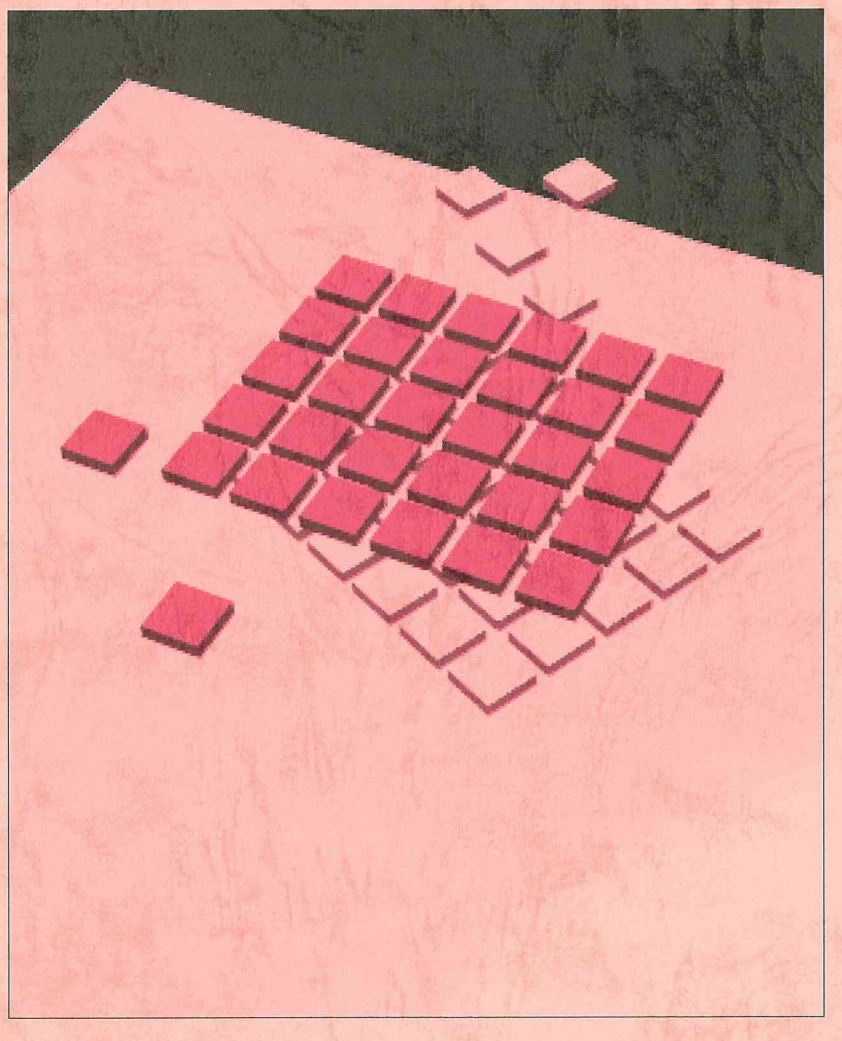
東海教師教育研究

第12号



東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
1996年4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, *Jounal of Teacher Education*, 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　　12月31日

発行予定日　　翌年4月

(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。

〒466 名古屋市昭和区八事本町101-2

中京大学教養部内　東海私教懇事務局

ＴＥＬ　(052)832－2151(代表)

『東海教師教育研究』第12号

Tokai Journal of Teacher Education
No.12 1996

目　　次

論　　説

1．環境問題と教師の資質 …… 福島達夫 … 1
2．教職課程の自己点検・評価 …… 杉江修治 … 11

教師教育実践報告

1．体験学習を中心とした「教育原論」の実践報告
　— 自分を信頼し子どもを信頼できる教師養成をめざして — …… 小島新平 … 19
2．「会話分析」による授業の分析研究 …… 杉浦正好 … 25
3．「教育実習Ⅰ」の指導 …… 伊藤利明 … 35
4．私の教職教育実践 …… 小峰総一郎 … 39

定例研究会報告

〈1995年度第2回定例研究会報告〉
教員採用試験と教員養成のあり方について …… 伊藤篤 … 51

東海私教懇1995年度事務局報告

（総会記録、会計報告、活動方針、予算、事業計画） …… 57
（会員校名簿、役員名簿、規約） …… 61

編集後記

環境問題と教師の資質

福　島　達　夫
（日本福祉大学）

足尾を見る

私が環境問題に最初に触れたのは、64年の夏のことでした。転任したばかりの東京都立高校で、引率教員が不足する卓球部の付き添いで、日光での合宿に参加した。

その宿舎の前から、足尾行きのバスが日に何度か出ていて、日帰りで行けることがわかりました。当時、日本の地理の教科書では、足尾は日立や別子とともに三大銅山として必修の学習事項でした。その有名な足尾に日光から行けるとは、思っていなかったので、これはチャンスだと思いました。私はその程度の地理教師でした。

そこで、退屈な練習付き添いを一日だけ免除してもらい、足尾見学に行くことにしました。それは地理教師らしい教材集めの関心を域をでませんでした。

足尾行きのバスは、全山万緑の日光側の山を登り、細尾峠をこえて、足尾の谷へとくだって行きました。途中、足尾精錬所から粗銅を運ぶトラックに出会いました。渡良瀬川の谷に出て驚きました。見える限りの全山が岩石むき出しの荒涼たる風景だったのです。私は、若い女性の車掌に次の停留所で降ろしてくれるようにいいました。まだ公害というようなことばが一般用語となっていないし、私もあまり意識していない頃でした。

バスを降りて、渡良瀬川にそって上流へと歩き、古河鉱業の精錬所の事務室を訪ねました。その当時はまだ、社員から警戒されたり、あやしまれることもありませんでした。事務室で、鉱山の概要とともに、外国製の最新脱硫装置を設けているとか、自然破壊の原因は明治時代の大山火事であるという説明を聞きました。私は山火事説をとても信じることができませんでした。私の郷里でも、山火事がありました。でも、春になれば、雑草が芽生え、数年もしないうちに緑で覆われたものです。議論する場でもないので、ただその説明を聴いただけでした。事務室をでてすぐ目にとまったのが敷地内にあった労働組合事務所です。事務室での説明とは違う話をきけるかも知れないと、思いました。そこで、労働組合の歴史を聞きました。すると、『足尾労働運動史』が出ていると薦められ、それを買いました。表紙の厚紙の色が焼けたような紙質の良くないものでした。そのあと、鉱業労働者の住宅地を見学しました。まだ銅鉱石が採掘されいて、坑口に木材が積み上げられていました。当時36ミリフィルムのハーフサイズのカメラがはやっていて、それでスライド写真をとりました。（今でも、そのハーフサイズの発色

のよくないスライドを学生に見せていますが、学生につよい印象を与えます。）

その夜、日光の宿舎で、手に入れた資料、とくに『足尾労働運動史』を読みました。労働運動の歴史もすごいのですが、足尾鉱毒史のこと、田中正造のことも書かれていて、その内容に驚きました。初めて知った足尾の歴史は、地理の教科書にはまったく書かれていないことでした。

私は高校時代の地理学習でその人工の赤麻沼の洪水対策機能を、河川工学の知恵として学んだ記憶がありました。教師になってからの地理の教科書にも、利根川と渡良瀬川の遊水池としての赤麻沼のことが書かれていて、私はその遊水池の効用をとくとくと教えていました。その赤麻沼周辺が、谷中村が立ち退かされた跡地であったことをまったく知らなかったのですから、足尾の歴史は驚きでした。谷中村の滅亡は、河川工学の効用どころではないと思いました。

もちろん日立の高い煙突をもった精錬所、愛媛県の離島・四阪島の精錬所には、それぞれの精錬所の煙害に地元の激しい反対運動を展開した歴史をもっているということを知ったのは、70年代になってからのことです。荒畑寒村の『谷中村滅亡記』を読んだのもその頃です。

知っていないことを、教育実践で教材化することはできません。知ってしまうと、教材が変わりました。

日光も古河系の企業都市

その翌日、足尾銅山から運び出される粗銅を精錬している日光市清滝にある古河電工の精銅所を見たいと思いました。卓球部が合宿していたのは清滝の中学校の体育館でした。学校の近くには古河アルミの工場もありました。その工場を訪ねて、話を聞き、精銅所では写真を撮らせてもらいました。アルミ工場では工場内部の見学は断わられました。応対してくれた若い社員に、古河アルミの資本構成を尋ねました。その中にアルミ多国籍企業の名前がでました。そこで、その多国籍企業のことを話したら、その社員が大きな関心をもって、私の話の出どころを尋ねました。私の知識はマッコンキーの『独占資本の内幕』という岩波新書の内容でした。日本最大のアルミニューム独占企業も、カナダの多国籍企業の子会社ですし、古河資本も加わっています。

私さえ知っているようなアルミニューム企業の歴史を知らないで、よくもアルミニューム会社に勤めているものだと、私は不思議に思いました。これも、学校教育が育てていない学力のように思いました。

ともかく、日光にある精銅所もアルミニューム工場も、中禅寺湖と大谷川水系の水力発電による電力立地の工場です。そして大谷川は水流のとぼしい、川原が干上がったような川になっていて、二つの工場から褐色の水が流れこんでいるのをスライドに撮っています。

細尾の工場を見学した翌日、日光市の産業について調べたいと思って、市役所を訪ねました。日光の町は、学校教科書が例示する観光都市・門前町というよりも、古河の企業都市であることがわかりました。そして、当時の市長は古河系企業の労働組合出身者で社会党に属していま

した。豊田とか、日立などは企業城下町だと、教えていました。日光市もそうだったのです。

それ以来、日光へ行く度に、資料をもらいに市役所を訪ねました。80年代になって日本の環境保護運動史として国立公園のことを調べていると、日光のことがでてきました。古河系の精銅所が日光の清滝に進出した明治の末期に、日光町民が、猛烈に反対したという記録を読みました。日光町民は日光一帯を国立公園に指定して、足尾のような自然破壊から守ろうとしたのです。日本の風光明媚をほこる国立公園の開設運動の口火をきったのは日光町民でしたが、それは細尾峠を越えた足尾の公害を教訓にしていたのです。

この足尾の見学と日光での調べごとで、私の教材観は大きくゆすぶられました。そして、私は、足尾を知ってしまったからには、「三大銅山に一つ」というような有名な地名や特産物を三つ羅列する地理を教えるわけにはいかなくなりました。産業は、自然や資源と調和して成立しているというような、素朴な産業立地論では捉えられないことを、足尾見学で学んだことになります。

私の公害・環境学習はこの足尾見学に始まっています。

あさはかな教科書的知識で、足尾や日光を教えていたのです。学習することに責任を持つためには「現地に立つ」学習の大事さを学びました。「現地に立つ」ということも、地理学研究者のような学問的な調査ではなく、教師生活での、ついでに調べるというほどのことです。私の調べごとは、いつも、ついでのことでした。

公害阻止住民運動を記録する

ついでの調査が、日光合宿の直後につづきました。歴史教育者協議会の研究集会に参加して、沼津・三島地区の住民運動で、高校教師たちの地域調査が大きな役割をはたしていることを知りました。その夏のお盆の頃、家族で沼津に住む義母を訪ね、ついでに、沼津工業高校の教師たちに会うことにしました。

静岡の経済誌の論文に出ている長岡四郎さんに電話をし、訪ねました。住民に配られたビラを見て驚きました。その内容は地域環境の調査の速報でした。どんな調査が行われ、どのようなことが明らかになったかということが書かれているのです。ビラを綴じれば立派な調査報告書になるものでした。一本の寒暖計、牛乳瓶、コイノボリなどで、地域の環境調査をし、月刊誌「朝日科学」のデータを使って亜硫酸ガスの排出量を推計しています。計測機器でも、専門的論文でもなく、教師の生活の身近にあるもので、調査をし研究しているのです。

この教師たちの地域調査で、私の持ち合わせの知識が、文部省検定教科書の域をでていなことを思い知らされました。沼津の教師たちは、一本の寒暖計を持って、近くの山を登り降りして、気温の調査を行い、逆転層の出現を明らかにしました。

東京の権威ある気象学者たちは、東京タワーのデータで、富士山と箱根をひかえ、駿河湾に面した沼津の大気の逆転層を説明したのです。沼津の住民たちは、計測器を駆使した関東平野のデータよりも、一本の寒暖計が明らかにした沼津地区のデータを信頼し、そうした研究をし

た教師を頼りにしたのです。私は、この教師の科学に大きな勇気を与えられました。

ところで、東京の権威ある伊東某博士らをわらうわけにはいきません。私は東京タワーの３kmとははなれていないところにある高校に勤めていました。教科書のなかに逆転層について記載されていました。それで毎年のように逆転層について説明をしていました。ところが教えている私が、教室の窓から見えている東京タワーの見え方で、逆転層の出現をとらえる力を持っていなかったのです。冬の冷え込んだ朝など、東京タワーの下部はスモッグで見えないのに、上部だけがはっきりと見えるのです。東京では、62年から“白いスモッグ”が問題になり、64年当時、冬の朝などよく見られた現象でした。私の地理教師としての知識は、その身近な現象さえも把握できていなかったのです。

春になっての５月、西岡氏は高校生の協力をえて、コイノボリを観察して、地域の風流図をつくりました。コイノボリを吹き流しにみたてた調査です。駿河湾から吹いてくる風が、富士山と箱根の裾野の平野に吹きこんでいきます。その風の流れを高校生の目でとらえ、地図にえがいたのです。

その教師の思い付き、豊かな発想に驚嘆しました。私の地理教育実践は、いくらかましな教材研究をする努力をしていたとしても、教科書と教室から一歩も出ていないことを知りました。それから「地理学習のテキストの第１頁は窓からの風景を読む」ことだ、と思うようになりました。

教師としての自己変革

大気の調査をされた西岡昭夫氏は、気象大学校で気象を学んだ後、理学部を卒業した、まさに専門性をもった教師でした。教師になってどのような研究をされているのか、尋ねました。研究を持続していないとすばらしい発想が生まれない、と思ってのことでした。西岡氏は芦ノ湖の湖水面の変動と気象的影響を調査していたということでした。なるほどと思いました。

私はこの沼津・三島地区の住民運動における高校教師の地域研究を、小さな地理教育研究会の会合で報告しました。するとそれを文章にし、『歴史地理教育』に載せることになりました。私はそれまで活字になる文章を書いたことがないので、困惑しました。活字の文章を書くのは、特別な人だと思っていました。しかも、国民的な合意といわれて推し進められていた地域開発事業に反対する内容の記録です。“偏向教師”のレッテルを貼られることをびくびくする気持ちもありました。小心な教師だったのです。それで緊張して書きました。この住民運動を記録することによって、ひとつの教師性を克服できたと思います。

この文章を、もっとも活用して下さったのが、西岡氏たちだったのです。私の最初の文章は他人のふんどしで土俵に上がった気持ちでした。これを「論文」などと言われると、とても恥ずかしい思いがしました。

ところで、長岡氏はベトナム反戦のストを理由にして免職、西岡氏は他校へ配転ということになりました。この教師たちの人事異動に対して、地域の人たちが取消を求めて抗議の行動を

おこしました。警官も出動することになりました。私はその事態を、地域と学校および教師という教育の問題として、知ってもらいたいと思いました。

初めて、ひろく知ってほしい、そのためにはどこかに書かせてもらいたいと思いました。そして、雑誌『教育』に投稿を申しでました。学校論や教師論を専門とする教育学研究者に知って欲しかったのです。

活字になると早速反響がありました。宮原誠一東京大学教授（当時）と藤岡貞彦東京大学助手（現在一橋大学教授）の目にとまり、沼津に案内をすることになりました。以来、まったく縁がなかった教育学の研究者と身近に学ぶことになったのです。

ともあれ、64年以来、私を刺激してやまなかったことは、公害の現実もさることながら、公害問題と取り組む人々の献身的な行動でした。私は教師十年目にして、ようやく教室の中の生徒に責任をもつ教師であるとともに、校門をでても通用する専門性をもつ教師にならなくてはならないと思うようになりました。そして、なによりも沼津の教師にならって『解説の学習から発見の学習』を考えるようになりました。

教師性をはぐ

沼津の教師たちの調査活動を記録して以来、職場の同僚教師や教育研究運動で学びあう教師の範囲をこえ、公害被害者やその立場にたって献身的に行動し、学びあうさまざまな人と交流する機会をえました。そして私の科学を鍛えられました。

しかし、そのような科学は、学校教師には余分な、出すぎたことだったのでしょう。そい言った校長がいました。ふつうの教師からみれば、はみ出しの教師になったのでしょう。

そんな私をＮＨＫの高校講座で講師にしたのです。最初に放映した内容は、沼津の高校生がおこなったコイノボリ調査のことでした。そのことで番組をつくろうと提案してくれたのは、いっしょに講師をした篠原昭雄氏（当時日比谷高校教諭・後に文部省教科調査官・筑波大学教授）でした。そしてその放送テキストを一人で執筆することになりました。私はふだんつくっていたプリント教材をもとにして執筆しました。

その内容を文部省の講習会で評価してくれたのは、当時の教科調査官だったのです。その方は愛知教育大学の教授になられました。受講者が、私に教えてくれました。私の地理は“ですぎた地理”ではなかったというお墨つきをもらったような気分でした。韓国大使館には、北朝鮮（朝鮮民主主義人民共和国）を扱っていることを理由に回収せよと抗議を受けましたが、ＮＨＫの担当者には、そんな理由であれば、文部省検定教科書も道連れだと、安心してもらいました。この事件でも、私の小心な教師性の一皮をはぎ落とすことになります。視聴者には、教材の内容にかかわる専門家もいます。その緊張が教材を鍛える絶好の機会でした。

私のようなものがＮＨＫの講師になっているという抗議も系統的にあったそうですが、担当者がそれを私に隠し、私を守ってくれていることを、後になって教えられました。右翼団体からの抗議文を受けたのは『子ども白書』に書いたときです。校長にも同じ内容の抗議文を送り

