

論 文

現場に必要とされる実践的指導力を身に付けるための 小学校教員養成課程に関する課題と展望

大 前 暁 政

1 問題の所在

教育現場は、若手教師の数が増大し、急速に世代交代が進んでいる。

教員採用者増加の最大の原因は、大量採用された年配教師が定年退職の時期を迎えたことである。文部科学省の統計調査によれば、2007年前後には、公立学校教員数の約7割が40歳以上という年齢構成であった。ところが、今後10年で年齢構成が大きく変化し、ベテラン教師の大量退職と若手教師の大量採用によって、全教職員の3分の1がベテランから若手に入れ替わっていくことになる¹⁾。

「大量退職・大量採用」に伴い、教員採用試験の競争率が急速に下がっている²⁾。公立学校教員採用者数は、2000年度の1万1021人から、2013年度の3万1107人へと、13年連続で増加となり、小学校教員採用試験の平均競争率は2000年度の12.5倍から、2012年度の4.3倍へと低下した³⁾。

採用数の増加と競争率の低下とともに、「若手教師の質の確保」の問題が浮上している。「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」(2010年9月公表、文部科学省委託調査)では、初任者教員の資質能力の充足度について、校長による評価は、「やや不足している」、「とても不足している」とする割合が、ほとんどの項目で4割を超える結果となり、新任教員の授業力や学級

経営力、子どもへの対応力の不足が明らかとなった⁴⁾。それに加え、本調査では、過半数を超える校長・教育委員会が、現在の大学教職課程において、「内容・カリキュラムが学校現場に即していない」と回答している。

さらに、新任教員の離職者数は2004年以降増加し続け、1年以内に離職した全国の公立学校の新任教員は、2003年の111名から、2009年度には約3倍の317人と、増加の一途を辿り、現在は横ばいが続いている⁵⁾。全国の公立学校に勤務する1年目の新任教員のうち、病気を理由に依願退職した人数は、2011年度において118人にのぼり、10年前の約10倍に増加した。また、体罰に関する詳細な調査が行われるようになり、体罰による懲戒処分等を受けた教員数は、2011年度404人から、2012年度には2752人へと増加した⁶⁾。

文部科学省は10年以上前から、教員養成課程において、現場に対応できる実践的指導力を身に付ける必要性を訴えてきた。例えば、2001年の「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」では、「学校の教員には、社会の変化や子どもたちを取り巻く環境の変化を的確にとらえ、子どもたちの教育に適切に反映させていくことが求められており、教員養成の専門学部である教員養成学部に対しては、学校現場をリードし、我が国の教育界の中心的役割を果たすような力量ある教員の養成が強く求められている。」と指摘している⁷⁾。

また、2012年8月の中央教育審議会答申では、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要」としている⁸⁾。

かつての教育現場では、先輩教員から経験の浅い教員へと知識・技能が伝承されてきた。現場に出てから身につく力も確かにあり、先輩教員のきめ細かな指導によって、若い教師は知識や技能を身に付けていくことができていた。ところが、「ベテランの大量退職」と「現場の多忙化」により、経験の浅い教師へのきめ細かな指導ができず、知識と技能の伝承ができなくなってきていることが指摘されている⁹⁾。多忙化が進む過程で、教員同士の同僚性が希薄化されていることも言われてきている¹⁰⁾。

学校現場では、現場で生かすことのできる知識や技能を大学において学習できなかったという声も多く聞かれる¹¹⁾。また、新卒教師が現場の過酷な現状に適応がうまくできない例や、実践的指導力を身に付けることで教育現場への対応ができるようになった例が、現場教師から報告されている^{12, 13, 14)}。

2 研究の目的と方法

これまでに示した通り、実践的指導力を大学の教員養成段階で身に付けることは、これからの時代ますます重要になってくる。文部科学省の答申が示す通り、現代では養成段階での実践的指導力育成が求められているとすることができる。

ところが、前述の通り、実践的指導力を身に付けるための大学の機能が不十分であるとの指摘が、過半数を超える校長・教育委員会関係者からなされていることは、教員養成大学の課題として受け止める必要がある。

そこで本研究では、教員養成大学における実践的指導力を養成する機能に不十分な点があるとすれば、どの点が課題であり、今後どのような改善をしていくべきなのかを、調査・研究していくことにした。

不十分な点と一言と言っても、それは、カリキュラム上の問題なのか、それとも大学の講義の在り方の問題なのか、教える内容の問題なのかでは、まったく改善の方向性が異なってくる。また、それぞれの問題点が重複している場合も考えられる。

