

提言（素案）

～大阪教育大学における教員養成教育の改革と
地域協働活動の充実のために～

大学改革強化推進事業

「教員能力開発プログラムの研究開発チーム」

2017 年 2 月

目次

問題の所在	1
1. 「教員能力開発プログラムの研究開発チーム」の設置趣旨とねらい	
2. 教員政策や大学改革の動向	
3. 「本チーム」の活動経過	
4. 「提言」の柱と問題意識	
(1) 提言1『教師総合力』の育成	
(2) 提言2「教科内容と教科教育との連携・融合」	
(3) 提言3 教員養成の要としての教育実習の充実	
(4) 提言4「移行期」の教員養成・育成機能の充実	
I 部 教師の専門性とカリキュラム	
第1章 「教師総合力」について	8
1. 先行知見における「教師総合力」	
2. 教育行政における「教師の資質・能力」	
3. 研究に基づく「教師の資質・能力」	
4. 教師に必要とされる資質・能力の観点からみた教師総合力とは	
5. 本プロジェクトにおける「教師総合力」とそれを踏まえた必要とされる論点	
第2章 「教師総合力」を育成するカリキュラムについて	13
1. 「実践的指導力」から「教師総合力」へ	
2. 実践的教育力を育て鍛える試み	
3. 教師の資質・能力に関するスタンダードについて	
4. 「教師総合力」を育む教育について	
5. 高大連携による大学と教育現場の協働事業について	
第3章 「教師総合力」の実相	25
II 部 大学の教育と学校現場との協働	
第1章 教科内容と教科教育との連携・融合について	29
1. 独自の「教育内容科学」の構造・構成の検討	
2. 中学校教科専門科目のカリキュラム・内容作成のための話し合いの場の設定	
3. カリキュラム・内容編成-社会科の授業づくりを支援するための教科専門カリキュラム・デザイン・テキストの開発例-	
第2章 教育養成の要としての教育実習の充実	34
1. 教育実習とインターンシップ	
(1) 「専門的資本」を培う教育実習とインターンシップへ	
(2) 「4年間積み上げ方式教育実習」の経緯と現状	
(3) 関係づくりの前提-「さすが、…」というリスペクト-	
(4) 学内外の関係づくりと関係を結ぶ「場」づくり	
2. 学校園支援活動	
(1) 平成28年度までの状況整理	

- (2) 平成 29 年度の改革の目指すもの
- (3) 本学の学校園支援活動の課題
- (4) 学校園支援活動の具体的な改革案
- (5) 学校園支援活動における大学の窓口

第 3 章 教育委員会との連携協働による移行期の教員養成 ----- 47

- 1. 「移行期」の教員養成と教育委員会・学校との協働
 - (1) 「移行期」の教員養成の課題
 - (2) 大学と教育委員会との協働組織の必要性
 - (3) 「教員養成地域協働協議会（仮）」の設置
 - (4) 「協議会」の設置に向けて検討すべき課題
- 2. 教育委員会との連携による初任期教員育成プログラム
 - (1) はじめに
 - (2) 大阪狭山市との連携による初任期教員育成プログラム
 - (3) プログラムの普及

結びと今後 ----- 56

はじめに（問題の所在）

1. 「教員能力開発プログラムの研究開発チーム」の設置趣旨とねらい

近年、教師は、主体的・自発的学習者として教職専門性を高めるため、常に学び続ける存在となることが一層求められ、生涯にわたって成長するという教師像が強調されている。また、国においては、教員養成教育、採用と現職教員研修、教員免許の在り方等について制度の骨格を改め、教職生活の全体を通じた資質能力の向上方策を総合的に進める必要があるとの認識が示された。さらに、大学における教員養成、教員免許制度及び、教育委員会による現職教員の研修の在り方等について、全面的な改革が急ピッチで進行している。こうした改革に対応するため、大学における教員養成教育全体を通じて、教職に必要な高度な専門性と実践的な指導力の基礎を育成する教育改革が重要な課題となっている。

学校においては、学習指導のあり方の改革をはじめ、生徒指導や今日的な教育諸問題への対応など学校教育活動の内容と方法に関わる全面的な改革方策が示され、加えて、教職員と多様な専門家が協働して、チームとして組織的に課題解決を図ることのできる学校改革の具体像も示されている。教員の資質能力の向上に関しては、大阪等では大量退職・大量採用により、各学校において経験の少ない教員が急増し、ベテラン層が個別に指導・助言等をおこなう旧来の教員育成スタイルが機能しなくなっている。これらの状況から、経験の少ない教師が実践的な指導力量を向上させていくためには、教育委員会等が行う集合研修に加え、各学校が指導教員をはじめ先輩教員からのOJT支援活動を軸とした校内のチームによる組織的育成システムを構築していくことが重要な課題となっている。

「教員能力開発プログラムの研究開発チーム」（以下、「本チーム」）は、平成25年に、上の課題意識のもとに京阪奈三教育大学連携事業の一環として本学の教員養成高度化センターに位置づけて設置され、本学教員養成教育の改革をめざして活動を進めてきた。

「本チーム」のねらいは二つあり、一つは、現在急ピッチで進行している本学の改革に資するための「提言～大阪教育大学における教員養成教育の改革と地域協働活動の充実のために～」(以下、「提言」)を取りまとめることである。「提言」については、本学における教員養成教育が、教科専門性と教職専門性とをむすぶ教職専門性と実践的指導力の基礎を養うことができるよう、教育実習を軸とする教員養成カリキュラム改革の提言として、次の4項目に整理し取りまとめた。

- ① 「教師総合力」の育成
- ② 教科内容と教科教育との連携・融合
- ③ 教員養成の要としての教育実習
- ④ 教育委員会との連携・協働による「移行期」の教員養成

今一つのねらいは、初任期にある教員の支援プログラムの開発・実施など教員・学校支援活動の推進、及び、大学と教育委員会との協働による、養成・採用・研修にかかる様々な課題を協議し解決策を検討する場（プラットフォーム）づくりである。なお現在、初任期教員の支援プログラムは先行実施をしているが、プラットフォームづくりについては、その必要性や内容の共通理解を得るところから始める必要がある。

2. 教育政策や大学改革の動向

平成 27 年 12 月 21 日、中央教育審議会は、「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(以下、答申①)、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(以下、答申②)、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」(以下、答申③)の三つの答申を同時に行った。これをふまえ、2016 年 1 月には、文部科学省は答申内容を具体化するための方策と工程をまとめた実施プランを公表した。さらに、平成 28 年 8 月 26 日、中央教育審議会教育課程部会は、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」を取りまとめ公表した。現在答申のとりまとめに向けての作業が進んでおり中央教育審議会答申を経て、年度内には新学習指導要領の改訂が予定されている。

「答申①」は、これからの学校教育を担う教員を、養成・採用・研修の各段階を一貫して育成していくためのキャリアシステムの整備を提案し、そのための手立てとして、教育委員会と大学等の協働による「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定が掲げられている。「答申②」は、学校が解決することが困難な課題に対応することができるよう、教員以外の多様な専門家スタッフを学校内組織の構成員として位置づけ、活躍できる環境を整備するものである。教員が多様な専門家と協働することにより学校力を高めるとともに、教員が子どもと向き合う時間の確保もめざされている。従来の学校のありようを大きく変えることとなる。「答申③」は、チーム学校の運営について、各学校において設置する学校運営協議会に委ねるコミュニティスクールをめざすことが掲げられており、すべての公立学校に導入するための制度化も検討するとしている。さらに、地域社会の教育力を高めるため、地域学校協働本部の設置と地域コーディネーターの配置が構想されており、協働本部と学校とが対等のパートナーシップを構築するとしている。

学校教育については、上にふれた通り、審議のまとめの中で次期学習指導要領の改訂の内容が示された。新しい時代に必要となる資質・能力について、これまでの「生きる力」を、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」の三つの柱に沿って具体化し、「何を学ぶか」に加えて「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」までを見据えて学習指導要領の枠組みを再構成している。この中で特に、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのアクティブ・ラーニングの視点、「社会に開かれた教育課程」を編成するためのカリキュラムマネジメントの視点が強調されている。

現在、学校のあり方、学校教育の目標・内容・方法、その担い手である教員の養成・育成など職能開発、学校と地域社会との協働など、学校教育の全面的な改革が当面の目的を 2020 年に定めて進行し始めている。

本学においても、こうした激しい改革の動向に適切に対応することができるよう大学改革が進行中である。教員として必要な資質能力が習得できるよう、教科専門と教科教育をむすぶ内容構成の準備がはじまり、教育実習の今日的な再構築についてもさまざまに議論され新たな方向が模索されるなど、カリキュラム改革とシステムの改革が並行して進められている。また、教養学科においては、学校組織の構成員として、教員と協働してさまざまな課題に対応する専門家スタッフの養成をめざす教育協働学科が創設されようとしてい

る。学校現場がチーム学校へと変化することへの備えとしての本学の対応の成否が、今後問われることになる。

3. 「本チーム」の活動経過

(1) 平成 25 年度

○ 国内・外実地調査

主な訪問先：鹿児島県教育庁，鹿児島市立小学校，鹿児島大学 [平成 25 年 10 月]
パリ日本人学校，OECD 本部，パリ日本語補習校（フランス）
オーボアカデミー大学バーサ校，Gerby 小学校，Borgaregatan 中学校
Vasa Teacher Training School（フィンランド）[平成 26 年 2 月]

○ 大阪教育大学の教育改善のためのアンケート調査 [平成 26 年 1 月]

目的：本学卒業後 1・3 年目の全現職教員を対象に，教職専門性の向上に本学教員養成教育がどの程度貢献したかを明らかにする。

○ 最新の教育動向等に関する講演会・学習会の開催 [平成 26 年 1 月，2 月]

テーマ：「キー・コンピテンシー」，講師：国立教育政策研究所・立田慶裕氏

テーマ：「フィンランド事情と CLIL」，講師：大阪教育大学・柏木賀津子氏

(2) 平成 26 年度

○ 国際シンポジウム「21 世紀の教員養成の新たな視座」の開催 [平成 26 年 6 月]

テーマ：「キー・コンピテンシー，TALIS 分析，フィンランドの教育改革」

講師・シンポジスト：神戸学院大学・立田慶裕氏，OECD 分析官・三木忠一氏

Vasa Teacher Training School 校長グン・ヤコブソン氏他

○ 国内・外実地調査

主な訪問先：山口大学，山口県教育庁，やまぐち総合教育支援センター，静岡大学
岡山大学，岡山市立小学校・中学校 [平成 27 年 1 月，2 月]
クイーンズランド大学，グリフィス大学，附属校等の小中学校（オーストラリア）[平成 27 年 3 月]

○ 最新の教育動向等に関する講演会・学習会の開催 [平成 27 年 1 月]

テーマ：「教員養成カリキュラム開発の課題」

講師：鳴門教育大学・梅津正美氏

(3) 平成 27 年度

○ 本学教員養成教育改善のための「提言」取りまとめに向けて検討を続けてきた その主な検討内容は次の通り

- ・中教審「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」（答申案）
- ・組織改革にともなうカリキュラム編成と実施の概要について（大学戦略会議資料）
- ・「授業力強化プログラム（仮称）」
- ・教科科目と教職科目の連携・融合
- ・教員養成カリキュラム・教育実習などの効果的な連携，学内組織，カリキュラム・授業改善，教育実習の目標設定・整理
- ・教育委員会との共同推進組織（プログラム開発研究協議会）の整備について

- 「移行期」教員支援モデルの開発及び、本学と教育委員会との共同推進組織の準備
 - ・大阪狭山市教委と協働で初任期教員支援プログラムの実施（先行試行）
 - 「がじゅまるカフェ」のプログラムの開発と試行実施〔平成 27 年 5 月～7 回〕
- 京阪奈三教育大学連携事業における連携の具体化（OJT 支援プログラムの提案）
 - ・京阪奈三教育大学合同交流・意見交換会の開催〔平成 28 年 2 月〕
 - 三教育大学，大阪府，堺市教育委員会などが出席
- 国内視察・訪問調査〔平成 28 年 3 月〕
 - ・主な訪問先：宮城教育大学，仙台市教育センター
 - 仙台市教育委員会，仙台城南高越学校，被災地視察（関東地区）

(4) 平成 28 年度

- 引き続き本学組織改組及び新カリキュラムに関する「提言」のとりまとめの議論と作業を継続してきた（現在まで，54 回チーム会議を開催）
 - ・提言とりまとめに向けた宿泊学習会・集中検討会の実施（8 月，第 51 回チーム会議）
 - ・学校（OJT 活動等）への支援活動の具体化（プログラム開発と実施，大阪狭山市）
- 今後の計画
 - ・「提言」のとりまとめと学内周知
 - ・大学と教育委員会との連携協働組織の整備
 - ・大学等への国内訪問調査の実施
 - ・「提言」について学内，京阪奈三教育大学連携事業への周知と連携
 - 京阪奈三教育大学・教育委員会合同交流・意見交換会の拡大実施

4. 「提言」の柱と問題意識

大学卒業段階において一人ひとりの学生に，学校現場が直面している諸課題に対応し，教師としての第一歩を着実に歩むことのできる実践的指導力の基礎を育成することが，教育実習を含む教員養成教育全体の課題となっている。このため，前述の通り本学においても学部改組やカリキュラム改革など全面的な教育改革が，既に策定された第 3 期中期計画（H28～H33）のもと急ピッチで進行中である。本年度は第 3 期中期目標期間初年度として，今日的課題等への対応力の基礎を習得することなどを目的とした H31 年度教職科目改正に向けた「検討組織」の設置が明記されており（計画番号 3），同様の「検討組織」は，教育活動向上のための教育研究手法を修得するカリキュラム編成（計画番号 7），チーム学校の担い手としての職能理解と課題解決力の養成（計画番号 8）についても設置することが示されている。また，ボランティア活動等の支援体制を構築するための「ボランティアデスク」の設置（計画番号 21），教育委員会等が行う現職教員プログラムの開発，校内研修への組織的な参画（計画番号 30）についても掲げられている。

前述した通り「本チーム」は，

- ① 「教師総合力」の育成
- ② 教科内容と教科教育との連携・融合
- ③ 教員養成の要としての教育実習

④ 教育委員会との連携・協働による「移行期」の教員養成

の4項目にわたって「提言」を取りまとめた。この「提言」が本学の教員養成教育改革にかかる上記の検討に貢献できれば幸いである。

以下に、項目ごとにその問題意識の概略についてまとめ、さらに資料として「提言」の全体イメージを示す。

(1) 提言1『教師総合力』の育成

教員の専門性は、教科の専門性と教職の専門性に分けて考えられることが多いけれども、実際には一人の教員のなかで統合・総合化されて教師力（実践的指導力）として発揮されるべきものではないかと考える。なぜなら、個々の教育活動では（子どもと向き合う際には）教科と教職の両方の専門性が、同時に並行して教員に求められるからである。これからの教員養成教育には、それぞれの専門性を高度化することに加えて、それらが統合・総合化され、学習指導にも学級経営・生徒指導にも生かすことのできる実践的指導力を養成する、いわば「教師総合力」を育成するという観点がとても大切である。

しかし残念ながら、この問題意識は本学においてもまだまだ希薄だといわざるをえない。教員をひとりの専門職員として育てるという、トータルな視点からの教員養成に応える教職専門科目の創出が求められているのではないか。

(2) 提言2「教科内容と教科教育との連携・融合」

学習指導力を向上させるためには、教科専門と教科教育とをむすんで内容構成学として、その連携・融合に向けて一部は既に具体化に着手されつつある。その内実についてはまだまだバラツキがあるのではないか。今後、全教科におけるカリキュラム改善を一層推進するとともに、個別教科を横断する共通の視点や指導のポイントなど、共通事項として整理することも必要ではないか。

次期学習指導要領の内容が明らかになる中、資質・能力の三つの柱に沿って、「何を学ぶか（教科内容）」、できるようになるため「どのように学ぶか（指導方法）」が強調されており、この観点から、学校現場の個々の教科学習における実践的指導力の向上が一層大きな課題となっている。

さらに、「提言1」の「教師総合力」の観点からすると、教科の専門性と教職の専門性（教科科目と教職専門科目）の両方からのアプローチとして、相互の連携・融合についても課題となってくるが、これについてはまだ議論がともなっていない。

(3) 提言3 教員養成の要としての教育実習の充実

本学においては、教育実習は、「大学教育としての教養教育、専門教育、教職専門教育を有機的に結びつけた教員養成のコアカリキュラムの実践的な中核としての位置づけ」とされてきた。本学の「4年間積み上げ方式」は、教員養成課程が中心となってきたことや、基本実習を除いては必修化が体験実習にとどまっているなど課題は残っているものの、粘り強い取り組みの中でシステム化され定着してきた。しかし、今回の大学改革の中でより効果のあるものとするよう、内容とシステムや実施体制など全面的な改革が求められており、学生の内発的な動機を重視しつつ円滑な実施ができるよう教育委員会と連携した新たなあり方が模索され、現在次年度に向けて議論と準備が進行中である。

こうした状況を踏まえ、次の点について課題意識をもっている。一つは、そもそも教育実習が大学における教員養成教育の実践的な中核として位置づいているのかについてであ

る。今回の教育実習改革の中で、教育実習と大学における教育（教科も教職も含めて）と接続・関連づける議論が極めて希薄、低調ではないか。

大学での教育研究の中で、教科の専門性としてまた、教職の専門性として修得してきた学問内容と、学生が教育実習などを通して直面してきた事実や経験とを照らし合わせ、接合・整理・統合することが求められている。教科の科目や教職の科目での授業を通じて、教育実習などでの具体的な体験を授業の中で教育論的に意味づける（実践知の学問知への変換）こと、または、授業で身につけた知識技能や指導法を教育実習で試してみて（学問知の実践知への変換）、その結果を再び授業で検証する（理論と実践の往還）ことの重要性が指摘されてきて久しいが、本学ではどのように具体化されているのであろうか。課題はまだ多いのではないか。

さらに現在進行している教育実習の改革に関して、教育実習とインターンシップの異同は何か、なぜインターンシップなのか、ねらいは何か等について議論を深め、教育実習、インターンシップ、学校ボランティア（サポート体験、サポート活動など）、それぞれについてねらいや教育目標を整理することで、4年間積み上げ型教育実習を再構築した意味とねらいが明確になるのではないか。

また、一体的に実施、運営、調整するシステムが明確になっていないことも大きな課題である。これに関しては、本学と教育委員会との多様な連携協働を進めていく上で、全体を統括調整する組織と機能の充実が求められている。

(4) 提言4「移行期」の教員養成・育成機能の充実

前述の通り、先の中央審議会答申においては、教員の学びを支援するために、養成・採用・研修を通じた方策として、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備を改革方策として掲げている。またそのための具体的な手立てとして、教育委員会と大学等の協働による「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定が新たに示された。

「本チーム」は2014年の発足当初より、大学4年生から教員入職後3年程度（初任期）の約4年間を「移行期」として捉え、大学と教育委員会・学校との連携・協働により「移行期」にある教員の職能開発を、計画的・組織的に進めることを目標としてきた。教員養成に関わる教育政策の動向は、この目標の実現に向けた絶好の機会と考える。

初任期教員の壁は、「リアリティーショック」と各学校における育成機能の弱体化が大きいと指摘されている。その壁を乗り越える手立ては現状では、前者は主に大学における教員養成教育に、後者は主に学校現場と教育委員会に求められている。しかし、大学と教育委員会・学校をつなぐ一貫したシステムがあれば、もっと円滑な入職が可能になるのではないか。さらに大きな枠組みとして、大学と教育委員会・学校の共通理解のもと、養成・採用・研修を一貫して担う協働システムの構築が必要ではないか。

こうした課題意識のもとに、大学と学校を円滑に接続するため、「移行期」にある学生教員の職能開発を担う組織とシステムの構築が必要と考える。文部科学省が既に求めている「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定にも応え、更には教育実習や学校インターンシップなどの円滑な実施と運営・調整、初任期教員の研修支援など幅広い課題に対応するため、教員養成地域協働協議会（仮）の設置について具体的に検討したい。

