

学校教員経験者の私立大学教職員への リクルートメントに関する事例研究 —「大学における教員養成」の現在—

榊原 禎宏・浅田 昇平*・松村 千鶴**

A Case Study on the Recruitment of School Teachers as Staff for Private Colleges :
Current Situation of Teacher Education in Colleges

Yoshihiro SAKAKIBARA, Shohei ASADA*, Chizuru MATSUMURA**

Accepted July 24, 2018

抄録：本報告は、2017/2018 年現在、京都府内の私立大学のうち、小・中・高・特別支援学校いずれかの一種教員免許状が取得可能な 19 大学に勤務する学校教員の経験を持つ 124 人を事例に、以下の傾向を見出した。その一、彼ら／彼女らの業務形態は決して一様ではなく、専門型、広範囲型、支援型に区分できる。その二、業務形態と学校や行政機関での職務経験と最終学位（学歴）との相関が、ある程度見られる。その三、業務形態と各大学の教職課程に関する組織的な条件との関連がうかがわれる。これらの実態を踏まえて、「大学における教員養成」の近未来を推測すること、とくに「実践的指導力」と各私立大学での教職課程の経営戦略との関連を明らかにすることが課題とされる。

索引語：教員養成，教員経験者のリクルートメント，私立大学，実践的指導力，カリキュラム

Abstract: This paper examines 124 professional school teachers who were recruited as the staff of 19 private colleges, which offer curriculum of teacher education, in 2017-18 in Kyoto Prefecture. The results of the analysis indicate the following three tendencies: 1. From the point of view of teacher education, they are assigned three types of work roles, professional, comprehensive, and supportive type. 2. Their work has relation between their own business- and school career. 3. Their working role can have relation between institutional, organizational condition of each college. In view of these findings, we should consider “teacher education in college,” especially the cohesion between higher education and “practical educational ability” in the near future.

Key Words: teacher education, recruitment of school teacher, private college, practical educational ability, curriculum

* 四天王寺大学教育学部

** 京都府立大学教養教育センター

1. 問題の所在

(1) 「実践的指導力の向上」論の進展

学校教員のあり方に関する議論は連綿と続いているが、およそこの四半世紀を視野に入れた場合、教員の「実践的指導力」強化の方向が認められる。たとえば、「教員の資質能力の向上等について」（教育職員養成審議会答申，1987年）では、「大学における教員養成の改善」として「実践的指導力の向上を図るため、特に『教科教育法に関する科目』、『保育内容に関する科目』、『道徳教育に関する科目』、『生徒指導に関する科目』又は『教育実習』などを担当する教員に幼稚園・小学校・中学校又は高等学校等での教育経験を有する者をできる限り活用する必要がある」と述べ、大学の教員養成に学校教員の経験者（以下、教員経験者）が関わることの意義を示していた。

この10年後の同審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（第一次答申，1997年）では、「教員養成カリキュラムの基本構造の転換」を図るとして、「実践的指導力につながる資質能力」を挙げ、「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」と、教員経験者の活用にとどまらず大学教員との連携を打ち出している。

さらに、同第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（1999年）においては、「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」にて、「教職課程担当の大学教員が教育実習校等を訪問する機会を充実し、大学教員から現職教員が学び、現職教員から大学教員が学ぶ関係を構築することが必要である。また、現職教員を教職課程を担当する常勤・非常勤の大学教員として任用することが必要」と記された。こうして、教員経験者が大学における教員養成に関わるべきという基調が明確になったのである。

その後、教員経験者の教員養成での位置づけは、「活用」から「登用」、さらに「任用」へと強められることになる。中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005年）は、「高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の養成や、現職教師の再教育の充実を図っていくため、学部段階における教員養成の着実な改善・充実とともに、とりわけ大学院段階における教員養成・再教育の格段の充実を図ることが必要である。このため、学校の様々な課題に即した実践的な教育を高度なレベルで行う教員養成分野における専門職大学院制度を創設する方向で検討することが適当」と、専門職大学院構想を打ち出した。

また、引き続く「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中教審答申，2007年）では、「教職大学院制度の創設により、実務家教員（教職等としての実務経験を有する教員）も含め、高度専門職業人としての教員の養成を目的とする課程としての意識を共有した指導教員が確保されることが期待される」と、学校教員の経験を持つ者を実務家教員と称することになった。ここに至って、「実務経験」を持つ者が大学に制度的に位置づけられた。

さらに、「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」（中教審答申，2012年）では、「指導に当たる教員については、実践的指導力の育成に寄与できるかの観点から評価をし、（中略）実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的な素養を求めるとともに、現在4割以上とされている、必要専任教員数全体に対する割合の見直しを検討する」と、実務家教員の存在を前提にしながらも、そのあり方を検討する方向が示された。

