

【研究論文】

教育実習指導の現状と課題 ～教科専門（図画工作）・教職専門（教育史等）の観点から～

広島文教女子大学人間科学部

初等教育学科 准教授 佐伯 育郎

初等教育学科 教授 徳本 達夫

はじめに

教職は養成・採用・現職での実践と研修を通じて、生涯にわたってその資質能力を向上させ続けることによって成り立つ職業であり、日々、実際の子どもや教育現実と向き合いながら、職場の同僚・保護者・地域との連携の中でその資質能力を常に更新し続けるべきものである。教職には、高度な専門性とそれを支える人間的豊かさや確かな自律性が求められる所以である。

このような資質能力は、中央教育審議会「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（答申）」（平成24年8月28日）も強調するように、「学び続ける教員像」（2頁）から生まれる。教職が持つこうした特質を踏まえるならば、学部段階における養成教育は、この特質に即したものであることが前提となる。教職志望学生をして、自身の進路選択の中で選ばれようとしている教職に誘う体験の総体をいかに保障するか。さらには、教職を生涯にわたって遂行するための意識と力量の形成にどのように寄与することができるのか。このような理論的実践的な問いを、学生とともに問い続け、具体化することが求められる。鍵になる視点は、省察性・同僚性・協働性である。こうした資質を身につけた教員をいかに育てるか、また、指導においては、段階性・主体性・総合性をどう具体化するか。

本稿はこの問いがどこまで学生において果たされているかを、教科専門、教職専門の2名の担当教員の実践から明らかにするものである。両名とも、実習指導担当者であるという点で共通の基盤を持つ。以下、教育実習指導を通奏低音に、1. 教職課程教育の基本原則、2. 教育実習指導の概要、3. 教科専門科目担当者の立場からの教育実習指導の現状と課題、4. 教職専門科目担当者の立場からの指導体制の現状と課題、まとめという柱から論じる。忌憚のないご批評を賜りたい。（徳本）

1 教職課程教育の基本原則

(1) 「大学における教員養成」原則の徹底

日本における戦後の教員養成の原則は、開放制と大学における養成の二つであった。前者は、戦前の教員養成に特化された師範学校での教員養成という、閉鎖された仕組みを克服するためにとられた改革である。詳細は、ここでは扱わない。後者は、戦前の学校体系において大学よりも質の低い師範学校での教員養成がもたらせた課題の克服を目指す改革である。本稿で扱う教職課程教育の質保証の問題は、「大学における教員養成」原則の徹底の意である。すなわち、大学で学んだ者が教職に従事するという基本原則である。大学で学んだ証とは、教職専門家として他者である子どもが確かな学力をつけることによって状況を超えていくための「社会力」¹⁾を形成するための徹底した学問研究に裏

打ちされた省察的实践家であるということである。

現行教員免許制度は、教育職員免許法（1949年）に規定されている。同法は、「教職員の資質の保持と向上を図ることを目的とする」（第1条）。三輪が言うように、その立法者意思は、「学問の修得を基礎とする教職の専門性の確立であり、現行制度を貫く基本原理となっている」²⁾。

ここにいう、学問の修得が意味するものは、状況適応型の学びのみでなく、状況変革型の学びも得られていることをさす。中教審答申が教職課程の質保証を謳う中で、「学生が修得すべき知識・技能を明確化し、『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』に重点を置くべきである」（15頁）というのも、学問の修得の結果に重点を置く姿勢への転換である。1947年教育基本法が第2条「教育の方針」で謳った「实际生活に即した」学びができなければ、学問の修得からは遠い。

実際問題として、一人ひとりが置かれた小状況から、小状況を取り巻く大状況を推察し、大状況と小状況との相互関連を理解しつつ、課題解決に向けての自覚と力量とを形成することが目指される。たとえ「子どもが好き」で、「良心的である」とはいえ、小状況にのみ意識が限定された実践は、結果的に子どもを裏切ることになる³⁾。このことは教育原理や教育史等で学んだ歴史的な遺産である。

その意味では、教職志望者が自身の個人的な体験という小状況だけから教育を発想することは狭隘な実践となりかねない。多種多様な他者との出会いは、教職専門家としての基本的な資質となる。児童養護施設利用者、特別な配慮を必要とする児童生徒のみならず、広く人権に関わる人びと、高齢者、ハンセン病回復者、等々、より深い部分で人間を知り、社会・世界を知り、鏡としての自分を知ることにつながる体験をどれだけ持つか。それが他者である子ども理解につながる。自己の他者理解の器を実感する契機になるであろう。

ところで、中教審答申は、日本の授業研究の優れた遺産に言及するものの、「(その) 伝統は諸外国からも注目され、こうした自主的な資質能力向上の取り組みがこれまで日本の教育の発展を支えてきたとの指摘もある。」(2頁)と述べるにとどまる。実際には、授業研究という言葉が英語になっているほど、日本の授業研究の実践は世界に誇るべき遺産である。授業研究に代表される、教員の資質能力の鍵となる省察性・同僚性・協働性は、日本の小・中・高等学校の教員が長年に亘って培ってきた世界に誇るべき卓越性である⁴⁾。それらは自主研修という形で具体化されたものが底流となっている。学部における養成段階から、これらの資質能力の形成に意を用いることは教員養成の根幹をなす教育の条理や原理に適っている。

(2) 総体としての事前事後学習＝事前事後指導

教職課程の質保証は、同時に大学教育の質保証である。中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」(平成24年8月28日)の副題は「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」である。先の答申と本答申はともに共通の方向性を目指す答申となっている。

同僚性・協働性の中で学生同士が省察性を磨き合う。主体的に考える力・行動する力を持った学生を育てることが大学の社会的使命であり、そのような学生の一部が教職に従事するという姿が大学教育の本来の姿である。門脇が言う、「社会力」の持ち主である。

ここからいえることは、教育実習指導は、教職課程の範囲だけで捉えるのではなく、大学教育の総体の中で捉えることが不可欠であるという当然の原則である。学生は、大学入学時点から進路選択の途上において自身の生き方を探求する、その過程の中で教職課程の履修という選択がある。「大学における教員養成」の原則の実質化である。

理想的に言えば、すべての学びが広義の教職への事前学習になる。実習体験後は、実習体験と絡めた学びがすべて広義の教職への事前学習になる。ここで求められるのは、当事者である学生の主体的学習姿勢であり、自覚的な自己形成の姿勢と力量である。中教審答申がいう、「何ができるようになるか」(15頁)の問題も、ここに帰着する。種々の学びや体験を総体として自身の中に総合化する主体は、学生当事者である。

したがって、学生が「あらゆる機会」に「あらゆる場所」で「実際生活に即した学び」を求め続け、それらの体験の一つ一つを、教職に向けての自己形成に総体として活用する姿勢が求められる。それは教職に欠かせない自律性である。この視点を学生が自覚すれば、あらゆる体験が自身を教職に誘う大事な体験であることに気づく。学習の履歴＝経験の総体という観点からの自身の学びを省察できる。その姿勢は、相対する児童生徒の理解においても活用できる。(徳本)

2 初等教育学科における教育実習指導の概要

本学科の小学校・教育実習は、2年次前期の「教育実習Ⅶ（観察・参加実習）」、3年次前期の「教育実習Ⅰ（模擬授業）」、3年次後期の「教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）」の3つからなる（表1）。

