

教育実践学的アプローチで構想する教職実践演習

森田 満夫

1. 問題の所在—教師教育政策における「外からの学びの統合」への違和感—

近年の大学における教師教育改革の特徴は中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18(2006)年7月11日)に見出すことができる。以下の特徴は、その後の教育職員免許法「改正」(平成19(2007)年)・同施行規則「改正」(平成20(2008)年)で受け継がれ、平成22(2010)年入学生以降の現行教師教育カリキュラムと具体化されている。その顕著な特徴の第一は、「教職課程の質的水準の向上の具体化」の方策として、大学全体の教員養成を行う責務(「学長・学部長等のリーダー・シップ」)を強調する(13頁)。そのため具体的なシステムとして、「各大学の教員養成に対する理念等に基づく指導」、「大学全体としての組織的な指導体制」を、「教職課程に係わる事後評価機能や認定審査」の対象として厳格に監視・査察・統制していくシステムの確立を行うという(20-21頁)。言い換えれば、課程認定委員会の視察強化と大学の責務を強調する。第二は、4年生後期の新設・教職実践演習(仮称/2単位、2006年当時)で「教員として最低限必要な資質能力」を確認し、出口での教員としての品質管理を具体的に行之、教員養成の結果責任を求めた⁽¹⁾。

中教審は、新設・教職実践演習(仮称)をベースに、それを進める査察による統制システムをつくり、その他現職者には、免許を10年ごと

の更新制とし講習カリキュラムを課し、教職専門職大学院を提案した。特にこれら全体を通して「教員として必要な資質能力」を示す「実践的指導力」の4つの事項を提案し、それを確実にする改革を答申した。

こうして、第一の特徴と第二の特徴が結びつき、①文部科学省→②学長・学部長→③教員養成カリキュラム委員会→④個々の大学教員の教師教育実践→⑤入学直後から卒業までの教職課程内外全体の学びを通じて有機的に内面に統合された「教員として最低限必要な資質能力」を4年生後期の新設・教職実践演習(仮称)で「確認」する→⑥大学の「自己評価」→⑧文科省の「実地視察」→⑨大学の「事後報告」→⑩文科省の「指導・助言・勧告是正」→…というイメージで、国家行政権力→大学の教員養成→卒業時の「教員として最低限必要な資質能力」の品質保証の出口管理をする。

ここには、本来入学直後から卒業までの教職課程内外全体の学びを通じて学生一人ひとりが有機的に内面に統合すべき「人間としての教師の力量」を、行政権力が外在的に「教員として最低限必要な資質能力」として統合させる、という違和感がないだろうか。また、ここで求められる「教員として必要な資質能力」を示す「実践的指導力」(①使命感・責任感・教育的愛情②社会性・対人関係能力③幼児児童理解④教科等の指導力)に対する違和感もある。そもそも、目の前の子どもの現実から求められるとい

うより、法的拘束力ある学習指導要領の施策を著しく支障なく行うことのできる「実践的指導力」⁽²⁾に欠けるものはないだろうか。かつて、小川太郎は、先達が遺してきた戦後同和教育実践等の教育遺産を総括していた。そこには、教育者に「人権としての教育」(日本国憲法が内在する基本的人権としてされる教育のあり方)を実現する諸課題を発見させ、教育者がその諸課題を捉える教育科学的認識を獲得しその諸課題に応えるという意味で、二〇坪の教室に閉じ込めず教育を社会的基底から捉えた先達の自発的・自主的な教育実践の営為にこそ教育実践の科学性があることを、以下の通り指摘した。

