

教育実習再考

－教育実習を経て変化する学生の「教師に求められる力量」像の検討－

古 屋 義 博*

I. 問題と目的

教師に求められる力量については、さまざまな指摘があろうが、最大公約数的な指摘としては、以下に引用する教育職員養成審議会の1987年12月発表の「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」が挙げられる。

学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科に関する専門知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である。

世紀が変わり「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人を育成するための教育を」という趣旨で、中央教育審議会が平成17年10月に「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」を発表した。その中に、教師に求められる力量、この答申では「あるべき教師像」という表現で、以下のようなことが挙げられた。小見出しがつけられ記述が整理されたが、前述の1987年12月の答申と趣旨は同じである。

①教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などである。

また、教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。

②教育の専門家としての確かな力量

「教師は授業で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などからなるものと言える。

③総合的な人間力

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座（現：教育支援科学講座）

最近では、中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会から2012年5月に「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（審議のまとめ）」が発表された。その中に「これからの教員に求められる資質能力」が示されているが、平成17年10月の答申と基本的な構造は同じである。

- (i) 教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化，情報化，特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため，知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習，協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・教科指導，生徒指導，学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

ここに記されたような力量の獲得を，達成可能な標的というより，向かうべき理想としながら学ぶ教員養成系大学の学生が，筆者の周囲にいる。

彼らは，教員養成系学部（学士課程）で自身の進路，つまり「教師になるか，ならないか」を決定していく。その重要な分岐点の一つが教育実習である。教育職員養成審議会（1997年7月）の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」にも教員養成系大学で学ぶ学生の「（進路の）選択・決定の指導」にかかわり，「教員を志願する者にとって，教育実習は実践に触れ自らの進路を考える極めて貴重な機会である」として，次のように記されている。

教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより，自らの教職への意欲，適性等を熟考させるとともに，最終的な進路選択について指導・助言するもの。

つまり，「自らの教職への意欲，適性等を熟考」した結果が，その後の進路決定に絶大な影響を与えていく。

近年，内外からのさまざまな要請により，大学での教員養成は（その賛否の判断は保留するが）より手厚くなっている。「教員はこうあるべきだ」「教員養成カリキュラムはこうあるべだ」とこれらに関する標準化をめざす試みも散見する（例えば，兵庫教育大学の「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」）。大学側のそのような取り組み，各自治体の教員採用者の増加，国立教員養成系大学の定員削減などが絡んで，国立教員養成系大学の卒業後の教員就職率は，底を打った1999年の32%から上昇傾向にあり，2012年には62%（進学者などを含む全卒業生比）に達した（文部科学省公表の「国立の教員養成大学・

学部（教員養成課程）の卒業者の就職状況」より）。

力量ある教師を輩出し続けることが、教員養成系大学に勤務する我々の社会的使命の一つである。そこで、本研究は、筆者の周囲にいる学生が「教師に求められる力量」について、教育実習をとおして、どのようにその認識を変化させるのかを明らかにするとともに、彼らに対する指導の指針を示すことを目的とする。

II. 方法

1. 対象

筆者が所属する大学で障害児教育を専攻している学生（3年次生）9人を対象とする。以下に示す教育実習の事前の調査には9人全員、教育実習直後の聴きとり調査には内7人（女子学生5人：F1～5、男子学生2人：M1～2）の協力を得た。彼らが学ぶ教育課程は、小学校教諭1種免許状と特別支援学校教諭1種免許状が必修（卒業要件）となっている。例年、3年次の5～6月頃に小学校教育実習、同8～9月頃に特別支援学校教育実習が計画されている。

2. 手続き

(1) 小学校教育実習開始日の10日前：2013年5月上旬

小学校教育実習開始日の10日前に、「教師に求められる力量とは何か」というテーマを文面と口頭で示した。そのテーマを聞いて、思いつくままに4～5件程度、カード（縦5.0cm×横7.5cmの付箋紙）に記入させた。

その後、話し合いをしながら、カードを分類して、その分類を象徴するタイトルを付けるように指示した。この作業の際、筆者による関与はなく、また、教員の専門性に関するさまざまな指摘についての情報も事前に提供することなく、学生たちが素朴・純粹に作業できるようにした。

(2) 小学校教育実習終了日の5～13日後：2013年6月上旬

教育実習前に分類させた結果を、小学校教育実習終了日の5日後に対象の学生たちに示して、「力不足を感じて教育実習中に苦勞したこと」と「予想外に自身に力がありあまり苦勞しなかったこと」をそれぞれ2件ずつ挙げさせた。

