

実践と理論の往還による教員養成・教育実習

古屋 喜美代

現在の日本の学校では教員の年齢構成が劇的に変化してきている。特に都市部の義務教育段階で若い教員が増加し、中堅層が少ない状況にある。学校に若いエネルギーがあふれることのメリットは大きいですが、一方で教員としての専門性を高めるうえで、従来の周縁的参加から十全的参加への着実な学びのプロセスが短縮化し途切れることが生まれている。そこで初任者教員の研修システムとして、メンターチームを構成してベテラン教員による継続的支援が行われるなどの研修システムの強化が行われてきている。一方で、大学における教員養成自体も教員という職業への移行をよりスムーズに行えるよう変わることが必要となっている。

筆者は2011年にデンマークを訪問し、教員養成システムを学ぶ機会を得た（古屋, 2012）。この経験を踏まえてデンマークと日本の教員養成を比較して、今後の教育養成のあり方を検討していく。その際、日本の場合は教育実習に繋がる重要な学びの場としての学校ボランティアが定着しつつあり、そこでの学びのあり方と教育実習へのつながりを考察する。

1 デンマークの職業教育と教員養成

デンマークはいわゆる「学力」より「実践的応用力」を大切にす文化的土壌がある。元々理論と実践を往還するデュアルシステムを重視してきた。したがって学校段階での職業教育は重視されてきたし、成人して職業人となっ

ても継続的に職業教育訓練を受けるシステムが整っている。

鈴木（2011）によると以下のようなシステムである。

①中等教育

職業を見据えた進路選択のため、中等教育は「高等学校」と「職業学校」の二つのラインに分かれる。職業学校では手に職をつけることを目指す。他に、25歳未満の中等教育を終えていない青年に対し「生産学校」がある。これは中等教育終了にはならない。

② 高等教育

長期では「学士3年＋修士2年」であり、中期では「3年半から4年」の教育となる。

中期の職業学校（職業学士）では、小中教員、看護師、保育士、理学療法士、ソーシャルワーカー、エンジニア、助産師、手話通訳者などを養成する。職場での実践と学校での理論のコンビネーションで、約4年間にわたっての教育を受ける。実習は労働力として働いているので、雇用主から実習生賃金が払われる。一般より低賃金だが、理論教育を受けている期間は教育支援制度（奨学金）を申請できる（澤渡, 2005）。

保育士養成大学を例にとると、乳幼児保育士、学童クラブ・青少年クラブの余暇生活指導士、社会教育士を育成する。3年半のうち、1年生12週、2・3年生26週の教育実習を行い、2・3年時には給与がある。教育実習は学校によって週数に違いがあることもある。3年半のうちに、卒業プロジェクトが課される場合がある。

さらに短期2年間の職業アカデミーがある。歯科衛生士等の技術者養成にあたり、やはり実習に当たっては実習先が実習生賃金を支払う。

理論と実践の往還というデュアルシステムの伝統があるため、大学1年次という早期からの現場実習が可能なのである。この長期実習が教員養成においても教育の核となっている。現場経験を積みながら、直面する様々な課題について大学という場で理論と基礎的資料を踏まえての学びを継続的に実施していく。日本の場合そのような文化的土壌をもたないため、大学入学早期からの長期教育実習は学生にとっても現場にとっても無理があり、参考としつつも日本にあったシステムを検討する必要がある。

2 日本の教員養成における、理論と実践の往還による学び作り

2.1 開放性システムの教員養成の特色と課題

教育実習の段階で実習生賃金を支払うデンマークの場合、そもそも青少年教育における職業教育の位置づけの高さが重要な前提となっている。現在の日本でもキャリア教育の重要性は指摘されているが、具体的な職業教育を必ずしも意味するところではない。大学教育段階では、いわゆる教員養成系の大学と開放性システムの教員養成を行う大学とでも大きく事情が異なる。開放性システムとは、教員養成学部ではなく、学士としての専門性を別に持ちつつ、教員免許状取得を希望する学生が免許状取得のために学修するものである。まずは学生の専攻する専門性を身に付けたうえで、さらに教職課程に取り組むことになる。多面的な学びと経験が前提となる開放性システムは、教員の資質の形成を考えるうえでは利点は大きい。青年期はアイデンティティを模索する時期であり、悩みつつ生き方を決定していく姿勢は、教育者の原点として重要な資質に繋がるであろう。一方、学生

