
「教育臨床総合研究紀要2 2002研究」

教員の資質力量形成に関する基礎研究(1)

教育実習を通じたその資質育成プログラム開発

A Pilot Study of Developing Teachers' Pedagogical Qualities and Abilities

The Development of a Practice Teaching Program for Student Teachers

鈴木尚子* 山下政俊**

Naoko SUZUKI Masatoshi YAMASHITA

要 旨

本研究は、教員の資質力量形成の在り方を、とりわけ、その基礎・基本を育成する教育実習の内容・方法・条件に焦点をあて、現在困難に直面している教育実習の在り方を改善する教育実習プログラムの開発を目的としている。本論はその基礎研究として、附属学校での教育実習生を対象とした観察・支援を実施し、そこから見えてきた教育実習プログラム開発の現状把握・対応課題・必要な構成要素・視点を明確にした。

[キーワード] 指導者、実習生、教育実習生アドバイザー、授業研究会、翻訳

I . はじめに ~ 研究の意図と課題 ~

今、日本の学校は、いじめ・学級崩壊・不登校・引きこもり、学力や学習意欲の低下という困難な教育問題に対して、試行錯誤しながらその解決の糸口を模索している。そのような教育の現状から、学校教員の指導力不足も指摘され、その結果、学校教育と教員の在り方そのものが問われる時代に突入した感がある。このような教育に対する真摯な省察によって、これからの学校教育においてはどのような内容・方法・形態・条件が重要となるのか、その教育を担う教師にはどのような資質力量が求められるのか、を問い直す時機が到来している。

このような視点に立って、日本の教員養成の現状を止観すると、解決の期待される数々の問題点がみえてくる。21世紀の教育と学校、そして教員の在り方に関わって、教育養成系大学・学部・学部の在り方、そこに附置されている附属学校園とそこでの教育実習の在り方の再構築が求められている。現在進行している児童・生徒の少子化から起こっている教員への狭き門も、教員を目指す学生の志望動機や意欲を喪失させる危険性を孕み、その面からも教員養成のカリキュラムや方法が問い直されている。

* 島根大学大学院教育学研究科学校教育専攻

** 島根大学教育学部教育学研究室

このように、教員への道の厳しい状況、児童・生徒に見られる様々な問題病理、教員の力量における問題状況、21世紀の教育と教員に求められる課題解決と資質力量という教育課題の山積する中で、教員養成における重要なカリキュラムであり、最初の教育実践の経験となる教育実習をどのような条件・内容・方法・形態・環境の中で行っていくのか。そして、それを通して21世紀の教育と子どもの成長支援を担う教員としての実践力の基礎をどのように育成するのか。そのことが現在の教育における最重要課題の一つといえる。

教育実習に向き合うと学生は、人間や教育に関する知識・技能を学ぶ 学習者 の立場として成長しながら、一人の専門家として児童・生徒に知識・技能を教える 教育者 の立場としても成長しなければならない。この二重の存在として教育実習を行うことの困難さゆえに、教育実習生は苦悩することになる。同時に、以前と比べて大きく異なる社会的条件の下で育つと共に、このような矛盾を抱え込んだ実習生に対応する実習指導者の苦悩も、これまでと比べるとはかり知れないものがある。現在、こうした実習生と実習指導者の「しんどさ」は理解されているようで、理解されているとは言い難い。このしんどさを理解した上で、実習とその指導の在り方全般を新しく創造・発展させる時期がきているように考えられる。

以上の認識を基礎として、本研究は上述した状況をうけとめながら、21世紀の教育を担う教員の資質力量形成の基礎・基本を育成する実践的な最初の機会となる教育実習の内容・方法・条件に焦点をあて、現在困難に直面している教育実習の在り方を一歩でも前進させようとする教育実習プログラムの開発を課題とした。今回はその大きな枠組みの中で、教育実習プログラムの基礎となる現状把握・対応課題・必要となる構成要素の明確化を目的とする。

教育実習プログラム開発の研究をテーマに掲げるに際して、教育学部の再編問題もあり、当然のことながら大学と附属学校との強くて深い連携と、目的意識的な共同研究の必要性を再認識した。そのため、附属中学校での教育実習の参観とビデオ撮影をお願いし、そこで得られた資料を研究素材とすることにした。その分析を通して、教育実習プログラム開発の実現を意図したからである。本研究の出発は、筆者の一人の母校実習であったが、教育実習生への教育実習生アドバイザーとしての実習への関与経験、実習指導者の実習生に対する指導の仲立ちとなる支援経験、授業の観察とビデオ撮影という経験が、やがて実習プログラムの開発という研究目標に結実した。

Ⅱ．教育実習経験から見たその現状と実態

島根大学教育学部教員養成課程の教育実習は、基礎実習Ⅰ（3年前期6月1週間）、基礎実習Ⅱ（3年後期9～10月3週間）の二期体制となっている。その中で、教育実習生をA班（実習前半）とB班（実習後半）に分けている。尚、免許法改正に伴う教育実習の改革により、平成13年度まで3週間であった基礎実習Ⅱが、平成14年度から4週間へと延長した。中学校における教育実習（基礎実習Ⅰ・Ⅱ）の目標と詳細については、参考文献「基礎実習の流れ」（中釜、2002）を参照していただきたい。

1．教員養成課程実習生の様相 ～平成12年度母校実習より～

筆者の一人は、その当時、教育学部他課程所属であったが、平成12年度後期（9月末～10月

中旬) 母校実習として教員養成課程のA班(平成10年度入学英語科研究室所属3年生)と共に、附属中学校での教育実習を行った。本来、母校実習の期間は2週間であったが、教員養成課程の実習生と共に3週間の実習参加を希望して認められた。母校実習生2人を含めて、その教科の実習生は11人であった。