そして、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(中教審答申, 2015 年)においては、「教職課程担当教員の資質能力の向上等」として、「教育委員会とも連携して学校現場に携わる教員等を教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組も一層推進すべきである。さらに、大学の教職課程における実務家教員の育成及び確保に資するため、大学と教育委員会が連携し、例えば希望する一部の教員に対して大学と学校現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成し、これらの者が、最終的には大学の教職課程を担う教員として活躍できるようなキャリアパスを構築することも考えられる」と示し、教職大学院での実務家教員ほか、学部等での教員養成に対する教員経験者の確保と合わせて、彼らの育成に言及するまでに至っている。

こうした長期的な政策動向を背景に、教員経験者の大学へのリクルートメントが促進されてきた。このことは、教員養成論の模様替えをもたらしている。すなわち、戦後およそ 1980 年代頃まで繰り返し喧伝された「大学における養成」と「開放制」という理念とは大きく異なる、「学校現場に即した養成」と「養成・採用・研修の一体化」を柱とする内容への変貌である。

つまり、師範学校批判の眼目であった視野狭大な教員像に替わって、「大学における教員養成」論は、外国語を含む教養教育や卒業論文等の学術的な経験を通じて、大学入学時に必ずしも教職志望でなくとも、大学生活を通じて教職が将来の職業的選択肢に入ってくるイメージを持っていた。これは教職の消極的な選択、忌避的な態度の結果としての教職への参入も想定していたと言ってよい。

そして、これら「緩やかな」教員養成が望ましいという考え方は、こんにち著しく弱体化している。学校評価における PDCA サイクル論の導入、学力スタンダードの設定などと相まって、教員育成指標も策定される現在、教員経験者を抜きには教員養成が成立しない論理とそれを支える制度的・実際的な状況が見られる。つまり、高等教育段階で「学問の自由」を謳歌してこそ教職へのより望ましい準備になるという予定調和論はほぼ撤退し、学校に求められる学力等の結果、それに寄与する教育労働のありように辿り着くべく、目標管理的な教員養成論が興隆している。そこに、学校現場での実務経験を持つ者が求められているのである。

(2)「実践的指導力の基礎」を支える教員経験者の関与

そこで問うべきは、上記のように謳われてきた教員経験者が教員養成に関わることの意義が、各大学においていかに具体化されているかである。その際に考慮すべきは、日本の高等教育に占める私立大学の比重の高さである。

まず、教職課程認定を有する大学等は 2016 年現在、大学全体の 80.5% (605/752)、私立大学数はその 77.5% (469/605) を占める¹⁾。また、大学の設置者別に教員免許状の取得状況を見れば、学部段階では免許状取得者実数のうち、私立大学卒業者が 70.9% となっている²⁾。さらに、教員採用試験の状況を見ると、その多くが私立大学と見なせる「一般大学・学部」出身の受験者は全体の 71.0%、また合格者は 61.8% に達する³⁾。これらから、私立大学における教員養成は「教員養成系大学・学部」とも称されてきた国立大学での教員養成と並び立つものと言えるだろう。

となれば、私立各大学の規模、学部等の構成、教員養成に関する方針などが、教員経験者の活用や処遇のあり方と関わっていることが十分に想定される。たとえば、教育学部を有するなど、教員養成を前面に出す大学に勤務する教員経験者と、「教員免許状も取得できる」と教員養成が追加的な位置づけにある大学における彼ら／彼女らの業務は、異なるのではないだろうか。また、大学の学生規模

に照応する教職課程履修者数の違いは、たとえば教育実習や教員採用試験への支援体制の違いに連なっているだろうか。

さらに、教員経験者それぞれに即して見た場合でも、彼ら／彼女らの学歴（授与された学位）、職歴上の経験と大学での業務のありようとの対応関係が問われる。たとえば、教員経験者のうち、学校管理職を経た者とそうでない者との業務形態の違いはあるだろうか。あるいは、教育委員会ほか行政機関での勤務経験の有無と大学での業務との関連を見出すことはできるだろうか。

なお、先行研究を渉猟しようとしたものの、管見の限り、どのような教員経験者が大学での教職課程にいかに関与しているのか、を明らかにした文献を見出すことはできなかった。たとえば、文部科学省『学校教員統計調査』では、大学教員の採用数を調査しているが、採用者の属性については、採用前の状況別として「高校以下、専修・各種学校教員から」⁴⁾と区分するに過ぎない。学校種別はもちろん、性差、学歴、職業的経験も不明である。くわえて、彼ら／彼女らが大学でいかなる業務に就いているかも説明されていない。また、山野井による大学へのリクルートに関する研究⁵⁾があり、そこでは教員養成系大学への教員のリクルートメントに注目しているものの、採用された者の出身大学を追うことに留まっている。そこでは、教職課程において業務に就いている、学校教員を経験した者のありようについてはまったく射程に入っていない。

以上の課題設定から、教員経験者の属性と各私立大学での業務との対応にどのような関係が見出せるか。それらは、彼ら／彼女らの小・中・高校での教職経験をいかに踏まえたものと見なせるか。また、大学の状況の違いによる教員経験者の位置づけはどのように把握できるか。つまり、大学のカリキュラムにおいて教員経験者の実務経験がいかなる意味を持ち、政策基調として強調される「実践的指導力の基礎」をいかに具体化するものなのか。これらの分析を通じて、「大学における教員養成」の現在を部分的に診断すること、これが本報告の課題である。

