

教職大学院教育における新人教員の実践力育成の現状と課題

小松 茂 杉本 和彦

(京都教育大学) (京都教育大学)

はじめに

平成 25 年 10 月 15 日、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議は「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）をとりまとめた。この報告書は平成 24 年 8 月に出された中央教育審議会答申（「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」）で提起された当面の改善方針に基づき、教職大学院の教育課程並びに教員組織の在り方について検討を加え、今後の改善策をまとめている。その基本方向は、教員養成の修士レベル化と高度専門職業人育成のための教職大学院の拡充であり、教員養成における教職大学院の役割は今後一層重視されることが予想されるのである。他方、現在の教職大学院が新人教員となる院生に「高度な専門性」や「実践的指導力」を身につけさせることが果たしてできているのかといった主としてデマンド・サイドからの批判の声が厳しいのも現状である。制度発足から 7 年目を迎える教職大学院はこれまでの成果と課題を見直し、このような批判に真摯に応える必要がある。

以上のような状況を踏まえ、本稿ではまず現在の学校現場が求める教員像を出発点として教員に求められている〈専門性〉について再吟味し、その後に報告が示す改善の方向に向けて教職大学院が取り組まねばならない喫緊の課題について本研究科の現状もふまえながら考察する。

1 教員養成・採用の今日的状況

1-1 教育委員会による教員養成の背景

「養成は開放性の理念に基づき大学で、採用と研修は教育委員会で」という考えは戦後長らく我が国教育界の常識であった。周知のようにこれには戦前の師範学校制度への反省、政治からの教育の自立性等戦後教育の理念が色濃く反映されている。そこでは、大学は学問の府であり、教育委員会はそこから輩出される多様な学識・能力を身につけた人材から教員としての適性・能力のある者を採用し、その後はライフステージに応じた研修を通じて資質能力を高めていくといった見取図が描かれていた。（平成 9・10・11 年 教養審 1・2・3 次答申）

この図が崩壊していくのは、教員の大量採用が始まる平成 15 年頃である。当然のことながら養成段階（大学）の質・量が変わらない中で採用者数が急激に増えれば、教員の質が相対的に低下するのは必然である。この傾向は団塊世代の大量退職時代を経た現在でも変わることなく続いており、〈質の高い〉教員を確実に大量に確保することが各教育委員会の焦眉の課題となっている。

教員となる適性を備えた人材か否かを採用段階で判別するためには、採用段階での選別の工夫が必要である。そのため全国のエducational委員会には例外なく教職教養、一般教養、専門教養の筆記試験と個人面接と

いう従来の内容に加え、集団面接や集団討論、模擬授業や場面对応などより適性を吟味できる手法を採用するようになった。それにもかかわらず、採用担当者からは合格者が実際の学校現場に入ったときに期待通りの働きをする人材かどうか、短時間の採用試験だけで見分けるのは至難の業であるという声を聞く。一人の人物として見た場合好感も持て適性もそこそこあると思われた人物が、実際の学校現場に置いてみた場合に思わぬ問題性を露呈するといった場合もまれではない。これらの実情から各教育委員会が自己の求める資質・能力を備えた学生を確実に見分け、必要によってはそれらの資質・特性を採用前から育成するために編み出された手法が様々な名称をもった教育委員会による教師養成システムである。平成 2004 年に都が導入した「東京教師養成塾」を皮切りにその後 10 年程の間に瞬く間に増加し、筆者（小松）が 2013 年末の段階で各教育委員会へ問い合わせた結果ではその数は 15 都道府県、8 政令市に及んでいる。（巻末参考資料【1】を参照）その中には、広く教員を志望する学生に学校現場での経験の機会を与え教職への意欲を高めようとするものから、当該自治体が求める教員像へ向けての継続的育成を図り、このシステムの修了を教員採用試験のアドバンテージとするものまで様々な色合いが見受けられる。しかし、それらに共通して窺えるのは、採用以前に長期にわたって学生の資質・能力を関与的に観察する中で教員としての適性を確実に吟味したいというデマンド・サイドの切迫した課題意識である。それなりの資質・能力を備えた教員を、それも他の自治体との競争の中で毎年大量採用せねばならない教育委員会の苦悩する姿がそこには反映されている。

1-2 新採教員を待ち受ける学校の状況

各教育委員会は何故に養成段階にまで踏み込まざるを得ないのであろうか。これは大学の内部では往々にして「養成する大学に対する行政の不信感」という文脈で語られることが多い。また、様々な識者が指摘するように教員の仕事が高度化・多様化したために、従前のカリキュラムでは変化する学校に追いつけないと言った問題とも位相を異にする。問題はそうように単純ではない。ここではこの問題について、あまり触れられることのない学校の教員構成と人事の実情から説明してみたい。

