

名古屋大学高大接続研究センター
「高大を接続する－高校と大学の教師の役割－」

教師教育にとって「大学」と「学校現場」 の関係を問い直す

2018.2.3

今津 孝次郎

愛知東邦大学教授 ・名古屋大学名誉教授
(教育社会学・学校臨床社会学・発達社会学)

1. 戦後最大の「教員育成」制度改変

(1) 大改変のスタートとなった二つの中教審答申

A「教員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」
(2012年8月)

B「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」(2015年12月)

(2) 共通点と相違点

・共通点: 「教員育成」=「養成・採用・研修の一体化」、「学び続ける教員」
(大学)・(教委)・(教委)

・相違点: **A**—新たに大学院に力点、修士学位を教員免許資格案(民主党政権時)

B—学校現場・教委に力点(自公政権時)

(3) 「教師教育」と「教員育成」の違い

・「教師教育」の両側面: ①国や自治体の教員政策 (teacher education policy)
(国や社会から捉える視点)

②教師の生涯にわたる成長発達 (teacher development)
(教師個人の側から捉える視点—「学び続ける教師」を内包)

・「教員育成」「学び続ける教員」は、あくまで①の立場と映る

(4) 教師教育にとって「大学」と「学校現場」の関係

教師教育は「大学」と「学校現場」の双方を不可欠とする。ただし、いずれに力点を置くかによって、教師教育全体の基本性格が異なる。

〔世界の動向〕

- ・対象として、双方に力点：従来からの「教員養成」「現職教育」の分類
- ・方法として、双方の結合に力点：世界的に「学校現場」(school-based)を重視

〔日本の動向〕

日本では「学校現場」中心に傾斜する教職課程再課程認定(2018年)

- ・対象として、各教科教育法や「道徳教育」「総合学習」「進路指導論(キャリア教育を含む)」「生徒指導論」「小学校英語」といった諸科目について、新たに「コアカリキュラム」が設定されるとともに、「学校インターンシップ」も新たな実習形態科目として登場、急増する教職大学院のカリキュラム編成や教員構成などにも、「学校現場」中心傾向を如実に見ることができる。
- ・方法として、「アクティブ・ラーニングの視点」→「主体的・対話的で深い学び」に貫かれた学習を強調

2. 教師教育のトレンド

-日本の1960年代後半～2010年代-

1960年代後半～1990年代前半

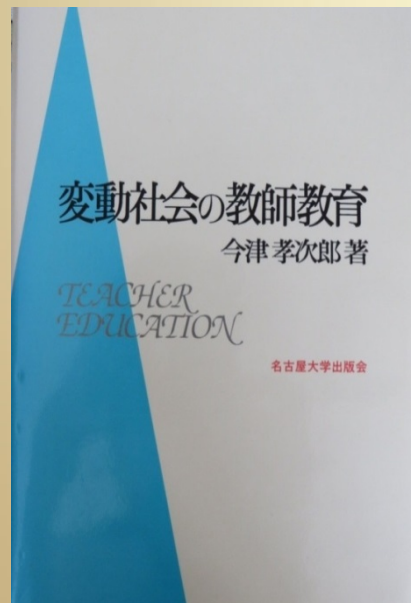
多子時代

教師の「量」的供給

教員養成から教師教育へ

教職専門性(最新の知識・技術)

大学中心+学校現場への注目



(1996年)

1960年代後半～1990年代前半～2010年代

多子～少子化時代

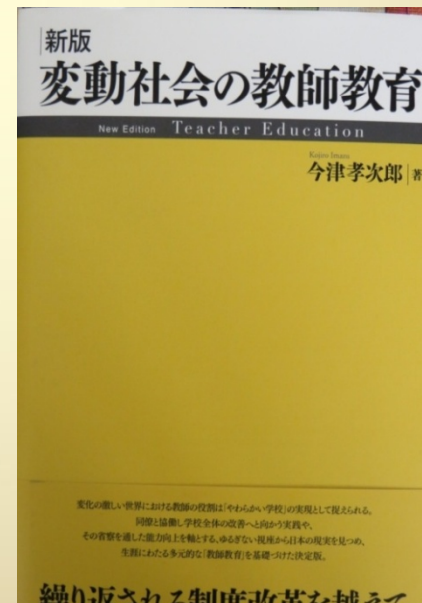
教師の「質」的向上

教師教育の深化

教職専門性(知識・技術を学校現場の

問題解決に応用)

大学+学校現場中心



(2017年)

3. 教職課程縮小化局面に大学はどう対応するか

超少子化の大波



学校統廃合、小中一貫校(義務教育学校)、中高一貫校(中等教育学校等)

教員定数削減 (各自治体の教員補充策)



教員免許状授与者数削減

教職課程縮小 …… “穴埋め”としての「チーム学校」



買い手市場化(教員採用側、文科省・教委・教育政策側)



大学(売り手)独自の教師教育の方針をいかに確立するか

→ 学校現場を重視する大学教育の再構築

4. 学校ボランティアからサービス・ラーニングへ

(1) 愛知東邦大学教育学部 1年生「サービス・ラーニング」の試みー 教育学部スタート(2014年度)の柱「サービス・ラーニング」開始の背景

・**大学内**: 座学が苦手な学生が多い。学習への動機づけが不可欠。身体を動かす活動は好む。若者一般に共通する特質として、少子化のなかで子どもとの触れ合いの機会が少なくなっている。豊かで便利な暮らしのなかで、生活力に欠けるケースが目立つ。

