

教員養成カリキュラムの改善に関する調査研究

—青年期の自己形成・自己変革を促す観点から—

A Research Study on Improving Curriculum and Teaching
in the Faculty of Education, Tottori University

障害児教育教室 渡部 昭 男

Akio Watanabe

- | |
|--|
| <p>I. 目的</p> <p>II. 方法</p> <p>III. 結果及び考察</p> <p>1. 「教員養成」という目的をめぐって</p> <p>(1) 入学前の教職希望度</p> <p>(2) 入学前の希望の質</p> <p>(3) 在学中の教職希望の変化及び就職状況</p> <p>(4) 教育学部カリキュラム検討の理念</p> <p>2. 1・2年次における教員養成カリキュラム</p> <p>(1) 「教養人」としての力量形成の実態</p> <p>(2) 教養課程と専門教育課程との関連</p> <p>(3) 1・2年次における教員養成カリキュラムの改善方策</p> <p>3. 専門教育課程における教員養成カリキュラム</p> <p>(1) 専門教育課程での力量形成の実態</p> <p>(2) 教員養成カリキュラムとしての改善方策</p> <p>IV. 結び</p> |
|--|

I. 目的

本稿の目的は、教員養成系大学・学部における教員養成カリキュラム及び教育の改善・充実の方策を、調査研究に基づいて、具体的に明らかにすることにある。

近年、政府レベルにおいて、教育職員免許法を含めて現行の教員養成制度を改変しようとの動きが急である。こうした状況の中で、大学人の意識は、ややもすると、法規上の免許状取得のための履修基準の改変に即して、必要な授業科目の開設や最低修得単位数の引き上げ等の外枠をいかに整えるかという方向に向かいがちとなる。

しかし、いかに教員養成系大学・学部といえども、そのカリキュラムは各々の大学・学部の教育

の一環として位置づけられるべきものであり、教員養成カリキュラムの改善・充実、全国一律に法令等の改訂で推進しようというよりは、個々の大学・学部の自主的努力に依拠した極めて実践的な課題であるといえよう。従って、大学・学部ごとに実証的な検討を進める意義は大きい。

既に、少なくない教員養成系大学・学部において、教員養成カリキュラムの改善・充実のための独自の試みが行われている⁽¹⁾。鳥取大学教育学部においても、まとまった報告はされていないものの、わずかずつながら内部的努力が積み重ねられてきている。本稿の基になっている「教員養成カリキュラムのあり方検討のための学生アンケート」の実施も、その一つである。

教師の力量形成は、大学での養成段階のみで完結するのではなく、養成・採用・研修を含めた教師の生涯に渡る学習による自己形成・自己変革によって果たされるものである。その意味において、教員養成カリキュラムを教師教育の一環に位置づけて検討すべきことが提起されてきている⁽²⁾。本稿は、このような提起を鳥取大学教育学部の実態に照らして、教員養成カリキュラムが青年期にある学生たちの自己形成・自己変革を促しうる内実を有するための改善・充実のあり方を探ることを、特に企図した。

II. 方法

1984年度鳥取大学教育学部カリキュラム委員会⁽³⁾の実施した「教員養成カリキュラムのあり方検討のための学生アンケート」を基礎資料とした。同アンケートは、「すぐれた教員の養成をはかるため、鳥取大学教育学部カリキュラムをさらに充実する上での基礎資料を得る」目的で、1984年10月に実施したもので、1985年1月に結果の概要が中間報告されている。

調査対象母集団は、鳥取大学教育学部の専門教育課程在籍学生で教育実習を経験した者で、資料として付した調査用紙を用いて、教育実習事後指導及び講義時間を利用して、自記アンケート法により調査した。

1984年度専門教育課程在籍学生は総計で367名であったが、この内、教育実習経験を有する調査対象母集団は354名であり、有効回答総数は264名（回収率74.6%）であった。

教育 実習 経験	観察参加実習	124/185	本 実 習	122/169	18	計	264
	修了 (3年次)	(67.0) 47.0		修了 (4年次)			(72.2) 46.2
課程	小	181/215	養護	15/21	7	計	264
	中	(84.2) 68.6		(49.5) 18.2			(71.4) 5.7
性	男	101	女	141	22	計	264
		38.3					53.4

注1) ()内は、調査対象母集団に対する有効回答の回収率。

有効回答の属性を表1に、1984年度専門教育課程学生の属性を表2に示した。鳥取大学教育学部では、3年次（専門教育課程に進学した1年目）に観察参加実習を、4年次（同2年目以降）に本実習を行っている。課程別・性別は特に説明を要しないであろうが、養護学校教員養成課程の小学部を甲で、中学部を乙で表示してある。有効回答者は、1984年度専門教育課程学生に比べて、やや小学校課程が多く、中学校課程が少ない。また、男子の比率がやや小さい。しかし、有効回答者に

表 2 1984年度専門教育課程学生の属性 単位：人（％）

課程	小	221 (60.2)	中	103 (28.1)	養	43 (11.7)	計	367 (100)
性別	男	175 (47.1)	女	194 (52.9)	計	367 (100)		

注 1) 1984年度 8月 1日現在の専門教育課程在籍学生数調べによる。
 2) 入学年度別の項目による調査のため、年次別学生数は不明である。
 3) 表 1の対象母集団総数が 354名と 367名より少ないのは、教育実習未経験の専門教育課程学生が存在するためである。

極端な属性の偏りはない。

電算機処理は、鳥取大学電子計算機センターを通じて行った⁽⁴⁾集計並びに考察にあたっては、有効回答全体の単純集計の他に、必要に応じて属性等によるクロス集計を利用した。ただし、専攻（専修）の属性は、有効回答者 3 ないし 4 名のところもあったので、考察から除いた。

なお、考察に際して、データの持つ意味をより鮮明にするために、同時期に行われた 3 種の調査結果との比較を行った。それは、鳥取大学学生生活実態調査専門委員会が、1983年12月に実施した「昭和58年度学生生活実態調査⁽⁵⁾（以下「学生生活調査」とする）が、まず一つ目である。そして、鳥取大学第 7 期入学者選抜方法研究委員会「入学者選抜方法等の改善に関する基礎的研究」グループが、1983年 9 月に実施した「入学者選抜方法等の改善に関する教官アンケート⁽⁶⁾（以下「教官入試調査」とする）及び1984年10月に実施した「同学生アンケート⁽⁶⁾（以下「学生入試調査」とする）が、二つ目及び三つ目である。

III. 結果及び考察

1. 「教員養成」という目的をめぐって

(1) 入学前の教職希望度

現在、我が国の教員養成は開放制及び大学における養成を原則としている。教員養成系学部のカリキュラム及び教育のあり方を論議するに際して、常に問題となるのが、教員養成を目的とした学部か否かということである。戦後、教員養成制度改革の中で、教員養成を唯一の目的とする教育機関はつくりたくないということが強調されたことを想起すれば、教育学部が教員養成のみを目的とした学部でないことは、理念的に認めうるところであろう。しかし、実際には、教員養成を主たる目的としている側面が大きい。鳥取大学教育学部の場合、教員養成の機能がどのくらい認識されているのであろうか。

本調査で「入学前の教職希望度」（Q 1）を尋ねてみたところ、教職希望は 75.2%にも上った⁽⁷⁾。しかし、入学時点では、教職以外を希望している者も 14.8%存在していた。それは、特に女子（及び女子学生の多い小学校課程）に多く、21.3%と 5

区分	教職を希望	どちらともいえない	教職以外を希望 (N.人)	
計	75.2	9.9	14.8	(263)
小	74.0	8.8	17.2	(181)
中	79.2	12.5	8.4	(48)
課程				
養甲	85.7	7.1	7.1	(14)
養乙	84.7	7.7	7.7	(13)
性別				
男	82.2	10.9	6.9	(101)
別 女	70.9	7.8	21.3	(141)

図 1 入学前の教職希望度 (Q 1) 単位：％

名に1名が教職以外を希望していた。このように、「入学前の教職希望度」からは、4分の3の学生が教職を希望し一応は目的的に教育学部へ入学してくることが伺えた一方で、教員以外を希望する学生も教育学部に入学していることが判明した。(図1)

(2) 入学前の希望の質

鳥取大学教育学部学生の特徴として、まず挙げられるのは、県内高校出身者が共通一次学力試験制度が導入されて以降年々上昇し、1985年度入学者では88.3%にも達したということである(表3)。入学者の9割近くが県内高校出身者であるということは、鳥取大学が山陰の小県に位置するという地理的要因によることもあると思われるが、他の3学部と比較してみると、教育学部ならではの特徴となっている。

「学生生活調査」に基づけば⁽⁸⁾鳥取大学を選択した学生の動機は、全学的には、第1位「自分の学力に見合う大学だったので」(51.2%)、第2位「国立大学だから」(41.0%)、第3位「地元大学だから」(28.5%)であったが、教育学部の場合には、「地元大学だから」(49.4%)が第1位で、第2位「自分の学力に見合う大学」(40.7%)、第3位「将来の職業を考えて」(25.9%;全学第5位11.8%)であった。「地元大学だから」は、特に女子の場合、

51.5%(第1位)と極めて高く、入学者の女子の割合は、教育学部の場合約6割であった(表4)。

教育学部に地元出身者が多いこと、また、地元大学であることを選択の動機としていることは、入学前の教職希望が、「地元に残りたいために教職を希望する」というものであったり、「地元で就職するためには教職しかない」というものに限定された内容であることをも疑わせる。

また、女子学生の中には、教育学部外の文化系学部を希望しながらも、県外に出たくないという親の願いから、鳥取大学教育学部を選んだ者も少なくない。教職を希望していたか否かに関わらず、希望の内容・質を吟味する必要がある。

(3) 在学中の教職希望の変化及び就職状況

教育実習経験によって教職希望がどのように変化したのかを図2に示した。結果は、本実習修了生の場合、本実習を修了した時点で、入学前に教職以外を希望していた者の60.0%が教職希望に変化していた。一方、逆に、入学前に教職希望の者の13.7%が教職以外の希望に変わっていた。

実際の就職状況を見ると(表5)、教職に8割前後が就いており、教員待機者を含めると卒業生の9割前後が教職に就くか、教職を希望している。教職を希望しない者が、卒業前に退学したということも考えられるが、教育学部卒業生の教職への就職率が低下している全国的な傾向の中で、極め

