

教員養成系大学院に関する調査研究

— 新構想教育大学と既設教員養成系大学院に在籍する
学生の意識の比較を中心に —

神戸大学研究生 白 石 淳

Research on Graduate Schools of Teacher Education
— Comparison of students' consciousness of education and research between
the newly-established and the already-established —

JUN SHIRAISHI, Research student
Kobe University

Abstract

Today it is important for school teachers to learn throughout their lives and to develop their professional abilities.

In 1986 there were nineteen national graduate schools of teacher education in Japan. They are divided into two classes : the already-established and the newly-established, such as Hyogo, Joetsu and Naruto.

The purpose of these newly-established universities is to answer for social needs for improvement in the quality of teachers. Their graduate courses have been so organized as to allow the integration of specialized and professional subjects, and to provide teachers for in-service training with opportunities to improve their expertise in teaching.

The graduate schools of these three universities were established aiming at in-service training of teachers. And they definitely express that they are universities for the exclusive purpose of teacher training, and that they have graduate schools for offering teachers more opportunities to conduct research at high level.

In 1986 the newly-established graduate schools had 396 sophomores for in-service training, while the already-established had only 73.

In the newly-established, however, the aims of courses and curriculums, and the needs of students are different from those of the already-established.

The result of research, points out that the newly-established attach greater importance to school curriculums and practical instruction in the classroom, and that students in the newly-established tend to show more interest in educational practice than students in the already-established.

I. はじめに

現行の大学院は昭和22年8月31日制定の学校教育法第六十五条によって法的に位置づけられた。その目的は「学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめて、文化の進展に寄与すること」である。戦後、大学院は研究者の養成をその主な目的としてきたが、昭和30年前半頃から科学技術の発展を背景に研究者の養成とともに、高度の専門性を要する専門職業人養成の機能も重視され始め、理工学分野を中心として修士課程のみの大学院が多く設置されるようになった。

教員養成系大学¹⁾の大学院に関しては、昭和41年に東京学芸大学に教育学研究科（修士課程）が設置されたのが始まりであったが、大学院での教員養成が一躍注目を浴びるようになったのは、昭和53年の兵庫教育大学大学院の創設であろう。この兵庫教育大学大学院をはじめとする、いわゆる新構想教育大学大学院は、従来の大学院、教員養成、教員研修のあり方を大きく変えた出来事であった。

新構想教育大学と呼ばれる兵庫教育大学、上越教育大学、鳴門教育大学の大学院は、従来の教員養成系大学大学院とはその性格を異にしている。すなわち、入学定員の3分の2程度については、教職経験3年以上の教員を現職の身分のまま入学させ、その目的・教育は主に現職教員の資質の向上に重点を置いている。このような現職教員の教育・研修を主とする新構想教育大学大学院は、その設置目的の達成のため、他の教員養成系大学大学院とは異なったカリキュラムを持つなど、さまざまな点で現職教員の教育の場としての配慮がなされていると言われている。また入学者選抜試験、カリキュラムなどの制度的なものだけでなく、そこで行われている授業内容についても他の教員養成系大学大学院と異なっているのではないと思われる。さらに、そこに在籍している学生の勉学・研究などのニーズ、意識も異なっているものと考えられる。

そこで、従来の教員養成系大学大学院（既設教員養成系大学院）と新構想教育大学大学院における教育課程、授業内容、在籍している学生の意識などを比較検討することは意義あることと考える。すなわち新しい試みである教員研修を主とする新構想教育大学大学院の教育・研究・研修の成果、そしてそれらはその大学院の設置目的に合致しているのか。また、教育・研究内容は他の既設教員養成系大学大学院より教職経験者に相応しい教育計画をもち、その効果が上がっているかを中心にみていく。いいかえれば新構想教育大学大学院の方が既設教員養成系大学大学院より現職教育に関わることが期待され、その効果も期待されているといえよう。これらのことを考察する為に実際に大学院に在学し教育を受け、研究を行っている学生に対する意識を調査することによって明らかにする手がかりを得ることができるであろう。従ってこの研究では教育課程などをみていくとともに、学生の意識から新構想教育大学大学院と既設教員養成系大学大学院の比較を通じて教員養成系大学大学院の役割、大学院の現職教育に対する関わり方、あり方などを考察していく。さらにこれらは今後ますます増えてくると予想される大学院での専門職業人の養成、教員養成、現職教員の研修等についてのあり方を考える上でも重要な示唆を与えるものと思われる²⁾。

II. 研究の方法

1. 文献・資料による研究

戦後の大学院、修士課程の設立・拡充などについては文献によって研究を進めた。さらに、現在の教

員養成系大学大学院の教育課程、授業内容などについては各大学院の大学院学生便覧（昭和60年度）

・大学院の学生募集要項（昭和61年度）、その他の資料を用いて分析した。

2. 質問紙調査による研究

文献・資料による研究の他に、大学院に入学した目的、教育課程、教育・研究内容などに対する学生の意識を探るため、在籍している学生を対象に質問紙による調査を行った。

① 調査実施時期

昭和61年6月7日～昭和61年7月5日

（鳴門教育大学においては昭和61年3月）

② 調査対象

新構想教育大学大学院3校、西日本を中心とする既設教員養成系大学院6校、合計9校の大学院修士課程（学校教育研究科・教育研究科・教育学研究科）に在籍している2年次学生（鳴門教育大学においては、調査時1年次学生）。