(1) 実態から見えたこと

この教育実習生の中で教員養成課程の実習生は、実習以前から大学の講義を通じて深く関わってきた同じ研究室仲間であった。その実習を共にした彼らの実習期間中において生じた悩みの様相から、教員養成課程の実習生を取り巻く実習生同士・実習経験者・担当教官・大学の専門教育との間に様々な問題があることがわかった。

【学部 附属学校】

- ・学部での指導と、附属校での指導にギャップがあった。(特に、教案作成の在り方)
- ・これまでの慣行から、大学側から一斉授業以外の授業参観はほとんどなく、大学と附属学校が互いに独立しているようだった。
- ・学部は附属学校に教育実習指導の全権を委任しているようだ。そのため、一斉授業を除いて学部側から教育実習の参観はほとんどない。
- ・附属学校は学部にも、実習にくる以前に教案づくりなどの基礎的な指導を要望している。

【担当教官 - 実習生】

- ・多忙な指導者と未経験な実習生との意思疎通が困難のようであった。
- ・指導者の明確な方針や具体的な指導が実習生に理解されにくいだけでなく、実習生は指導者の指導を自分に対する「いい わるい」「褒められた 怒られた」「やさしい 厳しい」「好かれている 嫌われている」などのようにとらえやすいことがわかった。

【実習経験生 - 実習生】

- ・研究室における上級生(教育実習経験者)と下級生(未経験者)との関係が稀薄になっている。
- ・実習経験者から実習に関する情報伝達はあったが、実習と附属学校に対する愚痴・批判が多かった。
- ・実習経験者から教材研究の工夫・視点や言葉かけなどの授業づくり指導は皆無であった。

【実習生 - 実習生】

- ・教育実習の「評価」を気にしすぎて、実習生同士の情報交換や支援し合うなどの関わりが薄かった。
- ・個人個人で教材研究をし、そこに連携協力があまり見られなかった。

【実習生 - 大学ゼミ教官】

- ・これまでの慣行もあり、実習中の専門知識の指導や支援はあまり見られなかった。

(平成12年度母校実習日誌⁽²¹⁾より抜粋)

以上のような5つの関係性の中で実習生が評価を気にしすぎることから、主体的に、そして適切に指導を受けずに表面上を取り繕い、不満のまま終わり易い教育実習の在り方でいいのか。それが、母校実習を経て胸に残った教育実習への大きな「期待」であった。

(2) 研究の契機

こうして生まれた教育実習への期待をまとめると、次のようになる。

- ① 評価を気にせず相談したり、授業研究会での反省を基に授業づくりを様々な視点から指摘・支援でき、話し合える存在に教育実習生相互がなる必要。
- ② 指導者と実習生の意思疎通が円滑に行なわれるためのルートの発明。
- ③ 実習生が授業づくりと子ども観察に集中できるための方法や支援の開発。

上記に対応して考えたのが実習生と指導者とは別に、実習に関与する「ピアの存在」であっ

た。ただし、誰でもいいわけではない。なぜなら、たくさんの実習生が教育実習に参加する中、新たな存在が加わると、実習体制と指導者の指導方針を受容し、理解するまでに時間を要するだけでなく、実習生指導者の指導が広範化し、彼らが本来遂行すべき任務にさらなる課題が上乘せされる問題点も生じるからである。

これらを踏まえると、ピアには、教育実習の体験を有することが前提だと考えた。実習経験があると、実習生と指導者の双方の立場と実習運営に精通・理解しているため、実習上必要不可欠な情報を実習生に伝えることができ、実習生が授業づくり並びに実習に集中できる支援の在り方が考慮され易いのではないかと考えた。

2. 教育実習生アドバイザーとして(1) ~平成13年度教育実習の支援参加を通して~

平成13年度は、同じ課程の同じ教科の実習生A班5名(男子:3名、女子:2名)の基礎実習Ⅱ(3年後期9月実施)に参加した。附属学校担当教員に許可をいただき、2学年担当の実習生2名(男子:1名、女子:1名)が担当クラスで行なう授業のみをビデオ撮影した。尚、筆者の一人は、教育学部社会教育心理学研究室所属5回生であった。

平成12年度の教育実習で感じた点をもとに、平成13年度は教育実習生の実習生活の実態を把握し、彼らに必要な支援とはなにかを探るために、実習生の控え室に常駐した。実習生の生活を共に過ごす中で、実習生が感じたこと、悩んでいること、疑問に思っていること、そして、教材研究などを一緒に考えたり、話し合ったりした。また、実習生の行う授業は全て参観し、実習生の授業づくりなどに共に取り組んだ。その中で見えてきた実態・認識・課題を以下に述べたい。

(1) 実態

実習生について

- ・自分の担当クラスの授業参観、実習生の担当授業には積極的に行っていたが、他教科実習生の他クラス・他学年への授業参観へ自発的に行くことは無かった。
- ・担当指導者に指示されたことについて、「怒られた」「厳しい」と受け止めている実習生がいた。
- ・授業づくりの基礎・基本となる知識や技能に欠けていた。(板書(チョークの色・効果、文字の大きさ、書き順)、立つ位置の在り方(教壇の利用法、体面、腕の位置、姿勢、机間巡視・支援、教材の提示の仕方など)、声の大きさなどの発声、言葉かけ、発問づくり、模擬授業練習、誰のための授業づくりか、発音練習など)

