

危機にたつ教員養成

— 教育職員養成審議会の「第1次答申」を読む —

山 根 耕 平

はじめに

ここ数年、幼稚園や小学校を訪問して目につくことが二つある。1つは、空き教室が目立つことである。多目的教室として利用したり、教材の置き場として使ったりされてはいるが、通常は子どものいない、子どもの声が聞こえない教室なのである。教室の半部が空き教室になっている学校もあると聞く。

今年の秋、ある公立幼稚園を訪問したときのことである。2階建の大きな幼稚園であったが、実際に子どものいる教室は2クラスだけで、とても静かな幼稚園であったのが、印象的だった。

もう一つ気になることは、先生方に若い先生が見当たらないことである。20代の先生に会うことはめったにないといってよい。今年訪問した小学校はすべて、校長先生によると、先生方の平均年齢は45歳以上とのことであった。思いのほか、教師の高齢化が進んでいる。

周知のように学校は、現在、さまざまな問題を抱え、きびしい困難に直面している。その状況は、病状に例えれば、重症というより重体である。いじめ、不登校に加え、一時減少した見られていた、暴力がまた、急増してきている。小学校の教室崩壊まで言われている。まさに学校は危機に瀕している。

このように、一方で学校はその存立を賭けた根本的な改革が求められているが、他方で少子化と教師の高齢化という2つのむずかしい現象が静かに進行しているのである。

興味深いのは、この2つの現象と、先の学校の問題状況とはますますその関わりを深くしている、ということである。「切れる」という子どもたち

の現象は少子化による人間関係の希薄化と関わりがあろう。また、教師の子ども理解の不十分さとその高齢化（多忙化も加えて）も無縁ではないだろう。

皮肉なことに、この少子化と教師の高齢化は同じコインの表裏なのである。少子化が進む限り、制度を変えない限り、教師の高齢化は進む。

さて、学校が危機に直面すると、必ず取り上げられるのが教師の「資質能力」である。とりわけ教師の「指導力」のなさが指摘される。今回、教員養成カリキュラムが改定の俎上にのぼったのも、こうした背景がある。大学はもっと「資質能力」のある教師を養成しなければならない、というのである。はたしてこのような発想で学校の危機を救う教員養成カリキュラムを提案できるだろうか。

この論文では、このような問題意識の射程において「教養審」の『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』と題する第1次答申（平成9年7月28日付け・以下「答申」という）を概観しながら、この時代に求められている教員養成カリキュラムとはどのようなものか、探してみたい。第1部と第2部では、主として「答申」の解説を、第3部では、「答申」の批判的考察を通して、これからの教員養成カリキュラムを展望する。

第1部 教養審「答申」の骨子と方向

1. 「教養審」答申の背景

文部省は平成8年7月29日、「教育職員養成審議会」に対して、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」とする諮問を行った。その諮問は、①教員養成課程のカリキュラムについて、②修士課程を積極的に活用した養成の在り方につ

いて、③その他関連する事項、の3つから成っているが、今回の答申では、①と③のうち特別非常勤講師制度について検討を加えている。

この諮問の背景には、21世紀を目前にひかえ、社会はかつて経験したことのない大きな変化に直面しているが、学校・学校教育がその変化に十分対応しきれていない、という認識がある。いじめ、不登校、暴力など学校は深刻な状況にあるが、文部省はとくに教員の「資質能力」に焦点を当て、この問題状況に対応しようとしている。答申の言い方に従えば、社会は「教員に新たな資質能力」を要請している、というのである。

これより先に、平成8年7月、第15期中央期審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第1次答申を行い、その中でとりわけ子どもたちの『生きる力』の育成を基本とした方向に我が国の学校教育を転換すべきである」ことを提言したが、今回の「教養審」の答申でも、大きい言い方をすれば、子どもたちの「生きる力」を育成するという観点から、大学段階での教員養成カリキュラムの見直しを行おうとするものである。

しかし、基本認識と対応について少し問題点を指摘しておこう。社会の要請するという「新たに求められる資質能力を持った教員の養成」は、「答申」の「はじめに」で述べられている通り、「決して容易なことではない。」社会の急速な国際化、情報化、少子化、高齢化は、教育の在り方の根本的な見直しを求めているからである。「容易なことではない。」と述べながら、現状認識がすこぶる甘い。たとえば、「はじめに」で少子化による教員の採用減にさらりと触れている。私が「さらりと」と言ったのは、この採用減という現象が、学校が直面している諸問題にマイナス要因として働くという認識が「答申」ではかけらも見られないからである。「答申」は次のように述べている。

このような状況の下、児童・生徒数や現職教員の年齢構成の影響により、近年減少を続け昨

年度は1万6千人余りの水準にまで落ち込んでいる公立の小・中・高等学校・特殊教育諸学校の教員採用は、今後更に減少することが予想される。

「答申」はさらに国立教員養成系大学の定員にも次のように言及している。

それとともに、国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員を今後3年間のうちに現在の約1万5千人から5千人程度削減する計画が発表され、小学校教員の養成に期待される教員養成系大学・学部の役割にかんがみ、中学校等の教員養成課程を中心に入学定員の削減が行われる予定である。これが実施されると、国立大学の教員養成課程の規模は、15年足らずの間に半減することとなる。

「今日、学校ではいじめや登校拒否など深刻な問題が生じており、……教員には新たな資質能力が求められている。」と指摘したすぐ後で、このように、問題の直中にある中学校を中心に教員の削減を行うというのである。「認識と対応」がそれこそ対応していないのである。

結論は次のように結ばれるのである。「このようなときこそ、教職課程を有する各大学の改革に向けての熱意と創意工夫が問われることになる。」要するに、「答申」の結論は、教育と教員をめぐる状況にはじつにきびしいものがあるが、各教員養成大学は「新たな資質能力を持った教員」、ほんとうに力量のある教員をしっかりと養成しなさいということのようである。

では、「教養審」がいう教員に求められる「新たな資質能力」とは何か。

2. 教員に求められる資質能力

このテーマを議論する前に、「答申」全体の柱についてまとめておくことが必要だろう。「答申」は以下の5つの柱をもつ。

①使命感、得意分野、個性を持ち、現場の課題に適切に対応できる、力量ある教員の養成を

図る。

- ②このため、第1に、大学が、教員養成に対する社会的要請を踏まえ、主体的にカリキュラム編成を工夫できるよう、教員養成カリキュラムに選択履修方式を導入するなど、大幅に弾力化。
- ③第2に、専門分野の学問的知識よりも、教え方や子どもとのふれあいを重視し、教員としての学校教育活動の遂行に直接資する「教職に関する科目」を格段に充実。教授方法としては体験や演習を重視。
- ④カリキュラム以外についても、免許制度を弾力化（盲・聾・養護学校免許状、学位授与機構認定の短大専攻科での一種免許状の取得など。）
- ⑤社会人が教壇に立てる制度（特別非常勤講師）や、意欲・能力のある社会人を常勤教員に採用する制度（特別免許状）を改善（対象教科拡大、手続きの簡素化等。）

各章とも細かいテーマのもと検討されているが、ここでは①の「力量のある教員」の養成について考えていこう。

「答申」では、教員に求められる資質能力を（1）いつの時代にも教員に求められる資質能力と（2）今後特に教員に求められる具体的資質能力、とに分けて考察している。特に、（2）については、今日的なコンセプトのもとで具体的に論述を展開している。

まず（1）いつの時代も教員に求められる資質能力としては、昭和62年の「教養審」の「教員の資質能力の向上方策等について」の記述に触れるにとどめている。教員の資質についても「昭和62年答申」を引用している。

学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、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、幼児・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、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である。

ここで確認されているのは、教員の資質能力とは専門職としての教職に対する愛情、専門的知識、そして子どもに対する深い理解とが一体化した人間的能力を意味し、それは時代を越えて普遍的なものだとする考えである。

「答申」は、変化の早い社会はさらに教員に新たな資質能力を求めるとし、具体例を挙げながら、それを4つのコンセプトで説明している。参考図をそのまま引用しておこう。

①地球的視野に立って行動するための資質能力

- 地球、国歌、人間等に関する適切な理解
例：地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識
- 豊かな人間観
例：人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神
- 国際社会で必要とされる基本的資質能力
例：考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度

②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

- 課題解決能力等に関わるもの
例：個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力
- 人間関係に関わるもの
例：社会性、対人関係力、コミュニケーション

ン能力, ネットワーキング能力

— 社会の変化に対応するための知識及び技能

例: 自己表現能力 (外国語のコミュニケーション能力を含む。), メディア・リテラシー, 基礎的なコンピュータ活用能力

③教員の職務から必然的に求められる資質能力

— 幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解

例: 幼児・児童・生徒観, 教育観 (国家における教育の役割についての理解を含む。)

— 教職に対する愛情, 誇り, 一体感

例: 教職に対する情熱・使命感, 子どもに対する責任感や興味・関心

— 教科指導, 生徒指導等のための知識, 技能及び態度

例: 教職の意義や教員の役割に関する正確な知識, 子どもの個性や課題解決能力を生かす能力, 子どもを思いやり感情移入できること, カウンセリング・マインド, 困難な事態をうまく処理できる能力, 地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力

「答申」では, 「教員に求められる資質能力は, 語る人によってその内容や強調される点が区々であり, それらすべてを網羅的に揚げることは不可能である」としながらも, 以上のように, まずは, 「グローバルスタンダード」に象徴されるような「グローバルな」視点からのものの見方・考え方や, 多文化時代を共生していける多様な価値観の受容が強調されている。次に, 変化の時代・社会に対応して生きるための個人的な能力が課題解決能力やコミュニケーション能力や社会への適応技能という形で強調されている。3番目には, 従来, 教師の専門職としてみなされていた子どもへの理解, 教職への愛情と認識, 教科指導と生徒指導の能力

