

研究報告

大学における教員養成に関する一考察
—「実践的指導力」の育成と科目履修改訂から見える養成と課題—

An Opinion on University Teachers Training

— Results and Issues Seen from the Revision of Education Training and Practical Leadership Training —

豊田英敏

Hidetoshi TOYODA



東京医療保健大学
TOKYO HEALTHCARE UNIVERSITY

〈研究報告〉

大学における教員養成に関する一考察 —「実践的指導力」の育成と科目履修改訂から見える養成と課題—

An Opinion on University Teachers Training
—Results and Issues Seen from the Revision of Education Training and Practical Leadership Training—

豊田英敏

東京医療保健大学 医療保健学部 医療栄養学科

Hidetoshi TOYODA

Division of Medical Nutrition, Faculty of Healthcare, Tokyo Healthcare University

要 旨：教育を人づくりの原点と考えるならば、その一翼を担う教員養成は人づくりの原点を支える礎の育成である。従って、大学における教員養成のカリキュラム編成・実施は、教員の資質能力育成において重要な分野である。

しかし、臨時教育審議会答申や度重なる中央教育審議会・教育職員養成審議会答申（以下「答申」という。）並びに教育職員免許法（以下「教免法」という。）の改正を鑑みるに、教員養成の主眼は、学校現場に即興的に対応できる「実践的指導力」育成のみが強調され、その思考が大学における教員養成に強靱に求められている現状がある。

しかし、この養成カリキュラムは、「実践的指導力」や「実践的技能」の養成に重点を置くことにより、教育の基盤に不可欠な深層からなる教育のあり方を自問自答できる教育の原理を問う学問が未履修の状態を招く。即効的な実践力をもち備えたとしても、その効果は持続せず、すぐに使えなくなる技能でしかない。

従って、今求められる教員養成において必要な資質能力の育成には、「実践的指導力」ではなく「実践しながら省察できる実践力」を要請する必要がある。その為にも履修内容に「教育哲学」を視野に入れた、教員養成カリキュラムの再考を必要とすることを考察し論考した。

キーワード：教員養成、実践的指導力、カリキュラム、資質能力

Keywords：Teachers Training, Curriculum, Practical Leadership

1 はじめに

教育を人づくりの原点と考えるならば、その一翼を担う教員養成は、重要な研究分野であると考ええる。

教育の重要性について湯川は、「教育の原型は、文化の伝承・継承と子育てという2つの側面」をもち「教育は社会の持続・発展と子ども・青年の発達を担っている」（湯川）¹と述べている。このことから、教育は人が人として存在する意義そのものであると考察できる。そしてその教育の担い手である教員養成は、まさしく「人づくり」の基盤である。ここに大学にお

る教員養成のカリキュラム編成・実施を考察することは重要な研究分野であると考ええる。

しかし、これまでの臨時教育審議会答申や度重なる中央教育審議会・教育職員養成審議会答申並びに教育職員免許法（以下「教免法」という。）改正を鑑みるに「人づくり」の原点から社会に即興的に対応できる育成のみが強調され、その思考が「大学における教員養成」にも強靱に求められている現状がある。

その一例として、1998年の教免法改正²において「実践的指導力」の育成に伴い、教職の意義に関する科目「教育哲学」の位置づけが、必修科目から選択必

修科目となった。このことは、「大学における教員養成」の意味提供である「教育そのものを相対化する視点」「人間をどういうふうに把握するかという視座」「教育コミュニケーションの基礎的トレーニング」³（渡部）という「開放制」の下、教育哲学が果たしてきた実践しながら自己を省みる力、深い教育に対する学びの源流を根底から崩すものであると危惧する。しかも、その危惧される事項に対して省察することもなく、矢継ぎ早に答申・改正は後を絶たない。

