

反省的実践を内容にもつ教育実習の提案

——「参加型教育実習」カリキュラムの可能性——

湯 口 雅 史

(キーワード：教育実習，参加の概念，正統的周辺参加，認知的徒弟制)

1. 「教育実習」の位置付け

教員養成大学である本学は，“教育実践学”を中核に据えた，コア・カリキュラム鳴門プランを，平成17年度から実施している。コアを形成する「教育実践学」とは，「教科専門（教科内容学），教科教育学，教育科学等の理論と教育実践の実践知を統合した学問」¹⁾と定義し，コアの授業は「教科教育実践」の内容と「教育実習」とを関連させ，「教育実習」の経験を省察的に捉えるように関連付けることで，大学で学ぶ理論と実践現場で学ぶ実践知との往還が図れるように計画されている。

しかし，「教育実習」は，コア・カリキュラムという大きな枠組の中で現場で学ぶという重要な位置に配置されているにもかかわらず，それほど丁寧にその内容を検討されてきたとはいえない。「教育実習は大学の講義で学ばれた理論と実践の統合の場とされてきた。しかし，実際は，教育実習はそれを実施する学校に任せられ，理論と実践の統合は，教育実習生に任せられてきた。」²⁾と梅澤は述べる。このように，4年間の教育実習，主免教育実習4週間のカリキュラムや指導プログラムなどの検討は，多くの時間をかけてきたとはいえないのではないだろうか。コア・カリキュラムが質的に充実した実践になるためには，「教育実習」の在り方についての検討を深めていかなければならない。

現代社会が複雑性を持ち，教育界においても教員の在り方が議論されている中，中教審（H24.8）において，“高度専門職業人”として「学び続ける教員像」の確立を基本的な理念とした，教職生活全体を通じた教員養成を提言の柱に据えた答申（中教審答申，平成24年8月末『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』）が出された。「学び続ける教員」「反省的実践家」等の教員像の確立は，教員養成とりわけ教育実習に質的充実が期待されていることは明かである。大学卒業後，1ヶ月も立たないうちに教壇にたつ学生においては，学級経営力，授業実践力，生徒指導力など，“ベテラン教員”“初任者教員”の分け隔てなく，保護者や地域からレベルの高い職能を要求される。いわゆる「教員としての資質能力」を問われるのである。

このような状況を理解し，多くの教員養成系の大学は，1年次からの現場体験（大学によれば“経験”と記してある。）の積み上げによる「積み上げ方式」を採用し，教育実習の内容の充実に努めている。本学においては，後に示すが，1年次から現場体験（観察実習）を行い早期からの教職に対する理解を深めさせようと，配置している。しかし，これらの各教育実習が，戦略性をもった組み立てが検討されているかと考えたとき，「教科教育実践」との補完関係を維持できる組み立てになってはいるが，「教育実習」が自立した柱で構築され，お互いが自立した往還の関係までには検討されていないと考えるのである。そこで，「教育実習」を1年次から4年次まで概観し縦の関係を検討し，さらに，「教育実習」の中でも，学生を大きく成長させる主免教育実習（4週間）のカリキュラムについて，教育実習4年間の体系化と関連させて考えていくことにした。

2. 「教育実習」の在り方の検討

本研究における「教育実習カリキュラム」（4年間の体系化，主免教育実習4週間カリキュラム）の検討は，次のように行った。

- 「教育実習」の実際と問題点の洗い出し
- 「学び続ける教員」育成の可能性
- 「教育実習」カリキュラムの整備と提案

なお，本研究は，平成24・25年度特別経費（プロジェクト）「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」

に関わる、「附属学校における地域のセンター的機能の強化及び教育実習の充実プロジェクト」として進めた「教育実習の充実に関する研究」を基に、本年度本格実施に照らして、再検討・整理したものである。

3. 「教育実習」カリキュラムの実際と問題点

本学コアカリキュラムの全体像は、センターに「教育実践学」（教科教育実践と教育実習）を位置付け、その両サイドに「教養科目」「教職科目」と教科（教科教育と教科専門）を配置することで、コア領域で学ぶ実践知とそれを取り巻く内容（理論知）とが往還を図りながら、カリキュラムが進むように構造化されている。

コア領域の「教科教育実践」と「教育実習」の関係を鑑みる。本学のコア領域を占める「教育実践学」は、「教育実習」の経験を省察的に捉えるように、「教科教育実践」の内容を検討し、大学の授業と教育現場での教育実践とが往還の関係をつくるように各学年に配置されている。1年次の前期に開講される①「初等中等教育実践基礎演習」は、・教科の成立と教科内容の理解。・子ども及び教師の視点の理解。・教育にかかわる基礎技能の習得。をねらいとしている。この授業を出発とし、1年次の9月に②「ふれあい実習」、後期に③「初等中等教科教育実践Ⅰ」が組まれている。2年次の後期に④「初等中等教科実践Ⅱ」が組まれているが、この年次には、現場での実践が組まれていない。3年次の前期に⑤「初等中等教科実践Ⅲ」、⑥「附属校園観察実習」、通年で⑦「主免教育実習事前事後指導」、そして、9月に⑧「主免教育実習」が組まれている。4年次は、通年で⑨「教職実践演習」、9月に⑩「教員インターンシップ」、10月～11月に⑪「副免教育実習」、11月～⑫「教職体験実習」が組まれている。