表3 鳥取大学入学者における県内高校出身者の比率の推移(学部別) 単位: %

入学年度	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
教育学部	42.1	40.7	46.2	73.1	75.7	74.2	81.3	86.8	84.5	88.3
医学部	13.9	16.5	14.0	19.8	22.3	14.2	17.5	14.2	26.5	22.2
工学部	21.4	23.2	19.6	26.7	30.7	22.5	20.9	25.9	22.8	18.4
農学部	16.7	20.3	17.4	31.6	38.0	37.8	39.7	43.5	41.5	30.4
合計	23.8	25.7	23.7	37.7	41.2	36.7	38.6	42.0	42.0	37.2

注1) 鳥取大学学生部『入学試験に関する調査』(各年度)より。

表4 女子入学者の比率の推移(学部別)

入学年度	1976	1979	1982	1985
教育学部	59.9	58.0	57.2	57.2
医学部	10.7	13.2	10.0	17.2
工学部	0.4	1.0	2.8	1.8
農学部	10.0	9.4	17.4	12.5
合計	18.6	18.2	19.6	18.5

注1) 鳥取大学学生部『入学試験に関する調査』(各年度)より。

て高い数値⁽⁹⁾となっており、特徴的である。

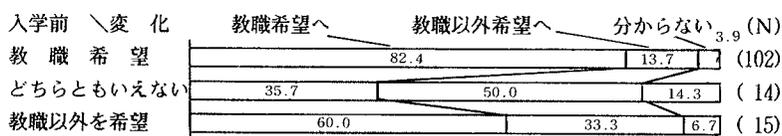


図 2 本実習修了生の教職希望の変化 単位：%

(Q1×Q6本実習を体験して)

注1) 変化の「教職希望へ」はQ6の選択肢1・3・5が、「教職以外希望へ」は2・4・6が、「分からない」は7が該当する。

表5-1 教育学部卒業生の就職状況 (%)

卒業年度	1978	1980	1982	1984	
就職	教員	83.9	76.2	76.0	77.9
	その他	5.5	5.3	10.2	6.1
待機者	教員	6.0	14.1	8.7	10.4
	その他	1.5	-	1.5	-
進学等	3.0	4.4	3.6	5.5	
卒業生(人)	199	206	196	163	

注1) 鳥取大学教育学部「就職状況」(各年度)より。ただし、78年度-11/1、80・82年度-10/1、84年度-6/1 調べ。

2) 就職には、臨時(非常勤)講師を含めてある。

表5-2 教員の県内就職率及び臨時講師の状況

卒業年度	1978	1980	1982	1984	
鳥取県内	就職人数	67	58	96	94
	(%)	43.8	42.0	71.6	79.0
県外講師率 %	講師人数	67	57	82	85
	(%)	100	98.3	85.4	90.4

注1) 鳥取大学教育学部「就職状況」(各年度)より。

2) 県内教員就職率の母数は、教員就職者中、公立小・中・高校教員就職者の県内・県外の総数。従って、国・私立、公立の盲・聾・養護学校・幼稚園教員は含まない。

3) 臨時講師率の母数は、公立小・中・高校教員就職者の各々県内、県外ごとの総数。

(4) 教育学部カリキュラム検討の理念

上にみてきたように、目的論議は置くとしても、教育学部が教員養成の機能を果たしている実態は事実として否定できない。従って、すぐれた教員養成を行うという柱を一つの理念として、カリキュラム及び教育の改善方策を探っていく必要を指摘することができる。

確かに、教育学部のカリキュラムは、教育職員免許法に規定されている履習基準(科目及び単位)を満たすように編成されており、卒業要件を充足すれば教員免許状が取得できるようになっている。しかし、このことが直ちに、教育学部のカリキュラム及び教育がすぐれた教員養成の機能を果たしていることを意味しているわけでないことは、明白である。

では、「すぐれた教員養成」とは何であろうか。ここで留意したいのは、「すぐれた教員養成」とは、「すぐれた教員」の養成ではなく、すぐれた「教員養成」の意味で使用しているということである。

既にみたように、教職以外を希望して入学してくる学生も存在しているし、少数とはいえ教職以外に就職していく卒業生もいる。これらの学生をも含めた「教員養成」カリキュラムが検討されるべきであるという側面を一つには含んでいる。

しかし、より大きくは、「すぐれた教員」像は確定しがたく、仮に明確にしえたとしても、それは一つの理想型があって型はめしていけば達成されるというものではなく、教師としての生涯に渡る自己形成・自己変革を通して追求されるべき性格のものであるとの考えからである。

教育実習を挟んで、学生自らが希望を深化させていくという調査結果からみても、「すぐれた教員養成」とは、教員養成を通じて、広くは教育学の学習・研究を通じて、自己形成・自己変革（多くは青年期の）を促しうるものでなければならない。卒業後、教職に就く者とそうでない者に分かれるとしても、教員養成を通じて自己形成・自己変革を目ざすべきことは共通といえるであろうし、教職に就く者にとっては教師教育の一環として養成段階を積極的に位置づけることをも可能にすると考ええる。

以上のような意味を込めて、教員養成系学部のカリキュラムを「教員養成カリキュラム」と捉えて、改善方策を検討して行きたい。

2. 1・2年次における教員養成カリキュラム

(1) 「教養人」としての力量形成の実態

鳥取大学では、教養部を設置し、1年次（入学1年目）及び2年次（同2年目及びそれ以降で教養課程に在籍する場合）は教養課程に在籍し、所定の単位を修得し、教養課程の修了を認定された者が専門教育課程に進学するシステムを採っている。従って、教員養成カリキュラムを改善・充実する上で、教養課程と専門教育課程とがどのような分担及び連携を行うかということが一つの検討課題となってくるが、部局が教養部と教育学部に分かれることもあって事態はなかなか複雑である。

教養課程の目標を「教養人」形成とする点で意見の違いはあると思われるが、教養部での学習を通じて、仮に「教養人」としてどの程度の力量を身につけていると自己評価するかを尋ねた（Q2）。

結果は、図3に示したごとく、全体として「どちらともいえない」及び「身につけていない」が多かった。「身につけている」と回答があったのは、「体育」が最も多い30.3%で、ついで「人文科学」の22.0%であった。語学関係はさらに悪く、「英語」は「身につけている」9.5%、「身につけていない」41.1%、「その他の外国語」に至っては「身につけている」はわずかに1.5%で、「身につけていない」が80.6%にも上った。

「学生生活調査」に基づけば⁽¹⁰⁾ 全学的にみて、教養部学生は専門教育課程（4学部）学生に比して、在籍学部不満を持っており（教養35.9%—専門31.1%；以下同様）、再受験（14.9—5.7）及び転学科・課程（12.3—5.1）を希望している者も少なくない。また、学習態度については、「卒業または課程修了に必要な単位が取れるよう最小限の努力をする」者が多く（39.5—32.5）、授業が「全体に難しすぎる」（36.6—23.6）、「やや難しいが予習や復習によって理解できるものが多い」（40.6

自己評価	身につけている	どちらともいえない	身につけていない	(N)
人文科学	22.0	51.1	26.9	(264)
社会科学	13.3	51.9	34.8	(264)
自然科学	14.2	46.7	39.1	(261)
英語	9.5	49.4	41.1	(263)
他の外国語	1.5	17.3	80.6	(263)
体育	30.3	48.9	20.8	(264)

図3 「教養人」としての力量形成への学生の自己評価（Q2） 単位：%

—43.4)と感じている割に、1日平均の自主学習の時間は3分の2の者が1時間以内(65.5—44.8)であった。

ところで、「教官入試調査」の結果によれば⁽¹¹⁾教養部の教官の60.5%が、大学教育の目的を「高度の専門性をもつ職業人の養成」(15.8%)ではなく、「広く知識を授け、教養人を形成する」ことに重点を置くべきであるとして、「職業人の養成」を重視する工学部(職業人養成71.2%—教養人形成20.3%;以下同様)、医学部(60.4—23.6)、教育学部(58.5—22.0)、農学部(51.9—26.6)、の教官の意向と相違をみせていた。

しかし、以下で検討すべきは、部局間で教官の意向に差異があるということではなく、教養課程及び専門教育課程の双方の立場から、学生の「教養人」としての力量形成をどのように促していくかということと思われる。

(2) 教養課程と専門教育課程との関連

教養課程の修了を認定された者のみが専門教育課程に進学するシステムは、教養課程(一般教育科目、外国語科目、保健・体育科目)の履修が専門教育課程の学習の基礎であり、前提であるとする考えに立脚しているようにも推察される。しかし、実態はそうではない。

1984年度開講授業科目の配当年次を表6に示したが、教育学部では、小学校課程で41.6%、中学校課程で51.0%、養護甲課程で46.5%、養護乙課程で52.3%の科目が1・2年次配当になっているのである。一方、4年次前期は教育実習、後期は卒業研究に当てるため、専門教育課程の授業科目のわずか2.3%が4年次配当として開講されているだけである。

専門教育課程の約半数の授業が1・2年次配当となっている中で、学生が、教養部での学習の際、専門教育課程の学習とのかかわりをどの程度考えているのかを尋ねた(Q3)。

図4に示したように、3分の2(66.7%)の学生は双方をかかわらせて認識してはいなかった。かかわらせて考えていたのは27.2%で、男子より女子に多かった。

教養課程と専門教育課程の学習を時間的には同時並行的に進めていても、それは有機的に関連づけられるというのではなく、関連なく分立したものとして扱えられる傾向が認められた。

ところで、学生は、教養課程での講義等が、将来教員になったとして実際にどの程度役立てることができていると考えているのであろうか(Q4)。「役立てることはできない」と考えている者が64.4%とおよそ3分の2を占め、「役立てることができる」と考えていたのは16.3%であった(図5)⁽¹²⁾

