教育実習生の研究（四）

小寺慶昭

一　はじめに

中学校教員免許状取得のために必要な教育実習の単位がかつては三単位（事前・事後指導一単位を含む）であったが、いわゆる「新教員免許法」の施行により、平成一三年度（二〇〇一年度）入学生から五単位（事前・事後指導一単位を含む）となった。そのため、教育現場での実習が従前の二週間（以下「二週間実習」と記す）から三週間（以下「三週間実習」と記す）になったのである。この延長された一週間が教育実習生（以下「実習生」と記す）にとってどのような意味を持つのかとの問題意識から、彼・彼女らが実習期間中に日々記録する「教育実習簿」等の分析を行った結果、次のような結論を得た（詳細は「教育実習生の研究（三）」『龍谷大学論集』四六六号　以下「前稿」と記す）。

a　教育実習期間は延長されたが、実習生が担当した総授業時間数は微増であり、結果的には「教科指導に偏った教育実習の是正」の方向で三週間実習が実施されてきた。

b　二週間実習においては、授業参観等が中心の一週目と教科授業中心の二週目との格差が大きすぎたのに対して、三週間実習では実習生が担当する授業が二週間目と三週間目とに分散されたため、かつての「最終週での短期決

戦的指導」の弊害がかなり是正された。

c　三週間実習になることで時間的・精神的余裕が産み出されたことにより、実習生の学級活動や部活動等への参加がより可能となり、また、体験的な活動や学校行事等への参加の幅も拡がった。

d　生徒との接触の機会や場面が増加するにつれ、生徒に迎合的に接するのではなく、「褒めるべき時には褒め、叱るべき時には叱る」という生徒指導の基本的姿勢の重要性を体験的に理解する実習生が増加してきた。

以上は実習生の記述したものを元にした分析結果であったが、果たして指導者である先生方の目にはどう映っているのであろうか、教育実習実施校（以下「実習校」と記す）側の視点に焦点を当てることで三週間実習の成果と課題とがより明瞭になるのではないか、との問題意識から今回は次の二点について考察していくことにした。

a　二週間実習と三週間実習とでは実習生の評価にどのような変化が見られるのか。

b　三週間実習を経た実習生に対して実習校側はどのような評価をされているのか。

二　研究の方法

分析対象として「教育実習成績報告票」（以下「報告票」と記す）を採り上げる。これは「京都地区四者協議会統一様式」と呼ばれてきたものであり、「京都市教育委員会、現場教職員代表等との合同協議を重ね、昭和五〇年度より、この協議の中で合意をみた新しい統一様式である」（京都地区大学教職課程協議会『教育実習成績報告票』の使用にあたって」より引用）とされている。

この報告票は、教育実習に際して実習校に依頼し、実習終了後に採点したものを本学へ送り返していただいている。A4一枚の形式であり、「実習校」「実習生・実習教科」「出勤状況」「事項別評価」「総合評価」「概評」の六つの部分から成り立っている。

報告票を採り上げる第一の理由は評価表としての公的な性格を持っているからである。「実習校」の部分の「学校長氏名」の欄では氏名とともに学校長印の捺印を、また「実習指導教諭氏名」の欄では氏名とともに指導教諭の私印の捺印を依頼している。つまり、実習校としての公式的な書類として機能しているのである。第二の理由として、京都にある大学の殆どが使用している書式であり、社会的評価も定着していると考えられるからである。第三の理由として、この約三〇年間、一部を除く多くの実習校で記載していただいてきたものであり、評価結果の経年変化の検討にも耐えうると判断するからである。

ただ、公的な性格であるが故の限界もあろうと考えられる。実習後に評価し、採点するため、「はなむけ的」な内容に傾きかねないとの側面も否定できない。また、「実習生を指導してきた者としての責任」的な配慮が出てくる可能性もないとは言えない。実際、一〇項目ある事項別評価（内容は後述）が全てA評価（内容は後述）であった実習生もいたが、彼らについては教育実習簿や大学における事前・事後指導でのレポート等の再検討を行った。その結果、対象とした報告票のうち、各年度五～八名分が「はなむけ的評価」と考えざるを得なかったので、今回の分析対象からは外すことにした。このような配慮も必要ではあるが、「指導教員が個人的にアンケートに答える」だけではなく「実習校が組織として報告する」ことの意義は大きいと考えたい。

実習校が私立学校の場合、それぞれが独自の校風と教育方針を掲げるとともに、人事異動が少ないために「恩師に囲まれた教育実習」となることも少なくないので、対象を公立学校に限定することにした。また、五回生・院生・科目等履修生等も省き、文学部四回生で教育実習に行った者に対象を限定した。

研究の対象年度としては、三週間実習が始まる三年前・二年前（平成一三・一四年度）と、三週間実習実施の二・三年目である平成一七・一八年度の四年間とした。

以上のような基準を設けた結果、分析対象は次の報告票群となった。

① 平成一三・一四年度に公立中学校で二週間実習を終えた文学部四回生の報告票一〇四名分（以下「A群」と記す）

② 平成一七・一八年度に公立中学校で三週間実習を終えた文学部四回生の報告票一五五名分（以下「B群」と記す）

なお、中学校教員免許状を取得するための三週間実習は高等学校でも可能である。ただし、二週間実習しか受け入れない高等学校も少なくなく、平成一七・一八年度に公立高等学校で三週間実習を終えた文学部四回生は合計しても四三名にしか過ぎなかった。これでは比較研究をする母数としては少なすぎるため、参考資料としてのみ扱うことにした。

