

学部教員養成教育と教育実習の接続に関する質的研究

上地 完治¹・村上 呂里²・吉田安規良³

津田 正之⁴・浅井 玲子⁵・道田 泰司⁶

A Qualitative Research on the Connection between Practice
Teaching and Undergraduate Curriculum as Teacher-Training

Kanji UECHI, Rori MURAKAMI, Akira YOSHIDA

Masayuki TSUDA, Reiko ASAI, Yasushi MICHITA

【要 約】

本研究は、本学部教員養成課程の3年生を対象に実施した聞き取り調査をもとに、彼らが教育実習前に学部授業で学んだことで教育実習中に役立ったと感じたことや、実習前に学んでおきたかったことについて分析することによって、学部教員養成教育と教育実習との接続に関する問題点を明らかにし、学部教員養成教育のあり方を再構築するための手がかりを得ようとする試みの一環である。

I. 研究の目的と方法

1. 研究目的

本稿の目的は、「教育実習とそれまでの教育の接続」に焦点を当て、教育実習が終了した3年生を対象にグループインタビューを行うことにより、現在の教員養成教育の成果と課題を明らかにすることである。

今日、教員養成教育のあり方には、改善が求められている。平成18年7月に発表された中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においても、大学の教員養成課程（教職課程）の現状と課題について、次の3点が指摘されている。

- i) 平成11年の教育職員養成審議会第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと
- ii) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間で共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や

¹ 琉球大学教育学部教育学教室

² 琉球大学教育学部国語教育教室

³ 琉球大学教育学部理科教育教室

⁴ 琉球大学教育学部音楽教育教室

⁵ 琉球大学教育学部家政教育教室

⁶ 琉球大学教育学部学校心理学教室

「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと

- iii) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること（中央教育審議会、2006、p.8 下線は引用者）

上記の指摘は、教員養成教育全般についての改善を求めるものであるが、中でも、「教育実習前の教員養成教育」と「教育実習」との接続は、重要な問題であろう。それは、上記引用ii)にあるように、教職課程科目間の整合性・連続性に関わる問題だからであり、上記引用i)やiii)にあるように、学生に身につけさせるべき資質能力としての実践的指導力の育成に関わる問題だからである。

そのほかにも同答申では、「教職課程の全体の中で、体系的な教育実習の実施に留意すること」（p.17）や、「教育課程の編成やカリキュラムの検証と改善」（p.20）を行うことが提言されている。このことから、教育実習を体系的なものとするために、教育課程全体を検証し改善する必要があるといえる。

では教員養成教育の現状はどのように研究されているのか。教育実習に関わる研究は、教育学（米沢 2006など）、教育心理学（羽野・堀江 2002など）、教育工学（中條ほか 2007；深見・木原 2004など）、教科教育学（山崎 2004）などの分野で盛んに行われているし、そのような学問ベースの研究ではなくても、志ある大学教員によって、各大学の紀要などに、教育実習の現状と課題をあぶりだすような研究は、多数掲載されている。

しかし教育実習にせよ実習前教育にせよ、教育のあり方は、大学・学部によってかなり異なっ

ているであろう。そこで以下では、最近の本学部の教育実習に関わる研究を概観する。

松野ほか（2007）は、附属中学校で教育実習を行った体育科の学生5名を対象とし、教育実習前後に、意識調査などを行っている。その結果、彼らが教育実習経験によって、教職への意識を大きく変容させていることが明らかになった。また、指導に関しては、「体育授業で多くの子どもたちを把握させる方法」「運動の模範や見本を示せる実技力」「運動につまずいている子やできない子への指導」の必要性を高く求めている傾向が明らかになっている。この研究では、体育科という特定の専修で、また5名という少人数ながら、実習生がどのように変化し、また何を求めているかが明らかにされている。

慶田盛・道田（2008）は、教育実習生を担当した附属小学校教員が毎日の検討会で何を指導してきたかについて、1名の指導教諭の2年分のデータを元に検討している。その結果、実習期間中ずっと指摘されている課題があることが明らかになっている。それは「板書」「授業の中で一対一対応」「言語環境を整える」「怒ることと叱ること」の4点である。これらは「教育観」と強く関係する部分であり、そのために、実習期間中の課題であり続けるのであろうと考察されている。具体的に言うならば、板書に関しては、指導教諭の板書観が「思考の流れ、授業の流れを板書の形で残す」であるのに対して、実習生の板書観は「知識や指示を伝えるための板書」であった。子どもへの対応に関しては、指導教諭の授業観が「子どもが自分で考える」「教師と子どもがともに授業を創る」であるのに対して、実習生の授業観は「分からない子には丁寧に教えてあげる」「教師が教え生徒が受け取る」と、これも大きく異なっていた。このように変わりにくい、しかし教師をする上で重要な「授業観」にアプローチするために学部教育としては、早い時期から時間をかけて課題と向き合う中でじっくりと教育観や授業観を形作っていく必要性を指摘している。

では実習生は実習期間を通して、授業時の子どもへの対応という点ではどのように変化しているのか。そのことを明らかにするために山田（2008）は、授業進行から外れた子どもの発話な

どに対して、実習生の対応が実習初期と実習後期でどのように変化するか、またその変化は指導教諭である附属小学校教師とどのように違うかを検討した。その結果、「注意」や「受け入れ」という対応は、数だけでいうならば、実習後期には附属教師と同水準になっていた。一方、「無視」（対応なし）の数は多少の減少は見られるものの附属教師の少なさには及ばず、また、「内容否定」や「事後的対応」は、実習期間中はまったく変化していないことが明らかになった。すなわち実習期間内で変化しやすい部分と変化しにくい部分、まったく変化しない部分があるということである。変化しにくい、あるいは変化しない部分は、一部には、4月から半年に渡って子どもたちと関係をつくってきた担任教師と1ヶ月だけの関わりである実習生という関わりの差に由来するようだが、それ以外に、上で指摘したような教育観、授業観と関わるために容易には変わりにくい部分があることが推察される。

以上の研究より、実習生の自覚的変化や行動上の変化、また、指導教諭の観点から見た実習生の現状が多少なりとも明らかになっている。では、大学における教職課程（実習前教育）と教育実習の接続という点に関しては何が言えるであろうか。上記の研究からも、多少の推測や提言は可能であったが、この点については、もっとダイレクトに研究する必要があると考えられる。

例えば、「理論と実践の往還」というフレーズがここ数年、目につくようになったが、「教科書で学んだこと」と「目の前の現実で起こっている世界」とは必ずしも同一ではなく、とくに、医療現場や学校教育現場などでは、大学で学んだとおりの実践（マニュアル主義）では現実に生じた諸問題には対応できないことがある。しかしながら、基礎理論を知らずに、闇雲に現場体験だけをさせることで師匠（先輩教員）の技を盗みながら一人前に成長していく、中世ヨーロッパの徒弟制度のような方法では良質な医者や教員を一定数養成することはできない。また、教育に関する基礎理論や各教科の前提となる基礎的素養や教授指導法の基本は、先人の経験則から導き出されたものもあり、それを全否定する形では高い資質を備えた教員を養成することはもはやできない。そのため、

大学卒業要件という「最低限提供しなければならないカリキュラム」の中で、「何を」「いつ」「どのように」提供していくことが最も効果的な（最善ではなくても、現状を改善できる）方法となり得るのであるかを検討する必要がある。

そこで本研究では、教育実習が終了した3年生を対象とし、実習前に学部で学んだことで、実習中に役立ったことや、実習前に学んでおきたかったこと（学べなかったこと）など聞き取り調査し、複数専修間での異同を考察することで、現在の教員養成教育のあり方について考える一助とすることを目的とする。本研究で対象とするのは、全部で6専修の学生である。本来であれば全専修を対象とすべきであろうが、今回の研究ではその前段階として、文系、理系、実技系、教職系から各1～2の専修を対象とした。

2. 研究方法

(1) 対象者と調査時期

国語教育専修3名、理科教育専修4名、音楽教育専修5名、家政教育専修7名、教育学専修6名、学校心理学専修6名。全員3年生で、小学校に教育実習に行った学生であった。聞き取り調査は専修別に行った。調査は3年次後期に、各専修の学生の都合に合わせて行った。

(2) 手続き

聞き取りは、教員を交えない学生同士の話し合い（グループインタビュー）とした。司会役の学生を1名立て、司会の進行の元に、実習前に学部で学んだことで実習中に役立ったことや、実習前に学んでおきたかったことなどについて、自由に話し合ってもらった。教員を交えなかったのは、学生が忌憚のない意見を言えるようにするためである。グループインタビューの形にしたのは、他の学生の意見を聞いて触発されて思い出したり、他者とは異なる自分の意見が引き出されたりすると思ったためである。いずれの専修においても、60分から90分程度の話し合いがおこなわれた。

