

第Ⅲ部

法政大学教職課程センター シンポジウムの報告

法政大学教職課程センター市ヶ谷 2018 年度シンポジウム

法政大学の教職課程を語る

— 学生はどう変わってきたか 授業はどう変わらなければならないか
教職課程にたずさわる皆様と語り合う会 —

日 時：2018 年 11 月 17 日（土） 17：00～20：00（開場 16：30）
会 場：法政大学市ヶ谷キャンパス 外濠校舎 4 階 S406 教室

<プログラム>

開会挨拶：高野 良一（法政大学教職課程センター長
法政大学キャリアデザイン学部教授）

<講演 1> 「現代の大学と学生の性格と課題」
～教員養成と教職課程のあり方を考える～
佐貫 浩（法政大学名誉教授）

<講演 2> 「私の授業実践から」
～すべての受講者が対話を通じて理解を深める学習をめざして～
飯窪 真也（東京大学 CoREF 特任助教）

<講演 3> 「学生たちの腑に落ちるカリキュラム進行」
～我々の教職課程が成功していないこと～
筒井 美紀（法政大学キャリアデザイン学部教授）

閉会挨拶：児美川 孝一郎（法政大学教職課程委員会幹事
法政大学キャリアデザイン学部教授）

司 会：松尾 知明（法政大学キャリアデザイン学部教授）

『現代の大学と学生の性格と課題』

—教員養成と教職課程のあり方を考える—

法政大学名誉教授 佐貫 浩

シンポジウムへの問題提起として、25 分間で報告をさせていただきます。私に与えられた課題は、学生の変化に焦点を当て課題を出せということでした。私の意図している内容が、正確に伝えられるかわかりませんが、かなり理論的なかたちで、問題を出させていただきます。

(1) 社会への関心からスキルへの関心へ——新自由主義政治の展開の中で

一口に言って今日の学生の変化の質を、<社会への関心からスキルへの関心へ>と特徴づけたいと思います。

私自身の学生時代は、1960 年代後半から 70 年代初め、大学紛争（大学闘争）の最中でした。またベトナム戦争反対の運動も高揚しました。それらの意味ではいろいろな問題、批判があるにしても、当時の学生は、高い政治的関心をもった世代でした。しかし急速に政治的関心が失われていきます。75 年くらいからは、高度経済成長の中でのいわば競争の世界というイメージ、実感が、強まります。

それでも、1992、3 年頃から、日本に新自由主義政治が展開し、一挙にニート、フリーターや若者の就職困難が押し寄せてきます。その時点では学生たちは、自分たちの将来的な職業への不安を抱くこともあって、世の中に関心を持つ学生がふえた印象を持ちました。しかし、その後、急激な雇用の構造的変化（非正規雇用の急増、ワーキングプアの出現、等々）による新たな競争社会の展開に対して、自己責任でどう生き抜くかというサバイバル競争に、学生の全体の関心は向かいました。そしてその状況が強固な現実として迫ってくる中で、学生の中にいままでとは異なった世界像が形成されていったように感じています。それは、動かしがたいように見える現代社会の競争のシステムは、ある意味で客観的な経済的合理性に徹底的に貫かれており、その上で世界競争が行われており、そこでは、その競争世界でサバイバルするために求められるスキルをどうやって身に付けるかという自分の努力、あるいは自己責任に依拠するほかないという構えを身につけることに結びついていったように思います。

しかし考えてみると、社会の側で自然科学的な合理性——不可抗力的という印象を伴って——に貫かれた

グローバル競争が展開し、それに対処する自己責任が問われるようになったという現代の社会構造イメージが若者の中で定着してきたとみえるその土台では、実は全くそれと違って政治の力がかつてないほどに強力に働きました。経済的合理性の貫徹という様相をもって激化した競争システムは、実は、戦後国民国家の下で、民主権政治によってかなり高度に構築されてきた富の再配分システム——人権と平等、福祉、労働権保障、生存権保障、そのための各種の企業活動への「規制」と公共的インフラの構築など——を一挙に破壊し、切り下げる（「規制緩和」）乱暴な新自由主義政治によって創り出された仕組みだったといわなければなりません。

日本の高度経済成長時代につくられた国民国家のシステムは、非常に豊かな富を、少なくとも議会制民主主義の下において国民に再配分していく機能を持っていました。その結果、「一億総中流」とも言われるような豊かさが、出現しました。しかしグローバル競争が展開するなかでは、そのような再配分を doing は世界競争に勝てないとなり、安い賃金、福祉の切り下げ、企業への優遇措置などが一挙に展開され、その結果として、非正規労働、派遣労働など——雇用の破壊——が、「規制の緩和」として強引に推進されました。もしこの政治による社会構造の乱暴な改変が、政治問題化できていれば、新たな政治の季節が到来したかもしれません。リーマンショックと「貧困」の社会問題化などの契機はあったのですが、それらの契機はすぐに後ろへ退いて、競争の論理が絶対的な力を持ったグローバル世界競争世界で、日本が、日本の企業が、そして自分がどう対処するかという構えで、若者の意識の中に世界像が強固に形成されていったように思います。そしてその結果、この競争システムの中で生き抜くためのスキルを競い合うことに意識が焦点化され、政治への関心が後退していった。

90 年代後半からの 20 年間は、戦後政治の中でも最もドラスティックな政治改変が進行したにもかかわらず、政治に対してこれほどの無関心が生まれてしまった。確かにそれは単なる無関心というよりは、政治不信であり、政治なんてどうせ汚くて、たいした役割も果たしていない、政治によって自分たちの生き方が良くなるなどという力は政治にはないというような、政

治へのあきらめと不信と断念が深く刻み込まれた政治的無関心といえるでしょう。それは政治参加の経験がほとんどゼロに近い世代の性格と重なっていると思います。

(2) ホモ・エコノミクスとホモ・ポリティックス——憲法的正義と方法への無関心

しかし、社会はある種の客観的合理性、あるいは経済的合理性というものによって成り立っているだけではない。実は価値における合意によって成り立っている側面があるわけです。憲法における人権の体系や社会的権利の体系というものは、必ずしも経済的合理性が生み出すものではないわけです。そして、それらは科学的な唯一の正義というものによって決定されるわけでもないのです。もし政治的判断が、証明可能な科学的な唯一の解をもつものであるならば、政治は研究者に任せればいい。けれどもそんなことはありえないわけです。

社会の仕組みをどうするか、何を権利とし社会的正義として合意していくかは、政治の営みとして探究されてきたものです。その到達点が憲法的正義として合意されている。そして、その社会的正義についての合意をどう維持・発展させるかということが、社会のあり方を決定していく。

しかし、ミシェル・フーコーに依拠すると、新自由主義政治は、この政治の担い手としてのホモ・ポリティックス（政治人=政治的主権者としての行動規範で行動する人間）を退場させ、ホモ・エコノミクス（経済人、市場の論理で行動する人間）を活性化すると捉えています。その規範の差は以下のようなものです。

ホモ・ポリティックスの規範	ホモ・エコノミクスの規範
平等、差別禁止、差別に繋がる格差は正	能力主義競争参加の平等、格差は必然
人間の自由、基本的人権の保障	競争の自由 資本の自由
言論と民主主義、合意による規範形成	市場競争による経済的正義の実現
生存権保障、福祉による価値の再配分	競争による価値配分、格差は自己責任
人間の存在的価値=人間の尊厳の実現	労働能力、人的資本価値=人間の価値

ホモ・エコノミクスというのは、競争が物事を決する市場社会の中で経済的合理性に従って動くという人間のことです。つまり、経済的競争社会の中でどうやって勝ち抜くかという行動様式を身に付けて、自らを