が教員に必要な資質能力として揚げられている。

この「答申」の特徴は, 単に専門職としての力量を強調するのではなく, 教師が現代をどう生きていくか, とりわけ, はげしく変化する今日の社会をどう生きていくか, という視点から教師の在り方を考えている点である。子どもの教育を指導・支援する教師としての在り方の前に, まず教師自身がどのように生きるかということを問うているのである。学校だけでなく, 地球, 国家, 社会, 家庭等でのさまざまな問題や人間関係にどのような考えでどうかかわっていくか, そういうことでの人間観や問題解決能力やコミュニケーション能力が問われているのである。一言でいえば, 教師は自らを「社会に開く」ことが求められているのである。従来は概していえば, 教師は学校の中だけ, 教室の中だけで自らの在り方を問うことが多かった。地球や社会の中でさまざまな人々との共生が問われることになったといえよう。

「答申」は少し教師像が抽象化されることを危惧したのか, 教員の個々の資質能力の関係について言及している。そこでは, 教員が一律に先のような能力を身につけるとすることは「現実的でない」とし, 教員集団との協力や日々の教育実践や任命権者等の研修を通して自らの力量の伸長を図ることが望ましいとしている。とりわけ, 生涯学習の視点から資質向上を図るという前提に立って, 「積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図る」ことを強調している。

「答申」が補足的に4番目に揚げる資質能力は「得意分野を持つ個性豊かな教員」である。この項目の小見出しは「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」であるが, 「得意分野をもつ……」に触れているのはわずか1行にすぎない。ここでは, この資質能力と先の3つのそれらがどうかかわるのか説明すべきであった。どうしてかという点, 従来, 文部省や教育委員会は概して子どもに対して「実践的指導力」のある教師を求めていたし, そこでは地球的な規模でものを考えると, 子どもに対する深い理解力や知識があることよりも, まずさまざまな問題をかかえる現場での子ども

もを動かす指導力が求められていたからである。
なにより行動的な教師を要請していたと思われるからである。

個々の資質能力の関係については明確でないとはいえ、1番目に「地球的視野に立って行動するための資質能力」を持ってきたことの意義は大きい。また、次のように結びの言葉から勘案しても、「答申」が従来の単なる「実践的指導力」のある教員像を強調しているのではないことは明らかであろう。

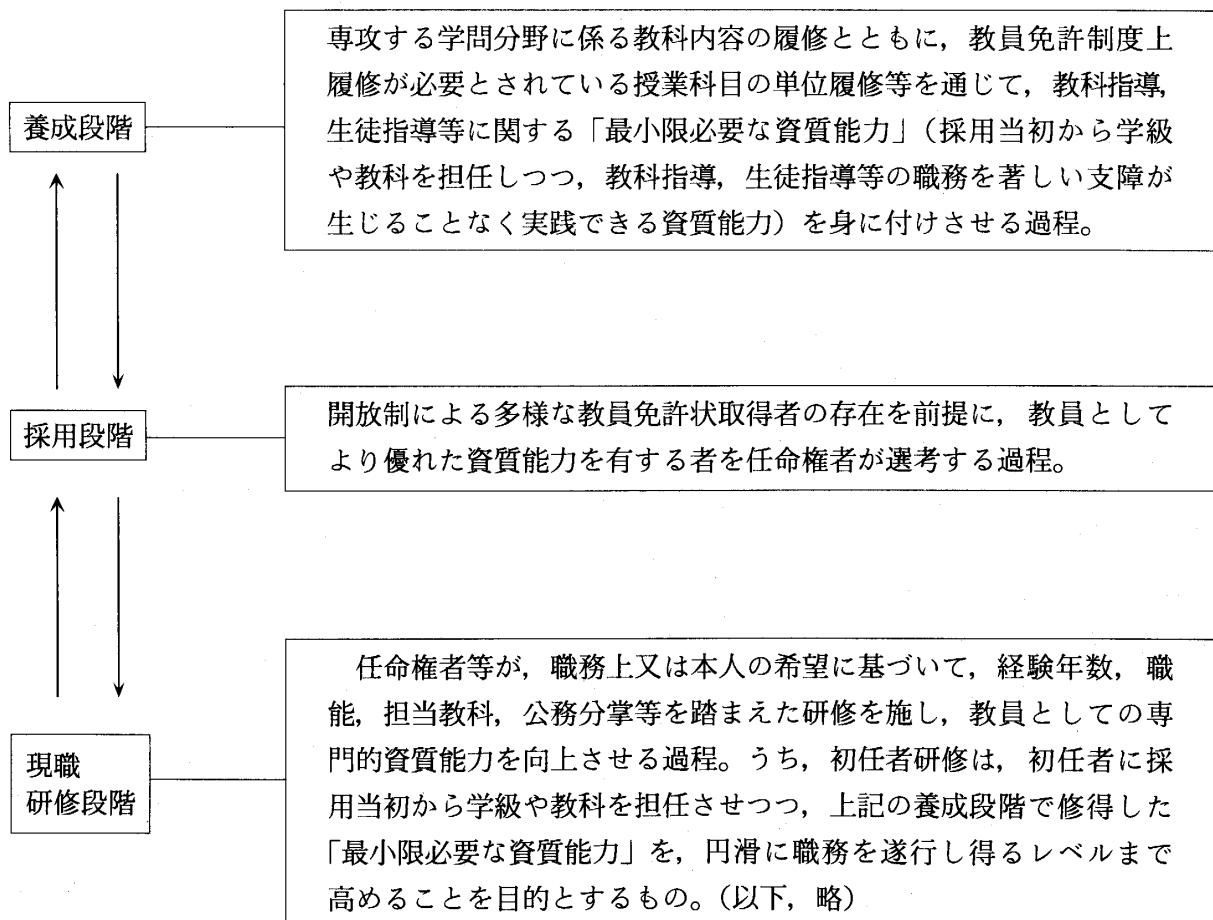
今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。

3. 大学の教職課程の役割

(1) 教員の資質能力の形成過程

「答申」によれば、「教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある、教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていく」ものである。教員の資質能力の向上については、養成・採用・現職研修の各段階がそれぞれ固有の役割を担いながらも、それぞれを十分に踏まえた上で総合的に捉える必要があるとしている。

ただ、ここでも強調されなければならないのは、資質能力の形成過程とは教員が生涯学習の観点から自ら主体的に成長・発達していく過程である、ということである。それは、養成・採用・現職研



修の各段階で課される課題を単に消化していく過程ではない。どの段階でも、自分なりの成長過程、個性的な成長過程が尊重されなければならない。

「答申」は教員の資質能力の形成に係る各段階の役割分担をイメージを以下のように図式化している。

ここで注目すべきは、養成段階で修得すべき水準を「教科指導、生徒指導に関する『最小限必要な資質能力』、つまり、「採用当初から教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる能力」と規定していることである。他方、現職研修段階での初任者研修は、「養成段階で修得した『最小限必要な資質能力』を、円滑に職務を実施し得るレベルまで高めることを目的とする」と捉えている。この点をみると、養成段階での資質能力については基礎・基本的なものに焦点化しての養成を求めている。逆にいえば、養成段階では、完成した能力よりも、たとえば、興味・

関心を生かしものごとを探究する態度であるとか、じっくりと課題を解決していく能力であるとか、生涯にわたって学び続ける能力であるとか、そういった基礎・基本的な能力の育成が求められているといえよう。その後の発展については現職研修に待つのが妥当というわけである。

「答申」はさらに養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」について詳しく述べている。

(2) 養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力

ここでは、教員の「資質能力」を「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」と捉えている。そして、養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」を「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務に著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と規定する。

「答申」は、この認識にたって、養成段階で特に

A：教職への志向と一体感の形成

教職の意義、教員の役割、職務内容等に関する理解を深めさせることを通じ、教員を志願する者に教職に対する自らの適性を考察させるとともに、教職への意欲や一体感の形成を促す観点から、指導・助言・援助を行う。(以下、略)

教職課程における履修計画・内容等についての指導

教員を志願する者一人一人に理想とする教員像を明確にさせるとともに、各人がその理想を実現するため、教職課程にどのように科目履修を行ったらいいかについて指導・助言するもの。

教職についての理解を深めるための指導

教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する知識の修得を通じ、教員を志願する者が教職についての理解を深め、将来教職に就くことについて多角的に考察する過程を援助し、動機付けを図るもの。

選択・決定の指導

教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似の体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの。

B：教職に必要な知識及び技能の形成

教科指導、生徒指導等学校における教育活動を進める上で必要な知識及び技能を、当該教育活動に関する学問的研究の基礎を含めて理解させる。

理論的知識等の教授

基礎的・理論的な内容に係る知識等を教授。以下、略。

理論と実践の結合

事例研究など具体的な内容・方法も適宜取り入れつつ、教育実践に直接関連する教科指導、生徒指導等の理論及び方法に係る知識及び技能を教授。以下、略。

実践的な技能等の教授

応用的・実践的な内容に係る技能等を教授。(教育実習)
以下、略。

C：教科等に関する専門的知識及び技能の形成

学校教育における教科の内容に関する諸学問領域に係る専門的知識及び技能を修得させる。

教授・指導すべき内容の範囲を図式化して説明している。ポイントは3つある。(A) 教職への志向と一体感の形成 (B) 教職に必要な知識及び技能の形成 (C) 教科等に関する専門的知識及び技能の形成。「答申」はこれを上記のように図式化している。

以上のように、「答申」は養成段階で教授・指導すべき内容の範囲を特定しているが、各ABCの内容は、大学の授業科目の中で重複したり関連しあい、補足しあう関係にある。しかし、実際には、とくにAとして揚げられている「教職への志向と一体感の形成」に属する内容を持つ科目を開講している大学は少ないことを指摘している。

