

琉球大学学術リポジトリ

新しい小学校教育の課題と教員養成

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター 公開日: 2008-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/8273

新しい小学校教育の課題と教員養成

藤原幸男*

New Task of Elementary School Education and Teacher Education

Yukio FUJIWARA

1 98年小学校学習指導要領の主要な改訂点

1998年12月14日に、小学校学習指導要領が改訂された。前回の改訂が1989年3月15日だから約10年ぶりである。今回の改訂は21世紀はじめの小学校教育の基本方向を示したといえる。98年学習指導要領の主要な改訂点は次の5つである。⁽¹⁾

①完全学校週5日制の教育課程

89年学習指導要領が出された後、学校週5日制は92年4月に月1回、95年4月に月2回の形で導入された。これにともない授業日数は240日から230日へ、230日から220日へと削減されたが、学習指導要領そのものは改訂されなかった。98年学習指導要領は、2002年4月からの完全学校週5日制実施にともない、週2時間分の授業時間を削減、教科などの教育内容を3割削減するとともに、「総合的な学習の時間」を新設した。

②「学校教育の基調の転換」のいっそうの推進

89年学習指導要領において、知識・技能の習

得の学習指導から、課題発見、思考・判断・表現、問題解決の学習指導への「学校教育の基調の転換」を提起した。98年学習指導要領では、この「転換」路線を継承し、各教科及び「総合的な学習の時間」において体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図り、自ら学び自ら考える力の育成を重視した教育のいっそうの推進を提起した。

③基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実

ゆとりのある教育活動の展開のなかで基礎・基本をじっくり学習できるように、各教科などの教育内容を授業時数の縮減以上に厳選し、ゆとりのなかでじっくり学習しその確実な定着を図るようにした。あわせて興味・関心に応じた学習に主体的に取り組むことができるために、高学年社会科・理科で課題選択を導入した。

④豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成

これは89年学習指導要領でも提起されていたが、今回、道徳教育や特別活動等におけるボランティア活動や自然体験活動などの体験的な活動の充実などがもりこまれた。

*琉球大学教育学部教育学教室。本論文は、新教育課程研究協議会（主催は文部省・福岡教育大学、1999年11月6日。会場は福岡教育大学。）において「新しい小学校教育の課題と教員養成」と題しておこなった提案を書き改めたものである。

⑤各学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動、特色ある学校づくり

各学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動の展開、特色ある学校づくりの推進のために、「総合的な学習の時間」を創設、あわせて授業の1単位時間、授業時数運用の弾力化、教育目標・内容の弾力化を図った。

こうしてみると98年学習指導要領は、全体的には、89年学習指導要領で提起した「学校教育の基調の転換」路線に沿って今後の教育を構想し、特色ある教育活動の展開、学校づくりと結びつけてそのいっそうの推進をめざしているといえる。

2 小学校教育をめぐる問題状況

ところで、現実の小学校教育の状況を見ると、問題が山積している。98年学習指導要領が出されるやいなや新たな問題が浮上し、それへの対応をせまられている。それらの問題を視野に入れて改訂の基本方針と改訂事項を検討し、小学校教育の課題を設定し直して教育実践を展開する必要がある。⁽²⁾

一つめの問題は、学習からの逃走である。近年、荻谷剛彦・佐藤学によってその実態が精力的に紹介され、「過度の受験競争によるゆとり」のなさ」という把握の根拠のなさが問題にされている。⁽³⁾

たしかに、子どもたちはあわただしい生活を送っているが、学習に追われているとはいえない。たとえば、94年度のアメリカ・韓国・日本の子どもの生活時間調査（7歳から15歳まで）（総務庁調査）によれば、校外学習時間を比較すると、韓国は2時間以上から3時間以下に3分の2の子どもが分布し、アメリカは1時間以上2時間以下に3分の2の子どもが分布しているのに対して、日本の子どもは30分以上1時間以下に3分の2が分布している。この調査から、校外学習時間は国際的に最下位クラスだといえる。この調査には小・中学生が含まれていて、小学生だけを取り出すことはできないが、NH