そこで本稿は、まず近年の「答申」や「教免法」改正から教員養成に求められる資質・能力を概観し考察する。

次に、養成カリキュラムの変遷において、教職の意義に関する科目「教育哲学」の履修改訂は教員養成に何をもたらしたのかを論究する。

そして、「新任教員の困難」な状況を、先行研究を基に明証し「大学における教員養成」にとって重要な学びとは何かを考察する。

まとめとして、先行研究や調査分析の考察を通し、教員として最低限身に付けておくことが必要であるとされている「実践的指導力」の育成は、単なる技術的な実践力でもなく、「実践的指導力」修得の学びの中に、知的であり情緒的である深い教育に対する理論が融合される「教員養成」が、養成カリキュラム編成・実施に求められる重要な視点であることを報告する。

2

「大学における教員養成」に求められる資質能力

—近年の「答申」・「教免法」改正から（実践的指導力を視点に）—

近年の教員養成における資質能力を考察すると、「実践的指導力」と「学び続ける教師」の二つの育成を概観できる。そこで、養成段階における「実践的指導力」とは、何時から答申等に盛り込まれ、その「実践的指導力」とはどのような「力」で、養成段階でどのように求められているのかを明証することによって、今後の教員養成に寄与できるものであると考える。

1971年の中央教育審議会（以下「中教審」という。）「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」（答申）⁴の中で、「実践的な指導能力」と明記されている。その説明において「教職は本来きわめて高い専門性を必要とするものであり、教育者として基本的な資質」であり、「そのような資質能力と育成は、その養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成される」ものであると

している。養成段階でも「実践的な指導能力」の育成を謳っている。

その後1987年教育職員養成審議会（以下「教養審」という。）答申⁵において、養成段階における「実践的指導力」の「力」を「教育者としての使命感」「人間的成長・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」と明記し、それらを基盤とした教員養成を実施することが求められた。その実践的な科目群は「教科教育法に関する科目」（小学校の教科専門科目は6教科16単位から9教科全科目18単位に）、「教職専門科目」（小学校12単位）、「生徒指導に関する科目」、「教育実習」（小学校4単位から5単位へ）、全体を見ると小学校が32単位から41単位に引き上げられた。このことは、教職課程の科目群履修の体系がより実践思考に繋がったと概観できる。

更に、1996年「中教審」（21世紀を展望した我が国の教育の在り方）答申⁶において、教員に求められる資質能力を「生きる力」を育む学校教育を展開するために「豊かな人間性」「専門的知識」「技術や幅広い教養」を基盤とする「実践的な指導力」とした。

これを受けて1997年「教養審」（新たな時代に向けた教員養成の改善方策について）⁷第1次答申がまとめられた。そして、教員養成で修得すべき「最小限必要な資質能力」を「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」とした。これまでの教員養成における「実践的指導力」は、あくまでも「基盤」づくりであったが、社会的要請と教職課程の教育内容の実態の乖離を鑑み、改善が図られたと考察できる。このことは単なる「基盤」でなく「実践できる資質能力」の育成が「基礎」として教員養成に求められたのである。と同時に「幅広い教養」という文言がこの答申以来消え「学部段階において教員としての基礎的・基本的な資質能力が養成される」ことが求められたのである。

そして、1998年「教養審」第2次答申⁸を受けて、1998年「教免法」⁹等の一部が改正された。そこには、選択履修方式による教員養成カリキュラムの大幅な弾力化、専門的分野の学問的知識より、子どもとの関係や教科指導を重視する「教職に関する科目」の充実が図られた。「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）理論及び方法」の必修化、「総合演習の新設」、「外国語コミュニケーション」及び「情報機器の操作」の必修化が行われた。改正はまさしく「実践思考」の改正であり、「基盤」づくりから「基礎」づくりへの一大転換がそこに明証できる。し

かも、「教職の意義等に関する科目」群の中で「教育哲学」が選択必修となった。このことは本稿「はじめに」の部分でも挙げたが「教員養成」において看過できない改訂である。その危惧される内容については後程論考する。