学校運営において、今日管理職が最も頭を痛めているのが「学級担任ができる正規教員数の相対的減少」という問題である。特に義務教育学校標準法の改正により地教委の学級編制への裁量権が拡大し、少人数学級等の導入等により各校で学級数が相対的に増加する一方、「定数内講師」が占める割合が増加した。これは正採教員を配置すべきところに常勤講師を充てるものであり、その任期が 1 年であるため継続的な担任としては活用しにくいという問題を孕んでいる。また、産児・育児休制度の充実により校内における 20・30 歳代の教員数の増加に比例してその代替（常勤）講師が増加する傾向にある。さらに、教員の権利意識の向上もあって、始業・終業の前後に育児時間を取得する教員も増えており、そのような教員に学級担任をさせることが現実的に困難となっている。ここから浮かび上がってくるのは、担任ができる教員の確保という学校運営のアキレス腱とも言える問題である。特に義務教育諸学校（とりわけ小学校）では、教員は一学級を担当することが前提とされているにもかかわらず、すべての学級に担任を配置した後は、教務主任と少数の中核となる教員を除いて残りはすべて常勤・非常勤の講師という学校もまれではなくなっている。そのような状況では、新任教員が 1 年目は担任を外れて初任者

研修に打ち込むなどということは望むべくもなく、赴任後直ちに他の教員と質量ともに同等の業務を担うことが期待されることになる。つまり、学校現場の人的余裕のなさが「失敗の許されぬ即戦力」として人材を要求し、それが養成段階への教育委員会の関与という今日的な動向につながっている。これがデマンド・サイドの実情であり、学校現場はすぐに学級担任を任せてもやっていけるだけの資質・能力そして適応力を備えた教員を切望している。端的に言えば、現場には余裕がないのであり、そのような現実から議論を始めなければ教員の資質能力論は空虚な抽象論に陥ってしまう恐れがある。

1-3 教員養成改革の方向性と教職大学院への期待

平成 24 年 8 月の中央教育審議会答申（「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」）は、教員養成の修士レベル化の方向性を明確に打ち出すとともに、当面の改善方策として教員免許制度の見直しと教職大学院の発展・拡充を採り上げた。民主党から自民党への政権移行という混乱はあったものの、教員養成の修士レベル化は国の教育政策の基本方針となったと考えてよいだろう。

修士レベル化提唱の背景として挙げられているのは、グローバル化や情報化などを特徴とする新しい社会への変化、いじめ・暴力行為・不登校など喫緊の教育課題、特別支援教育・ICT 教育への対応といった教育環境の変化と、そのような課題を受け止め解決できる教員の必要性である。このような社会の趨勢と新たな教育課題に対応できる力が「教職の専門性」とされ、具体的には過去の教養審答申（平成 9 年 7 月「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」）等を踏まえながら、今回の答申では以下のように祖述されている。

- (i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力

これらの中で、教職という職業に固有の中核的能力とはいえば(ii)ということになるであろう。(i)(iii)の能力は教職を含めいかなる職業にあっても理想とされるものであり、そのため後に見るように養成段階でそのような能力を育てる方法如何という議論に逢着することになる。教員に固有の専門的力量を(ii)に絞ってとらえれば、学部段階で育てるべき内容とその後の大学院段階で高度化する内容を差別化して整理することは理論的には可能となる。そして、それが教員免許状の〈基礎免許状〉〈一般免許状〉と〈専門免許状〉というランク付けと対応させられる。(中教審平成 24 年 8 月答申)ある意味誠に整合性のある筋立てと言えよう。

しかし、1-2 で述べたような学校の状況から見たときに、「様々なカリキュラム編成の仕方を理解し、適切な指導計画を作成することができる」ことや「個と集団に対する様々な対応や指導方法を知っている」など、かなり高度なレベルに達した新任教員が仮にいたとしても、彼が先ず一担任として期待され

る成果を挙げることができるかは疑問である。よく言われるように「様々なことを知っていることとそれを実現できることは別物」だからである。

学校という実践の場で期待されているのは、中教審答申でも使われている「実践的指導力」という概念である。そしてその指導力を担保しているのが「教員としての専門性」であり、修士レベル化はその専門性を高度化するための有力な方策として提起されたものである。では、教職大学院において行う教育は学部段階とどのように差別化されねばならないのか。この点を明らかにするために、一見自明のように語られる「教職の専門性」について改めて考察してみたい。

2 「教職の専門性」再考

以上のような予備的考察を踏まえ、以下ではいわゆる「教職の専門性」やその中核となる「実践的指導力」と表現されるものを学校現場の実態を踏まえて再吟味してみる。そのことによって「理論と実践の往還」を実現するための手がかりを得たいと考える。