II. 国語教育専修の結果と考察

1. 〈総合〉の場としての「模擬授業」体験への要請

学生たちが実習に向けて「役に立った講義」としてあげているのは、つぎの要素を持つ授業である。

(1) 学習指導案を一人で書き上げる

「指導案を初めて自分一人で作成した授業」(教職研究)について、「指導案作成における基本的なことを学んだ」と積極的に評価している。「個人で詩の指導案を作成し、提出した」(国語概説)、「個人でブックポスターの指導案を作成し、提出した」(国語教育研究)というように「自分一人で」「個人で」作成したことを特化して評価している。「授業の中で、実際に指導案を作成することにより、こういう風に書くという形式がわかる。基本的な書き方は、絶対に実習に行く前に身につけておくべきである」(傍点 村上)と強い語り口で述べ、学習指導案をグループで作成するのではなく、自力で(「個人」で)書き上げる体験が実習前に必須であると考えている。

一方で「基本がわかっている、〇〇など若干教科で指導案の書き方が異なったり、教師によって指導案の書き方が違ったりなど戸惑うこともあった」と述べ、指導案作成の「基本」を学ぶとともに、共通の「定まった書式」があることを求め習得したいと考えていることがうかがえる。「学習指導案」がそもそも授業において持つ意味や働きについて、認識不足(それはすなわち教員の側の教え方や連携の不充分さでもある)な点があることもうかがえる。

(2) グループ活動

「学科や学部が違う人達と協力して、授業の発表をした。発表のために、遅くまで学校に残って話し合いをした。はじめての人たち同士で話し合うということをやれてよかった」(家庭科教育研究)と、はじめて出会う他者と共に一つの授業をつくりあげる体験ができたことを積極的に評価している。「教育実習では、全員で協力して一つの授業を作り上げなくてはならない。同じクラス担当になった学科も友達も関係ない見ず知らずの人

と協力していくためにも、コミュニケーション能力がとても重要になってくる。相手に自分の意見を伝えることの難しさ、大切さを学ぶことで、教育実習のクラスにおける教材研究がやりやすくなった」と述べ、コミュニケーション能力を養う場として、「グループ活動」の意義を見出している。異なる専門分野、異なる個性を持つ他者の意見に耳を傾け、自己の考えを伝え、異なる見方と出会い、同時に共有するものを耕し、一つのものをつくりあげるコミュニケーション能力が、小学校教育実習では試される。教育実習を総り豊かなものとするために、「見ず知らずの人と協力」しあうことを予め体験することを、学生たちは求めている。

(3) 子ども観を深める

教職体験Ⅱについて「授業の中に入ることで、子どもの反応を見ることができた。また、子どもたちと触れあうことができた」と積極的に評価し、「教育実習に行く前に、子どもたちとたくさん触れ合い、子どもの反応や様子をしっかりと観察すること」を学生たちは求めている。まずは自らの身体的感受性、コミュニケーション能力によって、「まるごと」子どもたちと触れあい、その願いや要求を感じとり、その声を聴きとる力が試される。それを共有しあう場があることによって、「子どもを見る目」をさらに豊かに深めることができるだろう。

(4) 模擬授業

模擬授業を行った授業について、「受講者全員が一度は黒板の前に立ち、授業をした。黒板の高さや、広さ、自分の目線、声の通りなど、実際に経験できたからこそ見えてくるものがあった」(家庭科教育研究)と積極的に評価している。「大学生相手とはいえ、実際に黒板の前に立つことで見えてくるものがたくさんある。それなのに、授業の中でのグループの代表者だけだったり、教育実践研究においても学年の代表者だけだったり、時間の都合などで、受講生全員が黒板の前に立ち授業するという機会が少ない気がする。教育実習に行く前に必ず模擬授業はしておきたい」と述べ、指導案作成と同じく、他者に頼ることなくたった一人で授業に臨む模擬授業の体験の必要性を強く

説いている。

先に述べた(1)学習指導案を1人で書き上げる、(2)グループ活動、(3)子ども観を深める、の3つの要素がさらに〈総合〉される場として、(4)模擬授業の場があるともとらえられよう。「(3)子ども観を深める」については、大学生対象の模擬授業では限界があるが、それでも「一人ひとりに目を配るなど、基本的な心得」(家庭科教育研究)を学ぶことができたと評価している。

学生たちは「黒板の高さや、広さ、自分の目線、声の通りなど」きわめて実践的な〈知〉を求めている。一方筆者は「国語概説」(講義名)という位置づけのもと、たとえば文学教材の特質とは何か、文学教材を学ぶ意味は何か(=現実を異化してとらえる力を育む)、文学教材の特質を活かした授業のあり方とはどのようなものかなどを講義において重要視してきた。しかしながら、学生たちにそれらの意義については、少なくとも「役立つ」とはとらえられていない。そのことは筆者にとって少なからずショックであった。学生たちは「授業」という〈実の場〉を通してはじめて「役立つ」〈知〉を学ぶことができると考えている。それに対し、講義をする側は本質を見る目を養うことによって、小学校での「授業」も豊かになると考えてきた。今後講義を改善していくために、「授業」という〈実の場〉を核に据え、たえず「授業」と関連づけながら、その土台にある理論を教授し、〈実の場〉に活かされることを意識化させていくことの必要性を感じた。

たとえば、小学校教科の専門性を高める教科で『漢字の成り立ちを学ぶ』というユニットを位置づけるとしたら、つぎのような組み立てで行うことが考えられよう。

- ① 漢字の成り立ちを子どもたち自身が予想し、自らの「説」を立てて発表した記録授業のビデオを見る。
- ② この授業づくりに至る過程で、授業者が学んだ漢字の成り立ちと歴史、分類に関わる諸説、今日の研究状況などを学ぶ。
- ③ 現在の小学校国語教科書で漢字学習がどのように位置づけられているか、その課題と問題点を学ぶ。
- ④ 上記で学んだことを、小学校国語教科書

を有効に使いながら、小学生の発達段階・興味を踏まえ、かつ漢字の歴史の奥行き
の深さにまで関心を高めるために、どんな授業の工夫が必要かを考えよう。

その他に「五十音図を学ぶ」「文法を学ぶ」「詩の授業」「物語の授業」「説明的文章の授業」…といったユニットを同じように、小学校の「授業」を核に組み立てていくのである。

2. 教育実習前に身につけるべき教育実践力の見取り図への要請

学生たちは、「先輩との連携が大切。どの授業を取るとよいかなどアドバイスをもらうことが必要」「授業の取り方で、大分実習前に得る力が異なってくる。2年・3年前期は、実習を意識して授業を選択するといい」「教科同士の結びつきが実習で見えた」と語っている。これらの発言は、教育実習前にどんな力を養うためにどの授業を履修しておくべきか、教育実践力養成の道筋(体系・系統)を自ら意識化できる見取り図への要請ととらえることもできるだろう。

すべての講義で学生が望む「模擬授業」を位置づけることはできない。しかしながら「授業」の質を深めるためには、教科の専門性に基づく教育内容論および研究方法論を学ぶことも必須である。これらを学ぶことが「授業」の質を深めることにどのように関わり、位置づくかを提示する一つの手段として、こうした見取り図作成も課題として考えられよう。いずれにしても講義名の再考(学生にとって、講義の意義や位置づけがわかりやすいように)も含め、教員同士の連携を深めながら、講義内容を練り直し、もう一度小学校教員の教育実践力養成のカリキュラムの全体像と養成の道筋をわかりやすく学生たちに提示し、意識化させることが必要であろう。

3. その他の要請

以下、現在開講されている講義に関する以外に、学生たちから出された要請をあげる。

(1) TTの在り方

教育実習で、TTの授業を必ずやらなければならなかった。もっとTTの役割やあり方TTの効果について学ぶ授業があってもよいと思う。

(2) 校務分掌・職員会議

プラクティススクールを体験したときに校務分掌についてほとんど知識がなかった。教師の授業以外の仕事について学びたい。職員会議を観察することも必要なのではないか。

(3) 授業研究会

どのように進行するのか、どういった点を反省するのかなどの進め方や目的をはっきり示してほしい。

とりわけ職員会議や授業研究会は、教員生活において大きな部分を占める。職員会議や授業研究会という場を、しんどいものではなく、互いに学びあえる稔り豊かなものにしていくことは、居心地のよい職場をつくるとともに、子どもたちにより豊かな学びを保障していく協働的な関係性を構築するという意味でも、教員の専門的力量的核となる重要な要素となろう。こうした相互の学びあいや、異なる意見を伝えつつ、協働的な関係性をつくる討論のあり方、会議や研究会のあり方をも、視野に入れたカリキュラムづくりが求められるだろう。