また、2006年「中教審」（今後の教員養成・免許制度の在り方について）答申¹⁰では、「学部段階において教員として資質能力」の育成が求められているが、「実践的指導力の育成が必ずしも十分でない」ことを指摘し、「学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していない」とその原因を教職課程に求めている。この答申においても学校現場の課題に対応できる即戦力を備えた教員養成が強く求められていることが考察できる。そして、教員として必要な資質能力の最終的な育成をめざし「教職実践演習」の必修化を提言している。この、内容は①「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」②「社会性や対人関係能力に関する事項」③「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」④「教科・保育内容等の指導力に関する事項」をあげた。また、教員養成に特化した専門職大学院として「教職大学院制度」、教員として必要な資質能力が確実に保持できるように「教員免許更新制」の導入も提言している。

この提言を受けて、2007年「教免法」¹¹、2008年「教育職員免許法施行規則」¹²が改正された。「教職に関する科目」の中で「総合演習」が取り除かれ、新たに「教職実践演習」が必修化された。これは「教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものとする」とした。

2012年「中教審」（教職生活全体を通じた教員の資質能力の向上方策について）答申¹³では、「実践的指導力」を「新たな学びを展開できる実践的指導力」と「新たな力」が加わった。しかし、この答申を概観すると「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」が全面強調され、深い学問に支えられた高度専門職として必要不可欠な学びの原理がますます影をひそめ、即戦力的な技術面が全面に吐出した教員養成を求めたと考察できる。

2014年「中教審初等中等教育分科会教員養成部会」（これからの学校教育を担う教員の在り方）報告¹⁴において、社会の急激な変化の中で、教育においても「知識基盤社会への対応」「国際社会への対応」「人口減少社会への対応」の変化に即した対応が求められるとした。教員養成の課題として①「児童生徒が主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる力」②「各教科横断的な視野で指導できる力」③「学校段階の円滑な移行を実現力」を新たに必要な指導力とした。また、教

員養成課程の充実として「特別支援教育、小学校英語の教科化、道徳の教科化、ICT活用など、そして、「実践的指導力」を養うために教育委員会との連携、現場との連携を図りながら教員養成を実施する必要があることを述べている。この報告は、まさに現場が求める目的養成にその主眼を更に強化したと考察できる。

2015年「中教審初等中等教育分科会教員養成部会」（これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について）中間まとめ¹⁵が公表された。これからの時代の教員に求められる資質能力として、使命感、教育的愛情、専門的知識、実践的指導力等不易の能力に加え、①「キャリアステージに応じた資質能力を高める自律性」②「情報を収集・選択・活用する能力や深く知識を構造化する力」③「学校を取り巻く新たな教育課題に対応できる力量」等と述べた。養成段階の課題とし①「養成段階は、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を行う段階との認識が必要。」②「実践的指導力の基礎の育成、教育課程の学生が自らの教員としての適性を考える機会として、学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実が必要。」③「教育課程の質の保証・向上のために、事後評価の実施や全学的に教職課程を統括する組織整備の促進が必要。」と述べた。更に、①「学校インターンシップの導入」②「教職課程の質の保証・向上」として「組織の設置」「価値の推進」「担当教員の資質能力向上」「教科に関する科目の充実」を改革の具体的な方向性として打ち出した。

そして、2019年度より全国の教職課程を有する大学等で実施される「教職課程コアカリキュラム」¹⁶が導入された。

教職課程コアカリキュラムの座長を務めた横須賀¹⁷は、そのコアカリキュラムの必要性を感じたきっかけを、

「教職課程で非常に狭い研究領域を扱ったり、教員の好みや主義主張で授業はやっては駄目だ。」と述べ、だからこそ「教師に必要な基礎・基本をしっかりと学ぶことのできる教職課程のスタンダード、コアカリキュラムの必要性を強く感じた。」

と、コアカリキュラム設定の必要性を述べている。

コアカリキュラム作成の背景に「教員は教職に就いたその日から、学校という公的組織の一員として実践的な任務にあたる」だから「教職課程には実践性」が求められるとしている。