つけていて心配してくれたことがありました。これも私の教師性のもうひとつの一皮をはぎ落としたことになったと思います。

校門の外から教育実践を考える

ついでの調査に東海圏のなかでは、三重県南島町の調査があります。ここの原子力発電所の建設を阻止する運動も64年に始まっていました。私がここに行ったのは67年でした。三重県の伊勢市で教育研究集会があり、そのついでの調査でした。

まず、伊勢に行く前に、三重県庁と中部電力によって原子力発電の話を聞きました。中部電力の社員は「あんな真面目な人たちが、どうしてあのような行動をするのか。美人が多くて魚がうまい」と話していました。

この調査では、ふつうの住民が、科学をどのように学んでいるか、ということを教えられました。学校教育の課題を住民の側から考えさせられたのです。54年に私が勤めた最初の職場の中学校には、当時の進学校・日比谷高校から東京大学に進ませたいという“上流家庭”の子どもが多くいました。次に勤めたのは工業高校でした。真面目な生徒が徒弟的な教育を受けているような気がしました。64年に普通科の平均的な都立高校の教師になり、そして沼津の教師たちとであったのです。その年の秋だったと思います。国立大学の付属でもっとも伝統がある高校から教員となる誘いがありました。私は、そのようなエリート学校のエリート教師では、普通の学校教育のことは分からなくなるだろうなと思い、他の方を紹介しました。普通の人の学力のことを考えるようになっていました。

南島町の漁民は、なぜ原子力発電所に反対しているのだろう、どのような学習をして、政府や三重県なり電力資本の原子力の高度な科学に対抗しているのだろう、というのが私の関心事のひとつでした。

町役場の建物に原子力発電所反対の幕が垂れ下がっています。安心して役場に入りました。しかし、受付で、責任者となっていた助役に居留守をつかわれました。訪問の主旨を話し、やっと部屋に通されて助役から話を聞きました。その話し方が証拠で語ってくれるのです。証拠とは整然と整理された何冊ものファイルされた資料でした。その証拠となる資料を整理する能力は、どこで、どのようにして学んできたのだろう、と思いました。ファイルを見ただけで、本物の学習が住民の長い運動を支え続けていると思いました。

現地で中部電力の社員がいうように、真面目な漁民たちが、どうして反対するのか、というのではなく、その真面目さが真剣な学習につながっていたからなのです。真面目に勉強すればするほど反対の力を強めたのです。中部電力が講師にした桧山義夫東京大学教授にすがりついて、原子力発電所が環境に与える影響を学びました。桧山教授は、東京タワーで沼津の環境を推測するような学者ではなく、南島町の海域を調べないと答えられないといったのです。漁民はこの「分からない」とごまかさない教授を信頼したのです。その本物と偽物をかぎわける漁民の分別も大切な能力のはずです。

私は、助役からファイルを借りて、近くの旅館で徹夜してメモをとりました。この運動の記録を連載で『歴史地理教育』に書き、それを南島町の助役に送りました。この町の漁民からも話を聞きながら、学校が育てている学力を越えた、本当の学力、生活の中で生きつづける学力を考えさせられました。このふつうの生活をしている人びとが備えている学力は、学校が育てている学力であろうかと考えさせられたのです。本当の学ぶ力とは、生活に結び付き、生活の基盤である地域の問題を主体的に学びとる学力だということです。その住民の原子力学習から、いずれその地域のおとなとなる子どもの教育の目標を考えさせられました。

和歌山県の太地町の人たちがこの南島町を訪ねたとき、私の記録を渡したそうで、太地町から講演を頼まれました。太地で戦前の新興教育運動に参加した元小学校の校長さんにあいました。太地の町の人は、戦時中にはある民俗学研究者をかくまい、その隠れ家での研究の成果で鯨博物館をつくったという話を聞けば、講演するよりも話を聞き取る時間がほしいと思いました。

太地でも、校門の外には、本物の科学を求め、学んでいる人たちがいることを知りました。

誇りの開放性教員養成

私は、思いがけないことから大学の教員になり、社会科教育論と人文地理学を担当することになりました。私の社会科教育論は、私の30年間の教師生活で学んできたことを教材にしています。そして学生に、教師としての生き甲斐をつくっていくことを考えて欲しいと願っています。

高度経済成長の教師の生活は貧困感にさいなまれました。“デモ・シカ教師”と揶揄の声もありました。高校紛争にまきこまれ、てこずる生徒に悩まされもしました。学閥問題、管理職試験の問題、職場の問題、組合運動での派閥の問題、などなど煩わしいこともありましたが、それをふっきることができたのは沼津や南島町のことを記録したことでした。

そうして知り合った公害教育の源流を拓いたもう一人の教師が、熊本市立竜南中学校の田中裕一氏です。68年に『日本の公害－水俣病』の勇気ある授業を公開され、その記録が印刷され、ひろく反響をよびました。熊本県教委の指導主事や熊本大学の地理学教授たちは、新聞でその公開授業を生まなましすぎるとか、正しい判断を養ううえで危険だ、と批判しました。

ところが、それから３年後の71年に、田中氏が教材にしたその水俣病患者の手の指を写した写真を、東京都が中学校対象の公害副読本に掲載し発行したのです。この東京都の公害副読本で、足尾鉱毒事件と田中正造が取り上げられました。公害教材が東京都教育委員会によって公認されたのです。検定教科書でも、公害問題が取り上げられ、田中正造の伝記が国語教材となりました。(90年代の学習指導要領による検定小学校教科書から田中正造の文章が消えました。)

その田中氏は、東京大学で開かれた91年秋の日本教育学会のひとつの分科会で、ご自身の教師生活を総括する報告をされました。

水俣病を教材化した感性は、パピルスを育てる植物園をつくり、その温室で自分たちで育てて咲かせた花で卒業生の胸を飾り、さらには地域の環境にマッチした校舎の色を生徒がきめたという感動の実践にひろがります。その報告内容は田中氏が「社会認識と環境教育」(『学校と環境教育』大田尭編、東海大学出版会　1993.7.12) にまとめられています。

私は、田中氏に会って話を聞くたび、どうして田中氏のような教師が生まれたのだろうか、と思います。

田中氏の教育原理の基盤は、明哲な社会科学的認識と、やさしい子ども優先の人権感覚、そして選び抜かれた教材で教育実践に組み上げていくドラマ的構成力とその創造力です。西岡氏が自然科学を学びつづける教師であるように、田中氏は、社会科学と人文科学を学び続けている教師であるようです。私は、開放性教員養成制度が目指した専門性をもった教師だ、と思うのです。

ところで、その学会の分科会の参加者はごく少数でした。隣の会場でひらかれた教師養成に関する分科会の参加者は、廊下に溢れ出ていました。私は、田中氏のような教師がどのように自己形成をしてきたのかを、教員養成にたずさわる教育学研究者の研究対象にして欲しいと思ったのですが、教師になるというよりも、どのような教師となるか、一つのモデルとなるのが公害・環境教育に力を発揮した教師ではないかと思うのです。教師教育研究者のご批判をいただきたいと思います。

〈付記〉私の話は『環境教育の成立と発展』(国土社　93年) の内容でよいというので、気楽に話をさせていただきました。その内容を原稿にすることになって困りました。同書の紹介を本誌にすでに書かせてもらっています。この話のまとめは、それらと重複を避けたいと思いましたが、どう書いても重なってしまいました。

この報告をしました大会のときには、まったく予期しなかったことですが、95年度で日本福祉大学を退職することになりました。

本会の会員として、大会での講演として話をさせていただいたことは奇縁としかいいようがありません。私にとって記念となる機会を与えてくださり、ありがとうございました。

沼津のことも、南島町のことも、名古屋の両翼にあたる東海地区のできごとでした。

私の地理学のテキストは、「大学のある美浜町」でした。美浜町は海苔の生産地です。海苔が写し出す愛知県の歴史には、明治維新、戦争と海苔、米騒動、農村の自力更生運動、そして戦後の高度経済成長の時代があります。中川区の下之一色町の漁民は、昭和恐慌期に総合病院と研究所をつくりました。学生が“たかが海苔、されど海苔”といってくれました。

人文地理学と社会科教育法（社会科教育論の科目名）を担当しながら、開放性教員養成の課程教育に携わりました。福祉学と経済学を学ぶ心やさしい学生に恵まれて、思い出いっぱいの東海地区での教員生活でした。

私が出会った尊敬する教師たちに多くの私学出身者がいます。その人たち会う度に、開放性教員養成の自信と大切さを痛感します。本会と会員の皆さまのますますのご発展と成果の充実を願っています。ありがとうございました。

教職課程の自己点検・評価

杉　江　修　治
（中京大学）

1．大学の自己点検・評価における教職課程の位置

教育活動は、その成果を点検・評価することによって次のステップを作り出すことができる。点検・評価は教育実践改善の要であり、教職課程教育においてもその作業を欠かすことはできない。また点検・評価は、教育面の改善に資するだけではない。それは問題開発的に取り組むことで、学内における教職課程の位置づけ、教職課程の研究条件、教育条件等に関して教職員、学生からの要求を作り出していく作業ともなる。

自己点検・評価は、その発端は大学に押しつけられた作業であった。しかし教育機関として大学がそれをこれまでほとんど行ってこなかったことは重大な問題であった。やっかいな仕事だと受け身的に受けとめるのは正しくない。外部への宣伝文書でよしとする態度も誤りである。発端は外からの圧力であったとしても、主体的に自己点検・評価を行い、大学全体および各部局の内部に教育・研究の幅広い改善のサイクルを確立する契機と考えるべきだろう。

ところで、教職課程は大学の自己点検・評価に関する論議の中でどのように扱われてきただろうか。大学基準協会の『大学の自己点検・評価の手引き』（1992）は自己点検・評価の視点を幅広く示したものだが、そこに教職課程は出てこない。中京大学では自己点検・評価項目が学内の委員会で作成されているが、教職課程については各学部の「教育的分野」の「カリキュラムについて」の項の終わりの方に「資格課程について（教職・司書・社会指導主事・学芸員）」とあるに止まっている。他の大学でも事情は似たものであろう。

独立した教職課程部、教職センターをもつところは事情が違うだろうが、教職課程はそれを設置している学部の点検・評価の片隅に記されるか、時には教務事務や就職部の管轄事項として扱われるという程度の位置づけしかもたなくなる恐れがある。教職課程は点検・評価を要求されないから助かったと考えるわけにはいかない。それを担当する教員が自己点検・評価してこそ教職課程の教育、研究面の改善が可能になるはずだからである。

なお、教職課程の教員集団は、自己点検・評価の意義をその教育学的素養によって最も早く理解し、有意義に実行できる集団であろう。その意味でも、所属大学の自己点検・評価活動の中に教職課程の点検・評価も入れこむことは意義あることと思うのである。

2．教職課程の自己点検・評価の課題と留意点

点検・評価の作業は、予め到達しようとする目標（ゴール）がなければできない。教育面では、教師教育に共通に求められている内容と、個々の大学の個性を重ね合わせた目標の明確化を図る必要がある。研究的側面では、教職課程を構成する教員の関心に即した要求を整理しておく必要がある。そしてその作業は学生にとっても教職員にとってもより望ましい条件づくりを図るという方向で行われるべきである。

教職課程の教育目標の達成度は、教員採用合格数のような、外部的条件に左右され、必ずしも受講生の習得に対応しない側面のみで測ることは適切ではない。むしろ、教員免許取得者数のような、人材育成的側面と教育文化の拡大とを合わせ示すような指標の方が評価の観点としては妥当であろう。その他、評価の観点を多面的に研究することが求められよう。

教職課程では、よい授業を行うことは、それが教員志望の受講者には授業のモデルとしての機能も持つゆえに大切である。学生からの率直な評価を導入することも必要だろう。また、教材研究のみならず、学生観を鍛えるための受講者の研究、授業公開による研究交流なども有意義な試みであろう。さらにそういった実践的研究は大学間でも交換可能なように、さまざまな機会をとらえて公表することが求められよう。また、個々の大学の独自の評価項目に関する情報交換が大学相互に有意義であることも当然である。

自己点検・評価はそれを行った部局の内部資料に止まってはその意義が半減する。外部にも読解可能な形で、できる限り客観的資料も加えて公刊することにより、当該大学の内外双方にとって次の教育・研究活動への有効な情報になるだろう。

3．事例としての中京大学教職課程の自己点検・評価

中京大学では1995年度に1994年度までの自己点検・評価の報告書を研究面、教育面の２編に分けて作成した。教職課程教育は中京大学では教養部の管轄となっており、各学部に所属する教科教育法担当者を除く教職教養科目担当教員は教養部に所属している。そこで先ず、教職課程の自己点検・評価を教養部の教育面の自己点検・評価の最後に、独立した１編として付すという了承を教養部の委員会でとり、教授会に報告し、入れこむ場所を確保した。筆者はこの年度の教養部の自己点検・評価委員であり、教職教養担当教員集団の協力のもとに教職課程教育の点検・評価報告書をまとめた。以下に教職課程の自己点検・評価の一例としてその内容を紹介したい。

ただし、今回の点検・評価は作成期間が半年ほどの拙速状況でのもので、現状を掘り下げるための調査資料の収集などができないまま現状認識を記述するに止まる不十分なものである。しかしこのような試みは少ないものであり、多少のご参考にはなるのではないかと考える。

中京大学教職課程の教育的側面自己点検・評価

はじめに

中京大学の教職課程は各学部と教養部との連携の元に、教職課程委員会を軸として運営されている。これは全学的な広がりを持つ教育領域であるが、今回の点検・評価では、主に教科教育法を除く教職専門科目を担当する教員が所属する教養部の教師教育機能に限定した検討を行う。教師教育は教科に関する専門科目なども含めた統合的な性格を持つものであり、教養部管轄の領域のみを取り出すことは不可能であり、実際にはやや広がりをもった中身に言及することになるが、基本的には教養部の点検・評価の範疇の事項としてこの作業を行った。

1　中京大学教職課程の教育目的

文科系、理科系８学部からなる中京大学という総合性を持った私立大学における教師教育は、そのメリットを生かした形で運営されなくてはならない。まず、建学の精神「学術とスポーツの真剣味の殿堂たれ」に則った、生命力にあふれ、学問を愛し、国民の要求に沿った教育をめざすフェアな教員の養成は、私立大学としての中京大学の教師教育の個性と捉えることができよう。さらに、ここは総合大学でこそ可能な、幅広い教養の育成、奥行ある専門の学習、それらを通して習得される学問への積極的態度と人間的成長を図ることが可能な場である。これはまた、戦後教育改革の中で目指された開放性教師養成の意義を実現する教育でもある。

教師志望の学生たちに準備されるカリキュラムは、教育の原理を科学的に学ぶことこそ現場での「実践的指導力」の育成に最も有効と考える立場から編成されている。そのことはもちろん教育の現場、現実を無視するということではない。担当教員は、原理の適用可能性まで見通した教育内容の準備に努めているのである。

教育も研究と並ぶ重要な機能としている大学から、教育を仕事とする学生を一定数輩出することは意義あることであり、その意味で教師教育は中京大学の果たすべき重要な教育活動と位置づけられるのである。

2　認定課程と免許教科

本学の認定課程と免許教科は各学部については表１、各大学院修士課程については表２に示す。

＊表１、表２は省略

3　教育課程

(1) 教職専門科目の教育課程

1994年度に中京大学が準備している教職に関する専門科目は表３に示すとおりである。

＊表３は省略

(2) 履修資格および履修方法

①教職課程履修資格

本学では教職課程の履修に関して一定の基準を設けている。1994年度時点での履修要件は次の通りである。

◇３年次以上に進級していなければならない。

◇前年度末までに修得した授業科目の平均点が70点以上でなければならない。

◇編・転入学生については、前年度末までに修得した授業科目のうち２分の１以上の科目についての評価が「良」以上でなければならない。

②教育実習履修資格

教育実習については、教職課程履修資格に加えて教職に関する科目を４科目以上修得し、内１科目は各教科教育法であるという条件を満たすことを履修の要件としている。また、障害児教育実習は普通教育実習を終えなくては履修できない。さらに、教育実習３単位の内１単位は事前事後指導とし、これに出席しなければ教育実習の単位は認定されない。

4　教員組織

教職専門科目を担当する教員組織は以下の通りである。専任教員を以て総ての教科を担当することはできない状況であるが、非常勤講師も教育研究面での十分な実績をもつ方々に委嘱している。また、一部の学部担当が非常勤講師に偏らない工夫を加えている。

＊教員一覧は省略

5　教員免許取得者の実態

本学では1990年から1994年までの各年度で、表４に示すような人数の各教科教員免許取得者を出した。

全般的に、教員採用の減少と呼応するように免許取得者の漸減がみられる。ただ、ここでは単位を取得した卒業生の数が示されているのであり、受講生の人数は近年の就職難に伴って再び回復傾向にある。次回の点検評価の折に資料を示すことができるだろう。

＊表４は省略

6　教職教育の改善

(1) 教職専門科目の教育課程について

1988年の教員免許法改訂に伴うカリキュラム改編では、教職に関する専門科目として、資格取得に必要な科目に加えて「教職演習」という自由科目を設定した。6講座開設されるこの授業を通して、教員志望のより強い学生の、教職への基礎的訓練と積極的態度づくりを図っている。

また、本学では教養部があり、保健体育、憲法といった教員免許取得に必要な科目のみならず、コンピュータ処理論のような、最近の教師の素養として期待される学習内容も準備されている。その他幅広い教養教育カリキュラムも合わせ、教師としての幅広い教養を身につけるための教育環境があるといえよう。しかしなお、教養教育カリキュラムとの一層の有機的連携を図ることが必要である。

(2)講義の方法について

講義のクラスは 150人を越えないという基準で編成している。また、できるだけ同一の教科免許を取得する者同士を同じクラスにすることにし、教科に即した事例を各教職科目で話題にできる配慮を加えている。社会科、商業科などのクラスでは20～30人と比較的少人数のクラスで講義がなされている。