III. 理科教育専修の結果と考察

理科教育専修の学生がコーディネートした話し合い調査は、理科教育専修1名、技術教育専修1名、障害教育専修2名の4名で行われた。

表1はこのグループの学生が履修した科目の中で、「教育実習前に学べて良かった、楽しかった」科目である。

表1 実習前に学んで良かった・楽しかった授業科目

学生が学べたと感じた内容	履修科目
実際の学校現場について学べた（現職教員の講義・講話、実践紹介等）	国語科教育研究
	算数科教育研究
	理科教育法A
	道徳教育の研究
	教育課程・教育方法
子ども観（子どもを見る目）について学べた	教職体験Ⅰ
	教職体験Ⅱ
	教育実践ボランティア

指導案について学べた	家庭科教育研究
	体育科教育研究
	技術科教育法A
模擬授業から学べたことが多い	国語概説
	体育科教育研究
教員採用試験の受験を意識した科目	教育心理学
	教職セミナー

このように「教育実習前に学べて良かった、楽しかった」と思える科目には次の特徴があると言える。

- ① 現実の学校現場、教員の仕事が見える内容
- ② 指導案の書き方や教員採用試験対策など、実質陶冶的な内容を含んでいるもの
- ③ 模擬授業など、教材研究から授業、反省といった一連の体験を通して学びを得ることができる科目

①については、現職教員が非常勤講師や実地指導講師で講義を担当している科目や、受講学生が実際に学校現場を訪問して学ぶ科目が当てはまる。現実に行われている子ども達への教育活動を、直接・間接的に体験できる科目の場合、学んだ内容がいつまでも記憶として残ることもあってか、座学で講述を聴くだけの講義よりも学生は有用であると判断している。ある科目では、学生が授業を観察しその実践記録をとり、最後にその記録と授業者が予め作成しておいた提供授業の指導案と比較するということが行われた。このとりくみは、授業実践を行う上での授業内容の組み立てや教師の意図を学ぶ上で有効であったと学生は判断している。また、授業以外の教師の仕事や子どもを見る視点を学ぶ機会があったことは、学生自身が児童・生徒の時には決して知ることや学ぶことができない教師の大事な仕事を学ぶことであり、学校現場に出向いて生で体験することで、実感を伴って学ぶことができたと評価されている。しかしながら、「実習（学校現場体験系）科目」の増加や履修時期の前倒しについては消極的な意見も学生から出された。これは、「知識のない（大学で学んでこない、学んでいる最中の）人に教わるのは

子どもがかわいそう」や、「1、2年生の時は、大学で知らず知らずのうちに、何かよくわからないけど身につくものがあった、実習するときには（学びが蓄積していくことで）不安が軽減されるだろう」という意見が背景にあり、安易な大学1、2年時での現場実習の増加は学生も望んでいないと言える。

②については、特に「指導案」そのものを書くという作業が有用であるとの声が多かった。③の模擬授業では、他者からのアドバイスや評価を受けることで、今の自分に欠けているものを認識することができるという点で有用であると判断していた。例えば、ある科目では、模擬授業をビデオ撮影し、その録画をweb配信していた。従来の講義では、講義時間中のみビデオを再生したり、テープが1本しかないため、受講生間の貸し借りの予定を組み立てたりする必要があるという時間的な制約があった。しかしweb配信だと、そのような時間の制約がない環境下で行える。そのため、授業者自らのみならず当該科目を履修している第三者も含めて何度でも繰り返して授業者の口調など模擬授業の細部まで確認できる点で効果があったと学生は評価している。反対に模擬授業をビデオ撮影しても、それを見直すことをしないまま、模擬授業を反省するため「何のためのビデオなのか」という点で学生から疑問の声が上がる講義科目もあった。③の模擬授業実施については、おおむね好意的な意見が多かったが、その方法論として、初めて行うときは「グループ」で、そのグループ編成では「実習経験者」が1人同じグループにいただけで良い影響を与えてくれるという意見があり、我々の授業実践に還元すべき意見である。

しかしながら、多くの科目で指導案作成を課している中、指導案作成では学生からの要望が多く出たのも事実である。指導案作成について学生は、「提出だけでよい（添削されず、提出された指導案の評価が学生にフィードバックされない）」ことを不満に思っており、「実際の授業を想定せず、書き方を学ぶための課題の場合、子ども観などが想像になるので意味がない」というような現実と乖離しているような作業をさせられていると感じている意見もあった。反対に、指導案を作成し、

模擬授業を課題として課す科目の一部には、講義担当者の厳しい指導方針や課題量、拘束時間について他の同等科目と比べて著しく不公平感を抱かれているものもあった。このように、その科目の指導方法や内容そのものへの不満というよりも、単位数に対して実際にかかった時間や学ぶ内容の質・量に差があることについて学生は違和感をもっているのも事実である。

大学で開講されている科目、とりわけ本学部のような教員養成を主たる目的としている学部提供科目では、教育職員免許法やその関連諸法令との関連もあり、限られた時間内で、指導案以外の内容も指導しなければならない場合がある。筆者の一人が担当している講義で、指導案の書き方を取り扱う時には、「書き方を学ぶ、（実際には教師の仕事は授業に関連したことだけではないので）短い時間で指導案をつくっていくこと（つくるために何をどのようにしなければならぬのかを考えること）を学ぶこと」を目的としており、「その指導案で実際に授業ができるかどうか」までを評価しないことを明言して実施している。実際の学生は、「教育実習を目前に控えて、より実際に近い形での指導案作成（授業そのものを行えるかどうかの可否や所定の時間内で「本時の目標」まで到達できる授業計画か否か）というところ」までを学べることを我々に要望している。その一方で、「数多く書くことの重要性」や「結局（大学では学べず）附属での教育実習で書き方を学んだ」という声もある。数多く指導案を書くためには、各科目間での連携が必要となってくる。また、本来指導案というものは、「最低限の事項」というところでは一般化されているが、その形式、レイアウト、具体的な表記法などは各地域・学校のローカルルールが存在しているため、その全てを指導することは困難である。附属学校教員にも、指導案の書き方を「実習以前に身につけておくべき素養」であるという考えと、「白紙の状態、先入観や前提知識を持たずに実習に参加すべき」という対局に位置する考えが存在しており、学生が実際に教育実習で指導を受ける受入先の教員の影響も大きいと思われる。これは学生を指導する教員自身が教員養成段階で受けた教育や現職初任時代の研修や現場での経験が大きく関係してくる。そ

のため、学生には、「附属の書式・方法」が唯一絶対だと思われぬような指導も必要であり、附属学校と指導案の書き方指導について教育実習委員会で一定程度の共通認識に立つ必要がある。

このように学生が教育実習前に学んでおきたかったこと、学べて良かったと思っている事項について論じて来たが、教育実習前に履修した学生には低評価であった科目でも、教育実習を終えてから履修した学生には、「ああなるほど！」というようにその科目の意図が理解でき、好意的な評価がつく科目が増える。極端な例として、実習前には不人気の「座学での講義担当者の一方的な講述」科目ですら、ためになるという評価をしている。これは、好意的に評価した学生自身も「教育実習前ならばらしいと思えたかどうかわからない」と述べていたことから、我々大学教員の授業能力改善だけではなく、「見る」、「体験する」という活動の中でも、教育実習はきわめて重要な体験活動であり、体験的な学びと有機的なつながりを持った形で教員養成のための教育課程を編成していくことが求められる。また、学生からは、「シラバス」や「科目名」と全く異なる内容であったり、何のためにこの科目を学ぶのかという意図が不明瞭であったりする科目があるという声もあった。出席状況が悪いのに「優」、きちんと出ていて課題も高い評価を受けているのに「可」の評価があるなど評価基準が不明瞭であるなどの不評もあった。こうした事項は、本学部で現在行われている授業評価アンケートでは制度上、表出してこない（アンケート提出後数ヶ月後に評価が学生へ伝達される）ため、このような声があることに対して真摯に対応しなければならない。学生便覧上開設することになっていても、在学中に一度も開講されていない科目もあるため、「提供科目の有機的関連」が見える形で学生便覧を編纂することも、Faculty Development (FD) 活動の一環として重要であると思われる。学生からは「わからないときは何がわからないのかがわからない、先生にどうして（どのような支援が）ほしいのか先生が何を求めているのかがわからない」という声や「短大卒の小学校2種免許で教壇に立っている教員もいるのだから、『現場で経験を積んでどんだけ』という印象がある、大学で1種免許を取得す

