

小学校教員養成と技術教育

—鹿児島大学における技術選修の現状分析と今後の展望—

矢野利明・山崎貞登・南 孝一・遠矢 守*

(1990年10月15日 受理)

Technical Education in Elementary School Teacher Training Course
— Present Analysis and Problems Awaiting Solution on Special Major System for
Technology of Elementary School Teacher Training Course in Faculty of Education at
Kagoshima University —

Toshiaki YANO, Sadato YAMAZAKI, Kouichi MINAMI and Mamoru TOHYA

1. 緒 論

戦後の教育改革において、過去の歴史の反省にたつて教員養成制度の在り方が見直され、その中で、「大学における教員養成」と「開放性」の基本理念が、矮小化、形骸化されてきているとされながらも維持されている¹⁾。

本来、この二大原則は大学における教員養成が狭い意味の目的養成に偏ることなく、教師を国民の知的形成に責任を持つ専門職者としてとらえ、教師に対しても「学問とは何か、芸術とは何か」を実感できる教養を身につけさせ、優れた学問、芸術などを通じて、広く、深く人間的素養を持った教師を世に送り出すためのものであった。しかし、この基本原則のもとでは、大学および短期大学において、免許法の規定に定められた所要の単位を取得し、所要の手続きを行えば原則として誰でも教員免許を取得することができることとなり、特に小学校教員に対して、単に定められた資格要件を充足させるだけの形式的な教育を生み出す結果となっている。

このような状況のもとで、「教師に必要な能力と資質は何か」、「教師とはどのような職業人か」が問われ、特に小学校教員養成の教育をめぐる、アカデミズム（学問主義）とエデュケーショナルリズム（教職教養主義）の相克が生じている^{2, 3, 4)}。しかし初等教育の教職の専門性に関しては、両者の調和のとれた融合が図られることが望ましく、小学校教員養成課程のカリキュラムにおいてもそれが活かされるべきであろう。

このような観点から、鹿児島大学教育学部においても、小学校教員養成課程の学生に対して各教科に関する専門的内容を深化させるために、特定の専門科目を深く履修させる選修制度（いわゆる

* 鹿児島大学教育学部技術科

ピーク制)を採用している。さらに、本学部では、小学校において教科としては存在しない「技術」を選修制度の中に取り入れ、「技術科選修生」を受け入れている。

本稿では、技術科に所属する選修生の選修志望と現実との間に極めて大きな隔たりがあると言う現状をふまえ、小学校教員養成における技術教育の必要性を訴えつつ、技術選修におけるカリキュラムのあり方と選修生の履修や学習状況等の実態を把握し、その問題の所在を明確にして、技術選修制度のあるべき姿を模索しようとするものである。

2. 小学校教員養成における技術教育

2.1 技術教育の必要性

技術教育が必要なのはなぜか。それは、有史以来の人間と技術との本質的關係を注視することで、その糸口を見い出すことができる。人間の頭脳の深化に決定的な役割を果たしたのは、「直立歩行」によって開放された手の動きと「道具」の創造であった。「手の労働」は心身に作用し、人間の意図を発現する総合的活動であるから、人間の動機や情緒の発現と、頭脳の発達に密接に関係する。このような「手の労働」は、脳において創造性を司る前頭葉の発達にも、密接に関連していることが知られている⁵⁾。これらのことから「手の労働」は、子どもの心身と頭脳を発達させる重要な役割を果たしている。

他の動物には有しない「手の器用さ」の機能は運動能力と有機的に連関し、器用さが獲得されるためには、基礎的な運動能力の向上が必要である。見方を変えれば、運動能力が培われた後に、手の器用さが生まれてくる。ところが、近年の子どもはその背筋力が著しく低下するなど、運動能力の低下と手の無器用さが指摘されている。手を創造的に使うには、全身の神経系が有機的に結合し、外からの刺激に積極的に働きかける体力との調和が必要である。

1970年代に反響を起こした「ナイフで鉛筆を削れない、リングの皮をむけない子どもたち」の実態は、手の活動の一側面ばかりが強調されたが、問題の本質は、生活習慣の変化にともなう子どもたちの「人間が生きていく上で必要な労働活動」の機会が極めて希薄になったことに起因している。現在では自然環境、住環境、核家族化などが生活体験を貧弱化させ、生きるたくましさを阻害する要因となっている。このような視点から小学校における技術教育の必要性が見直されなければならない。

教育の本質は、人間の基本的生命活動である個人の労働能力の全面的な発現をはかり、歴史的・社会的存在としての自己活動能力を最大限保証していく、人間の人間に対する目的意識的実践であるとするならば⁶⁾、技術教育を通じて人間の根源的活動である「労働」、すなわち自己・家族・学校・社会・自然の相互を有機的に連関し結合させた、「技術的活動能力」の育成が不可欠といえる。

ピアジェは、子どもの発達の順序性を指摘しているが、「技術的活動能力」という観点から、子どもの発達水準を考察した場合、子どもの活動経験の度合いが希薄の場合は「技術的活動能力」の

