

## 計画的教員養成における教育実習改革の成果と課題

鈴木 理<sup>1)</sup>, 幸 秀樹<sup>1)</sup>, 竹内 元<sup>1)</sup>, 竹井 成美<sup>1)</sup>

### 1 はじめに

近年、初等・中等教育の教員の計画養成を主目的とする学部・学科・課程等（以下「教員養成課程」と総称する）の必修科目である「教育実習」において、及第点に達しない学生が出現するようになった。本来、須く大学教育における授業科目の成績評価は、明確且つ適正な評価基準に従って厳正に行われるものであり、合格レベルに達しない学生が「不可」と評価されることも珍しくはない。しかし、こと教育実習に関しては、「教職に就くことを熱望する学生が奮闘努力して完遂する」ことを前提に実施・運営されてきた歴史があり、実際、その見通しから大きく外れるような者は、これまで殆ど見られなかった。

ところが、ここ数年のうちに、全国各地の教員養成課程で、許容範囲を遙かに逸脱した、いわゆる「教育実習不適應学生」が散見されるようになり、担当教員らの頭を悩ませている。そこには大要、以下のような問題が垣間見られる。

- ① 社会的スキルやマナーなど、教育実習以前の問題が顕在化していること。
- ② 教科内容の陶冶が不十分であることにより学習指導案の作成・提出が遅滞するなど、教壇に立つための基礎的な能力が不足していること。
- ③ 児童生徒や教員（指導教員や他の教育実習生）と相互作用を営むためのコミュニケーション能力不足により、言動上のトラブルが発生していること。

こうした問題は宮崎大学（教育文化学部学校教育課程）とて例外ではなく、すでにこれに類する事態が毎年のように発生し、教育実習担当教員はその対応に奔走している。これに鑑み、学部内では教育実習の抜本的改革を推進しようとする気運が急速に高まり、学部長の直轄機関として「教育実習改革プロジェクト」（以下「プロジェクト」と略称する）が立ち上げられるに至った。プロジェ

クトでは早速、学部内はもとより、附属学校園や公立学校（教育実習協力校）にて指摘された案件を取りまとめ、具体的な手だてを講ずることとなった。

ここで、先に挙げた諸問題はいずれも早急且つ確実な解決が望まれるところではあるが、たとえカリキュラムや制度の変更が叶ったとしても、その適用を受ける学生が実際に教育実習を履修するのは数年先のことになる。したがって、本プロジェクトでは、長期的なスパンに立つての改革を睨みながらも、目下の在学生対象の問題解決を、着手可能な部分から段階的に進めていくことが現実的であると判断した。

本稿では以下、これまでのプロジェクトの取り組みを総括し、成果と課題を確認するとともに、教員養成課程における教育、とりわけ教育実習を一層実り多きものとするための方策について展望する。

### 2 学部新入学生の進路選択について

教育文化学部の現行制度においては、学校教育課程中学校教育コースの学生は選修毎の選抜試験を経て入学し、新入生オリエンテーション時に主専攻と副専攻に関する説明を受けた後、補導教員の指導のもと、主専攻を決定する（以下「振り分け」と表記）ことになっている。しかしながら、例年、この振り分け手続きは難航を極め、特定の主専攻教科に人数が偏るという問題を抱えてきた。

このことは、学部における学生指導ばかりでなく、附属中学校にて実施される「教育実習Ⅰ・Ⅱ」にも由々しき事態を招いてきた。すなわち、教育実習生の主専攻教科が偏ることにより、受け入れ側（附属中学校）の各指導教員に割り当てられる実習生の数にも偏りが生じ、教科によっては教員一人あたりのキャパシティを越えてしまうケースも頻発している。

また、振り分けに向けて実施されてきた従来のオリエンテーションや補導教員による説明は、主として入学か

1) 教育文化学部

ら卒業までの「制度」を紹介するものであって、必ずしも当該教科（の学習指導）に関する学生の適性に配慮した「適材適所」を企図するものではなかった。そのため、高等学校における既習（未習）科目の事情によっては、大学での学修をもってしても、当該教科の学習指導に関わる専門的・実践的力量を形成することが困難なケースが散見される。このことが、近年、教育実習運営委員会でしばしば提出される「実習生の指導力不足」問題を招いていることは、想像に難くない。

同様の問題は、他のコースにも少なからず該当する。例えば初等教育コースでは、特定の選修に人数が偏るといった問題を常に抱えてきた。また、初等教育コースや障害児教育コースの学生が副専攻を選ぶ際にも、必ずしも本人の適性に鑑みて選択されているとは言えないケースが散見される。