K放送文化研究所『国民生活時間調査'90年度』でみると、平日「学校外での学習」をした人の割合は小学生で減少し、平日の「学校外での学習」の平均時間はやや減少している。この調査は80年から90年までの調査で、その後の状況をみるとかなりの減少がみられる。⁽⁴⁾さらに、算数・数学、理科などが楽しくない・嫌いという小・中学生が増え、知的な関心や追求心が減退しているという報告もある。

佐藤学によれば、「いくつかの調査結果を総合すると、現在の子どもたちは、小学校高学年になる頃から勉強に励む少数の子どもと勉強を拒否する多数の子どもに二分され、中学3年になるまで校外の学習時間の平均は減少し続ける傾向にある」、「大多数の子どもは頭の中は勉強でいっぱいにながらも身体は勉強を拒絶し、手と足は動いていない」という。⁽⁵⁾小学校高学年から、学習からの逃走がはじまっているのである。

二つめの問題は、学力低下の現実／危惧である。98年学習指導要領が出されてまもなく、大学生の学力低下がさげばれている。⁽⁶⁾このことの主要な原因は、少数科目入試とそのもとの高校教育の現実にあり、これまでの高校の学習指導要領の内容と修得方法が問題にされる。⁽⁷⁾問題提起者みずから述べているように、本質的には少数科目入試と高校教育の問題であり、「分数の計算ができないのは、小学校の教育に欠陥がある」と断定することはできないが⁽⁸⁾、小学校教育で分数のできがよくないこともすでに指摘されているので、その影響も考えられる。

大学生の学力低下とは別の文脈で、98年学習指導要領における教科などの教育内容の3割削減と絡めて小・中・高校生学力低下が論議されてきている。小学校教育の問題としては、このほうが重要である。

学力の低下については、学力調査などの具体的データによる検討が必要である。94～95年実施の教育課程実施状況調査（新学力テスト）は、学力水準において小学校5・6年は国語・社会・

理科では良好（70%以上）、算数ではおおむね良好（60%以上）としている。この結果から文部省は小学校については問題ないとしている。だが、算数の「通過率」をみると、50%に達していない項目が全問題の19%あり、「おおむね良好」とはいいがたい。また学力格差をみると、小学校算数と中学校5教科で分布型がベルカーブになっていて、学力格差の存在と学年進行による増大が読み取れる。⁽⁹⁾82~83年実施の同調査（進学力テスト）と比較すると、5年理科、6年算数を除いて前回よりも正答率が上昇しているが、中学校では、国語を除きほとんど下降傾向にある。中学校での正答率の低下傾向について、この問題は「おそらく小学生の思考力の内実の問題と関わってこよう」という指摘があり⁽¹⁰⁾、小学生の思考力の空洞化の可能性も考えられる。そうだとすると、今回思いきって教科などの教育内容を3割削減した98年学習指導要領にともなう学力低下が心配である。これについては、あらためて論じたい。

三つめの問題は、学級崩壊の深刻化である。学級崩壊は、松浦善満によれば、小学校において「教師の指示や指導を子どもが拒否し、その結果、学級における授業機能、ならびに生活機能が不全状態に陥ること」をさす。98年6月19日にNHK総合テレビで「学校・荒れる心にどう向き合うか①、広がる学級崩壊」という番組が放送され、学級崩壊のすさまじさが広く伝えられた。その後朝日新聞、日本経済新聞などで学級崩壊の記事が連載され、また学級崩壊に関する本が多数出版されたことから、その事態の深刻さが国民の関心を集めた。

松浦良満によれば、教員の8%、つまり12学級に1学級の割で学級崩壊を経験しているという。99年9月に発表された文部省調査中間報告（「学級経営をめぐる問題の現状とその対応（中間まとめ）」）では、いわゆる学級崩壊という言い方を、「複雑な状況をじっくりと多面的に捉えていく姿勢を弱めてしまいます」として、それを「学級がうまく機能しない状況」と呼び、関係者からの聞き取り調査をもとにした