従来、教員養成の重心が教科に関する専門的知識や教職に関する知識・技能の修得にあったことは否定できない。「教職への志向と一体感」は、単に「子どもが好きである」とか「先生になるのが小さいときからの夢でした」とかいった程度の情感性のレベルで捉えられていたにすぎない。今回、「答申」が「教職への志向と一体感」を「得

意分野を持つ個性豊かな人材」の育成と結び付けて強調したことは、新しい認識と理解できる。というのは、「教職への志向と一体感」はさまざまな個性を持った子どもと関わる能力の情感的前提としても重要なものだからである。もとより、こうした情感性は絶えず知識と技能の修得の動因ともなる。それは、いわば「持続する意欲」といってもよい。

しかし、この「教職への志向と一体感」については、戦前の教職に見られたように、批判精神のない教職意識に陥る危険も多い。論理的・科学的思考、批判的思考が教員の重要な資質能力であることは忘れてはならないだろう。この問題については、最終章で検討しよう。

第2部 教員養成カリキュラムの改善

「答申」の前半は、主として教員養成の基本的な在り方について論述しているが、後半では具体的な論述が展開される。後半は、1. 教員養成カ

リキュラムの基本構造の転換，2．教職課程の教育内容の改善 3．カリキュラム以外の免許制度の弾力化，の3つの項目から成っているが，ここではわれわれの教員養成カリキュラムに直接関わる1と2について詳しく検討を試みたい。

1. 教員養成カリキュラムの基本構造の転換

(1) 構造転換の必要性

周知のように，教員免許状の取得に当たって修得必要な科目は「教科に関する科目」と「教職に関する科目」に区分されている。しかし，「答申」は，修得すべき科目と単位数があまりに詳しく規定されているために，「大学の創意工夫の余地が少ない」と認識している。また，小学校と中学校は同じ義務教育段階であるにもかかわらず，小学校では「教職に関する科目」の比重が高いのに対して，中学校では「教科に関する科目」の比重が高い。中学校段階でも，生徒の発達段階から生徒指導に関する課題も多く，「教職に関する科目」への比重を高めるべきだと認識している。以上がカリキュラムの構造転換の必要性である。

(2) 構造転換の基本的方向：選択履修方式の導入

従来は「教科に関する科目」と「教職に関する科目」との2つに区分し，それぞれ必修単位を課していたが，今回，新たな区分として「教科又は教職に関する科目」を設けることとしている。その理由としては，「教員の資質能力の向上を図るに当たっては，特に養成段階において教員を志願する者に最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるとともに，更に積極的に得意な分野づくりや個性の伸長を進める必要がある」との認識があげられる。

注目すべきは，このような認識から，「教科又は教職に関する科目」としてどのような科目を設けるかについては「基本的に各大学の裁量に任せることとし」，また，どのような科目を履修するかについても，「教員を志願する者それぞれが自らの意欲と進路希望に基づき主体的に判断することとする」としたことである。

さらに，履修単位にしても総単位数をそのままとしていることも，注目すべきである。たとえば，小学校一種免許状では「教科に関する科目」を18単位から8単位まで減らし，その分，履修により自由度のある「教科又は教職に関する科目」を10単位設けているのである。

また，「答申」が，科目の名称，内容の見直しだけでなく，内容の精選が可能なものによっては，単位数の削減も提案していることも特記しておかなければなるまい。

このように，今回のカリキュラム改善の目玉は，新たな区分として「教科又は教職に関する科目」を設け，選択履修方式を導入したことである。改善に当たって，大学と教員志望者のいっそうの主体性と責任が問われることになったといつてよい。

(3) 構造転換により期待される効果

「答申」は，このような構造転換による効果として，①大学の創意工夫によるカリキュラム編成，②重点履修による得意分野づくりと個性伸長，③きめ細やかな採用選考や現職研修の促進，の3つを挙げている。

①については，先にも述べたように，「教科又は教職に関する科目」では総単位のみ規定され，履修すべき科目や科目の単位数など履修方法は各大学の裁量に任されており，各大学が工夫して特色あるカリキュラムの編成が可能になったこと大きい。

②の効果として，すべての教員志願者が一律に同じ科目を修得することなくなる。得意分野をもつ個性ある教員養成を促進することにもなる。「答申」が述べているように，「例えば，教科指導，生徒指導・教育相談，教育実習や各種の体験的実習といった特定の領域を重点的に履修することが可能となる。」ここで強調されているのは，言い換えれば，自分自身の中に教職への「構えと重心」をもつことである。

③で強調されているのは，採用選考や現職研修との関係での効果である。採用側は選考基準として，教員志願者が教職者として何を核として学習し，どういう個性の持ち主かを知ることができる。

「各人の履修分野について丹念な面接を行う」ことによって個性豊かな教員の採用も可能となっている。しかし、その前提として、採用側に対して「大学による教員養成カリキュラムの改善動向を適切に踏まえた選考方法や試験問題を工夫・改善することが求められる。」

2. 教育課程の教育内容の改善

(1) 教育内容に係る問題点

そもそもこの度の教員養成カリキュラム改善の社会的背景は何か。その教育内容・方法の問題点は何だったのか。「答申」では具体的にそれらを列举している。

まず教育内容に係る問題点としては、

- ①教員に対する社会的要請と教育課程の教育内容の実態との乖離
- ②免許制度の画一性・硬直性
- ③不十分な教育内容・方法

の3点があげられている。

①教員に対する社会的要請と教育課程の教育内容の実態との乖離についてであるが、これはいつの時代でも起こりうることであろう。とりわけ、急速に変化する現代においては避けられないことである。だからこそ、教育内容については不断の見直しが必要だといえる。「答申」では、「国際化・情報化の進展やいじめ・登校拒否など学校教育を巡る深刻な問題に教育課程の教育内容は十分に対応できているか。また、平成8年7月の中央教育審議会第1次答申で提言された『生きる力』とも関わり、子どもたちの個性を生かし課題解決能力を育てる教育を実践できるような適切な教育内容が教育課程に準備されているか。」とはじめに問うている。

このような認識から、社会の変化に科目構成や内容が対応しているか、さらには「整理すべき余地がかなりあるのではないかと指摘している。とくに注目すべきは、教員の人間関係を形成したり維持したりする能力が低下しているのではないかと、との指摘である。「答申」は「子どもたちはもとより、上司や同僚教員、保護者や地域住民な

どと良好な人間関係を形成・維持することができない若い教員が増えているのではないか。」と述べて、このようなことについての大学の認識を問うている。

この問題について一言すれば、今時の若者は人間関係の面で能力が低いといった、簡単な割り切った考え方はすべきでないと言いたい。何を基準にして人間関係を形成したり維持したりする能力が低いといえるのか。従来、日本では、対立や衝突を避けるために曖昧な形で人間関係や集団を維持することが多くなかったか。とりわけ学校運営についても、教員各自の自立した意見を基礎に展開したり、校長の確固としたリーダーシップのもとで展開したりすることは少なかったのではないか。責任が明確でない形での集団や人間関係が維持されていなかったか。このような集団のもとでは、きちんと自分の考えを述べる教員は「円満な人間関係」を形成・維持できない人ということになる。

私も、人間関係を形成・維持する能力を育てることは学校教育、とくに大学の教員養成カリキュラムにおいても重要なポイントである、と考える。それは、教員の資質能力という前に人間としての基本的な能力である。集団の中で自分をどう生かしどう共生するかは、人間に求められる基本的資質である。どのように子どもたちと関わるか、共生するかということも等根の事柄である。従って、このような「人間関係」を軸とする教育課程の編成は、教員養成カリキュラムを含めた大学教育の柱だと考える。(第3部で検討する。)

②免許制度の画一性・硬直性については、「答申」では、現行免許制度が履修すべき科目をかなり細かく指定していることの弊害を指摘している。カリキュラムが「総花的で特定の専門知識及び技能を深めにくいカリキュラムになっている。」と指摘している。

さらに、中学校は義務教育段階であるのに、「教科に関する科目」に比重がありすぎる。これからは小学校との接続等も考慮して、もっと「教職に関する科目」の比重を高めた方がよいのではないかと指摘している。

終わりに、重要な提言を行っている。つまり、「教職に関する科目」を卒業要件に加えてはどうか、という提言である。

③不十分な教育内容・方法については、従来の教員養成カリキュラムが教科の専門性に重点を置き、「教科の指導をはじめ教職の専門性」がおろそかにされていたのではないかと指摘する。とくに「子どもたちへの教育」につながるという視点が乏しいことを強調している。この点では、教える大学教員の研究のスタンスにもよる。自分の専門分野へのコミットメントが強すぎて、「生きた子どもの教育」の視点が欠落している場合が多いといえまいか。

教育実習についても、教科指導に偏重されすぎているか。大学での事前・事後指導についても、「大学で修得する理論・方法と実習本体とを円滑に接続するものとして十分に内容が工夫されているか。」きびしい指摘がある。この点についても、終わりの章で詳しく検討したい。

(2) 教育内容を改善するための基本的視点

「答申」は上記のように現在の教員養成カリキュラムの問題点を指摘した上で、いよいよ本論に入る。まず、教育内容を改善するための基本的視点と求められる資質能力を具体的に挙げる。この視点に立って、後の具体的な科目の変更・新設が進められることになる。

①今日求められる資質能力の形成を促進する視点

ここでは第1部で検討された「今後特に教員に求められる具体的資質能力」の参考図をを念頭に論じられる。

a. 地球的視野に立って行動するための資質能力

ここで強調されているのは、「21世紀に生きる子どもたちは日本国民であるとともに『地球市民』である」という認識である。地球市民を育てる教員にもそれに相応しい資質能力が問われる。「答申」は、こうしたグローバルな視野を育てる教員養成カリキュラムについて詳しく言及している。「人間尊重・人権尊重はもとより、地球環境、異

