東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

# 小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察：学部生と教員初任者の意識調査を中心に



| メタデータ | 言語: Japanese |
| --- | --- |
| | 出版者: |
| | 公開日: 2010-06-15 |
| | キーワード (Ja): |
| | キーワード (En): |
| | 作成者: 岩田,康之, 別惣,淳二, 梅澤,実, 諏訪,英広, 米沢,崇 |
| | メールアドレス: |
| | 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/107302 |

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅱ　61: 197－208，2010.

# 小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察

## ――学部生と教員初任者の意識調査を中心に――

岩田　康之*・別惣　淳二**・梅澤　　実***・諏訪　英広****・米沢　　崇*****

教員養成カリキュラム開発研究センター

（2009年9月28日受理）

### 1．本研究の課題

#### 1．1　教員資質に関する施策の動向

周知のように，近年の教育改革に関わる施策の中で，教員の資質向上は重要課題の一つとして取り上げられ続けている。特に，従来には見られなかった特徴として，教員養成教育を担う各大学のカリキュラムや指導体制のあり方において具備すべき内容を明示し，免許状授与に際して教員としての資質力量を一定程度担保しているか否かを検証することへの要請の強まりが挙げられよう。たとえば2010年度の入学生から適用される「教職実践演習」は，2006年７月11日の中央教育審議会（以下，中教審）の答申[1)]「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においてその導入が提案されたものであるが，そこで求められているのは教員養成教育における「学習履歴」すなわちカリキュラムの管理と，最終的に「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身につけたか否かを明示的に確認すること，の二点にある。

#### 1．2　現在の教員養成カリキュラムの課題

このような政策的要請がなされる背景には，戦後の「大学における」「開放制」原則下で行われてきた教員養成教育の孕んできた問題が，現在もなおいくつかの克服すべき課題を抱えているという状況がある。教員養成のカリキュラムに関する主な課題としては，以下の三点が挙げられよう。

第一に，各科目に関して趣旨や含むべき内容は教育職員免許法やその施行規則等に示されているが，カリキュラム全体をどう捉え，どう構成するかについての全体的な目標に乏しいことがある。これは，「開放制」原則の下，多種多様な教育理念と目標を持つ教育機関がカリキュラムに関してのそれぞれの構成理念を持つ一方で，カリキュラム上に所定の科目が配置されていることをもって課程認定がなされるという制度的な問題と，大学の側において各担当者がそれぞれの科目を提供していくことで，教員志望者たちは教員となるべき資質を予定調和的に身につけるはずだという楽観論が根強いこと（いわゆる「予定調和論」「なわばり無責任論」[2)]との双方に根ざす。

第二に，この問題に関わって，各科目の履修によって最終的に「何を身につけさせるか」という到達目標の視点が乏しいことが挙げられる。小学校教員の場合で言えば，旧制度下の師範教育令の下で各科目の内容や指導方法が細かく規定され，国定教科書が使用されていた状況が改められた後，それぞれの科目で何をどのように教授し，最終的に何を以て単位認定を行うのかという判断が各担当教員に委ねられたことに根ざす。

さらにその奥には，第三の問題として「教員として最小限必要な資質能力」とは何かについてのコンセンサスが，大学の内部においても，また教員の資質向上

＊　教員養成カリキュラム開発研究センター
＊＊　兵庫教育大学
＊＊＊　川口短期大学
＊＊＊＊　川崎医療福祉大学
＊＊＊＊＊　奈良教育大学

を求める外からの要請においても充分に形成されていないことがある。当然，「教員として最小限必要な資質能力」とは，教員たちが相手にする児童生徒たちの状況によって変化するものであるが，その児童生徒の全体像を捉えぬまま，教員の資質力量を論じてもそのコンセンサスは得られるはずがない。

先に挙げた中教審の2006年答申は，各大学・各担当者それぞれに行われてきている教員養成教育の改善を企図し，全体としてのカリキュラム理念の共有と，教員となる者に対して一定程度の資質力量の確保を求めたものとして捉えられる。つまり，単発の教員養成教育が有効に機能し，一定の資質力量を育んだ教員が輩出されたとしてもそれは「大学における教員養成」を経て教員となった者総体に対する外からの信頼を得るには至らず，したがって個々のカリキュラム改革を促す施策には限界があるのである。同答申の中で「教員免許に対する社会的な信頼を確保する」[3]としているのはこうした認識に基づくものと見られる。

ただ，これらの課題は，教員養成教育の中でも，とりわけ小学校教員養成のそれ[4]に顕著に表れているものであることに注意が必要である。中学校・高等学校の教員養成教育では，免許状が教科単位で発行されることにも関わって，各教科およびそれに関連する諸学問の教育組織を軸にカリキュラムを組織していくことは比較的容易であり，その意味で構成原理は比較的明確である。むろん，そこには中等教育における「教科」と，それに関連する分野の「学問」のあり方に関わる難題があることは確かであるが，ある一つの教科を軸にすることによって，教員の資質に関する議論の整理やコンセンサスの醸成も―少なくとも小学校教員の場合よりは―容易である。

