

教員養成における1年次「現場観察実習」の研究

—デマンドサイドのニーズに応じた優れた新人教員になるための

自己課題の発見—

黒崎 東洋郎・松岡 律・小川 孝司・紙田 路子

山下 浩之・笹山 健作・井本 美穂

岡山理科大学教育学部初等教育学科

(2016年10月31日受付、2016年12月5日受理)

変動の時代にあって学校現場の抱える課題は多様化、高度化し、大学での講義中心の専門的理論だけを学んでも、採用当初から教科や学級を担当しながら教科指導、生徒指導を支障なく実践的に指導できないと指摘されている。養成段階において最小限必要な実践的指導力を育成するためには、理論と実践の架橋・往還・融合が提唱されている。本学部では、1年次から学校現場の視点に立って教師力を主体的に学ぶアクティブラーニングが重要であり、入学当初の早い段階から学校現場を体験し、その体験から学校現場のニーズに応じた優れた新人教員になるための自己課題を発見し、主体的に教師力について学ぶリアリスティック・アプローチが不可欠であると考えている。本研究では、学校現場体験実習が、初等教育コース1年次生の教師になって学ぶ自己課題の発見に及ぼす影響を多角的に分析・考察する。

Keywords : デマンドサイト、アクションリサーチ、観察、自己課題、リアリスティック・アプロー

1 問題の所在

理論と実践のつなぐリアリスティック・アプローチを提唱するコルトハーゲン(korthagen, 2010)は、「教や物理の教師に、教師の目標は何なのかと論議をふっかけると、数学の知識・技能を習得させることだ」という教師が進歩的な学校でさえもいると指摘する。この話は1970年代の話であるが、日本の教員養成大学の数学教育を担当する大学教員の中にも、優れた数学教師を養成するためには、代数学や幾何学の専門的な知識・技能を学ばせるのが重要と考えている人が多い。教科専門科目に限ったことではない。教員養成大学において教育学や心理学を担当する教師でさえも、教職論や学習論、認知心理学、社会心理学に関する専門的な知識を学ばせることが重要であると考えている人が実に多い。こうした専門知の伝達を重視する教育理論を、ショーン(Schon, 1983)は技術的合理性モデル(「専門家の本質は、科学理論と技法を適用することによって厳密に定義される道具的な問題解決の仕方にある」と言っている。この考えはホイール(Hoyle, 1980)の下記

の3つの基本的な考えを基盤にしている。

- ① 理論によって教師は専門家としてよりよい仕事ができるようになる。
- ② 理論は科学的な研究に基づいていること。
- ③ 教師教育者は、教師教育プログラムに取り入れる理論を選択しなければならない。

図1 技術的合理性モデル

技術的合理性モデルは教師教育のプログラムのコアとして位置付けられ、実践されてきた。ザイクナーとタバクニック(Zeichner & Tabachnick, 1981)は、この伝統的なアプローチが機能しないことを指摘している。現場教師は、養成段階で発達させてきた教育理念や考えが学校現場で機能しないと分かるとスクラップすると言う「洗い流し現象」が起こると言う。

オールドファザーヤ、ボンド、バリー(Oldfather, Bonds, Baray, 1994)は、機能していないと指摘されて

いるにもかかわらず、依然として技術的合理性モデルが教員養成に関与している教師に支配的に存在しているという問題点を指摘している。

欧米に限らず、この指摘は、今もって、日本の教員養成大学の教員にも当てはまる。困ったことには、支配的な考えとして存在し続けていることであると言える。

教員養成教育のパラダイムの転換に向けて、教育職員養成審議会、第1次答申(1987)は、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において、1として「教員に求められる資質能力」、2として「大学の教育課程の役割」を示した。教員に求められる資質能力については、次の通り、提言されている。

「教員の資質能力とは、一般に、『専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体』といった意味内容を有するもので、『素質』とは区別され後天的に形成可能なものと解される。」

図2 教員の資質能力（教育職員養成審議会、第1次答申、1987）

この昭和62年の教育職員養成審議会の答申を踏まえて、「いつの時代にも求められる資質能力」「今後特に教員に求められる資質能力」「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」という3つの柱を示し、今日に至っている。

大学の教育課程の役割については、以下のように提言されている。

教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要があり、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの

図3 大学の教育課程の役割（教育職員養成審議会、第1次答申、1987）

上記の提言を踏まえて、大学を中心とした教員養成の果たすべき役割を明らかにする観点から、養成・採用・現職研修の各段階の役割分担のイメージを整理している。下記は、役割分担のイメージである。

<養成段階>

専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する「最小限必要な資質能力」（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）を身に付けさせる過程。

