

# 教育実習指導をふりかえる

関口 昌秀

## はじめに

ここで「教育実習指導」というのは、狭い意味では本学における「教職に関する科目」のなかの「教育実習指導Ⅰ」（3年次後期）と「教育実習指導Ⅱ」（4年次前期）の科目を指している。この科目で教育実習の事前事後指導を行う。本学ではこれらの科目の担当は教職課程の専任教員である。クラス分けをしてすべての専任が担当する。したがって、各担当クラスの規模はおおむね20名程度になる。この2科目のうち、とくに3年次後期の「教育実習指導Ⅰ」が教育実習の事前指導を行うものとして重要である。本稿でふりかえりたいのは、それである。

話の順序として、まず着任当時の私の思いについて述べ（1）、次に他大学と比べて本学教職課程の特徴と考えているものについて述べる（2）。それから科目「教育実習指導ⅠやⅡ」でやってきたことについて述べる（3）。そして教育実習へどのような学生を送り出したいと考え、実際どういう学生を送り出しているのかについて述べ（4）、最後に残される課題について述べる（5）。

## 1. 教育実習校訪問―着任時の戸惑い

私が本学に着任したのは約20年前であるが、当時から本学には今の「教育実習指導Ⅰ」と「教育実習指導Ⅱ」に相当する科目が存在していた。当時の湘南ひらつかキャンパスでは、短期大学

部定年後に非常勤として来られたO先生と私たち2人の専任教員の3名でこの科目を担当していた。授業は金曜の2時間目。これは今でも同じである。ちなみに、横浜キャンパスでも時間帯は異なるが同じ金曜日においてある。

私は本学に来るまで教育実習指導の経験はなく、はじめての経験であった。前期は実習へ出る4年次生の「教育実習指導Ⅱ」のクラスなので、合同授業も多く授業の運営自体に戸惑うことはあまりなかった。たしか学生の模擬授業を数回見たと思う。学生の模擬授業を見るのははじめてだったが、私はそれまでの研究で教育科学研究会青年期教育部会や高校生活指導研究会の大会や研究会で中学校や高校の現場の先生方と接してきたので、それは何とかなった。担当クラスが国際経営学科と情報科学科で後者が数学の免許だった。大学に来る前、塾や予備校で数学や物理を教えていた私には、これも馴染みやすいことになった。

驚いたのは教育実習校訪問をされると言われたときである。「訪問して何をされるのですか。」と質問したところ、「挨拶に行けばいいのですよ。」とO先生は答えられた。学校現場にとって挨拶に行くことの意味、現場教師に直接対面することの重要性をO先生は語られた。

今でも私個人にとって教育実習校訪問の第一の意義は、ここにある。実習校を訪問した際に、ときには助言をする場合もあるが、それは実習生と1対1の場面になったときに極稀にある程度であって、余計な指導はしないというのが私

の方針である。訪問の趣旨はあくまでもお世話になっていることへのご挨拶である。

もちろん教育実習校訪問の効果はいろいろある。ひとつは、大学の教員に「教育実習に下手な学生は出せない」と感じさせる効果である。誰でも実習校で下手な授業をしている自分の受け持ち学生の姿は見たくない。きちんとした学生を教育実習に送り出そう。そう考えさせてくれる効果がある。これが大学側にとっての教育実習校訪問の効果である。それは実習校訪問というシステムのもっている最大の利点だと私は思っている。

## 2. 本学教職課程の特徴

### 2-1. 教職課程専任教員による教育実習指導の授業化と教育実習校訪問

教育実習の責任は教職課程の専任教員が負い、ひいては、本学における教員養成の実質的な直接的な責任者は教職課程の専任教員である。これが本学の伝統的な考え方である。このような言い方では本学の特徴づけとしては不十分かもしれない。このようなことは教職課程を有している多くの私立大学に当てはまると思われるからである。本学の特徴は、教職課程の専任教員が教育実習指導をクラスごとに担当して授業運営すること、そして教育実習校訪問の多くを担っていることである。本学ではここから教職課程専任教員の責任と権限が生まれている、と私には考えられるのである。

私がこれまで他大学の教職課程の専任教員たちに聞いたところでは、教育実習の事前指導に1コマの授業を当て少人数であたっている大学はなかった。今はあるかもしれないが、10年以上前は開放制教員養成課程をとっている私立大学ではなかった。教育実習校訪問については、私の着任当時すでに現在のような広域関東圏だけを訪問することになっていたが、O先生の話によれば、O先生が短大にいた頃つまりそれから10年近く遡った頃はまた全国すべての実習

校を訪問していたという。私の知る限りでは、全国すべてを廻っているのは都留文科大学だけである。ただし、毎年全国を廻るのではない。全国を3ブロックに分け、ある年はあるブロックを廻り、次の年は別のブロックに行くというようにして、3年かけて全国を廻るのである。これは訪問校数の割合で言えば毎年3分の1ということになる。

