

教員養成についての一考察

One Consideration about the Teacher Training

中野 靖彦

Yasuhiko NAKANO

はじめに

私は、これまで35年以上にわたって教員養成に関わってきた。その間にも社会状況の変化に伴って、学校や教員、子どもを取り巻く環境が大きく様変わりしてきた。確かに、時代とともに社会が求めるものは違い、それに合うように学校も変化してきているのは当然である。そして、その都度、教育改革が行われてきた。その改革された教育は、その時点ではもっとも良いものと受け止められ、教員も自信をもって指導してきたと思う。評価は後の時代にされる。それにしても‘ゆとり’からの転換は早い感じがする。

今の子どもについて、切れやすい、自己中心、片づけ・あいさつができない、他の子とコミュニケーションが取れない、言動が粗暴、人に甘える等々、さまざまな言われ方がされる。ただ、このような子どもの様子は今に始まったことばかりではない。また、最近見直しがされたゆとり教育で育った子どもたちが、‘あなたたちは、ゆとり世代ね’とバカにされたような言い方をされると嘆く。子どもには何の責任もない。この子たちもやがて教員になっていく人もいるのである。

I. ゆとり教育は何であったか

○ゆとりは大切

少し前に、小学校入学後に生じる小1プロブレム、さらに、いま中1ギャップが問題になっている。これは、下の学校から上の学校への進学や適応がスムーズにいかないことの表れである。家庭から社会に出ていく過程のそれぞれの発達段階で学ばなければいけないこと(発達課題)がある。それらが十分に身に付いていないと、学校社会でのトラブルのもととなる。

社会の価値観が多様化されるにつれて、親の価値観が変化し、これまで通りの学校教育では対応が難しくなった。しかも、教員の大量退職を迎え、学校のリーダーになる中堅教員の年齢層も下がり、若手教員が先輩教員から伝えられ、学ぶ機会も少なくなってきた。そのような中で、教員の仕事も多様化し、忙しくなって、子どもと触れ合う時間が減ってきたと嘆く教員も多い。

1978年から「ゆとり教育」が導入され、教員の教える内容が多種、多様になった。とくに教科書のない総合的な学習の時間、英語教育等々の導入によって、これまで教員が学習し、経験してこなかった内容について教えなければならなくなった。教材研究や事前の準備に時間を要するのに、なかなか時間が確保できない状況になった。

さらに、いま情報化の波が学校を襲っている。さまざまな情報機器が導入されているが、それを十分に使いこなせる教員は少ないし、ソフトが少ない。機器をうまく授業に生かし切れていないのが現状である。また、いじめ問題等への対応についても、小さい頃からケンカもしてこない優等生では、ケンカする子どもの心理が分かりにくい。いじめ等の対処には、カウンセラーを増やすより、教員自身がカウンセリングを学ぶ機会を多くするか、臨床関係の知識をもった教員を各学校に配置するくらいの配慮が必要であろう。

ゆとり教育は、子どもにとっても自分たちで考え、行動する自主的な時間が確保でき、生きる力の育成を願って始まった。しかし、時間的なゆとりは教師のためでもあったはずである。教師がゆとりをもって教材研究ができれば、自信をもって教えることができる。

○ゆとり教育からの転換

ゆとり教育以前では、多くに知識を与え、詰め込む教育が行われてきた。その結果、断片的な知識は増えたが、応用的な力や学習に対する興味・関心が薄れてきた。その反省から、教科の内容を減らし、‘少なく教えて、多くを学ばせる教育’、すなわち、ゆとり教育が導入されたのである。ゆとり教育では、子どもたちが自ら考え、判断し、行動する子どもの育成を目指した。そして、教科をまたぐ総合的な時間の導入が図られたのである。ところが、国際的な教育調査などで学力低下が指摘され、その一因として、ゆとり教育があげられ、見直しがなされた。

