

## 教師養成機関における実習に関する研究 —学生の体験に着目して—

A Study of practical training in teacher training institutions  
— Focusing on student experience —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践ユニット

(令和2年9月25日受付, 令和2年12月10日受理)

「教育実習」は、「カリキュラムのコア(Core)なのか、それとも単なる(Annex)なのだろうか」という問いかけが藤枝(2001)によりなされている。その問いに対し、本研究では真に「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」の機会となるための実習や実習指導のありようを追究する。その過程の1つとして、本稿では、教職大学院院進学者に「教育実習」の体験を問い、「教育実習」での体験から学生の内部で生じた学びの具体を見出そうとした。導出されたことから、2003年に提案された「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の検討—「教員養成コア科目群」を機軸にしたカリキュラムづくりの提案」(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト)が実現されていない様子が見出された。

「体験—省察の往還を確保」(2003:2)が真に実施されるようにカリキュラムを吟味・再構築する必要があるとともに、「実習」に関わる教師養成の質保証に対しても研究や対応を進める必要がある。

### 1 はじめに

大学や教職大学院等の教師を養成する機関における実習については、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」において「教育実習の改善・充実」の提言がなされている。そこでは教職大学院における「学校における実習」とともに学部での「教育実習」(本稿では、学部での実習を示す場合「教育実習」あるいは「実習」と記載する)についての提言が為された。それによれば、教育実習は、「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される」と述べられている。この答申の記述は、2017年の「教職課程コアカリキュラム」の「教育実習」の「全体目標」の記述に受け継がれた。「教職課程コアカリキュラム」では、「学生自らが」という部分が変化し

つつも、「将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である」と記述されている。これは、「学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」という記述とともに「全体目標」に記されている。

これらの記述は、前述した答申の「教育実習と当該科目との関係を整理することが必要」という記述とともに考える必要がある。立場によってそれぞれの捉え方があるだろうが、本研究では、上記の答申と「教職課程コアカリキュラム」の記述を《教師を養成する機関で提供されるカリキュラムや学習内容については、学び手自身の中での整理に機能し、「自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」となっていくように学習内容を精査・構築することを考える必要性の指摘》と捉える。

我が国の教員免許制度は開放性であることから、教師を養成する機関における学部では多様な学びの過程が設定されて然るべきであり、実習においてもその位置付けや指導をめぐる対応は様々であろう。2006年の提言には「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」という副題が付けられている。この副題の実現、及び、提言に示された「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」(下線：筆者)として「教育実習」の内容が充実するには、それぞれの養成機関での様々な視点からの研究や実践が試みられ、それらを学会等で交流し、吟味・検討を図るべきであろう。また、教職大学院での「学校における実習」と連携することを考えた場合、多様な学部からの進学者の学部時代の実習について把握し、それを踏まえた指導ができるように留意したり、学部と教職大学院が共同して実習の内容や指導のありようの追究も必要になる。「教育実習」は、「カリキュラムのコア(Core)なのか、それとも単なる(Annex)なのだろうか」という問いかけが、調査を踏まえて実習についての研究結果を示した藤枝(2001:460)から発せられてもいる。H.G.Gadamerが述べるようにセンスは経験に影響されるわけであり(注1)、多様な経験の場となる実習が「Core」となる教師教育が追究されなければならない。

以上から、本研究では実習が真に「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」の機会となり、「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」となるための実習や実習指導のありようを追究する。追究の道筋として、本研究では実習をめぐるカリキュラム、教師教育者の関わり、実習を受ける主体である学生・院生の3つの視点からのアプローチを意識し、次の4つの段階を設定する。

- ① 実習における学生・院生の体験から学生・院生の内部で生じた学びを見出し、カリキュラムと教師教育者の関わりの影響を捉える
- ② ①を踏まえ、カリキュラム編成とカリキュラムに基づく学びの内実に対し、どのような修正が必要になるかを考える。
- ③ 教師教育者の実習に対する意識を聴取し、教師教育者に対し、どのような研修が必要になるかを考える。
- ④ ②③を踏まえ、カリキュラムと教師教育者の関わりを提案する。

本稿は、こうした研究の目的の一部であり、4段階の①の一部である。本稿では「教育実習」における学生の体験から学生の内部で生じた学びを見出し、実習が「Core」となるためのカリキュラムと教師教育者の関わりについての手がかりを捉えたい。そのために、X教職大学院に進学した院生に対し、学部での「実習」の体験について同一の質問をし、その回答を収集し考察する。今回の「実習」体験の調査は、2類実施する。1つは、X教職大学院に進学したM1院生全体に対するものであり、多様な学部での「実習」内容も含めた「実習」の体験を捉える。もう1つは、同一のカリキュラムのもとに実習を受けたM1院生から2名を抽出し、同一の質問をし、その回答を収集し考察する。

なお、本研究での教師教育者は、大学などでの養成機関での教師、教育委員会などで教師の指導を担当する指導主事など、学校現場で学生や院生、あるいは同僚と関わる管理職を含む全ての教師である。上記の④については、教師教育者に対する研修の必要性、その内容の検討も含む(注2)。技術的合理性アプローチからリアリスティックアプローチへの転換は、教師教育者も学生・院生も、実習場面で対面する事実を手がかりとして、それぞれに自己と対面することを意味する。決して、学生・院生のみがそれを行うことではない。この点について武田(2012:13)は次のように教師教育者の意識を問うている。「教員の省察の必要性が盛んに喧伝されているが、教師教育者は自分の授業や学生指導に関する省察をどのように行っているかを、自らにどれほど問うているだろうか」。もし、学生・院生のみ自己との対面を求めたとしたら、それは形を変えた技術的合理性アプローチとなりかねない。教育の様々な場面を共有する様々な立場の教師が、実際の場面を手がかりにその解釈や対話に基づいて自己探究を行い、教師の、あるいは教師教育者の専門性を高めることは、今後の教育の充実に対し重要なことと考える。

## 2 「実習」に対する課題意識

### (1) 「実習」指導の方向性に関する課題

米沢(2007)は、「教育実習」の意義や学習効果についての先行研究を踏まえながら、教育学部の学生を対象に「教育実習」の教育的意義を調査している。研究結果の1つとして、「実習経験は、教師としてのキャリアの出発点にある学部生のその後の教職適応に影響を与えることができる」と

記述している。では、「その後の教職適応」とは具体的に何だろうか。そのこと考え方が養成機関における実習のあり方や実習に対する指導を左右する。

日本の教師教育について追究した今津は、「職業知識・技術・価値規範への一体化」を意図する「職業的自己」「職業的社会化」(2017:81)の発達が優先されたことの問題を指摘している。教師個々が学校文化とも言われるところの学校で通用する「職業知識・技術・価値規範」を身につける社会化は確かに必要ではある。しかし人間の認知システムを考えた場合、教育場面での選択・思考・判断を左右するのは、その人間の内面に形成された「ゲシュタルト」である。もちろん、実習という体験や教育についての学習は「ゲシュタルト」の変容や進化に機能するものであるが、自身がどのような「ゲシュタルト」を形成している、形成しつつあるのかについての追究は教育場面での選択・思考・判断を進化させる上で不可欠である。それは、答申が「教育実習」について記述した「学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」とするためにも必要である。

