

令和3年度入学試験 面接「概要とねらい」

(入試情報公開用)

人間発達文化学類 学校推薦型選抜Ⅱ 教育実践コース

本「学校推薦型選抜Ⅱ」では、入学後、教育実践コースを希望し、かつ「小学校の教員になることを強く希望する者」を対象に、面接を行う。

面接は主に、あらかじめ用意された資料を一定時間の中で読み、その後、資料に関する質問などに答える形式で進める。

資料としては、小学校教育に関連する内容を取り上げ、資料内容に関する理解力、思考力、表現力及び教育への関心や意欲をみることをねらいとする。

「スーツ着用」にみる付度の構図

日本の教育実習においては、実習のメインコンテンツとしての教科内容の知識や教育方法、さらには学級経営・生徒指導等と並んで、あるいはそれ以上に、実習生の身だしなみや立居振舞にかかわる指導がていねいに行われるのが常である。しかしながら、それらは必ずしも明示されているわけではなく、実習校それぞれの方針を、実習生や大学側が付度しつつ対応する構図が定着している。このことを、「スーツ着用」の問題を例に考えてみたい。

筆者らが2014年度に日本の3大学8名の実習生に行ったインタビュー調査のなかでも、この点についての質問を行っている。回答としては、8名全員が実習校から身だしなみに関する指導を受けており、この学生たちの通う三つの大学ではそれぞれ事前指導で「スーツ着用」を指導していた。ただし、実習校側での細かなところの指示はそれぞれ異なっている。学生のうち3人(A・B・C)は同じ大学に在籍し、それぞれ同じ地域の異なる公立小学校で実習を行っているが、Bの実習校だけは管理職がクールビズを禁じ、6月の実習期間中に(通勤時も含め)ジャケット着用を指示している(AとCの実習校ではジャケット不要)。

翌2015年度には、日本国内の国公私立の課程認定大学¹を対象に「教育実習の運営指導体制」に関する質問紙調査を行い、そのなかでも身だしなみにかかわる指導について訊ねた。

317件の回答のうち、身だしなみに関する大学側の指導の具体的記述があったのは209件(65.9%)であったが、そのうち「スーツ着用」を明示しているとしたものは88件にとどまり、「実習生としてふさわしい身なり」「良識ある態度」などの抽象的な指示(75件)と拮抗している。これは、実習校側には明示的なルールはないものの、実際には実習校で「ふさわしい身なり」として「スーツ着用」が求められることが多い(スーツ以外の服装で実習に臨んだ場合に実習校で咎められる可能性が高い)という実情をふまえて、大学側が事前指導を、多くは口頭で行っていることの表れとみられる。

つまり実習生の服装について、①明示された統一的なルールは必ずしも存在せず、②実習校の方針を付度する形で大学の事前指導がなされ、③細かなところについては実習生が実習校の指示を仰ぎながらそれに従う、という構図が定着しているのである。

一方、筆者が試みた海外での参与観察²(香港、ソウル、台中、北京、上海、長春)においては、スーツ着用の実習生は皆無で、学生たちはキャンパス内で授業を受けるのと同じような服装で実習に臨んでいた。なかにはたとえば「ショーツ(短パン)やサンダルはダメと言われた」(台中)や、「男子学生の長髪は禁止」(上海)のような、具体的な指示がなされているケースは部分的にあるものの、総じていえば日本における実習指導よりもずっとゆるい。

実習指導を担当する教員たち(大学・実習校)においても、基本的には学生の自主性に任せておいて問題はない、とする見方が大半である。むしろ、実習のメインコンテンツは授業や学級経営・生徒指導であり、服装などはさほど重要ではない、という考え方が基本にあるとうかがわれるのである。

海外調査からみえたこと

海外調査においては、東アジア諸地域における教育実習の指導体制についての資料収集も行い、分析を手がけている。興味深い点をいくつかあげておく。

韓国においては、教員養成プログラムに入る学生の量的な絞り込みが顕著である。小学校の教員養成プログラムは、全国11の教育大学校(国立)と梨花女子大学校(私立)、および韓国教員大学校(国立、

小・中双方の教員養成を行う)の計13校にしか設けられていない、いわゆる閉鎖制³を採っており、政府によって総数は3,000人台に抑えられている。中学校・高等学校の教員養成プログラムについては、目的養成機関としての師範大学のほか、一般大学の教育学科や教職課程など多様な形態で提供されているが、履修者の総数は政策的に抑制されている(一般大学の教職課程の場合、学生定員の10%程度)。このため、教育大学校の入試難易度やステイタスは高く、また一般大学の教職課程にも学内の優秀でかつ教職意識の高い学生のみが集まる構造になっている。こうしたこともあって、韓国の実習生の立居振舞いは堂々としており、子どもたちに対するオーラを帯びてもいる。当然、実習校や周囲からの信頼も厚い。

