にした新教員養成カリキュラム体験ワークショップの開催

計画中の教員養成カリキュラムの内容が、授業実践や生徒指導等をめぐる学校現場の課題に対応可能な構成になっているかどうかを検証するため、現職教員を対象に教員養成カリキュラムで扱う新たな学びや現代的課題を扱ったワークショップ（アクティブラーニング・PBL型）を実施し、現職教員から新カリキュラムの「成果と課題」両方のフィードバックを得る。このワークショップの結果を元に、教員養成カリキュラムの内容を調整し精度の高いものにしていく。

(6) 上記の調査結果をふまえた現代型教員養成カリキュラムモデルの構築

上記(1)～(5)の調査結果および、地域教員養成へのニーズや教育の地域的課題などに関する静岡県教育委員会との協議から、現状のカリキュラムの課題や学校現場のニーズ等を把握し、体系的なカリキュラムや学習成果の評価システムの構築、新たな学びに対応する教員養成カリキュラムの具体的な教育内容や教育方法の提示、教育実習や学校現場体験活動の効果的な実施方法の提示といった、包括的な現代型教員養成カリキュラムモデルを構想する（近年中に教育職員免許法の改正が予想されることから、成果を一部試行しながら、抜本的な教員養成カリキュラム改革は免許法の改正を待って実施する）。

なお、上記(1)～(6)を実施する体制としては、本学教育学部内に設けられたカリキュラム総合検討WG（将来構想委員会の作業グループ3）のメンバーを中心として、(1)と(2)を担当するアンケート調査グループ、(3)と(4)を担当する訪問調査グループ、(5)を担当するワークショップグループを編成し、各グループの調査結果をもとに、カリキュラム総合検討WGにおいて(6)を構想する。

5. 調査研究の実施体制

①事業申請者 伊東幸宏（静岡大学学長）

②実施者名

所属部署・職名	氏 名
静岡大学	
教育学部・教授・学部長	梅澤 収
教育学部・教授・評議員	谷 健二
教育学部・教授・評議員	菅野 文彦
教育学部・教授・附属学校園統括長	北山 敦康
教職大学院・教授・教員養成・研修高度化推進センター長	山崎 保寿
教職大学院・教授・教員養成・研修高度化推進副センター長	三ツ谷 三善
教育学部・教授・教科専門・学習科学再構築プロジェクト座長	丹沢 哲郎
教育学部・教授・カリキュラム総合検討 WG 座長	江口 尚純
教育学部・教授	熊倉 啓之
教育学部・教授	新保 淳
教育学部・教授	延原 尊美
教育学部・教授	紅林 秀治
教育学部・教授	宇都宮 裕章
教職大学院・准教授・学習科学研究教育センター長	益川 弘如
教職大学院・准教授	石上 靖芳
教育学部・准教授	長倉 守
教育学部・准教授	河村 道彦
教育学部・准教授	郡司 賀透
教育学部・准教授	小清水 貴子
教育学部・准教授	藤井 基貴
教育学部・准教授	竹下 温子
教育学部・講師	野津 一浩
教育学部・講師	改正 清広
教育学部・講師	亘理 陽一
教育学部・講師	高野 奈未
教育学部・講師	川原崎 知洋
教育学部・講師	長谷川 哲也
教職大学院・講師	島田 桂吾
教育学研究科・特任助教	遠山 紗矢香
教育学部・大学院生	酒井 郷平

所属部署・職名	氏 名
静岡県教育委員会事務局 教育監 義務教育課・課長	水元 敏夫 林 剛史

③体制組織の分担（◎責任者）

※総務・企画担当

◎梅澤 収（統括責任者） 菅野 文彦（アンケート調査責任者）

北山 敦康（訪問調査責任者） 江口 尚純（カリキュラム設計責任者・全体調整）

林 剛史（教育委員会との連絡・調整）

※教員アンケート調査担当

◎新保 淳、 亘理 陽一、 長谷川 哲也、 酒井 郷平

※学生アンケート調査担当

◎延原 尊美、 亘理 陽一、 長谷川 哲也、 酒井 郷平

※教育センター訪問調査担当

◎丹沢 哲郎、 郡司 賀透、 竹下 温子

※附属学校園訪問調査担当

◎熊倉 啓之、 紅林 秀治、 野津 一浩、 高野 奈未

※大学訪問調査担当

◎益川 弘如、 新保 淳、 宇都宮 裕章、 河村 道彦、 改正 清広

※ワークショップ・学校訪問調査担当

◎益川 弘如、 遠山 紗矢香

※カリキュラム設計担当

◎江口 尚純、 梅澤 収、 谷 健二、 菅野 文彦、 山崎 保寿、 新保 淳、
丹沢 哲郎、 延原 尊美、 益川 弘如、 亘理 陽一、 川原崎 知洋、
長谷川 哲也

④調査研究における教育委員会との連携

主な連携先：静岡県教育委員会事務局義務教育課

現職教員へのアンケート調査や教育委員会・教育センター・学校への訪問調査におけるデータ収集等の協力、地域教員養成へのニーズや教育の地域的課題などに関する検討・協議、教員養成・研修統合型の教師養成システム構築を見据えた上で、教員養成スタンダードや現代型教員養成カリキュラムモデルの協働的な策定、報告書執筆の協働などを計画。

6. 調査研究の実施計画

日程	取 組 の 内 容
平成 26 年 8 月	・これまでカリキュラム改革を議論してきたカリキュラム総合検討WGのメンバーを中心に、アンケート調査グループ、ワークショップグループ、訪問調査グループを立ち上げ、各グループで具体的な調査研究行程を確認。
9 月～10 月	・能動的学修に関する研究会およびプレ・ワークショップを開催。 ・本調査研究について、静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会と協議。各教育委員会と、アンケート調査や教育センター訪問調査の実施などに関して検討。 ・アンケート調査票の原案を作成したうえで、附属学校園教員を対象としたプレ・アンケート調査を実施し、その結果を踏まえて調査票を完成。
11 月～12 月	・静岡県内の教育センター（静岡県総合教育センター、静岡市教育センター、浜松市教育センター）への訪問調査を実施。 ・静岡大学教育学部の附属学校園（7 校園）への訪問調査を実施。 ・静岡県内の現職教員を対象としたアンケート調査を実施。 ・本学部学生（1～4 年生）を対象としたアンケート調査を実施。 ・鳴門教育大学への訪問調査を実施。
平成 27 年 1 月～2 月	・三重大学および広島大学への訪問調査を実施。 ・現職教員を対象としたワークショップを開催。また、先進的な取り組みを実施する学校を対象とした訪問調査を実施。これらの知見をもとに、学校現場の今日的課題やアクティブラーニング・PBL 実施の具体的方法について検討。 ・各調査結果をもとに、静岡県教育委員会と協議のうえ、教員養成カリキュラム改革のモデル試案を作成。本学部教授会や各教育委員会などに提示し、モデル試案への意見聴取。その結果をもとに修正して確定。 ・調査研究を総括する検討会を開催し、静岡県教育委員会と協働して報告書を執筆。
3 月	・報告書の印刷と配布（大学教員、県内各学校や教育委員会、大学等）。 ・調査研究事業終了の書類等を作成し、文部科学省に報告。

7. 過去の調査研究実績

- (1) 平成 23 年度文部科学省委託「教員の資質能力の向上に係る調査検討事業調査」報告書『養成・研修統合型の教職支援システム構築のための基礎調査―教員養成の高度化に対する管理職層の意識調査』2012 年 3 月。
- (2) 『平成 24 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム―大学と教育委員会の連携・協働による研修カリキュラム開発事業』報告書、2013 年 3 月。
- (3) 『教員養成の高度化に対応した連携型教員研修モデルの開発 平成 25 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム―大学と教育委員会の連携・協働による研修カリキュラム開発事業』報告書、2014 年 3 月。
- (4) 平成 25 年度文部科学省委託「教員の資質能力の向上に係る先導的取組支援事業」報告書『教育委員会・大学の連携による「学校支援ボランティア」の指導・評価システムの構築―「教員初期スタンダード」をもとにした資質能力向上を目指して』2014 年 3 月。

第1章 附属学校園教員を対象としたアンケート調査の結果報告

新保淳・亙理陽一・長谷川哲也・酒井郷平

1 調査の概要

(1) ねらい

これまでの大学における教員養成の成果と課題、今後の教員養成において学生に育成すべき資質能力や充実すべきカリキュラムの内容などを検討するため、静岡大学教育学部の附属学校園（附属静岡小学校、附属静岡中学校、附属浜松小学校、附属浜松中学校、附属島田中学校、附属特別支援学校、附属幼稚園）7校の現職教員を対象としたアンケート調査を実施する。なおこの調査は、静岡県内の現職教員を対象としたアンケート調査に先立って実施するプレ調査としても位置づく。

(2) 調査方法と調査時期

本調査は、事前に附属学校園7校に調査協力を依頼したうえで、附属学校園の全教員に回答を求めた。調査は各学校へアンケート用紙を送付し、回答後に返送してもらうという方法で実施した。調査はWebもしくはマークシートで回答する方法を用い、調査時期は平成26年10月に実施した。

(3) 調査内容

本調査の質問項目は主に二つの内容で構成されている。第一は、現職教員が経験した教員養成カリキュラムの充実度（14項目で各4件法）と、そのうち特に充実すべきと考えられる項目（3項目）である。第二は、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度（12項目で各4件法）と、そのうち特に重要と考えられる項目（3項目）である。

(4) 回収率と回答者の属性

本調査は、附属学校園7校の全教員（常勤のみ）である135名を対象として実施し、122名から回答を得た。回収率は90.4%である。回答者の属性の概要については、どの学校園でもおおむね30代で勤続年数が5年から15年の教員が中心であり、次いで40代で勤続年数が15年から25年の教員が多くなっている。また全体の男女比は男性が約7割で女性が約3割であり、学校種別にみると、幼稚園では約7割が女性、小学校では約7割が男性、中学校では約8割が男性、特別支援学校では約6割が男性となっている。

2 調査の結果

本調査では、第一に、現職教員が経験した教員養成カリキュラムの充実度（14項目で各4件法）と、そのうち特に充実すべきと考えられる項目（3項目）を尋ねている。以下ではその結果を確認しよう。

まず図 1 - 1 から、現職教員が経験した教員養成カリキュラムの充実度をみると、最も充実度が高い項目は「7. 教育実習、学校支援ボランティア等における大学と附属学校・協力校との連携」(2.51)であり、「9. 教科専門科目において教科の本質を見極め、現代に生きて働かせるような内容を学ぶこと」(2.43)や「5. 教職に関する経験や知識に基づいて目指すべき教師像を考える授業」(2.40)が続いている。一方で、「14. 小学校免許科目の中心となる内容をまとめた教材（テキスト等）」(1.73)や「2. 2. 教科・学校種を超えた自身にとってのプラスアルファの強み（例えば、通常学級における特別支援、ICT 活用、生徒指導、外国籍児童生徒への対応等の今日的課題など）を形成するような得意分野づくり」(1.87)といった項目は充実度が相対的に低くなっている。

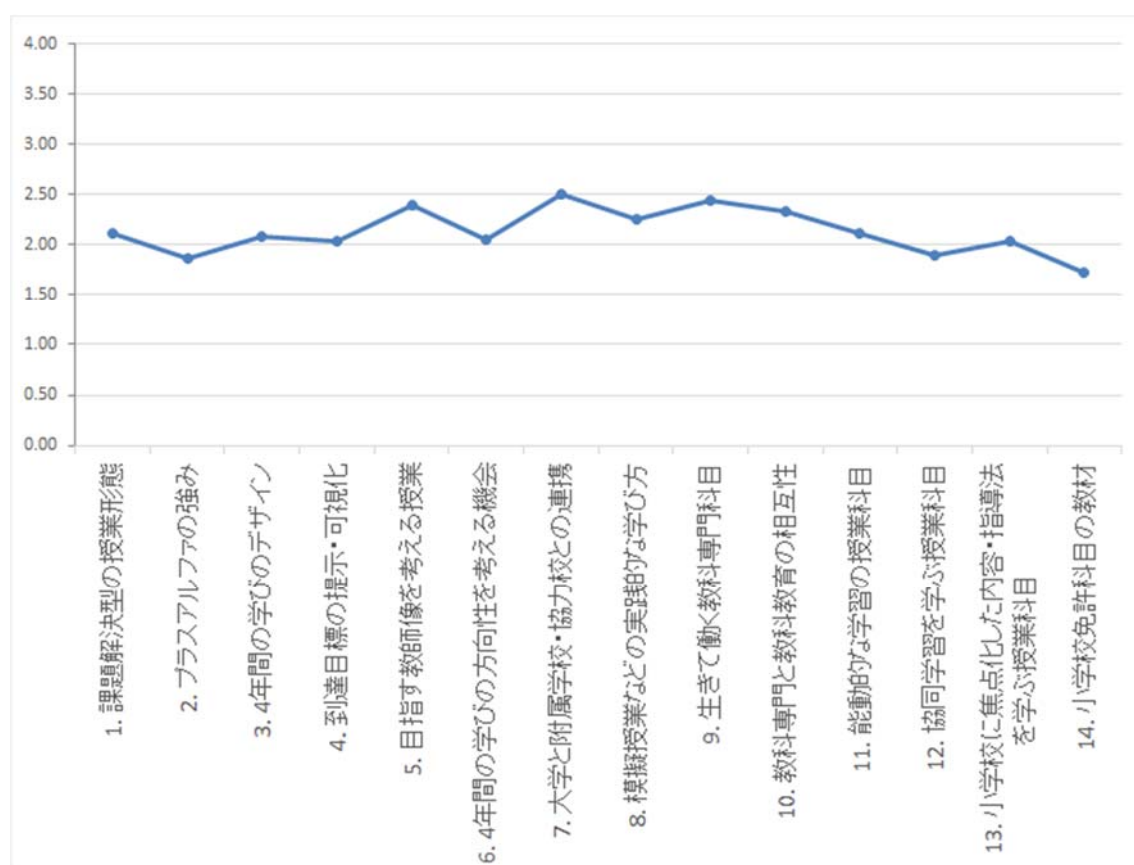


図 1-1 自らが体験した教員養成カリキュラムの充実度

次に図 1 - 2 から、教員養成段階のカリキュラムにおいて特に充実すべきと考えられる項目をみると、最も充実すべきとされている「8. 各授業科目での模擬授業・授業参観・研究協議・教材開発などを通じた実践的な学び方」(62.3%)が突出しており、「9. 教科専門科目において教科の本質を見極め、現代に生きて働かせるような内容を学ぶこと」(38.5%)や「5. 教職に関する経験や知識に基づいて目指すべき教師像を考える授業」(35.3%)が続いている。一方で、「14. 小学校免許科目の中心となる内容をまとめた教材（テキスト等）」(0.8%)は相対的に低くなっている。以上のことから、教員養成カリキュラムの充実に対

する附属学校園の現職教員の意識については、次のことがいえる。第一に、今後の教員養成カリキュラムにおいて、模擬授業等の実践的な学びが突出して充実すべきとされており、各授業科目で取り入れていくことが特に求められている。第二に、生きて働く教科専門科目について、現職教員は自身の経験した教員養成カリキュラムで相対的に充実度が高いと評価しながら、今後の教員養成カリキュラムでも充実すべきとしていることから、教科の本質を見極め、現代に生きて働かせるような内容を学ぶことが今後も求められている。第三に、目指すべき教師像を考える授業について、こちらも経験した教員養成カリキュラムで相対的に充実度が高いと評価しながら、今後の教員養成カリキュラムでも充実すべきとしていることから、教員養成課程での学びに基づいて目指すべき教師像を考える授業が今後も求められている。第四に、小学校免許科目について、経験した教員養成カリキュラムでは相対的に充実度が低いと評価し、今後充実させるべき優先度も低くなっている。すなわち小学校免許科目の教材化は今までもこれからも特に重視されているわけではないことがわかる。

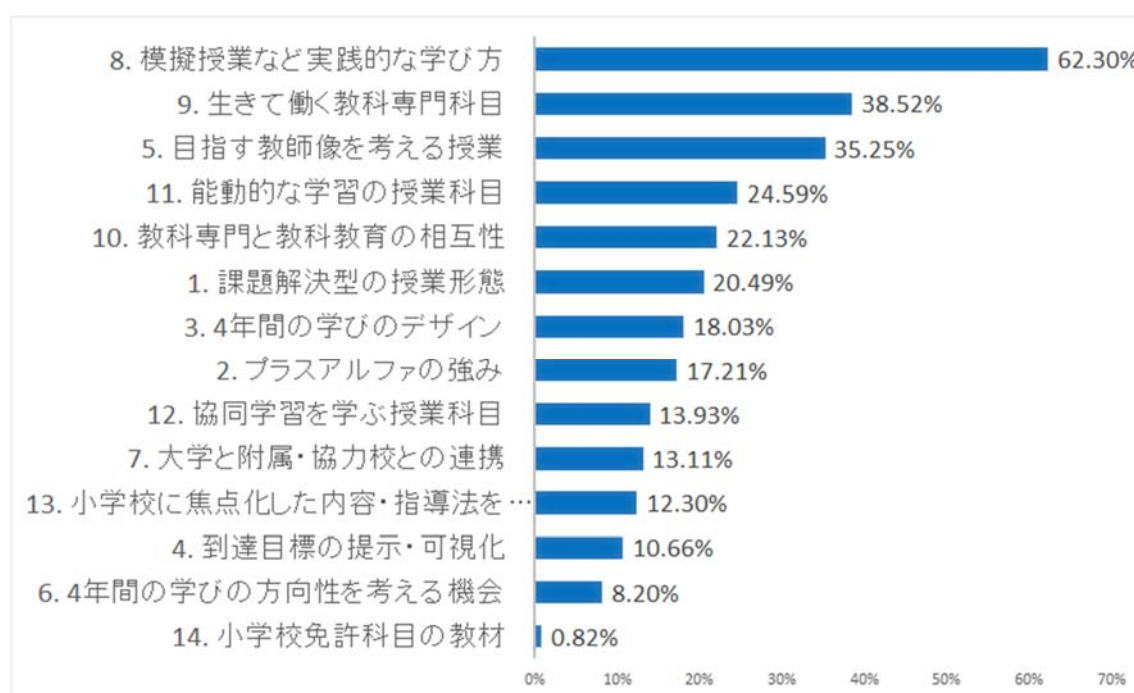


図 1-2 教員養成段階において特に充実すべきと考えられる項目（14 項目中 3 項目まで各自選択）

さらに本調査では、第二に、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度（12 項目で各 4 件法）と、そのうち特に重要と考えられる項目（3 項目）を尋ねている。以下ではその結果を確認しよう。

まず図 1 - 3 から、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度をみると、基本的にはどの項目も高く評価されており、いわゆる「天井効果」がみられるものの、最も重要度の高い項目は「2. 常に自らの実践を省察して成果と課題を見つけだし、

自律的に学び続ける姿勢をもつ」(3.56)であり、「7. 教材の意義や価値について理解し、授業の目標や子どもの実態等に合わせて、教材に工夫を加えたり効果的に利用したりする」(3.55)や「1. 教員の使命や責任についての基本的な理解に基づき、目指すべき教師像を考える」(3.53)が続いている。一方で、「11. 情報通信機器に関する基本的な理解に基づき、教育活動に ICT を積極的に活用する」(2.99)は相対的に重要度が低くなっている。