その世界の中で生き抜いていく規範、スキル、行動様式を持った人間のことを指します。政治の世界はそうではなく、ホモ・ポリティックスとして、人権や平等、生存権保障などを構想し、そのために社会の富の再配分をも要求します。もちろんここでは、市民革命を経た、民主主義政治の規範を前提としています。

フーコーは、『生政治の誕生』（慎改康之訳、筑摩書房、2008年）の考察を通して、新自由主義は、人々をこのホモ・エコノミクスとして市場的競争社会で生きる主体として形成する政治、環境管理権力として働き、人間の全ての生の営みを、資本の利潤の増大のための規範に沿って生きるように仕向ける統治技術としての政治（「生政治」）を生み出すと指摘しています。

学生の意識の問題としてみれば、まさに現在の学生の支配的な傾向は、このホモ・エコノミクスとしてどうサバイバルするかに関心が集中し、政治による社会的正義を高めてみんなが人間としての尊厳を実現する社会を創るというホモ・ポリティックスとしての規範と行動で、自分たちの未来を切り拓いていこうという意思や見通し、そういう力や方法への信頼や実感が、非常に希薄になっているといわざるを得ません。

補足としていえば、そういう意識状況にあるときに、主権者として行動しろと言われても、大学生はもちろん、高校生や中学生でも、ほとんど実感を伴わないのが現状ではないでしょうか。

(3) 学校での人間的「正義」の後退——学校空間の論理の非人間化

では、いままで述べたことが、教員養成という視点に立つとき、どういう課題を照らし出すことになるのでしょうか。

それは一言で言えば、現在の社会の支配的なホモ・エコノミクスの規範でサバイバルしなければならない空間として学校教育が機能しており、その学校の機能を転換することにおいて本来の教育を回復するという意識的な学校教育を作り出すこと、学校教育改革が、不可欠になってきているということです。競争世界で、自己責任で他者に押し勝ってサバイバルしてきた生き残りの知恵を、今度は教師として子どもにそのまま教え込むのでは、学校は新自由主義的な競争世界でサバイバルしようと戦略を練る「主体」の再生産の場として機能するだけです。

そのような生き方を転換するためには、学生自身がこれまでの学校世界で身につけてきた競争規範や自己責任意識、競争的学力観、等々を180度転換する課題を、大学の教員養成は意識的に担わなければならないと思うのです。いくつか検討してみます。

第一にいじめの問題です。いじめ空間は、①力の強

いものに従う権力世界であり、②その権力の支配の下で居場所を確保するために言いたいことを隠して受け入れられる自分を演じる表現を強制される空間=表現の自由剥奪の空間であり、③他者の人間性が侵されていてもそれを見て見ぬふりをし、自己の非人間化をその場を生き延びる戦略として選択しなければならない空間、人間的繋がりを断念しなければならない空間であり、④安心と自由を断念して神経症的不安に襲われ続ける空間であり、⑤憲法的正義、基本的人権の保障などは幻想だと教え込まれる空間であり、⑥おとな世界や教師への不信や社会への不信を募らせていく希望喪失の空間、として機能しています。そして実に多くの学生が、こういういじめ、いじめられ体験を意識化し、教訓化し、それを克服する方法や力を認識し、教師としての力へ具体化するという反省と総括をしないままです。

第二に、子どもたちは、勉強については、偏差値獲得競争として対処し、学習意欲は競争によって引き起こされるという意欲の構造を身につけていきます。勉強の結果として目的意識や意欲が明確になり、自律性が高まって大学に入学してくるというのではなく、大学に入って競争がなくなったら学習する意欲がなくなってしまう。しかし現在では、激しい就職競争の中で求められるスキルを獲得しないと就職できないという競争のための学習が大学に入学してすぐに始まり、競争の学習を見直す余裕すらなくなっている。自分の目的意識の空白と向かい合って格闘し、ほんとうの自分を再構築するという余裕すらなくなっています。そういう学習観を転換するには、大学における本当の真理発見の学びとの感動的な出会いが不可欠です。大学で、これこそが自分のやりたい学びだったという学習と出会わない限り、学生は同じ競争的学習を生徒に強制することにならざるを得ない。単なるスキルではなく、学びの人間的感動とでもいうものを大学の中で味わうことなしに、学校教育で支配的な競争的な学びを変革していく教師の課題意識や力量は獲得できません。

第三に、民主主義のとらえ方です。民主主義については、多数決民主主義、数の多い側が正義だというのが子どもたちの民主主義の感覚ですが、あらばくいえば実は「正しいもの」が勝つというのが民主主義です。正しいものが勝つためには徹底的な議論の過程が保障されなければなりません。みんなで批判や議論をし合い、何が正義か、何が真理か、何が科学的かを共同で探究し合い、正しいこと、望ましいこと、正義が合意されていくという議論の豊かさ、議論が自分の考えを発展させてくれるという体験、批判意見と出会うことで自分の考えもまた発展していくというような体験を積み上げていくことが必要です。

しかしそのためには、みんなが言いたいことがいえる空間、関係が不可欠になります。個の真実を表現し合える空間、各自の尊厳を保障し合う関係の形成なくして個の真実に依拠した表現は引き出せないし、それなくして民主主義は成立しないのです。そういう関係を大学生が本格的に作り出せるのかがいま問われているのです。

しかし、大学生の間におけるコミュニケーションは、これと全く逆の病理のなかにあります。孤立を恐れて「いいね」を送り合う同調の関係を作り、匿名の発信では攻撃性を発散したりしています。異質な他者とともにコミュニケーション的正義（ユルゲン・ハーバーマース）の規範の土台で、安心と平和の公共性空間を作り出していくような議論の習慣が後退しています。大学こそ学問と科学の規範の上にそういう空間を作り出していける場、学問と科学の規範に照らして自分の表現を磨いて公共的コミュニケーションの担い手を育てる場であるはずですが、そのように機能しにくくなっているように思います。そんな大学生が、子どもたちの世界に、個の尊厳と表現の自由を作り出す教育観と指導方法をどうやって身につけていけばいいのでしょうか。民主主義は、大学の中でこそ、そして教師になる学生に対してこそ、人間形成力として働くことで、学校の教育力へと転化していくことができるのです。しかしその変革のための回路としての盾をもった教員養成は、機能しているのでしょうか。

いじめの問題も、学びの問題も、民主主義の問題も、今日の学生がそれを自分の大学における学びと活動を通して転換することにおいて、はじめて自分たちが成長した環境としての学校の歪みを対象化して、それを組み変える教育の思想と方法をもった教師として現場に入っていくことができる。そういう価値転換は、単なるスキルの学習ではなしえないものだと思うのです。

非常に荒っぽく言えば、今日、学校現場の同僚の支えや励ましがあれば、多くのスキルは、現場において必死で頑張れば短期間に身につけられるのです。そんなことを言うと、お前、何を言うかと怒られるかもしれませんが、基本的に私はそう思っています。人間観、教育観の根本にある価値の転換を味わうことができる大学での学びをどうやってつくれるかにこそ、最大の課題があると思うのです。もちろん、一定のスキルは必要です。しかし今はあまりにもスキルに傾斜しすぎていると私は感じています。

(4) スキルと思想形成

そこで最初の話に戻りますが、今の学生たちは、絶対的で、当面は変わりようのない場としての現代社会にどう有利に参加していくかという視点から自己のス

スキルを鍛えようとしている——そう考えさせられてきている。その意味では、社会のありようがその価値選択においていま争われている——したがってその価値構造においていま変革されるべきものとして現代社会が存在している——とは考えていない。そしてその意識と大学のスキルを中心とした教育の体系が悪い意味で結びつき、癒着していると思うのです。その全体構図は以下のようなものです。

