

小学校教員養成における教育実習の役割 —教科に対する意識の変化に注目して—

Role of Practice Teaching in Elementary School Teacher Training Focusing on Change of Opinion about Subjects

麓 信義*

Nobuyoshi FUMOTO*

要 旨

教育職員免許法改正で、小学校教員免許状取得のための教科専門の必修科目数が9から1に減少した。そこで、その是非を判断する資料として、学生の各教科への意識や教員志望動機の強さが教育実習を通してどのように変化するかを本学の小学校教員養成課程の学生を対象に調査した。その結果、教員志望度の回答からは、受験時に強い教員志望であった学生の3分の1は弱い志望か教員拒否に態度を変えていることや、受験時に弱い教員志望の学生のほぼ半数が強い教員志望に変わることが分かった。また、全体的に、各教科を教えるにいとを感じるようになり必修にする必要性は高まったにもかかわらず、各教科専門と教科教育法の授業に対する評価は教育実習を経験することによって低下した。しかし、データ分析の結果、必ずしも、その理由が「授業は無効だった」というものではなく、「子どもの教育には授業では得られない知識も必要だ」という現実を踏まえた思考ができるようになったためではないかと推察された。さらに、必修科目数については現行制度を支持する学生はわずかであった。

キーワード：小学校教員養成 教育職員免許法 教育実習 教科専門 意識調査

1 緒 言

国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会、いわゆる「在り方懇」の平成13年答申（正式名称は「今後の国立教員養成系大学・学部の在り方について—国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会報告書」）¹⁾以降、国立大学に限らず教員養成への大学の取り組みが批判され教職課程認定や認証評価の厳格化がなされつつある。たとえば、中央教育審議会（中教審）の教員の資質能力向上特別部会の基本制度ワーキンググループ第1回会合（平成23年7月22日）に京都市教育長高桑三男が提出した配付資料には、「課程認定の厳格化にあたり、認証評価機構等を設置し、教育課程の趣旨目的がきっちり行われているのかを判定することが必要であり、また、教員の採用実績のみならず、採用後の勤務実績も加味した評価を行い、大学及び専門職大学院での教育内容に反映させる方途及び支援措置を講じる必要がある」と書かれて

いる。²⁾

この在り方懇の批判は、教員養成研究そのものの不備・不在をも意味しており、本学部（弘前大学教育学部）が教員養成学研究開発センターを設置した経緯には、そのような教員養成の在り方に一石を投げかける意味が含まれていたと思われる。³⁾

しかし、在り方懇がそれまでの議論を反省的に吟味しているかという点、必ずしもそうではない。一例としてあげると、在り方懇の答申以前の平成9年7月に公表された、教育職員養成審議会（教養審）の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」が⁴⁾、非常に大きな改革だったにもかかわらず、在り方懇は、その内容が妥当だったかどうかを正面から議論していない。この一次答申が立派なものであれば、あえて、在り方懇が現状批判をすることはなかったはずである。したがって、「一次答申はこのように不十分であった」あるいは、「一次答申のここが実現していな

*弘前大学教育学部保健体育講座

Department of Ahealth and Physica Education, Faculty of Education, Hirosaki University

いから問題なのだ」などという指摘がなされてしかるべきだと思われるが、そのような指摘は答申から読み取ることができない。これは、役人文化のかも知れないが、過去を批判的に吟味することをいっさいしていないのだ。

たとえば、この教養審一次答申で、小学校教員免許のための必修科目単位が「9教科18単位以上」から「1教科8単位以上」に変更されたが、制度変更にもかかわらず9教科必修を課している教員養成学部が少なくない現状は、この変更が教員養成の現場で受け入れられなかったことを客観的に示しているのではないだろうか。しかしながら、在り方懇はこのような具体的問題に一事も言及していない。在り方懇のみでなく、教育界全体でみても何の言及もなされていない。

同様に、平成23年度の学生から適用された教育職員免許法（免許法）改正では、「総合演習」が、何の説明もなく姿を消して、代わりに「教職総合実践演習」が新設された。この「総合演習」は、上記教養審第1次答申で鳴り物入りで登場したものであり、平成18年7月の中教審答申では⁵⁾、「上記一次答申を踏まえながら検討した」と前書きに書いているにもかかわらず、削除理由にはまったく触れられていない。

こうなってしまう理由を考えると、教員の仕事には、教科を教えるほかに、道徳指導や進路指導等様々な分野があり、それらをまとめた職業教育としての教員養成の理念や方法は提示することが難しく、製造会社や販売会社のように仕事の出来ばえを即座に判断する指針もなく、会社員の職業教育とは比べものにならない困難性があるためと考えられる。それゆえに、教師としての理念は議論されていても、小学校教員養成と中学校教員養成とを区別した議論は抽象論に終始し、小学校教員養成にあたって9つもある教科は、小学校教員養成の理念の基づくとどのように教えられるべきかなどという具体的な議論はまったくなされていない。たとえば、在り方懇の「まとめ（概要）（案）」に対するの国立大学協会（国大協）の平成13年6月1日付け意見書（教員養成特別委員会）には「これまで全国の各教員養成系大学・学部においては、『教員養成独自のあり方を志向』する論議や『小学校教員養成のための専門性についての共通理解』確立のための論議も、少なからず行ってきた」と書かれている⁶⁾。しかし、小学校教員養成におけるピーク制については、すでに、国立の教員養成大学・学部の集合組織である日本教育大学協会（教大教）の昭和56年教員養成制度委員長報告で、⁷⁾「ピーク制が既成のアカデ

ミズムの細分化した学問体系に、そのまま追随するだけでは、教育学部における研究教育の充実を期待することはできない。したがって、ピークのたて方に工夫を加え、ピークの選択の幅を多様化することが積極的に検討されるべきである」としているにもかかわらず（p47）、教大協の平成15年教員養成に関するシンポジウムにおいても、「小学校教員養成課程における「ピーク制」は、ともすれば中等教育教科専門のそれに従属する傾向があったが、小学校教員養成の特性に鑑みて、独自のピークの設定があって然るべきである」（p59）という記述があるだけである⁸⁾。20年以上経っても議論が進んでいないのが現状なのである。

そのためか、国立情報学研究所のCiNiiで「小学校教員養成」をキーワードとして検索しても、出てくる論文は、小学校における特定の教科の在り方に関する研究（多いのは、理科の授業法に関する研究）がほとんどである。小学校における1教科の指導法や教科理念を超えて小学校教員養成の在り方を研究した論文は少なく、小学校教員の資質として何が必要かを、教育職員免許法の内容も絡めて大上段から検討した論文は見ることができない。これは、小学校教員養成を専門とする部局が教員養成課程のある大学でもほとんど存在せず、研究者が極めて少ないことと関連するものと思われる。

たとえば、北神は、この免許法改正に関する意見を、教育長、小学校校長、大学教員から求めているが⁹⁾、9教科必修から1教科になったことの是非は尋ねていない。わずかに関係しているのが、教科科目を減らして教職科目を増やすことの是非を尋ねた項目であるが、「教科又は教職の科目」10単位をすべて教科に充てることも制度上は可能であるので、単純に教科科目が減って教職科目が増えたわけではなく、不正確な質問である。

この調査では、教育長や小学校校長と大学教員の間にかかなりの意識差が見られるが、その問題点が指摘されていない。特に、免許プログラムの体系化を考えた時に中核となる科目群として、教育長のほぼ6割、小学校校長のほぼ4割が上げた「一般教養の習得を目指す科目群」の大学教員での支持率が1.2%であった事実がまったく取り上げられていなかった。

同じような問題は、熱心に教育法を研究している研究者にも見られる。ある研究者は、理科実験で簡易検流計の効用を説明し、このような方法は小学校4年生から中学校まで有効だとした後で、「このような小道具を作る過程は理科の教師にとって最も楽しい時間の

一つだ」と結んでいる¹⁰⁾。しかし、この小道具を作って実践すべき教師で最も多いのは理科教師であろうか。実践すべき場は、小学校4、5、6年生と中学校の理科の授業であるので、教える人数からいえば、圧倒的に多いのは小学校教師のはずである。彼らを含めて「理科教師」と呼んでしまうと、小学校教員養成の難しさがある。この研究者が示した小道具を使うことが期待されている教師の過半数は、国語や体育・音楽の教科内容も同じように研鑽しなければいけないにもかかわらず、その視点が抜け落ちてしまっているのである。

このような大学における教員養成への不満を背景に、東京都教育委員会は、平成22年2月に「大学の教員養成課程等検討委員会」を設置し、大学の教員養成課程の在り方について検討し、同年10月に提言を発表した¹¹⁾。そこでは、「東京都が求める小学校教諭として最小限必要な資質・能力と到達目標を3領域17項目にまとめてある。また、各項目の趣旨と内容について詳細を示した解説編も併せて作成した」とされている。この提言にいたる検討過程における大学訪問調査では、「講義内容が、個々の教員任せとなっていて講義の指導方法などについて教員間の連携が図られていない、学生の教科の専門性を高めようとする取組が不十分などの課題が見られる」ことが明らかにされたとしている。そして、その原因として、①大学の教員養成課程に小学校の教師になるために必要な資質・能力が明示されていないため、大学として養成したい教師像が分かりにくいこと、②教育実習が、実習校任せになっており、大学での学びを実習に生かす、実践的指導力を養成する効果的な実習が実習校と連携して実施されていないこと、③教育職員免許法に示されている大学の講義内容が、担当する教員任せとなっており、教員間の連携が図られていないことの3点が指摘されている。

そこで、この提言の中で、いわゆる「教科専門」と関連した記述を探してみた。この提言は、①教師の在り方に関する領域、②各教科等における実践的な指導力に関する領域、③学級経営に関する領域に分けてなされているので、教科の力は②の指導力と関係していることになる。そこで、この領域の記述で教科と直接関係する表現を拾ってみると、学習指導要領の位置付けや基準性、各教科等の目標・内容等について、学習指導要領における目標と内容を、学年や各教科等の系統性や関連性を踏まえて理解することが要求されていることが分かる(P7)。さらに、「教材研究・教材解釈と授業づくり」の節では、各教科等の内容にかかわ

