

大学の教育組織が教員養成に及ぼす影響と課題

— 小学校教員の複数教科指導に着目して —

小 方 直 幸*

高 旗 浩 志**

小 方 朋 子***

— <要 旨> —

わが国の大学教育をめぐっては、3つのポリシーの整備や学位プログラム化の推進など、組織ベースから学修ベースへの制度転換が目指され、教員組織と学生の所属組織の関係についても、柔軟な形態の採用が指向されている。こうした改革をめぐると言説や動向を、実りある実践的なものとするには、個別の教育プログラムレベルにまで降りて、実証的な研究を行う必要がある。それぞれの教育プログラムがおかれた文脈が異なるからである。本稿はその一つの試みとして、教員養成に着目する。具体的には、複数教科指導という独自性を持つ小学校教員養成を取り上げ、現行の養成教育や教員研修システムが持つ「得意教科主義」を、高等教育論の視点から批判的に考察することを目的としている。教免法やカリキュラム構造が果たす顕在的養成機能よりも、大学の学科やコースという基本的な組織構造がもたらす潜在的養成機能に着目した分析から、教科のゼミに所属しその教科に関連した中高免許を取得するという現行の仕組みは、就業後の得意教科の発揮に貢献する一方で、複数教科に跨がる指導力や教科と教科を繋ぐ指導力の育成には寄与していないことを明らかにした。

*東京大学大学院教育学研究科・教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

**岡山大学教師教育開発センター・教授

***香川大学教育学部・准教授

1. 目的と背景

大学教育の組織的実践が課題視され¹⁾、3つのポリシーの整備や教員組織と教育組織の分離等、大学制度全般に関わる議論の展開を経て、今後はそれを個別の教育プログラムの文脈に即して実践的に考察する段階を迎えている。そのためには各教育プログラムの実践者と高等教育研究者のコラボレーションが欠かせない。本稿はその一つの試みである²⁾。

1.1 小学校教員研究の二極化

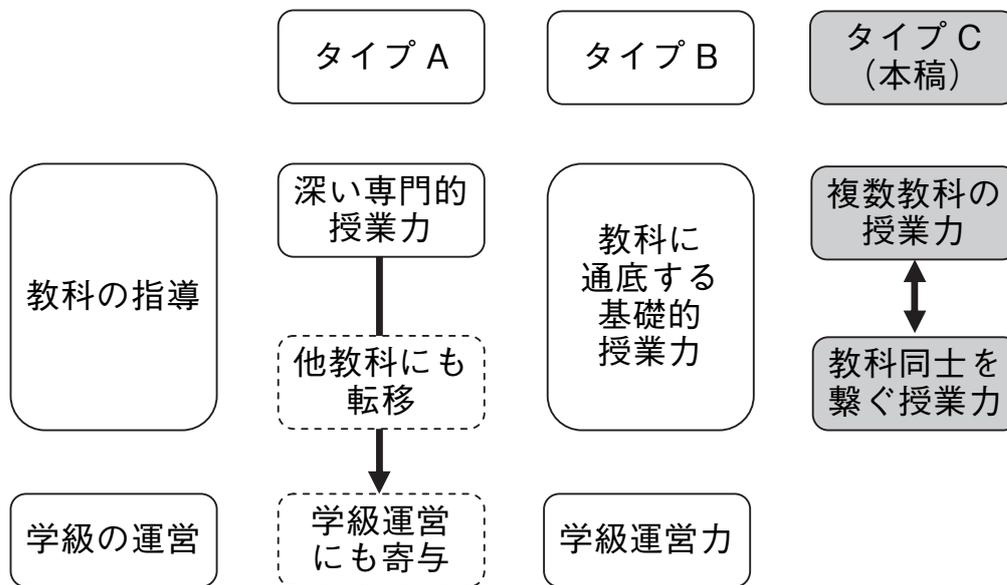


図1 小学校教員研究のタイプ

図1は、小学校教員の学習指導に関わる研究領域を理念的に示したものである。従来の小学校教員を扱う研究は二極化してきたといえる³⁾。一つは特定教科に着目した研究である。これをタイプAと呼ぼう。実際、小学校〇〇（〇〇は教科名）の研究、小学校教員養成（課程）における〇〇（〇〇は教科名）の研究という研究は多く、教科教育の領域に所属する教員に依るものが少なくない。

いま一つは小学校の特定教科ではなく、教科指導の基盤となる指導法や学習者に着目した研究領域（金田 2001、細川 2012 など）である。これを

タイプ B と呼ぶ。この研究にも、特定教科での実践研究が少なくないが、子ども理解や協同学習といった何れの教科にも通底する学習指導の力量や方略に着目し、教育学や心理学等の領域の所属教員に依るものが多い。

これに対し本稿は、中等教育とは明らかに異なる小学校独自の文脈、即ち「複数教科の指導」という基本的視座に立つ（タイプ C と呼ぶ）。小学校教員を教科で切り分けたタイプ A、教科に共通・通底する学習指導の方略等に着眼したタイプ B に比して、複数教科の指導を、個々の教科レベルにまで降りて考察した研究は、管見の限りほとんどない。

もちろん、「学級担任制」に着目し、その学習指導面の功罪を明らかにした研究はある。例えば三富（1970）は、学級担任制の利点に児童へのきめ細やかで一貫した指導を挙げ、その良さが学習指導面より生活指導面に発揮される反面、学級の閉鎖性を生む要因となり得ている点、教科指導における各教科の関連づけや教材に対する理解の有利性はそれほど意識されず、全教科担任ゆえに教材研究が深まらず、教師の得意・不得意教科の偏りが教科指導の全体的効果を減退させている点を指摘している。このような意識が「学級担任制の改善」と称して、特に高学年における教科担任制導入を正当化させる論拠となっている。

1.2 二極化が生まれる背景

小学校教員研究の二極化は、大学の養成教育の仕組みを色濃く反映している。端的には、小学校教員養成に特化した教員・教育組織の欠如で、それが先述したタイプ A とタイプ B という両極の議論を生み、複数教科を教えることの実態把握や、その独自性に係る研究課題の析出は不十分だった。