発達が遅延し、それが著しい場合は全人的な発達障害に陥ることが報告されている。技術教育で養うべき「技術的活動能力」とは、単に物を製作するだけの能力を指すのではなく、自己の活動と環境との関係を問いかける活動能力を意味する。物を作る行為は、技術の対象である材料に人間が直接働きかけて、有用なものにまで仕上げる製作過程を含み、そこでは、道具を通して人間が自然に働きかけ、材料の科学的性質を認識する科学的思考力を、直接的な体験により育てることが可能である。

技術は人間の歴史以来の産物であるとともに、文化遺産である。近年の環境・エネルギー問題は、グローバルな視点からの技術評価能力の欠如がもたらしたものであり、「技術主義の弊害」や「技術否定」に問題をすり替えるのは、技術の本質を見誤っている。未来を担う子どもたちに、直接体験をともなう技術的活動により、現代社会における技術の役割と発達を理解させ、「技術評価」能力が育つ新しい技術教育体系を緊急に構築する必要がある。

2.2 小学校生活科と技術教育

昭和40年代から全国各地の小学校で極めて大きな反響をもたらした総合学習は、自己と外界である他者・自然・環境への技術的活動能力を通して、認知・情緒の発達、児童の主體的な活動の重要性を再認識するとともに、これまでの教師指導依存型の学習の在り方を抜本的に問直すことになった。

小学校低学年における教科構成の在り方は、昭和42年（1967）の教課審初等教育分科審議会中間まとめ、昭和46年（1971）の中教審のいわゆる「四六答申」等で指摘されるなど、20余年間の検討課題であった。これらの答申を受け、平成元年（1989）告示の小学校学習指導要領において、低学年に生活科が新設された。既存の社会科と理科の合科というよりも、自己・他者・自然・社会を直接体験を通じて有機的に結合させる必要性が、今日的な問題となったからである。生活科にかかわる解説書には論じられていないものの、児童の「技術的活動能力」育成の必要性が社会的認知を受けたからといえる。

生活科の各学年目標で掲げられている小動物の飼育や植物の栽培、遊びや生活に使う道具等の製作は、人間の生存にかかわる「技術的活動」を体験すること自体を目標とし、これらの活動を通じて、低学年児童の発達水準に応じた「技術的活動能力の基礎」を育成することができると考えている。子どもが物質や材料を認識しはじめるのは、感覚的・実際の活動を通してである。純粹に言葉や概念だけで現実と表象が一致可能になるのは、ピアジェが形式的操作期と指摘した青年期以降である。

本学部技術科では、平成4（1992）年度から小学校教科専門科目として授業科目「くらしと技術」を開講し、児童の生活の中における「作る」、「育てる」、「使う」に必要な基礎的技術の理論と実践を講義内容とする予定である。

2.3 小・中・高一貫技術教育

生活体験が貧弱化している児童・生徒に、人間の生得的活動である「労働」を通じて、自己・家族・学校・社会・自然を相互に関連させる「技術的活動能力」の育成が、教科活動で果たして充分になされているだろうか。

現行の小学校教科においては、「技術科」が存在しないのは問題である。特に、図画工作科においては、絵画・造形教育に重点がおかれ、教科名の「工作」的観点が希薄化あるいは欠落している。図画工作＝美術教育ではなく、図画工作教育は美術及び技術教育的内容から教科が構成されていることを、小学校教師は認識しなければならない。そのためには、図画工作科の教員養成制度の在り方、教科教育・教材研究の在り方に技術教育研究者が正面から取り組む必要がある。

人間が生きていくために必要な技術には、生産と消費にかかわる内容が含まれるべきである。しかし、現行の小学校5、6年に設置されている家庭科においては、衣・食・住を素材とし、賢明な消費者の育成がはかられているが、生産に関する技術的能力の育成は軽視され、教科の名称も家庭科のままである。直接体験により、児童の科学的・技術的活動能力を高めるための教科として、「技術・家庭科」を提唱したい。

昭和33年に新設された中学校技術・家庭科の特に技術系列においては、当時の社会的要請が色濃く反映し、職業や産業分類による系列化がはかられ、技術の対象を本質的に捉えていない。小学校段階の児童の発達水準に応じて育成された「技術的活動能力」との有機的結合を図るため、中学校段階では、技術の対象である「材料」、「エネルギー」、「情報」、「環境」という観点から系列化をはかり、技術教育を再構築する必要がある。

高等学校においては、平成元年告示の学習指導要領により、「家庭一般」の他に「生活技術」「生活一般」の2科目を新設して、計3科目の中から1科目を男女ともに選択必修することになった。特に「生活技術」については、家庭生活に関する基礎的な知識とともに、生活の管理に必要な衣食住などの技術や、家庭生活上で用いられる電気、機械、情報処理、園芸に関する知識と技術を習得させようとしている。しかしながら、技術教育の分野で論争されている「生活技術」、「生産技術」という観点からではなく、一般普通教育としての男女が共修する技術教育の一層の推進とともに、そのための教育系大学・学部の教員養成を理念・制度面から見直す必要がある。

