

教育実践力と、専門性、 教養に裏づけられた 総合力を有した教員養成

出席者
(順不同・敬称略)

森 実 (教職教育研究開発センター長)
久田 敏彦 (教員養成課程学校教育講座教授)
安部 文司 (教養学科欧米言語文化講座教授)
木原 俊行 (第二部実践学校教育講座教授)
野田 文子 (副学長、司会)

「即戦力」の中身を問う

— 卒業生教育長の提言を受けて —

野田 昨年11月、開学60周年のシンポジウムで、卒業生教育長らによるリレー提言がありました。そのなかで、大阪教育大学に対していろいろな期待や要望をいただきました。大学としては、これを真摯に受け止めなくてはならないと思います。まず先生方がどのような感じられたのか、お聞かせいただけますか。

森 印象的だったのは、「即戦力」という言葉が異口同音に語られていたことです。そんな折、わたしがかわっている「社会人のための教員養成(学び直し)セミナー」のフォーラムが昨年12月19日にあり、その「即戦力」の問題がクローズアップされました。そのなかで「即戦力」ってなに? というような、即戦力の中身を明らかにしようという議論がなされました。

教員として成長していくには養成・採用・研修などさまざまなステージがありますが、どのパートを大学が担い、どのパートを教育委員会が「〇〇教師塾」などとして担い、どのパートを学校現場が教員の研修として担うのか。そのあたりの相互関係を整理する必要

があると感じました。

そのセミナーの打ち合わせでは、「即戦力とは何か」という話題で盛り上がりました。教育委員会の方がいうには、セミナーを運営して困るのは、参加者のなかに、明日にでも使うことのできる教材や技術などを求める傾向があるということです。それよりはもっと自分自身を振り返る力、子どもたちのことをきちんと受け止める力のほうが必要ではないかという意見が出ていました。

野田 教育改革の議論で外部から求められていることは、「即戦力」という言葉に凝縮されます。しかし、その中身はそれぞれ違うということですね。

久田 即戦力も含めて、教育長の提言を4つくらいに整理することができると思います。

一つは、市町村が抱えている教育課題について、大阪教育大学との共同研究を求めているということですが、本学の先生方は、個人としては現場の各学校と連携しながら、いろいろ共同研究をしています。特に教員養成課程の教員は多いようです。ただ、大学として組織的にシステムを立ち上げて共同研究をするということになると、十分ではないのではないかとこの指摘だと受け止めています。第2期の中期計画では、附属学校も含めて各教育委員会と連携して組織的な共同研究を推進することがうたわれていますが、その意味ではシステムとして立ち上げられることとなります。ただ、「発信する大教大」というスタンスからすると、発信するのは大学ですから、大

学が主体性をもってリードしていかなくてはなりません。大学が教育委員会の下請け機関のようなものになるなら、やめたほうがいいのではないかと思っています。

二つ目は、総合的な力を身に付けさせてほしいという要望です。教育実践というのとはもと、総合的なものです。子どもをどう理解するのか、子どもとの発達をどのように捉えるのか、教科内容研究をどの程度深めているのか、教科の背景となる科学の方法論をどの程度身に付けているのかなどが問われます。また、生活指導では自治活動や文化活動の指導に堪能でなければならぬことも問われます。この意味で、総合的な力が求められています。

三つ目は、即戦力です。学校現場から見れば、即戦力がほしいというのは当然だと思います。しかし、即戦力の中身ですが、技術主義やスキル重視に陥ってしまつては危険だという気がします。教員養成の捉え方は、以前からリベラルアーツ重視があつたし、逆に教育技能者を養成していくという捉え方もありました。それが激しく対立していたときもありました。その対立に戻るというのではなく、大学として、両者を止揚していくことができるといふような教員養成観をもつ必要があるのではないかと思ひます。

四つ目に共通していたのは、体験重視です。体験や経験をどのように捉えるかは大きなテーマを突きつけられたといえるでしょう。すべての認識が経験から出てくるというわけ

ではありません。しかし、「認識は経験と共にある」という有名な言葉があります。これは、教員養成にとつての理論と実践の関係と捉えることができるでしょう。最近では、理論と実践の往還という課題が提起されていますが、これにどう応えるかも考えなければなりません。

木原 教育長のそれぞれの発言は、ある意味、正鵠を射ているとは思ひます。しかし、教員に求められる能力のすべてを4年間、5年間の教員養成期間にできるはずありません。

一方で、学校現場には戦力になるような人ばかりいるのかというと、必ずしもそうではないとも思ひます。ですから、初任だからだめなのだという考え方を一旦取り去つていただきたいと思ひます。そのうえで、例えば、イギリスやアメリカで行われている、教員の力量のスタンダードや指標、その全体的な枠組みのなかで、この先生は何ができて何ができていないのかを、初任にもベテランの教員にも当てはめて考える必要があるのではないかと思ひます。

また、われわれ大学側も、現場へ送り出したら終わりというのではなく、そのあとのケアやバックアップが大切なのではないのでしょうか。例えば、わたしの経験ですが、昨年度教員として送り出した卒業生が夏に研究室に帰つてきてくれて、プチ実践報告会のようなことをやってくれました。同じ大阪府内の小学校でも、取り組みが違つており、卒業生同士でも、自分が身を置いている学校とは違う



開学 60 周年記念シンポジウムにおける卒業生教育長リレー提言

世界があることを理解して、悩んでいたことが少し救われたとか、逆に自分ができていないことなのに、同じ初任のあの人はできていると刺激を受けたりしたようです。卒業して1年目の教員が大学に戻つてきて経験を反芻するような機会を大学側が組織的・意図的・計画的にプログラム化すると、責任を互いに押し付けあつている状態よりよいのではない

かと思っています。卒業生に対するケアを大学として、一つの枠組みのなかに取り込まないといけないと思います。

同時に、そうした場面に卒業直前の学生にも加わってもらい、質問や意見を出させたりすると、なお教職への憧れが増幅されたり、また自分もついていた教員のイメージが拡張されたりすることもあります。ですから、そうした取り組みを上手にプログラム化すると、在学生の学びの舞台にも位置づき、両者の学びが共鳴する可能性もあると思います。卒業生教育長さんが言うような、大学側はこうしてください、教育委員会はこうしますという、在学中と卒業後の学校現場をきつぱり分けてしまうことは必ずしも望ましいとは思いません。なお、このような営みは、久田先生がおっしゃった「内から発信する共同研究」の試みの1つになると思われる。