「…二〇坪のなかの教育の科学性とは、二〇坪の外の条件(家庭のあらゆる教育条件の貧しさ-挿入引用者)をふまえたうえでの効果を見通すものであるべきではないか。このことは、教授方法についていえるばかりでなく、教科課程そのものについてもいえる部分がありはしないか。たとえば、社会に関する認識の教育の内容として、人権にかかわることがらの系統化ができていのかどうか。国語の教材が、差別と貧困(今日的には、新自由主義的な経済政策・財政政策の自由競争・自己責任・成果主義が生む家庭・父母の格差と貧困を背景とする子どもの貧困-引用者)におしひしがれている子どもに感銘を与える力を備えているかどうか。数学や自然科学にかかわる教科の内容でさえも、その実践的・生活的な意味づけがいきいきとなされているかどうか。これらのことからは、純粹に知的・技術的な要素の系統的な積み上げという側面

とともに、無視してはならない科学的な教育の側面をなしてゐるのではないか。」⁽³⁾

今日求められる実践的指導力とは、上記の「二〇坪の外の条件(家庭のあらゆる教育条件の貧しさ-引用者)」をふまえる「二〇坪のなかの教育の科学性」の具体化、つまり目の前の子どもの現実に向き合い、その足下の現実を出発とする教育科学的認識に立つ教育実践学的な〈実践的指導力〉ではないだろうか。このように考えるなら、学習指導要領で法的に外から拘束される枠内で、教育課程・教授方法を著しく支障なく行う「実践的指導力」の品質保証を目標とする現行の教師教育政策の発想に違和感を感じるのである。

2. 教育実践学的アプローチによる省察型科目 - 「内からの学びの統合」をめざして -

こうした問題意識から、筆者は担当する「教職実践演習(中・高)」を教育実践の科学性から教育実践学的に考えることにした。そのためには、教師教育政策的な「実践的指導力」を形成する発想で、教職課程の学修成果・教育実習の事後指導的振り返り、即戦力的な模擬授業、問題解決的なロール・プレイを中心とする「教職実践演習(中・高)」を構想するだけでは十分ではないだろう。なぜなら、そのような構想には、足下の子どもの現実を出発とする教育実践学的な〈実践的指導力〉を育てる発想や、先達が「二〇坪」内外で目の前の子どもの現実を直視し、自己形成と教育実践創造の歩みを進めつつ、教育実践記録を遺し教育実践理論を深めてきた事実が欠落するからである。

そこで、筆者の担当する「教職実践演習(中・

高)」では、そのような先達の教育遺産を読み解くことを通して、教職志望者には自らと先達の自己形成や教育実践創造の課題を重ね合わせ、非教職志望者にも自らの被教育体験の課題と先達の教育実践記録に垣間見る子どもの人間発達の課題と重ね合わせ、いずれもリアルに教育実践と人間形成の事実を科学的に探究するカリキュラムとして編成することを考えた⁽⁴⁾。

なお、特集の冒頭の文章(86頁)の通り、立教大学では約300人の教職課程修了予定者を10クラスに分け、「教職に関する科目」担当教員(教職課程専任教員6人、兼任教員4人)が1クラス約30人を対象に「教職実践演習(中・高)」の授業を行う。

以下、筆者が構想した2014年度秋学期「教職実践演習(中・高)」のシラバスである。合同クラスとして、初回の科目趣旨説明と教育実習事後報告学習会(2コマ)、中学校・高等学校管理職からの学校経営(2コマ)、近隣教育委員会関係者からの学校教育と地域連携(2コマ)をテーマに、授業を共通のカリキュラムとして展開する。したがって、「教職に関する科目」の各担当教員は、それ以外の担当者クラス授業(計8コマ)を展開することになっている。

<p>教職実践演習(中・高)(B)(シラバス)</p> <p>2014年度秋学期金4時限(2単位)／森田満夫</p> <p>■授業計画(当面の予定)</p> <p>1. 09/24or27 合同：趣旨説明及び教育実習事後報告会(2コマ)</p> <p>2. 10/03 クラス：オリエンテーションー学習班を6グループつくるー</p> <p>3. 10/10 クラス：教科指導実践研究(1)ー教育</p>