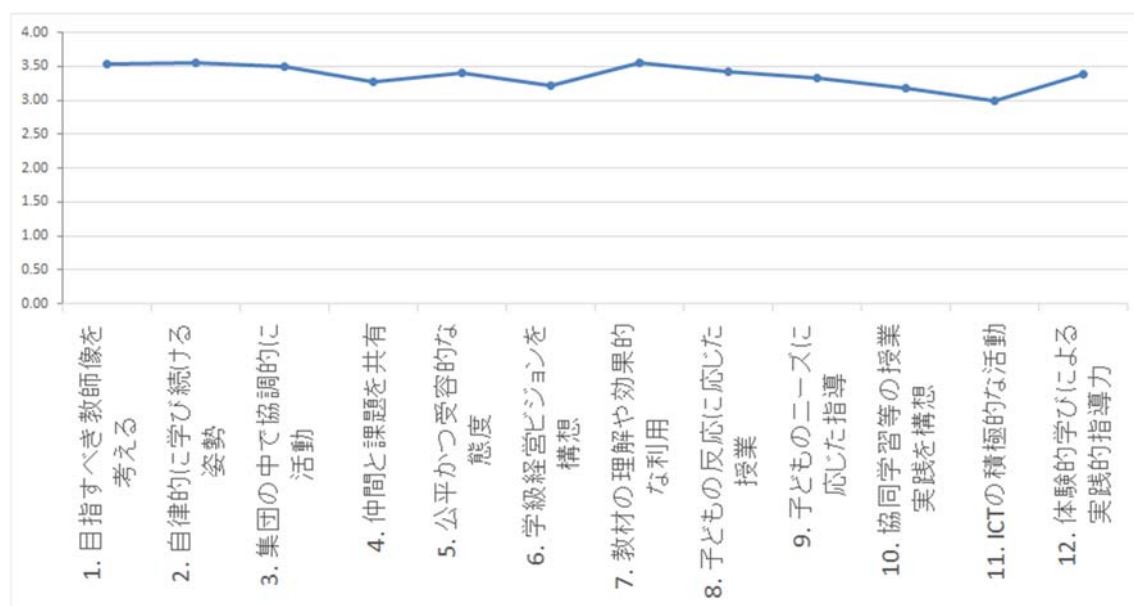


図 1-3 今後の教員養成における資質・能力の項目別重要度

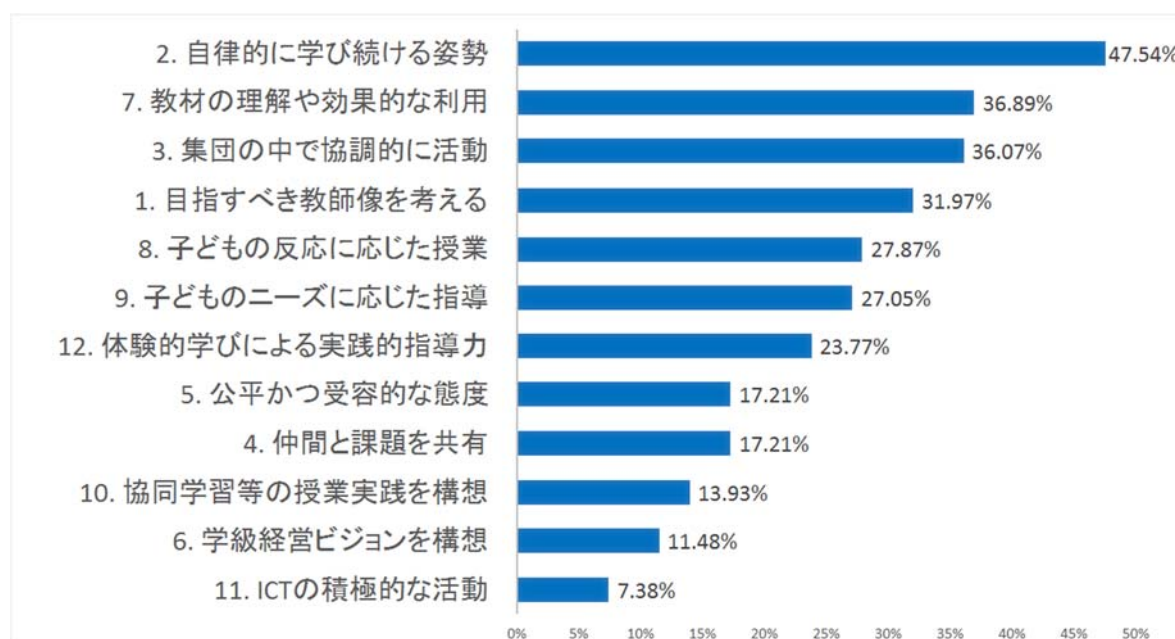


図 1-4 教員養成段階において特に充実すべきと考えられる項目 (14 項目中 3 項目まで各自選択)

次に図 1 - 4 から、特に重要と考えられる項目をみると、最も重視すべきとされているのは「2. 常に自らの実践を省察して成果と課題を見つけだし、自律的に学び続ける姿勢をもつ」(47.5%)であり、「7. 教材の意義や価値について理解し、授業の目標や子どもの実態等に合わせて、教材に工夫を加えたり効果的に利用したりする」(36.9%)や「3. 多様な他者と相互にコミュニケーションを図り、集団の中で協調的に活動する」(36.1%)が続いている。一方で、「11. 情報通信機器に関する基本的な理解に基づき、教育活動に ICT を積極的に活用する」(7.4%)や「6. 子どもとの信頼関係の重要性を理解したうえで、目指すべき学級経営のビジョンを構想する」(11.5%)は相対的に低くなっている。以上のことから、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度に対する附属学校園の現職教員の意識については、次のことがいえる。第一に、自律的に学び続ける姿勢について、図 1 - 3 と図 1 - 4 のいずれでも重視されていることから、今後の教員養成には、自らの学びを省察して成果と課題を見つけだし、それをもとに自律的に学び続ける姿勢を育成することが求められている。第二に、教材の理解や効果的な利用についても同様の傾向がみられることから、教材の意義や価値について理解し、授業の目標や子どもの実態を把握したうえで、教材を工夫したり効果的に利用したりする能力を育成することが求められている。第三に、目指すべき教師像を考えることについて、こちらもおおよそ同様の傾向がみられることから、教員の使命や責任について理解し、目指すべき教師像を考えることができるような教員養成での学びが求められている。

3 まとめ

以上の結果から、附属学校園の現職教員はこれからの教員養成に対して、どのような期待を持っているといえるのだろうか。

第一に、教員養成カリキュラム全体に関わっては、目指すべき教師像を考えるような学びが求められている。国の教員養成改革では、各大学が自身の教育の質保証という観点から、各大学が育成すべき教師像を明確に示すよう度々指摘されているが、附属学校園の現職教員の立場からも、その重要性が示された結果といえる。第二に、こちらも国の教員養成改革で度々重要性が指摘されているものとして、自らの実践や学びを省察して成果と課題を見つけ出すための、学び続ける姿勢が求められている。第三に、身につけるべき教育実践の資質能力については、例えば授業に関していえば、教科の本質を見極めて生きて働くような内容を教えることや、子どもの実態に合わせて教材を吟味し利活用できることなどが求められており、こうした能力を有する教員の育成が期待されている。また、このような授業力を育成するため、模擬授業などの模擬授業等の実践的な学びも重視されている。

このような調査結果に加えて、本調査は静岡県内の公立学校教員を対象としたアンケート調査のプレ調査という位置づけから、調査票の修正点も見出された。特に重要な修正点は、各項目の評価尺度が 4 件法であったため、とりわけ今後の教員養成において育成すべ

き資質能力とその教育内容の重要度において、平均点が高止まりしてしまう、いわゆる「天井効果」がみられた。このことから、公立学校教員を対象としたアンケート調査では、評価尺度の幅をさらに広げるといった修正が必要であろう。

第2章 教員・管理職・指導主事を対象としたアンケート調査の結果報告

新保淳・亘理陽一・長谷川哲也・酒井郷平

1 調査の概要

(1) ねらい

これまでの大学における教員養成の成果と課題、今後の教員養成において学生に育成すべき資質能力や充実すべきカリキュラムの内容などを検討するため、静岡県内の現職教員を対象としたアンケート調査を実施する。

(2) 調査方法と調査時期

本調査は事前に、静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会と協議したうえで、静岡大学教育学部と各教育委員会が協働して実施した。

まず教員・管理職調査について、対象としたのは静岡県内にある公立の小学校・中学校・高校・特別支援学校であり、学校は地域等に偏りが無いよう選定した。各学校6名の教員（小学校は6学年×各1名、中学校と高校は3学年×各2名、特別支援学校は学年を指定せず6名）と2名の管理職（校長、副校長／教頭、主幹教諭／教務主任のうち2名）に回答を求めた。調査は郵送により各学校へアンケート用紙を送付し、回答後に返送してもらうという方法で実施した。

次に指導主事調査について、対象としたのは静岡県総合教育センター、静岡市教育センター、浜松市教育センター等に所属する指導主事であり、各教育センターへの訪問調査の際にアンケート用紙を配付し、回答後に返送してもらうという方法で実施した。

なお、いずれの調査も Web もしくはマークシートで回答する方法を用い、調査時期は平成26年11月から12月にかけて実施した。

(3) 対象者数、回収数、回収率

本調査の対象者数、回収数、回収率は以下の通りである。

表 2-1 本調査の対象者数、回収数、回収率

	対象者数	回収数	回収率(%)
教員(合計)	1638	1151	70.3
小学校	624	454	72.8
中学校	324	180	55.6
高校	480	372	77.5
特別支援	210	145	69.0
管理職(合計)	546	403	73.8
小学校	208	152	73.1
中学校	108	60	55.6
高校	160	131	81.9
特別支援	70	58	82.9
指導主事(合計)	99	94	94.9

注) 管理職の回収数は403であるが、部分的には欠損値を除いた401で分析している。

(4) 調査内容

本調査の質問項目は主に二つの内容で構成されている。第一は、現職教員が経験した教員養成カリキュラムの充実度(14項目で各5件法)と、そのうち特に充実すべきと考えられる項目(3項目)

である。第二は、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度（12項目で各5件法）と、そのうち特に重要と考えられる項目（3項目）である。なお、調査票については本報告書末尾の「資料編」に掲載した。

2 調査の結果

(1) 回答者の属性

【教員】

・男女別世代分布

まず図2-1の教員の分布について、学校種では小学校が最も多く、次いで高等学校、中学校、特別支援学校の順になっている。性別では56%が男性、44%が女性である。年齢別では、50代が最も多く、次いで40代、30代、20代の順になっている。そのうえで学校種別に年齢層をみると、小学校では40代から50代が中心であるのに対して、中学校では20代から50代まで比較的人数差が少なく、高等学校では30代から50代が中心となっており、特別支援学校では30代から40代の教員が中心である。また性別をみると、小学校ではどの年齢層も女性の割合が高く、特別支援学校でも30代を除いて女性の割合が高い一方、中学校と高等学校ではどの年齢層も男性の割合が高い。

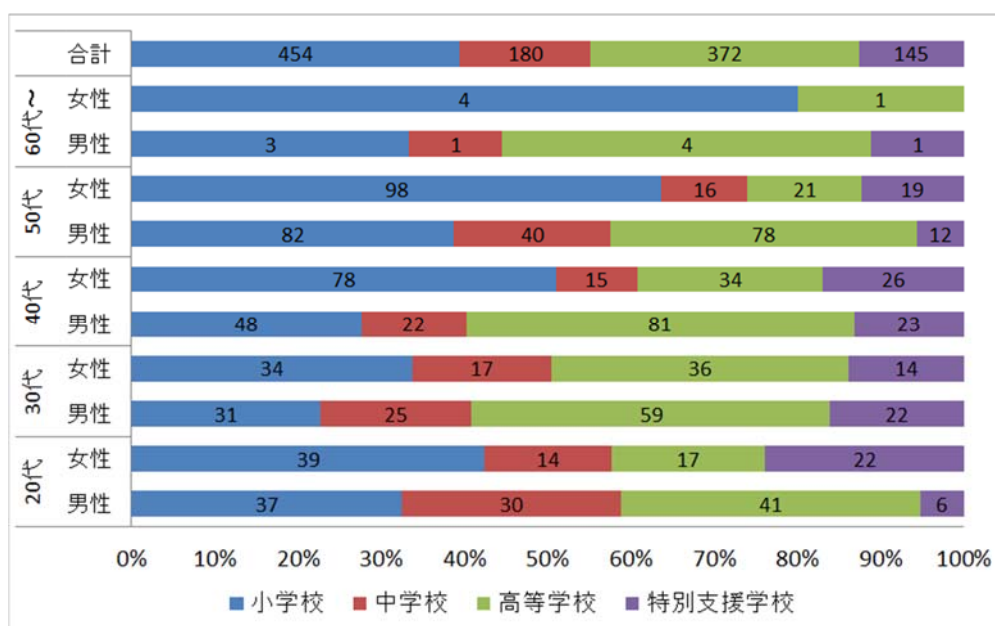


図2-1 教員の男女別世代分布

・男女別出身大学分布

図2-2の男女別出身大学分布について、全体をみると「静岡大学」出身者が最も多く、次いで「私立大学」出身者となっているが、両者の間に大きな差はなくほぼ同じ割合といえる。ただし男女別にみると、女性では「静岡大学」出身者の割合が高く、男性では「私立大学」出身者の割合が高くなっている。また男性は、女性に比べて「その他の国公立大学」出身者の割合も若干高い。以上の分布の背景として、まず高等学校で男性の割合が高く、かつ高等学校では「私立大学」出身者の割合が高いことが挙げられる。加えて、男性に比べて女性のほうが地元の大学に進学し、地元で教員

を目指す割合が高いことも予想される。

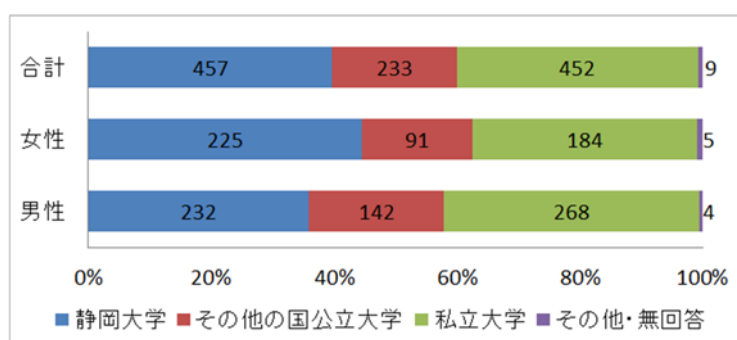


図 2-2 教員の男女別出身大学分布

・学校種・出身学部別教職歴分布

図 2-3 の学校種・出身学部別教職歴分布について、全体をみると「25 年以上 30 年未満」が最も多く、「30 年以上」と「5 年未満」がそれに続く一方で、「10 年以上 15 年未満」や「15 年以上 20 年未満」が比較的少ないことから、ベテラン層と若手層に比べて中堅層が少ないという静岡県内の教員の年齢・経験年数構成を反映している。こうした傾向は小学校と中学校で顕著にみられ、それに比べると高等学校と特別支援学校では中堅層の教員の割合が高くなっている。さらに学校種別に特徴をみてみよう。小学校では「教員養成系」の割合が 8 割以上となっており、大半が教員養成系学部の出身者ある一方、高等学校では「非教員養成系」の割合が 8 割以上となり、小学校とは逆に大半が非教員養成系学部の出身者であることがわかる。また中学校と特別支援学校では、若干「教員養成系」の割合が高いものの、「非教員養成系」との間に大きな差は生じていない。

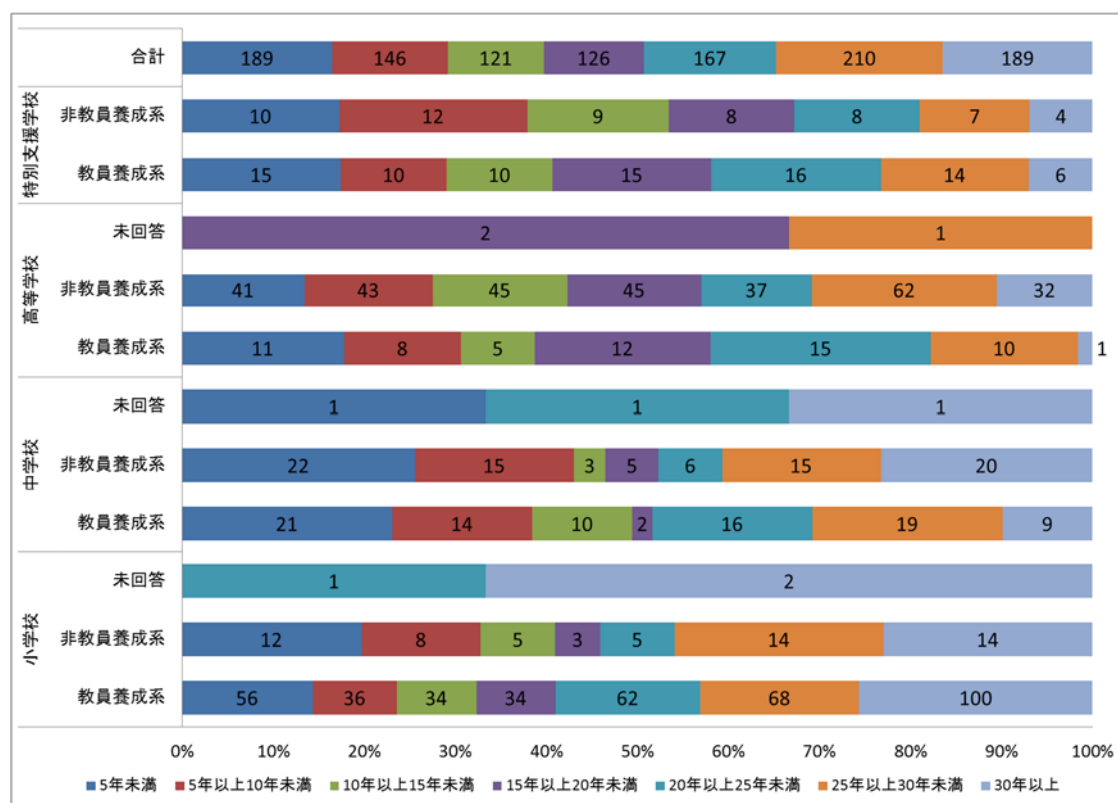


図 2-3 教員の学校種・出身学部別教職歴分布

【管理職】

・男女別世代分布

まず図 2-4 の男女別世代分布について、全体として男性が 83%を占めており、管理職における男性の割合が高いことがわかる。さらに具体的な特徴としては次の 2 点が挙げられる。1 点目は、40 代での男女の人数差に比べ、50 代の男女の人数差が大きくなっており、特に中学校にはその傾向が顕著なことである。2 点目は、それでも、他の学校種に比べて特別支援学校での男女差は小さいことである。つまり管理職については、特に 50 代を中心に男女差をはっきりと表れており、一方で、特別支援学校については比較的女性の管理職割合が高くなっている。

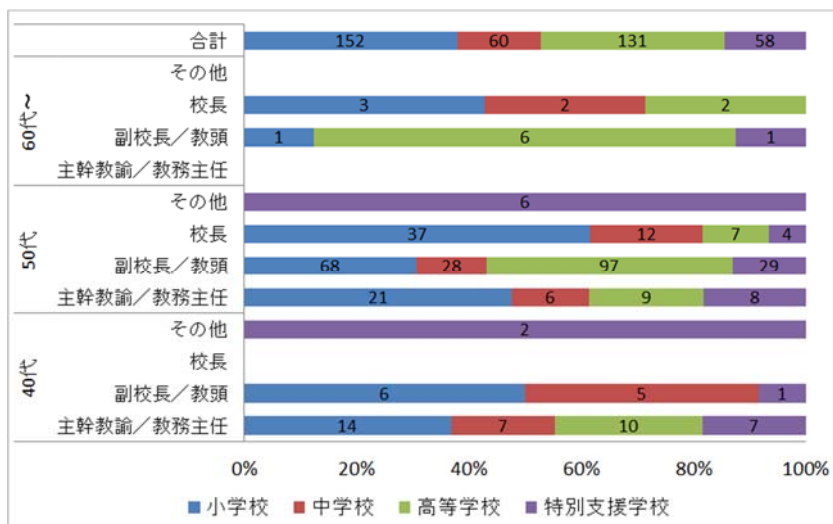


図 2-4 管理職の男女別世代分布

・世代・職階分布

図 2-5 の世代・職階分布については、どの職階についても 50 代における割合が大きいことがわかる。特に「校長」は 50 代が最も多くなっており、「副校長/教頭」でも 50 代が中心となっている。また学校種別にみると、高等学校については、50 代や 60 代での「副校長/教頭」「校長」と回答する割合が大きくなっており、他学校種に比べて管理職の年齢層が高いといえよう。

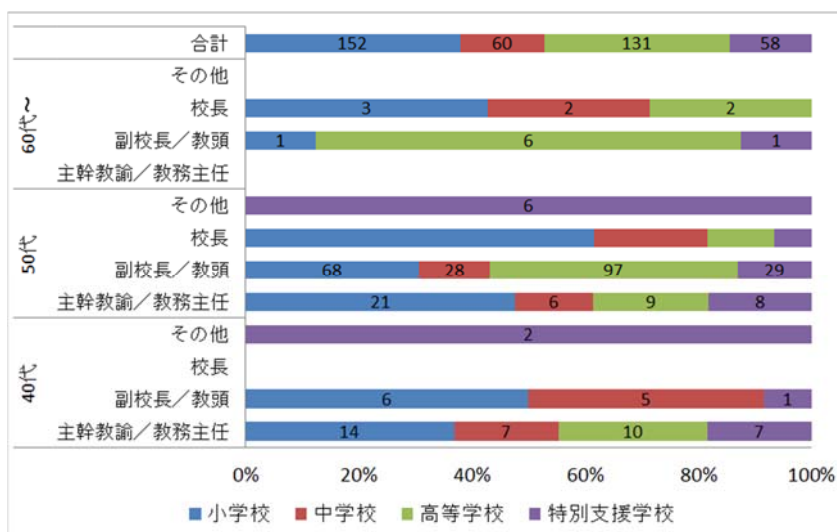


図 2-5 管理職の世代・職階分布

・男女別出身大学分布

図 2-6 の男女別出身大学分布について、全体をみると「私立学校」出身者が最も多く、次いで「静岡大学」出身者となっているが、両者の間に大きな差はなくほぼ同じ割合といえる。またその傾向は、男女別にみても同じである。ただし、教員調査と比較すると、女性における「私立大学」出身者の占める割合が大きくなっていることがわかる。