るということがどういうことなのかという意味が見いだせない」という意見もあった。何年次の〇〇という科目は何年次の××へとつながり、それが教育実習を踏まえて、△△という科目へつながるとということが目に見えてわかる模式図の形で学生便覧に表記することも一案である。そのために、「学問領域の専門家養成（研究者養成）」ではなく、「子どもを育てる専門家である教員を養成するための専門教育」であることを意識した形での教育課程編成や、各講座ならびに科目提供者間での連携体制の構築が必要であろう。シラバスに既履修科目のこの知識をつかったの講義であるというような表記をする工夫や、前述の指導案作成関連講義では、この指導案作成が何を求めるものであるのかを明示していくこと、学生便覧や教員免許取得の手引きに科目間や教育実習等の現場体験的科目との連携関係を表記したりすることは、現在実施されている学部教員間の相互授業公開といった、授業技術向上のためのとりくみ以上にFD活動として積極的にとりくむ必要のある事項の1つであると言える。

IV. 音楽教育専修の結果と考察

話し合いは、実習前に学部で学んでよかったと思う授業（否定的な意見も含む）、実習前に学んでおきたかったことの二つの柱で進められた。

具体的な科目名があがった授業をその内容から粗分類すると次のようになる。

- ① 教育現場で授業を観察したりサポートしたりするもの
- ② 教育の理論や教職の意義などに関するもの
- ③ 教科などの指導法に関するもの
- ④ 教科専門に関するもの

これらの内容群は、重点のかけ方の差はあるにしろ、教育実習前に学ぶ科目としてどれも重要である。問題は、個々の科目の具体的な内容や教授法、及び内容群の関連であろう。ここでは、内容群ごとに、授業内容や方法について考察したい。尚、④については意見が少ないので割愛した。

①は、子どもとのかかわりがある授業である。「教職体験Ⅰ」「教職体験Ⅱ」「教育実践ボランティ

ア)「子どもフィールドワーク」などである。この内容群の授業は、様々な問題の指摘はあるにしろ、どれも役立ったと答えている。例えば「教職体験Ⅱ」では、「実践的で自分たちが子どもたちとかかわれる機会が多い」こと、「教育実践ボランティア」は、「自分の意志で希望する科目であり、学校を選んで子どもとかかわれる」こと、「子どもフィールドワーク」では、「子どもとマンツーマンでじっくりと向き合うことで、子どもとの接し方を実習に役立てることができた」ことをあげている。

一方、その成果は認めつつも、「自分の専門とする教科の授業を観察する機会がなかった」、「体験といってもただ見るだけ」、「はじめてだから授業を見る視点がわからず、何を見ていいのかわからなかった」といった意見もあった。学生の甘えを感じないわけではないが、このことは、ただやみくもに観察させればよいというものではなく、そのための視点を事前に学んだり、子どもたちとの具体的なかかわりを深める場を附属学校と連携をとりながら工夫する必要性を示唆している。

②は、教育実践を支える基礎的な理論を学ぶ授業である。「教育原理」「教育心理学」「教職研究」、また「カウンセリング」などの生徒指導に関する授業などである。これらの授業については、役立ったという意見と否定的な意見に分かれた。

役立ったという意見には、「今起こっている学校の問題、不登校やいじめなどを様々な例をあげて話してくれて、対処の仕方がわかった」、「実践的などころがよい」など、教育現場とのかかわりを感じ取れる内容という共通項が浮かんでくる。

その一方、否定的な意見は、授業内容の難しさなどに加え、教育実践とのかかわりを感じ取れないという点で共通していた。言うまでもなく教育の理論は、教育実践を支えるためにある。教育原理などのベーシックな理論であっても、教育現場とのかかわりを何らかの形で感じ取れるようにする必要があるのでないだろうか。例えば、教育実習ではTTが大きな課題となっていたにもかかわらず、大学の授業ではTTについて説明する授業がなかったことに学生は不満を述べている。このように、現実的な課題に対応する理論的な内容が十分でない部分も見られる。附属学校と連携を

とりながら、教育実践の課題に対応する内容が求められる。

③は、平たく言えば、各教科（道徳、特別活動、総合を含む）の授業についての授業である。教育実習において教科の授業を担当する際、最も直接的にかかわる授業である。「国語科教育研究」「社会科教育研究」「音楽科教育研究」などがそれである。

役立った内容の指摘で多かったのが、模擬授業に関する意見だった。「大変だが、グループに分かれて模擬授業をしたり、指導案を何度も作り直したりすることで自分のためになり、実習にすごく役立った」という意見に代表される。模擬授業を通して、指導案の作成方法だけでなく、それを実際に実践し検証することができる。何よりも各教科の授業について実感を通して学ぶことができることの意味は大きい。

だが模擬授業には、その成果を認めつつも、課題を指摘する声も多い。その課題とは、「何回も再提出で発表の人が一睡もしないでみんなで学校に残っていた」という時間的な拘束についての課題もさることながら、「模擬授業に対する評価・コメントがいつも同じ」、「指摘するポイントがズレている」といった授業担当者による模擬授業の評価についてのコメントに集中していた。学生の理解不足という側面はあるかもしれないが、授業の振り返りの部分で、まさに教員の授業を観る目の専門性が問われているのである。そのことに、私たち教員は自覚的になる必要あろう。

模擬授業を実施するメリットのひとつは、指導案作成を作成するだけではなく、それを実際に試すことができる点である。実習前に学んでおきたかった意見には「指導案作成を取り入れてほしい」という声が圧倒的に多い。中には実習前に全く指導案を書く授業を受けていないと話す学生もいた。どの程度、力を入れて指導するのかについては、附属学校教員のなかでも様々な考え方があるようだが、ベーシックな書き方の指導を取り入れることは、③の内容群の共通理解にしてもよいのではないか。また、提出だけさせてフィードバックのないことに不満を抱く学生も多い。筆者は、最終課題として「指導案」を課してきたが、それだとフィードバックができずに終わってしまうという

問題がある。全員の指導案を細かく見て、何度もフィードバックすることは教員の負担からも難しいが、授業期間の半ばに提出させ、代表的なものを取り上げてフィードバックするなど、書かせっぱなしにしない工夫は必要であろう。

ところで、音楽科教育研究を担当する筆者は、模擬授業の成果や必要性は認めつつも、それを取り入れることについては一定の躊躇を感じている。60人以上をとして模擬授業をするとすると、数名のグループを組むとして、およそ10回程度必要である。要領よくやっても半期15コマの半分は模擬授業に費やされることになる。この内容群の授業は、基本的に〇〇の授業についての授業である。学習指導要領の内容、音楽の授業づくりの理論、歌唱、器楽、創作、鑑賞などそれぞれの活動分野ごとの指導法など、まじめにこなすと15回でも足りないくらいである。③の内容群の授業のなかに、模擬授業を必ず取り入れるかどうかについては、慎重な配慮が必要であると考えている。

さて、特にこの内容群の授業への意見で注視する必要があるのは、教員による授業の仕方についての意見である。「授業が上手で、生徒の引きつけ方に見習うところがある」、「授業内で取り扱う教材が今後使っていきたいものであった」という意見に見られるように、学生は、教員の授業の仕方そのものから直接、間接的に様々なことを学んでいる。反面教師という言葉もあるが、教員の授業そのものが、学生にとってよくも悪くもモデルとなっているのである。学生の否定的な意見には、教員による授業のあり方を痛烈に批判するものも少なくない。例えば「先生の声が小さいし、授業がつまらない」、「現場に行ったら超いじめられるはず」、「無理、絶対授業できない」、「空気が読めない。授業をズルズルのばす」などである。

一般に、大学関係者が「教育現場」といったときに、小中学校の現場を指すことが多い。だが、当然ながら大学も教育現場である。教員が自らの教育観や教育理論を語る時、それは自らの授業のあり方に反映されなくてはならない。充実した授業を展開するための授業が、充実していないとするならばブラックユーモアである。

本学部では、FD活動の一環として、教員の授業力向上のために授業公開とその検討を積み重ね

てきている。この活動をさらに充実させていくことが必要であろう。

V. 家政教育専修の結果と考察

この専修がグループインタビューにおいて、教育実習前に学んだことで「役立ったこと」「学んでおきたかったこと」等としてあげた科目と内容は以下の科目である。分類や記述は、できるだけ司会役で要約担当学生の記述を尊重し、そのまま用いた。また、紙幅の都合上、本稿では特に小学校の実習について記述された部分を抜粋した。