<採用段階>

開放制による多様な教員免許状取得者の存在を前提に、教員としてより優れた資質能力を有する者を任命権者が選考する過程。

<研修段階>

任命権者等が、職務上又は本人の希望に基づいて、経験年数、職能、担当教科、校務分掌等を踏まえた研修を施し、教員としての専門的資質能力を向上させる過程。うち、初任者研修は、初任者に採用当初から学級や教科を担当させつつ、上記の養成段階で修得した「最小限必要な資質能力」を、円滑に職務を遂行し得るレベルまで高めることを目的とするもの。現職研修段階には、このようないわば狭義の研修のほか、教員グループによる自主研修や教員自身の研鑽、さらには日々の教育実践を通じて資質能力の形成が図られる過程も含まれる。また、研修の内容としては、教員としての職務に直接的に関わるものもとより、視野を広げることを目的とした社会体験研修なども含まれる。

図4 教員の資質能力の形成に係る役割分担

教員養成に携わる大学は、自分の専門の授業と教員養成とのかかわりを考えた授業を行っていくこと、学生が課題探究能力を身に付けることができる授業を行っていくことが必要であるという教育職員養成審議会答申(1997)によって、ホイル(Hoyle, 1980)の技術的合理性モデルが大きく見直され、教員養成大学においては、教育実習をコアにした教員養成カリキュラムの開発が進んだ。同答申では、実践的指導力の基礎をはぐくむ観点から、教育実習を従前よりも、強力に重視する方向性を示した。教員養成大学は、理論から実践へという技術的合理性モデルにしたがった教師教育のプログラムを改革、改善しようと積極的に動かなかつたためである。この答申では、実践的指導力を高めるために、下位の具体的な方針が示された。

- ・教員希望学生は、早い時期から日常的に学校現場体験できるようにすること。
- ・採用内定者には、日常的に学校現場体験をできるようにすること。

とりわけ、教員志望学生に対して、都道府県の教育委員会には、上記の体験を大学が実施できるように配慮すべきことを強調する方向性が示された。

さらに、実践的指導力の修得については、中央教育審議会（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」、2005）において、教職実践演習が義務付けられた。教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する養成段階を通じた「学びの軌跡の集大成」が位置付けられている。

ボローマン(Brorrowman, 1965)は、下記のように指摘する。

教員養成を行う多くの機関は、教師教育に関心を持ってはいても、実際には積極的に取り組もうとしない。

ボローマンの指摘は、教員養成の在り方の改革・改善によって、今日ではかなり改められてきている。それでも、理論と実践の乖離は依然として存在する。確かに、教員養成大学では、教育実習重視のカリキュラムを開発し、デマンドサイドのニーズに応じた教員養成を系統的に構築してきている。重要なのは、その仕組みが機能しているかどうかであるが、その検証への道は半ばである。教職実践演習で検証する仕組みは制度的には整っている。しかしながら、教師教育力の学びのスタンダードやルーブピックを策定し、それを確実に追従して、最小限必要な教科指導や生徒指導、クラスマネジメント等の資質能力が形成されたとする報告もあるが、検証に値するエビデンスとなっていないという指摘がある。

コルトハーヘン(korthagen, 2010)は、理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチを提唱する。教師教育では専門的な理論知を習得させることも重要であるが、それ以上に重要なのは、「教師としての資質・能力である教師力、指導力を発達させることである」と言っている。

2 教育実習カリキュラムと1年次現場観察実習の位置づけ

教育実習は、実践的指導力を育成する視座から教員養成カリキュラムのコアに位置付く。小学校教員免許

取得のためには、教育実習の必修単位は5単位である（事前・事後指導を含む）。岡山理科大学の教育実習カリキュラムは、必修単位5単位以上の6単位の教育実習を履修することになっている。

なお、4年次後期に位置付けられている「教職実践演習」は教育実習科目ではない。教育実習ではないが、教育実習によって最小限必要な教育実践力を身に付けているかどうか、その成果を検証する最終確認をするDP (Diploma Policy) として位置付けられている（中央教育審議会、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」、答申、2006）。このことから、教職実践演習を教育実習カリキュラムの最終段階に位置付けることにした。

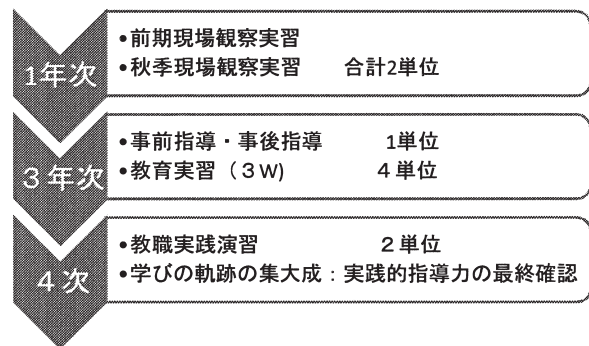


図5 教育実習カリキュラム

教育実習は、「観察実習」「参加実習」「参画実習」の3つのカテゴリーに分類される。教育実習は、未来の教員の養成のためとはいえ、児童・生徒を犠牲にする教育実習はあってはならない。観察実習は、実際の教育実践をするものではなく、学校現場の教育実践を観察することを主眼とするものである。実際に教壇に立って教科指導や学級経営の指導を行う実習は、大学と教育実習協力校が共同で開発した実習プログラムに沿って行われるケースがここ数年で主流になってきている。その基軸を為す基本実習と呼ばれる実習は、参加実習である。教育実践力の基盤を為す実習なので、効果的に実習するためには、実習プログラムを学生にゆだねることは適切でないからである。この参加実習の発展として行われるのが参画実習である。能動的なアクティブラーニングの視点から俯瞰すると、参加実習は、アクティブラーニングとは言えない。まさに、自らの教師力の現状を分析し、自己の実践的指導力を発達させるために、実習プログラムを構成し、実施するのが参画実習である。実践的指導力の質向上、高度化が叫ばれているので、本学部教育実習カリキュラムは、こうした視点に欠如しており、今後、改善すべき問題点が存在している。

