

「実践的指導力を育成する教員養成教育」に関する 実践研究

—教職志望学生のニーズおよび期待に応えた教員養成教育のとりくみ
(『臨床的教師研修』の適用から) —

小 島 勇*

Practice research on the teacher training education which raises practical leadership. : Teacher training education applied to a teaching profession satisfying student's needs and expectation.

Isamu Kojima

Abstract

The teacher training education at a university has been made in a difficult situation since the first reply (1997) of the educational council of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. In order to reform teacher training education at a university, it is indispensable that the teacher training and educational system itself of a university change. However, in the present condition, the reform is still a difficult subjects.

This research responds to the subject taken up above. New teacher training education is realizable through the activity of the students who aim becoming at a teacher and the consultation with them. Moreover, they are the directions of new teacher training education. In this paper, the activity for five years of the teaching profession satisfying students in a department of science and engineering was taken up, and it was proved from their growth and the state of support. This is a practice research which serves as “teacher training education from the bottom” to “teacher training educational from top” reform.

1. はじめに

21世紀に入り、わが国では新しい時代に向けた学校教育が模索されると共に、学校がかかえるさまざまな教育の問題にとりくんでいける教員の育成が課題とされてきている。小中学校のみならず高校においても学力低下、いじめ、暴力、不登校

など教師がとりくまなければならない教育臨床問題は増加する一方である。また、ひきこもり、退学、ニートなど児童青少年の心や発達課題、進路問題なども深刻化している。今や、これら問題にも対応できる<教育の専門家としての教師>の育成が喫緊の課題とされている現状である。

このような中、大学の教員養成教育のあり方そ

*一般教養系列教授 Professor, Department of General Education

のものが根幹から問われている現状にある。とくに大学に対しては、(教育現場で通用する) 授業指導力のある学生を育成することが課題とされている。具体的には、授業の実践的指導力を備え、現職教師としてスタートできる教職志望学生の養成が課題とされているのである。まず教育実習校で十分通じる授業が行える学生を育てるという課題である。

すでに文部科学省教育職員養成審議会では、平成11年(1999)の第3次答申において、新たな時代に向けた教員養成の改善方策をとりあげ、養成と採用・研修との連携の円滑化、教員養成に携わる大学教員の指導力の向上について答申を出している。またそれより先、平成9年(1997)の第1次答申では「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」をテーマに、得意分野や個性を持ちながら現場の課題に適切に対応できる実力ある教員の確保があげられ、大学の教員養成カリキュラム等の改善方策が提言されている。

そこでは大学と教育委員会等との連携方策の充実があげられ、大学学部や大学院のカリキュラムを現場のニーズを踏まえたものに改善することや、教員研修の実施等において教育委員会が大学の力を活用することでは十分な成果があがっていない状況にあるとまとめられている。そして、大学と教育委員会等がこれまでの情報交換中心の連携を改善し、組織的・継続的・相互的交流の体制づくりをすすめる、教員の資質能力の向上を図ることを共通の課題とし、教員の養成・採用・研修の改善を図るため一層連携を深めていく方策を検討する必要があるとされている。

これら教員養成審議会の一連の提言の背景には、教育行政(また教育現場から)の大学教員養成教育への不信や不満が色濃く感じ取れると見てよいものがある。例えば、第3次答申V.「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」, 1. 教職課程の教育内容・方法では、次のように大学の教職課程の問題点が指摘されている。(以下、筆者要約。記号●○☆■も)。

●教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、「子どもたちへの教育」につながる視点が乏しく、教科指導や教職の専門性がおろそかである。大学が教職課程が

専門職業人たる教員を養成することを目的とするものであるという認識が明確な形で関係者に共有されていない。

- 教職課程の授業科目の名称にふさわしい包括的・体系的な教育がなされていない。
- 教職課程の開設授業科目間の内容の整合性・連続性が不十分である。体系的な知識及び技能の教授が求められる教職課程において調整がなされていない。特に教科専門科目と教職専門科目の関連がなく統合されてこなかった。
- 大学がどのような教員を養成するかという哲学や理念を持たず、単に教員免許状取得にかかわる授業科目を設定し、その授業科目を担当可能かどうかという視点だけで大学教員を採用している。
- 教職課程においても知識中心の教育が支配的であり、学生の課題探求能力を育成する教育が十分行われていない。