中国メインランドおよび香港においては、小学校においても教科担任制が採られていることに合わせて、実習の指導単位も教科ごとの教育組織で行われるスタイルが基本になる。当該教科を専攻する学生と、大学で当該の教科教育を指導する教員と、大学と連携する実習校の当該教科の教員たちとの三者のつながりのなかで実習が行われるために、当該教科の内容の理解や、授業の展開などの比重が高まり、実習生の立居振舞いや身だしなみに関する指導は後景に退く。また、この両地域においては、大学における教員養成プログラムの総数を、政府(中華人民共和国教育部および香港特別行政区教育局)がそれぞれ定め、その枠のなかで、各大学が入札によって配分を決めるというシステムが採られている。それゆえ制度的には日本同様の開放制⁴に近いものの、その「開放」の実際の度合いは日本に比べて低い⁵。

台湾で特徴的なのは、実習校がそれぞれに実習生を公募し、学生がそれぞれ応募して実習校での選考を経て実習に臨むシステムを採っていることである。学生たちは、「自宅に近いから」「母校だから」「大学の先生に勧められたから」「自分の研究関心にかかわる実践で特徴があるから」など、さまざまな理由で実習校を選ぶ。当然、その過程で実習生たちは実習校の特徴について予備知識を得るので、いわゆるミスマッチがないのである。

「開放制」と日本の教育実習生の「萎縮」

日本の場合、開放制原則のもとで、高度経済成長期以降に高等教育が量的に拡大し、多くの大学がとくに中学校・高等学校の教員養成プログラムを提供するなかで教員免許取得者の量的過剰=教育実習生の量的過剰が恒常的に生じ、いわゆる「教育実習公害」が叫ばれてきた。加えて、いわゆる「規制緩和」の政策の一環として、2005年度から小学校教員養成の分野における大学の新增設に関する抑制策が他の4分野(医師・歯科医師・獣医師・船舶職員)に先駆けて撤廃され、新規参入する一般大学が激増し、さらに供給が増えた。

こうした量的な拡大に対して、政府による統一的なコントロールは、日本の場合採られてはいない。近年の課程認定の運用の厳格化は、教員養成プログラムを提供する多くの大学人に対する統制として作用しているが、量的な制限を伴うものではない。

実習校の確保については、各大学の責任において行うのが原則であるが、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月)のなかで「いわゆる母校実習については〔…〕できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当である」とされ、以後の課程認定行政のなかで母校実習への依存を改善することが求められるようになっていく(それ以上の積極的なガイドラインを文部科学省は示していない)。それゆえ、大学のある都道府県等の教育委員会を通じて公立校での実習を行うことになるが、とくに大都市圏においては、教員養成プログラムを提供する大学の数も実習生も多いため

に、教育委員会がこの調整を行う際の困難も多くならざるをえない。

いきおい、実習校の確保について各大学は教育委員会に調整を「願う」という力関係が定着し、実習校に対して礼を失することのないよう実習生を指導するという構図になる。実習生の側からみれば、実習校がどこになるかは配当が決まるまでわからない。そして上述の力関係のもとでは、配当された学校の指導方針に異を唱えることはまずできない。かくして立ち居振る舞いや身だしなみについての付度の構図が生じ、「働きすぎ」が問題となっている学校現場で「熱心な指導」を受けるなかでハードワークの再生産構造に日本の実習生は否応なく取り込まれていく。

そして逆にそうした構造になじめない学生は教職から離れていくことになる。たとえば前掲の学生 B は、細かな指導に「萎縮」を感じながらも「実習校の方針なのだから従うしかない」との思いで耐えたものの、最終的には大学院進学を選択しているのである。