野田副学長

野田 木原先生のその取り組みはゼミとして行われたのですか。第二部なので夜間に実施されているのですか。

木原 夏休みの日曜日です。大阪市内や府内に勤務する先生だけでしたらやりやすいのですが、他府県に赴任している卒業生が帰っても、参加しやすい形にするには、どうしても夏休みのしかも休日ということになります。森 小学校教員養成課程総合認識系(以下「小総」)の学生も、自分たちで夏休みに同じような取り組みを行っています。名古屋や横浜から参加している卒業生もいました。

豊かな教養を身に付けた人材育成を ―「即戦力」を求める前に―

野田 卒業後も集まろうという学生のニーズや熱意が生まれてくると、面白い取り組みができますね。安部先生はいかがですか。

安部 学校の先生は教員である前に豊かな教養と市民としての常識を身に付けた社会人であらねばならないはず。逆に言えば、市民としての常識と豊かな教養をもった社会人であって初めて、よき教師となることができると思います。

シンポジウムでの卒業生教育長のお話を聞いていて、みなさん師範学校時代の出身の人ではないかと思うほどでした。教員養成が、戦前の師範学校から戦後の大学へ移行したのはなぜなのか、どういう意味があったのかを改めて問い直してみる必要があります。

言うまでもなく、大阪教育大学はまず大学です。大学は、専門知識だけでなく、豊かな教養を身に付け、人格を陶冶するところです。いろいろ要望はあったとしても、大学は大学としての役割をまず果たさなくてはなりません。それははずしてはいけません。

即戦力を学校現場が求める気持ちはわかりますが、大阪教育大学があまりに忠実に応えようとして、視野の狭い、社会性に欠けた人材の育成に向かうのではないかと危惧をもっています。学校の先生は世間知らずとよく言われます。それには、いくつか理由があるでしょうけれども、大学が学校の世界しかわからない学生を教師として育てている部分もあるのではないかと思います。

わたしは、実際に即戦力が要請されるのに応えようとした時に、現実には教養基礎科目や共通基礎科目にしろ寄せがくるのではないかと危惧を覚えます。単位数で見ると、すでに、教養学科と教員養成課程とでは、共通基礎科目の語学が12単位と8単位となっており、教員養成課程は少ない。教員養成課程では、第二外国語をまったく学ばずに卒業することができません。英語以外の語学を、実利的ではなく学ぶ機会は大学しかないのに、学ばなくてもすむというのはいかなるものかなと思います。

何か教職にかかわる科目が増えると、教養基礎科目がその分減らされるといえるのは、教養軽視とみられ、そのことが学生に伝わるのではないのでしょうか。わたしが担当する教養

基礎科目では難しい授業をやっているつもりはないのですが、最後の授業アンケートで、「難しすぎる。パンキョー（「一般教養」の意味）のくせに」という記述があったことがあります。それを読んで、非常に情けない気持ちになりました。「パンキョーのくせに」という言い方からして、教養基礎科目を見下していると思えない。そのくせ、難しすぎると文句を言う。「君はそれでも大学生か」とアンケートを書いた学生に言いたいくらいです。

もう1つ、お話ししておきたいことがあります。教養学科における教員養成については、教養学科では開放制の下で、中学、高校の教員免許を取ることができます。開放制であることを逆に強みに生かせないかなと思うのです。というのも教員免許を取らなくても卒業できるので、逆に教師になれない、なつてはいけない学生には教員免許を出さないうというスタンスがあつてもいいのではないのでしょうか。

わたしのところには、中高の英語の教員免許を取得しようとする学生が来ますが、教育実習に行った学校現場の指導教員に、「あの英語力では困ります」と言われることがあります。もちろん、そんな学生ばかりではなくて、なかには「卒業したら同僚としてぜひ一緒に仕事をしたい」と褒められた学生もいますが、話を聞いていて穴があつたら入りたい、なかつたら掘つてでも入りたいような気持ちになることがあります。

今は、そういう学生でも、必要単位を取り、

教育実習に行けば、教員免許を取って卒業できるわけです。しかし、教養学科の場合、教員免許を取らなくても卒業できるので、本当に教師になる意欲があつて実力もある学生だけを教育実習に出す、という姿勢が教養学科としてあつてもいいのかなと思います。

”発信型の共同研究”を視野に — 4年間教育実習の完成年度を迎えて —

野田 卒業生教育長の提言に対して、皆さんからいろいろな感想をいただきました。共通しているのは、学校現場から即戦力がほしいという言葉が出てくる背景は理解できる。まずは授業が成立しなければ始まらないということですね。しかし、本当にそれだけで教師として一生やつていけるのか、教師として子どもたちをきちんと指導できるのかとなると、少し違う感じがするということですね。では教師にとつて何が必要なのかという話になるわけですが、森先生は即戦力の中身を問うべきだとおっしゃつた。安部先生は人間としてやつていく力が必要だとのお話でした。また、久田先生からは教職にかかわる授業のなかでも技術に偏るとそれはそれで危険性があるというご意見をいただきました。教育実践演習も導入されますし、教育実習も選択ではありませんが4年間になりましたから、単位数としては増えています。そのなかで、一方では教職を充実させなければいけない、他方では教養も充実させなければいけない、さら

には専門性も身につけなければいけないとなると、木原先生がおっしゃるように、4年間ないし5年間ではとても難しいと思います。

大学と学校現場との役割分担、養成と研修ということが問題になるのですけれど、特に大学のなかで現場と往還させるということが非常に難しいと感じています。

平成21年度は、4年間の教育実習制度がスタートして4年目の完成年度で、1回生の時に観察実習に行った学生が卒業します。現実問題として、4年間も学生を学校現場に実習として入れる仕組みづくりを立ち上げるだけでも大変な苦勞がありました。久田先生、ずっと見ておられて、4年間で学生は変わったなあとと思うような成果などはありますか。