また既に、初任期教員のOJT支援・研修プログラムである「がじゅまるカフェ」は、大

[illegible]

I 部 教師の専門性とカリキュラム

第1章 「教職総合力」について

1. 先行知見における「教師総合力」

「教師総合力」に関して，論文検索サイト cinii および科学研究費助成事業データベース KAKEN でキーワード検索したところ，いずれもヒットする研究知見が見当たらなかった。一方で，「教師としての総合力」や「教師に必要な資質・能力」といったキーワードは，教育実践や教育学に関わる研究知見で散見された。また行政ベースの資料を概観すると，「これからの時代の教員に求められる資質・能力」（中央審議会，2015），「求める教員像」（文部科学省，2010）などのキーワードが散見された。

以上のことから「教師総合力」といった概念や定義は，研究知見および教育行政において明確に定義が共有されていないものの，「教師として必要な資質・能力」や「求める教師像」の文脈で述べられる概念・定義を概観・整理することによって，「本プロジェクトにおける「教師総合力」の操作的定義の一助となると判断した。

2. 教育行政における「教師の資質・能力」

本項では，文部科学省をはじめ，地方自治体の教育委員会における，「教師に必要な資質・能力」および「求める教師像」に関する知見を概観する。

まず，いつの時代も教員に求められる資質・能力について，文部科学省下の審議会は以下（表1）のように定義している（中央審議会，2015；教育職員養成審議会，1997）。

表1 教師が備えるべき資質・能力

平成9年 教育職員養成審議会答申	平成27年 中央審議会答申
教職に対する愛着、誇り、一体感	使命感・責任感
幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解	教育的愛情
教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度	教科や教職に関する専門的知識
	実践的指導力
	総合的人間力
	コミュニケーション能力

つまり，使命感・責任感，教育的愛情，教科や教職に関する専門的知識といった点は，平成9年および平成27年は概ね共通しているが，平成27年の答申ではここに新たに，実践的指導力・総合的人間力・コミュニケーション能力という要素が付加されていることが特徴的である。

一方，地方自治体における教師に求める資質・能力について，文部科学省（2010）が66自治体の教育委員会のデータをもとにまとめた結果，先の審議会による共通要素に関わる記載が，多く採用されている傾向が認められた（表2）。

表2 都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像（文部科学省，2010）

	採用自治体数
教科等に関する優れた専門性と指導力，豊かな教養	66自治体中61
教育者としての使命感・責任感・情熱，子どもに対する深い愛情	66自治体中50
豊かな人間性や社会人としての良識，保護者・地域からの信頼	66自治体中44

3. 研究に基づく「教師の資質・能力」

紅林・中村・井上・長谷川（2012）は，教師の資質・能力に関する研究を，教育経営学・教師ライフコース・教職の専門性の3つのアプローチを軸とし，研究されてきていることを示唆している。その上で紅林ら（2012）は，「教師に必要なことがら」に関する質問項目への教師の回答を通じて，教師に必要な資質・能力の評価構造といった観点から，統計的手法を用いて検討した（表3）。

表3 「教師の資質に関する」の分類結果（紅林ら，2012 抜粋）

抽出された因子	項目内容例
ジェネラリスト	もの知りである・あらゆる問題に対応する力・リーダーシップがある
授業者	真面目である・授業がおもしろい・字がきれい
社会的存在	相談しやすい・社会情勢に敏感である・熱意がある
コミュニケーター	保護者との連絡が密である・コミュニケーション能力

また杉本（2015）は，京都教育大学教職大学院における「専門職基準試案」（表4）に基づき，学校現場が求める教師の資質・能力を評価という観点から具体的に考察している。

一方，今津（2012）は，教師の資質と能力はある程度線引きをした上で，記述概念ではなく分析概念に定義し直す必要があるとし，教師の資質・能力を，A問題解決技能，B指導の知識・技術，Cマネジメントの知識・技術，D対人関係力，E教育観，F探求心に6層構造化した（表5）。そしてA～Cは能力的な側面が，E・Fは資質的な側面が強く，Dはその中間にあたるものとした上で，AはB～Fに支えられて，より幅広い技能として発揮されるとした（今津，2012）。この今津（2012）の視点は，教師の資質能力に関わる教育行政における理念的な側面と，教師の資質能力に関わる評価基準（杉本，2015）を前提とした具体的な側面双方が含まれているといえる。

4. 教師に必要とされる資質・能力の観点からみた教師総合力とは

以上，教育行政および研究における「教師の資質・能力」に関わる研究知見を概観してきた。教育行政においては，使命感・責任感や教育的愛情，豊かな人間性や教養など，理念的かつ抽

象的な観点が多いことが特徴といえる。一方、研究においては様々な立場から「教師の資質・能力」が検討されているが、授業力・生徒指導力・対人関係能力などの、具体的な要因を前提とするものが多いといえる。

表4 京都教育大学教職大学院における「専門職基準試案」(杉本, 2015 より抜粋)

授業力	授業構想
	授業展開
	授業評価
生徒指導力	児童生徒理解
	学級経営
	特別活動
職務遂行力	意欲・態度
	事務処理能力
	コミュニケーション力
協力姿勢・協働性	
連携する姿勢・力	
職業倫理	

表5 資質・能力の層構成 (今津, 2012)

資質と能力	資質・能力の内容		外からの 観察・評価	個別的・普遍的 状況対応
↑ 能力 ↓ ↓ 資質 ↑	A	勤務校での問題を解決し、課題を達成する技能	易 ↑ ↓ 難	↑ ↑ ↓ 普遍的状況対応
	B	教科指導・生徒指導に関する知識・技術		
	C	学級・学校マネジメントに関わる知識・技術		
	D	子ども・保護者・同僚との対人関係力		
	E	授業観・子ども観・教育観の錬磨		
	F	教職自己成長に向けた態度・探求心・研究心		

つまり教師の資質・能力という観点を援用して「教師総合力」を定義すると、広義には、使命感・責任感, 教育的愛情, 豊かな人間性といった理念的な捉え方が, 一方狭義には, 授業力・生徒指導力・対人関係能力といった具体的な技術や技能としての捉え方があるといえる。なお今津 (2012) は, 教師の資質・能力の形成について, 基本的 ability (知識・思考力) と technique (技術) が具体的な状況の中で skill (技能) として発揮され, 総合的な competence (資質・能力または広義の力量) へと発展すると説明している。

この今津 (2012) の知見を踏まえると, 教師の資質・能力における広義の理念的定義は, 教師としてキャリアを蓄積することで醸成される側面であり, 総合的な competence に対応していると考えられる。一方, 狭義の具体的定義は, 教師として必要な基本的な知識・技術的・技能的な側面であり, 今津 (2012) における基本的 ability・technique (技術)・skill (技能) に対応すると考えられる。つまり教師に必要とされる資質・能力の観点から鑑みた教師総合力

とは、教師として必要な基本的な知識・思考力・技術・技能と、キャリアによって醸成される力量の両側面から形成されると考えられる。

5. 本プロジェクトにおける「教師総合力」とそれを踏まえた必要とされる論点

先の論考で、教師総合力とは、教師として必要な基本的な知識・思考力・技術・技能と、キャリアによって醸成される力量の両側面から形成されると定義した。換言すれば、前者は教員養成課程で育成可能な力であり、後者は教育現場の実践を通じて醸成される力と考えられる。

この定義を踏まえると、教員養成課程における教師総合力育成に関わる具体的なプログラムやカリキュラムを考える際に、教師として必要な基本的な力に関わる従来の議論と今日的な議論の整理、および教師のキャリア形成に関わる教員養成課程や教育現場の実践を踏まえた議論が必要であると考ええる。

なお論考を進めるにあたり、本プロジェクトにおける「教師総合力」における補足的定義を以下に記す。

(1) 後天的に開発可能な「教師総合力」

人事マネジメントの研究分野では、社員の資質・能力を、育成可能なものと育成困難なものに分けて考える「冰山モデル」(Spencer & Spencer, 1993)がある。冰山モデルでは、目に見えるコンピテンシーとしてスキル・知識を、かくされたコンピテンシーとして自己イメージ(個人の価値観)・特性(身体的・行動的特性)・動因(動機づけ)を仮定し、前者を開発容易な表層的なものとして、後者を開発困難な中核的人格とした。Spencer & Spencer (1993)によると、特性・動因コンピテンシーに基づき採用を行う方がコスト効果性は高いことが指摘されている。ただしこの考え方は、個々人のビジネスにおける卓越した業績の予見を前提に論じられており、教職員間の協働性が重視される教育現場の採用や人材育成には、必ずしも馴染まない側面があると考えられる。以上から、本プロジェクトにおける教員の資質・能力の前提として、先天的な要因を含む自己イメージ・特性・動因を仮定せず、後天的で開発可能な資質・能力を前提に議論を行うこととする。

(2) 教科教育・教育科学の有機的融合を前提とした「教師総合力」

従来教員養成課程において「教科の論理」と「教育の論理」は、「教科教育」「教育科学」のように別概念で論じられてきた。しかし実際の教育現場では、授業を通じての児童生徒指導の重要性が指摘されている(神永, 1999; 鈴木, 2016)。こうしたことから本プロジェクトにおける「教師総合力」は、「教科の論理」「教育の論理」を分けた定義を前提とせず、これらの力が有機的に結合し教育実践の場で発揮されることを前提に議論を行う。

(3) 更新可能性を含んだ「教師総合力」

さらに現代のように変化の激しい時代においては、当該集団における十全的参加者(熟達者)も実践を再構築していかなくは技能や技術の存在価値を失う可能性(竹内, 2011)が指摘されている。以上から本プロジェクトにおける「教師総合力」においても、時代の変化に応じて更新される可能性を含んだ概念としてとらえることとする。

提言

- (1) 「教師総合力」は、教師として必要な基本的な知識・思考力・技術・技能と、キャリアによって醸成される力量の両側面から形成される。なお前者は教員養成課程で育成可能な力であり、後者は教育現場の実践を通じて醸成される力と考えられる。
- さらに開発可能な資質・能力であり、「教科の論理」「教育の論理」が有機的に結合し教育実践の場で発揮され、時代の変化に応じて更新され则认为る。
- (2) 以上から、「教師総合力」に関する論点として、教師として必要な基本的な力に関わる従来の議論と、今日的な議論の整理、教師のキャリア形成に関わる教員養成課程や教育現場の実践を踏まえた議論が必要である。

【引用文献】

- 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 ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申） 2015 年.
- 今津孝次郎 教師の「資質・能力」概念の再検討 - 六層構成の視点から - 日本教育社会学会発表要旨集録 (64) , 2012 年, 98-99.
- 神永典郎 課題意識を持ち意欲的に追究する授業 : 児童・生徒指導の基本視座としての「学び合いのある授業」の方略 : 研究視点の検討 茨城大学教育学部教育研究所紀要 (23), 1991 年, 215-223.
- 紅林伸幸・中村瑛仁・井上剛男・長谷川哲也 子どもの環境としての教師: その資質能力の基本構造 - 小学生・保護者・教師を対象とした質問紙調査の結果から - 滋賀大学教育学部紀要 (62) , 2012 年, 163-172.
- 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・第 1 次答申, 1997 年.
- 文部科学省 都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像, 2010 年.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance John Wiley & Sons, Inc., 1993) (スペンサー, L. M., & スペンサー, S. M. 梅津祐良・成田攻・横山哲夫 (訳) コンピテンシー・マネジメントの展開 生産性出版, 2011 年, pp. 14-15)
- 杉本和彦 学校現場が求める教師の資質能力 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報 (4), 2015 年, 23-33.
- 鈴木有人 個が育つ集団をつくる予防的・開発的な生徒指導 : 組織で取り組む 認め合い, 高め合う授業づくり 山形大学大学院教育実践研究科年報 7, 2016 年, 256-259.
- 竹内一真 専門家の技能に関する先行研究と現在の動向: ポスト正統的周辺参加論における「教え手」の位相 京都大学大学院教育学研究科紀要 (57) , 2011 年, 407-419.

第2章 「教師総合力」を育成するカリキュラムについて

教師の資質・能力について第1章では、「教師としてキャリアを蓄積することで醸成される使命感・責任感，教育的愛情，豊かな人間性といった理念的なものと，授業力・生徒指導力・対人関係能力といった具体的な技術や技能からなる。」と整理された。さらに，「教師総合力」は，「教師として必要な基本的な知識・思考力・技術・技能と，キャリアによって醸成される力量の両側面から形成される。」としている。

本章では，本学におけるこれまでの議論を踏まえ，教員養成の場において「教師総合力」をどのように考えることができるか，また，視察などで収集した教育現場における教師育成の取り組みの資料や聞き取り調査の結果を実証として，「教師総合力」の具体的な構造について考察する。これによって，教師の資質・能力として求められる「基礎的な知識・思考力・技術・技能」と「キャリアによって醸成されていくであろう力量の基盤となる力」を育てるカリキュラムの基本的な考え方について提案したい。

1. 「実践的指導力」から「教師総合力」へ

(1) 「大阪教育大学の開学 60 周年記念座談会（発信する大教大：平成 21 年）」において

この座談会では，総合的な教師の資質・能力に関して議論された。教員数名による座談会であったが，テーマは，「教育実践，専門性，教養に裏づけられた総合的な力を有した教員養成」とされ，現行の大学教育を踏まえ，外部のニーズや学生の状況を視野に置きながら，今後の本学の教員養成の方向を探ろうとするものであった。この座談会においては，教員養成は，他学部で扱う研究分野の専門性を「専門」としないことは自明であり，教師が行う教育実践に必要な資質・能力を育成する教育が教員養成の専門教育であり，教師に求められる特性が専門性であるとされていた。直前に開催された 60 周年記念シンポジウムで，卒業生教育長から相次いだ「実践的指導力」や「即戦力」といった言葉が強く意識されていたと考えられる。「実践的指導力」も議論の俎上にあったが，「大阪の教育現場に求められる実践的指導力をどのように捉えるか」「どのような力が即戦力となるのか」「教育実践の強化によって学生はどのように変化するのか」あるいは，「教師の基盤となる人間性の育成に教養教育はコミットできているのか」など，「実践的指導力」の内容，実践的指導の成果，あるいは，将来的に求められる人間性の育成の担保についてなど，多様な視点から論じられていた。

(2) GP プロジェクト「自らの教師像を創り上げてゆく教師教育」（報告書：平成 24 年）

また，大阪教育大学で育成する教師像についての研究は，「自らの教師像を創り上げてゆく教師教育—学問・実践・技法の知を基盤として」で報告されており，ここでは，生涯学び続け，成長していく教師の姿をイメージしている。教養学科の「教養教育の充実と教養の再構築に向けて」で示された「21 世紀に期待される教養は，学問知・技法知・実践知と市民的教養」という教養教育の思想を基盤とするものであった。現行シラバスの様式は，当時のプロジェクトを受けそれぞれの授業がどの知の修得に深く関わるものであるかを明示している。このような授業構成の考え方は，総合性を身に付ける上で重要であり，学習者が学習事項をそれぞれ予定調和的に統合していくのではなく，個々の授業内容がどのような資質・能力の育成に寄与しているかを示そうとするものであり，各授業で扱われる指導方法の妥当性も意識されやすくなって

いる。ここでの議論では、「教師に必要な資質・能力は、生涯にわたって発達していくものであり、教員養成は教職の出発点として位置づけることができ、教師像を形成する上で基盤となる教師モデルを学ぶことも必要である。」「教員の発達段階に応じた到達目標や評価項目で詳細に評価するだけでなく、教員のライフコースから一人の人間の成長を分析することも必要である。」あるいは、「反省的实践家や教育実践研究の主体者といった考え方を思考様式として学ぶことが重要である。」といったものがあつた。また、「教育現場における普遍性と多様性は複雑に交錯しており、教職に就く地域の期待も学校によって異なるなど就職後に学ぶべき課題も多い。」ことも指摘された。

この議論では、教師の資質・能力を分析的に考察すると同時に、将来にわたる成長を前提として、教師の姿の全体を示す生きた教師モデルの存在が重要であることを指摘することができる。

(3) 国際シンポジウム「21 世紀の教員養成の新たな視座」において

このシンポジウムは、本プロジェクトが主催した。「これからの社会を生きる子どもに必要なとされる資質や能力（学力）とは何か、このような資質や能力を育成するため学校にどのような教育が求められるか、教員（特に初任期の教員）にはどのような実践的指導力が求められるか」をテーマとしている。カリキュラムにおける教科専門と教職専門の在り方の検討はすでに多々行われているが、このシンポジウムは、これからの子どもに何を提供すればよいのか、どのような教育環境を作り上げていくべきなのかを考える教師を育成しようとしており、子どもから出発して、教師に求められる資質・能力を探ろうとするものであつた。

当時の議論では、「教師総合力」という言葉は使われてなかったが、教師に必要な資質・能力として、「教師総合力」の定義に示された両面の力の必要性が強く意識されていたといえる。また、教育実践に必要な資質・能力を育成する教育が教員養成の専門教育であり、扱うべき教育内容は、教育現場や子どもの必要性に応えるものであることも語られている。教師に求められる総合的な資質・能力を「教師総合力」と考え、教職に求められる具体的な技術や技能とともに、教師としてのライフワークを支える基盤となる理念を育むものであるといえる。

2. 実践的教育力を育て鍛える試み

次に、教師の力量を高める多様な取り組みから、「教師総合力」の具体的な内容について考えたい。教師の力量形成は、養成段階、初任期、教員全体の多様なレベルで展開されているが、地域の教育委員会が重要な役割を果たしている。各地の取り組みで中心となっていた課題は、「授業づくり」と「集団づくり」に収斂することができた。

(1) 山口県の就業直前教育実習について

山口県教育委員会では、公立小・中学校と協力して大学生の教師力向上体験実習を実施している。これは、10 年後のリーダーとなる教員層が極端に減少することから、将来のこの世代の教師力を向上させたいと、大学 1・2 年生の養成段階から体験制度を導入しているものである。就業直前の大学生が教育現場に来るメリットに、子どもの個別指導や学習支援を行う、あるいは、休み時間に子どもと一緒に遊ぶほか、様々な教育活動を教師と一緒にするなど、教師の仕事をアシストしてくれる協力者という面があると指摘されていた。また、大学生を指導することで教員も成長でき、市内の小・中学校の学校全体の「授業づくり」に重点を置く取り組みを

身近にみることで、学生にも授業技術の学修の場を提供できるとのことであった。

教師の研修と学生の学修を連動させる意義は大きく、さらに、学級や学年の集団を基本的な集団形成の視点とすることが重要であるといえる。

(2) 岡山大学の「授業力パワーアップセミナー」について

岡山大学の教師教育開発センターは、平成 22 年に文科省の教育推進 GP に採択され設置された。全学カリキュラムの企画・運営を担当するほか、教育実習の企画・運営、教育学部附属学校園との連携・協力、県や市の教育行政と連携・協力と幅広い業務を行っている。

同センター開催の若手教員向けプログラムとして平成 26 年度から「授業力パワーアップセミナー」が実施されている。大学と教育委員会の初任期研修の一体化を図るもので、初任期教員の授業力をアップさせることを狙いとしている。土曜日に開講され、参加者は初任期教員（教職 5 年目まで）とオブザーバー（初任者配置校の管理職など）からなり、各回のセミナーに具体的な目標が設定されている。若手教員は、自分の授業を振り返りながら授業づくりを学ぶことになる。また、昨年度は、実践授業の記録ビデオを持ちより視聴し、協議によって成果を共有することで、実践化への強化を図っていた。授業実践力は、日々の授業に取り組む中でこそ効果的に伸ばすことができるものであるといえる。しかしまた、これに参加する学生にとっては、セミナー参加の教員がモデルとなり、授業における子どもと教員の関係をより濃密に知ることができている。「授業力パワーアップセミナー」の導入とともに、大学においても、ディプロマポリシー、FD の実施やカリキュラムの改革が行われ、大学全体が教育実践重視へとシフトし、共同学習やアクティブ・ラーニングといった学習指導も求められ、個々の授業改善にもつながっている。さらに、学生対象の「授業力パワーアップセミナー」も開設され、子どもが自主性をもって学ぶことや集団として学ぶことが重要であり、学校教育では、「集団づくり」と「授業づくり」が一体の課題であるとされ、教員養成においても、授業を通して学級集団を育てる力の育成をめざすとしていた。