なお、教職科目は教師志望の学生への授業であり、講義そのものが受講者にとって望ましい授業のモデルであることが要求される。したがって、そのような自覚のもとに各担当者の間でさまざまな工夫を行っている。一方的な講義に終わるのではなく、双方向的なコミュニケーションを取り入れる努力をしている。

例えば「生活指導の方法」では、現場教師の書いた実践記録を、グループ単位の作業と個人作業による検討の後全体討議を繰り返すというスタイルを多く用いている。「教科外教育論」では、野外レクレーションのための原案をホームルームで討議決定し、進行のシナリオを作成するという学生主体の準備作業を踏まえ、さらに実際に愛知県青少年公園などに出かけて行事を行ってみるというような実践的、参加的授業を実施している。

また、このような演習的内容の授業展開では、細かい具体的な指導を非常に多く必要としているため、そのアドバイスおよび実務的補助に一部ティーチング・アシスタントを活用している。

(3) 教職演習について

教職自由科目として「教職演習」を設置したことは中京大学の教師教育カリキュラムの大きな特徴となっている。6人の教職専門科目担当の専任教員がこれを受け持っている。毎年それぞれの講座に数人から20、30人程度の学生がこれを受講している。

各担当者は多様な手法で教師教育の基礎と応用に関わる指導を行っている。マイクロ・ティーチング、重要なテーマに沿っての文献の輪読・講評、役割演技、授業参観、

施設参観、教育調査など、さまざまな実践を積み重ねている。また、しばしば講座ごとにまとめの報告集が出されている。運営にあたっては学生の主導性を尊重する形が多くとられている。

教職演習の目玉は、夏の６講座合同合宿である。八事、豊田の両キャンパスの学生がここで教職に関わる学習を軸に交流する。現場で活躍する卒業生との交流、教育実習から帰った４年生からの経験聴取、互いのゼミ活動の交換、レクレーションのなかでの自己開放経験など、２泊３日の短期ではあるが、学生の変化は大きい。この活動を通して教職演習終了者の縦の連携もでき、数年間にわたる卒業生が手弁当でこの合宿に参加し、受講生に好ましい影響を与えていることも見逃せない効果といえよう。

(4) 教職センターの活用

本学では八事キャンパスに教職センターを開いている。教師教育関連図書、ビデオ教材とビデオ再生装置、パソコンなどを置いている。ここでは教職担当教員の打ち合せだけではなく、学習スペースを学生が自由に活用できるようになっており、教職演習のレポート準備、教育実習前のビデオ視聴、採用試験のためのグループ学習などでの利用度も高い。

豊田キャンパスにはこの種のセンターがまだ設置されていない。教職希望者の多い体育学部独自の資料室などにその機能が任されているのが現状である。

(5) 教育改善に関する実践研究

教職教育改善に関しては、教職担当教員は自らの実践研究を中心に積極的に著書、論文を公にし、また、研究会などで報告、話題提供している。次のようなものがある。

＊教養部教職教養科目担当教員による、著書２冊、論文11編、翻訳１編、講演・話題提供５件を列挙

(6) 学会、研究会を通じての改善努力

教師教育の改善はひとり中京大学内だけの努力では限界がある。教職課程を持つ全国の私立大学の参加する「全国私立大学教職課程研究連絡協議会」は1980年に設立され、現在258校の参加を見ている。ここでは文部行政への対応のみならず、教師教育に関わる政策への提言をも行い、また、教師教育の改善のための共同研究を行っている。1988年の教員免許法改正の折にはこの協議会からの素早い情報と対応事例が非常に役に立った。中京大学の教職科目担当教員は1992年からこの協議会の代議員をつとめている。またこの下部組織的な位置づけにある東海地区の東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会の世話人も継続的につとめ、1994年から２年間は代表世話人としての仕事もしてきている。

また、日本教師教育学会にも参加する中で、教師教育の研究と実践を深める努力を重ねている。

7　課題

以上のように教養部が管轄する教職課程の現状を記し検討したが、さらに今後の課題として教職科目担当者が考えている事項を最後に指摘する。

①「いじめ問題」に象徴される教育的現実の中で、教師の仕事は大きな転換を迫られている。この折、教師教育の在り方を一歩も二歩も改善・前進させる必要がある。それは、トコロテン式に教員免許をとって卒業すればなんとか教員になれるというような感覚、あるいは「夢のように教師になりたいなあ」「教師になれば安定した職に就ける」というような次元での教師志望感覚をくぐり抜けさせる必要があるということでもある。

そのためには教職授業の方法を充実させる必要がある。その意味で、150名近い学生を一斉講義方式で教えるというような形からの脱皮が必要となろう。少人数できめ細かな「演習」「実習」型の授業の追求が必要である。また、安易な教職課程受講を戒め、かなりの量、質の学習を求めることが必要となろう。

②教育課程の側面での充実も必要である。同和教育も含む人権教育、カウンセリング・マインドの育成、など現代に強く要請され、かつ本質的な教育的意味を持つ内容のさらに深い学習をを可能にする選択科目の設置を考える必要がある。

③また、教育環境の変化や教育学諸領域の研究的発展の中で、生涯学習の観点からも、卒業生で教職に就いた者に対する継続的な教育・研修機会の提供が必要である。研修講座などの開設にとどまらず、中京大学でのリカレント学習が資格の取得にもなるような仕組みを考えるべきかもしれない。なお、卒業生向けではないが、愛知県教育委員会の委嘱による現場教師のための認定講習は毎年複数講座担当している。この講習でも、一方向的な講義に終始するのではなく、現場実践の改善に寄与できるような内容の展開が求められよう。現場研修における大学の協力・指導はその意味で重要な役割を果たすであろうし、その成果をもって現場と大学との豊かで自由な交流関係が築けることが望まれよう。

④教員採用数の減少に伴い、学生の教職への意欲が削がれる恐れがある。この問題への対応が必要である。先に触れた全国私立大学教職課程研究連絡協議会では教員採用増の方途に関する研究報告をまとめつつあり（中京大学からも研究メンバーを出している)、このような組織的な運動と連携することも必要であろう。

⑤文部省が教員養成の目標としてしばしば言及する「実践的指導力」の意味を、板書技術や整列のさせ方などのような技術レベルで捉えるのではなく、より広い教育学的視野から理論的に整理し、担当教員相互の共通理解の元に意義ある実践をすべく教師教育カリキュラムの開発研究を重ねる必要がある。

⑥教職科目担当教員は高等教育の研究者とは限らないが、近年の大学改革での制度改革、授業改善、点検・評価などで、発言のための資料を多くもっている傾向がある

ことは確かである。授業改善のための学内のファカルティ・ディヴァロプメントの機能を果たすことができるような人員構成などを展望する必要があるかもしれない。

⑦教師教育はとりわけ学生の主体的な学習への取り組みが必要であり、そのような活動経験を通してより好ましい教師の養成が可能となる。教職演習の受講者が自然に縦の関係を作り援助し合う姿が見られるようになりつつあるが、そのような学生による自主サークルの発展に対する援助も課題としてあげられよう。また、２年時からの教職への取り組みを充実した形で展開することも学生参加を促すための有効な工夫であると考えられるのである。

4．まとめ

中京大学の点検・評価報告事例は一応の体裁を整えたものに過ぎない。「**7　課題**」での考察は教育改善への視点の確認・整理の意義をもつと思われるが、まだこの形ではより望ましい条件づくり、要求づくりには不十分である。個々の科目別の検討もなく、教育予算、教育施設などの側面も検討されていない。学生からの評価情報も含めた客観性をもつ日常的評価活動を定着させていく必要があろう。

教職課程の自己点検・評価の方法にはモデルが見当らない。評価方法の開発も含めた点検・評価手続きの研究が必要である。また、教職課程は教育実践に最も近い領域の研究者の集まるところであるから、所属大学の教育改善に関するＦＤの役割をも視野に入れた点検・評価活動を考えることも必要であろう。

体験学習を中心とした「教育原論」の実践報告
――自分を信頼し子どもを信頼できる教師養成をめざして――

小　島　新　平
（岡崎女子短期大学）

1．はじめに

教育職を含む専門職の教育が、在学中においておよび卒業後において、学習者の発達に寄与し得るためには、どのような教育をしたらよいのだろうか。

教員養成のための教育大学は、教師教育を中心に集約した形での教育がおこなわれるが、ある意味では望ましい教師像を学生に「型はめ」していくことになりかねない。それは学生の全体的な発達にとって望ましいことであろうか。また、そのような専門職教育が、教師になってから後、生かされていくのであろうか。また、一般大学においては、わずかな教職科目と教育実習を履修させて、教職の専門職教育をすませてしまっている。

私自身、教育学を専攻し、小学校・幼稚園の教員養成を主とする現在の本務校に勤務してから20年近くになる。その間、「教育原論」「道徳教育の研究」など教職科目の主要科目を担当してきたが、なかなか自分自身が満足し得るような授業はなしえなかった。やっとこの10年来、自分なりに一つのものができてきたので、その実践をここで紹介したい。ここで紹介する教育実践は、小学校・幼稚園教諭養成を目的とする初等教育学科における「教育原論」（１年前期開講・講義科目・卒業必修科目）である。

2．「教育原論」のねらいと主な内容

学生の履修ガイダンスに用いる「講義内容」には、1995年度の「教育原論」の講義目標と講義内容を次のように記した。

「講義目標：子どもとの信頼関係を築くために、子どもおよび自分自身をどのようにとらえたらよいのか、また、教育をどのように考えたらよいのかを学ぶ。」

「講義内容：教育するという営みは、教育者と子どもとの信頼関係が築かれたうえで成立する。
子どもとの信頼関係を築いていくために、教育者は、
(1)子どもを深く理解し、子どもを信頼すること。
(2)自分自身を深く理解し、自分自身を信頼すること。
の２点が要求される。
以上の(1)および(2)を養うような、人間関係を経験するワークやカウンセリン

の技法を体験することが、この授業の主な内容となる。」

もう少し詳しく私の授業のねらいを述べてみよう。

まず初めに、講義科目でありながら体験学習（ワーク）を中心にしていることである。大学に入ってすぐの１年前期の授業である。高校と同じように、教科書を使って、教育の基礎知識を覚えさせ、試験で評価するという形で、授業をすすめていけば、学生にとっては抵抗感がないのかもしれないが、それで本当に教育のことを学んだと言えるのであろうか。高校までの試験のための勉強というスタイルを捨てて、本当の意味での学習、自分なりの問題意識を持ちその問題に主体的に学習していく姿勢を大学生として持ってほしいと私は願う。それゆえ私はあえて教科書は使わないし、教員採用試験対策的な知識の伝達もしない。教師になろうとする人は特に、教える人である前に真の学習者であってほしいのである。この高校までの勉強スタイルをいかに転換させていくかは、「教育原論」という一教科目だけでなく大学のカリキュラム全体の問題である。

次にどのようなねらいのワークを取り入れているかである。それは上に述べた「子どもを理解し信頼すること」および「自分を理解し信頼すること」を体験的に考え身につけていけるようなワークである。「子どもを理解し信頼すること」と「自分を理解し信頼すること」とは相関的関係にある。子どもを見る眼の深い人ほど自分を見る眼も深いし、自分の成長・発達をしっかり考えられる人ほど子どもの成長・発達をしっかり考えられるのである。青年期中期の段階にいる大学生は、自分に関するさまざまな問題に悩み考えている。自分という人間をどのように理解したらよいか、どうしたら自分が自分を信頼できるようになるのか、自分自身もっと成長するにはどうしたらよいか、をワークをしながら考えてほしいのである。このような体験学習によって、自分が変わるという体験ができたなら真に学習したことになるであろう。ともかく、教師になろうとする人には「子どもを信頼できる」人でなければならないし、そのためにもまず「自分を信頼する」ことを身につけてほしいと私は願う。

さらに、人間関係の一形態としての教育的関係を考えるとき、互いのコミュニケーションをうまく取っていくことが必要である。子どもとの関係を築いていくために、相手（子ども）の行動・言葉・表情・しぐさなどに対する感受性と、相手（子ども）にわかる言葉・言い方で自分（教師）が言いたいことを伝えられるという自己表現力とが、教師には求められる。このような感受性や自己表現力は体験的学習によって養成されうる。

この「教育原論」の授業で行なっているワークは、もちろんすべて私自身も体験したワークであるが、必ずしも教師養成のために開発されたワークではない。それゆえ学生にワークをやってもらう際、それぞれのワークにはどのようなねらいがあるのかを十分に説明し学生に納得してもらうことが大切である。体験学習が意味を持つためには、ただ体験させるだけではいけないのであって、体験者（学生）の意味づけを伴った体験にしていかなくてはならないからである。

3.「教育原論」の具体的内容

1995年度は14回の授業回数であった。毎年、第1回目に成績評価について、レポートにするか試験にするか学生の希望を聞いて決めているが、試験を希望したクラスは今までになかった。レポートの課題はいつも二つで、テーマも大体いつも次の二つである。

レポートNo.1「自分の人間形成において最も大きな影響を受けた人・出来事・書物等のうち、誰か一人（どれか一つ）をとりあげ、その人（そのこと・もの）が今の自分にどんな影響を与えているか、できるだけ詳しく述べよ。」

レポートNo.2「子どもや教育に関することで、自分が興味を持っていることを一つテーマとして設定し、そのテーマについて考察せよ。」

レポートはすべて評点をつけて返却している。以前、受講学生が少なかった時はコメントもつけて返却していたが、最近は70人以上なので全体的な講評ですませてしまっている。最終的な評価は、レポート二つと出席点（ワークのふりかえりの提出）で総合評価をする。評価の仕方も第1回目に学生に説明し、学生に透明であるように心がけている。

14回の具体的授業内容は以下のとおりである。

第1回　「人間関係としての教育」というテーマで授業のねらいを説明する。授業をすすめていく上での約束および評価の仕方について学生と相談する。

（講義の内容としては、前節で述べた授業のねらいを中心に、子どもとの関係を築いていくために、子どもの名前を早く覚え名前で呼んでやること、子どもの眼の高さで接することの大切さを、また、子どもを信頼していない人には子どもとの信頼関係は築けないこと、子どもを信頼できるために子どもを深く理解することの大切さを説明する。）

第2回　「子どもを理解するために」というテーマでの講義をする。

（前回の話を受けて、では子どもを理解するために具体的に何をしたらよいかを講義する。まず、子どもと直接触れ合って遊ぶこと、まわりの子どもを観察すること、授業・読書・マスメディア等を通して子どもに関するいろいろな情報・知識を身につけること、子どもが表現した絵・会話・作文等を通して子どもの心をつかむこと、自分自身の子ども時代をふりかえることなどいろいろな手だてがあることを説明する。さらに次回のワークの関連として、鹿島和夫『一ねん一くみせんせいあのね』（理論社）、灰谷健次郎『せんせいけらいになれ』（理論社）等に出ている子どもの作文をいくつか読み聞かせ、子どものものの感じ方・置かれている状況を学生に感じ取ってもらう。）

第3回　人間関係を経験するワークのねらいと意味について説明する。

ワーク①「こどもの作文」に応える。

（ワークを開始するにあたって、これからのワーク全体のねらいが感受性を鋭くすること、自

己表現を養うこと、自分を見つめなおすことにあると説明する。最初のワークは、新聞に投稿された小学校三年生の女の子の「べんきょう」という題の作文を読んで、その女の子の抱く疑問・問いかけを十分に把握して、学生一人一人がこの女の子にどう応えるかを書いてもらい、後で、５人ぐらいの学生にみんなの前で発表してもらう。）

第４回　ワーク②ブラインドウォーク（目隠し歩き）
（このワークは、感受性訓練としても信頼感を養うワークとしてもよく用いられる。ペアを作り、一人が目をつぶりもう一人が安心して散歩できるように誘導する。目をつぶった人は、誘導する人を信頼し、視覚以外の他の感覚を使って散歩を楽しむ。誘導する人は自分のペースではなく目の見えない相手を十分に配慮して誘導する。校舎を出て太陽の暖かさ・風のさわやかさを体で感じるワークである。）

第５回　ビデオ①「壁と呼ばれた少年」を観てディスカッションする。
（1979年９月９日にいじめにより自殺した中学一年生林賢一君の、いじめ・自殺の背景をルポルタージュしたＮＨＫで放送された番組である。いじめはなぜ起こるのか、子どもが自殺する背景は何かを、この事件を通して、また学生一人一人自らのいじめられ体験・いじめ体験をもふりかえりながら考え、どうしたらいじめや子どもの自殺をなくすことができるのかを話し合う。）

第６回　ワーク③「イメージゲーム」
（７人前後で行なうグループワークである。言われる順番を決めたら、その人に「あなたを…にたとえたら…のような…のイメージの感じがする」と何かのイメージにたとえて（例えば色、動物、植物、食物など）全員が一人一人言ってあげる。全員にイメージを言ってもらったら、言ってもらって感じたことおよび「自分を…にたとえたら…」というように自分のイメージも言って次の人と交替する。後でみんなで感じたことを話し合う。）

第７回　劣等感に関する私の経験を話す。ワーク④「向性検査を使って」
（まず、自分を信頼できず劣等感を持ち続けている人のために、私自身の劣等感から解放された経験を話す。人はなぜ劣等感を持つのか、どうしたら劣等感から解放されるのか、自分の性格をどう捉えたらよいかなど。その後、内向・外向という向性を調べるテストを用いて、自分の見ている自分と他人の見ている自分の違いに気づき、自分をとらえなおすキッカケとする。向性検査は自分について自分が行なうのが通常であるが、それだけでなく自分について友達二人からやってもらい、その結果等の違いについて自分なりにふりかえってみる。）