その根底には学校のニーズに応えられる即戦力の教員養成が概観できる。

以上、「実践的能力」はどのようにこれまでの改革

答申の中で提言されてきたか変遷を通して見てきた。概観するならば教職課程を履修し新任教員として現場の教育に携わるには最小限力量として持ち備える「実践的指導力」は、1971年の「中教審」を起源に教員養成課程に導入された。当初は「実践的な指導能力」とされ、「教育者としての基本的な資質」であり、その能力は「養成・採用・研修・再教育の過程を通じてしだいに形成される」ものであるとした。だが、1987年「教養審」において「実践的な指導能力」から「実践的指導力」とし、その「力」を①「教育者としての使命感」②「人間の成長・発達についての深い理解」③「幼児・児童生徒に対する教育的愛情」④「教科等に関する専門的知識」「広く豊かな教養」と明記し、それらを「基盤」とした教員養成を実施することが求められたのである。更に、1997年「教養審」第1次答申において、教員養成で修得すべき「最小限必要な能力」を「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」とし、これまでの「基盤」づくりから「基礎」づくりへと転換した。つまり、教員養成における「実践的指導力」は教育現場で支障なく実践できる「力」としたのである。その後の答申・改正も即戦力教員養成を求める内容であり、それどころか新たに教員の資質能力向上を求め、養成段階においても「実践的指導力」を土台とした、新たな指導力が求められている。

油布¹⁸は、教員養成において重要なこととして「教員養成に必要な教育内容は教員養成カリキュラム」であると述べている。その内容を考える視点として「学校及び教員の果たす社会的役割」を明示し「何のための、何を目指す教育か」という「教育目的が明示」されること。更に、「育むべき子ども像」が示され、それを実現するための「教育指導上の具体的な知識・技能・諸能力」を明らかにして、「必要な教員養成カリキュラムが構成・編成されることが重要である。」と述べている。

これらの内容は、教員養成課程を編成・実施する上において指針となる提言である。なぜならば、「教育の目的」があり、「子ども像」があり、「教育内容」があり、「組織構成」があってこそ教員という人材育成が成立するものであると考えるからである。「実践的指導力」の育成に視点を置き過ぎて、教育現場が求める即戦力的に活用できる教員養成には、上記の視点が含まれていないと考えられる。

上記の「教育の目的」「子ども像」「教育内容」が損なわれていく一つの分岐点として、1998年の教免法改正において「実践的指導力」の育成に伴い、教職の

意義に関する科目「教育哲学」の位置づけが、必修科目から選択必修科目となった。このことは「教員養成」においてどのような弊害をもたらすのか次で考察する。

3

教職の意義に関する科目「教育哲学」の履修改訂 —教員養成に及ぶ弊害—

1998年「教免法」の一部改正において、「教職の意義等に関する科目」群の中で「教育哲学」が必修科目から選択必修と改訂された。これは、「教育哲学」を大学の養成機関で学ばない教員が教育現場に配置されることになるのである。このことは教員養成において何を欠落させ、どのような教育的弊害を齎すのかを、「教育哲学」を学ぶ意義、果たしてきた役割を先行研究から分析し考察する。

「教員は教育哲学に何を求めているのか」¹⁹（林）という調査において「教育全般に関する原理的な考え方」、「人間の生き方」、「人生観や世界観」についての学びであると報告している。更に林は、「小中学校教師は教育哲学の有用性をどのように考えているか」（2010）²⁰の中で、教職科目で取り上げるべき学問領域を調査した結果を報告している。その報告によると教員は、「生徒指導法」、「教科指導法」、「教育心理学」、「学級経営」が上位をしめ「教育哲学」は少数であったと報告している。

しかし、林は

教員というライフプランの中で、獲得した授業スキルを活用し授業がうまくこなせるようになった。その後、授業スキルを獲得しても授業がうまくこなせなかった時、彼らは何を求めるのか。その一つとして「教育哲学」が存在する意義がある。

と述べている。

まさしく、教育方法とその理論的背景を知ることが重要であり、教員養成において重要な意味をなす「真の実践力」を支える基盤であると考察できる。そこに、「教育哲学」を履修する必要があると考える。