ゆえに、「その後の教職適応に影響を与える」「実習」に対しては、「職業知識・技術・価値規範への一体化」を意図する「職業的自己」「職業的社会化」の発達だけに留めることなく、自身の「ゲシュタルト」と対面し、自己の選択・思考・判断についての傾向を自覚することに向けていく自己探究や自己の「ゲシュタルト」の進化に対する取り組みが必要になる。それは「実習」での具体場面における自己の選択・思考・判断の理由を手がかりとして自己の内面と対面し、自己の見えや解釈を検討するリフレクションについての学びの必要性を意味し、習慣化へとつなぐものとなるように計画することが肝要である(注3)。それが為されて初めて、「学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」を保証することにもなるのではないだろうか。

## (2) 実習でのリフレクション指導に関する課題

リフレクションは振り返りである。日本は長い間、この振り返る対象を授業での具体的な指導の方法や単元の構成や展開に置いてきた。これは「Lesson Study」として海外からも評価されてきた。日本におけるリフレクションの対象を自己の内面とすることの必要性は、主として次の3点により教師を要請する機関では浸透しつつある。信州大学教育学部の山口恒夫らが看護の実習からの示唆を受け、プロセスレコードの活用

を提案したこと(2004～2010年)(注4)、2010年にF.Korthagenの著書『Linking Practice and Theory』を武田らが翻訳してしたこと、2010年と2014年のF.Korthagenの来日による研修実施である。

これらの背景には、1933年のJ.Deweyによるリフレクションについての言及に始まる。次いで1984年のD.Schönによる「反省的実践家」の概念の提示、2001年のF.Korthagenによるリアリスティック・アプローチの中でのリフレクションの重視という一連の流れがある。日本ではリフレクションは「マジックワード」という問題も指摘されながらも(榊原・嵯峨根2018)、技術的合理性アプローチの限界の指摘とそれに代わるものとしてリアリスティックアプローチの有効性とその具体が提示され、次第に、教師自身が自身の内面理解と「職業的自己」「職業的社会化」の進化を自己探究する「Self Study」へと展開されている(注5)。

こうしたリフレクションを実習に用い、効果や課題を報告したものは多い。例えば村井(2015)、川口ら(2017)、若木ら(2017)、佐竹ら(2019, 2020)大島ら(2019)が挙げられる。これらの共通性は、1つの「教育実習」の実習過程や実習の一場面を取り上げ、実習生らがどのように変容したか、開発したツールの有効性を示したものである。こうした「教育実習」の一場面を捉えた研究と別に、ライフストーリーの視点から実習生の「教育実習」による変容と対象とした実習生のその後を継続的に捉えた研究が藤原(2015～2019)によって為されている。また若木(2020)では、教職大学院における学習内容を視野に「リフレクションへの志向性形成を意図した学習イメージ」を提示し、「学校における実習」の枠組みとその具体を記述している。

このように1つの「教育実習」の実習過程や実習の一場面における実習生の様子や変容、そのためのツールの有効性を対象として追究した研究は見出される。教育学部では、在学中に複数の「実習」を体験するが、これら複数の「実習」を通して「実習」での具体場面における自己の選択・思考・判断の理由を手がかりとして自己の内面と対面し、自己の見えや解釈を検討するリフレクションの実践やそのためのカリキュラム提案、あるいは、そのための教師教育者のあり方等の研究は管見の限り見当たらない。

こうした実習でのリフレクション指導に関する課題を踏まえ、1で述べたように、本研究では、

まず学部での「実習」体験の調査を2類実施する。それにより、多様な学部での「実習」で、それぞれがどのようなことを学んだのか、教育学部における複数の「実習」を通して何をどのように学んだのかを明らかにする。加えて「実習」が複数回繰り返されるX大学教育学部での「実習」相互の関連やそれぞれの「実習」の役割を見出し、実習を「Core」に位置付けたカリキュラム構築の手がかりを捉えたい。

### 3 学生の実習体験について (その1)

#### (1) 資料収集について

学部での「実習」体験について、X教職大学院に進学したM1院生21名に対し、学部での「実習」体験について同一の質問をし、その回答を収集した。

質問は、・「教育実習」ではどのようなことをしたか ・「教育実習」で学んだこと ・「教育実習」で気づいたり考えたりしたこと の3点である。これらは、X教職大学院で実施される「学校における実習」を前に、「実習」に対する「自己発達」を自覚する学習過程の中で「自分の実習過程を眺める」というレポートの中で行った。質問に対する回答は、「実習」の記録を精査しながら行ったものではないので、実際の実習内容とは異なりがあるが、記憶に残っていることであり、その本人の中に体験として位置づいているものと考えている。ただし、前期のX教職大学院の授業を受けているので、そこでの学びが影響を与えている可能性はある。回答は、2020年7月22日である。句読点や誤字は修正したが、できる限り回答を忠実に記述した。

次項では、21名の提出した資料に提示されたものを3つの質問内容ごとに整理して提示する。提示されたものについては、本人に許可を得ている。

#### (2) 資料提示

##### ① 教育実習ではどのようなことをしたか

##### A) 授業（研究授業を含む）に関すること

- ・ひたすら教材研究と授業準備
- ・授業の方法論的部分（How）の追求
- ・指導教員や管理職、専門教科の教員からの授業についての指導を受けること
- ・指導教官のアドバイスを自分の中に取り込み、できるだけ翌日の授業を改善する繰り返し
- ・教師が主導する国語の授業の作り方
- ・授業参観（学生相互、参考となる教員の授業）
- ・（授業づくりに関しては特に学んだことがなく

いきなり実習での授業だったので）多くの先生方の授業を観察。専門教科だけでなく他教科の授業観察も行い取り入れられそうところは積極的に取り入れてようとした。

- ・先生の発言や板書を詳細に映して、なるべく自分のものにしようと努めた。

##### B) 子どもに関すること

- ・子どもの生活日記と自学自習ノートのチェック
- ・子どもとの遊びやコミュニケーション
- ・子どもへの注意や指導
- ・気になる子どもに注目して観察すること
- ・授業中の活動において、うまく活動ができない生徒について考えた。
- ・SHRや朝夕の生徒指導や講話、朝の健康観察

##### C) 学校行事等、学校に関すること

- ・学校行事（運動会や文化祭）の準備手伝いと参加
- ・部活動
- ・実習校の特色を知る

##### ② 教育実習で学んだこと

##### A) 授業に関すること

- ・授業の基本的なやり方（技術）（指導案の書き方・指示の出し方・時間配分）
- ・指導技術や授業構築の仕方、生徒の注意を引くための技術、発問の仕方や内容
- ・生徒に指示をする際、動作を分けること
- ・説明などの場合に児童の視線を集めることの大切さ
- ・教員が行う手立てや黒板の使い方、話の仕方、板書を工夫し、視覚的に理解できるようにすること
- ・机間巡視の方法。
- ・時間の感覚、授業の時間配分
- ・授業には沢山のスキルが必要。
- ・スキルは経験に裏付けられているもの
- ・教師の思い込みで授業を進めてはいけないこと
- ・教材研究の大切さ。授業自体よりも準備に一番時間や手間をかける必要がある。事前の教材研究が欠かせないこと。自分が教材のことを分かっていると、児童のつまづきを取り除けない。
- ・生徒を理解したうえで授業を進めていかなければならない。現在はインクルーシブ教育などが進んできているため子ども達を理解し授業では配慮していく必要がある。
- ・同じ授業でも同じ展開にならないため、その学級に応じた指導案が良いこと
- ・想定していたよりも活動に時間がかかってしま