る基礎的・基本的な知識を身に付けることと、各教科等の特性を踏まえ、児童の実態に即した授業づくりの方法を身に付けることが要求されている。

この中で、「各教科の特性を踏まえる」ためには、上述したように、教大協が批判している「アカデミズムの細分化した学問体系」の教授も意味があるかも知れないが、「学年や各教科等の系統性や関連性を踏まえた理解」に資する教科専門科目がいかにあるべきかを考えると、アカデミズムによる細分化を超えた教科専門のあり方が考えられるはずである。しかし、東京都の議論でも、そのような考察がなされた形跡はない。

同様に、最新の平成25年度版の「小学校教職課程学生ハンドブック」を見ると¹²⁾、教科に関する記述は、第4章「講義を通して学びましょう」の「領域② 各教科における実践的な指導力に関する領域」に、「(2)教材研究・教材解釈と授業づくり」の題名で1ページが裂かれているだけである(p23)。

このページではじめに書かれていることは、「各教科に関わる基礎的・基本的な知識を、実際の教科等の指導の場面での教材研究を通して身につけましょう」という文言であり、次に、教材の定義説明があり、最後が、「よい授業をするためには、各教科等の特性と児童の発達段階及び実態を踏まえた十分な教材研究が欠かせません」となっている。はじめに書かれている内容を身につける場合は、文言を忠実に解釈すれば教育実習の場面での教材研究であるが、模擬授業も含めれば、教科教育法の授業が相当するであろう。そして、教科の授業は、最後に書かれている「教科の特性を踏まえるために必要な授業」ということになる。この文章を書いた指導主事たちは、免許法の構造を踏まえた上で書いているのであろうか。

このように、各教科の特性を踏まえるために、学生はどのような態度で受講すればよいのか、については、東京都の資料を見ても具体的提言がなされていない。現場で熱心に小学校教員養成を行っている者のあいだでさえ、大学、学校現場とも、このような意識であるので、専門家でもない人々が議論する教養審や中教審の議論が机上の空論になってくるのも当然かも知れない。

そのことを念頭に、上記教養審第1次答申を読んで、小学校教員なるための教科授業が9教科必修から必修は1教科でもよいと変更された理由を探ってみると、小学校における必修科目数減に関係して言及されたと思われる具体的な記述は以下の2つのみであった(①②の数字は引用者追加)。

- ①また、小学校の「教科に関する科目」（各教科2単位ずつ）はどのようなことをねらったものと考えたらよいのか。全教科を必修とすべきものなのか。さらに、幼稚園については教科という概念自体が幼稚園教育要領上存在しないのに「教科に関する科目」を課す必要があるのか。
- ②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。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のないよう、当該教科に係る教員を志願する者一人一人の知識及び技能の修得状況等にに応じ履修指導等を適切に行うことが、大学に望まれる。

①は「教育内容に係る問題点」という現状分析の中の「免許制度の画一性・硬直性」という視点からの指摘であるが、「必修とすべきものなのか」という疑問の提示だけであり、必修としているとどういふ問題が生じるのかの指摘が1つも無い。にもかかわらず、②で1教科以上でいいとして、そうすると実技教科等の指導に支障が出るかも知れないが履修指導で対応せよとしている。つまり、変更すると問題があることを認めつつ、変更しないと生じる問題点は明記せずに制度変更を行ったことになる。このような議論をしている

彼らは、制度の抜け道について明らかに無知である。たとえば、正規の履修下限以上に音楽と体育の授業をとることを指導しても、それが卒業要件になっていない教員養成学部以外、あるいは、教育学部であっても副免許の場合は、形式的に免許法をクリアしてしまうことである^(注1)。

その点はともかく、これを、生徒指導等の単位数を増加させた理由となる同答申の記述と比較するとその差は歴然としている。それを以下に示しておく。

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。

これを読めば、生徒指導等の必修単位数増は、「教授内容を追加する必要がある」から増やしたことが分かる。ところが、小学校の教科必修単位数削減の場合は、「必修としておく必要性が分からない」つまり、「減らす必要性も分からない」まま減らしたのである。教養審議会議事要旨を見ても、「1教科8単位以上」という改正される免許状の内容の記述は1つもなかった。

表1 教養審議事録における小学校教員養成と関連した教科科目と教職科目についての言及

第8回	a	○ 中学校については両者のバランスが高等学校と同様に教科に偏り過ぎており、これを教職に関する科目の比重を高めることにより小学校に近づけるべき。
第11回	b	○ 教員養成カリキュラムの基本構造については、選択履修方式の導入により、大学の創意工夫や学校の実態・要請を踏まえた教員養成カリキュラムの実現を促進すべきである。
	c	○ 社会的要請を踏まえたカリキュラム改善については以下のとおり提言している。 一 学問的知識よりも、教え方や子供とのふれあいを重視（教科よりも教職重視）。
第33回	d	○ 今回の報告で重要なポイントとなるのは社会体験であろう。現時点でも、ボランティア等として書き込まれているが、大切なのは、子どもの親と同じような立場を実際に経験してみることであって、そういう意味で重要になるのは民間企業である。
		また、企業で経験を積むことにより、父兄に対する応対の仕方や、勉強に対する姿勢を身につける効果がある。また、こういった効果が特に有効に働くのは小学校の教員に対してである。こういった社会体験の意義等についてもっと書き込むべきではないか。
第41回	e	○ 幼稚園と小学校の教員免許の併有の機会を拡大することはいいことだが、現場の問題としては保育所との関係がある。保育士の資格との整合性を図ることは考えられているのか。
	f	○ 資料12では、幼稚園教諭の資質の向上と幼稚園と小学校の連携の推進についての問題を踏まえて方向が出されているが、これは、教員養成カリキュラムの改正につながる可能性もあるのだろうか。
	g	△ 幼稚園教諭養成カリキュラムの改正を含めた対応は、現在のところ考えていない。幼稚園と小学校の連携を推進するために、教員免許を併有する機会を拡大する一助として、履修科目の取り扱いについての弾力化を図る方策などは検討する用意がある。しかし、カリキュラム改善まで踏み込んだことを考えているわけではない。
	h	○ 幼稚園と小学校の免許の併有の機会を拡大はいいことだと思う。免許主義の考え方はそのままでもいいが、例えば中学校教諭の免許状を有する者が、その免許教科については小学校の授業が担当できるなどの弾力的な運用ができるようにしてほしい。

○が委員の意見、△が文部科学省の答弁

計42回あった教養審の議事録要旨の中で¹³⁾、必修教科単位の削減と結びつく発言を、「拡大解釈すれば」というものも含めて表1に示したが、表中のaとcは、教員は、社会勉強も含めて、現状よりも教職科目等の履修を増やして教科よりも大切にすべきであるという論調であり、dも含めて、小学校教員にはよりそうすべきであるという雰囲気は読み取れる。また、bは、選択履修方式を奨励し、大学の創意工夫に期待している。

しかし、上記答申は第17回総会の翌日である。「1教科8単位」と決める前の審議はcまでであり、総会では、このような内容のない議論で大幅な変更を確定してしまったわけである。麓も論じているが¹⁴⁾、小学校教員養成における全教科必修以前の制度は6教科12単位以上であり、必修科目数増加を良しとして改正された現行方式を根拠ある議論もなしに反対の科目数減少方向への大幅な改正へと導いたものは何であろうか。

幼小の教員免許共有は望ましい視点かも知れないが、幼稚園に小学校の教科科目を課す必要があるのかという議論が正論であれば、幼稚園の1種免許状には小学校教科ゼロでもいいはずである。ここは、免許共有という発想から残したのかも知れないが、いずれにしても、中教審委員の間の「教科全体を見通した議論の不在」が見て取れる。

このような問題意識から、麓は、小学校教育に関わる諸集団、小学校教員養成課程学生、小学校教員、教員養成大学の教員の意識の違いを調査し、小学校教員養成課程1年生から現場教員まで、小学校教育に関する意識構造が経験を積むに従って納得できる変化を示したのに対して、大学教員の意識がかけ離れている問題点を指摘したが¹⁴⁾、教養審答申を読むと、この疑問がさらに深まってくる。

一方、麓らは、小学校教科科目の6教科12単位以上から全教科必修の制度に移る前に小学校教員養成課程の学生と卒業1年目の卒業生を縦断的横断的に調査し、経験を積むほど全教科必修に賛成する割合が増えることを報告した^{15, 16, 17)}。したがって、6教科以上選択から全教科必修への変更は、現場の意見と整合性があつたと言える。

現在は、この調査からほぼ30年経っており、学生を取り巻く状況や教員養成への期待もかなり変化してきている。そこで、この機会に、教育実習の効果の観点も加えて再度教科科目に関する意識調査を行い、教育実習で学生の教師像教材観がどのように変化するか

検討を行うことにした。

2. 方法

(1) 調査対象

調査対象は、平成23年度の弘前大学教育学部学校教員養成課程小学校教育専攻の2年生（教育実習前）と24年度の3年生と4年生（教育実習後）である。各学年の定員は85名であるが、回収できた学生は2年生82名（男子34名、女子48名）、3年生89名（男子38名、女子51名）、4年生63名（男子23名、女子40名）である。なお、2、3年生の調査には後述するように一年遅れの受講生が4名含まれているが、同一集団である。また、一部欠損データがある学生も分析には加えてある。

(2) 調査時期

2年生については、翌年に行われる3年次教育実習のガイダンスが行われた2年生の2月に、説明会場で調査用紙を配布し、調査の趣旨を説明してその場で回答させた。3年生については、3年次実習の最終事後指導の時間を使って同様の説明をした後で回答させた。したがって、この2度の調査は過年度生が4名いたが、教育実習未経験という意味では同じなので、分析対象とした。4年生については、4月上旬に趣旨を説明した書類とともに卒論研究の指導教員を通して配布し、月末までに、その教員に預けるか筆者の研究室前の書類ボックスに届けてもらうかのどちらかを選択させた。