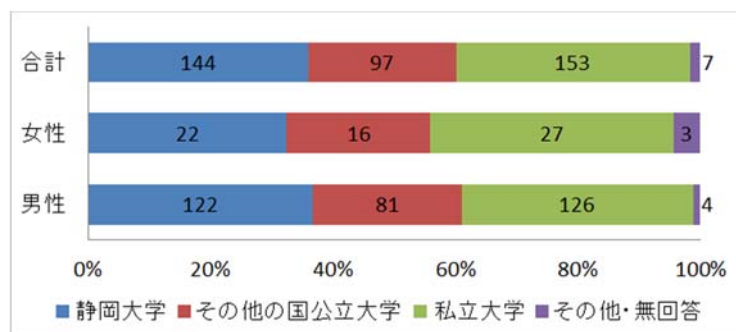


図 2-6 管理職の男女別出身大学分布

・学校種・出身学部別教職歴分布

図 2-7 の学校種・出身学部別教職歴分布について、全体をみると「25 年以上 30 年未満」「30 年以上」が大半を占めており、管理職の教職歴は 25 年以上が中心であることがわかる。また学校種別にみると、ほとんどの学校種で「30 年以上」が半数近くかそれ以上の割合である一方、特別支援学校では「30 年以上」の割合が比較的小さい。さらに出身学部別にみると、小学校、中学校、特別支援学校では、非教員養成系に比べて教員養成系の教職歴が短い傾向にあるが、高等学校では逆に非教員養成系の教職歴が短くなっている。

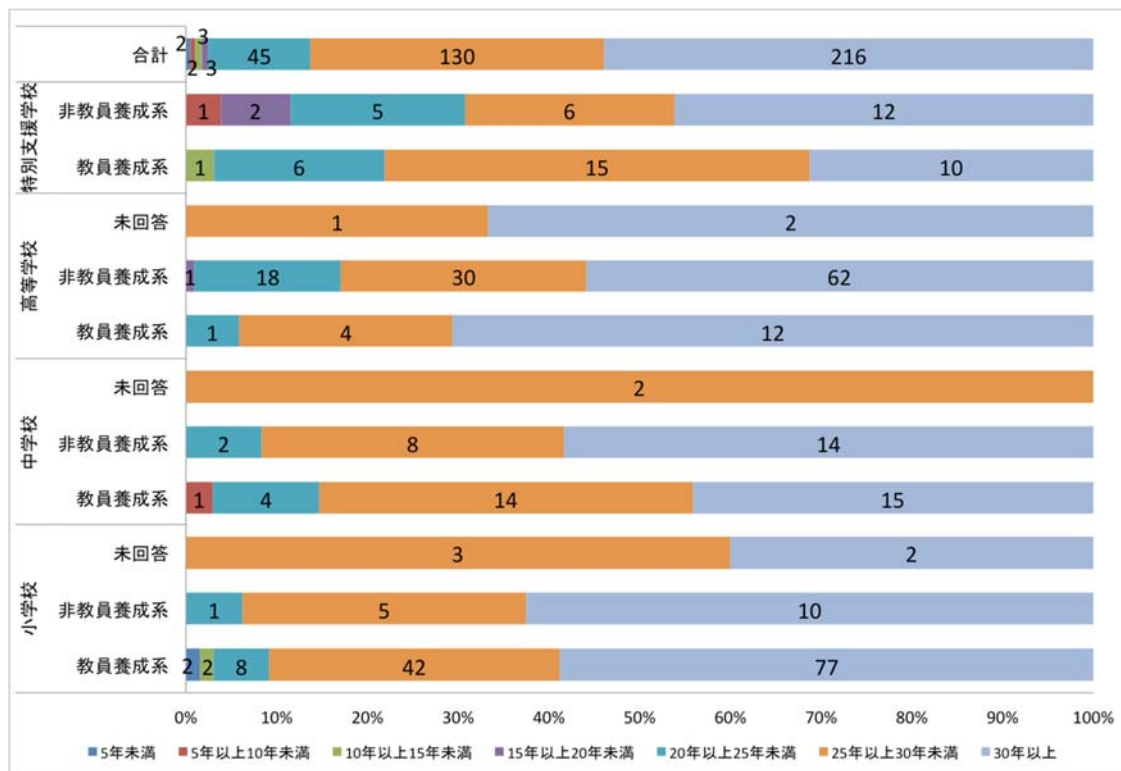


図 2-7 管理職の学校種・出身学部別教職歴分布

【指導主事】

・男女別世代分布

まず図 2-8 の指導主事の分布について、高等学校の割合が最も高いことがわかる。そのうえで男女別世代分布をみると、年齢層はどの学校種も 40 代が中心、性別は小学校で女性の割合が比較的高いものの、中学校や高等学校では男性の割合が高くなっている。ただし 50 代になると人数自体が少なくなるものの、男女の人数差が小さくなり、小学校では女性の人数が多くなっている。また、特別支援学校はそもそも人数が少なく、40 代のみで男女の人数も同じである。

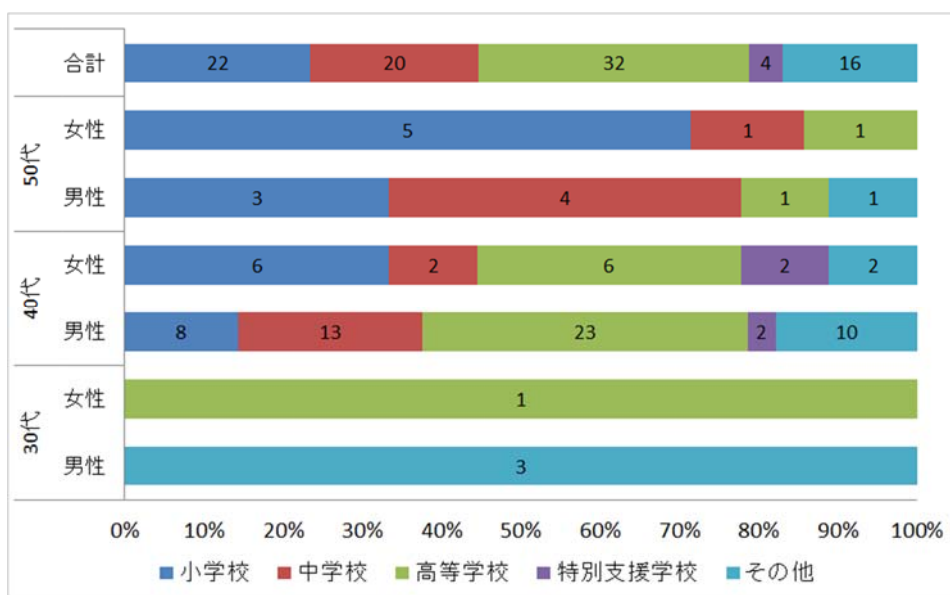


図 2-8 指導主事の男女別世代分布

・男女別出身大学分布

図 2-9 の男女別出身大学分布について、全体をみると「静岡大学」出身者が最も多く、次いで「私立大学」出身者となっているが、両者の間に大きな差は生じておらず、こうした傾向は教員調査とほぼ同様となっている。ただし男女別にみると、女性については「静岡大学」出身者の割合が若干高いことがわかる。

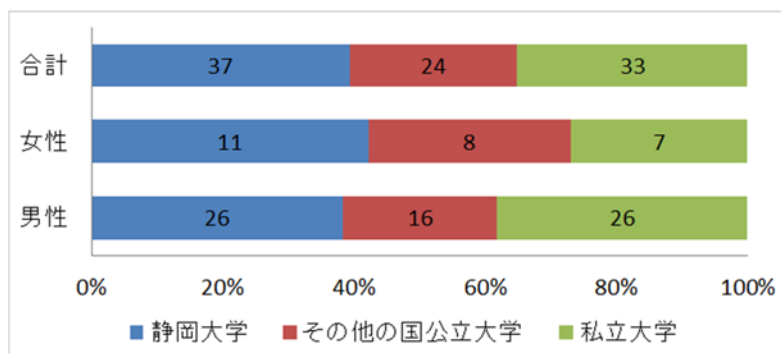


図 2-9 指導主事の男女別出身大学分布

・学校種・出身学部別教職歴分布

図 2-10 の学校種・出身学部別教職歴分布について、全体をみると「20 年以上 25 年未満」の割合が最も高く、次いで「15 年以上 20 年未満」の割合が高くなっていることから、指導主事の主な教職歴が 15 年から 25 年程度であることがわかる。また学校種別にみても、およそどの学校種でも同様の傾向がみられる。加えて、小学校と中学校では大半が「教員養成系」出身者であるのに対して、高等学校では「非教員養成系」出身者の割合が高くなっている。

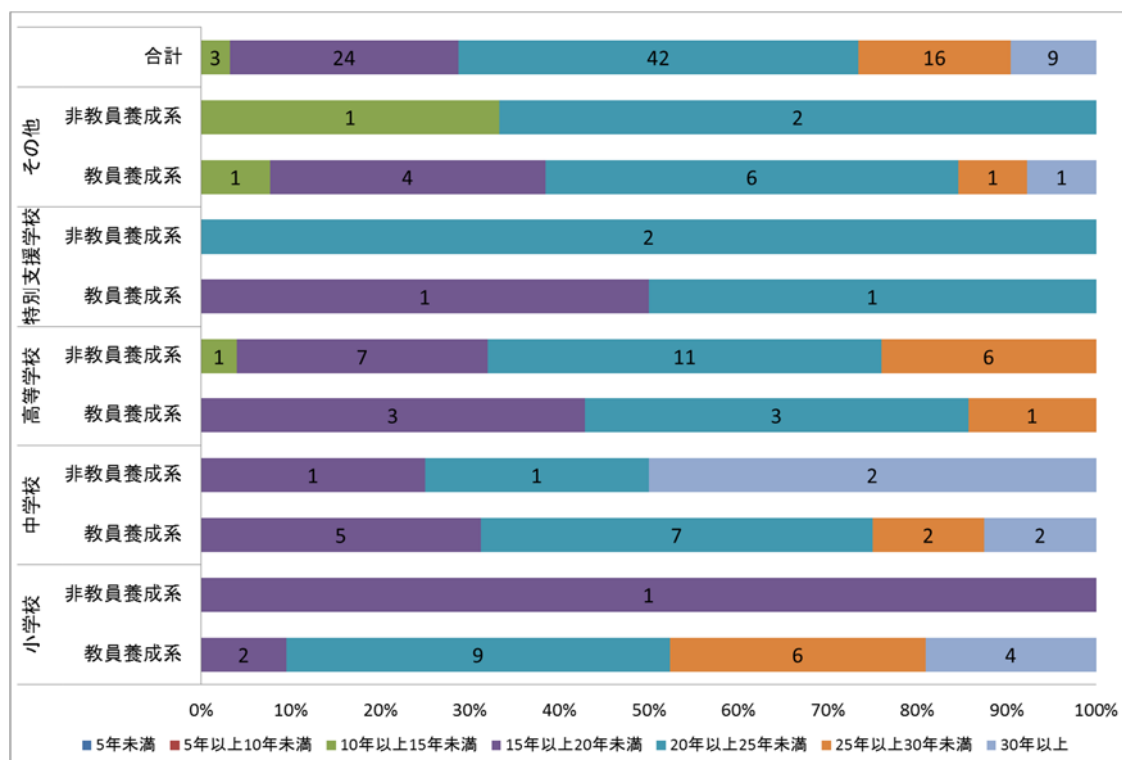


図 2-10 指導主事の学校種・出身学部別教職歴分布

(2) 自分が経験した教員養成段階のカリキュラムの評価

自らが経験した教員養成段階のカリキュラムについて、14 項目の充実度をそれぞれ 1（全く充実していなかった）～5（非常に充実していた）の 5 件法で評価してもらった。現職教員・管理職・指導主事の平均値を、学生調査の結果とあわせて図 2-11 に示す。

大半の項目について、学生＞現職教員＞管理職・指導主事の順で平均としては充実度の認識が低くなっていることが分かる。特に管理職・指導主事で平均値が 3 を上回る項目はなく、現職教員についても 3 を上回るのは「4. 教育実習、学校支援ボランティア等における大学と附属学校・協力校との連携」と「5. 教科専門科目において教科の本質を見極め、現代に生きて働かせるような内容を学ぶこと」の 2 項目にとどまる。あくまで調査の時点での振り返りとしてはあるが、現職教員・管理職・指導主事は全体として、自らが経験した教員養成段階のカリキュラムが充実していたとは考えていないと言って良いだろう。

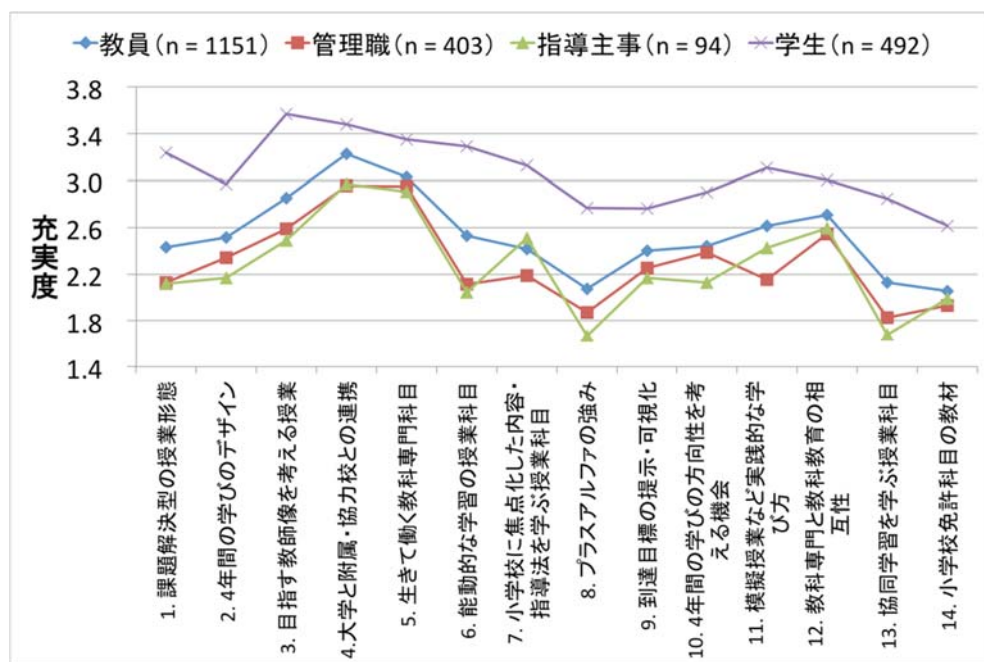


図 2-11 自らが体験した教員養成カリキュラムの充実度

ただし、学校種や出身学部（教員免許取得が卒業要件である課程出身であるか否かの）別に見ると、項目により評価に差が見られた（指導主事はサンプルサイズが小さいため、ここでは除く）。まず現職教員について（表 2-2）、学校種・出身学部の差がほとんど見られなかった（最小と最大の幅が 0.4 ポイント以下だった）のは「6. 能動的な学習の授業科目」、「9. 到達目標の提示・可視化」、「10. 4 年間の学びの方向性を考える機会」、「13. 協同学習を学ぶ授業科目」の 4 項目である。一方、充実度が 3 を超えるものはない（充実していたとは考えられていない）が、学校種・出身学部の差が目立って大きかったものは「1. 課題解決型の授業形態」と「2. 4 年間の学びのデザイン」の 2 項目で、非教員養成系学部出身の中高教員と比べて教員養成系学部出身の高校・特別支援学校教員の評価が約 0.6～0.7 ポイント高かった。「4. 大学と附属・協力校との連携」については、教員養成系学部出身教員が学校種によらず 3.66～4.09 の高い評価をつけている一方、非教員養成系学部出身教員の評価は学校種によらず 2.34～2.79 にとどまっている。「7. 小学校に焦点化した内容・指導法を学ぶ授業科目」も同様に、教員養成系学部出身教員が 2.92～3.19 の評価をしている一方で、非教員養成系学部出身の特に中高特別支援学校教員の評価が 1.47～1.70 と低くなっている（「14. 小学校免許科目の教材」も同様に低い）。7.および 14.についてはカリキュラムに小学校教員免許科目が存在しなかった者が多くいることを反映した当然の結果と言えるが、4.については教員養成環境の差による格差を如実に物語る結果と言えよう。

この点について、さらに静岡大学・その他の国公立大学・私立大学・その他の出身の別で見ると、静岡大学出身者について各項目の評価が他の出身者より高いのは中学校教員・特別支援学校教員で、小学校教員と高校教員は他の出身よりも全体に評価が低かった（表 2-3）。具体的には、静岡大学出身の小学校教員は特に「11. 模擬授業など実践的な学び方」（2.35）と「14. 小学校免許科目の教材」（2.19）が私立大学出身の教員（それぞれ 3.03 と 2.89）と比べて充実

していなかったと強く感じている。その一方で、静岡大学出身の中学校教員のみが「7. 小学校に焦点化した内容・指導法を学ぶ授業科目」を他の中学校教員と比べて充実していたと捉えている（1.77～2.11 に対して 2.90）のは、小学校教員免許が卒業要件であった者が多いことによるものと考えられる。

次に管理職については、ほぼ全ての項目について学校種・出身学部之差が見られた。特に非教員養成系学部出身の中学校教員は 9 項目で最小値となり、「4. 大学と附属・協力校との連携」については、教員養成系学部出身の高等学校教員（3.77）と約 1.7 ポイントもの開きが見られた（表 2-4）。4.以外に「5. 生きて働く教科専門科目」、「11. 模擬授業など実践的な学び方」は教員養成系学部出身の高等学校教員の評価が 3 を超え、3 は超えないものの「8. プラスアルファの強み」、「12. 教科専門と教科教育の相互性」は彼らが最大値であった。他方、「1. 課題解決型の授業形態」、「2. 4 年間の学びのデザイン」、「3. 目指す教師像を考える授業」、「6. 能動的な学習の授業科目」は教員養成系学部出身の特別支援学校教員の評価が最大であり、3. は 3.0 を上回っている。

表 2-2 属性別の記述統計（教員）

学校種	出身学部	<i>n</i>		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
小学校	養成系	390	<i>M</i>	2.52	2.74	2.94	3.66	3.04	2.43	3.04	2.13	2.51	2.49	2.68	2.78	2.19	2.46
			<i>SD</i>	1.04	1.03	1.08	1.14	1.05	1.12	1.12	1.02	1.02	0.97	1.18	0.97	0.93	1.08
	非養成	61	<i>M</i>	2.50	2.42	2.98	2.68	2.95	2.52	2.60	2.40	2.48	2.58	2.57	2.60	2.37	2.38
			<i>SD</i>	1.11	1.08	1.19	1.28	1.23	1.13	1.36	1.11	1.14	1.14	1.14	1.04	1.04	1.24
中学校	養成系	91	<i>M</i>	2.51	2.67	2.79	3.78	3.16	2.64	2.92	2.00	2.49	2.41	3.00	2.96	2.22	2.30
			<i>SD</i>	1.09	0.92	1.14	1.12	1.06	1.01	1.14	0.84	0.92	0.93	1.21	1.00	0.90	1.01
	非養成	86	<i>M</i>	2.16	2.26	2.58	2.35	2.59	2.48	1.62	1.91	2.23	2.21	2.45	2.44	1.93	1.51
			<i>SD</i>	1.16	1.22	1.23	1.31	1.24	1.28	1.00	1.09	1.21	1.16	1.33	1.15	1.13	0.93
高等学校	養成系	62	<i>M</i>	2.79	2.79	3.16	4.03	3.31	2.79	3.19	2.27	2.48	2.65	3.13	3.21	2.37	2.63
			<i>SD</i>	1.34	1.27	1.20	1.09	1.21	1.27	1.38	1.19	1.13	1.22	1.25	1.10	1.18	1.41
	非養成	307	<i>M</i>	2.12	2.18	2.72	2.55	2.97	2.45	1.47	1.93	2.25	2.32	2.36	2.49	1.96	1.36
			<i>SD</i>	1.06	1.01	1.14	1.34	1.23	1.22	0.85	1.15	1.08	1.07	1.21	1.21	1.00	0.77
特別支援学校	養成系	86	<i>M</i>	2.86	2.81	3.06	4.09	3.21	2.88	2.99	2.28	2.52	2.70	2.79	2.94	2.31	2.64
			<i>SD</i>	1.01	0.99	0.99	1.07	0.92	1.00	1.14	0.99	0.82	0.88	1.05	0.90	0.84	1.03
	非養成	59	<i>M</i>	2.64	2.31	2.63	2.80	3.24	2.78	1.70	2.00	2.22	2.42	2.38	2.64	2.03	1.56
			<i>SD</i>	1.17	0.99	1.05	1.26	1.25	1.20	1.03	1.11	0.95	0.99	1.21	1.19	0.96	0.82
全体		1151	<i>M</i>	2.43	2.51	2.85	3.23	3.03	2.53	2.42	2.07	2.40	2.44	2.62	2.71	2.13	2.06
			<i>SD</i>	1.10	1.07	1.12	1.36	1.15	1.16	1.30	1.07	1.05	1.03	1.22	1.09	0.99	1.13