久田 やはり4年間は大きいですよ。新入生の学生が4年後に育つていく姿というのは、個々人に違いはあるけれど、全般的にはすごく成長しているという感じはします。

森 4年間の実習を導入する以前と比較して何か違いはあるのですか。

久田 4年間の体系的な教育実習といつても、2・4回生は必修ではありませんから、4回生まで続けているのは20数人です。体験は200人くらいいます。

森 学生に聞くと、「観察実習に行つたらがつかりする」ということがあります。では（観察実習を）やらなくてもいいのか、と聞くと「そんなことはない。早い目にがつかりするのは重要だと思う」というのです。そして、「それを出発点に、自分がこれからどうしていく

のかを考える土台ができると思う」といいます。もちろん、観察実習に行かせてもらって、いい経験をしたと感じている学生もいます。しかし全体的にみると、「どうして学校というところはこんなに強制的なのか」とか「この子って、自分のクラスでどうしているのかな」などと疑問を感じる人が多いようで、1回生の観察実習は、問題意識を共修する場になっているような気がします。

わたしは、小総の運営委員をやっているのですが、小総のメンバーは観察実習のあと、2回生で遠隔地教育実習や海外教育実習にグループで行くので、授業をするときの指導案作成を合宿形式でやらざるを得ないのです。まず2回生のときに共同で一つの教案を作る作業をして、3回生の基本実習のときに個人で指導案を作ることになります。1回生で問題意識をもって、2回生でグループで互いの問題意識を照らし合わせながら指導案を作り、3回生に個人で指導案をつくる。4回生では卒業論文に取り上げる学生もいます。4年間で良い流れになっていると思います。



森教授

をつけないといけない、一つのまとまったものにならないといけないという責任も強いのです。ですから学生も、日本の国を背負ってきているという気持ちになって、いいものにしては、と熱が入ります。日本の教育実習は、ここへ行きなさい、と決めてもらって行きますが、海外の場合は、まず訪問していいですかと自分で交渉することから始まり、自分の責任で授業をさせてもらうのですから、授業に対する取り組みの姿勢が違ってきます。日本の教育実習に期待されていることとはまた別のものが身に付くのではないかという気がします。

森 現在、プロジェクトのひとつとして、ニュージーランドに行くために、学生がいろいろと交渉をしているところです。マオリの人と連絡を取ろうということ、あらゆる知り合いをたどって、受け入れてくれる学校を探

し、現地ですらないでくれる人を探してもらっています。

野田 その意味では、コミュニケーション能力が身に付きますね。当たって砕けるというような行動力が問われますし、忍耐力も必要です。

森 相手に連絡のメールを送っても、すぐ返ってこなかったりして、日本とはだいぶ勝手が違います。

野田 小総ではすごいプロジェクトを行っていますね。今までになかったスタイルの体験の場がたくさん作れるといいのですが、組織としてやろうとすると、全体でやらなければいけないというのが難しいですね。

森 大阪教育大学がどこを切っても同じような教員養成をする必要はないと思います。教養学科とか第二部の話がありましたけれど、教員養成課程のなかでもここはこんなことを特徴にしている教員養成だとか、5つくらいモデルをイメージして、ここはこのモデルでやっていくということがあっていいと思います。

久田 わたしもあっていいと思います。

安部 画一的にする必要はないけれど、大阪教育大学を出て教員になるからには、最低限このレベルはクリアしておかなくてはならないというのはあるはずですよ。

教育実習のことで感じるのは、4回生に1回だけ実施される教養学科の教育実習の時期が遅すぎるのではないかとことです。というの、民間企業に就職しようとする学生

の場合、内定が決まっている時期だからです。場合によっては教育実習で教職に目覚める学生もいます。教員採用試験は7月から始まるでしょう。その逆に、教員になるつもりで、就職活動をせずに教育実習に行ったのに、自分は教員に向いていないと気付く場合もあります。どちらも進路変更するには遅すぎます。これはなんとかしてほしいと思っています。

久田 民間企業を内定していて、教育実習で教師になりたいと思っただけの学生は、実際にどのような進路を歩んでいるのですか。

安部 何年か前にあったゼミ生の例で言いますと、その学生は企業の内定を断って、私学の常勤講師をしながら教員採用選考テストをめざして勉強し、実際に大阪の公立高校の教員になりました。

森 すごい目覚め、すごい決断ですね。

安部 教育実習で「わたしのやりたいことはこれだ」と思ったそうです。

森 4回生になってからの教育実習は、昔「就活(シニールカッ)」なんて呼ばれなかった頃は、問題はなかったと思います。しかし、現在は、実態として3回生の早い時期からの就職活動になっていきますので、対応を考えないといけませんね。

安部 教養学科の立場からすると、教育実習は遅くとも3回生の後期には設定していただく必要がありますね。4週間を二つに分けて、3回生と4回生で2週間ずつでもいいですから。

木原 教養学科の教育実習を3回生に早める

というのは、本学の論理だけでは決められないかもしれません。教育実習というのは、教員養成の総まとめ、集大成という位置づけにあると考えられているくらいがあるからです。学校現場からすると、ちゃんとしたことのできる人たちが来てくれないと困るという理解があると思います。形式としては、教育実習以外の単位を全部取った人たちが教育実習に参加することができるというロジックをもっている大学もあるくらいです。

森 20年くらい前ですが、大阪教育大学の教育実習専門委員会での議論をだいぶ行いました。その議論の結果として、それまで4回生で行われていた基本実習を3回生に下ろすことに落ち着いた経緯があります。

木原 それはよくわかります。私自身も2回生にもっていくなど、もっと早くてもいいと思っただけです。ですがそれは、本学のなかの議論であって、外がどのようかには別の話だと思っています。

欧米の教育実習から何を学ぶのか

— 学生が現場を体験することの意味 —

野田 教育実習の場というのは学生にとつては、第一に自身が学生として教育を受ける場ですが、子どもに対しては「先生」であり、現場の先生にとつては「同僚」なのです。卵とはいえ、教師としての役割も期待されると同時に、学生としての学びもなければいけない。一人で二役をしなければいけないとい

う大変さがあります。

4年間の教育実習は、観察実習、体験実習、基本実習、発展実習と段階的に分けて期待すべき学びの目標を作り、それに基づいてどのように評価するか、附属と協力して基準を決めています。この学生は、今こういう段階だから、こういうことを中心に指導していかなくてはならない、と考えながら指導していただきたいと思っています。

