

# 美術教育における教育実習のあり方について

吉田 貴 富

A Study of Practice Teaching in Art Education

YOSHIDA Takatomi

(Received November 6, 2001)

教員養成において教育実習は重要な地位を占めている。本稿では、教育実習一般のあり方とあわせて、美術教育における教育実習のあり方に関する考察を記しておく。

## I. 教育実習全般のあり方について

### 1. 教育実習の意義・重要性・位置づけ

#### (1) インターンシップとしての教育実習

「教育学部の学生は、教育実習を経験する前と後とでは、顔つきが違っている」。この類のことを学生や教官からしばしば耳にする。確かに事実であると思う。教育実習を、否、プロの教師が営む教育実践そのものさえをも、「子どもを相手にしている」という部分的・表面的な活動しか見ないままに、一般的な大人の勤労活動に比べて容易で劣ったものであるかのような見方が、教員養成の外側の世界には少なくないようだが、それは全くの誤解であり偏見である。教師が相手にしているのは子どもたちだけではない。同僚の教職員や上司、他校の教師、教育委員会等の行政職員、保護者、地域の大人、出入りの業者等、多様な大人と接すること抜きには教育実践は成り立たない。教育実習もそれに準ずる。したがって、あらためて述べるまでもなく、教育実習はインターンシップのなのである。計画、実行、反省、記録、口頭報告、レポート作成、プレゼンテーション、コミュニケーション、討議、集団指導など、教育実習によって培われる能力のほとんどは、教職以外の職種においても求められるものである。「教育学部卒業生はつぶしが利かない」というのは全くの俗論・偏見でしかない。

#### (2) 積み重ね型教育実習の有効性

山口大学教育学部では、以前は3年次後期になって初めて教育実習を附属学校において体験し、4年次前期に公立学校委託実習を体験するという形で教育実習を行っていた。1998年度入学生から、美術教育選修を含む教科教育コースにおいては、2年次に観察実習、3年次前期に主免許の校種（小学校と中学校のうち、卒業要件として一種免許状を取得する校種）でない方の校種での附属実習（2週間）、3年次後期に主免許の校種での附属実習（3週間）、4年次前期に公立学校委託実習（2週間）を課すこととした。3年次前期までの学部の授業がややもすると具体性を欠いた机上の学習に陥りがちであったのに対し、教育実習が積み重ね型となることによって、2年次から観察実習によって具体的な授業像

を把握することができるため、学部の専門科目の授業と教育実習とのフィードバックが2年次から期待できるようになった。この改革によって3年次における教育実習がスムーズに開始できるようになったと附属教官から聞いた。以前は3年次後期になって初めて教壇に立つため、学生の側に戸惑いや不安感があったが、同じ3年次後期で比較すると、当然のことながら、学生が自信を持って教壇に立つことができるのである。教育実習の改革が若干遅すぎた感もあるが、この改革は成功であったと言えるだろう。

### (3) 教育実習の問題点

#### ①実習期間と担当授業時間数

筆者個人は、より多くの時間を教育実習に費やせばよりよい教員養成ができるという考え方には反対である。稲垣と佐藤(1996)は、ベテラン教師と初任教师に同一教材をもとに二人が共同で作成した同一の指導案に基づいた授業を実施させてそれを分析することによって、「即興的思考」「状況的思考」「多元的思考」「文脈化された思考」「思考の再構成」という5つの特徴で示される「実践的思考様式」においてが熟練教師の方が勝っていることを明らかにした<sup>1)</sup>(ただし、稲垣と佐藤も明記しているとおり、この調査結果は、熟練教師一般と初任教师一般の特徴として認識することは誤りである。現状では残念ながらベテラン教師の中にも硬直化してしまう教師が少なくない)。これら実践的思考能力は主に経験によって培われる。しかし、ここでいう経験とは、正式に教員という立場に立って子どもたちに接することであって、単に時間を費やすという意味ではない。教育実習はあくまでもシミュレーションである。シミュレーションで教壇に立つ経験の1ヶ月は、正式に教員として教壇に立つ1週間に等しいと言っても過言ではない。

