

R I T S U M E I K A N
H I G H E R E D U C A T I O N A L S T U D I E S

立命館高等教育研究

第5号

論文

双方向型講義の設計思想

産業社会学部コア科目「人間と文化」での試みから 景井 充 (1)

スライド型Web教材へのアノテーションに基づく協調学習支援システムに関する研究

稲葉 光行 / 大野 晋 / 細井 浩一 (17)

文社系学生のための職業能力開発プログラムと大学の構造改革 (その 2)

近森 節子 (33)

教員養成における自然科学教育の改善

小野 英喜 (45)

実践研究

教職志望の学生に伴走して

教職教育実践の一つの試み 山田 稔 (59)

立命館大学型コーオプ教育の確立に向けて

人文・社会科学系学部 to 普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究
加藤 敏明 (73)

報告

大学管理運営特別研修発表論文の掲載に際して 慈道 裕治 (85)

大学生の多様な役割と大学教育の改革

立命館学園での経験と示唆 黄 志亮 (87)

建学の特色

将来、中国の大学が直面する課題 丁 時勇 (97)

資料

大学教育開発・支援センター、教育改善プロジェクト

2004年度のまとめ 有賀 郁敏 (105)

2005年6月

立命館大学 大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 5 CONTENTS

Article

- The design concept of « reciprocal type »lecture
— An attempt in [HUMAN and CULTURE] :“core subject” in our college of social sciences —
KAGEI, Mitsuru (1)
- A study on the CSCL system that enables annotation activities to the slide-based learning
materials on the Web INABA, Mitsuyuki / OHNO, Shin / HOSOI, Koichi (17)
- Vocational Development Program for Arts and Social Science Students
and University Structural Reform (the two) CHIKAMORI, Setsuko (33)
- Improvement of Science Education for Would-Be Educators
ONO, Hideki (45)

Method and Practice

- Accompanying university students aspiring to enter the teaching profession
— one of pedagogical practices for the teaching profession — YAMADA, Minoru (59)
- Aim at establishment of Ritsmeikan type CO-OP Education
— Practical research for expansive internship — KATO, Toshiaki (73)

Report

- Preface JIDOU, Yuji (85)
- Students' Roles and Reform of Higher Education Administration
— What the Experience of Ritsumeikan University suggests — HUANG, Zhiliang (87)
- Different Characteristics of University Education
— the Problem Facing the China's Universities in the Future — DING, Shiyong (97)

Material

- Center for Higher Education Research and Support, Project for
Improving Education : 2004 Summary ARUGA, Ikutoshi (105)

June 2005

Center for Higher Education Research and Support
Ritsumeikan University

論文

双方向型講義の設計思想

産業社会学部コア科目「人間と文化」での試みから

景 井 充

要 旨

学生の実態調査によれば、多くの学生たちが大学での学びに真剣な努力を傾けていない。大学における教育のあり方が構造的な問題を抱え、またさほど魅力を抱かせないことが多いのが、その要因となっているものと思われる。ところで、産業社会学部では、導入期教育を重視する観点から1回生を対象とする導入期コア科目を新カリキュラムの中に設置し、高等学校までの「勉強」から大学での「学問」への意図的な転換の機会と位置づけている。導入期教育はともすると一方通行的に基礎的内容を概説するものとなり、また多くの場合大規模講義となる。産業社会学部におけるコア科目もその例外ではなかった。筆者は、現代日本社会における教育のあり方と日本社会の将来について、社会学研究者の一人として、教育に携わるものの一人として、また一個人として、強い危機感を抱いており、現場での経験を重ねる中でオルタナティブな講義手法を探ってきた。そして「人間と文化」の担当を契機に、大規模講義における双方向型講義の設計と実践の本格的取り組みを開始した。また並行して担当科目「自我論」においてその深化を試みた。本稿はその試みの報告であり、双方向型講義の設計における構造上の要点 教師の位置取り、学生間の双方向性の創出とその性格付け、そして双方向的状況の中でやり取りされるものの中身 と設計理念を提起するものである。

キーワード

大学、双方向型講義、導入期教育、「教室」の構造、共有財産、日本的近代

1. はじめに

「人間と文化」は、産業社会学部の導入期コア科目のひとつである。筆者は、2003年度「人間と文化」を担当するに際し、従来の大規模講義における一方通行型の講義形式の弊害をわずかでも除くために、双方向型講義の設計と展開を企図した。本稿では、大規模講義における双方向型講義の手法開発を目指した際に筆者の念頭にあった、問題意識（動機）と、実際の双方向型講義の手法と、双方向型講義が究極的に目指すところとを記してみたい。

2. 出発点 悩ましい数字

数年前に産業社会学部の学生を対象として行われた学生実態調査報告によれば、産業社会学部に所属する学生（1回生）の1日の平均勉強時間は、語学の準備を含めて、0.51時間であった。つまり1日の勉強時間は30分というわけである。毎日30分勤勉に学生が机に向かうなどということが実態としてあろうはずはなく、週に1・2度の語学の授業に備えて予習をしているということであろうと思う。30分をウィーク・デーの日数で5倍すれば2時間30分となり、語学の授業の準備としてはそのくらいであろうという見当がつく。必修の語学の授業から“解放”される上回生になればこの数字がさらに小さくなっていくであろうことは容易に想像できるし、また実際その通りなのである。大学院の拡充など教育の制度的高度化が国家施策として推し進められる一方で、総体としての学生は、端的に言って勉強しないのである。大学教育は、その実質において空洞化を生じているのである。こうした現象は、ひとり我が大学・学部だけのものではないと私は考える。ごく少ない例外はもちろんあるだろうけれども、現在の日本の大衆化した大学の学生のありかたとして、むしろ何ほどか一般的であろうと思うのである。そしてまた、こうした事態に深い憂慮の念を抱いている大学教師や大学関係者の方々も決して少なくないと思うのである。公表することを前提していない学生実態調査で得られた数字をあえて本稿の出発点とする所以である。このような学生実態と、大学教育に深く関わる方々が抱いていると思われるそのような憂慮の念を、本稿は読者と共有し、出発点としたい。

ところで、上のような数字を見て、学生達を、彼らが生きている現代日本社会から抽象して批判してみても何ら得るものはない。筆者が考えたいのは、1日0.51時間、週2時間30分というこの数字が現代日本社会のどのような事態を反映しているものであるかという問題である。学生の変化の要因を、日本経済社会の激動の戦後史 高度経済成長期の高揚、オイルショック後の低成長期の忍耐、バブル経済期の沸騰、バブル崩壊後の喪失、構造改革の右往左往 と、そこからもたらされた社会的帰結に求めることはできるし、そうした分析は実際に数多く行われている。筆者もまた、そうした戦後日本社会の激動の中で学生のあり方が大きく変化を遂げてきたのだと思う。そして筆者が感じるのは、日本社会が経験した激動の戦後史の中で起こった重大な社会的帰結の一として、次世代を育成する社会的・文化的力量を日本社会は失ってしまったのではないか、という危機感である。率直に言えば、0.51時間という数字は、日本社会が次世代の組織的な育成に失敗しているということのひとつの証となっているのではないかと思うのである。この見解は大方の叱正を受けるかもしれない。しかし、教師と学生によって営まれる教育活動とは、本質的には世代間の発展的な社会的・文化的継承に他ならないということを考えるなら、この0.51時間という数字は、現世代の日本社会・文化が自己再生産としての世代間継承に失敗していることを証しているのではないか、そしてまた、現世代の社会的・文化的営みが、なんらかの形で継承すべき意義と魅力を備えたものと次世代の目に映っていないということを示してはいないかと、筆者は推測しているのである。それが、日々の教育活動の現場においては、学生と教師とがかみあっていないという事態として現象しているのではないかと思うわけなのだ。筆者は、そうした危機感を我々に抱かせる日本社会・文化の現状に抗うことはできないかと考えてきており、教育現場に身を置く者の立場から、「現場」の〈いま・ここ〉で日々行われている教育活動

の中にその抵抗を具体化する手法を実践的に探ってきた。そして、「人間と文化」を担当するに際してそれを実地に展開することを試みたわけである。

3. 「教室」という空間 日本的近代の構造的特質

その設計思想と実際の講義手法を述べる前に、まず大学（だけではなく日本の教育現場の基本的構造なのだが）での「教室」の構造 教師と学生との関係 を考えてみよう。講義、とりわけ大講義は、数百人収容可能な規模の大教室で、教師から学生への一方通行の形で行われ、学生は教師からマイクでも突き付けられない限り発言する（しかもイヤイヤ）ことは原則として予定されていない。レポートや試験は提出したきりで、基本的に返却されることはなく、帰ってくるのは成績表の無機質な記号だけという、これまた一方通行の状況である。また、成績評価に対する説明はまず為されることがない¹⁾。大講義であればあるほどこの傾向は強まってしまう。このようにして、教師と学生との間にはある種絶望的な“距離”が存在することとなる。個人的にどれほどある学生が教師と親しくても、である。そしてまた、それまで彼らが経験してきた「勉強」のイメージを投影された学問と学生との間にも“距離”があり、小学校以来ずっと競争的環境に置かれてきた学生相互にも“距離”がある。学問と実社会との間にもある意味での“距離”がある。

こうしたいくつかの“距離”を孕んだ「教室」の姿が、個々の教師のあり方や意思を超えた構造的なものであることは言うまでもない。大きく言えば、日本の近代化のあり方の基本構造「上」からの近代化 をかなり忠実に反映している構造であろうと筆者は考えている。周知の通り、日本における近代化は、強力な国家の力によって独特の仕方でも「上」から推進されたがために、近代主義的な個人主義的・業績主義的側面を持つとともに、文化的には旧来の封建的・権威主義的構造を残存させてしまったのである。考察を先取りして言えば、我々が直面している問題は、これまでも日本的近代化の基本構図 近代性と前近代性の同居・矛盾 を反映してきた「教室」の基本構造を今後も踏襲して、教育現場に現象している日本的近代の基本的矛盾を放置し続けるのかという問題なのである。そして、そのことによってこれからも我々自身の次世代育成の努力を空転させ続けるのか、という問題なのである。

では、いかにして教師と学生が、また学生と学生が、互いを隔てる“距離”を解消しかみ合うことのできる状況を作り出すか、というのが、上に述べたことからの自然な問題提起であろう。学生の“お客様意識”をいかにして解消するか、「学問」をいかにして彼ら次世代にとって意義あるものとするか、そもそも「学問」の意義は彼らにとって自明であるのか、大学での学びを形骸化させないために今我々は何をなすことができるか、我々はいかにして彼ら次世代にとって魅力ある存在となることができるか。こうした一連の問題を提起し取り組むことは、日本的近代を作り出してきた人間集団の組織化の原理 横の繋がりを形成させずバラバラのまま競争的環境に置いて競わせ優劣を生み出し、縦方向の力でそれを束ねる を、今後も我々は維持し再生産し続けるのか否かについて態度決定をしようという取り組みなのである。それは、「教室」という現場に集約的に現象し再生産され続けている日本的近代の構造的矛盾に対して、ひとつの具体的な対決のチャンスを得ることである。教育力の向上という喫緊の課題には、

まさしく今後の日本社会の命運がかかっているものであり、この課題によく応えるためには、教育の社会的・文化的存在意義の原点に立ち戻りつつ、異なる世代の出会いの場である「教室」こそが、日本的近代の構造的矛盾から創造的に自由にならなければならないのである。

4. 導入期教育における「コア」とは何か

ではまず、コア科目の性格についての検討に入りたい。大学教育における導入期専門科目については、さまざまな考え方があり得ると思う。ついこの前まで高校生や予備校生として「勉強」に精を出していた人達を大学での学びへと移行させていくのは、実際、容易なことではない。高校や予備校での「勉強」と大学での「学問」との間に横たわる質的な相違は大変大きく、学生達は多かれ少なかれ衝撃を受けるであろうと思う(かつて私も経験した)。産業社会学部における導入期コア科目は、導入期教育を重視する観点から、それぞれの学系での教学内容を紹介するという任務とともに、基礎演習と両輪をなしつつ、学生達を大学での勉強へ“転轍”する役割を担うものとして導入された。与えられる教育から主体的な学びへと転換してもらうための教学的な装置とする考え方である。大学における導入期教育の基本的課題がそのような“転轍”にあることについては、それほど意見の相違はないのではないと思われる。問題は、そのような“転轍”をどのようにして果たすか、である。ここで講義の内容と質をめぐって考え方が大きく二手に分かれていくのだと思う。

一方には、依然として知識重視の考え方があると思う。導入期教育以降の専門的な学びに必要な基礎的知識の教授こそが、導入期にしておくべき教育であるとする考え方である。これは、大学での系統的な科目履修や知識・経験の体系的習得を優先しようとする考え方であり、したがって導入期の位置づけはそのためのいわば基礎体力の形成にあると考えるわけである。この考え方は、“転轍”はそうした基礎的学習を経験する中でいわば自動的に果たされるであろうと予想している。あるいは、“転轍”の努力は基本的に学生個々人の資質や意欲に委ねられるということになる。

これに対して、社会科学的・社会学的な問題関心を彼らの中に喚起し、2回生以降の各自の主体的な“研究”に繋がっていく主題を自ら発見してもらうことを目指して、「勉強する」ということについて根本的な捉え返しのチャンスを提供する立場があり得る。筆者はこの立場を採っている。「問題意識」の獲得・形成なくして大学での主体的な学びはありえないという観点である。そして「問題意識」を抱いてもらう一つの手法は、学生たちに「知らない」「分からない」という経験を独特の仕方ですくすく味わってもらうことである。

そもそも大学は、教育機関であるとともに研究機関である。この点は小学校・中学校・高等学校と根本的に異なる点である。そして研究は「知らない」こと「分からない」ことがあればこそ営まれ進展していくものである。その意味で、研究の端緒は「知らない」「分からない」という経験なのである。とすれば、大学での学びにおいて教師が彼ら学生にも経験してもらうことのできる特権的经验とは、この「分からない」という生々しい体験でこそあるのではないか。言い換えれば、大学でこそ、「分からない」という経験を初めて大手を振って恥かしげもなくできるはずだということである。これを伝えずして大学の任務は果たされたと言えないのではな

いかとすら、筆者は考える。「分からない」を見出し、その中で何が知るに値するかを判別し、解明に値する「未知なるもの」に取り組んでいくという感受性や論理的思考力、また調査技術等をこそ、大学は授けることができる。大学での学びにおいては、とりわけ産業社会学部のような社会科学・社会学的な分野においては、単なる既成の知識を加算的に習得していくことは、もちろんそれも学びの重要な部分ではあるが、メインではない。かつまた、現代のように変動の激しい時代においてメインであってはならないと思う。獲得すべき能力は本質的には別のところにある。日本の教育は「分からない」ことを蔑み抑圧してきたが、研究の深まりとは、「分からない」という経験や認識の深まりでこそあるのではないか。わが学部のテーマである「アクティブ・ラーニング」の起動力は、素朴な疑問から方法的に深められていく「分からない」でこそなければならないと思う。そして「分からない」という経験を深め洗練していくことこそ、研究を深め、またその質を向上させていくのではないか。「勉強」の基礎は“誰でも分かること”であろう。しかし、「研究」の基礎は“分からないこと”なのである。大学での学びへの“転轍”においては、前者から後者への転換こそが図られねばならないのだ。

維新以来の近代日本の高等教育は、西欧近代の輸入作業として、またその社会的な移植・配分装置として機能してきたし、今でもその基本的機能は変わっていないと思う。近代社会の成員を育成して社会構造の中に配置するという基本的任務は不変だからである。しかしこの社会的制度は、「分からない」という根底的な経験を輸入することに、何らかの理由で“失敗”した。植民地化の危険すら感じていた後発国にそうした余裕が無縁であった面も確かにある。世界史的には帝国主義段階で開国を迫られた日本にとって、“成功例”を模倣することが急務であつたらう。他方、生活の営みの生々しい現実に直面していれば誰でもが経験する「分からない」という経験は、日本社会にもネイティブな姿で当然存在していたはずであるが、輸入された西欧近代をそのような経験に接続することにも、日本近代の教育制度は“失敗”した²⁾。権威主義的性格を未だに脱することのできない日本の教育は、「分からない」という極めて貴重な経験を、多くは、教師・学生関係に根強く存在している権力差の中に、今なお日々、握り潰し続けている。ゼロから何事かを立ち上げる力に我々が乏しいひとつの理由は、ここに大きく求めることができるのではないかとと思われる。大衆化したとは言え、大学はなお社会的エリートの養成機関という役割を多かれ少なかれ担っている。その大学において、「分からない」という経験、そこから何かを立ち上げることが可能となるゼロ地点を経験しているか否かは、彼ら個々人の人生にとっても、組織的な世代間継承の営みとしての教育にとっても、したがって日本社会の今後のあり方にとっても、極めて重要な事柄であろうと思うのである。ところが、日本の教育は、この貴重な経験 社会のエネルギーな更新のチャンス を制度的・文化的にオミットし続けてきている。

今ここで述べた考え方は、しばしば語られるような、自ら学びへと向かう主体的な意欲や動機を学生の内に形成することを重視する考え方とは、似て非なるものである。しばしば、学問的世界への知的好奇心を喚起し鼓舞して、新しい知的世界への期待を膨らませてもらい、学ぶことの喜びを経験してもらうという立場に、我々大学人は立ちがちである。そしてその先に、自らの学びをふまえた職業的展望が切り開けることを教え、豊かな人間関係や社会関係の形成への第一歩を踏み出してもらおうとする。大学での学問に若者たちを招き入れるスタンスであ

る。このスタンスにも一定のメリットがある。実際、学問は彼らを全く新しい知的・経験的世界の喜びに導くことができる。しかし、大学の教育機関としての任務に即して私はこの立場を全面採用するわけにはいかないと考えている。この立場は、学問の意義を自明視しているからである。そして、学問への関心と動機の形成だけを学生に求めている。へたをすれば、「正答」はすでに用意して待っているからガンバリズムだけ用意していらっしゃいと言っているようなものである。学生には、あなたが為すべきことは既に決まっていますよと言っているようなものである。その場合、学生の主体性はその動機形成のみに限定されてしまう。学生は学問の「意味」をこそ得心したいと潜在的には願っているのに、である³⁾。この構図は、西欧近代をモデルとしてそれへのキャッチアップを目指してきた近代日本の必死の姿に、悲しいまでによく似てはいないだろうか。モデルがモデルであり続ける限り、それと同一化することは実は決してなく、ましてや自らがモデルになるということは決してないという悲しむべき疎外を孕んだ二重構造。そして求められるのはただ「頑張る」こと。日本に近代社会システムが移植されて以降変わらないと言われる日本社会の二重構造は、我々の日常的な営みの場である「教室」にも、なお厳然として存在し続けているのである。

上述の「分からない」というゼロ点の経験は、それまで彼らが学校教育の中で蓄積してきた経験や知識や先入観の相対化、さらに場合によっては放棄や破壊をも含んでいる。ここではまた、彼らにとっての学問の意義も当然検討の対象とされ、学問について彼らが持ってきたイメージも再検討に付される。そして彼らが学問に意義ありと認めた場合に限り、改めて学問は彼らのみずからの知的能力を立ち上げ練磨するための道具という地位に置かれる。学問は彼らにとって、ロビンソン・クルーソーにとっての難破船となるのである。資材庫となるのだ。またそうでなければならないと思う。学問の権威に寄りかかったり、学問の知的体系の中に紛れるのではなく、彼らが今まさに経験している社会的・歴史的世界の現実を生きていくための地力を立ち上げていく資材として、学問は活用されるのである。学問を、既存の社会的環境へ身を滑り込ませるように適応するためではなく、必要とあればゼロ点からオルタナティブを提起することも含めて、創造的適応を実現するための道具や資材とするのである。現代日本社会・文化がその大きな転換期に際会し、今までの知識や経験の蓄積では未来を切り開けないのではないかと危惧されている現在にあって、新たな展開を図るための起点は、我々の知的・精神的能力の計り知れぬ潜在力に立ち戻ることなのではないか。それはまずは、実は一見皮肉であるが、「分からない」ことを「分からない」と受け止める自由で瑞々しい感受性なのではあるまいか。こうした感受性の発動こそ、それがいかにささやかなものであれ、次世代が経験すべき「コア」な経験ではないかと筆者は思うのである。

5. 実際の講義の内容と流れ

理念論ばかり述べても本稿の意図から逸れるので、実際の講義の展開を若干紹介しておきたい。「人間と文化」では、3人の教師が3教室を5回ずつ講義するローテーション講義方式を採用し、各教室で講義内容にバラツキが生じないようにした。したがって各教師は同じ講義を3つの教室で反復することとなる。5回の講義で一定のまとまりを持った内容を伝えるのは容易ではないが、

双方向型講義の設計思想

5回という制約をむしろ逆手にとることによって、結果的には、緊張感とスピード感のある講義が可能となり、学生へのインパクトは予想をはるかに超えるものとなった。講義の設計に際しては、上述の考え方に立って、「学生と教師との間に、また学生と学生の間に新たな関係を構築すること」というテーマを自身に課し、次のような設計を試みた(2003年度の例)。

i) 講義の内容 主題1. 情報化社会はどういう社会か

理念としての「情報化社会論」と現実の「情報化社会」

主題2. 生活世界のリアリティ、コミュニケーションの変質

コミュニケーション様式の多元化と感性の変容

主題3. <私>と新たな<連帯>に向けて

メディア公共圏論の目指すものはなにか

「情報社会」が人間文化学系のコア科目で講義の素材とされることについて違和感を持つ学生がいるであろうことは予想していた。そして実際にそのような違和感を伝えてきた学生がいた。しかしそれはこちらの思うつぼである。産業社会学部の学系構成から言えば情報メディア学系や現代社会学系でとりあげられるであろうと思われる「情報化社会論」を主題に選んだのは、「情報社会」が文化的次元の問題でもあることを「発見」してもらい、「知らない」「分からない」体験へと誘導すること狙ったからである。また、大学生向けに書かれた社会学の概論書の中から、明らかに1年生には難しいと思われるものをあえて選択し、資料(テキスト)として配布した。レジュメは、資料の論述の流れをたどりつつ主要な論点を整理したものを配布し、講義は基本的にレジュメに沿って進める方式を採った。

ii) 講義の流れ インTRODクシヨン+講義+レポート論述(1)

レポート紹介・レスポンス+講義+レポート論述(2)

レポート紹介・レスポンス+講義

講義+レポート論述(3)

レポート紹介・レスポンス+講義+レポート論述(4)

() レポート紹介・レスポンス 翌週レジュメボックスにて配布

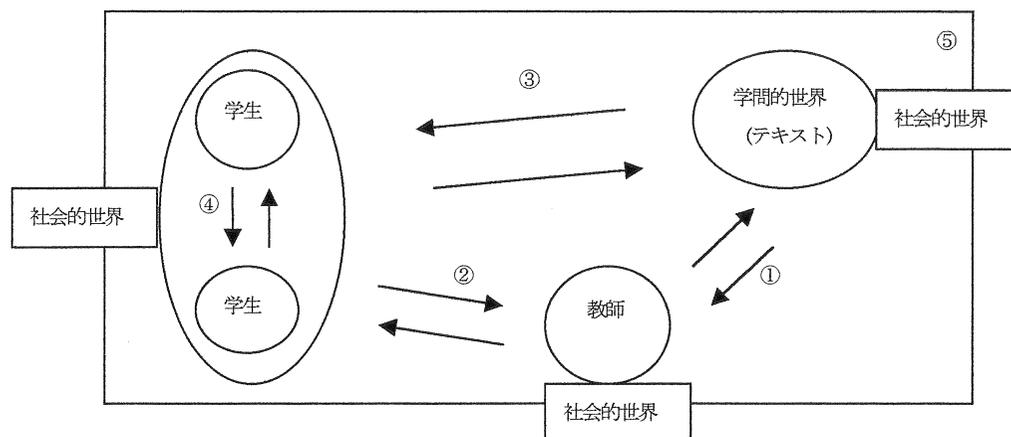
「レポート」は大袈裟なものではなく、講義の終わり5~10分程度で、講義を聞いて考えたことや疑問に感じたことを記してもらうものである。2回目以降は、それまでのレポート集に掲載された学生の意見などへの反応も記してもらった。毎回400弱程度の枚数になったのだが、授業終了直後TAに回収してもらい、筆者が選抜してTAに打ち込んでもらった。それに下線を引きコメントを付したうえで、翌週の講義の最初の20分程度を使ってレスポンスを返すのである。これは、後に記すように、教室を特異な空間にする最大の要因となった。講義は5回なので、5回目に提出されたレポート(4)については、同じ要領で選抜して編集し、コメントを多めに付して印刷し、翌週レジュメ・ボックスにて配布した⁴⁾。以上が講義の外枠である。