3 1年次現場観察実習の特色

(1) アクションリサーチ型の観察実習

教育実践の研究の方法として、アクションリサーチ型の現場観察実習にしている。アクションリサーチについて、レヴィン (Lewin, 1954) は下記のように提唱している。

社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、社会行動へと導いていく理論である。多数の事例の平均から静的な一般法則を導出する実証主義研究とは異なり、単一の事例から全体的な具体的事実とその固有の性質を導出し、その事例の時間的及び力動的変化を捉える診断研究である。

教育実践研究のコアに位置付く教育実習をアクションリサーチ型にするには、秋田(2005)の言う通り、次のような特色が求められる。

アクションリサーチは、調査や短期的な実験の介入研究により、ある特定の側面について一般化可能な仮説検証を行う方法である。また、解釈的研究は参与的なエスノグラフィー研究によって、記述説明していく方法である。これに対して、アクションリサーチは、変化や変化によってその行動主体の意識の改革が図られる特徴がある。変化を図るということは現状に対して何らかの批判的見解をもって変革するということが前提にある。

アクションリサーチ型の1年次現場実習の特徴は、ただ単に学校現場を傍観者として観察するものではなく、教育実習生として自分を現場教師に転換し、授業中の出来事に対して教師として何を、どのように指導すべきかを主体的に教師力を発達させる有効性のある教育実践研究のストラテジーであると考えている。不可欠な主要な要素として、次の3点を挙げることができる。

- 1 教職希望学生が、傍観者でなく、自分を教師に置き換えて、主体的に教師を学ぶ教授・学修パラダイムの転換を図る
- 2 デマンドサイドのニーズに対応したケーススタディーの集合体である
- 3 PDCAサイクルに従って、学校現場の事例の連続変化を追跡、記録、評価、再構成していき、自己の教師力を発達させる事例研究である

図6 アクションスタディー型実習の特徴

(2) アクションリサーチ型の観察実習のリアリスティック・アプローチ

アクティブラーニングが、大学教育の改革・改善の切り札として強調されている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である

出典:中央教育審議会、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～、答申、2012)。

1年次観察実習は、学修者である教員希望学生が能動的に参加するという機能的な働きをするものにするのが重要である。学校現場に足しげく通うから教育実習は、アクティブラーニングであると考えている人もいるが、誤解である。1年次観察実習は、学校現場に向くという外的な活動は伴うものであるが、教師となって、学校教育の目的、教師の学習指導、教師間連携、保護者との連携、遊びを通した子どもの人間関係の構成の仕方や、発達段階、保護者や地域の願いなどについて、教師となって能動的にアクションリサーチして学ぶ内的な知的活動を重視している。

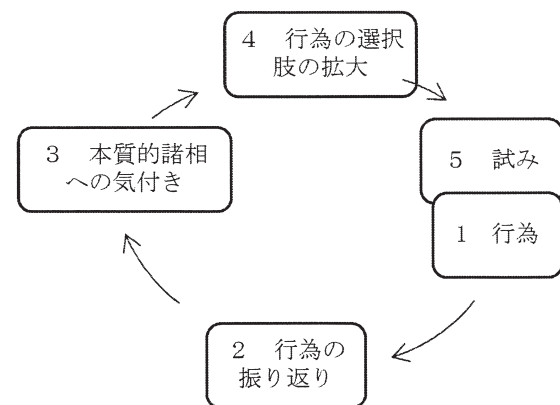


図7 ALACTモデル

前ページの図7は、実習の経験からの教師力を発達させる学びの理想的なプロセスは、行為と省察がサイクリックに交互に行われるものであるというホルトハーヘン(1985)のALACTモデルである。

1. 行為(Action)
2. 行為に振り返り (looking back on the action)
3. 本質的な諸相への気付き (Awareness of essential aspects)
4. 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)
5. 試み(Trial)

図8 ALACTモデルの5つの様相

5相のモデルの中の「試行」は試行自身が新しい行為そのものになるので、第二ステージの循環のスタートとなることを意味する。アクションリサーチ型の観察実習モデルは下記のような体系的なモデルである。