かかる問題にアプローチするため、本プロジェクトでは、以下を骨子とする新入生オリエンテーション改善策を提案した。

表 1

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 高等学校における既習（未習）科目の調査を実施すること。</li> <li>② 就職（教員採用）状況および今後の見通しに関するアナウンスを行うこと。</li> <li>③ 各選修ないし主（副）専攻で用意される「教育サービス」の概要を提示すること。</li> <li>④ 学生への個別対応を多く行い、適性に配慮した選択を促すこと。</li> </ul> |
|---|

上記の改善策は、平成17年度入学生から適用されている。現時点ではまだその成果や課題について詳細に言及する段ではないが、教育実習の充実に向けて学部教員が様々な形で力を結集していくことが不可欠であるとの認識が広まっていることは確かである。今後、引き続きの検討課題としたい。

### 3. 教育実習の履修システムについて

#### 3.1 現行システムの問題点

現在、学校教育課程のカリキュラムにおいて、教科専門科目、教職専門科目、自由選択科目と並んで体験活動

および教育実習が必修科目として置かれている。その中で、教育実習に関しては、以下のような内容構成になっている。

表 2

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 教育実習Ⅰ（2年次、1週間）</li> <li>② 教育実習Ⅱ（3年次、3週間）</li> <li>③ 教育実習Ⅲ（4年次、2週間）</li> <li>④ 養護学校観察実習（2年次、1週間）</li> <li>⑤ 障害児教育実習（4年次、2週間）</li> </ul> |
|---|

このうち①および②は、学校教育課程のすべての学生が附属小学校または附属中学校にて履修する。③は、初等教育コース各教科教育選修の者が公立小学校にて、中学校教育コースの者が公立中学校にて、また初等教育コース学校教育選修幼稚園教育副専攻の者が附属幼稚園にて、それぞれ履修する。④と⑤については、障害児教育コースの者および初等教育コース学校教育選修障害児教育副専攻の者が当該養護学校にて履修する。

このように、各々の実習の間に各学年の講義を挟む形式を採用しているのは、実践と理論の統合・再構築を企図してのことである。すなわち、学生は、実践の場において講義で学んだ内容を身近なものとして捉え、さらに事後、講義での学習を通して教育実習の体験を理論的に整理していく。

以上の趣旨により、複数年度にまたがって実施される教育実習は総体としてひとまとまりの学習と見なされ、一括して単位認定される（ただし養護学校観察実習、障害児教育実習については、個々に単位認定される）。しかしながら、このことは同時に次のような矛盾を抱えることにもなる。すなわち、「教育実習」という授業科目（制度上は1科目だが、実質的には3カ年に亘って履修する科目）の履修登録は4年次の前学期に行われるので、学生は2年次から3年次にかけて「履修登録していない授業科目を受講している」という状態に置かれるのである。

また、「単位一括認定」は、基本的に、各々の実習に進むことがほぼ無条件で許可されることを意味する。現行制度においては、宮崎大学教育文化学部学校教育課程教育実習履修内規第4条第2項の「実習Ⅱの履修に関し

ては、履修前年度までに70単位以上を修得していること」という文言が、唯一の歯止めとして機能するのみである。しかしながら、ここでは具体的な科目指定はなされないため、2年次終了までに修得すべき教科専門や教職専門の欠落をチェックすることができない。また、たとえ70単位の条件を超えた者であっても、3年次前学期の受講状況や単位取得状況は不問とされる。したがって、教育実習Ⅱに際して必要となる「教科専門」や「教職専門」に関する学習が不十分な学生が、子どもの前に立つ事態が発生しつつある。

### 3.2 教育実習の履修制限

上記への対応をめぐる議論は、大きく次の二点に集約された。

表 3

- |   |
|---|
| <p>① 教育実習の履修登録を、従来の「一括登録」方式（＝一括単位認定）から「個別登録」方式（＝実習毎に単位認定）に変更すること。</p> <p>② 各々の教育実習の履修資格を設定すること。</p> |
|---|

このうち①については、成績通知書発行機器のプログラムシステムの変更を依頼する必要があることや、各実習と単位数の対応関係に関する議論が決着を見ていないこと等々の理由から、今回の改善策としては見送られた。

従って、②で歯止めをかけるために、教育実習の新たな履修基準を以下のように定めた。

表 4

#### 【教育実習Ⅰ】

- |   |
|---|
| <p>(1) 実習Ⅰの履修に関しては、履修前年度までに以下の単位を修得していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「教職入門」（2単位）</li> </ul> <p>(2) 定期健康診断を受診していること。</p> |
|---|

