

教育実習の両義性とその事前・事中指導

谷 田 信 一

Student Teaching Practice: Its Dual Role, and Guidance Before and During

TANIDA Shinichi

要 旨

「教育実習」は、一方では大学の教職科目であるとともに、他方では実習校という大学とは異質な場で実施される実習であり、その性格も、「研究的実習」と「入職見習い」というヤヌスの両義性を持ち、しばしば、大学側からも実習校側からも煩わしい厄介者のように扱われてきた。しかし、教育実習へ向けての事前指導と事中指導に大学が真剣に取り組めば、「教育実習」は、むしろ、実習生を結び目として大学と実習校とが互いに他者性を承認・尊重し合いつつ学び合える絶好の機会となりうるのである。

第1節 「教育実習」の両義性について

教育史研究者である船寄敏雄は、大学の教員、その中でも教職課程の教員でさえ「教員養成に関心を向けないのはなぜか」という問いへの「直感的解答」として、教員養成という仕事の持つ「煩わしさ」をあげている¹⁾。熱心に取り組めば取り組むほど非常に手間隙がかかる仕事が教員養成であり、教員は教職課程の諸科目をただ講義していればよいとい

平成27年6月30日 原稿受理
大阪産業大学 教養部 教授

1) 船寄俊雄「教育史研究者はなぜ教員養成を語らないのか」(林泰成ほか編著『教員養成を哲学する——教育哲学に何ができるか』, 東信堂, 2014年) 226-227ページ。

うわけにはいかなくなるのである。

第二次世界大戦終了後に、日本の教員養成教育は、それまでの戦前・戦中の師範学校の教育への批判と反省の基盤のうえに立って、「開放制」と「大学における教員養成」という二つの新しい原則に基づく教員養成が開始されたのである。とくに、(小学校を除く)中学校・高等学校の教員養成に関しては、教育大学や教育学部といった目的養成系の学部学科においてではなく、一般大学のそれぞれの専門学部学科に属する学生が教職課程の科目も必要単位数以上を履修・修得することによって教員免許を取得する、というのが、主たる教員養成の形となったのである。

その教職課程の必修科目として、当初から、教育職員免許法および同施行規則による規定に基づいて設置されてきた科目の一つが「教育実習」であり、この「教育実習」は、平成10年(1998年)の教育職員免許法施行規則の改正により、高等学校の教員免許の場合には「3単位」(1単位の事前・事後指導を含む)のまま据え置かれたが、中学校の教員免許に関しては「5単位」(1単位の事前・事後指導を含む)に増加した。その結果、現在では、高等学校の教員免許取得に必要な実習校での教育実習は2週間であるのに対し、中学校の教員免許取得に必要な実習校での教育実習の期間は4週間または3週間²⁾、となっているのである。

いずれにせよ、この「教育実習」は、それに大学側が真剣に取り組もうとするなら、船寄の述べている「煩わしさ」の最たるものとなるだろう。教育実習は、多くの場合に実習生の母校(遠隔地にある場合も少なくない)である中学校や高等学校、すなわち大学の外の実習校、で行われるのであり、実習校での個々の学生の実習に大学側が部分的にでもかかわっていくには、多大な労力と時間が必要となるからである。

「教育実習」は、いわば、「メビウスの帯(おび)」にも喩えることができるだろう。それは、大学の科目であるかと思えば、実習校に受け入れと実施を依存する科目でもある、という両義性をかかえた科目であり、その狭間で、実習生自身もしばしば戸惑い翻弄されることも多いのである。

そもそも、「教育実習」の目的に関しても、かなり曖昧さが付きまとっている。たとえば、昭和53年(1978年)における教員養成審議会の教育実習専門部会の報告では、教育実習の目的として次の4項目があげられていた。

「④学校教育の実際について、体系的、総合的な認識を得させること。⑤大学において修得した教科や教職についての専門的知識、理解や理論、技術を児童・生徒等の成長発達の

2) もともと文部省(当時)は4週間とする方針であったが、大学の授業への影響の大きさなどを理由とする大学側の反発があり、3週間でも可とすることに落ち着いたのである。