2-1 学校現場の聴取りから見えてくるもの

本研究科では、昨年度から京都府・市を中心に修了院生が赴任した学校を教員が訪問し、校長（場合には初任者担当教員）および本人と面談をおこなうフォローアップ活動を実施している。その中では、今学校現場が熱望する教員像と本研究科修了生の実践成果の評価も話題として採り上げる。この二年間の聴取りの中で、学校が望む教員像として共通して語られるのが「授業と生徒指導を任せることのできる人材」「学級担任として自立して児童生徒や保護者に対応できる力量」である。これらは、既述の教育委員会担当者の求める教員像とも一致している。ややイメージ的に述べれば、毎日の授業をそつなくこなし、児童生徒をまとめあげ、保護者や他の教職員と良好な関係を築ける、そんなごく当たり前の教員像が浮かび上がってくる。カウンセリングや ITC 等に関する専門的知識、カリキュラム・マネジメントの知見など高度で専門的な知識や技能はあるにこしたことはないが、それよりも先ずは一人の教員として最低限の働きが期待できる人材を学校現場は求めていると考えられる。このように書くと、十年一日の指摘のようにとられがちであるが、実は様々な課題が山積し、専門的な対応が求められる時代であるがこそこのような〈基本的な資質・能力〉が改めてクローズアップされるべきであると筆者は考えている。そしてこのような〈基本的な資質・能力〉を成り立たせるものについて考えてみるのが、教師の「専門性」をとらえなおす手がかりになると考える。

2-2 「高度専門職業人」とは

教師という職業の専門性について、ここでは「実践的指導力」という切り口から考えてみたい。

本研究科では、1 年次に 3 週間、2 年次に 7 週間計 10 週間の「教職専門実習（10 単位）」を課している。3 週間の「教職専門実習Ⅰ」を終えた段階で一度目の自己省察を促すが、その一環としてとったアンケート（巻末参考資料【3】「集計の概要」を参照）に「この実習を通じて自分に不足していると感じた力」を挙げさせる項目がある。その筆頭は「学習指導の力量（71%）」であり「児童・生徒指導の力量（24%）」「他

の教員とコミュニケーションをとる力（22%）」と続く。そこで、自分の授業に何が欠けていると思うかという質問を投げかけてみると、児童生徒と上手にコミュニケーションをとりながら実際に授業を展開することが難しいと答える。それは、同時に生徒指導の際にも言えることであって、自分の置かれている状況や児童生徒の心理状態を瞬時に判断し、適切な対応をとることが思いの外難しいということである。児童生徒の反応を予想しながら綿密に考え抜かれた学習指導案を作成して授業に臨んだとしても、当初の予想通り授業を展開できるということは稀であるし、それなりに筋の通った学級経営計画を立てて指導を行ったとしても、その時々で修正を余儀なくされることは日常茶飯事である。学生は学校現場を経験してこのことに驚くが、それが教員としての実践の生の姿なのであり、その時々状況を瞬時に判断し、より適切な対応をとれるかどうか「実践的指導力」の中身である。

教員に必要とされる「知」は優れて「実践の知」である。それは分析的に抽出しようとすれば、教科専門性であったり指導技術であったり、子どもや学校教育全般についての幅広い知見であったりする。しかし、それら「構成要素」を個別に育成し、その総合として「実践的指導力」を育成しようとしても現実には困難である。なぜならば、授業にしろ児童生徒に対する対応にしろ教員の日々の仕事の内容は極めて「状況依存的」であり、ある一般化された理論を状況に〈適用〉することで達成できるような性格のものではないからである。佐藤（1996）が教員の専門的力量を「技術的熟達者（technical expert）」モデルではなく「反省的实践家（reflective practitioner）」モデルとして捉えるべきであると主張するのもこのような文脈からであろう。教員は先の読めないような状況の中でも複数の可能性を思い描き、その状況の中で瞬時に最適な判断を下し行動せねばならない。「このような条件の下では、このような結果が得られるであろう」と考える（経験知）と同時に、「そのような結果にならないとしたら、次にどのように行動すべきか」（シミュレーション）を思い描いておかねばならない。教員が「高度専門職業人」であるということはまさに、複眼的且つ俯瞰的な思考と不確実性の中での行動の選択という高度で知的な能力を期待される職業であるからと考える。それは、彼らが担う教育という仕事の本質に根ざすものであって、教員である限り誰も逃れることができないものである。きわめて厳しい環境にある現在の学校現場が求めているのは、経験を積む毎にこのような能力を高めていくことが期待できるようなベース（基盤となる資質・能力）を持った新任教員なのである。