表 2-3 属性別の記述統計（現職教員、出身大学別）

学校種	出身大学	n		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
小学校	静岡大学	237	M	2.35	2.56	2.72	3.51	2.97	2.30	2.78	1.97	2.31	2.39	2.35	2.67	2.05	2.19
			SD	0.92	0.91	0.98	1.10	1.05	1.05	0.98	0.93	0.96	0.92	1.05	0.90	0.90	0.94
	他国公立	69	M	2.61	2.61	3.00	3.72	2.93	2.67	3.07	2.39	2.57	2.42	2.93	2.80	2.17	2.38
			SD	1.22	1.09	1.18	1.19	1.08	1.18	1.22	1.07	1.08	1.05	1.25	1.11	0.97	1.15
	私立大学	146	M	2.74	2.94	3.27	3.48	3.15	2.54	3.28	2.37	2.78	2.70	3.03	2.84	2.47	2.89
			SD	1.09	1.17	1.13	1.37	1.10	1.17	1.34	1.11	1.07	1.03	1.22	1.03	0.95	1.19
	その他	2	M	4.00	3.50	4.00	4.00	4.50	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	2.50	4.00	3.50	3.00
			SD	0.00	0.71	0.00	0.00	0.71	0.00	1.41	0.00	1.41	1.41	0.71	1.41	0.71	1.41
中学校	静岡大学	76	M	2.45	2.54	2.74	3.66	3.16	2.57	2.89	1.93	2.36	2.29	2.82	2.82	2.12	2.29
			SD	1.05	0.93	1.09	1.16	0.98	1.07	1.13	0.87	0.95	0.89	1.16	1.03	0.92	0.99
	他国公立	19	M	2.32	2.63	2.68	3.58	2.89	2.47	2.11	2.05	2.26	2.47	2.95	2.95	2.37	1.84
			SD	1.20	1.21	1.25	1.50	1.49	1.12	1.37	0.97	1.19	1.17	1.65	1.31	1.07	1.07
	私立大学	84	M	2.23	2.36	2.67	2.45	2.69	2.53	1.77	1.94	2.38	2.30	2.62	2.56	1.96	1.57
			SD	1.19	1.20	1.28	1.34	1.25	1.24	1.13	1.07	1.18	1.16	1.33	1.12	1.09	0.97
	その他	1	M	2.00	2.00	2.00	4.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00
			SD	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
高等学校	静岡大学	103	M	2.09	2.12	2.50	2.73	2.75	2.40	2.05	1.80	2.11	2.17	2.24	2.48	1.99	1.83
			SD	1.11	1.05	1.14	1.46	1.21	1.24	1.24	1.06	1.06	1.05	1.18	1.11	1.01	1.08
	他国公立	113	M	2.12	2.25	2.83	3.21	3.22	2.52	1.83	2.06	2.27	2.40	2.51	2.62	1.88	1.58
			SD	1.10	1.11	1.19	1.48	1.29	1.17	1.33	1.16	1.11	1.13	1.30	1.30	0.99	1.15
	私立大学	152	M	2.36	2.42	2.94	2.49	3.04	2.53	1.51	2.01	2.43	2.49	2.64	2.69	2.14	1.41
			SD	1.12	1.07	1.12	1.26	1.20	1.24	0.89	1.18	1.08	1.10	1.24	1.24	1.09	0.84
	その他	4	M	4.00	2.50	3.75	3.50	3.75	3.75	2.00	4.00	2.75	2.50	3.50	3.25	2.75	1.75
			SD	1.41	0.58	1.26	1.00	0.50	1.50	0.82	1.15	0.50	1.00	1.29	1.26	0.96	0.96
特別支援学校	静岡大学	41	M	2.93	2.73	2.93	4.24	3.32	2.80	2.93	2.07	2.41	2.80	2.73	3.15	2.29	2.45
			SD	1.06	0.87	0.96	0.83	1.04	0.93	1.02	0.88	0.74	0.95	1.03	0.88	0.87	0.88
	他国公立	32	M	2.72	2.63	2.94	4.03	3.16	3.06	2.94	2.42	2.44	2.50	2.81	2.72	2.28	2.74
			SD	1.02	1.01	1.01	1.18	1.02	1.11	1.21	1.15	0.80	0.80	1.14	0.96	0.92	1.06
	私立大学	70	M	2.69	2.53	2.81	2.93	3.19	2.77	2.03	2.07	2.36	2.49	2.47	2.69	2.10	1.84
			SD	1.10	1.11	1.09	1.32	1.12	1.17	1.27	1.04	0.99	0.96	1.19	1.12	0.92	1.09
	その他	2	M	3.50	2.50	3.50	4.50	3.50	2.50	1.50	3.50	3.00	3.00	3.00	2.50	2.50	1.50
			SD	2.12	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	2.12	1.41	1.41	1.41	0.71	0.71	0.71

表 2-4 属性別の記述統計（管理職）

学校種	出身学部	<i>n</i>		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
小学校	養成系	131	<i>M</i>	2.32	2.64	2.73	3.41	3.11	2.18	3.00	1.99	2.38	2.50	2.30	2.85	2.14	2.53
			<i>SD</i>	0.95	0.89	0.94	1.17	0.93	1.02	0.96	0.87	0.92	0.91	1.04	0.98	0.89	0.92
	非養成	16	<i>M</i>	1.88	2.38	2.81	2.44	2.38	2.19	2.25	1.81	2.25	2.50	2.31	2.19	2.00	2.44
			<i>SD</i>	1.02	0.96	1.17	1.41	1.41	1.28	1.13	1.05	0.93	1.41	1.25	1.22	1.03	1.31
中学校	養成系	34	<i>M</i>	2.21	2.24	2.29	3.21	2.94	2.12	2.27	1.79	1.94	2.09	2.18	2.47	1.76	1.94
			<i>SD</i>	0.98	0.89	0.84	1.27	0.98	0.84	0.94	0.81	0.74	0.87	0.83	0.99	0.85	0.79
	非養成	24	<i>M</i>	1.58	1.75	2.33	2.08	2.67	1.79	1.21	1.46	2.25	2.17	1.71	2.17	1.46	1.17
			<i>SD</i>	0.83	0.94	0.87	1.18	1.20	0.88	0.51	0.88	0.99	0.87	0.81	1.05	0.66	0.39
高等学校	養成系	17	<i>M</i>	1.65	2.41	2.88	3.76	3.06	2.24	2.24	2.12	2.24	2.53	3.00	2.76	1.76	1.75
			<i>SD</i>	0.86	1.00	0.86	1.03	1.25	0.83	1.25	1.17	0.97	0.87	1.17	1.15	0.56	1.06
	非養成	111	<i>M</i>	1.81	1.87	2.21	2.40	2.70	1.90	1.28	1.60	2.02	2.13	1.77	2.18	1.45	1.19
			<i>SD</i>	0.93	0.92	0.92	1.24	1.15	0.94	0.70	0.94	0.94	0.94	0.84	0.96	0.75	0.60
特別支援学校	養成系	32	<i>M</i>	2.78	2.91	3.25	3.50	3.22	2.66	2.69	2.25	2.47	2.69	2.66	2.75	2.13	2.47
			<i>SD</i>	0.79	1.00	1.08	1.30	0.91	0.94	1.15	0.80	0.80	0.93	1.10	0.84	0.87	1.08
	非養成	26	<i>M</i>	2.58	2.58	2.92	2.42	3.23	2.15	1.74	2.27	2.58	2.85	1.96	2.69	1.92	1.43
			<i>SD</i>	0.99	0.95	0.93	1.10	1.07	0.97	0.96	1.04	0.99	1.05	0.96	1.09	0.80	0.75
全体		401	<i>M</i>	2.13	2.34	2.59	2.95	2.95	2.11	2.19	1.87	2.25	2.38	2.15	2.55	1.83	1.93
			<i>SD</i>	0.99	1.00	0.99	1.32	1.08	0.98	1.17	0.94	0.94	0.97	1.02	1.03	0.86	1.03

(3) 今後の教員養成課程についての重視項目

次の問いとして、上述の 14 項目のうち今後の教員養成課程カリキュラムにおいて特に充実をはかるべきものはどれか、優先事項を 3 つ選んでもらった。教員アンケートの結果における特徴的な傾向は大きく以下の 2 点が指摘できよう。

第一に、「模擬授業など実践的な学び方」が他の項目より突出していたことである。

具体的には、図 2-12、2-13、2-14 から分かるように、「教員」(55%)、「管理職」(50%)、「指導主事」(48%) の順であったが、「教員」における第二位の項目「生きて働く教科専門科目」が 35%であり、第一位の項目とは 20 ポイントもの差があった。一方、「管理職」や「指導主事」の第二位の項目は「目指す教師像を考える授業」で、それぞれ 41%と 33%であり、「管理職」や「指導主事」においても第一位の項目とは 10 ポイント前後の差があった。これらのことから、教員養成課程のカリキュラムにおいて最も重要とすべき事は、学校教育に関わる全員において一致しているといえよう。すなわち、「実践力」が現場だけでなく、教員養成段階でも充実することの必要性が示されているということである。

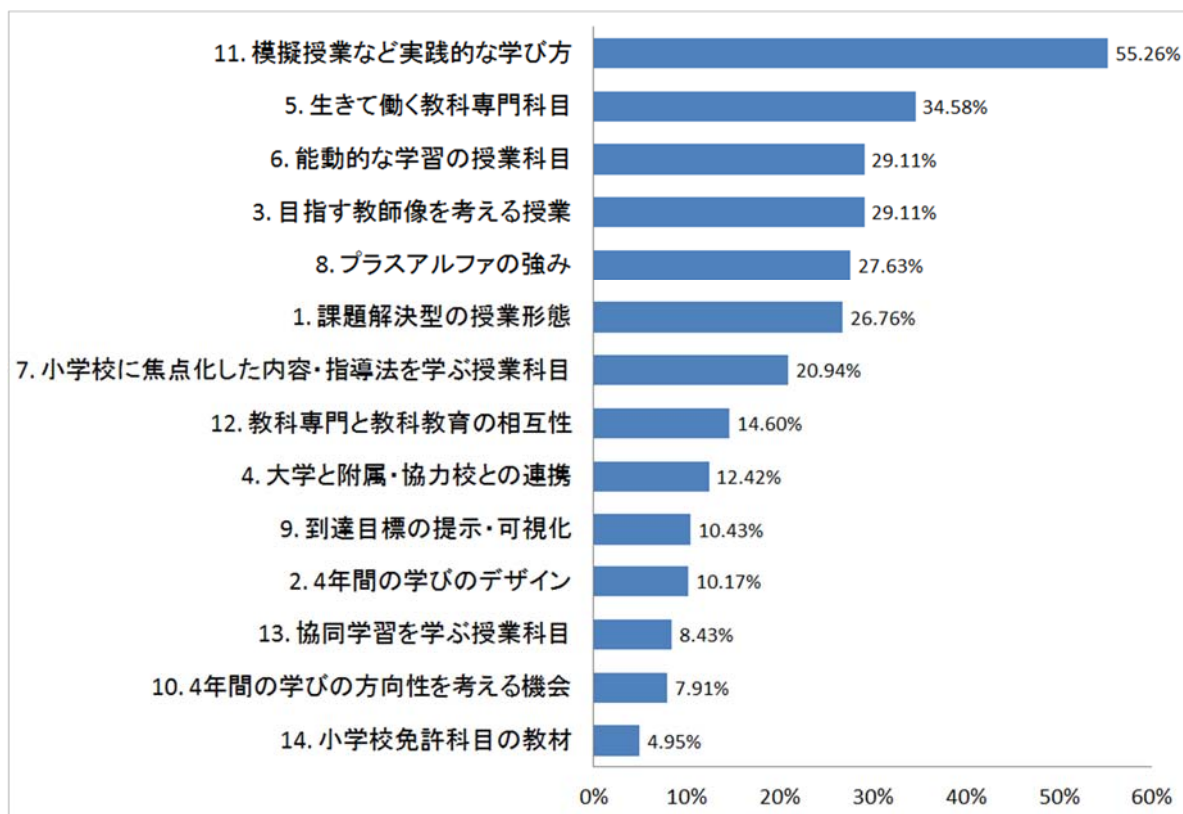


図 2-12 教員養成段階のカリキュラムにおいて特に充実すべきと考えられる項目（教員）

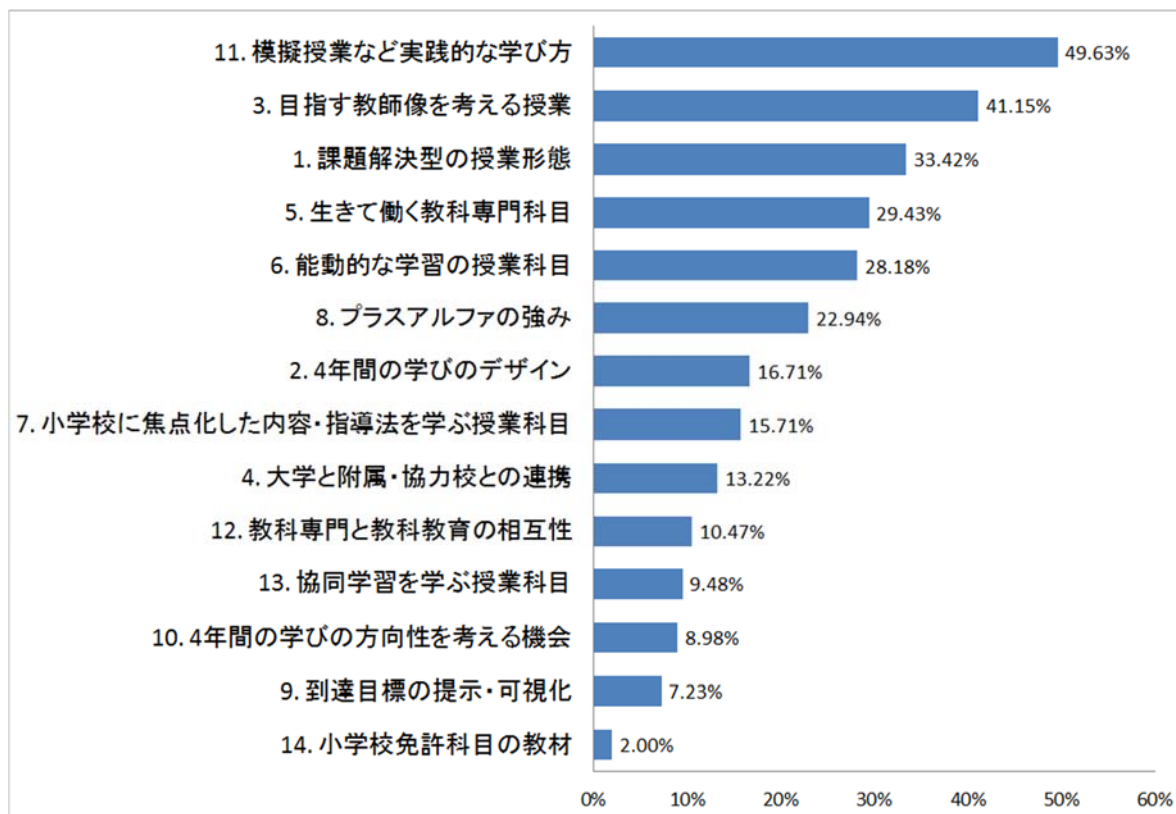


図 2-13 教員養成段階のカリキュラムにおいて特に充実すべきと考えられる項目（管理職）

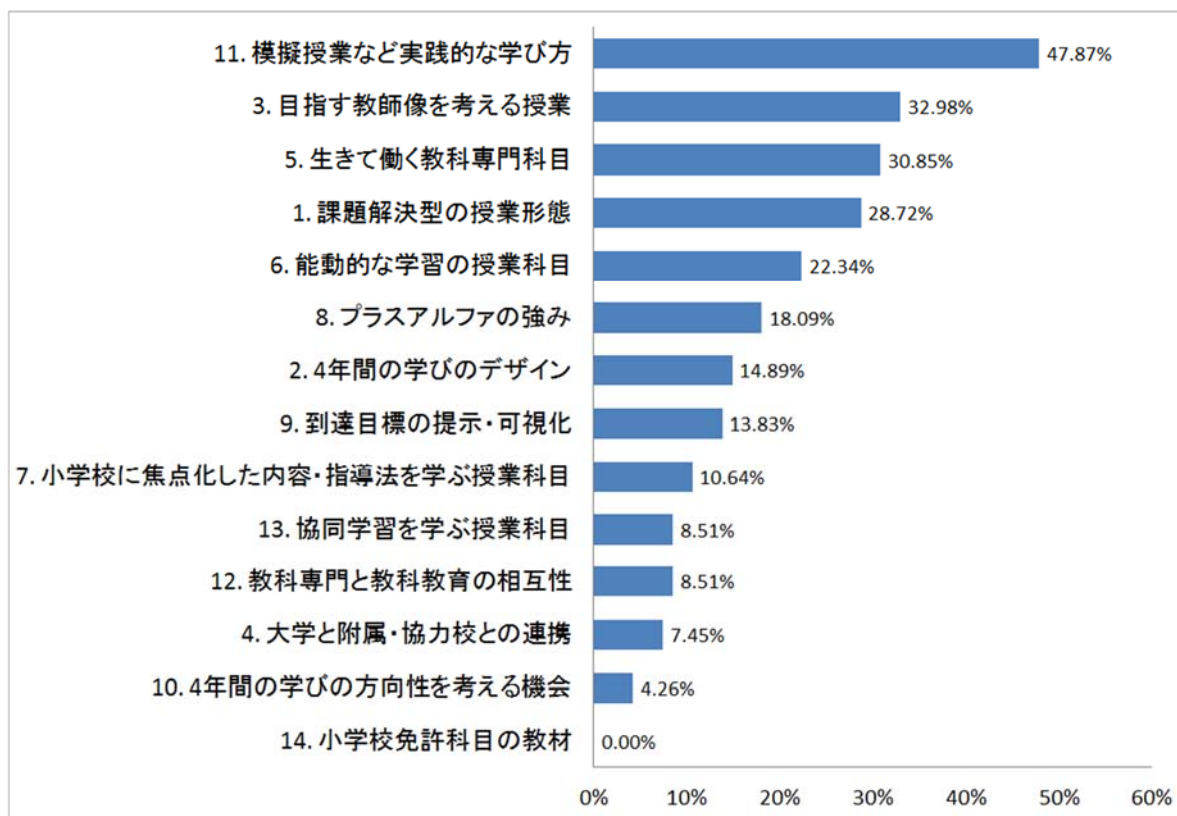


図 2-14 教員養成段階のカリキュラムにおいて特に充実すべきと考えられる項目（指導主事）

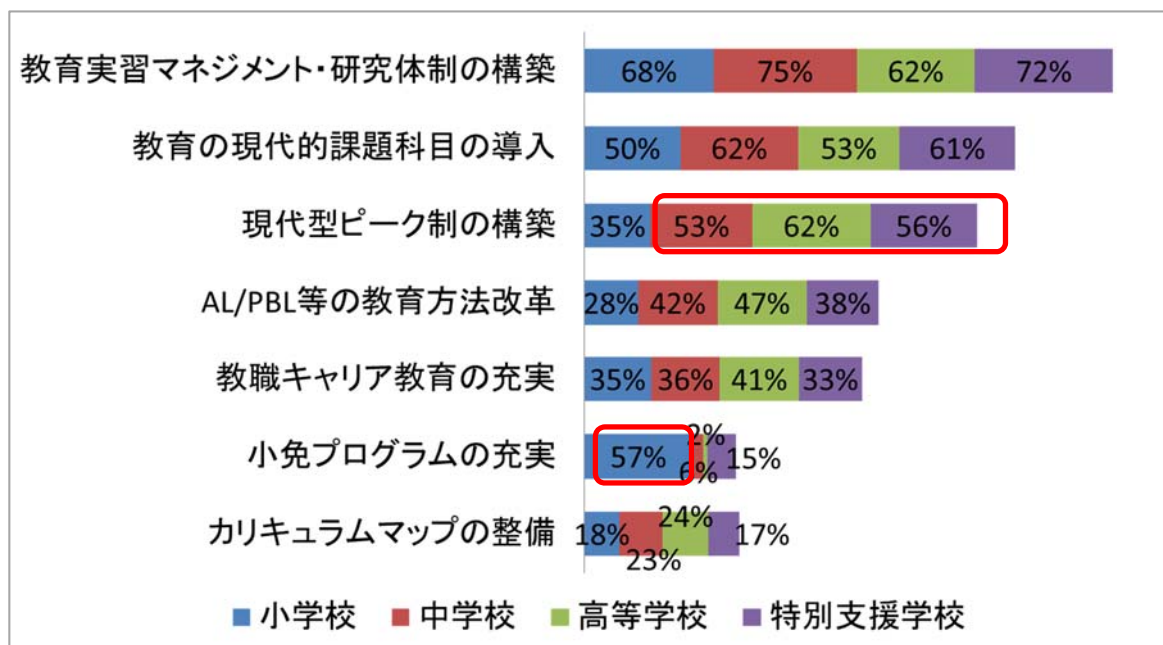


図 2-15 教員養成段階のカリキュラムにおいて特に充実すべきと考えられる項目（教員の学校種別）

しかしながらこの「実践力」も図 2-15 から見てとれるように学校種別に見るならば、その内容においてそれぞれに異なる。例えば「教員」の調査から「生きて働く教科専門科目」および「教科専門と教科教育の相互性」といった、いわゆる「現代型ピーク制の構築」を充実すべきだとする回答について学校種別に見るならば、高等学校教員 62%、特別支援学校教員 56%、中学校教員 53%であるものの、小学校教員においては 35%であった。一方、「小学校に焦点化した内容・指導法を学ぶ授業科目」および「小学校免許科目の教材」といった、いわゆる「小学校免許プログラム」を充実すべきだとする回答は、小学校教員では 57%あるものの、それ以外の学校種では、いずれも 15%以下の回答であった。これらの結果より、各学校種における特徴的な側面を「教員養成段階」から準備し始めることの必要性が、すなわち、「教員養成段階」を起点としつつ各学校種における「研修」に結び付けることによって、教員としての実践力が高まるということが期待されていると言えよう。