【表1：初等教育学科2～3年次の教育実習】

実習の名称・単位	開講時期・実習校	授業コマ数・実習期間	備考
教育実習Ⅶ（観察・参加実習） 選択履修 1単位	2年次 前期	15コマ分	教育実習報告会 内諾訪問ガイダンス
	6月（広島県内協力校）	1週間	
教育実習Ⅰ（事前事後学習） 小免必修 1単位	2年次 1月	1コマ分（オリエンテーション）	教育実習事前ガイダンス
	3年次 前期	15コマ分	
教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習） 小免必修 4単位	3年次 後期 （出身校など）	20日間（4週間）	教育実習報告会

本学科が育成を目指している実践力のある逞しい教師になるためには、教科に関する科目、教職に関する科目などを履修し、教師としての専門的な知識や技能を修得することが必要である。それに加え、小学校教育に関する実習の場を通して、実践的指導力を身に付けておくことも不可欠である。この力を身に付ける機会が、3つの教育実習である。

(1) 「教育実習Ⅶ（観察・参加実習）」2年次前期

教育実習Ⅶは、小学校教員になるために必要な最初の観察・参加実習である。観察とは、児童や教員の活動状況、学校の管理・運営などの全教育活動について観察し、理解することである。教員が行う授業について積極的に観察し、実習生自身が教壇に立って授業をする準備を整えるためのものである。参加とは、指導担当教員の補助として、教材・教具の準備、採点の手伝い、個別指導の援助、学級事務の処理などを行い、特別活動や教師の研究活動に参加し、経験することである。

教育実習Ⅶの目的は、「小学校教育の実際にふれ、教職への自覚を高める」というものである。目標は、「3つの理解→2つの発見→1つの自覚」である。具体的には、「『学校と教員の仕事について、子どもについて、基本的な指導技術について』の理解を深めることにより、『教育研究課題、自己』を発見し、『教職に就くこと』への自覚や使命感を高める。」というものである。

教育実習Ⅶの学習方法は「①観察して理解する。②参加して理解する。③討議して理解する。④記録して理解する。」の4つである。学習内容は「①3つの理解（学校と教員の仕事についての理解、子どもについての理解、基本的な指導技術についての理解）②2つの発見（教育研究課題の発見、自己の発見）③1つの自覚（教育者としての自覚）」である。

教育実習Ⅶは、事前学習・教育実習・事後学習の3部構成である。事前学習・事後学習は1コマ90分の授業を14回行い、教育実習は実習校のある広島県の3地域で1週間行う。

事前学習（第1～8講）では、実習校単位での小グループによる活動が主となる。配属学年の決定、

役割分担、パンフレットの編集・印刷・製本などの活動を行う。担当教員からは、実習生としての心構え、子どもとの関わり方、観察・記録の仕方などについて詳しく学ぶ。

第9講の週に行われる教育実習では、実習校のある地域へ赴く。例年、6月の第3週目に1週間泊まり込みで教育実習に臨む。小学校教育の実際、とりわけ教員の授業実践や児童との関わり方などを観察・記録し、実践力のある逞しい教師になるための力量形成の基礎を培う。実習校は、広島県内3地域の協力小学校である。実習生は宿所から毎朝勤務し、帰宅後は学習会を行う。学習会では、観察してきたことを共有し、議論する。学科教員も宿所で実習校との連絡、学習会での助言や実習日誌の添削などの指導を行う。

実習後は学内での事後学習（第11～15講）を行う。実習報告会、教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）内諾訪問ガイダンスも含まれる。以上の取り組みを通して、最終的には学生が自分自身の教育研究課題を発見し、その後の学習・生活へと生かすことを意図している。

(2)「教育実習Ⅰ（模擬授業）」3年次前期

教育実習Ⅰは、教育実習Ⅱ・Ⅲのための事前指導であり、小グループで、教材研究や模擬授業に取り組むものである。本実習に臨むに当たり、実習生としての確かな心構えと教育実践力を養うことをねらいとする。到達目標は、以下の通りである。

- ①各教科・領域の復習、参考資料の収集、指導技術・指導法についてのレポート課題に取り組み、基礎を固める。
- ②各教科・領域の学習指導案について理解し、自分で書くことができる。
- ③教材研究・教材開発に取り組み、教材・教具なども準備することができる。
- ④学習したことを活かして、授業者・学習者として模擬授業に取り組むことができる。

教育実習Ⅰの具体的な学習計画（講義概要）は、表2の通りである。

【表2：教育実習Ⅰ（小学校）実施計画】

講数	(実施時期) 学習内容
0講	(2月上旬) 教育実習Ⅰオリエンテーション……趣旨説明, グループ決めなど
1講	(4月) 全体会……春休みの課題の提出, 各教員からの諸連絡・激励など
2講	全体会……教師による示範授業, 今後の取組みについてなど
3～8講	第1クール 模擬授業Ⅰ～Ⅲ・第2クール 模擬授業Ⅰ～Ⅲ
9講	4年生との「実習報告会」引き継ぎ会
10～13講	第3クール 模擬授業Ⅰ～Ⅲ・第4クール 模擬授業Ⅱ～Ⅲ
14講	教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）事前説明会
15～16講	代表者による全体研究授業Ⅰ・Ⅱ
17講	全体会……教師による総括・激励, 教育実習Ⅰのふりかえり

第0講では、担当教員から授業の趣旨や春期休業中に取り組む課題についての説明を受け、グループ決めを行う。春期休業中の課題には、2年次の各教科教育法についての復習も含まれる。例年、8グループに分かれて各教科領域の模擬授業に取り組む。学生数にもよるが、1グループ7～10人である。自身の専修では、その教科の模擬授業を体験している場合が多い。学生は、自身の専修の教科が含まれていない方のグループに属する。グループ決定後、代表者・副代表者を選出する。グループの目標、担当教科領域や模擬授業の順番なども決める。

第1～2講では、各教員からの諸連絡・激励、代表教員による示範授業などを行う。第2講の代表教員による示範授業では、教科指導のあり方、教材研究の仕方、模擬授業・協議会の進め方などについて具体的に学ぶ。

第3～11講では、グループに分かれて学生たちが模擬授業をする。第1～4クールで、家庭科を除く8教科・道徳の中から4教科・領域の模擬授業を行う。学生1人につき、3教科・領域を担当する。模擬授業を行う数週間前から、学習指導案の作成、教材・教具の準備、板書計画の作成などの教材研究に各自で取り組む。事前に各教科領域の担当教員と相談し、授業化する教材の選択、対象学年の選定、学習指導案の作成、授業の進め方などについて話し合いを持つ。空きコマや放課後など、授業外での活動が多くなる。

教育実習Ⅰでは、15分間の模擬授業と15分間の協議会を行う。授業者の学生は、教員として授業を行い、他の学生は児童役となる。協議会では、授業者自身の反省・振り返り、質疑応答、担当教員による助言などを行い、感想・意見を交流する。

第14講では、教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）事前説明会を行う。第15～16講では、2回にわたり代表者による全体研究授業を行う。学生自身の立候補、担当教員の推薦により代表者を決定し、2グループに分かれて模擬授業を行う。例年、4人が代表者として授業する。全体研究授業では、45分間の模擬授業とその後の協議会を行う。第17講では、授業全体の振り返りとまとめをする。担当教員からの気づき、激励の言葉などを伝え、教育実習Ⅱ・Ⅲに向けての意識化を図る。

(3)「教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）」3年次後期

教育実習Ⅱ・Ⅲは、授業者として指導計画を立て、教材研究をして学習指導や生活指導を行うという、実地授業を経験するものである。ⅡとⅢは、10日間を単位として連続して行われる。教育実習Ⅶ・Ⅰでの学びを、教育現場において児童を対象として実践する。期間中、学科教員が巡回指導を行う。学生は、学科発行の教育実習記録を持参して、実習校の指導担当教員から指導を受ける。