2. 調査研究の対象と方法

(1) 分析の対象—誰がリクルートメントされているか

本報告では、京都府下に設置されている私立大学で、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の一種教員免許状取得が可能な教職課程をもつ19大学にて、2017年1月から2018年3月に勤務していた、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員経験者124人を対象とする。

(2) 分析の方法

対象となった者について、勤務大学の状況（規模、教職課程の組織的位置づけ、教職への就職者数）を踏まえるとともに、個人の属性（学位、学校経験、行政経験）と大学での勤務状況（所属、職位、担当授業科目）を可能な限り調査した。具体的には、大学のホームページに掲載されている教員情報や教職課程に関する情報、シラバスを中心に情報を収集するとともに、論文や著書、京都府学事関係職員録、自治体公表の管理職再就職情報、同窓会情報等を活用して情報を補足した。

(3) 対象者の概観

1) 個人の属性

まず、対象者の属性について概観する。学校の経験校種については図1のとおりである。複数の校種経験をもつ者が9人いるため、延べ数で示している。校種ごとの内訳は、小学校47人（33.8%）、中学校53人（38.1%）、高等学校33人（23.7%）、特別支援学校6人（4.3%）と、中学校の経験者が最も多い。また、出身自治体は京都（府・市・国立）62人、他県62人であった。性別内訳は、男性116名（93.5%）、女性8名（6.5%）と、圧倒的に男性の多いことが明らかである。

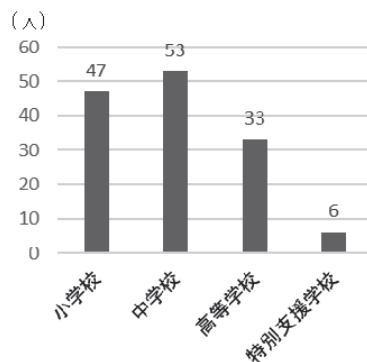


図1 学校種別の経験者数

つぎに、学校での最終の職位については、教諭が60人（48.4%）、教頭が5人（4.0%）、校長が59人（47.6%）であり、教諭と管理職がおおよそ半々であった。また、校長あるいは教頭としての経験、つまり学校管理職として経験をした計64人を自治体別に見ると、図2のように、京都市立学校が28人、京都府内の学校が18人（京都府立学校12人、府内市立学校6人）、京都以外では、滋賀県内市町立学校、大阪府立・大阪市学校、神戸市立学校があわせて18人である。ちなみに、校種別では小学校出身が最も多く、京都市の小学校出身者が16人と多くを示す。なお、京都府内の学校については、高等学校出身者が9人と多い。

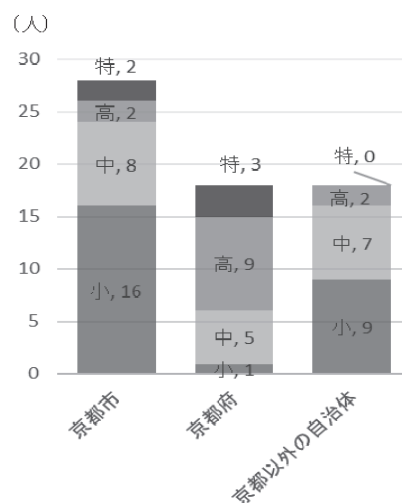


図2 学校管理職経験と設置自治体

つづいて、行政職経験の有無については、同経験のある教員が 56 人（45.2%）、同経験のない教員が 68 人（54.8%）であった。また、行政職として経験した職位については、延べ数 68、その内訳は図 3 に示す通りである。指導主事の経験者が 46 人と多いことがわかる。

さいごに、最終の学位について、20 人は判明せず、残る 104 人について明らかにすることができた。その内訳は、学士 44 人（42.3%）、修士 45 人（43.3%）、博士 15 人（14.4%）である。あくまでも参考だが、この結果を私立大学教員の学位別内訳、学士 22.3%、修士 22.2%、博士 48.2%、専門職学位 0.7%、外国の大学や短期大学ほか 6.6%⁶⁾ と比較すれば、事例においては最終の学位が学士に留まる者が突出して多いことがわかる。なお、教職大学院修了者は確認できなかった。

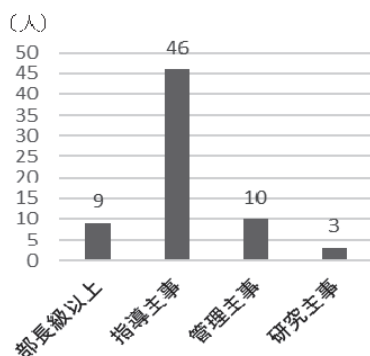


図 3 最終の学位

2) 大学での勤務状況

次に対象者の大学における勤務状況について概観する。大学での所属は学部・学科 68 人、教職課程または教職支援センター 49 人、学部・学科所属でかつセンター業務併任 7 人であった。また職位は常勤の専任教員（教授・准教授・講師）75 人（60.5%）、任期付き教員（特任教授、特任准教授、客員教授）7 人（5.6%）、実習講師・嘱託講師 23 人（18.5%）、非常勤の実習講師 8 人（6.5%）、職員（教職カウンセラー等）11 人（8.9%）であった。常勤の専任教員が約 6 割を占めている。

