

教師教育の教材開発に関する基礎的研究

～教育学部学生の「体育」教科認識について～

入江 克己*・松本 健治**

A basic Study on Material Development for Teachers' Education at the University Level
～A Survey of Students' Attitude towards Physical Education in the Faculty
of Education, Tottori University～

IRIE Katsumi* MATUMOTO Kenji**

まえがき

「教科」の本質をどう認識するかという問題は、教科教育実践の質を決定する決め手となることはいうまでもない。しかしながら、現実には体育教科の本質に違背する否定的な教師の問題行動（体罰）が依然として後を絶たない状況にある。この事象は、相変わらず前近代的な教科観が存在しつづけていることを意味し、その反映にはかならない。「体育教科」の本質をめぐって今日なお、さまざまな議論が繰り広げられており、加えてアメリカ、イギリス、ドイツ等の「スポーツ教育」論や「運動教育」論等の影響もあって、「楽しい体育」論、「体力づくり」論、あるいは「修養」論的な教科論等混乱の様相を呈しているといっても過言ではない。

教育学部の学生の教科認識や学力は、これまでの体育やスポーツに関する環境・指導者・情報・経験等さまざまな条件によって蓄積されてきたものであり、それらの認識や学力が将来における体育の教科実践論の基礎を形成することは指摘するまでもない。この小論は、その学生の教科認識の一端を明らかにすることによって、教師教育における「教科認識」形成に資することを目的とするものである。

1. 教師教育と教科本質の問題

(1) 体育「教師教育」論の現状

体育科教育における教師教育論においては、その具体

的な教育システム論として科学的に明らかにしようとする認識は、成立してこなかった。その理由としてさまざまな点が指摘されるが、その主な原因は、「研修」との関連で、ある意味でいわゆる態度論的な「体育教師」論として論じられる傾向が強いということと無関係ではない。例えば、「よい・理想の教師」として次のように論じられている。

すなわち(1)個性的で統一的人格をもつ、(2)鋭い感受性と温かい人間性をもっている、(3)教育実践の専門家として自律する、(4)子どもをよく理解し、人間的なふれあいを大切にする、(5)教育に対する権利を果敢に行使する教師として描かれている⁽¹⁾。

ここで指摘されていることは、あらゆる教師に要請される資質であり、必ずしも体育を指導する教師としての力量（教育力）を発展させる条件であるとは、考えられない。

その他、「授業で勝負しよう～よい授業の創造のために～」、「常に勉強しよう～保健体育教師の勉強法～」、「実技に強くなろう～弱い実技の克服法～」、「研究会に参加しよう～創造的姿勢は、よい教師の条件～」、「体育行事は創造的にしよう～体育経営者としての体育教師～」、「教師に必要なスポーツライセンスのとり方」等といったかたちで論じられたりする⁽²⁾。

体育科教育における教師教育論は、態度論や教師としての一般的な「修養＝研修」論としてとらえるのではなく、体育科教育をめぐるさまざまな矛盾や問題との関連のなかで、例えば教師として「鋭い感受性」とは、「実践の専門家として自律する」とは、「教育に対する権利」とは何か、問題にされる必要があるだろう。

言い換えれば、教師を自由な人間として認知し、その視点から「教科本質」、「目標」、「学力形成」、「集団づく

*鳥取大学教育学部保健体育科教育教室

**鳥取大学教育学部学校保健教室

キーワード：体罰 教科認識 教育力

り」、「発達保障」、「生活指導」等をめぐる実践的課題の意味を問い直し、これら総体としての教育観の全体構造を洞察する教育力を探ることが教師教育論にとっては、不可欠であるといえる。

その意味から体育「教科の本質」観を根幹とする学校体育の全般的な構造に対する認識の在り様を把握することは、教師教育の基本的な前提であり、課題でもある。

(2) 体育科教育の「学力」と教師の教育力

人間の能力としての「学力」とは、たんに科学・文化の内容を理解、習得した「知識」を意味するものではない。それは、知識に結びつき、かつそれによって規定される一定の内容をともなった態度・思考という活動能力をも必然的に含んでおり、文化的諸価値によって規定される「生きた人間の能力」にほかならない⁽²⁾。

