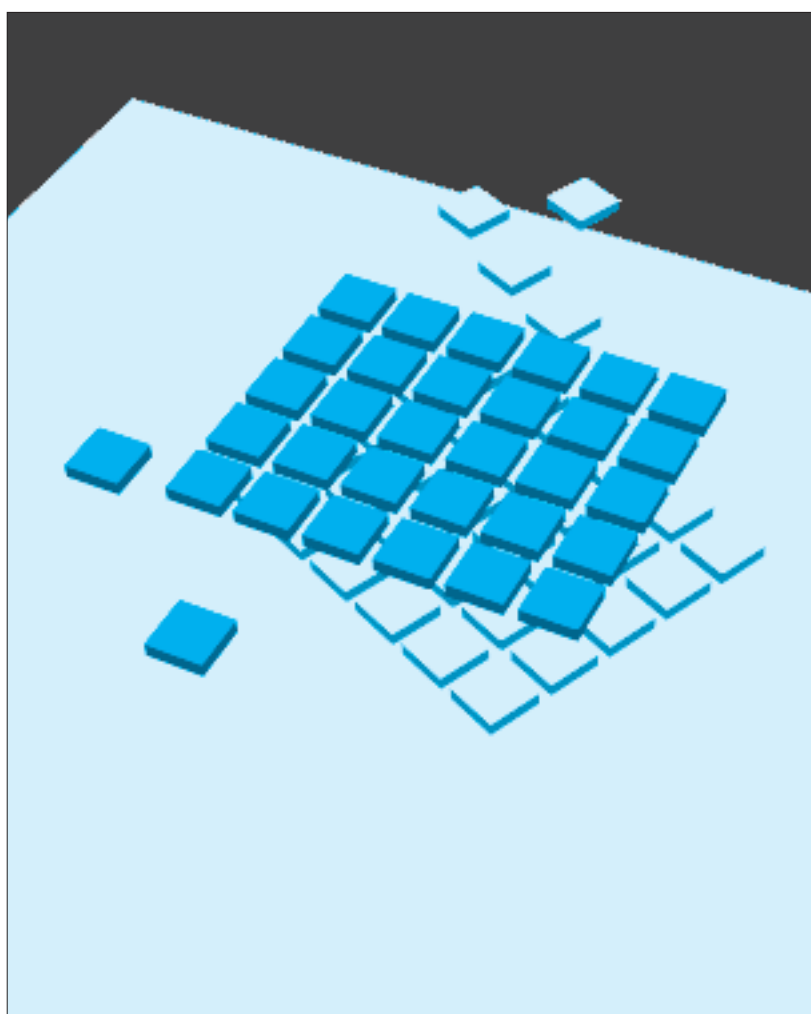


東海教師教育研究

第25号



東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
2011年6月

『東海教師教育研究』編集規定

- (1) 論文原稿は未発表なものに限る。ただし、口頭発表、その資料の場合はこの限りではない。主題は教師教育に関するものとする。
- (2) 原稿用紙は、横書き、B5版、400字詰めを用い、ワープロ使用の場合は、A4版、横書き、40字×30行の書式設定を原則とする。
- (3) 編集部において特に指定するもの以外の論文については、原則として、下記の分量以内に原稿をまとめること。

Ⅰ:原稿用紙の場合	40枚以内
Ⅱ:ワープロの場合	上記(2)の書式設定で14枚以内
- (4) 論文原稿を2部(複写可)送付するものとする。(手元にコピーを必ず保存しておくこと)。原稿は原則として返却しない。原稿には必ず英文タイトル名を付すること。
- (5) 原稿には氏名、所属(職名その他を含む)、連絡先を付記し、編集事務局宛送付するものとする。
- (6) 注記、引用文献は、一括して、本文の後に紙葉を改めて注記番号順に列挙すること。なお、欧文文献の引用は次の例に倣うこと。

Ⅰ: 単行本の場合	Milman, David(1986), Educational Conflict and The Law, Croom Helm (London), pp. 34-36.
Ⅱ: 定期刊行物の場合	Good, T.L.(1979), Teacher Effectiveness in the Elementary School: What We know About It Now, <i>Journal of Teacher Education</i> , 30, pp. 52-64.
- (7) 参考文献は、必要があれば、注記、引用文献の後に紙葉を改め、参考文献と標記して列挙すること。
- (8) 図(写真を含む)、表があるときは、注記、引用文献(または参考文献)の後に、1件1枚の割りで第○図、第○表と標記してそれぞれの題名を添える。本文原稿には図、表の挿入箇所を朱で指示すること。
- (9) 数字は、特殊な場合を除き、アラビア数字を用い、原稿用紙一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (10) 欧語は、活字体で一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (11) 原稿は随時受け付ける。ただし、発行期日との関係で、年1回の締切日を設ける。

原稿締切日	5月31日
発行予定日	10月1日
- (12) 原稿掲載の採否は、編集委員の合議によって決める。
- (13) 執筆者による校正は初校のみとする。
- (14) 論文投稿資格
 - Ⅰ. 東海地区会員校に所属する教職員
 - Ⅱ. 上記以外の教師教育専門研究者または関心を有する者
- (15) 編集事務局を当分の間、下記に置く。

〒487-8501 愛知県春日井市松本町1200
中部大学 教職課程 笠井研究室内 東海私教懇編集事務局
TEL(0568)51-1111(代)

『東海教師教育研究』第25号

Tokai Journal of Teacher Education

No.25 2011

論 説

- (1) ドイツにおける学力向上と教員養成
原 田 信 之 (岐 阜 大 学) … 3
- (2) 小・中学校教員の職務の現状と今日的課題
柴 田 育 郎 (愛知淑徳大学) … 11
- (3) 高等学校における最近の問題行動の特徴
江 坂 栄 子 (愛知淑徳大学) … 22

私の教育実践

- (1) 国語科教育法の授業—中京大メソッドの紹介—
原 國 人 (中 京 大 学) … 27
- (2) 履修カルテと教育実習履修条件を利用した学生指導
長谷川 元 洋 (金城学院大学) … 34
- (3) 「教職入門」で学ぶこと
坂 東 進 (愛知淑徳大学) … 42

図書紹介

- 『学習の輪—学び合いの協同学習入門』
杉 江 修 治 (中 京 大 学) … 50

東海私教懇 2009 年度事務局報告 …………… 51

〈論説〉

ドイツにおける学力向上と教員養成

原 田 信 之
(岐 阜 大 学)

キーワード：教員養成スタンダード、コンピテンシー、基礎学校、事実教授

1. はじめに

TIMSS や PISA などの国際学力調査の結果が、各国における教育政策の決定に影響を及ぼしている。PISA 調査（生徒の学習到達度調査）の目的は、本来、義務教育修了段階の生徒を対象に、「それまで学校や様々な生活場面で学んできたことを、将来、社会生活で直面するであろう様々な課題に活用する力がどの程度身に付いているかを測定すること」¹にある。各国の学力水準をランキングに示すことや、生徒が教育課程を通して獲得した知識レベルの測定を主目的にするものではなかった。

ドイツにおいては、TIMSS ショックや PISA ショックという言葉を生み出したように、これら国際学力調査の結果が芳しくなかったことから、自国の学校教育への信頼が揺らぎ、学力向上を目指す政策への転換が余儀なくされた。自国の教育政策の決定において、国際学力調査の結果に最も左右された国の一つとみてよいだろう。

本稿では、学力向上策の一環として、主に PISA ショック後のドイツにおける教員養成改革に着目し、その取り組みについて主に各州文部大臣常設会議の決議に基づき明らかにする。PISA 調査では、知識基盤社会の時代に必要とされる新しい知識を生涯にわたり獲得し、「それを仕事や地域社会、個人の生活等で活用していく能力・技能を身に付けること」²が鍵となることを共通認識としている。これを現実の各学校の教育活動において実現するには、授業の質の転換が不可欠であり、それには教員養成の在り方が問い直されなければならないと考えられている。本稿では、近年の日本の先行研究ではあまり言及されてこなかった基礎学校（小学校）の教員養成を視野の中心において述べていくことにする。また、ドイツにおける教員養成改革は、一つのヨーロッパに向かい、域内における様々な制度の共通化の動きにも対応してきた。なかでも「ボローニャ・プロセス」といわれる高等教育改革が推進されてきたことから、この動向も併せて検討する。

2. 7つの行動領域における教員養成の課題

ドイツの生徒の深刻な学力不振状況を決定的に自認させたのは、TIMSS1995に続きPISA2000調査が明らかにしたショッキングな結果である。この結果公表の直後、ドイツ各州の文部大臣を構成員とする各州文部大臣常設会議(KMK)は、2001年12月5・6日に開催された第296回定例会議において、各州が優先的に着手する課題が「7つの行動領域」(sieben Handlungsfelder)として取り決められた。わが国とは異なる国家形態をとる連邦制国家のドイツでは、文化連邦主義(Kulturföderalismus)の枠組みに基づき、各州が独自の文教政策を進める原則が確立されており、各州共通の重要な教育政策の決定にはKMKが設置されている。

このKMKにおいて、PISA2000の調査結果を分析した帰結として、各州が学校教育の改善に優先的に取り組む7つの課題が議決された。その7つとは、①就学前教育領域から言語能力を改善するための措置、②早期就学を目的として就学前領域と基礎学校とのよりよい接続を図るための措置、③基礎学校教育を改善する措置、及び読解力の改善や数学・自然科学に係る基本的理解の改善のための措置、④移民背景を有する青少年など、教育的に不利益な条件を負う子どもへの効果的な支援措置、⑤義務の課せられたスタンダードとその結果評価に基づく授業と学校の発展と質的保証のための措置、⑥とりわけ組織的な学校開発の要素としての診断・方法能力を考慮した、教員の専門性の改善措置、⑦より幅の広い教育・支援の可能性を目的としての学校内外の終日提供を整備するための措置、とりわけ落ちこぼれた生徒及び特別な才能のある生徒に対しての措置、である³。

このように、その後の教育政策の方向性を示す7つの行動分野において、教員の専門性の改善は学力を向上させるために必要な措置とされた。

3. ボローニャ・プロセスとドイツの教員養成

ボローニャ・プロセスとは、EU加盟国を中心に46カ国が参加し、2010年を目標にヨーロッパ全体の高等教育の質の向上を図ろうとした試みである⁴。具体的には、①学士→修士→博士というように高等教育の段階化された構造を導入すること、②ヨーロッパ共通の単位互換制度(ECTS: European Credit Transfer System)を取り入れ、所定の単位を取得すれば学士(Bachelor)や修士(Master)などの学位を付与することが主なものである。

ドイツの教員養成は、大学と試補勤務(Vorbereitungsdienst)の二段階で行われてきた。第一段階として大学における教員養成は、通常2つの専門科目、教科教育学、教育学、教育実習からなる学修要件を満たし、州が実施する第一次国家試験に合格することにより修了するものであった。つまり、第一次国家試験の合格証は取得するが、学士などの学位は授与されないまま修了させてきたのである⁵。学位取得を伴わない、ドイツの教員養成課程は、教師以外の職に付くことを想定することのない閉じたシステムとして機能していたのである。

これに対し学術評議会 (Wissenschaftsrat) は、2001 年 11 月、ボローニャ・プロセスに則った「教員養成の将来の仕組みに関する勧告」(Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung) を公表し、基礎学校及び基幹学校の教員養成課程（学士課程 3 年）の修了者に学士、実科学学校及びギムナジウムの教員養成課程（学士課程 3 年と修士課程 2 年）の修了者に学士と修士の学位を授与することを提起した。前者においても、3 年間の学士課程修了後、実科学学校やギムナジウムの教員を目指す進路を希望する場合には、修士課程に進学する道を開くものであった。現在、ドイツの大学全体の約 80%において、学士（最低 6 ゼメスター）・修士（最低 4 ゼメスター）の段階課程が導入されている⁶。

教員養成課程においてこのような学位取得の制度を整えたとしても、当然のことながらそれだけで教員の質の向上に直結するわけではない。教員養成の課題として、教科専門のレベルは高くても教育学や教科教育法の知識が十分でないこと、教科専門の内容と学校での授業内容とが乖離していること、大学での養成と試補勤務での養成との連携が不十分であること等が指摘されていた⁷。こうした問題を克服し、教員養成の質を向上させることこそが、PISA ショック後のドイツにおける教員養成の課題であった。そのために 2000 年代半ばから教員養成の共通基準化の措置が取られることになる。その場合の共通とは、州や大学に共通するということであり、共通項としての基準をスタンダード等で規定することである。共通基準が設定されれば、各州や各大学の教員養成を定期的に比較評価する基準にもなりうるということである。

4. 教員養成スタンダードによる質の向上

学力向上策として、早急に着手されるべき「7つの行動分野」において、生徒に形成する学力の基準となる教育スタンダードによる授業の質保証措置が取り上げられていた。しかしながら、学習指導要領をはじめとする教育プログラムを改善したとしても、その教育プログラムを教育実践に移す教師の質の向上が伴わなければ、十分な効果は期待できないだろう。そのため「7つの行動分野」は、併せて教員の専門性の改善措置にも言及したのである。

生徒に教える教育内容のスタンダードとともに、質の高い教員を養成するための専門性の基準として、2004 年 12 月に KMK は「教員養成スタンダード」(Standards für Lehrerbildung)⁸ を決議した。その中で教職の専門性を兼ね備えた人材育成には、どのような資質や能力（コンピテンシー）を身に付けることが必要なのかが明示された。これは共通基準として、ドイツにおける教師力の概略を描いたものといえる。

表1 教員養成スタンダードの4つの枠組み

コンピテンシー領域：授業 ―教師は教授・学習の専門家である―	
コンピテンシー 1	教師は、授業を専門的に適切に計画して、これを的確に正しく遂行する。
コンピテンシー 2	教師は、学習場面の構成を通して、生徒の学習を支援する。教師は、生徒を動機づけて、関連性を生み出し、学んだことを活用できるような力を身に付けさせる。
コンピテンシー 3	教師は、生徒の自己決定的な学習と活動のための能力を促進する。
コンピテンシー領域：訓育 ―教師は訓育課題を担う―	
コンピテンシー 4	教師は、生徒の社会的、文化的な生活条件を知り、学校の枠内で個々の生徒の成長により影響を与える。
コンピテンシー 5	教師は価値や規範を媒介して、生徒の自己決定的な判断や行為を支援する。
コンピテンシー 6	教師は学校や授業における困難や葛藤についての解決のきっかけを見出す。
コンピテンシー領域：評価 ―教師は評価の課題を公平かつ責任感を持って行う―	
コンピテンシー 7	教師は生徒の学習前提や学習過程を診断する。教師は生徒を目的に向けて促進し、学習者とその保護者に助言を与える。
コンピテンシー 8	教師は生徒の学力を、明瞭な評価基準に基づき把握する。
コンピテンシーの領域：改善 ―教師は自己のコンピテンシーを発展させる―	
コンピテンシー 9	教師は教職の特別な要求を自覚する。教師は自己の職業を、特別な責任と義務をともなう公職だと理解する。
コンピテンシー 10	教師はその職業を絶えざる学習課題として理解する。
コンピテンシー 11	教師は学校のプロジェクトや意図した計画や実行に参画する。

この「教員養成スタンダード」に示されたコンピテンシーの一覧(表1参照)は、教員として求められる職業的行為を想定したものである。それは、合計11のコンピテンシー・ファクターを有し、「授業」(1～3のコンピテンシー)、「訓育」(4～6のコンピテンシー)、「評価」(7～8のコンピテンシー)、「改善」(9～11のコンピテンシー)といった4つの枠組で構成されている⁹。

11のコンピテンシーのそれぞれにおいて、教員養成の「理論面でのスタンダード」と「実践面でのスタンダード」に分けて、課程修了者が身に付けておくべき能力が明らかにされている。ドイツの教員養成は、大学と試補勤務の二段階で行われているが、「理論面でのスタンダード」が第一段階の修了者に求められる能力として、「実践面でのスタンダード」が第二段階の修了者に求められる能力として、二つの段階の接続を意図して具体的に示されている。

表2 「理論」と「実践」を架橋するコンピテンシーの二側面

「授業」：コンピテンシー I	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
修了者は、 - 適切な教育理論を知り、教育理論の目的並びにそこから導かれる規準を理解し、これらを批判的に熟考する。 - 一般教授学と教科教育学を知り、授業単元の開発の際に、何に注意すべきかを知る。 - 多様な授業方法や課題形式を知り、要求や場面に応じて、どう取り入れるかを知る。 - メディア教育学・心理学のコンセプトや、要求や場面に応じて、メディアを授業に取り入れることの可能性と限界を知る。 - 授業の成果と質の評価の方法を知る。	修了者は、 - 専門科学の根拠と教科教育学の根拠を関連させ、授業を計画して、構成する。 - 内容、方法、活動形式やコミュニケーション形式を選択する。 - 現代の情報・コミュニケーション技術を授業に有意味に組み込んで、自己のメディア利用について省察する。 - 自己の授業の質を検証する。

