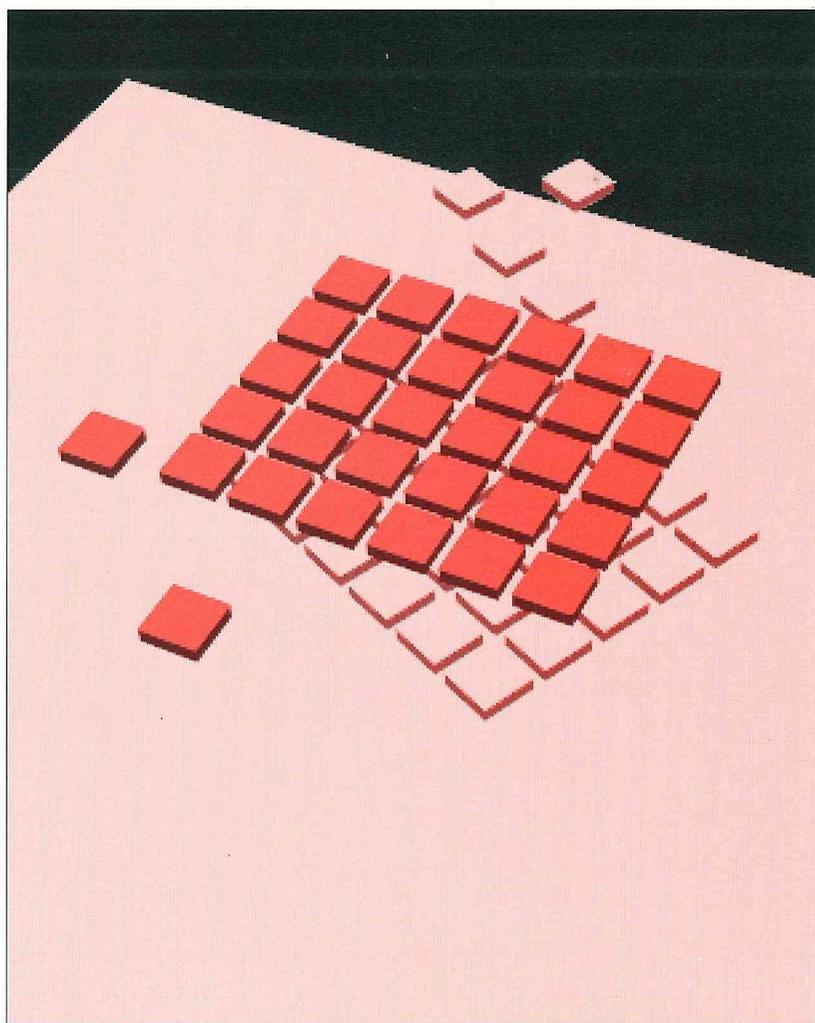


東海教師教育研究

第16号



東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会
2000年7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、B 5 版、400 字詰めを用い、ワープロ使用の場合は、A 4 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*,*Journal 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。

〒515-8511 松阪市久保町1846

松阪大学政策学部 宇田研究室内 東海私教懇事務局

T E L (0598)29-1122(代)

『東海教師教育研究』第16号
Tokai Journal of Teacher Education
No.16 2000

論 説

- 「学生による授業評価」導入をめぐる諸問題 …………… 石 田 裕 久 … 1
教育現場からみた教師教育の課題
—Who am I? 自分さがしの旅へ— …………… 宮 川 啓 一 … 12
「介護等体験特例法」の成立と実施経過にみる今後の課題
—制度発足の覚書— …………… 田 子 健 … 17

私の教育実践

- 教職入門の授業について …………… 小木曾 通 男 … 22
学生の相互協力関係を促す課題構成による多人数協同学習 …… 杉 江 修 治 … 41

調査報告

- 東海地区における中学校「3週間」実習の可能性—「新カリキュラムに
おける教育実習の実施に関する調査」の結果から— …………… 太 田 明 … 51

図書紹介

- 『「人間教育」物語りのパラドックス—現代学校文化論』 …………… 長 田 勇 … 58
『学校で役立つブリーフセラピー』 …………… 宇 田 光 … 60
『現在日本の教育と学校参加』 …………… 酒 井 博 世 … 61
『改訂 保健科教育』 …………… 家 田 重 晴 … 63

東海私教懇1998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) …………… 64
(会員校名簿、役員名簿、規約) …………… 73

編集後記

〈論説〉

「学生による授業評価」導入をめぐる諸問題

石 田 裕 久

(南山大学 人文学部)

はじめに

学習活動は、本来、与えられた課題を機械的にこなすだけではなく、自発的に課題を設定して取り組み、自分で達成度を評価して活動や目標の修正を行なう、といった自律的・主体的なものでなければならない。そうした自主的な学習の中で、自らの取り組みが効果的であったかどうかについて検討する機会となるのが“評価”という活動である。したがって、授業評価は学生がそうした自分自身の学習活動の適否について省みる機能をもっている。一方、教師にとっての授業評価は、自らの行なった指導の内容・方法が指導目標の達成にとって効果的であったか否かについて吟味し、それに引き続く指導へのフィードバック情報として役立てるものとなる。大学における自己点検・評価の一環としてのいわゆる「学生による授業評価」は、後者のような機能的意味を期待してのものと考えることができる。

わが国の大学で、「学生による授業評価」を用いた授業改善の試みが始まったのは必ずしも最近のことではなく、すでに1970年代から、講義改善のための評価に関する先駆的な取り組みが行われてきた(坂元・牟田、1975など)。これらは、主として学生の満足度や理解度などの観点から行った調査結果をもとに、授業評価に影響する要因が何であるかを分析しようとするもので、評価システムの開発とその妥当性・信頼性の検討、評価に影響する要因の発見、「学生による授業評価」がどのような意義や役割を持つか、についての考察が行われてきた(海部・服部、1981)。

ところで、文部省の調査によれば、「学生による授業評価」を実施している大学は、1995年度に178校であったものが、翌96年度には222校、97年度には272校と、全国の大学の約半数が実施するまでに急増している(文部省大学教育研究会、1998)。大学での教育実践に対する自己点検・評価活動の一環として、「学生による授業評価」が現在のように広く一般的に実施されるようになった契機は、なんとといっても1991年の大学審議会による、設置基準の大綱化と自己点検・評価システムの導入提言であろう。これを機に、「学生による授業評価」の実施だけでなく、それに関連した評価研究も増加してきた。

1987年、当時の文部大臣は大学審議会に対し「大学等における教育研究の高度化、個性化及

び活性化等のための具体的方策について」諮問した。これを受けて大学審議会はさまざまな高等教育改革の課題について調査・審議を行ない、1991年、「大学教育の改善について」答申を提出している（大学審議会、1991）。

すでによく知られているように、この答申の骨子は「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう大学設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることを促すための自己点検・評価のシステムを導入」させるという点にあった。すなわち、大学設置基準については規制緩和をめざすとともに、それぞれの大学に教育研究の質的向上のための自助努力を求めたものであるといえる。

この答申では、大学の自己評価の必要性や実施方法、実施体制、結果の活用方法などとともに、いくつかの自己評価項目が例示された。具体的には、教育理念・目標、研究活動、教員組織、施設設備、国際交流等の領域が掲げられているが、その中の1つである「教育活動」に「教授方法の工夫・研究」項目として「教員の教育活動に対する評価の工夫（学生による授業評価等）」が示されていた。それまでも大学における授業改善に関心を寄せる幾多の大学や教員によって学生による授業評価が行われてはきたが、我が国の多くの大学で組織的かつ制度的な仕方の授業評価が実施されるようになったのは、この答申がきっかけとなっている。

1991年答申を踏まえた大学設置基準の大綱化以降、全国の大学ではいわゆる「一般教育科目」と「専門教育科目」の区分見直しを柱とするカリキュラム改革が、広く行なわれるようになった。このような状況を受けて、再び大学審議会は1997年、「高等教育の一層の改善について」と題された答申を発表するとともに、各大学に対して従前に増しての自己点検・評価の実施を促している（大学審議会、1998）。

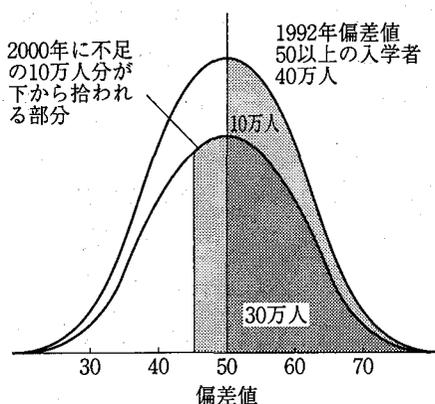
授業評価についてはこの中で、先の答申よりもさらに詳細な評価項目が例として示された。すなわち、授業の実施状況（週当たり授業時数、受講学生数、休講の状況等）、授業内容・方法（シラバスの内容、教科書、教材の作成・使用状況、教育方法の工夫、授業の効果、卒業論文指導の状況等）、成績評価（評価基準、評価結果等）、授業に関連するもの（オフィスアワー、ティーチング・アシスタントの指導等）である。本稿ではそのうちの授業内容・方法の問題、とりわけ学生による授業評価にかかわる諸問題について、南山大学の事例を取り上げて検討を加えることにしたい。

授業評価の必要性

ところで、「学生による授業評価」の導入に関しては、大学の授業はその性質から評価になじまないのではないかという疑問や、そもそも授業料から親がかりが当然の現在の日本の大学生に、大学の授業を評価する資格や資質があるのかといった懸念がないわけではない。それにもかかわらず、多くの大学で「学生による授業評価」が不可欠だと考えられるのは、長い間大学教育において等閑視されてきた、授業を行う者と受講する側の意識のあり方、授業を受ける

学生の質的变化等について、熟慮せざるを得ない状況があるからである。

大学の入り口段階における主要な対象者である18歳人口が、今後きわめて速いペースで減少していくことは周知のとおりである。1992年の段階で約200万人であった18歳人口は、2000年には150万人、2010年には120万人となる。安岡（1999）は、このような18歳人口の減少によって大学入学者の偏差値にどのような変化が起こってくるのかを、次のようにシミュレーションしている（図a）。



図a 18歳人口の減少による偏差値の変化（安岡，1999）

安岡によると、仮に18歳人口の40%が高等教育に進学するとすれば、1992年には80万人の進学者があったものが、進学率が大きく変わらなければ、2000年にはそれが60万人となる。したがって、1992年には学力偏差値50以上の受験生が40万人いることになるが、これが2000年には30万人に減少する。大学の入学定員が同じであれば、図aの釣り鐘型の上下2つの曲線と偏差値50の線で囲まれた10万人分の空席ができる。このために、1992年時点で入学者の最低偏差値が50であった大学は、2000年にはそれが46まで低下するのである。すなわち、1992年に受験生の上位50%の中から入学者を選抜していた大学は、2000年には、計算上では66%まで拾わなければならないことになる。

さらに、こうした傾向はその後も続き、同じ大学が2010年には偏差値40となり、上位83%まで入学させなければならないことになる。一部のいわゆる上位校を除けば、ほとんどすべての大学が偏差値を下げ、その傾向は下位校ほど大きくなるという。つまり、大部分の大学では、今までのような授業が成り立たなくなることがこうしたデータから明らかであると言えよう。言葉を換えると、これに該当するよう多くの大学の教員は、何らかの方法で学生の授業に対する意識・実態を探りながら、講義を組み立てなければならない状況におかれているということである。「学生による授業評価」の実施や授業評価研究は、そうした授業設計の一助となることが期待されている。

授業評価導入の経緯—南山大学の場合—

南山大学における自己点検・評価活動が“本格化”し始めたのは1996年に入ってからで、この年の年度当初に、財団法人大学基準協会の『相互評価』に参加する旨の機関決定がなされた。これを受けて、大学内の各単位に対し、前年度の教育・研究活動を対象とした自己点検・評価報告書を作成するよう要請が行われた。南山大学では、すでに1972年度から、各教員の前年度における研究活動（論文執筆等の研究業績、調査・留学・研究出張、受賞・授賞、受けた研究助成、講演等の社会的活動など）についての報告を義務づけ、毎年「研究活動報告」として学内配布してきた。大学基準協会に対しては、この研究活動報告と新たに編集された自己点検・評価報告書を提出し、相互評価の認定を受けている。

これらの報告書において点検・評価の対象となったのは1995年度の教育・研究活動であるが、ここにはまだ「学生による授業評価」は含まれてはいなかった。この年（1996年）、自己点検・評価委員会では上記のような取り組みと合わせて、「学生による授業評価」をどのような形で導入するのかについて議論を重ねるとともに、関連委員会への意見聴取等を行っている。

翌1997年の年度当初、学内構成員に示された「学長方針」には、学生による授業評価の意義について、次のように述べられている：

授業評価は、その方法には種々のものがありますが、これに関心のある教員のレベルにとどめるのではなく、大学として実施し、教育にフィードバックさせていくことがファカルティ・ディベロップメント（FD）につながる大学の社会的責任であると考えております。もとより、FDは大学による個々の教員に対する監視、管理などはまったく無縁のものです。大学という学的共同体の構成員である学生諸君の声を教育に生かし、教員と学生とが切磋琢磨していくことこそが大学を教育・研究の場にふさわしいものにして行くことになると信じています（「1997年度学長方針」から抜粋）。

こうした流れの中で、自己点検・評価委員会は、1997年度後期科目ならびに1998年度前期科目について、「各専任教員による担当授業科目についての学生による授業評価」を実施することが決定された。ただ、具体的な方法に関しては、この段階では統一的な形式での授業評価を全学一斉に行うにはまだ機が熟していないとして、「先生方ご自分の授業の中で学生の声を聞き、授業の問題点や改善に向けた努力などを、学期末に自己点検・評価報告書として、それぞれの学部・科目群の自己点検・評価委員会に提出」する方式による、実施の依頼文書が作成・配布された。

この文書では「学生による授業評価」の方法に関して、(a)自由記述法と、(b)評定法の2つの方法が考えられるとしてそれらの方法を説明し、どちらの方法を採用するか、または組み

合わせるかは各教員の自由としている。その上で希望者には、評定法による「授業評価調査票(20項目)」と「授業評価回答用紙(マークセンス方式)」を準備し、データの読み取りと集計、分析結果を教員にフィードバックする体制を整えた。なお、授業評価調査票については、大学が用意したものを必ず用いなければならないということはなく、各単位で独自の方式により実施することも認められていた。

学生による授業評価と満足度

筆者らは、大学の用意した授業評価調査票とは別に、他大学の評価項目等を参照しながら、授業改善のポイントと学生の評価との関連性を分析するための項目群を構成することにした(浦上・石田・林、1998)。ここでは、学生にとっての「良い」授業や「望ましい」講義の基準を、きわめて直截に「学習者の満足度」という視点から捉え、教員の授業方法や学生自身の受講態度とどのような関係があるかについて検討を加えている。そこで測定された満足度は、因子分析の結果、「授業によって新たなものの見方が得られた」り、「授業から知的刺激を受ける」ことに関連する『習得感・獲得感』の因子と、「学生の理解度に見合っている」、「何を伝えようとしているかがよく理解できる」、「各時間のポイントがわかりやすい」など、『わかりやすさ』に関する因子の2つに分けられた。しかしながら、こうした授業に対する満足度の2つの側面と、教員の授業方法や学生を受講態度との強い関連性は認められなかったのである。つまり、授業の各側面についての評価が高ければ満足度も高く、改善すべき点が多いと不満も多い、というようなはっきりとした関係は認められなかった。

ところで、「学生による授業評価」には、授業を行う者の授業方法や授業内容の如何のみならず、学生の属性やカリキュラムの構成など、授業に先行する諸条件が少なからず影響を及ぼしている(林、1999)。たとえば水田・北村(1997)は、受講生の属性と授業評価の関係について、学生の所属する学科によって授業評価のパターンが異なることを報告している。また、人文・社会科学系科目と自然科学・語学科目とでは学習意欲や受講態度を規定する授業方法の要因が異なっていたり(浜野・牟田、1996)、授業の科目区分が評価に影響を与えたり(門脇ほか、1998)することが見いだされている。

また、受講生の属性と授業評価の関連について詳細に検討した榊原(1993; 1994)によれば、学年によって授業評価の観点が異なるために評価の結果が異なってくること、学習意欲や出席意欲の高い学生ほど授業をより高く評価する傾向にあること、さらに資格取得への動機づけのある学生や成績の良い学生ほど授業に対して肯定的であることが示されている。しかしながら、榊原の分析では、学習意欲・出席意欲の高い学生がより高い授業評価をしやすいのか、それとも高く評価されるような授業を通じて学生の学習意欲が高まっていくのか、といった因果関係については不明である。

このように、「良い授業」を規定する要因や、授業に対する興味や関心を左右する影響因は

きわめて幅広く、授業内容や科目の性質とも密接にかかわっている。大学で開講される授業には、必修科目、選択科目、自由科目などの科目区分が存在し、卒業のために必ず習得しなければならないもの、一定の範囲の中から選択が可能な科目、学科内外の科目群からまったく自由に履修できるもの、などがある。したがって、関心の如何を問わず履修しなければならないことになり、興味のあるままに履修が可能であったりすることになる。また、履修規程で規定される「必修」には、学生の所属する学科の履修要件としてだけではなく、その学科が属している学部の要件になっているものや、あるいは大学として学部学科を問わず全体に課している科目もある。

以上のことから、授業を受けるに至る動機・理由は多様であり、科目履修に学習者の興味や関心の反映する程度もさまざまであることがわかる。授業のあり方とその満足度の関係には、そうした履修上の動機の違いが影響していることが考えられよう。そこで浦上・林・石田(1999)では、学習者の履修の動機の要因を考慮に入れた、授業評価の問題を分析することとした。

受講動機については、「卒業に必要な単位だったから」「興味深そうだったから」「時間が空いていたので」「友達が受講するので」「資格を取るために必要だったから」の5つから、最大の理由を1つ選択させた。その上で、受講動機ごとに学生をグルーピングし、各項目の平均得点を比較したところ、以下のような傾向が見いだされた(ただし、「時間が空いていたので」「友達が受講するので」という理由を挙げたものはいずれも少数であったため、これら選択肢の類似性を考慮し、両者を合併し1群として分析を行った)。

その結果、「卒業に必要な単位だったから」という理由を挙げた者と「興味深そうだったから」と答えた者は、きわめて対照的な授業評価傾向を示していた。すなわち、「卒業に必要な単位だったから」受講した者は、遅刻はしないで授業に参加するものの、私語は多いと自らの受講態度を評価し、授業への満足度は低く、改善を要求する程度が高い、という傾向がある。一般に、履修規程によって受講を義務づけている科目については、授業に対して消極的、傍観的にかかわる一方で、注文も多いと考えてよい。

また「興味深そうだったから」という理由を挙げた受講生は、授業への期待度も高く、学習へも自発的に取り組み満足度も高いが、「必修」のしほりが少ないためか、遅刻が少なくないと自己評価するなどの問題点も抱えている。なお、「時間が空いていたので・友達が受講するので」と「資格を取るために必要だったから」の2群は、「卒業に必要な」と「興味深そう」という両極の中間に位置する傾向がうかがえた。

このように、学生がいかなる受講理由で(あるいは、どのような科目区分にしたがって)授業に臨んでいるのかにより、授業改善の方向性は異なることが示唆された。すなわち、望ましい授業のためには、授業方法の工夫のみならず、カリキュラムの構成といった構造的側面をも視野に入れる必要があるかも知れない。

評価の目的と方法

南山大学では、先に述べたような経緯を踏まえて、1999年度後期科目ならびに通年科目から、全学で「学生による授業評価」を恒常的に実施することとなった。1999年9月に配布された通知によると、実施の具体的な方針・要領は以下のように記されている。