控え室について

- ・控え室には、音楽・数学・美術・英語科実習生がいた。それぞれ担当教科でかたまり、教材研究などを熱心に行っていた。非常に個性的で快活・元気な実習生ばかりで、他の研究室の実習生とも仲が良く、控え室の中はいつも連携や協力の雰囲気があった。生徒たちとの関係を築くために、できるだけ多く授業参観をしに行く実習生が多かった。

実習生全体について

- ・附属学校から講話や実習生集会を通じて、言葉遣い・清掃・服装・挨拶・立場等々をガイダンスされているにもかかわらず、生徒たちに迎合しているような雰囲気が実習生に見られた。
- ・清掃中に生徒と話し込んで一切掃除をしない実習生もいた。他の実習生が指摘しても、「あの先生に怒られたー」と生徒に言って、しぶしぶ掃除をし始めた。
- ・「あの人気に入らない」「あの先生口うるさい」などと生徒と同調している実習生もいた。
- ・実習生は無意識ではあるが、思春期の中学生には問題となる服の着こなし方が目についた。(女性の下着が透けていたり、ブラウスの胸元から見えるなど。)
- ・敬語と友だち言葉とを使い分けることのできない実習生が目立った。

- ・「生徒が挨拶してくれない」と言って、生徒が挨拶するまで全く生徒に挨拶をしなかった実習生もいた。

教育実習生アドバイザー自身について

- ・17時に勤務が終わると、実習生と共に大学に行き、ほとんど毎日深夜にまで及ぶ以下の作業に取り組んだ。板書指導(チョークの色・効果、文字の大きさ、書き順)、立つ位置の在り方(教壇の利用法、体面、腕の位置、姿勢、机間巡視・支援、教材の提示の仕方など)、声の大きさなどの発声点検、言葉かけ指導、発問点検、模擬授業練習、誰のための授業づくりか、発音練習の指導を行った。実習生5人对教育実習生アドバイザー1人で行ったため、支援する側の体力が限界に達していた。
- ・ビデオ撮影など全て一人で行ったため、筆者自身の考えや疑問を話し合える協力者が必要だと感じた。

(平成13年度教育実習支援参加記録^(注2)より抜粋)

(2) 経験から認識し関心を持ったこと

前述の実態の中から、次のような諸点が認識され、重要と感じ、さらに学びたいと思った。

- ① 基礎実習Ⅱから参加したため、基礎実習Ⅰ(前期実施)と基礎実習Ⅱがどのように関連し、それが実習生の資質力量の変化に結びつくのか、明確にしたい。
- ② 実習生の授業をビデオ撮影したが、その授業の後に行われる授業研究会でどのような反省・検討・指導がなされているのか、知りたい。
- ③ なぜ適切と思われる指導者の言葉が、実習生に通じていないのか、その原因を明確にしたい。
- ④ なぜ、当該研究室の実習経験者(平成12年度教育実習生)が後輩である実習生の授業づくりを支援したり、必要な情報を伝えていないのか、考えてみたい。
- ⑤ 教科の異なる実習生同士が道德・学活の授業をつくるその過程で、困っていることはないのか。また、なぜ相互に協力し合うことが困難であるのか、知りたい。

(3) 見えてきた課題

上記の認識と関心を踏まえて、本年度の教育実習から見えてきた課題を以下に述べる。

- ① '基礎実習Ⅰから実習生の日常に加わり、実習生がどのように成長していくのか見守る必要がある。
- ② '実習生の模擬授業を指導する際、次の授業に向けて、実習生が何を目標として授業づくりをしていこうとしているのかを共通理解しておく必要がある。
- ③ '指導者と実習生の間に入り、指導者の指導を実習生に「翻訳」して伝える必要がある。
- ④ '実習経験者に実習で学んだことを生かしてもらうため、実習生を支援する研究室の体制を作り出す必要がある。
- ⑤ '指導者と実習生の間に、コミュニケーション・ギャップがあるので、同じクラスに対して教科の異なる実習生同士で道德・学活をつくる過程には、どのような問題と支援の必要性があるのか、その過程に参加する必要がある。

(4) 実感した教育実習生に必要な支援の一端 ~実習プログラム開発の出発点~

教育実習期間に、教育実習経験者が実習生のいる現場に常駐しながら、実習生の授業観察・授業検討会・模擬授業支援の在り方についての研究は皆無であった。前例が無いため、教育実習経験者が教育実習に参加していくことは、暗闇の中を手探り状態で進むことに等しかった。そのため、実習参加並びに実習生支援にあたり、次のことに心がけて取り組んだ。

教育実習生支援において心がけたこと

実習の主役は実習生であり、実習経験者ではない。先導者ではなく、黒子に徹すること。実習生が何に困り、悩むのかを知り、教育実習支援の手がかりとすること。授業に臨む時には「いってらっしゃい」と士気を高め、授業を終えた時には「おかえり／がんばったね／おつかれさま」と安堵の言葉かけをし、実習生の精神的支えとなり得るよう励ましと支援に心がけた。

実習生の抱える不安を、実習生自身に抱え込ませず、不安を分かち合えるよう話をきいた。時には、実習生同士で悩みを共有できるよう、みんなで話し合った。

指導教官と実習生間の意思疎通が円滑になるよう、両者の話をきいた。

「生徒たちのための、生徒たちがわかる授業にする」という視点から実習生の授業観察並びに模擬授業の練習に臨んだ。
(平成13年度教育実習支援参加記録^{注2)}より抜粋)