### １．３　教員養成改革の「グランド・デザイン」の不在

一方，教育学研究者の側からは，教員養成改革に対する批判として，打ち出されている諸施策のグランド・デザインの不在を指摘する声が多い。たとえば佐藤学[5]は近年の日本における教員養成教育の最大の危機は「誰もグランド・デザインを描けていないこと」にあるという。特に，新自由主義的な教育改革が矢継ぎ早になされる状況下で，それぞれが全体としての統一性を欠き，教員の資質力量の向上を企図した政策が逆に教員たちの意欲を殺ぎ，教育力を低下させるという皮肉な事態を生じさせていることに対しては，教育学的観点から充分に批判がなされる必要がある。

しかしながら同時に，大学において教員養成教育に携わる者は，明確かつ具体的なグランド・デザインが政府から示され，それが養成機関を拘束するような事態が生じることに対して慎重にならざるを得ない。そのような事態が生じれば，確かに教員になる者に対しての資質力量は国家によって保証されることになり，国家権力の下に一定の社会的な信頼も確保されることになるであろうが，逆にそのことによって「大学における教員養成」原則の根幹とも言える「大学の自治」「学問の自由」は犠牲にならざるを得ないのである。

こうしたことに鑑みれば，養成教育を行う大学，あるいは専門職団体としての大学間連合が，主体的にカリキュラム・マネジメントを行う中で，上記のような諸課題を自主的に克服していくことがきわめて重要であることがわかる。その意味で，日本教育大学協会が「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足させ，多様な教育現場における体験とその科学的な省察の往還を旨とする「教員養成コア科目群」を基軸とする教員養成カリキュラムを2004年の「答申」[6]の中で提起し，その後同プロジェクトは各大学のカリキュラム改革の動向とそこにおける〈体験〉－〈省察〉的科目の多様な展開状況についての調査報告[7]を行ったり，また「教職実践演習」の導入を睨んで「到達目標・確認指標」の検討[8]を行ったり，という積極的な活動を行っている。さらに2007年度からは「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクトを新たに組織し，学部（学士課程）教育の一環としての教員養成教育のありようについて，大学の側から具体的な検討を行いつつある[9]。このような大学間連合の動きは，「グランド・デザイン」の構築に向けて今後に注目されるべきものであろう。

### １．４　本研究の目的

しかしながら，これらの大学側の取り組みにおいて致命的に欠けているのは「学ぶ側の視点」，すなわち教員を目指して学ぶ学生（以下，教職志望学生），及び近年の大学における教員養成教育を経て現在教職に従事している者（以下，新任教員）の視点である。教員養成のカリキュラム改善にあたって，こうした「学ぶ者の視点」を取り入れずに提供側のみの取り組みがなされていくことは，その有効性の上からも大きな問題を孕むと言わざるを得ない。

こうした問題関心に基づき，本研究では以下の二点を主な検討課題とする。

第一に，教員養成カリキュラムの有効性やカリキュラム構成の満足度に対しての，教職志望学生と新任教員の意識を数量的に検討すること。

第二に，大学における教員養成カリキュラムに対す

る肯定的評価や批判的評価，大学のカリキュラム構成の不満点に関する教職志望学生と新任教員の意識を質的に検討すること。

これらの検討を通じ，現在の大学における教員養成カリキュラムの問題点と改善へ向けての今後の課題を明らかにしたいと考える。

なお，その際，本研究においては小学校教員を養成する四年制大学の教職志望学生と，小学校における新任教員を対象として上記二つの課題の検証を試みることとした。これは，前述のように，教員養成カリキュラムをめぐる問題構造が特に小学校教員養成のそれにおいて象徴的・典型的に現れていることと，特に1998年の教育職員免許法改正によって小学校教諭一種免許状の取得に必要な「教科に関する科目」の単位数が減少たことを契機として，教員養成系大学・学部に加え一般大学・学部の増加が著しく，教育組織の多様化が進んでいることの二つに着目したためである。後者に関して言えば，表１に示すように，21世紀に入って以降，小学校教員養成を行う一般大学・学部は急増し，2007年の段階では教員養成系大学・学部が44であるのに対して一般大学・学部は105に達している。新規採用者のシェアについては表２に示すように，2005年の段階で両者は拮抗し，以後は一般大学・学部の卒業者が多数を占めている状況にある。

以上のような状況に鑑みれば，小学校教員養成に着目して「学ぶ側の視点」からの全国規模の調査を行い，「最小限必要な資質能力」を備えた小学校教員の養成が実現できているのか否かを分析・検討を行うことは意義深いと考えられる。

## ２．研究の方法

### ２．１　調査の概要

本研究は，2007年５月から2008年３月にかけて全国の四年制大学で小学校教諭一種免許状の認定課程を有する大学・学部の学生を対象に実施した質問紙調査「小学校教員の資質・能力形成に関する調査（学部生用）」と，2007年５月から2007年11月にかけて全国教育委員会等の協力を得て行った小学校新任教員対象の質問紙調査「小学校教員の資質・能力形成に関する調査（新任教員用）」から得られたデータに基づいている。