・**大学外(地域の現場)**: 「子ども・教師・保護者のありのままの姿を知ってほしい、学校行事に人手が足りない」(近隣小学校長の“叫び”)

・**教員養成に絞り、「学習」面を強調する意味で、一般的な用語「学校ボランティア」を「サービス・ラーニング」と表現** → 小学校だけでなく、幼稚園・保育所・児童館・公共図書館などへ広がる。



・2年間の実験を経て、2016年度より**授業化「サービス・ラーニング実習」**(選択科目、前・後期各1単位、**プレ教育実習**の意義ー勸奨科目)

・サービス・ラーニング経験の結果、教職志望が強化されるケースがあれば、志望が動揺、あるいは弱体化するケースも→早期に進路変更の決断(**スクリーニング**)

(2) 新入学後約2ヶ月で小学校春の運動会のお手伝い

＜用具係り＞



＜競技入場前の子どもたちと共に＞



＜運動会参加前＞

「小学校の運動会は6年間経験あるからよく分かっている」

＜運動会参加後＞

「よく分かっているはずだったが、実は何も知らなかった(笑)。舞台裏で先生方がどれだけ苦労されているか！」

「指導される子ども」から「指導する教師」への意識転換の始まり

5. 経験学習と「省察＝振り返りを通じた深い探索」

(1) 経験学習

経験から学ぶプロセスは、これまで「経験学習」として検討されてきた。初期の論者デューイによれば、「経験」とは個人内の出来ごとではなくて、「経験を引き起こす源は個人の外」にあり、「個人とそのときの個人の環境を構成するものとの間に生じる取引的な業務である」と捉える。つまり、経験は「個人と環境との相互作用」である。

(デューイ『経験と教育』原著1938年)

・「サービス・ラーニング」の源流はデューイの経験学習にあると言える。

(2) 「経験学習」の定式化の一例:

a具体的な直接経験→b省察的な観察→c抽象的概念化→d積極的な実験

(Kolb, *Experimental Learning*, 1984)

サービス・ラーニングに参加して提出したレポートは、単なる感想文(aレベル)に止まりがちで、それをいかにしてb、c、dレベルにまで深めるか

- ・具体性→抽象性、個別性→一般性のさらなる探究
- ・この探究姿勢を習得するのが大学での教員養成→「主体的・対話的で深い学び」の手法にも繋がる

(3) 既成の知識学習と経験学習を、学習スタイルの2類型として整理

学習スタイル	Y 知識習得型	Z 経験省察型
指導者－学習者関係	上下・一方向	水平・双方向
学習方法	講義方式	参加型
学習目標としての知識	知識付与	知識模索
学習者のニーズ配慮	少ない	多い
学習主体	主に青少年	主に成人

- (4) 「アクティブ・ラーニングの視点」「主体的・対話的で深い学び」はZ型を包含
- (5) 大学生が「主体的・対話的で深い学び」を味わっていなければ、教師として学校で子どもたちに指導できない
- (6) 大学でどのような授業実践で「主体的・対話的で深い学び」を実現するか

6. 教育実践記録と省察

《具体的》

《記録・レポートのレベル》

教育行為： 体罰も含めて子どもに対する教師の
すべての言動

感想

教育実践： 教育行為を客観的対象化

教育実践の分析： 子どもをめぐる状況と実践の
仕組みの解明と評価

考察

教育実践の理論化： 抽象化、一般化、これまでの
実践の歴史のなかの位置づけと
今後の見通し、諸課題の明確化

省察

《抽象的》

7. 「大学＝理論」「学校現場＝実践」の常套句を問い直す

「公的理論」と「私的理論」を区別すれば、大学・学校現場は共に理論・実践を探究することになり、常套句は無意味となる

・「公的理論 public theories」

ピアジェ理論のように、体系的で、現象を理解する理論図式としてよく知られたものを指す

・「私的理論 private theories」

自分の経験を自分なりに説明する概念システムの中で、公的理論の助けを借りることはあるが、公的理論そのものでなく、教師自身が練り上げるもの。自分の経験を省察し、少しでも抽象的な概念化をなして、私的理論化するなかで教師は自らを対象化し、自己の行動を客観的に理解し、そのことによって自己評価もより適切なものとなり、教師の専門性発達が達成される

(Holly & Mcloughlin, Professional Development and Journal Writing, in Holly, M.L.H. & Mcloughlin, C.S. (eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press, 1989)

8. 教職課程縮小化局面の大学の役割

学校教育と教師のさらなる質的向上



- ・アクティブ・ラーニングの視点
- ・主体的・対話的で深い学び
- ・教育実践の省察



これらは大学でこそ習得可能な態度と能力

研究対象は「学校現場」が重視されるが、研究方法は「大学」
がいつそう重視される

- 政策が「学校現場」中心になればなるほど、「大学(院)」教育が重要になる

ご静聴ありがとうございました