

現場実習を通じた学生達の学びの考察： 自らを「みつめる」作業を中心に

旭川大学講師 齋藤 眞 宏

目 次

- (1) 大学教職課程に求められるもの
- (2) 「実践的指導力」が意味するもの
- (3) 旭川大学「教職セミナー」で求めるもの
 - ① 「変わる力」：生徒と教師の「共生」に向けて
 - ② 「みつめる」ことの大切さ
- (4) 「教職セミナー」の概要
- (5) 学生達の学び
 - ① 学生Aの学び
 - ② 学生Bの学び
 - ③ 学生Cの学び
 - ④ 学生Dの学び
- (6) 実習校教員からの評価
 - ① 学生の学びについての評価
 - ② 「教職セミナー」に対する感想・要望
- (7) 学生達が学べなかったこと
- (8) 今後に向けた課題
- (9) 最後に

(1) 大学教職課程に求められるもの

現代社会の変動は、きわめて大規模かつ急激なものである。そのような社会的状況は、教育現場に様々な問題を引き起こしている。いじめや不登校、校内暴力、学習意欲の喪失、インターネット等からもたらされる大量の情報など、子どもたちをめぐる問題は非常に多い。そしてこのような状況が学校や教員を取り巻く環境をより過酷なものにしている。具体的には、地域や家庭の教育力低下による学校への過度な負担、保護者の学校や教員に対する成果主義的な期待感の高まりとそれが満たされない場合の軋轢、いじめ等の学校教育における課題の複雑・多様化、政治家やマスコミなどがごく一部の指導力不足教員の存在を大きく取り上げて行う教員バッシング、教員の多忙化とそれに伴う協働体

制の希薄化, 50歳代のベテラン教員の大量退職などが考えられる。

そのような現状に課程認定大学はどのように対応していくことができるのか。本来, 大学における教職課程とは知識と経験の習得を通じて, 将来教壇に立ったときに教員として児童・生徒を指導できるような資質を獲得するための「準備」課程である。そして一般的に「準備」とは理論の学習だと考えられている。昨今の教員養成批判においても理論と実践を二項対立的に単純化して捉えている傾向が強い。しかし教師としての成長を考えたときに, 「準備」と「本番」を分けて語ることは極めて非現実的である。なぜならば教師の成長とは一定のゴールがあるわけではなく, 常に「過程」だからである。「準備」は「理論」だけではない。同様に「本番」も「実践」だけではない。教師の成長とは, 理論と実践がらせん状に有機的に結合をして, より豊かな「実践的指導力」を磨いていくことによってもたらされる。さらに将来教員になる学生のみならず教育について教えることが, 教職課程の責務ではない。教員にならなくても, 職場や地域や家庭で将来教育に携わる学生は多い。教職課程を充実させることは, 地域教育や家庭教育の復活にも繋がる試みだと期待できる。ゆえに教職課程では, 知識の提供のみならず, この準備の段階から学生が実際に教室という空間に入り生徒たちに接して「実践」の一端に触れる経験を提供することが必要不可欠であると考えられる。

(2) 「実践的指導力」が意味するもの

それでは, 教員に求められている「実践的指導力」とは何か。2006年7月に出された中央教育審議会(以下中教審と略す)の答申において教員の資質について以下のように述べられている。まず教員の「いつの時代にも求められる」資質として, 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, 教科等に関する専門的知識, 広く豊かな教養, これらを基盤とした実践的指導力等を挙げている。また「今後特に求められる」資質として, 地球的視野に立って行動するための資質能力(地球, 国家, 人間等に関する適切な理解, 豊かな人間性, 国際社会で必要とされる基本的資質能力), 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力(課題探求能力等に関わるもの, 人間関係に関わるもの, 社会の変化に適応するための知識及び技術), 教員の職務から必然的に求められる資質能力(幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解, 教職に対する愛着, 誇り, 一体感, 教科指導, 生徒指導等のための知識, 技能及び態度)を指摘している。さらに「得意分野を持つ個性豊かな教員」として「積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切」としている(*1)。以上のような中教審が教員に求める資質には取り立てて異論はないであろう。これらの表現を踏まえれば「実践的指導力」とは「教育者としての使命感, 人間に対する深い理解, 教育者としての愛情, 豊富な専門知識と教養, 広い視野, 変化への適応力, 教育職員としての資質, 豊かな個性を, 生徒一人ひとりとの人間関係の中で生かせる能力」であるという見方をすることも可能である。つまり「どれかのみ通じる能力ではなく, トータルな遂行能力」(田原, 2005, p.13)

と定義できる。

しかしこのような中教審の「実践的指導力」の定義は日々生徒に接している教員には大きなインパクトを与えるものではない。なぜならば「実践的指導力」があったとしても、常にうまく指導できるとは限らないからである。誤解がないように付け加えておくと、個人的な力量は高ければ高いほどよいのはもちろんである。しかし、長期休み前までは素晴らしい学級運営をしていたにもかかわらず、新学期が始まると学級崩壊となってしまったとか、力量があると自他共に認める教員のクラスで学級崩壊が起こったなどという事例も報告されている。どんなに研鑽を積んでも「力」は不足しており、経験や知識の蓄積だけでは対応しきれない状況が常に潜在的に存在すると考えるのが現実的である。ある高校教師は毎年4月になると「去年までは大丈夫だったけれども、今年も無事に乗り切れるだろうか」と自問自答をするという。これは偽らざる現場の感覚であろう。つまりうまく行くか行かないかは確率の問題であって、「そのとき」にはじめてわかるものなのである。田原はこれを教職と他の専門職の「質的ちがい」(田原, 2005, p.19)と表現している。

この「質的ちがい」は教師と生徒とが「異文化(*2)」に所属していることから生じている。倉地の定義を借りるならば「異文化」とは「自文化以外の文化」である。それは個人に「不安や期待、警戒感や緊張、心理的葛藤」を感じさせ、それが「自己保全を妨げたり、損なうような潜在的可能性」を持った場合は「異質と決め付け」「接触を回避し、侵入者を排除しようとする防衛機制」を働かせる(倉地, 1998, pp.41~42)存在でもある。生徒と教師は、立場も違えば育った環境も生活環境も経験も異なる。当然、価値観や考え方も異なる。そして教師はその職務として生徒を規制し、拘束し、指導する。当然そのような「ちがい」は生徒(あるいは教師)に「防衛機制」を働かせる。例えば日本の高校生の42%は学校を「友達と楽しむ場」と見なしており、知識を身につけ、先生と個人的接触を持つなどして、「将来に備える場」として見なしていない(飯田, 2004, p.146)。一方で教師は生徒が「生徒らしからぬ」言動を取ると「生徒のくせして」と考え、「生徒は『生徒』であるべき」という規範意識に引きずられながら指導をすることになる(飯田, 2004, p.137)。「指導のしにくさ」は生徒の学力不足や家庭の無理解というよりも、飯田によれば教師は自分を教師、生徒を生徒だと考え疑わず、一方の生徒は教師を教師としては見ておらず、また自分自身をも生徒だとは見ていないという意識のズレが困難の中心に位置しているからである(飯田, 2004, p.131)。そのような状況は生徒の学校離れを加速させる。生徒にとっても教師にとってもお互いがまさに「異文化」なのである。

このような状況にもかかわらず、「実践的指導力」という言葉の意味を深く考えないまま、問題が起こるたびに「問題が起きたのは、実践的指導力がないから」とされ研修が行われるのであれば、これは永遠に続く営みとなろう。仮に(かなり)強引に定義を明確にしたとしても、教育現場がますます窮屈になって画一的な指導を生むだけであり、生徒と教師の関係はさらに離れたものになる。現在、先に述べたような状況から多くの学校で「生徒に言葉が伝わらない」「生徒と話をしにくい」という教師

の嘆きが聞かれるが、多様な生徒集団に対応できるのは、多様な教師集団の協働以外にありえない。また教育とはあくまでも内発的、自立的なものであり、「やらされるもの」ではない(野田, 2007, p.102)。ゆえに「実践的指導力」とは実は教員一人ひとりの価値観や意識, 経験, 考えを反映させた多様なもの, 極めて抽象的なものである。