割合からいえば、本学の方がはるかに高い。今年(2016年)はたまたま高くなった年であるが、湘南ひらつかキャンパスの学生で数えると50校中47校の訪問となる。行かなかったのは、新潟の佐渡、山形、高知の3県だけである。これには数字上のトリックがある。実習校訪問は大学代表として行くので、実習生が2人いる場合横浜キャンパスの教員か湘南ひらつかキャンパスの教員かどちらかだけが行く。今年は横浜キャンパスの教員に4校の実習校訪問をしてもらった。そう考えれば、43校対7校である。それでも、割合は高いだろう。

また実習校訪問に関しては、誰が行くかという問題がある。私立大学の中には実習校訪問用の実務家教員を雇っているところもある。正確に言うと実務家教員ではないように思う。教職課程の授業は担当せず実習校訪問をするための要員である。話からそう感じた。だいぶ昔の話である。

ゼミの先生が実習校訪問をしているというのが、多くある事例である。本学の場合、もちろんゼミの先生にも行ってもらっている。湘南ひらつかキャンパスでは神奈川県内の学校については、卒業研究担当の先生に実習校訪問をお願いしている。横浜キャンパスでは神奈川県外でも東京などの近いところはゼミの先生をお願いしている。それ以外の遠方は、学部代表の委員の先生と私たち教職課程専任教員が行く。私たちが行く実習校の数は、昔は10校を超えたときもあった。現在では実習生の数が減少したこともあり、そう多くはない。今年が多い方だったが、県外でも理学部の卒業研究担当の先生が

私に替って行ってくれたところもあり、私が訪問した実習校は6校だった。

このように本学では教職課程の専任教員が実習校訪問をしている。開放制ではない都留文科大と同じように、本学では教職課程担当の専任教員が実習校訪問をしている。これが本学の大きな特徴となっていると私は考えている。

## 2-2. 教職課程専任教員の大きな役割とミス

教職課程の専任教員全員が教育実習の事前指導を授業化して行ってきたこと、そして実習校訪問の多くを行ってきたこと、それは教職課程専任教員に地位と大きな権限を与えることにもなってきたと思う。

多くの私立大学において教職課程をどうするのかについて考えるのは、大学当局と教職課程専任教員で、免許を出している学科の専任教員の意識は低いというのが一般的パターンである。本学の場合、おそらく他大学よりも教職課程専任教員の意向が強く反映すると思われる。大学当局は学生の入学定員を確保するため各学科の免許を維持するという一般の方針はあっても、それ以上の方針は持っていない。これは多くの私立大学に共通する特徴といえるかもしれない。私の経験では教職課程に対する大学当局からの業務命令はもちろんないが、依頼というレベルのものもなかった。教員免許関係は教職課程の専任教員がすべて対応しなければならない。何かを忘れていれば、大きなミスが生じるということでもある。

本学は2012年度開設の理学部数理・物理学科の申請において、大きな失敗をして留意事項が付されてしまった。これは、他大学のように教職課程担当の事務スタッフを育成することもせず、他方教員側も免許申請の事務手続きについて無関心であったことによるものであった。その数年前に申請したことがあったにもかかわらず、教員スタッフも事務スタッフもその経験を蓄積してこなかったということでもある。

私たち教職課程専任教員は教育実習校訪問と

いう激務を一方でこなしているが、他方では教員免許申請の手続きが毎年どのように変化しているかについて全く無関心でいたのである。一方では激務をこなしつつ、他方では大学当局からの命令が来ることのない自由な大学で脳天気な暮らしをしていたのである。過去10年以内の業績しか使えないことも知らずにいたことに対して、他大学の教員から笑われ呆れられた。

## 2-3. 教職課程履修学生に対するさまざまな条件付けの設定

本学では4年次に教育実習を行うことにしている。この20年間、一時的に3年次実習を認めるときもあったが、それは結局のところ失敗であった。国立大学の教員養成学部で3年次教育実習を行い、4年次は採用試験の勉強に専念させているという話を聞き、優秀な学生には3年次教育実習を認めようということでそうした。しかし、実際にはこちらが期待したように動かず、むしろ逆にそれほど優秀でもない学生が2年次段階で教育実習の内諾をとり3年になった段階で教育実習に出る条件を満たせなくなる、という状況になってしまった。また理学部のように、3年次は卒業研究のために勉学に励まなければならない学部では、そもそも3年次に教育実習にできることはできなかった。そういう事情から3年次実習のシステムは間もなく無くなり、現在ではすべての学部において4年次に教育実習を行うことになっている。

3年次後期に「教育実習指導Ⅰ」を配当し、教職課程専任教員がクラス担当で教育実習の事前指導を行っていることが示すように、本学での教育実習の事前指導はとくに丁寧に行っていると行ってよいと思う。ここに本学の教員養成の特徴があらわれている。

教職課程の学生にとっては教育実習に出ることが大きな目標であり、そこを目指して勉強することになる。私の着任当時からすでに本学には「教育実習に出る条件」が定められていた。途中運用を少し緩めた（必要な科目を1科目猶