下司・木村は「学生が教育哲学を『役立つ』と感じる要因は何か—教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究（2）—」（2010）²¹において、「学生はどのような場合に、教育哲学関連授業を『役に立つ』と感じるのか」を検討した結果、次のように報告している。

「授業受講によって、教育観の成長や変化」を感じ

ている場合。「歴史上の人物思想の単なる解説」にとどまらず「学生の教育に対する常識を覆すような授業の工夫」が「教育哲学」の有能性を規定していると述べている。

また、岡部・小林・日暮・藤井²²は、「教育哲学」の「意義」について次のように述べている。

「なぜ勉強するのか。」「なぜ学校に行くのか。」ひるがえって、「(ときに歓迎されもしないのに)なぜ教育するのか。」—教育哲学は、教育にまつわるこうした「なぜ」の問いに答えるための言葉やものの見方や思考の枠組みについて研究してきた。そして、その研究成果を学校教育および教員養成教育に供することを重要な課題としてきた。教育哲学の最大の特徴は、政治的・経済的・社会的な利害関係にとらわれることなく、教育にかかわる人々、とりわけ子どもの人格完成・十全な発達・生の充実を目的として考察が行われるところにある。

「熟練教師の優秀さ」(佐藤他)²³は、経験値の中で自己を省察し、弛まない努力と実践、実践と理論を往還するのではなく、実践の中で往還し教育指導を実施している。その根底にあるもの、それらの力を支えるものは、「教育哲学は教育観という実践力を育成できる。」²⁴(小笠原) まさしく「なぜ」に答えようとする教育観そのものではないかと考察できる。学校現場が求める実践力の根底には、すぐに役立たなくなる即効的な教育実践力ではなく、深い深い教育的理念がその基盤になればならないと考える。しかし、1998年の改正は、教育の根幹ともいえる「教育哲学」の学びを薄め、今日まで「実践的指導力」の育成に傾注している。このことは、「教育は人づくり」と考えた場合、それが本当に可能であるか疑念を待たざるを得ない。「実践的指導力」の育成の基盤には、「教育哲学」の学びが不可欠であると考察できる。

次に、学校現場における新任教員の困難な状況を明示し養成段階で求める能力とはどのような能力なのか、先行研究の調査を比較検討し「大学における教員養成」を考察する。

4

「新任教員の困難」な状況—先行研究の調査から—

「教師の自己形成と研修—新任教員から見た教職生活—」²⁵(松平1980)、「新任教員の困難に関する考察—質的・量的調査から—」²⁶(石原2006)、「小学校教師にとって何が困難か?—職務上の困難についての新

任時と現在の分析—」²²(高平・太田・佐久間・若月・野口²⁰¹⁴)、の先行研究を下に「新任教員の困難」な状況を分析し、「大学における教員養成」においてどのような「学び」が求められているのか考察する。

松平は、「教師の自己形成と研修」(1980年)の中で新任教員を対象に質問紙調査を実施し分析を行っている。(宮城県・東京都・静岡県・愛知県・大阪府・広島県・熊本県の7都県100校(小60校)に対してのアンケート調査) 今般活用するのは「実際上のゆきづまり」、「教育実践の質を向上させた起因」、「一年間の歩みの中で習得したこと、教えられたこと、印象に残ったこと」、「教師の力量として重要なものの判断」、「就職当初の状態に対する把握」の調査結果を抽出し、1980年代における「新任教員の困難」な状況を考察する。初任者研修が法定研修に定められる以前である。

新任教員が「実践上のゆきづまり」とした内容を見ると、「適切な発問をして子どもの思考を発達させること」「子どもの能力差に対応すること」「クラスをまとめること」「教材研究を進めること」「障害児・問題児の指導」が挙げられている。また、「教育実践の質を向上させた起因」では、「先輩、同僚教師の個別的アドバイス」「校内研修」「自分の意欲や努力」「悩みを打ち明け相談できる相手の存在」「職場の雰囲気や人間関係」を挙げている。そして、「一年間の変化に対する自己認識」として「子どもの接触を契機とした考え方、見方の変化」「授業の進め方の向上に伴う子どもとの関係の変化、考え方の変化」が挙げられている。