第８回　ビデオ②「なぜ君は教師をめざすのか」を観てディスカッションする。
（ＮＨＫのシリーズ「日本の教育」で放送された番組の一つ。教員養成の歴史、教員採用試験

の実態などが詳しく紹介されていて、教師になることのイメージ・意欲を学生に持ってもらうことに役立つ。議論の方向としては、学生一人一人自分がどのような動機で教師をめざしているかを自覚し、どのような教師をめざしたらよいかの示唆となるように考えてもらう。加えて、「適性」の問題で悩んだ私の経験を話し、「自分は教師に向いているだろうか」「自分に合っている仕事は何か」など学生自ら問いかけることの大切さを問題提起する。)

第9回　ワーク⑤「ほめあいゲーム」
(このワークもグループワークである。ほめられ役の順番を決めて、まず最初のほめられ役の人を他の人が「私はあなたの…のところがすばらしいと思う」というように一人ずつほめていく。ほめる内容は外見的なこと・内面的なこと何でもかまわないが、「嘘を言わない」というのが唯一のルールである。全員ほめられ役を経験したら互いに感じたことを話し合う。このワークは他人の良いところを見つけ、それを相手にしっかり伝える訓練であり、また、自分の良いところに気づかされるワークでもある。教師はほめ上手であってほしいと思う。)

第10回　「子どもの心ってなんだろう」というテーマで講義する。
(サン＝テグジュペリ『星の王子さま』を素材にして、子どもの心って何か、「子どもの立場にたつ」とはどういうことか、子どもと大人はどこが違うのか、子どもの心を失わないで真の大人になるにはどうしたらよいかなどを問題提起する。わたしたち一人一人にある「内なる子ども」に目覚め、子どもと大人が共有するものを大切にして、子どもへの共感的態度をもってほしいとのメッセージを伝える。)

第11回　ワーク⑥「自分の子ども時代をふりかえる」
(前回の話に関連するワークで、自分の「内なる子ども」に目覚めるキッカケにもなるワークである。見取図法というやり方で自分の子ども時代をふりかえる。A3の白い紙を使って、紙の表には小学校低学年の頃に住んでいた家の間取りを描きながら、また紙の裏には、もう少し高い視点から見た、家から小学校までの地図を描きながら、忘れかけている思い出をできるだけたくさん思い出す。どんな生活をしていたか、誰とどこでどんな遊びをしていたか、テレビは何を見ていたか、どんなおやつを食べていたか、小学校での思い出・先生の思い出などなど。見取図に色を付けたり、友達といろいろ話をしながらなつかしそうに楽しんで学生が行なうワークである。)

第12回　ワーク⑦「話しかけのレッスン」
(このワークは竹内敏晴氏の開発したものである(『「からだ」と「ことば」のレッスン』(講談社現代新書)を参照)。自分の声、相手の声に敏感になり、声というものが生きて動いているし、その人の姿勢や感情に密接に連なっていることを感じるワークである。目を閉じて好きな

方に向いている６、７人の人の誰か一人に、話しかける人が自分の声が相手に届くように話しかける。話しかけた人の声がどのように聞こえたか話し合ってみる。また、教師が集団としての子どもに話しかける時に、自分の声が一人一人の子どもにも届くように話しかけるにはどうしたらよいかなど問題提起する。）

第13回　ビデオ③「５歳の秋 ――母と子の入試最前線―― 」を観てディスカッションする。
（これもＮＨＫで放送された番組である。有名私立小学校に子どもを受験させる母親の考えや受験する子どもの姿が克明に描かれ、受験戦争が幼児にまで及んでいるという、今の子どもの実態の一端を明らかにしている。子どもの幸せとは何か、親は子どもの人生にどこまで関われるのか、こういう時代に子どもを教育する教師は何をすべきかなどを、感想を出しながら話し合う。）

第14回　レポートおよびワークのふりかえりの返却と講評、まとめ。
（レポートを返却する意味は大きい。学生が自分の手元にとって置きたいようなレポートを書いてほしいこともある。何よりも書いてくれたレポートに応えるのは教師として当たり前のことのように私は思う。その意味で一人一人のレポートにコメントをつけて返さなくてはいけないのであるが、全体の講評しかしていないのは、受講学生の多さもあるが、私の怠慢もある。レポートは本来、教師の成績評価のためというより、学生自身、自分の身になるように書くべきであるし、教師もそのような課題を提出すべきであると思う。）

4．「教育原論」の評価

このような体験学習中心の「教育原論」の授業を学生はどう受けとめてくれているだろうか。年度によって盛り上がる年とそれほどでもない年と多少違いがあるが、「講義らしくない講義である」「毎年何をやるか楽しみであった」「自分を見つめなおすことができた」とかの感想は毎年共通していて、大部分の学生にはそれなりに印象に残る授業になっているようである。ただ、ほんの一部の学生であるが、こういう体験学習、特に自分を話題にされることが苦手な学生もいる。「教育原論」は卒業必修科目ということもあり、ワークは本来強制されてやるものではないから、こういう学生への配慮を十分しなくてはならない。学生に好評のワークは、ブラインド・ウォーク、イメージ・ゲーム、自分の子ども時代をふりかえるワークである。

自分を信頼し子どもを信頼できる教師になってほしいとの願いを持って、毎年「教育原論」の授業をすすめているが、もちろん私の教えている一教科だけでその願いは達成すべくもない。そういう教師をめざすという目標を持って学生が一人一人学習していくキッカケになってくれるだけでも「教育原論」の授業の意味はあるのではと、いくぶん甘い自己評価でもって私の実践報告を終えることにする。

「会話分析」による授業の分析研究

杉　浦　正　好
（名古屋短期大学）

1．はじめに

教室での授業改善の試みとして、ビデオが重宝されている。一旦ビデオで撮影されれば、比較的手軽に授業の分析ができるのが利点である。特に、何度も巻き戻しをすることによってポイントを絞ることが可能であることが最大のメリットといえよう。今回は、その方法をさらに一歩進め、「会話分析（conversation analysis）」という手法を用いて授業の分析を試みた。

「会話分析」とは、自然な会話を録音したもの及び筆写したものをデータとして利用し、どんな特質が会話の進め方を支配しているかを組織的に分析する研究手法である。「会話分析」は、(1) 発言交替はいつ、どのように行われるか、(2) 話者間の発言はどのように関連しているのか、(3) 会話はどのような機能を果たしているか、という大きく三領域に分かれている。当研究では、(2) 及び(3) の領域を関連させながら、教師と生徒の会話が教室でどのようになされ、お互いの会話が学習活動にどのような影響を与えているかに焦点を絞って議論を進めたい。

「会話分析」は録画あるいは録音だけを材料にして進めることは可能である。時間などの制約がある場合は、このような簡便な「会話分析」だけでも相当の成果が期待できる。しかし、そのような制約がなければ、会話を筆写することが大いに勧められよう。紙面に残すことができるばかりでなく、筆写を通じて、「視覚」によって見落としがちな会話の「あや」を一層深く分析できるのである。その筆写を可能にするのは、逆説的ではあるが、録音及び録画である。教室で録音あるいは録画された会話を、全て筆写し、分析をするのは物理的にも、時間的にも大変な労力を要するので、一通り授業全体を録画あるいは録音等で大まかに分析し、その中で興味ある部分に焦点を絞り、録音や録画を頼りに筆写するのである。それから細部の分析を試みることになる。

たとえ研究のためとはいえ、データとして使用する場合には当事者の承諾が必要である。教育実習生の場合は、本人及び実習校の許可が不可欠である。今回はそれを回避し、公にされているデータを使用した。研究に使用した材料は「放送大学」で発行されてる「教師教育教材　実習生の授業　― 中学校・英語 ―」のビデオである。教員養成のための資料として用意され、これまでにも、教育実習生の事前指導の一環としてこのビデオを使用してきた。学生に解説を

加えながら見せてはいたが、当事者としては、必ずしも充分に活用しきれなかったという反省がある。

2．教室における修復 (repair)

教師と生徒の会話のやりとりで、今回特に注目をしたのは修復作業(repair work) である。修復 (repair) とは修正とも訳され、「誤りや意図しない形式や誤解を会話の中で話し手あるいは他人に訂正されること(Richards, et. al. 1992: 314)」である。特に教室では「いつも様々な誤りが起き、自分で訂正したり、あるいは他人による訂正がなされている (Nofsinger 1991: 124)。」修復は以下のように大きく四つの型に分かれる。即ち、self-initiated self-repair (自発的自己修復)、self-initiated other-repair (自発的他者修復)、other-initiated self-repair (他発的自己修復), other-initiated other-repair (他発的他者修復) である。この分類による簡単な例を挙げると次のようになる。Aは中心となる話し手でBがその相手である聞き手である。

1．self-initiated self-repair

A: 豊橋、いや豊川へ行ったんだ。

（Aが「豊橋」と言ってから「豊川」と修復）

2．self-initiated other-repair

A: 豊橋、いやどこだったかな？

B: 豊川だよ。

（Aが誤りに気づき、Bが修復）

3．other-initiated self-repair

A: 豊橋に行ったよ。

B: 豊橋だって?

A: いや、豊川だった。

（Bが気づき、Aは自分で修復）

4．other-initiated other-repair

A: 豊橋に行ったよ。

B: いや、豊川さ。

（Bが気づき、Bが修復）

3．授業における修復作業 (repair work)

研究対象は中学校の50分間の英語授業である。先生は英文学専攻の大学四年生の女性の教育実習生で、これが最初の授業である。生徒は中学3年生で、男女それぞれ20人の40人クラスでである。授業が実施されたのが、1984年9月であり、最新のデータとはいえないが、日本の英語授業の一サンプルとして分析をした。

先生と生徒の間の会話を上に述べた分類を基礎に分析を進めてみた。その前に、この授業の構成を簡単に触れてみよう。一応、学習指導案も提示されているが、実際の授業とは大幅に異なっているため、実際の授業の流れを代わりに載せてみた。かっこの中の数字ははおおよその時間を示している。

(1) 自己紹介 (2分)
(2) 新教材の提示
  (a) 口頭による文型提示と練習 (21分)
  (b) 新語と新熟語の提示と練習 (25分)
(3) まとめ (2分)

次の会話の抜粋は上記の流れの順番に掲載したものであり、最初に示されている時間は授業の開始からの経過時間である。表記はバン・リアー(van Lier 1988) の方法を参考にした。その方法については分析の中で説明を加えていきたい。なお、この授業では生徒は英語のニックネームで呼ばれている。

会話1 (授業開始後1分)

1 T: Junko Kobayashi .. I'm a senior at Meiji Gakuin University . I'm a .
I'm in the fourth grade . at (u) at Meiji Gakuin University 四年生ね

最初の数字「1」は発言の順番を表し、「T」は教師の発言であることを示している。英語で表記されているのは英語、日本語の表記は日本語での発話である。「 .. 」はピリオドではなく、おおよその休止時間であり、「 . 」は約3分の1秒である。( ) 内に表記されているのは、はっきりと聞こえないので推測で判断したものである。この上記の例では (u)は恐らく“university”と言いかけたと推測される。

この教育実習生は初めての授業であるため、最初の数分間を英語による自己紹介で始めている。名前を述べてから、“senior”という語を使ったが、中学生には余りにも難しいと気づき(self-initiation)、“in the fourth grade”と言い換えることによって自分で修復している(self-repair) 。言葉に困った時には休止がみられる。“grade”と言い換えたものの、なお難しいと気づいた教師は、さらに言い換えようと努力するが、これ以上易しい語が思い浮かばす、日本語で「四年生ね」と説明している。ここでは教師が発話の誤りをし、教師が気づき、教師が修復をしたものである(self-initiated self-repair)。自己紹介の英語をよく前もって吟味せずに始めたためにこのような修復作業が必要になったと思われる。

会話2 (授業開始後3分)

1 T: the boy is Toshihiko the boy is Toshihiko we call the boy Toshihiko
we call the boy Toshihi- あ sorry we call the boy Toshi we call the boy

Toshi.

「会話１」では、文が固有名詞か“I”で始められているので問題はないが、発話では文の区切りが明確でないため、この研究では文の始めと思われる箇所も全て英語は小文字で表記することにしている。従って、最後の語“Toshi”の直後にある「. 」は音調が下がったことを示すもので、これもピリオドとは異なるものである。

この場面では、“Ｓ＋Ｖ＋Ｏ＋Ｃ”という文型を導入しようとしている。教師はまず“The boy is Toshihiko.”という文を提示し、次に生徒に“We call the boy Toshi.”という文型を言わせようとしている。ところが、模範として導入しようとしている英文で、略称である“Toshi”というべきところを教師は“Toshihiko”とそのまま言ってしまい、繰り返した時にそれに気づき修復をした(self-initiated self-repair)。“あ”と表記されているのは、英語か、日本語かが不明であるが、とっさの場合は日本語が多いと考えたために上記のように表記した。“Toshi- あ”における「- 」は急に発話が中断し、そのままの音の高さを保ちながら次の発話が始まることを示している。この瞬間に教師は自分の誤りに気づき、修復に向かうのである。この場面では授業開始後からまだ３分しか経過していないため、また、参観者やビデオカメラなどを意識して緊張感が解けず、このような授業の進行に関する誤りをしたと考えられる。

会話３　（授業開始後６分）

1 T: we call this girl Emiあ-please repeat after me please- あ this-あ we call this girl Emi はい
2 LL: we call this girl Emi

「LL」は生徒全員を示している。これもself-initiated self-repairの例であるが、今までの例との差異が認められる。「会話１」と「会話２」では、「言葉」あるいは「言葉の選択」に関する誤りであったが、この例では、「指導手順」の誤りが明らかである。当初意図されたのは“Please repeat after me, We call this girl Emi. はい”であろう。その指導手順に混乱がみられ、「あ」の多用につながっている。「はい」はクラス全員に先生の後について繰り返させるための合図になっている。

会話４　（授業開始後７分）

1 T: はい Edward, they call him Roy　どういう意味?
2 Ll: ...
3 T: [they
4 Ll: 彼らは .....
5 T: [うん .. *ca:ll* him Roy　((黒板を軽く叩く))

6 L1: 彼らは .....
7 T: 〔うん ..... him
8 L1: ..彼をロイと呼ぶ
9 T: 〔OK 〔OK good!

Ｌ１はクラスのある生徒を示している。従ってＬ２は別の生徒ということになる。また、〔の記号は発話が上段の行の発話と重なりあっていることを示すものである。５Ｔの発話の「ca:ll」の「:」は母音を伸ばし、斜字体は声が大きくなっていることを示すものである。

この例で、教師はＬ１という生徒（この授業ではEdwardと呼ばれている）を指名し、“They call him Roy.”という文を訳すように求めている。生徒は答えが分からないので（誤り）、教師はポイントとなる箇所を順次示すことによって助けを与え(other-initiation)、生徒自ら誤りを修復するよう(self-repair)促している。“うん”はこの場合、「間違った方向には進んでない」ことを生徒に示し、さらに答えを促すために使われている。最後の発話９Ｔでは、生徒の答えに一定の評価を与えているが、生徒の発話を充分に聞かずに、途中で“ＯＫ”を言っているのは注目される。恐らく、授業の進行に関心が注がれているため、急いで結論を出したものと思われる。

会話５　（授業開始後13分）

1 T: this dog is Friday はい
2 LL: we call this dog Friday.
3 T: OK we call this dog Friday.
4 LL: we call this dog Friday.
5 T: OK .... this boy i- this boys is Toshi. はい
6 LL: this boy is Toshi.
7 T: あ- 言い換えてね we call なになにで OK this boy is Toshi はい
8 LL: we call this boy Toshi.