- (1) 南山大学は「学生による授業評価」を自己点検・評価の重要な活動として位置づけ、1999年度後期からこれを恒常的に実施する。
- (2) 授業評価の方法として、全学で統一的な「客観（数量的）アンケート」方式を採用する。こうした方法により、学部学科内の教員間相互、また学部・学科相互での比較を通して、担当者は各自の授業をより客観的に省みることが可能となる。
- (3) この方式による授業評価の対象は、演習（セミナー）・実習・実技等の科目を除いたすべての「講義」科目で、クラスサイズの如何にかかわらず実施することとする。また、担当者の専任・兼任（非常勤）を問わず、すべての教員について行う。ちなみに、1999年度については、全開講科目1227科目のうち、評価対象となる「講義」科目の合計は409科目である。
- (4) 集計されたデータの分析と評価は、対象科目の各担当者が行い、各単位の自己点検・評価委員会に提出する。

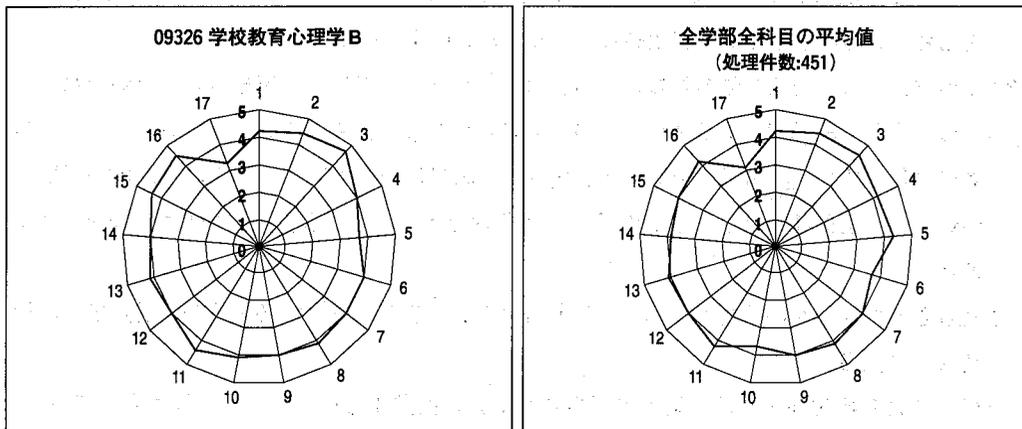
「学生による授業評価」は、講義の担当者が不断の授業改善を目的として行うものである。ただ、先に紹介したわれわれのデータ分析をみると、南山大学が恒常的に実施しようとしているようなアンケートを用いての定量的な方法は、その有効性がきわめて限定的である可能性も示唆している。このような評価では、授業担当者間、学部・学科間の比較を通して、自分の授業がおかれた位置について知ることが、評価の主要なねらいとなる。付表は、南山大学で全学統一して行った評価項目であり、図bは筆者の担当科目についての分析結果例（1999年度後期教職科目「学校教育心理学B」）である。これによると、他の項目と比較して項目5（教師の話す声の適切さ）と項目17（学生自身の授業への積極的かわり）に改善の余地が認められる。それを除けば、全般的にまずまずの評価であったといえるかも知れない。

南山大学では、こうした分析結果とそれに付した担当者自身のコメントを、非常勤講師分も含めて学内に公表するとともに、学生にも開示する方向で検討に入っている。これが実施されれば、評価結果の良否のみならず、「学生による授業評価」を実施しなかった担当者や、コメント（評価報告書）が期日までに提出されていない担当者が誰であるかも、学内全体にオープンにされるということになる。また、今回実施したのは「講義」科目のみであったが、2000年度以降は、すべての授業科目を学生による評価の対象とする方針となっている。具体的には、開講科目を「講義」科目群、「語学（外国語・日本語）関連」科目群、「演習・その他」科目群の3類型に分け、学期ごとに1つづつの科目群をローテーションすることにより、ほとんどすべての開講科目が評価対象となる予定である。ただし、このような全学的なアンケートの実施で

は、学生たちは受講している数多くの授業について同じ質問項目に繰り返し回答させられることになり、評価の信頼性にも影響が及ぶ可能性も考えられる。今後こうした点については、詳しく検討していく必要があるだろう。

科目コード：09326
 科目名：学校教育心理学B(b)
 担当者名：石田 裕久

各設問毎の回答の平均値																	平均値
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
4.21	4.48	4.73	4.04	3.7	4.04	4.04	4.18	3.95	4.04	4.32	4.04	4.18	3.98	4.36	4.52	3.29	4.12



図b 学生による授業評価結果例

「学生による授業評価」は、講義の担当者が不断の授業改善を目的として行うものである。ただ、先に紹介したわれわれのデータ分析をみると、南山大学が恒常的に実施しようとしているようなアンケートを用いての定量的な方法は、その有効性がきわめて限定的である可能性も示唆している。このような評価では、授業担当者間、学部・学科間の比較を通して、自分の授業がおかれた位置について知ることが、評価の主要なねらいとなる。付表は、南山大学で全学統一して行った評価項目であり、図bは筆者の担当科目についての分析結果例（1999年度後期教職科目「学校教育心理学B」）である。これによると、他の項目と比較して項目5（教師の話す声の適切さ）と項目17（学生自身の授業への積極的にかかわり）に改善の余地が認められる。それを除けば、全般的にまずまずの評価であったといえるかも知れない。

南山大学では、こうした分析結果とそれに付した担当者自身のコメントを、非常勤講師分も含めて学内に公表するとともに、学生にも開示する方向で検討に入っている。これが実施されれば、評価結果の良否のみならず、「学生による授業評価」を実施しなかった担当者や、コメント（評価報告書）が期日までに提出されていない担当者が誰であるかも、学内全体にオープンされるということになる。また、今回実施したのは「講義」科目のみであったが、2000年度以降は、すべての授業科目を学生による評価の対象とする方針となっている。具体的には、開

講科目を「講義」科目群、「語学（外国語・日本語）関連」科目群、「演習・その他」科目群の3類型に分け、学期ごとに1ずつの科目群をローテーションすることにより、ほとんどすべての開講科目が評価対象となる予定である。ただし、このような全学的なアンケートの実施では、学生たちは受講している数多くの授業について同じ質問項目に繰り返し回答させられることになり、評価の信頼性にも影響が及ぶ可能性も考えられる。今後こうした点については、詳しく検討していく必要があるだろう。

<付記>

本稿の考察の一部は、浦上・石田・林（1998）および浦上・林・石田（1999）に基づくものである。また、この研究を進めるにあたり、南山大学パッヘ研究奨励金 I-A（特定研究）による助成を受けた。

引用文献

- 大学審議会 1991 大学教育の改善について（答申） 大学審議会ニュース no.8
pp.6-29.
- 大学審議会 1998 高等教育の一層の改善について（答申） 大学審議会ニュース
no.16 pp.49-76.
- 浜野隆・牟田博光 1996 大学の授業評価に基づく教育効果の分析
大学論集（広島大学教育研究センター） 第26集 pp.171-185.
- 林雅代 1999 「学生による授業評価」の効果と限界
社会と倫理（南山大学社会倫理研究所） 第7号 pp.52-57.
- 門脇厚司・角替弘規・田中統治・根津朋実・飯田浩之 1998 教育活動評価における授業
評価の位置づけに関する研究—教員養成系大学・学部教員及び学生に対する意識調査を
てがかりに— 教科教育学研究 16 pp.191-208.
- 海保博之・服部環 1981 大学における授業の学生による評価 IDE 現代の高等教育
no.224 pp.39-45.
- 水田英男・北村和恵 1997 学生の授業評価による授業改善への一考察
武庫川女子大学研究紀要（人文・社会科学） 45 pp.109-120.
- 文部省大学教育研究会 1998 大学におけるカリキュラム等の改革状況について
大学資料 第139号 pp.1-20.
- 南山大学自己点検・評価委員会 1998 1996年度から1998年度までの南山大学自己点
検・評価活動のまとめ—「学生による授業評価」を中心に—
南山大学自己点検・評価委員会（1998/12/21）資料（未公刊）
- 坂元昂・牟田博光 1975 大学における講義改善のための評価と処方システムの研究
東京工業大学人文論叢 第1号 pp.31-46.

- 浦上昌則・石田裕久・林雅代 1998 学生による授業評価と満足度
 南山大学紀要アカデミア—人文・社会科学編— 第68号 pp.55-80.
- 浦上昌則・林雅代・石田裕久 1999 受講動機別にみた授業評価と満足度
 南山大学紀要アカデミア—人文・社会科学編— 第70号 pp.515-540.
- 安岡高志 1999 学生による授業評価の試み—東海大学の場合—
 日本私立大学連盟(編) 大学の教育・授業をどうする 東海大学出版会 pp.91-114.

<付表>

1999年度後期授業評価調査

南山大学自己点検・評価委員会

この調査は、南山大学の授業を今後より魅力あるものにしていくにあたり、現在みなさんが受講しているこの授業に関して、主として技術的な観点からの評価をお願いするものです。また、あわせて、みなさんがこの授業にどのように取り組んできたかもお尋ねします。回答内容があなたの成績等に影響することは一切ありませんので、率直に回答して下さい。

[各質問項目についての回答のしかた]

*各質問に関し、以下の基準に従って5段階で回答を行って下さい。

- | | |
|----------------------|---------|
| 「あてはまる」と考えられる場合 | 5 |
| 「ややあてはまる」と考えられる場合 | 4 |
| 「どちらともいえない」と考えられる場合 | 3 |
| 「あまりあてはまらない」と考えられる場合 | 2 |
| 「あてはまらない」と考えられる場合 | 1 |

I 授業時間について

- 1 授業の開始時間はきちんと守られていましたか。
- 2 授業の終了時間はきちんと守られていましたか。
- 3 休講は少なかったですか。

II 授業の方法について

- 4 話すスピードは適切でしたか。
- 5 話す声はよく聞こえましたか。
- 6 黒板(白板)、ビデオ等の使い方は適切でしたか。
- 7 配付資料、教科書等の教材は適切でしたか。
- 8 学生の私語は少なかったですか。

Ⅲ 授業の内容について

- 9 ポイントがきちんと整理されていましたか。
- 10 学生の理解度に配慮した授業の進め方がなされていましたか。
- 11 担当者の授業準備は十分でしたか。
- 12 毎回到業は講義全体の中での位置づけが明確でしたか。
- 13 授業内容は、授業科目履修案内に記載された講義概要と合致していましたか。

Ⅳ 全体的満足度について

- 14 この授業に全体として満足しましたか。

Ⅴ あなたの授業への参加について

- 15 毎回到業に出席しましたか。
- 16 遅刻は少なかったですか。
- 17 授業がわかりにくかった時、後で質問に行く、調べる、友達に聞くなどして積極的に対応しましたか。

Ⅵ あなたについて

- 18 学年 [1年次生を1、2年次生を2、3年次生を3、4年次生を4、それ以上を5とする]
- 19 性別 [男性を1、女性を2とする]

Ⅶ 自由記述 (授業評価回答紙の裏面を使って下さい。)

- 20 この授業について、その他気づいた点を自由に記述して下さい。授業環境 (クラスサイズ、照明、机・イスの位置、廊下の騒がしさ、マイク・ビデオ等の視聴覚機器など) についてのコメントを含めても構いません。

〈論説〉

教育現場からみた教師教育の課題

—Who am I? 自分さがしの旅へ—

宮 川 啓 一

(東海市立富木島中学校)

1 確かな「私」の不在

教育実習生の道徳の研究授業を参観した。環境問題としての森林伐採を主題としたものであったが、恐ろしく無味乾燥な授業であった。教育技術の稚拙さはともあれ、生徒に語りたいたい人や人間としてのあり方への願いがおよそ感じられなかった。「なぜこの主題を選んだのか」「あなたは、森林伐採をどうとらえているのか」の私の問いに対して、明確な答えをもたないのである。

本校では、毎年のように教育実習生を受け入れている。現在の私の立場（教務主任）上彼らとの関わりが深い。短期の副実習では、たかが2週間のふれあいではあるが、一言でいうと手応えがない。もっとはっきり言うと、おもしろくない。確かな存在としての人間らしさを感じ取ることのできないもどかしさを感じている。A君とBさんの違いを見いだしにくい均質化・等質化である。しかし、実習期間は器用に無難にこなしている。

私は実習生を迎えると、まず始めに「学校は、何のためにあると思うか。そのための教師の仕事は何であると思うか」と、必ず聞くことにしている。その質問への答えは、きちっと当を得ていて「人格形成の場」との返答をもらう。これは、法規として覚え込んだ「教育基本法」を、お題目として唱えているだけなのであろうか。現在の教員採用試験は、難関である。試験のためによほどの努力をしないと合格しない。受験勉強をして大学に入って、また採用試験のための受験勉強である。「本当に受かってほしい学生が受からない」という大学教授の嘆きを聞いたことがある。その嘆きは同様に私たちの嘆きでもある。採用試験の方法にも問題があることは確かで、彼らばかりを責めていられないのかもしれない。その難関を突破して赴任してくるのだから確かに優れている面は多い。しかし、それは教員としての資質として優れているのではないところに問題の根深さがある。協調性はあり、事務処理なども器用にこなす。現状の分析はできるが具体的な対応ができない。例えば、運動会などの行事で学級対抗競技に対してクールである。声をからして自分の学級の応援をする姿がない。生徒への熱い思いをメッセージとして伝えようとしない。

もちろん私たち現場の側にも責任がある。彼らなりに教育の理想を胸に秘めて赴任しても、現場の硬直性が壁になってしまうのかもしれない。疑問をもちつつも協調しているうちに、

クリエイティブな力が萎えていってしまうのかもしれない。また、構造上の問題として、教師社会は大変高齢化している。加えて、ひとつの市町に赴任する新任は数名である。1校あたり一人か二人、一度新任の配当があれば、次年度には新任が望めないのが現状である。従って同じ世代が少なく孤立しやすい。しかし、期待を込めてあえて望む姿は、「だからしっかりしてほしい」のである。そういう現場に赴任して自ら力強く切り拓く姿がほしいのである。

2 現場が望む教師像

次の学級通信をごらんいただきたい。

25

2000. 1. 28. 金曜日

教育相談

ある人とのやりとりです。

白城 「ごめん、ずいぶん待たせたね」

生徒 「いいえ (笑顔)」

白城 「どうですか」

生徒 「とくにないんですけど (笑顔)」

白城 「合唱コンクールがんばろうね。昼の放課やったんだね。ありがとうね」

生徒 「男子もたくさん来てくれて、よかったです。(笑顔)」

白城 「先生がやるぞと言わなくても練習しているからえらいね。4時間目が音楽で喜多先生に相当気合い入れられたらいいね。それでみんなやる気になったんだよね。」

生徒 「みんな素直だから (笑顔)。」

白城 「練習やる中で、うまくいったりいかなかったりする事もあるだろうけど、乗り気じゃない人をおこってもしょうがないよね。おこられて歌う気にはならないだろうね。」

生徒 「ムードですね」

白城 「そうそう」

生徒 「6組はいごこちがいいから……でも、中には沈んでいる人もいるかもしれないからその人たちのことも見ていないと。(笑顔から一変、きりっとして)」

白城 「そのとおりだな。今日朝の職員会議で校長先生はこんな話をしてくれたんだけど『教師の周りに集まり話す子供のうしろで近寄ってこない子供を教師は見るべきだ』とってくれました。あなたの言ってることといっしょだね。それじゃあそろそろ終わろうか。」

生徒 「先生。」

白城 「なにになに」

生徒 「先生はわたしになにか相談したいことはないの？」

白城 「うーん、(とまどう白城) いろいろあるんだけど、うちの慶子、4月から小学校なんだけど、あいつちゃんと学校行くなあ。」

生徒 「先生、わたしも保育園のとき泣いてばかりで。ほら、泣きぼくろ。でも、友達がいるから。親の知らないところでちゃんと子供はね……、大丈夫ですよ。」

白城 「そうですかあ（と敬語になる白城）。」

生徒 「そうそう。」

（立場が完全逆転していることに気づく白城、とともに近所の小学校1年生は男の子ばかりで娘はどうするのかと思いつきながら、大丈夫というんだから大丈夫だろうと納得する白城）

白城 「来年もよろしくお願いします。じゃ終わろうか。」

生徒 「はい（笑顔）」

見事な担任としての姿と学級経営である。生徒に向かい合う姿勢、生徒から学ぼうとする姿勢、かけがえのない存在として大切に、わかろうとする姿勢。この学級通信は年間30号くらい発行している。普段は日記指導を通して生徒の言葉を拾い、その言葉への担任としての思いや願いを伝える形式で綴られている。これは、定期教育相談での相談内容を素材としたものである。この教師は、もちろん生徒からの信望が厚い。温かみのある人間性と発想の斬新さ、そして行動力もある。この豊かな人間性は、どのようにして生まれたのであろうか。聞けば、学生時代は福祉関係のサークルに属し、介護ボランティアをしていたようである。

現場が求めるのは、豊かな人間性とクリエイティブな力である。教科教育の技術は日々の実践で身につくものである。しかし、生徒との人間としてのふれあいや、心の痛みを察して、生徒の心の中に入り込み共感するのは豊かな人間性である。また、今後の2002年を展望した教育には、クリエイティブな力が不可欠である。これまでは、多くの教師がカリキュラム・ユーザーであったし、それでも何とか事足りていた。自分の教科をどのように効率的に教えるかで勝負してきたともいえる。しかし、総合的な学習はカリキュラム・ユーザーには務まらない。一人一人がカリキュラム・メーカーとならなくては経験カリには、対応できない。学校は、今変わりつつある。望むと望まざるにかかわらず2002年は目前に迫っている。しかし教師は、特に中学校教師は教科系統主義の流れの中にどっぷりと漬かっている感がある。「総合学習的考え方」をもたないままに、総合的な学習を手がけていくとすれば、恐ろしく形骸化したものになってしまうであろう。今、ひとつのエポックを迎えるにあたって、大学での教師教育に大いに期待したい。私たち現場の茹でガエルに、新鮮な風を吹かせてほしい。「確かな私の存在の確立」とクリエイティブな力の育成のために、以下、門外漢の勝手な意見である。

3 大学に何を求めるか

身近な例で恐縮であるが、私の息子が私立大学で教職課程を履修しているの聞いてみた。教科教育法／教育心理学／教育工学／教育原理／道徳教育論／生徒指導論／特別活動論と教育実習で23単位である。私の知りたかったのは履修科目ではなく、履修の方法と内容である。一部

授業の演習の模擬授業と5分間スピーチを除いては、すべてが講義であった。自身を振り返って強く思うが、教職科目は現場では役に立たない。「かたたりー」「うっとおしい」「やりたくねー」と叫ぶ生徒への対応は、機に応じ場面や生徒に応じて様々である。無責任・無関心・無感動に加えて無目的・無表情・無共感・無神経・無軌道・無頓着な生徒に、どのような切り口や楔を打ち込むか。教育学など役に立たないゆえんである。必要なのは、豊かな人間性である。基本的には「豊かな体験なくして豊かな人間性はあり得ない」のであるから、教育理論より実践活動を多く取り入れることを提案したい。教職科目としての体験活動／ディベート／ディスカッション／スピーチ／構成的エンカウンター／ロールプレイングなどの参加型活動を増やすことである。