#### 【教育実習Ⅱ】

- |   |
|---|
| <p>(1) 実習Ⅱの履修に関しては、履修前年度までに以下の単位を修得していること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「学級経営」（2単位）</li> </ul> |
|---|

<p>(2) 実習Ⅱの履修に関しては、履修年度前期までに以下の要件を満たしていること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育実習基礎研究」の中間試験に合格すること。</li> <li>・「各教科教育研究Ⅰ」の全ての科目*について、6月末までの欠席数が3日以下であること。</li> </ul> <p>*初等教育コース、障害児教育コース小学校副専攻の学生については、初等国語、初等社会科、算数、初等理科、初等音楽科、図工科、体育科、初等家庭科の8コマ全てを指す。中学校教育コース、障害児教育コース中学校副専攻の学生については、当該選修（副専攻）の1コマを指す。</p> <p>(3) 定期健康診断を受診していること。</p>
--

#### 【教育実習Ⅲ】

<p>(1) 実習Ⅲの履修に関しては、実習Ⅱの素点が60点以上に達していること。</p>
--

<p>(2) 定期健康診断を受診していること。</p>
-----------------------------

### 3.3 履修基準設定による効果

上記の教育実習履修基準は、平成17年度の「教育実習の手引き（大学編）」に記載され、平成17年度新入生に対しては、入学生オリエンテーションにおいて、履修基準の適用が周知された。平成17年度以前入学の他の在生にも試行的に適用するものとして、平成17年度2年次生に対しては、前年度2月23日の説明会において、平成17年度3、4年次生に対しては、実習Ⅱ・Ⅲ説明会（3年次生対象）、実習Ⅲ・障害児教育実習説明会（4年次生対象）において、それぞれ履修基準の変更点について周知した。

特に、平成17年度前学期においては、実習Ⅱの履修基準(2)が機能した。

本履修基準設定に当たって、「各教科教育研究Ⅰ」の担当者には、欠席数のチェックを、当該科目の試験の受験資格確認のためばかりでなく、実習Ⅱの履修条件に関わるものとして意識してもらおうよう依頼した。具体的には、出席状況の芳しくない学生について、講義担当者から教育実習三役（委員長、副委員長）に情報を伝達するよう依頼した。6月末時点で、本件に該当する3年次生が1名出現したが、現3年次生の場合、新しい履修基準

は試行的に適用される段階に留まる。したがって、当該学生はただちに教育実習Ⅱの履修が不可となるわけではない。今回、新たな履修基準は、実習Ⅱの履修が不安視される者の早期発見を促すものとして機能した。

前年度、講義の受講不良者が実習に耐えきれずに休んだり遅刻したりする事例があったことに鑑み、先の学生に対しては、実習前に指導を行った。その結果、この学生は実習期間を休むことなく乗り越えることができた。

また、「教育実習基礎研究」の中間試験において成績が芳しくない者にも指導を行い、実習の履修に耐えうる最低限の知識理解と教育経験を相対化する視点の獲得を促した。

#### 4 新設科目等の整備

##### 4.1 科目開設の背景

この現行制度における改革と並行して、以下のような新たな取り組みも行った。

2001年11月に出された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書を契機に活発化した教員養成系大学・学部改革で注目を集めた施策の一つが、「モデル的な教員養成カリキュラム」の作成である。医学部や歯学部におけるモデル・コア・カリキュラムや工学部における JABEE 等と同様に、教員養成の分野においても、教育の質を確保するためのガイドラインを作成し、教員養成全体のレベルアップを図るというのが作成の目的である。この報告を受けて、日本教育大学協会は研究プロジェクトを設置し、「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の提案」を作成した。ここでは、教育実習までに実際の現場に触れる機会は十分とは言えな