予した。) 時期があったため、教育実習予定の学生が増加し、問題が発生した。ひとつは、教育実習に出ても教員免許を取得できない学生の割合が大きく増えたことである。もう一つは、教育実習に出る条件を満たせないために前年度に内諾してもらっていた教育実習を断らなければならない事例が増えたことである。後者が増えた理由は、おそらく、当時は教育実習の内諾依頼条件がなかったから、2年次終了時点ではあと1年かけて「実習に出る条件」を満たせる可能性のあった学生がすべて内諾依頼をしていたことによると思われる。1年間かけても、緩く運用していた「教育実習に出る条件」を満たすことができない学生が多く出たということである。

そのようなことから、本学では、2005年度から「教育実習に出る条件」を厳格に運用していくために、この他に「教育実習の内諾依頼の条件」、「教科教育法の履修条件」を設定した。<sup>1</sup>教育実習の内諾依頼は教育実習前年度に行うが、それに条件を付け、実習の内諾をもらっていた学生が教育実習を断る事態を減らそうとした。中学校免許教科の教科教育法は2年次から履修可能となるが、これにも条件を付けた。1年終了時点で2年終了までに内諾依頼条件を満たすことが難しいと思われる学生に対しては、教科教育法を履修させないということである。教科教育法では模擬授業を多く取り入れているので、履修者を教育実習へ出る可能性の高い学生に絞って丁寧に指導を行いたいという理由からである。

このような3つの段階的条件によって、教職課程履修の「ある種の学年制」が完成した。1年次においては教科教育法の履修条件を満たす学修をする。2年次においては内諾依頼条件を満たす学修をする。3年次においては教育実習に出る条件を満たす学修をする。教職課程の履修学生がその年度に達成すべき目標が明確になったわけである。

少し補足すれば、「きちんとした学生を教育

実習に送り出したい」という考え方から、内諾依頼条件に学生のある種の品質を社会的に担保するものとして検定試験を導入した。たとえば、数学で教育実習に出る学生に対しては、いわゆる数検(実用数学技能検定)を課した。当初はそんなに高いレベルではなかった。数検3級からはじめてと記憶する。小学生と一緒に受験するので恥ずかしいと学生が言うことから、数検2級に上げた。数理・物理学科創設3年目の2014年度入学生から数検準1級とした。これで高校修了程度の数学である。

ご覧の通り、検定試験のレベルは高くない。始めた当初は、学生のやる気を測るという趣旨が強かった。やっとな今日のような高校修了の力量レベルとなった。横浜キャンパスにある英語免許も英検2級(TOEIC500点またはTOEFL450点)である。問題は、英語や数学のような検定試験がない免許教科である。理科については、工業英語能力検定試験3級としてある。理学部が工業英検の取得を推奨している関係から、そうしてある。社会科については、日本漢字能力検定準2級または世界遺産検定4級としてある。漢検は2級が高校修了レベルの漢字能力を示すものだが、国語科の免許ではないという理由から下げて準2級としてある。

### 3. 教育実習指導をふりかえる

#### 3-1. 履修者増加とその理由

表1は私が着任してからの湘南ひらつかキャンパスにおける3年次後期科目「教育実習指導I」の履修者数である。これは4月時点における履修予定学生の写真表から推定した数字である。したがって実際の履修者数はこの数字より若干減少している可能性がある。しかし、実際の履修者数を示す資料は残っていないこと、および履修予定者と実際の履修者との違いは僅かであることから、履修予定者数で代用しておく。

表2は私が担当したクラスの学生数である。

これは私の授業ノートにあった学生名簿から作成した。この数字は実際の履修者数である。ただし、履修者の中には途中で教育実習の予定を辞退した者もいる。ここではそれを含めてある。ちなみに、3年次後期履修者が全員教育実習へ出られるわけではない。「教育実習に出る条件」を満たさなければ実習へは出られない。それが判明するのは3年次終了時点つまり4年になる直前であり、毎年その時点で教育実習判定会議を開き実習の可否を確認している。「実習に出る条件」には「教科に関する科目」が入っており、3年次後期に再び単位を落とす学生がときどき発生する。

表1と2のうち数理・物理学科が2014年度からはじまっているのは、同学科の開設が2012年度のためである。国際経営学科は経営学部の学科であり、取得可能な免許は社会（中学）、公民・情報（高校）である。（1999年度まで社会・公民ではなく商業（高校）だった。）数理・物理学科から下4学科は理学部である。

数理・物理学科は数学（中学・高校）と理科（中学・高校）、情報科学科は数学（中学・高校）と情報（高校）、化学科と生物科学科（2000年度まで応用生物科学科）は理科（中学・高校）である。