2-3 教職の専門性はどのように育まれるのか

それでは、教職に固有なこのように高度な能力は何処でどのようにして育成することができるのだろうか。端的に言えば、それが〈実践的〉指導力である以上「実践を通じた省察」の中から教員自身が〈開発〉していく他ないものである。学校現場に根強い「教員の成長はOJTで」という主張はこのように見解を端的に表すものである。しかし同時に、殆ど現場経験のない初任時から最低の指導力が要求されるとすれば、そのような主張は論理矛盾を孕んでいる。やはり養成段階において実践的指導力育成のプログラムが必要とされるし、それがなければ大学における養成の意味はないことになる。このあたりは極端な見解に趨ることなく、すこし現実的に考えていく必要がある。

論を教職の専門性に戻せば、教員の「実践的識見（practical wisdom）」は日々の実践的問題を解決

していく過程で培われていくことになる。したがって、もし養成カリキュラムやその具体化としての日々の授業の中に実践的識見を深める契機を組込むことにより幾分か成果は出せるのではないか。そのような課題意識に立って、以下本研究科を含む教職大学院が置かれている状況と、そこで可能な実践的指導力の養成の在り方を考えてみたい。

3 教職大学院における実践的指導力養成の現状と課題

3-1 教職大学院の2つのミッション

教職大学院の機能には「現職教員のリカレント」と「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教師の養成」というかなり異なる目的・機能が併存しており、現行の制度の成果や問題点を考察するに当たってはこれらを区別して論じる必要がある。〈理論と実践の往還を通じて教員としての専門性の向上を図る〉という教職大学院の理念は前者の機能とはフィットするが、学部新卒院生の養成についてみればかなり難しい問題を孕んでいる。つまり、現場経験のほとんどない学生の「専門性の高度化」は如何にして可能か、学部段階で行われる養成教育との差異をどのようにつけるべきかという問題である。学部新卒学生が9割近くを占め、それも連携する7大学を含め様々な大学からの出身者で構成される本研究科にとってはこの点が最重要課題となっている。

2-1でも触れた修了院生の赴任先での聴取りから明らかなように、本研究科の修了生がおしなべて高く評価されているというわけではなく、学部卒で採用された他の教員とほとんど変わらぬ課題を指摘される傾向が見られる。(巻末参考資料【2】①を参照)そのことはとりもなおさず、修士(専門職)の内実が必ずしも学校現場のニーズに合致していない疑いがあるということである。すでに見たように、学校現場は何よりも初任者段階から〈ひとり立ち〉して職務を遂行できる教員を求めている。従って「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」の育成(平成9年教養審第1次答申)という養成段階への要求レベルを担保しつつ、その上に「高度な専門性」を備えた教員を育成することは如何にして可能かという点を以下で改めて考えてみたい。

3-2 新任教員養成の課題 ―採用前に何ができるのか―

学部・大学院の区別なく、養成段階では採用直後からひとり立ちして職務を遂行できる人材を育てる必要があることはすでに述べた。しかしながら教員としての専門的な能力が教員としての日々の実践経験の中で育まれるものであることを考えるとき、大学という場で採用前の学生に行えることには自ずと限界があると考えことから始めなければならない。以下可能なものを順次述べてみたい。

最も大切なものは〈教職を目指す意欲〉〈専門職としての自覚〉という情意の育成に関わるものである。教師という仕事の社会的意義やその奥深さについて考えさせ、同時に学校や教員を取り巻く厳しい現実についても具体的に紹介する。その上で、院生自身の抱える課題を分析させその解決方法を模索させる〈個に焦点を当てた継続的な指導〉が必要である。幸い多くの院生は、学校現場での実習で様々な困難に直面した後も、その大部分が教員になろうとする意欲を失わない傾向にある。ただ、実習の中で見え

てきた課題の解決については一人一人の院生の資質や能力に即して考えていかねばならない個別性のあるものが多い。そのため、学校での実習と個別指導を組み合わせたガイダンス的・開発的な指導を正規の科目として設ける必要がある。

第二に必要なものとして、〈具体的な課題を複眼的に読み解き、考える〉習慣を身につけさせることである。たとえば〈不登校生徒への対応〉といったテーマについても、教師がどのように関わり、解決すべきかといった一般論を述べる前に、自身はそもそも不登校生徒に対しどのような印象や価値判断を持っているのか、またそのような先入見を抱いているのは何故なのかといったことについても分析させる。そのことによって教育上の様々な課題を自己の課題と関係付けて考察し、実感を伴った学びが深められる。いわゆる〈ぶれない指導〉は個々の実感を抜きにしては成り立たない性格のものであるから、このようなトレーニングを意図的に授業の中で行うことは今日特に重要であると考える。