「会話２」と同じく、発話の最後にピリオドがある場合は音調が下がることを意味しており、この「会話５」でも多く見られる。この段階になると、教師もある程度自信をもってきびきびと授業を進めていることがわかる。

この一連の会話の前に先生は、“This dog is Friday.”と言われたら、“We call this dog Friday.”と一斉に言い換えるように指示を与えていた。最初の一連の活動(1T-2LL)では意図された通りに進行する。ところが、途中で(3T-4LL)、“We call this dog.”と先生が言った後にそのまま繰り返させることをさせたために、活動(5T-6LL)において、生徒は、先生の意図とは異なる活動をするようになった。即ち、教師が“This boy is Toshi.”と言ったら、生徒は

“We call this boy Toshi”と言い換えずに、ただ教師の言うことを繰り返すだけに終わっている。この生徒の誤りに先生は気づき(other-initiation)、自分の指示の不適切さにも気づき(self-initiation)、自分の指示の修復をし(self-repair)、生徒の発話の修復をもさせる(self-repair)のである。ここでは先生の手順の不手際により、意図した授業活動と実際の活動がずれてしまったのである。

会話6　(授業開始後35分)

1 T: they were made many years ago. they were made many years ago. OK? please repeat after me. they made, they made many years ago はい
2 LL: they made many years ago ((小さな声で))
3 T: many years ago はい
4 LL: many years ago
5 T: many years ago
6 LL: many years ago

最初の発話に注目したい。教師はせっかく“They were made many years ago.”という文型を提示しながら、発話の途中で“They made many years ago.”という誤った英文に変えてしまっている。これが、2LL において、生徒が小さな声で繰り返した理由であろう。生徒はどちらが正しい文か不安になるが、教師が再び誤文を繰り返したために、そのまま繰り返す結果になる。この会話の後に、その文をある生徒に訳させることになり、授業はしばらく混乱状態に陥り、その後に次の会話が続くのである。

会話7　(授業開始後42分)

1 T: overて言うのは ... ((板書する)) ... more thanと同じ意味です はい じゃー(ロバート?) どういう意味かな? ((不明)) over
2 L2: .....
3 T: うん ... over, more thanていうのは何々以上という意味なのね .. はい

((　　))内はいわばト書きに相当するものであり、((不明))ははっきり聞き取れなかった部分である。(ロバート?)もはっきり分からないが、多分「ロバート」と言っていると推測される。

ここでは、教師は今までとは異なる方策を使っている。今までは、生徒が答えられない場合は、忍耐強く、できるだけヒントを与え、自分で修復をさせようとしていた(other-initiated self-repair)。教師は(2 L2)で、生徒が休止し、戸惑っていることを知りながら、助けようとはせずに、次の(3 T)で、答えを与えている(other-initiated other-repair)。

この一連の会話の前に、会話6に始まる混乱が起きていた。そのために多くの時間が費やされ、教師は残り時間が数分しかないことを気にし始めるのである。従って、少しでもスムーズに授業を進行させるために、このother-repairが行われたものと推測できる。

会話8　(授業開始後45分)

1　T: はい OK はい　次. ....　あ: Carol .. o-
2　L4: over
3　T: one thousand=
4　L4: =over one thousand . years before the Inca empire
5　T: はい Arthur,
6　L5: over- . over one- ..
7　T: one thousand
8　L5: over one thousan(s)- years=
9　T: =thousand ... over one thousand years,
10　L5: over one thousand years ..
11　T: before,
12　L5: before the Inca empire
13　T: はい　そーね. はい class over on-one thousand years before the Inca empire　はい

「= 」の記号は前の発話に次の発話がすぐに行われたことを示す。また、「, 」は音調がそのまま上がりもせず、下がりもしない状態になっていることを示している。

ここでは、"over one thousand years before the Inca empire" という表現を覚えさせるために、口頭練習することを狙っている。すでにクラス全体の練習を終え、個人練習に移行している。しかしながら、この表現については個人ではまだ練習が不十分であり、スムーズに進行しないのである。盛んにother-initiated self-repairが繰り返されるが、必ずしも成功しているとはいえない。"thousand, Inca, empire" といった中学生には難解な単語や表現を含んでいることも混乱の原因であろう。

4．教室における言語活動と修復作業

(1) 誰が修復をするのか

外国語の授業では、誰が誤りを修復をするかが問題になる。一般の生活では、親密な間柄でないかぎり、他人の誤りの修復を遠慮する傾向にある。先行研究によれば、「教室以外の状況では、自分で修復するのが圧倒的に多いが、教室では他人による修復の比重が高い(van Lier 1988: 211)。」さらに、外国語の授業では、「教師がしばしば生徒の誤りを指摘し、生徒に何を

言うべきかを指示する（Allright & Bailey 1991: 90)。」特に、教師が教室の前に立つ「教師主導型」の授業ではその傾向が一層強いと指摘されている(van Lier 1988: 206)。

しかし、今回分析した英語の授業では、「教師主導型」の形態をとっているにもかかわらず、生徒の誤りに対する教師による修復(other-repair)は余り目立たない。この授業全体の修復作業を点検し、生徒の誤りに対する修復の種類を「教師によるもの(other-repair)」と、「生徒によるもの(self-repair)」とに分類してみた。その結果、教師による修復は、前記に挙げた会話７の例を含めて、たった２例にすぎない。その内の１例は、生徒が気づき、先生に助けを求め、修復を委ねている。残りの修復は全て生徒によるものである。言い換えれば、教師が誤りを察知し、修復を生徒にさせているのである。

この授業では、教師は様々な方策を通じて生徒に修復を促している。例えば、会話４では、答えは正しい方向に向いていることを示すために「うん」と言い、さらなる正しい答えを促している。また、生徒が分からないと思われる部分を繰り返したり（会話４)、ヒントを与えたり（会話７)、切っ掛けを与えたり（会話８）して、教師は生徒の修復を促すための努力を忍耐強くしている。「学習者が自ら訂正すれば、学習は一層促される(Allright & Bailey 1991: 107)。」一方、教師による修復は「重要な学習活動である自からの修復を阻害する可能性がある(van Lier 1988: 211)」などの意見から判断すれば、この教師による言語活動は評価できるものといえよう。

(2) 修復の言語機能

上記では、生徒の誤りに対する修復作業に着目してみたが、今度は教師自身の誤りに対する修復作業を分析してみよう。van Lier(1988: 187-8)は外国語学習での修復作業を次の３つの言語機能に分類している。

媒体中心（medium-oriented)・・・学習対象となっている言語の修復

伝達内容中心（message-oritened）・・・伝達内容の修復

活動中心（activity-oriented)・・・学習活動の修復

全てを明確に区分できない場合もあれば、重複している場合もあるが、とりあえず上記に挙げた８つの会話における教師自身の誤りに対する修復を分類すると次のようになる。(　　)内は副次的に含まれると思われるものである。

会話１→媒体中心（伝達内容中心）

会話２→媒体中心（活動・伝達内容中心）

会話３→活動中心

会話５→活動中心

会話６→媒体中心（活動中心）

会話４，７，８は教師自身の誤りの修復はみられない。以上の区分によれば、外国語の授業の性質から判断して媒体中心は当然としても、活動中心が特に目立つ。授業の進行に関する問題が生じた時に、教師は何度も自ら修復を試みていることがわかる。この種類の問題のために、

生徒が自己修復をしなければならない状況が結果的にみられる。そのために、授業のかなりの時間が費やされている。学習指導案の内容が充分にカバーできなかった大きな要因はここにあるといえよう。これは、教師が授業運営にまだ不慣れなことが主な原因とみられる。従って、この授業では必ずしも、一般的にいわれているように、「問題は生徒に起こり、教師が解決する(van Lier 1988: 186)」状況ではない。以上の分析から判断すれば、前の結論とは異なり、この教師は必ずしも的確なクラス運営をしていないということになる。

(3) 誰が授業の主役か？

この授業の特徴をまとめてみると、第一に教師主導型であるといえる。最初から最後まで教師は生徒の前に立ち（口頭練習の間に机間巡視もみられるが)、会話の主導権を握っている。生徒は常に教師の発話を待って反応する図式となっている。外国語学習において、会話力は、実際に話しをすることによって達成されることを考えれば、生徒にもある程度の主導権を与えてもよいだろう。第二に、会話は先生と生徒の間で全て行われている。教師と生徒の間は勿論のこと、生徒と生徒の相方向のコミュニケーションも望まれる。そのためにはグループ活動や隣の生徒との会話練習も言語活動として取り入れる必要があろう。第三に、授業運営上の問題がやや目立ち、これが効率の悪さにつながっている。

勿論欠点ばかりでない。この教師は生徒に修復作業を自分でするよう(self-repair)に大いに努力している。このことによって、生徒は考えながら授業に参加することができる。教育実習生であり、しかも最初の授業ということを差し引けば、この点は大いに評価できるものといえよう。

5．おわりに

日本では、「会話分析」は比較的新しい分野であり、ましてや、「会話分析」による授業の分析研究はまだ盛んでない。大抵は、経験あるいは印象による授業分析が主体で、必ずしも系統的な分析はされてこなかったといえよう。

この研究を通じて、教室における会話の修復作業は授業分析には重要であることは勿論であるが、加えて、分析するためには会話を表記することがいかに大切であるかを痛感した。この方法により、ビデオなどでも見落としている事実をも発見できた。当初、教室で理解していないのは生徒の責任と考えられていたことが、実際は教師に責任があることが判明した。

今回は教育実習生の授業を分析した。今後の課題として、経験豊かな、あるいは授業運営が巧みとされている教師の授業をも分析の対象にしたい。両者における修復作業には系統的な相違がみられるか興味のあるところである。また、日本人英語教師と英語を母国語としている教師の英語の授業の修復作業の間に相違がみられるかも興味深い。たった一つの授業を分析することによって全てを語るのは軽率かもしれないが、「会話分析」による授業分析の可能性は充分あるものと期待する。

参考文献

『教師教育教材　実習生の授業　— 中学校・英語 —』(放送教育開発センター、1986年)

Allright, R.L. and K. Bailey (1991), Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers, Cambridge University Press (Cambridge).

Levinson, S.C. (1983), Pragramtics, Cambridge University Press (Cambridge).

Nofsinger, R.E. (1991), Everyday Conversation, Newbury Park (Sage).

Richards, J., J. Platt & H. Platt (1992), Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, Longman (London).

van Lier, L. (1988), The Classroom and the Language Learner, Longman (London).

「教育実習Ⅰ」の指導

伊　藤　利　明
（名古屋経済大学）

はじめに

名古屋経済大学経済学部では、教育職員免許状を取得することができる。免許状の種類は、高等学校教諭一種免許状であり、科目は、商業である。科目が商業であることから、教育実習生には、簿記や情報処理の能力が要求される。したがって、これらの能力を身に付けるよう、教職課程履修者に指導する必要がある。

教職課程履修者の一部は商業高校の出身者であり、既に簿記や情報処理の資格を取得している者もいる。しかし、教職課程履修者の多くは、高校の普通科出身であり、これらの資格を取得していない。教職のオリエンテーションなどで簿記や情報処理の重要性を説明した結果、簿記の専門学校に通って、資格を取得する者も出てきている。商業の免許状を取得することは、学生にとって大変なことなのである。

教職課程担当者としては、教職課程履修者が教師としての知識、技術、態度を身に付けてほしいと願っている。簿記や情報処理の能力は、その一部にしかすぎない。教師の言葉や行動が生徒に大きな影響を与えるので、教職課程履修者には、人間的な成長を期待する。

以下においては、まず、免許状の取得条件を述べ、次に、教職課程のひとつである「教育実習Ⅰ」の指導内容を説明する。「教育実習Ⅰ」の授業は、筆者と宮沢秀次教授が担当している。最後に、「教育実習Ⅰ」について、これからの課題を指摘する。

1．教育職員免許状の取得条件

本学で免許状を取得するためには、次の４つの条件を満たさなければならない。

（1）教員になる意思が強固であること。

（2）実習校は、各自が内諾を得てくること。

（3）４年次までに、日商又は全商簿記検定２級を取得することが望ましい。

（4）単位の修得については、次の条件にしたがって科目を履修し、その単位を修得しなければならない。

a．卒業最低単位を修得すること。

b．共通科目群の中から、語学、体育を除き、36単位以上を修得すること。

c．体育実技については、フィットネススポーツⅠ（１単位）に加えて、フィットネススポーツⅡ（１単位）を修得すること。

d．下記イ、ロ、ハの条件にしたがって、その単位を修得すること。

イは教職に関する専門教育科目であり、21単位を修得する。

ロは教科に関する専門教育科目であり、40単位以上修得する。

ハはその他、法律関係科目であり、「憲法」、「民法」、「商法」の中から６単位以上修得する。

これらの条件を満たすと、免許状を取得することができる。これらの条件のそれぞれについて、さらに説明を加える。

第１に、教員になる意思が強固なことについては、教員採用試験を受けるように指導している。本学の場合、教職課程履修者は、全員が教員採用試験を受験している。大学では他に取得できる資格がないから、免許状を取得しようとする者もいる。単に資格として免許状をとらえると、どうしても授業に身が入らなかったりする。卒業最低単位よりも多くの単位を修得するので、軽い気持ちでは、免許状を取得することはできない。

第２に、実習校については、各自が内諾を得てくる。実習校の確保は、かなりむずかしくなっている。原則として、教職課程履修者は、母校へお願いにいく。母校が商業高校の場合は、問題がない。商業高校でなくても、就職対策用に簿記などの商業科目を開設している高校がある。商業科目担当の先生が常勤の場合は、実習をお願いできることが多い。問題なのは、出身高校が普通科だけのところである。そういう場合には、母校の先生に近くの商業高校を紹介してもらうよう指導している。

第３に、簿記検定２級を取得することについては、努力義務規定となっている。簿記は、商業科目の中核をなす科目のひとつである。商業高校においては、生徒に簿記検定を受験させることが通例となっている。そのため、教育実習生にも、簿記の能力が要求されるのである。

第４に、単位の修得については、平成７年度から大学のカリキュラムが改訂されたので、新カリキュラムに対応するように配慮してある。旧カリキュラムでは、一般教育科目から36単位以上を修得することとされていた。新カリキュラムでは、共通科目群の中から語学、体育を除き、36単位以上を修得することになっている。体育実技は、従来通り２単位修得することとされている。

教職に関する専門教育科目は、「教育の本質と目標」、「青年の心理」、「教育と社会」、「教育の方法・技術」、「商業科教育法Ⅰ」、「商業科教育法Ⅱ」、「特別活動」、「生徒指導」、「教育実習Ⅰ」、「教育実習Ⅱ」、「教育法規」であり、合計21単位を修得する。教育職員免許法・別表の規定では、教職に関する科目は、合計19単位以上を修得することとされている。しかし、本学では、教科教育法を重視しているので、合計21単位を修得させることにしている。そして、教科に関する専門教育科目は、「職業指導」をはじめ、26科目の中から、合計40単位以上を修得する。その他として、「憲法」、「民法」、「商法」から合計６単位以上を修得する。

2.「教育実習Ⅰ」の内容

「教育実習Ⅰ」は、高等学校で教育実習を行う前に、その準備をする科目である。単位数は1単位である。この「教育実習Ⅰ」の指導内容は、以下のようになっている。

授業目標

「教育実習Ⅰ」は、高等学校における教育実習（教育実習Ⅱ）に事前指導である。高等学校における教育実習を円滑に行うために、教員として必要な知識、技術、態度を習得する。

授業概要

「教育実習Ⅰ」は、3年次後期から4年次前期まで行われる。

教育実習についての理解を深め、教育実習の目的や内容に習熟する。具体的には、教育実習に関するビデオを視聴し、教育実習の進め方を理解する。教科書を手掛かりにして、教育実習の意義を理解する。

そして、特別講義では、高校生活についての理解を深める。ワープロ・パソコンなどの教育機器の扱い方にも習熟する。

受講生は、模擬授業を行い、授業の進め方を学習する。

テキスト・参考書

テキスト：『教育実習の常識』（蒼丘書林）

参考書：『教職教養サブノート』（協同出版）

授業方法・進め方、評価方法、受講者に対する要望など

授業には、必ず出席すること、理由なく欠席した場合には、課題が与えられる。

出席を重視するので、試験は行わない。

受講生は、教員になる意思が固いことを前提とする。

授業計画

1回目　教育実習の体験報告及び集団討議

教育実習をすませた4年次の学生から体験報告を聞き、その内容について質疑応答する。4年次の体験報告は、教育実習反省会の報告に基づいたものである。

2～6回目　教育実習のビデオ視聴

教育実習に関するビデオを視聴し、教育実習の具体例を研究する。ビデオの題名は、教師教育ビデオ教材「教育実習の日々－公立学校編」、「高校教師一年生」、「マイクロティーチングの方法」（放送大学教育振興会発行）などである。

7～8回目　教育実習の心構え

教育実習についての教科書を読み、教育実習の意義や目的、指導内容を理解する。学生は、教科書を読んでレポートにまとめる。レポートは、教科書の内容の要約と感想・意見とに分かれている。このレポートは、他の学生の前で発表される。

9～12回目　教育機器の利用

ワープロなど授業で使う教育機器の操作を学習する。また、学生自身が、ワープロを使いこなせるようにする。少なくても、指導案は、ワープロで打つように指導している。

13回目　特別講義

高校教育の関係者に講師をお願いし、高校の実際の生活について話してもらう。教育実習生を受け入れる高等学校の立場からの話は、説得力を持つようである。

14～15回目　後期末試験期間

16～26回目　模擬授業

教育の技術を習得するために、学生が模擬授業を行う。模擬授業は、主として「商業科教育法Ⅰ・Ⅱ」で実施している。しかし、教壇に立つ機会が限られているので、時間の許す範囲で模擬授業を行っている。

27回目　教育実習直前指導

教育実習の直前に、注意事項を伝達し、必要な書類を配付する。必要な書類は、実習日誌、誓約書、特別欠席の用紙などである。また、実習日誌の見本「実習日誌の手引き」が作成してあるので、学生に配付する（有料）。

28回目　教育実習反省会

教育実習を終えた後、反省会を行い、今後の反省材料とする。学生は記録用紙に記入しておき、他の学生の前で発表しなければならない。記録用紙は回収され、高等学校教育実習委員会の委員に配付される。

29～30回目　前期末試験期間

3．これからの課題

「教育実習Ⅰ」の授業については、次のような課題を指摘することができる。第1に、学生の中には遅刻や欠席をする者がいる。この授業は試験を行わないので、普段の授業が特に大切である。しかし、学生は、このことを十分認識していない。将来、教員として勤めようと思う者が、遅刻や欠席をしていては、生徒に指導することができない。したがって、学生に対して、遅刻や欠席をしないように指導することも、必要となっている。

第2に、教職担当者は教育学や心理学を専攻しているので、簿記を指導することができない。商業高校で実習をする場合には、必ず簿記の能力が必要となる。どのようにして学生に簿記検定を取得させるか。これが大きな問題である。教職科目は2年から開講されるので、2年のうちに3級を、そして3年で2級を取得するように指導している。

第3に、教員採用試験の対策をどのようにするのか。本来、「教育実習Ⅰ」の授業は、教育実習を円滑に実施するための指導が中味となる。この科目には、教員採用の対策は含まれない。学生の自主ゼミを期待しても、なかなか実行はむずかしい。そこで、試しに、今年度は、「教育実習Ⅰ」の一部を使って『教職教養サブノート』の内容を分担して発表することにした。その様子を見て、来年度はどうするかを決めたい。

私の教職教育実践

小　峰　総一郎
（中京大学）

はじめに

愛知県西尾市の「大河内清輝君いじめ・自殺事件」の記憶もさめやらぬ昨年11月、その丁度同じ日に新潟県上越市で「いじめ・自殺」事件が起こった（11月27日）。その後千葉（県）で、神戸で、上越と同じような「いじめ・自殺」事件が相次いだ。級友をいたぶり、引きずりおろすことで自己の存在を実感する今の中学生・高校生の状況を思い、背筋の寒くなる思いである。『金八先生』（武田鉄矢）や「黒ちゃん先生」（西田敏之・映画『学校』）ほどでなくとも、教師にいま少しハートがあり、同僚の援助があったなら悲劇は防げたかも知れないと思ったりする。だが、教員養成は教師の人間性形成にまで関われるものなのか、関わるとしても何をどこまで達成したらよいのか、答を出すことは難しい。教職課程を担当する者にとって重い課題である（臨教審答申は「大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置く」と述べているが。[『審議経過の概要（その三）』]）。