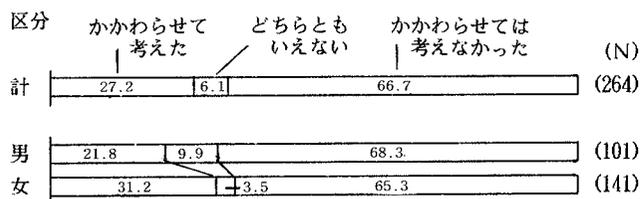


図4 教養課程と専門教育課程の学習の関連認識(Q3) 単位：%

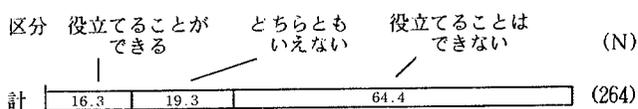


図5 教養課程の学習の教職への活用予測(Q4) 単位：%

表6 1984年度開講授業科目の配当年次

単位：科目

課程	科目区分	1年次		2年次		3年次		4年次		合計	1年次配当授業科目名	
		前	後	前	後	前	後	前	後			
小・養護甲	教科専門	1	2	4	3	4	-	-	-	14	音楽の基礎(演) 家庭一般概論	
	教職専門	2	1	9	13	16	9	-	2	52	教心概論・教育社会学・同特講	
	専修専門	-	-	11	6	15	25	-	2	59		
中・養護乙	教科専門	国語	-	-	9	6	4	7	-	-	26	*動物学通論・無機化学1,2
		社会	-	-	9	12	13	9	-	-	43	**ダンス(実) 野外活動(演)
		英語	1	2	5	7	9	12	-	-	36	英文法1,2(演) 英語音声(演)
		数学	1	1	3	4	10	6	-	-	25	代数学概論・集合論
		理科	4	4	15	13	8	9	1	1	55	物理学(演) 地質学(演) 植物形態学*
		音楽	2	2	5	5	11	9	-	-	34	ソルフェージュ(演) ピアノ奏法(演)
		美術	4	4	5	7	9	8	-	-	37	素描1,2(実) 彫塑(実) 構成(実)
		保健	3	3	8	6	4	8	1	2	35	陸上(実) 球技1,2(実) 水泳(実)**
		技術	2	3	5	5	5	3	2	-	25	工業力学(演) 木材加工(演)***
		家庭	-	1	9	12	7	7	-	-	36	***電気工学通論(演)
		英語	1	2	5	4	9	7	-	-	28	同上
		音楽	2	2	5	5	10	8	-	-	32	同上
保健	3	3	5	3	4	7	1	1	27	同上		
教職専門	1	2	7	17	18	21	-	2	68	教心概論・教育社会学・同特講		
特殊教育	2	1	6	5	1	2	-	-	17	障害児教育論・障害児の心理		
小学課程	3	3	24	22	35	34	-	4	125			
中学課程	18	22	80	94	98	99	4	5	420			
養甲課程	5	4	30	27	36	36	-	4	142			
養乙課程	20	23	83	93	98	94	4	4	419			

- 注1) 鳥取大学教育学部「昭和59年度 履修の手引」より。従って、年度途中の変更は考慮していない。
 2) 1984年度に開講されていた授業科目を集計した。従って、開設されていても1984年度に開講していない科目は含んでいない。
 3) 通年の科目は、前期1後期1として数えた。後期もクラス開設の科目は前期のみ数えた。
 4) 3年次配当ながら2年次履修可能な科目は、2年次に含めた。
 5) 集計に教育実習は含めていない。3年次の前期休み(10月)に観察参加実習が、4年次前期に本実習が行われる。
 6) 4年次前期は、教育実習期間として二重履修を認めていないが、履修可能な7.5回実施の科目が開設されている。
 7) 中・養護乙の教科専門の内、英語・音楽・保健専攻については中と養護乙が異なるので、養護乙を下段に別に示した。
 8) もちろん、課程共通で開講されている授業科目等も多いので、実際には本表の集計数より少なくなる。

区分	役立つことができる	どちらともいえない	役立つことはできない	(N)
かかわらせて考えた	33.3	26.4	40.3	(72)
どちらともいえない	12.5	37.5	50.1	(16)
かかわらせては考えなかった	9.7	14.8	75.6	(176)

図6 関連認識と活用予測との関連(Q3×Q4) 単位：%

しかし、注目すべきは、図 6 及び表 7 に示したように、教養課程の学習と教育専門課程の学習を関連づけて扱っている学生ほど、教養課程での学習を教職に就いた将来に役立たせようと考えており、また、「人文科学」、「社会科学」、「英語」の力量形成に関しては特に有意な差（関連認識 5 段階区分で 5%水準）を認め得たことである。

教養課程での力量の未形成の原因を学生にのみ押しつけたり、教養部のカリキュラムや教育の責任にするのではなく、実際に 1・2 年次に専門教育課程の授業科目の半数が配当されている中では、教養課程と専門教育課程のカリキュラム及び教育が有機的に連携していく必要とその有効性が示唆されていると考える。

(3) 1・2 年次における教員養成カリキュラムの改善方策

教員養成カリキュラムは、3 年次に専門教育課程に進学して以降について該当するのではなく、現状を踏まえるならば、1・2 年次からその充実がはからなければならない。

1 年次の専門教育課程のカリキュラムの改善希望について尋ねたところ（Q 5）、「教育入門的科目（例えば、現代教育の諸問題、現代教師論）」の開設には 89.4%の、「ゼミや学校見学、授業参観の形態」の導入には 90.2%の学生が希望回答を寄せていた（図 7-1）。

ところで、入学前の教職希望度は教養課程での学習にどのような影響を与えているのであろうか。教養課程での力量形成への自己評価と高い関連性を有していた Q 3 「関連認識」との関係のみたところ、教職希望者の方が認識が高いという結果は示されていない（図 8）。また、教養課程での力量

表 7 関連認識と教養課程での力量形成（Q 3 × Q 2）

科目 関連認識	人文 科学	社会 科学	自然 科学	英語	他の 外語	体育
考えた	33.3	22.2	12.7	12.5	1.4	30.6
何方でもない	—	6.3	6.3	12.5	12.5	31.3
考えなかった	19.3	10.2	15.5	14.0	0.6	30.1

注 1) Q 2 で「身につけている」と自己評価した者の比率を示した。単位：%

2) 本表では関連認識を 3 段階区分に直して集計してあるが、5 段階区分のままの検定で「人文科学」は 1%水準で、「社会科学」は 5%水準で有意差が認められた。また、「英語」も、本表では示せていないが、1%水準で有意差が認められた。（ \neq 検定）

\改善希望	希望する		希望しない (N)	
	希望する	希望しない	希望する	希望しない
計 教育入門科目	89.4	10.6	264	
ゼミ等の形態	90.2	9.8	264	

図 7-1 1 年次の専門カリキュラムへの改善希望（Q 5） 単位：%

入学前の教職希望度	希望する		希望しない (N)	
	希望する	希望しない	希望する	希望しない
教職希望	93.4	6.6	198	
どちらともいえない	80.8	19.2	26	
教職以外を希望	74.4	25.6	39	
	89.7	10.3	39	

図 7-2 入学前の教職希望度との関連（Q 1 × Q 5） 単位：%

注 1) 上段：教育入門的科目の開設、下段：ゼミ等の形態の導入。

関連認識	考えた	どちらともいえない	考えなかった	(N)
教職希望	28.3	5.6	66.2	(198)
どちらともいえない	15.4	11.5	73.1	(26)
教職以外を希望	30.8	2.6	66.7	(39)

図8 入学前の教職希望度と関連認識との関連 (Q1×Q3) 単位：%

形成への自己評価 (Q2) との間にも有意な関係は認められなかった。

図8をみると、教職を希望するかどうかを問わず、むしろ希望を持っていた者の方が、「どちらともいえない」回答者より関連認識が高いことがわかる。入学前の希望を深化させ、卒業後の進路への意識を高めることが、教職を希望するかどうかは別にして、教養課程での学習に対してプラス方向の影響を与えることが推察できよう。

図7-2によれば、ゼミ等の形態の導入は入学前の教職希望いかんを越えて改善希望が高い。加えて、教職希望者は、1年次から教職希望を深化させようような教育入門的科目の開設を強く要望している。

表6において、1年次配当として集計された授業科目は総計で98であったが、課程が複数にまたがったり、通年開講でダブルカウントされているものを除くと、実際には1984年度で29科目 (表6に「1年次配当授業科目名」を明示) であった。

現行の1年次配当授業科目には、1)学問体系の基礎をなす (例えば、数学専攻の集合論等)、2)技能の練磨・修得に継続的とりくみと長い時間を要する (教科専門科目の演習・実習関係)、という側面を見いだすことができる。このように、各教科専門領域での系統性を意識しての改善・充実も、さらに必要である。

しかし、系統性・体系性を専門分化をはかる方向として把えるならば、開設授業科目が増加し、いわゆる「過密問題」を引き起こしたり、教養課程の授業時間枠を一方的に侵食する事態をも惹起し、また、同一領域の中でかえって関連が薄くなり、系統的でなくなることもある。精選しながら系統化・体系化を追求する必要がある。これが、1・2年次の教員養成カリキュラムの改善方策の一つ目である。

二つ目は、学問としての系統性・体系性をはかる中で各教科専門科目の関係づけを進めると同時に、教職専門科目及び養護学校教員養成課程にあつては特殊教育専門科目を含め、小・中・養護課程としての有機的な分担と連携を築いていくということである。学問領域としての系統性・体系性だけでなく、教員養成としての系統性・体系性が教員養成カリキュラムには求められている。

それでは、教員養成カリキュラムの1・2年次には、どのような内容を準備すればよいのであろうか。本調査によって示唆されたことを踏まえるならば、特に1年次においては、入学前から有していた将来への希望を深化させ、目的意識を持って自己形成に臨めるような意欲を育成する内容が指摘できよう。現行の1年次配当授業科目の中では、教職専門科目の「教育心理学概論」、

表8 1年次の専門カリキュラムへの改善希望 (Q5・自由記述) (N=27)

- ・1年次配当の専門教育科目を増やす。(11)
- ・1年次から専門教育課程に所属させる。(2)
- ・ゼミ等を通じて教育学部の教官との関わりを1年次から増やす。(1)
- ・教育実習・授業参観等を通じて、1年次から教育現場を知る機会を設ける。(9)
- ・もっと広く世間を見れるような実際的なカリキュラムを。(1)
- ・自己の教職に対する適性を知ることができるようなカリキュラム。(2)
- ・1年次に履修しそなうと3年次まで受講できないような時間割を組まない。(1)

会学」,「同特殊講義」が、特にそうした内容を含めることが期待される。更には、9割の学生が望む教育入門的科目の開設,ゼミ・学校見学・授業参観の形態の導入が検討されてよい。⁽¹³⁾表8に示した改善希望に対する学生の自由記述からも、この方向での改善・充実が求められていることがわかる。これが三つ目である。

四つ目は、上記のことが、教養課程での学習、「教養人」への自己形成を促すべく、教養課程と専門教育課程との有機的な分担と連携が行われなければならないということである。