三　報告票の事項別評価・総合評価に見る三週間実習の成果と課題

報告票の中心は「事項別評価」と「総合評価」である。それぞれA・B・C・Dによる評価であり、報告票記載に当たって次の説明を加えている。

評価点　A……（優）　よく努力し、実習の実をあげることができた。

B……（良）　努力し、実習の成果はあった。

C……（可）　いま少しの努力と実習の成果が望まれる。

D……（不可）　全く努力に欠け、実習の成果は認められなかった。

「事項別評価」は次の一〇項目からなり、「おもな着眼点」として各々次の説明を加えている。

学習指導　基礎学力・知識　（ことばが明瞭で、文字が正しく書け、基礎的な知識、学力を有しているか、など。）

教材研究・工夫　（教材研究や準備をよくやり、計画的に創意工夫をし、指導をおこなおうとしたか、など。）

指導態度・技術　（到達目標を明らかにして、すべての児童・生徒によく理解させるよう努力し、児童・生徒のつまずきなどの原因を明らかにしようとしたか、など。）

生徒指導　個別・集団指導　（個々の児童・生徒および学級集団全体に着目し、問題に応じて、個別的・集団的に解決しようとしたか、など。）

児童・生徒理解　（児童・生徒の中にとけこみ、個々の児童・生徒をよく理解しようとしたか、など。）

教科外指導　（学級活動（ＨＲ）・クラブ（部）活動・課外活動等の指導を意欲的におこなおうとしたか、など。）

実習態度　勤務態度・熱意　（勤務態度が良く、教育的熱意はみられたか、など。）

事務・実務能力　（学級経営上の事務処理などがうまくできたか、など。）

レポートなどの提出物　（レポート・実習簿・研究物・書類などを主題に即して的確に記述し、期限を守って提出したか、など。）

教育的視野　（職場・地域などの様子を理解しようとし、自主的・協力的に教育をすすめようとしたか、など。）

以上の各項目毎のＡからＤ評価の割合を、Ａ群（平成一三・一四年度に公立中学校で二週間実習を終えた文学部四回生の報告票）と、Ｂ群（平成一七・一八年度に公立中学校で三週間実習を終えた文学部四回生の報告票）とで比較したのが【表１】である。

【表１】　中学校における教育実習評価の分布対比表　　（単位：%）

		年　　度	（期間）	A評価	B評価	C評価	D評価
学習指導	基礎学力・知識	平成13・14年度	2週間	42.2	51.0	5.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	41.3	50.3	8.4	
	教材研究・工夫	平成13・14年度	2週間	66.3	27.9	4.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	73.5	22.6	3.9	
	指導態度・技術	平成13・14年度	2週間	47.1	47.1	4.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	42.6	41.6	5.8	
生徒指導	個別・集団指導	平成13・14年度	2週間	34.6	61.6	1.9	1.9
		平成17・18年度	3週間	30.3	65.8	3.9	
	児童・生徒理解	平成13・14年度	2週間	71.2	24.0	3.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	70.4	27.7	1.9	
	教科外指導	平成13・14年度	2週間	47.1	45.2	5.8	1.9
		平成17・18年度	3週間	61.9	32.9	5.2	
実習態度	勤務態度・熱意	平成13・14年度	2週間	77.8	20.2	1.0	1.0
		平成17・18年度	3週間	83.9	15.5	0.6	
	事務・実務能力	平成13・14年度	2週間	34.6	58.6	5.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	46.5	47.7	5.8	
	レポートなどの提出物	平成13・14年度	2週間	51.0	43.3	3.8	1.9
		平成17・18年度	3週間	62.6	29.7	7.1	0.6
	教育的現野	平成13・14年度	2週間	39.4	54.8	4.8	1.0
		平成17・18年度	3週間	50.3	43.9	5.8	
総合評価		平成13・14年度	2週間	60.6	34.6	4.8	
		平成17・18年度	3週間	63.9	33.5	2.6	

《対象実習生総数・平成13・14年度２週間＝104名・平成17・18年度３週間＝155名》

まず「総合評価」に注目したい。この「総合評価」とは「『教育実習成績報告票』の使用にあたって」（前出）の「補足説明」にも「この欄は『事項別評価』の単なる平均としてではなく、一〇項目の中に含み得ない一般的内容も加味され、総合的に評価していただくことを希望しています」と書かれているとおり、単なる事項別評価の平均ではないが、教育実習生としての総合評価であり、「事項別評価」と有機的に連動していることは否定できない。平成一三・一四年度と平成一七・一八年度とを比較する時、この間に本学からの実習生の質が大きく変化したとの理由が見出せない以上、A群とB群の「総合評価」に大きな差がなければ、それぞれの事項別評価の比較を行うことに有意性があると考えて問題はないであろう。

A評価の実習生は、A群では全体の六〇・六%であり、B群では全体の六三・九%であったから、B群がA群より三・三ポイント高いことになる。B評価では、A群が三四・六%、B群が三三・五%でB群の方が一・一ポイント低い。C評価も四・八%と二・六%とであり、これもB群が二・二ポイント低い。これらの数字からだけでは、A評価が増加し、B評価・C評価が減少しているB群の実習生の方がA群の実習生よりは若干「評価が高い」ということになる。

しかし、教育実習生も違えば、実習校も同じではないという状況を考えれば、この程度ではその差にあまり有意性はないと考える方が妥当であろう。つまり、A群とB群とはほぼ同じ評価であり、ほぼ同質の集団であると見なすことができよう。とするなら、「事項別評価」の各項目での評価の分布をA群とB群とで比較することは有効であると考えたい。そして、便宜上五ポイント以内の差については誤差の範囲内としその差に有意性がないと見なすこととする。

【表1】でのA群とB群を比較すると、次の五点が指摘できる。

① A群・B群とも、いずれの項目においてもC評価・D評価の実習生は少ない。

② 「学習指導」においては、「基礎学力・知識」「指導態度・技術」には大きな差は認められないが、「教材研究・工夫」でのA評価は、B群がA群より七・二ポイント高い。

③ 「生徒指導」においては、「個別・集団指導」のA評価がA群・B群とも三〇%台と低い一方、「児童・生徒理解」についてのA評価はA群・B群とも七〇%台と高い。この両項目についてはA群・B群に特に差があるとは言い難い。