学力は、科学や文化の方法・思考論理に裏付けられた「科学的・文化的態度」ならびに「科学的・文化的思考」との構造のなかに見いだされるが、問題は、「態度・関心・意欲」等といった「情意・内面」と「行動」の問題である。「測定不可能」な能力を論ずることを単なる「態度主義」として排除することも、「学力」の実態に迫ることを不可能にするものである。

しかしながら、行動をS-R(刺激-反応)理論的な行動の概念であるのか、それとも対象的活動・社会的なコミュニケーション活動(共同・表現活動)としてとらえるかは、本質的な問題であるが、体育科教育実践においては、当然のことながら、社会的なコミュニケーション活動として把握される必要がある。

また態度能力とは、環境に対する「適応能力」といった生物学的な能力、あるいは「行動の態度」、「形式美」、「従順」といったことを意味するのではない。

これらは、画一主義、形式主義に通ずるものであり、「グラウンド一周」等といった管理主義に短絡することになる。いわゆる「人間的価値」とは、人類が歴史的な過程で蓄積してきた「文化的・生活的な諸価値の体系(言語・科学・芸術・スポーツ・道徳等)」であるとともに、それらを追求してきた人間の「価値追求の実践」であるといえよう。

しかも、これらの「人間的価値」の追求は、教師と子どもたちの人格的相互作用のもとで、カリキュラムと非カリキュラムとの重層的な過程をたどりながら、教師と子どもたちとの相互の個性と人権、そして集団づくりの相関的な関係のなかで展開される。「授業」とは、まさにこうした諸価値の追求、言葉を換えれば人間的諸力(学

力)を形成するための体系的な実践の場にほかならない。

例えば城丸章夫は、体育の学力として(1)ルールや技術の認識、(2)自分や仲間からのだの認識、(3)仲間との人間関係の認識をあげ⁽⁴⁾、教育科学研究会の「身体と教育部会」では、(1)運動の技術の認識、(2)運動や行動のルールの認識、(3)からだの事実や法則の認識、(4)からだづくりの認識、(5)生命尊重に対する認識、(6)集団(国民)の健康に対する認識、(7)仲間との人間関係の認識、(8)生活の認識を提起しているが、今日では、大きく「わかり・できる」能力としてコンセンサスをえている⁽⁵⁾。

こうした学力論は、同時に教師の教育力(力量・資質)を支える問題(教育目的・内容・教材解釈・方法・対象の理解)として教師教育の課題に反映されるべきであり、これらの学力=教育力を具備した教師を養成することが、教師教育の基本的な課題となる。

2. 鳥取大学教育学部学生の教科認識

(1) アンケート調査の目的

ところで教師教育においてこうした学習指導要領(以下、指導要領)のみならず、さまざまな体育・スポーツをめぐる環境の影響を受けてきた学生の体育教科に対する教科認識の有り様を確認し、切り崩すことが基本的な条件となることは、言うまでもない。

この報告では、前述の学力論をふまえ、本学部学生(3年次)の学校体育全般に関する認識をアンケート調査によって明らかにし、教師教育の改善に資することを目的にしたものである。

この3年次生(1992年4月現在)が小学校・中学校・高校段階で学習してきた頃の指導要領は、1977(昭和52)年と1988(昭和63)年に改訂された教科目的や内容によるものであった。

1977年の指導要領は、1968(昭和43)年の体力づくり中心の目標や内容から「運動に親しむ」、いわゆる「ゆとり」と「楽しい体育」の学習ならびに生活化(生涯体育)が強調され、運動を方法手段とする体力づくりから運動教材の本質にふれる体育へと転換させている。

