

#### 4 - 2 教員の資質向上：学部（学士課程）段階の教育 私学編

話題提供 木内 剛氏（成蹊大学文学部教授）

2010年1月29日（金）武蔵大学

岩田 きょうは成蹊大学の木内先生をお招きして、私立大学の立場から教員の資質向上について、どう考えるかというお話を伺って、意見交換をしたいと思います。

木内先生には、あらかじめ昨年度の教大協の学部（学士課程）段階の教員養成の組織カリキュラムのあり方についての論点整理をお渡しして、これについてコメントをくださいということをお願いしておきました。

で、木内先生のお立場というのは、成蹊大学の教職課程で長らく教えられているということと、それから私立大学の横断的な組織である全私教協や関私教協でもお仕事をなさっているということと、またここしばらくは日本教師教育学会の事務局長として、いろんな所の教師教育に携わる方の動向をごらんになっているだろうと思いますので、そういったところも踏まえてお話をいただいて、意見交換ができればというふうに思います。

では木内先生、よろしく願いいたします。

木内 はい。言えないことは、ちょっと言えないから後に回しますけれど、始めにもう一度皆さんの御紹介を受けたけど、私というのが何でこんなところで語るのかっていう中で、ちょっと経歴をお話します。ちなみに前回の碓井先生の大御所と違いまして、駆け出しみたいな私がしゃべってしまうわけなんですけど、実は私は学校教育というところを大学院では所属してしまして、指導の先生方としては柴田義松先生とか東洋先生ですとか、稲垣忠彦先生ですとか、吉田章宏先生とか 蒼々たる方々がいらした所でございます。

で、ドクターを1年終わったところで、東大付属学校という中高等学校に教諭として就職しました。担当は社会科で、10年間授業と、担任も中一から高三までやったわけです。そのほかに毎年私1人が5人を受け入れるという形で東大生を中心にして、教育実習を直接指導してきました。少なかった年もありましたが、まあ大体40人以上は実際に指導したというようなことになります。その後は体育系の短大に移りまして、2年間教職課程を担当してから成蹊大学にまた移ったということです。成蹊大に移ったのが93年春でした。

中高の現場にいたときも、ある意味で自分はほかの先生とは違うなと感じていました。ドクターまでいたことで、やはり授業をどうするのかとかいう研究的な意識を常にたたき込まれてきたことを土台に授業に取り組んでいたのですが、そういう人は周りにいませんでした。そういう点ではそういう意識を持っていつも自分の授業を反省しながら、ほんとはどうなんだろうということを考えながらやってきたのですが、これが今になって結構いい蓄積になったなあと感じています。そういった視点を基本に置きながら、現在の大学生、特に私立なわけなんですけど、現状を見ながらのお話ができたらと思っています。

で、お話ししたいことはいっぱいあるんですけど、取りとめがなくなかなかまとまらないもので、ちょっとお聞き苦しいかもしれませんが、お赦し下さい。伊ワタ先生からの今のようリクエストがあったのですが、とりあえず私の方からで語りたいことをちょっとお話しておきたいと思います。

こういったことを考えるときに、重要なのはとにかく実態把握ですよ。そういう中でいろいろな中教審からのいろいろな意見は出るんだけど、何か空回りしているような感じを受けております。そもそも教育課程そのものが想定する前提条件がかつての状況とは大幅に変わっています。にもかかわらず、その想定自体がそれほど変わってないようです。つまり大学で何か養成を全部できるような、あるいはすべきだというようなことでやって

いるんですけど、もちろん建前としてはそのとおりなんですけど、実態を見たときにそれがどこまで可能なのかというようなことをやっぱり考えざるを得ない。それは学生の問題もあれば、我々の指導能力の問題もあれば、組織の問題もあるということでお話をしたいと思います。

#### まず実態の把握

「まず実態の把握」ということでございます。ああすべきだ、こうすべきだというのはあるわけなんですけど、現実にはそれを担うのは学生、これから育っていく養成課程の人たちでありますから、その人たちのどこをどうやって引き上げていくのかというと、現実とのズレ、これを感じなきゃいけないだろうと。

メモには「ズレとギャップ」って書きました。ズレというのは、教免法施行規則で指示される履修事項と現実から考えて必要と考えられる事項の違いです。それから教科内容として理解が期待されている前提条件と、学生が実際に頭に入れていることのレベルの違いですね。こういった2つの面。つまり彼らが大学に入るまで身につけている知識そのものの質の違いと、それから量の違いといえますか、そういうズレがかなり深刻にあるだろうなど。だからそういうギャップを埋め合わせながら、なおかつ教師としてのもっと基礎的な力、知識や能力を補うというにはどうするといいいのか、何を補ったらいいのか、どこでの取り組みでできるのか、そうした補いができるのかどうか、これを考えていなければいけないなと思っております。

先に1) 実態を考えるエピソード、から話します。いきなり抽象的に考えないで、まずこんな問題って一体どう捉えて対処したらよいのだろうかと、その問題の本質は何かをこういうエピソードを手がかりとして、具体的な実態から帰納的に考えていきたいなと思っていますので。

まず、国語って何を教えるのか。もともと私は社会科が研究対象なんですけれど、最近国語がおもしろと同時に重要だと思っておりまして、国語の研究会に顔を出しています。その一つが「読み研」といって『科学的「読み」の研究会』、大西忠治先生が始めたところです。今、国語を教える中で一番理論的だと思える研究会です。実は今までの国語って何を教えてきたのかわからない、私自身も学んできた国語、受けてきた国語教育を考えても、とにかく先生の言ったことをノートに取るには取ったけれど、それでどんな力がついたのかというと皆目わからない。で、定期試験で「主人公はどんな心情ですか」と設問が出された場合、自分が考えたことを書いたら大体だめだったんですね。納得していかなくても、先生が言ったことを思い出して書くと になると。

で、実はこれはほかの学校でも大体一般的な事態のようなんですけど、やっぱりそれはおかしななと思っていました。『科学的「読み」の授業研究会』というのは、読みというのはどんな技術が必要なのかということ进行分析し、定式化しながらやっているところです。読みとりの方法を、伝授しようとしているのです。非常におもしろく参加しております。

で、ここへ書きましたように国語の教科書にあるのは、実際は読み物という教材の寄せ集めでございまして、それを読んでどんな言語能力が身につけられるのかというのはわからない。皆さん御存じのとおりだと思いますけど、これはもう小学校から一貫しております。確かに教科書ですから、章立てによって主人公の気持ちとか、段落の区切りをしようとか、それなりのもっともらしい学習テーマは掲げられているわけです。読むというのは総合的で、最初からある意味でいろんな読みとり能力が必要なんですけど、それをどういうふうに分節化し、系統化して高めていくかという問題が、今ひとつ十分には解明されてない。結局心情主義の教育が行われているなと思っております。そういった主題を読むレベルの問題もあれば、前提となる言葉のレベルの問題もあります。メモに「峠の茶店」って

書いておきましたけど、それは芥川の『トロッコ』という中学校の定番教材で出てくる言葉として「茶店」があるんですが、土工が峠で茶店に入って行ってしまい、帰りが心配な良平ははらはらしてしまうところです。これを学生に読ませると、「サテン」と読みます。峠とは熱海と湯河原の間ですね、印半纏で入っていくわけですが、「サテンでは、おかしいだろう？」って訊いても、「おかしい」という学生が四年生でもだれもないというような事態、これはかなり大きな基本的な問題ではないか。これはほんとに私が最初にぶつかったときには、まさかと思ったんです。でも、まさかじゃない、そういう学生がいるかもとは思っていたんですけど、ほぼ 100%とは思っていませんでした。

そういった問題をこれからどう考えていくのか。最近学生の言葉で「何げに」という言葉も非常に気に入らない。「何げなく」が正しいんですけど。「何げに」では、下心を持つてということになりますから。そういった意味でのボキャブラリー。あるいは漢字が書けないとか、あるいは実習とかそういう模擬授業をやったときにはっきりするんですけど、書き順がまさにでたらめとか。私自身も自信がないところがあって、ついこの間まで成蹊の「成」の字の書き順を間違えていましたけれど、まあそういう恥ずかしさもあるんですけど、でもやはりそのレベルじゃないものが学生にあります。で、言葉も漢字も貧困。

で、専門科目でこれを補うかといったらこれも空白領域で、あまり補えないまま大学を卒業し、現場へ出ているわけですが、当然、生徒からの信頼はなくなる。学校現場に出るから埋め合わせるっていうのは難しいだろうなど。これがエピソード1です。

番目、「社会科免許を目指す学生」。かれらが県や国の位置を知らない。近年は、学期冒頭で白地図小テストをやらせて、正解が半分以下なら宿題を出します。前は3分の1ぐらいの学生だったのが、今は8割ぐらいが該当。白地図を自分で写して都市や国名を書かせるのをやっています。フィンランドをギリシャとしたり、ニューヨークが西海岸にあるという学生、テキサスのあたりにあるという学生もいたりします。どういう認識をしていたのかと思うときが多々あります。

また、弥生時代と平安時代と江戸時代はどれが長いというと、予想通り江戸時代と答える学生がいます。平安時代が一番長いといいますがマシなほうです。人物中心学習のせいでしょうか、弥生時代というのがわかっていないのは意外です。ましてや、では中世っていつからかと訊けば、一応は答えるんですね、「鎌倉時代から室町時代」と。じゃあなぜ鎌倉時代とその室町時代という区分と別に「中世」という言葉が使われるのか、何が違うのかと訊くと、だれも答えられない。ほんとにこれで社会科の教師になって、何を教えるつもりなんだろうというふうに思ってしまう。

それからもっと深刻なのが、国民には憲法を守る義務があるかと聞くと、9割以上が「ある」って答えることです。これは大学で日本国憲法の授業を受けた学生の答えなんです。つまり、憲法の先生はこの辺を教えてないんですね。当然ながら憲法というのは、権力を制約するための国民と政府との契約文書ですから、国民に義務を課すものじゃなくて、政権、議員に、政府に義務を課すという文書のはずなんです。つまり憲法というのはいかなる文書かというその根本的なことが、わかっていない学生が圧倒的なのです。これで人権を教えられるんだろうか。ましてやでは「人権」と聞いても、義務を果たさなきゃいけない普通の権利と人権は何が違うかということも聞いても、これも種類をあげて、平等権とか、社会権とか答えるだけで、権利、人権の本質は何かという点は答えられない。まさにそんなんで教師になっている。それでいいか。

それから次の例“上司から客のために帰れと言われたら有給休暇を辞退すべきだ！”と考える、その通りと思うか訊くと、イエスだというのが80%。この10年ばかり私が気になっていることで、毎年学生に訊くんです。社会科を教える上で重要なことは、いろいろありますけれど、今のワーキングプアの問題がありますように、やっぱり労働の問題とい

うのは、ほかよりもはるかに重要なことだろうと思うんですが、その中でもとくに有給休暇を取る権利とか、残業制限、過労が重要でしょう。でもそういった問題について全く認識がない。教えるといったって、ただ教科書にある語句を並べて暗記させるだけだろうなと思ってしまっております。

それから、10年研修の高校教員。これは、地歴科の高校教員の十年研修をやったときのことです。最初に「皆さん、現代っていつからですか？」って訊くと、「考えたことがない」というのがほぼ全員でした。で、何人かが「ベルリンの壁以降です」と。とすると今までの人類の歴史を幾つに区切ったらいいのかわかんなくなるくらい細かく分けなきゃいけないんですが、考えたことがないというのには驚きです。教科書にはもちろん現代ってタイトルが出てきますが。大体第一次大戦ぐらいから以降が現代とされるわけです。ベルリンの壁というのは一つの見方であることは間違いないんですけど、「根拠は？」っていうとないんです、「ただそう思うから」と。そういった概念のいいかげんさ。

それから 破綻のない数学の実習授業。数学科教師志望の学生は教科の指導法でいろいろ学んでるはずですけど、実習になると何か自分の体験とか思い込みだけでやってしまうようで。実際に実習訪問に行ってみますと、教科書をきれいに写してるだけなんです。例題を示し、この場合はどうするかと、教科書に書いてあるとおり1番2番と書いていき、「最後に例題をやりましょう」となれば、どう見てもきれいな授業の風景なんですよ。でもそれでは、数学科教育法を全く受講しなくてできるわけですよ。極端に言えば、ちょっと気のきいた高校生ならできるような、そういうレベルで満足している。そのときにちょうど不等号のことをやってたんです。問題があることに彼が気づかないのが気になって、授業が終わる頃ここにありますように、「10 100 は正しいか」というアンケートを彼に取らせたんです。そしたら生徒の何人かが「正しい」で、6割ぐらいが「違ってる」に挙手しました。この記号を教えるときにこの記号の意味を教えてないんです。要するに教科書を読んでもらうだけですから、読んだだけだと見落としてしまうとか間違えるところ、これを補うのが教師の役割なんですけど、そんなことの自覚がないから、ただ読んだだけで終わっちゃう。つまり、子供のつまずきといいますか、読んだだけだとわからないところがどこなのか、その辺がわかっていない。

で、そこでやめればよかったのに、アンケートを取った後に「実はこれは  $10 < 100$  は成り立っていますね、でも  $=$  ではありませんね。したがってこの記号の使い方は間違いです」と説明しちゃったんです。でも後ろの方で現職の数学の先生も「あれ、どっちでしたっけね」ってひそひそ。県立高校の数学の先生がって、啞然としました。私なんか大学受験のときにこの辺は鍛えられています。両方同時に成り立つということはあり得ません、当たり前ですよ。この記号はどっちかが成り立つという意味ですよ。でもそこに留意できずに平気で教えていた現職の先生もいれば実習生もいる。ほんとにこれは中教審の考えることとは違うところにすごい問題があるなということですよ。