うこと

- ・授業中の安全管理
- ・指導要領を手元に置くこと
- B) 子どもに関すること
  - ・子どもは自分の予想をはるかに超えること
  - ・児童の実態（一人ひとりの個性・特徴）を把握し、授業や学級経営に生かすこと
  - ・生徒とのかかわり方
  - ・学校にいる生徒の現状
  - ・授業中の活動に対し、生徒がどうすれば良いのかということがわかっておらず、それを質問することができないために、置き去りにになっていることがわかった。
  - ・授業時と部活動時の子どもの様子の違い。授業外で生徒と接すると、自身のことや、学校での不満、最近のうれしかったことや気になったことなどをよく話してくれる。
  - ・日頃からの生徒とのコミュニケーションが授業での支えになる。
  - ・生徒の様子をじっくりと観察し、コミュニケーションをとること
  - ・均等にコミュニケーションを取ることの難しさ
  - ・情報交流や共通理解の大切さ
  - ・児童に指導するばかりではなく、実際に行動すること
  - ・信頼関係がないと効果はないこと
  - ・指導の一貫性
  - ・座席表を作成して理解すること
- C) 学校行事等、学校に関すること
  - ・縦割り活動の良さ
  - ・運動会の流れ
  - ・学校行事で、生徒とのコミュニケーションを深め、関係を深めることができること
- D) 教師のあり方
  - ・教員としての自分の振舞い方（自己の在り方・上司にあたる先生達との付き合い方）
  - ・学校行事を行うにあたっての教師の動き、協力し合うことの重要性
  - ・生徒が主役で教師はあくまで黒子という関係
  - ・教員の役割は子どもの力を「引き出す」こと
  - ・教員も学び続ける姿勢を持ち続けなければ
  - ・教員の発言の影響
  - ・生徒の不適切な行動に気づいた場合は、厳しく注意をすること
  - ・先生に指導案を渡す時は一人一人の名前を書き手渡しすること
- E) 自身に関すること
  - ・自身の中学生に対するイメージと実際の中学生

の実態にはズレが生じていること

③ 教育実習で気づいたり考えたりしたこと

- A) 授業に関すること
  - ・発言を取捨選択することの難しさを感じた。
  - ・教科としての価値づけるだけでなく、生活に利用できるようにしたい。
  - ・試行錯誤する中で、教材研究することの意義を考えた。
  - ・授業の中で「導入段階」が最も大切であること
  - ・児童の実態を把握して、理解できる問いかけを知ることが大切
  - ・クラスの実態を把握することがいかに大切かに気付いた。教師主体の授業ではなく、生徒の技能・思いに寄り添った授業を展開していく必要性を感じた。
  - ・自分の思い通りになる授業は1つもない。そもそも自分が子どもを動かそうとしていること自体がおかしい。授業の主体は子ども。
  - ・めあてとまとめは事前に教師が考えて、時間中の子どもたちから訊くという形だったが、無理やりめあてを出したりまとめたりして、意味があったのかと思う。
  - ・これからの時代は新学習指導要領にも示されているように、アクティブラーニングの視点からの授業改善が目指されている。今後の授業では、改善をしていかなければならないと感じた。
  - ・教師側がきちんと活動の手順を説明しているつもりでも、子どもたちに確実に伝わっているとは限らないということから、学習内容や活動の手順を説明したあとには、わからなかったところや、もう一度説明してほしいところがないかなどを聞くことが必要であるということを感じ、その時間を確保することの重要性について認識した。
- B) 子どもに関すること
  - ・色々な側面から子どもたちを見ることの大切さに気が付いた。
  - ・授業に関係ないことも含めて、子どもは色々なことを考える。
  - ・授業時の子どもの様子が全てではないことに気付いた。
- C) 学校行事等、学校に関すること
  - ・共通理解ができていないと、人数が多くても上手く機能しないこと
- D) 教師のあり方
  - ・想像力を働かせた言動が求められていること
  - ・教員と生徒間のコミュニケーションのとり方が

難しい。

- ・教員は子どもにとって最大の教育環境の1つであること
  - ・教員自身が学び続けていく姿
  - ・時間もなかなかとれない中でどう上手く時間を使うのか。
  - ・自分は先生なのだ、同じ実習生も先生であるというように、意識的に先生であることを忘れないように振る舞いを気を付けていった。
  - ・学び続ける姿勢が重要であること。
- E) 自身に関すること
- ・自分の授業について、児童一人ひとりの様子を見取ることができていない。
  - ・授業を進行することで精一杯になっていた。
  - ・計画通りに進めないと、という気持ちが強かった。
  - ・1日をこなすことでいっぱいいっぱい
  - ・自分の教員像が、生徒にしっかり教えないと、伝えないという気持ちが強いとわかった。こちらが主導権を握っている認識をひしひしと感じる。
  - ・準備をしてもしても不安
  - ・数学の授業に関して勉強や研究が不足している。生徒の自然な思考にそった授業作りを勉強する必要がある。
  - ・自分の教育的なスキルは、全然足りていないと考えた。先生や他の実習生は上手くいっていることが、なぜうまくいかないのだろう、という焦りと不安があった。
  - ・参観させてもらった教員との授業のレベルの違いを痛感した。
  - ・子どもの笑顔にやりがいを感じる。
  - ・私は教育実習を受けるまで、中学生は自身のことなどを語りたがらない時期であると思っていた。このことから、生徒とどうかかわってあげばよいのか悩んでいた。しかし、生徒は私に様々なことを語ってくれた。様々なことを語ってくれたのは私のどのような言動によるものなのかということをはっきりさせることが必要であるということに気付いた。

### (3) 学生の実習体験について

#### ① 全体から

学部での実習体験のうち、「したこと」については授業に関する内容が多い。しかし、「学んだこと」「気づいたり考えたりしたこと」については、授業に関する内容だけではなく、子どもや学校、教師のあり方、自身のことにも広がっている。それらは当然、授業実践の体験により見えてきた

ものが多い。しかし、子どもとの関係性や子どもの理解については、授業以外で見せる子どもの姿を捉えたからこそ「色々な側面から子どもたちを見ることの大切さ」「授業時の子どもの様子が全てではないこと」に気づくことができている。

圧倒的に多い授業についての記述であるが、そこから学んだことは、「机間指導の方法」「教員が行う手立てや黒板の使い方、話の仕方、板書を工夫し、視覚的に理解できるようにする」等の具体的な指導の技術に関するものも多い。しかし、「生徒を理解したうえで授業を進め」「そもそも自分が子どもを動かそうとしていること自体がおかしい。授業の主体は子ども」「教科としての価値づけるだけでなく、生活に利用できるように」等、授業観の構築につながるものを得ている様子も捉えられる。

「先生や他の実習生は上手くいっていることが、なぜうまくいかないのだろう、という焦りと不安」「準備をしてもしても不安」「1日をこなすことでいっぱいいっぱい」といった記述が示すように、おそらく多くの学生が、知識やスキル不足等により不安感が強い中で、現場の教師教育者の授業を参観したり、指導・助言を受けながら必死に模索し、手がかりを得ようと努力したはずである。

#### ② 2者の比較から

そうした学生たちの記述の中で、本稿では、2つの記述に注目したい。それは、自己が捉えた課題を追究する様子と、他者の指導・助言に対応する様子である。前者をAとし、後者をBとして比較してみたい。

Aは、「教育実習ではどのようなことをしたか」という問いに対し、「授業中の活動において、うまく活動ができない生徒について考えた」と記述した。彼は、「授業中の活動において、うまく活動ができない生徒」の存在に気づき、対象生徒を観察した結果、その原因が「授業中の活動に対し、生徒がどうすれば良いのかということがわかっておらず、それを質問することができないために、置き去りにされていること」と捉え、その結果「わからなかったところや、もう一度説明してほしいところがないかなどを聞くことが必要であるということを感じ、その時間を確保することの重要性について認識した」という気づきを得た。彼はもう1点、教育実習で気づいたり考えたりしたこととし、次のことを記述している。「実習以前、中学生は自身のことなどを語りたがらない時期であると思っていた。このことから、生徒