3. 小学校教員養成課程にかかわる諸問題

3.1 学問主義（アカデミズム）と教職主義（エデュケーショナルリズム）

戦後の教育改革を方向づけた米国教育使節団報告書の勧告により、教育刷新委員会では、教師にとって必要な資質や教養をめぐって、教育系大学・学部の専門性をめぐる係争的課題を残す三つの基本的見解が主張された。1) 一般教養・学問的教養を重んじる見解（アカデミズム）、2) 教育科学的教養を重んじる見解（エデュケーショナルリズム）、3) 一般教養・教職教養の統一的把握である。

小学校教師の資質や専門性とは何か、またそのための制度はいかにあるべきかを論議する際に、先の3つの見解のいずれか1つに偏重することは好ましくないとされる。選修制度を制度・内容的により深く検討することで、アカデミズムとエデュケーショナルリズムの調和をはかることが、望ましいといえる。

3.2 省令学科目の法制化と教育職員免許法

教育系大学・学部の教育課程の内容に、少なからず影響を与えているのは、「省令学科目」と、教育職員免許法（以下、教免法と略記）である。全国の教育系大学・学部が「課程一学科目制」をとることは、昭和38年（1963）に法令化され、昭和39年（1964）には「学科目」の省令が公布された。

教育職員の資質の保持と向上をはかることを目的として、教育職員の免許に関する基準を定めた教免法が昭和24年（1949）に施行され、学校種別の免許状が授与されることになった。学校種別免許が区別される根拠は、それぞれの校種で実践される教育形態や教育水準が異なり、教員に必要な資質の構造の違い、職能に相違があるとする前提からである。

教育系大学・学部の組織は、小学校教員養成課程生に対する教育においても、主として中学校教員の免許要件に必要な学問の学科目体系で教育している。これは、教免法に定める資格要件となる授業科目を、専門科目に従属したものとして処理し、小学校免許を取得する場合、履修科目が多岐にわたり、ややもすると単なる資格付与に陥りがちというジレンマを含むといえる。

3.3 課程制と学科制

小学校は全教科担当の学級担任制、中学校・高等学校は教科担任制とはいえ、両者に共通的な教師の資質・能力はあると考える。しかし、小学校教員養成課程では、幼児や児童の成長と発展についての総合的理解の上に、全教科・全学校生活領域にわたる指導能力をもった教師をいかに養成するかは、アカデミズムの理念とは相矛盾し、ここに課程制では根源的な決め手を見いだしにくい理由が存在することも確かである。

課程制における学科制のメリットを追求し、アカデミズムの理念との調和をはかれば、制度・方法的には選修制も有効な一方法である。

教育系大学・学部は教員養成のみを主目的とするものではないが、課程制度における「養成」教育についての機能を一層探究する必要がある。教師の資質・能力の解析やその資質能力の形成過程を念頭に入れて、教育課程（教育理念と内容・方法）を編成することが重要である。

著者らは課程制における問題点を指摘しながらも、課程制の制度的運用については是認していきたい。

4. 技術選修の基本的あり方

4.1 本学部における技術選修制度の変遷

本学部における選修制度については、調査可能な教育課程に関する資料を調べてみると、昭和28年のカリキュラムの中で、「初等教育科においては、新たに選修制度を設けて小学校の8教科および教育、心理の中から1教科を選択して履修せしめる」との記述が見られる。一方、小学校に教科を有しない外国語（英語）科と技術科の選修については、昭和40年4月より実施されている。当時の諸資料から推察すると、両学科から選修生を積極的に受け入れたいとした意向は見られない。

しかしながら、わが国における普通教育としての技術教育は、欧米先進諸国やアジアの発展途上国に比べて著しく軽視されており、各国が教育改革の中で技術教育の重要性を見直している時、小学校教員養成課程における技術教育の充実の意味あるものとする。これらのことから、本学部で選修制度が取り入れられていることは高く評価することができ、今後も積極的に技術選修制度の充実・発展を目指さなければならない。そのためにも、その教育理念、方法、内容等について真剣に考えていかなければならない。

4.2 技術選修の決定方法

本学部では小学校教員養成課程生の学生に対し、入学後の通常1.5年間は教養部で一般教育科目を履修させた後、学部進学時に各選修学科に所属させている。平成2年度までの入試で入学した小学校教員養成課程生の選修学科決定時期は、本学部に進学する前の2年次前期の教養部在籍中に学生が提出する「選修志望願」を参考にして、選修学科を決定している。一方、中学校教員養成課程の専攻生は、各科ごとに定員を決めた入学試験により、合格した学科に所属するので、小学校課程生の選修学科の決定方法とは異なる。後述するように、この選修学科の決定方法は、学生の自主的な勉学への意欲の点で多くの問題点を含んでいる。

4.3 選修単位数

教科の専門性を深め、選修制度の意義を高めるためには、選修生に対する最低履修単位数をいくりに設定すべきかが問題となる。大学教育の基本である専門分野における分析的、解析的、批判的、創造的能力を育成しようとするならば、かなりの科目が必要となるが、教免法および大学における卒業単位の枠内では履修可能な単位数には限界がある。

表1は本学部における各教科の最低履修単位数の推移を示したものである。各教科によって多少の相違は見られるが、年を追って選修単位数は増加し、現行では発足当初の2倍以上になっており、各教科とも専門性重視の指向がうかがえる。