第二に、「教員」と「管理職」や「指導主事」における第二位項目の相違である。先に図 2-12 において示した通り、「教員」における第二位の項目は「生きて働く教科専門科目」であるのに対して、「管理職」(図 2-13)や「指導主事」(図 2-14)における第二位の項目は「目指す教師像を考える授業」であった。このことは、日頃から授業と向かい合う教員の志向と、それを支える俯瞰的な管理職の志向の差がこの結果に反映しているとも言えよう。

(4) 今後の教員養成の力点：教員の資質・能力の観点から

次に今後の教員養成において重要となる資質・能力を 12 項目に整理し、その重要度を 1 (重要性は低い) ～5 (重要性は高い) の 5 件法で評価してもらった。現職教員・管理職・指導主事の平均値を、学生調査の結果とあわせて図 2-16 に示す。

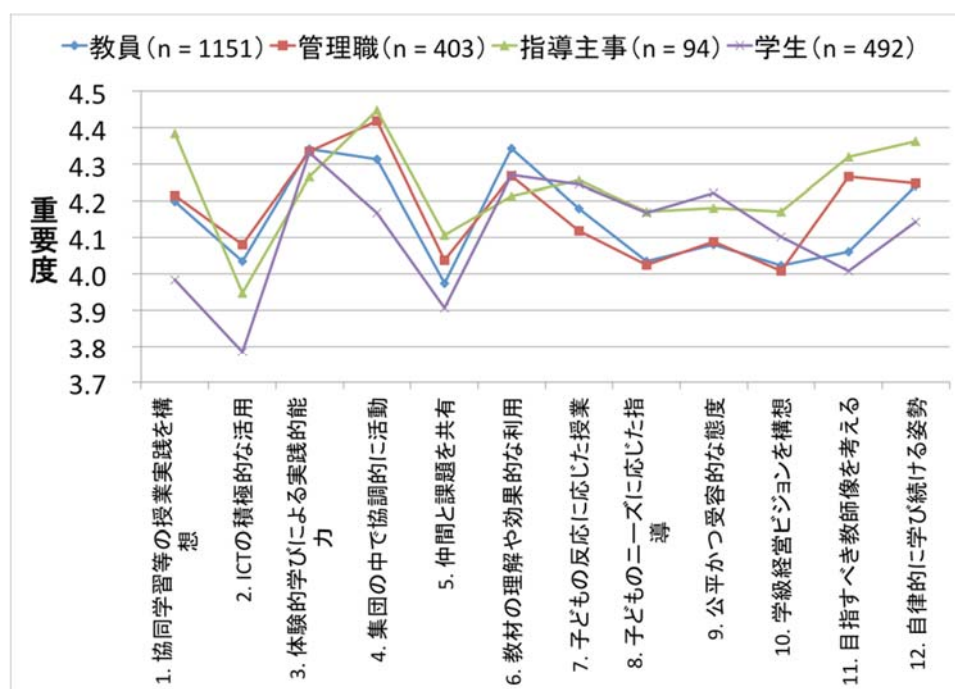


図 2-16 今後の教員養成における資質・能力の項目別重要度

3.94～4.45 という高く狭い数値の範囲で傾向は全体的に類似しているが、現職教員は「6. 教材の理解や効果的な利用」の平均値が最も高いのに対して、指導主事・管理職は「4. 集団の中で協調的に活動」と「11. 目指すべき教師像を考える」を現職教員以上に重要だと考えていることが分かる。現職教員については「5. 仲間と課題を共有」以外の全項目、指導主事については「2. ICT の積極的な活用」以外の全項目、管理職については全項目の平均値が 4.0 を超えており（標準偏差は 0.72～0.91）、この中に重要だと考えられていない項目はないと言って良いだろう（やや天井効果が残った項目もある）。

学校種・出身学部別に見ても全体として評価に大きな差は見られず、現職教員の場合、「1. 協同学習等の授業実践を構想」、「2. ICT の積極的な活用」、「4. 集団の中で協調的に活動」の 3 項目に至っては最小と最大の幅が 0.15 ポイント以下だった（表 2-5）。比較的大きな差が見られたのは唯一「8. 子どものニーズに応じた指導」で、非教員養成系学部出身の特別支援学校教員の最大値 4.46 に対して、非教員養成系学部出身の高校教員が最小値 3.79 であった。この項目は、非教員養成系学部よりは教員養成系学部出身者の評価が高く、高等学校<中学校<小学校<特別支援学校の順で評価が高くなっている。

表 2-5 属性別の記述統計（現職教員）

学校種	出身学部	<i>n</i>		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
小学校	養成系	390	<i>M</i>	4.28	4.11	4.46	4.34	4.11	4.34	4.19	4.14	4.16	4.13	4.15	4.21
			<i>SD</i>	0.82	0.85	0.77	0.79	0.84	0.81	0.87	0.91	0.84	0.88	0.87	0.82
	非養成	61	<i>M</i>	4.07	4.07	4.32	4.30	3.88	4.28	4.28	4.22	4.03	4.10	3.93	4.03
			<i>SD</i>	0.76	0.73	0.72	0.72	0.72	0.69	0.88	0.78	0.78	0.86	0.85	0.77
中学校	養成系	91	<i>M</i>	4.16	4.11	4.51	4.30	3.89	4.33	3.99	4.01	4.03	3.89	4.05	4.07
			<i>SD</i>	0.85	0.89	0.71	0.84	0.98	0.91	1.05	0.94	1.02	1.02	0.99	1.01
	非養成	86	<i>M</i>	4.20	4.07	4.22	4.31	4.01	4.33	4.18	3.90	4.09	4.21	4.17	4.18
			<i>SD</i>	0.91	0.86	0.90	0.90	0.81	0.82	0.92	0.96	0.84	0.89	0.83	0.82
高等学校	養成系	62	<i>M</i>	4.27	4.02	4.32	4.31	3.92	4.39	4.16	3.92	3.90	3.92	4.15	4.26
			<i>SD</i>	0.68	0.98	0.74	0.80	0.87	0.75	0.87	0.82	0.80	0.84	0.87	0.85
	非養成	307	<i>M</i>	4.14	3.92	4.12	4.27	3.88	4.34	4.21	3.79	3.98	3.92	3.96	4.36
			<i>SD</i>	0.92	1.03	0.88	0.83	0.97	0.80	0.85	0.94	0.86	0.90	0.95	0.76
特別支援学校	養成系	86	<i>M</i>	4.12	4.08	4.45	4.36	3.90	4.34	4.13	4.31	4.15	3.87	3.88	4.21
			<i>SD</i>	0.74	0.86	0.71	0.73	0.80	0.76	0.84	0.76	0.86	0.82	0.83	0.80
	非養成	59	<i>M</i>	4.24	3.93	4.56	4.39	3.92	4.46	4.20	4.46	4.31	4.00	4.19	4.46
			<i>SD</i>	0.76	0.78	0.60	0.79	0.90	0.65	0.85	0.77	0.75	0.93	0.86	0.75
全体		1151	<i>M</i>	4.20	4.03	4.34	4.31	3.97	4.34	4.18	4.03	4.08	4.02	4.06	4.24
			<i>SD</i>	0.84	0.91	0.81	0.81	0.89	0.79	0.88	0.92	0.86	0.90	0.90	0.82

表 2-6 属性別の記述統計（管理職）

学校種	出身学部	n		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
小学校	養成系	131	M	4.24	4.02	4.48	4.43	4.12	4.22	4.11	4.14	4.12	4.21	4.38	4.31
			SD	0.86	0.80	0.64	0.76	0.78	0.78	0.82	0.81	0.72	0.80	0.73	0.75
	非養成	16	M	4.25	4.13	4.56	4.38	4.25	4.25	4.06	3.63	3.81	3.81	3.94	4.13
			SD	0.68	0.72	0.51	0.72	0.68	0.68	0.68	0.81	0.54	0.75	0.68	0.89
中学校	養成系	34	M	4.12	4.09	4.29	4.35	4.03	4.24	3.88	3.82	3.88	3.88	4.18	3.97
			SD	0.88	0.83	0.91	0.85	0.97	0.92	1.07	0.94	1.07	0.91	0.94	0.90
	非養成	24	M	4.38	4.21	4.46	4.46	4.04	4.46	4.21	4.00	4.33	4.25	4.46	4.42
			SD	0.77	0.72	0.59	0.66	0.81	0.66	0.78	0.93	0.64	0.74	0.66	0.58
高等学校	養成系	17	M	4.00	3.82	4.18	4.29	3.88	4.06	4.12	3.82	3.88	3.65	4.06	4.12
			SD	0.79	0.81	0.95	0.77	0.60	0.66	0.60	0.53	0.70	0.61	0.83	0.78
	非養成	111	M	4.33	4.21	4.13	4.35	3.86	4.38	4.25	3.91	4.05	3.90	4.25	4.29
			SD	0.74	0.76	0.85	0.75	0.81	0.76	0.81	0.88	0.82	0.82	0.86	0.75
特別支援学校	養成系	32	M	4.06	3.94	4.44	4.69	4.19	4.13	3.88	4.38	4.28	3.84	4.25	4.09
			SD	0.76	0.84	0.56	0.54	0.64	0.66	0.83	0.71	0.77	0.72	0.67	0.86
	非養成	26	M	3.85	4.12	4.23	4.46	4.15	4.19	4.12	4.19	4.31	4.00	4.15	4.19
			SD	0.78	0.77	0.71	0.76	0.83	0.75	0.86	0.75	0.93	0.80	0.73	0.75
全体		401	M	4.21	4.08	4.33	4.42	4.04	4.27	4.12	4.03	4.09	4.01	4.27	4.25
			SD	0.81	0.79	0.75	0.74	0.79	0.76	0.83	0.84	0.80	0.81	0.79	0.77

管理職の場合、自らが経験した教員養成段階のカリキュラムの充実度と同様、学校種・出身学部の差は現職教員より大きい（表 2-6）。最小値と最大値におおよそ標準偏差の半分以上の開きのある項目は、「1. 協同学習等の授業実践を構想」、「8. 子どものニーズに応じた指導」、「9. 公平かつ受容的な態度」、「10. 学級経営ビジョンを構想」、「11. 目指すべき教師像を考える」の 5 項目で、特に開きが大きかったのは、8. についての非教員養成系学部出身の小学校教員（3.63）と教員養成系学部出身の特別支援学校教員（4.38）の差と、10. についての教員養成系学部出身の高校教員（3.65）と非教員養成系学部出身の中学校教員（4.25）の差であった。いずれの学校種・出身学部においても 4.0 以上の評価を得たのは「3. 体験的学びによる実践的能力」と「4. 集団の中で協調的に活動」、「6. 教材の理解や効果的な利用」で、特に 6. については差がほとんど見られなかった（最小と最大の幅が 0.3 ポイント以下だった）。

（5）今後の教員の資質・能力の重視項目

上述の資質・能力についても同様に、12 項目のうち今後特に重要だと考えられるもの 3 つを選んでもらった。その結果が以下の図 2-17、2-18、2-19 である。

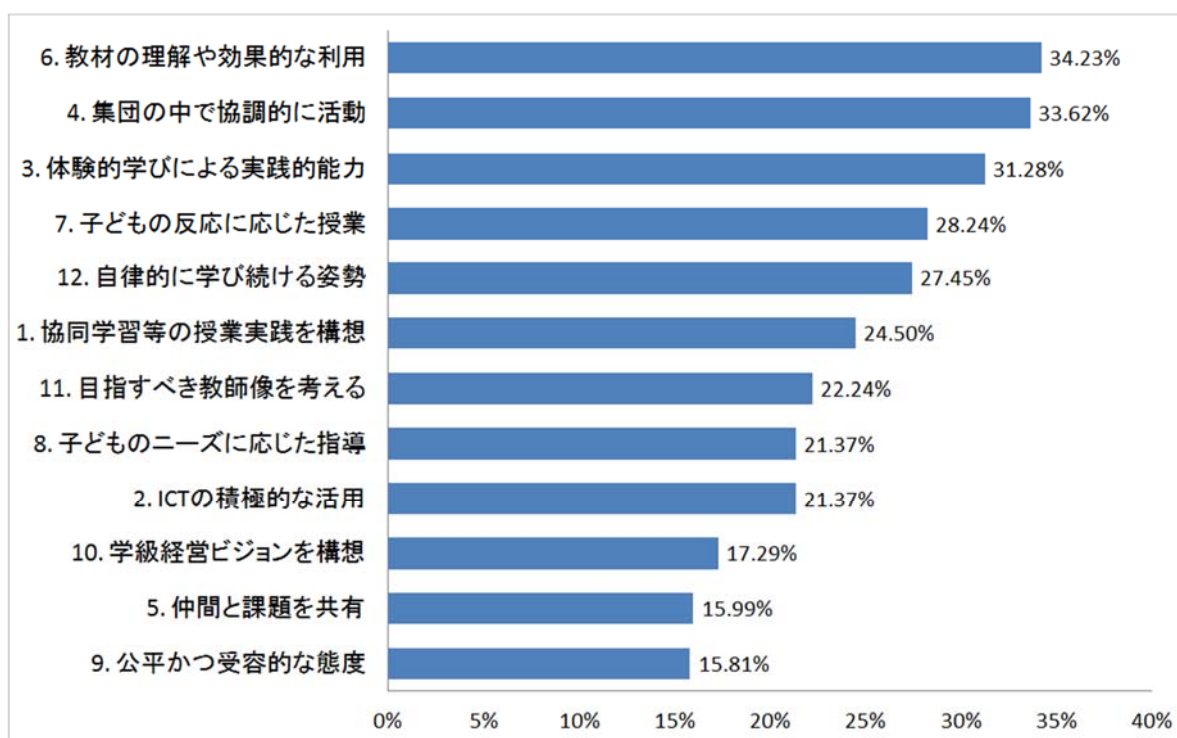


図 2-17 今後の教員養成において特に重要だと考えられる項目（教員）

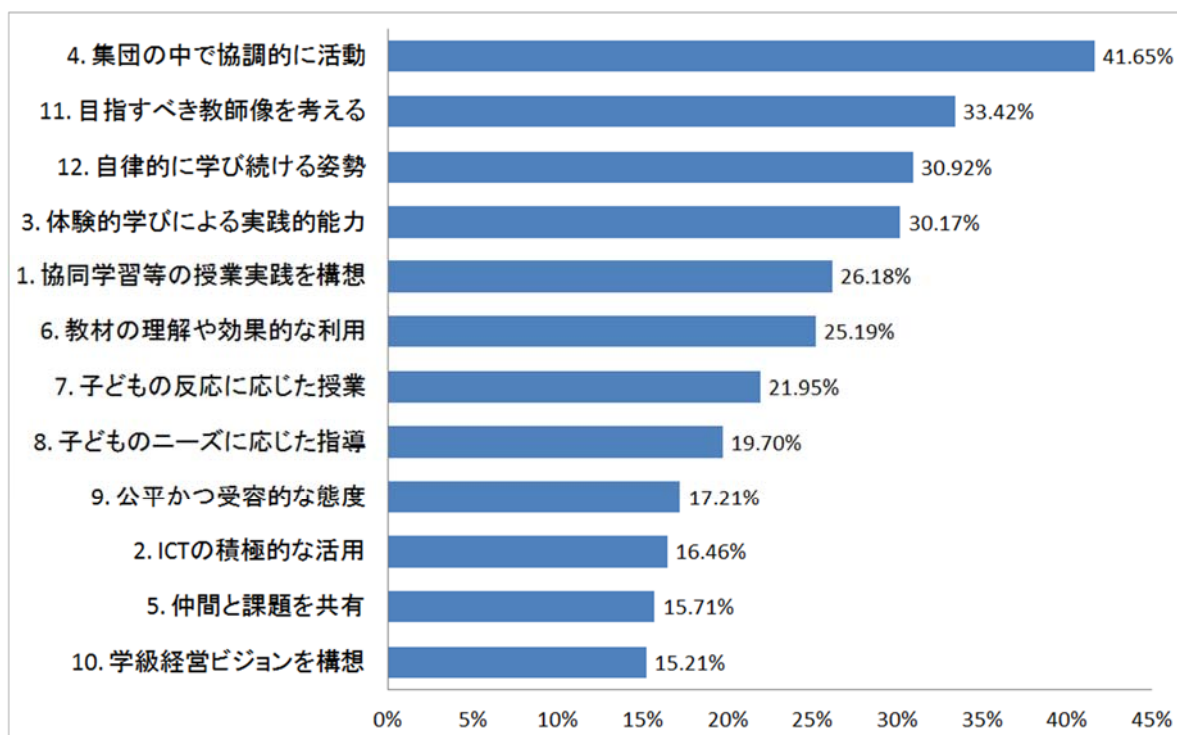


図 2-18 今後の教員養成において特に重要だと考えられる項目（管理職）

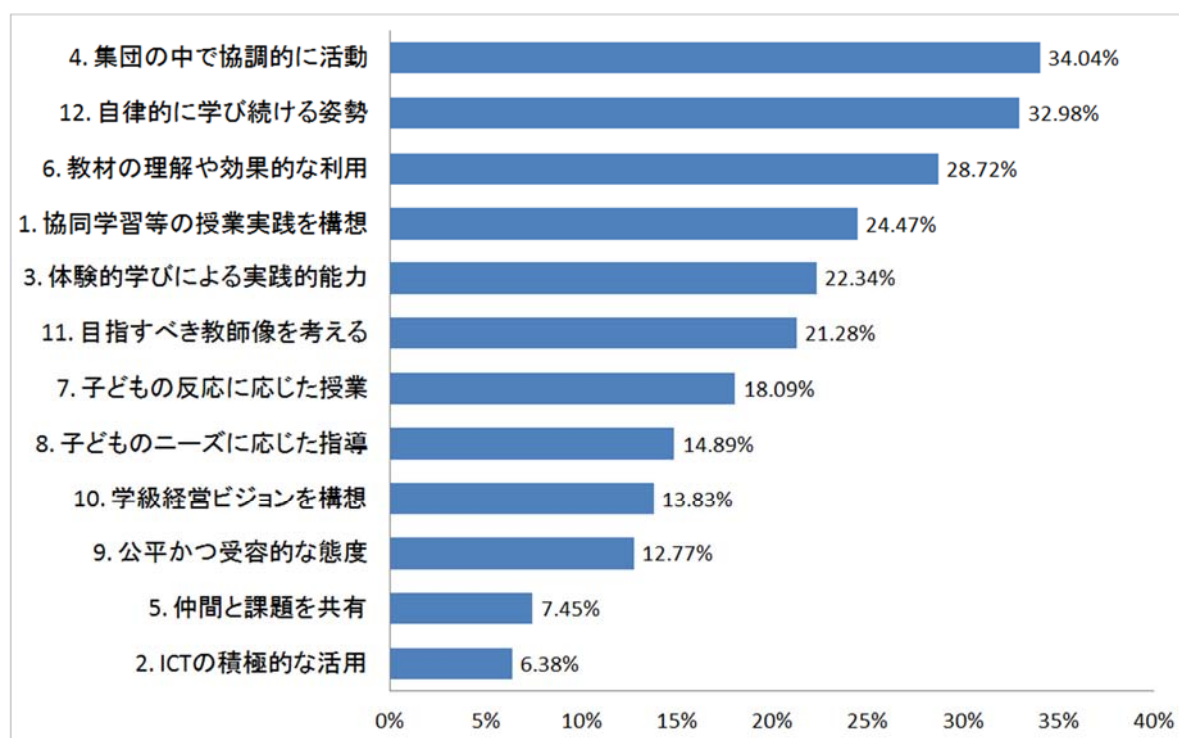


図 2-19 今後の教員養成において特に重要だと考えられる項目（指導主事）

これらから言えることは、まず「教員」は教材理解や体験的学びを重視しており、一方「管理職」や「指導主事」は、教師としての協調性やヴィジョンを重視していることがうかがえるということである。具体的には、「教員」が挙げた項目を第一位から順に列挙するならば、「教材の理解や効果的な利用」（34%）、「集団の中で協調的に活動」（34%）、「体験的学びによる実践的能力」（31%）、「子どもの反応に応じた授業」（28%）、「自律的に学び続ける姿勢」（27%）、「協同学習等の授業実践を構想」（25%）であった。一方で「管理職」や「指導主事」の両者ともに第一位は「集団の中で協調的に活動」（それぞれ、42%と 34%）であり、次いで「管理職」においては「目指すべき教師像を考える」（33%）、「自律的に学び続ける姿勢」（31%）の順であり、「指導主事」においては「自律的に学び続ける姿勢」（33%）、「教材の理解や効果的な利用」（29%）の順であった。基本的には先の第二において述べたように、それぞれの「立場」の相違がこうした結果を導いていると言えよう。また「教員の多忙化」という視点から大学の教員養成に求める声として、自由記述から引用するならば「若手の教員は、具体的な指導法（中略）を知りたいと思っている。しかし、現状は全ての教科について毎日事細かく学年で話し合うことは時間的に難しく、（中略）「なので、大学で学ぶ間に、少しでも各教科の具体的な技を身につけたり教材研究したりする時間があるといいかなと思います」という要望の声がある一方で、「教員の仕事の多忙化により、若い先生が孤立化し、早期退職や過労による自殺などが出ている。グループワークにより課題を解決していく経験を多く積む必要があると思う」といった声もある。いずれにしても教員養成においては、「協働的授業づくり」などの新たな学びを踏まえた教員養成を目指すことが重要な課題となりうるであろう。

