

小学校教員養成課程のカリキュラムと入試に関する意識調査

実技科目への意見を中心とした，所属学生，現職教員と 教員養成学部教官の意識の比較

Opinion survey concerning primary school teacher-training curricula and entrance examinations

A comparison of opinions among students, primary school teachers and university faculty concerning practical training subjects

麓 信義*

Nobuyoshi Fumoto*

Abstract

A partial amendment of the Teachers License Act was made twice since 1980s. In the last amendment, subjects the Act requires to get in university were drastically changed. This change has a big problem especially on primary school teacher's license. However, no clear explanation of the purpose of the change or no objection against the change had arisen in discussions among researchers of pedagogue. Therefore, it is speculated that the opinions of the course teachers are different from that of the job site teachers. Then, the purpose of this study was to identify the differences among opinions of concerned groups, that is the job site groups and university teachers group.

156 first year students, 204 third year students, 108 primary school teachers (teachers) and 91 university teachers (professors) who belong to teacher-training course answered a questionnaire. The questionnaire has three dimensions. First is opinions about practical training subjects (arts and physical education). Second is opinions about how to distribute subjects in curriculum to train primary school teacher who must teach eight or nine subjects. The third is opinions about pedagogical principles in teacher college. Subjects were asked to answer each statement (yes or no) on the five-point scale except three items (four-point scale) concerning the third dimension.

The same twenty one items were given to all the four groups. Statistical analysis revealed that the four groups were significantly different for ten out of the 21 items (four were 1% level, three were 5% level and three were 10% level). In most of these cases, mean scores of each group showed simply increase or simply decrease tendency from first year students to teachers. This would reflect the amount of understanding the primary school teacher's job. Professors' mean scores, however, did not show extrapolated value from the teachers' mean score (Fig 1,2). Factor analysis using eight items asking opinions about how arts and physical education should be also reveals that the professors had a quite different opinion from the other three groups.

From this data, a role of teacher college professors in educational revolution in Japan and its limitation were discussed.

キーワード：教師教育，小学校教師，実技教科の重視，カリキュラム，意識調査

*弘前大学教育学部保健体育講座

Department of Health and Physical Education, Faculty of Education, Hirosaki University

最近の初等中等教育のシステムは、学習指導要領の改訂と教育職員免許法（以下、免許法とする）の改正を通じて、めまぐるしく変わっている。今回の改正点で特徴的なことは、履修すべき内容の記述はそのまま必要単位数を総単位数としてしか示さなくなったことである。しかし、小学校教員の免許状に関しては、最低限履修すべき内容自体が変わってしまった。ところが、免許法の骨格である教科の履修規定に関する議論は、ほとんど教育学上の論点になっていない。

たとえば、前回の免許法改正時をみても、教員の資質能力の向上方策等についての教育職員養成審議会（教養審）最終答申（昭和62年12月18日）後、昭和63年10月26日に国会で継続案件となっていた免許法の審議が始まるまでの10ヶ月の間に、代表的な教育情報誌である「内外教育」の目次をみると、わずか1つの記事しか見つけることができない^(註1)。学習指導要領案が平成元年2月10日に公表された時は、直ちに各界の見解、談話、要望が掲載されたことを考えると^(註2)、その落差は明らかである。平成9年7月28日の教養審第一次答申後の状況もほぼ同様であり、マスコミの反応が目次に登場するのは3ヶ月後の誌面のみであり^(註3)、平成10年6月4日に改正案が成立した時は、べた記事扱いである^(註4)。

このようなマスコミの風潮とあいまって、免許法改正が正しいものだったかどうかの検討がほとんど行われていない。たとえば、幼稚園教諭一種免許状を取得するために、従来は、小学校教科の音楽・美術・体育のそれぞれを4単位履修しなければならなかったのであるが、今回の改正では、それらのすべて履修しなくても一種免許状は交付されるようになった。このような大改正であるにもかかわらず、なぜそうなったかの議論は見あたらない。体育に関連していえば、これまでの制度は「幼稚園教育では身体の運動がことのほか重要であるから、一種免許状を取得するためには最低でも4単位の体育と関連した小学校の科目を履修することが必要である」という理念であったのに、今回の制度では「幼稚園教育にとって、小学校の体育関連科目はことさら履修を強制する必要のない科目である」という理念に変わったことになる。この是非が論じられて論文を筆者は見たことがない。

同じように、全教科を担当する小学校教員の養成に関して、小学校教員のための教科の教育をい

かにすべきかという問題が議論されずに、これも、この実技教科を全く履修しなくても小学校教員の一種免許状が取得できるようになった。この問題を議論するためには、9つある教科のあり方を総合的に考えなければならないが、「国語と算数、音楽と体育のバランスはどうすべきか」などというようなことを考える部局が実質的に（文部科学省にも教員養成大学にも）存在しないがゆえに^(註5)、議論さえ起こっていない。苦手な分野の学生も聴講する小学校教員養成課程（以下、小学校課程とする）の授業のために「小学校教員のための〇〇学」のような教科書が多数あるべきなのにあまり見かけない、という指摘もそのような現状への批判である（杉崎，1994）。

教育関係者の小学校教員養成に対するこのような無関心は、「生活」の誕生時にもおかしな制度変更結びついた。平成元年の学習指導要領改訂で教科として誕生した「生活」と関連した免許法の改正では、教職科目の「生活科教育」と教科科目の「生活」が、教員免許取得上の履修科目として登場した。ところが、これらの授業内容がどうあるべきかの議論はほとんどなされていない。上記した教養審最終答申でも「小学校の教育課程において教科として『生活』が設けられる場合には、『生活』に関する専門教育科目の単位数を増やす必要がある」と記されているのみであり、この「専門教育科目」の内容が吟味された形跡はない。そしてその問題点に、多くの教育関係者が気づいていない。

この「生活」の指導内容を「生活学」の初歩段階ととらえれば、これと関連した学問領域は家庭科の一分野と理解せざるを得ず、小学校の1、2年に生活を置くかわりに理科と社会をはずした経緯を考えると、この「生活」にもっとも関連した学問領域は理科と社会ということになる。さらに、「生活」があらゆる分野の総合というような視点で教えられるべきだとすれば、その対象となる学問領域は既存の8教科すべてとも考えられる。そうだとすれば、必修として増やすべき単位は「生活科教育」のみでよかったかもしれない。このように、「生活」に関連して教師となるべき学生が何を学ぶべきかは曖昧である。にもかかわらず、免許法改正で機械的に教科専門科目「生活」を一つ増やして済ませてしまったことは、改正に関わった教育学者の間で、「生活」の内容についての関心が低かったことを物語っている。

「生活」に関しては、教育学関係の雑誌で特集が組まれているが^(注6)、そこで問題とされていることは、教科の題材は何か、および、それをどう教えるか、であり、教師の力量が試されることになるという記述はあっても、その教師の力量を高めるための教員養成カリキュラムがどうあるべきかの記述はない。

今回の免許法改正にあたって、「体育」もその一部である実技教科の扱い方が大幅に変更されたことも、これまでの免許法改正の流れをみると、教科科目指定のための論理を考えない改革の延長でとらえることができる。

もともと、小学校教員の養成には実技教科の修得が重要な位置を占めており、平成元年の改正前の「指導法は全教科履修させるが教科は6つでよい」という制度にあっても、6教科の中には実技3教科のうち2教科を含むこととされており、4教科履修すればよい2種免許状取得にあっても、実技を一科目は履修するようという規定があった。つまり、国語・数学・理科・社会に関する講義を履修しただけではだめで、実技科目も大学で履修しなさい、ということになっていたのである。