(3) 「門真市開発的生徒指導」について

集団作りを生徒指導の中心に置き、子どもの落ち着いた学習環境の確保に成功しつつある例を紹介する。門真市では、平成 26 年度の「門真市生徒指導在り方懇」により、「問題行動の解消には、児童生徒の自己実現を視野に入れる必要がある」ことを生徒指導の基本方針とした。この懇談会は、若手リーダー育成の役割も果たし、生徒指導が市全体での取り組みとなる過程に重要な役割を果たしていた。「生徒指導に時間が割かれ、授業準備の時間を確保できない」と言われるほど、「生徒指導＝問題行動への対応・予防」と考えられてきたが、生徒指導の目標を全ての生徒の自己実現に置くことで、これまでの罰としての生徒指導から、子どもの社会性を育成する教育活動へと変容させた。児童生徒に様々な手段を講じて、それぞれの場面で自己選択し、自己決定し実行する機会を生み出し、体験したことを共有しながら受容と共感を基礎にした理念を育てていくことによって、児童生徒の自己実現を果すとしている。実際の中学校の取り組みでは、「自尊心を育てる機会となる子ども自身によるチャレンジの創出」や「他者とのコミュニケーションを生み出す活動の創出」などの具体的な活動が実施されていた^[1]。このような集団形成の場の創出は、教育経験の蓄積によって培われるが、基本的な生徒指導の在り方、理論的な知識などは学生時代に学修すべき課題である。また、イベントや授業による集団形成という考え方も明確なものであった。教育現場では基本的な考え方であるが、大学カリキュラムの中では切り離されているといえる。

3. 教師の資質・能力に関するスタンダードについて

教職に必要な能力については、教育実習では、到達目標をいくつかの能力面ごとに分けて評価してきた。また、教職実践演習で求められる資質・能力として「評価指標」を提示している。教育現場でも教師に必要な力について分析的に提示されるようになった。ここでは、既存のスタンダードから「教師総合力」を構成する力について考察する。

(1) オーストラリアにおけるスタンダードについて

イギリス、フランス、スウェーデンでの報告は、シンポジウムに含まれているので割愛する。ここでは、教員養成の5年課程を導入したオーストラリアの教員養成プログラム認定のための教員養成スタンダードガイドラインを紹介する。このガイドラインとスタンダードは、クイーンズランド州が先駆的にとり組んできたものがベースとなって作成されている^[2]。また、ガイドラインは、大学がプログラムを開発するための指針であり、運用の方法は大学の裁量となっている^[3]。

ガイドラインの10項目の日本語訳を以下に紹介する。

- 1 個人や学習集団の興味を引く柔軟な学習を計画し、実施する。
- 2 言語、リテラシー、ニューメラシーの能力を発達させる学習を計画し、実施する。
- 3 知的興味をかきたてる学習を計画し、実施する。
- 4 多様性を尊重する学習を計画し、実施する。
- 5 生徒の学習を構造的に評価し、成果を通知する。
- 6 個人の成長と社会参加を支援する。
- 7 安心感のある、支援的な学習環境を設定し、維持する。
- 8 家庭や地域との生産的な関係を積極的に構築する。
- 9 教職集団に積極的かつ効果的に参加し、貢献する。
- 10 内省的な実践と継続的な職能成長に専心する。

このガイドラインの特徴は、「興味を引く」や「安心感のある」、「構造的に」や「生産的な」などの活動の方向を示す形容詞（下線筆者）がつけられていることである。できるようになるべき評価に価値を含ませており、どのような授業、どのような教員を目指せばよいのか、具体的にわかりやすく提示されている。評価の観点を示すだけでなく、どのようにできているかを問うことは、その社会の価値を明示することになり、意味のあることであると思われる。

また、1-5は、学習の計画と実施、評価に関するもの、6-8は、個人と集団に関するもの、9・10は、教師の成長に関わるものであり、10項目は、授業と子ども、教師の総合的な視点からの構成となっている。これらの項目は、授業実施力や子ども理解の力の基盤を構成する力として、世界の教育界に共通するものであるといえる。

(2) 大阪府教育委員会の教職スタンダードについて

大阪府の教職スタンダードと本学の教職実践演習の5つの指標と22の項目を比較し表に示す。教職スタンダードは第0期から第4期までで構成されており、「第0期」の内容が教員のスタートラインに求めている力であると思われる。各期は5項目で示されているが、教育委員会の教職スタンダードは、将来にわたる力の出発点として位置づけられているため、大学の5つの指標とは必ずしも一致していない。例えば、本学の指標1は教職スタンダードに含まれていない。社会や地域における学校の役割、教員の役割といった理念や使命感を持つことは、教員

の基礎的な資質・能力として必要なことから、大学において特に責任をもって育成することが重要な部分であるといえる。また、指標2と「授業づくりと学習指導」を対応させることはできるが、大学では授業づくりの基礎的能力の育成に重点が置かれており、教職スタンダードよりも基礎学力的な内容の修得を目指しているといえる。さらに、指標4については、教育実践の場において修得することができるものであるが、教職スタンダードの「生徒指導と集団作り」、「授業づくりと学習指導」を圧縮したものとなっている。指標3の子ども理解については、扱う基礎的な集団は、学級集団を含む学習集団としており、必ずしも学級の集団形成を意識したものとはなっていない。そして、「教職員協働による学校組織づくり」に該当する指標はなかった。教職スタンダードの「第0期」で示された具体的な力は、協力や協働の学修機会によって培われるものであり、大学の中でも育成すべき資質・能力であるといえる。

表1 教職就任時に求められる力

大阪教職スタンダード第0期(大阪府教育委員会)	5つの指標(大阪教育大学)
教員としての基礎的素養 1 人権意識、人権感覚を身に付ける、2 一般常識を身に付ける、3 省察力を身に付ける 社会人としての基礎的素養 4 自分の課題を認識し課題解決に努める、5 安全に関わる基礎的な知識を身に付ける、6 提出書類等を守る 教職員協働による学校組織づくり 7 集団の中で協働的に行動する、8 様々な人と関わりを持つ、9 集団の中でじぶんの長所を生かす 授業づくりと学習指導 10、学習指導要領を理解する、11 授業に必要な基本的なスキルを身に付ける、12 授業評価とは何かを知る 生徒指導と集団作り 13 子どもの良さを見つける、14 他人の個性や人格を尊重できる、15 つくりたい学級をイメージする	1. 学校教育についての理解 1 教職の意義、2 教育の理念・教育史・思想の理解、3 学校教育の社会的・制度的・経営的理解 5. 他者との協力・コミュニケーション 20 社会人としての基本、21 子どもに対する態度、22 他者との連携・協力 4. 教育実践 14 基礎知識・基礎学力、15 教材研究・指導計画、16 指導技術・態度、17 児童・生徒の理解、18 個別・集団指導、19 その他の教育活動 2. 教科などに関する基礎知識・技能 4 各教科、5 教科書・学習指導要領、6 教育課程の構成に関する基礎理論・知識、7 道德教育・特別活動、8 情報機器の活用、9 学習指導法、10 学校安全・特別支援教育 3. 子どもについての理解 11 心理・発達論的な子ども理解、12 学習集団の形成、13 子どもの状況に応じた対応

(3)「教師総合力」の構成

以上のことから、学部段階の「教師総合力」の育成に必要な教育内容の大枠は、表2に示すような「教職の理解についての基本的な事項」、「授業を実施するための基本的な事項」、「集団形成をするための基本的な事項」から構成されるのが望ましいと考える。

表2 教師総合力

キーワード	身に付ける力	学部段階での具体的パフォーマンス
教職力	教職理解	教職について基本的事項を理解していること
授業	授業力	基本的な授業が実施できること
集団	集団形成力	学級などの集団を形成できること

また、人間性やコミュニケーション力などの基礎的な能力は、表3に示すように新任教員に求められる能力であるが、多くの部分については、社会人として共通する一般的な資質・能力であるといえる。しかしながら、子どもとの対応など教職の専門性が関わる内容については、「教職の理解力」や「集団形成能力」に含まれ、教員となってからもキャリアとして醸成されていく能力であると考えられる。

表3 学校管理職が新任教員に求める力量と「教師総合力」

回答	%	「教師総合力」との主な関連
上司や先輩、保護者、地域とのコミュニケーション能力	58%	社会人共通＋教職理解力
ボランティア活動等を通しての子供たちへの対応能力	51%	集団形成力＋教職理解力
児童の実態把握の手法	45%	集団形成力＋教職理解力
指導計画、指導案を作成する力	39%	授業力
挨拶など社会人としての基本的なマナー	37%	社会人共通
特別支援教育の基礎的な知識	26%	教職理解力
教材・教具を作成する力	15%	授業力
既存の資料をまとめ、活用する力	10%	社会人共通＋教職理解力
ICT教育の基本的な知識と技能	10%	授業力

*全国連合小学校校長会（全連小）教員養成委員会による調査（平成27年度；有効回答470）
より Q:小学校校長が大学で身に付けておいてほしいと考えている重要な能力は何か？

4. 「教師総合力」を育む教育について

(1) 「実践科目」の提案

以上の調査報告を踏まえて「実践科目」の設置を提案する。まず、新科目のカリキュラムにおける位置づけを図1に示す。教員養成においては、これらの科目すべてが教職の専門性を養うものであることから、従来の教職専門科目や教科専門科目という名称は、教職理解科目や教科理解科目として図示している。さらに、特に教育現場において、理論から実践への応用が重要となる集団形成に関わる心理学等の関連科目を集団形成科目とした。

(2) 教育実習前教育の必要性

子どもや教師との多様な関わりを体験的に学ぶには、教育実習や学校サポートなどへの参加が重要となる。卒業生アンケート（報告書2016）でも、これらの学修が「役立った」と感じている回答者は多く、学生のみならず、関わった大学教員の教育現場に対する理解も深まると考えられる。一方で、教育実習は、学生の課題と学校の任務が一体となった教育の場であり、基

礎的な能力を持たない学生を参加させることは、教育実習の成果を効果的に上げることができないばかりか、周囲にも多大な負担をかける場合もある。教育現場と大学の役割を明確にし、実践的能力の育成の場を大学などにも拡大し、教育実習前の段階的な能力・資質の獲得の場が必要である。実習前教育によってこそ、教育実習の成果をより高度なものとすることができる。

履修については、先述の山口県の制度は、就業を前提とした高度な教育実習であったが、前段階の教育実習においてもリーダー養成を可能とするため、この実践科目は選抜制とすることが望ましい。

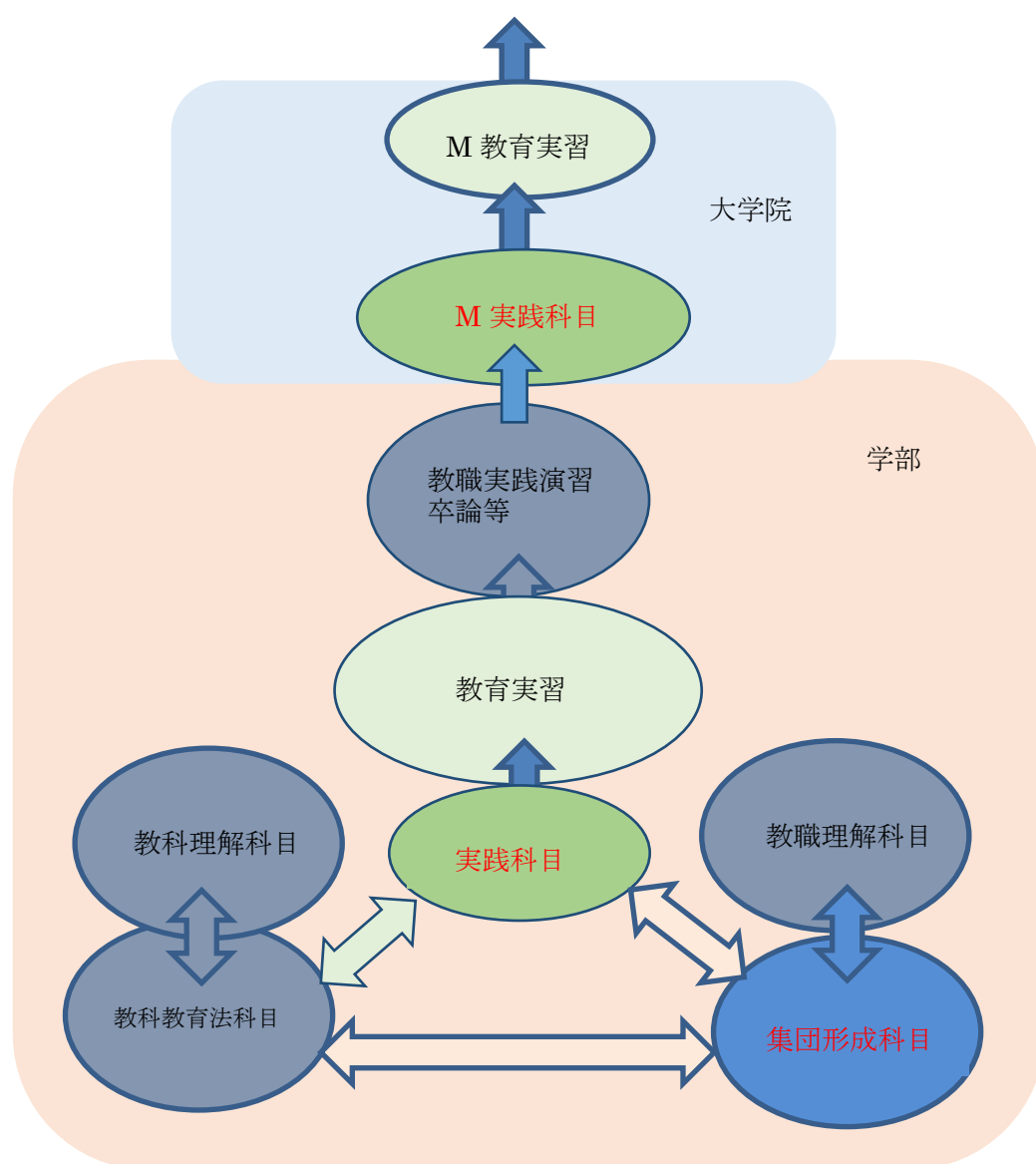


図1 新科目とカリキュラムの関係

(3)プログラムの概要

ここでは、新科目の内容となるプログラムについて提案したい。プログラムでは「子どもが来る大学」をイメージしている。教育現場の教育活動を支援する機会を学内に設け、支援や指導に参加する学生や院生を育てる場とする。かつての総合認識系の取り組みやGPによる連携事業、これまでのフレンドシップやサマースクールなど教育現場との協働事業を踏まえたもので、生徒指導力と授業力を育成し、教職能力の強化を図るものである。

受講希望者に一定の条件を課し、選択科目とすることで、将来のリーダーとなる優れた資質養成の機会とすることができる。学生は、子どもに提供する学習活動の企画や授業の計画と実施により、教科指導に必要な授業を構築する基礎的な能力を伸長することができる。さらに、個々の子どもの観察機会とすることができ、集団としての子どもの観察と集団の統率についても学ぶことができる。

このようなプログラムによって、(1)意欲ある学生の修学モデルを作成し、大教大ブランドを形成することができる。(2)学校と大学の協働モデルを構築し、養成機能と研修機能の体系化を試行することができる。(3)大学教員の協働による授業モデルを提示することができる。などの成果が期待できる。

プログラム実施の課題と方策を考え得た場合、子どもが集団で、小・中学校の教員と共に大学に訪れることができる学習の機会を提供し、その場で学生や院生が教員と協同して教育活動を行う場を作ることが望ましい。その機会は、教員にとっても研修の場となるよう工夫することができればさらに効果的であるといえる。また、この授業は、学生と院生がチームとして活動する。

さらに、このような教育現場と大学の協働の場が、実践的な課題解決の研究の実験場として機能する可能性も期待できる。

最後に、「生徒が来る大学」をイメージしたプログラムで本学の高大連携の枠組みを活用した高校の実践例を紹介する。

5. 高大連携による大学と教育現場の協働事業について

本学では、平成27年度から「府立高校教職コンソーシアム」^[4]との連携事業を本格化し、次代を担うリーダー教員の育成事業「教師の学び舎」や、教職をめざす高校生の育成事業「教師にまっすぐ」に取り組んでいる。「教師にまっすぐ」では、今年度、コンソーシアム加盟校から58名の高校生を迎え、柏原、天王寺の両キャンパスで次世代育成プログラムを展開した。このプログラムには本学の学部学生や院生が講師として、また、グループワークのファシリテーターとして活躍する場面が多くあり、実際に参加した学生・院生から「学んだのはむしろ私たちがかもしれない」という声があがるほど、豊かな学びの場であるとの評価が高かった。ここでは、本プログラムでの成果と課題を踏まえ、将来のリーダーとなるすぐれた資質を育成するための新たな「実践科目」を提案してみたい。



表4 「教師にまっすぐ」プログラム（平成28年度）

回	日程	講座内容	担当
第1回 必須	7月16日（土） 【午前】 10:00～ 12:00 ＜昼食休憩＞ 【午後】 13:00～ 15:30 大阪教育大学 天王寺キャンパス	【午前】 開講式・アイスブレイク 講義「先生という仕事」 交流「先輩を囲んで」 ＊現職若手教員、大教大院生学生ともに 【午後】 講義「先生になるには」 ・教員養成大学と教職課程 ・教員採用試験の実際 ワークショップ「理想の先生像」 ・教師の魅力と求められる資質・能力 1分間スピーチ “To be a good teacher!”	大阪教育大学教員 大阪府内学校園の 現職教員 大阪教育大学 院生、学部学生 ほか
第2回 いずれか 一日 必須 ＊詳細は 別途連絡	7月30日（土） または7月31日（日） 10:00～ 14:30 大阪教育大学 オープン・キャンパス （柏原キャンパス）参加	＊「教師にまっすぐ」特別メニュー ・先輩とキャンパスツアー（お弁当付） ・ワークショップ ＊オープンキャンパスメニューへの参加 ・模擬授業受講 ・各種説明会、個別説明会参加 ・各種学生催し物参加体験	大阪教育大学教員 大阪教育大学 院生、学部学生 各クラブ部員 ほか
第3回 必須	8月20日（土） 【午前】 10:00～ 12:00 ＜昼食休憩＞ 13:00～ 16:00 大阪教育大学 天王寺キャンパス	【午前】 グループワーク「教育を考える」 ・大学院生、大学生と4～5人のグループをつくり、 テーマを決めて現代の教育問題について一緒に 「研究」します。 【午後】 研究発表大会 ・午前中にまとめあげた「研究」をグループ全員で 協力して発表します。	大阪教育大学教員 大阪府内学校園の 現職教員 大阪教育大学教職 院生、学部学生 ほか
OPTION 自由参加	大学の授業体験 「教職実践演習」 柏原キャンパス	11月5日（土）に開講する4回生向け講座「教職実践演習」を体験受講していただきます。4回生には来春から教壇に立つ先輩が多くいます。	
最終回 必須 ＊詳細は 別途連絡	11月26日（土） 10:00～ 15:30 大阪教育大学 キャンパスガイド （柏原キャンパス）参加	＊府立高校向け特別メニュー ・オープニングセレモニー ・大学紹介、施設見学、クラブ活動見学 ・美味しい「学食」体験 ・作文コンクール表彰式・優秀作品披露 ・「教師にまっすぐ」生による研究発表 ほか	栗林澄夫学長以下、 大阪教育大学が府立 高校の皆さんのため に総力を挙げて頑張 ります！
OPTION 自由参加	作文コンクール Leading to the Future 「未来に向かって」	作文コンクールは大阪教育大学と府立学校教職コンソーシアムの共催事業です。別途、募集要項に従って応募して下さい。優秀作品をキャンパスガイドで表彰披露します。	

