

教職課程における教職専門性 「生徒理解・対応力」育成の開発的研究

—『臨床的教師研修』による統合的カリキュラム検討：心理教育「教育心理学」
「教育相談」および「キャリア教育」連携カリキュラム開発の提案—

小 島 勇*

Developmental research on teacher specialization "Student Understanding and response ability" in teacher training course.

—Integrated curriculum study by “clinical teacher training” : psychology education "educational psychology" "education consultation" "career education" collaboration curriculum development proposal—

KOJIMA Isamu*

Abstract

This research is a practical study on the teacher's expertise "Student Understanding and Responsiveness" training that was regarded as an indispensable task at the educational site. In this research, I propose the necessity of practical "student understanding and correspondence" by "clinical teacher training" and clarified the necessity of developing 21st century type <Integrated curriculum for student understanding correspondence>.

キーワード：教職専門性、生徒理解・対応力、臨床的教師研修、「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」、統合的カリキュラム開発

Keywords : Teaching professional skill, Student understanding, Ability to respond, Clinical teacher training, "Educational psychology" "Educational consultation" "Career education", Integrated curriculum development

1. はじめに

本研究は、教育現場で必須課題とされる教職専門性「生徒理解・対応力」育成に関する開発的研究である。

本研究の展開では、最初に、教職専門性の向上と育成を強く打ち出している 2015 年(平成 27 年 12 月)中央教育審議会答申「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「これからの教員」答申)、また 2017 年 7 月以降進行の文科省教育課程再課程申請コアカリキュラム(*以下「コアカリ」)をとりあげ、教職専門性の育成に必須とされる教育臨床視点が欠如している問題を指摘した。次に、教師に必要な専門性「生徒理解と対応」育成の実践例として、「コアカリ」に対し、『臨床的教師研修』(小島、2004)視点(注 1)

*理工学部共通教育群教授 Professor, Division of Liberal Arts, Natural, Social and Health Sciences, School of Science and Engineering

で取り組む理工の同科目シラバスを対比させ、教職専門性「生徒理解・対応力」の具体的到達目標の違いを明確にした。最後に、教職専門性「生徒理解・対応力」育成において、心理教育「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」連携の新たな統合カリキュラム開発(注2)の必要性を提案した。

2. 達成されない教職課程での教職専門性

現在、学校教育では、一人一人の子どもの成長に伴う課題に適切に対応できる教師の指導力の向上が強く求められている。とりわけ教師に必要とされた「生徒理解・対応力」は、授業指導やクラス活動のみならず、子どもと関わる全ての教育活動で<信頼と安定的な教育関係>をつくり出す重要な教職専門性とされているものである。実際に、優れた教育実践と指導に取り組める教師は、子どもとの信頼ある関係また対話的コミュニケーションを確立しているのである。

また、それら教師の適切な(一人一人の生徒への)「生徒理解と対応力」の課題は、これからの教師の資質能力の基本的課題とされている。2015年中教審「これからの教員」答申の記載である。前文で「教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにする」とある。また答申は、大学教員養成と採用・研修の連携の課題をあげ、「これからの教育を担う教員に求められる指導力を、教員の専門性の中に明確に位置付け、全ての教員がその指導力を身に付けることができるようにするため、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策」を検討としている(下線筆者、以下同)。

また2017年・教育課程再課程申請「コアカリ」においても、教職専門性「生徒理解・対応力」の育成は、大学の教員養成の重要テーマとされている。大学関係者・各大学に対しては、「教職課程を履修する学生に対して、教職課程コアカリキュラムや教育委員会が定める<校長及び教員としての資質能力の向上に関する指標>等の内容も踏まえ、早い段

階から教員としての適性を見極める機会を提供したり、卒業時までには修得すべき資質能力について見直しをもって学べるよう指導を行う」と専門性と資質形成が課題とされている。

しかしながら、このように教師の専門性と資質能力形成は重要な課題とされているが、「これからの教員」答申また「コアカリ」には、その育成方法は何ら具体的提案も方法も明示がない。この点が、重要な問題点と指摘できるものである。教育現場で必要とされた教職専門性「生徒理解・対応力」を育成するためには、<臨床的学習法>や<臨床的研修法>の展開が不可欠である。それらが具体的に提示されず、理念と目標だけが提案されている問題は、過去の答申においても繰り返されてきている。

平成11年(1999)「養成と採用・研修との連携の円滑化(第3次答申)」、新たな時代に向けた教員養成の改善方策、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諮問答申」また「平成9(1997)第1次答申<新たな時代に向けた教員養成の改善方策>では、<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提言>が、すでに具体的に提起されてきている。しかし、大学の教職課程での<実践力育成>の課題は、平成11年(1999)第3次答申以降も、答申が求めた方向で実現されてきておらず、2015年「これからの教員」答申の中で、共通して引き継がれたままである。この間(12年間)、全国の大学の教員養成段階で、教職専門性と実践力形成が成果が上がらない原因と理由は、どこにあるのか、本来、「これからの教員」答申は明らかにすべき課題である。