スキルを核とする大学の教育の様式	変革主体形成を核とする大学の教育の様式
スキル、コンピテンシーの獲得	能動的主体の形成、思想形成
教育＝スキルの獲得	教育＝学生の判断力の形成
教育課程＝スキル対応	教育課程＝多様な価値と文化の摂取、現実分析
評価＝他者評価、外的基準への対応	評価＝自己評価主体の形成
教員における研究との乖離・分断	教員の真理探究が学生を刺激する
学生間の論争の不必要	論争のなかでの自己形成
ホモ・エコノミクスとしての処し方	ホモ・ポリティクスとしての処し方
教えられる客体	世界の主体の形成
現代世界への有利な参加	現代世界に対する批判、変革主体形成

私は大学を退職して 2 年になりますが、大学では、いつも学生に「君たち、思想を持たないとだめだ」と言っていました。そうすると学生からは次のような返答が帰ってきました。①思想を持つことは思想家や研究者の固有の仕事で、私たちの課題ではない、②思想を持つことは偏ることだから、自分が自由でなくなり、特殊な人間と見られ、他者に対して対立を持ち込む人間に見られてしまう、③そもそも自分が主張できる思想などというものを私はもっていない、というのです。

でも、社会の中で＜1+1=2＞という客観的合理性で判断できる事柄はごく一部分であり、社会の多くの問題は、何が正しいかという価値的判断を抜きにしては決められません。それは多様性を持つわけです。しかし多様性を持つにもかかわらず、その価値について議論することを通して合意を形成し、例えば憲法の規範もそのようにして制定されてきたのです。だとすると、現代社会のあり方を考え議論するには、自分の思

想形成を介さないかぎり、自分を社会主体として登場させることができません。私が言う「思想」とは、〇〇主義などと呼ばれる特定の思想を身につけろということではなく、人間の価値判断、思考に必要な主体的価値認識がより合理的、科学的に可能になる、いわば思想というレベルで思考するソフトを頭の中に立ち上げてほしいという意味なのです。

しかしスキルというのは、現に存在する社会に求められている、ある定型的な力の形成を意味し、そのスキル、力量を身に付ければ、その競争社会に参加し、生きていける。そのスキル獲得の客観的な評価基準に合わせて自分を形成していけば生きていける。しかし、それだけでは、新しい社会への改革に向かう大学生の主体性は起動しない。新しい社会を形成する次の世代を育てていく教育を担う主体の形成は果たせません。

(5) 人類に不可欠な「政治」という営みの方法的価値を捉え直す

今日、政治というものが、地球的自然と人類社会を維持していくことができるかどうかという、いわば人類史的な課題に対する人類の主体性、意識性、計画性を発揮できるかを左右する営み、方法となってきました。にもかかわらず、最初に述べたような「政治へのあきらめと不信と断念が深く刻み込まれた政治的無関心」が大学生のなかにも蔓延しているのが現実です。表面的に見れば多くの学生に取って、現実政治は利権と結びついた、汚れた、そしてイデオロギッシュな権力争奪戦として把握されており、そんなものはどうだろうと、経済合理性に基づく競争が貫かれていけば、汚れた政治を超えて社会は展開していくとでもいうような感覚があるのかもしれません。

しかし、そのような事態は、限界に来ています。地球温暖化問題にしてもそうだし、関係する巨大資本の利益を維持させるために原発や石炭火力発電などが堂々と維持・拡大されようとしている日本社会の異常さが突出し始めています。人類史的にみれば、日本の現代は、最高に豊かな地点にあるにもかかわらず、格差貧困が一举に拡大するという異常事態が、政治によって生み出されているのです。にもかかわらず、これらのクライシスを生み出した政治についての批判的思考をもたないままに、学生たちをスキルの世界に囲い込んでいるとすれば、それは大学自身が、次の世代を担う主体形成の責務を果たしていない、という状態なのだといわなければなりません。

大学の中では、スキルの授業が非常に多くなっています。教職カリキュラムの改変の狙いの一つは、教育の目的は国家が規定して、教師に必要な力は指導要領に規定された教育を効率よく遂行していくスキルの獲

得だということをより明確にする方向で進んでいると思います。

しかし私は、今の学生たちは、学力の低い学生であったとしても——この言葉の意味は、同世代の 2～3 割しか入学しない大学生がエリート階層である時代が終わり、五割を超える若者が大学に進学する時代（大学のユニバーサル化段階、マーチン・トロウ）だということを意味します——、そういう学生の持っている思いや実感、矛盾の意識に切り込んでいくなれば、現代社会の大変な諸問題に、とても深い関心を抱いて、一緒に考えていくことができる力量を持っていると思うのです。

いわゆる底辺校の高校生に対して、そういう教育実践が展開されています。この格差や貧困や孤立や未来喪失空間で人間がどうやって生きるかということについて、いままで抑圧されてきた自分の感情にも向かい合いながら、学び、自己の主体性を回復しようとしている。現代社会というものを対象化して、どうやって生きていくかということに焦点を絞ったまさに国民的教養の回復が課題化されようとしています。

そういう「教養」の形成が土台にすえられた大学を回復することこそが、実は教員養成においても不可欠の課題であり、そのことをもう一回あらためて見直し、その上にスキルを形成する。そういう大学教育の構造をあらためて重視し、回復していく必要があるのではないかと思います。

すでに退職して、勝手なことを「外」からの視線で批判するような形になっていると思います。そういう意味では、大学にかけられているかつてない圧力の下で苦勞をされている現役の先生方に対しては、勝手な言いぶん聞こえるかもしれませんが、その点はお許し下さい。しかし、法政大学では、そのような大学教育の改革を視野におくこともまだ可能なのではないかという期待ももちつつ、報告をさせていただきました。報告の場を頂き感謝いたします。

『私の授業実践から』

—すべての受講者が対話を通じて理解を深める学習をめざして—

東京大学 CoREF 特任助教 飯窪 真也

佐貫先生が体系的な大きなお話をなさったあとに、すごく小さい、具体的な実践話をさせていただくことになりますがご容赦ください。

佐貫先生のお話は学生にどういふ価値を身につけさせたいかというお話だったと理解しているのですが、別の言い方をすると、それは彼ら自身が生涯にわたってどういふ学び方をしていくか、社会に対してどういふ見方や関わり方をしているかと言ってもよいでしょうか。それはある意味で彼らのあり様だと思うのですが、それを具体的に変えていくために1つの授業担当者として何ができるだろうか、という点についての具体的なアプローチの話です。

せっかく教員側が大事な価値を教えたつもりになっても、佐貫先生が指摘されたような、今の学生のある種、要領のいい感じからすると、受け流してうまくやっていくようなやり過ぎ方もあり得てしまうかもしれません。

そうではなくて、もう少し具体的な学習経験を通じて、「こういう学び方をすると確かにいいな、自分は今まで要領よく点数稼いできたけれど、そうじゃない学び方も面白いな」という経験をしてもらうことで、彼らの学び方、あり様を変えていくようなきっかけが少しでも作れるといいな、そのために1つの授業で具体的にどんなことを考えて取り組んでいるかということをお話したいと思います。

簡単に自己紹介をさせていただくと、法政大学では、2013年からですので6年間、兼任で「教育課程論」と「教育原理」を担当させていただいています。今、本務校の東京大学では、10年ぐらいになりますが、学習科学という、人はいかに学ぶかについての研究をベースにしながら、全国教育委員会、小中高等学校と連携をして、対話を通じて理解を深める学び、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング=AL)と言われるものを実現するような授業づくりの実践研究をしています。