図1は今回調査（調査年月：平成2年9月、全国35大学・学部から回答）した全国の教育系大学・学部において選修制度（選修・専修・専攻をはじめ用語の名称や制度については各大学で異なって

表1 本学部における各教科の選修単位数の推移

	昭29~30	昭31~39	昭40~42	昭43~44	昭45~58	昭59~60	昭61	昭62	昭63~平2
教育	8	←	←	12	13	←	←	14	←
心理	8	←	←	12	←	14	←	←	16
国語	4~8	8	←	12	←	←	←	←	14
社会	5~8	10	←	16	←	←	←	←	18
数学 1)	5~8	8	←	12	←	←	←	←	14
理科	4~8	10	←	16	←	←	←	←	18
音楽	4~8	8	←	12	←	←	←	←	←
美術 2)	6~8	8	←	12	←	←	←	←	14
体育	4~8	8	←	12	←	←	←	←	18
家庭	4~8	8	←	12	←	←	←	←	18
英語	—	—	8	12	←	←	←	←	14
技術	—	—	10	12	←	←	16	←	18

1) 昭和29~30は算数 2) 昭和29~39は図画工作

いるが、本稿では便宜上「選修制度」と表記した)を採用している各大学の選修学科(技術科は除く)が、最低履修単位をいくら課しているかの度数分布を示したものである。20単位を採用している選修学科が全体の22.4%となっている。

選修学科の最低履修単位数については、各教科の専門分野の広がり、学問の性格によっても異なるはずであり、各大学において自主的に決定されている。昭和40年(1965)に日本教育大学協会から出された「教員養成関係学部における教育課程の基準について」によれば、小学校教員養成課程においては特に深く履修する分野科目として20単位をあげている。図1の各大学の状況はこのよう

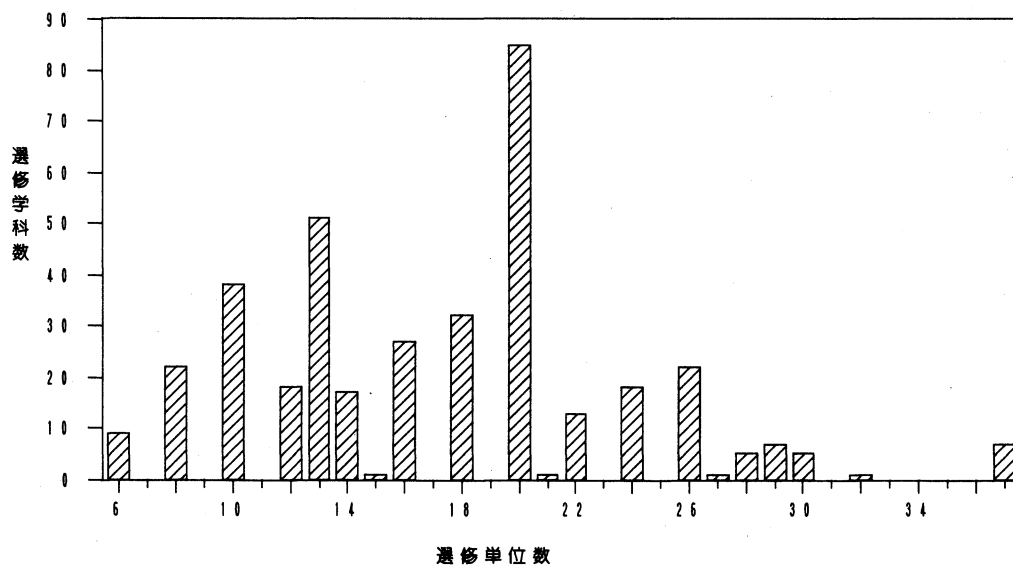


図1 他大学の技術以外の学科選修単位数

な基準に準拠した結果であると考えられる。

図2は今回調査した全国の大学・学部において技術選修を設置している18大学について、技術選修の最低履修単位数を示したものである。先の図1に示した他学科に示した結果とは、少し異なった分布を示す。技術選修の単位数が他の選修学科の単位数に比べ少ない点は、小学校に教科がないことによるものか、技術選修の重要性が認識されていないのかは不明である。