(3) 旭川大学「教職セミナー」で求めるもの

①「変わる力」：生徒と教師の「共生」に向けて

それではこの講座の担当教員として筆者は学生たちにどのような「実践的指導力」を身につけさせたいのか。それは実際に教壇に立ったときの「対応力」である。教室という場で生徒と触れ合う経験は学生たちに多くの困難や試練を与える。学生たちはそれらに精一杯対応していく過程で、様々な悩みを抱え、多くのことを考え、そして試行錯誤をしていく。そのような一つ一つの積み重ねが「対応力」である。そしてその対応力の中でもっとも大切な力は「共に生きる力」である。教室には様々な生徒がいる。生徒一人ひとり異なる背景を持ち、そして教師は多様な生徒たちと「共生」していかなければならない。

「共生」という言葉には非常に多くの定義が与えられている。曾和は人間にとって大切な間とは、空間、時間、仲間という三つの間であり、「その間の取り方について、近すぎると相手に負担を与えかねません。その逆に遠すぎると関係がよそよそしくなりかねない」(曾和, 2004, p. 32) と述べているが、これは「共生」の本質を突く言葉である。彼は「私たち人間は、"いま"という時代を意識し、"ここで"という空間において、仲間と『共に生きる』ことそれ自体を拡充していくことが大切なもののひとつとなってくる」(曾和, 2004, p. 32) と述べている。つまり、「今」という時間と「ここ」という場所を共有している人々が、お互いに影響を与え合いながらより豊かなものを形成していくことである。つまり互いに「変わりあう」ことである。教師が生徒を変えるだけでなく、教師も生徒からの影響で変わらなければならない。

それでは「変わる力」とは何か。この能力を定義すれば、①自分自身の強さや弱さに直面してそれを受け容れること、②自分自身の立場を自覚すること、③一人ひとりの生徒をはじめとする多様な視点から自らの教育実践を振り返ること、④一人ひとりの生徒をじっくりと観察しながら、その生徒の最善の選択肢に向けて働きかけること、の4点である。これは教師が生徒の言いなりになることではない。「自分」に対して自覚的でありつつ、さらに教師として大切にしている視点を基盤として、それに生徒の視点を重ね合わせながら、個別の文脈で判断しながら指導を積み重ねていくということである。まさにこれは「古い衣を脱ぎ捨てて、新しい衣を着る」(*3) 実践である。これは現場で必要としている力であり、「実践的指導力」である。

②「みつめる」ことの大切さ

多文化共生教育においては、共生のために「みつめる」「語る」「つながる」の三つのキーワードが重要だとされてきた。中でも「みつめる」は最も重要である。松下は「みつめる」とは「他者との関係の中で、また歴史的、社会的な存在としての自己を対象化し、洞察を深めること」(松下, 1999, p.12)と述べている。つまり様々な関係の中で自分自身を探求することが、自分を「みつめる」ことである。確かに「語る」ことも「つながる」ことも大切である。語ることによって自分に「気づく」こともあるだろう。また「つながる」ことによって自分を語り、そして自分に気づききっかけを得られることもあるかもしれない。この三つはスパイラルの関係にある。しかし切っても切れない関係ではあっても、「みつめる」作業がなければ「語る」ことも「つながる」ことも深まっては行かない。他者を知ることは自己を知ることでもあるからだ。

またこの「みつめる」作業は、教育職においては特に重要な意味を持つ。なぜならば教員とは「自分を表現する」資質が要求されるからである。自分を出せない、つまり「皆と同じ」に見える教師には生徒たちは魅力を感じない。授業においても生活指導においても、部活指導においても、生徒は教師の「自分は〇〇だ」という気迫があるか否かを見ているものだ。

教育実習も含め、各学生が現場に赴けば様々な困難に出会う。教育実習に行って1週間ばかり経った学生に、実習巡回の際に「どうだい？」と声をかけると、「年齢が近いからもっと仲良くなれると思った」と往々にして言う。実際に詳しく聞いてみると、「生徒に話しかけようとしたら相手にされない」とか「授業も含めて浮いてしまう」などであった。そのような悩みは教壇に立っている以上、ベテラン教師でさえ無縁ではないが、学生たちにとっては初めての経験であり、どのように振舞ってよいかわからずに混乱するものだ。そして学生たちは自身を「教師」(*4)として捉えているゆえに、「自分がダメなのか」と大きな動揺や失望感を感じてしまう。しかしそのような時には生徒の性格や意思を考慮しつつ、生徒の立場から自分の授業や指導を振り返り、指導教員のアドバイスを受け入れながら、自分の失敗経験や教育観を相対化していくことが必要である。これが「みつめる」ことである。そしてこの「みつめる」過程を切り抜けられれば、うまく気持ちを切り替えて教育活動に臨むことが出来る。このような過程は生徒と教師がお互いに影響を与えながら豊かな時間と空間をつむぎだす営みでもある。これが教師と生徒の「共生」であり、そのための力が「変わる力」であり、その積み重ねが「対応力」である。

また金子が指摘をするとおり、学生たちは「学生自身の体験から導き出すかつての学校時代の殻からなかなか抜け出すことが出来ずにいる」(金子, 2006, p.43)。大学における講義において意見を求めたり、レポートなどを課したりすると、往々に中学校あるいは高校時代の教員に対する賛同あるいは批判意見に遭遇する。つまり学生たちは、自分の生徒経験を通じて学校と教師を見ているのである。苦い経験をしてきた学生は、今まで自分と関わってきた教師を非難する傾向にある。逆に良い思い出

を持つ学生は「自分も先生になって、あの先生のようにになりたい」と語る。しかしこれらの教師観は極めて漠然としたものでしかない。自分がその先生の立場だったらどのように考えるかということ想像し、考察する営みがなければ単なる空論であり、偏見にしか過ぎない。このような学生の意識はさらに複雑で多様で豊かなものに変化をさせていく必要がある。

この教職セミナーは、上記のような理由から一人ひとりが「変わる力」という実践的指導力を身につけるために2006年度に開設された(*5)。実習生として学校現場に身を置いている限り、彼女／彼らには指導教諭をはじめ他の教員たちが様々な立場や考えから、「みつめて」「変わる」ための情報や援助を与える。それは教師の「協働」、つまり同僚性の構築にもつながる重要な教育活動でもある。

(4) 「教職セミナー」の概要

2006年度に新規に開講された「教職セミナー」は免許申請等の事務手続き上の都合があり、カリキュラム上は教職科目ではなく、一般科目(選択科目)として開講された。従って2006年度の8名の受講生はすべて任意である。学年別内訳は2年生が4名、3年生が3名、4年生が1名であった。またすべての学生に財団法人日本国際教育支援協会の「インターンシップ・教職資格活動等賠償責任保険(略称インターン賠)」への加入を義務付けた。

① 「教職セミナー」の詳細

A) 現場実習実施校

学生を実習生として受け入れてくれた学校は、公立(5校、うち中学校2校)、私立高校(2校)である。これら7校のうち1校は本学の系列高校であり、2校は本学が高大連携で密接な関係を持つ学校である。別の1校については学生がボランティア募集の情報を知って申し込んだ。そのほかの中学および高校についてはいずれも各実習学生の母校である。

B) 実習内容

授業補佐(社会科および商業科)、授業参観、部活動指導、ホームルーム/学活指導

C) 実施形態/内容

学校および指導教員によって異なる。実習校の指導教員と学生が面談をして決定した。

D) 実施時期

通年科目(4単位)で実施し、実習時間は年間で30時間を基準とした(*6)。

E) 講義計画

- 1回 オリエンテーション/履修のための面接
- 2回 「問題傾向のある生徒への指導①」ディスカッション/実習報告会
- 3回 「問題傾向のある生徒への指導②」ディスカッション/実習報告会