(2) 対象と方法

(1) 調査の時期 1992年4月

(2) 調査対象

調査対象は、前期に開講されている「小学校体育科教育法」の受講生89名(主として3年次で、副免許取得希望者を含む男子35名、女子54名)である(表-1)。

資料-1

学校体育に関するアンケート調査

このアンケートは、体育に対する意識やイメージの傾向等を今後のカリキュラムを改善する一資料とするもので、各々の質問に率直に答えてください。

1. (1) あなたは教師になるつもりで当学部に進学しましたか？
 (2) 現在も教職につきたいと考えていますか？
2. あなたは今までは、高校ボクサー・柔道経験に就いて答えてください。がありますか？
 (1) そのほ外的クラブに入部したことがありますか？
 (2) ①そのほ外的クラブに入部したことがありますか？
 ②小学校から中学校まで
 ③中学校から高校まで
 ④小学校から中学校まで
 ⑤中学校から高校まで
 ⑥小学校から大学まで
 ⑦中学校から高校まで
 (3) ①そのほ外的クラブに入部したことがありますか？
 ②どちらか
 ③適当にやった
 ④ほとんど
3. 体育の授業や課外(クラブ)活動の指導者について
 (1) 小中学校から高校までの体育の授業や課外活動で特に自分にとって良い影響を与えた教師(指導者)は誰ですか？
 (2) それらはどの分野ですか？
 (3) ①体育の授業 ②課外活動
 ③担任・体育担当以外の顧問教師 ④コーチ
 ⑤卒業生 ⑥その他
4. (1) 小学校から高校までの体育の授業や課外活動等で、「体罰・いじめ」と思われることを経験したのを見たりしたことありますか？
 (2) それは何時(小・中・高)で、どんな内容でしたか？
5. あなたは体罰についてどう思いますか？
 (1) 絶対反対 (2) どちらかという反対 (3) どちらかという賛成 (4) 賛成
6. あなたは将来教師になったとき、体罰をしますか？
 (1) 絶対しない (2) よほどの場合を除きしない
 (3) 状況によってはするかもしれない (4) 子どもに過失があればする
7. あなたは体育が好きでしたか？
8. 今までの経験から学校体育の印象はどうですか？
 (1) よい (2) どちらでもない (3) わるい
9. 小学校の体育授業が目標とすべきことは何ですか？
 (1) 運動技能の向上 (2) 身体発達の向上 (3) 社会性の育成
 (4) 運動やスポーツの楽しさ (5) 運動に関する知識 (6) 精神力や規律の養成
10. 「教育実習」についてどう思っていますか？
 (1) 不安である (2) どちらかといえば、不安である (3) 不安はない
11. 将来教師になつたとき、現在のところ「体育の授業」を担当しなければなりません。あなたが、それをどう思いますか？
 (1) 絶対担当したくない (2) 出来れば担当したくない (3) どちらでもよい
 (4) ぜひ担当したい

表1 結果と考察

アンケート解答者内訳

課程	男子	女子	計
小学校課程	26	39	65
中学校課程	5	8	13
養護課程	4	7	11
計	35	54	89

(3) 調査方法と調査項目

「小学校体育科教育法」の第1回目の講義時間にアン

ケート調査を実施した。調査した項目のうち(資料-1)に示した一部の項目について報告する。

(3) 結果と考察

(1) 教師への志向性

Q1(1)の教師を志望して教育学部に進学したのか、どうかに関しては、「はい」と回答しているのは、全体で67.4% (男子82.9%, 女子57.4%)と7割弱であり、男女間に有意差($\chi^2=7.48$, $P<0.01$)がみられた⁽⁶⁾。