5. 「教科専門・教科教育学の共通内容」による質の向上

2008年10月、KMKは「教員養成における教科専門及び教科教育学に対する州共通の内容として求められるもの」¹⁰（以下、「教科専門・教科教育学の共通内容」と略す）を決議した。これによって、各州の間で共通に学部教育の成績と修了を承認することが保証される。2004年の「教員養成スタンダード」及びこの「教科専門・教科教育学の共通内容」が、教職課程に関する信任と評価の基盤を形成するというのである。前者は、資格の種類に関係なく教職全般に求められる一般的な資質・能力を示したスタンダードであり、後者は「教科力（fachbezogene Kompetenz）」を養成するための共通内容を規定するものである。

「教科専門・教科教育学の共通内容」では、教科力を養成するためにどのような共通内容を定めているのだろうか。これは、3期に分けた教員養成・継続教育のライフ・ステージごとに養成されるものと考えられている。

第一期は大学での教員養成であり、ここでは基本的な教科力を修得する。専門諸科学に係る認識方法や操作方法、その教科教育法において必要とされる事項を積み上げていくことである。第二期は、試補勤務での教員養成であり、第一期で養成された力量を基に、より授業実践の状況に適應する力量を形成する。第三期は、職業人として研修等の継続教育を受けながら、その力量を更に高めていく¹¹。こうした一連のライフ・ステージとして養成していく設計をする以上、第一期の役割を担う各大学において、教員としての力量を身に付けさせるために「教員養成スタンダード」や「教科専門・教科教育学の共通内容」を志向したコンテンツ（科目）とそ

の配列、即ち、カリキュラム設計が必要となるところである。

課程修了者に養成しておくべき力量とは、①「接続可能な教科知を所有すること」、②教科の認識方法や活動方法を所有すること、③「接続可能な教科教育の知識を所有すること」とされる¹²。①については、個別かつ構造化された知識（所有知）、教科の基本的な課題設定に迫るのに必要な概括的知識（オリエンテーション知）、主要な理念史・理論上のコンセプトに遡るなどして省察された知識（メタ知）を修得し、これらを他教科の原理に視野を移し、諸教科横断的な力量（fächerübergreifende Qualifikation）へと高めることである。切り離された単独の教科領域の知識を所有するだけでなく、他教科への「接続」を可能とする操作性の高い応用的知識の修得が求められている。②については、教科特有の認識方法や作業方法を確実に身に付け、それを教科の主要な領域の中で適用できるようになることまでを求めている。③については、教科教育法の知識を身に付け、児童生徒に効果的に教えるという視点を持ち、教科専門の内容を分析すること。教科学習の場面に教科教育学や学習心理学の成果を生かすこと。学習状況の評価（Leistungsbeurteilung）に関する基本的な知見をえること。学習を促したり進度を緩めたりするなど、児童生徒の学習の様子を見取る時の着眼点に関し確かな認識をもつことなどが求められている。

このように、授業の学習内容としての教科の知識、それを学習指導する力量として、「知識」と「指導」とを接続させる教科力の養成が意図されている。

「教科専門・教科教育学の共通内容」における各教科とは、以下のものを指す。

1 古典語、2 労働・技術・経済、3 造形芸術、4 生物、5 化学、6 ドイツ語、7 地理、8 歴史、9 情報、10 数学、11 音楽、12 外国語、13 哲学、14 物理、15 プロテスタントの教え、16 カトリックの教え、17 社会・政治・経済、18 スポーツ、19 基礎学校教育、20 特殊教育

これら各教科に「教科プロフィール（Fachprofil）」が定められており、それは「教科特有のコンピテンシー・プロフィール」と「学修内容」の2部で構成されている。「学修内容」の方は、中等教育段階Ⅰの教員養成用とギムナジウム・中等教育段階Ⅱの教員養成用の「学修内容」が左右に併記され、それぞれの教育段階に求められる学修内容の重点化・差異化を図り、なおかつ両段階の接続が展望できるようにしてある。こうした教育段階ごとに区分した「重点化」と「接続」による一貫性の確保は、わが国の教員養成に引き寄せると、およそ未分化な状態のままにあり、課題が残されているといえる。

ところで、基礎学校教員の養成に着目すると、中等教育段階の各教科とは異なり、「教科プロフィール」として、「初等段階特有のコンピテンシー・プロフィール」と「学修内容」で構成されている。後者については、学修領域として、教育学基礎、ドイツ語、数学、外国語の授業、事実教授、美的教育：芸術・音楽・運動、プロテスタントの教え、カトリックの教えについて、学修内容が示されている。

まず、「初等段階特有のコンピテンシー・プロフィール」として、課程修了者には以下のことが求められている¹³。①基礎学校の教育任務が学問的な省察の上から説明できること、②基礎学校教員の職務の意味・求められていることが専門に裏付けられて多面的に理解されていること、③教材の選択と構成が児童に適し、なおかつ理に適って決定できること。また、教科や教育の上から考えて適切な目標や内容、方法を省察できること、④統合的な教育活動を構成する際、多様性と積極的に交わることを基礎においてできること、⑤児童の認知・社会・情意の能力、言語能力、コミュニケーション能力の発達と促進に対し多面的な見方ができること、⑥児童の学習状況を適切に見取り評価でき、その判断を伝え返しや助言、支援に生かせること、⑦基礎学校において学習状況を比較した結果やそこから明らかになったことを校内研究で省察材料として活用できること、⑧基礎学校への移行、基礎学校からの移行に求められることが理解されていること、が挙げられている。「多様な認知の仕方や子どもなりに周辺世界を解明しようとする関わり方」を尊重することを基盤に、これらのコンピテンシー・プロフィールを修得することを重視している。このようにリエゾンを意識した養成の姿勢を前面に出している。

次に、学修領域「事実教授」の「学修内容」を取り上げる。他の学習領域では「教科専門の基礎」としてあるところが、事実教授の場合、「教科展望 (Fachliche Perspektiven)」としてある (表3参照)。これはドイツ事実教授学会が総力を結集して作成し、2002年に公表した「事実教授のスタンダード」¹⁴の知見を取り入れたためである。学修内容は、「教科展望」と「教科教育学の基礎」の二側面から示されている。

表3 基礎学校の教科「事実教授」の学修内容¹⁵

学修領域「事実教授」
<u>教科展望</u> ・教科展望「空間」：空間イメージ、空間方位、空間態度を育てる内容と方法 ・教科展望「時間」：時間意識を育てる内容と方法 ・社会・文化的な教科展望：様々な文化の形や共同生活の決まりを理解する内容と方法 ・自然科学の教科展望：自然現象や説明モデル、人間の身体に関する基本的な問い ・技術の教科展望：技術器具、機械、自動販売機、制御装置、仮説・検証、理に適った知識と技能の習得・表現
<u>教科教育学の基礎</u> ・事実教授の教育価値：子どもと事象 ・事実教授のコンセプト、妥当な授業方法とメディア ・妥当な学習ストラテジーの伝達（調査、インタビュー、モデルづくり、観察、実験）と多様な記録方法

6. まとめ

ドイツにおいては、大学での学修の後に、研修所で理論を裏づけながら勤務校で実践的力量を培う試補勤務という二段階の教員養成制度をとっている。この制度の枠組み自体に大きな変更はないが、学士・修士など学位取得をとまなわない教員養成は改められた。しかし、授業の質向上の視点に立つ時、学位を取得させさえすれば充実した教員養成が実現すると簡単に考えられているわけではない。生徒の学力保障において取られた措置と同様に、「教員養成スタンダード」等に見られたように、教員養成においても共通基準を定め、資質保証を図る政策がとられている。この共通基準がどのように質向上のために活用されるのか。システムや課程の評価・改善と結び付けられ、教員養成においてもインプット・アウトカム型の改革が求められていくのか、今後、注視する必要がある。

【注】

- 1 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能2 ― OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003 年調査国際結果報告書』ぎょうせい、2004 年、i ページ。
- 2 同上。
- 3 KMK: Pressemitteilung vom 06. Dezember 2001.
- 4 木戸裕「ドイツ大学改革の課題―ヨーロッパの高等教育改革との関連において―」(『レファレンス』2009 年、5-32 ページ)、長島啓記「ドイツにおける教員養成改革」(『早稲田大学教育評論』第 20 巻第 1 号、2006 年、37-53 ページ) 等参照。
- 5 第一次国家試験に合格した者は 1 年半から 2 年の試補勤務を経た後、第二次国家試験に合格して教員への道が開かれるというものであった。
- 6 ドイツでは、1999 年の「高等教育大綱法」の改正により、学士・修士の学位を取得できる課程が普及した。しかし、学生に過度の負担が生じているなどの理由から、2009 年 12 月、KMK は学士課程・修士課程の各標準期間を弾力化する改善策を示した。
- 7 大野亜由未「ドイツの教員養成」(日本教育大学協会編著『世界の教員養成Ⅱ』2005 年、学文社) 94 ページ参照。
- 8 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
- 9 「教員養成スタンダード」の詳細については、原田信之・牛田伸一「ドイツにおける教員養成スタンダード」(『教師教育研究』第 2 号、岐阜大学教育学部、2006 年、91-98 ページ) を参照いただきたい。「教員養成スタンダード」の具体化については、渡邊満、カール・ノイマン編著『日本とドイツの教師教育改革』に詳しく紹介されている。
- 10 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008).
この決議は、2010 年 9 月 16 日、「仕事・技術・経済 (Arbeit, Technik, Wirtschaft)」の内容を追加し、再決議された。
- 11 Vgl. ebenda (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.9.2010), S. 3.
- 12 Vgl. ebenda.
- 13 Vgl. ebenda, S. 48.
- 14 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002. 拙稿「ドイツ基礎学校における統合教科『事実教授』のスタンダード」(『岐阜大学教育学部研究報告=実践研究=』第 8 巻、2006 年、149-162 ページ) 参照。
- 15 Vgl. Anm. 11, S. 50.

〈論説〉

小・中学校教員の職務の現状と今日的課題

柴 田 育 郎

(愛知淑徳大学)

はじめに

少し前になるが、2005年4月10日に「NHKスペシャル」として放送された『「明治」第1集：ゆとりか学力か』は現代の教育問題を明治の学校教育と対比あるいは重ね合わせて視聴者に問いかける興味深いものだった。「学問は身を立つるの財本」、「邑（むら）に不学の戸（いえ）無く、家に不学の人なからしめん事を期す」の信念で渙発された学制発布からわずか3年後の明治8年には全国に約24000校の小学校ができています。これは現在の小学校数より多く、就学率はともかく、この時期に日本の教育体制は確立されたと考えてよいだろう。今日なお学校の無い地域が多いという発展途上国のことを思うと、あらためて日本という国の凄さを感じる。

さて、学校ができるとともに、教員も配備された。当初は寺子屋で教えていた和尚さんなどがそのまま先生となって教えていた学校も多かったようだが、やがて教員養成や教員免許の制度も整ってくる。教員養成機関として師範学校ができ、専門職としての教師（教員、先生という呼称との区別は明確ではないと思われるので、以降文脈により混交する）が登場してくる。師範学校の趣意としては「平民の教育は平民により為させる」であり、平民の子弟の中から資質のあるものを教師として養成したのである。まだ一部に身分制度が残る時代であったため、今日ではやや抵抗のある言い方だが、多くの教師が必要であり、地域の中で勤める仕事であることを勘案すれば、合理的ではあった。この後、学校制度も教員養成の形も種々の変遷があるが、今日まで一貫して最前線で義務教育を推進してきたのは、まぎれもなく小・中学校の教師である。

私は昨年度までの38年間小・中学校の教員であった。具体的には小、中と教育行政機関等が約3分の1ずつで、学校規模、各学年担任、役職のほぼすべてを経験した。経験があればよいというものではないが、小・中学校教員のおよその仕事とその喜怒哀楽を実感として味わってきたのは確かである。教師としての面白さ、喜びとは何か、また、仕事の厳しさ辛さはどうのようなものか、さらに、学校現場での疑問や不満や課題は…。

今その任を終え、新たな仕事として大学における教員養成の一端に携わることになった。これまでの経験を整理して若者に伝えていくことが今後の教育の一助になればと考える。

1 教員を目指す若者の夢

平成 22 年度前期に担当した講座「特別活動指導法」の受講生は 99 名で、ほとんどが教育学科の 1 年生であった。3 月までは高校生だった学生である。第 1 回目（4 月）の受講カードで「教職のどんなところに魅力を感じていますか」を問い、簡略に書かせた。その結果を表にまとめてみる。

順	教職に感じる魅力（ほぼ同意のものを類型化）	人数
1	子どもの成長や人格形成に関わることができ、その様子が見られる	27
2	子どもに色々なことを教え、サポートすることで可能性を引き出す	18
3	子どもと一緒に学び、活動することで自分も成長できる	12
4	子どもたちとふれあい、一緒に過ごせる	11
5	小・中・高でお世話になった先生に憧れて	9
6	楽ではないが、毎日ドラマや発見があり、やり甲斐がありそう	8
7	色々な人と出会い、関われる	4
7	とにかく子どもと学校が大好き	4
9	部活動の顧問になって指導ができる	2
10	その他：学校の見方を変えて体験できる 生徒との信頼感 歳をとっても若くしていただける これから探していく	4

どの学生も純粋で、積極的で、好ましく感じられるものばかりであった。職業希望調査でよくありがちな「地位や収入が安定している」とか「ほかの職業よりよさそう」とか「なんとなく」という者は一人もいなかった。目的をもって教職を志望しているのである。教職は確かにこの通りの仕事で、若者の夢を壊したくはない。しかし、この中にある、「楽ではないが」という部分も大いにある。せっかく教職についても 1 年足らずで挫折、あるいは「夢と違った」といって辞めて行く新任教員もある。また、かなり経験を経た後でも精神疾患に陥って休職・退職する教員が少なくない。

どんなに憧れる職業でも理想と現実異なるもので、教員という職業もその仕事場である学校現場も例外ではない。ここからは教員を志望する若者がまだよく知らない実情をいくつかの観点から述べてみたい。ただし、これは夢を幻滅させるためのものではない。状況を良く理解した上で教員を志向し、より意志の強い教師として教壇に立ち、その新鮮なエネルギーで更により良い学校教育を目指してもらいたいと願うからである。

2 教員の職務の現状

(1) 多様な教育活動

【下山中学校の年間行事】（2学期制）

月	主な学校行事と諸活動
4	入学式・始業式・新任式 退任式 知能・学力検査 生徒集会 通学団会 内科検診 避難訓練 P T A総会・学年懇談会 全国学力調査 家庭訪問 尿検査 耳鼻科検診
5	自転車運転講習会 生徒総会 茶摘み体験 心電図 3年生修学旅行 クレペリン検査 1年生宿泊学習
6	教育実習 歯科検診 体育祭 眼科検診 中間テスト 市中学生の主張大会 親子作業 携帯電話安全教室
7	進路説明会 授業参観 部活壮行会 血液検査 大掃除 全校集会 市総合体育大会 西三選手権大会 能楽鑑賞
8	県総合体育大会 市記念事業 親子作業
9	全校集会 避難訓練 学習診断テスト 期末テスト 創意工夫展 高校説明会 生徒会役員選挙 教育実習
10	部活壮行会 市新人体育大会 前期終業式 親子作業 下山地区体育大会 後期始業式 身体測定 造形フェスティバル 英語スピーチコンテスト 市・西三駅伝大会
11	文化祭 学習診断テスト 生徒総会 学校保健委員会 人権を考える集い 授業参観 中間テスト
12	中間テスト 生徒集会 個別懇談会 全校集会 大掃除
1	書初め大会 学習診断テスト 授業参観 避難訓練 3年個別懇談会 2年自然教室
2	学校評価 入学説明会（1日入学） 卒業認定 学年末テスト 私立高校入試 公立推薦入試 卒業生を送る会
3	卒業式予行練習・卒業式 公立高校入試 1・2年個別懇談会 生徒会役員選挙 終了式

左の表は私が勤務していた豊田市立下山中学校の平成21年度の年間行事予定表の中から主な行事や活動を月別に示したものである。必ずしも全校生徒が関わるものばかりではないが、学校週5日制になってからはきわめて過密な日程になっている。

職員に関しては、このほか職員会議と現職教育（全員参加）が最低月1回、学年部会・教科部会が随時、さらに校務分掌によっては生徒指導部会、進路指導部会、いじめ・不登校対策委員会、就学指導委員会等が年に数回あり、これに参加しなければならない。責任者になればその要項・資料の準備もある。

また、休日や夜間に行われるP T Aの活動や会合も実質は教員の担当者が企画・準備をしているのが実際である。さらに加えて出張研修・市の組織による会合・研究会等（後述）が加わる。こうした“合間”に授業を行っているというのが教師の日常である。