その中で1つの軸として、「知識構成型ジグソー法」という授業の一手法をみんなで活用する取組を行っています。この手法の普及をするというよりは、1つの手法を共有することで、研究者も現場の先生も一緒になって授業研究をしていこうということです。またその成果物やそこで見えてきた実践的な知見を使って教

員研修を行ったりもしていて、例えば埼玉県では高等学校の初任者研修を年間4日ほどやらせていただいています。

今日お話ししたいことの流れですが、まずはALの捉え方についてです。もしかすると、講義対ALのような捉え方をされながら普及している面もあるように感じますが、目指すところはそうではないというところの確認をさせていただいて、その後、私自身が今先述の「知識構成型ジグソー法」を活用して大学で行っている授業実践の紹介をさせていただきます。最後に法政大学の教職課程自体に対して兼任講師の立場からリクエストを、というオーダーでしたので、その点についてお話をさせていただきたいと思います。

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」と言ったときに、小中高で目指されているのは、対話を通じて理解を深める学びだと言えるかと思います。この場で学習指導要領改訂の答申を読みあげたりするのも気が引けますが、答申では「知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るために」「対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる」とされています。

他方、例えば大学でALと言うときには、「ALを学生主体で行っていくのも大事だけれども、知識理解も大事だから講義もちゃんとバランスよくやってください」といった言説があったり、あるいは、教員側のねらいやゴールイメージがはっきりしない状態で「ALなんだからみなさん自由に考えて話しあってくださいね」という時間が設けられていたりすることもあるのかなということです。後者のような現実があって、前者のようなことを言われているのかもしれませんが、いずれにしてもどちらも違うのではないかと思います。

もちろん、「学習指導要領がこう言っているからALはこうとらえるべきだ」という話ではなくて、学習研究の知見に鑑みても、同じことが言えると思います。ご存じのように、自分なりの納得を追求し、質の高い理解を実現するためにこそ、考えることや対話することが有効であるということは、学習研究者の間でも共通の見解になりつつあります。

だいたい人間というのは本来、主体的、能動的で賢い生きものなので、日常生活の中でいろいろなことを自分たちで考えて、自分なりの理論をつくるわけです。

良きにつけ悪きにつけ、いろいろな経験をして、それで作った経験則を使いながら日々生きているわけです。

他方、そのことについて学校で先生が教えてくれる、正解と言われているような知識があります。それは自分たちが経験則的に持っている見方や考え方とは必ずしも一致しないこともあります。ただ、おそらく学生の少なからぬ部分、受験学力の高い子たちは非常に要領がいいので、自分の経験や、自分で納得できることはちょっと違って、上で先生がこう言っているというものをゴックンと丸呑みして、それを覚えて、テストでやっておくという形で今までうまくやってきている面があるかもしれません。

こうした傾向はもちろん法政の学生に限ったことではないのですけれども。ただ、こうやって丸呑みした知識では、一時はそれで覚えたとおりのことができても、長い目で見たときに定着したり、自分なりに活用できるようになったりはしていないらしいというのが学習研究の世界で分かっていることです。

このギャップをどうしたらいいのかと考えたときに、やはり一人ひとりが自分で、これってこういうことだよねというのを自分なりに納得できるように、自分で言葉にしてみることが大事になります。

ただ、難しいのは、自分で言葉にすることとは、なかなか普通は一人ではできないので、ほかの人と対話をしていくような機会が必要になる。さらに言うと、人には本来多様な考え方、多様な価値観があるので、一つのことについて、自分は納得できるし、相手も納得できるというところまで語るためには、何度も言い換えが必要であったり、その中で自分の見えてくるところも見直されて広くなったり深くなっていくようなことが起こります。これは対話というもののとてもいいところです。

だから、対話の中では、自分が納得、他者も納得という対話を通じて自分たちなりに納得できる表現を追求することで、先生の答えを丸呑みにするのではなく、経験則といわゆる正解の間を自分なりにつなげて、自分なりの疑問を持ちながら自分のものにしていく学びが可能になるだろう。そして学んだことを納得を持って自分のものにするにはそういう学びが必要だろう。対話を通じて理解を深める学び、**collaborative learning**と言われているような学びが必要だと言われてきた背景には大まかにはこんな考え方があると言ってよいと思います。

ただ難しいのは、対話を通じて理解を深めるといったときに、対話をすれば理解が深まるというわけでも必ずしもないだろうということです。今、小中高大、全国で一生懸命いろいろなグループ学習をやったりし

ていますが、それが対話を通じて理解を深めるということにつながるかというと、必ずしもそうでもないというところがあります。

一つ難しいところは、いかにして考えの多様性を引き出し、生かすかということでしょう。

佐貫先生のお話と重なるかもしれませんが、子どもたちは同調することを非常に大事にしているという雰囲気があります。小学校の授業から、「同じです」という発言はしょっちゅう聞かれますし、大学生も、何か意見が出ると2人目は「同じです」と言いたがります。ここで「同じかどうか言ってごらん」と突っ込むとまた違った表現が出てきたりするのですが、それでもやっぱり「同じです」は根強いです。

でも「同じです」と言ってしまうと対話は先に進みません。「そうですよね」で終わってしまうと理解の見直しは起きません。だから違いが欲しい。違いがあってはじめて見直しが起こるし、「それってどういうこと？」という問い直しが起こってくる。

本来「同じです」の裏にもたくさんの違いがあるはずなので、それを自分で主体的にはっきりさせてくれればとてもいいですけれども、なかなかそれも難しい。そこで、クイック・アンド・ダーティなやり方ですけれども、違いを人為的に生んでしまっただけに、それを使っただけに、対話を始めて気がついたら主体的に学んでいるという状態にしてしまおうという考え方が一案です。そこで本務先での授業研究プロジェクトでは、そのための1つのやり方として、「知識構成型ジグソー法」というやり方を小中高の先生方と連携して活用しています。同じように、個人としては大学の授業でもその方法を使っています。

「知識構成型ジグソー法」について簡単にご説明させていただくと、5つのステップからなる手法です。ステップの1つ目です。今日の課題として、だいたい1つのメインの大きな課題を設定してやるのですが、最初にその1つのメインの大きい課題を提示し、それについて5分ぐらい、個人として考える時間を取ります。

スライドに『一人では十分な答えが出ない』本時の課題に対して」と書いてありますが、課題のレベルは高いほうがいいです。というのは、高くなくて1人で答えが出てしまったらみんなで解こうという意識は生まれないので、この段階で、得意な子でもちょっと自信がないとか、苦手で何も書けませんという子がいても、それは構わないということで課題を設定する。で、その課題をまず一人ひとりで考えてもらうことによって、「今日これ頑張るよね」「自分はまだわかっていないな」ということを自覚してもらう。

2つ目のステップはエキスパート活動と呼ばれてい

ます。これは課題に対していくつか違う視点のヒントになるような資料を提示したり、問いを与えたりして、その視点についての専門家になってきてくださいという活動です。

だいたい3つぐらいの視点を設定することが多いですが、例えば1つ目のグループにはこの資料を、2つ目のグループにはこの資料を、3つ目のグループにはこの資料をという形で与えて、与えられた資料について個人で考えたり、グループで話をしたりしながら、少し自分なりに説明できるように準備をする。それがエキスパート活動です。

これで例えば、仮に資料が3種類なら3種類のエキスパートができます。そしたら異なるエキスパートのグループから1人ずつ集まってきて、その3人で課題解決をする。それがステップの3番目、ジグソー活動です。

ジグソー活動の中で何をやってもらうかというと、最初に1人で考えたが、1人では十分答えが出なかった。その課題をこの3人で考えてもらいます。そうすると、先ほど十分な答えが出なかった課題に対するヒントがある、しかも3人がお互いに違うヒントをもっている、ということになるので、「私がやったのは…」、「あなたがやったのは？」とお互いがお互いの違いを自覚して話し合うきっかけができます。これを切り口に、最初の課題に3つの視点を活用してよりよい答えを考えています。

