

吉備国際大学研究紀要
(人文・社会科学系)
第25号, 125-135, 2015

大学通信教育と教員養成

小池 源吾・藤井伊津子

University Correspondence Education and Teacher Education

Gengo Koike, Itsuko Fujii

Abstract

Nowadays, school education has been full of problems. These serious situations have been not a little caused by incompetency of school teachers. This is precisely why quality control of teachers has been emphasized lately.

As for university correspondence education, the evaluation of it has not yet established. Many people would willingly approve that correspondence education have made a great contribution to equalize educational opportunity, nevertheless, not a small people are still afraid that independent learning is inferior to class education on campus in educational results.

These two issues lead us to one question: Is correspondence education no less effective than face-to-face teaching in teacher education? This research project began from the critical mind above.

This paper, as a part of the project, aimed to investigate the outcome of teacher education in Correspondence Education of Kibi International University.

Outcome can be measured by the total point of 9 phases which constitute the competence of school teacher, namely, self-directed learning readiness, good groundings for a member of society, good groundings for a teacher, theory and skills for understanding children, class management, guidance and counseling, teaching material developing teaching performance and team work.

55 students are divided into 3 clustes, namely, higher, middle and lower, in accordance with total point of self-diagnosis. Comparing each other in attribute, definite differences are acknowledged in academic background, career, and self-directed learning readiness. This fact implies that correspondence education will not bring benefit to all students equally. In other words, if correspondence education would realize its ideal, learning support should be arranged and provided carefully which correspond with individual students' abilities and needs.

Key words : University correspondence education, Teacher education, Teacher education standard

キーワード : 大学通信教育、教員養成、教員養成スタンダード

吉備国際大学心理学部
〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8
Kibi International University
8, Iga-machi Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

はじめに

現下の教育を見渡せば、いじめ、不登校、学級崩壊、校内暴力、非行の増加等、問題は枚挙にいとまがない。さらに、学ぶ意欲や主体性の欠如をはじめ、学力、規範意識、体力、人間関係能力の低下も、つとに指摘される場所である。これらのすべての原因を学校に転嫁し、学校教育を断罪しようとするのは、いささか短絡的に過ぎようが、それにしても、教育をめぐる問題であるかぎり、学校が無関係であるはずはない。とすれば、教師の責任はきわめて重い。「教育は人なり」¹⁾。先達のあの至言に、あらためて真摯に耳を傾けてみる必要がある。

本稿は、教員養成に果たす大学通信教育の役割を実証的に検討しようとするものである。

大学通信教育の歴史は、1892年に、大学拡張(university extension)の一環として、通信教育事業に着手したシカゴ大学まで遡る。²⁾以来、正規の教育を学外に運び出すツールとして、大学教育機会の拡大に多大な貢献をしてきた。

本邦においては、昭和22年に学校教育法で制度化され、翌25年には正規の大学教育課程として認可されている。私立大学通信教育協会の資料によれば³⁾、現在、43大学、27大学院、11短期大学が通信教育を実施しており、24万人が学ぶ。教員養成にかぎってみると、37大学、9短期大学が、小、中、高等学校、幼稚園、特別支援学校の教員、および養護教諭・看護教諭の養成にかかわっている。

確かに、通信教育は、大学教育の機会をより多くの人びとにもたらしたばかりか、自分の都合に合わせて、いつでも、どこでも学べるという、学習方法上の特長も併せ持つ。

だが、好事、魔多し、と格言が言うごとく、森羅万象、良いことづくめなどあり得ない。大学通信教育とて、例外ではない。折角入学しても、「卒業率は、5%以下」といった噂がまことしやかに流布するのも、は

たまた、通学教育に比するとき、社会的評価はどうしても見劣りする風潮を気にするあまり、通信教育課程の卒業生であることをできれば伏せておきたいという心理が働くのも、⁴⁾通信教育ならではの学びの様態と関係がありそうだ。

もしもそうであれば、果たして、大学通信教育によって、教員養成は可能なのかという根本的な疑問に逢着する。その真偽を、実証的に確認する必要がある。本研究を思い立った背景には、こうした問題意識がある。

1. 教員に求められる資質・能力の概念枠組 (frame of reference)