以下、授業の構想を本学のシラバスの様式で取りまとめた。

表5 新たな教職科目シラバス例

授業科目名	実践科目「教師にまっすぐ」(仮称) 2単位																		
担当教員	教職教育研究センター教員, 受講生所属講座教員ほかによるマルチTT																		
対象	学部4回生, 二部5回生, 院1, 2回生 定員25名																		
曜日時限	○曜●限 + 集中																		
キーワード	教師総合力(教職理解力, 授業力, 集団形成力)																		
授業の到達目標	まもなく教職に就く学生・院生を受講対象として, 高校生に対する実践的な指導の場面を提供し, 「教師総合力」の育成をめざす。具体的には, 以下の目標を満たすことが期待される。 ・高校生に提供する学習活動の企画と実施により, これからの教科指導に必要な授業力を磨く。 ・実際の活動の中で生徒集団の形成に取り組み, 教師としてのリーダーシップの在り方やグループ活動でのファシリテーションの方法等を学ぶ。 ・高校生との交流はもとより, 受講生同士や担当教員との同世代異世代交流により, 学校教育に対する望ましい「観」(教職の意義, 教育観, 子ども観など)の形成の機会とする。同時に, 実際の指導の場面で必要な他者との協働やコミュニケーションについて学ぶ。																		
3つの知	学問知* 技法知* 実践知*																		
授業の概要	この授業は次の3つのパートで構成される。 ①学習活動の企画＝受講生が免許取得予定科目について高校生の学習活動を企画する。 ②学習活動の実施＝①で企画した学習活動について高校生に対して実践的な指導を行う。 ③評価と振り返り＝②で実施した指導を受講者相互に評価し振り返る。 時間配分は, ①4コマ(OL含む), ②8コマ(集中2日間), ③3コマ である。 ②では「府立高校教職コンソーシアム」加盟校(37校)から高校生(50名程度)を大学に招き, 土曜日に2日間の授業を行う。																		
授業の計画	<table border="0"> <tr> <td>第1回</td><td rowspan="4"> オリエンテーション(授業目標の確認, 授業概要説明)と受講生グルーピング * 免許取得予定科目により受講生を2～4名にグルーピング </td></tr> <tr> <td>第2回</td></tr> <tr> <td>第3回</td></tr> <tr> <td>第4回</td></tr> <tr> <td>第5回</td><td rowspan="8"> 【集中部分】土曜日 1～4限を2日間 ②学習活動の実施～1日目～ * 高校生は①で企画された講座から希望の講座を選択する。 * 選択希望を調整し, 各受講生グループが6～8名程度の高校生を担当する。 ②学習活動の実施～2日目 * 学習活動のまとめとして, 高校生がプレゼンテーションを行う。 その際, PPTまたはホワイトボード等を活用して発表資料を作成する。 * 以上のプロセス全体を受講生がコーディネートする。 </td></tr> <tr> <td>第6回</td></tr> <tr> <td>第7回</td></tr> <tr> <td>第8回</td></tr> <tr> <td>第9回</td></tr> <tr> <td>第10回</td></tr> <tr> <td>第11回</td></tr> <tr> <td>第12回</td></tr> <tr> <td>第13回</td><td rowspan="3"> ③評価と振り返り * 各グループが取組内容をPPTにより発表する。 * 担当教員による評価, ピア評価を行う。 </td></tr> <tr> <td>第14回</td></tr> <tr> <td>第15回</td></tr> </table>	第1回	オリエンテーション(授業目標の確認, 授業概要説明)と受講生グルーピング * 免許取得予定科目により受講生を2～4名にグルーピング	第2回	第3回	第4回	第5回	【集中部分】土曜日 1～4限を2日間 ②学習活動の実施～1日目～ * 高校生は①で企画された講座から希望の講座を選択する。 * 選択希望を調整し, 各受講生グループが6～8名程度の高校生を担当する。 ②学習活動の実施～2日目 * 学習活動のまとめとして, 高校生がプレゼンテーションを行う。 その際, PPTまたはホワイトボード等を活用して発表資料を作成する。 * 以上のプロセス全体を受講生がコーディネートする。	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	③評価と振り返り * 各グループが取組内容をPPTにより発表する。 * 担当教員による評価, ピア評価を行う。	第14回	第15回
第1回	オリエンテーション(授業目標の確認, 授業概要説明)と受講生グルーピング * 免許取得予定科目により受講生を2～4名にグルーピング																		
第2回																			
第3回																			
第4回																			
第5回	【集中部分】土曜日 1～4限を2日間 ②学習活動の実施～1日目～ * 高校生は①で企画された講座から希望の講座を選択する。 * 選択希望を調整し, 各受講生グループが6～8名程度の高校生を担当する。 ②学習活動の実施～2日目 * 学習活動のまとめとして, 高校生がプレゼンテーションを行う。 その際, PPTまたはホワイトボード等を活用して発表資料を作成する。 * 以上のプロセス全体を受講生がコーディネートする。																		
第6回																			
第7回																			
第8回																			
第9回																			
第10回																			
第11回																			
第12回																			
第13回	③評価と振り返り * 各グループが取組内容をPPTにより発表する。 * 担当教員による評価, ピア評価を行う。																		
第14回																			
第15回																			
成績評価の方法	・①②でのグループの取組を担当教員が観察し評価する。(指導案の評価を含む;40%) ・③での発表内容を担当教員が評価する。(20%) ・①～③のグループの取組について個人レポートを作成する。(40%)																		

基本的な仕掛けは, 教職をめざす高校生をキャンパスに招き, 卒業・修了期にある受講生がグループで高校生の学習活動をコーディネートするということである。この科目を立案するきっかけとなった「教師にまっすぐ」からの知見は, 高校生に豊かな学びを提供しようとして行う一連のプロセスが教える側にとっても「学んだのはむしろ私たち」と言わせるほど有効だということである。

「教師にまっすぐ」第3回の「教育を考える」では、地歴公民の教員をめざす本学院生グループが『「社会を見る」目を養う』という講座を開講した。院生グループは、パリ同時多発テロと靖国神社参拝問題を題材にして、社会には複数の立場や視点が存在するのに往々にして一つの立場や視点から考えがちであることを指摘し、「社会を見る目」とは「社会問題を様々な立場や視点から考察できる力」であると解説した。その上で、高校生に「EU離脱問題」を提示して、議論させたのである。



院生グループは、担当の高校生を「残留派」「離脱派」の二つのグループに分け、それぞれにタブレットを持たせた。自作の教材が YouTube にアップロードされている。教材は二種類。この問題を扱ったTV番組を再構成して、「残留派」にはEU問題の概要と残留派の主張が、「離脱派」にはEU問題の

概要と離脱派の主張が準備されていた。高校生はタブレットで難なく教材にアクセスし夢中になって学習を始める。途中で、与えられた教材にはいずれか一派の主張しか収められていないこと、つまり、教材が二種類あることを知る。このサプライズが学習意欲と競争意識を一層掻き立て、「残留派」と「離脱派」によるディベートは熱気に満ち溢れた。

いかにも学生らしい見事なパフォーマンスだった。院生グループはこの一連のプロセスを当日は正味2時間30分でやり遂げた。魅力的な学習活動を企画し、実際に高校生を指導し、学びの成果を可視化する。こういった経験が教師総合力の育成練磨に資することは疑いない。授業の到達目標に示した通り、実践科目「教師にまっすぐ」（仮称）の狙いはここにある。

参考文献等

[1] 門真市開発的生徒指導聞き取り調査 実施日：平成28年8月2日（火）

教育委員会の担当者及び中学校教員に協力を得て実施した。

なお、「自己指導力」とは、文科省が平成22年に生徒指導提要で「日常の様々な場面で主体的に自己選択・自己決定し、実行する能力」と提示しているものである。

[2] Queensland College of Teachers (2007) Professional Standards for Queensland Teachers

[3] 本柳とみ子（2008）神奈川県立国際言語文化アカデミア

グリフィス/オーストラリアにおける教員養成プログラムの認定に関する一考察

一多文化社会で求められる教師の資質・能力. 一オーストラリアの「教職専門性スタンダード」を手がかりとして一早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊16-1号（2008年9月）

[4] 「府立高校教職コンソーシアム」；すぐれた資質を備えた次代を担う魅力ある「教員」を育てるために、本学と連携して、「教員になること」を具体的にイメージできる機会を与えることを目的として、大阪府内の32府立高等学校間で平成26年末に結成された。現在は37校が加盟している。

提言

- (1) 教育実践に関する科目について、これをコアとするカリキュラムが基本であることの再確認、及び段階的な学修が可能なプログラムの開発が必要である。
- (2) 子どもが集団で、学校教員と共に大学に訪れることができる子どもの学習機会を提供する。そこでは、学生と院生が大学教員と協同して教育活動を行う。学校教員にとっては、研修の場とする。
- (3) このような学校と大学の協働の場を教育研究の実験・研究の場として機能させる。

第3章 「教師総合力」の実相

長く高等学校で教鞭を執ってきた筆者にとって、「教師総合力」という枠組みは経験上非常に理解しやすい。筆者自身、大学の教職課程で学んだことをベースに若い頃から「教職理解力」（➡教師としての在り方生き方）、「授業力」（➡いい授業とは？）、「集団形成力」（➡生徒指導、学級経営、特活、部活指導）をバランスよく伸ばそうと努めてきたし、現場の経験を積む中で、さまざまな事象や生徒の状況に的確に対応できる力や、教師らしいものの考え方、教師としての使命感・責任感といったものが身に付いてきたように思えるからである。本章では、採用から10年未満の二人の若い教師に焦点を当て、その成長ぶりから「教師総合力」の実相を紹介したい。

私の考える理想の担任

- 枠組み・ものさしが絶対に揺るがない！**
➡「この人には言い訳が通じない」と諦めさせる。
- 全力で楽しむ姿を見せる！**
➡大人が必死で頑張る姿は生徒の心に響く。
- 他のクラスにも目を向ける！**
➡学校全体で生徒を見る気持を忘れない。
- 生徒の将来を見据えて厳しく指導する！**
➡卒業はゴールではなくスタート！！



図1 理想の担任像

一例目は、教職経験4年目の高校教員の事例である。本学の教員養成課程（小学校国語）を卒業後、現在は高校3年生の担任をしている。図1は、本学教養学科2回生に開講している「教職入門」に特別講師に招いたときのスライドである。4年間の教職実践を踏まえて、理想の担任像（≒集団形成の指針）をまとめている。

勤務校は、いわゆる、ボリュームゾーンに属する学校で、日々の生徒指導が「集団形成」の生命線になる学校である。図1の4つの理想の担任像においては、まず、生徒に対する「厳しさ」が前面に打ち出されている。「枠組み」「ものさし」といったワードが日々の厳格な生徒指導を象徴している。一方で、「（教師が）全力で楽しむ姿を見せる！」「生徒の将来を見据えて厳しく指導する！」からは、いわゆる、「積極的」生徒指導（➡図2）の実践が伺える。初任期では、実態として、自らのクラスの経営に汲々とする場合が多い。特に、課題が多い学校の場合

まとめにかえて「生徒指導の4つの側面」と育てたい生徒像

	積極的生徒指導 ＝理想論から捉える生徒指導 ＝「生きる力」の育成	消極的生徒指導 ＝実態論から捉える生徒指導 ＝問題行動への対応や校則違反の指導など
全校生徒対象	個性・よさ・長所の開発援助 ＝よき伝統、校風、リーダーシップ涵養 ➡校則の柔軟化、自主自律の尊重 ＊生徒会活動、行事、部活動 ①	○ルール（校則）の遵守 ➡校則の厳格化、時として空洞化 ○安全確保のための管理機能 ➡万一に備える ③
特定の生徒対象	「個」に応じた指導とサポート ＝進路指導、キャリア教育 SOSを発している生徒に寄り添い聴き手立て ＝教育相談、カウンセリング ②	ルール違反、好ましくない行為への毅然とした態度 ＝懲戒（停学、訓告等） ＝場面対応（適切な場面指導力） ④

生徒指導は誰のもの？ ➡ みんなのもの！

図2 生徒指導の4つの側面 「教職入門」スライドより

は対処療法的な「消極的」生徒指導に終始する場合が多いが、この教師には、次ページの「特徴的な行動様式」に示したように、教職キャリアによって身に付けた教師らしい行動が多くみられる。

＜特徴的な行動様式＞

＊授業でのスライドを取りまとめたもの

- ・教室整備は放課後ではなくて、あえて朝に！
 - ➡朝早くから教室にいる生徒は、「まじめでおとなしい」「勉強したい」「家にいたくない」
 - ➡コミュニケーションを必要とする生徒への自然なアプローチが可能
- ・校内の目的地にはいろいろなルートを使って移動。
 - ➡生徒の様子を観察できる，他学年の生徒と関わるができる，情報収集ができる。
 - ➡自発的，主体的，かつ，自然な生徒へのアプローチが可能
- ・生徒の特性を把握して生徒が学校にいる時間を無駄なく活用。
 - ・放課後の教室・・・家に居辛い，時間を持てあました生徒との交流
 - ・部活動場所・・・試合大会情報，頑張った情報の収集
 - ・生徒指導室前・・・遅刻者への声掛け

・担任としてクラスに設定した枠組みは授業にも大きく反映する。

➡生徒指導＝教科指導 生徒指導の力が教科指導にも役立つ！

- ・担任団との関係プレーが大切
 - ➡若い担任は，○生徒との距離が近い，○行事も一緒に楽しめる，○話題が合う，しかし，
×経験が少ない，×友達感覚になりがち，×保護者との関わり方が難しい
 - ➡そこで，「適材適所」，お父さん，お母さんキャラ，お兄さん，お姉さんキャラをかみ合わせて関係プレー。
 - ➡ただし，ベクトルとゴールは絶対に一致させる！
 - ➡個々人の専門性と特性を活かした「協働」 ＊単に一人ではできないから「群れる」のとは違う。

教師から仕掛けていくことにより生徒個人との接点を増やし，揺るぎない枠組みを生徒と共有して，なし崩すことなく，かつ，縛りすぎることなく，ポジティブな集団をうまく形成している。また，「担任としてクラスに設定した枠組みは授業にも大きく反映する」「個々人の専門性と特性を活かした『協働』が必要」という気づきにも着目したい。「授業力」と「集団形成力」が相乗的，相補的に定着することへの気づき，若い世代であっても組織経営的視点が必要であることへの気づきが教師としてバランスのよい成長と「教師総合力」の高さを示していると言える。

二例目は，教職経験８年目の高校教員の事例である。私立大学を卒業後，課題集中校に５年間勤務したあと「進学校」に異動した。現在は高校２年生の担任をしている。次の図式は同様に「教職入門」に特別講師に招いたときのスライドをまとめたものである。全く雰囲気の違いを２校を経験した彼の到達点は「変わらない」ということであった。

★初任校の現状

- ・しんどい生活背景を抱えた生徒が数多く在籍している
- ・小，中から生徒指導上の課題を抱えている生徒が在籍
- ・人なつこく，エネルギーに溢れた生徒がたくさん



★学校の変化

- ・指導形態の確立
 - ➡行き当たりばったりとの決別
- ・さまざまな仕掛けと取組
諦めてたまるか！！の
教員集団



★初任校での生徒指導のポイント

- ・駆け引きなし，背伸びはしない。
- ・手を引く，背中を押す，見守る，笑う
- ・ポイントを押さえて指導する
- ・教師が自分の指導に胸を張っていられるか
(＝これで正しかったのか，必要な指導だったのか) ➡いつだって自問自答する



★２校経験しての現在の到達点

- ・「しんどい」学校から「進学校」に変わっても結局一緒。
- ・指導内容は変えてもスタンスは変わらない。
- ・教員の熱が全てに通じる。そしてそれは生徒の熱となって返ってくる。

何があっても諦めない指導で一貫して生徒集団の「向学校性」を高めようとした恵まれた学年団で育った教員。若さを生かした体当たりの指導で生徒一人ひとりに、そして、クラスに切り込んだ。そこで得た経験則が、「駆け引きなし、背伸びはしない。手を引く、背中を押す、見守る、笑う。ポイントを押さえて指導する」である。そして、「教師が自分の指導に胸を張ってられるか。いつだって自問自答する」。このある意味の謙虚さが彼の成長の礎となった。

異動2年目に早くも「指導内容は変えてもスタンスは変わらない。教員の熱が全てに通じる。そしてそれは生徒の熱となって返ってくる」ことを実感する。実はこの実感こそが「進学校」での教師の成長をみるメルクマールである。筆者も同様の経験をした。「進学校」で「伸びる」教員の多くが同様のことを口にする。そして、この実感をやりがいにかえて大きく成長していくのである。

この教員は教科指導でも秀でている。「考える国語」を標榜し、アクティブ・ラーニングを実践し、率先して、校内研究授業を引き受けている。生徒による授業アンケートの評価もトップクラス。部活指導でも顧問をする運動部を全国大会に導き一勝を上げるなど、あらゆる点で学校の教育活動を牽引している。

以上、二人の教員の成長を観ると、今津(2012)の「基本的 ability(知識・思考力)と technique(技術)が具体的な状況の中で skill(技能)として発揮され、総合的な competence(資質・能力)へと発展する」という説明が非常に納得できる。筆者なりに第一章で示した「資質・能力の層構成」(今津, 2012)を読み解くと次のようになる(図3)。

実務能力はおもに資質・能力 ABC として可視化される。高い場合、「なすべきことをきちんとこなす先生」とか、文字通り「実務能力が高い先生」などと評される。一方で、教師としての成長が議論されるとき、より意識されるのは資質・能力 DEF である。筆者が事例の二人を高く評価するのは、単に実務能力が高いからだけではなく、経験と気づきに裏付けられた望ましい教育観や子ども観、教職に対する自覚や責任感、自己成長に向けた望ましい態度などが授業スライドから見て取れるからである。自分の

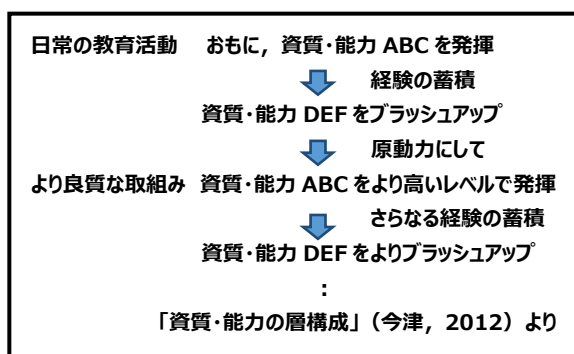


図3 <仮説>資質・能力 ABC→DEF の転移サイクル

教育活動を教育観や子ども観と結びつけてすっきりと端的に述べることは意外と難しい。しかしながら、二人にはそれができている。また、若い世代として、自分がなすべきことと、組織で果たすべき役割がしっかりと見据えられている。

入職後4年、8年時点での二人の成長レベルを考えた場合、大学の教員養成段階ではいかなる「逆向き設計」(=Backward Design)が必要か。第2章で提案した教職実践科目「教師にまっすぐ」(仮称)などは、その院生学生が、将来、同世代を牽引するリーダーたりうるかを測る試金石になると思うがいかがだろうか？

表 資質・能力の層構成（今津，2012）再掲

資質と能力	資質・能力の内容		外からの 観察・評価	個別的・普遍的 状況対応
能力 ▲ ● ▼ 資質	A	勤務校での問題を解決し，課題を達成する技能	易 ▲ ● ▼ 難	個別的状況対応 ▲ ● ▼ 普遍的状況対応
	B	教科指導・生徒指導に関する知識・技術		
	C	学級・学校マネジメントに関わる知識・技術		
	D	子ども・保護者・同僚との対人関係力		
	E	授業観・子ども観・教育観の錬磨		
	F	教職自己成長に向けた態度・探求心・研究心		

Ⅱ部 大学の教育と学校現場との協働

第1章 教科内容と教科教育との連携・融合について

第1部第2章において、教科理解科目と教育法科目を往還し、それを実践科目として統合するモデル（図1）が示された。本章では、本学の現状を踏まえつつ、これまで暗黙裡に問われていた教科専門と教科教育との架橋やその関連をどのように図るのか、提案したい。