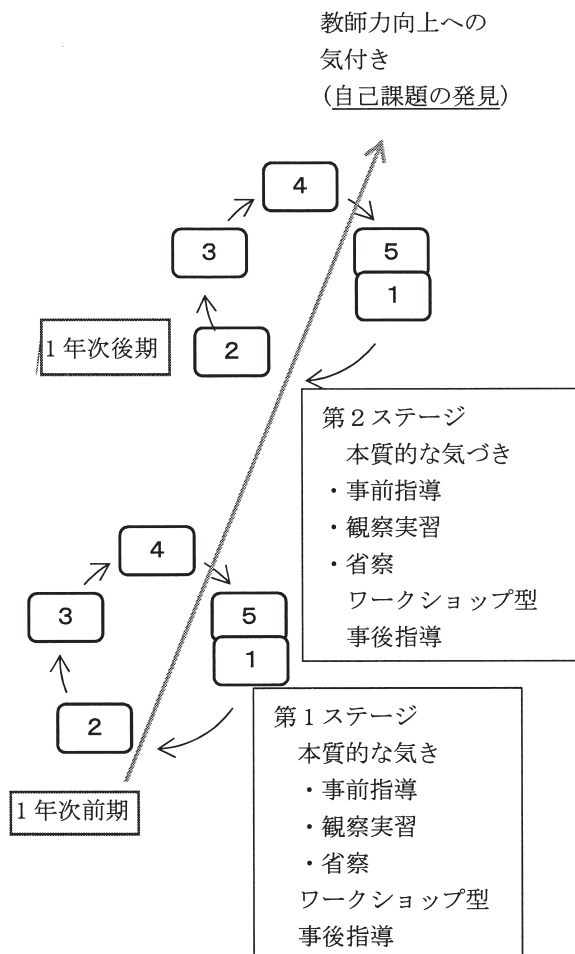
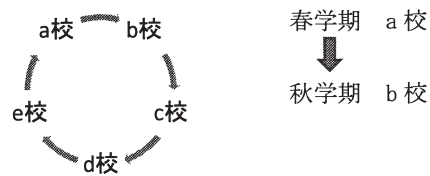


図9 アクションリサーチ型の観察実習のモデル

(3) サイクリックな1年次観察実習

1年次学校現場観察実習は、図9に示す通り、春学期と秋学期に実習協力校(岡山市立公立5小学校、1校に16名の実習生を派遣)を拠点にサイクリックに実習を実施する。サイクリックに実習を実施した方が、教育課程に基づく小学校教育の特徴、教師の仕事内容、子どもの発達段階や小学校教育に基づく児童の成長の様相が捉えやすいと判断したからである。2回の現場観察実習を同一の実習校を拠点にする場合も考えられるが、公立小学校の特徴、教師、児童を多角的視点から捉えることができるように、拠点校を入れ替えて実施している



4 1年次観察実習の目的

1年次の学校現場観察実習では、高等学校までの学習者としての学びのパラダイムを転換し、指導者である教師になって学ぶことになる。しかも、講義中心の大学教育や文献研究に特化した理論を学ぶだけの教員養成教育は、ザイックナー (Zeichner, 1981) やショーン (Schon, 1983) らの多くの教師教育研究者が機能しないと強く指摘している。理論から実践へという伝統的な技術的合理性モデルを否定し、理論と実感の架橋・往還の重要性を指摘している。ピアジェ (Piaget, 1969) は、教師の実践家としての学びは、学修者の経験に根差すとより効果的になると言っている。1年次現場観察実習は教師となって学ぶ第1歩を経験することを意味する。ただし、実習経験をすればよいというものではない。マズロー (Maslow, 1968) は、教師としての専門家としての学びは、学修者の内的な必要性を伴いより効果的になるという。初めて教師となって学ぶ観察実習経験から何を学ぶべき指導することが重要である。ALACTモデルを効果的に実行するための指導の原則を指摘する。

1. 教員養成担当教員は、実習生が自身の学習ニーズに気付くように支援する
2. 教員養成担当教員は、実習生が有効な経験を見付けられるように支援する
3. 教員養成教員は、実習生が自身の経験を多角的に分析、考察して省察できるように支援する

図10 教師教育の3つの原則

教育職員養成審議会答申(1997)では、最小限必要な実践的指導力の基礎の修得が強調され、中央教育審議会、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について能力の向上について(答申)、2012)では

実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。

*下線は筆者

と示されている。意味深長な提言である。教員養成を担当する大学教員は、学生に教員になるための潜在的な資質・能力はあるものとして、それを引き出すことが使命である。少子化に拍車がかかり、教員需給の減少傾向が始まっていることを視座して、採用する側は優れた人材確保を目指す。こうした状況下の中であって、教員養成大学は、学生自身がチーム学校の一員となって変動の社会を生きる子どもたちに、主体的に、協働的に、深く学ばせる力をはぐくむ資質・能力(適性)があるかどうか実習体験を通して自己診断させることを示唆している。

教員には教職への使命感、教育への情熱、教育的愛情を基盤とする。そして、これらを基盤にした「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」に関する実践的指導力を発達させることが必要である。これらの教師力を養成するためにはCPに基づく教員養成カリキュラムが重要で、理論と実践をつなぐ第1歩である1年次観察実習の重みは大きいものがある。本学部の初等教育学科の1年次教育実習の主要な目的は以下の通りである。