④ 「生徒指導」の「教科外指導」においては、A評価がA群では半数以下の四七・一%しかなかったのに対して、B群では六一・九%もあり、一四・八ポイントも高くなっている。同項目のC評価・D評価についてはあまり変わらないが、B評価ではB群がA群より一二・三ポイント低くなっている。

⑤ 「実習態度」のA評価については、「勤務態度・熱意」で六・一ポイント、「事務・実務能力」で一一・九ポイント、「レポート等の提出物」で一一・六ポイント、「教育的視野」についても一〇・九ポイントと、いずれもB群がA群より高くなっている。

以上のことから、二週間実習であったA群と比べ、三週間実習であるB群の評価の方がおおむね高くなっていることが分かるが、その理由としてまず次のことが指摘できるであろう。

a 前稿で「三週間実習になることで時間的・精神的余裕が産み出されたことにより、実習生の学級活動や部活動等への参加がより可能となり、また、体験的な活動や学校行事等への参加の幅も拡がった」と指摘したが、「教科外指導」の項目でA評価が一四・八ポイントも高くなっていることからも、実習生はそれらの活動に参加することで実習の大きな成果を挙げており、また実習校側も認めておられることが分かる。反対に言えば、二週間実習の「教科外指導」の項目でA評価の実習生が全体の半数以下であったのは、実習生の資質の問題だけでなく、「二週間実習では教科指導に追われ、教科外指導に取り組むだけの余裕がなかった」という制度上の問題が大き

かったと言えるであろう。

b　「実務態度」の評価、特に「事務・実務能力」「レポートなどの提出物」の項目で評価がかなり高くなったのは、二週目に集中した教科実施授業に追われていた二週間実習に比べ、ほぼ変わらない持ち時間数が二週目・三週目に分散したことにより実習生に時間的、精神的余裕が産まれたことが大きな要因であったと思われる。つまり、二週間実習で「実務態度」の評価が低かったのは、実習生の能力もさることながら、「時間的余裕のなさ」という制度上の問題が大きかったと言えるであろう。

c　「学習指導」については「教材研究・工夫」の項目で若干の改善が見られるのは、三週間実習による時間的・精神的余裕が背景にあると考えることが可能だが、一方、「基礎学力・知識」「指導態度・技術」に大きな差が認められないのは、これらが単に時間的・精神的余裕だけで簡単に向上できる性質のものではないことを示しているのではないだろうか。つまり、実習生が一実施授業あたりにかける教材研究の時間がより確保されたことにより、プリントや副教材の準備等では成果が見られるようにはなったが、生徒のつまずきを予測し、到達目標を明らかにして指導する力を育てるためには、実習生の基礎的な知識や学力の課題とともに、単なる実習期間の延長だけでは改善されないのであろう。

d　全体的に見て、C評価・D評価の実習生についてはA群・B群で特に差が見られなかったことから、三週間実習に延長されたことが「課題の多い実習生」の改善には結びついていないようだ。ただ、二週間実習でB評価レベルの実習生に対しては効果が見られ、その中の一定数の実習生が成果をあげ、A評価に移行していると見ることができよう。

以上のことから、報告票から見る限り、三週間実習は「学習指導」には大きな成果をもたらせてはいないが、かつてのB評価レベルの実習生に対して「生徒指導」「実習態度」の点で改善に結びついていること、特に、「教科外指

【表２】　高等学校における教育実習評価の分布対比表　　（単位：%）

		年　　度	（期間）	A評価	B評価	C評価	D評価
生徒指導	個別・集団指導	平成13・14年度	2週間	38.1	57.4	4.5	
		平成17・18年度	2週間	50.0	50.0		
			3週間	51.1	41.9	7.0	
	児童・生徒理解	平成13・14年度	2週間	62.6	36.8	0.6	
		平成17・18年度	2週間	58.3	41.7		
			3週間	86.0	9.3	4.7	
	教科外指導	平成13・14年度	2週間	48.4	48.4	3.2	
		平成17・18年度	2週間	50.0	50.0		
			3週間	74.4	23.3	2.3	

《対象実習生総数・平成13・14年度＝155名・平成17・18年度２週間＝36名・同３週間＝43名）

導」で特に成果が見られることが明らかになった。

【表２】は平成一三・一四年度に公立高等学校で二週間実習を行った文学部学生一五五名と、平成一七・一八年度に公立高等学校で二週間実習を行った文学部学生三六名、同じく高等学校で三週間実習を行った文学部学生四三名の報告票の「生徒指導」覧の評価の分布を示したものである。「個別・集団指導」については平成一三・一四年度に比べて平成一七・一八年度の方が評価が高いが、後者の二週間実習と三週間実習での評価の差は特に見られない。

注目すべきは「児童・生徒理解」と「教科外指導」である。平成一三・一四年度と平成一七・一八年度と比較すると二週間実習では大きな差は見られない。ところが、平成一七・一八年度における二週間実習と三週間実習とでは、A評価が各々前者が五八・八%、五〇・〇%であるのに対して、後者は八六・〇%、七四・四%であり、二七・七ポイントと二四・四ポイント、それぞれで高くなっている。この資料でも、教育実習が一週間延長されたことにより「教科外指導」等で顕著な成果をあげていることが見られるのだが、先にも記したように、対象とする実習生数が少ないため、参考資料として

挙げるだけにとどめておく。

次に、事項別評価の項目間における比較を行うことで、現在の問題点等を見ていくことにする。

【表1】のA群（平成一三・一四年度の二週間実習）で、A評価が五〇%を割った項目は次の六項目であった。

「個別・集団指導」（三四・六%）「事務・実務能力」（三四・六%）「教育的視野」（三九・四%）
「基礎学力・知識」（四二・二%）「指導態度・技術」（四七・一%）「教科外指導」（四七・一%）