とどうかかわっていけばよいのか悩んでいた。生徒は私に様々なことを語ってくれた。様々なことを語ってくれたのは私のどのような言動によるものなのかということをはっきりとすることが必要であるということに気付いた。」

一方のBである。「教育実習ではどのようなことをしたか」という問いに対し、「教師が主導する国語の授業の作り方」「指導教官のアドバイスを自分の中に取り込み、できるだけ翌日の授業を改善する繰り返し」と記述した。「学んだこと」としてBが挙げているのは「学習活動にかかる大まかな時間の感覚をつかむ」「活動はピンポイントで設定し、3つ以下」「子どもたちは全く自分の予想する考えを超えてくる」の3点である。「気づいたり考えたりしたこと」への記述は、「自分が力不足でその求めている学びを作り出せない」「めあてとまとめは事前に教師が考えて、時間中の子どもたちから訊くという形だったが、無理やりめあてを出したりまとめたりして、意味があったのかと思う」という自身の力不足についての記述と、実施した授業の過程における「意味」に対する疑義が述べられている。

Aは、実習先での生徒の様子から「なぜだろう」という自己の疑問を追究し、観察し追究した結果、その疑問を契機として「わからなかったところや、もう一度説明してほしいところがないかなどを聞くことが必要であるということを感じ、その時間を確保することの重要性」を認識している。これは授業展開上の知となるものである。また、実習前からの疑問を追究して、体験から得たことを踏まえ、「私のどのような言動によるものなのかということをはっきりとすることが必要」という新たな追究すべき課題を見出している。一方、Bは実習先の教師教育者の指導を受け入れようと努力し、体験した授業実践から、3点の授業展開についての知を得ている。

こうしたAとBの記述はある意味で対照的である。Aは自己の追究課題を持ち、それを追究した。Bは「指導教官のアドバイスを自分の中に取り込み、できるだけ翌日の授業を改善する繰り返し」と記述するように、ひたすら実習先の教師教育者の指導を受け入れようと努力している。Bには、この記述を受け取る前に、「他者の助言をすぐ受け入れようとする傾向があるように思うが？」と尋ねたことがある。Bはしばらくして「尋ねられてそのことを考えてみたが、多分、自分が楽器を演奏することが関係しているかもしれない。楽器の習熟のためには、圧倒的にスキルが

上の他者の助言を受ける。その体験が影響しているように思う」と回答した。Aには機会がなく、そうした質問はしていない。実習先の教師教育者の指導を受け入れようと努力したBであるが、そこに内容や指導の方法が不明であるものの、何らかの違和感があったことは推察できる。実習先の教師教育者の指導を受け入れることは、Bにとって楽器の習熟過程での体験が反映されているし、自身の力量不足への不安が影響しているが、Bには、自分の教育観や追究したい課題があった可能性がある。

AとBのような対応の違いには、いくつかの理由が考えられるであろう。現段階ではそれらを追究する資料はないが、自身の力量不足を実感している場合、参考となるものを多く求める思いが強いことは容易に推察される。また、学部生と「指導教官のアドバイスを自分の中に取り込み、できるだけ翌日の授業を改善する繰り返し」という言葉が示しているように、求められたことや提案されたことに対応しようと懸命になっている様子が捉えられる。若木(2013)によれば、学部卒業生と教職大学院修了生には、他者のアドバイスに対する対応の差異があることが指摘されている。それは「自身の『観』に照らして検討する過程」の有無であり、学部卒業の場合、それを持っているというものである。この指摘は同一学校に採用された学部を卒業した新採教諭と教職大学院を修了した新採用教諭の各1名の比較であることから、限定的ではある。しかし学部段階であれば、「レベルの違いを痛感」する教師教育者の指導・助言を自己との照合は行わないまま受け入れる可能性、あるいは、積極的に求める可能性は高いと思われる。

#### 4 学生の実習体験について(その2)

##### (1) 資料収集について

学部での実習体験について、X教職大学院に進学したM1院生の中から、X大学教育学部出身者で同一の教師教育のカリキュラムを受けた小学校の免許取得者2名を選出し、学部での実習体験について同一の質問をし、その回答を収集した。X大学教育学部で行われる実習は、〈資料1〉の5種類である。

これらの実習の配置は、早い時期から現場で体験的に学臨床経験科目を位置付ける医学部等で導入された「early exposure」の考え方や「教育実習と当該科目との関係」を組み合わせることが反映されていると推察される(注6)。

## 〈資料1〉X大学教育学部での実習一覧

年	実習名	実習校	概要
1	〔体験実習〕	協力校 (公立)	子ども理解、授業参観、学級担任の指導との理解が中心。大学側からは挨拶程度の訪問。3日間実施。
2	〔観察実習〕	附属	3年での〔教育実習〕の準備として実習校・教科ごとに分かれて実施。大学側は全学的な事前指導で授業を見る視点をワークシートで説明。
2	〔基礎実習〕	附属	附属で査定授業を行う教科ごとにクラス編成され、指導要領の読み込みや個人またはグループでの指導案の作成や模擬授業の実施を行う。教科ごとに15回。模擬授業の実施がゴールとなる。
3	〔教育実習〕	附属	3週間の実習であり、小学校の場合は5回程度の授業の機会と協議会の実施。教科でチームで実施する場合もある。事後指導として大学で交流会があるが授業記録やVTRの記録は行われない。
4	〔副免実習〕	協力校 (公立)	公立学校で教科についての授業、学校や子ども理解を中心に行われる。

質問は、実習ごとに次の9項目を設定し、記入を依頼した。9項目は、実習での学びとともに、実習によって生じる変化を捉えることを意図している。

- ①自分の実習の目的 ②実習に行く前の自分の教育についての考え ③実習に行く前のこの実習に対する自分の意識 ④実習中の印象的な出来事 ⑤実習で学んだこと ⑥実習を終えた後の自分の教育についての考え ⑦実習を終えた後のこの実習に対する自分の意識 ⑧どんな力や知識を得たか ⑨今後何を学ぼうと思ったか

この質問に対する回答は、2020年8月31日に提出された。質問に対する回答は、「3学生の実習体験について(その1)」と同様に、実習の記録を精査したものではなく、実際の実習内容とは異なりがあるが、記憶に残っていることであり、その本人の中に体験として位置づいているものと考えられる。

次項では、2名の提出内容を整理した表を提示する。2名ともに実施した実習は、〈資料1〉の中の1234であるので、4つの実習について取り上げ、①～⑨の9項目の回答を記載する。提示されたものについては、本人に許可を得ている。2名はC、Dと記述する。句読点や誤字は修正したが、できる限り回答を忠実に記述した。