3. 教育実習生アドバイザーとして(2) ~平成14年度教育実習の支援参加を通して~

前年度の関心と支援の姿勢を基に、平成14年度は、基礎実習Ⅰ(3年前期6月実施)、基礎実習Ⅱ(3年後期9月実施)、教育実習研究Ⅱに参加した。対象は、引き続き、同じ課程の同じ教科の実習生A班で、本年度は4名(男子:2名、女子:2名)であった。附属学校へは、実習生の行なう授業は全てビデオ撮影させていただき、授業の事前指導・授業検討会を全てテープに録音させていただけるようお願いした。実習生の支援だけでなく、他の教科の実習生の支援、複数の道徳・学活授業づくり支援、他の教科の教案指導の支援も行なった。尚、この時筆者の一人は、教育学研究科学校教育専攻1年であった。

(1) 実態

(平成13年度教育実習の【実態と関心】に重複する部分は割愛し、新たに見られた実態のみ記した。)

実習生について

- ・「調べる」という技術が前年度に比較して、愕然と低下していた。これは大学の専門講義と関係があり、辞書をひいて調べるという作業を通した講義そのものが、この実習生が入学した時点で無くなったからであった。大学の専門講義における、学生の知識における基礎・基本の育成は、教材分析と密接に関係していることを痛感した。
- ・実習生の授業参観には行っていたが、他教科の授業参観に行く姿は見られなかった。
- ・授業づくりの基礎・基本が実習経験者(平成13年度教育実習生)から伝わっていなかった。
- ・控え室から出ない(または、出られない)実習生があまりにも多かった。
- ・当該教科に母校実習生(後期9月2週間実習)が一人いたが、彼女と知り合おうとせずに見捨てた状況が当初あった。

控え室について

- ・英語・国語・音楽の実習生がいた。教科を越えた連携や協力の姿勢に欠け、教科ごとに孤立していた。
- ・平成13年度と同様に、控え室をきれいに使おうという意識に欠けている。(大学の学生研究室のように雑然としていた)

実習生全体について

- ・担当クラスに配属された実習生同士の仲がよくならず、道徳・学活の一斉授業の話し合いが非常に困難な実習生が多かった。

教育実習生アドバイザー自身について

- ・当該の実習生にだけでなく、他教科実習生の授業づくりにも参加し、授業づくりの基盤となる知識や技能は、全教科に共通なものであることがわかった。

- ・ビデオ撮影・テープ録音・模擬授業支援など全て一人で行ったため、筆者自身の考えや疑問を話し合える協力が最低あと数人は必要だと感じた。

道徳・学活の授業づくりについて

- ・教科指導が先行してしまい、いざ道徳・学活の一斉授業に臨むときには、横のつながりが形成されにくい。
- ・対等に話し合えず、実習生同士の意思疎通が未形成のまま授業へと進んでいるのが現実である。
- ・話し合いができないだけでなく、教員からの指導・援助も少なかった。
- ・実習生は道徳・学活の授業の模範を知らない。そのため、自分たちの経験してきた義務教育期間での授業を基盤に授業をしている傾向があった。

教案について

- ・当該実習生の教案だけでなく、他教科の実習生の教案、また、道徳・学活をする実習生の教案を通して、教案作成上必要となる語彙の少なさに驚いた。
- ・「～させる」という使役語があまりにも多く、授業をする姿勢が教師中心であることが示唆された。
- ・誰のため何のための授業であるのか、という根本理念が共通理解されていないことがわかった。

(平成14年度教育実習支援参加記録²³⁾より抜粋)

(2) 認識し関心を持ったこと

実習生は専門教科のつながりであり、大学では研究室における仲間同士であった。しかし、教育実習期間では、担当クラスに他の教科の実習生も配属される。ほとんどが初対面同士である。控え室に常駐していると、各教科内の人間関係を観察することはできるが、担当クラスの中で実習生同士が、どのように人間関係をつくり、連携・協力し合える仲間として関係を築けているのかは不明確である。

道徳・学活の授業をつくる過程で、他の教科の実習生同士で話し合えない状況が多く見られた。なぜ、同じ教科の実習生同士よりも、他の教科の実習生同士では話し合ったり、連携・協力することが難しいのか、実習生の対人関係能力における問題点が浮かび上がってきた。

4. 教育実習生アドバイザーとして(3) ~平成14年度教育実習の支援参加を通して~

平成14年度は、A班の基礎実習Ⅰ・Ⅱに観察・参加した上に、B班の基礎実習Ⅱは研究的観察を行った。しかし、B班の実習期間は大学の後期授業が始まっている10月に行なわれるため、講義の無い毎週水曜日(講義がないため)だけ常駐し、観察した。B班の実習を観察する目的は、実習経験者の有無によってどのような違いが見られるかを知ることにあつた。週1回の観察を通して明らかになった実態を述べたい。尚、B班には面識のある実習生は皆無であったため、実習生も実習経験者である私も初対面であった。

(1) 実態

控え室について

- ・生徒観察に行く実習生が少なく、控え室にずっといた。
- ・実習1週間目には整頓されていた控え室が、最終週に向かうにつれ雑然となり、掃除をする気運すらも見られなかった。
- ・実習への緊張感に薄れ、のんびりとした雰囲気があり、まるで大学の学生研究室がそのまま附属学校内に移ったかのような感じだった。
- ・音楽・美術・数学の実習生がいたが、教科毎に孤立しており、教科内でしか話をしていなかった。
- ・実習が終わりに近づくにつれ、実習生の私物が溢れ始めた。
- ・カップラーメンやお菓子を食べ、編み物やトランプをしていた実習生もいた。

(平成14年度教育実習参加記録²³⁾より抜粋)