6. 双方向型講義の設計思想 [学生]・[教師]・[学問的世界]のトライアングル

ここからは、私の担当科目「自我論」での経験も踏まえて論じてみたい。

1)「教師」の位置取り

筆者が構想する講義空間の構造は、一口に言えばまずトライアングル構造と言えると思う。図解すれば下のようになる。このトライアングルを支える支点はもちろん教師であり、したがって教師の位置取りと機能が「教室」空間の成否についてすべての鍵を握ることとなる。図の矢印は何らかの双方向的なやりとりが存在していることを示している。順に見ていきたい。



まず ①の局面について。学生から見た場合、通常、教師は学問の世界と一体化しているか、学問的世界の誠実な担い手として認識されていると思われるが、筆者はあえてそこを切り離すことを狙っている。意図は3点ある。第1に、配布した資料に対して筆者は、解説を加えつつ評価と批判をともに述べ、配布資料と筆者との間に見解の相違や立場の違い、つまり“距離”があることを示す(そのような資料を選択する)。それを通じて、「読む」という学びの基本が、すでにそれ自体意義のある双方向的な作業 筆者との対話 であることを、モデル的に学生に示すためである。彼らは「読む」行為において「筆者」の思考をできる限り忠実に理解することを求められてはきているが、「筆者」と対話することを求められてきてはいない。彼らは実は「読む」とはどういうことかを教わった経験がほとんどないのである。第2に、学生と教師が正面で向き合うのではなく、学問の世界とも学生とも離れた第三の地点に教師を据えることによって、学生を教室に囲い込んで教師と学生が正面から向き合う権威的な縦関係を相対化するという効果を狙っている。先述のような縦の力関係ができるだけ働かないような状況を作るのである。第3には、そのように教師が立ち位置を意識的にずらすことによって、学生と教師の新しい双方向的関係が可能となる空間を創出する効果を狙っている。これは、②の双方向的関係全体を作り出すための前提となる。

次に、③の局面について簡単に触れておこう。まず ①の局面について。もとより教師から学生に向かう矢印の中身の方が圧倒的に濃密であるが、③の構造を前提としつつ、レポートとレスポンスのやりとりによって、ある特殊な双方向的関係を作り出すことができる。その特殊な双方向的関係とは、後に述べる ③の局面の双方向的関係の媒介者、演出者という役割である。③の局面において、学問的世界を相対的に自己と切り離しつつなおそれと関わり続ける教師は、学生から見た場合、学生とは違うアングルから、しかし同様に学問的世界と向き合っ

いる存在として再発見されるのである⁵⁾。ここから、学生と教師との間に独特の双方向的ないし共同の関係が生まれるのである。これについてはすぐ後で詳述する。

さて、大学での教育において目指されているものの一つは、この図解で言えば の局面を学生が自力で行なうことができるようになることであろうと思う。自ら学問的世界にアプローチし、図書館に通って本を読み、論文を集め、必要に応じて現地に出かけて資料を収集するなど、調査・研究の自力と技術を獲得してもらうことが、大学教育の目的のひとつである。上述のように、この図解の中の の局面は、 にとってモデルのひとつとして貢献しようとするものでもある。学問的世界と教師を相対的に切り離すことによって、学生から見える教師と学問的世界との直列構造をずらし、学生（もとより全員ではないが）に学問的世界と直接相対させるのである。当事者は自分であることを教えるのである。そして「先生」への依存を終わらせ、自立した知的練磨へ向けて動機形成や方向付けの機会として役立ててもらおうのである。こうして、直接に存在するのはもちろん教師と学生だけであるが、彼らの意識の中に〔学生〕・〔教師〕・〔学問的世界〕からなるトライアングル構造を設定してもらうのである。

筆者は、教師と学生との「双方向」を、そのようなトライアングルの一辺として位置づけている。そして筆者の考えるところでは、学生と教師の「双方向」は、こうしたトライアングルの一辺として位置づけられない限り新しい意味を持ち得ないと思う。教室を、安全ではあるが閉じられた金魚鉢のような空間にしてはならないと思う。教師をいわば第三の地点に置き入れることには少なからぬ意味があると思う。経験を踏まえた実感として、このトライアングル構造は随分と解放的であった。権威主義的な縦関係もかなりの程度相対化することができた。学生達の中に、みずからの関心を起点に学問的世界へ切り込む着想や着眼点を獲得してもらうという点でも、大いに役立つものとなったと思っている。

2) 学生相互の“公的な”場の構成

では次に、レポートの紹介とレスポンスの意図はどこにあるのかについて述べたい。これは図解の と の局面に関わる。一般に、一方通行的な講義形式では、どれほど数多くの学生がいても、学生と教師とは1対1の関係にある。いわば“鵜飼い”の構図と言えるだろう。たとえば学生が2000人いたとしても、教室の中では学生相互の関係は原則として存在しないし、期待も要求もされていない。その意味で教室は個人主義的であると言える（先述のように近代社会の縮図だ）。個々の学生と教師との関係が2000ある状況である。1対2000ではなく、1対1が2000あるという状態なのだ。双方向型講義の設計・運営の中でのもうひとつの試みは、少しでもこの状態に変化をもたらし、学生相互に認識の共有空間をつくりだすことであった。理想的には、1対2000の状態を作り出すことはできないかという目論見である（そんなことはもちろん現実的には不可能だが）。

結果として、教師の編集を経た間接的で誘導的なものではあったが、学生の意見交換と認識の共有が確かに芽生えた。それは、ある意味でゼミにおける意見交換や認識の共有よりもずっと濃密であった。「共有財産」の生成を確かに経験した学生が出現している。また、学生たちは、自分が世代的にどのような知的環境や知的水準に身を置いているのかを知ることができ、我が身を振り返る機会ともなった。どこまで本気なのかかわからない面もあるが、衝撃の余りが生ま

れて以降の自分の19年間を振り返る（「生まれてからこれまでの私の19年間は一体何だったんでしょうか？」）学生まで現れた。その経験は、教師との関係においてではなく、教師を通じた間接的なものではあるものの、一種の公共的な議論空間を体験することによってこそ得られたものなのである（上の学生は、間違っても筆者の講義に感動して上のような言葉を発したのではない）。実際、そうした反省を可能とするような空間を作り出すことを意識的に狙いながらレポートを選択し配列し、そしてコメントを返している。筆者は、レポートを出してくれた個別の学生に対して個別に返答するというスタイルは絶対に採らない。学生に対しても、レポートはこの場を共にしている学生に向かって書くという意識で記すようにと求めている。レポート集を編集しコメントを返すにあたっては、表面的現象としてはバラバラに寄せられる学生の感想や意見の中に、後述のような彼らの明示的・暗示的共通経験を読み取り、社会学用語で言えば「集会的」なりアリティとして彼らに向けて顕在化させるのである。個別の経験に応えたのでは、彼らの間に双方向的で共通の認識経験を作り出すことはできない。

レポートの紹介とレスポンスは、教師の視点から見ていわゆる出来のいいものを賞賛し、他の学生に模範として提示するために行なうものでは断じてない。学生集団の中に横の繋がりを、しかも公的な経験の空間を作り出そうとする明確な意志を持って、極めて意図的かつ誘導的に行なうのである。日本の学校においては、「教室」の中で生徒や学生の間にも公的な横の関係が生じる可能性が原則的に排除されてきた。言うまでもなく、ひとつには競争的環境と矛盾するからである。ましてや、その公的な横関係が制度空間の中で社会的意義を持つことを排除してきた。私的な友達関係が形成されることは大いに推奨されるが、その横関係が公的な性格を持つことを慎重に排除してきたのである。それは、たとえ教室に学生が2000人いようと、その2000人の集合状態の〈いま・ここ〉から何らか新しいものが生まれてくることを、原則として一切期待していないことに現れている。何事かがゼロから立ち上がってくる可能性が、原則的に教室には与えられていない。そのように教室は設計されていないのだ。学生と教師の権威的な直列関係が作動している限り、そこで教授される知識や技術の妥当性を担保する責任は教師が一方向的に引き受けることとなり、学生はその限り終始無責任な立場でいることができる。学生の“お客様意識”は根本的にはこうした構造に発しているのである。我々は、学生に“お客様意識”を払拭させ当事者意識を持たせなければならないのである。管理主義的手法で学生を縛り付けるのは、全く見当違いの愚策以外の何物でもない。その場で起こることに関与させ、その当事者であることに喜びと誇りを持たせればよいのである。そうすれば彼らは自分たちの経験に自ずから自信を持つようになって“お客様”から脱却するのだ。

受験競争に代表される個人主義的な競争的環境の中で、すでに存在している知識や思考回路を素直にインプットし、できるだけ忠実にその知識と思考回路を駆動して、求められている「正答」をアウトプットする知性を優秀な知性と見なしている限り、日本近代の自律的な自己運動は開始され得ない。それは、先述のように、モデルへのキャッチアップを目指す、そして実は自身がモデルとなる可能性を原理的に排除している自己疎外的な知性のあり方だからである。〈いま・ここ〉の社会的・共同的な経験の中から新たな何物かを生み出し、その新たなものを共同的に喜び、それにこそ共同的に責任を負い、それを共に誇りとするというというあり方に切り替えない限り、日本的近代のなかで行われている教育における経験の疎外は決して

止むことはない。極めてささやかではあるが、学生の中に横の公的な関係を作り出してこれを不可欠の要素としようという「教室」の設計は、「教室」を“創造”の現場にしようとする目論見だと言えるだろう。そうした立体的な構図の中で学生という「人」と遭遇する時、学問は初めて「人」を育てるその本来の力 人間の創造性を解発する を発揮することができるはずなのである。

「個人化」が徹底化し尽くされつつあるかに見える現代の日本において、隣に座っている見知らぬ学生との間に公的な社会的状況 経験と認識の共有 が誕生しようということを経験することは、それがどれほどささやかなものであれ、産業“社会”学部でこそ経験することのできる“コア”な経験であるのではないかと思う。彼らに必要なのは、先に述べたような「分からない」経験から出発する学びとそのアウトプットが彼らにとって意味を持つ一種の公的空間を経験することなのである。

7. 再度、出発点へ 「共有財産」の形成に向かって

「一人一人がよく考えて～」とか、「それぞれが責任を持って～」、あるいは「個人個人が～」という言葉で、学生は極めてしばしばレポートや答案に記す。そうした言葉が出てくるように設問で誘導すれば、てきめんに大量に返ってくる。そこで学生に対して試みに、「一人一人よく考えた後どうするのか？」と尋ねてみると、ある者は自己責任において行動を起こすと答え、ある者は答えに窮する。「そんなこと考えたこともない」と語り、また記す。たとえば一人称複数形（「私たち」など）を彼らから聴くことが極めて少なくなったという印象を持つのは私だけではないと思われる。一人一人の勉強は、それはそれで、それぞれの財産となり知的資本となっていく。しかし、彼らには、その先が見えない。彼らが無能だというのはない。それは文字通り、もちろんのことである。社会的・構造的な「他者喪失」が危機的に叫ばれる状況の中に彼らが生きているということ以外の何ものでもないと思われる。0.51時間という数字が表現しているのは、彼が、彼らの勉強が意義を持つはずの公的・社会的な“外部”を感得していないせいなのではないか、と私は考えている。それは、彼らにとってのそのような“外部”を存在させないような社会的な仕掛けが存在し、それに彼らが“素直に”適応（反発を感じている学生も多いであろうが、反発と適応は矛盾しない）しているからに他ならない。また、日本の学校教育の中では、そうした“横”の公的空間を受容し、それに向けて的確に応答を返すという訓練を受ける機会には実質的に皆無である。教師に向けて「正解」を返す訓練は日々うんざりするほど行なわれているが、自分自身もその一員として公的・社会的空間に属し、その公的な社会空間を受容し、それに対して生産的かつ的確な応答を返すという訓練はついぞ行なわれていない。「一人一人がよく考え」たあとの、その考えたことの内容を投入すべき公的空間が存在していないのだから、当然それを受容するなどということはありえず、さらにそれへ向けて貢献をするなどということが思い浮かぶわけのないこと、当然である。

ここで、図解のなかで と記した局面に触れなければならない。 は、 で作られるトライアングルにとっての枠組みであるとともに、それを支える基盤でもある。その意味で地平的な

意味をも持っている。 で作られるトライアングルは、当面、述べてきたような「教室」の中で構築されるものである。しかし実際には、学生は学生の背後にみずからの社会的背景を、教師は彼自身の社会的背景を、そして学問の世界もまたその社会的背景を、それぞれ携えて教室という場面に登場してきている。社会学的な問題意識に貫かれた双方向型講義の究極的な目標は、ただ単に教室内での教師と学生のコミュニケーションを豊かにしようなどという程度のものではない。そして の双方向のコミュニケーションが全体として最終的に目指しているのは、学生と教師と学問がともに生きている社会的世界の次元のあり方を、 が構成する双方向のトライアングル空間の俎上に載せて問題化することである。双方向型講義における講義とレポートとそれへのレスポンスの応答は、実は結局ここを目指しているのである。学生と、教師と、学問の世界と、それぞれの背後に控えている社会的世界の普遍性と分断について、我々はいかなる時代と社会を生きているのかについて、我々はその時代と社会の中にあつていかなる経験を日々しながら生きているのか、その生の経験を持ち寄り共同的に俎上に載せること、そのことによって我々の経験の物象化的自明性を剥ぎ取り、社会学的・方法的な再検討の対象とすること、そして「想像力」にまで還元した我々の知的活動 - 「分からない」の次元 - でこれに臨み、われわれ自身の手でオルタナティブ発見への努力を試みることを、これが社会学的問題関心に貫かれた双方向型講義の究極的な目標である。

学生が勉強しないのは、我々の日本社会が、大学での学びが意味を持つような社会のあり方を構築してこなかったからに他ならない。本来の大学的知性や知識が意味を持つような社会を、我々日本的近代社会に生きる者は、実際には求めてこなかったのではないか。ラディカルに、ゼロから経験を立ち上げるといふ知性のあり方を、日本社会の近代化の質はほとんど必要としてこなかったのである（基礎研究に配分される予算の貧弱さを見よ）。しかし、今後はそれでは日本社会は立ち行かないと思う。日本的近代は、日本社会にとってすでに選択的に輸入した後の独自の加工品ではなくなって、深く広く日本社会に根を下ろし、また厚く日本社会を覆っている。日本社会にはすでに日本的近代を全面的に相対化することのできる実質的立脚点は失われてしまっているのではないかと思う。日本的近代は、その独自の歴史的経過を踏まえながら、独自の内在的運動を開始する必要があると思う。日本的近代の“揚棄”を望むならそれも含めて。すでに日本社会にとって近代が借り物でない状態となっている（逆にいえば、もう脱ぎ捨てることはできないということである）今、独自の内在的運動を開始する原動力とロジックとその担い手の育成に着手すべきであると思う。そしてそれは、まさしく日常的な教育の営みがなされている「教室」という我々の“現場”においてこそ、可能なのである。それは義務ですらあるかもしれない。日本社会の教育が次世代を育成することに“失敗”しないためには、<いま・ここ>の「現場」=「教室」において、新しい公的な空間を創出する経験を彼らにしてもらわねばならない。その共同的経験の中に、彼らは次の時代の基盤となる水平方向の公的な社会空間のあり方 公共圏 のヒントを、自らの体験の次元において見出してくれるはずだからである。教育における経験の疎外を克服し、文化・社会創造の原動力である「想像力」を発動させるところにまで経験の深度を深めない限り、日本的近代の自律的運動を起す原動力は獲得され得ないのである。

8 . 最後に 大学的知性の質的転換を！

双方向型講義の大きな意義は、学生たちだけでなく教師もが「知らない」「分からない」をこそ共有することにある。「課題」はその経験そのものの中から立ち上がってくる。「課題」がまず先にあるのではない。自分たちのそれまでの知識や経験の限界や相対性を、質と量の両面にわたって感じ取りつつ、「想像力」が作動するゼロ地点にまで思考を還元し、それまでの知識を相対化するのである。そして既成の知識に塗り固められた感受性を呼び覚まし、眠らされてきた「想像力」の活動に点火するのである。しかも集合的な想像力の活動に点火するのである。人間の文化、そして人間自身も、人間の想像力の産物である。「理性」は人間の強大な想像力の使い方の一つに過ぎない。双方向型講義の醍醐味は、こうした人間の知的活動の基層にある想像力を解発する手ほどきが可能なことにある。「分からない」を喚起し、「分からない」を明示化し、「わからない」の質を洗練して互いに応答し合うのである。そして「分からない」を共有する空間を作り育てるのである。「正解」ではなく「未知」を共有し育むのである。この「未知」が想像力を起動するのである。そしてそこから「問題」や「課題」が浮き彫りになってくる。「共有財産」とは、まずはそのように共有された「未知」なのであり、そしてまた<いま・ここ>で集合的に湧き上がる想像力それ自体なのである。彼らと教師の中に、集合的に想像力が作動するという、近代社会にあっては特異な現象が生々しく経験される。この場の中からのみ、「課題」や「問題」は疎外を伴うことなく立ち上がるのであり、教師も含め、その「課題」や「問題」に取り組む当事者も立ち現れ育っていくのである。であればこそ「共有財産」なのだ。

我々は、もう脱ぎ捨てることのできない日本の近代を自力で動かしていくだけの力量を獲得しなければならない。知識の差や経験の差を上下の権威関係や力関係にすりかえて利用している場合ではないのである。そのためには、「急がば回れ」よろしく、人間の「想像力」が作動し、したがって新たなるものを生み出す出発点となる「分からない」にまで、我々の経験を潔く差し戻さなければならないのだと思う。学問は、一面では確かに営々と蓄積されてきた知識の体系である。しかし同時にその原動力は、特異な動物種である人間がみずからの生存を託した「想像力」のエネルギーである。学問はこの点でこそ日本的近代に対して貢献することができる。さまざまに社会的・経済的な行き詰りが叫ばれる現代日本にあって、既成の知識を応用するくらいでは我々の未来の活路は拓けない。例えば、今後百年以内に日本の人口は現在の半分にまで減少するという推計もあると聞く。日本近代にとって未曾有の経験である。智慧が必要である。我々の生命の源泉でもある「想像力」にまで我々の経験を差し戻すことが必要である。真にわれわれ自身の叡智は、そこから湧き上がってくるはずだからである。

注

- 1) 2004年度「人間と文化」では、学生の到達度の検証に資するという観点から、セメスター末試験において、担当者3名による講評と得点分布表を学生向けに公表した。
- 2) この“失敗”の原因と背景について本稿は深く触れることはできない。しかし、日本文化に深く根差すその封建的・権威主義的社会関係の構築パターンが大きく関わっていることは間違いないと思う。西

欧的近代化という「正答」に関わることの深い者ほど、“啓蒙”されるべき側との権威主義的権力差を享受することができた。教育の世界に実に根深く残存している権威主義的社会関係のパターンをどこまで脱色できるか、「教える側」と「教わる側」の間に新しい信頼関係をどのようなものとして構築できるかが、今後の日本における教育の命運を左右するひとつの要因だと思う。

- 3) 到達すべき「正答」はすでに設定されていて、それに到達するための動機形成だけが求められるというあり方に、「心理主義」が忍び込む余地がすでに与えられているのである。日本社会においては、「心理主義」は科学的に洗練された新しい精神主義として作用するだろう。そのイデオロギー的・神秘的な効果を看過してはならない。
- 4) 授業評価アンケートの結果は、実は決して芳しいものではなかった。筆者のこの新しい手法に、多くの1年生が肯定的・否定的両方の衝撃や戸惑いを感じたためであろうと思う。彼らはこういう講義手法を初めて経験したのだから当然である。筆者は、“転轍”の手法について、なお創意工夫の余地が残されているということと受け止めている。
- 5) このとき、配布する資料に対して対話的・批判的に臨むことによって、教師が「正答」それ以上頭を動かす必要はないよという、思考停止を許可するメッセージともなってしまう「正答」を語る存在であるという、学生たちの側の習慣的な先入観を相対化するのである。このとき、学生達は学問の世界が決して一枚岩的な「正答」の世界でないことを知り、学問の世界の“自由”にも接することができる。

付記

本稿は、2003年6月24日に開催された、第1回「先進的教育実践フォーラム」(大学教育開発・支援センター主催)での報告レジュメを、2004年度「人間と文化」、2003年度および2004年度「自我論」の教室で深めた私流の双方向型講義の経験を大幅に盛り込んで、加筆・修正したものである。報告および今回の発表の機会を与えていただいた同センターに深く謝意を表する。

なお、筆者が試みた双方向型講義の設計と実践は、TAとして配置された大学院生の篤い協力レポートの打ち込みから様々な意見交換に至るまでなかりせば、決して実現することはなかった。彼らにも、この場を借りて深甚の感謝を述べたい。

編集委員会注記：本実践報告に対して、2004年度先進的教育実践賞が授与された。

The design concept of « reciprocal type »lecture

An attempt in [HUMAN and CULTURE] :“core subject” in our college of social sciences

KAGEI, Mitsuru (College of Social Sciences)

Abstract

According an investigation of actual condition of students, many of them don't study as hard as they should. We consider that its factors are the way of education in university which has structural problems and in many cases holds little appeal. By the way, Our faculty of social sciences set up “core subjects” for freshmen in new curriculum, making much of introductory education, and make it a chance of change from (work) in high school to (learning) in university. In Introductory education, lectures apt to be a one sided and only surveys basic contents in large classroom. And “core subjects” of our faculty was not exception. I have a deep sense of crisis about the way of

education in Japan and the future of our society, as a sociologist, as an educator, and as an individual. So, I have searched a alternative way of lecture, gaining my experiences. Improving the opportunity of taking charge of [HUMAN and CULTURE], I worked on the design and practice of «reciprocal type » lecture. This paper is the report of it, and I will raise some ideal points the position of teacher, the creation and characterization of mutuality/reciprocity among students, and the substances exchanged in such a situation.