次に指摘し得る特徴は、児童・生徒指導等の今日的課題などへの対応想定した質問項目「教科・学校種を超えた自身にとってのプラスアルファの強み」の必要性についてである。特に小学校教員や特別支援では第三位（それぞれ 30%と 32%）に挙げられた項目であり、他の学校種の教員（中学校：31%で第四位、高等学校：22%で第七位）よりも優先度は高く意識されている。この結果は、学級担任が直接的に児童を取り巻く多様な今日の問題に直面している現状と、それに対処する必要性を示唆していると言えよう（図 2-20 参照）。

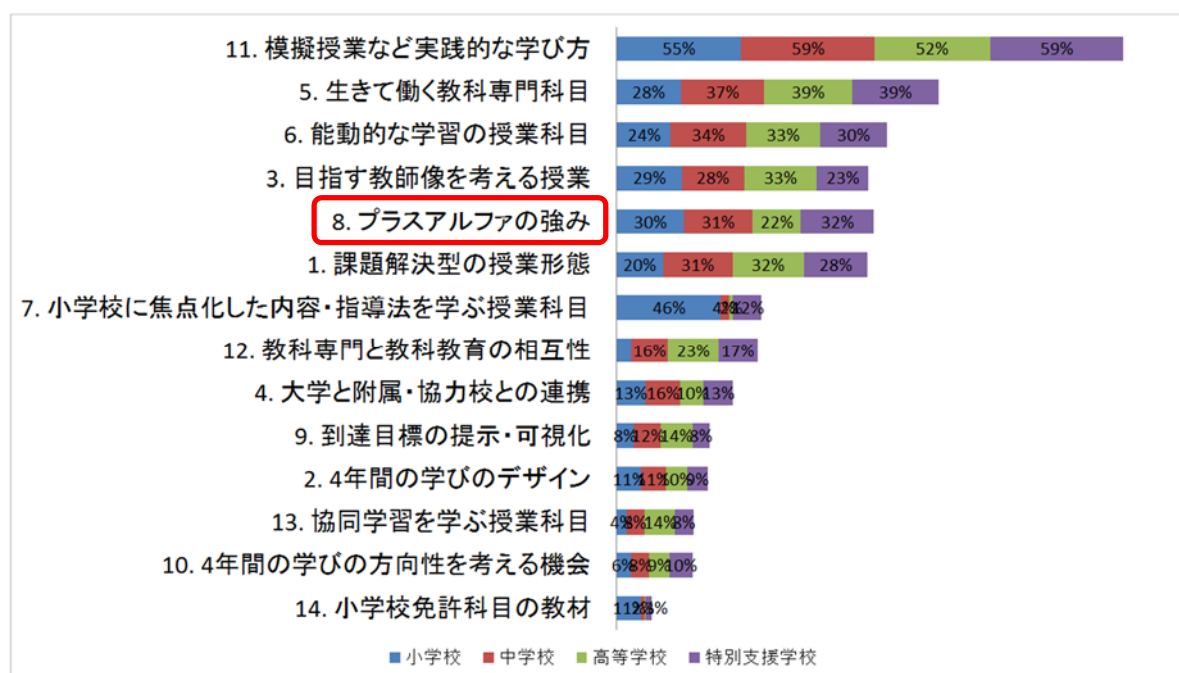


図 2-20 今後の教員養成において特に重要だと考えられる項目（教員）

第3章 教育学部生を対象としたアンケート調査の結果報告

延原尊美・亙理陽一・長谷川哲也・酒井郷平

1 調査の概要

(1) ねらい

学部段階における教員養成カリキュラムは、進行中の大学改革や免許法の改正を前に現在大きな岐路に立たされている。そこで、現状のカリキュラムの問題点を掘り起こし、将来の教員養成カリキュラム改革の方向性の指針を確かめるため、在学中の教育学部生たちに対して Web アンケートを行った。学生たちが、自らの教員養成カリキュラムをどう評価し、また現状のカリキュラムのどの側面を強化すべきと考え、さらに将来の教員養成においてはどのような資質・能力を育ててゆくべきと意識しているのか、可能な限り多くの情報を読み取ってみたい。

(2) 調査方法と調査時期

本調査は平成 26 年 12 月～1 月にかけて、本学の学部情報システムを通して Web 上で教員免許状取得予定の学部学生を対象にアンケート協力を呼びかけた(最終締切は1月中旬)。また同時に、教員免許状取得予定の学生が全員履修している教職必修科目の授業担当者に、アンケート協力依頼のプリントを配付し、口頭でも主旨説明を加えて協力を依頼した。なお卒業研究の提出期間や試験期間を挟んだため、最後はゼミ単位で指導教員を介しての依頼も行った。調査は全て Web での回答としマークシートでの回答は行わなかった。

(3) 対象数、回収数、回収率

静岡大学教育学部の学校教育教員養成課程(1200名:1学年300名)の全学生、および三課程(400名:1学年100名)のうちの教員免許状取得予定者を対象とした。回答率はどの学年も40%程度、回答者の男女比はほぼ1:1であった(図3-1)。

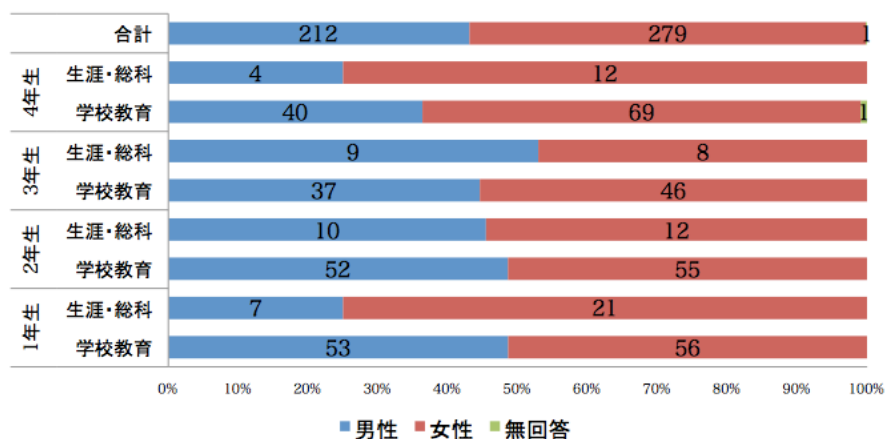


図3-1 教育学部生の回答者数および男女比(学校教育は学校教育教員養成課程、生涯・総科は三課程)

なお教員養成課程の学生については、カリキュラム改革が現在進行中で、卒業要件となる免許状や履修科目がやや異なる。卒業要件免許状については、1年生は小学校一種もしくは中学校一種のいずれかの免許取得が要件であるが、2～4年生は小学校・中学校双方の教員免許状の取得が義務づけられている（ただし、幼児教育専修は幼稚園一種（1年）、幼稚園一種と小学校二種（2～4年）、特別支援教育専攻は特別支援学校一種と小学校二種（1～4年）が卒業要件免許である）。また、2年生以下については、教職科目の第四欄科目が初等・中等用に分離開設されている。ただし、1年生に対しても原則として小学校および中学校の両校種の教員免許状の取得を強く推奨し履修指導を行っていることや、第四欄科目の分離開設が本格化するの3年次からであることを考慮すると、回答に対する影響は少ないと考えられる。なお、三課程については、取得可能な教員免許状は中・高校教員のみであり、小学校教員免許状に関する授業は原則履修できない。

(4) 調査内容

質問項目は、現職教員、管理職、指導主事を対象に行った Web アンケートとほぼ同一で、主に二つの内容で構成されている。前半は自らの教員養成カリキュラムの充実度を14項目の観点から各5件法で評価してもらった後、それら14項目のうちから特に今後充実すべきと考えられる項目を3項目選び出すというものである。そして後半は、今後の教員養成において育成すべき資質能力とその教育内容の重要度を12項目の観点から各5件法で評点化してもらい、そのうち特に重要と考えられる項目を3項目選び出してもらった。ただし学部生のアンケートでは、取得予定の教員免許の校種や資格、将来の進路についても冒頭で回答してもらい、分析の参考とした。なお、具体的な調査項目については本報告書末尾の「資料編」に掲載した教員調査の調査票を参照してもらいたい。

2 調査の結果

(1) 取得予定免許種および取得免許数分布

取得予定免許種について、各学年での傾向を図3-2に示す。教員養成課程では、いずれの学年においても免許取得予定の学生数の比が、小・中・高校教員免許でほぼ1:1:0.8（ないし0.9）に三分されている傾向にある。2年生以上は小・中の両免許が卒業要件免許状であること、1年生も小・中の両免許の取得を強く推奨するよう履修指導されていることを考えると、ほとんどの学生が高校免許も取得予定である意志を表明していることになる。このため学年を通して、取得予定免許数が3つである学生がほとんどである（図3-3）。つまり、本学部ではほぼ全ての学生が幅広い免許種の取得を志しているといえる。

一方、小学校教員免許状を取得できない三課程では、免許取得予定の校種の比が中学校と高校でおおよそ3:4を示し、やや高校の方が高い傾向にある（図3-2）。取得予定免許数については、1年次では1つとするものが過半数であるが、上位学年では2つとするものが増加し、4年次では約75%の学生が2つの免許取得を予定している。このように三課程についても複数校種の免許取得を志す傾向がうかがえる。

なお双方の課程ともに、取得予定の免許校種の学生数の比率は学年を通してあまり変化はない。後述する進路希望の項目で見られるように、履修進行に伴い将来目指すべき教員の校種については入れ替えがあるものの、取得予定の免許校種が変容することはあまり認められないといえる。

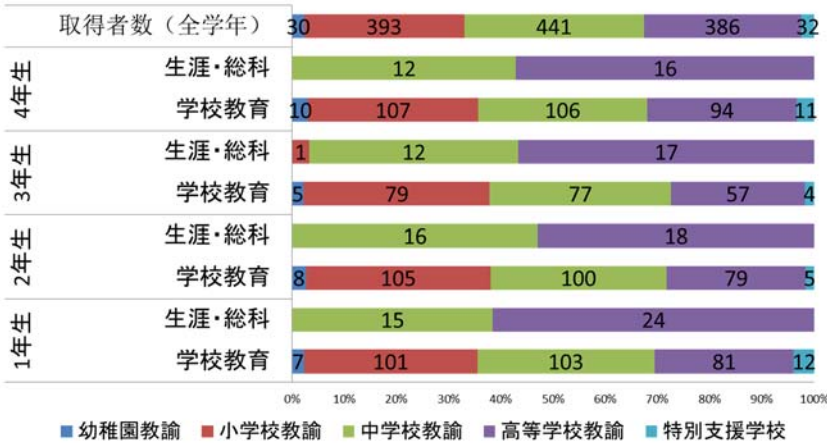


図 3-2 取得予定免許の校種の推移（学校教育は学校教育教員養成課程、生涯・総科は三課程）

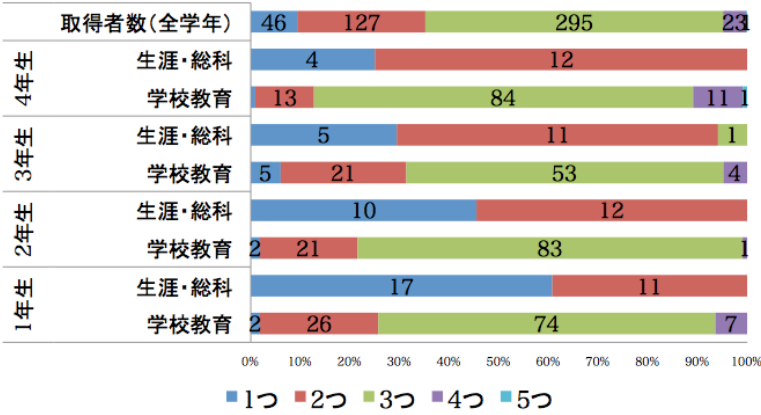


図 3-3 取得予定免許の校種数の推移（学校教育は学校教育教員養成課程、生涯・総科は三課程）

(2) 取得資格分布

学芸員、学校図書館司書、社会教育主事、保育士などの資格の取得予定に関しては、教員養成課程においては 12～27 名と回答者全体の約 1～3 割弱にとどまっている（図 3-4）。とくに 3、4 年次になると 12～13 名と回答学生数も約半減する（ただし、保育士資格については一定の割合で存在するが、幼児教育専攻の履修指導や幼保一体政策の影響があると思われる）。このような低いポイントの原因については、カリキュラムが過密で資格科目の時間割配当が英語科目の再履修枠と重複していることや、学生たち自身が資格取得よりは副免許取得を指向していることが考えられる。なお、三課程では、専攻の性格上、学芸員取

得予定者が圧倒的に多いが、やはり上位学年に向かって資格取得希望者は12名から3名まで順次減少している。これにもカリキュラム過密の影響が推定される。

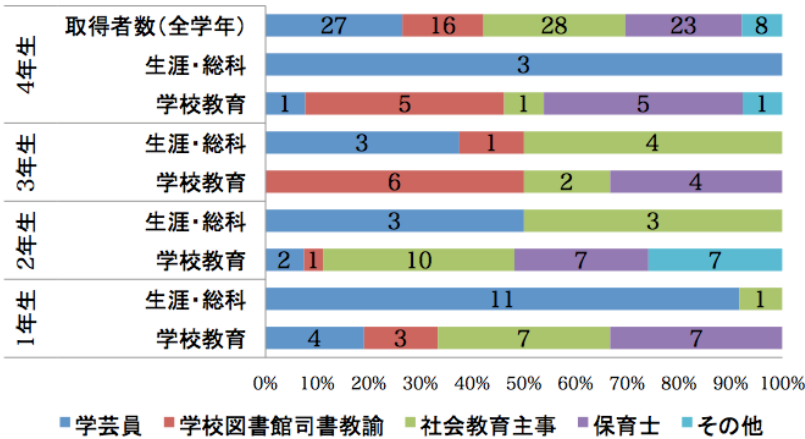


図 3-4 取得予定の資格の推移（学校教育は学校教育教員養成課程、生涯・総科は三課程）

(3) 進路希望

教員養成課程における小学校教員志望者は全学年を通して3割前後を推移する。学生数の大部分を占める教科教育学専攻の卒業単位となる授業科目が中学校免許に比重があることを考慮すれば、この小学校教員志望者の数はむしろ高いといえる。一方、中学校教員志望者は、小学校教員志望者数とほぼ同数かやや少なく20～30%程度である。とくに1、2年次に比べ3、4年次は3～5割減である。同様の傾向は高校教員志望者にも認められ、1年次に23%、2～4年次には9.6～15%に減少する。なお、民間・公務員は1年次から上位学年に向かって8→20→12→26%と増加傾向にある。三課程は、免許資格は取得するけれども全体に教員志望は少なく、半数近くからそれ以上が公務員・民間の志望者となっている。

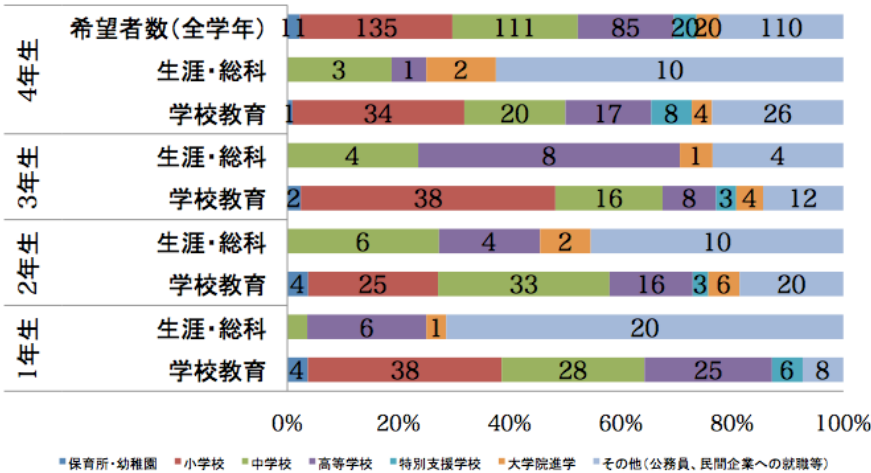


図 3-5 進路希望の推移（学校教育は学校教育教員養成課程、生涯・総科は三課程）

以上のことから、教員養成課程においては、自らの学校体験の記憶がまだ新しい入学当初では中・高校教員の志望者が多いが、履修が進行していくに従い自分の適性に合った校種や進路自体の変更を模索しているものと考えられる。とくに 3 年次を境に大きく変化していることは、教育実習での体験・省察が大きな役割を果たしていると思われる。なお、数字には現れていないが、小学校教員志望だった学生が教育実習を通して中等教育の面白さに目覚め、著しく成長した事例もよく聞かれる。

このような進路のフレキシビリティの保証は、今後のカリキュラム改革でも考慮する必要があるといえる。理想的には、小中一貫教育にも応えられるような幅広い人材を育成することを目標に、小・中の両免許取得を前提に広く学び、学校現場での実践を進行させていくカリキュラムの中、自らの適性を省察しつつ、進路のフレキシビリティを機能させていくことが求められる。

(4) 自分が経験した教員養成段階のカリキュラムの評価

自らが経験した教員養成段階のカリキュラムについて、14 項目の観点からそれぞれ充実度を 1（全く充実していなかった）～5（非常に充実していた）の 5 段階で評価してもらった。現職教員、管理職、指導主事の結果とあわせて、充実度の分布傾向を図 3-6 に示す。まず、学生の充実度の平均値が現職教員、管理職、社会主事のそれに比較して、すべて高めであることに注意したい（なお標準偏差の値については 1.0 前後で大差はない）。この現象は、現場・社会に出た後では、養成段階の学びの内容がより現実に直面し厳密に評価されることの裏返しであろう。まずこのような階層間の絶対差が少なくなるような方向で、現場とのカリキュラム連携を模索することも必要であろう。

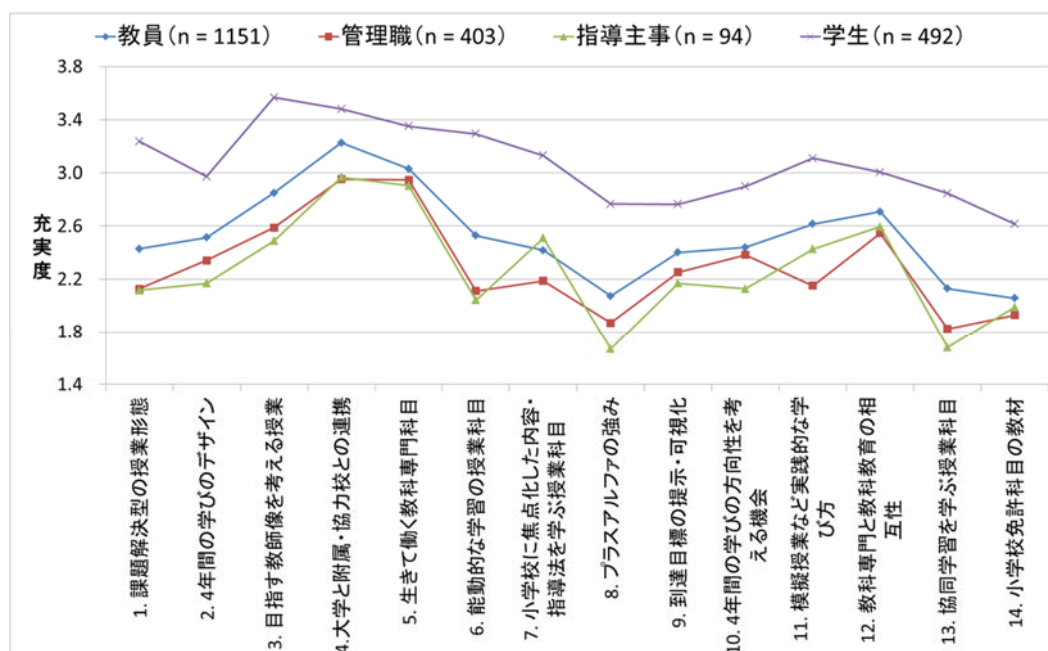


図 3-6 自らが体験した教員養成カリキュラムの充実度

次に項目別の充実度の分布傾向を図 3-6 から読み取ってみたい。分布傾向を示す曲線の型は、絶対値の差があるにもかかわらず回答階層の間に大きな違いはなく、おおよそ似通っているといえる。すなわち、「大学と附属・協力校との連携」、「生きて働く教科専門科目」、「目指す教師像を考える授業」に高評価のピークがあり、「模擬授業などの実践的な学び方」、「教科専門と教科教育の相互性」に次のピークがある。中～低評価の項目としては、「4 年間の学びのデザイン」、「4 年間の学びの方向性を考える機会」があり、一方で、現代的教育課題等に対応した「プラスアルファの強み」、「到達目標の提示・可視化」、「協同学習を学ぶ授業科目」、「小学校免許科目の教材」はのきなみ低い評価である。