(2) 認識し関心を持ったこと

上記の実態から以下のようなことに関心を持った。

- ① 教育実習生アドバイザーという異年齢の者が存在することによって、控え室の在り方や実習への構えが変容するのか。
- ② 実習生が大学と附属学校との違いを認識し、実習に臨める意識は、どのような支援があつて初めて形成し得るのか。

Ⅲ．教育実習生のもつ「役割の二重構造」と実習指導の困難・課題

これまで述べてきたことをさらに分析してみると、実習生の背景にある外的・内的困難と課題について以下のように認識するとともに考察することができるように思われる。

1. 教育実習生の外的困難と課題

(1) 役割の二重構造 ~ 学習者と教育者の狭間で揺れる実習生 ~

実習生は、知識・技能を大学教員から学ぶ 学習者 の立場でありながら、一人の社会人として児童・生徒に知識・技能を教える 教育者 の立場(図1)としても身を処さねばならない境界人そのものである。中学生は、中学3年間で精神的・身体的に飛躍的に成長する怒涛の変化期にある。その渦中にある中学生に、実習生は教育者として真剣に向き合わなくてはならない。ところが、生徒と関わろうという意識が育つ以前に、実習生自身が生徒たちと類似した悩みに苦しんでいた。それは、 学習者 と 教育者 のどちらにどのように属して対応すべきか、境界人特有の悩みに揺れている状況である。

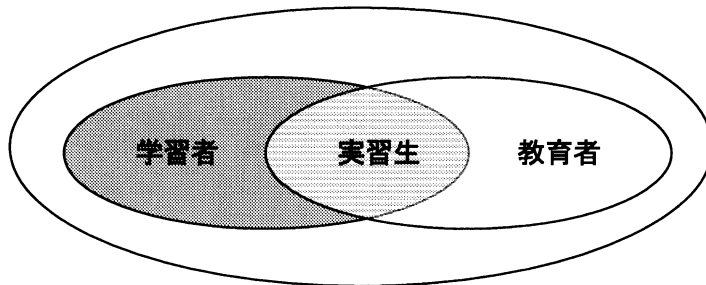


図1 教育実習生のもつ「役割の二重構造」

この二重の役割の調整に苦悩する実習生の目の前には、子どもとも大人とも言われぬ発達段階の中学生がいる。まさに、(中学)実習は、この教える側(実習生)の持つ困難・課題と、学ぶ側(中学生)の持つ困難・課題との接点において行われるという点で、実習指導者にとっても、その指導は至難な業となっている。

なぜ実習生に指導者側の意図することが通じていないのかということの背景には、このような矛盾に満ちた実習と実習生の問題性が横たわっていたのである。指導者が実習生を見る役割と、実習生の認識している役割との間に大きな誤認があり、それによって双方の認識と関わりあい方にコミュニケーション・ギャップが生じ、実習の困難をもたらしていると考えた。指導者は 教育者 としての実習生と関わろうとする。しかし、当の実習生は 学習者 と 教育

者 の役割をバランスよく切り替える力が未形成なため許容能力に欠ける。たとえば、清掃指導時などに見られる生徒たちへの迎合は、教育者 の役割に属せぬ実習生であり、中学生と同じ 学習者 の立場で生徒と関わっていると考えられる。

求められる 教育者 の役割に対して、基本的に実習生は 学習者 の枠内でしか対応することができなくなっている。その原因を次に考えてみた。

(2) 学習者 と 教育者 の統一 ～「学ぶ」ことと「教える」ことのバランス～

母校実習を含めて、3年に渡る教育実習観察の中から、教育実習において教育者への役割転換がうまくいかない原因を、上のような役割の二重構造の中で生きる実習生の、学習者 から 教育者 へのギアチェンジや飛躍の困難にあるのではないかと考えた。そこには、学習者 と 教育者 の区別と統一に関して、うまく調整できない教育実習生の今日的側面が浮き出ている。そのため、指導者の側からは適切と考えられる指導に対しても、「いい 悪い」「褒められた 怒られた」「好かれている 嫌われている」「やさしい 厳しい」などしか読み取ることができない。また、教育者 でありながら 学習者 でもある実習生の在り方に応じて、素直に指導を受け入れない彼らの問題が存在している。実習生は、教えるために学ぶ 学習者 であり、学ぶために教える 教育者 であるはずなのだが、実際は、学習者、実習生、教育者 それぞれに独立していることが問題として浮かび上がってくる(図2)。ここにも全国の教育実習を包む困難と課題が見えてきているのである。

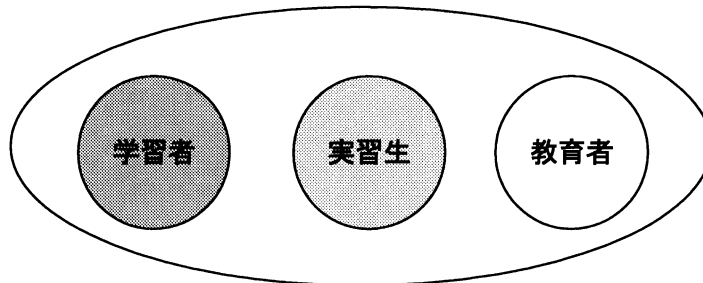


図2 教育実習生のもつ「役割」のアンバランス

具体的な問題として実習生を観察している中で、疑問に思ったのは、①わからないことがあっても質問しない、②わからないことがあったらすぐ質問して自分で考えようとし、という2つの姿である。指導者、教育実習生アドバイザー、実習経験者等々に聞けばわかることを、質問しない。なぜ質問しないのか尋ねると、「多分～だと思ったから」と自分勝手に、かつ「根拠無き自信」に基づいて判断していたことが明らかになった。分からないことを分からないままに放置して、自分勝手に決めつけている状態は幼子と類似する。また、実習の手引きなどを見たり、考えれば気のつくようなことを自分で考えずに、指導者に何でもかんでも尋ねていた姿も多々見られた。確かに、教育実習ではわからないことがたくさん出てくる。そのため、やはり初期は「どうしたらいいですか」という姿勢から積極的に情報収集をしていくことが大事である。そして、少しずつ「(こういう時は)どうすればいいのか」と自己判断・選択・決定できるよう、まずは実習生自身が歩んでいくことを可能なかぎりじっくり「待つ」ことが指導者・支援者側に必要である。