採用後の研修の仕組みもまた、研究の二極化を生んできた。採用後の研修は、教職全般に関わるものと教科に特化したものとで構成されるが、小学校教員の場合、後者について、複数教科にわたる指導力の強化や、複数教科の単元や教材を関連づけ、より深い教材研究と学習指導の実現を促すような研修は十分に整備されておらず、各学校や個々の教員の関心に基づく運用がなされている。こうした養成教育と研修のある種の一体的推進により、小学校教員の研修を扱った諸研究も、教科に特化した研修と教科を問わない研修という二極に分断している。

1.3 小学校教員養成政策と複数教科指導

教員養成政策に目を転じて、複数教科の指導力向上や教科同士を繋ぐ指導力という視点からの議論は展開されていない。例えば2001年の在り方懇話会は、小学校教員養成における教科専門科目の内容について、それは教免法で定められているわけではなく、各大学が独自に研究・構成する必要があると指摘し、物化生地という学問区切りでない「小学校理科」という科目や、情報教育、環境教育といった小学校に固有のピークの構築を例示するに留まっている。

加えて昨今の教員養成政策も、学力向上の視点から中高の接続を意識し、特定の教科に強い教員の養成に力点が置かれている。何れも小学校に固有の領域を融合的に設定することか、教科担任制（教科ピーク制）の強化という視点での政策議論が中心である。

1.4 「複数教科の指導」という視点

本稿は「全教科担任制」でも「学級担任制」でもない「複数教科の指導」という語を用いるが、それは2つの意図からである。1つは、得意教科に限定されることのない、複数の教科にまたがる指導力を考えたいからである。もう1つは、教科を繋ぐ指導力を考えたいからである。後者は、たとえば国語の授業の導入に音楽の既習事項を用いる等、学習者の知識理解を深め、かつ各教科のねらいを達成しやすくするため、異教科の類似内容等を組み込んで指導することを「合科的指導」と呼んだ山田・都築（2015）の概念に近い⁴⁾。それは、緻密な教材研究に基づき実現する場合もあれば、日々の学習指導場面で異教科の既習事項を想起させ発問するといった、教師の実践知に根ざす感覚的・反射的なものもある。従って本稿では、生活科や総合的な学習の時間、あるいは環境教育や地域学習のように、教科の枠を取り払って新たに編成する領域の指導とは異なる意味で用いる。

2. 分析の枠組みと方法

2.1 分析の視点

複数教科の指導を前提とした小学校教員養成に、本稿は以下の3点からアプローチする。

第1は、複数教科の指導の実態そのものの把握で、教科ごとの指導に関し、意識面そして実践面での取り組み状況を、採用後の時間軸も組み込み

ながら明らかにする。複数教科の指導の実態は、小学校教員養成を考察する際の基盤情報に過ぎないが、現状はこの点の把握すら不十分であり、その提示自体、学術的な意義を持つ。

第2は、複数教科の指導に関わる課題の析出で、その実態を生み出す要因や構造を分析する。特に着目するのは、教免法上の理念・科目構成や教員養成カリキュラムの実践・効果（＝顕在的養成）では捉えきれない、在学中の学生の所属組織、特にゼミの影響とその帰結としての得意教科主義（＝潜在的養成）である。教員養成系大学・学部を中心に、どのゼミに所属するかが、中等教育免許状の取得や卒論を含む深い学びの在り様を規定し、それが採用後の意識や実践を水路づけていると考えるからである。

第3は、複数教科の指導が持つ可能性とそれを担保する小学校教員養成の選択肢の模索である。得意教科を超えた個別の教科指導力や、生活科や総合的な学習の時間とは一線を画す教科と教科を結びつけた指導力に着目し、それを可能とする養成や研修の仕組みを仮説的に提案する。幼小連携や小中連携等の議論に教科指導の議論の方向性が集約・歪曲されることを避け⁵⁾、小学校教員養成には第3の道が存在することを示すためである。

2.2 用いるデータ

上記の考察を行うため、「小学校教員の授業実践に関する全国調査」を実施した。調査は2015年の10月から11月にかけて行い、全国の小学校1,020校をランダムに抽出した後、1校あたり4人（教務主任＋低・中・高学年担当）を配布対象とした。この調査の最大の特徴は、複数教科の指導という文脈を踏まえ、教科教育分野の研究で用いられがちな「特定の教科に特化したアプローチ」を採用せず、また教育学や心理学の研究で用いられがちな「全ての教科に一般化したアプローチ」も採用せず、担当する教科1つ1つについて、丹念な検証を試みた点である。回収数は2,288名、回収率は56%だった。回答者の基本属性を表1に示す。

表 1 回答者の属性

性別	女性 54%、男性 46%
年齢	平均 44 歳
経歴	高学年多い 37%、偏りない 27%、低学年多い 21%、 中学年多い 17%
経験	講師経験平均 1 校、正規採用後は平均 4 校
学歴	学士 92%、修士（専門職学位除く）9%
学部設置者	国立 56%、私立 33%
学部専門分野	教育・教員養成系 82%、人社系 10%
学部所属ゼミ	社会 16%、教育学 12%、国語 12%、体育 10%、理科 9%、 心理学 8%の順
小以外の免許状	中学校 63%、高校 47%、幼稚園 26%

以下 3 節では、教科ごとの指導に対する意欲や具体的な授業実践を明らかにすることで、複数教科の指導の実態を描いた上で、そこに得意教科主義が存在することを指摘し、得意教科の存在が他教科にも波及するという、専門転移説が支持されるのか検証する。続く 4 節では、得意教科主義が養成教育で生まれる構造を大学における教員・教育組織の視点から析出し、それが小学校教員養成に果たしてきた意義と限界を指摘する。5 節では、小学校教員養成の独自性を考察するため、複数の授業を繋げた個別教科指導に着目し、併せてその点も含めた研修の効果を考察する。最後に 6 節で、複数教科の指導を前提とする現行制度下で、小学校教員の養成並びに採用後研修が抱える課題を整理し、それを克服する方向性を仮説的に提案する。