そして、平成元年の免許法改正では、教科についての履修規定が変更され、それまでの「小学校で教える8教科のうち6教科にわたり2単位以上、合計16単位」という下限から、生活科が増えて「小学校で教えるすべての9教科各2単位の合計18単位」となったが、ここまでの流れは、教員採用試験で水泳を含む体育実技や音楽実技を必修として課す県が増えるなど、教員採用試験での実技重視の流れのなかで、実技教科を確実に履修させる方向で改正が進んでいたと解釈することができる。

ところが、今回の改正では、教科は1教科以上8単位修得すればよいということになった。新しい免許法で上記の実技重視の方向が転換されているにもかかわらず、その是非は議論されていない。免許法改正を審議した教養審の議事録を見ると、小学校免許に必要な科目についての議論がほとんど行われていないことがわかる^(注7)。この底流には、生活科に対応した免許法改正の問題点と同根の、細部の具体的規定への教育関係者の無関心が横たわっていると思われる。今回の改正で、教員養成における実技能力形成の重視というこれまでの方向を転換したことになるが、それを問題とし

ている論文やマスコミ記事は筆者がこれまでに知る限りでは存在していない。

ただでさえ不得意な学生が多い実技科目を選択にした理由が、専科教員に任すという方向性と結びついて議論されているのであれば、それなりの対応をしていることになるが、専科制拡大の議論はなされているものの^(注8)、それと抱き合わせて実技科目の単位の選択化が議論されているわけではない。

教養審第一次答申には、「(小学校幼稚園とも)小学校の1教科以上の履修で足りることとする。その際、教員就職後、特に音楽、体育等いわゆる実技教科等の指導に支障が生じることはないよう、当該教科に係わる教員を志望する者一人一人の知識及び技能の修得状況等に応じ履修指導等を適切に行うことが、大学に望まれる」と記されており、それなりの配慮が感じられるが、それを具体化する段階では何の規定も盛り込まれなかった。そのため、教員を養成する大学に下駄をあげた格好になっている。

文部省令第28号(平成10年6月25日付官報)では、教育職員免許法施行規則第2条を改正し、その2として、「大学は、各教科についての学生の知識及び技能の履修状況に応じて適切な履修指導を行うように努めなければならない」としているが、この努力を各大学が行ったかどうかを、文部省(当時)がどのように点検評価するのにかに関する議論は見られない。そのため、「平成13年度教育免許課程認定大学実地視察報告」という中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会認定委員会の報告書にも、教科科目に関する記述は見あたらない。^(注9)

筆者の所属する大学で行った小学校教員養成課程学生の縦断的調査(麓・小山, 1984)では、教員を経験すると実技は3教科とも必修の方がよいという意見がかなり増えていた。このように、一部では小学校教員の養成に関する研究が積み重ねられているにもかかわらず、学会でもマスコミでは、小学校教員免許のためにどの程度の科目を課すべきかの問題が取り上げられていない。小学校教員免許状のための履修規定から実技科目の必修が外されたことの問題点は、わずかに、麓(2002)が指摘しているのみである。この問題が小学校教員養成教育の現場で議論とならないということは、国立大学教員養成学部の教官の意識にも問題があることを示していると思われる。

教育現場の問題点を明らかにするためには、教える側の教師と教えられる側の生徒や児童の意識の相違を調査することが有効であり、研究もなされている（佐々木，1988）。今回は、教師教育を問題としているので、大学が教育現場である。そこで、教えられる側の学生、その卒業生であり大学という教育現場の達成目標でもある現職教員、および、教える側の大学教官を調査対象として、今回の免許法改正による教科科目の履修規定の変更や、教育学部改組にともなう入試形態の変更を題材とした意識調査を行うことにした。これら三者の間にみられる意識の相違を追求することで、小学校教員養成の問題点を明らかにすることが目的である。

方法

調査対象

調査対象は、弘前大学教育学部の小学校課程1年生156名、3年生204名、青森県の小学校教員（以下、教師とする）108名、及び、大学教官（以下、教官とする）91名である。1年生は、免許法で必要な「体育」の単位として開講しているいわゆる教養科目の前期講義の時間に、3年生は、夏休みに行く必修単位である水泳実習の1月前に行われるガイダンスの時間に、教室で調査した。そのため、3年生の調査には小学校免許を取る他課程の学生や若干の4年生も含まれる。3年生も、まだ教育実習は経験していない段階での調査である。

教師の調査は、20名程度の教師を抱える小学校を原則として、研究者と面識のある教師のいる学校15校に、彼らを通して文書で依頼した。回収できた学校数は9である。各教師には15部を郵送し、質問紙を手渡して回答させた。なお、その他に教頭と校長に直接依頼できる学校が2校あったので、そこに計25部依頼した（1校は小規模校）。足りない場合はコピーして配布するように依頼したが、はじめの依頼枚数を超えて回収された学校はなかった。当該年度の教育関係職員録によると、回収できた11校の専任教員数は200であり、それに対する回収率は50.4%である。この年、15名以上の専任教員を有する小学校は県内に106校あったので、大まかにみると、専任教員20人程度の規模の小学校のほぼ1割を調査して、そのほぼ半数の教員から回答が得られたことになる。

教官の調査は、教官のメールアドレスへの調査用紙配布、そして、特定教官のメールアドレスへの回収指示という方法で行った2つの国立大学教員養成学部調査と、この2大学を除く全国国立大学教員養成学部の学務主任、就職対策委員長への郵送調査からなる。すべての大学に同じ肩書きを持つ教官がいるわけではないが、この肩書きに相当する立場の教官が回答したと思われる。一部は、常設の入試委員会があるという理由で、入試委員長が回答してきたところもあり、回収率は、両大学ともほぼ2割であり、合計すると22.0%（22/99と23/106）であった。また、全国大学調査は49.6%（46/98）であった。

調査期間

調査は、1年生を対象に平成10年6月、3年生を対象に同年7月、教員を対象に同年11月に行った。教官については、2大学調査が翌年2月、全国調査が翌年5月であった。

調査内容

主な調査内容は、入学試験における実技の取り扱いと、それと関連した大学における実技教科扱いを中心に、いくつかの想定される意見への賛否を尋ねたものである。筆者の大学で改革議論をしている中で、知育に相当する科目はセンター試験でみているので、二次試験では実技科目の試験を小学校課程受験生全員に課したら、全教科の能力を平等に測れるのではないかという意見が出たことを題材として、設問を構成した。

調査対象によりフェイスシートや質問内容に若干の相違があるものの、まったく同じ設問が資料1にある21項目（以下、共通項目とする）である。この21項目は、実技のみの二次試験（以下、実技のみ入試とする）になったら、受験生はどう思いどう行動するかを尋ねた6項目、実技のみ入試は社会的に容認されるかという観点をふまえて入試に対する意見を尋ねた9項目、教科必修単位が18単位から8単位に減じた場合の履修のさせ方を尋ねた3項目、教育学部のカリキュラムや授業内容の理念に関する質問3項目である。最後の理念に関する項目のみ、中間回答を避けるために4段階評価であるほかは、すべて、5段階評価を要求した。5段階評価は、設問の文章に対して「その通り」「ややあっている」「どちらとも」「やや異なる」「全く異なる」の表現の中から自分の考えに合う回答を選択させ、4段階評価の場合は、左右に相対立する意見を並べて表示し、「左」

「やや左」「やや右」「右」の中から選択させた。ただし、「〇〇と思う」という設問への5段階評価では、「ややあっている」の代わりに「ややそう思う」という表現を用いた。