ゆとり教育が学力の低迷につながったというが、そもそもどのような学力が低下したといえるのだろうか。たしかに、読み、書き、計算などの基礎能力は下がったという。しかしながら、このような学力の低下にはさまざまな要因がある。社会のグローバル化や情報化によって情報機器の進化はめまぐるしい。またスマホなどが手軽に手に入り、もはや辞書を引き、本をじっくり読むことは少なくなった。いまや大量の情報をいかにうまく活用するかが、社会で生きていくうえで重要な能力となり、社会も求めるようになった。

このような社会の急激な変化にいち早く子どもたちも対応してきた。その結果、字を書き、紙上で計算することも少なくなった。当然、読み、書き、計算等の基礎的な能力は低下し、ペーパーによる学力テストの成績は必然的に下がる。

しかしながら、ゆとり教育で培う能力は、それまでの知識を教え込んだ教育とは違うはずであった。教える内容を厳選し、子どもたちが自主的に考え、探求し、プレゼンテーションすることであった。単に教科内容を覚えるだけでなく、教科を越えた幅広い能力を育てることにあった。そのような能力も育っているはずなのに、学力テストにそのような能力を調べる課題が含まれているか疑問である。全国学力テストで応用力を測定するものも含まれたが、結果はあまり芳しくなかったようである。本当にゆとり教育に対応した学力テストであったか疑問が残る。

もう一つ、ゆとり教育は教員にとっても大切であったはずである。教員にゆとりがあれば、教材研究が十分にできるし、社会的な関心も高まる。そうすれば、単に教科書を教えないで、教科書を使って教えることができる。

子どもにも、また教員にとってもゆとりは大切であるが、ゆとりと自由とを履き違えた主張する人もいる。教育であれば教えるべきことはしっかり教え、子どもに学ばせるところは子どもに任せるといふ、教育のメリハリが欠けていたのではないだろうか。

いずれにしても、ゆとり教育の導入にあたって、総合的な学習の時間を教える教員への研修が十分であったであろうか。教える教員が総合的な学習を経験していない。しかも、教科書に頼ってきた教員に、急に教科書や指導案がないところで教えることに無理がなかったのだろうか。

II. 中央教育審議会（答申）について

教員の大量採用、ゆとり教育の見直しの時期に、中央教育審議会で「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」の審議が行われている。

そして、平成24年8月に特別部会での答申が出された。「現状と課題」「改革の方向性」「当面の改善方策～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」の3つにまとめられている。この中の、現状と課題では、

- グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要となる。
- これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。
- 今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている。
- 一方、いじめ・暴力行為・不登校への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応も必要となってくる。
- これらを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

そして、以下の3点について述べられている。

1. これからの社会と学校に期待される役割
2. これからの教員に求められる資質能力
3. 取り組むべき課題

○これからの教員の資質能力について

答申にもあるように、社会の急激な変化や情報化社会になって、教員に求められる資質能力も変わってきた。情報化の技術に対応した能力の育成が学校教育に求められるようになった。

さらに国際化に伴って小学校から英語教育が導入され、子どもたちも学習する内容が多様になった。

また、ゆとり教育の導入に際しても、教員にそれまでとは違った資質が問われ、研修等においても時代に則した研修のあり方についても種々の検討がなされ、実施されてきた。教員に期待される役割は大きい、学級の生徒数は基本的には40人である。しかも個性をもった子どもたちであり、軽度発達障害等の子どももいる。一人の教員がクラスの全ての子ども様子を把握することはかなり大変なことである。教員自身が多様な能力を持ち合わせていないと指導できない。

それにしても、あまりにも教員や学校に求めるものが多くなりすぎた感じがする。しかも答申であげられているような学校の役割は、教員の力に依存していて、先生になってから養えといても無理な面もある。とにかく、現場からは、教員の増加を望む声も多くあった。教員にゆとりができれば、もっと教育効果も上がってくると思うが。