「habit の意味は、慣習と癖のどっち？」って。これは定時制高校の授業だったんですけど、生徒が調べてきたんです。偉いです、それを実習生に訊いたんです、どう答えてくれるかなってね。日本語と英語の概念とはちょっとズレてる。だから英語の habit という概念は、日本語だと習慣、癖と語彙を並べて意味を示す。しかしどっちかの語を当てなければピタツとしない。それが解釈し訳すということですよ。で、私が何て答えるのかなと注目していたら「どちらでも同じです」って答えて動じない。不誠実です。これはかなりいい方の学生でしたのに。

授業づくりの基本概念。これについても実にあいまいなものが多い。特に「発問」という概念。これは現職の先生も実に粗雑に扱っております、何でも問いを発することを発問とっちゃうんです。普通の質問と発問を分ける先生もいますよね。発問の中にも種

類があります。その概念をちゃんと持つてるかどうかが重要ですが、そのレベルが実にお寒い。それから「教育内容」という語についてももっと自覚すると、幾つもヒエラルキーがあるんです。いわゆる抽象的な教育的な内容、それから教育的には内容ってなかなか入れられないわけですが、いわゆる学校教育法にはちゃんと目標みたいなのがありますよね。で、目標は内容そのものじゃないんですが、ただ教科になると学習指導要領に「内容」が示されてあります。ですけど、1回1回の授業というのはそれを全部やるわけじゃないですから、授業なりでの内容があるんですが、当然そこでは教師が意図する教授内容と、実際にその授業の中で子どもたちとの応答によって展開していく授業内容と、いろんな条件によって子どもそれぞれが受け取る学習内容。この三つは違うんですよ。つまり教師が意図したことが、必ずしも子どもが受け取って形成する内容にはならない。それは違いがあるということをやはり理解しなきゃいけないのに、ただ内容といったらそれが全部一致しているように思ってしまう。私は学生に口をすっぱくしていうんで、私が教科教育を担当した学生は何とかわかるんですが、ほかの学生はどうもわかってないのです。

はい、時間がもうあつという間にたってしまいました。どんどん行きます。

## 2) 教員に求められる役割と力量。

まず教員に求められる役割とか力量、これをまだまだ追求していかなくちゃいけないだろうなと思っております。もちろん、教科外指導者と先に書いたのは、これは非常に複雑だからでございます、私もスパッとはいえませんが、

それからもう1つは教科指導者として、つまり実際先生の仕事の中心というのは、本来は教科指導です。不登校の子を指導したりだとか、落ちこぼれた子に対して補習をやったりとかしますけれど。あるいは児童生徒が不登校になるという原因の中には、授業がわかんないからというのも当然あるわけですよ。そういった意味では授業をしっかりとするのは、これは最も基本的な教師の役割があります。そうした授業力を一体どうしたら培えるのか、これが根本的な問題だと思います。

で、当然ながら授業では、児童・生徒の能力を育てなくては授業の価値がないんですが、先ほどいいましたように国語の場合、読んで心情を先生がいつて暗記させるというものは、その授業を通して生徒がどんな育ち方をしたのか、わからない。こういう授業は実はいっぱいあります。

社会科もまさにそうです。何年に頼朝が幕府を開いたとか、確かに知識はついたかも知れないけど、それが何なのか、何になるのか。これはほとんど伝えられてない。で、どこが大事なのか、これもわからない。本来は児童・生徒が、「ああ、ここは大事だな」と判断できる力が培うられるべき能力のはずです。でもそれがわからない、うまく伝えられてない。それは授業者にそういう価値観がないためにそういう意識もなく、判断する方法や着目点に言及しないからでしょう。教師の授業という仕事というのは、教科書をなぞって、まとめてあげることはありません。

ただしそれは、認識が重点の教科と技能・実技が重点の教科では、課題や目標は多少異なると思います。音楽、美術、あるいは体育といったものの教育課題と、理科とか社会科とかの教育課題は違うと思います。言語でも国語と英語には、これは認識の発達課題もあれば、技能もあるでしょう。そういった点でものを考えないといけないのに、その辺のところはまだ研究課題として残っていると思います。

それからもう1つは当然、学士段階で養成するのは、授業能力の“基礎”なわけですよ。高い力量を培えば望ましいんですけど、高いものは難しい。だんだん身につけていけばよいものんですけど、その基礎となるのは何なのか。うだうだ書いてしまいましたけど、求められる技量、これを分析的に把握し、適用する意識だと思います。そしてどうい

う力を磨いていくことが大切なんだということを本人が自覚できることです。その時点では持ってなくてもいいですけど、今後身につけていくべきものは何かを掴むことです。その根底にある条件には教育の課題を認識する能力、なぜ教えれなきゃいけないのかという洞察力が欠かせません。教育というのは当然、非常にアクティブな行為でないといけません。もちろん今はいわゆる教育では「支援」が重視されて、極端に言えば「教えちゃいけないよ」というようなことすらいわれるのですけれど、教育というのは本質的に学習を組織してリードしていくもので、計画的、意図的なものです。だとしたら、どんな意図を持つべきなのかという教育的課題を認識しなきゃいけない。つまり何をこそ教えなきゃいけないのか、何こそわかるようにしていかないといけないのか、どんなところこそ学校で扱わなきゃいけないことなのか。別なことを言えば、放っておいたって身につけていくようなところを区別しなきゃいけない、そういった判断力というのはやっぱり基礎であろうと思います。もちろんそれは最初に思っていた仮説が現場の中で修正されることで、鍛えられていくものだと思います。そういった意味で「ベテランとは」ということを書きました。ただ年数を重ねただけでベテランという人が多いんですけど、そうではなくてまず状況把握ができることです。状況把握ができないとその後の手だてができませんけど、これができない人も結構いると思っています。

何が問題なのか、何が本質的なのか、課題を的確に析出することができる。児童生徒を前にしたときの教育的タクトある、つまりその場の状況に応じた技能を繰り出して適用するということができる。これがベテランです。大学卒の段階でこれが十全にできるってことはあり得ません。必要でもありません。ですけど、そういうことが必要なんだということ意識し、何を目標として研さんしていけばいいかという見通しを掴めたかが肝心です。ちなみに私はドクター課程で「よい授業とは」って、考えさせられました。先生方は理想を語ります。“子どもは無限に伸びる”なんていうことも、当時は語られました。無限とはどんな意味かというのが鍵であってわけですけど、でもやっぱりそういうことを論議してきたお陰で、自分の授業のときでも当然、意識してきちゃうんですよね。反論もないわけではありませんでした。でもそういう考え方もできる。確かに限定してはいけない。この子の場合はどうなんだろうとか、実際に社会に出れば、この子は伸びるんだろうか、どんな将来が待っているんだろうかとか、気になる子がたくさんいるわけです。でもその中で子供を見る見方、子供は伸びるんだとか、伸びるところに着目するんだとか考えることを鍛えられてると切り捨てないんですよね。で、じゃあどうしたらいいかって、また次の手だてを考えていく。切り捨てちゃったらそこで教師の発達がとまっちゃいますから、そういったものをつかむ力、これが基礎であろうと。その場ではできなくてもいいですけど、それを目指していくというもの、あるいはそういう課題意識ですね。それを続けていかないと、ベテランにはなっていないでしょう。理想と、実際の制度的なものの想定とが随分ずれているなと思っています。

中等教育の教員養成で国立大学、私立大学間にどんな差異があるのか

これも意識するのはこんなことだろうなと、ちょっとだけ書いておきました。まず担当者の目的意識とか課題意識。これがまず先だろうと思います。次ぎが、課程の編成に差があるのかです。カリキュラムですね。

で、当然ながら教職に関する科目の授業とか、教科に関する科目の授業の中身そのものについては差があると思います。何よりも専任担当者の数が違うんですけど、同時にその意識というものにズレがある。でも差があっても、余り大きな違いがない部分もあるんじゃないかと思っています。後で述べますけれど、特に教科に関する科目で、専門科目をどう教えているかという問題では、はっきりいって国立も私立も同じ課題を抱えている。

つまり国立大学教員養成学部でも、教員養成だということが余り自覚されていないような専門教育が行われているという、その問題ですね。もちろん、ある意味では専門教育は専門教育でいいんだという考え方もあると思います。一般大学で学んだ私の体験をいえば、専門科目はあくまでも専門教育のためのもので教職のことはつゆほども考慮することはなく、実践に結びつくようなものではなかった。とはいっても、無関係であっても、実は意識すれば関係づけられることもあるわけです。でもそれはかなり意識をしないと関係づけられない。特に普通の学生にとってはそんなことはなかなかできるものではない。そのところの問題点というのが、多分国立も私立も同じだろうと思います。

で、私立の場合には、ましてや開放制ということは、全然教育ということ意識しない先生が圧倒的ですから、例えばうちの学部で源氏物語を教えている先生は、これを高校で教えるときの課題としてはどうなのかとか、一切意識はありませんね。あくまでも源氏物語はどういうものなのかとか、あるいはそれが絵にされた源氏物語絵巻であれば、一体どこまで真正なのかとか、何を意味しているのかとか専門的な課題です。極端に言えば、それを学んでも多分、高校の授業ではほとんど活かさないだろうと思うんですけど、そういう授業が行われているわけです。これは多分、国立でも同じでしょう。そういう点では差はないだろうと思います。

それから学生の基礎知識の差、これは微妙にあると思います。何ていったって、やっぱり国立は基本的にセンターテストを受けています。ところが後で見ますけど、私学はセンターテストを受けてないどころか推薦がふえていますので非常にそれが問題で、これは前の碓井先生もおっしゃっていました。もう、活字にはしてはいけないようなことまでおっしゃっていましたけれど、それが実態だと思います。で、これは大学の差が実に激しいと思います。国立以上に私学のその大学の差の激しさというのは、もう壮絶なものがあると思います。それからスタッフの差です。数もそうですし、専門領域もそうですし、意識の差でもそうです。私学の場合は差がかなり大きいだろうと思います。

で、書いておきましたけど、課題が共通の部分も多々あるだろうと思います。そもそも国立大学の中学・高校の免許課程というものは、教員養成学部では小学校免許と一緒に副免で取らせたりはしますけれど、非教員養成学部では中高だけ取らせるので、単に国立と括ってもいけないのはもちろんです。養成学部の課程といっても違いがあるかと思いますが。ちょっと僕もわからないけど、小学校の免許さえ取れば中学校の免許を取らなくても卒業できるところっていうのは相当あるんじゃないですかね。

そういう点では中学校免許というのは、小学校免許とはかなり違った性格があるかと。逆にいうと、私立大学と国立大学というのは、教員養成課程と非養成系それぞれでかなり共通の課題を抱えるだろうなと思っております。

はい、時間がないのでどんどん行きます。第 部、2 ページ目ですね。

#### 大学で伝授する知識・鍛える能力とは

そういう点で考えるなら、大学で伝授する知識・鍛える能力とは何かなんですが、その前に1)の「大学入学の前提となる知識・技能が余りに薄弱」。貧弱です。かつての教員養成では、教科内容は実は高校までの学習が支えていたと思います。私の実感でもあります。実際に現場で教えたとき、教科内容については大学で得たものはほとんどありませんでした。一つだけはっきりするのは、経済で需要曲線、供給曲線を教えるときに、高校までで覚えた理解と大学で学んだことのズレです。需要がふえるということは何なのかというと、需要曲線が東北にずれることだというふうな。それは日々ずれていくことなんだと。逆にいうと均衡というのは、ある時点をとってみたらこうなったというだけで、それが動的なダイナミックな価格変動を説明するもんじゃない。大学の経済の専門を受けて初めて知

って、高校はいいかげんなことをやってるなと思いました。そんなことがあるぐらいで、あとはあんまりないです。まずそんなことがありました。

で、かつての教員志望者は勉強の「勝ち組」である。今も、どちらかといえば勝ち組かもしれないけれど、今は昔のような勉強大好きな学生たちじゃないのが国立にも相当入っています。できたら皆さんで手分けしてでもいいから、多分センターテストの結果でどここの大学は偏差値幾つで入れるかという代々木ゼミナールの予想が公表されると思いますけれど、あるいは河合だとか、見れば教育学部の合格圏偏差値というのが軒並み 50 を割ってる。あれを見ると昔とは違いうだろうなとひしひしと感ずます。50 を割っても入れるかもしれないけど、もちろんできのよい高校生、ほんとに勉強好きな学生も入ってる。決してみんなのレベルが 50 以下だといってるわけじゃないですが、入れる生徒、学生もいるということは昔はちょっと考えられなかつただろうなと思います。

それから 4 行目に突然「確認を行う体制」なんて変なことを書きましたけど、これが求められているわけですね。学士段階での教科教養の質の確認を行うのもいいんですけど、例えば私のところで確認を行えばいかにできてないかがよくわかるんですね。卒業生として送り出すにはいろんな面が不完全なんだと、それはわかるけど問題はもししたら補えるのかです。これについては茫然としてしまうところでもあります。

それから 2 )。教職課程は、「ただの課程修了書 = 履修証明書」。こういうふうなレジュメに書いておいたんですけど、そのとおりです。能力確認書ではありません。特に私が非常に疑問なのは、所定科目の単位認定で、オール C でも、つまりぎりぎりでも免許は取れちゃうことです。で、僕は学内で、何とかしてやっぱり C は幾つまでとかやるべきだろうということを提案したけど、一蹴されてしまいました。大学というのは単位さえ取ればいい仕組みなんだと。

ちなみに私が 2006 年に行つたオーストラリアのグリフィス大学ではそうじゃなかつたですね。GPA みたいな計算をして、成績が低いとだめだと。つまり全部 C だったらだめなんですね。そういうこともやっています。たしかに、一度取った成績はやり直せないのが欠点ですが、せつかく評定をするならば、もうちょっと成績評価を活かしていいのではないかと思います。今の日本ではそれを生かすシステムは全くありません。極端にいうと、教育実習が C だって免許は取れます。で、4 年末に出る実習成績は在學生だったら選考時には出ません。免許取得見込み証明書だけですから、教育実習が C だって選考材料にならず合格する可能性はあるんですね。そういう点は、問題というか実は穴になつてるだろうなと思います。( \* 都教委などは、実習校からの生の実習成績報告書を選考に使う道をさぐつたが、大学からの大きな反対で実現しなかつた。)