表1からわかるように、2004年を頂点としてその前後の履修者数が突出して多い。2003年は資料が欠損していることから数字が入っていないが、表2の私の担当学生数から推定すればおよそ72名となる。そうすると、2003年から2006年までの4年間は70名を超える。これはその他の年が40名前後で推移していることから見て異常である。これは表2の私の担当学生数をみても同じである。学科ごとにみても、4学科とも2002年までの履修者数の倍の数字となっている。（例外は2006年の情報科学科だけである。）

「教育実習指導Ⅰ」の履修者数が増えたことは、翌年教育実習へ出る予定の学生が増えたことを意味する。そうなった理由は「教育実習に

表1. 3年次後期履修者総数

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
国際経営学科	7	6	9	3	10	16	—	38	26	21	8	9	6	9	4	6	1	3	4	
数理・物理学科																			13	21
情報科学科	11	8	6	8	9	9	—	29	19	9	12	9	16	17	14	16	9	7	6	
化学科	19	20	15	16	14	10	—	18	25	18	5	12	15	13	10	17	12	9	12	
生物科学科	13	11	7	9	8	8	—	23	24	22	9	13	11	0	11	10	11	3	13	
計	50	45	37	36	41	43	—	108	94	70	34	43	48	39	39	49	33	35	56	

- ・ 教育実習指導履修予定者の表より推定した。
- ・ 2003年度については資料から推定できなかった。

表2. 3年次後期担当クラスの学生数

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
国際経営学科	7	6	9	0	8	13	18	18	10	9	10	8	5	7	3	3	1	1	2	
数理・物理学科																			9	7
情報科学科	11	8	6	7	8	6	0	13	13	4	1	0	0	15	14	8	10	4	2	
化学科	0	0	0	0	0	0	15	9	13	13	1	0	12	1	0	7	5	5	3	
生物科学科	0	0	0	9	0	0	3	14	11	15	8	8	0	0	0	3	3	2	6	
計	18	14	15	16	16	19	36	54	47	41	20	18	17	23	17	21	19	21	20	

- ・ 授業ノートの学生名簿より作成した。
- ・ 2004年度と2005年度は2クラスに分けて授業を行った。

出る条件」の運用を緩くしていたからだったと思う。その条件は現在のものと基本的に同じ(正確に言えば、66条科目〔免許法施行規則66条に規定された「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」〕の縛りがなかった。)であり、「教科に関する科目」や「教職に関する科目」などの修得単位数で縛ってあった。その中で1科目だけの修得単位を免除していた。特定の科目ではなく、条件中の必修科目のうちのどれでも1科目免除して実習に出した。そのことと連動して、3年次4月時点において1年後に「実習に出る条件」を満たせないと判定される学生数も減少した。厳格な運用をしていれば教育実習の内諾活動ができないはずの学生が実習の内諾をしていたのである。このことにより教育実習予定の学生数が増えたのである。

結果として、どういう事態になったかというところ、実習予定学生数の増加に伴って、実際に教育実習に出る学生が増えた。ところが、せっかく教育実習を行っても、4年卒業時に教員免許を取得できない学生が増えた。私の記憶では、湘南ひらつかキャンパスではそのような形で免許取得できない学生が、たしか2割を超えたはずである。「実習に出る条件」のうち、1科目免除したと先に述べたが、その科目で多かったのが「教科に関する科目」の中の必修科目だった。とくに理科の免許の場合、自分の学科の専門でない他学科の科目についての単位の修得は難しい。化学科の学生にとっては「生物学概論」、生物科学科の学生にとっては「基礎物理化学」などが難しかったようである。3年次までに単位修得できない者が4年になったからといってそう簡単に単位修得できるものではない。そういうことだったと思う。今考えてみれば、そう考えるのが当たり前だったとも思う。ともかく、1科目免除したことは教育的には逆効果だった。

問題はもう1つ生じた。内諾依頼をする学生が増えた結果、教育実習に出られない学生も増

加した。「教育実習に出られなくなりました。」と実習内諸校に連絡すると、「なぜ実習へ出さないのだ？」とお叱りを受けたことも何件か生じた。当時の状況はよくわからないところもあるが、「教育実習へ出る条件」の規定があり、その条件が満たせないから教育実習へ出られなくなりましたというのに、なぜ大学側が叱られなければならないのか。これは今もって私にとっては疑問である。

教育実習に行っても免許が取れない学生や教育実習の内諾を取っておきながら実習へ出られなくなる学生が、きわめて多数、先述した免許取得不可2割から逆算すると20名程度出現した。

これは大変だということになり、実習に出る条件を厳格に運用して教育実習を行った学生全員が免許を取得する形に近づけることにした。また内諾を取っていた教育実習を断る件数を減らすことにもした。そのために、今までなかった「教育実習の内諾依頼の条件」を設定した。それに合わせて、「教科教育法の履修条件」も設定した。(2-3参照)

2007年から教育実習予定者が減少したのは、2005年度入学生からそれらの条件を設定したからであった。以後教育実習予定者は30名から40名の水準で推移するようになった。