更に、「新任教員が意識している今後の課題」として「子どもとの関係の中で、個々の対応、児童把握、内面的理解」「授業の組織展開の中で、授業の工夫評価方法の探究」「学級経営」等が挙げられていた。

松平はこの調査分析の結果から、「初任者の一年間の歩みは、それ以前の教育体験や教職希望の形成過程」を持ち「支えられて」成り立っていると述べ、初任者が課題として意識していることは「彼等が日々の実践」の中で「経験した困難点」と対応していると分析報告している。更に、「人間としての幅や深さを尊重し、それらを増していく方向への志向が不可欠」であると結びに述べている。

石原は、初任者研修が施行実施されてから20年経過した2006年に、新任教員の困難な視点を新採用教員が増え世代交代が進んでいる人口50万人以上のある市の新任教員の4年間の参与観察と、アンケート調査を実施し分析報告している。(「新任教員の困難に関する考察—質的・量的調査から—」(2006)) 参与観察報告によると、「不安や困難さを抱く新任教員とし

て」①授業に関する不安②子どもの指導に関する不安を挙げ、「月曜日の憂鬱さ」や「吐き気」「涙が止まらない」という「身体的反応」まで生じているとし、「新任教員が新任の時代を乗り切っていくのは至難の業」と述べている。またアンケート調査によると①児童生徒の発達段階の理解や学級経営②教科・道徳・総合的な学習の指導法や専門知識・指導計画が挙げられるとしている。更に、詳細な分析結果から「授業に関する」不安の側面として指導計画と指導法にズレが生じ対応ができないこと。研修内容を理解できず「言語の意味」が分からないことであった。「子どもとの関わり」の側面として子どもの発達段階への不理解のためどのように状況判断し、どのように指導するのが不安であると報告している。その要因として「実践力の不足」と分析している。つまり、困難さは、「学習指導」に関するものと「生徒指導」に関するものと捉えられる。

石原は、この調査から「養成機関終了後すぐに責任ある立場に立ち、児童への指導をするのは極めて厳しい状況」であるとし「養成段階での修得の限界性」を述べ結びとしている。

直近の調査として、高平・太田・佐久間・若月・野口らによる「小学校教師にとって何が困難か？—職務上の困難について新任時と現在の分析—」（2014）²⁷が挙げられる。この調査の目的は「教員がどのような職務上の困難に遭遇」しているのか検証することとし、新任教員と2年目以降を比較し「困難」の度合いを分析している。本稿ではこの調査の「新任時」を活用し直近の新任教員の困難さを検証する。

その報告によると新任時は「授業」、「初任者研修」、「学級経営」、「軽度発達障害が疑われる児童への対応」と述べている。また、「コミュニケーション力」が、教員としての資質・適正の重要な要因として挙げている。そして、直近の新任教員の課題の特質として「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」である。結びとして、今後の教員養成への課題として「発達障害に関する専門知識の充実を図る」ことが重要であると示唆している。

これら三点の調査報告を概観すると、年代に応じて表現が若干違うが、「学習指導」、「生徒指導」、「学級経営」、そして、すでに1980年代にも課題として挙げられていた「特別支援教育」への対応が、新任教員の「困難」な職務上の内容であると考察できる。

松平が行った調査からすでに35年余り経過している。その間、新任教員の困難な状況を十分把握し、教育現場や社会の養成から、数々の答申・法改正を実施してきた。しかし、その効力は改善されるところか新

たな困難を生じさせている。まさしく「教員養成の限界」なのだろうか。

教師の実践的知識は、経験的な知識であり、具体的で生き生きしている。授業後の反省の思考よりも、むしろ、授業過程の即興的思考において、新任教師よりも豊かな内容を活発に思考している。すなわち、熟練教師の優秀さは、まず、即興的思考において表現される。（佐藤・岩川・秋田1990）²³