また先の第一次答申では、教員養成教育の問題点のみならず、その改善方向も具体的に示されたものとなっている。

- 生徒指導や特別活動では学校の実態を踏まえた実践的内容にとりくめる担当教員の確保ができておらず、狭い領域に偏した教授がされている。
- 教育実習では教科指導やホームルーム指導以外の内容が計画的に扱われておらず、事前・事後指導が実習本体と円滑に通じた内容の工夫がなされていない。

○これらに対する具体的改善方策。

- ☆大学は、教職課程の授業科目において、教員を志願するものの課題解決能力の育成を図る事例研究、討議学習等の方法を積極的に採用するなど授業方法を適切に工夫する必要がある。
- ☆課外でも、大学院学生や特に現職員等の協力を得て、教員を志願する者の自主的な研究活動を奨励することが望ましい。
- ☆教職志願者の人間関係能力向上となる体験やサークル活動を促す。
- ☆実践的指導力育成のための授業の確保、教育実習の充実(事前・事後指導、協力校との連携協力、教育実習関連教授内容の整合性など)、教育相談(カウンセリング含む)の充実、理科教育の充実にとりくむ。

筆者は、これら審議会の提言内容については基本的に賛成である。かつてから筆者は、教育実習制度と大学の教員養成教育のあり方について多くの疑問を感じるものがあった。

筆者は21年(昭48~)の現職中学教師の経験を持ち、校内研究活動(昭56~平3)に長くかわり、教師の実践的指導力を高める効果的な研修の開発にもとりくんできた立場である(小島,1987)。また同時に、多くの教育実習生を受け入れる担当であり、教育現場で通用する力量形成の指導にも

あたってきた(小島,1983)。これらのとりくみを通じて筆者は、現場教師が直面している教育課題に対して事前の理解も対応力も乏しいままで来る実習生たち、また多忙な学校現場と現職教師の指導に委託したままの教育実習制度と大学と大学教師の対応も問題であると感じてきた。

また筆者はこれまで神奈川県、東京、千葉など教育委員会(事務所・センター含む)主催の現職研修指導や講演、また各地の小中学校の研修指導*にも当たり、多くの現職教師の課題や悩みにもかかわってきた(小島,2001)。教育現場はどこも大学の教員養成については厳しい見方である。これらの経験からも上記であげられている審議会答申内容は、今でも多くの現職教師たちの声を引き続き代弁しているとみているものである。

一方、筆者は平9年から14年まで、埼玉大学、群馬大学、桜美林大学、相模女子大学において教職関連科目を担当(非常勤講師)し、多くの教職志望学生から生の声を聞くことができる立場にあった。共通することは、どの大学においても教職志望学生たちの大学と大学教師への要求と不満は、ほぼ先の審議会が指摘した問題に通じるものであった。また同様の体験となるが、筆者が理工学部に着任の際(平14年4月)はじめて接した教育実習を控えた学生や教職志望学生たちの不満や要望は具体的なもので強く心を動かされるものがあった(小島,2003a)。

基本的に筆者は大学の教員養成教育こそが教師発達の原点であり、また授業が実践的指導力の核であると考えている。教師の成長と発達は、教師活動の基盤である授業指導を通じて明確になり、授業づくりや授業研究のとりくみはその原動力であると考えている。また授業の向上とそのための実践的指導力の育成は、教師という職業にとって永続的な課題でもある。しかしまた教育現場の教師にとって授業向上のための研修と授業研究のとりくみは当たり前のものであり、それらは教師の仕事そのものでもある。これら上記の教師の課題は、大学の教員養成教育や教育実習生たちにとっても共通するものである。そのため教育実習生としてはじめて教師活動にとりくむ学生たちは、あらかじめ大学において教育現場に通じる実践的