本研究は、その一番の原因は、教職専門性育成のための<教育臨床視点>と<具体的育成法>の欠落であるとみているものである。また、今後の教員養成で重要な手引きとなる「これからの教員」答申また「コアカリ」方向は同意できるが、大学における教職専門性「生徒理解・対応力」の育成は、積み残した共通問題のため今後も具体化されず、育成課題はこれまでと同様に継続されたままと考察していけるものである。(注3)

3. 「これからの教員」答申の臨床性の欠落

もともと、教職専門性とは、教育現場の教師に必要とされる〈実践的な専門性および実践力〉である。具体的には、適切に生徒を理解し、対応し、指導にとりくめる力量をもつことである。これら教師に必要とされる専門的実践力、資質向上の学びにおいては、**[A]**教育現場の実際の指導課題や教育実践の文脈(注：教師－生徒関係の理解、教師特有の指導的役割や生徒の客観的理解、教師心理の理解、その教室・場面特有の臨床性の把握等)にたつ問題や課題の把握、検証、また課題や関係改善にむけた学習や研修が必要とされるものである。また同時に、教師の指導場面の状況理解と検証にアプローチできるケース研究(注：指導検証の再現やロールプレイ等含)、それに準じた学習・研修方法の展開が必要である。

このような、**[A]**〈教育臨床視点〉の確立と、〈学習・研修方法〉が確保されなければ、教職専門性〈生徒理解・対応力〉育成は、文字言葉だけによる理解レベルに終始し、教育関係における関係性の理解とならないものである。また、学習者同士の異なる相互視点の学習交流が保証されなければ、自他相互の実践的専門的課題にもならず、その実践性も教職専門性も具体化されてこないのである。

以下、「これからの教員」答申には、教職専門性「生徒理解・対応力」育成に関する記述が不透明であること、また上記の**[A]**〈教育臨床視点〉また〈学習方法〉が確保されていない課題を検討する。(下線筆者)。

(1) 中教審答申における学校教師の専門性の課題

「これからの教員」答申は、教師の資質能力形成に関わって、大学の養成段階の課題、実践的指導力の育成の課題、教育課題の学びの重要性、教職課程の改革の提示など、幅広く言及している。

(3) 教員養成に関する課題

◆養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを認識する必要がある。◆実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させ機会を充実させることが必要である。◆教職課程の質保証・

向上のため、教職課程に対する外部評価制度の導入や全学的に教職課程を統括する組織の整備を促進する必要がある。◆教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大きくくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための検討が必要である。

(3) 教員養成に関する改革の具体的な方向性

◆教員免許状の取得に必要な単位数は増加させないことを前提として、新たな教育課題に対応できるよう教職課程の内容を精選・重点化する。(略)◆教職課程については、学校種ごとの特性を踏まえつつ、「教科に関する科目」と教職に関する科目」等の科目区分を撤廃し、新たな教育課題等に対応できるよう見直す。

また、教職課程の質保証・向上も課題として提起、FD実施など、具体的な対策・方法を示している。

③教職課程の質の保証・向上

◆全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化する。◆教職課程における自己点検・評価の実施を制度化する。(略)◆国、教育委員会、大学等は、教職課程の科目を担当する大学教員について、学校現場体験等の実践的内容や新たな教育課題に対応したFDなどを実施する。また、大学と教育委員会が連携し、人事上の工夫等により教職課程における実務家教員を育成、確保する。◆大学は、教科に関する科目を担当する教員に対しFDなどの実施により教職課程の科目であることの意識付けを行い、各大学の自主的・主体的な判断の下「教科に関する科目」の中に「教科の内容及び構成」等の科目を設けて学校教育の教育内容を踏まえた授業を実施するなど、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を強化する。

教育現場に通じる実践力育成では、大学教員の質上・実務型教員の確保、また大学の授業改革は、アクテブ・ラーニングが、切り札的に提示である。

(4) 新たな教育課題に対応した教員研修・養成

◆概要：新たな課題・研修・養成

◎アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善：

〈養成〉・児童生徒の深い理解を伴う学習過程の理解や各教科の指導法の充実・教職課程におけ授業そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善

ウ. 教職課程担当教員の資質能力の向上等

教職課程においては前述のように、教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った

教員の養成が求められる。そのためには従来の「教科に関する科目」,「教職に関する科目」の区分にかかわらず、教職課程の科目を担当する教員は、上記課題に対応できる力を学生に身に付けさせることができるよう、指導力を高めることが必要である。(略)。

さらに、大学の教職課程における実務家教員の育成及び確保に資するため、大学と教育委員会が連携し、例えば希望する一部の教員に対して大学と学校現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成し、これらの者が、最終的には大学の教職課程を担う教員として活躍できるようなキャリアパスを構築することも考えられる。