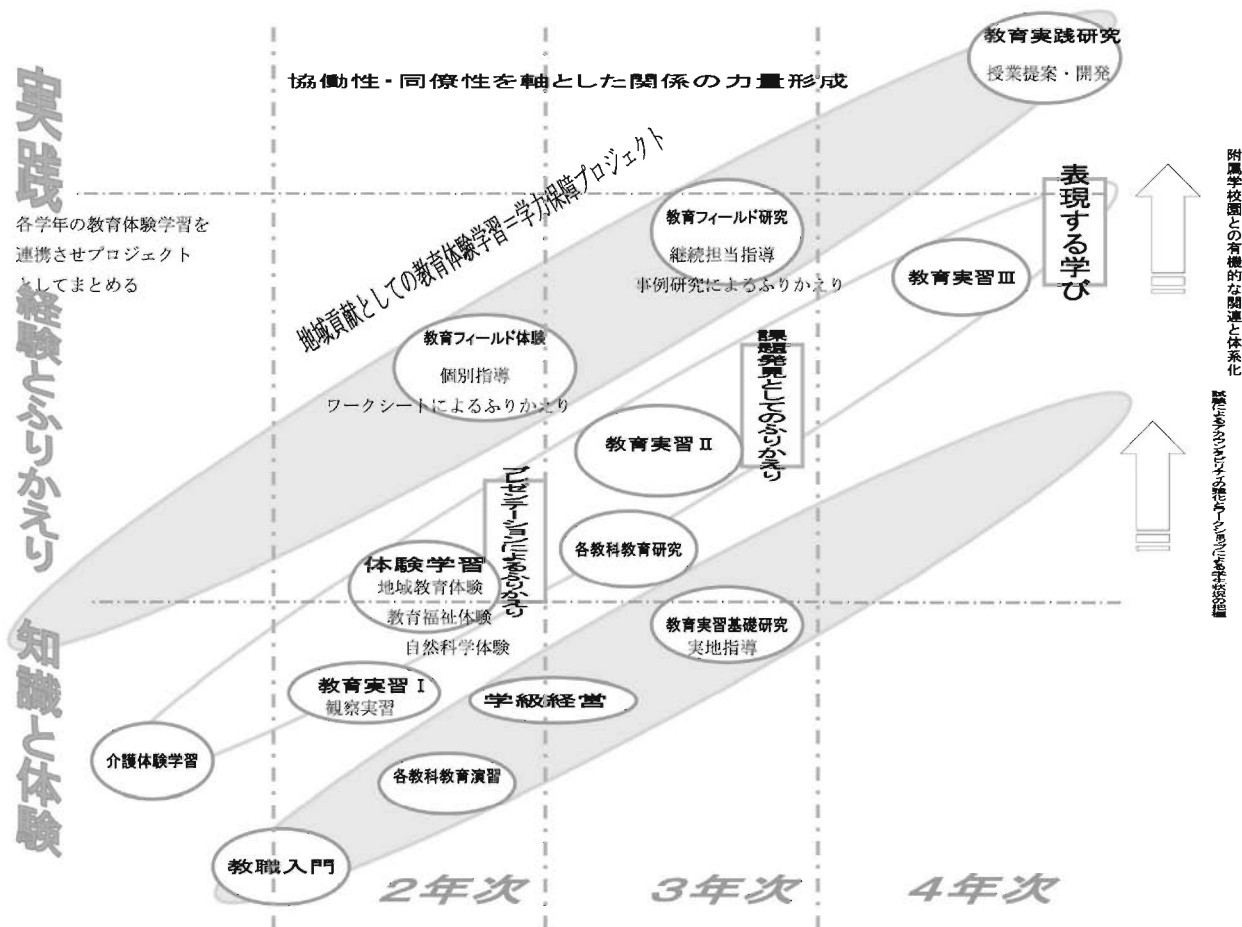


図1 教育実習関連科目の整備と新設

## 教師教育支援モデルの構築と展開

—地域との連携による「教員養成と研修支援」の協働・共有プロジェクト—

目的：教員養成学部の学生・大学院生に、児童の学力向上を目指して実践・研究を進める共育現場を体験・参加させることにより、理論の深化と指導力の育成を図ると同時に、現職教員の研修にも資する。

- ・宮崎大学の近隣の公立学校2校
- ・各学年の学生数10名程度
- ・大学教員と公立学校教員の共同研究を前提
- ・当面、国語・算数の学力向上などで実施
- ・学生、現場教員・大学教員等の世代間連携