な授業体験を学び、優れた授業づくりや授業研究を知るべき位置にあるのである。

(注) 教職担当含め大学教員の指導が上手くなく向学心を刺激しないことに多くの学生は不満(全国大学生協調査, 2005)で、「大学全入時代」の課題とされている。平成18年、〈大学教員の教育力向上の研修義務づけ〉を中教審大学分科会では打ち出している。文科省による上からのFDである。しかし、これらは、これまでの教育現場への上からの現職研修が(教師の)実践的指導力育成におおむね寄与してこなかったという問題を、大学において再生産させるものと予測できるものである。どれも「教育の専門家として学び育つ研修方法」(小島, 2004a)を欠いているためである。

そして最初の答申から10年となる現在もなお、筆者は、大学側の変革がすすんでいるとは言い難い状況にあるとみている。一番の問題点は、審議会提言が指摘した課題「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」が、大学教員自身の課題として受け止めておらず今なおその意識変革と授業改革(学生指導含)が一番必要とされているためである。実際に、答申方向を具体的なものにするためには、大学教師が授業改革(FD)につながる授業研究などに主体的にとりくみ、開かれた大学教育を実現していくため研修や実践研究に歩み出すことが必要とされているものである。実習生を受けいれている現場と現職教師に通じる授業研究にとりくむ課題である。しかし、多くの大学教師にとって自ら授業研究にとりくむことは未経験であり、自身の講義や指導が研究協議の対象となることには警戒的であると言えよう。また外部観察者としての研究的言説には長けていても、自らの授業改善にとりくむ実践研究者としての力量は乏しいのが実状である(小島, 2003b)。そのため大学の教師は、小中学校教師と違って、授業研究や授業改善のための共通意識や研修関係さえ踏み出せないのが一般的な姿である**。(実際に、筆者は、本学理工学部の教員養成教育の変革のため就任から5年、公開授業ははじめさまざまな提案や連携研究を示してきたが繋がらず、上記の審議会答申課題を克服するのは困難な段階にあると考えている。)

以上、筆者の経過と体験を踏まえて、文科省教員養成審議会の大学の教員養成教育の問題指摘は現在でもなお妥当なもの判断できるものである。

また、それらは、これからの大学の教員養成教育の改革のため、大学教師が主体的に受けとめるべき実践的課題となっているものである。

しかし大学の授業や制度などが相変わらずであっても、今後に必要なとされた教員養成教育のための実践モデルをつくりだすことはどの大学においても十分に可能である。変革にむけ志ある大学教師が、これから教職に育っていく教職志望学生たちや教育実習生と、『臨床的教師研修』（小島2004a）の方法を適用した実践研究に取り組むことである。

（注）『臨床的教師研修』は、教師が自らの課題から学び育つ研修として開発したものである。それは、＜教師の個性＞と＜教師相互の協働研修（同僚性）＞の学びの関係を基盤としたものである。大学の教員養成教育への適用では、教職志望学生を＜教育の専門家として学び育つ実践研究者＞として扱う。また、大学の教師は、かれらを育成し支援する＜教師教育コンサルタント＞の役割となる。

原点は、教職志望学生たちの具体的な課題や期待に応じ、かれらの将来の夢や目標を大切に见守り、かれらの活躍の場と活動を支援していくことである。今いる学生たちと個性あふれる実践をつくりだす余地と工夫はどの大学にも教員にも十分あるからである。これからの時代の中で実践的指導力をもつ教師になりたいと願う学生たちの課題と願いに応え、かれらへの支援と指導こそが、その大学の特色ある教員養成教育となるものである。このような大学の個性を生かした実践研究のとりくみとは、文科省の上からの教育改革方向に対する、「下からの教員養成教育改革（運動）」となるものである。

本研究は、上記の教員養成教育の課題を明確にしながら、これまで筆者が理工学部の教職志望学生たちと教育実習生ととりくんだ＜大学の教員養成教育の充実をめざした実践＞5年間の概要と、かれらの成長をもとに、これからの大学の教員養成教育の新しい方向を実践研究にもとづき提案したものである。また教師をめざす学生たちの活動概要や、教育実習にとりくんだ活動から、学生の成長を促す大学の教員養成教育のあり方を今後の方向として提案したものである。