教員養成段階においても、上記で列挙された新たな教育課題に対応できる力の基礎を育成できるよう、教職課程の科目全体を精選しつつ、新たな科目の創設や既存科目の改善を図るなど、必要な見直しを行うことが必要である。

・アクティブ・ラーニングに関する指導力や適切な評価方法は、全ての学校種の教員が身に付けるべき能力や技能であり、教職課程において、これらの育成が適切に行われるよう、児童生徒の深い理解を伴う学習過程やそのための各教科の指導法に関する授業等に取り入れていくことが必要である。・また、アクティブ・ラーニングの視点からの教育の充実のためには、教員養成課程における授業そのものを、課題探究的な内容や、学生同士で議論をして深め合うような内容としていくことも求められる。

(2) 教師の実践的専門性、育成方法の不明の問題

「これからの教員」答申があげる課題概要である。

- ・学校教育・子どもの変化に対応し指導できる教職専門性、実践力を身につける教職課程改革、
- ・学内外評価取り組みと、教育委員会連携また実務型教員連携(導入)による取り組み、
- ・大学教員の現場課題対応 FD 研修、
- ・アクティブ・ラーニングによる教職専門性育成。

「これからの教員」答申の中に、＜新たな教育課題に対応できる力の基礎を育成＞が提案されているが、それを実現する＜教育臨床視点＞＜学習方法＞は不明である。その一方、教育現場に必要とされる専門的実践力育成では、＜アクティブ・ラー

ニング＞による方向が明確にされている。しかし、[B]教職専門性また実践力を、具体化した＜大学における指導実践モデル＞となるアクティブ・ラーニング学習は、提案されていない。大学におけるアクティブ・ラーニングは、答申の影響により漸く研究的考察や学習の試みが開始された状況である(注4)。

また一方で、上記[A]課題を理解し、[C]大学で必要される臨床研修の方法、学習展開、研修指導を習得した大学教員また実務型教員は、どれだけ確保できるのか疑問である。実際に、現職経験を有する実務型大学教員でも、教育臨床心理や臨床研修の学びや研修の体験者は希である。そのため「これからの教員」答申提言方向は、大筋理解できるものであるが、教職の専門性と実践力の実現性は、上記[A][B][C]の現状と理由から、今後も難しいと指摘できる。

4. 「コアカリ」の教職専門性の不透明性

「コアカリ」は、上記「これからの教員」答申を受け、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示し、大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものとされている。(注：学生が修得する資質能力を「全体目標」、全体目標を内容毎分化した「一般目標」、学生が一般目標に到達し達成すべき個々規準を「到達目標」で表示である)。

しかし、「コアカリ」で示された＜教職専門性の資質形成＞内容も、不透明である。例えば、「教職課程で修得すべき資質能力については、学校を巡る状況の変化やそれに伴う制度改正(教育職員免許法施行規則、学習指導要領等)によって、今後も変化する」、(コアカリは、)「教育職員免許法施行規則に規定する各事項について修得すべき資質能力を示すものであるが、教員には使命感や責任感、教育的愛情、総合的人間力、コミュニケーション能力等、教育職員免許法施行規則に規定する各事項に納まらない総合的な資質能力が求められている」の記述にみられるように、育成すべき資質能力は具体的でなく、不透明性である。しかし、にもかかわらず「教員を養成する大学、教員を採用・研修する教育委員会や学校法人等の関係者は相互に連携して学

習機会や研修機会を設けることで、養成・採用・研修の各段階を通じて「教員に求められる資質能力を常に向上させること」が望まれる」と、大学と関連機関に期待する。このような、教職課程への提案では、教師の専門性「生徒理解・対応力」育成の課題は明確とならず、また教職専門性の実現も難しい。

5. 「コアカリ」と、理工シラバス対比と検討

「コアカリ」における「教職専門性育成」の不透明は、教職科目のモデルで提示された「全体目標」「一般目標」「到達目標」においても共通している。

この問題に対し、筆者が2017年、教職で担当している「生徒理解・対応力」育成に関する科目「教育心理学」「教育相談」また工業免許科目「職業指導」(注：現在の文科省位置づけでは「キャリア教育」に該当)を比較事例とし、「コアカリ」の共通科目『生徒理解』『教育相談』『進路指導・キャリア教育』における教職専門性育成の課題点を明確にする。

(1) 「コアカリ」の「生徒理解対応」、理工の「教育心理」の「生徒理解対応」

「コアカリ」の問題点は、「生徒理解」が概念的知識(理論や意義)で、また基礎的理解で終始することである。また、「卒業時までには修得すべき資質能力」習得では、学習プロセスも、育成方法も不明である。

「コアカリ」：(2)(幼児略・以下同) 児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程：「全体目標」児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程について、基礎的な知識を身につけ、各発達段階における心理的特性を踏まえた学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解する。