しかし、(2)の現在も教職に就きたいと考えているかについては、19.1% (男子8.6%, 女子25.9%)が「いい

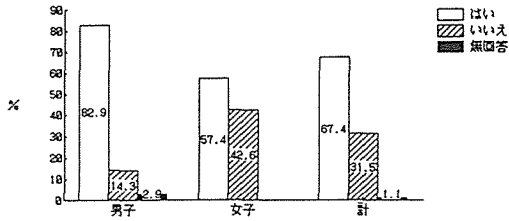


図 1

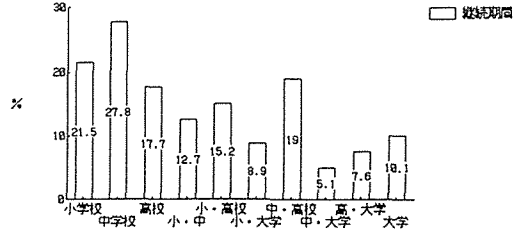


図 3

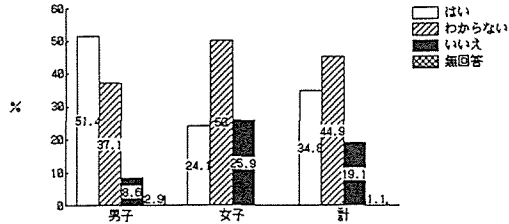


図 2

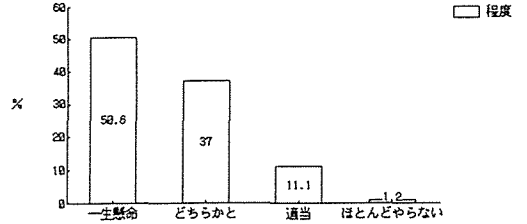


図 4

え」, 44.9% (男子37.1% 女子50.0%)が「わからない」と答えており、「はい」の回答である34.8% (男子51.4%, 女子24.1%)を上回っている状況である(図一1, 2参照)⁶⁾。また「いいえ」、「わからない」理由として次の点をあげている。

「最近子どもが嫌いになった」、「私自身にあまり向いていない気がする」、「適しているか、どうか不安だから」、「なりたい職業が他にはっきりしているから」、「採用が少ないときいているから」、「別の進路も考えられるようになった」、「教師になろうと思ったことはない」、「勉強するほど教職につくのが嫌になった」、「教師が嫌いだから」

今日、次第に厳しくなる教員の需給をめぐる環境を考慮するならば、こうした傾向は、自然というほかない。

だが、既にこの段階で、教育者に対して能動的、かつ主体的な存在たりようとする志向性が希薄であるということは、「教科認識」という問題以前のレディネスが欠如しているということになる。

教育実践においては、何も教師の意識的な働きかけだけで成立するわけではなく、目的意識的なものとともに、無意図的、無意識的な教師一人の「人格」として子どもと向き合うことを考慮するならば、教師教育が難しい条件におかれていることを示している。

(2) これまでのスポーツ環境・経験

Q 2(1)のこれまでのスポーツ・クラブ経験の有無については、87.6%が入部しており、かなり高い比率になっている。ただ、(2)の継続期間に関しては、中学校だけ

(27.8%), 小学校だけ (21.5%), 中学校と高校 (19.0%), 高校だけ (17.7%)の順になっている(図一3, 4参照)。

また、(3)のクラブ活動の程度では、「一生懸命」と「どちらかといえど一生懸命」を合わせると87.6%と、ほぼ9割近くが熱心に取り組んだことをうかがわせる。これは、学生の運動文化に対する価値志向の高さを示すものといえよう。

しかしながら、反面Q 3(1)の「よい影響を与えた指導者」についてみると「はい」が53.9%、「いいえ」が44.9%とほぼ否定と肯定が拮抗しており、しかも、よい影響を

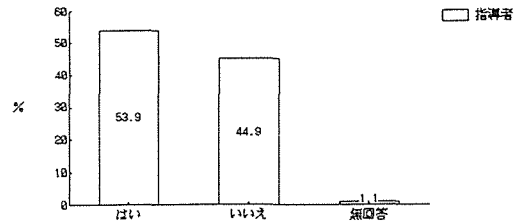


図 5

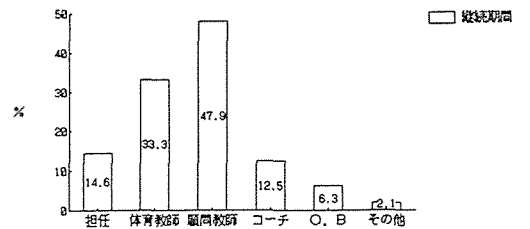


図 6

与えられたのが、「体育授業」(38.3%)よりも「課外活動」(68.1%)の方がしのいでいる。

さらには、そのよい影響を与えた指導者が、体育担当教師(33.3%)ではなく、それ以外の「担任・顧問教師」(47.9%)であることに留意する必要があるだろう。このことは、体育授業(実践)そのものの教育力が必ずしも高くないことを物語っている(図一5、6参照)。