これらの設問を理解するためには前提となる議論の紹介が必要と考え、前文を付けた。資料2に、学生への調査の時の前文を示したが、教師と教官への調査も同様の状況説明文をつけた上で、それぞれの立場からの意見を求めた。この前文は回答に対してある程度のバイアスを生じさせる可能性があるが、その点については考察で言及する。

この他に、学生については、受験生の意見や行動を推測させる項目の前に、実技のみの二次試験だった場合、自分はどうしたと思うかという視点で推測させる項目に答えさせた。また、教師については、教えやすいと思っている教科や重要と思っている教科を回答させるとともに、大学時代の勉強が役立ったかどうかを尋ねる項目なども用意した。これらの項目への回答結果は、適宜、主題と関連する項目についてのみ報告するが、取り上げる項目の質問文と回答選択肢は、資料3に示した。

分析方法と分析視点

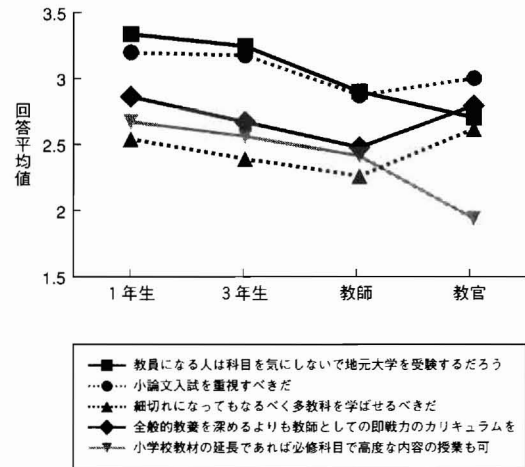
1年生、3年生、小学校教諭、教員養成学部教官と、順次、小学校教員への理解が深くなり小学校教員養成はいかにすべきかの認識が高まるという仮定をおいて、基本的には4群間の回答平均値の差をF検定で検証した。なお、統計ソフトはStatistica2000の日本語版を用いた。

結果

1. 共通項目の群間差

21項目それぞれについて、4群間の平均値の有意差検定（F検定）を行ったところ、1%水準で有意差のあったものが4項目、5%水準が3項目、有意傾向にある10%水準が3項目であった。TUKEYの法で多重比較をしたところ、10%水準で有意傾向を示した項目には、有意な下位群間の差は認められなかったが、その他の項目ではいくつかの群の間に下位検定でも有意差が認められた。

これらの項目のうち実技に直接関係ない項目の回答平均値を図1に示した。横軸は、1年生、3年生、教師、教官の順に、徐々に小学校教師に何が必要かの理解が進むと仮定して並べてある。縦軸の回答平均値は、賛成を1、反対を4または5



注：実線は1%レベル、点線は10%レベル

図1 実技に関係ない質問で有意差のあった項目

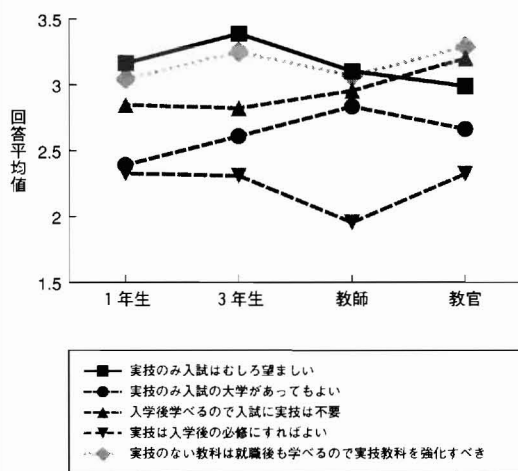
注：説明欄際下段の項目は4段階評価

としたため、図の下方にプロットされた方が、その意見に賛成ということになる。

図1を見ると、1年生から教師まで徐々に平均点下がる傾向にある。つまり、小学校教師に何が必要かの認識が高いと仮定される群ほど、これらの意見に賛成が増える傾向にあると解釈される。

ところが、教官の意見は必ずしも、その延長線上にない。1年生から教師にかけて、大学の授業や現場での教育実践を経験すると、カリキュラムは全般的教養を深めるよりも即戦力をねらったものにすべきだという意見に傾き（下位検定では1年生と教師の間に5%水準の有意差）、小学校教員になるためには細切れになっても多くの教科を大学で履修すべきだと思ひ、小論文入試が小学校教員の資質をみるのによいと考えるようになるにもかかわらず、教官の意見はその延長線上にない。ただし、下位検定の結果は、即戦力をねらった授業の是非についてのみ教師と教官の間に10%の有意傾向があるにとどまっている。一方、大学での必修科目の授業内容については、1年生から教師にかけて、小学校教材の延長であれば高度な内容でもよいと考える傾向が徐々に高まるのに対して、教官は、その延長線上ではあるものの、平均値が極端に離れている。下位検定では、教官群とそれ以外の群の間にすべて1%水準で有意差が認められ、それ以外の下位群間には有意差が認められなかった。

なお、教員になろうとすれば地元の大学を受けようという意見に対しては、下位検定で、教



注：実線は1%レベル、破線は5%レベル、点線は10%レベル

図2 実技に関する質問で有意差のあった項目

官と1, 3年生の間に1%水準, 教師と1年生の間に5%水準の有意差, 教師と3年生の間に10%の有意傾向が認められた。

図2は, 実技についての意見を直接尋ねている項目への回答平均値である。実技のみ入試の是非については, 1年生から教師にかけて二次試験が実技のみという大学入試のあり方に反対するようになり(下位検定では1年生と教師の間に1%水準の有意差), 入学後に必修にすればよいという意見に対する賛成割合が増加する傾向にあるが(下位検定では教師と1年生・3年生の間にそれぞれ5%水準の有意差), 教官は, 実技入試は不要という意見にはもっとも強く反対し(下位検定では3年生との間に5%水準の有意差, 1年生との間に10%の有意傾向), 実技のみ入試は望ましいという意見には3年生や教師ほど強く反対せず(下位検定では3年生との間に1%水準の有意差), 教師以上に実技入試のみの大学があってもよいと解釈できる回答であった。この結果は, 一見, 教官群がもっとも実技に理解を示しているのとれるが, 実技を必修にすればよいという意見にはもっとも反対する, という矛盾する回答傾向が認められた(下位検定では教師と教官の間に10%水準の有意傾向)。

2. 教師群・教官群の経験年数と共通項目の回答平均値の関係

教官と教師には, 経験年数を5年区切りに4段階で尋ねている(資料3-①)ので, この4群間の共通項目の回答平均値の差についてF検定を行った。

教師については, 「入試では小論文を重視すべ

きた」という項目でのみ平均値に5%水準の有意差が認められた。経験16年以上の群がもっとも肯定的であったが, 各群の平均値は経験年数の低い順に2.95, 3.17, 3.04, 2.51であり, 経験年数の増加に伴って平均値が単純減少(賛成度が単調増加)するわけではなかった。この他に, 教師のみに設定した項目の平均値に5%レベルの有意差が認められた項目が2つあったが, 経験年数の増加と明確な直線関係があるわけではなかった。

教官については, 共通項目についてはまったく有意差が認められなかった。教官のみに回答させた項目のなかでも, 小学校課程全体のあり方に関する関心度(資料3の②)にのみ5%水準で有意差が認められた。しかし, 各群の平均値は, 経験年数の低い群から順位に, 1.75, 1.20, 1.67, 1.31であり, 経験年数に対して関心度の平均値が単調増加や単調減少しているわけではなかった。教師については各群20名以上のサンプル数であったが, 教官については, 経験年数が16年以上の群以外はサンプル数が10名から12名と少なかったため, 11年以上(69名)と10年以下(22名)の2群に分けて再度検定(t検定)したところ, 有意差を示す項目は一つもなかった。