*筆者がこれまで講演指導した現職研修は、カウンセリング研修、児童生徒指導研修、生活指導研修、初任者指導研修、10年次・20年次・21年次研修、学年・学級経営

研修、小中合同・中高合同研修、校内研修や授業研究、また教職員組合の研修や自主研修など多岐にわたる。

**大学教師が公開研究授業にとり組んだ実践では、宇佐美寛氏（千葉大）などこれまで少数である。

2 学生たちの自主活動の育成と支援（5年間における成果と到達点）

学生たちの自主活動への支援と育成の概要である。下記が、教師志望学生たちと教育実習体験学生たちが自主的にとりくんだ活動である。

① 学生たちによる主な活動

2002年9月 (平14)	第1回研修会(教育シンポジウム)：「教師を目指す学生の会」スタート
2003年10月	第2回研修会・授業研究会(授業研究および教育実習事後報告会)
2004年6月	教育実習事後報告会(第1回)
12月	第3回研修会(模擬授業研究会(先輩教師の高校数学授業研究会・教員採用試験報告会))
2005年4月	第4回研修会(合同授業研究会)
6月	教育実習事後報告会(第2回)
11月	学園祭参加
12月	第5回研修会開催
2月	第6回研修会
2006年6月	教育実習事後報告会(第3回)
12月	第7回研修会

第一回目(2002)は、本学理工学部で、平成14年度にはじめて出会った教職志望学生たちが体験した＜教育実習＞と＜教員採用試験＞を、後輩や他者に分かち伝えることから始まった会である(小島勇,2003 a)。その後輩にあたる学生たちの活動ととりくみは、平18年度で7回目となり、内容はさらに発展しく実践的指導力のある教師(また教育実習生)をめざす研修会>となっているものである。研修会では、卒業生の他、現職教師も参加し共に学ぶ合同授業研究会が実施されている。

また学生たちの自主活動は発展し、後述する「3年生後輩たちに向けた教育実習事後報告会」という教育実習ガイダンスの実施や、筆者担当の教育実習事前事後科目での司会進行や3年生への支援指導など大きく貢献したものととなっている。

② <事例1> 現職先輩教師との授業研究(平17年：第4回研修会(概要))

平17年4月29日に実施。理工学部学生の他、他大学生また現職教員もふくめ60名ほどの参加であった。平16年度に引き続き、学生たちが＜現職教師

との合同授業研究会>を発展させたことが特徴としてあげられる。

最初に、実習を前にした4年生・吉田が「一次関数の導入」の模擬授業をおこなっている。その後、参加者が<分かちあい>方式をとり入れた研究協議（後述）にとりこんでいる。次に、現職教師（本学卒業生）の平井美希による模擬授業「三角比の導入と展開」が実施されている。これは教育実習を控えた学生たちのニーズに応えた模擬授業である。二つの模擬授業<1次関数の導入の仕方>と<三角比をどう教えるか>は、中高の学習指導で比較的難しいと言われている単元であり、教育実習前の学生にとって実習校で直面する指導課題となっているものである。

学生の立場から提案授業をした吉田は「緊張したが事前のとりのくみも本番からも多くを学ぶことができた」と語り、現職の平井は「(多忙で授業をこなすので手一杯の毎日の中で)、あらためて自分の授業のふり返りとなる授業研究となり、様々な意見が聞けて実り多かった」と感想を伝えている。また参加者からも「とても役だった」「刺激を受け勉強になる授業研究会である」と感想が相継いだ。研修会の最後は、参加の現職教師を囲み、小中高ごとのグループに別れ、教育現場の様子、教職生活を聞き学ぶ交流をもっている。