教育実習Ⅱ・Ⅲの趣旨は、大学の教育課程に従って修得した知識・技能・理論などを教育現場で実践し、理論に支えられた実践のあり方を学習することである。小学校教育の場を経験することによって理論と実践との関係を主体的に再構成し、知識を実際の教育の場に適用できるようになることは、教員としての基盤を形成するために重要である。

教育実習Ⅱ・Ⅲの意義は、①教育の理論と実践の一体化②基本的教育技術の習得③発達期にある子どもの理解④教育的人間関係における相互作用についての学習⑤教育者としての自覚の高揚、の5点である。教育実習Ⅱ・Ⅲにおいては、各教科・領域の指導法だけでなく、幅広い視野に立って様々な知識を有機的に統合させながら、教育者としての勤務・研修・生活態度など教育活動全般にわたって学習することが求められる。

実習終了後は本学へ戻り、学内での学びを再開する。通常授業と平行して、12月に開催される教育実習報告会の準備に入る。教育実習Ⅰのグループ代表者・副代表者、希望者を中心に、実行委員会を組織する。実行委員会では、10月頃から準備をする。実習報告会では、授業展開の仕方、児童との接し方などのテーマを設定し、小グループに分かれて発表・討論を行う。他学年の学生や学科教員も参加し、議論に加わる。実習報告会のレジュメをまとめた冊子・報告会後の振り返り冊子を発行する。

以上で、小学校・教育実習に関連する学びが完結する。実習報告会は、教育実習Ⅶ（観察・参加実習）、教育実習Ⅰ（模擬授業）、教育実習Ⅱ・Ⅲ（本実習）と続いた教育実習の集大成である。その後も、実践力のある逞しい教師を目指して、学生の学びは続いていく¹⁾。

初等教育学科における教育実習指導の特色は、①省察性②協働性③同僚性④段階性⑤主体性⑥総合性である。具体的には、次の例が相当する。それぞれの教育実習には、教育実習報告会など自らの取り組みを振り返る場、互いの学びを共有する場が設定されている。教育実習報告書・報告会振り返り冊子の作成、自己評価の実施を通して省察を行い、次の学びへと生かしている。省察性の一例であり、学びの全局面において不可欠な要素である。学生・教員ともに模擬授業や教育実習報告会に取り組み、互いに学び合い、成長する。学生・教員ともに事前準備や打ち合わせなど、授業外の取り組みにも時間を割く。教員は一方向的に学生を指導するだけでなく、示範授業を行い、学生からも批評を受ける。

学生は個人学習の他、グループでの学習を多く行う。協働性の一例であり、同僚性にも通じる。3つの教育実習は、教職に関する専門性、小学校教員としての力量を、理論と実践の面から段階的に高めていくことを意図して構成されている。段階性である。3年次の夏期休業中には、学生がグループで主体的に模擬授業を行う。教育実習Ⅰで授業をしなかった教科領域を中心に模擬授業に取り組み、秋期の本実習に向けて学び合う。主体性の一例である。実習後の実習報告会では、自らの学びを発表するとともに、他の学生の発表を聞く。情報交換を通して、他者の学びを自分の中に取り込み、次なる実践へと生かしていく。総合性の一例である。(佐伯)

3 教科専門の立場からの教育実習指導の現状と課題

佐伯が初等教育学科で担当している授業、教科に関する科目を中心に、教育実習指導との関連について述べる。担当授業、自身の専門である図画工作科を中心として、教育実習を中核に据えた実践を模索している。主な授業科目から、①教師論（1年次前期）②人間科学基礎演習（1年次後期）③図画工作（1年次）④図画工作科教育法（2年次後期）⑤図工ワークショップ（2～4年次・図画工作専修のみ）について取り上げる。

(1) 「教師論」1年次前期

教師論は、5人の教師によるオムニバス形式の授業である（平成24年度まで）。教職に関する導入科目である。授業のねらいと概要は、次の通りである。

「『授業者としての教師』『学級経営者としての教師』『成長し続ける存在としての教師』という三つの視点から、『教師の仕事』についての理解を深めるようにする。例えば、『教師の仕事』の主たるものとしての授業実践。それは、『子どもを知ること』『教材を研究すること』の面でたゆまぬ努力をすることを経て、また、『信頼関係と創造的な雰囲気のある学級経営をすること』の面で粘り強く努力をすることを経て、より質の高いものとなる。こうしたことを、講義担当者は、自身の研究や経験を交え、じっくりと語りかけていく。」（平成24年度・講義概要）

佐伯担当分は、以下の通りである。

第5講 テーマ：教育実習や現職時代に出会った教師たち

内容：教師という職業の概要について学び、本担当者が出会ってきた教師についてお伝えする。

第6講 テーマ：優れた教師の実践

内容：本担当者の経験について知るとともに、本担当者が出会った優れた教師の実践例を検討してもらう。

第7講 テーマ：めざすべき教師像

内容：本担当者が出会った優れた教師の実践例を学び、めざすべき教師像について考察してもらう。

第5講で、佐伯が大学4年次の教育実習で出会った教師、教育実習での体験談について語っている。とりわけ失敗談は、学生にとっての動機付けになっている。学生の感想を一部紹介する。

「先生の体験談で、初授業失敗の原因を聞いて、とてもためになりました。教育実習だからこそ、指導案や教材研究はしっかりしようと思いました。何事も出だし、スタートが大切だと思います。（平成24年度1年生）」

「先生の失敗談を見た時、自分もそうならないようにしたいと思いました。そのために、1年次から実習に向けての勉強をしておきたいです。（平成24年度1年生）」

「子どもの前に立って授業をするという責任は重くて、中途半端ではいけないということがよく分かりました。授業の準備だけでなく、子どもたちについてもよく知っておかなくてはならないことも知りました。また、保護者との連携も大切なのですね。（平成24年度1年生）」

(2) 「人間科学基礎演習」 1年次後期

人間科学基礎演習は、学科長・1年生チューターが行う。ねらいと概要は、次の通りである。

「初等教育学科における今後の学びの見通しを一人一人が確かに持つということをねらいとする。内容は、進路ガイダンス、教育学会や実習報告会への参加、専修・コース決め、読書案内、レポートの書き方などである。学科長と1年チューターが中心となり、学科全教員の協力を得て行う。」(平成24年度・講義概要)

佐伯は、第6講「実習での学び(児童教育コースの場合)」を担当し、教育実習の概要・全体計画について紹介し、1年生に対して教育実習についての見通しを持たせている。イメージしやすいよう、上級生の実習中の様子を提示し、講義を行う。佐伯が担当した教師論の復習も交え、1年次から取り組んでほしいことも含めている。

(3) 「図画工作」 1年次通年

図画工作は、図画工作に関する一連の授業の導入科目である。初等教育学科1年生100名余りを3クラスに分け、10回分を3回ずつ、2人の教師で担当している。佐伯は、10回の授業2コマ分を担当しており、ねらいと概要は次の通りである。

「(佐伯1)図画工作では、図画工作科の授業を組織するために必要な資質を養います。本授業は、苦手意識を持たれがちな平面表現に取り組むことによって、造形活動に馴染むことを目指します。」

「(佐伯2)図画工作では、図画工作科の授業を組織するために必要な資質を養います。本授業は、図画工作の構成要素である色彩・形態・材料・技法について具体的に学習し、紙工作にも取り組みます。」(平成24年度・講義概要)

第1回「オリエンテーション」では、授業内容についての見通しを持たせることを意図している。佐伯の学科担当授業科目についても紹介し、2年次以降の教育実習とのつながりについても伝えている。第10回「まとめ」でも、今後の授業・教育実習とのつながりについて意識させている。自己評価シートに記入させることを通して、授業の振り返りと学習のまとめの機会を与えている。授業後の学生の感想を一部紹介する。