調査対象者970名 有効数316を得た。

Ⅲ. 大学院における教員養成

1. 専門職業人の養成機関としての修士課程

昭和61年4月23日臨時教育審議会が「教育改革に関する第二次答申」をまとめて内閣総理大臣に提出したが、その中で大学院については「高等教育の個性化・高度化」の節において「大学院の飛躍的充実と改革」を求めている。具体的には修士課程、博士課程の役割の明確化、修業年限の短縮などについて触れられている。では、ここで求められている修士課程の役割とはどのようなものであろうか。修士課程は、(ア)研究者養成の一段階として、(イ)専門教育をさらに充実し、補強する場として、(ウ)高度の専門職の養成と研修の場としての役割を担っているとしている。とくに今後はこの(イ)(ウ)の方向で修士課程の整備と拡充を進めていくという方針を示している。

戦後の大学院をみると、大学院は戦前同様に研究者養成機関であるという考えが一般的であった。したがって昭和30年代頃までは修士課程のみの大学院は存在しなかった。ところが昭和38年1月28日の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」が出された頃から、大学院においては研究者養成だけでなく、「研究能力の高い職業人の養成」を合せて行ふべきであるという声が生じ、高くなってきた。これは科学技術の発展にともない、学部の教育だけでは不十分になったことや、産業界からの高度な技術者養成という要求が高まったことなどが背景にあったものと考えられる³⁾。現在の大学院設置基準（昭和49年6月20日文科省令第二八号）では、修士課程は「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又は高度の専門性を要する職業等に必要の高度の能力を養うことを目的とする。」とされている。

このように、今日では大学院修士課程は高度な専門職業人養成にも大きな役割を担っており、さらに大学院での生涯教育、リカレント教育の使命もおびてきているなど、今後ますます拡充、そして多様化していくものと考えられる。そのためにも大学院の柔軟なあり方が一層望まれているといえよう⁴⁾。

2. 教員養成系大学院

教員養成系大学に修士課程のみの大学院が設置されたのは、昭和41年東京学芸大学大学院が設置されたのが最初であった。その後、昭和43年に大阪教育大学に修士課程の大学院が設置されたが、その後理學・工学研究科が次々に設置されていく中で教育学部には大学院が設置されないままであった。このような中で教員養成が大学院レベルでも考えられるようになってきたのは、昭和40年代中頃になってからである。中央教育審議会が、昭和46年6月に最終答申を行った「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」において、「教員の養成確保とその地位向上のための諸施策」の中で、「教育に関する高度の研究と現職教員の研修」を目的とする大学院大学の新構想を提案した。これに続いて昭和47年7月に教員養成審議会が「教員養成の改善方策について」の建議を行い、そこで教員養成のあり方の見直しと、現職教員の研修を目的とする修士課程の大学院が提案された。しかしながら、これらの建議などは、各方面に無条件に受け入れられたわけではなく、そこに様々な論議を引き起こした。大学院の早急な増設・拡充・現職への開放などは認めているが、現職教育を目的とし、修士課程に限定をしたいわゆる大学院大学の設置については、大学の基本的性質を失った一種の職能訓練施設として矮小化される危険があると国立大学協会教員養成制度特別委員会⁵⁾などは批判していた。

このように教員養成・研修、大学院大学の問題に関心が高まるなか、これらの審議会の答申・建議などを踏まえて昭和48年5月、大学院大学設立の具体化のために、「新構想の教員養成大学院に関する調査会」がつくられ、昭和49年5月、その報告「教員のための新しい大学・大学院の構想について」が明らかにされた。この報告書では教員の資質・能力の向上を図るために、「教員のための大学院大学」を新しく創設することが提案され、そのための教育・研究組織、教育方法、定員、入学者選抜方法、管理運営などの具体的な基本構想が示された。さらに昭和53年6月中央教育審議会が「教員の資質能力の向上」についての答申を、教育課程審議会専門委員会が「教育実習の改善について」の報告（昭和53年9月）を行い、それぞれ教員養成・研修問題などについてふれ、大学院における研修の機会拡充などが勧告された。

その年の秋、昭和53年10月に「現職教員の研究・研鑽・初等中等教育の実践にかかわる諸科学の研究・高度の資質の涵養」を目的とした新構想の兵庫教育大学、上越教育大学が、昭和56年10月に鳴門教育大学が開学するに至った。さらに昭和58年11月22日、教員養成審議会は大学院修士課程を教員の養成・研修の過程の中に適切に位置づける必要があるとの判断に基づき、大学院修士課程を基礎資格とする免許状の新設などについて具体的に提案を行い、修士課程での教員養成、教師教育を重視するという方針を示した。

昭和61年3月時点で49の国立の教員養成系大学・学部が存在し、そのうちの19の大学・学部大学院修士課程が設置されており、入学定員は2084名、1714名の学生が在籍している（昭和61年8月時点、2年次学生）。そのうち約43.2%の学生が新構想教育大学大学院3校に在籍している。また現職教員の身分のまま、研修という形で在籍している学生は469名で、内、新構想教育大学大学院に396名が在籍している（いずれも2年次学生）。