このように第一回目の教育シンポジウム形式から始まった学生たちの活動は、現職教師との交流、授業研究会まで発展してきている。

現職教師と学び合う模擬授業研究を通じて、学生たちは学校現場の実際の授業を経験し、現職教師の指導や工夫を直接学びとる貴重な機会となっているものである。これらの活動は、他大学生や現職教員たちからも高い評価を得ている実践となっているものである。

③ <事例2> 3年生に対する教育実習体験報告会：（4年生による自主ガイダンス）

教育実習体験報告会は、<4年生実習体験者>と<教師をめざす学生の会>メンバーが中心に企画、運営し、自主的にとりのくみとしてすすめられてきたものである。このような学生たちの手による教育実習事後報告会は、全国の教員養成系大学の中においても希少な実践である。しかし、ここでと

りくまれている学生同士による互惠的学習（協働研修）は、学生同士が教育現場の課題や教師や児童生徒を具体的に理解し、さまざまな実践課題も学ぶことができる場であり、個々の学生が持つ教師像のとらえ直しの機会とつながってゆく貴重なものである。この意味からも、あたらしい教員養成教育の実践モデルといえるものである。

(1) 平16年度は、これまでの<教師をめざす学生の会>メンバーのとりのくみから4年教育実習生たちの教育実習ガイダンスへと発展している。土屋、曾野（J科）らは参加学生アンケートから、この活動のまとめをおこなっている。

教育実習事後報告会をやってよかったかという質問に対して97%が「よかった」と回答している。3年生においては、「実習の一連の流れが分かった、生徒との接し方、事前準備の大切さ」が参考になったと回答があった。4年生においては、「教育実習を楽しんで欲しい、良い授業をして欲しい、生徒とコミュニケーションをとって仲良くやって欲しい」を3年生に伝えたいと回答があった。実習を改めて整理できた4年生も多い。

(2) 平17年は、6月29日（水）5限、本学プレゼンテーションホールで実施されている。学生たちによるとりのくみ概要である。

- 趣旨：教育実習を体験した4年生が、来年教育実習に行く3年生に情報提供をする。
- 方法：教科毎（中学数学、高校数学、中学理科、高校理科、情報、技術・工業、公民）にわかれ、4年生1人に対して3年生が4～5人で対応する。はじめに、主催者側で4年生に、3年生に伝えてほしい内容が記されたプリントを配布し、その内容に添って説明、そして、3年生からの自由な質問や4年生の自由な発言となる。4年生に配布したプリントは最低限の事を記しており、基本的には、それぞれの4年生が自由に時間を使えるように設定してあるので、いろいろな内容が飛び出している。
- 時間配分：教育実習全体報告（15分）教科別（50分）

参加者は、3年生はほぼ全員（100余名）、運営指導に当たった4年生は約40数名であった。4年生参加数が限られたのは実行委員学生が筆者の講義履修者であること（教職担当教員は他に二名。履習生は三分される。）や、まだ実習期間中にあったり、実習後の学科研究や講義の再スタート、また直後に控えた大学院入試、教員採用試験準備など多忙な中での日程で厳しい設定となっていたためである。

しかしこの時期の<実習体験報告会>は4年生

には厳しいが、3年生また4年生にとっても一番意味があると学生が決定しとりくんだものである。4年生には、前年度（自分が3年次の時に）先輩4年生から事後報告会で丁寧な実習ガイダンスを受け、助言や指導を得た学習体験と感謝の気持があり、今回は自ら後輩3年生に＜分かち伝える＞役割と責任を自覚したとりくみとなっているものである。永岡（R科）また佐野と猪狩（3年）らは、学生たちへのアンケートから、とりくみを検証している。

■考察：3年生、4年生とも、満足度は高く、不満者はいなかった。趣旨としては、先に記した通りだが、4年生のアンケート結果から、「自分自身のことについて振り返ることができたから」というのがあり、3年生だけでなく体験談を話した4年生にも良い影響がでていることがわかった。3年生は来年の実習へ向けての不安解消へつながったとアンケートから読み取れるが、もっと改善していけば実習のためにすることが明確になっていくのではないかと考えられる。