事例研究から、「教師の指導力不足」は7割、「指導力のある教師でも指導が困難」は3割とした。

たしかに、学級崩壊にはさまざまな原因が複雑に絡んでおり、一筋縄ではいかない。解決に困難さがある。教師と子どものすれ違いも大きい。しかし、学級崩壊という事態に向き合い、子どもの声・願いを聞くなかで、新たな関係の形成と教育創造の可能性も秘められていることを忘れてはならない。

このような問題状況のなかで、98年学習指導要領で新たに「総合的な学習の時間」が新設され、小学校教員は充分な準備期間もないままに、いやおうなしに取り組まなければならない状況に追い込まれている。しかも、特色ある教育活動、特色ある学校づくりとしての展開が求められているところに、苦しさがあるといわざるをえない。

3 学力低下の危惧と98年学習指導要領

98年学習指導要領における教育内容の3割削減の仕方を見ると、高度な内容の削除、上級学年への内容の移動、繰り返し登場する内容の削除といった形で削減されている。

そこから、まず第1に、当該学年の教育内容水準は確実に低下するといわざるをえない。高校進学率の高さを考えると高校までを視野に入れて学力を考えればよいとの見解もあるが⁽¹¹⁾、高校ではほとんどすべての教科において選択が広がっているなかで、それは期待できない。たとえば、「『数学基礎』や『数学A』を選択し、必修の数学しか履修しない者は、中学から移行・統合された項目の8割を履修しないまま高校を卒業することになる」⁽¹²⁾のである。これでは、今以上に大学生の学力低下を深刻にする。

第2に、3割削減において本質的知識の吟味と構造化をせずに困難を避ける形の一律の「厳選」がなされたことにより、知識・技能の断片化を招くことである。さらに本質的内容が繰り返し登場する重複内容を削除したことによって、

「たとえ内容が平易になっても、子ども自らが本質的概念を関連づけ構造づけて学ぶことが困難になり、暗記主義の学びへと傾斜してしまう」⁽¹³⁾のである。

第3に、断片化された知識・技能の習熟において、たとえば計算練習では2位数までといった指定がされていることである。自動車練習でも同じだが、基礎的なレベルでいいいな練習が必要だが、ある程度できるようになれば高いレベルに挑戦して、そのなかで基礎的なレベルの習熟をはかることが必要である。2位数でのある程度の計算練習を一定程度やれば、3位数でのそれに挑戦する方がよい。そのなかで、低いレベルのいっそうの習熟がなされ、内容の本質理解もなされていく。この論理がわかっていないといわざるをえない。

さらに、「総合的学習の時間」では体験が重視されている。たしかに体験は多くのことを学習者にもたすすが、体験活動を見る目が教師に必要なになる。体験のなかで何が起きているか、何が育っているかをよく見ないと、外見的な活発さに目が奪われ、知的探究を発展させることができない。そうすると、学力低下を加速させることになりかねない。このような危険性を自覚した上で、「総合的学習の時間」の可能性を切り開くことを期待したい。

4 新しい小学校教育の課題

(1) 教科内容の厳選と教育方法

このようにみえてくると、教育内容水準の低下を意識して、小学校教育を展開することを考えざるを得ない。まず第1に、教科内容の全体的位置づけと構造化、系統化・体系化を意識的におこなうこと、高度な内容を避けないで質の高さを維持し、本質的な教育内容、魅力的な教育内容、深さの追求を誘い出す教育内容を析出することへの挑戦が重要である。さらに構造化して関連が見えるような形で内容を設定することが重要である。この問題は教師の授業構想力にもかかわるが、教育内容の問題として独自に考

察する必要がある。

このあたりの検討は教科教育研究者に具体的にお願したいところであるが、倉賀野志郎は、理科に関してだが、「ザクッと整理して、まずは基本的な自然像の中核になりうる柱をきちんと立てる」ことを重視している。「大きな原理を、大枠でとらえると、いろいろな現象が統一できそうだなと感じることを重視したい。法則性を大枠で把握し、定性的に扱うことは必要最低限とする。」としている。⁽¹⁴⁾