そうやって、今年は「教育原理」のクラスが60人ぐらいなので、20個ぐらいのグループができますが、20個のグループで話をしてもらくと、同じ課題、資料を使ってもだいたいグループによってまとめ方や表現、とらえが違ってきます。そこで、全体でほかの班の話も聞いてみましょうという時間を設ける。それをステップの4つ目、クロストークと言っています。

クロストークをやってみると、「ああ、なるほどな、その言い方は確かに納得できる」、「その視点はうちの班ではなかった」とか、「でも、やっぱり自分のところの説明の仕方がしっくりくるな」とか、それぞれの考えの見直しのチャンスが生じます。

それで、最後に5つ目のステップですが、もう一度個に帰って、グループで話をし、答えを作ったけれども、「あなた自身はどう思いますか、人の話を聞いたけれども、あなた自身はどう考えますか」という時間を7分ぐらい設けて書いてもらう。そんな流れです。

具体的に「教育原理」の授業の例をご紹介します、筒井先生、遠藤先生の教科書を使って授業をさせていただいていますが、教育の社会史についての部分を5回で扱っていて、毎時間この方式で進めています。

まず、こちらで教科書の内容を基に、その時代の社

会と教育を整理するための大きな問いを設定します。この問いを最初に個人で考えて、そのヒントとなる内容を、教科書の一部を分担して読んでまとめてくるというエキスパート活動をして、違う内容を分担してきた学生3名のグループで、最初の課題に対する答えを考える。そのあと教室全体で意見交換をして、最後にもう一回個人で考えるといった流れです。

これでだいたい75分ぐらいになるので、実際は最初の15分ぐらいは前回の簡単な復習から文脈を整理するような導入を行って、最後にさらに5分ぐらい次の学習へのつなぎをして、という形でやっています。

具体的な話になりますが、例えばつい先日行った近代後期を扱った授業では、こんな課題で行いました。

「【問】産業革命後のイギリスでは、庶民に対する学校教育がぼちぼち始まりました。これまでには考えられなかった庶民の子に対する学校教育がなぜこの時期に始まったのか、またここで始まった庶民向けの学校教育にはどんな特徴があったのか、このふたつを関連づけながら説明してみてください」。これが1コマで考えてもらうための大きな課題です。

授業の最初に学生に5分ぐらいで書かせると、「産業革命ってどんなものでしたっけ」というのは導入でも確認しているので、「産業革命の中でいい働き手が必要だったから教育が必要になった」ぐらいのことが書ける学生が多いです。高校で世界史はやっているはずなのですが、本人たちの自覚としてもかなり知識は抜け落ちてしまっているようですので、そのあたりのフォローは慎重に行っています。

そして、次にエキスパート活動としてA、B、Cと分かれて、教科書の指定部分を読んで考えます。この回では、Aの人たちには当時の社会背景について確認する部分、Bの人たちは、庶民向け教育の中身が実際どうだったかを確認する部分、Cの人たちには、支配階級と言われる人たちはどういうつもりで庶民教育をやっていたのかということを確認する部分です。

普通の講義室で効率的にグループ活動を行いたいのので、学生には前の方から隙間なく詰めて座ってもらうようにお願いしています。そうすると、縦列でそれぞれこの列はA、この列はB、この列はCという感じで設定して、最初にこの前後2人のペアでエキスパート活動をしましょうとして、そのあと横の3人でグループを組むと、ABC違うのが揃うのでこれでジグソー活動をやりましょうと進めています。

詰めて座ることについて、最初は渋々という感じの学生もいますが、徹底してやっていると、意図が分かってきますので素直に対応してくれるようになります。午前中の授業ですが、ここ最近は遅刻もほとんどないですね。

学生に配布するワークシートは表裏 1 枚で完結するようにしているので、最初にメインの課題が上に書かれてあり、次にエキスパートの指示をのせています。内容から結構丁寧に指示していますが、ここで指定されている箇所を読んで、この問いに対する答えを考えて、ほかの人に手短かに伝えられるように準備をします。

だいたい教科書 3、4 ページ分を読んで考えるようになっているので、最初の 15 分ぐらいは各自で読みながら考えますが、適当なところで切り上げて前後で話をして確認するように促しています。

その後ジグソー活動に入ります。今度は横列のグループ、エキスパートで学んできた概要を伝え合って、それを踏まえて今日の課題に対する答えを考えてくださいという活動です。だいたい 25 分ぐらいの時間で情報共有と課題解決を行います。

この回で言えば、例えば、B の人たちが「庶民向けの教育の実態はこうだった」という話をしてくれたとき、A の人たちが学んできた当時の社会背景や C の人たちが学んできた上流階級の思惑がどうつながってくるのかなどがポイントになってきます。「道徳教育中心で限られた教育内容だったのは、治安が維持されて真面目に働いてくれさえすればよかったからで、むしろ労働者が力をつけすぎるとは害悪だと考えられていたからだ」といった風に課題についての要素を自分たちで結び付けてストーリーを作っていきます。

このとき、ワークシートの記入欄はわざと狭くして、「書くのはメモ書き程度でいい、書かなくてもいいから話してくれ」という指示をしています。意図としては、黙々と書いてしまうと対話にならない、書き終わってから書いてあることを交流しても、発表のしあいのようになってしまつてなかなか考えの見直しが起こらないので、まずは書くより話すことに集中させたいということです。学生には「書く時間は後でまとめてとりますので、話してください」と言っています。提出物があるとまず書かないといけない、不安だと感じる学生も多いようなので、「そこは時間を保障しているよ」、ということを示しています。

そのあと 15 分ぐらいクロストークの時間を設けます。他のグループの話を聞きながら、自分たちの考えを見直す時間です。このレベルの課題で、こちらがヒントになる視点を与えても、学生の表現やまとめ方は結構多様になるので、学生は他の班の話を興味を持って聞きながら理解を深めることができます。

その後、最後に個人まとめとして課題に対する答えを個人で書く時間を 10 分程度設けます。文章だけ書く人もいれば、概念図のような形で整理しながら書く人もいます。

この教育の社会史を扱う部分については、5 回ぐら

い、こういう形の授業を繰り返していきます。最終的に試験では学んだことを 600 字以内で指定のキーワードを使って説明するような課題に取り組んでもらっています。

実践を通じて見えてきたことについて何点か述べさせていただきます。

相手が大学生でも、大人でもそうなのですが、対話型の学びが好きな人、苦手意識を持っている人、積極的に参加したい人、できるだけやり過ぎたい人、色々な人がいるかと思います。そうした人たちをみんな巻き込んで学びを深めるのに、いろんな次元における状況設定、環境のデザインは無視できない差を生みます。

ジグソー法のやり方自体がまずそうですが、「自由なメンバーで自由に考えてください」ではなく、「この 3 人が違うヒントを持っているのでこの 3 人で考えてくださいね」、という状況設定があることで、すべての参加者が参加せざるを得ない、自分が参加する意味を感じやすい状況をつくってあげることができます。「話したほうがいいな」とか、「話すことに意味があるな」と思える場を教える側が設定してあげることによって、どんな受講者でも主体的・対話的に学びやすくなります。

さっき写真を見ていただいたので、だいたい雰囲気をお伝えできたと思いますが、この形でやっているかぎりにおいて、授業と関係ないことをやる人は基本的に出ません。ジグソー活動 25 分と言いましたが、25 分のあいだ、課題について色々と話してくれます。たぶんこういうやり方をしなくても、やってくれる子はやってくれるのだと思いますが、1 年生の教職課程で 60 名の受講者全員に主体的・対話的に学んでほしいと考えるときに、多少強制的な場をデザインしてあげることが、一つ効果があるなと思っています。