あとは、いずれにしてもペーパーティーチャーですね。ただの証明書保持者ですけど、証明書を持っているだけの人がいるというのもこれも悪くはないかもしれませんが。昔言われました「でもしか教師」。それでも教師で結構いい先生がいたというのは、初めはやる気はなくても、「しょうがない、やってやろうかな」という余裕、ゆとりのある人の中にいい人がいたということであつたからかと思います。

ちなみに都教委から、再任といひますか非常勤の採用を拒否された三鷹高校の土肥校長ですが、東大の農学部を出て、で、どこかの民間企業に入つていたけど、企業はおもしろくないと。やっぱり教育のような理想を語れる所に行きたいというので、それで教育に移つて最後は校長、生徒から慕われる校長になつたという。それを考えると、最初はやる気のないような人たちでも、教員免許を取るのはいいいことかなと。ただ C が並んでるというのは、これはやっぱり問題だろうなというように思ひます。

で、経済の場合ですと、産業予備軍という言葉がありますけれど、やっぱり失業者がいることによって企業というのは成り立つみたいなのがあるから、今でも派遣労働者はなく



すなという声強いわけですけど、レベルとか質とか、そういうのは違うんだけど、教師の場合やはりこういう予備軍的な人がいるということは質の維持に欠かせないだろうなと感じます。だれでもいいから採用するというような事態になれば、これはやっぱり質の低下が生じざるを得ないし、現在ではそういう問題も出るだろうなと思っています。

次に、現場でないと難しい教科外指導の力量形成。教科外指導の実践力も大学で伝授すべきだといわれていますけれど、これは大学では実に難しいですね。要するに先ほどの教育的タクトっていいましたけど、場面に応じてどんな事態が生じるのかということは、口でいってもイメージさせにくいです。で、大学といってもいろいろありますが、成蹊大学とか教員採用に合格するような学生が出てくるような大学の場合だと、出身高校というのはそれなりのレベルの学校ですよ。だから勉強ができない生徒が多い環境だとか、授業崩壊するとかというようなことは余りない、そういう学生ですから、問題行動を起こす生徒をどうするのかといったって、なかなかイメージがわからない。やっぱりそのところが難しい。ただし大学でできるのはそういうときの視点で、私も先ほどいいました、どの子も無限に伸びるといった考えに疑問を持ちながら、そういうこともいえるかなとかという視点・捉え方を持つことは重要でしょう。いわゆる非行に走った子に対して、どういうふうなことをやって立ち直らせたかっていう実践がいろいろありますが、やっぱりそういう実践を知っている、どういう場合だったら成功し、どういう場合だったら失敗したとかというのを知っている、知識的に知っているだけでも見立てや指導方法は違って来ると思えます。それからあとは手段で、どんな手段があるのか。全く手段を知らずに困難な現場に出されたら、もう手をこまねくしかないわけです。大学では実践できないにしても、状況に直面したらこういうことができるよというようなことは、大学で伝えられるだろうなと思います。

問題は、教科内容に関する専門的教養。

現今の学生の知識は「かつての高校レベルか」とはいいましてけれど、1)当該教科の学問的知識や技能の問い直し、これが必要だろうと思います。

先ほどの源氏物語とかでいいましたけれど、じゃあその力がついてるのかということ、その専門的な知識や技能がまたこれも薄弱で貧弱です。そういう点では、そもそも大学教育自体の崩壊の危機といえますか、それがあと思っています。大学を出ても、たとえば経済の学生なんかには私が専門的なことを訊いても知らない、法学部の学生に法律的な考え方を訊いても知らないというようなことがありますので、専門的な知識が空回りして、昔だったら要求されていた、あるいは達成していたようなかつての大学生の知的レベルというのが今の学生だと難しいだろうなとは思っています。御承知のように、日常生活にも関わる重要なものに、保証人になるということと連帯保証人になるということの違いがありますよね。この違いを法学部の学生に訊いても2割が答えられるかどうかです、四年生に聞いても。「えっ、今まで何を習ってきたの?」っていいたいことがあるんですけど、こんな基礎概念もわかってなくて、専門家というか学部卒といえるのかという疑問に、学部専門の先生たちも悩んでるのではないかと思います。

それからあとは科目名称でカリキュラムを論じるだけでいいのかということですね。先ほどもお話ししましたが、成蹊大学でも当然、課程認定を受け、教科に関する科目をやっています。確かにその教科の指定された領域枠には、該当するタイトルの授業が集められてそれを履修するようになっていきますけど、その内容でほんとに専門の力がつくのかという疑問があります。ここにも憲法の意義とか、人権自体の特色と書いてましたけど、先ほど述べたようにこれができてない。

それから、概説の話がちょっと後に回しちゃいましたね、後でもう1回お話しします。皆

さんの報告の中にも概説の問題が論点整理にあるわけですが、今教科に関する科目のうち、各領域で概説的なものをやらなきゃいけない、包括的なものをやらなきゃいけないって文科省から指示されますけれど、昔と違って今は昔の一般教養に当たる科目を充当してもいいということになっています。そうした科目、例えば日本史概説、それを通り一遍やったのでは、絶対に日本史を教える知識は付かないだろうし、かといって日本史の文献批判能力とか、いわゆる要するに史学の基本的な能力さえも身につくことはないだろうなと思うのです。

教育的価値という意識や教育上の概念。

これも部分的にくり返しになりますけど、1) 児童・生徒の発達の態様と現実の課題の把握。こういった基本的能力を本当に鍛えられるのかどうか。特に御承知のように発達の最近接領域という非常に教育学上の重要な概念がありますけど、この言葉すらも知らない学生というのが相当多いと思います。

それから2) です。改めて教育とか授業、それ自体をとらえ直さなければ専門性を育てるのは難しい。授業研究とかという言葉はあるんですけど、実はいわゆる僕の専門の教育方法とかという部分も、まだまだ不十分というか浅いレベル、経験主義的なものがいっぱいある。僕なんかだと、社会科教育についてうまくいったという人の授業でも、見直すべきだねといたくなるような、また本人たちはうまくいったと思っても、実は内容が空疎な授業はいくらでもあるだろうなと感じている。それを形だけまねさせても専門的な力量は伸びやしない。そういった問題があるかと思っています。

それから3) 概念。例えば「学力」といったのも、これも当然ながら簡単な概念じゃないわけでありまして、実は成蹊で教えていてもなかなか解ってくれていないなと思っています。ほかの大学なら教えてられているかという点、これも難しいだろうなと思います。ましてや発達とか、学習と教育とか根本的な教育概念についても同様ですね。学習と教育というのは、これはある意味で区別をしなければいけないけど、その辺があいまいなまま。ちなみに学習指導要領というものがあり、「学習」が一応先に立っていますけれど、「学習」と「指導」することと「教育」はどういう関係なのかという点は、あいまいです。これもほんとうは考えなきゃいけない。また、「学習」と「教授」の関係はどうなのか。それから先ほどいいましたように「発問」という語の概念ですね。「学力」については単純な2分法で、「過去に修得した知識・技能」と「新しいことを学ぶ力」という2分法がよく行われていますけど、それほど単純ではないでしょう。

実践的力の基礎。

もう既に申し上げてしまいましたけれど、養成課程では目指すべき目標、優秀なベテランたる要素とは何か。そうしたポイントを「なるほどなあ」って痛感させるとか、「ああいうことができるようになりたい」とか、そんな要素を理解させ、意識させるのが基礎かなと思っています。で、その後に何を積み上げていくのか、自己の課題の自覚。これを持つことが力量の基礎なのではないか。何かその辺のところの中教審あるいは教員養成部会なんかがいっている言葉の中でいま一つ何かはっきりしないところかなと思っています。

だからそういう目標を知らないまま、既に述べたように場数を踏んで年を取っていけばベテランになるかといえば、ならないだろうと。やっぱりこういうふうな課題意識というのを常に持ち続けていくということだと思います。ところが今の世の中は御承知のように、40歳を過ぎたらベテランだとか、実務家だとかという認識をしてしまうんですけど、そうではないでしょう。

そういう中で、シラバスモデル、つまり内容が大事なわけですが、シラバスモデルの積

み上げというのはこの報告にあるわけですが、理念としてそのとおりだと思わなければ、問題なのはそのシラバスの吟味というようなことです。あるいは相互批判というものがなければいけないし、積み上げにならないだろうと。それをどこでどう行うことができるのか、この問題が大きいと思います。

#### 私学教職課程の質と課題

さあ、それでは私学の問題に行きます。教員養成における私立大学の比重の高さというのはもうかなり大きくなっています。御承知のように小学校でも今や、国立養成系の卒業生は50%を切ってますよね、47%ぐらいでしたっけ。私学というのはかなり比重が大きいんだなとつくづく思うし、特に最近ですと御承知のように、碓井先生もおっしゃってましたけど、小学校課程乱立のような事態もありますので、それが結果的にはやはり数としても私学出身者の比率増大というのは出てきているんだろうなと思います。それはおいておきまして、私学の教員養成の質と課題、これが問題になると思います。で、幾つか気がついていることを述べたいと思います。

1) 教職課程をおく上での基本理念と目標がどこまで真剣に、課題とか、建学の精神を意識しているか。当然、私学というのは建学の精神があるわけですが、それを考え合わせて決めているかどうか。成蹊ですと、開学の祖中村春二は、大正自由教育、第一次自由教育の旗手であったんですけど、中村の理念で今やっているかということ、ちょっと違う、それをもうちょっと欲しいなと思うんです。私は100年史をまとめる委員になってますので、改めて中村春二の勉強をしてみると、すごいとか、日本への影響の大きさというのがわかるんですけど、だから私は授業でもそういうことで意識して、それを学生にも伝えていますが、ほかの先生は知らないですから。で、大学の発足後教職課程をおいたときにも、中村春二の理念の論議はなかったらしいです。もちろん成蹊じゃなくて、ほかでも同じではないだろうか。例えそれがあっても、あとから来た新任者にそれが伝承されていっているのかどうか。私は教職課程発足の理念を伝えられたことはなかった。武田先生の場合、武蔵大学に着任したときに、うちの教職課程はこういう理念でつくられたということを、だれかが説明したでしょうか。

武田 しましたね。

木内 そうですか。そういう方がいらしているうちはいいですね。だけどもなくなっちゃうと終わってしまう。これは継承が難しいもんだと思います。

で、さらにはそれ意識したことを随時やってるか。意識してる先生はいると思いますけど一握りでしょう。多くの場合には不干涉主義、お任せになる。

で、そういう点では2)に書いてます、責任所在のあいまいさ。これはもう本当にはっきりしています。例えば成蹊だって僕は責任の一部を持っていても、すべを負いきれる状況はないんです。特色を持った教職課程づくりに一生懸命に努力はしていますが。責任を持つには、裏に権限がなきゃいけません。何も権限がありませんので、責任を負える状況ではないのです。

学科組織とそれから課程組織の落差と書いておきましたけれど、ちょっと順序が逆になってしまいました。成蹊とか武蔵大学ですと、いわゆる教職課程という組織形態です。武蔵では、所属は人文学部ですよ。成蹊ですとFaculty of Humanitiesという文学部の所属であります。でも学科ではありません。課程という組織です。学科ではありませんので専門の授業を持つことはありません。そういう大学が多いですね。一応、教職課程という組織形態の中には“教職センター”も入れたいと思う。例えば、慶応大学というのは教職

課程センターを置いていますが、これも学部じゃありません。

もう一つが、ある教育学科があって、そこが全体のお世話をしているというような場合です。例えば日本大学。微妙ですけど、文理学部系については、文理学部の教育学科が教職を担当している。ただし日大はキャンパスが分かれていますから、ほかのキャンパスに行くともた独自の教職課程があって、文理学部とは関係がない。同じ学内でも状況が異なるといったように、非常に差が激しいと思います。学科組織でやってる場合には学科なりの検討会を定期的にやってると思いますが、教職課程の場合には果たしてそれができるかどうか。特に設置理念についての議論ができるのかどうかですね。それからさらにはカリキュラムの改編の発案権はだれにあるのか、それから決定権はどこにあるのか。これも非常に大きな問題だと思いますが、大学によってあいまいなところがあると思います。

それから3) 規則準拠型カリキュラムと書きましたが、結局どこも教免法の施行規則にしたがってやっていますし、またそれによって課程の質とか教員を保護してる面というのが大きいと思います。教免法の施行規則がなかったら、もっともっと先生を減らす大学というのはいっぱいあると思います。ちなみに私が最初に赴任した大学というのは、法令があるからこそ仕方なく私を採用したのであって、そうでなかったら教員は1人で、あとは全部非常勤だということもあり得たと思います。

4) の甘い成績評価であります。これもちょっと難しい表現ですね。大学教員自身がいい授業をやってると結構厳しくなるんですけど、余りいい授業をやらないと甘くなる。実際に自分のやってる授業をどこまで洞察分析してやれてるのかどうか、これもはっきりしない。私の所では何先生がAをどんくらい出した、Sをどんくらい出したかと成績分布一覧をつくっているんです。ある先生はもうほとんど全部AとSをつけているとか、ほんとにそんな成果があがるのか疑問なことも起こります。で、実際に例えば私も、原論の授業を持って、10%以上の「不可」をつけましたけど、前期の担当の先生の場合不可は欠席者ぐらい、欠席してないのはもうほとんどOKしかもいい成績を与えて。私が担当すると成績が低くなるというのは、はたから見ると木内の授業が下手なんだと思われかねない。下手なのではない、やっぱり前の授業が甘いのだらうと思っています。でも順調に卒業させたいのが私学ですね。そんなことも起きます。