教員の資質能力の向上のための制度、研修も大切であるが、クラスの生徒数の少人数化、加配の確保、学校内での人事や経費の柔軟化等々、改善を要するものも多い。この中で、今回の答申の一つとして教員の修士化が述べられているが、それこそ長期間にわたって解決しなければならぬ課題を抱えているのである。

○教員免許のあり方について

多くの大学では、小学校教員免許と中・高、あるいは幼稚園免許の複数免許を取得するのが普通である。それは県によっては、小学校教員でも中学校への異動、またその逆もある。複数免許をもっていれば異動が可能である。これは、子どもを送り出す小学校の教員が中学校を経験することによって、小学校教育を考える上にも、またその逆も意味があると考えられているからであろう。

しかしながら、中1ギャップ問題は、部活や仲間との人間関係や学習内容の不安もあるが、小学校では主に学級担任から学び、中学校では教科担任から学ぶ。複数の教員とも関わることへの移行がうまくいかないことにもよる。

そのことを考えると、小学校高学年では中学校のような教科担任制もあっていい。実際に行われているところもある。子どもたちもそれぞれの教科の専門性も教えてもらえるし、さまざまな教員がいることを学ぶ。小学校から中学校へのスムーズな移行を促進する手助けとなる。また教員にとっても、自分の専門性をもった教科の時間数が増えれば、教員としてのアイデンティティを高めることになる。そして、教員としての自覚も持てる。それが授業の質を高め、子どもにもよい影響を与える。

このような制度は、一方で、教員の増加が必要となる。もし教員数の増加が望めないのであれば、教科の複数免許を取得する方向で検討することも必要である。学校種を超えて複数免許の取得を奨励しているが、教科をまたがった複数免許があれば、教員の配置や人事面でもかなりの融通がきく。

○教員養成の修士化

中央教育審議会の教員養成の改革の方向性について

- 教員養成を修士レベル化し、教員の高度専門職人として明確に位置付ける。
- 今後、詳細な制度設計に際し、支援処置、学校種、設置形態等に留意する。

教職大学院では実務系教員が必要

今回、教員の修士化によって、修士レベルの課程で取得する基礎免許状（仮称）から教員として採用する一般免許状（仮称）取得までのステップが示されている。また、学級経営、生徒指導など、特定分野に関し、実践を積み重ね、さらなる探究をすることにより、高い専門性を身に付けたことを証明する「専門免許状（仮称）」を創設するとある。そこで、専門職大学院の活用となった。

これまで4年間ないし2年間で教員養成が行われてきた。大学院修了者には専修免許が与えられる。しかしながら、実際に専修免の取得が学校現場でそれ相応の処遇がされてきたかといえば、ノーである。また、八尾坂（2012）によると、我が国の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能が渾然一体で不明朗であったこともあり、実態面からしても高度専門職人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であったと指摘する。

その見直し一環として、専門職大学院が設置された。学校現場において実践力や応用力など教職としての高度な専門性の育成に重点を置くものであるという。

実際に、学校も一つの社会であり、教科指導、特別活動、また管理、心身の健康の専門性を有する教員で成り立つ。とくに、価値観が多様化する社会ではことさら専門性が必要となる。社会人が校長に登用されることは珍しくなくなったが、22才で教員に採用され、初任者研修、5年、10年目研修、免許更新制、さらに教頭、校長へとなるにつれてそれぞれの研修はあるが、体系的な研修が多く、教員の専門や不得手の内容を選択して研修する視点が欠けていたのは事実である。

今回の答申が、中核的は教員と専門性を備えた教員の養成であることは理解できるが、いま現実に、中堅教員が少ない。そして、もっとも多忙な中堅教員に大学院で学んでもらうには相当の負担になるし、学校自体の運営にも支障をきたす恐れがある。このような状況をどうクリアしていけるのだろうか。現場で、いかに有能な教員を育てるか、その間学校の教育体勢をどう支援できるかである。