第三に、〈社会性や適応力〉を育てることである。〈教える〉という行為は適切な対人コミュニケーションと他者との信頼関係をベースにして初めて成り立つものであり、一般的社会人としての能力以上のものが求められる。子どもや親の気持ちを理解できない、問題がおこるとすぐに他罰的対応をとる、周囲と協調しながら行動できない、困難に直面するとすぐに自信を失う等、教員としての適性が疑われる新任教員が多いという愚痴を聞くことも多い。独立した科目として教えることはできないとしても、ヒドゥン・カリキュラムのようなものとして学びの全体を通じて体得させる工夫が必要である。以上、新採者が教員としてひとり立ちし、〈反省的实践者〉として能力を開発していくために養成の段階で育てておくべき能力について述べてみた。これらは促成で習得できる知識や技術とは違い、教師としての基本的な態度（ハビトゥス）を形づくるものであって、一度身につけることができれば「学び続ける教員」としての可能性を起動するものとなる考える。

3-3 課題解決の手がかりとして

それでは、このような課題を解決するために本研究科においてどのような改善が図られるべきか3つのポイントに絞って考えてみたい。

① カリキュラムに関して－授業の内容と授業方法の一層の改善－

制度発足から6年、教科専門性を高めるために教科指導に特化した科目を要望する動きもあるものの、冒頭で触れた今回の報告書でも教職大学院で開設すべき共通5領域については現行の枠組みを基本的に維持する方向が打ち出された。「幅広い分野における指導性を育成するため」という趣旨についても首肯できるものである。重要なことは、科目の枠組みよりむしろその内容・方法を3-2で述べた趣旨を踏まえたものに改善していくことにある。本学での多くの科目では理論の履修と院生同士の協議をミックスした授業形態が主流となっているが、授業において採り上げるテーマをより喫緊の教育課題に焦点化すると共に、アクションリサーチや事例研究といった形態へと転換する必要があると考える。学部卒院生を対象とする場合には、具体的事例を調査し検討させる過程で分析のための理論的枠組みに目を向けさせる手順・手法をとることが教員としての〈学びの方法〉を習得させることにつながると考える。現場に密着したリアルな事例を得るためにも、授業の趣旨にあったフィールドワーク先の開拓やゲスト

ティーチャーの積極的導入も推進する必要がある。このようにして外界と教室の壁を取り払い、アクチュアルな課題に取り組ませることが何よりも重要である。

② 実習の見直しー課題解決型の実習を目指してー

教員としての思考を鍛えるためには、学校での実習をより効果的なものに改善することが求められる。現在本研究科においては、学部卒院生に対して1回生時に15日(3単位)、2回生時に35日(7単位)の教職専門実習を課しているが、その形態は学校常駐型をとっている。院生は、連続する一定期間実習先の教員とほぼ同じ時間帯を「準スタッフ」として過ごすことにより現実の教員の仕事の一部始終を見て体験することになる。これは教員生活全体を知り、加えて様々な学校の課題を身をもって体験するという点でそれなりの成果を上げている。しかし他方、学習指導案の作成、教員の事務の補助、諸会議への参加に忙殺されてせっかく見えてきた課題を冷静に考えたり、授業や学級経営等の自己の実践を点検・修正したりする余裕がなくなってしまうがちである。実習の最終段階では、研究授業を如何に完璧にやり遂げるかといった学部段階とあまり変わらない状況に陥る院生も少なくない。学部との差別化を図り、修士段階に見合う実習に転換を図る必要がある。

そのための方策として、現行の教職専門実習を「課題解決型」の実習(「探究的实践演習」)へと転換することが求められる。追究したい課題を明確にさせたいと、実習校において課題解決に迫る実践的研究を行わせることを実習の主たるねらいとするのである。ただし、これを実現するには院生の指導を実習校の指導教員に全面的に任せるのではなく、大学教員が指導教員と協力しながら直接指導に当たる形態をとる必要がある。世代交代で教員の若年化が急速に進行している学校の現状を見る時、大学教員が院生指導と現場教員への支援を兼ねて学校へより深くコミットしていくことは、「理論と実践の往還」を学校現場をも巻き込んで幅広く実現していく効果があるものと考えられる。