そのため、調査・研究を行うにあたり、現在の教員養成課程大学の課題や取組を調査するとともに、小学校現場教員からのインタビューにより、現場教員が現場に適應する上で困難に感じていることや、教員養成大学で学んでおきたかったことも調査していくことにした。特に、小1プロブレムが叫ばれている現状から、幼稚園から小学校への接続に関して困難に感じていることも、現役の小学校教員を対象にインタビュー調査を行うことにした¹⁵⁾。

それらの調査の結果から、今後の教員養成課程をどう改善していくかの展望を提起していきたい。

3 実践的指導力の中身と、それを習得させるための取組の調査

「実践的指導力」の中身を明らかにするにあたり、教師の仕事の特質を考えなくてはならないと考える。教師が専門職であるということは、ユネスコで指摘されている通りである。ユネスコの「教員の地位に関する勧告（1965）」では、「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。」と

規程されている¹⁶⁾。

ユネスコの勧告に示されている「専門的知識および特別な技術」が、実践的指導力と呼べるものだと考えることができるだろう。

それでは文部科学省は、どのように実践的指導力をとらえているだろうか。具体的な定義は見られないが、2006年の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」では、「いつの時代にも求められる資質能力」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、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力」という解説がある¹⁷⁾。

また、2005年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「あるべき教師像の明示」として、「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」を挙げている¹⁸⁾。

さらに、2000年前後から問題となっている「学級崩壊」では、文部科学省委嘱による学級経営研究会の調査(2000)によって、「授業」と「学級経営」がうまくできない教師が学級崩壊にいたることが明らかとなっている¹⁹⁾。

各大学では、学生のうちから実践的指導力を養うために、様々な取組が行われている。

例えば、有吉(2009)は、岡山大学では、「教育実習を1年次から4年次までの積み上げ方式で実施」(有吉2009、75頁)していることを報告している²⁰⁾。

また、秋山(2011)は、岐阜聖徳学園大学では、「教職体験科目群」と「子ども理解科目群」を設定し、教育現場での体験を重視するとともに、「これまでの教育実習が体験主義に陥りがちだったとの反省」(秋山2011、27頁)から、4年間にわたって、現場経験を体系化する工夫が行われていることを報告している²¹⁾。

姫野(2010)は、教育実習の位置づけが変化していることを指摘し、「すなわち、3年次までに理論的学習内容を学び、それを教育現場で適用するというのではなく、教員養成4年間の中で理論と実践に触れる機会を並行して提供し、両者の往還運動の中で、教師としての資質・力量を高めようというのである。」(姫野2010、164頁)と解説している²²⁾。

東京都では、東京教師養成塾によって、実践的指導力を身に付ける取組が行われている。東京教師養成塾を調査した青木(2009)は、「養成塾が定義するところの実践指導力とは、課題に対して柔軟に解決することができる即戦力をさしている」(青木2009、14頁)と指摘している²³⁾。また、論文の中で、教師塾を修了した第一期生の新卒教員が考える「もっと身に付けておくべきだったと考えられる力」は、第一位が「各教科の指導方法や指導技術に関すること」であり、第二位が「学級経営や子ども理解に関すること」であったとしている(青木2009、14頁)。教師として現場でやっていくためには、このような実践的指導力を身に付ける必要があることが分かる。

4 現場教員の意識調査

小学校現場に勤める現役教師を対象に、大学の教職課程に関する意識調査のためのインタビューを行った。

インタビュー対象者は、近畿地方と中部地方の小学校教員をランダムに抽出して行ったものである。インタビューの内容は、「現場で即戦力として活躍するために、教員養成課程で学んでおくべき内容は何か」である。できるだけ直近の教員養成課程の課題を調査するため、15名の20代教師を対象にインタビューを行った。

主な回答を要約すると、次の通りとなった。

- ①学級経営に関する具体的な方法
- ②授業に関する実践的な方法
- ③学級経営の最初に何をしたらよいか。
- ④特別支援を要する子への個別指導や対応の方法
- ⑤教材研究のやり方
- ⑥発問、指示、説明など、授業自体を進めるやり方
- ⑦事務的な仕事をどう効率的にやっていくかの方法
- ⑧子どもへの対応の仕方
- ⑨ICTの活用方法、導入の仕方、目標の立て方、話の聞かせ方など、授業に必要な知識と技能
- ⑩ノート指導などの、子どもへ学力をつけるための指導の仕方
- ⑪生徒指導の仕方

また、インタビュー内容の二つ目として、「大学でそのような内容を学べたか。学べたとしたら理由は何か。」「それらを大学で学べなかったと感じる場合、その理由は何か」を尋ねた。