4回 「一人だけ最後の大会のレギュラーに選ばれなかった中学3年生の指導」についてのディベート／実習報告会

5回 「性感染症をめぐるゲーム式出前講座」

※「WITH：HIV/AIDSとの共生を目指す市民の会」による出張講義

6回 上川中学校で行われた公開授業および研修会への参加

7回 「子どもたちと異文化①」ディスカッション／実習報告会

8回 「子どもたちと異文化②」ディスカッション／実習報告会

9回 「いじめ 大人は何が出来るか」ディスカッション／実習報告会

10回 「いじめ加害者と出席停止」ディベート／総括

※講義は月1回、原則毎月第3木曜日4講時に行われた。本学の木曜日の4講時は補講のために空けられている時間であり、学生にとり最も都合がよいと判断した。

F) 実習校決定までの流れ

- (1) オリエンテーション (2006年2月1日)：受講希望者面接、実習校希望調査
- (2) 受講希望者が、実習校の教頭先生もしくは指導担当の先生宛に各自で連絡、面接
- (3) 大学に面接結果報告
- (4) 大学から正規の依頼文書を、各学校宛に配布
- (5) 学生が各自で実習校へ挨拶
- (6) 実習開始

G) 実習日誌について (*7)

実習日誌は各学生が記入したうえで、指導教員に読んでもらった。また必要に応じてコメントを記入してもらい、捺印をもらった上で提出させた。提出された日誌には筆者がコメントを記入したうえで出来る限り早急に返却をした。なおオリエンテーションの際に、実習日誌の提出がない場合は単位の認定はできないことを明確にした。

実習日誌の1年分のファイルは学生達の変わっていく記録である。TrotmanとKerrによれば、日誌を書くことは読み手と経験を共有することであり、視点の転換につながるという(Trotman & Kerr, 2001, p.169)が、本セミナーもこの日誌を書くことによる利点を重視する。学生達は生徒と接したり授業を見学したりする中で、自分なりの問題点を見つけては、それを解決するために悩み、試行錯誤する。そしてその過程を講義担当者である筆者や、他の学生と共有する。その結果として別の意見や、共感を他者から受けることが出来る。それによって自らの考えをさらに深めていく。これらの小さな一步一步はすべて「変わる力」の一部である。日誌を提出させた意義はそこにある。講義担当者として、その小さな一步一步を評価した。

H) 評価について

出席(18点 ※遅刻はマイナス1点), 授業参加(18点), 実習日誌(40点), レポート(15点), ジャーナル等(9点)

②「教職セミナー」を実施するに当たって

この科目を実施するに当たって、講義担当者である筆者の懸念は、まず学生を実習生として多忙な現場に送り出すことによって、先生方の業務の支障になるという点であった。しかし、それを恐れては前に進めない。完全な学生はいないからである。学生は「失敗をして、学んで、成長をする」ものであり、教育機関がはじめからハードルを高く設定して、学生の機会を奪うわけにはいかない。そのバランスをとるために、一番に学生の「意欲」を重視した。つまり多忙な先生方が「この学生であれば教えてあげたい」と思わせる学生を送ることを基本方針とした。そこで面接選抜制として、実習開始の2ヶ月前に講義担当者である筆者が面接を行った。その結果、「自分の言葉で」教員志望動機を語れる学生のみに履修を許可する方法を取った。また面接で合格しても、部活動やアルバイト、他の学業等で忙しい学生はなかなか実習先が決まらないなどの事があったため、そのような学生には辞退をするように勧めた。

次に学生の役割が明確に出来ないことも懸念材料だった。受け入れ校も本学も初めての試みであったためである。講義担当者として学校側には授業参観、ホームルーム/学活指導、部活指導という形で打診をした。それを受けて、各学生が実習校を訪問して、指導教員と話し合いを行って決定をした。結果として、それぞれの状況に合わせて授業参観、ホームルーム/学活指導、部活動指導、教務補佐のほかに、2名の学生はT2の形で実際の授業に関わることができた。これによって生じる学びの違いは、毎回の講義における実習報告によって、他の業務を行っている学生の学びに触れる機会を提供して補うこととした。

これらの点について他大学、特に教員養成大学と比較をすると、システムとしてまだまだ未完成であると言わざるを得ない。しかしこれについては経済学部のみ単科大学である本学の教職課程をめぐる状況と、現在の教育現場における教師の多忙さを考えれば、致し方のないことだとも言える。本学において、教員免許を取得する学生は毎年20名程度である。さらにその中で真剣に教員を志望している学生数はひと桁である。現在置かれている状況の中で、出来ることから手を付けていく地道さと、現場の先生方の負担にならないような配慮がなければこの試みは成功しない。そのためには実習内容を各学校および担当教員の都合に合わせる必要があった。今後においても、各学生の実習内容を同じにすることよりも、実習生と各学校の個性をすり合わせてお互いにプラスになる方向に発展をさせることが重要な検討課題であろう。

昨今の教師教育界においては、教員養成大学を中心に様々な実践が行われている。例えば鳴門教育大学では1, 2年次から「ふれあい教育実習」、「観察実習」、「部活動支援ボランティア」などが行われ、

3年次には「附属学校園実習」、4年次には「教育インターンシップ」、「協力校園実習」が行われている(中野, 2004, pp.353-357)。岡山大学教育学部では1年次において学校種の異なる附属校(幼稚園, 小学校, 中学校, 養護学校)における観察・参加型の現場実習を行い, 2年次においては, 特殊教育諸学校(盲学校, 聾学校, 養護学校)において1年次と同様な実習を行う。その上で3年次には附属中学校および協力校で4週間の教育実習を行い, さらに4年次には各学生の母校で教育実習を行えるカリキュラムが整えられている(*8)。また北海道教育大学には学生たちが地域の子どものための教育支援に積極的に関与できる仕組みがある(*9)。ほかにも「ちゃぶ台ルーム」を設置して, 学生が自ら行った教育実践を他の学生や卒業生である教員と語り合う場を作った山口大学, 校長経験者が常駐する「教職サポートルーム」や学生達が自主的に設立した教職サークルがある千葉大学などもある。

しかし本学のような小規模校においてこれら各大学のカリキュラムを実践することは非常に難しい。一方で学生達の「教師を目指す気持ち」には大学として真摯に受け止めなければならない。そのような状況下では, 学生にとってもまた学校側にとってもより良い形を, 実践しながら作り上げていくしかない。担当者としては実習各校の意見を尊重しながら本年度の振り返りを十分に行い, 改善できる点は改善をしていく。講義担当者として筆者もまた「変わる力」を求められているのである。

(5) 学生達の学び

本講座の担当者として, 筆者は学生たちの自身を「みつめる」過程を重視(*10)して, 観察していくことにした。なぜならばそれは「変わる」ために大切な契機であるからだ。本論文では, 学生達が生徒や指導教員との相互関係から自らの「甘さ」や「足りなさ」, 逆に潜在能力や得意分野に気づいたかをまとめて, これを学生の本講座における学びと位置付ける。分析対象は, 実習日誌および小レポート2本, 最終レポートにおける記述内容および表現, 日常会話や講義における発言である。なお本稿ではそれらが収集したDATAから学びの過程を「推察」可能な学生のみ取り上げることとする。またプライバシーに配慮をするために, 本人を特定できる情報は省略した。

①学生Aの学び

実習内容: いわゆる「障がい」を抱える生徒や児童と共に遊ぶこと, および日常生活(歯磨きや食事指導)の補助(市内の盲学校にボランティアスタッフとして登録した)

実習期間: 6月から2月まで

実習頻度: 学期中は, ほぼ毎週1回

実習回数: 計25回(51.25時間)

実習目標: 「コミュニケーション力」(*11)を磨く

Aさんはこの実習に行く準備としてまず自分と向き合っている。その結果、まず自分に足りない「コミュニケーション力」を磨くことを目標とした。また国際理解教育に興味を持っているところから、「障がい」という「異文化」をもつ児童や生徒たちにどのくらい向き合えるかを試す大きな機会でもあった。

実習に行った当初からAさんはどのタイミングで話をするべきなのか迷った。つまり話しかけることが出来ずに悩んでいたのである。その壁を越えるためにまず彼がしたことは自分でノートを用意してその日のボランティアを行った内容を記入して反省するという工夫であった。さらに当初は先生方に何を話してよいのかわからないと言っていたのであるが、時間があれば担当教員と反省会をしたいと日誌に書くことによって、自分の殻を破って助けを求める行動を起こしている。それによって現場の先生方からは結果として様々なアドバイスをもらえるようになった。さらにとにかく自分から話すという実践もしている。そのような地道な試みによってAさんは7月下旬のある日の実習では2人の生徒のトラブルを仲裁し、ボランティアスタッフとして意味ある貢献をすることができた。