私が中京大学で教員生活を始めて15年になる。多くの卒業生は、今、現場で教師として苦闘していることと思うが、彼らにどれほど教師として生きる指針を与えることができたか、まことに心許ない。15年教員の私はもはやとうに新米ではないはずだが、今なお大学教育、教員養成のありかたを求めて試行錯誤である。一年を終えようとしている今、ああもしたかったこうもできたのにと悔やむことしきりであるが、今回編集部よりご依頼を受けたのを契機に反省や願望も込めてこの一年を振り返ってみたいと思う。(1)

---

(1)私は以前、東海私教懇の研究会で教育実践報告を行なったことがある（「私の『教育原理』教育」、1989年１月28日［土］）。「教育原理」の授業を　①問題史的構成　②問題史的・「教科書的」構成　③「教科書的」構成　④ゼミ風構成　と何度か組み替えて取り組んだ過程を示したものである。二杉孝司さん（金城学院大学）が本誌でそれを紹介して下さっています（『東海私教懇会報』第５号、1989年５月）。

一、中京大学の教職教育

1．教員養成の昔と今

中京大学はかつては体育学部を中心に、教員養成を大学教育の一大目標としていた。体育学部のカリキュラムは教員養成を主体として編成され、入学者の殆ど全員が教職課程を履修し、卒業後競技スポーツの道を進む者を除いて、大部分の志望は教員であった。地元（愛知・岐阜・三重・静岡・滋賀）への卒業生（初めは商学部・体育学部。のち文学部・法学部増設）の公私立学校教員就職数は、第１回（1957年度）４人、第10回（1966年）40人、第20回（1976年）86人、[この間第17回（1973年）のピーク時に 107人となる])、そして第30回（1986年）９人となっている。第二次ベビーブーム時に社会・経済・経営・情報の４学部を増設し、８学部となった中京大学の本年の教員採用試験合格者は、全国で現役13名、過年度46名、合わせて59名である［これでも昨年の現役11名、過年度39名、合計50名より前進している。］

かつてピーク時には 100人を上回る教員現役合格を実現したのは、本学の先輩教員の方々の大きな努力の成果であるが、他方、本学を取り巻く良好な客観状況も見逃せない。地元で、男子の体育の教員養成が国立大学だけの時代に、私立大学で体育学部というユニークな学部をもち体育教員養成市場に分け入ったこと、また児童生徒数の増大と安定、さらには経済の高度成長の下で教員への就職が比較的容易であったこと、などなどを指摘できるであろう。

だが、今日状況は大きく変わった。

①外的状況 —— 児童・生徒数の激減＝採用数の激減、類を見ぬ不況下での公務員・教員の「狭き門」化、Ｕターンや社会人採用も含め多様な教員養成ルートの鼎立など。

②内的状況 —— 本学自身の巨大化、そして「一般大学」化。

ａ．巨大大学化：４学部だけの小ぢんまりとしていたかつての中京大学は、体育学部（豊田学舎）や文学部（名古屋学舎）の教員指向を十分理解し、学部と教養部（教職教養教員はここに所属）、そして学部間相互の連携が今より緊密だった。２キャンパス８学部（と１教養部）の巨大大学に変貌した今、学生の指導や就職は学部任せになりつつある（むしろ関与できない）。

ｂ．一般大学化：時代の変貌に合わせ、時代のニーズに対応した多様な新学部が増設される中で、伝統的な教員養成という目標も様変わりした。たとえば、教員輩出の最大母体である体育学部は、このほど教員養成の行き詰まりを主因としてカリキュラム改革を断行し、教員養成目標の学部から「スポーツ」の実践と研究の学部へと内容的に転換した。(「体育」physical *education*ではなく*sports*［遊び、気晴らしを意味する disportに由来］の側面を重視。ただし名称は従来の「体育学部」のまま。)

8学部体制となり（文・社会・法・経済・経営・商・情報科学・体育）、それとともに現行教員免許法対応のカリキュラムに移行した頃（1990年）から、中京大学の教員養成はもはや過去の「栄光」を捨て、時代の厳しい状況に立ち向かう教員養成をめざし始めたと言えるのである。

表1　中京大学の公立学校教員採用試験合格者数

	教科	1990年度	1991年度	1992年度	1993年度	1994年度
現役	国語	4	1	1	0	2
	社会	1	1	1	0	0
	保健体育	21	14	8	7	6
	英語	4	1	0	3	2
	商業	4	1	7	2	1
小計		34	18	17	12	11
卒	全教科	67	40	38	27	39
合計		101	58	55	39	50

2．中京大学の教職教育体制

中京大学で取得できる免許状は［表2］のとおりであり、また、教職専門科目は［表3］のようになっている。

表2　中京大学で取得できる免許状（学部）

学部	学科	［養護教諭］中学免許	高校教諭免許
文	国文	国語	国語、書道
	英文	外国語（英語）	外国語（英語）
	心理	［養護学校］、社会	地歴、公民
社会	社会	社会	地歴、公民
法	法律	社会	地歴、公民

経済	経　　済	社　会	地歴、公民
経営	経　　営	—	商　業
商	商	—	商　業
情報	情　　報 認　　知	数　学 〃	数　学 〃
体育	体　　育 健康教育 武　　道	保健体育 〃 〃	保健体育 〃 〃

表３　教職に関する専門科目

科目名	年次と単位				備　考
	1　年	2　年	3　年	4　年	
教育原論		2			
教育構造論		2			
発達と学習の原理			2		
学習指導の過程			2		
道徳教育の研究			2		（中学校教諭）
教科外教育論				2	
生活指導の方法				2	
教職演習			4		教職自由科目
教科教育法			4		免許教科毎
教育実習				3	〃

教員スタッフは、教科教育法・教育実習担当教員は各学部に所属し、それ以外の「教職に関する専門科目」教員は教養部所属である。現在６名の専任教員（深谷銷作、大橋博明、杉江修治、三上和夫、浅野誠、小峰総一郎）が中心となり（教養の科目も担当しながら）、それにかなりの数の非常勤講師の協力をいただきながら教職教育を展開している。

二、本年の私の教職教育実践

私は本年、教職科目としては「教育原論」（教職必修、２年生、前期）と「教育構造論」（教職必修、２年生、後期）、それにゼミナール形式の「教職演習」（教職自由、３年生、通年）を

担当した。そこで、各科目の展開を紹介しながら気付いた点を述べてみたいと思う。

1.「教育原論」(文学部、体育学部、2年、前期)

私はこの科目を教職入門教育と位置づけ、授業でめざすべき目標として

① 教育や学校の意味を考える、深める
② 今までの「教わる」という考えかたから、「教える」ということにものの見方考え方を動かしてみる、またそれを実践してみる

という点に置いた。

①は、子どもや学校、教育がまぎれもなく「現代の」「日本の」「文化・社会の中の」存在であることをとらえ、自分がそれに働きかけるとしてこれをどう考えたらよいか。自らに問いかける認識、力、ないし姿勢を形成したいとするもの。

(これには教養科目の社会科学に「教育学」があり、教職を取ろうとする学生が多く履修済みか(名古屋=1年次配当)、履修中(豊田=2年次配当)という事情も幾分配慮してある。

②は、まずは「教える」という立場にものの見方を幾分シフトさせること、それとともにミニ感想や意見発表、学生同士あるいは教師(私)との意見交換、(そして後期=教育構造論でのレポート発表や討論、司会)などでは、他人に何かを伝える・分かってもらうことの難しさと面白さを体験させたいという意図である。

クラスサイズは100名以上だったが、強引に部分的「ゼミ風」方式を取り入れた。

(1)テキスト:教師養成研究会編『教育原理』(学芸図書)

テキストは「教育原論」で扱う内容が見渡せるために必要だと考え、指定することにした。また、将来教員採用試験を受験することも考え、最もオーソドックスなものにする[後期の教育構造論と共通]。

「教科書を教える」のでなく「教科書で教える」のだと、私自身に納得させた。

(2)構　成:授業の組み立ては、以下のようである。

開講にあたって
　未来の教師に寄せる
序章　現代の教育問題
　1.いじめ
　2.内申書
　3.国際化
Ⅰ章　教育とは何か
　1.人間的能力
Ⅱ章　教育の目的
　1.子どもの発見
　　―― 近代教育思想 ――
　2.近代学校の教育目的
　3.現代の教育目的
Ⅲ章　授業と教育内容
　1.授業とは
　2.授業の技術

2．発達と教育
3．発達と文化
3．教育の内容
Ⅳ章　教師
1．教師のしごと
2．現代の教師

構成、内容で努めたことは

①現代とつなぐ

②世界と結ぶ

③楽しく　―― ビジュアルに、具体例を通して、対話を入れ ――

である。

①学生は、「不幸な」学校体験の数々を背負って、今、「教える」ということに立ち向かい始めている。愛知の「いじめ・自殺事件」をはじめ、現代の教育や学校、教師の問題に対して敵意にも近い問題意識をもっている。だから、序章にととまらず、講義の内容の多くのところで現代とつなぐことに心がけた。

②私自身、ドイツに留学し二人の子どもをドイツの学校に入れてみて、日本とは異なり個人を尊重するヨーロッパの教育というものを実感した。「国際化」の今日、日本の教育を世界（アジアも含めて）の中に置きながら考える、という発想法をめざすことにする。

③「楽しくなければ授業じゃない」とこの頃考えるようになった。教師が楽しくない授業が何で学生が楽しいはずがあろうかと考え、次第に私は恥も外聞も捨てつつある。内容の学問的厳密さよりも、その領域の広がりとか関連、問題意識を重視するということである。これは授授業の工夫とも関連するので、次にいくつか箇条書きに記してみよう。（「教育構造論」と重なる点あり）

(3)授業の工夫

①「伝える」ことの重視

聞いてもらえないような一本調子の「説教口調」は努めて避ける。「講義」のポイントを私は一時間に３つとしている（実際は２つになってしまうことが多い）。だから講義も板書も、初めに命題とか要点は述べてしまい、中で広がり（歴史や展開、ときに脱線）そして、終わりに意義や展望、とやや定式化。そして、時には教壇「演技」。たとえば、山本安英ばりに「つう」をまねてみたり（「教材」というところで。竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』の、「お金」の意味を認識できないつうは、オカネ・オカネと不思議そうにこの音を発するべきだということに関して。）、森下洋子ふうに指先に命をこめてかたちの表現を紹介してみたり、講義机に跨がって「跳び箱」の指導のポイントを実演したりなど。

②ビジュアルに

プリント、写真、ビデオ、実物「教材」をできるだけ利用する。『中学生日記』や授業レポートビデオ、教育番組のビデオは利用価値大である。しかし、頼りすぎは戒めるべき。時間も

30分程度にして、教師（私）の位置づけが行なえないとまずい。ドイツから持ち帰った新聞・ローカル紙、写真（ドイツの学校や子どもの）やノート類は反応がよい。チェコのコメニウスの肖像入り紙幣（ショパン・コペルニクス・キュリー夫人も）はなかなか人気があった。大型の写真集（子ども史、世界の子ども、戦後の子ども史）や戦前の国史教科書なども見せた。子どもや母親の顔は、時代や社会を直截に物語っている。学生の関心も高かった。ともかく、私の「口」以外の領分を増やすことは一般的には良いようだ。[以前、ルネサンスに関連してメンデルスゾーンの交響曲『イタリア』の輝かしい冒頭部分を聴かせたこともあった。]

③対話、感想用紙、『教育原論通信』の発行

講義でも折りに触れ学生の意見を求め、できれば意見を戦わせる。しかし、突然マイクを向けられると「遠慮」してしまう者もいたり、逆に雄弁な意見の披瀝に討論のポイントがずれてしまうこともあり（楽しい発見も多いが）。

Ｂ６の「私はこう考える」カードを、章の終わりなどに書いてもらう。そして次回、口頭で紹介。他人が考えたこと、感じたことは、学生の参考になる（もちろん私も）。今年、「いじめ」のところで、よい意見ですと言って氏名も含めて紹介したら、後で本人に抗議された。以後、仮名にした（文学部）。この２、３年で初めてのことなので私も少しびっくりしたが、しかし、考えさせられた。

今年は『教育原論』通信に挑戦した。このカードをワープロで打って配布したのである。随分エネルギーを消耗したが、口頭紹介より概して好評であった。[後掲]

２．「教育構造論」（文学部、２年、後期）

(1)ねらい

この科目は教育の制度・社会的側面、経営的側面を扱うので説明中心授業になりがちである。そこで私は、発想法に

①常に現実と結びつけて考える

②その中でよりよい教育を作り出す条件は何かを探る

を設定し、

③グループでの研究、発表を行い、全体討論を組織する

ことを試みた。文学部は前期と共通クラスなので、後期はゼミ風の展開をメインとすることにした。私の実践で今回紹介したいのはこの取り組みである。

(2)内容構成

・テキスト：『教育原理』（教育原論と共通、それの後半部相当）

・構成

序章　教育構造論について
１．教育の構造
２．宗教と教育
１．教育行政とは
２．教育行政と住民
Ⅳ章　社会教育

Ⅰ章　学校制度
　1．学校とは
　2．学校経営
Ⅱ章　教科書
　1．教科書とは
　2．教育と教科書
Ⅲ章　教育行政
　1．社会教育とは
　2．社会教育の歴史と現状
Ⅴ章　教員養成
　1．教員養成とは
　2．教師のしごと
Ⅵ章　家庭教育

(3)グループ研究・グループ発表

a．グループづくり

初めの時間に、グループ編成を行なう。授業の各章の「1．○○とは」の部分を学生による研究・発表とし、5名までのグループを作らせる。プリントでレポートの作り方、発表の仕方を指示、彼らの恐怖感を取り除く。また、レポートに取り組んだ者には、主メンバーに10点、従メンバーに5点をテストに加算することを約束する［実際は主・従の判別が困難になり、一律10点を加算した］。リーダーを決め、まとめや私との連絡、印刷申し込みなどの全体統括とさせた。どのテーマに取り組むかは先着順とした（1クラスは一回分希望なし）。

b．グループ研究

レポートの際にはテキストを要約してもよし、図書館で調べてもよし、また、実践現場の調査をしてもよいとした。レポートは、メンバーの意気込みと性格により多様であった。半数以上が、本当にテキストの要約だけだったが、他に　①自分で本を読み、問題を捉え返したグループ　②実践現場（社会教育）に出掛け、ここと連絡をとって社会教育とは何か、また現状と問題を考える、という意欲的なグループがあった（1グループ）。

c．発表・討論

「プレゼンテーションは教師に必要な技術」と強調し、「伝える」ことも重視させた。発表はグループで、司会は前回グループの責任とした。全員が一言ずつ述べるグループもあれば、司会者・代表発表者・質問への答弁者と「分業制」で臨んだグループもあった。

(4)発表方式授業の評価

発表・討論方式授業の成功不成功は、レポートの出来具合に決定的に左右される。私に文献や方法を問い、グループで討論を重ね、イラスト入りの報告をしたグループなどは、この作業を通して自主的に学ぶ面白さをつかんだようだ。しかし、司会者が「どう思いますか？」「意見はありませんか？」と問うても俯くばかりで、私が詳しく「補足説明」をしなくてはいけない時も相当あった。

しかし、「伝える」ということへの取り組みで得るものも大きいと思う。

大学2年生の、大きなクラスサイズの下での発表方式授業には困難も多い。教師のきめ細かな指導も必要であろう。しかし通年クラスでの場合、半分程度は、一方通行授業ではないやり方を試みてもよいと私は今考えている。

3.「教職演習」(社会・情報・体育学部＝豊田学舎、7名。3年、通年)

3年生の本演習は本学教職教員が各1コマ担当している。学部を超えたゼミ集団を形成し、夏には6ゼミ(本年は1名国内研修のため5ゼミ)合同の合宿を開催する。名古屋豊田両キャンパスの6ゼミに卒業生も交え、公開ゼミ、模擬試験、現職教員による講演会と、教職志望者の学習と交流をはかる。この演習は、本学教職教育の核とも言うべきものである。1992年から始まったこの新しい試みには、より詳しい総括が必要と思えるが、ここでは、本年の私のこれへの取り組みをポイントだけ示すことにする。

(1)学　習

・ゼミの目標は、①世界の教育を知る、②現代世界の文化と教育を構造的に捉え、教育という仕事に立ち向かう視点を形成する、の二点。

・テキストは『世界の教育』(宮沢康人編、放送大学)。その内容は、学校のみならず、麻薬と性、労働、愛国心、宗教、民族教育などなど「動いている現代世界の教育的表現」とでも言うべきもの。

・ゼミは、前期はテキストを尊重、夏の合宿の「公開ゼミ」に向けテーマ絞りこみ。(「麻薬と性」となった。)そしてレポートの共同作成。

・後期は各人の研究関心を発表することにした。「クラス・学級について」、「いじめと現代社会」、「国民統合と教育」、「クロマグロ栽培漁業」、「過疎地の交通体系」などなど、中に私の「プロイセンの中等学校改革」も。

・豊田の他ゼミに合同ゼミを申し込み、ジョイントゼミを一回持った。テーマ:「体罰」。たまたま卒業生がやってきて、「私は体罰を行なっている」とカウンター・パンチ。討論がひるんでしまった。

・『ゼミ論集』づくり。一年の学習をもとに、自分のテーマをまとめてワープロ印刷・製本。卒業研究の素案になりそうな手応えも感じられる。

・ゼミの節目節目に先輩が複数やって来て、援助したり討論をリードしてくれたりしたことは大いに助けとなった。

(2)交　流

・永井道雄元文相のごとくに、「コンパとソフトボール」でゼミの親睦と交流をはかることにする。(ソフトボールはボーリングになった。)

・知多半島での夏の合同合宿。本ゼミでは参加1名。他はレポート参加。

・名古屋の他ゼミにソフトボールを申し込み、快勝。(当方は「必勝ソフトボール大会」と位置づけ、バッティングセンターで事前練習を行なった。)