こうした発想と教育内容編成力は重要だが、かなりの教科専門的力量を要する。そして個々の教師の力量に追うところが大きい。個々の教師の教科専門的力量の形成と結びつけて教育内容の編成を考える必要がある。

第2に、これまでの教育研究運動のなかで開発されてきた、教材開発・教材づくりの理論と方法の成果に学び、自ら教材開発・教材づくりに積極的にとりくみ、本質的な教育内容、魅力的な教育内容、深さの追求を誘い出す教育内容を、教材を媒介にして発見的・感動的に教えることである。

第3に、教科固有の学習方法、学習スキルを教え、それを使って知識・技能を獲得させ、学びの喜びとおもしろさを実感させることである。これまでも「学び方学習」の重要性は言われてきたが、それは学びの態度主義・方法主義にとどまるが多かった。そうではなく、本格的な学問研究とつながった教科固有の学習方法、学習スキルを追求し、その獲得と駆使によって新たな展開を生み出すことである。⁽¹⁵⁾そのさい、参加型学習のなかで蓄積された学習方法、学習スキルにも注目し、学習者の側に立った展開を創造することである。

第4に、本質的な概念の理解と結びつけて十分な繰り返し練習をすることである。楽しくできるように練習の仕方を工夫するとともに、少し高いレベルに挑戦することによって、当該の内容を習得・習熟させるという先にあげた視点を大切にすることである。

このようにして、本質的な教育内容、魅力的

で深さの追求を誘い出すような教育内容を学ぶことによって、学びの世界を広げ、学びの意味と喜びを獲得し、そのなかで自ら学び自ら考える力を育成することが重要なのである。

(2) 「総合的な学習の時間」の創造

98年学習指導要領で「総合的な学習の時間」が新設された。「総合的な学習の時間」については、教科とちがって、詳細な内容・方法が記述されておらず、小学校現場はとまどっているが、次年度から移行措置がなされることもあって、はやくもその実践的研究に追われている。そのなかで、ともすると「学校教育の基調の転換」のみがクローズアップされ、学習中心、活動中心に実践が展開されるなかで、活動主義・体験主義にとどまることも懸念される。

「総合的な学習の時間」を契機として、知識・技能の習得の学習指導か、課題発見、思考・判断、表現・解決の学習指導かの2項対立的に論じ、後者でおおいつくす主張もあるが、両者を2項対立的に把握することは問題がある。知識・技能の習得のなかで課題発見、思考・判断、表現・解決もおこなわれるし、課題発見、思考・判断、表現・解決の学習のなかで知識・技能の学習もなされる。どちらの学習の指導も大切である。それぞれの特質を踏まえてそれぞれ追求し、そのうえで関連づけを図ることが求められている。

両者の重要性を自覚し、両立をめざすにしても、知識・技能の学習指導を繰り返し学習の指導に解消し、課題発見、思考・判断、表現・解決の学習指導を活動・体験の指導に解消するのは、一面的である。知識・技能の指導は、特定の教科内容のもとに知的探究を援助するもので、知的探究の過程を何よりも重視する。その知的探究のなかでの知識・技能の獲得と結びつけて繰り返し学習をしなければ、暗記主義・鍛錬主義の学習指導になってしまう。また活動・体験の指導は知的探究とつなげる必要がある。ゆったりとあたたかく見守りながら、試行錯誤の中で子どもなりの知的探究を励まし、活性化する

ところに重要なポイントがある。

「総合的な学習の時間」の創造にあたっては、①地域と子どもの現実にてらした、追究価値のある主題の共同探究・創造、②地域に生きるさまざまな人々との出会いによる学びの世界の拡大、③子どもの知的探究を活性化するためのより深い指導のあり方の究明、が課題である。