現在、開設されている新構想教育大学大学院以外に新構想の教育大学大学院の新設が計画されていない今日、各地方大学教育学部にも今後、大学院修士課程が開設されていくと考えられるが、さらに、新しい形の大学院、連合大学院、特定の分野を専門とする大学院、パートタイムの大学院など、社会や学

習希望者の要請に充分応えられる大学院も望まれている⁷⁾。また、教員の現職教育では、既設教員養成系大学大学院や教員養成系大学以外の大学院への希望も少なくなく、これらの大学院においても積極的に取り組む必要があると指摘されている⁸⁾。

今後、さらに大学院が整備され、ますます大学院は実際の専門職業の状況に即した専門家の養成に結びついてくることが予想される。そのような状況のなかで、修士の学位取得者が今後増加してくるものと思われるが、従来とは異なった職能的学位、高度の専門性を有する職業人としてふさわしい免許状⁹⁾なども、将来考えていかなければならない問題であろう。

Ⅳ 教員養成系大学院学生の教育・研究

1. 教育組織・開設授業科目

(1) 教育組織

既設教員養成系大学院が「教育学研究科」を設置しているのに対して、新構想教育大学、広島大学では「学校教育研究科」が設置されている。これは新構想教育大学の大学院が主として現職教員を入学させ、学校教育の実践に係る諸科学の研究に重点を置くという設置の趣旨に基づいているからである¹⁰⁾。

また新構想教育大学大学院では専攻の中に、専門とする領域ごとにコースが設けられており、学生はいずれかのコースに属することになる。このコースは人間形成基礎、生徒指導、言語(国語)などのようになっており、従来の学問研究領域で分類したものではなく、現場の教育実践における実際の教育活動領域による分け方に基づいており、各種の専門領域から迫ると同時に学際的にもアプローチして、総合的、全体的にみつめられるように配慮されている¹¹⁾。

(2) 開設授業科目の特徴

大学院で開設されている授業科目にはどのような特徴が見られるであろうか(表-1)。表は各大学院の開設授業の内容(授業概要、内容が記されている便覧・要項などを対象とした)の説明の中のキーワードを手掛かりにして分類したものである(授業の内容が具体的に説明されているものの中で以下のキーワードの有無で分類した)。これによると「現場」「実践」「事例」などの語がみられる授業科目の

表-1 授業内容の性格

大学名	開設科目数	科目数(%)	
		「現場・実践・具体例・事例」	「文献」
上越教育	73	21(28.8)	4(5.5)
兵庫教育	107	29(27.2)	2(1.9)
鳴門教育	75	28(37.3)	4(5.3)
福島大学	37	6(16.2)	3(8.1)
千葉大学	39	6(15.4)	8(20.5)
新潟大学	47	5(10.6)	6(12.8)
金沢大学	23	1(4.3)	1(4.3)
奈良教育	37	5(13.5)	11(29.7)
神戸大学	24	1(4.2)	6(25.0)
広島大学	45	2(4.4)	15(33.3)

割合は既設教員養成系大学院よりも新構想教育大学大学院の方が高い。一方、「文献」による授業は既設教員養成系大学院の方が高くなっている。すなわち新構想教育大学大学院の方に、より教育実践指向の傾向をみることができる。

2. 学生の意識

(1) 回答者の属性について

回答者は新構想教育大学大学院183、既設教員養成系大学院133であった。回答者の年齢は表-2にみられるように既設教員養成系大学院では24歳以下の者が66.9%を占め、30歳後半以上の者は少数であるのに対し、新構想教育大学大学院では30~34歳の者が27.3%と最も多く、各年齢層に広く渡っている。また、これらの学生の教職経験の有無については、新構想教育大学大学院においては79.1%の者が経験があり、既設教員養成系大学院では26.0%の者が教職経験を有している。既設教員養成系大学院の教職経験者の55.9%は経験が3年未満であり、3年以上の者は全体の11.8% (15人) であった。このように、新構想教育大学大学院では、入学者の3分の2程度は現職の教員を入学させると設置の趣旨にあるように、多くの者が教職経験を持っているのに対し、既設教員養成系大学院では教職経験を持たない、学部から直接進学してきた学生が約4分の3を占めている。

表-2 学生の年齢

% (人数)		
年齢	新構想大	既設大学
~24	18.0 (33)	66.9 (89)
25~29	16.4 (30)	22.6 (30)
30~34	27.3 (50)	4.5 (6)
35~39	23.0 (42)	3.8 (5)
40~44	9.3 (17)	0.7 (1)
45~49	4.4 (8)	0.0 (0)
50~	1.6 (3)	1.5 (2)
合計	100.0	100.0

$$\chi_0^2 = 106.58 > \chi_{0.05}^2 = 12.59 \text{ (df = 6)}$$

表-3 入学した目的

% (実数) (3つまで選択)

