

〈特集Ⅱ〉 国語科教師教育の課題

(論文)

改善に向けての実施可能な方策を探る

金子守

教師教育の問題と論者の立場

教師教育には、養成教育(教員養成)と現職教育(教員研修)がある。社会の変化とともに、教育内容が多様化・高度化し、学校の役割も大きく変化してきた。当然、教師の役割も変わってきている。それに伴って、昭和六三年には教員の資質向上のための教育職員免許法的大幅改正があり、免許取得のための単位数・科目等も改善がなされている。教育の荒廃や情報化などの対応のため、「教育の方法及び技術(情報機器を含む)」や「生徒指導(教育相談を含む)」などに関する科目の履修が義務づけられている。これを境に教職に関する教科専門以外の科目がかなり増えた。

筆者は、これまで四七年間、中・高の教育現場で国語科教育、大学(院)で教育内容・方法、初等・中等の国語科教材研究や教育法、国語表現論等を担当してきた。そのうち大学での経験は一六年目となる。ここでは、大学で国語科教育法を担当する立場と教育実習生を受け入れてきた附属校の、いわゆる現場の教師の立場からみた教師教育の問題について論じるが、免許制度や研修制度、教育条件や待遇改善など取り上げては今すぐにかななることではないので、大学、学部・学科あるいは附属学校の立場から、教職課程の中の「教育実習」を核に、改善に向けての実施可能な方策を提案することで、ささやかながら教師教育の問題を再考する機会としたい。

大学の組織的な連携・協働の体制からみて

全学における教職課程に関する委員会は、教育系組織に属する教員を中心に、年間計画を立て、実施要項等をまとめたり、新たに発生した問題に対する解決策を検討したりして、全学的な合意を経て、各機関に周知徹底を図るといふ企画・調整の機能をもつ。しかし、それで十分に機能しているかどうか問題である。

前任の筑波大学では、通常の教職課程委員会は教職に関わる大学の組織から選出された構成員のみで、年六〜八回、それに附属の構成員も含めた全学規模の委員会を年二〜三回開催した。会議は伝達と承認が主で、その他各機関、特に、附属校からの要望を聞く場となっていた。各機関や構成員によつて教職課程に対する温度差があり、意志統一と共通理解は表向きは図れるものの、それで教員養成の実があがったかとなると、なんとも言い難い。高等師範以来、伝統的に教員養成を重要な教育・研究機能としている大学における先の例はまだよいほうで、大学によつては、非常勤講師も含めた年一回の会合で、概要の説明とお願いだけで終わり、あとは各科目担当者に任せるところもあるようだ。全学の組織をあげての連携・協働体制をどう構築し、効果的に機能させていくかが課題となる。

言うまでもなく、教員となるためには必要な単位を取得することが条件となる。特に中高の教員の場合は、教員採用試験ひとつとっても、専門教科の知識・学力や教養が、教職・一般の

教養よりずっと多く、また重く求められるわけで、その意味で、専門の講座担当者も教員養成の一端を担っているわけであるが、それまでの経歴にもよるが、そうした意識はあまり高くないように思える。特に、教職を希望する学生が比較的多い学部・学科の授業においては、初等中等教育を見わたした、その上に立つて教材の選定と研究法、教授内容や方法を今まで以上に意識してもよい。例えば、専門教科の科目の一つに教職科目に関わる教科専門の講座を設けてもよいのではないか。古文、漢文、近現代文、日本語学、国語教育を担当している教員の協働・連携による教職特別ゼミである。ここで、教科専門と国語教育の両面から学習材研究をし、教材の見方やとらえ方、研究法や指導法を学び、国語教育の基礎演習や教育法、教育実習に生かしていくのである。

教職に就くためには多くの単位を取得しなければならない。教員になることを志望し、強い信念と努力・忍耐がなければ、どこかの段階で気持ちも揺らぎ、挫け、あるいはコースから脱落しかねない。必要な単位を取得するのは偏に個人の意志と努力によるが、将来、社会のため、自己実現のために志望した教職に対する理解と認識を少しでも深め、その願いを実現する手助けをするのが課程を設け、引き受けた側の責任でもある。