「うわべの」って、ここに書くべきかどうかでわかりませんが、授業を教えるとき、今後は“教育実践演習”なんていう科目も設置されるわけですけど、そこではうわべの形さえできてればOKを出すことになってしまうのではないかなと思います。先ほどベテランということでお話をしましたけど、うわべの形だけでできたって、やっぱりそれは基礎ができたとはとてもいえないと思いますけれど、でも多分、多くの所ではそれで済んでしまって、授業の形が整っていや、合格ということになりかねないと思っています。

もう一つはこの4)に「中学レベルへ引き上げる努力」って書いたんですけど、御承知のように、この間の碓井先生のお話にもあったわけですけど、例えば小学校教員採用で受験する場合に、算数ができない、理科ができないというような、ほんとにすごいレベルがあるわけですね。私の聞いた某大学、実践報告を全国私立大学教職課程連絡協議会(全私教協)の研究大会で報告くださったんですが、中学校の方程式が全く解けない、だけど小学校の先生になりたいというので特訓をして、小学校の応用問題は暗記させてできるようにした、そうしたら合格させることができた、よかったと。考えちゃいますよね。当然、そんな小学校教諭には中学校までの勉強を見通した指導はほとんどできないだらうし、算数はこんなに役立つよとか、おもしろいよという、あのPISAの評価みたいなことについて思いをいたすなんていうこともできないでしょう。数学は将来の仕事にとって大変有用だなんて答える生徒は育てられないだらうなと思ってしまいます。それでも教員採用選考に受かってしまうという現実。そういう現実の中で、教員採用にそういった努力を

するというも行われています。これは大学が責められることでしょうか。もう時間がなくなってきました。

中等教員こそ実質的開放制だが“開放制”の看板の仮想と内実

くり返しになる分は読んで省略をしますけど、教職課程という制度の場合、ほんとに真の権限がある責任者がいるのか、これが結構問題だと思います。1)で、A、Bと書きましたけど、順序が逆になりましたけど、教育学科の場合だと、責任を負う教員をおくことはできるでしょうが、ほんとにメンバーが責任をどこまで自覚しているのか、私はちょっとわかりません。教職課程ですと、意識ある先生がいればいいけど、そうでないとお任せ主義になってしまうだろうなと思います。

それから2)私学における教職課程の設置動機。これは先ほど書きましたけど、実際には理念とかいうことよりも、教員免許を取得できることが志望者を集める看板として大きな比重がおかれている。私のところでも、「なぜ成蹊に来たの?」と訊くと、「教職課程があったから、学芸大とどっちへ行こうかと思ったけれど、成蹊でも免許が取れることがわかったので成蹊にしました」というのが、学芸大学には申しわけないですけど、毎年のようにいます。ほかの大学にとっても教職課程をおくというのは、やっぱり学生募集においてほんとにいい条件になるといいですか、志望動機を高める、誘発させるものだと思います。そういう意味では学生募集の釣り書きとしての経営的理由での設置が実質的には主流じゃないかなと思います。

で、もう一つ実際の履修者の割合です。定員の15%あたりが課程を履修して、免許取得者がそのうちの65%ぐらい。3割ぐらいがやめていったりとか単位未充足で取れなかったり。やめていく学生が半分という大学もあるかと思いますが、で、免許を取った学生のうちの10%が教師を目指して採用されるというのが平均的なとこじゃないでしょうかね。これは大学の偏差値レベルの差と関係なしに、例えば東京大学でも免許を取ってる学生が先生になってるかという、これも多分10%もいかないでしょうね。免許は取っただけというのもあると思います。もちろん、逆に受けても受からないという者もあるかと思いますが、でもこれが現状だし、それで今までは何とかなってきたという面があるかと思いますが、それが意味で底支えをしていった面があると思います。

つぎに3)認可最低限になりがちな教員数。課程認定の内規にすり寄りがちな教員数。これはもう皆さん、御承知だと思いますけれど、ちょっとこれも見ていただければいいですが、内規でどの規模だと何人の専任を置かなきゃいけないと、こういうのがありますよね。ちょっと見てみたら、もう御承知だと思いますけど、で、一番下に書いておきまして、下のどこだかに書いておきました。赤い字のところですね、成蹊では定員が今1,740人の入学定員がありますので、専任配置人数区分では1,200人以上という規模になります。もうそれ以上の区分はないわけで、教職科目担当の専任教員は4人以上でいいんです。成蹊では実質的には7人います。以前だったら6人でやりました。専任数が基準ぎりぎりという大学は意外と多いと思います。実は成蹊は、これはたまたま「教科の指導法に関する科目」を持つ教員が3人ほど専任でいたためにそうなっているだけであって、主として教職課程を持つ専任教員というのは、3人しかいません。そういう点ではかなりぎりぎりのことだと思います。で、ほかの大学も似たり寄ったりだと。で、御承知のように、いわゆる心理系の先生と、それから原理系の先生は1人ずつそろえなきゃいけないというのがありますから、とりあえずその2人だけはそろえて、あとはもう非常勤でということが多いと思います。

それから教員の能力や意識ですけど、あわせて人材不足の傾向とありますけど、採用するといっても、いい先生を取り合いになってる面もありますので、ほんとにこれはうって

つけだという先生はなかなか探せない面があります。

それから4)入学者の学力ですね。これももう何度もくり返しになりますけれど、書いたとおりです。私学だって国立だって深刻な課題でしょう。今のところ私学に特有な課題としては、入学者選抜が働いてる大学と働かない大学の落差の大きさ。御承知のように、倍率が2倍ということは全員合格ですから、3倍でもほぼ全員合格しないと充足できない、そういう大学が幾つもある。もちろん、定員割れの大学も幾つもあるのは御承知のとおりだと思います。

なかでも推薦入学の問題。推薦入学は入試に自信のない人たちがそちらへなだれ込む。普通の定期テストなら何とか点が取れるけれど、全部をまとまって復習するということになる一般受験はもう歯が立たないような生徒たち、それがいわゆる推薦で志願してくる傾向があります。そういう生徒たちはまた、大体10月末で勉強はストップしてます。その後の勉強というのは結構、総復習として有効なものだろうなと思っておりますけど、そうした勉強をしていない学生と、ちゃんと一般入試で入ってきた学生の差というのは、その後の伸びという点でもかなりの違いが出ており、推薦入学者の知的教養の弱さは深刻に受け止められています。

#### カリキュラムの実態

1)ガンは、教授学的教科内容教育の欠落。繰り返しになりますが、高校までの学習の成果が希薄、教科書を表面的にしか読み取れない、それから学習事項に教育価値を見出せなくなっています。また繰り返しになりますが、護送船団的なカリキュラムです。仕方なく開設する科目群がいっぱいある。

それから、文科省の課程認定っていうのもシラバスチェックまで行われますけど、主に項目とか何かで、本当にそのとおりの授業やってるかっていうことは、査察はあるわけですけど、最初には行われません。で、もちろん文科省がやたらと踏み込んでくちばしを入れるのも問題ですから、シラバスチェックだけでとどめるっていうのは一見妥当だと思います。妥当ではあるんだけど、やっぱり形式に終わってしまうっていう側面も大きいでしょう。何かそのへんで、文科省じゃなくて、別なところで何か批判し合えるような、そういうところが必要な気がします。シラバスをチェックしてるのは文科省の係官ですが、本当にこの中身を読み取ることができるのかといえば、ちょっと疑問符ですよ。だけど、例えば僕なんかだったら、ほかの先生の教科教育法のシラバスを見れば、ああ、これはどのレベルまでできるかっていうのは結構わかります。自分もやってるし、自分の至らなさもわかってますから。そういう点なんかが、ここでは今後大きな課題になるっていうか、何か突っつけるとこなのかもしれないし、あるいは突っつけるといってはおかしいですけど、我々が取り組むべきところなのかなと思います。

#### 担当者の縦割り化

教科に関する科目の連携は期待薄。そこで教職科目に目をむけます。

例えば、教育原理。そこで教えたことが、後の教科の指導法の履修に活かしているか、貫徹してるかって訊いたら、果たしてどうなんでしょうか。幸いなことに、私は教育原論も教えてるし、教科の指導法も教えてますので、その科目間ではつながりを持つような授業をしてるんですよね。だけど、一般にはばらばらで勝手にやってると思います。原理は原理、指導法は指導法っていうように。もう少しいえば、教育原理は仕方なしにやってて、“実際の授業には意味がないよ”、みたいな、そういう認識の学生も相当いるのではないかと思います。本当はそうじゃないですね。ただ狭く授業方法だけを訓練するのではなく、そもそも教育って何なんだ、なんで授業をやるんだとか、そういう根本的な意識がなければ、

授業の見直しだとかできないはずで。だから、教育原理という科目は必要です。しかも、教育原理の中身には、制度的な問題もあれば、子供認識の問題もあれば、教育学的概念の問題もある。そういうふうなことをやっぱり意識しながらじゃないと、本当の意味の自分の授業の反省、省察っていうのができないはずなんです。そういった、つながりが果たしてできるかどうか。現実には非常勤講師にお任せで、不干涉主義なところがあります。私、気になって、なんかちょっとアドバイスというか、ちょっとお願いをしたいなと思って、同僚から「やめた方がいいですよ」といわれちゃったりするんですね。ただ、今現在、成蹊大学でありがたいことは、私が直接お願いした人たちが結構来てますので気さくにいえます。「これをお願いしますよ」とか、「これをぜひ」とか、いえる関係にやっとなってきました。それになるまでに20年かかってます。やっぱり以前からいる先生に、「私が来ましたから、今度はこれでお願いします」なんてとてもいえませんよね。やっぱり、自分がお願いして「いいですよ」となったとき、「では、これだけはお願いしますよ」とかいう話をするのが非常に重要だと思います。それが果たしてできるかどうか。そういう意味で、先ほどよりいってる権限ある責任者の存在も関係してくると思います。

#### 教科専門科目の一人歩き

もうなんか繰り返してしまっていました。ちょっとここは飛ばしましょう。ただし、この1)の最後、「歴史家の歴史授業と教育研究者の歴史教育！」と書いてみましたけど、ちょっとおもしろい発想していただけたらと思います。今歴史教育っていうと、御承知のように、歴史教育者協議会っていう団体の関係者が非常に多いし、実は成蹊でも歴史・地理教育の教科の指導法をやっているのはそちらの先生ですが、専門は史学。日本史学の出身なんですね。教育の出身じゃないんです。そういう先生たちの歴史教育っていうのは、今の私から見ると、とにかく歴史学的なことを教えようと。それがどう教育的に価値があるのかっていうのをどこまで意識なさってるかなっていうのが、ちょっと疑問符なんですね。つまり、生徒にとって学ぶべき歴史っていうのと、歴史学者が課題にしてる歴史認識っていうのが一致してるわけじゃないと思うのです。

もちろん、それが歴史教育者協議会でもかつて問題になって、歴史研究と歴史の描写の違いとかですね。つまり、生徒なんかに教えるときには歴史学の正しさだけでなく、もうちょっとイメージがわくようなものを教えるべきだとか、そういう論議まではあったんですけど、イメージ教えてどうなんのっていうその先の問題で、一体何のために歴史を教えるのか。これもまた教育原論まで戻っていかなきゃいけないわけなんです。そういったことが、歴史家はどこまで、歴史学科出身の歴史教師経験者がこの指導法を教えたときにそういう意識に立てるか、どうかですね。僕は逆に、教育研究の方で歴史学の専門家じゃないですから、一体それで何を教えるのかっていうのはすごい考えるんです。例えば、頼朝があそこで鎌倉幕府を開いたっていうのは、それで一体生徒に何を伝えたらいいだろうか。やっぱり、そこで何か学び取れるものがなきゃいけないだろうと。まあ平たくいうと、歴史学者は嫌がるかもしれませんが、歴史的な教訓っていいですか、実はそれがいろいろ学べるんですね。

あるいは、蒙古襲来。ちょっと余計な話であれですが、北条時宗がもう少し世界情勢を知っていて、使者を切らないで、フビライと国交を結んでいたら、あの蒙古襲来はなかったわけです。で、日本人の死者もなかったし、鎌倉幕府の滅亡も時期が全然違って来たかもしれない。ところが、なぜあんなったかっていうと、最近の研究では、実は時宗が世界情勢を全く読めていなかったことにあったという。当時、世界情勢を掴むためのアドバイザーは全部、南宋の逃亡者。つまり、フビライたちに追っ立てられて、宋が崩れて、逃げて逃げて、南宋でとりあえず抵抗するも、そこから逃げてきた人たちです。ですから、も

う全部フビライは邪悪、蒙古は恐ろしいってわけですよ。だから、そうなるともう「使者も切っちゃったほうがいい。脅しに屈するな」ってなる。ところが、今わかってきたのは、文永のときのフビライはまだ、南宋が残っていたため、日本が南宋と手を握っちゃったら困るので、南宋をやっつけるために日本と仲よくして修好したかった。日本を占領するだとか、服属するとかいう意識よりも、朝貢関係を結びたいと、そういう意識が強かった。朝貢ってというのは御承知のように、お土産持っていくとその倍ぐらいのお土産持たせてくれるんですね。貿易の一種だったわけですよ。だから、現代でいう植民地関係とは随分違うもんでしょ。そういうことを考えていくと、要するに世界情勢をつかまえない、あるいは変な人のアドバイスを聞くと世界情勢を見誤るよという教えが、学び取れる。大量破壊兵器があるよ、あるよってということだけを真に受けてばかな戦争を仕掛けて、大量の犠牲者を出してしまった国。まさに、今に生きてくる教訓があるはずなんですよ。そういうことを歴史学者は余り語ろうとしない。ただ、こうした捉え方ができるのも、歴史学がそれを解明してくれたからなんですね。ですけど、そういう捉え方を教訓として余り語ろうとしないですね。逆に、そこに光を当てるのは多分、教育的な価値を見出す人間だろうとか、何かそんなことをもうちょっとこのへんで考えるべきだろうなと思っています。