教育実習は、大学でできる部分と、教育現場でなければできない部分があります。ですから教育現場にも、拡大していく教育実習を受け入れる体制づくりが必要ではないかと思っています。もちろん、大学でどこまでできるのかという課題もあります。

久田 大学は、一定の評価基準を学校現場へ示してはいるのですね。

野田 評価基準を作っていますが、特に協力校では、これに沿って評価するところまでは理解が得られていません。こういうものを作っていますので参考にしてください、というくらいです。評価基準が整うことと同時に、大学と学校の双方に教育環境が整っていることが重要なのです。

森 久田先生から「発信型の共同研究」が提案されましたが、その意味では教育実習は一番やりやすい領域かもしれませんね。

久田 ある授業を評価する際に、多様な授業論があるなかで、どのような授業評価基準を設けるかは大変に難しいです。しかし、大阪教育大学として最低限この視点は欠かせない

というものは提起したらいいと思います。ただし、学校ごとに教育方針があり、めざす授業像もあります。それと、大学が発信したいものとの間にずれがあつてはいけないのです。

野田 ずれがあると、学生が教育実習の時にする授業の指導案の相談に乗るのも難しくなってきましたね。大学の先生と学校の指導教員の考え方が違うことも多いですから、共同研究を通してそこを調整することも大切です。

森 野田先生をはじめとするわたしたち本学教員で、フィンランドの教員養成についての本を翻訳して発行しました。その本のなかに「実習校の指導教員はその学校にその学生が適応するようになることを指導する」とあり、フィンランドではそれとは別に、「大学側の指導教員がかなり重要な役割を占めている」と書いてありました。つまり大学側の指導教員は「その学生が教員になっていくことを一般的に指導していく」という役割を担っているということ、これはわかりやすい説明だと思えます。中身を議論するといろいろあるとは思いますが、参考になりますね。

野田 その本にも出ているスーパバイザーのような存在が教育現場にあると、日本でも教育実習がスムーズになると思います。

木原 そういった制度はフィンランドだけではなく、欧米各国に普通にありますよ。ただし、大学側から派遣される人は、われわれのような一般の講義をもつ教員ではありません

ん。本学の教職教育開発センターのようなところに属し、教育実習だけを全員で分担するような教員が何人かいます。

野田 今、日本の大学でもそういうシステムを導入しているとあります。そういう大学と、本学の指導体制と違うところは、本学の教員は自分が担当している学生のために実習現場に行くということです。このことはどの大学でも取り組まれているわけではなく、大阪教育大学のいい伝統になっています。いい面と悪い面がありますが、学生指導という視点では、その学生の日常も知っている先生が、実習の様子も見に行き、指導することはいいことだと思えます。

森 わたしは社会教育が専門で、教員養成の現場で学んだ経験がありませんから、学校教育はよくわからない面があります。小・中学校の授業になるとなおさらよくわからないと



久田教授

いう感じがします。そういう大学教員が、実習現場に行つて、あれこれ言うのはいいかなものかと自分で思います。わたし以外にも、そう感じている人は、もっといらつしやると思いますよ。わたしは工作上、まだ学校現場とつながりがありますが、もっと学校現場と離れている方もいらつしやるので、その教員にとっては、行きづらい面があるのではないかと思われま

木原 フィンランドもそうですが、欧米の教育現場には、明確な指標があります。それに基づいて、実習学生は何ができて何ができていないのか、自己点検もできるし、第三者評価もできるのです。

野田 以前、アメリカに行つたときは、机間巡視について教室の隅々まで回つたのかというチェック表までありました。さすがにマニュアル社会だと感じました。

木原 欧米では、大学から派遣されて教育実習の観察に行つたら、評価結果について学生に説明し、それに納得した学生には、書類にサインをさせます。「やはりここはできていない」と、本人が納得してサインをするのです。その結果が、多分、採用にも反映されるからだと思えます。

野田 そうすると、評価する先生というのは、ある意味、権限をもっているわけですね。日本の学校で、どこまでできるかということですが、大学への期待というのは、そういう方向に行くのでしょうか。

木原 天王寺キャンパスの教育実習は少し事

情が異なります。元々4回生と5回生時に2週と2週に分けて実施していました。確かに学生にとっては、附属に比べて公立学校の実習の方が多様性に富んでいるので、いろいろな授業や学校があるということを実感できてよいといえます。さらに、ここ数年はインターンシップや理科支援員などで学校現場にかなりの時間、身を置くようになっていきます。

ある意味では、臨床体験漬けになってきているわけですが、それで得られるものと、かえって見失っているものがあるのではないかと思います。例えば、教師文化のような見えないものを体で吸収するというのはインターンシップに行っているとよくできますが、一方で、行っている学校の授業のスタイル等がすべてだと思いはじめたりする危険もあります。

卒業でデータを取る時すぐインターンシップに頼ってしまいます。本当はテーマに依存しているはずなのに。ケースにとらわれてしまうことも危惧されるので、体験を大事にしながらも、その一方で、体験を超えた、野田先生がおっしゃる「知の探究」の要素をバランスよく考えないといけません。わたしはそこまでを当然視して、さらに間をつなぐ事例知識が必要だとも思います。全国のレベルで、小学校から高等学校までのさまざまな教科・領域の事例に関する情報を学生が蓄積し活用するようになるとうい。

もう一つ言えば、現場の先生方についても、事例知識が欠如しているというケースが少なくないようにも思います。ある地域の小学校

のやり方が絶対的だと考えているようなケースです。実際にはもつといろいろなやり方あって、その使い分けが大事なのに、一つのやり方、取り組み方に固執しているという印象があります。それが教師としての学びを停滞させている気がします。

久田 わたしもそう思います。知性や認識というのは、体験から一直性に出てくるものではありませんし、逆に体験を見直すこともできます。そこを駆け足にならず結合させていくのが事例研究で、ケーススタディの「省察」から得たものがあってもいいのではないかと思います。

理論と実践の往還をさせていく、よくいわれる「省察的実践家」を形成していくということのなかに、理論を自明の前提にしてしまいい、そこから実践を分析していくという面と、実践を後追いの意味づける面、つまり「あてはめ」と「迎合」があつたら、事例研究は難しいだろうなと思います。木原先生がおっしゃっているのは、一つの事例ではなくて、さまざまな事例を検証して、そのなかでどのように形成していくのかということだろうと思います。