次に教科教育法・教育工学は教科科目のみでなく、あるいは教科科目以上に総合的な学習に重点を置く。教科科目は、あくまでも教育のねらいからすれば手段にすぎない。教育のねらいにもっとも直接的にアプローチできる総合的な学習は、できればひとつの講座として独立させたい。また、ゼミでは是非、総合的な学習の活動計画案づくりを課題とすることを望む。「郷土／環境／福祉／国際／人間」などの視点へ「私は人間としてどう向き合うか」を真摯に追究させたい。

最後に、本稿の一番の願いである「Who am I?—自分さがしの旅へ」である。「自分はいったい何者であるのか」「自分は人間として、どう生きるか」は、生涯の命題である。これを教職をめざすものには必修としてほしい。教師としてではなく、人間としての自分を見つめさせる時間である。この答えのない命題に迫ることの他に、教師としての課題はない。「自分に会いたければ、より多くの他者に出会う必要がある」と語っている河合隼雄氏に賛同する。より多くの出会いを求め、ふれあい、ためらい、そうして新たな自己を発見していく。できれば卒論として課したいくらいである。

4 おわりにかえて

最後に、上記以外の現場が抱えている課題を述べる。若干の重複があるがお許しいただきたい。それは、学者の間での研究が現場に根づかないことである。幾度かの制度の変遷を経ていのに、そのたびに改革が校門の外で止まっている。振り返れば、1977年の学校裁量時間の導入があった。そのキーワードは、ゆとりと充実／個性能力に応じた教育／標準授業時数の削減／選択教科の種類の拡大等であった。1989年の第5回全面改訂では「新しい学力観」がキーワードである。生涯学習・自己教育力／体験的・問題解決的学習の充実などが謳われたが、「新しい学力観」さえ形骸化し風化してしまっている。教育心理学の分野でも、今回の第6回全面改訂の思想の根底は、認知心理学の立場である。しかし、中学校現場は、行動心理学に基づいた教科教育のままである。個別化・個性化学習や人間教育への理想など、学者と現場の乖離は広がるばかりである。もちろんこれは、私たち現場の責任ではあるが、その隙間を埋めよ

うとする努力が、学者の側にどれくらいあったのだろうか。第15期中教審答申は、私たちの足元を揺さぶる大激震である。20年間に渡る乖離は、単なるショック療法でおいそれと埋まるものではないであろう。共に道を求める者として、是非、このことの「なぜ」も探ってほしいと願う。

<論説>

「介護等体験特例法」の成立と実施経過にみる今後の課題 —制度発足の覚書—

田 子 健

(南山大学人文学部)

はじめに

「介護等体験」が、いよいよ本年度から本格的に開始される。未知数の多い問題であるが、私は、大東文化大学加藤憲一教授を座長とする全私教協「介護等体験特例法」対策委員会の一員として、この問題の検討に加わってきた。最近、最終報告書が刊行されたが、ここで得た知見をもとに、東海地区におけるこの「体験」の円滑な実施のために、「介護等体験特例法」の成立とこれまで2年間の実施経過にみる今後の課題を簡単に記しておきたい。

1. 「介護等体験特例法」⁽¹⁾の成立にみる特徴

「介護等体験特例法」は、1997年5月27日、議員立法（「田中真紀子君他九名」）によって衆議院文教委員会において審議が開始され、同6月18日参議院本会議で成立するまで、23日間のスピード審議であった。委員会における審議では、教育職員免許取得希望者には「介護等体験」が必要かつ有益であるという「善意」の一致があり、教員養成に「介護等体験」を必須の制度とすることをめぐる本来的な是非はまったく討論（提案者に対する質疑以外の「討論」において）がされないまま、委員会、本会議での成立となった。しかも、教員になるならぬにかかわらず、国民皆介護の視点から、義務教育職員免許取得希望者が介護体験をすることはよいことだ、というもうひとつの意義が語られており、これも全会一致での採択となった背景として見逃せない事実である。

また、文部、大蔵両省の折衝による予算計上の可能性（5億円規模）がありながら、「ボランティア」を名目とすることからか、あえて議員側からこれを求めない姿勢に終始し、一切の公費負担のない「介護等体験」が開始されることとなったのである。また、文部省は、委員会答弁を通じ、法案に最初から賛成している。

審議過程では、「介護等体験」の内容は、「相手に迷惑をかけない範囲内」ということが質的基準とされ、専門性を要すること（車椅子やベットの操作）は除かれていた。また、実施期間は合計7日間とし、施設の都合と合わせ、学生本人の自主的な参加（週末や休暇中の分散も可能）が謳われた。また、議員提案の当初から受け入れ学生数を全国で8万人と想定する以外、

受け入れ可能条件の吟味は極めて弱いままであった。

2. 「介護等体験」実施に関わる問題

(1) 手続きに関わって—東京都を例に

さて、「介護等体験」は、1998年度から実施され、すでに教員養成系大学、短期大学学生、科目等履修生を中心に、これを終了した学生が出ている。この間、受入れ側である都道府県教育委員会および社会福祉協議会は、大変な努力を重ねてこられているのであるが、「実施要綱」が作成され、「介護等体験」の運営方針が明らかになるに従い、また解決を要する問題も生じている。

例えば、東京都の「要綱」⁽²⁾では、まず必要な場合、受け入れ校の調整を行うとする規定(第8条)があるが、万一漏れた学生が生じた場合の「体験」機会の確保をどうするのか。こちらははっきりとした規定がない。次に、大学側に事前指導の実施(第12条)と事故に対するすべての責任があることを規定(第14条)しているが、「介護等体験法」は大学に「配慮義務」を規定しているに過ぎず(第3条)、運営上求められることと法規定の乖離が著しいため、大学側は準備に戸惑っていることである。

また、東京都では、すでに該当学生が社会福祉施設の受け入れ可能数を上回ることが確実であるため、原則的に地方出身学生は地元での体験を求めるとしているが、県によっては、2000年3月現在、一度も「体験」連絡協議会が開催されていないところもあるように、受入れ側の準備に差があり、難しい問題となっている。

(2) 学生の負担

実際の「介護等体験」の内容は、妥当なものから極めて専門的な介護実習相当のものまで、すでに大学には学生の報告が寄せられている。施設側からは、事前指導を求める声が多い。これには、国会での合意とは異なり、車椅子の操作法を含む基礎介護技術の指導を求めるものさえある。また、社会福祉施設での体験には、一日あたり1500—2000円が徴収されることを始め、体験にかかる一切の費用が学生の負担となっている点も含め、「体験」の内容、条件について、学生の立場を踏まえた吟味が求められる実情がある。

(3) 大学側の問題

「介護等体験」学生を送り出す大学の当面する問題として、まず、事務量が增大していて、相当の負担となっている例が始まったことである。これが、法律の規定する「配慮義務」と受け入れ側が実際に求める「実施義務」との間で苦悩する大学の現状である。大学において、学生に対して、どのような事前指導と事後指導をするのか(またそれは必要なのか)、体験機会をどう全ての学生に確保するか、大学全体での検討が急がれている。

なお、実施の状況を学生の体験記も掲載し、大学側から詳しく検討している有益な資料に、「愛知教育大学介護等体験報告書」⁽³⁾がある。

3. 今後の見通し

全私教協は、すでに1998年1月、第12次態度表明において、「介護等体験法」の廃止を含む見直しを提案している。当時「介護等体験」の理念に不明な点が多く、また大都市圏を中心に、受け入れ施設が不足することを社会福祉協議会が言明しているにもかかわらず、実施を急いだ経緯から生じる様々な問題を危惧したからである。実は、この予測は、これからの本格実施に対して行っているもので、先に見たように、実習機会の確保ひとつをとっても、まだ予断を許さない。各地の「介護等体験」連絡協議会の努力によって、実施の見通しは明るくなってはいるが。

しかし、この「体験」が本格実施される今日、大学が、その「配慮義務」から「介護等体験へのかまえ」を中心に、学生たちを指導していくことは、当然必要な課題と認識するし、学生にはよりよい「体験」機会となるように願うものである。

ただ、正規のカリキュラムではない「体験」に対して、法に規定する「配慮義務」としての大学の役割を、事実上「体験」の「実施義務」および事故に対する責任主体へと変化していく傾向がさらに強まるのであれば、制度の改善ないし改正の視点から、個々の大学はもちろん、全私教協はじめ大学諸団体の対応が必要となるだろう⁽⁴⁾。

今も、この制度に対する将来の見直し（廃止）を望む声は、大学、施設および教育委員会の職員個々の意見としてあり、誰もが無視し得るものではない。しかし、法の実施にあたって、油断することなく準備を進める者のみが、将来を語る資格を持つという気概でもって、このことに処することが肝要である。かけがえのない日々を送る特殊教育諸学校の生徒たち、施設に入所する人々の協力を得て、我々の学生がこの「体験」をする（させていただく）のであるから、寸分の誤りがないようにしなければならない。実施までのプロセスが特異であったために、まだ関係者に主体性が欠けてはいないか、それぞれが自戒、点検してみたいものである。これも「配慮義務」である。

おわりに

冒頭に述べたように、私立大学では、まだ、この2年間は少数の学生が「体験」を行っただけである。小論は、このため、主として制度の側面からの概略の検討をしたに過ぎないが、何かの参考になれば幸いである⁽⁵⁾。

なお、平成7年度から、当懇談会世話人代表を5年の長きにわたり務めました。途中では、

本年3月まで在職した名城大学に全私教協会長校を2年間担当いただいたほか、加盟校各位には大変お世話になりました。行き届かず大変申し訳ないことばかりですが、この間の当会の活動により、「東海地区の教職教育は元気だ」という前向きな評価が、全国的に定着しました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」の略称。平成9年6月18日公布。全4条と付則からなる。第1条(趣旨)において、小学校又は中学校の教諭の普通免許状授与を受けようとする者に、「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験」(「介護等の体験」)を行わせるための措置を講ずるため、教育職員免許法に特例等を定めることを同法の趣旨とする。第2条(教育職員免許法の特例)では、これら免許の授与要件を定める教育職員免許法第5条第1項中「修得した者」に続けて、「修得した者(18歳に達した後、7日を下らない範囲内において文部省令で定める期間、盲学校、聾学校若しくは養護学校又は社会福祉施設その他の施設で文部大臣が厚生大臣と協議して定めるものにおいて、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行った者に限る。)」の特例を「当分の間」設ける。なお、同条3には、「介護等に専門的知識及び技術を有する者」、身体に障害を持つ者に対する免除規定がある。第3条(関係者の責務)は、国、地方公共団体、その他の関係機関に「必要な措置を講ずるよう努める」、体験を受け入れる学校、施設に「必要な協力を行うように努める」ことを求め、大学に対しては、「適切な配慮をするものとする」としている。第4条(教員の採用時における介護等の体験の勘案)は、採用者に対し、教員の採用時における体験の勘案を求めている。

なお、別の機会に、条文の吟味を改めて行いたいと考える。同法施行規則は、法律から5か月後の平成9年11月26日に公布されている。

- (2) 「東京都盲・ろう・養護学校介護等体験取扱要綱」をいい、平成10年4月1日施行。手取りやすい資料では、現代教師養成研究会編『教師をめざす人の介護等体験ハンドブック』(大修館書店、1999年5月刊)に収録されている。同第14条は、「大学等は介護体験生が介護等体験校において発生させた事故については、すべてその責任を負わなければならない」としている。
- (3) 愛知教育大学介護等体験実施委員会による平成10年度、平成11年度の2冊が刊行されている。平成11年度版は、平成12年3月刊行、全338頁。目次は次の通り。まえがき／Ⅰ 愛知教育大学介護等体験の本格実施／Ⅱ 愛知教育大学介護等体験事前指導(関連資料含む—筆者注)／Ⅲ 介護等体験事後指導／Ⅳ 平成11年度介護等体験の実施状況及び問題点等について(愛知県)、Ⅴ 愛知教育大学介護等体験のマメ知識、Ⅵ 介護等体験者の感想文。この報告書は、各大学あて配付されているはずである。

- (4) 今後、全私教協には、加盟校が「配慮義務」を果たすことに十分な研究協議の場を確保し、実施状況を検証しつつ、情報の提供を加盟校に対して行い、今後も必要に応じた具体的な提言を行うことが求められている。東海私教懇にも同様の取り組みが求められる。
- (5) 全私教協「介護等体験特例法」対策委員会報告書（2000年4月刊）の「IV章 まとめと今後の課題」に加筆したものである。小論における事実経過に関わる記述は、この委員会各委員の研究によるところであり、詳しくは本報告書を参照されたい。

〈私の教育実践〉

教職入門の授業について

小木曾 通 男

(愛知淑徳大学)

【I】はじめに

本学では、平成10年度に既設学部の教職課程の再課程認定申請を行なったため、平成11年度より、新課程の授業を実施することになり、新設科目である「教職入門」の授業を1年次に開講することになった。

授業担当者については、申請の時に文部省担当者から「相当の教職経験のある教員であれば特に問題はない」との助言もあり、私がとりあえず担当することとなった。50年近い経験があるとはいえ、私自身は教職課程の授業のなかった旧制の時代に学んだので、まったくといってよいほど、教育学乃至教職課程の授業を受けた経験がない。新しい授業科目でもあり、授業の目標を設定する場合に、次の2つの目標設定の仕方考えた。

本学の教職課程履修者約300人のうち10%以下の者が教職（専任、常勤講師、非常勤講師を含めて）に就くのみであるという現実をふまえ、

①「教職入門」の授業を将来教育の職に就く学生のためのものとするか。

それとも、

②「教職入門」の授業を将来子供の親となる人々に役立つものとするか。

いろいろ思案したが、教育が国民的な関心となっている現代においては、教育の仕事を専門家だけのものとししないで、国民的なものにする必要であると考えて、シラバスを作成し、同時にテキスト「教職入門」を作成して、半期4コマの授業を行なった。

1. シラバス

【授業の概要】

本講義は、教育という職業がどのような意義を持っているのか、学校での教師の職務と役割がどのようなものであるかを、学生の被教育体験を生かしながら具体的に解説する。職務の個々の内容について、現在の中学高校の実体を踏まえて詳説する。その上で、今日の学校が抱えている問題解決の方途を、中教審、教課審の答申を学び、求められている教師像を明らかにすることによって教職につくかどうか、自らの適性を見極めて決定する情報と機会を提供したい。

【授業計画】

1. 社会構造の変化の著しい現代社会における教員への期待について地域構造、家族構造、就業構造等の変化に伴い教員の役割の変化と多様化・個性化した保護者・生徒の教員への期待の変化とその対応を考える。
2. 東西の優れた教育者を取りあげ、教育とは何か、教育者とは何かを考える契機とする。
3. 近代市民社会の教育需要の増大と教員養成についてイギリス、アメリカにおける教員養成の概要及び日本における教員養成を歴史的に概観する。
4. 中学校、高等学校における望ましい教員像とは何かを学級担任、教科担任、部活顧問、進路指導、生徒指導における望ましい教員像を各人の体験をもとに考えてみたい。
5. 信頼される教員とはどんな教員か、生徒の人間性の尊重とは何か、生徒との望ましいコミュニケーションのあり方を考えてみたい。
6. 21世紀の教育を担う教員の在り方を求め、社会の進歩と変化に対応する不断の研修と教育技術の開発により、常に新鮮な教育を行う努力が教員にとって不可欠であることを理解する。

【評価方法】

授業中にテキストに添付した用紙に記載する感想文とレポートによる総合評価とする。

【テキスト】

『教職入門』（頒布価格300円の予定）

【参考書籍】

授業時に紹介する。

【受講上の注意、担当者の一言】

教員にならなくても、将来社会人として教育と教員に理解と関心をもってほしい。

2. テキスト編集の趣旨

テキストは、『教職入門—現代教育と教員の使命』のタイトルで、短期間に作成せねばならなかったために、不十分なものではあるが、学生に教育と教員の役割について彼らの中高校時代に受けた教育と教員を想起して考えさせることを主眼として編集した。

「教職入門」の授業を何の目的で実施するか、どのように授業を受けとめてほしいかについて、テキストの巻頭に次のように記述した。

『教職課程の履修を目指す皆さんに、次の点をよく理解していただきたいと願い、このテキストを作成した。私自身は、1941年（昭和26年）から教育という仕事にたずさわってきたが、その約半世紀の間にも、教育をする立場の教育職員にとっても、教育という仕事の中味、教育職員の人生観・世界観は大きく変わってきた。また、教育を受ける側の生徒・児童の変化、その属する社会や家庭の環境も変化してきた。さらには、社会や家庭の教育への期待の内容も大きく変わってきたことを痛感している。

しかしながら、教育職員は次の世代に生きる若者を教育するという使命は、いささかも変わっていない。この崇高な教育職員としての使命を考えると、「自分は教育界に生きて良かった」と人生の満足感を感じると同時に、「自分は、果たしてこの崇高な使命を達成できたのだろうか」と自省せざるをえないのも事実である。

この授業を通じて、皆さんに次のことを期待している。

- (1) 教育とは何か、教育職員としてどのように未来に生きる若者の成長を助けることができるかを考えること
- (2) 一人でも多くの方が、教育職員の社会的な役割を理解し、未来の社会を建設する若者の教育という崇高な仕事を理解すること
- (3) 将来、教育職員の道を選ばなかった人も、教育と教育職員に対して、傍観的な批判者ではなく、良き理解者になること

半期の授業であるが、皆さんとともに、楽しく実りある授業にしたいと願っている。」

テキストは授業の展開に記載の各項目毎にその概要を記載し、それに関する資料を添付したもので、学生が考え、意見をまとめることを目標に編集した。なお、「教職入門課題用紙」を末尾に添付し、学生が考えたこと、授業から学んだこと、感想などを記入し提出させた。

【Ⅱ】授業の展開

①導入（第1回授業）

- (1) 私自身が児童、生徒、学生として1953年まで旧制度の学校で17年間教育を受けた戦中と戦後の体験、1946年に大学在学中に定時制常勤講師として戦後混乱期から現在までの約半世紀にわたる下記の教員生活で得た体験を語ることから始めた。

岐阜県公立高等学校定時制	2年間	(国語・数学・体育教員 2年間)
岐阜県、愛知県の公立中学校	11年間	(英語教員13年間、体育3年間兼務)
名古屋市公立高等学校定時制	4年間	(英語教員2年間、管理職2年間)
名古屋市公立高等学校商業科	4年間	(管理職4年間)
名古屋市公立高等学校普通科	18年間	(社会科教員10年間、管理職7年間)

すなわち、旧制中学時代では、校長昇任のための転勤を断わり万年教頭で英語の授業を定年まで続けた先生のこと、日本史を1年間かかって大和朝廷時代までしか進まなかった先生のこと、英語の教科書はソッチのけでワーズワースの詩を教えた英語の先生のこと、数学の先生が受験準備で多忙なため白紙で提出した最終試験に「98点」をつけて入試にガンバレと激励してくれたこと等、いまでも鮮明に思い出すことができる事例を紹介した。

また、大学時代には、履修登録はしたけれども、一度も講義にでず警咳にふれることがなかったが成績「優」をつけてくれた、本田教授(仏社会思想史)、新村教授(仏文学)、真下教授(西洋哲学)等当時一流の学者といわれた先生方の事などを紹介して、教員とは何か、何をなすべきかを考えるヒントとしたが、学生の反応は「エッ!ほんと?」といった程度でしかなか

った。これらの学生諸君に半年の授業で事例にあげた先生方の偉大さが判ってほしいと願って授業の導入とした。

(2) 授業を始めるにあたり、方針として次のことをとりあげた。

「教育」と「脅迫」(「キョウイク」と「キョウハク」)は一字違いである。

教員は教育を行なう専門家であって、全人格をもって生徒に接しなくてはならないものであり、いやしくも生徒を「力」すなわち「脅迫」でもってねじ伏せるものではないという、教育理念について学生諸君に語りその理解を求めた。