・クリスマス・パーティー。

(3)教職教育の核としての教職演習

・①横の軸の形成 —— ゼミが学内の横断的まとまり(2キャンパス、8学部にまたがる)であるということ。特に豊田学舎には、社会・情報・体育と、かなり性格の異なる学部が置かれ

ているので、彼らが教職志望学生として、ゼミの場で交流する意味は大きい。また、豊田キャンパスは日頃名古屋キャンパスとは隔絶されているので、ゼミを通して、多少ともキャンパス交流がなされることも貴重である。

・②縦の軸の形成 ――「ゼミ」が卒業生ならびに下級生とつながることは、教職志望学生の拠り所を形成することになる。卒業生が訪れたり、後輩が先輩を頼りにしたりなどができつつある。また、昨年、石川県私立叡明館高校での学園倒産・教員解雇事件などでは、ゼミが支援行動に立ち上がったりした。「点と点」の教職教育体制から「軸と軸」の体制に向かって進んでいくことが必要だと、私は思っている。

三、お わ り に

中京大学の教職教育をめぐっては、状況はたしかに厳しい。外的状況に加え、さらに内部に教養部問題を抱え、なおかつこの春教職担当教員１名の転出がある。

しかし私は、与えられた条件の中から出発するよりほかに道はないと考えている。ひとつは学生。本学の学生は、なかなかに「面白い」。彼らを知るにつれ、彼らがパワーと思いやりと、独創性にあふれていることを発見するのである。これらの資質に何物かを積み上げ、若者と共に生きる教師となることは希望のないことではない。二つには卒業生。愛知県を中心に、本学卒業生の教員は多い。この先輩との交流を深め、教職教育と教員採用とを今以上に強く結びつけていくことが可能だと考える。そして最後に教員集団。本学の自由闊達な教員間の関係は、新しいものを作り出していく苗床となっているのである。

私の教職教育実践は試行錯誤の、行きつ戻りつの歩みである。しかし学生諸君や同僚にエネルギーをもらいながら、私は本学でのこの仕事が少しずつ楽しいとさえ感じられるようになってきているのである。

社会教育

H 7. 11. 20（月）3限

発表者：前園愛、岩井志帆、岡本恵美子、
小林美音子、長田佳子、
松本亮子、吉永奈美

1. 社会教育とは、

近代以前：お歯黒・元服・髪上げ　など

近代　　：国家的・行政的立場から重視されるようになり、民衆支配強化のため、国が国民に強制的に教え込み、民衆を教化する

→ 第2次大戦敗戦後、民衆教化への対抗
学校教育では得られなかったものへの要求

現代　　：民衆の要求から生まれ、民衆自身を育てあげていく本質をもつもの

2. 現代の社会教育

［学校教育法に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションを含む）をいう。
— 社会教育法 第2条より —］

・目的・内容から 3つに分ける

① 団体形態
青少年や成人が団体をつくり、それを通じて自己教育の活動をする形。かつては社会教育の中心的地位を占めていた。　例：ボーイスカウト

② 施設形態
図書館や博物館を利用させて、自己教育に役立てるもの。
例：図書館

③ 学校拡張
既存の学校施設などを開放し、利用させようとするもの。
欧米では その歴史は古い。
例：オープンカレッジ

しかし、営利目的でないことが原則である。
オープンカレッジを例にとると…
定員に満たないと開講されない＝利益がないため
→ 申し込んだ人に対する教育は？…ということになる。

cf. 公民館・図書館・博物館（入館料は維持費）etc.

3. 社会問題

環境問題 ⟶ 社会教育 ⟶ 人間形成

なぜ？

身近な問題（＝社会問題）について自ら学習しようと考えて、学び、その知識に基づいて行動する。

⇓

社会教育

この他にも、婦人問題・高齢者問題 などの問題がある。

速報・私はこう思う

教育原論通信（体育学部／２ＤＥ）

第２号　1995.06.29(木)

発行　中京大学教養部　小峰総一郎

楽しくなければ「授業」じゃない！

今回は「授業」についてです。向山洋一さんの授業ビデオも参考にして、「授業の工学とは？」「教師の役割は？」を考えてみました。とにかく学んで楽しい、やってよかったと思える授業となることが必要だよね。

（１）　「できるようにする」、「分かるようにする」

▼私の考える授業とは、先生が話すことをノートに書いたり、覚えたりすることだと考えていた。だけれど、教育原論の授業を受けて、分からない生徒、できない生徒を教えてできるように、分かるように教えるのが授業だと思った。（堂谷裕介）

▼授業は教師が子供に教える。しかし、子供たちはみんな同じ能力を持っているわけではない。簡単にできる子もいれば、何回練習してもできない子もいる。そのできない子供をできるようにするのが教師の役目であると思う。できない子供がいれば、それは学級に影響を与える。そのために教師は展開のある授業を目ざし、子供たちに分かりやすい、楽しい授業が良い授業だと思う。（澤田健士）

▼授業というのはただ教えればいいと思っていたが、そういうものではないと思った。分からない、またはできない生徒にはじっくり時間をかけて教えるべきだと思うが、実際には、そんなゆっくりとできないのが現実だ。もし自分が教える立場になることがあるとすればどのように教えたら良いのだろう。色々考えさせられたビデオだった。（植　徹）

（２）　授業の方法、授業の技術

▼ビデオは跳び箱の跳べない子に跳び箱を教えるビデオだったが、跳び箱の教え方は決まり切った教え方しかないと思っていた。手を前につく、思い切り踏み切るなどだと思っていた。手の突放しを教えるとは思わなかった。一つの事柄にしても色々な教え方があることが分かった。（梅村崇悟）

▼私は中学校の時に器械体操をしていたので、今日ビデオの中で先生が生徒に教えていたやり方はよく分かりました。まず助走をしっかりとり、踏切を合わせしっかり蹴る、そして手の位置は跳び箱の半分より前につき、着地はお尻を落とさず膝で軟らかくとる。私が先生なら、小学生なので基礎から教えるのではなく跳び箱を跳ぶにつれて楽しいなと思う気持ちを一番に考えます。小学生は年令的に子供なので恐いという気持ちより好奇心の方があるので上達も早いと思います。私は跳び箱なら跳び箱を楽しむ、好きになる気持が一番大切だと思います。そうすれば向上も早いと思います。（岡田浩平）

（３）　授業発展のきっかけ

▼授業には感動、驚き、発見というものが常に必要だと思う。感動、驚き、発見が多い授業になればなるほど楽しい授業になると思うし、教師はそのような授業を作り出す努力をしていく必要があると思う。（清水裕喜）

▼跳び箱の授業をすると必ずといっていいほど跳べない生徒がいる。そういった生徒は大体が頭の中に恐怖感があって、それが邪魔をして余計跳べなくなってしまう。だからその恐怖感をなくしてやるために、まず跳ぶときに補助をしてやって跳ぶ感覚を教えてやることが良いと思う。（岡部秀人）

（４）　生徒と教師

▼授業とは生徒と先生が互いに協力して作り上げていくものであると思う。そのためには、どうしたら生徒と先生が一体感をもつことができるかを考え、先生は授業を展開していくことが大切だと思う。そういった意味で今日のビデオで見た先生は、跳び箱という教材を通してきちんとした分析の中から跳び箱を跳ぶという動作を生徒が達成でき、一体感が生まれ、生徒はその時間を豊かなものにできたと思う。授業には緻密な分析力が大切だと思った。（岡田明彦）

▼授業とは先生と生徒が一緒になって作っていくものである。先生は生徒に知識を与える。知識とは家で例えたら材料と同じである。材料を与え、生徒が加工し、組み立てる。それが覚えるということと応用、生活の知識として使うことである。先生が授業の前に材料を用意し、授業で与え、生徒が作る。作るときも先生が手助けをし、団結して作る。それが授業。力を合わせ、みんなの学力、知力を向上させるのが授業である。（本間宣貴）

《小峰より一言》

今回は体育学部の皆さんがイメージしやすい主題だったかも知れません。でも、これは授業一般に通じることだと思います。今後もいろんな機会に「楽しくてためになる授業」ということについて考えてください。最後の岡田君、君は詩人だねえ。あわせて論理も備えている。本間君は「料理の鉄人」を愛好しているのかな？　いずれにしても今回は読んで楽しい感想でした。

さて、短い間でしたが今日で終講（「今日でお別れね♪」）。でも教職の勉強はまだまだずっと（生涯？）続きます。諸君の今後の健闘を祈ります。

〈1995年度第２回定例研究会報告〉

教員採用試験と教員養成のあり方について

伊　藤　　篤
（日本福祉大学）

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会（東海私教懇）では、各年度に定例研究会が何度か開催されています。この研究会のひとつとして、教員採用試験の実態と大学の教員養成の課題を明らかにするという目的で、ここ数年、愛知・岐阜・三重各県の教育委員会からお招きした担当者の方々と東海私教懇加盟大学の参加者とが情報交流や意見交換を行う機会をもってきました。

今年度も、例年とおなじ趣旨の研究会が1995年12月16日（土）午後２時より、中京大学八事センタービル0607室で開催されました。愛知県教育委員会からは教職員課主査の石井政一氏、岐阜県教育委員会からは管理部教職員課管理主事の服部哲明氏と織田龍美氏、三重県教育委員会からは教職員小・中学校人事免許係長の加藤和則氏にお越しいただきました。愛知大学太田明氏の司会によって、各教育委員会からの教員採用の動向に関する説明とそれに対する質疑・応答がなされました。以下は、その内容を整理したものです。

１．各教育委員会からの報告

(1) 愛知県

○求める教師像

昨年度の本誌（東海教師教育研究第11号）の61ページに掲載されているものが、愛知県が選考の指針としている人物像である。ひとことで表現すれば、教員としてふさわしい知識と技能に加えて、「子どもが好きで明るい」人物を求めている。

○採用数・採用倍率の動向

平成８年度の採用予定数は、小学校が220名、中学校が110名、高校が110名、盲・聾・養護学校が80名、養護教諭が30名で、それぞれ前年度の採用予定数と比べると－80名、＋10名、－40名、－20名、－5名と中学校を除き減少している。子どもの数の減少にともなって採用枠も減っているが、次年度以降は今年度程度の予定数が維持されるのではないかと思われる。

採用倍率については現段階で正確に算出していないが、志願者（実受験者ではない）を基準とした値は、今年度は12.6倍（昨年度は9.4倍）で、ここ10年で過去最高である。今後２～３年は志願者は増加すると予想される。８～10年前は志願者数が１万人を越えたこともあったが、

この時期は採用数も多かったので、倍率は高くなかった。今後は教員採用数が少ないので教員になることはなかなか難しい。

○試験日程と内容

平成８年度は、第１次試験が７月21日（金）、第２次試験Ａが８月22日（火）、第２次試験Ｂが８月23日（水）であった。各試験の内容は前年度と同じである［東海教師教育研究第11号、62ページを参照］。

変更点をあげるとすれば、２点ある。１点は、平成８年度の採用選考試験受験案内の１ページ、Ⅲ「出願手続き」の７「その他：身体に障害があり、受験に際して配慮を必要とする場合は、あらかじめ教職員課まで照会してください」である。以前から申し出があった場合には対応していたが、今年度からはこれを明記したことが変更点である。もう１点は、同案内の３ページ、Ⅴ「第１次試験」の７「第１次試験選考結果の情報提供」に関してである。昨年度までは、不合格者に対し試験成績によるランクを３段階にわけて情報提供していたが、本年度からは５段階にわけている。

なお、次年度（平成９年度）の日程についての案内は平成８年３月頃に配布できる。

(2) 岐阜県

○求める教師像

・明るくて豊かな人間性をもつ人

・積極的で行動力と粘り強さをもつ人

・子どもと共に生活することに喜びを感じられる人

○採用数・採用倍率の動向

受験生からは倍率の問い合わせが多いが、一般企業との併願者もいるので必ずしも実質的な難易度を示しているわけではない。教師を目指して準備をし、力のある人が合格するので、ひとりでも多くの受験生に挑戦してもらいたいと考えている。参考までに数値をあげる。

平成８年度の採用者数は、小学校が 212名、中学校が 122名、高校が45名、盲・聾・養護学校が10名、養護教諭が18名であった。前年度の採用者数と比べると若干増加しているが、これは退職者数が昨年度より多かったためである。来年度の採用予定数も退職者数によって変動するため現段階では予測できない。

採用倍率については志願者を基準とした場合、全体で 7.3倍（昨年度は 5.9倍）であった。校種別では、小学校が 4.8倍（昨年度は 4.3倍）、中学校が 7.7倍（昨年度は8.6倍）、高校が17.4倍（昨年度は 6.4倍）、盲・聾・養護学校が 9.0倍（昨年度は6.6倍）、養護教諭が 7.3倍（昨年度は 6.0倍）であった。

○試験日程と内容

平成８年度は、第１次試験が７月21日（金）、第２次試験は８月28日、29日、30日（月～水）であった。各試験の内容は前年度と同じである［東海教師教育研究第11号、63ページを参照］

が、大きな変更点は、従来２日間で実施していた第１次試験を１日にし、泳力試験・実技試験を第２次試験に移したことである。

その他、出願のための提出書類を従来の６種類から３種類（願書・調査書・返信用封筒）に減らした。また、願書に「身体上の配慮」を記入する欄を設け、どんな受験生にも対応できる準備があることを明示した。選考試験結果の公表については、今年度から１次試験・２次試験ともに不合格者に対してＡ、Ｂ、Ｃの３段階で提示している。来年度（平成９年度）の試験日程等については平成８年５月の連休明けにはっきりするので、それ以後に教育委員会に問い合わせていただければよい。今後も、より多くの受験生からより良い教師、すなわち多様な教育問題の本質を洞察でき適切に対処できる人物を、面接試験に重点をおきつつ採用していきたい。

(3) 三重県

○求める教師像

少子化の進行で今後も厳しい採用状況が続くが、求める教師像は愛知県・岐阜県と同じである。あえて付け加えるならば、教員どうしも学校という集団内で仕事をするので、協調性をもった人物が望まれる。

○採用数・採用倍率の動向

平成８年度の志願者数は全体で 3,269名であった。第１次試験で採用予定のおおむね２倍の396名を合格とし、第２次試験で最終合格者は 223名となった。合格者のうちわけは、小学校が95名、中学校が74名、高校が32名、盲・聾・養護学校が11名、養護教諭が11名であった。採用倍率については志願者を基準とした場合、全体で12.8倍（昨年度は 8.6倍）、校種別では、小学校が 8.1倍、中学校が15.5倍、高校が23.0倍、盲・聾・養護学校が 5.4倍、養護教諭が12.3倍であった。なお、最終合格者の現役と一般（講師経験者がほとんど）の割合は50％ずつであった。

○試験日程と内容

平成８年度は、第１次試験が７月21日（金）と22日（土）、第２次試験は９月３日（日）であった。各試験の内容は前年度と同じである［東海教師教育研究第11号、64ページを参照］。他県とは異なり、１次選考で専門科目の試験を実施し、２次選考で一般教養・教職教養・同和教育の筆記試験と小論文・適性検査・体力測定を実施する。昨年度は９月４日以降４日間でひとり25分～30分の個人面接（面接官３名）をおこなった。

○その他

身体に障害のある受験生の採用に関しては、受験方法の配慮等によって労働省からの通達にもある２％の雇用の到達をめざしている。現実には、教員採用試験の資格をえる大学の段階で障害をもつ学生がきわめて少ない。今年度は１名の障害ももった人が採用されている。また、試験結果の開示については、不合格者に対し、Ｄ、Ｅ、Ｆの３段階で合格ラインからどの程度

離れているのかを公表している。結果発表後１か月以内に、県民サービスセンターに受験票を提出すれば、情報をえられる。

２．質疑と応答

Ｑ１：各県では思っていたとおりの人材を採用できたか？

Ａ１：（愛知）教員として適性のある人材を採用できたと思っている。しかし、平成３年頃（採用数が減ってきた頃）から、校長先生方の話題の中に、「知識はあるが上手に叱れないなど、生徒指導が十分できない先生」が増えたとか、「自分が学習でつまずいた経験がないので、覚えられない、理解できない生徒の気持ちを察することのできない先生」が増えた、という内容を耳にするようになった。

（岐阜）わたしたちは採用時の業務を行っているので、採用後の先生方をつぶさに見ているわけではないが、有能な人材を採用できたと考えている。生徒の質が以前と比べて変化してきているので、同じ資質をもった先生であっても対応しきれない点はあるかもしれない。指導するのが困難な高校もあるが、どんな所に赴任しても対応できるような柔軟な人材を採用する必要があると思う。

（三重）かつての 300～400名といった大量採用時代のほうが、多様な先生がたくさんいたという点ではプラスであった気がする。教師という仕事に対する適性がひとつの指標でスパッと切れるわけではないし、いくつかの側面から採用を決めても、最終的には実際にやってみるまではつかみ切れないと思う。

（愛知）採用された人たちは、どんな事でもそこそこなしていく力量をもっている。しかし、優等生だったからそうなのか、あるいは、今の若者全体がもっている「はみださない傾向」がそうさせているのか、特別な事が起きると踏み込めない様子である。また、せっかく採用されても、授業をする自信がないなどの理由で、１年勤めただけで辞める人が去年も今年もいた。

（岐阜）採用時はすばらしい成績で、どの面から見ても教師として申し分ない人が原因もはっきりしないまま突然辞めたという例がある。また、初任者研修を見ていて気づくことだが、解けて当たり前を示して、「ここが生徒のつまずく点だよ」と講師が指摘していても、それにはおかまいなしにどんどん問題を解いていくだけの人がいる。自分が解ければそれでいいという感覚があるようだ。私の個人的な見解だが、人の助言に謙虚に耳を傾け吸収していこうといった態度のある人が教師としてふさわしいと思う。