この、日本の教育実習生の「萎縮」の実態は、筆者らが2017年に行った東アジア4都市（東京・ソウル・上海・香港）の実習生の意識調査からも浮かび上がってきている。この調査は、4都市それぞれの教育系単科大学の小学校教員免許取得を主とする教育組織に在籍する最終年次の学生に、必修となっている最後の実習を終えた後に「実習の受けとめ」に関する14項目と「実習後の変化」に関する8項目を示し、「強く感じる」「少し感じる」「どちらともいえない」「あまり感じない」「まったく感じない」の5件法で計635件の回答を得たものである。4都市のなかで東京の実習生の特徴としては、「緊張度の高さ」と「自己肯定感の低さ」の二つが際立っていた。ここで詳細な分析を述べる余裕はないが、東京の実習生たちは前者について「実習校では緊張を感じた」「身だしなみに気を遣った」「礼儀態度に気を遣った」「授業準備に苦労した」などの項目でもっとも高い値を示す一方で、後者について「教科指導に自信がついた」「学級経営に自信がついた」「教科外指導に自信がついた」などの項目でもっとも低い値を示しているのである。要するに日本（東京）の実習生たちは、実習中に実習校において強い緊張のなかに置かれ、実習後にもさほど強い自信をもてていない、という気の毒な状況にあることが、この比較調査から浮かび上がったのである。

出典：岩田康之（2019）「国際比較にみる教育実習の日本的構造」教育科学研究会[編]『教育』2019年5月号 No.880、かもがわ出版、19-26頁より一部抜粋。

※出題にあたり、注を一部省略するとともに、本文を含め一部形式や字句を改めた。

¹（出題者注）各大学が教員免許を発行できる課程（教職課程）を設け、その設置運営を文部科学大臣から認定を受ける。ここでいう課程認定大学とはその認定を受けている大学のこと。

²（原注）いずれも6・3・3・4制の学校制度を基本とし、大学の学士課程の中で教員養成教育が提供されるという共通する性格をもつ。

³（出題者注）ここでいう閉鎖制とは、他国に見られるような教員養成を目的とする大学・学部閉じた（＝他大学・学部には在籍していると教員免許を取得できない）仕組みのことを指している。後述の日本ではとられている開放制と制度が異なる。

⁴（出題者注）開放制とは教員養成を主目的とする大学や学部（例：教育大学、教育学部）以外でも、教職課程を履修し定められた単位を修得すれば教員免許を取得できる制度。日本では第二次世界大戦後に定着した。

⁵（原注、一部）主な特徴を2点あげると、日本のような供給過剰がみられないこと、及び教員養成全体に占める教育系大学（師範大学、教育大学）の比率が高いこと、である。

SDGs時代の「学び」のあり方

前節で概説したように、これまでの社会のあり方に疑義が呈され、今日の世界が「持続不可能」になってしまっているのではないかという懸念が高まっていることが、21世紀という時代の重要な特徴である。そうした21世紀を生きる若者たちにとって、いかなる資質や能力を身につけることが大切になってくるのであろうか。すなわち、どのような資質・能力をもった個人（＝市民）を育て、それらの個人（＝市民）がいかにして連携していくことで、この世界はより「持続可能」なものになっていくのだろうか。

今日の日本で教育にたずさわる多くの人が、これらの問いに対して大きな関心を寄せている。そうした関心を抱く人々に対する1つの回答として、2020年から順次改訂されていく新しい学習指導要領（以下、2017・2018年版学習指導要領）¹は、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」という資質・能力に関する3つの柱を打ち出している。そして、これらの資質・能力を育むうえで、「主体的・対話的で深い学び」を実現していくことが不可欠であると強調している。

こうした資質・能力に関する考え方の根底には、体系化された「知識」や「スキル」を身につけるだけでは、それらは容易に古くなってしまいう可能性が高いという問題意識があると筆者らは考える。先に論じたように、右肩上がりの「進歩」を前提とした近代的な世界観が通用しない世界が、今日のSDGs時代である。そうした時代においては、1つの「正解」を求めるだけでは、現実の複雑でダイナミックに変化していく世界を理解することはできない。このような認識に基づき、「失敗」も含めて多様な学びの機会を逃さないことや、知識やスキルそのものというよりは、それらの「学び方」を学ぶといったことが、今後さらに必要となってくる。

また、SDGs時代には多様で異なる文化を柔軟に理解したり創造的かつ革新的なアプローチで地球規模の課題などに挑戦していくことが求められている。近年の社会状況を表現するキーワードとして、大加速化（great acceleration）の時代、VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性の高い社会）、混成文化（hybrid culture）、地域間化（inter-local, trans-local）、外部のないグローバル化などをあげることができよう。これらの問題設定の背景には、すべての社会に適用可能でシンプルな解決策というものはないという理解がある。複雑な状況を複雑なままで捉えつつ、複数の「解」を導き出すなかで、それぞれの社会により適した方策を見いだしていくことが欠かせない。したがって、SDGsという国際的な目標についてもそのエッセンスをいかにして国や地域のレベルで再解釈して、それぞれの社会に適合した目標として再設定するかということが重要である。