学部生用の質問紙調査は，2006年４月時点で小学校教諭一種の課程認定を受けていた四年制大学（国公私立118大学）の学長（単科大学の場合）・学部長（複数の学部を有する大学の場合）宛に調査協力依頼書を送付し，承諾が得られた46の大学・学部（39%）に必要部数の質問紙調査を送付する形を採った。調査方法としては，当該大学・学部の小学校教員免許状取得希望学生が必修で受講する最終の教育実習事前・事後指導

表１　小学校教諭（一種免許状）の認定課程を有する大学数の変遷（1955 ～）

| 年　　度 | | 1955<br>課程認定制 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000<br>新法適用 | 2005 | 2007 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 国　立 | 養成系 | 46 | 46 | 46 | 47 | 49 | 48 | 44 | 44 |
| | 一般大学 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7 | 7 |
| 公　　立 | | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 私　　立 | | 4 | 6 | 27 | 34 | 39 | 39 | 49 | 96 |
| 一般大学計 | | 6 | 9 | 32 | 39 | 44 | 45 | 58 | 105 |
| 計 | | 52 | 55 | 78 | 52 | 93 | 93 | 102 | 149 |

『教員免許ハンドブック（課程認定編）』第一法規，より作成。
※「課程認定制度」は，1953年の教育職員免許法改正に伴い，1955年度新入生から適用。
※1998年の教育職員免許法改正によって，小学校教諭一種免許状に必要な「教科に関する科目」が8単位となった。
この新法は概ね2000年度の新入生から適用されている。

表２　公立小学校教員新規採用者の出身校別内訳（2005年）

| | | | |
|---|---|---|---|
| 短期大学・その他 | 二種免許 | 417 | 3.62% |
| 教員養成系大学・学部 | 一種免許 | 5,285 | 45.88% |
| 一般大学・学部 | | 5,124 | 44.49% |
| 大学院 | 専修免許 | 692 | 6.01% |
| 合計 | | 11,518 | 100% |

文部科学省初等中等教育局教職員課のデータによる。

の時間を利用して，3年次生又は4年次生に回答を依頼し，当該大学・学部に一括回収・一括返送という形をとった。学部生の有効回答数は3,813であった。

新任教員用の質問紙調査は，2007年5月の段階で，都道府県・政令指定都市（計64都道府県市）の教育委員会ならびに私学教育研究所（私学教員研修センター）をあわせた計65箇所に調査協力依頼書を送付し，承諾が得られた32の教育委員会（49%）に必要部数の質問紙調査を送付する形を採った。調査方法としては，当該教育委員会が実施している初任者研修の全体会の機会を利用して，2007年度に採用された小学校新任教員に回答を依頼し，一括回収が可能な場合は一括回収・一括返送をお願いし，個別返送が必要な場合は返信用封筒で個別に返送してもらう形をとった。新任教員の有効回答数は，2,569であった。

質問紙の内容は，双方ともに「基本属性」（性別，養成教育を受けた大学種別，取得免許状等），「教職意識」，「小学校教員の資質・能力に関する到達度の意識」「教員養成カリキュラムに対する評価」「小学校教員の養成に関する意見」，の五つの柱からなっている。

### ２．２　分析の方法

このうち，「小学校教員の資質・能力に関する到達度の意識」等の各項目については，別稿[10]において数量分析を含めて詳細に検討がなされており，そちらに委ねたい。本研究においては，主に第四の「教員養成カリキュラムに対する評価」を中心に，教員志望学生および新任教員の意識を抽出し，大学における教員養成カリキュラムの改善に向けて考慮すべき課題を検討することとした。

この「教員養成カリキュラムに対する評価」を訊ねた質問項目は，「問４」である。この問いにおいては，学部生に対しては「在籍している大学の教員養成カリキュラム」について，新任教員に対しては「卒業した大学の教員養成カリキュラム」について，それぞれ意見を問うた。以下に学部生用のものを挙げる（新任教員用は，以下の「在籍している」の部分が「卒業した」に置き換わっているだけで，質問内容は基本的に同じである）。

問4（学部生用）

１）在籍している大学の養成カリキュラムは，小学校の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だと思いますか。以下の各科目について５段階評価の中から当てはまる番号に○を１つつけて下さい。

〈有効度の５段階評価〉　5：有効である　4：少し有効である　3：どちらとも言えない　2：あまり有効でない　1：有効でない

| | |
|---|---|
| (1)一般教養 | 5-4-3-2-1 |
| (2)教職専門 | 5-4-3-2-1 |
| (3)教科専門 | 5-4-3-2-1 |
| (4)教科教育 | 5-4-3-2-1 |
| (5)実習・体験諸科目 | 5-4-3-2-1 |
| (6)その他（　　） | 5-4-3-2-1 |
| (7)大学の教員養成カリキュラム全体 | 5-4-3-2-1 |