(1) 児童及び生徒の心身の発達の過程一般目標：幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程及び特徴を理解する。「到達目標」1) 児童及び生徒の心身の発達に対する外的及び内的要因の相互作用、発達に関する代表的理論を踏まえ、発達の概念及び教育における発達理解の意義を理解している 2) 乳幼児期から青年期の各時期における運動発達・言語発達・認知発達・社会性の発達について、その具体的な内容を理解している。

(2) 児童及び生徒の学習の過程

「一般目標」生徒の学習に関する基礎的な知識を身に付

け、発達を踏まえた学習支援について基礎的な考え方を理解する。児童及び生徒の学習に関する基礎的な知識を身に付け、発達を踏まえた学習を支える指導について基礎的な考え方を理解する。

「到達目標」1) 様々な学習の形態や概念及びその過程を説明する代表的理論の基礎を理解している。2) 主体的学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価の在り方について、発達の特徴と関連付けて理解している。3) 児童及び生徒の心身の発達を踏まえ、主体的な学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解している

これに対する、筆者実践の理工の該当科目「教育心理」のシラバスである。「教師の子ども理解」の複雑性を理解し、教育現場の教師の心理と立場を学び、実践研究から専門的資質形成する方向が明確にされている。また、実際に、その専門性を、履修学生たち全員に保証する「子ども理解(他者理解)、自己理解となるコミュニケーション開発学習、対話力」についての指導方向も資質形成の方法(注5)、また学習到達点も明確にしている(注6)。

【理工Ⅱ】本授業は、教職を目指す学生(教職志望および教育実習者)対象(前提)です。履修の皆さんが、教育現場の教壇に立って「現在の教師に必要とされる「生徒の理解力」と、適切な「生徒指導」にとりくめる実践的力形成のための学習」を展開します。

■「講義概要」

教育心理学とは、教育事象や学校現場の子どもや教師の行動や心理を、心理学の知識と方法によって理解し教育の効果を高めるためにとり組もうとするものです。しかし本講義では教育心理学の概論学習ではなく、「教育臨床の最前線である【教室の心理学】を焦点化し「A：教師と子ども・生徒の人間関係」<B：発達期にあるクラスの子どもの・生徒の人間関係>の諸問題を実践例から学んでいく」展開とします。

具体的には、①教育活動の推進者である「教師の立場(教師心理)」と、②発達課題の中にある「子ども(児童含む・生徒心理)」の双方の違いと理解に努めながら、③現在、我が国の学校教育の中で生じている人間関係の課題や深刻な問題を事例研究でとりあげ、④教育現場の教師に必要とされる「瞬間的に近い」生徒理解や指導の仕方」をとりあげ、⑤信頼と理解の教育関係をつくり、事態を改善していく指導対応を実践的に

学習します。⑥教科書は、臨床心理学の事例研究法をとりいれた『臨床的教師研修』（小島勇、2004、北大路書房）を活用していきます。

■<講義内容>

教職を目指す皆さんが子ども(児童生徒)理解また子ども(父母含)と信頼関係を築くことに通じる方法やヒントとなる教育現場のケースを多くとりあげ、①教育実習教師としての教育現場と課題理解、②教育の専門家として教育臨床課題の構造的な理解も身につく展開とします。また③皆さんがこれからの大学生活や職場、社会の中でも、困難な状況や人間関係の課題に出会っても、それら課題から学び、自らの勇氣と改善方法により、他者との関係改善や解決のためとり組んでいけるヒントの発見や資質向上につながる学習とします。(＜学習内容＞略)

(2) 「コアカリ」「教育相談」と、理工「教育相談」

「コアカリ」の「教育相談」では、「理論・技法を身につける」と「全体目標」で具体的に明示があり、また「教育相談の目標の立て方・進め方を例示」という臨床の専門家にとっても、高度な専門的力量である＜カウンセリングの見立てと目標＞が示されていることは、他の「コアカリ」例示と比べ、特徴的である。しかし一方、「コアカリ」の「教育相談」の技法も学習方法も不明である。大半の記述が＜姿勢・技法・理解＞である。これでは、大学の学びの臨床性、実践性は生まれてこない。

「コアカリ」：教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法「全体目標」：児童生徒の発達の状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的な知識（カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的な知識を含む）を身につける。

(1) 教育相談の意義と理論「一般目標」：学校における教育相談の意義と理論を理解する。「到達目標」1) 学校における教育相談の意義と課題を理解している。2) 教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念を理解している。(2) 教育相談の方法「一般目標」：教育相談を進める際に必要な基礎的な知識（カウンセリングに関する基礎的な事柄を含む）を理解する。「到達目標」1) 児童及び生徒の不応適や問題行動の意味並びに幼児、児童及び生徒の発するシグナルに気づき把握する方

法を理解している。2) 学校教育におけるカウンセリングマインドの必要性を理解している。3) 受容、傾聴、共感的理解等のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法を理解している。