促進に適用する実践的能力の基礎を形成すること。③教育実践に関する問題解決や創意工夫に必要な研究的な態度と能力の基礎を形成すること。④教育者としての覚悟と使命感を深め、自己の教員としての能力や適性についての自覚を得させること。』³⁾

けれども、これらの4項目のうちで、③と④はいわば教育実習を完成的・総仕上げ的な入職実習として捉えている傾向があるのに対して、②と①はあくまで大学での学習や研究を主としてそれとの関係において教育実習の意義を考えようとする立場からの教育実習観を表しているように思われる。ここにも、「教育実習」の両義性が顔をのぞかせているように思われるのである。

日本における数少ない教育実習についての専門的研究書の一つである『教育実習学の基礎理論研究』において藤枝静正は、日本における教育実習観の二元性、すなわち、「アプレンティス型」（総仕上げ的・見習い修業的）教育実習観と「リサーチ型」（研究的）教育実習観、との二元性を指摘している。藤枝によれば、「前者は教育実習を大学での教員養成の総仕上げ（教師としての完成教育）の場として捉える立場である。これは学校現場との直接的関係の中で実習を考えるものであり、教師になった場合の即戦力となり得る実際の、応用的、技術的側面の訓練に力点がある。したがって、基本的に実習校に一任され、見習い修業的性格を帯びる。それに対して、後者は教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場として捉える立場である。これは大学教育の一環として、大学での教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていくところに基本的特徴がある。しかし、わが国の「教育実習」は、實際上、これら二つの性格・機能を共に達成することを期待されている。実習にまつわるある種の曖昧さ、不徹底さは実にこの点に起因する。」⁴⁾と述べられているのである。

なるほど、たしかに藤枝が指摘する両側面を無理やりに「教育実習」の中に詰め込もうとしたことが、教育実習の意義づけにヤヌスの二重性を与え、大学教員にとっても実習校の指導教諭にとっても実習生にとっても不可解な未確認飛行物体のような異物として鬼っ子扱いされることも少なくなかったのである。しかしながら、教育実習で実習生が得た経験を振り返って理論的観点も交えて吟味しなおすということは、本学を含む多くの一般大学では従来は1回限りの教育実習反省会（報告会）という事後指導しかなかったが、平成25年度(2013年度)から4年生後期に(したがって、基本的に教育実習が終わったあとに)「教職実践演習」が半期にわたって開講されることになったことによって、少なくともいくらかは行いうる場ができたといえる。筆者も、別稿で報告したように、グループワークを中

3) 藤枝静正著『教育実習学の基礎理論研究』、風間書房、2001年、129ページより重引用。

4) 藤枝静正、前掲書、115ページ。

心としながら、学生たちの教育実習での経験をよりしっかりしたものへと定着させることを試みている⁵⁾。

このように、「教育実習」後に関しては、「教職実践演習」が教育実習のヤヌスの両義性の矛盾を解消させる役割をある程度果たしうることになったと思われるが、やはり、残る問題は、教育実習の事前および事中指導の問題である。「実習公害」というような声が実習校の側から出ることをできるだけ未然に防ぐためには、やはり、実習生が実習校に教育実習へ行く前の事前指導、および、実習生が実習校で教育実習を行なっている間の事中指導、が重要となってくるであろう。

第2節 教育実習の事前指導について

教育実習の事前・事後指導は1単位ではあるが、本学では、定時の授業として、3年生前期から4年生の5月20日ごろまで1年以上にわたって「教育実習I」という科目名で教育実習の事前指導を行なっている。これは、数回ないし半期程度の授業では、十分に満足できるような事前指導を行なうことは不可能だと考えるからである。基本的に教養部教職教室の専任教員が1コマずつ受け持ち、学生数は各クラス20～40名前後である。この事前指導の授業の内容は、いかなるものであるべきだろうか。