<p>実習を再現するロール・プレイ</p> <p>⇒3班(中学「英語科授業」)</p> <p>4. 10/17 クラス：教科指導実践研究(2)ー教育実習を再現するロール・プレイ</p> <p>⇒2班(高校「英語科授業」)</p> <p>5. 10/24 クラス：教科指導実践研究(3)ー教育実践記録を読み、比較するー</p> <p>⇒5班(仲本正夫『学力への挑戦』労働旬報社1979(資料pp.1~13))</p> <p>6. 11/07 クラス：教科外指導実践研究(1)ー教育実習を再現するロール・プレイ</p> <p>⇒4班(中学「道徳授業」を創る)</p> <p>7. 11/14：教科外指導実践研究(2)ー教育実践記録を読み、比較するー</p> <p>⇒1班(ハツ塚実『こころを育てる』光雲社1994丹羽徳子『明日に向かって上』草土文化社1982(資料pp.14~32))</p> <p>8. 11/18：合同：学校経営実践研究ー中高管理職講話(2コマ)ー</p> <p>9. 12/05 クラス：教育実践科学研究ー教育実践とはなにか?ー</p> <p>⇒6班(齋藤浩志編『教育実践学の基礎』青木書店1992、兵庫県教育科学研究会編『これからの教育改革・教育実践』あゆみ出版1993(資料pp.33~52))</p> <p>10. 12/10 合同：地域と学校教育の連携研究ー地元教委講話(2コマ)ー</p> <p>11. 12/19 クラス：総括討論会</p> <p>■成績評価方法・基準</p> <p>①全クラス共通で「平常点評価」；*レポート類は、成績評価素材なので教員が翌年度まで保管する。</p> <p>・クラス別授業の毎回提出のB6判「リアクションペーパー」等=40%</p>
--

- ・合同クラス授業に内容をまとめ、考察させる B5 判「小レポート」= 40%
 - ・最終授業時に全クラス共通テーマ「立教大学で教職課程を履修して」の B5 判「レポート」= 20%
- ②出欠状況および上記レポート3種、授業時の取り組み(発表及び討議)の姿勢などを含めて担当者が総合的に評価する。

■テキスト

各自作成中の『履修の記録』(授業時に必ず持参)及び配布プリント(仲本正夫『学力への挑戦』労働旬報社1979、ハッ塚実『こころを育てる』光雲社1994、丹羽徳子『明日に向かって 上』草土文化社1982、齋藤浩志編『教育実践学の基礎』青木書店1992、兵庫県教育科学研究会編『これからの教育改革・教育実践』あゆみ出版1993等)を使用。

■「履修の記録」の取り扱い

「履修の記録」をクラス別授業のディスカッションの素材として利用することがあるので、毎回持参すること。11頁下段「■「教職実践演習」担当教員によるコメント」欄には、12/5～12の間に森田に「履修の記録」を提出すること。最終授業時(12/19)に、森田がサイン及びコメントの記載し、各自に返却する。

■クラス別授業(3回、4回、5回、6回、7回、9回)の発表及び討議の方法

①3回、4回、6回のロール・プレイを伴うクラス別授業(教科指導実践研究(1)・教科指導実践研究(2)、教科外指導実践研究(1))では、発表班から教育実習を再現する代表者(一人)を選び、他のメンバーは支援して、「教育実習で取り組んだ各々の実践」の再現(追試)を試みる。再現者は略案・教材資料などを、発表の前週までに森田アドレス(xxxxx@rikkyo.ac.jp)に送るか、手渡しで森田へ提出する

こと(印刷を森田が行う)。②5回、7回、9回のクラス別授業は、班単位で発表・討議の演習方式で進める。発表班は必ず発表の前週までに、レジュメA4(1～2枚程度、発表班・全氏名記載)を添付メールにて、森田アドレス(xxxxx@rikkyo.ac.jp)に送ること(印刷は森田が行う)。なお、発表班は、要旨をまとめ、加えて発表班として討議にふさわしい問いを、必ず一つ以上を投げかけて、班討議・全体討議(二重討議)を組織し、新たな知を発見し、共有できるようにすること。