しかし8月下旬になると実習時間帯が変わったこともあり、多くの児童、生徒と接するようになったために、思うようにコミュニケーションが取れなくなった。最初のAさんの試みはとにかく失敗を恐れずにチャレンジをすることであった。しかしただ頑張っただけでは効果はなかった。そこで彼は先生の指導を見たり、アドバイスを受けたりしながら、自分で生徒指導の際に必要な3ヶ条をまとめた。それは「個に応じた指導」、「言葉を的確に伝える」、「中途半端にしない」というものだった。また、「生徒は人間だからマニュアルどおりに行かなくて難しい」とか「子供たちを知ることが大切」と考えるなど、自分なりの関わり方を模索している様子が伺える。そして11月には「常に子どもとコミュニケーションをとるという気持ちが重要」と考えるに至っている。

12月に入るとAさんはコミュニケーションを取るコツについて担当教員にアドバイスを求めた。その結果、先生方との人間関係も一歩前進をしたように見える。そして生徒とのコミュニケーションのコツは「メリハリ」だと考えるようにもなった。そしてこのように自分なりの教育観を深めることができた結果、1月には「吹っ切れた」という。そして2月の最後の実習では「後は回数だ」とも述べている。彼なりに試行錯誤をしながら、大きなステップを成し遂げたと言える。

このように振り返ってみると、Aさんなりにボランティア実習を通して必死に自分の弱点とぶつかった様子がわかる。実際、生徒や児童との関係の中で彼はかなり悩んだ。その分、より自分を「みつめる」ことが出来たし、彼なりの考えも深化した。彼なりの努力が実を結んだときもあったし、上手くいかずに落ち込んでいたこともあった。葛藤の末、最終的には回数を重ねれば何とかなるのではないかという自分自身に対する期待を掴んでこのボランティアを終えることが出来た。これが「変わる力」であり、このような営みを行った経験はまだ学生である彼にとって大きな財産と言える。

②学生Bの学び

実習内容：主に見学実習

実習期間：6月から11月

実習頻度：学期中は、ほぼ毎週1回

実習回数：計14回(21.8時間)

実習目標：教育現場において「現実の壁」に直面する

Bさんは生徒の立場に立てる教師になりたいという理想を持っていた。しかし、現場実習でまず学んだことは意識の甘さであった。Bさんの言葉を借りれば「先生という言葉の重さ」を学んだのである。この表現にはBさんの二つの実感が込められている。その一つが勉強不足である。これに関してBさんは日誌に「生徒が勉強をしている範囲を教えられない」、「生徒の様子を見るというより、生徒になってしまっている」と書いている。もう一つは生徒とのコミュニケーションの難しさである。Bさんは実習に行く前は、生徒とほとんど年も変わらないので「生徒たちに積極的に話し掛けることができ、生徒との関係を良い方向に持っていける」という自信があったという。しかし現実とは違っていた。「自分自身が思っているほど、自分を出せるものではない」ことに気が付き、考えは否定的な方ばかりに進んでいった。そして前期は生徒とほとんどコミュニケーションが取れないまま実習を終えた。その結果、Bさんは、自分は教師には向いていないと悩むようになる。その後、夏休み明け頃から、一部の生徒たちがこの状況を変えてくれた。生徒たちのほうから話を掛けてきてくれ、それによってBさんもいろいろな話を出来るようになったのである。

次に学んだのは教師の役割についてである。受験を控えた3年生が授業中に辛そうにしていたのを見て、「手助けをしてあげたい、相談をしてあげたい」とBさんは日誌に書いた。それについて担当教師は「今は手助けをする時期ではありません。すぐに手助けをすると生徒は甘えます。また、彼女は今の状況を自分の力で乗り越える力を持っています。教師として手助けを我慢するのは辛いですが、苦労を経験させることも大切だと思います」というコメントを返した。

このような経験を経て、Bさんは自らの教師観を広げていく。最終レポートには教師の役割として生徒の持っている「可能性(才能)を見つけ出し伸ばしてあげること」、そして「生徒を信じてあげること」という2点を挙げている。Bさんは自らが周囲の大人から「理想と現実が違う」と言われて育ってきたことを踏まえたうえで、生徒は意欲さえ持てば「非現実的なことを現実的に変える事だって可能」であり、また「現実にならなくても努力して得るものはたくさんある」と断言する。ゆえに生徒が真剣に努力をしたい時に、「してあげられることがあればなんでもしてあげる」のが教師の役割だと述べている。さらに自発的に提出されたレポートには、「理想と現実とは違って当たり前」であり、理想は「教師として自分を向上していく力」とであると述べている。これらが、Bさんなりにこの現場実習

を通じて「理想と現実」の狭間に直面しながら自分を見つめた結果として獲得した教師像と言える。

③学生Cの学び

実習内容：主に授業見学

実習期間：6月から2月

実習頻度：不定期

実習回数：計13回(11.67時間)

実習目標：教師がどのように生徒の気持ちを把握しながら指導をしているかを学ぶ

実習日誌によれば、Cさんは、各教員の授業の流れ、板書案、授業を始める前に静かにさせるなどの生徒への働きかけを中心に学んだようである。そのような手法をつぶさに観察しながら自分なりの教師観をまとめている。Cさんは今の生徒は「叱られ慣れていない」と考えている。それゆえに教師は、生徒との間に一線を引きながらも、色々な立場からアドバイスをすることで何でも話し合える環境を作る必要があり、そのためには「叱る前に理由を聞く」ことや「生徒の動向を見ること」、「子供たちのために何かをしてあげたいという強い意志」が必要だと述べている。また授業に関しては専門教科のみではなく、他教科の知識や何を質問されても答えられるぐらいの授業準備が大切であると述べ、身近な例を引き出したり、確認のプリント配ったりすることが大切であるとしている。

そのような教師観を抱きつつCさんは4年次の教育実習に対する不安を口にしてしている。実習生としての自分を想像すると「今のままでは教えるのは無理だ」と言う。なぜならば「学力(専門知識)、教え方、子どもが時々に見せる言動に対しての対策」が足りないからであるという。その足りない部分を補うためには「教科書を何度も見て、『これはどうだろう』と何度も試行錯誤をする」ことや、インターネットや参考書で調べること、そして家の中や友人や先生方の前で練習をすることも必要だと述べている。

この見学実習によってCさんが得たものは「高校時代には何も感じなかった事」に気付いたことであり、それによって自分自身を振り返りながら教育実習に向けた自分なりの課題を見つけたことだと言える。

④学生Dの学び

実習内容：サッカー部の指導(コーチ)

実習期間：5月から2月

実習頻度：学期中はほぼ毎週1回

実習回数：計29回(73.5時間)

実習目標：生徒にサッカーを教える技術を学ぶ

Dさんがぶつかった大きな壁は「今まで何気なくやっていたサッカーを言葉で教える」ことの難しさだった。最初はプレーで教えようと試みた。しかしそれでは生徒には伝わらなかったのも言葉で教えざるを得なかった。そのときに彼は自分の教えたことをどのように説明をすればよいのか「わからなくなってしまった」。日誌には、「練習メニューの変更も生徒たちに必要と思ってやったことも、生徒に説明をしなくては混乱をしてしまう」、「生徒にこうしたらいいよと教える場面で説明が長くかかってしまい生徒がわかりづらいと感じてしまった」、「ここが大事なんだと要所を切つていかないと生徒が理解をするには難しい」などと反省のコメントを述べている。

さらにDさんは指導教員の教え方を見て、指導の際のコツについても学んでいる。例えば生徒には「あのさ」とか「ねえ」などとは話しかけずに、名前で呼ぶこと、一つひとつの練習を試合と結び付けて考えさせること、なぜ声を出すことが必要かを考えさせること、自ら率先して行うこと、言葉は慎重に選ぶことなどである。そのような実践を通じて彼は「自分の指導のレベルアップを図らないと生徒のレベルもある程度の成長しか出来ない」と感じたと言う。