## (2) 資料提示

	Cの記述	Dの記述
	〔体験実習〕 1年次	
①	教育現場に慣れていくための実習。	三日間であり、小学校の現場を見たり小学生に慣れたりする目的。
②	教育は今まで受けるものは持っていなかったが、自分が受けてきた教育を振り返る形で教育を理解していた。	特に教育観のようなものは持っていなかったが、自分が子供の頃に嫌に思っていたことはしない、して欲しかったことはするようにしていた。例えば、頭ごなしに否定する行為をしない、できるだけ子供を見るようにする等。
③	この実習では何をすればいいか。逆に何をすればいけないのか。不安や緊張。	とにかく遅刻や忘れ物等がないように気をつけた。また、守秘義務も気をつけた。
④	小学一年生と共に校外学習をしたこと。	低学年中学年高学年を1日ずつ見たが、学年により子供の発達に大きな差があるという印象を受けた。学年会議や教員の勉強会にも参加したので、教員の裏側はこんな感じなのかと思った。
⑤	子どもたちの知的好奇心や学習に対する意欲の高さ。	学年により子供の様子が違うので、学年に合わせて指導方法を使い分けが必要ということがわかった。
⑥	子ども達の学びの意欲の高さに圧巻された。教育とは、ただ教えるだけではなく、子ども達が主体的に学んでいくものだと感じた。	学年により指導法が大きく変わることが教育観に加わりました。
⑦	子ども達と過ごせた3日間は大変楽しく、学びも多かった。教える必要はなかったので、リラックスした状況で実習に臨めた。ただ、3日間はあまりにも短く感じた。もう少し期間があってもよかったように思う。	三日間しかなかったが、様々な経験ができたので充実感が大きかった。
⑧	子ども達の知的好奇心の高さ、学習意欲の高さ、先生方の日頃の活動など。	知識・・・学年ごとの学習内容、学年ごとの学習の雰囲気、教師の1日、教師の裏側の仕事など力・・・児童とのコミュニケーションのとり方
⑨	教科等の指導力など。	学年ごとの発達段階の違いや、各教科それぞれの教え方。
	〔観察実習〕 2年次	
①	附属実習へ向けて、意識を高めていく実習。	実際の授業を観察して、自分が授業をするときの参考にする目的。
②	教育とは、いかにわかりやすく教えるかが重要。	授業を観察する実習だったからか、授業に対する考えを持っていた記憶がある。具体的には、教師



		が引っ張るだけではなくて児童が自発的になれる授業を作るべきだというような考え。
③	附属実習に向けた練習の意味がある実習。	授業を参観した後の議論が難しすぎてついていけないと思っていた記憶がある。授業を見る際にどこに注目すべきかを教わったばかりで、それを実践するのに精一杯だったため、改善案を提案したり質問したりがどうやらできるようになるのか疑問だった。ほとんどの人が自分と同じようだったので、学生には難しいことなのだろうと割り切っていた。とにかく経験を積もうという思いで実習に挑んだ。
④	実際に実習生の授業を見たこと。	参観する授業によって難易度の差が大きく、苦しかった記憶がほとんど。授業によっては授業者の意図や児童の変容がわかりやすく、自分の中に取り込みやすかった。しかし、何が行われているかよくわからなくてついていけないまま時間が過ぎることがほとんど。今となっては経験から授業の見方がある程度確立されてきていますが、当時はとにかく辛い印象。
⑤	実習生が1つの授業を創り出すのに莫大な時間とエネルギーをかけていることを学んだ。	授業を作る際のポイントをいくらか習得できた。具体的には、目当てとまじめに一貫性があるかなど。当時は学んだこととして認識するまでには至らず、漠然と重要なことをメモしていました。
⑥	教育とは、どうやって子どもたちの主体性を高めていくのが重要。	授業を作ることは難しく、教師は偉大だと感じた。また、授業を考えることに終わりは無いのだろう、常に進化させなければならないのだろうという考えもあった。
⑦	附属実習前の前段階といった感じを受けた。	教育実習が大変だと言うのはこういうことかと思った。
⑧	実際の実習生の様子や授業のレベルなど。	授業を見る際のポイントや授業を作る際に大切にすべきことなど。
⑨	実習に向けた準備をしなければならぬと思い始めた。	基礎実習で授業づくりを学ぼうと思った。
[ 基礎実習 ] 2年次		
①	附属での教育実習に向けて意欲を高めていくための授業。	教育実習で授業をする際の準備をするため。
②	どうやって子どもたちの主体性を高めていくかが重要。	漠然と授業は上手な方が良いのだろうぐらいにしか思っていなかった。ちな

		みに授業がうまいとはどういうことかは考えていない。
③	附属での教育実習に向けた準備をするための実習。	教育実習のために学習しようという意識と、授業をつくる・みるという実践的な場で経験を積もうという意識。
④	他の学部生の前で模擬授業をしたこと。	様々あるが、担当の先生の分析や説明が論理的でわかりやすかったこと。授業を論理的に考えることを覚えた。
⑤	附属実習について考える契機となった。	授業を見ることは大分慣れた。それに伴って授業づくりも意図を持ってできるようにになってきたと思う。
⑥	教育についてより、実習でどうしようかという方向に考えのベクトルが向いていた。	何事も目的意識を持って取り組むことは大切と言う考えが生まれた。
⑦	附属実習に向けての準備をすることができた。	目的別に授業を作るときに使う手法があることがわかったので、様々な引き出しを増やしていきたいと思った。
⑧	模擬授業だったが、人の前で授業するという経験があった。少しは附属実習のウォーミングアップが出来たかと思う。	指導案や授業を見るときに、目的や意図、それに対する手段を意識できるようになった。
⑨	実習で失敗しないようにするためにはどうすればいいか、ということばかり考えていた。	発達段階や学級の実態に合わせた指導ができるように、授業の引き出しを増やしたいと思った。
[ 教育実習 ] 3年次		
①	教員になるために必要な知識や技能を実地で獲得するための実習。	授業を実際に行うことと長期間児童と関わることを通して、教師とはどんなものか体感したいと思った。
②	どうやって子どもたちの主体性を引き出して授業をするか。	実習生だとしても児童にとっては先生なので、馴れ馴れしすぎないようにするように気をつけた。
③	いよいよ本番の実習だ、という思い。緊張していた。失敗しないようにとばかり思っていた。	児童の前では疲れていても快活でいようと思っていた。後は児童のお手本になるように心がけた。
④	最終日に子どもの一人から渡された手紙。自分に対するエールが書かれていた。	特別支援が必要な児童に叱責をしてその児童が心を閉ざしてしまったこと。その後附属の先生に指導をいただきました。学級に入った初日に「先生たち残念だったね、このクラス大変ですよ。」と言われたこと。学級経営の重要性を痛感した。
⑤	教師の多忙さ、一人一人の子供たちへの対応することの困難さ、指導技術、板書、特別支援児童への対応の在り方。	周りの実習生と協力することを覚えた。児童理解の大切さも感じた。

⑥	教育は「教えるもの」だと思っていたが、子ども達が自分たちで「学ぶもの」ではないか、という考えに変容していった。	学級経営の大切さを感じた。また、ルールがあっても学級全体が納得していないと意味がないこともわかった。
⑦	実際に教員として働く上において、大切なことを学ぶ時間。3週間だけではなかなか指導技術は身につかないが、教師になる上での覚悟や自らのアイデンティティを問い直すためになくてはならない時間。	ポジティブに言えば、教師になる前に教師の苦悩を知ることができてよかったのではないかと思った。
⑧	授業を「見る」力、子ども達の多様な特性、板書の構造など。	仲間と協力する力と特別支援が必要な児童へのアプローチの仕方を体得した。
⑨	もっと教育技術や知識を高めなければならない。子ども達中心の授業を創るためにはどうしたらいいのか。子どもと共に学ぶ空間を生み出すためには何が必要か。	実際に授業をする力をつけたいと思った。加えて、学級経営を学ぼうと思った。