(3) 調査内容

調査では、受験時と現在の教員志望の強さ等を尋ねるフェイスシートに続いて、小学校で教える9教科について、「重要度」「好嫌度」「教え易さ」「教科専門科目の必修化賛成度（必修必要度）」を5段階評価で回答させた。その後、各教科の大学での教科専門科目と教科教育法がどの程度役立ったか（教科役立度、教育法役立度）を、やはり、5段階評価で回答させた。これらの項目の後で、大学の授業のあり方についての総括的な考え方を2つの次元で尋ねた。「教育学部における授業が学問的成果を教える授業であるべきか教員養成を念頭に入れた授業であるべきか」という次元（教育学部の教育理念）と、「小学校教員養成課程の授業が全般的教養を授ける授業であるべきか即戦力を意識した具体的内容の授業であるべきか」という次元（小学校教員養成の理念）である。これらは、どちらの選択肢も正論であるので、「どちらの意見により賛成か」という視点からの回答を4件法で促した。これ

らの設問は、前述した筆者らが30年前に行った一連の調査の時の項目とまったく同じものである。そして、最後に、免許法で変遷してきた教科科目のあり方についての意見を求めた。選択肢は、免許法改正の順に、6教科選択必修、全教科必修、1教科以上選択必修の3つである。

(4) 追加調査

上記調査結果の解釈のために、結果の一部を表示して意見を求める再調査を、調査前群が4年生になった5月に実施した。調査は、指導教員を通して行ったが、教授試験準備や企業訪問の時期が重なったため、半数弱の35名のデータしか得られなかった。調査内容と結果については、結果と考察の関連する部分で示すことにする。

(5) データの処理

弘前大学の教育実習は、3年生の間に免許法に必修と規定されている4単位分が行われ、4年次には、研究教育実習（附属小学校以外で行われる選択科目）や学校サポーター実習（実習協力校に週1度出校して教員の補助的業務の経験を積む選択科目）が行われる。したがって、本調査対象は、3年生も4年生も必修の教育実習が終了しただけで、4年時の新たな教育関係の実習を行っていない段階であり、同じ経験を持つ集団と考えられる。そのため、2年生群を実習前群、3年生群を実習後1群、4年生群を実習後2群と呼ぶことにする。実習前群と実習後1群の比較が縦断的研究で、実習前群と実習後2群の比較が横断的研究ということになる。ただし、質問紙は無記名なので、対応のあるt検定は不可能であった。

なお、実習前と実習後1は同じ被験者であるので3群を直接比較するのは適当でないと判断し、実習前と実習後1、実習後1と実習後2を比較した。前者が実習前後の比較、後者が実習後同士の比較である。9教科の観点別評価に関しては、やや回答が偏った項目もあるが、基本的には、実習前群と実習後1群、および、実習後1群と実習後2群の間の平均値の有意差を対応のないt検定で求めた。また、クロス集計した場合は、選択数が5以下の選択肢を除くかまとめた後で、2群間の χ^2 検定を行った。これらの計算には統計ソフト Statistica Ver5.5を用いた。

さらに、教育実習前後の平均値の変化が多くの教科で同じ方向である観点の場合は、対となる量の変化をノンパラメトリック法で検定すれば有意となるので、教科全体の認識に対する考え方が有意に変わったものとして考察で扱うことにした。

なお、有意差の判定基準は5%レベルとしたが、表記が複雑になるので、図表においては検定統計量の記述は省略した。

3. 結果と考察

(1) フェイスシートの回答

まず、教員志望度を見ると、受験時についての回答では、強い志望と弱い志望（「なるべく」と「なれたら」の合計）がほぼ半々であり、受験時から「ならない」と決めていた学生はほとんどいなかった。（図1）。そのため、ならないという回答を除いて χ^2 検定したところ、実習前後、実習後同士どちらの比較においても有意差は認められなかった。ただし、実習前群と実習1群は同一集団で人数も1割弱しか変わらないので、本来であれば同じような分布になるはずであるが、「絶対になる」という強い教員志望の割合が2割ほどと少なくなっており、10%水準の有意傾向ではあった。1年間で記憶が変わったということであるが、実習後の時点での教員志望度の回答分布（実習後1群）を見ると（図2）実習後2群とほとんど同じなので、受験時の教員志望度に大きな年度差はなかったと考えてよいであろう。図2についても同様の検定を行ったところ、やはり有意差は認められなかった。ただし、2つの実習後群の方が「絶対になる」と回答する者の割合がやや高くなっていた。

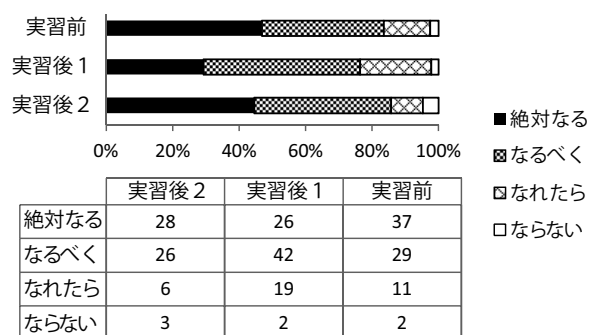


図1 受験時教員志望度 注：数字は人数（以下の表も同じ）

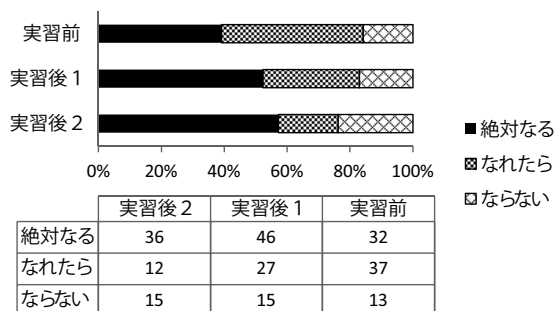


図2 調査時の教員志望度

教員志望者だけに志望校種を聞いてから、再度、志望の強さを尋ねた図3では、「なれなくてもよい」という少数意見を除いた2（群）×2（教員志望度の強弱）の χ^2 検定を行ってところ、実習前後の比較で有意差が認められた（ $\chi^2=6.07$, $df=1$, $p<0.01$ ）。したがって、教育実習を経験することで「絶対になりたい」という強い教師志望の者が増えたと言える。また、実習後同士の検定においても有意差が認められ、実習後2群の方が、強い教師志望の割合がより高くなっていった（ $\chi^2=4.43$, $df=1$, $p<0.05$ ）。いずれにしても、教育実習を経験すると、教師志望の強い学生が増えるということである。

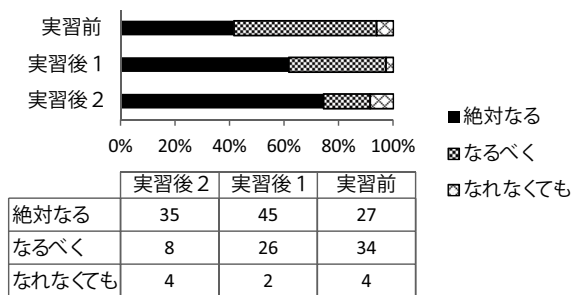


図3 調査時教員志望学生の教員志望度の分布

ただし、受験時に強い教員志望であった学生がそのまま実習後も強い志望度を維持し続けているかという点必ずしもそうではないようだ。3群のデータをそれぞれクロス集計をしてみると、2年生最後の実習前の時期にすでに、受験時に強い教員志望であった学生のほぼ3分の1は「なれたらなる」という弱い志望か教員拒否に態度を変えていることが分かる（表2上段）。また、弱い教員志望であった学生は、少しずつ、強い教員志望と教育拒否に傾いていることも分かる。この「受験時に強い教員志望であった学生のほぼ3分の1は挫折する」という傾向は教育実習後でもほぼ同じであり、教育実習の影響としては、受験時に弱い教員志望の学生の半数以上が強い教員志望に変わったということである（表2中・下段）。

これらは以下のように解釈できるであろう。受験時に強い教師希望を持っていても、本格的な教育実習を経験する前にその3分の1にあたる学生は、自分の適性への気づきや現実の教職訓練過程の経験（教育学部の授業や実習の体験）で「自分が教師に向かない」と判断し、その結果は実習後もあまり揺るがない。一方、弱い教員志望の学生は、実習が始まる前の段階でその3割程度がより強い教員志望か教員断念の方向に変化しており、残りの弱い希望の学生の半数が教育実

表2 受験時と現在の教師志望度のクロス集計

実習前群

受験時	実習前		
	絶対なる	なれたら	ならない
絶対なる	23	10	4
なるべく	5	20	4
なれたら	2	6	3
ならない	0	0	2

実習後1群

受験時	実習後		
	絶対なる	なれたら	ならない
絶対なる	19	3	6
なるべく	13	8	5
なれたら	3	1	2
ならない	1	0	2

実習後2群

受験時	実習後		
	絶対なる	なれたら	ならない
絶対なる	18	7	1
なるべく	23	12	7
なれたら	5	8	6
ならない	0	0	1

習の経験を経て強い教員志望に変わると考えられる。「なるべくになりたい」という中程度の志望であった学生であっても半分は強い志望を持つようになったとすると、弘前大学の教育実習の成果を認め得るデータと言えるだろう。