２）在籍している大学の養成カリキュラムの中で「この科目は小学校教員として必要な資質・能力を身につける上でよかった」と思われる科目はどのような科目ですか。大学での科目名を３つまで挙げて，その科目が該当する領域（一般教養，教職専門，教科専門，教科教育，実習・体験諸科目，その他）に○を１つつけ，その科目名を選んだ理由をお書き下さい。［解答欄省略］

３）在籍している大学の養成カリキュラムの中で「この科目は小学校教員として必要な資質・能力を身につける上で改善を要する」と思われる科目はどのような科目ですか。大学での科目名を３つまで挙げて，その科目が該当する領域（一般教養，教職専門，教科専門，教科教育，実習・体験諸科目，その他）に○を１つつけ，その科目名を選んだ理由をお書き下さい。［解答欄省略］

４）在籍している大学の教員養成カリキュラムを履修してみて，カリキュラム構成についてどの程度満足していますか。次の点について５段階評価の中から当てはまる番号に○を１つつけてください。さらに，カリキュラム構成について不満な点があれば，下欄にご自由にお書き下さい。

〈満足度の５段階評価〉　5：満足している　4：少し満足している　3：どちらとも言えない　2：あまり満足していない　1：満足していない

| | |
|---|---|
| (1)科目間の連携 | 5-4-3-2-1 |
| (2)科目の配置 | 5-4-3-2-1 |
| (3)科目数 | 5-4-3-2-1 |
| (4)履修指導 | 5-4-3-2-1 |
| (5)その他（　　） | 5-4-3-2-1 |

これらの設問で問うたことがらは以下の五点にまとめられる。

①教員養成カリキュラムの有効性（７項目，５件法

－問４の１）。

② カリキュラム構成の満足度（５項目，５件法で－問４の４）。

③ 在籍している（あるいは在籍していた）大学の養成カリキュラムの中で「小学校教員として必要な資質能力を身につける上でよかった科目（一般教養，教職専門，教科専門，教科教育，実践的諸科目，その他）」を３つ選び，その科目を選んだ理由について自由記述形式で回答を求めた（問４の２）。

④ 在籍している（あるいは在籍していた）大学の養成カリキュラムの中で「小学校教員として必要な資質能力を身につける上で改善を要する科目（一般教養，教職専門，教科専門，教科教育，実践的諸科目，その他）」を３つ選び，その科目を選んだ理由について自由記述形式で回答を求めた（問４の３）。

⑤ 在籍している（あるいは在籍していた）大学のカリキュラム構成の不満点について自由記述形式で回答を求めた（問４の４）。

なお，①・②に関しては項目毎に対応のない t 検定を行うとともに，両者の平均値を検討した。また，③・④に関しては科目領域ごとにカテゴリー分類し，⑤に関しても同様にカテゴリー分類した。

分析に際しては，「教職志望学生」の特定のために，前掲の「教職意識」に関する問いで「どうしても教員になりたい」「教員採用試験に合格すれば教員になる」と回答した学生で，なおかつ卒業後の希望校種を「小学校」と回答した者2,032名を抽出した。また，新任教員によるカリキュラム評価の分析に際しては，出身大学・学部の小学校教員養成を振り返るため，大学卒業後すぐに小学校教員として正規採用された891名のデータを分析対象とした。基本属性は表３のとおりである。

表３　回答者の基本属性

| | | 学部生 | | 新任教員 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *N* | % | *N* | % |
| 性別 | 男性 | 799 | 39.3 | 263 | 29.5 |
| | 女性 | 1233 | 60.7 | 628 | 70.5 |
| 養成課程・学部の国公私別 | 国立大学 | 1391 | 68.7 | 566 | 63.9 |
| | 公立大学 | 22 | 1.1 | 21 | 2.4 |
| | 私立大学 | 612 | 30.2 | 299 | 33.7 |
| 養成課程・学部 | 教員養成課程 | 1732 | 88.8 | 715 | 85.9 |
| | 養成系新課程 | 16 | 0.8 | 19 | 2.3 |
| | 一般大学学部 | 203 | 10.4 | 98 | 11.8 |
| 学年 | ３年次生 | 1297 | 64.6 | | |
| | ４年次生 | 712 | 35.4 | | |

（注）無答は省いている。

## ３．結果と考察

### ３．１　教員養成カリキュラムに対する評価

ここでは，教職志望学生と新任教員の意識の分析を通じて，小学校教員としての資質能力を身につける上で養成カリキュラムが有効に機能しているのかについて明らかにする。なお，教職志望学生に関しては，３年次生，４年次生の双方が含まれているが，ここでは一括して分析を行っている。調査が教育実習の時点での学生の意識を問う形で実施されており，３年次に実習を配置するか４年次に実習を配置するかは基本的には各大学のカリキュラム編成上の問題である。したがってここで両者を区分して分析することの合理性は少ないと見られるためである。