長い教員生活を通じて必要な時(学校行事等)を除いて出席点呼をしなかったのは、生徒は「サボルものだ」という先入観(不信感)を払拭したかったからだ、だから愛知淑徳大学での10年間に一度も出欠をとらなかった理由をよく説明した。

(平成11年度の平均出席率は教職入門の授業で約80%~90%となっている。)

なお、授業中3回提出させる感想文式のもの成績評価の要素にするが、単位の認定には用いないことを説明した。

第2回感想文(偉大な教育者を学んで)の中で、「初めはヘンナ先生だと思ったが、出欠をとらない理由がわかりました」と何名かの学生が書いてくれた。

(3) 授業を楽しく進めるために、質問されたらどんどん皆さんの体験、意見を発表してほしいと要望した。また、今後の授業進め方の参考にしたいので感想文(資料として添付)は皆さんの感じたこと、授業の進め方等積極的に記入してほしいと要望した。

感想文の中には、先生の体験談(特に岐阜県の中学校教員時代のこと)をもっと聞きたかったといったものや、授業で判らなかった事(次回の授業で説明した)等あって、大いに参考になった。

②社会構造の変化と教育の役割の変化

この章では、教育を社会的に考察するという基本的スタンスで教育の役割の変化について考えることとした。

(1) 社会と教育との関わり

「人は本来ポリスの動物である」というアリストテレスの有名な言葉は誰もが認めるところである。即ち、「人間存在は常に社会的な存在としてのみ人間存在で有りうる」ということから、「教育とは何か」という問いに対する答えも人間が生まれ、成長する社会集団との関わりの中で求めなければならないものとする。

人間は各人の所属する特定の社会集団(家族、地域、民族、国家等)のもつ文化的な環境(生活様式、生産活動、宗教祭礼等)の中で生育し、身体的、知的発達と併行して、社会集団のもつ文化的な環境への適応と同化の過程を経ることになる。このように、社会集団の同質性の維持を目的とした人間の社会化が「教育」そのものであるといえる。社会化の過程の中で、各個人のもつ個別性、多様性、創造性は、社会を構成している成員による教育により、その所

属する社会集団の要求する共同性、同質性、規範性と適応し同化していくことになる。

フランスの社会学者デュレケイムは社会学は社会的事実の相互連関、その運動の法則を研究する学問である。教育も人間の社会生活の一部である。したがって、従来の普遍的な本質を追究する教育理論を批判し、社会的事実である教育を、社会史的に把握し、社会での在り方を実証的に明らかにする「教育の科学」を提唱した。

デュレケイムによれば、教育とは、「社会生活のうえで、まだ成熟していない世代にたいする成人世代による組織的・方法的社会化である。」

第1次社会化の行なわれる幼児期においては、家族集団の中での親と子の相互作用によって、それぞれの民族のもつ言語や基礎的・伝統的な行動様式を自然に習得し、人間としての行動様式を学習していく。

また、地域集団の中での遊び友達との相互作用の中で、社会生活に必要な日常的なルールや人間関係の在り方等を学び、社会集団の一員としての基本的な行動様式を日常の遊び仲間との生活の中で自然に習得していく。

以上のように、人間がその所属する社会集団において、日常的に学習し、どのように適応し、同化していくかが、まさに「教育」そのものであるといえる。

(2) 社会集団の教育機能とその変化

社会集団のもつ教育的な機能を概観し、社会構造の変化によつての教育機能がどのように変化してきたかを次の事例で考えてみることにした。

(a) 家族集団は第1次社会化の重要な役割を分担するものであるが、その構造変化が急速に進行して、家庭の教育機能の低下が大きく問題となってきた。特に、社会集団の中で生活するうえに必要な諸ルールの学習（躾教育等）が期待出来なくなった。

「核家族化」「少子化」「家族経営企業や自営農業の衰退」「女性の社会進出」等が教育にどのような変化をもたらしたか。

(b) 仲間集団は子供が遊びを通じて自然的、自発的に形成するものであるが、仲間集団が解体して、遊びの中でのごく自然に行われてきた社会化（集団のルールの尊重、弱者への思いやり、協力とか協調等）が期待出来なくなった。「イジメ」「登校拒否」等の子供の孤立化から発生する問題生じてきた。

「都市化の進行」「受験戦争の激化」「遊びの変化」が子供の人間的成長にどのように変化をもたらしたか。

(c) 地域集団は人間が幼児期から青年期を過ごす環境であるが、地域社会の構造変化により、成長の過程の中の通過儀礼や通過集団等を通じて、地域集団の中で極く自然に習得してきた社会化が期待出来なくなった。

(d) 教育産業は特殊な訓練、能力の開発、趣味や娯楽等の教育機関としての専門性の高い企業経営による教育産業が著しく増加し、学校教育にも多大な影響を与えてきた。学校の先生よりも塾の先生のほうが良いと考える児童生徒が増加している状況は見過ごすことができな

い。その原因と対策も考えるべき課題として取り上げた。

日本の社会構造（家族、地域、産業等）の変化により学校教育への期待が高まると同時に教育を担う教員の役割も大きく変化してきた。

しかし、日本の社会の急激な変化への対応が遅れている学校教育やそこに働く教員の意識の改革が不十分なため、膨大な公私の教育投資が機能せず、浪費されている「教育病理現象」、即ち、暴力、非行、犯罪等の反社会的行動の増加、学校・教員不信、怠学、不登校、落ちこぼれ、中途退学、不本意進学、不本意就職等の現象の増加、更には、挫折感、無気力、ストレス、孤立等の内面的な苦悩に悩む子供の増加等が社会的問題となって来ている現代の教育を担う教員に対する社会的な期待にどのように応える事が必要であるか。同時に、教育を学校と教育産業に依存する現状から、子供の家庭での教育が問われていることも指摘することとした。

③偉大な教育者に学ぶ

その思想、その教育が今日まで伝えられている偉大な教育者の教育姿勢に学ぶべきことが多い。釈迦、ソクラテス、キリストについて、それぞれテキストに記載した資料を読み、現代の教育にどのように活かしたらよいか、学生諸君に考えてもらうこととした。

なお、考えたことを「課題用紙」（資料添付）に記入して提出させた。

(1) 釈迦

「釈迦の方便」とは、釈迦は難解な仏教教理を、どんな能力のない人間でもあきらめることなく、相手の能力に応じて最も適当な教育方法を見つけて教えたことをいうが、それを岩波新書「お経の話」の一文（資料添付）を取り上げた。

川柳「般特（パンタカ）の愚痴も文珠の知恵」の意味を考え、現代教育に欠けた点を考えてみることとした。

(2) ソクラテス

「人類の教師」と現在まで尊敬されているギリシャの偉大な哲学者ソクラテスは当時のアテナが民主政治が墮落して衆愚政治に陥っている現状を改善することをその使命として、「アテナ市民に、人間固有の徳性即ちより良き市民としての生き方を自覚させる」ことを追求し続けた。ソクラテスは、「無知の自覚」即ち自分は徳性についての知者ではなく徳性を知ることを愛する者という謙虚な姿勢で、市民との対話を通じて彼らが自らその徳性を自覚するよう啓蒙した。岩波新書「ソクラテス」の一文を取り上げその産婆術と言われている教育方法と教育姿勢から現代の教育が学ぶことは何かを考えてみることとした。

(3) イエスキリスト

「敵を愛し、迫害する者のために祈れ」（マタイ 第5章）からは差別なく生徒を愛する気

持ち、「迷える子羊」(ルカ 第15章)からは弱者、落ちこぼれに対する思いやりの心、「姦淫の女」(ヨハネ 第8章)からは処罰より許すことの大切さを学びとってほしいと思い、資料を記載して授業を行なった。

④教育とはなにか

教育とは何かを、8名の代表的な教育者を取り上げて紹介した。

(1) コメニウスの国民教育

1 コメニウス Comenius(1592～1670)

近代教育の父といわれるチェコスロバキアの教育思想家のコメニウスは、世界平和と民族の独立を悲願とし、それを教育によって実現しようとした。

「教育の目的は、「都市及び村落のすべてにわたり、男女のすべての青少年が、ひとりも無視されることなく、学問を教えられ、徳行を磨かれ、敬神の心を養われ、かくして青年期までの年月の間に、現在と来世との生命に属する、あらゆることがらを『迅速に、楽しく、着実に』教わることのできる学校を創設するための、的確な、熟考された方法」とその主著「大教授学」(村井実著 教育思想)の標題に掲げ、その具体的な方法としての「世界図絵」について簡単に解説した。

(2) カントの人格主義と教育

「啓蒙とは人間が自己の未成年状態から脱して、他人の指導に従うことなしに、自分の理性を行使することのできる状態であり、教育はその達成を助ける人間にとって不可欠な営みである。」(「啓蒙とは何か」と教育の役割と目的について述べている。

「道徳法則を自ら確立し、実践する主体としての人格を単なる手段としてではなく、目的として取り扱うべきである。」「汝の人格及びあらゆる他の者の人格における人性を、同時に目的として取り扱い、決して単に手段として取り扱わざるやうに行為せよ」(「和辻哲郎全集」)を取り上げ解説したが、学生にとっては理解しにくかった。

(3) ペスタロッチ

スイスの教育者ペスタロッチは当時スイスで、経済的な悪条件下の貧困にあえぐ無知な農民の子供達を教育によって救済するという教育的ヒューマンズムの実践者である。

このペスタロッチの「開発主義」「実物主義」「教育的ヒューマンズム」は世界各国の教育者受け継がれ、近代国民教育の発展に寄与した。日本にも、アメリカ経由で導入され教育界に大きな影響を与えた。

東京の寒村戸倉村の小学校長として、月給10円(実際には半額支給)の赤貧の中でその一生を教育に捧げ、子供たちの成長とともに村政改革に尽くし、日本のペスタロッチとたたえられた「疋田浩四郎校長」の事例を紹介した。(図説教育人物事典)

(4) フレーベルの生活教育

ペスタロッチの助手であったドイツの幼稚園教育の創始者フレーベルは子供達に対する外部からの働きかけを重視する教育の方法を批判し、生活即教育という考えに基づく遊戯や作業を中心にした教育の在り方を実践し、理論化した。(岩波文庫 人間の教育)

恩物はフレーベルによって考案された教具であり、子供たちはこの教具を使っての遊びの中で、自然に学習することができることを紹介し、現代の恩物とは何か考えるよう求めた。(答えの多くはコンピュータであった)

(5) J. S. ミルの精神的快楽主義

理想主義的功利主義の立場に立つイギリスの哲学者・経済学者ジョン・スチュアート・ミルの有名な言葉「満足した豚であるより不満足な人間であるほうがよく、満足した愚者であるより不満足なソクラテスであるほうがよい。」を、現代の物質的な快楽を求めることへの警鐘としたいと考えて取り上げた。

(6) デューイの民主主義と教育

アメリカの哲学者デューイは科学技術の発達に支えられたアメリカ資本主義、フロンアスピリットに満ちたアメリカ自由主義を背景としたプラグマティズムの立場に立ち、験的な方法をもとに、社会の進歩と発展を目指す新しい教育理論を樹立した。

彼の教育理論は次の5点にまとめられるが、

- (a) 教育とは人間が生活の中での経験を再構成する過程である
- (b) 教育は子供の生活体験を出発点として、発達段階に応じて与えられるものである
- (c) 教育における教師の役割は子供の自発的な活動の助力者である
- (d) 思考は現実の諸問題を知的に解決する能力である
- (e) 子供は現代社会の問題解決に自主的に参加することにより民主主義の原則を学ぶ

特に、助力者としての教師の役割、学校は民主主義の原則を学ぶ場であるという点は教員を目指す人にとって重要であることを指摘した。

(7) 道元の愛語

道元は菩薩が衆生を導く具体的な教育方法として、布施、愛語、利行及び同事の四摂事を説いている。「修証義」の第4章発願利生の一節を教材として、取り上げた。その中の『面ひて愛語を聞くは面を喜ばしめ、心を楽しくす、面はずして愛語を聞くは肝に銘じ魂に銘ず、愛語能く廻天の力あることを学すべきなり。』を中心にして、教員が生徒に語りかける言葉の重要性を理解することをめざした。

(8) 福沢諭吉の教育論

岩波文庫「学問のすすめ」の冒頭部分及び「文明教育論」の「面壁9年」の部分教材にして、その教育論を紹介した。さらに、1860年に咸臨丸で渡米したときの知識習得に貪欲であったエピソード、一生官職につかず私学教育に尽くしたその教育姿勢について紹介した。

⑤日本における教員養成制度

日本が明治維新の極めて初期に学校制度を整え、それと同時に組織的な教員養成制度を整えたことについての歴史的背景を概観し、その後の整備の状況について、主として資料を用いて解説した。

東京師範学校（後に東京高等師範学校）は教員養成とともに、小学校の教科書・教材の作成、小学教則の編成を行ない、同時にその卒業生は全国各地の教員養成機関の教員となり、各地域の初等教育の指導的地位についたことにも触れた。

(1)日本における教員養成の始まり

明治5年文部省は学制に基づく小学校教員の養成の為に、東京師範学校を開設し、諸葛信澄校長、アメリカ人スコット、坪井玄道通訳をスタッフとして授業を開始した。これが日本における教員養成の始まりであり、当時国民教育（公教育）とそのための教員養成機関である師範学校教育が最も発達していたアメリカの師範学校をモデルにした教員養成が始まった。

当時の師範学校の教育については、文部省告示文（資料添付）に基づいて解説した。

(2)学校令と教員養成

明治18年に、当時の森有礼御用係の提言により、江木千之、手島精一、吉村寅太郎、中川元（文部省関係者）と高嶺秀夫、那珂通世（師範学校校長）による師範学校条例取調委員会の草案を基に、直接森有礼が筆を入れて起案した。その骨子は次の点から成り立ったものである。

- (a) 帝国主義時代の国際競争の時代に国家の独立を保持するための国民教育の担い手である教員の人間像を「順良信愛威重の気質」とした
- (b) 師範学校を、尋常師範学校と高等師範学校とに分け、それぞれの目的を明確にした
- (c) 高等師範学校を文部省の直轄学校とし、高等師範学校の卒業生が師範学校の校長及び教員となり、師範学校の卒業生が公立小学校の校長及び教員となることによって、教育の国家統制を不動のものとした
- (d) 高等師範学校を東京に一校、師範学校を各府県に一校とし、女子師範を統合し、資金の集中により師範学校を充実しようとした
- (e) 学資を公費支給とし、サービスの義務を課し、優秀な人材を確保することにつとめた
- (f) 師範学校の経費について、府知事県令はその予算を文部大臣の認可を受けることとし、地方議会が財政上の理由から削減できないようにした
- (g) 師範学校の教育課程、教科書は文部大臣の定めるところとし、国が教育内容を厳しく統制

できるようにした

このような日本における教員養成制度については、戦後の教育改革まで部分的な改正は行なわれたが、ほぼそのまま続くことになった。師範学校の正規の課程の卒業生だけでは教員を充足できないため、併設の短期養成課程、中学校・高等女学校の卒業生を以てその不足を補った。

これらの日本における教員養成制度について、資料として「明治19年師範学校令」「尋常師範学校生徒募集規則」「尋常師範学校卒業生服務規則」を用いて解説した。

「順良信愛威重」の気質については、現在の学生諸君の理想とする教員像「親切公平」とは大きくかけ離れていた。

(3) 中等教員養成の拡大

日清戦争後に中等教育が拡大し、教員需要が増大した。明治29年学校教員免許規則が公布された。尋常師範学校、尋常中学校、高等女学校教員免許状は高等師範学校及び女子高等師範学校卒業生（専修科撰科を含む）、文部省直轄学校卒業生には無試験検定で授与され、文部省の検定に合格した者にも授与されると規定された。ついで、明治32年には、文部大臣の許可をえた、中等学校以上を入学資格とし、3年以上の在学期間を設けている公立私立学校を卒業した者にも尋常師範学校、尋常中学校、高等女学校教員免許状が無試験検定で授与される途が開かれた。これから多くの私立学校に高等師範科、高等師範部が設置されて多数の中等教員を供給することとなった。これが、今日の私学における教員養成の始まりであるが、当時は給料、昇進で官立学校出身者に大きな格差があったことにもふれた。

中等教員免許の基本規定を定めたものの、「別に定めるところによる」として、小学校教員と文部省直轄学校教官には免許規則は適用されなかった、特に直轄学校教員については、戦後大学に昇格した後も教員免許を必要とされず、現在に至るも大学教員の資格についての法的な規定はない。

また、有資格教員の絶対数が不足しており、中等学校においては教員免許状をもたない教員の採用は正規の免許状を有する教員の2倍まで可能であるとされた。

(4) 戦時体制と教員

日本の軍国主義化とともに、教育と教員にたいする統制が強化され、生活綴り方運動、自由主義教育、教員組合運動等厳しく弾圧され職場を迫られた。

また、教育の現場では、児童・生徒の鍛練、軍国主義教育等が盛んになり、教員は多くの若者が軍関係の教育機関へ進学、少年兵への志願することに手を貸すことになった。

この反動として、戦後の教育改革が国民的な反対も少なく成立し、戦後の一時期教員組合運動が「教え子を戦場に送らない」というスローガンで盛んになったことにも言及した。

⑥日本の民主化と教育

戦後日本の民主化により、日本の教育がどのように変化していったか、時間不足もあり下記の事項について概略を講義するだけで終わった。

(1)日本の民主化政策

ポツダム宣言受諾により、1945年アメリカ軍を中心にした連合軍40万人による日本占領と日本軍の武装解除が始まった。連合軍最高司令部は日本政府にたいして次の「五大改革指令」を指示した。

婦人解放	男女平等、婦人参政権、民法・刑法の改正
労働組合の助長	労働組合法、労働基準法、職業安定法
教育の自由化・民主化	教育基本法、学校教育法、教育委員会法
秘密的弾圧機構の廃止	内務省・特高警察の解体、治安維持法の廃止
経済機構の民主化	財閥解体、経済力集中排除法、農地改革

戦争責任の追求として「戦争犯罪人の逮捕と裁判」「公職追放」「財閥解体」「農地開放」等一連の日本民主化政策が行なわれたが、1950年の朝鮮戦争の勃発を機に民主化政策は後退していった。

(2)教育の民主化政策

なお、占領軍の日本民主化政策において、日本の軍国主義・国家主義教育にたいする追求は特に厳しく、一方G H Qの民間情報教育局教育課を中心にして、教育の民主化に関する4大指令によって、明治以来の日本の教育制度は根本的な大改革を迫られ、現在の教育制度にその多くは受け継がれてきた。

(a) 日本教育制度に対する管理政策

軍国主義教育・超国家主義教育を禁止し、民主主義教育への改革
民主主義と基本的人権の思想を教育の中心とした新しい教育の実施

(b) 教員及び教育関係者の調査・除外・認可に関する件

教職適格審査により軍国主義者・超国家主義者を教育界からの追放
戦前・戦時下に政治的理由により教職を追放された民主的・平和的教員の復職

(c) 国家神道、神社神道への政府の保証・支援・保全・監督並びに弘布の廃止に関する件

公立学校から神道への儀式・参拝の強制及び学校教材から神国主義の排除

(d) 修身、日本歴史及び地理停止に関する件

超国家主義的な教育の中心となった3教科の授業の禁止とその教科書の回収

(3)対日教育使節団の派遣と日本教育家委員会

ストッダートイリノイ大学総長を団長とする教育長、大学教授等23名（うち女性4名）が来日し、日本の教育について調査し、中央集権的教育行政、画一的なカリキュラムの欠点があり、個人の価値と尊厳を認め、個人の能力の伸長を目指して再編成すべきだと指摘した。使節団の来日に対して日本側は安倍能成一高校長（後に南原東大総長に交代）を委員長とする日本教育