1. 独自の「教育内容科学」の構造・構成の検討

大阪教育大学の次期大学院の組織改革として、「大阪教育大学大学院改革の方向性について vol. 1」（平成28年7月4日）構想が示された。そこでは、一般学問としてではなく教員養成としての各教科専門の内容を構成する「教科内容科学」が考案されている。

「教科内容科学」を、それぞれの成果を相互に関連付けながら、研究的・実践的に追究する。教科の目的・目標まで見据えながらカリキュラムや単元を「構造化」できる力を身につけるとともに、時代の流れに対応し、教科をこえて指導法や教育内容などを研究開発できる力を養い、教育現場で指導的役割を担える教員を養成する。

また、第3期中期目標期間における大阪教育大学組織改革案等（平成27年8月11日）には、1 基本理念（5）教育課程の編成の考え方及び特色における教員養成課程のカリキュラムの特徴が示され、

学校教育教員養成課程では、小中教育専攻や中等教育専攻において、各教科についての十分な指導力を持つ教員を養成する。このため、教科専門と教科教育の担当教員が協力しながら、教科内容構成演習（小中及び中等、2単位）を専攻専門科目の必修科目として設定する。これは、教員養成大学における教科専門の科目を、学習指導要領に準拠しながら、より実践的な内容へと改善するための中心的な役割を持つ科目として位置づける。この科目を本学の教員養成課程のコアカリキュラムとして積み上げ型で構成されてきた教育実習とも連携させることで、実践力の向上に寄与するよう設定する。

検討されてきている。教科専門と教科教育との架橋やその関連を図ることの必要性はこれまでも問われていたことである。しかし、教科専門を担当する教員の多くは専門諸科学の学問研究を主とし、その成果を教員養成に相応しい内容として構成し実践することを要求されるには不安があろう。教科内容の「学」的体系、内容・方法の原理的な構造が明らかでないゆえに、教員養成教育としての実践に消極的にならざるを得ないのが実情である。他方、教科における理論的・実践的な教科教育学を研究しつつも、学習指導要領の変遷やその解説、実践を想定した指導案作成や模擬授業等の実際の・具体的な技術知の指導に終始している授業も少なくない。

本学では、早急に教育実践との関係を中心に据えた教科内容についての研究が必要であり、それは各々の専門分野や領域における知識と各教科を理解する上で必要な基本的な原理や内容から構成される必要がある。さらに、学校現場において実践をする上で必要となる知識内容や方法をも視野に置いて教育養成系大学独自の教科内容として構築することである。

2. 中学校教科専門科目のカリキュラム・内容作成のための話し合いの場の設定

人文・社会諸科学の専門研究を行う社会科教育講座の教員が担当する小学校教員養成のための専門科目「小学校社会」のシラバスが表1である。授業は年間で5クラス開講され、3人の授業者がオムニバス形式で、15（各90分）単位時間を地理8・歴史2・公民5の割合で各回を

担当している。授業の到達目標及び授業の概要は、「小学校社会科の内容についての各学問分野からの事実と資料の収集方法，科学的な考察の方法と教材作成」とされている。小学校学習指導要領内容の3～5学年地理的内容，6年歴史・政治・国際的な内容に割合とほぼ合致し，小学校社会で必要とされる地理的技能や各学年の内容を概観する上で重要な「概念」の解説が意図されている。教員間の連携や協力が図られていることが窺えよう。

表1 専攻専門科目 2016年度 小学校社会のシラバス

前期水1	後期水1	前期木3
授業の到達目標：小学校社会科の内容に関して，事実と資料に基づいた科学的な考え方を持つことができ，教材開発ができるようになる。		
授業の概要：授業は地理学，歴史学，社会学，哲学・倫理学の分野を専門とする複数の教員によりリレー形式で行われる。小学校社会科の内容についての各学問分野からの事実と資料の収集方法，科学的な考察の方法と教材作成方法が講義される。		
①オリエンテーション 授業の進め方と成績評価の方法など ②空中写真でみる身近な地域 ③新旧空中写真でみる身近な地域の変遷 ④分布図と景観写真でみる身近な地域の変遷 ⑤等高線図でみる身近な地域の地形 ⑥階級区分図でみる大阪府の人口分布 ⑦主題図と空中写真でみる日本の農業 ⑧中間まとめ ⑨日本の歴史 古代から近世 ⑩日本の歴史 近代 ⑪日本の政治 ⑫情報と社会 ⑬権利と規則 ⑭異文化理解と共生 ⑮最後のまとめ	①オリエンテーション 授業の進め方と成績評価の方法など ②空中写真と地形図でみる身近な地域 ③新旧地形図と空中写真でみる身近な地域の変遷 ④分布図と景観写真でみる身近な地域の変遷 ⑤等高線図でみる身近な地域の地形 ⑥階級区分図でみる大阪府の人口分布 ⑦主題図と空中写真でみる日本の農業 ⑧中間まとめ ⑨小学生が歴史を学ぶということ ⑩歴史的に考えるということ ⑪日本の政治と政治史 ⑫基本的人権 権利の概念 ⑬幸福な社会とは 公共の福祉という考え方 ⑭国際平和 平和の概念 ⑮最後のまとめ	第1回 オリエンテーション 授業の進め方と注意，成績評価の方法など 第2回 地域調査 第3回 大阪の地域社会 第4回 地域社会と公共機関 第5回 日本の自然的特徴 第6回 日本の農業 第7回 日本の工業 第8回 中間まとめ 第9回 日本の歴史 古代から近世 第10回 日本の歴史 近代 第11回 日本の政治 第12回 情報と社会 第13回 規則と権利 第14回 異文化理解と共生 第15回 最後のまとめ

これに対して，中学校社会や高等学校社会系教科目における教科専門はどのような内容になっているのだろうか。残念ながら，各専門の研究内容を教科内容に結びつけるための理論と方法についてはいまだ検討されていない。「ミッションの再定義」，「国立大学改革基本方針」及

び「国立大学改革プラン」など大学改革の要請が強まる中、先の在り懇（平成13年11月）で示されたように、「中学校教員養成のための教科専門科目は、教員養成学部の独自性の発揮が求められること、（教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている）内容に本質的な違いがあってしかるべきである」ことを踏まえ、生徒の発達段階や他教科との関連性をも踏まえてどのような授業を展開すべきか、ということが問われる。そのためには、教科教育法の担当者や学校現場の教員との研究交流や意見交換、教育実習訪問などは中学校の教科専門科目のカリキュラム・内容構成を考える上で必要である。社会科だけに限らず、実際的な内容作成のための話し合いの場の設定が望まれる。

3. カリキュラム・内容編成ー社会科の授業づくりを支援するための教科専門カリキュラム・デザイン・テキストの開発例ー

教科内容に関して、社会科を例に実際的な取り組みを行っている他大学の取り組みを紹介しよう。鳴門教育大学では、教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキストを作成している^[1]。これは「社会」の内容・方法について、学部生が自分自身の社会認識がどのように形成されてきたかを振り返り、メタな認識を踏まえて、子どもたちに対し、どのように社会を分からせるべきかを考える能力を育成することを目的としている。内容としては、人文・社会諸科学が共有している「社会をわかる」ことに着目し、社会事象そのものを対象とするのではなく、社会の「わかり方」について考察をすることを踏まえ、現行の小学校社会科で扱われている典型的な教育内容を事例にして、どのような「わかり方」が適用されているかを確認していくものとなっている。

表2 目次

第1章	イントロダクション～授業とは何か～
第2章	教科内容とは何か
第3章	社会に関する知識のとらえ方
第4章	社会の分かり方（1）～「直接経験」による社会認識～
第5章	社会の分かり方（2）～「理解」による社会認識～
第6章	社会の分かり方（3）～「説明」による社会認識～
余録③	小学校教員になるために知っておくべき 社会科学・人文科学～社会科教育学～
第7章	演習 社会を教える（1）～第3学年 地域学習を例にして～
余録③	小学校教員になるために知っておくべき 社会科学・人文科学～地理学～
第8章	演習 社会を教える（2）～第5学年 産業学習を例にして～
余録④	小学校教員になるために知っておくべき社会科学・人文科学～経済学～
第9章	演習 社会を教える（3）～第6学年 歴史学習を例にして～
余録⑤	小学校教員になるために知っておくべき社会科学・人文科学～歴史学～
第10章	演習 社会を教える（4）～第3学年 政治学習を例にして～
余録⑥	小学校教員になるために知っておくべき社会科学・人文科学～法学～
余録⑦	小学校教員になるために知っておくべき社会科学・人文科学～哲学～
資料	学習指導要領

広島大学の社会科授業改善ハンドブックは、社会科を教える現職教員の自身による振り返り

や、教員研修の担当者による各々の教員に授業改善を促すための指導ツールとしての活用を意図して作成されている^[2]。内容は、教材研究・学習課題・教材・学習活動・まとめのいずれかにおける授業づくりの悩み・つまずきを想定して、読者が社会科の目標に関する自己理解、指導スタイルに関する自己理解のチェックリストを使って、自らの教科観を振り返ることが組み込まれている。そして、「主権者として社会の仕組みや課題を分析し、評価できる資質・能力の育成」を目指す社会科の授業づくりにおいて導入・展開・終結で予想される悩みの原因を特定し、2つの解決策を提示し、具体的事例を通して提案の背景にある理論を解説するものになっている。そして、参考となる研究書や学習指導要領内容の位置付けを丁寧に教示するものとなっている。

表3 社会科授業力改善ハンドブック

序章 悩みを共有するー私の教科観と授業を振り返りながらー
I章 授業前の「教材研究」から考える授業改善
II章 導入部の「学習課題」から考える授業改善
III章 展開部の「教材活用」から考える授業改善
IV章 展開部の「学習活動」から考える授業改善
V章 終結部の「まとめ方」から考える授業改善
執筆者と引用・参考文献一覧

大阪教育大学「社会科教育学基礎論Ⅱ」は、前半は経験年数の異なる教員の授業DVDの視聴を通して、各々の授業の良さと改善点を検討する。受講者の授業分析力に応じて授業技術、授業展開・構成、授業観・教科観の違いを段階的に理解させることを目的として実践されている^[3]。後半は、実社会に関与する協働によるプロジェクト学習としての授業づくりを目標として、単元全体を見通したプラン作成（内容構成質問、ICTの利用、成果物発表）するものとなっている。

表4 「社会科教育学基礎論Ⅱ」の内容

第1回 オリエンテーション（社会科授業の今日的な課題と解決に向けての視座）
第2回 授業分析と授業の実際（1）DVD授業分析（教育実習生例）
第3回 授業分析と授業の実際（2）DVD授業分析（初任・若年教員例）
第4回 授業分析と授業の実際（3）DVD授業分析（経験豊かな教員例）
第5回 授業分析と授業の実際（4）DVD授業分析（全国の優れた教員例）
第6回 授業改善の方法論、学習材開発の意義
第7回 Intel@Teach のねらいと理論的背景の説明
第8回 授業づくり（単元のアイデア）
第9回 授業づくり（本質的質問、内容質問の構成）
第10回 学習指導の流れと資料作成1
第11回 学習指導の流れと資料作成2
第12回 学習指導の流れと資料作成3
第13回 グループによる意見交換・相互評価
第14回 学習指導の再構成、ルーブリック評価
第15回 振り返り

これらテキストやハンドブック、実践に示される内容は、第一に学校現場における教師の授業づくりを支援するための教科専門科目の内容構成をどのようにするのかという問題意識からデザインされている。そして、社会科の教育内容の構造化と授業を行う際に必要な準備やつまづきを意図し、実際の具体的な指導場面が明示されている。第二に、鳴門教育大学における教科専門テキストは小学校の学習内容を構成する上で適切かどうかを、教科専門と教科教育学の研究者との話し合いを通して選択し、学習指導要領や教科書の内容を鑑み、独自の内容を長年にかけて蓄積してきたものである。また、広島大学の授業改善ハンドブックは、学校現場の教員をよく知る指導主事に協力を仰ぎ、また日々、学習指導をされている経験豊かな教員による助言を得て作成されており、理論と実践の橋渡しとなるものと考えられる。大阪教育大学の実践は、経験年数の異なる教員の授業の実践上の問題点と改善点を見取り、実社会でどのような社会科授業の可能性を見出すのかを問いかけるものであり、学生自身がプランニングを通して自らの教材開発を行うものとなっている。

以上、社会科の授業づくりを支援するための教科専門科目の内容を構成する上で、学習指導要領や教科書を鑑み、人文・社会諸科学の研究者と社会科教育学の研究者が密な話し合いを通して、内容や方法を検討し具体のテキストやハンドブック・実践を行う例と言えよう。

提言

- (1) 本学では、教育実践との関係を中心に据えた教科内容についての研究が必要であり、それは各々の専門分野や領域における知識と各教科を理解する上で必要な基本的な原理や内容から構成される必要がある。
- (2) 学校現場の授業づくりを支援するための教科専門科目の内容を構成する上で、学習指導要領や教科書を鑑み、教科専門・教科教育学の研究者が密な話し合いを通して、内容や方法を検討し、具体のテキストやハンドブックを作成し、実践することが必要である。

^{〔1〕} 鳴門教育大学で開発された『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト 社会』

^{〔2〕} 広島大学大学院教育学研究科社会認識教育学講座・草原和博研究室が開発した授業改善ハンドブック

^{〔3〕} 大阪教育大学社会科教育・教科専門科目（選択）「社会科教育学基礎論Ⅱ」担当：峯明秀

第2章 教員養成の要としての教育実習の充実

1. 教育実習とインターンシップ

(1) 「専門的資本」を培う教育実習とインターンシップへ

ダニエル・ベルがその著『ポスト産業社会の到来』^[1]で、産業社会の遺灰の中から出現しつつある新たな経済と社会を「知識社会」と名付けたのは1973年であった。40年余りを経た現在、その予言のとおり、多くの人々が生産に従事する産業経済から、労働人口が第三次産業に集中していくポスト産業経済への転換が進み、社会の重心が知識領域の中に置かれる傾向が著しくなっている。その「知識社会」の中で、いま学校は、教師たちはどうなっているのか。

知識経済は成長と繁栄を刺激する一方で、「人々に利潤や私欲を無慈悲なまでに追求させるために社会秩序をねじ曲げ、断片化させてしまう」と懸念するアンディ・ハーグリーブスは、「ゆえに学校は、他の公的機関とともに、知識経済がもたらす最も破壊的な影響を埋める力」として「他者への思いやり」や「地球市民としての自覚」を培わなければならないにもかかわらず、「全般的に見て、私たちの学校は知識経済でよりよく働くための、そして健全な市民社会でよりよく生きるための教育を実施していない」と警鐘を鳴らす。「あまりに多くの学校が合理的な創造や社会的な統合を促進する代わりに、魂を欠いた標準化に基礎を置いている」^[2]というのである。世界の各地で、より高度な教育のスタンダードが正当なものとして追求されているが、それらは「標準化」という強迫観念へと姿を変えているとも指摘している。

周知のとおり、日本の教員養成にもスタンダード導入の動きがさかんであり、本提言が唱える「教師総合力」もそうした流れに倣う一つの受止められる向きもあるかもしれない。しかしながら、もちろん、わたしたちが本提言で提案するのは「魂を欠いた標準化」や管理とルーティンの桎梏づくりのためのものではない。武道家のいう「居付き」ではなく、不安定な時代における教育の現場で「中腰」の姿勢を取り続けるための膂力こそが「教師総合力」でなければならない、とわたしたちは考えている。深い理解を伴う認知的な学びを促進するためにも、自分が教わっていない方法で教えることを学ぶためにも、同僚とチームで働き学び合うためにも、学び合いの過程で保護者や地域住民を協力者とするためにも、変化と危機に対応する能力を強化するためにも、「中腰」に堪えられる筋力が不可欠なのである。

本提言第1部で揚言した「教師総合力」を育てるために、大学はその環境と資本を教師や教師の卵たちにどう提供するのが提言第二部の執筆者に与えられた課題となる。

「知識社会」は実のところ「学びの社会」のことである。そこで求められる能力は個人に限らず組織にも要求されるものとなる。個人的かつ集合的な知性に依存する能力ともいえようか。

「学びの社会」の中の学校で学び教える教師に必要なものとして、個人の資質能力に収斂していく「〇〇力」だけではなく、教師たちが仲間とも他者たちとも共有できる「資本」をイメージしたい。そのとき、見逃せないのはハーグリーブスのいう「専門的資本 (professional capital)」の概念である。彼は、「教師の教育実践と生徒の学びを豊かにするために教師たちが保有し、教育実践において活かされる資産で、日常的な経験と創意工夫と自己研鑽・協働を通じて開発され蓄積され共有されていくもの」としてこの「専門的資本」をとらえ、さらにそれは次の5つの資本から成り立つと説明する。いわく、①人的資本（個々の教師の資質・力量を左右する知識・技能・実行力・資格・訓練経験など）、②社会資本（もっと有能になり自信を

持つて仕事に取り組もうとする上で享受することのできる個々の支援や相互学習の促進に寄与する信頼と協働的な相互交流パターン), ③道徳資本 (他者のために尽力しようとする使命感・献身性とそのための力量), ④象徴資本 (特定の仕事や活動に人々を惹きつける地位と尊敬, 及びその地位の魅力と尊敬を広く社会において認められるようにする象徴的事項), ⑤判断力資本 (複雑な状況において適切な判断・決定を持続的に行うことのできる能力とそのための持続的な自己研鑽に対する指導・支援), 以上である。^[3]

学校教育の望ましいあり方と教師の専門性・協働性や自信と誇りを重視し, 教師たちが道徳的に動機づけられて教育活動を進め, 自己研鑽と協働的な力量形成・教育改善に持続的に取り組んでいけるシステムと環境こそが「専門的資本」を蓄積し, 「教師総合力」を培う土壌となる。

課題は, 土壌である。土壌たる学校組織 (幼稚園から大学・大学院までを含む) である。公教育を含む多くの公共制度において, 当然のように公費支出の枯渇や私的な選択を擁護する動きが見られている。特に教育予算の乏しい日本において「経済資本」にはいま直ちに期待するわけにはいかない。^[4] 学校や教師に対する無条件のリスペクトといった「文化資本」も地を掃った。それぞれの学校が, 組織の内外で支援しあい, 学び合いを提供しあうネットワークや関係性, つまり「社会関係資本」なしに土壌を豊饒にすることはできない段階に来ているという共通認識, 危機感をまず持ちたいと思う。

教育実習やインターンシップについても, 大学が他の校種の学校と関係の網の目を結ぶ重要な「社会関係資本」であるにとらえたい。学生たちに「専門的資本」を培う重要な土壌として, また, ゆくゆくは教師たちが, 子どもたちが大学に大勢姿を見せる通い路として豊饒化させる手立てはあると考える。知識社会の組織は, 単に「know-what (何を知っているのか)」, 「know-why (なぜ知っているのか)」, 「know-how」だけでなく, OECD が主張する「know-who (誰を知っているのか)」の能力を育むことによって機能し経営される。急いで付け加えておきたいのは「know-who」には異質な他者や専門家との協力やコミュニケーションも当然含まれているということである。^[5] しかし, 先鞭をつけねばならないのは大学内の組織経営である。①組織のメンバーが自らの技術を伸ばし再訓練するための機会を幅広く提供すること, ②学び合いとコミュニケーションを阻む講座間, 学科間にある「壁」に窓をあけること, ③組織発展の「大きな絵」を示し, メンバーをその中に含みこむこと, である。教育実習の関わりで出会った附属学校や公立学校の先生から, 今年も頂戴した苦言は「大学内の意志疎通はどうなっているのですか?」, 「緊急の要件があって電話しても, 担当の先生がつかまらない」, 「大学の先生たちは学生について話し合うのですか?」というものであったことだけは, ここで吐露しておきたい。こうした苦情が続く限り, 「専門的資本」を培う教育実習やインターンシップなどは夢の彼方のものだからである。

^[1] 内田忠夫他の邦訳『脱工業社会の到来』1975年, ダイヤモンド社

^[2] アンディ・ハーグリーブス (木村優他訳)『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育』2015年, 金子書房