それぞれの科目のねらいを「教科教育実践」と「教育実習」に分けて整理してみた。（表1）

表1を見ると、「教科教育実践」は、教科の成り立ちからその指導法まで体系的に積み上げられていることが分かる。一方、「教育実習」は、「教科教育実践」の内容を補完する位置づけで隣に配置し、「教科教育実践」と「教育実習」を関連させることで、「教育実践力」を育てようとしている。

「教科教育実践」と「教育実習」との関係について、梅澤（2006）は、「教育実習は大学の講義で学んだ理論と実践の統合の場とされてきた。（中略）実習生が理論と実践を統合する上で重要なことは、その技術が使用され

表1 「教科教育実践」と「教育実習」のねらいとその順序

	教科教育実践科目	ね ら い	教育実習科目	ね ら い
1年次	①初等中等教育実践基礎演習	・教科の成立や内容と、子ども、教師理解を図る。	②ふれあい実習	・子ども理解と教師としてのアイデンティティ確立を図る。
	③初等中等教育実践Ⅰ	・単元構成や実践的展開の方法を学ぶ。		
2年次	④初等中等教育実践Ⅱ	・教科内容に則した単元構成や実践的展開の方法を学ぶ。		
3年次	⑤初等中等教育実践Ⅲ	・模擬授業を通して、実践的授業展開の方法や授業シミュレーションの方法を学ぶ。	⑥附属校園観察実習	・初等中等教育実践Ⅰ・Ⅱでの学習も基に学生同士で授業分析を行う。
	⑦主免教育実習事前指導	・指導案作成の理解と作成の方法を学ぶ。	⑧主免教育実習	・初等中等教育実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲで学んだ内容を教育現場において検証し、授業技術の基礎を培う。
	⑦主免教育実習事後指導	・主免教育実習での自己の育ちを省察し、自己課題を明確にする。		
4年次	⑨教職実践演習	・教員として必要な知識、技能の修得自ら実践できることを確認する。	⑩教員インターンシップ (選択)	・これまで学んできたことを、総合的に教育現場の場で発揮し、教職についての理解を深める。 ・異校種理解を深め、教育活動全般にわたっての体験を積み重ねる。 ・これまで培ってきた教育実践力を確かめると共に、幅広い教師としての在り方について、実践を通して学ぶ。
		⑪副免教育実習		
			⑫教職体験実習 (オプション)	

（教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム鳴門プラン より）

ている背景（教科・単元の目標との関係、学習者の認知面・心情面の実態等）と、指導教員がその技術の使用を選択した意思決定を分析考察する視点が十分になされないことである。そこで、大学の講義で学ぶ教育に関わる様々な『知（理論）』と実際の教育実践での「知」を結びつけるための授業として「初等教科教育実践（現在は、初等中等教科教育実践）」が構想されたのである。²⁾と、「教科教育実践」と「教育実習」とが関係を密にすることにより、「教育実習」の質の高まりが期待できると述べている。さらに、梅澤（2006）は「教科教育実践」と「教育実習」との連関から期待される力として、「学生に育成する実践的指導力とは、授業における教科内容と指導方法のみではない。反省的実践家として、自らの授業実践を自省することのできる力の育成をもめざしている。」³⁾とも述べている。

このように、コア領域に位置する「教科教育実践」と「教育実習」とは、お互いが関係付くことにより、「教育実践力」の向上が期待できるとしているのだが、先にも示したように、「教科教育実践」の内容は、教科の成り立ちからその指導法まで体系的に積み上げられているが、「教育実習」はそれらを補完する位置付けでしかない。さらに、梅澤（2006）は、「教育実習の実際は、実施する学校に任されて、理論と実践の統合は、教育実習生に任されてきた。」⁴⁾と述べ、「教育実習」の内容は、十分に検討されていないことを指摘している。そこで「教育実習」を自立した柱として体系的に組み立てることにより、コア領域に位置する2つの科目がより密接に往還的なかわりをもつことができ、梅澤が述べる「反省的実践家」の基礎を培うことができるのではないかと考えた。

4. 「学び続ける教員」育成の可能性

(1) 「反省的実践」育成へのアプローチ

教師を「専門職職業人（専門家）」と位置付け、必要な力として「省察力」を追加する。平成17年から実施を始めたコア・カリキュラムにおいて、平成21年に、コア・カリキュラムによって育成する能力「教育実践力」を、「教育実践の省察力」と捉え直している。このように「省察力」を高めていくために「教育実習」では、教育実践の場において、実習生が自己の実践を振り返りながら自己の変化に気づき、更なる上を目指して課題を確認し、課題に向かって学ぶという、学び方を知る場を設定することが大切になってくる。「教育実践の省察力」とは、「変化する学校現場の状況の中で、教員が自己の教育自薦を絶えず反省・評価し、改善していく能力である。」⁵⁾と定義されている。「専門職職業人（専門家）」に、我々がもつイメージは、専門分野について、科学的な理論と知識、技術に深い認識をもち、それらを使用することによって問題を解決するという、獲得している技術を合理的に活用する人である。このような、基礎科学を基盤にした応用という構図をもつ、専門家の熟達の典型は、医学や法律の「学習された専門性」を活用できることである。しかし、その現実の実践においては、単純に基礎が応用できるものではなく、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象を抱えており、実践知の重要性への気づきが出現しているのである。専門家は机上の理解より、実践における状況の理解の大切さに気づくのである。ショーン（2001）は、実践者としての問題は、「当惑し、手を焼く、不確かな問題状況の素材の中から問題を構成しなければならない。」⁶⁾とし、実践者自身の理解や理解の枠組や感情を捉え直し、検証し、現象についての新たな枠組を構成することが重要である、と述べている。