木原 学校現場に行けば、教師として実践研究に従事しなくてはいけないので、その際には事例研究に身を投じることになります。一方、卒業論文は、理論を踏まえて作成するので、その間をつなぐものが事例の「収集と整理」になると思っています。

久田 2回生で今年、教育方法学の授業で実

践記録の分析をしました。ビデオを見たり実践記録を読んで討論する形式で、事実上の事例研究といえると思います。学生は最初、戸惑いがあったようですが、いろいろな実践記録を検討する中で、多様な授業の捉え方もあり、多様な授業の実践もあつて、それなりに分析できるようになりました。

森 その議論のなかで、おもしろい出来事がありましたか。象徴的な対立とか。

久田 「学びの共同体」の典型的な授業実践と、「学習集団」の典型的な授業実践を比較させて、どこが違うかなどを分析させてみました。同じ共同的な学び合いといっても全然違うというのが出てきて、どちらがよいのかという結論はつきませんが、そこをどのように捉えるのかを問うのです。そうすると、それなりに授業を多角的にみる視点というのが身に付いてきます。木原先生がおっしゃっているような、いろいろなタイプの事例を検討してみることは意義があります。

さらなる教育実習改革を

— 知の探究と経験の結び付きへ —

野田 知の探究と経験をどのように結び付けるかということですが、核となる理論が必要だと思ふのです。理論というものは最初に何かあるものなのか、自分でも作るものなのか、そもそも何と体験を絡ませたらいいのか、そのあたりについていかがでしょうか。

木原 学術的な理論には、研究者が培ってき

た枠組みがあります。それとは別に、実践理論というものがあって、しかしそれにも、多くのケースに共通に当てはまるものと、個々のケースに固有のものがあり、実践理論にもまた濃淡があるような気がします。久田先生がおっしゃるようなやり方をされると、そういった多くの人にあてはまるものと、個々のケースにしかあてはまらないものが存在することに気付けるでしょう。そして、うまくいけば、教員になって赴任した時に、このケースではどうしたらよいのかということを考える気持ち、信念やそれを探究する方法論を会得できると思います。要するに、どれくらいかの“知”のレパートリーをもつことができるかが大事なのかなと思います。

野田 確立された理論というのは、すでに教育学の分野で教職科目として指導されている内容のイメージでよいですか。それとも別にもう少し実践に近い理論というものはあるのですか。

久田 教職の授業科目でいえば、教育総論や教育実践研究、生徒指導論など、それぞれ中身は違います。ただ、積み重ねられてきた理論的な到達点というのがあります。そこは外さないように授業をしないと、大学の授業にならないと思います。しかし、それを学生がどのように血肉化するかが大学教育としては重要です。

安部 教養学科の学生の場合、現場を体験する機会が、4回生の教育実習しかありませんから、理論だけが先に頭に入ってしまったって、

理論を確認するための体験しか認めないような態度になることがあります。理論を念頭に置きつつこだわらないという姿勢が必要かなと思います。教育実習を見ていても、英語でこういうやり方をやってみて、期待したとおりの反応がないと、生徒が悪い、という。そうではなく、あなたのやり方が悪いのではということですよ。理論というのは確かに大事ですけど、あまりに理論だけに固執しすぎない、教条化しないということも必要なのではないでしょうか。

久田 たしかに金科玉条にしてそこからしかものが見えなくなってしまう可能性もありますね。それよりは、さまざまな事例を学生がそれぞれ探究していくほうが面白いと思います。そこに理論も位置づくし、理論自体の再検討の必要も生じてきます。「探究力」が「即戦力」につながるのではないのでしょうか。教師になって、自分の実践を振り返りながら明日どうしていくのか、その「探究力」がないと、次の見通しも明らかにっていかないと思います。事細かな技術的なものはあると思いますが、それらは学校現場で教えてもらいながら成長していくものですから。

大学は、「探究力」の基礎的な部分を、学生に保障していかなくてはならないと思います。そのほうが、即戦力につながると思っています。

森 先日、教育委員会の人と話し合っていて面白かったのは、「指導案の書き方も大事なのですが、われとわが身を振り返るといってをやってももらわないといけない。それがま

さしく即戦力だ」と言われていたことです。それは民間に行っていた人でも同じで、「民間経験があっても、それをどのように自分でどのように捉え直しているのかが問題で、経験したからいいということではありません」というのです。

野田 経験したことを自分のなかで再構築する力が大切だということですね。ただ難しいのは、今言われていることを教育実習の評価表のなかに具体的な項目としてどのように盛り込むかですね。

木原 今の枠組みでは、そういうことは事後指導のなかでやるということになっていますよね。

森 でもそのところが弱いというのが議論のポイントの1つです。

久田 教育実習を経験したということ自体について、もう一度相対化して考える機会を作る必要がありますね。

野田 事前指導はそのための準備ということなのですが、それよりももう少し現実的な準備のための指導で終わってしまったような感じです。

森 図式的に言えば、3回生の9月に教育実習があり、年度の後半くらいに、教育実習を振り返る授業があってもいいのかなと思います。そういった取り組みは二部では行われていませんか。

木原 学生が自主的にやっています。教員に、振り返りの“鏡”になってくださいとあって、自分の実習日誌を研究室に持ってくるの



です。「わたしはこう思ったのですが、うまくいきませんでした。どうしたらよかったですか」とか、「こういうことについて悩んでいて、本当に教師として教壇に立てるのでしょうか」などといういろいろなことについて、わたしが答えています。教育実習を見に行った教員はみんな、事後指導をやるのではないのですか。

森 いや、全員がやっているわけではないと

思いますよ。

木原 評価結果は学生に開示してはならないとなっていますが、実習日誌を用いたものは普通にやっていますよね。

野田 基本的には実習日誌を見て指導をして、最後に所見を書くことになっているのですよ。書く欄がありますから。

森 今、お聞きしたことは、所見を書くための必要な範囲を超えているのではないかなと思います。

木原 多分そうでしょうね。全員が来ているわけではないですし。

森 でも、そういう感じでできればすごく面白いですよ。

久田 わたしが担当した学生は、授業を参観してコメントはもちろんします。教育実習のあと研究室に来て実習の記録にコメントも書きます。しかし、そんなに長時間話すことはできません。本当にコメント程度になってしまつて、せつかくの体験が…という反省もあります。

