

第一部 基調講演 我が国の教師教育政策の動向と課題

—学校現場における学力重視の流れの中で教員の資質能力をどう高めるか—

山 極 隆 (玉川大学教授)



【山極 隆氏のプロフィール】

- 昭和47年 東京都教育委員会指導部管理課指導主事
(東京都立教育研究所)
- 昭和53年 文部省初等中等教育局中学校教育課教科調査官
文部省初等中等教育局高等学校教育課教科調査官 (併任)
- 平成元年 文部省初等中等教育局視学官
- 平成3年 文部省初等中等教育局主任視学官
- 平成6年 富山大学教育学部附属教育実践研究指導センター教授
富山大学教育学部附属教育実践研究指導センター長
(併任：平6.9～10.8)
- 平成12年 玉川大学文学部教育学科教授
- 平成15年 玉川大学学術研究所教授 (現在に至る)
- 平成16年 国立大学法人上越教育大学経営協議会委員 (現在に至る)

ただいまご紹介にあずかりました山極と申します。

先ほどご紹介がありましたように、私は、前回の中央教育審議会で総合学習を作るなど教育課程にかかわる仕事にかかわり、最近では教員免許更新制の主査を2年間つとめました。また、これから教員養成大学に必要な「教職実践演習」、これも主査でまとめましたので、そういう立場から、少しお話していきたいと思います。

現在、教員の資質能力というものが非常にクローズアップされてきていますが、それには理由があります。そのことを最初に説明しましょう。

我が国は幼稚園から高等学校まで、教える基準としての学習指導要領がありますが、これは大体今まで10年に1回改訂してきました。学習指導要領の改訂が行われますと移行期間というのがあります。その間に教科書を作る、それから先生方は新しい教育課程の理念を理解するために、その移行期間中に懸命に勉強するわけです。

ある時にはコンピューター教育が学校現場に入ってきました。あの時は一生懸命先生方がコンピューターについて学んだわけです。前回は五日制のもとで総合学習が入ってきました。「どのように総合学習を学校で構築していくか」ということについて、その移行期間に先生方は勉強したわけです。このように、移行期間を経て、新教育課程というものがスムーズに現場に浸透していきます。

これが今まで日本の教育の歴史だったわけですがけれども、実は前回あたりからその様相が変わってきたのです。

学習指導要領をいくら変えても、学校現場が動かなくなってきたわけです。今までの日本では考えられなかったのですが。現職の教員の資質能力の向上と教育課程の基準を連動させないことには、動かなくなってきています。

すなわち、いくら学習指導要領を改訂し、教育課程でいろんなものを取り入れ、理念を高く掲げても、以前のように先生方がその理念に基づいて懸命に努力し、現場に定着させようとしなくなったのです。

すなわち、先生方がもともと持っている資質能力のレベルに教育課程の理念を落とし込むという状況になってきたわけです。「いくら改訂しても学校現場は変わらない」という証拠として、改訂の時の審議会では、こういう議論になります。

「前回の改訂の理念そのものは正しかった。しかし、学校現場では実際にあまり実現しなかった、動かなかった。」と。

そういった結論で終わってしまうわけです。このような状況を打破する上で、教員の資質能力の向上が今まで以上に強く叫ばれるようになってきたわけです。

教員の資質能力というのは養成段階、いわゆる先生方を養成する段階、それから採用の段階、そして現職教育と、この三者が一体とならなかつたらいけません。

養成がいい加減なことをしていたら良い先生は生まれませんし、また38年ぐらい長く続く現職生活において、自己研鑽や現職研修で力量をアップしていかな

かったら4年間の教員養成をいくら頑張ってもにっちもさっちもいきません……そういう意味で、「教員の資質能力の向上」という総合的な考え方が出てきたわけです。

教員免許状を出している大学を課程認定大学と言い、課程認定大学で教員免許状を出します。もちろん大学はあくまでも単位を与えているに過ぎませんが、それに基づいて教育委員会が免許状を出しているわけです。先程の渡辺学長の話のように、その基になる教員免許状に相当する単位は大学が出しているわけです。学生さんも知っているように教職や教科の科目、介護体験とか教育実習など、所定の科目を履修することで教員免許状に必要な単位がとれていくわけです。