教員養成教育の成否を問おうとすれば、教員たるに必要な資質・能力が指定されていなくてはならない。⁵⁾

その意味において、教員養成教育の質保証をめぐる近時の動きは示唆に富む。⁶⁾かつて、教職課程を受講する学生たちは、大学が提供する授業を受け、その単位を揃えさえすれば自動的に免許が取得できた。ところが、今や、教員に相応しい資質・能力が身についたかどうか厳しく問われようとしている。「履修主義」から「修得主義」への転換は⁷⁾、教育成果の明示化を要求する。こうした時代の要請に応えようとした取り組みが、「教員養成スタンダード」の策定にほかならない⁸⁾。この分野での試みは、2005年あたりから一気に加速する。大学では、北海道教育大学、福島大学人間発達文化学類、上越教育大学、福井大学教育地域科学部、横浜国立大学教育人間科学部、兵庫教育大学、鳴門教育大学、島根大学教育学部、また教育委員会が独自に取り組んだケースとしては、東京都や高知県などが知られる。

これらを通覧すると、これまで永きにわたってわが国の教員養成研究を席卷してきた抽象論や観念論を極力排し、教員に求められる資質・力量を、可能なかぎり具体的な行動として言語化しようとする意図はいずれにも通底する。それでも、資質・能力の抽出方法や、

構造化、さらに教育目標として表現する際の方法や形態にいたっては、じつにさまざまである。福井大学を例にとると⁹⁾、スタンダードが依拠すべき能力・学習観、評価観について理論的に検討をしたうえで、教員ならば誰しも具有すべき資質・能力(〈共通〉スタンダード)に、学校種や教科領域の別を加味して多様なスタンダード(〈小学校領域別〉スタンダード、〈中高領域別〉スタンダード、など)を設け、教員養成教育で達成すべき目標の構造化を図ろうとしている。また、高知県の試みは¹⁰⁾、養成教育のみならず、現職まで射程におさめ、生涯にわたる教員の職能発達を描き出そうとした点で注目される。

しかし、本学の通信教育は、保育士、幼稚園および小学校教諭の養成を企図していることに鑑みると、兵庫教育大学の教員スタンダード¹¹⁾がもっとも示唆に富むように思えた。概念図によれば、「学び続ける教師」(3項目)を中央に置き、その円と部分的に交叉する格好で「子ども理解・学級経営・生徒指導」(14項目)、「教科指導」(14)、「連携・協同」(4)の3つの円を描いている。それらを囲む、さらに大きな円を「教師としての基本的素養」(15)と表記したのは、教育実践をささえる基盤としての重要性を明示せんがためであろう。

「学び続ける教師」を中心に据えたのは、2005年および2006年の中教審答申が言うところの「学び続ける向上心」を受けてのことであり、2012年の同答申の基本方針とも軌を一にする。しかし、「子ども理解」を「学級経営・生徒指導」と抱き合わせにしてしまったのには、いささか疑義が残る。

言うまでもなく、教科指導と教科外活動は、学校の教育課程を構成する双壁である。双方ともに、もとより「子ども理解」を欠いては、成り立たない。教育実践に関わるカンピタンスに焦点化して教師の資質・能力を構想すれば、「教科等の指導力」と「学級経営・生徒指導力」、および「子ども理解」は三位一体的に把握するのが正しい。兵庫教育大学による教員養成スタンダードを範型にしつつも、われわれが施した改善点の

ひとつが、これである。

先述したように、本研究のねらいは、通信教育による教員養成の可否を検証することにあつた。したがって、教育の成果は、教員に求められる資質・能力に照らして、できるかぎり精確に把握したい。そのため、兵庫教育大学が、14項目を一括して「教科指導」と呼んでいたものを、「指導計画」、「指導方法・技術」、「指導評価」に細分することにした。¹²⁾

ここに、校内にあつては同僚教師たちと、また、校外での関係では、児童生徒の家庭や地域社会と「連携・協同する力」を加算すると、教員としての実践的指導力の輪郭がみえてくる。

だからといって、これで、教員に求められる資質・能力が過不足なく出揃ったわけではない。車にとたとえると、エンジンを装備した車体が準備された状態に過ぎないのだ。そのエンジンを始動し、稼働させ続けるには、燃料となるガソリンが不可欠となる。ガソリンに該当するのが、教職への使命感であり、教育への情熱である。しかし、考えてみるとよい。エンジンは、馬力が巨大になるほどに、リスクもまた飛躍的に増大する。エネルギーを制御し、方向づけてやらねば、車体は暴走しかねないからだ。だから、教育に携わろうとする人間は、教育の不易と流行に思いを致しつつ、みずからの教育実践を定位し、それがどこに向かうべきかを的確に指し示す方向感覚(思想)を養わねばならない。教員に教育観が求められる所以である。