3. 複数教科指導の実態と得意教科主義

3.1 得意教科の存在と非線形的発達

現行の教免法の小学校教諭一種免許状は、教科に関する科目 8、教職に関する科目 41、教科又は教職に関する科目 10 を最低単位と規定しているが、これに基づき複数教科の指導力を十分修得することはそもそも困難である。養成段階では、各教科の基礎力と教科に通底する力量の修得が目指されており、個別教科に固有の指導力の向上は、採用後に補っていくことが前提となっていると考えてよい。この点を、各教科の指導に対する取組状況から確認したい。調査では、教科ごとに「意欲的に取り組んでいる」「支障なく取り組んでいる」「指導に苦勞している」のかを尋ねており、図 2 はそれを年齢別に示したものである。

大学の教育組織が教員養成に及ぼす影響と課題

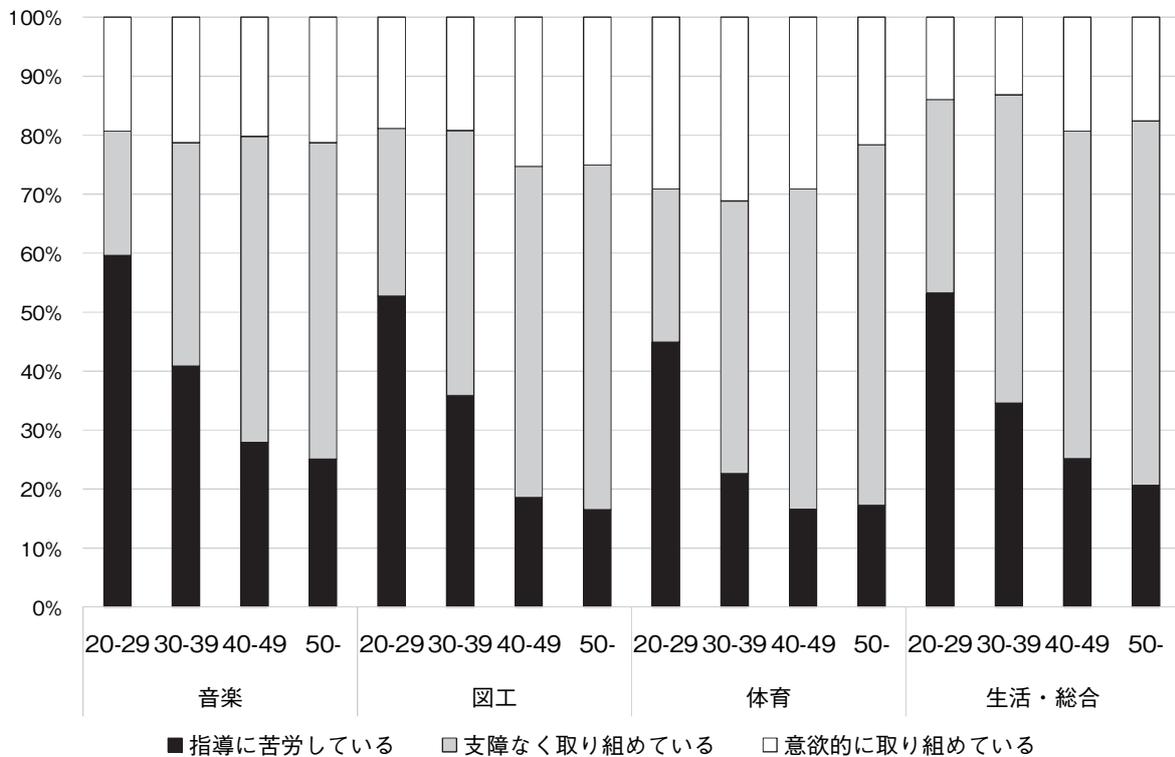
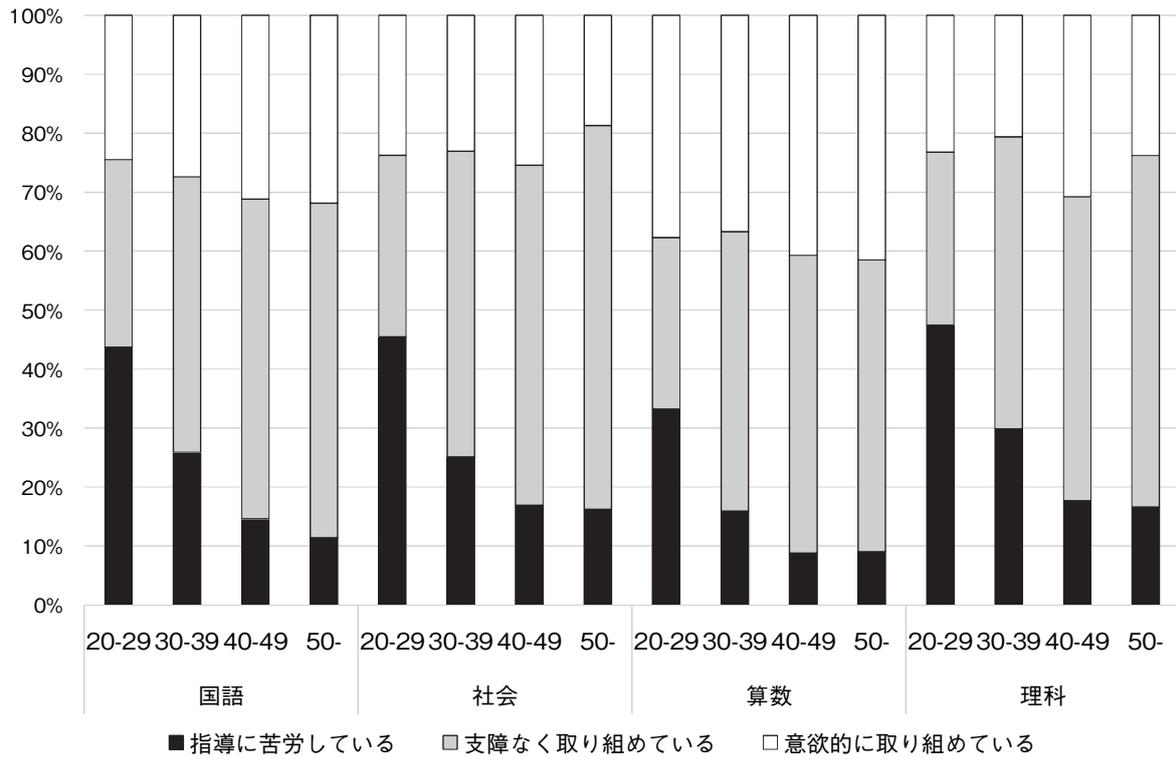