社会的に未熟である18歳での決断がそれほど確定的でないことを考えると、2年生最後の時点で強い教員志望を持って入学した学生の3分の1で意思がゆるぐということは、ある意味で自然である。この時点で、教員志望の強くない学生も分解を始め、実習後には、迷いが吹っ切れた学生が半分に達することは、教育の成果と言ってよいであろう。相変わらず弱い志望のままの学生も少なからずいるが、大学が、彼らを強い教員志望に導く努力をすることは、彼ら自身にとっても、また、その教員を最終的に受け入れる小学校にとっても、害あって益のない努力ではないかと思われる。入学時には、強い教員志望と弱い教員志望が半数ずつであるとする、大学での教員養成カリキュラムで、前者の3分の2と後者の半分を合わせた12分の7、つまり、定員の約6割が最終的に強い教員希望となっているのが分かる。

井上らは¹⁸⁾、教員養成課程の1年生から3年生までを対象に教職志望度および教員適性を尋ねて、両回

答とも学年が上がると低く回答するという傾向を報告している。これも、3年次調査が4月なので、本研究と同様に教育実習前のある程度の志望度減少があることを示している。また、全国調査を行った兵庫教育大学の研究プロジェクトの報告書では¹⁹⁾、必修の教育実習が終わった時点での小学校教員養成課程の学生について、強い教員志望55.8%、弱い教員志望14.8%という値が報告されている。さらに、30年前に行われた調査¹⁵⁾でも、選択肢の表現がやや異なるが、入学時に教育学部第1志望の学生のうち、教員志望でない者の割合は1割ほどであり、教員志望の強さは、今回調査同様、強弱ほぼ半々であった(図4:文献より筆者が再計算して作成。ただし、この表の「いいえ」は他大学も含めて教育学部が第1志望でなかったと回答した人数であるので、実際は、この中にも入った以上は教員になりたいという者もいるはずであり、教員志望でない学生の率はより少ないと思われる)。実習後に、男子は強い教員志望の学生が増えるものの¹⁷⁾、女子では、全体の5割弱であり男女込みにした割合はやはり6割程度であった(図5)。

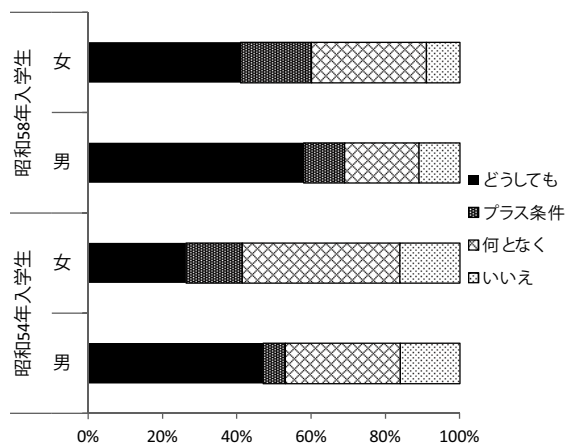


図4 先行研究における入学時の教師志望理由の分布 (麓・小山、1983)

論文データより再計算して作図。この調査では、教育学部を第1志望としていた約8割の学生にのみ尋ねており、「いいえ」は第1志望でない学生の割合である。なお、「プラス条件」は、「なりたかったが、労働条件のよい方が主な理由」という選択肢である。

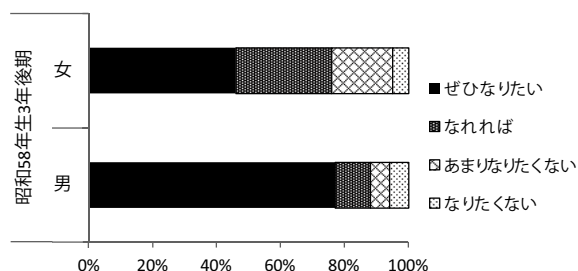


図5 先行研究における実習後の教員志望度の分布 (麓・小山、1987) 論文データより再計算して作図。

このように、強い教員志望の比率が30年の時を経てほぼ同じであるということは教員養成大学の評価に教員採用率を用いる場合、その母数を定員とすることには大きな問題があることが分かる。教育実習後に強い教員志望となった学生全員が合格すること、つまり、教員養成課程の卒業生の6割が教員なることを目安として評価基準を作るべきだと思われる。

(2) 各教科の観点別評価の平均値の群間比較

1) 実習後1群と実習後2群の比較

観点別の各教科の評価、計54項目について、実習後1群と実習後2群の間で男女別にt検定を行ったところ、男子では5項目、女子では1項目のみに、5%水準水準で有意な値が検出された。合計108回のt検定を行って1%水準で有意な差が検出されなかったことから、本来、両群の意識に差はないのだが、たくさん検定をしたので5%レベルでいくつかの項目が有意になってしまったと解釈するのが妥当と思われる。つまり、両群に教科に関する意識の差はなかったということである。これは、検定はしていないものの、昭和54年度と58年度入学生の3年次実習後の調査(この時は、重要度・好嫌度・教え易さのみを調査)で¹⁷⁾、評定平均値にほとんど差がなかったという報告と一致する。そこで、以後の考察においては、実習後2群の結果は補助的に利用するのみとする。

2) 実習前群と実習後1群の比較

表3は、各教科の各観点からの評価の教育実習前後の平均点を示している。表中、実習前後での平均値差が2群間の対応のないt検定で有意であった教科は斜体で示してある。この表を見ると、有意差のある教科の多少にかかわらず、多くの観点で、平均値が同じ方向に変化していることがわかる。たとえば、教科がどの程度好きかを尋ねた好嫌度を見ると、有意な変化を示した教科は1つもないにもかかわらず、男子ではすべての教科で、女子でも7つの教科で平均点が上昇している。これは、群全体でみると、実習経験によって、ほとんどの教科が少しだけ好意的に受け取られるようになったことを意味する。また、教え易さの評価は男女ともすべての教科で平均値が下がっており、これは、教育実習を経験することにより、意外と教えにくいと感じるようになったためと考えられる。この観点は、男子の4教科、女子の1教科で有意な平均値差を検出している。

さらに、各教科の大学での授業の必修化の評価も、有意な差のある教科はなかったものの、多くの教科で

表3 実習前と実習後の各教科の教科平均値（上段が男子、下段が女子）

視点	調査時期	教科名									変化の方向	
		国語	算数	理科	社会	音楽	図工	体育	家庭	生活	方向	教科数
重要度	実習前	4.79	4.74	4.41	4.38	4.00	3.88	4.53	4.38	4.06	プラス	5
	実習後1	4.82	4.66	4.37	4.32	4.05	4.05	4.39	4.32	4.24	マイナス	4
好嫌度	実習前	3.62	3.91	3.85	3.88	3.71	3.09	4.26	3.50	3.65	プラス	9
	実習後1	3.92	4.08	4.03	4.13	3.97	3.39	4.55	3.76	3.82	マイナス	0
教え易さ	実習前	2.91	3.18	2.91	3.03	2.91	2.79	3.24	2.88	3.03	プラス	0
	実習後1	2.21	3.08	2.79	2.34	2.29	2.21	2.79	2.53	2.76	マイナス	9
必修化	実習前	4.68	4.71	4.47	4.56	3.76	3.65	4.18	4.06	3.82	プラス	7
	実習後1	4.84	4.79	4.53	4.55	4.08	3.92	4.45	4.16	3.81	マイナス	2
教科 役立度	実習前	4.06	4.06	3.97	4.00	3.85	3.64	4.26	3.97	3.74	プラス	2
	実習後1	4.27	4.08	3.65	3.81	3.65	3.62	4.11	3.70	3.51	マイナス	7
教育法 役立度	実習前	4.27	4.38	4.00	4.03	4.15	3.74	4.29	4.21	3.79	プラス	1
	実習後1	4.33	4.14	3.75	3.69	3.67	3.67	4.03	3.69	3.47	マイナス	8

視点	調査時期	教科名									変化の方向	
		国語	算数	理科	社会	音楽	図工	体育	家庭	生活	方向	教科数
重要度	実習前	4.71	4.73	4.40	4.42	3.92	3.85	4.46	4.33	3.79	プラス	9
	実習後1	4.90	4.88	4.57	4.67	4.24	4.02	4.63	4.43	4.29	マイナス	0
好嫌度	実習前	3.95	3.53	3.23	3.47	4.23	3.56	3.88	4.23	3.77	プラス	7
	実習後1	4.00	3.71	3.47	3.55	4.18	3.65	3.96	4.04	3.78	マイナス	2
教え易さ	実習前	2.42	2.63	2.56	2.67	2.81	2.84	2.70	3.05	3.02	プラス	0
	実習後1	2.02	2.49	2.43	1.94	2.65	2.65	2.57	2.76	2.84	マイナス	9
必修化	実習前	4.74	4.74	4.52	4.50	3.79	3.69	4.24	4.19	3.40	プラス	8
	実習後1	4.88	4.88	4.71	4.65	3.82	3.75	4.45	4.02	3.80	マイナス	1
教科 役立度	実習前	4.21	4.31	3.88	3.73	3.71	3.59	4.46	4.00	3.30	プラス	0
	実習後1	3.98	4.10	3.82	3.65	3.71	3.53	4.02	3.75	3.20	マイナス	9
教育法 役立度	実習前	4.15	4.56	4.04	4.00	4.42	3.87	4.23	4.06	3.35	プラス	1
	実習後1	4.18	4.25	3.76	3.61	3.75	3.53	3.82	3.62	3.20	マイナス	8

注：斜体は実習前後で有意差のあった項目

プラスに変化していた。これは、実習で教科を教えたり、仲間の実習生が教えているのを見て、教科それぞれの意義を実感できたことと教えるのが意外に難しいと感じたことによる意識の変化と考えられる。

にもかかわらず、教科科目と教育法の授業評価はほとんどの教科でマイナスであった。つまり、教育実習の経験を積むとすべての教科で教科の重要性の認識が高まるとともに、全般的にどの教科も教えるのが難しいと感じているにもかかわらず、教科科目や教育法の授業が役に立たなかったと感じるようになるということである。ただし、生活科を除くと教科・教育法とも平均点は3.5以上であり、4点を超える教科もあった。したがって、「役に立たないと感じるようになる」と解釈するよりは、「教えることは思ったより難しいので、大学の授業だけではダメだ」と感じるようになったためと解釈すべきなのかも知れない。