そればかりか、シヨーンが指摘したごとく¹³⁾、教員は、みずからの実践を「これでよいか」と、その展開過程で何度も問い直し、ひとたび実践が終結すれば、そこでまた、「果たして、これでよかったか」と振り返る。反省的思考を繰り返すことによつてのみ、教育実践の改善を図ることができるのだ。「学び続ける力」が効いてくるのは、まさに、ここである。したがって、今回試作したスタンダードの概念図では、「学び続ける力」は、「教師としての素養」とともに、教育実践を下支えするカンピタンスとして位置づけるなどの工夫も

凝らした。以上のことを図示すると、教員の資質・能力の構造は、図1のようになる。

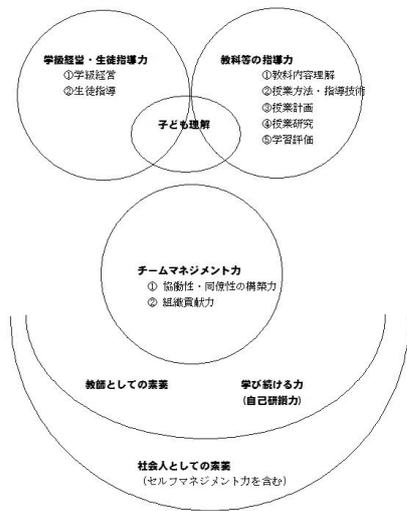


図1 教員の資質・能力の構造

さらに、教員の資質・能力を構成する9つの位相ごとに、達成度を測る指標になるように、具体的な行動を明文化したのが、次の表である。

調査のために試作した「教員養成スタンダード」

A. 学び続ける教師

1. その気になれば、自分は、たいいていのことをやり遂げることができる(有能感)
2. うまくいかないことがあっても、あきらめず前向きに対応しつづけることができる(持続意思)
3. 知的な好奇心が旺盛で、それを満たすためにはあらゆる努力をすることができる(学習意欲)
4. 現状を分析することによって、当面する課題や問題を見つけ出すことができる(問題発見力)
5. 問題や課題があれば、それを解決するための方法を探ったり、計画を立てたりすることができる(問題解決への取り組み)

B. 社会人としての素養

6. 言葉づかい、礼儀、マナーなどの社会人としての常識をふまえた対応ができる(言葉づかい、礼儀、マナー)
7. ストレスを自分なりに解消する方法を見つけて、適切

に自己管理することができる(セルフコントロール)

8. 環境や目的に応じて、言葉や、顔の表情、身ぶり手ぶりを使い分け、意思の疎通を図ることができる(コミュニケーション能力)
9. 意見の違いや立場の違いを理解して、柔軟に対応することができる(思考の柔軟性)
10. 一定の目標を達成するために、他人に働きかけ、活動に巻き込むことができる(リーダーシップ)

C. 教師としての素養

11. 子どもが好きで、なによりも教育に対して情熱を注ぐことができる(教育への情熱)
12. 教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している(使命感)
13. 子どもに積極的に働きかけ、対話を大切にして、良好な関係を築くことができる(子どもとの応答的な人間関係)
14. 教育の理念・歴史・思想について学び、自らの教育観を深めることができる(教育観)
15. 教育に関する社会的・制度的事項を理解したうえで、今日の学校教育が当面する課題を提起することができる(教育の現状認識)

D. 子どもの理解

16. 子どもを尊重し、子どもの可能性に対して適切な期待をもつことができる(子どもの発達可能性への期待)
17. 発達に関する専門的知識や理論を学んで、教育実践に活かすことができる(発達に関する専門的知見)
18. 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を、生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる(個々の子どもに対する総合的理解)
19. 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる(仲間、友人関係を通した子ども理解)
20. 子ども一人ひとりのよさを見取り、学校(園)生活や学習に対する意欲や興味・関心を引き出すことができる(一人ひとりの能力を高める力)

E. 学級経営・生徒指導

21. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとのかか

わり、信頼関係を築くことができる（子どもとの信頼関係）

22. 学級経営の意義を理解し、学級経営案を作成することができる（学級経営の基本原理）
23. 教室（保育室）の掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活したり、学習したりするのに適した教室環境を整えることができる（学級の環境構成）
24. 集団活動における規律を、子ども同士の話し合いのものとつくることのできる（自律感情の育成）
25. 子どもの問題行動（気になる行動）の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる（問題行動への対応能力）