1. 役に立った授業

1) 授業観察・生徒の実態把握

「生活科教育概論」「教職体験Ⅱ」「教職体験Ⅰ」「教育実践ボランティア」の科目名があがった。

「教科書がない科目をどう教えるべきかが分かった」「学校に早くから訪問することで、心構えが変わる。生徒に触れ合うことは少ないが、意識が高まる気がする」「クラスによって生徒の様子が全然違う事や学校以外での子どもたちの様子が分かった」「ボランティア先の先生とたくさん話をするのができ参考になった」事が評価された。

2) 指導案と模擬授業

「体育科教育研究」「社会科教育研究」「家庭科教育研究」「小専美術」「図工科教育研究」「音楽Ⅱ」「教育課程・教育方法」の科目名があがった。

「一人で実際に指導案から模擬授業までした」「先生が細かく時間の流れなども指導してくれた」「授業をどうやって作るのかという視点の指導が良かった。時間をたくさんかけて突き詰めることができた」「普段自分の専修だけで、授業を考えていくが、専科外の人の視点を知り、意見交換していくことは、すごく参考になった」「いろいろな実践例が役立った」「現場の先生の実践を知ることができた。また何回か授業案を練り直すことができた」などの声が聞かれた。

3) 実習に臨む上で役にたった授業

「算数科教育研究」「特別活動」「教育原理A」「総合演習」「教育心理学」「教育相談」「カウンセ

リング」「生徒指導」「家庭」「学校教育実践研究」があがった。

「生徒の学習のつまづきについて学べた」「教師としての心構えとしてはためになった」

「学力問題などについて学べたので、知識の基礎になった」「授業で取り扱うことができそうなことを学べた」「直接実習には役立つということではなく、教員として何かの行事を切り盛りしていく上での力が身に付いた」「エンカウンターなど学活などで使える実践が学べた」「問題行動に対する教師としての接し方を現場の先生から学べた」「実習の技術として必要なので、役にたった」「生徒の様子が知ることができた。また実習生の顔合わせにもなった」等であった。

2. 専修の取り組みで役に立ったこと

- ・先輩の採用試験対策の模擬授業
- ・教育実習懇談会

「先輩からの影響はとても大きく参考になることが多い」「採用試験の二次対策の生徒役は、とても良い経験になる」「先輩の自主的な模擬授業公開はためになる」「教育実習懇談会で、具体的な話が聞けるので安心する」「先輩から大変だけども楽しいと言われて、やる気になれる」など、である。

3. 学んでおきたかったこと、教育実習に関する要望など

- ・指導案に関して、一回書いて終わりという授業があり、それでは改善ができない。出すだけで添削が無い場合もある。また、指導案については、もう少しいろいろな方向から指導が欲しい。指導案で実習中、注意されることが多かった。
- ・小学校では板書を重視しているので、板書計画も授業で取り扱ってほしい。また黒板を使用した模擬授業もたくさんこなしたい。しかし、大学で学んだ指導案の書き方と附属での指導が異なり、戸惑ったことがある。
- ・教科研究では、模擬授業をさせてほしい。担当する確率が高い教科で授業実践が無い教育研究がある。
- ・小学校実習へ行くのならば、教科教育をすべて履修したうえで行きたい。

- ・小学校の場合、教科がたくさんあり指導範囲もバラバラなので、実習中の指導範囲を早めに提示してほしい。
- ・給食指導と清掃指導を具体的にどうしたらいいか実習に行った時に困った。
- ・教師の一日の動きを知りたい。
- ・教育実習に行く前に、一度でもいいから、子供たちの前で授業をして反応などをみて学んでおきたい。
- ・職員室に出入りができず（小学校のみ）、職員会議も観察できなかった。教師の活動の一部なので、ぜひ見たい。
- ・公立学校に行く機会を持ちたいが、今の状況では両方は難しい面もあるので、希望で公立学校に行く人と附属学校に実習に行く人に分かれてもいいのではないかなと思う。
- ・公立学校への実習を必修にしたほうがいい。（教育実践演習でやったプラクティススクールなど）
- ・小学校の教育実習でも、後輩など外部の見学者も許可してほしい。小学校か中学校か、実習希望先を決める目安にできると思うから。

4. 考 察

学生たちは、多くの科目に有用感を感じ、「役に立つ」と感じる科目を履修して実習に臨んでおり、さらに多くのことを学んでから教育実習に臨みたいと考えていることがわかった。しかし、本デイスカッションでは「役に立つ」ということの質や深さについて合意されたものではなかったために、ある一定のレベルで「役に立つ」事が論じられてはいないことは留意せねばならず、あくまでも傾向を読むデータと考えたい。

教育実習前に学んだことで「役立ったこと」「学んでおきたかったこと」等のインタビューを概観するといくつかの特徴が見えてくる。

まず、実際に学校現場に出かけて、子ども理解をしていくことが重要で、現職教員のアドバイスなどを役に立つと評価している。この事は、多くの教科で現場の実践に学ぼうとする教科教育研究担当者や実践指導担当者の意図するところが十分伝わった結果であると言えよう。しかし、自分自身が附属学校の教育実習で体験的に学んだことを

理論との関連で整理しなおす作業はまだ途中の段階である。そのことが「理論なのか実践なのか迷う」という発言になっており、理論と実践の往還というわれわれがクリアすべき課題を明示しているのではないだろう。

次に、学生たちは附属学校の教育実習前にできるだけたくさん、できればすべての科目について学んで、授業実践も数多く経験してから臨みたい、と考えていることである。具体的には、指導案や板書計画など、指摘を受けたことを多くの学生が述べており、大学で実習までに学んで身に着けておくべきおくべきと思っていた。もちろん、すべてを身につけているのに越したことは無いが、教育活動には終わりや正解は存在せず、常に改善の連続である。しかし、そのように真面目に取り組み、悩む姿勢は、教員養成上は非常に好ましい姿勢であると受け取っている。

一方、これは、教育実習の位置づけと関わる今後の課題でもある。つまり、3年次で行う附属学校実習を中間まとめの実習と位置付けるのか、最終仕上げの実習と位置付けるのかが全教員で合意できているとは言いがたい現状では、実習担当教員各々によっても学生への要求レベルが異なる。そこで、学生たちは「すべてのことができたら実習には行く方が良い」と考える学生と「大学で指導案まではできても、実際は違う。附属の先生にまねて、指導をしてもらおう」とする学生の意見（多分に担当してくださった指導教員の指導姿勢が反映していると推察できる）につながっていく。中間まとめとして考えるならば、附属学校で指摘を受けたことが、公立学校での選択実習や卒業後の実際の学校現場での指導案の大切さに気づくひとつの大きな経験として意味あるものとなる。今後、文部科学省が4年次後期必修化を提案している「教職実践演習」の新設とも関わって、全教員で合意形成が必要な事柄である。

このグループの特筆すべき点は、自主的に〈専修の取り組み〉として、教育実習や授業実践へ先輩から後輩に経験の伝授が行われていることである。実習前の学びとしては非常に重要だと位置付けられている。

そのひとつは、例年4月の学期が始まる前に4年生（実習経験者）から3年次（実習登録者）に

アドバイス会がある。経験者の経験談ほどこれからの学生たちの不安を取り除くものは無いようであり「先輩の話はとても役に立つ」と評価されている。丁寧に冊子を作成し、先輩として実習について述べる姿は、教員として頼もしく思う限りであり、なるほどと思わされることも多い。

本年度（2008.4.8実施）の『教育実習懇談会』冊子には、学校教育実践研究の概要や、学部から教育実習に向けて用意するもの、実習生の1日の流れなどが、書かれている。実用的な記述だけではなく、例えば、小学校二年生のクラスを担当した学生は子どもの様子や行事に次のように書いている。「明るくて活発な子からおだやかで控えめな子まで千差万別である。しかし、普段やんちゃで手にかかる子どもでも字が上手だったり、スポーツや塾を頑張っていたりと意外な部分があるので、普段の印象で判断したり決めつけない。9月上旬に親子レクがあった。来ない実習生もいたが、親や子どもからの信頼にも関わるので参加するのが基本。準備を手伝ったり、親が来ていない子どものフォローをする。」また、最後のページには「何か困ったことがあったら、先輩はいつでも相談に乗りますよ〜ん。」や「人任せにしないこと！積極的に動くこと！失敗を恐れないこと！でも責任は大きいよ」と記述をし、後輩に説いて聞かせる学生から、John Deweyの言葉を借りるなら、現場で使える技術を超えて、教えることを追求する学徒としての芽生えを感じさせられる。更に、みんなで一緒に学んで向上しようとする協同的な学習環境は近年の学部教育へのアプローチとして非常に重要であるし、効果的である。学生たちが能動的に知識を創造し、活用していく教育実習においても大きな役割を果たしてきた。互いに思いやり、刺激しあう中で育った学生（教員）は、卒業後の学校現場においても、多くのことを学びあえ、成長をし続けるであろう。