家委員会（後に教育刷新審議会と名称変更）が組織された。この委員会が中心になり教育使節団の提言に沿って、教育基本法を始めとする教育法規の制定、六三制教育制度等の教育改革を推進した。

このような急激な改革について、「駅弁大学」「六三制野球ばかりが強くなり」といった当時の言葉も今の学生諸君にはピンとこない。

(3)教育に関する法律の整備

明治以来の教育に関する法律は「勅令主義」であったが、国会の制定する「法律主義」へと変わった。しかし、法律にはその大綱が示されておるにすぎず、その実施にあたっての内容については「監督庁の定める」「政令で定める」「各種審議会に諮問」等となっており、文部省の権限が依然として温存されている。

学校教育法が制定され、幼稚園から大学まで総合して単一の法律で規定され、6・3・3・4制の明確な単線型の教育制度となった。

昭和24年に制定された「教育職員免許法」は教員養成を師範学校、高等師範学校等、特定の教員養成専門機関を主体とした方式をあらため、教育職員免許法に定められた必要な教育を受けた者には広く教員資格を与える「開放制」方式をとることとした。

これを受けて、国公立大学に教育職員免許法に定める教職科目を履修する「教職課程」が開設されて現在に及んでいる。

⑦現代社会と教員の役割

現代社会において、学校教育にたいしての社会的投資及び個人的投資はますます拡大してきた。

社会の発展と進歩にともなって、学校教育に対する社会的な要求と個人的な要求が、一層多様化、高度化し、教育投資は拡大の一途を辿っている。

しかしながら、その「教育投資」が必ずしも満足する投資効果を得られない、すなわち学校教育が社会と家庭の教育要求にこたえていなくなっている。この現象を「教育的浪費」という。教育的浪費の具体例は次のような現象でありこれを「教育病理」現象ともいう。

「学級崩壊」「青少年非行」「青少年犯罪」「不登校児童・生徒」「校内暴力」

「いじめ」「体罰」「おちこぼれ」「学力不振留年、就職留年」「学習意欲喪失」

「不本意進学、不本意就職」「学習塾、予備校」「ダブルスクール」

等について指摘し、なぜそのような事態が発生するか、学校教育はどのように対応すべきか、次に挙げた教育的課題から考えてみることにしたが、時間不足で一方的な講義となってしまった。

(1)教育的遅滞 急激な社会の進歩、変化に学校教育が対応できない

教育制度、教育内容（カリキュラム、教科書、教員養成）

教育施設・設備、教材（コンピュータ、実験・実習、図書、資料）

教員の資質（再教育・研修の不足、親との学歴差の逆転）

(2) 教育的格差がますます拡大している

学校間格差 国公立間の格差（中学、高校、大学）

制度間格差 中高一貫教育校、大学併設校

学校間格差 偏差値による細分化された格差

施設・設備 理工系の実習・実験施設設備、厚生設備

教員数・質 専任教員（学力・経験・年齢）、助手・技術職員

進路格差 進学成績（高校）、就職実績（大学）

教員間格差 人間性、指導力、使命感、学力・技術力

H.R.担任 学級崩壊、楽しい学級作り

教科担任 楽しい授業とつまらない授業

部活顧問 指導力、実績主義と人間教育主義

「生徒は先生を選べない」「高校はトンネルだ」の意味を考えさせた。

(3) 教育的葛藤は、教育の目的と方法についてさまざまな対立した期待と意見が混在しており、学校内でも統一した教育理念がなく、教員がバラバラで孤立している。

生徒は、教員間の異なった意見や行動にたいして、「トマドイ」を感じ、それがやがては、「教員不信感」を生むことになる。

(a) 教育理念・教育方法の対立

教員が生徒にたいして、「自分はそう思わないが、学校の規則だからしょうがない」といった逃げの発言をしたり、「ほかの先生がどう言おうと、君たちは俺の言うことを聞け」といった独善的な発言は、かえって生徒の反発や不信感を助長することになる。

(b) 生徒の多様化への対応

生徒や親の教育への期待はますます多様化し、学校教育に求めるものが人間教育なのか進学教育なのかさまざまな要求がある。たとえば、部活道と学習塾の摩擦、個人の学習歴の格差から生じる授業内容への多様な要求（進度、テスト、宿題）学校の規則による「服装の規定」（ルーズソックスの禁止等）への反発等が顕在化してきている。

生徒が「ルーズソックスをはいていても他人の迷惑にはならないのになぜ禁止するのですか」と質問したときに、生徒の親が「もっと宿題をたくさんだしてほしい」という要望をしたときに、どのように答えたらよいか、課題として考えさせた。

⑧ 教員に求められる資質とは何か

社会構造の変化、社会集団の高度化にともなう分業（役割）の細分化した現代社会においては、従来家族集団の役割とされてきた「老人・障害者の介護」「乳幼児の保育」等が公的機関・施設に求められて来たことに象徴されるように、教育に関する分野においても、家族集団

や地域集団の教育的機能の低下とともに、学校教育に求められるものが増加してきた。このように、新しい社会的要請にこたえるために、学校教育に従事するものにとって次の点が求められ、これが今回の教員養成における「教職に関する科目」の単位数増加につながったと言える。これらの点について理解を深めることをめざした。

(1) 専門的職業人としての誇りを持つことの重要性の認識

高学歴社会を迎えて、従来は一般国民の教育水準に比べて高学歴者が教員となっていたが、現代社会では保護者の半数近くの者が高等教育を受ける時代となり、教員は大学を卒業し、教員免許を取得していることだけでは通用しなくなった。

教員が終身雇用にあぐらをかき、日常的に専門職としての研修・研究を怠れば、両親や生徒からの信頼感を失い、その誇りを失うことになる。

「教育のことは専門家である教員に任せてほしい」という気概をもち、誠心誠意生徒の未来の成長を願う教員の職務への誇りをわすれてはならない。

(2) 専門的な職業人としての教育能力の涵養の重要性の認識

担当教科・科目についての「学力」「背景となる知識」「教え方」等を不断の努力によって研鑽することがもとめられている。

特に、教員はその第一日から生徒に接することになり、一般企業のようにオリエンテーション、企業内研修、見習い期間といったことがない。

多忙を理由にして、教科・科目の予習を「教員用の虎の巻」(指導書)にたよったり、市販の副教材・問題集に依存することが多いが、その背景となる事項について事前に予習しなければならない。「1時間の授業にそなえて、少なくとも6時間の予習をする」ということを銘記してほしい。

教員自身が、生徒の能力・関心等に配慮して作成した資料、練習問題等も当然用意しなければならない。

高等学校教員には少なくとも3年以内には、担当科目についての大学入試問題について生徒から質問があったときには、即答出来るだけの学力は身につけてほしい。

課題として、「お父さんが先生の英語はアメリカでは通用しないと聞いていますと生徒から軽蔑されたときにどのように答えたらよいか。」「教科書を教えると教科書で教えるとの違いについて、生徒の側にたって、考えてみよう。」を与えた。

⑨ 生徒に信頼される教員とは

生徒は教員のことばによって、「傷つけられ」「反感をもつ」「挫折する」といった事例も多いが、その反面、教員の言葉によって、「立ち直る」「やる気になる」「希望をもつ」といった事例も多い。

生徒に日常的に接する教員として、感情的になったり、気分によって左右されたりしてはならないし、常に生徒の立場に立ってコミュニケーションすることが必要である。

次の事例について各自の体験をもとに、さまざまな経験を報告してもらい、それらについてまとめることとした。

(1) 生徒の信頼感を得る先生

生徒の立場にたって、話を聞いて必要なアドバイスを与えてくれる

困っているときに、勇気づけるように励ましてくれる

よく努力し、成果が上がったときに、ともに喜んでくれる

長所を発見し、それを伸ばすように指導してくれる

どんな生徒の質問にも誠実に答えてくれる

個人感情を表面に出さず、冷静に生徒に接してくれる

問題の解き方や調べ方を丁寧に教えてくれる

生徒とともに喜び、悲しんでくれる

(2) 生徒の信頼感を失う先生

生徒に接するときに、自分の感情がコントロールできない

自分の価値観を生徒に一方的におしつける

何でも規則通りに処理しようとし、融通がきかない

勉強ができることがすべてであるという姿勢である

生徒の言い分を無視し、一方的に叱りつける

授業時間に問題の解き方の説明もせず、答えだけ教える

問題が解けないとすぐに怒りだし、生徒を見捨てる

このような様々な体験が感想として提出される。教員としてのタブーを次のように整理して、意見を聞いてみた。

(1) 生徒を身近な人（兄弟姉妹、親類の子、近隣の子）と比較する

(2) 生徒が大切に思っているもの（祖国、信仰、母校等）を馬鹿にする

(3) 生徒の責任でないこと（家庭環境、身体的特徴等）にふれる

(4) 生徒の長所はみないで、短所ばかりを取り上げ批判する

(5) 生徒が反省している失敗をいつまでも執拗に追求する

(6) 学力成績だけを見て、良い子と悪い子と差別する

(7) 自分の学歴や経歴（入賞、表彰）を自慢する

(8) 教科書通りの通り一遍の授業しかやらない

どのような教員が求められているか、もっと時間をかけて、学生との対話の中で考えて行きたかったが、時間不足のため駆け足で通り過ぎてしまったことは残念であった。

【Ⅲ】まとめ

① テスト

テストは次の問題で行なった。テキスト及びノートの持ち込みは自由とした。

試験問題は4種類作成したが、その一例を示す。

教職入門テスト

平成12年1月25日

- (1) 次の設問から1題選択し、テキストの文を読み、200字（5行程度）程度で答えなさい。
- A：「釈迦」のパンタカへの教育指導から学ぶべきことは何か。
 - B：「ソクラテス」の「産婆術」の基礎にある人間観は何か。
 - C：「キリスト」の「1匹の子羊」の話から学ぶべきことは何か。
- (2) 次の設問から1題選択し、テキストの文を読み、300字（8行程度）程度で答えなさい。
- A：日本における教員養成制度の確立について述べなさい。
 - B：戦後の日本における教育の自由化・民主化について、戦前と比較して概説しなさい。
 - C：教育的浪費について、その具体例を挙げて説明しなさい。
- (3) 21世紀をになう若者の教育を担う教員に必要な資質とは何か。あなたの考えを述べなさい。

②成績評価

テストの評価は次の2点から行なった。

- (1)教育を担う教員はいかに有るべきかの視点に立っているか。
- (2)現代の教育の実態を踏まえたものであるか。

以上のテスト評価と授業中に3回提出した感想文において「教育とは何か、教員として現代の教育課題にどのように取り組むべきか」をまじめに対応したかどうかで総合評価した。

③出欠について

「当初に出欠はとらない。学生諸君の自覚に待つ」と最初の授業で宣言したが、平均出席率は90%程度であった。

学生の感想文の中で、「出席をとらないとは不思議な先生だと思っていたが、やっとその意味がわかりました。」と記載したものがいた。たとえ小数とはいえ、「教育と脅迫」に気づいてくれたことで満足している。

以上手探りで新設科目に取り組んだ実践を報告したが、学生の感想文等で寄せられた意見を参考にして、本年度は授業内容の一層の改善に取り組むたいと考えている。大方のご叱正、ご指導を得たいと思い、駄文をろうした次第です。

(なお、自作テキスト「教職入門」が必要な方はお知らせください。)

【Ⅲ】資料

1. 釈迦資料

「パンタカという二人の兄弟がいた。兄のパンタカは早くから仏陀について出家して、すでに聖者の境地に達していたので、弟のパンタカをも出家させ、修行の道に入らせることにした。出家したものはまず一つの短詩を暗記することになっていたので、兄は弟につぎのような詩を教えた。

『身と言葉と心とで悪いことをしなければ、世の生きものたちを悩ますことはない。正しく念じて欲望の対象が空しいと知るならば、無益の苦はきっと遠ざかるに違いない。』

弟のパンタカはこの詩を繰り返して唱えたが、どうしても暗記することができない。こうして三カ月たつうちに、近所にいる牧人たちはみな自然に覚えてしまったが、当のパンタカはそれが覚えられない。教団では五月一五日の満月の日に一箇所に集まり、三カ月のあいだは安居といって外出しない定めである。この安居の時に、弟子は師から教えられたことを復誦し、それができれば、さらに新しい文句を教えられることになっていた。

弟のパンタカは教えられた短詩をどうしても覚えられなかったので、さすがの兄も怒り『おまえのような愚か者は、仏の道に志してもだめだ』とののしった。叱られた弟のパンタカは部屋の外にでて声をあげて泣いているところに、仏陀が通りかかり、このことを聞いて励まされた。仏陀はアーナンダを呼び、指導するようにと命令された。アーナンダが文句を教えて覚えさせようとしたが、ついにさじを投げてしまった。

そこで仏陀は弟パンタカをよび『私は塵を払う、私はよごれをきよめる』という二句だけを暗記させたが、彼はこの二句さえも覚えることはできなかった。仏陀は、修行僧たちの履きものの塵をはらいながらこの二句を唱えるようにと、パンタカに命令された。パンタカは命令を一生懸命に実行しているうちに、とうとう二句を暗記した。そのうち、この二句を機縁として、心のよごれ：むさぼりと、怒りと、愚かさ：の本質を達観し、たちまち聖者の境地に到達することができた。」 (岩波新書 お経の話より)

2. 明治5年文部省告示

『今般東京に於て師範学校を開き候、師範学校は小学の師範たるべきものを教導する所なり、全体人の学問は身を保つるの基礎にして、順序階級を誤らず才能技芸を成長するにあり、依て益々小学を開き人々をして務て学に就かしむるの御趣意に候処、差向小学の師範たるべき人を養ひ候義第一之急務に有之、且外国に於ても師範教育所の設け有之により、某意を取り外国教師をも雇ひ、彼国小学の規則を取て新に我国小学課業の順序を定め、彼の成法に因て我教則を立て以て他日小学師範の人を得んと欲す、今立校の規則をさだむる事佐の如し

1、外国人一人を雇ひ之を教師とする事

1、生徒24人を入れ之を師範学校生徒とする事

1、別に生徒90人を入れ之を師範学校付小学生徒とする事

1、教師と生徒の間通弁官1人を置く事

1、教師24人の生徒に教授するは一切外国小学の規則を以てする事

1、24人の生徒は90人の小学生徒を6組に分ち、某1組を4人にて受持ち、外国教師より伝習する處の法に因り彼の「レットル」は我の仮名に直し、彼の「オールド」は我の單語に改め、某外習字会話口授講義等一切彼の成規に依り、我の教則を斟酌して之を小学生徒に授く、右授受の間に一種良善なる我小学教則を講究すべき事

1、生徒は和漢通例の書及び粗算術を学び得て年齢20歳以上の者たるべし、然れども成丈壯健者を選むべき事

1、生徒は官費たるべき事、但24人は1ヶ月金10圓宛90人は1ヶ月金8圓宛の事

1、生徒は入校成業の上は他途より出身するを要せず小学幼年の生徒を教導するを以て事業とすべし、故に入校の節成業の上は必ず教育に従事すべき證書を出す可き事

1、成業の上は免許を興ふ、速に之を採用し四方に分派して小学生徒の教師とすべき事】

3. 明治19年師範学校令 (1886)

第1条 師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成ス但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス

第2条 師範学校ヲ分チテ高等尋常ノ二等トス高等師範学校ハ文部大臣ノ管理ニ属ス

第3条 高等師範学校ハ東京一箇所尋常師範学校ハ各府県ニ各一箇所ヲ設置スヘシ

第7条 尋常師範学校長ハ其府県ノ学務課長ヲ兼ヌルコトヲ得

第8条 師範学校生徒ノ募集及卒業後ノ服務ニ関スル規則ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依ル

第9条 師範学校生徒ノ学費ハ其学校ヨリ之ヲ支給スヘシ

第10条 高等師範学校ノ卒業生ハ尋常師範学校長及教員ニ任スヘキモノトス但時宜ニ依リ各種ノ学校長及教員ニ任スルコトヲ得

第11条 尋常師範学校ノ卒業生ハ公立小学校長及教員ニ任スヘキモノトス但時宜ニ依リ各種ノ学校長及教員ニ任スルコトヲ得

尋常師範学校生徒募集規則

第1条 尋常師範学校ノ生徒ハ左ノ資格ヲ有スルモノヨリ募集スヘシ小学教則を編成を行身体強健ニシテ師範学校令第1条但書ノ目的ヲ達シ得ヘキト認ムルモノの教育の指導的 高等小学校卒業以上ノ学力ヲ有スルモノ いった。

齡十七年以上二十年以下ノモノ、但第2条第1種ノモノハ此限ニアラスに官費支給の官其府県下在籍ノモノだが、教員の需要に到底及ばず、各府県では短期の速成教員養成機

第2条 尋常師範学校ノ生徒ハ左ノ2種ヨリ募集スヘシ 明治8年に、学監モルレーの

第1種 郡区長ノ薦挙ニ係ルモノし、更に中学校教員の資格は学制の規定によると大学

第2種 直ニ師範学校ニ願出タルモノない状態であったので、東京師範学校に中等師範

第5条 入学ヲ許可セントスルトキハ初メ試験生トシテ一箇月以上三箇月以内假ニ入学道セシメ其資性品行等ヲ審察シ適当ト認ムルモノニ限り本入学ヲ許スヘシ

〈私の教育実践〉

学生の相互協力関係を促す課題構成による多人数協同学習

杉 江 修 治

(中京大学)

はじめに

教職専門科目の授業では、内容の習得ばかりでなく、その過程も重要である。教育内容によっては教員による一斉講義方式が適切な場合もあるだろうが、それ一辺倒でよいわけではない。さまざまな指導工夫、学習過程を体験することが、教師をめざす学生にとっては必要である。

教育課程審議会の1998年答申のI-1-(1)「教育課程の基準の改善に当たっての基本的考え方」に、次のような記述がある。

(各学校が備えるべき重要な点として) 分かりやすい授業が展開され、分からないことが自然に分かれないと言え、学習につまずいたり、試行錯誤したりすることが当然のこととして受け入れられる……。……その基盤として、子どもたちの好ましい人間関係や子どもたちの教師との信頼関係が確立し、学級の雰囲気も温かく、子どもたちが安心して、自分の力を発揮できるような場でなければならない。

……教科の授業だけでなく、学校でのすべての生活を通して、子どもたちが友達や教師と共に学び合い活動する中で、自分がかけがえのない一人の人間として大切にされ、頼りにされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことができることが大切であると考える。

学校環境として備えるべき当然のことながらそこには記述されているのだが、現実には、大幅な学校文化、教師文化の転換が要求される実態がある。個と個を切り離して理解してきた、小・中・高校でのこれまでの学校文化のもとで生活してきた学生たちが、教師になったとき、無反省に従来の文化の再生産者にならないためには、そして、子どもたちが互いに高まり合うことのできる学校教育の創造者となるためには、教職課程の授業がそのような文化の転換を容易にする機能を同時にもち必要があるように思うのである。

現実の学校教育における競争的な文化への批判は、しばしば強くなされてきている(遠山啓, 1976; 池田壽夫・他, 1988; 田中仁一郎・他, 1993; 久富善之, 1993)。その論考の趣旨や、

問題ある実態の記述は興味深いものがあるが、具体的な実践的対応に関する研究がほとんど見られないのも、競争批判の特徴である。その主要な原因は、競争に対する「協同の原理」の理解が、教育の世界で不十分なところにあるように思われる。グループ・ダイナミックスと教育学、教育実践との連携がなされてこなかったところに問題があったのである（杉江修治，1999b）。競争的学習に対する協同学習の理論と実践が見なおされなくてはいけない。それは教育課程審議会の上記の引用からも理解されるように、いま求められている学校と教師の実践的指導力の核心的な側面とも言えるものである。