目的	新構想大	既設大学
将来現場での実践に役立てるため	19.2 (97)	16.7 (62)
現場で持っていた問題点を解決する手掛かりをつかむため	14.9 (75)	5.7 (21)
専門教科の内容を深めるため	17.1 (86)	18.9 (70)
純粋な理論的学問研究をするため	8.8 (42)	9.2 (34)
教員としての幅広い教養を高めるため	16.1 (81)	18.6 (69)
将来指導的立場に立つため	1.0 (5)	2.2 (8)
自由な時間を得るため	5.0 (25)	5.4 (20)
現場を直接外から見つめてみるため	12.9 (65)	2.2 (8)
上級または他の教員免許を得るため	1.0 (5)	4.0 (15)
まだ就職したくないから	1.0 (5)	4.6 (17)
大学院を出ておいた方が将来のためになるから	1.4 (7)	5.1 (19)
研究者になるため	0.4 (2)	5.7 (21)
その他	1.8 (9)	1.9 (7)
合計	(504)	(371)

$$\chi_0^2 = 102.5 > \chi_{0.05}^2 = 21.0 \text{ (df = 12)}$$

(2) 入学の目的について

在籍している学生が大学院にどのような目的を持って入学したかについてみると表-3のとおりであった。新構想教育大学大学院においては「将来現場での教育実践に役立てるため」「専門教科の内容を深めるため」「教員としての幅広い教養を高めるため」の順に高い値がみられる。一方、既設教員養成系大学院では「専門教科の内容を深めるため」「教員としての幅広い教養を高めるため」「将来現場での教育実践に役立てるため」の順である。このように新構想教育大学大学院に在籍している学生の方が、教育現場での教育実践に生かすため、自己の教育実践を見直すためなど、日々の教育実践を意識して入学してくる者が多いことを窺うことができる。一方、既設教員養成系大学院の学生は将来の教育現場への足掛かりをつかもうとする気持、研究的なことや上級免許など広い範囲にわたっている。これらのことから新構想教育大学大学院の学生は既設教員養成系大学院より教育現場、教育実践に関する研究、勉学を強く望んでいるものとみることができよう。

(3) 教育課程に対する意識について

大学院のカリキュラムの問題であるが、新構想教育大学大学院では履修の仕方や単位数に特徴がみられる。表-4は鳴門教育大学大学院の履修すべき授業科目の区分、内容とそれぞれの必要単位数である。学生はこれらの区分に従って、それぞれの区分の中から修了要件を満たすように単位を修得することになっている。他の新構想教育大学大学院、上越教育大学、兵庫教育大学大学院も同様に区分されている（上越教育大学大学院には総合科目は存在しない。各区分の必要単位数などは大学、専攻などによって若干異なっている）。既設教員養成系大学院にも必修単位、全員が履修する共通の単位などの規定はみることができるが、このように細かく区分され枠が決められているのは新構想教育大学大学院の特徴といえよう。また入学生の全員が履修しなければならない共通科目の単位数が修了要件単位全体の約3分の1と他の分野に比べてその比重が大きいことも特徴である。ここに専門科目とのバランスを考えると問題が無いとは思われないが、教員としての幅広い知識を得させる為に、新構想教育大学大学院はこの共通科目を重視しているといえるであろう。このような特色がみられるが、これらがどのように学生に受けとめられているのであろうか。

新構想教育大学大学院の授業科目の区分については、新構想教育大学大学院の57.9%の者がこの規定を不適切と感じている。一方、既設教員養成系大学院の学生は、この規定をどのようにみているかについて調べると56.4%の者が適切（不適切は40.6%）としている（ $\chi_0^2=7.81 > \chi_{0.05}^2=5.99$ df=2）。それぞれの理由は表-5に示した。適切な理由としては「幅広い教養が身につく」を約8割の者が指示している。一方、不適当と思う理由としては「興味のない分野も受講しなければならない」に8割以上の高い値がみられた。これらのことから、科目区分の規定があることにより専攻以外の色々な授業を受講し、幅広い教養などが身につくと思われる反面、それらの授業科目の区分が適切でないのか、その内容が充分学生の希望に沿っていないのではないかと考えられる。しかも、次で触れるように、学生にとって規定があることにより、その単位が負担と感じられているようである。

新構想教育大学大学院の履修すべき単位数についてであるが（表-6）、修了要件の約3分の1を占める共通科目の単位数は、兵庫、鳴門教育大学大学院では約70%の者が「多い」と感じており、学生にとってやや負担になっているものと思われる。ただし、上越教育大学大学院では、「適当である」という意見が半数以上を占めている。上越教育大学大学院の場合は他の新構想教育大学大学院よりも、その単位数は少なく（10単位）、また選択の枠も広いことにより「適当である」と答えた者が他大学院より多

表一 4-a 授業科目の区分と内容

区 分		内 容	
共 通 科 目		教員としての幅広い、しかも高度な専門性を得させることを目的として、教育の理念に関するもの、人間の成長・発達に関するもの、教育の組織・運営に関するもの、教育方法に関するもの及び生徒指導に関するもの等の各分野にわたって開設する。	
専 攻 科 目	総 合 科 目	各専攻・コースの教育研究の基盤となり、教員の専門職としての特性を支える専門的教養を培うことを目的とし、各専攻・コースの区分を超えて開設する。	
	専 門 科 目	専 門 分 野	各専攻・コースに応じ、それぞれの専門分野について、高度の専門性を得させ、教育研究の能力を高めることを目的とし、各専門分野に応じて開設する。
		教 科 教 育 分 野	教科・領域教育専攻の各コースに応じ、それぞれの教科教育の分野について、高度の専門性を得させ、教科教育についての理論的・実践的な研究能力を高めることを目的として各教科ごとに開設する。
	課 題 研 究	学生の持つ研究課題を配慮して開設し、修士論文に発展させる。	
自 由 科 目		教育に関連の深い諸問題や、教育に関する諸科学の新しい動向など、教員として必要な教養を培うことを目的として開設する。	