3. 教官群の小学校課程への関心と共通項目の回答平均値の関係

上に述べた「小学校課程全体のあり方に関する関心度」への回答は, 「自分の教室所属学生と同じくらい(57名)」と「それよりやや低い(30名)」に回答が集中したので, この2群で回答平均値の違いがあるかも知れないと考え, 共通項目についてt検定を行ったところ, 「教員は総合的教養が要求されるから実技重視はよくない」という項目(「同じ」群2.89, 「やや低い」群3.46)と「実技は入学後に学べるから入試に不要」という項目(「同じ」群3.00, 「やや低い」群3.62)でのみ5%で有意差が認められ, 両項目とも, 小学校課程に対する関心度が高い群の方が実技軽視に肯定的な傾向(平均値が低い)であることがわかった。

考 察

1. 調査の問題点

(1) サンプルの偏りについて

本研究では, 教師群と教官群についてはランダムサンプリングの手法をとらなかった。これは, 回収率を上げようとして, 意図的に融通が利くと思われる教師を通じて行ったためである。実際,

そのような意図にもかかわらず、特に親しくしていた卒業生から、配りにくい雰囲気なのでできないと説明された小学校があった。また、大学についても、両校以外の2つの大学に知人を通じて依頼したのであるが、同じような理由で配布回収できなかった。このような閉鎖性が日本の教育界に存在することが一つの問題ではあるが、今回のような調査方法で行うことがある程度妥当であることを意味していると思われる。

両大学調査と全国大学調査では年齢と教育学部での経験年数に大きな違いがあったので、個別調査と全国調査の2群に分けて、共通項目ごとに回答平均値のt検定を行ったところ、5%水準で有意差が認められた項目はなかった。10%水準まで条件を落としても1項目が有意傾向であるにすぎなかったため、全教官をまとめて教官群として扱うことにした。母集団と考えられる教員養成学部教官の全体像を推しはかるのに2割強の回収率は本来ならば低いという評価になるが、教員養成学部の全教官を対象としたTEES (Teacher Education and Educational Science) 研究会の教師教育に関する意識調査の回収率が14%であることを考えると、大学教官を対象とした調査としては必ずしも低いわけではなく、許容できる範囲と考えられる。^(注10) 大学教官に自分の専門分野を尋ねた回答の分布(後の表3参照)は、理系・文系がもっとも多く、次が音楽と美術の2教科に対応する芸術系で、体育系がより少ない結果であり、全国の教員養成系学部の教官数の大小関係と同じであり^(注11)、十分考察に耐えるものとする。

(2) 性差について

人数が多い学生群について、男女差を検定したところ、3年生については5%水準で有意差のあった項目が2つのみであり、そのうち一つは、女子に賛成が多いと思われる「二次試験が実技科目だけになっても、近い大学ならば、この大学を受けたいと思う」という項目であった。この男女差は1年生でも同じく観察された。また、1年生については、2つの項目で1%水準、2つの項目で5%水準の有意差が認められたのみだった。

このことをふまえ、また、上記したこの種の調査のやりにくさから、小学校教員に対する調査と全国郵送調査では、回答者が特定される心配なしに短時間で回答できるよう考慮し、性別の記入欄を作らなかった。

(3) 前文を付けたことによるバイアスについて

本調査においては、前文を付けた。その理由は、単に「二次試験で実技だけを課すことに賛成ですか?」というような質問項目にした場合に、回答者がその意味をどうとらえるかのばらつきが生じると考えたからである。設問を読んだ時の理解に統一性を持たせようとする長文の質問文となり回答意欲を減じると判断し、前文添付の方式にした。このことがバイアスを生じる可能性があるが、前文には賛否両論を併記してあるので問題はないと考える。むしろ、このような前文を付したことによるバイアスが群間で違っていたことにより、後述するように、群間の差異がより明確に表れたのかも知れない。

2. 教官群の回答の特異性について

「地方では、多くの高校生は、受験科目は気にしないで、教員になろうとすれば地元大学を受けたいと思う」という項目への回答をみると、大学生と教師・教官の間に大きな意識の違いがみられる。この理由は、教師や教官がその通りと考えているのに対して、学生は、偏差値が高ければ、もっと偏差値のよい、あるいは大都市の有名大学を出て教師になろうと考えていることの違いと推察される。この点では、教師・教官と学生の間にある世代差と考えることができるかも知れない。

しかし、図1と図2に示したように、別の質問項目への回答傾向からみると、教官の意識は、1年生から教師まで徐々に変化してくる意識とは別次元のものであることが明らかである。

その第1は、大学での必修科目の授業内容についての意見に大きな違いが認められたことである。そこで、この項目の回答分布をみると、図3に示したように、大多数の教官が高度な内容を容

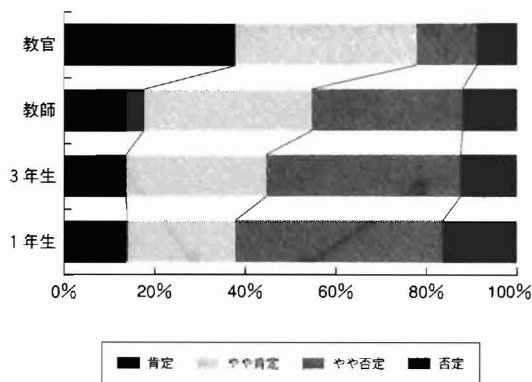


図3 「小学校教材の延長であれば必修科目で高度な内容の授業も可」という設問に対する各群の意見分布

認していることがうかがえる。これは、教える方は1科目の講義で済むが、聞く方は8教科の講義を聴かなければならない小学校教員養成課程の学生の実態を理解していないためと思われる。この点に関しては、麓(1989)が、詩の授業で「てふてふ」に蝶が舞う姿を、韃靼海峡の「韃靼」に騎馬民族のイメージを即座に思い浮かべられるような歴史的知識と言語感覚を持ち、跳び箱の授業では着手時の微妙な感覚を理解して指導できるだけの体育的素養を持つことをすべての小学校教師に要求することの不合理性をすでに指摘しているが、本調査の結果は、大方の教官にとっては自分の専門の深みを伝えたいという欲求が強すぎることを示していると考えられる。

本研究の結果からも、学生から教師へかけて変化してくる意識と教官の意識の乖離を明白にみる事ができる。図2の学生と教師の回答平均値を比較すると、実技のみ入試はむしろ望ましいという意見に対する3年生の回答を除いて、教師は学生より実技入試に反対する傾向にあり(図2凡例の上の3項目)、大学での実技授業についてはより期待を持つ傾向にある。つまり、教師は実技入試で入学条件を縛るよりも入学してからの指導で実技能力を高めるべきだという意見に、学生よりも強い賛意を示していると考えられる。

ところが教官群は、平均値で見ると、教師群よりも実技のみ入試の大学があってもよいと回答する傾向にあり、実技のみ入試はむしろ望ましいという意見にも教師以上の賛意を示し、一見実技科目に理解を示しているように見えるものの、実技科目を必修にして学ばせることにはより強く反対する、という矛盾するものであった。