3. 対象者の類型化

(1) 3つのタイプへの類型化

大学にリクルートされた教員経験者は、大学でどのような科目や業務等を担当しているのか。これを彼ら／彼女らの担当授業を中心に整理すると、①専門型、②広範囲型、③支援型という 3 つのタイプに分類できる。

1) 専門型

このタイプは、特定の専門分野にほぼ限定されて授業等を担当している教員が該当する。もっとも、専門型に含まれる教員は、次に見るように、特定の専門分野の科目（専門科目）だけを担当しているわけではない。つまり、学部・学科に所属する教員として 3 年生・4 年生のゼミや初年次クラスの演

習などを担当するほか、教員経験者としての経歴をもとに教育実習や教職実践演習、インターンシップなども担っている。しかしながら、ある分野におおむね特化して教育業務を担当していると見なせる。このタイプでは、次の2つのパターンを確認できる。

①教科に関する科目（教科内容および教科教育法の科目）を主に担当

例えば、

- a. 英語科教育法1・2／応用言語学／演習
- b. 教育・心理学演習／教科（体育）／生涯スポーツ・レクリエーション活動
- c. 教育・心理学演習／教科（図画工作）／保育内容（総合表現）の理論と方法
- d. 理科／生活／保育内容（環境）
- e. 学校教育演習／教育実習ⅠⅡ（事後指導を含む）／教育実習の研究（事前指導）／教職実践演習（中・高）／国語科教育概論／国語科教育研究／国語科授業演習（高校）

a. はその教員の専門分野である科目（専門科目）のみを担当している場合である。これに加えて、自身の専門分野である一般教養科目（b. の事例）や保育士養成課程の中の科目（c. の事例）、さらには小学校生活科の科目（d. の事例）を担当している場合が見られる。また、e. では、教育実習や教職実践演習も担当しているが、基本的には国語科教育を中心に授業を担当していると捉えられる。

②教科以外で特定の専門分野の科目を主に担当

例えば、

- a. ー1 教育・心理学演習／特別支援教育総論／病弱者の心理・生理・病理
- a. ー2 障害教育総論／障害児教育原論／特別支援学校教育実習研究／養護学校教育実習研究／インターンシップ／教育職インターンシップ1・2／教育職インターンシップイクステンション1・2
- b. 教育相談／研究入門ゼミⅠ・Ⅱ（児）／教育演習Ⅰ・Ⅱ／生徒・進路指導（初）／教職実践演習（初等）／基礎演習Ⅰ・Ⅱ
- c. 教育人間学概論Ⅲ／研究入門ⅠⅡ／後期課程特別研究ⅠⅡ／人間研究入門講義／人文学特別研修／専門演習ⅠⅡⅢⅣ／卒業論文／対人援助学演習ⅡⅢ／対人援助学研究法ⅡⅢ／対人援助学特別演習／対人援助実習／臨床教育学研究

a. は特別支援教育、b. は教職に関する科目における「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」であり、c. は臨床教育学において各自の専門科目を担当している。ただし、a-1 は特別支援教育に関する大学での専門科目のみの担当であるのに対して、a-2 のように、教員経験に依拠して特別支援学校での教育実習やインターンシップもあわせて担当していると捉えられる事例も見られる。

2) 広範囲型

上述の専門型とは対照的に、比較的広範囲な分野にわたって授業等を担当している教員が、このタイプにあたる。広範囲型に分類される教員は、学部・学科の教員として専門型と同様、ゼミや初年次クラスの演習を担当するほか、教育実習や教職実践演習なども担っている。つまり、専門型と比べて

担当する領域がより広い。

このタイプの業務形態では、次の2つのパターンが見られる。

①「特定の専門分野の科目＋αの科目」を担当

例えば、

- a. 教育課程論／美術科教育法Ⅰ・Ⅱ／教育実習ⅠC・ⅡC／事前・事後指導C／
教職実践演習D
- b. 教育学研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ／教育学入門演習Ⅱ／社会科教育法（地歴分野）／社会科教育内
容論／社会科実践研究／総合的な学習研究／教育方法論／学校教育論／教育実習論
- c. 国文科演習／国語科教育法／教職入門（中・高）／探究基礎演習

ここでは、各教員の専門分野と考えられる教科教育に加えて、それとの関連が深い教育課程論や教育方法論を担当している事例が多い。また、総合的な学習の時間や教職入門など、教科教育の専門性に比較的近いと見なせる科目を担当している場合も認められる。