教師という専門職職業人（専門家）は、日々刻々と変わる、複雑性、不確実性、不安定さ、価値葛藤等の現象と対面しており、「学習された専門性」を活用する専門家とは異なる原理で実践を展開しなければならない。このことをショーンは、『行為の中の省察』にもとづく『反省的実践家』⁷⁾として提示している。そして、「反省的実践家」は、教育界が抱える複雑で複合的な問題に「状況との対話」にもとづく「行為の中の省察」として特徴付けられるとも述べ、教師は、教育界特有の実践的認識論によって対処し、子どもや保護者、教師仲間とともに、より本質的でより複合的な問題に立ち向かう実践を遂行していることを説明している。

「専門的職業人としての教師」育成の重要な場である「教育実習」では、ショーンの「行為の中の省察」という問題解決をよりどころとして、「経験からの学び」に焦点をあて、「省察的実践」としての「行為」や「対話」という「経験の中からの学び」が専門性を深めることを強調したいのである。「教育実習」は、「経験からの学び」を成立させるものとして、ショーンが述べる①「行為の中の知」②「行為の中の省察」③「状況との対話」を環境として設定することが重要であると考えられる。

① 「行為の中の知」

「知」とは人の外側にあり、それを他人から伝達してもらったことをもって獲得していくという、学習観が一

般的である。しかし、人の内側に経験として「知」が存在しており、それを「行為」の中で変態させていくという視点からの学習観もある。これは、「なすことによりって学ぶ」といったジョン・デューイが提唱している「反省的思考」を根底にもっている。教育実習においては、子どもと毎日かかわる中で発現する出来事との出会いが経験となり、そこでどのような思考をし、行動したかという「行為」の変化をていねいに点検することが求められるのである。

② 「行為の中の省察」

上述した「行為」の丁寧な点検とは、「行為」の中で新たに経験したことを自分自身へと反映していくこと、つまり、経験する未知の事柄（出来事）をこれまで出会ってきた事柄（出来事）と統合した新たな「知」を再構築することである。このようなプロセスは人の内側でおこる自己組織化であり、先ほど述べた外側の「知」を並べたマニュアルやハンドブックでは導くことのできない内的な成長である。さらに、実践的な活動をする実践者は、むしろ現場からの相互作用を体系化し、縦割りを超えた知の体系を創造することが求められる。それは、これまでは実践家の経験則として認識されていたが、ショーンは、そうした現場からの学びこそが重要だと指摘している。

③ 「状況との対話」

自己組織化の「状況」を自分自身の問題として自覚化することにより、そこに発現する当事者意識が重要になる。例えば、授業実践において、子どもへの知識伝達の場として、授業を構築していた自分から、知識を求める子どもの存在に気づき、その子どもを支援することを追求する自分に気づいていたとする。これまで、自分の中にもっている「知」を伝達することを授業で行う行為だと考えていたことから、個々の子どもの学習に対するこれまでの経験やこれからの期待を把握し、そこに参加することで内的な「知」の醸成を支援することだと考えるようになった。これは、一種の授業という「状況」との対話からの自己組織化なのである。

「教育実習」の中で特に主免教育実習（4週間）は、これまでの経験から、学生が教育者としての成長を促進する期間であると考えている。この4週間の実習カリキュラムの中に、「経験からの学び」（①「行為の中の知」②「行為の中の省察」③「状況との対話」）が学生の学びとして成立するよう、プログラムしていかなければならない。

(2) 「正統的周辺参加論」の援用

教育実習において、「経験からの学び」が専門性を高めることを強調するためには、「行為の中の知」「行為の中の省察」「状況との対話」の3つが実践される環境づくりが大切であることを説明してきた。しかし、これまで教育界においては「教えられる側」の住人であった1年次生に、初めから過大な期待をすることは難しい。さらに、主免教育実習（4週間）においても同様に、初日や1週間目から熟達者張りの姿を期待することは難しい。

レイヴとウェンガーは、人々は実践共同体において、様々な役割を担い行為することで、実践共同体を維持することに貢献する。その際の学習は、知能や技能を個人が習得することではなく、実践共同体への参加を通して得られる役割の変化や過程そのものであると述べている。そして、このような参加の様子を「正統的周辺参加」と呼び、参加を通して技能と知識の変化、周りの外部環境との学習者との関係の変化、学習者自身の自己理解（内部環境）の変化が見られることを明らかにした。森下ら（2010）は、『教育実践』も文化的実践の1つである。教育実習は、そうした教育実践の場を借りて行われる教員養成である。⁶⁾と定義し、状況的学習論を背景に、教育実習における学びの成立要件について調査研究を行っている。その結果、実習生の学習過程は、教師の文化的実践への正統的周辺参加の過程として記述することができたと結論づけている。また、橋本（2001）は、「教育実習は、実習指導の内容が意図的に構成されている程度に関わらず、実習活動を通じて、実習生をそこでの『正しい実践』へ参加させていくという規範的な側面に関係している。⁷⁾とし、「教育実習」は、学習が行われる場の状況や学習者が実践共同体へ参加する形態を分析視野に入れているということから、「正統的周辺参加論を教育実習研究に適用することは有意義である。⁸⁾と述べている。