(3) 子どもの参加による授業の共同創造

これからの授業は子どもの参加による共同創造を追求しなければならない。学級崩壊は子どもの声を聞くことの大切さを教えているが⁽¹⁶⁾、このことを教師の心構えにとどめておくのではなく、参加を保障するようなシステムを子どもとの合意によってつくりだす必要がある。子どもの参加による授業進行、教育内容・方法の共同決定、学習と社会参加の結合などを実現し、共同探究の授業を創造することが課題である。

5 教育職員免許改正(98年6月)などにともなう教員養成の新しい展開

(1) 教育職員養成審議会第1次答申

教育職員養成審議会は第1次答申(97年7月28日)で教員養成の改善を答申した。それは、学校教育をめぐる深刻な問題を前にして教員の指導力が強く問われていて、「子どもたちに[生きる力]をはぐくむことのできる教員の養成を急がなければならない」としている。そして教員に今後求められる具体的な資質能力として、地球的視野に立って行動するための資質能力(地球、国家、人間などに対する適切な理解。豊かな人間性。国際社会で必要とされる基本的資質能力)、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力(課題解決能力。人間関係。社会の変化に適応するための知識及び技能)、教員の職務から必然的に求められる資質能力(幼児・児童・生徒や教育のあり方に関する適切な理解。教職に対する愛着、誇り、一体感。教科指導、生徒指導等、のための知識、技能及び態度)をあげている。

答申では、「学校では、多様な資質能力をもつ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべき」として、これらの中なかで全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切だとしている。

また「教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていく」（87年答申）との考えを踏まえて、養成段階では、「専攻する学問分野に係る教科内容の履修」をおこなうとともに、「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』」を形成する過程だとしている。

その上で、養成段階で特に教授・指導すべき内容の範囲として、「教職への志向と一体感の形成」（教職課程における履修計画・内容等についての指導、教職についての理解を深めるための指導、選択・決定の指導）、「教職に必要な知識及び技能の形成」（理論的な知識等の教授、理論と実践の結合、実践的な技能等の教授）、「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」をあげている。

具体的改善方策として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」の育成として、人類共通のテーマや我が国の社会全体のテーマについての「総合演習」の新設、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の育成として、「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」の履修、「実践的指導力の基礎を強固にする」ために、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」の新設、教育実習の充実、教育相談（カウンセリングを含む）に係る内容の充実、特殊教育に係る内容の必修化、各教科の指導法などに関する科目の重視（中学校各教科指導法8単位、高校各教科指導法4単位）、さらに教職課程における選択履修方式の導入をあげた。

（2）教育職員免許法改正と介護等体験特別法

教育職員養成審議会第1次答申にもとづいて、98年6月25日に教育職員免許法が改正された。教育職員免許法改正は、学習指導要領の改訂に対応するものである⁽¹⁷⁾。

改正は、まず、免許基準の総単位数の上限をおさえたままで、教職に関する科目の単位数を増加し、教科に関する科目の単位数を半減させた。今日の教育諸問題に対応できる力量ある教員の養成のために、教職的力量と教科的力量の比重の置き方を変えたのである。これに対して、教科的力量に関しては「教科に関する専門的な知識・技術が低下して、教員としての専門的な技量が下がるのではないかという危惧がある」し、教職的力量に関しては、その力量を高めることに異論はないが、たとえ力量があったとしても力量が生かされず、「諸問題への対応が教師の個人的な力量や責任になりがちな学校システムが問題」なのであって、「免許法改訂が学校の直面する問題解決に役立つと考えているとすれば、それは過剰な期待」だといわざるをえない。⁽¹⁸⁾

「教職に関する科目」では、教員養成審議会第1次答申で具体的改善方策としてあげられた、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」が名称を変更して「教職の意義に関する科目」（2単位）として新設された。

「教育課程の意義及び指導法に関する科目」で、「教育課程の意義及び編成の方法」が必要事項に加えられた。これは、学習指導要領における特色ある学校づくり、学校を基礎にしたカリキュラム開発に対応するものと考えられる。また、この科目は小学校1種では22単位の大枠のみが決められているが、備考で小学校9教科指導法各2単位計18単位履修、道徳の指導法は2単位履修とされており、残り2単位で教育課程、特別活動、教育の方法・技術を扱うことになっていて、編成上苦慮するところである。旧法で特別活動2単位、教育の方法・技術2単位の配当になっていたのと比べると、後退したと