^[3] Hargreaves Andy & Shirley Dennis, *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, 2012, Corwin: A Sage Publication Company (また, 藤田英典「教師・教職の現在と教師研究の課題」『教師教育学会年報』第24号2015, 及び藤田「教育政策の責任と課題」

『岩波講座 教育 変革への展望 6』2016 の両論文に詳しく紹介されており、引用部分の和訳は藤田による。)

〔4〕中澤渉『なぜ日本の公教育費は少ないのか』2014, 勁草書房, 及び矢野眞和, 濱中淳子, 小川和孝『教育劣位社会』2016, 岩波書店を参看。「まずは社会的な教育の意義を説き, 公教育費の増加という要求や声を高めていくことが重要」(中澤)というのが両著の共通する論調で, 経済資本の充実のためにも地に足を着けた社会関係資本づくりが必要ということである。

〔5〕OECD, *Knowledge, Management in the Learning Society*, 2000, Paris

(2) 「4年間積み上げ方式教育実習」の経緯と現状

この提言が公にされるころ, 本学では教育実習(だけでなく, もっと大きな)改革一期生となる学年が入学を迎える。教育実習については, 他の大学に先んじて, 大幅にインターンシップを拡大することに付随する改革である。しかし, 数年後には, 免許法改正に伴う更なる改革が待ち受けていよう。いわば「中腰」の改革であるが, 先に述べたように, わたしはこの言葉を悪い意味では用いていない。しかし, 取るべき立ち位置, つまり本学の教育実習の理念と現状を再確認するために, これまでの動きをここで浚ってみるのも無駄ではあるまい。

現行の教育実習の基本的な理念をつくったのは『大阪教育大学における4年間積み上げ方式による教育実習のあり方』(平成15年6月)であった。そこでは「本学の教育実習は, 大学教育としての教養教育, 専門教育, 教職専門教育を有機的に結びつけた教員養成のコアカリキュラムの実践的な中核として位置づけられなければならない」と理念がうたわれ, 1年次で観察実習, 2年次に体験実習と介護等体験, 3年次に基本実習, 4年次には併修実習, 開発実習, 合格者実習を行うものとされた。審議と実施については, 教育実習委員会が母体となり, 各実習についての専門委員会を設置し, 附属教育実践総合センターが指導助言および学校との連絡調整機能を担う(当該センターとの調整がつかない場合は, あらたに教育実習センター〈仮称〉を立ち上げる)ことが提案された。平成18年度より, ここで示された「4年間積み上げ型実習」の実施がまず1年次の観察実習導入より始まり, 年度を追って, 2年次: 体験実習と介護等体験, 3年次: 基本実習, 4年次: 併修実習, 発展実習が実施に移されていった。教育実習実施委員会及び実施専門委員会が各実習を統括し, 体験および発展実習については教職教育研究センター教員が, 両委員会の依頼を受け実施を担当し, 今日に及んでいる。

しかし, 「積み上げ型」の枠組みはできたものの, 学生・教員双方に枠組みを活かして教育実習を充実させようとする状況があるのかという危機意識下に設置された「教育実習改善検討専門委員会」から『報告書』(平成25年1月)がまとめられ, パフォーマンス課題の導入や実習困難な学生への対応方策等が実現したが, カリキュラム改善等の今後の「あり方」をめぐる提言については等閑に付されたかたちで, いまや報告書そのものも稀覯となっている。

そうした状況のなか, 昨春, 教育実習実施専門委員長から『教育実習改革に向けて(私案)〜マイスクール制の導入〜』(平成28年3月, 以下「改革案」と略記)が, 関係者に提示された。インターンシップ科目の導入などの動きが始まるなか, 諸改革の必要を提唱するものである。その中には, 基本的理念についての記述は特段なく, 「実習をめぐる課題」として次の諸点が挙げられている。①学生の自主的, 継続的な学びになっていない, ②実践と理論の往還がで

きていない、③同じ学校に学ぶ異学年の学生によるコミュニティを作る、④実習校の確保、⑤早期から教職へのモチベーションを高める手立てとして、1回生のうちから学生が自分の意思で学校に関わる仕組みが必要、⑥ミッションの再定義での文科省との約束（就職率65%）を果たすために学生に力をつけさせねばならない、つまり、⑦「4年間の積み上げ型実習と銘打ってはいるもののそうはなっていない」とし、平成31年度からの免許法改正に伴うカリキュラム改正で「4年間の積み上げ型実習を実現するべきである」というのが、ここでの提案であった。

この「改革案」を受けた本年4月からの「教育実習実施専門委員会」での論議では、「マイスクール」の文言は消え、学生が「主体的」に実習校を選ぶという形を、各市教委から協力校（大学附属校も含む）を挙げてもらい、大学で作成したリストを参照し、学生がインターン校を選ぶ形式に変え、学校インターンシップと基本実習を同じ学校で実施することを可とする方式で落ち着いた。そのほか、1年次の観察実習は、現行の2日実施から1日に、2年次からのインターンシップは年次を追うⅠ（体験）・Ⅱ（基礎）・Ⅲ（発展）とテーマ別のA（理数）・B（特別支援）・C（ダイバーシティ）に組み換え「4年間積み上げ」の枠は堅持しつつ、必修や選択必修のインターンシップ科目が導入されることによって、従前より「4年間の積み上げ」が拡充するといえる形となった。日本教育大学協会の実習部門での今年度の論議を聞いても、ここまで踏み込んだインターンシップ導入の例はなく、全国をリードするといっても過言ではない充実した提案になっている。しかし、具体化に向けての「大きな絵」が大学全体に周知されることが遅く、疑心暗鬼が各所で生まれているのに加え、新学科や新専攻の実習の在り方など、取り上げねばならない課題も依然多く残っている。早く「大きな絵」が掲げられたもとの、具体化に向けての活発な意見交流が進むことを期待したい。

以上、この十数年の経緯と現状について振り返ってきたが、以下、本チームや教職教育研究センターでの討議を踏まえて意見を開陳したい。

まず、理念については、「学校インターンシップ」導入等のカリキュラム改編を契機とした今般の実習改革議論のなかでも、観察→体験→基本→発展という「4年間積み上げ方式」を超え出る理念型は現れておらず、むしろ「真の積み上げ方式への充実のために」という序詞が置かれた議論が多い。筆者も「**積み上げ型**」の理念と方法は堅持すべきであると考え。ただし、「観察実習」という従前のネーミングは、実習校の生徒や教員を「被観察」の実験対象に置くような響きがあり、適当ではない。

また、「真の」積み上げ方式への充実のためには平成15年の提言が「基本的理念」として力説する「大学教育としての教養教育、専門教育、教職専門教育を有機的に結びつけた教員養成のコアカリキュラムの実践的な中核としての位置づけ」という認識を改めて共有しなおすことこそが大前提であり、本学の教員養成カリキュラムに最も乏しい視点で依然あり続けている。本学の教員間や講座間の理念認識の温度差こそが、外には、附属校と協力校との懸隔や、実習校確保の困難という事態をもたらし、内には、2回生での教員志望率の低下といった由々しき現象を惹き起こしているのではないかと考えるのである。

教員養成課程を新增設する私立大学の実習校確保に向けた丁寧な動きや、インターンシップ先を積極的に開拓する他の国公立大学の教委や学校への働きかけに接してきた「現場あがり」の筆者としては、他大学の必死さを座視せず、とはいえ焦って技術論にも走らず、本学の教員養成の「蓄積と将来展望」をしっかりと打ち出し、**学内の共通認識を醸成し、協力先と手を携えて**いくことが肝要であると切に思う。

(3) 関係づくりの前提 — 「さすが、…」というリスペクト —

1 往還

「改革案」では、教育実習をめぐる課題の一つに「実践と理論の往還ができていない」ことを挙げられている。「往還」とは、行き来する動作を表すのみならず、「道」そのものをも示す語である。歩く人がいてはじめて、道はでき、道は維持される。本学と実習校を結ぶ道を実習生以外の何人が歩いてきたのか、「往還ができていない」という問題点が指摘される場合、まず問われねばならないのは、どれだけの人が歩き、その道が踏み固められているか否かであろう。長年、本学に勤務された方々の中にも、教委や学校への訪問・対応の経験がないという方もいる。しかし、関係づくりを目途とする以上、本提言では、超自由主義、超個人主義、そして人間が共同・協働的に生きることの否定が、拒否される。

あえて無礼を顧みない言辞を重ねたが、わが本意は以下にある。今後は、協力校を広げ、その中から学生が実習校を選んでいくことになれば、学校と学生のマッチングに、十全なガイダンスや指導ができるかどうかは、往還の踏みしめられ方に大きく依存することになる。大学教員がどれだけ協力校を知り、協力校にも「実践と理論」の知を示せるかに成否はかかっていると看做しても過言ではあるまい。「さすが、大阪教育大学の先生」という協力校の認識の上にか、「さすが、教育大の学生」というリスペクトは生まれない。

教育実習は、教員養成を行うどの大学にもある往還の具、「道」具（ツール）である。その道具をどれだけ上手に使い、険路や隘路を築き固めて安全にし、魅力的なブロードウェイにできるかどうかは、学校現場へ歩くことを厭わぬ教員の質と量を前提としている。

2 連携・融合・総合

本提言の第1部では、「教師総合力」育成の必要が述べられ、第2部の前章では、教科内容と教科教育との「連携・融合」が述べられた。本章でも、連携や融合・総合を確認する場としての教育実習について述べ進めたい。

教科内容と教科教育の「連携・融合」を進めるためにも、講座の教員全員で教育実習を担当し、省察し、ブラッシュアップすることが不可欠となる。「教師総合力」の育成を図るためには講座を超えた教員間の連携が不可欠である。

すでに、如上の連携ができていない講座もあれば、未だしの感が強い講座もあり、その様態が1年次の「教職入門」に如実に表れ、「観察実習」の成果にも及んでいる。

現在では、教員養成課程入学時に10%いる教員不志望者が、2回生になった時点で20～30%に増えるという。昨今の体験実習受講者数の急激な減少の一因にもなっていよう。キャリア支援センター長の手取義弘氏からも、「実務家」教員や教委の指導主事等による新科目授業の提案がなされている（昨年7月）が、各講座が主体的に教員養成を担い、学校教職経験者とコラボする形が最善であるとする。そうした形での「教職入門」をはじめとする現行授業の見直しは急務であり、必要があれば新科目の創設も考えるべきであろう。

教育実習改革の要は、各講座の中の関係性の充実であり、そこに教職教育研究センターの教員等がどうコラボレーションするか、すなわち学内の社会関係資本構築が前提であることを強調したい。

3 関係を結ぶ「場」づくり

縷々述べ来った前提を踏まえ、「改革案」が挙げる諸課題克服の筋道をスケッチする。

① 学生の自主的、継続的な学びになっていない、という意見について

「自主」「自由」は両義的なニュアンスをもつ言葉である。自由民権運動が展開されるまで、この国では「自由」は「わがまま」の意であった。本年4月からの議論でも、府内外の市町村教委への意見聴取でも、懸念されたのは学生の「自主性」に学校や教委が右往左往させられるという予測であった。わがままや勝手に堕さない、もう一段高い「自主性」は、いまの学校や子どもたちを取り巻く窮状を認識しながらも、なお往かんとする使命感に裏打ちされなければなるまい。学校や子どもたちからの「若いあなたの力が必要だ」という呼びかけ（calling）に応えられる力（responsibility）こそが、実習に赴く学生たちに不可欠なものである。「しんどい」現実を知らせてなお、意気を感じて現実に向かえる力を大学の授業でつけねばならないのである。そのために必要なのは単なる「継続」ではなく、前述の「往還」による多様な他者との対話の繰り返しであろう。

② 実践と理論の往還ができていない、という意見については既述のとおり。

③ 同じ学校に学ぶ異学年の学生によるコミュニティを作ることについて

賛成である。同じ学校や異学年の学生に止まらず、山口大学の「ちゃぶ台」方式に習って、卒業生や若い教師たちが本学の学生たちと交流できる場がほしい。次の第3章で詳述される「がじゅまるカフェ」の学生参入版もあってよいと考える。学校や教委との連携授業などの案も散見されるが、講師として学生にインパクトや高いモチベーションを付与できるのは、指導主事や管理職経験者以上に卒業間もない若い元気な教師たちである。

また、活発な私学の多くは、そこへ行けば教育実習・インターンシップや採用試験について情報が得られ、学生同士のピア・サポートが得られる「学生の溜まり場」を設けていることである。本学にも「教職キャリア高度化センター（仮）」の設置を訴えたい。

④ 実習校の確保について

次項の参照を乞う。現在の「協力校」以外に多数の協力を得られるのではないかと、という感触を各市教委の意見聴取で得ているが、「さすが、大阪教育大学」というリスペクトを大阪府内は勿論近隣の府県市町村の学校に恢復しないかぎり、「確保」は難しい。

⑤ 早期から教職へのモチベーションを高める手立てとして、1回生のうちから学生が自分の意思で学校に関わる仕組みが必要という意見について

既に述べたとおり、教職へのモチベーションを低めているのは、大学の授業内容である。

このことと、

⑥ ミッションの再定義での文科省との約束（就職率65%）を果たすために学生に力をつけさせねばならない、という意見を具現化するためにも、教科専門と教職専門の連携・融合を担う奈良教育大学の教職課程開発室のような機能と、教育実習等の推進や学内外の連携・調整の機能を併せ持ったセンター（「教職キャリア高度化センター（仮）」）が必要になると考える。

(4) 学内外の関係づくりと関係を結ぶ「場」づくり

1 ミッションを育てる授業の場

いま本学で進んでいる教育実習改革の眼目は、学生が「主体的」に実習校を選ぶ、という方式の導入である。実習協力校の減少の中、学生自身に実習先を開拓させたいご都合主義と受け取られれば、早晚、協力校はさらに減少するであろう。2年次からのインターンシップに向けて、その実習校に赴く明確なミッションを示す力を学生たちに育てなければならないということが、1年次の「教職入門」を中心とする本学の教員養成カリキュラムに突き付けられているのである。ミッションとは、本来、「主体的」に育つものではない。ミッション (mission) はラテン語のミッテレ (mittere) を語源とするが、これは「送る」「遣わす」という意味を持っている。学生たちを実習校に「送る」「遣わす」のはわが大学である。大阪やその近辺の学校の、現在の課題を把握し、その学校や地域に即したミッションを持たせて、「送り、遣わす」授業の場を早急に創り上げなければならない。子どもの貧困やペアレントクラシー、多忙化や精神的な報われなさ等々の課題が山積する大阪の学校に、どういう教師を育てて「送り、遣わす」のか、その議論が全学的に求められているのである。一部の講座に見られる外部講師頼みの「教職入門」で、それは可能か？ 講座の一部の限られた教員のみに入門科目を負わせる形で、それは可能か？ 「教育協働学科」に看板を掛けかえる「教養学科」の「教職入門」は現在、教職教育研究センターの「実務家」教員に「学内外注」されているが、学科改編の趣旨からすれば今後も外注のままというわけにはいくまい。筆者も含めた「実務家」教員たちは、「研究者」教員の方々とのコラボを進めることに吝かではない。むしろ、研究の力量を高めるべく示教を仰ぎたいと切望している。

今後、さまざまな学内連携のもとで、①ミッションを育てる場としての授業を展開していくことをまず、ここで提言する。この提言は、インターンシップや実習のミッションから初任期の教員としてのミッションに練り上げる往還を各年次の授業が保障するカリキュラム編成に及ぶのは当然である。加えて、②そのために必要な学内連携推進とカリキュラム開発の機能をもつ部署・施設（前掲「教職キャリア高度化センター（仮）」）の新設・整備を提言する。

2 パッションを共有する学外連携の場

ミッションを捧げた宣教師たちが異郷で戸惑ったように、学内の授業で育てたミッションを実習校で実現させようとする学生たちも、必ずリアリティ・ショックにさらされる。それぞれの学校は、各々の「場所の記憶」（エマニュエル・トッド）をもっており、大学仕込みの「ミッション」で太刀打ちできる課題ばかりではない。だから、大学でのミッションづくりが無駄なのではない。いや、むしろ思い通りにならない他者との出会いと葛藤を通して、その学校や子どもたちが抱えたパッション（ここでは「受苦」の意味）とぶつかり、学生の内部にもパッション（受苦・受難）が生まれ、自身が変わることにより、その生き方の中に輪郭をもってするのがミッションであろう。受苦を克服したいという情念としてのパッションとともに、大学では「コトバ」であったミッションがその実習生のうちに受肉する。そうした成長の営みを協力校で保障するには、また、実習後の大学での授業と活きた往還を実現するには、協力校各校（ひいては本学が責任をもつべき地域の学校）のパッション（受苦・情念、両方の意味で）を、大学教員も共有する場がなくてはならない。したがって、ここでの提言は次の3点となる。

③実習受け入れ地域の大阪府域全体（さらには他府県）への拡大と**連携協力のプラットフォームづくり**（詳細は次の第3章参照）、④教育実習と学校支援活動を一体的に進める**本学との「連携拠点校」**（公立学校と附属学校にも）の設置（ここでは、学力向上、授業改善、支援教育、学級経営、集団づくり、生徒指導・子ども対応、人権教育課題、地域連携など学校ごとに特色あるメニューを設定しインターシップや実習のみならず、学校支援活動や大学教員によるスーパーバイズを展開する）、⑤「場所の記憶」がこれまで有効に作用し、本学の学生たちの育ちを支えている「**遠隔地実習**」をインターンシップのオプションとして継続・堅持するなど、観察・体験・基本・発展の各実習をはじめ、「総合認識系」の成果も含めて、これまで蓄積してきた資本を適正に評価し、強みとして継承すべきノウハウを伝え、各講座に広げる機能を前掲「**教職キャリア高度化センター（仮）**」に与えること。

また、第一部で述べられた「子どもが来る大学」の提案も、本章での主張とシンクロナイズするものであり、逆に、いくつかの連携拠点校に大学のラボができるような状況も庶幾するところである。

3 ビジョンを語り合う場、アクションを後押しする場

実習生たちがミッションとパッションの相克や葛藤をきりひらき、学校という場で曙光を感じるのは、自分がいま、ここで何をなすべきかのビジョンをつかんだ時である。ビジョンという展望や眺望を得るためには、「背伸び」というアクションが必要である。不安定な姿勢である「背伸び」は安全・安心な場でなければできない。学生たちが年次を超えてビジョンを語り合い、アクションを起こす環境が必要になる。ここでも、インターンシップや教育実習から初任期教員たちが集える場として、②や⑤の機能を併せ持つ「**教職キャリア高度化センター（仮）**」の設置を提言する。

提言

- (1) 教科専門と教職専門の連携・融合等さまざまな学内連携のもとでの、インターンシップや教育実習から初任期教員としてのミッションを練り上げる授業・カリキュラムの編成と展開。
- (2) 「教職キャリア高度化センター（仮）」の設置。
教育実習等の推進とそれに係る学内外の連携・調整を図り、上記授業やカリキュラムの編成と展開を統べ、学生や初任期教員の集える場、また本学の「実務家」教員の研究鍛錬の場としての機能をもつ。また、これまでの成果や蓄積を適正に評価し、強みとして継承すべきノウハウをまとめ、実習等の担い手である各講座等に広める。
常勤・非常勤職員の適切な配置が肝要である。
- (3) 大阪府内外の各教育委員会等との連携協力のプラットフォームづくり。
- (4) 教育実習と学校支援活動を一体的に進める「連携拠点校」の設置。

2. 学校園支援活動

(1) 平成 28 年度までの状況整理

学校園支援活動は、学生が学校現場を体験し、学校現場の抱える問題、その解決の糸口を見つけるための重要な役割を、教員養成プロセスの中で担っていると考えられる。しかしながら、現状の免許法の中では必要な教育方法とは位置づけられていないため、支援活動には統一的な原則は設けられていない。