そのためには、一年生の時から、教育の基礎実践として、附属校や協力校、特別支援学校などと連携して、学校や授業の参観、講話など指導の時間を設定し、学生に様々な学校が

あること、学校教育の実際のありさまを自分の目で見て、新しい情報を得る機会をもたせることが大切である。そのためには、きちんとカリキュラムの中に位置づけ、指導組織を確立し、学習内容などを整えて単位化することである。特に、特別支援学校での体験は、教育とは何かを深く考えさせられ、人間として学ぶことが多い。小学校とともに、参観指導を受ける学校の一つに加えたい。会社訪問なども含めて、職業選択の学習内容として教材化し、教職科目の一つである進路指導の中に就職実践学のような形で何コマかとれば、この基礎実践も位置づく。将来職業人となることへの関心と自覚をもたせ、よりの確に適性を見定める、有益な時間となるのではないだろうか。

ところで、学生が教職科目を受講しているからといって、必ずしも教師になるとは限らない。こういう学生には、教職をとおして社会人に必要な資質・能力を養うことができるよう配慮する。大学生も含め、高等教育を受けて社会人となった者が、知識や学力があまり身につけていないと感していることに対して、読売新聞の調査（平成一五年二月一四日付）で、

- 物事を筋道だてて考える習慣
 - 物事を分析したり判断したりする能力
 - 自分の考えをうまく表現したりする能力
 - 読み書きなど国語力
- など、四〇〜五〇%以上の者が挙げている。学習意欲も含めて、上位にすべて国語力、なかでも思考力や表現力を挙げていることに注目すべきである。これらの力は、OECDの国際調査、

実施状況調査、学力調査などで指摘されていることで、各学校段階でこれらの力の向上に向けて組織的・計画的に取り組んでいる状況下にある。小中高の段階を追って、日常生活↓社会生活↓社会人として必要な言語能力を育成する上に立つて、大学においても、初年次教育や高大連携の内容の系統性などを考慮に入れると、かかる内容を含む必修科目を設けるべきで、その場合、国語を担当する学部・学科が中心となつて、年間指導計画や学習内容などを検討することになるだろう。その中身も、学問的な（○○表現論」という、表現の本質や機能等を学ぶ本格的なものも大切だが、それ以上に教育実践にも生かせ、日常の言語活動にも役に立つ内容、例えば、実際のコミュニケーションやプレゼンテーション、企画・編集、広告の表現や記号・標識など、実務や現代や一歩先の社会を反映した表現など様々なジャンルの文章を読んだり生かしたりする内容を盛り込み、講義や演習、発表、相互批評などをおして、思考力や表現力を養うのである。特に、国語の免許状を取得しようとする者には必修とする。年三〇回程度の国語科教育法では「書くこと」の学習指導にそれほど時間が割けない実情からすれば、社会人基礎力、わけても国語科教員養成のためにも必要なことである。こうした授業を受けた学生がやがて教職に就き、児童生徒の能力や関心などの実態を踏まえながら、学習内容や方法を考究することは、教師の力量アップ、自己変革につながり、立派な自己研修ともなる。

教育実習からみて

教育実習は教員になるための素地を養成する総仕上げとして、教職課程の最終段階に位置づけられている。教育実習の意義とは何か。略述すれば、次のようになるだろう。

- (1) 実際に教えることを体験する機会・場……短期間であるが、実習校の教師と同様に勤務し、観察・参加・実習をとおして、教科等の指導、生徒指導、学級事務などの体験をし、児童生徒の明るい真摯な姿に子どもたちに対する愛情・責任感、教職に対する情熱・使命感、教職の意義や教員の役割、カウンセリング・マインド等について自覚する。
- (2) 大学で学んだ学問研究や実践理論について、実習をとおして検討し、評価する機会・場……要するに、理論と実践とのズレを知るとともに、それがなぜ生じるのかを考える場である。
- (3) 教育上や指導上の問題に気づき、後日の教育実践のための研究課題として取り組もうと自覚する機会・場……その意味で、教育実習は教職課程の最終段階であるとともに、将来教育活動を展開する、その第一段階であるとも言える。
- (4) 生きるうえで何が大切かを実感し、これから職業に就く社会人（教師）となる自覚・態度を形成し、自らの適性を考え、それを見定める機会・場……実習期間に、例えば、職場での人間関係、地域との関係あるいは保護者への対応といった、困難な事態をうまく処理できる機会は皆無に等