さらに、このように複雑かつ急速に変化するSDGs時代には、産業構造もまた急速に変容しており、そこで求められる能力も大きく変わってきている。とくに科学技術の発展に伴い、第一次産業や第二次産業ではこれまでの労働集約型の構造から、より効率的に労働力を活用する構造へと変化している。そして、第三次産業では、情報コミュニケーション技術（ICT）の発達によって、より複雑な知的作業が求められるようになってきている。

このような産業構造の変容の影響を受けて、職業において求められるスキルも変化してきている。すなわち、図1-3が示すように、「新しい情報を取り入れながら仕事をするスキル」や「決まった答えがある訳ではない問題を解決するスキル」が求められる場面が増えてきているのに対して、「決まった手順に則ってマニュアル化された仕事をするスキル」といったものは、機械化が進むなかで必要とされなくなっ

ていく。

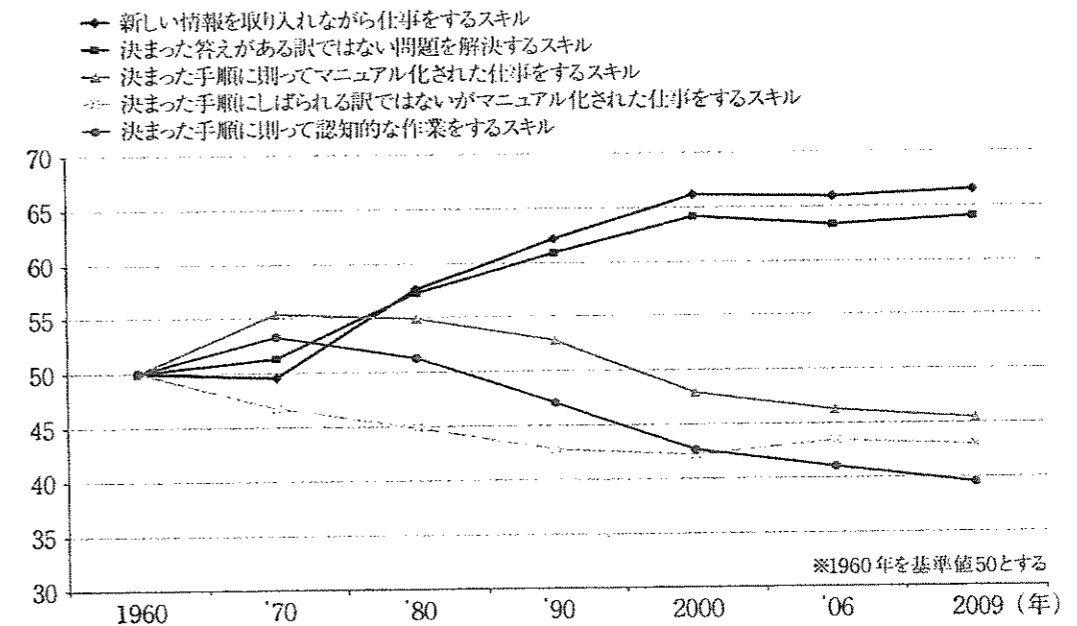


図1-3 職業において求められるスキルの変化

出典：Levy & Murnane (2013)

こうした時代的背景が、「学び」のあり方に変容を迫っていることを、ここではさらに検討してみたい。これまでの教育が、パウロ・フレイレがいうところの「銀行型教育」（＝知識を銀行貯金のように学び手へと伝達することを重視する教育）から、「課題提起型教育」（＝自らの生きる社会にある課題を批判的に捉え、対話を通して問題の根源を深く理解することをめざす教育）へと変わっていくことが重要であることは、20世紀後半から繰り返し指摘されてきた（フレイレ2018）。

そのような学びのあり方へと変容することの重要性は、日本でも広く認識されている。たとえば、先述の新学習指導要領の基本方針である「主体的・対話的で深い学び」という考え方にも、そうした問題意識が表れている。ただし、フレイレは抑圧された状況のなかで生きる人たち（＝貧困層の人々など）が批判的に社会構造を捉えるためにこうした教育のあり方を重視したのであり、時代的ならびに社会的な文脈が大きく異なるなかで生み出された考え方であることには留意する必要がある。そうした違いをふまえたうえでなお、フレイレの提唱した課題提起型教育は、変化の激しい現代社会で求められる教育のあり方を考えるうえで、非常に示唆的である。