F. 学習指導

①指導計画

26. 学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している（遊びの意義を含め、幼稚園教育要領の主な内容を理解している）（学習指導要領もしくは幼稚園教育要領の理解）
27. 教科等の内容（保育内容）に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる（教科または保育内容の理解）
28. 子どもの実態や興味・関心など、多様性に応じた指導計画、指導案を作成することができる（指導案の作成）
29. 目標達成のために教材・教具に工夫を加えたり、新しい教材・教具を意図的に開発したりすることができる（教材・教具の工夫・開発）
30. 学級経営案や週案など、短期・長期の指導計画を見通しをもって立案することができる（短期・長期の指導計画）

②指導方法・技術

31. 板書、発問、指示の仕方など、授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている（言葉の掛け方など、保育を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている）（基本的な指導技術の習得）
32. 個別指導やグループ指導など、主要な学習指導方法（保育方法）の長所と短所を理解した上で、学習（保育）

の場面に応じて使いこなすことができる（指導方法の理解）

33. 子どもの多様な思考を活かしながら、子どもの協同的な学習（経験や遊び）を促すことができる（協同的な指導法）
34. 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる（子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる）（柔軟な授業展開）
35. みずから学び考える力の育成を目指し、指導方法や指導技術を創意工夫することができる（指導方法・技術の工夫）

③指導評価

36. さまざまな評価方法について学び、それぞれの長所、短所について理解している（評価方法の理解）
37. 授業中、さまざまな評価方法を適切に用いて、フィードバックすることができる（即時的な評価法の習熟）
38. 学習指導要領の教科等目標基準に照らして、子どもの学習状況を適切に評価することができる（教育目標に基づく評価）
39. 子どもの学習状況、達成状況が、第三者に理解できるように記録することができる（学習状況の把握と記録）
40. PDCA サイクルを生かした学習指導について理解し、学習指導のあり方を積極的に工夫・改善することができる（PDCA サイクル）

G. 連携・協働（対同僚教師、保護者・地域等）

41. 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる（謙虚に学ぶ姿勢）
42. 子どもに関わる情報を、他の教師と共有するように心がけている（情報の共有）
43. 同僚の教育実践を参観して課題を発見したなら、学び合う姿勢をもって助言することができる（同僚性）
44. 学校（園）と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している（保

護者、地域等との連携)

45. 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている (保護者・地域等との連携・協働)

2. 教員養成スタンダードに基づく教育成果の考察

既存の教員養成スタンダードでは、概ね50の課題について成否を回答させるのが通例となっている。教員の資質・能力として何を重視するかは、策定者が任意にきめる。したがって、位相ごとに割り当てる質問項目の数にはバラツキが生じる。しかし、今回の調査では、教員養成教育の成果を位相間で比較するため、質問数は、位相を問わず、5個に統一することにした。それぞれの質問では、そのことができるかどうかを訊ね、自信の程を4段階で回答してもらった。得られた回答は、得点化して、位相ごとに集計した。

図2は、得点合計と平均値を位相ごとに示したもの

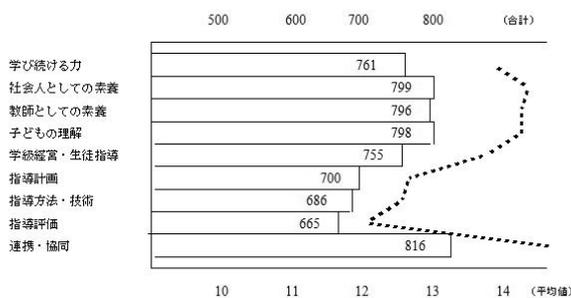


図2 教員の資質・力量を構成する位相別得点

である。これによると、「連携・協働」、「社会人としての素養」、「教師としての素養」、「子ども理解」で得点が高い。それにひきかえ、「指導計画」、「指導方法・技術」、「指導評価」で、相対的に得点は低い。「学び続ける力」と「学級経営・生徒指導」の得点は、両者の中間に位置した。情意的な側面に比べると、精神運動的、とりわけ教科指導にかかわる位相で、相対的に得点は低くなる傾向が認められた。