■反省：事前に周知徹底事項を再度確認して、円滑に報告会が進むようすべきである。教科別での報告になると、他の4年生の話聞くことができないことが問題点である。また、教科以外の内容に関しては教科別で集まらなくてもよいのではないかと考えもあり、事前に3年生と4年生にアンケートをとる必要もあるのではないだろうか。次回に向けては、さらに不安解消につながるようすることとする。

(3) 平18年、実行委員として取り組んだ4年生の鈴木（B科）、安井と葛西（J科）、塩崎（F科）らは、前年の反省から学び、「中高別・教科別グループごとによる事後報告会」を提案し、4年生一人一人がより実習体験を丁寧に伝える改善策をもって実施、本実践をさらに発展させている。

3. 実践的指導力育成のための授業研究の展開、およびその到達点

実践的指導力をもつ学生の育成の概要である。

① 協働研修（互惠的研修）にとりくめる学生たちの成長の源

上記②③は、学生主体による授業研究と協働的な研究協議により、実践的力量を身につけてきた学生たちの自主的活動である。いずれも学生らの授業における実践的指導力が認められてはじめて、現職教師との合同授業研究が実現できることである。これらの基盤とは、教師のための臨床研

修法『臨床的教師研修』を適用した大学の授業研究実践であり、そこで育った教職志望学生たちの実践力である。

筆者が教育実習に向かう学生、また教職志望学生たちに指導している授業研究法および協議方法の特徴をあげる。基本は、学生による研究授業と研究協議である。すべて司会進行も協議も学生たちの手による運営である（日本教師教育学会第16回研究大会発表、2006）。

(注)：これらの授業研究方法（および協議方法）は、小島（2001年：平14年度以来）の教職科目「教育実践研究（4年対象）」「教育実践研究入門（3年対象）」で実施されてきているものである。

■A：授業研究の方法（視点）は、授業学生は事前にく授業トレーニングをグループでとりくんでから授業研究を行う。その他の学生は生徒役の立場で授業を体験し、「①授業の良い（工夫や学ぶ）ところ」をとりあげ、「②課題（問題）指摘の際は、必ず具体的な改善策（解決策やアドバイス）を提案する」という方式（下記注1）でとりくむのである。

■B：授業研究（協議）の方法は、(1)各個人による上記①②のまとめ、次に(2)3～4人グループごとによる分かちあい（下記注2）>（小島勇、2004a）をとりいれた協議を経た上で、(3)全体協議へとすすめていく。

<注1>授業に対する批評・分析・批判・講評などは一切無しとする。通常、教育現場の授業研究会で展開されがちな授業者に対する迎合的コメントや一方的な批評・批判的指摘などの甘受、緊張関係を省く。授業と授業者に対する共感的で支持的な評価と改善につながる具体的なアドバイスのみとすることで、研修を通じた信頼関係と協働研修の力量が育成できるのである。学会や学問的研究（外部観察者の視点）からの論議とは異なる協働学習方法としたものである。

<注2><分かちあい>は相互にただ聞きあうという共感的傾聴を原則とした相互学習方式である。司会から語りのはじまり、語りだけが順次回され、自他の理解や見方・考えの相違や気づき>が螺旋的かつ発展的に深まっていく互惠学習方式である。また<分かちあい>を用いた「教育心理学概論」「職業指導」における実践研究にも学生の相互学習の成果がみられるものである（小島勇、2003b；2004b）。

上記(1)(2)(3)を通じて、学生たちは教師に必要な授業指導と授業研究法を学びとり、教師の指導行為と授業内容（方法や展開）の検討を、生徒の学びの位置（学習活動、気持や関心など）から同時に検証していくことになる。また協働的な研究協議法により、学生は他者および自分の実感を通した学習体験を参考にしながら自らの授業観を深め

てゆく。そして実際の授業を受ける中で、授業者と学習者の関係は個性的でありながらも共同的体験であるという認識を得て、授業全体が複雑かつ重層的な構造をもち、それぞれの実践の文脈に沿って課題が存在していることを具体的に把握していくようになるのである。