安部 わたしの場合、報告に来たときあまり厳しく言えないです。なかには、教師にならない方がいいのではないかと思う学生もいますが、そういうときにどう言えばいいのか。君は向いていないようだねと、教育実習の記録を読みながら言うのは本当に難しいです。本人は教員になるつもりで、就職活動をしていなかった場合は、先ほど申しましたように進路変更するには遅すぎるわけですから。教員養成課程はそんなことはないと思います。

久田 教員養成課程の場合も同様のことは若干あるようです。

森 その逆もありませんか。この学生は教員に向いているのだけれど、教育実習で自信を失つたり。

久田 ありますね。あるいは、わたしから見てこの学生は教師になったらいろいろ面白い実践がやれそうだなと思ったのに、教員採用テストで落ちたりします。

安部 本人はやる気満々なんですけど、どう考えても英語の実力はないし、案の定、何年たつても非常勤のままというケースもあります。

野田 大学に入ってから教師に向く向かないということがわかる場合があり、なかには教育実習に行つてからやつとわかる場合があります。そういう意味では事後の指導もそうですが、基本実習の事前指導も非常に重いものではないかと思えます。

教育実習に向けて最近、教育実習に行けない、行く前に非常に憂鬱になってしまつという学生も増えてきています。二部はそういうことはないですか。

木原 まれにいますね。そういう学生は、次年度にやり直すということになっています。

野田 4回生になったら行くことができて、何とかやりきることができたというケースもあります。行つてみたら意外に楽しかったという学生もいるし、逆の場合もあります。

久田 教育実習のなかで精神的な負担を感じて行けなくなつてしまつていう学生もいるようです。

木原 二部の場合は、上級生が下級生向けの説明会や相談会をやっています。サークル活動のような感じになっていますね。

野田 二部では、先輩が後輩の面倒をよく見ますね。入学式の日から先輩が迎えに来ていますから。天王寺キャンパスまで案内しに来るのですよ。そういうのも、新入生には励みになります。

木原 先輩から経験談を聞くというのは大きいですよ。それを組織化し、フォーマルにするとういと思います。

森 学生の立場からすると、建前の情報ではないというのが大きい。先輩から後輩への本音の報告ですから、いいですよ。大学にやられている感じがありませんから。

野田 今度、指導教員体制を改め、強化していくということ、規定の見直しもしているのですが、1年から4年まで学生を継続的に指導することも大切ですし、学生同士の先輩から後輩へのつながりも非常に意味があることのようにです。

得意分野づくりの中身が課題

— 学校教育教員養成課程について —

野田 教育実習についていろいろな話が出ましたが、学部改組によって新しく生まれた学校教育教員養成課程について触れていただけますか。

久田 従来は教員養成課程では「系」で括っていました。それが学校教育教員養成課程で

小中コースが残りながらも一体型のようになりました。その意図は、それぞれの専攻の独自性をもっとはつきりさせていくということのようです。学校教育教員養成課程というひと括りになりましたが、実は得意分野づくりが趣旨としてあります。したがって、冒頭に議論の挙がった画一的な教員養成ではなく、従来以上に得意分野づくりを生かした教員養成を複数のに立ち上げることは可能です。しかし他方、やはり課程認定は厳しいし、教員免許法によって縛りがあります。そこを踏まえた上で、それぞれの専攻が独自にどれほど得意分野づくりができるのか、これから中身をどのようにつくっていくのが課題といえます。

野田 共通部分のベースをしつかり踏まえた上で、画一性からの脱却と多様性の追究が実現できればと思います。

久田 その際に、木原先生が冒頭におっしゃった、教師にとつてのスタンダードをどのように明確化できるのかということは、本学としても十分に考えておかないといけない課題だと思えます。いろいろな教員養成がありうるという自由さは認めながらも、しかし大学としては、教師にとつて少なくともこの点はスタンダードとして押さえておく必要があるのではないかと、その具体的な中身づくりです。このことは真剣に考えていく必要があると思います。

安部 教養学科の場合、スタンダードに達していない学生には教員免許を出さなければい

いということになるのですが、教員養成課程の学生の場合はそうはいかないでしょう。「あなたはこのスタンダードに達していないから免許を出しませんよ」とか言えませんか。教員免許を取らないと卒業できないのですから。しかし、全員が必ずスタンダードを達成できるとは限らないですよ。

久田 学生をそういう形で縛っていくスタンダードでいいのかということについては疑問があります。チェックリストなどを作って、そこをクリアしないとだめというように学生を統制していくようなスタンダードですね。そうすると、そこから必然的に出てくる教師像があつて、その教師像でなければだめだということになる危険性があると思うのです。

また、検討しないといけないのは、制度的に言えば「転籍」です。教員養成課程と教養学科との間の転籍は認められていません。例えば、教員養成課程で教員になりたいという学生がいたとすると、そこを保障できるのが、大学のシステムとしては「転籍」となります。

安部 教師は多様なのがよいというのはわかりますが、最低限身に付けていないといけない能力はあるのではありませんか。小学校のことはわかりませんが、英語の場合、ある程度の英語力がなければ英語科の教員になつては困るのです。縛つてはいけないといいますが、少なくとも最低限これだけはクリアしてくれないといけないという水準はあります。



木原教授

久田 しかし、その具体的な中身を明らかにしないといけない。

安部 例えば英語ではTOFELなどの外部テストによって、その人の英語力を客観的に計ることができます。文科省は、550点と言っていますね。教養学科だと、あるレベルに達していないと教育実習に行くことができないよ、と言える明確な基準は設けたほうがよいと思います。教員になりたい学生は、その基準をクリアするために努力するでしょうし。

木原 教師の力量を計る詳細な指標を作成し、採用や待遇まで決めていく欧米のやり方がすべてではありません。彼の地では、スタンダードを作るためのスタンダードまであるのですが、違和感を覚えます。アジアの国々でも関わるところと思うのですが、自分が教師として今、何を大事にしているのかとか、欠けてい

るところを補うとすればどこなのかといった、「振り返り」のための材料(ツール)として使う方がよいのではないのでしょうか。その振り返りの活動を単位化するわけです。事後指導なのか別の枠組みなのかわかりませんが、もしかしたら、教育実践演習になるかもしれません。