Key words

University, «Reciprocal type» lecture, Introductory education, Structure of “class room”, Common property, Japanese modernity

論文

文社系学生のための職業能力開発プログラムと大学の構造改革（その2）

近 森 節 子

要 旨

本論は、大学における文社系学生の就職支援としての「職業能力開発プログラム」の構築を目的としている。

1．序論では、研究の背景と目的を述べる。

その要旨は、今日、新卒採用に際して企業が求める人材要件と大学での学修の間に乖離があるという問題認識を提示し、その乖離の因ってきたる背景を、経済のグローバル化の中で、日本の企業が採用後社内教育によって職業能力を育てる余力を失っている一方、大学で（文社系）学生に対し、社会で役に立つ実践的な教育を付与していないという点に見る。そこで、学生・企業両者間のギャップを埋める教育を大学において実践するプログラムの開発を探る。その方法は、文献による先行研究のレビュー、立命館大学生へのアンケートによる大学での学修と将来の職業に対する意識実態の調査と分析、立命館大学における文社系学生の就職支援のための職業能力開発プログラムの策定、大学教育の構造改革イメージを浮き彫りにするという手法による。

2．第1章では、先行研究のレビューを行う。この章においては、大学における職業経験のない青年期学生のキャリア開発が極めて今日的なテーマであるため、先行研究たるべき論文が散見されないことを指摘し、中で取り上げた小論においても理念の提起にとどまっており、大学における職業教育の実践的なプログラムとして、どのように具体化し実践するかについては未だ解明されていないことを述べる。

3．第2章においては、全国の大学の中でももっとも先進的といわれている立命館大学キャリアセンターの取り組みについて、大学におけるキャリア教育とは何か、キャリアデザインプログラム、インターンシップの取り組み、キャリアチャートの導入、学力を軸とする学生生活の充実と就職との相関、キャリア形成科目を取り上げ、大学におけるキャリア開発の今日の到達について述べる。

4．第3章においては、立命館大学産業社会学部生への「職業観アンケート」を通じて得られた知見を述べる。アンケート結果から、産業社会学部生の約3割が「学ぶことに積極的な層」であり、そのうち5割は、学生生活でもっとも重大なことを「将来の進路準備」と答えている点を取り上げ、「職業能力開発プログラム」の母体層のボリュームを説得する。

5．第4章においては、「職業能力開発プログラム」のモデル提示を行う。その特徴は、教育リエゾンの考え方をさらに発展させ、「情報提供型」から「能力開発型」へ転換すること、「企業ゼミ」の開講等、大学と企業が人材開発において緊密に手を組み、企業がキ

キャンパスに乗り込んで自分たちの手によって直接人材育成を行うことを骨格とする。

6. 結論においては、今日、キャリア開発教育の展開が、大学経営にとって極めて重要な視点となりつつあることを述べる。今回提起した「職業能力開発プログラム」は、これまでの大学教育の枠組みを大きく変え、アカデミックな教育と職業教育を平行におく、いわば大学の構造改革をめざすものであること、就職実績が大学の社会的評価を示す指標であるという観点から、優秀な人材の輩出は大学経営を左右する極めて重要な課題であること、従来のアカデミックな学修が鍛える知的な基盤に加えて職業能力開発プログラムで鍛えられた実践的能力を身につけた人材を採用マーケットに送り出すことによって、大学の競争力を高めることになる視点を明示する。

キーワード

キャリア教育、職業能力開発、企業ゼミ、日本型雇用システム、学生の職業観

もくじ

- 第4章 職業能力開発プログラムの構想
 - 1. 生存競争にさらされる大学
 - 2. 「情報提供型」から「能力開発型」プログラムへの転換
 - 3. 立命館独自の職業能力開発プログラムの構築
 - 4. 「企業ゼミ」の開講に関する提言
- 結 論 大学の構造改革 アカデミズムと企業の連携
- 参考文献リスト

前号もくじ

- 序 論 研究の背景と目的
 - 1. 日本型雇用システムの崩壊と大学教育への不信
 - 2. 大学における人材教育の必要性
 - 3. 本研究の目的と方法
- 第1章 大学生のキャリア開発に関する先行研究の分析
 - 1. 中学・高校での進路指導とキャリア・カウンセリング
 - 2. 大学生の就職問題
- 第2章 立命館大学におけるキャリア形成教育の現状
 - 1. 大学におけるキャリア教育とは何か
 - 2. 1回生からはじめるキャリアデザイン
 - 3. インターンシップの取り組み
 - 4. キャリアチャートの導入
 - 5. いわゆる「優秀層」にみる学生像
 - 6. キャリア形成科目の開講
- 第3章 立命館大学における学生の職業観
 - 1. 調査の概要
 - 2. 産業社会学部学生の職業意識
 - 3. 学ぶことに積極的な学生層の抽出（以上、前号）

第4章 職業能力開発プログラムの構想

1. 生存競争にさらされる大学

厳しい国際競争を勝ち抜くために、企業は最適な場所を選んで、続々と生産や研究開発の拠点を移す時代に突入した。新聞紙上に産業の「空洞化加速」の文字が躍る⁹⁾。これを大学に読み替えると、企業は最適な人材を、最適な場所で選択することが現実のものとなっていくのではない。人材マーケットのグローバル化である。その意味では、今後、大学にとって競争力のある人材を輩出できるかどうか、大学の存亡がかかっているといっても言い過ぎではないだろう。受験生やその親たちにとって、投資効果に見合わない大学は魅力がなく、今後、優秀な受験生は、どこが自分の将来にとって価値ある教育を提供してくれるかを大学選びの基準にしていこう。『AERA』¹⁰⁾は、この新しい潮流を「高学力、高意欲だから欧米へ 日本を捨てる高校生たち」と書いている。

一つの例示であるが、11月22日、「朝日新聞」紙上に「〇〇大学は、キャリア教育をこう考えています」というコピーの全5段広告(全紙面15段のうち5段分)が掲載された(図4-1)。この広告は入試部入試広報課のクレジットで出稿されたものであるが、大学にとって極めて重要な受験生獲得という経営的観点から見て、キャリア教育の充実が受験生への訴求力をもつものとして社会的に打ち出されたという点でこれまで例がなく、受験生を吸引する大学の魅力としてキャリア教育が大学経営にとっても、存在感を増してきたことの象徴として注目される。

2. 「情報提供型」から「能力開発型」プログラムへの転換

現在、日本の大学において取り組まれているキャリア開発教育には二つのレベルがある。

第1が、すでに第3章で述べた就職セクション固有の取り組みとして位置づけられる職業観形成のための支援企画である。

第2が、正課に位置づけられたキャリア形成科目であり、全国の大学就職部の中でも急速に関心が高まっている。この科目のねらいは第3章において述べた通り職業観の醸成にある。

今回、本論で新たに提起するのは、大学教育そのものの再構築であり、大学における職業教育の体系を整備し、大学卒業時に社会が求める職業能力や技能の開発を職業能力開発プログラムとして大学教育の中に取り込み、従来のアカデミックな教育と平行に大学教育の中に正当に位置づけるものである。プログラムの実施に当たっては、産学連携による教育リエゾンの考え方をさらに発展させ、産によって大学のキャンパスで直接的に人材育成に取り組む仕組みをつくり、大学と企業が人材育成という目的でいっそう緊密に手を組むことを追求する。

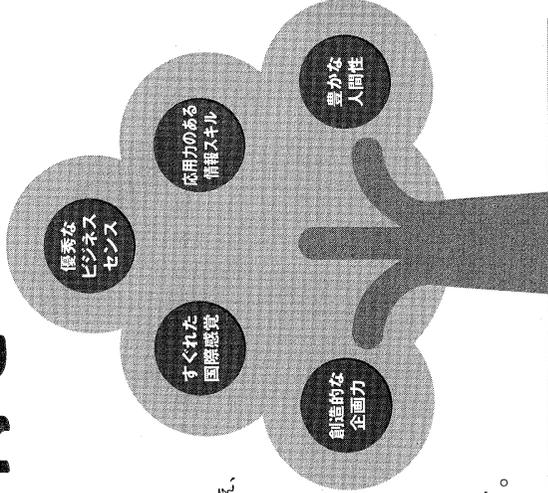
これまで大学での正課のプログラムとして、外部の講師による「協定科目」は実施されているが、その内容が文社系では「情報提供型」であるのに対し、今回提起する職業能力開発プログラムは、直接的「能力開発型」のプログラムとし、インターンシップとともに実践的な能力を鍛える。

阪南大学は、キャリア教育を こう考えています。

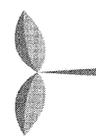
大学で過ごす4年間。学部で学ぶ専門知識やさまざまな体験を通して得る人間関係とともに、ぜひ身につけてほしいことがあります。それは、社会に出て自分らしさを発揮できる「キャリア」。

阪南大学では夢の実現や希望する進路のための計画づくり、計画を実行する意志やスキルを「キャリア」と考え、資格の取得や国際感覚の養成、情報処理に関連したカリキュラムを用意しています。

また、学ぶことの意味を実社会と結びつけて考えられるよう「起業塾」を開講。多くの選抜肢から興味や関心の対象を見つけ、自分の考えを表現したりアイデアをかたちにする力を着実に自分のものにできるように――。



阪南大学は、このような願いを持って一人ひとりの
可能性の芽を育てる教育環境づくりをすすめています。



阪南大学
入試部 入試広報課
〒580-8502 大阪府松原市文庫5-4-33
TEL (072) 832-1224 (代表) FAX (072) 835-7522
【テレホンサービス】 (072) 333-8739
【ホームページ】 <http://www.hamnan-u.ac.jp>
【Eメール】 nyushi@office.hamnan-u.ac.jp

2002年度
入試日程

募集区分	学部・学科	出願期間 (原則1日5校併願)	試験日	試験場	募集区分	学部・学科	出願期間 (原則1日5校併願)
一般入試 AB日程	経済学部 経済学系 経営情報学部 国際コミュニケーション学部 国際観光学部	2002年 1/15(火)～1/29(火) 窓口受付13:00(水) 17:00まで	2/6(水) 9/7(日) 試験科目は別紙 (9日朝間・一部・学科の 変動が可能な) 3/4(月) (1日)の試験で 合格発表(2日) 合格発表(9日)	本学(大阪) 神戸・和歌山 名古屋・西武 岡山・広島	センター利用入試 B日程 (2学科)	経済学部 経営情報学部 国際観光学部	2002年 1/21(月)～2/4(月) 窓口受付17:00まで
一般入試 BE日程	経済学部 経営情報学部 国際コミュニケーション学部 国際観光学部	2002年 2/15(金)～2/25(月) 窓口受付2:26(火) 17:00まで		本学(大阪)	センター利用入試 A日程 (2学科)	経済学部 経営情報学部 国際観光学部	2002年 2/15(金)～2/28(水) 窓口受付17:00まで

*センター利用入試A・Bは、本学科目の個別試験は課しませんが、

図 4 1

3. 立命館独自の職業能力開発プログラムの構築

ところで、新卒採用にあたって企業が期待する能力は、[論理的思考力][コミュニケーション能力][問題発見・解決能力][行動力]といわれる。実際にも、2001年11月17日、立命館大学父母教育後援会が主催した「就職懇談会」に講師として衣笠キャンパスに招かれた日商岩井株式会社社長久保敏氏（執行役員人事部長）は、参加した父母に対し、「日商岩井の求める人物像」として、論理的思考力、コミュニケーション能力、実行力、柔軟性、熱意・ハート、逃げないの諸点を挙げた。また、同日、びわこ・くさつキャンパスに招かれた日本アイ・ピー・エム株式会社神田憲直氏（人事・組織人材管理部副部長格）も、「求める人物像」として、論理的思考力、コミュニケーション能力、問題発見・解決能力、行動力・実行力、柔軟性、グローバル対応力、強靱な精神力を挙げて説明した。

今、大学卒業時点で持っているべき能力として求められるのは、[論理的思考力][行動力][コミュニケーション能力][問題発見・解決能力]であり、またどの分野に進出するにしても、21世紀を生きていくのに必要な「新読み・書き・そろばん」としての「英語」と「パソコンスキル」である。

図4-2は、文社系学部における「社会の求める実践的能力」と「大学での専門」の関係についての現状分析である。

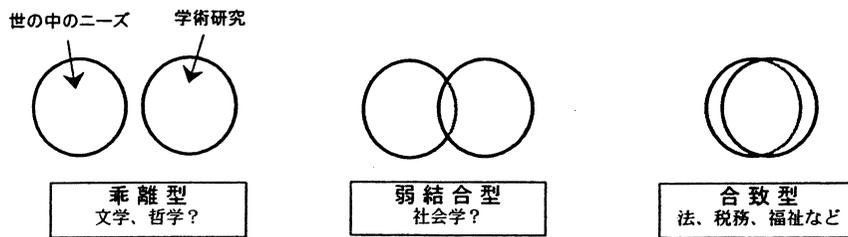


図4-2 “世の中のニーズ”と“学术研究”の関係についての現状分析

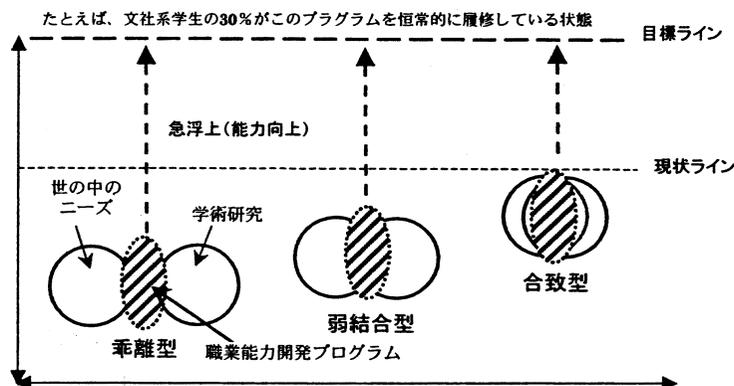


図4-3 “職業能力開発プログラム”による学生のレベルアップ



<註>

- (1) 必要な能力とは→ 現代的読み書きソロバン能力（英語、情報処理を含む） + 行動力 + 人的ネットワーク
- (2) 副専攻（10単位ワンパッケージ）として位置づける。
- (3) Mゼロ対策にも活用（大学院に進学すれば10単位を認める等）。
- (4) このプログラム自体を立命館大学の魅力として広報素材とすることも可能
- (5) たとえば、このプログラムを資格認定制度とすることを検討してもよい

図4 4 職業能力開発プログラムの内容

社会通念上いわれている通り、人文科学、社会科学、自然科学の学問分野のうち、実践力を鍛えるという点では、文学部等人文系の学問分野が、実社会とはもっとも乖離があり、これを「乖離型」と呼ぶ。次いで社系学部では学修するテーマによって重なる部分を有し、これを「弱結合型」とする。一方、法学部や経済・経営学部における法務や財務、税務といった実務に近い専門分野を学修する場合、もっとも重なり合っており、これを「合致型」とする。文学部は従来、卒業後の進路として教員への進出が多く、専門分野の学問に打ち込むことによって教員として求められる能力は獲得されてきた。しかし、求められる能力は、どのような進路を選択するかによって異なってくる。教員とビジネスマンでは当然違いがあり、今日、文学部において民間企業への進路志望が増えていることから、主にビジネスの場面において求められる実践的な能力を、専門分野の学修に加えて身につけることにより、鍛えられたアカデミックと職業能力の二つを身につけ、より強い競争力をもつことが可能になる。図4-3は、「乖離型」「弱結合型」「合致型」のそれぞれが、このプログラムを付与することによって、実践的な能力を急浮上させることが出来るという仮説モデルである。

図4-4は、職業能力開発プログラムのモデル案である。

職業能力開発プログラムは以下のような特徴をもつ。

- (1) 立命館大学における全学共通科目とする。副専攻としてパッケージ化し、10単位程度を認定する。
- (2) 社会で求められる実践的な能力を身につけたい学生（学部生・院生・リメディアル教育を必要とする社会人）を対象とする。
- (3) プログラム構成はモデル案では例示として「新読み・書き・そろばん」にあたる英語力、情報処理能力と新卒採用に際しての人材要件となっている〔論理的思考力〕〔行動力〕〔コミュニケーション能力〕〔問題発見・解決能力〕に加えて実務能力（事務処理能力）とする。
- (4) 魅力あるプログラムとして企業による冠ゼミを配置する。
- (5) プログラム内容の開発のために、民間企業で実際に人材育成に携わっている担当者、この分野の研究者、教学部、キャリアセンタースタッフ等による産学協同によるプログラム開発委員会を設置し、期待される能力とその実践的トレーニングプログラムを開発する。
- (6) プログラムの講師陣は、プログラム開発委員をはじめ大胆に外部の力を活用し、新たな産学連携の教育リエゾンとして拡大する。

人間の能力のうち、もって生まれた能力（生得的能力）は、50%以下で残りの50%以上は、日常生活環境や教育機関を通じて取得される¹¹⁾といわれる。今回提起する職業能力開発プログラムは、立命館大学に入学してくる学生たちのもっている高い潜在能力と意欲を最大限引き出し、アカデミックな学修と併せて、社会で求められる実践的な能力を目的的なトレーニングによって鍛えることで、大学での教養教育、専門教育を通じて獲得される知的基盤と生きる力、専門知識とともに、総合的な能力を身につけさせ人材マーケットでの高い競争力をつけさせることを目的とする。

4. 「企業ゼミ」の開講に関する提言 - 大学と企業の相互乗り入れによる人材育成 -

企業には人材育成の余裕がなく、即戦力を求めている。そこで、大学に直接乗り込んでゼミを開講し、自ら実践的に人材育成を行なう場をもってもらおう。ゼミのテーマは、新製品の開発に関わるアイデアや若者の新鮮な発想力が求められるもの、市場調査等、企業にとって現実的なメリットのあるものを置く。(うまくいけば)企業にとってはコンサルタントを雇うようなもの。これは従来のアカデミズムと矛盾しない。むしろ、従来の専門教育を強化する動機づけともなる。

結 論 大学の構造改革 アカデミズムと企業の連携

これまで述べてきた通り、新卒に即戦力を求める企業、社会で役立つ実践的な学問を身につけたいと期待する学生と、大学教育の間には乖離がある。

企業は、これまでのように新卒を採用し、社内教育によってその企業固有の業務能力を自前で育成する時間と経費を、最小限にとどめようとし、新卒採用に際して短期間に即戦力となるポテンシャルを求める。

一方、学生の側も第3章で示した「立命館大学における学生の職業観」調査からはっきりと読み取れることは、立命館大学産業社会学部において大学での学修や自己の将来について極めて旺盛な意欲と将来の進路志望をもっている層が3割(1200名)存在し、さらにそのうちの5割(600名)は学生生活で最も重視していることが[将来の進路準備]であり、また、3割(360名)が講義に対して[進路に役立つ実践的なこと]を期待しているという事実である。これをそのまま他の文社系学部にあてはめることはできないにしても、「職業能力開発プログラム」の母体層をかなりのボリュームで文社系学部の学生のうちから抽出することは可能であると推測できよう。

ところが、大学の側は、この社会の大きな変化にもかかわらず、最先端の研究を競う教員の研究成果を伝授するという従来の学術研究の枠組みの中に存在している。

日本において近代学校制度が導入された明治維新において、欧米列強に追いつき国力を強化するため、大学はまさに社会で『役に立つ』近代的知識を身に付けた人々を養成する場所であった。当時、もっとも高い学歴を取得し近代的な社会経営を行なった者は、「文官と技官とを含む近代官僚であった」¹²⁾。しかし、戦後50年、学歴はもはや社会で役に立つ学問を修めたことを意味しない。

今日、再び大学が社会と学生のニーズに応えるためには、大学教育そのものを再構築し、大学における職業教育の体系を整備し、大学卒業時に社会が求める職業能力や技能の開発を大学教育の中に取り込み、従来の大学が文社系の学部においてその領域としてこなかった職業教育をアカデミックな教育とパラレルに置く構造改革に取り組むことである。その際、重要なことは、産学連携による教育リエゾンの考え方をさらに発展させ、大学と社会が人材育成という目的で緊密に手を組むこと、いわば人材育成におけるアカデミズムと企業の連携である。

本論で提起した職業能力開発プログラムの設置によって、立命館大学生の職業能力に対する潜在的なニーズに応え、高い意欲を能力に転化させることができれば、立命館大学のTOP層の

学生たちに、従来のアカデミックな教育が鍛える知的基盤と実践的な職業能力の二つをともに獲得させ、強い競争力を持たせて採用マーケットに送り出すことができる。

大学経営にとっても、これは重大な意味をもつ。受験生やその親、進路指導の教師が、大学選びの時点で就職実績に強い関心をもって大学選択にあたっていることは、すでによく知られていることであるが、就職実績の如何は大学の社会的評価を左右する大きな指標であり、この点から、今日、社会の要請に応える大学教育の充実、「出口から見た教育」の充実は経営の根幹に関わる緊急の課題である。グローバル化の中で大学も国際的な選別の時代に入っている。世界のマーケットから期待される優秀な人材の輩出とそれを可能にする教育の充実が大学の存亡にかかわる課題となるだろう。その意味で、今後、急速に大学における職業教育の充実、大学の生き残り戦略を考える重要な視点となると思われる。

最後に、本論では立命館大学を取り上げてキャリア開発という視点で、今日の大学教育の問題点を浮き彫りにし、新たな教育プログラムを提示しようと試みた。今後はこの立命館モデルを一般化、普遍化し得るかどうか新たな課題である。また、近代学校制度が導入された明治維新以降の歴史の文脈において、人材育成という点で大学がどのような役割を果たしてきたかを改めて明らかにしてみたいと考えている。次の新たなテーマである。

注

- 9) 「120工場閉鎖 空洞化加速」日本経済新聞、2001.11.26
- 10) 「高学力、高意欲だから欧米へ 日本を捨てる高校生たち」『AERA』、2001.8.27
- 11) 大久保幸夫著『能力を楽しむ社会』日本経済新聞社、2000年、p.152
- 12) 苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の崩壊』中公新書、1999年、p.124

参考文献

- 1) 木村周『キャリア・カウンセリング 理論と実際、その今日的意義』社団法人雇用問題研究会、1999年
- 2) 文部省『個性を生かす進路指導をめざして 生き方の探求と自己実現への道程』海文堂出版株式会社、1992年
- 3) 日本労働研究機構『大学就職指導と大卒者の初期キャリア』1992年
- 4) 日本労働研究機構『大卒者の初期キャリア形成』1995年
- 5) 小久保みどり「大学生の職業選択・キャリア開発へのモチベーションとキャリア志向」『立命館経営学』第37巻、pp.1 - 20、1998年
- 6) 小方直幸『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究 大学教育の職業的レリバンス』広島大学大学教育研究センター、1998年
- 7) 脇坂明・富田安信編『大卒女性の働き方 女性が仕事を続けるとき、やめるとき』日本労働研究機構、2001年
- 8) 中井美樹「若者の性役割観構造とライフコース観および結婚観」『立命館産業社会論集』第36巻、pp.117 - 127、2000年
- 9) 安田雪『大学生の就職活動』中公新書、1999年

- 10) 加藤諦三『いま就職をどう考えるか』PHP文庫、1998年
- 11) 日本労働研究機構『高学歴女性の労働力率の規定要因に関する研究』研究報告書No.135、2000年
- 12) 日本労働研究機構『日欧の大学と職業～高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果』研究報告書No.143、2001年
- 13) 文部科学省高等教育局学生課編『大学と学生』第437号 第一法規出版
- 14) 社団法人日本私立大学連盟就職委員会編『大学教育と就職支援～大学の変革に向けて』社団法人日本私立大学連盟、2001年
- 15) 日本私立大学連盟『大学時報』第278、pp.32 - 67「特集 多様化する就職戦線」2001年
- 16) 橋本寿朗『戦後の日本経済』岩波新書、2001年
- 17) 佐和隆光『市場主義の終焉～日本経済をどうするのか』岩波新書、2001年
- 18) 浅子和美・篠原聡一編『入門・日本経済』有斐閣、2000年
- 19) 大沢真知子『経済変化と女子労働～日米の比較研究』日本経済評論社、1993年
- 20) 大沢真知子『新しい家族のための経済学～変わりゆく企業社会の中の女性』中公新書、1998年
- 21) 伊東光晴「日本経済 灰色の十年へ」『世界』2001.10
- 22) 鹿島敬『男女摩擦』岩波書店、2000年
- 23) 前田信彦『仕事と家庭生活の調和～日本・オランダ・アメリカの国際比較』日本労働研究機構、2000年
- 24) 早稲田大学人間総合研究センター『大学卒業、そしてそれから』「からだ・こころ・つながりの発達研究」報告書、1997年
- 25) 上野千鶴子編『主婦論争を読む』・ 劉草書房、1998年
- 26) 金谷千慧子編著『21世紀の女性と仕事 キャリアも子どもも』啓文社、1997年
- 27) 上野千鶴子『近代家族の成立と終焉』岩波書店、2000年
- 28) 大久保幸夫『能力を楽しむ社会』日本経済新聞社、2000年
- 29) 日本経済新聞社編『教育を問う』日本経済新聞社、2001年
- 30) 苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書、1999年
- 31) 山住正己『日本教育小史 - 近・現代 - 』岩波新書、1996年
- 32) 中村政則『明治維新と戦後改革 - 近現代史論』校倉書房、1999年

Vocational Development Program for Arts and Social Science Students and University Structural Reform (the two)

CHIKAMORI, Setsuko (Managing Director of Research Center for Higher Education Administration)

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the establishment of a Vocational Development Program as support for Arts and Social Science students in university.

1. The introduction will explain the background of research and purpose.

The summary will talk about the awareness of the problem in the gap between the type of human

resources companies require in new graduates at the present time and the actual curriculum at universities. In the midst of economic globalization, with Japanese businesses losing the capacity to raise vocational ability in company training after recruitment on one hand, it is viewed that effective and practical education to be used in society is not being given to Arts and Social Science students. Therefore, we are now looking to develop a program in which education that will close the gap between both university students and companies. Ways to solve this problem may be done through 1) Review of future research through literature 2) Examination and analysis of the university curriculum based on student questionnaires at Ritsumeikan University, and their conscious actual capabilities towards their future employment, 3) Establishment of the Vocational Development Program for employment support for Arts and Social Science students at Ritsumeikan University, 4) Exposure of the image structural reform of university education.