### 3-2. 「教育実習指導Ⅰ」における模擬授業

1997年から1999年までの3年間はO先生を含めた3人体制でクラスを分けて担当した。2000年から2014年までは専任教員2人体制で担当した。2015年になって専任教員が1人増え3人体制となった。表1と2を比べてみると、2011年までは基本的に担当学科を決めクラス規模が均等になるようにしていた。それを2012年から変え、全学科の学生が混じったミックスクラス編成にした。

そのなかで例外的な位置を占めるのは、履修者が増えた2003年から2006年までの4年間である。そのうち2004年と2005年は担当クラス

をさらに2分して、金曜2限の他に火曜5限にも授業をしていた。「教育実習指導Ⅰ」では教育実習に出す見極めのため学生全員に模擬授業をさせていた。50名を超えてはさすがにクラスを分けなければ無理だったからである。授業の記録からそのときは1人1人に模擬授業をさせたことがわかる。

2003年と2006年は40人程いたが、1クラス展開で授業をしたようである。2006年は3人程度でグループをつくりグループごとに模擬授業をさせた。このときのグループ化では模擬授業担当者をグループ代表1人でも可としてしまったため問題が生じた。グループで作成する学習指導案は1つのため、指導案の作成に実質的には関わらない学生も出現してしまった。あるグループでは、模擬授業担当者が自分たちのグループの授業計画について全く理解していなかったため、全くひどい模擬授業となった。このとき以後、模擬授業があまりにひどい場合は、再度させるようにしたが、この年はまだそうしなかった。これが1つの教訓である。

もう1つの問題は、「教育実習指導Ⅰ」の授業中にはわからなかったことである。翌年教育実習に行き、惨憺たる実習を行って帰ってきた学生が出た。彼女の場合、「教育実習指導Ⅰ」での模擬授業はたいへんすばらしかった。それを見て、これなら大丈夫だろうと思って送り出した。その彼女が打ちのめされた姿で帰ってきた。実習校での評価も悪かった。おそらく「教育実習指導Ⅰ」での学習指導案の作成に彼女は関わっておらず、他のメンバーが作成した指導案に則って上手に演じただけなのだろう。教師にとって授業者として演じる力は重要だ。しかし、それだけでは十分でない。自分で自分の授業を企画する力も教師には必要である。この当たり前のことを私は疎かにしてしまった。「教育実習指導Ⅰ」でのグループ化の仕方が軽率だったのである。このとき以後私は学生1人1人に指導案を作成させ、模擬授業をさせることにしている。

中学校へ教育実習に行く学生には中学校の範囲から、高校へ行く学生には高校の範囲から適当な箇所を選んで模擬授業をさせている。単元の導入部分を当てるようにしている。できれば、どちらかという導入の難しいところ、そこを見れば学生の力量が見えるところである。中学校なら無理数の導入とか、高校なら弧度法や三角関数の導入などをさせてみると、学生の力量のちがいがはっきりする。しかし、前もって学生の力量はわからないので、模擬授業の箇所はまったくのアトランダムで当てている。

数学以外の理科や社会・公民に関しては、基本的な単元を当てるようにしている。化学なら中和反応や酸化還元反応、生物は遺伝が私の好みである。物理は『物理基礎』の範囲から力学以外を選んでいく。逆に、中学校理科は学生の苦手な力学を当てることが多い。数理・物理学科の学生には光合成などとする。社会は学生がやりやすい環境問題などにしている。むかし人権思想の箇所をさせて、大変な失敗をしたからである。経営学部の学生にはそこは無理だと判断した。もともと、力量があると思える学生が現れたときには、そこを当ててみたいとも思っている。理科や社会でも導入の仕方に力量が出てくるのは、数学と同様である。

### 3-3. 「教育実習指導Ⅱ」における「抱負」の添削

教育実習の事前指導でもう1つ力を入れていることがある。「教育実習指導Ⅰ」の最後に「教育実習への抱負」を提出させている。「教育実習への抱負」とは、学生が教育実習に持っている教育実習の日記である『教育実習記録』の第1ページである。その名の通り、自分が行く教育実習にあたっての抱負を書く部分である。私の場合は、学生が実習で担当する教科科目の中の教える単元について、できるだけ具体的な授業展開の仕方を書かせるようにしている。どのような授業をしたいのか、学生に考えさせたいためである。

この部分は一定の作文能力が必要である。理科系の学生の文章を直していくのは時間がかかる。かく言う私自身今でも文章力があるとは思っていない。実感としては修士論文以後少しまともな文章が書けるかなというところである。文章を書くのは難しい。学生に求めるのは、そのようなものではないのかもしれない。

しかし、『教育実習記録』第1ページは、教育実習校の校長以下、実習担当者全員が目を通す形式となっているので、そこは学生の「顔」ともいべき重要なところである。そういう理由から、「抱負」はそれなりにきちんと添削した文章にしなければならない。かといって、学生本人に会ってしまえば、こんな立派な文章が書けるのかと思われるほどに変えてしまっても仕様がな。その辺りの塩梅がむずかしい。今まで修正なしでOKを出した学生はいない。たいてい少なくとも2回、多い学生では4～5回書き直しさせている。それ以上は時間切れで、そのときの段階のものを清書させて実習に送り出している。