(4) 体育教科と教師の問題行動

また、Q 4(1)「体罰・いじめ」と思われることを経験したり、見たりしたことがあるかに関しては、「ある」(47.2%)と「ない」(51.7%)とが、ほぼ半々になっていることに驚く(図一7参照)。

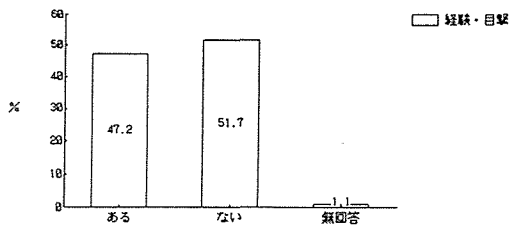


図7

で殴る」、「水泳の見学者にグラウンド20周」、「ユニホームを忘れ、パンツだけで授業を受けさせられた」、「殴る・ビンタ」は、想像以上に日常化していることが理解される。この現実には、体育授業が非教育もしくは反教育化してしまっている事実をあからさまにしているが、こうした教師の問題行動が教科認識に否定的な影響を与えることは、指摘するまでもない。

ここで確認しておかなければならないことは、体罰を教師による子どもへの物理的な暴力としてのみ解釈するのではなく、教師の問題行動を人間としての尊厳や身体・生命の大切さ・性を中傷する行為にまで拡大して理解する必要がある⁽⁷⁾。

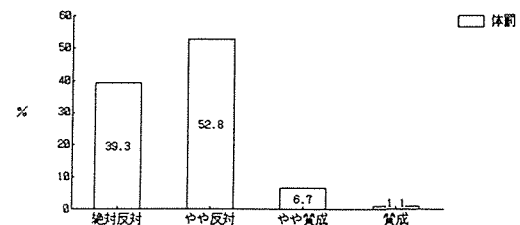


図9

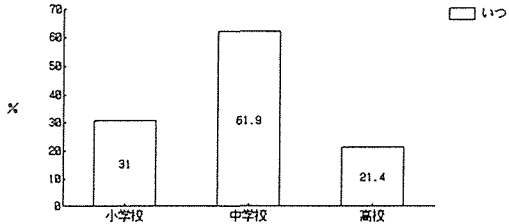


図8

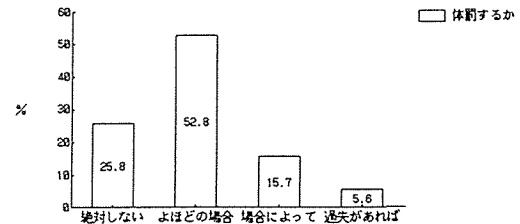


図10

そして、その教育段階は「中学校」(61.9%)、「小学校」(31.0%)という数字は予想されるものであったが、なお「高校」においても21.4%もの教師の問題行動がみられるというのは、問題の深刻さを指摘している(図一8参照)。

何をもって「体罰」というか、単純に押し量ることのできない問題であるが、その内容については、例示すれば、以下のような指摘がある。

「ける・けなす・なじる・物をかくす」、できない・へたな子を「からかう」、「仲間はずれにする」、「負けたとき、ある個人の責任にする」、「グラウンドに正座」、「竹刀で殴る」、「体育館50周走らされた」、「出来ない子に示範をさせ、見せ物のようにしていた」、「試合に負け、坊主にされた」、「うさぎ跳びで体育館を3周」、「スリッパ