次、2) 教科内容に関する教養の欠落こそ、改善が必要な課題の第一の焦点。これも同じことばかりいっていますね。飛ばします。すみません、思いつくとこれが出てきて、整理しようと思っても整理できませんでした。

それから、3) 概説主義の空回りにいきましょう。先ほどもお話しましたように、課程認定では、教科に関する領域で非常に一般的、包括的なものをおいて必修にしないでというものが指導されます。地理歴史科では、世界史概説とか、日本史概説とか、あるいは人文地理学とか取らせます。特に人文地理学なんかその典型かもしれませんが、あの人文地理学を勉強して、じゃあ地理の授業研究をするときに役立ててごらんっていても、まず無関係っていてもよいのではないのでしょうか。大学の人文地理学とは、別な世界が教科書の上では展開されます。そういう点では、人文地理学の包括的なものを学ばせても、教科指導の中身的な意味での力ってというのはつかないだろうなと思います。4ページの上にも書いておきました。では、自分で調べるときのために、専門的な調査研究方法の修得ができるかっていうと、包括的になるとできなくなる。特に歴史学だったら、史料批判なんていうのはある意味歴史学の上で決定的に重要なはずですよ。歴史学の発展っていうのは、ある意味では史料批判ということが牽引するんですから。そういうことを包括的な概説で教えられるかといったら、全くそれはできないのが現実のようです。そういった意味でも問題だろうなと思います。

#### 深刻な「教科の指導法」の指導の実態

私学では、「教科の指導法」の担当者の過半数を非常勤講師に依存しています。ここは国立と随分違うところでは。国立ですと、専任の先生がかなりそろってるとは思いますが、私学はまずそろってません。かつて、関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会(関私教協)の部会がこの教科教育について調べようといったときに、非常勤がどんなくらいの比率かアンケート調査しました。外形ってというのは非常に調査しやすいんですね、中身の調査は難しいんですけど。調査したら、圧倒的に非常勤だったと。調べるまでもなく実際そうだと思います。で、しかも、教科の指導法で呼ぶ講師ってというのは、圧倒的に現場経験者でした。しかし現場を知っていることが最も優位な能力なのかどうか。これはもう先ほどのベテランについての捉え方と関わっていて、大きな問題だろうなと思います。

で、2) 今でも改善可能な問題点。ばらばらな複数講師に依頼の場合、講師間の連携をとってもらっているのか、いないのか。多分、打ち合わせないと思います。1980年代ぐら



いまでは、各教科の指導法っていうのは2単位2科目か、4単位一科目でやっていましたから、余り何人もの先生が分担するものじゃなかった。当然、時間数的にはちょっと足りないだろうなと思うんですが。ところが今は、中学校の場合、8単位。教員法では4単位でいいはずなんですが、6単位取れという指導とともに、大学では8単位、2単位ずつ4科目置けというのが文科省の指示です。おかなければ課程認定を受けられませんので、どこもみんなおいているわけです。そうすると、場合によっては、4人の先生が例えば数学科教育を、理科教育をやるわけですが、これが本当に連携がとれるかどうか。もちろん1人の先生が全部やればいいんですけど、意外とこれがやりにくい。現場の先生を呼んでも、忙しさでその全部を持つなんてことができなかつたりしますし、1クラスだったらいいですけど、2クラス置いたりする場合があります。その連携が難しいだろうな。そうすると、結局丸投げ、お任せになってしまいます。現場の先生だから具体的な指導をお任せできるという発想なんですよね。また、指摘の繰り返しになりました。

私の反省の例っていうのは二つありまして、1つは理科教育が、これ教員採用が私の管轄じゃなくて理工学部の管轄なんです。ですから、採用された方について私は全く知らないままで、講師謝恩会でやっと「ああ、この先生なんだ」という具合。それも・

・が4科目となって、理工学部で探せなくなって、「木内先生、だれかいませんか」という形で、私が人探し。私は民間教育研究団体に結構関与してるので、「ああ、じゃあ、あの先生」をお願いするんですけど、結局それが指導法 ~ の だけを担当したりとか、だけを担当するとかいう形になる。非常勤ですから来る日どりは限られていて、お話をさせていただこうにもなかなかできない。まあ、こんな現実。

それから、国語科教育法は、私が ~ の講師を呼んだんですが、高校の先生を に入れてお願いしていたのですが、高校の先生だから古文の指導も掘り下げて教えていると思っていたんです。でも、学生が教えられていないことに気づいたんです。実は高校でもう20年も教えてるけど古文を教えた経験はほとんどないというんです。高校で実習する学生のほとんどは古文持たされるんです。高校の場合には、大学受験もあって古文の比重が大きいんです。もちろん現代国語も大切なんですけれど二の次になって、古文重視。3年前からそこにも力を入れてもらうようにしました。高校の先生ならば当然やってるだろうなんて思い込みでいたのが、だめだったんですね。そんなことが私の反省です。そういう点では依頼してお任せではなく、この先生はどこをやってもらうんだっていうようなことを、その授業の位置だとか、全体の流れの中でのやってほしいこと、目標とか、身につけてほしい能力なんかについての確認をかなり細かく打ち合わせをすることが大切だと思いました。

で、教育実習の課題に移ります。実態としては、学級指導も、教科指導も現場に丸投げ。改善をしたくても、なかなかできない。現場の意識としては括弧に書いておきましたが、大学から希望を伝えただけでも拒否反応。文科省は連携を非常に勧めるので、大学はこういうことやりました、実習ではこういうことやってもらうとありがたいですという文章を配ったのですが、それだけで怒られました。こんな文章配ったら、もう二度と受け入れない。実習でよこしたからには全部任せると。「すみません」と謝るしかなかったですね。文科省は今でも連携をとってなんていいですけど、とれないところが結構あります。実際、受け入れてもらえなかったら、教職課程が成り立ちませんから、「御無理ごもとも」で行かざるを得ない。で、あと形式主眼の教授法の空疎さ、でありますけど、実際、実習では先ほどいった数学もそうですけど、とにかく教科書どおり板書して授業風景が成り立ったら、いい評価をくれるんです。さきほど不等号にとまどった先生がいた学校に触れましたが、本人のもらってきた成績は大変良い評価でした。形は確かにいいけれど、生徒の状況も把握してなければ、不等号の意味さえもよく掴んでないようなもだったわけですが。

それから2)教育実習への盲目的依存はマイナス。「横行している学校アシスタント活動」ってありますけど。まあ、実習そのものを含めてそうですけど、要するに現場にいれば実力がつくとか、実践的な知識がつくってというのはどうも幻想ではないかと思います。“指導能力薄弱の「指導」教諭たち”とも記載しましたけれど、中には新任の先生が割り当てられて、どう指導していいかわからない、実習生にお任せっていうのがあります。

恥ずかしながら私も、赴任1年目で東大生を3人受け持ちまして指導しなきゃいけない。こちらが指導してほしいのに指導するっていう、この苦しい中で、まあ少しのわずかな貯金で頑張りましたけれど。でも、これは本当に難しいと思います。指導するなんて、自分が授業をするのでなく、実習生がどういう状況なのかっていうことも把握しなきゃいけないし、あるいは、どこまで力を伸ばすのかって考えなきゃいけません。で、そういう点では、実習への過度の期待ってというのは果たしてできるのかどうか。

私学の場合は特にそうなんです。母校だとかに任せられた場合、そこには大人数の卒業生が実習に行くところがあります。また、進学校をめざしている高校が都内にいくつもあります。成蹊に来た学生が、実習に行ってみると、在学中はそれほどの進学校じゃなかったのに、経営方針が変わって有名大学進学校目指して特進クラスができ、校風もがらっと変わっているという学校もあります。実習をお願いしても、「あんたは、だめ」って断られちゃう事態もできます。東大に何名入るといことを誇っている学校とかですと、多分東大とかお茶の水大学に行かない学生の実習は受け入れてくれません。受け入れて貰っても連携はなかなかできないだろうなと思っております。そういう点では、教育実習に何が期待できるか、何が期待できないのか。こういうことを峻別していくっていうことが、これから重要な作業であろうと思っております。

授業科目の中身自体の検討が肝心

これも繰り返しになります。つぎへいきます。

補習・支援室の陥穽

私学の特徴ですが、補習だとか支援室。陥穽って書きましたけど、御承知のように、私学のいくつものが、何とか合格者を出そうということで、教員採用試験準備指導室みたいなもの置いていると思います。成蹊大学には教職課程指導室っていう部屋があります。これはもともと、模擬授業をするときの教材準備室としてとか、採用試験にむけて自分たちで自主的な勉強会をするための準備室として、それからもちろん教職課程運営上、いろいろ必要なことがあるというので開いたんですけれど、ほかの大学でも、そういった意味での教職課程の担当事務室を開いているところはいっぱいあると思います。武蔵大学さんもそうですけれど、あるいは明治大学さんの教育実習指導室でしたっけ。資格課程ってまとまっていたんですが、それから、また細かくなって教職課程になってしまいました。

いずれにせよ、そういう何か資格課程っていえば、主に事務的なことが中心だったんですけれど、最近はいろんな大学でももう少し採用試験の対策を指導しようっていうようなところが、増えつつあるようです。まあ、これについてはまだ関私教協とか、東京地区教職課程研究連絡協議会(東教協)でも、余り実態調査っていうのはやっていません。だから、時々漏れ聞かっていう話でしかありませんが、これも前の確井先生も、やってるよっていう話をしていましたけど、特に小学校課程の場合、かなりこの支援室みたいな形で、教員採用への指導をやっていると思います。まあ、それがなければ、多分希望者が入ってこないという、そういう別な面の現実もあるからだと思います。

それに対して、中学・高校免許課程をもついわゆる開放制の学部っていうのは、合格者何人だから入ろうとかいうことはそんなはないと思いますので、大分状況は違うと思いま

す。それでも、やっぱり教職取ろうかなっていう学生が、「えっ、うちの卒業生、だれも教員になっていないの」っていうのではまずいでしょね。成蹊では卒業生だけは受かってるけど、現役はだれもだめだったっていう年がありました。やっぱりそうになると、下の学生の意欲喚起の点ではなかなか難しい問題が出ますので、やっぱり合格者は出したです。合格者にはその体験をいろいろ語ってもらったりして、動機づけにしています。現在では勉強会を組織して、空き時間が余りありませんので、まあ週1回しかできませんけれど、曜日を変えて2クラスつくって、3年次の後半から教員採用対策の勉強会をやっています。東京の退職校長を呼んで指導をお願いしています。小学校教員課程の場合だと、やっぱり元校長に委嘱するところが多いでしょう。私も、退職した校長に来てもらおうと思って探したのですが、なかなかいなかったですね。結構あちこちで採用されていたりで。もう一方で、実は、OBの現役副校長に、こういう「校長呼びたいけど、どうだろうか」って相談したら、「いや、よしたほうがいいよ」と。「今の校長は、実力がないよ」「都教委もそれでみんな手を焼いてるんだよ」とか。校長への評価っていうのはあまり高くなかったんですね。私も、校長は仕事をほとんど副校長に押しつけてるなんていう話も聞きます。で実際、現役で授業をやってたのは今から20年も前だっていう校長もいますので、そういう点では元校長を呼んでも役に立たないとか、時代遅れだよとかっていう話を聞きました。そのへんのところが問題なんですね。中には美術出身の校長だっていう場合もあると思いますけど、美術を教える分にはいいんでしょうけどね。

それからもう1つ\*印で書いた従来型の考査方式の問題です。

教育法規がどっと出るような、今のような選考問題でいい先生が採れるのか。ペーパー試験だけが問題なのではありません。模擬授業だって、実に単純な模擬授業で、先ほどいったように風景さえ成り立っていればオーケーですのでね。そんな考査で、いい教師が選考できるのだろうかと思います。

#### ささやかな試み

これはちょっと紹介しておきたいものです。実は今、私、ある都立の三部制の定時制っていう高校の運営協議委員をやってるんですね。そういう関係で、校長、副校長とも親しくなったこともあって、それからそこに進路指導の英語の先生もいた関係もあって、はっと思いついたことがあってお願いしたんです。

私の英語の実習生、すごい力のある学生で、いい授業をするに違いないと思って実習中学校を訪問したら、案の定、中1クラスで見事な授業をやりました。英語としてはもうあれ以上の実習はできないだろうなというぐらいに。体育だって、口でやるだけじゃなくて、やって見せたりとか、どんなくらいの運動量を授業の中で確保するとか、いろいろ考える必要がありますよね。英語でも当然そうですよね。ただ説明して、文法やって終わりじゃなくて、やっぱり生徒に言わせたり、聞きとったり、お互いペアワークさせたりとか、本当に盛りだくさんで、必要な英語指導技法は全部使ったような、また、内容的にも押さえるところは押さえた授業でした。まあ中学校ですから、内容的にはそれほど深くないんですけど、見事な授業でした。しかし、それを見ていて、生徒が余りにしつけられてる点が気になりました。言われたとおりやるわけです。だけど、本当に言われたとおりで力がついていくのか、どうなのか、考えさせられました。その授業はすばらしかったけど、結局、教師中心で、生徒振り回しただけっていいかもしれない。しつけられた生徒だからついてきた。だけど、やっぱりついてこない生徒をどうするかっていうのを考えなければ、教師の意味がないわけなんです。ついてくる生徒だけだったら、極端に言えばほうっといたって自習しちゃう、自習でも頑張っちゃうわけです。自分でやっちゃうわけです。そうじゃない。自分で頑張れない生徒をどうするか。まあ、ここにいわゆる発達の最