1. 実習生自身が教員となって学校現場で小学校教員になるための学びが必要であることに気づくこと。
2. 小学校教員の仕事を多角的な視点からシャドウイングし、自己の持つ教師力を発達させる有効な経験をする。
3. 小学校教育の特徴、小学生の発達段階を春学期、秋学期の現場観察実習を通して、連続的に捉えること。
4. 現場観察実習の経験を多角的な視点から省察し、小学校教員という教職の魅力を見付けること。
5. 教職への意欲を喚起し、教師力を形成するための自己課題を見付けること。

図11 1年次教育実習の主要な目的

特に重要視しているのは、学校現場観察を通して、教職への単なる憧れではなく、学校現場の抱えている多様な課題を直視した上で、教職意欲をもつことである。

5 1年次現場観察実習と事前・事後指導

1年次現場観察実習は、下記の通り、「事前・事後指導」と「観察実習本体」で構成される。現場観察実習は、春期と秋期のそれぞれ半日であるが、事前指導(1時間)・事後指導(1時間)が各期に実施され、合計2単位となる。

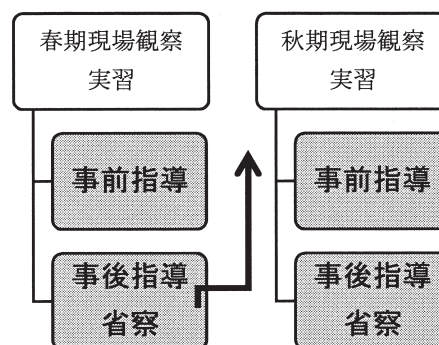


図12 事前・事後指導と現場観察実習

(1) 事前指導

事前指導では、学校現場の実習被害を考慮して実習中の留意点が細々と指導されることがある。間違っていないが、現場観察実習の本質的な事前指導となっていない。指導すべきは、学校教育を担う小学校教員になるため、実習生に何を観察すべきかを知らせることである。実習生自身に現場観察実習の目的を意識させることが重要である。中央教育審議会、答申(2012)は、実践的指導力の基礎となる資質を考えたり、自らの教員の適性を考えたりすることを求めている。この観点に立てば、小学校教員になるためには、多様化、高度化する学校現場の現実的な課題を自分の目で観察し、特に、子どもの人間形成を発達させることを担う小学校教員になるための資質・能力を発達させるきっかけをもつように指導する必要がある。

(2) 観察実習本体

現場観察実習は、岡山市立公立小学校5校の協力を得て実施する。「シャドウイング」実習の要素が強い観察を主眼にした実習である。シャドウイング実習は、基本的に教授されなくても自分の力で学ぶことのできるものである。学校現場の教師と児童、子ども同士、教師と教師、教師と保護者等の浅い関与、深い関与の様々な学校の出来事が生成されるもの

を観察する。学習者から指導者としての教育実習生へパラダイムの転換を図って、校現場で起こる様々な様子を観察し、潜在している自己の未開発な教師力を発達させるための意義ある経験をしていく。学校現場実習では、教職のキャリア発達させた頂点に立つ校長、教頭に「小学校教員の魅力」について1時間の講義を拝聴するプログラムも組んでいる。ただし、マッキンタイヤーとハガー (McIntyre & Hagger, 1992) は、

「教師は発達すべきものであり、他の誰かが教師を発達させるものではない」

と、示唆している。確かに、小学校教員の魅力は、講義を拝聴して分かるものではない。したがって、実務家教員(10年以上の教職経験を有するものという基準が示されている)による「教職論」「実践的な指導の在り方」などの講義を拝聴すれば、教師力が発達するというものではない、実習生自身が、小学校教員の魅力を、現場教師の子どもとの様々な出来事を通して、小学校教員の魅力や教育実践の基礎となる出来事から観察を通して感じ取り、発見することが重要である。

1年次現場観察実習は次のように、無理の無い半日のプログラムにしている。

しかしながら、朝8時に学校現場に集合し、講話を聴き、授業参観し、業間休みには子どもの遊びに参加するなど、わずか半日であるが、続けざまに多様な経験をすることになり、あっという間に終了する。

せめて2, 3日も実習体験する機会があればと言う人もいるが、エビデンスのない印象的な発言で有り、緊張感を持って半日体験の方が効果的であると考える。

表1 現場観察実習スケジュール表

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
・開始式 ・講話 校長・教頭講 「本校の特色ある学校づくりと教職の魅力」	・配当学級の授業観察 業間遊び	・配当学級の授業観察	ワークショップ型の実習の省察

(3) 事後指導

アインシュタインは、「人は直接経験すると成長する」と提言する。ただし、経験するだけでは、有効な経験とはならない。そこで、リアリスティックな教師教育を推進する現場観察実習においては、コルトハーヘン (Kerthagen, 2010)の言う理想的なALACTモデルを基礎にして、ドナルドショーン (Schon, 1983)の省察に重みを置いている。省察では、実習生が積極的に参加し、授業場面における教師の子どもへの指示・発問とそれに応じる子どもの思考、行為、感情や観察し、教師は単に教えるだけの存在ではなく、講師も成長するという意義ある経験にすることが大切である。