しく、そうした能力を育むことはできないかもしれないが、実体験することで、今までとは異なる認識をもつことが期待できるだろう。

以上(1)～(4)を踏まえるまでもなく、教育実習は、事前の指導と事後の指導とが一体となって意味のあるものとなることがわかる。

事前指導は、ふつう、大学及び実習校で実施されるが、どんな内容をどの程度行うかは、特に実習校の対応によりかなりの差が出てくる。例えば、母校実習を建て前としている大学の実習生と教員養成系、あるいはかつてはそうであった大学の附属校で実習をする学生とでは、事前指導の時間や中身にかなりの違いが出てくる場合が考えられる。長きにわたって、大学の教員養成システムによる協力体制ができている附属校では、教師の卵を育てるべく、教科の学習指導を中心に資質や能力という面を評価する傾向が強いので、事前指導では、教材研究や授業の進め方、学習指導案の作成などのことが強調される。事後の評価も概して厳しい。以上のような異なるケースなどを勘案して、大学として事前指導の中身を考え、実習校にも協力を求めるべきだろう。

ところで、学生に教育実習をするにあたって不安な点を自由に記述させてみると、「授業の進め方」「上手な説明の仕方」「効果的な発問や板書の仕方」など実際の授業に関するものを挙げる者が三～五割を超える。また、「生徒との関係、つき合い方」や「勤務校での勤務のあり方」を挙げる者も、これに

次いでかなりの割合でいた。後者については、人間関係構築力に乏しく、またチームで何かをすることをあまり体験していない学生や慎重で心配性の学生が少なくないことのあらわれかもしれないが、あらゆる場面・機会をとらえて、解消法を示したり、個々に当たって、不安をやわらげたりすることが必要である。また、前者のような不安に対しては、国語科教育法など教科の教職科目を中心に、講義・演習・模擬授業などをおして、教材に即した学習指導案の作成の手順や方法、授業を見る観点などを提示して、その都度、授業評価をさせ、授業づくりや授業を見る眼を養うよう心がける。そうした評価の観点に、学習指導案、説明の仕方、発問・板書、授業展開などを入れ、三々五段階で評価させ、最後に総合所見を書かせる。問題点については、全体の場で話し合い、指導者の経験などを紹介しながら解決の糸口を与えたり手引きをしたりする。評価表は次の時間に授業者に渡し、同僚からの評価・評言から再度授業を振り返らせ、今後の課題について自覚させる。こうした学習をおして、教材研究や学習指導のあり方を学び、教師になるための課題を確認し、人間的な資質、教職的な資質・能力を養っていく。

次に、教育実習後にどういうことが大事だと思っただか調査してみると、事前の調査と同じような結果が出ている。なかでも、人間関係やコミュニケーション力のことが多いのに驚かされる。「生徒を見る力」「生徒主体の授業」など、実習体験をおして「生徒」に思いをいたすようになったことも収穫の一つである。教員間の連帯感や授業以外の様々な仕事を知る一方で、

教師という仕事の責任と重要性、ひいては社会人としての責任ということを感じた学生も少なくない。もちろん、自分の学力不足や幅広い知識・教養のなさを知らされる実習生も多く、専門学力や教材研究を深める必要性を認識した者も多い。教師は生涯学び続け、自己を高めていかなければならないことを体験的に実感することで、教師になることの使命感や教育者の精神のようなものが少しずつ形成されていくだろう。

そうすると、教育実習でのそれぞれの体験や成果をどのように交流・共有させるかが問題となる。大学によっては、三年の後期に「国語科教育法」、四年の前期に「教育実習」の科目を設定しているところもある。この長所は、五々六月の教育実習に合わせて、事前の諸々の指導ができることと実習の事後指導が三々四コマとれることである。この時間に体験・成果の交流をし、教職課程全般を振り返るとともに、後日の教育活動展開のための心構えや実践的研究の課題のまとめなど、教職に就くことの意識・自覚を高めることが期待できる。