調査では，教員養成カリキュラム全体，教員養成カリキュラムにおける５つの科目群等について，小学校教員としての資質能力を身につける上での有効性を問うた。表４は，学部生及び新任教員の回答（「５．有効である」「４．少し有効である」「３．どちらともいえない」「２．あまり有効ではない」「１．有効ではない」）の平均値を算出し，比較したものである。まず，「教員養成カリキュラム全体」については，学部生，新任教員ともに平均値が3.50を超え，相対的に高くなっている。次に，５つの科目群を見ると，４つの科目群において，学部生，新任教員ともに平均値が4.0を超えている（新任教員の「教職専門」は3.87）。その中でも，「実習・体験諸科目」の値が最も高く，「教科教育」「教科専門」「教職専門」が続いている。「一般教養」については，学部生，新任教員ともに，相対的に低い平均値となっている。続いて，学部生と新任

表４　学部生・新任教員別にみた教員養成カリキュラムの有効性

| | | *N* | *M* | (順) | *SD* | *t* 検定 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 大学の教員養成カリキュラム全体（総合評価として） | 学部生 | 1962 | 3.90 | | 0.97 | * |
| | 新任教員 | 792 | 3.80 | | 0.94 | |
| 実習・体験諸科目（教育実習や様々な教育現場での体験科目） | 学部生 | 2001 | 4.76 | ① | 0.62 | *** |
| | 新任教員 | 826 | 4.64 | ① | 0.74 | |
| 教科教育（教科教育法や教科の指導法に関する教職科目） | 学部生 | 2003 | 4.15 | ② | 0.99 | *n.s.* |
| | 新任教員 | 824 | 4.07 | ② | 1.01 | |
| 教科専門（特定の教科内容等に関する専門科目） | 学部生 | 1981 | 4.09 | ③ | 1.03 | *n.s.* |
| | 新任教員 | 824 | 4.03 | ③ | 1.04 | |
| 教職専門（教育の基礎理論，教育課程及び方法，生徒指導等の教職科目） | 学部生 | 2002 | 4.06 | ④ | 1.01 | *** |
| | 新任教員 | 825 | 3.87 | ④ | 1.03 | |
| 一般教養（情報や語学等を含む一般的，基礎的な教養を養うための科目） | 学部生 | 2003 | 3.58 | ⑤ | 1.16 | *n.s.* |
| | 新任教員 | 826 | 3.50 | ⑤ | 1.16 | |

注）「５．有効である」「４．少し有効である」「３．どちらともいえない」「２．あまり有効でない」「１．有効でない」として平均値（M）を算出し，学部生において平均値の高い順に並べている（「６．大学の教員養成カリキュラム全体」を除く）。なお，両者のうち平均値の高い方を網掛けしている。

教員の平均値を比較すると，「大学の教員養成カリキュラム全体」及び全５つの科目群において，学部生の方が高くなっている。特に，「大学の教員養成カリキュラム全体」「実習・体験諸科目」「教職専門」については有意な差が認められる。

以上のことから，学部生・新任教員ともに小学校教員としての資質能力を形成する上で，出身大学・学部の教員養成カリキュラムの有効性を認識していることが明らかとなった。特に，両者が小学校教員としての資質能力を形成する上で，養成段階における実習・体験諸科目の有効性を高く認識していることが指摘できる。この結果は，教育実習が，教員養成カリキュラムの中核的存在として位置づけられていることを指摘した先行研究[11]の知見と一致している。

### ３．２　教員養成カリキュラムの改善点―自由記述の分析から―

続いて，教職志望学生および新任教員が考える教員養成カリキュラムの改善点について，主に自由記述の分析を通じて明らかにしたい。調査では，在籍している（していた）大学の養成カリキュラムの中で，「小学校教員として必要な資質能力を身につける上で改善を要する」と思われる科目名とその科目が該当する科目群（一般教養，教職専門，教科専門，教科教育，実習・体験諸科目，その他）を選んだ上で，選んだ理由を書いてもらった。表５は，理由別類型の合計（科目群別の集計は割愛）及び比率を示したものである。理由の設定及び記述内容の類型化は，執筆者同士の共同討議及び作業によって行われている。結果については，学部生，新任教員ともに，「１．教育内容」に関する記述が多くなっている。その中でも，学部生については，「①学問性（理論志向）」と「②実践性（現場志向）」に関する記述が約35%ずつを占めている。学部生・新任教員ともに，選択数が最も多かった科目群である「教職教養」から記述例を紹介する（以下同様）。前者には，「内容があまりにも高度。もっと日常生活と関連させるべき」，後者には，「もっと教師になった時に役立つ授業をしてほしい」のようなものがある。新任教員については，「②実践性（現場志向）」に関する記述が約45%を占めており，「もっと教育現場の実状や課題とその対応について学びたかった」という記述などが見られる。次に多い理由は，学部生，新任教員ともに，「２．教育方法」に関するものであり，約15%を占めている。「①授業形式」を例に挙げると，学部生では，「話を聞いているだけのものが多くてイメージがつかみにくい」，新任教員では，「内容を全然覚えていない程，よくわからなかった。話だけを聞く授業だったから」という記述などが見られる。また，「３．その他」として，学部生では8.0%，新任教員では11.6%において，「②科目を履修する必要性を感じない」という記述が見られる。例を挙げると，学部生では，「教授がどのような意図をもって講義を行っているのか，まったくわからない」，新任教員では，「とても楽しかったが，今振り返ると楽しいだけで終わってしまった気がするから」という記述などが見られる。