B群（平成一七・一八年度の三週間実習）では、A評価が五〇%を割った項目は次の四項目になった。

「個別・集団指導」（三〇・三%）「基礎学力・知識」（四一・三%）
「指導態度・技術」（四二・六%）「事務・実務能力」（四六・五%）

B群でC・D評価の割合が比較的高かった項目を五つ挙げると次のようになる。

「基礎学力・知識」（八・四%）「レポートなどの提出物」（七・七%）「指導態度・技術」（五・八%）
「事務・実務能力」（五・八%）「教育的視野」（五・八%）

以上に共通するのは「基礎学力・知識」「指導態度・技術」「事務・実務能力」であり、これらの項目では依然として実習生の課題が大きいことが分かる。

四　報告票の概評に見る三週間実習における成果と課題

報告票を見る限り、三週間実習が実施されたことによって、「教材研究・工夫」「教科外指導」「勤務態度・熱意」「事務・実務能力」「レポート等の提出物」「教育的視野」の各項目については改善が見られるが、依然として「基礎学力・知識」「指導態度・技術」「事務・実務能力」の項目については課題が大きいことが明らかになった。

実は、教育実習生を担当された先生方からの大学に対する要望については、全国私立大学教職課程研究連絡協議会

での研究大会を初めとして、多くの場面で長年にわたって議論されてきた問題でもある。詳述は避けるが、現場からの主な要望は次の五点にまとめられると考えている。

① 教師になるという熱意を持った者だけを教育実習に来させてほしい。
② 服装や挨拶等、社会人としての基本的なルールを身につけさせておいてほしい。
③ 基礎的な学力、特に教科の力や指導案を作成できる力を育てておいてほしい。
④ 発問の仕方、板書の仕方等、基本的な授業技術を身につけさせておいてほしい。
⑤ 生徒に積極的に関わろうとする姿勢を育てておいてほしい。

この五点は、基本的には先ほどの「教育実習生として評価が低かった事項」と重なる部分も少なくないが、興味深いのは、これらの要望と報告票の「概評」との記述とを比較すると、かなり視点が違っていることである。

「概評」とは、報告票の最下段に設けられた欄であり、横書きで4行分のスペースで自由記述となっている。記入に際しての注意事項は特に記載していないが、書かれている内容は、「大学に対する実習校としての総括的報告」「総合評価についての補助的説明」の性格が強いものである。「実習生本人に対するメッセージ」的な内容の記述も少なくないが、それらも「大学を通して本人に伝えてほしい」的なスタンスが強く、結局は大学への総括的報告の範疇に入るものと考えられる。

自由記述であり、スペースも狭いことから、数的処理には適しにくいので、平成一七・一八年度の中学校における三週間実習生（B群）一五五名に対する「概評」をベースとして、先の①～⑤の視点から三週間実習の成果と課題を検討していくこととする。

① 教師になるという熱意を持った者だけを教育実習に来させてほしい。

② 服装や挨拶等、社会人としての基本的なルールを身につけさせておいてほしい。

これらの内容に関する問題となる実習生の言動についての記述は「概評」には特に見られなかった。B群の「勤務態度・熱意」のA評価が八三・九%も占めていることからも、極一部の実習生を除いてはほぼクリアーできている課題と考えられる。この①と②は教職課程教室の指導の最重点項目の一つでもあり、教育実習事前指導において何度も採り上げてきている。また、関連する多くの課題を事前指導で課したり、また学校現場の先生方をお招きしての教科別模擬授業を行ったりしてきていること等の成果でもあると自負している。実際に、教育実習前年度には毎年三〇～五〇名の学生が課題がクリアーできなかったり、進路変更等で教育実習を断念しており、一定の「絞り込み」は出来ていると考えたい。

服装や挨拶等の問題については、実習生のみならず現在の若者一般に共通する課題でもある。社会そのものがウチとソトとの区別が不明瞭となり、ウチの世界をソトに持ち込む傾向が強い。しかし、それは彼・彼女らが意図的に行っているというより、「教えられていないから知らない」という側面が強いのではないだろうか。幸い本学では「介護等体験」を二回生に設定しており、福祉施設や特別支援学校を訪問する時の「社会人としてのルール」の指導を厳しくしているので、その教育的効果が教育実習にも現れていると思われる。そして多くの実習生が次のような評価をいただいていることはありがたいことである（引用は「概評」の中の関係部分を中心とする、以下も同じ）。

《資料〇一》　実習態度は、礼儀正しく、言葉も丁寧で、笑顔を絶やさず、好感が持て、熱意も感じた。

《資料〇二》　誠実な実習態度で、学習活動や生徒との関わりに熱意と愛情とを持って取り組むことが出来た。教師としての資質を充分に備えている。

③

基礎的な学力、特に教科の力や指導案を作成できる力を育てておいてほしい。

これらに関するB群の「概評」での主な指摘は次のとおりであった。

《資料〇三》　基礎学力・知識に関しては決定的に力不足である。国語科の教員を目ざすならば、意欲はあるようなので、今後努力し、基礎学力・知識の充実をはかってほしい。何事にも真面目に一生懸命取り組む姿勢は評価できる。

《資料〇四》　学習指導において誤字が多いのは気になったが、その他の面では熱意と創意工夫しているのが感じられ、三週間でずいぶん成長が見られた。

《資料〇五》　教育実習の三週間、熱意を持ち一生懸命やっていました。国語教諭としては、ことばや表現など、これからの努力に期待します。

《資料〇六》　教科指導では指導案の作成や教材準備などに熱心に取り組んでいた。今後、本を読んだり、自分の言葉を振り返ったりしながら、言葉を磨くことで、国語の教員としての資質を高めてほしいと思う。

