

教育実習指導研究序説（前編）

§1 はじめに

教員養成課程をもつ大学・学部では、1989年の教育職員免許法改正に対応する中で、教育実習の期間、時期、事前・事後指導の実施方法等を巡って、多くの議論がなされてきた。然し、その場合、議論は教育実習の必要単位数を満たすための数合わせとしての期間の設定方法や教員養成のカリキュラム上で必要な大学の講義、演習、実験等の実施上の便宜、卒業研究や就職試験への配慮、実習校の都合等に主要な関心が寄せられてきた。期間、時期その他は殆ど専らこのような外的諸条件から決められてきたし、又決められようとしているのが大方の実情のようである。然し、教育実習には固有の意味・目標があり、これらを踏まえての議論でなければ、教育実習についての議論は何時まで経っても不毛のままであるだろう。

そこで、本稿では、意味・目標についての考察を基礎におきつつ、教育実習指導の相当広範囲の諸問題について些^{いささ}かでも理論的解明に近付きたい。その場合、筆者が既に発表した教育実習関係の諸稿の論述を踏まえつつ、これに幾つかの新しい知見を加えることによって、本稿の目的に迫りたい。筆者の念頭にある教育実習指導の諸問題は極めて広い範囲を覆うので、本稿の目的を遂げるために、実際には本稿を2つに分け、今回はその前編を展開したい。本稿は前後^{もつ}両編を以て始めて完結するのである。

§2 教育実習の意味

筆者が1981年に養護学校教育実習について語ったように、我々が教育学、教育心理学等の所謂教職関係諸科目、殊に指導法や教育課程や教科教育法の講義を行ったりしても、学生にある程度の実践的体験がないと、授業に対する動機が弱く、授業の内容をイメージ化することが困難なので、学習は身についたものにならない。なるべく豊富な実例を用意するなどの方法上の配慮をしても、効果には限界がある。このため、特に低い年次では学習に積極性がみられず、単位履修計画の立案にも失敗したりしやすい。¹⁾これに対して、教育実習体験によって問題意識をもつにいたった学生は講義に対する熱意が極めて高い。実際、例えば新潟大学教育学部養護学校教員養成課程（以下「新潟大学養護学校課程」と略記する）の学生の中には、3年次養護学校教育実習の経験を経て始めて（表1）、筆者が講義（「障害児教育課程論」や「障害児学習指導論」等）や演習（「障害児教育学演習」²⁾）において語る言葉に大きな興味・関心をもつようになったとレポートなどで述べている者が多い。こうした事情は教育諸科学が実践学であることを端的に物語っている。のみならず、教育諸科学は本来、実際のモデルの作成やその検証にまで立ち入らなければならない。^{3),4)}

このように教育諸科学を実践学として性格づければ、教育実習の意味は必然的に明らかになる。即ち、教育実習は教育諸科学の学習に動機と方向を与え、実践に即して教育諸科学の学習又は研究を推し進めるためのものである。又、逆に教育諸科学の理論は、実践上の課題に問題意識や解決意義を与えるものでなければならない。教育実習のこのような在り方は実習の研究的性格の増大であ

[表 1] 新潟大学教育学部における集中的教育実習の時期・期間^(イ)
(1989 年度入学者まで)

年 次 \ 月	6 月	7 月	10 月
2		主専攻教育実習 ^{ロ)} (観察・参加) (1 週間)	
3	主専攻教育実習 ^{ハ)} (2 週間)		副専攻教育実習 基礎免許実習 (養護学校課程) (2 週間)
4	副専攻教育実習 (2 週間)		主専攻教育実習 ^{ニ)} (2 週間)

イ) 中学校課程及び特別教科課程 (音楽)、特別教科課程 (書道) については、時期に例外がある。

ロ) 養護学校課程については、基礎免許教育実習。

ハ) 主専攻 3 年次養護学校教育実習は、ここで行われる。

ニ) 主専攻 4 年次養護学校教育実習はここで行われる。

るともいい得る。したがって、教育実習の重視について語るとき、一方教育諸科学の実践学的性格、他方教育実習の研究的性格の増大という基本視点にその根拠が置かれなければならない⁵⁾。

1985年に、教育実習は初任者研修との関連で、臨時教育審議会や自民党によって「見直し」の対象にされたことがあった。即ち、同年末、臨時教育審議会では初任者研修制度を導入する代わりに、大学での教育実習を短縮又は廃止することを検討し、自民党教育改革特別委員会の教育問題小委員会も同様な方向での見解を纏めた。然し、このような教育実習の見直しは教育実習を教育技術の単なる伝達とみる古い教育実習観に基づいた見解ではないだろうか。⁶⁾

確かに、近代ヨーロッパにおける教育実習制度成立の初期には、教育実習は同業組合の徒弟プログラム (the apprenticeship programs of trade unions)、演劇芸術における代役の利用 (the use of understudies in the performing arts) や医師に対するインターン・プログラム (the internship programs for physicians) と同様に徒弟修行の意味をもっていた。⁷⁾ドイツ語の教育実習に当たる Übungspraktikum も直訳すれば、「練習実習」であり、この辺の事情を物語っている。若し教育実習が今日も、このように徒弟修行の意味のものであるならば、教育実習は大学のカリキュラムと何ら関連なしに、大学卒業後に行われてもよいかもしれない。

然し、現代では大学における教育実習は、実は教員養成のカリキュラム展開上の必然的な要請として欠くべからざるものである。学生は教育実習によって目覚めた問題意識によって絶えず動機と方向を与えられながら、大学の講義に臨み、演習や研究に取り組むことが不可欠なのである。筆者も講義や演習では、教育実習によって目覚まされた学生の問題意識に即した形で指導を行うように

心掛けてきた。例えば、教育実習生の実習授業の問題点の理論的な解明等も講義や演習の中に有機的に位置づけるようにしてきた。⁸⁾我々は先ず教育実習を徒弟修行とみる古い教育実習観を脱して、教育実習に研究的性格を与えることによって、新しい教育実習観の上に自らを定位しなければならない。