以上のことから，学部生，新任教員ともに，教員養成カリキュラムに対して，圧倒的な「実践性」を求めていることが明らかになった。教育内容については，「現場に出た時に，役に立つ内容」を求め，教育思想や理念に関するものなど「現場に出た時に役に立つかどうか分からない，到底役に立つとは思えない内容」を忌避する傾向がある。また，教育方法については，

表５　学部生・新任教員別にみた小学校教員養成カリキュラム改善に関する自由記述（上：N，下：%）

| 理　由 | | 学部生 | 新任教員 |
|---|---|---|---|
| １．教育内容 | ①学問性（理論志向） | 326<br>35.7% | 84<br>23.8% |
| | ②実践性（現場志向） | 313<br>34.2% | 162<br>45.9% |
| ２．教育方法 | ①授業形式 | 65<br>7.1% | 22<br>6.2% |
| | ②授業上の工夫 | 56<br>6.1% | 16<br>4.5% |
| | ③担当者の熱意 | 39<br>4.3% | 13<br>3.7% |
| ３．その他 | ①履修のしにくさ（時間割編成等） | 27<br>3.0% | 7<br>2.0% |
| | ②科目を履修する必要性を感じない | 73<br>8.0% | 41<br>11.6% |
| | ③評価の仕方 | 3<br>0.3% | 1<br>0.3% |
| | ④その他 | 12<br>1.3% | 7<br>2.0% |
| 計 | | 914<br>100.0% | 353<br>100.0% |

大学教員が一方的に知識や技術の伝達を行うような授業形式（主として講義形式）を忌避し，学生が主体的・能動的に参画できる授業形式や工夫（ディスカッション，実践体験，ロールプレイングなど）や実践経験のある大学教員による熱心かつ支援的な授業を求めている。さらに，上記の要因が絡んでいると推測されるが，教員養成カリキュラムに含まれる科目の一部については，その存在意義が強く否定される実態も伺える。

## ４．小括

### ４．１　調査結果のまとめ

#### ４．１．１　教職志望学生と新任教員からみた教員養成カリキュラムの有効性

教職志望学生と新任教員が小学校教員としての資質能力を形成する上で，教員養成カリキュラムの有効性を認識していることが明らかとなった。特に，両者が小学校教員としての資質能力を形成する上で，養成段階における教育実習の有効性を高く認識していることが指摘できる。

#### ４．１．２　教職志望学生と新任教員からみたカリキュラム構成の満足度

教職志望学生と新任教員の双方において科目間の連携や科目の配置，大学の履修指導など現行のカリキュラム構成に満足していない傾向がややみられた。

#### ４．１．３　教職志望学生と新任教員のカリキュラムに関する意識差

自由記述に見るかぎり，教職志望学生と比べての新任教員の「リアリティ・ショック」が具体的にうかがわれる傾向は少なかった。大学カリキュラムの中の教養科目の意義を肯定的に捉える回答が，新任教員の方に若干多かった程度である。これが，教職経験の浅い初任者研修の段階であるためか否かについては，今後にさらなる検討を要する。

#### ４．１．４「学ぶ者の視点」，問題関心の所在

むしろ注目すべきは，教職志望学生，新任教員ともに圧倒的な「実践」志向が見られることである。評価の主要な基軸は「教育現場の問題に関係あるか否か」「教員の実際の仕事に役に立つか否か」であり，したがって形式面では講義よりも実習が，内容面では学問的なものより学校・子どもに直接関わるものが，担当者ではアカデミックな研究者より初等・中等教育の実践経験のある者が，それぞれ高い評価を受けている。端的に言えば，「学ぶ者」が求めているのは教員養成の「専門学校」であると言える。

同時に，「学ぶ者」の意識の所在に関わって重要と思われるのは，今回の分析対象とした回答者群の「カリキュラム」の捉え方である。「教職専門」「教科専門」「教科教育」等のカテゴリーの区分が曖昧な回答も多く，また，自由記述のほとんどは個別の大学教員の取り組みに関するものであった（裏を返せば，組織的な

取り組みに関しての視点がうかがわれるものはほとんどなかった)。

### ４．２　大学のカリキュラム改善の課題

以上のような教職志望学生，新任教員に見られる意識の所在は，教員養成教育を提供する側（プロバイダ）に多くの課題を突きつけている。現状において，教員養成教育を経て教員になる者に対して，自らの「学び」を主体的に構築することは期待できないことを前提に教員養成カリキュラムを検討・実施しない限り，それらは「学ぶ者」に対して有効なものと認識されないのである。カリキュラム・コンテンツそれぞれが教員としての力量形成にどう結びつき，それらが全体でどう構成されているのか，それを説明する責任は提供側にあるのである。このことは，教員養成を行う大学のFDの在り方にも通じる。