(3) 教育相談の展開「一般目標」：教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取組みや連携の必要性を理解する。「到達目標」：1) 職種や校務分掌に応じて、児童及び生徒並びに保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方を例示することができる。3) いじめ、不登校・不登園、虐待、非行等の課題に対する、幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している。3) 教育相談の計画の作成や必要な校内体制の整備など、組織的な取組みの必要性を理解している。3) 地域の医療・福祉・心理等の専門機関との連携の意義や必要性を理解している。

それに対する理工の同科目シラバスは、到達目標とも簡潔明瞭で実践的である。

【理工Ⅱ】(1)<講義概要>

みなさんが教育実習(また新任教師)として教壇に立つことを前提に、現在の教師に必要なとされている■「教育相談」にとりくめる実践的力量(教育実践上の＜子ども理解＞の力を)身につけ、教育現場で必須課題となっている「＜生徒指導＞上で必要なカウンセリングの対応」がとりくめる学習をすすめます。

(2)<講義内容>

①＜カウンセリングはく共感的傾聴を基本＞にしたとても特徴的なとりくみと言えるものです。教師が＜子ども理解と指導や対応＞のため、＜カウンセリングの資質を高めることは必須とされた時代＞です。

②しかし、実際に教育現場で、教師が生徒に対して直接カウンセリングにとりくむことは教育実践上からも大変難しく、また教師活動の中でとり組むことは容易なことではありません。学校の現状と＜教師役割からの課題＞理解など実践構造の把握も必要です。

③そのため本講義では、まず、みなさんが 1) ＜カウンセリングの基本を学び、その必要性や教師の実践上の課題等の理解をもとに、2) 教師として(また社会で活躍する者として)どう活用しとりくんでいけばよいのか、又、3) スクールカウンセラーや外部専門家とよい連携や協働研修にとり組める方法など事例を通じて実践的に学んでいきます。

理工の「教育相談」では、教師の取り組むカウンセリングが、臨床心理士やカウンセラーなどと異なり、特殊で特色ある取り組みも明確にし、どの教師段階レベルのカウンセリング力達成なのか明確としている。また、教師とカウンセラーの実践構造の違いも、教職履修学生は必須の臨床的課題として学んでゆく(注7)。「コアカリ」には、それら教師の臨床的役割と課題が、全く不明である。

(3) 「コアカリ」「進路指導・キャリア教育」検討

「コアカリ」：進路指導及びキャリア教育の理論及び方法「全体目標」：進路指導は、児童生徒が自ら、将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける。(1) 進路指導・キャリア教育の意義及び理論一般目標：進路指導・キャリア教育の意義や原理を理解する。「到達目標」：1) 教育課程における進路指導・キャリア教育の位置付けを理解している。2) 学校の教育活動全体を通じたキャリア教育の視点と指導の在り方を例示することができる。3) 進路指導・キャリア教育における組織的な指導体制及び家庭や関係諸機関との連携の在り方を理解している。(2) ガイダンスとしての指導「一般目標」：全ての児童生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の考え方と指導の在り方を理解する。「到達目標」：1) 職業に関する体験活動を核とし、キャリア教育の視点を持ったカリキュラム・マネジメントの意義を理解している。2) 主に全体指導を行うガイダンスの機能を生かした進路指導・キャリア教育の意義や留意点を理解している。3) カウンセリングとしての指導「一般目標」：児童生徒が抱える個別の進路指導・キャリア教育上の課題に向き合う指導の考え方と在り方を理解する。「到達目標」：1) 生涯を通じたキャリア形成の視点に立った自己評価の意義を理解し、ポートフォ

リオの活用の在り方を例示することができる。2) キャリア・カウンセリングの基礎的な考え方と実践方法を説明することができる。

「コアカリ」の「進路指導・キャリア教育」は、長期的人間形成の教育的指導であることが分かる。全ての生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の意義・指導のあり方を理解し説明できることが重視される。しかし、この「全体目標」「一般目標」「到達目標」では、実際に、生徒たちの進学指導や就職指導や就職活動に、現実的に個別に対応する教師たちは、どのように立ち回れるのだろうか。

「進路指導・キャリア教育」で一番求められるのは、個々の生徒のニーズと課題に応じた実践的なくカウンセリング的対応力(生徒指導含)である。そして、該当生徒との信頼あるコミュニケーションづくり、対話能力である。それら教師の専門性を形成するためには、学生自身が大学生活の中で、自身の進路指導・キャリア教育の見直し、現在の生徒たちがおかれた状況や課題の理解、また具体的な支援とサポート、サービスとなる実践的学習が必要とされる。「コアカリ」の「進路指導・キャリア教育」視点では、教職志望学生が卒業した後、即、工業高校の教師となり、進路指導で具体的に取り組む、それら専門的実践力の育成は難しいものである。