最後に、今回のグループディスカッションでは、多くの場合、話題にあがった科目についてネガティブな指摘があった場合は必ず良いところも他の学生が指摘していた。よって、受講して話題にあがった科目のほとんどすべてが役に立つと評価される結果となっている。教育実習において、授業の経験から、大学の講義でもよいところを見つけて学

ぶ姿勢がうかがわれた。また、デスクッションでは大学入学前の自分たちの態度にも言及し、「専門教科の基礎をもっと学んでおくべきだった。大学でももっと学びたい」に全員賛同しており、あらためて自分自身を問い直す経験となっていることも重要な成果である。よって4年次での残りの1カ年は非常に有意義なものになるであろうと推察できる。

VI. 教育学専修の結果と考察

1. 役に立った授業

(1) 指導案の書き方指導があった・模擬授業があった

「体育科教育研究」「社会科教育研究」「理科教育研究」「国語概説」

指導案の書き方を丁寧に指導してもらえた授業や、模擬授業がおこなえた授業が教育実習に役立ったという学生の声は多い。学生にとって、教育実習が「初めて子どもたちに授業をする」場であるため、授業の仕方を事前に教えてもらえるということは、やはり心強く感じられるのだろう。大学教員がまず模擬授業をおこない、学生はそれを参考にして授業に取り組めた点が評価された授業もあった。また、なかには、模擬授業が受講生一人当たり2回ずつ設定されていて、授業のやり方のみならず、その授業後の反省会のあり方についてまで、理論・実践の両面から丁寧に指導がなされた授業もあり、学生からの評価は非常に高かった。

(2) 教材研究が役に立った

「社会科教育研究」「算数科教育研究」「数学概論」「図工科教育研究」「国語概説」「道徳教育の研究」「教育実践研究」

教材研究という観点からも、学生は教育実習で役に立った授業を多数挙げている。「時間をかけて先生と教材研究が進められた」という丁寧さや、「学校現場の先生を招いての授業が教材研究・教具などのアイデアとして役に立った」、「講義の中で紹介される教材が興味深かった」、「教材研究として使えるアイデアが授業の中に豊富にあった」、「教材に役立つ面白い実験があった」など教材研究のアイデアの豊富さ、「実際に小学校で

扱われる教材などを取り入れて」教材研究をおこなったり、「資料として副読本の読み方」を取り扱ったという具体性、さらには、「かけ算九九などを用いて、暗記法でなく、しくみから迫った指導法を学べたことが、教材研究において役立つ」という原理的な観点から等々、多様な観点からの指摘がみられた。

(3) 実践的であった

「算数科教育研究」「音楽科教育研究」「理科教育研究」「体育Ⅰ」「音楽科教育研究」「家庭」「教職体験Ⅰ」「教職体験Ⅱ」「教育実践研究」

学生たちは多くの授業について、「実践的であった」という理由から教育実習に役立ったと評価している。しかし、「実践的であった」という理由の具体的な内容を見てみると、学生たちの関心の多彩さがうかがえる。

「板書の仕方や黒板の使い方などの詳しい説明が効果的だった」、「子どもへの接し方、指導方法などを細かく具体例を挙げて説明してくれた」、「鑑賞など細かい領域についての説明もあった」という学生たちの指摘からは、授業スキルの必要性、観念的ではない子どもへの接し方、あるいは授業という「実践」そのものに対する学生たちの強い関心や意識がうかがえる。なかには、「泳げなかった学生がほとんど全員泳げるようになった」ことや、「児童生徒がおぼれた際のことを想定しての救助活動の練習、また着衣泳などが役立った」という学生の指摘もあった。

学校現場の教師の話を書くという体験も、学生たちにとっては「実践的」で「役立つ」と感じられているようだ。現場の先生の話を書く機会があった授業や、本学の附属学校の教師が実際に授業案などを紹介してくれた授業は、学生から役に立ったと評価されている。その意味では、「教職体験Ⅰ」「教職体験Ⅱ」「教育実践研究」といった授業は、学生にとって「これから体験していく、学校という未知の空間」を紹介してくれる「道先案内人」のように位置づけられているのだろう。

ただし、「教職体験Ⅰ」「教職体験Ⅱ」「教育実践研究」にはそうした期待が強く向けられる分、学生の不満もほかの授業に比べて生じやすいのかもしれない。「教職体験Ⅰ」に対する学生の次の

ような指摘は示唆的である。

担当の学級、担任の先生によって、感想は分かれた。現場の空気を感じる上ではいいという点は皆共通して感じたようだが、子どもや担任の先生との距離感、学級に入るうえで自分たちの立場については困惑が大きかった。観察実習の前に、授業観察の視点を大学側が示してくれれば、もっと違ったものになったのではという意見も多かった。

「教職体験Ⅰ」のこのような困惑とは対照的に、「教職体験Ⅱ」では学生の立場が「補助である」ということが明確だったため、学生が動きやすかったと述べられている。

(4) 間接的に役立った

「子ども学フィールドワーク」「道德教育の研究」学生たちの指摘で興味深いのは、「間接的に役立った」という評価があることである。たとえば、アメリカ国籍の親とアジア諸国の国籍を持つ親との間に生まれた子どもたちが英語と日本語で学ぶ「アメリジャン・スクール」など、いわゆる「普通の公立学校」以外の場所にフィールドワークに出かけた授業では、「実習に直接的に役立ったわけではないが、児童観や児童理解という面で学ぶことが多かった」という感想や、「学校教育以外の教育の場に参加することができて、教育について視野が広がった」という感想が見られた。学生たちはこうした体験を、「何らかの形で実習にも役立てられていたのではないか」、「将来の教職生活には役立つであろう」と積極的に評価して捉えている。学生たちのこうした声は、教育実習や小・中学校での授業に直接役立つ講義ではなくても、学生たちが教職という仕事を広く長いスパンで見通して評価することがあるという事実を示している。そういった意味では、たとえば道德教育の授業についての以下のような指摘も同様に捉えることが可能だろう。「自分たちが今まで受けてきた道德の授業を批判的に捉えなおし、道德とは何かを問い直すことにつながった」し、「子どもたちに道德を教えるとはどういうことなのか、何をどんなふうに伝えるのか、考えさせるのかというこ

とを深く考えるきっかけとなった」という感想を、学生たちは「将来現場に出て役立つものである」とまとめている。

2. 実習前に学びたかったこと

(1) 指導案の書き方

いくつかの授業では指導案の書き方指導がおこなわれているが、まだ不十分であり、学生たちは指導案の書き方をもっと学び、実際に指導案作成を何度も経験してから実習に臨みたいと考えているようである。学生たちの声の中にも、いくつかの授業に対して「指導案を書かせなかった」「指導案に触れなかった」という理由から不満が表明されていた。また、指導案の書き方を教えたり、実際に作成したりするような授業であっても、学生が作成した指導案に大学教員からの添削などがなかった場合、学生たちはそれが教育実習には生かされなかったと評価している。

(2) 模擬授業をおこなってほしい

上記の指導案の書き方と同様に、模擬授業をおこなってほしい、模擬授業をおこなう回数を増やしてほしいという学生の要望は強い。学生たちは、子どもたちの前で実際に模擬授業を体験していれば、大学生を相手に大学の授業で模擬授業をおこなった場合でも具体的なイメージがつかめて模擬授業の質（クオリティ）が高まると考えている。

(3) 学校現場に実際に触れる機会がほしい

教育実習に向けての事前の観察実習の回数を増やしてほしいと学生は希望している。児童理解や授業の進め方を学ぶという意味で、また担任の先生との連携をはかるという意味でも、こうした機会が重要であると捉えられている。

さらに、学生からは、教育実習に長いスパンで関わりたいという希望も出された。彼らは、自分たちが何も現場のことを知らないまま放り込まれたように思った体験から、指導案の書き方をしっかり学んだり、観察実習を何度もしたりして児童の実態をいくらか把握した上で教育実習に臨むことで、教育実習における授業展開や実習自体の質が向上すると考えている。そうすることで、彼らの言葉を借りれば、「もっと高いレベルをスター