また、上記〈分かちあい〉を用いた研修方法により、学生同士は自己の授業に対する〈気づき〉を深めあいながら相互学習を重ねていくことが可能である。そして一人ひとりの個性と違いを尊重しあう協働学習の体験を通じて、課題解決のため協力し具体的な改善案をつくり提案する〈実践研究者としての教師〉へと歩んでいけるのである。このように〈分かちあい〉による学習とは、互恵的研修による臨床の学びを保証し、協働による〈臨床の知〉を形成し展望をもたらすものである。これらの研修により、学生はよい授業づくりの条件や内容を把握し、またすぐれた授業提案や授業研究のあり方を学びとり、〈授業と授業者が育つ提案やアドバイス〉ができる実践的指導力を高めていくことができるのである。

② 現職研修、地域との連携

筆者は、これまで学生たちのとりくみや教育実践研究の授業を機会ある度ごと、学内外に進んで公開し、現職教師と共に学び、地域連携の機会も重視してきた。また筆者が指導講師をつとめた多くの教育委員会、現職研修、校内研修に（希望する）学生を参加させてきた。その結果、学外各方面から学生たちの活動や上記の授業に度々、参観があるまでになっている。また電大理工学部の教職志望学生たちの授業検討力は高く評価されてきているものである。

また、理工学部でとりくまれている授業研究と研究協議の方法は、教育委員会研修や校内研修また教職員組合研修などに導入されている。『臨床的教師研修』による授業研究方法は〈電大方式〉と呼ばれたり、学生たちもその研修に参加するまでに至っている*。

*例えば、K県・A教育事務所における現職研修会には、過去（5年間に）20数名を越える教職志望学生が参加。また4名が現地教員として勤務する。平18年初任者研修（小中教師約60名）の授業研究と指導案検討研究会では、R科4年・山田の指導案が共通課題としてとり

あげられ、本人参加のもと実施されている。その初任者研修における現職教師の感想の一部である。

- 「大学の頃もふくめ、ここまで授業を研究したのは初めてです」（中学初任者）
- 「小島先生の授業を大学で受講できるのは、先生になりたい人にとって、とても幸せなことだと思います。」（小学校初任者）

③ 学会における学生（4年生）との発表

- (1)学生たちの自主的活動について、これまで筆者は日本教育方法学会第39回大会（滋賀大学、2003）で研究発表。門井（J科）と渡邊（R科）は〈教師をめざす学生の会〉主催の研修会（第2回教育シンポジウム）について報告している。
- (2)日本教師教育学会第14回研究大会（立教大学、2004）においては、土屋と曾根（J科）が4年生がとりくんだ教育実習事後報告会とアンケート結果をもちいた研究発表している。
- (3)同学会第15回大会（北海道教育大学、2005）で、筆者は、板垣と大野（R科）と理工学部で発展した実践の報告と教員養成教育における意義について共同研究している。板垣らは、教職志望学生たちの自主的活動組織〈教師をめざす学生の会〉を次のように紹介している。

教師を目指す学生の会のメンバーは、教職を希望している学生が集まっています。4年前になります。当時の教職を目指す学生たちが集まり、これからの教師像をテーマに教育シンポジウムを開き、教職を志望する学生に対し必要情報や現役教師（本学卒の先輩教師）を招いて意見交流の場を提供してきました。4年前から続いていたこの活動を後輩が受け継ぎ、教師を目指す学生の会は、サークルから部活になることを目指しています。活動の目的は、教師として必要な資質や能力を育て身に付けることです。活動内容は、模擬授業検討、指導案検討です。行事として年2回の合同研修会の開催をしています。また、積極的に講演会、研修会や学会に参加するようにしています。昨年は模擬授業研究会を行いました。公立高校の数学の先輩教師を招き、授業をどのように構成し指導するかを実際にやっていただきました。また、教員採用試験の県別報告会も実施しました。その場で4年生が後輩たちに面接情報を伝えその年の試験問題を配布しました。このように先輩方々から受け継いだ資料や情報をもとに発展をしています。