教員養成教育の提供側である大学のカリキュラム改善に関わって，本調査を通じて浮かび上がってきた課題としては，大きく以下の四点が指摘できよう。

第一に，回答者の意識と「リアリティ・ショック」に関わる課題である。今回の分析対象とした学部生と新任教員の二種のカテゴリー間に，明確な意識差は見られなかった。このことは，大学における教員養成カリキュラムに対する評価という点においては，新卒新任者のリアリティ・ショックはあまり見られないということでもある。つまり，学部生の中で教職意識の強い者のカリキュラムに対する見方は，入職後のそれにも相当程度共通するのである。「現場に就いてから価値が分かる」ということは，この意識差を見る限りあまり説得力を持たない。また，私立大学出身者と国立教員養成系出身者の回答に特徴的な記述も少なかった。このことの解釈は，他の回答内容とも併せてなされる必要があろうが，少なくとも国立養成系（教員養成課程）のカリキュラムが一般大学よりも高く評価されているとは言えないことは確かである。

第二の課題として考えるべきは，教職意識の強い学部生と，新卒新任の教員たちが圧倒的に望む「実践性」の内実であろう。回答者が「よかった」として挙げたものは半数が実践的諸科目であり（免許基準上は，小学校の教育実習単位は5/124に過ぎない），自由記述に頻発したキーワードは，授業内容においては「指導案」「現場体験」あるいは「教育の現実」との関わりを望み，また「教員採用試験対策」を以て「役に立つ」とした回答（逆に「採用に関係する内容を低年次においても役立たない」とした回答）も相当数見られた。また授業担当者に関しては「実践経験のある指導者」を望み，授業内容に関しては模擬授業やグループワークを好み，座学・講義を否定する傾向がはっきりしている。これは前述のように教職意識の強い学部生と，新卒新任の教員たちの望む教員養成機関が「専門学校」的なものであることを示している。言い換えれば，「大学における教員養成」原則に基づき，学士学位を持つ人材を教員の基礎資格としていることの意味，「学識ある専門職」としての教養の大切さ，といったことはこの回答者群の前で説得力を失っているのである。

むろん，この要請される「実践性」に阿って直截に応じることが改革課題なのではない。ただし，このような志向が大学で教員養成教育を受け，教員となっていく者に支配的であることは前提として踏まえるべきであろう。

第三の課題としては，「学ぶ側の視点」にとって「カリキュラム」はどのように把握されているか，ということがある。自由記述の分析で特徴的だったことは，回答者が必ずしも免許法上の区分をわきまえておらず，したがって「教職専門」「教科専門」「教科教育」等のカテゴリーわけに混乱を来していたことと，「カリキュラム」に関する見解を問うているのに対して回答がほとんど個別の教員の取り組みに関するものであったことの二点があろう。この二点は，大学のカリキュラムを考える際の，「学ぶ側の理解」の水準をリアルに示している。

言い換えれば，現在の教員養成教育においては，学ぶ側の「予定調和」は全くといっていいほど期待できず，それぞれの科目内容を学ぶことが教員になるための力量形成にとってどう役立つのか，またそれぞれの科目内容と全体像の関係はどうなっているのか，といったことがらの説明責任は大学の側にある，ということになる。特に教職専門・教科専門に関しての「担当教員の専門的な研究だけで，教員になる上で役に立たない」という批判に対して，「専門的な研究」に触れることが教員になる上で有効なのだ，あるいは実践的な経験を研究的に振り返ることが大切なのだ，ということを説得的に示すことが大学に求められている（それができるのは大学以外にはあり得ず，またそのことが「大学における教員養成」の理念の実体化につながるのである)。

また，第四の課題として，大学における授業の改善に関わることが挙げられよう。回答者の評価において，授業方法や担当者の工夫・熱意に関するものが多かったことは注目に値する。理論的な講義一辺倒の授業は，大学一般で通用しにくくなっている。このあたりの教授法の改善を図っていくことも，教員養成を行う大学

に今後求められてこよう。従来，教員志望の学生は，学校的秩序や身体性への適応の度合いが高く，提供される授業を肯定的に捉える傾向があるために，大学教育の他分野ほどには教授法改善の課題が自覚されにくかったが，今回の回答を見る限り，教員養成を行う大学においても，教授法の改善が急を要する課題であることは確かである。

また，上の第三の課題にも関わって，カリキュラムの全体像や，全体を通じて教員としての力量形成を図っていくプロセスをわかりやすく提示すること，その前提として大学教員全体がカリキュラムに関する共通理解を育んでいくことも重要な課題となろう。