トラインとして実習で学んでいけたのではないか」という思いを彼らは抱いているようである。

3. 考察

以上、学生たちにとって、どのような授業が教育実習に役立ったと考えているか、そして教育実習までにどのようなことを学びたいと思っているか概観してきたが、それをまとめると以下になるだろう。

上述した学生たちの声からは、何よりも彼らが「実践的」な授業を大学に求めていることが明らかである。指導案の作成を実際におこなったり、板書の仕方を取り上げたり、教材研究に役立つ豊富なアイデアや視点を提示してもらったり、学校の授業や教育実践に役立つことを彼らは求めている。あるいは、学校の授業で教える内容を具体的に大学の授業でも取り扱うことにも好印象がもたれていた。実際に笛やミュージックベルを演奏したこと、調理実習をしたりお手玉を作ったりする活動、あるいは水泳での救助活動や着衣泳などがこれにあたるだろう。

だが彼らは、大学の授業がただ「実践的」であればそれでいいと考えているわけでは決していない。指導案を書かせたものの、それに対する教員からのコメントや添削がない場合、学生たちはそうした「実践的」な活動を評価していない。たとえ模擬授業をおこなったとしても、同様に「やらせっぱなし」となってしまったら意味がないという学生の指摘は、「実践的」であるということの意味を考える上で重要なヒントを与えてくれる。

確かに、「未知の空間を体験する」という意味で学校教育の実際を知ることは、「実践的」であることの重要な一部である。だがしかし、学生たちが「実践的」という言葉で求めていることは、「体験的」であることばかりを意味するのではなく、むしろ、そうした「実践的」な部分と「理論的」な部分との往還であるとはいえないだろうか。学生たちは、大学の授業において「実践的」なことを「体験」する。そして、その体験を「やりっぱなし」で終わるのではなく、そこから何かを学び取り次へと生かすためにその「体験」を「経験」へと昇華させることが不可欠なのである。「体験」を「経験」へと昇華させること、それがこれから

の教員養成課程において重視されなければならない課題だといえよう。理論もこうした「経験」への昇華に必要な道具と位置づけられてはじめて、その意義や必要性が学生たちに認識されるのであって、そうした認識なくしては、大学の授業で教えられる理論はただの「苦痛な通過儀礼」となってしまうだろう。

こうした意味から、理論的な内容を教える講義の重要性も指摘している学生の声があることは非常に意義深いことである。実践的な授業はもちろん直接的に役立つが、理論的な講義も重要であり、理論から実践までを学べるのが理想であるという声や、学校の授業を批判的に捉えなおしたり、そこで教えられている内容を批判的に問い返すことの意義について触れている学生の声は、—それがたとえ、教育学を専門に学んでいるという教育学専修の専門性に起因する独自性であるとしても—一理論と実践の往還というキーワードを理解するためのヒントを示唆しているといえよう。

VII. 学校心理学専修の結果と考察

この話し合いにおいては、学校心理学専修所属の3年次学生7名中6名が参加して行われた。以下では、話し合いの中でキーワード的に出てきた言葉である「指導案と模擬授業」「授業観察」「教育技術」「知識」という4つの観点から学生の発言の要旨をまとめ、考察した（なおカギカッコ部分は学生の発言の直接引用であるが、発言は、文意が通りやすいよう、趣旨を損ねない範囲で多少改変している場合もある）。

1. 指導案と模擬授業

学生は、実際に指導案を作り、模擬授業をやったものは教育実習時に役だったと感じている。その場合、教材研究も、実習並みのちゃんと授業を前提としている場合に評価が高い。模擬授業も、何人かで一つの授業を作るのではなく、一人で授業するのはとても勉強になったと述べられている。一方、「対象の学級とか、こんな子がいますって言う想定、イメージができないと適当に終わってしまい、自分の都合のいい指導案が作れてしまう」と、子どもがイメージできないと指導案作りが難

しいことも述べられている。中でも、グループで一つの指導案作りが要請される授業で、グループ内で教材観、児童観などを手分けして作業したことがあり、あれは意味がなかったという。

逆に、実習前に学びたかったこととしては、現実味をもって指導案を作れる力であると述べられている。というのは、「現実味を持って人ほど手直しも少なくスムーズにしているが、そうでない人は一個崩れると全部あとが崩れる」からである。また、実習に入って、指導案で使う句読点の種類、余白、そろえる箇所など、基本的なところから直されるので、基本的な指導案の書き方(書式)は知っておきたかったとも述べられている。

これらのことから言えるのは、実習前教育における指導案作成や模擬授業が、いかにリアリティをもてるかということであろう。たとえば、指導案を書くだけでなく模擬授業がセットになっているとリアリティにつながる。模擬授業も一人で作ったほうが、あるいは実習並みに授業を前提とした教材研究がなされたほうが、教育実習を念頭におくならばよりリアルである。指導案では、リアルな子どもイメージがリアルな児童観などの記述につながる。そうではなく、課題として出されたから、割り当てられたからということで教育実習と間接的にも結びつかない形で指導案作成や模擬授業を行うことは「意味がなかった」と感じられている。

2. 授業観察

学校現場に出て授業観察ができる「教職体験」や「教育実践ボランティア」は、一定の評価がなされている。ただ現場に行っても、授業を見る視点をもっていないと、「ただ行ってるだけ」「子どもと遊ぶのが楽しかった」で終わりがちである。そうではなく、大学の授業内で授業を見る視点がある程度勉強してから現場に観察に行った科目(たとえば思考力育成論)は、「どういう視点で観て良いのかとか分かった」と評価されている。

実習前教育ではないが、教育実習期間こそ、自分のクラスの担任や実習生だけでなく、もっと多様な授業を見たいと学生は考えている。それは、「自分で授業してみて、授業の作り方も分かってから授業を観れば、もっと凄さがわかる」からで

ある。子どもを相手にした授業作りの難しさが分かってから他人の(特に附属教師の)授業を見ると、そのすごさがよく見えるのである。学生は、実習期間中に、いろいろな先生、いろいろな実習生の授業をもっと見たいと要望している。

これらのことから分かるのは、授業を見る際の視点の重要性である。そのためには、一つには、実習前教育の中で、授業を見る視点や授業を作る視点を明示的に扱い、その視点を実際の授業観察で試す、という機会を設けることであろう。またもう一つには、教える経験をする中で、あるいはした後で授業を見る場を作ることであろう。こちらであれば、自分なりの視点をもって授業を見ることにつながるはずである。そのためには、学生が言うように教育実習期間中に他の授業を見る時間を設けることも有用であろうが、むしろ、教育実習前に、何らかの形で実際に子どもたちに(少しでもいいから)教える経験を積ませることで、その後の授業観察の効果を高めることも可能であろう。

3. 教育技術

そのほかに「役だった」と述べられているものは、先生が実際に、小学校の授業をやってみせてくれる授業(理科教育研究)であり、また、概念や仕組みを具体的に教えてくれる授業(算数科教育研究)が、たとえば割り算のわからない子への指導の時に役だったという意見があった。

そのような教育技術的なものは案外教えられていない。たとえば附属教師の板書は、「まとまってるし、この板書自体で考えさせようとする」が、そのような板書のやり方も、子どもの理解を深めるために一度書いたものは消さないという考え方なども、彼らはまったく学ばずに実習を迎えている。あるいは小学校で多用されるグループ学習も、実習前に学びたかった(学べなかった)ことのひとつとしてあげられている。ある学生は、「グループ学習は難しい。グループ学習させる時、自分のクラスは学級崩壊していた」と述べている。

これらは、便宜的に「教育技術」とくくつてはいるが、おそらく単なる技術だけの問題ではないだろう。板書にせよグループ学習にせよ、その技術の背後には、ある種の「教育観」が潜んでいる

のではないだろうか。情報を伝えるための板書ではなく考えさせるための板書であるとか、人は他者やモノとの対話を通して学びを深めるのだという教育観である。それらを持っていけば、技術を知らなくてもいずれ附属教師のような、適切な振る舞いは可能になるはずである。逆に、そのような教育観を持っておらず、また自分自身も久しくそのような板書やグループ学習を体験していないと、そういう授業をちょっと見ただけでいざやろうと思っても難しいのではないだろうか。

4. 知識

「役だったこと」ではなく「実習中に困ったこと」の話もいくつか出ていた。たとえば、小中学校で習ったはずの理科の知識を忘れており、そのために「教材研究しようと思って、調べたら調べるほど訳分かんなくなっていく」ことがあったので、「しっかりと知識がないと、教えない」と述べている学生がいる。あるいは、算数は系統性が強いので、実習中に教える範囲だけでなく、何年生で何を習っており何を習っていないかという知識を、「実習に行く前に知っていると、準備のできが違う」が、知らないために苦労した、という話もある。