文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関わるテーマのうちのいくつかについて、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらよいかについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある。」

b. 変化の時代を生きる資質能力

「答申」は「変化の時代を生きる資質能力」として3つに分けて考えている。まず、第1は「自己教育力」である。つまり「創造力や応用力などに裏付けられた課題解決能力、さらにはそれを生涯にわたり高めていくことのできる自己教育力」である。従って、「大学の教職課程でも、こうした課題解決能力、創造力、応用力等の涵養や継続的自己教育力の育成に重点をおいて、授業の内容・方法を工夫することが求められる。」

第2は、人間関係を形成・維持できる能力である。「答申」は述べている。「子どもたちはもとより、上司や同僚教員、保護者や地域住民などと良好な人間関係を形成・維持することは、教員が職務を円滑に遂行する上で極めて重要なことである。」人間関係に関わる資質能力を養うためには、例えば介護等の福祉体験やボランティア体験など有意義であると強調している。

第3は、外国語によるコミュニケーション能力とコンピュータ活用能力である。「答申」は、国際化・情報化社会の変化に対応する実能力的な能力として、これらの能力の重要性を強調している。

c. 実践的指導力につながる資質能力

第1の資質能力としては、豊かな幼児・児童・生徒観、教育観がある。「答申」は子どもへの深い理解と学校教育についてのしっかりした考え方が重要であるとしている。そのためには、教員を志願する者に子どもたちの触れ合いの機会が提供

される必要がある。

教育実習はもとより選択科目等での課外活動も重視することや、とくに障害をもつ子どもたちとのふれあいの機会を確保することも強調する。

第2の資質能力としては「教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感、興味・関心といった事柄」が挙げられている。教職課程での対応としては、「動機付けや体験の機会の設定が中心となる。」

第3のものは、「教科指導、生徒指導等を適切に行うための実践的指導力の基礎」である。教職課程の対応としては、「教科指導、生徒指導等に係る授業科目や教育実習はじめ各種のふれあい体験の機会の充実を図る」ことが挙げられる。「答申」は、とりわけ、中央教育審議会により提言された「生きる力」の育成と関連して、「子どもたちの個性を生かし課題解決能力を育てる観点から、教職課程におけるそれらの授業科目等の内容・方法の抜本的な充実を図ることが急務である」とし

ている。

②現行制度等をより柔軟で効果的なものにする視点

ここでは、第1の視点で提示された改善の方向を実現するために、どのように免許制度の画一性・硬直性、教育内容・方法の不十分さを改善していくかが問われる。

具体的な手順としては、繰り返しになるが、1. 選択履修方式の導入、2. 「教科に関する科目」等の在り方の見直し、3. 各科目・各科目群に割り当てられている単位数の見直し、4. 履修区分の弾力化、が挙げられている。

さらに、教育内容の充実を図る観点からは、各授業科目間の整合性・連続性、包括性・体系性を確保する必要がある。また、「教育内容・方法の実践性の向上や教職課程におけるファカルティ・ディベロップメントの促進を図る必要もあることが強調されている。

◎：法令改正が必要な事項、うち●は法律改正事項が含まれるもの
□：運用の改善で対応できる事項

①時代の要請を踏まえた改善を図る

a. 地球的視野に立って行動するための資質能力を育てる。

◎「教職に関する科目」として「総合演習」（仮称、2単位）を設ける

※この「総合演習」では、人間尊重・人権尊重、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマを設定して、ディスカッション等を中心に演習形式で授業を行う。

授業方法については、「可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れるなどして、……現実の社会の状況を適切に理解できるように必要な工夫をこらすこと」やまた、「幼児・児童・生徒への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施すること」などが期待される。

□「教科に関する科目」及び教科指導等に関する科目について、……国際化、情報化、地球環境などの今日的なテーマに留意した教育内容が十分に確保されるよう、各大学は配慮する必要がある。

- 教員を志願する者の豊かな人間性を培うという観点から、大学在学中の福祉体験，ボランティア体験，自然体験等を奨励するため，教職課程に選択科目を開設することなどを含め，大学による適切な配慮が求められる。

また，介護等体験特例法に基づく介護等体験が平成10年度大学入学者から課されることとなるが，大学は，教員を志願する者が介護等体験を行う上で必要な情報提供を行うなど，その円滑な実施のため適切な配慮を行う必要がある。さらに，同法の趣旨が今後改善される教員養成カリキュラムの中にも十分に生かされるよう，各大学の創意が求められる。

b. 変化の時代を生きる資質能力を育てる

- ◎「外国語コミュニケーション」及び「情報機器の操作」（それぞれ仮称，2単位）の履修を施行規則第66条の4において義務付けることとする。（日本国憲法及び体育の扱いと同様のものとして制度化する。）

※「答申」は，とくに情報化社会に対応して学校教育における情報教育の意義を強調している。「教員にとってコンピュータの基礎的な操作能力は不可欠であり，養成段階において教員を志願する者全員に必要な内容を適切に修得させることが必要である。」

- 大学は教職課程の授業科目において，教員を志願する者の課題解決能力の育成を図る観点から，事例研究，討議学習等の方法を積極的に採用するなどの授業方法を適切に工夫する必要がある。

また，課外でも，大学院生（特に現職教員）等の協力も適宜得るなどして，教職に関し教員を志願する者の自主的な研究活動を奨励することが望ましい。

- 教員を志願する者の人間関係に係る能力を高める観点から，……各種のふれあい体験や，サークル活動等への教員を志願する者の参加の機会を豊かなものとするよう，大学は十分配慮する必要がある。

c. 実践的指導力の基礎を強固にする

〔ア. 教職への志向と一体感の形成に関する科目の新設等〕

- ◎「教職への志向と一体感の形成に関する科目」（仮称，2単位）を新設する必要がある。

※「教職への志向と一体感の形成に関する科目」のねらいは，教員を志願する者に「教師とは何か，教職とは何か」ということについて深く考察するきっかけを与えることである。

この科目の内容は、教職の意義、教員の役割・職務内容等に関する知識の教授や、自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供することである。

この科目は、1年次配当とし、教育の本質・目標等に係る他の「教職に関する科目」の授業と適切に内容調整しつつ有機的に関連を持たせるなど、履修方法等に適宜工夫を凝らす必要がある。

- ☐ 各大学は、選択履修方式の導入に併せて教職課程における履修指導等の強化を図るとともに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。

授業方法についても、大学の教員のみならず現職教員を含め様々な人材の活用や、学校における実際の授業等の観察、それに代わるビデオ又はインターネット、衛星通信等マルチメディアの積極的活用を図ることなども工夫すべきである。

〔イ. 教育実習の充実〕

＜教育実習本体・必修部分＞

- ◎中学校の1種及び2種免許状に係る「教育実習」の最低修得単位数を5単位（うち事前・事後指導1単位）に改める。

※改定の理由としては、①現行の3単位では授業実習を行うのが手一杯で教育活動全体を通じて生徒を理解したり学校運営全体を把握することができないからである。②教育実習延長に賛成の教育委員会が多い。③同じ義務教育段階の小学校が現行5単位であること、等が挙げられる。

- ◎☐ 現行制度でも、取得しようとする免許に対応する学校以外の学校において教育実習を行うことができることとされており、そのようなことは、幼児・児童・生徒の発達状況をより適切に理解する上で望ましいことであるにもかかわらず、実際の運用例は少ない。

また、教育実習の一部を盲・聾・養護学校や特殊学級において実施することについては、障害のある子どもたちに対する個に応じた指導を観察・体験することで、教職に対する理解と自覚を深めるとともに、教育者としての使命感や実践的指導力の基礎を一層高める観点から、大きな意義があるものと考えられる。

これらのことにかんがみ、施行規則第6条表備考第7号に規定された制度がより積極的に運用されるよう、条文の表現を工夫する必要がある。

- ☐ 1年次の観察的な実習2週間と3・4年次の本実習2週間とに分けて行うなど、教育実習の回数、時期、実施先、方法等について、各大学の判断により適宜工夫する必要がある。

- ☐ 教育実習の内容は授業実習に偏っているので、大学は附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学級経営、生徒指導、教育相談、進路相談、道徳、特別活動（特に学級活動以外の部分）、部活動等に係る教育実習が質量とも適切に確保されるよう、十分留意すべきである。

＜事前・事後指導：必修部分＞

◎教育実習の事前・事後指導における「教育実習に準ずる経験」の対象施設として、現行制度においては、学校以外のものでは専修学校及び社会教育施設が挙げられているが、事前・事後指導をより多様かつ効果的に実施できるようにするため、対象に社会福祉施設及びボランティア団体を追加することが適当である。

□ 事前指導をより効果的なものにするため、教育実習の意義・心得、指導案の作成、教材研究や教材の試行的作成などはもとより、ビデオや授業実践記録を活用しての授業研究、附属学校や協力校等における実際の授業等の観察やそれらへの参加、模擬授業の実施などについても、大学は適切に考慮すべきである。

□ 事後指導についても、単なる反省会や体験レポートの作成にとどまらず、授業時の授業実践記録に基づき指導案や教材について分析を加えたり、現職教員の参加を得て実習中の具体的な問題点・疑問点について討論会を行ったりするなど、内容・方法を十分に工夫する必要がある。

＜多様な実習機会を確保：必修部分を越えるもの＞

□ 現行制度では免許状取得に必要な単位数（例：小学校では5単位）を越える教育実習は、免許状取得に係る単位数（例：小学校の1種免許状では59単位）に算入されないが、新たな選択履修方式の下では、選択履修に係る教育実習の単位を免許状取得に必要な単位数（「教科又は教職に関する科目」に係る単位数）に算入することも可能である。