《資料〇七》　教材研究に熱心に取り組み、指導技術も向上した。当初は生徒の中に入っていくことに戸惑いも見られたが、朝終礼や休憩時間などの機会をとらえて生徒理解に努めた。学習指導案の作成や諸帳簿の記入については更なる努力が必要である。

《資料〇八》　教科指導においても、事前の教材研究に努力し、指導案作成についても工夫しようとする姿勢が見られた。専門的知識をしっかり身に付け、多様な観点から社会的事象を捉えることができるようになれば、より一層の成長が期待できる。

《資料〇九》　まじめに努力していた。教科における知識については今後の努力が期待される。教師としての身

につけなければならない事は時間を要すると思われる。

《資料一〇》　夜遅くまで教材研究をしている姿がよく見られました。英語の発音、文法知識に若干の課題があるようですが、これからの彼の努力で解決できると思います。

《資料一一》　概ね真面目な教育実習態度であった。指導した事柄は常に意識し、それを実践しようとしていた。生徒とも気軽に話せ、いい関係が築けていた。ただ、英語力には課題が残る。あと一歩自主的に創意工夫する姿勢があれば更に良かったと思う。

やはり報告票という性格によるものであろうが、多くの指摘が婉曲的で抽象的なものとなっている。また、「指導は厳しく、評価は甘く」という原則をもつ実習校が少なくないので、その姿勢が報告票の文面にも影響しているのであろう。しかし、表面的には柔らかな言い方ではあっても、その行間から垣間見られる真意を「報告書であるにもかかわらず指摘せざるを得ない実態」として我々大学で指導する者は真摯に受け止めなくてはならないと考えている。だから《資料一〇》の「英語の発音、文法知識に若干の課題」という指摘も、実際には「かなりの課題」であったのだろうと認識している。

一般的に、教育現場から大学への要望として最も多いのが「教育実習生の基礎学力や知識の不足への対応」と「学習指導案を作成する力の養成」であるとされている。しかも、報告票の「基礎学力・知識」の項目では半数以上の者がB評価であるにもかかわらず、概評では《資料〇三》のような「決定的に力不足」という表現は極少ない。「公式評価」であるため書かれることを遠慮されたという面もあるだろうが、実はそれ以外の意味もあるのではないだろうか。

《資料〇四》で指摘された実習生の誤字の問題は、国語科のみならず実習生全般にわたって深刻な問題である。私は実習生の授業を毎年三〇～四〇時間程度は参観しており、彼・彼女らが黒板に書く字の筆順に注目してきたが、日

本語の板書の少ない英語科を除き、満足できる授業はあまりにも少ない。

六年前になるが、某中学校からの概評で次のようなご指摘をいただいたことがある。

《資料一二》　最初から最後まで完全な指導案・教材で授業を進めることができませんでした。最後の公開授業においては指導案が当日の朝までかかり、教具・教材については自分の力で作り上げることができず、授業を深めることができなかったようです。教職に対する真剣さ・意欲は充分に感じることができるが、実践としてまったく発揮する力をもっていない様に感じられました。特に国語科の授業において書き順及び読み間違いは大変生徒を混乱させました。生徒との関わりの点についても自分から生徒の中にとび込んでいくのではなく、生徒の方から話しにくるのを待っているなど、全てが受動的態度に感じられました。指導案づくりにおいては、一度言った指示がとおらず三～四回同じか所の訂正をくりかえし行うことが数多くあった。文章力の表現もあいまいさを感じた。

私もご指摘の内容には同感する。教壇で「何」や「阪」・「祭」の筆順を間違えたり、「医」の画数を間違えたりしていると指導者としては頭を抱えてしまう。最近はひらがなの筆順でさえ間違っている者も出てきているし、カタカナの「ツ」と「シ」の筆順間違いからからいずれとも判断できない字を書く者までいる。

この「筆順を間違える」という問題の根はかなり深いと言わざるを得ない。

筆順は漢字学習の基本中の基本である。美しい字を書くための最も適切な方法として長年にわたって工夫されてきた結果であり、私は「貴重な伝統文化の一つ」と考えている。しかし、このような「基礎・基本の力」を軽視する傾向が社会的に急速に進んでいるのも事実である。例えば鉛筆の持ち方である。大学生たちの鉛筆の持ち方を見ていると、「よくあんな握り方で字を書けるものだ」と感心させられる者も少なくない。私が現場の教員をしていた時、修学旅行の夕食時に中学生の箸の持ち方の多様性を発見し、唖然としたのはもう二〇年以上も前のことである。中学校

入試で筆順問題を出したのに対して小学校教員から抗議されたのが二五年前のことである。また、生徒達が人間関係の基本である適切な敬語表現ができていないので正しく指導してほしいと保護者から強い要望を受けたのは三〇年前になる。このように、伝統的な基礎・基本の力を軽視し、「個性」や「自主性」の美名のもとに指導を疎んじてきているのが戦後の一貫した風潮ではないだろうか。

だからと言って、私は実習生たちの誤字・脱字を肯定するつもりは微塵もない。こんな時代だからこそ、言語を扱う者として、今まで以上の社会的な期待を背負っているとの自覚を持たせる必要があると考え、「教師にとって字は商品である」と言い続けてきた。大事なことは、実習生に「筆順は大事である」「自分の筆順はこれでいいのか」「一字一字確かめながら書こう」という意識をいかに付けさせていくかということであろう。漢字の読み書きについても同じことが言える。

私自身は一九六九年度に四週間の教育実習を高等学校で経験したが、その時に指導の先生達が口を揃えて言われたのが「実習生の学力不足・学力低下」であった。一九七三年度に某教育大学附属中学校に勤務したが、その時の教育実習委員会で附属側から教育大学に一致して要望したのも「実習生の学力不足・学力低下問題の改善」であった。大学生の学力不足・学力低下は古くて新しい問題なのである。そのうえ、昨今は高等学校における教科選択制の拡大で、「高等学校で勉強しなかった日本史を教育実習でどう教えたらいいのでしょうか」と相談に来る実習生も少なくないという新しい問題点も出てきている。