ここに見られるのは、基礎となる知識や、全体像を見渡すための知識がないと困る、ということである。ただし、そのような知識を実習前教育で与えてから実習に臨めばよい、という単純な話ではないであろう。というのは、教育理論の学習に関しては、「1年の頃に聞いても全然意味が分からんし、あんまり興味ないから、教育実習で自分でやったあとに理論を習いたい」学生は述べているのである。これから分かるのは、単純に理論(知識)→実践という順序で学ばばよいというわけではないということである。かといって、教育理論について述べられているように、実践→理論(知識)とすればよいというわけでもないはずである。それでは今度は、知識がないために実践時に困る、という事態が起きかねないからである。そうであるならば、理論と実践の学習は、1回ずつで終わるのではなく、ちょっとした知識→ちょっとした実践→きちんとした知識→きちんとした実践... ということを繰り返していくことが、知識

不足のために実践時に困るという問題を解消する方策なのではないかと思われる。

VIII. 総合考察

以上、琉球大学教育学部学校教育教員養成課程の6専修に所属する学部3年生たちの意見を概観してきた。それぞれの専修ごとに結果と考察がまとめられていたので、ここではそれらを踏まえて総合的な考察をおこなうことで論文のまとめをしたい。

指摘すべき第一の点は、聞き取りをおこなったすべての専修において、「指導案の書き方」指導と模擬授業が求められていたということである。指導案の書き方や模擬授業を取り扱った大学の授業に対して学生たちは高い評価を与え、逆にそれらの内容に触れていない授業は「役に立たない」と酷評されている。これらは、学生にとって教育実習までに身につけておきたい内容であり、また身につけなければいけないと考えている内容である。

しかし、学生たちの声を丁寧に拾い上げていけば、指導案の書き方や模擬授業を内容として含んでいけばそれだけで「役に立つ」授業として高評価されるわけではないことが明らかである。たとえば、指導案の作成や模擬授業をおこなう単位が個人個人ではなくグループの場合、学生たちはその教育効果に疑いの目を向けている。また、提出された指導案に対して教師からの添削がなかったり、模擬授業に対する評価やフィードバックが不適切だと感じられた授業に対しても、学生は厳しい評価を下している。したがって、大学教員には、指導案の作成や模擬授業という内容を授業の中で実施するだけでなく、それらに対する適切な評価とそのフィードバックが求められているのである。その意味では、学生たちの授業を見る我々大学教員の専門性もまたそこでは問われている(音楽教育専修)といえる。また、「指導案や模擬授業にいかに関わりをもたせられるか」(学校心理学専修)という指摘も、こうした授業内容を考えるときの重要な視点となる。

だが、こうした指導案作成や模擬授業の充実、現実的には容易な問題ではない。学校教育教員養

成課程の学生定員が100名である本学の場合、この100名一人ひとりに対して指導案の個別指導をおこなうには多くの時間を要するのであり、それをさらに教育効果を考えて「一人が2回書く」ことを求めたり、そうしたきめ細かな教育を「すべての教科で」でおこなったり、あるいは、教員養成課程以外の学生に対してもそのようなきめ細かい教育を保証すると考えていくと、こうした要求の実現は現体制化では物理的にほぼ不可能である。したがって、限られた時間内で、何をどこまで教えるか（理科教育専修）という観点も必要となってくるのであり、1つの授業だけの問題ではなく、教員養成カリキュラム全体のなかでこうした課題にどのように対応していくかという問題が我々に突きつけられているのだといえるだろう。

第二に、学生たちの声が浮き彫りにするのは、「実践的である」ということの意味をどう規定するかという問題である。学生たちは「実践的な知識」を求めている。それは、学校現場の教師の生の声を聞く機会であったり、実際に学校を訪れて教師や子どもたちとじかに触れ合う機会であり、「これから体験していく、学校という未知の空間」を体験的に知る（教育学専修）こととして捉えられる。あるいは、大学の講義であっても、そうした現実の教育実践とどのようにかかわっているかという問題意識がつねに学生の念頭にはある。したがって、上記のような「体験的」な授業は「実践的」であると高く評価され、逆に、教育実践との直接的なつながりがみえない大学の講義などは酷評される。しかし、理科教育専修のところでは考察されているように、教育実習前に履修した学生には低評価であった授業科目でも、教育実習を終えてから履修した学生には「ああ、なるほど！」とその授業の意図が理解でき、好意的な評価がつく場合も考えられる。そのように授業の意図が理解されれば、たとえ「座学での講義担当者の一方的な講述」科目でさえ、ためになるという評価を受けることもあるだろう。

このように考えてみると、大学の授業に求められる「実践的」という言葉の内実は、「学校という未知の空間」を体験的に知るという意味であるとともに、「実践とのつながり」を意味しているといえるのではないか。つまり、後者の意味に限

定すれば、大学のすべての授業が「実践的な知識」を含んでいたりと、教師という仕事に直接役立つものでなければならぬのではなく、重要なことは、その授業で取り扱われた内容—それがたとえば教育哲学のようなものであっても—と教育実践との直接的ないしは間接的なつながりが学生たちに明確に示され理解されているということなのである。言い換えれば、「体験的に得られた実践的な知識」とは、学生にとって彼らの学びの方向性を指し示す「学びの地図」を形成し、その「学びの地図」のなかに位置づけられて初めて、理論的・原理的・抽象的といったいわば一見すると「非-実践的」な授業の意味が理解可能となるのである。それが、「体験的な学びと有機的なつながりをもった教育課程」（理科教育専修）であり、「『体験』を『経験』へと昇華させること」（教育学専修）であろう。

これまでの一般的な教員養成教育では、大学というアカデミックな場の特徴から実践的な知識が軽視されてきたといえるだろう。今日の教員養成教育の改革はその反省に則って、「実践的」であることが非常に強調されている。だが、教員養成教育に求められるべき課題は、学生たちに「学びの地図」を体験的に獲得させることにより、教育課程を「体験的な学びと有機的なつながり」をもつものにするることである。この観点から、「理論と実践の往還」というキーワードも理解されなければならないのである。そして、家政教育専修の考察において指摘されているように、教育実習で体験的に学んだことを理論との関連で整理し直す作業が、「理論と実践の往還」を成功させる鍵を握っているといえよう。

以上のことを踏まえた上で、最後に、教育実習という観点から次の2つの課題を指摘しておきたい。第一の課題は、教育実習を中核としてどのように「理論と実践の往還」を成立させるかという課題である。第二の課題は、国語教育専修の考察において指摘されている「教育実践力の見取り図」を明確にすることである。これは、教育実習前までに身につけておかなければならない教育実践力と、最終的に大学を卒業するときに修得してほしい教育実践力の双方の見取り図を明確にして、その見取り図に基づいたカリキュラム編成が必要であることを意味している。それはもちろん、教育

実習の位置づけの不透明さという問題も孕んでいる。教育実習は、それまで学んできたことを「試してみる」場なのか、それともまっさらな心で「体験する」ことが大事なのか。この教育実習の位置づけの問題は、まさにこれまで総合考察で述べてきたさまざまな視点から総合的に位置づけられるべき課題である。

引用文献

- 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生
(2007) 授業観察実習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響
日本教育工学会論文誌, 31, 79-86.
- 中央教育審議会 (2008) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 中央教育審議会.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004) 他者とのかわりによる教育実習生の実践イメージの変容
日本教育工学会論文誌, 28, 69-78.
- 羽野ゆつこ・堀江 伸 (2002) 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容 教育心理学研究, 50, 393-402.
- 慶田盛 元・道田泰司 (印刷中) 指導教諭は教育実習生に何を指導しているか? 琉球大学教育学部実践センター紀要, 15.
- 松野義雄・金城文雄・遠藤洋志・並河 裕・濱元盛正・岩田昌太郎 (2007) 教育実習における体育科指導の「心配」調査に関する事例的研究 琉球大学教育学部紀要, 70, 45-53.
- 山田桃子 (2008) 実習生の実習期間内における附属教師を基準とした変化について——授業進行から外れた発話・両義的な発話への対応を観点として——琉球大学教育学部卒業論文 (未公刊).
- 山崎敬人 (2004) 教育実習生の理科授業観に関する研究—教育実習期間における授業イメージの変化— 理科教育学研究, 44, 71-81.
- 米沢 崇 (2006) 学部生と現職教員の教育実習経験に対する意識の検討—教育実習の改善方略への示唆を求めて— 教育学研究ジャーナル, 3, 59-68.