調査票の作成にあたっては、各位相の5項目は、配列も考え、できるだけ易から難へと進行するように配

慮した。5項目の得点を位相ごとに集計し、それを学年とクロス集計すると、学年と教育成果との関係を確認することができるはずだ。すると、ほとんどの位相において、得点は、学年の上昇とともに、順次、増加する傾向がみとめられた。ただし、「指導方法・技術」で、得点は3年次まで順調に伸びていたにもかかわらず、4年次で後退するなど、若干の乱れが認められた。また、「社会人としての素養」では、興味深いことに、得点と学年の上昇との間に一定の傾向を見いだすことができなかった。この位相がめざしたものは、もともと大学教育の範疇以前の発達課題ということであろうか。

次に、有効回答票55人の得点を個人単位で集計すると、得点は、最低75点、最高164点まで、幅広く分散した。ちなみに平均は、123点であった。

こうした得点に影響をもたらしている要因は何か。この疑問を解明するため、平均点周辺の一団と、平均点の前と後ろに分布する2つのグループに着目し、下位(75~104)、中位(105~134)、上位(130~164)の3群に分割した。

得点に関係がありそうな要因として、誰しも思い浮かべるのは、実際の学習活動であろう。そこで、学習活動を量と質の両面から検討してみた。

まず、自習の状況では、上位群、中位群、下位群のいずれにおいても、半数の学生には、「定期的に自習」する習慣がない。中位、上位群で、「2~3日に1回」あるいは「毎日」、「一定の時間を学習にあてている」との回答が散見されたものの、有意差は認められなかった。

1週間あたりの学習時間を訊ねた結果では、3群を通して「5時間」と答えた者がもっとも多い。「10時間以上」と回答した者は、中位と上位の2群で少数だけで、下位群では皆無である。しかし、もともと選択肢が多く、回答は分散したため、ここでも、得点への影響を確認することはできなかった。

自習の基軸をなすのが、テキストによる学習である。

そこで、テキストの読み方について訊ねたところ、「気になった箇所に下線を引いたり、要点をノートにとる」など、全体を通して内容の理解に努める者は、中位群で 25.9%、上位群で 33.3%いた。それでも、「添削課題を解くのに必要な情報」を得るため、つまみ食いの読み方をする者が、3 群のいずれでも 6 割と、多数を占めた所為か、カイ 2 乗検定では、有意差を見いだせなかった。

参考文献の利用度にいたっては、中位群でバラツキが激しい。「すべてに」と「いくつかは」とを合わせても、参考文献に「目を通す」と回答した者は 33.3%にすぎず、参考文献は「読まない」と、否定的な回答を寄せた多数派(66.6%)にはとうてい及ばない。この傾向は、上位群にもあてはまる。ところが、下位群では、「目を通す」と回答した者が、逆に 7 割を占めるなど、論理的には明らかに矛盾する傾向さえうかがわれた。

学習活動で有意差が見いだせないとすれば、得点に影響を及ぼした要因をあらためて探し出さねばならない。データを精査した結果、有意差は、回答者の属性で確認することができた。

得点群別に回答者の年齢をみると、中位群は、主に 20 歳代 (44.4%) と 30 歳代(40.7)とで構成される。上位群では、年齢層が上方に伸びて、40 歳代(38.9)が加わる。それにひきかえ、下位群は、全員が 20 歳代であった。

回答者全体の教育歴は、高卒 50.99%、短大・専門学校卒 16.4%、4 年制大卒・在学中 7.3%である。中位群と上位群の学歴構成で類似している。どちらも、高卒者を中心に、多様な学歴でもって構成される。すなわち、中位群では、高卒者(40.7)、短大・専門学校卒(14.8)、4 年制大卒・在学中(11.1)。上位群では、高卒者の割合が少し減った(38.9)分、短大・専門学校卒(27.8)と 4 年制大卒・在学中(5.6)が増える。下位群は、10 名全員が高卒であった。

次に、得点群別に職業構成を列記すると、以下のようである。下位群：民間企業(20.0)、主婦(20.0)、学生

(30.0)、その他(30.0)。中位群：保育士(14.8)、初等・中等学校教諭(14.8)、民間企業(11.1)、主婦(7.4)、学生(14.8)、その他(37.0)。上位群：保育士(11.1)、初等・中等学校教諭(16.7)、民間企業(16.7)、主婦(5.6)、学生(5.6)、その他(44.4)。