授業づくり・実際の授業において、指導の吟味やきめ細かさも無く、一方的に生徒の能力や思考に過度に依存した身勝手な授業を展開する実習生が初期には多く見られる。つまり、生徒たちに確認せず、安易に「多分わかってくれるだろう」という一方通行の授業を行う実習生が非常に多い。ところが、「授業研究会」を経て、実習も終盤に近づくと、「(自分の伝えたいことを)わかってもらえただろうか」と、自己の授業を振り返り、生徒の理解にも配慮・気配り・思いやりを示すようになった。そして、それを通して生徒たちの刻々の反応を大事にする授業を展開する視点、生徒に確認を求めようとする姿勢や構えが育ってきた。その点で、こうした授業研究会などを通じた実習の事前・事後の指導場面における「指導者自身の授業づくりに臨む陶冶的観点と訓育的目標」の伝達・理解が、実習生の教職に向かう意識と見通しに大きく作用していることがわかった。そして、そのような「授業研究会」の存在が、実習生の中にある **学習者** と **教育者** の切替・統一(図3)が促進される機会だと考えた。

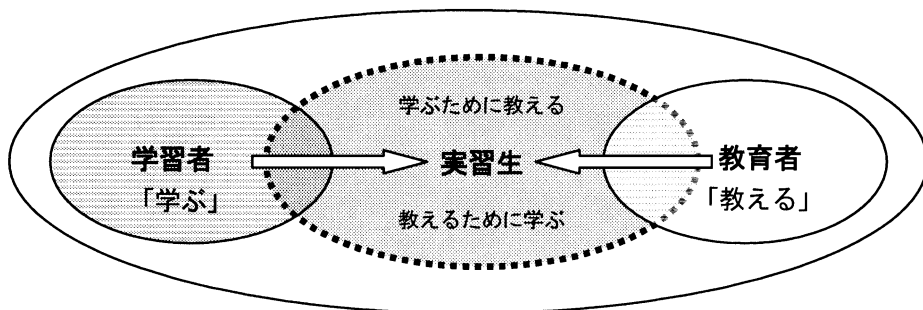


図3 学習者と教育者の統一

このような実習生の外的困難と課題と関連して、内的困難が見られることを次に述べたい。

2. 教育実習生の内的困難と課題 ~対人関係能力の形成における2側面~

学習者としても自律していない、しかし、教育者としても自律していない状況下で、実習生はその調整で悩み苦しむ。そこには、実習生の対人関係形成能力の形成における「未経験」と「未達成」の2側面が起因していると考えた。

(1) 「未経験」からくる困難と課題

学習者と教育者の役割をバランスよく切替・統一する困難さの背後には、実習生の人間関係形成能力の未形成さが暴かれる不安と「根拠無き自信」があり、同時に、それは対人関係を築く「未経験」に起因しているのではないかと焦点を定めた。このことが実習生を無意味にしんどくさせ、指導者の指導を困難にさせる理由ではないかと考えた。「未経験」の例として、実習生の中には、児童・生徒と日頃から関わった経験を持つ者がほとんどいない。そのため、実習中に生徒たちと接することの経験不足から、生徒と仲良くなる術を知らず、控え室から出られず、生徒観察にも行けない状態が浮かび上がってくる。

(2) 「未達成」から見える困難と課題

「未達成」からくる困難と課題には、常に過剰に「評価」を気にすることがある。義務教育・高等学校期間にさまざまな体験学習を経てきているはずだが、体験を重視するばかりで、事後の対話・話し合い・指導は放置され、結果的に体験する中で学んできたことが達成感へと結びついていないことが考えられる。学力面においては、個人学習によって自己完結してしまう

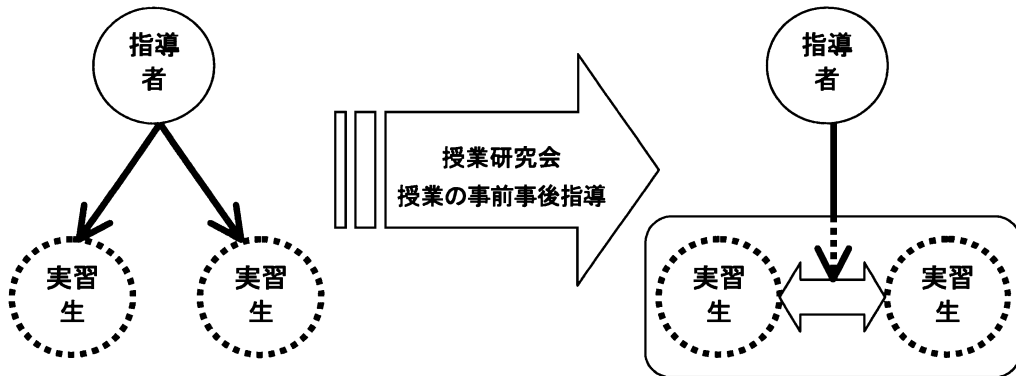
学習の在り方が多くの実習生に見られ、相手にわかるように伝える学習の仕方は放置されたまま高等教育に進んでいると考えられた。専門知識を学ぶが、学んだだけでそれを教育実践に「翻訳」する訓練・経験が浅い(もしくは、無い)ため、せっかく培った専門知識を教育実習で活かすことができず、達成感を味わえないまま実習を終えていないのである。