要するに、「実習生は基礎学力・知識が不足している」という指摘は、極論すればどの時代にも当てはまるものであるとともに、近年はより顕著化している問題でもある。しかし一方、「実習生として最低必要とされる基礎学力・知識とは何か」という課題に対する明確な「解答」がないのも事実である。

実は《資料〇五》の「学習指導案の作成については更なる努力が必要」という指摘も、そのとおりではあるが、

「学習指導案を作成するためにはどのような力が必要か」という大問題に対する「解答」が教育現場でもまだ明確になっているとは言い難い現状がある。そもそも「何のために学習指導案を書くのか」という基本的な問題についてもどこまで共通認識が出来ているのか、と疑問に持たざるを得ない例も少なくない。ある実習生は「指導の先生が、指導案は最後の研究授業の時にだけ作ればよいと仰ったけど、どうしたらいいですか」と相談の電話をかけてきたことがあった。「指導案を作ったら指導案に縛られていい授業ができないと言われましたが……」と相談に来る実習生も少なくない。「指導案に縛られる」ことが問題ではなく、「生徒の活動を多様に予測し、多様な対応を用意することのできない硬直化した単線的な指導案しか作成できない」ことが問題であるはずだ。「生徒観」の欄に「このクラスは活発で意見を発表する生徒も多く」等の学級紹介的な内容しか書けていない指導案も多い。授業目標の立て方や評価の方法についても同じことが言えよう。

指導案作成の重要性についても、昨今、教育現場で意識改革が進んできたことは事実であるが、またまだ研究や実践が遅れている分野でもある。授業の組み立てを考えるとき、生徒のつまずき予想が前提になければならない。しかし、その点が大学での教科指導法を指導する上での大きな弱点でもある。だからこそ、教育実習で「生徒を学ぶこと」が重要なのである。教育現場と大学とで、互いの良さと弱さを認め合い、その上で「指導内容の連携と分担」を探ることが必要であり、単に「相手に要求し合う」だけでは大きな成果は期待できないであろう。

「基礎学力・知識」については、実習生の課題も大きく、また大学への「要望」が多く出されるのにもかかわらず、実は、概評での指摘は予想以上に少なかったのである。

《資料一三》　実習を始めた時から堂々と、かつ表情豊かに授業を展開していました。さまざまなアドバイスには素直に聞き、次からはそのアドバイスに従い、レベルアップすると……日に日に成長していきました。生徒の中にも積極的に入り、よく観察し、場合によって的確に対応できていました。

《資料一四》　実習の日々を重ねるにつれて、自分の中にある克服すべき課題に気づき、あるいは指摘を受け、それを克服してより良い授業にしようという顕著な努力の姿勢を見せるようになったので、特に最後の一週間の授業が素晴らしいものになった。

ここに書かれているような、毎時間の反省を次に授業に活かそうとする実習生の姿勢を評価した記述が実に多かったのである。もちろん、漢字や基礎学力・知識に関して決定的な力不足では実習生として困るのだが、実習生であるかぎり、何らかの力不足の側面があって不思議ではないのである。

概評を読んでいると、「教科に関する基礎学力はどの実習生についても課題はある。しかし、大切なことは、最初の授業からいかに成長するかであり、そのために先生の指導を素直に聞く姿勢や課題解決に向けて真摯に努力する姿勢があるかどうかが重要である」との先生方の声が聞こえてくるような気がしてならない。一定程度の学力さえあれば（何をもって一定程度とするかどうかは難しい問題だが）、あとは努力で学んでいけるものであり、その姿勢を保ち続けることこそ「教師として最も重要な資質」と捉えておられるのではないだろうか。

だから、いくら基本的な知識や学力を身につけていたとしても、課題に対する努力を怠る実習生には、次の《資料一五》に見られるように「厳しい評価」が与えられるのである。

《資料一五》　基礎的な知識もあり、教材研究や準備が充分吟味されていた。指導案も、指導したい内容をしっかりと理解し、表現されていた。しかし、生徒の実態にそわずに、指導案通りに授業を展開しようとするため、授業内容を理解できない生徒は取り残されるような印象をうけた。今後は生徒の実態を念頭におきながら授業を進める努力をしてほしい。

④　発問の仕方、板書の仕方等、基本的な授業技術を身につけさせておいてほしい。

このことについてB群の概評で触れているのは少なかったが、指摘されている主なものは実習生の「声」に関するものであった。

《資料一六》　話すことに関して、早口であるので、ゆっくりはっきり話そうと努めていたが、まだまだひとり喋り的な所が多かったのが今後の課題である。

《資料一七》　授業もはっきりと声がとおっていて、ききとりやすく、熱意が感じられた。

《資料一八》　教壇に立つ上で、声が小さく抑揚がないという面も見られたが、日々改善されていった。

《資料一九》　教室の隅々にまで通る明瞭な声と落ち着いた態度で教室に臨まれる姿勢が非常に印象深く、教諭としての資質を充分に備えておられると思います。

発問の仕方や板書の仕方等については大学でもそれなりの指導をしており、必要なことだと考えているが、所詮は畳の上で水泳を教えているようなもどかしさがつきまとう。「発問をしてから生徒を指名する」という原則を強調しても、頭の中での理解であり、実際に教育現場で「生徒を指名してから発問をしてしまった」ことを指摘されて初めて気付き、確実に身につくことの方が多い。

一方、声の大きさ、より正確に言うなら通りやすい声か通りにくい声かによって授業の印象も全く変わってしまう。先ず大学で「教室の隅々にまで通る明瞭な声」になる努力をさせ、「ゆっくりはっきり話」せるように訓練することが重要なのであり、それが教育現場から期待されていることの重要な一つだと考えたい。