「私は、図工という教科が本当に苦手で、この授業に対してははじめは、すごく嫌だなと思っていました。だが、どんなに失敗しても先生が、あたたかな言葉をかけて下さり、アドバイスもたくさんして下さいだったので、苦手意識をやわらげることができ、図工に対する印象が大きく変わりました。もっと、絵がうまく描けるようになりたい、工作でかわいい作品をつくれるようになりたいと思うようになり、前よりすごく前向きな気持ちでいっぱいです。毎日が本当に楽しかったです。ありがとうございました。(平成24年度1年生)」

(4) 「図画工作科教育法」 2年次後期

図画工作が学習者の立場で演習を受け、図画工作の資質向上を意図しているのに対して、図画工作科教育法は授業者の立場で講義を受け、図画工作科の授業を実践するための方法を学ぶことを意図している。図画工作は実技中心の内容論であり、図画工作科教育法は内容論に加えて子どもの実態・発達を踏まえて授業を組み立てる方法論である。図画工作が基礎となり、図画工作科教育法がその発展・応用という位置付けである。授業のねらいと概要は、次の通りである。

「本授業は、小学校で図画工作科の授業をするために必要な専門性を養うことを目的としています。主に講義を通して、図工に関する知識や理論を学びます。実際に題材開発・教材研究(学習指導案、参考作品の作成)に取り組むことによって、実践力の育成も目指します。」(平成24年度・講義概要)

シラバスの最後には、メッセージとして次の文を掲載している。

「1年次の「図画工作」と3年次の「教育実習Ⅰ」とをつなぐ授業です。近い将来、教壇に立つことを想起しながら、主体的に学習してほしいです。」

このメッセージは、第1回「オリエンテーション」で学生に伝えている。本授業のねらいを確認し、授業内容を紹介するとともに、過去の学生による模擬授業の映像も鑑賞させ、授業者としての自覚を

促している。教育実習Ⅰの概要も紹介し、教育実習とのつながりも意識させている。過去の学生による模擬授業の鑑賞は、学生が目指すべき教師像、授業モデルの提示にもなっている。第2回「学習指導案、教材研究って何？」では、図工の授業を組み立てるプロセス、図工の学習指導案の意味と書き方、教材研究・題材開発について学習する。教育実習での取り組みの例を挙げ、教育実習Ⅱ・Ⅲとのつながりを意識させている。授業を組み立てる際は、教材研究や児童の実態把握などの事前準備が大切であることを強調している。最終回の第15回「頑張ろう！ 代表者模擬授業」でも、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ・Ⅲとのつながりを意識させている。代表者による模擬授業では、学生から立候補を募り、45分間の図画工作科授業を実践させる。教育実習Ⅰで体験する代表者による模擬授業を先取りし、学生に学習意欲を持たせ、図画工作科教育法での学びを総括する。教育実習Ⅱ・Ⅲ終了後の教育実習記録の中から、図画工作科に関連する3年生の記述を抜粋し、紹介している。初回・最終回に限らず、自身の教育実習での体験談、現職時代の体験談を交え、教職や教育実習に具体的な見通しを持たせている。自己評価シートへの記述を通して、授業の振り返りと学習のまとめの機会を与えている。授業後の学生の感想を一部紹介する。

「『1年生の図工とは違う！』と身をもって感じました。子どもの発達に合った指導法、目的を持った授業など、将来授業をしていく自分たちにとって必要な知識を身に付けることができました。今後は、それらを実践していく力が求められると思うので、学んだことを3年で生かしたいです。そのために、日頃から子どもと関わったり、何かを作ったり見たり感じたりして、感性・表現力を豊かにしていきたいです。(平成23年度・前期2年生)」

「1年生の頃は自分で作品を作ったりして、教えられる側としての授業が多かったのですが、2年生になり教える側としての視点から見ることが多かったと思います。プラス面は、いろんな授業風景、作品を見たりすることができて参考になりました。また、先生の授業の工夫が楽しかった。(平成23年度・前期2年生)」

「授業の中で学習指導についてしっかり学べたので、指導案を書くのにとってもためになりました。現場のビデオや指導案をいくつか見せて下さったので、どんな声掛けをするとどう児童が反応するかなどがわかりました。また、発達段階で見られる児童の特徴がわかったので、これから指導案を作成する際に、児童の発達段階に合った授業内容を構成したり、児童のめあてを考えたりするのにすごく参考になると思います。授業で学んだことは、どれもとても役立つことばかりだったので、これからは活かしていきたいと思います。(平成23年度・後期2年生)」

(5)「図工ワークショップ」2～4年次

図画工作専修では、地域貢献活動として図工ワークショップ（夏期休業中・後期）に取り組んでいる。学外・学内で、地域の親子を対象とした図画工作の作品作りを行っており、学生自ら企画・運営している。参考作品を作ることによって、題材開発・教材研究の大切さについて実感することができる。作品作りをしている家族のサポートを通して、子どもに対する支援や保護者とのかかわりについても実践的に学ぶことができる。2年生については2年次前期の教育実習Ⅶと3年次前期の教育実習Ⅰとを架橋することになり、3～4年生については3年次後期の教育実習Ⅱ・Ⅲと教育・保育現場とを架橋することにもなる。図画工作専修の学生にとって実践力を身につける上で貴重な体験となっている。学生の感想を一部紹介する。教師としての資質向上に、図工ワークショップは有益である。

「私は7歳の男の子の補助を行いました。ダンボールを切る際にどうしても力が足りず、切りにくかったようなので、フレームの下描きをしてもらい、カッターで切る作業については手伝いながら切っていました。どうしたいのかをしっかりと聞きながら、彼の満足いくまで作品作りのアドバイスをを行い、デコナーにはどんな飾りがあるのかなども説明しながら、飾りを選びやすい環境づくりをしていきました。(平成23年度2年生)」

「カッターがはじめての子だったので、使い方、持ち方、コツ、気を付けることを教えてあげながら、注意しながら、その子ができるようにしました。できるだけその子にさせて『できた』という気持ちになって欲しくてやってもらったけど、少し時間がかかってしまったかなと思いました。けれど、上手く切れた時とってもよい顔をしていました。(平成23年度3年生)」

「私は、親子との時間が一番大事だと思っていたので、一緒に子どもと材料を取りに行く以外は、作る様子を極力見守るようにしていた。(平成23年度3年生)」

以上のように佐伯の授業でも、①省察性②協働性③同僚性④段階性⑤主体性⑥総合性を意識し、実

践しているところである。特に、①省察性④段階性を意識して実践している。教育実習との関連を意識した教科の側面からの取り組みをまとめると、次のようになる。

【教科の側面からの教育実習指導（佐伯）】

①省察性の意識化：授業の中で、自身の経験談・実践例について紹介し、それを踏まえてよりよい取り組みを目指すよう学生に意識させる。教育実習や教育現場における佐伯の実践例・失敗談を具体例として提示することで、よい学習者・授業者として取り組むよう意識化を図る。最終回では、自己評価シートを配付し、記入させている。自己評価シートの記述を通して、授業の振り返りと学習のまとめの機会を与えている。自己評価シートの学生の記述から、佐伯も自身の授業の省察を行っている²⁾。