このようなことを踏まえ、各大学は、必修部分を越える教育実習についても積極的に企画・実施することを検討する必要がある。

……教員採用内定者を主たる対象に4年次後期に半期科目又は集中科目を開設し学校において更に実践的な教育実習を行うことなどについても、工夫する必要がある。

□ 休業土曜日を活用した子どもたちとのふれあいの機会の設定、学校、教育委員会・大学の連携による子どもたちとの合宿・交流事業の実施、教育委員会の協力により教員を志願する者が毎週学校の授業等の補助を行う試みなど、近年、教職課程において様々な取組みが工夫されている。

各大学においては、このような多様な取組みを積極的に進めるとともに、「教科又は教職に関する科目」に属する授業科目として単位認定することも含め、教員養成カリキュラムへの適切な位置づけについて検討する必要がある。

- 必修部分を超える教育実習については、各大学の判断により、上記のような子どもたちを対象としたもの以外にも、福祉体験、ボランティア体験、自然体験など、多様な内容・方法の体験実習を広く含めることが可能であり、各大学の創意工夫が期待される。

＜教育実習等における教授内容の整合性の確保＞

- 事前指導・教育実習本体・事後指導それぞれの内容の整合性・連続性、教科指導、生徒指導等に係る諸科目と教育実習との整合性・連続性等を適切に確保する観点から、大学は、上記ア、末尾に掲げた「教員養成カリキュラム委員会」などの仕組みを適切に活用するなどして、教職課程の中でこれら科目間の授業内容等の調整を十分に行う必要がある。

＜大学と実習協力校との連携協力体制＞ ――略

〔ウ、教育相談（カウンセリングを含む）に係る内容の必修化〕

- ◎□ 小学校に係る「生徒指導及び教育相談に関する科目」及び中学校・高等学校に係る「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の最低修得単位数を現行の2単位から4単位に改める必要がある。併せてこれら科目において取り扱われる「教育相談」に係る内容の中に「カウンセリング」に係るものが含まれることを制度上明記すべきである。

※この改善理由は、学校がいじめ、登校拒否、薬物乱用など児童・生徒の生命・健康に関わる問題に直面しながら、なかなか決定的な対処方法が見出せない、という現実にある。カウンセリングについての基礎知識を教員が持つことで、児童・生徒をより深く理解し適切に接することが可能となると考えられる。

もとより、ここで求められているのは、カウンセリングの専門家の養成ではなく、カウンセリングの基礎知識を修得することである。

- ◎幼稚園教諭免許状取得に際し、幼児理解及びカウンセリングを含む教育相談に関する内容に係る科目（2単位）を、「教職に関する科目」として新設する必要がある。

- ◎小学校教諭免許状取得に際しても、児童の発達段階等に相応しい進路に関する指導について、養成段階で適宜教授するようにする必要がある。

- 学校における様々な生徒指導上の問題等をより円滑に解決できるよう、「生徒指導及び教育相談に関する科目」等の授業においてカウンセリング等に関する内容を教授するに当たっては、単なる知識の教授にとどまらず、養護教諭、学校医、スクールカウンセラー等の専門家の職務の実際や、それらの者との連携の在り方等についても適切に取り扱うようにする必要がある。

〔エ. 特殊教育に係る内容の必修化〕

→ ◎障害のある子どもたちの心身の発達及び学習の過程に係る内容を、現行の「幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」の中に含めるべきことを制度上明記し、すべての学校段階に属する教員の特殊教育に関する理解を深めることとする。

〔オ. 理科教育の充実〕

→ □ ……「科学好き」の子どもを育てる視点を教職課程全体を通じて重視するとともに、理科等に係る「教科に関する科目」及び教科指導等に関する科目において、子どもたちの興味・関心を喚起する実験や観察の手法を重視するよう大学は配慮する必要がある。
実験等に関連して、理科に係る教職課程において、理科教育振興法に基づく補助対象物品の備付けがなされていない例なども指摘されており、早急に改善が求められる。

〔カ. 各教科の指導法等に関する科目の重視〕

→ ◎□ 教科指導は生徒指導等と並び学校教育の根幹をなすものであることにかんがみ、児童・生徒に適切に学力を身に付けさせるため、得に児童・生徒の学習意欲の喚起を図る観点から、チーム・ティーチング、実験・実習等に係る知識及び技能を重視しつつ、各教科の授業やそのための教材研究などを中心に、その一層の充実を図る必要がある。
具体的には、中学校及び高等学校の1種免許状について、各教科の指導に係る単位数（現状では実質的に2単位程度平均）がそれぞれ8単位、4単位程度実質的に確保されるよう、制度的措置を講ずるとともに、その内容の一層の充実を図る必要がある。
また、中学校の2種免許状や小学校、幼稚園及び盲・聾・養護学校に係る教職課程においても、各教科の指導法に関する内容について、一層の充実を図るべきである。

〔キ. 教育内容の一貫性等の確保等〕

→ ◎□ 大学は、「教職に関する科目」中の各科目の内容の整合性・連続性を確保し、教職課程における効果的な教育方法を工夫する必要がある、制度的にもその旨を明確化する必要がある。
その際、「教職に関する科目」に属する開設科目の授業内容が各大学間・各教員間で区々である実態にかんがみ、大学の教員養成カリキュラムに対する社会的要請に十分留意しつつ、大学関係者を中心に、授業内容等に係る研究開発を行うことが望まれる。

〔ク. 効果的な教育方法の導入〕（ここでは、簡潔に要点だけを引用することにする）

→ □ 授業方法については、過度に講義中心であるので、各大学・各教員は、より具体的・実践的に理解しやすく、教員を志願する者の興味を喚起する授業方法を工夫する必要がある。

- ☐ 授業方法改善の一つとして、福祉体験、ボランティア体験、自然体験等に係る体験的実習を重視する。

……教員採用に際しても、上記のような体験的学習に係る授業科目の履修が適切に評価されることになれば、より適切に子どもの心を理解できる優れた人材を学校に迎え入れることが可能になる。

- ☐ 大学は、学校や教育委員会等と適切に連携しつつ、学校における実際の指導事例等をもとにした討議、観察、参加、体験、調査など、教員を志願する者の知識及び技能をより具体的なレベルまで深める授業方法を工夫する必要がある。

……その際、大学院に在学する（あるいはかつて在学した）現職教員を核に、大学と学校との情報交換ルートを確保することなどは、極めて有効な連携手段であり、各大学において重視することが望まれる。

- ☐ 大学は、現職経験を有する優れた者を大学の常勤教員又は非常勤講師に積極的に登用するとともに、大学教員と現職教員とのTTなど現職教員等を活用した効果的な教育方法を工夫する必要がある。

- ☐ 企業関係者、福祉関係者、社会教育関係者等学校教育の外部の人材を積極的に活用することも、教職課程の授業内容と社会との接点を確保する上で極めて重要である。

- ☐ 教職課程における効果的な教育方法等の在り方について、大学関係者を中心に開発研究を行う必要がある。

②現行制度やその運用をより柔軟で効果的なものにする。

ここでも、要点だけを引用しておく。

- 1種及び2種の免許状に新たな科目区分として「教科又は教職に関する科目」を設け、所要の単位数を割り当てることとする。併せて「教科に関する科目」の必修単位数を現行の半分以下の分量にすることを目途に削減するとともに、……「教職に関する科目」の単位を増加する必要がある。（以下・略）

- ☐ 上記の措置とともに、現状では運用上一般大学・学部において原則として卒業要件に更に付加されている「教職に関する科目」の扱いについて、大学の判断により、卒業要件に含めることを可能にするように改めることとする。

- ☐ 課程認定に当たり、「教職に関する科目」等に係るいわゆる他学部等聴講の許容範囲を、大学間協定の締結等を前提に、他大学にも拡大する必要がある。

- ☐ 本答申で新設が提言された授業科目等を実際に開設にするに当たっては、既存の学問分野との関わりで教員確保が必ずしも容易でなかったり、複数の学部・学科等の協力の下で幅広い内容を扱う方が適切な場合も想定される。

このため、課程認定に際しての「教職に関する科目」の専任教員数の基準を緩和し、社会人や現職教員の非常勤講師としての活用や、複数の学部・学科等の教員による連携協力を積極的に促す必要がある。

◎施行規則第6条表（「教職に関する科目」）における科目の名称に係る区分を撤廃し、例えば、各欄において授業科目に含めるべき事項を列記するような方式に変更する必要がある。また、現行第2欄の単位数を可能な範囲で整理することとする。

「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」に関する内容については、現行制度では第2欄中に単独科目として区分されているが、新制度では現行の第3欄相当の部分に位置付けることが適当である。

◎施行規則第2条及び第5条に規定する小学校及び幼稚園の「教科に関する科目」について、それぞれ小学校の1教科以上に係る内容の履修で足りることとする。……

また、施行規則第3条表（中学校における「教科に関する科目」）第3欄にそれぞれ掲げられた各科目ごとの最低習得単位数の細目は、廃止することとする。

- ☐ （自己点検・自己評価にふれて）教職課程についても、その対象とされるべきことは当然であり、特に本答申に基づいてカリキュラムの改善が進められた場合、自己点検・自己評価の重要性は一層大きなものとなる。

各大学においてこのような取組みを活発にするとともに、教育委員会等や学校の関係者を含め、外部の者による評価を積極的に進める必要がある。

〈カリキュラム以外の免許制度の弾力化(1と2は略)〉

③その他の弾力化措置

◎中学校に係る免許状において従来に比して「教職に関する科目」の単位数が増加すること等を踏まえ、小学校・中学校に係る複数免許取得の場合等の特例を規定するなど、異なる学校種（特に隣接する学校種）の免許状の複数取得を容易にする観点から制度の弾力化を図ることとする。

◎編入学、国内外の大学との単位互換等に伴う免許状取得に必要な単位の「読替え」については、現行制度上明確な基準がなく制度の運用に一部混乱が生じているため、新たな基準を定めることとする。

● 大学（学部）の専攻科において専修免許状の取得が可能であることとのバランスや……を考慮し、学位授与機構の認定に係る短期大学の専攻科において一種免許状（高等学校を除く）を取得できるようにすることとする。