「昭和62年度鳴門教育大学学生便覧(大学院)」

表一 4-b 授業科目の区分別の単位

課程の修了の要件を満たすために修得を必要とする授業科目の区分別の単位は、次表のとおりです。

区 分	開 設 講 座	学 校 教 育 専 攻	障 害 児 教 育 専 攻	教 科 ・ 領 域 教 育 専 攻	
共 通 科 目	人 間 形 成 基 礎	4 単 位 以 上	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	
	教 育 経 営	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	
	教 育 方 法	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	
	生 徒 指 導	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	
	幼 児 教 育	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	2 単 位 以 上	
	計	12 単 位 以 上	10 単 位 以 上	10 単 位 以 上	
専 攻 科 目	総 合 科 目	4 単 位 以 上	4 単 位 以 上	4 単 位 以 上	
	専 門 科 目	学 校 教 育 関 係	6 単 位 以 上		
		障 害 児 教 育 関 係		10 単 位 以 上	
		教 科 ・ 領 域 関 係	4 単 位 以 上		8 ～ 10 単 位 以 上
	教 科 教 育 分 野	教 科 ・ 領 域 関 係	2 単 位 以 上	4 単 位 以 上	4 ～ 6 単 位 以 上
	課 題 研 究	学 校 教 育 関 係	6 単 位		
		障 害 児 教 育 関 係		6 単 位	
教 科 ・ 領 域 関 係				6 単 位	
計		22 単 位 以 上	24 単 位 以 上	24 単 位 以 上	
合 計		34 単 位 以 上	34 単 位 以 上	34 単 位 以 上	

「昭和62年度鳴門教育大学学生便覧(大学院)」

表-5-a 適切であると思う理由

% (実数)

	とても そう思う	すこし そう思う	どちらとも いえない	あまり 思わない	まったくそ う思わない	NA
幅広い教養が身につく	32.2 (49)	53.3 (81)	9.2 (14)	3.3 (5)	0.1 (2)	0.1 (2)
未知の分野に取り組める	20.4 (31)	48.0 (73)	21.7 (33)	7.9 (12)	0.1 (2)	0.1 (2)
研究の方法がわかる	20.1 (31)	28.9 (44)	30.9 (47)	15.1 (23)	3.3 (5)	0.1 (2)
他の分野の教官と接せる	25.7 (39)	42.1 (64)	18.4 (28)	11.2 (17)	1.3 (2)	0.1 (2)

表-5-b 適切でないと思う理由

% (実数)

	とても そう思う	すこし そう思う	どちらとも いえない	あまり 思わない	まったくそ う思わない	NA
興味のない分野も受けなければならぬ	45.0 (72)	38.1 (61)	3.8 (6)	7.5 (12)	5.6 (9)	0.0 (0)
自分の研究を深めるのに役立たない	26.9 (43)	37.5 (60)	20.0 (32)	10.0 (16)	5.6 (9)	0.0 (0)
他の講義を受けるのに支障が加わる	36.8 (59)	23.1 (37)	14.4 (23)	16.3 (26)	8.8 (14)	0.1 (1)

いと考えられる。

次に総合科目であるが、多くの者が「やや多い・適当」と答えている。これは履修単位数が少ない(4単位)ので共通科目のように負担に感じていないものと思われる。専門科目、課題研究、上越教育大学大学院の教育実践場面分析は自分の専攻に関係ある分野であるためか、多くの者が「適切」と感じており、「少ない」と感じている者も少なくないという結果を得た。

共通科目、総合科目は新構想教育大学大学院の特色で、修了要件の約半数を占めるものであるため、それぞれの科目の必要単位数、科目の制限の枠、選択できる授業科目数、時間割りの調整を計るなどにより、学生のニーズに応じ、柔軟に、そしてさらに有効に対応していかなければならないと思われる。

(4) 教育内容について

大学院の授業の内容が学生にどのように受けとめられているかについてみていく。ここでは、表-7の質問項目に対して履修した授業であてはまるものがあれば、実際に授業名を5つまであげてもらう方法で行い、どのような傾向がみられるかについて検討した。

その結果、新構想教育大学大学院では「将来実践を行う上で役立つ」と感じるものが多く、ついで「教育実践にすぐに役立つ」「自己の教育理論の形成に役立つ」「教育の理論・理念を理解するのに役立つ」「教養を深めるのに役立つ」「新しい分野で新鮮な刺激を得るのに役立つ」の順に高い値がみられた。一方、既設教員養成系大学院では「将来実践を行う上で役立つ」「教養を深めるのに役立つ」「教育実践にすぐに役立つ」「自己の教育理論の形成に役立つ」「教育の理論・理念を理解するのに役立つ」「新しい分野で新鮮な刺激を得るのに役立つ」の順であった。全体としてみれば、新構想教育大

表-6-a 単位数について（共通科目について）

%（実数）

	とても多い	やや多い	適 当	やや少ない	少 ない	NA
新構想大全体	24.0 (44)	42.1 (77)	30.1 (55)	2.7 (5)	0.0 (0)	1.1 (2)
上越教育大学	0.0 (0)	42.1 (16)	55.3 (21)	2.6 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)
兵庫教育大学	33.7 (28)	42.2 (35)	20.5 (17)	2.4 (2)	0.0 (0)	1.2 (1)
鳴門教育大学	25.8 (16)	41.9 (26)	27.4 (17)	3.2 (2)	0.0 (0)	1.6 (1)