②複数の専門分野にわたる科目を担当

例えば、

- a. 教職論／特別活動論／教育経営学／生涯学習概論／ボランティア演習
- b. 応用演習Ⅰ・Ⅱ／卒業研究Ⅰ・Ⅱ／教職演習／理科指導法／教育の制度と経営／理科／教育
原理・学校教育論／教職論／教職特別演習Ⅰ・Ⅱ
- c. 英語科教育法，英語教育特殊研究，英語科教育研究，リサーチ方法論，英語（Reading），生
徒指導論，教育課程論，特別活動論，教職論
- d. 教育課程論，メディア教育論，理科教育法，生活の中の数学，中等教育授業論，教育の方法
と技術

これは、一人で複数の専門分野の授業を担当している事例である。これらは、それぞれの専門学会があり、そこで指定される専門性に依拠して担当するだろう点から言えば、担当者の専門性が確固たるものではない可能性がある。

3) 支援型

最後に分類できるのが支援型である。支援型は、教職に関わるさまざまな支援を担当業務としている。ここで見られる特徴として、次の3点が挙げられる。

a. 多様な職名

一点目の特徴は、彼ら／彼女らの職名が、大学によって多様なことである。教授や准教授以外の職名として、次のようなものが挙げられる。

- 嘱託講師
- 非常勤講師
- 教育実習指導講師
- 教職カウンセラー

- 教職アドバイザー
- アドバイザー

支援型では、常勤職教員（専任）だけでなく非常勤教員として、あるいは教員としてではなく職員として、くわえて非常勤職員としても勤務している場合のあることが確認できる。

b. 学部・学科所属ではなくセンター所属

二点目には、専門型や広範囲型と異なり、学部・学科所属ではなく、センターに所属している場合の多いことが挙げられる。なお、「センター」としては、以下のような名称が該当する。

- 全学共通教育センター
- 教職支援センター
- 教職サポートルーム
- 教職課程指導相談室
- 教職教育推進機構

c. 広く教職に関わる様々な支援を担当

支援型は、教育実習指導にくわえて、教育実習や教職実践演習ほか教職課程における科目を担当、というように、次のような広く教職に関わる様々な業務を担っている。

- 教員採用試験対策
 - ・教職教養，教科専門，一般教養の対策講座の授業の担当
 - ・模擬授業指導
 - ・面接指導 など
- 教育実習の学生相談
- 教職への就職支援に関わる学生相談業務
- 学校ボランティアに関わる業務

さて、支援型は2つの方向から理解できる。その一つは、このタイプに属する教員あるいは職員は、教育実習を含む広く教職に関わる、学生からの様々な相談や要望に応えるなど、教員養成教育をまさに「支援」する役割を担っている。これと同時に、教採対策等を通じて学生を実際に教員として就職させているという点で、この支援型の教員あるいは職員が教員養成教育を実質的に「完成」させているとも捉えられよう。

(2) タイプごとに見た最終学位、管理職・行政職経験の違い

専門型、広範囲型、支援型それぞれの教員経験者としてのキャリアを整理したのが、表1である。本表では、最終学位、学校管理職・行政経験の有無と経験した職位に即して人数をまとめている。ここで明らかになった傾向は、次の通りである。

1) 専門型、広範囲型

専門型と広範囲型においては、最終学位が学士の場合、管理職または行政職を経験した者がきわめ

て多いことがわかる。すなわち、専門型では15人中13人、広範囲型では10人中6人が学校管理職あるいは行政職を経験している。さらに、学校管理職と行政職のいずれをも経験した者は、専門型では15人中12人、広範囲型でも10人中5人に上る。学士という最終学位と学校管理職または行政職の経験は、関連していると見なせるだろう。

これとは対照的に、修士や博士の学位取得者は、学校管理職や行政職の経験者がわずかである。専門型では28人中で実に1人のみ、そして広範囲型でも25人中で7人だけしか、これらの職を経験していないのだ。学士－修士－博士という高等教育経験の長さ、学校管理職あるいは行政職の経験の有無は、負に相関すると捉えられる。

2) 支援型

専門型や広範囲型とは異なり、支援型の場合、博士取得者1人および判明しなかった1人を除く、41人全員が学校管理職または行政職を経験していることが、きわめて大きな特徴として挙げられる。

さらに、行政職の経験に限って見ると、指導主事を経験した者は専門型、広範囲型、支援型のどのタイプにも見られるのに対して、管理主事を経験した者は、専門型で1人に対して支援型では9人と、圧倒的に支援型に多いことが注目すべき点である。

表1 業務形態に即して見た最終学位、学校管理職あるいは行政職の経験

タイプ	最終 学位	人数	管理職・行政経験あり					
			人数	管理 職	行政職（のべ数）			
					部長級 以上	指導主事	管理主事	研究主 事など
専門型 44人	学士	15	13	12	2	14	0	0
	修士	18	0	0	0	0	0	0
	博士	10	1	0	0	1	0	1
	不明	1	0	1	0	1	0	0
広範囲 型 37人	学士	10	6	5	3	6	1	0
	修士	21	7	4	0	4	0	1
	博士	4	0	0	0	0	0	0
	不明	2	1	1	0	0	0	0
支援型 43人	学士	19	19	19	3	12	3	0
	修士	6	6	6	0	2	1	0
	博士	1	0	0	0	0	0	0
	不明	17	17	16	1	6	5	1
計 124人		124	70	64	9	46	10	3

