

研究

大学人のための大学論

—「国立大学法人」の法則—

モンスター教育

(2) 学校教員養成課程

北海道教育大学教授
宮下英明 著

国立大学法人化の法則

モンスター教育

(2) 学校教員養成課程

本書について

2008-03-13

本書は、

<http://justice.iwa.hokkyodai.ac.jp/>

のサイトで 2008 年 3 月 1 日～ 13 日の間に書き上げたシリーズ

『モンスター教育』

を PDF 文書の形に改めたものです。

2008-11-25

『モンスター教育』を (1), (2) に分冊。

2010-05-28

サーバを変更 (m-ac.jp)。

文中の青色文字列は、ウェブページへのリンクであることを示しています。

序

作成：2008-03-13 更新：2008-11-25

本論考は、『モンスター教育 ― (1)「モンスター」とは?』の続きである。
最初は『モンスター教育』として開始したが、2008-11-18 に、(1) と
(2) に分けた。

目次

0. はじめに	2
1. モンスター教員養成課程	5
1.0 要旨	6
1.1 モンスター教員養成	7
1.1.1 「モンスター教員養成」の現実問題化	8
1.2 モンスター教員養成課程の要素	9
1.2.0 要旨	10
1.2.1 トコロテン方式	11
1.2.2 体系バラバラ主義の教育課程	12
1.2.3 経済主義・評価主義の学校経営	13
1.2.4 勉学の規則化	14
2. 体系バラバラ主義	17
2.1 体系バラバラ主義	18
2.1.0 要旨	19
2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校	21
2.1.2 実用・実際主義	24
2.1.3 総合主義（体系バラバラ主義）	25
2.1.4 観察・体験主義	26
2.1.5 実践主義	27
2.2 体系バラバラ主義の間違いの仕方	28
2.2.1 「授業能力の低さ」の問題構造がわかっていない	29
2.2.2 教員養成における体系的学問の意義がわかっていない	32
2.2.3 「実用」がわかっていない	35
2.2.4 破壊度はものすごい（被害甚大）	37
2.3 教育行政が体系バラバラ主義をリード・後押し	38
2.3.1 「大学評価」と体系バラバラ主義は哲学が同じ	39
2.3.2 中教審：免許科目「教職実践演習」	40

3. GPA 制度・CAP 制	45
3.0 要旨	46
3.1 GPA・CAP の意味 / 含意	48
3.1.1 GPA・CAP の意味	49
3.1.2 GPA・CAP の土壌——評価主義と資格主義	54
3.1.3 論理の無理	55
3.2 GPA・CAP が生むモンスター・ロジック	59
3.2.1 「公平」	60
3.2.2 「自学自習させる方法は、履修制限」	63
3.3 GPA・CAP のもたらすもの	65
3.3.1 「単位取得・資格取得」が「勉学」の意味に	66
3.3.2 成績主義、そして授業横並び主義に	67
4. 「教員免許更新講習」	69
4.0 要旨	70
4.1 「教員免許更新講習」とは？	71
4.2 「教員免許更新講習」の授業設計指南	77
4.2.1 「なんでもあり」としてよい	78
4.2.2 「お手並み拝見」	80
4.2.3 単元略案	81
結語	84

本文イラスト，ページレイアウト，表紙デザイン：著者

はじめに

作成：2008-03-01 更新：2008-11-25

(本論考は、『[モンスター教育 — \(1\)「モンスター」とは？](#)』の続きである。)

モンスター教育で、教員自身モンスターだったら？

すごいことになりそうな気がするだろう。

しかし、モンスター学生の一般化の問題は、教員養成課程におけるモンスター学生の一般化の問題でもある。彼らがそのまま教員になれば、それはすなわちモンスター教員である。

「すごいことになりそう」は、現実問題なのである。

そこで本論考において、「モンスター教員養成課程」を主題化し、この問題を考察していくことにする。——「モンスター教員養成課程」の意味は：

「モンスター学生を相手にする教員養成課程」

「モンスター教員予備軍をつくる教員養成課程」

1. モンスター教員養成課程

1.0 要旨

1.1 モンスター教員養成

1.2 モンスター教員養成課程の要素

1.0 要旨

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

「ゆとり教育」は、「学力低下」を招いたというとらえで、撤収されることになった。しかし、「ゆとり教育」がもたらした真のものは「モンスター」である。「ゆとり教育」世代が大人になったときは、「モンスター」がさらに社会問題化していくと予想される。

学校教育は、方法を誤ると、モンスターをつくるシステムになる。同様に、教員養成課程は、方法を誤ると、モンスター教員養成のシステムになる。

そこで、この事態を警戒するというスタンスで、「モンスター教員養成課程」を主題化する。

1.1 モンスター教員養成

1.1.1 「モンスター教員養成」の現実問題化

1.1.1 「モンスター教員養成」の現実問題化

作成：2008-03-03 更新：2008-03-03

「勉強しない大学生」「本を読まない大学生」は、モンスター大学生である。「大学生の学力低下」にしても、学力低下を高校から引き摺っているというのは理由の半分であり、大学に入ってから「勉強しない・本を読まない」ことによる。

「モンスター大学生」は、国立大学の教員養成課程においても、ひとしく問題になる。

モンスターは自分の<いま・ここ>に自足する者であるから、矯正が難しい。そして、矯正されないまま教員になると、モンスター教員になる。

教員採用試験の受験勉強は、自分の<いま・ここ>に自足することの一つである。「勉強しない大学生」を「勉強する大学生」に訂正するものにはならない。

このように、いま教員養成は、つぎの2つを合わせた意味での「モンスター教員養成」になることが現実問題化している：

1. モンスター大学生が相手
2. モンスター教員をアウトプットする

1.2 モンスター教員養成課程の要素

1.2.0 要旨

1.2.1 トコロテン方式

1.2.2 体系バラバラ主義の教育課程

1.2.3 経済主義・評価主義の学校経営

1.2.4 勉学の規則化

1.2.0 要旨

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

教員養成課程がモンスター教員養成課程になるときの要素には、大きくつぎの3つがある：

1. トコロテン方式（無為）
2. 体系バラバラ主義
3. 経済主義

ここでは、この3つについて簡単に述べる。

1.2.1 トコロテン方式（無為）

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

「モンスター」とは、「人を大人にしている基盤の欠損」という症状である。「モンスター」の治癒は、この欠損した基盤をモンスター本人が自ら埋めるよう指導すること。

「基盤」とは、簡単に言えば、教養のことである。指導は、「本を読みなさい」から始まる。

大学教育は「大学教育に相応しいカリキュラム」に従って行われるので、モンスター学生に対する教育は困難になる。モンスター学生をなんとかしようとする、いやゆる「特別支援教育」を設けることが必要になる。

現実問題として、大学はここまでやってられない。では、どうするか？

きわめて現実的な方法の一つは、そのまま卒業させてしまうこと。伝統的に、「トコロテン方式」と呼ばれてきたところのものである。

しかし、トコロテン方式にはつぎの問題がある：

- ・ 対外的モラル・ハザード
「大学卒業生」にあたらぬ者を「大学卒業生」と偽る。
- ・ 内部的モラル・ハザード
修学していない者を「修学した者」と偽る。
履修の厳格・公平のモラルを、保てない。（「蟻の一穴」）
- ・ 社会的犯罪
教員欠格者に教員免許を与える

1.2.2 体系バラバラ主義

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

§2.2 で「モンスターを産出する教育理論」について述べたが、この一つの型に体系バラバラ主義があった。

そこで、体系バラバラ主義が教員養成課程に適用されれば、道理として、その教員養成課程は「モンスター教員養成課程」になる。(→ §5.3 体系バラバラ主義)

1.2.3 経済主義・評価主義の学校経営

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

国立大学の「法人化」は、大学経営が経済主義・評価主義で行われることを主旨とする。しかし、経済主義・評価主義の大学運営は、「本来あるべき教育が従」になり、さらに教育ないがしろの「何でもあり」になる。