(2) 勤務時間

右は下山中学校の平成 22 年度の日課表である。教員の勤務時間は労働基準法の改正で平成 22 年 1 月からそれまでの 8 時間から 7 時間 45 分となり、途中に挟む休憩時間は変わらず 45 分である。そして 4 時間間ごとに入れていた 15 分の休憩時間は廃止された。このことにより、特に中学校はどこも対応に苦慮させられ、結果としてたいへん窮屈な日課となった。最後の方に入れる職員の休憩時間の前に「学級帰りの会」を終わらせねばならないからである。職員が休憩をとるかどうかはともかく、正式日課は基準通りにしないと職員団体からも教育委員会からも認められない。下山中学校もそれまで 15 分とっていた「朝の読書等」「学級朝の会」「学級帰りの会」をすべて 10 分とした。

それはともかく、実は教員のほとんどは休憩も休息もとれない。勤務時間も「有って無しが如く」状態で、下山中での 8 時からの勤務も実際は朝練習の始まる前から出勤し、部活動の終了まできっちり指導する。その後、下校指導となり、校門で生徒を見送り、やっと一息。しかしそれから学年会や教科部会等の各種会合が開かれる日が少くない。自由な時間が来るのは夜の 8 時から 9 時である。そこから明日の授業の準備や校務分掌をするのである。

小学校に比べて中学校は担当の授業が無い時間がある。下山中学校の場合教員一人当りの平均持ち時間は 20 時間程度であるから 1 日に 2 時間程度はいわゆる「空き時間」がある。しかし、この時間にのんびりしている教員は見たことが無い。たいていは担任生徒の「生活ノート」（日記）を読み、朱書きでコメントを書いているか、テストや課題の添削をしている。担任の無い教員はその分、校務分掌をこなしている。小学校の教員はほとんど「空き時間が無く、放課も子どもと遊ぶから、子どもが下校するまでは一切自分の時間はない。

中学校の教員で特にたいへんなのは部活動の指導である。部活動の位置づけは微妙で、新学習指導要領で「教育課程と関連付けて」とされたものの、必ずしも行わなければならない活動ではない。あくまでもプラスアルファで、教員・生徒の自主的活動である。しかし、ほとんどの中学校では部活動を実施しており、保護者からも当然のように期待されている。練習時間

【下山中学校の日課表】

活 動	時 刻
部 活 動 朝 練 習	7:30 ～ 8:00
職 員 打 合 せ	8:00 ～ 8:15
朝 の 読 書 等	8:15 ～ 8:25
学 級 朝 の 会	8:25 ～ 8:35
第 1 校 時	8:40 ～ 9:30
第 2 校 時	9:40 ～ 10:30
第 3 校 時	10:45 ～ 11:35
第 4 校 時	11:45 ～ 12:35
給 食・休 憩	12:35 ～ 13:20
(職員休憩 13:05 ～ 13:20)	
第 5 校 時	13:20 ～ 14:10
第 6 校 時	14:20 ～ 15:10
清 掃	15:15 ～ 15:30
学 級 帰 り の 会	15:35 ～ 15:45
部 活 動	15:50 ～ 17:30
(職員休憩 15:45 ～ 16:15)	
職員勤務終了 16:30	
(勤務時間 8:00 ～ 16:30)	

は前記の日課にあるように早朝と授業後の2時間程度だが、休日・祝日にも他校との練習試合等が組まれる事が多い。熱心な教員は平日の下校後も「社会体育」という形で午後8時頃まで指導している。「部活動が命(いのち)」という教員も少なくないが、そこまでの思い入れが無い教員でも顧問を任せられれば最低土・日のどちらかは部活指導に当たっている。私はさほど熱心ではなかったが、女子バレー部を担当した時(学校週5日制以前)は1年のうち、終日家にいたのは正月を含め10日間くらいしかなかった。中学校に勤務する場合はこの覚悟がいる。

(3) 給 料

公立小・中学校教員の給与は県教育委員会から出ているが、その3分の1は国からである。全額地方で負担すべきという動きもあるが、「義務教育は全国どこでも同じレベルで受けられる」という基本方針を守る上で現状が望ましいと考える。

平成22年度現在の教員の初任給(大学卒22歳)は2等級17号給の199,700円である。これは一般企業と比較してほとんど差が無いように設定されている。ただし、愛知県ではリーマン・ショック以降の税収不足から平成20年度より一律4%カットされている(平成22年度時点)。さらに時勢は公務員給与の削減の方向に向いており、教員も例外ではないとされる。しかし、教員を他の公務員と同じに考えてよいものだろうか。

ここに私の原稿がある。これは平成21年に県小・中学校長会の機関誌に載せるべく書いたものだが、広報部より校長会の立場上あまり望ましくないのではとの意見があり、取り下げたものである。だが今でも考えは変わらないし、立場も異なるのであえて記述する。

教員の給料は高くない

豊田市立下山中学校 柴田 育郎

教員が給料のことを言うのは見苦しいと思うし、これまで給料を考えて仕事をしてきたわけでもない。しかし、「教員の給料は高い」という声に対しては強く反論したい。

現在でも民間企業や一般公務員と比べてほとんど差が無いのに、なおかつ下げろというのはいかなものか。教員というのはそんなに価値の無い仕事をしているのか。それほど社会的地位の低い身分なのか。

あえて全員とは言わないが、日本の教員の9割以上はたいへん優れた人材である。おそらく小・中学校時代は学年の上位から1～2割以内の成績だった者ばかりである。運動能力も並以上、品行方正でリーダー的資質もあったに違いない。こういうバランスのとれた少年・少女が長じて、高等学問を身につけ、社会的見識も備えて教員になっているのである。有為な人材であり、決して標準的な人間ではない。まして極めて難しい採用試験を突破しているのである。誰にでもなれる職業ではない。

こういう教員が日々どのような勤務をしているのか、十分理解されているだろうか。本校の職員には朝の6時から学校に来ているものがあるし、夜は9時や10時までかなりの

者が残っている。中学校であるから授業の入っていない「空き時間」もあるが、たいていは物も言わずに生徒の提出した日記への朱書きや課題の採点に没頭している。授業が終わればすぐに部活動で声を張り上げ、体も酷使する。生徒下校後は教材準備、テスト作成、学級通信、保護者への連絡、成績処理、校務分掌など多岐にわたり、研修や会議もある。毎日ぐったりなのに、土曜日も日曜日も半分以上の時間を部活動の指導に費やしている。勤務時間など全く頭に無いとしか思えない教員が多い。

得難い人材をこれだけ働かせて、どうして「給料が高い」といえるだろうか。高いどころか安すぎると言いたい。

(4) 評価・処遇

教員の評価、いわゆる「勤務評定」は1958年に義務付けられて以来、今日まで続いているが、当時の教員組合との妥結案で「給与・処遇には反映しない」が方針となり、実質「骨抜き状態」となっている。しかし、形だけでまったく機能していないかという、あながちそうでもなく、給与には反映していないが処遇、特に昇任・昇格には「影響なし」とは言えない。昇任者選考時に校長の付けた総合評価の「優・良・可」はかなり重視されると思われる。ただし、校長の評価に偏ったものは少なく、誰が見ても適正である場合が多い。もし偏っていれば逆に校長の見識・指導力が疑われてしまう。そうした意味で、ごく例外を除いて評価は正当で、昇進は良好な勤務実績が評価された結果と考えてよい。しかし、ほとんどの教員は評価を意識して仕事をしてはいない。

ところが平成15年頃から文科省が新たな教員の評価制度の実施を掲げたため、各県でも対応せざるを得なくなった。愛知県では平成16年度から検討を始め、平成17年度に管理職への試行、平成18年度から各学校5名程度、平成20年度からは全職員と段階的に実施してきた。その間も従来の勤務評定は行われており、二重の評価となっている。

新しい教員評価制度は表裏2部構成で、表は「自己申告・評価シート」となっており、学級経営や教科指導での自己重点目標を掲げてその達成度を自己評価する、いわゆるマニフェスト形式である。一方裏面は「特性・能力の発揮度」として、教員としての自己の資質・能力がどれだけ発揮されたかを自己評価する能力評価形式である。これを年度初めと終わりに校長に提出し、面談を通して確認と校長評価を受ける。校長はそれを市町村教育委員会に報告するというシステムである。

愛知県教育委員会では平成22年度から「新しい教員評価制度」に1本化して、これを給与・処遇に反映させる方針を示した。徐々に進められているようだが、今後果たしてうまく理解が得られ、機能するであろうか。いずれにしても教員の仕事や成果を数値・記号化することは難しく、あまり厳密に、厳格に行おうとすると、せつかくの意欲を失わせたり、職員間の人間関係を悪くしたりするなど、逆効果になる懸念がある。

3 教員の研究と研修

教員には研究・研修の権利と義務がある。常によりよい教育の在り方を求め、そのための知識や指導技術を身に付けるよう努力するのは教員としての使命であり、良心である。

(1) 研 究

一般的な教員が行う研究としては、まず日々の教材研究がある。次の授業の構想を立て、子どもたちにどのように話し、発問して展開していくか。効率よく行うにはどんな教具や資料を準備すればよいか。教員としてこれは楽しい仕事であり、授業をするのが楽しみになる。もう一つの研究はこれまでの授業を振り返り、分析し、評価することで今後に生かす。これを一定の期間や学習単元でまとめたものが教育実践論文である。さらに、目先の授業ではなく、将来を見据えたより良い教育の在り方を追究するために、あるいは専門教科・分野の学問的知識を深めるために書籍・文献等を幅広く読むといった研究。

これらの研究活動を行う時間的な余裕があればよいのだが、現実的には前述したように落ち着いて研究する時間はほとんど無い。毎日必要な教材研究さえままならない。教育論文は毎年度、県教育委員会、各市教育委員会、あるいは各種教育関係法人・団体からも募集があり優秀作は表彰される。これは大きな教育実績として認められるが、論文を書くには相当の時間とエネルギーが必要で、現場で多忙な教員ほど執筆する余裕がないというのが実際である。県・各市合わせると毎年度何百点と応募があるが、教員数からすれば約10人に1人程度である。

研究関係の体制や組織はきちんと作られており、校内では研究主任あるいは教務主任が中心となって計画的な授業研究や協議会が設けられている。これは現職教育という形で行われ、教育委員会から補助金も出る。年度末にその成果をまとめて冊子にする学校が多い。

各郡・市単位では教科・領域ごとの研究部会が組織され、定期的（年間5回程度）に会合や合同授業研究会などがもたれる。夏休みなどに行われる郡・市の教育研究大会ではこの部会の代表者が成果を発表する。

さらに愛知県では尾張部、三河部、名古屋市ごとに同種の研究部会があり、定期的に会合や研究会、発表会がもたれている。ここへは各郡・市の代表者が部員となって参加している。また全県での研究組織・研究大会もあり、ここへは各地区の代表者が参加している。

その上で、東海あるいは中部地区の研究会・大会、そして全国の研究会・大会があり、県の代表が参加している。このように

校内研究会→郡・市研究会→各地区研究会→県研究会→東海・中部研究会→全国研究会と各教科・領域ごとに極めて組織的に研究組織ができており、その歴史も古い。したがって、研究や実践をしてそれを発表しようと思えば、機会はいくらでもある。しかし、現状は必ずしも積極的なものではなく、それぞれの組織でその年度の発表地区割り当てやローテーションが決められているため、指名されてやむを得ずレポートを作成し発表する教員も少なくない。決して無駄なことではないがマンネリ化し、半強制化されているといわれても否定できない状況である。現状では教員が「自ら首を締めている」観がある。

(2) 研 修

研修の機会も非常に多い。愛知県の教員に関わる主な研修を表にしてみる。

研修主催者	対象教員	研修名または研修内容
各・小中学校	全 員 参 加	校内研修 (現職教育の計画による講演や実技研修)
市教育委員会	全 員 参 加 該 当 者	教育講演会 教育研究発表 等 初任研 経験者研修 職務研修 等
市教育研究会	全 員 参 加 該 当 者	夏季実技講習会 (各教科・領域等) 教育研究大会 等
県教育委員会 (県総合教育センター)	初 任 者 5 年 経 験 者 10 年 経 験 者 校 長 教 頭 教 務 主 任 特別支援担当 拠点校指導員 一 般 教 員	初任者研修 5 年経験者研修 10 年経験者研修 新任校長研修 新任教頭研修 新任教務主任研修 進路指導主事研修 生徒指導主事研修 専門研修 (各教科) 道德教育研修 外国人教育指導者研修 特別支援教育研修 拠点校指導員研修 コンピュータ活用研修 教育相談研修 夏季研修 長期研修 社会体験型研修 学校経営研修 指導力向上を要する教員研修 等
文部科学省	管 理 職 中 堅 教 員 指 導 主 事 一 般 教 員	校長・教頭研修 中堅教員研修 道德教育研修 教育課程研究協議 等
大学等	該 当 教 員	教員免許更新講習 (10 年に 1 度) 公開講座 等
その他教育関係機関・ 諸団体	一 般 教 員	講演会 各教科・領域研修会 等

教員の研修は①職務研修 (校長命令によるもので旅費が付く) ②職専免研修 (校長が認め、勤務は免除されるが旅費は付かない) ③自主研修 (勤務時間外または休暇扱い) の 3 種類あり、研修の内容により判断される。上記の研修はたいいてい①として認められるもので、悉皆 (該当者は必ず参加しなければならない) 研修も多い。

本来は教師自身の力量を向上させるもので、教師としてもありがたいのだが、割当てや悉皆のものが多く、できれば学校で授業や諸活動の指導・準備に当たりたいところを、後ろ髪を引かれる思いで出張していく場合が多い。こうした研修もその多くはマンネリ化、形骸化し、負

担に感じている教員が多いといわざるを得ない。

4 今日の課題

2010年12月25日の中日新聞に「病気休職の教員最多」の見出しによる記事が載った。

2009年度に病気で休職した公立の小・中・高校などの教員は、前年度から49人増の8627人で、このうち、うつ病などの精神疾患が5458人(前年度比58人増)と63%を占めたことが文部科学省の調査で分かった。ともに過去最多。(中略) 学校種別では、小学校が44%、中学校30%、高校16%などと続いた。

私の在職中にも「〇〇校の〇〇先生が休んでいるそうだ。」「何かに悩んでいるそうだ。」という噂をよく耳にした。以前同じ職場でバリバリとやっていたので、“まさか”という先生もあった。決して資質・能力に欠けた、いわゆる「指導力不足教員」の先生ではない。

なぜこのような教員が増えているのか…。そこに学校の抱える今日的な課題・問題があるように思う。直接の原因ばかりではないかもしれないが、学校や教員が抱えている不安や悩みを思いつくまにリストアップしてみる。

【学校の抱える今日的課題】 (順不同)

- ①いじめ ②不登校 ③モンスターペアレント ④アスペルガー ⑤インターネット
⑥携帯電話 ⑦ゲーム機 ⑧核家族化 ⑨少子化 ⑩過疎・過密化 ⑪母子・父子家庭
⑫給食費・学級費未納 ⑬家庭内暴力(DV) ⑭校内暴力 ⑮外国人教育
⑯学校評価 ⑰ホームページ作成 ⑱コミュニティスクール ⑲部活動トラブル

これらの中にはどの学校でも抱えていると思われる課題もあれば、地域性によるものもある。なぜ課題となっているのか、それぞれの状況を簡略に示す。

- ①平成18年に「いじめによる自殺」が相次ぎ、勤務する豊田市内の中学校で調査したところ、数百人の生徒が「いじめられた、またはいじめた経験あり」と答えた。私の学校でも約100人に及んだ。現在も程度の差はあるものの日常的に起こっているとみてよい。教員は双方の生徒、保護者を絡めた対応に精神的・肉体的に消耗させられる。
- ②「不登校」の小・中学生は1998年度から12年間も12万人を超える状況が続いている(文部科学省学校基本調査速報 2010年12月)。中学校では各学級に1名は存在する状態である。担任はほぼ毎日、本人もしくは保護者と連絡を取り、配付物等も定期的に届けている。
- ③2011年1月に埼玉県公立小学校の女性教師が理不尽な要求をする保護者を訴えたというニュースがあった。どこの学校でも多かれ少なかれこうした保護者の対応に苦慮している。私の元勤務校でも若い新任所教師が部活動関連で執拗に非難された。校長が間に入って断ち切ったが、思い切った対応に出ないと、まじめで有能な教師がどんどんつぶされてしまう。
- ④本来特別支援学級に入れて指導するのが適切と思われる児童・生徒を普通学級で指導する際

の困難さである。特にアスペルガーとか高機能自閉症の場合は高度の知識・技術が要求される。

⑤⑥⑦ここ数年で問題になってきた。中学3年生で約70%が携帯電話を所有している。これによっていじめが発生したり、犯罪に巻き込まれたりする。また、学習や生活にも害を及ぼす。学校生活の中では見えないだけに非常に不安で、指導も困難となっている。

⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭子どもの家庭環境の変化が学校での指導や対応に大きな影響を与えている。核家族化・少子化で大切にされ過ぎて耐性の無い子ども、わが子本位で懸命になる親。年寄りや地域の緩衝が無い場合、不満が直接学校や教師にぶつけられる。一方で離婚家庭が増加し、その多くは就学援助対象となる。食事もしっかりとらないで登校してくる子、何度請求しても支払われない給食費や学級費、親に虐待を受けて痣だらけの子などがどの学校でも確実に増えている。教員に暴力をふるう生徒は一時期に比べ影を潜めているが、反面こうした子どもたちへの対応に費やす時間が多くなった。こうした問題は教員の手の及びにくい領域だけに歯痒く、何よりも心が痛む。

⑮外国人、おもに日系ブラジル人の子女などが限られた地域・学校に集中しており、愛知県では豊橋市や豊田市等に多い。担当教員の加配や語学指導員の巡回など、行政的にもきちんと対応されているが、1クラスのうち半分もしくは半分以上が外国人という学校ではまともな授業になっているのであろうか。また、外国人の子たちの将来はどのような見通しなのだろうか。親自体が見通しをもっていない、あるいはもてないのが現状のようだ。

⑯⑰⑱「開かれた学校」という言葉が出てきたときに、何か学校は悪いことをしているのかと憤怒を覚えたが、この流れはまだ勢いづいている。外部からの学校評価をしてもらって、結果を公表しなさい、インターネット上にホームページを設けて補助金の付いている活動の状況や成果を載せなさい、などの指示を教育委員会から受けている学校が多い。「情報公開」という時代の流れに逆らえないが、学校の負担は増えた。

学校評価やホームページ作成・更新にかかる労力はかなりのもので、担当の教員は苦しんでいる。しかも反応は様々で、教員を励ましてくれる温かい言葉もあるが、学校の苦勞も知らず、「言いたい放題」の評価や感想・意見も多々ある。

学校評議員制度も同様で、学校の味方なのか敵なのか分からない評議員もあり、校長は評議員会を開くこと自体に恐怖感を覚えるだろう。ましてコミュニティ・スクール構想が広がり、学校運営を教員ではない外部の人たちに任せるという制度になると、一体どのようなことになるのか想像もつかない。外国には例を見ないほど誠実で質の高い日本の教員を、どうして信頼しないのか。

⑲部活動指導は前述したように中学校教員の仕事として大きなウエイトを占める。生徒たちにとっても同様で、「中学校の思い出＝部活」と言う生徒も少なくない。達成感や自己存在感、逆に挫折感や敗北感の体験など、あらゆる意味で生徒たちの将来に大きな影響を与えている。アジア大会で優勝した全日本サッカーチームのザッケローニ監督も認めている日本の誇れる

特異な教育活動である。しかし、教員にとっては家庭を犠牲にするほどの時間と労力がかかるし、生徒指導面で有益な半面、トラブルの巣窟でもある。教師と生徒そして生徒と生徒の人間関係、外部コーチと顧問の関係、レギュラーと補欠の問題、学習（特に受験勉強）と部活の両立、事故やけがへの対応等々。しかもこれらに保護者が絡むと非常に面倒な事態になる。まさに部活動は学校や教員にとって「両刃の剣」なのである。

おわりに

長年教育現場で勤めてきたため、自負もあり、日本の学校教育や教員の素晴らしさを訴えたい気持ちが強い。しかし、こうして現在の状況を見つめ、問題や課題を洗い出してみると長年の慣習から当然のように行っている教育活動の中に、十分機能していないものや負担が多くて成果が上がっていないものも多いことに気づく。効率化や成果主義など企業並みの発想は教育にそぐわないと思うが、何か思い切った転換、改革が必要であることは確かである。

おわりに、最近聴いた講演の中で感銘を受けた言葉があるので紹介する。2009年9月30日に名古屋市金山で行われた「父母と教師の教育を語る会」での講演である。講演者はアグネス・チャンさんであった。有名だが生の姿や声は初めてで、想像以上に聡明で素敵の方だった。心に残ったのは「学校とは何か…先生です。先生がいれば学校はできます。先生の褒め言葉は子どもの人生を変えます。教育とは何か…希望です。」これほど学校や教育の本質を見事に言い切った言葉は聞いたことが無かった。これから教師を目指す若い人たちにぜひ伝えたい言葉だと思っている。そして学校も教師もこの期待に応えるべく、より良い方向に前進していつてもらいたいと願う。

【参考文献】

- 「教職論 ―教員を志すすべてのひとへ―」教職問題研究会編 2010年 ミネルヴァ書房
「現代の教師を考える」中谷 彪 浪本勝年 編著 2004年 北樹出版

〈論説〉

高等学校における最近の問題行動の特徴

江 坂 栄 子

(愛知淑徳大学)

1. はじめに

高等学校で生徒指導部員として20年あまり生徒と接してきて、指導することが少しずつ変化してきた。つまり「問題行動」の中身が変化してきたように思う。ここでは以下のように考えたい。

通常の学校生活（集団生活）を送ることを阻害するような行動。

(1) 反社会的行動：人・社会（学校）とのつながりを壊すもの

① 被害対象が明白で責任があるもの：盗み、暴行、脅し、授業妨害、いじめ等

② 被害対象が明白でないもの：飲酒、喫煙、家出、虚言、怠学等

(2) 非社会的行動：人・社会（学校）とのつながりを避けるような行動

登校拒否、緘黙、無気力、摂食障害等

具体的には

(1) 教師の言うことをきかない（校則などに従わない）

(2) 教師に暴力をふるう

(3) 面白くない授業は抜け出してさぼる

(4) 教室で騒いで授業ができないようにする

(5) 級友を無視する

(6) 級友に暴力をふるう

(7) 級友を脅して自分の思うようにさせる

(8) 級友の物、全く知らない人の物を勝手に使う

(9) 級友をいじめる（悪口をいう、仲間はずれにする）

(10) 学校に行かない（行けない）

(11) 誰ともしやべらない（しゃべれない）

(12) 何もやる気がおきない（朝も起きられない）

(13) わざと自分の体を傷つける

(14) 自殺しようとする

(15) 普通の食事ができない（孤食、食べない、過食）

(16) 落ち着いて学校生活が送れない 等

2. 問題行動の変化

少年非行等の資料によれば、戦後3回大きな波があった。1951年戦後まだ間もない時期で世の中も安定していない状態の頃、1964年は政府の所得倍增計画の中、日本が右肩上がりに国力をつけていく時代、1984年は石油ショックなどの後でやや不安定な時代。世の中の影響を受け、具体的には大人の考え方、行動の変化の影響を受け、様々な事件が多発した。その度に「生徒指導の手引き」等が発行され、指導のノウハウを現場の教師に通知した。おかげで多くの暴力事件は年々減少して、2000年以降増えているのは横領（自転車等の寸借）、住居侵入、器物破損である。文部科学省の調査によれば、高校生の暴力行為やいじめは減っており、教育相談の件数は増えている。

学校でのかつての問題行動は、飲酒・喫煙、無断免許取得、怠学などの反社会的行動が一般的であったが、最近では登校拒否や原因がはっきりしない無気力などの非社会的行動が多くなっている。反社会的行動への対応は比較的単純である。奉仕作業等を取り入れ、一定期間反省させる。強い指導を繰り返すことで、再度おこさせないことはある程度可能である。一方非社会的行動の場合は、時間がかかる。学校だけではできないことが多く、スクールカウンセラーや病院、児童相談所と協力して指導していくことが大切である。根気よく続ける必要がある。援助をしながら本人の成長を待つ。良くなってもすぐに元の状態に戻る事が多い。

問題行動そのものが変わってきたことに加えて、生徒や保護者の考え方が2000年以降劇的に変わった。(1)罪悪感の欠如、「自分が悪い」という感覚がない (2)責任が取れない、年齢相応の行動ができない、(3)すぐ他人のせいにする (4)保護者の考え方の変化「こんなことで学校に呼び出されるのは困る、昔はもっとおおらかであったのに……」問題行動を起こした場合、保護者の来校を求めても何かの理由を付して呼び出しに応じない。あるいは指導を拒否する、一種の養育拒否を示す保護者がでてきた。以前であれば、保護者にどんな事情があっても、学校の呼び出しには最優先で応じたものであった。今は保護者の個人的都合が第一で、子どものことは二の次、高校生に指導してもらうような事はないというところである。それでもと強く言うと「学校をやめさせるから放っておいてほしい。あるいはもっと校則のゆるい学校へ転校させる。」というような反応が返ってくるようになった。また、自分の子どもは親が守らなくてはということで、子どもの不正行為を正当化しようとする保護者も現れるようになった。子どもを溺愛し、躾をしていないことを正当化して、不正な事でも学校に認めさせるため圧力を加える。中学校までの9年間の成功経験で高校でも同じやり方が通じると考える保護者である。

3. 具体的事例

(1) 校則違反（1970年代中頃）

当時自転車通学の重複違反者には自転車通学を禁止していた。A子に禁止を伝え、電車賃を請求してきた。それまで多くの生徒は「申し訳ありません。二度と違反はしません。」というような事を言って徒歩で通学したものであった。A子は謝るところか自分の不

正を正当化して、電車賃を要求した。自分の行った事には全く無頓着であり、権利だけを要求する。「違反は認める。自転車が使えなければ、電車で来るため電車賃を学校で払え」というものである。この事件は生徒指導部長の気長な説得でA子が納得した。この頃より自分の行ったことを「悪いと認めない」生徒が出てきた。まず、認めさせることから指導が始まった。本人の言うなりになっていたら生徒指導は成り立たなくなってしまう。当時の教員には「そんなことどうでもいいじゃないか」と考える人もかなりいたため、この種の事件は日常性的におきていた。

(2) 友人関係 (1980 年代中頃)

日頃仲良しの5人組(女子)の一人が学年末に学年主任の所へ陳情にきた。「来年のクラス替えでB子を別のクラスにしてほしい。これ以上面倒みきれない。」というものであった。5人組は何をやるにも一緒に仲良しグループだとクラスでも、教師の間でも見られていた。ところが4人でB子の面倒をみており、疲れたのでこれ以上は無理である。また同じクラスだといじめてしまうかもしれないというものであった。B子は素直であるが、人の気持ちかわからない、ある意味わがままなところがあった。それまでこの種の人間関係のトラブルは生徒同士でうまく解決しており、教師が入り込むことはほとんどなかった。外から眺めているだけではわからない生徒の人間関係、教師はより細かく観察することが必要であることを学んだケースである。

(3) 子どもを守る母親 (2000 年頃)

C子は積極的で指導性があるようにみえたが、入学後1ヶ月もすぎないうちに女子から拒否をされ始めた。担任に相談があったため、クラスで事情をきいたがはっきりしたことはわからなかった。家庭での様子を聞くため保護者に来校をお願いすると、学校で示した時間は勤務時間中のため行くことができないという返事であった。別の時間帯を示すとそれも不可能であった。結局夜8時頃に担任が家庭訪問することになった。そこで、学校の対応がよくないことをいろいろ言われ事情もきけずに担任は戻ってきた。日ごとに事情は悪化していくため、学年主任も協力して事態の收拾にあった。再度事情をクラスできき、本人のわがまま放題の態度にみんな我慢できなくなったということがわかった。ところが本人も保護者のそのことを認めず、悪いのはクラスの生徒たちとそれを指導しない担任であると言い張った。「悪い」という表現は使わず、クラスでの態度について学年主任が提案をして、少しずつ改善していくことにした。親子とも渋々納得して1学期が終わり、夏休みを挟んで年中同じような事が繰り返された。部活動でもトラブルをおこし、途中で退部してしまった。保護者(特に母親)が子どもと一体化してしまい、親としての働きをしていない。保護者との面談の時に非難ではなく、話を聞くことに徹してもらった。C子はトラブルを繰り返しながら、成長し卒業後は希望の大学に進学した。

この事例は教師が考えている生徒と保護者像が変化してきていることを示す例である。偏見を持たずに接することが大切である。

(4) 子どもの言うことを鵜呑みにする父親（2005 年頃）

D 男は高校 2 年生、野球部で頑張っていたが監督と意見があわずやめてしまった。部活動を辞めてから、トラブルが目立つようになった。ある時廊下ですれ違った上級生の肩がさわったことで上級生になぐられることがあった。誰も見ておらず、ずっと黙っていた。しかし気持ちが収まらず、父親にオーバーな話をした。怒った父親は学校に乗り込んできて「いじめがあればひどいと言われているのになぜ学校は指導しないか」ということを声高に非難した。担任は全く知らないことであったので、事情を調べてから返事をする事を約束して帰ってもらった。ところが父親にとっては担任の対応も不満であった。なぜ謝らないか、事情を知らないとはどういう事だ、ということで次は生徒指導部長に電話が入った。この事件はかなり時間がかかったが、本人と相手の事情聴取をして事件を明らかにして、相手は暴力をふるったことで特別指導にし、D 男も日頃の生活を含めて指導を繰り返した。父親には全容をきちんと説明して理解してもらい、相手の保護者に学校で合わせ、話し合いをしてもらった。この例も保護者が子どもの話で逆上し、学校に日頃の恨みをすべてつきつけた例である。「保護者に対応する場合は誠実に、丁寧に」を徹底した事例である。

(5) 迷惑メール（2008 年）

E 子は入学後すぐ友人になった F 子の家へ遊びに行き、F 子の父親のパソコンで同じクラスの G 子の悪口を書き、エスカレートして「きもい、死ね」ということを何十回と書いて G 子に転送した。数日後 G 子から担任にメールのことで相談があり事件が発覚した。事情聴取の時に E 子は全く罪悪感がなく、担任の質問にすらすら答えた。G 子の気持ち、思いは全くわかっていなかった。高校 1 年生にしてはやや幼いところがある生徒であったが、E 子のやったことは「いけないこと、迷惑なこと、人を傷つけていること」であることを学年主任が丹念に説明して理解させた。保護者を呼び事情を説明したが、保護者もあまり悪いということを感じていない。保護者にも丁寧な説明をして理解してもらい、特別指導に入った。1 週間たっても変化はなく、もう 1 週間伸ばし、担任、学年主任、1 年生の先生方等様々な人が話をしてようやく少し事の重要性を理解した。特別指導解除後も指導を続けた。精神面が未発達なため、E 子の理解レベルに合わせて指導内容を考えた。

4. おわりに

高校で授業を教える教科指導については教科教育法や専門教科の勉強である程度の基礎を大学の教職課程で教える事はできる。ところが生徒指導は理論的なことは教えることができるが、現場にいかないとわからないことが多すぎる。気長で地味な仕事であり、形にならないことが多い。現在教えている学生には「なぜ生徒指導が必要か」ということを最初に考えさせる。彼らの経験から導き出した考えに「+α」を付けて、考え方の基礎を作る。生徒指導は何年やっても慣れるものではない。現在及び今後起きてくる事件（事例）は前例がないものばかりで、過去の例にならって解決すれば良いというものではない。誰に対しても誠実に接することがで

き、見返りを求めず生徒を育てる強い意志が必要である。今現場で必要とされるのは、まずは教科指導力、加えて生徒指導力もある教員である。

(参考文献・資料)

- ・ 青少年白書（平成 8 年～平成 21 年）
- ・ 子ども・若者白書（平成 22 年）
- ・ Benesse 教育開発センターが選ぶ「調査データクリップ！子どもと教育」2007
- ・ 文部科学省 平成 21 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果（暴力行為、いじめ、高等学校不登校等）について

〈教育実践〉

国語科教育法の授業

－ 中京大メソッドの紹介 －

原 國 人
(中京大学文学部)

1 はじめに

中京大学の文学部は日本文学科と言語表現学科の2学科体制で中学校・高等学校の国語科教員免許及び高等学校書道科の教員免許を授与できる教職課程、さらには大学院文学研究科にも国語科教育法の講座を有している。学部の教職課程の受講者は各学科の定員各75名計150名中、毎年25名前後である。そのうち15名前後の学生が実際に教員採用適性検査を受け、その半数以上が公立あるいは私立の中学校・高等学校に卒業と同時に正式採用されている。学生たちの教職への熱意には個人差があるが、それなりの結果を生んでいると考えている。

そうした教職課程の中で、私は国語科教育法Ⅰ・Ⅱ及び教育実習の授業を担当してきた。本稿では、国語科教育法の授業の一端を紹介させていただくことにする。

2-1 シラバス

まず、その授業の簡単なシラバスから、いくつかの項目をあげておく。

授 業 名

国語科教育法Ⅰ－国語科の創造－（対象は学部3年生）

授業概要

中学校・高等学校の教員免許状を取得するための授業、国語科の授業を構築するための国語についての知識・技能を理解、修得するための教材分析の方法をみにつけ、指導案の作成、評価の方法について理論的に考察し、それに基づき実践し模擬授業を行う。