4. 勤務大学の組織的類型と業務類型

(1) 大学における教職課程の組織的類型－教育関係学科と教職センター

教員経験者が勤務する19の大学について、教育学科又は教員養成系学科・専攻（以下、教育関係学科）を設置しているか否か、そして教職課程、教育実習、教員採用試験対策などを行う教職支援センター（以下、教職センター）を設置しているか否

かによって、表2のように4類型に分類した。

I型（教育関係学科有＋教職センター有）

II型（教育関係学科無＋教職センター有）

III型（教育関係学科有＋教職センター無）

IV型（教育関係学科無＋教職センター無）

まず、それぞれの類型に即して、特徴的な点を記述する。

表2 大学の組織的類型

学科 センター	有	無
有	I 型	II 型
無	III 型	IV 型

1) 教員経験者と教職課程に関わる学生の規模

類型ごとに見た大学数と大学あたりの教員経験者の配置数は、図4のとおりである。I型には10大学が相当し、教員経験者数は計93人（平均9.3人）と類型中で最も多い。つづいて、II型には4大学、計18人（平均4.5人）、III型には2大学、計9人（平均4.5人）、IV型には3大学、計4人（平均1.3人）である。このように、教育関係学科や教職センターを設置している大学は、多くの教員経験者を配置している。

また、組織的類型と大学の学生規模の関係を、図5で示した。ただし、教員免許状取得者数については非公表の3大学を除いた値である。ここから、正規職員および常勤講師等の非正規職員を合わせた教員としての就職者数と、教員免許状取得者数（延べ数）のいずれも、I型の大学が突出して多いことがわかる。これらの大学は教員配置数が多く、数多くの教員志望者を指導する体制も充実しているゆえではないだろうか。

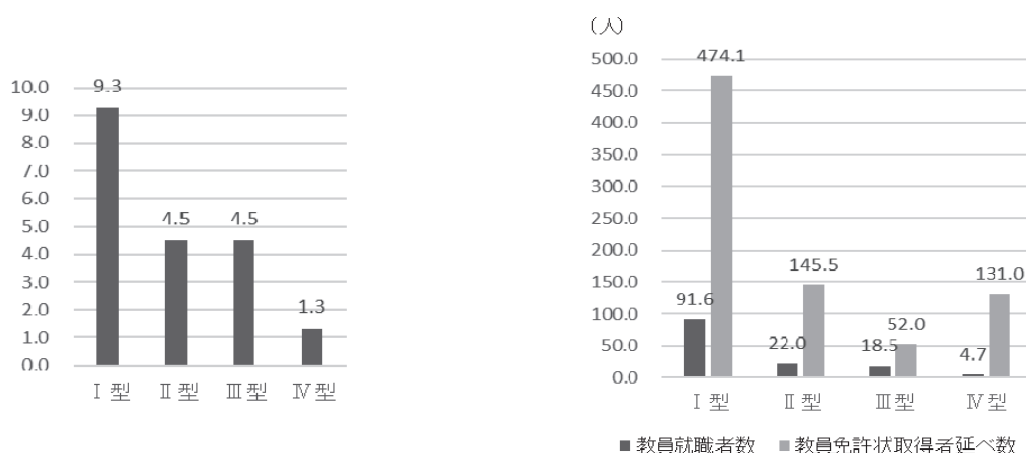


図4 類型別に見た大学あたりの配置数

図5 大学あたりの教員就職者数
及び教員免許状取得者数（延べ数）

2) 組織的類型と業務形態

さらに、組織的類型と教員経験者の業務形態との関係を図6に示した。Ⅰ型とⅡ型では、専門型、広範囲型、支援型がいずれも見られるものの、支援型が比較的多いことがわかる。これに対して、Ⅲ型とⅣ型では、広範囲型が多い一方、支援型のスタッフを見出すことができない。このように、教職センターを有するⅠ型とⅡ型と、教職センターを持たないⅢ型とⅣ型では、業務形態の違いが認められる。

また、教育関係学科を有するⅠ型とⅢ型の場合、専門型の割合が他の類型よりも高いことがわかる。つまり、教育関係学科の存在は、教員経験者を専門型へとリクルートする可能性を高めるとともに、教職センターのあることは、異なる業務形態を取るスタッフを抱えることに繋がっていると言えるだろう。