書き直しが多いのは、授業イメージが具体的に展開できないからである。書いてある内容に問題がなく、文章だけを直せばよいのならば、添削は1回で済む。授業展開といっても変わったものを求めているのではない。オーソドックスでよい。学生が書いてくるのは、たいてい「わかりやすい授業」か「楽しい授業」である。「わかりやすく楽しい授業」をしたいと書く学生もいるが、いったいどうやって、「わかる授業」にするのか、そこを具体的に書くように指示している。現実には、初回直しの返却時に具体的なやり方の見本になるようなものを書いてきた学生の草稿から例を取り上げて、こういうやり方もあるとクラスの学生たちに知らせている。4年の4月である。すでに、それまでの教科教育法でどれだけ具体的に考えて指導案を作成してきたか、その経験で決まってしまう。そこを「教育実習指導Ⅱ」でやることはできないから、次善の策である。友人に聞けとも言っ

ている。相談してみることは重要である。その能力をもつこと自体も意味がある。

ともかく、そうやって書き直した文章が返却の1週間後に出てくる。そういう形で進んでいく。

## 4. 教育実習に出ていく学生像

### 4-1. どういう学生を教育実習へ送り出した いか

このようにふりかえてみると、「教育実習指導ⅠとⅡ」を通して私が実習の事前指導としてやっていることの中には、授業力を身につけさせることである。きわめてオーソドックスである。

授業だけで十分だというつもりはないが、授業をきちんとできない教師が行事などで何事かをできると私は考えていない。研究会で知り合った教師たちの活動報告は教科外活動を中心としたものが多かったが、彼ら彼女らのすべてが授業をないがしろにはしていなかった。授業という土台があって、その上で教科外活動も花開くものである。学生には最低限のきちんとした授業を行ってほしいと思っている。教育実習で担当する授業は正式の授業だから、何とか授業といえる水準ができる程度までにはしたい。

「最低限の水準」「何とか授業といえる水準」というのだから、それほど高いわけではない。実習へ行ってからは熱意でカバーするしかない。教え方の技法は覚束ない。その点は経験を積むしかないとは考えている。念のために言えば、すべての学生がこの「最低限の水準」にいるわけではない。高い水準の学生もいる。中には、きわめて高い教育実習の評価を受けて帰ってくる学生がいることもある。「最低限の水準」「何とか授業といえる水準」の学生は、むしろ少数派である。感覚的に言えば、それは「教育実習でそんなに高い評価は受けないだろうなど予想する学生」である。しかし、大きな



問題は起こすことなく「無事に」実習を終えて帰ってくるだろう、という水準の学生である。それが事前指導で目指す私の目標の最低水準である。

#### 4-2. どういう学生が教育実習へ出ているか

この最低目標は達成されているか。私は現時点ではそうなっていると思う。

先ほど述べた模擬授業での苦い経験は2006年の3年生であるが、その次の年からは教科教育法の履修条件や内諾依頼条件が適用されたため履修者が減少した。優秀な学生だけが残ったかということ、そうではない。湘南ひらつかキャンパスでは、以後教育実習に行く学生のうち過年度生の割合が上昇した。現在では教育実習生の4分の1以上が卒業した学生である。

このことが示すのは、条件を満たすために2年3年とかける学生が増えたということである。条件は最低保証である。それに到達するのに人より年数がかかるということである。過年度生の中には説明会に欠席して1年延びたという学生<sup>2</sup>もいるが、それを含めて過年度生は教師になりたいという思いの強い学生といつてよい。

実習が遅れる理由としては、理科の学生の工業英検が目立つ。理科では、専門でない他学科の必修科目の単位修得不可もある。遅れて教職課程をはじめめる学生もある。これらの学生は「優秀な学生」というものではない。「熱心な学生」である。以上のように、段階的な履修条件の設定の結果残ったのは、どうしても教師になりたいという学生である。

4年までに教育実習に出られる学生はまだ4分の3近くいる。これらの学生が「優秀な学生」といえば、それもイメージには合わない。やはり熱心な学生、頑張った学生というのが正しいだろう。専門はそれほどでもないが、教職課程の授業を頑張った学生というのが正しい。設定している条件はそれほど高いわけではない。高校レベルの専門教養である。大学における「優

秀」というものとはちがう。実際、中学校数学で現役合格した学生に対する専門学科の評価として、「彼女はそれほど数学ができたわけではない。」と学科の教員が評した例もある。彼女は教員になるための努力はしたのだろうが、学科の方の成績は卒業できる程度だったのだろう。