それに対して、理工の共通科目シラバスである。

【理工Ⅱ】<講義概要>

職業指導(進路指導)とは、生徒が学習を通して自己の可能性を発見し、これを伸ばしながら自分の生き方を探し、自ら進路選択を行い、力強く人生を歩み始めることができるように、教師が支援また指導することです。しかし、現実にはグローバル化社会の中で、高校生のみならず若者たち(含む労働者全体)の就労問題は深刻で、非正規労働やワーキングプアなど社会問題としての把握と様々な支援のとり組みが、現在の職業指導には求められています。また現在、社会問題となっている「子どもと貧困」に関連し、子育て貧困世帯率の増加、高校生のバイト、また高校中退者など、高校での職業指導(進路指導)をめぐる課題や問題は複雑で山積している状況です。本講義では、まず電大理工の皆さん自身の就職活動・就労活動等の体験や、実際の直面課題などをにとりあげながら、上記の諸問題に対する学習を展開としながら、「現在の若者にとって望

ましい職業指導(進路指導)のあり方や支援方法」を、
課題や事例を検証し、探求的に学んでいく方向として
いきます。この学習を通じて、現在の職業指導の課題
と実践方法を学び取る方向とします。

＜講義内容＞(*社会・経済・職業等の変化や課題に応
じ、適宜、柔軟に変更)。工業高校(また職業高校)の教
員志望また教育実習に行く前提とした授業として展開
します。また、一方、教職を目指す皆さんが、現代社
会で課題となっている職業指導(進路指導含)における
生徒の課題、および職業対応の課題を可能な限り理解
を深め、教育現場で望ましい支援と指導が出来るよう
実践的な学びをすすめていきます。

現在の高度情報化社会の急激な変化の中、生徒に
対する「進路指導・キャリア教育」の取り組みは、
生徒を取り巻く諸条件と諸課題を視野に入れなが
ら、学生自身が自己肯定と、学生同士との協働学習
体験から、専門的実践力を高めていくことが重要な
学習テーマである。筆者が、理工で実践している工
業科目「職業指導」での「進路指導・キャリア教育」
では、学生主体の学習、ワークショップ、学校見学・
生産現場見学など、幅広い学びによる専門性育成の
契機を保証している(注8)。

6. 教職の専門性育成の提案、育成法の確立

以上、教師に必要とされる教職専門性「生徒理
解・対応力」育成において、「コアカリ」『生徒理解』
『教育相談』『進路指導・キャリア教育』の「全体目
標」「一般目標」「到達目標」は、どの段階をもつて
も具体的な＜専門性と実践力＞育成が不透明な目
標であることを検討した。それに代わって、理工で
の対応科目は、教職専門性「生徒理解・対応力」育
成を、具体的な目標とし、その実践形成も具体化し
ていることを明確に示した。

本研究から、学校教育現場で必要とされた教職専
門性「生徒理解・対応力」を育成する有効な方策と
は、これまで理工で継続してきた実践研究をモデル
に、新しい視点の＜心理教育「教育心理学」「教育
相談」および「キャリア教育」連携の統合的カリ
キュラム開発＞に取り組むのが有効と提案できる。そ
の理論根拠と具体的方法は、『臨床的教師研修』の
活用である。また近藤(2010)の『学校臨床心理』も

参考モデルとなる(注9)。近藤は、欧米の研究が＜教
師が教室の中でかかえる現実問題をターゲット>
とし、＜教師が教室の中で使えるようなかたちで
提起>されて、「学級の中での生産的問題解決」「自
己受容と自己覚知向上」「他者との付き合い」等を
子どもたちに学びとした心理教育的カリキュラム
を紹介している。また＜「相談室」とは異なる「学
校」の場で生じる問題発生と解決過程を「学校教育」
のコンテキストで記述解明し、学校教師が共有す
る>包括的研究提案をしている。それは『臨床的教
師研修』で提起した基本理念、またそれを保証する
＜分かちあい>研修法と、基本的に共通である。

これらから本研究は、下記表のように＜心理教育
の統合的カリキュラム>として『臨床的教師研修』
『学校臨床心理』を上位に位置づけ、「教育心理学」
「教育相談」「キャリア教育」を科目連携、接続させ、
教師の専門的実践力「生徒理解と対応力」を具体的
育成目標とする、21世紀型の新しい＜心理教育カ
リキュラム>構築が、我が国の新しい方向であると
明確に提起するものである。

『臨床的教師研修』また『学校臨床心理』の設置

「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」毎の学び

これにより、大学の教職課程において教職専門性
「生徒理解・対応力」が共通課題として取り上げら
れ、その専門的実践力が形成されるからである。

また、それらの心理教育においても教育現場の教
師が直面している教育臨床の問題を、その実践文脈
に基づき事例研究法で扱う学習方法＜分かちあ
い>学習法・研修法を基盤提案とするものである。
＜分かちあい>学習・研修は、教師の特有の役割・
教師心理、また教育相互関係における生徒の瞬間的
理解や、共感的理解などの開発にも有効である。

また、「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」
の共通課題である＜対人関係理解＞＜対人関係対
応のコミュニケーション開発＞＜対話力形成＞
＜自己理解と他者理解＞の学習でも効果的である。
＜分かちあい>を、下図で示した科目に共通する学
習法として導入することで、今後の教職専門性「生
徒理解・対応力」育成は、十分可能である。