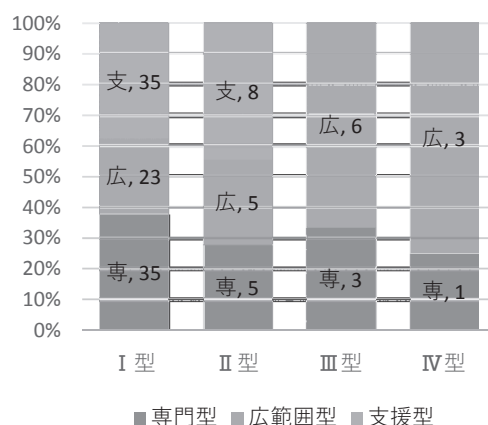


図6 類型別に見た業務形態ごとの割合

(2) 類型ごとの特徴的な事例

上記の説明をより具体的に行うべく、類型ごとに事例を挙げ、教員経験者の配置上の特徴を述べる。

1) Ⅰ型、A大学の場合

この大学は中規模で、伝統的な教育学部を擁し、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校と全ての校種の教員免許状を取得できる。教員就職者数及び教員免許状取得者数ともに京都の私立大学で最も多く、教員経験者数も22人と最も多く配置されている。その内訳を見ると、教育関係学科に7人、教職センターに15人となっている。

教育関係学科の業務類型は全員が専門型であり、小学校の教科内容または教科教育法の授業を中心に、担当学年のゼミや教育実習等に係る授業科目を担当している。全員が小学校又は中学校・高等学校における教諭経験をもつとともに、大学院で修士または博士の学位を取得している。いずれも専門の教科教育や教育実践に関する複数の学会に所属し、学校における教科の実践に関する論文の多いのが特徴である。

一方、教職センターの業務類型は、専門型1人と支援型14人である。専門型は、特別支援教育の専門科目と教育実習やインターンシップを担当している。学歴は明らかにできなかったが、特別支援学校の校長経験とその分野での行政経験を持っている。また、支援型は専任と非常勤に分かれるが、

ともに教職支援のセンター的役割と実践的指導の補完的役割を担い、10人は、教育実習関連の授業も担当している。

なお、14人のうち8人が小学校教員、6人が中学校教員の経験者であるが、担当する教科や分野（生徒指導、人権教育、ICT教育など）はさまざまである。全員が校長経験を持ち、その自治体は京都市、城陽市、近江八幡市、大阪市、豊中市、神戸市と広範囲にわたっている。学生の半数以上が京都以外の出身であることや、全ての校種の教員を養成していることから、教育実習や教職支援も幅広いニーズがあることが予想され、それぞれの得意分野を生かした支援を行っていると考えられる。

以上のように、教育関係学科と教職センターを擁するⅠ型の大学に所属する教員経験者は、学科の専門型教員が教職課程の授業を担当し、教職センターの支援型の教員が教職支援や実習指導を行っており、役割分担が明確なことに特徴がある。

2) Ⅱ型、K大学の場合

同大学は中規模単科であり、外国語の中学校・高等学校教員免許状を取得できる。また他大学と連携した小学校教員免許状取得プログラムもある。K大学に配置されている者は、学科に2人、教職センターに3人である。

学科に所属する専門型は、英語専門、教科教育法の授業を中心に教職実践演習等も担当しており、中学校英語の学習や評価に関する著作物のほか、高等学校英語の教科書も作成している。いずれも中学校と高等学校での教諭経験を持ち、1人は行政経験があり、もう1人はアメリカの大学で修士号を取得している。一方、教職センターのスタッフは、それぞれ小学校、中学校、高等学校いずれかの校長経験者である。なお中学校・高等学校の2人は英語を専門としており、小学校・高等学校の2名は人事主事経験がある。この経験を生かしてか、大学独自の教員養成塾を立ち上げ、学生のボランティア活動や教員採用試験に関わる自主的な学習を支援している。

以上、Ⅱ型についてもⅠ型と同様、学科と教職センターの間の役割分担が見られる。

3) Ⅲ型、O大学の場合

この大学は小規模大学で、教育関係学科を設置している。教員経験者8人は、専門型3人と広範囲型5人に分かれる。専門型は小学校の教科専門と指導法のほか、教育実習や教職実践演習の授業も担う。また、広範囲型は複数の教科教育法、あるいは教科と生徒指導・進路指導というように、複数の分野をまたぐ職務を担っている。あわせて実習や教職実践演習などの、いわゆる教育実践系の授業も担当しているのが特徴である。Ⅱ型と比べても広範囲型の教員が多い。なお、学位は修士以上が多いが、学士の場合は学校管理職経験がある。ここでも、学歴の高さと学校管理職または行政経験の有無が負に相関していることを読み取れる。

4) Ⅳ型、R大学の場合

同大学は小規模の芸術系である。広範囲型の教員経験者1人が、特別活動論、教育経営論など教職課程の授業科目を複数担当している。この教員経験者には修士の学位と豊富な学校管理職経験を持つ。