従って、我々は大学における教育実習計画を新しい教育実習観に基づいて構想しなければならない。この構想において先ず第一になされなければならないことは、教育実習を教員養成のカリキュラム統合のコア (core) として積極的に位置づけることである。つまり、実習において実践上の課題に出合うことを背景に、学生は教育諸科学の学習・研究上の問題意識に目覚め、絶えずその問題意識に方向づけられて教育諸科学の学習・研究を行い、又広い見地からの系統的な講義や演習によって、この問題意識はより広い連関の中に位置づけられなければならない。教育諸科学の学習・研究は更に、後には解決意識をも作り上げ、学生はこの解決意識に基づいて再び実習において実践上の課題に取り組むように配慮されなければならない。又、講義や演習は周辺課題として、中心課程——教育実習——との密接な関連の下に展開されなければならない。教育実習をカリキュラムの中にこのように位置づけることは教員養成のカリキュラム全体を見直すことに通ずるかもしれない⁹⁾。

§3 大学教官と教育実習

教育実習を授業技術の単なる伝達とみる古い教育実習観を脱して、実習を大学のカリキュラムの中に有機的に組み込み、しかもこれに中心課程としての位置を与えるならば、大学教官は教育実習の指導に積極的に関わらざるを得ない。教育実習の指導を実習校だけに委ねることは許されなくなる。又、講義や演習も、教育実習との密接な関連の下に行われなければならない。「実践に関わらない理論は空虚であり、理論なき実践は盲目である。¹⁰⁾」

新潟大学教育学部教育実践研究指導センター教育実習調査委員会では、1988年1月下旬に「学部教官の教育実習へのかかわり方についての調査」を全学部教官に対して実施した(回答率46%)が、その集計結果によると、教育実習の指導への学部教官の参加の意義は認められないとするもの、「わからない」ものが回答者中それぞれ27%及び18%に達し、「その他」が23%を占めていた。しかも、「その他」の2/3は消極的見解である。学部教官の参加の意義を認めない回答者の中には、教官の研究・教育内容と教育実習の内容との乖離^{かいり}を指摘するものも多かった。^{11),12)}又、本調査の結果には顕在的にはあらわれていないが、教育実習は「深く専門の学芸を教授研究する」という大学教育の目的(学校教育法第52条)を実現する方向と矛盾すると考える向きもある¹³⁾。

これらのことを考慮すること、学部教官の中には、教育実習を徒弟的な授業技術の伝達とみる向きが多数存在すると推定される。そして、このことは全国の教員養成課程をもつ大学・学部について、相当程度共通の事情ではないだろうか。若し、教育実習が教育技術の単なる伝達であるならば、大学のカリキュラムと何ら関連になしに、大学卒業後に行われてもよいかもしれない。然し、既に§2で述べたように、教育実習は歴史的には徒弟修行として出発しても、現代では研究的性格をもつにいたったのである。従って、先ず大学教官がこのような新しい教育実習観に立つことが、教育実

[表2] 教育実習の段階的組織

	目 標	内 容	形 態	時 期
第1期実習	教育諸科学についての最初の問題意識を目ざめさせる。	教育現実の観察を中心として、子供の心身の実態、学校・学級の機能や課題、教育課程の概要の把握等	集中形式又は分散形式。 観察・参加	1年次
第2期実習	第1期実習の場合よりも、より特殊的・発展的な問題意識を目ざめさせる。	児童・生徒理解、教育内容の提供の形態、学習指導法の概要、指導案の作成法の体得等	集中形式。授業、全日管理その他で直接子供を指導する。	2年次
第3期実習		教材選択を工夫し、学習指導法のより深い理解に達し、学級経営、生活指導にも参加する等		3年次
第4期実習	第1・第2・第3期実習を背景に、学部の講義や演習によって方向づけられた解決意識のもとに、実践のモデルを作成し、これを実践に即して検証する。		分散形式。学生1人ひとりによって異なった学校・学級における、異なった形態の実習。個人別の実習時間による。	4年次

習改善の原点であり、この見地に立てば大学教官は当然積極的に教育実習に関わるようになるであろう。前記調査で「わからない」と答えた教官も、その大多数が自分に課せられた職務として、こまめに教育実習校を巡回している。このような教官の悩みに応えるためにも、学部内で教育実習の意義・目的について多くの議論が行われることが望ましい。¹⁴⁾

又、大学教官が新しい教育実習観に立って、教育実習の指導に積極的に関わるようにするためには、その採用に当たって、教育実践に即した研究方法に馴染んでいる人の採用率を大幅に高めることも必要ではないだろうか。教育諸科学の教官は高い理論的レベルを維持しながら、しかも常に教育実践と関わり、教育実践を方向づけることができればならない。^{15),16),17)}

本節を終えるに当たって、所謂教職科目と呼ばれる学問ばかりでなく、広くその他の諸学問と教育実習との関わりを図ってゆく必要性を指摘しておく。このことは、高久清吉が語っているように、教育行動の理論が教育諸科学以外の諸学問によってもまた規定されるものであり、従って、「教育における理論と実践との関係が多面的であることからして当然のことといえる。」この点からみて、将来種々の学問分野の専攻の教官や学生から構成されたグループによる研究プロジェクトの中に教育実習を織り込んでゆく方法なども検討されるとよい¹⁸⁾。例えば、生活科のある単元の総合的(合科的)展開を研究するために、教職系のみならず、様々の専攻領域の教官と学生がプロジェクトを組み、