受験倍率の低下や定員割れを恐れる大学は、入学生の青田買い（無試験入学）に走る。

受験ではなく無試験を選ぶという傾向性は、既に「勉強」能力が適切に形成されてこなかった可能性を示す。無試験入学が「大学生の学力低下」と連動することは明らかだが、この「学力がない」は構造的に「モンスター」に通じる。

つまり、無試験入学は、モンスター肯定のシステムになる。

教育面では、経済主義・評価主義は教育を形骸化する。形骸化した教育の方が、経済主義・評価主義にとって具合のよいものになるからである。形骸化した教育は、モンスター大学生に対しては「適当にやり過ぎす」を方法として用いる。

というわけで、これまた、モンスター肯定のシステムになる。

このように、経済主義・評価主義に導かれる大学は、モンスター肯定のシステムをつくる。社会がモンスターだらけになる動きに手を貸す。

1.2.4 勉学の規則化

作成：2008-11-20 更新：2008-11-20

今日の大学は、何でも規則化する。

「規則化されていないのは、だらしのないこと」と思っている風である（「規則化」の潔癖症）。

勉学も規則化される。

すなわち、成績評価制度 (GPA)、履修規則 (CAP)、そして成績評価のマニュアル化を進めることで、大学の勉学は「科目選択・単位取得」を形とするものになる。

「授業に出席し、上位評価ランクの成績を以て単位取得」を「勉学」の意味にするようになった学生は、勉学への対し方において、モンスターになる。

(→ §3 GPS 制度・CAP 制)

2. 体系バラバラ主義

2.1 体系バラバラ主義

2.2 体系バラバラ主義の間違いの仕方

2.3 教育行政が体系バラバラ主義を
リード・後押し

2.1 体系バラバラ主義

2.1.0 要旨

2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校

2.1.2 実用・実際主義

2.1.3 総合主義（体系バラバラ主義）

2.1.4 観察・体験主義

2.1.5 実践主義

2.1.0 要旨

作成：2008-03-04 更新：2008-03-04

教員養成課程の方法を誤ると、教員養成課程はモンスター教員養成課程になる。

モンスターをつくってしまう教育理論の型の一つが、体系バラバラ主義である：

- ・実用・実際主義
- ・合科主義
- ・コア・カリキュラム
- ・基礎学習コース
- ・生活単元
- ・総合学習
- ・体系バラバラ的問題解決学習
- ・体験学習
- ・インターンシップ
- ・地域フィールドワーク
- ・ボランティア

体系バラバラ主義からモンスターがつくられるというのは：

- a. 体系の学習が＜成長＞を実現する。ところが、体系バラバラ主義は、体系の学習を軽んじる風潮をつくる。学校で生徒は体系の学習から離れるようになり、＜成長＞機会を自ら捨て、モンスターになる。
- b. 学校現場は、何をやってよいかわからず、つまらないことをやる

だけになる。これに付き合わされる子どもは、＜成長＞機会を持たず、モンスターになる。

「法人化」の国立大学では、この体系バラバラ主義が教員養成課程づくりの方法に使われる。なぜなら、「法人化」の要素になっている教育理論が、まさにこの体系バラバラ主義であるからだ。

ここでは、教員養成課程理論になった体系バラバラ主義を、内容的に見ていく。

2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校

作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

北海道教育大学札幌校の場合、教科教育を柱にして構成されていた従来型教員養成課程に対応するものは、「基礎学習開発専攻」ということになる。

この『履修基準』に、つぎのように述べられている：

専攻の教育目的・特色

今日の教育においては、学習の主体である子どもを中心に、子どもたち自身がお互いにかかわりあいながら、「学び」を創りあげていくことを通して、「生きる力」を育む教育が求められている。基礎学習開発専攻では、小学校教員の養成に主眼をおき、このような社会的要請に応えるため、「英語グループ」、「国語グループ」、「社会グループ」、「算数グループ」、「理科グループ」の5つのグループを設けて、それぞれのグループでは、理論や方法論について深く学ぶことに加えて、実習や実験を通して体験的に学ぶことのできるカリキュラムが工夫されている。

また、それぞれのグループに偏ることなく、横断的な視野から物事をとらえることの出来る人材の養成を目指す。

「それぞれのグループに偏ることなく、横断的な視野から物事をとらえることの出来る人材の養成を目指す」とあるように、「グループに偏る」ことを否定的にとらえる教育論を立場にしている。

実際、

「実践教育科目」

「教育実践フィールド科目」

の категорияで「反従来型」の特色を出すことをねらい、従来型専門科目をつぎの枠組みで横に切る：

「教科内容研究科目」

「専攻科目」

「研究発展科目」

「免許対応科目」

そしてさらに、科目名を生活单元的な名前に改めることがよしとされる。

例えば、数学教育ではつぎのようになる：

教科内容研究科目	小学校算数
専攻科目	数の理解 図形の理解 数量関係の理解 集合と論理
研究発展科目	代数学Ⅰ 解析学Ⅰ
免許対応科目	代数学Ⅰ～Ⅴ 幾何学Ⅰ～Ⅴ 解析学Ⅰ～Ⅶ 統計学Ⅰ,Ⅱ コンピュータ 応用数学

専門科目は、「免許対応科目」に括られ、オプションにされる。

実際、これらの科目を表に立てることは「従来型教員養成課程」を現すことになり、大学にとって好ましくない。——北海道教育大学札幌校の立場は

「従来型教員養成課程は、よくない」

「専門科目が従来型で立っていることは、よくない」

である。『履修基準』に専門科目が載っていないことも、これと関係しているのかも知れない。

『履修基準』に

それぞれのグループでは、理論や方法論について深く学ぶことに加えて、実習や実験を通して体験的に学ぶことのできるカリキュラムが工夫されている。

とあるが、これは自己撞着。

反従来型を趣旨とするカリキュラムは「理論や方法論について深く学ぶことはしないことにする」カリキュラムであり、実際、札幌校のカリキュラムは「深く学ぶことはしない」という趣旨でつくられたものである。

2.1.2 実用・実際主義

作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

体系バラバラ主義はいろいろな形で現れてくるが、その一つが「実用・実際主義」である。

実用・実際主義とは、つぎのような考え方である：

従来型教員養成課程で開設されている専門〇〇の授業。

これは、教育現場での〇〇の授業に何の役にも立たない。

教員養成課程においては、こういう授業はやめて、「教育現場での〇〇の授業」について教える授業に替えなければならない。

(〇〇には「数学」などを代入)

2.1.3 総合主義（体系バラバラ主義）

作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

体系バラバラ主義はいろいろな形で現れてくるが、その一つが「総合主義」である。

例：北海道教育大学札幌校の場合、教科教育を柱にして構成されていた従来型教員養成課程に対応するものは「基礎学習開発専攻」であるが、これの『履修基準』の中でつぎのように「総合主義」が主張されている：

[英語・国語・社会・算数・理科の] それぞれのグループに偏ることなく、横断的な視野から物事をとらえることの出来る人材の養成を目指す

実際、専門科目はオプションにされている。(§2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校)

2.1.4 観察・体験主義

作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

実用・実際主義は、

「教職の〈実用・実際〉を観察・体験させる」

を教員養成課程の教育の形にする。

「真似することは、できること」というわけである。

これは、

「専門科目の机上の空論に時間を使わせるではなく、

教職の〈実用・実際〉の観察・体験にたくさん時間をあてる」

になる。そして

「専門科目は要らない」

にまで進む。

例：北海道教育大学札幌校では、専門科目はオプションである。

(§2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校)

2.1.5 実践主義

作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

体系バラバラ主義はいろいろな形で現れてくるが、その一つが「実践主義」である。

実践主義は、「子どものアタマでやることは、いくらがんばっても〈児童戯〉」の論法で退けられる。(§2.2 体系バラバラ主義の間違いの仕方)