本学学生が参加する学校園支援活動は、授業として行われるもの（【授業型】）、ボランティア活動またはアルバイトとしておこなわれるもの（【アルバイト型】）、ボランティア活動を評価して単位が付与されるもの（【単位型】）の 3 類型に大別できる。「授業型」のものは、通常事前事後指導が行われ、単位が付与される。ただし、第二部で開講されているものは、学校により報酬が予算化されている場合もあり、その場合は交通費の一部として充当している。この型はさらに、必修、選択、選択必修に分類できる。「アルバイト型」の「学校サポート活動」は、平成 14 年の大阪府教育委員会の「まなびング・サポート事業」への協力から始まったもので、大学は 20 分程度のガイダンスを開催するだけで、事後も活動内容、成功事例、失敗事例を A 4 版の様式 1 枚にまとめる程度であり、単位も付与されない。その代わり、報酬が支払われることもある。「スタディー・アフター・スクール」は柏原市と本学の連携授業であり、運営は学生の手で行われている。活動の内容は大学と教委で把握しているが、基本的には自主的な活動に任されている。これには報酬が支払われる。「単位型」は、学校園支援活動への参加をさらに促し、

表 1 本学の学校園支援活動（分類型は本文参照）

分類型	活動名	対象
アルバイト	学校サポート活動	教員養成課程第一部
単位	学校教育サポート体験	教員養成課程第一部 2 回生以上
授業・選択	学校インターンシップ基礎 I, II	教員養成課程第二部 2, 3 回生
授業・選択	学校インターンシップ発展 I, II	教員養成課程第二部 4, 5 回生
授業・選択	特別教育実践研究 I ～ III※	教員養成課程第二部 3 ～ 5 回生
アルバイト	スタディー・アフター・スクール	全学生
平成 28 年度入学生まで		
授業・選択	幼児教育実践演習 I ～ V	幼稚園教員養成課程 2 ～ 4 回生
授業・選択	サービスラーニング実践論	教養学科人間科学専攻 2 回生
平成 29 年度入学生から		
授業・必修	教職インターンシップ I ～ III	教員養成課程第一部 2 ～ 4 回生
授業・選択必修	学校インターンシップ A ～ C	教員養成課程第一部 2 ～ 4 回生
授業・必修	幼児教育インターンシップ	初等教育教員養成課程 2 回生
授業・選択	幼児教育実践演習 I ～ IV	初等教育教員養成課程 3, 4 回生
授業・必修	教育コラボレーション演習	教育協働学科 3 ～ 4 回生

※平成 26 年入学生まで。または平成 28 年度 3 年次編入生まで。

前事後指導を通じて②型の支援活動と比べ、より教育効果を高めるために平成 25 年度より導入された。大学で授業 5 回分の事前事後指導が行われ、60 時間以上の支援活動を行う。報酬はない代わりに、活動を評価して単位が付与される。

以上の本学の学校園支援活動に加え、平成 29 年度以降に開講予定のものについて、表 1 にまとめた。

(2) 平成 29 年度の改革の目指すもの

教員養成課程では、「教職インターンシップ（Ⅰ～Ⅲ）」、「学校（あるいは教育）インターンシップ（A～C）」が 2 回生から提供され、学校支援活動を通じて現場体験を重ねることが可能となる。同時に教育実習の配当先への学生の分配方法も見直し、1 回生の段階で「教職インターンシップ」および「教育実習」先の学校が決定されるようになる。その結果、学生は長期間同じ学校と地域に関わりを持つことになり、継続的にそれぞれの学校や地域の課題と向き合うことが期待できる。学生はボランティアである「学校サポート活動」の形で、さらにその学校と関わりを持ち続けることも可能であり、「教育実習」の期間以外にもインターンシップ科目ならびにボランティア活動を通じて、継続的に同じ学校に関わり続けて現場の具体的な課題に対する理解を深めることが期待される。

幼稚園教員養成課程は、改組され初等教育教員養成課程の一部となる。私立園、認定こども園など支援先別に選択科目として開講されている「幼児教育実践演習Ⅰ～Ⅴ」は、平成 29 年度以降は「幼児教育実践演習Ⅰ～Ⅳ」は選択科目のままだが、「幼児教育インターンシップ」が必修科目となり、支援活動が一部必修化されるなど、支援活動の重要性がカリキュラムに反映されることになる。

第二部では、平成 27 年度にカリキュラム改正が行われ、「特別教育実践研究Ⅰ～Ⅲ」が「学校インターンシップ基礎Ⅰ、Ⅱ」、「学校インターンシップ発展Ⅰ、Ⅱ」と変わり、3 回生以上に限定されていた学校支援活動が、2 回生から行えるようになり学校支援を長期に行うことが可能となった。平成 14 年にこれらの学校支援科目が設定された当初は、支援活動を希望する柏原の学生の受け皿としても機能していたが、学校支援活動が大学全体として充実して幅が広がったことにより、履修者はやや減少傾向にある。

教養学科は、教育協働学科に改組され、チーム学校の一員として教育に深く関与する人材の育成が求められるようになる。その際に新設される「教育コラボレーション演習」を通じて、学校や地域に関わる課題について、他専攻学生、教員養成課程の学生と協働し課題解決型の学習を行い、現場体験を充実させることになる。チーム学校を構成する専門スタッフとして学校へ関わるための現場体験、教科教育の支援活動を通じての地域課題発見力の養成、学校を中心に据えた地域の活性化に対する問題意識の涵養などを主眼として、地域を含む学校への支援活動が考えられている。

「教育コラボレーション演習」の活動の場を教員養成課程の「教職インターンシップ」実施校と共通にすることにより、チーム学校構想のもと、教師を目指す教員養成課程学生と教師と、協働して教育に関わることを目指す教育協働学科の学生とが学校現場で出会い、学校支援を通じて協働し現代の教育課題に対処できる力を身につけることが期待される。

(3) 本学の学校園支援活動の課題

平成 29 年度のカリキュラム改正で提供されることとなる教員養成課程第一部のインターンシップ科目ならびにアルバイト型の「学校サポート活動」などを通じて学校現場の継続的な体験が可能となる。この長期の体験を有効なものとするためには、すべての活動を通じて体験を理論的に整理する作業が必須である。理論と実践の往還を通じて、学校現場から抽出した課題を理論的な背景のもと解決するプロセスが、将来にわたり学び続ける教師の基礎となる。このふり返し指導は、大学としての養成カリキュラムに組み込み、現場任せとならないよう留意しなくてはならない。ふり返し指導は、ある程度実践現場経験のある者でないとできない部分があることを考慮しつつ、外部への丸投げとならないよう、例えば現場教員と大学教員のチームティーチングの形態を検討すべきである。養成期間を通じて単一の学校に関わり続ける制度は、各学校が抱えるさまざまな課題に広く触れる機会が失われるという短所がある。長期にわたる経験がその短所を上回る教育効果を発揮できるよう、制度としてのメリットを生かす工夫が必要である。

教育協働学科の「教育コラボレーション演習」においては、グループごとに設定されるテーマが学校現場の課題から乖離しないよう留意が必要である。さらに、「教育コラボレーション演習」は3回生以上が対象のため、早い段階で学校現場を知ることが、大学学習の初段階で教育現場への自らの適正を考え、目的意識を持って大学の学習を進めることに役立つという点では課題が残ることになる。また、教育協働学科の教員には中等教育の学校現場経験に乏しい教員が含まれ、その教員も「教育コラボレーション演習」の指導担当を分担する可能性があるため、そのことの対策も必要であろう。

本学の学校園支援活動は、現場の要請、教育効果の充実などさまざまな理由で拡充されてきた。増築に増築を重ねた複雑な建築物の様相を呈することがないように、教育実習を含めた教員養成の理念と教育効果をふまえて、学校園支援活動の位置づけを整理する必要があると考えられる。

(4) 学校園支援活動の具体的な改革案

教員養成課程の学生の「教職インターンシップ」、「学校教育サポート体験」においては、教育論的に学校現場の両体験をシームレスに整理する機会を逐次設けることが必要であろう。しかし、学校現場にそれを期待することは難しい。これらの科目は、教育実習と異なり、大学の授業中心の生活を基本に、短時間の活動を長期的に継続する性格を持つため、大学での振り返り指導が行いやすい。理論と実践の往還という点からは、現場経験を持つ教員と理論系教員によるチームティーチング形式の大学での指導を、事前事後指導にとどまらず継続的に行うことが理想的だろう。

アルバイト型である「学校サポート活動」においても、体験を単なる記憶にとどめるだけにならないようにするにはふり返し活動が必要である。例えば、目的意識の確認と現場のふり返しを通じた教育現場の理解を目指した「学校園支援論（仮題）」という科目を開講することで、教育効果が期待できる。この科目は本提言で提案する「実践科目」(p.18)の中に学校教育支援型の授業として位置づけることができる。ただし、その場合は、「学校教育サポート体験」との違いを明確にしておくことと、報酬のある活動を通じて単位取得が可能であることの是非について議論が必要だろう。単位化せず、ふり返し指導のみを行うことも考えられる。

「学校サポート活動」の期間や活動内容が個々の学生ごとに異なることから、教室の中の講義、演習形式の指導が現実的でないのであれば、学生が情報を共有し、議論をすることができる空間を設けることで、その「場」を活用して自らの体験を言語化し、論理的に整理することを学生グループに委ねることも可能だろう。食堂のように雑多な集団がいるわけでもなく、図書館のように静かにしなくてはならない制約もない、いわば学校園支援者のサロンのような性格の空間を設けることがよいだろう。

教育協働学科の学生においては、「教育コラボレーション演習」が3回生以上に配当されているため、入学してからのできるだけ早い段階で学校現場を観察する機会を設けて、教育を受けるものから教育を行うものへの視点の変革を促す機会が必要である。大学教員に引率されて学校を訪問し普段の様子を観察するだけではなく、例えば「教育基礎セミナー」の時間を活用すれば、上回生の教育コラボレーション演習の現場を見学しディスカッションに参加する形なども検討することができるだろう。不足気味の現場経験を補うという点からは、「教職実践演習」のミニ講座として、現場経験を理論的に整理することを含む現場型の講座を開設して希望者が現場体験を深めることができるような仕組みを作ることが望ましい。

支援活動が行われる学校では、教員養成課程学生の「教育インターンシップ」と「教育実習」に参加する学生の回生を越えたコミュニティができるような働きかけをするべきである。さらにそこに教育協働学科の「教育コラボレーション演習」に参加する学生が加わるかたちが望ましい。出先の学校現場だけでなく、大学キャンパスでもその学生コミュニティの交流が成立する「場」として上記のサロンがあれば有効である。それぞれの学生は異なる大学教員の指導の下で現場の実践を学ぶことになるが、学生コミュニティを構成する各学生を指導する担当教員らが現場の状況や問題点を共有し、学生への指導や実務的な作業を分散できるよう、教員らが密に連携する必要がある。学生担当が講座内で輪番制となっているような場合には、担当年度によって指導内容が変化することが多いが、講座や課程・学科を越えた教員集団による指導体制が形成されることにより、年度ごとの指導内容の違いが平準化する利点もある。

(5) 学校園支援活動における大学の窓口

ここで述べる大学の窓口には、内部に向けた学生への窓口と、外部に向けた学校への窓口がある。

学生は、授業型の支援活動については、シラバスを参照すれば内容を把握でき、履修登録を行うことで参加をすることができる。しかし、アルバイト型「学校サポート活動」については、本学ウェブサイトで情報を収集し、ガイダンスに参加する必要がある。そのウェブサイトは、情報は整理されおり、適宜更新が行われているものの、学生の主体的な活動に依存する「スタディー・アフター・スクール」事業との違いが分かりにくい。以上は教務係が所管するが、学生支援課が所管する「ボランティア登録を経由したサポーター登録」がウェブサイト中存在する。かつては、こちらにも学校園支援の募集が掲載されていたが現在では、大学の関わるアルバイト型の学校園支援活動は「学校サポート活動」に一本化されている。しかし、募集されているボランティアの内容を確認するためには登録の手間が必要な上に、学生にとってはボランティア活動に学校園支援活動が含まれないという本学固有のルールはわかりにくい。そのため、情報を入手し損ねることあるだろう。情報の提供方法をさらに改善し、社会貢献をしたいという気持ちをかき立てるような工夫がなお必要だろう。

本学では、平成 29 年度から「教職インターンシップ」、「教育実習」と一人の学生が継続的に同一の学校でカリキュラム上では形を変えながら研鑽を積むことができる仕組みを構築する。これは、言い換えれば、ひとつの学校で同時にさまざまな立場の学生が混在することになる。さらに、教育協働学科の学生も同じ学校に入って実践的な「教育コラボレーション演習」を行う予定である。それぞれの学生は、それぞれ異なる教員が担当している。混乱を避けるためには、大学が学校と対応するための外部に向けた窓口の一元化も必要であろう。しかしながら、個々の大学教員は窓口の担当者に任せきりとならないよう、支援先の学生の指導に最終的な責任があることを承知しておかなくてはならない。

提言

- (1) 学校園支援活動の経験をふり返り、教育論的に整理する機会が必要である。現場経験を持つ教員と理論系教員によるチームティーチング形式が望ましい。協働する学生コミュニティを指導する大学教員団が密に連携する仕組みが必要である。
- (2) 学校園支援学生グループが集うことのできるサロンのような性格の空間があるとよい。
- (3) 内外に向けた学校園支援活動の窓口を一元化する必要がある。窓口は担当教員と十分に連携する必要がある。

第3章 教育委員会との連携協働による移行期の教員養成

1. 「移行期」の教員養成と教育委員会・学校との協働

(1) 「移行期」の教員養成の課題

中央教育審議会は、平成27年12月21日「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」を答申(以下、「答申」)した、また同時に、学校教育のあり方及び地域と学校のあり方に関する二つの答申を発表した。これを踏まえ文部科学省は、平成28年1月、「次世代の学校・地域」を創世するための体系的具体的施策と、平成32年を目途とする改革実施行程表を公表した。教員養成については、教員制度の養成・採用・研修の一体改革として、大学での教員養成と現職教員研修の充実、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築を打ち出し、養成・採用・研修を通じて教員の学びを支援するための体制整備を掲げている。またそのための具体的な手立てとして、都道府県教育委員会等に対して、大学等との協働によって「教員育成協議会」を設置することや、教員のキャリアステージごとの「教員育成指標」を策定することが示された。

「本チーム」は平成26年の発足当初より、大学4年生から教員入職後3年程度(初任期教員)の約4年間で「移行期」として捉えることとしたうえで、大学と教育委員会・学校との連携・協働により「移行期」にある教員の職能開発を、計画的・組織的に進めることを目標としてきた。教員養成に関わる教育政策の動向は、この目標の実現に向けた絶好の機会と考える。

(2) 大学と教育委員会との協働組織の必要性

初任者として希望にあふれて学校に赴任した教員は、しばらくすると、授業や学級経営、多様な子どもへの個別対応、教員間の打ち合わせ等膨大な仕事量を前に圧倒されてしまって、立ちすくむような思いにとらわれるといわれている。多くの初任者教員がこうした「壁」に直面する背景には、一つは大学教育を通じて予想してきた学校像と、赴任した学校の現実の姿の間に実際には大きなギャップがあり対応しづらい実態がある(リアリティーショック)と考えられる。今ひとつの背景は、初任者教員を温かく受け止め、悩みや疑問に適切に対応することのできる初任者育成機能が、各学校において弱体化している現状があると考えられる。そして実際にはその結果として、初任期教員の成長は、個々の教員自身の努力や熱意に委ねられてしまっている側面が強く、不幸にして早期退職に至った事例も少なからず報告されている。

こうした課題に向き合い解決するためには、大学と教育委員会・学校が教員養成・育成についての相互理解の上に、お互いに連携協働する一貫したシステムが求められていると考える。大学から学校への円滑な入職の課題にとどまらず、養成・採用・研修に関わる様々な幅広い課題について協議し、課題解決の方策を検討する機能を充実させる必要がある。こうした課題意識のもとに、大学と教育委員会・学校を円滑に接続し、「移行期」にある学生・教員の職能開発等を担う組織の整備とシステムの構築(プラットフォーム形成)について検討する。

(3) 「教員養成地域協働協議会(仮)」の設置

本学と教育委員会との連携協力のもとに、「教員養成地域協働協議会(仮)」(以下、「協議会」)の設置について具体的に検討し、教育委員会に対して理解と協力を得ることができるよう働き

かける。これにより、文部科学省が既に求めている「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定にも応えることができる。

なお、「協議会」の設置主体について、教育委員会か、または、大学と教育委員会との協働か、どちらにするかによって組織の性格が異なることとなる。文部科学省は、「教員育成協議会」の設置主体として都道府県教育委員会または政令市などを想定している。この「提言」においては、「協議会」を大学と教育委員会との協働組織として位置づけ、「教員育成協議会」との関係はどうするかについては、今後の課題とした。

「協議会」においては、次のような様々な課題についても幅広く協議し解決方策を探ることとする。

○ 「協議会」での検討課題の例

- ・ 教員養成、採用、研修のあり方に関する連携協力
現状の洗い出し、改善策の検討等
- ・ 教員研修と免許更新講習の互換
- ・ 教員研修と養成教育の連携・相互協力
教育委員会が実施する各種教員研修への支援
現職教員等の本学授業への参画
- ・ 初任期研修プログラム開発と実施、学校支援
- ・ 教育実習や学校インターンシップ、学校支援活動等の実施・運営・調整
- ・ 教師塾等の実施支援
- ・ 大学、付属学校との人事交流
- ・ 教職大学院のあり方について 等

また既に、初任期教員の OJT 支援・研修プログラムである「がじゅまるカフェ」は、年間 8 回の集合研修に加え、研修に参加した教員の現任校へ訪問しての支援活動を大阪狭山市教育委員会との協働で先行実施している。今後、実施体制の拡充についても検討する。

(4)「協議会」の設置に向けて検討すべき課題

教育委員会との協働組織である「協議会」を円滑に発足するため、教育委員会への働きかけと合意形成が必要となるが、そのための準備として、本学において、「学内準備会」を設置し、次のような合意形成と組織整備を行う。

(1) 『「協議会」設置学内準備会』（以下、「学内準備会」）の設置とその概要

本学内に、「学内準備会」を設置する。その際の検討内容は、は次の通り。

① 「協議会」の本学内の位置づけ（法人、教員組織、事務所管）

「協議会」は、教育委員会との包括的な協働組織であることから、既存の「拡大連携協議会」を活用し、その下に位置づけることが現実的である。必要に応じて、部会や委員会、作業部会を設置する。なお、準備会の学内構成は次の通り。

- ・ 法人 担当理事、地域連携室、実施委員会の新設？
- ・ 教員組織 専門委員会の新設？ 教育実習専門委員会、教職教育研究センターなど
- ・ 事務所管 地域連携？など

② 「学内準備会」の設置、構成、検討内容、活動

- ・ 本学内での準備作業を先行させるため、早急に「学内準備会」を設置、開催する。

「協議会」の必要性及び概要についての合意形成が必要

- ・ 構成

担当理事，能力開発チーム，教育実習専門委員会，教務委員会
教職教育研究センター（地域協働センター的機能の強化，地域連携部門）
事務実務（地域連携，教育実習，教務等の各部門）から など

- ・ 検討内容

国の動向，本学教育改革の現状についての共通理解
「協議会」の設置目的，組織，活動内容等についての合意
「協議会」の規約・要項
「協議会」設置に向けた準備
大阪府，大阪市，堺市，都市教育長協議会等への参画働きかけ
本学と教育委員会と合同で「協議会設置準備会」を立ち上げる。

③ 「協議会」設置に向けた実施工程

- ・ 早期に準備作業（学内，教育委員会の双方に向けて）にとりかかり，「協議会」設置の大筋合意を得る
- ・ 本学と教育委員会との合同で，準備会を立ち上げる

平成 28 年度内に，「協議会」設置の大筋合意を得る

第 1 回準備会を平成 29 年 1 月に開催，3 月第 3 回までに合意形成

④ 「協議会」における当面の協議事項

- ・ 教員育成協議会との関連をどうするか
教員育成指標，研修計画など
- ・ 府教委，政令市教委と市町村教育委員会との関係をどう整理するか
- ・ 教育実習，様々な学校支援活動の新たなあり方への理解と対応
- ・ 「移行期」を支える学生・教員支援システムのあり方