[表 3] 教育実習の段階的組織（養護学校課程の場合）

	目 標	内 容	形 態	時 期
第 1 期実習	障害児教育関係諸科学についての最初の問題意識を目ざめさせる。	教育現実の観察を中心として、子供の心身の実態、学校・学級（養護学校、特殊学級等）の機能や課題、教育課程の概要の把握等	分散形式。 観察・参加	1 年次
第 2 期実習 α	精神遅滞児の心身の実態の把握。障害児教育関係諸科学についての初期的な問題意識を目ざめさせる。	附属養護学校において、1 人の子供の発達史の調査とその時点における子供の状態の観察を行う。	分散形式。発達史の調査と観察・参加	2 年次
第 2 期実習 β	第 1 期実習及び第 2 期実習 α の場合よりも、より特殊的・発展的な問題意識をめざめさせる。	児童・生徒理解、教育内容の提供の形態、学習指導法の概要、指導案の作成法の体得等	集中形式。精神薄弱養護学校において授業、全日管理その他で直接子供を指導する。	2 年次
第 3 期実習		教材選択を工夫し、学習指導法のより深い理解に達し、学級経営、生活指導にも参加する等		3 年次
第 4 期実習	第 1・第 2・第 3 期実習を背景に、学部の講義や演習によって方向づけられた解決意識のもとに、実践のモデルを作成し、これを実践に即して検証する。		分散形式。学生 1 人ひとりによって異なった学校・学級における、異なった形態の実習。個人別の実習時間割による。	4 年次

この計画の中に教育実習をも組み込んでゆくことなどが考えられるであろう。特に単元で取り扱う教材は、少なくともその素材レベルでは、その研究に教科専門の教官の援助と指導が不可欠であることが注意されなければならない。

§ 4 第 1 期教育実習

上述のような立場に立って教育実習のカリキュラムを構想するとき、当然、教育実習の段階的組織の必要が出てくる。つまり、教育実習を複数年次——[表 2]、[表 3]では 1 年次、2 年次、3 年次及び 4 年次——に段階的に分割して履修させる方式が必要になる。というのは実践との研究的な取組みは、螺旋的に上昇しながら深まってゆくものだからである。¹⁹⁾そこで、筆者は——養護学校教

[表4] 上越教育大学1、2年次教育実地研究実施計画(1989年度)

名 称	実施年次	教育実習期間(週)	単位*	概 要	実 習 校
教育実地研究Ⅰ (講義1)	1. 2	—	L 1	教育実地研究の全体計画についての理解を深めさせ、更に観察・参加の意義及び内容等について具体的に指導する。	●大学
教育実地研究Ⅱ (観察・参加1)	1	(1) 5/29～6/3 (月) (土)	P 1	大規模校、小規模校、特殊教育諸学校、幼稚園における教育活動の実際に触れて、公教育制度の多様性を理解するとともに、初等教育教員となる意欲と心構えを養う。	●協力校園 〔小学校 11校〕 〔特殊学校 4校〕 〔幼稚園 13園〕
教育実地研究Ⅲ (観察・参加2)	2	(2) 6/5～6/10 (月) (土) 9/25～9/30 (月) (土)	P 2	幼稚園及び小学校の教育活動の実際に触れながら、園児・児童への理解を深めるとともに、学級経営や特別活動を含む教師活動に、部分的に参加することにより、初等教育の実態等を多角的に理解する。	●協力校園 〔小学校 12校〕 〔幼稚園 13園〕
教育実地研究Ⅳ (教育工学実習)	2. 3	—	P 2	教育工学の立場から、授業行動の観察・分析、授業設計、教授メディアの選択・制作やこれに必要な教育機器の活用等について、具体的な授業場面を想定して段階的に実施し、教師として必要とされる実践的能力の育成を図る。	●大学

* 単位欄のLは講義、Pは実験・実習を示すものとする。

育実習について自分自身が行った提案を一部修正して——[表2]、[表3]のような段階的組織を提案してみたい。

[表2]、[表3]における1年次教育実習(以下「第1期実習」と略記する)には、「集中形式」と「分散形式」という二つの実施形態が考えられる。集中形式というのは一定期間にわたって集中的に行われる教育実習であるが、分散形式というのは、実習の時間を大学の時間割の中に組み込んで、例えば毎週水曜日の午前は第1期実習に当てるなどとするものである。第1期実習は学生を初めて学校の教育活動の現実へと引き入れる、基礎的な教育実習であるため、原則的には附属校・園(以下「附属校」と略記する)において行われるのが適当であろう。集中形式にするか、分散形式にするかは附属校の事情、大学と附属校との間の移動のための所要時間、大学の授業時間割編成上の事情等を考慮して決められるであろう。この場合、教養部の制度のある大学では、学生は1年次では、殆どすべての授業を教養部で履修中であることを考慮すれば、教養部の授業時間割の都合その他の教養部側の事情から、第1期実習を1年次に実施することは極めて難しい。(こうした観点からも教員養成学部と教養部との関係は検討の必要があらう。)

上越教育大学では、学部段階の教育は学校教育学部で行われており、独立した教養部はないので、1年次で既に——第1期実習と趣旨は同じでないが——1週間の教育実習(観察・参加)が行われている。(表4)又、同大学では、第1期実習とその趣旨が相当程度重なる教育実習(観察・参加)を2年次において2週間実施している。(表4)更に、新潟大学教育学部(以下「新潟大学」と略記する)でも1981～1990年の間、2年次に教育実習を1週間実施していたが、この実習も事実上観察・参加で、その趣旨も相当程度第1期実習と重なるものであった。(表1、資料1)