○免許開放性と免許の修士化

教員の大量退職、大量採用に合わせ、多くの大学で教員養成が行われるようになった。同時に、教員になってすぐ辞める先生の増加、さらには保護者への対応、いじめ問題等で悩む先生の増加が目立ってきた。

教員は3月31日まで学生であって、4月1日から一人前の教員として教壇に立つ。学生であっ

ても、教育実習をやり学校現場には出向いていて、経験もある。しかし、実際に教員になって悩む者も多い。初任者研修もしっかり行われているはずである。本来なら1年間は仮の採用であるが、実質はそのままの採用となる。

そして、いま社会の急激な変化に伴って、教員に求められることが多くなった。授業を教えていれば済むことではない。忙しいうえに、教員数も少ない。加配も少なく、一人の教員が病気でさえれば、たちまち大変なことになる。

このような教員の不足を解消すべく、免許取得が開放され、多くの私学が参入した。本学の教育学科も、主として小学校教員、特別支援教員を輩出する目的で開設された学科であり、教育学研究科は、2010年に、その学科を基礎にさらに高度な教員養成の一翼を担っていくことで開設された。

本学大学院教育学研究科は教職大学院ではなく、研究者養成と高度専門職業人の養成を目的とした従来の大学院である。しかしながら、教員養成6年制が議論され、高度専門職の教員養成について、教育学研究科もその一翼を担うことも可能となるであろう。いずれにして、教員養成を学部・大学院を通して行うにしても、教職大学院だけでは絶対的に不足する。教員の底上げを狙うなら、教職大学院以外の教員養成系の大大学院も活用することが求められる。

とくに、さまざまな学部を要する総合大学としての大大学院には、単科の教員養成系大学の教職大大学院にはない、知識体系がある。それらを最大限に活用しながら、高度専門職としての教員養成は大変に意義のあることである。

いずれにしても、6年制が議論されたのは、4年間で一人前の教員になるのは無理であるとの判断であろう。そこには学生全体の学力低下が背景にあるのではと思われる。いま、55%近くの高校生が大学に進学する。しかも大学入試も多様化し、推薦はじめ学力検査もなく合格することもある。それなりの一芸に秀でていて、才能が認められた結果であるが、高校時代に猛烈に勉強する姿は一部に限られている。外国のように入りやすく出にくい制度ではない我が国の大学では、学力等がますます低下する。

基本的には、大学4年間で、それぞれの学生が何を学び、大学院でどう専門性を身に付け、その学んだ専門性を現場でどう生かせるか、学校現場にいかによくソフトランディングできるかである。

しかしながら、答申がこれまでのように免許開放性を積極的に進めていくのでもないのは明らかである。量と同時に質の向上を目指しての答申であるのは事実である。

○教育委員会との連携について

中央教育審議会の改革の方向性に

- 教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある。

「当面の改善方策～教育委員会・学校と大学の連携による高度化」が指摘されている。

ここでは、修士レベル化にむけての質と量の充実が述べられているが、学部入学時より、卒業、さらに修士と学んでいく中で、大学での教員養成と教育委員会がどう協働できるかである。学部段階で教職実践演習が必須された。これは主に、3年生以降である。

まだ多くの大学では2年生くらいまでは大学の授業(主として講義形式が中心)が中心であり、専門等の演習による授業はそれ以降となる。

愛知淑徳大学教育学科では、地域の教育委員会とタイアップし、1年生の秋に、全員が1週間の学校教育体験を行っている。朝から夕方まで、クラスに張り付き、1週間の子どもと先生の活動を見ながらの体験である。この体験は、将来教員を目指す学生にとってよい経験である。とくに、大学入学後講義を受けながら、実際の学校現場で体験とタイアップすることができ、体験のない場合と比べて、授業への参加が異なってくる。