では、あの免許状というのは一体何なのでしょう。今、教員免許状を一言で定義すると、「希望すれば誰でもがとれる資格」というように言われています。ですから教員免許状をとって、実際に教壇に立っている人もいますけれども、免許状を所有しながら教員になっていない人たちがたくさんいます。

最近では親もだんだん学校や先生方に対して注文をつけるようになってきました。保護者が先生に対していろいろな注文をつける時、「私だって教員免許状をもっているのですよ。」そう言うわけです。

いずれにしてもそういう教員免許状といったものが何を保証しているものなのか。大学を出てからすぐにベテランのような能力を持つことは不可能です。しかし、教員になると直ちに教壇に立つわけですから、教員のスタートとして最小限の資質能力を確実に担保するものでなければなりません。そうでなければ、教員免許状というものは、単なる紙に過ぎなくなります。

それでは、最小限の資質能力をどうやって担保するのでしょうか。

そのために作ったのが「教職実践演習」であります。大学で教職科目を履修していく中では、授業もあり、教育実習もあり、4年生になるといよいよまとめの段階に入りますね。その時一人一人の学生が、自分の4年間を振り返り、「何が身に付いているのか、何がまだ不十分なのか」……そういうポートフォリオをきちっと自分で確認して、「この部分を強化しておかないと学校現場に行った時の最小限必要な資質能力が担保されないであろう。であればその補充的な学習をきちっとやっておこう」と思わなければなりません。そのために新設されたのが、今回提案された教職実践演習なのです。ですから、この

教職実践演習では、学生によって学ぶ内容は違ってきます。

この教職実践演習を行うことで、「免許状認定の基本となる単位を大学が責任をもって出します」というものにしてもらいたいのです。そして、最小限の資質能力を備えた上で、学校現場に入っていってもらいたい……そういうことなのです。教職実践演習は、わずか2単位の科目ですけれども、これからの教員養成大学における品質保証という意味では、非常に大きな突破口となるのではないかと思っています。大学では4年間の全体の教職指導をきちっと充実しておく必要があります。教育実践演習の必修化には、卒業前の段階で免許状を担保するという意味があるのです。

それから、資質能力の保証として大切なのは、本学でもやっている教育実習の充実が挙げられます。単に4年生になったら教育実習に出すというのが大半の大学でありますけれども、これからの教育実習では、「教育現場に出す以上はあらかじめどういう資質能力を学生に要求するか」……それを明らかにして、それを満たさない学生は教育実習に出さないという形にしないといけません。教育実習も、大学から単位が与えられるのですが、現実的には学校に丸投げされています。しかし、このような現場にすべてお任せする実習では困ります。現に学校も困っているのです。やる気のない学生が教育実習に来られると、現場はたまったものではありません。教員になるうとする学生ならまだ指導のしがいがありますが、初めから教員になる気もない者が来られたら、ただでさえ学校は忙しいのに、そのような学生の面倒など見てられないわけです。そこで学校と大学が綿密に連携をとっていき、そういう面での教育実習の在り方、そのような教育実習が求められているわけです。

上越教育大学での教育実習の取組は、まさにそういった問題に風穴を開けているのではないかと期待しています。

この他、大学では、学士力の徹底ということも挙げられます。ご存じのように大学を卒業した者の学士力の問題です。本当に卒業に足りる資質能力をきちんと身に付けて卒業させているのかという問題ですね。すなわちラーニングアウトカム、結果責任というものもきちんと保証して、そして送り出していく……これがますます問われる時代になっています。

さて、これら質保証の問題は教員養成大学だけの問題

ではありません。

学校現場においては、学校の結果責任、説明責任としての学校評価、これが各学校で行われることによって自分の学校のどこに問題があるのか、どこをどう改善したら良いのか、そういったことをきちっと分析、検証してそれを保護者や地域に説明していくという責任が問われています。