図2 教科の取組状況 (年齢別)

図は2つの重要な事実を示している。1つは「指導に苦勞している」の比率で、20歳代で高く、その後は低減していき、「支障なく取り組めている」が年齢を経る過程で増加する点である。各教科に支障なく取り組めるようになるには、採用後の経験が不可欠である。もう1つは、「意欲的に取り組めている」の比率の変化で、初期キャリア段階からほぼ一定で、明確な変容がない点である。実際、教科ごとに「支障なく取り組めている」「意欲的に取り組めている」までに要する平均年数を求めると、前者の5～6年に対し、後者は3～4年とむしろ短い（表2）。

表2 意欲的に取り組めるまでの期間

	国語	社会	算数	理科	音楽
支障なく取り組めている	5.1	5.2	4.7	5.2	5.1
意欲的に取り組めている	4.8	4.5	4.4	4.6	3.9
	図工	体育	生活・総合	家庭	道徳
支障なく取り組めている	5.0	4.8	6.0	5.8	5.5
意欲的に取り組めている	4.2	3.3	5.4	4.9	4.9

この事実は、教科の指導力は「苦勞→支障ない→意欲的」という線形的な発達ではなく、「意欲的に取り組めている」つまり得意教科は、初期キャリア段階で予め決まり、その後も変化しにくいことを示している⁴⁾。この点に関し、特定教科に関する深い専門性が他教科にも転移するという専門転移説が存在する。それが事実なら、初期キャリア段階では特定教科のみに自信があっても、キャリアを積む過程で、他教科も意欲的に取り組めるようになるはずである。だが今回の調査データは、それを支持していない。

3.2 「支障なく取り組めている」の内実

なお、上記3分類はあくまで便宜的かつ主観的評価に過ぎないのではないか、専門転移説とは「支障なく取り組める」ことではないか、という反論も予想される。この点を確認するため、3分類と教科ごとの実際の授業実践における質との関係を検討した（表3）。

教科によって回答傾向が異なり、全教科に共通する設問設定が行えていない可能性は残るものの、「導入において課題の丁寧な吟味」を行い、「個の自力解決を充実させた展開」を試み、「働きかけよりも子どもの理解の様子を読み取り」、「不足分はできるだけ子どもに補わせ」、「本時と次時を繋

げる工夫をした宿題」を出す比率は、「意欲的に取り組んでいる」層が多く
の教科で統計的に有意に高い。確かに「支障なく取り組んでいる」層も、
「指導に苦勞している」層より比率は高いものの、「意欲的に取り組んでい
る」層と「支障なく取り組んでいる」層との間には、授業実践上明らかな
相違がある。本稿は、全教科で意欲的な取組ができなければならないとの
立場を採用してはいないが、「支障なく取り組んでいる」を、専門転移説の
根拠とすることはできない。

表3 教科への取組状況と実際の授業実践

	目当ての 確認・ 共有	導入にお ける課題 の丁寧な 吟味	展開過程 を大切に 実践	個の自力 解決充実 させた 展開	誤解を 正す助言 や指示	働きかけ より子ど もの理解 の様子を 読取	不足分を できるだけ 教師が 補う	不足分は できるだけ 子ども に補わせ る	取組不足 を補充す る宿題	本時と次 時を繋げ る工夫を した宿題
国語		****	****	****		****	****	****	**	****
指導に苦勞	84.5	31.8	35.6	39.2	53.9	40.3	46.1	43.6	32.9	32.0
支障ない	85.9	45.3	44.8	49.8	55.8	43.0	52.5	46.1	38.4	46.0
意欲的	87.2	62.3	59.1	57.7	53.0	57.4	40.5	61.8	31.4	55.3
社会		****	****	****	***	****		****		****
指導に苦勞	86.7	34.0	30.7	29.5	24.9	32.0	38.2	34.9	8.3	13.7
支障ない	86.0	39.9	38.7	38.4	32.2	35.2	39.4	34.5	12.8	22.4
意欲的	82.3	63.7	51.6	48.8	39.1	52.8	41.1	49.2	12.5	29.4
算数		****	****	****		****	****	****		****
指導に苦勞	89.8	52.2	55.7	55.3	69.8	39.6	45.5	46.3	48.6	51.0
支障ない	90.0	56.9	63.1	63.3	69.3	44.8	47.2	54.9	49.5	58.5
意欲的	90.0	69.0	72.8	69.8	65.5	52.7	37.5	69.0	47.0	64.6
理科		****	****	**	***	****		***		****
指導に苦勞	94.1	40.6	48.0	31.2	31.7	31.2	39.1	40.1	7.4	12.4
支障ない	90.2	49.8	51.8	38.0	40.7	40.0	45.0	44.5	12.5	21.4
意欲的	90.2	63.7	65.1	42.3	47.4	49.8	39.1	54.4	10.2	30.2
音楽	**	****	****	*		***				**
指導に苦勞	51.4	13.4	13.0	18.2	41.9	17.4	24.1	15.0	7.5	2.1
支障ない	57.8	30.5	20.4	23.9	41.9	23.1	25.2	17.5	6.9	8.5
意欲的	63.2	35.3	28.9	27.4	40.5	30.0	23.2	22.1	4.7	5.3
図工	***	****		***		**		***		
指導に苦勞	64.7	20.4	6.6	16.3	41.2	19.4	15.6	6.2	2.4	1.0
支障ない	74.8	31.4	9.8	21.8	37.7	24.4	18.2	13.0	2.4	3.1
意欲的	75.3	39.3	9.8	26.8	33.6	29.8	15.6	13.6	1.7	3.4
体育	**	****	**	**				**	**	**
指導に苦勞	45.9	27.0	24.0	19.9	31.6	16.3	20.4	16.3	0.0	1.0
支障ない	53.6	39.4	30.1	27.1	29.6	16.8	21.1	19.2	3.9	6.1
意欲的	57.7	45.1	34.6	30.0	27.1	21.7	22.9	25.1	2.6	4.9
生活・総合	****	****	***			**		***		***
指導に苦勞	59.7	25.1	25.9	23.1	20.5	23.6	19.3	28.0	2.6	3.2
支障ない	70.9	36.5	31.9	25.6	21.8	24.7	24.0	25.7	2.8	6.8
意欲的	72.9	45.4	38.4	28.4	22.7	33.2	22.7	37.1	2.6	10.0