この研究は、先の報告（杉江，1999a）と同様、大学における教職専門科目の多人数授業に協同学習を導入した試みをまとめたものである。杉江（1999a）では、固定5人グループによる協同学習が、150～200人規模のクラスでも実施可能であり、しかも一斉講義方式以上の成果を得たことを報告した。今回は、先の研究で今後の課題としてあげた、グループに与える課題の工夫をさらにすすめた実践を行った。グループに単一の課題を与えるのではなく、成員間の相互協力関係をより高める工夫を加え、グループ内の相互作用をより充実させる課題条件を設定したのである。

一斉講義方式は、教える側としてはもっともエネルギーが少なくすむ方法であろう。一方、協同学習で授業を行なうためには、授業構想の立案と授業途中での指導過程の調節、教材の準備、学生の取り組み過程での教室管理や助言など、配慮する点が多く、気疲れは大きい。学習者を学習により積極的に参加させるための工夫も、学習者の特性とかかわらせて考えなくてはいけない。「協同学習は容易ではない」（ジョンソン・他，1998）のである。ただ、大学では、評価は相対評価ではなく絶対評価を用いている。協同学習がもっとも盛んに実践されている国はアメリカ合衆国であるが、そこでは多くの州で、教育評価に際して、序列を表すための単なる数字を用いるのではなく、多面的な資料によるポートフォリオを用いるように改められてきており、それが協同学習の実践現場への広がりをもたらしつつあるという指摘がある（シュワープ・シュワープ，1998）。その意味では、大学には協同学習を導入しやすい環境があるといえるのである。

1 実践の概要

(1) 授業設計

次に報告する実践は、中京大学の体育学部の、約170人と約190人の2クラスの多人数授業を、6人グループによる協同学習によってすすめたものである。教科は教職専門科目の内「教育の方法と技術に関する科目」に対応する科目として中京大学で開設されている「学習指導の過程」である。1999年度後期に実施した。第1回目から最終時まで、次の時間配分で授業を進めた。テキストとして『学習指導改善の教育心理学』（杉江，1999c）を用いた。

前半60分：教員による一斉指導

後半30分：学生主体の小集団協同学習

前半60分の一斉指導では、学習への参加を促すための「学習課題明示方式」(杉江, 1993)を用いている。ここでは、当該時間分の学習内容の内、次の小集団による学習に必要な基礎知識の理解を図った。また、知識として習得すべき事項を効率的に示すステップでもあった。

(2) 小集団協同学習の実際

一斉指導に続く小集団協同学習は、次の手順で実施した。

課題提示：学習者の相互協力を促す構造をもった課題を毎回提示する。課題は3つ、板書する。6人を3つのペアに分け、各ペアが課題を1つずつ分担する。担当した課題にまず個別で、続いてペアで取り組み、それを6人グループの仲間に広げさせる。すなわち、自分たちのペアで学んだ内容を他の4人に解説し理解を図り、最終的にグループとして3つの課題に答えるグループ・レポートを完成させるのである。

ペアに与えられた課題は手がかりがなければ解決できない。手がかりはテキストの中で一斉授業では未解説な部分に記述されており、その旨の教示は与えておく。学生はテキストの該当部分を個別に読んで理解し、ペアで確認し、仲間に解説するという取り組みをするのである。

グループにとっての課題は、「3つの課題を全員が理解すること」と「グループ・レポートを完成すること」の2つである。なお、グループ内の相互作用をより高めるために、学習過程を総括し、その日の学習で「興味深かった点、考えが変わった点」を、6人で協力して答える課題も毎回つけ加えた。

一斉指導のステップの課題とあわせて、グループにどのような課題を与えたか、例を示そう。

〈第2時〉の例

一斉指導の学習課題

- ①一斉指導の教育的な意味を理解する。
- ②有意味受容学習の考え方を理解する。
- ③発見学習の考え方を理解する。
- ④仮説実験授業のめざす教育を理解する。

小集団協同学習の学習課題

- ①有意味受容学習の実践工夫を説明する。
- ②発見学習の実践方法を説明する。
- ③仮説実験授業の実践の工夫を説明する。
- ④この授業で興味深かった点、自分の考えが変わった点。

〈第6時〉の例

一斉指導の学習課題

- ①協同学習による授業のモデルを知る。
- ②教科外指導への協同原理の応用例を知る。
- ③協同学習の可能性を考える。

小集団協同学習の学習課題

- ①集団に与える課題の工夫をまとめる。
- ②指導過程での集団の用い方をまとめる。
- ③良い集団編成の条件をまとめる。
- ④この授業で興味深かった点、自分の考えが変わった点。

グループ編成：グループは固定ではなく、毎回編成した。一斉指導のステップ終了後に受講生は自主的に6人ずつ、互いに話し合いのできる座席位置で集まる。6人でまとまることのできたグループには、B5サイズの「個人学習メモ」6枚と、おなじB5サイズの「グループ・レポート用紙」（資料参照）1枚を配布する。早くグループで集まれば早く学習を開始することができる。最終的には4～5人グループが2、3できることになるが、6人という原則を蔑ろにしないことが重要である。このグループ編成がクラス全体で終了するには10分近くを要するが、取えて時間の短縮をするために編成条件を緩やかにすることは、教員が学習事態設定では主導するという点を徹底するためには望ましくない。学習過程そのものは学生主体で行なうのだが、多人数のクラスの場合、学習ステップの進め方や学習形態の指示は教師の主導性を確保しておかなければいけない。

学生は互いに見知った者で集まる傾向が強いが、6人にするためには見知らぬ者を入れる場合もしばしばあった。

なお、グループの話し合いでは、まずテキストの該当箇所を読むという個別学習のステップが必要となる。そこで、テキストを持たない者に対しては、協同学習における「個人の責任」という意義を説きながら、必ず持ってくるように指示を行なった。小集団協同学習のステップでは、教員は机間巡視を行い、話し合いの進め方の指導や質問への対応をする。

評価：グループ・レポートは毎回提出を求める。多くの場合、時間内には完成できず、次時に回収することとなった。グループ・レポート用紙には成員の氏名を書く欄が7人分あるが、配布時に人数以上の枠には赤でチェックを入れ、休んだ者の氏名を書き加えることはできないようにする。各レポートの内容が適切ならば成員1人に3点を与え（もちろん不適切ならば減点し）、期末試験に加点する旨を予め伝える。

期末テストは所定の期間に実施した。記述課題4問、各25点配点。課題は授業の最後の時間に学生に明示し、仲間と協力して解答を考える作業をするように教示した。さらに「この授業で用いたグループ学習について、①良かった点、②改善すべき点、をあげなさい」という感想

調査を付け加えた。

2 どのような成果が得られたか

(1) 出席率の向上

授業は2つの学級(Xクラス、Yクラスとよぶ)について行なった。Xクラスは171人、Yクラスでは192人が受講したが、提出されたレポートに書かれた人数によって出席率を数えると、半期通算で、Xクラスで80.6%、Yクラスは74.0%であった。試合によって止むを得ず欠席する者の多い体育学部の特徴を考慮すれば、比較的出席状況は良いと考えられる。実際、一斉講義方式で行なった前期の授業に比べて(出席は取らなかったのだが)、かなりの出席率の向上を実感したのである。

また、受講をしながらも期末試験では未受験で、途中ドロップ・アウトした者の数は2クラスあわせて11人と、これも過去の筆者の授業経験からは少数であった。

グループ・レポートの提出が点数として加算されるという条件が出席率を向上させた大きな原因と考えられるが、その一方で、あとで触れる資料から推測されるように、協同学習という学習方法が一定のポジティブな効果をもたらした部分もあったと考えられるのである。

(2) 成績

先の報告(杉江, 1999)と同様、毎回のグループ・レポートの内容は、適切にテキストを読み解き、非常にレベルの高いものであった。集団における個人の責任を実感的に経験したためと考えられる。また、今回の課題は、メンバーひとりに押しつけることができず、必ずなんらかの形で個々のメンバーが貢献せざるを得ず、グループによる差はあったものの、活発な意見交換をする様子が多く観察できたのである。

期末テストでは、問題予告を行なった。それは試験を容易にするため、学生を落第させないための手段と考えられるのが一般的であろうが、協同学習を半期にわたって経験した後では、学生の課題に対する構えが異なると考えた。すなわち、比較的困難な課題を示したならば、彼らは課外時間に協力し合って解答づくりをするはずである。実際、採点にあたってほとんど見当違いの解答を見ることはなく、甘い採点をせずとも、75%の者が80点以上の点数を得た。落第点である60点に満たない者は3%程度であった。

(3) 学生の感想

期末テストの最後に受講生に感想を求めたが、ほとんどの者がそこに多くの記述をした。その中から150ケースをランダムに取り出してその内容を検討した。表1は「良かった点」、表2は「改善すべき点」として記述された内容を、類似のものをまとめて回答者数で示したものである。

表1 良かった点

多様な意見を交換することによる理解の深まりがあった	66
グループに対する個人の責任を自覚した学習ができた	37
協同学習の良さ(効果、効率面)を体験できた	36
仲間との交流ができた	26
楽しかった、新鮮だった	15
学習内容への興味・関心・意欲が高まった	14
グループとして良い成果を出すことができた	12
仲間に説明することで自分の理解が深まった	11
学習内容をよく理解できた	9
役割にしたがって学習活動ができた	7
教育実習や教師になってから役立つ	7
主体的な学習ができて良かった	6
協力して成し遂げる達成観を味わえた	6
自分が分担した箇所を真剣に学習した	5
自分の考えを他人に言えるようになった	5

<その他>:協同学習の難しさがわかった/個人思考と集団思考の組合せが効果的とわかった/授業時間外にも話し合った/グループの運営方法がわかった/協同性が身に着いた/考える楽しさがわかった/リーダーの経験ができた/課題の量や内容が大切だとわかった。

良かった点:良かった点としてあげられた事項では「多様な意見を交換することによる理解の深まりがあった」という内容が多く(44%)あげられた。学習促進に関連する回答は、その外にも見受けられ、今回の方式のもっともプラスに評価される側面となった。課題をグループの中で分担し、仲間に教えるため、もしくはグループ・レポートを作成するために自習することは、学習の構えに違いを生じさせ、理解を促進することをうかがわせる。このような構えの変化は、杉江・梶田(1989)で実証された学習者の教授効果を背景にもつものである。

また、協同学習の意義や方法・技術を学んだとするカテゴリーに属する回答も多く見られた。「学習指導の過程」という教科の内容の習得とあわせて、学習指導の理論と方法を実践に応用可能なことがらとして体験的に同時学習させるというこの授業のねらいが、一定程度達成されたことをうかがわせる結果であった。

一緒に学ぶ仲間との対人関係的な側面での効果に言及する回答も見られる。共に学ぶことの良さを理解し、共に学ぶ態度を身につけることは、教師を志望する者にとって貴重な経験といえるだろう。

具体的には次のような記述が見られた。

表2 改善すべき点

一部の者に活動が偏らないようにする	34
グループ・メンバーが固定しがちであり、変わる工夫が必要	22
話し合いの時間が不足した	18
グループの中で意見交換をすることが少なかった	13
グループ編成に時間がかかった	10
私語が多かった	10
レポートをその日の内に完成、提出できると良い	8
2人に1課題でなく1人に1課題が良い	7
課題によってグループ・サイズを変える工夫がほしい	5
男女混成グループを基本にした方が良い	5
参加しない者。できない者に注意できるようなグループにする	5
グループ・サイズを6人固定でなく柔軟にしてほしい	5
座席の配置に工夫がほしい	4
グループ・メンバーは固定したほうが良い	3
リーダーを決めておく	3
学級全体で学習内容の意見交換をすべきだった	3

<その他>：事前に協同の仕方をよく学んでおく／レポート用紙が小さい／グループの人数を減らす／協同の意義の理解を徹底する／教室全体が落ち着かない／仕事の押しつけ合いがある／1つの課題に3人ずつで取り組む方が良い／話し合いが真剣でない／教室が狭い／話し合いの過程も評価すべきだ／身近な課題が良い／ランダムなグループ編成が良い／レポート作成が個人作業になった／授業後レポートづくりで集まるべきだった／他人から聞いたことは忘れやすい／テストもグループ単位で受けるのが良い／グループ編成直後に仲間を知るのに時間がかかる／思考の粘りや集中力がほしかった／まわりのグループからの影響を受けた／運営がスムーズでなかった／グループ運営を反省・改善する機会がなかった／課題を前の時間に示しておいたらどうか／議論が表面的／グループ・レポートの分担で足並みが揃わなかった／課題は大きなものひとつで良い／レポートを返却してほしい

毎回、授業に参加していると実感できた。内容についても自分の責任においてやるので、難しいがやりがいがあった。ひとりだけが理解していないということにならなかったのが良かった。みんなで協力してできたなと思う。

グループ単位でレポート等を提出するので、プレッシャーが良い刺激となり、いつもより良いものが書けた。また、グループで違った観点からの考察等でプラスになることが多かった。

た。友達の友達など、新しい人間関係を作ることができた。

授業に参加しているという気持ちになったし、ただ講義をきくだけではなかったのであまり眠たくならなかった。また、課題に対して自分で考えたり、話し合ったりできるので、頭に入りやすかった。それにグループで協力しないとレポートがまとめられないので、協力し合うこともできて内容の濃い授業だと思った。

自分ひとりだったら何度か教科書を読んでも理解できなかつたらあきらめてしまうときでも、仲間に聞いて、理解しようと努力したり、自分が理解できたら、それを相手にどう伝えたら理解しやすいかを考え、より確実に学習することができた。協同学習の要件にあるように、責任感を感じたし、グループレポートの内容も個人でやるよりポイントがうまくまとめられたような気がする。

大学の授業では、机のある教室に入ってしまうと席について先生の話だけを90分聞いて終わり、別に理解しようとしてなくても関係ないが、この授業ではまず自分が理解していないと他人にも説明できない。そのため、授業の内容を一生懸命理解しようとすることができたし、他人に説明する難しさを知りました。

改善すべき点：改善すべき点としては、表2に見られるように、バラエティに富んだ内容があげられた。中では、グループが必ずしも十全に機能しなかったという側面の回答が多く見られた。ただ、その多くは、指導者の工夫の問題というよりは、学生の自覚の問題として記述されていることが多く、そこでは学習を自らのものとして捉えるという態度がうかがえたのである。

グループ編成については意見が分かれた。サイズだけでなく、固定グループにすべきか、交流を広げるために学生の選択でなく教員が指定する形にすべきか、等々。

また、協同学習を進めるにあたっての事前指導の不足を指摘する回答も見られた。半期にわたる授業の後半で協同学習を数時間にわたって取りあげたのだが、そこで学んだ協同学習のいくつかの工夫がこの授業に導入されていないことに気付いた指摘も見られた。「グループ運営を反省・改善する機会がなかった」「学級全体で学習内容の意見交換をすべきだった」「レポートを返却してほしい」などは、この授業で組み込むべき指導ステップを省略してしまっている点を言い当てているものであった。

3 まとめと今後の課題

多人数の受講者を対象とした協同学習は可能であり、単なる一斉講義方式と比べて効果も高

いことが、先の研究(杉江, 1999a)と同様、ここでも示された。受講生の感想からうかがえるように、学習に対する参加度が高まり、出席率や試験結果でも良い成果が得られている。

ただ、協同学習は、適当に小集団を組み、漠然と学習に取り組ませていたのでは成功しない。クラス全体として高まろうという、受講者一人ひとりの共通した学習への構えづくり、グループで取り組む課題づくり、小集団の編成条件、グループの成果をどう個々の成員にフィードバックするか等々、配慮、工夫すべきポイントは多い。加えて、協同の技法だけでなく、学習における協同の意義についても、学習者と教員の共通理解が必要となる。互いの成長を願う学習集団、受講生の進歩を援助する構えが認められる教員、それらが学習を促進する重要な条件であることも忘れてはならないだろう。

なお、大学における多人数授業で協同学習を効果的に進めるための授業づくりでは、残された課題も多い。グルーピングについては学生の感想調査で多様な意見が出されていたが、最適な条件はどこにあるのか、探る必要がある。また、グループによる相互作用の適切性について、受講者自身で点検する「グループ改善手続き」を導入する仕方にも踏み込んだ実践が必要である。さらに、個々の小集団の話し合い結果をクラス全体で検討するステップを組み入れることができるのか、組み入れるとしたらどのような形が可能かという検討も残されている。また、クラス全体に、互いを高め合うことが重要であるという協同的文化を作りあげていくストラテジーについても開発する試みが必要であろう。

文 献

- 池田壽夫・後藤道夫・竹内章郎・中西新太郎・吉崎祥司・吉田千秋 1988 競争の教育から共同の教育へ 青木書店
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & ホルベック, E. J. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳) 1998 学習の輪 二瓶社
- 久富善之 1993 競争の教育 労働旬報社
- シュワープ, B. & シュワープ, D. 1998 アメリカにおける協同学習の最近の傾向と実践(杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 学習の輪 二瓶社 序文)
- 杉江修治 1993 課題明示方式による講義改善の試み 大学と教育 8, 4-14.
- 杉江修治 1999a バズ学習の研究 風間書房
- 杉江修治 1999b 多人数教育での協同学習:協同という体験目標の同時達成を図る指導の工夫 東海教師教育研究 15, 15-23.
- 杉江修治 1999c 学習指導改善の教育心理学 揺籃社
- 杉江修治・梶田正巳 1989 子どもの教授活動の効果 教育心理学研究 37-4, 381-385.
- 田中仁一郎・宮原広司・宮田雅己・奥平康照・太田政男・乾彰夫・久富善之 1991 座談会・競争の教育に立ち向かう:理論的・実践的争点をさぐる 教育 532, 28-54.
- 遠山啓 1976 競争社会を超えて:ひとりひとりを生かす教育 太郎次郎社

資料

学習指導の過程：グループレポート		1999年度
() 月 () 日 () 限		
課題 1 : _____ 		
課題 2 : _____ 		
課題 3 : _____ 		
興味深かった点／考えが変わった点 		
評価：優・良・可・不可	メンバーの学籍番号と氏名	:
:	:	:
:	:	:

〈調査報告〉

東海地区における中学校「3週間」実習の可能性 —「新カリキュラムにおける教育実習の実施に関する調査」の結果から—

太 田 明
(愛知大学)

1. はじめに

昨年11月末に締め切られた教職課程再課程認定の申請の諾否が、ようやく本年の3月半ばごろ、各大学に伝えられた。何回も事前交渉を行い、指導を受けたにも関わらず、最後になってシラバスの提出を求められたり、科目名称の変更を求められたりしたというケースもあったようだ。

今回の教免法改訂にはらまれる重要な問題の一つが中学校「4週間」教育実習であった。当初の答申では、中学校免許取得には「4週間」の教育実習が必要とされたため、それをクリアするのは非常に困難があると見られていた。しかし、文部省の説明において、合計120時間以上の実習時間を確保できるならば、3週間の実習も可能であるとされた。東京都をはじめとする政令指定都市では、はやくから教育委員会・中学校・大学との交渉で、中学校での実習は3週間に統一する動きが出始めた。

そのようななかで東海地区では、県教委の方針が明確に示されず、申請書類の作成に際して、各大学が独自に県教委に確認を求めるといったようなこともあったようである。もちろん、実習計画は各大学に委ねられているわけであるから、それぞれ独自に計画することは可能ではある。しかし、中学校での実習時間の増加に対応して、大学カリキュラムのなかに実習をどのように組み込むかは、実習の受け入れ先の意向に大きく依存する。独自計画はいいとしても、それに見合う受け入れ先がないでは済まされない。