その後（小学校教育実習終了日の5～13日後）、各学生にそう判断した理由について個別に聴きとり調査を行った。聴きとりの際には、録音機器を用いず、筆記でメモをとった。聴きとった内容をその都度、筆者が反復して対象の学生に聴かせることで、その内容の正しさを確認した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 結果の概要について

教育実習前に実施した「教師に求められる力量」を対象の学生たちが分類した結果と、教育実習後に「力不足を感じて教育実習中に苦労したこと」「予想外に自身に力がありあまり苦労しなかったこと」を各自2件ずつ挙げさせた結果を表1に示す。教育実習前に実施した、各カードへの記載を表2に示す。

表1 学生たちが分類した「教師に求められる力量」と教育実習直後の自己評価

大分類	小分類	教育実習の「前」		教育実習の「後」			
		件数	割合	件数	割合	件数	割合
社会人としての基礎資質	心身の耐性	3	9%	1	7%	3	21%
	一般教養（知識）	4	11%	1	7%	-	-
	一般教養（技能）	2	6%	-	-	-	-
	社会性	3	9%	2	14%	1	7%
	仕事の段取り	2	6%	1	7%	2	14%
		40%		36%		43%	
生徒指導の力	みる	6	17%	-	-	2	14%
	気づく	2	6%	1	7%	-	-
	子どもに共感	4	11%	-	-	1	7%
	子どもを伸ばす	3	9%	1	7%	1	7%
		43%		14%		29%	
授業をつくる力	教科指導	2	6%	1	7%	1	7%
	子どもの興味喚起	2	6%	-	-	3	21%
	わかりやすい説明	2	6%	6	43%	-	-
		17%		50%		29%	
		35	100%	14	100%	14	100%

(1) 教育実習前の認識

教育実習前に学生たちは大分類として、「社会人としての基礎資質（全記載中40%）」、「生徒指導の力（同43%）」「授業をつくる力（同17%）」を挙げた。これらは、冒頭に引用した文部科学省（旧文部省）に置かれた各種審議会の答申や審議のまとめなどの記載とほぼ一致している。ただ、日頃の（乱れ気味の）生活習慣を気にしてか、小分類「心身の耐性」にある「体力」「ストレス耐性」が挙げられたのは特徴的である。

(2) 教育実習後の認識

「力不足を感じて教育実習中に苦労したこと」として、大分類「授業をつくる力」の中の「わかりやすい説明」が対象の7人中6人が苦労したと自己評価した。その他は、特徴は

なく、多項目に分散している。

「予想外に自身に力がありあまり苦勞しなかったこと」としては、「心身の耐性」「子どもの興味喚起」を7人中3人が挙げ、手応えを感じたという自己評価である。その他は、特徴はなく、多項目に分散している。

表2 教育実習直前に学生たちが挙げた「教師に求められる力量」の詳細

大分類	小分類	カードへの記載
社会人としての基礎資質	心身の耐性	自信/体力/ストレス耐性
	一般教養(知識)	社会常識/知識/勉強が好き
	一般教養(技能)	生活スキル/豊かな人生経験
	社会性	信頼し合える人間関係をつくる力/言葉や態度を適切に選び行動できる力/子どもや教師間でコミュニケーションをする力
	仕事の段取り	要領のよさ/学校生活に必要な準備や指導を行う力
生徒指導の力	みる	観察力/周りを見る力/子どものよい所をみる力/親身に話を聴く力
	気づく	子どもの変化に気づく力/気づく心
	子どもに共感	子どもたちと似た考え方/子どもの視点で物事を考えられる/共に楽しむ心/子どもの悩みに親身に対応できるやさしさ
	子どもを伸ばす	指導力/叱る力/ほめて伸ばす力
授業をつくる力	教科指導	各教科を教える能力/教材研究に励む努力
	子どもの興味喚起	子どもの興味・関心を引き出す授業ができる力/子どもたちの興味をひくような魅せる力
	わかりやすい説明	わかりやすく説明する力

2. 聴きとり調査の結果について

聴きとり調査に先立ち、対象の学生がそれぞれ自己評価した、「力不足を感じて教育実習中に苦勞したこと」を【低評価】と、「予想外に自身に力がありあまり苦勞しなかったこと」を【高評価】と以下、記す。大分類・小分類ごとに結果を示し、直後に考察を記す。考察の際に、結果の一部を引用(あるいは要約)するが、その箇所には下線と記号(各章ごと、順に a, b, c …)を付す。