2.2 体系バラバラ主義の間違いの仕方

2.2.1 「授業能力の低さ」の問題構造が
わかっていない

2.2.2 教員養成における体系的学問の意義が
わかっていない

2.2.3 「実用」がわかっていない

2.2.4 破壊度はものすごい（被害甚大）

2.2.1 「授業能力の低さ」の問題構造がわかっていない

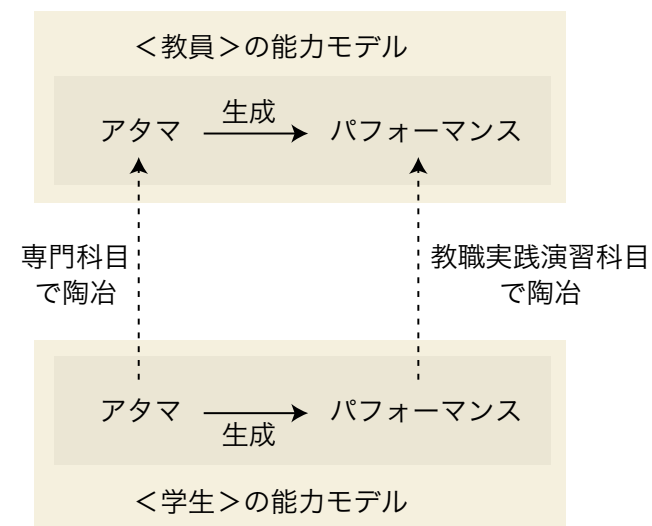
作成：2008-03-05 更新：2008-03-05

パフォーマンスは、アタマから生成される。

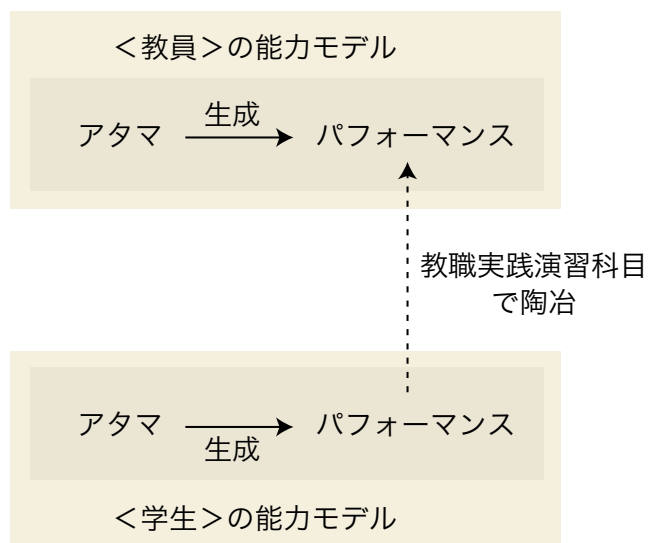
出来の良くないアタマから良いパフォーマンスは生まれて来ない。

子どものアタマでいくらがんばっても、＜見戯＞にしかならない。

そこで、つぎが教員養成教育のモデルになる：



これに対し、体系バラバラ主義は、教員養成教育をつぎの形にする
(§2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校)：



この場合、学生は、＜子どものアタマのまんま＞にされる。
そして、この学生が、＜子どものアタマのまんま＞の教員になる。

教員養成課程の専門科目の授業は、昔からずっと、うまくいっていない。
すなわち、学生の＜子どものアタマのまんま＞を、たいして改善できていない。

現に、現職学校教員の教科専門性は、＜子どものアタマのまんま＞程度である。

この状況の改善は、あくまでも「専門科目の授業の改善」として取り組まれるものである。

しかし、体系バラバラ主義者は、このことを理解できない。

そもそも、体系バラバラ主義者はつぎのような考え方はしない：

学校現場での＜子どものアタマのまんま＞教師の拙い授業の原因

は、＜子どものアタマのまんま＞にある。

つぎのような考え方をする：

「学校教員の授業能力の低さは、授業パフォーマンスを訓練すれば解決される問題だ！」

そこで、

「教員養成課程は、授業パフォーマンスを訓練する科目に重点をおかねばならない！」

となり、上の体系バラバラ主義の教育モデルの図のようになるわけである。

教育の問題解決は、問題解決の本道を地道に進むしかない。

近道はない。

しかし、このロジックを理解している者は、教員養成課程の教員でもどれ程いることやら？

現に、体系バラバラ主義が問題解決の方法になるとして教員養成課程の再編成をやっているのは、他ならぬ教員養成課程の教員自身である。

2.2.2 教員養成における体系的学問の意義がわかっていない

作成：2008-03-07 更新：2008-03-07

<思考>は学習のたまものである。

<思考>は、つぎのことによってできあがるのではない：

- 食べて大きくなる。
- 生活経験を積む。

<思考>は、どんな学習によってつくられるか？

体系的学問である。

<思考>には、論理的構成、本質直観、構造のとらえ、といった要素がある。

これらは、人類の歴史が「体系的学問」の形をつくった。

これらは、人類史の遺産である。

人類史の遺産は、個人の私的な生活空間の外にある。

人類史の遺産は、個人が自分の内で作り出すことはできない。

<思考>を得る方法は、つぎのものであり、これの他にはない：

「良質な体系的学問に出会い、
それをじっくり時間をかけて勉強する。」

良質な体系的学問とは、端的に「科学」である。

よって、<思考>を得るとは、科学を勉強するということである。

<思考>を得るとは、「科学者」になるということ。

翻って、「科学者」をつくるようになっていない教育課程は、<思考>

陶冶を行わないようにしている教育課程、すなわち<子どものまんま>をやらせている教育課程である。

そして、体系バラバラ主義による教育課程が、まさしくこのような教育課程である。

註：体系バラバラ主義の教育方法は：

- 実用・実際主義
- 合科主義
- コア・カリキュラム
- 基礎学習コース
- 生活単元
- 総合学習
- 体系バラバラ的問題解決学習
- 体験学習
- インターンシップ
- 地域フィールドワーク
- ボランティア

「学校の勉強は、生活には何の役にも立たない」の言い方がある。

体系バラバラ主義は、この考え方に立つ。

体系バラバラ主義に立つ教員養成課程は、つぎのように言っているわけである：

「専門の勉強は、教職には何の役にも立たない」

「学校の勉強は、生活には何の役にも立たない」の言い方が出てくる原因は、つぎの2通りである：

1. 役に立っていることが自覚できない。

2. よい<学校の勉強>にめぐまれなかった。

教員養成課程が体系バラバラ主義になる原因も、この2通りである。

2.2.3 「実用」がわかっていない

作成：2008-03-10 更新：2008-03-10

「実用」の実現を、どのように考えたらよいか？

考え方の一つのタイプに、「使える道具をたくさん取り揃える」「知識の引き出しをたくさん持つ」というのがある。

体系バラバラ主義の問題解決論は、これの一例であり、「問題解決のストラテジーを身につける」を学習の意味にする。

観察・体験主義もこのタイプであり、「使えるパフォーマンスをたくさん身につける」を学習目的にする。

数学をこのようにやったら、すぐに破綻する。

数学では、「道具」や「引き出し」は<生成>するものになる。

生成の核になるのは、<体系の理解>である。

これは、数学に限らず、体系的学問一般の方法である。

「実用」には、体系がある。

この体系を理解しないと、「実用」の実現はできない。

この体系は、目には見えない。

体系のあることを知らない者は、目に見えるもの・感じられるもの（＝体系の現象）を直接どうこうしようとする。

体系の現象はつねに移ろうので、このやり方は成功しない。

「実用」には体系があり、したがって「実用」へのアプローチは体系的アプローチになる。体系の理解の仕方が身につくことが、「実用」を実現できるようになるということである。