ドイツにおける特殊学校教育実習は大学によって期間、時期、運営方法、内容等に相当の差異が

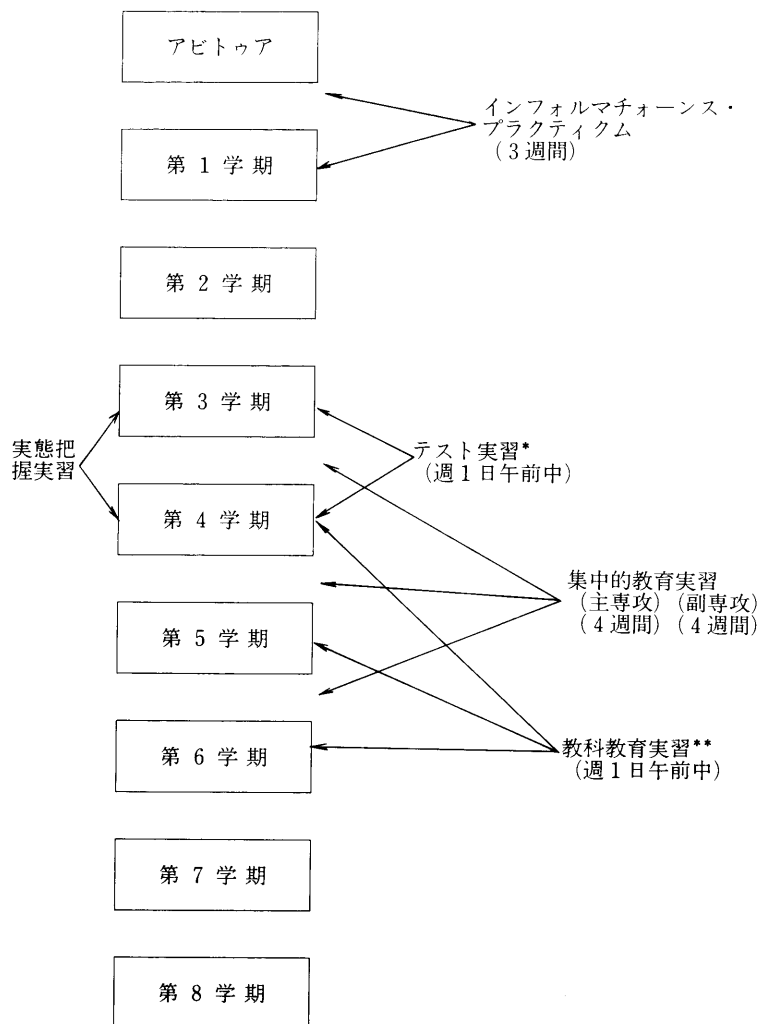
[表5] 第1期実習の一例（養護学校課程の場合）

学校・学級・施設名	附属養護学校	A 校	B 校	C 校	D 園	E 学 級	F 校	G 学 級
学校・学級・施設種類別	精神薄弱養護学校	肢体不自由養護学校	肢体不自由施設併設養護学校	病弱養護学校（国立療養所併設）	障害幼児通園施設	公立小学校精神薄弱学級	公立精神薄弱養護学校	公立小学校情緒障害学級
訪問回数	6	5	5	4	2	4	2	2

あり、又同一大学の特殊教育学部でも専攻の障害別によって実態に差があるが、ケルン大学特殊教育学部（Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftlich-Heilpädagogische Fakultät）²⁰⁾の知能障害教育（Pädagogik der Geistigbehinderten）専攻（以下「ケルン大学」と略記する）の場合も第1期実習に当たるものを実施している。これはインフォルマチオンス・プラクティウム（Informationspraktikum）と呼ばれ、3週間、集中的に知能障害児特殊学校²¹⁾（Sonderschule für Geistigbehinderte）で実施される。時期は原則として、アビトゥア（Abitur）合格と第1学期（erstes Semester）との間の時期であるが、第1学期中に履修することも許される。従って、例えば、2月にインフォルマチオンス・プラクティウムを履修して、夏学期（Sommer Semester）（4月末～7月末）を第1学期にする場合とか、9月にインフォルマチオンス・プラクティウムを履修して、冬学期（Winter Semester）（10月～2月上旬又は中旬）を第1学期にする場合などがある。²²⁾（図1）大学入学の前に既に3週間という十分な期間、観察・参加を履修することは、極めて望ましいことであり、我が国の場合に比べて特色的である。このようにすれば、大学入学時に既に専門の学習に対する課題意識をもつことが可能であろう。²³⁾

我が国の大学の養護学校課程の場合は、養護学校の児童・生徒の障害の様態の多様化・重複化を考慮するとき、養護学校教育実習の第1期実習は分散形式で行われ、実習校の選定は障害の種類別、程度別等を考慮して、年間幾つかの学校・学級等を選ぶことが必要であろう。（表3）[表5]はその実施案の1例である。この場合、1校・1学級又は1施設につき1回の事後考察の時間を設けることを忘れてはならない。この時間では、観察・参加に基づいて現状の分析と問題点の研究が行われるが、関係文献等も援用して、課題意識の深化やある程度の体系化が行われるようにしなければならない。更に、この第1期実習は大学での系統的な講義と結合することによって、より深化・拡大された課題意識へと繋がる必要がある。²⁴⁾

新潟大学養護学校課程では、上述のような第1期実習を2年次までに実施することは不可能であるばかりか、学部の「教育実習」の中に位置づけることも不可能なので、止むを得ず3年次で、一般授業の名目で、しかも年間訪問回数合計7～10回という極めて不十分な計画で1971年度から実施してきた。²⁵⁾1980年に学部が新潟市西郊に移転してからは、訪問に要する時間が一般に長くなったので、年間訪問回数合計は更に減り3～5回となった。訪問に外出しない時間は、現場の方から校長、園長、教頭、教諭等に大学に来てもらって、VTR等の視聴覚機器を多用して、現場の実情を話してもらっている。何れにせよ、19年間に渡りこの授業の経験は有益であり、学生たちに「貴重な体験」（学生たち自身の言葉）を与えた。ある学生の場合は、教職志望を最終的に決断する上で、この授業が大きな影響を与えた。又、この授業において目覚められた課題意識が卒業まで継続し、絶えず深化され続け、卒業論文に直接繋がった例もある。こうした例の中には、その課題意識が卒業論



〔図Ⅰ〕 ケルン大学特殊教育学部知能障害教育
専攻学生の実習の種類別の時期及び期間

*テスト実習は診断的(diagnostisch)な意味をもつ、心理学的テストの実習であって、第3学期又は第4学期に1学期間を通じて週1回午前中を費やして行われる。我が国の場合と異なって、心理診断テストの実習が教育実習の一環に位置づけられていることが注目される。

**教科教育については、ケルン大学特殊教育学部学生は1つの教科を専修教科として選択しなければならない。

教科教育実習は専修教科として選択した1つの教科について、第4学期又は第5学期又は第6学期に、1学期間を通じて週1日午前中、教育実習を行うものである。ただし、教科教育実習の履修が必修になっていない教科もある。然したとえば、美術(Kunst)、国語(Deutsch)、生物(Biologie)、体育(Sport)等の教科を専修教科として選択した場合は教科教育実習を履修しなければならない。