3. 指導の非効率を生み出す要因と課題 ~ 一斉指導 と 個人指導 の狭間で ~

実習生のもつ役割の二重構造の切替・統一の困難さと、その背景にある実習生の外的・内的困難と課題が、教育実習における指導の中で実習の非効率を生み出している。その非効率はどうのような支援があって、効率的な指導へと転換することができるのか、3カ年に渡る実習経験から考えた。

実習初期における実習生を観察する中、指導者側から実習生全体に一斉指導を行なうと、「誰かが聞いているだろう」という意識が高いために指導内容を聞き漏らしている状態が見えてきた。そのため、一斉指導したにもかかわらず、指導者にもう一度同じ内容の指導を仰ぐ。ところが、その情報が他の実習生に伝達されていないため、結果的に指導者は一斉指導をした上に、実習生一人ひとりに同じ内容の指導を行わなければならない個人指導をも余儀なく課されるのであった。実習生のこのような「言われてないから知らなかった」「誰かが知っていると思った」という姿勢から、実習生同士の連携・伝達・協力体制が未形成であることが見えてきた。

次に、実習生が行なう授業の事前指導、授業直後の授業研究会が行なわれ、教育実習終盤になると、上述の指導の非効率に変化が見られた(図4)。それは、授業研究会の中で、指導者のもとで実習生同士が互いの授業に対して、「率直に意見をもつだけに終わらず、「自分ならこうする」「次への打開策をみつきたい」など、相手と自分の授業の反省・課題の中から、次への授業づくりに対する目標を見つける効果的な話し合いの姿勢が育ってきたことである。授業研究会によって、実習生同士が相互に話し合える伝達・連携・協力関係が形成される。そのため、指導者が一斉指導をしても、その指導の内容から実習生が互いの授業づくりに対する個人指導の内容・課題をも読み解く力が育っていったのである。斎藤(1964)が『授業の展開』の中で、「点検」の在り方とその重要性をまとめているように、教育実習における「授業研究会」は、確かに実習生の授業づくりと人間関係の形成に寄与していた。



【教育実習初期】

【教育実習終盤】

図4 「授業研究会」による教育実習生の連携・協力形成

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 2. 全体は部分の集合以上のものである | 2. 学習者に求められているものは何か |
| 3. プロセスが形式と同様に重要である | 3. 学習者の最初の貢献は何か |
| 4. 学ぶためには実際にやってみること | 4. カリキュラムの目標はどのように達成されるか |
| 5. 誤りは必ずしも誤りではない | 5. 教師と学習者の役割は何か |
| | 6. 内容の役割は何か |
| | 7. 評価はどのように行なわれるか |

CLT においては一部の教授法でとられているような決まった手順というものがない。以下のような要件を満たすものであれば、どのような活動も指導方法も可能である。

- (1) 学習者にコミュニケーション・カリキュラムで定めた目標を達成させる。
- (2) 学習者にコミュニケーションを行わせる。
- (3) 学習者を、情報交換、意味の交渉、相互作用といったコミュニケーション・プロセスに従事させる。

CLT は外国語教育のために活用されているが、それだけの内容・方法ではないように思われる。なぜなら、教育実習そのものが、CLT が真に生きる場であると考えからである。外国語を教授するためには、母国語と外国語に精通しておく必要がある。しかし、学力の低下によって実習生の英語力はおろか、実習生のもつ日本語能力も危うい状況にあると感じた。日本語での意思疎通・共通理解を築きにくい状態にある実習生が、たとえ他言語を介して意思疎通を図っても、実習全体において必ず早期にその限界に直面する。

そこで、外国語教育の場に限定せず、原点にある共通語・日本語でのコミュニケーション能力を養うことが最重要課題と考えた。しかし、日常使っている言語であるがゆえに、言葉に敏感になる術を自らに振り向けることは難しい。そこで、それを媒介し、理解する機会を与えてくれるのが、教育実習期間における授業実践である。たとえば発問づくりを考えると、教科内容のやりとりと並行して、そこにはもう一つの重要なプロセスが流れていることに気づかされる。それは教材を介した実習生と生徒たちとのコミュニケーションである。このコミュニケーションのために何が大切な要素なのか、何をどのように考えて生徒と向き合い、生徒の気持ちを高めていけばよいのか、それが実習生の言語コミュニケーション能力の形成に役立つものと考えられる。その重要な一つの手がかりを与えてくれるのが、CLT であった。

全ての教科に共通するのは、教員が生徒に伝わるように言葉を工夫し、生徒の疑問や理解がすすむように対話し、学びが深まるよう応用・発展・活動を取り入れていくことである。同様に、教育実習においては、実習指導者は 学習者 である実習生に伝わるように言葉を工夫していく必要がある。

指導者と実習生の間では単なる事後報告、自己反省の場となりやすかった授業研究会が、複数の実習生や教育実習生アドバイザーが加わることによって、様々な視点からの当該の授業分析、その中で率直な批評と評価、互いに学び合う姿勢、生徒のための授業づくりという共通理解を引き出す場になったように思われた。実習生は相互に他者の授業を見、授業研究会に参加することで、自己・授業・生徒を見る目が確かに豊かになっていった。このような営みや変化が生まれた授業研究会の重要性を認識したのである。