「教育実習」にレイヴとウェンガーが提唱する『正統的周辺参加論』を援用を検討する。「教育実習」で実践される「学び」の空間には、指導教員、クラス子ども、実習生仲間との共同体がつくられ、その中で教育実践が行われるという、共同体への参加に着目できる。このことについて橋本（2001）は、「学び」の捉え方の大きな特徴は、「第一に、学習が実践共同体の活動に従事する中で行われること（参加）、第二に、従って実習生はその活動に公式に関わっている（正統的）。第三に、しかしその従事形態は、例えば初任者が担当する業務が簡単なものに限定されるように、実際の一部に限定されている（周辺性）。」（傍点は筆者の改変部分⁹⁾）というように、教育実習スタート時は、教育活動の周辺からのアプローチが始まることを示唆している。さらに、教育実習生が

実習校の教育活動に参加していくことを、教育実習生という立場からの参加（周辺性）と、実際には実習校の教育活動への参加をしていく（正統的）実態からも、教育実習において「正統的周辺参加論」の援用の可能性を論じている。

5. 「教育実習」カリキュラムの整備と提案

(1) 「教育実習」カリキュラムの構築

これまで見てきたように、教職に就いた後も豊かな学びを実践する力(学び続ける教員像)を保障するために、本学コア・カリキュラムにおいては、「教育実践の省察力」の育成を中核に置き実践している。先にも示したように、「教育実習」は、隣に位置する「教科教育実践」と往還の関係を保つことにより、「反省的实践家」の基礎を培うことができると考えている。「反省的实践家」の基礎とは、自己の実践について「経験からの学び」を重視すること。それは、「行為の中の知」「行為の中の省察」「状況との対話」が現れる環境が、教育実習期間（4年間、または4週間）において、整っていることが重要である。そして、「教育実習」における教育実践を「文化的実践への参加」と捉え、教育実践の周辺に存在する立場からの参加を皮切りに、所属クラスの教育活動への十全的な参加に変化する自分を認めていくという「正統的周辺参加論」の援用が、教育実習カリキュラムに可能であることを見てきた。

本学のコア領域の「教科教育実践」は、教科の成り立ちからその指導法まで体系的に積み上げられている。これは、「大学の知」として重要な位置を占める。ここに、「教育実習」がアイデンティティをもって立脚することにより、「実践の知」としての深まりを期待するのである。それは、「教育実習」の自立は、教育現場への「参加」という概念を視野に入れながら、「教育とその周辺性」「教育活動という共同体」「共同体への参加の仕方」等を検討内容に加味しながら、4年間、4週間の教育実習カリキュラムの構築を目指す。

(2) 4年間の教育実習カリキュラムの提案

他の教員養成系大学において、多くが現場体験（経験）を1年次から実施し、4年間の体験（経験）を積み上げ、「教師としての資質能力」を育成するカリキュラムを構築している。鳥根大学教育学部では、「1000時間体験学修プログラム」を実施し、「本学部では1年生から4年生まで教育実習のプログラムが組まれています。教育実習では『授業を観察・分析する能力』『授業を構想する能力』『授業を実行する能力』を育成することを目標に、体験を積み上げていきます。1年生は、主として『教わる側から教える側へ』という意識転換をはかり、教職への理解を深め、『教師になる』ことへの意識を高めます。2年生は、『授業設計の基礎を培う』目的で、各専攻に対応する校種（幼稚園・小学校・中学校）や教科の授業観察と授業協議を行い、教科指導の視点の獲得や授業記録方法の習熟をめざします。3年生は、『授業実践力を身につける』ために、各学級に配当され、教科指導に力点を置くとともに、学級経営に関わる実践的トレーニングを行い、教職へのより深い理解と基礎的な実践力の育成を図ります。また、異なる校種でも実習を行ない、さまざまな年齢層の子どもを相手にすることにより、子どもの成長・発達をより豊かに理解します。4年生は選択実習です。それまでの教育実習の経験を生かして自らの実習を深化・発展させていきます。』⁸⁾と紹介している。東京学芸大学では、3年次に附属校での基礎実習（3週間）、4年次に公立校での応用実習（3週間）を位置付ける「個の積み上げによる学芸大学方式」実習を実施している。基礎実習では、「仲間とつくる、仲間と学ぶ」をテーマに、「協働性」を重視している。応用実習では、「現場意識」を大事にしている。このように、教育環境の違う場での実習を2回行うことで、教師としての自分をより深く見つめられるよさがある、と説明している。岡山大学教育学部でも、「岡山大学教育学部は、平成18年教員養成への特化し、教育実習・体験的授業科目をコアにした教員養成コア・カリキュラムで体系的な教職課程を構築し、積み上げ方式の教育実習において『教職実践ポートフォリオ』で行動目標を明確化し、実践的指導力の育成を行ってきた。」（傍点は、筆者が加筆。）⁹⁾とし、体験（経験）の積み上げをカリキュラム化し、実践的指導力の育成を図っている。

本学も早期の現場体験が教職理解に影響を与えたとし、1年次からの観察実習「ふれあい実習」を実施している。そして、3年次に観察実習と主免教育実、4年次に教員インターンシップと副免教育実習、教員体験実習とプログラムしており、4年間の概観すると、一応の実習プログラムは組み立てられているように見える。しかし、先にも述べたように、現在の「教育実習」が「教科教育実践」との往還関係を構築するためには、「教育実習」がアイデンティティをもって立脚することが重要である。しかし、現在の「教育実習」の組み立てには、理論的背景の検討が必要であると説明してきた。そこで、これまで見てきた、「正統的周辺参加論」に依拠し、「参加の