(2) 「協議会」の今後の協議事項

大学と教育委員会との協働によって，教員の力量形成を高めていくために次の項目について協議する。

① 観察実習，教育実習，学校インターンシップ，学校サポート体験等への提言

学生の目的意識高め，教育実習など一層効果的に進めるために次の点について提言する。

- ・ 「教育実習協働拠点校（仮）」の新設
教育実習と学校支援活動を一体的に進める本学との連携拠点校
拠点校には，公立学校コースと付属学校コースを設定
- ・ 学校ごとに，特色あるメニューを設定依頼
（学生が，目的を持ち重点的に学ぶための指標として活用）

メニューの例

学力向上・授業改善（〇〇科），支援教育，学級経営・集団づくり

生徒指導・子ども対応（いじめ，不登校など）人権教育課題，地域連携など

- ・ 教育実習と学校支援活動（各回生の学校インターンシップ，学校サポート体験など）
実習と支援活動をセットとして一体的・継続的（年度を越えることも想定）実施

- ・ 本学教員養成教育と教育実習の協働の具体化
教育実習の経験（成果と課題など）を、大学に授業の中で教育理論として整理するための教職科目の設定
- ② 個別教育委員会への支援拡大
 - ・ 大阪狭山市における試行実施（「がじゅまるカフェ」）の継続・発展（本格実施）
 - ・ 教職教育研究センター（人権・生活部門）児童生徒支援加配配置校への研修支援
- ③ 「移行期」教員育成・OJT 支援のための研修プログラムの開発・実施
 - ・ 大阪狭山市における試行の実践記録をふまえ、H28 年度は他市展開の準備
 - ・ OJT 支援のための研修プログラムを希望市に、または本学卒業生への実施検討
- ④ 本学の教科・教職科目の授業を、教育委員会等との協働により実施
 - ・ 本学教員と学校教職経験者（大学教員、現職教員、指導主事など）との協働授業
 - ・ 教職実践演習などの教職科目の授業に、教育委員会指導主事や現職教員・管理職、教員職者が入り込む、または学校現場への入り込み見学を実施する
- (3) 検討課題、国の動向への留意事項など
 - ・ 評価について、国が提起している教職スタンダード、教員評価指針との整合性
 - ・ 府立高校教職コンソーシアムとの連携の在り方
 - ・ 本学教職大学院の参画の在り方（将来的には、連携拠点校に組み込む）
 - ・ 教職課程認定他大学との連携協力、大学コンソーシアムとの連携の在り方
 - ・ 本学提言委員会との関連
 - ・ 拡大連携協議会との組織整合

提言

- (1) 大学と教育委員会・学校を円滑に接続し、「移行期」にある学生・教員の職能開発等を担う組織の整備とシステムの構築（プラットフォーム形成）を行う。
 - ① 本学と教育委員会との連携協力のもとに、「教員養成地域協働協議会（仮）」の設置について具体的に検討する
 - ② 「『協議会』設置学内準備会」を立ち上げる
 - ③ 本学と教育委員会と合同で「協議会設置準備会」を立ち上げる
- (2) 「教育実習協働拠点校（仮）」の設定
教育実習と学校支援活動を一体的に進める本学との連携拠点校を依頼する
- (3) 本学と教育委員会の協働のもとに教育・研修機能を高める
 - ① 「移行期」教員育成・OJT 支援のための研修プログラムの開発・拡大実施
 - ② 本学の教科・教職科目の授業を、教育委員会等との協働により実施

2. 教育委員会との連携による初任期教員育成プログラム

(1) はじめに

これまで大阪の教育は、子どもや保護者の現実から学び、自らの生き方やあり方を問い直しながら、教育実践を積み重ねてきた。現在、子どもの約6人に1人が貧困状態にあると言われている。また、保護者、地域の中には、「生き辛さ」「住みにくさ」という実感がひろがりつつある。だからこそ、真に人権を尊重する社会の実現に向けて、人権教育が必要な時代となっている。

この間、市町村教育委員会と連携して、初任期の育成に関わってきたが、その実感からすると、次のような特徴が挙げられる。①SNSを中心とした人間関係の中で生きていて、本音を口にすることに不安を感じている。②教員の年齢構成上30代後半から40代の層が薄く、50代の先輩教員とのギャップを感じている。③従来の価値観を押しつけてくる管理職や先輩教員を苦手に感じる人が多い。④国の将来や学校教育の将来、また自分自身の将来に漠とした不安を抱いている。

このような20歳代～30歳前半の教員を育てていく上では、各学校における校内研修やOJTの取り組みを強化することと併せて、同じ市内（地域）に勤める同年代の教員が集い、互いに対話しながら課題を解決してゆける場が必要ではないかと考えた。そこで、大阪狭山市教育委員会と連携し、「人権」「尊厳」「多様性」「寛容」「参加」といった、「人権教育のための世界計画」行動計画に示されているキーワードを大切にした初任期教員育成プログラムのモデル開発に取り組むこととした。

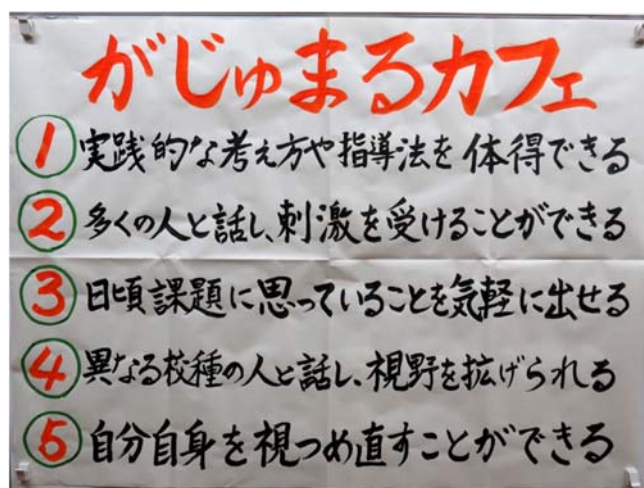
(2) 大阪狭山市との連携による初任期教員育成プログラム

大阪狭山市と連携した初任期の教員育成プログラムづくりは、平成27年4月から始め、平成28年3月にプログラムの主要な部分の記録をまとめた。平成28年4月からは2年目に入り、そのプログラムをブラッシュアップしたり、追加したりしながらより良いプログラムになるよう取り組んでいるところである。プログラム作りは、次の4つの取り組みから構成していくこととした。

1 がじゅまるカフェ

「がじゅまるカフェ」は、夕方6時から8時まで、大阪狭山市内の初任期の教員（講師を含む）が集まる学びの場である。平成27年度は年7回、5月、6月、7月、9月、10月、11月、2月と、ほぼ月1回のペースで毎回25人～40人が参加した。毎回2つのことを柱に学びを組み立てている。1つは、教員として大切にしたい理念の提示とトレーニングである。取り上げた理念や活動のタイトルは、5月＝アイコンタクト、6月＝表情、7月＝姿勢、9月＝声、10月＝「聴く」ことの力、11月＝Yes and、2月＝みつばち・カフェ、であった。

もう一つ大切にしている柱は、人権尊重をベースにした何でも話せる場づくりである。これについては、毎回、ペア・ワーク、グループ・ワーク、ワールド・カフェ、巣立ちツバメ・カフェなどの手法を用いながら、互いの思いや課題を自由に出し合い、対話することを通してその解決をめざしていくことをした。毎回、「ふりかえり」として、短い感想を書いてもらったが、その感想の最も多かったものを①から順に並べたものが次の模造紙である。



2 学校訪問による支援

平成 28 年 1 月～3 月、大阪狭山市内の全小・中学校（中学校 3 校、小学校 7 校）を訪問し、初任期の教員の授業観察、管理職からの聞き取り（11 人）、初任期の教員からの聞き取り（23 人）を通じた支援を行った。授業観察をして、どの教員にも感じたのは、表情の硬さである。がじゅまるカフェは、放課後であり、校長会からはお茶が出され、市教委からはお菓子が用意された雰囲気の中で、カフェにしているようにして始まる。そんな中で、和やかな表情に接しながら進めているのだが、子どもたちの前に立つと、余裕のなさから、どうしても厳しい表情になるのである。よく参加してくれる教員にそのことを告げると、「笑顔になるのは無理です」と返ってきた。

校長 10 名（教頭 1 名）からの聞き取りでは、それぞれの教員が夜遅くまで教材研究等に取り組み、体を張って子どもと関わる様子を聞くことができた。また、がじゅまるカフェについては、その内容を評価した上で、教員が参加できるような配慮をしているとのことであった。さらに、初任期の教員を学校としてどう育成するかという課題についても、次のような取り組みを聞くことができた。

- ① 授業づくりにこだわり、校内研究授業に取り組むことによって、柔軟性のある若い教員を育てている。
- ② 放課後、ベテランを囲んで初任期の教員が勉強できる場を設けている。
- ③ 学力向上、生徒指導、子ども支援など具体的なスタンダードづくりに取り組んでいる。
- ④ 初任期であっても、重要な校務分掌を任せ、先輩に遠慮せずにとんどん提案できる環境を作っている。
- ⑤ ipad の使い方など、若いからこそできることを学んでもらい、それを校内に伝える役割を担ってもらっている。
- ⑥ 小・中の連携を積極的に進めることによって、互いの良さを学ぶ機会を設けている。
- ⑦ 指導教諭等から初任期の教員に「困ったことはないか」と絶えず声をかけるようにしている。
- ⑧ 出来るだけ授業を見るようにして、気付いたことはその都度伝えるようにしている。
- ⑨ 経験年数 10 年前後のミドルが、若手を育てるような学年構成を心がけている。

以上のような内容を校長から聞き取っていくことを通して、市を挙げて初任期の教員を育て

ようとする風土を形成していくことに少しでも貢献できるのではないかと考えている。

初任期の教員からの聞き取りにおいては、①この学校に勤めはじめてどうですか？ ②どんなところが成長したなと思いますか？ ③がじゅまるカフェに参加してどうですか？ ④これからのがじゅまるカフェに期待することは？ ⑤これからこの学校にどんな貢献をしたいですか？という5つの質問を基本にした。

質問①については、初任期でも1年目、2年目、3年目でずいぶん内容が違った。1年目の教員は、とにかく目の前の子どもにどう対応するか、明日の授業をどうするか、初任者研修をどうこなすかで、じっくり自らの指導を振りかえる余裕がない状態であった。ところが、3年目になると、自らの指導を振り返ったり、どこにどのように力を注ぐといいのかが分かるようになっていたりして、聞き取りの中でも余裕が感じられた。2年目は、その中間という状態であった。

質問②については、1年目＝・1年経って、ようやく授業の構成をどうするかと悩めるようになってきた。・保護者への対応に悩むことが多く、保護者に寄り添えていない。・はじめは子どもにきっちりさせようとよく叱ったが、ここに来て子どもが自分ですという思いを高めるような指導を心がけている。・中学生と接するのは初めてで、一人一人を見ることができていなかったが、やっと少しずつ見ることができるようになってきた。・子どもと1対1なら対応はできるが、1対35になると、何が何だかわからなくなることがある。

2年目＝・ちょっとずつ周りが見えるようになってきた。・昨年初任で2年生を持ち、今年は4年生を持ったので、4年生は自分たちで動いてくれるんだと感じる。・昨年初任者として授業研で黒板の使い方、授業の進め方などを徹底的に教えてもらったので、今年は少し余裕が持てた。・保護者対応で悩んでいたが、「悩んだときはまず電話」と教えてもらって、実行している。

3年目＝・講師をしているが、前の学校との違いに戸惑っている。・中学生に対して、この子はこんな言い方をした方がいいんだな、この子はこういうふうに言った方が動きやすいということがわかってきた。・1年目、2年目はよく泣きましたが、泣かなくなりました。

質問③については、先にあげた模造紙の感想と同じような肯定的な意見が出された。質問④については、次のような期待が出され、28年4月からの2年目の課題として、プログラムの中に取り入れていっている。

- ・悩んでいるのは自分だけじゃないというこれまでの対話を続けて欲しい。
- ・集団づくり、学級経営。クラスづくりのポイント。
- ・生徒との関わり方、問題行動を起こす生徒に対する対応の仕方。
- ・子どもの褒め方、叱り方について、特に叱り方について学びたい。
- ・児童に興味を持たせる授業の導入。
- ・支援を要する児童生徒への関わり。
- ・今までどんなところで失敗したか、失敗談を聞きたい。
- ・保護者とどうつながるか。
- ・できるだけたくさんの引き出しをつくりたい。

質問⑤については、まず「貢献」という言葉を聞いて、頭を抱える初任期の教員がほとんどだった。まず自分のことが精一杯で、この学校への貢献など考えたこともないという教員がほとんどだった。しかし、教育はチームでするものであるなら、学校の一員として学校への貢献を考えて欲しいと思い、敢えてこの質問を投げかけてみた。教員から出された「貢献」は、次

のようなものがあつた。なお、()は勤務年数。

- ・授業力をつける。教科化に伴う道徳の指導内容を身につけて、役立つようにする。(2)
- ・自分の仕事はしっかりやった上で、他の教員への協力を惜しまず、一番に動けるようになる。

(1)

・学校の一員として、健康安全部の仕事について回ってやっているが、主になってやっていけるようになる。(1)

・担当教科・国語について満足のいくような指導ができるようになりたい。不登校ぎみの生徒を今以上に学校につなぐ取り組みをしたい。(1)

・クラス開きで、自分のことをしっかり伝えられるようになりたい。(1)

・ベテランがどんどん退職していくので、若い人にどうバトンタッチしていくかを考え、取り組みたい。(1) 2校目・前任校は(7)

・授業の導入、見せ方、興味を持たせる方法など授業づくりの工夫を職場で共有したい。(4)

・中学1年生から担任を持ち上がりたい。(1)

・今まで、できなかったこと、うまく行かなかったことを含めて中学1年生から担任をして違うアプローチを試みたい。(3)

・子どもたちにどんどん積極的に関わっていききたい。(1)

・子どもたちを引きつけられる授業ができるようになりたい。(2)

・中学1年生から担任をして、3年間子どもたちとともに成長したい。(2)

・今まで何かと先輩に甘えているので、周りに対してしっかり気配りやサポートができるようになりたい。(2)

・今年福岡県の先進校を視察して衝撃を受けた。学力向上のための支援策として、一人一人ひろっていく指導を行いたい。(2)

・陸上クラブを作って、子どもたちの可能性を引き出したい。(1)

・児童会担当として、子どもたちの自主活動をつくっていききたい。(4)

・今まで助けてもらった、引っ張ってもらったことを少しでも他の人に返せるようになりたい。(1)

・体力づくりについて、次は自分が提案したり、動けるようになりたい。(1)

・清掃担当として、自分が提案していけるように、また子どもが動きやすくなるような言葉を選べるか、自分から動いていききたい。(2)

3 学級開き、授業開き研修会

大阪狭山市教育委員会と連携し、平成28年3月30日に初任期教員等を対象として、学級開き、授業開きの上で大切にしたいことについて、講義とディスカッションを行った。3月末のこの時期は、校内研修、校外研修などはほとんどないが、初任期の教員、また、新たに大阪狭山市に採用する教員への研修が最も必要な時期であること。この時期に、学級開きで何を語るのかを交流したり、学級づくりの基本を学んだりすることは、新しい年度を迎える上で貴重な機会である。研修内容は、がじゅまるカフェの内容紹介、学級づくりと集団規範の関係、「第一声」で何を語るかの交流、学級担任ハンドブック(仙台市教育委員会作成)の内容紹介であった。大阪狭山市内の教員60名が参加する研修会となった。

(3) プログラムの普及

1 「初任期の教員が育つもう一つの場所」の発行と配布

・4月, 大阪府内全市町村教育委員会, 近隣の都道府県教育委員会, 関係大学等に配布。

2 大阪府小中学校校長人研修会（約 800 人）での報告

3 都道府県教育委員会等の要請を受けたプログラムの紹介

大阪府, 大阪市, 和歌山県, 滋賀県, 鳥取県,

4 その他市町村教育委員会等の要請を受けたプログラムの実施

泉南地区小中学校校長会, 泉南地区人権, 豊能地区教職員組合連合会, 門真市, 伊丹市

提言

- (1) 「教員能力開発プログラムの研究開発チーム」の研究成果を踏まえ, 市町村教育委員会と連携して初任期の教員育成プログラムを提供する。
- (2) 初任期の教員育成プログラムの普及を通して, それぞれの市町村教育委員会との連携を図り, インターンシップや実習への協力関係を作る。更に, 学校支援活動や大学教員によるスーパーバイズを行う。
- (3) 市町村教育委員会と連携した初任期の教員育成プログラムの実施によって得られた実践知を本学の授業・カリキュラム編成にフィードバックする。
- (4) 市町村教育委員会と連携した初任期の教員育成プログラムを実施する際, 本学の学生が参加できるようにし, 現職教員と共に学ぶ場を提供する。
- (5) 初任期の教員養成プログラムを本学卒業生に提供し, 初任期の教員としての不安や悩みを出し合い, 対話を通じて解決策を考える等のフォローアップを受けることができるようにする。提供の機会としては, 毎年 11 月に行われるホームカミングデーで周知を図り, 翌年 1 月～3 月にかけて天王寺キャンパスでフォローアップ講座を開講する。

結びと今後

冒頭に述べたとおり、本学は現在、教員養成機能及び教育・学習支援人材等養成機能の充実・強化のために教育内容の見直しや再整備のための改革が、当面は平成 29 年度から、第 3 期中期目標・中期計画に沿っては平成 31 年度を目途に、2 段階で進行中である。本学が、今日的な教員養成の諸課題に応える実践力のある教育大学へと、そしてまた、教育委員会・学校と協働し地域貢献力の高い教育大学へとステップアップできるかどうか問われている。本「提言～大阪教育大学における教員養成教育の改革と地域協働活動の充実のために～」は、このような現状認識のもと、これからの改革にささやかでも役立てるよう取りまとめたものである。その内容は、今年が初年度としてスタートした平成 31 年度カリキュラム改革に向けた提案も多いが、一方、教育実習やインターンシップ、多様な学校支援活動など、現在すでに改革に向けて進行中の内容や、教員研修など教育委員会との協働にかかる組織整備など、すぐに準備・着手できる内容も含んでいる。また、実はこの「提言」のポイントでもあるのだが、「教師総合力」として、これからの教員養成教育の中ではもっと大切にされるべきではないかと考えた視点などについても提案している。

本「提言」は、約 2 年余りかけて本チームのメンバー全員で議論を重ね、ひとまず「提言の素案（たたき台）」として取りまとめたものである。「提言」の項目を、平成 29 年度から準備や実行が可能な内容、平成 31 年度改定に向けた内容などに分けしながら、今後学内で広く検討していただけると幸いである。本「チーム」ではそのような機会の 1 つとして、昨年実施した京阪奈三教育大学・教育委員会合同の交流・意見交換会の継続実施や、学内向けのフォーラムなどの開催について検討している。最終的には、平成 28 年度内には「提言」として取りまとめ、冊子やリーフレットとして公表したい。

最後に、本「チーム」のメンバー（8 名）と、「提言」の執筆担当を記しておく。

- 岡田 耕治（教職教育研究センター）
 - Ⅱ 部第 3 章 2．教育委員会との連携による初任期教員育成プログラム
- 恩知 忠司（教職教育研究センター）
 - I 部第 2 章 5．高大連携による大学と教育現場の協働事業について
 - I 部第 3 章 「教師総合力」の実相
- 島 善信（教職教育研究センター）
 - 問題の所在、結びと今後
 - Ⅱ 部第 3 章 1．移行期の教員養成と教育委員会・学校との協働
- 島崎 英夫（教職教育研究センター）
 - Ⅱ 部第 2 章 1．教育実習とインターンシップ
- 野田 文子（教員養成課程）
 - I 部第 2 章 「教師総合力」を育成するカリキュラムについて
- 広谷 博史（教養学科）
 - Ⅱ 部第 2 章 2．学校園支援活動
- 牧 郁子（第二部 実践学校教育）
 - I 部第 1 章 「教師総合力」について
- 峯 明秀（教員養成課程）
 - Ⅱ 部第 1 章 教科内容と教科教育との連携・融合について