近接領域を考えるっていうこともあるわけですけど。成功体験はもてましたし、実習としては満点です。でもだからこそ、この実習生の成長としては、物足りなさを感じました。ふと思いついたのが、定時制高校での授業体験です。定時制高校に来る生徒ってというのは、中学校では落ちこぼれたり不登校になったりした生徒が圧倒的なわけです。で、本当の教師の力ってというのは、もう形だけを整うそういう授業じゃなくて、あの手も使って、この手も使ったっていうんじゃなく、やっぱり生徒に合わせることの難しさを理解するところにある。高校の定時制は深刻なわけです。あれだけの力のある学生だったら、もっと次のステップに行かせたい、つまりベテランに行くためにはどうということまで意識させたい、先ほどいったことを感じさせたいと思いました。もう1人英語の合格者がいたので、中学校英語で採用に合格したこの二人の女子学生を考えました。不合格者はやりたがりませんし、高校にお願いするのも失礼ですので、合格している学生にやらせることで高校にお願いしたら、「いいですよ、受け入れますよ」ということで、話がとんとんと進んだのです。

いよいよじゃあ、授業参観に行って、その後実際にやろうということでも打ち合わせに連れて行く段階になったら、“もう1人の学生”がびびっちゃいまいして、結局1人になりました。その学生は1月に入ってですけど、先々週、見学の後、体験授業をやりました。3部制定時制で1部、2部、3部ってありまして、基本的に1年生の授業を5コマと2部2年生1コマの授業を行いました。内容的にはそれほど高度じゃないもので、まあ普通の大学生だったら十分解る内容なんですけれど、実際、授業となると、予想通りのおもしろいものになりました。おもしろいってというのは、まずは時間通りに生徒はいないですね。で、入ってくると「やあ」なんて声掛け合って入ってくるわけですよ。小学生でいうと、学級崩壊の状況ですよ。でも、重要なのは、勉強する気はないかっていうとそうではなくて、ちゃんと勉強するために来てるんですね。だけど、「はい、じゃあ教科書何ページを開いて」っていても、半分は教科書持ってないんですよ。実は後ろに本当の先生がいるんだけど、もうその先生はわかってるから、持ってきて「はい。はい」って渡してるんですね。だけど、それを前に参観して見ていたにもかかわらず、教科書を準備しとかなきゃいけないってとこまで気が行ってなくて、そこで初めて「教科書開いて」と指示しても教科書を持ってきていない生徒がいることに気がついた。「はい。じゃあ、これノートにとって」と指示して板書を始めると、生徒が質問するんです。「先生、それは書き写す必要があるの」って。「うん。ノートにとって」。「ノート、ありません」。ノート持ってきてないんです。「じゃあ、前の時間のプリント開いて」っていても「ありません」とくる。「じゃあ、新しくもう1回、プリント配るよ」って。そこまでやっても、さらに「先生、書くものないですか」。鉛筆すら持ってきてないんですよ。で、別な子は携帯が鳴って、出て行っちゃう生徒もいるわけですよ。でも、私がそこでつかませたかった点の一つなのですが、その出た生徒が戻ってくるんですよ。で、質問すると、また答え始めるんです。だから、そういう参加の仕方をする生徒に高校としては何を教えるか。とともに、どうしてそうなっちゃうのか。高校に入ってからそうなっちゃったんじゃないんです。入ってくる前にそういう状況で他に入れる高校がなくて、その高校に来てるわけなんです。ということは、中学の教師になる人には、下手をするとそういう生徒を育ててしまうということ、その前に手を打てることがないのかなっていう、そういう課題意識を持たせることが重要だと考えられるのです。で、そういう意識を持たないで年重ねてもベテランにはならないだろうな。一方的に形だけは整った授業だけで年数が送られてしまう。これは先ほどいった、10年研修に行ったとき感じたことなんです。10年研修に来た先生が異口同音にいうのは「もう部活が忙しくて、余り大したことはやってません」。「何か特別にやった授業や単元は一つでもありませんか」って訊いても、「いや、特にないです」っていう。もう本当、教科書をなぞっただけで終わっている。そうってはいけないと思ったので、こう

いう試みをやってみたわけです。ちょっと御紹介を。

ちなみに3部制の定時制では卒業生が教育実習に来るってことはまずありません。大体、大学への進学率も低いですから。だから、そこで卒業生になって教員免許を取るっていうんで、教育実習に来たら、後輩に対しては大変いい影響が出るんでしょうけれど、なかなかいないと。だから、割合気楽に受け入れてくれるし、で、普通の高校ですと、実習生にやらずと授業は遅れて、先生がやり直さなきゃいけないし、やり直すと授業遅れるわけですよ。でも、定時制だと、授業が遅れることは致命的ではないんですよ。それに各クラスにとって1時間程度なら問題にならないし。だから、一生懸命やって、勉強好きになるとか、わかるとかいうこと1つでも引き起こせたら大成功っていう、そういうところですので。かえって、こういう本当にこれから先生を目指そうっていう学生にとっては、いい場だろうなと思ってます。受け入れる側にとっても、それほど気を使わなくていいし、学生側にとっても、自分が育ってきたとは違う世界があるんだということを目のあたりにして、そこから課題に気づいていくという点で、すばらしい場だと思いました。

### 養成6年制の問題

#### 志望者の確保

時間がほぼなくなりました。じゃあ急いで 部。第 部で6年制の問題です。まあ余りここでいう必要がないほど、もう共通認識だと思います。

まず、薬学部のことを考えればおわかりのように、志望者の確保が難しいだろうということが課題としてあげられます。その下から3行目に書いときましたけど、能力のある高い学生はもう4年で就職しちゃいますよね。で、実際就職させないと、教師が足りなくなるのが大都市圏の教育委員会の現実です。

一方、大学院には、採用不合格の学生が進学するというような実態。

では、大学院はそういう人たちの実践力を、本当に向上させる訓練ができるのか。

そういう点では大学院教員の質の保証っていいですか、今いわゆる実務家が重視されていますけれど、本当にそれで、そういう訓練ができるのかどうか。そのへんの保証がなければ、実務家を集めても、育てる実践力っていうのが空疎なものになってしまうかもしれない。あと、6年制に耐えない授業課程の需要数っていうのがあります。今でさえ教師が足りないわけですから、6年制卒業生の輩出まで待つとなると、もっと供給不足になってしまう。しかも、6年制で志願者が減ってきたら、にっちもさっちも行かなくなるだろうなと思います。で、5ページへ移ります。

### 10年研修の問題

先ほど触れました。もう繰り返しません。

#### 文科省ではなく、学会認定による質保証は不可能か

文科省ではなく、学会認定による質保証は不可能かっていいですか。まあ、これを目指しているんでしょう。先ほどシラバスが本当にそれでいいのかっていいましたが、お上に認定してもらわんじゃなく、従来いわゆる審議会でもなく、切磋琢磨するような本当の意味で開かれた研究っていうか、そういうのができないといけないだろう。と同時に、教員の力量自体についても、ある意味の学会っていいですか、教育委員会が認定するんじゃないくて、学会といった見識からの1つの評価を与えるっていうようなことがあっていいのかなと思います。御承知のように、医学の場合だと専門医の認定は学会がやりますよね。それどころか、学校カウンセラーだったら、学会の資格でありますので、そういった意味での今の主管だとか、指導教諭なんていうのも、あれは校長が決めて推薦して決まるわけ

ですけど、やはり別な視点からの推挙なり、あるいは判定ってというのがなければいけないだろう、行政だけでやるべきじゃないだろうと思います。

#### 広い教養（基礎能力）

先にお話した基礎的教養の問題、教科内容に関する基礎教養も含めていいと思います。6年制に引き上げたとして、果たしてこの課題を克服できるかどうかです。6年に長期化しても、これを克服できなかつたら虚しいなと思います。

#### 教師に求めるべき力量の研究が実は不足

教員養成が、徒弟修行ではなく大学で学問的訓練で行う以上、教師に求めるべき力量の研究が肝心である。しかし、成果はまだまだ不十分だと考えています。この研究の発展なしに大学院を増やしても、実際にその指導する中身が十分でないだろうなと思います。

改めてここに書くべきではないかもしれないけれど、「実践的な力量」。実務家ならではの特性を活かして大学院での育成が求められるものは何か。学校経営領域の中でいえば、タフに親とやり合える心持ちなのかなとか。4年段階ではこれは難しいですからね。大学院出た教師なら、モンスターペアレントとやり合えるっていうか、モンスターにしないで普通の親にしていけるのか。それからさらには、授業に求められる要点に関する知識や実践力とは何か、本当にもっと研究していかないといけないなと思ってます。

注1に書いたのは、教授内容を選択する際の原理です。教師には、教授内容を選択し、絞り込む能力が必要です。選択には判断基準が必要です。私が考えているものがこれです。

優れた教師は、教科書にあることを満遍なく扱うものではありません。何にこそ力を入れるべきか考えないといけません。ところが、教科書って、いろいろな項目について記述が盛り込まれているのですが、それで学び取るべき内容は何かと考えると意外と内容が見つけにくいことが多いと思うようになりました。

例えば、国語。読み物を読ませるのが普通の風景ですが、ただ読むだけならもちろん教師はいりません。それを読んでどんな力をつけさせたいのか、これを教師が考えなきゃだめなわけです。読み取らせることを通じてどんな内容を伝授し、どんな力を育てるのか考えないと空疎な授業になってしまいます。美術にしても、この子たちに美術を教えるっていうことは何なのか。どんな教授内容を教授し、どんな力を培うのか、教師は洗い出さないといけません。ちなみに、芸術畑の先生は自分ではできちゃうんで、見本は見せるんだけど、どうしたらそうしたすばらしいものを制作できるようになるかという上達法や技法を教えることはあまり積極的ではないかもしれません。私は画家と正反対の能力でしたから、見本をいくら見せられてもうまく描けませんでした。犬の絵を描くと、描見たいな絵になる。そういう学び手に何を伝授すべきか、考えるのが教師です。その一方美術教育は本当に必要なのか、美術とは何を教授しどんな力を培う教科であるべきか考える力量が必要です。でも、授業時間は限られています。教授内容の洗い出し、絞らないといけない。その力を磨くには、選択の原理を知っておくとよいのです。こうした知識の獲得が力量の基礎となるのです。

さて、内容とは、知識とか、理解とか、技能とか、認識力とか、探求力などです。

まず第1の篩いがa。学校教育は公教育ですから、将来、公民として、日本人として、いやもっとひろく地球人として、人間として、他人とか社会組織に働きかけるために欠かせないものか、あるいは質の高い人生を送るために欠かせないものかどうか考えます。社会的な必要とか、実際的な有用性のある能力、認識力、評価鑑賞、あるいは交際能力、などです。

次ぎの篩がb。aの中から、放っておいては獲得できないものを洗い出します。放って

おいてもどこかで学べるものは別に教えることはないわけです。家庭や社会の教育を洞察する必要があります。ここに教育的な必要性が浮かび上がってきます。

さらにはcの篩ですね。生徒が自力ではできなくとも指導を得て学びうるものです。今ならこれを教えることが丁度良いという適時性です。これを意識しないと難しいものを詰め込んで失敗します。

さらにdの性質を持つことです。教育っていうのは本人の学習を引き出さなくては成り立たないわけですから、主体的なものであることが欠かせません。学んで良かったなあっていうものとか、学ぶ意味があったなあと感じさせるものに、絞っていくわけです。

こういうことが教授内容を選択する基準となるだろう、なんていうふうに考えております。

それから注2に書いたのが、私の考えている授業の到達レベルです。先ほど、形式だけの授業っていいましたが、教科書を使うことが通常の授業で考えてみます。ちょっと社会科的で申しわけないんですけど。こうしたレベルを知っておくことが、授業を磨く基礎法力となると考えています。

一番低いレベルは教科書記述をなぞって要点整理しただけのレベル。これは、いちばん簡単にできるし、学生もこれでも授業になるという意識を持っています。でも結局、これは予習した生徒には何の発見もない授業です。

次が のレベル。教科書の記述内容に沿って、誤解をしないように用語を説明し、図表も解説するレベル。授業によって、なるほどなあって、より深く発見も伴ってわかるものですが、自習によっても、内容を獲得できる可能性のあるレベルです。

その上が 。内容(教材)は教科書の記述範囲に限ったものだが、それを現実の姿も参照していっそう具体的に理解させる。つまり、教科書を手引きとして、それより現実的に、具体的に捉えさせるようなこと、あるいは体験を通して把握させるというようなこと、そういうことをさせます。初任者には、高度に感じられるレベルです。

その上 のっていうのは、これは社会科でいうと、教科書に書いてない教材や事例を捜しだし、これがわかると、意味がもっとつかめるよっていうようなことを授業に取り入れるレベル。幅広く深い、教材研究が必要になります。国語でいえば、教科書教材以外から、教授したい内容に適した教材を持ちこんでくるものです。

番目は理性的、科学的に問題の焦点・根源を考えて、仕掛けや課題の真髄をとらえさせるレベル。これはなかなかできないと思いますけど、これができるのがベテランだと思います。そういうレベルを知り、目指していく。

最後の、 っていうのは、他の事象などを自力で理解する際に有効となる高次の分析力・認識力を伝授するレベル。先ほどちょっと御紹介しましたが、蒙古襲来を考えると、やはり正しい情報を自分で収集して情勢を的確に認識しなきゃだめだっていう教訓は、別に蒙古襲来だけじゃなくて他の歴史事件、あるいは歴史ではない他のいろんな出来事や事象でもいえることであります。そういう事例は、蒙古襲来だけで教えるのではありません。他にもそんな事例がいくらかあるわけですので、それを積み重ねることが大切です。もういろんなところでそういう発想が必要だっていうことを教える、わからせる。それは将来に対して、大変な大きな応用力になるはずなんです。そういったことを社会科の場合だったら伝えていく、意識させていくって、そういうレベルまでいったら、これはもう最高だろうなと。残念ながらこの のレベルの授業は、ほとんどないだろうなと思ってます。