(1) 社会人としての基礎資質

① 心身の耐性…【低評価：1人】【高評価：3人】

【F4：低評価】

2回ほど体調を崩して、遅刻とかもしてしまいました。食あたり、といううわさもありましたが、わかりません。

精神的にもちょっと辛いことがあった。一緒に組んだ実習生とあまり気が合わなかった(a)。考え方とか、違いを感じるがあった。私は、相手に合わせる方なので、その相手にも私から合わ

せるようにした。

【F2：高評価】

実習前、睡眠リズムは整っていたが、実習中は乱れがちになってしまった。とくに2週目には授業がいっぱいで大変であった。しかし、なぜか乗り切れた (b)。身体にも何の症状も出なかった。乗り切れた理由を考えたが、その理由はわからない。

【F3：高評価】

3週間、何事もなく過ごせた。そう思ったのは、一緒に組んだ実習生が体調不良で2日休んだのをみたためである。また、他の実習生の中にも同じような人がいて、結果的に実習校の先生方に迷惑をかけていた。しかし、自分は大丈夫であった。あらためて体力は大事であると思った。

朝、学級に行くと、子どもたちから「サッカーしよう。」とか、「鬼ごっこしよう。」とか誘われた。それにきちんとつきあえた。体力が自分にはある、と思った。

【F5：高評価】

実習前は、日によっては、お昼頃まで寝ていることがあった。そんな生活習慣が改善されないままに実習が始まってしまい不安であった。しかし、実習が始まればすべきことはしなくてはいけないので、朝、起きることができた (c)。もちろん、遅刻もなかった。

また、一緒に組んだ実習生は2日休んだ。しかし、自分は休まず通えてよかった、まだましかなと思った。

「人間関係に強いストレスを感じて心身の健康状態が低下した (a)」とある。ただこのことについては、「教師だから」というより、どの労働者でも同じであることが、厚生労働省 (2008) による「労働者健康状況調査結果」からわかる。「自分の仕事や職業生活に関して強い不安、悩み、ストレス」が「ある」とする人が58.0%であり、その内容の第一位が「職場の人間関係の問題」とある。また、この回答には性差が強く、女性で50.5% (回答者女性で第一位)、男性で30.4% (回答者男性で第二位) となっている。

一方、「実習中は忙しく生活リズムが乱れたが (b)」、あるいは「乱れた生活リズムのままに教育実習が始まり不安であったが (c)」、「難なく乗り切れた (b) (c)」とある。出勤する、子どもと遊ぶ、授業をする、などの必要性に迫られれば、身体が自然に動くものという意味の回答である。

② 一般教養 (知識) 【低評価：1人】【高評価：0人】

【F3：低評価】

校外学習に水槽を持って出かけて、生き物の採集をした。学校に戻ってきて、例えば、サワガニをつかまえた子どもに「どうやって飼うの。」とか、飼うための環境とか、について聞かれたり、「えさは何。」と問われたりしたが、即座に答えられなかった (a)。

子どもたちは生活科の中で自分の好きな野菜を育てている。例えば、「きゅうりの種ってどんなの。」とか、「どれくらい実がなるの。」とか、について聞かれたが、野菜のことはあまり知らなくて答えられなかった (b)。

「動植物の飼育について知識も経験もなく、子どもからの問い合わせに答えられなかった (a・b)」とある。学生たちの育ってきた現代社会の特性、つまりさまざまな経験の量や質が反映されている回答である。

③ 社会性【低評価：2人】【高評価：1人】

【F1：低評価】

研究授業の授業者を担当することになった。実習校の指導教員から「授業者一人だけに任せることなく、同学年担当実習生の8人全員で協力して実施しなさい。」との強い指示を受けた。8人で話し合いを繰り返し、すべきことを分担した。時には仕事をお互いに奪い合うくらいの調子でもあった。このグループワークが私にとって負担で、自分としては、一人ですべてをやりたい気持ちであった。指導案の原案は私がつくったが、話し合いで「ああでもない。」「こうでもない。」とさまざまな意見が出て、それらを活かそうとするうちに、原案が180度変わってしまい、つまらない授業と、あるいは「お勉強」という感じの指導案に変更になってしまった。自分の意見はなかなか言えなかった。そのことを大学の友人に話すと「意見を言ってみたら。」と諭された。そこで、他の実習生に勇気をもって自分の意見を言って、変更された指導案を変更することができた。グループで動くのは大変、と感じた (a)。