教育実習がシミュレーションであるということは、教育実習生という身分・立場が極めて中途半端なものであるということでもある。端的に述べるならば、教育実習生は責任をもてない立場にあるのである。実習中、実習生に対して、子どもたちとの人間関係づくりを積極的に行なうように迫る指導がある。現代の子どもたちにおつかっていくことには、子どもたちの実態に触れるという意味で、確かに意義がある。しかし、教育実習において最重要であるとは思えない。一般に子どもたちと教師との人間関係は、教師が、①教科指導や生活指導など学校内外のあらゆる場と機会を捉えて、②基本的に最低でも1年間はクラスや授業を担当することを前提として、③正式に任用された教員という身分・立場から働きかけて、築かれるものである。実習生には上記3項目のいずれも保障されていない。実習生が子どもたちに話しかけておつかっていく中で得るものはあるだろう。子どもたちから実習生を見た時に、実習生の年齢が彼らに近いことや普段担当してもらっている先生とは違っているという新鮮さ(物珍しさ)から、実習生に対話や接触を求めてくる子どもたちも少なくないし、子どもたちと実習生の間に人間としての信頼関係が生まれることもあるだろう。しかし、これらはいわば副産物であって、教育実習の主眼とはなり得ない。「実習生が実習の最終日に子どもたちとお別れ会の中で感動して涙した」という話はよく耳にするが、ナンセンスなことである。それほどに、昨今の大学生の日常生活の中には人間同士の心のふれあいや感動体験が希薄なのかもしれないが、子どもたちと1年以上つきあうプロの教師でさえも、学級を閉じる時に涙することは、校種に関係なく、多いことではない。もちろん教師個々のパーソナリティにもよるが、一般に教師は学級や授業を閉じる際、自分が十分な指導を為し得なかったという自責の念の他、個々の子どもたちへの

様々な思いを複雑に絡ませながら胸中に秘めているので、涙するなどという自己満足的なことはしないしできないものである。

教育実習の主眼は、やはり教科教育である。教科指導力の向上ならば、中途半端な立場でのシミュレーションであろうとも、取り組み方によっては大きな成果が期待できる。

また、教育実習において実習生に課す日数と授業時間数の問題がある。先述した実習生の身分・立場の特異性を無視した経験主義的実習生指導は改められるべきである。シミュレーションは何時間こなそうともシミュレーションでしかない。したがって、教育実習を増やせば増やしただけ質の高い教員が養成されるとは言えない。日数としては、現在の山口大学のカリキュラム程度で十分だと言える。

経験主義的実習生指導には、実習生が担当する授業時間数の問題もある。実習生によっては、わずか3週間の間に20時間近くもの授業を経験して帰る者がある。その結果、当初自信がなく恥ずかしそうに教壇に立っていた実習生も、いわゆる「査定授業」（実習中の最後の授業）をする頃には、明瞭な声と明るい表情で自信を持って子どもたちに対しての姿に変わる、ということはある。当然といえば当然のことである。

しかし、査定授業において、授業態度は立派であっても教材研究や授業構成・指示・発問等の吟味が不十分な授業を見ることが少なくない。これまた当然といえば当然のことである。過剰な授業を課したことの当然の結果である。1時間の授業を行なうにはプロの教師であっても数時間から数十時間の準備が必要である。経験の少ない実習生に、毎日のように、場合によっては毎日数時間の授業を担当させるならば、ひとつひとつの授業が実習生にとって消化不良になることは当然のことであり、十分に予想できることである。消化不良であること自体が大きな弊害であることに加えて、実習生自身が、授業の質を直視することなく、慣れによる自分自身の自信にあふれる姿勢や小手先の技術に満足してしまうことの弊害を考えるならば、やはり経験主義的・根性主義的な実習生指導は改められるべきである。もちろん担当時間数が少なすぎても効果は期待できないが、一定の時間数が確保されていれば、1時間の授業について2、3日の準備期間を与えて、題材や教材の周辺や背後にある文化や学問的基盤にまで十分な調査をさせ、授業構成と指示・発問・解説・板書計画等を綿密に詰めさせる方が効果的である。さらに、授業実施後、参観した教官と他の実習生による検討会の中で、ていねいな吟味を集団的思考の中で行なうことが、1時間の授業をより実り多いものにするのである。このことは、以前からの筆者の持論であるが、近年我が国および欧米においても見られる「授業におけるパラダイム転換」という現象、即ち「技術的実践 (technical practice)」から「反省的実践 (reflective practice)」への転換という概念に通ずるところでもある<sup>2)</sup>。

## ②実習校の教師の授業を観察させる必要性

教育実習において実習生が過剰負担の授業を担当させられる場合があるという一方で、実習先の教師の授業を観察する機会は意外に少ないのが実態のようである。学校によっては、教師の授業を1時間も観察させることなく実習生による授業が始まるところもあると聞く。実習生用の授業時数を確保するためにやむを得ない場合もあるかもしれないが、附属学校にせよ公立学校にせよ、プロの授業を見ることは実習生にとって何よりも刺激となり手本となるはずである。教育の基本に、①（教師が）やってみせる、②（教師と子どもたちとが）いっしょにやる、③（子どもたちに）やらせる、という3段階のプロセスがあ