それから教員評価としての人事考課、指導力不足教員に対する対応、それから学力テストの結果の公表問題等々もあります。学力テストというのは国、文部科学省で悉皆調査で行っています。文部科学省は都道府県別の順位を公表しております。秋田県がいいとか、富山県がいいとか、都道府県レベルでは発表しています。しかし市町村、学校別までは公表していません。公表すると序列化、順位だけが独り歩きしていくというので、文科省はあまり積極的ではありません。しかしながら、市町村別の結果の公表を要求する首長もでてきました。これは結果についての説明責任、結果責任という時代の一つの表れかと思えます。

少し話を戻しましょう。今回、10年ぶりに学習指導要領の改訂が行われました。この改訂の中身というのを、特に本日参加されている学生さんはこれから学校の先生になるわけですから、しっかりと踏まえてもらいたいと思います。少しこれから教員になる学生さんに向けてお話ししましょう。

「生きる力」をはぐくむということで、これからの時代を生きるための知・徳・体のバランスのとれた力を子どもたちに身に付けさせなければいけません。そして、その中でも、まず様々な課題に対する「確かな学力」を子どもたちにきちんと身に付けさせると文科省は、はっきりと言っています。この場合の学力も今回はきちんと定義しています。なぜ定義したのかというと、今まで「思考力、表現力、判断力が大事です」というと、その基となる知識・技能を確実に習得させる、習得型の学力は忘れてしまうんですね。そして思考力、判断力、表現力それだけが一人歩きしてしまいます。こういう傾向にありましたので、かなりきちんと定義したのです。

では、どのように定義したのでしょうか。第一に、子どもたちに知識・技能を確実に習得させようと言っているわけです。特に小学校は非常に大事です。そしてその上に立って、2番、習得した知識、技能を活用して問題解決に必要な思考力、判断力、表現力を育てよう、いわ

ゆる活用・応用型の学力を身に付けようと言っています。そして3番目に、自ら課題を見つけ探究する力、すなわち、課題・探究型の学力を身に付けよう……そういうふうに学力を定義しているわけです。

実際、学校現場をのぞきますと、習得型学力だつてままならないのです。子どもだって様々な子どもがいます。様々な子どもがいる中で、きちんと実践して結果を出すというのは並大抵のことではありません。しかし、教員の資質能力の向上と言うのですから、それを要求しているのです。ですから、教員も、相当な努力をしていかなければやっていけない時代です。結果を出す教育、結果を検証して説明できる教育が今求められているのです。

次は、他人を思いやる豊かな人間性というか、子ども同士仲良く、集団の中で助け合っていくというそういう徳育的な部分も大切です。そして体、たくましく生きるための健康と体力も大切です。健康と体力というのは何れも体育の授業を充実するというだけではありません。ここには粘り強さとか最後までやり抜く力とか我慢強さとか、そういうことまでも含んでいるのです。これらは子どもが勉強する上でも大切な資質です。

このように「知・徳・体すべてを含んだトータルな力を子どもたちに身に付けさせて下さい」と言っているのが、今回改訂された学習指導要領なのです。

今もお話したとおり、学生の皆さん、これを本当に実践するとなると大変なことです。途中で先生を辞めたくなってしまうかもしれません。それほどの高い要求をしているのが、今回の改訂で期待されている教員の資質能力なんです。教職は生易しい職業ではないということです。しかし、それに立ち向かっていかなければいけない部分もあるのです。

少し、理科の話をしましょう。国語とか理科とか社会科とか算数とか色々な教科があります。日本は科学技術立国ですから、それに対応した人材を育てていかないと駄目だと言われています。今まで日本の理科教育は、割合欧米を手本としてやってきました。

しかし最近、アジアの台頭というのがあります。韓国、中国、インドなど。例えばインドの算数、数学教育、コンピューター教育などは、すごい結果を残しています。ベトナムや台湾も、頑張ってきています。日本を凌駕する勢いです。