③ 大学院教員の意識改革

繰り返し述べてきたように、学校現場を離れての学びをどれだけ繰り返しても〈生きてはたらく〉実践的指導力を育成することは困難である。教職の本質が児童生徒の成長を促すための様々な課題解決にあるとすれば、大学院での学びは学校現場で必要とされる実践に貢献するものでなくてはならない。そのためにまず必要なことは、大学の教員自身が現今の学校現場が抱える諸課題を身をもって体験し、その解決のための具体的処方箋を描けるかどうかにかかっている。とりわけ新学部卒院生を育てる場合には、院生と経験を共にしながらその時々を生じる課題を理論的に考察するだけでなく、それを解決するための実践的方策を考え出す手法が有効である。そのような学びの営みこそがこれからの教師に求められる〈センス〉を磨くことにつながるものと考えられる。〈school-based な養成〉となるか否か。このことが、研究の場としての教育系大学院を将来的に教職大学院へと統合していく動向が明示された今日、教職大学院が真に「高度専門職業人」としての教員を養成する場として認知されるか否かの試金石になるであろう。併せて、教育委員会が教職大学院での学びを採用時のアドバンテージの付与条件や初任者研修の免除条件として認知するかという「質的保障」の問題とも深く関わってくる。夙に指摘されるように、学びの質は指導する側の質に大きく左右されるものである。教職大学院もその例外となることはできない。

おわりに

教員養成の修士レベル化や教職大学院の拡充という今回の中教審答申の提言には首肯できる点が多い。しかし、長い間学校現場で様々な教員と接してきた筆者（小松・杉本）にとって、教員の専門性の高度化や教職大学院の拡充といったそれ自体は歓迎すべき方向性に見合うだけの物的・人的条件を全国的に整備することが果たして短時間で可能であろうかという疑問が湧いてくる。本研究科の教職専門実習一つとっても、担当教員が直接指導する院生はM1・M2合わせて20名を超える。彼ら一人一人の課題に即した指導の必要性を強く感じつつも、多数の実習校を訪問せねばならない関係上、時間的な余裕が殆どないのが現状である。他方、初任者を迎えた学校にあっては、指導教員だけではなく各種主任や管理職も総掛かりで新任教員に対して多種多様な支援・指導が行われており、そのことが新任教員の職能成長に大きく寄与している。質・量ともそれに匹敵するだけの養成教育を教職大学院において行うためには、解決せねばならない様々な学内・外の課題が山積していると言わざるを得ない。3-3で述べた改革の方向がすぐに十全に達成できないとしても、現場の課題から遊離しないカリキュラム改革、授業の改善を粘り強く進めていきたい。それがデマンド・サイドの信頼を勝ち得る唯一の道であるのだから。

参考文献

- ・教育職員養成審議会（1997年7月）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（第1次）答申
- ・同（1998年10月）「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－」（第2次）答申
- ・同（1999年12月）「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（第3次）答申
- ・中央教育審議会（2012年8月）「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
- ・教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013年10月）「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」報告書
- ・小島勇（2006年）「『実践的指導力を育成する教員養成教育』に関する実践研究－教職志望学生のニーズおよび期待に応えた教員養成教育のとりくみ（『臨床的教師研修』の適用から）－」『東京電気大学総合文化研究』第4号
- ・佐久間亜紀（2006年）「教師にとっての『実践的指導力』－その重層的な世界－」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編『教師教育改革のゆくえ－現状・課題・提言－』第7章 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター
- ・佐藤学（1996年）『教育方法学』岩波書店
- ・時田詠子（2011年）「教員養成課程における『実践的指導力』の捉え方に関する一考察－当事者の捉え方の違いに着目して－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊17号－1

参考資料

【1】教育委員会による教員養成事業一覧（2013 年末時点）・東京都の各区が実施しているものを除く

都道府県			政令市
北海道	北海道教員志願者養成セミナー（2008）		・千葉市：ちば教職たまごプロジェクト（県と共催） ・横浜市：よこはま教師塾（2006） ・川崎市：輝け☆明日の先生の会（2007） ・相模原市：さがみ風っ子教師塾（2009） ・名古屋市：名古屋教師養成塾（2008） ・京都市：京都教師塾（2006） ・大阪市：大阪市教師養成講座（2009） ・堺市：堺・教師ゆめ塾（2007）
関東	栃木	とちぎの教育未来塾（2010）	
	埼玉	埼玉教員養成セミナー（2007）	
	千葉	ちば教職たまごプロジェクト（2007）	
	東京	東京都教師養成塾（2004）	
	神奈川	かながわ実践力向上事業（2007）	
中部	静岡	しずおか教師塾（2009）	
	石川	石川師範塾（2013）	
近畿	滋賀	滋賀の教師塾（2007）	
	京都	教師力養成講座（2008）	
	大阪	大阪教志セミナー（2008）	
	奈良	デア・ティーチャープログラム（2008）	
中国	岡山	教師への道研修（2008）	
九州	福岡	ふくおか教員養成セミナー（2011）	
	宮崎	宮崎教師道場（2013）	