この大学のようにⅣ型の大学に所属する教員経験者は、少人数で広範囲の業務を担当する傾向があると見なせる。

表3 類型ごとの特徴的な事例の概要

組織的 類型	大学	大学 名	教員 就職 者数 (2016)	教員免 許取得 者数 (2016)	教員 経験 者数 (全体)	所属ごとの 人数		職務の種類			学位				計	管理職であった自治体と校種												計(延 べ数)	行政経験				
								①専 門型	②広 範囲 型	③支 援型	学士	修士	博士	不明		K市立学校				K県立学校又は県内市 町村立学校				K以外の府県市					部長 級以 上	指導 主事	管理 (人 事)主 事	研 究主 等	
																小	中	高	特	小	中	高	特	小	中	高	特						
Ⅰ 型	佛 教 大 学	A	216	1,053	22	学科	7	7	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0			
						セン ター	15	1	0	14	11	2	0	2	15	2	0	0	0	0	2	0	1	6	4	0	0	14	1	10	2	1	
Ⅱ 型	京 都 産 業 大 学	K	37	238	5	学科	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0			
						セン ター	3	0	0	3	1	0	0	2	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	2	0	
Ⅲ 型	京 都 ノ ー ト ル ダ ム 経 済 大 学	O	28	52	8	学科	8	3	5	0	2	5	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0			
Ⅳ 型	埼 玉 経 済 大 学	R	0	不明	1	学科	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

5. 結論と課題

以上から、次の結論を得ることができる。それは第一に、教員経験者の大学における業務形態は決して一様ではなく、それは専門型、広範囲型、支援型に区分できるほどに多様である。つまり、「学校現場に即した養成」と謳われる一方で、その具体は学術的また実践的内容を扱うに留まらず、教員採用試験対策やボランティア活動に関わる相談業務などにも及んでいる。よって、彼ら／彼女らの「学校現場」での経験が、大学教育における担当に直接的につながっているとは言えない実態が見られる。

また第二に、教員経験者の業務形態と学校や行政機関での職務経験やキャリアと最終の学位（学歴）との相関が、ある程度うかがわれる。すなわち、専門型と広範囲型においては、学士のほとんどが学校管理職あるいは行政職の経験を持つものに対して、修士または博士においては、これらの経験がほぼ見られない。修士や博士の学位を持つ者は、学校管理職や行政職としてではなく、教科や領域の専門家としての経験を積んだのだろう。

翻って、おおよそ20歳前後の学生にとって、学校管理職や行政職の経験が「学校現場」の話として伝わることは難しく、これらの経験者は、学生に対して別の役割を期待されていると見るべきではないだろうか。また、支援型の圧倒的多数は学士までの学位であり、業務における学術的な専門性の度合いは高くない一方、入学から卒業、教職への就業に至る学生への支援の点では、より重要な役割を果たす位置を占めている。

そして第三には、教育関係学科と教職センターの設置の有無により4類型で捉えられる各大学の組織的な条件に関わり、教職課程に関わる学生の規模、教員免許状取得者数、教員就職者数の顕著な違いが類型間で認められるほか、業務形態の違いがいくぶん見られる。規模が比較的大きな、学科あり・センターあり（I類）、学科あり・センターなし（II類）の大学では、教員間の業務の違いが明確であるのに対して、小規模傾向にある学科なし・センターあり（III類）と学科なし・センターなし（IV類）の大学においては、広範囲型が多く、支援型に特化された業務に就く者は見られない。勤務する大学により、たとえ同様の教職経験であっても、業務の異なる状況が推測される。

以上の知見から、次の研究課題が導かれる。それは、各大学における教職課程に関する経営的戦略により、採用、配置される教員経験者に違いが生じているのではないか。言い換えれば、教育学・心理学などの教職専門的な力量、国語や数学といった教科専門的な力量、教育実習や教員採用試験といっ

た教職への就業に関わる力量などのいずれを各大学は重視し、教職課程として内外にアピールするのか。その違いによって、教員経験者の大学へのリクルートメントも異なる様相を呈するのではないか、ということである。

ここで、「実践的指導力の基礎」を獲得することと「学校現場に即した養成」との関係をどのように捉えるのか。そのいかんによっては、教員養成の場としての大学の意義も変えられることだろう。1947年の「新制大学」誕生から70年が過ぎた現在、学校制度における大学そのものの位置づけの変化も踏まえ、なぜ大学で教員を養成するのかを問い直すことは、学校教員経験者の大学教育への関与という点からも可能である。

注釈

- 1) 文部科学省「免許状の種類別の認定課程を有する大学等数」（2016.5.1時点）（『教育委員会月報』2017年6月号）
- 2) 学部段階での免許状取得者実数は71833人、うち私立大学卒業者は50941人である。同上。
- 3) 文部科学省「2017年度公立学校教員採用選考試験の実施状況」
- 4) 2015年度間、「高校以下、専修・各種学校教員から」の採用は561人、採用者全体12101人の4.6%であることまでがわかる（『学校教員統計調査』2016年度）。
- 5) 山野井敦徳「大学教員の公募制に関する研究－日本の大学は人材をいかにリクルートするか－」『高等教育研究叢書』61, 2000年。
- 6) 『学校教員統計調査』（2016年度）による。なお、学歴は、大学院の専門職学位課程・修士課程・博士課程、大学（学部）、旧制大学、外国の大学、短期大学、旧制高校、その他の修了者で区分されている。このうち、博士課程修了者は、学位論文の審査及び最終試験に合格していない場合でも、所定の年限を在学し、所定の単位を修得したと認定された者を含む。