時間がもうほとんどありません。質問の時間になりますね。「論点整理」へのコメントを書く余裕がなかったので、いくつか思いついたところを述べます。「教員養成の目標設定にかかわる諸課題」っていうのが最初の1基本的な考え方の にあります。「それまでに身につけた知識・技能等を見極める基準を策定し」っていう提言がありますけど、この修了段階での技能等っていうのは、大学だけのもので語っているような気がするんですが、やっ

ぱりさっきからいって来たように、大学でできることと、大学での学習とは別に前提として当然やっておかなくてはいけないものといったあたりをうまく見極めることが必要だと思います。大学の4年間でできることは限られていますので、大学だからこそできることを意識すべきではないかなと思います。ちょっとお返しした教職履修状況チェックシートは、これに沿っているとは思いますが、今、教育実践演習を開くに当たっては、振り返りをしろというので、大学に入学してどんな科目を勉強してきたのかっていうのを振り返るってありますよね。あれはどうも大学で学習のことを考えるというようなんですが、先ほどお配りした履修ガイドにあるような、何を履修しないとイケないかということを手で確認していくために、つくってみたものです。プリントでお配りしたのがそれです。そこに自分の学科で、この免許を取るためにどの科目を何単位取ったのかと。これを振り返らせる、というよりも確認するために作りました。ただ振り返っても余り意味がないような気がします。要するに、一番深刻なのは単位を数えたら、足りなかったって場合で、何人もいます。「おまえ、実習に行ってもだめだよ」ということになる。それを自覚させる。それを直前の3月になってから愕然としないようにというように。これ学科ごと、あるいは免許ごとにつくったんだけど、結構大変な作業でした。うちは、経・理・文・法の四学部にいるんな学科があるんですけど、学科ごとに違いますので、多様な種類が必要です。

ところで、所定科目の単位を取ったってことは確認できますけど、それは本当にどういう内容だったのか省察は難しい。先ほどいいましたように、憲法を取っていても、肝心なところが本当は学べてないじゃないかっていうようなこと。あるいは情報処理入門だって、履修してはいますけど、学生の中にはA4判をB5判に変えることができないとか余白の変え方知らないとかいうものもいますからね。それでは生徒向けのプリントもろくに作れないんじゃないかと思いますが。

それから、続きまして4ページ、「当面の論点整理の方向」ってありますけど、やっぱり運営体制ってというのは非常に重要だと思います。ただ、本当に一般私学の場合、この教職課程で、運営体制を見直させるっていても、これは容易なことではないだろうと思います。つまり、本当に意識的な先生たちが、やっぱり権限と責任を持ってやっていかないとイケないけれど、結局、教科に関する科目で専門の先生たちの教えている内容については、基本的に一切口出しできないでしょう。例えば、私が「先生！源氏物語はこんな内容をやってください」とかはいえませんので。せいぜいできるのは、教職課程の教職に関する科目についての、全体が統一性のあるような授業ができるように、「ああ、あの先生だったらこれを期待できるだろうな」という先生を呼んだ上で、お任せにしないで、こちらの意図をしっかりと伝えて、全体が有機的に結びつくような授業を組み立てることで、でも、これは私学の方がやりやすいかもしれません。マイナスであった専任が少ないってことは、逆に非常勤に依存してますから、ある意味で自由に選べる可能性はかえって多いです。国立ですと専任の先生がいて、この先生辞めさせて、ほかの先生にやらせるっていうことできないけれど、私学はうまくすると、もうある非常勤の先生を終わりにして、もうちょっと適切な先生を呼んでくるっていう、そういうことができる可能性はかえってあるんですね。

それから、改善に向けての諸論点でございますが、まず総論の前に要素というのがありますけれど、そのとおりだと思います。要素としてそうだけど、やはりこの中でも学力保証。これを現実の学生とのずれをどう埋めていくのか。あるいは、どう高めていくのか。そのためにこそ、保証の評価も必要だし、指導体制も、指導の組み立ても必要だと思います。入学者の学力について、現在期待できる状況はほとんどありませんので。こうした状況の中でどう補うべきかっていうことを至急考えて実行しないと、向こう20年、30年に



わたってかなり深刻な事態が続くだろうなと思います。

で、あと総論の中では、先ほどももう既にいいましたけれど、知識・技術の水準については、望ましいのはまず専門的な力量をちゃんとつけることです。授業者、あるいは教師とは関係なく、とにかく大学を出たというレベルでの本来の専門的な分析比較、検討、批判能力ですね。それをつけることが、本当は必要だと思います。であります。今はそれが、私学も国立も関係なしに、非常に困難な状況になってるだろうなと思っております。何しろ文章書けません。日本語のチェックから始めないと、何言ってるかわからないという状態ですから、その「水準の高い」というのは非常に難しいだろうなと思います。

それから、各論のところ、教育課程、教育内容の全体的なところについては、やっぱり授業とは何をすることかということの意識ですね。その風景ができ上がればいいんじゃないと。授業をつくること自体、実は研究過程でもあるわけです。つまり、1つは教える内容についてすごい勉強しなきゃいけない。教える範囲だけを辞書で調べるんじゃないと、その裏には何があるかとか、なぜそんなことを教える必要があるのかとか、それは結局どういうことにつながっていくのかっていう、そういう全体像もわかっていなきゃいけない。そういう意味での勉強のレベルと、それから本当はどうなんだろうみたいな、研究的なレベルも当然授業をやる前には必要になってくるわけです。その研究も、内容的な研究と、それから同時に生徒の状況を把握し、仮説を立てる。つまり、生徒はここまでならわかるだろうな、このへんでは躓くだろうなとか。そしてこうすれば躓きを防げるという対処法の仮説を立てる。現状を分析したら、当然それを克服すべき手段、方法、考えなくてはならないわけですけど、まさにそれは研究そのものだと思います。で、やってみたことについては、実験によって真偽を評価してみるように、仮説が成り立ってたのか、仮説には錯誤があったのかとか、どこを直したらいいのかとか、それをもう1回反省していく。まあ今、PDCA サイクルとか、何かいろんなやっていますけど、そういう形式でやるものじゃなくて、もっと内容に即してやっていかないといけないだろうなと思っています。

で、教養教育は本当に幅広い、なんで教えるのかとか、どういう社会の中に生きていく生徒なのかっていうことを考える上で、やっぱり重要だと思いますし、技能的なところでも、最低限のことはやっていくっていうことは、これは続けるべきだと思います。で、教職専門については、もうさんざんいってきました。重要なのは、やっぱり本質的に何をこそ鍛えなきゃいけないのかっていうところをもっと、もっと追求しないといけない、形式的なものだけじゃいけない。ただ、あえていうと、今文科省が設定している、いわゆる教育職員免許法施行規則のあの領域の組み立て自体は妥当なものだと思います。もっと内実をどうするかっていうことが大きな問題だと思います。結局、いろいろ考え直して、施行規則にあるような中身を大幅に変えなきゃいけないかっていうと、まあそう簡単にはいえないだろうなと。ちなみに、私のところでは、総合演習は新しいカリキュラムでは、選択として残そうと思っています。今度の改正ではやらなくなる大学が多いと思いますけど、私は、あれは結構大切な発想だと思います。まあ、そういう点では、あれをそのまま肯定するわけじゃないですけど、やっぱりいい発想のステップボードっていうか、そういうのをつくってくださることを期待しています。

で、あと教科専門はもういうまでもなく、指摘してるような包括的にやるってことも重要でしょうけれど、つまり日本史の全体像を知るとか、世界史とは何かとそういう全体像を知ると同時に、やはり分析的能力みたいなところで、その両方がなければ、まずい。日本史概論でどんな力がついてたかっていうと、学生に聞いてもよくわかってない。もう1回、高校の授業を薄めたようなものではね。ちなみに高校の授業ですと、4単位を時間数にすると140時間ですよ。だけど、大学で2単位となると28時間です。28時間たって、45分の28コマですから、高校でいったら、1単位にもならないんですよ。それで、中

学、高校で学ぶ、全体をもう1回やり直すことそんなことできるわけない。だから、どうしてもある部分へ力を入れたりとか、浅い全体像だけで終わってしまう。にもかかわらず、中世とは何かがわかってないとか。ま、そんなことがあるので、この辺も包括的ということにどう内実を持たせるのかってことが重要だということです。

あと5番目になりますが、教科教育でありますけれど、非常に細かいことが書いてあるんですけど、改めて教科教育っていうもの、そのもののもうちょっと大きいところでの役割とか、課題だとかいうことを押さえないと、形式的な授業をやればいいのか、指導案をつくれるとか、そういう方に走っちゃうような気がします。6の実習実践関連科目についての、っていうとこでいうと、これはもう既に私、何度もいってしまいましたけれど、やっぱり実習をするための条件だとか、実習でやるべき、実習でやるべき方法、さらに理念、さらに実習っていうのは座学とそういうものとタイアップして、単なる体験じゃありませんので、何を課題にするのか、といったことを明確にするべきだろうと思います。ちなみに、成蹊大学では、今まで科目名を「実習」といわないで「実践研究」って称していて、ただ体験するんじゃなくて、自分の仮説、例えば生徒はどう動くかとか、学内の組織はどうなってるだとか、仮説を持って実習校に赴き、それが実際どうだったかっていう、それを検証したことを最終レポートにさせています。単なる自分のやった行動記録じゃなくて、自分の観察、仮説を持ってやったことをレポートの内容にします。例えば、英語指導における発声練習の取り扱い方とか、そういうことでもいいし、例えば、うちは体育はないけど、体育だったら実技指導のモデリングとか、理論だとか。そんなことでもいいのです。何かテーマを持って、体験とは別なところでももう1回突き放して見るような、そういうふうなレポートをやらせるっていうことが重要なと思います。

で、もう終わりの方ですが、2、教員養成教育に関する大学の教育運営体制等。入学者選抜、学力保証、これが今後の鍵。まず、確認したとして、どうするか。まあ一番簡単なのは、二通りあって、1つはいろいろ復習・自習させる。慶應大学はそうやってます。試験を2度やってそれに合格しないと、もう教職課程は取らせないっていうのが、これ。もう一つが、試験に合格しないと履修を許可しないというのもある。何回か自習でやらせるっていうのが、一番現実的な手かなと思います。で、それと、もちろんちゃんと授業ができるためには、小学校の場合だって、もう小学校の内容ができなかったら話にならないですが、中学校レベルはマスターしてほしいわけですよ。ま、そのへんのところをチェックして、自習させる。それから履修の指導体制については、まあこれは何言うのか、私にもつかみ切れないところはあるんですけど、単純に免許を取るっていうだけじゃなくて、やっぱり弱点を克服するだとか、あるいは専門のこういうところもちゃんと勉強しとけよ、というようなことでの単位の取り方の指導かなと思います。

ちなみに、二重履修の問題っていうのは極めて深刻でありまして。やっぱり、例えば、介護等の体験で2度休んじゃうと、それを埋め合わせる力って余りないですね。非常に特徴的なのは、休むと、「先生、プリントください」ってとりにくるんですよ。前は、あげてましたが、最近やめました。「友達つくれ」と。「僕らが学生のときには、プリントは先生からはもらわない。友達のを借りてコピーした。おまえたちもやれ」って、方針転換しました。すごい甘ったれですね。ま、それはともかくとして、それで埋め合わせする意識や能力がある学生はいいんです。公認欠席なら来ないでいいだろう、みたいな話。最近、インフルエンザで公認欠席となって、さらに休んでしまう。多分穴はあいたままでしょね。友達からプリントをコピーしてればいいんですけど。そういった意味での二重履修っていうのは深刻な問題だろうと思います。

あと、評価質保証っていうのも、これも先ほどいいましたように、いろんな機構もあるかもしれないけれど、評価機制的な評価も大事ですし、でも、それとは別に、何か別な、

何か切磋琢磨ができるといいんだろうなと思います。理念と現実との違いっていうのは結構大きいと思います。特にこの4番目の組織運営については、これは大学としてすごい千差万別で、非常に責任持ってやってるところもあれば、責任持ちようにも持てないところもあるし。これが多分、一番深刻な運営上の問題じゃないでしょうか。つまり、課題意識はしっかりあって、みんなでやろうというところだったら、例えば、シラバスにしてみてもその内容を検討できるでしょうし、カリキュラム構成がこれでいいのかとか、学生にはどんな順序で順次性を持って勉強させればいいのか、検討できますので。やっぱり、組織っていうのは非常に重要だと思います。組織ってことは同時にあれですね、人材っていいですか、教員の質ですよ。で、今後に向けてっていう中では、いろんなことがありますけれど、結局、今度は先ほどいった教職大学院も含めて、やっぱり教える教員の力量っていいですか、持っているべき条件。この辺が決定的。別に一人で全部の要件を持つ必要はないですよ。だけど、全体としてそれがちゃんとそろえられるかっていうようなことが、これからも検討してかなきゃいけない。時間は余らないんでしょうけれど、見落としてはいけない問題だと思ってます。ということで3時10分。はい。

岩田 どうもありがとうございました。時間が押していてディスカッションの時間があまりとれなそうです。今、木内先生からいただいたお話は盛りだくさんで、まあ我々も消化するのに難しそうです。私の方で少し補足をおきますと、実は木内先生にコメントいただいた論点整理の最後に「横断的な検討体制が必要だ」と書いてありますが、そのワーキンググループが実はここなのです。この「論点整理」は、日本教育大学協会という、ば養成系がメインの集まりで検討したもので、ここのメンバーの中では、田幡・岩田の2人がそのメンバーだったんです。それをもっと一般大学も含めて広げていこうということを考えてワーキングを作ったわけですが、今回はそのワーキングにとっても示唆に富むこともいろいろお話しいただいてありがとうございました。