そこで、この実技のみ入試への意見をめぐり、教官群と他の群との違いを別の角度から考えるた

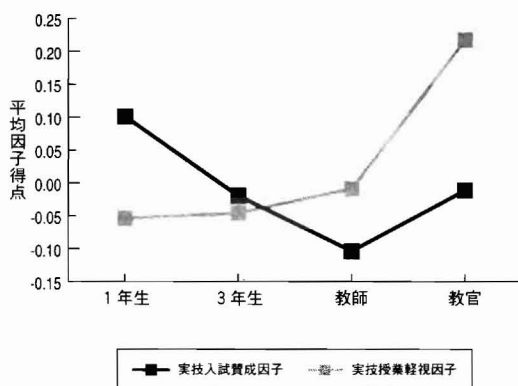


図4 実技入試への意見の平均因子得点

表1 全群をまとめて行った因子分析の結果

項目	因子1		因子2	
	実技入試賛成	実技授業軽視	実技入試賛成	実技授業軽視
実技のみ入試反対	0.813	0.203		
実技のみ入試も一案	-0.855	-0.080		
実技肯定も別口必要	0.051	0.647		
全教科平等入試賛成	-0.709	-0.002		
総合教養を重視すべき	0.613	0.389		
実技は入学後学習でよい	0.373	0.708		
実技は入学後必修でよい	0.082	0.709		
教師に実技必要	-0.380	-0.218		
寄与量	2.565	1.670		
寄与率	0.321	0.209		

注：主成分分析、基準化バリマックス法を適用

分析に用いた設問は、資料のBの1-8項目である各項目とも否定的な回答ほど高得点であることに注意

めに、実技の授業や実技のみ入試に対する意見を直接尋ねている8項目を抜き出し、探索的因子分析を試みることにした。その結果(表1)、2因子で5割強の変動が説明できた。両因子に比較的高い付加を持つ項目もあるが、0.7以上の負荷量を持つ項目を中心として、「実技入試賛成因子」と「実技授業軽視因子」と名付けてみた。実技入試への姿勢と実技授業への姿勢が異なるということであり、前述した学生と教師の考え方の差とも適合する。

各群の平均因子得点を算出すると図4のようになった。先ほどの図の結果と同様に、この図からも、経験を積むと実技入試への反対が徐々に強まる(実技入試賛成因子の得点が下がる)にもかかわらず、大学教官はその延長線上になかった。また、実技授業軽視因子をみると、教官群が他の群と異なって、実技授業軽視因子の得点が極端に高かった。

F検定では群間に有意差が認められなかったが、各群の意識構造が同じという仮説が成り立たない可能性があると考え、群ごとに因子分析を試みた。その結果、因子数はどの群も2であり、合計の寄与率も3年生が5割弱であるほかは、6割弱であった。しかし、因子の内容は群ごとに異なっていた。そこで、表2にあるように、再度命名し直してみた。最下段にある「教師には実技が必要だから実技のみ入試で敬遠する学生があってもしかたない」という内容の項目の第一因子への負荷量をみると、教師は、小学校教師に実技力が重要かどうかとは別の次元で、実技のみ入試に関す

表2 各群ごとに因子分析した結果

因子負荷量 (1年生)

	因子1	因子2
	実技好き	知識教科軽視
実技のみ入試反対	0.852	0.016
実技のみ入試も一案	-0.831	-0.100
実技肯定も別口必要	0.153	0.714
全教科平等入試賛成	-0.493	-0.545
総合的教養を重視すべき	0.794	0.095
実技は入学後学習でよい	0.734	0.293
実技は入学後必修でよい	0.628	0.142
教師に実技必要	0.017	-0.755
寄与量	3.247	1.502
寄与率	0.406	0.188

因子負荷量 (3年生)

	因子1	因子2
	実技入試反対	実技授業軽視
実技のみ入試反対	-0.772	0.245
実技のみ入試も一案	0.808	-0.123
実技肯定も別口必要	-0.252	0.427
全教科平等入試賛成	0.607	-0.068
総合的教養を重視すべき	-0.545	0.282
実技は入学後学習でよい	-0.211	0.777
実技は入学後必修でよい	0.155	0.790
教師に実技必要	0.532	0.077
寄与量	2.330	1.575
寄与率	0.291	0.197

因子負荷量 (教師)

	因子1	因子2
	実技入試反対	実技授業軽視
実技のみ入試反対	-0.817	0.229
実技のみ入試も一案	0.869	-0.141
実技肯定も別口必要	0.188	0.730
全教科平等入試賛成	0.773	-0.032
総合的教養を重視すべき	-0.498	0.576
実技は入学後学習でよい	-0.202	0.730
実技は入学後必修でよい	-0.178	0.531
教師に実技必要	0.180	-0.604
寄与量	2.407	2.118
寄与率	0.301	0.265

因子負荷量 (教官)

	因子1	因子2
	実技重視	実技必修反対
実技のみ入試反対	0.847	0.079
実技のみ入試も一案	-0.791	-0.029
実技肯定も別口必要	0.387	0.136
全教科平等入試賛成	-0.708	0.425
総合的教養を重視すべき	0.716	0.400
実技は入学後学習でよい	0.700	0.393
実技は入学後必修でよい	0.147	0.847
教師に実技必要	-0.641	-0.169
寄与量	3.428	1.268
寄与率	0.428	0.158

る答えを出しているのに対して、3年生は小学校教師に実技能力が重要と考える場合に実技のみ入試を歓迎する傾向にあり、大学教官は、教師に実技が必要かどうかも含め、実技への賛否のみの次元で実技のみ入試を考えていると解釈される。また、1年生は教師にとっての実技の必要性和無関係に、入試時の実技や実技授業を同列に考えていると解釈できそうである。

1年生から教師までの因子構造を並べてみると、入試を考える時の第一因子が、教師の立場と関係ない単なる実技が好きかどうかという1年生の次元から、大学の授業を通じて教師に実技が必要かという内容と結びついて入試を考える3年生の次元になり、教師を経験すると、その実技要素は切り離して入試を考え、実技能力は大学での授業に求める次元に変化してきていると解釈でき、妥当な変化ではないかと思われる。入試と直接結

びつかない第2因子の寄与率が高まることも、考えの発展を示していると解釈できる。

ところが、教官の場合は、その延長に変化するのではなく、漠然とした因子に逆戻りしている。実技重視はよいが他の方法の受験枠も必要という両義的意見を判断しなければならない1項目を除くと、実技必修に賛成か反対かという項目を除くすべての項目が第一因子に0.6以上の高い負荷量を示しているからである。さらに、同じ意味でややニュアンスが異なっている表現と考えられる「実技は入学後に学べるから入試に不要」という項目と「実技は入学後必修にすればよい」という項目に着目すると、教官群以外ほどの群も同じ因子に高い負荷を示しているが、教官群だけは2項目がそれぞれ異なった因子に高い負荷を示した。そして、この実技必修に賛成か反対かが単独で第2因子として抽出されている。

これは、実技への好悪という全体的次元で実技授業や実技入試をとらえていて、その中で、実技必修の是非だけが別次元でとらえられたものと推察される。大学教官には、実技の授業の後は居眠りが多いとか、実技の練習に時間をとられて自分の教科の宿題がおろそかにされるとかということを考える者が多いと解釈してよいのだろうか。少なくとも、教官群が3年生群や教師群のように実技入試と実技授業を明確に分けて考えていないことは確かである。

このことから考えると、教官群において小学校課程全体への関心度が高い方が実技軽視の傾向にあるという結果は、教師が学生よりも実技のみ入試に反対する意見を持つようになる原因と同じような経験要因によるとは考えにくい。小学校の教育現場を経験することによって獲得される経験的知識と小学校教員養成学部の学生を教育する経験をするによって獲得される経験的知識の差が存在するのかも知れない。「センター試験に加え実技試験を行うことで8教科の重み付けの平等性が保たれる」という論理を紹介した前文を付け加えたことが、組織的に各教科に完全に分かれている教員養成学部の制度に則って働いていて、学科間の平等や教官間の平等に気遣う感覚、悪く言えば縦割り行政感覚のある教官群に「実技のみ入試の制度も一理あるな」というバイアスとして働き、実技を本音では軽視している教官群の実技入試に対する賛成率を押し上げたと解釈したら解釈のし過ぎであろうか。いずれにしても、前文を付したことによるバイアスが教師群と教官群で異なっていたことが加わって、全体の回答傾向に大きい違いが生じた可能性はあるがその意味はこの研究だけでは完全には解明できない。