このような形態の教科教育実習の履修が必要になるのは、西ドイツでは基礎免許状の制度がなく、ケルン大学では専修教科の制度を採用しているためであろう。

文のみならず、大学院に進学してからの修士論文のテーマへと発展したものもある。

§5 第2期及び第3期教育実習

ケルン大学では、知能障害の発達上の困難な諸問題に配慮してインフォルマチオンス・プラクティムのみならず——授業を担当する集中形式の特殊教育実習履修前、第3学期又は第4学期中に——特に実態把握実習 (Anamnese gut machen) を履修させている。(図1) この教育実習は知能障害児特殊学校において履修されるもので、1人の子供の発達史の調査 (Anamnese gut machen der Entwicklungsgeschichte) とその時点における子供の状態 (augenblicklicher Stand eines Kindes—jetzt) の観察の実習である。²⁶⁾

ドイツでも、重度・重複障害児の増加により一つの種類の障害だけでなく、他の種類の障害についての知識・技能をも習得させることが障害児教育教員養成の上で大きな課題になっているが、ケルン大学特殊教育学部では、学生は一種類の障害を主専攻とした上で、その他の種類の障害の一つを副先攻として選択しなければならず、教育実習に関しても、副専攻教育実習が必修になっている。例えば、肢体不自由教育を副専攻とする場合は、副専攻教育実習を肢体不自由児特殊学校 (Sonderschule für Körperbehinderte) で4週間履修する。²⁷⁾(図1)

従って、ケルン大学の場合、インフォルマチオンス・プラクティウムや実態把握実習は専ら知能障害児特殊学校で履修すればよい。然し、我が国の教育職員免許法では、小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状の上に養護学校教諭普通免許状を積み上げる形になっているので、養護学校課程については、時間的關係からも、2種類の障害の特殊教育諸学校教育実習をそれぞれ数週間ずつ行っている大学はない。そこで、筆者は養護学校課程の第1期実習として、障害の種類別、程度別等を考慮して、年間幾つかの実習校・実習学級を選定し、分散形式で行うものを提案してみたのである。(表5) 然し、このような第1期実習のみでは、心身に難しい問題をもつ精神遅滞児についての理解が極めて不十分なままに、第2期教育実習 β (以下、「第2期実習 β 」) と略記する) (表3)——それは教育実習生が授業や全日管理を担当する集中形式の教育実習である——に突入することになる。²⁸⁾ 従って、我が国の大学の養護学校課程においてこそ、ケルン大学におけるような実態把握実習がより一層必要なのではないだろうか。そこで、筆者はこのような実態把握実習を2年次前期に分散形式で行い、これを第2期教育実習 α (以下「第2期実習 α 」) と略記する) と名付けることを提案する。(表3) 実習校は附属養護学校が適当であろう。

[表2]、[表3]における第2期 (第2期 β) 及び第3期教育実習においては、第1期実習 (及び第2期実習 α) の場合よりも特殊的・発展的な問題意識がより高度で、より専門的な講義や演習との関連において目覚めさせられるように配慮されなければならない。授業や学級の全日管理その他で児童・生徒を直接指導する、このような教育実習は第2期実習 (第2期実習 β) から第3期教育実習 (以下「第3期実習」) と略記する) へと段階的に進行しなければならない。何となれば、(1) 精々数週間の、一回の集中実習期間にこれら2段階の内容を共に消化することは不可能であり、(2) より初歩的な教育実習の後には、実習経験を問題意識にまで濃縮したり、既に実習期間中にもった問題意識をより広い連関の中に位置づけるために、教育実習と有機的に関係づけられた講義や演習が必

要であるからである。²⁹⁾

新潟大学では、第2期実習（第2期実習 β ）及び第3期実習に当たるものの実施時期を〔表2〕、〔表3〕のようにすることは不可能であり、長年これらをそれぞれ3年次及び4年次に実施して来た。（1989年度入学者まで）

又、教育実習の期間は教育職員免許法施行規則によって必要とされる単位数を満たすための数合わせや他大学との比較等の外的諸条件によって決めるのではなく、各期の実習の目標や内容によって必然的に決まる。但し、実際的には大学の授業暦との関係も考慮しなければならないであろう。又、協力校に依頼する場合、余り長時間の集中実習は不可能であろう。³⁰⁾

教育実習が教員養成のカリキュラムのコアとなり、研究的性格の増大の方向に向かうとき、既に述べたように、大学の講義や演習は教育実習と無関係に進行するのではなく、学生の実習経験や問題意識と関連して授業内容が選択され、学生の関心に訴えるように、そして又、学生をより広い連関に導き入れるように、指導法が工夫されなければならない。更に第3期実習終了後の大学の授業では、学生に問題意識のみならず、解決意識をももたせるように配慮されなければならない。従って、実習校への依存度が最も大きくならざるを得ない第2期及び第3期実習においては、大学教官の最も重要な仕事は大学の授業を教育実習に密接に関連させるために、教育実習生の授業等の問題点を把握することを目指して、相当頻繁に実習校を巡回し、教育実習生の授業をよく観察した上で、実習校の指導教官とも意見を交わし、努めて放課後の授業反省会等にも出席することであろう。³¹⁾

筆者自身も年来、この方向で可能な限り努力し、教育実習生の授業その他の問題点を講義や演習の関連箇所位置づけてきた。ここでは、授業の問題場面がVTRに写されたり、問題の授業の指導案の増し刷り等が出席者全員に配られた上で、問題点が全員に対して理論的に解明される。³²⁾

1986年以来、筆者は自分自身の教育実習日誌をつけている。つまり、参観した教育実習生の授業の指導案をノートに貼り付け、それに続けて自分のコメントを記入したものを作っている。このノートの関係部分のコピーは実習期間中、授業者（メインとサブの授業者）³³⁾を始め、実習校の指導教官や校長、教育実習主任等にも配られる。この筆者自身の教育実習日誌は筆者が講義や演習の関連箇所教育実習生の授業を話題にするときの重要な資料になっている。³⁴⁾