Q 5(1)「体罰をどう思うか」について見ると、「絶対反対・どちらといえば反対」が92.1%に上っているものの、(2)「体罰を加えるか」については、「よほどのことがない限りしない」(52.8%)と「絶対加えない」(25.8%)は、78.6%と下降し、「絶対しない」が25.8%と「絶対反対」より13.5ポイント落ち込んでいる。

また、Q 6 将来、教師として体罰を加えるか、どうかに関しては「状況によってはするかもしれない」(15.7%)、「子どもに過失があればする」(5.6%)となっている(図一9、10参照)。

これは、体罰は「反対」であるという意識を自ら裏切り、学校において将来にわたって前近代的な子ども観、人権思想の欠落した「体罰」が再生産され、生き続けることになる。体育科教育において「弱肉強食」の論理が

支配しがちな、これらの反教育的な事象が払拭されないかぎり、科学的で民主的な「教育実践」は成立しえないといえる。

(5) 体育授業の評価と目標観

Q 7(1)の体育の好嫌については、「好き」が46.1%と辛くも5割に近づいているが、「どちらでもない」が32.6%、「嫌い」が9.0%、「好きだったが、嫌いになった」が2.2%となっている(図-11参照)。

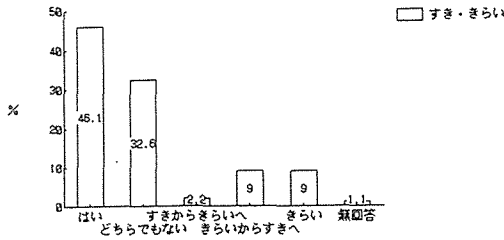


図11

この数字は、決して断定はできないし、また記憶が薄らいだということも考えられるが、9割弱というスポーツ・クラブ経験者の回答であることを考慮すると、「子どもは体育好き」というこれまでの教師の思い込み、もしくは常識をくつがえすもといえよう。また体育授業の無力さを痛感させられる。この点は、次の結果にも表れている。

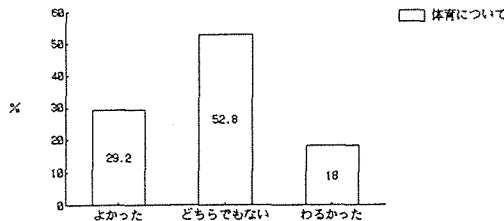


図12

同様に、Q 8の「学校体育の印象」については、「よい」(52.8%)、「悪かった」(18.0%)と体育の印象がかなり薄く、クラブ経験者が多い割には、好ましいものではなかったことをうかがわせており、よくいわれる「体育嫌いのスポーツ好き」を意味しているものと思われる(図-12参照)。

「楽しい体育」が標榜され、「生涯体育」が叫ばれ続けようとも、これらの結果から、それらに結びつく「自己教育力」を期待することは不可能であり、「楽しい体育」

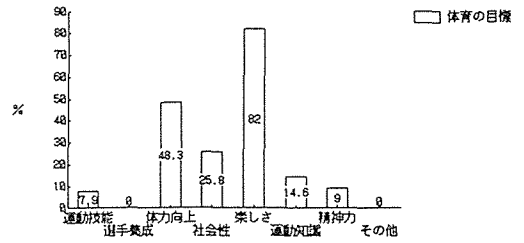


図13

や「生涯体育」は、教育実践を導く理念であるというよりも、むしろ体育科教育のこうした現実を隠蔽する機能さえ果たす結果になっている。

Q 9の小学校体育の目標について見ると(複数回答)、「運動やスポーツの楽しさ」(82.0%)と群を抜いており、昭和52年に改訂された指導要領の影響を見てとることができる。続いて「身体の発達や体力の向上」(48.3%)、「人間性や社会性の発達」(25.8%)となっているが、「運動に関する知識」は、14.6%と低い。ただ、「精神力や規律の養成」をあげた学生が、わずか9.0%というのは、旧来の目的観をこえていることを示唆している(図-13参照)。