学べたと回答した教員は、全体で3名おり、理由は次の通りであった。

- ①現場での実習が多くあり、実践的な内容を学べた。
- ②意欲が高かったので、自分で学んだ。
- ③学生ボランティアを通して学ぶことができた。

学べなかったと感じている教員の主な理由は、次の通りである。

- ①自分の4年間の学びへの見通しが立てられなかった。
- ②実習など学校現場との往復型の講義が少なかった。
- ③カリキュラムが現場に即していなかったと思う。
- ④教えられる内容が、現場で即使えるような

ものではなかった。

- ⑤教科内容の基礎的な知識の教授や採用試験対策に時間が割かれ、現場に対応するための具体的方法は教えられなかった。
- ⑥模擬授業をする機会が4年間でほとんどなかったから。
- ⑦よい授業のお手本を見せてくれる機会がほとんどなかったから。
- ⑧理論の講義が多く、実践的な講義が少なかったため。
- ⑨講義の人数が多く、活動や実践などの時間がほとんどなかったため。
- ⑩現場の具体的な様子がイメージできる講義ではなかったため。
- ⑪「知る」講義は多かったが、「やる」講義が少なかったため。

さらに、小1プロブレムが問題となっている現状をふまえ、特に小学校1年生を担当する上での課題点を調査することにした。「小学校1年生を担当する上での課題は何か」を、1年生の担任経験のある小学校現場教員10名にインタビューを行った。

主な回答は次の通りである。

- ①規範意識や自立への意識が、子どもによってばらつきが大きく、指導に工夫が必要となる。
- ②協調性に欠ける子どもが増えてきているように感じており、学校で集団で行動する際に、不適応を起こす子への対応をしなくてはならない。
- ③学習の準備やトイレ、歯磨きなど、基本的な生活習慣が身につけていない子が増えてきているので、それらを学校で教えるのに時間を費やす必要がある。
- ④しつけがなされていないせいか、その場に合った行動ができない子がいるため、しつけの指導からスタートしなくてはならない。

- ⑤鉛筆の持ち方や、授業中の態度など、学習規律が身につけている子と身につけていない子の差が大きく、指導に工夫が必要になる。
- ⑥自由に行動することを大切にする方針の幼稚園で育てられた子どもと、規律を徹底していた幼稚園で育てられた子どもとで、行動の様子が違ってくるため、規律も守り、自分の考えも大切にするといった適度な指導を心がけなくてはならない。
- ⑦学力差が大きいため、個別指導が必要になる。
- ⑧話を聴くとか、整列する、順番を待つ、45分座っていられるといったことが苦手な子が増えてきているため、個別指導が必要になる。
- ⑨集団としてのルールを守らない子がいるため、ルールを守れるように指導する必要がある。
- ⑩ごまかしたり、嘘をついたり、逃げたりといった、悪習慣が定着している子がいるため、そのような望ましくない習慣をなくすための指導が必要になるときがある。

現場では、若い教師の増加とともに、1年目から1年生を担任する教師も少なくない。1年目から現場に適応するためには、上記に示したような小1プロブレムにも対応できなくてはならないことになる。

5 大学の教員養成カリキュラムにおける不十分な点の検討

文部科学省の答申で指摘されている「教師の実践的指導力」は、人間性や専門的な知識・技能を総合的に高めることによって得られることができると考えられることができる。

ここで、教師の実践的指導力を、「知識」、「技

能」、「人間性」の三つのカテゴリーに分類して考えていくことにする。

問題となるのは、このカテゴリーの中で、どの部分が現在の大学の教員養成カリキュラムで不十分なのかということである。

2006年の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」では、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと」が指摘されている²⁴⁾。

この指摘は、現場の教師の声とも一致するものであり、教員養成大学の関係者は重く受け止めなくてはならないものと考えられる。

ここに指摘された問題点は、大きく二つある。

一つは、知識の中でも、特に現場に即した知識である「実学」を、大学で教授できなかった点である。

二つ目は、実学の「知識」を教えるだけでなく、それを習得して使いこなせるよう「技能」にまで高める指導がほとんどなされてこなかったという点である。

ここでいう実学とは、現場に通用する「教育的な原理・原則」と、「具体的な技術・方法」を意味する。

そして、その実学は、「知識」として知るだけでなく、知識を使いこなすことができる「技能」にまで高めて初めて身についたと言えるものである。

教育現場に触れる機会を増やし、現場に即した指導力を身に付けるための、各大学の様々な取組は一定の評価をされるべきであろうが、しかしそれで全ての学生に「現場で通用する実学」が身につくかと言えばそうではないと考える。

教育実習などで現場と触れ合う経験をした後で、その経験から何らかの原理・原則や具体的な技術・方法を学べるような機会を設けるべきなのである。そして、大学で学んだ原理・原則と、技術・方法とを、再び現場体験で生かしてみる経験を通すべきだと考える。このような現場と大学との往復型のカリキュラムになっているかどうかが大切になってくると考える。