注：**** 0.1%、*** 1%、** 5%、* 10%で有意

4. 得意教科主義を生む構造とその功罪

キャリアの初期から特定教科のみ意欲的な取組ができ、かつその後も変化しにくいという構造はなぜ生まれるのか。考えられることは、1つは養成教育の、もう1つは研修の影響である。前者の議論で注目したのは在学中の所属ゼミである。対象は教員養成・教育系出身者が中心となるが、所属ゼミと意欲的な取組の関係、所属ゼミと免許状取得の関係、という2点から考察する。

4.1 所属ゼミの影響

表4に、所属ゼミと意欲的な取組との関係を示した⁵⁾。ここでは3点指摘しておきたい。

第1に、在学中の所属ゼミの教科と「意欲的に取り組んでいる」教科の間には、明確な対応関係が認められる。例えば国語のゼミ出身者は国語、数学のゼミ出身者は算数で最も意欲的である。所属ゼミの決定時に既に学生の得意教科を前提とした構造があり、ゼミの所属期間を通して得意教科が形成・強化され、それが就業後に発揮されると考えられる。

第2に、「意欲的に取り組んでいる」教科の組み合わせに着目すると、教科のゼミでは当該教科と国語ないし算数の、教科以外のゼミ（教育学や心理学等）では国語と算数の組み合わせ、という傾向にある。現行の学習指導要領で国語と算数は、6年間の総授業時数の26%、18%を占める基幹教科であることを反映した結果といえる。所属ゼミのみが、得意教科を規定しているわけではない。

表4 所属ゼミと意欲的な取組の関係

(%)

		在学中に所属していたゼミ													
		国語	社会	数学	理科	音楽	美術	体育	技術	家政	英語	教育学	心理学	特支	その他
意欲的に取り組める教科	国語	46.3	21.2	25.6	28.2	26.1	26.1	23.9	33.3	28.9	44.2	29.2	31.9	41.7	27.0
	社会	21.3	31.6	17.3	14.5	11.8	21.4	20.0	28.6	24.0	25.0	21.7	19.2	35.0	25.8
	算数	40.0	35.7	54.0	40.5	30.0	25.0	42.8	56.3	31.8	43.2	40.3	40.3	48.6	42.7
	理科	22.4	19.8	32.1	47.3	11.8	25.0	21.3	36.4	26.3	29.4	22.0	18.6	37.5	17.8
	音楽	17.3	17.4	16.2	15.6	38.8	26.9	11.3	20.0	20.7	25.7	20.3	15.9	32.0	25.0
	図工	25.9	19.3	17.2	18.6	10.3	48.9	24.3	30.0	26.3	28.9	19.2	24.3	30.0	25.3
	体育	22.3	27.4	21.2	23.6	14.8	22.5	54.3	45.5	15.8	31.0	24.8	20.4	17.2	26.2
	生総	17.9	19.0	14.4	14.9	13.6	22.5	15.5	11.1	24.3	18.6	16.0	11.8	28.1	15.2
	家庭	15.9	13.8	21.1	10.3	0.0	20.0	21.4	40.0	26.7	25.0	20.8	16.7	40.0	20.0
	道徳	14.6	18.0	18.6	15.9	14.3	22.2	19.1	36.4	14.3	15.6	14.0	14.5	26.5	16.1

注：網掛けは所属ゼミごとに上位の2項目、太字は教科ごとに「意欲的に取り組める教科」の上位3項目を示す

第3に、特別支援教育のゼミ出身者は、多くの担当教科で「意欲的に取り組んでいる」と回答した割合が高い。政策レベルでは、次期教免法改正において、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解に関する科目を1単位以上必修とすることとなっている。一方実践レベルでは、知的障害のある子どもについて、児童一人一人の理解力や認知の違いの把握、及びそれに基づく目標設定や評価、指導方法の工夫が前提とされ、生活単元学習等では領域・教科を合わせた指導が行われるため、教科間の関連性は常に意識されている。むしろ予め得意教科を作らず、学習者理解から始めていることが、逆に多くの教科で意欲的な取組を生んでいる可能性もあるのである。

4.2 所属ゼミと取得免許状

所属ゼミ別の取得免許状の種類を表5に示した。まず、教科のゼミ所属者は、中高免許とりわけ中学免許取得者が多く、教科内容は圧倒的に所属ゼミの教科である。得意教科は、単にゼミに所属するだけでなく、所属ゼミに関連した免許状の取得が加わる過程で形成される⁶⁾。なお、教育や心理は国語と社会の免許状が中心だが、中高の免許の取得比率は低く、幼稚園免許の取得比率が高い⁷⁾。

表5 小学校免許以外の免許状と取得状況（所属ゼミ別）

(%)