状況づくり、場のデザインと言う点で言えば、例えば座り方の指示や活動の指示もなるべくきっちりやるようにすることで、学習の様子に違いがあると感じています。

例えば、先ほどお話ししたようにこの授業では毎回座席移動をお願いして、グループがはっきりするように前方から詰めて座ってもらっています。そうすると、当然知らない人同士のグループもたくさんできますが、お互いの共通課題と役割がはっきりしているので、初対面の人同士でも必然性を持って関わることができます。好きな位置に座っている学生同士にグループを組ませて…ということももちろんやってきたのですが、どうしても「誰がそのグループのメンバーか」が曖昧になって、仲のいい学生同士で話をしたり、孤立する学生が出てきたりしやすくなるので、この授業では詰めて座ってもらうことを約束ごとにしました。

また、都度の活動指示も今回お見せしたように PowerPoint を使って、ときにはワークシートのコピーを提示したりしながら具体的に表示するようにしています。大学生でも、あるいは大人対象の研修等でもそうなのですが、口頭の指示ですべてを理解してもらうのはやはり難しいです。こうした指示があるとないとでは活動の様子がだいぶ違ってきます。ユニバーサルデザインなど、小中学校の先生が今一生懸命やっていることと考え方は同じです。授業の進め方の工夫や丁寧な指示は一部の特別な配慮を要する子のために必要というよりは丁寧にやってあげることでどの学生にとっても悪いことはないというか、むしろ少なくとも最初のうちはだいぶ参加の仕方に影響するなという気がしています。もちろん、活動そのものになれてくればこうした支援を減らしていっても影響がなくなってきました。

学生に主体的に学んでほしいというのが共通の願いですが、そのときに「自由に書いてね」、「話しあってね」と言えば阿吽の呼吸で自発的にやってくれる、深めてくれるといったことがあれば本当は理想的なのでしょう。ゼミの学生などであればそうした関係もありうるかと思います。

ただ、なかなか大人数の教職課程で、私のように兼任講師で継続的に学生と付き合っていけるわけではない立場ですと、ロングスパンの関係づくりで支えるアプローチだけでは難しいです。そこで 1 コマだけの授業での付き合いという範囲で、彼らのできることの質をあげていきたいと考え、やはり主体的・対話的に学ぶ必然性のある場をデザインしてあげるとか、具体的にやってほしいことを明示していくことによって、彼らが、主体的に学ばざるを得ない状況、学びたい状況、確かにやってみるといいなと動いてくれる状況をつくってあげるというアプローチをとるということも必要なと考えます。受け身対自主・自発という単純な二項対立図式でなく、授業法や指示の工夫によって主体性の発揮を支えてあげるというアプローチということです。

こうしたアプローチを繰り返すことで、学生の姿勢そのものももちろん変化します。例えば、「教育原理」の授業では、ジグソー法による授業を第 3 回から 6 回までやったあとに、今週、第 7 回の授業では、講義中心に都度ジグソー法ではなく単純に横 3 人で話し合う時間を設けながら進めました。最初の頃と比べると今ではこうした形でもずいぶん主体的に話したり、考えたりしてくれるようになっていきます。半年くらいのスパンの中でも毎年このくらいの変化は見えるので、継続的に育てていけると随分目指す学びが生まれやすい集団ができてくるだろうなと思います。

もう一つ、少し大きなスパンで、ここ数年の学生の変化についてです。過去 3 年ぐらいのあいだの変化として、大学生がグループワークを好きというか前向きというか、嫌う子がいなくなってきたというのは言えるだろうと思います。まったく同じことが高校生でも起こっています。ここ 10 年間くらい、1 年に 50 回程度高校の授業を拝見しているのですが、7,8 年くらい前まではいわゆる進路多様校でグループワークをやろうとすると慣れてくるまで結構大変という傾向があったのですが、ここ 2,3 年、どこの学校に行っても、グループワークをやること自体にはほとんど抵抗がない。子どもたちは喜んでやるという時代になっています。

そういう意味では、AL の風が吹いているからやりやすいなと思いますが、と同時にすごく難しいというか、よくないなと思うこともあります。それというのは、AL についての受け止めです。ご紹介するのは、「教育課程論」の授業で AL の背景について扱った際の学生のコメントです。「AL が重要視されてきていることは知っていたが、その経緯として対話によって、コミュニケーション能力の育成だけでなく、持っている知識の深い理解や定着が図られるようになってきているということはよくわかっていませんでした」といったものです。類似のものが半分以上ありました。

おそらく今、国が主導して、小中高大を通じての現場でやってもらってきていることが、もしかしたら学び手の学生にとっては、「知識理解のための講義」対「コミュニケーションや話し合いの力をつけるための AL」という構図で受け取られてしまっているのではないかと感じます。実際に小中高等学校の授業を見ていても、グループワークなどの場面で、対話をとおして考えを深めようというよりは、一生懸命発表準備をして、いかに班で上手にそれらしく発表をするかという視点で頑張っている姿を多くみかけます。AL、対話を通じて理解を深めるというより個々人の分からなさやこだわりをむしろ置き去りにして班の成果物づくりを目的にしてしまうような AL も少なくないように感じます。

これだと、結局、AL になっても、見た目アクティブに要領よく話し合いをして、アクティブにプレゼンできればという学習になってしまう。そうじゃなくて、やはり自分が対話を通じて考える。人の話を聞くことで、自分のこだわりがどんどん生まれてくるなり、考えの違う人と話すことで考えが見直されて深めっていくという経験を学生には積んでもらう必要があるだろうと思います。それは彼らが教師になって AL の授業を行っていく立場になるから、という意味でもそうですし、大人として一般社会で学び続けながら成長していくためにもそうだろうと思います。

こう考えると、学生自身が玉石混交の AL 型授業を

経て大学に入ってきていると考えたほうがよい現状、なんとか大学の間にそれを見直してもらう、学び方を学んでもらうというのも、大学の教職課程の1つの大きな課題になるのではないかと思います。このあたりは表現の仕方は違いますが、佐貫先生のお話と重なる部分だと考えるところです。

最後に、それと関連してですが、兼任講師の立場として、教職課程としてどういうことができればいいかなという点について少し述べさせていただきます。

具体的にどういうことが言えるかというと、非常に無責任な言い方になってしまって申し訳ないと思うのですが、1つは一兼任講師の立場からすると、一連の課程で何を目指しているのか、例えば次年度のどういう学習に向けてここではどんな力をつけてほしいのかというのが見えにくい、それはおそらく学生にもあまり見えていないなという気がしています。

恐らく1年生で教育原理の授業をとっている学生の中には、4年後に教員になることをリアルに考えながらとっている学生もいるでしょうが、多くは他の授業と同じく目の前の単位をとるという感覚で参加している学生かなと感じます。「教師になるのにこんな力が必要だね」ということは、私個人として伝えられることは折に触れて伝えているつもりですが、それが具体的に次にどんな授業や実習等にどうつながっていくのか、正直私自身もこの大学の教職課程全体が見えていない中で1つのコマを担当しているような状況です。教職課程の一連の授業をとおしてのゴールイメージというものがもう少しよく見えてくると、学生自身の学びもより主体的になっていくのではないかと思います。短期的に1つ1つの授業について見ても、中長期的に4年間の教職課程の学びを切りだして見ても、です。