ところで、最後に五つ目として、1・2年次の教員養成カリキュラムに青年期教育としての位置づけを確立するという点を強調したい。鳥取大学教育学部では、現職教育を行ってはいるが、入試制度の中に「社会人入学」を導入してはいない。学生を構成するのは、まず全て青年期にある男女である。表9に示すごとく、教育学部入学者は現役受験者が多く、約8割を占めている。さらに、鳥取大学教育学部の特徴として、表3にあるように県内高校出身者が約9割を占め、しかも、限られた県内「進学高校」出身者になってきていると

いう傾向がある。少しデータは古いが、表10をみると、共通第一次試験が導入されて県内高校出身者が急増(73.1%)した1979年度入学者において、A～Eの5高校出身者が、県内高校出身入学者の97.2%、全入学者の71.0%もの構成になっていることがわかる。都市部の大学と比較するまでもなく、異様とまでいえる実態である。しかし、県内高校出身者が急激に減少する等々の事態の変化があまり望めないならば、鳥取大学教育学部の教員養成カリキュラムは、後期中等教育段階を終えて間がない青年たちの「青年期教育」の実質をも備える必要がある上に、それは、鳥取県の大学以下の諸教育や子育てと切り結んだ「青年期教育」の創造に支えられたものでなければならない。

以上を総じて重要なのは、(青年期の)学生自らの自己形成・自己変革を1・2年次から促す、否むしろ、1・2年次だからこそ促すという観点の確立と実践の創造であろう。⁽¹⁴⁾⁽¹⁷⁾

表9 現役入学者の比率の推移(学部別)

入学年度	1976	1979	1982	1985
教育学部	80.0	75.1	78.6	81.7
医学部	23.8	24.0	29.2	51.5
工学部	78.6	71.9	79.4	60.1
農学部	56.1	54.7	58.0	55.0
合計	64.4	61.1	66.6	62.2

注1) 鳥取大学学生部「入学試験に関する調査」(各年度)より。

表10 鳥取県内高等学校別入学者の比率の推移(教育学部)

単位: %

高等学校	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
入学年度	10.7	8.1	9.1	6.1	3.6	1.0	2.5	0.5	-	0.5	-
1976	25.3	19.3	21.7	14.5	8.4	2.4	6.0	1.2	-	1.2	-
1977	9.8	13.7	10.3	2.0	3.9	0.5	2.5	-	-	0.5	-
	22.7	31.8	23.9	4.5	9.1	1.1	5.7	-	-	1.1	-
1978	8.9	16.0	11.8	5.9	5.3	-	-	0.6	1.2	0.6	0.6
	17.6	31.8	23.5	11.8	10.6	-	-	1.2	2.4	1.2	1.2
1979	7.8	31.1	15.0	10.4	6.7	0.5	1.0	0.5	-	-	-
	10.6	42.6	20.6	14.2	9.2	0.7	1.4	0.7	-	-	-

注1) 鳥取大学学生部「入学試験に関する調査」(各年度)より。

2) 母数は、上段:当該年度入学者総数、下段:県内高校出身の入学者総数。

3. 専門教育課程における教員養成カリキュラム

(1) 専門教育課程での力量形成の実態

専門教育課程での学習を通じて、学生はどのような力量を形成しているのでしょうか。それを特定し、客観的に測定することは容易ではない。不十分ではあるが、ここでは、将来教員になった時に発揮することが求められると予測される「力量」を15項目設定して、学生に自己評価してもらった(Q7)。

結果を図9に示したが、総じて「身につけていない」及び「どちらともいえない」が多く、「身につけている」が20.0%以上の項目は、「専門科目に関する理解」(34.1%)、「クラブ活動」⁹⁾(25.0%)の2つに留まった。「専門科目に関する理解」及び「教材研究、教科教育法に関する理解」を除く他の13項目については、4分の1以上の学生が「身につけていない」と回答しており、「父母・地域住民との提携」(70.7%)、「校内校務分掌、学校経営」(65.9%)、「生活指導・進路指導」(63.5%)、「問題を持つ子や障害児への適切な指導」(62.4%)、「同和教育の推進」(61.7%)、「授業の評価、学力評価」(61.6%)、「学級集団のとりまとめ、学級経営」(59.5%)、「担当学年及び担当教科の教育課程の編成」(54.9%)の8項目については、過半数が「身につけていない」と自己評価していた。

設定した15の「教員」としての力量の中には、実際に教職に就いてから練磨され深められるものが多い。しかし、教員養成は完成教育を目ざしてはいないという考えに立つとしても、これらの力量の基礎は形成されておくべきであり、現に同様の名称で授業科目として開設されているものもある。

専門教育課程での学習内容は将来教職に就いてどの程度役立てることができるかについて問うた(Q8)結果を、図10に示した。教科専門科目より教職専門科目の方が、演習及び実験・実習より講義の方が、教育実習本実習より卒業研究の方が活用予測は低かった。しかし、講義¹⁰⁾(38.7%)を除いて、他の全てについて50.0%以上が「役立てることができる」と回答していた。

予測される「教員」の力量\自己評価	身につけている	どちらともいえない	身につけていない	(N)
教育の基礎理論に関する理解	14.0	55.7	30.3	(264)
(専攻・専修) 専門科目に関する理解	34.1	54.5	11.4	(264)
教材研究、教科教育法に関する理解	19.8	56.3	24.0	(264)
子ども理解・子ども把握	15.5	51.9	32.6	(264)
担当学年及び担当教科の教育課程の編成	5.7	39.4	54.9	(264)
授業の計画、教材研究・教材構成	12.9	57.2	29.9	(264)
実際の授業の指導・展開	12.2	46.4	41.4	(263)
授業の評価、学力評価	1.9	36.5	61.6	(263)
生活指導・進路指導	3.4	33.1	63.5	(263)
学級集団のとりまとめ、学級経営	5.3	35.2	59.5	(264)
校内校務分掌、学校経営	2.3	31.8	65.9	(264)
父母・地域住民との提携	2.3	27.0	70.7	(263)
問題を持つ子や障害児への適切な指導	4.9	32.7	62.4	(263)
同和教育の推進	5.3	33.0	61.7	(264)
クラブ活動	25.0	40.9	34.1	(264)

図9 「教員」としての力量形成への自己評価(Q7) 単位：%

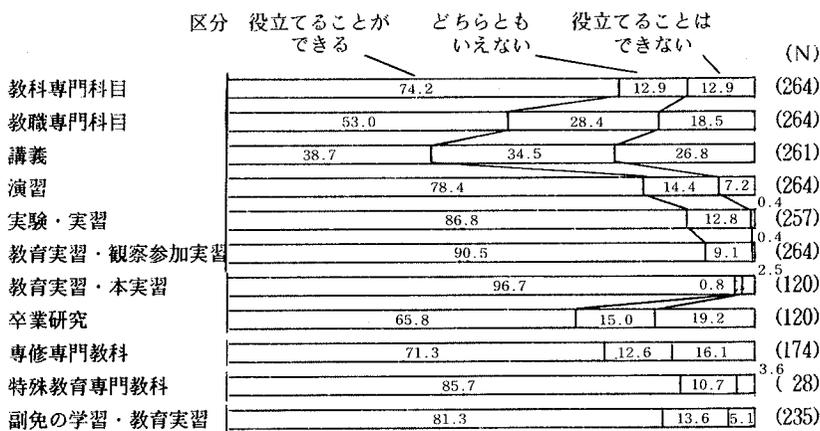


図10 専門教育課程の学習の教職への活用予測 (Q8) 単位: %

- 注 1) 本実習、卒業研究は、本実習修了生のみで集計。
- 2) 専修専門教科は、小学校課程のみで集計。
- 3) 特殊教育専門教科は、養護学校課程 (甲・乙) のみで集計。

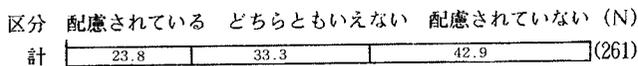


図11 専門教育課程のカリキュラムの教員養成カリキュラムとしての配慮に対する学生の評価 (Q9) 単位: %

にもかかわらず、図11に示すように、「現在の専門課程のカリキュラムは、すぐれた教員としての資質や能力が形成できるよう配慮されていると思いますか。」の問 (Q9) に対して、42.9%が「配慮されていない」と回答しており、「配慮されている」の23.8%を大きく上回っていた。

鳥取大学教育学部の場合、個々の授業科目ではなく、専門教育課程のカリキュラム全体として、どのような力量を学生に形成してもらうのかという合意は、教官内でも未形成であるといえ、そのことが以上の調査結果にも表われているように思われる。

(2) 教員養成カリキュラムとしての改善方策

専門教育課程のカリキュラムへの改善希望を尋ねた (Q10) 結果を、図12に示した。回答者の総計で集計した9つの項目についてみると、「学生側の学び方」(66.3%)、「授業科目の配当年次」(59.7%)、「講義2単位・演習1単位の単位配分」(59.3%)、「授業科目の形態」(49.0%)、「授業科目の種類」(42.8%)、「授業科目の開設数」(40.5%)、「教官側の指導法」(38.2%)、「授業科目間の関連」(28.8%)、「最低修得単位数」(14.0%)の順で、改善希望が高かった。ただし、「授業科目間の関連」(47.5%)及び「教官側の指導法」(46.2%)は「どちらともいえない」との回答が約半数を占めていた。しかし、「最低修得単位数」を除く8つの項目は、「現在のままでよい」よりも改善希望の方が多かった。

以下、順に、自由記述回答も交えて検討したい。

①最低修得単位数及び単位配分

「最低修得単位数」については、「現在のままでよい」(55.4%)が過半数を越えており、「改善の

いる。また、88単位は、大学設置基準に規定のある専門教育課程76単位の要件より12単位だけ多い。

改善希望の具体的記述は、合計28件が寄せられた。その内、「現状では忙しすぎる」及び「最低修得単位数を減らす」が19件(67.9%)と多く、「単に増やしても無意味。内容を濃く。」との意見もみられた。

一方、「最低修得単位数を増やす」との見解も8件(28.6%)あり、中には、「現在の単位数でよい教師になれるか不安だから。」との理由も示されていた。

ところで、図13に示すように、学生の約4分の3が3種類以上の教員免許を取得する計画を立てており、卒業要件を充足することによって取得できる教員免許状(主免許状と呼ぶ)に加えて、数種類の副免許状を取得する者が多い。従って、卒業時の取得単位数総数が100単位を越える者が一般的になっている。いわゆる履修上の「過密スケジュール」は、最低修得単位数88単位に起因するのでなく、免許状の多数取得を旨とする傾向によるものと思われる。(表12)

鳥取大学教育学部履修

表11 鳥取大学教育学部・専門教育科目の最低修得単位数(1984年度)