さらには，回答者の挙げた点の中で，特に時間割編成や科目履修のしにくさ（自由度の低さ）に関わっては，少なくとも大学にとって二つの課題を突きつけていると見られる。一つは，大学の教育組織とカリキュラムの適正な在り方ということである。つまり，豊富な選択科目を用意すれば，それらが時間割上の広い範囲に散らばってしまい，カリキュラムとして拡散するとともに「取りにくい」との声が大きくなる。逆に選択科目を少なく設ければ「自由度が低い」との批判を招く。双方を見据えながら，妥当な規模の教育組織と，妥当な科目数の設定，ということが必要になってこよう。そしてもう一つは，小学校教員養成カリキュラムに関わる制約の多さのうち，個々の大学の努力によってはいかんともしがたい制度的な制約に関して，学ぶ者に対して誠実な説明を試みることであろう。このことは，学ぶ者に対して教員養成カリキュラムについての理解を深めるとともに，将来に制度的な見直しがなされる際の世論（教員たちの考え）を形成するからである。

以上見てきたように，今回の調査に現れた回答者の意識は，大学において教員養成カリキュラムを考えていく際の大きなヒントを与えてくれていると言えよう。

### ４．３　今後に向けての課題―「大学における教員養成」の意義に関わって―

今回の分析対象とした回答者は，学部生の中の教職意識の強い者（教職志望学生），および学部新卒で新任教員として採用された者の二種という，最も教職志望の「濃い」部分である。当然のことながら教員養成のカリキュラムは，これらの者だけでなく，学部で学びながらも教職意識の比較的弱い者，および学部新卒後直ちに教職には就かない者のためのものでもある。しかしながら，今回分析対象とした回答者群が，大学における教員養成カリキュラムのありようを考えていく上でのメイン・ターゲットであることは確かであろう。

ただ同時に，「開放制」原則下の教員養成教育は，必ずしも教員にならなくとも「学校や教師の仕事のよき理解者として，国民教育を支え，充実させてゆく」[12] 人材の育成のためのものでもある。この点で「教職志望学生」以外の学生たちの意識の所在を分析することは重要である。詳細な分析検討は今後の課題であるが，自由記述に見るかぎり，「教職志望学生」と，教職志望度の低い学生の間には際だった差はなかった。後者のカリキュラム評価において「教員にならない人のことも考えた授業にしてほしい」旨の回答が散見された程度で，教職志望度の低い学生の多くもまた，教員養成のカリキュラムを「教員になるためのもの」と捉え，「教育現場の問題に関係あるか否か」「教員の実際の仕事に役に立つか否か」で評価しているのである。このことは，「教員にならない者にとっての教員養成教育」を考える上で重要なポイントであろう。

また，「大学における教員養成」の原則に立ち返れば，教員になる者が表層的な教授技術のみならず，それを裏打ちする広い教養と深い学識を確保することは重要な課題であるが，大綱化から十数年を経過した後の教職志望学生や新任教員には，この重要性は哀しいほどに認識されていない。しかもその説明責任は大学側に課されているのである。

以上のようなことがらは，今後に「大学における教員養成」に従事する者として，真摯に受け止めておくべきであろう。

［付記］

本研究は，兵庫教育大学の教育・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」（2006 ～ 2007（平成18 ～ 19）年度，研究代表者・別惣淳二）の研究助成を受けて行った調査の一部に基づいている。また，本稿の作成にあたっての全体のとりまとめは岩田が行ったが，内容については5名の共同研究者の相互の検討の下に構成されており，執筆分担が明確になされているものではない。

［注］

1）中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）』2006年。

2）横須賀薫「教員養成における教育改革の課題－私的回顧を軸に－」弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センター『教員養成学研究』創刊号，p.4，2005年。
3）前掲注1に同じ。
4）横須賀薫『教師養成教育の探求』評論社，1979年。
5）佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討－グランド・デザインの前提」『日本教師教育学会年報』第15号，pp.8-17，2006年。
6）日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討―『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案―（答申）」，日本教育大学協会『会報』第88号，pp.251-344，2004年。
7）日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開－」，日本教育大学協会『会報』第94号，pp.133-191，2006年。
8）日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『到達目標・確認指標』の検討（報告）」，日本教育大学協会『会報』第96号，pp.89-175，2007年。
9）日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクト「学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）」，日本教育大学協会『会報』第98号，pp.185-198，2008年。
10）別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実「小学校教員の資質能力形成に関する調査研究－学部生と新任教員の到達度評価を中心に－」，『兵庫教育大学研究紀要』第36巻，pp.31-38，2010年。
11）神山貴弥・栗原慎二・高橋超他「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」，広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編『学校教育実践学研究』11号，pp.25-35，2005年，および佐々祐之・小江和樹・上谷順三郎・仮屋園昭彦・土田理・溝口和宏「大学における教員養成に関する調査研究」，『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』13号，pp.77-90，2003年，等。
12）全国私立大学教職課程研究連絡協議会「第1次態度表明」『私立大学の教師教育改革―十年のあゆみ―資料編』，pp.558-562，1982年。