当懇談会ではこの問題に関して昨年10月に所属大学に緊急アンケートを行い、申請以前の状況と問題点を把握しようと努めた(田子 健:「大学からみた中学校「4週間」教育実習の問題—「緊急アンケート 中学校教育実習期間の設定について」の結果から—,『東海教師研究』第15号,1999年12月, p. 32-42)。そこで報告者が述べているように、ここに含まれている第一の問題は、大学での教育に及ぼす影響である。すなわち、「従来と同一の時期を想定すれば、4年生の6月に4週間の中学校実習が必要になる。これによって、最低4回学部授業を連続して欠席しなければならず、内容理解を出席回数両面から、単位取得は困難となる(Semester制ならば最低8回の欠席)」。大学の履修規定において3分の2以上の出席を義務づけているところも多いから、そうしたところでは教育実習に参加することによって、すでに出席回数の

基準クリアが怪しくなりかねないし、授業内容の理解にも問題が生じる可能性がある。これは学部教育を基礎とする開放性教員養成制度では重大な問題となる。また、「従来中高校免許を取得する場合、一般大学では高校実習が多かったことに対し、今後実習先を中学校にしなければならないことから（高校は従来通り、教育実習2週間のため）実習先の確保という点」、および「地域によって教育実習の期間設定が異なる」場合の大学カリキュラムの実施も検討課題として指摘されている。

すでに述べたように、政令指定都市をはじめとして全国的に、中学校での実習は3週間に統一する動きが出始めている。それを踏まえて、当懇談会では、再課程認定の申請が終了した段階（2000年、1-2月）で改めて加盟大学・短大に対し、中学校「3週間」実習への対応を中心にしたアンケート調査を行った。そのうち35校（大学26校、短大9校）から回答を得た（調査票と集計結果は末尾。回答者は各大学免許事務担当者（一部教員含む）である）。

2. アンケート回答

対象は当懇談会加盟の大学・短大☆?校であり、そのうち35校（大学26校、短大9校）から回答を得た（調査票と回答に付されたコメントは本稿の末尾に掲げる。回答者は各大学免許事務担当者（一部教員含む）である）。

問/回答	大 学			短 大			備 考
	1	2	3	1	2	3	
問1	22	2	2	6	2	1	
問2	19	4	2	5	3	1	
問3	21	2	2	/	/	/	大学のみ
問4	19	4	2	6	1	2	

3. 考察

以上の結果および回答に付されたコメント（〔資料2〕）から見て、およそ次のようなことが言える。

3.1 「3週間実習」への対応

「3週間実習」への対応は、ほとんどの大学・短大ですでに考えており、対応可能としている。しかし、課程認定において「3週間実習」を申請してしないところもあり、この場合は対応ができない（あるいは、申請の変更が必要になる）。また、対応可能と言っても、積極的ではない。他の方法一分割実施の際の手間—との比較において対応「可能」であるにすぎない。とりわけ、大学カリキュラムが Semester 制となりつつある現状では、3週間（あるいは3週

間+アルファ)の連続欠席は大学での授業を崩壊させるおそれがある。とりわけ、実技・実習系ではかなり厳しいものがある。

3.2 現状の実施時期を前提にした「3週間実習」への対応

これに対しても1.と同様、現行カリキュラムではほぼ対応可能である。しかし、やはり1.と同様の理由で、大学での教育においてかなりの困難を伴うことが指摘されている。9月の初旬・中旬からの開始ならば、これら負担は軽減される可能性がある反面、大学の授業登録や開講時期に重なるために指導上の困難を含む可能性もある。

3.3 高校での「3週間」実習への希望

ほとんどの大学でこれを希望している。現状のような「母校主義」に基づく教育実習の場合には、これには大きなメリットが認められる。また、中高の両免許を取得するのであれば、高校だけでの実習ではなく、高校と中学での分割実習を行うことができるほうが望ましいという意見もある。

3.4 当懇談会で「3週間実習」にむけて関係機関との調整を図ることの是非

賛意を表する大学・短大が多数である。しかし同時に、上記、3.1, 3.2, 3.3との関連で、「3週間実習」だけに限定したかたちで実習期間が固定されることには否定的である。むしろ、大学のカリキュラム編成の自主性を考慮して、「3週間実習」を含んだ幾つかの実習形態を要望している。

4. 今後どうすべきか

東海地区の各大学・短大においても、現行の実施時期を前提にした中学校「3週間」実習への対応はほぼ可能になっている。しかし、当然のことながら、各大学・短大、および学部・学科の状況によって「3週間」実習のメリット/デメリットは異なる。また、すでに十分に考えられて申請・認可済みの実習計画を「3週間」実習へと一本化してしまうことは、大学の自主性を制約することにもなる。したがって、東海私教懇としては、(1)「3週間」実習を軸とし、(2)しかしそれへと一本化するのではなく、「3週間」実習を含んだ幾つかの実習形態—例えば、中学校2週間+高校2週間、高校3週間実習—を可能にすることに向けて、各県教育委員会、中学校・高等学校校長会など関係機関と協議を進めて行く必要がある。もちろん、われわれとしても、実習生を受け入れ指導する学校教育の現場の御苦労は十分に理解しているつもりである。したがって、幾つかの実習形態とはいっても、むやみに多様なものを求めるわけではない。しかし、実習時期の調整、高校での実習との組み合わせなどを工夫することにより、大学での教育を担保しつつ、実習の実を上げてゆく方向を考えねばならないし、それはまた可能なのではあるまいか。各教育委員会・校長会におかれても、大学教育の実情を御賢察のうえ、教育実習の問題に対応いただくことを期待したい。

[資料1] [アンケート用紙]

返送締切 2000年2月19日(土) 厳守

FAX: 052-836-6458

名城大学教職課程部 東海私教懇
世話人代表 田子 健 ゆき

回答大学名

回答者

新カリキュラムにおける教育実習の実施に関する調査

[あてはまる選択肢に○をつけて下さい。参考意見も自由に記して下さい。]

1. 先の調査では、2週間分割を希望する大学が多かったのですが、連続する「3週間実習」となった場合、貴学の新たなカリキュラムでは対応は可能ですか。

1. 可能である。
2. 不可能である。

理由を記して下さい

2. 現在、愛知県では、実習実施時期について、(前期)5月第4週の月曜日、(後期)10月第1週の月曜日を含む期間となっています。「3週間実習」もこの期間に行われることを前提にした場合、貴学の新たなカリキュラムでは対応は可能ですか。

1. 可能である。

2. 不可能である。

この場合、理由及び可能な期間（9月中など）を記して下さい

3. 中高免許を同時に取得する場合、高校での「3週間実演」も法的には可能と思われます。先の調査でも、希望する大学は多数にのぼりました。今後も、このことが実現することを希望しますか。[大学のみ回答]

1. する。
2. しない。

4. 当懇談会では、これまで教職課程教育の充実のための研究協議を行ってきましたが、円滑な実習実施のため、加盟校の実習期間を3週間連続に統一し、この実現に向けて関係機関との調査をはかる方向を検討しています。これについていかがですか。

1. 賛成である。
2. 反対、その他意見がある。

●この他、実習期間問題ほか当懇談会にご意見がありましたら、適宜の用紙にご記入のうえ、お送り下さい。

以上です。ご協力ありがとうございました。

[資料2] [回答に付されたコメント] (ほぼ原文どおりであるが、報告者が文章を訂正した部分もある。)

問1

- 2週間分割は困難である。
- 2週間とした場合には、混乱があるかもしれない。
- すべての科目において、 Semester制実施となるため、3週間連続の欠席になった場合、出欠状況がかなり厳しくなる。
- (3週間では) たいへん厳しい。しかし分割も(実務処理も含めて) 厳しいので3週間1回としたい。
- 芸術系学科であり、実技主体のカリキュラムとなっている。実技の授業を連続して休むのは2週間が限度である。
- 現在でも、4年次学生が教育実習で2週間不在となると、ゼミの運営その他、教育指導上支障をきたすことがある。したがって、それ以上長期に連続する実習を大学は希望しない。本学の希望としては、3年次1週間、4年次2週間に分割しての実施である。

問2

- 連続3週間は望まない。
- Semester制へ移行したため、大学の講義のない時期に少々かけて実施してもらいたい。
- 可能ならば、9月上旬のうちの1週間を含むならば、大学カリキュラム上好都合である。それが不可能ならば、6月がよい。
- 9月1日から3週間ならばよい(大学はまだ夏期休暇中である)。
- 9月末から10月上旬は、後期授業が開始したばかりのため、受講登録手続など、各種届けを学生が行うため困難である。にまた授業開始直後に実習で欠席することは教育上の問題を含む。このため前期(5月末週の月曜日から3週間)を希望する。
- (実技系のため) 10月に入ると卒業製作期間になるため、9月中の実習を希望する。
- 3週間の実習ならば、9月の第1週からが唯一可能である(3週間連続の欠席は認めがたい)。

問3

- 高校でも3年次1週間、4年次2週間の分割実習が可能であれば、高校での実習も可とする。
- 本学でも、国語・英語・家庭の免許においては、中高同時取得であり、母校主義で高校へ実習に行くケースがほとんどであるので、この点は大きなポイントになる。

問4

- 3年次1週間、4年次2週間で分割して行いたいというのが本学の希望である。
- 協議会として3週間連続の実現に向けて関係機関との調整をはかることには賛成であるが、加盟校の実習期間を一律3週間連続に統一することを前提すべきではない。各大学の判断に委ねるべきである。

- 現実問題としては4週間連続は無理があり、2週間+2週間の分割または3週間での取得が望まれる。2回にわたる母校実習には問題も多いのではないかと。いずれにしても、各県教委まちまちの対応では本学のカリキュラムでも問題が出る可能性が高い。できれば統一的な形をとることを希望したい。
- 3週間に統一可能であればそれもよいと思うが、2週間ずつの分割実施する余地も残すべきだと思う。中学と高校の両方で実習するのが本来の姿だと思うから。
- 中学の2週間実習の余地も残してほしい（本学では、中学2週間、高校1週間を考えているので）。

その他、(次のような意見もあった。)

1月14日の愛知公立小中実習校受入説明会では、実習期間は教育委員会が決定すべきものではなく、各大学側が判断してほしい、分割ではなく連続で行うことを受入校側(校長)は希望するという内容だったが、県義務教育課の方に切迫感が見られなかった。ぜひ、高等学校教育課も巻き込んだかたちでの調整に骨折りを願いたい。

〈図書紹介〉

長田勇・石井仁・遠藤忠・桜井均 著

『「人間教育」物語りのパラドックス—現代学校文化論』

(1998年9月 川島書店)

長 田 勇

(愛知大学)

「タモリの正論」ともいうべきことがある。何年もまえ、童話「一杯のかけそば」(『栗良平作品集2』栗っ子の会・所収)がはやったときのことだ。

童話の出だしはこうだった。「大晦日、育ちざかりの子をふたり連れて母親がそば屋にやってくる。夫を亡くし、貧しい生活だが、年越しそばをふたりに食べさせたかったのだ。しかし、かけそば一杯分のお金しかない。一杯だけ注文する。事情を察した店の女将さんは、三杯あげようと思う。だが、店主は、それではかえって気をつかわせる、とそっと大盛りにして一杯を出す」(要約)。

読者の多くが泣いた。テレビのいくつものチャンネルは、連日、朗読を企画し、その場で聞く人たちの感涙のようすを映し出した。学校でも、道徳教育の教材として盛んに使われた。

「笑っていいとも」(フジテレビ)でタモリがいう。「お金がないなら、スーパーでもそばを買ってきて、母親が作ってやればいい。そのほうが、安上がりだし、たらふく食べさせられる。みんなそうやってやるじゃないか」(趣旨)。童話には、そば屋で食べる特別の事情は書かれていない。

「オウムの虚偽」ともいうべきことがある。「オウム事件」後、教育界では、一般教養の重要性が声高に主張された。大学設置基準が改正され、各大学が一般教養科目の必修制を廃止ないし緩和しはじめたところだ。ある大学総長がいう。「オウム事件を見ても、教養教育を軽視し、はやく専門教育をしようというのは危険である」。「豊かな人間的な教育」・「一般教養の重要性」は「いま、ますます注目すべきだと思う」(朝日新聞 1995.7.15夕刊)。

この主張には虚偽がある。問題のオウムの面々は大学卒だ。一般教養を何十単位も修得しなければ卒業できなかった時代の人たちだ。だから、「オウム」を借りて主張するなら、「一般教養を多く修得しても『豊かな人間』の形成には無力だった」という筋ではないか。それなら、問題提起にはなる。

人は、ときどき、現実を見失った地点で熱くなる。熱くなって、頭の中の思いが夢のように広がる。同じ思いの人たちが大勢あつまって、互いに鼓舞しあう。よけいに足元が見えにくくなる。とくに教育の世界ではそうなりやすい。何が実際に生産されたかの確実な計量ができないから、教育構想の正しさに熱くなる。目のまえのできごとを変換キーで「構想」の文脈に位

置づけて安心する。これが現実だ、と錯覚したりもする。

そういう欺瞞を自ら排する形の議論を重ねて教育界の今後の方向を提示するのが教育学の仕事の一つだ、とわれわれは思う。もう九年もまえ、われわれは『なぜ少女は走ったか』（川島書店）を書いた。「文化分析としての教育学」と副題した。実際の具体的な教育事例を分析し、文化として社会に広く浸透している「教育というコミュニケーション」の現実を析出する、という意図であった。人が日々生活していて確実に意識する（何かの定型的な筋書きに頭をあっさりゆだねるまえの、うっかり忘れやすい）地点に立脚して、教育文化・学校文化を透視しようとする心がまえでいた。本書は、この方法を継いだ続編である。

学校教育をめぐる議論は、いつもたいてい「人間教育・人格形成」という定型的な教育物語りにいきつく。人びとは、そこにいきつくといきつくと互いに納得しあい、その物語りの正しさを確信しあう。そして、そこをめざすことをふたたび確認しあう。しかし、いくら時がたっても、螺旋のようにのぼるといよりは、輪のように同じ地平を議論は旋回しているのだ。酒鬼薔薇事件やナイフ事件で「心の教育」がふたたび確認されあつたように。

なぜ、そうなのか。その物語りの不備・未熟さに問題があるのではないだろう。むしろ、「人間教育」という発想自体が公理のように神格化され、それを疑うことにたいしては無意識の抵抗感が人びとのあいだに潜んでいる、というのが現代の学校文化の中核であり、したがって、その物語りの実効性を点検してみるという教育論議の端緒さえなかなか確立できない、ということにこそ問題があるのではないか。

本書は、自明のような「人間教育」物語りを解体・点検し、その無効性を摘出する、ということ全体をテーマとしている。表題の「パラドックス」とは、〈論理の内部装置が論理自体を無効化する〉という一般的な意味にしたがっているとともに、〈自明で望ましいとされていることが、内部を点検すると、危険で有害である可能性がある〉という「論理逆転」の意味も担っている。（本書「はしがき」より）

各章の概略はつぎのとおり。

I章・「人間教育」物語り—映画「学校」（山田洋次）の安直さの指摘など。

II章・日常性の喪失—「ハインツのジレンマ」の不思議の指摘など。

III章・「私」の制作と学校—道徳「命の授業」の分析など。

IV章・カウンセリング・マインド—学校流「カウンセリング・マインド」の問題性など。

V章・「廃校」の論理—学校統廃合を合理化する「人間教育」論の分析など。

VI章・インフォームド・コンセント—「能力別教育」が「差別」と見られる理由など。

VII章・カリキュラム・メーカー—仮想「宇宙船の学校」とカリキュラム論など。

〈図書紹介〉

マーフィーとダンカン著 市川千秋・宇田 光 (監訳)
学校で役立つブリーフセラピー

(1998年 金剛出版 2,800円)

(Murphy, J.J. and Duncan, B.L. 1997 Brief Intervention for school problems:
 Collaborating for practical solutions. New York: Guilford.)

宇 田 光
 (松阪大学)

正直驚いた。カウンセリング研究会の会場の片隅で、ほかの数種類の本と一緒にこの本を並べて販売してもらった。すると、並んでいた中で値段が一番高い本書が、あっという間に売り切れてしまったのだ。その理由はいまだに謎である。学校で「役立つ」という言葉が、先生方の心をとらえたのだろうか。教師のカウンセリングに対する思いは、ある面で懐疑的である。しかし、ブリーフセラピーに関しては、研修会などで紹介した時も、すんなり理解してもらいやすい。生徒の問題行動などの場面でも「指導」という立場で使えるからであろう。中学校をスクールカウンセラーとして巡回していると、様々な問題行動に振り回されている教師の大変な姿がよくわかる。何とかうまく指導していかないと、学級が崩壊しかねない状況下で、本当に「役立つもの」を先生方は求めている。具体的な対処方法について、助言を求められることも少なくない。その際、本書でマーフィーらが示しているようなブリーフセラピーの発想によるやり方は、有望なものの一つに違いない。ブリーフセラピーは、「問題志向」と「解決志向」の二つに大別される。従来の「問題志向」は、うまく「つぼ」にはまると効果があるが、理論的、技術的には経験を要するものであった。一方、最近急速に注目されているのが、「解決志向」アプローチである。理論的にきわめて単純である。コツさえつかめば、ごく簡単な練習でもある程度使えるという利点がある。また、プライバシーへの深入りをしない点も、現代的で有望な特徴であろう。従来の見方とは根本的に違って、問題の原因を探るといった発想を取らない。例えば、次のような質問で、問題の「例外」を探っていく。

「一番最近で、宿題をきちっとやれたのはいつのことだったかな。」

こうした質問で出てくる答えは、生徒がうまくやれたことの話である。そこで、生徒も答えやすい。カウンセラー（教師）側も、心理的な負担感が少ない。いわばさわやかな気分で進めていける特徴がある。著者らは、二人ともアメリカのスクールカウンセラーであり、研究者でもある。学校でうまくいったMRIブリーフセラピー、解決志向アプローチの実践事例や、進め方を具体的に数多く紹介している。こうしたブリーフセラピー関係の書物は、ここ数年、かなり多数出ている。特に解決志向アプローチの勢いはすごい。しかし、学校現場にこの発想を適用する方法を具体的に示したものは、まだ限られている。教師にとって十分に「役立つ」、「使える」本である。

〈図書紹介〉

勝野尚行・酒井博世編著

『現代日本の教育と学校参加』

(1998年5月 法律文化社)

酒 井 博 世

(岐阜経済大学)

本書は、編者たちが参加している東海教育自治研究会の共同研究の成果を基礎にして書かれたものである。本書のまえがきにも述べられているように、現代日本におけるゆきすぎた管理主義。競争主義の教育のもとで、子どもたちは強度な欲求不満、・ストレス等に追いこまれている。そのようにして心理的に追い詰められた子どもたちの内面的葛藤状態は、子どもたちの自己抑制力の及ぶ範囲を越えて深刻な状態に至っており、時に「いじめ」「校内暴力」にはしり、場合によっては「登校拒否・不登校」に陥ったり、最近特に問題となっている「学級崩壊」状態を生み出したり、さまざまな学校「病理」現象を生み出すにいたっている。

本書は、今日日本の多くの学校において噴出しているさまざまな学校「病理」現象を解決するためには、過度な管理主義・競争主義に束縛・支配されている状態から子どもたちを解き放つこと、そのためには、子どもたち自身の意思・欲求・要求をしっかりと受け止め、子どもたちの正当な「言い分」に耳を傾けながら子どもたちとのコミュニケーションを深めていく制度的保障を作り出していくことこそが、今日さしせまった課題になっているという見地から、日本における子ども・父母・住民・教職員の学校参加制度実現の可能性を模索しようとしている。