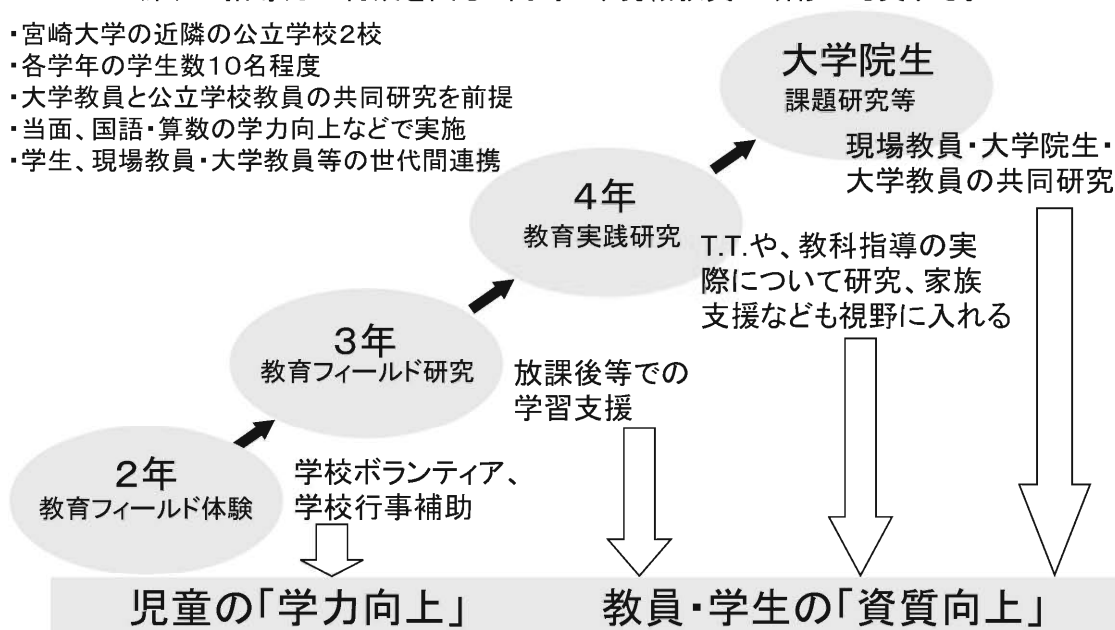


図2 教員養成 GP の骨子

い場合が多い点が指摘され、教育現場における学びと省察を軸にする必要性が提起された。

本学部は、平成13年度に宮崎県教育委員会と、また平成17年度に宮崎市教育委員会と連携協定を締結し、教員養成においても密な協力関係を築く条件を整えてきた。本学部は、宮崎県教育委員会が行ってきたヤングアシスタント活動、放課後学習チューター事業、宮崎科学技術館のすいすいパソコン教室などの学生ボランティア事業の推進と支援を行い、地域の教育として高い評価を得てきた。

こうした教育委員会との連携や地域との協働を背景に、教員養成における実践的能力育成のため、大学の既存のカリキュラムを基盤に学生たちが課題意識を持って公立学校現場に赴き、そこで、子どもの理解や教師の職務理解等に対する豊かな現場感覚を養い、さらに学校現場で課題を見つけて、それに取り組み解決していくなかで実践的指導力を身につけるといった一連のプログラムを設け

る計画を立て（図1）、平成17年度「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）」に本学から申請し、「教師教育支援モデルの構築と展開—地域との連携による『教員養成と研修支援』の協働・共有プロジェクト—」が採択された（図2）。本プロジェクトでは、学生に必要な実践的能力として、①児童生徒のコミュニケーション及び観察能力、②学級経営に必要な実践的能力、③特別支援教育に必要な実践的能力などが設定されている。これらの能力の育成を目指し、新たな教育実践カリキュラムを教員養成プログラムとして位置づけたのである。

### 4.2 新設科目の試行

「教育フィールド体験学習」は、現職教員支援を中心とした学校支援段階の科目である。学生が恒常的に学校現場に赴き、現職教員の教材づくりや校務分掌等を補佐しながら教員の仕事、役割等を体験する。ここでは、教

育実習では十分にカバーできない、授業以外の教員の仕事について体験を通して学び、学校及び教員の仕事を幅広く理解することを目的としている。平成17年度は近隣校に協力をいただき、学校図書館業務や授業の指導補助等を体験しているほか、毎朝、読書の時間に行う読み聞かせに参加し、学校支援ボランティアの読み聞かせサークルとも交流・連携を行っている。なお、読み聞かせに参加している学生は、ゲスト・ティーチャーによる講義を含めた週1コマの演習を受講している。

「教育フィールド研究」は、学校支援と学生の課題発見を融合し、学校現場の諸課題を協働して解決する段階の科目である。学生が恒常的に学校現場に赴き、直接児童と接することにより見いだした学習上の諸課題を現職教員と一緒に解決したり、大学に持ち帰り研究したりしながら、その結果を次の実践に生かしていくというサイクルで取り組むものである。平成17年度は、たとえば、「通常学級におけるニーズを満たすのに特別な困難をもつ子どもの支援」というテーマグループにおいて、「大・小という比較は理解できるが、大・中・小という順序が理解できない自閉症児への個別指導」という課題や「1・2・3という数ではなく、3つという数を理解させるにはどうすればいいか」という課題に取り組んでいる。学生は週1回程度、児童の指導支援に参加しつつ、演習や校内研修に参加している。