本番の教育実習においては、実習生は、教育現場を実際に経験する中で、授業において自らの力量を自己評価して改善のための創意工夫を試みるとともに、学校現場における教員の他の業務についてもその一端に触れることになる。実習生は、その中で生徒理解や生徒とのコミュニケーションをとるよう努めるとともに、他の実習生や指導教諭をはじめとする教員スタッフとも良好な人間関係を構築する必要がある。

大学では、教育実習を「総仕上げ」だとか「完成教育」だとか特別視し異物化して遠ざけるのではなく、教育学が教育をテーマ・対象とする学問である以上、その研究者である大学教員は、横須賀薫も言うように⁶⁾、「教える必要によって学ぶ」という教育の実践的側面にも十分に配慮する必要があるはずである。だとすれば、そのような教育実践の場としての教育実習への準備を整える援助をすることは決して単に入職教育への追従なのではな

5) 谷田信一「多彩なグループワークを活用した「教職実践演習」の授業」(全国私立大学教職課程研究連絡協議会『私立大学の特色ある教職課程事例集』, 2014年5月) 31-34ページ。

6) 横須賀薫著『新版 教員養成教育の探究』, 春風社, 2010年, 66ページ。(旧版の『教員養成教育の探究』, 評論社, 1976年では, 67-68ページ。)

く、教育学研究者としても不可欠な仕事なのである。

さて、学生の教育実習への準備を援助することには、大きく分けて、二つの側面があるように思われる。

その一つは、実習校の生徒の理解や指導教諭らの実習校教員との人間関係をうまく構築しうるような基礎を準備することである。たとえば、古川碧は、教育実習中に実習生が「プラスの自己評価」（うまくいったという自己評価）をした例が多かった事項として、「生徒とのコミュニケーションがよくとれたこと」、「授業がうまくいったこと」、「指導教員との関係がよかったこと」の三点をあげている。しかし、同時に、「マイナス評価の大部分は上記の三点がうまくいかなかったことであった」とも述べている⁷⁾。要するに、よかれあしかれ、生徒との関係、授業、指導教諭との関係、の三点が、教育実習における主な実際的課題となるのである。そして、そのうち、授業を除く二点は、生徒や実習校教員との人間関係にかかわる事柄であるのがわかる。このことからしても、生徒や学校の現状についての（もちろん概括的なものにとどまるが）情報・知見をあらかじめ教育実習に行くことを予定している学生に与えておくことは、学生がスムーズに教育実習に入っていくことができ、生徒や実習校教員との良好な人間関係を構築していくうえで大いに役立つことだと思われるのである。要するに、教育時事的な話題について新聞記事などで学生に紹介し、できるだけ学生どうしでグループ討論する機会もつくるというようなことを、私の場合、とくに「教育実習Ⅰ」のうち3年生前期のあいだは、できるだけ多くそういうことを行うようにしている。たとえば、昨年度は、テーマとしては、「いじめ」や「体罰」の問題、全国学力テストの学校別成績公表の是非、教師の家庭訪問は必要か、などを取りあげた。また、グループ討論は、本学の「教育実習Ⅰ」は全学部全学科からの学生が混合して参加しているので、これまで知らなかった学生と顔見知りになって話をできる間柄になるように、という意図もある。いずれにせよ、教育時事的なテーマに慣れ親しむことによって、学生は、学校現場に入ったときに生徒や実習校教員とのコミュニケーションをとっていくための予備的理解をかなり得ることができるであろう。

さて、教育実習事前指導の第二の重点は、なんと言っても、授業練習（模擬授業）である。3年生後期から4年生の5月までの「教育実習Ⅰ」の後半の授業は、これが中心となる。時間の関係で模擬授業はたいてい1回20～30分程度となるが、私は、原則として、1人2回は模擬授業を行なってもらうことにしている。模擬授業の際には、模擬授業をする当人の学生以外はみんな生徒役としてノートもとりながら授業を受けてもらう。各模擬授業