「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」共通課題

教師直面の教育臨床問題を、＜分かちあい>で学ぶ

【注】

(注 1) 拙著(2004)『臨床的教師研修』の〈はじめに〉での記述、「臨床的教師研修とは、教師が直面した指導課題や危機的状況、子どもとの関係葛藤の問題などを、その事例に則して解決することをめざしていく研修である。・・・臨床的教師研修を通じて、教師は困難な教育課題や否定的状況のなかにおいても、自己変革と参加教師による〈分かちあい(グループワーク)〉をもとに状況への肯定的展望をつくりだし、児童生徒への新しい指導方法と対応姿勢を開発し、課題を克服していくことが可能である」と明記している。

(注 2) 本研究がとりあげる〈教職専門性「生徒理解・対応力」〉の統合的検討は、それらが教育現場の教師には共通の総合的実践力であり、「教育心理学」「教育相談」「キャリア教育」毎に応じた個別的指導課題ではないためである。心理教育研究でもこれらを反映した統合的把握は多い。心理教育における統合カリキュラムの試みでは、1999年の石隈俊紀『学校心理学』はその早期の代表的研究である。石隈は「教育相談」「学校カウンセリング」の枠を越え、「今日、学校教育に強く求められているのは、成長の途上にある一人ひとりの子どもたちへのヒューマン・サービス、つまり子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面における成長を支援する機構」と、統合的な心理教育的援助サービス概念を提案している。

また、日本教育相談学会・刊行図書編集委員会編著『学校教育相談学ハンドブック』(2006、本の森出版)には、学校教育相談の領域(学業的発達・キャリア的発達・個人的社会的発達)と支援等の明確化をすすめ、「生徒指導」と「学校教育相談」連携、「進路指導」「特別支援教育」との関連と支援など幅広く検討している。

(注 3) それら専門力養成課題に対して、筆者は2006年本研究誌第4号にて「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方向—」論考で、現在の「これからの教員」答申提案と共通した教職専門性育成の課題をとりあげ、その克服となる「大学の教員養成教育のモデル実践」を実践研究で提示した。

(注 4) 例えば、日本教育方法学会編『アクテップラーニング学の教育方法学的検討』2016年、図書文化。「第I部・教育改革のなかのアクテップ・ラーニング」「第II部・アクテップ・ラーニングの理論的諸相」「第III部・アクテップ・ラーニングの実践的展開」「第IV部・教育方法学の研究動向」の検討がなされている。第III部で、木村優は「答申によるアクテップ・ラーニングの提唱は、大学教育全般の〈授業の転換〉を要求

するものであるが、特に教師教育を担う大学・大学院に対しては2重のインパクトをもたらすものである」と、大学人の衝撃的な受け止めを、正直に表明している。実践の開発と検証は、大学ではこれからである。

(注 5) 筆者の授業の基盤は、〈分かちあい〉学習である。〈分かちあい〉学習は「〈子ども理解(他者理解)、自己理解となるコミュニケーション開発学習、対話力〉の資質形成方法として有効である。〈分かちあい〉学習および研修の効果については、本研究誌・第13号(2015)・小島・野坂共著「〈分かちあい〉方式の学習および研修への適用—大学の教職科目での展開、また学校現場の活用に関する実践研究—」で実践研究からとりあげている。〈分かちあい〉は(1)安心感(聴いてもらえる、そのまま・ありのままを承認)を得て、(2)他教師への信頼感、相互尊重を実感し、(3)課題・問題に対する新しい見方を持ち、(4)解決のための取り組み方の発見、その勇気も得ることが容易であるとし、①児童生徒また学生たちのコミュニケーション能力、また対話能力の育成。②互恵的学習関係の育成、協働学習への活用。協働研修関係・研究関係の育成。③民主的で安心のあるクラスづくりやグループの育成にも、有効な学習方法、研修方法であることが明確にされている。

(注 6) 上記『臨床的教師研修』・第三章1節・教師の実践的課題—5つの課題—①子どもに対して、楽しくわかる授業をすること、②子どもに対して、居心地のよいクラスをつくること、③一人ひとりの子どもの気持ちを理解できること、④子どもに対して、よい人間関係をつくり提案できること、⑤教師自身が自分の内面の課題にとりくむこと、と〈教師の指導力の向上〉となっていく基本的な研修課題」と明確にし、③生徒理解、その対応力を具体的学習として展開である

(注 7) 上記『臨床的教師研修』・第三章2節に〈教師のカウンセリング研修と「臨床的教師研修」の違い、また〈教師の子ども理解とカウンセラーの子ども理解〉の違いをとりあげ、教師存在の複雑性、それに伴う教師の子ども理解の多様性を検討している。また、第四章・事例研究3「教育実践における教師の子ども理解の研究」で、子どもの客観的理解から共感的理解への変換の課題アプローチを事例から明確にしている。