（三重）たしかに、はっきりとした理由もなく辞める先生がいる。職にこだわらない今の若い人たちに感覚かもしれない。極端な例だが、採用決定後に一般企業就職との関係で一度辞退を申し入れ、それを認めた直後に辞退の撤回を申し入れ、それを許したら再度辞退を申し出たという人もいた。

Q２：採用試験に、和歌山県ではコンピュータの基礎知識について出題されていると聞いたが、東海３県ではどうか？

A２：（愛知）コンピュータに関しては、教職教養の中に出題されているはずだが、むずかしい問題ではないと思う。もちろん、工業などの教科ではコンピュータが重視されているので、それなりの問題が出されているはずである。

（三重）教員になってはじめてキーボードにさわる人はいないと思うが、その程度では実際の指導は無理。採用時にコンピュータ教育のできる人材が必要だという議論はある。しかし、すぐに採用試験の中にコンピュータに関しての出題がでてくるかどうかは分からない。

（岐阜）職業系の教科の中には出題されている。一般にも、子どもが使えるのに教師が使えないことでは不都合なので、検討すべき事項であることはまちがいない。将来的には試験の中に入ってくるかもしれない。

Q３：免許法改正によって免許の種類等が従前と変わったが、どんな影響があるか？

A３：（愛知）追跡調査はしていないが、社会について言えば、地理歴史と公民の両方の免許を持っている人のほうがありがたい。もちろん、大学での単位取得が大変だということもあるので、免許がひとつだけの人のほうが多いようだ。

（三重）人事担当者としては複数免許のほうがありがたい。例えば、県内南部では小規模校が多く、例えば３学級規模の中学の場合、音楽は２時間づつ３クラスで終６時間だけとなるので、その音楽の教師は他の科目も担当することになる。大学側からすれば、教科専門性の高い人材を育成しているので、そういった人を採用せよと言われれば正論だが、今述べたような事情もあるので、複数免許のほうがありがたい。

Q４：免許法改正により、大学の教職課程の中に「生徒指導」に関する科目が入り、現場の先生を講師として招くなどの工夫はしているが、生徒指導を教えるにあたって、どんなことを要望するか？

A４：（愛知）生徒指導は最近とくに重要になってきている。もちろん大学で学ぶ理論も必要だろうが、教育実習以外にも学校を見学するなどの実践的経験があるといい。

（三重）大学が免許法の変化に対応して科目を変えているので、それに応じた採用方法を工夫していく必要性を感じる。

（岐阜）生徒指導、生活指導はもっと早くから導入されるべきだったと思う。採用されれば、いろいろな学校に勤めることになるので、理論だけでは不十分である。大学の教育にも限界があるだろうが、具体的な場面を示すような授業を行うとか、模擬授業の機会をもうけるとか、現場の先生の生の声、生の事例を聞くとかの経験が

あればいいと思う。

この他に、非常勤講師（臨時採用講師）については、講師経験が採用試験に対してどの程度有利なのか、講師経験が将来常勤教師になったときにどのような意義をもつのか、非常勤講師の実態や勤務内容や申請の方法・手続きなどが話し合われた。また、会場校である中京大学おける教職に関する取り組みとして、「教職ゼミ」の授業内容および学生の自発的サークル「教職研究会」の活動内容が紹介された。

最後に、世話人代表の杉江修治氏から、全私教協が「教員定数改善の研究」を行っていること、教員の採用数を増やすことは、学生の学習意欲を喚起させることや、現場教員の年齢構成のアンバランスを修正できることにつながり、それらは、大学側と教育委員会側双方にとってメリットが大きいので、採用数の考慮が必要である旨が提起された。

東海私教懇1995年度総会記録

1．日　　時　　5月13日（土）　午後1時30分～
2．会　　場　　中京大学　八事学舎　センタービル805教室
3．総会次第　　（午後1時30分～3時）
(1) 開会の挨拶
(2) 議長選出
(3) 議事
① 1994年度活動報告
② 1994年度会計報告
③ 会計監査報告
④ 1995年度活動方針
⑤ 1995年度予算
⑥ その他
(4) 閉会の挨拶
4．記念講演　　（午後3時～4時30分）
「環境教育の構想：教師教育の中身を考える」
講師　福島達夫氏（日本福祉大学）
5．懇 談 会　　（午後5時～6時30分）
会場：中京大学職員食堂（センタービル2階）

1994年度　活動報告

◇1994年
5月7日　**1994年度総会**：1993年度活動報告、会計報告、1994年度活動計画、予算について審議し、原案が承認された。また、役員改選の年度であり、新役員が選出された。総会終了後、愛知私教連委員長寺内義和氏の講演がもたれた。
5月30日　**1994年度年度会費請求**
6月18日　**第1回世話人会**（於、中京大学）：1994年度の事業計画を中心に検討した。
6月25日　**ニュースレター第1号発行**
7月16日　**第1回定例研究会**（於、中京大学）：高橋智氏（日本福祉大学）から「教職課程における障害児理解教育」というテーマで話題提供をいただき、意見交換を行なった。
10月15日　**第2回世話人会**（於、中京大学）：第2回定例研究会および東海私教懇会報の編集について検討した。

11月８日　**ニュースレター第２号発行**

12月17日　**第２回定例研究会**（於、中京大学）「最近の実態から見た教員養成のあり方と採用等について」というテーマのもとで、愛知、岐阜、三重、３県の教育委員会教職員課員との懇談会をもった。

12月17日　**第３回世話人会**（於、中京大学）：今後の運営について検討した。

◇1995年

２月15日　**ニュースレター第３号発行**

２月25日　**第４回世話人会**（於、中京大学）：第３回定例研究会、1995年度東海私教懇総会等について検討した。

４月１日　**第３回定例研究会**（於、中京大学）：教職課程と自己点検・評価の問題について、田子健氏（名城大学）と杉江修治氏（中京大学）から話題提供があり、意見交換をおこなった。

４月１日　**第４回世話人会**（於、中京大学）　東海私教懇総会の運営について検討した。

４月19日　**「東海教師教育研究」11号発行**（「東海私教懇会報」を改題）

1994年度　会計報告

	項目	予算	決算	備考
収入	前年度繰越金	372,205円	372,205円	
	会費	780,000	810,000	内、過年度分15万円
	利息	0	839	
	合計	1,152,205	1,183,044	
支出	会場費	50,000	5,350	
	通信費	170,000	64,392	
	交通費	50,000	20,000	
	事務用消耗品費	5,000	7,117	
	コピー費	15,000	15,810	
	アルバイター費	60,000	53,100	
	印刷費	500,000	575,100	1993、1994年度会報
	講師謝礼	130,000	100,000	
	研究活動費予備費	100,000	0	
	予備費	72,205	0	
	次年度繰越金	0	342,275	
	合計	1,152,205	1,183,044	

1995年度　活動方針

教師教育にたずさわる者には、先の教員免許法改訂以降も、教員採用減に伴う養成制度の見直しや、学校週５日制への移行に伴う教育内容の再検討など、文部省の政策的動向からは目の離せない状況がつづいている。

これを踏まえながら、会員大学・短大の相互協力により、新しい時代の要請に即した教師教育の理念、内容、方法の検討を進め、実効ある改善充実を図る。

具体的には以下の事柄に取り組む。

（１）「定例研究会」「共同研究」などを通して、教師教育の主体的、創造的実践、およびそのための条件づくりのための研究と情報交換を推進する。

（２）教師教育の関係機関・団体、関係者との研究協議、ならびに情報交換の促進を図る。

（３）「東海教師教育研究」「ニュースレター」などを通して、研究成果の公表と情報の交流を図る。

（４）その他、会の目的に即する事項に取り組む。

1995年度　予算

	項　目	予　算	決　算	備　考
収入	前年度繰越金	372,205円	342,275円	
	会費	780,000	660,000	1.5万×44校
	合計	1,152,205	1,002,275	
支出	会場費	50,000	30,000	総会、研究会等
	通信費	170,000	120,000	資料郵送代
	交通費	50,000	40,000	世話人会
	事務用消耗品費	5,000	20,000	公印、テープ等
	コピー費	15,000	30,000	資料印刷
	アルバイター費	60,000	60,000	テープ起し等
	印刷費	500,000	250,000	「東海教師教育研究」
	講師謝礼	130,000	100,000	研究会、総会講師謝礼
	研究活動費	100,000	100,000	研究会、資料収集費
	予備費	72,205	252,275	
	合計	1,152,205	1,002,275	

1995年度　事業計画

	会　　合	事　務・広　報
5　月	東海私教懇1995年度総会 全私教総会	
6　月	第1回世話人会	会費納入
7　月	第1回定例研究会	ニュースレター第1号発行
8　月		
9　月		
10　月	第2回世話人会	ニュースレター第2号発行
11　月		
12　月	第2回定例研究会	「東海教師教育研究」発行
1　月		ニュースレター第3号発行
2　月	第3回世話人会	
3　月	第3回定例研究会	
4　月	第4回世話人会	ニュースレター第4号発行
5　月	東海私教懇1996年度総会	

1995年度　会員校名簿

大学の部（◎：全私教協加盟校、☆：東海私協懇有志会員）

	大学名	〒	所在地	☎
◎	愛知大学	441	豊橋市町畑町1－1	0532－47－4111
	愛知学院大学	470－01	愛知郡日進町岩崎阿良池12	05617－3－1111
	愛知学泉大学	444	岡崎市舳越町上川成28	0564－34－1212
◎	愛知工業大学	470－03	豊田市八草町八千草1247	0565－48－8121
◎	愛知淑徳大学	480－11	愛知郡長久手町長湫片平9	0561－62－4111
◎	朝日大学	501－02	岐阜県本巣郡穂積町穂積1851	05832－6－6131
◎	岐阜経済大学	503	大垣市北方町5－50	0584－74－5151
	岐阜女子大学	501－25	岐阜市太郎丸80	058－229－2211
◎	金城学院大学	463	名古屋市守山区大森2－1723	052－798－0180
◎	皇學館大學	516	伊勢市神田久志本町1704	0596－22－0201
◎	椙山女学園大学	464	名古屋市千種区星ヶ丘元町17－3	052－781－1186
◎	大同工業大学	457	名古屋市南区大同町2－21	052－611－0513
◎	中京大学	466	名古屋市昭和区八事本町101－2	052－832－2151
◎	中京女子大学	474	大府市横根町名高山55	0562－46－1291
◎	東海女子大学	504	各務原市桐野町	0583－89－2200
	同朋大学	453	名古屋市中村区稲葉地町7－1	052－411－1111
◎	名古屋音楽大学	453	名古屋市中村区稲葉地町7－1	052－411－1111
◎	名古屋外国語大学	470－01	日進市岩崎町竹ノ山57	05617－4－1111
◎	名古屋学院大学	480－12	瀬戸市上品野町1350	0561－42－0350
	名古屋経済大学	484	犬山市内久保	0568－67－0511
◎	名古屋芸術大学	481	西春日井郡師勝町熊之庄古井280	0568－24－0315
	名古屋女子大学	467	名古屋市瑞穂区汐路町3－40	052－852－1111
☆	南山大学	466	名古屋市昭和区山里町18	052－832－3111
◎	日本福祉大学	470－32	知多郡美浜町奥田	0569－87－2211
◎	松坂大学	515	松阪市久保町1846	0598－29－1122
◎	名城大学	468	名古屋市天白区塩釜口1－501	052－832－1151

短期大学の部

大学名	〒	所在地	☎
愛知淑徳短期大学	489	名古屋市千種区桜が丘23	052－781－1151
愛知女子短期大学	470－01	日進市岩崎町竹ノ山57	05617－3－4111
愛知大学短期大学	440	豊橋市町畑町1－1	0532－45－0441
愛知みずほ大学短大部	461	名古屋市瑞穂区春敲町2－13	052－882－1815
岡崎女子短期大学	444	岡崎市中町1－8－4	0564－22－1295
金城学院大学短大部	463	名古屋市守山区大森2－1723	052－798－0180
江南女子短期大学	483	江南市高屋町大松原172	0587－55－6165
鈴鹿短期大学	513	鈴鹿市庄野町1250	0593－78－1020
聖徳学園女子短期大学	500	岐阜市中鶉1－38	0582－72－4151
中部女子短期大学	501－32	関市倉知向山4909－3	05752－2－4211
東海学園女子短期大学	468	名古屋市天白区天白町中平2－901	052－801－1201
名古屋短期大学	470－11	豊明市栄町武待48	0562－97－1306
名古屋自由学院短大	481	西春日井郡師勝町熊之庄古井281	0568－24－0321
名古屋造形芸術短大	485	小牧市大草年上坂6004	0568－79－1111
名古屋女子文化短大	464	名古屋市東区葵1－17－8	052－931－7112
南山短期大学	466	名古屋市昭和区隼人町19	052－832－6211
松阪大学女子短大部	515	松阪市久保町梅村21	0598－29－1122
四日市大学短期大学部	512	四日市市萱生町城山238	0593－37－2345

1995年度　東海私教懇役員名簿

宇佐見　忠　雄	名古屋女子文化短期大学 052－931－7111	〒493 葉栗郡木曾川町里小牧字笹原1 ☎ 0586－87－6018
太　田　　明 （全私教協代議員）	愛　知　大　学 0532－47－4111	〒468 名古屋市天白区平針1－1307　平針駅西団地408 ☎ 052－805－2832
小　森　久　衛	四日市大学短期大学部 0593－37－2345	〒511 桑名市中央町1－65－1　プラザ桑名1004 ☎ 0594－21－6302
酒　井　博　世 （全私教協代議員・編集委員・カリキュラム）	岐　阜　経　済　大　学 0584－74－5151	〒511 桑名市大山田6－7－4 ☎ 0594－31－6947
萩　　吉　康	皇　學　館　大　學 0596－22－0201	〒510－12 三重郡菰野町菰野1434－11 ☎ 0593－93－3726
杉　江　修　治 （代表・全私教協運営委員）	中　京　大　学 052－832－2151	〒475 半田市花園町3－9－8 ☎ 0569－22－8532
伊　藤　　篤 （会報編集）	日　本　福　祉　大　学 0569－87－2211	〒460 名古屋市中区上前津2－5－7　エスポア上前津1402 ☎ 052－323－1138
福　島　達　夫	日　本　福　祉　大　学 0569－87－2211	〒191 日野市平山2－34－6 ☎ 0425－92－5700
田　子　　健 （全私教協副会長大学代行監事・運営委員・カリキュラム）	名　城　大　学 052－832－1151	〒468 名古屋市天白区表山1－201 ライオンズマンション八事鴬谷513 ☎ 052－836－4878
冨　安　玲　子 （教育実習）	愛　知　淑　徳　大　学 05616－2－4111	〒464 名古屋市千種区清住町2－28－1　三井東山ハイツ604 ☎ 052－782－2627
平　岩　定　法 （教育実習）	中　京　女　子　大　学 0562－46－1291	〒458 名古屋市緑区鳥澄3－1820 ☎ 052－623－3213
二　杉　孝　司	金　城　学　院　大　学 052－798－0180	〒463 名古屋市守山区茶臼前17－25　ベルモリ喜多山203 ☎ 052－792－7415 〒174 東京都板橋区坂下3－9－13－319 ☎ 03－3965－9167
森　川　恭　巖	名古屋自由学院短期大学 0568－24－0321	〒461 名古屋市東区砂田橋2－1 D－512 ☎ 052－721－8041
生　越　達　美 （会計監査）	名　古　屋　学　院　大　学 0561－42－0333	〒509－02 岐阜県可児市桜ヶ丘7－93 ☎ 0574－64－0606
杉　浦　正　好 （会計監査）	名　古　屋　短　期　大　学 0562－97－1306	〒444－21 岡崎市東蔵前町字五反畑66 ☎ 0564－45－3273

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）

（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情宣活動
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　本会につぎの機関をおく。

１．総　　会
２．世話人校および代表世話人校それぞれ若干
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。
任期はそれぞれ２年とする。
事務局は、代表世話人校の一つにおく。

（会　費）

第７条　会員校は１校につき年額15,000円を会費として納入する。有志会員の会費は年額１口5,000円とする。

（会計年度）

第８条　本会の会計年度は、毎年定期総会から翌年の定期総会までとする。

（全国協との関係）

第９条　本会加盟校のうち、全国私大教職課程研究連絡協議会に加盟する大学で、東海地区私大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）

1996年３月末現在

福島　達夫（ふくしま・たつお）	日本福祉大学社会福祉学部教授
杉江　修治（すぎえ・しゅうじ）	中京大学教養部教授
小島　新平（こじま・しんぺい）	岡崎女子短期大学初等教育学科教授
杉浦　正好（すぎうら・まさよし）	名古屋短期大学英語科助教授
伊藤　利明（いとう・としあき）	名古屋経済大学経済学部教授
小峰総一郎（こみね・そういちろう）	中京大学教養部教授
伊藤　篤（いとう・あつし）	日本福祉大学助教授

〈編集後記〉

一昨年度までの「東海私教懇会報」を誌名変更し、「東海教師教育研究（第11号）」となってから二回目の発行となりました。研究紀要にふさわしい内容を含めるという方針に従い、今回も、教師教育を考える上で意義のある論説および教師教育実践の原稿を載せることができました。しかし、昨年度のように、教師教育関係の自著紹介が掲載できなかったのは大変残念です。編集委員としての力量のなさを痛感しています。

今後も、皆さんからの教師教育に関する論稿を積極的にお寄せいただき、本誌が大学における教職過程や教師教育のあり方を考える一助となることを願っています。よろしくご協力下さい。

（編集委員・伊藤　篤）

東海教師教育研究　第12号

1996年４月11日　発行　　（会員頒布）

編　集　「東海教師教育研究」編集委員長

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　中京大学
事 務 局：〒466 名古屋市昭和区八事本町101-2
中京大学教養部内
TEL（052）832-2151

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

Tokai Journal of Teacher Education

No.12
April,1996

The Tokai Association
of Private Universities
for
Teacher Education
NAGOYA, JAPAN