例えば、次のような授業をすべきだと言えよう。まず、現場に出る経験をした学生が、現場で困ったことや悩んだことを大学にもちかえり、そのエピソードを語りながら大学の教師へ質問する。大学の教師は学生の質問に対して、それは教育学的にどのように対応すればよかったのか、原理・原則と、具体的な技術・方法を教える。この「教育学的な原理・原則」と「具体的な技術・方法」こそが、現場に通用する実学としての「知識」になり得る。そして、その「実学の知識」を使いこなせる「技能」にまで高めるため、指導の時間も確保する。そして技能を習得させたのちに、学生に再び現場での経験をさせていく。学生は、大学で学んだ実学（知識と技能）を使ってみる。そして、うまくできたところとうまくできなかったところを、また大学に持ち帰って、大学教師に質問する。このように、「現場経験をさせる」→「大学で実学を教授する」→「現場で実学を使う経験をさせる」といった現場往復型の学習によって、実学は身につくと考えられる。

大きな問題は、「大学での教授内容が、現場に即した実学になっているのかどうか？」であり、「その実学を、使いこなせる技能にまで高めるための指導が大学でなされているのか？」という点である。

それゆえ、大学のカリキュラムを改善する視点は、『現場に即通用するような「教育学的な原理・原則」や「具体的な技術・方法」という「実

学（知識）」をも教授し、「技能」まで高めているのかどうか』という点にあると考えられる。

戦後の教員養成大学は、現場から遊離した「専門的な理論」の教授に偏り、「現場に即した実学」を教える機会が少なかったという指摘が現場の教師から多数出ている。中には、「現場で通用する実学をほとんど教えられなかった」という指摘も現場の教師から出ている。

これらは、現職の教師が強く感じているばかりでなく、2005年前後に著者が教員養成系大学の4回生100名にインタビューをした結果からも、同じ答えが返ってきたことから、学生も少なからず感じていることであると考えられる。

もちろん、「現場に即した実学」の教授だけに偏るのも、「専門的な理論」の教授だけの偏るのも、実践的指導力を身に付ける上では不十分であり、両方をバランスよく教授していくことこそが、大学に求められると言えよう。

ただ、現場の教師からの指摘の一つに、「初学者は、何をどうしてよいのか分からずに、現場に適応できない」といったものがあつた。つまり、「現場に通用する原理・原則と具体的な技術・方法を身に付けておかないと、新卒教師は現場に適応できない」という指摘が現場教師から出ていることは、教員養成大学の教員として強く意識しておくべきであろう。

実学を学ぶ場を、現場に任せたり、教育実習校に任せっきりといった現状も、インタビューの中で指摘した教員もいたが、今後の大学の教員養成課程の在り方として、このようなことが許されなくなってくると考えられる。

6 考察 I 「教師に必要とされる実践的指導力としての「実学」の提案」

では、大学において、どのような「実学」を教えるべきなのか。

先にも定義した通り、ここで言う「実学」とは、現場に通用する「教育学的な原理・原則」や「具体的な技術・方法」を意味する。

かつて、宮城教育大学では、日本初の科目である「教授学」を教員養成課程に設置した。その科目を担当した教師である斎藤喜博(1975)は、著書「教師の資質をつくるために 教授学ゼミの記録」の中で、次のように述べている²⁵⁾。

「したがって教師は、一般的な教養とか、専門の学問とか芸術とかの力を持っているとともに、専門家である教師としての特別な技術とか技能とかを持っていることが必要になる。」(斎藤 1975、236 頁)

「もちろんここでいう、教師としての特別な技術とか技能とかは、教師や教育研究者に必要な資質の一部分である。しかし、教育という極めて具体的で直接的な仕事においては、技術とか技能とかをぬきにして仕事も研究も考えられない。」(斎藤 1975、237 頁)

ここに指摘されているように、「教師としての特別な技術とか技能」が、実学にあたるものであると考えることができる。

では、具体的にどのような実学を学べば、実践的指導力の中でも、特に現場に即した知識と技能が養成できるのであろうか。

大学で教授すべき実学の中身を考える前に、まず教員養成大学が意識しなくてはならないのは、「大学4年間で最低限身に付けさせたい力」は何か、ということである。

大学で養成すべき最小限必要な資質能力を、文部科学省は、1997年の教育職員養成審議会・第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」で、「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」としている²⁶⁾。つまり、大学の教員養成課程の段階で、「教職1年目に、現場にスムー