2. The first chapter will discuss the review of future research. As the career development of young university students with no previous work experience is clearly a present-day topic, this chapter will point out that forthcoming dissertation for future research has not been found, the ideals from essays dealing with this subject have not been raised, and to realize and implement a practical program for vocational skill training at university has still not been made clear.
3. The second chapter will discuss the efforts of the Career Center at Ritsumeikan University, which has been said to be one of the most advanced in national universities within Japan. Topics of discussion are 1) Definition of career education at the university 2) Career design program, 3) Internship activities, 4) Adoption of a career chart, 5) Correlation between the fulfillment of university student-life centered on academic ability and employment, 6) Focusing on courses on career building, 7) Current achievements in career development at the university
4. The third chapter will discuss about the evidence attained through the “Questionnaire on Work Values” answered by students majoring in the School of Social Sciences at Ritsumeikan University. From the results of the question are, approximately 30 percent of undergraduates majoring in the School of Social Science are “positive about their studies”. A point was made that 50 percent of students answered that the most important thing about their university student life is their “preparation for their future paths”. This chapter will also explain the volume of the matrix for the “Vocational Development Program”.
5. The fourth chapter will discuss the model for the Vocational Development Program. As for the program’s characteristics, the way of thinking of education liaisons will be expanded, shifting from “Provision of Information” to “Ability Development”. Universities and companies will have a close-knit relationship with each other in creating company seminars and in human resource development. Also, companies will create a framework in which they will come into the university, and directly conduct their human resource training.
6. The conclusion will discuss about the expansion of the current career development education, and that it is a key perspective held by university management. The Vocational Development Program proposed in this paper will greatly change the scheme of university education and

become parallel with academic education and employment training. The conclusion will attempt to demonstrate clearly the perspective in enhancing the competitive edge of the university through working towards structural reform of this university, facing the very important issue of highly capable individuals influencing university management, as well as the sending out of students into the job market who have attained practical knowledge from the Vocational Development Program, in which the conventional academic curriculum has been added to a intellectual foundation.

Key words

Career Education, Vocational Development, Business Seminar for Students,
Japanese-style Employment System, The Way Students View Careers

論文

教員養成における自然科学教育の改善

小野 英喜

要 旨

青少年の理科嫌いを解決するために、自然科学の知識が豊かな小学校の教員が理科を教える必要がある。自然科学の概念形成や「好き嫌い」は、教師の影響が大きく小学校からの教育が重要である。しかし、小学校教員の多くは、大学では「文系」学部で学び、自然科学教育の基礎的な内容を学んでいない。2005年度教員採用試験で立命館大学の現役学生と既卒者の合格者は、延べ209人に達し、その内、小学校教員は現・卒を合わせて90人を超えた。これらの学生は「小学校教員資格認定試験」で二種免許を取得している。一方、小学校教員養成にはいくつかの課題がある。私はこの小論で、理科教育に起因する大学生の物質観・自然観の実態とそれが及ぼす教員養成の課題について提言する。

キーワード

教養としての自然科学教育、教員免許法、小学校教員資格認定試験、理科教育、教養教育

1. 概要

日本の青少年に理科嫌いが増えている。この問題を解決する最も効果的な方法の一つは、自然科学の知識と概念を身につけた小学校教員が理科教育をすることである。子どもの概念形成や教科の「好き嫌い」は、幼少期からの教育と教師の影響が大きい。しかし、小学校教員の中には、大学では「文系」といわれる学部で学び、自然科学教育の基礎的な内容を学んでいない人たちがいるなど、教員養成課程には問題がある。少なくとも、立命館大学の教員志望者には十分な知識と指導力を保障するための条件を備えた教員養成が必要である。

2005年度教員採用試験（2004年実施）で立命館大学の現役学生と既卒者の合格者は、延べ209名に達した。その内、「小学校教員資格認定試験」で二種免許を取得し小学校教員に合格した人は、「現・卒」を合わせて延べ97名であった。このように、立命館大学の教員養成課程で教員になる学生が増加することは、喜ばしいことである。しかし、一方では、教員免許の取得についてはいくつかの課題がある。私はこの小論で、理科教育に起因している大学生の物質観・自然観の実態とそれが及ぼす教員養成の課題を明らかにする。その上で、立命館大学の教員養成におけるリメディアル教育を含めた教養教育と教職課程の教育内容について提言する。

2. 課題

立命館大学の各学部に所属する学生が教育免許を取得するためには、当該学部の卒業に必要な単位の修得と合わせて、教職課程の単位を修得しなければならず、学部の講義の隙間を縫って教科教育論や教職科目の講義を受けている。小学校教員の免許を取得する学生は、さらに小学校教員資格認定試験に合格するための学習、または通信教育の学習をしなければならない。1998年の教員免許法の改訂で、中学校一種免許の取得には「教職に関する科目」が19単位から31単位に増加し、学生は一回生の時から教職関係の科目を計画的に履修しなければ在学中に教員免許が取得できなくなり、教職免許取得のために時間的にも厳しい生活を強いられている。また、教員免許の取得のために、教育実習と介護体験が義務付けられ、学部の教育・研究と免許取得が対立し拮抗する場合がある。さらに、立命館大学には教職免許取得等の「推進政策」があるにもかかわらず、理工学部と情報理工学部の学生が小学校から高校までの教員になることについて否定的な環境があり、学生の職業選択の権利が限定されている現状がある。

政府の財政構造改革の一環として出された国立大学教員養成課程の「学生定員5000人削減」は、開放性教員養成制度を進め私立大学における教員養成の位置を極めて大きくした。その結果、国の安上がり教員養成が教員の質の問題にも影響を及ぼしている。大学教育の役割の一つとして研究活動と共に学生の進路を保障する取り組みが求められる。その一つに大学は、教員免許など多様な資格取得の機会を準備し援助する必要がある。それは、資格の取得だけでなくその資格を生かすことができる基本的・基礎的な学力と技術、すなわち採用試験に合格できる「就労保障」が必要である。

とりわけ、私が所属する教職支援センターは、学生が教員採用試験に合格して正教員になれるように援助する取り組みを進めている。しかし、学生が優れた教育者として教壇に立てる学力と技術の基本を身につけているかどうかについては疑問が残る。私は、この疑問を解決するために、大学の一般教養教育と教職課程の教育内容を再構成する必要があると考えている。

学級崩壊は、不十分な教科教育が原因で引き起こされることがある。教員としての職務を進める上でも、教科教育の力量はきわめて重要である。特に理科は、多くの教師が「逃げ腰」になる教科である。それは、内容を教材化できない、実験・実習の経験がないなど、理科教育特有の教科指導力不足があるため、私は、これらを克服するために次のような提言をする。

【免許法の「教科に関する科目」の履修単位を増加させ、小学校免許に理科を必修化させる】

次代を担う子どものため教育活動の質は、子どもの発達を左右し、とりわけその教育を掌る教員の養成のあり方は、子どもの人生に大きな影響を及ぼす。1998年の教育職員免許法施行規則（文部科学省令）の改正で、教科専門科目が大幅に減少し、小学校の一種免許取得条件の中で教科または教職科目のどちらでも良い選択科目が10単位も増加した。特に教科に関する科目のうち「理科」を履修しなくても小学校教員になれることは、今後の子どもの成長と発達に与える影響は計り知れない。さらに、免許法の改訂は、中学校一種免許で「教科に関する科目」を40単位から20単位に半減させた。

その結果、「『教科に関する科目』とは、例えば理科の教師にとっては自然科学的教養や知識

に関するものです。中学生を科学の世界に導き入れ自然に対する関心興味を深め、科学的研究方法を身につけさせ『科学好き』にさせるためには、教師に豊かな科学者としての力量が求められます。法案ではそのための修得単位数を半分に減らすということですが、そのことが果たして改善につながるかという疑問・批判が起こっているのは当然です。¹⁾という懸念は、現実のものになっている。中学校免許のための専門教科でさえこのような実態にあるとき、小学校免許取得における「理科の必修化」は、緊急の課題である。

【小学校教員の系統的計画的な研修の機会と教材の自主編成を大幅に認める。持ち時間数を削減し教材研究時間の保障、理科の複数指導制の導入や理科専科を設置する。】

教員の研修は、5年目、10年目研修などが制度的に行われているが、そこでの研修は、大学での履修科目とは関係なく行われ、教科の力量、特に理科の力量を高めるというものには程遠い。公的な研究会でも研修は、持続的・系統的に行われていない。小学校教員に対する理科教育の研修の機会は少なく、自主的な研修や校内研で行われている程度である。

【教職員に対する教養としての自然科学の充実した学習を保障する。】

テレビ、携帯電話、ゲーム機などに限らず私たちの生活の中にいきわたっている自然科学の成果としての電気・情報機器は、完全にブラックボックス化し、子どもの生活と思考や知識・理解にまで大きな影響を及ぼしている。しかし、教員が自然科学の発展の内実を知る機会は、個人の努力に依存し、それらを子どもに学ばせることは教育課題になっていない。これでは、人類の文化の伝達という教育の目的を達成できないばかりか、理科嫌いをつくり、科学的なものの見方・考え方ができない子どもをつくることになる。これについて文部科学省は、「子どもたちに教養の基礎を培っていくためには教員一人ひとりが教養の持つ意味を自覚し・・・教育者として力量を高める²⁾」というように、教員個人の努力に委ねている。

【大学における一般教養としての自然科学教育の充実】

大学の教育課程は、大学教育の改革で「一般教養」が衰退し、自然科学や社会科学の基礎的な教養をすべての学生に保障するものにはなっていない。立命館大学の教養科目・「自然・科学と人類」は、理科の分野の一部しか学ぶことができず、その内容も不十分である。これまで高校教育が担ってきた「共通な基礎教養」が学習指導要領の改訂でその役割を十分に果たすことができず、自然や社会を広く理解する前提が失われている。その結果、次に見るように物質認識の基礎もできておらず、教員採用試験の一般教養の問題に答えられない学生が増加している。

この課題は、立命館大学だけではなく教員養成系大学を除く私立大学に共通している。教員養成系大学では、「教科専門は、科学的体系的な専門分野が存在し、発達段階別の教科専門科目を設置して子どもの発想の多様性に対応する知識や技能は深いものでなくてはならない」、「教科教育と教科専門教育との融合化」³⁾を進める取り組みに見られるように、学部・専門教育と教科教育との一体化など教科教育の専門性を身にさせる実践がある。教員養成系以外の基礎教養は、「理系学部の初期教育はいずれも破綻状態にあり、その原因は高校の物理+数学の軽視と、その状況を容認せざるを得ず、有効な対策を取れない大学の事情にある。」、「現在の初期教育カリキ

ユラムをいちど、完全にリセットして化学、物理、生物と数学を統合した『統合科学教育』を一年間徹底して大学新生にほどこしてはどうか。」⁴⁾といわれるなど、問題がある。

3. 理科の診断的評価から

私は、教職を目指す学生に教員採用試験対策講座で一般教養としての理科を教えている。講座が始まる前に診断的評価として受講学生（立命館大学文系学部に所属している、3,4回生・約60名）の自然や物質に対する知識・理解を調べた。その結果、次に例示するように、理科の基本的・基礎的な知識や概念が身につけておらず、自然科学の基礎的な教養が欠落していることがわかった。

(ア) 重さの概念が身につけていない

小学校の理科で学ぶ「すべてのものには重さがある」「重さはなくなる」という自然科学の最も重要で基本的な概念を多くの大学生に身につけていない。例えば、「空気に重さがない。」と26%が誤答し、「タバコの煙には重さがない。33%」、「花の香りには重さがない。72%」など、「気体や目に見えないものには重さがない」と思っている教員志望の学生が多い。「水の入った水槽の重さは、1000gあり、その中に500gの木片を浮かせた。はかりの目盛は何グラムを指しているか。」という問に対して、学生の解答は下記の分布であった。このように、水に浮かんだ木片の重さが「なくなったり、小さくなったりする」と誤って考えている学生が40%もいることが分かる。

答 え	1000g	1250g	1300g	1500g	その他
解答率	4 %	20%	8 %	63%	(無答)5 %

(イ) 「%濃度」を計算できない学生が半数

環境問題を理解し日常生活を量的に扱うためには、ppmやmol/lの濃度概念を理解する必要がある。まして、小学校や中学校で学習する「%濃度」は、日常生活の基礎的な知恵としても必要である。しかし、学生はppmについては全く知らず、「容器に200gの水を入れ、ここに、砂糖を40g溶かしたときの濃度は約何%か。下から選べ。」という問に対する解答分布は次のようになった。正解の17%を選んだのは、わずか半数しかない。

番 号	40 %	20 %	17 %	12 %	10 %	その他
解答率	0 %	40 %	51 %	7 %	3 %	0 %

(ウ) アリストテレス流の自然観

自然界に起こる現象について、科学的な概念ができていないと素朴概念とか生活概念と呼ばれる考えが身につく。例えば、大学生が「投げられたボールには、重力以外にも『投げた力』

が働いている」とか、「重いものほど早く落ちる」と2000年前の人々の自然観と同じ考えをしている。「高さ30mの校舎の屋上から10gのパチンコの玉と8kgの砲丸を同時に落とした。次のどれが正しいか。」という問に対して、学生は、「砲丸が先に地面落ちた{33%} パチンコの玉が先に地面に落ちた{5%} 二つが同時に地面に落ちた{56%} その他(0)」と、44%が誤答し、自然科学の基本的な考えが身につけていないことが分かる。

(エ) 自然を理解する言葉を説明できない

地震現象や電気などの自然を理解し、理科教育を進めるために必要な用語を説明できない学生があまりにも多い。例えば、直流と交流の違い(72%が説明できない・以下同様)、緩衝溶液(100%)、プレートテクトニクス(79%)、赤外線と紫外線の違い(69%)、放射性同位体(100%)、pH(72%)、ppm(100%)という結果である。この程度の自然科学の教養では、新聞を読んで環境問題や地震の原因などの説明を理解できないばかりでなく、的確に教えることはできない。

4. 小学校教員の資格取得について

(1) 立命館大学における教員養成

立命館大学で2004年度に教職科目を履修している学生は、9学部合計で3,733人あり、その内訳は、一回生1,167人、2回生1,074人、3回生805人、4回生以上687人である。この数は、京都教育大学の2.1倍に及び、2004年度の3回生で実施した「教育実習オリエンテーション」の参加者は、700名を越えた。例年これらの学生が教育実習を終了し単位を修得して免許状を取得するのは、教育実習参加者のおよそ75%である。

2004年度の調査で進路の第一希望として「教員」をあげている学生の希望学校種は、小学校が教育実習参加学生の10%程度の70余人あり、中学校が23%、高校が23%である。実際に小学校教員と障害児学校の教員として採用されたのは、昨年実績で現役と既卒を合わせて60余名あり、2004年度はその数を大きく上回り97名に達した。立命館大学は、小学校教員希望の学生を重視し、「小学校教員資格認定試験」と他大学での「科目履修」に加え、聖徳大学通信教育部との提携によって小学校教員免許の取得を保障し奨励している。

(2) 小学校教員資格認定試験

小学校教員の免許は、在学中に62単位を修得して文部科学省初等中等教育局教職員課が実施する「小学校教員資格認定試験」の受験資格をとり、9月・一次認定試験、10月・二次試験、11月・三次試験のすべてに合格して「二種免許」が取得できる。その後、滋賀大学や京都教育大学等の他大学での単位履修や卒業後の通信教育によって「一種免許状」を取得している。

立命館大学では「資格認定試験」で、2001年度・16人、2002年度・15人、2003年度・22人、2004年度・25人の学生が小学校二種免許を取得している。小学校教員資格認定試験は、2003年度全国で2,007人が受験し169人(合格率8.4%)しか合格しない難しい試験であるが、本学の学生の合格率は26%で占有率が12%ある。しかし、これらの学生が持っている理科の知識や理科教育に関する学習は、上記診断テストの結果に見られるように、不十分である。

その原因の一つは、「小学校教員資格認定試験」の受験科目にある。「平成16年度資格認定試験案内」によると、小学校教諭二種免許状を取得するための一次試験の認定試験科目は表-1のようになっている。表-1の下線は、国語、社会、算数、理科、家庭、生活、音楽、図工、体育の中から「音楽、図画工作、体育、国語、社会、家庭」の選択受験が可能であることを示しており、理科と数学を除いて受験しても小学校二種免許を取得できることを意味している。

表-1 平成16年度小学校教員資格認定試験の内容

区 分	内 容	方 法
一般教養科目	人文、社会、自然の3分野及び外国語に関する事項	筆記試験(択一式)
教職に関する科目()	教育原理、教育心理学、特別活動、生徒指導等教職に関する専門的事項	筆記試験(択一式)
教職に関する科目()	小学校の各教科の指導法及びこれに付随する基礎的な教科内容。ただし、 <u>受験にあたっては、音楽、図画工作、及び体育の各教科のうち2教科以上を含む6教科を9教科の中からあらかじめ選択すること。</u>	筆記試験(択一式)

小学校教員資格認定試験の第二次試験は、「ア」教科に関する論述試験で一次試験の受験科目の中から1科目を選択し、さらに、「イ」音楽、図画工作、体育の中から2教科の実技試験を受験しなければならない。このような試験によって小学校教諭二種免許状を取得しても、自然科学の知識が不十分のままでは、理科を教えることに確信が持てないであろう。

(3) 通信教育による小学校教諭「一種免許状」取得プログラム

立命館大学では、2004年度から在学中に聖徳大学の通信教育を受講して小学校教諭一種免許状を取得できるプログラムを設けた。現在これには、主として2、3回生の130余名の学生が在籍している。このプログラムで教科の科目は、「数学、理科」がそれぞれ2単位、教職科目として「算数科教育法、理科教育法」がそれぞれ2単位必修になっているだけである。しかも、「理科」の内容は、すべて生物分野で理科の他の分野を学ぶことはできない。このように通信教育では、実験・実習はせず、理科の全領域を学習しないため小学校の全学年の理科を教えることは危ぶまれる。これは、理科だけではなく、他の教科についても言えることであるが、これらの学生が高校において数学や理科の科目履修が少ないこと(表-3参照)も合わせて考えるとき、自然科学の基礎的な学力と教育技術不足のまま教壇に立つことになる。

一方では、小学校教員資格認定試験や通信教育で小学校教員免許を取得している学生の中には理工学部にも所属している学生もあり、「理科の基礎的な教養の欠落」は、立命館大学のすべての学生に当てはまるものではない。むしろ、理工学部の学生の中で、積極的に小学校教員を目指す学生が増加していることは歓迎できる。ところが、理工学部の学生に対しては、歴史認識や社会認識など社会科学分野の教養が欠落していることが指摘されており、この点での検討も必要である。自然科学と社会科学の基礎的な教養は、教科教育にとどまらず生活指導、進路指導など教員としての役割を遂行するためにも欠くことができないものだからである。

5. 教員採用試験と教養としての理科

(1) 教員採用試験に出される「教養理科」の問題

1960年代に普通科に在籍していた高校生は、表 - 2 のように理科の3科目をほぼ全員履修していた。しかし、2004年度の1、2年生の教科書採択数(表 - 4)を見ると、必修の「理科基礎、理科総合A・B」(各2単位)を除き、物理と地学の履修は極端に少なく、化学も生物も50%程度しか履修していないことがわかる。3年生で理科を選択する生徒はほとんどが理系進学者であり、これからの高校生の理科科目の履修時間も学習内容も極めて少なくなる。

表 - 2 高校生の理科の科目履修率 (1958年文部省調査)

科目	3単位で	5単位で	履修合計
物理	28%	47%	75%
化学	18%	79%	97%
生物	13%	84%	97%
地学	8%	7%	15%

ところが、2001年度の実施された教員採用試験の一般教養問題を高校の教科別で見ると、理科の分野に相当する出題は、32都道府県の平均で全問の25%を占め、茨城県の14問中の8題(57%)を最高に京都府の8問中の1題(13%)までである。これ以外の10府県の一般教養採用試験問題は、下記に例示するように教科の枠を超えた複合問題や論述問題で、それらを解答するためには科目の範囲を超えた幅広い自然科学の知識が必要になる。このように、教員になるためには、高校程度の理科の知識や法則の理解が「必要な教養」と位置づけられている。しかし、現実には、多くの受験生は理科の問題を解くことができない。とりわけ、「文系」学部には所属する学生にはその傾向が強く、結果的には理科の学力が不足していても教員採用試験に合格している。

例1. 「ヒトゲノム計画の実現によって期待されることと懸念されることについて、あなたの考えを簡潔に書け。」(新潟県)

例2. 環境・エネルギーに関する記述として適切なものはどれか。【本文省略】

1. (燃料電池について)
 2. (家電リサイクルと資源化について)
 3. (風力発電について)
 4. (プルサーマル計画)
 5. (京都議定書について)
- (東京都)

例3. 次のア～オは、環境問題について述べたものである。正しいものを二つ選べ。【本文省略】

- ア、温室効果、イ、オゾン層の破壊、ウ、酸性雨の原因、エ、内分泌かく乱物質、オ、DDT (愛知県)

(2) 教員の教養としての理科

立命館大学は、学生の教員志望に応え教育界に人材を送るために教職支援センターを設置している。その教職支援センターが独自に開講している教員試験対策講座は、教育採用試験の一

一般教養の問題が解けることと、小学校資格認定試験に合格できることを第一の目的にしている。私はこの講座で 理科を通して学ぶ自然科学は、「教師としての概念形成において極めて大切な土台になり、すべての教員が教育を科学としてとらえるためには、科学的なものの考え方を持つ必要がある」と、説明している。これは、学級指導や生徒指導などの教育活動を進める上でも自然科学の知識や科学的自然観・世界観を身につけることが、教師の教養として望まれるからである。さらに、社会・国語・英語などの教材の中には、自然科学の知識と自然観（科学的な思考）を駆使しないと教材を分析して学習目標を設定することも、教材を深く理解させることもできない場合があるからである。

現在の学校教育の教育課程では、環境問題がさまざまな教科・科目の学習教材の一つとして扱われており、その学習の内容を理解し教材研究をするためには高校理科の各科目で学ぶ自然科学の基礎的な知識と概念を身につけることが教員にとって必要な教養といえる。そして、これらは、理科の授業ですべての生徒に身につけさせるだけでなく、すべての教員に求められている。例えば、高校2年生の英語の教科書（POLESTAR・数研出版）のLesson6「Future energy resources」の中に、「Producing nuclear power can be dangerous, and thermal power plants cause air pollution, acid rain, and global changes in the climate.」という文がある。また、国語総合の教科書（第一学習社）の評論文には「DDT、BHC、オゾン層破壊、遺伝子組替え作物」などの言葉が出てくる。また、小学校の国語の説明文教材に「ありの行列（3年）」や「太陽のめぐみ（6年）」などがあり、これらには、エネルギー、光合成、火力発電所、石油、石炭などの自然科学の言葉がいくつも出てくる。教員がこれらの用語を知ることが、教材を豊かにし子どもにわかる授業をすることにつながる。教師がこれらの知識なしに教材を理解することは、「説明文を細部まで正確に読み取る」という学習目標に子どもを到達させることは困難である。

小学校資格認定試験や教員採用試験に出題される一般教養の範囲は、高校の教科書レベルである。もし、高校で理科の各科目を学んでいないと、これらの問題を解くことは極めて難しい。特に、理科の科目は、暗記だけでは対応できないため、教員採用試験で少なからぬ学生は理科や数学の解答をあきらめてしまい問題文すら読まずに試験を終わるといった現実がある。

6. 学習指導要領の改訂と理科教育

(1) 理科の教養が身につかない高校教育課程

学校五日制と学習指導要領の改訂で理科や数学の学習時間が削減され、高校での理科や数学の履修が極めて限定されている。とりわけ文学部や経済学部など「文系」といわれる学部に入学者の多くは、高校時代に理科を2科目程度、しかも「A」科目を主として学習しており、上記診断テストの結果で明らかのように理科の知識が貧弱で科学的な自然観が身につけていない。教員試験対策講座を受講した学生（文系といわれる学部学科の在校生と大学院生）が高校時代に履修した理科の科目は、表-3のとおりである。自然科学を系統的に学習できるのは「Bと」科目になり、これらを学んでいる学生は生物と化学のBでそれぞれ約50%である。物理Bや地学Bでは10%に過ぎず、「」は学んでいない。立命館大学の一般教養教育「自然・科学と人間」の内容は、このような学習実態を踏まえて検討されなければならない。

より大きな課題は、教師として教える立場に立ったときである。小学校教育に携わる教員の理科・数学の学習不足は、小学校での理科の学習を不十分に作る恐れがある。研修制度の不備が重なると、それが縮小再生産され、小学校段階から理科嫌いの子供が作られるなど子供の発達、とりわけ自然観や物質観をつくる上で由々しい事態になると考えられる。

学習指導要領の改訂で、今後大学に入学してくる学生が高校で履修した理科の科目は、現在よりも量・質共に極めて少ない内容しか学習していないことは確実である。それは、理科の必修が前学習指導要領の「物理、化学、生物、地学の A、 Bの内から二科目」の履修から、「理科総合A・Bまたは理科基礎から1科目を必修として、各科目の も含めた中から2科目」と改訂されたからである。表 - 4 の2004年度教科書採択数で見ると、一学年の高校生が約140万人ありながら、化学 も生物 も半数しか履修しておらず、確実に理科の履修科目数が減少していることが明らかになっている。この改訂で今後入学してくる大学生の高校における理科学科目の履修は、従来の科目の1科目程度で終わり、しかも各科目の「 」の内容が恣意的な構成になっているため、系統的な学習ができていないなど学んだ知識内容にも課題が多い。それは、化学 で「化学結合を教えないで物質の性質を教える」とか生物 で「細胞を学ばない」など各分野の基本的な事項の欠落を意味している。さらに、次に見るように義務教育での内容の削減と合わせて考えたとき、これからの教員に必要な教養や小学校教員に必要とされる教科教育の学力をつける大学の教育課程を改善しなければならない。少なくない学生は、「履修していても覚えていない」と高校での理科学科目の履修をふやすことに否定的な意見を持つが、一度履修した場合とまったく履修していない場合とでは再学習における理解度に大きな差があり、教職についての場合の研修が生きて働くかどうかは高校時代の履修内容に大きく関係している。