個別に有意差を見てみると、重要度で有意に高くなった教科は女子の生活であり、男子においても平均点が0.2ほど上昇していることから、受験生にとってマイナーな教科でも児童にとっては重要だという認識が、実習経験によって育ってきたと解釈することが

できる。また、教え易さの評価が有意に下がった教科は、男子の国語・社会と女子の社会、そして、男子の音楽・図工であった。国語は女子においても10%レベルの有意傾向にあり、文系の教科は正解が1つではない場合があるので教えにくさを感じやすいのかも知れない。平均値が有意に低下した残りの2つは実技教科であり、これらは、後に述べるように男子の好嫌度評価が低い結果であった。したがって、不得意なためにより難しさを感じるようになったと解釈することができるだろう。

大学の授業の評価では、役に立たなかったと評価が有意に下がった教科の授業は女子の体育のみであった。もっとも、実習前の評価が最も高かったことから、これは、授業内容が悪かったからではなく、むしろ良かったために期待が大きすぎたことが原因の1つと考えられる。一方、教科教育法では、多くの教科で有意な平均値の低下が見られた。しかし、それらの教科の実習前平均値はすべて4点を超えていたことを考えると、教科における体育の場合と同様に、期待が高すぎたことが原因と捉えることができるだろう。

麓・小山の先行研究（昭和58年度入学生の縦断的研

究) と比べると¹⁷⁾、実習によって各教科の重要度の認識が高まるという点は同様であった。また、好嫌度についても、8教科中6教科で平均値差がプラスになっており、今回の結果に近い。しかし、教え易さの評価の変化は、男女とも4教科が平均値差がプラスであり、全教科マイナスであった今回の結果とは若干異なる。

当時は、4年時に2単位の教育実習することになっていて、3年次では3単位のみの実習であった。しかし、現在では、必修科目の「教職入門」や選択科目の「学校体験実習」という実際に学校生活を観察体験する科目を2年次までに経験し、教育実習においても、同じ3年次の集中実習の前に毎週1回午後訪問して観察を行う実習を1単位分行くとともに、集中実習後に再チャレンジと称して各人がグループで1回ずつより完璧を目指す授業を毎週1人が行い検討会を開く実習を1単位分追加して行っている。このように、集中実習後にもさらなる授業体験や検討会への参加が義務づけられており、30年前にはなかった「事前事後指導」も必修単位として行われているので、反省の時間や外からのコメントの機会が多くあることで、上手くいったと自負している授業に対しても反省させられる機会が多く、授業に対する批判的視点を獲得でき、それが、全教科の教え易さの評価の低下につながったのかも知れない。

しかし、麓・小山は、昭和54年度入学生について、小学校教員の経験を1年積むとほとんどの教科で教え易さの評価が3年次に比べて高くなることを報告しており¹⁶⁾、教育実習においては、教えるのは難しいということを経験させることが実質的な目標になるのかも知れない。この時、将来に開いた形で、課題を積極的に受け止められるような挫折のさせ方を考えることが大切だと言えよう。

ただし、この時の調査で大学の授業を評価させた結果は、今回よりもかなり否定的な回答であった。この時の調査は役立っているを1点として計算しているため、今回と同じように5点として換算すると、教科科目・教育法（当時は教材研究）とも平均値が3点を超

えた教科は音楽・図工・体育の実技科目のみであり、その他で3点を超えたのは家庭科教材研究のみであった。

教員を1年経験して教えるコツを掴んで教え易さの評価が向上した彼らが、当時の大学で受けた教育を批判的に受け止めていたとも考えられる。しかし、そうであれば、教科科目よりも教え方の授業である教科教育法の方が評価がより低くなるはずであるが、評価平均値にほとんど差がなく、教科科目の評価の平均値の方が低い科目が多かった。また、この調査では単位数を増加すべきかどうかの観点からも尋ねているが、その回答平均値は、教科科目が3.5点前後であるのに対して教科教育法については全教科ともほぼ4点であり、教科科目よりも教育法をより増やすべきであると考えていたことが分かる。したがって、前回調査と比べて今回調査で授業の役立度評価が高まっていることの意味は、ほとんどの教員が教職と関連した実習科目の活動に関与していて、大学教育における教員養成への大学教員の意識や養成制度が当時とは比べものにならないほど充実しているため、その成果と考えるべきではないかと思われる。

(3) 授業科目に対する各群の属性別平均点の比較

1) 男女差

男女で各観点の評価に差があるかどうかをみるために、9教科×6観点の54項目の平均点の男女差を3群についてそれぞれ対応のないt検定を行った(表4)。マイナスの値は男子の方が平均値が低いことを意味する。これも、検定をたくさん行っているため、本来有意差がないはずのものであっても有意差が計算される場合がある。したがって、3群ともに大小関係が同じであり、2群以上で有意差があった項目を男女差があるとみなして考察すると、女子の方が理科と体育が嫌いであること、及び、音楽と家庭は男子が嫌いであることが確実な男女差と言えらると思われる。これらの結果は、理科を除いて麓らの30年前のデータと似通っている¹⁵⁾。

表4 各教科の観点別平均値の男女差

観点観点	学年学年	国語	算数	理科	社会	音楽	図工	体育	家庭	生活
重要度	実習後2	-0.12	-0.12	-0.12	-0.02	<i>-0.54</i>	<i>-0.71</i>	-0.32	-0.12	-0.08
	実習後1	-0.09	-0.22	-0.20	<i>-0.35</i>	-0.18	0.03	-0.23	-0.12	-0.06
	実習前	0.09	0.01	0.02	-0.03	0.08	0.03	0.07	0.05	0.27
好嫌度	実習後2	-0.56	0.01	<i>0.73</i>	<i>0.61</i>	<i>-0.93</i>	-0.51	<i>0.60</i>	<i>-0.62</i>	-0.25
	実習後1	-0.08	0.37	<i>0.56</i>	<i>0.58</i>	-0.20	-0.25	<i>0.59</i>	-0.28	0.03
	実習前	-0.34	0.38	<i>0.62</i>	0.42	<i>-0.53</i>	-0.47	0.38	-0.73	-0.12
教え易さ	実習後2	0.29	0.47	<i>0.66</i>	0.48	-0.23	-0.30	<i>0.74</i>	0.13	0.38
	実習後1	0.19	<i>0.59</i>	0.36	0.40	-0.36	-0.44	0.22	-0.24	-0.08
	実習前	0.49	0.55	0.35	0.35	0.10	-0.04	0.54	-0.16	0.01
必修化	実習後2	-0.24	-0.28	-0.30	<i>-0.43</i>	<i>-0.53</i>	-0.42	-0.26	-0.39	-0.38
	実習後1	-0.04	-0.09	-0.18	-0.09	0.26	0.17	0.00	0.14	0.01
	実習前	-0.06	-0.03	-0.05	0.06	-0.02	-0.04	-0.06	-0.13	0.42
教科役立	実習後2	-0.27	0.10	-0.14	-0.22	-0.26	-0.13	-0.29	-0.13	0.33
	実習後1	0.29	-0.02	-0.17	0.16	-0.06	0.09	0.09	-0.04	0.32
	実習前	-0.15	-0.25	0.10	0.27	0.14	0.05	-0.19	-0.03	0.44
教職役立	実習後2	-0.46	0.07	-0.28	-0.14	-0.05	0.02	-0.25	-0.03	0.13
	実習後1	0.16	-0.12	-0.01	0.09	-0.08	0.14	0.20	0.07	0.28
	実習前	0.13	-0.18	-0.04	0.03	-0.27	-0.13	0.06	0.14	0.44

注：斜体は有意差が認められた男女差

その他に、この表で注目されるのは、重要度の評価で、実習が終わった実習後1と2の群では、実習後1群の図工を除き、すべて女子の平均値が高いにもかかわらず、実習前の群では、社会を除き男子の平均値が高いことである。必修化の是非も全体的に女子の方が平均点が高いことから、真面目な女子が経験を積んで全教科の重要度についても真面目に反応したと考察したら踏み込みすぎであろうか。

2) 教員志望度による差

教員志望の程度によって教科への意識がどのように違うかを明らかにするために、フェイスシートの質問紙にある回答で判断した教員志望度ごとの各教科の各観点の平均値差を、実習前群と実習後1群について検定した。使用した項目は、現在教員志望かどうか（現在の志望有無）と教員志望学生だけに聞いた志望の強さ（現在の志望度）の2項目である。この検定には、回答者の多かった「絶対になる」の回答者とその次の回答である「なれたらなる」又は「なるべくなりたい」の回答者の2群に分けて対応のないt検定を用いた。有意差のあった項目数の一覧を表5に示した。

表5 教員志望度の強弱で平均値差が有意であった項目数

	現在の教員志望有無		現在の教育志望度	
	実習前群	実習後1群	実習前群	実習後1群
重要度	0	2	1	0
好嫌度	0	1	0	0
教え易さ	0	0	0	0
必修必要度	2	1	4	0
教科役立度	2	1	3	0
教職役立度	1	0	4	1

表6 志望度の強い方が平均値が高かった観点数

	現在の教員志望有無		現在の教育志望度	
	実習前群	実習後1群	実習前群	実習後1群
重要度	8	1	8	4
好嫌度	6	2	5	2
教え易さ	5	5	0	5
必修必要度	9	0	9	4
教科役立度	8	6	8	5
教職役立度	7	2	7	1

この計算では、9教科×6観点の回答平均値の教員志望度による差の検定を、2基準（2項目）×2群に対して行ったことになるので、計216回の検定を行ったことになる。したがって、すべての項目で母集団の平均値に有意差がないとしても、10項目程度は5%レベルの有意差が計算上で出てくるはずである。全般的な傾向を見るために、かなり強引な検定ではあるが行って見たところ、いくつかの興味ある結果が得られた。