ここで、つぎの反論が出てくる：

「別分野になったら、これまでの体系学習は白紙になってしまう
ではないか」

教育学では、この反論に「転移 (transfer)」で応ずる：

「一つの体系の方法を身につけることは、別の体系を身につける
ことに効く。

しかも、これが体系学習の唯一信じられる方法である。」

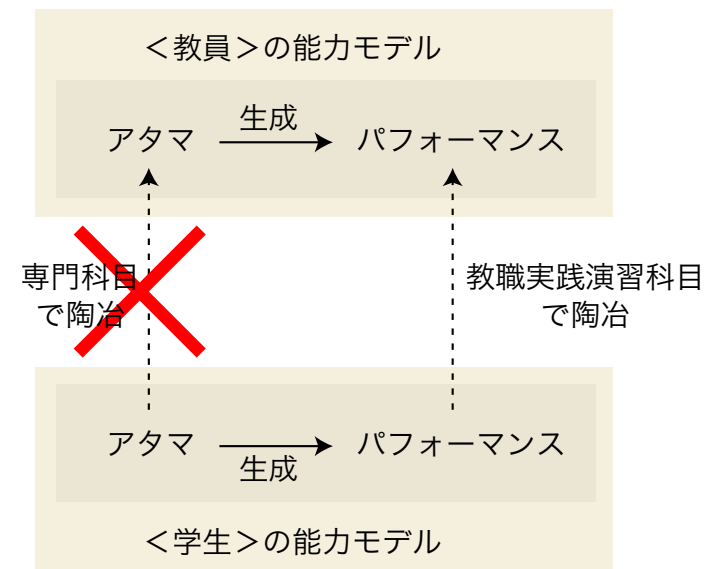
体系学習の転移は、複雑なプロセスであって、実験的に証明できない。

しかし、この正しいことは、経験を積むほどに確信されてくる。

2.2.4 破壊度はものすごい (被害甚大)

作成：2008-03-07 更新：2008-03-07

体系バラバラ主義は、文字通り体系を破壊する：



この破壊は、主と従の関係がわからず、主の方を壊してしまう。

「末端の動きをよくしようとして中枢を壊す」倒錯である。

中枢を壊すわけなので、「破壊」としてはとんでもない部類に入る。

課程は、根底から様変わりする。

(§2.1.1 事例：北海道教育大学札幌校)

2.3 教育行政が体系バラバラ主義を リード・後押し

2.3.1 「大学評価」と体系バラバラ主義は哲学が同じ

2.3.2 中教審：免許科目「教職実践演習」

2.3.1 「大学評価」と体系バラバラ主義は哲学が同じ

作成：2008-03-07 更新：2008-03-07

国立大学の「法人化」の立場は、「従来型国立大学の否定」。
この構えは、＜否定すべき従来型＞を拾い出す作業へ進む。

大学教育に対する従来型否定の形は、つぎのようになる：

「大学の教育は、机上の論をやっていて、
役に立つことをやっていない」

これは、体系バラバラ主義の

「学校の勉強は、生活に役立たない」
「専門の勉強は、教職に役立たない」

と、立場が同じになる。

そこで「法人化」の課程再編では、体系バラバラ主義が、「大学評価」
と一体感を持てるところのものとなる。

そして実際、「法人化」の国立大学は、体系バラバラ主義路線をとり、
いまもこれを進めている。

2.3.2 中教審：免許科目「教職実践演習」

作成：2008-03-06 更新：2008-03-06

「中教審」という教育行政の装置は、ほんとうに困りものである。

「教育は改革で！」を信条とする行政が、「改革のアイデアは？」調で中教審を招集・組織する。招集されたメンバーはその空気を読んで「新しいものづくり」を自分の仕事達成の形にする。(§2.3.2 中教審はどうしてあんなふう?)

教育は、その時その時の思いつきグッズをジャラジャラぶらさげられる。身重でお化けみたいになる。

「教員の能力低下」「問題教員」の問題にも、こんな調子で臨む。

宿題をやった形を「新しいものづくり」にしなければならないので、授業科目や研修の新設の提案を最終報告にする。

直近のことでは、「教員免許更新講習」や「教員免許科目に教職実践演習を新設」がある。

「教員免許更新講習」は、シミュレーションすれば簡単にわかるように、「優良ドライバに対する運転免許更新講習」のようになる(すなわち、形だけのものになる)しかない。ただ、お荷物と余計な出費が増える。

(§6 「教員免許状更新講習」)

「教職実践演習」も、以下これについて述べるが、余計なお荷物を増やさずだけ。

北海道教育大学札幌校は、国立大学の「法人化」への対応ということで、「反従来型」の課程再編を行った(§5.3.1 事例:北海道教育大学札幌校)。科目バラバラ主義の立場をとり、

1. 教科縦割りを連想させるようなコース名を一切無くす。

注：「従来型」の意味は、教科教育を柱にした学生グループやカリキュラムの構成。

2. そして、「教職実践演習」のような科目で特色を出そうとする。

1 については：

教科教育コースが、総合学習開発専攻(定員 50)と基礎学習開発専攻(定員 100)に解消される。

そして、2 については：

例えば基礎学習開発専攻では、「実践教育科目」「基礎実践フィールド科目」のカテゴリーが、「教職実践演習」的科目に相当する(右頁)。

中教審が提案した「教職実践演習」はどのようなものになるか?——これを考えるために、上の科目カテゴリーの実際運用を見てみよう。

上記科目のうち、

教職論

総合演習

教育フィールド研究

は、特に専門性がないものとして、各教科で行う。

各教科では、だいたい「担当を交代制にする」というふうにして、その年度の担当者を決める。

これは、「ゆとり教育」で「総合学習」が学校現場に課されたときと同じようになる。すなわち、「なにをしても自由」から始まり、「つまらないことをやる」になる。(つまらないものにしない方法は、専門の授業にしてしまうことである。)

		1 年	2 年	3・4年	単位数	
実践教育科目		●教職論 2 ●教育の基礎と理念 2 ●発達と学習 2 教育の制度と社会 2 学校経営と学級経営 2 ●教育課程と教育方法 2	●道徳の指導法 2 ●特別活動の指導法 2 ●生徒指導・進路指導 2 の理論と方法 ●教育相談 2 の理論と方法 ●総合演習 2		20	
教育実践フィールド科目	基礎教育実習	●基礎教育実習(小学校) 1			6	14
		●基礎教育実習(中学校) 1				
	基本実習	●教育実習(小学校)Ⅰ 5			0~2	
		●教育実習(中学校)Ⅰ 5				
	応用実習	教育実習(小学校)Ⅱ 2				
		教育実習(中学校)Ⅱ 2				
		教育実習(幼稚園) 2				
	障害児教育実習	障害児教育実習 3				
	採用直前教育実習	採用直前教育実習 1				
	へき地教育実習	へき地教育実習Ⅰ 2				
へき地教育実習Ⅱ 2						
教育フィールド研究	教育フィールド研究Ⅰ 2			4~6		
	教育フィールド研究Ⅱ 2					
	教育フィールド研究Ⅲ 2					
	教育フィールド研究Ⅳ 2					
教育実践論	野外教育論 2	へき地教育指導法 2		2~4		
	ボランティア論 2	総合学習実践論 2				
	体験学習論 2	養護実践論(養) 2				

指導的立場にいて、「自由科目・総合科目・実践科目」を発想し、そしてこれを現場に降ろしてくる者は、つぎのように思うタイプの者である：

"If we build it, they will come."