授業目標

- 1 国語の基本的な力を身につける。
- 2 授業の構造を理解する。
- 3 教材の読解ができる。
- 4 指導案の作成ができる。
- 5 教育実習校での実習の準備ができる。

授業方法

講義・演習そして何よりも模擬授業を重視する。グループで作業を行う場合もある。

成績評価方法・基準

課題・レポート（35％）平常点（25％）模擬授業（40％）

教科書・教材・参考文献等

学習指導要領。模擬授業等で扱う教材とその参考文献は、授業中に指示する。

質問への対応等

授業中・授業後教室で対応。オフィスアワー（水3・木3限）で対応。メールは常時受付。
教育実習時にはアフターケアあり。

授業計画（通年科目であるが、春学期・秋学期はほぼ同じ展開をするので、15回に分けた
項目・内容で示すことにする）

1～8教材の読解及び模擬授業のための教科書作成

9～11指導案の作成

12～15模擬授業

履修者へのコメント

授業計画は内容を示すものであり、順序や時期を示すものでは、必ずしもない。受講者の
実態に合わせてその都度変更することもあり得る。

2-2 シラバスについての補注－教科書作成について

このシラバスに若干の補注を付けることによって、私が実践している「国語科の創造」で用
いている方法・理念を以下に説明する。

1 模擬授業に使用する教科書の作成について。

中学校・高等学校で使われる教科書はどのように創られてきているのか、その実態を教科
書所収の教材の実態を通して知ることは、授業者が授業の構成を考える上で、基本的なこと
であると考えている。特に文学教材に関していえば、作品本文が教科書編纂者による恣意的
な改編を受けていることが、しばしば見られるからである。もちろんそこには、学習者であ
る生徒の発達段階を考慮した上での教育的な配慮と言うことで説明されてはいるのだが、そ
の結果、作品の主題の把握にも関わるような原作の持つ文学的な価値を無視したとしか考え
られないような例を見る場合もあり、作品世界にある種のバイアスがかかっていると言う事
実があるからである。例を挙げれば、たとえば『伊勢物語』6段の「後人の補注」とされる
部分の扱い、また23段「筒井筒」の章段、特に最後段落の「高安の女」を「昔、男」が訪
問する場面の扱い、ある時期の教科書にはこれらの段落が省略されている場合がしばしばあ
った。このことは『伊勢物語』の本質を全く無視した扱いといわざるを得ないものであると
私には思えてならないのである（注1）。また、『更級日記』の回想の中に描かれる少女
時代の『源氏物語』等への耽溺とそれに続くそうした少女時代への悔恨の情。その悔恨の情
を示す、

…………光源氏の夕顔、宇治の大將の女君のやうにこそあらめ」と思ひける心まづは
いとほかなくあさまし。

という部分の傍線部が省略されている教科書本文が見られた。この部分は『更級日記』執筆時の作者が自己の人生に評価した極めて重要な言説なのであり、『更級日記』全体の本質に関わる部分である。

あるいは、太宰治の『走れメロス』の末尾の部分がこれまたカットされていることは高塚雅等によって指摘されている。『走れメロス』の末尾の省略は、分量もかなりあり、すぐ目に付くが（注2）、それ以外にも、メロスが王を殺そうとして捕まり、王と対決する場面、王がメロスに向かっての科白、全集本文や新潮文庫本では、

「だまれ、下賤の者」

とあるのだが、傍線部がカットされている教科書本文がある。ここには、王のメロスを見る目線が具体的に示されており、最後の和解の場面の前提になるものだが、そうした作品構成の機微に触れる部分が、無視された教科書本文が流布していることは看過できない問題として提起すべき問題であると考え。このように、教科書本文には実は本文制定上さまざまな問題点が含まれているのであるが、そうだとすれば、模擬授業の授業者が、自身の実施する授業で用いる教科書本文をどう制定するのか、こうした実態を踏まえて、中高生の状態を勘案し、漢字の使用、注記、学習の手引きなどのことを検討し実際に教材＝学習材を構成し作成することは、将来、国語科の教師を目指す学生たちにとって、教科「国語」の本質を考える上で極めて重要なスキルにつながると考えている。とくに、いわゆる教員養成系の教職課程とは違った、文学そのものを卒業研究（卒業論文として提出）することが、義務づけられている本学の学生にとって、こうした、教科書の実態を研究し、教科書を作成し、模擬授業を展開する体験をもつこと自体、中京大学文学部で教員免許状を取得することの大きな特色になると考えている。

さて、学部2年生の教科教育法では、5～6人のグループで行い、そのグループで指導案を共同討議し、グループで授業者を決めて模擬授業を実施するのが、基本になっており、学部3年生の授業では、個人で行うのが原則となっている。授業時間に制限があるので、各学年毎に全員が、模擬授業そのものの授業者になることは難しいが、2・3年の全60コマの間に必ず1回以上の模擬授業の授業者になる機会を与えている。

2-3 シラバスについての補注－模擬授業について

模擬授業は次のような手順で行われる。この手順を中京大メソッドと称して、ここ数年続けている。この方法で授業する教材は、授業者の希望にまかせられるが、基本的に春学期では、漢文を含む古典教材、秋学期は近現代の教材が用いられる。その際、ジャンルは特にしていない。文学作品、評論、表現、場合によっては美術・絵画をも含んでいる。なお書写・書道については書道の専任教員が担当している。

模擬授業を実施する授業90分は次のように構成されており、あらかじめ、国語科教育法の受講者には示されている。

国語科教育法模擬授業（中京大メソッド） 授業の展開	
5 分	授業内容についての授業者による説明 ◎ただいまより〇〇先生による模擬授業を行います。初めに授業の骨子について〇〇先生より説明してもらいます。 全体計画での意「本時」の位置、授業目標、学級の性格など
50 分	模擬授業 教材・補助教材・指導案・板書計画等の用意 教材・指導案はあらかじめ配布しておく（できれば授業前日までに）
10 分	授業評価カード（別紙）の記入 各個人毎 ◎〇〇先生有り難うございました。それでは、授業評価カードの記入をお願いします。記入は時間は 10 分間です。 カードは授業終了後、授業者が回収・評価の平均を出すと同時に自己評価を担当教員に提出、カードは感想を記入し、評価者に担当教員に返す。
14 分	グループで討議 ◎カードの記入を終了して下さい。各自が記入したカードをもとにグループごとに話し合ってください。時間は 14 分間です。 グループは座席近くの 5～6 人で即席で作る。
6 分	グループの討議結果の報告 ◎それでは、グループ毎に話し合いの結果を 1 分以内に報告して下さい。
5 分	授業者自評 ◎それでは、授業者に自評をお願いします。 必要があれば担当教員の指導助言 ◎〇〇先生有り難うございました。これで今日の授業を終わります。
このプログラムを円滑に実施するために、次回の授業者が司会進行とタイムキーパーの役割を担ってください。 ◎印は進行のための基本的な台詞です。進行に合わせて適宜司会者は工夫をして下さい。時間配当は模擬授業の 50 分は厳守。授業の途中でも 50 分で終了して下さい。	



『走れメロス』の模擬授業

2-4 中京大メソッドについての補注－授業評価カード

模擬授業の受講者は評価カードを用いて模擬授業の評価を行う。評価カードは基本的には同じものであるが、授業当初には、参考として末尾に載せてある、備考欄に評価の観点あるもの（次頁のものを参照）を用い、2～3回の体験の後、下記の形式を用いる。下記のものでは、備考覧がコメントの欄に変わり、受講者が模擬授業の実際について、各項目ごとの留意点・感想等を記入できるようになっている。

授 業 評 価 カ ー ド		
授 業 者 授業対象 教 材 単 元 名	(年 組 男 名 女 名)	評 価 者 名
評 価 項 目	評 価	コ メ ン ト
教師のしゃべりについて (声の大きさ)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
教師のしゃべりについて (速さ)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
教師のしゃべりについて (間の取り方・待ち方)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
板書について (文字表記について)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
板書について (全体構成)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
教材＝学習材について (教材研究のあり方について)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
発問の内容について (教材との関連は明確であったか)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
発問の内容について (受講者の学習状況との適合性は)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
発問の内容について (受講者の学習を深めたか)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
教室の雰囲気はどうか (教師と受講者との信頼関係如何)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
シラバス（指導案）について (進行に問題はなかったか)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
シラバス（指導案）について (指導目標は的確であったか)	1 2 3 4 5 └─┴─┴─┴─┘	
1 改善の余地大 2 もう一工夫 3 まあまあ 4 よい 5 素晴らしい 総合的な評価（簡潔に） 1 よかった点 2 工夫の見られたところ 3 問題点と課題		

このカードは、授業終了後に模擬授業者に渡され、各項目毎の平均点を算出し、授業者としてのまとめを添えて、私に提出されることになる。この評価カードの記述が、国語科教育法の授業の授業評価の方法・基準で示した模擬授業の評価材料になることは言うまでもない。このカードは、評価終了後に記入者に返却される。その際、教科項目ごとの平均点も示される。また、最後に模擬授業者全体の平均点が出され国語科教育法の受講者全員に還元される。この平均点を比べることにより、模擬授業者は自分の実施した授業の相対的な問題点の把握が可能となるのに対し、受講者として授業に模擬授業に参加した学生は、授業を見る眼の成長が期待されることになる。

この評価カードにおける問題点のひとつは、補助教材＝学習材についてあまり触れる余地がないのではないかということであろう。この点については、つぎのような観点から、敢えて簡略にしたことを申し添えておく。

実は、私自身、大学の教壇にたつて愕然としたことがある。それは学生たちが、授業の要点をまとめ、ノートをとる力が如何に不足しているかということであった。大学にくるまで、中学校・高等学校で教科「国語」を教え、指導主事・校長として指導行政や学校の校内研修で教科指導のあり方に関わっていたときに漠然と感じていた不安が、やっぱりそうだったのかという実感とともに、その原因を突きつけられたことから来た驚きであった。小学校・中学校の先

生方の指導方法の開発・改善にかける努力を高く評価しながらも、心の中では、釈然としないものがあり、胸につかえていたものがふに落ちたという思いでもあった。それはワークシートの多用と言うことであった。確かにワークシートを利用すれば、授業を進展させ、学習の結果も残せるし、何より書き込む作業を伴うのであるから、授業への参加も学習状況の改善にあわせて楽にできる。実はそこに大きな落とし穴があったのではない。教科書の単語や一文を写す作業で、果たして教材の全体像を把握し、何がポイントなのかを見極めまとめノートを作成する力のはつくのか。この疑問に答える方法は何かと考えた時、思い至ったのは、教科「国語」の教師が、ことばの教師であるするならば、教師自身の口から発

授業評価カード

授業者 評価者
授業対象 国語科教育法 Ⅰ・①
教科 単元名

評価項目	評価	備考
教師のしゃべりについて (声の大きさ)	1 2 3 4 5	強弱が適当であったか
教師のしゃべりについて (速さ)	1 2 3 4 5	一方的なおしゃべり押しつけになっていないか
教師のしゃべりについて (問の取り方・持ち方)	1 2 3 4 5	反応の確認とそれへの対応を含む
板書について (文字表記について)	1 2 3 4 5	色使い・バランスを含める
板書について (全体構成)	1 2 3 4 5	授業展開・授業の進行が反映されていたか
教材＝学習材について (教材研究のあり方について)	1 2 3 4 5	十分な理解を教師はしているか
発問の内容について (教材との関連は明確であったか)	1 2 3 4 5	発問の意図がわかりやすいか
発問の内容について (受講者の学習状況との適合性は)	1 2 3 4 5	難易度はどうか
発問の内容について (受講者の学習を促めたか)	1 2 3 4 5	問い直しなど臨機応変に対応できたか
教室の雰囲気はどうか (教師と受講者との信頼関係如何)	1 2 3 4 5	受講者の集中度は
シラバス(指導案)について (進行に問題はなかったか)	1 2 3 4 5	授業過程に問題はないか
シラバス(指導案)について (指導目標は的確であったか)	1 2 3 4 5	評価に対する目配りもできているか
1 改善の余地大 2 もう一工夫 3 まあまあ 4 よい 5 素晴らしい		

総合的な評価(総案)
1 よかった点
板書が丁寧で、音読・質問が生徒を促してよかった。
一番良かったのは、生徒に対して「何を質問したいか?」と確認していること。
また、その質問に対して的確に答えたり、教材を研究していることがうかがえる。
工夫が見られたこと。質問も受けてもそこをそのままにしない。
授業の初め、自分の目標を述べ、
2 ネットワークの図を説明。上段×2、下段×2の板書がよかった。
3 問い直しと確認。板書に確認(させて、その意(意図のふたつ)を説明した。
机回し視点が回った。良かった。(時間の短さ?)
あとは、原先生が板書したとき。
最初のモデル授業にして、実践度が高いと思う。
そして、余裕が出てくれば、生徒の意見と柔軟に対応した授業になるといい。Very good!

せられることばと黒板に文字で示されることばによって授業を成り立たせることができないならば、それはもはや教科「国語」の教師としては失格なのではないかということであった。模擬授業の実施前に、自分の使用する教材を読み込み教科書としてまとめる過程を置いたのも同様の趣旨であることはご理解いただけると思う。

以上、私が実践している中京大学文学部における「国語科教育法」の授業一端をご報告させていただいた。最後に実際に学生が記入した授業評価カードを一つだけ示して参考に供したい。（なお、写真で示した模擬授業とこの評価カードは無関係である。）

注1 拙著『伊勢物語の文藝史的研究』（新典社 2001、11）。拙稿「大学における古典教育の可能性を探る－『伊勢物語』二十三段を中心に－」（『中京大学学部紀要』第41巻 文学部創設四十周年記念号 2009）

注2 高塚雅「中学校教材としての『走れメロス』を読む」（原 國人・酒井 敏・甘露純規 編『メディアの中の子ども』所収中京大学文化科学叢書 10 勁草書房 2009、3）

〈教育実践〉

履修カルテと教育実習履修条件を利用した学生指導

長谷川 元 洋
(金城学院大学)

1 はじめに

中央教育審議会により、「今後、教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定することが適当である。」という答申が出された（文部科学省 2006）。そして、2010 年度以降入学生対象のカリキュラムに「教職実践演習」が設置された。さらに、課程認定委員会は「教職実践演習」の実施にあたり、「○ 学生のこれまでの教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行うことにより、不足している知識や技能等を補うものとする。」とし、履修カルテの作成を義務づけた（文部科学省 2008）。

教職実践演習は、4 年生後期（薬学部は 6 年生後期）に開講されることになっており、この科目でもって、学生が教員となるに相応しい資質、能力を一定水準供えていることを大学は確認することとなり、教員免許状を取得する学生の質を大学が保証することが求められるようになった。

しかし、教職実践演習で「不可」の成績を付けなければならない学生は、そもそも教育実習に行かせるべきではない。なぜなら、教育実習を終えても、教員としての資質・能力が十分でない状態の学生は、教育実習受け入れ校の児童生徒と教師に多大な迷惑をかけるはずであるからである。また、「教育実習」は、学生にとっては授業科目の一つであるが、実際の授業の場を借りて行う実習であるため、単なる学生の指導練習の機会ではなく、最低限の指導効果をあげる必要がある。教育実習生が指導した範囲は実習終了後に担当の教師が再度、授業をやり直すことがあると聞くと、そもそもそのようなことはあってはいけないのである。なお、教育実習の授業を参観した教員から、学力が不十分な学生でも良い授業をおこなっていたとの報告を受けることがあるが、その授業は教育実習協力校の教師の手厚い指導のもととなされたものであることから、学力不足の状態で教育実習に送り出したことによって、教育現場に多大な迷惑をかけていたことを大学教員は認識しなければならない。

また、大学の授業で模擬授業等を行わせても、実際に子どもを目の前にして行う授業をするだけの教育技術を習得させることはできないことも認識する必要がある。それができるのであれば、教育実習は必要でないはずである。そう考えると、大学が、最低限、保障しなければな

らないことは、「子どもを指導するために必要な学力」であると言える。もちろん、授業観察、模擬授業や板書指導、指導案の書き方指導等の効果は否定しない。それらは、一定の効果があることから、教育法の授業等で行う必要があると考えているが、その効果は教育実習のそれに遠く及ばない。そのため、本学では、学力による教育実習の履修条件を定め、履修カルテを活用しながら、その条件を満たすことができるよう、学生を指導していくことを重視することとした。本稿では、金城学院大学における履修カルテと教育実習履修条件を活用した学生指導について報告する。