3. 小学校課程への関心や経験年数が共通項目の回答に与える影響

教官群における小学校課程への関心度や教師群と教官群における経験年数の違いは、意識の違いにほとんど反映されなかった。教官群の中で、経験を積んでいると考えられる学務主任クラスのみと、一般教官の群とで意識に差がなかったことも考えあわせると、本研究で回答させた共通項目の中には、教師や教官が経験を積むと意見が一定方向に変わることが明確に認められるものは含まれていなかったことを意味する。上で述べたように、学生よりも教師が実技必修に賛成の割合が高いという結果があったとしても、教師を長く統

けているとそのような意見がますます強くなるというような傾向はないということになる。このまま解釈すると、今まで示した群間の意見の相違は、立場の違いを反映しているだけだ、ということにもなりかねない。そうすると、大学教官は教育学部での経験を積んでも現場教師の立場との意見の相違に気づかないか気づいても自分の意見を変えようとしていない、ということになる。

ところで、現在、大学での学生による授業評価の問題が関心事となっている。学生の評価に反対する意見の一つとして、社会に出てある程度時間がたないと正当な評価は期待できないというものがある。もし、大学が教員や学生の希望する即戦力アップが期待されない学問的水準の高い授業を行い、それが本当に有効であるのであれば、教師経験が高い群ほど、「全般的教養よりも即戦力となる知識を」とか、「学問分野よりも教員養成を念頭に置いた内容を」という意見に反対が多くなるはずである。経験年数による群分けをした場合に群間の有意差がなかったということは、大学では即戦力に資する知識よりも応用力ある長期的にみて役立つ知識を教えているのだという主張が、少なくともこの研究からは支持されなかったことになる。ただし、教師群をさらに4群に分けて議論するにはサンプル数が十分でないことや、大学生よりも教師の方が即戦力でない授業を歓迎している点を考慮すると、この結論は保留されるべきであろう。

4. 教官の専門分野との関係

大学教官は、彼らもつばら研究している専門分野が異なるので、立場によって意見が異なる可能性がある。そこで、大学教官を自己申告した所属分野ごとに分けて平均値を算出した。各群が少人数になるが、比較の目安として平均値のF検定したところ、表3に示した項目に5%レベル以上の有意差が認められた。対象被験者数が10名に満たない心理学分野と中間系分野を除いて再度検定したところ、注2に記した項目は有意でなくなった。この表では、各分野別の平均値と全体の平均値との差の数値を、実技に肯定的な回答がプラスになるように変換して記入してある。

各群の人数が少ないので検定結果を鵜呑みにするには問題がないこともないが、本論文で提起した問題を考える上で参考になると思い提示した。これをみると、実技を扱う芸術系と保健体育系が肯定的、実技に無関係の理系文系が否定的という

表3 教官の専門別意見分布

	教育学	心理学	文系	中間系	理系	芸術系	体育系	全群平均
生徒は実技のみ入試を問題視	0.51	-1.51	-0.07	1.22	-0.28	-0.11	0.89	3.11
実技でも地元は受験する	0.06	-1.24	0.19	0.22	-0.23	-0.16	0.74	2.56
実技のみ入試反対	0.22	-0.28	-0.42	-0.21	-0.38	0.62	0.85	2.88
実技のみ入試も一案	0.24	0.24	-0.32	-0.36	-0.49	0.49	0.82	2.64
総合的教養を重視すべき	0.03	0.13	-0.69	0.60	-0.32	0.86	0.66	3.07
実技は入学後学習でよい	0.38	-0.42	-0.63	-0.56	-0.39	1.06	0.78	3.22
教科は主要教科を強化すべき	-0.09	-0.91	-0.41	-0.65	-0.19	0.95	0.59	3.31
人数	10	5	22	3	24	15	11	

注2

注1：有意差（ $P < 0.05$ ）のあった項目の全群平均値からの差（プラスが実技支持に統一）

注2：人数の少ない中間系と心理系を除いて計算すると有意差がなくなる項目

一応もっともな差が認められる。この差はある程度当然であると納得できるが、よく考えて見るとおかしいのではないだろうか。「自分は保健体育の研究をしているから実技を重視すべきと考える」「自分は自然科学の研究をしているから主要4教科を重視すべきと考える」というのでは、小学校教育のことを考えているとは言えないからである。この分析結果も、大学教官の意識に問題があるという指摘（小学校の特殊性への理解不足）を補強するものである。

5. 先行研究との関係

本研究では、学生から教員かけて、小学校教師像が明確になるにつれて、実技能力の必要性認識が高まるという推論を前提として議論してきたが、1年生群と3年生群を比べると、いくつかの項目では平均値に大きな差がなく、3年生群と教師群の間ほど顕著な意識の違いは認められないととれる。そこで、先行研究と比較してみた。

麓・小山（1983）が調査した小学校課程1年生と3年生を用いた横断的研究では、在学中にも実技必修に賛成の割合が多くなること（男子で19%から26%、女子で21%から58%）が報告されており、その時の1年生が3年生になった時に再調査した縦断的研究（麓・小山，1987）でも、女子ではわずかに賛成が増えるだけであった（21%から23%へ）が、男子では賛成が19%から31%へと大きく増加していた。1年生から3年生への変化は大学でのカリキュラムに影響されるので、異なるカリキュラムで運営されている他大学では違った結果になる可能性も残されている。そこで、他大学の調査を見ると、文教大学教員養成制度研究会（1983）の学生調査でも、上級学年になると、指導方法だけではなく示範を正しく

実行できる力をつけたいという希望が増してくることが報告されている。したがって、カリキュラムの異同にかかわらず、在学中に実技能力の重要性の認識は高まると考えてよいと思われる。

また、麓・小山（1983，1987）の調査で、8教科の好み、教え易さ、重要度を5段階評価で尋ねた結果をみると、前二者の平均値には顕著な差が見られないものの、上級生になると、どの教科も重要度の平均点が上昇していた。これらのことから、教員になるのに全教科が重要であるという意識が在学中に徐々に高まると推察される。これは、本調査の、1年生から教師まで経験を積むと、小学校教員になるためには細切れになっても多くの教科を大学で履修すべきだ、という考えへの賛成が多くなるという結果と同じ傾向といえる。

3年生の時と2年後の教員になった年の冬の比較を行った縦断的研究（麓・小山，1984）でも、8教科について同様な5段階評価を尋ねている。男女別に5段階評価の平均値を教科ごとに算出したところ、この時は、教え易さの評価が向上し、男子の体育と理科を除くすべての教科で、平均値が増加していた。このことは、大学の授業を聞いた段階で教え易いと感じるようになることはないが、教師になって1年も経つと、教えるのが難しいという意識が弱くなることを示している。教師経験を積むと教え易くなるにもかかわらず、彼らに大学での実技科目必修の是非を尋ねると、男子では、3年生時の26%から44%へ、女子では、58%から72%へ賛成者が増加していた。このことも、経験が深まると実技能力の必要性認識が高まり大学での履修を支持する割合が増えるという本研究の結果と符合している。