課程区分	科目区分	教科 専門 科目	教職 専門 科目	専 修 教 育 専 門 科 目	特 殊 教 育 専 門 科 目	自 由 選 択	卒 業 研 究	合 計	
小 学 校 課 程 (小1級普通免許基準)		16 16	32 32	6 -	/	29	5	88単位 48(54.5)	
中 学 校 課 程	甲 教 科 (中1級免許基準)	40 40	19 14	/	/	24	5	88 54(61.4)	
	乙 教 科 (中1級免許基準)	32 32	19 14	/	/	32	5	88 46(52.3)	
養 護 学 校 課 程	甲 (小2・養護1級)	8 8	24 22	/	23 20	28	5	88 50(56.8)	
	乙	甲 教 科 (中2・養1)	20 20	13 10	/	23 20	27	5	88 50(56.8)
		乙 教 科 (中2・養1)	16 16	13 10	/	23 20	31	5	88 46(52.3)

- 注1) 甲教科は社会、理科、技術、家庭の4教科を、乙教科は国語、数学、音楽、美術、保健体育、英語の6教科を指す。
- 2) 養護学校乙課程甲教科中、技術及び家庭については教科専門22・自由選択25で設定されている。
- 3) 下段に、教育職員免許法の基準を示した。
- 4) () 内は、88単位中の免許基準最低修得単位数の占める比率で、単位は%。

表12 免許状の取得予定状況(主免・副免別)(Q11)単位:人・(%)

免許 課程	小 学 1 校 級	小 学 2 校 級	中 学 1 校 級	中 学 2 校 級	高 等 2 学 級 校	養 護 1 学 級 校	養 護 2 学 級 校	幼 稚 1 園 級	幼 稚 2 園 級
小 N=178	*176 98.9	-	102 57.3	74 41.6	83 46.6	7 3.9	43 24.2	4 2.2	31 17.4
中 48	2 4.2	39 81.3	*48 100	2 4.2	38 79.2	1 2.1	1 2.1	-	-
養甲 15	13 86.7	*1 6.7	-	1 6.7	-	*14 93.3	1 6.7	1 6.7	7 46.7
養乙 12	4 33.3	6 50.0	7 58.3	*8 66.7	7 58.3	*11 91.7	1 8.3	-	-

- 注1) *印は、各課程で取得しうる主免許状。それ以外が副免許状。
- 2) 中学校1級を取得すれば、高等学校2級(同教科)も取得できる。中・高には、複数教科取得のケースを含む場合がある。
- 3) 下段は、各課程の回答者合計(N)を母数にした比率。

規程は、「1年間に履修することのできる授業科目数の最高限度」を50単位としており、過密履修を防止する立場をとっている。現に、図14に示したように、観察参加実習修了生の5分の4が、週16コマ以下の受講申請となっており、1日4コマ制、水・土2コマを原則としている鳥取大学教育学部で、20コマ全てを埋めている3年次学生は4分の1程度と予測できた。

単位に関しては、最低修得単位数よりも単位配分の方が改善希望が59.3%と高かった。単位の計算方法に関しては、大学設置基準第26条に規定されており、各大学・学部で自由に裁量する余地は少ない。しかし、自由記述回答が合計103件寄せられ、全てが「演習の増単位」及び「講義2単位・演習1単位は不当」とする内容であったことは、軽視できない。大学設置基準の規定では、「1単位の履修時間を教室内及び教室外を合せて45時間」とすることを基本とした上で、実験・実習に関しては「すべて実験室、実習場等で行われる」としてあるものの、講義及び演習に関しては、教室内の学修と教室外における準備のための学修の複数の時間組み合わせを認めており、改善は可能である。「演習の準備の方が大変である」とか「講義より身につく」との意見は、単位の計算方法の見直しとともに、講義のあり方⁽¹⁶⁾（特に、準備のための学修のあり方）について検討を要請しよう。

②授業科目の開設数・種類・形態

授業科目の開設数については、40.5%が「改善の必要を感じる」と回答しており、「現在のままでよい」(32.0%)とする者を上回った。自由記述回答は合計で61件寄せられたが、56件(91.8%)が開設数を増やすべきであるとしており、精選すべきであるという2件(3.3%)を圧倒していた。他に、隔年開講をなくすべきであるとする意見が3件(4.9%)あった。

授業科目の種類についても、42.8%が「改善の必要を感じる」とする回答であり、「現在のままでよい」(29.6%)を上回っていた。自由記述回答は合計で70件寄せられたが、50件(71.4%)はもっと多様にすべきであるとしていた。現在多様すぎるので絞るという意見は2件(2.9%)に留まった。他に、具体的な要望として、「興味に応じた広領域のものを」、「もっと実践的なものを」、「現代的な内容のものを」、「子どもの実態把握について」、「父母との関わり方について」、「保育内容を」、「福祉に関するものを」、「特殊教育の中に盲・ろう・肢体不自由関係のものを」、「実技系の科目を増やす」等の意見が、1ないし2件あった。

授業の形態についても、「改善の必要を感じる」が49.0%と、「現在のままでよい」の29.0%を上回った。自由記述回答は合計で79件寄せられた。最も多かったのは、講義以外の演習・実験等を増やすというもので、53件(67.1%)に上った。逆に、講義を増やすとしたのは、わずかに1件(1.3%)であった。具体的には、「講義がつまらない」、「一般的なことや抽象的な話が多すぎる」、「活気がない」との意見も示されていた。演習等を増やすに続いて多かった意見に、クラスサイズを小さくするというのが7件(8.9%)あった。

授業科目の種類及び開設数を増やすべきであるという希望には、施設・設備や人的条件もあって直ちに應えることはできにくい。しかし、学生の増設要求の背後には、「受講したい科目が少ない」という不満があるものと予測されるのであり、例えば、少人数の授業や演習形式のものを増やすなどの工夫⁽¹⁶⁾によって、精選を図りながら学生の要望に伝えていくことは可能であると思われる。

③授業科目の配当年次・関連

授業科目の配当年次については、「改善の必要を感じる」が59.7%と、「現在のままでよい」の17.1%をはかるに上回った。自由記述回答95件から、その改善方向を探ってみると、1・2年次（特に1年次）配当を増やす(68件, 71.6%)、年次を指定せず自由にする(13件, 13.7%)というものが多数意見であった。理由として、「3年次に集中しすぎ」、「各年次均等に」というように年次による

負担の均衡を挙げているものもあったが、「専門課程の学習が役立てうるか否かは、学生側の問題意識の有無により決まると思う。1年次からの専門科目の導入や本実習の早期実施で動機づけをしてから、より深く専門教科の学習を大学生活の間にできるよう切に改善を望みたい。」という1・2年次のあり方にまで言及した意見もあった。その他に、1年次から演習を導入する、教育実習を早期化するとの意見もあった。これに反して、1・2年次配当を減らすべきであるという意見は、1件(1.1%)に留まった。

授業科目間の関連については、「どちらともいえない」が47.5%と最も多かったが、「改善の必要を感じる」(28.8%)が「現在のままでよい」(23.7%)をわずかに上回った。自由記述回答は合計36件寄せられたが、関連づけ・系統づけを図るとするのが25件(69.4%)あった。具体的には、基礎理論の重視、前・後期のつながり、4年間に渡る見とおしを挙げるものもあった。他に、時間割編成上関連のある科目を重ねないとするのが9件(25.0%)あった。4年次配当科目を増やすという意見もあった。

教育実習に関しては、項目を立てて後述するが、既に述べた1・2年次における教員養成カリキュラムの充実とあわせて、授業科目間の関連及び配当年次が総合的に検討されるべきであろう。

④教官側の指導法・学生側の学び方

教官側の指導法については、「どちらともいえない」が46.2%と最も多かったが、「改善の必要を感じる」(38.2%)が「現在のままでよい」(15.6%)を上回った。自由記述回答は52件寄せられた。極めて多様な意見でいくつかに集約することは困難であるが、概して厳しい指摘となっている。具体的には、「だらける教官がいる」、「古いノートを使用しないで」、「興味あるテーマを選んで」、「指導したいことを明確に」、「指導法を勉強してほしい」、「何を言っているのかわからない教官がいる」、「実践的な内容を」、「現場での実体験が必要では」、「理想論すぎる」、「もっと将来に役に立つことを」、「積極的・行動的に」、「熱意をもって」、「サラリーマン教官がいる」、「教育学部の教官とは思えない教官がいる」、「講義をもっと厳しく」、「安易に単位を出さないように」、「もっと学生と対面して」、「討論をとり入れては」、「学生の実態をみて工夫してほしい」、「自己満足でなく」、「教官差を感じる」等々であった。

一方、学生側の学び方については、より厳しい自己評価をしていた。即ち、「改善の必要を感じる」が66.3%と回答を求めた項目中で最高となっており、「現在のままでよい」はわずかに8.5%であった。自由記述回答は合計で70件あった。やる気を持つべき、積極性を持つべき、真面目に、目的を持って、主体的に、等の自己評価が54件(77.1%)に上った。他には、さぼっている、単位さえとればよいという感じであるとの意見もあった。学び方を身につけるべき、講義のための自学をすべき、実践的に学ぶように、という積極的な指摘もあった。

「理論ばかりで自分達は本当に生徒を知っているという風に考えておられる方が、生の子どもを考えないで、自分達が勝手にイメージした子どもを使って講義をしておられる。」「〇〇学としての教育と、実際の教育との間にはギャップがありすぎる。」等の指摘に対しては、教官側が謙虚に耳を傾けなければならない面も多い。特に、講義に関しては、「実習等は時数は少なかったにせよ有意義であったが、講義は抽象的・特殊の範囲のため役に立たないと思う。」、「講義は試験が終わると忘れてしまう。」、「おもしろくなくても体系的なものを。」など、講義の内容及び講義の方法・技術面での改善・充実⁽¹⁶⁾を求める意見が散見された。しかし、教官側だけの問題としてではなく、「講義そのものに役立つ・役立たないはあると思いますが、大切なのは学生の姿勢なのではないでしょうか。」、「理論が実際と結びつくのは現場に出てからになってしまおうと思うが、やはり知識を持っておく必