選修学科の最低履修単位数については、本学科では専門性を深めた結果として、その教科の中学校副免許取得が可能な単位数、すなわち20単位前後が適当と考える。

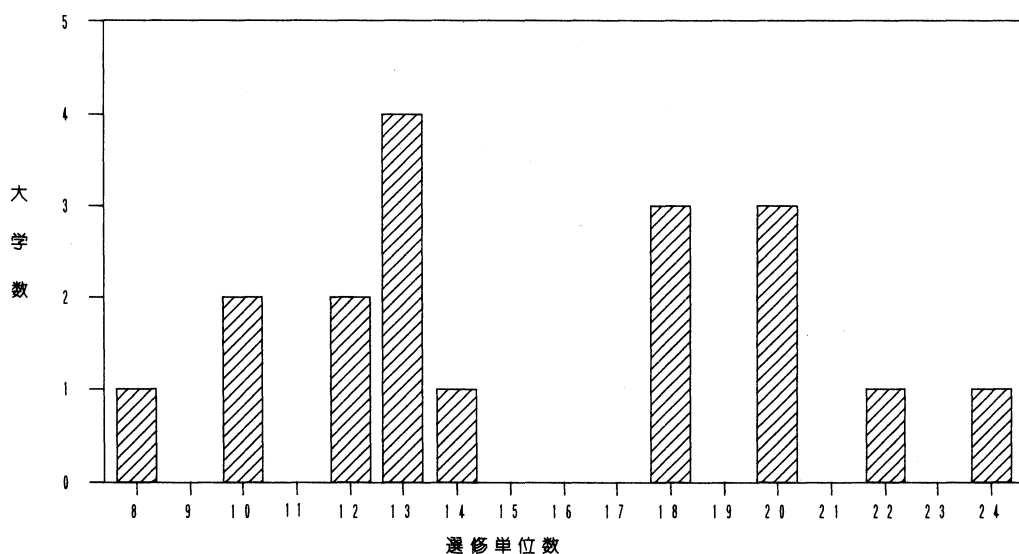


図2 他大学技術選修単位数

4.4 選修科目の内容

技術選修制度の教育効果を上げるためには、中学校課程の技術科専攻生の半分以下の履修単位数の中で、選修生にどのような専門内容を教育するかが問題となる。しかしながら、技術の専門に関しては、著者らが常に主張するように「田植えからコンピュータまで」の内容を含んでおり、その学問領域は非常に広範囲である。これらを全分野にわたって広く浅く履修させることは、選修制度の本来の目的からはずれぬ。

これらのことから、少ない履修単位の枠内で技術に関する系統性と専門の深まりを求めるには、これまでとは違ったアプローチの方法があるのではないだろうか。技術科は小学校に教科としては存在しないことから、教える必要によって学ぶのではなく、「教員養成は大学で」の原点に立ち返って、「技術とは何か」といった学問の本質、学問の方向性、学問的精神を高揚させる教育内容を構成することが可能であろう。

以上の観点から、技術科選修生への教育目標を、「技術と自然」、「技術と社会」、「技術と人間」の連関を追求しつつ、「技術的活動能力」の育成におきたい。

このような視点に立って、これまでの中学校課程の技術科専攻生を対象としたカリキュラム内容

を見ると、技術科の系列および講義題目には多くの問題点を含んでいた。そこで、昭和61年の教育課程の改訂にあたって、技術の対象を「材料」、「エネルギー」、「情報」、「環境」と規定し、これまでの系列とは別に「技術原論」を設け、その中に材料論、エネルギー論、情報論、環境論、技術論の5科目を新たに設け、技術の本質に迫る教育を目指している。

4.5 履修の形態および方法

カリキュラムのあるべき姿としては、①技術の本質の理解、②専門性の深化、③技術への学習意欲の喚起、④技術の副免取得が充足されていることが望ましいが、これらのすべての項目を同時に達成する具体的方法を見いだすことは不可能に近い。

大学の一般的な教育方法としては、「講義」形式が挙げられるが、「知識の伝達」にはそれなりの効果があり、①については、先に述べた技術原論的内容を含んだ講義題目を設定し、その中から6単位程度を選択必修にする。

しかし、②③については、限られた選修単位数の枠内では、講義形式で達成するのはかなり困難である。そこで、「技術的活動能力」を高める効果のある「実験・実習」を、全分野（系列）にわたって4～6単位課し、技術の専門内容に対する課題を自ら発見させ、問題解決能力を養いつつ、学生の主体的な学習意欲を引き出す方法が求められる。この方法は、同時に教免法で規定している分野に関連する「実験・実習」の内容を含めると、それを履修させることによって、副免取得を可能にする。なお、これ以外の履修にあたっては、卒業研究を進めるうえからも、基礎共通科目から応用科目への系統的履修が可能なカリキュラム構成と履修方法が求められるべきである。

5. 技術選修生の問題点

5.1 技術選修生の動向

技術科選修生の定員は10名で、昭和39年度の入学生からスタートしている。図3は技術科を選修希望した学生の動向を示したものである。昭和39年より昭和61年までの間で、定員あるいは定員以上の選修希望者があったのは、昭和47年と昭和52年の2回だけであり、定員の充足率は約51%である。特に選修希望者が全くいない年度や、1名だけの年度が4回ある。このような状況は、同じ教育課程で学び、同じ学問領域を研究することによって、共通の関心を持ち、学生同士で相互に刺激し合い、問題・関心を深め合うに必要な学生の学習集団を形成することを困難にしている。

図3を見ると、本学部の技術科を選修した学生の中には、延期卒業者が多く、選修希望者の半数近く（47%）に達する。延期卒業の理由には種々の事情があり、一般に学習意欲の減退と結論することはできないが、教育活動を行っていくうえでは、大きな問題を含んでいる。さらに他学科へ選修変更する学生が選修希望者の36%に達し、他の選修生に対しても決して良い影響を与えない。他学科との比較は困難であるが、延期卒業者および選修変更者とも極めて高いことが予想される。ま