したがって、本研究で示されたように、教員養

成学部の教官のみ、高度な内容の授業を極端に肯定し（図3）、実技軽視因子の得点が高い（図4）ようでは問題である。文部省（当時）の教職員課（1997）では、選択履修方式（教科又は教職に関する科目）を採用することにより、大学の自由度が高まり、大学側は採用側をはじめ社会の諸要請を踏まえて適切な工夫が加えやすくなるとしているが、教官団の意識が本研究で示されたようなものだとすれば、少なくとも小学校教員養成にあっては、採用側の要望を無視したカリキュラムが誕生する危険性が高い。

これはおそらく、多くの教官が教科教育以外の大学院の修了者であり、文学や物理学を教科として教えている教官にとっては、専門科目の大学院博士課程へ進学した理由が、文学や物理学を極めたいということであって、国語や理科の先生を養成するのに力になろうというものではなかったことと関係するからではないだろうか。そのような大志を抱いて大学教官になった人間が、より学問的専門性が希薄となる「小学校の国語の授業のために必要な文学の知識」や「理科のための物理学の知識」がどうあるべきかを考えることに、どれほど真剣になれるであろうか。

たとえば、雑誌「ひと」が教育技術法則化運動に批判的な論文を集めた特集号を出したが^(註12)、批判する側に共通する考えは、法則化運動の授業実践は教科や教材の本質をつかまえようという視点が欠如しているという指摘である。前述した麓（1989）の指摘にあるように、小学校で展開される授業のすべての分野で、文学者や歴史学者や体育学者に要求すべき高度な知識に基づく指導を「ものまねでもいから」というような限定もつけずに1人の教師に要求することが不可能なことを自覚する教員養成学部の教官が多ければ、このような調査結果にはならなかったのではないだろうか。

いみじくも、日本教育大学協会（教大協）の教員養成制度委員会報告（1981）は、20年以上前に「小学校教員養成課程は、[中略]教育内容も多岐にわたり、とりわけ教育実践に関する固有の見識を要求されるにもかかわらず、教官の研究的関心としばしば乖離していることもあって、中学校教員養成課程と比して、ともすれば不十分な教育体制のもとにおかれてきた」と反省している（p99）。また、やや下った1984年の日本教育学会シンポジウムでも、谷口（1984）は「初等教育

課程では全教科・領域の履修を原則とし、教科教育の研究を重視すべきであろう。なお、中等教員養成のための教育課程に従属する傾向があれば是正すべきであろう」と提言している。そして、翌年の日本教育法学会では、元高校長の桂が「教員養成というものの中心的な課題は、小学校の教員養成だと思えます。[中略]専門職としての教員というものを初等教育と中等教育に分けてみますと、一番問題になっているのは、小学校の教員養成の問題だと思えます。[中略]現在の教員養成というものは、大学という組織の中でうまくいくのかどうか、ということに私は疑問をもっています」と発言している（p203）。^(註13)

このような問題点が指摘されていた小学校教員養成に関して、教大協の教員養成制度委員会報告（1981）が指摘する「しかし、近年、ようやく、小学校教員養成の改善充実のための取り組みが活発になり、本報告書にもその状況が反映されている」という当時の現状認識（P99）は、どの程度正しい認識だったのであるだろうか。学務、就職対策、入学試験に係わる学部の中核教官の現在の平均的意識は、少なくとも、小学校教員の意識と乖離したままである。

前述した日本教育法学会の記録によると、桂の発言の後で意見を述べた大学教官である向山が「小学校教員養成の問題というのは、教員養成の中では、非常に大事な問題で、中学校とは質の違う重大性があると思っています」と言いながら、「小免のための教科専門科目8科目を、全部、まんべんなく学ばせるのは問題がある」と発言している（p212-212）。この当時から、大学教官の「重大性の認識」の内容が、小学校教育の現場を無視したものになっていたのではないだろうか。

たとえば、雑誌『日本語学』で「学校教育の漢字」という特集を組んだ時、棚橋（1998）は、「国語科でもっと漢字の指導をしてほしい。例えば、『正方形』の『方』の字に、『しかく』という意味があることを、『方』を習うときにきちんとやってもらえるとありがたい」という数学科教育の専門家の意見を紹介している。しかし、この専門家も棚橋自身も、「小学校では国語も算数も同じ先生が教える」ということが意識されていない。本来であれば「算数の理解を効率よく行わせるために、国語で『方』を教える時に正方形の方の意味もつけ加えて教えるべきだ」という発言にならなければおかしいはずである。

最近になっても、「問題の一つは、教育現場の教員は生徒指導とか、学校経営とかいった教職教養に関するテーマを勉強したがっているのに、教育学部の教員の八割は、物理学とか国文学といった教職専門といわれる人で、現場の学校教育に関心の薄い人が少なくないといわれることだ。[中略] 文学部と法経学部と理学部に教育学部を付けたのがいまの姿である。教育学部といいながら、こんな学部組織にしたままでいいはずがない」という批判があるが^(註14)、小学校教員に必要なものに関する意識を調査した本研究で明らかになった、「学生から小学校教員までの間に形作られる教師教育のあるべき姿と大学教官の意識のずれ」は、この批判が当たっていることを証明していると言える。

まとめ

教員養成学部小学校教員養成課程1年生156名と3年生204名、小学校教員108名、及び、教員養成学部教官91名を対象として、小学校教師養成における教科の授業と入試のあり方に関する意見を実技科目への意識を中心に調査した。

その結果、1年生から、3年生、小学校教員と経験を積むにしたがって、意見の平均値が一定方向に変化していった項目で、教官の回答平均値がその方向にないものが多数認められた。

そこで、実技科目に関する意見を尋ねた8項目を抜き出して探索的因子分析を各群ごとに行ったところ、1年生から小学校教員までは、小学校教育における実技の意義や大学での授業のあり方に対する認識が深まると解釈できる構造変化が認められたが、大学教官の意識構造は特殊であり、小学校での教育の特質をとらえているとは言い難いものであった。

これまでの先行研究は、本研究で明らかになった1年生から小学校教員までの意識変化を支持しており、大学教官の意識の特殊性とそれが生み出す問題点を議論した。

追記

本論文は、第9回教師教育学会での発表に基づく。もともとは、同学会年報に投稿したものであるが、同学会から理由もなく拒否された。同学会は拒否の理由を開示しない制度である。仕方なく、次善の策として日本体育学会機関誌である「体育学研究」に投稿したが、問題ある評価でこの研究

誌からも掲載を拒否されたため、ここに掲載するものである。

この間、両学会の最低でも5名の審査員がこの論文の元になる原稿を読んだことになるが、いわゆる「B」評価(欠点を書き直せば掲載に値する内容の研究であるという評価)を下したものは1名にすぎなかった。最終的な掲載拒否判定にいたるまでの議論の経緯と学会審査体制がはらむ問題点は本号の別論文で詳細に論じるが、審査の全経過は筆者のホームページ上に公開してある。

なお、考察の4は、少数群が多いために再投稿時には削除したものを、資料的意味もあると思ひ復活させたものである。

注

(注1) 内外教育第3971号(1988年9月20日, pp2-3)に、「関東教育学会で教育職員免許法改正問題を考えるという」シンポジウムがあったことが記載されている。

(注2) 内外教育第4011号(1989年2月17日, pp14-15)。

(注3) 内外教育第4862号(1997年10月17日, pp14-15)。

(注4) 内外教育第4924号(1998年6月9日, pp16-17)。

(注5) たとえば、文部省(当時)でも都道府県教育委員会でも、「保健体育」を扱う部局は他の教科を扱う部局と異なっている。

(注6) 現代教育科学(第30巻第4号)、季刊教育法(第73号)、等

(注7) 1996年10月18日の第4回会合で、生活科や総合的学習に地域社会の人材を活用すべきだという意見と社会や理科等の教科でも社会人を活用すべきだという意見が出たのが、小学校の教科に関する唯一の記述である。