## 5 学部と附属学校間の連携

GPで実践を行うのは限られた学生であるのに対して、いわゆる「教育実習」は当該の学生を対象としているため、附属学校・園との協力が特に必要となった。

そこで、上記改革の骨子を教授会で提案・了承を得る一方で、本年度から段階的に運用するに際して、学部長・改革プロジェクトの代表者が附属小学校・中学校に出向き、副校長・教頭に改革の骨子を説明の上、協力を仰いだ。改革の骨子は快く認められ、実質的な運用に際しては、両附属の実習担当者と協議を重ねた。

協議の大きな焦点は、実習内容の見直しと実習の事前学習の内容改善であった。例年行われている教育実習Ⅰと教育実習Ⅱの内容及び事前学習をプロジェクトで検討し、附属の関係教員と協議の上、以下のようにそれぞれの内容を変更し、学附間で密に連絡をとりながら、平成

17年度の当該実習から試行することとなった。

教育実習Ⅰ；いわば観察実習として位置付けられていることから、従来附属小学校で実習中に行われていた4つの講話（道徳・同和・特別活動・生徒指導）については、大学の「教育実習基礎研究」の中で附属小学校の実地指導講師が事前に講義を行うことにした。これにより、学生は教育実習期間中、児童・生徒の観察により多くの時間を充てることが可能となった。加えて、実習に参加する前に附属小学校の実態を直接聞く機会を得たことにより、実習に向けての心構えが学生の中に芽生え、スムーズな実習参加へと導くこととなった。附属中学校の場合は、特段問題がなかったので従来通りとした。

教育実習Ⅱ；近年、児童・生徒や指導教員（附属学校教諭）との円滑なコミュニケーションを図れない学生が増え、3週間行われる教育実習Ⅲも、学校現場に慣れるまでにほぼ1週間を要するようになった。そのため、実習期間中に課される授業実施のための学習指導案作成が滞り、実質的に2週間分しか実習が行えない状況にある。実際、学習指導案提出がままならず、昨年度ついに60点の合格点に達しない実習生を出す結果となった。その原因の一つに、学習指導案作成の指導を受けないまま教育実習に臨んでいることが考えられた。そこで、プロジェクトでは、実習生全員が実習前に学習指導案を1部作成し附属に提出させる方策を講じた。

まず大学は、6月までに参加実習生の名簿作成を行い、附属は、その名簿に基づき学年配当と学級配当を従来より1ヶ月前に行った。次に、配当学年に応じて、附属は学習指導案の単元や教材などを決定し、大学はそれらを実習生に伝達した。これと並行して、大学では、教育実習基礎研究と初等・中等各科教育基礎研究Ⅰの中に、附属の実地講師による講義を7月中旬までに設定し、児童・生徒の実態と学習指導案作成の指導を行うように依頼した。

表5、6は、大学と附属が連携して取り組んだ事前学習の流れを示している。ただし平成17年度は、教科によっては、必ずしもこの流れに沿わないものもあった。

表 5

【小学校で教育実習Ⅱを行う学生対象】
② 教育実習基礎研究（大学教員）：道徳の学習指導案作成の課題
↓
③ 初等各科教育研究Ⅰ（実地指導講師）：小学校の実態と学習指導案について
↓
④ 教育実習Ⅱ事前指導（於、附属小学校）：国語または算数の学習指導案作成の宿題
↓
⑤ 教育実習Ⅱ直前指導（於、附属小学校）：各自作成・提出の学習指導案の添削
↓
⑥ 教育実習Ⅱ

表 6

【中学校で教育実習Ⅱを行う学生対象】
① 教育実習基礎研究（実地指導講師）：中学校の実態と各科共通の学習指導案について
↓
② 中等各科教育研究Ⅰ（実地指導講師）：中学校の実態と各科教育の学習指導案について
↓
③ 教育実習Ⅱ事前指導の前に各自学習指導案を作成の上、提出
↓
④ 教育実習Ⅱ事前指導（於、附属中学校）：各自提出の学習指導案の添削
↓
⑤ 教育実習Ⅱ直前指導（於、附属中学校）：実習の詳細
↓
⑥ 教育実習Ⅱ