要がある。」と、学生自らの学び方と関わらせた意見もあった。

教員養成カリキュラムの充実とは、正に学生と教官が一体となって実践的に創り出していく課題であるといえよう。

⑤教育実習（観察参加実習，本実習，事前事後指導）

教育実習に関しては、観察参加実習は観察参加実習修了生の、本実習は本実習修了生の回答について集計し、事前事後指導については双方をそれぞれ集計した（図12）。

まず、鳥取大学教育学部における教育実習の概要について説明しておこう。教育実習の期間と単位は、小学校課程が6週間4単位、中学校課程が5週間3単位、養護学校甲・乙課程はそれぞれに小・中学校課程に加えて障害児教育実習4週間3単位がある。教育実習は卒業要件として必修であり、主免許状の教育実習単位が修得できない場合は卒業できない。既述のように、小学校教育実習及び中学校教育実習は、3年次に1週間の観察参加実習があり（10月の前期試験休み中）、4年次前期に残りの期間（小5週間、中4週間）の本実習がある。障害児教育実習には観察参加実習はなく、4年次前期に一括して行われる。本実習は、観察参加実習を履修し、かつ、専門教育科目を60単位以上修得している者でなければ履修できない。主免許状に加えて副免許状の教育実習もあり、小学校、中学校及び障害児教育実習は4年次前期に2週間2単位で、幼稚園教育実習は4年次後期に2週間1単位で設けられている。実習校は、主免許状に関していえば、附属小・中・養護学校で行うことを原則としつつ、小学校教育実習について協力校（鳥取市内小学校で回り持ち）で一部実施している。出身校方式は採っていない。なお教育実習の評価は、学部委員と各附属校委員とによって構成される教育実習委員会において行われている。事前・事後指導は無単位である。

それでは、まず、観察参加実習に関する改善希望について検討したい。全ての項目について、「改善の必要を感じる」が「現在のままでよい」を上回った。具体的には、時期（56.6%）、期間（52.0%）、事前・事後指導（48.3%）、実習中の指導（42.1%）、実習校（36.9%）の順で、「改善の必要を感じる」との回答が多かった。

自由記述回答は、時期に関しては51件寄せられ、内49件（96.1%）がもっと早い時期に行うべきであるとしていた。具体的には、「3年次の春」、「2年次」、「1年次」、「2回実施」の案が示されていた。2件は、試験休み期間中を外してほしいというものであった。

期間に関しては45件寄せられ、44件（97.8%）が延長希望であった。その内、2週間案が9件あった。残りの1件は、分割実施希望であった。

実習校では36件寄せられ、全てが附属校以外も可能にしてほしいという希望であった。

実習中の指導については22件寄せられ、もっといねいに、詳しく、親切に、というものが10件（45.5%）あった。もっと授業参加したいという希望も2件あった。

事前・事後指導については29件寄せられ、実施することの意義を疑うものが9件（31.0%）、実習中の実施をさけて事前に行うべきであるとするものが11件（37.9%）あった。一方、必修にして単位化すべきであるとの希望も2件（6.9%）みられた。

次に本実習に関して検討する。「改善の必要を感じる」が「現在のままでよい」を上回ったのは、時期の項目だけであった。56.6%が本実習の時期について改善を希望していた。他は、期間（75.6%）、実習中の指導（73.6%）、実習校（60.3%）、事前・事後指導（50.0%）の順で、「現在のままでよい」との回答が多かった。

改善希望回答の方が多かった本実習の時期については、合計52件の自由記述回答の内、48件（92.3%）がもっと早期に実施すべきであるというものであった。具体的には、3年次案が26件、2年次

案が1件あった。その他に、養護学校甲課程の小学校教育実習本実習の間に障害児教育実習を入れて小学校実習を2分割する現行の実習期間の見直しを求める意見が1件、逆に本実習を2期に分けて実施するとする意見が1件、曜日を決めて定期曜日に継続して実習するという意見が1件あった。

次いで改善希望の高かった本実習の実習校に関しては、合計24件の自由記述回答の内、附属以外での実習機会を保障するべきであるというものが23件(95.8%)を占めた。具体的には、協力校を増やして全員に協力校での実習を保障するというのが6件、出身校方式を採用するというのが3件であった。なお、観察参加実習修了生・本実習修了生を合わせた集計では、本実習において協力校方式を採用していない中学校課程では、「改善の必要を感じる」(38.3%)が「現行のままでよい」(34.0%)を上回るとともに、他の課程の「改善の必要を感じる」(例えば、小学校課程では17.9%)の2倍余りの回答率となっていた。

本実習の期間については、「現行のままでよい」が4分の3を占めていたが、改善希望の自由記述回答13件の内、短縮希望が3件(23.1%)、延長希望が9件(69.2%)みられた。

実習中の指導及び事前・事後指導に関する自由記述回答は、各々合計7件、14件が寄せられたが、回答内容は観察参加実習修了生のものと同様のものであった。

以上のように、教育実習については、1)観察参加実習に対する改善希望が高いこと、2)観察参加実習・本実習を通じて実施時期を早い年次におろすこと及び実習校を附属校以外にも広げて公立校での実習機会を保障することへの希望が高いこと、3)観察参加実習の期間を1週間から2週間程度に延長する希望が高いこと、4)事前・事後指導のあり方を存否を含めて検討することへの希望が高いこと、がわかった。

ところで、教育実習の実施時期を早い年次にする理由としては、卒業研究・教員採用の準備をする上で現在の4年次前期では困るというものもあったが、「専門教育課程の学習も、1・2年次くらいで観察実習があれば役立て得ると思うが、必要性のないままに講義という形で知識を得ても、力としてたくわえられないと思う。私自身、本実習が終わった後で、『役立てられた』はずの講義をもっと真剣に聴くべきであったと後悔している。」と、専門教育課程での力量形成と関わらせているものもあった。

鳥取大学教育学部の場合、教育実習の位置づけをめぐる明確な合意が形成されているわけではない。卒業要件として必修化しているところからすれば、高い位置づけがなされているといえるものの、表6の開講授業科目の4年次配当の極めて少ない点からして、教育実習によって学生の問題意識等を深化させ、他の専門教育課程の学習に生かす発想というよりは、教員養成の総仕上げの実習観に立っているものと推察される。しかし、その場合にも、何をどのように総仕上げするかという合意は、教官側にも学生側にも、また、大学側にも附属校及び実習協力校側にも明確な形では確立していない。大学教育の一環として目的・意識的に教育実習を実施するというよりは、卒業要件のため、免許状取得のために実施が必要だから行っていると言っても過言でない現状といえよう。

しかしながら、現に実施している教育実習が何ら効果を上げていないというわけではない。

まず、既にIII-1-(3)の在学中の教職希望の変化の箇所でも述べたように、学生は、教育実習体験を通じて、入学前の教職希望を深化させたり、教職以外への進路希望を明確にしている。この過程を図15に従ってさらに詳しくみると、1984年度本実習修了生の場合、観察参加実習後には、教職希望が54.1%、教職以外希望が36.9%、不明が9.0%であったが、本実習後には各々76.0%、18.2%、5.8%へと変化していた。すなわち、観察参加実習は、教職希望をより確かなものにしていくだけでなく、逆に、従来の教職希望を揺さぶり、「教職に向いていないのではないか」と考えさせたり、教

- 区分 ①今までも教職を希望していたが、ますます希望が強まった。
 ②今まで教職を希望していたが、教職に向いていないのではないかと考えるようになった。
 ③今まではっきりしなかったが、教職を希望するようになった。
 ④今まではっきりしなかったが、教職以外に進もうと考えるようになった。
 ⑤今まで教職以外を希望していたが、教職を希望するようになった。
 ⑥今まで教職以外を希望していたが、やはり教職以外に進もうと思った。
 ⑦わからない。

区分	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	(N)
観察参加実習修了生	25.2	31.7	17.9	6.5	5.7	10.6		(123)
本実習修了生	31.5	27.0	19.8	7.5	9.0			(111)
	49.6	9.1	22.3	5.8	5.8			(121)

4.1 3.3

図15-1 教育実習経験による教職希望の変化 (Q6) 単位：%

区分	教職希望へ	教職以外希望へ	わからない	(N)
本実習修了生	54.1	36.9	9.0	(111)
本実習後	76.0	18.2	5.8	(121)

図15-2 本実習修了生の教育実習経験による教職希望の変化 単位：%

注1) 教職希望は①③⑤の合計、教職以外希望は②④⑥の合計。

職以外を希望させたり、自らの希望をわからなくさせたりする機能をも果たしていることが、第1の点としてわかる。第2点目として、本実習は、観察参加実習で希望が揺れた者を含めて、教職希望をますます確かなものに行っていることがわかる。こうした傾向は、観察参加実習後の結果が、年次を越えて近似している(図15-1)ことから、年度にかかわらず共通したものと推察できた。

次に、進路希望の深化・明確化とともに、表13に示したように、専門教育課程での力量形成の面においても、効果を上げている。図9に示したように、「教員」としての力量形成への自己評価は総じて「身につけていない」とするものが多かったのであるが、「教育の基礎理論に関する理解」、「担当学年及び担当教科の教育課程の編成」、「実際の授業の指導・展開」、「校内校務分掌、学校経

表13 「教員」としての力量形成への自己評価を左右する指標

Q7 予測される 「教員」の力量	指 標	本実習修了生	Q1 教職希望者	課程
		男性	希望者	小：小学校課程 中：中学校課程 甲：養護小学部 乙：養護中学部
教育の基礎理論に関する理解		**		*中>乙>小>甲
(専攻・専修)専門科目に関する理解		*		*中>小・甲>乙
教材研究、教科教育法に関する理解		*	*	
子ども理解・子ども把握			*	
担当学年及び担当教科の教育課程の編成		**		
授業の計画、教材研究・教材構成		*		
実際の授業の指導・展開		**	**	
授業の評価、学力評価		*	**	*中>小・甲・乙
生活指導・進路指導		*	*	
学級集団のとりまとめ、学級経営			**	
校内校務分掌、学校経営		**		
父母・地域住民との連携				
問題を持つ子や障害児への適切な指導		*	**	**甲・乙>小・中
同和教育の推進		*	**	
クラブ活動			**	

注1) **は1%水準、*は5%水準の有意差で自己評価が高い。(χ²検定)

2) Q1教職希望度は、5段階区分の希望度のままでの検定値。

営」の4項目は1%水準で、「教材研究、教科教育法に関する理解」、「授業の計画、教材研究・教材構成」、「授業の評価・学力の評価」、「同和教育の推進」の4項目は5%水準の有意差で、本実習修了生の方が自己評価がよかった。これは、教育実習だけでなく、3年次後期の授業・学習等の効果でもあろうが、注目しうる。