【M2：低評価】

放課後の担任の先生らと、「こんなことがあった。」とか、「あんなことがあった。」とか、一日のことを話し合った。しかし、自分の中で頭の中が整理できず、つらつらと言うだけで、相手の理解を促すことができなかった。「こんなことをした。」「こんなことがあった。」ということ、まず大まかのことを言ってから、細かい話をして、最後に、まとめるのが本来であると思う。しかし、あっち行ったり、こっちに行ったりして、バラバラと話をしてしまった (b)。

子どもとの関係では、はずむコミュニケーションがうまくできなかったり (c)、情報やいろいろなことを児童から引き出したりすることが難しかった。

【M1：高評価】

語彙力ということには課題はあるが、基本、人とかかわることが好き (d)である。自分の指導教員からも、別の学級の先生からも、「〇〇さん (※学生の名前)、いいよね。」とお褒めの言葉をもらった。(e)日本語は少しだめであるが、周りの先生たちに好かれたという印象をもった。また、子どもたちとは一緒に楽しむことができた。

「チームで協力することに困難さを感じた (a)」と回答がある。これは、先に考察した「人間関係に強いストレスを感じた (1) ① (a)」とほぼ同じ構図である。

「説明する能力の低さ (b)」や「子どもとの対話の困難さ (c)」を感じたとある。これについては、後に考察する「(3) 授業をつくる力」の「③わかりやすい説明」とほぼ同じ構図である。

一方、「基本、人とかかわることが好き (d)」であり、その特性が「「いいよね」とお褒めの言葉をもらった (e)」との回答があった。

④ 仕事の段取り【低評価：1人】【高評価：2人】

【M1：低評価】

指導案の手直しや教材づくりの要領が悪く、時間がかかった。日によっては、大学で30分くらいうとうとただけで実習校に行くことがあった。

人よりもすることに時間がかかってしまう。大学の学生研究室で作業をした。大切なことではあるが、仲間といろいろと話をしてしまい、そこで時間を費やしてしまった。実習には関係ないような話をすることも多かった。このあたりを削っていればよかった (a) のかもしれない。

【M2：高評価】

パソコンの使用に慣れていて (b) ので、指導案やワークシート、教材など、不十分さはあったと思うが、他の実習生に比べて時間はかからなかった。他の実習生が「寝ていない。」と言っていたが、自分は遅くとも深夜2時には寝ることができた。

これについては、自分は一人暮らしではなく自宅からの通い、ということもあり、他に何もする必要がないので、作業の時間がそこそこれたということもある。

【F4：高評価】

教材づくりをものすごくがんばるということはしなかった。まあこれで大丈夫であろうという、やるべきこと、最低限のことを完了させたら、まずは寝るようにした(c)。もっと凝りたいな、と思うこともあったが、最低限のことを完了させたら寝るようにした。もちろん、余裕のある時には時間をかけて凝るようにした。

実習録も勤務時間中の空きをうまく使って、書くようにして、効率的にできたという手応えを感じた。

「パソコンの使用が得意で作業の時間短縮ができた(b)」との回答がある。勤務時間外の限られた時間内での作業について「到達目標を定めて作業して睡眠時間の確保を図った(c)」と「実習生仲間ですつつい話し込んでしまい、ほとんど寝ずに出勤した(a)」との相互に対照的な回答があった。

(2) 生徒指導の力

① みる【低評価：0人】【高評価：2人】

【F2：高評価】

授業中や休み時間に子どもがすることをよくみたり、子どもたちの性格などを考えたりした。その日のことを報告する場で、「細かくみているね。」と指導教員から褒められた(a)。

担任の先生にあまり話しかけてこない子どもがその学級にいた。友達同士ではしゃべっている。指導教員から「この子に話しかけられたらすごいよ。」と事前に話を聴いていた。3週目の後半に、その子から話しかけられ、うれしく感じた。

【M2：高評価】

授業だけではなく、休み時間にも、子どもたちの関係とか、何をしているのかとか、気になった。ボランティアで障害児の学童保育をしている関係もあるのか、いすをガタガタさせているなどか、うれしそうなどは何か、うれしい時の反応はどんなものか、どんな話題にこの子はくいつきがよいか、などと考えた。他の実習生から「他の実習生と見ているところが違うね。」と言われた(b)。視点が違うのかもしれないが、子どものことを広い視野でみることができたような感触をもった。