教えていただきたいのですが、新しい学校教育教員養成課程は小・中学校免許の両方を取ることが基本なのですか。

久田 複数で免許が取れるような条件整備は大学の方針です。

木原 それは基本的にはよいことだと思います。先日、福井県の中学校に行ってきました。学力日本一だということですが、実は、半数以上の中学校の教員は、小学校に勤務した経験をもっていました。英語の授業を見せてもらいましたが、その英語の先生も、小学校に4年間行っていたそうです。それは、事例知識を増やしているという言い方もできるし、新しい環境に適応するために、教師としての学び、探究を課せられているということにもなるでしょう。そして、その授業ですが、小学校における指導の良さをしっかり生かした授業になっていました。掲示物をたくさん用意するだとか、子どもたちをきちんと教師のほうに向かせてから指示をするだとか。従って、ただ免許を取ればよいということではなく、教師としての引き出しを増やすようなやり方ができればと期待します。

各教育委員会でも、小・中一貫を標榜する

市町村が多くなっていますので、両方の免許を持つている人が求められているという現実的なニーズの問題もあるでしょうね。

森 先ほどの「即戦力」の議論とも関わりますが、子どもとのつきあいとか、学級を運営していく力、保護者対応、同僚との関係など、いわゆる「即戦力」としてよいとされているものについて、学校教育教員養成課程でどのようにやっていくのかという議論もさらに進めていく必要があるのではないかと思います。

野田 得意分野づくりの前提になる、教職として共通の部分をもどるよう強化していくかが課題だということですね。

森 専門とする教科へ問題意識が集中するだけでは、少し寂しいなという気がします。

久田 そこは、教職科目がカバーすることになっています。

木原 そうすると、教職科目のラインナップが今のままでよいのかということが問題になってきます。先ほどの、保護者対応力を育成するための講義は、現在の教員免許法上は用意されていませんから。

野田 本学としても新たに教職科目のなかに、教育現場で求められている人間的な力の育成というものを取り上げる必要がありますね。

森 しかし、そういうタイプの力は講義だけで身につくものではなく、実生活で人とぶつかってようやく身に付くような力ですから、いくらワークショップを重ねても、それだけ

ではだめなのではないでしょうか。

それなら、具体的にどうしたらいいのかということになりませんが、学生が互いの考えをぶつけあいながら、みんなで一緒にやっつけていくような組み立ての専攻もあってもいいのではないのでしょうか。まず学生同士でぶつかる練習をしていくということですね。二部ではそれにかなり近いようなことをやられているのではないのでしょうか。

木原 教育課程以外に、そうした機会を設定するということですか。

森 授業以外にです。集団活動を通じていろいろな経験を共有することで、相手のことを少しずつ理解し、その上に振り返りのワークショップがあればよいと思います。元の体験がないところでいくら振り返りしても、効果は期待できない気がします。

野田 人間の関係を作る活動ということですね。今度の学部改組のねらいとして、一つには専門の得意分野をつくるということもありますが、もう一つ、入学期の1年生から所属専攻を明らかにするということがあります。学生指導の枠組みが明確になるので、継続的に指導ができ、学生指導の強化につながります。こうした試行の趣旨は、できるだけ少数にして指導教員が継続的にしっかりと指導していくことにありますが、一方で学生自身の自主的な活動がなければ、本当の活力にならないのではないかと思います。

久田 専攻、コースで、そのたぐいのものはやっておられるのではないですか。教育学で

言えば、年1回、新入生歓迎セミナー合宿があります。2、3、4回生合同セミナーで、

教師になった卒業生に来てもらったり、企業等に就職した卒業生の体験談の発表もしてもらっています。そのセミナーの運営に学生自身も参加して作り上げていっています。

野田 そういう既存のセミナーの場を生かしていくことはできませんか。

森 学校教育講座でいえば、エイサーの取り組みが広がったということは非常に意味があることだと感じています。最終的にはサークルにまでなりました。

木原 学長裁量経費による学生チャレンジプロジェクトの取り組みも、中身をもう少し学校の教員養成につながるようにアレンジすることはできないのでしょうか。

安部 わたしは反対ですね。大学の4年間は大学生でないとできないことをまずやって、



安部教授

その上での話であればよいのですが、何でもすべてが教員養成のために、というのがいかなものかと思えます。それが、結局、教員にしかねない学生、世間知らずと言われる教員になってしまうのではないかと思います。

木原 一般論としては、わたしも否定しないです。けれども、特別な資金を準備して、本学が教員養成大学としてアピールすべきこととしては、学生主導のプロジェクトも、教員をめざす彼らにとつて、自らの将来にかなり直結したことをやるべきではないかと思えます。

安部 いくつかあるなかで、教員をめざすプロジェクトにもお金がつかます、というのならしいのですけれど、それであるべきかどうかなら反対ということですね。うちは、まず大学ですよねと言いたくなります。

野田 現在のチャレンジプロジェクトは、今の大学生活のなかでやりがいを感じる活動が多いです。これからも様々な内容で、ぜひ活発に取り組んでいただきたいと思っています。
木原 教師になるための活動そのものが少ないと感じている、ということですね。

安部 それなら、大学生活のなかでの活動をもっと増やしてほしいというのが希望です。

野田 しっかりとデータを確かめていないので決めつけられないのですが、そのへんのところが難しいところなのです。教職現場に学生が出て行くことに対して、あまりにも出っ放ししているのも問題があるのです。かとい

って、現場に一步も出なくても教員としてやっていけるのかといったら、そのあたりのバランスが大事です。

安部 先日のシンポジウムで、どこかの教育長さんから、1回生から大学にいないぐらいに学校現場に来てほしいということをおっしゃっていました。大学教育を否定されているのかと思いました。

野田 やはり、大学で教えるべき時間というのがたくさんいるのです。

安部 大学時代は大学生の間でしかできないことがあるわけです。大阪教育大学は教員養成系大学だからといって、4年間のすべてを教員養成のために位置づけてしまうことは、視野の狭い先生をつくることになるかと危惧します。

森 同じ人格の陶冶をめざしてはいるが、一方は一般教養で全人教育、他方は職業教育を通して全人的な人になっていくという、2つの路線があると思うのです。職人として成長していくことによって人間としての成長も生まれてくるのだという主張も根強く、教師にしかねないとか学校でしか働けないとかという議論とはまた違う対立軸があるという気がしています。ただ、一方で思うのは、今の教員養成のあり方が、教員をやることによって人間として成長すると言いつけるものになっているのかというと、これは弱いものがあると思います。小さい頃から学校だけで一生を終える、教員という独特の権力関係の下で一生を暮らすのはいかなものかということ