しかし、「国語科教育法」の授業が半期となるので、通年の授業内容をどう精選するかが課題となる。二年生に国語科教育研究や教材研究などを主とした科目があれば話は別である。また、四年生で教職の授業がない場合、事前指導とともに単位化されていることでもあるので、キャリア教育のまとめとして、なんとか年間計画に事後指導を位置づけたい。

教員に求められる資質能力からみて

子どもたちの人格形成に関わり、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」を育むことを目指す教員として、いつの時代も教員に求められる資質や能力は何か。このことについて、昭和六二年七月の教育職員養成審議会の第一次答申に次のように示されている。

- ①教育者としての使命感
- ②人間の成長・発達についての深い理解
- ③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情
- ④教科等に関する専門的知識
- ⑤広く豊かな教養
- ⑥実践的指導力

さらに、今後特に教員に求められる具体的な資質能力として、

- ⑦地球的視野に立つて行動するための資質能力

ア. 地球、国家、人間等に関する適切な理解　イ. 豊かな人間性　ウ. 国際社会で必要とされる基本的資質能力

- ⑧変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力

ア. 課題解決能力等に関するもの　イ. 人間関係に関するもの　ウ. 社会の変化に適應するための知識及び技能

- ⑨教員の職務から必然的に求められる資質能力

ア. 幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解
解　イ. 教員に対する愛情、誇り、一体感　ウ. 教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

を挙げ、さらに具体例として、例えば、⑧のアでは、「個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力」、⑧のイでは、「社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーキング能力」、⑧のウでは、「自己表現

力（外国語のコミュニケーション能力も含む）、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力」などが示されている。この⑦・⑧などは、教師である前に人間として求められる資質や能力である。まさに国際化、情報化など社会の変化に対応した、いわゆる「生きる力」あるいは「人間力」が求められているわけである。時代や社会の変化とともに、求められる教師像、資質や能力も変わってきている。かつてより、社会人、地球人としての資質や能力が多く求められるようになった。

経済産業省が提唱している「社会人基礎力」（平成一八年）では、

- (1) 前に踏み出す力（アクション）　主体性・働きかけ力・実行力

- (2) 考え抜く力（シンキング）　問題発見力・計画力・創造力

- (3) チームで働く力（チームワーク）　発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・ストレスコントロール力

を挙げている。これらの力は、学校教育全体で育む「生きる力」や「人間力」であり、国語科では、課題解決学習、単元学習などをとおして育てる力である。「社会人基礎力」は、前述の⑦・⑧の資質能力とも大いに関わっている。

グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材を養成するということで中教審が提示した参考指針で、「学士力」として、次のことを示している。

- (1) 多文化・異文化に関する知識・理解

(2) 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）

(3) 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理感、社会的責任等）

これらは、国語科の教師に求められる資質能力とかなり重なる部分があり、先の⑦・⑧、「社会人基礎力」とも通じる。全体的に見て、今の学校教育ばかりでなく社会が求めている力でもある。学修の系統性から考えると、大学・学部のカリキュラムに保証する能力の水準の確保、到達・実現目標を設定するための枠組みづくりの観点として参考にしてもよいのではないだろうか。

そこで、最後に、これまで述べたことを踏まえて、教職課程の最終段階に位置づけられている教育実習の評価について述べる。

教育実習の成績評価（項目）からみて

いくつかの大学の教育実習に関する冊子を参考に、その成績評価項目を分類すると、次のようになるのではないか。

「学習（教科）指導」「生徒（生活）指導」「関心・態度（勤務態度・実務態度等）」「資質・能力（人間的資質・教職的資質）」の四つを三〜五段階に分けて評価する。これに加えて、「総合所見」として記述する欄を設けている大学も多い。