「自分が枠を与えれば、与えられた者はその内容を上手に埋める。」

そして、こうはならない。

「教職実践演習」的科目は、お荷物になる。

そして、「教員の能力低下」「問題教員」の問題を解決する方法は「教職実践演習」的科目をつくることだと思ふタイプの者が教育をリードしている限り、このお荷物科目は増える一方になる。

3. GPA 制度・CAP 制

3.0 要旨

3.1 GPA・CAP の意味 / 含意

3.2 GPA・CAP が生むモンスター・ロジック

3.3 GPA・CAP のもたらすもの

3.0 要旨

作成：2008-11-23 更新：2008-11-23

国立大学の「法人化」は、米国の大学のやり方を全面的に取り入れるという形で進められた。気分は「文明開化」である。（従来型が、恥じられ・捨てられるべきものになる。）

教育再生会議では、大学の新年度開始の月を米国と同じ9月にすべしの案も出てきた。

「文明開化」に高揚する者は、移入しようとしている制度の根ざしているところを見ない。

異国の制度の抛って立つ思想・文化・社会・経済は、自国のものとは異なる。しかし、このことを考えない。——「考えねばならない」ということが、そもそもわからない。

よその土地に生える植物を自分の土地に植えても、育たない。あるいは、それが育つときには、自分の土地がおかしくなる。

よその土地に生きる動物を自分の土地に放っても、育たない。あるいは、それが育つときには、自分の土地がおかしくなる。

植物・動物は、それが生きている土地と一体のものである。これを学習するのが、生態学である。

「文明開化」に高揚してしまうのは、生態学を知らないからである。

「文明開化」気分が「グローバリズム」気分であることに、注目しよう。

「グローバリズム」は、生態学を知らない者の言うことばである。

国立大学の「文明開化」の内容の中に、GPA・CAPがある。

GPA・CAPは、＜良いもの＞なので取り入れられたのではない。＜米国のもの＞なので取り入れられた。

これをダイレクトに取り入れることで、勉学/教育におかしくなるところが出てくる。そしてこの中で、勉学/教育に対するモンスター・ロジックが醸成されてくる。

3.1 GPA・CAP の意味 / 含意

3.1.1 GPA・CAP の意味

3.1.2 GPA・CAP の土壌——評価主義と資格主義

3.1.3 論理の無理

3.1.1 GPA・CAP の意味

作成：2008-11-24 更新：2008-11-24

GPA 制度とは、成績平均値 GPA (grade point average) の算出式を用いて成績評価を行うという制度である。

これは、単独では意味をもつものではない。ほかのことで学生へのインセンティブ / ペナルティ効果を起こすために、これを用いる。

例えば、「学生報奨」の制度を導入しようとするときは、「GPA 高得点の学生を報奨する」をルールにすれば簡単である。

CAP 制は、つぎの心理が学生のうちに醸成されている学校が、導入しようとするところの制度である：

「単位をたくさん取得することが、いろいろな面で有利に働く。」

すなわち、このような学校では、学生はむやみに多くの科目を履修しようとする。これは、授業を困難にするし、勉学に関わる本末転倒がいろいろ起こる。そこで、履修科目数の上限 (cap) を設定しようというふうになる。

そして、このような学校では、CAP 制に GPA のインセンティブ / ペナルティ効果を合わせる。——学生は、つぎのように考える者になる：

「GPA の高得点者は、単位をたくさん取得することができ、いろいろな面で有利になる。低得点者は、単位をたくさん取得することができず、いろいろな面で不利になる。」

大学側は、つぎのように考える：

「学生の履修科目数に歯止めがかかり、しかも学生はいっしょう

けんめい勉強するようになる。」

参考：北海道教育大学 HP (2008-11-24 現在) からの引用：

GPA 制度・CAP 制度

学生に授業科目を履修させるに当たっては、グレード・ポイント・アベレージ（成績平均値 =GPA）制度に基づく履修登録単位数の上限設定（CAP 制）により行うこととしています。

1. GPA 制度

GPA 制度は、学生の成績評価をより明確にすることにより、授業に対する学生の意識を高め、学期ごとに学生の学修及び学修指導に役立てることを目的とするもので、次のとおり取り扱います。

（成績の評価方法及び履修登録単位数の上限並びに修学指導等に関する取扱要項）

1. 各授業科目の成績評価に基づき、下表のとおりグレード・ポイント（GP）を付す。

成績評価	GP
A	4
B	3
C	2
D	1
F	0
F*	0

（注）成績評価「I」（履修未完了）については、次学期の GPA に含める。

2. GPA の算出方法は、次の計算式による。

$$\text{GPA} = \frac{\text{履修した授業科目の単位数} \times \text{GP}}{\text{履修単位数の合計}}$$

3. GPA の対象科目は、当該学期において履修登録（再試験登録を含む）したすべての科目とする。ただし、次に掲げる科目は、当該学期の GPA の対象科目から除くものとする。

1. 履修取消期間に、学生から履修取消申請のあった科目
2. 履修取消期間後に、休学、病気欠席等のやむを得ない事由で学生から履修取消申請のあった科目で、大学がやむを得ないものとして許可した科目
3. 授業期間外に行われる実習、集中講義、不定期講義、補講等により、成績提出期限までに成績の評価をすることができない科目

2. CAP 制

CAP 制は、単位制度を実質化（1 単位当たり必要な 45 時間の学修時間を確保）し、学修すべき授業科目を精選することで十分な学修時間を確保し、授業内容を深く真に身につけることを目的として、学生が履修科目として登録することができる単位数の上限を定め、各年次にわたって適切に授業科目を履修してもらうためのものです。

なお、所定の単位を優れた成績をもって修得した学生については、

単位数の上限を超えて履修登録を認め、また、成績の状況が十分でない学生については、逆に、履修登録の単位数の上限を制限することとなります。

履修登録単位数の上限設定については、次のとおり取り扱います。

(成績の評価方法及び履修登録単位数の上限並びに修学指導等に関する取扱要項)

1. 各学期の履修登録単位数の上限を 26 単位とする。
ただし、当該学期の直前の学期の GPA に基づき、次のとおり単位数の上限を変更して取り扱う。

1. 直前の学期の GPA が 3.0 以上の者	30 単位
2. 直前の学期の GPA が 2.5 以上 3.0 未満の者	28 単位
3. 直前の学期の GPA が 1.5 以上 2.5 未満の者	26 単位
4. 直前の学期の GPA が 1.5 未満の者	24 単位
2. 休学や病気欠席等のやむを得ない事由により、その学期のすべての授業科目を履修できなかった者の履修登録単位数の上限は、上記 (1)4 にかかわらず、26 単位とする。
3. 次に掲げる科目は、CAP 制に含まないものとする。
 1. 学校図書館司書教諭、社会教育主事、学芸員、社会福祉士等の資格取得の科目として指定する授業科目（教員免許取得の科目及び同一授業科目で資格取得と教員免許取得の両方に係る授業科目は、CAP 制に含む。）
 2. 教員養成課程における教育実践フィールド科目のうち

教育実習科目及び教育フィールド研究科目（人間地域科学課程、芸術課程及びスポーツ教育課程においては、これらに相当する科目を含む。）

3. 卒業研究（論文、制作、演奏等）
4. 集中講義による授業科目
5. 再試験登録科目

3.1.2 GPA・CAP の土壌——評価主義と資格主義

作成：2008-11-24 更新：2008-11-24

GPA・CAP は、つぎの考え方をする文化を土壌にしている：

- ・評価主義

「行為・能力を点数に表す。

(1点, 2点の) 点数の違いが, 意味を持つ。」

- ・資格主義

「能力を, 資格取得に表す。

資格をいろいろ取っていることが, 意味を持つ。」

GPA は評価主義と関わり, CAP は「資格取得に CAP して, 野放図にしない」という意味で資格主義と関わる。

学校教員養成課程の学生は, 資格主義の思考法に嵌りやすい。

「大学で取れる資格は何でも取る」になる。

この場合, 「取れば有利」よりも「取ってないことが不利」(不安感)が, そうさせる。

大学側も, 「いろいろ取れます」を売りにして, 「いろいろ取っても無意味」を言わない。よって, 学生は「不安を煽られるばかり」という格好になる。

GPA・CAP は, このような学生にピッタリはまる。

3.1.3 論理の無理

作成：2008-11-24 更新：2008-11-24

CAP の意味は, つぎのものである：

「学生は, むやみに多くの科目を履修しようとする。

これを抑えないと, 授業が困難になるし,

勉学に関しても本末転倒がいろいろ起こる。」

GPA と CAP の合わせ技の意味は, 「インセンティブとペナルティ」である：

「GPA の低得点者は, CAP で履修科目数を抑えられる (ペナルティ)。これが嫌なら, しっかり勉強するように (インセンティブ)。」

ただし, 「授業困難」は, 学校側の甲斐性の問題へと進むので, これを強く出すことは憚られる。「ペナルティ」も, 表にすることは憚られる。そこで「授業困難」「ペナルティ」を隠して CAP を合理化することになるが, これはつぎのようになる：