ズに適應できる力を養うこと」が、最低限必要なのである。

しかしながら、現実には新卒1年目の教師の多くが現場に適應できず苦しんでいる現状がある。新卒教師が現場に適應できているかどうかの責任はいったい誰にあるのか。岡東(2003)は、教員は任命権者の選考によって採用されるため、「4月に教壇に立たせたら役に立たなかった」(岡東 2003、9 頁)のは、行政の責任もあるとしつつも、「これはまた教員を養成する機関の責任でもある」(岡東 2003、9 頁)と指摘している²⁷⁾。新卒1年目で教壇を去ってしまった卒業生を出してしまった大学は、その責任を強く問われることになると言える。

現場に即した実学を設定する上で、もう一つ大学側が意識すべきことがある。それは、現場の様相は時代と共に変化するということである。文部科学省中央教育審議会答申(2012)で指摘されている通り、現代は「学校現場における諸課題の高度化・複雑化」が進行していると言える²⁸⁾。

そのため、現場の教師の声を拾い集め、大学のカリキュラムの改善に生かす手立てが求められている。

「卒業生が現場に出て、教職1年目に、スムーズに教育現場に適應できる。」このことを保障するだけのだけの最低限の実学を、大学の4年間で教えておくことは、教員養成課程を設置した大学の責務であろうと考えられる。

ここで、「大学4年間で最低限身に付けさせたい力」を、大きく次の三つのカテゴリーに分類して考えていく。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①授業力 ②学級経営力 ③子どもへの対応力 |
|---|

これは、現場のインタビューで得られた回答と、中央教育審議会の答申をもとにして考えたカテゴリーの分類である。また、先に調査結果を示したように、新任教員の授業力や学級経営力、子どもへの対応力が不足しているとの、現場の校長や教育委員会関係者の指摘に 대응するものでもある。さらに、これらの力を身に付けることの重要性は、先に示した学級経営研究会(2000)の調査結果が示す通りである。

この三つの力の基礎を学生時代に習得できていれば、少なくとも新卒教師が現場に適應できないといった状況は防ぐことができるであろうと考えられる。

では、上記三つの力の具体的な中身とは何かを以下に示す。この具体的な中身こそが、現場に即した「実学」といえるものである。具体的な中身は、現場教師のインタビュー結果と、主に「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」(2010)に示された、校長や教育委員会関係者の回答を踏まえて考えたものである。

授業力では、以下の内容を身に付けることが必要であると考えられる。

【授業力】

- ①授業の組み立て方
- ②発問・指示・説明の方法
- ③プレゼンテーションの方法

授業力という言葉の中には、様々な要素が内包されている。

最低限必要な実学として、大きく三つの要素を示した。

この中で「授業の組み立て方」とは、実際に何らかの教材を使って一時間の授業をつくる方法を意味する。起承転結や、教える場面と考

させる場面の使い分け、一番盛り上がる山場の設定などの手法などを学ぶことが必要となる。

「発問・指示・説明の方法」とは、授業の中でこれらの方法がどのような原理原則でなされているのかや、具体的な発問・指示・説明のつくり方を指す。例えば、発問の原理原則を知り、有名な先行実践例を蓄積することで、やり方を養っていくことができる。

「プレゼンテーションの方法」とは、授業自体を進めていく方法を指す。表情や話し方など、教師の表現力を高める方法である。

ここで示した三つの実学は、授業力の中でも、大学時代で身に付けることが十分可能であり、しかも、新卒1年目から必須となる力のことである。

次に「学級経営力」では、最低限、どのような実学を身に付ければよいのかを以下に示す。

【学級経営力】

- ①学級のシステムづくりの方法
- ②学級マネジメントの方法
- ③集団の質を高めていく方法

「学級のシステムづくりの方法」とは、例えば係活動を組織し、ルールをつくり、日直、当番活動を立ち上げるといった、学級の仕組みをつくりあげる方法を指す。

「学級マネジメントの方法」とは、現状把握から、目標設定、手立ての選択、実行、フィードバックまでの一連のマネジメント手法のやり方を指す。

「集団の質を高めていく方法」とは、自立という義務教育の大きな目標に向かって、集団づくりや授業づくりを意図的、計画的、組織的に行っていく方法を指す。具体的には、集団づくりの方法や、自治に向けた指導技術、トラブル