いわざるをえない。また、備考2で、今回はじめて、学習指導要領に掲げる事項に即し、包括的な内容を含むものでなければならない、とされた。学習指導要領との関連が強化された。

「生徒指導、教育相談及び、進路指導に関する科目」が4単位の倍増された。これは、不登校・いじめなどの急増に対処するもので、きまこまかな子ども理解と共感的関係の形成をめざして重視されたものである。旧法では小学校免許は「生徒指導及び教育相談に関する科目」を修得するとされていたが、新法では中・高校免許と同じく、生徒指導の理論と方法、教育相談の理論と方法、進路指導の理論と方法、の3事項にわたって修得するものとされた。小学校免許でも、生き方に関わる進路指導の学習が必要とされたのである。

さらに、「総合演習」2単位が新設された。「総合演習」は、内容として、「人類に共通する課題又は我が国社会全体にかかわる課題のうち1以上のものに関する分析及び検討」並びに「その課題についての指導方法・技術」を含むものであり、98年学習指導要領における「総合的学習の時間」の指導に対応するものである。

「教科に関する科目」は、小学校1種で全教科(18単位)から1以上の教科8単位の減少した。また新たに「教科又は教職に関する科目」が設定され、小学校1種は10単位、学生による選択履修とされた。課程認定を申請した大学では、免許基準と教育職員養成審議会第1次答申の趣旨のとおりにした大学が多いが、教科的力量的の重要さを意識して「教科又は教職に関する科目」をすべて教科専門科目に当てた大学もある。

以上主要な改正点を紹介したが、今回、免許基準が大綱化され、課程認定を受ける各大学の創意工夫を要求している。特に、98年度に課程認定の申請をした大学は、前例もなく、それぞれの大学の状況を加味しながら大変苦慮して申請作業に従事した。

教員免許を取得するには、免許法に定められた基準単位を取得するだけでなく、「介護等の

体験」が必要になった。これは「介護等体験特例法」の制定にもとづいて、平成10年4月1日から施行され、「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらのものとの交流などの体験」を義務づけたものである。

6 教員養成をめぐる状況

教育職員免許法が改正され、各大学は新しい免許基準にしたがって教員養成カリキュラムを作成し、課程認定を受けて、新しい教員養成をスタートさせた。

新しい教員養成カリキュラムの作成の過程で、困難なことに多々直面させられた。今回の改正は教職科目の充実、教科科目の縮減を法制化した。が、教育学部の教官に定員増がなく、現在の人員で実施しなければならず、「教職研究」の新設、生徒指導・教育相談・進路指導関係科目の倍増などによる教職科目担当教官の負担増、教科指導法単位増にともなう中・高校教科担当教官の教職科目担当の必要性という問題に対処をせまられた。それから、「総合演習」は教科の枠をこえたとりくみが必要で、専修の枠をこえた共同の授業はまだ緒についたばかりで、課程認定では「総合演習」科目を起こしたもののこれからの実施に困難をかかえている。また、介護等体験実習も受け入れ機関との調整や事前・事後指導など課題を残している。教育実習も中学校免許で実習単位が増え、小・中2枚免許を取得するためには教育実習の時期と実施機関、実施方法を付属小・中学校などとの間で検討しなくてはならなくなった。

上記に関わって、少子化にともなう教員需要の減少、教育学部卒業生の教員採用率の急激な低下もあって、教育学部は98年度から3年計画で教員養成課程の学生定員の5,000人削減をせまられ、同課程学生定員の3分の1削減、教員養成以外の課程の新設、増設、教育学部定員の縮減を余儀なくされた。R大学教育学部では、学校教育教員養成課程は養護学校教員養成課程を含めて170名から100名に縮減、総合科学課程