### (3) 学生の実習体験について

#### ① CとDに共通して見出されることについて

CとDは同じカリキュラムのもとで教師教育を受けている。実習に対する緊張や充実感、不安や期待感はほぼ共通している。また、実習の目的についても、[体験実習]では慣れること、[観察実習]と[基礎実習]が、3年次の[教育実習]の準備のため、[教育実習]では、教師としての実際に体験しながら必要なことを獲得するというように共通したものがある。[観察実習]と[基礎実習]を、[教育実習]の準備のための実習と位置付けて捉えていることも同様である。

また、[体験実習]段階では、「自分が受けてきた教育を振り返る形で教育を理解」(C)「自分が子供の頃に嫌に思っていたことはしない、して欲しかったことはするようにしていた」(D)と両者ともに自己が受けた教育に基づいて教育のあり方を考えようとしている。大学1年の9月であり、教育学部とは言いながら、教育学についての専門的な学びは多くはない。したがって、Dの記述に「特に教育観のようなものは持っていなかった」とあるように、[体験実習]に出向く段階では、自己の体験を手がかり、下敷きとして学校現場を捉えることになる。

また、記述の中には留意すべきことがそれぞれに見受けられる。それは、Cの記述の[基礎実習]の中の「教育についてより、実習でどうしようかという方向に考えのベクトルが向いていた」や、失敗を恐れる「実習で失敗しないようにするためにはどうすればいいか、ということばかり考

えていた」という記述、[教育実習]の「いよいよ本番の実習だ、という思い。緊張していて、失敗しないようにとばかり思っていた」という記述である。これは、[観察実習]の「実際の実習生の様子や授業のレベルなど」という記述とも関連する。実習であるからと言って子どもの生命や今後に関わる教育の場面で失敗は安易に許されるものではない。しかし、何をもって「失敗」と捉えるのかということは大変気になることである。Dの場合であれば、[観察実習]における「何が行われているかよくわからなくてついていけないまま時間が過ぎる」「学んだこととして認識するまでには至らず、漠然と重要なことをメモ」「授業を参観した後の議論が難しすぎてついていけない」という記述である。学習を重ねることによって解決できることかもしれないし、次の段階での学習につなぐための機会として設定されているものかもしれない。しかし、不明なことについての質疑や解説が問われずに置かれていることから、協議やその質について考えるべき必要があるだろう。

#### ② CとDの異なりについて

両者が異なっている点としてまず、記述内容が、Cは抽象的でありDは具体的であることが挙げられる。この記述だけでは不明だが、その記述は、教育や教師という仕事に対する考え方や自身の教育観の追究や教師の進化の道筋の違いにつながっていく可能性がある。例えば、Cの記述には、「主体的」ということが繰り返し見られる。主体的な学びがCの求める教育のありようであり、それが[教育実習]での「教育は『教えるもの』だと思っていたが、子ども達が自分たちで『学ぶもの』ではないか、という考えに変容していった」「子ども達中心の授業を創るためにはどうしたらいいのか」「子どもと共に学ぶ空間を生み出すためには何が必要か」という言葉につながっていく。

一方のDの場合は、授業づくりに向けた具体的な記述が見出せる。「学年により子供の様子が違うので、学年に合わせて指導方法を使い分け」る必要性があることを捉え、「授業を見る際にどこに注目すべきか」「授業を作る際のポイント」の獲得、「授業をつくる・みるという実践的な場で経験を積もう」という意識や「指導案や授業を見るときに、目的や意図、それに対する手段」の獲得、[基礎実習]から[教育実習]に向かう段階で、「発達段階や学級の実態に合わせた指導ができるように、授業の引き出しを増やしたい」とい

う意識へとつながっている。またDには、漠然とながら、「授業は上手な方が良い」という記述があり、授業を上手下手という点から見ている様子も窺われる。

この異なりがどこから生じているかをこの段階で特定することはできない。当然彼らがこれまで受けてきた教育や学校に対する考え方も異なりを生む要因となっている。本稿ではそれらを考慮せずに「実習」で示された記述のみを対象とすると、異なりの出発点にある、公立学校で行われる3日間の「体験実習」の影響は大きい可能性がある。Cは「体験学習」で、小学校1年生の「知的好奇心や学習に対する意欲の高さ」に接し、「子ども達の学びの意欲の高さに圧巻された。教育とは、ただ教えるだけではなく、子ども達が主体的に学んでいくものだと感じた」と記述している。一方のDは「体験学習」で、「低学年中学年高学年を1日ずつ見た」ことにより、「学年により子供の発達に大きな差がある」ことを体験的に学んでいる。そして「学年により指導法が大きく変わることが教育観に加わりました」と述べている。こうした両者の状況は、この「体験実習」での体験や学びが、この後の彼らの教育についての考え方に影響を何らかの与えていることが考えられる。

## 5 本研究の成果と課題

### (1) 成果

本研究は「教師養成機関における実習に関する研究」の一部であり、実習における学生の体験から学生の内部で生じた学びの具体を見出そうとした。

2つの実習体験の学生の記述から、次の7点を捉えることができた。7点のうちa～dの4点は、多様な学部卒業者の実習体験からのものであり、e～gの3点は、X大学教育学部出身者で同一の教師教育のカリキュラムと其中的4つの実習を受けた小学校の免許取得者のものである。

- a 学部段階での実習で「したこと」については授業に関する内容が多い。しかし、「学んだこと」「気づいたり考えたりしたこと」については、授業に関する内容だけではなく、授業実践の体験により子どもや学校、教師のあり方、自身のことにつながっている。授業観の構築につながるものを得ている様子も捉えられる。
- b 多くの学生が、知識やスキル不足等により不安感が強い中で、現場の教師教育者の授業を

参観したり、指導・助言を受けながら必死に模索し、手がかりを得ようと努力している。

- c 自分の力量不足を実感している場合、参考となるものを多く求める思いが強い。その結果として求められたことや提案されたことに対応しようと懸命になっている様子が見られる。
- d 教師教育者の指導・助言を自己との照合は行わないまま受け入れる様子が見られるが、その一方で、自己が捉えた課題を追究する様子も見られる。
- e 実習に対する緊張や充実感、不安や期待感があり、それぞれの実習の目的も共通したものを持っている。
- f 「教育についてより、実習でどうしようかという方向に考えのベクトルが向いていた」り、実習において失敗することを恐れたり、不明なことについての質疑や解説を求めることができにくい。
- g 1年次で行う「体験学習」での体験や学びが、この後の彼らの教育についての考え方に影響を何らかの与えている可能性がある。

### (2) 課題

#### ① カリキュラムについて

大学によって「実習」をめぐる指導のあり方は多様であろう。学部によっては、「(授業づくりに関しては特に学んだことがなくいきなり実習での授業だったので)」という記述にあるような事態もあるだろう。その点教育学部では、教育観の追究、指導技術の獲得などを踏まえたカリキュラムが構成されていると思われる。

今回、2つ目の調査ではX大学教育学部出身者で同じカリキュラムを経ている2名を対象にした。そこでは、実習が4回(副免を加えれば5回)組まれ、学生はそれぞれの実習の目的を理解して実習に臨み、それぞれ学びを得ている。しかし彼らの学びの中で「実習がCore」となり、教職に関する様々な科目相互での学びが関連し合う状況が生じているか否かは明らかではなく、それぞれの学びの構築につながっているのかという疑問が残る。「教育についてより、実習でどうしようかという方向に考えのベクトルが向いていた」り、実習において失敗を恐れたり、不明なことについての質疑や解説を求めること」をしない様子も捉えられた。これは、学びが自己に向いていないこと、教師教育者等、他者の評価に意識が向いていることを示している。「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の検討—「教員養成コア科