- (4)日本教師教育学会第16回研究大会（山梨大学、2006）において、筆者は、大高と山田（R科）と『教育実習生の実践的指導力を高める授業研究および研究協議のとりくみ』を、実践研究の立場から報告し検証している。

上記の、どの学会においても、学生たちは理工学部でとりくんでいる活動に誇りと自信を持ち発表している。個性あふれる活動と学びから実践的指導力についても自信のある学生たちの発表と提案は、教員養成にたずさわる他大学教師にも感動を与え、また、これまでも現職教師や他大学学生にもよい刺激になっているものである。

まとめ

新しい時代の学校教育の実現のため、まず大学において教職志望学生たちと教育実習学生が実践的指導力を身につける教育実践と学びを体験することが重要とされている。一方、昨今の教育行政主導による教師への成果主義的評定の導入と（協働性と同僚性を欠いた）研修強化策が、教育現場の互専的関係にもとづく教育の力と研修の意欲をますます劣化させ、いじめはじめとする様々な教育臨床問題への教師集団の解決へのとりくみを瘦せさせている。この状況の中、大学において、自らの実践課題から学び育ち、協働研修により実践的指導力を身につけた教職志望学生を育成することは重要な課題である。

上記の課題に対し、筆者は本学学生たちとのとりくみから、その方向を具体的に示してきた。上記の実践研究であげたように、まず学生たちが活躍し共に実践研究にとりくめる場と役割を与えていくことが重要なことである。また実践的指導力ある教職志望学生の養成とは、今いる学生たちの授業指導力の育成と、かれらの個性的な活動の支援と指導の中から具体化されるものである。このような特色ある実践研究が現在の大学の教員養成教育で検討される時代となっているのである。また、教育現場の課題にとりくめる実践的指導力を持つ学生の育成にとりくむことは、大学教師自らの教育と研究を実践的価値あるものに変革していく好機でもあり、教職指導の専門家としてのアイデンティティと教育力を高めることに他ならない

ことである。大学教育の改革(FD)とは上からの指摘や批評からではなく、教師自らがとりくむ教育実践（授業指導や研究指導含む）と実践研究から育まれていく性格のものであるからである。

以上、本学・理工学部の学生たちと自主的にとりくんできた一連の活動は、これからの大学の教員養成教育における一つの〈実践モデル〉といえる内容を十分に示したものである。また、学生たちの手による教育実習報告会の実践や現職教師との連携研修とは、文科省教育教員養成審議会による答申方向が「上からの改革」であることに対し、「下からの教員養成教育の改革」運動に相当するものである。

（補）本稿は2005年・夏にまとめたものに加筆したものである。その後、中教審答申（2006年）では、大学の教員養成改革として〈教職課程の質的水準の向上〉など、より一層、学部段階での教師に必要とされる資質能力育成の提言がなされている段階である。

〈謝辞〉 筆者二回の手術と療養の中、本稿作成のための学生の活動まとめやアンケート等について、板垣元一、大野聡史、吉田享弘、篠塚健一、永岡遵、佐野嘉美、猪狩式子君らはじめ大勢の学生の協力を得た。お礼とする。

【参考文献】

- ・小島勇 1983 大槻健編著『教育の専門性と仕事』中学校教育実践選書・第8巻、あゆみ出版、53-74頁。
- ・小島勇 1987 「授業づくりから学校づくりへ」『教育』12月号、国土社、69-77頁。
- ・小島侑 2001 『教師の苦悩が癒される本』学陽書房。
- ・小島勇 2003 a 『教職志望学生たちが課題から学び育つコンサルテーションのとりくみ』東京電機大学理工学部紀要、第25号、103-116頁。
- ・小島勇 2003 b 『大学における〈総合的な学習〉についての実践研究』東京電機大学総合文化研究第1号、27-34頁。
- ・小島勇 2004 a 『臨床的教師研修』北大路書房。
- ・小島勇 2004 b 『教員養成教育における〈性教育〉のとりくみ』東京電機大学総合文化研究第2号、27-36頁。