は生涯教育課程に名称変更の上40名増、教育学部定員は220名から190名に縮減された。このように、教育学部は再構築をせまられ、少なくない教官は教員養成課程と非教員養成課程を兼任することになり、教員養成体制の拡散とともに、教官のアイデンティティの拡散が生じている。非教員養成課程では教員志望学生は少なく、教員養成課程担当教官と非教員養成課程担当教官のあいだに教員養成についての意識のちがいがも生じてきている。

さらに、少子化にともなう教員需要の減少、教育学部卒業生の教員採用率の急激な低下は、教員養成課程の存続にも関わる死活問題であり、採用試験対策の強化、教育委員会などへの教員養成課程の存在感のアピールなどを必然化した。このように、従来以上に緊迫感をもって教員養成に携わらずをえなくなったのだが、教員需要の急激な落ち込みは学生の教員志望意欲を低下させている。最初から教員になることを諦めて、公務員などに進路を求める学生も増加している。これらのことが重なり、教員養成カリキュラムの実施に困難をかかえるようになったのである。

7 教員養成の課題

これまで見てきたことから、教員養成の課題として次のことがあげられる。

まず第1に、教師のおかれている厳しい状況を認識させ、そのなかで教師の喜びや魅力を現場教員の生の声で聞かせることである。入学までに抱いていた教師へのロマンティックなあこがれを大切にしながら、厳しい状況をリアルに認識させてそれをいったん崩し、教師という職業をきちんと認識させながら、それにもかかわらず現場教員の喜びと魅力に触れて教師になりたいという意欲を引き出すことである。

第2に、教育学部での専修における学生の自主的・自治的な活動を奨励し、新入生歓迎行事、1年・3年の合同合宿研修、大学祭での催し、留送会などの学科行事に1～4年一緒になって取り組むことをとおして、身体ごと関わっての

関係形成の体験を味わい、あわせて、協同活動をとおして文化創造の体験をすることである。

第3に、教員の卵である教員養成課程の学生に、基礎的な体験を味わわせることである。たとえば、フィールドワーク体験、郷土芸能・文化の体験、ものづくりの体験などをしておくことである。98年学習指導要領で体験学習が重視されているが、教員自身は体験せずに子どもの体験ばかり論議されることがあるが、まずは教員が体験してその苦勞と楽しさを実感することが大切である。このことをとおして、やわらかな身体性とゆたかな感性とたしかな認識力が育つ。教員の卵のうちにじっくりと体験させることよい。⁽¹⁰⁾

第4に、上記の体験を基礎にして、教科教育の授業で、本質的な内容・魅力的な内容・深さの追求を誘発するような内容の学習体験をさせることである。そのような学習を保障するような教科内容の析出と、その感動的・実感的指導が求められる。

第5に、以上のことを踏まえて、教育実習において学級教育を経験し、授業構想力・授業展開力を形成することである。そのさい、最初は一人ひとりの子どもをよく参与観察しながらそれを結びつけ、学級の集団的なトーンを前進的なトーンに発展させていくことが重要になる。それに慣れたら授業にとりくみ、数名の協同で学習指導案をたて、実践する。それから、ひとりでもやってみるとよい。そのさい、教育内容の教材化の難しさとおもしろさを体験させ、子どもの予想外の反応にとまどい、立ち往生する体験をさせることが大切である。最初から完璧にしようとさせてはならない。このような授業構想・授業展開の体験のなかで、教育観・子ども観も鍛え直されていくのである。

第6に、個々の授業を越えて、地域・子どもの実態を視野に入れて、学校を基礎にしたカリキュラム開発に協同でとりくみ、学校を基礎にしたカリキュラムの意味とあり方を学ぶとともに、その基礎的な力量を形成することである。このことは採用後に各学校に配属されてから問

題になるのだが、教員養成ではその基礎的内容を体験することが重要になる。

第7に、今回の改革で介護等体験が義務づけられ、教育実習が充実され、また教育実習以外に各種の実習が取り入れられるようになったが、これらの諸体験・実習と学部での講義をとおしでの理論学習とを結合することである。学部カリキュラムにおいて理論と実践の結合を意識して諸体験・実習と理論学習の往還をうみだすことが課題である。