以上のような傾向の類似性は、これまでの教員養成カリキュラムの長所と課題をよく表しているといえる。すなわち、授業をつくる上での専門性の習得やその実践力については比較的強みがあり、これは静岡大学教育学部カリキュラムのよき伝統といえる。その反面、主体的にキャリアを考え省察する機会、現代的な教育課題等への対応力、合科・横断的な学びを構築する力を身につける機会には不足感のある結果となっている。また小学校に関連した 2 項目「小学校に焦点化した内容・授業法を学ぶ授業科目」、「小学校免許科目の教材」については、内容・授業法に比べて、教材的な側面が特に弱いという結果となった。

なお、学生特有の現象としては、1)「目指す教師像を考える授業」が相対的に最高評価されていること、2)「能動的な学習の授業科目」、「協同学習を学ぶ授業科目」、「プラスアルファの強み」のポイントが現職教員や他の階層に比べて落ち込みが少ない、の 2 点を挙げるができる。まだまだ改善・充実の余地があるとはいえ、教職入門や各種ガイダンスの工夫、教職に準ずる科目群の配置が活きて効果をあげている可能性が示唆される。この意味でもこれらの資産をより可視化し効果的なデザインができるような、カリキュラムの改革が期待される。

(5) 今後の教員養成課程についての重視項目

上で述べたように、自らの教員養成カリキュラムの充実度について 14 項目で評価してもらったが、次の問いとして、それらの 14 項目のうちどれを今後の教員養成においてとくに充実をはかるべきか、優先事項を 3 つ選んでもらった。全学年での集計結果を図 3-7 に、学年別にみた結果を図 3-8 に示す。

優先事項の中で最も高い項目は「模擬授業など実践的な学び」（約 32%の学生が選択：1 位）である。「生きて働く教科専門科目」（約 28%：4 位）とあわせて、より実践的に専門を磨きたいという希求度が高いという結果となった。これらの項目は現状の充実度では中～高評価に位置するが、さらに実践的な授業力を身につけることが最重要視されているといえよう。これらの項目について、学年による目立った偏りはないが、模擬授業の実践については、上位学年に向かって要求度が増している傾向がある。この現象は、3 年次の教育実習の省察より、授業実践の観点から学びの内容をもっと深めるべきとの意識が高まる結果と考えられる。このような実習の省察と大学での学びの往還をより効果的に行うことは、こうした学生たちの要求に応えていく上でも重要であろう。

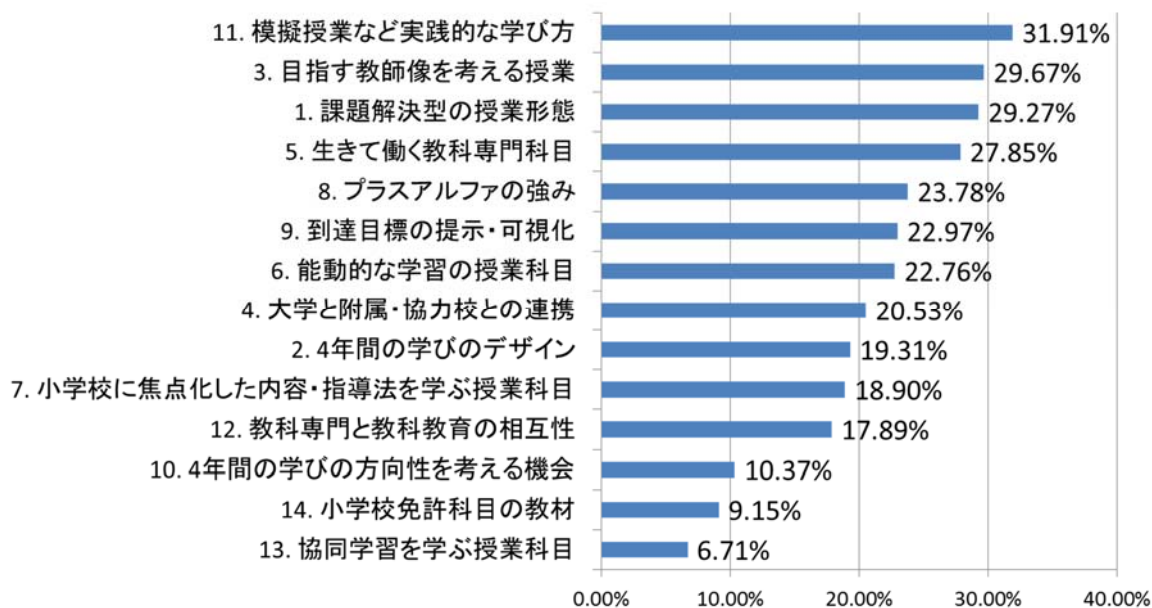


図 3-7 教員養成段階において特に充実すべきと考えられる項目（14 項目中 3 項目まで各自選択）

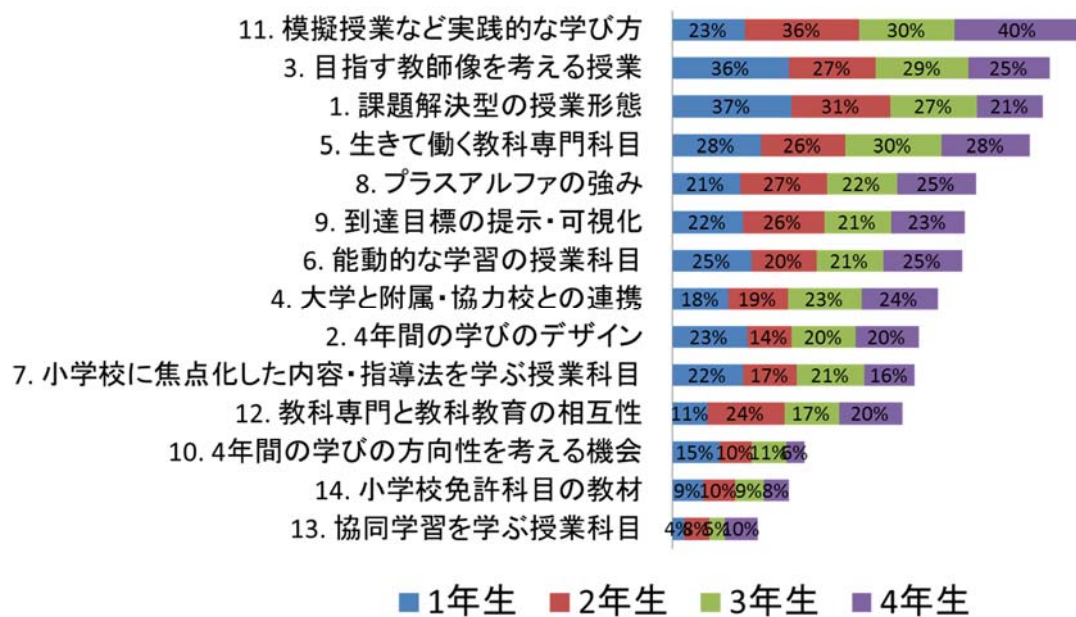


図 3-8 教員養成段階において特に充実すべきと考えられる項目の学年内訳
（%の数字は各学年の回答者のうちその項目を選んだ人数の割合）

学生はこのような教科の内容、とくに実践面に重きを置いているといえるが、「教科専門と教科教育の相互性」については 18%弱（11 位）とその希求度は低い。ただし 1 年生では 11%と低いものの、2 年生以上になると 20%前後と倍増する。教科教育・教科専門ともに未

履修科目が多い1年生のバイアスをのぞけば、決して無視できない希求度といえる。

「模擬授業など実践的な学び方」にほぼ匹敵する30%近い値を示した項目としては、「目指すべき教師像を考える授業」(2位)、「課題解決型の授業形態」(3位)がある。「教師像」の項目については現状の充実度についての評価が高いが、希求度も高い結果となった。学年別にみると、上位学年に向かって25%程度まで減少する傾向があるが、1年生では4割に近くの学生が「教師像」の項目を選んでいる。複雑な現代社会におかれる教師像に関する不安を、多くの1年生が抱えていることの現れではないだろうか？一方、「課題解決型の授業形態」も30%近い学生が優先事項として挙げているが、こちらも学年別にみると、上位学年に向かって2割近くに減少するものの1年次には4割近くの学生が優先事項として選んでいる傾向がある。このことは、1年生のカリキュラムが座学中心的なイメージになっていることを示唆している。「教師像」や「課題解決型学習」については入学初年度にどのようなカリキュラム・ケアを行えるかが重要であろう。

以上の4項目は、他の項目に対して頭一つ出ている。これらには及ばないが、「プラスアルファの強み」(約24%：5位)、「到達目標の提示・可視化」(約23%：6位)、「能動的な学習の授業科目」(約23%：7位)の項目は4分の1弱の学生が優先項目として選んでおり、カリキュラム構想の上でも無視できないと考える。なかでも、教育の現代的課題等に対応した「プラスアルファの強み」(約24%：5位)は、学年別に見てもあまり差はなく2割～3割弱の学生がその必要性を感じている。現代的課題等は座学だけでなく、課題解決型学習の形をとることで、学生の優先度3位と5位の要望に効率的に対応できると考えられる。

「大学と附属・協力校との連携」(約21%：8位)に関しては、1、2年生が20%を下回するのに対し、3、4年生は25%近くまでポイントが高くなる。教育実習を終えた3年次の前後で約5ポイントの上昇が認められることは、学校現場との連携における課題を教育実習に即した側面から深く検討する必要があることを示唆している。

「4年間の学びのデザイン」(約19%：9位)および「4年間の学びの方向性を考える機会」(約10%：12位)は、在学中スパンでみた学びの設計に関わる項目であるが、現状の充実度に対する評価が低いわりに、これらを将来優先的に充実すべきとの意見はそれほど高くない。とくに「学びの方向性」については、上位学年ほど低くなる(15→6%)。このように、カリキュラム全体の方向性やデザインに関する意識が低いのは、現状のカリキュラムが各専攻・専修ごとにほぼ固定されていることによると思われる。学生の現状は免許要件や卒業単位を充足し副免等を取得することで手一杯な状態であり、免許要件以外にも視野を拡げ、教員養成カリキュラム自体を主体的にデザインしようというモチベーションが生じにくい環境にある。

小学校免許に関する項目、「小学校に焦点化した内容・指導法を学ぶ授業科目」(約19%：10位)、「小学校免許科目の教材」(約9%：13位)も優先項目としてはあまり選択されなかった。これらの項目に関しては、学年別に見てもあまり変化はない。進路として小学校教員を志望しているものが約3割近く学年を通して存在し、なおかつこれらの項目に対す

る充実度も中～評価であるにもかかわらず、優先度が低いという結果となった。これに関しては、カリキュラムの構造自体を省みることも必要であろう。たとえば、学生数の大部分を占める教科教育学専攻の卒業要件科目は、中学校免許科目としての科目が大多数である。小学校免許の教員養成自体をカリキュラムのコアとし、小学校教育を対象とした研究を専攻とする組織が存在していないという影響もあるのではないだろうか？

優先的項目としてもっとも選ばれなかった「協同学習を学ぶ授業科目」（6.71%：14 位）は1年生～3年生1桁台、4年生で14%である。協同学習という言葉そのものに対する認知度のためかもしれないが、学校教育での授業形態・運営が多様化していく中で、あまり意識されていない項目であるといえる。

(6) 今後の教員養成の力点：教員の資質・能力の観点から

今後の教員養成においては、さまざまな資質・能力を育成するための教育が必要となってくるが、それらの観点を12に整理し、その重要度を1（重要性は低い）～5（重要性は高い）の5段階で評価してもらい集計した。現職教員、管理職、指導主事の結果とあわせて、重要度の分布傾向を図3-9に示す。

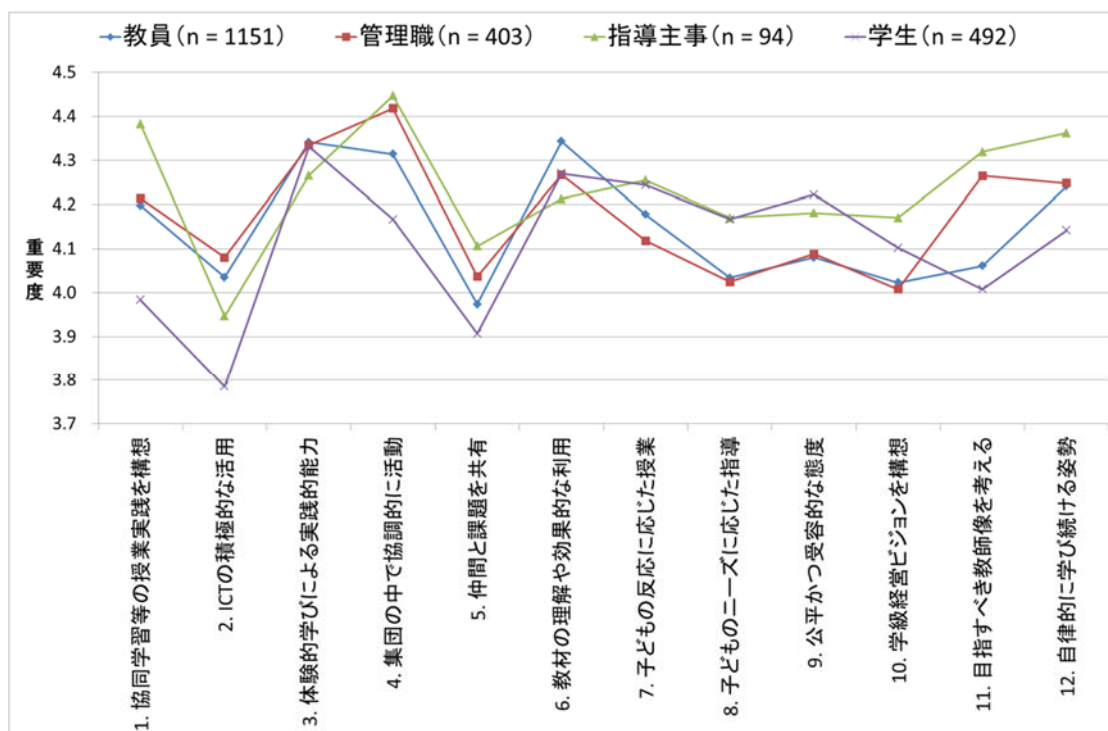


図3-9 今後の教員養成における資質・能力の項目別重要度

学生が回答した重要度の平均値は、最低値が3.78、最大値4.33で、ほとんどの項目は4を越えており、軒並み高いポイントをしめした。平均的にポイントが高いことは、現職教員、管理職、指導主事でも同様であり、標準偏差も各回答階層でほぼ同値である。また分布傾向を示す曲線の型も、おおよそ似通っている。これらのことから、教員養成における

資質・能力の育成の課題に関しては各階層で同じような意識が共有されているといえる。とくに、「体験的学びによる実践的能力」（ポイント 4.33）、「教材の理解や効果的な利用」（4.27）の項目は重視されており、現職教員、管理職、指導主事も同様である。教員養成において授業を行う能力がまず根本的に重要であることは普遍的な認識といえよう。一方、「仲間と課題を共有する（同僚性）」（3.91）、「ICT の積極的な活用」（3.78）に関しては、学生、現職教員、管理職、指導主事ともに相対的に重要度は低かった。ただし、学生の意識には教育現場の各階層に比べて下記のような特質が認められる。

学生段階では、「子どもの反応に応じた授業」（4.24）、「公平かつ受容的態度」（4.22）、「子どものニーズに応じた指導」（4.17）、「集団の中での協調性」（4.17）など、子どもたちへの接し方や社会性が比較的重視されている。子どもたちへの接し方についての傾向は指導主事とはほぼ一致しているが、現職教員、管理職はやや低い傾向にある（4.03～4.18）。一方で、協調性については現職教員・管理職・指導主事ともに最高重視（4.31～4.42）であり、学生との意識の間に差が生じている。現場では個々の教師の能力だけでなく、チームとしての機能が本質的に重視される。学生の段階でも教員のチームを意識した学びの必要性を検討すべきかもしれない。

一方、「自律的に学び続ける姿勢」（4.14）および「目指すべき教師像を考える」（4.01）については、上記項目ほど重視されていない。一方、現職教員や管理職では「自律的に学び続ける姿勢」が高く重視されている。このように学生段階においては、教員になってからの学びの姿勢はそれほど重視されていない状況にあり、現場との意識の乖離が認められる。また、「協同学習等の授業実践を構想」（3.98）についても、現職教員・管理職は高重視（4.20～4.21）、指導主事では 4.4 に近く最高重視のランクにあり、意識の差がある。チームティーチングというシステムが現場では強く意識されているが、そのような学校現場のニーズが学生でそれほど強く認識されていないのかもしれない。

（7）今後の教員の資質・能力の重視項目

上記の問いで重要度を評価してもらった 12 項目のうち、特にどれを重視するか 3 つを選んでもらった。全学年での集計結果を図 3-10 に、各項目を選択した人数についての学年内訳を図 3-11 に示す。

最も多くの学生が重視項目として選んだ項目は「体験的学びによる実践的能力」である（35%以上の学生が選択）。学年間でもバイアスはなく、どの学年も概ね 30～40%と平均的に高い値を保っている。これまでのカリキュラムの評価通り、授業実践力を重視していることに変わりはない。

第 2 位が「集団の中で協調的に活動」である（35%以上の学生が選択）。学年別にみても概ね 30%を越えている。重要度の 5 段階評価の平均値があまり飛び抜けて高くないにもかかわらず、このように高位にランクされた理由としては、重要項目を 3 つ選び出すという意識のもとでは相対的に優先される項目としてだれもが選びたいという特性があることを

指している。前節では、現職教員や管理職に比べて「集団の中で協調的に活動」の重要度が学生ではやや低く見られていることを述べたが、決して軽んじているわけではないといえる。個々の評価する重要度は突出していないが、広く誰もが大切に思っている項目としてポイントを得ている。「協調性」や「チーム」についての学びは、隠れたモチベーションともいえる。

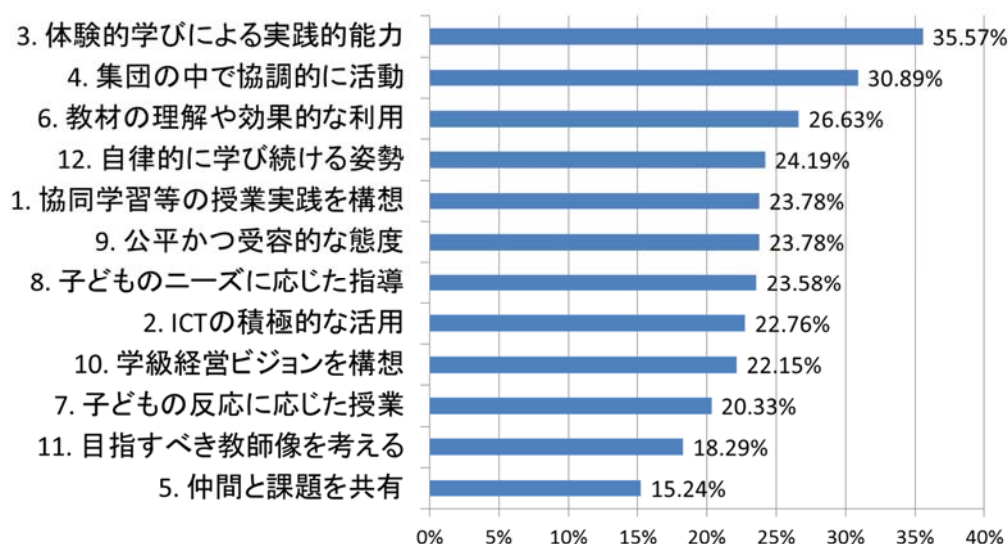


図 3-10 今後の教員養成において特に充実すべき資質・能力（12 項目中 3 項目まで各自選択）

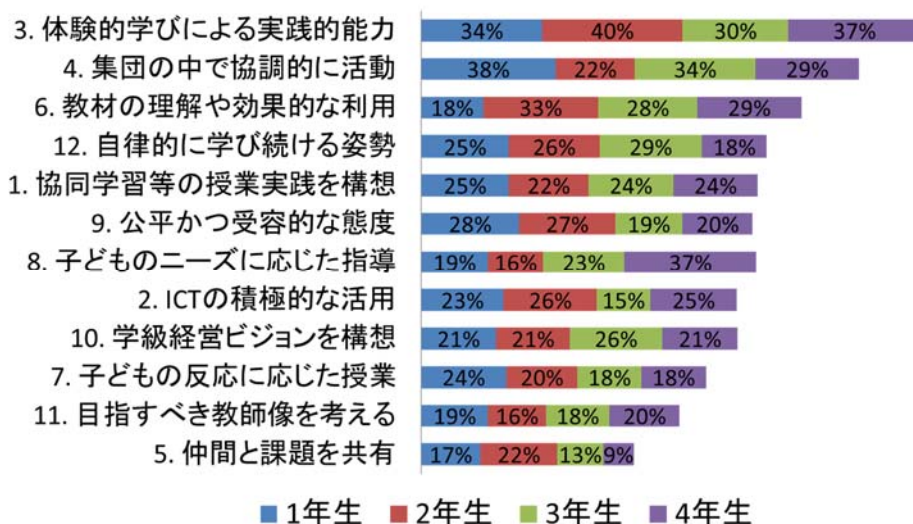


図 3-11 今後の教員養成において特に充実すべき資質・能力の学年内訳
（%の数字は各学年の回答者のうちその項目を選んだ人数の割合）

第3位は「教材の理解や効果的な利用」で、学生全体で25%以上、学年別にみると専門科目が本格化する2年次以降が高く、3割近くが強く意識している。第1位の「体験的学びによる実践的能力」とあいまって、専門性およびそれを活かせる実践力の重要性を感じているといえる。