ドイツのロイトリンゲン教育大学（Pädagogische Hochschule zu Reutlingen）の特殊教育学部（Sonderpädagogische Institut）（地図）の特殊学校教育実習では、大学教官は自分の専門の障害の実習特殊学校を巡回して、教育実習生（Praktikant）の授業をよく観察し、その授業の終了後直ぐに、^ま纏まった指導時間を特別にとって、実習生とその（実習校の）指導教員に対して指導を与えている。（unterrichten）³⁵⁾

然し、集中実習期間に大学教官が余りにも多くの実習校を駆け巡らなければならなかったり、大学に会議その他の事務的な公務を抱えていたりするために、学部教官が一人の教育実習生の実習に関わることができる時間は極めて限られている。例えば、新潟大学の場合、学部教官が1回の（夫2週間ずつの）集中実習期間中に、一人の実習生当たり授業参観できるのは1～2校時、どんなに多くても精々3校時である。極めて運が悪い場合は、学部教官に1回も授業参観してもらえない実習生が出てくることもなくはない。又、授業を参観してもそそくさと退散したり、大研究授業の場

合以外、学部教官が実習校の放課後の反省会に参加し得ることも極めて希である。このような状況は主として次の2つの理由によるものと考えられる。

①新潟大学では、教育実習校が新潟市の東端から西端まで幅広く分布し、更には群部や長岡市内にも実習校をもっており、学部教官は実習校の巡回のために、限られた時間内に東奔西走しなければならない。

②学部教官は集中実習期間中も、大学に多くの会議その他の公務をもっており、止む得ず県内外に出張しなければならない場合もある。殊に午後は大学に会議が多く、実習校の放課後の授業反省会に出席する上で支障になることが多い。(後に述べるように、この点は最近一定の改善がみられた。)

①の問題解決には、一人の学部指導教官の指導学生が配当される実習校数を可能な限り少数にする努力がまずさしあたり必要であろう。②の問題を解決するためにまず試みられなければならないことは、事務部に教官が提出する書類の締切り日が集中実習期間中に落ちるようなことを避けたり、この期間中は教授会や各種委員会を延期するとかして、大学教官が安心して教育実習の指導に当たることができるように工夫することであろう。^{36),37)}

新潟大学では、①の問題に対する上記の解決案の実行可能性を1987～88年度に教育実習委員会で検討してみたところ、教育実習の委託先の校種毎に実情は異なっていた。即ち、養護学校課程と幼稚園課程の場合は、同一指導教官の者を相当程度集中して同一校・園に配当することができ、少数の実習校・園で済ませることができる。従って、移動に要する時間が節約でき、学部教官の実質的な教育実習指導時間をそれだけで多く確保することができる。³⁸⁾

それに対して、小学校課程や中学校課程の場合は、児童・生徒数の減少による学級数減、教員定数減及び新採用教員の中心校配置等により、協力校数や配当地区数が増加し、そのため1校当たりの配当実習生数の減少と協力校の地域的分布の拡散が近年いよいよ著しくなった。そのため、教育実習生一人当たりの出向指導に要する時間の中で、移動に要する部分がいよいよ膨らみ、学部教官による実質的な指導時間はいよいよ僅かになり勝ちである。更に、所謂大研・小研等の実習校からの要請指導についても、それらの計画が各校共(2週間の集中実習期間の中)後半の週に集中するため、時間的に重なったり、移動時間の都合で出席不能であったりして、断わらざるを得ない場合も希ではない。協力校数の確保と大学教官の出向指導時間の確保とは両立し得ない関係にあるのである。³⁹⁾従って、このような状況を改善するには、長期的な教員需給計画との関連の中で、文部省が例えば次のような施策を施すべきであろう。