教員側としても、私の場合は1年生の教育原理と、2年生以上の教育課程論を担当させていただいているので、課程論の中で「これは原理でやったよね」といったつながりは確認したりしていますが、教育課程論である程度実践的なことに取り組んでもらっていることが、どの程度身に付いているのか、その先にどうつながっているのかということは、もう担当外なので見えません。私自身の授業を見直すためのフィードバックという意味あいでも、もう少し中長期的な学生の学びの過程が見えるといいなとは思っております。

ただ、そのために何か具体的にできること、例えば今度教職課程のミーティングを設けましょう、ポートフォリオを取り入れましょうという話になると、コマ契約の兼任講師の立場で新たに生じる何がしかにどのくらいエフォートが割きうるのかは難しい問題だと思います。今この大学の教職課程のうち、8割ぐらいは兼任講師の授業だという話を先ほど伺いましたが、構

造的に難しい部分かもしれません。

そうした教職課程全体のリデザインにも期待しつつ、個人としては今できることの質を上げていくことで貢献できればと思います。雑駁なお話で恐縮ですが、以上です。ご清聴ありがとうございました。

学生たちの腑に落ちるカリキュラム進行： 我々の教職課程が成功していないこと

法政大学キャリアデザイン学部教授 筒井 美紀

0 本報告の目的

こんにちは、キャリアデザイン学部の筒井と申します。今年度はデンマークでサバティカル中でした、4日前に一時帰国で戻ってきました。向こうでは、ずいぶんゆったりと過ごさせて戴いています。日本語を、しかもこうした報告というセッティングで喋るのも久しぶりなのですが、どうぞ宜しくお願い致します。

私の話の流れは4つに分れます。1) 法政大学を卒業し教員になる学生は何人いるのか？ 2) 法政大学教職課程のカリキュラムはどのようなになっているか？ 3) 教職課程を履修する学生の現状はどのようなものか？ 4) そのうえでの問題提起は、どうすれば、学生たちの腑に落ちるカリキュラムを進行させられるだろうか？——これについて考える材料を提供致したいと思います。

私も自分の授業実践をふまえて話をしますので、担当授業について述べておきます。2010年に本学に着任してから、「教育原理」「教育の制度・経営」「教育実習事前指導（CD学部）」「教職実践演習（CD学部）」を担当してきました。また、法政女子高（現・法政国際高校）での教育実習指導にもあたり、英語や生物や音楽や古文の授業も見てきました。なお、「教育原理」「教育の制度・経営」の授業は着任初年度しかやっていないので、話の3番目＝教職課程を履修する学生の現状については、主として、キャリアデザイン学部の学生、つまり、中学社会や高校地歴公民の免許取得を予定している学生の話になります。ご了承ください。

1 法政大学における教員免許取得状況

簡単に、直近のデータだけ紹介します。2016年度卒業生、つまり2017年3月卒業生のデータです。全学部の卒業生数は6561人。このうち、教員免許取得者数は266人ですから、割合でいうとわずか4.05%です。さらにこのうち、教職での就職者は73人、内訳としては正規就職40人、非正規就職33人となっています。したがって、教員免許取得者の27.4%つまり3割未満しか教員になっていないというのが現状です。

彼らは教員に「ならない」のか、それとも「なれない」のでしょうか。その両方、というのが答えです。「取り敢えず教免は取っておこう」という気持ちで教職課程の履修を始める学生が非常に多いのですが、学年が進

行して教員になるつもりがなくなっても、「せっかくここまで単位を取ったのだから」という理由で続ける学生も少なくありません。

民間企業の採用／就職活動についてもふれておく必要があるでしょう。いまや採用／就職活動は、インターンシップへの参加がなかば基本ステップになりました。学生たちは3年生、早ければ2年生の夏休みにインターンシップに参加して、「就職は大変だ、就活のほうを頑張らなくては」との思いに駆られます。インターンシップという事実上の就活開始が、教員志望を弱めたり、やめさせたりしている面があります。

他方で、教員に「なれない」学生たちも多いというものの事実です。教員採用試験に受からないのです。たとえば社会科系統なら、大学入試の地歴公民の知識が不足しており、一次試験で落ちてしまいます。

2 法政大学教職課程のカリキュラム

続いてカリキュラムについて説明します。スライド5の表を御覧ください。行方向を1～4年の学年・学期進行、列方向を学習内容としたマトリクスで、セルのなかに授業科目を配置しました。思い切って単純化するために、ごくわずかの科目だけ並べています。

2 Curriculum (かなりざっくりと)

		哲学、歴史、制度	基本的な指導技術	より実践的な指導技術
1年	春	教職入門、教育原理		
	秋	教育の制度経営		
2年	春	教育課程論		
	秋		〇〇科教育法 教育方法論	
3年	春	背景的知識 の修得(座 学中心)		
	秋		やや 座学的	
4年	春			教育実習事前指導
	秋			教職実践演習

3年生秋学期になるまで、教えることのハードルの高さ、自分の出来なさ具合が分からない。
他方で「これを勉強して、授業力がつくのかなあ？」

1年次から2年次春学期くらいまでは、哲学・歴史・制度など、「教育原理」「教育の制度・経営」といったマクロに関わる授業がメインです。2年次春学期から3年次春学期にかけては、「教育方法論」「〇〇科教育法」といった、基本的な指導スキルの授業が用意されています。ただし、学生たちの話によれば、「指導スキル」の学びといっても、どちらかといえば座学的、つまり「こ

うやって教えるんだ」という教師からの説明が中心のクラスが多いようです。

こんなふうにして、学生たちは3年次秋学期を迎えます。「教育実習事前指導」で初めて本格的に、指導案の作成や模擬授業の実践を経験します。何が起きているかという、学生たちは、3年生秋学期になるまで、教えることのハードルの高さ、自分の出来なさ具合が分からない、ということなのです。

私も担当する「教育実習事前指導」で、愕然としている学生たちの話を聞いてみると、「3年生の春学期まで、『これを勉強して、授業力がつくのかなあ?』『教育実習の教壇に立てるのかなあ?』と、なんとなく、ずっと不安だった」と言います。つまり彼らは、実力の無自覚と実力への不安とにつきまわっているわけです。

3 学生たちの実力のレベル

では、彼らの実力はどのようなレベルでしょうか。いまから具体的データを示します。お手元のパワーポイントの出力にはございませんので、前方のスライドを御覧ください。これは、私の担当する「教育実習事前指導」の第2回(2017/09/26)の授業をビデオで撮影して、そこから写真(ショット)にして切り出したものです。

こんなエクササイズをしました:「次の語に正しい読み仮名をふりなさい。a 有無 b 相殺 c 教諭 d 未曾有」。学生たちには、前に出て、これらの漢字を黒板に書いて、読み仮名をふりなさい、と。ある学生をあてました。「有無」は「うむ」と読み仮名をふれました、書き順は間違っていましたけど。「相殺」については、なんと、「ぼくさつ」!