表 - 3 教養理科を受講した学生の高校時代の履修状況 { % }

生物 A	18	生物 B	67	生 物	21	化学 A	26	化学 B	51
化 学	13	物理 A	3	物理 B	10	物 理	5	地学 A	10
地学 B	13	地 学	3	総合理科	0				

表 - 4 2004年度教科書需要数(単位は冊) 2004年文部科学省調査

科 目	理科基礎	理科総合A	理科総合B	物理	物理	化学	化学
採択数	12万	90万	52万	36万	4万	71万	7万

科 目	生物	生物	地学	地学	数学	数学	英語
採択数	74万	2万	7万	0.2万	138万	105万	139万

(2) 30%削減の意味

学校五日制と改訂学習指導要領で授業時間数と教育内容が大幅に削減され、子どもの成長・発達に学校教育が果たす役割は、以前よりも質的に重くなっている。自然科学や社会科学などの科学としての教科教育は、子どもが独りで学べるものではなく、豊かな質と十分な学習時間の確保が必要である。学校における学習は、発達段階にふさわしい内容と学習過程によって進めら

れる必要がある。そのような観点から学習指導要領の改訂を見ると、次のような問題点がある。

表 - 5 に示したように、学習内容の「3割削減」で義務教育でも高校でも「生物の進化、交流と直流、浮力」など自然科学の重要な知識や概念が学べなくなっている。

表 - 7 に示したように、理科と算数・数学の授業時間数が大幅に減少している、このような理科教育を受けて小学校の教員になると、理科の教育力がつかない。

これを実証する一つの典型的な例として有馬朗人元文部大臣の悔悟がある。現在の教育改革の基をつくった有馬は、中央教育審議会の会長をしていたにもかかわらず、「教育課程審議会はこの事実を十分理解しているのかとすら思った」、「数学や理科などの重要科目は、総合的な学習の時間や選択教科の時間を重点的に活用すべきである」、「新（学習）指導要領における各教科の必須授業時間の絶対値を欧米諸外国と比較すると、私ですら頭を抱えこんでしまう」、「高等学校ではもっと必修を増やして欲しい。せめて、1・2年生は、物理・化学・生物を必修にすべきであると思う」⁵⁾とまで言っている。

ここで示された欧米諸外国との比較は、中学3年生を例にして、日本の教育課程では年間223時間あった理科と数学の学習時間が、改訂で154時間（62%）に大きく減少し、アメリカの268時間、フランスの246時間、ドイツとインドの217時間に比べて極めて少なくなったことである。選択教科の時間と「総合的な学習の時間」を理科と数学にすると270時間を確保でき、アメリカ等と同じ水準になることをさして有馬はこのように述べている。授業時間の削減は、理科にとどまらず社会科も同じで、中学社会科では日本の都道府県については3府県しか学ばず、世界の国も3つの国のことしか学ばないなど、その内容は貧弱である。現行の学習指導要領に基づく教育課程で義務教育や高校教育が行われると、次のようなことが引き起こされる。

自然科学の教養の低下と中・高校生の理科・数学離れが今以上に進み、

知識や理解だけでなく、科学的なものの考え方ができなくなり、科学が国民の文化として機能しなくなり、「不確かなもの」をそのまま受け入れる素地が作られる。

公立と私立の授業時間の差が広まり、学力格差が階層格差の拡大を引き起こし、進路選択が早期化し特定の高校からしか理系学部に進学できなくなる。

理科の基礎的な学力不足から科学技術の人的基礎が脆弱になり、経済的基盤が崩れる。

その前兆はすでに現れている。文部科学省の科学技術政策研究所がおこなった「大人の基礎知識への理解度調査」によると、その程度は14カ国中の12番目で「大人の深刻な理科離れ」と報道されている。⁶⁾この調査に使われた「問」は、大陸移動、人類の歴史、地球の内部構造、遺伝の法則、原子の構造など中学や高校で学ぶ基本的な知識である。しかし、日本の大人は、「原子の構造」と「性決定遺伝子」に関する問の正答率がわずか30%にも達していない。

自然科学の知識の欠落は、自然やものの認識にも大きな影響を及ぼすだけでなく、自然や政治や社会に生起するものごとを科学的に考えられなくする恐れが大きい。これは、大人一般の問題として矮小化できず、教員にとっても深刻な事態と言える。学習内容の30%削減が大学教育に与える影響は大きい。今までの中学卒業時点での学力水準で大学に入学してくる学生に対するリメディアル教育をどうするかを検討することは、緊急のしかも大きな課題である。

表 - 5 2001年の改訂で削減された理科教科書の重要概念（部分）

小学校理科から削除	植物や昆虫のつくり、月の形、デンブンの使われ方、火山、地震、
小学校から中学へ	重さ、水蒸気の変化、卵生と胎生、水中の生き物、植物の導管中和、電流による発熱、堆積岩と火山岩、星の動き
中学から削除	水溶液、天気図、質量と重さ、比熱、水圧、浮力、地球の表面、花の咲かない植物、無脊椎動物、交流と直流、真空放電、力の合成と分解、遺伝の法則、生物の進化、大地の変化、自由落下運動

（３）高校で学んでいる理科教育

自然や物質を理解する知識・概念を獲得するためには、高校における理科教育が極めて重要になる。理科教育は自然や物質に関する知識や概念の獲得だけでなく、自然観・物質観や宇宙観などのものの考え方、さらに「ものと社会との関連」にまで及ぶ学習内容を持っている。例えば私は、理科教育の目標を次のように考え、公立高校で化学や地学の実践⁷⁾をしてきた。

- ア) 自然や物質に関する知識を学び、科学的な認識をつくる、
- イ) 物質観、自然観、宇宙観など、ものの考え方の基本を学ぶ、
- ウ) 自然科学の方法を身につける、
- エ) 物質や自然と政治経済を含む社会との関連を学び、
- オ) 学んだ科学的な知識や理解を用いて自分の考えを表現する力を身につける。

このように、理科教育の目標は、その分野の知識や法則の理解だけでなく、「(エ) 物質や自然と政治経済を含む社会との関連」についても、「(オ) 学んだ科学的な知識や理解を用いて自分の考えを表現する力」を身につけさせることも含んでいる。

この目標をそのまま現行の高校教育課程で実現させることは、内容的にも時間的にもきわめて困難であり、教職を目指す学生には大学の一般教養と教職教育も含めた中で保障する必要がある。現在の学習指導要領において高校で自然科学を学ぶ科目は、表 - 6 のように 2 教科 18 科目あるが、教育課程上これらは保障されず、高校生が履修できる科目数は、数学も理科も共に最低 2 科目から最大でも 5 科目程度である。また、高校生の理科の必修単位数は 4 単位で総学習時間の 5% 程度と少ない。実際の高校教育課程では、選択科目を含めて理科の科目を 8 単位 (10%) 程度履修しているが、それでも極めて貧弱である。しかも表 - 7 に見られるように、学習指導要領が改訂されるたびに全授業時間数占める理科の授業時間の割合が減少している。

表 - 6 高等学校の理数科目

教科	科目と内容
数 学	数学基礎、数学、数学、数学、数学A、数学B、数学C
理 科	理科基礎(2単位)・・・自然科学の歴史 理科総合A、理科総合B(各2単位)・・・A科目の部分的活用 物理学(物理、物理)・・・力、運動、電気、磁気、光、波、気体など 化学(化学、化学)・・・原子、無機化合物、炭素化合物、酸化還元反応など 生物学(生物、生物)・・・細胞、遺伝、環境と動植物、分類、集団など 地 学(地学、地学)・・・地球、宇宙、地質、大気と気象など

これらの課題に答えられるようにするためには、少なくとも教職を目指す高校生は理科の4分野について履修することが望ましい。そのためには、高校における理科教育で、それぞれの科目の「 」と「 」から必要な内容を取捨選択して教材を再編成することが必要である。さらに、総合的な学習の時間を使うなど理科の学習時間を増やすことが求められる。

表 - 7 学習指導要領の改訂に伴う全授業に占める理科の授業時間と割合

学校種	1958年(昭33)	1968年(昭43)	1977年(昭52)	1988年(平1)	2001年(平13)
小学校	10.8%(18時間)	10.8%(12)	9.6%(15)	7.3%(12)	6.5%(11)
中学校	12.5%(12時間)	11.8%(12)	11.1%(10)	9.7%(9)	9.8%(8)
高 校	14.1%	7.1%	5.0%	5.0%	4.7%
特 徴	系 統 理 科	探 求 の 科 学	ゆ と り と 精 選	個 性 重 視	基 本 個 性 重 視

7. 展望(課題の克服)

文部科学省は、ホームページで教員の資質・能力として「教育者としての使命感、人間の成長発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」と共に、「教科等に関する専門知識、広く豊かな教養」を求めている。これらの5つの資質は、教員になる人にとって当然の内容であり、このような力を大学の教職課程の教育目標とすることが必要である。しかし、今まで考察したように立命館大学の教員養成における教育課程は、「教科等に関する専門知識、広く豊かな教養」を育てるためには、十分な教育課程とはいえない。

「教科等に関する専門知識」の必要性は、理科に限らず「体育力」なども重視されている。例えば、小学校6年生になっても逆上がりができない子が約30%を占め憂慮される状態になっていることが埼玉県教育委員会の調査で明らかになった。その一つの対策として、教員採用試験で「体づくり運動」(大阪府)、「表現運動」(神奈川県、青森県)、「水泳は往路平泳ぎ、復路それ以外で50m」(和歌山県)、「持久走・男子1200mを6分以内」(佐賀県)など、都道府県が独自の試験を実施して「運動能力の高い」教員を採用できるように工夫している。⁸⁾

さらに、中央教育審議会の初等中等教育分科会は、小・中・高にまたがる教科の内容や方法のあり方を議論し、その中で「理科離れ」に対して「体験的な活動などの重視」や「教員の理

数に対する指導力を高める」とか、「理数の内容と時間数」についても検討している。⁹⁾このような状況を踏まえたとき、立命館大学の教員養成にかかわる教職課程と専門教科の教育内容と方法を、次に提起する課題解決の方向で改善することが求められる。

特に、文部科学省は、2006年度までに学習指導要領の見直しと義務教育終了段階での教科ごとの「目標の明確化」を打ち出している。それを可能にするために、2005年度には教育委員会制度の改正、2006年度に教員養成の専門職大学院の設置、教員免許の更新制など教育に深く関係する内容の改変を予定している。平成3年に大学設置基準の大綱化が行われ、各大学の教養教育は大きく後退した。その結果、経済同友会アンケートでも「教養課程の軽視、物事の本質を捉え論理的に説明する訓練が不足している」¹⁰⁾と大学教育に不満を表している。また、「今後の学部教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本となり各大学には教養教育のあり方を総合的に見直し、再構築することが強く求められる。」¹¹⁾と中央教育審議会答申にあるように、大学の教育内容の課題が指摘されている。小学校の理科教育の充実のためには、学習指導要領を「大綱化、弾力化」し、教員免許法の改善が必要である。私は、立命館大学が教員養成課程をもつ大学として、次の取り組みを積極的に検討する必要があると考えている。

ア) 大学の教育課程を改善し、教員免許を習得する学生には基礎的な自然科学と社会科学の分野についての学習を必修化する。

イ) 一般教養の改善など大学教育の充実、リメディアル教育の強化、とりわけ自然科学分野の一講座定員を少なくし学習内容に「実験・実習・観察」などを組み込めるようにする。

ウ) 中・高校の理科教育の授業時間と学習内容を充実させる一つの方策として、大学入試科目の改善をはかる。例えば、理科の分野と社会科の分野を合わせた総合的な問題を課して、基礎的な知識と読解力、思考力、表現力を見る入試にする。

エ) 教職支援センターが実施している「教員試験対策講座」の自然科学分野と社会科学分野の教養科目を充実させる。教員採用試験合格者に自然科学や社会科学の受講を必修化するなど、現行の対策講座（衣笠は理科と数学で12時間、BKCは理科のみ3時間）を増やす。

オ) 教員の研修の場としての立命館大学に「教職大学院」を設置し指導教員を充実させるとともに、採用試験に合格した学生や採用された現職教員への研修の場をつくる。

カ) 大学の「評価」の改善を図る。大学教育における教育評価の改善は、小・中・高よりも遅れており、出席点だけで単位認定し「態度、意欲、関心」によって評定をつけるなど課題が大きい。態度主義の評価や出席するだけで単位認定せず、シラバスの「講義内容・テーマ」をそれぞれの科目の「到達目標」として表し、その習得を単位認定条件にする。現行の「評価方法・基準」欄の「日常点、平常点」という基準の曖昧な評価をやめ、科目の学習目標に従った評価をする。

【引用文献】

- 1) 日本教師教育学会・1998年4月13日「教育職員免許法の一部を改正する法律案について慎重な審議を要望する意見書」日本教師教育学会会員研究資料（その2）
- 2) 中央教育審議会答申・2002年2月21日「新しい時代における教養教育のあり方について」
- 3) 玉井康之・2002年10月23日・北海道教育大学釧路校「子ども・若者の変化と教師教育の課題・課題

研究の総括と展望」日本教師教育学会第12回大会課題研究レポート

- 4) 石田昭人・2004年・京都府立大学「大学理系学部の初期教育を立て直すための私案」京都高大理学教育研究協議会第9回FDフォーラム2004年・レジメ資料集
- 5) 雑誌・論座・朝日新聞社2001年1月号
- 6) 朝日新聞・2001年1月25日
- 7) 小野英喜著 2004年3月発行「学力保障と学校づくり」三学出版 p.177～参照
- 8) 朝日新聞・2004年10月10日
- 9) 文部科学省のホームページで議論の内容を公開
- 10) 経済同友会教育委員会・2003年4月「企業の教育・人材に関するアンケート調査・結果の報告」
- 11) 中央教育審議会答申・2002年2月21日「新しい時代における教養教育のあり方について」

Improvement of Science Education for Would - Be Educators

ONO, Hideki (Teacher - Training Support Center)

Abstract

More young Japanese are moving away from the sciences. One of the most effective ways to counter this problem would be to have more student teachers include a major on natural sciences in their undergraduate studies. It is very important that more science education be introduced into elementary schools especially at the lower levels. However, it is a fact, some of the elementary teachers don't have adequate science proficiency because they usually majored in Liberal Arts in college. I will make several recommendations to Ritsumeikan University to improve the current teacher-training program.

Currently, 205 students from Ritsumeikan University and previous graduates have passed the Teacher Certification Exam this year. More than 90 students have received elementary school teaching positions. They have obtained elementary school teachers' certificates by passing exams for teaching licenses. It is a welcome achievement of the teacher-training course at Ritsumeikan University that the number of newly recruited teachers has been increasing.

On the other hand, I have been wondering about the license system for teachers, especially at elementary schools. Therefore, I recommend that further improvements be made to the teacher-training course being offered at the university. In this essay, I will analyze the actual conditions of Ritsumeikan University students including their views of the world and nature. Furthermore, I will highlight the issues of the teacher-training course curriculum, and recommend promising strategies as guidelines for meaningful educational reforms for Ritsumeikan University students who want to be teachers.

Key words

Natural sciences in undergraduate studies, The license system for teachers,
Educational reforms for students who want to be teachers, Science education,
Improve the current teacher-training program

教職志望の学生に伴走して 教職教育実践の一つの試み

山 田 稔

要 旨

この5年間、教員志望の学生諸君のサポート業務に携わりながら、併行して、『教職入門』『教師教育論』『現代の子どもと教師』などの教職科目の講義を担当してきた。

そこでは、今日の学校現場が抱えている諸課題に応えるカリキュラムを考え、その都度の具体的なテーマに沿った文献や学校現場の実践レポートを用意し、毎時間、その日の内容のまとめと感想、教師になったときに、どう生かすかについてレポートを書かせ、レポートを抜粋した『講座通信』を次週の講義の際に配付するなどの工夫をしてきた。

こうした努力によって、教職への意欲を高め、教師としての実践的指導力を培うという教職課程の目標をある程度達成できたのではないかと考えられる。

以上の実践を踏まえ、実践交流と共同研究の推進、教育原理開講の必要性など、本学の今後の教職教育充実発展のために2・3の提言をおこなう。

キーワード

実践的指導力養成、文献とかみ合う実践レポート紹介、毎時間レポートを課す
教科通信の発行、実践交流、授業研究

はじめに

私は、2000年度からBKC教職センター（現・教職支援センター）に指導主事として週3日勤務することになった。たまたま、その年度から新免許法の実施にともない教職課程の入口の必修科目として『教職入門』が開講され、教職センターの指導主事が担当することになっていた。

長らく高校の教師をしていた私にとって、大学の講義、しかも、『教職入門』というまったく新しい科目を担当することは、それなりの決意と努力を要することであった。滋賀大学教育学部で非常勤講師をしたり、滋賀医療技術専門学校で『看護のための教育学』という科目を3年間教えていたこともあったので、ゼロからの出発ではなかったが……。

40年以上に及ぶ高校現場での経験に加えて、十数年来、民間の教育研究所の事務局を担当し、いろいろな機会に現場の教育実践にふれ、実践分析や研究討論に参加し、さまざまな教育情報に接していたことも、大学での講義に役立ったように、今になって思っている。

こうした経過で、この5年間、教職支援センターでの教職志望の学生諸君へのサポート業務のかたわら、試行錯誤しながらであったが、『教職入門』、『教師教育論』、『教師教育論』、『現代の子どもと教師』などの教職科目の講義を担当してきた。

これまでの私自身の教職経験や教職支援センターの仕事を通して、今、学校現場ではどういう教師が求められているのか、採用する側の都道府県教育委員会はどのような教師を求めているのかがわかってくるなかで、正課の講義に臨む姿勢がただされていったともいえよう。今日の学校現場の課題に応えるだけの資質や能力、実践的指導力をもった教師を、ぜひとも本学から社会に送り出したい、そのために、「教職課程の授業では何を教材にし、どうとりくめばよいか」、常にそのことを意識していたわけではないが、教職支援センターの私たちが教職科目を担当することの意味を自らに問いつづけてきた5年間でもあった。

「学ぶとは誠実を胸に刻むこと、教えるとはともに希望を語ること」(ルイ・アラゴン)
私の好きな言葉の一つである。教員志望の学生に伴走する姿勢で過ごしてきた5年間であった。

この3月で定年退職するにあたり、この間の実践をまとめてみることで、今後の本学の教職教育の発展にいささかなりとも資するところがあればと思い、筆をとることにした。

1 カリキュラム

<『教職入門』について>

2000年と2001年度の2年間は、前・後期あわせて3コマの『教職入門』を担当した。

2001年度の場合の講義計画は以下の通りであった。

教職課程で何を学ぶのか

教育職員養成審議会第1次答申

今、子どもたちの生活は？

各種統計資料(参考資料1)

最近の学校と子どもたち 登校拒否・不登校を中心に¹⁾

最近の学校と子どもたち いじめ問題について²⁾

最近の学校と子どもたち 学級崩壊について³⁾

教育とは何か

「『ヒト』は教育を通して『ひと』になっていく」とはどういうことか

教育の歴史、日本の学校(その1)

日本の学校(その2) 学校の光と影⁴⁾

学校組織と教育課程⁵⁾

学校組織と校務分掌⁶⁾

教師の仕事 学習指導⁷⁾

教師の仕事 生活指導⁸⁾

教員の地位と身分、研修⁹⁾

教職をめざして

修了レポート「教職入門」の講義で特に学んだ点、自分はどのような教師をめざすか

『教職入門』としてはどのような内容がふさわしいか、教育現場ではどのような力量が求められているかを考え、14コマの内容を組立てたつもりである。また、後に詳述するが、テーマにふさわしい論考、典型的な実践レポートなどを用意し、できるかぎり今日の学校現場の実態に即し、教職の意義や仕事、あるべき教師像について考えられるものとなるよう配慮した。

2002年度から、教職課程教室の専任の教官2・3人とで、リレー式に担当することになった。今年度の場合でいえば、私の担当は5回、うち共通企画を1回（ゲストティチャーとして、子ども・父母とともに学校づくりをすすめている近江八幡市立島小学校の植田一夫氏を招いた）入れたので、残り4回は、今、学校現場で深刻な問題となっている教育課題とそれに対するとりくみということで、次のようなテーマで行った。

いじめにどうとりくむか

不登校にどうとりくむか

子どもたちの「荒れ」や学級崩壊にどうとりくむか

今、何が教師に求められているか、教師をめざしてどうとりくむか

リレー式の講義については、担当者がそれぞれの持ち味を發揮し、学生の側からすれば、多方面の話が聞ける利点があるが、『教職入門』という科目の一貫性には欠けることになる。適任者がいれば、一人が通して担当した方がよいと私は思っている。複数の者が担当する場合でも、本学の『教職入門』のカリキュラムはどうあるべきかをみんなで考え、どのテーマは誰が担当するのが一番良いかを検討するべきだと考えているが、そうはならなかった。

< 『教師教育論 ・ 』 ・ 『現代の子どもと教師』について >

2001年度と2002年度の2年間は、教育学副専攻科目の『教師教育論 ・ 』を前・後期続けて担当した。1回生で『教職入門』を受講した学生が受けることになるので、内容的に重複を避けて、次のようなカリキュラムを組んだ（以下、テーマのみをあげる）。

『教師・教育論 』

全体のテーマ

教育という営みと今日の学校教育をめぐる諸問題を考える

はじめに いま、子どもたちは

- 1) 子どもたちはなぜすぐキレル？
- 2) 教えることと学ぶこと
- 3) 「教育」からの脱皮
- 4) 授業の基礎理論
- 5) 授業観の転換
- 6) 教科書と教科書研究
- 7) 評価のあり方
- 8) 学級経営・学級づくり
- 9) 生活指導の原理
- 10) 教科外活動（特別活動）について
- 11) 同和教育・人権教育について

- 12) 障害児教育について
- 13) 生涯学習について
- 14) 「第3の教育改革」のゆくえ

『教師・教育論』

全体のテーマ

今日の教師の仕事と問題点、今後のあり方を実践的に追求する

はじめに 印象に残った教師に学ぶ

- 1) 人間としての教師(教師の人間性)
- 2) 小説に描かれた教師像を分析する
- 3) 教師の仕事 「教え」から「学び」へ(学習指導)
- 4) 教師の仕事 子どもとともに生きる(生活指導)
- 5) 教師の仕事 学校という職場の中で(校務分掌)
- 6) 教師のスキル(これだけの技は身につけよう)
- 7) 教師の禁句(子どもの叱り方)
- 8) 教師のカウンセリング・マインド
- 9) 教師のメンタルヘルス
- 10) 教師の同僚性
- 11) 父母とどう手をつなぐか
- 12) 教師の地位と身分
- 13) 日々成長する教師に(教師の研修)
- 14) 教職をめざして

2003年度は、後期の『教師・教育論』だけを担当することになり、2004年度は科目名が『現代の子どもと教師』に変更になった。今年度の場合、従来の「教師・教育論」を組替えたテーマだけをあげておこう。

今、子どもたちの生活は？

長崎県佐世保市、同級生殺害事件について考える

子どもたちとどう向き合うか

教えることと学ぶこと

これからの学校のあり方

2 講義の実際

- 1) 毎回、具体的なテーマをたて、B4判・両面刷り、3～4枚程度の、できるだけ詳しい講義レジュメを用意した。講義に使うだけでなく、採用試験対策にも活用でき、また卒業して教職に就いてからも活用できればとの思いもあった。

それらは文献からの引用であったり、私がテーマに即してまとめたものであったりした。文献の引用も、書物や雑誌からの直接のコピーは避け、手間はかかったが、ワープロで打ち直して、B4判の袋とじ形式にそろえた(目を通しやすくすることや、保存の便宜を考えて)。

また、テーマに関連した、今日の学校の実態や、典型的な教育実践を紹介するプリントも準備した。その結果、今日の教育現場の実態やとりくみ、教師の仕事について、受講生の理解が深まり、教職への意欲を高めることができたのではないかと考えている。