⑤　生徒に積極的に関わろうとする姿勢を育てておいてほしい。

生徒指導においては、何より「あらゆる場面を活用して多くの生徒に積極的に関わっていく」ことが求められていることが次の資料からも分かる。

《資料二〇》　とにかく生徒たちと関わろうとしてくれました。毎日のＨＲだけでなく、放課後のクラブ、修学旅行の見送りまで、とことん生徒たちの相手になってくれました。研究授業では、普段発表しない子が手をあげてくれたり、それをクラスのみんなが認めてくれたりと、Ｈ先生らしいいい授業でした。

《資料二一》　一学期の大きな行事・運動会が行われました。その日に向けてクラスの様々な取り組みに、朝早くから日没まで積極的に参加し、感動を共有することができました。教科指導はまだまだ未熟ですが、生徒に寄り添う姿勢、そして何よりも子どもたちを愛する気持ちに好感が持てました。

《資料二二》　実習前から、生徒の名前を覚えたいと申し出るなど意欲が感じられた。実習が始まると、あいさつ等、積極的に生徒に声をかけ、朝・終学活には連絡をもれなく確実に行った。

《資料二三》　「教師になりたい」という意欲にあふれ、教材研究や学級経営に真剣に取り組んだ。生徒理解についても、ほとんどの教育活動で生徒に声をかけあい、ともに行動するなど、積極的であった。また、教師の仕事を理解しようと、早めの出勤、チャイムにあわせた行動などに心がけていた。不慣れなところが多く、戸惑いもあったが、指導をよく聞き、頑張った。

《資料二四》　前向きに努力しようとする姿勢は十分に見られた。とまどいや緊張などもあり、スタートは積極的に生徒とのコミュニケーションをとることができなかったが、後半では、コミュニケーションや教科指導案共にうまく進めることができるようになった。

《資料二〇》は生徒指導上の課題を持った生徒が少なくない学校であり、授業の成立にも教師にかなりの努力が要求される所である。その中で実習生のＨ君は「とことん生徒たちの相手」をし、生徒との信頼関係を築いていったが故に研究授業で「普段発表しない子が手を挙げてくれた」のであり、まさに、生徒指導と教科指導とが表裏一体であ

ることを物語っている。他の資料からも多くの実習生が積極的に生徒に働きかけており、それを指導の先生方が評価しておられる様子が浮かんでくる。

《資料二四》の実習生が行った学校も《資料二〇》とよく似課題のある学校であり、中学校生活を全く違う雰囲気で送った実習生にとって最初は戸惑いの連続だったらしい。それがようやく後半になってコミュニケーションが取れるようになっていったのだ。「後半になって改善された」との評価は他にも三人いたが、いずれも三週間実習であり、最後の一週間の持つ意味が生きてきていると言えるだろう。

《表1》のB群の「児童・生徒理解」の項目でのA評価が七〇・四%を占めているのも、このような実習生の努力が評価されたものと見ることができよう。一方「個別・集団指導」の項目でA評価が三〇・三%に過ぎない理由の一端が次の資料にも表れているのではないだろうか。

《資料二五》　性格的な要素が多いとは思いますが、もっと多くの生徒と積極的に話をしたり、部活動に参加したりすれば良かったのではと思います。

《資料二六》　実習態度も良く、教師になりたいという熱意も感じられた。しかし、教材研究の不足、生徒に注意することができないなど、今後の努力を期待します。

《資料二七》　授業研究などに関しては本人の努力を感じることができる三週間であったと思います。人間的にも豊かな感性で、思春期の生徒たちの心に少なからず影響を与えたのではないでしょうか。ただ、生徒指導という面では叱りきれていないように思える場面もありました。

《資料二八》　部活動や個々の生徒との関わりに関しては、個人を大切にし、指導を意欲的にできたが、全体指導となると、良さをいま一つ発揮できなかった。

《資料二五》の実習生は、そもそも生徒を理解するための積極的な働きかけに欠けており、いきおい指導にまでは

至らないのである。《資料二六》・《資料二七》の実習生は生徒理解の上ではそれなりに努力しているようだが、「注意することができない」「叱りきれていない」のである。極端に言えば、生徒と友達的な関係を結べたとしても、「教師と生徒との信頼関係」を結べていないのだ。

中学校という教育現場は、教師にとって叱りたくなくても叱らざるを得ない場面が多すぎる。最近は「褒めて伸ばす」ということが重要だとの意見が多い。確かに、その子の良さを認め、褒めることで自信を持たせ、伸ばしていくという方法は素晴らしいことだと思う。しかし、生徒のおこなった問題行動まで「褒める」ことなど逆効果でしかないし「褒めながら叱る」ことが結局は生徒の問題点を曖昧にしてしまうことが圧倒的に多い。悪いことを悪いと教えることが重要なことは当然である。それに、中学生の時代は教師との人間的な距離の取り方を行動的に理解しようとする傾向が強い。平たく言えば「この先生は自分がどこまでしたら怒るのか」を試すことが少なくないのだ。「教師に対する親しげな言動」がエスカレートしていく時、許せる限度を超す前に指導者が叱ることによってその限度と距離を学んでいくのであり、そのためにも叱ることは必要不可欠なのである。

「叱りきる」という表現があるが、これが不得手なのも多くの実習生に共通している。例えば、授業中に生徒の私語が増えてくると「静かにしなさい」と注意する。しかし、その後も私語が続いているにもかかわらず、そのまま授業を進めようとする実習生が多い。これなど、自己満足のために叱っているとしか言いようがない。「静かにしなさい」と注意した以上、静かになるまで教師はその指導をすべきであり、静かになって初めて「叱った」と言えるのであろう。問題行動を起こした生徒に対して、本人が間違っていたと自覚するまで指導をする、つまり叱りきることは実習生には難しすぎる課題であり、基本的には実習生に求めるのは酷だと考えているが、「静かにしなさい」「本を開けなさい」「ノートに写しなさい」等の基本的な事項については指導しきれないと困るのである。しかし、この点での課題を持った実習生は少なくないのである。