る。教育実習の指導においてもこのプロセスが有効であることは言うまでもない。教師の授業を観察させることは、とりわけ基本的に教科の指導力を評価されて任用されている附属学校の教官には、是非とも検討願いたい事項である。

### ③「査定授業」という用語の問題

ここで、以前から気になっていた「査定授業」という用語について問題提起しておきたい。「査定授業」という教育実習用語を、筆者は山口県に赴任して初めて耳にした。今から7年前のことであるが、大変驚いたことを覚えているし、いまだに違和感が拭い切れない。

理由のひとつは、自己の実習体験や実習指導体験の中で、「最後の授業で査定（評価）を行なう」という考えがなかったからである。実習の評価は、実習活動全体を視野に入れて行なうべきであろう。教科指導に関しても、実習期間全体を通しての実習生の成長を評価すべきである。実習校の先生方が査定授業のみで評価を下しているとは思えないし、実習生が担当する最後の授業が仕上げの授業として特別な意味を持つことは理解できるが、それを「査定授業」と呼ぶことは、最後の授業に対して必要以上に重きを置くことになるのではないだろうか。

理由のふたつめは、「査定」という語への違和感である。教育活動の評価に「査定」という語がふさわしいとは思えないのである。代案は附属学校と学部とでいっしょに考えていけばいいと思うが、「総括授業」「最終授業」など、「査定授業」よりは望ましい語がいくつか想定できる。

## II. 美術教育の教育実習について

### 1. 授業構成の重要性

どのような題材、教材、領域、分野の授業であろうとも、実習生に最もエネルギーを注いでもらいたい点は、1時間の授業をいかに構成するかという点である（もちろん、単元全体の流れや構成も大切である）。とりわけ図画工作科や美術科においては導入が重要である。ただし、過剰な演出は不要である。プロの教師による公開授業や研究授業においても過剰な演出にしばしば遭遇する。実際に見た例をあげるなら、小学校低学年の授業においては、導入に指人形を用いる授業や、蛍光色の紙を提示する際に「魔法使いからもらってきたのよ」と嘘をつく授業があり、中学校においては、木工の題材で磨きの目標レベルを考えさせるために教師が「ツルツルという言葉から何が連想されますか」と生徒に発問を投げかけた授業などがある。いずれもまったく不要な演出である。特に実習生の場合、授業の主眼や目標から外れた過度な演出に走りがちであるので、実習生個々の創意工夫の範囲と個性とを見極めながら適切な指導をすべきである。

ここで、近年の教育現場の傾向の中で、筆者が懸念するところをひとつ指摘しておく。児童・生徒を過度に子ども扱いする傾向があるように思える。どう考えても指導対象としている児童・生徒の発達段階に見合った指導ではないと思わせられる場面がしばしば遭遇するのである。最近見た例では、小学校低学年の図画工作科において、子どもたちに制作を止めさせるテクニックとして、振り付きの歌を歌うというものがある。片づけの時間が来ると教師が歌を歌いはじめ、子どもたちもいっしょに歌いながら、お決まりの振りを行

なう。振りの中に「お鼻ピッピッピ」と言いながら指先で鼻をつつくものや、同様に両耳を引っ張る動作が入っているのも、子どもたちは用具や材料を手から離さざるをえなく、自然と教師に注目するようになる、というものである。教師が恫喝するかのごとく「やめなさい!」「道具を置きなさい!」「こちらを向いて!」などと叫ぶのとどちらがいいか、という議論の余地はあるかもしれないが、小学生を過度に子ども扱いしている感は否めない。

美術教育に限って言えば、子どもたちの能力と意欲を見くびっていると言わざるをえない教材や題材に出会うことが多い。教科書に掲載された教材や題材にも見受けられる。他教科において子どもたちが出会う知的な活動に比べて、美術教育で要求しているレベルが全体的に明らかに低いのである。この点に関しても「子どもらしい表現とは何か」というテーマで議論は可能だが、昨今の児童・生徒や若者たちが幼児化しているという背景には、教師を含めた周囲の大人が子どもたちを幼く扱いすぎているという側面が存在することは事実であると思われる。美術教育関係者自らが、美術教育を消極的な意味での「遊び」や「息抜き」や「癒し」のレベルに陥れないためにも、子どもたちの現状把握と同時に美術教育の内容の再検討が急務である。