このように、教育実習が実際に効果を上げている点を重視し、かつ、学生の改善希望を吟味して、大学教育としての教員養成カリキュラムの一環として教育実習の位置づけを行い、他のカリキュラムとの有機的な関係を築きつつ、教育実習を大学教育実践として創り出していくことが必要である。

⑥卒業研究

卒業研究について、本実習修了生の回答だけで集計したところ、「現在のままでよい」が61.2%と「改善の必要を感じる」の15.7%を上回った。改善希望の自由記述回答は合計17件寄せられたが、卒業研究を廃止する、教育実習・教員採用試験があって取りくめない、等の消極意見が5件(29.4%)、2年次から研究室に入る、3年次から準備できる体制づくり、等の卒業研究への早期着手希望が7件(41.2%)あった。「専門分野を持つことは、教師になってからも研究のはげみになる。」との積極意見もあった。図14に示したように、4年次後期には、9割を越える学生が受講コマ数を8コマ以下にして、卒業研究に集中していることが伺える。しかし、実際には、4年次前期に教育実習、教育採用試験があることもあって、4年次後期から卒業研究に着手する実態がある。教員養成カリキュラムの出口に位置づく活動として必ずしも明確に意義づけられているともいえず、「卒論でなく実習に単位をふりかえられるコースも設けてほしい。」という教職希望学生からの要望もみられた。卒業研究を必修5単位としている意味を明示する必要があると思われる。

⑧小学校課程における専修制度

「小学校教員養成課程の学生は、小学校教員となるために必要な幅広い総合的な学力を養わなければならない。しかしながら、特定の専門領域、教科について特に深く研究し、将来、学校教育においてその分野における指導的役割をはたすことも必要である。」との観点から、鳥取大学教育学部では、小学校課程に専修制度を導入している。小学校課程学生は、1年次の12月に希望教科(国語、社会、算数、理科、音楽、図工、体育、家庭及び教育・心理)の9専修を決定し、専門教育科目の最低修得単位88単位中、6単位(6.8%)は専修教科専門科目で履修せねばならず、原則として所属教科で卒業研究にとりくむことになっている。

観察参加実習修了生・本実習修了生をあわせた小学校課程学生の回答について集計した結果(図12)、「現在のままでよい」(53.1%)が「改善の必要を感じる」(28.8%)を上回った。自由記述回答29件の内訳は、「現状では必要性を感じない」、「廃止」等が8件(27.6%)あった一方で、「もっと専門的にしてはどうか」、「入試段階から専修制をとる」等が11件(37.9%)あった。他に、「教科ごとの人数の偏りを是正する」、「教官数の補足を」と、一応各教科20名ずつの配分を予定しているながら、実際には数教科に偏っている実態に対する不満があった。専修制度に対する改善希望の中には、専修制を教育・学習の内容面及び制度面(単位配分の増加、入試時からの完全専修正)でもっと徹底すべきであるという立場と、「カリキュラムが規制されるだけ」、「現在あまり専門性がない」等の理由から専修制度を廃止すべきであるという立場の双方がみられた。

ところで、表13をみると、「(専攻・専修)専門科目に関する理解」への自己評価が、小学校課程が専攻を持つ養護学校乙課程よりも高いことがわかる。「特定の専門領域、教科について特に深く研究」することができているのか、また、そのことと「幅広い総合的な学力」の養成とがどのように関連しているのかについてはさらに吟味を要するが、専修制度が現に効果を上げている側面を伺う

ことはできる。

⑨進路変更に伴う措置

Q10の項目には含めていなかったが、進路変更に伴うバイパスコースの設置を望む自由記述回答がいくつかあった。例えば、「教師になりたくないと思いだした学生に、5週間もの教育実習を課するのは苦痛です。公務員試験など志している学生には、5～6月は、おこみの時期なのにつぶされてしまうということがあります。2級でいいから、期間を短くしてくれるなど、もっと柔軟なカリキュラムにしてほしいと思います。」との意見は、具体的に教育実習の必修単位を柔軟にしてほしいとの希望を示している。

鳥取大学教育学部では、課程・専攻教科及び専修教科の変更は原則として認めないことになっているが、「やむをえない場合」に限り、2年次の12月までに願い出があれば、規程に基づいて転課程選考委員会において審議選考されることになっている。しかし、どの課程等にも変わろうとも、主免許取得を満たす単位を含む合計88単位の修得が卒業要件となることに変わりはなく、それ以外の特別コースは設定していない。現在、特に問題となるのは、教育実習のとり扱いであろう。

ところで、図15-2に示すように、本実習を修了した時点において、2割近い「教職以外希望」者が存在することも事実であり、無視できない。ただし、これらの者の「教職以外希望」そのものが、教育実習体験を経る中で明確化してくる側面もある。従って、教育実習を完全に選択制にしてしまうことは、教員養成カリキュラムを通しての自己形成・自己変革の促進機能を弱めることにもなりかねない。しかし、鳥取大学教育学部の場合には、教育実習を2回に分割して実施していることから、現在の観察参加実習を改善・充実し、進路の自主的選択や大学での目的的で主体的な学習を促すような役割を果たす工夫をすれば、1級免許状に必要な教育実習を全員に義務づける方式を柔軟にすることも検討されてよいといえよう。

その際、小学校課程の専修教科の決定が1年次の12月、養護学校乙課程の専攻教科の決定も同じく1年次の12月、変更願い出が2年次の12月であることから考えて、1・2年次の教員養成カリキュラムの改善方策で述べたように、1・2年次こそ進路希望を明確にしようような「青年期教育」が重要であることが再確認できよう。⁽¹⁷⁾ この「青年期教育」に有益であると考えれば、教育実習を2年次、または1年次におろしてくることも検討課題といえる。

IV. 結び

現在、鳥取大学教育学部では、観察参加実習・本実習の「基礎実習—応用実習」方式への充実、教育実習と学部の他のカリキュラムとの有機的な連動のあり方、教育入門科目の1年次開設、副免許取得のあり方、等々が検討中である。教員養成カリキュラムの改善・充実が個々の大学・学部の自主的努力に依拠した極めて実践的課題であることを踏まえるならば、本稿はそのための若干の素材を提供したに過ぎないといえる。教員養成カリキュラムの実践的創造は、今後待つところが大きく、⁽¹⁸⁾ 本稿では言及できなかった。

最後に、本稿を終えるにあたって、入試制度と教員養成カリキュラムとの関連について述べておきたい。

共通第一次試験制度そのものの見直しを含めて大学入試制度が大きく変わろうとしている。確かに、共通第一次試験に対しては、「教官入試調査⁽¹⁹⁾」によれば、「重視する学生の能力や資質」が測定できないとする教官が50.0%と、測定できるとする教官の29.4%を上回っており、厳しい評価で

あった。大学入試で二次試験をどの程度の比重にするかの間に関しても、2次試験重視が48.7%と共通第一次試験重視の13.9%を上回っていた。共通第一次試験に対する評価は、「学生入試調査⁹⁾」では、いずれの間も教官より厳しいものとなっている。そして、鳥取大学における入試改革の必要性を教官の84.9%が認め、支持していた。

では、どのような方向での改革が意識されているのであろうか。まず、改革の留意点として、「個性や適性を重視した選抜」が教官の55.6%、学生の66.2%に支持され、最も高かった。特に教育学部の場合、教官が77.5%、学生が73.8%と、他学部比にして、この留意点に対する支持が特に高かった。そして、入試で見極めたい学生の資質として、「一般的な知的レベル」、「特定の教科の学力」、「語学力」等よりも、「熱意・やる気」、「努力・まじめさ」を重視する傾向が、全学的に教官・学生の双方に認められた。第二次試験のあり方としては、学部共通よりもさらに小さい単位である学科・課程の独自性を尊重して実施すること、及び、二次試験の内容としては、「学力試験」(教官69.7%、学生54.1%：以下同様)、「面接」(59.6%、65.1%)、「小論文」(40.4%、52.1%)、「実技試験」(10.3%、20.5%)が想定されていたことも判明した。教育学部の場合、教官は「実技検査」(68.3%を、学生は「面接」(67.3%)を最も強く希望していた。

ところで、結論から先に言えば、教育学部の場合、入試そのものが選抜という機能よりも、教員養成カリキュラムの導入部分としての機能と位置づけを持つ必要があるということである。鳥取大学教育学部では、1985年度入試(1985年4月入学生)から、小学校課程及び養護学校甲・乙課程の入試に、従来からの「学力試験」に代わって、「小論文」及び「実技適性検査」を導入し、共通第一次試験成績を合わせて総合的に判定する方式に踏み切っている。この背後には、「入試調査」によって明らかにされた「個性や適性を重視した選抜」への配慮があると思われるが、さらには、教員養成を主たる目的とした学部としての入試を追求する側面もある。これを一步すすめて、入試を入学以降の教員養成カリキュラムと結合して改善を図る可能性が存在することを指摘したい。即ち、「実技適性検査」を例にとるならば、「適性に欠ける者」を除外するという機能を否定するわけではないが、むしろ、「適性」とは何かを考えさせ、自覚化させる機能が発揮しうることを重視したい。教員養成カリキュラムを通して自己形成・自己変革を促す観点を重視するならば、それは、大学入試に臨む段階から、偏差値による進路選定を越えた自主的・自覚的な進路選択を保障しうるような入試制度をも、教員養成カリキュラムの一環に含むものでなければならぬ。

〈注〉

- (1) 各大学・学部の紀要及び研究報告を調べただけでも、宮城教育大学、琉球大学教育学部、福島大学教育学部をはじめ、東京学芸大学、三重大学教育学部、鹿児島大学教育学部など、教員養成のあり方を検討・試行したり、実態調査を実施していないところがないほど、調査・検討及び試みが進められている。
- (2) 日本教育学会(大田堯会長)は、自由研究発表の分科会として「教師教育」の名称を使用している他、学会内に専門検討委員会を設けて『教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究』とのテーマで検討を進め、報告書を出し、また、毎年の研究大会のシンポジウム及び課題研究でとりあげ、教員養成を教師教育の一環として位置づけた提起を継続して行っている。
- (3) 1984年度委員は、福島隆壽(委員長)、中野恵文、縫部義憲、渡部昭男の他、補導委員兼任の菅原稔、田結庄順子、萬屋秀雄(以上3名は前期)、岡田昭明、佐伯友弘、矢島徹輔(以上3名は後期)の合計7氏で構成されていた(50音順)。本稿は、カリキュラム委員会の共同活動に依拠しているが、考察の責任は筆者にある。
- (4) 集計にあたっては、電子計算機センターの池信隆行氏、鳥取大学教育学部教育社会学教室の高口明久氏、同