2 金城学院大学で取得可能な教員免許状

本学で取得可能な教員免許状を以下に示す。全学部全学科に教職課程をおいている。

現代文化学部

国際社会学科 社会（中）・地歴（高）・公民（高）

情報文化学科 情報（高）

福祉社会学科 福祉（高）

文学部

英語英米文化学科 英語（中・高）

外国語コミュニケーション学科 英語（中・高）

日本語日本文化学科 国語（中・高）、書道（高）

生活環境学部

生活マネジメント学科 家庭科（中・高）

生活環境デザイン学科 家庭科（中・高）

食環境栄養学科 家庭（中・高）、栄養

人間科学部

心理学科 社会（中）、公民（高）

芸術表現療法学科 音楽（中・高）、美術（中・高）

現代子ども学科 小学校、幼稚園、小学校、英語（中）

* なお、現代子ども学科は、教員免許状を取得することを卒業要件に含めている。また、保育士の資格も取得可能である。

薬学部

薬学科 理科（中・高）

* 2010 年度教職課程申し込み者数 119 名（2010 年度の 2 年生）

3 教育実習履修条件を設定する理由

本学では、教育実習履修条件を設定することにした理由の一つは高校までのカリキュラムの態様化と大学入試の多様化である。先に述べたように大学が、教科指導力の基礎となる学力を保証するには、取得予定の免許状の教科に関する内容を網羅的に習得させておく必要がある。しかし、本学では、「AO 入試」、「一般公募制推薦入試【小論文型】」、「一般公募制推薦入試【適性検査型】」、「一般公募制推薦入試【芸術型】」、「同【適性検査・面接型】」、「一般入試（前期）【2科目型】」、「同【3科目型】」、「一般入試 後期 センター試験利用入試（前期）」、「センター試験利用入試（後期）」、「センタープラス方式入試」、「AO 入試」、「指定校推薦入試」、「内部推薦入試」の13種類もの入試を実施している。多様な学生が大学に入学し、それが学生相互に良い影響を与えあう効果ができる点は入試の多様化の利点の一つであろうが、その多様な入試が影響を与えていると思われるケースが、近年の本学での教育実習で発生してしまっている。その代表的事例の一つが、学力試験を経ずに大学に入学した学生や取得を希望する免許状の教科を入試科目に選択していなかった学生の一部が、指導する教科内容に関する知識が不十分であったことが原因で教育実習を中断せざるを得なくなったケースである。そのようなケースの発生を未然に防止するために、本学では2007年度の3年生より教育実習に送り出す前年の秋に教科に関する科目の学力を確認するテストを実施し、学力が十分でないと判断できる学生には、課題を出したり、面談をして学習指導をしたりするなどしてきたが、「実習に向けた十分な準備ができずに、一度申し込んだ教育実習申し込みを取り下げる学生が出てしまう」、「教科の専門性に関する指導は、本来、学科の責任で行うべきものである」といった問題が出てきたため、教育実習履修条件を設定し、履修カルテを活用しながら早い段階から指導することにした。

4 教育実習履修条件

本学では、2010年度以降入学生から、教育実習履修条件を満たした学生にのみ教育実習の理由を認めることとした（表1参照）。この条件は「1. 教職に関する科目に関する条件」と「2. 教科に関する科目に関する条件」の2つからなり、両方を満たす場合に教育実習の履修を認めることとしている。このように2つに分けた理由は、教職に関する科目については教職課程委員会が責任を持って指導することとし、教科に関する科目については、各学科が責任を持って指導することが原則であるからである。

この条件を設定するにあたり、学力は低くとも子どもへの対応が上手な学生を排除することになる可能性についても検討したが、教師の仕事の中心は学習指導であることから、「最低限の学力を持っていることは教師になるための必要条件であること」と「大学が教員養成に関して責任を負うべきことは学習指導の力量であること」の2つの理由から、やはり条件を設けることは必要であると判断した。また、この条件を、教育実習履修の許可の判断のためだけに用いるのではなく、学生が教育実習までに十分な準備ができるよう指導するために使用することを

主とすることにした。履修カルテは、2年生の秋、3年生の春、3年生の秋の3回、教職課程担当教員に提出させることとし、教育実習までに特に指導が必要と思われる学生には、面談等を行いながら、1年半かけて指導することとしている。

また、本学のキャリアアップ・デスクが実施している教員採用試験模試（東京アカデミー）の受験を2年生12月からの6回、義務づけた。模試の受験義務を課し、模試の成績で得点率50%以上の結果を得ることを教育実習履修条件の一つに設定した（表1参照）。これによって、留学や休学等の理由により単位の修得状況が他の学生よりも遅れている学生が、自助努力によって履修条件を満たすこともできるようにするとともに、教師を目指す学生が自分の夢を実現するために早期から計画的に学習することを促進させたいと考えた。

表1 教育実習履修条件

＜条件＞

以下の「1. 教職に関する科目に関する条件」及び「2. 教科に関する科目に関する条件」の、両方を満たす場合に教育実習の履修を認める。

1. 教職に関する科目に関する条件

次のいずれかを満たすこと。

- ① 原則として、教育実習履修前年度終了時までには必修科目をすべて履修し、かつ、18単位以上取得していること。ただし、教科教育法に関する科目（〇〇科教育の研究）は、教育実習で担当する科目に関するもののみをこの条件の対象科目とする。
- ② キャリアアップ講座が実施する教員採用試験模試の「教職科目」（教職教養等の名称）の試験の得点率が50%以上の結果を、一度以上、得ていること（ただし自宅受験した場合の成績は対象としない）。

2. 教科に関する科目に関する条件

次のいずれかを満たすこと。

- ① 教育実習前年度終了時点における教育実習で担当する科目の教科に関する科目のGPAが2.5以上であること。
- ② キャリアアップ講座が実施する教員採用試験模試の「専門科目」（教育実習で担当する科目）の得点率が50%以上の結果を一度以上、得ていること（ただし自宅受験した場合の成績は対象としない）。
- ③ 教科の専門的知識・技能があると認められる資格等を取得していること。
 英語：英検2級以上、TOEIC 500点以上、TOEFL 470点以上、
 またはこれらと同等以上の資格のいずれか
 情報：ITパスポート試験合格、基本情報処理技術者試験合格、
 マルチメディア検定エキスパート、CGクリエイター検定2級、
 CGエンジニア検定2級のいずれか
 音楽：芸術・芸術療法学科が主催する定期演奏会の出場経験、
 またはそれと同等以上と認められる演奏会への出場経験
 理科：CBTに合格し、5年生に進級することが認められること
 その他、各学科からこの条件として提案がなされた資格や出場経験等を取得し、大学教職課程委員会が認めた場合。

なお、この履修条件は2010年度入学生から適用します。編入生、科目等履修生に対しては、理科のみ2015年度教育実習から、他の教科は2013年度教育実習から、この条件を適用します。

5 金城学院大学の履修カルテ

本学の履修カルテは、エクセルファイルで作成し、「教職に関する科目のシート」(図1),「教科に関する科目のシート」(図2),「教職総合実践演習のシート」(図3)の三部構成とした(表1, 2, 3 参照)。これは、4に示した2つの教育実習の履修条件を満たすことができるよう指導するためと教職総合実践演習で学生を指導するための2つがその構成としている

科目履修の記録(教職に関する科目)

GPA

4.00/5.00

(注意)学習の反省は次の4点を意識し、各科目の内容に合わせて4点のいずれかまたは全部に開通させながら書いてください。
①使命感や責任感、教育的愛情等
②社会性や対人関係能力
③生徒理解や学級経営等
④教科内容等の指導力

科目		単位	成績								学習の反省 (単位習得後に記入すること)
			1年		2年		3年生		4年		
			前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	
教職の意義に関する科目											
教職入門	必修	2									
教育の基礎理論に関する科目											
学校と教育の歴史	必修	2									
発達と学習	必修	2									
教育制度の研究	必修	2									
障害者教育理論	選択	2									
教育課程及び指導法に関する科目											
教育課程論	必修	2									
社会科・地理歴史科教育の研究A	必修	2									
社会科・地理歴史科教育の研究B	選択 必修	2									
社会科・公民科教育の研究A	必修	2									
社会科・公民科教育の研究B	選択 必修	2									
情報科教育の研究	選択	2									
福祉科教育の研究	選択	2									
道徳教育の研究	必修	2									
特別活動の指導法	必修	2									
教育方法の研究	必修	2									
情報教育論	選択	2									
生徒指導・教育相談及び進路指導等に関する科目											
生徒指導の理論と方法	必修	2									
教育相談	必修	2									
カウンセリング入門	選択	2									
総合演習											
教育総合演習	必修	2									
教育実習	選択 必修										
教育実習A(2週間実習)		3									
教育実習B(2週間実習)		3									
教育実習C(3週間実習)		5									
教職実践演習											
教職実践演習	必修	2									

科目履修の記録(教科又は教職に関する科目)

科目		単位	成績								学習の反省 (単位習得後に記入すること)
			1年		2年		3年生		4年		
			前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	
比較教育論	選択	2									
道徳教育の研究	選択	2									
合計		0									

理由である。

「教職に関する科目のシート」、「教科に関する科目のシート」は学生が自分の学習状況を振り返ることを重視した。また、GPA が自動計算されるようにし、「教職総合実践演習のシート」は学生と教員との間を往復する「大福帳：Shuttle Card “Daifuku”」（織田 1991）とし、きめ細やかな指導を行うためのツールとした。

科目履修の記録(情報・情報教科に関する科目)

GPA		2021/22		GPA =		4 × AAの単位数 + 3 × Aの単位数 + 2 × Bの単位数 + 1 × Cの単位数			
						AAの単位数 + Aの単位数 + Bの単位数 + Cの単位数 + F・欠・失の単位数			

図2. 教科に関する科目のシート

そのため、履修カルテでは GPA の計算式に成績不可の場合を含めないように変更することを検討する必要があると考えている。

また、成績は良いが、他人とコミュニケーションがうまくとれないなどの理由により、他の学生よりも手厚い指導を必要とする学生がいる。その学生を本学の履修カルテで見つけ出すことはできない。本来ならば、全学生と面談をして、学生一人一人の個性や学習状況を把握すべきであるが、本学の場合、教職課程担当教員は 4 名しかおらず、また、学科の一教員として教職課程を履修していない学生の指導も行わなければならないため、全国のモデルとなっている国立大学教員養成系学部のような指導体制を取って、教職課程をとっている全学年の全学生と面談することは物理的に不可能である。従来から行っている学内の教職課程委員会の会議等で授業内での学生の様子などを情報交換するなどして、指導する必要がある学生を把握する方法が現実的な方法となるが、学生の多様化によって、手厚く指導しなければならない学生が増加する傾向にあるため、教職課程を置いている学科の教員が学生との面談や学科の授業内で教職課程履修学生に関して、気づいたことを教職課程担当教員に連絡してもらうよう、お願いをしている。

今後、履修カルテを活用した指導を行いながら、学生への指導方法を改善していきたい。

参考文献

文部科学省 (2006) , “中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 2 (1) -文部科学省 :”,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/008.htm

(最終アクセス日 2010/12/17)

文部科学省 (2008), “教職実践演習の実施にあたっての留意事項 平成 20 年 10 月 24 日 課程認定委員会決定”,

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/05/11/1267752_05.pdf (最終アクセス日 2010/12/17)

織田揮準 (1991). 大福帳による授業改善の試み - 大福帳効果の分析 -. 三重大学教育学部研究紀要 42 (教育科学) ,pp.156-174

〈教育実践〉

「教職入門」で学ぶこと

坂 東 進

(愛知淑徳大学)

はじめに

教師を職業として志望する学生は多く、教育実習後に書いたレポートの中にも「子どもが好きだから」とか「人と関わる仕事がしたい」というのが多い。ともかく教師の仕事は若者が身近に感じる仕事の一つであり、教師になりたいと思う多くの学生が、児童・生徒の時代に学校が好きだったことによる。

教育実習でその思いをより強くする学生もいれば、こんなはずではなかったと教職の道をあきらめる学生もいる。いずれも児童・生徒のときに垣間みた教師像とのギャップである。教師への志望動機を聞いたり書かせた見ても、熱心に指導してくれた恩師の話に終始し「あんな先生になりたい」という思いが深く綴られる。

ここでは熱心に指導してくれた、教師の内面や使命感になかなか到達できないでいる学生たちにどう切り込んでいくか、学生自身が現在の自分とあるべき教師としての資質や能力・適性との乖離を自覚し、今後、どう自己に磨きをかけていくかを検証したい。

教育実習の体験から

「私の考える優れた教師像は、第1に生徒との信頼関係を築く事のできる教師です」と考える学生は多く、実習後に提出したレポートにそのように書く。確かに教師の仕事の本分である学習指導も生徒指導も信頼関係なくしてはできようはずもない。その事を実習前に繰り返し教えるが、まず実感はない。

レポートを提出した学生の言に、「教師が毅然とした態度をとる事が大切だと指導教諭から注意を受けました」とあった。「私ははじめ曖昧な態度を取り、注意をしてもなかなか聞き入れてもらえませんでした。」といい続けて「そればかりかこの先生なら許してくれるだろうと子どもたちがどんどん甘えだし、授業中騒がしくなってしまった」ともいう。

この事は私が高校での教員時代、私学の「新人研修」に助言者として参加し、新任教員が悩みを交換しあった中で、多くの新任教員が、生徒をうまく叱れない、叱るとその後、生徒との関係がわるくなって授業がうまく行かなくなる事を訴えた。特に男子生徒より女子生徒の叱り方が難しく、「長年女子校で勤めている先生はどのようにしていますか」という質問を受けた。

年を重ねてくると生徒の叱り方で悩む事は少なくなり、生徒は教員の顔色を見て行動するものと決めていたが、また注意を要する場面でも、困り果てるような事はなかったし、素振りだけで十分な効果があったが、新人当初の生徒との関係づくりに思い悩んだ事を思い出した。

物わりのいい教師になろうとしたのが私の初任の頃の思いであった。しかし大学を出たばかりで何の背景もない教師は、生徒の格好の餌食となった。学年当初が学級経営や生徒の関係作りの勝負のときで、ダメなものはダメと言い切る事ができ、生徒におもねったり、ご機嫌を取ったりしない事だが、新任教員がただひたすらその事だけに執着すると、これもまた生徒に嫌われる原因になる。生徒は新任教員に興味津々で、既にいる教員とは別の、自分たちの気持ちを理解してくれる仲間と思っているからである。新任教員が生徒と一線を画す事の難しさがある。

逆に言えば、生徒たちが若い教員を自分たちを理解してくれている仲間のようなものと感じていれば、生徒理解もしやすくなる。私も若い頃は生徒たちが何でも話しにきた。しゃべりたくて仕方がない様子でもあった。しかしここでも生徒理解の難しさがある。話しに来る生徒は教師に隔てを感じない生徒であり、教師に一物をおく生徒も多く、そういう生徒は決して自分から教師に話しかけようとはしない。正確な生徒理解にはならないという事だ。この学生のレポートに「子どもたちをよく見る事が大切だとおもいました」とあり、「子どもたちをよく見ていい事をしたら思いっきり誉め、わるい事をしたらきちんと叱り、一緒に遊び勉強して、子どもの思いを共有していく事が大切だと思います。」と続けるが、これは多分指導の先生のことばで、学生自ら発したのではないだろう。しかし、この事を書き留めることは、たとえ教師に言われたにしろ心に残ったことばであることに違いない。この学生は4月からわずか2ヶ月で子どもとの信頼関係を築く指導教諭の力量に感動している。その点ではすぐれた実習ができたと思われる。

別の学生も「優れた教員」の条件の1つ目に「子どもたちをよく知ること」をレポートする。そのためできるだけ早く教室へ行き、朝の会の前に全員の顔を見、時間をつくって多くの子どもたちと話をする。そうした実践をする指導教諭の姿に感動し、この事が効率的で優れた授業ができる背景であると言う。2つ目に子どもを最優先に考えること。この学校では職員室で「子どもたちにとって何が一番の方法か」を始終議論し、「四六時中子どもたちの事を考えている先生方に指導を受けている子どもは幸せだ」という。3つ目に「できるだけ多く子どもたちと過ごすこと。」4つ目に「元気で笑顔、毎日楽しく」をあげる。

この学生の重要項目の指摘は最初から具体的で、先の学生のように「生徒との信頼関係を築く」とか「子どもの興味を引き出す授業」的なものでなく、教師の日頃の具体的態度やありようを指摘する。指摘の仕方が、抽象的か具体的かはともかくも、両者に共通するのは指摘した現象に内在する教師の人間観・教育観をどれだけ理解できたかである。

前の学生のレポートでは「自分は曖昧な態度をとったので、子どもたちを注意してもいうことを聞かせる事ができず、子どもたちにつけこまれてしまったが、指導教諭は2ヶ月で子ども

のころをつかんだ」とある。その違いは子どもたちに毅然とした態度が取れなかった事にあるが、これは何度も大学の授業で学んだ事である。学んだにもかかわらず、なぜそれが最初から実践できないのか。

この学生は自分と指導教諭の違いを理解し、指導教諭に近づく事を志向し、その事は大いに評価できる。それが、実習で学ぶという事でもある。この学生は子どもたちに曖昧な態度をとり、授業中騒がしくなって、指導教諭から注意を受けたか、相談したのだろう。曖昧さがいけない事に気づく機会があり、指導教諭の持つ教師性を理解した。