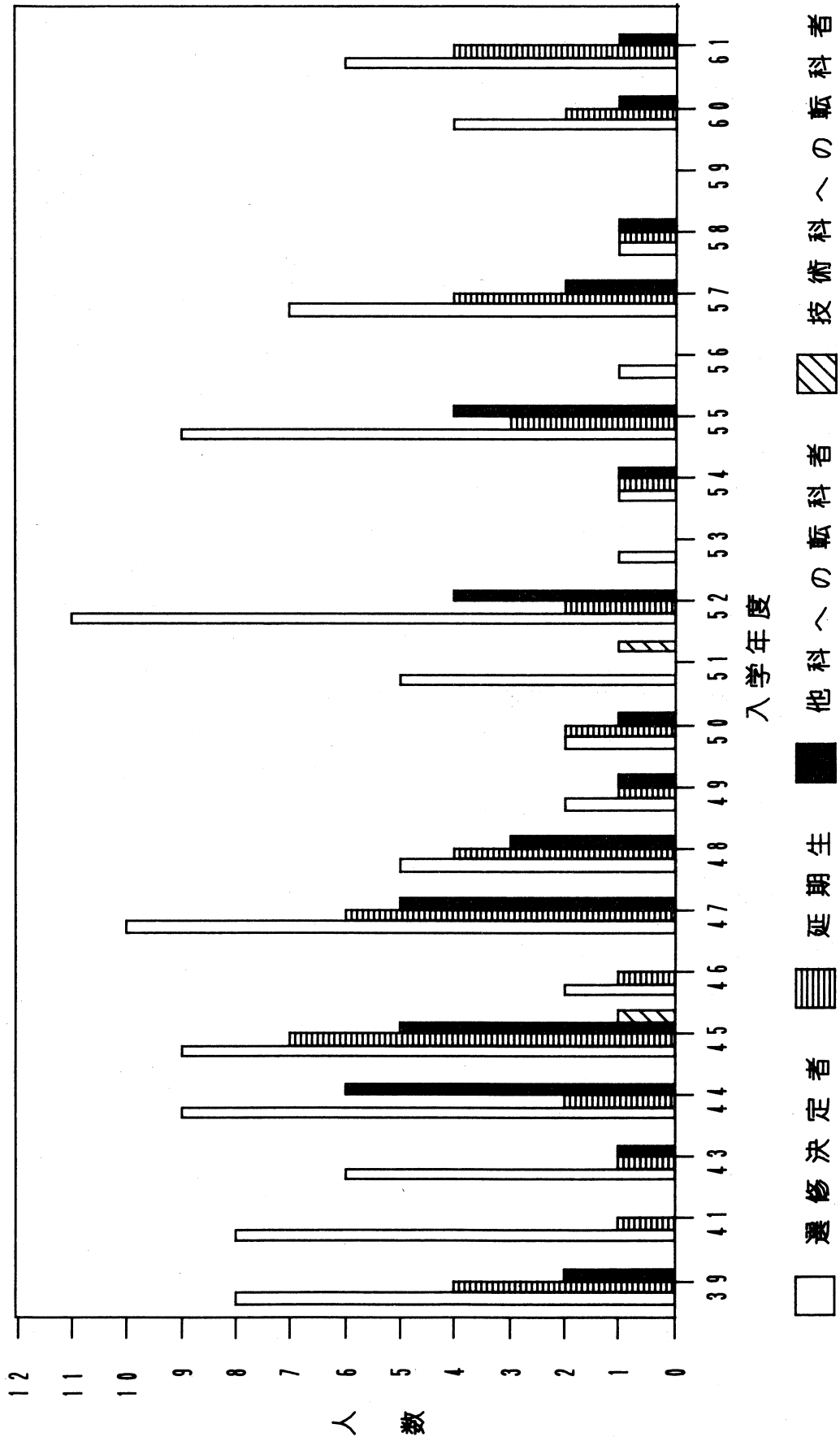


図3 技術選修生の動向
 (注) 年は小学校課程生の入学年度昭和40, 42年については調査不能

た, 当学科への志望順位をみると, 希望者の大半が第4~6志望となっている。これらの原因には制度上の問題(決定方法・時期)とともに, 学生側の意識の問題が考えられる。

本学部生(小学校課程生)の学生生活に関する調査結果によれば⁷⁾, 「選修」が適していると思っている学生はほぼ半分(48%)となっている。この原因の一つは学生の大学選択の理由が, 「入学難易度と自分の学力」によって選択した学生が半数(51%)以上となっていることにあり, 教育学部で学ぶという学習の動機が希薄であることによる。

その調査結果にもあるとおり, 学習態度の自発性は学年を追って2年(50%)→3年(55%)→4年(64%)と高くなり, 「専門に自信あり」と答えた学生は「自発性77%」となっており選修希望した学生に専門に対する意識を持たせることが, 「学習の自発性」を触発し, 大学教育において求められる分析的, 解析的, 批判的, 創造的能力を育成することが可能と考える。

調査結果は, 小学校課程生自身が技術教育に対する興味・関心が希薄であることに起因している反面, 小学校課程生に技術教育の重要性を認識させ, 魅力ある教育環境を作り出す努力を技術科としても怠ってはならない。