3. 具体的改善方策

ここにいたってようやく「答申」は、先の基本的視点に沿って、教育内容に関する具体的改善方策を提言する。これまでの論述の繰り返しが随所に見られるので、ここでは、重複を避け、必要なところだけを取り上げることとする。その前に文頭につく記号は以下の意味をもつことに留意されたい。

「むすび」について

「答申」は、「むすび」において、教員養成に関わるすべての人々の理解と役割の自覚を訴えているが、とくに採用側としての教職委員会の役割を強調している。「教育委員会等において今回の諸提言の趣旨を十分理解し、それを踏まえた教員採用の方法を適切に工夫するとともに、教員養成カリキュラムと現職研修カリキュラムとの連続性の確保にも十分に意を用いる必要がある。」

また、「むすび」において今後の審議として、①修士課程を積極的に活用した養成の在り方、②養成と採用・研修との連携の円滑化、③教員養成に携わる大学教員の指導力の向上の3点を挙げている。

さらに、教員採用をめぐる状況について触れ、採用方法の改善と採用の量的側面について可能な措置を講ずることを要望している。しかし、少子化に伴う採用数の激減は、いろいろなところにひずみを生じている。教員養成大学の教員志向の衰退、学校現場の高齢化等は、教育・学校そのものの在り方を歪めていく大きな要因となることも危

惧される。この点については第3部で詳しく検討することにしよう。

第2部を終えるに当たって、教員養成カリキュラムの改善策を整理する意味もあって、新たに改革される点、新設される科目をまとめておこう。

〔基本方針〕

①各学校種の1種及び2種免許状に新たに「教科又は教職に関する科目」の区分を設ける。これで従来の「教科に関する科目」と「教職に関する科目」と併せて3つの区分になる。

②選択履修方式を導入する。

〔新設科目〕

①「総合演習」(仮称、2単位)を「教職に関する科目」として新設する。

②「外国語コミュニケーション」(仮称、2単位)の新設。

③「情報機器の操作」(仮称、2単位)の新設。

④「教職への志向と一体感の形成に関する科目」(仮称、2単位)の新設。

⑤小学校に係る「生徒指導及び教育相談に関する科目」の最低修得単位数を現行の2単位から4単位に改める。「教育相談」の内容にカウンセリングを含める。

⑥中学校・高等学校に係る「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の最低修得単位数を現行の2単位から4単位に改める。「教育相談」の内容にカウンセリングを含める。

⑦幼稚園教諭免許状取得に際し、幼児理解及びカウンセリングを含む教育相談に関する内容の科目(2単位)の新設。

新設科目(幼稚園・小学校・中学校・高等学校)

科 目 名 (いずれも仮称)	単位数	区 分	欄
①「総合演習」	2	「教職に関する科目」	5 欄
②「外国語コミュニケーション」	2	施行規則第66条の4	
③「情報機器の操作」	2	施行規則第66条の4	
④「教職への志向と一体感の形成に関する科目」	2	「教職に関する科目」	2 欄
⑤「生徒指導及び教育相談に関する科目(カウンセリングを含む)」	2	「教職に関する科目」	4 欄
⑥「幼児理解及び教育相談」(カウンセリングを含む)	2	「教職に関する科目」	4 欄
⑦「幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程」(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む)	2	「教職に関する科目」	3 欄
⑧「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」(中・高)の最低単位数	2単位から4単位へ		3 欄
⑨ 教育実習(中学校)の単位の変更	3単位から5単位へ		6 欄

- ⑧小学校教諭免許状取得に際しても、児童の発達段階に相応しい進路に関する指導について、養成段階で適宜教授するようにする必要がある。
- ⑨障害のある子どもたちの心身の発達及び学習の過程に係る内容を、現行の「幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」の中に含めるべきことを制度上明記する。（例えば、「障害児教育論」、「障害児保育論」等をおのこ科目群に入れる。）

〔変更点〕

- ①中学校の1種及び2種免許状に係る「教育実習」の最低修得単位数を現行の3単位から5単位にする。（実習期間が2週間から4週間へ）
- ②学校以外での教育実習、とくに、教育実習の一部を盲・聾・養護学校や特殊学級で実施することの意義を強調。
- ③免許状取得に必要な単位数を超えた教育実習の単位を、「教科又は教職に関する科目」に係る単位数として算入できる。
- ④中学校及び高等学校の1種免許状について、各教科の指導法に係る単位数がそれぞれ8単位、4単位程度確保されるよう、制度的措置を講ずる。（現行は2単位程度）
- ⑤「教科に関する科目」の必修単位数を現行の半分程度に削減し、「教職に関する科目」の単位数を増加する。
- ⑥「教職に関する科目」の扱いについて、大学の判断により卒業要件に含めることを可能にする。
- ⑦課程認定に当たり、「教職に関する科目」等に係るいわゆる他学部等聴講の許容範囲を大学間協定の締結等を前提に、他大学に拡大する。
- ⑧課程認定に際し、「教職に関する科目」の専任教員数の基準を緩和する。
- ⑨「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」は、新制度では、現行の第3欄に位置づける。
- ⑩施行規則第2条及び第5条に規定する小学校及び幼稚園の「教科に関する科目」について、それぞれ小学校の1教科以上に係る内容の履修で足りることとする。

また、施行規則第3条表（中学校における「教科に関する科目」）第3欄及び第4条表（高等学校における「教科に関する科目」）第3欄にそれぞれ掲げられた各科目ごとの最低修得単位数の細目は、廃止する。

- ⑪編入学、国内外の大学との単位互換等に伴う免許状取得に必要な単位の「読替え」については、現行制度上明確な基準がなく、制度の運用に一部混乱が生じているため、新たな基準を定める。

第3部 これからの教員養成カリキュラム ——「答申」の批判と展望——

1. カリキュラム統合の原理

「答申」の改善策にはカリキュラムを統合する原理が欠けている。

第1部と2部と、ほぼ「教養審」の「答申」を概観してきたが、その改善の中心は、時代の変化に対応した科目を新設したこと、教職科目を重視したこと、選択履修方式を取り入れたこと、さらには教育実習等体験を重視したこと、である。

しかし、このような「答申」の改善策で時代の変化に対応し、学校教育の諸問題を克服しその未来を切り開くことができるだろうか。結論を先取りしていえば、部分的な対処療法にとどまるものと考えざるをえない。教員養成カリキュラムの編成の哲学、そして基本構造が変わらないからである。つまり、学校現場が子どもの心のケアを必要としているといえ、心理学関係の科目（心理相談・ガイダンス）を増やす。生徒指導が必要だといえ、「生徒指導論」なる科目が教員養成のカリキュラムに新設される。情報化時代だとうことで「情報処理」に関する科目が設けられる。このたびも、このような「要素還元主義」とでもいう考えで、いくつかの科目が新設されることになる。

だが、このように科目を増やし羅列するだけで、教師の資質能力が向上するだろうか。力量のある教員が誕生するだろうか。私はこうした個々の科目が不必要だといっているのではない。いわば、これらの要素をつなぎ統合していく原理が必要だ

といっているのである。

実際、重要なのは、個々の科目を履修し自分のものにしていく学習者の側の「統合的過程」である。このたびの「答申」のカリキュラムの改善策には、教員をめざす者の学習の「統合的過程」を中心に置いたカリキュラム編成が欠落しているのである。

われわれは、個々の科目を機械的に一律に学習することによって教員としての「資質能力」を向上させるのではない。われわれはそれらを自分らしく主体的に学ぶことによって、言い換えれば、自分なりの学習に統合させることによって、自分を成長させ併せて教師としての能力も発達させることができるのである。私のいう「統合的過程」とは、このように私自身の個としての成長発達過程と教師としての職業的発達過程との統合を意味するのである。

以下、このような問題意識の射程において、「答申」のいくつかのポイントを検討していくことにする。

(1) 地球的視野に立って行動するための資質能力

社会の変化に対応するということで、今回の「答申」が「地球的視野に立って行動するための資質能力」の育成に着目したことは、ともかく評価できる。従来は「国際社会に生きる日本人」という表現でも、概して「日本人」に力点が置かれることが多かった。まず「地球市民」という表現は使われることはなかったからである。しかし、ここでもカリキュラム編成は「要素網羅主義」に陥っている。「答申」は次のように述べる。

このような資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途として、人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地球紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関わるテーマのうちいくつかについて、ディスカッション等を中

心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらいかにについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある。併せて、教職課程全体を通じ、国際化、情報化、地球環境等に関する内容について、それぞれの問題の全体像を念頭に置きつつ、随所で適切に取り扱う努力が大学に求められる。

すでに見たきたように、この趣旨のもとに「教職に関する科目」として新たに「総合演習」（仮称、2単位）が設けられる。今後はこの「総合演習」の中でさまざまなテーマを扱い、ディスカッションを中心として授業を進めるのである。このディスカッションという積極的な参加型の授業を通じて、学習者は地球をめぐるさまざまな問題を考え、その内容について理解を深め、さらには、それらを子どもたちに教えることも考える、という構想である。

ここでは、まだ一般的な講義科目を想定していないだけに、教師を志願する者の能動的な学びを予感させるが、これだけのテーマを2単位の授業で扱うことは、従来の講義・演習で扱う内容にしては、あまりに非現実的である。それぞれが1年間の授業内容を構成するに十分なものだからである。あえていえば、このような現代的な問題・課題は、大学での教養教育の中心となるべきものであり、教職科目の1演習にしては肩の荷が重すぎるだろう。

先に述べたように、もう一つは学習者のこうしたテーマのもとでの「統合過程」がポイントである。単なる教材として、今日は人権問題、明日は異文化理解、その次は環境問題という風に学習していくのでは、孤立した「点」の学習となり、生きて働く知識とはならないだろう。ましてや、教師になったとき、子どもたちにこうした問題・課題を教え共有していく能力の養成となると、また話は別である。