【2】平成 24 年度修了生フォローアップ及び京都府・市教育委員会からの聴き取りの概要

① 校長による修了生への評価（対象者：京都府・京都市・大阪府に採用された修了院生 20 名）

項目	要素	評価の基準	評価	
			A	C
授業力	授業構想	教科目標を踏まえ、ねらいの明確化・教材分析・児童生徒の実態把握・学習方法の工夫など指導と評価の計画を行う。	4	
	授業展開	授業のねらいを意識し、児童生徒一人一人の状況を捉えて、主体的な学びを引き出す授業展開を行う。	2	1
	授業評価	児童生徒の学習状況を適切に把握・分析・評価することにより、児童生徒の学びの保障と自己の授業改善に活かす。	2	2
生徒指導力	生徒理解	積極的に児童生徒と関わり、一人一人の個性や可能性についての理解を深め、その伸張を図る実践を行う。	1	3
	学級経営	児童生徒相互の関係に配慮しながら、学級経営を設計・展開・評価する。	4	3
	特別活動	特別活動の教育課題や意義を理解し、指導を行う。	1	2
職務遂行力	意欲・態度	教職の使命を理解し、誠実且つ意欲的に職務にあたる。	11	
	事務処理能力	自己の責任を自覚し、見通しと計画性をもって関係する事務処理を行う。	3	2
	コミュニケーション力	教職員・児童生徒・保護者との信頼関係構築のために、適切なコミュニケーションを図る。	5	2
その他	協力姿勢・協働力	学校組織の一員として協力し、学校体制や分掌・学年などにおいてチームとして活動する。	10	1
	連携する姿勢・力	保護者や地域の思いや願いを受け止め、共感的・主体的に連携を図る。	2	2
	職業倫理	児童生徒に対する深い理解と愛情のもと、教職の法的ルールや職業倫理を踏まえ、職務を創造的に遂行する。	3	

※評価欄の「A」は顕著に優れていると評価された人数、「C」は顕著に劣っていると評価された人数

② 校長、教育委員会が大学院教育及び修了生に特に求めていることから

- ・学部卒生とはちがうレベルを期待している。特に、高い専門性と柔軟な思考の下で、粘り強く課題解決に当たる意欲と使命感の強い教員を育成して欲しい。
- ・公立学校には様々な成育歴や背景、教育環境・教育条件、学力差を持つ児童生徒が在籍しているが、それら児童生徒一人一人に対して深い愛情をもってその成長を願い親身になって努力する姿勢を望みたい。
- ・大学院における専門的研究や探究が、単なる研究のための研究ではなく、児童生徒に対する取り組みから見出された必要性に発するものであって欲しい。学校や地域の課題を素早く捉え、解決に向けて努力する意欲と実践的指導力を育ててほしい。
- ・理論と実践のどちらも大切であるが、学校現場の状況、実状を踏まえた理論の学びであってほしいので、大学院の授業においては常に学校現場を意識した指導を大切にしてほしい。
- ・児童生徒をはじめ、保護者、地域の人、同僚など常に真摯に向き合い、積極的にコミュニケーションを図りながら誠実に誠意をもって対応する姿勢が何よりも必要。特に、管理職を含む教職員との報告・連絡・相談、チームとして協働して子どもを育てる姿勢と実践力が重要。
- ・学習指導の面では、理解ができにくい児童生徒の状況や気持ちを理解するためにその子どもの置かれている状況（学力）・目線（子どもの願い）に立って解決策を見出そうとする熱意ある姿勢。生徒指導の面では、子どもの状況を現象面だけでとらえるのではなく、背景にまで迫って理解しようとする姿勢と実践力を育てて欲しい。

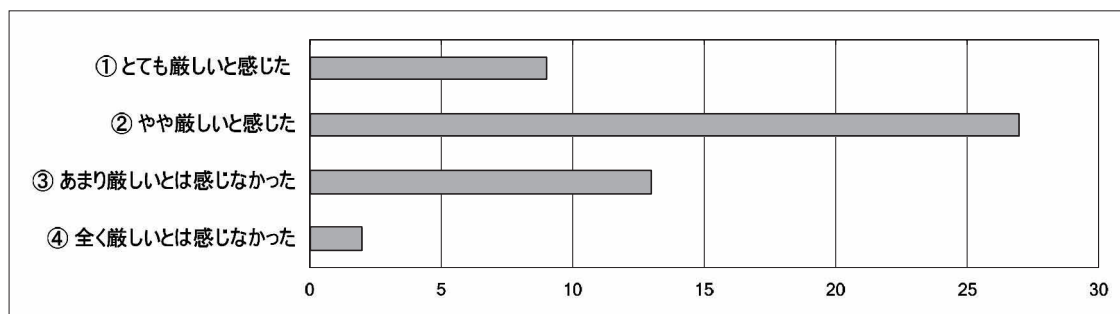
【3】「教職専門実習Ⅰ」（2013年9月）終了後のアンケート集計の概要（1回生51名）＊