■参考文献 授業時に紹介する

3. シラバスに基づいて何をしたのか

【初回】 合同：趣旨説明及び教育実習事後報告会

まず、合同クラス(10クラス)として全体会で当該科目の趣旨や意義について講義を受ける。その後、全体会出席者が1クラス20名前後程度で教育実習クラス別報告会に分かれる。各自が教育実習の内容をフィードバックシートに記載し、小グループ討議を経て省察し、討論する。

【2回】 オリエンテーション-学習班を6グループつくる-

上記のシラバスを基に、担当者授業クラスのオリエンテーションを開き、授業のスケジュール、少人数グループ学習班が主体で報告する演習形式を進めること、教材・テキスト、「履修の記録(履修カルテ)」の教材としての扱いについて、説明する。その後、全体を6グループの学習班に分け(1グループ5人)、各学習班が報告するテーマを決定する。

【3～5回】教科指導実践研究－教育実習経験と先達の教育遺産の比較考察する－

教科指導実践研究は3回予定する。2回分は、教育実習で実際に行った研究授業を、その学習指導案を使用し、ロール・プレイする。担当する2学習班から選出された研究授業実施者各1人（2014年度は中学英語科、高校英語科）が、教育実習時の研究授業を再吟味しバージョンアップし、模擬授業のロール・プレイの準備を行う。その他学習班メンバーは、その再吟味に際し、教材・指導案の再検討の準備学習に自発的に参加する。その他履修者は、中高の教科指導が「人たるものすべてに共通に必要な」普通教育内容であることから、なによりも素朴に中学生・高校生になったつもりで授業に参加することを前提にした。多様な教科の教員免許取得予定の履修者で構成されたクラスである点からも、教科専門の観点というよりも教科素人の観点からの子ども目線での検討を進めた。

3回目で、中高教科指導に関する先達の教育実践記録（仲本正夫『学力への挑戦－“数学だいきらい”からの旅立ち－』労働旬報社1979）を報告し、討議する。その際、前二回の研究授業における教科指導の実際と比較する観点で討議を進めた。

【6～7回目】教科外指導実践研究－教育実習経験と先達の教育遺産の比較考察する－

教科指導実践研究は2回予定する。1回目は、前記した教科指導実践研究の進め方と同様に、教育実習で実際に行った教科外指導実践の授業（2014年度は中学「道徳授業」）を、その学習指導案を使用し、ロール・プレイする。

2回目で、先達の教育実践記録（学級通信・

生活作文による学級づくり教育実践記録として、八ツ塚実『こころを育てる』光雲社1994、丹羽徳子『明日に向かって上』草土文化社1982）を報告し、討議する。その際、前回の教育実習時の教科外指導の実際と比較する観点で討議を進めた。

【8回】合同：学校経営実践研究－中高管理職講話－

合同クラスとして全体会で「最近の中高における学校経営の実際」と題し、立教関係校管理職が学校づくりの実際と諸課題について講話を行った。

【9回】教育実践科学研究

9回目は、これまでの報告や討議を踏まえ、「そもそも、自らの被教育体験、教育実習の経験、先達の教育実習記録等々の教育実践の事実とは、子どもにとって、父母・教育者にとってなにか？」を問う時間とした。報告する学習班は、教育実践の事実の全体構造を踏まえた教育実践学の構想に関する諸論文（齋藤浩志編『教育実践学の基礎』青木書店1992、兵庫県教育科学研究会編『これからの教育改革・教育実践』1993）を報告し、討議を進めた。

【10回】合同：地域と学校教育の連携研究－中高管理職講話－

合同クラスとして全体会で「豊島区における地域と学校の連携した教育の実際」と題し、豊島区教育委員会教育長が地域づくり・学校づくりの実際と諸課題について講話を行った。

【11回】総括討論会

11回目は、最終回として、各自の「履修の記録」、これまでの報告や討議を踏まえ、教職志望者のみならず非教職志望者も含めて、これ

までの学校教育の事実や、これからの日本の教育課題について、自由な意見交換や討議を進めた。

おわりに

筆者担当科目「教職実践演習(中・高)」は、以上の通りの展開状況であるが、合同クラス授業との関連、履修者の学修状況を示すレポートに対するレスポンス、「履修の記録」の教材的扱いについては、最終回において、一部取り上げることはできなかった。