## 2. 試作やシミュレーションの重要性

子どもたちに何らかの活動を行なわせる授業の場合には、教師自身がその活動を体験してみるのが必須である。この当然の準備を怠る実習生が少なくない。制作・表現をさせる場合には、実習生自身が試作を行なってみる。鑑賞の場合でも、自分自身で、あるいは実習生同士で（場合によっては実習校の教師も入って）発問に対する反応をシミュレーションしてみる。これらの中から、子どもたちのつまづきが予想できたり、より効果的な指示や発問を追求する必要性が浮かび上がったりするものである。繰り返しになるが、このような丁寧な準備や指導案の検討を行なうならば、実習期間中に実習生が担当できる授業時間数は自ずと限られてくるはずなのである。

## 3. 指示・発問・解説・助言・評価等に用いる言葉の工夫と明確化

「教師は口舌の徒」と言われる。ここでは「口先だけうまいやつ」というマイナスイメージではなく、「教師はしゃべりが命」「教師は話すことで食っている」「教師にとって話術は重要」という意味で取り上げている。

授業における教師の言葉は的確でなければならない。授業における言葉の選択に対して教師は厳しくしなければならない。予想もしなかった子どもたちの反応に対して投げかける即興的な言葉はともかく、授業計画に盛り込まれる指示・発問については、よりの確な言葉を追及・精選して、指導案に具体的な台詞として明記させるところまでやらせたい。解説等についても、それに準じて、キーワードは確定してから授業に臨ませるべきである。

## 4. 表現と鑑賞の一体化

従来の美術教育は、いわゆる「つくらせっぱなし」の授業になりがちであった。美術教育の目的のひとつは「美術・造形文化の体験的理解」である。描いたりつくったりする活動そのものが体験的理解であると開き直ることも可能ではあるが、限られた授業時間の中で、より豊かな美術教育を目指すならば、つくる活動の中に、鑑賞活動をより積極的に組み込んで行くべきであろう。そうして、子どもたちの制作・表現体験が、美術・造形文化

のどこにつながっているのかを、より明快に理解させることが肝要である。もちろん、鑑賞体験が制作・表現体験をより明確で豊かなものにする場合もある。いずれにせよ、つくる活動を主体とした場合でも、大きく分けて、導入段階、途中段階、まとめの段階の3つの段階に鑑賞活動を組み込むことが可能である。題材やねらいに応じて、効果的な授業構成を実習生に工夫させたい。

## 5. より視覚的な演出の工夫

視覚文化を扱うはずの図画工作科や美術科の授業が、意外に視覚に訴える手だてを講じていない場合が多い。特に実習生においては、高校や大学の授業の中の悪い授業が手本となっているのか、口頭による説明と指示で済ませがちである。英語・数学(算数)・社会・理科などの授業において、単語カード・絵・イラスト・図・地図・模型などが効果的に使用されていることを考えてみても、図画工作や美術科の授業においても、もっと視覚に訴える教具や演出の工夫と準備が必要である。

## 6. 題材設定について

実習における題材や教材は、教科書に掲載されているものやオーソドックスなもので構わない。むしろオーソドックスなものを「いかに」具体化するかという点に実習生のエネルギーを注がせる方が、限られた時間の中でより多くの成果が期待できる。実習校あるいは担当教師によっては、「自由」の名の下に、実習生に授業時間とクラスだけを与えて、まったく自由に題材設定をさせる場合があるが、ほとんどの実習生にとっては消化不良の授業に終わってしまう。オリジナルの教材・題材開発が、プロの教師にとっても容易でないことを考えるならば、経験がほとんどない実習生に、短期間で題材開発をさせることには無理がある。もちろん、題材設定を実習生にどのように行なわせるかということは、「実習生」「児童・生徒」「指導教師」三者の力量によって決まってくるので、最終的には指導教師の的確な判断に委ねたい。

## 7. 指導要領や教科書を相対化すること

題材設定の規範として教科書を参考にすることや、学習指導要領を理解してその具体化に努めることは実習の基本である。しかし、一方で学習指導要領や教科書に対して批判的なまなざしを培うことも教育実習を含めた教員養成全体の使命のひとつである。学習指導要領や教科書を絶対的な規範として教条化し、上意下達的にそれらをこなすことしか考えられないような教師、即ち主体性と専門性に欠ける教師には、豊かで確かな教育実践を営むことはできない。実習生が、教科書に掲載されている題材、たとえばペットボトルやクリーニングで用いられる使い捨てハンガーを材料とした工作を実践してみた結果、「このような、美的要素に欠け、質感も悪く、子どもたちが愛着を持ち得ない題材に、果たして実践する価値があるのだろうか」といった感想を抱いた場合に、その実習生に対して「指導要領に基づいて教科書に掲載されているのだからいいのだ」というような指導は慎むべきであろう。

## 註

- 1) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996
- 2) 文献1)に同じ