このことは、まさしく教員が経験と実践、そして学び、また実践を繰り返して行ってきた証であり、培った能力であると考察できる。つまり、自己への深い省察と実践、実践しながら省察し、よりよい指導方法を生み出す。その力こそが「真の実践力」であると考ええる。

決して「大学における教員養成」は「養成の限界」ではない。実践的指導力育成のために、安易に学校現場への体験を重視したり、教育スキルを修得させたりすることから、新任教員が困難であると捉えている状況を丁寧分析し、教育を実践しながら省察できる教員養成を構築することが最も重要だと考える。

5 まとめと考察

以上、教員養成の一考察を「実践的指導力」の変遷、「初任者教員の困難」、教職の意義に関する科目「教育哲学」の履修改訂から考察してきた。

ますます実践思考の「教員養成」が進められ、時代と共にまた新たな実践力が教員養成段階に求められている。当初「基盤」であった「実践力」が「基礎」となり、新任段階でだれもが持ち備えなければならない「最小限の力」となった。しかし、新任教員の困難さの調査から考察できるように35年の年月を過ぎても「学習指導」、「生徒指導」の二つの側面課題は解決されないまま今日に至っている。このことは、「教員養成」に原因があるのか、「制度的」に課題があるのか解明されないまま、しかも教員養成に対するグランドデザインも提示されないまま進められている。

そればかりか、新任教員の困難さの解決の糸口の一つであると考えられる教職の意義に関する科目「教育哲学」が教員養成において未履修の教員養成が行われている。教育の基盤に不可欠な深層からなる教育の在り方を自問自答できる教育の原理を問う学問が未履修の教員が配置されることは、例え即効的な実践力を持ち備えたとしても、その効果は持続しないと考える。大量退職・大量採用が今日学校現場では進んでいる。

新任教員は、その教育的悩みを相談する熟練教員がいない学校現場に配置されることが予想される。だからこそ、表面的なスキル「実践的指導力」育成ではなく「実践しながら省察出来る実践力」を養成しなければならないと考える。指導案を作成できる力と共に指導案を実践しながら自己を顧みられる基盤づくりとなる「真の実践的指導力」の育成が求められる。その為にも、今般の教職課程コアカリキュラム「教育の基礎的理解に関する科目」の中に「教育哲学」を設置科目として取り入れる必要があると考える。

2019年度に実施される「教員採用候補者試験」に掲載されている「求める教師像」を概観すると「教育に対する熱意・使命感・情熱・子どもに対する深い愛情」、「教科指導等に優れた専門性と指導力」、「豊かな人間性・高い倫理観」、「幅広い教養」、「保護者・地域からの信頼」、「心身ともに健康で明るいこと」などが挙げられている

各自治体の求める教師像は、「教育現場が求める声」であり、「教員養成」に求める声でもある。

それらのことを鑑み今後の「教員養成」において対応すべき内容を述べる。

①「教員養成グランドデザイン」の構築。

大学の特色を最大限に生かしたデザインを構築し、担当教員も学生も常に意識し共有し「教員養成」の指針とする。

②「インターンシップ」の導入。

現在実施されている大学が多くあるが、そのほとんどが学校現場任せで、どのような目標で評価の確認もないまま実施されている。その改善点としてルーブリック評価を作成し、学生の学びの改善点を大学と学校が相互で行う。

③「授業づくり講座」の設定。

過分な単位制とせず、学生が主体的に学べる講座を開設し学びの振り返り講座とする。シミュレーションを活かした、「実践的指導力育成」のなかに「理論」「批判的視点」を取り入れた講座を開設する。

④「コアカリキュラム編成」の見直しを図る。

- ア 大学の特色
- イ 履修学年の配置検討
- ウ 学校ボランティアの改善と工夫
- エ 学校研究校の視察と協議等

先だってある学生が、

「卒論研究をしていると、『教育哲学』はとても重要であることが分かり、もっとしっかり学んでおけばよかった。」「でも、1年生で受講していてもさっぱり理解できなかった。もう少し後になって受講できればよ