「一対一」の関係・個別指導においては生徒に積極的に関わることができる実習生であっても、《資料二八》のように「一対多数」の関係・集団指導の場面においては「良さをいま一つ発揮できな」い者が多く、これもまた大きな課題であると言えよう。

五　報告票に見る実習生への期待と大学での指導の課題

報告票には、単にその実習生への評価が書かれているだけではなく、教育現場が実習生に期待する教師としての資質が多く述べられていると考えられる。

《資料二九》　教育実習への取り組みが熱心で、指導講話や授業参観をはじめ、学習指導においても積極的で誠実な態度が見られた。指導技術については、経験が浅いながらも、教材研究やワークシートなど、自分なりに一生懸命に工夫することができた。礼儀正しく謙虚な姿勢で、部活動をはじめ、生徒との交流の中で生徒理解にも努めた。実習での経験を生かして、教師への道を着実に進んでほしい。

《資料二九》には、「指導技術」については経験が浅いことに由来する問題点があったと匂わしつつも、「一生懸命に」工夫したことが評価されている。また、「熱心」な取り組み、「積極的で誠実」な態度、「礼儀正しく謙虚」な姿勢、生徒理解に「努めた」等、実習生の姿勢に対する評価が目立っている。先に紹介した《資料一二》においても、「生徒との関わりの点についても自分から生徒の中にとび込んでいくのではなく、生徒の方から話しにくるのを待っているなど、全てが受動的態度に感じられました」と、積極性のなさが大きく採り上げられている。このように、概評に書かれた記述には、実習生の「教育実習に対する姿勢」に関する評価が非常に多いのである。B群の一五五名分の概評に見られる「教育実習に対する姿勢」を評価する言葉の頻出度をまとめると【表3】のようになった。

同じ報告票の中に「熱意と情熱」と二回出てきた場合は一回として数えている。また、「積極性」の中でも、五〇

【表3】 概評によく出てきた言葉 （単位：回）

回数	言葉
66	努力・頑張る
64	熱意・熱心・情熱
50	積極的・積極性
42	工夫・創意工夫
41	真面目・真面目な
33	意欲・意欲的
14	誠実
11	前向き
8	丁寧
7	素直
	一生懸命
	礼儀

人中三人が「積極性に欠ける」というように、マイナス評価となっている用例が若干はあるが、いずれも評価基準として「積極性」が用いられているということで単純合計にした。

【表3】によれば、教育現場から教育実習生に求められている教師としての資質は、「努力し、熱意を持って積極的、意欲的に取り組み、創意工夫を図る真面目で誠実な実習生」ということになる。先に触れたように、基礎学力の面での指摘が一定数あるのだが、それ以上に「実習生としての姿勢」が大きく評価の基準となっているのである。

これは、指導の先生方が生徒に接するのと同じく、実習生に対しても「教育的な愛情と姿勢」で接しておられることの現れと見ることもできよう。また、教員という仕事は単なる知識の集積だけではなく、教育現場での経験の積み重ねが重要であり、「最初から教師であるのではなく、教師に作りかえていく仕事」であることを示しているのであろう。

前稿でも紹介したが、本学では教育実習の直前指導で「先輩たちが、教育実習で経験した失敗や成功を踏まえて君たちに残していってくれた貴重な財産」として「先輩からの教育実習心得一七か条」という資料を配付している。実習中の勤務態度・教科指導や生徒指導についての基本的で実践的な心得となっているが、そのまとめ的な項目として次の「第一六条」を挙げている。

第一六条　実習生がひたむきに努力する姿勢が生徒をひきつけるのだ！

◎教材研究も授業展開の工夫も板書の仕方も生徒の発言の引き出し方も説明の仕方も生徒理解の方法も、先生方はプロ。素人がプロに負けて恥ずかしいことは何もない。

◎実習生がプロの先生に勝てるとすれば、情熱と誠実さである。ひたすら努力を積み重ねよ。試行錯誤・暗中模索しながら頑張る姿こそ生徒と先生方に評価してもらえ。

◎生徒が先生に求めるのは分かりやすい授業と公平な指導である。生徒一人一人のための教師であるとともに、授業を受けている生徒全員の教師であることを自覚せよ。

今回の報告票を分析結果からみても、本学のこの指導が教育現場からの要請に叶ったものであると言えそうである。ただし、大きな課題が二つある。

第一に、報告書の概評に出てくる実習生像が「積極的に努力する」とともに、「真面目・素直・誠実」と、悪く言えば受け身的で従順なイメージが感じられることである。確かに、「創意工夫」は評価されているのだが、「自主的」「計画的」「独創的」といった言葉があまりにも少ないことである。大学四回生が教育現場ですぐに「独創的な取り組み」が出来るほど教育現場は単純な場所ではなく、先ず「先輩の諸先生方から学ぶこと」が重要であり、各学校の教育方針や体制のもと、組織的な言動が期待されるのは当然であるが、たとえば生徒指導や生徒理解において、大学生らしい「新風」を作り出すことは不可能なことであろうか。

第二に、「努力」や「積極性」等の情意面が評価されるのも、当然、実習生に「一定の学力」が備わっていることが前提となるが、その「一定の学力」をどう見るかという大きな課題は残されている。

本学では「教育実習への先修制度」を取っている。「教育言論」「発達と教育」「人権論」「教科教育法」「教育

実践研究Ⅱ（事前指導）」等を前年度までに履修していない者は教育実習を認めていない。つまり、これらの単位を修得することで「一定の学力」を備えた者と見なしているのだが、はたしてそれで妥当かどうか、教育実習に至る教職関係や教科専門科目の有機的な関連性をいかに図っていくか等の課題があり、今後検討していかなければならないと考えている。

キーワード　教育実習生・三週間実習・教員の資質