		幼稚園		中学		取得上位教科			高校	取得上位教科			特支
		幼稚園	中学	1位	2位	3位	1位	2位		3位			
											1位	2位	
在 学 中 の 所 属 ゼ ミ	国語	29.8	77.9	国 99.4	英 3.1	数 1.9	62.0	国 99.2	英 2.4	体 1.6	5.3		
	社会	17.3	82.7	社 96.6	国 3.4	家 1.3	58.5	社 97.6	国 1.2	家・英 1.2	4.5		
	数学	27.0	78.7	数 97.3	体 2.7	英 2.7	62.4	数 100.0	国 2.3	理・体 1.1	5.7		
	理科	18.0	75.2	理 96.7	数 2.5	社・英 1.7	60.2	理 97.9	社 2.1	数 2.1	8.1		
	音楽	29.3	75.6	音 91.9	国 8.1	社・家 1.6	58.5	音 97.9	国 2.1	家 2.1	2.4		
	美術	29.3	53.4	美 93.5	国 6.5	数・英 3.2	41.4	美 95.8	国 4.2	数 4.2	6.9		
	体育	15.4	80.6	体 95.7	国 2.2	英 2.2	64.6	体 97.3	英 2.7	数 0.9	6.3		
	家政	32.0	86.0	家 97.4	国 7.7	社・理 2.6	74.0	家 97.1	理 2.9		18.0		
	英語	19.2	94.2	英 100.0	国 2.1	社・体 2.1	71.2	英 100.0	国 2.8	社・体 2.8	5.8		
	教育	38.1	37.7	社 41.0	国 33.7	英 12.0	17.0	社 47.4	国 18.4	英 18.4	14.3		
	心理	43.8	33.6	社 40.4	国 36.2	数・英 8.5	18.5	国 46.2	社 34.6	数 7.7	14.4		
	特支	36.0	18.0	社 77.8	数 11.1	英 11.1	12.0	社 83.3	英 16.7		90.0		
	その他	56.0	24.1	社 33.3	国 29.6	数 11.1	14.7	社 46.7	国 20.0	数・体 13.3	14.7		

この免許状の取得構造は、意図的にせよ結果論にせよ、特定教科に強い小学校教員を養成していることを示す。教科のゼミに所属し、ゼミと関連した中高免許を取得していることが、初期キャリア段階から意欲的に取り組める教科の存在を可能としている。それがなければ、採用後に得意教科の構築の模索や、何れの教科にも意欲的に取り組めないことを招来する可能性もあり、ゼミを通じた得意教科主義は、一定の機能を果たしている。

ただし、得意教科の構築が、他の教科に必ずしも転移するわけではないことは、先に検証した通りである。特定の教科に意欲的に取り組める仕組みは、異なる教科に意欲的に取り組むことを拒む要因となっている可能性もある。複数教科の指導という小学校教員の独自性を考慮するなら、養成段階で複数教科の集中的学びや免許状の取得という選択肢もあってよく、この点は結論で再度触れたい。

加えて、現行の免許状の取得構造は、以下の点からも強化される環境にある。教員養成政策では、小学校高学年における専科指導の充実、小中双方の経験を有する教員の増加や、義務教育学校創設に向け、中学校免許状取得者が義務教育学校前期課程で教科や学級担任ができることを求め、教科担任制の導入が進み、都道府県の教員採用でも、例えば理科や音楽、そして外国語等、小学校教員が苦手な教科について、中高の免許状を有すると加点され優遇される⁸⁾ことが行われている。

また、表4の結果に対し、たとえ所属ゼミの中高免許取得や卒論を通して得意教科を構築できたとしても、「意欲的に取り組めている」比率の水準はなお低いという解釈も成り立つ。この解釈は、養成教育でもさらに得意教科の学びを進めるべきという議論や、就業後も研修等を通じて得意教科の指導力を深化すべきという議論に道を開くこととなる。

特定教科に高い専門性を持つ小学校教員を求める背景は理解できるし、その意義も否定しないが、それは現行の全教科担任制の下で、実践上の対応困難性が高い教科への処方箋となる一方、複数教科で高い指導力を持つとか、教科同士を繋ぐことのできる高度な授業力を育成する議論との親和性は必ずしもない。

5. 研修の効果と教科を繋ぐ指導力

5.1 教科の指導力に対する研修の意義

複数教科での指導力の深化や、教科を横断する指導力の向上を養成段階のみで修得するには限界があり、研修段階は不可欠である。現在、都道府県等が実施する法定研修や教職経験に応じた研修、市町村教育委員会が実施する研修や校内研修、各種団体が実施する研修など、採用後にも様々な学びの機会は開かれている。これらは、こうした教科に関わる指導力の向上に寄与しているのだろうか。

就業後の研修を、教科に共通、教科に固有、そして教科を関連させた指導力の3領域に分け、フォーマル並びにインフォーマルな研修の意義を尋ねた結果を表6に示した。前者については「役立つ」と回答した比率を、後者については「頻繁に実施」と回答した比率も併せて掲載した。ここから2点を指摘し得る。

表6 教科の指導力への研修の意義

(%)

	フォーマルな研修		
	教科共通	教科固有	教科関連
初任	47.2	27.8	17.4
5 経	30.0	22.7	13.2
10 経	28.4	22.9	12.4
20 経	18.4	12.7	9.9
教務主任	25.7	12.8	11.1
校内研究	54.7	62.6	25.8
小教研	68.4	57.2	17.6
団体等	45.8	62.6	24.2
更新講習	55.2	15.5	8.6
	インフォーマルな研修		
	頻繁に実施		
同世代	47.3	37.9	25.4
世代超	44.9	36.7	24.4
勤務校外	14.5	13.8	10.5
	役立っている		
同世代	64.0	61.4	50.1
世代超	63.9	61.7	50.1
勤務校外	61.6	65.6	51.7