かった。」と述べていた。

また、教職を履修していない学生が、教師の仕事は「子どもたちの潜在能力を如何に引き出すかにかかっている。」と述べていた。

これらのことは、現在の「教員養成」の課題を提示するとともに「改善の糸口」を示唆していると捉える。学生が何を学びの欲求主体としているのか、それを「教員養成」のコアとするならば、「教員養成」における課題の解消につながるものと考ええる。

教職課程を有する大学が一律に、大学の特性や学生の思考を度外視して教員養成スタンダードに基づく教員養成が行われようとしている現在。大学版教員養成学習指導要領が実施されている。教育が人づくりの原点であるならば、大学教員の幅広い見識と学問の叡智の下に、学び手が集い、その学び手が求める欲求に応じた教員養成を実施することが今最も重要な教員養成ではないかと考え結びとする。

現在、学校ボランティアの教員養成における有用性の調査研究を進めている。

今後は、それらを活用し「教員養成」の更なる研究を深めていきたい。

参考文献

- 1) 湯川次義編著『よくわかる教育の基礎』 学文社 (2012) 3-5
- 2) 文部科学省「教育職員免許法」最終閲覧 (2018.11.30)
- 3) 渡部信一「現場の『学び』と大学教育」『大学教育学会誌』第37巻 2015
- 4) 文部科学省「1971年中央教育審議会答申(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)」最終閲覧 (2018.11.30)
- 5) 同上「1987年教育職員養成審議会答申」最終閲覧 (2018.12.1)
- 6) 同上「1996年中央教育審議会答申(21世紀を展望した我が国の教育の在り方)」最終閲覧 (2018.12.1)
- 7) 同上「1997年教育職員養成審議会(新たな時代に向けた教員養成の改善方策について)」最終閲覧 (2018.12.5)
- 8) 同上上掲
- 9) 同上「1998年教育職員免許法」最終閲覧 (2018.12.5)
- 10) 同上「2006年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)」最終閲覧 (2018.12.10)
- 11) 同上「2007年教育職員免許法」最終閲覧 (2018.12.10)

- 12) 同上「2008年教育職員免許法施行規則」最終閲覧 (2018.12.15)
- 13) 同上「2012年中央教育審議会答申(教職全体を通じた教員の資質能力の向上方策について)」最終閲覧 (2018.12.15)
- 14) 同上「2014年中央教育審議会初等中等教育部会教員養成部会(これからの学校教育担う教員の在り方)報告」最終閲覧 (2018.12.20)
- 15) 同上上掲
- 16) 横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編著「概説 教職課程コアカリキュラム」ジダイ社 2019 p13-17
- 17) 内外教育「教職課程コアカリキュラム」が目指すもの 2017 p2-3
- 18) 由布佐和子「教員養成政策の現段階」『日本教師教育学会』年報第24号 2015
- 19) 林康成「教員は教育哲学に何を求めるか—人生観・世界観としての哲学」『教員養成を哲学する』東信堂 (2014) p59-71
- 20) 林康成「小中学校教師は教育哲学の有用性をどのように考えているか」『教育哲学研究』第103号 (2011) p88-91
- 21) 下司晶・木村拓也「学生が教育哲学を『役立つ』と感じる要因は何か—教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究(2)」『教育哲学研究』第100号 p176-181
- 22) 岡部美香・小林万里子・日暮トモ子・藤井佳世「教育哲学は教員養成とどのように向き合ってきたか」『教員養成を哲学する』東信堂 (2014) p191-199
- 23) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東大教育学部紀要』第30巻 (1990) p177-198
- 24) 小笠原喜康「教員の『実践的な指導力』はどこで養成されるのか」『教育学雑誌』第48号 (2013) p51-53
- 25) 松平信久「教師の自己形成と研修」1980
- 26) 石原陽子「新任教員の困難に関する考察—質的・量的調査分析から—」『プール学院大学研究紀要』第50号 (2010) p161-174
- 27) 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高「一小学校教師にとって何が困難か?—職務上の困難について新任時と現在の分析—」『玉川大学教育学部紀要』(2014) p103-125