の負担感が大きくなることは避けられず、学生が進路変更していくことは多い。

神奈川大学の教職課程は開放性システムに当たる。過去により良い教育実習制度を模索するため、3年次・4年次実習というシステムを試みたことがあった。しかし、学生の教職課程の専門性を高める学修は3年生段階では不十分であり、教育実習を4年次に統一して現在に至っている。

開放性システムの特徴を考えると、教職課程の準備教育を終えて教育現場に出向く教育実習を早期化するよりも、別途の形の実践的な経験づくりがより適切であろう。

2.2 学校ボランティア体験から教育実習へ

教育実習がある程度の専門性（教科指導、生徒指導）を身に付けたうえでの教育現場経験であるのに対し、専門性は不十分段階であっても、児童・生徒支援という観点に立ち教育現場に出ているのが学校ボランティアであろう。特に児童・生徒支援に関しては、学校ボランティアでの1日の現場体験時間が少なくても、より継続的長期的に子どもとの関係を持つことができることから、実習での学びと共通する学びが期待できる。そこで、学生が教育現場での体験を通して問題意識とそれを消化し考察するプロセスを、具体例を挙げて検証していく。

2.3 教育現場での継続的な体験と振り返り

教育実習のなかでも児童・生徒支援の側面を考えるうえで、継続的ななかかわりの中で学生がどのような課題意識、迷い、学びをしているかを取り上げるために、学校ボランティアにおける学生の学びのプロセスを参考にして考察したい。現在の教育実習は3週間連続で教育現場での指導を受ける。現場での教育実習生は課題意識について教育現場の指導教員とのやりとりの

中で考察を深める。教育実習の途中の段階で大学と密なやりとりをすることは実質的に困難な場合が多い。この点学校ボランティアに向向いた学生が抱く課題意識や学びは、そのプロセスの段階で学生同士、あるいは大学教員とのやりとりの中で取り上げることができる。そこで、2009年3月の資料（学校ボランティア学習会を通しての学び、古屋・入江（2009））を引用しつつ考察していくこととする。

（1）個別の支援と集団全体への支援の関係性

学校ボランティアにおいては、近隣の小中学校で気になる児童・生徒の個別の支援や特別支援級での支援に学生が参加している。学生は、個別対応する中で子どもの姿をどう理解すべきか、どう対応すればよいのかという課題にぶつかる。2009年3月の資料・体験途中の段階で行った話し合い（振り返り）から引用してみよう。

<事例1：子ども集団の甘え、落ち着かなさ>

ある学生は小学校高学年クラスに参加してすぐにおかしなあだ名をつけられた。親愛の印として受け流すうちに子どもたちはふざけをエスカレートさせてしまい、学級集団が落ち着きを欠く状況になってしまった。子どもの甘えの受容と集団秩序作りの間の関係性修正に大きな悩みを抱えた。同様に、低学年段階で個別の子どもの指導をしていると「ぼくもやった」とわざと甘えに来る子どもが出てきて収拾がつかなくことがあるという例が出された。

悩みを抱えた際に学級担任の支援行動を目の当りにして、このような課題の捉え方、対処の仕方に学生が気づいていく。学習の場でそうした気づきが学生間で共有される。最初の例では、担任教員はホームルームにおいて「子どもたちの何気ない言葉が相手の気持ちを傷つけるということ」をテーマに話し合いをしていった。混乱状態を、子どもが他者の視点に立つことを学ぶ機会としたのである。2例目では、個別の指導と集団全体への指導に関して、担任教員と学

生ボランティアとで役割を交代して対応した。子どもの個別的事情を押さえつつも毅然と対応するためには、大人—子ども間の信頼関係が不可欠である。そこで役割をスイッチさせて指導に当たったのである。