まず、3領域の何れでも、フォーマルな研修よりインフォーマルな研修への評価が高く、フォーマルな研修の場合も、法定研修や教職経験に応じた研修⁹⁾以外の研修への評価が高い。教員による自主的学びがより重要なことを改めて示す結果である¹⁰⁾。次に、3領域間の異同に着目すると、「役立つ」という評価が、教科共通→教科固有（あるいは教科共通&教科固有）→教科関連の順に低下する。これは、インフォーマルな研修の実施頻度が、同様の順で停滞することとも対応している。

この結果から、教科固有の指導力を高める研修は用意されているが、それが教員の自主性にせよ、意図的なものにせよ、複数教科の指導力を高める仕組みとしては構築ないし機能していない、教科を関連させた指導力に関する研修への低い評価の背景には、教科横断的な指導力の意義の認識や授業実践自体の不足も関係している可能性がある、という2つの仮説を導くことができる。

このうち前者の考察には、教員がどの教科の指導力の向上を望み、どの教科の研修を受けてきたかを詳細に捉える必要があるが、今回の調査はそこまで補足できておらず今後の課題とし、次項では後者に関して考察する。

5.2 教科同士を繋ぐ指導力

まず、小学校教員の指導力の理想像として、3領域の指導力を100%として割り振ってもらったところ、教科共通の指導力50%、教科に固有の指導力30%、教科を関連させた指導力20%という回答だった。教科共通部分と教科部分は半々の構成であり、また教科同士を関連させた指導力も、教科固有の指導力と10ポイントの差に留まり、重要と考えられている。小学校教員をめぐる養成と研修は、この3領域のバランスの構築に他ならない。

これを裏付けるように、授業実践で教科同士を関連づけた取組も、過半数の教員が何らかの形で取り入れている(表7)。取り入れる割合は、国語、生活・総合、算数、社会、道徳の順に高く、意識的に取り入れた実践(指導案段階+授業時意識的)は、生活・総合、国語、社会の順に高い。指導案の段階からの取組は、生活科や総合的な学習の時間を除くと低調だが、授業時に意識的に取り入れる割合は必ずしも低くない。

表7 教科同士を関連させた授業実践

(%)

	国語で 他教科と	社会で 他教科と	算数で 他教科と	理科で 他教科と	音楽で 他教科と	図工で 他教科と	体育で 他教科と	生活総合で 他教科と	家庭で 他教科と	道徳で 他教科と
指導案の 段階から	15.2	9.0	9.1	6.1	4.2	6.3	3.3	21.2	4.0	13.6
授業時に 意識的に	34.0	33.3	31.3	27.6	13.4	18.8	14.9	37.2	17.3	28.4
思いついた 時には	37.8	35.7	40.0	35.0	35.3	39.9	38.5	25.7	28.5	34.0
合計	87.0	78.0	80.4	68.7	52.9	65.0	56.7	84.1	49.8	76.0

教科同士を関連づけた授業の実践例として記述のあった 2,027 件を分析すると、内容教科（理科・社会）の指導における技能教科（算数・国語）の関連づけは、読む・書く・話すや図表の読み取り・作成といった「技能の活用」面で、逆に技能教科の指導における内容教科の関連づけは、社会や理科に関わるテーマの読解等を支える「資料的位置づけ」面での実践が多い。

ただしこうした関連づけの実践が、①単に既習事項の想起を当意即妙に促すだけの反射的なものか、それとも緻密に計画・構造化した意図的な指導か、②学習意欲の喚起をねらったものか、習得の効果を高める関連づけ、ないし活用や探究を支える関連づけを意図したものか、③教員のキャリアに支えられた名人芸的なものか、それとも養成教育や初任者研修等に独立した項目として組み込めるほど一般化可能なものか、という領域まで踏み込んだ議論はここでは行えない。本稿では、教科を繋げる指導力の必要性の認識が小学校教員の間で確固として存在し、かつ実践としての実態も存在することを指摘し、小学校教員養成の議論に欠かせない領域であることのみ提起しておきたい。

6. 結語

6.1 複数教科の指導の実態と構造

本稿が明らかにしたのは以下の2点である。

第1に、これまでの小学校教員を対象とした研究や議論が、教科全般に関わるものと特定教科に関わるものとの、あるいは幼小、小中という学校

種間の連携に偏向してきたという課題を克服するために、全教科担任制という原点に立ち返り、小学校教員の養成・研修を論じる際に欠落している視点を、実証データに基づいて明示した点である。具体的には、複数の教科指導に対する意識と実践をめぐる基盤データの開拓であり、得意教科の偏り、個別の教科指導力の非線形的な発達、教科同士を繋ぐ指導力の意義と実在等を明らかにした。小学校教員養成の在り方をめぐる議論は本来、こうした基本的エビデンスに依拠する必要がある。本稿はその初発の試みに過ぎず、調査内容も十分とはいえない面がある。その意味で欠けているのは、「小学校教員養成」研究という領域で、それが行える大学教員の養成、それを反映した教育・研修プログラムの一体的な構築と運営である。

第2に、複数教科の指導への意識や実践を生み出す要因と構造を、政策やカリキュラム構造に起因する顕在的養成ではなく、大学における小学校教員養成の組織構造に起因する潜在的養成として描き出した点である。特に、教科のゼミへの所属と、関連する中高の免許の取得を通して、得意教科が構築され、採用後の早い段階から発揮されることを明らかにする一方、この得意教科主義は、専門転移説が期待するような他教科の指導力の向上には波及しづらく、研修を通じた改善も認められないことを示した。この事実は、教科ピーク制と教育学・心理学の組織構造あるいはそのリジッドな教育プログラムへの反映のみでは対応できない小学校教員養成の領域の存在を意味する。特別支援教育の学びに教科を超えた意欲的な取組を招来させる可能性が見出されたことも、得意教科の構築とは異なる選択肢を考慮する意義を示唆している。