(i) 附属学校の規模を拡大する。

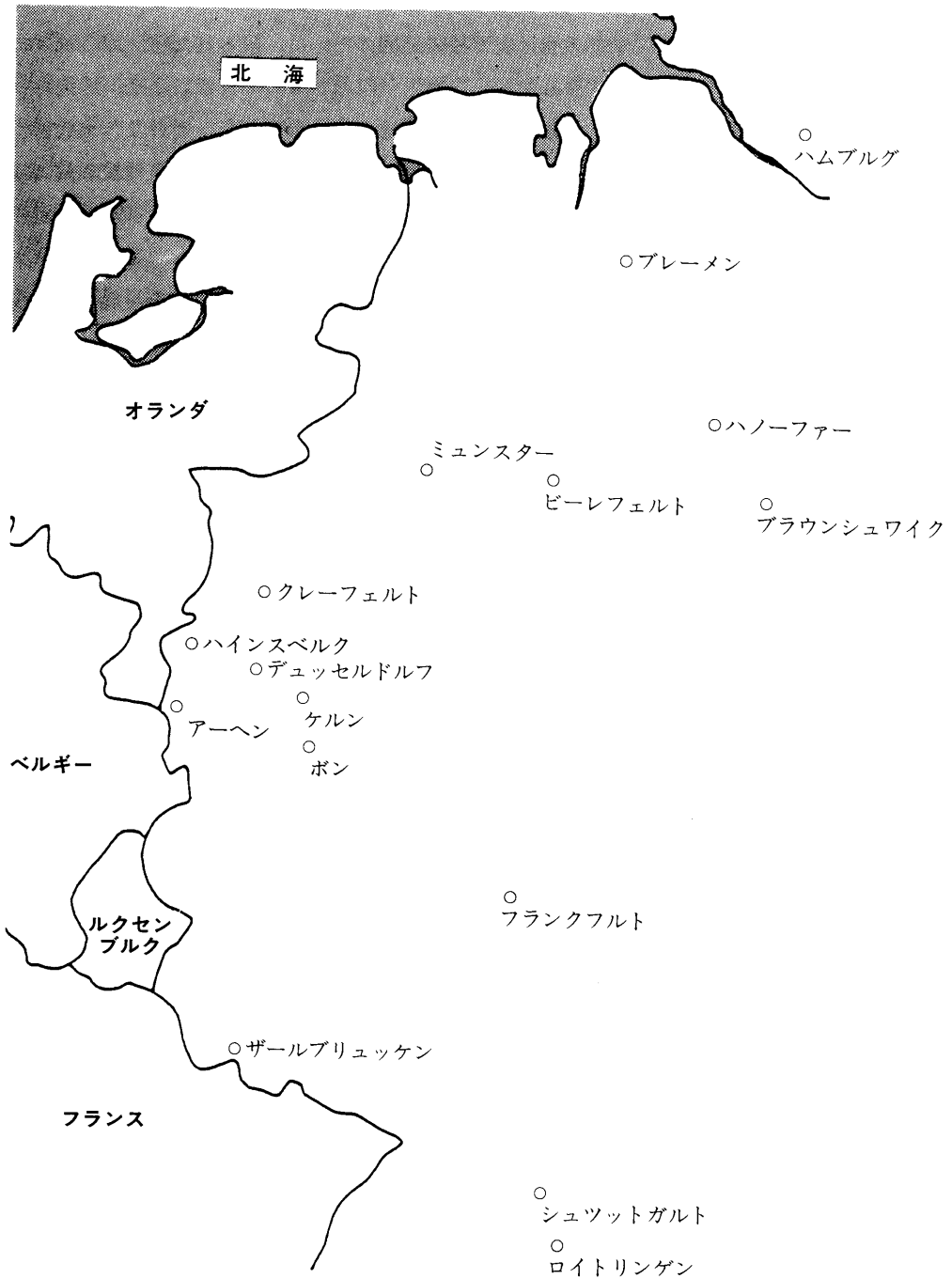
(ii) 教育学部所在都市等に附属校・園を増設する。

(iii) 芸能系の特別教科教員養成課程をもっている大学では、教育学部所在都市等に附属芸能高等学校を設置する。

(iv) 附属校・園以外にも多数の教育実習生を受け入れることができる学校を指定し、教員配置や予算等の面で、これらの学校に特別の措置を講ずる。

②の問題に対する上記の解決案は、大学の努力で相当程度実現し得る工夫である。新潟大学では、

[地 図]



集中実習期間2週間のうち後半の週には、最近3年間教授会を開いていない。各種委員会も、緊急止むを得ない場合以外は開いてない。

ドイツでも、大学教員の実習校巡回には、大きな難点をもっている大学があるようである。例えばケルン大学では、学生数が非常に多いため教員は多忙であり、特に教授（定員2名——この定員は現在埋まっている）は時間が足りない。そこで、専ら1名の教育実習担当教員のみが集中実習の教育実習生を担当しており、彼の担当実習生数は年間100名を超える。又、実習校数も多く、その所在地も地域的に極めて広く分布し、大学から乗用車で1～2時間は普通で、遠方では大学から乗用車で4時間位の所もある。教育実習担当教員は高速自動車道を時速120km位で飛ばして、広域的に走り回っている。遠い所としては、例えばビーレフェルト（Bielefeld）、ミュンスター（Münster）、ザールブリュッケン（Saarbrücken）等々がある。（地図）従って、教育実習担当教員は手がまわりかね、実習校を訪問しても、実習生の他、学校長（Schulleiter）や実習指導教員（Mentor）と実習状況を短時間話し合うだけで、実習生から特に要求があったときにのみ実習生の授業を参観している。⁴⁰⁾ロイトリンゲン教育大学の場合とは、余りにも違った実情である。

§6 第4期教育実習

教育学部の4年次においては、それまでの教育実習の体験を背景に、大学の講義や演習によって方向づけられた解決意識の下に、実践のモデルを作成し、これを実践に即して検証する教育実習——第4期教育実習（以下「第4期実習」と略記する）（表2）、（表3）——が行われなければならない。第4期実習では、例えば、学生Xは附属小学校で生活科の1単元を計画から始めて展開・評価に至るまで全体を担当してみる必要があるかもしれない。又、学生Yは肢体不自由養護学校医療施設内分校重度・重複障害部で教育課程の4領域をすべて統合した形態の指導に（計画段階から始めて単元全部について）参加する必要があるかもしれない。これら種々の形の実習が一人ひとりの学生の解決意識に基づいて試みられるのが第4期実習である。この教育実習は、学生が4年次において履修中の大学の授業の時間帯と実習校側の時間的都合とを睨み^{にら}合わせて、個人別の実習時間割が作成される。実習の形態は勿論分散形式で、学生一人ひとりによって異なった学校、学級における、一人ひとりによって異なった教科・領域・指導形態の実習になる。従って、4年次にまだ必要単位を多く残している学生は第4期実習を履修することはできず、現在の教員養成制度では、多くの大学で、第4期実習を必修にすることは残念ながら難しいであろう。^{41),42)}

第4期実習では、単元の計画自体を学生が立てるのであるから、学生はこの実習以前に対象学級の児童・生徒の心身の実態について、ある程度以上の理解に達していなければならない。このため、例えば、学生が実施時期の前に一定期間対象学級に通って、児童・生徒とな馴染しみ、児童・生徒の実態把握に努めることができるように配慮することなどが必要であろう。^{43),44)}

第4期実習では、単元の計画から終了（又は評価）までを全部学生が担当することを原則とする。学生は大学と実習校の指導教官の指導の下に、単元計画案を作成し、この案は大学と実習校双方の指導教官の出席する検討会で検討されなければならない。単元展開にあたっては、学生は各時限毎に指導案を作成し、教育実習日誌を記録する。実習校の指導教官は毎時限、サブ・ティーチャーと

[表 6] 障害児教育方法論臨校演習で実施された授業の教科・領域・指導形態と実習校・学部・学年（新潟大学）

年度	1979			81	1982			83	1984			1986		1987			88	89	90
教科・領域又は指導形態	体育	生活単元習	国語	生活単元習	美術	養護・訓練	美術	体育	音楽	生活単元習	音楽・体育・生活単元習	あそび習	生活単元習	国語	数学	生活単元習	生活単元習	遊び学習	音楽
実習校・学部・学年	高等学校部	中2学年	肢養医分2 体護療校 不学設 自校内 由部年	中1学年	中縦割グループ	精養神施 学設校 内小 薄弱 養学 児部	中縦割グループ	高等学校部	高等学校部	中縦割グループ 学高 学高 部年ブ	精養重 養重 神護 薄学 弱校 部	小低学学部年	中1学学部年	高（グループ） 等カ 部別	高（グループ） 等カ 部別	中縦割グループ 学高 学高 部年ブ	高等学校部	小低学学部年	肢養医内重 体護療分 不学設校 自校内 由校設部