です。

安部 森先生がいらつしやるので、例に出しますが、森先生が取り組まれている人権教育は、教員になる人だけに必要なのですか、人権に対する高い意識は、一般企業に勤める人には必要なのですか。そうではないでしょう。教員になるから要る、教員にならないから要らない、あるいはその逆に、企業に勤めるなら要るけれども、教員になるなら要らないというものは、一部の専門科目を除けば、少なくともここが大学であるなら、ないはず

です。
そのような、教員になる人も、ならない人も、どちらにも共通に必要なのが「教養」なのだと思います。それは、卒業して、現場に出てから仕事を通じて身に付ける経験知のようなものではなくて、社会に出る前に大学で教えられておくべきものではないでしょうか。大阪教育大学の卒業生である以上は、ほかの大学の卒業生にも勝るとも劣らないような教養を身に付けて卒業してほしいと思います。

野田 昨年12月、三教育大学の学長シンポジウムがありました。教員養成6年制の話が出ました。その時に、教師への尊敬、社会的待遇があつてこそ、6年かかっても教員免許を取ろうという人が出てくるのだけれど、そういうものがない社会のなかで、6年もかけて教師になろうという人が出てくるのだろうかという意見が出されました。教師が先生として社会的に尊敬される部分は、人間性とし

ての教養につながると思います。そのところ、安部先生の教師にしかねないという発言の「しかねない」というところには抵抗を感じるのですが、こういう人だから教師になれるのだという、卒業生の教師像があると思います。

本学を卒業した学生が、基本的に人間としてどのような考え方をもっていて、一人の人間としてどこまで力量があるのかという原点があつてこそ、要請されている教師像につながるのだという、そのあたりの議論があまりなされていないと感じます。

森 学生のなかには感じている人がいると思いますよ。「わたしはこのまま教師になつていいのか。一度、民間企業に就職した方がいいのではないか」と。実際に民間に就職していく人はいますね。

民間企業に行つたから新しいものがその人に身に付くのかどうかはわからないけれど、とにかく行つておかないと身の証が立たないというような風潮があります。行つても身に付くことがないかもしれないが、いざれにしても一旦、そこに身を置いていろいろ経験をしたことにはしないと、自分が教師になることに自分で納得ができないという感じです。

野田 木原先生がおっしゃっていた、いろいろな場をつくるということですが、教職に関わる学校教育現場だけではなく、もっといろいろ広くということですね。

木原 わたしが述べたかったのは、教師の世界のなかにもいろいろ幅やレパートリーが

あるので、教師という枠組みはかなり強くも
ちながら、でも、深さとともに可能な限りの
幅広さを求めようということでした。しかし、
皆さんのご意見を聞いてみると、教師として
以上に社会人として、人間としてという部分
を強調するやり方もあってしかるべきだなと
は思いました。ただし、問題は、本学が何を
「主」とするかということですね。

大学で学ぶとは何か追究を

―学生へのメッセージ―

野田 ありがとうございます。最後に、学
生に対するメッセージを一言お願いします。

森 わたし自身の経験からですが、自主活動
をしてほしいと思います。いろいろなところ
へ出かけるのもよし、自分たちで取り組むの
もよし。もう一つは本を読んでほしいと思っ
ます。本を読んで互いに論をたたかわせるこ
とをやってほしいと思います。

安部 本を読んでほしいことは同感です。わ
たしの立場から言いますと、もうすぐ小学
校で英語活動が本格的に導入されますが、本
学学生の英語力が平均的には非常に低く、教
師として英語を教えるには心許ない学生が多
くいます。また、社会に出てみないと実感で
きない面もありますが、英語があるレベルに達
しているかどうかで、ずいぶん活躍できる世
界が違ってきます。センター試験で我が人生
における英語の勉強は終わったはず、と思わ
ず、しっかり勉強してほしいですね。

木原 まず、学生の時にも教員になってから
でも学び続けることのできる存在になってほ
しいです。学生だったら、授業以外にもいろ
いろなことがあったり、教員になったら保護
者のクレームがあったりして、いろいろしん
どいことはあるし、やれることに制約はある
とは思いますが、少なくとも人を教える立場
の人は学ぶということを大事にしてほしいと
思います。その学びの対象が、教員の世界で
いけば授業が中心なので、授業研究というも
のの価値を重んじるということになるでしょ
う。その精神を守っていただきたいというこ
とです。

それから、いろいろな授業や教師のあり方
について少し視野を広げてほしいと思いま
す。さらに言えば、その方法論の一つとして、
卒業してからも大学に戻っていたら、イン
フオーマルに学んだり、本学の実践学校教
育講座で学んだりしていただきたいと思いま
す。そうすれば、なにか得るものを皆様に提
供できる自信があります。

久田 わたしは、大学に対しても話しておき
たいと思います。教師の専門性とは何か、そ
の中身をどのようにカリキュラムとして追究
できるのかということ、大学としてのこれ
からの課題になってきます。その際に、教員
の力量のスタンダードを、教育研究の自由を
保障しながら、その位置づけと内容にかかわ
って大学として明らかにしていけないといけ
ないと思います。

学生に対してということでは、大学で学ぶ

とは何か、青年期にとつての学びとは何なの
か、これはわたしたち教員も考えていかな
くはなりません。学生自身ももう少し考え
ていく必要があるのではないのでしょうか。教
師になるならなにかかわらず、「探究」し
ていくことが必要だと思います。そのなかで、
教師になろうとする人は、教育を「探究」し
ていけるような「知性」を持ってほしいと思
います。

野田 教育現場にはいろいろな子どもがい
て、いろいろな親がいますので、先生もいろ
いろな人がいていいと思うのです。一つのパ
ターン化された教師のモデルを提示して、型
にはめていくことは危険なことだと思います。
学生もいろいろな人がいますので、それ
ぞれの個性を生かした先生になっていただき
たいのです。自分のもっているものをしっか
り振り返って、それをよい方向へ伸ばす自己
教育力をつけてほしいと思います。本日はあ
りがとうございました。

(了)