この間 目を通した教育学関係の書物や雑誌類は相当な分量にのぼった。「綴じていつまでも手元に残しておきます」「もう一度、ゆっくり読みかえしたい」と書いてくれた学生も多く、「毎回、これだけの資料を用意してくれた先生は他にはいない」と評価してくれたりすると、こちらも、少しでも活用できる資料をと、意欲を燃やしてとりくんだことだった。

2) 毎回、授業の終わりがけの15～20分間程度の時間を割り、その時間のまとめをかねて、テーマを与えてレポートを書かせた。講義内容についての感想とともに、毎回、「教師になった場合、今回学んだことをどう生かすか」「教師としてどうとりくむか」を課題とした。講義を聞きっぱなしにするのではなく、自分のものとして受けとめてほしいという思いから始めたことであったが、学生にとっては、その時間学習した内容をまとめるとともに、教師の仕事にかかわって自分の考えを深めたり整理することができたようである。文章を書く機会が少なくなってきた学生たちに「書く力」をつけて欲しいとの思いもあった。始める前は、学生から敬遠されるかと思っていたが、ほとんどの学生が熱心に取り組んでくれて、全体としては好評であった。採用試験を目指す学生にとっては、論述の力を磨くことにもつながったようである。講義する側にとっても、学生の反応を確かめることができてよかった。

3) 毎回の学生のレポートには、自分自身の体験や多様な考え方が出されていて、有意義なものが多かった。講義の担当者が目を通すだけでは惜しいと思ったので、これと思うものを選んで、『教職入門フォーラム』などと名づけた講座通信(B4判、2P)に掲載して、次週の講義の際に配布した(巻末資料参照)。

『教師・教育論』は教育学の副専攻科目で受講者が20数人だったのでまだよかったが、『教職入門』は百数十人の受講者があり、1週間のうちに全部に目を通し、これと思うものを選んでワープロで打つのは、結構大変であった。『教職入門』と『教師・教育論』の講義が重なっている時期は、1週間のうちに2種類やらなければならない、いっそう大変であった。しかし、学生たちに対するフィードバックの意味もあり、なんとか5年間やり通した。労力は大変だったが、こちらの熱意と努力は学生たちにも伝わったのではないかと考えている。

学生たちにとっても、自分の書いた文章が活字になってみんなに配られるというのはうれしいことであり、また他の学生の考えていることが分かり、「フォーラム」が交流の場になるというので、好評であった。

4) 講義の合間に、自分の教師生活のひとこまや、ちょっとしたエピソード(失敗談が多かったが)をはさんだことが、学生たちには、理屈ではなく、生きた教師の実像にふれた感じで、好評だったようである。その点では、教職センターの指導主事が講義を担当したことにそれなりの意味があったかと思っている。

ただし、『教職入門』がリレー方式になってからは、3～5コマのなかではそういうことをする時間的な余裕がなくなり、残念であった。

今年度、BKC教職支援センターでは、週刊で「センター通信」を発行した。「教師生活雑感」と名づけて、私自身の教師生活をふりかえってのちょっとした雑文を、1年間連載した。学

生諸君も楽しんで読んでくれたのではないかとと思っている。

5) グループ討論なども取り入れて、学生が主体的に参加できる変化のある授業ができればと思っていたが、受講者が多いことや、教室の条件等もあり、できなかった。

6) 毎回、授業の始まる5分前には教室に行き、その日の配布物を前の机上において、入室した学生から順次取ってもらった。遅刻者も前に来なくてはプリントがもらえない。前に来れば「どうして遅れたの。教師になるつもりでこの講義を受けているんでしょう。自分が遅刻していて、教師になったとき、遅刻した生徒をどう指導するの？」などと注意した。

私語をしているグループがあればこれも注意し、うたた寝をしている学生がいればそばへ行って、6時限(18:00~19:30)の授業で疲れているんだろうと同情しつつも、やはり注意した。最初は「うざい教師や」と思うようだが、やがて、自分たちの受講態度がルーズになってきていたことに気づいていく。

「大学生になって、遅刻して初めて叱られた。叱ってもらって、うれしかった」「遅刻したら、前に来るように言われ、ウザイと思ったが、叱っている山田先生の目が笑っていた。自分もああいうふうにも子どもを叱れる教師になりたいと思った」などという感想を寄せてくれた学生もいた。

私自身、40年以上に及ぶ教師生活のなかで、子どもを呼び捨てにしたり、自分のことを自分で「先生」などと呼んだことは一度もない。大学の講義でも、よほどのことがない限りマイクなどは使わず、肉声で通した。教壇の上からではなく、学生の机に近づき、同じフロアで語りかけるようにしてきた。

講義内容だけではなく、こうした講義する側の姿勢や態度からも、学生たちは、教師のあり方を学びとっていくのではないかとと思っている。

7) 今日の教師の仕事の大変さや、教職につくことの厳しさも率直に話をした。その結果、教職を希望していた学生のなかで、「私にできるだろうか」と不安を与えた面もなかったとは言えない。しかし、多くの学生は「やりがいのある仕事であり、がんばろう」と意欲を高めてくれたように思っている。「とりあえず免許を」と思っていたが、「教職につくことを真剣に考えるようになった」と言ってくれる学生がいると、講義を担当してよかったと思えたことだった。

今日の学校現場のかかえる課題や教職の意義と役割について理解を深め、教職への意欲を喚起するとともに、実践的指導力を培うという教職科目の目標は、ある程度達成できたのではないかとと思っている。

8) 最後の講義の際には、教職センターの機能と役割を必ず説明し、教職を希望する学生諸君は早くから利用するように勧めた。教職課程を受講する学生たちに教職センターをPRするよい機会になったと思われる。

3 今後の課題にふれて

教職教育推進機構が立ちあげられ、大学あげて教職教育の推進・強化に取り組むようになったことは、大変喜ばしいことである。しかし、足元を見た場合に、改善すべきいくつかの課題

があるように思われる。日ごろから考えてきていることを、この機会に率直に述べてみたい。しかるべき場で議論していただければ幸いである。

1) 教採合格者の数値目標を掲げることにについて

一般的に言えば、目標がはっきりすれば、それに向かって取り組む方向や姿勢が明確になってくる。しかし、教職教育推進機構が「来年度は教員採用試験の合格者を 人かちとる」などという数値目標を掲げることに、私はあまり賛成できない。

求められているのは、「さすがに立命大の出身者だ」と評価されるだけの力量のある教員を育て、教育界に送り出すことである。数字は、そうした努力の結果として、おのずから出てくるものだと思う。

2) 教職教育推進のための実践交流と集団的な研究を

教職教育推進機構のなかで、OBを含めた「立命館教育学会」設立の構想が立てられている。そのことに異を唱えるものではないが、「その前に、もっとやるべきことがあるのではないか」という思いが私はしている。以前に提起したことであるが、小・中・高校の現場では、多かれ少なかれ、「研究授業」と「授業研究」が行われている。教師同士で授業を見せ合い、事後にその授業実践をもとに研究会を持つわけである。授業する教師にとっては厳しい経験であるが、こうして切磋琢磨しあって、授業改善が進んでいくのである。これだけの規模の大学で、これだけ多くの教職課程受講者がいて、数多くの教職科目が開講されているなかで、大学の授業実践の交流や集団的な授業研究の機会がまったくないというのは、どうしてであろう。

教職教育推進機構では、学外者を含めた「立命館教育学会」設立の前に、まず、学内の「教職教育研究」の推進に取り組むべきだと考える。

3) 教職課程教室専任教員の増員と教育学プロパーの研究者の確保を

教職課程教室の専任の教官は、それぞれの専門的な研究分野をもって研究活動にあたりながら、併せて教職教育の推進にあたっている。その苦労は大変なものがあるだろうと推察している。教職課程の受講者が年々増加し、さらに、介護等体験、学校インターンシップ、通信併習による小学校免許取得のためのプログラムの開始など、関連した業務がどんどん増えてきているなかで、専任教員の増員が必要不可欠と思われる。教職推進機構付教員を配置する前に、まず教職課程教室の専任教員を増員すべきである。

そのことと併せて、検討していただきたい問題がある。

私は、本学に来て、教職課程のなかで「教育原理」という科目が開講されていないことを知って、大変驚いた。教員採用試験の「教職教養」のなかで、中心になるのは「教育原理」である。本学の学生たちは、教職課程で「教育原理」を学ばないまま、採用試験を受けることになる。理由ははっきりしている。教職課程教室の専任教員のなかに「教育原理」を担当する人がいないからである。教育学部がないとはいえ、これだけの規模の総合大学で、これだけ多数の教職課程の受講者がおり、これだけの教採合格者を輩出しながら、教育学プロパーの研究者がいないことに、率直に言って、私は大変疑問をもっている。教職教育推進機構で議論し、解決をはかるべき課題ではないか。

参考文献

- 1) 「わが子の登校拒否を通して学んだこと - 親として、教師として」 1998年 登校拒否・不登校問題 滋賀県連絡会、滋賀県民主教育研究所 大津市
- 2) 「いじめをどうとらえ、どうとりくんでいくか」 折出健二 1998年 『子どもの心 見つめて』所収 滋賀県民主教育研究所 大津市
- 3) 文部省・学級経営研究会中間まとめ「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」、尾木直樹「『学級崩壊』克服への視点」、山崎隆夫「学級崩壊の危機を超えて」以上、雑誌『教員養成セミナー』1999年12月号所収 時事通信社 東京都
- 4) 「学校を子どもたちが生き生きと学び成長する場にしよう」 1997年「こんな学校 いいな - 私たちの教育改革(その1)」所収 滋賀県民主教育研究所 大津市
- 5) 「どんぐり拾いの謎を追う」 山口 勇 雑誌『子どもと教育』2001年8月号所収 子どもと教育社 東京都
- 6) 「学校教育と子どもの人権」 山田 稔 雑誌『地域同和』1995年12月号所収 滋賀県解放県民センター 大津市
- 7) 「わかればおもしろい できたら誰だって楽しくなる、小学校の算数学習」 田中哲 研究所通信『手をつなぐ』 1999年1月号所収 滋賀県民主教育研究所 大津市
- 8) 「生活指導をになう教師 - 生活指導の教師学」 坂本光男 『生活指導にいとむ - 共同・自立をめざして』1991年 青木書店 東京都
- 9) 「生徒とともに歩む教師でありたい」 山田 稔 1995年 『私の人権教育論』所収 部落問題研究所 京都市

Accompanying university students aspiring to enter the teaching profession one of pedagogical practices for the teaching profession

YAMADA, Minoru (Former Teacher - Training Support Center)

Abstract

While having been engaged in supporting students to aspire to become teachers, I have been giving lectures on 'An introduction to the teaching profession', 'Reeducating teachers', and 'Children and Teachers of today'. To be more precise, I have been carrying out the following :

I have been thinking about curricula catering to essential tasks of today's classroom.

I have been preparing for educational references books and practical reports based on currently specific themes.

I have been making my students write their own reports on the summary of my own lecture, and about how to make my lecture useful as a (prospective) teacher.

I have been handing out to my students a correspondence course selecting from my lecture in the next lesson.

I suppose that such endeavors of mine have been enhancing my students' motivation for the teaching profession. It seems to me that I have been achieving goals of a course of study for the teaching profession that cultivate practical leadership ability.

In order that the teaching profession of this university would make amazing progress, I would like to give my views about the following:

- 1 Promoting respectable teaching practices and joint researches.
- 2 A real necessity for opening a course on principles of education.

Key words

A course of study for the teaching profession to foster practical leadership ability,
Reference materials catering for theme and practical reports,
Making students submit their organized reports every week,
Issuing curricular correspondences to collect students' academic reports,
Promoting heart-warming teaching practices and joint researches,
Waking a necessity for opening a course on principles of education

参考資料 各種統計資料の例としての表

1、カリキュラム(p60) 今、子どもたちの生活は？

「最近増えている」という“からだのおかしさ”の“実感”ワースト・10

1979年		1990年		2000年	
1. むし歯	24.2	1. アレルギー	79.9	1. すぐ「疲れた」という	76.6
2. 背中ぐにゃ	11.3	2. 皮膚がかさかさ	76.4	2. アレルギー	76.0
3. すぐ「疲れた」という	10.5	3. 背中ぐにゃ	67.7	3. 皮膚がかさかさ	73.4
4. 朝からあくび	8.1	4. すぐ「疲れた」という	63.3	4. 背中ぐにゃ	72.7
5. 指吸い	7.2	5. そしゃく力が弱い	59.4	5. そしゃく力が弱い	64.3
6. 転んで手が出ない	7.0	6. ぜんそく	53.0	6. ぜんそく	61.0
7. アレルギー	5.4	7. つまずいてよく転ぶ	52.4	7. 保育中、じっとしていない	60.4
8. つまずいてよく転ぶ	4.9	8. 転んで手が出ない	48.0	8. つまずいてよく転ぶ	58.4
9. 保育中目がトロン	4.8	9. 指吸い	43.7	9. 朝からあくび	53.2
10. 鼻血	4.6	10. 朝からあくび	43.2	9. すぐ疲れて歩けない	53.2

1978年		1990年		2000年	
1. 背中ぐにゃ	44	1. アレルギー	87.3	1. アレルギー	82.2
2. 朝からあくび	31	2. 皮膚がかさかさ	72.6	2. すぐ「疲れた」という	79.4
3. アレルギー	26	3. すぐ「疲れた」という	71.6	3. 授業中、じっとしていない	77.5
4. 背筋がおかしい	23	4. 歯ならびが悪い	69.9	4. 背中ぐにゃ	74.5
5. 朝礼でボタン	22	5. 視力が低い	68.9	5. 歯ならびが悪い	73.2
6. 雑巾がしほれない	20	6. 背中ぐにゃ	68.7	6. 視力が低い	71.7
6. 転んで手が出ない	20	7. 腹痛・頭痛を訴える	65.5	7. 皮膚がかさかさ	67.4
8. なんでもない時骨折	19	8. 転んで手が出ない	62.3	8. ぜんそく	62.7
9. 腹のどっぴり	19	9. 症状説明できない	61.9	9. 症状説明できない	61.9
10. 懸垂ゼロ	18	10. ちょっとしたことで骨折	58.4	10. 平熱36度未満	60.9

1978年		1990年		2000年	
1. 朝礼でボタン	43	1. アレルギー	90.8	1. すぐ「疲れた」という	82.8
2. 背中ぐにゃ	37	2. すぐ「疲れた」という	83.8	2. アレルギー	82.8
3. 朝からあくび	30	3. 視力が低い	78.1	3. 首、肩のこり	77.0
4. アレルギー	30	4. 腹痛・頭痛を訴える	75.9	3. 不登校	77.0
5. 肩こり	27	5. 不登校	74.6	5. 腰痛	76.6
6. 背筋がおかしい	26	6. 皮膚がかさかさ	72.8	6. 視力が低い	73.0
7. なんでもない時骨折	26	7. 平熱36度未満	71.1	7. なんとなく保健室にくる	71.9
8. 貧血	22	8. 首、肩のこり	70.2	8. 腹痛・頭痛を訴える	70.4
9. 懸垂ゼロ	21	9. 背中ぐにゃ	68.4	9. 歯ならびが悪い	63.5
10. シュラッテル病	21	10. 症状説明できない	66.7	10. 平熱36度未満	62.0

1978年		1990年		2000年	
1. 腰痛	40	1. アレルギー	83.0	1. アレルギー	89.2
2. 背中ぐにゃ	31	2. すぐ「疲れた」という	75.9	2. すぐ「疲れた」という	82.0
3. 朝礼でボタン	31	3. 腹痛・頭痛を訴える	75.0	3. 腹痛・頭痛を訴える	80.2
4. 肩こり	28	4. 視力が低い	67.0	4. 腰痛	79.0
5. 貧血	28	5. 腰痛	66.5	5. 不登校	75.4
6. 朝からあくび	27	6. 不登校	64.2	6. 首、肩のこり	74.3
7. 神経性胃かいよう	25	7. 症状説明できない	62.3	7. 平熱36度未満	71.3
8. なんでもない時骨折	21	8. 背中ぐにゃ	61.3	8. 皮膚がかさかさ	67.1
8. アレルギー	21	9. 平熱36度未満	60.8	9. なんとなく保健室にくる	65.9
10. 脊柱異常	18	10. 首、肩のこり	59.9	9. 症状説明できない	65.9
10. 授業中目がトロン	18				

(資料出所：「子どものからだの調査2000」日本体育大学学校体育研究室)

「教職入門」
フォーラム

NO.4 2005. 1. 21
by BKC 教職支援センター
山田 稔

【最終講義レポート】

※「生徒とともに歩む教師でありたい」を讀んでの感想と、自分の理想の教師像について述べてください。また、最後に、山田が担当したこの4回の講義の感想をつけ加えてください。

- 私は今日、この授業をふりかえってみて、先生は最初の印象は怖い先生なのかと思つた部分がありましたが、最初の印象はどこかへいって、今は全く違ふ、素晴らしい先生だと思ひました。レポートでもあった内容と同じですが、先生の授業はとても気持ちよく落ち着き、本当に授業を不思議と聞くことが出来ました。7時半までという授業ですが、全く苦にならず、むしろ今日は何が聞けるだろうかと楽しみにすることができました。レポートを讀んで、教師がどれだけ大切な存在であるかが、心にしみこんできました。多くの生徒との思い出、(学級担任は)たとえ8年間としても、今年度も思い出せるほど、教師とはいいものだと知ることができました。私も、本当に好きな先生、信頼、尊敬されている先生の記憶は今でも心に残っています。その時、あの先生がいなければ、今の私は絶対ないという程、いい先生という記憶は残るものなのです。生徒たちの山田先生に対するメッセージを見て、一生忘れないほど、いい授業、いい先生というものが伝わってきました。私がまだ近い過去である高校時代に思つたことと似ていたからそう思ひました。私は、今書いたように、心に残る、頼れる存在である教師になりたい、そう思っています。授業などについて、山田先生のようになれたらと思います。落着く授業というものは、ほとんど存在しない、とても嬉しい授業です。私もそんな授業ができるようになりたいと思います。嫌いな教科も先生によって好きな教科へと変わってきます。私がそうであったように、例えば、この教職の授業が好きへと変わり、学びたいという気持ちが強くなるかどうかは、やはり自分自身にかかっているとします。(生徒が)情報という教科を好きになるかどうかは、やはり自分自身にかかっているとします。だからこそ、落ち着き、真剣に学びたい、そして楽しい授業ができる教師を目指したいです。
- 山田先生、本当にありがとうございました。また、ぜひ教えていただきたいです。(情報理工・F)
- 私は、このレポートを讀んで、山田先生の人間くさいところがいいなあと思ひました。完璧な人間、完璧な教師なんてありえないのです。でも最近では、生徒のみだしなみをきちとさせることができている教師が求められているように思ひます。しかし、私は、少しはなみより、もっと大切なことを教えるようになっていきたいです。教師としてだけでなく、一人の人間として接していきたいと思ひます。
- 山田先生は、学校現場以外のところの活動もされていて、学校のあり方みたいなものもよくご存じだと思ひます。私は(学校)現場で働きたいのですが、それ以外のところでも働きたいと思ひます。きつと大変だろうけど、(学校)現場では知ることができないことも、そこで学びたいと思ひます。そこで働かないと見えてこないこともあると思います。
- 理想の教師像は、まだまだやややっていて、はっきりわかっていないけど、この授業を通して、教育のあり方、今の現状が学べて、大変よかったです。ありがとうございました。(理工・F)

教職計画の学生に伴走して

読者

- この文章を讀んで、「型」にはまった、「観」にとどいてもった教師ではなく、長所もあれば欠点もある生身の人間としての教師との交流」という言葉にとっても感動した。確かに、今ほど荒れていない程やな時代だから、このよきな生徒との交流も成り立っていたといふのもあるだろうけど、この考えは本切だと思ふ。僕の高校3のときのクラス担任は、初め、「みんなとは違ふ」として接していきたい」と言つた。有言実行の先生は、ぼくたちと本当に友だちのように接してくれた。そうすることで、もちろん完璧ではなく、次第に多くの長所、欠点が見えてくるようになり、この人は僕たちと同じ人間だと思ふことが、先生に対する信頼感をいっそう大きくさせた。先生が本当に生身の人間として接してくれたから、楽しく一年を過ごすことが出来た。
- 今日、大半の生徒が教師に求めているものは、僕が思うに、安心感を感じさせてくれることだと思ふ。だから、もし僕が教師になったら、「型」にはまった、「観」にとどいてもった教師ではなく、長所もあれば欠点もある生身の人間としての教師との交流」をしていきたい。そうすれば、おのずと、安心感を与えられると思つから。
- 山田先生の授業は、とても興味深いものばかりだった。はじめ、不登校など様々な現代の教育問題をととりあげ、今後のとりくみ方法のヒントなども得られた気がする。レジュメはとでも讀みやすく、興味をそそる内容ばかりであった。今後、教師を目指すにあたって、ためになる内容ばかりであったと思つている。

- 「落書帳」と「3分間スピーチ」はとでもいいと思ひます。生徒が本音を出すことはなかなかないので、落書帳に自由に思いをつづることで、他人に対して心を開けなかつた子も、開けるようになったかも知れません。学習日誌という、いかにも先生にやらされているという受け身のものは、私も本音を出していませんでした。私のクラスにも、こういう落書帳があればよかったのにも、私に苦しみはないと思ひます。私は、あまり人前で話すことが好きではなく、そういう機会もあまりなかったのだので、大学に来て、プレゼンテーションで人前で話すことが多くなり、前回は慣れないことが多く、とても苦勞しました。社会に出る前に、「話す練習」をしておくのはとても効果的なことだと思います。
- 私の理想の教師像は、まだ漠然としていますが、「生徒の心と会話のできる教師」になりたいという事です。どんな悪いことをする生徒も、心で話すことで改心してくれるかも知れません。人間を教える喜びがあるので、学習面の教育はもちろんながら、心の教育(感性面)にも重点をおきたいと思ひます。
- 山田先生の教職入門の授業を聞いて、小学校の教師になつてみたいと思ひました。はじめ、不登校、ムカつく、キレるなどといった現象の多くは、小学校で起こっています。小学校にいる間からきちんとした教育を受けなかつた子どもは、将来苦しむと思ひます。かわいそうです。だから、小学校という6年間が、最も大事な時期だと思ひます。山田先生のレジュメがとでも詳しく書かれていたので、実態をあまり知りなかつた私もよくなりました。ありがとうございました。(経営・F)

- このレポートを讀んで、私は教師と生徒との距離をいかに近づけるかが、教師にとつて非常に重要であることがわかりました。私の学校生活を振り返ってみても、距離を感じる先生が多かつたように思ひます。そのように、教師と生徒との距離が長いと、お互いに壁をつくつてしまい、閉鎖的になつてしまいます。コミュニケーションがとりにくくなっていくと思ひます。そうではなく、閉鎖的な関係になり、ともに成長しあつていくことが重要であると感じました。ただ、親密な関係といつても、教師は生徒に対して適当な距離をとり、そうすることでけじめをつけることも大切ですが、私の理想の教師像についてですが、生徒のことを第一に考え、生徒の悩みを親身になって、生徒とともに解決していくような教師をめざしたいと考えています。ま

(情報理工・F)

いとと思いました。

○ 山田先生が突然に HR 担任として少んでこられた道を就ませてもらい、本音をいうと、すごくうらやましいと思いました。秘書の仕事や授業の組み立て方等の教育技術に対して、反骨骨べきことは多いというところを事かいていただきました。山田先生と生徒との距離の近さは、本当に、落書きや教室、校庭と一緒に遊んでいたところからとも読み取ることができました。

私は、教師になる時、児童・生徒との信頼関係を最も大切にしていきたいと思っています。今、キレる子どもや、不登校の子ども等、学校教育現場では大きく問題とされるものが多いのですが、どうやって解決していくのか、全教師、そして家庭が協力しあって考えていかなければならない、と思います。前回の授業内容と重なり、親や教師が子どもに対して一方的に言う前に、本当の心の声を大人がしっかり受けとめ、聞いてあげることが大切なのではないかと思います。そのために、子どもにとっで教師とは、ただ勉強を教える、知識を教えるということだけではなく、心を開いて安心できる立場であることが一番だと思います。そのために、少しの時間でも子どもと触れあひ、その中で信頼というものを確立し、共に人間らしく成長していければ良いと思います。

山田先生の授業を受けて、「教職入門フォーラム」等のプリントに目を通すことで、他の人の考えや意見を知らることができ、そして、先生が一生懸命、短い時間ですが、私たちに「学校」「教師」「生徒」というものを教えてくださり、熱意を感じることができてよかったです。ありがとうございます。またお話を聞かせてください。(経営・F)