この表の有意差のあった項目は、実習前群ではすべて強い教師志望の群の方が平均値が高く、教科に関係なく、どの観点でも、強い教師志望の者ほど高い評価を下していた。一方、実習後1群ではその正反対であった。

この傾向は、次の表6からも確認できる。この表は、志望度の強い者の平均値の方が高い科目数を各観点ごとに数え上げたものである。これを見ると、多くの観점에서、有意差がない科目にあっても、有意差があった科目の大小関係と同じであることが分かる。特に、好

嫌度と教え易さを除くとその傾向が顕著である。

重要度に関しては、以下のように解釈できると思われる。2年生の段階では、有意差の出る程の大きな差ではないが、「強い教員志望」の者ほど多くの教科を重要だと考える傾向にあり、実習を行うと教員志望度がそれほど強くない学生も重要度を認識するので、回答に差がなくなるのではないかと推測は、実習後に重要度の評価が増すという論理的帰結を伴うが、本研究の女子については完全に当てはまる。

一方、大学の教科科目の必修賛成度と役立度については、実習前は志望度が高いほど受けた授業を役立つと感じ、必修にする意義も高く認めているが、実習後には、表3の右端に示したように、授業がそれほど役立つとは思えなくなり、その落胆度合が教員志望度の高い者ほど強くなって志望度の強弱による有意差がなくなるのではないかとと思われる。教育法の授業についても同じような傾向にあったが、実習前後の評価の差はより顕著であり、実習前群では、ほとんどの科目で志望度が高いほど「役立つ」と評価する傾向にあり、実習経験を経ると志望度の弱い群よりも評価が顕著に下がるという正反対の結果であった。実習前後の意識変化と教員志望度の強弱による差が同方向ということは、志望度の高い学生ほど教育実習の経験による変化を強く受けているということであり、志望度の高い学生ほど真面目に教育実習に取り組んでいた証拠と言えるのではないだろうか。

この結果は、実習経験がない間は、教員志望が強いほど教科の重要性や大学の勉強を肯定的に感じているが、実習を経験してそれでも強い志望を維持している学生や実習を通じて強い志望に変わった学生は、現実を批判的にみることができるようになって評価を辛くする傾向にあると言い換えてもいいかも知れない。実習前後で、全体的に重要度や必修化賛成の面で評価がプラスに変化しているが、それは主に「出来れば教師になりたい」というレベルの意識を持った学生が影響されてそうなっているのであって、「絶対になりたい」というコアな意思を持って学生にとっては、負の面も強く感じているのではないかと想像される。そのため、大学の授業の教育実践への有用性の意識が実践経験を通じて全般的に低下し、コアな意識を持っている学生がより失望感を抱いて授業の評価が下がったと考えられる。ただし、その授業の肯定的評価の減少が授業批判であるのか、授業に頼らないで考えるべきだという積極的姿勢への転換であるのかは見極める必要がある。

以上をまとめると、データが示していることは、実習前群では、強い教員志望群の方が各科目の重要性を高く認識して、大学での授業の効用感も高いということである。しかし、実習後になるとまったく有意差がなくなるということは、弱い教員志望学生も実習を通して各教科の重要性の認識は高まり、前に述べたように、大学の授業の効用の限界を知って、強い教員志望学生も大学の授業の評価を下げたと考えられる。このことは、実習前群で強い教員志望の学生が大学の授業を高く評価していた理由が、高く評価しているから強い教員志望を維持していたのではなく、強い教員志望であったから授業を実習に繋がるものとして高く評価していたのであろうという推察を可能にすると考えられる。教育実習でその幻想がある程度打ち砕かれたので、実習後群では教員志望度による平均値の差がなくなったとも考えられる。そして、幻想が打ち砕かれた学生のうちの一部分（ほぼ3分の1）が、教員志望から外れていくのであろう。また、実習後1群と実習後2群のほとんどの項目で有意差がなかったことを考え合わせると、教育実習の効果の普遍性が示されていると言えるであろう。

この考察を補強するために、何名かの学生に授業評価の平均値が下がった理由を尋ねたところ、「大学の中で習ったやり方と実際附属の先生がやっているやり方が違っているため」とか「実習後の方が真剣に考えて回答したからではないか」というような予想しない回答が得られた。そこで、可能性として考えられることを聞き出して再調査をすることにした^{注2}。

表7 授業の役立度が低下した理由についての賛成度(5段階評価)

質問番号	平均値	標準偏差	質問番号	平均値	標準偏差
1.	3.74	0.928	5.	3.56	0.983
2.	3.56	0.983	6.	3.40	1.116
3.	4.17	0.794	7.	3.37	1.155
4.	4.23	0.868	8.	2.81	0.958

質問内容

1. 大学の授業は座学であり、あまり役立たないと考える学生が多くなったから。
2. 「大学の授業も、もっと工夫すれば役立つのに」と批判的に考える学生が多くなったから。
3. 小学校で授業をするためには、大学の授業では教えられない別の知識も重要と考える学生が多くなったから。
4. 小学校で授業をするためには、大学の授業も重要だけど、それ以外の勉強も必要と考える学生が多くなったから。
5. 大学で習うことと教育実習での実際の授業に必要な知識とは違うので、大学の授業に教育実習に直接役に立つことを期待するべきではないと考える学生が多くなったから。
6. 授業で「こうすべき」と習ったことと、教育実習の指導教員から実際に「こうしろ」と言われる方針が違っていたから。
7. 教育実習後の2回目の方が、真面目に考えて答えたため、評価が厳しくなった。
8. たまたま、平均値がそうだったが、実習前後で役立度の評価はそれほど変わらないと思う。

アンケート用紙は、表3にある役立度のみの表を示し、平均値低下の考えられる理由を列記して、それぞれに対する賛否を5段階評価で尋ねた(表7)。帰無仮説となる母集団の平均値を中立意見の3点、標準偏差をこの表のほぼ中間値である1点として有意差検定をすると、第8項目の「たまたまそうだったが実習前後で評価は変わらない」という意味の設問以外は有意差が認められた。このことは、学生自身が実習後に授業評価が若干変わったことを認めるとともに、それぞれの理由に対してそれなりの正当性があると考えていることを意味する。中でも、第3、4の理由が平均4点以上で高く評価されていた。これら2項目の平均値を他の項目の平均値と比較(t検定)したところ、すべて1%レベルで有意差が認められた。この2つは、実際の教育実習では授業では学べない能力が必要という意見であり、上で考察した「幻想が打ち砕かれた」ことの具体的内容が、「授業では学べない能力の必要性の認識」であった可能性が高い。また、これらの理由が、第2項目の「大学の授業も、もっと工夫すれば役立つのに」という授業批判の意見よりも高く支持されていたことは、少なくとも、弘前大学での学生による授業評価得点の低下が授業の質の評価と必然的に結びつくものではなかったことを示している。さらに、第1項目の「授業は役立たない」や第5項目の「大学の授業に教育実習に直接役に立つことを期待するべきではない」という意見への支持が授業批判の意見への評価とほぼ均衡していることも、教育実習に対する学部授業の効果について、それほど期待を失っているわけではないことを示していると思われる。しかし、「授業で学べない能力」の内容がどのようなものであるかは、未解決であり、大学における教員養成評価の難しさを突きつけたデータと言えるであろう。

(4) 学部教育の考え方の変化

最後に、教育理念と免許法に関する意見分布を比較してみることにする。学部教育の在り方については(図6と7)、回答を2分して男女差を検定したところ、教育学部の教育理念・小学校教員養成の理念とも有意差が認められなかったので、男女込みにして実習前と実習後1、実習後1と実習後2の間で χ^2 検定したところ、群間差はまったく認められなかった。教育学部なので教員養成を念頭に置いた授業であるべきだという意見への賛成が学生群よりもやや多く3割程度になっているが、大きな差はないと言えるだろう。大雑把に捉えると、教員養成学部らしく教員養成を重視せ

よが6割強、小学校教員養成のあり方は全般的教養教育と即戦力重視がほぼ半々と考えていいであろう。これは、授業内容に関する論争が、少なくとも小学校教員養成の対象者の間でも意見の割れる問題を扱っているという意味で、正当な問題提起であることを立証するものと考えられる。

麓と小山が教員経験1年の卒業生に行った調査では、学部教育の年について、教員養成重視が7割程度でやや高かったが、小学校教育養成の理念については、今回同様ほぼ半々で意見が二分されていた¹⁶⁾。

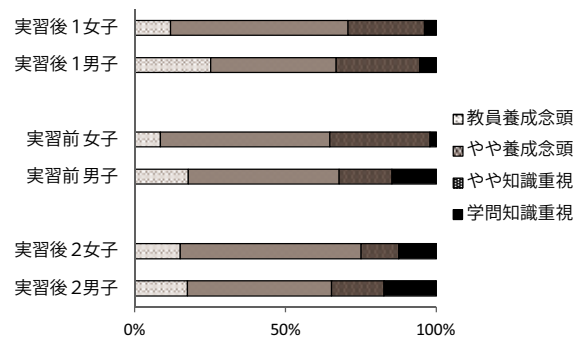


図6 教育学部の教育理念

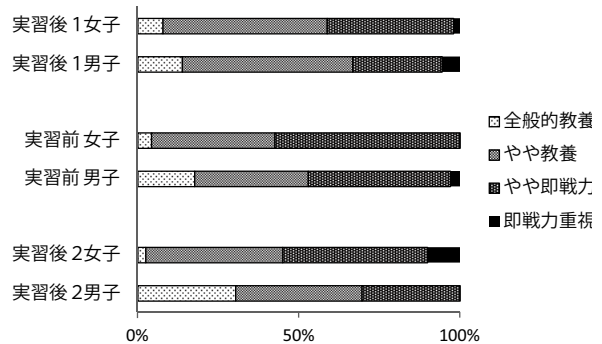


図7 小学校教員養成の理念

一方、必修のあり方については(図8)、実習後2で男女差が認められたので、男女別に同じ比較を行った。その結果、やはり、いずれの比較においても有意差が認められなかった。結果は、全教科必修賛成の者がもっとも多く、現行のように必修科目を極端に減らすことに賛成する者はほとんどいなかった。