文部科学省がまとめた2017年版学習指導要領の基本方針が提示している学びのあり方とは、次のとおりである（文部科学省2017:22）。

主体的な学び：学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる。

対話的な学び：子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める。

深い学び：習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を

働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。

こうした学びのあり方を実現するために、2017・2018年度版学習指導要領では教授法としてアクティブ・ラーニングを重視したり、後述する「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development : ESD）」を実践することの重要性を指摘している。そうした教育を通して、人々が市民として、また職業人として、必要とされる資質・能力を身につけていくことが期待されている²。

そのような資質・能力を経済協力開発機構（OECD）は「キー・コンピテンシー（key competencies）」という概念で説明している。教育関係者の間ではすでになじみの言葉になっているが、この概念は「単なる知識やスキルだけではなく、技能や態度を含むさまざまな心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈のなかで複雑な要求（課題）に対応することができる力」として定義されている。そうした力（＝資質・能力）を身につけるためには、①基本的な認知能力（読み書き計算、基礎的な知識・スキルなど）、②高次の認知能力（問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方に関する学習など）、③対人関係能力（コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど）、④人格特性・態度（自尊心、責任感忍耐力など）といったものを獲得することが必要である。近年では、国連 ESD の 10 年の国際的議論をふまえ、上述する基礎的なキー・コンピテンシーに加えて、「持続可能性キー・コンピテンシー」（システム思考、予測、規範、戦略、対人関係）（Wiek *et al.* 2011）が提示されている。「規範的キー・コンピテンス」などの指摘からも分かるとおり、本章で取り扱っている「持続可能性」という価値規範さえも、資質・能力として位置づけている点に特徴がみられる。

また、ここで概観したような資質・能力を得るための「学び」のあり方を考えるうえで、ユネスコが提唱している「学習の 5 本柱」という概念も参考になる。これは、1990 年代半ばにユネスコの 21 世紀教育国際委員会が発表した報告書『学習：秘められた宝』（通称ドロール報告書）のなかで提唱された「学習の 4 本柱」を、今日の社会状況をふまえてアップデートした考え方である。1990 年代の「4 本柱」では、人々が生涯を通して学び続けることの重要性を指摘したうえで、そうした「学び」は、①知ることを学ぶ（learning to know）、②為すことを学ぶ（learning to do）、③（他者と）共に生きることを学ぶ（learning to live together）、④人間として生きることを学ぶ（learning to be）ために行うのだと強調した（ユネスコ「21 世紀教育国際委員会」1997）。

ところが、ここまでで論じてきたように、複雑で変化の激しい現代社会においては、この「4 本柱」で想定していた「学び」のあり方では、そうした変化についていくことがむずかしくなると考えられる。とくに、①知ること（＝知識）と、②為すこと（＝スキル）については、1990 年代の時点ではそれがある程度体系化され、確立されたものとして想定されていた。しかしながら、先述のように、今日の社会ではある時点において体系化された知識や確立されたスキルがあつという間に古くなってしまい、そのままでは通用しないという状況がありうる。それでは、どうしたらよいのだろうか。

そこで、「自分自身と社会を変容することを学ぶ（learning to transform oneself and society）」というあり方をユネスコは 5 本目の柱として提唱するようになった（UNESCO2014）。すなわち、新しい知識やスキルを吸収し続けるとともに、そうした新しい知識やスキルを自ら生み出し、それが社会の変化にもつながっていく。そのようなことを可能にする資質・能力を身につけるための「学び」が、SDGs 時代には求められている。

出典：北村友人・佐藤真久（2019）「SDGs 時代における教育のあり方」北村友人・佐藤真久・佐藤学 [編著]『SDGs 時代の教育－すべての人に質の高い学びの機会を』学文社、2-25 頁より一部抜粋。

※出題にあたり、注を一部省略するとともに、本文を含め一部形式や字句を改めた。

※出典リストは省略した。

¹（原注）2020 年度から小学校、2021 年度から中学校で全面実施、2022 年度から高等学校で年次進行で実施される予定だが、学習指導要領と連動して幼稚園教育要領も改訂されており、この幼稚園の要領は 2018 年度からすでに導入されている。

²（原注、一部）こうした「学び」を実現していくために 2017・2018 年度版学習指導要領ではアクティブ・ラーニングの重要性が強調されているが、安易なアクティブ・ラーニングの導入は表層的な学習活動にとどまってしまう、本来意図しているはずの深い学びを実現することをかえって困難にしてしまう危険性があることを指摘しておきたい。