○ 私は教回山田先生の授業を受けたわけではなく、このレポートから先生の人柄は十分に伝わってくる。教師というのは、もちろん一人の「人間」であり、生徒と教師の関係は、「人と人との関係」、すなわち「人として対等の関係」にあると思う。もちろん教師は生徒より長く生きていて、生徒は先生を敬い、教師から学ぶべきことはほとんど取捨しなればならない。けれど、教師の側が「自分以上の立場に立って生徒を指導しなければ」という気遣った態度をとり続けている、両者の溝は深くならないで済むだろう。私が教師になったら、少し肩の力を抜いて、自分の失敗や間違いを素直に認められる教師になりたい。生徒は教師に対して安心感や親近感をもつようになりたいと思うし、私の側も「一人の人間」として生徒とともに学びつづけてよ」という意欲がわいてくると思う。その中で、生徒は自然に教師を一人の人間として受け入れ、心を開いてくれるのではないだろうか。「教師として大事なことは何か」を考えるとき、それは「人として大事なことは何か」を考えるのと同じだと思う。

最後になったが、この教回、山田先生の講義を受け、私はなぜか退屈しなかった。これはすごく大事なことだと思う。一人の人間として、教育の現場に携わってきた先生の話は、やはり重みがあったし、すごく貴重な時間を過ごさせてもらった気がする。最後に先生にお礼を言いたい。ありがとうございました。できれば、もう少し先生のお話や体験が聞きたかったです。(情報理工・F)

○ 私は、以前に補習日を開講して授業を受けていて、同じ内容をやるので、今日は来ないつもりでした。しかし、最後にもう一度山田先生の授業を受けたくて、来てしまいました。今日は4回生の方のお話が聞けたので、来てよかったなと思っています。私は小学校の教員を目指していて、小学校の資格取得試験などの内容だったので、自分自身とても役に立っています。また、山田先生のレポートを読んで、山田先生が教師として頑張っていた若いころの日々が想像できました。このレポートを読んでいると、昔の高校生と今の高校生は大きく変わってきているなと感じました。生徒が変わると、先生の対応の仕方なども変わってくると思うのですが、山田先生と同様に、「常に生徒の中に入っていき、生徒とともに歩み、生徒の相談相手になる」とする教師」になりたいです。また、私の生徒が私とふれあうことで、教師というものの醍醐味を持ち、「先生みたくな教師になりたい!」、そう言ってもらえるような教師になりたいです。

た、今日の学校が抱えている様々な問題に対して、自ら積極的に取り組んでいきたいです。そのうち、今日の学校が抱えている様々な問題に対して、自ら積極的に取り組んでいきたいです。そのうち、今日の学校が抱えている様々な問題に対して、自ら積極的に取り組んでいきたいです。

今回、先生の授業を4回行った受けさせてもらった感想ですが、まずは長い間の教員生活、お疲れ様でした。先生の授業は4回しか受けさせてもらってきませんでした。先生は、授業のプリントの枚数です。私が今まで受けてきたなかで、ここでも授業の準備をされている先生に出会ったのは初めてではないかかと思えます。そのようなかから、先生の授業に対する熱意を感じました。私が教師になったときには、山田先生に教えていただいた熱意を忘れずにしたいと思っています。短い間でしたが、本当にありがとうございました。(理工・M)

○ 山田先生を一目見た時、正直、堅物で頑固そうだなあという印象を受けました。しかし、実際に授業を受けていて、例えは、(古色) かんていして顔を真っ赤にさせていた様子などを拝見し、失礼ながら、とてもあたたかい先生なのだなあと思いました。最初に先生に対してマイナスのイメージを持ってしまった自分が恥ずかしいです。

このレポート「生徒とともに歩む教師でありたい」を拝読し、文章全体が愛であふれていると直感的に感じました。文章のあららこちらに先生のあたたかい人格がにじみ出てくると思います。私が中学3年の時の担任も愛にあふれた人でした。山田先生が毎日ノートに目を通してコメントを書き加えておられたように、その先生も学級団結にびびりコメントを書いてくださったと思います。面談も一人限られた1時間は時間をとって下さり、私の場合は3時間もその先生と面談をしました。思春期だったこともあり、その先生のことを「ウザイ」と思ったこともありましたが、今ではとても尊敬し、感謝しています。

その先生や山田先生のように、私も生徒に対して愛をもつて接することができたらと思います。仕事から、知り合いに教員が多く、教師の大変さはよく耳にします。たくさん問題を抱えた教育現場で、常に生徒に無償の愛を注ぎ続けることは至難の業でしょう。しかし、教師が愛を忘れてしまったら、生徒はますます学校に失望してしまいます。生徒に愛情を注ぐということとは当り前のことであり、一般論過ぎるかもしれませんが、最も大切なことではないでしょうか。常に愛を持っている教師、これが私の理想の教師像です。最後になりましたが、ありがとうございました。たった4回の授業ではありましたが、いじめや不登校、学級崩壊という問題を知り、考えることができました。6回の授業だったため、さばってしまおうかなと思ったこともあったのですが、出席してよかったです。(経済・F)

○ 「教師」というのは、はじめは何をしたらいいのか分からない。テレビや新聞を経験を通じて自分のの中に在る教師を探して、教師像ができる。しかし、いつまでもそのままではない。時には恥をかいたり、「教師」の立場とはいえないようなことをひき起こすこともあればいい。その時、もう一度考えてみる。「教師」とは何か、その繰り返して、修正していく。「教師」とは何だということも常に変化していく。

私は教師になろうとは思っていません。人間で話すのも苦手、勉強もそんなにできない。しかし、人に何かを教えられるとき、感動を受ける。ただ尊敬するのではなく、私の何らかの教えたかと思うように。その気持ちはいづつまでも変わらない。私の現在の理想は、教師といえども、何でも知っているわけではなく、共にものごとを学んでいきたい。教師といえども、何でもかとも学べると思う。教師でありながら、生徒でもある。生徒でも、その先は果てしなく続いていくのだ。教師になった時には、常に、「教師」というものは何かを追い求めていきたい。

山田先生は、第一印象は厳しいイメージがありましたが、授業に真剣にはいりません。授業中ではいけないけれど、当たり前のことが大學生になつた今、できない学生がいます。小學生の頃に、このようにこのことを授業中にするなど考えられませんでした。いつの間にか、社会の基本的なルールを忘れていたのを、先生は思い出させてくれました。そこに先生の温かみを感じました。今後、生徒の前に胸を張って立てるような教師になるために、人としてのルールは守っていき

っていた私でも、教師を悪く思うことはできませんでした。それはなぜでしょう。自分自身が「教師」というものを批判してはいけない。教師になるにはとても大変だから」といつも思っていたからです。その原因となったのは、幼い頃からおとなしい性格だった私を、少しでも人前に出られるように励まされたことと努力してくれていたお父さんからです。私は、この人に出会って、自分が初めて認められた気がしました。私は思います。生能が、人生のなかで、一人だけでも自分を認めてくれる、認めてくれる教師と出会えることができたらなら、その生徒は学生生活だけでなく、人生に自信を持ってると。私は、どんな生徒にも、「私は貴方を認めているから」とサインを出せる教師になりたいと思います。

4 回という短い期間でしたが、ありがとうございました。先生の授業はともにも楽しんで、教師という本質がわかった気がしますが、先がどうでしょうと思っています。(情報理工・F)

- 生徒とともに歩むということ、普段、自分が思っていること、考えていることに似ているなあと思いました。私は、自分は子どもとどう関わっていくべきか、子どもの話を聞き、子どもたちに対して話している話を聞いて、そして、子どもも私も成長していきたいと思っていました。また教職にも就いていない私がこの考えにいたるということがおかしなように私には感じられました。先生が愛知高校の経験等を書いてくれたおかげで、少しは自分を信じてみようという気になりました。自分にはいらない点が多すぎると思う毎日ですが、時には自分を褒めるということもしたいと思っています。そして、自分が大学を卒業する頃には、今より自信のある人間で、人間味をもっていて、仲間を信頼できるような人間でありたいと思います。これを継続して、教員になった時も、子どもたちと共有したいと思っています。

先生は授業を受けていて、周りで話している人や、寝てしまった人を見ると、少し残念な気がしたりさながらなかったのは、私にとってもっともありがたかったです。いつか、話している学生たちが、自分が授業の最中に話すということがどういふことなのか、しっかり話し込めなくてはいけません。今思えば、支那センターでよくお会いしているのに、あまり話し込めなくてはいけません。人々のことを考える会に行った後日に声をかけてくださる等、とてもその一言が自分にとって心地よいというか、何というか、嬉しかったんです。こんな人間に少しでも目をかけてくださったことをとても感謝しています。今まで、少ない機会でしたが、お会いできたことを嬉しく思います。(経済・M)

- 私は、やはりこのレポートの題にもなっているが、共に成長し合うことのできる同士になりたいと思います。人として、この世に生をうけ、今の瞬間を共に過ごせる仲間になりたいです。教職入門の講義は、3人の先生方のお話を聞いたが、3人ともそれぞれずばりらしくて、吸収するところが多かったように思う。その中でも3人目の山田先生の講義は、回を重ねることに内容がハードになり、今日の最後は「教師力」(河村茂雄著『教師力—教師として今を生きて』)をを読んだ自分では、感懐まって、少し泣いてしまいたいようになっています。それは、きっと、「今を真剣に自分が果たして本当に教師という仕事を自覚してよいものだろうか?」「もし、子どもが荒れたらどうする? 学校へ来たくないと言いついたら?」「私自身が心の病気になるってしまっただら?」「……」などというたくさんさんの不安が、テキストを読んだら、山田先生のお話を聞くことによつて、少しづつではあるが整理されて、自分の心の中に受けとめられるようになってきたからだと思っています。河村先生が書かれたように、私は私なりのペースで、自分のマイペースを見つけて、「教師」という仕事につけたらよいと思います。

私は科目履修生で、立命館大学へは週2回しか(しかも、10月からの3ヶ月足らずです)来ていませんでしたが、外が暗くなるまで、この講義を受け、たくさんの先生方に出会い、お話を聞けたことを、決して忘れることはないと思っています。

レポートの最後に紹介されている生徒の感想を読むと、山田先生は生徒に愛されていたんだなと感じます。私も山田先生の授業を受けるのは今日が最後です。(夏)の自然教室の)の)プログラムに出会ってから、私は先生のファンになりました。また、機会があれば山田先生の講義を受けたいです。そして、教職支援センターにも顔出しして、どんなセミナーを利用していきたいです。

この講義で山田先生からいただいたレジュメは大切に残しておきたいと思っています。(情報理工・M)

- 「生徒とともに歩む教師でありたい」のレポートを読んで、一言で言うところです、私はすごく感動しました。先生が担任としてやっていたことのなかに「落書帳」と「3分スピーチ」というのがありましたが、それらの大事さは、私自身、この4回の授業を通して身をもって知ることができました。山田先生の授業を初めて受けた時、毎時間感想を書くと言われ、めんどうだなと思っていました。しかし、4回目となった今思えば、毎時間の終わりにたった30分だけ、授業をやったこと、自分の思ったことを文章にするということがすごく大切なんだと感じるようになってきました。感想を書くことで、今まで漠然としか考えられていなかった「いじめ」や「学級崩壊」など様々な教育問題について、今より自分で考えることができました。これをいよいよきっかけとして、これからは自分の考えたことを文章にしてまとめる機会をたくさん持ちたいと思います。今日、このレポートを読んで感動したように、私も生徒の中に入って、生徒とともに考え、生徒と一緒に成長できる教師になりたいです。友だちのような教師でいいです。生能が何でも話してくれる教師になりたいと思います。

最後に、山田先生の授業は、遅刻とかに厳しくて、高校みたいで始めは少し戸惑ったけれど、授業は楽しくて、先生はすごく熱心で、今では今日で終わりののが残念です。4回しかなかったけれど、私はいろんなことを考えたいと思います。どうもありがとうございました。(理工・F)

- なんでも対立的な考え方の人だろう。こういう先生はきつと生徒から慕われていただろう。生徒は教師に対して、自分から近づいていける人としていない人がいる。そうではない人に対し、先生から近づいていこうとしてくれることは大変ありがたいことと思う。人として欠点や悩みなどを自分で理解して、考えている人は人間として魅力があると思うし、それを乗り越えようとして常に頑張っている人を、私は本当に尊敬する。「学ぶとは誠実を胸に刻むこと、教えるとはともに希望を語ること」一々なんて素敵な言葉なんだろうと感動した。現在では、こういう言葉に抱いている教師は少ないのではないかと。

p 19 の下の方の「教師も一服の人間であり、居所もあれば、居所もありません。非のうちどころのない完璧な存在であろうはずはありません。……」の部分には本当に同感です。非の人間だからこそ魅力がある。もし、そういうことを教師が生徒に対してやってしまえばいいようであれば、生徒も教師に対して心を開くことは嬉しいでしょう。自分と同じように教師に対して弱いてくるがあるんだということを知って、はじめてその人の言葉や気持ちが変わるようになる。(情報理工・F)

- このレポートを読んで、私は自分の今までの学生生活を振り返りました。自分が歩んできた学生生活の中で、本当に心から自分と接してくれた教師はどれくらいいたのだろうか?。先生のレポートの中の出発点など、まったく記憶がありません。小学校の頃は教師も一緒に遊んだり、いつも学級会などを開いていたことを思い出しますが、私が友だちと仲が悪くなったとき、信頼していたはずの教師は見えぬふりをしていました。それでも、私は教師を悪く思うことではできませんでした。そして、中学校は、まったく教師と生徒との交わりはなくなつたように思います。部活・問題が生じたときも、「自分はもう少しで定年だから、静かにその時を待っていたらいい。これも、自分は若い頃は良い教師だった」と言い訳をするばかりでした。こんな教師にはかり出

- と願うばかりです。
多くのことを考える（教えられるのではなく）機会を与えていただいた、ありがとうございます。（理工・M）
- 私は山田先生担当の授業を受けて、改めて教師の難しさというものを思い知ったように思う。先生校拒否、学級崩壊、いじめなど、私が本当に解決できるか、心配な問題はかりである。山田先生のレジュメで、このような問題の解決のヒントや体験談などを載せてくれて、とても参考に became。このレジュメはずっと残しておきたいと思う。（理工・M）
- 先生の授業は、際る際も決められていて、授業に遅れると注意するなど、大学らしくなかったですが、逆にそれが新鮮でした。今の私たちが忘れていたものがあったような気がします。授業には遅れない、席は決まっている、当たり前のことですよね。また、機会があれば、受講したいと思いました。（経営・M）
- 山田先生の授業に出てみて、一回目は他のクラスとの合同授業で、初めて感想文を書いて、びっくりしました。こんなにたくさん書かないといけないのが正直な気持ちでした。けれど、書いていながら、文を書くのに慣れて自分について、とても嬉しかったです。それから、教師という職業の難しさ、大変さを改めて実感しました。教師になるまでの道のりも大変ですが、なつてからはもっと大変なんだろうと思います。だから、正直、自分がその道になえられるかはわかりませんが、でも、高校時代から教職を取ろうと決めていたので、やれるだけ悔いのないようになつてみたいと思います。短い間でしたが、本当にありがとうございました。（情報理工・F）
- 4回というわずかな期間でしたが、そこから得た現在の教育現場が抱えている問題、それらに対してどのように対処していくかということなど、大きなものばかりでした。私は、これから教師になるためになんかばつていかなければなりません。一つ一つの講義を大切に、そこで得たものを心に留め、生かしていきたいと思います。（理工・M）
- 山田先生の授業を受けて、久しぶりに熱血教師が思い出されました。もう1・2年くらい忘れてかけていたものを思い出し、驚きました。また、いろんな人のレポートを読むことができて、現在の教育現場がどうなっているのかを、少しだけ知ることができてよかったように思いました。短い間でしたが、ありがとうございます。（情報理工・F）
- 山田先生の授業も（私が尊敬する）高校の時の先生と似たようなか似ていると思います。先生のプリント一つにしても、私たちの感想をみんなに配ることで、こんなふうに他の人は考えた、新しい考えを知ることができました。大学の他の講義とは違う、心のゆとりができたと思います。教師・中学の教師を目指しているのだから、というのがとても心にひびきました。本当にその通りだと思っています。あらゆる面から学べたと思っています。ありがとうございます。まだ一回生ですが、頑張りたいと思います。（情報理工・M）
- この授業の感想は、何か中学や高校の授業に似ていた。私語や席について比較的激しい方だったと思う。でも、それは、山田先生が初めおっしゃられた通り、ここに座っている私たちは、高校・中学の教師を目指しているのだから、というのがとても心にひびきました。本当にその通りだと思っています。あらゆる面から学べたと思っています。ありがとうございます。まだ一回生ですが、頑張りたいと思います。

今日が、本当に、私の生涯で最後の立命の授業になります。先生にいただいた資料やお話、いつまでも大切にしていきたいです。ありがとうございます。（科目履修生・F）

【講義の感想だけを抜粋】

- 本当に短い間でしたが、山田先生の講義はどの遇も興味深く、自分の教養となる内容はかりでした。それに、なんともいえない先生の笑い声、いつも知らない間に感想を書く時間が来ていました。それくらい、のめりこめる授業でした。本当に楽しかったです。この経験を生かし、私も生徒に楽しかったと言ってもらえるような授業のできる教師になりたいと思います。ありがとうございます。（経済・M）
- 山田先生の授業は、今まで、前期、後期と受けてきた教職の授業の中で、一番「教職の授業」らしい、私の思っていた授業に近いと思います。毎回、感傷を垂くというところが私には少し辛かったけれど、先生が話してくださったことは、これから教師を目指す上で、すべて必要なことだと思ったり、教師になつた時にも忘れずに過ごしていこうと思うものはかりました。ありがとうございます。（情報理工・F）
- 私の先生の第一印象は、「厳しい人」というイメージでした。だけど、講義を受けているうちにそんな印象はなくなつていき、いつの間にか真剣に聞かなくなりました。私は、この講義を受け、さらに教師になりたいと思います。今までは、なれたらいいなあという程度でしたが、今は、どうしてもなりたいたいと思います。一回だけでは、教員採用試験は受からないかもしれないが、何度でも挑戦し、いつかは自分の目指す教師になりたいと思っています。（理工・M）
- この4回で、私の教師への情熱は、さらに高ぶらせることができました。本当にありがとうございます。山田先生から、1コマ（前後期のどちらから15回分）として、授業を受けてみたかったです。山田先生の授業は4回では足りないというのが私の本音です。今まで、ありがとうございます。（科目履修生・M）
- 山田先生の授業は、教師になる心構えや実際の教師の方の体験談等をレジュメや講義によって学ぶことができ、大変勉強になりました。ますます教師を目指したくなったので、これからもがんばります。先生が今年で70歳になると聞いてとても驚きましたし、元気に話すことが若さの秘訣かと思いました。（情報理工・M）
- 正直、初対面では「カタブツそなうなオッサン」だったのですが、確かにそういう面も見せつつも、決して一方面だけの考えにはとらわれない。持つ雰囲気からも明らかに「先生」でした。自分としても、一回生最後の授業で教授していただき、感慨深く思っております。そして、先生の最後の授業を受けられたことを光栄に思います。長い間の教師生活、お疲れ様でした。（情報理工・M）
- 先生の授業を受けての感想ですが、一番に思うことは、授業を受ける態度、時間を守ること、です。他の授業では、遅刻・中抜け・早退・私語・居眠り……。大学というものは、そういうものかもしれませんが、教師を目指すものにとって、これらは、当の生徒、周りの生徒、教師すべてに悪影響を与えているのではと思えてなりません。山田先生のような先生が大学にも増えて欲しい

実践研究

立命館大学型コーオプ教育の確立に向けて

人文・社会科学系学部に普遍化可能な 発展型インターンシップの実践的研究

加藤 敏明

要 旨

本実践研究はまず、発展型インターンシップとして広く大学及び社会に普及する欧米のコーオプ教育（CO-OP Education）を、発祥地米国におけるインターンシップ発達史の中で位置づけ、普及型インターンシップとの差異性を明確化する。

その上で、文部科学省が「未だその定着を見ない人文・社会科学系学部に普遍化可能な日本型コーオプ教育のスタンダードになり得る」との評価を下す、立命館大学の2004年度から2005年度にかけてのコーオプ教育に関わる実践的取組みにつき考察する。

キーワード

インターンシップ、コーオプ教育、基本理念、専攻学問、理論と実践、人文・社会科学

はじめに

用語の概念を、最初に整理したい。

インターンシップ発祥の地・米国では、発展型インターンシップのコーオプ教育（CO-OP Education）を以下の通り定義付ける。「特定の専門職の分野と関連付けられている専攻分野で、既に相当な準備（所定の単位取得等）をした学生に、カリキュラムの仕上げとして行われる一回限りの仕事もしくはサービスの体験」¹⁾。

一方、普及型インターンシップ（Internship）の定義は、「在学中のフルタイムの学生に対し、彼ら彼女らの学問やキャリアへの関心と関連深い仕事に就ける制度化されたプログラム」²⁾とする。

コーオプ教育の定義にある「カリキュラムの仕上げ」とは、専攻学問の総括的作業を意味し、明確に正課科目の中に位置付けられる。それに比し、インターンシップがより就業体験に近い概念によるものであることは、定義において明白である。しかしながら、ここで留意したいのはインターンシップでさえも「学問やキャリアへの関心」を前提条件に据えている点である。昨今、日本においてはインターンシップを、「就業体験」のみを目的とする学外型学習プログラムと位置付ける事例が少なからず見受けられる。インターンシップ誕生の地米国をはじめ、同等レベルの普及を見る欧州各国（オーストラリア、ニュージーランドを含む）においても、インターンシップはコーオプ教育同様、その根幹は、専攻学問と結びついた「教育」であり、その目的は、体験を含めた「学び」なのである。

1、米国におけるコーオプ教育の確立

インターンシップ発祥の地は、米国である。諸説あるが、1906年にシンシナティ大学でカリキュラム化されたものを端緒とするのが一般的である³⁾。当初は数週間から1カ月程度の比較的短期間のものが主流で、卒業要件に含まれず選択科目群に位置付けられていた。よって単位認定はなされず、報酬も原則として発生しない。性格上はフィールドワークの一つで、調査・研究の場を「職場」に求めたものと言える。その後、1909年に現ノースイースタン大学が追随するなど実践的教育に関心を持つ一部の大学に徐々に浸透してゆくものの、1960年代末までは就業体験を伴う実践的教育の一つとして、主に工学系学部を中心に展開される学外実習メニューに組み込まれていた。

ところが1970年代に入ると状況は一変する。全米の大学へ急速に普及するとともに、導入大学においても工学系から人文・社会科学系の学部、学科へ横断的な普及を見た。発展型インターンシップとして、コーオプ教育が確立したのも機を一にする。短期・無報酬を原則とするインターンシップと、中長期・報酬を原則とするコーオプ教育との区別化が進行したのである。

この急速な普及の背後には、「黄金の50年代」を経て顕著になった初等から高等教育に至る全教育課程を通じての学力低下と、それを受けた教育改革がある。1960年代半ばから1980年代前半にかけて、大学進学適性試験（SAT、College Board Scholastic Aptitude Test）における国語（英語）の平均点は9.7%、大学院進学の際のGRE（Graduate Record Examination）言語部門でも12.3%と大幅に低下した⁴⁾。

深刻な事態を受け、直ちに高等教育の一大改革が着手される。1967年2月に発表された教育教書には「学期ごとに勉学と就業を相互に行い大学の卒業資格を取得できる産学協同プログラムの拡充と補助金交付」が明記され、翌1968年には米国高等教育法が改正された。この結果、1968年から1982年に至る15年間、連邦政府からコーオプ教育に対して1大学当たり7.5万ドルを上限とする補助金が支給される。1973年には総支給額が約1100万ドルと前年の5倍強に急増、1983年の教育省報告で「この時期（1968～1982年）に導入した800以上の大学のうち、90%は連邦政府の支援がなければ推進できなかった」と分析されるなど、連邦政府の支援がとりわけコーオプ教育の普及・発展に大きく貢献したことは否めない。

一方、インターンシップもまたこの時期、急速な普及を遂げている。その主たる要因として、コミュニティ・カレッジに代表される高等教育の大衆化が挙げられよう。もともと移民に対する教養教育や社会人の職業再訓練の目的で設立されたコミュニティ・カレッジは1968年時点で739校に過ぎなかったが、その直後から1980年代にかけてほぼ1週間に1校のペースで急増。1996年新学期時点で、全米の大学総数3842校中、約1400校を占めるまでになっている。ちなみに、この時点での総合大学は156校、他の4年制大学2044校で、残る2年生大学1642校の中にコミュニティ・カレッジは位置付けられ、存在の大きさを浮き彫りとする⁵⁾。