6-b（総合科目について）

%（実数）

新構想大全体	13.8 (20)	45.5 (66)	37.9 (55)	0.7 (1)	1.4 (2)	0.7 (1)
兵庫教育大学	20.5 (17)	50.6 (42)	26.5 (22)	0.0 (0)	1.2 (1)	1.2 (1)
鳴門教育大学	4.8 (3)	38.7 (24)	53.2 (33)	1.6 (1)	1.6 (1)	0.0 (0)

6-c（専門科目・専門分野について）

%（実数）

新構想大全体	3.3 (6)	10.5 (19)	55.7(102)	23.5 (43)	6.0 (11)	1.1 (2)
上越教育大学	2.6 (1)	10.5 (4)	57.9 (22)	23.7 (9)	5.3 (2)	0.0 (0)
兵庫教育大学	4.8 (4)	8.4 (7)	56.6 (47)	26.5 (22)	2.4 (2)	1.2 (1)
鳴門教育大学	1.6 (1)	12.9 (8)	53.2 (33)	19.4 (12)	11.3 (7)	1.6 (1)

6-d（専門科目・教科教育分野について）

%（実数）

新構想大全体	3.8 (7)	19.1 (35)	53.0 (97)	19.1 (35)	3.3 (6)	1.6 (3)
上越教育大学	2.6 (1)	26.3 (10)	50.0 (19)	21.1 (8)	0.0 (0)	0.0 (0)
兵庫教育大学	4.8 (4)	16.9 (14)	55.4 (46)	15.7 (13)	6.0 (5)	1.2 (1)
鳴門教育大学	3.2 (2)	17.7 (11)	51.6 (32)	22.6 (14)	1.6 (1)	3.2 (2)

6-e（課題研究について）

%（実数）

新構想大全体	1.1 (2)	7.1 (13)	75.4(138)	10.9 (20)	4.9 (9)	0.5 (1)
上越教育大学	2.6 (1)	5.3 (2)	68.4 (26)	21.1 (8)	2.6 (1)	0.0 (0)
兵庫教育大学	0.0 (0)	3.6 (3)	81.9 (68)	9.6 (8)	3.6 (3)	1.2 (1)
鳴門教育大学	1.6 (1)	12.9 (8)	70.9 (44)	6.5 (4)	8.1 (5)	0.0 (0)

6-f（教育実践場面分析について）

%（実数）

新構想大全体	15.8 (8)	10.5 (4)	44.7 (17)	21.1 (8)	7.9 (3)	0.0 (0)
上越教育大学	15.8 (8)	10.5 (4)	44.7 (17)	21.1 (8)	7.9 (3)	0.0 (0)

学大学院では既設教員養成系大学院よりも教育実践・現場に、より配慮された授業が多く行われていると学生は受けとめているとみられる。このことは、学生からの直接の聞き取りによっても同様であった。

表一 7 授業がどのように役立つと思うか

	教育実践に すぐ	将来教育実践 を行う上で	教育理論の 形成に	教育理論・理 念の理解に	新鮮な刺激 を得る	教養を深め るのに
新構想大	246 (1.34)	269 (1.47)	241 (1.32)	202 (1.10)	164 (0.90)	199 (1.09)
既設大学	158 (1.19)	196 (1.47)	144 (1.08)	129 (0.97)	106 (0.80)	161 (1.21)

• 左の数字は全回答者が上げていた全授業科目数。右カッコ内はそれを回答者数で割った数。

学生は授業に対してさらにどのような希望、意識を持っているのであろうか。これは表一 8 にある選択肢を設けて、あてはまる授業内容、方法や特に希望するものをあげてもらった方法で行った。その結果、新構想教育大学大学院では「実践例をもっと取り入れる」という希望が多くあげられていた。新構想教育大学大学院では多くの学生が実際に教育現場を経験しているので、既設教員養成系大学院に比べて一般的な「見学、参観、実習や実地指導」などに対するニーズは低い。一方、既設教員養成系大学院では「見学、参観、実習、実地指導」などのニーズも高く、教職未経験者ゆえに準備教育的傾向があるのではないかと考えられる。さらに新構想教育大学大学院での学生の声として、実践上での具体的な問題点、困難点の解決方法、自己の教育実践と理論の統合をはかりたいという希望も少なからず聞かれた。

さらに授業の方法、形式などであるが新構想教育大学大学院では「多人数の授業はできるだけ少ないほうがよい」の項目で既設教員養成系大学院より値が高くなっている。これは多くの共通科目、総合科目が学部の一般教育のように大講義室でかなりの人数の受講生を対象に行われているからであろう。また新構想教育大学大学院では多くの授業が開設されているが、「講義内容にふさわしくない授業がある」と感じる者も既設教員養成系大学院より多くみられた。

以上のように新構想教育大学大学院では教職経験のある者を対象とするような授業に配慮がなされ、

表一 8 学生の授業への希望・意識 % (実数) (3つまで選択)