このように教育実習が始まる前に学習指導案を1部作成することによって、学習指導案を通して事前に担当教師とのコミュニケーションも図れ、その後の教育実習Ⅱ

へと無理なく移行することができたと思われる。体力不足、言動上の問題は相変わらず存在したとは言え、少なくとも学習指導案作成の遅滞はなく、従来の教育実習の最大の課題はクリアーされ、両附属の教師の教育実習全体への評価は高かった。

今回の試行の手続きはプロジェクトメンバーが中心になって行ったが、決して容易ならざる煩雑な手続きを今後、どのような体制で運営して行くかの課題は残った。

## 6 教育実習のリフレクション（反省会）

### 6.1 教員養成教育における「反省」概念

教育実習において、なぜ反省は行われるのか。教育実習生が今後の自己研修課題を発見するために、反省は行われてきた。教育実習は、大学の授業で習得した専門的な知識や技術を教育実践の場に適応するというよりも、実践を通して自己の教育実践のなかに潜在する問題点を探究することによって、今後の自己研修課題を発見する機会である。大学における教育実習は、「完成実習」という位置づけから、「研究実習」へとその性格を転換しているのである。

ここで指摘されているのは、ただ単に現場教師の知識や思考を具体的に与えることではない。そうではなくて、実習生を指導する教師が、指導する教師自らの授業実践を通して、実習生に対して自己教育のプロセスを開示するといった、実習生が自己研修課題を発見していくためのモデリング機能が重要視されている。実習生の授業公開の場が重要なのではなく、指導する教師が授業を公開する場における学びが重要なのである。また、教育実習の反省会は、自分の失敗を悔いる反省文を発表する場でも、「こうすれば良かった」と対応策を述べる場でもない。たとえば、指導案通りに授業実践ができたかどうかを考察するような、その実践の上手下手を評価するのではなく、その実践者が実践者と子どもにとってどんな意味を持っていたのかを分析しあうことを目指さなければならない。

大学の講義のあり方が学生の教育観・授業観を規定しているのではないかという指摘は、教員養成教育においてすでになされてきた。一方通行的な講義のあり方では、学生の授業も一方通行的な授業にしかならない。教員養成教育改革の視点は、カリキュラムだけではなく、学生

の学びの履歴の問題であり、大学教員と学生との質的関係をどのように発展させていくかが問われている。事前指導より事後指導を重視する背景には、大学では教科内容と授業方法に関する知識を与え、後は各実習生が教育実習のなかで適応させるという養成教育への批判がある。こうした批判をふまえて、本プロジェクトでは学部反省会を改善する試みを行ってきた。(詳細については、次の論文を参照していただければ幸いである。竹内 元「教育養成教育における『反省』概念の検討—教育実習Ⅲの事後指導の試みを通して—」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第12号, 2004年, 171-184頁)

## 6.2 教員養成教育における「反省」の意味

日本教育大学協会による「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の提案」におけるカリキュラム構想では、「実地に学ぶ」事例研究を充実させ、教育実践の場における反省的思考能力と教育実践研究能力を高めるように、カリキュラムの改革と構造化を提唱している。ここで課題となっているのは、ただ単に臨床や現場でのon-job-trainingを重視することではない。現場が直面している問題と教員養成が結びつかないか。あるいは、大学が地域と共生して地域貢献しつつ、教師の力量形成を促すことはできるのか。臨床や現場を重視することが、むしろ、地域や学校を改革していくちからとして成り立っているのかが問われている。教育実習における大学教育の改善は、どのようなプログラムを学生に提供するのかというだけでなく、附属学校園や実習校との連携のもとでどのようなプロジェクトとして成立していくのかが課題となる。

現職教育においても、個人への対応ではなく、学校ぐるみを視野に入れた力量形成として長期的な学校との共同研究が求められており、教師の学びそのものにも、自らの専門性のとらえ直しにとどまらず、学校や自己を変えていくという教育実践の展望を学び手自身が持てるのかどうか問われている。反省プログラムの多くは、個人の反省を奨励する傾向にあり、教師集団のネットワークが教師それぞれの成長をサポートしていくという視点が欠落している点が指摘されている。現場教師との協働過程のなかでの「反省」の水準では、実習生の授業に対

する反省を支えたり、励ましたりする一種のコーチングとして位置づけられる「スーパービジョン」や、経験を積んだ専門家が、新参の専門家の自立を見守り援助する「メンタリング」といった機能が実習生を指導する教員に求められている。しかし、こうした機能の重視に対して、学校やカリキュラムに対するマクロな視点を持つことなく、無自覚なままに、教育実習といった学校体験を積み重ねることは、実習生の社会的認識や学校への批判的意識を無力化する役割を担うのではないかと指摘されてもいる。