もうひとつのエクササイズです(スライド参照)。「授業中に生徒から質問がありました。それに対して端的に説明しなさい」。

学生たちには「スマホでも何でも使っていいから、前に出て説明できるよう、10分で準備しなさい」と。結果を2つ紹介します。はじめに中国地方。ある学生が前に出てきて、黒板に日本地図を描きました。これです(スライド参照)。北海道は円(マル)で、本州はバナナのかたち、房総半島も三浦半島も紀伊半島もあります。しかも本州を「本土」と呼んでいます。

もうひとつは、殖産興業は誰が始めたのか? 別の学生をあてました。曰く、「殖産興業は、えーっと、明治政府が始めました。だから、明治時代です。つまり、1700年代です」。いえいえ、1700年代の日本は江戸時代です。イギリスで産業革命が始まった18世紀と混同してしまっているのでしょう。

授業中に生徒から質問がありました。それに対して端的に説明しなさい。

<中学社会(地理的分野)>

生徒A:「中国地方って、中国じゃないんですか?」

<中学社会(公民的分野)>

生徒B:「ダイニッポンテイコクケンポウって何ですか?」

<高校日本史>

生徒C:「シヨクサンコウギョウは誰が始めたんですか?」

<高校世界史>

生徒D:「せんせい、チュウセイっていつですか?」

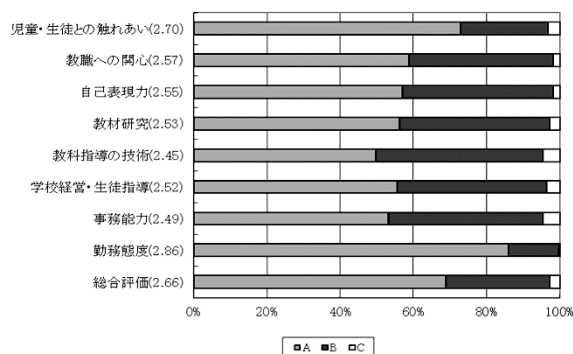
<高校地理>

生徒E:「ラテンアメリカの人って、ラテン語を喋っているんですね?」



3年生秋学期の開始時点でこのような状態です。その8-9か月後、つまり4年次の5-6月に教育実習本番です。どんなパフォーマンスになるでしょう。次のスライドを御覧ください。これは、ちょっと古いですが、2010年に実施した、市ヶ谷キャンパス7学部の教育実習成績報告書から作成したデータです。7つの個別評価項目と総合評価があり、個別評価はA,B,Cの3ランク、総合評価はA~Dの4ランクで評価されます。「勤務態度」は9割近くがA評価ですが、「教科指導の技術」は5割程度で、「教材研究」も6割以下でしかありません。

図3-3 評価項目の成績分布



学生たちが「これで自分は教育実習の教壇に立てるのだろうか」という不安が、そのまま的中してしまっ

います。授業をするための基礎学力が不足しているため、「教科指導の技術」や「教材研究」の評価が低いという結果になっています。

学力面だけではなく、「社会人として」という面でも不十分です。「事務能力」、これは提出物の締切り厳守が主ですが、A 評価は 5 割強でしかありません。ちなみに一昨年前、遠藤先生と私で、学務の教職担当のみなさんに、窓口に来る学生について聴き取りをしました。こんなコメントがありました。「書類のコピーを取ってくるように伝えと、『事務室のコピー機でコピーしてください』『コピー機の費用は私たちの授業料で払っているはずだ』」と。こうした学生は、3 割はいる、とのこと。

ここまでの話をまとめます。我々の教職課程が成功していないことは何なのか。それは、跳ぶべきハードルの高さ（学力面および社会人として）を、早い時期に具体的に自覚させ、実行に移させることだといえるでしょう。行動に移さない自覚はほんとうの自覚とはいえないと思います。学生たちは、「いまのレベルでは授業を教えるなんてこと、できないよなあ」「社会人としてちゃんとしていないよなあ」と、薄々とは自覚しているのです。でも、ならば何か実行に移しているのかといえは、「不安だ、不安だ」というばかりで、していない。これは私の考えですが、この早期の、具体的な自覚と行動があつてこそ「ああ、だからいま、これをやっているんだ！」といった、授業と授業の、ヨコのつながり、タテのつながりが、腑に落ちてくるだろうと思います。

前方スライドに、いまいちど、法政大学教職課程のざっくりとしたカリキュラム進行の表を掲げます。学生たちは、3 年生春学期までは、「こういう勉強をしていて、授業ができるようになるのかなあ？」という不安を感じつつも、単位取得のための課題はこなせてしまうのです。低いハードルなので跳べてしまうのです。ところが、3 年生秋学期になったとたん、予想だになかったハードルの高さに愕然としてしまう。「相殺」に「ぼくさつ」といった読み仮名をふってしまうわけです。

4 問題提起

それでは最後に、問題提起をしたいと思います。タイトルに示したように、「学生たちの腑に落ちる（＝実質合理性のある）カリキュラム進行は、どうすれば創り出せるのか？」です。「腑に落ちる」というのは柔らかい和語ですが、少し硬めに表現すると、「実質合理性のある」といいのではないかと思います。この問いに対する私の解ないし主張は、跳ぶべきハードルの高さを早期に具体的に自覚させ実行に移させることが、何はともあれ必要だ、というものです。みなさんはどのようにお考えでしょうか。

私がいま提起している、カリキュラム進行についての議論は、ともすると、形式合理性を論じる科目配置論に終始しがちなのではないのでしょうか。曰く、段階を追って進んでいくべきだ、曰く、全体的な知識を習得してから個別の知識に向かうべきだ。しかしながら、学生たちが抱いている、「この勉強して、授業をちゃんと教えられるようになるの？」という疑問・不安に答えていない教職課程カリキュラムであるならば、紙の上ではどんなに美しいカリキュラムであっても意味がないと思います。

また他方で、カリキュラム進行についての議論は、「私の授業ではこういう工夫をして、学生たちはこんな気づきを得ています」といった、効果的授業実践を報告したところで時間切れになりがちでもあります。シンポジウムやワークショップの参加者が、効果的授業実践を共有できるのは素晴らしいことだと思います。

これに加えて、「授業 A の効果と授業 B の効果は、こういう教師の一言があれば、学生のなかでもっとしっかり繋がる」といった議論もできれば、さらに素晴らしいのではないかと、思います。なぜならその議論は、学生たちにとって腑に落ちるカリキュラム進行を創り出すことに寄与すると考えるからです。

以上で、私の報告を終わります。ありがとうございました。

多摩でかたらう 2018

『教師の仕事 ～ 学校は「ブラック」な職場か?～』

日時：2018 年 11 月 13 日（火）18：30～20：00

会場：法政大学多摩キャンパス総合棟 4 階 第 3 会議室 AB

〈プログラム〉

- ◆報告 教職はブラックなのだろうか（文科省調査結果、中教審提言より）・・高橋繁（相談員）
- ◆シンポジウム
 - ・自己紹介、教師としての喜び・楽しみ、苦勞していること
 - ・質疑応答、教師を志す方に一言
 - ・アドバイス・・本山明（相談員）

* シンポジウムの概要と報告 *

上記のテーマで、多摩で学んだ 20 代の 4 名の教員（中学社会 2 名、高校保体 1 名、特別支援学校 1 名）を招き、語ってもらった。

- ① 参加者 20 名（学生の参加者がほとんどであった。職員 1 名、教員 1 名）
多摩相談室スタッフ 6 名、シンポジスト 4 名
合計 30 名



② 4 名のシンポジストのコメント

- ◆総合制高校のため、様々な学生がいて教員として学ぶことが多い。
- ◆教職員の雰囲気が良くとても楽しい。
テニス部男子の顧問をやっている。道德の分掌になり大変。
- ◆昨年度 3 年生の担任をし、今年、採用試験に合格した。いつも全力を出している。生活指導に追われている。授業、行事は充実した時間だ。
- ◆障害をもつ子どもと向き合っている毎日。少人数なので丁寧に接することができる。

③ 参加者からの感想

- ◇現場の実態を知れて良かった。
- ◇ひと月に一日も休みが取れないと聞き、衝撃を受けた。
- ◇ネットや本では得られない情報でモチベーションが高くなった。
- ◇休もうと思えば休める・・という言葉が心に響いた。
- ◇具体的な苦勞の話を聞けて、自分たちがどうするか考えられて良かった。
- ◇シンポジスト本人も話すことで自分を客観化できてプラスになったと話していた。