実習生個人の経験から学びは、主観的な観察眼から得た経験知であり、断片的、浅い学びに留まり易い。したがって、経験知を多角的視点から検討する必要がある。フィンク (Fink, 2003)も、実習の経験は、省察を通して、認知形成が発達し、何よりも学び方を習得することができることを示唆している。多角的視点から自己の実習体験を省察できるように下記のようなビゴツキー・スペースを基盤にしたワークショップ型の省察にしている。

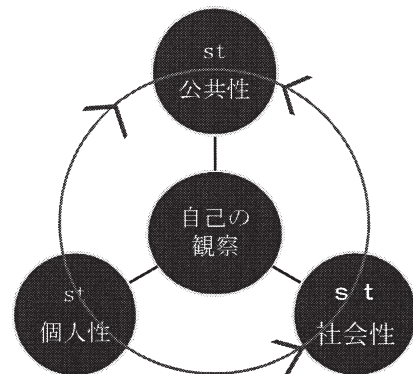


図12 ワークショップ型の省察

実習生が学校教育を担う小学校教員の仕事を私的に捉える者もいるが、社会性、公共性の観点から捉えているものも少なくないので、現場観察実習で得た知見を情報交換し、自己の経験知を深化発展させるように支援するようにしている。

効果的な省察にするため、ALACTモデルを基礎にして、下記のような省察会を実習担当の大学教員がチームとなって協働授業する。協働授業にする有効性は、教員養成の在り方も、デマンドサイトのニーズに応じ他教師教育の在り方を共有し、質の高い養成教育のカリキュラムマネジメントを創出し続ける必要があるからで

ある。縦型の学校経営から横型学校経営にパラダイムを転換した学校は、特色あり学校づくりを目指して「チームチーム学校づくり」が叫ばれ、学力向上のための新しい学びとしてのアクティブラーニング、特別支援の必要な児童の増加や子どもの貧困に対応するための新たなコーディネート力やマネジメント力が必要とされ、多角的に経験を分析④、考察する必要がある。そうした有効な省察ができるように、下記のように省察を進めるプログラムにしている。

- ① 自己の私的な学校現場の学びを4人の小グループで省察する。
- ② 小グループのエキスパート役は、自分のグループで協議内容を全体会で報告する。
- ④ 学教員は、実習生の経験をブラッシュアップすることができるように支援する。
- ④ 大学教員は、実習生が小学校教員に向けて成長するための自己課題の発見を支援する。

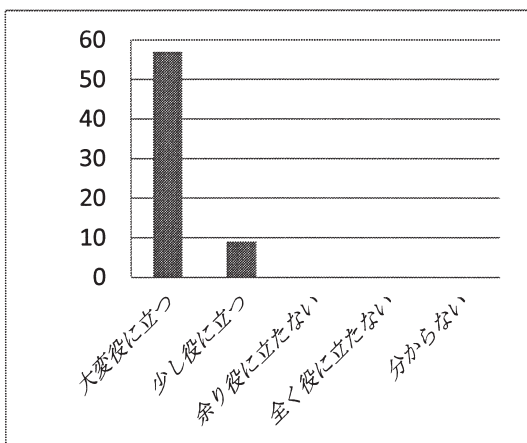
図13 実習の省察プログラム

5 現場観察実習の成果

現場観察実習（春期）の事後指導後のアンケート調査を5件法で実施したものを、以下示す。

入学直後から、デマンドサイドのニーズに応じて、指導者の立場に立って学校現場実習が必要であると考えているのは養成側であって、当事者の実習生のニーズに応じたものになっているのかという点である。マズローは当事者のニーズがあると効果的であるという。結果は次の通りである。

Fig1 実習生の現場観察実習の有用度 (N=66)

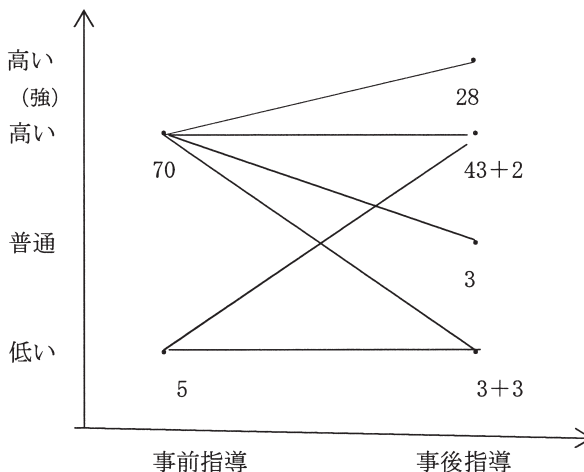


「大変役に立つ」とする実習生は、現場観察実習のニーズを有していると思われるが、「少し役に立つ」

は、意識が弱いと思われ、教師になって学ぶ意欲が希薄であると危惧される実習生である。

次に、現場観察実習（春期）の趣旨は、入学間もない段階から学校現場を観察させ、教職への意欲を喚起させることが主眼である。事前指導の段階と現場観察実習事後指導後の実習生の「教職へのモチベーション」の変容の様相は下記の通りである。