(注8) たとえば、内外教育第4924号(1998年6月9日, pp8-9)に、平成10年5月28日の日教組指針が紹介されているが、その題名は「小学校の教科担任制導入を提案」である。前回の免許法改正から登場した特別免許状も、専科教員という意味合いがあるが、そのような教員増と対応して必修教科を減らしたというような説明はなされていない。

(注9) 平成14年3月15日に、国公私立大学長と指定養成機関の長に対して文部科学省初等中学校教育局教職員課が送付した「平成13年

度教員免許課程認定大学実地視察報告について」による。

(注10) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/gijiroku/001/010502.htm (国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会(第10回)議事要旨)による。

(注11) 大学院設置基準で理科や社会に必要な教官数が多いことや、教員養成学部おかれた中学校科目の数から想定される教官数は本文にあるような大小関係になるはずである。

(注12) 『ひと』1988年12月号は、『『教育技術の法則化運動』症候群』という特集を組んでいる。

(注13) 日本教育法学会年報の第14集(1985)に、この時の学会の記録がある。括弧内のページ数は、年報の記載ページである。

(注14) 内外教育第4970号(1998年12月1日, p19)の批評欄「ラウンジ」。

引用文献

文教大学教員養成制度研究会(1983)教員養成制度に関する総合研究(I):小学校教員の資質形成に関する学生の意識, 文教大学教育学部紀要, 17: 8-25。

麓 信義(1989)あえて法則化運動を弁護する: 本音の現実的な議論を, 現代教育科学, 32-10: 86-97。

麓 信義(2002)体力向上のためのプログラムの開発。教職研修, 363: 52-53。

麓 信義・小山秀哉(1983)小学校教員養成課程学生の意識調査: 体育科の実技授業を中心として。弘前大学教育学部紀要, 5: 45-60。

麓 信義・小山秀哉(1984)小学校教員1年生の意識調査: 学生時代の調査との比較を中心として。弘前大学教育学部紀要, 52: 61-70。

麓 信義・小山秀哉(1987)小学校教員養成課程学生の教科に関する意識変化の縦断的研究, 弘前大学教育学部紀要, 58: 45-55。

教員養成制度委員会報告(1981)小学校教員養成のための教育課程の改善等について, 日本教育大学協会会報42: 73-126。

教職員課(1997)新たな時代に向けた教員養成の改善方策: 教育職員養成審議会第一次答申について, 教育委員会月報, 571: 9-11。

佐々木弘明(1988)教師と生徒のズレについての研究。横浜国立大学教育学部紀要, 28, 223-250。

杉崎隆晴(1994)国立大学: 権力構造の謎解き。三一書房: 東京, pp122-124。

棚橋尚子(1998)小学校における漢字教育の現状と問題点。日本語学, 17-5: 17-25。

谷口澄夫(1984)教員の養成と免許制度: 教育大学の立場。教育学研究, 52: 23-25。

(2003.7.31受理)

資料1 全群に共通な質問項目 (D以外、5段階評価)

自分の考えが下の意見にどのくらい近いかを答えて下さい。

A. 多くの小学校教員希望の地元高校生は、

1. 大学なのに二次試験が実技科目だけになるならば大学として問題だから、センター試験がよくても他大学を受けると思う
2. 二次試験が実技科目だけになっても、近い大学ならば、この大学を受けると思う
3. むしろ入試として望ましいと思うから、この大学を受けると思う
4. 二次試験の配分が1割ならば。体勢に影響ないので、あまり気にしないで受験すると思う。
5. 配点は全体の1割でも、実技が苦手な生徒は、他大学を受けると思う
6. 青森県の多くの高校生は、受験科目は気にしないで、教員になろうとすれば弘大を受けると思う
注：青森県以外の調査では、下線部を「地方では、・・・地元大学を」に変更

B. 実際にそのような入試を行ったとしたら、

1. センター試験重視の配点でも、小学校の先生は実技も教える必要があることを理由に、二次試験が実技だけなのは、大学としておかしいと思う
2. 小学校の先生になる課程だから、そういう大学があってもよい
3. 実技重視はよいが、実技なくても入れる定員もあった方がよい
4. すべての科目を平等に重視すべきだからその精神にかなった入試だと思う
5. 教員は総合的な教養が要求されるから実技重視はよくない
6. 実技は入ってから学べるので、実技試験はなくてよい
7. 実技は入学してから必修にすればよい
8. 実技の苦手な生徒は小学校教員に向かないので、そういう受験生が減ってもしかたがない
9. 小論文入試を重視すべきだ

C. 大学でのカリキュラムについて (改正免許状では、教科の必修単位が8単位に減らされるので、1教科1単位にしない限り、8教科全部を履修しなくてもよくなります)

1. 細切れになっても、なるべく多くの教科を学ばせるべきだ
2. 実技がない教科は先生になっても学べるので実技を強化するカリキュラムにするのがよい
3. 実技教科よりも主要教科を重点的に教えるべきだ

D. 次の意見はどちらも正論です。あなたは、あえて選ぶとすれば、どちらの考えを支持しますか。

意見①						意見②
教員養成学部だから、教員養成を念頭においた内容の授業を行うべきである	左	やや左	やや右	右		教育学部も大学の学部だから、各科目に関する学問分野の知識を十分に与える授業がよい
教育学部では、小学校教員として必要な知識や技術を多く与え、即戦力となることを主眼としたカリキュラムを作るべきだ	左	やや左	やや右	右		小学校で教える技術は、本質的には経験を積み重ねながら個々の教員が体得するものであるから、教育学部では、その時に大局的見地に立てるような全般的教養としての知識が与えられるべきである
教科に関する必修科目の授業内容は、小学校の教材の延長線上でもよい	左	やや左	やや右	右		教科に関する必修科目の授業内容は、小学校の教材の範囲内で、誰でも必要な最低限の知識を教え、それ以外は選択にすべきだ

資料2 学生へのアンケートの前文

現在、教育学部のリストラが進行中ですが、小学校課程の入試をどうするか検討しています。その中で、入試について考えています。その議論の過程で、全教科教えるのだからセンター試験の総合点を第一に優先すべきだという意見がありました。そうしたら、音楽・美術・体育の実技系が含まれていないので、音美体の中から選択させたらどうかという意見が出ました。たとえば、共通一次の総合点を1000点満点とし、音美体いずれかの実技を100点満点で加えた総合点で入試順位を決めたらどうかという提案です。それに対して、そうすると、せっかく教員になりたいのに実技を嫌って他大学（たとえば、実技のない近隣の教育学部）を受ける学生が多くなるという意見と、先生になれば実技も教えるのだから嫌うような人は教員の資質がないと考えるべきだと言う意見がありました。

そこで、個人的に学生の意見を聴取することにしましたので、以下の問いにお答え下さい。

資料3 共通項目以外で本文で分析に用いた質問項目の具体的記述と回答分布

①教員養成学部での教歴は（教官用）

あなたの教歴は（教師用）

選 択 肢 1. 5年以下 2. 6－10年 3. 11－15年 4. 16年以上

選択者数（括弧内が教師）

1：12人(21人) 2：10人(23人) 3：12人(24人) 4：56人(39人)

②あなたは、小学校課程全体のあり方にどの程度の関心を持っていますか。

選 択 肢 1. 自分の教室所属学生への関心と同じくらい
2. 所属学生よりやや少ない
3. 課程全体のことは余り関心がない
4. ほとんど考えたことがない

選択者数 1：57人 2：30人 3：3人 4：0人

注：回答欄が空欄の場合があるので、総計が被験者数と一致しない