一方、いまだに、教師の日常〈教師の子ども理解〉は、ほとんど〈瞬間的理解と対応〉となっている異質性は未だ研究的にも十分な検討がなされていない。教師の生徒の瞬間的理解や対応の現実に対して、教育雑誌上では〈短時間での場面対応や指導〉の実践紹介は多い。例えば手元教育雑誌『月刊・学校教育相談』2017年11月号(本の森出版の)特集2「私

の10秒・20秒・30秒カウンセリング」で、<日常のちょっとしたかかわりで、カウンセリングの知識や理論、技法は十分活用できる>と説明している。

(注8) 筆者は、すでに本研究誌第2号(2003)拙著「大学における<総合的な学習>についての実践研究—職業指導<高校生の就職をどう活性化するか>をテーマに—」で、次のように工業高校の進路指導の問題点を明確にしている。「工業高校における職業指導とは、多くの課題に直面している進路指導である。実際に工業教員の前には<高校生の学習意欲の低下><中途退学者の増加><就職危機>など深刻な問題が山積みされている。なお「職業指導」は昭和22年文部省の定義が示された後、その後の改訂を経て現在では中高とも「進路指導」が用語として使われている。進路指導とは、就職や進学の手続きではなく、生徒が将来の人生設計と職業を通じての自己実現をとりくめる能力や態度を育成する視点に立つ用語である。本稿では、進路指導の用語ではなく、本学の科目名とされている「職業指導」(通年科目)を使用している。「進路指導」また「職業教育」の活性化は、現在の高校教育の中で強く望まれている課題の一つである。

しかし、その後14年経過であるが、この指摘と課題は、現在にも共通している。また、すでに当時の履修学生達が、<困難を極める工業高校での職業指導(進路指導)>の課題テーマに対して、大学の総合学習(現在のアクテップ・ラーニング学習:グループ学習、ワークショップやシンポジウム、父母の参観なども展開)を取り入れた学習を通じて、下記のような感想をあげている。(同上第2号)

この授業は、自分の意見をその日ごとのグループで話し合うという貴重な体験ができ新鮮である。また高校生の就職が予想以上に困難なことを知り驚いた。そのような現状においても、もし自分が教卓に立ったなら、①(社会の)必要な情報を正確に伝える、②企業に雇用が全くない訳ではないこと、③努力して自分に力をつける人なら就職できる可能性は高い、といったことを伝えたい。また様々な就職活動の体験から学び、自分自身の時には<マニュアルに頼り過ぎないこと><自分のやりたいことを明確に把握すること>が重要だと感じた。(深谷篤義)

この職業指導の授業の中で、私が一番感じたことは、話し合いの中で一つのことを方向づけていくことの難しさです。(一つのことを決める際、必ず問題が発生し、そ

の問題の改善案を出すと、さらに新しい問題が出てくる、このような問題性の関連を学んだことなど・・・)、私は本授業によって他人の事を考えることが出来るようになったと思います。この他人のことを考える力が職業指導に必要なことだと私は考えています。(谷村 朋邦)

学生達が本授業の学びで、教職専門性の意識を向上させ、また、その時の課題に応じ、進路指導における指導工夫まで言及できていることが分かる。

(注9) 近藤邦夫(2010)『学校臨床心理学』第1章・学校心理学・第1節<学校と教師への接近—学校臨床心理学への模索>は、近藤の学校臨床心理学探求の到達点と言えるものである。

【引用参考文献】

- ・『月刊学校教育相談』2017年11月号、本の森出版。
- ・広岡義之編著(2016)『はじめて学ぶ生徒指導・進路指導—理論と実践—』、ミネルヴァ書房。
- ・石隈俊紀ら他共著(2014)『学校教育と心理教育的援助サービスの創造』、学文社。
- ・小島勇(2004)『臨床的教師研修』、北大路書房。
- ・小島勇(2003)「大学における<総合的な学習>についての実践研究—職業指導「高校生の就職をどう活性化するか」をテーマに—」『東京電機大学総合文化研究』第1号、pp27-34。
- ・小島勇(2006)「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』適用から)『東京電機大学総合文化研究』第4号、pp11-18。
- ・小島勇・野坂秀樹(2015)「<分かちあい>方式の学習および研修への適用—大学の教職科目での展開、また学校現場の活用に関する実践研究」『東京電機大学総合文化研究』第13号、pp47-54。
- ・近藤邦夫(2010)『学校臨床心理学』、福村出版。
- ・日本教育相談学会・刊行図書編集委員会編著『学校教育相談学ハンドブック』(2006、本の森出版)
- ・西村順一・井森澄江編(2006)『教育心理学エッセンシャルズ』、ナカニシヤ出版。
- ・田辺敏明ら他共著(2014)『明日から教壇に立つ人のための教育心理・教育相談』、北大路書房。
- ・吉田順著(2013)『荒れには必ずルールがある—間違った生徒指導が荒れる学校をつくる—』、学事出版。