が発生したときに解決する手法などを指す。

最後に「子どもへの対応力」である。「子どもへの対応力」では、次の三つの実学を最低限、教授すべきであると考える。

【子どもへの対応力】

- ①様々な子どもへの対応方法
- ②生徒指導上の問題への対応方法
- ③集団を統率する方法

「様々な子どもへの対応方法」とは、例えば特別支援を要する子や、やんちゃな子、思春期の子、何らかの問題をかかえる子などへの対応方法を指す。

「生徒指導上の問題への対応方法」とは、いじめや不登校、喧嘩、差別などへの対応方法を指す。

「集団を統率する方法」とは、学級集団をまとめたり、導いたりする方法を指す。

以上のように、「授業力」、「学級経営力」、「子どもへの対応力」の下位において、大学時代にこれだけは身に付けさせたい最低限の実学を、三つずつ示した。

ここで注意したいのは、「授業力」、「学級経営力」、「子どもへの対応力」の下には、この三つの実学以外にも、設定可能な実学があるという点である。ただし、現場教師のインタビューをもとにしつつ、新卒でどうしても必要な実学に絞って考えると、養成課程において最低限身に付けさせたい実学は、三つまで絞れるということなのである。

もちろん、ここに示した三つの実学を、大学の教員養成課程の中だけで、全て完璧にマスターすることは困難である。だが、基礎的なやり方だけでも身に付けておかななくては、現場に出たときにまったく対応できないということに

なりかねないと考えられる。学校現場体験と大学の講義との両方の場を生かして、基礎的なやり方を理解させ、技能として習得させておかななくてはならないと言えるだろう。

7 考察Ⅱ「大学の授業の改善案(1)カリキュラム改善について」

先に示した通り、「大学4年間で最低限身に付けさせたい力」のカテゴリー別に、それぞれ三つの実学の要素を示した。

ここで、その三つの実学の下位にも、さらに細分化された知識や技能が内包されていることに注意したい。

例えば、授業力を身に付けるための実学の一つに、「プレゼンテーションの方法」を示した。この「プレゼンテーションの方法」には、次のような細かい知識や技能が内包されているのである。

- ①自然な立ち姿(教態と呼ぶ)
- ②分かりやすい話し方(声の出し方、話術)
- ③自然な表情(笑顔)
- ④子どもを見る目線
- ⑤板書の力

こういった細分化された内容を意識して、その指導を、大学で具体的にどの授業でしているのが問題となる。

カリキュラムを改善するには、まずは、学生にどんな力を身に付けさせたいのかというゴールの設定が欠かせない。こういった力を身に付けさせるのかというゴールとは、このような細分化された具体的な力を指すと言える。

まずは、このような「学生に身に付けさせたい力=ゴール」を、授業者がシラバスの中で意

識できているかどうか、問題となる。

狩野(2009)は、指導者自身が豊かな表現力を身に付けることが必要と指摘し、「小学校の教員養成に限らず、大学に設置された教職課程において、表現力を重視した教育はほとんど行われてこなかった。」(狩野2009、54頁)と述べている²⁹⁾。

2006年の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」では、「教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと」を指摘している³⁰⁾。

「学生が教師として現場に出る上で、どのような力を最低限身に付けておく必要があるのか」を教員養成大学が検討することは極めて重要な課題だと言える。

ちなみに、こういった現場の教師が必要としている実践的指導力の中身をどのように決め、ゴールを設定すればよいのか。

これは現場の教師の事実を抜きにして、ゴールの設定は不可能である。現場の教師の実情を把握し、どのような力が教師の不易の力として求められているのか。そして、どのような力が、現代の現場に求められているのか。こういったことを、大学側が意識して、常にカリキュラムの見直しと改善を進めていかななくてはならないと考えられる。

8 考察Ⅲ「大学の授業の改善案(2) 授業の進め方の改善について」

こういった授業におけるプレゼンテーションの力は、グループワークを行い、グループ単位でプレゼンを繰り返しても身につくものではないと考える。

実際に、自分で授業をしてみて、自分の声や姿をビデオで確認し、反省し、しかも大学教師

が適切な助言をすることによって、やっと学生に身につけていくことである。

ここで問題となるのは、次の三つである。

一つは、このような授業自体をしているのか、というカリキュラムの問題である。

二つ目は、授業をしているとして、知識を技能にまで高めるための工夫がなされているのか、という点である。例えば、個別評定の形になっているのか、自分自身で反省するような機会が設けられているか、そして、大学教師が学生の実態に対して、臨機応変に適切な助言ができてきているか、という指導法の問題が問われるのである。

三つ目が、プレゼンテーション能力が身についたかどうかを、卒業までにチェックする機能が大学にあるのかどうか、である。もちろん、「教職実践演習」がそのチェック機能を果たすものであるが、教職に必要な全ての力をこの講義だけでチェックするのは難しい。むしろ、それぞれの講義の中において、学生に力が身についたかどうかを個別評定し、そして大学教師が、責任をもって助言していく方が、現実的に可能であり、しかも効果があることは間違いない。

大学が、教員養成課程において、学生に実践的指導力を身に付ける責任をもつ以上、上記三つのことができていない状況で責任を果たしているとはとうてい言えないであろう。

もう一つ、細分化された実学の要素を示す。例えば、「子どもへの対応力」のカテゴリーの中に、「様々な子どもへの対応方法」という実学がある。この、「様々な子どもへの対応方法」の下位には、「障害をもつ子への対応の仕方」が含まれる。