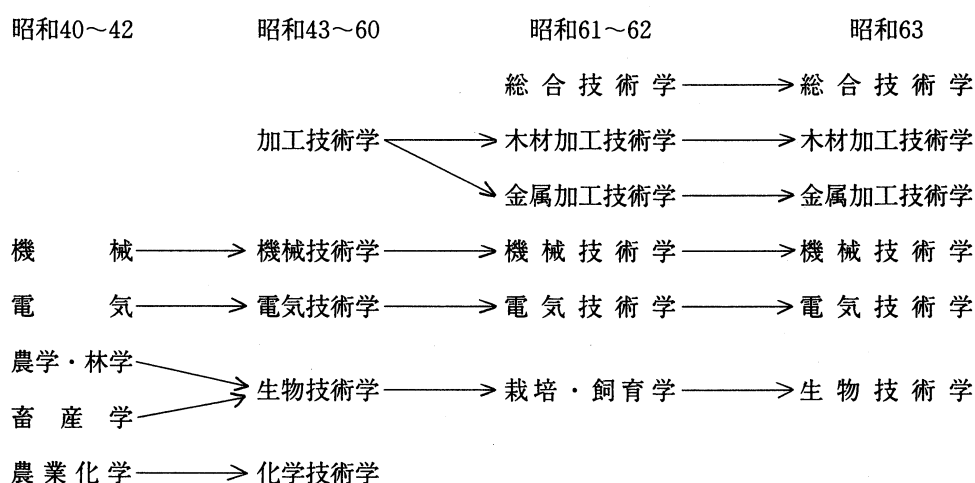
5.2 技術選修生の履修実態

技術科選修生に対する単位取得方法は, 技術選修制度が発足した昭和40~42年には, 5系列(表2参照)の中から1系列を選択させ, 10単位(表1参照)を履修させている。このような履修方法は, 選択した系列以外の担当教官との交流が少ない欠点がある。

昭和43年に全学部的にカリキュラム改訂が行われ, 表1に示すように各科とも選修単位数の引き上げを行っている。技術科においても同時に系列の見直しが行われ, 表2に示す5系列が設けられている。

各系列には14~21の講義題目数が用意され, 学生はこの5系列から3系列にわたってどの講義題目でも12単位以上を履修すればよいとしている。このため, 基礎から応用といった系統的な学習が

表2 技術選修系列の変遷



なされていない。このような反省から、技術に対する理解を深め、専門への興味を喚起するために、昭和61年度から5系列とは別に技術原論を設け、選択必修させるようにしている。

図4はこのような選修制度のもとで、技術選修生が履修した必要最低履修単位数に対する取得単位数の比を示す。図の横軸は卒業年度であり、平成2年卒業生は昭和62年の教育課程が適用されている。すなわち、最低履修単位数は16単位である。昭和50年代の初めには最低履修単位の3倍以上を取っている学生がおり、昭和51、52年の卒業生は4人中3人が、中学校一級技術免許状を取得している。

この時期は図3の技術選修生の動向を見ても、選修希望者も多く、しかも延期卒業生、他学科への選修変更者も少なく、学生の学習集団の形成がいかに教育効果を上げるかを物語っている。しかし、最近は何取得単位数が漸減傾向にあり、しかも他学科の副免取得を志向する学生が増加し、技術への関心が薄らいでいる。同時に卒業研究等においても問題が生じており、卒論を書く系列の履修単位数が極めて少ない学生がいる。

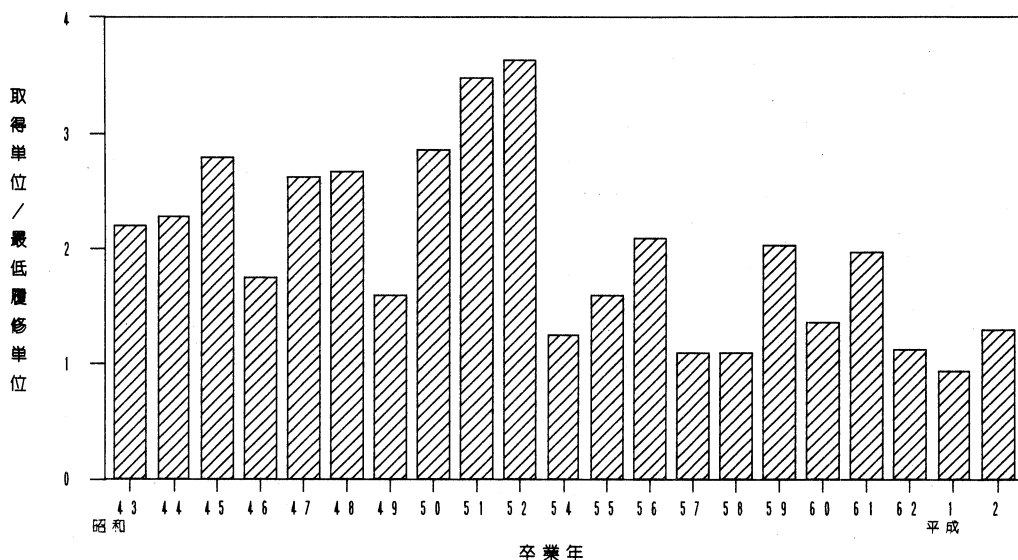


図4 技術選修生の必要最低履修単位数に対する取得単位の比

5.3 選修生の志向

図5は昭和43年卒業から平成2年までの技術選修卒業生全員について、各系列の1人あたり平均履修単位数を示した。表2に示すように加工、化学系列は昭和43～60年まで、木工、金工は昭和61年以降の学生を対象にしている。履修単位数が最も多い系列は生物で、平均7.8単位を履修していた。在学中の履修生の多くは、卒業後小学校教員として就職することを志向しているため、小学校理科や特別活動等で行われる飼育・栽培を意識して履修すると考えられる。