もちろん、学科の成績も優秀な学生もいる。しかし、教職の教員としてはそれにはあまり興味ない。ただし、理科の教科教育法を半分担当しているの、その立場からは理科の学生に向かって、高校の化学の教師になるならアトキンスの『物理化学』を読んでおけと言っている。生物の学生には、今あるのかよくわからないがワトソンの『分子生物学』の教科書程度は読めと言っている。物理の学生には、基本的な—ここがむずかしいが、岩波で出しているシリーズ程度の、力学と電磁気学、それからできれば熱力学の初歩は読んでおけと言っている。学科の成績より、到達目標とするのはどこでも通用するスタンダードの教科書の内容理解である。

#### 4-3. 最低保証のための検定試験と基礎学力試験

最低水準を保証しているのは、基本的に段階的になった条件にあると思う。数学の場合は、数検準1級である。数検2級から準1級に上げたのは学科の意向によるところが大きい。今年(2016)の実習生を見ると条件を上げてよかったと思える節がある。今年はまだ数検2級だったが、その中には数学的力が少し足りないと思われる学生もいた。

論理的に考えてみれば、高校実習で高校レベルの保証がない方がおかしいのは当たり前だが、はじめは高1レベルの数検3級だったわけで、それを高2レベルの数検2級へと上げた。そのとき一挙に数検準1級にしなかったのは急激に上げるのはよくないという理由と、本学の学生のレベルで大丈夫かという不安があったからである。加えて当時数学免許を出していたの

は、情報科学科と工学部で、数学科ではないということもあった。また中学校実習を想定すればそれでもよいという考え方もあった。

数検2級で何とか事故を起こさず無事にこれたのは、考えてみれば、今年の学生と同じだったのかもしれない。今年の学生も何とか教育実習は無事に終えてきた。

準1級に上げたのと同時に、数学基礎学力試験を導入し、これを数学の教科教育法の履修条件とした。準1級は内諾依頼条件なので、それを取得する以前に学生は教科教育法を履修できてしまう。教科教育法では当然中学校数学だけでなく、高校数学の模擬授業も扱うことになる。高校数学の内容を基本的に理解している学生でなければ、模擬授業の指導案をつくることは無理だろう。そういう理由から、教科教育法の履修条件として導入した。

試験問題の内容は高校レベルである。2次方程式の解と式の計算、放物線と直線が交わる条件、組み合わせ、円と直線、三角関数の最小値、対数方程式、2項漸化式、空間における三角形の面積、三角関数のグラフの面積、回転体の体積などである。10題50分。8問は答えのみ、最後の2問が簡単な記述である。2013年度の試行問題を掲示して、学生にどのような問題が出題されるのかを具体的に示している。毎年出題する問題に大きな変更はない。6題は数値変更のみである。要は掲示された例題を5分で解けるようにしなさいという要求である。合格点60点だが合格率はよくない。やっと5割を超える程度である。本学の学生のレベルはこの程度かと思うが、納得する部分もある。

その他の教科ではどうしているのかというと、理科については私が担当している「教科教育法ⅠとⅡ」の定期試験で高校レベルの物理・化学・生物・地学の一部を出題している。物理は力学の半分ほど(速度・加速度、運動方程式、仕事と運動エネルギーの変化、力学的エネルギーの保存則、作用反作用の法則、運動量の保存則、相対速度、慣性力)、化学は中和反応と

酸化還元反応、生物は遺伝の法則、地学は地球の観測と気象である。生物の学生にとっては、力学が壁である。化学科や数理・物理の学生にとっては、遺伝の法則における検定交雑などの計算問題が難しいようである。力学も遺伝も勉強すればできるようになるが、しなければできない。単なる暗記でなく計算して求める問題なので、習熟するのに時間がかかる。現在の学生は理科4分野のうち2分野程度しかやっていないので、新しく勉強しなければならない。そこに大変さがあるだろう。力学では不合格が4分の1程度である。生物は後期(教科教育法Ⅱ)に化学と一緒にっており、年によって変動するが、不合格者は力学よりはやや少ないという程度である。理科の全範囲ではないので、そこはできてほしいところである。

その他の教科は、内諾依頼条件の検定試験のみである。社会・公民も理科同様、検定試験と専門教養との対応は弱い。湘南ひらつかキャンパスの社会の教科教育法の履修者は5名より少ないため、横浜キャンパスで導入している基礎学力試験は導入していない。専門教養については、教科教育法の先生に任せている。情報も同様である。情報の免許は基本的に副免許で主免許にする学生は数年に1度である。そのときは情報の専門的力量はあることがほとんどである。実際、現役ではないが、それらの学生は神奈川県の高校で採用されている。

## 5. 残る課題

正直なところ、数年に1人程度「心配な学生」が出る。条件は何かクリアしている。しかし、心配な学生である。声あまり出ない。したがって自信無く見える。そして実際教材の理解に覚束ない点があるように見える。このような微妙な学生を「教育実習指導Ⅰ」で不合格にできるかということ、そうはできない。こちらに明確な基準がないからである。模擬授業は再度させている。発声は多少改善し、声は少し大きくなる。