例えば、ADHDをもつ子が、トラブルを起こしたとする。このようなとき、どのような指導をすべきなのか。対応の原理原則は何か。そして、手立てにはいくつの方法が代表的なもの

としてあるのか。こういったことを、大学で教えているかどうか、問われるのである。

そして、次に問われるのは、知識を技能まで高めているかどうか、という指導法の問題である。ADHDをもつ子への対応法を、知識として教えるだけでなく、学生に知識が技能として身につくよう、模擬授業や模擬対応のような形で、学生同士でかまわないので、実際に対応の練習をしているかどうか、なのである。

知識は知っただけでは、技能にまで高まらない。知識が技能にまで高まるまでに、次に示すような筋道を通るのが普通である。

- ①知識として、対応の仕方と原理原則を知る。
- ②対応の仕方が何とかできるようになる。
- ③上手に対応できる。

知っただけでは、対応はうまくできないのは当然である。圧倒的に経験が足りないからである。

だからこそ、授業でも学級経営でも子どもへの対応でも、模擬授業のような形で、学生を子どもに見立てて練習をしておくことが必要なのである。

対応の練習をさせてみると明らかだが、学生は最初からうまく対応はできない。

もちろん、大学教師が学生に対し、対応の原理原則や、対応の具体的な方法を教えるのである。しかし、学生は知識を知っているだけでは、実際にはうまく実行できない。

ここで、大学の教師が、有益な助言を学生にしているかどうかと問われると考えられる。学生によってできているところとできていないところは当然異なる。だから、学生に対し、どのような助言をするのかは、臨機応変にその場で考えて行わなくてはならない。

大学教員の助言をもとにして、再び学生が練習をする。助言と練習を繰り返し行った上で、最終的に講義の中で、それが身についたかどうかをチェックする。

チェック機能がなければ、習得したかどうかは分からない。例えば自動車教習所などの教習所では、免許の交付をする前に、実技試験の形で、本当に習得できたかをチェックするはずであるが、特に教師としての力を習得できたかどうかをチェックすることは、教師という職業が、子どもや保護者、そして社会に対し大きく影響を及ぼすという面からも、極めて重要と言えるだろう。

もしも、習得できていないなら、その学生には何らかの手立てを打つことが必要となるだろう。その手立てが大学のカリキュラムの中に、システムとして設置されているのが望ましいが、この方法は別途研究を要するものである。

9 結語と今後の課題

現場に即した内容を、教員養成課程において教授しているのかが、問われる時代となっている。

そして、教える大学教師側に、適切な助言ができる人が含まれているのかが、卒業までに知識と技能が身についたかどうかをチェックする機能があるのかが、このような、指導方法やチェック機能までが問われる時代となってきたと言える。

今後ますます教員養成課程の重要性が増す中、各大学が、教員を養成する責任を果たしているかどうかの厳しい目が注がれるはずである。

今後10年間で、教員現場は若手教師がますます増加していくことが明らかとなっている。大学のカリキュラムと指導がうまくいったかどうかは、学生が教師になってうまくやっていけ

るかどうかの事実で判断されると考えられる。

大学は、今後、卒業生の追跡調査をも行うべきであり、卒業生が現場において具体的に困っている事は何かを調査し、その困っていることの中で、大学で教えられる内容は何か。大学における指導の効果はどうだったかを振り返ることが求められていくだろう。今後は、このようなことを吟味しながら、大学教育の改善を進めていくべきであり、そのためのカリキュラムや講義方法、講義内容の改善をどのように具体化させていくかが課題となるであろう。

特に、新卒1年目で教職を去ったり、病休になったりした卒業生がいた場合、これを真摯に受け止め、大学授業の改善の契機とするのが、責任を果たす大学の使命であると考えられる。

実践的指導力の中身は様々な要素があるが、特に今後の大学の教員養成課程では、現場に通用する実学をも教授範囲としてとらえ、教える必要があると生じてくるであろう。

今後の課題として、具体的にどのような講義を行えば、学生に実践的指導力が身についたと言えるのかや、現場往復型の講義の方法には、具体的にどのような方法があるのか、実践的指導力を身に付けるための効果的なカリキュラム設計の方法などが検討されていく必要があると考えられる。