②段階性の意識化：佐伯は、図画工作科の授業を実践するために必要な資質・能力を「図工授業力」と定義している。図工授業力は、図工的教養と授業実践力の2つの側面から成り立っていると考えている。先行研究としては、福井凱将（1997）の「造形的教養」と「実践研究者としての教養」という美術教師の資質についての考え方が³⁾。福井の考えを参考にしつつ、図工的教養と授業実践力を兼ね備えた小学校教師を「図工授業力のある教師」として自分なりに定義し、4年間の授業を通してその育成を構想している。研究的視点は図工的教養と授業実践力の両方に関わると考えるので、福井のように研究という言葉をあえて使用しなかった⁴⁾。

【表3：佐伯が考える図工授業力と2つの要素】

図工授業力	
図工的教養	授業実践力

佐伯のこれまでの実践的研究を通して、表4の4段階による図工授業力のある教師の育成を構想した。表4の各授業や学外における教育実習の有機的なつながりについて学生に意識させている。授業の初回・最終回などで、次の授業や教育実習とのつながりについて意識させている。近い将来、次の段階に進み、授業者の立場になること、その段階はすぐに来ることを意識化している。

【表4：図工授業力を育成するための4段階】

ステージ	各ステージにおけるテーマ	授業（演習・講義）など	学外の教育実習
1（1年次）	造形活動を通じた図工的教養の育成	図画工作	
2（2年次）	図画工作科教育・子どもの造形的発達の理解	図画工作科教育法	教育実習Ⅶ
3（3年次）	図工における授業実践力の向上	教育実習Ⅰ	教育実習Ⅱ・Ⅲ
4（4年次）	図工的教養・授業実践力の涵養	教採チャレンジセミナー図工	

(5)「教育実習Ⅱ・Ⅲ」終了後の学生の学びから

平成24年度教育実習Ⅱ・Ⅲの教育実習記録から、実習を行った73人のうち、図画工作科の授業実習を行った29人の中から参考になると考えられる事例を5件取り上げ、それぞれ学生にインタビューを行い、考察した。

（事例1：平成24年度・T学生 第5学年）

「6限目の図工では、児童と同じように絵を描かせて頂く中で感じたことがあります。それは、自分自身が実際に体験しておくことが必要だということです。そうすることにより、児童にとってどのようなところが難しいのか、ポイントになる点はどこかなどが分かり、指導をしていく上で役に立つと思えました。描いたものや作ったものは参考作品としても活用できると思いました。」

インタビューによると、図工の授業を自ら行うことはなかったが、観察・参加実習として指導担当教諭が行う図画工作科授業を子どもと一緒に受け、作品づくりを体験したという。墨と割り箸を使って、水墨画を描く題材であった。この学生は、立体や工作は好きだが、絵は苦手である。この図工の授業は「見て描く」内容の題材であり、実際に描いてみて、見て描くポイントをつかむことができた。自分自身で題材を体験しておかないと、児童に指導することができないことを実感したという。この学生は、図画工作科教育法の第2回「学習指導案、教材研究って何？」で教材研究の大切さについて学んでいる。教育実習で、改めて教材研究の大切さを認識した。記述から、自分が作った作品の授業後の活用まで考えていることがわかる。省察性の意識化が読み取れる事例である。

(事例2：平成24年度・K学生 第4学年担当)

「3・4時間目は、図工の授業をさせて頂きました。参考作品を作ったので、子どもたちに助言を具体的に言えたので、良かったと思います。しかし、作品を時間内に終わらせるようにすることをもっと強調して言うべきだったと思います。」

この学生は、実習3・4週目に自ら図画工作科授業を実践している。紙粘土・水彩絵の具などを使って立体作品を作る題材であった。校内の好きな場所を選び、そこに住んでいそうな住人を想像して作る学習内容である。学生に対する指導担当教諭の所見は次の通りである。この所見を受けて、教材研究の大切さについて、学生も改めて実感したのではないだろうか。

「図工の作品と一緒に、K先生の思い出が残ることでしょう。『体験的な活動計画は、一度体験したか』と言われる。例えば、『実際に足を運んだか』などです。今回では、実際に粘土で作品を作ってみたことはとても重要でしたね。どの量で、どれくらいの物が作れるか、どのくらいの絵の具を使えば、どんな色が付くか。すべて、事前研究による適切な助言がなされていました。(指導担当教諭所見)」

インタビューによると、実習中に教材研究を行うことで、指導のポイントをつかむことができたという。当初は、この題材の参考作品を作る予定ではなかった。教材用の紙粘土が余っていたので、教材研究のために使わせて欲しいと担当教諭に自ら申し出た。この学生も、図画工作科教育法の第2回「学習指導案、教材研究って何？」で教材研究の大切さについて学んでいるので、参考作品を作ることにしたという。児童が作った作品は、頭部が大きくて自立できないものが多かった。自分で試行錯誤して作る中で、自立させるためのポイントをつかむことができ、児童に対して適切に指導することができた⁵⁾。図画工作科教育法での学びが生きている。事前に、同学年他クラスの担任による同題材の授業を観察したことで、指導法を直接学んだことも功を奏したという。省察性の意識化、段階性の意識化が読み取れる事例である。

(事例3：平成24年度・Y学生 第2学年担当)

教育実習の2週目、初授業で図画工作科授業を実習した学生の感想を紹介する。初めての授業で図画工作科を実習する学生は珍しい。

「今回の授業で反省点が2つ挙げられました。まず1つ目に、活動中の児童への声かけです。『きれいな色水だね』や『すてき』とプラスの表現ではありましたが、1パターンしかなく褒めるということの難しさを痛感しました。私が考えもしなかった発見を児童がたくさんしており、それに対しても『すごいね』などしか言えず、発想を膨らませることができませんでした。2つ目に、最後の発表の方法です。『こんなジュースを作りました』『〇〇ジュースを作りました』というような発表で、それに対して授業者が踏み込んで質問することで、もっと考えが深められたのではないかと思います、反省しました。」

指導担当教諭の所見から、高い評価の授業であったことがうかがえる。

「2時間続きで、子どもたちは休憩するのも惜しいくらいとても楽しく活動しました。大成功だったと思います。H小は理科の研究をメインに行い、その中で『こだわり』と『関わり』を大切にすることに重点を置いています。図工の授業ではありましたが、児童はきれいな色水や自分のオリジナルの色水を作ることにこだわりを持ってい

ろいろと試していましたし、友だちとの自然な関わりがたくさん見られました。一人一人への声かけも丁寧で、導入・活動・まとめの流れもスムーズに運ぶことができていました。大変良い授業で、子どもたちの良い面がたくさん見られ、担任としてとてもうれしく思いました。(指導担当教諭所見)」

この学生は、教育実習Ⅰで、他の学生が授業者として行った図画工作科の代表者模擬授業を参考にした。児童役として体験した題材を参考にしつつ、自分なりに改訂して、図画工作科授業を実践した。教育実習2週目の後半、急遽翌日に図工の授業をすることが決まり、教材研究を行う時間も少なく、使用教科書にもこの題材が掲載されていたため、教育実習Ⅰの代表者模擬授業を参考にしたという。代表者模擬授業との違いは、①導入をコンパクトにしたこと②児童を席から立たせて動かす場面を多くしたこと③クラスに配慮が必要な児童が3人いるため、その児童たちを中心に据えて授業を行ったこと、の3点である。配慮が必要な児童を主役に据えることで生き生きとして活動することができ、他の児童にもいい影響を与え、授業自体の雰囲気もよくなっていったという。児童の実態把握を踏まえて実践したことが功を奏した⁶⁾。教育実習Ⅰでの学びが直接生きた事例である。他者の題材を参考にはしても、この学生のように安易に流用しないことが大切である。ここに、主体的な省察性が読み取れる。図画工作科教育法での学び、教育実習Ⅰでの学びが反映されている。事例1の観察・参加実習をした学生よりも、実際に授業を行った学生の学びの方がより深まっている。