概念」から、4年間の教育実習を見直してみたい。

教育実習は、実習生として「正統的」に目の前に存在する状況（教育の世界）に「参加」することである。レイブとウェンガーは、「周辺の参加というのは、社会的世界に位置付けられていることを示す言葉である。変わり続ける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道（trajectories）であり、発達するアイデンティティであり、また、成員性の形態である。」とし、参加する正当性が確保されている環境において、自己の参加の仕方の変化をメタ認知することが、参加者の学びの深まりであることを述べている。さらに、参加の仕方について、「まずはじめに、新参者の正統的周辺性は彼らに『観察的』な見張り役以上の役を与える。新参者の正統的周辺性が決定的に含むのは、『実践の文化』を学ぶ－（中略）－やり方としての参加という事態である。」¹⁰⁾と述べる。

これは、本学の1年次に計画されている観察実習（ふれあい実習）について、ただ観察するだけではなく、目の前で実践されている教育文化に参加することを通して学ぶようプログラムするべきであると考えられる。これらから、観察の視点を「参加の概念（①参加の様態、②参加がもつ強度、③参加による効果）」からとらえなければならない。①参加の様態：教えられる側から教える側への視点を転換、②参加がもつ強度：参与観察を理解しての参加、③参加による効果：自分の変化の認知、この①②③を観察内容として、「ふれあい実習」から教育の文化的実践へ参加させていくようにしたい。

本学は現在2年次には、教育実習が配置されていない。上にも示したように、1年次の「ふれあい実習」では、教えられる側から教える側への視点を転換を行いながら教育の文化実践への参加を学ぶ。このことから、学生は「今までとは違った自分を感じることができる。2年次では、教える側へ立った自分から、教育の文化的実践へ参加（観察・体験実習）する。このことにより、1年次から変化した自分が、教育の文化的実践へ参加したとき、ふれあい実習とは違った風景に気づくことができなければならないと考えている。

3年次は、本実習（主免教育実習）が計画されている。ここでは、4週間という期間の中で実際に教育の文化的実践に参加（実体験）する。教育の文化的実践へその周辺から参加していたことから、中心的な役割を任されることになる。例えば、1日担任や1時間の授業実践の自分なりの実践を省察することによって、大きく自己が変化する期間でもある。

4年次には、副免教育実習、教員インターンシップ（選択）、教員体験実習（オプション）が計画されている。これらは、1年次から3年次まで変化した自分を認識することで明らかになった自己課題を、教育の文化的実践への自立的参加を通して、解決しようと自己を高める実習であると位置付ける。

このように、1年次から4年次までの内容を段階的に並べてたとき多少の違いはあるのだが、ブラウンらが提唱する、「認知的徒弟制」と共通する特徴が認められるのではないだろうか。北田は、「『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』のなかで紹介している徒弟制の事例のなかには、「認知的徒弟制」に共通する特徴がいくつか認められる。」¹¹⁾と述べ、正統的周辺参加論と認知的徒弟制の関係性から、新任教師が熟達教師との相互作用を経て、省察する力量形成過程を明らかにしている。また北田は、ブラウンらが提唱した認知的徒弟制は、「目標となるべき熟達者のスキルが目に見える形で提示され、新参者はその観察を通して多くのことを学ぶ。」¹²⁾とし、指導者側に軸足を置いた段階（目標）提示であることを指摘している。このことから、本学教育実習のアイデンティティをもった体系化を、認知的徒弟制の各段階において、学生（新参者）が教育の文化的実践への参加において、内側に起こるであろう変化の視点としてテーマ的に表し、次のように整理、提案したい。

感じる1年：教えられる側から教える側へ視点を転換し、教育現場を観察することを通して、教職についてのやりがいや子どもを共感的に見ている自分の変化を感じる。

気づく2年：様々な教育現場へ出向き、そこで行われている教育の文化的実践への参加し、自分と対話しながら、これまでの自分や、これからの自分に気づいていく。

変化する3年：新参者としてクラスという共同体への参加を通し、授業実践を行いながら自分の変化を認知する。

高める4年：これまでの教育の文化的実践への参加経験知を、目の前で行われている教育実践において発揮し、自己の課題を省察しながら自分を高め、間近に迫った教育現場へ参加する自分を確かめる。特に、2年次の「気づく実習」においては現在、本学において教育の文化的実践へ参加する実習が組まれていない。ここに、附属校という教育環境とは違った場での実習を計画してみたい。例えば、山間部や沿岸部に位置する学校や小規模校で複式学級を有する学校への観察実習、特殊な教育環境で経営されている海外日本人学校での観察実習、または、教える視点から考える出身校での観察実習等、様々な教育環境で実践している様子を観察させていきたいと考えている。

(3) 主免教育実習 4 週間のカリキュラムの提案

主免教育実習カリキュラムとその実習内容について、梅澤（2006）が、「それを実施する学校に任され、理論と実践の統合は、教育実習生に任されてきた。」¹⁸⁾と指摘しているが、実習校との関係において難しい問題であるこれからも、それぞれの実習校の事情からある部分については任すべき内容が存在する。しかし、附属校と協力校（公立校）に分かれて実習を実施している本学の事情からは、カリキュラムの枠組は統一するべきであると考ええる。