改善能力があるわけである。微妙というはその理由からである。

ふつう誰でも改善能力はもっている。現時点における能力を示す明確な数値があれば、不合格にすることは可能だが、教員の能力に関してそれをすべて数値化することは不可能だろう。

数値化可能なものはしているともいえる。数検準1級というのはその一種である。では、この数値が低いのかというと、そういう問題ではないように思う。

正確に言えば、心配だった彼のときは数検2級だった。高2レベルだったからそれで心配したのかというと、そうではない。彼は中学校実習だった。むしろ問題となるのは、生徒との関係づくりの方である。自信のない小さな声はその不安の表れだったと思う。実習校の指導教諭の配慮のもと何とか無事に実習を終えることができた。彼は過年度生である。過年度になった理由は条件のどこかにひっかかったからである。だが、彼がかかえる問題の本質は学力が足りないとか以前に、人間と交わる能力が大きく乏しいことにあったように思う。当然のことだが、その年の採用試験には合格しなかった。2次試験まで行ったとしても、模擬授業や面接試験で落ちていただろう。では、教員でなく別の職種を探せばいいかということ、それも簡単ではない。

アスペルガー障害の学生などへの対応を教えるビデオを大学のFD研修で見たことがある。M大学が作成したビデオだという。その中にアスペルガー障害は学校の教員には向かない。大学の教員や研究者向き、という文章があった。彼がアスペルガーだというのではない。アスペルガー障害のように、人間関係能力に問題をかかえる学生に対して、大学で職業指導をするのはむずかしい。教職は職業教育そのものであるが、そのむずかしさをかかえている。

今の世の中で、人間関係がほとんどなくやっつけていける職種は圧倒的に少ない。M大学のビデオがあげた大学教員や研究者も少ないポストで

ある。そこへ向かってすべてのアスペルガー障害の学生を着けさせるというわけにはいかない。大学としては、やはり人間関係能力を一定改善する方向で対応するしかないのではないか。

そこに可能性が見えるというつもりはない。ただそういう対応しかできなかったということである。彼から試験合格の知らせはまだ届いていない。

ここで彼をアスペルガー障害と同列においてみたのは、ときどき現れる「心配な学生」の問題は、今日の大学一般がかかえる問題の一環として見たほうがよいと言いたいからである。しかし、そのように位置づけたからといって解決の糸口が見えるわけではない。ビデオの言う通り、人間関係能力に大きな問題がある学生は、たしかに小中学校の教員には不向きである。しかし、そうだからといって、他に可能な道を提示することをせずにただ「不向きだ」と言うのは、教員として無責任なように感じる。そう感じるから言わないのである。大事なことは、自分で気づくこと、自分について認知することである。自分を知らなければ変えようとする意志も生じないから、そうしないのだともいえる。

ともかく、難しい問題である。

---

## [注]

1 2016年現在の各条件は、以下のとおりである。

(ア)教育実習に出る条件

1. 実習校からの受入れの内諾があること。
2. 1～3年次配当の「教職に関する科目」の必修科目すべての修得。中学校実習は「道徳教育論」を含む。「教科教育法」は4単位以上。
3. 1・2年次配当の「教科に関する科目」の必修科目すべての修得。かつ、修得単

位数が24単位以上。

進める。

4. 3年次配当の「教育相談概論」または「教育相談演習」の内いずれか1科目の修得。
5. 「66条科目」〔免許法施行規則66条に規定された4科目〕すべての修得。
6. 理学部は卒業研究着手の条件をみたしていること。

(イ)教育実習内諾依頼の条件

1. 「教職に関する科目」から12単位以上修得。「教育原論」「教育と社会」「教育心理学」を含む。
2. 「66条科目」から4単位以上修得。
3. 実習教科に対応した検定試験の合格〔たとえば、数学は数検準1級、理科は工業英検3級〕。
4. [横浜キャンパスの社会系免許と保健体育免許についての条件]

(ウ)教科教育法の履修条件

1年次配当の「教育原論」「教育と社会」「教育心理学」の3科目6単位の修得。

- 2 教職課程では、さまざまな説明会に出席しなければ、次のステップに進めないようになっている。たとえば、

(1) 教職課程本登録説明会 (2年4月)

これに欠席すると、教職課程の履修登録ができない。

(2) 教育実習計画説明会 (2年1月)

これに欠席すると、教育実習の内諾依頼活動ができない。

これらの説明会欠席者が教職課程を継続する場合、1年遅れとなる。課程登録説明会に欠席すれば、教職課程の履修が3年次からとなり、教育実習は自動的に卒業後となる。実習計画説明会に欠席すれば、実習校への内諾依頼が1年遅れるので、やはり実習に出るのが1年遅れる。事情があつて説明会に出席できない学生は事前に欠席届を提出する。病気等の理由で欠席した場合は後日診断書等を提出する。その場合は担当教員が個別に対応して説明をする。したがって、遅れることなく通常のスケジュールで