子ども理解に関する着眼点について、教育実習校の指導教員(a)や他の実習生(b)から肯定的な評価を受けたとの回答である。

② 気づく【低評価：1人】【高評価：0人】

【F1：低評価】

一緒に組んだ実習生がこのことでは私よりもいつも、そして最後まで上手であった。今日の状況を報告する場で、ちょっとした遊びのシーンとか、子ども同士のやりとりとかをよくみていて、さまざまな子どもやその関係に関する課題に気づけ、話をしていた。次に特別支援学校での教育実習がある。そんな気づける力はどうやって身につくのか(a)、と考えている。センスなのか。本を讀んでとか、教育ボランティアの経験をする、とかで身につくのか。いろいろと考えてしまった。

「他の実習生との比較の中で子どもに関するさまざまな事柄に気づける力の不足を感じ、どうすればそのような力を身につけることができるのか(a)」との回答である。

③ 子どもに共感【低評価：0人】【高評価：1人】

【F4：高評価】

3年生の担当で、子ども同士のトラブルが多かった。休み時間のサッカーとか、教室内でのさまざまなトラブル、掃除の時のトラブルなど、毎日のようにあった。担任の先生からは「生活指導もやってみたら。」と言われて、担任の先生が実習生にその指導を任せていた。けんかの対応をよくやった (a)。そんな中で、悩みの相談もされた。相談してくる子どもも回数も多くなっていった。

「担任の子どもたちの生活指導を任せられ、成果があった (a)」との回答である。

④ 子どもを伸ばす【低評価：1人】【高評価：1人】

【F2：低評価】

叱る力の不足を感じた。他の多くの実習生も同じであったと思う。叱ることに慣れていないというより、子どもに嫌われたくないから (a)であると思う。だから、その時、瞬時に強く叱れなかった。実習校の指導教員から「叱るべき時、何かあった時、その時に言わないとだめ。そうしないと、子どもたちは理解できない。時には引き止めてでも注意しないとだめ。」と指導された。

【F1：高評価】

実習1週目はいったい何をすればよいのか、という感じであった。実習校の指導教員から「もっと子どもに指導してよい。口を開いてよい。」と指導された。そこで、授業中、TTではないのですが、TTのつもりで動き、授業中におしゃべりしている子とか、後ろを向いている子とかに積極的にかかわって、そんな子どもたちを授業に向かわせることがうまくできた。

また、実習生に対して、お兄さんやお姉さんに対するように、悪ふざけ、調子にのりすぎる子どもがいた。他の実習生はそんな行動に対してあいまいな対応が多くなりがちであったが、私は、悪いことは悪い、と本人に考えさせ、そして伝えることができた (b)と思う。だから、実習が進むにつれて、私との関係の中で、今はそれはだめ、という、活動の切り替えがうまくできるようになったと思う。このことは私に小学生の弟がいることも関係しているかもしれない。

子どもの叱るべき行動に関する対照的な回答として、「叱るのに慣れていないというより、子どもに嫌われたくないから (a)」と「善し悪しを明確に伝えられた (b)」があった。

(3) 授業をつくる力

① 教科指導【低評価：1人】【高評価：1人】

【F5：低評価】

算数の授業を担当した。長さ、cmを教える授業で、教科書に付録としてあった簡易物さしを使った。本体部分がピンクで白の余白がついていた。子どもから「先生、この白いところ、どうするの。」と聞かれ、「切り落としていいよ。」と指示してしまった。授業後、「はさみでまっすぐに切れない子どももいるし、その余白があるから長さを正しく測れるので、あれはまずかった。」と担任の先生から指導を受けた。この場面に限らず、教材研究やその教科の各指導内容についての理解が不足していた (a)と感じた。

【F1：高評価】

国語の授業で「ことば変身ボックス」という教材をつくった。例えば、「かき」をその箱に入ると「かぎ」になって出てくるとか。そんな教材を考えることが楽しかった (b) し、つくることも楽しかった。そして、それを実際に授業に使って、子どもが注目してくれて (c)、また授業で教えたかったことを子どもがわかってくれて、うれしく感じた。