7) 古川碧「教育実習にみる教師教育効果に関する一考察」(『稚内北星学園大学紀要』第6号, 2006年3月) 100ページ。

が終わったあとには、10分程度ではあるが、数名の学生から感想・批評を述べてもらい、私もコメントを加える。稲垣忠彦の『授業研究の歩み——1960-1995年』で述べられているような「カンファレンス」⁸⁾とまではいかないが、かなり厳しい批評も出し合えるような雰囲気づくりを心がけている。また、すべての学生にコメント用紙を配布しておき、発言できなかった学生の感想・意見も授業終了時に回収し、私が目を通したうえで、次回の授業で模擬授業をした当人に渡すようにしている。こうして、「教育実習Ⅰ」の授業は、実習校での教育実習に向けて、志を同じくする者どうしが互いに本番の教育実習への準備に協力しあう共同体となることをめざしているのである。

なお、模擬授業の批評に関して、事前に、一般的な着眼点を提示しておくことは有益であろう。たとえば、主に教師養成研究会『教育実習の研究 三訂版』⁹⁾も参考にしつつあげてみると、「話し方・視線」、「板書」、「演示の技能」、「指示内容」、「学習環境の整備」、「本時の目標の理解度と具体化の方法」、「本時に直結する内容との関連づけ」、「生徒の反応」、「発問の方法・内容」、「評価の場面と方法」、などである。これらの観点をいちおうは念頭に置いたうえで、しかし、必要以上にそれらに拘泥することなく、生徒役の学生たちから自由に感想・批評を述べ合ってもらうのがよいであろう。

第3節 教育実習の事中共導について

平成18年(2006年)7月の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」の中の「1 教職課程の質的水準の向上」の「(3) 教育実習の改善・充実——大学と学校、教育委員会の共同による次世代の教員の育成」の冒頭では、「課程認定大学は、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要である」¹⁰⁾と述べられている。しかし、すでに大阪産業大学では、多くの大学に先駆けて、30年以上も前から、地域も限定せず、原則としてすべての教育実習生の実習校へと実習期間中に教職課程の専任教員が訪問指導に行くことを続けてきている。ただし、本学の教育実習生の人数は、以前は毎年平均で40～50名程度であったが、平成23年度(2011年度)から人間環境学部スポーツ健康学科の学生が4年次を迎えると一気に倍増して毎年100名程度となったため、教職課程の専任教員(通常4名)だけで全員の訪

8) 稲垣忠彦著『授業研究の歩み——1960-1995年』, 評論社, 1995年, 323-374ページ。

9) 教師養成研究会『教育実習の研究 三訂版』, 学芸図書, 2011年, 112ページ。

10) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm

問指導をするのは不可能なので、原則としてスポーツ健康学科の学生の実習校に関してはスポーツ健康学科の専任教員に訪問指導をお願いしている。

しかし、いずれにせよ、筆者も本学の教職課程に着任してから20年以上が経過し、毎年10校以上の実習校を訪問してきたので、すでに合計200校以上の実習校訪問指導をしてきたことになる。そして、そのほとんどの場合において、筆者は、たんに形式的に校長や指導教諭に挨拶するだけでなく、できるだけ実習生の授業をまるごと1コマ50分間参観して、授業後には、実習生本人と指導教諭とを交えた三者面談を行なってきた。もちろん、確実に授業を参観するためには、訪問指導に行く前に実習生と連絡をとって、あらかじめ当該実習生の教壇実習の予定を聞いておくことが不可欠である。

赤堀方哉が「教育実習における訪問指導の充実に向けて」¹¹⁾において述べているところでは、たとえ大学教員が実習校に訪問指導に行っても、校長室に通されたあと実習生にも会わずに帰ってくるような例も少なくないようである。滞在時間についても「1時間以上」というのは25%しかない、というデータが示されている。しかし、1時間以内の滞在ではまるごと50分の授業を見てから三者面談をしているはずはない。何のための訪問指導なのであろうか。そのような状況であれば、赤堀が述べているように、「現場が訪問指導に期待を寄せていないという現状」も、むしろ当然のことといえるだろう。