にもかかわらず、「教職実践演習(中・高)」には、教職志望に限定された教職教育にとどまらず、学士課程教育・大学教育最終学年の教養教育として、子どもと教育の現実に関する教育科学的認識を深めるカリキュラムへの発展も期待できる、ユニークな可能性を実感した。それは、これまでの教育実習までの教職課程カリキュラムにはない、履修者自身の省察型科目、少人数学習班活動中心型科目、実践と理論の往還型科目として、教育実践の事実からの問題提起を前提にしつつ、履修者一人ひとりが自発的・自主的に参画するカリキュラム運営を可能とするからであろう。

本稿では、シラバスの解説を論じるにとどまった。学生一人ひとりの学びの状況を含む本格的考察は、他日を期したい。

註

(1) 教職課程の質的水準の向上の具体化は、新設・教職実践演習(仮称)を軸にしている。同答申の参考資料によると、「2. 教職実践演習(仮称)のイメージ」(85-86頁):「別添1 教職実践演習(仮称)について」(60-65頁)より、以下、新設・教職実

践演習(仮称)の特徴が明らかである。

1) 4つの事項の強調(86頁参照:①使命感・責任感・教育的愛情②社会性・対人関係能力③幼児児童理解④教科等の指導力)→関連する履修後(又は中)の他の教職に関する科目等が多岐にわたる!

2) 授業方法の特徴(役割演技(ロール・プレイ)、グループ討議、事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業)

3) 指導教員は誰か?「教科に関する科目の担当教員」「教職に関する科目の担当教員」「教職経験者」(86頁参照)

4) 授業内容例及び到達目標の特徴(60-65頁)

①教職課程履修全体としての学びの統合(85頁)

・1~4年生までの教科に関する科目、教職に関する科目(教育実習を含む)の中で扱う4つの事項すべてを教育実習後の、4年後期という時期に、ひとつの科目に含める。→1~4年生までの教科に関する科目、教職に関する科目(教育実習を含む)履修後、その成果を、4つの事項として総合化・構造化されたものとして、一科目の中で評価し、「確認」して、出口で教員免許の品質保証を管理する。

②確認する目標(60-65頁)「…できる」事項「…する姿勢・態度」事項毎

③授業方法等(64-65頁)上記2)参照

(2) 昭和58(1983)年「教養審答申」以降に「実践的な指導力」が政策文書に登場するようになるが、当初は意味内容として漠然としていた。その定義を具体的に明示したのは平成9(1997)年「教養審第一次答申」である。つまり「教員として最小限必要な資質能力」「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するもので、具体的には「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責

任感、教育的愛情等を持って、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く支障が生じることなく実践できる資質能力」をいう。こうして、養成段階の大学における教師教育において、法的に拘束力のある学習指導要領に依拠する「職務」に著しく支障が生じることなく適応する「実践的指導力」が強調されるようになった。

- (3)『小川太郎教育学著作集』第5巻、青木書店、1980年、158-159頁。
- (4) 齋藤浩志は、「たんに子どもを対象化する科学としてではなく、子どもと教師・親、おとな自身も含めて対象化し、子どもと教師・親の相互的な人間変革の秘密を追求する科学としてとらえ直さなければならぬ」として、「子どもにこうすれば子どもはこうなる」という一面的な教育実践における対象変革の論理を批判し、教育者（教師・父母等）－子どもの関係の丸ごとを捉える「教育学の独自の論理」の探求の観点から、「教育実践学」の発想を提起した（齋藤浩志「教育学の発想の転換が必要ではないか」教育科学研究会編『教育』No.459、1985年11月、参照）。その構想を結実させた齋藤浩志編『教育実践学の基礎』（青木書店1992年）等を、「【9回】教育実践科学研究」におけるテキストとして、読み解くことにしている。