さらに、今度は、それぞれの職業に焦点を合わせ、そこに含まれる回答者が、得点群のいずれに属するか、検討してみた。民間企業に勤める会社員の場合、上位から下位まで 3 得点群にほぼ均等に分散している (37.5、37.5、25.0)。主婦と現役の学生派、どちらかと言えば、中位群 (40.0、50.0) と下位群 (25.0、40.0、37.5) に属した。ところが、保育士と初等・中等学校教諭の場合、上位群(33.3、42.9)と中位群 (66.7、57.1) に集中する傾向が顕著であった。

得点群と学生の属性、具体的には年齢、学歴、職業との間で有意差が認められたということは、何を意味するのか。ここから得られる知見の第一は、教育の成果に及ぼす、当該分野へのファミリーリティの重要性である。今回の場合でいえば、保育や教育の分野にどれくらいなじみがあったかが、教育成果にあずかって大いに力をもった。すでに保育や学校教育の現場にある学生たちが得点群の上位に集中していたのは、そのためである。

第二に、教育成果の規定要因としては、高等教育経験の有無も無視できない。大衆化のあおりを受けて、大学は変質し、学校化したなどと揶揄されて久しいが、それでも、大学教育は、高校までの学校教育とは根本的に性格を異にする。高等教育を経験していれば、そのあたりの事情は感覚的には理解することができる。だから、大学通信教育に入学しても違和感はずくない。高卒者でも、通学教育に入学した場合、その日常は、大学生活の中にどっぷりと浸かる。だから、教師や学友と出会い、もまれるなかで、いつとはなしに、大学教育たるものを感知して、みずからを順応させていくことができる。だが、通信教育に入学してきた高卒者の場合には、そうはいかない。これに、保育・教育分

野では初学者であるというハンディキャップも加わるわけだから、入学しても、難渋を余儀なくされる。

ひるがえっていえば、転職を目論む会社員であろうと、社会参加を希望する主婦であろうと、保育・教育になじみがあるか、あるいは、高等教育の経験を有しているか、のいずれか一方の条件を満たしている場合には、通信学生としての展望が開ける。その意味で、キャリアアップを目的に、入学してきた保育士や教諭は、もっとも歓迎されるべき顧客と言ってよいかも知れない。

おわりに

以上の考察から明らかなように、すべての者が大学通信教育の便益を享受できているわけではない。大学通信教育は、中等後教育(post-secondary education)としてよりも、リターニング・スチューデントのための継続専門教育(continuing professional education)に大きな可能性を秘めていることが理解されよう。

しかし、同時に、学生が付帯するデモグラフィックな属性で、教育の成否が決まっていることも、重大な問題として指摘しておかねばならない。

教育歴や職歴において、すでに優位に立つ人間のみが大学通信教育の恩恵に浴すことを追認してしまえば、大学通信教育は、教育や社会的格差の拡大再生産に与することになりかねない。それでは、教育機会の均等と社会的公正の実現を標榜してきた高邁な理念に背馳することになってしまうからである。

考えてみれば、得点は、教育の成果であるから、得点群と学習活動との間に有意差が確認できなかったという事実も問題である。穿った見方をすれば、教育の成果は、学習活動の帰結ではなかったと言えなくもない。

学習の進捗状況を尋ねた結果を例にとろう。下位群で、学習が「思うように進んでいない」と答えた者が6割を占めたのは理解できるとしても、上位、中位群

で学習は順風満帆に進展しているかということ、そうではない。学習が「計画通り進展している」と答えた者は、意外にすくない(22.2、7.4)。「なんとか進展している」と、消極的な回答を寄せた者がもっとも多くて、6割を超えた。

さらに、「自習をしていて、思うように学習が進まないことがあるか」と訊いたところ、「ある」と回答した者が、3群を通して、ともに9割前後に達した(下位群90.0、中位群92.6、上位群88.9)。学習が停滞する原因として、「学習のポイントがわからない」が首位を占めた(60.0、40.7、38.9)のも、「疑問を一人で解決できない」(40.0、11.1、11.1)と答えているのも、気になる。

テキストは読んで、読み手が問いかけることをしななければ、テキストから得られるものは、思いの外すくない。教師が、有り余るほどの情報をこれでもかと提供し、触発し、啓発してくれる対面教育とちがって、通信教育では、教育の成果は、学習者自身の学ぶ力にかかっている。とすれば、眼前のデータは、通信教育に学ぶ学生たちの自己学習能力が未だしの段階にあることをはからずも証左しているように思えてならないのだ。