Fig2 教職へのモチベーション



教職へのモチベーションの変容が見られる。事前指導段階では2極化していたが、現場観察実習を通して変容が見られる。「さらに意欲が高まった28人(28%)」「高い意欲のまま43人(54%)」で、意欲が低かった実習生の中には「教師になりたい」という意欲を強く持ったもの2人(3%)もあり、教職へのモチベーションは高いものが75人(85%)を占めている。このことから、教職へのモチベーションを高めるという現場観察実習の成果を概ね達成できていると考えられる。課題としては、モチベーションが高いものが低下したことである。その要因として、「学校現場観察を通して、自分には現場教師のような指導能力がない」「教職は息つく暇もないぐらい忙しいので、自分には向いていない」と言っている。指導能力が低いと教師力をこれから学ぶ実習生のネガティブな思考に対しては、ポジティブな思考回路に転換する指導が必要である。

教師になるために実践的指導力が求められている。実践的指導力を定義する先行研究はなく、定義できるものでもないが、教師教育では、次のように考えられている。

1. 学習指導力
(教材分析、教科指導、授業の省察)
2. 生徒指導力
(子ども理解、教育的愛情)

3. コーディネート力

(子ども、教師、保護者との連携)

4. マネジメント力

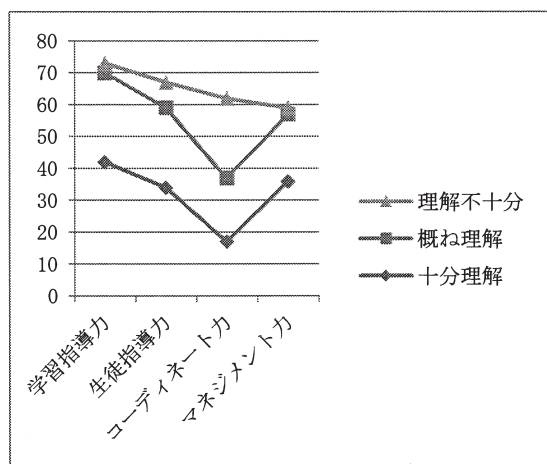
(セルフマネジメント、クラスマネジメント)

教師力をこれから学ぶ実習生にとってこれらの実践的指導力の基礎は、これから学ぶことであって、未知の世界である。未習の教師力であるが、大学の講義による学部教育だけが全てではない。教師力を育成するには学校現場観察を通して、感じ取って学ぶことが重要である。マッキンタイヤーとハガー (McIntyre & Hagger, 1992) は教師力の育成について下記のような重要な示唆をしている。

教師力は内的活動を通して自己発達すべきものであり、他の誰かが教師力を発達させることができるものではない。

彼らの示唆に従えば、実践的指導力は、自己開発・自己発達すべき資質・能力である。現場観察実習における実践的指導力の基礎をどの程度感じ取り学習したかは、下記の通りである。

Fig 3 実践的指導力の基礎の感じ取り



教師の仕事はTeachingではなく、learningであると指導されても、実習生の教授学修パラダイムの転換を行い、意識改革を図ることは至難の業である。実習生の関心は、どうしても学習指導と言う局所的な教師の個業的な営みに目を奪われ易い。教科の学習指導では、小・中の連携の視点で教科の基礎学力を高めることは重要であり、責務もある。ただし、小学校教育は人間形成あつての教科教育であり、子どもたちに豊かな個性をはぐくむためには、得意分野を持つ個性豊かな教員と関与することが重要である。

教育実習生PST (Practical Student Teacher) は、実習の課題を、授業の雰囲気を見たいという漠然としたものではあるが、実習の経験からの学びを以下のように述べている。

担任の先生は子どもと一緒に楽しく、やりがいをもって仕事をしていることに気付きました。自分は、教師のやりがいは教えることだけがやりがいと思っていました。自分の教師のやりがいは、見つかりません。自分の教師としての本当のやりがい探しをして3年次に教育実習までに見ついで、しっかり経験したい。そのためには教師に必要な知識・学力をもっと身に付けなければならないと思った。

もう一人、実習生PSTの経験を以下紹介する。この実習生は、教師の立場や児童の立場に立って観察する。チーム学校としての取り組みを観察するというしっかり課題をもって実習に主体的に参加している学生である。

児童とのコミュニケーションが重要で、発問の出し方ひとつでクラス中が変わることに気付いた。自分を変えて、もっと勉強しないといけないと思った。

2人の実習生の事例のうち、前者は実習課題が漠然としているが経験からよく学び、後者は実習課題を明確に、しかも多面的にもって現場観察実習に臨んでいるが、断片的にしか観察できていないが、教師力を発達させるための意義ある経験をしている。