そこで、これまで検討してきた、「正統的周辺参加論」「認知的徒弟制」の援用を試みることにより、4年間の実習カリキュラムの枠組と4週間の主免教育実習カリキュラムを、同じ概念でデザインすることができると考える。森下ら（2010）は、状況的学習論を理論的背景に据え、実習生がどのような学習をしているかについて明らかにしている。それによると、教育実践の場において正統的周辺参加が実践されており、実習生が教育実践を任意にコントロールすることができない場での実践が存在する。この任意にコントロールできない場が、実習生が教育実践として維持・継続するために必要な物であるとし、「教育実習における学びの偶発性は、必ずしも効率的なものでないため、カリキュラムの中でコントロールされる対象と成り得る。」¹⁹⁾と、実習カリキュラムの必要性を示している。教育実習カリキュラムについて、試案の開発を試みた小林（2004）は、教科指導面や児童理解等、7つの項目を設定し、4つのステージで表した。この4つのステージは「ⅠからⅣは必ずしも週のサイクルに対応させる必要なく、多様にありうる指導の順次性を4つのステージとして仮説的に表したものである。」²⁰⁾と説明し、順次性はあるが週単位のステージではなく、実習校の現状に合わせるように考えている。このカリキュラム案は、理論背景の検討はなく、小林本人と実習生を指導した経験がある実習校の教員との共同作業で作上げたとしている。小林らが提案した仮説的4週間カリキュラム項目にある「オ 学習指導の実際」の文末に着目する。Ⅰステージには「…を観察する。」、Ⅱステージには「…具体的に展開する。」、Ⅲステージには「…を試みる。」、Ⅳステージには「…できるように取り組む。」といった表現で展開されている。文末表現が、「観察する」からはじまり、「できるように取り組む」となっており、周辺的な参加からスタートできるように表現している。また、4つのステージの順次性を見ると、各ステージにおける表現が「認知的徒弟モデル」の援用といっても過言でないように類似している。小林らが提案した4週間カリキュラムは、「正統的周辺参加論」や「認知的徒弟モデル」を理論的背景として実習カリキュラムをデザインしようとしている筆者にとって、大きな示唆を得ることができた。このような先行研究から、4週間の教育実習においても、「正統的周辺参加論」「認知的徒弟モデル」を理論的背景としてカリキュラムデザインを提案することが可能であると考えられる。そこで、主免教育実習4週間の実習カリキュラム（表2）作成した。

4週間のデザインは、認知的徒弟モデル（4段階）を参考に、そして、先に示した4年間カリキュラムデザインとの統一を図り、「感じる第1週」「気づく第2週」「変化する第3週」「高める第4週」とした。

「感じる第1週」は、教育実践者として初めて子どもの前に立つ実習生にとって、まずは、指導教員の仕草から始まり、教育観や子ども観を学ぶ（模倣）週として実習を開始させたい。これは、指導教員の全てを「まねる」ということではなく、実習生自身との対話の中から学ぶべき内容を見付ける週である。特に、授業中における指導教員の「教授方法」について観察させていきたい。久我（2008）は、実際の授業の中で行っている思考過程を2つのモデルから質的研究を行い、この2つのモデルの相互関連性について、3つの特徴から指摘している。「①『専門的知識重視モデル』は、授業構想の構築場面と授業構想に基づいた展開において主に機能し、また、『反省的实践家モデル』は、授業構想に基づかない展開において出現し、機能していること。②『反省的实践家モデル』は授業構想を外れた子どもの発言への反応をきっかけに出現すること。③両方のモデルとも『子ども主体』にした『教科・教材の目標遂行』のための『教授方法の選択』という価値基準をもった教師の知識を基にして駆動していること。」²¹⁾である。この3つの特徴にある「反省的实践家モデル」の出現場面を学ばせたいのである。初めて教壇に立つ実習生は、構想した授業そのままを展開させることに集中する。上の特徴にあるように、授業構想に基づかない展開には対応できない。対応できる技能にまで高まっていない。授業力の基本として大切なことは、構想した授業展開がそのまま実践することができる力である、という意見もあるが、省察力を自己の実践の反省的思考に限定せず、授業の中でも発揮できる幅広い授業観をもつためには、表には現れない教師の思考を学ぶことが重要であると考えられる。これは、第1週で終わることではなく、4週間を通じて学んで欲しい内容である。

「気づく第2週」は、授業実践が始まり、1時間を展開する難しさや楽しさを実感する週である。ここでは、授業実践の振り返りを指導教員、仲間と十分に時間を取りこれからの課題を明確にすることが大切である。特に、

表2 主免教育実習カリキュラムデザイン(案)