この学生が2つ目に指摘した事は「子どもの興味を引き出す授業」である。「教材研究の甘さを痛感し云々」はよくある事で、子どもたちの反応に助けられながら、なんとか実習期間を過ごしたようだが、この指摘の背景に自身の経験を織り交ぜている。「私が小学校6年生のときの担任の先生は体育が専門の先生でした。その先生は体育はとても熱心に授業されるのですが、ほかの授業は毎回赤本を見ながらガラガラとされていて、陰で先生への不満を言う子がたくさんいました」といい、自分が授業で失敗するたびにこの教師を思い出し、授業で信頼されない教師は子どもから信頼を得る事はできないと自身を奮い立たせたと、この学生は書く。教員志望の背景に多少の違いはあっても、必ず自己の経験の裏打ちがある。よいと判断される経験とその逆があるが、よければそれを真似ればすみ、逆はそれをしなければよい。よければそれを真似ればいいのだが、どう真似るのか、真似るには何が必要か、この学生は教材研究の甘さを「教材研究をしっかり行い工夫する事が必要」と結論づけ、最後には子どもたちから「すごい」と反応されたという事である。この反応は子どもたちの教育実習生に対するご褒美であるが、教育実習生レベルの教材研究は単なる知識の吸入ですむ。そしてその段階がすみ、子どもたちとの交流経験を積むと、教師としての体力も着き、他の教員の実践を真似できる域に到達する。

問題はそうして得た「教師としての体力」を学生にどう理解させるかである。2～3週間の実習でその一端を垣間みるが、わずかに覗き見るだけでやはり体験にならない。この学生のように「曖昧さ」を指摘され、その事の重大さに気づき反省する学生は教師になる資格があると見てよいだろう。またこの学生はよい指導者に恵まれたというべきだろう。しかし大学での授業での再三の指摘にもかかわらず、なぜ指導教諭から指摘される前に「曖昧」の重大さに気づかなかったのか、この問題は残る。

この問題に入る前にもう一人の学生のレポートをみたい。優れた教師になるために4つの項目を挙げている。その内容を眺めてみると、1つ目が「子どもをよく見ること」で、効率的授業ができることと結びつける。2つ目が、「子どもにとってどれが一番いいかを常に考える」で、こういう先生に指導を受ける子どもたちは仕合せだと結びつける。3つ目が「できるだけ子どもとともに過ごす」で時間の共有で信頼関係を築くと結びつける。4つ目が「元気に笑顔、毎日楽しく」であった。項目と結びつけの關係に發展がなく、捉え方が平面的で、立体的構造的な感じに欠けるが、この学生に欠ける事は自分で発見した対象がないことである。この4つ

に共通する事は何かと聞いても多分答えられないだろう。その点は「曖昧」に気づかない学生と同質である。

長年の教師経験から

生徒が問題行動を起こしたとき、生徒を授業後に呼びだし事情の聞き取りをする。この場合、生徒は対教員との関係だけで自分のした事を反省するのではない。生徒の中に対生徒というのが重くのしかかっているし、親との関係もある。そうした複雑な人間関係の中で、自分の今後の生き方や存在のありようなどを考慮し、生徒は教員にカミングアウトする。人間関係が複雑であればあるほど、生徒は信用できる教員にカミングアウトする。「この先生は信用できる」と生徒が思えばいいのことは言うものである。言わないのは教員が生徒の事を誤解していたり、ピント外れの追求をしているからである。

一人で起こした問題行動はその内容をつかむのに苦労し、ままピント外れの指導をしたりするが、複数の生徒が起こした問題は、複数の生徒のことばをつきあわせ、状況の把握さへ間違わなければ、誤解もピントも外れない。後は生徒が教師を信用してどれだけの事を言うかである。ただ生徒はできれば言いたくないし、教員はすべてを言わせようとし、そのせめぎ合いがしばらくは続く。具体的な個々の内容はともかく、総体として生徒がその内実を全て語り終えたとき、その将来と来るべき不安を共有し、共生の姿勢を見せれば、生徒は安心し教員ののぞむ方向へ歩みだす。このいきさつを「教師の体力」と考える。

子どもの事を中心に考えるというが、極限におかれた子どもはなんとかその場を取り繕うとするし、一方で信用できる大人にすべてを話して、自分のおかれた苦しい状態を分かってもらいたいと思ってもいる。その思いは浮きつ沈みつしながら、なかなか表面には姿を見せず、その場を取り繕い、うそがつき通せるものなら、つき通したいと思うせめぎ合いが生徒の心のうちで続く。そのせめぎ合いが決着をみるのは、生徒と教師の信頼関係である。すべてを話したい。この大人にすべてを分かってもらいたい。そしてこの大人は現在最も信頼できる教師である。生徒が、その思うために「教師の体力」が必要であろう。

生徒は分かったふりをする教師を信用はしない。教師が自身の保身のため、また見え透いた正義感や、教師はかくあるべきという思いで生徒をなんとかしようと動いているうちは決して信用しない。教師が生徒の何を問題にし何を期待し、それを感じ取ったとき、しかるべきときに教師に叱られることで安心感をもち心を開く。そのとき生徒は自分の行為に自身に向けての責任を取ろうとし、責任をとる過程で自己を語り始める。そこには虚実がないまぜになり、それを聞く教師は生徒の逡巡を見極めながら、一定の方向へ導いていく。カウンセリングとか共感とかいわれる生徒とのペースングであり、一定方向へ向けた指導である。

若手の教員によくいったものだが、「生徒は嘘をつくものだ」ということも了解して生徒を信用すべきである。どこでどういう嘘をつくか、またつきそうか、なかなか教師の期待する言葉を発しないが、それは頑固だったり、教師をだまそうとしているのではない。そのことを了

解することが、教師の任務である。ほんとうのことを言わなかった嘘をつかれたと、その一点で生徒を叱る教師は、教師としての体力がないため自分の面子にこだわってこういう行動に出る。また生徒がたまたまありのままの心情をのべると、「ありがとう」を連発し、よくほんとうのことをいってくれたと感激し、その一点で生徒が自分を信用し心情が共有できたとする教師は、すでにその時点で生徒にだまされている。生徒はその場の雰囲気気で自分を適度に処しているだけなのだ。

「生徒理解」は容易いことではない。生徒の「全体」が掴めていなければ、生徒の語りを聞くことはできない。生徒は「かくあるべき」ことは充分承知している。そうならない自分に苛立ち、わざとその方向からはずれたことをしてしまう。その心の状態を指摘し、そういう自分を真摯に叱る教師を生徒たちは理想の先生と呼ぶ。

生徒理解のために

教師を志望する学生たちは、中学・高校時代は「いい子」が多く、先に述べた切羽詰まった教師とのせめぎ合いを経験していない場合が多数である。これは若手の教員も「いい子」で生徒時代を過ごしているのが、圧倒的である。教師が自分の経験の内側でしか生徒を推し量れないとすれば、自分の手のうちにあるのが「いい子」でそうでないのはすべて「わるい子」か、「わからない子」である。はたまた、「子どもを理解」できないのは教師ではないという固定概念から「悪い子」や「わからない子」の存在を否定し、すべてが自分の手のうちにある「いい子」にしてしまう。あるいは教育とは「いい子」をつくるもの考える。

「生徒理解」が教師の基本は正しいし、理解の方策も教育実習で現場の教員に学んだことは正しい。子どもと少しでも多く接触する時間をとり、子どもの為を軸に行動することは全く正しい。しかし、これによって子どもを理解する範囲はやはりその教師の理解できる範囲、「手のうちに生徒」に限られる。問題は「生徒を理解する」ことで「子どもといつも一緒にいること」や「子どものことをいつも考えていること」ではない。ただ、この方法はすぐれた方法であり、現場の教師はその方法で子どもたちを掌握している。しかし「生徒理解」の方法はいくつもある。実習生は方法を学ぶのではなく、生徒理解の重要性を学ぶべきである。

先の実習生のことばに戻ろう。「曖昧な態度が、実習を困難にした」のは理解したが、はじめ子どもたちに曖昧な態度をとったのは「生徒理解」のなかったことに起因する。慌てて修正してもすでに子どもたちは「つけ込んで来て」收拾が困難になった。指導教諭が2ヶ月で子どもを掴んだのはこの教諭が「曖昧な態度」をとらなかったことだけでなく、「生徒理解」をしたうえで4月当初から指導していたからだ。その指導の一例が「規律」を重んじたことにある。この学生は「いい生徒」であり、6年生の担任を批判し、いい授業を受けたいと願っていた。従ってこの学生に「規律」はさして必要ではなく、「いい授業」こそが必要であると考えた。その授業も教材研究不足で失敗するが、授業の失敗は単なる教材研究の不足でなく、生徒

に「教える」前提となる「生徒理解」に基づく教材理解の不足が原因だと思われるが、そのことにこの学生は言及していない。多分気づいていないのだろう。教員の志望理由に印象に残った教師を語る学生も同様のことがいえる。3年間学んだ教育論があまり身につけていないと言っただけ。

二人目の学生はレポートに「元気で笑顔、毎日楽しく」のモットーを挙げるが、子どもの前で笑顔を見せることの大変さにはふれていてもその実践の核心は突いていない。まして「毎日楽しく」は余程の信念がなければ不可能に近い。それが教師としての力量であり、「生徒理解」の上に立った自信のなせる技である。

何を問題にすべきか

実習に行く学生にこれだけのことの理解を求めるのは過多というもので、だからこそ教育実習に行き現場の先生に指導を受け、学習して来るのだが、実習に行くにさいしてこの視点がなければ、技術だけを見聞し、それで教育が分かったと思う学生が大勢出るだろう。まして最近の学生は机の前に座っていれば何でも教えてもらえるものだと思っている。まじめでよく授業は聴くが、その範囲に小さく納まっている。机の上の学習で全ては理解できていると思っている。

教育実習の期間は3週間が適当かどうか議論がある。現在の教養課程のありようからいえば、3週間か4週間が適当だ。半年とか1年にするには、大学も学生も受入れる実習校も抜本的に指導を変更する必要がある。まず実習校では生徒の個人情報を守りながら実習生を受入れたのでは、今の期間が限界で、それ以上深く指導する事はできないだろう。生徒理解に迫るには生徒の個人情報の開示がもっと必要になる。学生にとってみれば、生徒理解を深めるために生徒情報を知り、生徒ともっと深いところで交流するとなれば、それだけ責任も重くなる。就職活動と天秤をかけながらの実習では期間の長さもあって、両方が共倒れになってしまう。大学は「実践演習」が科目として新設されたが、これこそが、教育の実態と学生の教育観の乖離を埋めるものになるだろう。

教師の力は技術にあるのではなく、それを必要とし開発のやむなきに至った教師性にある。教師のもつ精神性や内面の在り方を理解しない限り、「教育」を学習したことにならない。教育における言葉やツールを学ぶことは、それらを通して内側の存在を探り当てることにある。

最近学生が提出したレポートにこんな文があった。「例えば私などは、進学校から一流大学へとという進路をたどっているのですが、データを見たときいかにも自分が少数派であることを改めて認識できた。個人的体験に基づく『～というものだ』『～すべきだ』論を排除できてよかった。」

これは総合演習で「中高生の進路問題」を扱った授業の最終レポートで、ニート・フリーターに陥りやすい高卒就労者を問題にした授業であった。高卒就労者を課題にするにも関わらず、自身の学卒就職者の問題を前面に出したり、ニート対策では就労体験の是非や、就労体験と就職活動の不一致を取り上げたりに終始する。ここでの課題は若者のニートの思考が学校におけ

る学習意欲の減退につながり、社会の体力の衰退につながることである。現象と内実とを結びつける力に弱い。その点この学生のように自己のありようから社会全体を敷衍化し、高卒就労者の問題に到達できるレポートは少ない。自分である「個」は特殊であり、それを社会化するとどうなるか、データは社会のありようを示し、「個」はそのうちの一個の存在でしかない。「個」から出発し「個」にしか着地点を見いだせないのでは生徒理解は不可能である。付け加えると、これは学生でも社会人を経験した年長けた学生のレポートである。

最後に

教師にとって必要なのはコミュニケーション能力だといわれるが、その能力とは「個」と「個」または「個」と「社会」の融合であり、教師には特に後者を必要とする。冒頭の学生のレポートに戻れば、「毅然とした態度」とは教師と教師と生徒個々との暗黙のコミュニケーションである。クラスと言う社会を形成する生徒集団と教師との会話である。「毅然とした態度」がとれるかどうかは、対生徒との会話能力の有無が問われ、凛とした姿勢がとれるかどうかの教師の、人間としての能力が問われる。

生徒のありようが正しくなければ、それを矯めるのが教育であり、教師の仕事である。タイミングよく生徒が納得できるように叱ることが、教師の仕事である。やさしい先生になりたい。生徒の気持ちのわかる先生になりたい。教師を志望する学生たちは口を揃えていう。しかし叱ることのできる厳しさと、生徒の気持ちを理解するやさしさとは矛盾しない。現象から内実を想定し、生徒理解の深い教師の育成には何が必要か、教職課程の授業を通して考えてみたい。

この稿は「教職入門」で1年時履修の科目である。講義中心の授業になるが、ここで実習にいくまでの「見通し」をつけ、できればこれ以降、自分の適性などを考察するすべを身につけ、教師になるまでの将来を展望させたい。また、生徒・児童にかかわる活動を出来るだけつくりたい。子どもに接する事でそのありようを理解し、自然と子どもに対する理解が深まるのは確かである。塾でアルバイトをしている学生は、模擬授業などさせてみると道德などの教材もなかなかよいものを選ぶ傾向にある。また各小学校も人で不足なのか、学生のボランティア的な教育参加を期待する場面も多くある。

教員免許が戦後開放制になったが、つい最近まで小中学校の教員は旧師範系大学の卒業者が多く、高校は一般大学の卒業生が多かった。ここ数年で私立大学にも教育学科ができ、小学校の教員養成をする。旧師範では実習期間も長く、教科内容より学習指導方法に中心がおかれた。一般大学では専門学科が得意とする教科内容が中心におくが、それは旧制中学の教育がは教科中心であった事を考えれば納得がいく。しかし今、両者は混在し、旧師範系大学でも高校の教師に、一般の私立大学出身者も小学校の教員になる。しかし大きな流れは小中学校の教員の多くは、旧師範系大学出身者であり、高校は一般大学出身者である。すなわち開放制とは大学で学んだ内容に教職課程科目を上乗せすれば、高校の教員は勤まると考えられている。

今回は教科指導には触れなかったが、教科指導は学問の成果を教科的に分析し、解きほぐし

道筋をつけて生徒に教え導く事である。学問の成果を承知していれば教えられるというものでもなく、生徒理解を基本とした教科的指導が必要である。やはり教育は生徒と教師の関係が基本である。

〈図書紹介〉

学習の輪—学び合いの協同学習入門

ジョンソン・ジョンソン・ホルベック著（石田裕久・梅原巳代子訳）

二瓶社 1800 円＋税

生きて総合的に働く学力の習得を図って、学び合いを授業に導入する実践が盛んに報告されるようになってきた。小、中学校から、今や高校、大学の授業改善へのアプローチとしても、学び合いへの関心は高い。

ただ、単に話し合わせれば、学習者の高め合い、育ち合いが実現するというほど実践は甘くはない。見よう見まねで導入を図っても、期待通りの学習者の反応が返ってこない事例もしばしば起きている。

教育現場では、新しい学習指導論を単なる技法として受け止める傾向が強い。その背景にある理論を理解しなければ、一人一人の教師の確かな実践論を創り出すことはできない。学び合いも、その背景にある理論の理解が不可欠なのである。

本書は、アメリカの協同学習の中心的な研究者であるジョンソン兄弟による協同学習の入門書である。彼らの協同学習は、アメリカのほかの協同学習理論と比較して、概念がより明確で、型にはめられていないという特徴がある。すぐれた教育理論ほど、現場の教師の創意工夫を受け入れる柔軟な構造を持っているものである。その意味でも、本書から得られることがらは多いはずである。

『学習の輪』は、1998年に第3版の翻訳が出版されており、広く読み継がれてきた。本書は2002年に出された第5版であり、内容はより体系化され、扱っている内容にも広がりがある。

一読した協同学習実践者によれば、日本でも、協同的な学びを進める手引書としてそのまま十分役立つとのことである。

（中京大学 杉江修治）

2009年度東海私教懇事務局報告

2009年度活動報告

1. 2009 年度総会

日時 2009 年 5 月 9 (土) 14:00 - 15:00

会場 名城大学天白キャンパス タワー 75 10 階 1002 会議室

総会議案

1 号議案 2008 年度活動報告

2 号議案 2008 年度会計報告・会計監査報告

3 号議案 2009 年度活動計画案

4 号議案 2009 年度予算案

2. 定例研究会

定例研究会を 4 回開催した。加盟校間の情報交換・県教委との情報交換はおおむね活動方針どおり行った。

1) 第 1 回定例研究会

日時 2009 年 5 月 9 日 (土) 15:00 - 16:30 (総会終了後)