試みに、「学び続ける力」の得点を高、中、低の3群に分け、教育スタンダードの得点合計とクロス集計してみた。すると、「学び続ける力」と教育の成果との間には正の相関が認められた。「学び続ける力」は、教員の資質・能力としてはもとより、通信教育の成果をも規定していることになる。

気になることは、まだある。

金子は、大学側の教育の論理と、学生の側の成長の論理が交叉するところに大学の教育力が発生すると考えた。¹⁴⁾そして、横軸に、学生の側の自己・社会認識の発達度、縦軸に、大学教育に対する満足度を設けて、学生を、「高同調」、「限定同調」、「受容」、「疎外」の4タイプに類型化する。この枠組を用いて本学通信教育の学生を考察すると、その特徴が見えてくる。

一般に社会人学生は、伝統的な青年学生(traditional

student) に比して順応性や適応性に長けているので、現状へ不満をあからさまに表明する率は低い。¹⁵⁾ 今回の調査でも、55 人のうちの 7 割近く (38 人) が、本学通信教育に満足の意を表明しているのは、そうした事情によるところが大きい。ところが、横軸に設けた自己・社会認識に注目すると、「不確立」が 31 人、「どちらともいえない」と答えた者を加算すると 48 人に増える。全体に占めるその割合は、87%を超える。金子の言をもってすれば、「自分自身について一定の認識をもち、また、それを基礎として将来の社会での自分の役割に一定の見込みをも」てている者の割合は、13%に満たないのである。つまり、自己主導的学習者としてのみならず、人間としても、いまだ未熟な段階

にとどまっているのだ。

だからこそ、断片的な知識を与えることで事足れとする陋習とは即刻決別しなくてはならない。大学通信教育は、資格免許状製造所(diploma mill)ではない。況んや、みずからを、教員採用試験に備え、受験指南を売り物にする予備校なんぞに貶めてはならない。経営を重視する私学の通信教育ならばこそ、“大学教育” 機関としての矜持をもって、みずからが負うべき社会的責任を果敢に引き受けねばならない。大学通信教育のシステムおよび学習支援のあり方について、抜本的な改善が急務と主張しつづける理由は、まさしくそこにある。

註

- 1) 教育は、教師次第。教育は、教師の良し悪しで決まる、の意。
記憶が正しければ、沢柳政太郎の言説であったように理解しているが、現時点では確認できていない。
- 2) 小池源吾「シカゴ大学における大学拡張の定着過程に関する研究」『日本社会教育学会紀要』第 13 集 1981 年、45-56 頁。
- 3) 公益財団法人私立大学通信教育協会のホームページ (2014/12/29)。
- 4) 三井宏隆、小町由香里『大学通信教育に学ぶ人のためのスタディガイド』慶応大学出版会 2005 年 13-14 頁。
- 5) 教員の資質・能力に言及した主要な答申には、以下のものがある。
中央教育審議会(以下、中教審と略記)答申「教員養成制度の改善方策について」(1958 年)
中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(1971 年)
教育職員養成審議会(以下、教養審)建議「教員養成の改善方策について」(1972 年)
教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」(1987 年)
中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第一次答申)」(1996 年)
中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005 年)
中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006 年)
中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012 年)
教員の資質・能力をめぐる論調を通覧した論考には、次のものがある。
長谷川哲也「『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察：各種審議会の議論や先行事例の検討を通して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』21、2013 年、121-130 頁。