その後、3年生で教育実習を行う。その間には、大学でも指導案を書くなどの講義もある。

実際に大学の講義と学校との日頃の連携がないとこのようなことは不可能である。いま多くの大学が、地域の教育委員会と覚書を結び、学校支援などのボランティア活動を支援する動きがある。授業の合間をみて、学校の諸活動を知ることは大いに意味のあることである。しかしながら、学校での体験と大学の授業どうタイアップするか考えなければならない。

○実践的な教育と教育実習

インターンシップ制の導入

現在、3、4年生で4週間の集中的な教育実習が行われている。学生たちは4週間の実習中で、観察、参加、研究授業等々と忙しい毎日を過ごしていく。研究授業では、夜中まで準備し、疲れた様子で授業をする姿を目にしてきた。一生懸命に授業をするが、思うようにならない。やはり準備不足は否めない。

ここで実践に強く、持続可能な教育実習にするためには、週1日の割合で、学校に行きながら教育実習を行うという、インターンシップ制の導入によって、実質的かつ効果的な実習が可能になると思う。大学の授業を受けながら、教育実習をすることによるメリットは大きい。実習の経験と大学の教科の授業や教職関係の授業との融合ができる。大学では理論および実践を行っているが、実際の学校現場とは離れている。インターンシップは、この距離を縮めることができる。しかも大学の授業への参加度も変わってくる。

また研究授業にあたっては、余裕をもって大学の指導教員あるいは教科指導の教員に指導を頼むことができる。4週間の集中的な経験と比しても、長期にわたって幅広い教育経験が可能となる。また、集中期間ではない学校行事にもゆとりを持って参加できるし、よい体験となる。

これには、教員を送り出す大学と受け入れる教育委員会との連携が大切となる。いま、学習ボランティアはじめ多くの学生が学校現場に向向いて活躍している。大学での学習と現場での活動がつながれば、将来、教員スムーズに現場に入っていくことが可能になる。

とにかく教員は、学生という身分から一足飛びに、4月1日から一人前の教員として扱われる。

教員としての能力を存分に発揮するためには、学生から教員へとスムーズに移行していけることが大事である。そのためには、学生時代をどう過ごすか、教員としてのキャリア教育をどうするか、大學と教育委員会がさらに連携していくことが必要となる。

教育実習のインターンシップも、これまで以上に、教育員委員会との蜜な連携が欠かせない。

II. 教員の役割が発揮できる教育環境

○教員の特性を生かす

いま中央教育審議会での論議を踏まえながら検討してきた。とにかく、4年間で資質のある教員の養成は難しいということではないかと思われる。

しかし、いま高校生段階での学習量がかつてに比して、減少しているという。その上、大學入試においても各教科をくまなく学んで受験することは少ない。将来教員としての基礎的な知識が十分でない恐れがある。それを4年間で育てるのであるが、基礎的な知識があつての応用である。

よく、世界一であるフィンランドの教育と日本が比較されるが、フィンランドの教育は日本の総合的な学習とよく似ているという。それなのに、なぜ学力が高いのだろうか。中央教育審議会での6年制の考えは、フィンランド等、欧米では教員が修士であることのようなのだ。ただ、欧米とかフィンランドとそもそも入試形態も異なるし、教育に対する基本的な考えが異なる。また、子どもに任せることは徹底的に任せるという。そのために、興味・関心が高い。この興味・関心の高さが分かれ目でもあるようだ。

一方で、教員の資質能力には差があり、教員によっては子どもの能力差も大きいと聞く。日本では、教員研修制度がしっかりなされ、教員間の差は欧米に比して少ない。教員が、できるかぎり不平等にならずに、多くの子どもに教えなければならない。しかも、授業で生徒に教える以外の仕事も多い。子どもとふれ合う時間も少なくなっている。

教員にも得手・不得手がある。コミュニケーション能力、理系の教科に長けている教員等、さまざまな教員がいる。学校内で、それぞれの教員の得意分野をシェアしながら指導できれば、教員だけでなく子どもにもプラスになると考える。