Dさんが学んだことは、自分のサッカーに対する姿勢が「何気ない」ものだったことであり、それでは生徒に教えるのは難しいという現実であった。

この学校現場における実習を通じて、日誌を分析する限りでは「自らに気づき変わる」経験をしたと判断できる学生は以上の4名であった。しかしそのほかの学生たちもそれぞれ彼女／彼らなりの学びを得た。中には学校現場で先生方や生徒と関わることによって刺激を受け、自分が教師志望になったきっかけを与えてくれた先生に会いに行った学生も2人いた。そのうちの1人は生徒に部活を教えているうちに、自分が伝えたいと思っていることをなかなか伝えることが出来ずに自信を喪失したために、教師志望のきっかけとなった中学の先生と実際に会って話をした。それをきっかけに自分を「一から見直し、なぜ教員を目指すかということのを改めて考えた」と述べた。また別の学生はどのような実習にしたいかを真剣に考えた。結果としてまとまっていたはずの考えが上手く表現できないのは自分の「頭の中を整理し切れていなかった」ためだということに気が付いたという。またある学生は生徒が職業体験や学校祭の準備、合唱コンクールの練習などに真剣に取り組んでいる姿を見て、「生徒たちの考えや思いを少しでも身近に感じる事ができた貴重な体験であった」と述べている。

以上のように、学生たちは、授業の雰囲気、先生方がそれぞれ工夫をしている授業手法、生徒の前で伝えられるように話す難しさ、教師あるいは学生からの働きかけに対する生徒の反応など様々な出来事に接している。これらは大学教員がどんなに工夫をしても教室の中では伝えられないことである。彼女／彼らはそれぞれ得た経験をもって「自分」に照射し、さらに発展をさせていこうとする意気込みを示している。教師の仕事とは毎日がこの繰り返しと言っても過言ではない。教師を目指すうえで必要な「学び」であったと考える。

(6) 現場実習校教員からの評価 (*12)**① 学生の学びについての評価**

現場実習受け入れ校の先生方からは学生の学びについて、以下のような評価を頂いた。

- (1) 定期的いきちんと来てくれるので、当てにできる。非常に助かった。
- (2) 本当に真面目に取り組んでくれた。そしてものすごく几帳面な学生である。ぜひ先生になってほしい。
- (3) (ボランティア学生は) とても優しい性格で、彼のことを子どもたちもとても気に入っており、親しみを感じていた。(以上A校 担当教諭)
- (4) 若い学生が現場に入ってきてくれると、活力が出るし明るくなる。非常にありがたかった。
- (5) これで終わりではなく、今年来てくれた学生にはまた来てもらいたいし、他の学生にも来てもらいたい。(以上、A校校長)
- (6) (ボランティア学生は) 高校時代に比べて非常に成長をした。毎回、授業が始まる15分前には来校し、授業中は真面目にノートにメモをとるなどして、一所懸命に学んでいた。非常に感心した。(B校教諭)
- (7) 非常に真面目に真剣に取り組んでくれた。その姿勢には感心した。(C校教諭)
- (8) 長い時間にわたって生徒とも関わりを持ってくれた。教職に対する真面目な気持ちが伝わった。(C校教頭)
- (9) 心が強くなって欲しい。持っているものはあるのだろうけれども、なかなかそれが表面には出てこない。それが非常に残念。実習日誌についても同じようなことばかり書いている。学んだことはあるのだろうけれども、それが表現されていないからこちらに伝わるものがない。(D校教諭)
- (10) 何をすべきなのか、何をやりたいのかでさえはっきりとわかっていなかった。来るか来ないかも直前まで連絡がないなど意欲があるのかについても疑問だった。こちらも忙しいので正直言って苦痛だった。また社会的常識についても知らないことが多かった。
- (11) (担当した実習生は) このままの状態では将来、教壇に立つことはできない。基本的な知識も足りていないし、それをどのように補っていくかについても考えが及んでいないようだった。やる気のある学生だったら、いくらでも面倒を見てあげたいのだが……。 (以上、E校教諭)
- (12) 1年間を通じて良く成長をした。教師に対する気持ちというものを醸成することが出来たように思う。最初に来たときは茶髪にジャージ姿だった。生徒にも指導者というより友達感覚で、生徒指導の際も自分の好きなようにしゃべるとい感じで、教師というよりも社会人としての意識が備わっていなかった。しかし教え子でもあったので厳しく、ガンガン怒ったところ目つきが変わったように思う。最初は「教師にはなれば良いです」と言っていたのが「絶対にな

りたい」というようになった。他の先生方にもきちんと挨拶も出来る。生徒を指導する際にもきちんと眼を見て話すようになった。毎回、色々厳しく注意をすると、その度に「先生、あの場合はどのように話せばいいのですか」と聞いてくるようになった。言葉を選ぶあまり話すことが出来なくなっていた時期もあった。厳しく言われてもふてくされるのではなく、きちんと人の話を聴けるようになった。教えていた頃から考えると、本当に大きく成長をしたと思う。

(F校教諭)

以上のように、本教職セミナーに参加をした各学生たちに対する評価は様々であった。真面目さや熱心さに対して高い評価をしている先生や、高校時代の教え子の成長を評価する先生もいた。一方で、意欲や動機付け、社会的常識の欠如に対する厳しい意見もあった。

特に多かった指摘が「知識不足」である。講義の中で模擬授業をさせると良くわかるのだが、多くの学生たちははっきり言えば勉強不足である。教員になれる、なれないといった問題ではなく、このままでは教育実習でさえも難しい学生は少なくない。現場の先生方からは「このままでは教員採用試験はおろか、教育実習での授業も任せられない」という指摘も受けた。教員は「授業が出来て当たり前」である。この言葉が持つ意味を全く考えもせずに、「何とかなるだろう」と甘んじている学生は多い。

また、学生の「ひ弱さ」を危惧する声もあった。この「ひ弱さ」とはF校の先生の言葉を借りれば「何か問題が起こったときにしょげてしまう」ような「弱さ」である。教師として教壇に立っている限り、つらい出来事はたくさんある。そのようなときに十分に「振り返り」を行ったうえで切り替える力や、「自分はこうだ」と生徒に伝える人間としての気迫が必要とされる。教職セミナーを受講した学生たちにはそのような「力」が不足をしているように、現場の先生には見えたようだ。

学生の「ひ弱さ」について指摘をしたD校の先生は「これがゴールではないので、長い目で見る必要がある」とも述べていたが、これは裏を返せば1年や2年ではなく学生がもっと長い時間をかけて成長をすることを導くためのシステム、つまり学生の小さなステップをきちんと見つけて評価をすることの出来る授業体制が必要ということである。本講義においても、学生が「知識不足」「社会的常識の欠如」「意欲の欠如」「ひ弱さ」等の壁を乗り越えるためのさらなる工夫が必要だと考えられる。

②「教職セミナー」に対する感想・要望

また本教職セミナーに対する感想や要望は以下の通りである。

- (1) ボランティアをしたことに対して「単位を上げる」という試みが非常に良い。単なるボランティアだけだと、途中で来なくなる学生もいる。
- (2) 音楽や美術、体育など一芸を持っている学生がいればぜひ受け入れたい。1ヶ月に1回でも構わない。