非常勤講師の田丸尚美氏にお世話になった。

- (5) 鳥取大学学生生活実態調査専門委員会『昭和58年度学生生活実態調査報告書』1984年，調査方法は，各学部・教養部学生の3分の1の無作為抽出で，無記名アンケートを学生係のポストに投入させて回収した。教育学部専門教育課程学生の回答者は81名，全学で668名の回答であった。
- (6) 鳥取大学『入学者選抜方法研究委員会報告書』（13号）（14号），1984年・1985年。各学部教官合計581名を対象に，配票留置法による自計式調査で行った。回収率は，全体で69.0%，教育学部で51.3%（41名）であった。学生調査の方は，教育学部，工学部，農学部学生を対象に講義時間を利用して行った。回答者は総計で453名で，内260名が教育学部学生であった。なお，同研究グループの委員は，鳥取大学教育学部の藤島弘純氏（グループ長），高口明久氏と筆者の3名であった。
- (7) 教職希望の比率については，1979年度1年次及び3年次学生を対象にした調査においても，「是非教師になりたいと思う」の項目に賛意を示した者が67%，否定する者が11%というように，近似した結果がみられた（高口明久「教員養成学部における学生文化の性格に関する調査研究」『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』第23巻，1981年）。また，他大学でも，例えば琉球大学教育学部における1979年度の調査で「教職就職希望」が71.2%という結果が報告されている（琉球大学教育学部教育方法改善プロジェクト『教員養成のあり方についての総合的研究および施行——カリキュラム，専修制度，入試制度，教育実習，教育方法等の改善——報告書』1980年，P. 271）。
- (8) 『昭和58年度学生生活実態調査報告書』P. 138。
- (9) 今後，小学校児童人数が減少する傾向は他県と同様であるが，少なくない定年退職者がここ数年は見込まれており，鳥取県内で教職に就こうとする者に他県ほど切迫感はない。ただし，表5-2に示すように，1年目は大多数が非常勤採用である。常勤就職率の追跡調査は行われていない。鳥取県の講師採用制度に言及した論稿に，高口明久「地域と結びあう教育研究をめざして」『教育』444号，国土社，1984年，がある。
- (10) 『昭和58年度学生生活実態調査報告書』pp. 138-143。
- (11) 『入学者選抜方法研究委員会報告書（その13）』P. 26。
- (12) 自由記述回答として，「役立てることはできない」意見として，「受動的に単位を取得しただけ」と自らの学び方を理由に挙げている者の他に，「断片的な知識を得るならば，本を読めばよい。一步進んで，社会状況，歴史等実生活と関連を持たせて『いわゆる教養』という形で講義してほしい。専門的な知識のみの教授は受験勉強と差はないと考える。大学らしい『教養』のあり方を望む。」と，教養課程での「教養」の内容・質を吟味すべきであるとの見解を示す者もあった。もちろん，「一般教養は専門的知識の基礎をなす。」という「役立てることができる」とする理由も散見されたが，上記の提言の持つ意味は大きい。極めて実践的課題ともいえよう。
- (13) このような改善方策は，琉球大学教育学部の報告書（1980年）に既に示されており，実施している大学・学部もある。
- (14) ささやかな実践ではあるが，筆者が担当する「障害児教育論」も1年次配当であり，1982・1983年度に試みたものを次の論稿にまとめた。渡部昭男「『病める学力』をみつめる教師の卵たち——明日の教師の自己変革——」『拓く』第2号，鳥取の子どもと教育を考える会，1984年。
- (15) クラブ活動の指導を社会教育ではなく学校教育の一環として教師が担当することについては異論もあろうが，鳥取県下の実情からは含めざるを得ない面が強い。
- (16) 大学における伝統的な教授法である「講義」に対する見直しは，諸外国でも進められている。例えば，ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部『大学教育の原理と方法 大学教授法入門』玉川大学出版部，1982年，pp. 86-103。
- (17) 高取憲一郎氏の1983年度鳥取大学教育学部1年生を対象とした調査によれば，「協調的な仲間関係を保ちながらも，それが自分の生き方の積極性となってはね返ってこないタイプ」，及び「現在から未来をみたときに，自己像の積極的な再編成過程が現われてこないし，逆に，未来の自己像類型が現在の自己像へとそっくりそのまま投影されている」という「人格構造」が分析されている。このような鳥取大学教育学部の青年，特に1年次学生にどのように働きかけうるかということが，教員養成カリキュラムに問われているといえる。高取憲一郎「現代青年の自己像と生活の道程——人格構造論試論——」『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』

1. 今まで教職を希望していたが、ますます希望が強まった
2. 今まで教職を希望していたが、教師に向いていないのではないかと考えるようになった
3. 今まではっきりしなかったが、教職を希望するようになった
4. 今まではっきりしなかったが、教職以外に進もうと考えるようになった
5. 今まで教職以外を希望していたが、教職を希望するようになった
6. 今まで教職以外を希望していたが、やはり教職以外に進もうと思った
7. わからない

〈専門課程での学習（主免許状に関するもの）〉

Q7. あなたは、専門課程での学習（主免許状に関するもの）を通じて、将来教員になった時にどの程度ど生かせる「力量」を身につけていると現時点で自己評価しますか。

	身につけている	どちらともいえない	身につけていない	
(1) 教育の基礎理論に関する理解	1	2	3	㉑
(2) (専攻・専修) 専門科目に関する理解	1	2	3	㉒
(3) 教材研究、教科教育法に関する理解	1	2	3	㉓
(4) 子ども理解・子ども把握	1	2	3	㉔
(5) 担当学年及び担当教科の教育課程の編成	1	2	3	㉕
(6) 授業の計画、教材研究・教材構成	1	2	3	㉖
(7) 実際の授業の指導・展開	1	2	3	㉗
(8) 授業の評価、学力評価	1	2	3	㉘
(9) 生活指導（進路指導）	1	2	3	㉙
(10) 学級集団のとりまとめ、学級経営	1	2	3	㉚
(11) 校内校務分掌、学校経営	1	2	3	㉛
(12) 父兄、地域住民との連携	1	2	3	㉜
(13) 問題を持つ子や障害児への適切な指導	1	2	3	㉝
(14) 同和教育の推進	1	2	3	㉞
(15) クラブ活動	1	2	3	㉟

Q8. あなたが専門課程で受けた（受けている）主免許状に関する講義等は、あなたが将来教員になったとして実際にどの程度役立てることができると考えますか。

	とても役立てることができる	どちらかといえば役立てることができる	どちらともいえない	どちらかといえばまったく役立てることができない	まったく役立てることができない	
(1) 教科専門科目	1	2	3	4	5	㉑
(2) 教職専門科目	1	2	3	4	5	㉒
(3) 講義（全体として）	1	2	3	4	5	㉓
(4) 演習（全体として）	1	2	3	4	5	㉔
(5) 実験・実習（全体として）	1	2	3	4	5	㉕
(6) 教育実習・観察参加実習	1	2	3	4	5	㉖
(7) 教育実習・本実習（主免許状）	1	2	3	4	5	㉗
(8) 卒業研究	1	2	3	4	5	㉘
(9) 専修専門教科（小学校課程のみ）	1	2	3	4	5	㉙
(10) 特殊教育専門教科（養護課程のみ）	1	2	3	4	5	㉚
(11) 副免許の学習、教育実習（副免許取得者のみ）	1	2	3	4	5	㉛

「なぜ役立てうるのか」「なぜ役立てられないのか」について記述して下さい。

Q9. 現在の専門課程のカリキュラム（主免許状に関するもの）は、すぐれた教員としての資質や能力が形成できるよう配慮されていると思いますか。

	大いに配慮されている	どちらかといえば配慮されている	どちらともいえない	どちらかといえば配慮されていない	まったく配慮されていない	
1	2	3	4	5	㉜	

Q10. 主免許状に関するカリキュラム等に関して、（すぐれた教員となる観点から）次の事項での改善の必要を感じますか。

	現在のままでよい	わからない	改善の必要を感じる	具体的に	
(1) 最低習得単位数	1	2	3	—	㉑
(2) 授業科目の開設数	1	2	3	—	㉒
(3) 授業科目の種類	1	2	3	—	㉓
(4) 授業科目の形態（講義、演習等）	1	2	3	—	㉔
(5) 講義2単位、演習1単位の単位配分	1	2	3	—	㉕
(6) 授業科目の配当年次	1	2	3	—	㉖
(7) 授業科目間の関連	1	2	3	—	㉗
(8) 教育側の指導法	1	2	3	—	㉘
(9) 学生側の学び方	1	2	3	—	㉙
(10) 観察参加実習の時期	1	2	3	—	㉚
(11) 観察参加実習の期間	1	2	3	—	㉛
(12) 観察参加実習の実習校	1	2	3	—	㉜
(13) 観察参加実習中の指導	1	2	3	—	㉝
(14) 本実習（主免）の時期	1	2	3	—	㉞

(15) 本実習(主免)の期間	1	2	3	—	—	(
(16) 本実習(主免)の実習校	1	2	3	—	—	(①
(17) 本実習(主免)中の指導	1	2	3	—	—	(②
(18) 教育実習の事前・事後指導	1	2	3	—	—	(③
(19) 卒業研究	1	2	3	—	—	(④
(20) 専修制度(小学校課程のみ)	1	2	3	—	—	(⑤

〈免許状取得状況と学習密度〉

Q 11. あなたが、現時点で取得を計画している免許状はどれですか。主免副免を含めて挙げて下さい。

1. 小学校一級	2. 小学校二級	3. 中学校一級(教科名)	4. 中学校二級(教科名)	⑥~⑨
5. 高等学校二級(教科名)	6. 養護学校一級	7. 養護学校二級	8. 幼稚園一級	

Q 12. Q 11. で挙げた取得計画免許状の合計数を □ 内に記入して下さい。(教科が違う場合、それぞれをカウントします。)

合計数 □ ⑩

Q 13. あなたは、「昭59年度後期の時間割」で何コマ受講していますか。受講申請時の週合計で答えて下さい。

1. 0~4コマ	2. 4.5~8コマ	3. 8.5~12コマ	⑪
4. 12.5~16コマ	5. 16.5~20コマ	6. 20.5コマ以上	

〈その他の意見〉

Q 14. 教育学部のカリキュラム等について要望事項、意見等がありましたら、具体的に記述して下さい。(例えば、専修制度等について。)

(昭和60年9月16日受理)