感じる(第1週)		気づく(第2週)		変化する(第3週)	
modeling(模倣)		coaching(再考)		scaffolding(自覚)	
				高める(第4週)	
				fading(自立)	
教育者としての 人間性	【教職について学ぶ】	【教育に対する考え方を理解する】	【教職に対する自分の考えをもつ】	【教職についてのやりがいをもつ】	
	・学級や子どもに対するかかわり方・考え方を学ぶことができている ・配属クラスの子どもの名前を覚える	・学級や学校のルールを理解することができた ・学級全員と、善さをみつけることができた	・子どもの人間関係に着目し、1人1人を生かそうとすることができている	・子ども1人1人の個性を生かす生活指導、学習指導を行うことができている	
協働性	【教師としての姿勢を学ぶ】	【教師としての考え方を理解する】	【協働で授業実践や問題解決にあたる】	【実習成果を共有し、まとめをする】	
	・仲間を知ることができた ・教職員、子どもに対しての言動を学ぶことができている	・子どもへのかかわり方を理解することができた ・仲間と協働で授業を創ることができている	・単元の進め方を相談し合い、連続した授業実践を行うことができている ・起こった問題に対して、協働で解決することができている	・実習成果について仲間同士互いに認め合うことができた ・実習成果を生かし、目標を明確にする	
生徒指導力	【クラスの雰囲気を知り、子どもへのかかわり方を学ぶ】	【個に応じた子どもへのかかわりや学級経営について理解する】	【自分の考えをもって、学級全体や個にかかわる】	【子どもへのかかわりや学級を運営するやりがいをもつ】	
	・指導担任の子ども理解や学級経営方針を学ぶことができている ・給食や清掃活動に参加し、その意義や指導法を学ぶことができている	・個にかかわり、1人1人について理解することができた ・給食や清掃時間の開始、終了を意識して、準備や片付けに取り組むことができた	・他学級、他学年の子とかわりをもつことができた ・学級全体を動かしたり、指導したりすることができた	・様々な場面において、個に応じたかかわりをする ことができた ・自主的に学級経営に参加することができた	
学習指導力	【授業の難しさと楽しさを学ぶ】	【授業実践を行い、自己課題を明確にする】	【授業実践を行い、自己課題の解決を図る】	【授業実践に対するやりがいをもつ】	
	・課題解決型の学習構造を学ぶことができている ・4つの課題解決場面のそれぞれを学ぶことができている	・課題解決型の4つの場面で構成した指導案を書くことができた ・学習指導要領や教科書、指導書等を参考に、教材研究を行うことができた	・学習内容に対して、興味・関心が高まるよう導入を工夫することができた ・子どもの考えを練り合わせる場面を意識して、本時案を立案することができた	・アイデアを出し合い教材開発に努め、授業づくりのやりがいを感じることができた ・学習内容に合った学習形態や学習法を工夫し、指導案を立案することができた	
	・指導担任の発問や板書等の基本を学ぶことができた ・授業中での子どもとの接し方を学ぶことができた	・課題解決型の4つの場面を意識して授業を行うことができた ・声の大きさや抑揚等に気を付け、分かりやすく授業を進めることができた	・子どもの理解を深める「協働」場面を意識して授業を展開することができた ・授業を元気に始め、大きな動作で授業を進めることができた	・子どもの学習意欲が喚起・持続するよう授業を展開することができた ・補助教材を効果的に活用することができた	
・授業中の学習評価の仕方について学ぶことができた ・子どもの反応に対する受け答えの仕方を学ぶことができた	・子どもの意見を授業に反映するよう心がけながら授業を進めることができた ・自分を含めた仲間の授業について振り返り、課題をもつことができた	・子どもの反応を感じながら授業を展開することができた ・理解が不十分な子どもに対するかかわりを考えながら授業を行うことができた	・子どもの学習状況に応じて授業を変化させながら展開することができた ・子どもの考えを評価し、それを広げ深めるよう授業を展開することができた		

「反省的実践家モデル」の出現場面について、その状況、思考、展開などについての課題を明確にさせたい。

「変化する第3週」は、附属校実習では研究授業実践が予定されている週である。さらに、授業実践が多く計画される週でもある。自立した授業実践の中からは、自己変化のメタ認知を図る週としたい。

「高める第4週」は、主免教育実習のまとめの週である。この週には、評価授業が設定される。これまでの経験を元に授業を一から作り上げ実践を行うことにより、4週間で高まった教師力を確認すると共に、教職に就く自分の新たな課題を見付ける週でもある。さらに、4週間の経験を元に、教師としての“やりがい”を確認させたい。

このように、4週間の実習カリキュラムの枠組を「正統的周辺参加論」「認知的徒弟モデル」を援用した。これは、目の前で起こっている教育の文化的実践へどのように参加していけばいいのか、参加の仕方の標識を提示しただけである。表2には、簡単な参加の仕方を客観的に捉えることができる観点を設定したが、もう少し詳細な自己評価項目（ループリック）の作成が必要になると考えている。

6. 課題とこれからの取り組み

検討してきた、「正統的周辺参加論」「認知的徒弟モデル」を援用した教育実習4年間、主免教育実習4週間の「参加型教育実習」の提案は、これまで各実習校に任されていたカリキュラムの枠組や軸になるのではないだろうか。実習生にとっては、偶発性よりカリキュラムでコントロールされた中での出来事との遭遇の方が効果が期待される。そのため、定型的なやり方やスキル習得に価値をもつのではなく、「反省的実践家モデル」を参考にした柔軟な思考力を身に付けるよう、今回提案するカリキュラムを柔軟に解釈して活用してもらうよう説明していきたい。

これらカリキュラムの提案は、実習生が教育の文化的実践への参加の意味を確認するために有効に働くと考える。しかし、実際の実習場面では刻々と変化する出来事にどのように対応していけばいいのか、現実的な切実な課題として、問題意識が立ち上がってくる。その時の問題解決の行動や思考を省察するツールとして、自己評価表（ループリック）が威力を発揮すると考える。自分の姿や思考を客観的に省察するツールとして用意することで、自己の変化をメタ認知しながら実習を進めていくことができるのである。このように、カリキュラムの枠組だけでは「教育実践を省察する力」を高めることは不十分であり、参加の仕方を客観的に省察するツールとしての自己評価表とセットで用意することで、初めて教育実習が質的に充実する環境が整うと考えている。