新しい学校づくりは、「チーム学校づくり」が提唱されている (中央教育審議会答申、2016)。実習生は、教師の仕事の狭い範囲の個業として捉えないで、教職を学校の組織人としての営みとして感じ取ることが重要である。この点の学び取りが不十分である。現場観察実習は、わずか半日の授業観察を中心にした学部授業なので、こうした点を観察する機会が注意深く観察しないと分からない。そのため、学校教育のトップマネジメントを担う校長による講義では、教師間連携、保護者や地域人材との連携を触れてもらっている。実習生の中には、8時現地集合という大学の趣旨を理解し、登校時の安心・安全確保のため、学校と保護者・地域が連携していると気付いている者も少なくないが、多いとは言えないといえる。

6 現場観察実習の成果と課題

教育学部が初めて開校され、教育学部開設の成果は4年後である。教員養成学部であるが、教員にならなく

でも卒業できるルート設計になっているようである。しかし、入学者の8割を超える学生は教職希望を強く持っている。AP, CP, DPポリシーは、学生も大学教員も強く自覚しないと、質の高い教員養成の実現は、困難である。現場観察実習を通して、なんとしても教師になりたいという学生が85%に到達していることは望ましく、現場を知らないで教員になりたい希望しているのとは訳が違う。デマンドサイドのニーズに応じた教員養成の趣旨は、学校現場の抱えている高度化、複雑化する課題に対応する教師力を求めている。中央教育審議会が「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について能力の向上について、答申、2012）」において「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会」として、学校現場体験を位置づけている。

上記のような視点を踏まえた上で85%の実習生が強く教員志望することは望ましいことである。

なお、課題としては、実践的な指導力の基礎をバランスよく捉え切れておらず、教師力もマッキンタイヤーとハガー (McIntyre & Hagger, 1992) のいう TeachingからLearningへのパラダイムへと教授・学習パラダイムの転換が自分自身できていない実習生も少なくない。秋期学校現場実習も中途の段階にあり、今後、これとの比較でどのように教師力を発達させているのかを多角的・分析的に考察する必要がある。

教師教育を担う大学では、学校現場を軽々するように、科学ボランティア活動、学校支援ボランティア活動を推奨している。幅広く学校現場を知る必要があるが、これからの教員には、実践的指導力の質が問われ、実践的指導力の高度化を叫ばれている。その一方で、大学が資質・能力の乏しい学生を学校現場に送り込むため、実習被害が生まれているという報告もある。逆に、教育委員会・学校現場は、マンパワーとして学生を利用しているという指摘もある。この点、教育実習は、ボランティア活動でなく教員免許法に基づく授業科目であり、コンプライアンスに基づいて実践的指導力を育成することが大切である。教育実習では、学校現場

に迷惑をかけない実習態度の指導も重要であるが、もっと重要なのは、学校現場の経験から学ぶ教員としての本質的な資質・能力を育成である。これを実現可能にするためには、体系的な教育実習体制に向け、PDCAサイクルに従って教育実習カリキュラムの不断の改革・改選が不可欠である。

引用文献・参考文献

- 1) 文部省、教育職員養成審議会、答申・1987.
- 2) 文部科学省、教育職員養成審議会、第1次答申、1997、
- 3) 文部科学省、中央教育審議会答申、2014.
- 4) f・Kerthagen inking Practice and Theory、The Pedagogy of Realistic Teacher Education Copyright c 2001 Lawrence Erlbaum Associates、Inc.
- 5) 松尾 睦、経験からの学び、同文館出版、2011.
- 6) ドナルドショーン (Donald A Schon) 佐藤学 秋田喜代美訳、ゆるみ出版、2012.
- 7) ドナルドショーン (Donald A Schon) 、柳沢昌一、三輪健三監訳 省察的实践とは何か、鳳書房、2007.
- 7) 斎藤嘉則、課題発見のプロフェッショナル、ダイヤモンド社、2010.

A Study of Research on “Observational Teaching Practice” of Freshmen at Teacher Education at University

Toyoo Kurosaki, Tadashi Matsuoka, Takashi Ogawa, Michiko Kamita,

Hiroyuki Yamashita, Kensaku Sasayama and Miho Imoto

Department of Primary Education, Faculty of Education,

Okayama University of Science

1-1 Ridai-cho, kita-ku, Okayama 700-0005, Japan

(Received October 31, 2016; accepted December 5, 2016)

In the era of rapid social changes, where diversified and highly complicated tasks exist in school settings, it is pointed out that newly employed teachers, even after learning specialized theories through lecture-based university education, are still unable to perform well on subject teaching and student guidance practically dealing with each subject and classroom. In order to cultivate the minimum practical teaching skills in teacher training at university, it is proposed that training programs for teachers need to focus on integrating theories into practices. The department takes it as essential that students should do Active Learning, where they experience real school settings and learn autonomously from teachers' view, and discover their own problems according to the needs of their school. This research analyzes and considers, from the various aspects, the influences of teaching practices of the freshmen in elementary education course on the discovery of their own problems as a teacher.