このことは、著者らが従来より主張する技術教育における「食」に対する認識を深めさせねらいと一致している。

今後、技術科選修生のみならず、小学校課程生全体に対して小学校生活科や直接体験学習に対応できる、技術教育にかかわる教育内容の充実がはかられるべきである。

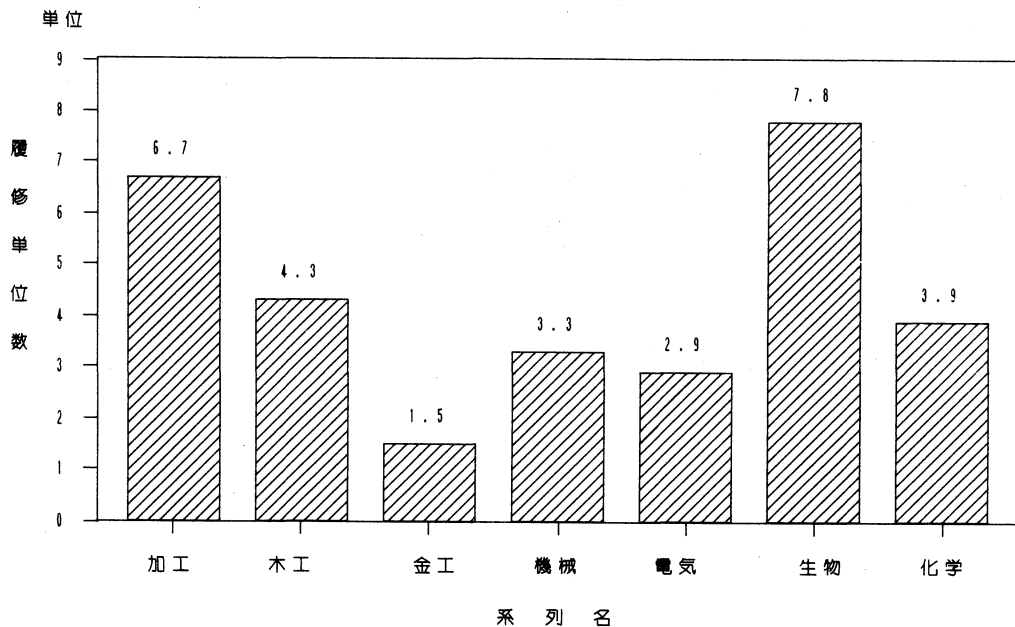


図5 1人あたりの各系列履修単位数

6. 今後の展望

平成3(1992)年度入学試験から、本学部の入試制度が変更になり、小学校教員養成課程において、本学科の選修生は数学科・理科と同一グループで受験し、入学した学生の中から志望順位により決定されることになった。これまでの技術科選修生の志望順位は、前述したように第4～6志望が大半であったが、新制度の入試からは、これまで以上に技術教育に興味・関心を抱き、目的意識を持つ学生が増加することが期待される。

今後、このような目的意識を持った学生に対応できる教育環境を、ソフト・ハード両面から充実させ、良き学生学習集団を形成できるように、なお一層の魅力ある技術選修を、制度・内容面から構築していきたい。そして、「技術と人間」、「技術と自然」、「技術と社会」を相互に関連する「技術的活動能力」の豊かな資質を有する教師を養成するためには、技術の本質に迫るカリキュラムを構築する必要がある。そのためには、技術の対象である材料・エネルギー・情報・環境という観点から技術教育の内容を系列化することで、現行カリキュラムの改訂を行い、技術教育の総合化・体系化をはかっていきたい。

本稿をまとめるにあたり、技術科教官諸兄より技術科選修生の実態を公表することに対してご了解をいただくとともに、多大なご指導・ご鞭撻をいただいたことに対し、心から感謝の意を表する。

[参 考 文 献]

- 1) 海後宗臣監修 (海後宗臣・寺崎昌男・林 三平・山田 昇) 1971 教員養成《戦後日本の教育改革 第八卷》562p. 東京大学出版会 東京
- 2) 向山浩子 1974 小学校教員養成カリキュラムにおけるピーク制と教職の専門性 季刊教育法 32: 210-221
- 3) 岡本洋三 1979 教育学部論 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 41: 91-120
- 4) 新堀通也 1986 教師教育の再検討 第2巻・教員養成の再検討 教育開発研究所 369p. 東京
- 5) 久保田 競 1982 手と脳 紀伊國屋書店 192p. 東京
- 6) 斉藤浩志 1977 教育実践とはなにか 210p. 青木書店 東京
- 7) 岡本洋三 1983 教育学部生の学習生活についての調査研究 (第一報) 鹿児島大学教育学部紀要 教育科学編 35: 319-340