- (3) いわゆる「障がい者」に対する理解を、社会に広めていきたいと考えているところなので、このような形でスクールボランティアとして学生を受け入れるなどしながら、旭川大学ともこれから協力関係を築いていきたい。(以上, A校校長)
- (4) もっと色々とアドバイスなど指導をしてあげられる機会があればよかった。また生徒と関わる機会をもっと作ってあげることができればよかった。(以上B校教諭)
- (5) 教職セミナーは1年目ということなので、このようなものかなという感じはする。まずは2～3年生ということで教育実習前でもあるので、現場の雰囲気を感じて、教員がどのように動いているかということを知ることが大切。(D校教諭)
- (6) 今年のような状態では、ひと言に言って学生がかわいそうだった。学生一人ひとりが「自分が出来ることは何か、何が出来ないのか、そして出来ないことをできるようにするためにどうすべきか」ということを「考える」ことがこのセミナーのテーマだと思うが、学生がそれを理解しているようには見えなかった。毎回、来るか来ないかわからないし、出勤してきたら今度は学生が自分で何をすべきなのか、したいのかわかっていない。大学生といえども自発性に任せるとするのは限界があるように思えた。もっと高校側と大学側でコミュニケーションを取りながら、柔軟に対応することが必要である。
- (7) 旭川大学から教員として教壇に立つ卒業生が生まれるのは非常に嬉しいことである。そのために出来ることは全てやってあげたい。また個人的にはこのようなセミナーは好ましいと思っているので、本当に学生たちを鍛えてあげたいと思う。しかし、学生の意識がそこまで行っていないようにも思う。こちらも忙しいので、見込みのない学生は実習中止という判断があってもよいように思う。(以上, E校教諭)
- (8) このような試みは非常に良いと思う。自分が学生の頃であれば良かったと思う。
- (9) このセミナーは非常に難しい授業であったと思う。この授業において学生がどのくらい学べるかは学生の資質にもよるが、現場力による部分もある。たまたま教え子でもあり、職員室には若い教員が多かったために(実習をした学生には)合っていたように思う。
- (10) (担当をした学生を見る限り)考えることにあまり慣れていない。そのような学生には「どのように考えればいいのか」という指導も必要である。そのような意味で、じっくり考えさせる事前学習や現場教員と大学教員の協働が重要だと思う。
- (11) 前期の実習を終えたあたりで、高校の夏期集中講義等で指導助手を担当させるなどのインパクトがあれば良いかもしれない。
- (12) 大学の講義と高校側の授業や学校行事の都合が合わずに、なかなか授業見学をさせてあげることが出来なかった。もっと相互の連携を深める必要がある。(以上, F校教諭)

さらに教職課程に対する希望も寄せられた。

- (1) バイタリティを持った教員の育成をして欲しい。(C校教諭)
- (2) 「これだけは負けない」という何かを持っている教員が必要。これは生徒と接するうえで、言葉は悪いが武器になる。その負けないものとは、アルバイトでも旅行でも何でも構わない。生徒はそのような話を聴くことを楽しみにしている。
- (3) 叱られる力、聴く力を持った教員を養成して欲しい。叱られてシュンとしてしまう、あるいは叱られても叱られていることがわからない教員ではだめである。叱られたことを、自分のものに出来る教員が必要。(以上、C校教頭)
- (4) 実地での研修がとても大切であるが、学校現場が忙しくて教員が教員を育てることがなかなか出来なくなっている。正直に言えば初任者に対する研修だけでは限界がある。大学の時点から現場に触れて欲しい。生徒の言葉をきちんと聞くことが出来てかつ、その言葉に対して適切に返せる力を持ったコミュニケーション力がある教員を育てて欲しい。またある意味「自分はこうだ」というものを持った「型破り」な教員が必要である。(C校校長)
- (5) 「心が強い」教員の養成が必要。現場では様々な壁に遭遇する。その壁を乗り越える強さが必要。教員の大切な資質を一つ上げるのであれば「演技力」である。壁にぶつかっても乗り越えられる教員を育てて欲しい。(D校教諭)
- (6) 教員採用試験に受からせることも大事だとは思いますが、もっと理論と実践を組み合わせ、即戦力の人材を育成して欲しい。そのような試みが結果的に一次試験はともかく二次試験の面接や模擬授業で生きるのではないか。
- (7) 現在の教育情勢にもっと意識させて欲しい。学生は往々にして受け売りの言葉でしか話せない。現場ではそれでは通用しない。(以上G校教諭)

学校現場からは、やはり「実践力」を育てて欲しいという要求が強い。この場合の実践力について先生方からは様々な指摘が行われている。それらはバイタリティであったり、「これだけは負けないもの」であったり、聴く力や叱られる力、十分に反省をした上で「スイッチ」を切り替える力、「自分はこうだ」と言えるものであったり、自分の言葉で話せる力であったりする。ある先生の言葉を借りれば、そのような力を育てるのはやはり現場である。また、学校によっては若い学生達のエネルギーや新しい考え方などを教育活動に生かしたいという希望がある。そのような観点から見れば、このような取り組みを行うことについては概ね評価をされていると考えられる。

中学や高校の各先生方と一致したのは「教師教育においては大学教員だけで行えることには限界がある」ということである。ゆえに様々な創意工夫を重ねることによって、中学・高校教員と大学教員の協働をより充実させていくことが大切になる。

(7) 学生達が学べなかったこと

以上述べてきたように、学生たちはそれぞれの興味関心、方法、意欲、発展段階に合わせてそれぞれの学びを実践した。大学における担当教員として見れば、大きな進歩もあれば、小さな進歩もある。しかし学生たちにとっては別の認識の仕方がある。筆者が大きな変化と見ても「まだまだ出来る」と思っている学生もいるだろうし、またその逆もありうる。また仮に「小さな進歩」であっても、いわゆる「陶冶」をしていく過程でこの経験が熟成し結果的に「大きな発展」につながる場合もある。今この時点で学生の学びを安易に判断してしまうことは慎むべきである。

しかし、学生のレポートを読んでいて気になったことが1つある。それは先に紹介をした4名の学生も含めて、彼女／彼らの実習日誌には極めて抽象的な表現が多い。ここでは全てを枚挙することは出来ないが、例として挙げるのであれば、反省および感想欄に書かれた以下のような表現である。

①授業見学に関するコメント

「生徒に発言・意見を求めながら授業をしていて感銘をうけました」、「身近な例を取り上げながらわかりやすく説明をしていました」、「高校時代には気が付かなかったことを今回改めて知ることが出来ました」等

②自分が行った授業に関するコメント

「うまく教えられることができました」「生徒に教えることは難しく、変な指導になってしまいました」等

③部活動指導に関するコメント

「一点の重みを考えて練習をして欲しいです」「来年はもっと成長をしてくれると思います」「自分には出来ない関わり方で生徒へ近づけるようになればよいと思います」等

④生徒とのコミュニケーションに関するコメント

「様々な自分を出していかなければいけないと思いました」「もっと時間をかけたら仲良くなれると思います」等

これらの表現に共通している特徴は一言に言えば、具体性のなさである。つまり実際に学校現場を訪ね、先生や生徒と交流をして、その結果として経験した出来事に対して十分に肉薄をしていない。例えば「身近な例を挙げてわかりやすかった」というのであれば、「なぜわかりやすかった」と判断できるのか、生徒の表情や反応を見てわかりやすかったと思ったのかについても触れなければならない。また「自分ならば同じ例を出すのか」「もし同じ例を出すのならば、なぜその例を出すのか」「別の例として挙げられるものは無いのか」などについても、もっと深く掘り下げる必要があるだろう。

筆者はこの点について非常に重要視する。学生達が自分の実践活動についてより具体的に記述することは、その出来事をもう一度反省するということであり、その過程の中で「今まで気がつかなかったこと」が生まれるからである。それが自分の実践に対する深い洞察であり、次のステップにつながる

る。そしてそのような進歩を積み重ねることによって自分なりの教育活動を相対化することが出来る。それが、多様な生徒たちに対応する力、つまり「変わる力」であると考えているからである。

日誌におけるこのような抽象的な表現は、学生達は「自分が相手の立場だったら……」という視点、つまり想像力を欠いているためと考えることが出来る。このように考えれば「想像力」とは、「変化」をするために必要な「自分をみつめる」過程の中で必要不可欠なものであるといえよう。教壇に立つということは、生徒をはじめとする他者の視点と自分の視点をすり合わせていく営みの連続である。この意味では、学生達はただ単に学校現場に行っただけであり、実践力を身につけるレベルまで届いていないという分析も可能である。

それではこのような学生の不十分な学びにたいして筆者はどのような指導をしたのか。実習を行っている学生は先述のように実習日誌を提出する。それに対して筆者は実習1回に対して、3回の指導をする機会を設けた。それは「学生が提出した日誌にコメントを書く」、「学生に日誌を返却する時に、不十分な振り返りや具体性を欠いている記述について口頭で指摘をする」、「講義中に他の学生に実習報告を行わせ、不十分な振り返りや分析が足りていない箇所についてディスカッションを行う」である。