興味深い論点は本当にたくさんあったと思います。質保証の体制どうつくるかについては、我々はとりあえず、このあと2月・3月にそれぞれの大学をピアレビューしようと考えているところです。やはり同僚集団というか、同じ目線で見ると、判断していく体制をつくっていかうかと思っています。

それから伺っていた中で、定時制での実習などは、大変興味深く思いました。4年前に中教審が答申出して、母校実習はなるべくやめようみたいなことを言って物議を醸したときに、私はあの検討グループにいたのですが、そこで出ている議論がまさにそれだった。特に高等学校で母校実習やると、みんな進学校になってしまって、高等学校の抱えている教育問題を、実習生があまり体験できないシステムになっていて、これはいかんではないかということから、母校実習廃止の方向性を打ち出したら、そこだけが取り上げられてかなり物議を醸した。

木内 今も大変な物議ですよ。新しい課程認定はみんな落ちるんじゃないか、みたいな。

岩田 とまあ、話は尽きないのですが、時間も押しておりますし、ここで一旦休憩にしたいと思います。木内先生、どうもありがとうございました。

教員の資質向上；学部（学士課程）段階の教育 私学編

木内 剛（成蹊大学）

0 大御所の次の話し手 ずうっと考えてきた経歴（最近は医学教育の周縁で）

1 まず実態の把握 改善のためにも実態から課題を洗い出す

改革が必要な問題状況と 改革の論点の乖離！！

求める姿とのギャップ 何を教授し、どこを鍛えるか

免許法の想定と現実の課題とのズレとギャップの大きさこそ問題

教師として求められる力量をつける「基礎能力」何を補うか、どこでできるか

1) 実態を考えるエピソード

国語って何を教えるのか 教科書にあるのは‘教材’の寄せ集め

「峠の茶店」(4年次生でも“とおげのさてん”)

ポキャブラリー、漢字、書き順 どれも貧困 専門科目では空白領域

社会科免許を目指す学生が

県や国の位置を知らない 弥生時代より平安時代の方が長い 中世って？

国民には憲法を守る義務があるか？90%が「ある」

十年研修の高校教員が 「現代とはいつからか」考えない

破綻のない数学の実習授業 教科書を写すだけで‘授業風景’ができあがる

現職でも同じでは (10 100は正しいか 躓きに気が付かない)

“上司から商談で客が待っているからと言われたら、有給休暇を辞退すべきだ！”80%

「habitの意味は？」「習慣でも、癖でも どちらでも良いです！」これじゃ、不誠実

授業づくりの基本概念 「発問」「内容」のヒエラルキー（内容と教材の相対性）

教員の質 教員の役割

教科外指導者として

教科指導者として 中心は、教科指導、つまり、授業

授業で児童生徒を育てなくては価値がない

授業者の仕事は、教科書をなぞってまとめることでも、見せることでもない

認識が重点の教科と 技能・実技が重点の教科では 課題や目標が多少異なる

言語は認識と技能のどちらも重要。認識なき技能はタダの感、技能なき認識は空論

授業能力の基礎は、

高い力量とか言う前に、求められる技量を分析的に把握し意識することが肝心

例えば、その条件とは、‘教育’の課題を認識する能力（教材・内容の選択眼）

ベテランとは、状況把握ができ、課題を的確に析出し、教育的タクトがあること

2 中等教育教員養成で、国私間にどんな差異があるのか

教科に関する科目の授業 担当者の目的意識・課題意識と内容編成に差があるか？

カリキュラムの差？

学生の基礎知識の差

スタッフの差はあるの？

## 第 部 国立でも課題 教科に関する教養の貧弱さ

### 1 大学で伝授する知識・鍛える能力とは

#### 1) 大学入学の前提となる知識・技能があまりに薄弱

かつての教員養成は、なんやかんや言っても、実は高校までの学習が支えていた。

教師は 勉強の「勝ち組」

「確認を行う体制」 (1)はもちろんだが、問題はどうしたら補えるのかにある

#### 2) 教職課程の免許は、「ただの課程修了証 = 履修証明書」 能力確認書ではない

「所定科目の履修と単位認定」オールC でも、免許状取得可

ペーパーティーチャーは、質の維持の緩衝材 (cf. 産業予備軍が企業収益の必要悪)

Griffith 大学では、単位習得だけでなく、成績も資格認定条件

### 2 現場でないと難しい教科外指導の力量形成

大学では、視点・目標・手段こそ

### 3 問題は、教科内容に関する専門的教養 かつての高校レベルか

#### 1) “当該教科の学問的知識や技能” の問い直しを

専門的知識・技能が あまりに薄弱・・・そもそも大学教育自体の崩壊の危機

科目名称に依拠する“カリキュラム” 授業の中身こそ課題

e.g. 憲法の意義、 人権自体の特色

### 4 教育的価値

#### 1) 児童生徒の発達の態様と現実の課題の把握 ‘発達の最近接領域’ の実際

#### 2) 改めて 教育・授業 自体を捉え直さなければ、専門性もない

学力とは？

単純な2分法；学習の果実（習得知識）？果実（習得知識）を将来に活かす発想？

### 5 実践的力量的基礎

養成課程では、目指すべき目標：優秀なベテランたる要素とは何か を痛感させる

‘なるほど！’ ‘ああいうことができるようになりたい’

何を積み上げていくか、自己の課題の自覚 目標あってこそ、場数の価値

シラバスモデルの積み上げ は 理念としては立派だが

## 第 部 私立大学の課題

教員養成における比重の高さは前提に

### 1 学生の意識と教養

### 2 甘い成績評価

大学教員の 教育を洞察分析する意識や能力

うわべの授業風景で評価する形式主義的な授業観

### 3 中等教員こそ実質的開放制だが “開放制” の看板の仮想と内実

#### 1) 教職課程運営 どこにいるのか包括的な真の権限ある責任者

A 教職課程 大学での位置は？ 責任の所在は？ 発言権は

- B 教育学科 学科で責任(請負い) 本当にメンバーは責任を自覚しているか
- 2) 私学における教職課程の設置動機  
教員免許を取得できることが、志望大学選択に大きな比重  
学生募集の釣り書きとして 経営的理由での設置が主流  
定員の15%あたりが課程履修、免許取得がそのうちの65%、採用がその10%か。
- 3) 認可最低限になりがちな教員数  
課程認定内規にすり寄りがちな教員数  
教員の能力や意識 あわせて人材不足の傾向
- 4) 入学者の‘学力’(成果としての学力も、発展学習の基礎能力としての学力も)  
私学だって 国立だって 深刻な課題  
今のところ私学に特有な課題 入学者選抜が働いている大学と働かない大学の落差  
推薦入学の横行 推薦入学者の基礎学力の低さ(碓井学長のおっしゃる通り)
- 4 カリキュラムの実態
- 1) ガンは、教授学的教科内容教育の欠落 高校までの学習の成果が希薄  
教科書を表面的にしか 読みとれない 教育的価値を見いだせない  
これまで 教兵法施行規則による護送船団的カリキュラム  
仕方なく開設する科目群  
課程認定は内容でなく項目チェック(一見妥当だからこそ問題)
- 2) 担当者の縦割り化  
科目の連携は期待薄  
・教職科目全体 教育原理等での教訓を、教科指導にも貫徹させているのか  
お任せ 不干涉主義(国立でも同じであろうか)
- 3) 教科専門科目の一人歩き 教員養成の自覚薄き専門教育  
「専門的知識や技能の水準」の高さ は 絵に描いた餅  
教職にとっての専門教育として適切な中身か 単に学問的専門性に留まらず!  
教授論的価値(学習対象のもつ教育的価値=本質)の把握がされていない  
(教材的価値・教科内容的価値)  
授業づくりの過程も はやり研究過程 仮説・理論・根拠・実証 把握の方法  
単なる「教科のエキスパート」の人数を多くしてもだめ。  
歴史家の歴史授業と教育研究者の歴史教育! 教科目標・課題意識の違い  
**教科内容に関する教養の欠落は、改善が必要な課題の焦点**  
高校までの学習が基礎 私学で多い「推薦入学者」は とくに教養がない  
「ゆとり教育」で知識が希薄。肝心の「調べ方」(研究法)も身に付いていない。  
具体的知識 大学院までの6年化というだけでは一層補えない  
授業で必要になるのは具体的実態の把握 教材知 最適性(代表か・典型か・象徴か)  
国語の読み物は、内容ではなく、教材! 音楽・美術も同様(英語は微妙な違い)  
学部「専門性」が身につかなくても免許取得(基礎の幻想)
- 4) 概説主義の空回り  
「一般的・包括的」の陥穽  
概論を学んでも、日々教える内容を吟味し切り出す力量は、つかない  
研究方法論さえ習得できない 歴史の場合、史料の扱い・史料批判は基礎能力
- 5) 深刻な「教科の指導法」の指導の実態

## 教科の指導法の担当者の問題

私学は、過半数が非常勤講師依存、

講師は、現場経験者が多数（現場を‘知っている’ことが、優位な能力）

### 問題点

バラバラ 複数講師に依頼の場合、講師間の連携があるのか（打合せさえないかも）

丸投げお任せ 

現場経験者なら よい教員かどうか（経験主義的！一面的！）
------------------------------

## 私の反省の例

### 5 教育実習の課題

#### 1) 実態

学級指導も教科指導も丸投げ 現場の意識（希望を伝えただけでも拒否反応）  
形式主眼の教授法の空疎さ

#### 2) 教育実習への盲目的依存はマイナス 横行している学校アシスタント活動 実習への幻想

指導能力薄弱の「指導」教諭たち  
連携も、まして口出しもいやがる「指導教諭」達  
・教育実習に期待できること できないことの峻別が必要  
単なる体験時間に過ぎないかも

### 6 補習・支援室の陥穽

・教師としての力量育成ではなく 教員採用選考対策（選考のありかたが問題）  
校長を採用するところが多いと聴く。元校長というだけで授業指導力があるのか？  
小学校とは違う問題！！美術出身の校長が、他の教科の指導ができるか。  
部屋をつくる スタッフを置く  
\*従来型の“考査”では、国家試験であれ、教委の選考であれ、いい教師は生まれない

### 7 6年制の問題

#### 1) 志望者の確保

質の高い学生は4年で就職 採用不合格の学生が大学院にという事態  
大学院は、真に実践力を訓練できるのか（大学院教員の質保証がなければまさに空疎）  
6年制に耐えない教職課程の需要数

#### 2) 文科省でなく 学会認定による質保証は不可能か 十年研修に見る根底的な課題

日常の授業で、教師が伸びていない

#### 3) 適格性は、簡単に言えば、自分の子どもをこの先生に託せるか否かで実質的に判断できる

#### 4) 融通・機転の効く教師とは 世界観の広さ

#### 5) 教師に求めるべき力量の研究が実は不足

「実践的な力量」とは、タフに親とやり合える心持ちか  
授業に求められる要点に関する知識 実行力

注1. 教授内容の選択原理 <教育的意義の規準>

知識・理解・技能 : 認識力 探求力・実行力  
 ~ 知識、見方考え方、調べ方、洞察力

a . 将来、公民として他人や社会組織に働きかけ、質の高い人生を送るために必要な能力 (認識能力・評価鑑賞能力・交際能力<実際有用性>)

b . 放っておいては、獲得できない認識能力・技能<教育的必要性>

c . 生徒が指導を得て学びうるもの (生徒の関心の実態) (発達の最近接領域)  
 <認識の順次性・適時性>

d . 主体的思考・実感的思考を喚起し、学びの意味が感じられる事柄<充足感>

将来展望能力

児童・生徒の学習活動をリードできる知的・実技的能力

注2. 私の考えている授業の到達レベル

私の持つ実習生ですら が多い。現場では がベストのレベル。 もあるが教育的より告発的。

教科書記述をなぞって要点整理しただけのレベル(予習した生徒には、何の発見もない授業)

教科書の記述内容に沿って、誤解をしないように用語を説明し、図表も解説するレベル  
 (必ずしも教師が話す必要はない)

教科書の記述内容に限定しているが、内容を実際の姿によって具体的に理解させるレベル

教科書が目を閉ざした実態や仕組みに目を向けさせ、真実に目を開かせるレベル

理性的、科学的に問題の焦点・根源を考え、仕掛けや課題の真髄を捉えさせるレベル

他の社会事象を考える際にも有効となる高次の認識力(視点・批判力)を伝授するレベル

私学教職課程の質と課題

- 1 教職課程を置く上での、基本理念と目標がどこまで真剣に(社会の課題・建学の精神を合わせて)決められているか。新任者に伝えられているか。そして、随時意識されているか。
- 2 責任所在の曖昧さ  
 学科組織と課程組織の落差  
 カリキュラム改変発案権は誰に。決定権は誰に。
- 3 規則準拠型カリキュラム 教免法施行規則で、課程の質と教員を保護している面
- 4 教職の課題を意識している先生は一握り、あとは勝手にやるだけ。不干渉主義 = お任せ放任。  
 特に、「教科に関する科目」が、理念と食い違い [国立も私立も似たような・・・]
- 5 非常勤に丸投げが多い「教科の指導法」 = かつて関私教の「研究調査」で予想どおりの結果現場から経験のある教師を呼ぶのが大多数。誰が真の研究的指導力を評価しているのか  
 実践発表する教師は、良い教師という幻想(経験主義・単なる自己流!)  
 発表するあまりしない教師
- 6 形式的な実習授業  
 三部制定時制で授業実習!! 私のささやかな、しかし本当は不可欠な試み の始まり。  
 存在を知るだけでも衝撃!  
 授業科目の中身自体の検討が肝心  
 現場に入れば良いものではない  
 中身をなめた数学授業  
 何を教えているか分からない国語の授業