教員養成教育における反省には、教育実践の諸事象を単に分類・整理した説明が求められているのではない。実践分析を基点としながら、教育実践を成立させ発展的につくりだす見通しをいかにして確立していくかという点に、教育実習において反省を行う意味がある。「教育実践研究」や「課題研究」は、事例検討のなかで新たな課題を見い出して、その解決を図りながら、それをまた実践へつなげていく科目であり、教育実習の後に反省が行われるのではなく、教師の成長を支える学びの文化づくりとして教育実習のなかに反省の機能を広げようとするものである。

## 7 まとめ

平成16年度から大学は法人化され、全国の教員養成系大学の多くが、教育実習を改革の大きな柱としていることが、平成17年度の「第19回日本教育大学協会全国教育実習研究部門」の研究協議会で判明した。改革に意欲的な大学も多く、例えば、信州大学の「教員養成初期段階における学生のリフレクション—信州大学教育学部附属松本学校園における「教育臨床基礎」の実践から—」と題した研究発表は目をひいた。そこでは、1年次生から「教育臨床基礎」という科目を通して、①附属学校園での活動の日常的・継続的参加、②県教委との連携で青年の家・少年自然の家での活動への参加、③大学での教職論講義を通しての少人数グループによるリフレクション、④全学/学部の関連組織の中でパソコンとインターネットを使った課題提出、という4つの場面の学びが計画されており、結果的に「教員養成 GP」に採択された旨の報告があり、今後、宮崎大学も、教育実習を柱とした早期のカリキュラムの見直しの必要性を痛感した。また、



北陸地区における教育実習の現状と課題の発表では、附属での教育実習と大学の教育との有機的なつながりを図るために、教育実習の分離方式を導入し、夏休みをはさんで、前の1週間附属で実習を行い、夏休みに大学のゼミで教材研究を通して課題を整理した後、夏休みあけの3週間で実践を行うという上越教育大学の事例が報告され、教育実習期間の見直しと、附属での実習と大学教育との有機的なつながりの再検討が随時行われるべきことを再認識することとなった。

いずれの大学も、教育実習生の質の維持には頭を痛めており、とくに教科内容の指導力不足とならんで体力と精神面の弱体化が悩みの種であり、それらをケアする特別相談室を設ける大学さえあった。

また、学部全体が一丸となって教育実習に取り組む姿勢が肝要であるとしながらも、それを構築するための方策は容易ならざる課題であることが共通の話題としてあがっていた。大学教員の意識を変えるより、まず学生の意識を変えることの方が先決であり、その方が教育実習改革へ直結するだろうとする意見は、説得力さえあった。

最近、全国の大学で退学者を出さない方策に苦慮している内容の報道もあり、大学はもはや研究・教育だけでなく、学生を育てる場へと転換していることを再認識させられる。

今回の教育文化学部の教育実習改革もその流れをくむものであるが、あくまでも現行の制度下で実施可能な改革であり、平成19年度に向けた学部改組や教職員大学院設置の構想の中で根本的な改革が望まれる。しかし、学部改組を行うのと並行して、常時教育実習にかかわる今後の課題を可能なところから解決、弾力的に運用する必要性はあろう。最後にそれらの課題を列記して本題を終える。

表7

- ① 入試制度を根本的に見直すことにより、コース毎に適正規模の学生定員配置を行うこと。
- ② 教育実習を柱にしたカリキュラムを構想すること。
- ③ そのカリキュラムの中に、教育現場での臨床場面を豊富に設けること。
- ④ 情報教育とタイアップした教育現場の開拓をすること。
- ⑤ 教科内容と教職内容の密な連携を図るカリキュラムを構想すること。
- ⑥ 世代間のコミュニケーションを磨く場所を開拓すること。
- ⑦ 学附間の密な連携の中で教育実習が行えるような分離方式など、実習期間の見直しをすること。
- ⑧ 学附間あるいは教育委員会と連携して、教育実習を見据えた、実地講師による講義の内容の精選を行うこと。
- ⑨ 教育実習の事前指導と本実習の有機的なつながりを、学附間の連携で見直すこと。
- ⑩ 教育実習の一連の流れの中での評価方法を学附間で見直すこと。
- ⑪ オプションとして、例えば、習熟度別学習、特別支援教育、少人数学級、僻地教育など、特殊な教育現場での教育実習の開拓をすること。