ところが、科学技術立国といわれている日本の現状を見ると、これは国立教育政策研究所、すなわち昔の国研

やJST,すなわち科学技術振興機構のデータによりますと、「小学校教員の50%から60%は理科が嫌いで苦手」と出ています。これが我が国の現実です。

小学校教員の50から60%は理科が苦手としている……これは、とても由々しきことです。もちろん小学校、中学校、高校の理科というのは最先端の科学をやるのではありません。科学技術にかかわる最先端の研究は大学や大学院の研究者等がやるわけですが、その研究開発の頂を高くするためにも裾野を広げなければなりません。富士山が高いのは裾野が広いからです。つまり、研究開発の頂を高くするためにも、その裾野の役割をしている初等中等教育がしっかりしていないといけなのです。何も最先端の難しいことをやる必要はありません。理科を好きにするとか、勉強したい気持ちにさせるとか……それなのに、教える先生の50ないしは60%が教えたくない、理科嫌いだと言っているのです。

昨日も午前中、文部省の独立行政法人のJST科学技術振興機構の会議がありました。現在、毎年24億円を使って小学校の理科支援員事業を行っています。小学校に大学の理科系の学生を送り込んだり、退職した人を送り込んだり、場合によっては保護者を送り込んで、実験室の整備、実験の指導などといったサポートを24億円を使ってやっているわけです。昔はそんなことをする必要もありませんでしたが、理科実験カウンセラーというので、そういうサポート事業というのをしています。しかし、昨日の話ですと、都会はサポートする人材もいるわけですが、地方へ行くと大学も少ないしサポートする人がいないのですね。そういう格差的な問題も出ているという話でした。こういう現実も、現在、実際にあるわけです。

そして、小学校教員の理科の苦手感は経験年数を経ても克服されません。初任者の時だけでなく20年、30年経っても同じ状況が続いているのです。「小学校教員の57%が多忙なので校外研修に参加できない」と言います。「小学校教員の91%、中学校教員の83%が教材準備の時間もとれない」と。現在、公立の中学校というのは、その多くが生徒指導と部活に時間を取られています。中学校の多くの教員は運動部の顧問をしています。ですから理科の先生は、実験や観察の準備をする暇がないと言われています。

我が国では、初等教育の理科にあつて、「教員志望の大学生の6割が高校時代物理を履修せず、8割が地学を

履修してない」ということです。もっとも地学というのは高等学校でも教えてないところもあるから気の毒な面もありますが、地学と物理などは、中学校の勉強で終わっています。

小学校の先生は、子どもと一緒に「理科って面白いな。」という授業をしていただきたいのです。小学校時代というのは好奇心旺盛、探究心旺盛で、子どもは驚きをすぐ表します。小学校で「理科が嫌だ」といったら中、高校になったら勉強しなくなります。そして理科系の大学に行く人が少なくなってしまいます。それでは、科学技術立国が成り立ちません。

ところが、「理科が好き」と答えた児童の割合は他教科と比較して最も高いのです。実は子どもの理科離れというのはあり得ません。小学校の子どもは、みんな理科が好きなのです。実験もあるし、星を覗くとかといった観察は好きなのです。

小学校、中学校で一番嫌いな教科は国語です。最も大事な国語が嫌いなのです。時間数が一番多いのに一番嫌いなんです。最もそれは現在の子どもの活字離れ、読書離れという背景があるから、先生方も大変だとは思いますが。しかし、子どもは理科が好きなのです。ただ理科の勉強が生活や社会に役立つといった子どもは、国際学力テストによく出ていますが、最も低いのです。私は理科という一教科のことを言っているわけではありません。

各国とも学力向上に懸命になっている時に、我が国のこのような状況というものは非常に心配なのです。ですから、先生方も別に初めは苦手でもいいのですが、しかし、先生になったら一生懸命勉強して、自己研鑽と現職研修を通して資質能力を高めて欲しいと思います。子どもたちは、植物の名前なんて聞いてきますよね。「先生、これ何ですか?」と。そうしたら先生は名前が分からなくても「一緒になって調べてみようね」といってあげて欲しいですね。子どもが何か動物を持ってきた時に「汚い、離しなさい」なんて先生が逃げ回っているようでは困るわけです。子どもが何か見つけてきたら褒めてあげれば良いのです。教員の資質能力の保証というのはそういったことなのです。