・単位：人 ただし、(3)については複数回答あり。

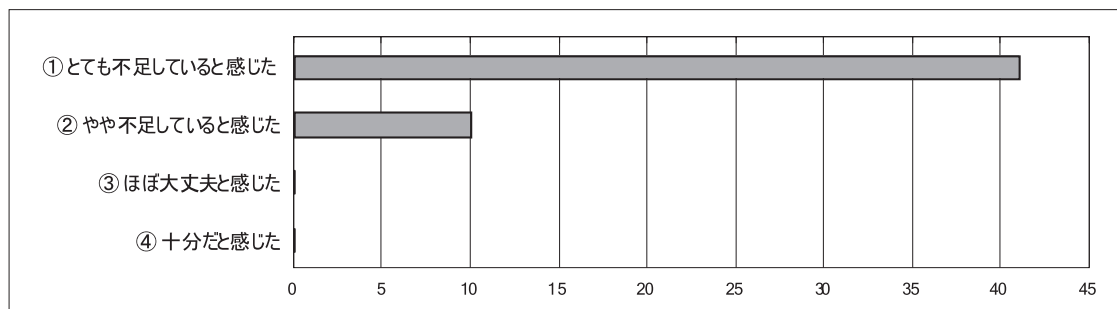
【実習先校種の内訳】

小学校：23名（45％） 中学校：24名（47％） 高等学校：4名（8％）

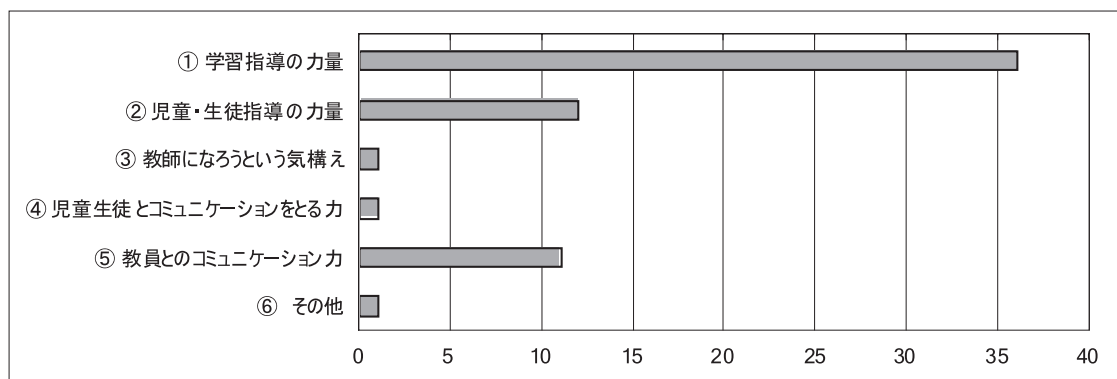
(1) 学校現場の状況は、実習に行く前に抱いていたイメージと比べて・・・



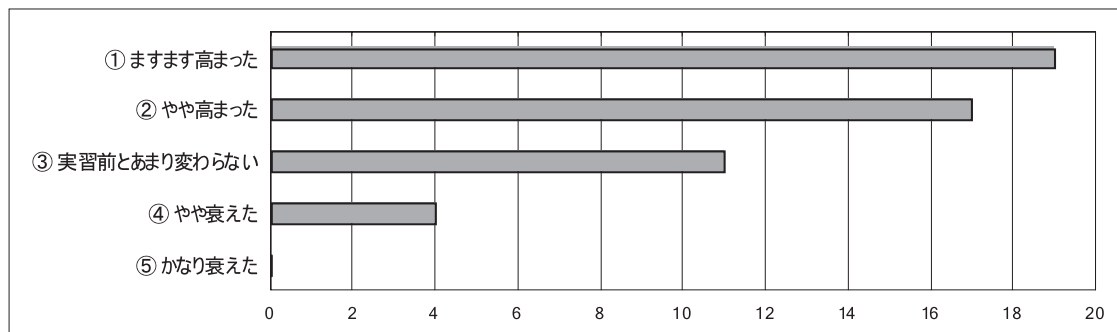
(2) 実習を通して、教師としての自分の力量については・・・



(3) 最も不足していると感じたのはどのような力量ですか。



(4) 教職専門実習Ⅰを終えて、教員になろうという気持は・・・



* 本データの集計・整理については、本研究科の小長谷直樹准教授に協力をいただいた。

【付記】

本稿は、本研究科平成24年度修了院生に対するフォローアップのデータを杉本が集計・分析した結果及び小松、杉本による教育委員会、学校長等からの聞き取りをもとに全体構想を立て作成したものである。文章の流れに一貫性をもたせるため、本文は小松が執筆した。