	新構想大	既設大学
実践例をもっと取り入れる	18.3 (74)	18.7 (56)
実地指導等をもっと取り入れる	4.2 (17)	11.0 (33)
教育経験を教材にもっと取り入れる	11.1 (45)	8.0 (24)
見学・実習をもっと取り入れる	5.7 (23)	13.7 (41)
実習・実験をもっと取り入れる	8.6 (35)	12.7 (38)
教育理論・原理をもっと深められるようにする	13.3 (54)	10.4 (31)
多人数の授業は少なく	15.3 (62)	7.4 (22)
講義題目にふさわしくない授業がある	19.3 (78)	9.0 (27)
開設科目数が少ない	4.2 (17)	9.0 (27)
合 計	100.0	99.9

$$\chi_0^2=56.83 < \chi_{0.05}^2=15.51 \text{ (df = 8)}$$

また学生自身も、教育実践・教育現場とのつながりも既設教員養成系大学院より強く求めているようである。しかし、授業の方法、形式などについてはまだ検討の余地があると考えられる。

(5) 研究面について

大学院の中心をなす修士論文についてであるが、修士論文が自分に対してどのように役に立つと思うかについて調べた(表-9)。これを見ると新構想教育大学大学院、既設教員養成系大学院ともに各項目、約60%の者が役に立つと思っている。これに対して指導教官の指導がどの点に重点を置いているか

表-9 修論テーマの内容について

[直接教育実践に役立つテーマだと思う] % (実数)

	とても そう思う	やや そう思う	どちらとも 言えない	あまり 思わない	まったく 思わない
新 構 想 大	30.6 (56)	24.6 (45)	17.5 (32)	14.2 (26)	13.1 (24)
既 設 大 学	30.1 (40)	27.1 (36)	21.8 (29)	12.8 (17)	8.3 (11)

$$\chi_0^2 = 1.69 < \chi_{0.05}^2 = 9.49 \text{ (df = 4)}$$

[具体的に持っていた課題・問題の解決に役立つテーマだと思う] % (実数)

	33.8 (61)	32.2 (59)	16.4 (30)	10.9 (20)	7.1 (13)
新 構 想 大					
既 設 大 学	31.6 (42)	33.1 (44)	22.6 (30)	6.8 (9)	6.0 (8)

$$\chi_0^2 = 2.24 < \chi_{0.05}^2 = 9.49 \text{ (df = 4)}$$

[人生・学問・教育観の形成に役立つテーマだと思う] % (実数)

	36.1 (66)	28.4 (52)	25.7 (47)	5.5 (10)	4.4 (8)
新 構 想 大					
既 設 大 学	32.3 (43)	29.3 (39)	18.8 (25)	14.3 (19)	5.3 (7)

$$\chi_0^2 = 5.61 < \chi_{0.05}^2 = 9.49 \text{ (df = 4)}$$

表-10 教官の指導はどこに重点を置いていると思うか % (実数)

	新 構 想 大	既 設 大 学
研究方法の修得	28.9 (53)	29.3 (39)
学問水準	26.8 (49)	21.8 (29)
現場に直接役立つ	4.4 (8)	7.5 (10)
将来現場に役立つ	8.2 (15)	6.8 (9)
自主性に任せている	27.3 (50)	33.1 (44)
その他	4.4 (8)	1.5 (2)
合 計	100.0	100.0

$$\chi_0^2 = 1.99 < \chi_{0.05}^2 = 11.07 \text{ (df = 5)}$$

についてみると、新構想教育大学大学院、既設教員養成系大学院ともに「研究方法の修得」「学問水準」そして「自主性に任せている」に集中している（表-10）。しかし、学生が希望する教官像をみると「学問業績が極めて高い」「熱意を持って指導してくれる」が高い値にあるものの、「教育現場を経験している」、「現場の問題に具体的に答えてくれる」教官の値も決して低くない（表-11）。

表-11 学生がとくに希望する教官 %（実数）

	新構想大	既設大学
教育現場を経験している	13.2 (67)	10.8 (40)
専門の学問業績が極めて高い	20.5(104)	24.9 (92)
教育について幅広い知識を持っている	18.1 (92)	18.7 (69)
現場の問題に具体的に答えてくれる	15.8 (80)	16.3 (60)
熱意を持って指導してくれる	21.7(110)	19.2 (71)
身近に接してくれる	10.7 (54)	10.0 (37)

（3つ選択・品等法）

(6) 修了後の進路について

現職教員以外の学生は、新構想教育大学大学院では約70%の者が義務教育の学校、とくに小学校教員への進路を希望している。一方、既設教員養成系大学院では、義務教育学校への希望は24.5%にとどまり、37.3%の者は高等学校教員、17.8%は高等教育機関の教員を希望している。現職教員についてはほとんどの者が入学前の勤務と同一校種であるが、少数ではあるが校種の変更、指導主事への転出などがみられる。また、修了後2～3年においては、高等教育機関への転出などもみられ、管理職への任用もやや増加する¹²⁾。

このように、新構想教育大学大学院、既設教員養成系大学院とも主として初等中等学校教員の養成・研修をかかっているが、新構想教育大学大学院では高等学校教諭一級免許状が授与されないことから、とくに小学校・中学校教員の養成・研修が中心となっている。

全体として新構想教育大学大学院の学生の方が教育現場に関する事に関心が強く表れている。これに対して大学側も既設教育養成系大学院より、教育課程、制度面において教職経験者を対象とした配慮がなされていることを窺うことができた。また、授業内容においても教育実践を意識して行っているものも準備されている。しかし、教育理論を教育実践に結びつける工夫、選択科目の枠などまだ問題が残されていると考えられる。