「GPA の低得点者は, 学習力の弱いことを自覚し,

履修科目を少なくして (CAP), 自学自習時間を増やすように。」

このロジックは, 合理化のためにするものであるから, 無理がある。

学生は, 当然, この無理を突いてくる。

彼らの使うロジックには, モンスタース的なものもあるが, もっともなものもある。

これの代表的なパターンをとらえるため、ここで、北海道教育大学の教育改革室による『本年度前期の履修登録期間に新カリキュラムの2・3年次を対象に実施したアンケート結果とその対策』(2008) から、学生のことばをいくつか引用(適宜変形)してみる：

・制度の不条理

- 本来、大学という場は本人が学びたくて通っているのであり、そこで履修登録単位数に上限を設定しているのはおかしい。
- 成績によってとれる単位数が変動することの利点がわからない。
- まず上限の話が挙がる時点でおかしい。学生には、より多くの授業を受講する自由、権利がある。

・大学の余計な介入

- 勉強しないのは、そのひと個人の責任である。
- 自習時間は学生が個々に管理するもの。
- 人によってたくさん授業をとることも、自習しきれなくて単位をとれないことも、学生が自己責任で行うべきで、そこまで大学が面倒をみる必要はない。

・制度の矛盾・不合理

- 不得意な分野でもその免許がほしいが、そのせいで GPA が低くなってしまうと次の学期に取れる単位数が減ってしまうので、学生のやる気をそぐ制度である。
- 1,2年のうちに必要単位を取りきれないので、3年から現場を見に行くためのまとまった時間をつくりたいのに、つくれない

ということがある。

- A 評価の数が実質制限されている中で、履修単位数に上限設定をするのはおかしい。
- 成績の振るわなかった人ほど、来期に取れる授業単位数を増やして頑張りたいと思うのではないか。

・制度の無意味

- 履修できる単位が何単位だろうと遊ぶ人間は遊び、学ぼうとするものは学ぼうとする。
- 履修登録科目数の制限によって自習時間が確保できるという意識があまりない。

・不利益

- CAP 制で履修科目数が制限されると、免許を取るために取らなければならない単位も、4年間では取るのが大変になる。
- 上限単位数が決まっているせいで、希望の免許を取得するのに時間数が足りない。

・不安

- 時間割に空きがあると、最初のうちは不安になる。
- 履修できる単位にも関わってくる成績のシステムをきちんとしてほしい。履修しているはずの授業がなくなっていたり、なかなか成績が出ず GPA が分からなかったりと不安になる。

・制度適用の不首尾

- 資格等にかかわる講義(例：社会福祉士自家試験受験資格の社

会福祉原論) は, CAP 制の枠外。

・科目による不公平

- 教員によつて「A」の取り易さはかなり違う。
- 教員によって成績の付け方に差があるので, GPA に反映させるのに適しているのか疑問に思う。

3.2 GPA・CAP が生むモンスター・ロジック

3.2.1 「公平」

3.2.2 「自学自習させる方法は, 履修制限」

3.2.1 「公平」

作成：2008-11-24 更新：2008-11-24

学生は、GPA・CAP に嵌る。
これに対応するのに、必死になる。

必死になった学生は、つぎの〈不均一〉を「学生が不満を抱いて然るべき〈不公平〉」に見なしていく：

- ・授業内容の難度が、科目によって不均一
- ・評価規準、評価点の分布が、科目によって不均一
- ・教員の資質が、科目によって不均一

GPA・CAP を進める大学側も、この〈不均一〉を「〈公平〉へと改めるべきことがら」にしていく。

北海道教育大学の教育改革室による『本年度前期の履修登録期間に新カリキュラムの2・3年次を対象に実施したアンケート結果とその対策』（2008）では、教育改革室の考え方としてつぎのものが示されている（部分的引用）：

- ・成績評価の厳格化、公平化が必要である。
シラバスにおいて採点基準を明確化するとともに、教養科目・専門科目別に成績評価を集計し、グレードポイントの平均点ならびに成績評価（A～F）の分布を示したグラフを作成し、公表する必要がある。
それらを成績評価をする際の参考にしてもらう。

その上で、平均点が極端に低い講義、不可の割合が高い講義については、副学長が講義担当者から聞き取りをする。

- ・自学自習を念頭に置いた講義の実施は、単位の実質化という点から求められている。
教員にも受講生にも自学自習を行うという意識が必要であり、そのためにはシラバスに自学自習に関して記載してもらうことが必要。
なお、自学自習の実施は全教員が取り組まなければ、学生に不公平感が生じる。

大学教育に関わることとして、ここでいう「公平」は、モンスター・ロジックである。

大学の教育は、多様性をよしとする。
授業によって評点の傾向が異なってくることは、自然なことである。
評点は、学生に対して授業者が送るメッセージである。
「この授業でのあなたの達成度はこのようである」を知らせるのが、評価という行為である——それ以上でも以下でもない。

GPA・CAP では、評価制度に大学教育を従わせるという本末転倒が起こる。

「厳格化」のことばは、「授業」にではなく、「評価」にくつつく。
また、上の例で特徴的なことに、「副学長が講義担当者から聞き取りをする」のは、「平均点が極端に低い講義、不可の割合が高い講義」の場合である。「平均点が極端に高い講義、A 評価の割合が高い講義」では

ない。

なぜか？

学生が問題にするとすれば、それは前者であるからだ。学生にとって後者はありがたいものなので、これについては藪を突つつくようなことはしない。

こうして、「公平」のモンスター・ロジックは、大学教育の幼稚化を唱えるモンスター・ロジックに転じる。

3.2.2 「自学自習させる方法は、履修制限」

作成：2008-11-25 更新：2008-11-25

GPA・CAP を導入した大学側は、この合理性を説く者になる。しかし、GPA・CAP は<人に対する操作主義>を立場にするものであるから、大学教育が<人に対する操作主義>の場でないときには、GPA・CAP の合理化はモンスター・ロジックになる。

このモンスター・ロジックの一つが、「学生の自学自習」に関するものである。——実際、つぎが CAP のロジックである：

「学生に自学自習させる方法は、
履修登録できる科目数を制限すること。」

このロジックを信じる者は、学生にも教員にも、まずいない。そして、このロジックを信じないことは、正しい見識である。

大学は、学生の主体的学習を旨とする。

授業を提供するが、学生がこれをどう用いるかは、学生自身の問題とする。

大学は学生に学習指導をするが、この意味は、「大学での学習の勝手を知らない者に、それをガイダンスする」ということであって、「こうせよ」を示すことではない。

大学の勉学は、もともと、単位取得を目的にするものではない。

大学の勉学は自学自習が主であり、授業は自学自習の環境の一部というものである。

授業者の許可を得たら領域 / 学部 / 学校横断的に自由に聴講できるというのが、大学の授業の本来の形である。

大学がこのようであった時代を、いまの学生や若い教員は知らない。したがって、彼らには、「学生に自学自習させる方法は、履修登録できる科目数を制限すること」がモンスター・ロジックには見えないかも知れない。