ここで日誌に対する指導の一例を挙げる。これは日誌の感想・反省欄に記載された学生の文章の抜粋である。

「積極的に話が出来ませんでした。今日の反省としてはこれが全てだと思います」

この学生に対して筆者は「積極的に話が出来なかったという具体的なストーリーを読み手にもわかるように出来る限り詳しく書いてください。その上で自分が『こうすれば良かった』というものはありますか。そして次回の実習ではどのような『工夫』をする必要がありますか」と日誌にコメントをしている。そして返却時にも同じような指摘を口頭で行っている。また講義時には各学生が順番で実習の報告を行う際には、必ず「印象に残った出来事」を発言させ、その発言を元に「自分ならどうしたか」という切り口で学生同士のディスカッションも行った。学生達の講義における態度は非常に真面目であり、真剣そのものであった。当初は頷きながら聞いているだけであった学生も、一部ではあるが自発的(*13)にメモやノート等を取るようになった。しかしそのような指導も日誌を見ている限りでは不十分であったようだ。確かに一部の学生は自分が行った教育活動を図で示したり、より具体的な記述をしたりするようになった。しかしそのような学生であっても最後まで曖昧で抽象的な記述は日誌から消えることは無かった。

(8) 今後に向けた課題

2006年度に実施をした「教職セミナー」に参加した学生の学びを以上のように振り返ってみると、改良すべき点として4点挙げる事ができる。

最初に、受け入れ校における先生方と大学教員との協働体制の確立が必要である。この協働体制とは、具体的には①現場実習前に、学生の個性と先生方の状況を踏まえた学校における環境の刷り合わせをすること、②学期中に実習校の教員と大学教員が密なコミュニケーションをとること、③大学教員が学生の実習観察を行うこと、④意欲が欠けている学生については、本人と高校教員、大学教員が話し合ったうえで現場実習を中止すること、の4点が考えられる。このような学校現場と学生のギャップを埋めるような試みが、より充実した学びにつながる。またこれは各学校や各学生の特性や特徴を生かして、実習校における学生の役割を明確化するための方法でもある。

初年度は実習校の負担を出来る限り避けるためと、学生の自発性を養うために、大学側からは「……をして欲しい」というような形で具体的な要望は出さなかった。実習校には授業参観、ホームルーム／学活指導、部活指導、教務補佐の範囲内で、各学校や担当の先生、学生の興味関心に合わせて決めて欲しい、という形で打診をしたのである。各学生は実習校を訪問して、指導教員と話し合いを行って実習内容を決定した。

しかしこの方法はかえって教員および学生に戸惑いを生んだ。中学や高校の教員からは「折角来ていただくので、出来る限りのことはしてあげたい。しかし学生に聞いてもあまり何をしたいのかははっきりしない」、「もっとやってあげることができた」、「やってあげたいのに、どこまで指導をして良いのかわからない」という指摘を受けた。大学教員として学生の自発性に期待をしすぎたのが大きな原因である。2006年度のような試みでは「学校現場の雰囲気を知るだけ」に留まってしまい、「月1回の実習で十分である」というある高校教員からの指摘もそれを裏付けている。もちろん自発性を働かせる機会を与えるとより深い学びを獲得できる学生もいる。しかし、教育とは個人的な文脈で語られるべきものであるがゆえに、一概に決め付けることはできない。大学生といえども、「自由」を与えてしまうとかえって混乱をしてしまったり、「束縛」をされない不安感を募らせる学生も中にはいることをきちんと念頭においておかなければならない。そのような学生に、よりタイムリーな形で援助を提供するためには、実習前、実習中あるいは実習後を問わず実習校の教員との密なコミュニケーションが大切である。そのような人間関係から様々な情報や考えを共有することによって、より「個に対応した指導」が可能になり、本セミナーを充実させていくことができる。本セミナーも年度末に反省をするのではなく、常に学生や学校の現状を踏まえていつでも「変わっていく」体制でなくてはならない。

次に各学生がそれぞれ目標を立ててそれを実現させるプロジェクト学習を重視する。計画を立て、それを実行し、その結果を自分なりに評価をする営みが大切である。ある高校教員からは、「このセミナーは『考える』ためのセミナーでしょう。学生たちはそれが理解できていない」という指摘を受けた。実際に履修した多くの学生にとって、自分を見つめて何ができるかできないかについて判断をし、そして足りない部分を補うためにどのような工夫をしていくのか「考える」という過程は戸惑いを感じる場面が多かったようだ。そのようなレディネスが出来ていない学生を指導するためには、「何を学

ぶのか」という目標を設定し、その目標のために努力していく過程を積み重ねさせる必要がある。

そのためには、最初の1ヵ月間が重要である。この時期には実習に行くための準備として、学生が自分自身に徹底的に向かい合う作業を行う。これが3点目である。学生は①なぜ教職を希望するのか、②この現場実習で何を学ぶのか、③②を達成するためにどのような努力や工夫をしていくのか、の3点について考え、他の学生の前でプレゼンテーションを行い、レポートとしてまとめる。①については例えば「中学で尊敬できる先生に出会って、教師に興味を持った」ならばその先生のような言動が尊敬できるのか、またその先生から学びたいことはどのようなことか、などについてできる限り具体的に振り返る。また②についてもできる限り具体的に目標を設定する。例えば「帰りの学活を滞りなく運営する」という項目を立てた学生であれば、「どのように話をすれば生徒は聞いてくれるのか」「どのような話し方をすれば生徒は分かりやすいのか」「トラブルを抱えている生徒にはどのように接するのか」などを学ぶ必要があることを自覚しなければならない。③についても、例えば「学力をつけなければならない」のならば、1日何時間の勉強をする必要があるのか、勉強方法はどのようなのか、参考文献は何を使うのかなどについて明示する必要がある。

大学教員はそのレポートから学生の意識や考えが十分に深まっているかについて判断し、もし十分だと判断できれば、実習校に連絡をする。その後で学生は実習校に伺って担当教員の面接を受ける。合格すればはじめて現場実習を始めることができる。もし断られれば再度自分なりに練り直して再チャレンジをしなければならない。そのようなプロセスを通じて、「自分に向き合い、変わる」というメッセージを明確に学生たちに示すことができる。そして、そのような過程で立案をされたプロジェクトは、学生たちに前期の最後の中間報告と、後期の最後の完了報告を行うことによって、より完成度を高めていくことが可能になる。

最後に学生に対する個別指導の時間を設けることである。2006年度においては、学生が提出をした日誌やレポートに対しては、その学生一人ひとりに合わせてコメントを返した。またその日誌を返却するときにも、講義においても出来る限り「振り返り」のための働きかけを行ってきた。しかし今回の学生の学びを振り返ってみるとそれでは不十分であった。その一番大きな理由は、(もちろん個々の学生で状況は異なるが)自分が経験をしてきたことを具体的に振り返るという意味を学生たちが理解をしていなかった、あるいは学生の理解が筆者の期待よりも浅かったことに尽きる。さらに言えば、この過程の大切さを学生は理解をしていなかったとも考えられる。

例えば先述の「生徒に教えることは難しく、変な指導になってしまいました」という感想を書いた学生には、少なくとも「変な指導になってしまった状況や、生徒たちの反応や表情について思い出させる」こと、「なぜそのような状況になったのか理由を考えさせる」こと、「そして同じ失敗をしないために、次回までにどのような対策や準備が必要とされているか」について徹底的に考えさせる時間を作らなければならない。このような個別指導の時間を取ることによって、自ら考えることが苦手な

学生には考える大切さから考える方法、今までの思い込みや偏見をもう一度捉えなおす視点などを提供することができる。学生たちも様々な教育体験や社会経験を積んでいる。そのような異なるバックボーンを持つ学生たちにはディベートやディスカッション中心の参加型学習であっても、それだけでは不十分であったと言えよう。こうしたより深い「変わる力」の育成を目指すのであれば、個別指導は学校現場における学びを深化させる効果を期待でき、学生にとってよりよい方向に進む「お手伝い」となるはずである。

教師教育も個の文脈で捉える必要がある。幸いにも本学の教職課程の学生は、1学年に20人弱である。それゆえに個別に対応することが可能である。個別指導は、学校における実習と並ぶ本セミナーにおける教育活動の核であると言える。