コミュニティ・カレッジの増加と歩調を合わせるように18～21歳層の高等教育機関への就学率は上昇し2000年時点で50%近くに。高等教育の大衆化現象は現実のものとなった。結果、急増する卒業生に対する慢性的な就業受け皿の不足が生じるところとなり、各校はインターンシップを含む実践的な実習のプログラムの開発・導入に積極的に取り組むこととなったわけである。

今日、インターンシップはコミュニティ・カレッジを含めた高等教育機関の約90%で導入され、在学中に履修する学生は1990年代後半に8割前後に達したという。一方のコーオプ教育も、全米約900校の単科・総合大学（全体の約24%）で導入され、約25万人の学生により1セメスター（3～4カ月）から1年以上の期間、欧米間で国際的に展開されるまでになった。受入者も連邦政府（36省庁の約2000職場）をはじめ約5万組織に達している。

とはいえ、コーオプ教育に参加する学生数（約25万人）は全学生数の5%程度に過ぎない⁶⁾。単位認定を伴い授業料が期間中免除されるコーオプ教育は、産業界と強い絆を持つ総合大学の比較的成績レベルの高い学生を中心に展開され、主に休暇期間を活用して実施される単位認定対象外のインターンシップとの棲み分けが進む。求職時のプレゼンテーションに強い効力を発揮するのは専らコーオプ教育と言われる所以である。

2、普及とともに混迷する日本のインターンシップ

我が国におけるインターンシップの普及は1990年代に入ってからであり、当初は専ら米国を模し導入が図られた。1997年に文部省、通産省、労働省（いずれも当時）の3省により提出、閣議決定された「経済構造の変革と創造のための行動計画」の中で、インターンシップを「学生が、在学中に自らの専攻、将来のキャリア形成に関連した就業体験を行うこと」と定義付けているのを見ても、米国を範としているのは明瞭である。

それゆえ、導入初期段階の1990年代半ばまでは、短期間（数日～10日間程度）でありながら米国のコーオプ教育に倣い、教育的意味合いを強く持つものが主流であった。多くはインターンシップの名称を用いながら、内実はコーオプ教育に近かった。

その後、1990年代後半になるとインターンシップは急速に普及する。文部科学省の2002年度調査によれば、単位認定を行う授業科目としてインターンシップを実施した大学は317校（46.3%）にのぼり、体験学生数は3万222人と初めて3万人を超えた⁷⁾。うち、私立大で43.8%、公立大24.0%、国立大では実に77.3%が実施しており、単位認定を伴わないものを考慮すれば、もはやほとんどの大学で取り組んでいると見込まれる。

この急激な普及期にあって、多くのインターンシップは教育的意味合いから離れ、就業体験を目的化したものや就職活動に組み込まれるものまで出現する。その背景には、三つの日本固有の社会要因が考えられる。

第一は、1990年代に顕著であった雇用環境の変化とそれに伴う新卒就職環境の悪化である。1990年代冒頭、いわゆる「バブル経済」の崩壊以降、年功型賃金は成果主義を前面に打ち出した新しい体系へと変貌し、それに伴い従来の組織固有の総合的職業能力から汎用性強い高度な専門的職業能力の重視へと傾斜した。これを受けて各企業では、新卒採用から第二新卒（卒業後3年未満の就業体験者の採用）を含む即戦力の中途採用重視へ移行。結果、新卒者をめぐる就職環境は一段と厳しさを増し、就職決定率の急速な悪化は国公立を問わず全国の大学に強い衝撃をもたらした。即戦力により近い人材育成に大学教育関係者の視線が注がれた結果、インターンシップの促進が図られたのである。

第二に、普及に伴う受入者の質的变化が挙げられる。インターンシップは構造的に受入者に

多大な負荷がかかる。客観的に見て即戦力とは言い難い学生が職場に送り込まれる以上、受入者に一定の人的・経済的負担は免れ得ない。黎明期とも言える1990年代半ばまでは参加する大学や学生が限られていたこともあり、学生の資質はある程度保証されていた。一方、企業をはじめとする受入者も社会貢献を打ち出すなど、産学が手を携え次代の人材育成を図ろうという教育的意味合いを鮮明にしていた。

しかしながら、本格的普及期となる1990年代後半からは参加学生の質の低下は明白となった。この時期、人文・社会科学系の学生の占める割合が急伸したことが、専攻学問とのつながりを一層難しくした一面も推察される。いずれにせよ、受入者の多くは社会貢献では対応できなくなってゆく。その潮流の一つが、求人活動の一環としてインターンシップを実施するものの出現であった。2001年春に大手家電メーカーが実施に踏み切った以降、我が国の一つのタイプとして定着した観がある、いわゆる「就職直結型インターンシップ」は本質的には教育の領域から逸脱しており、国の定義に照らせばインターンシップの名称を用いるに相応しくない。そればかりか、長引く景気の低迷とそれに伴うコスト削減の動きに相まって、事実上「安い(あるいは無料の)アルバイト代替要員」としてインターンシップの名の下に学生を招き入れる受入者さえ現れた。

第三は、大学自らの変貌である。2007年度以降、日本の大学は統計上「全入」時代を迎える。入学志願者が定員数を割り込む深刻な事態は、すでに数多くの大学において現実のものだ。このため生き残りをかけ、多くの大学は志願者確保のため就職決定率改善を最優先課題に掲げる。一方で417万人にも及ぶフリーターや、80万人超とも言われるニート。3年以内に大学卒業者の3割以上が離職するなど、学生を含む若年層における社会観、就業観の低下は著しい。淘汰の時代を目前に、日本の大学の多くはインターンシップ促進を経営戦略に組み込もうとしている。

日本のインターンシップはかように、関係者の思惑や利害に飲み込まれる形でその一部は本来の姿を見失いつつある。本格普及とともに、混迷の時代を迎えているのである。

3、注目を集める立命館大学の取組み

立命館大学は、全国屈指のインターンシップ校として注目を集めている。

理由の一つは、先駆校としての実績だ。端緒は国際関係学研究科で単位認定型インターンシップがスタートした1992年に遡る。この時期、単位認定につながるインターンシップは全国的にも極めて少数で、1993年に公共経済学科設置に伴い導入した中央大学など数校が挙げられる程度であった。内容も、研究科ならではの専攻学問直結のカリキュラムで、短期間ながらコア教育に近いインターンシップは近隣他学のモデルとなった。

量的展開も、注目を集めている。1997年度に法学部、経営学部、国際関係学部、政策科学部が、2001年度には文学部も独自に開発・開拓した単位認定型のインターンシップを展開し、1998年度からは大学コンソーシアム京都で始まった「インターンシップ・プログラム」にも参加。さらに2003年度からは、それまで学部毎に展開されてきたインターンシップの一部を全学横断的に統合した「立命館大学全学インターンシップ・プログラム」(全学部生2～4回生対象)

を展開、その運営には全ての学部から選出された委員からなる「インターンシップ教学委員会」があたる。

組織、体制の整備とともに参加学生数も着実に増え、特定の学部に限定または優先される「協定型A」、特定されない「協定型B」、自由応募を意味する「インディペンデント型」に大学コンソーシアム京都が企画・運営するプログラムへの参加者を合算するとここ数年ほぼ千人規模になる。さらに、学部独自のインターンシップや研究科の取組みを含め、全国有数の量的展開校となっている。

本学の取組みが注目される最大の理由は、むしろ質的側面にあると言えよう。

2003年3月9日のインターンシップ教学委員会において、「基本理念」が策定された。

基本理念（Philosophy）

- 1、「学生の学びと成長の促進」を実現する教学プログラムである
- 2、経済社会で働く経験（広義の産学官地連携）を通じて、学問に対する社会の要請と意義を認識する
- 3、社会や職業における諸課題を解決する実践的能力を身につけ、自立心と向上心を併せ持つ総合的な人間力を高める

説明するまでもなく、基本的な考え方は米国のコーオペ教育を見据えたものである。教学として明確に位置づけ学問との関わりを根幹に据えた上で、働く体験を通じ総合的な人間力を高めることを目指している。

混迷の時代にあるからこそ、立命館大学の取組みは脚光を浴びることとなる。

文部科学省は2005年度予算に「派遣型高度人材育成協同プラン」を計上（1.3億円）、「大学と企業が一体となって、大学院生など一定の専門性を有する学生を対象として、将来、各研究分野や企業活動において中核的な役割を果たす高度専門人材育成を実施」する。（資料1）

具体的には、「高度な専門性を有する学生を対象に、長期間、単位認定を前提として産業界で実践的なトレーニングを実施」するために、「産学一体となって、『質』の高いインターンシップを保証」するというもの。要するに、高質のインターンシップ、すなわちコーオペ教育を日本でも本格的に稼働したいとの思いが込められている。

これに先立ち、2005年2月、東京で開催された文科省主催の「インターンシップ推進フォーラム2005」では、同プランの立案者である松澤孝明高等教育局企画官（当時）から「（先行している）理工系のみならず、人文・社会科学系にも拡張性ある課題を内包」と施策の意図が説かれ、それを受ける形で筆者が立命館大学の取組みをパネリストとして紹介した。

なお、同プランでは「大学と企業の双務的な契約（パートナーシップ）の下で、（略）モデル事業を公募・選定」するための「産学連携高度人材育成推進委員会」（委員長、相澤益男東京工業大学長）を2005年3月に設置。5名の大学委員中（全10名）、事実上唯一の人文・社会科学系大学委員として筆者が選出されている。

4、立命館大学型コーオプ教育の確立へ

文科省の着目する立命館大学の取組みの一つが、2004年度後期開講科目「インターンシップ演習」であった。衣笠・BKC両キャンパスで開講された同演習は、北欧で盛んに導入される企業・団体等が現実の課題を提示し学生がその解決にあたる課題解決型コーオプ教育を雛形とする。北欧諸国では、1990年代に入り教育改革が国家レベルで進められた。その下で、ビジネス上の訓練度の高い米国の学生を海外インターンシップ生として受け入れ、自国の学生とチームを組ませ学習効果を高める試みが数多く報告されている。

課題解決型のインターンシップは、今や日本でも珍しくない。しかしながら、その多くは企画立案に不可欠なビジネス上の基本情報・基礎的知識等に乏しい学生に委ねられることから、結果として「思いつき企画」に止まる限界を露呈している。このため、同演習はその構造的弱点克服を目指し、第一線のビジネスコンサルタントと筆者が協働する形で「企画立案講座」と「プレゼン講座」をグループワークに絡め工程を組み、参加学生の専攻を生かしながら実現可能な企画立案を提案し得るコーオプ教育として開発された。(資料2)

2004年11月には、京セラ、島津製作所、堀場製作所3社から課題が提示され、翌2005年1月には各企画立案発表会を開催。いずれも高い評価を受けるに至った。一例を挙げよう。発表会に参加した戸成洋二島津製作所人事部長(当時)は、「液体クロマトグラフ(分析器)を用いた文理融合型の広報戦略」(経営学部生を中心としたチーム発表)を受け、「文理総合インスティテュート所属の学生が、当社の課題の一つである文理融合型の組織、思考への転換の具体的な示唆をもたらした」とコメント。専攻学問と直結するコーオプ教育の有効性を評価した。

インターンシップ演習で培ったノウハウを基礎に、2005年度においては一段と専攻学問と深く結びつく本格的な「コーオプ教育」開発に着手し、新たに正課外に位置付けた学習プログラム「コーオプ演習」を提案、全学の上の了承を得て衣笠、BKC両キャンパスで実施の運びとなった。「コーオプ演習」は中期型(コーオプ演習A)と長期型(コーオプ演習B)に区分される。基本設計は、2004年度実施の「インターンシップ演習」同様、企業等から提示される現実の課題の解決にあたる課題解決型コーオプ教育で、同演習との主な相違点は、 研究生と学部生を交えた少人数チーム編成、 企業研究を目的とする「企業研修」の導入(Aタイプ)、 自らの提案を経済社会で検証する「検証研修」の導入(Bタイプ)、 初の6カ月に及び長期コーオプ教育(Bタイプ)、 等である。(資料3、4)

研修生の選定においてはまず学内選考で小論文を課し、自らの専攻学問との繋がり部分を如何に考察したかを選定の基準とするほか、極力学問領域の異なる顔ぶれでチームを編成。自然科学(理工学)から人文・社会科学(経営学、政策科学、法学、社会学等)に至る多角的で多様な科学的アプローチの過程での高い学習効果が期待される

おわりに

インターンシップ100年の歴史を持つ米国でも、コーオプ教育を産み出すのに約70年の歳月を要した。日本は、本格的な普及期に入ってわずかに10余年。本稿では「混迷の時代」と表現

したものの、歴史的経緯に鑑みれば必然の態かもしれない。経済用語に「後発効果」という言葉がある。100年の遅れをとった日本だからこそ、世界的にその高い学習効果を認知されるインターンシップ及びコーオペ教育を、短期間に効率的にかつ誤りなく昇華し得るのではないか。

今日、インターンシップにおいて世界一と称されるウォータールー大学（カナダ）の前工学部長スジー・チョードリ教授（世界コーオペ協会理事）は、既述の文科省フォーラムで立命館大学の取組みに対し「学生の専攻の促進と全人的な成長を産業界と密に話し合いプログラム化する立命館大学の姿勢は、我々カナダの取組みと全く同一のものである」とコメントした。立命館大学の果たす役割は重く大きいと自負すると同時に、混迷の時代だからこそ、インターンシップの健全な普及と日本型コーオペ教育確立のために、国内外の数々の優れた事例に学び実践的な研究を一層深めたい。

編集委員会注記：本稿中の「インターンシップ演習」に対して、2005年度先進的教育実践賞が授与された。

注

1) 「米国における就職・採用事情調査報告書」就職協定協議会特別委員会、1997

2) 同上

3) 「理論と実践の反復が教育の質を高める」のシンシナティ大学ハーマン・シュナイダー学長（当時）のコメントは、インターンシップの精神を端的に表現するものとして、今でも盛んに引き合いに出される。

4) SATが米国産業の動向に強い影響を与えたか否かで、長年にわたり論争が繰り広げられてきた。代表的なものに、マーティン・N・ベイリー（Martin Neil Baily）の研究がある。彼は、1968～79年におけるSATの平均点低下の要因を、「教育の大衆化に伴い受験高校生数が大幅に増加したことに加え、不十分な準備期間で受験する者の数が増えたことによる」と説明、産業界への影響には否定的な立場を示した。その後、SATとは逆にこの時期安定的に推移した「全米レポート・カード」（NRC、Nation's Report Card）の分析等をめぐる議論が活発に展開されたものの、経済や産業との因果関係は未だに解明されていない。

参考：” Productivity and the Services of Capital and Labor, ” Brookings Papers on Economic Activity, No.1, 1981)

5) Community College：高等学校修了者は、原則として入学資格を持つ。他の高等教育機関を補充する役割を持つことから、職業訓練に関わる課程（工芸、商業、応用グラフィック・アーツ、特殊工業技術、医療技術等）等独自のカリキュラムや、単科・総合大学の1、2年生課程をそのまま配し修了と同時に学士を与える機関に転学する資格を与えるプログラム等、多様な教育内容が特長。2年間課程が一般的で、修了者には準学士の資格が授与される。年齢制限が事実上ないことから、一般社会人の職業再訓練機関や生涯教育の場としての機能も併せ持つ。

参考：「The Chronicle of Higher Education Almanac」 August 29, 1998.

6) 米国の学生数は捕捉が難しい。カーネギー高等教育政策協議会報告によれば、1996年時点で約1500万人の「在學生」が存在するものの4年以上通学者は入学時の50%台に止まることから、我が国と同列で「全学生に対する比率」を導き出し難い。「5%程度」は、中途退学者、長期休学者、長期在学者を除いたインターンシップ体験履修可能な該当学生概数、約500万人をもとに算出している。

7) 2005年3月に厚生労働省が発表した報告では、インターンシップ参加学生（短大、高専を含む）は約12万人と算出している。これは、文部科学省データ（3万222人）に単位未認定学生数（推計値）を加えたもの。

Aim at establishment of Ritsmeikan type CO-OP Education

Practical research for expansive internship

KATO, Toshiaki (Professor, Center for Higher Education Research and Support)

Abstract

This paper is practical research for Japanese type of CO-OP Education, expansive internship, to be able to generalize to humanity-social science college in university.

Therefore, I try to analyze the history of educational development and CO-OP Education in the United States first. So, a difference with spread type internship is clarified as a following stage.

Finally, a practical measure of CO-OP Education (2004-2005) in Ritsumeikan University, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) gave evaluation “ It might become one of Japanese standard” , is considered.

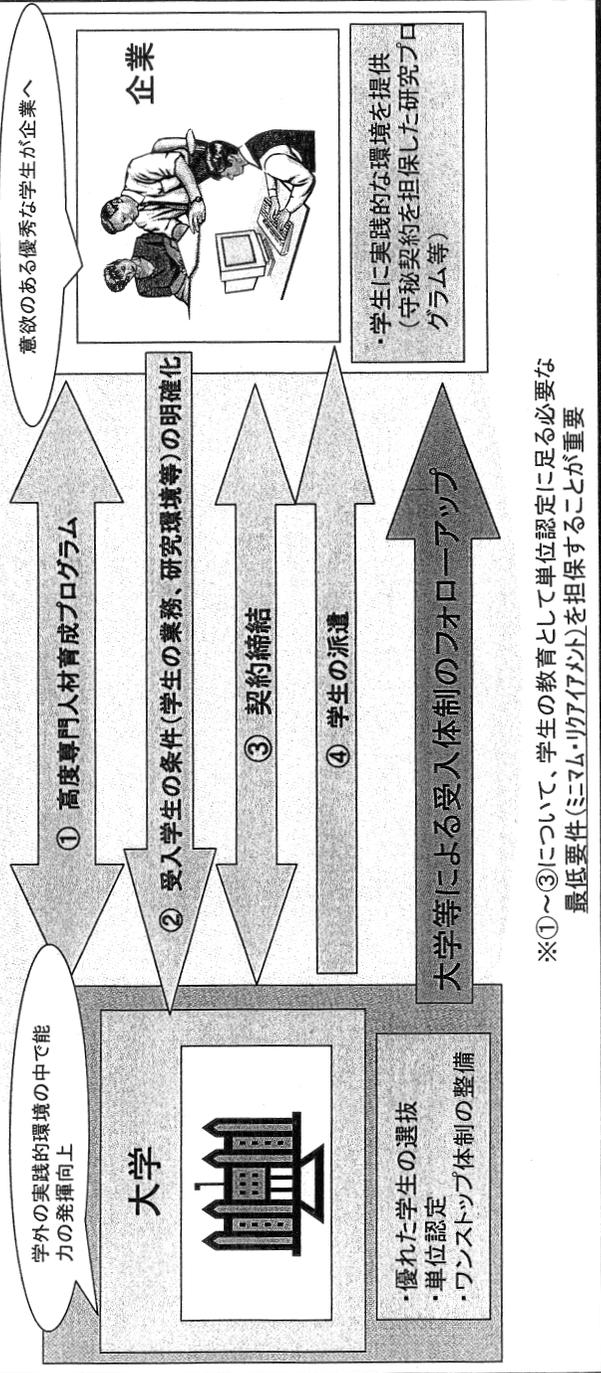
Key words

Internship, CO-OP Education, Philosophy, Major, Theory and Practice, Humanity-Social Science

産学連携による高度人材育成～派遣型高度人材育成協同プラン～

平成17年度予定額
130百万円(新鋭)

- ① 大学と企業が一体となって、大学院生など一定の専門性を有する学生を対象として、将来、各研究分野や企業活動において中核的な役割を果たす高度専門人材育成を実施(学部生を中心とした短期の「就業体験」とは異なる体系)
- ② 高度な専門性を有する学生を対象に、長期間、単位認定を前提として産業界で実践的なトレーニングを実施
- ③ 人材育成の観点から産学一体となって、「質」の高いインターンシップを保証(プログラム開発、受入条件の整備等)



資料2

「インターンシップ演習」の工程 (平成16年度後期開講科目)

基礎学習	後期開講時～ 10月中旬	①「求められる人材とは（導入）」 ②「産学連携と高等教育史」 ③「専攻（学問）から見るインターンシップ」
実践研修	10月下旬～12月末	④「企画立案講座Ⅰ」⇒事業分析フレームの基礎学習 ⑤ グループ結成（衣笠5人×6、BKC6人×3） ⑥「企画立案講座Ⅱ」⇒論理的思考法、調査法 ⑦ グループワーク ⑧ グループワーク ⑨「中間発表」 ⑩ グループワーク ⑪「プレゼン講座」⇒プレゼンテーションの基礎
成果発表	1月	⑫「京セラ発表会」 ⑬「島津製作所発表会」 ⑭「堀場製作所発表会」 ⑮「講義総括、期末レポート」
総括	3月末	報告書作成

●講義の概要

- (1) 名称：インターンシップ演習 GA（衣笠）、インターンシップ演習 G1（BKC）
- (2) 設計：2単位、3回生後期
- (3) 開講：演習 GA 衣笠3学部（法、文、産社）、演習 G1 BKC2学部（経済、経営）
- (4) 規模：演習 GA 33名（法10名、文4名、産社9名）、演習 G1 18名（経8名、営10名）
- (5) 担当：大学教育開発・支援センター教授 加藤敏明

●参加企業及び提示課題

- (1) 京セラ（出題：ホテル日航プリンセス京都）
「新規宝飾ブランド『リルリリ』の販売戦略への包括的提案」
- (2) 島津製作所
「液体クロマトグラフ（分析機器）を用いた、企業認知に結びつく事業提案」
- (3) 堀場製作所
「新規商品『カリエスリスクチェッカー』の包括的販売戦略」

資料3

「コーオプ演習（Aタイプ）」の工程

	時期	研修内容等
募集 ・ 選考	3月初旬～ 5月初旬	①学内公募 3月中旬～4月下旬 ②学内選考（小論文、面接）4月末 ⇒小論文のテーマは「大学で何を学ぶか」 ③最終選考（企業面接） 5月初旬
企業 研修	8月下旬～ 9月中旬	①開講式等（8月下旬） ⇒企業関係者、研修生、担当者による顔合わせ等 ・事前研修（約2時間） ⇒インターンシップ基礎学習、ビジネスマナーの基本が主な内容 ②企業研修（8月下旬～9月中旬：約2週間） ・通常のインターンシップ ・研修最終日に「研修発表会」及び「課題説明」
実践 研修	後期開講時～ 12月中旬	①企画立案講座（9月末、約4時間） ⇒論理的思考法、調査法が主な内容 ②実践研修（10月～12月中旬） ・研修生によるグループ活動 ⇒学内活動及び企業におけるヒアリング、意見交換会、実務研修等 ・グループワーク（原則として、毎週学内で開催） ③プレゼン講座（11月中旬、約4時間） ⇒経営コンサルタントによるプレゼンテーション法指導等 ④中間発表（11月下旬） ⇒企業関係者を除く顔ぶれで実施 ⇒発表後も実践研修を継続（12月中旬まで）
成果 発表	12月末	①事前打ち合わせ（12月下旬） ⇒成果発表の内容確認と最終調整 ②成果発表（12月末）
総 括	2005年度末	報告書作成

資料4

「コーオブ演習（Bタイプ）」の工程

	時期	研修内容等
募集等	3月初旬	①学内公募 3月中旬～4月下旬 ②学内選考（小論文、面接）4月末 ⇒小論文のテーマは「大学で何を学ぶか」 ③最終選考（企業面接）5月初旬
実践研修	8月下旬～ 12月上旬	①開講式等（8月下旬） ⇒企業関係者、研修生、担当者による顔合わせ等 ⇒会社見学会（半日程度） ②企画立案講座（9月末、約4時間） ⇒論理的思考法、調査法が主な内容 ③研修工程表、提出（10月初旬） ④実践研修（10月～12月中旬） ・学生によるグループ活動 ⇒学内活動及び企業におけるヒアリング、意見交換会、実務研修等 ・グループワーク（原則として、毎週学内で開催） ⑤プレゼン講座（11月中旬、約4時間） ⇒経営コンサルタントによるプレゼンテーション法指導等 ⑥中間発表（11月下旬）
成果発表	2005年 12月下旬	①事前打ち合わせ（12月中旬） ⇒成果発表の内容確認と最終調整 ②成果発表（12月20日頃） ③審査 ⇒結果次第で「検証研修」を実施
検証研修	2006年 1月中旬～ 2月中旬	①検証研修 ⇒成果発表の現地検証 ・グループワーク（原則として、毎週学内で開催）
総括発表	2006年 3月初旬	①総括発表
総括	2005年度末	報告書作成