- 6) 文部科学省は、教員養成教育の質保証を促進する目的で、2000年代の中盤から、「大学・大学院における教員養成推進プログラム」の名目で、大学に補助金を交付してきた。
- 7) 高籙浩志「教員養成のカリキュラム・マネジメント—その全国的動向」『教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを考える(実践交流ワークショップ報告書)』東京学芸大学、8-23頁、
(http://www.u-gakugei.ac.jp/currict/about/pdf/report.2010_02.pdf.2012.12.28)。
- 8) 教育成果を明示化しようとする試みには、もうひとつ、ループリックがある。「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」など、教育の目標に対応した評価尺度をあらかじめ設けておいて、教育の成果を測定しようとする点では、スタンダードと考え方は似ている。ところが、教員養成スタンダードでは、教員の資質・能力をいくつかの位相に分け、次いで各位相ごとに到達度を象徴すると思われる行動をいくつか文章化し、それができるかどうか、あるいはどの程度できるかを、スケールを設けて回答させるのが、一般的である。それにひきかえ、ループリックは、その目標に対して、達成度を証拠立てるとと思われるさまざまな行為を文章化して指し示した上で、その中から、回答を選択させるという方法をとる。絶対評価と言われるのは、そのためである。しかし、ねらいの達成度を証左する行為を文章化する作業は難渋を極め、ともすれば、技術主義に陥ってしまうなどの問題もあるので、今回の考察では割愛した。
なお、ループリックについて、その概要を知るには、次の文献が好都合である。高浦勝義『絶対評価とループリックの理論と実際』黎明書房 2013年。
- 9) 福井大学教育地域科学部『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち』教職実践演習 2011年度実施報告書。
八田幸恵、遠藤貴広「福井大学『教員養成スタンダード』の策定に向けて」福井大学教育地域科学部編『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち』教職実践演習 2011年度実施報告書、334-346頁。
- 10) 高知県教育センターが策定した教員養成スタンダードは、「学級・HR経営力」、「学習指導力」「チームマネジメント力」、「セルフマネジメント力」の4領域からなり、50の下位項目が設定されている。
高知県教育センター『教員の資質能力向上に係る先導的取り組み支援事業報告書』2014年。
- 11) 別惣淳二、渡邊隆信『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』シアーズ教育新社 2012年。
別惣淳二、鈴木篤、龍輪飛鳥、渡邊隆信、大関達也、藤原賢二「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究——大学卒業時における〈教員としての最小限必要な資質能力〉の同定と構造化——」。
- 12) この細分化にあたっては、横浜国立大学教育人間科学部¹²⁾が策定した教員養成スタンダードを参酌した。ちなみに、横浜国立大学教育人間科学部が策定した教員養成スタンダードは、「基本的素養」、「知識・理解」、「指導① 目標・計画」、「指導② 実演授業」、「指導③ 評価」、「指導④ 授業観察・分析」の6領域、合計26の下位項目からなる。
福田幸男監修、海老原修、石田淳一編著『小学校教員を目指す人のための教育実習ノート（横浜スタンダード準拠）』東洋館出版社 2011年。
- 13) Schöne, Donald A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, In., 1983.
Schöne, Donald A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and*

Learning in the Professions. Jossey-Bass. 1987.

- 14) 金子元久『大学の教育力——何を教え、学ぶか』筑摩書房、2007年、18頁。

金子は、自己・社会認識が確立しているか否か、大学教育に満足しているか否かで、学生を「高同調」、「限定同調」、「受容」、「疎外」の、4つのタイプに分けている。しかし、われわれの調査票では、「今、あなた自身およびあなたの将来について悩みや不安はありますか」と訊き、「はい」、「いいえ」、「どちらでもない」の3つの選択肢を設けた。したがって、金子の研究では「自己・社会認識」の尺度は「確立」と「不確立」の2つであったが、われわれの調査では、3つに区分されることになった。それを図示すると、「高同調」型 10.9%、「限定同調」型 1.8%、「受容」型 34.5%、「疎外」型 21.8%、「どちらでもない」が 30.8%となる。縦軸の、大学教育への満足度に注目すると、大学教育に「満足」している者は 38人で、約7割(69.1%)に達した。それにひきかえ、横軸に示した「自己・社会認識」をみると、「確立」しているものは7人、全体の12.7%にすぎない。

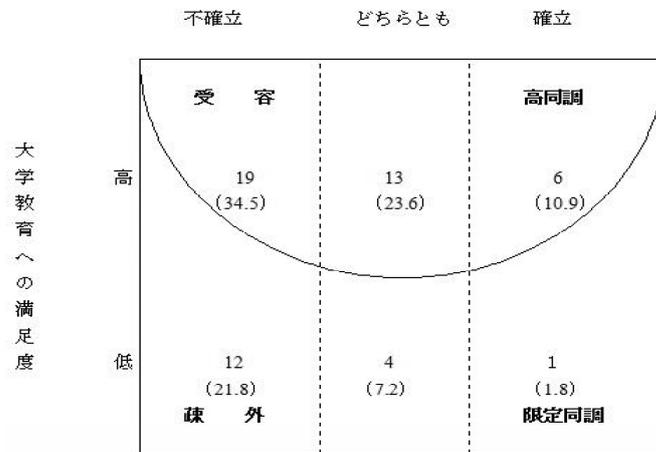


図3 大学通信教育の射程と学生

- 15) 小池源吾「大学における成人学生の学習スタイル」『広島大学大学院研究科紀要第3部(教育人間科学領域)』第51号 1999年 1-10号。