目群」を機軸にしたカリキュラムづくりの提案」(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト)には、「経験に対する研究的な省察の機会を併せて提供することによって体験-省察の王冠を確保する」(2003:2)ことが示され、「省察」の必要性が繰り返し述べられている。こうした実態は、2003年の提案が未だ実現されていないことを示したことになる。

教師養成機関における科目や実習がパッケージングされたものであり、それを受けたら自動的に「教員免許」が取得されるというのではなく、科目や実習に対し、学生・院生が主体となり、「体験-省察の往還を確保」(2003:2)が真に実施されるようにカリキュラムを吟味・再構築する必要がある。

カリキュラムを吟味・再構築のためには、例えば次のようなことが考えられるだろう。

例えばF.Korthagenらが「省察を通して学びを生み出す方法」として提示した「5段階の手順」のような学びを構成する枠組みに基づき、学部でのカリキュラムの構造の問題や実習前後のリフレクションの機会の設定、教師教育者との関わりの関係を精査することである。これについては、若木ら(2020)により、教職大学院の実習を含めた学習を対象としたものであるが、pilot study1とpilot study2(2014年～2016年に実施)を踏まえたプログラム提案とそのプログラムにおける院生の具体的状況の考察が示され、有効性が指摘されている。

また、若木ら(2017)は、「院生個々の背景を捉え、そこに寄り添った教育の重要性を改めて認識した」(2017:121)と記述している。これは、藤原が追究しているように、ライフヒストリーとの関連からカリキュラム自体や学習の場の設定の検討が必要ということである。「基底的自己」と「状況的自己」の問題、「自己発達」と「自己形成」の問題(注7)を踏まえながら、実習を「Core」として多様な学びを関連づけ、自己探究に培うリフレクションが成立するカリキュラム、あるいはカリキュラムをサポートする学習の場の探究が必要である。

## ② 教師教育者の関わりについて

実習指導に対し、「組織的な指導」の必要性が指摘されている。何に対して「組織的な指導」を行うのかといえば、「自身の内部に形成されている『ゲシュタルト』」にアクセスし、これまでの教育を受けた場面と教育した場面での『具体的事例の経験』を想起し、形成された『ゲシュタルト』

やそこから構築された『知』の実像を捉え直す作業」(若木ら2017:112)に対してである。その場で、どのように設定し、教師教育者がどう関わるのか、この課題は大変重要である。

実習指導に関わる教師教育者は、学校現場で直接指導に関わる教諭や管理職、大学の教員などである。Cの記述に、この教師教育者について2つの記述「[学級に入った初日に「先生たち残念だったね、このクラス大変ですよ。」と言われたこと」「担当の先生の分析や説明が論理的でわかりやすかったこと」がある。前者と後者の違いは大きい。記述にあるように、実習生は自身の力量に自信がない。そのため、求められたことや提案されたことに対応しようと懸命になる。正解を求める意識はこれまでの教育が培ってきたものである。そうした実習生に、どのように対応し、指導や助言を行うか。理論と実践の間に自己探究を位置付けるとすれば、「技術的合理性アプローチ」で「教える」のではなく、その個々が自己の内面と対面できるように、あるいは、その場面を手がかりとして、ALACTモデルで示される2つ目のA「本質的な諸相への気づき「Awareness of essential aspects」に向かうことができるような「問い」を投げかけたり、共に考える「learning・partner」として教師教育者が必要となる。しかし、学校現場での教師教育者は、おそらくそうした「教育」や「訓練」を受けられているわけではない。院生からの聞き取り(半構造化インタビュー)により、実習の最初に教師教育者からの指導のあり方や、教育観についての話がないまま、教師教育者が「効果的だと思っている」あるいは、「知っている自分が受けた」方法で実習中の指導をしている実際も見られた。ゆえに、実習生への指導を対象とした研修が設定される必要があるだろう。これは、学校現場での若年層教師に対する指導にもつながる問題でもある。

学びは思いがけないところに成立する。それは計画して、何かを目指すことだけに拘ってはいは見失うものでもある。それぞれの体験に基づき、そこに存在する学びの芽となるもの探りだし、問いかけることによって本人が追究を始めたり、その正解のない追究に耐えることができるようにサポートすることが教師教育者の大きな役割であろう。

教師養成の質保証については、実習を「Core」とする場合には、実習指導に関わる教師教育者の資質能力に関する課題を先行研究を踏まえながら追究するとともに、研修のあり方なども模索する

必要がある。本研究の次の段階として追究する。CとDは、「実習」における教師教育者の関わりについても記述しており、それらも参考とした。

#### おわりに

教師教育は、何のために行われるのか。教師教育は、どこに向かうべきかということについて、G.Biestaの提示が参考になるように思う。

G.Biesta (2015:150)は、教育の作用、教育目的の領域として、次の3点を挙げている。

- ・「資格化」：知識やスキル、資質の伝達と習得に関わること
- ・「社会化」：文化的、職業的、政治的、宗教的伝統等のあり方や為し方についての慣習やしきたりを示したうえでそれらを授けること
- ・「主体化」：独創力と責任を持った主体として存在するようになる過程

日本における教師教育の現実を、このG.Biestaの提示と先に挙げた今津の指摘を重ねると、「資格化」と「社会化」への傾注ということになる(注8)。それが今回の「実習」での学びのDの記述が示している。Dが記述したように、授業づくりに向け、発達段階に応じた多様な指導方法や授業を見るポイントを獲得することも確かに必要であろう。しかし、人は意識的なものによってのみ選択・思考・判断を行うのではなく、非意識的なものが作用する。自己の意識的なものを支える非意識的なもの、自己のゲシュタルトに気づくための過程の設定が、カリキュラムには不可欠である。

カリキュラムを吟味・再構築においては、育成する教師の資質・能力をどのように考えるかという問題の再考も必要である。その上で、カリキュラム自体だけではなく、同じカリキュラムで学んだものの相互が、カリキュラムによって得た学びを、改めて自己の文脈や自己の歴史の中に位置付けてアンラーンしつつ、自己探究につなぐことができるように、加えて他者の自己探究を経てさらに自己探究するようにサポートする場も同時に模索する必要がある。

「教育実習」についての記述を提供して下さった院生の皆さんに感謝を申し上げます。

#### 注

(注1) ガダマーは経験とセンスの問題を次のように述べている。「教養」とは、否定的なものや

異質なものに会いながら、自己を「普遍性」へと高めていく運動、「成熟」をめざしていく運動である。成熟した人間、つまり教養ある人間は、そのつどの状況に応じて、またそれぞれの事柄に対して、的確な判断を下すことができる。そうした能力を、ガダマーは『タクト (Takt)』と呼んでいる。『タクト』とは、様々な経験を積むことによるのみ会得される鋭敏なセンスである。こうしたセンスが精神科学の土壌であるとともに、こうしたセンスを磨くことが、精神科学の目的である。」(丸山:111-112)