引用参考文献一覧

- 1) 文部科学省 2010『学校教員統計調査 - 平成22年度(確定値)結果の概要 -』
- 2) 文部科学省 2012『平成24年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について』
- 3) 文部科学省 2013『平成25年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況について』
- 4) 文部科学省委託三菱総合研究所 2010『教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果』
- 5) 文部科学省 2012『平成24年度公立学校教職員の人事行政の状況調査』
- 6) 文部科学省 2013『体罰に係る実態把握(第2次報告)の結果について』
- 7) 文部科学省高等教育局専門教育課 2001『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)』
- 8) 文部科学省中央教育審議会 2012『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(答申)概要』
- 9) 文部科学省中央教育審議会、教員の資質能力向上特別部会 2011『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(審議経過報告)』
- 10) 速水多佳子 2012『教員としての資質能力の向上に関する考察: 集団討論の指導から』『鳴門教育大学研究紀要』27巻、pp.111-119
- 11) 大前暁政 2014『小学校教員養成課程の変遷と課題に関する研究』『臨床心理学部研究報告』6巻、pp.55-72
- 12) 大前暁政 2007『若い教師の成功術』学陽書房
新卒教師が現場において、子どもへの対応や学級経営、授業に困難さを感じており、事例を紹介しながら、教員養成課程においてどのような力を身に付けておくべきだったかを考察した記録。
- 13) 大前暁政 2009『20代でプロの教師になれる』学事出版
日々の授業や学級経営、子どもへの対応を中心に、反省と実践を繰り返し、数年間かけて実践的指導力を身に付けていくまでの記録。
- 14) 大前暁政 2010『教壇に立つのが楽しみになる修業術』ひまわり社
現場において必要とされる実践的指導力を提案し、その実践的指導力を身に付けるための方策を紹介したもの。
- 15) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 2010『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』
- 16) ユネスコ 1965『教員の地位に関する勧告』
- 17) 文部科学省中央教育審議会 2006『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』
- 18) 文部科学省中央教育審議会 2005『新しい時代の義務教育を創造する(答申)』
- 19) 文部省委嘱研究 学級経営研究会 2000『学級経営の充実に関する調査研究(最終報告書)』

- 20) 有吉英樹 2009 「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方 -- 岡山大学教育学部の場合」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第9巻、pp.73-81.
- 21) 秋山晶則 2011 「1年次からの教職体験で実践的指導力を育成～岐阜聖徳学園大学における教員養成 GP の取組～」『Synapse』第10集、pp.26-29.
- 22) 姫野完治 2010 「段階的教育実習による教職志望学生の成長観の変容」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32巻、pp.153-165.
- 23) 青木幸子 2009 「教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力」『東京家政大学博物館紀要』第14集、pp.1-18.
- 24) 前出、文部科学省中央教育審議会 2006 『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』
- 25) 斎藤喜博編 1975 『教師の資質をつくるために教授ゼミの記録』国土社、pp.236-237.
- 26) 文部科学省 教育職員養成審議会 1997 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）』
- 27) 岡東壽隆 2003 「教師教育経営論（1）－教育組織の改革に対応する教師教育の在り方－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 教育人間科学関連領域』52巻、pp.1-10.
- 28) 前出 文部科学省中央教育審議会 2012 『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（答申）概要』
- 29) 狩野浩二 2009 「これからの時代における教員養成、教員研修に関する総合的研究 -- 実践的指導力を養成する教師教育の創造」『児童教育実践研究』第3巻（1）、pp.45-69.
- 30) 前出 文部科学省中央教育審議会 2006 『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』

Abstract

Future Perspectives on Education for Developing Practical Teaching Skills in the Training Course of Elementary School Teachers

Akimasa OMAE

Many teachers with rich experience will retire soon, when they reach the age of retirement eligibility, and this will lead to a sudden increase in the number of young teachers at elementary schools. Thus, it will become even more important for training courses of elementary school teachers to foster practical teaching skills.

However, some teachers say that the content of their university courses was not helpful once they started teaching at a school. Moreover, there are reports of cases in which new teachers cannot perform their job well. University courses for teachers offer new subjects such as "Special Needs Education for Developmental Disorders," "The Cooperation of Kindergarten and Elementary School," and "The First-grade Problem in Elementary School."

What are the knowledge and skills elementary school teachers need to master in the training course in order to be perform their job well? They need knowledge and skills to educate their students well in the classroom during their first year of teaching. In the course currently taught at universities, practical teaching skills are insufficiently developed. Therefore, the university may be blamed if a newly employed teacher fails to teach successfully.

Then, what abilities are needed for a teacher's first year of work? These include the "Ability to teach," "Ability to manage the classroom," and "Ability to support the growth of the child."

The university instructor should help students master the foundation of these three abilities. By doing so, the new teachers will be able to adapt well to their place of work in their first year of teaching. In order to teach these three abilities, it is necessary to improve the university curriculum and method of instruction immediately.

Keywords : practical teaching skills, teacher training programs, professional development of teachers