このように事例を共有しつつ、担任教員の役割を学び、学生自身がどう行動すべきかの視点を明確化することができる。

<事例2：通常学級での個別支援のあり方>

通常学級の中で落ち着きのない児童・生徒の個別支援に当たる学生が、当該児童への支援者の付き方を課題として提示した。話し合いの中で、個別支援を依頼されたとしても、子ども本人がどのような場面でどのように感じているかを考えていくことが必要であると話し合われた。児童本人は「大人がずっとそばにいること」を望まないことはある。そのような雰囲気を知った場合は、むしろ子ども集団全体と関わりながら対象児童を見守り、必要な時に必要な支援を入れていくことが大事ではないかと話し合われた。

担任教員からの支援についての依頼事項は字句通りに捉えるというよりも、クラス状況と対象児童の思いを踏まえて臨機応変に捉えたい。その点をきちんと教員に伝えていくことが大切になる。

（2）振り返りの意義と児童・生徒理解を深める視点

実践上の課題の話し合いを通して振り返り学び合うことは以下の意義を持つ。

① 課題を取り出し言語化する力

教員のパーンアウトが問題になっている現在、自分の抱える課題を言語化し他者に伝える力は教員の必須資質である。不安や悩みを言語がでずに抱え込むことが状況を悪化させることは多く、学生時代からの振り返り経験は自らの課題に向き合う力を形成する意義を持つ。

- ② 共に考える仲間集団（共通目標を持つ学生）による子ども理解の深まり
一般的に初学者は目の前の課題の直接的な解決方法に飛びつきがちである。しかし対症療法は一時しのぎに過ぎないことは多く、子ども理解の視点そのものを深めていくことが必要である。共通の目標を持つ学生同士の振り返りは、他者の理解との相違などから子ども理解を深める機会となる。
- ③ 基礎的データの提示や理論との突き合わせを牽引する立場の教員
対等な学生同士が、同様の実践性を土台とする振り返りを行うことは、②のように大きな意義があるが、視野の狭さや表面的考察に終わる危険性を伴う。その点で、理論的基盤をもつ教員が必要に応じて介入し、基礎的理論を提示するといった補足支援が必要となる。

2.4 教育現場体験についての課題

(1) 教員養成上の位置づけ

学校ボランティアの有効性は教員養成の中で認められ、学校インターンシップとして教育実習の一部に取り込むことが可能となった（平成19年度入学者より）。

その一方で、開放性システムの大学においては、所属する学科の特徴により日常的な教育現場体験に取り組みやすいところ、難しいところと実情は様々である。

また、教員養成システム上位置づくから「やらねばならない」のではなく、自ら選択して能動的に取り組むからこそ現場体験の学びは深まるのである。4年間の学生時代をどのように構築していくか、学生自らのキャリア形成の中で考え組み立てていく姿勢を育てること、その際に日常的に相談にのれる教員養成体制が必要である。

(2) 教員採用との連動について

現在地域の教育委員会と大学との連携が重視され、その連携のあり方が模索されている状況にある。人はどの発達段階においても移行期に葛藤を抱えやすく、スムーズな移行を支援する連携に重きが置かれるようになってきた。幼小連携、小中連携をはじめ、教員養成段階と社会人（教師）段階の移行期も同じ課題上にある。また、社会のあり方自体が変容し、初任教師が現場で時間をかけて育つだけのゆとりがなくなっていることもある。

しかしながら、連携の実態が社会人段階から要求するものを一方的に大学段階に卸してくるということではないだろう。大学生という青年期段階に悩み試行錯誤し、青年自身が選択していくことを重視することは、青年が葛藤しつつ大人へと成長する重要プロセスである。

「教員になる道筋はこれしかない」といった画一性に学生が早くからからめとられると、結果として学生を型にはめすぎる危険性をはらむ。

このような課題を認識した連携を模索していかなければならない。

【引用文献】

- 古屋喜美代 2012 「デンマークの保育・教育からの学び」『神奈川大学心理・教育研究論集 第31号』 pp.5-15 神奈川大学教職課程研究室
- 古屋喜美代・入江直子 2009 『学校ボランティア学習会を通しての学び』 神奈川大学心理・教育研究論集第28号』 pp.117-124 神奈川大学教職課程研究室
- 澤渡夏代ブランド 2005 『デンマークの子育て・人育ち』 大月書店
- 鈴木優美 2011 「デンマークの職業教育・訓練」『教育』2011年4月号, pp.44-52 国土社