今後、今回提案した教育実習カリキュラムが有効に働くためにも、自己評価表を作成、使用する環境を整えていかなければならない。さらに、この教育実習カリキュラムは、完成型でないため、実習生の実際を調査することを通して、現実的な実習の「学び」に即したものに改善していかなければならない。

文 献

（引用文献等）

- 1) 鳴門教育大学企画戦略室 教員養成改革の軌跡 協同出版 2013 p.10
- 2) 梅澤 実 教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム鳴門プラン 暁教育図書 2006 P.33
- 3) 鳴門教育大学企画戦略室 鳴門教育大学教員養成改革の軌跡 協同出版 2013 p.21
- 4) ドナルド・ショーン 専門家の知恵 ゆるみ出版 2001 p.57
- 5) 同上書4) pp.6-7
- 6) 森下 覚 教育実習における学習はどのように構成されているのか 教育心理学研究58巻 2010 pp.69-79
- 7) 橋本啓紀 教育実習における実践的能力の学習過程に関する事例研究 日本教育社会学会大会発表要旨集録(53) 2001 pp.32-33
- 8) 島根大学教育学部附属教育支援センター <http://www.edu.shimane-u.ac.jp/aces/>
- 9) 岡山大学 総合大学が担う特色ある教員養成の質保証 平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」大学教育推進プログラム【テーマA】2009
- 10) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー 状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加- 産業図書株式会社 1993 pp.10-11

- 11) 北田桂子 校内授業研究における新任教師の学習過程 日本きょういく方法学会紀要「教育法学研究」第33巻 2007 pp. 37-47
- 12) 小林宏己 小学校教育実習カリキュラム試案の開発 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第28集 2004 pp. 11-22
- 13) 久我直人 教師の専門性における「反省的实践家モデル」論に関する考察 (2) - 教師の授業に関する四国過程の分析と教師教育の在り方に関する検討 - 鳴門教育大学研究紀要第23巻 2008 pp. 87-100

(参考文献等)

- 1) 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト 教育実践の省察力をもつ教員養成 - 授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム 共同出版 2010 pp. 6-25
- 2) ドナルド・ショーン 専門家の知恵 ゆるみ出版 2001 pp. 19-20
- 3) 同上書 2) p. 57
- 4) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー 状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加 - 産業図書株式会社 1993
- 5) 櫻井真治 特集教育実習の工夫 - 個の積み上げによる学芸大学方式 - SYNAPSE 4月号 ジアーズ教育新社 2013 pp. 5-9
- 6) 東京大学大学院情報学環ベネッセ先端教育技術学講座 (BEAT) 第5回: 実践を通じた学習のなかで知識を獲得する ~ 「認知的徒弟制」 <http://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/archives/beat/beating/016.html>
- 7) 久我直人 教師の専門性における「反省的实践家モデル」論に関する考察 (2) - 教師の授業に関する四国過程の分析と教師教育の在り方に関する検討 - 鳴門教育大学研究紀要第23巻 2008 pp. 87-100
『専門的知識重視モデル』: 『授業構想に基づく展開』場面では, 安定した枠組み(『授業を構想する知識(pedagogical content knowledge)』)に基づいた思考過程が展開されている。
『反省的实践家モデル』: 『授業構想に基づかない展開』場面では, 子どもの発言等を読み取る中で『子どもの思考の修正』や『授業構想の部分的な破棄』を行い, さらに『授業構想の想定外の子どもの発言を新たな授業構想へ組み込む』ことを行っており, 動的な『実践的思考様式』の特徴を示しながら思考過程が展開している。
- 6) 西園芳信 教師教育における「省察(リフレクション)」とは何か 日本デュイ学会紀要 第52号 2011 pp. 225-234
- 7) L・ダーリング-ハモンド&J・バラツツ-スノーデン よい教師をすべての教室へ - 専門職としての教師に必須の知恵とその習得 新曜社 2009
- 8) 平成24年度特別経費(プロジェクト)「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」続学校における地域のセンター的機能の強化及び教育実習の充実 教育実習の充実に関する研究 中間報告書
- 9) 平成25年度特別経費(プロジェクト)「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」続学校における地域のセンター的機能の強化及び教育実習の充実 教育実習の充実に関する研究 成果報告書

Proposal for Teaching Practice which Includes the Content of the Reflective Practice

— Possibility of “Teaching Practice Participation” Curriculum —

YUGUCHI Masafumi

The outline of the core curriculum in Naruto University of Education creates a close relationship between “Teaching Practice” positioned at its core, and “core subjects” positioned alongside, thereby enabling quality assurance in elevating practical teaching skills. However, while the intention was to position “core subjects” vertically, in contrast “teaching practice” came to hold a complementary relationship with “core subjects”. Then it was thought that by independently making “teaching practice” into a system, the relationship with “core subjects” could be changed into an interactive relationship, while qualitatively enhancing curriculum practice.

When looking at the current formation of “teachers as learners” who are expected to elevate their teaching skills, there emerges the image of the teacher as a reflective practitioner. Then a study was done based on the theoretical background of “legitimate peripheral participation (LPP)” and “cognitive apprenticeship”, which made it possible to propose a “teaching practice curriculum” that incorporates the “concept of social inclusion or participation”. We propose a “4 year curriculum” with the theme of evoking changes inside students, while considering “cognitive apprenticeship”, with new participants participating in cultural activities. We also propose a 4 week teaching practice curriculum with the same concept as the “4 year curriculum”.