文科省には次のようなデータもあります。「我が国の子どもたちは、知識・技能の成績は概して良いのだけれども、学習意欲が乏しい」というデータです。学習意欲というのは大切です。意欲がないと勉強に取り組みま

せんから。「小学校の学習意欲をいかに高めるか」という研究は沢山あります。外発的動機づけをどうするかとか、学習に当たって導入をどうしたら良いかとか、もっと体験的・作業的な学習を豊富にすればもっと意欲が高まるのではないかなどなど、様々な研究がなされています。

しかし、小学校の子どもたちの学習意欲を高める方法の一つしかないとは私は思っています。それは「本物に触れさせる」ということです。「本物に会う」ということです。

子どもの時だからこそ、本物の音楽、本物の美術、本物の自然、本物の指導者、そういうものに触れさせるのです。そこで生まれた驚き、感動、好奇心、これは一生忘れないはずです。ですから先生は、専門家である必要はありませんが、「本物に触れさせる経験」を子どもたちにさせてあげたい。何も初めからベテランと同じようにするというのは無理なことですが、そういう気持ちをもって、学校に飛び込んでいって欲しいと思います。

ところで、戦後の教育を見ると、「子ども中心の体験的な流れ」と、「教師主導で教科の系統性を重視する流れ」があります。しかしながら、実際の文部省の政策はこんなにきちんとは分かれてはいません。どちらかにウエイトを置いているに過ぎません。我が国の教育政策はおおよそ30年で流れが変わります。30年というのは3回の学習指導要領を改訂すると流れが変わっていくということです。戦後の昭和20年代、これは占領下にあったからちょっと例外なのですが、昭和30年代から昭和40年代の教育というのは教科の系統性を重視し、探究活動全盛時代でした。その頃はものすごい中身の濃い授業をやっていました。現在の中学校の内容をほとんど小学校でやっていました。現在の高等学校の低学年の内容も、ほとんど当時の中学校でやっていたはずですが。しかも教室は牛詰めでした。60人位の生徒で溢れていました。しかし、その頃は、誰一人先生の話を受けない子どもはいませんでした。ノートをしっかりと取り、高いものにチャレンジしていました。その頃の教育を受けた人たちが、その後の日本を支え、日本の科学技術や経済等を興してくれました。現在、その頃の生徒さんは、みなさん高齢になり、第一線を退いています。

一方で、教育があまりにも高度になり過ぎると学習に遅れがちな子が出るとか、内容の過密化とかという問題が起きてきて、昭和50年代の改訂から、いわゆる「ゆ

とりと充実」といった視点が学校教育にも入ってきました。そして、子ども中心、個性や多様化を重視し、基礎・基本を徹底すると言うことで、教育内容もだんだん減っていき、加えて平成元年の改訂では生活科が創設され、平成10年の改訂では学校完全週五日制の下で、「総合的な学習の時間」が新しくできました。子どもの多様性や個性を大事にしようとする時代がきたわけですね。私は、その善し悪しを言っているのではありません。時代背景として、そういう流れになった事実を言っているのです。

しかし、昭和50年代から続いたゆとり教育も、いろいろな問題が起きてきました。そして、再び、昭和30年代、40年代に見られた流れに変わり今回の改訂になりました。それは、学力の重視であり、教員の資質能力の向上であり、学力テストの実施であり、こういう時代に再びなったわけです。この流れは30年続きます。

教科の学習というのは何を狙っているかということ、教科には教科目標があるわけです。そこでは、教科目標習得型の学力をきちんと身に付けて欲しいというのが従来の考え方だったわけです。これは、国際学力テストでいうとTIMSS型の学力です。

それに対して平成10年に設置した総合学習というのは、教科が教科目標習得型の学力を目指すとするならば、それに基づいて色々な教科が関連して、教科内容の活用・応用型の学力や探究型の学力を身に付けさせようとしたものです。これはいわゆるリテラシーです。国際学力でいうとOECDのPIISA型の学力を目指していたわけです。そして両方相まって確かな学力を二つの方向から持ち上げていこうというのが当時の考え方でした。