筆者は、実習生の授業を見たあとの三者面談では、実習生の授業への批評を主なテーマとしつつ、実習校の指導教諭と感想・意見を述べ合う中で、現場の教員の実践的指摘から学ぶことも多いが、同時に、筆者が教育学や教育史の知見をも交えつつ授業を批評することで実習生だけでなく現場の指導教諭にも刺激を与えることがしばしばできているのではないかと思っている。また、実習生と生徒との接し方などについても、指導教諭と本人との両方から話を聞くことによって、「教育実習Ⅰ」で見てきた当該実習生の性格なども考慮しつつ助言や励ましを与えることもできるのである。

だが、前節でも見たように、教育実習中に実習生が抱えることが多い三つの大きな問題には、「授業」と「生徒とのコミュニケーション」のほかに、もう一つ、「指導教諭との関係」の問題がある。指導教諭をも交えた三者面談では、指導教諭との関係の問題については当然ながら直接的には触れにくい。したがって、三者面談で実習生と指導教諭との関係があまり良好でないというような感じを私が抱いた場合には、その日の夜などに私から実習生に電話して実情を尋ねたり助言をしたりするようにしている。

多くの大学では、教育実習事中指導を行なっていなかったり、行なっても単に形式的な

11) 赤堀方哉「教育実習における訪問指導の充実に向けて」（全国私立大学教職課程研究連絡協議会『教師教育研究』第25号、2012年3月）93-98ページ。

挨拶にとどまっていることも多いのが、まだまだ現状のようである。しかし、大学教員が訪問指導と電話指導も含めた事中指導に力を入れることによって、実際、実習生の悩みや実習校側への迷惑（いわゆる「実習公害」）も格段に減少するのである。

第4節 まとめ

「教育実習」が「入職実習」と「研究実習」という両義性を付与されて性格が曖昧なままで、大学と実習校とのあいだで宙に浮いた異物のような扱いを受けてきたことが多いことは否定できないであろう。「教育実習」は、ある意味で、大学にとっても実習校にとっても「歓迎されない客」であった、と言えるかもしれない。

平成24年（2012年）8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」¹²⁾では教員免許の修士レベル化ということが言われ、教員養成を基本的に修士課程まで含めた6年間に延長するという構想が出されたが、その大きな要因は、「実践的指導力」を育成するためには、現在の2週間ないし3～4週間の教育実習では少なすぎる、という発想にある。その修士課程の中心的眼目は、いわば教育実習の期間の延長なのである。

しかし、現在の2週間ないし3～4週間の教育実習でさえもしっかりした実りある形で大学と実習校とが協力して実施できていないのに、その教育実習の期間をさらにむやみに延長することは、百害あって一利もないと断言してよいであろう。教員免許の修士レベル化という中教審の構想は、おそらくヨーロッパ諸国などの制度を念頭に置いているのであろうが、実際にすでにそのような方向で改革をかなり実施してきているヨーロッパ諸国でも、たとえばPISA調査やTIMSS調査といった国際調査を見ても、決して結果が上向きに転じてきている傾向は見られないのである。

それゆえ、いたずらに教育実習の期間を延ばすことではなく、むしろ、現在の期間のままの教育実習を充実させるために大学が事前指導や事中指導をいかにして工夫し改善していくかをこそ考えるべきなのである。大学と実習校とは、互いに他者性を承認・尊重し合いつつも、教育実習および実習生という「結び目」「交差点」を通して、お互いの異なる視点で教育を見つめる目を交換し合い学び合っていくべきなのである。そのためには、大学側が一方的に即戦力的な「実践的指導力」におもねり擦り寄ったりしてはならないし、

12) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

また逆に実習校側が大学教員の「権威」に威圧され遠慮して自由に発言することができないようなことがあってもならないであろう。しかし、そのような点に気をつけて両者が互いの主体性を尊重する空気の中で対話を行なうのであれば、教育実習の両義性は決してマイナスのみの結果をもたらすのではなく、むしろ、大学にとっても実習校にとっても、お互いの異なる視点を突き合わせることによって、他者性を認め合ったうえでの相互行為としてのコミュニケーションによる共同の意味構築を可能にする場となるのであり、教育学的理論と実践的指導力との双方を高めるための絶好の機会となるのである。