ホリスティック教育の言い方に従えば、そうし

た「点」の「つながり」を学習することが重要だろう。ここでも、その「統合の過程」が重要である。

(2) 変化の時代を生きる資質能力を育てる

「答申」は次に「変化の時代を生きる資質能力を育てる」ということで、「外国語コミュニケーション」及び「情報機器の操作」(それぞれ仮称、2単位)の新設を提案している。国際化、情報化社会の進展に対応しようという趣旨での提案である。

ここでの資質能力は先のそれとは異なり、「技術・技能」のレベルの資質能力である。この意味での資質能力はそれほど議論する必要はないと思われる。教職をめざすものであれ一般企業に就職をめざすものであれ、差異はない。

(3) 実践的指導力の基礎を強固にする

ここでは、まず①「教職への志向と一体感の形成に関する科目」(仮称、2単位)を提案している。この科目は「教職の意義、教員の役割・職務内容に関する知識の教授や、自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供等を主な内容」としている。この科目の趣旨は「教師とは何か、教職とは何か」ということを深く考察するきっかけを与えることをねらいとしたものである。

しかし、これは従来の教育の本質・目標等に係る教職科目とどう違うのか。危惧されるのは、前にも指摘したように、「教師とは何か、教職とは何か」ということを文字通り地道に考えていく過程が「教職への志向と一体感」という情緒的なレベルでの理解に置き換えられるのではないか、ということである。

「教職への志向と一体感」といえども、子どもの個々の現象の分析、子どもと教師のかかわりについての在り方をさぐる、授業の在り方と方法の研究など、地道な作業を通して培われていくべきものはないだろうか。子ども理解が浅いのには教職への志向と一体感だけは強いという教師ほど困ったものはない。

2. 共同学習に根ざした教員養成カリキュラム

(1) 大学教員が支援する学習者の統合的過程

先にも述べたように、学習者の側のイニシアティブを生かした形での学習過程をカリキュラムの原理とすることが重要である。教師の資質能力といっても、いくつかの分野の知識や技能を足し算的に身につけていくことで形成されるものではない。何度もいうように、学習者の「統合の過程」が重要である。あえていえば、教育の目的はその「統合」の能力を身に付けることである。

ではどうすれば、そのような能力が身につく、力量のある教師になれるのか。

「答申」が「選択履修方式」の導入を提案していることは、評価できる。すべてが必修科目で、それらをすべて履修した者に免許状が授与されるという一律方式では、「教員を志願する者」、つまり学習者の側のイニシアティブを生かした学びはむずかしい。「答申」でも強調されているように、主体的な選択履修の学習から得意分野を持った個性的な教員の養成が期待される。これも学習者の「統合的過程」の重視につながるものである。しかし、選択履修には統合する原理が必要である。この点では、トロント大学の教員養成カリキュラムが示唆にとむ。

トロント大学の教員養成のためのプログラムをみると、徹底して教員を志願する者・学習者の側に立ったプログラムが編成されている。大学の教員の役割はその学習の支援であって、教授ではない。学習者が教師をめざして成長・発達していく過程をアドバイザーとして、ときにはパートナーとして支援するのが、養成カリキュラムを担当する教員の仕事である。とくに教員養成カリキュラムの中心となる Action Research Projects (以下、ARPという。)の説明書をみると、教員の役割が最初に明確に示されている。実習生(教員志願者)はグループに分かれるが、この「アクション・リサーチ」のどの段階でも、アドバイザーとしての大学教員に相談できる。レポートやリサーチの論文の指導を受けることができる、とされている。(13ページ) いわば、このカリキュラムでは、教員養成を大学教員と実習生との共同研究・作業として理解している。

さて、ARPを構成する7つの項目をみれば、それが学習者主体の、「統合的過程」を中心とするカリキュラムであることがいっそうよく理解されよう。

- ① Generate Questions
- ② Articulate Your Questions
- ③ Research Paper
- ④ Research Plan
- ⑤ Action Plan
- ⑥ Action Research Final Report
- ⑦ Conference Presentation

教員志願者・学習者はこのプロジェクトを核として、いわば発達課題として、1年間の教員養成カリキュラムを消化するのである。その際、先に述べたように、大学教員がその学習の支援者、パートナーとなるが、もう一人のパートナーは現場の先生である。

日本では、教職担当の教員が事前・事後指導をするが、その多くは伝達方式によるもので、大学教員が実習生のパートナーになったり、その発達課題を共有したり、現場の先生と共同して教員養成に当たることは少ない。日本では、教員養成は教員志願者の個人的な事柄であるという意識が強い。

(2) 教員志願者・学習者同士が共同するシステム

さらに、このARPで注目すべきは、それが「学習の共同社会」「学習者の共同社会」の構築をめざすものである、ということである。教員志願者は共同して7つの項目を実践する。教育実習に共同参加しながら自分自身を発達させていくのである。プランにしる、論文・報告にしる、互いに共同してプロジェクトに当たる。もちろん、大きく考えれば、教育実習生同士だけでなく、支援者である大学教員や現場の先生も、「学習の共同社会」を構成する重要なメンバーである。さらにいえば、子ども・生徒たちも同じメンバーである。

7つの項目についても、たしかに一人でやる部分もあるが、他の志願者と共同して学習していくのである。重要なのは、どれだけ相互の交流があ

るかである。先の教員志願者・学習者の「統合過程」が教員養成カリキュラムの縦軸だとすれば、この「相互交流」はその横軸である。

日本の教員養成カリキュラムは、トロント大学のそれが立体的であるのに対して、「選択履修方式」を導入したとはいえ、まだまだ平面的である。学習者はどうしても受け身である。自分自身の「人間力」の発達・発展過程と結び付けて、教員としての資質能力を向上させるという構造に日本の教員養成カリキュラムはなっていないからである。

確かに、「答申」が提案するように、地球的視野でものごとを考えること、情報機器を扱う技術、子どもを理解する学問・技術、子どもとかわる技能等、はいずれも大学での教員養成カリキュラムの構成要素として重要である。何度もいうように、それは教員を志願する者・学習者自身の生き方・人生と深くかわるものでなければならない。自らの成長・発達過程と重なり合うものでなければならない。そうでなければ、教員養成カリキュラムでの学習も単なる知識の修得・学習にとどまるであろう。そうして得られた知識・技術では、生きた子どもたちと「向かい合う」ことはできないだろう。子どもと共に成長していく教師になることはできないだろう。

3. 教育実習の意義——体験主義からの脱皮を——

このたびの「答申」の目玉の一つは教育実習の意義を強調したことである。体験的学習の意義を認めたことである。

次に実践的指導力の養成ということで強調されたのが、教育実習の重視である。これは今回の改善策の目玉の一つである。中学校の1種及び2種免許状に係る教育実習の最低修得単位数を5単位（うち事前・事後指導1単位を含む）としたのを始め、取得しようとする免許に対応する学校以外の学校での教育実習の重要性も強調している。また、免許状取得に係る単位数を超えた単位数についても免許状に必要な単位として認定するとしている。

他に、事前・事後指導の在り方についても、現

場との協力のもと実効のあるものにすべきだと提言している。概して形式に流れている現実の反省にもとづいたものと言える。

確かに教育実習の期間が短いのは日本の教員養成カリキュラムの弱点である。しかし、単なる期間の延長では問題の解決にならないだろう。カリキュラムの中での教育実習の位置づけが重要である。その意味でいうと、今回の改善策には理論と実践の相互性・相補性の思想が欠落している。教育実習の位置づけは、従来通り、あくまで大学で学習したさまざまな理論の集大成であり総決算なのである。構造に何ら変わりはない。私は、あまり効果を期待してはいない。

教育実習は理論とともに学習すべきものである。理論の後にくるものではない。つまり、理論の学習が日常的であれば、教育実習もそうでなければならない。理論は実践を、実践は理論を必要としているのである。それらは相互補完的なものである。教育の分野だけそれらが分離しているのは、大きな問題である。今後の一番の課題である。

教育実習について、日本の養成カリキュラムの弱点のもう一つは、それが「一人学習」であるということである。教員になりたいから教員免許をとる。そのために必要な科目(単位)を履修する。教育実習はその中の一つの科目であるにすぎない。

しかし、教職はなんといっても子どもにかかわる仕事である。子どもが社会の中で一人の人間として生きていくのを支援する職業である。そのためには、教師自身が他の人々と「共に生きていく」思想と技術を身につけなければならない。

そのように考えると、教員養成課程でも他の人々と共に生きていくことを学習する必要がある。他の教員を志願する者・学習者と教育について、子どもについて「共に学ぶ」ことが養成課程の重要な柱である。「答申」でも「人間関係に係る能力」について言及しているが、残念ながら、それは実際のカリキュラムにおいて具現化されていない。トロント大学のARPでは、教育実習において実習生は共同して自分たちの課題を見つけ、レポートを作成し発表できる。日本の教育実習では、そ

れは一人学習である。子どもへのかかわりについても、実習生の恣意に任されている。単に体験から学ぶことの重要性ということだけで、教育実習の意味づけをするのは楽観論的すぎよう。

教員を志願する者・学習者の主体的な学習も不可欠な要因である。しかし、「主体性」も一人学習である場合、限界がある。この孤立した「主体性」の限界をうち崩すのが「共同学習」である。その意味でも「人間関係にかかる能力」の養成は重要である。

このように、これからの教員養成カリキュラムの改善は、単に期間や年数の問題ではなく、もっと発想と構造の転換を求めている。教育の知のパラダイムの転換を必要としている。その一つの転換策は、教員養成カリキュラムにどのように「人間関係」の視点、「集団参加へのコミットメント」の視点からアプローチするか、である。教員養成のための個々の科目をこの視点からどのように構成するかである。これは、教員志願者の個々の「統合過程」とともに、教員養成カリキュラムを構成する原理である。