IV. 教育実習プログラム開発における視点と課題

これまで述べてきた平成12年度の母校実習、平成13・14年度の教育実習に教育実習生アドバ

イザーとして支援参加して見えてきたことは、教育実習プログラムの基礎となる現状把握・対応課題・必要となる構成要素を明確にするためのさらなる参加・調査の重要性とその内容である。これらを基に、いよいよ教育実習プログラム開発の実現を目指して、平成15年度教育実習に向けた課題も生まれてきた。それは概括すれば、以下のことになる。

1. 平成15年度教育実習の支援参加に向けた課題

(1) 教育実習生における必要事項

- ・実習前に、授業参観に行き、児童・生徒との遊びや交流を通して、児童・生徒と関わる経験を積むこと。(教員養成課程に在籍しながら、教育実習まで児童・生徒と触れ合うことが極めて少なかった実習生がいたためである。)
- ・実習に臨む前に、実習生自身の学習した専門知識の不足を、最低限補強しておくこと。

(2) 附属校における指導課題

- ・中学校教諭免許を有する大学院生を活用すること。(附属学校教員とのTTなどで)
- ・道徳・学活の基盤となる基本的な教案の道筋・枠組みを実習生に教示すること。
- ・実習に臨む学部生、また、実習を経験した学部・院生が、普段から授業観察・参観ができるようにすること。

(3) 大学における教育課題

- ・実習生の授業を通して現場の 実践 と大学の 研究 が統一することを目指して、是非とも専門知識を現場に還元できるよう、大学のゼミ教官は頻繁に、授業参観と授業研究会に参加すること。
- ・学生の実習希望の意志確認、対人関係状況、児童・生徒と関わる体験活動などを把握した上で、附属学校への実習を許可すること。許可後も、大学のゼミ教官は、実習生の状態を把握し、適切な支援をすること。
- ・英語科実習生にのみ限定して述べると、辞書などを活用して仲間で「考える」調べる」力が形成される内容の専門講義が再び必要であること。
- ・教案指導については、実際の実習生の指導案を活用して、言葉の表現・語彙・指導観・生徒観・教材観などを分析し、学生自身にも実際に作成させ「授業」を経験させる必要があること。各専門教科によって教案の書き方は異なるかもしれないが、平成14年度から絶対評価へと移行したことも踏まえて、実習校の教案を参考にしながら、教案作成の基本・基本を大学で指導すること。

(4) 教育実習生アドバイザーの存在効果の検証とその養成課題

平成13・14年度の教育実習への支援参加は、筆者の一人によるものであったが、平成15年度からは、人数を増やし、教育実習生アドバイザーの養成も兼ねて次のことを実施したい。

- ・平成15年度に、教育学研究科教科教育専攻英語科2年生(平成12年度教育実習経験者1名)、1年生(平成13年度教育実習経験者1名)となる大学院生、そして、教育学部教員養成課程の4年生(平成14年度教育実習経験者)となる学部生に、平成15年度教育実習生の基礎実習Ⅰ・Ⅱへの支援参加の連携と協力をお願いし、教育実習生アドバイザーの養成に必要な要素を明確にすること。
- ・教育実習生アドバイザーが常駐することにより、どのような効果・問題・課題が実習校と実

習全体に生まれるのが明確にすること。

- ・実習経験者にとって、教育実習の支援参加を通してどのような利点・問題・課題を抱くのが明確にすること。
- ・実習生にとって、複数の異年齢実習経験者の実習支援参加から、どのような利点・問題・課題を抱くのが精査し、明確にすること。
- ・教育実習支援参加体制の確立の基盤づくりを目指すこと。

2. 教育実習プログラム開発への留意点

教育課題が山積する中で様々な教育改革の影響を受けてきた実習生には、教員として育てる以前に経験面・精神面に未形成な課題が山積している。今や、教育実習は教員養成としてばかりではなく、人間形成としての側面も重視しなくてはならない状況にあることが年々浮き彫りになってきた。このことを踏まえて、教育実習プログラムの開発を目指すにあたり、以下のことが重要であると考えた。

- (1) 教育実習生が陶冶的観点と訓育的目標を持ちながら行動できる自律した 教育者 として育つことを、時間をかけて見守り、支援することが大学・附属学校園教員、そして、指導者と実習生の間にいる教育実習生アドバイザーに求められる視点であること。
- (2) 指導・支援する側の態度は、 教育者 でもあり実習生と同様に 学習者 でもあることを自覚して、誠実かつ不言実行の姿を実習生に見せていくこと。

今後は、これまでに収集した資料分析を通して、教員に求められる資質力量を育成できる教育実習の内容・方法・条件の具体化をすすめていきたい。

謝辞

島根大学教育学部附属中学校全教官、教育実習担当教官、英語科教官、島根大学教育学部教員養成課程英語科研究室の教授並びに平成12・13・14年度学部生に、本研究への深い理解と惜しみない協力を注いでいただき、心より感謝を申し上げます。

注

注1) 平成12年度母校実習日誌。

注2) 平成13年度教育実習(基礎実習ⅡA班)支援参加記録。

注3) 平成14年度教育実習(A班:基礎実習Ⅰ・Ⅱ、B班:基礎実習Ⅱ)支援参加記録。

参考文献

- 1) 中釜智子(2002)「英語科における教育実習の現状と課題~実りある教育実習を目指して~」『島根大学教育学部附属中学校研究紀要第44号』
- 2) 斎藤喜博(1964)『授業の展開』東京 国土社
- 3) 田崎清忠(1995)『現代英語教授法総覧』東京 大修館書店 pp 245 - 256。