会場 名城大学天白キャンパス タワー 75 10 階 1002 会議室

講師 愛知大学名誉教授 坂東昌子氏

テーマ 「素粒子研究者から見た教員養成の課題」

2) 第 2 回定例研究会

日時 2009 年 10 月 10 日 (土) 17:30 - 19:00

会場 名城大学名古屋駅前サテライト施設 (MSAT) 会議室

講師 岐阜大学大学院 原田 信之氏

テーマ 「新学習指導要領をめぐって～総合的な学習の時間の立場から～」

3) 第 3 回定例研究会

日時 2009 年 12 月 12 日 (土) 14:00 - 16:30

会場 名城大学天白キャンパス タワー 75 10 階 1002 会議室

テーマ 平成 22 年度教員採用試験状況と 23 年度の展望

講師

愛知県教育委員会教職員課 主査 小林整次氏

岐阜県教育委員会教職員課 主査 林 雅浩氏

三重県教育委員会人材政策室 副室長 吉間禎夫氏

4) 第 4 回定例研究会

日時 2010 年 3 月 6 日 (土) 15:00 - 18:00

会場 名城大学名古屋駅前サテライト施設 MSAT

テーマ 教員養成制度見直しの動向と私立大学の課題

講師

愛知教育大学教職大学院 添田 久美子氏

日本女子体育大学 田子 健氏

3. 世話人会

世話人会を 7 回開催した。研究会の取り組みを中心に、教員養成制度見直しに関する情報交換、教員免許更新講習に関する情報交換、全私教への対応等を中心に取り組んだ。

1) 第 1 回世話人会

日時 2009 年 5 月 9 日 総会・第 1 回定例研究会終了後

会場 名城大学天白キャンパス タワー 75 1002 会議室

主要議事

2009 年度世話人体制について、年間活動計画について、その他

2) 第 2 回世話人会

日時 2009 年 7 月 11 日 (土) 14:00 - 16:00

会場 名城大学名古屋駅前サテライト MSAT

主要議事

新規加盟校 (仁愛学園仁愛大学) の承認、世話人交代、役割分担の変更、全私教 09 年度定期総会報告 (2009.5.23 福山大学)、第 2 回定例研究会準備、会報編集進捗状況、その他

3) 第 3 回世話人会

日時 2009 年 10 月 10 日 (土) 19:00 - 19:20

会場 名城大学名古屋駅前サテライト MSAT 会議室 (第 2 回定例研究会終了後)

主要議事

第 3 回定例研究会について、会報編集について、全私教協主催 2009 年度全国研究交流集会について、その他

4) 第 4 回世話人会

日時 2009 年 12 月 12 日 (土) 16:30 - 17:30

会場 名城大学天白キャンパス タワー 75 1002 会議室

主要議事

新規加盟校報告・承認 (北陸大学)、第 4 回定例研究会について、会報編集委員について全私教「学校インターンシップ等検討委員会」委員について、全私教役員校の件 (情

報提供)、更新講習関連情報提供(愛知県教委教職員課調べ)、その他

5) 第5回世話人会

日時 2010年1月23日(土) 14:00 - 15:30

会場 名城大学名古屋駅前サテライト MSAT 会議室

主要議事

第4回定例研究会について、全私教協免許事務検討委員会東海地区勉強会について、
教員の資質向上に関する意見聴取について、全私教協加盟校確認、その他

6) 第6回世話人会

日時 2010年3月6日(土) 18:00 ~ 19:00

会場 名城大学名古屋駅前サテライト MSAT 会議室

主要議事

10年度全私教研究大会分科会について、10年度東海私教懇総会日程、第1回定例研究
講師等について、全私教協免許事務検討委員会専門委員派遣について、全私教協第5回
理事会報告、東海私教懇・全私教退会確認(三重中京大学)

7) 第7回世話人会

日時 2010年4月10日 14:00 ~ 16:30

会場 名城大学名古屋駅前サテライト MSAT 第1ディスカッションルーム

主要議事

10年度総会議案、全私協10-11年度会長校、10年度世話人校について

4. ニュースレター

ニュースレターを2回発行した(第1号2009年11月18日、第2号2010年4月2日)

5. 会報『東海教師教育研究』について

会報『東海教師教育研究』第24号を発行した。

6. 加盟状況

2009年度新規加盟校 仁愛大学、北陸大学

2009年度退会校 三重中京大学

加盟校

大 学 : 33校

短期大学 : 7校

合 計 : 40校

全私教協加盟校 : 27校

2010年度世話人体制について

名 前	所 属	役 割 分 担
宇 田 光	南 山 大 学	
内 田 晩 穂	東 海 学 院 大 学	全私教免許事務検討委員会
大 塚 弥 生	南 山 大 学	
小 栗 正 彦	愛 知 淑 徳 大 学	
笠 井 尚	中 部 大 学	全私協編集委員
加 島 大 輔	愛 知 大 学	全私教学校インターンシップ等検討委員会委員
片 山 信 吾	名 城 大 学	会計 全私教教員養成制度検討委員会委員
亀 谷 和 史	日 本 福 祉 大 学	
川 口 洋 誉	愛 知 工 業 大 学	
酒 井 博 世	名 城 大 学	代表世話人、全私教理事
杉 江 修 治	中 京 大 学	
高 橋 正 司	岐 阜 女 子 大 学	
長谷川 元 洋	金 城 学 院 大 学	全私教会長代行
宮 川 充 司	椋 山 女 学 園 大 学	
渡 辺 正	愛 知 大 学	
渡 昌 弘	人 間 環 境 大 学	監査

※全私教会長校 金城学院大学（会長柏木哲夫学長）

※全私教免許事務検討委員会委員（継続） 大須賀久範（椋山女学園大学）

2010年度活動計画案

09年度になって、教員養成をめぐる環境は激変した。「6年制教員養成(4+α)」、「教員免許状更新講習廃止」など、政権交代に伴う教員養成システムの抜本的な見直しが進められようとしている。しかしながら、実際にどのような内容の検討が進んでいるのか、とりわけ私立大学における教員養成の果たしている役割についてきちんとした理解のうえに検討がなされているのか、疑問の声も多く聞かれ、情報の少なさもあって、不安な状態で事態の推移を見守っているというのが、実情である。こうした状況の下で、教員の養成と研修の区別と関連、「開放制の原則」といわれてきたものの意味の再確認、養成課程におけるカリキュラムの再検討等、改めて私たちが担っている教員養成のシステムと中身について、私たちが主体的に正面からこの問題についての議論を深める必要がある。全私教協が特別委員会を設置し、精力的に情報収集に取り組みつつ、私立大学の立場からの提言を取りまとめようとしているが、そうした議論に学びつつ、東海地区としても、教員養成制度の見直しの動向にかかわる情報収集と共通理解に向けての議論を深めていく必要がある。

また、鳴り物入りで実施された教員免許更新講習が2年目を迎えるが、初年度においては、各大学の積極的な対応にもかかわらず、多くの大学で受講者数が予想を大幅に下回る結果となり、10年度は講習開講を見合わせたり、規模を縮小する大学が多く見られる。あわせて、政権交代に伴う教員養成見直しの動きの中で、「更新講習廃止」が示されるなど、その先行きははなはだ不透明な状況である。文科省は、教育職員免許法の改正と合わせて更新講習の見直しを行うという方針を示しているが、いまだ、免許法改正の具体案は示されておらず、なし崩し的に更新講習の継続が求められている。免許更新制を行った側からすれば、それが教員の資質向上にどれだけ寄与しうるかについての懸念は依然として残るものの、大学と教育現場の交流という貴重な経験を得ることができたことも事実であり、改めて、その意味を問い直しつつ、どのような対応が求められているのか、情報を交換しつつ、共通の理解を深める作業が求められている。加盟校間における対応のばらつきも見受けられ、引き続き、この問題に関する検討・協議を深めていかなければならない。

09年度においては、教育職員免許法改定による「教職実践演習」の必修化に伴って、各大学における教職課程カリキュラムの見直しとそれに伴う再課程認定という課題への対応が求められた。この間の文科省の課程認定にかかわる対応については、これまでとは異なる方針も示され、お互いの情報交換の必要性がより強く認識されている。10年度においては、さしあたり「履修カルテ」作りが課題となっているが、「教職実践演習」導入に伴って強調されている「実践的指導力」養成という課題について、教員養成課程の課題は何かという基本的問題に立ち返って、議論を深める必要があるであろう。教員養成課程の教育を通して、教職を希望する学生に対してどのような質を保証しようとするのか、そのためには教職課程のカリキュラムのあり方を恒常的に問い直していく作業が求められている。

教員養成課程の延長、あるいは教育実習の長期化という構想が示されている中では、学部における教員養成課程と、とりわけ教職大学院との連携あるいは、教職大学院で精力的に取り組まれている教育現場と大学との相互交流のあり方等についての実績から学ぶ必要性も高まっている。かつて課題として取り上げた、教職大学院に関する議論も再び必要になってくるであろう。

10年度は全私教協の会長校、12年度からは、全国事務局校担当等、全私教協東海地区が重要な役割を果たすことが求められている。その任に堪えうる東海私教懇の組織の見直しと強化に取り組む必要もある。

活動方針

1. 政権交代に伴う教員養成政策の動向に関して情報収集・情報交換を行い、研究に努める。
 - (a) 教員養成政策動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
 - (b) 教職実践演習導入に伴う再課程認定を念頭に、教職課程カリキュラム・教職課程運営のあり方について、研究交流を深める。
2. 教員免許更新制に関する情報交換・研究を行う。
 - (a) 免許更新制の見直しにかかわる動向を把握することに努め、情報収集・情報交換を行う。
 - (b) 東海地区における免許更新に関する状況等につき教育委員会などと情報交換を行う。
 - (c) 東海地区における更新講習会のあり方に関して研究する。
3. 教職大学院問題について情報収集を行い、研究に努める。
 - (a) 東海地区における教職大学院問題について情報収集を行い研究に努める。
 - (b) 教職大学院の経験に学び、教員養成課程におけるカリキュラム改革に資する情報の収集に努める。
4. 会員校における教職課程運営に関して情報交換を行い、質的向上のための研究に努める。
 - (a) 会員校の教職課程履修要項などをデータベース化し、相互に検討できる体制を検討する。
 - (b) 会員校の教職課程教員の専門・研究テーマを交換し、本懇談会の研究水準を向上させる。
 - (c) 会員校の教職課程担当事務局相互の連携を深め、緊密な連絡が取れるようにする。
5. 日常的な教職課程運営に関する情報交換を行う。
 - (a) 教育実習受け入れ状況・受け入れ期間、介護等体験、教育実習謝金問題など教職課程運営の具体的諸問題を情報交換する。
 - (b) 採用問題・採用状況を中心とした研究会などを開催する。
 - (c) 各県・名古屋市の非常勤講師の採用機会に関する情報の収集と加盟校への通知に取り組む。
6. 全私教協の会則改正に対応して東海私教懇の会則改正を検討する。
 - (a) 東海私教懇内に全私協地区協議会としての「東海地区私立大学教職課程研究連絡協議会（東海私教協）の設置に向けた会則改定に取り組む。
 - (b) 北陸地区の加盟校の増加に対応した活動の在り方、組織の在り方について、検討を開始する。

2009年度会計報告及び会計監査

2009年度収入

項目	予算	決算	差額	備考
繰越金	1,599,376	1,599,376	0	
会費	720,000	738,000	18,000	加盟校数41校(+1)、未納0校
過年度会費	18,000	18,000	0	1校
利息	300	509	209	
その他	0	0	0	
合計	2,337,676	2,355,885	18,209	

2009年度支出

項目	小項目	予算	決算	差額	内訳
講師謝金・交通費		60,000	38,400	21,600	分科会講師
通信費		60,000	36,385	23,615	
事務局運営費	消耗品	80,000	25,272	54,728	
	会場費	0	0	0	
	複写費	20,000	0	0	
	ウェブサイト	60,000	97,170	-37,170	
	世話人交通費	160,000	124,000	36,000	
	世話人代表諸経費	20,000	20,000	0	
アルバイト謝金		40,000	0	40,000	
印刷費		700,000	336,000	364,000	会報24号印刷
研究会活動費		80,000	100,000	-20,000	講師謝金交通費 4名
予備費		1,057,676	0		
合計		2,337,676	777,227		

2009年度収支

収入	2,355,885	
支出	777,227	
収支差額	1,578,658	次年度繰越金

2009年度 当会会計は上記の通りであって、適切に執行されていることを報告する。

2010年4月16日

人間環境大学 三度 昌弘 

2010年度予算案

2010年度収入

項目	予算	内訳
前年度繰越金	1,578,658	
会費	720,000	40校分(1校2009年度限りで退会のため)
過年度会費	0	
利子	500	
その他	0	
合計	2,299,158	

2010年度支出

項目	小項目	予算	内訳
講師謝金・交通費		80,000	
通信費		50,000	
事務局運営費	消耗品	60,000	
	会場費	0	
	複写費	5,000	
	ウェブサイト	60,000	
	世話人交通費	120,000	
	世話人代表諸経費	20,000	
アルバイト謝金		20,000	
印刷費		350,000	会報25号
研究会活動費		80,000	研究会謝金等
予備費		1,454,158	
合計		2,299,158	

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会規約

1979年 4 月27日

1981年 4 月25日（一部改訂）

1982年 4 月26日（一部改訂）

1983年10月 6 日（一部改訂）

1984年 4 月28日（一部改訂）

1989年 5 月13日（一部改訂）

1990年 4 月28日（一部改訂）

2002年 5 月11日（一部改訂）

2007年 5 月27日（一部改訂）

（名 称）

第1条 本会は、「東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会」と称する。

（目 的）

第2条 本会は東海地区私立大学・私立短期大学の教職課程に関する研究活動を推進し、あわせて情報交換・連絡協議することによって、その充実を図ることを目的とする。

（事 業）

第3条 本会は前条の目的を達成するため、次の事業をおこなう。

1. 私立大学における教員養成についての研究
2. 私立大学における教職課程についての情報交換・連絡協議
3. 私立大学における教職課程、特に実習などについての研究・協議
4. 私立大学における開放制教員養成の重要性について、認識を深めるための広報活動
5. その他、本会の目的達成のために必要な事業

（会 員）

第4条 本会は、教職課程を設置している東海地区私立大学・私立短期大学をもって組織する。ただし、本会に加盟していない大学において、教職課程を担当する教員は、その所属する大学が会員となるまでの期間、有志会員として本会に加盟することができる。

（機 関）

第5条 本会につきの機関をおく。

1. 総 会
2. 世話人校若干および代表世話人校一校
3. 事 務 局
4. 会 計
5. 会計監査 2名

(役員選出)

第6条 世話人校・代表世話人校および会計監査は総会で選出する。

2. 任期はそれぞれ2年とする。

3. 事務局は、代表世話人校におく。

(会 費)

第7条 会員校は1校につき年額18,000円を会費として納入する。有志会員の会費は年額105,000円とする。

(会計年度)

第8条 本会の会計年度は、毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

(全国協との関係)

第9条 本会加盟校のうち、全国私立大学教職課程研究連絡協議会に加盟する大学で、東海地区私立大学教職課程研究連絡協議会を構成する。同協議会事務局は当分の間、本会事務局が兼務する。

(規約改正)

第10条 本会の規約改正は、総会出席会員校の過半数の同意を必要とする。

付 則 この規約は、昭和54年4月27日から実施する

＜執筆者紹介＞

(執筆順)

原 田 信 之	岐阜大学 教育学部
柴 田 育 郎	愛知淑徳大学 教職・司書・学芸員教育センター
江 坂 栄 子	愛知淑徳大学 教職・司書・学芸員教育センター
原 國 人	中京大学 文学部
長谷川 元 洋	金城学院大学 現代文化学部
坂 東 進	愛知淑徳大学 教職・司書・学芸員教育センター
杉 江 修 治	中京大学 国際教養学部

東海教師教育研究 第25号

2011年6月1日 発行 (会員配布)

編 集 「東海教師教育研究」編集委員会

発 行 東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
代表世話人大学 名城大学

事務局：〒468-8502 愛知県名古屋市天白区塩釜1-501
名城大学（名城大学教職センター）
TEL (052) 838-2026（教職センター）
URL：http://meijo-u.ac.jp

印 刷 (有)一粒社 〒475-0837 半田市有楽町7-148-1
TEL (0569) 21-2130

TOKAI JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

No.25

June, 2011

THE TOKAI ASSOCIATION
OF PRIVATE UNIVERSITIES
FOR
TEACHER EDUCATION
NAGOYA, JAPAN