以下、これに続く項目としては、「自律的に学び続ける姿勢」(4位)、「協同学習等の授業実践を構想」(5位)、「公平かつ受容的な態度」(6位)、「子どものニーズに応じた指導」(7位)であるが、これらのポイント間にほとんど差はなく25%をわずかにきる値となっている。学年別にみても大差はないが、「子どものニーズに応じた指導」のみ、1年次では19%であったものが上位学年になると増加し4年生では37%に達する。学校現場での経験を積んでゆく中で自己の力量を省察していることの反映なのかもしれない。「自律的に学び続ける姿勢」や、PBL、ALに関連する「協同学習等の授業実践を構想」は、現職教員や管理職に比べて重要度の絶対値が決して高くなかった項目であるが、3項目を選ぶ淘汰にかかっても激減せず、25%前後を保っていることは注意したい。「自律的に学び続ける姿勢」や「協同学習等の授業実践を構想」の項目を他の項目よりも相対的に重要視している層が一定数潜在的に存在していることを示唆している。

「ICTの積極的な活用」(8位)、「学級経営ビジョンの構想」(9位)、「子どもの反応に応じた授業」(10位)は、20%台前半の値で、いずれも学年間の差は少ない。「ICT」は重要度の絶対値では最も低い平均値を示していたが、3項目選択の淘汰には強く、一定数の支持層が存在するといえる。

一方、「目指すべき教師像を考える」(11位)、「仲間と課題を共有(同僚性)」(12位)は採択学生数が20%を切っている。「目指すべき教師像を考える」は自らの体験したカリキュラムでは充実すべき項目としては第2位であったのに、教員の身につけるべき資質能力という観点から捉え直すと下位から2位と著しい変動を示した。学生段階のカリキュラムで身に付ける重要性は認めながらも、卒業後における教師像の見直しや学び続ける教師像についての意識は低いのかもしない。なお、同僚性については重要度の絶対評価と同じく、重要項目として採択する学生数も少ない。しかも1、2年生は2割前後なのに、3～4年生は1割程度と低下する。「集団の中で協調的に活動」については高いポイントを得ている反面、「同僚性」は低いという傾向が何を意味しているのか。チームという考え方をどう捉え、養成段階でどのような資質を育てていくのかは、掘り下げる課題の一つかもしれない。

3 まとめにかえて：自由記述欄からのメッセージ

静岡大学教育学部の教員養成カリキュラムは、幅広い校種の免許取得に対応し、各専攻の専門を強く深めることを力点におき、教育実習等を経ながら自らの進路を選択してゆくフレキシビリティが機能してきたという特徴を有している。これは本学部カリキュラムの長所でもあり、またその反面多くの課題を抱えているともいえる。

まず、卒業要件となる授業科目の設定は中学校免許科目との重複度が強いこともあって、

小学校教員を志望する学生層が多いにもかかわらず、小学校教育の充実度の評価が高くないことがあげられる。「教科教育法(特に小学校の教科)では、授業案作成や模擬授業をもっと増やして実践的に指導力を身につけたい」という学生の声はこれを代表している。

一方、進路指導やガイダンスにおいては小・中にスタンスがあり、「小、中の内容は非常に充実しているが、それに比べて高校の内容が薄い気がする(授業内容、教育実習に行けない等)」という不満もある。また、「院進学、就職への情報が全く流れてこない」という教員以外の進路へのフォローに対する希望も多い。また一度社会に出てから、教員になる層の存在も忘れてはならない。「教師になろうという人たちが来るところなのだろうけれど、迷っている人もかなりいる。教師にだけ焦点を当てるのではなく、ほかのキャリアについても考えることができるようなキャリア科目や、ほかの学部と連携してより高度な知識を身につけたり他学部との関わりを持ったりする機会が多くあればよいと思う。」という声にも真摯に耳に傾けるべきである。教員養成においては、進路全体のフレキシビリティも保証しつつ、幅広い校種に対応できる人材を長い目で育てていく土壌となることが、教育学部の使命として今後ともに重要と考える。

現職教員、指導主事、管理職のみならず、学生の間においても、カリキュラムでもっとも充実すべき項目でもあり、資質としても最も重視されていたのは、模擬授業など「実践力」を育むことであった。自由記述欄に書き込まれた学生の声からもこのことは以下のように強く読み取れる。

- ・「学年の早い段階から模擬・実践型の講義を取り入れることで、指導経験の蓄積と課題の発見をしておきたい。現状では評価を受け取ることのできる機会が少なく感じる。」

- ・「1年時から模擬授業や教材研究にみんなで取り組む授業を入れて欲しい。実践の授業が少ない。知識を入れる授業ばかりでなくもっと実践を行いながらその過程で知識を得ていく形が良いと思う。」

- ・「教育法の授業では、もう少し教材研究としての内容や、実際に行われている授業をみたい。」

- ・「授業の実践例をたくさん知ることができる授業をつくって欲しい。または、授業展開を専門的に解説してくれる授業があると、実習がより有意義なものになったと思う。」

- ・「4年間さまざまな授業を受けましたが、実際に自分が教壇にたち、実践することにはとても大きく不安があるため、今の授業につけくわえ、模擬授業実践のような授業もさらに多くあったらよかったなと思います。」

- ・「指導案を練る授業が少なすぎると思う。理論を学ぶだけでなく、それを実践できるよう、指導案を考えるべきだと思う。」

- ・「実習の前に指導案の書き方などの指導をもう少し充実させてほしい。」

学校現場では、能動的学習や課題解決型学習など多様な学びの形態が今後重要な役割を果たすと考えられている。上記の「授業実践力」という観点は、この動きに直接連動しており、学生の中にも「座学での、大変受動的な授業が多い。教育現場で実践的な授業が注

目される中で、大学では取り入れて行かないのだろうか」という声があり、その危機感は大学教員-学生間で共有し、カリキュラム改革にも取り入れてゆくべきであろう。教職に準ずる科目群の配置がアンケートにおいても一定の効果をあげていることが読み取れることや、「総合科学専攻にあるミニ卒論は有益なものでした。教員養成課程においても実践的な学びが必要だと思います。自身の専門性が深まるような内容が必要だと感じます。」という声は、現時点において学部内にそのようなシーズがあることを意味している。

アンケート結果からは、「課題解決型学習」だけでなく、「求められる理想の教師像」についても入学初年度にどのようなカリキュラム・ケアを行えるかが重要であると述べた。また、その理由として、複雑な現代社会におかれる教師像に関する不安を、多くの1年生が抱えているのではと推察した。しかしながら、次の学生の発言からは、もっと4年間の学びに対するポジティブな姿勢がその基盤にあることもうかがえる。「1年次に教員とはどんな仕事でどんな能力が必要かという基本的な知識を与えてほしかったです。後で、受け直したいと思う授業が多々ありました。教員採用試験にむけての対策や教員として身につけておくべきことをもっと早く教えてほしかったです。」1年次の教職キャリアに関するプログラムが今後の学びをより深める導入としていかに重要かということを明示している。ここを基点として、教員養成カリキュラム自体を学生自身が主体的にデザインしようというモチベーションを高められるのではないだろうか？ またこのように学生時代に主体的に自らの学びをデザインし、その効果を振り返りつつ進路に向き合うという体験は、教師になって以降も「学び続ける姿勢」として根底に生き続けるのではないだろうか？

また、3年次以降の教育実習についても、附属学校・協力校との連携の在り方など、アンケートを通して様々な課題も見えてくる。実習と大学授業との往還・省察については、学生も深く意識している。教育実習の時期の一部を4年生の時期に移すことには否定的な意見もあったが、「3年次の実習が3年・4年に分割された点が大変羨ましかった。実習Ⅱで学んだことを振り返る間もなく、次の実習だったので、心身共に大変であった。小中高校の三種の教員免許を取得したが、4年次には進路に合わせて校種別に実践的な授業があるといいなと感じた。」という意見もあった。また、「1年のときに行う発達と学習などの、学校にでてからの知識などは3年やできれば4年のときに授業すべきであると思います。理由としては、1年生では一時記憶にとどめてしまう人がほとんどだからです。3年の教育実習を経験後に教員としての知識を身につけるようなカリキュラムを取ったほうが、学生が意欲的に取り組むし、授業も思い当たるところが多くなるため楽になります。」実習の省察と大学での学びの往還をどのようにしてより効果的にするのかということは、授業自体へのモチベーションをいかに高めるのかという問いにも直結する。

最後に、学校現場では個々の教師の能力だけでなく、チームとしての機能が本質的に重視される状況にあって、学部の教員養成の段階でチームを意識した学びの機会がほとんどないことは今後の課題であろう。「協調性」を重視する一方で「同僚性」の意識の低いという現象や、「指導技術面以外の学級経営や生徒指導について学ぶことのできる機会がもっと

あれば良いと感じる。」という声は、そうした側面にも関連している。

今回のアンケートを通して、我々教員自身が学生とともに「教員の能力や資質」をデザインし直す時代に来ていることを実感させられた。厳しい声もよせられる一方で、静岡大学の良い資産もあることがうかがえる。過密になりがちなカリキュラムの中、そうしたシーズをいかに効率よく活かしながら、課題を転じて相乗効果にもってゆけるかが問われているといえる。

第4章 教育センター訪問調査の結果報告

丹沢哲郎・郡司賀透・竹下温子

1 調査のねらい

学校現場をめぐる今日的課題、大学における教員養成への期待や要望などを検討するため、静岡県内の3教育センター（静岡県総合教育センター、静岡市教育センター、浜松市教育センター）への訪問調査を実施する。調査では、学校現場における今日的課題（特に広域レベルの課題）、初任時に必要な資質能力や養成段階で育成すべき資質能力、教員養成改革の方向性などについて聞き取る。

2 調査結果

2-1 静岡県総合教育センターへの訪問調査

訪問日時 平成26年12月8日（月）9:00～10:00

場所 静岡県総合教育センター所長室

訪問者 丹沢哲郎 郡司賀透

① 教員初任者に対する認識・初任時に必要な資質能力について

[小中学校教員について]

- ・研修対象者（小・中）は、優秀でまじめ、子ども好き、明るい。グループワークも積極的であり、KJ法などにも慣れている。
- ・課題があるとすれば、「一本立ち」への不安である。初任研指導教員を初めとする先輩教員との上下関係の構築や保護者対応が苦手である。たとえば、普段、50代の教員との複雑な人間関係を構築する習慣がないのではないかと感じる。
- ・子どもを、誠実でまじめな「ミニ教師」にするのではなく、多様な職業観やそれを伝えられる教員になってほしい。キャリア教育的な視点から豊かな教師であって欲しい。

[高等学校教員について]

- ・研修対象者（高校）は、よく勉強しているし、議論も活発にできる印象が強い。しかし、それが正負両面に現れているように思われる。たとえば、自分の勉強したことを主張し過ぎると、引いてしまう熟練教員がいる。一步引くことも大切である。現場での経験を踏まえた上で、大学で「教育心理学」を学びたいという初任者がいた。理論も大切だが、現場のベテランから学ぶこともある。
- ・言葉で表現する力、コミュニケーション力はある。その優秀さは話す言葉にあらわれている。

- ・高校教員はとにかく理論に偏る傾向があり、実践的な知を多く学んでもらいたい。

[初任者研修を通して感じること]

彼らの課題としては、以下のようなことがあげられる。

- ・話を聞いてはいるものの、自分で調べたりせずに、内容を消化しきれていない者が見られること。
- ・自分と社会の考え方やニーズが異なるときにうまく対応できず、傷つくことを恐れる初任者が多いこと。まず自分があってそこを出ようとしない、皆に守られることを期待している。
- ・読書量が少なく、教科力が弱いこと。
- ・荒れる生徒がいたとき、体を張って対応するのは40代の教員であり、20代の教員は傍観しがちであること。毅然と対応してほしい。現代の学校の置かれた状況を知り、覚悟をもって教員になって欲しい。ボランティア活動などを行いながら、目的をもって実践知を積み上げて欲しい。

② 大学教育に期待すること

- ・倫理観の育成。倫理観には2つある。教師としての倫理観、社会人としての道徳心、公共心である。押さえるべきポイントやマナーを知らず、学生気分が抜けてない初任者もいる。時間はかかるかもしれないが、日常生活のなかで大学と社会のギャップを埋めてほしい。
- ・指導力の育成。重要なのは教科力である。自ら学び続ける教員であってほしい。たとえば、中教審答申や文科省の発表する教育の方向性に関する文書等を読んでいるのだろうか。社会の動き等についても敏感であってほしいし、地区の研修会や自主的研究会に参加し、生きた情報をとりに行ってほしい。
- ・現場に出る覚悟を教えてほしい。ボランティア活動を通して、社会性を身につけて将来性を高めてほしい。
- ・学校だけでなく、学年団においてもひとりの教師であるものの、孤立することがある。「学級経営論」だけでなく、「学年経営論」があってもよい。
- ・「生徒指導」では、指導困難な生徒への対応を多く学習してくるのだろうが、一人ひとりの成長を促すような学習内容がほしい。
- ・生徒と、教員同士で、保護者と、そして社会と会話できるコミュニケーション能力や社会性を身につけてきてほしい。

③ 静大教育学部が検討している改革の方向性について

今の学校が直面する喫緊の課題として、以下の4点が挙げられた。

1) 特別支援教育、特に通常学級における発達支援教育への対応

2) 幼児教育（就学前教育）

「小一ギャップ」をクリアするためには、本来は家庭教育なのかもしれないが、この時期の教育が重要。本センターでは幼児教育センターの設置を構想している。

3) 新しい実学の構築。産業教育プラス、芸術、体育。

4) グローバル化への対応。

これらについての学習や ICT、ESD などについての学習は、どれかを特別に取り上げた授業科目を設定するというよりも、従来実施している大学の授業の中に織り込む形で、つまり文脈を伴った形で学習できるようにしてもらったらどうだろうか。

いずれにせよ、教育センターと大学との協力関係を構築し、何が大学教育として必要かを精査して改革を進めてほしい。

2-2 静岡市教育センターへの訪問調査

訪問日時 平成 26 年 12 月 25 日（木）14:50～16:15

場所 静岡市教育センター応接室

訪問者 丹沢哲郎 竹下温子

① 教育初任者に対する認識・初任時に必要な資質能力について

センターが、昨年度 88 名の初任者に行ったアンケート調査結果をもとに話を聞いた。

1) 初任教師が悩んでいること・初任教員の現状

[授業力]

- ・授業づくりに関する回答が最も多かった。教材研究をする時間がない（やり方がわからない）や、発問の組み立て方がわからないと答えた初任者が多数いた。学習指導要領は読み込み、良く勉強している。よって「つけるべき力」については理解できているが、それを伸ばすための授業の組み立て方について困難を感じている教員が多い。
- ・残念ながら、この点に関して大学での授業が役立ったという回答は少なかった。
- ・授業の組み立てについては、教育実習なども大事だが、学生ボランティアの体験が非常に大きい。

[子どもへの対応]

- ・人とかかわる力がない。こども、保護者との関わりだけでなく、同僚との付き合い方、接し方でも、問題を抱え悩む初任者がいる。
- ・採用数が増えてから、子どもの頑張りを素直に認められなかったり、子どもとうまく関われなかったりする者がいる。
- ・通常クラスにいる発達障害の子どもへの対応に悩む初任者が多い。しかしながら、教育学部卒業生は発達障害に関する知識があり、保護者との会話の中で専門用語が出て対応できている。

- ・他学部卒業の初任者と圧倒的な差がでるのは、この知識の有無である。特別支援のカリキュラムは非常に重要と考える。しかし、個別事例については理解されていないため、事例研究を研修で実施している。
- ・中学校教員より小学校教員の方が発達障害の子どもに関して悩んでいる傾向にある。

2) 初任教師につけたい力

[授業力]

- ・今の初任者は主体的な授業の経験（グループでの議論など）を積んできており、特に教育学部出身、小学校教員にその資質が高い。しかし、その経験を子どもの学びや子ども同士の関わりへとつなげていく力が弱い。ファシリテーターとしての役割を演じつつ、関わりを授業として作り込んでいく力が求められている。
- ・思考力を高める授業とは、問題解決型の授業と同じである。その際必要な「個」の観察力を高めたい。
- ・21世紀型スキルや言語能力、思考力といった力は育成が非常に重要である。アクティブラーニングや問題解決型学習を通してこれらの力の育成ができる教師が求められている。

[人間関係力]

- ・人間関係の調整力、特に同僚との関わりが上手にできる教師。
- ・一人ひとりの子どもを理解し関われる教師。
- ・上記二つは、授業力以前に求められる力であり、素直に会話ができ、何より子どもへの愛情あふれる教師。これらはボランティア活動や講師経験によって培われているが、本市での採用試験でも重視していきたい視点である。

[その他]

- ・すべてのことに於いて、想定内と捉える能力がある人。つまり、どんなことがあっても動じない、強い忍耐力のある人。たとえば、初任者がどれだけ忙しいかということはある程度知っている新任教師と、知らずに入ってきた人では、耐えられ方が違う。

② 大学教育に期待すること

- ・特別支援教育の理解。（子ども理解も含めて大きなポイントである）
- ・人とのかかわる力。
- ・教育センターとの関わり。静岡市の教育センターでは、初任者研修を勤務後3年まで伸ばす予定である。この初任者研修に、たとえば教職実践演習などの授業を活用して学生に参加してもらい、授業を作り上げる過程を見てもらうなどが考えられる。教育実習では経験できない、教員同士が授業を作り上げていく過程を実際に経験することが大事である。

③ 静大教育学部が検討している改革の方向性について

1) ICTについて

- ・情報モラルについては初任者教育で1時間半程度学習しているが、デジタル教科書については、今後取り組みたい重要な内容である。
- ・静岡市の場合、電子黒板はまだまだ普及していないし、インターネット環境も不十分である。若い先生のなかでICTを活用している先生もいるが、現場はまだアナログである。しかし、今後ICT教育の可能性や活用法について理解を深めることが重要だと考えている。

2) ESDについて

- ・環境教育には、総合的な学習で取り組んできている。ESDを特別に意識して取り組んでいるかと言われればそうではないが、環境教育などを通して行ってきたことと認識している。

3) グローバル化への対応について

- ・英語教育の充実方策は考えなくてはならない事柄だが、まずは教員側の力をつけなくてはならないと感じている。その点で大学教育に期待しているところは大きい。

2-3 浜松市教育センターへの訪問調査

訪問日時 平成26年11月28日(金) 14:00～15:30

場所 浜松市教育センター会議室

訪問者 丹沢哲郎

① 教員初任者に対する認識・初任時に必要な資質能力について

- ・教科や教科教育に関する「知識」はもっており、概ね問題は感じない。
- ・それよりも、人間関係（教師－子ども間、教師－教師間）構築力に課題のある新任教員が目につく。
- ・そのため、採用後の最初の一学期間は、子どもとの関わり方について悩み、苦勞している教員が多い印象である。しかし、一般的にはそれも一学期の間であり、二学期以降は授業構想や授業技術について課題を感じ始める。
- ・まとめるなら、「授業構想力」「子ども理解力」「人間関係構築力」「自己理解力」「自立心・自己探究力」、さらには「事務処理能力や文章力」にも課題があると言える。総じて「打たれ強い」教員が欲しい。

② 大学教育に期待すること

- ・実践的指導力以上に、子ども理解に関する力を付けてきて欲しい。浜松市の初任者研修では、授業構想力や授業技術に関する内容を中心に研修を組んでおり、ある意味こ

れらについては教員になってからでも同僚・先輩のアドバイスや研修、経験を通して身につけられると考えている。

- ・教科に関しては、実践的指導力と知のバランスが大切だと思う。特に教科専門に関しては、変化しつつある専門知を後々学べるような「知の基盤」のようなものを身につけてきて欲しい。教科専門の知識は大切にしていきたい。

③ 静大教育学部が検討している改革の方向性について

1) 特別支援教育への対応

発達障害の児童・生徒が急速に増えており、それらの子どもたちへの対応に初任者が日々悩んでいる。これについて事例を学んだり、できれば体験をしてきたりして欲しい。こういった課題については他学部ではなかなか学べず、教育学部の重要性がここにあるのではないかな。

2) 危機管理の問題

自然災害への対応等といった問題ではなく、学級経営上の問題への対応や、親からのクレームに対する対応・処理などについて、学ぶ機会を是非確保して欲しい。

3) 小学校免許プログラムの充実について

その充実は否定するものではないが、むしろ小中教員に共通して付けるべき力というものがあり、それらについて学んできて欲しい。たとえば、教科指導力や、前述した上記二つの力はその典型である。小学校特化というよりも、「小中ともに知っている教員」が欲しい。

4) ICTに関連して

浜松市では、公立小中学校の全教室に無線 LAN の整備を終えたが、タブレットや電子黒板などの配備はまだまでであり、現場からのニーズもそれほど高くない。しかしながら、今後教育のデジタル化が進むことが予想され、特にデジタル教科書については関心を持っている。これについて学ぶ機会が大学にあってもよいと思う。