また、冊子には、教育実習の意義や心得、日程など概要を示した後、毎時間の実習記録や参観記録、それらに対する自己

評価及び観点別による指導教諭や同僚の評価やコメントの欄、自己の所感や反省の欄などを設けたり、実習を振り返って「総合自己評価」を記述させたりして、事後指導に生かす工夫をしているものもある。必要最小限のものを載せたものから、事前・事中・事後にわたって至れり尽くせりのものまであり、大学によって様々である。どのような内容を盛り込むか、大学の見識が問われるところでもある。ここでは、評価項目について検討することにする。

「学習指導」「教科指導」は、教材研究など事前の準備、生徒への対応も含めて教科の学習指導に関するさまざまな観点・要素に及んでいる。「教材研究の精緻・研究的情熱・専門的学力・創意工夫・技術」を「学習指導」とは別に、「資質能力」の観点としている大学もある。「創意工夫」や「技術」は「学習指導」に含めてもよいのではないかと思われる。

「生徒（生活）指導」は、生徒に対する理解・愛情・管理のほか、教室経営、特別活動への関心・参加、学級事務の処理などを含めているものもある。

「関心・態度」は、勤務状態や実務態度、提出物、学校運営への関心、学級管理・事務への理解などを挙げているが、「生徒指導」の評価の観点と重なるところもある。

「資質・能力」は、教師に求められている人間的資質や教職的資質のことで、生徒愛や教育愛、仕事に対する熱意・責任感、明朗性、協調性から服装や言語にまで及ぶ。先述したように、大学によつては、ここに、教材研究、専門的な学力、創意工夫、

指導技術などの観点を挙げているのもある。

この四つの評価項目をもう少し細分化して八つ程度にしたものもある。その場合、この四つの項目の順序が前後する。ある私立大学では、「学校の教育方針ならびに学級経営方針の理解」という「関心態度」をはじめに、順に「生徒指導」「教材研究」「学習指導」に関する事、というふうな八つの評価項目が並んでいる。また、他の私立大学では、順に「人間的資質」「生活指導」「学習指導」「勤務状態」の四つの項目を挙げている。私の前任校では、「学習指導」「生徒指導」「資質・能力」「関心態度」の順で、「資質・能力」は教科専門に関する要素が強いように思われる。この四つの項目は何十年も変わっていない。

教育実習で何を学ばせようとするのか、教師になるために何を求めているのかなどによつて、四つの項目を示す順序が異なっているのだろうか。そうとは必ずしも言えないが、ここにも大学の独自性が表れているように興味がひかれる。

短期間の教育実習で実習生ができることは限られている。教科指導が精一杯で、生徒指導や学級管理のほうまで手が回らないのが実情だろう。ましてや、専門学力は豊かでなく、教室での学習指導もほとんどが初心者である。一人前の教師と同じような能力を求めるとは酷である。養成段階では、職務に著しく支障を生じることなく実践できる能力を修得すべき最小限度として、将来性・可能性を含めた評価を考えたらどうだろうか。

また、社会や時代の変化に伴う教育事情や教師の役割等も変化してきている。教職に対する確かなる力量とともに、豊かな

人間性や社会性、人間関係能力など、教科を超えた総合的な人間力が求められている。従来、どちらかという教科の学習指導の面に評価が偏りがちであった。今後、教育実習の評価においても、「関心・態度」とともに、こうした人間的資質や教職的資質の面をもつと評価してもよいのではなからうか。いわゆる現場の教師には教育の専門家として、それに相応しい確かな目を養ってきている。そうした人々たちによる評価や所見を重視しつつ、大学として総合的に評価する方法やシステム、教員組織を考えるべきではないか。このあたりのところは、大学によつて異なる。事務方と連携しながら各教科教職担当者に任せている場合が多く、教職課程に関する委員会や実習記録や自己評価、感想なども含めて総合的に評価するというケースはそれほど多くはないのではないかと。なるべくたくさん目の目をおして、「教職に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」(平成一七年・中教審答申)をもつ可能性のある実習生を探し出したい。そのような評価を目ざし、評価項目・観点を考えたい。

参考文献・参考資料

ここに掲げた「答申」などのほか、主に次のものに拠った。

- 全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』一九九七年
- 『筑波大学学校教育部プロジェクト研究報告』一九九八年
- 武蔵野大学、早稲田大学、筑波大学の教育実習のための冊子

(武蔵野大学)