大学とは本来どのようなものであるかを論じ続けねばならない所以である。

3.3 GPA・CAP のもたらすもの

3.3.1 「単位取得・資格取得」が「勉学」の意味に

3.3.2 成績主義, そして授業横並び主義に

3.3.1 「単位取得・資格取得」が「勉学」の意味に

作成：2008-11-25 更新：2008-11-25

学校教員養成系学部・大学は、教員免許およびその他いろいろな資格がとれることを、売りにする。

これに対し学生の方は、つぎのように考えるようになる：

「資格を多くとっていることが、この先有利になる」

これは、つぎの考えに転じる：

「資格がひとより少ないと、この先不利になる」

この不安心理から、つぎのようになっていく：

「とれる免許は何でもとる」

単位や成績に対する考えも、同様になる：

「単位をたくさんとっていないと、
成績に低い評点があると、
この先何かの形で不利になる」

不安は、疑心暗鬼を生む。

GPA・CAP は、この傾向に歯止めをかけるのではない。

GPA・CAP の効果 / 機能は、この現実を裏付けることである。

大学は、とれる免許は何でもとる、単位をたくさんとる、低い評点をとらないようにする、ところになる。

「自分の強みをさがし・つくっていくところ」の意味が、ますますズラされていく。

3.3.2 成績主義、そして授業横並び主義に

作成：2008-11-25 更新：2008-11-25

一般に、ひとは評価主義（インセンティブ&ペナルティ）を批判するが、自分自身はしっかりこれに嵌っていく。

これには、一つの型がある。——つぎのものである：

示された評価制度に対し、

これの中に「不公平」を見つけ、「公平化」を訴える。

こうして、

この「改善」に人一倍いっしょうけんめいな者

として

これを人一倍受け入れる者

になっていく。

これはスタンスとして矛盾なので、「改善」の言説の中で自ずとモンスター・ロジックを発するようになる。

GPA・CAP の場合も、同様である。

学生も教員も「公平化」を訴える。

そしてこのことで、GPA が含意する成績主義を受け入れ、授業の横並びをプッシュする者になる。（§3.2.1 「公平」）

4. 「教員免許更新講習」

4.0 要旨

4.1 「教員免許更新講習」とは？

4.2 「教員免許更新講習」の授業設計指南

4.0 要旨

作成：2008-03-09 更新：2008-03-09

モンスター教員の問題は、どのように解決すべき問題か？
「時間をかけて教育する」が唯一のソリューションである。
時間短縮の近道もない。

一方、「改革」派の考え方は、「制度の導入」である。
この考え方の参考になるのが、直近のものでは、中教審作の「教員免許更新講習」。

「教員免許更新講習」の話のものは、「問題教員」をどうするかという問題。
しかし、「教員免許更新講習」が結論として出てきたとき、それは「問題教員」の問題のソリューションとはまったく関係のないものになっていた。

「制度の導入」で問題解決しようとする、きまってこうなる。
大規模な無駄・邪魔をつくる結果になる。
つくった者はただ退場すればよいが、それを持たされた者はずっとこの無駄と付き合い合わされることになる。

4.1 「教員免許更新講習」とは？

作成：2008-03-09 更新：2008-03-09

ここでは、「教員免許更新講習」の意味を、論理的に導いてみる。
ただし、わかりやすいように、「企画者会議」のことばで推論を書くことにする。(注意：あくまでも推論であって、実際がどうかとは全く無関係である。)

「問題教員」の問題をどうするか？

問題教員に教員をやらせるわけにはいかない、すなわち教員免許を取り上げねばならない、が筋だな。

どうやって取り上げる？

個別にできることでないから、こんな話になっているわけだ。

実は、「免許を期限付き・更新制にして、更新システムを通るときに問題教員の免許が取り上げられるようにしよう」みたいなオリエンテーションを、もらっている。

その「更新システム」は、どんなふうにする？

難しいな……

数が数だからねー

どのくらいの数？

北海道だと、全教員数が幼稚園、小学校、中学校、高校、特別

支援学校で、それぞれだいたい 4200, 17300, 11300, 11500, 3000。年齢構成を考えなければ、これを 10 で割った数が、毎年免許更新を受けることになる。平成 22 年度だと、それぞれ 150, 1650, 1040, 1010, 290 くらいの予測となっている。

これはもう、運転免許の更新みたいにするしかないだろう。

運転免許更新では事故歴のデータがくっついてくるわけだが、教員免許更新に問題行為・事件歴みたいのを判定資料につけるのか？

そんな資料、そもそもつくる役を請け負う者がいない。つくったりしたら大変なことになる。

資料がつくられたにしても、今度は、判定する役を請け負う者がいるか？の問題になる。

資料は無しだね。

とすると、優良ドライバに対する運転免許更新講習みたいになるのかな？

つまり、「教員免許更新講習」と題する講習を催して、それに出席したら免許を更新する、という形。

そうなるしかないね。

しかし、「問題教員」の免許を取り上げるという話はどうなった？

そんなのもともと「免許更新制」にのっけられる話じゃないよ。

じゃあ、「教員免許更新講習」って、意味無いだろう。

経費だっとなんでもない額になるんじゃないの？

免許更新制先ずありきみたいにスタートさせちゃったんだから、仕方ないだろう。

また、税金の無駄遣いかあー

罪作りだよなー

まあ、ぐちっでもしょうがないとして、「教員免許更新講習」をどうするか、考えようや。

数からいって、大学にやらせるしかないだろう。

教員養成系大学・学部か。

都市圏のことを考えると、国立大学では数が足りないな。

教員養成課程をもつ私立大を加えてもどうかという数だ。

教員養成と関係ないところでもいい、にしないとダメかもな。

そのように提案をつくっておこう^(註)。

註：参考として、

1. 教員養成部会教員免許更新制等ワーキンググループ 第 1 回（平成 19 年 10 月 3 日会議）配付資料 3 『教員免許更新制の運用についての検討経過（案）』

講習の内容

免許法第 9 条の 3 第 1 項第 1 号に規定する講習の内容は、次に掲げ

るものとする。(別紙参照)

- (1) 教育の最新事情に関する事項
- (2) 教科指導、生徒指導その他教育内容の充実に関する事項

(1) は「教職についての省察」「子どもの変化についての理解」「教育政策の動向についての理解」「学校の内外での連携協力の重要性についての理解」をその内容とし、その具体的内容については、文部科学大臣が示すこととする。(特に(1)の具体的内容と時間数)

先述のとおり、講習は全教員に共通に必要な課題を取り扱うものであることとなっているが、教員のニーズに合った講習を実施するためには、共通の課題を扱うこととしつつも、多様な講習が開設され、受講者である教員に幅広い選択肢が提供されることが望ましい。

また、30時間という限られた時間の中で、一定程度内容面で深みを持たせ、また、実益のある講習を実施するためには、全教員が受講する内容を全て統一することとするのは必ずしも効果的でない。むしろ、全教員が必ず受講すべき事項を明示しつつ、その他の必要な事項については、講習の内容についても教員が選択し受講することができるよう取り扱うことが適当である。

全教員が必ず受講すべき事項は、平成18年7月の答申を踏まえ、「教職についての省察」「子どもに関する理解」「教育課程等の動向等」「校内外での連携協力」とすることが適当である。

学校種・教科種等に応じた内容を取り扱う「教科指導、生徒指導その他教育内容の充実に関する事項」として位置づけるべき事項は、全教員に共通の課題ではあるものの、教科種により具体的なニーズの異なる各教科の指導法やその背景となる専門的内容、生徒指導等、幼児・児童・生徒に対する指導力に係る各論的な内容を中心に取り扱うこととすることが適当である。

具体的な内容については、その時々が必要と認められるものについて、毎年検討を行うこととし、その都度周知を図ることとすべきである。

また、30時間の講習の内訳として、全教員が必ず受講すべき事項である「教育の最新事情に関する事項」については12時間、また、学校種・教科種等に応じた内容を取り扱う「教科指導、生徒指導その他教育内容の充実に関する事項」については18時間とすることが適当である。

2. 中央教育審議会 初等中等教育分科会の教員養成部会（第49回、平成19年7月13日）の『教員免許更新制の運用についての検討資料』

9. 講習の時間

法律事項

講習の時間は、30時間以上とする。

(法第9条の3第2項)