6.2 小学校教員養成・研修をめぐる選択肢

最後に今後の小学校教員養成に対し、複数の教科の指導力と教科同士を繋ぐ指導力に絞り、新たな選択肢を提示しておきたい。

まず、複数の教科にまたがる指導力については、現行の得意教科主義の延長線上に考える場合と、それとは異なる方向性を考える場合とがある。前者の場合、養成段階での実施は、中高免許の複数取得となり、学士課程在籍中での対応は非現実的である。また大学院まで学びを延長したとしても、小学校という文脈を踏まえない学習延長の効果には疑問が残る。むしろ研修段階を視野に入れ、意図的に複数教科の指導力を強化していくしかない。後者の場合、中高の副免許取得とは異なる発想に立ち、複数教科にまたがる指導力に習熟させる方法が想定できる。その際、技能教科と内容教

科の組み合わせとか、得意教科と不得意教科の組み合わせといった工夫が要求される。なお、それを中高の副免許取得という形ではなく、小学校教員養成独自の付加価値や高度な授業力の担保として可視化するには、採用をめぐる大学と教育委員会の間での合意形成や、養成教育を担う大学・学部の認証評価の仕組みに裏打ちされた取組が不可欠である。

教科を繋ぐ指導力については、学校現場では少なからず実践例もある「合科的指導」(山田・都築 2016)が参考となる。小学校6年間の教育課程における学年、教科、単元の個々の配置をまずは構造的に理解した上で、それを実践することについて学ぶことが重要で、教育実習にも意図的に組み込む必要がある。ひとりの教師が複数教科を指導することの意義と価値は、各教科の内容項目(単元や教材)の系統性(同一教科の異学年・異校種での学習内容)と関連性(異教科間の内容相互の相同性)に習熟でき、そのことで深い教材解釈・教材研究を展開し、具体的な学習指導に結びつけることができるようになることにある。ただその際に前提となるのは、個々の教科の指導力のはずであり、養成段階でも学士課程で対応するには限界がある。そのため、小学校教員養成に特化した教職大学院やプログラムの導入による対応が養成段階としては適切と考えられる。あるいは、研修段階で意図的に合科的指導が可能となるプログラムを用意することも選択肢となり得る。加えて、新たに「教科及び教科の指導法に関する科目」の区分が設けられる次期教免法改正の趣旨を小学校教員養成で実現するには、教科内での内容と指導法の融合科目に加え、教科同士を繋ぐ力量形成を期す科目設定が必要となる。

注

- 1) 例えば小方（2012）など。
- 2) 本稿は、実践性に切り込む意味で、高等教育研究としての一般論ではなく、教員養成の文脈に可能な限り踏み込んで論述している。そのため、従来型の高等教育研究や教員養成研究とは異質な論考となっているが、筆者らは寧ろその異質性こそが重要と考えている。
- 3) 二極化した研究の数は膨大だが、本稿が目指すものとは異なるため、個別に引用文献としては列挙していない。小学校教員の独自性に着目した研究に小方・村澤・高旗・渡邊（2015）がある。
- 4) 当該領域の数少ない研究に石橋・大澤・高木（2010）がある。
- 5) 小学校を間に挟んだ前後の校種との連携は重要だが、幼・中の視点からの小学校教員養成の議論の強化は、小学校教員独自の文脈や意義を希薄化させかねない。本来の連携には、小学校の文脈から幼・中の教員養成の在り方を議論する方向とのバランスが不可欠である。
- 6) 国私立という設置者による回答傾向も検討したが、統計的有意差はなかった。
- 7) 学士課程の所属ゼミ別の回答者総数は、国語 208、社会、289、数学 141、理科 161、音楽 82、美術 58、体育 175、技術 19、家政 50、英語 52、教育学 223、心理学 146、特別支援教育 50、その他 116。
- 8) 議論のポイントは、教科のゼミと免許状取得の結合であり、教育や心理のゼミで教科固有の卒論指導を受けることなく教科の免許状を取得する場合は文脈が異なる。
- 9) 教育や心理は数学の免許状取得比率は低いが、算数で意欲的に取り組んでいる比率が高い。この要因にまで本稿は踏み込めておらず、別途議論する必要がある。
- 10) 例えば愛媛県など。今回調査でも、専科教員を導入して欲しい教科の上位3教科は、音楽 86%、英語 83%、理科 65%だった。
- 11) 初任研から 20 年研までをみると、経験年数に応じた研修の効果は、3 領域何れも低減する傾向にある。
- 12) 自主的学びの重要性は改めて指摘するまでもないが、自主的に見える学びも、政治や社会の影響の軛から逃れることは困難な点を考慮するならば、それを目的化するのではなく、学びを構成する内容自体への眼差しと批判的検討は欠かせない。

参考文献

- 石橋文秀・大澤茂男・高木典子、2010、「小学校における異教科との合科的・関連的指導用カリキュラム開発－理科と国語の合科授業の1提案」『大阪青山大学紀要』3: 9-19。
- 岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編、2013、『小学校教師に何が必要か』東京学芸大学出版会。
- 小方直幸、2012、「大学教員の授業への構え－「自営モデル」と「組織モデル」からの検証－」『大学経営政策研究』2: 23-40。
- 小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信、2015、『大学教育の組織的実践－小学校教員養成を事例に』高等教育研究叢書 129、広島大学高等教育研究開発センター。
- 金田裕子、2001、「協同的な学習の参加構造における教師の役割」『日本教師教育学会年報』10: 92-103。
- 細川太輔、2012、「協同学習的アクション・リサーチの実践」『日本教師教育学会年報』21: 116-127。
- 三富博、1970、「小学校の教授組織に関する調査研究」新潟県教育センター編『研究集録・教育研究編』3: 1-30。
- 山崎準二、2002、『教師のライフコース研究』創風社。
- 山田丈美・都築繁幸、2015、「合科的指導に対する小学校の通常の学級担任の意識」『障害者教育・福祉学研究』11: 79-88。
- 山田丈美・都築繁幸、2016、「思考力・表現力を重視した国語科と図画工作科の合科的指導」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』17: 147-57。
- 横須賀薫、2010、『新版 教師養成教育の探究』春風社。