V. おわりに

以上のことから次のようにまとめることができよう。

(1) 大学院修士課程は戦後、研究者養成とともに、高度の専門職業人養成機関として拡充してきた。教員養成系大学院においてもそのような傾向がみられる。今日では、さらに大学院での現職教育もその重要性が認識されてきており、今後修士の学位を有する教員が増えてくるものと考えられる。しかし、修士課程を基礎資格とする新しい教員免許状の問題など、大学院を取り巻く問題は多くある。

(2) 新構想教育大学は現職教員を多数受け入れる大学院を持つ新しい大学として誕生した。とくに現職教員の資質の向上という目的を持っている。従って、新構想教育大学大学院は現職教員を受け入れやすくしており、学生の入学目的も教育実践につながるものに置く傾向が既設教員養成系大学院に比べて強い。

(3) 新構想教育大学大学院の教育課程については、自分の専門分野のみに偏ることなく、教員としてふさわしい幅広い教養、力量を身につけられるように編成されている。一方で既設教員養成系大学院よりも「教育実践」に関わる授業が多く見られるようである。教育内容・指導についての希望も、新構想教育大学大学院の学生は既設教員養成系大学院より教育実践・現場指向である。また論文の指導に関して、学生は教育実践に密接に係る論文指導をも望んでいる。しかし、そのために設けられた規定、必修単位数の配分等については学生のニーズとの間に開きがみられ、必ずしも充分に対応しているとはいえない。

(4) 既設教員養成系大学院の学生の意識により、現職教員以外の学生の意識をある程度知ることができ、新構想教育大学大学院学生と対照的な傾向も見られる。つまり、実践指向はみられるが必ずしも強くなく、むしろ研究・教養志向、あるいは幅広いニーズを持っていることなどである。

(5) 高等教育の研究者が、今日では、日本の大学において教授団本位の大学から学生中心の大学への移行、すなわち「教師の大学」から「学生の大学」への転換、言い換えると大学のあらゆる意志決定や機能が教授団の意志や都合だけではなく基本的には学生の意欲や必要性に基づいて組立て遂行されること、そのようなことがすでに始まっており、今後ともそのような方向へと急速に進行するのではないかと予想している。¹³⁾ この意味においても大学に在籍する学生が何を求めているのか、どのような意識を持っているのかなどに耳を傾け、教官、学生ともに教育の実態を一層踏まえて、教育現場の問題などに取り組んで行かなければならないと思われる。

最後に今後の研究課題として、教員養成系大学院の修了生が現場の教育実践の中で、大学院での学習・研究をどのように生かしていくかなどは継続的に研究を続けていかなければならない問題であろう。また、教員養成系大学院の改善の方向を示す研究も、今後の研究の進展が期待される。

— 注 —

- 1) 教員養成系大学：ここでは日本教育大学協会会員である教員養成を主とする大学。
- 2) 主な先行研究としては以下のものがみられる。麻生誠、「教員養成系大学院」(第2回研究員集会の記録)、広島大学大学教育研究センター、1973。佐竹勝利・鳴門教育大学現職教育研究会、「鳴門教育大学大学院における現職教育に関する研究——第一期生への意識調査の結果に基づく考察——」、鳴門教育大学学校教育研究センター紀要1、1987。樫野友弥、「教員研修に関する一考察」、昭和60年度兵庫教育大学修士論文。上越教育大学(研究代表者 田中博正)、「大学教育と現職教育との関連についての研究」(昭和61年度教育方法等改善経費研究成果報告書)、1987。白石淳、「大学院における教員養成の方向性に関する実証的研究——教員養成系大学についての調査を通して——」、鳴門教育経営論集第二号、1987。
- 3) 大沢勝也編、「大学教育の改革2(講座・日本の大学改革)」、青木書店、1982 p. 157~180。
- 4) 木田宏、懇談会「現職教員のための大学院教育のあり方」、(昭和60年11月8日鳴門教育大学にて・

記録ビデオより).

- 5) 国立大学協会教員養成制度特別委員会、「教員養成制度に関する調査報告書—教員養成制度の現状」、1972.
- 6) 須田勇序・小林哲也編、「教員養成を考える」、頸草書房、1982、p. 152.
- 7) 大学と学生 No.233、特集「大学院教育の弾力化」、1985.8、p. 4～17.
- 8) 土屋基規、「新構想教員大学と現職教員の研修」、『教師教育の課題』、明治図書、1983、p. 276～295.
- 9) 樫野友弥、「教員研修に関する一考察」、昭和60年度兵庫教育大学修士論文、p. 240.
- 10) 「新教育大学に期待する」、文部時報 No.1220、1979.1、p. 23～24.
広島大学では「教育学研究科」に対して、義務教育学校の教員養成を主とするものとして「学校教育研究科」が設置されている。
- 11) 上寺久雄、「新教育大学大学院における現職教育」、『教員研修読本』、1985、p. 323.
- 12) 兵庫教育大学自然系教官による調査資料(未公表資料)、兵庫教育大学修士課程修了者(自然系)の動向」、1986.1.
- 13) 喜多村和之、「高等教育の比較的考察」、玉川大学出版部、1986、p. 192～196.