しかし、始まってみると総合学習は、餅つき大会をやってみたり、田植えをやってみたり、凧揚げ大会をやってみたり、そんなことばかりが報告されてきました。そこで、やがて出てきたのは「なぜ教科の時間数を減らしてそんなことばかりやっているんだ、こんなことをしているから学力が身に付かない」という指摘です。

ところで、今回の改訂では、総合的な学習の時間というのは無くなっていません。むしろ充実しているのです。前回、総合学習というのは「総則」の中に入っていました。今回の学習指導要領を見てください。総合学習は教科の国語、算数、道徳、特別活動、総合と言うように並んでいます。前は総則の中に入っていたのですが、今回は独立した形で領域として位置づけられています。そ

ういう面では非常に今度は強化しています。総合の時間は遊びの時間ではありません。単独の教科では得られない学力を身に付けるのがそのねらいです。そういう視点で、もう一度総合学習を再構成してもらいたいと思います。もちろん、今までも総合を一生懸命やった学校はあります。そういう学校は、総合の学習時間が減ったことを非常に残念に思っています。しかし、なくなっていないわけですから、新たな出発という視点でやっていって下さい。

学力重視の時代になりましたが、学力を高めるということについてもお話ししましょう。学力というと教育学者は「学力には構造がある」とか「見える学力、見えない学力がある」とか、「学ぼうとする力、学んだ結果としての学力」などと分析していますが、そんなことを保護者に言っても理解してもらえません。学力というのは力のポテンシャルです。ですから、力の合力として考えれば良いわけです。学力を構成している分力は何かということ、一つは「教師の授業力」と言う力です。二つ目は「学校の総合力」と言う力。学校の先生方一人一人は十分でなくとも、学校という組織が大きな力を発揮して生徒の指導を行っていくということです。そして三つ目に「子どもの学習努力」という力。最後の四つ目は、「家庭の教育力」という力です。学力とは、これら四つの総合力です。どれが欠けても学力など向上しません。そこに質の高い教育内容、つまり学習指導要領が支えるのです。

ですから学習指導要領を改訂したり、授業時数を増やしたりしても、それだけでは学力は向上しません。先程から言っている教師の授業力、これは大変大きいです。それからやはり学校の総合力。教師集団がばらばらではだめです。そして子どもの学習努力です。勉強を子どもがしなかったら、いくら先生が頑張ったってだめではないですか。

その子どもは最近、どうですか？ ちょっと考えさせると、「もう考えるのは嫌だ。」書かせようとする、考えるのは面倒くさい、書くのは面倒くさい。自分で考えようとする子どもが増えていきます。子どもたちに「勉強するというのはどういうことなのか」「なぜ努力しなければいけないのか」そういうことを先生は言ってきかせなければいけません。

そして、何よりも家庭の教育力です。これが一番問題なのです。基本的な生活習慣、読書習慣、学習習慣等は家庭の役割です。現在の家庭は昔と違って両親が働いて

いる家庭が多いわけですが、特に基本的な生活習慣は家庭でやってもらわないと、そんなことまで学校でやられていられません。

そろそろ時間がきてしまいました。いずれにしても大変な時代ですから、「学校の先生になるのはつらい」ということも確かにあるでしょう。しかしこういう時こそ、やはり若い人たちには教職に飛び込んで行って欲しいと思います。そして日本の子どもたち、将来を担う子どもたちに良い教育を施していかなければなりません。

今日参加している学生の皆さん、これから学校現場に出た時には、あまり子どもに迎合的では困ります。叱る時はきちんと叱り、教える時はきちんと教える……そして休み時間や放課後になったら子どもの話や悩みを良く聞いてやってください。先生方の悪い癖は、話すことは得意なのですが、聞く耳をもたないことです。もっと子どものちょっとしたことにもをうなずいて聞いてあげて、聞き上手になってください。そして授業でも鍛えるところは鍛えてあげて、それと併行して子どもたちと一緒に悩んであげて……そういうメリハリのある先生になってもらいたいと思います。そして、弱い子どもの味方になってあげて下さい。

予定の時間になりました。話足らずのところがありましたけれども、ご清聴ありがとうございました。