有意差がなかったこれらの結果は、教育実習の経験は、教科のイメージに対しては若干の影響をもたらしたが、大学の教育のあり方についてはほとんど影響を与えなかったことを意味している。また、図8を見ると有意差が認められた実習後2群以外でも、必修は6教科でよいとする者は女子の方が少なく、これまでいくつかのデータが示すように、女子の方が比較的真面

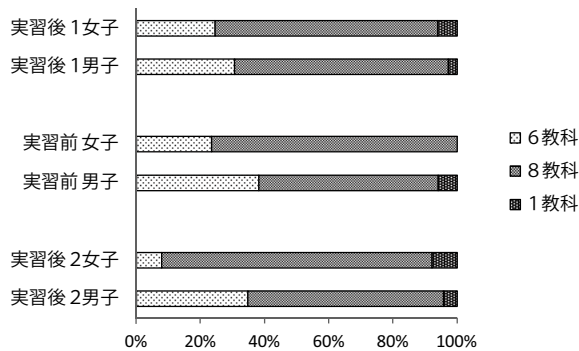


図8 必修科目設定への意見

目であるということが言えるであろう。

しかし、これらの質問への回答を、教員志望度との間でクロス集計してみると、教育学部の教育理念に関してのみ、図9に示すように興味ある結果が得られた。ただし、受験時の教員志望度とのクロス集計は有意差がなかったため、図には示していない。

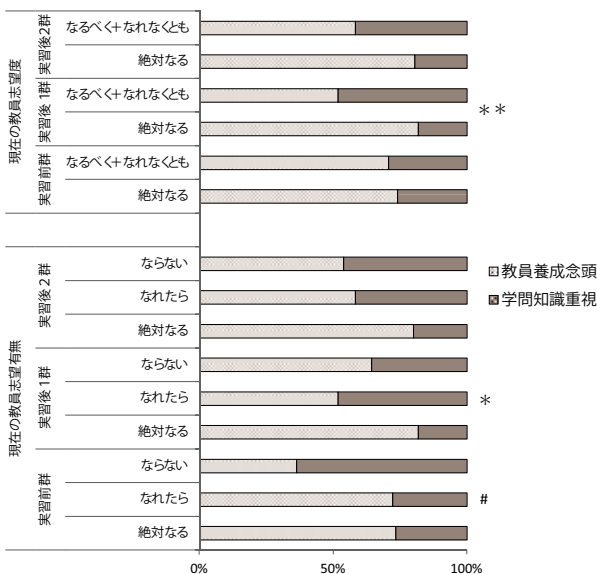


図9 教員志望度による教育学部の教育理念に対する考え方の違い # ; P<0.10、* ; P<0.05、** ; P<0.01

この図を全体的に見ると、教員志望度が高い群の方が、教育学部の教育は、教員養成を意識したものであるべきだという意見を持つ者が多いことが分かる。 χ^2 検定で有意差が認められたのは実習後1群のみであるが、実習後2群も割格的にはほぼ同じである。ただし、実習前群では、その差がわずかである。

詳細に見ていくと、実習前群では、教員養成を念頭に置いた授業展開を支持する者の割合が、教員にならない者の間では4割に満たず、教員になるつもりの方の間では志望度に関係なく7割を超す高い支持を得ていた。しかし、教育実習を受けた後の群では、弱い教

師志望の群で、その支持率が下がり、教員になることを放棄した者では逆に、支持を増やして5割を超す支持を得るようになっていた。

この結果を解釈すると、教員にならないと回答した者にとっては、教育実習を受けることで、「教員になるためにこのようなトレーニングも必要だということが実感できて、自分はならないものの教育学部はこうあるべきだ」という意味で教員養成重視のあり方に賛成する割合が増えるのだと思われる。しかし、教員志望度は弱いものの教員にはなりたいと考えている者の回答分布が、実習後に教員にならないと決めた者の分布とほぼ同じになる理由はよく分からない。実習前群と実習後1群を比較して考えてみると、同一集団であるので、この結果を表2の回答分布と合わせて考えると、この間に志望の強さが変わる者がいるが、相変わらず志望の強い者と志望が強くなった者の教育学部に対する意見は変わらず、強い志望から弱い志望に変わった者と相変わらず弱い志望のままの者の何割かが意見を変えて、「教育学部であっても必ずしも教員養成のみを目指さなくてもいいんじゃないか」というように意見を変えたことを意味する。心理学における「合理化」という心の働きと解釈できないこともないだろう。

また、小学校教員養成に関する理念について有意差が見られなかったことも、意味があるかも知れない。この選択肢の一方は、「全般的教養」の重視である。これと関連して、小学校教員を1年間経験した者に各教科の指導に必要な知識レベルを尋ねた結果、大学専門程度よりも高校程度の回答が多かったというデータもある¹⁶⁾。全科担任制である小学校においては、麓²⁰⁾が指摘しているように、すべての教科の内容を十全にマスターすることは至難の業であるので、全般的教養としての知識を選択する者が強い教員志望の者の中にも少なからずいて、それが有意差を示さなかった理由なのかも知れない。

また、小学校教員にとっての「全般的教養」の重要性は、緒言で引用した別窓の報告にあるように¹⁹⁾、「一般教養の習得」を上げる教育現場の関係者が多かったこと、および、前述した東京都のホームページにある「小学校教諭教職課程カリキュラムについて解説編」で「教育実習を行うことを前提とした一般教養や教職課程の学習内容を理解する」と表現されている(P2)こととも対応し¹¹⁾、小学校教員の能力に対する実感的表現と言えるかも知れない。

4. 総合的考察

今回の結果を総合的に考察すると、まず、教員志望の程度について、入学時には、強い教員志望の者とそれほどでない者がほぼ半々であって、教員を目指さないのに何らかの理由で教員養成学部を受験する者は少ないことが分かった。さらに、入学時に強い志望であっても、その3分の1は、2年終了後に弱い志望か志望せずになり、反対に、入学時に弱い志望であった者のほぼ半数は、教育実習を通じて強い教員志望に変化してくることも分かった。

そして、この意識変化と平行して、各教科の重要性の認識は高まるものの、大学の授業で受けた教科や教育法の評価が低下していた。評価は低下しているものの、平均値は5段階評価の3点以上で4点を超える教科も存在した。これらの科目は、カリキュラム上、2年生までに履修することになっており、実習前調査の時点で、小学校で教える内容の大雑把な把握は可能となっている。その段階で、強い志望だった者の中に、自分を教師として不適格と考えるようになっていたり、他の分野の魅力を感じた者が生じたのだと考えられる。

高橋らは、教員養成課程の1、2年生を対象にした調査で、教員志望の学生の率は増加するものそれほど大きくないことを報告しているが²¹⁾、彼らの調査は2年生の4月であり、分析が7段階の回答を「どちらともいえない」と回答した者を除いた2分法で集計しているため、強い志望と弱い志望が区別されていない。彼らは、その後で「統計的分析をするに足るサンプル数ではないが、教職を志望しない方向に変化した者の授業満足度をみてもみたが、授業満足度には無変化群とは何の差異も認められなかった」と報告しているが、これは、今回の事例にあるような2年終了時までの志望が弱くなっていく者の心理的变化過程が、必ずしも授業への不満ではなく、上で指摘したような、自分自分の18歳での選択の未熟さによる間違っただけという要因によるという考察を補強するデータと思われる。

この教育実習前の2年生の段階では、弱い教員志望の者を引き上げる力は働いておらず、教育実習の経験が志望度を引き上げる働きをしたのであろう。教育実習で特に印象に残っていること等を尋ねていないので、弱い志望であった者の教員志望度が上がった理由を直接推測することはできないが、授業への評価が下がったものの否定的でなかったということは、授業では教えられない要素に気づき、教師という仕事への魅力を増していったのではないかと推測される。

さらに、教科役立度と教育法役立度の評価平均値の差を実習前後で計算してみると、全体的に実習後に差が小さくなり、0.2以上の差があった教科の数が8から2に減少している(表8)。有意差が認められた項目も実習前に7項目あったものが、実習後には2項目と減少している。体育のみ、女子では実習前後ともプラスで、教科の実技の方が教科教育法の講義よりも役立ったと評価しているが、それ以外では、全体的に差が縮まっていると解釈できる。筆者も、集中実習後の再チャレンジ授業とその反省会に立ち会ったが、たとえば、国語の複合語の単元で児童に固有名詞をあげられて対応に苦慮したことから、学生間で複合語の概念をしっかりとっておかなければダメだという議論になったりしていたので、教科の学習の重要性が認識された結果ではないかと考えられる。いずれにしても、全教科を教科科目として受講させることの意義は十分にあると考えられる結果であり、免許法のあり方を考えさせる結果であった。また、実習前後で教育法の評価が下がる音楽、逆に上がる国語、そして、常に教育法の評価の方が低い体育など、教科の特性によって学生の教科や教科教育法のとらえ方がまちまちであるので、小学校教員養成における教科指導のあり方は、教科ごとに独自の視点で考える必要があると思われる。その場合、中学校の教科と同じように考えてよいかを検討するためには、中学校の教育実習についても同じよう

表8 教科役立度と教育法役立度の差
(マイナスは教育法が高い値)

	調査時期	教科名								
		国語	算数	理科	社会	音楽	図工	体育	家庭	生活
男子	実習前	-0.21	-0.32	-0.03	-0.03	-0.29	-0.10	-0.03	-0.24	-0.06
	実習後1	-0.06	-0.06	-0.10	0.12	-0.02	-0.05	0.08	0.01	0.04
女子	実習前	0.06	-0.25	-0.17	-0.27	-0.71	-0.28	0.23	-0.06	-0.06
	実習後1	-0.20	-0.16	0.06	0.04	-0.04	0.00	0.20	0.13	0.00