(注2) 本内容については、科学研究費補助金「自己探究に基づくリフレクションへの志向性の形成を促すカリキュラムの開発」(20K02430)で追究する予定である。

(注3) 教師教育でしばしば用いられる「理論と実践の往還」という表現があるが、本来は、理論と実践の間に自己が位置付けられなければならない。リアリスティック・アプローチを開発したユトレヒト大学を中心としたオランダの教師教育の現場では、明確に理論と実践の間に自己が位置付けることが示され、「ALACTモデル」の2つ目のAである「Awareness of essential aspects」によって自己探究がなされている。日本でも、教育現場での体験とそれに対するリフレクションを学部養成カリキュラムに位置付ける問題については学会等でも協議され、報告書などに記述された。2003年に提案された「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の検討—「教員養成コア科目群」を機軸にしたカリキュラムづくりの提案」(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト)の中には、中間まとめに3箇所、報告書に28箇所、「省察」の必要性を記述した箇所がある。しかし、2020年8月にまとめられた『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野』(日本学術会議 心理学・教育学委員会 教育学分野の参照基準検討分科会)では、次の2箇所の記述であり、内容も後退したものとなっている。

・「単に体験するだけにとどまらず有意義な学修を実現するには、何らかの課題に沿って自ら情報を収集したり、体験を省察したりして、意義深い考察を導き出し、それらをレポートや発表などによって伝える作業と組み合わせることが有用である。」(p.14)

・「授業以外の大学生活の多様な側面における豊かな経験や注意深い省察などが、教育学への洞察を深める契機になりうる。」(p.15)

(注4) 山口恒夫は、例えば山口恒夫・越智康詞・山口美和(2006)「教師教育におけるリフレクション方法の検討－「プロセスレコード」を用いた教育実習のリフレクションを通して－」(日本教育学会大会研究発表要項 65 p.176)等、看護教育の知見を教師養成の場に活用することを2004-2010にわたり、発表している。

(注5) これらについては、日本教師教育学会第29回研究大会(岡山大学)での発表資料「リフレクションへの志向性の育成について－学部と教職大学院の取り組みの実際－」(若木常佳・矢野博之・藤原顕・宮本浩治 2019/9/22)に具体が記載されている。

(注6) 本学のカリキュラム改訂の過程やそこで行われた議論に対し、筆者は関わっておらず、不明なことも多いことから、「推察」と記述した。

(注7) Nias は、*Primary teachers talking: A study of teaching as work*において、「基底的自己」と「状況的自己」の問題を、溝上は『自己形成の心理学－他者の森をかけ抜けて自己になる』において、「自己発達」と「自己形成」の問題を、それぞれ指摘している。

(注8) G. Biesta は、『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』(勁草書房 2018)の中で「社会化」と「主体化」について述べている。G. Biesta は、「社会化」に対し、「既存の秩序に対する個人の適応を強調する」(2018:4)ものと述べ、それに対し「主体化」については「個人が獲得する既存のアイデンティティとしてだけでなく、未来に向けて根本的に開かれた目下進行中のプロセスとして考えることを重視する」(2018:5)ものと説明している。もちろんシティズンシップ教育と教師教育の実習を軽々に考えないで考えるわけにはいかないが、ビースタが示した「未来に向けて根本的に開かれた目下進行中のプロセス」は、継続的な思索の実行を求め、その実行が、「賢明な教育的判断を行う能力」(Biesta 2013 135)となるのではないだろうか。

教員育成指標が示されてしまい、それに向かって養成機関が動くことが求められている。同時に、過去を生きた教師教育者が未来の教師を育てている。この事態を重く受け止め、問い続け、考え抜くことを基礎体力として体得させる必要がある。

## 引用文献

・ G. Biesta What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational

Professionalism *European Journal of Education* Vol.50. 75-87 2015 邦訳 何のための教育か?: よい教育, 教師の判断, そして教育的専門性について 齋藤真宏(訳) 旭川大学経済学部紀要 第76号 147-161 2017

・ 今津孝次郎 新版変動社会の教師教育 名古屋大学出版会 2017

・ 榎原禎宏・嵯峨根早紀 教員の職能開発に就いてのリフレクション論の意味: 1990年以降の小学校教員を対象にした文献の分析を通じて 京都教育大学紀要(133), 131-147 2018

・ 武田信子 教師教育実践への問い－教師教育者の専門性開発促進のために－ 日本教師教育学会年報 21 8-18 2012

・ 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」2006

・ 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討－「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案－ 2004

・ 藤枝静正 教育実習学の基礎理論研究 風間書房(2001:460)

・ 文部科学省「教職課程コアカリキュラム」2017

・ 米沢崇 学部生からみた教育実習の意義に関する一考察－数量的分析および質的分析を通して－ 広島大学大学院教育学研究科紀要 1-56号 67-76

・ 若木常佳, 村田育也 教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究(日本教師教育学会年報, 26, 112-122. 2017)

## 主要参考文献

・ G. Biesta *The Beautiful Risk of Education*, Boulder Routledge 2014

・ G. Biesta *LEARNING DEMOCRACY IN SCHOOL AND SOCIETY*, 邦訳上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳 民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ 勁草書房 2018(原著2011)

・ F. Korthagen, *Linking Practice and Theory*, 邦訳武田信子(監訳) 教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社 2010(原著2001)

・ Nias, j. *Primary teachers talking: A study of teaching as work* Routledge 1989

・ 溝上慎一 自己形成の心理学－他者の森をかけ

- 抜けて自己になる 世界思想社 2008
- ・大島崇行, 榊原範久, 桐生徹, 水落芳明, 八代一浩, 水越一貴 総括リフレクションを取り入れた授業観察実習プログラムの開発と評価～教育実習生による授業観察の事例を通して～科学教育研究 43-2号 165-179 2019
  - ・川口諒, 中川麻衣子, 前田一篤, 齊藤一彦 教育実習の経験の有無が学生の「リフレクション」に及ぼす影響に関する事例研究—教育実習の協議会における発言に着目して— 広島大学大学院教育学研究科紀要 2-66号 203-212 2017
  - ・佐竹靖, 小柳和喜雄, 森本弘一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景 リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発—教育実習生の授業に関する知識の変容に与えるリフレクションの効果に着目して— 5号 197-205 2019
  - ・佐竹靖, 小柳和喜雄, 森本弘一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景 次世代教員養成センター研究紀要 6号 157-164 2020
  - ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 小学校での教育実習と実地体験活動を通じた学習経験: 福山市立大学教育学部生を対象として 福山市立大学教育学部研究紀要 3 111-121 2015
  - ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 小学校における実習等の体験活動を通じた実践知の形成: 福山市立大学生を対象とした事例研究 福山市立大学教育学部研究紀要 4 93-103 2016
  - ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 新人教師の実践知の形成: 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究 福山市立大学教育学部研究紀要 5 83-94 2017
  - ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 初任期(2年目)教師の実践知の形成: 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究 福山市立大学教育学部研究紀要 6 83-96 2018
  - ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 初任期(3年目)教師の実践知の形成: 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究 福山市立大学教育学部研究紀要 7 103-116 2019
  - ・藤原顕 「学校等における体験活動の組織: 福山市立大学教育学部における「実地体験活動」の試み」SYNAPSE 69, 8-11 2019
  - ・丸山高司 現代思想の冒険者たち 第12巻 ガダマー—地平の融合 講談社 1997
  - ・村井尚子 エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション 大阪樟蔭女子大学研究紀要 5 185-194 2015
  - ・村井尚子 省察による保育観の問い直し～ALACTモデルを用いた教育実習のリフレクションを通して～ 京都女子大学発達教育学部紀要 15 69-80 2019
  - ・文部科学省「教職課程コアカリキュラム」2017
  - ・若木常佳 リフレクションへの志向性の形成を促す学習内容に対する提案: 教職大学院での実践の具体に基づいて 教育学ジャーナル 25 55-63 2020

本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(C)自己探究に基づくリフレクションの志向性の形成を促すカリキュラムの開発 20K02430)の助成を受けたものである。