(9) 最後に

教育実習に行く前の4年生の学生たちに会うと、筆者は必ず「教育実習の準備はしているか」と声をかけてきた。一部の学生を除いて、「余り進んでいません」という答えが返ってくる。その後で「もっとやらないといけないですよ」と彼女／彼らは答える。しかしこの言葉を額面通り受け取ることはできない。なぜならば表情に真剣さが無いからである。その反応には、最終的には「何とかなるだろう」という甘い認識が見え隠れする。

しかし教育実習は学生たちが考えるような甘いものではない。教育実習生に対する指導は多くの中学校や高校教員にとっては大きな負担である。ある高校教員が言う通り、多くの教育実習生は「教壇に立つには未熟であり、授業や生徒指導などほとんどの業務において大切な生徒たちをそのまま任せるとはできない」のが学校側の本音である。しかし教育実習生には授業をさせなければならない(もちろん授業をさせられない場合もある)。これは現場教員の大きなジレンマである。「聞くに堪える」授業を教育実習生にさせるためには、先生たちはボランティア精神を発揮しなければならない。ある中学教員は教育実習生の授業指導のために1日の勤務時間が14時間を超えることは珍しくなかったという。大学教職課程としては、学生の甘い認識を変革することは大きな責務である。

そのような現状を考えたときに、本セミナーを受講したある学生の「やはり先生たちはすごいと思います。高校時代には気がつかなかった」という感想は筆者に大きな示唆を与えた。このセミナーを始める前も教職課程の教員として教育実習に行く学生に対して言葉を尽くしてその厳しさを伝えてきたつもりである。しかし多くの学生はそれでも「甘んじている」感が否めない。また「自分の狭い世界」に凝り固まっていて、「気がつかない」学生もいる。そのような学生たちには「変わる力」、厳密に言えば「変わるきっかけ」を与えなければならない。それには「経験をさせる」ことは重要な1つの手段と言える。自分の体験や教科書的正解の中で留まっていたはなかなか前には進めない。学校の雰囲気や先生や生徒たちに接して、それこそ「自分にはできない」と感じることは最初の大切なステッ

プである。それを乗り越える工夫や努力を、中学や高校、大学の教員との協働を通じて積み重ねていくことによって実践的指導力は生まれる。課程大学の教員としてこの点を非常に重視したい。また本学で教員免許を取得し、卒業をしていく学生の質を保証するためにも、今後はこのような実践系科目を教職課程の必修科目化することを検討していきたい。

最後に本稿においては主に学生たちの実習日誌と授業における参与観察、通常会話のみから学びを分析した。もともと本稿の目的は学生が自分の足りない点に気がついたか否か、つまり変わる契機を得たか否かを検証することであったことを考えれば、一つの方法として十分ではあった。しかしこの手法には限界があることも否めない。

この研究はさらに深く突き詰めて発展をさせていく必要がある。例えば本稿における主たる分析資料の一つであった日誌については、学生達は実習校における教員や大学における担当教員に読まれることを想定して記述をしている。つまり学生自身に不都合なことは書かないし書けないであろう。また本人が気付いていない学びも多いと考えられ、日誌や授業における発言等にはそれらは反映されていない。学生達の学びの「深いストーリー」を獲得するためには、公式インタビュー、非公式インタビュー、日常の会話、講義への参与観察等、総合的な質的調査を行う必要がある。ゆえに本稿における結論はあくまでも途中経過であり参考意見であることを付け加える。

〈注釈〉

(1) 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/002.htm

(2) ここでは「異文化」と「自文化」については、倉地の定義を採用する。倉地によれば「自文化」とは「人がそれを自分の文化として認識できる文化」(倉地, 1998, p.39)である。このように「自文化」を規定すると「異文化」は「自分以外の文化」と規定できる(倉地, 1998, p.41)。しかし何を自分の文化としてみなすかはその人の他者との関係によって規定されるし、またその人の意識によっても異なる。それらは環境や経験によって変化もする。場合によっては親や兄弟姉妹とも異なる。「自文化」が多様で複雑で可変的である以上、「異文化」もまた一義的ではありえない。

(3) 2006年10月に東京で行われた「外国人児童生徒教育フォーラム」のシンポジウム(東京学芸大学国際教育センター主催)における山崎(当時は静岡大学教授, 現東京学芸大学教授)のコメントから引用した。

(4) 学生たちは学校では「先生」と呼ばれる。このようなことも含めて学生たちは「教える立場」と「教わる立場」の違いを感じ取っている。

(5) 2007年度も継続開講。

- (6) 本学の通年科目は90分×30コマ(試験も含む)であるため、10コマの講義と20コマ分(30時間)の実習を基準とした。実際には、大学の講義や行事、学校側の定期試験や学校行事等の都合により、非常に実習時間数が多い学生もいれば、少ない学生もいた(最大87時間、最小11.67時間)。実習時間数が少ない学生には実習において学んだことに関する追加レポートの提出等で対応した。
- (7) 詳しくは本稿末尾の資料を参照。
- (8) 岡山大学教育学部シラバス
<http://cfid.cc.okayama-u.ac.jp/cgi-bin/db.cgi?page=DBView&did=212>
- (9) 北海道教育大学シラバス
http://www.hokkyodai.ac.jp/syllabus/detail.php?syllabus_no=144
- (10) Trotman と Kerr によれば、教職課程の学生 (pre-service teacher) の「変わる力」とは「個人の歴史と学習課程を統合する」ことであるという (Trotman & Kerr, 2001, p.160)。そしてそれには、「これまでの教育課程や日常生活の中で内面化してきた価値観や考えにたいして十分な自覚を持つこと」と「今までの理解や見識について批判的に検証し、より自分を探求する機会を与えること」の二つの重要な過程が必要とされる (Trotman & Kerr, 2001, p.160)。
- (11) この場合、Aさんが必要としているコミュニケーション力には三つのポイントがあった。それはAさんが様々な生徒や先生と接する中で自分に向き合うこと、もう一つは生徒や児童と接した場合の戸惑いを自分なりにどのように工夫をして乗り越えようとするか、また失敗をしてもそれを十分に振り返りながら、また新たな工夫をすることができるかであった。
- (12) 先生方の各コメントは、口頭で述べていただいたものを後に要点のみをまとめた。
- (13) 「大切なことはメモを取る」という学校現場で重要な習慣がなかなか身につかない学生もいた。そのような学生には当初は自発性に期待をしていたが、なかなか自らの力で身につけることが出来なかったために「必要なことはメモに書く」という指導は毎講義に行わざるを得なかった。

〈参考文献〉

- ◆ 飯田浩之, 2004『『指導困難』状況のなかの生徒と教師—アイデンティティ問題としての「指導の困難」, 古賀正義編『〈子ども問題〉からみた学校世界』教育出版
- ◆ 飯田浩之, 2004「コラム 生徒の学校離れ」, 古賀正義編『〈子ども問題〉からみた学校世界』教育出版
- ◆ 金子英俊, 2006「確かな教員養成を目指す学校インターンシップの実践報告」, 『教師教育研究』全国私立大学教職課程研究連絡協議会, 第19号, 2006年4月
- ◆ 倉地暁美, 1998『多文化共生の教育』勁草書房

- ◆ 松下一世, 1999『子どもの心がひらく人権教育』解放出版社
- ◆ 中野重人, 2004「社会科教育実践学の提言を受けて－教育実践学の確立を－」, 溝上泰編『社会科教育実践学の構築』明治図書
- ◆ 野田正彰, 2007「復古『教育基本法』の下の教師たち」, 『世界』2007年2月
- ◆ 田原宏人, 2005「『実践的指導力』とその周辺－養成課程に求められること－」, 北海道私立大学・短期大学教職課程研究連絡協議会会報, 2005年12月
- ◆ Trotman, J., & Kerr, T., 'Making the Personal Professional: pre-service teacher education and personal histories,' "Teachers and Teaching: Theory and Practice," Vol.7, No.2, 2001

資料 実習日記

特論 教職セミナー 実習日誌

月	日	曜日	実習時刻	指導教諭	印
①実習内容					
②指導を受けた内容					
③感想・反省					
④指導された先生からコメント (※アドバイス等、ございましたらご記入ください)					

学籍番号

氏名