斜体は有意差のあった項目

な調査が必要と考えられる。

また、表5と6から言えることは、実習前の「強い教員志望」が観念的であったのに対して、実習後の「強い教員志望」が実質的になったことを示している。なぜなら、各教科で有意差はないものの、教科の授業を必修にすべきかの設問で、ほとんどの教科で、強い教員志望の者の方が、相対的に「必修にしなくてもいい」と考えるようになり、相対的に「教育法は役立たない」と感じるようになっているからである。強い教師志望の者は、主体的に行動しようとする意欲が教育実習で高まったと考えられ、弘前大学の教育実習が効

率的であったことを証明していると言えるだろう。井上らは²²⁾「教師になりたい」の5段階評価で教育実習前後で調査し、平均値は上がっているものの有意差は認められなかったと報告している。ただし、この時の教育実習は観察実習が中心で1週間だけであったため、影響力が小さかったためと考えられる。一方、1週間で自らの適性観をより高くするような変化も報告されており、本研究で授業の評価が実習前の方が高いことと共通する、実践前の観念的思考による高評価への変化と考えられる。

前出の兵庫教育大学の調査では¹⁹⁾、教育実習後の学生と初任者研修時の新任教員に対して同じような質問で調査し、考察には問題があるものの面白いデータを提供してくれている。たとえば、本来は教科ごとに尋ねるべき教科や教育法の授業の役立ち度合を、「教科専門」「教科教育」という区分で、「一般教養」や「教職専門」等と並べて5段階評価で尋ねているなど、緒言で述べたような大学教員にありがちな陥穽（中学校の教科内のバラエティと小学校の教科のそれとの違いに無頓着）はあるものの、データそのものは本研究と関連づけると面白いので、以下にまとめて考察したい。

この調査では、「新任教員に必要な資質・能力を身につける上でどの程度有効か（有効性）」という聞き方で5段階評価を求めているので、基本的には本研究の質問と同じと考えられる。その結果、学生・新任教員とも、教科専門・教育法の評価の平均値は約4.0であり、有意差は認められなかった。この値は、本研究の教科ごとの平均値を全体で平均した値とほぼ同じであるが、先行研究の新任1年後の教員のデータ¹⁶⁾とは異なる結果であった。これが、質問形式による違いか、教員養成制度の変化によるものかは不明である。

しかし、教科専門や教科教育の授業（設問では、在籍大学のカリキュラム）の有効性の評価得点で高低2群に分けて、「子ども理解力」や「学習指導力」等のジャンル別に小学校教員としての資質能力の必要度評価の回答平均値の有意差を検定したところ、学部学生では、多くの資質能力で、必要性を高く評価した群の方が高い値を示したが、新任教員では、ほとんどのジャンルで有意差が認められなかった。つまり、教科専門や教科教育の授業の有効性を高く評価している学生は、学習指導力を教員の資質として高く評価するが、新任教員では、学習指導力を教員の資質として高く評価するかどうかは、その教員が受けた授業の必要性を強く感じるかどうかとは無関係だったということ

である。

本研究の結果を先行研究と絡めて総合的に考えると、各教科に関連した授業を観念的次元で教育と結びつける教育実習前の学生の意識は教育実習後に現実の教員に接することで変化するが、まだまだ、授業の印象が教育についての考え方にバイアスをかけており、実際の教育現場に遭遇することで、より客観的、現実的な思考に変化すると考えてよいかも知れない。このような流れを意識して、教育実習のあり方を再考する、あるいは、検証する必要があると思われる。この検証こそは、中教審答申によって「養成段階から、その後の教職生活までを一つの過程として捉え、その全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保持するため、必要な施策を総合的に講じていくことが重要である」⁵⁾と指摘された課題の1つを解決する道だと考える。

最後に、学部教育のあり方についての設問への回答の変化を見ると、教育実習によって意識が変化したにもかかわらず、学部教育のあり方についての意見に大きな変化がなかったことは、大学の教育学部での小学校教員養成はどうあるべきか、あるいは、教員免許はどうあるべきか、という、大所高所から物事を考える視点を獲得することはできていなかったと考えられる。教科役立度の平均値が下がったのであるから、教員免許法に関しても、全教科必修の回答が減ってもおかしくない。また、平均値低下を、学生側の「授業も重要だが授業に頼らない努力も必要」という考えによると解釈すると、むしろ、全教科必修が増えてもおかしくないはずであるが、実習前後で際だった変化は認められなかった。これは、我々が、現場の教員や校長・教頭に尋ねた時に、必修教科数の極端な減少を知っていると答えられた経験が皆無であったことと対応するかも知れない。

ただし、実習後1群において、教員志望の強い学生の教員養成を念頭に置いた授業を志向すべきと考える学生が多くなることは（図9）、教員志望の強い学生は大学のあり方を身近に感じ始めていることを示しているとも考えることもできる。ただし、彼らにおいても、小学校教員養成の授業に関しては、必ずしも即戦力を願っているわけではない。これは、反対側の意見が「全般的教養重視」という表現になっており、麓と小山の教員経験1年の調査でも同様の結果であったことも踏まえると¹⁶⁾、全教科を担当する小学校教員の本質を踏まえたものとも考えることができるかも知れない。このあたりの大局観の育成を考えることも、教員

養成の実質的向上策を考える上では、留意すべき点と考えられる。

昭和7年まで、「東西南北」は国語で扱われていた。その後は、算術で教えられていたのであるが、その理由は角度を扱うための予備知識であり、なおかつ、その知識は、学校を中心に、自宅、役場、お寺等の方位と距離を確かめる学習につながっていた²³⁾。これらが、現在では社会科の授業内容あることを考えると、小学校各教科の構成内容は各教科の元と考えられる細分化された現行学問体系における研究分野とは必ずしも一致しないし、一致する必要もないのである。

注1. 同じことが、免許法施行規則第66条の6に定める科目「体育」を巡っても生じている。文部科学省は、平成22年度の教員養成課程認定の申請から、上記「体育」について、実技と講義の計3単位を要求したことが問題の発端である。文部科学省は体育3単位を開講しないと教員養成課程として認定しないと言っているが、免許法上は2単位なので、実際に学生が2単位しか取らなくて卒業しても免許法上は有効となってしまう。このことは、全国私立大学教職課程研究連絡協議会の常置の委員会である教員免許事務検討委員会のブログは、「教職7不思議」の1つとして揶揄している (http://blog.livedoor.jp/zenshi_menkyo/archives/2015165.html#)

注2. 再調査については、初期原稿を読んでいた岩手大学の遠藤孝夫教授より、「授業評価の平均点が下がっていることについては、直接学生に意見を求めることで考察が深められるのではないか」という示唆を受けたことがきっかけである。数名に尋ねたところ、予想しなかった理由が可能性として浮上したので、それらの意見の賛否を尋ねることになり、考察を補強するデータが得られた。同教授に謝意を表したい。

引用文献

- 1) 在り方懇の報告書 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm
- 2) 中教審(教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ提出資料) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/001/attach/1310896.htm
- 3) 遠藤孝夫「教員養成学の誕生：戦後の教員養成教育論の展開から見たその意義」遠藤孝夫・福島裕敏編教員養成学の誕生：弘前大学教育学部の挑戦」3-23、東信堂、2007.
- 4) 教養審一次答申 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm
- 5) 中教審答申 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm
- 6) 国立大学協会教員養成特別委員会 http://www.janu.jp/active/txt5/h13_6_1a.html
- 7) 教員養成制度委員会報告「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、42,37-126,1981.
- 8) 日本教育大学協会シンポジウム企画委員会「教員養成のカリキュラムの在り方と教育体制：小学校教員の養成を中心として」平成15年度日本教育大学協会シンポジウム報告書、2003.
- 9) 北神正行「新免許法下における教員養成カリキュラムの在り方に関する研究：大学教員・教育長・小学校長へのアンケート調査の結果から」岡山大学教育学部研究集録、116,105-115,2001.
- 10) 東徹「理科教育の小道具たち」教科研究理科、189,3-4,2009.
- 11) 東京都教育庁「小学校教員養成課程のカリキュラムについて」<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr101014s.htm> (3点の指摘は別紙1にある)
- 12) 東京都教育委員会「小学校教職課程学生ハンドブック平成25年度版」東京都教育委員会指導部指導企画課、2013.
- 13) 教育職員養成審議会(議事要旨・議事録・配付資料) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/giji_list/1315427.htm
- 14) 麓信義「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」弘前大学教育学部紀要、90,95-110,2003.
- 15) 麓信義・小山秀哉「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、50,45-60,1983.
- 16) 麓信義・小山秀哉「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、52,61-70,1984.
- 17) 麓信義・小山秀哉「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、58,45-55,1987.
- 18) 井上弥・高橋超・石井眞治・林孝「教員養成学部生の就職志望動機、教職適性感及び習得適性の変容に関する追跡研究(II)」広島大学教育実践研究指導センター紀要、5,1-6,1993.
- 19) 別惣淳二「平成18～19年度兵庫教育大学教育・社会調査研究センター研究プロジェクト 教員の資質と力量に関する調査 研究報告書」2008.

- 20) 麓信義「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, 1989.
- 21) 高橋超・井上弥・石井眞治・林孝「教員養成学部生の教職志望動機、教職適性感、及び習得適性の変容に関する追跡研究 (I)」、広島大学教育実践研究指導センター紀要、4, 1-9, 1992.
- 22) 井上弥・石原英雄・高橋超・石井眞治「教員適性の発見と実践的指導力養成に関する研究：教育実習による教員適性観の変化」広島大学教育実践研究指導センター紀要2, 1-6, 1990.
- 23) おもしろ図像で楽しむ近代日本の小学教科書、中央公論新社、2011.

(2013. 8. 5 受理)