法律事項

講習の開設は、30時間以上とされる講習の課程の全部又は一部について、認定。

(法第9条の3第1項柱書及び同項第1号)

[注] 法第9条の3第1項柱書及び同項第1号の規定により、各大学等は、30時間以上にわたる講習の「全部」を開設する必要はなく、その「一部」を開設すれば足りる。

その結果、教員養成系以外の一般大学等が、それぞれの教職科目・教科専門科目を担当する各教員の得意分野を生かして、例えば、「理科教育法」「教育相談」等の比較的狭いまとまりで講習を開設するこ

とができ、多くの大学の参加が可能となる。

その他国会審議で具体的方針を示したものの講習は学校種、教科種等に応じたバリエーションを確保し、各人による選択受講を可能とする。開設される講習の一覧は、文部科学省 HP に掲載し、受講者の選択に資する。

4.2 「教員免許更新講習」の授業設計指南

4.2.1 「なんでもあり」としてよい

4.2.2 下手な内容は、赤恥をかくことに

4.2.3 単元略案

4.2.1 「なんでもあり」としてよい

作成：2008-03-10 更新：2008-03-10

免許更新講習は、30時間となっている。

小中高校等および受け入れ大学それぞれの本務スケジュールの合間に実施されるので、小中高の夏季休暇期間中どれか1週間が、この講習にあてることができる唯一の時期ということになる。

中教審「免許更新講習」ワーキンググループは、

「教育の最新事情に関する事項」について12時間、

「教科指導、生徒指導その他教育内容の充実に関する事項」について18時間

と言っている（ワーキンググループ第1回（平成19年10月3日会議）配付資料3『教員免許更新制の運用についての検討経過（案）』）。これをそのまま受ければ、授業時間割は、つぎのようになる：

	月	火	水	木	金
10:00 - 11:30	●	●	●	●	●
昼 休 み					
13:00 - 14:30	●	●	●	●	●
14:40 - 16:10	●	●	●	●	●

●：教育の最新事情……

●：教科指導……

そしてこれに従えば、この講習を担当する大学教員は、

- 「教育の最新事情に関する事項」
- 「教科指導、生徒指導その他教育内容の充実に関する事項」

について、現職教員を指導できるほどに、精通していることが要件にな

る。

「教科指導の充実に関する事項」は、教科教育担当教員およびその他の教員も指導できる。

「教育の最新事情に関する事項」は、一部の教員が指導できるかも知れない。

「生徒指導の充実に関する事項」は、教員養成系大学でも、伝統的に、これを守備領域とはしていない。——すなわち、「この知見は教育現場にある」としてきた。「教育現場の＜専門性＞であり、教員はOJTでこれを学ぶ」というわけである。

「免許更新講習」をまじめに受けとめるなら、「生徒指導の充実に関する事項」担当者の不足を埋める措置として「小中高等教員のOBを非常勤講師にして担当させる」みたいなことをしなければならなくなる。

「免許更新講習」を言い出した中教審も、この辺りの大変・厄介さはシミュレーションしているらしく、「まじめに受け取らないでよい」としている（§4.1「教員免許更新講習」とは？」で引用した参考資料）。

よって、「免許更新講習」は「何でもあり」ということにしてよい。

ただし、「何でもあり」は、「簡単にやれる」ということではない。（§4.2.2「お手並み拝見」）

4.2.2 「お手並み拝見」

作成：2008-03-10 更新：2008-03-10

「免許更新講習」を受ける現職教員は、強いられて集まって来た者たちである。モチベーションが高いはずはなく、

「大学教員に現場のことがわかるか」

「大学教員が教員免許更新の役にあたるか」

の気持ち強い。

熟年受講者なら、「お手並み拝見」で、先ずはかかってくる。

授業者の大学教員は、この「お手並み拝見」を相手にするわけであり、下手にはできない。

授業内容はなんでもあり (§4.2.1) だが、「なんでもあり」は「なんでも通用する」ではない。

現職教員相手の講習経験を余り持たない者には、授業担当はけっこうきついかもしれない。

「10年目研修」は、若手・少人数相手なので、外した授業でもまだ場を持つ。「免許更新講習」は、これとはだいぶ事情が異なってくると考えた方がよい。

4.2.3 単元略案

作成：2008-03-10 更新：2008-03-10

「教員免許更新講習」を一つの授業単位としたとき、この単元設計がどのようになるか、ここで考えてみよう。

「教員免許更新講習」の内容は「なんでもあり」だが、「なんでもあり」で外してしまうと（例えば、自分の専門分野の内容を延々と話すなど）、授業者・受講者の両方が悲惨なことになる。

授業は 30 時間：

	月	火	水	木	金
10:00 - 11:30	●	●	●	●	●
昼 休 み					
13:00 - 14:30	●	●	●	●	●
14:40 - 16:10	●	●	●	●	●

これに割り当てる内容は、時間に見合う限りで論理的・網羅的に拾い上げれば、一応 / 例えば次頁の表のようになる。

注：「教員免許更新講習」は、優良ドライバ対象の運転免許講習のように、受ければ免許更新になる。しかし、これが出てきた元を溯れば、「問題教員には教員をやめてもらう＝教員免許を取り上げる」がある。よって、講習は先ず、そもそもなぜ「教員免許更新講習」か？から始めることになる。受講者にはもともと「教員免許更新講習」を強いられることへの不満があるので、この主題化は本質的なものである。

4. 「教員免許更新講習」

	主 題	内 容
I	1 そもそもなぜ 免許更新講習か?	「免許更新講習」の沿革 「問題教員」の扱いが教員全体を付き合わせる 形になってしまうメカニズム 教育行政, 中教審
	2 「問題教員」とは?	「問題教員」の現象・状況 「問題教員」の形成原因 「問題教員」が矯正困難な理由
II	3 勉強と成長の関係	勉強がきちんと行われないと, 成長障害に。 「勉強」とは? 読書の意義
	4 教員の不勉強	自分の教科専門性の陶冶に取り組まない現状 不勉強な者が授業をすると? 不勉強に気づかない理由 「不勉強でだいじょうぶ」にする理由
	5 勉強のしかた	教員は勉強の仕方を知っているわけではない 「何・なぜ」の問い 理論 (論理体系)・構造の概念の理解
III	6 授業設計のしかた	主題研究 授業設計の論理 指導案の書き方
	7 指導法	授業パフォーマンス

結語

作成：2008-11-25 更新：2008-11-25

本論考（『モンスター教育 (2) — 学校教員養成課程』）は、学校教員養成課程に潜在するモンスター的要素のうち代表的なものを取り上げようとしている。

モンスターは多種多様であり、時代・状況が変われば特徴的なタイプも変わる。実際、状況を語ることは、同時にモンスターを語ることになる。

国立大学の学校教員養成課程にいま棲んでいる特徴的なモンスターは、国立大学の「法人化」を状況にしているものである。したがって、このモンスターを理解するには、国立大学の「法人化」というものを理解しなければならない。

この意味から、読者にはつぎの論考にもあたってもらえればと思う：

[『国立大学の「法人化」とは？』](#)

[『「改革」論』](#)

宮下英明 (みやした ひであき)

1949年、北海道生まれ。東京教育大学理学部数学科卒業。筑波大学博士課程数学研究科単位取得満期退学。理学修士。金沢大学教育学部助教授を経て、現在、北海道教育大学教育学部教授。数学教育が専門。

註：本論考は、つぎのサイトで継続される（この進行に応じて本書を適宜更新する）：

http://m-ac.jp/education/monster_teachertraining/

— 国立大学法人化の法則 —

モンスター教育—— (2) 学校教員養成課程

2008-03-13 初版アップロード (サーバ: justice.iwa.hokkyodai.ac.jp)

2008-11-25 分冊・内容追加

2010-05-28 サーバ変更 (m-ac.jp)

著者・サーバ運営 宮下英明

サーバ m-ac.jp

<http://m-ac.jp/>

m@m-ac.jp