本書は三部14章からなっている。第一部は、日本の子どもたちが深刻な欲求不満状態に陥っている状況を今日の支配的教育政策の動向を分析しながら、子どもたちの学校教育参加実現が、この問題を解決する制度的保障のさしせまった課題になっていることを示そうとしている。第二部は、現代日本の教育においてさまざまに見られる「病理」のうち、「いじめ」「登校拒否・不登校」「学習疎外」「体罰」の問題にしばって掘り下げた検討を加え、子どもたちが今日の教育システムの中で陥っている矛盾とその克服の方向性(学校参加)を見つけ出そうとしている。第3部は、日本における学校参加の理論的系譜及び法規範、さらにはその実現を目指す運動の事例並びにイギリス、ドイツ、アメリカにおける学校参加制度を概観している。

総じて言えば、日本における学校参加は、「さしせまった課題」といわれながらも、その必要性、課題性自体が教育関係者の共通認識を得ているとはいいがたい状況にあり、その実現を目指す具体的運動の展開以前に、むしろその実現を阻むさまざまな障害要因をどのように克服していくのか、ということが現実的課題となっている。そうした状況の下で日本における学校

参加研究は、戦後の太い理論的系譜を持ちつつも、それを具体化、制度化するためのより踏み込んだ研究は緒についたばかりの状態にあるといってもよいであろう。その意味で、本書が提起している学校教育参加の制度化という課題を受け止めようとする人たちの層がより厚くなること、そのために本書が一定の役割を果たすであろうことを大いに期待している。

〈図書紹介〉

家田 重晴著

『改訂 保健科教育』

(2000年 杏林書院 2,100円)

家 田 重 晴

(中京大学)

「健康日本21」で、厚生省が健康づくりのための数値目標を初めて示したが、文部省も、教育課程や保健体育の審議会答申などを受けて、学校における健康教育充実のための改革を実施した。

「保健」の小学校3、4年生への導入や「総合的な学習の時間」の新設、養護教諭の保健学習担当や、学校栄養職員、地域の専門家等の健康教育への参加、などである。

また、学習指導要領の保健体育の目標や内容にも、現代の健康問題への対応や行動科学の考え方の導入など、かなり大幅な変更が加えられた。

著者は日本学校保健学会の学会共同研究において、「学校健康教育」に関する3部9系列からなる独自の内容体系を提案したが、本書では、それらの研究を踏まえて、「保健」を中心に、学校健康教育の進め方に関して、具体的な説明をしている。

特に、教育内容や方法について行動科学の観点の重要性を強調しており、「責任ある市民」の育成をめざすこと、権利と責任に関する内容を扱うこと、インターネットの活用を含め、子どもの主体的な学習活動を生かすこと、及び「生活における行動の目標」をきちんと設定した上で教育活動を進めることなどを主張している。

著者は中京大学体育学部教授。206ページ。本体価格2,100円。

【目次】

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1章 今後の教育における基本知識 | 6章 作業課題 |
| 2章 伝統的な教授技術 | 7章 保健教育の方法 |
| 3章 保健教育の役割と歴史 | 8章 授業の評価と研究 |
| 4章 学習指導要領の総則および保健 | 9章 保健行動に影響する要因 |
| 5章 教材研究 | 10章 保健指導 |

杏林書院 <http://www1.sphere.ne.jp/kyorin/>

東海私教懇1998年度事務局報告

東海私教懇1999年度総会記録

1. 日 時 1999年5月22日(土) 17時30分-18時
2. 会 場 中京大学センタービル08B室(8F)
3. 総会次第
 - (1) 開会あいさつ
 - (2) 開催校あいさつ
 - (3) 議長選出
 - (4) 議事
 1. 1998年度活動報告
 2. 1998年度会計報告
 3. 会計監査報告
 4. 1999年度活動方針
 5. 1999年度予算
 6. その他
 - (5) 協議 ①教育実習期間問題の経過報告
②介護等の体験実施について
 - (6) 閉会あいさつ
4. 記念シンポジウム
 - (1) 日 時: 1999年5月22日(土) 14時30分-17時30分
 - (2) 場 所: 中京大学センタービル2階 ヤマテホール
 - (3) テーマ: 「学級崩壊」を前に実践的指導力とは
教育評論の立場から 野原 明(文化女子大学、NHK解説委員)
教育実践の立場から 宮川啓一(東海市立富木島中学校教諭)
生活指導研究の立場から 楠 凡之(北九州大学文学部)
5. 懇 親 会 (18時~19時30分)

場 所: 中京大学センタービルガレリアホール(ガレリアF)

会 費: 5000円

1998年度 活動報告

本年度は、私立大学教職課程の将来を左右する文部省による教職課程再課程認定が開始され、東海地区からもそれぞれ数校の大学・短大が申請を終え、認可される一方、将来をにらみ、一部教科の申請を取り止めたり、当初の予定を変更し、99年度に申請を行うこととした大学もあった。また、教職課程運営上の焦点のひとつである介護体験が開始された。

これらに対し、当会は、定例研究会による免許法関連および新カリキュラム構想を中心とする研究、情報交換を行い、問題の解決に努めた。

活動の経過は以下の通りである。

[活動経過]

1. 東海私教懇1998年度総会・記念講演

日時：1998年5月9日（土）14時－15時

会場：名城大学理工学部第二会議室（11号館）

〈総会〉（14時－15時）

1. 開会の辞
2. 会場校挨拶
名城大学教職課程部長 神谷育司氏
3. 審議事項
 1. 1997年度事業報告
 2. 1997年度会計報告
 3. 1998年度事業計画
 4. その他、当会の事業に関する事

〈記念講演〉（15時20分－16時50分）

テーマ：「教育職員免許法改正と私立大学教職課程」

講師：蔵原清人氏（工学院大学教授、全私教協事務局次長）

終了後、講師を囲んだ懇親の会を設けた。

2. 定例研究会

1) 1998年度第1回研究会

日時：1998年9月19日（土）14時－16時

場所：名城大学理工学部第二会議室（11号館）

内容：改正教育職員免許法の要点と今後の課題

1) 法改正に即して

報告者：田子 健氏 (名城大学)

2) 短期大学教職課程の将来像

近藤正春氏 (名古屋短期大学)

2) 1998年度臨時研究会

日時：1999年2月27日(土) 14時-16時30分

場所：名城大学附属図書館第一・二会議室

内容：免許法改正に伴う再課程認定申請について

—98年度に再課程認定申請を行った経験から—

報告者：小木曾道男氏 (愛知淑徳大学)

酒井博世氏 (岐阜経済大学)

3) 1998年度第3回研究会

日時：1999年4月3日(土) 14時-16時30分

場所：名城大学附属図書館第一会議室

内容：免許法改正に伴う再課程認定申請について(Ⅱ)

—中学校教育実習期間の扱いを中心に—

報告者：長田 勇 氏 (愛知大学)

安井俊夫 氏 (愛知大学)

3. 世話人会

1) 1998年度第1回世話人会

日時：1998年5月9日(土) 17時-18時

場所：名城大学理工学部第二会議室(11号館)

審議事項：総会審議事項を確認し、当面の活動計画の具体化。

2) 1998年度第2回世話人会

日時：1998年9月19日(土) 16時30分-17時30分

場所：名城大学理工学部第二会議室(11号館)

審議事項：

1. 免許法改正に対する東海地区の対応状況
2. 中学校教育実習の期間その他の問題の扱い
3. 全私教協への短大加盟問題

4. その他

研究会の方向性、在り方

3) 1998年度第3回世話人会

日時：1998年2月27日（土）17時00分－18時30分

場所：名城大学附属図書館第一、二会議室

審議事項：

1. 当面の運営の具体化について

- ・第3回研究会（99年4月）について
- ・当地区での免許法、再課程認定への対応について
- ・介護体験への対応

2. 「教師教育研究」第15号の編集について

3. 全私教協関係

- ・教養審への対応状況
- ・短大加盟問題の推移に関して
- ・その他

4. その他

- ・運営面の強化について

4) 1998年度第4回世話人会

日時：1999年4月3日（土）11時30分－13時30分

場所：名城大学附属図書館第一会議室

審議事項：

1. 全私教協大会準備について

2. 99年度東海私教懇総会準備について

- 1) 総会議事
- 2) 総会報告に関わる検討事項
- 3) 記念講演
- 4) 全私教協東海地区協議会

3. 介護体験等の実施について

4. 『東海教師教育研究』第15号編集

5. 新規加盟校の勧誘の件

6. 全私教協大会準備について

4. 『東海教師教育研究』第14号を発行（98年7月）した。

5. 「ニュースレター」を計2号発行し、情報の交換に努めた。

1998年度 会計報告

	項 目	予 算	決 算	備 考
収 入	前年度繰越金	463,622円	463,622円	
	会 費	810,000	645,000	43校分
	利 息	0	51	
	合 計	1,273,622	1,108,673	
支 出	会 場 費	20,000	0	
	通 信 費	200,000	44,980	
	交 通 費	50,000	22,830	
	事務用消耗品費	20,000	4,145	
	コ ピ ー 費	30,000	14,000	
	アルバイト費	120,000	97,800	
	印 刷 費	550,000	255,000	
	講 師 謝 礼	130,000	90,000	
	研 究 活 動 費	120,000	76,050	
	予 備 費	33,622	0	
	次年度繰越金	0	503,868	
合 計	1,273,622	1,108,673		

1999年度 活動方針案

昨年度に続き、全般的な教育改革の動きのなかにある教員養成制度の改革に注目し、本年度の活動を展開する。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、会員校における教師教育の実効ある改善充実に資することとする。このために、課程認定申請動向を的確に把握し、また、中学校教育実習期間、時期の設定では、適切な制度運営が行われるように、関係機関への働きかけや協議の場を設けるなど、努力を惜しまない活動を展開するなど、制度的な変動期に対処し、東海地区私学における教員養成の一層の向上をはかるための懇談会活動としたい。

また、これらの研究活動と実際協議の成果が、研究会、ニュースレターその他の方法により広く加盟校のものとなるよう務めるとともに、世話人会その他の態勢の一層の確立に努力する。

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。免許法の動向、中学校教育実習期間問題、介護等の体験など、緊急の問題については、臨時に研究会を開催することも含め、随時情報を提供する。
- (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) 新規加盟校の勧誘を計る。また、全私教協への短大オブザーバー加盟が可能となったので、その広報を行う。
- (5) その他、会の目的に即する事項に取り組む。

1999年度 予算

	項目	98年度予算	99年度予算	備考
収入	前年度繰越金	463,622円	503,868円	
	会費	810,000	810,000	15,000×46 過年度6校
	利息	0	0	
	合計	1,273,622	1,313,868	
支出	会場費	20,000	20,000	
	通信費	200,000	200,000	
	交通費	50,000	50,000	
	事務用消耗品費	20,000	20,000	
	コピー費	30,000	30,000	
	アルバイト費	120,000	120,000	
	印刷費	550,000	550,000	15,16号分
	講師謝礼	130,000	150,000	
	研究活動費	120,000	150,000	
	予備費	33,622	23,868	
	次年度繰越金	0	0	
	合計	1,273,622	1,313,868	

1999年度 事業計画

	会 合	事 務・広 報
4 月		
5 月	東海私教懇1999年度総会 全私教協1999年度総会(中京大学5/22-23)	ニュースレター第1号発行 会費納入
6 月	第1回世話人会	
7 月	第1回定例研究会 (教育実習問題)	ニュースレター第2号発行
8 月		
9 月	第2回世話人会	
10 月		ニュースレター第3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4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	
5 月	東海私教懇2000年度総会	ニュースレター第5号発行

1999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、◇：地区外会員)

	大学名	〒	所在地	☎
◎	愛知大学	441-8522	豊橋市町畑町畑1-1	0532-45-0411
	愛知学院大学	470-0195	愛知郡日進町岩崎阿良池12	05617-3-1111
	愛知学泉大学	444-8532	岡崎市舳越町上川成28	0564-31-6587
◎	愛知工業大学	470-0392	豊田市八草町八千草1247	0565-48-8121
◎	愛知淑徳大学	480-1197	愛知郡長久手町長湫片平9	0561-62-4111
◎	朝日大学	501-0223	岐阜県本巣郡穂積町穂積1851-1	05832-6-6131
◇◎	金沢学院大学	920-1392	金沢市末町10	0762-29-1181
◎	岐阜経済大学	503-8550	大垣市北方町5-50	0584-74-5151
	岐阜女子大学	501-2592	岐阜市太郎丸80	0582-29-2211
◎	金城学院大学	463-8521	名古屋市守山区大森2-1723	052-798-0180
◎	皇學館大学	516-8555	伊勢市神田久志本町1704	0596-22-0201
◎	椋山女学園大学	464-8662	名古屋市千種区星が丘元町17-3	052-781-1186
◎	大同工業大学	457-8530	名古屋市南区大同町2-21	052-611-0513
◎	中京大学	466-8666	名古屋市昭和区八事本町101-2	052-832-2151
◎	中京女子大学	474-0011	大府市横根町名高山55	0562-46-1291
◎	東海女子大学	504-8511	各務原市那加桐野町5	0583-89-2200
	同朋大学	453-8540	名古屋市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
◎	名古屋音楽大学	453-8540	名古屋市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
◎	名古屋外国語大学	470-0131	愛知郡日進町岩崎竹ノ山57	05617-4-1111
◎	名古屋学院大学	480-1298	瀬戸市上品野町1350	0561-42-0333
	名古屋経済大学	484-8504	犬山市市内久保61-1	0568-67-0511
◎	名古屋芸術大学	481-8503	西春日井郡師勝町熊之庄古井280	0568-24-0315
	名古屋女子大学	467-8610	名古屋市瑞穂区汐路町3-40	052-852-1111
	名古屋造形芸術大学	485-8563	小牧市大草年上坂6004	0568-79-1174
☆	南山大学	466-8673	名古屋市昭和区山里町18	052-832-3111
◎	日本福祉大学	470-3295	知多郡美浜町奥田	0569-87-2211
◎	松阪大学	515-8511	松阪市久保町1846	0598-29-1122
◎	名城大学	468-8502	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	464-0025	名古屋市千種区桜が丘23	052-781-1151
愛知女子短期大学	470-0131	愛知郡日進町岩崎竹ノ山57	05617-3-4111
愛知大学短期大学	441-8522	豊橋市町畑町畑1-1	0532-45-0441
愛知みずほ大学短大部	467-0867	名古屋市瑞穂区春敲町2-13	052-882-1815
岡崎女子短期大学	444-0015	岡崎市中町1-8-4	0564-22-1295
金城学院大学短大部	463-8521	名古屋市守山区大森2-1723	052-798-0180
愛知江南女子短期大学	483-8086	江南市高屋町大松原172	0587-55-6165
鈴鹿国際短期大学	513-8520	鈴鹿市庄野町1250	0593-78-1020
中部女子短期大学	501-3993	関市倉知向山4909-3	05752-2-4211
東海女子短期大学	504-8504	各務原市那加桐野町2	0583-82-1148
東海学園女子短期大学	468-8514	名古屋市天白区天白町中平2-901	052-801-1201
名古屋短期大学	470-1193	豊明市栄町武待48	0562-97-1306
名古屋自由学院短大	481-8504	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	485-8563	小牧市大草年上坂6004	0568-79-1111
名古屋女子文化短大	464-0004	名古屋市東区葵1-17-8	052-931-7112
南山短期大学	466-0833	名古屋市昭和区隼人町19	052-832-6211
四日市大学短期大学部	512-8538	四日市市萱生町城山238	0593-37-2345

1999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	☎493-0005 葉栗郡木曾川町里小牧字笹原1 ☎ 0586-87-6018
宇田 光 (全私教協運営委員 ・資質向上委員)	松阪大学 0598-29-1122	☎514-0063 津市洪見町554-75 ☎ 059-222-0757
大田 高輝	名古屋自由学院短期大学 0568-24-0321	☎459-8001 名古屋市緑区大高町河原19-1 ☎ 052-623-7318
小木曾 道男 (全私教協代議員)	愛知淑徳大学 0561-62-4111	☎463-0075 名古屋市守山区市場10-23 ☎ 052-791-5257
小森 久衛	四日市大学短期大学部 0593-37-2345	☎511-0068 桑名市中央町1-65-1 プラザ桑名1004 ☎ 0594-21-6302
酒井 博 世	岐阜経済大学 0584-74-5151	☎511-0903 桑名市大山田6-7-4 ☎ 0594-31-6947
杉江 修治 (全私教協代議員)	中京大学 052-832-2151	☎475-0833 半田市花園町3-9-8 ☎ 0569-22-8532
田子 健 (世話人代表)	名城大学 052-832-1151	☎468-0069 名古屋市天白区表山1-201 ライオンズマンション八事鶯谷513 ☎ 052-836-1101
二杉 孝司	金城学院大学 052-798-0180	☎463-0012 名古屋市守山区茶臼前17-25 ベルモリ喜多山203 ☎ 052-623-3213
宮嶋 秀光 (全私教協編集委員)	名城大学 052-832-1151	☎486-0833 春日井市上条町1-88 グリーンハイツ上条1A2 ☎ 0568-85-8056
生越 達美 (会計監査)	名古屋学院大学 0561-42-0333	☎509-0235 可児市桜ヶ丘7-93 ☎ 0574-64-0606
平岩 定法 (資質向上委員)	中京女子大学 0562-46-1291	☎458-0025 名古屋市緑区鳥澄3-1820 ☎ 052-623-3213

1999年度事務局

〒468-8502

名古屋市天白区塩釜口1-501

名城大学教職課程部

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会 事務局

電話 052(832)1151 内線5511 大原(係長)

FAX 052(836)6458

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 本会につきの機関をおく。

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(掲載順)

石田 裕久	南山大学人文学部教授
宮川 啓一	東海市立富木島中学校教諭
田子 健	南山大学人文学部教授
小木曾通男	愛知淑徳大学現代社会学部教授
杉江 修治	中京大学教養部教授
太田 明	愛知大学法学部助教授
長田 勇	愛知大学文学部助教授
宇田 光	松阪大学政策学部教授
酒井 博世	岐阜経済大学経営学部教授
家田 重晴	中京大学体育学部教授

〈編集後記〉

『東海教師研究』第16号をお届けします。刊行が遅れたことをお詫びします。

各大学とも準備や文部省との事前相談に多大な労力と時間を費やした再課程認定の申請もようやく終え、3月始めから半ばにかけてようやく認定の決定が届いたようである。しかし、この段階になって、科目名称などの変更や科目のシラバスの提出を新たに求められたケースがあったことが報告されている。教員養成課程審議会の委員の入れ替えなどで認定作業が遅れたためといわれるが、それにしてもこの段階での変更や新規書類の提出というのでは、いったい何のための事前の相談だったのかと、首をかしげたくなる。

とはいえ、本番はこれからである。とりわけ、介護体験や中学校実習については事務手続きや現場での混乱や困難が生じるだろう。また、新設された科目の運営も始まる。これらに関わる困難を一つひとつ解決していかなければならない。

また、頻発する少年の重大犯罪に関連して少年法の改正など、政府筋の動きも急である。さらに、文部省が従来進めてきた「新しい学力観」に基づく教育改革が進展しつつある反面、それが将来、学力を確実に低下を惹き起こすという批判的な議論も展開されている。これらの問題も早晩、教員養成に関わることは明らかである。東海私教懇も、これらを含めて情報交換や議論を深めてゆく必要があるだろう。

東海教師教育研究 第16号

2000年7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 松阪大学

事 務 局：〒515-8511 松阪市久保町1846

政策学部 宇田研究室内

TEL (0598) 29-1122(代)

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.16

Jun, 2000

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