また、教師志望の学生ほど体育授業の目標に「運動やスポーツの楽しさ」、「人間性や社会性の育成」をあげたものが多い傾向にあるといえ(P<0.1)、指導要領の影響というよりも、本来、そうあるべきであると吐露しているとみるべきであろう。

ただ、「運動に関する知識」の低率は、学生たちの体育学習が学習内容が不在の授業であったことを一面うかがわせており、こうした目標観から(1)文化・科学、(2)生活・発達、(3)歴史・社会という視点からの学力形成は不可能である。

(6) 体育の授業実践観

ところで、Q10の教育実習についてはどう思っているのだろうか。それに関しては「不安である」が高率を示し(74.2%)、「どちらかといえば、不安である」(22.5%)を合わせると96.7%もの数字を示している(図-14参

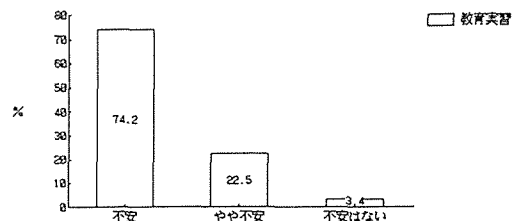


図14

照)。その理由については、以下の点をあげている。

「未知であるから」、「自分の力不足をどうカバーすればいいのか判らない」、「自分の力がまだ判らないから」、「上手く指導できるか不安」、「殴ってしまいそう」、「生徒の反応が判らない」、「どれだけ子どもを理解できるか不安」、「教師に向いているか不安」。

これらの不安感を早い段階に解決することが要求されており、「教育実習」をどうするかに関する一つのヒントを与えている。なお、教師志望の有無別に「不安である」と回答したものをみると、教師志望有りのものの68.3%に対し、教師志望無しのは、89.3%と高率で、両群の間に有意差 ($\chi^2=4.47$, $P<0.05$) がみられる。

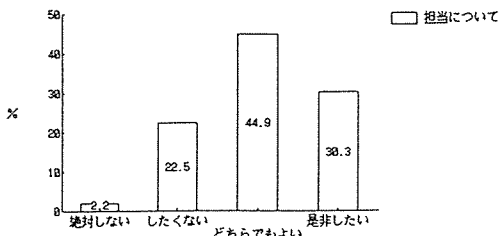


図15

最後に、Q11の体育授業を担当することについて、どう思うかを見ると、「絶対担当したくない」(2.2%)と「出来れば担当したくない」(22.5%)を「ぜひ担当したい」(30.3%)が上回っているが、「どちらでもよい」が44.9%となっている。

今までの体育学習の結果からすれば、この数字は、妥当であるというほかはない(図15参照)。ただ、体育授業やクラブ活動で指導者から「よい影響」を与えられた学生は、有意差 ($\chi^2=8.35$, $P<0.01$) をもって「ぜひ担当したい」と回答している。

なお、教師志望の有無別に「できれば担当したくない」と回答したものをみると、教師志望有りのものの15.0%という低率に対して、教師志望無しのは、39.3%と高率

で、両群の間に有意差 ($\chi^2=6.41$, $P<0.05$) がみられた。同様に「ぜひ担当したい」と回答したものをみると、逆に教師志望有りのものの38.3%に対して、教師志望無しのは、14.3%と低率で、両群の間に有意差 ($\chi^2=5.19$, $P<0.05$) がみられた(図16参照)。

一方、「どちらでもよい」の44.9%という数字は、教職につくか、どうか「わからない」学生の比率でもあり、「教師」にも、したがって「教科」に対して何らの価値をも見いだすこともなく、教育内容の不在のまま子どもの前に立つ光景が繰り返されていくことになる。

ま と め

このアンケート調査の結果は、この年度の学生の特徴であり、一般化することはできないが、全体として体育教科が必ずしも肯定的にとらえられておらず、否定的もしくは「どちらでもない」といった認識の対象外におかれている傾向を見てとることができる。しかしながら、当然であるとはいえ、教職志望の学生ほど将来の体育教科教育実践に意欲的であり、体育教科の教育的機能を評価していることは確認しておくべきであろう。