以上7点にわたって教員養成の課題を述べてきたが、教員採用後の教員研修との関連を考える必要がある。教員研修との関連で何をどこまでおこなうかの検討が必要になるが、これについては別の機会に論じたい。

注

- (1) 『小学校学習指導要領解説、総則編』東京書籍、1999年5月。
- (2) 本格的な検討として、日本教育方法学会編『教育方法28、教育課程・方法の改革—新学習指導要領の教育方法学的検討—』明治図書、1999年がある。
- (3) 荻谷剛彦「大衆教育社会と学校のクライシス」、『季刊子ども学』第18号、1998年。佐藤学「学びから逃走する子どもたち」、『世界』1998年1月号。佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年。
- (4) 東京都『子ども基本調査』、1999年11月。
- (5) 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年、14～15頁。同様な指摘は、竹内常一「なぜ小学高学年の子どもが荒れるのか」、『ひと』1997年11月号でされている。
- (6) NHK総合テレビ「クローズアップ現代、大学の授業が成り立たない」1999年5月24日放送、「大学生の学力ダウン?」『朝日新聞』1999年5月24日。岡部恒治・戸部信之・西村和雄編『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年、和田秀樹・西村和雄・岡部信之『算数軽視が学力を崩壊させる』講談社、1999年など。
- (7) 「大学受験生学力低下の惨状」、『週刊朝日』1999年11月5日号、34～36頁。
- (8) 岡部恒治・戸部信之・西村和雄編、前掲書、ii頁。
- (9) 田中耕治「学力調査に対する重層的な分析を」、『現代教育科学』1998年3月号、13～14頁。
- (10) 堀井啓幸「文部省『教育課程実施状況調査』、国研『国際算数(数学)・理科教育調査』—子どもの学力、何を問題にしなければならないか」、『総合教育技術』1999年11月号。
- (11) 寺脇研・荻谷剛彦「徹底討論、子供の学力は低下しているか」、『論座』1999年10月号において、寺脇は「小中学校のときはスロースタートでいいから少しずつやって、高校、大学はペースを上げるわけで、中学3年卒業時点の学力は落ちると思うけれど、トータルに見たら、いまと変わらない学力を維持しているということですよ」と発言している。
- (12) 山岸駿介「入試改革から教育改革へ」、日本高等教育学会編『高等教育研究』第2集、玉川大学出版部、1999年、56頁。
- (13) 佐藤学、前掲書、19頁。
- (14) 二杉孝司編『小学校新学習指導要領の解説と授業づくりのアイデア』学事出版、1999年。
- (15) 折出健二『学習集団の指導過程論』明治図書、1983年。柴田義松『学校知・学習観の転換がなぜ必要か』明治図書、1999年、129～130頁。
- (16) 尾木直樹「『学級崩壊』克服の視点—研究会『中間まとめ』を読んで—」、『教員養成セミナー』1999年12月号、19～20頁。
- (17) 羽田貴史によれば、1980年代に「教員養成基準は、教育課程の基準改善に伴って定期的に改訂するメカニズムが成立した」という。羽田貴史「教育職員免許法改正のね

らいと性格」『日本教師教育学会第8回大会発表資料』, 1998年。

(18) 碓井岑夫「免許法改訂と教師教育の転換」『日本教師教育学会年報第8号, 新免許法とこれからの教員養成』八千代出版, 1999年, 11頁。

(19) 北海道教育大学釧路校教師教育研究会編『教師の「体験」活動』東洋館出版社,

1998年。同書では、「総合的な学習のベースは体験にあるため, 体験的な内容を指導できなければ総合的な学習も指導しにくい。このような現状からすれば, まず教師になる者自身の初期的な体験学習をどのように組み込むかが重要な課題となるといえよう。本校の演習実践の直接的な背景は, この点にある。」と述べている(同書, 20頁)。