(事例4：平成24年度・K学生 第3学年担当)

この学生は、教材研究の大切さについては理解しているものの、実践には結び付きにくかった事例である。この学生は、学習指導案、参考作品を作成せず、図画工作科授業を2時間続きで実習中に実践している。実習4週目の事例である。

「感想画ということで、風景画ではできないイメージで色を塗るということを指示しました。他にも、絵にあったものや想像するものを描き加えて良いのですが、思う様に伝えることができませんでした。参考作品を用意し、提示すると、もっとわかりやすくなったのかなと思いました。例えを出すことは、イメージの掴みにくいもの程重要であると感じました。いつまで描いて良いのか、はっきり時間を示すことの大切さを感じました。時間が分かると、見通しを立てられるようになるのではないかと考えます。途中で私語をする児童が増え、どのように注意するか、絵を描くモチベーションを下げずにするにはどうすれば良いか、悩みました。図工の指導は初めてでしたが、この2時間で多くの反省点が見付かりました。国語や算数とは異なるということを改めて感じ、イメージしやすくなるような手立てが必要であると思いました。言葉だけで伝えるのは難しいと改めて感じ、言葉以外のものをもっと上手に使えるようになれるようにしたいです。」

図画工作科教育法での学び、省察性の意識化、段階性の意識化が反映されなかった事例である。インタビューによると、指導担当教諭の題材を引き継いだものであり、全5～6時間配当の後半を担当したという。参考作品を作らなかった理由は、どの児童も下描きが仕上がっていた段階であり、着彩に入る前であったので不要と考えたことによる。参考作品がなくても、児童がイメージを膨らませることができるであろうと本人は考えていたが、実際には不十分であった。児童の実態把握、教材研究、児童のイメージを膨らませる手立て、自信を持って表現する雰囲気作りの4点が不足していたと、学生は述べていた。学生の振り返りの内容は適切であり、省察していることがうかがえる。今後の実践へと結び付けることで、さらに省察性の意識化、段階性の意識化を図って欲しいと考える。たとえ担当教諭から引き継ぎ、途中から関わる題材でも、教材研究を行うことが大切であると学生に強調しておく必要がある。題材自体は指導担当教諭のものでも、授業自体は実習生本人のものである。教材研究を通して自分で体験し、自分のものにできていない題材を児童に指導することはできない。佐伯自身も、この事例と同様の題材については図画工作科教育法の中で多く触れてはいなかった。15回の授業の中で図画工作科の全題材についての学習を網羅することは不可能であり、本事例を自身の授業改善に少しでも反映していきたい。大学の授業で学んでいない題材も、自らの教材研究で対応できるような応用力を身に付けさせることができるよう意識しなければならぬ。より考えさせるような授業に改善して、応用力を学生に身に付けさせることが、今後の課題である。

(事例5：平成24年度・N学生 第3学年担当)

「実習9日目。今日は図工と体育の授業をさせていただきました。図工では、児童が進んで面白い形を探しに行ってくれていたのも、とても嬉しかったです。写真の撮り方も寝そべったり、ズームをしたり、工夫している姿を見ることができました。月曜日の紹介文を書く時間が楽しみです。」

「実習10日目。(略)今日は、図工の時間を一人で任せていただき、ありがとうございました。一人で授業をやってみて、『どの子に合わせて、次を進めて行くか』の難しさと、イメージをしながら指示を出すことの難しさを痛感しました。2・3行の紹介文を書くことに、それほど時間差が生じないだろうと予想していたのですが、早い人と遅い人の差が大きくなり、一時早く済んだ人たちが手持ち無沙汰になってしまいました。そのことで、授業中に立ち歩き、ふざけるといったことにつながってしまいました。計画していた流れを入れ換えたことで問題が生じ、黒板に紙を貼りに来る時にトラブルが起こりそうな危険状況になってしまいました。このことを体験して、ペースの早い児童を退屈させないための取り組みも準備しておくことが必要だと学びました。」

この学生は、大学の授業では体験していない題材を実践している。面白い色や形のものを校内で探し出し、デジタルカメラで撮影して発表する図工教科書に掲載されている鑑賞の題材である。この学生は、図画工作専修生である。3年次前期の教育実習Ⅰでは、図工の模擬授業を体験してはいない。図画工作専修のゼミ活動の中では、図工ワークショップを体験してはいるが、模擬授業をしてはいない。インタビューによると、図工の授業をすることには多少抵抗があったが、題材自体に見通しが持てたので、実践することができた。図画工作専修の学生は、表4の図工授業力のうち、図工的教養については高いものを持っている。経験不足による授業実践力の弱さを、高い図工的教養によって補うことができたため、未経験の題材でも実践できたのではないかと推察する。高い図工的教養があれば、臨機応変に対応することができ、それが授業実践力の基礎となる。1回目の授業は順調に行うことができたが、2回目では多くの課題が残った。指導担当教諭からの助言の通り、授業の質が、次第に高まっていることが読み取れる。

「授業をすれば、反省点が必ず出てきます。それを次時、次の日に生かして行くことで、教師として伸びていって下さい。(指導担当教諭所見)」

本学生は、指導担当教諭からの推薦により、同学年の他3クラスでも同題材で図工の授業を行った。図工の授業で鑑賞を取り上げる機会が少ないこともあり、他クラスの担任も快く承諾したという。授業後の感想の通り、反省点が活かされている。他クラスの担任からも、高い評価を得ることができたという。

「2時間目の図工は、担当クラスで授業をしての反省を活かすことができ、とてもスムーズに進めることができました。児童が違うと反応も変わり、見付けてくるアートも違いました。ジャングルジムの上からや、上下を逆様にするなど、工夫を凝らしながら写真を撮る児童の姿を見て、新たな発見をすることができました。」

この学生は、図画工作科教育法テキストである佐伯の自主創作教材を見ながら、この題材の学習指導案を書いた。2年次の図画工作科教育法の中でも、図工の学習指導案を書いており、その経験が役立ったという。省察性の意識化、段階性の意識化が読み取れる事例である。事例4の学生と比べると、臨機応変に対応することができた事例でもある。しかし、この学生は、できれば図画工作専修のゼミ活動でも、図工の模擬授業を1回は体験させて欲しかったと指摘した。今後、図画工作専修でも、図工のワークショップ以外に模擬授業を体験させることを検討する必要がある。

平成24年度の教育実習記録をもとに、佐伯の取り組みがどの程度反映されたのか検討していった。学生に対してインタビューによる個別調査も行った。表3・4の内容と照らし合わせて、各事例を比較検討する。事例1学生は、ステージ2までは確実に到達できている。ステージ3への到達の確認には、今後の実践が必要である。事例2学生、事例3学生は、ステージ3まで確実に到達できていると考える。事例4学生は、ステージ3には到達できている、省察性にも優れたものがある。さらなる実践を通して、図工的教養、授業実践力の向上のための努力が必要である。事例5学生は、ステージ3まで到達できている。図画工作専修の学生であるため、高い図工的教養が、授業実践力を支えた事例である。事例1～5の学生に限らず、4年次における実践を通して、図工的教養と授業実践力から成

り立つ図工授業力を少しでも高めていきたい。

今回のインタビュー対象者は少数であった。今後は調査対象を広げ、教育実習との関連を意識した教科の側面からの取り組みの評価、教育実習を中核に据えた授業実践を今後も継続していき、図工授業力の育成と自らの指導のあり方についてさらに検討していきたい。その他の課題としては、表4の授業実践以外でも学生の図工的教養を高める働きかけをしていくことが挙げられる。図画工作の授業で使用する教室、佐伯の研究室入口付近に、美術展のポスター、チラシ、ハガキなどを常設している。このような日常からの働きかけを大切にしながら、学生の図工授業力の育成を目指していきたい。(佐伯)