一方、教職への明確な意志を欠いている6割強の学生の教師教育をどうするか、体育の領域のみならず、教育実習を含め本学部の教育にきわめて大きな問題を投げかけているといえ、学生の経験的な既成の教科認識にゆきぶりをかけ、新たな教科概念へと再構成する過程がいかに重要であるかが理解される。

現在、開講されている小学校体育に関する科目は、わずかに「小学校体育科教育法」と「小学校体育実技」のみである⁽⁶⁾。このわずか2科目をもって、こうした長い間に蓄積されてきた教科認識を変革し、教師としての「わかり・できる」という教育力を形成することは、不可能に近く、「教科本質」をどうとらえるかという問題を放置したまま授業構成や授業評価といった教授活動は成立しない。

今後は、こうした学生の教科認識をふまえ、「小学校体育科教育法」の講義のみならず、さらに教育実践の基礎、教育実習の事前・事後指導、教育実習等の実践的な教育を経た段階で教科に対する認識がどのように変容したのか、または、しなかったのか。

個々の学生にとって、その変容をもたらした契機が「なに」であったのかを明らかにすることによって、教師教育のミニマムエッセンシャルズとは何かといった問題、さらには教師教育の方法や教材開発という課題の方向性

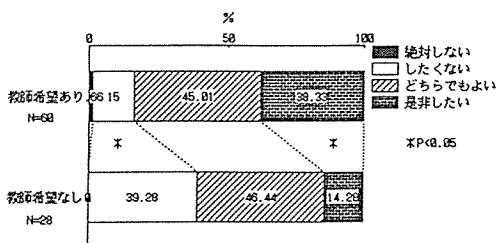


図16

が見えてくるように思われる。

なお、この報告は、平成4年度大学教育方法等改善経費による研究の一環でもある。

(注)

- (1) かつて臨時教育審議会は、教師の資質について「教員に対して望む資質としては、児童・生徒に対する教育的愛情、広く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心の触合い。」(『第5章 教員の資質向上』『審議経過の概要 くその3』1986年 79ページ)と、聖職観をにおわせる資質をあげている。
- (2) 例えば近藤忠義「教師になるための五章」(『体育科教育—特集理想の体育教師像とその研修—』1982年7月号)などを参照。
- (3) 斎藤浩志『教育実践とは何か』青木書店 1986年 149～150ページ
- (4) 『体育科教育の本質』明治図書 1960年
- (5) 「からだづくりと子どもの教育」(『教育』1958年12月号 城丸章雄 前掲書 206～210ページ所収)
- (6) この女子の低率は、県内に国公立の文系学部がないため、教育学部に入學してきたことによるものと思われる。この点に関する詳細については、渡辺昭男・山

根俊喜「鳥取大学におけるカリキュラム改善に関する調査研究」(鳥取大学教育学部附属教育実践研究指導センター『教員システムのモデル化と教師教育教材の開発に関する研究』平成4年度大学教育方法等改善経費報告書 平成5年3月 所収)を参照されたい。

- (7) 例えば「校内暴力」を生徒対生徒による「暴力」に限定して規定されるケースがあるが、教師による暴力も校内暴力としてとらえられるべきであろう。

その背景には、依然として校長・教師と子どもの関係は特別な権力関係にあり、校長・教師の命令・管理・指示に子どもたちは服従しなければならないとする特別権力関係論的な優越意識が潜んでいる事がうかがわれる。

- (8) さしあたって、保健教育をも含め、これら2科目の内容や系統性をどうするか、また教師教育にとって「実技」とは何か、その時間配当をどうするのかという問題などが、課題になるだろう。

参考文献

- 内海和雄『体育の学力と目標』青木書店 1984年
 今橋盛勝『教育実践と子どもの人権』青木書店 1985年
 教師教育研究会編『教師教育』東洋館出版社 1985年
 鈴木正幸『教師教育の展望』福村出版 1988年
 斎藤浩志『教育実践学の基礎』青木書店 1992年