「教材づくりは楽しく、子どもの興味もひけた (b・c)」との回答があった。一方、「教科に関する教材研究の難しさ (a)」に関する回答もあった。

② 子どもの興味喚起【低評価：0人】【高評価：3人】

【M1：高評価】

実習1週目は担任の先生のやりかたをよくみて、そしてまねる努力 (a) をした。そして、声の調子や大きさ、はっきりと話すことをより意識してやってみた。結果、子どもたちがこちらをよく注目してくれた。また、子どもたちが好きそうな話題を探して、話すようにした。そのような話に子どもたちは意外によく注目してくれた。

【F3：高評価】

国語とか道徳の授業で本題に入る前の導入を考えた。本題、中身はいろいろと不足はあったが、導入部の仕方については、指導教員から褒められた (b)。例えば、道徳では副読本を使ったが、そのまま使うのではなく、ことばの一部を隠したり、挿絵を隠したりして、そこに子どもの注意を惹きつけ、授業を進めることができた。

朝の会で「実習生の話」という場面があり、自分も3回、担当した。私の話に興味をもってくれたのか、休み時間や給食の時間にその話の続きを聞かせてほしい、と子どもに言われた。例えば、自分が小学生であった時に、私の両親が私の誕生日にオーダーメイドで絵本をつくってくれた。その絵本をもらった時の自分の年齢と、担当した学年の子どもたちとちょうど同じくらいだったので、それを紹介したが、子どもはととても興味深そうに見てくれた。

【F5：高評価】

担任の先生に「子どもの興味をひくのがうまいね。」と褒められた。

例えば、朝の会で、実習生が話をするコーナーがある。担任の先生から、「今日一日がんばろうね。」と子どもが思えるような話をするように指示を受けていた。各実習生がもちまわりで話をするが、担任の先生からそう褒められた (c)。

また、最後の授業は国語の授業であったが、子どもから出された発想を活かして、ゲーム感覚的に授業を展開することができた。「子どもの興味を活かしたあのやりかたはよかったね。」と褒められた。

「担任の先生の技を盗み、やってきたら功を奏した (a)」や「自分が行った工夫が子どもの興味をひき、指導教員から高い評価を受けた (b・c)」との回答である。

③ わかりやすい説明【低評価：6人】【高評価：0人】

【F2：低評価】

授業中の指示出しに苦勞 (a) した。授業中に緊張してしまう、ということもあり、指導案の細案には書いていたのに、伝えるべきことを伝えなかったり、余計なことを言ったりしてしまった。幸い高学年の担当であったので、大丈夫であったが、低学年であったらためであったと思う。

【M1：低評価】

小学校2年生の担当であった。子どもたちにわかりやすいような表現に心がけた。担当の先生からは「いいね。」と言われた。しかし、放課後の研究会などで、なかなかまい言葉が出てこない (b)。実習校の指導教員から「〇〇さん（※学生の名前）の伝えたいという気持ちはよく伝わってくるけど、語彙力を高めないとね。」と指導された。そのとおりで思った。

【F3：低評価】

授業に関することです。実習校の指導教員から「授業では、先生が子どもたちに説明するところと、子どもたちに考えさせるところを明確にしなければならない。あなたの場合、子どもに考えさせる場面が多すぎて、説明すべき場面での説明が足りない (c)。それでは、子どもは理解してくれ

ない。」と指導された。

【M2：低評価】

小5を担当した。社会科の授業でこのことが顕著であった。児童たちの活動があつて、それを踏まえたまとめをするが、うまくできなかった。導入部で扱ったことを、授業でおさえていくが、板書も不十分 (d) であり、おさえもうまくできなかった。

ある題材を扱ったが、教材としてつくった図があまりよくなく (e)、肝心なところに気づかせたり、伝えることができなかった。子どもたちに想像させたり、予想させたりしたかったが、それがうまくいかず、何をしたかった授業なのか、結局、わかりにくくなってしまった。

【F4：低評価】

日本語力というか、語彙力がないと感じた、子どもに向けての説明の仕方が下手であった。言葉の言い換えがうまくできない (f)。子どもにとっては難しい言葉が、授業に頭に浮かんできてしまい、それをパッと子どもを前に言ってしまう。そんな時には子どもにわかりやすい表現に変換しなければいけないのに、それができないことが多かった。