4 教職専門科目担当者の立場からの教育実習指導の現状と課題

(1) 担当科目と実習指導

筆者は、実習事前指導のうち、模擬授業では道徳を担当する。本学科学生対象の教職専門科目では教育史(2セメ)、道徳教育指導法(4セメ)、特別支援教育(4セメ集中)、教育哲学(5セメ)が、原則全員対象の担当科目である。その他、教育学演習(3~6セメ)をゼミ生対象に担当している。教育原理(2セメ)は、他学科学生対象科目であり、ここでは言及しない。

感想的に言えば、教職の根幹をなす科目のうち、上記のものを担当する中で苦戦している。むしろ、次第に物事が見えてくる学生の姿に教員としての手応えを感じてはいる。しかし、学生からの筆者への授業評価は辛口である。

教育史からの学びに関しては、教育を歴史的に捉えるという視点での学びは、実習体験の中ではほとんど結実していない。児童や学校、地域は真空の中ではなく、歴史的社会的に存在する。したがって、児童理解には、その生育歴は無論のこと、学校や地域の歴史的な背景を視野に入れた理解が求められる。にもかかわらず、そのような視点はない。学校要覧の歴史的社会的視点からの理解もない。

授業においては、教育史認識の形成をめざして、近現代日本の教育やそれに関わる西洋の教育の歴史を講ずるほか、受講生自身の自分史・家族史を社会的政治的背景と絡めた年表を作成することを冬期休業帰省中の課題としている。教育の歴史学習を体験的に理解する手がかりとするためである。

そのような作業を通して、学生は近代史は無論、現代史がごく身近なものであるという発見をしてはいる。しかし、教育実習ではそこまでの視野はない。教育史学習が実習での学びに繋がらない。総合学習の理論的柱であるデューイ、知徳体の調和的発達を説いたペスタロッチ等、教育史上の著名な思想家の思想や実践が今日、どう生きているか、あるいは生かされていないかと問う視点はない⁵⁾。歴史は過去のことであって、現代に繋がることではないという感覚である。現代という時代は、過去と未来とを繋ぐ「歴史的現在」であるという感覚にたてば、小状況と大状況との関係を意識した、状況変革型の学びに繋がる。概して、学生の社会への興味関心は乏しく、それが芽生えるのは、4セメ前後からである。

道徳教育指導法では、道徳の原理や理念のほか、発達段階、指導法に関する指導を学習指導案・略案作成等によって指導している。重点は児童観に基づく資料観および指導観に置いている。実習先では、8割の学生が道徳の授業を実施している。その大半は副読本資料を活用している。成果のある学生は共通して児童理解を踏まえた資料選定を意識している。副読本資料の活用においても、児童の実態との絡みの中で授業展開をしている。当然、教師の説話の部分で、自身の関連した体験を開陳する場合は効果のある授業であることが多い。

実習訪問指導や記録帳から、そのような学びが伺える。指導が一定程度、活用されている。授業では主体的な価値選択能力の形成を主眼にしている。主体性・省察性の形成でもある。その副産物とし

て、一人称主語的な思考の重要性に気づいているのだろう。児童と相対する中で教育の基本を踏まえた判断をするという連続の中で学生自身が問われることを恐れない性向が培われている。

同様なことは、さらに深く教育哲学授業でも強調している。本科目は、数年前から選択科目になった。直近の受講生は受講可能学生の6割程度である。学生は哲学という名称に対する偏見や先入観から難解な学識の羅列という誤解をしている。実習体験に役立つ科目とも思っていない。

実際の受講生は、一様に、哲学するという動詞形の学びの時空を15コマは体験する。授業内容は、教育学説の解説ではなく、児童理解、教師—児童関係、授業の基本形、優れた授業実践の例、身体言語、等々、教育を構成する事象に関する事柄を哲学する時空を持つ。

期待していなかった分、実際の実習では深く考えることに繋がったという評価はある。斎藤喜博の名前も実習先の担当者から出る。教育技術よりも、確かな基盤となる哲学を持つこと、人間的素養を磨くことが教職の基盤になることを強調される担当者もいる。徹底的に考えようとした体験が実習の中で生きている。

上述の通り、すべての授業は、広義の事前・事後学習・指導である。実習体験者全員に実習報告会用報告書作成という共通の課題はある。筆者はゼミ生対象に、別途、実習体験の対象化作業を課している。各自5,000~8,000字の凝縮した報告書の作成である。演習の中で相互に検討を重ね、推敲を重ねる作業を通して教師に求められる省察的実践家としての資質能力の形成向上を目指すためである。

実習体験を始め、多様な体験は奨励される。だが、それらの体験が「消化する体験」「面白かった」という次元で終わってはもったいない⁶⁾。主体的自覚的に取り組むからこそ、記録の質が高まる。省察的実践家としての自己を育む一連の作業の中で自分史と絡めた学びが生まれ、自分史を通して時代や社会との関連を意識する姿勢も生まれる。教育史での学びは、この様な作業をくぐることで実感として活用される。時代や社会への関心と絡めて学びを紡ぐことは、ユネスコの学習権宣言（1985年）に言う、「成り行き任せの客体から自分と歴史を作る主体になる」学びでもある。

(2) 実習指導の課題

教育実習を完成教育と捉える教育実習観は過去のものとなった今、普段から学生生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的向上に向けて省察性・同僚性・協働性を身に着けた教員にいかん学生自身をして自己形成するか。実習体験学生と教員とが学びあう時空が必要になる。指導に当たっては、段階性・主体性・総合性を重視したものが基盤となる。陳腐な言い方だが、一回一回の授業が積み重なって教員としての資質能力の形成に繋がる。教育実習体験から大学教育・教職課程教育の質を評価する回路が必要になる。

平成22年度入学生から、4年次後期の教職実践演習が始まる。大学授業が学生の教員の資質能力の形成と向上にどこまで奏功しているかの検証がなされる。教員と学生がより質の高い学習=教授の時空を生むためである。理論の実践化、実践の理論化という循環を図る作業である。「理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である」（3頁）と、中教審答申はいう。

教職実践演習の導入を待つまでもなく、本来、こうした検証作業は不可欠である。教職課程担当者のみならず、大学教員全員がそれぞれの質保証の観点から自身の教育実践を対象化する作業を行うことである。学生による授業評価の活用は、中教審答申も指摘している。

今後、授業評価する学生の評価能力の向上と対の作業として展開していくことが大事になる。例えば、学生への評価の材料を返却するなど、教員と学生とが双方向から評価しあう関係に立つことが大事になろう。いわゆるテスト直しというこの作業は、一部を除いて現在、実施されていない。この作業は、教職を目指す学生自身の自己教育の視点ともなる。そこへ向けての指導が「発達への助成的介入」⁷⁾である。あくまでも学びの主体は学生であるという事実に基づく。

教員としての役割自己を育むことと、教職を目指す一人の人間としての本来的自己を磨くこととは螺旋的に循環する営みである。本来的自己の広がりが高まりの中で役割自己の質が高まる。人間が社

会的歴史的な存在である以上、人間は社会や時代によって創られつつ、時代や社会を創っていく。このことを実感できる学びの時空を保障することが、「分かったふり」ではない、腑に落ちる学びの体験となる。中教審答申がいう、「いじめ、暴力行為、不登校等生徒指導上の諸問題は深刻な状況にあ」（14頁）るがゆえに、教育・学校等をめぐる諸問題の現状理解とその解決に向けて専門性を発揮できる力量の形成が要請されている。（徳本）