4. 結びにかえて

——教員志願者・学習者サイドからの発想を——

このたびの「答申」は、社会の変化に対応して、教員養成のカリキュラムを改革することを意図したものであった。そこには、地球的視野に立つ教員の養成、「選択方式の採用」、教育実習の重視など、評価すべきものもある。しかし、さきに述べたように、そこには教員を志願する者が、教員養成プログラムを修得していく過程と、自らの成長・発達過程を統合する原理が欠けている。

そのためには、教員を志す者と教員養成にかかわる大学教員と現場の指導教員、さらには教育委員会との、養成プログラムをめぐっての協力が不可欠である。教員養成の目的、内容、方法についての認識の共有がなければ、先の「統合の過程」も個人的、恣意的なものになる。日本の教員養成にかかわる者の間には、それぞれ侵してはならない壁があり、協力といってもせいぜいが連絡協議

のレベルにすぎないものである。

最後に強調しておきたいことは、教員志願者・学習者サイドからの発想で教員養成カリキュラムを編成する、ということである。問題は、かれらが教員養成プログラムをこなすことによってどのように成長・発達し、教師としての資質を向上させることができるか、ということである。たとえば、教育実習についていうと、ベックがアクション・リサーチについて試みたように、この逆のアプローチから教員養成カリキュラムの在り方を探してみるのも興味深い。つまり、以下の項目が結果として得られたか否かが、教育実習の在り方の適否を決めると考えるのである。

- ①教えることについての考え方が変わった。カリキュラムは柔軟でオープンエンディッドなものであり、あらかじめ抱いていた考えは変更されるのである。
- ②専門職としての教職への意識が高まった。
- ③きちんと仕事が方向づけられ生徒中心のアプローチが重要であることを理解した。
- ④観察、評価やプログラムの修正の技術を獲得した。
- ⑤文学作品への批判的アプローチを理解した。
- ⑥教えることが非常に複雑であることがわかった。
- ⑦教えることには協力が重要であることがわかった。
- ⑧生涯学習者であることが重要であることがわかった。

ベックはアクション・リサーチがプログラム自体やスタッフにもたらした影響についても以下のようにまとめているが、それはわれわれが逆発想でカリキュラムを編成する際に示唆に富むものである。

- ①プログラムはさらに統合された。
- ②理論と実践がさらに統合された。
- ③実践経験がいっそう豊かなものとなった。
- ④大学教員と実習生との人間関係が強められた。

大学教員は実習生のイニシアティブ、理解力、技術に感銘を受けたからである。教員と実習生の人間関係は協力的で相互に尊敬しあうものとなり、大学での教育がいっそう双方向的

なものとなった。

- ⑤実習校のクラス社会がいっそう強められた。
- ⑥実習生は教師になるという良い意識をもつようになった。教えることに責任感をもつようになった。

さらにいえば、教員養成カリキュラムの成功の鍵は、ベックが挙げた以下の項目にあるといってもよいだろう。

- ①生徒への尊敬
- ②民主的なアプローチ
- ③協力
- ④開かれた、柔軟で反省的なアプローチ
- ⑤友好的で、受容的で包括的なアプローチ
- ⑥実験的でプラグマティックなアプローチ
- ⑦生徒中心のアプローチ
- ⑧生徒の幸福という究極的な目標をもった価値志向
- ⑨理論と実践の統合
- ⑩複雑な統合的アプローチ

これからの教員養成カリキュラムを構想するとき、以上のベックのアプローチは非常に参考になるが、要するに、カリキュラム編成の出発点と帰着点は教員志願者・学習者の一人ひとりのニーズ・事実であるということである。一方的にプログラムを考案しそれをかれらに課しても、十分な成果は期待できない。発想の転換が必要だ。

教員養成カリキュラムを作成する大学教員自身が、志願者のもつ事実から出発し、かれらとともに課題を共有し共に成長するのでなければ、成果も不十分なものとなろう。教員の資質向上のためには、志願者同士の協力・チームワークも必要だし、大学教員と志願者との協力・チームワークも必要だ。

現在の教員養成カリキュラムはいろいろな意味で「孤立」している。

〔注〕

- (1) 教育職員養成審議会第1次答申
- (2) Clive Beck and Clare Kosnik, Care of the Soul in a Preservice Teacher Education

Program, Holistic Education Review Volume 9, Number 3, 1996.

AERA Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998.

- (3) Clare Kosnik and Clive Beck, Does involvement in action research develop a sense of ownership for student teacher in their preservice program?, Presented at the

- (4) OISE/UT-MSSB, Teacher Education Program, Primary/Junior Section, 1997.

※免許法の現行と改正案を参考までにあげておきます。

免許法第5条別表第1関係

(現行制度)

区 分	小学校			中学校			高校		特 殊			幼稚園		
	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二	専	一	二
教 科	18	18	10	40	40	20	40	40				16	16	8
教 職	41	41	27	19	19	15	19	19				35	35	23
教科又は教職	24			24			24					24		
特 殊									47	23	13			
合 計	83	59	37	83	59	35	83	59	47	23	13	75	51	31

(注) 上記のほか、施行規則第66条4により、「日本国憲法」「体育」(各2単位)の修得が必要。

(改正案)

区 分	小学校			中学校			高校		特殊			幼稚園		
	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二	専	一	二
教 科	8	8	4	20	20	10	20	20				6	6	4
教 職	41	41	31	31	31	21	23	23				35	35	27
教科又は教職	34	10	2	32	8	4	40	16				34	10	—
特 殊									47	23	13			
合 計	83	59	37	83	59	35	83	59	47	23	13	75	51	31

(注) 上記のほか、施行規則第66条の4により、「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」(各2単位、後2者については仮称)の修得が必要。

危機にたつ教員養成

施行規則第6条表関係

(現行制度)

欄	教 職 に 関 す る 科 目	小学校			中学校			高校		幼稚園		
		専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二
2	教育の本質及び目標に関する科目											
	幼児，児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目	12	12	6	8	8	6	8	8	12	12	6
	教育に係る社会的，制度的又は経営的な事項に関する科目											
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）に関する科目											
3	教科教育法に関する科目											
	道徳教育に関する科目	22	22	14	6	6	4	4	4			
	特別活動に関する科目											
4	教育課程一般に関する科目											
	保育内容に関する科目									18	18	12
	指導法に関する科目											
5	生徒指導及び教育相談に関する科目											
	生徒指導，教育相談及び進路指導に関する科目	2	2	2	2	2	2	2	2			
6	教育実習	5	5	5	3	3	3	3	3	5	5	5
合 計		41	41	27	19	19	15	19	19	35	35	23

(注) 高等学校の免許状については,上記第2～第6欄で内容等が指定された17単位に加え,内容等の指定のない2単位分の「教職に関する科目」の修得が必要。

(改正案)

教 職 に 関 す る 科 目			小学校			中学校			高校		幼稚園		
欄		左記科目に含めることが必要な事項	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二
2	教職への志向 と一体感の形 成に関する科 目	(1) 教職の意識及び教員の役割 (2) 教員の職務内容（研修, 服務, 身分保障 等を含む。） (3) 進路選択に資する各種の機会の提供等	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	教育の意義及 び基礎理論に 関する科目	(1) 教育の理念並びに教育に関する歴史及 び思想 (2) 幼児, 児童及び生徒の心身の発達及び 学習の過程（障害のある幼児, 児童及び生 徒の心身の発達及び学習の過程を含む。） (3) 教育に関する社会的, 制度的又は経営 的事項	6	6	4	6	6	4	6	6	6	6	4
4	実践 に必 要な 理論 及び 方法 を修 得さ せる ため の科 目群	(1) 教育課程の意義及び編成の方法 (2) 各教科の指導法 (3) 道徳の指導法 (4) 特別活動の指導法 (5) 教育の方法及び技術（情報機器及び教 材の活用を含む。）	22	22	14	12	12	4	6	6			
		(1) 教育課程の意義及び編成の方法 (2) 保育内容の指導法 (3) 教育の方法及び技術（情報機器及び教 材の活用を含む。）										18	18
	生徒指導, 教育相談, 進路指導等 に関する科 目	(1) 生徒指導の理論及び方法 (2) 教育相談（カウンセリングに関する基 礎的な知識を含む。）の理論及び方法 (3) 進路指導の理論及び方法	4	4	4	4	4	4	4	4			
		(1) 幼児理解の理論及び方法 (2) 教育相談（カウンセリングに関する基 礎的な知識を含む。）の理論及び方法										2	2
5	総合演習	(1) 人類に共通する課題又は我が国社会全 体に関わる課題のうち一以上のものに関 する分析及び検討 (2) (1)に係る課題について幼児, 児童又は 生徒を指導するための方法及び技術	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	教育実習	(1) 教育実習	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4
		(2) (1)についての事前及び事後の指導	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
合 計			41	41	31	31	31	21	23	23	35	35	27

(注) 科目の名称ははじめ表中の文章表現は、いずれも仮のものである。

危機にたつ教員養成

施行規則第3条表及び第4条表関係（第3条表に係る中学校国語の免許状の例）

（現行制度）

第1欄	第2欄	第3欄
免許教科	教科に関する科目	最低修得単位数
国語	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。） 国文学（国文学史を含む。） 漢文学 書道（書写を中心とする。）	8又は6 8又は6 4又は2 4 計 20

（注） 上記のほか、免許教科「国語」に係る「教科に関する科目」について、20単位の修得が必要。ただし、上記のような具体的な科目名称や単位数の指定はなし。

（改正案）

第1欄	第2欄	第3欄
免許教科	教科に関する科目	最低修得単位数
国語	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。） 国文学（国文学史を含む。） 漢文学 書道（書写を中心とする。）	 計 20