さらに、学級編成などにももっと柔軟性があってもいい。今でも、状況に応じて、少人数クラスを実施している学校もある。しかしながら、柔軟な学級編成には、教員数のゆとりや教員の教科の違う複数免許取得の教員がいる。

さらに、いじめ・不登校の生徒の増加に多くの学校が頭を痛めている。スクールカウンセラーの配置も進んでいるが、単に、カウンセラーを増やすだけでは問題の解決にはならない。教員がカウンセリングマインドを学び、日頃の活動を通して、目配りすることが、いじめ等を事前に防ぐことになる。子どもが一人でいるとき、仲間といるときの姿は違う。常時、学校にいて、いろいろな子どもの様子を見ないと本当の姿は分からない。

とにかく、学校全体で教員がそれぞれの役割を十分に発揮できる環境づくりが大切である。

○学校が魅力あり、楽しいものになるには

中央審議会でも、学校が教員にとって魅力ある職場になるべきとの指摘があるが、それは、子どもたちにとっても楽しく、心余地のよいものであるべきである。

最近では不登校の子どもが増加している。勉強についていけない、友だちとうまく関係が築けない等々の理由で学校に行けない。なぜ子どもたちは勉強に興味を示さなくなったのだろうか。

ある時、学生が現場の先生に質問している場面があった。その内容は、“私は、理科の実験でいつも失敗ばかりしていて、理科が嫌いになってしまいました。理科が好きになるにはどうしたらよいでしょうか”、というものであった。

その時の先生の回答がどのようなものか覚えていないが、少々、困った顔をしていた様子であった。なぜ子どもたちが理科を嫌いになったかである。そのヒントは、学生の質問にあるような気がした。

私も理科の授業で、先生と同じ結果にならなかった経験もあった。また、隣のグループの結果とも異なっていたこともあった。その時もやはり自分のやり方が間違っていた、失敗であると受け取っていたと思う。先生や他のグループと実験結果が異なっていたとき、それは‘間違い’と思われたことが繰り返されれば、理科や嫌になるのはよく理解できる。結果が異なっている、間違いではないし失敗でもなかったのである。出た結果は結果である。操作の一部か、あるいは設定する温度が先生と違ったために、異なった結果となったのかも知れないのである。

ここで、先生がどう対処できるかで子どもの興味・関心に差が出る。生徒と先生の結果が異なったことを認め、なぜ異なったのかと生徒に返しながらかえさせれば、生徒たちも一生懸命に考え、もう一度、実験をやり直す。そこには以前と違った、子どもの積極的に取り組む姿がでてくる。

このような先生の態度が子どもを理科に興味を持たせる。教員自身が幅広い興味と、柔軟な思考が求められるのである。

ノーベル賞を受賞された野依先生が、‘失敗したときは、考える機会を与えられた’というようなことを述べていた記憶がある。また、2012年のノーベル賞に輝いた山中教授は、‘予期せぬ結果はチャンス’と述べていた。先生と異なる結果が出て、間違いであるというようにインプットされてしまつては、意欲や関心を高め、学力を伸ばすことは難しい。教員自身の構え一つで、子どもを大きく成長させる。そんな教員の能力の養成が求められる。

教員養成について、修士レベル化等々、中央教育審議会でも改革の方向性が示されたが、もっとも肝心なことは、教員数を増やし、教員がゆとりをもって子どもと接する時間を確保すること、教員の個性を生かし、30人以上の子どもの変化に対応できる柔軟な指導力が問われるのである。そのような教員に育てられる子どもは、学校生活も豊かになり、喜んで登校するものと信じる。

参考文献

- 鈴木寛（文部科学省服大臣）「教員養成改革と教職大学院の展望」第3回日本教職大学院協会総会 2012. 5
- 中央教育審議会 「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）」 2012. 8
- 八尾坂修「教職大学院の直面する課題と発展への展望」2013年度版 教職大学院・教育系修士大学院徹底ガイド 協同出版 2012. 8