【F5：低評価】

授業でここはおさえたいと事前には想定していた。いざその場面になって、説明するが、子どもたちにうまく伝えられない。何度も何度も同じ説明を繰り返してしまうことがあり、子どもたちはますますわからなくなる。さらに、自分自身もだんだんわからなくなってしまふ。言葉選びの難しさを痛感 (g) した。

「授業中、子どもにとってわかりやすい説明の難しさ (a・f・g)」「授業中の子どもへの説明不足 (c)」「板書 (d) や使用教材 (e) の欠陥」「放課後の研究会での対大人への説明の難しさ (b)」が挙げられた。人 (子ども) にわかりやすく説明することの難しさは、程度の差はあれ、実習生の多くが痛感することと考えられる。

IV. まとめ

自己評価が高かった事項に関する聴きとり調査の結果を概観すると、共通するのは、一人一人の学生が天性あるいはその後の生活経験の中で自然に培った特性、端的に表現すれば「持ち前のよさ」がそのまま子どもや他の先生に受け入れられたことであったといえる。このような経験が学生たちのその後の学びの原動力になると考えられる。

M1は「言葉は巧みではないが、人のことが何よりも好き (社会性：d)」、M2は「障害のある子どもとのかかわりの多さから行動観察の着眼点がユニーク (みる：b)」、F1は「教材を考えることも、つくることも楽しい (教科指導：a)」や「小学生の弟がいる関係もあり、行動の善し悪しを子どもにはっきりと伝えることができる」、F2は「子どものすることや性格のことが気になる (みる：a)」、F3・F5は「子どもの興味をどうつかむのかを考え、工夫するのが楽しかった (子どもの興味喚起：b・c)」、F4は「子どもへの誠実な対応」が、その「持ち前のよさ」に相当すると考えられる。聴きとりの中で、彼らの多くがこのことに言及しながら「(実習校の指導教員や他の実習生から) 褒められた」との自己肯定感に高まりを示す表現を使っていたことが象徴的である。

この「持ち前のよさ」ということを、尾崎 (1997) は「自然発生的な自然体」と「吟味

された自然体」という概念で整理していることが参考になる。前者は今回の対象であった学生たちが述べた「持ち前のよさ」に重なると考えられる。尾崎（同）によれば、その「自然発生的な自然体」を本人が自覚して、その後、専門的な学びや実践経験を通じて省察して「吟味された自然体」への磨きあげていく過程が大切であると指摘する。それによって、よりよい、しかし一人一人特性が異なる専門職が育っていくと指摘している。

以上の結果と考察を踏まえるならば、教員養成系大学に勤務する我々は、教育実習にかかわり、学生にどのような指導をすればよいのか。

いわゆる「だめ出し」を先行させるのではなく、まずは尾崎（同）のいう一人一人異なる、他者をひきよせる魅力、つまり「自然発生的な自然体」を言語化させ、自己肯定感を促進させることが重要と考えられる。換言すれば、専門的な知識や技能などに関しては確かに不足はあるが、今の自分（自然発生的な自然体）が学校という場に十分になじみ、活かせる存在であるとの揺るぎない確信をもたせることである。その確信が、教職生活全体を通じて自主的に学び続けようとする彼らの意欲を底支えすると考えられる。

次いで、「自然発生的な自然体」が省察されながら、「吟味された自然体」が教育実習後の学生生活と、さらにその後の教職生活を通じて磨きあげられていく。当面、すなわち教育実習後の学生生活では、今回の聴きとり調査で「力不足を感じて教育実習中に苦労したこと」として一人一人の学生がそれぞれに言語化できたことが、それぞれの学生がどのように自分自身を吟味するかの方角性を示すと考えられる。

文献

- 1) 中央教育審議会（2005）新しい時代の義務教育を創造する（答申）．文部科学省．
- 2) 中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会（2012）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（審議のまとめ）．文部科学省．
- 3) 稲田進彦（2006）初任者研修対象教員に対する意識調査に関する一考察．和歌山県教育センター学びの丘研究紀要，2，11-23．
- 4) 厚生労働省（2007）平成19年労働者健康状況調査結果．厚生労働省．
- 5) 教育職員養成審議会（1987）教員の資質能力の向上方策等について（答申）．文部省．
- 6) 教育職員養成審議会（1997）新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）．文部省．
- 7) 尾崎新（1997）対人援助の技法．誠信書房．

参考URL

兵庫教育大学「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証の仕組みと特色」
<http://www.hyogo-u.ac.jp/standard/program/trait.html>（2013/07/12取得）