おわりに

(1) 「教職生活の全体を通じた」の具体化

昨今の事情により学校現場からは「即戦力」を期待される傾向がある。だが、新規採用教員に「即戦力」を期待されるという状況は、学校現場において望ましいことではない。中教審答申の題名が示す通りである。「教職生活の全体を通じた」という考えを具体化するには、これまで述べてきたように、実習体験はもとより、いかなる体験を行うにせよ、その体験を対象化し、自らのそれまでの経験の総体と絡めて、再構成していく。そのための主体的姿勢が肝要になる。他律的な体験ではなく、自律的な体験である。学びの原動力は教育現実に対する喜び、期待、怒り、疑問等から生まれる。状況にコミットしない、抽象論議は不毛であるばかりか、問題の本質から外れることが多い。教育実習体験においても、省察的な関わり方が求められる。

(2) 教職課程の質保証と大学教育の質保証

教職課程の質保証と大学教育の質保証とは連動する。まず、なすべきことは、大学の総合力としての教職課程教育の推進である。

大学の授業が「役立つ」「実践的」であるかどうかは、個別具体的な状況の中で評価するしかない。教員養成カリキュラムが「一般教育」「教職教養」「教科専門」から成り立っているのは、戦後教育改革による「大学における教員養成」原則の具体化ゆえである。現場に「役立つ」「実践的」という理由で表面的皮相的な教授技術の修得に走るのは、この原則が機能していないためである。省察的な実践こそが「役立つ」「実践的」である。このことを実感できるような大学の教員養成カリキュラムの構築と実施とが喫緊の課題となる。

最近、注目される学校体験型の学びにおいて必要なのは、時代と社会への関心を喚起し、教育認識の形成に繋がる学びである。子どもと学校・教育をめぐる複合汚染的な状況を外在的にではなく、内在的に把握する視点である。分かることと生きることを統一させ、歴史を創る主体として、物事の本質を歴史的社会的背景を明らかにすることを通して、教育をめぐる諸問題が生まれる背景とその正体を見抜き、解決策を示す生き方を模索することが求められている。教職課程カリキュラムは、主権者形成の思想を自らのものとして自覚できるような学びの世界を展開することでできているだろうか。問いは、教職課程担当者の一人である筆者自身に帰ってくる。

いずれにせよ、本稿で強調してきた省察性・同僚性・協働性は、養成以前の段階から、有体に言えば、乳幼児期から一貫して形成されるべき資質である。教職に限らず、人間として不可欠な資質である。教育基本法が謳うように、教育の目的は「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家および社会の形成者」になるための資質形成である。自己体験を振り返りつつ、学びの当事者としての自覚を持ち、教育問題の所在を構造的に明らかに、解決の方向性を探り、人間・社会・歴史に対する見識を高めることが教職志望学生への期待と課題である。それは同時に、教師のあり方を問うことでもある。教育の現状と未来に責任を有する市民の一人として、教育に対する市民的教養を磨く必要がある。教職の持つ社会的責任性に鑑み、教育の条理や原理の観点から教育の目的を問い続けることである。

教職課程を支える教育学の学問的内実をどこまで高めるか。法律主義は大事な民主主義の根幹を成すとはいえ、法律に規定してあることを静態的に捉える発想だけではなく、動態的に捉える発想も必要になる。さもなくば、「教育学は目的なき技術論に陥ってしまう」⁸⁾。誤った目的遂行のための技術論が危ういことは歴史的事実である。目的なき技術論に墮した教育学は、教化の方便でしかない。省察的实践家という言葉に込められた意味は深い。(徳本)

引用・参考文献（2・3を除く）

中央教育審議会「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（答申）」（平成24年8月28日）なお、本答申からの引用は、本文中に記載した。

同「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（答申）」（平成24年8月28日）

- 1) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年。門脇は、適応の性向を示す社会性に対して、変革の性向を示す発想として社会力を提唱している。
- 2) 三輪定宣『教育学概論』学文社、2012年、11～13頁。
- 3) 三浦綾子『石ころのうた』角川文庫、1979年。
- 4) 藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、2005年。著者は、近年の教育改革動向が、日本が世界に誇れる日本の教育の「卓越性の基盤を揺るがし、掘り崩す危険性を強めている」と警告している。309～310頁。
- 5) 広田照幸『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店、2009年。著者は、現代の教育を考える際に、「教育史の基礎知識ぐらいはもっていたほうがよい」と言う。筆者は、著者が推薦する図書をテキストに活用している。
- 6) 筆者は、ゼミ生と共著で「教師教育と教育実習」という標題の報告書を物してきた。（『広島文教教育』（2000～2011年所収。）なお筆者は、教育実習Ⅰの課題である教育技術に関する図書レポートに大村はま『新版 教室を生き生きと 2』（ちくま学芸文庫、2005年。）を推薦している。著者の哲学と児童理解とが相俟って技術が生まれていることを読み取ってもらうためである。
- 7) 田嶋一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二『（新版補訂版）やさしい教育原理』有斐閣、2011年、17～22頁。
- 8) 広田照幸 前掲書、106～107頁。著者は、教育学がなすべきは目的論議をきちんと考えることであって、目的論議を素通りして、「内容や方法のみを扱えばよい」という傾向の問題性を突いている。

引用・参考文献（2・3）

- 1) 佐伯育郎「小学校教育実習」（岡利道他編『初等教育学入門』広島文教女子大学初等教育学科、2009年所収）
- 2) 朝倉淳ほか『初等教育教員養成モデル・コア・カリキュラムの開発』平成24年度広島大学大学院教育学研究科共同開発プロジェクト 2013年。加藤寿朗も、学生が確かな教師力を自ら主体的に育むためには、自己の課題を把握しながら、その解決の道筋を具体的に模索していく「自己評価の視点」を形成することが必要であると考えている。
- 3) 福井凱将・小平征男・佐々木宰編集『小学校図画工作科教育の基礎 図工指導のエッセンス』三晃書房 1997年。
- 4) 若元澄男編集『図画工作・美術科重要用語300の基礎知識』明治図書 2000年。若元は、学校における美術教育を「美術の教育（絵を育てる）」「美術による教育（絵で育てる）」という2つのカテゴリーで考えている。若元は両方とも大切であるとした上で、「生きる力」を育むためには「美術による教育」の理念を再確認し、表現の過程でどれだけ考え、工夫し、決断し、人間としての資質を向上させたかということを重視すべきであると強調している。しかし、「美術の教育」「美術による教育」は不離の関係であり、図画工作科の授業を実践する上で区別して考えることは難しく、若元は教師の資質・能力との関係についても言及していない。筆者は、図工の教養と授業実践力からなる図工授業力という考えに立つ。
- 5) 教育実習研究会編『小学校教育実習ノート』協同出版 2001年。本書も強調するように、教材研究を進めるに当たっては、その学習についての学級の実態、指導目標・内容と教材との関連について留意した上で、教材をどのように扱えば、児童はどのように反応するか、ねらいを達成するのにどうかかわるかをおさえることが大切である。
- 6) 山崎英則編著『教育実習完全ガイド』ミネルヴァ書房 2004年。川合春路は、教育実習における学習指導（授業）について、決まりきった知識・技術を児童に与えるだけのものではなく、児童の知的な充実が、その人間的な充実へと結実されることを重視する。そのためには、事前の児童一人ひとりの学習の実態把握を目指すことが重要であり、児童に対する授業者の人間理解の深さが、学習指導の質を決定すると言及している。