〔註〕実習校について記載のないものは附属養護学校で実施したことを示す。

して側面から援助すると共に、指導を行う。又、すべての授業は友人の手によってVTRに撮られることが望ましい。大学の指導教官も、時間の許す限り、授業を参観して、指導を行う。単元終了後には、大学教官も出席して最終反省会をもち、単位認定の時期までには、報告書を提出しなければならない。^{45),46)}

新潟大学養護学校課程では、このような教育実習を教育学部の「教育実習」の中に制度的に位置づけることは不可能なので、筆者は一般授業として、「障害児教育方法論臨校演習」（以下「臨校演習」と略記する）という講義題目の下に、この種の実習を1979年以来実施して来た。⁴⁷⁾実施前に学生が対象学級の児童・生徒の実態を把握しておく必要上、附属養護学校で行われる場合は、臨校演習実施の少し前の時期に行われる4年次主専攻養護学校教育実習において、学生は臨校演習の対象学級に配当される。既に4年次主専攻教育実習に入る前から対象学級に通いつめる者もある。協力校で実施する場合は、学生は臨校演習実施の1ヶ月半～半年前から——ある者は比較的集中的に、ある者は比較的分散的に、ある者は集中方式と分散方式の併用で——実習校に通い、それぞれの方法で児童・生徒の心身の実態の把握に努めた。履修者は常に1～5名に留まったが、少数ではあっても、彼らはそれぞれ自分の問題について、より深く、より本目細かな見解に達し、理論的及び実践的に大いに力をつけた。その中の一人は「この臨校演習から得たものは、私が大学4年間に学んだものの総計に匹敵するほどのものである」といい、更に「今後共、この演習が後輩諸君によって引き継がれ、一層発展することを祈ってやみません」（報告書の「おわりに」）とも述べている^{48),49)}履修者は1990年度までに合計20人を数えたが、その中には3名の現職の附属養護学校教官や1名の元附属養護学校教官など、極めて優れた教員として活躍している卒業生が多い。⁵⁰⁾（表6、表7、表8、表9、資料2）

然し、履修者の中には解決意識がまだ漠然としていて、実験授業といい得るかどうかわしいものもあったこと、臨校演習の大学側の担当教官である筆者が自分の所有する教員免許状の教科以外の教科、特に音楽や体育の教材について理解が乏しいこと等、問題点も多々残されている。⁵¹⁾但し、1984年度には、筆者の弱点を補うために、大学側の担当教官として音楽科教育の教官や体育科教育の教官をも依頼することができたのは幸であった。1991年度にも体育科教育の教官を依頼している。⁵²⁾

1991年度には、筆者は、精神薄弱児通園施設においても臨校演習と同様な試みを行うために、「障害児教育方法論臨園演習」という題目の授業を開設する予定である。

又、筆者は新潟大学大学院教育学研究科でも1991年度には、「障害児教育方法学演習」という授業科目名の下に、「障害児教育の方法に関する一つのテーマに即して、1単元を構想し、単元計画、教

[表 7] 障害児教育方法論臨校演習の概要 (1979 年度) (新潟大学)

学生名	S・K	M・M	W・Y
実 習 校	附属養護学校 (精神薄弱)	肢体不自由養護学校施設内分校	附属養護学校 (精神薄弱)
実習学部・学年・学級	高 等 部	小学部第 2 学年 (非中枢性障害学級)	中学部第 2 学年
教 科 (または形態)	体 育	国 語	生 活 単 元
実 習 期 間	6 月 23 日～6 月 30 日 (6 時間)	6 月 21 日～7 月 11 日 (18 時間)	6 月 23 日～7 月 5 日 (13 時間)
単 元 名	ボール運動	かわいそうなぞう	テレビ番組をつくろう
実 習 時 間	火 4、水 2、木、1、5、 土 1	月 1、火 1、水 1 (6/27 を除く)、金 2 (6/29 を除く)、土 2 (6/30 を除く) 木 2 (7/5 のみ)、金 1 (7/6 のみ)、土 1 (7/7 のみ)	水 1、木 5、金 1、土 2、3 月 1、2 (7/2 のみ)、水 4 (7/4 のみ)、水 7 (6/27 のみ)
指 導 教 官	大学教官 1 名、附属教官 2 名 (高等部体育担当)	大学教官 1 名、実習校教諭 1 名 (学級担任)	大学教官 1 名、附属教官 2 名 (学級担任および副担任)

[表 8] 障害児教育方法論臨校演習の概要 (1984 年度) (新潟大学)

学生名	Y・M	N・H	N・S	O・Y, S・E
実 習 校	附属養護学校 (精神薄弱)	附属養護学校 (精神薄弱)	附属養護学校 (精神薄弱)	公立養護学校 (精神薄弱)
実習学部・学年	高 等 部	高等部	小学部	重度・重複部
教科(形態)	音楽	体育	生活単元	音楽・体育 (合科)
実 習 期 間	11 月 13 日～12 月 6 日 (6 時間)	11 月 19 日～12 月 6 日 (18 時間)	11 月 19 日～12 月 21 日 (17 時間)	11 月 26 日～12 月 10 日 (5 時間)
単 元 名	チャチャチャはすばらしい	ハンドボール	クリスマス会	お馬さん
指 導 教 官	大学教官 2 名 附属教官 1 名	大学教官 2 名 附属教官 2 名	大学教官 1 名 附属教官 3 名	大学教官 1 名 実習校教諭 4 名

[表 9] 養護学校課程の各種教育実習の時期の 1 例

年 次	前 期	後 期
1	第 1 期実習 (分散形式)	
2	第 2 期教育実習 α (分散形式)	第 2 期教育実習 β (集中形式)
3	基礎免許教育実習 (集中形式)	第 3 期教育実習 (集中形式)
4	副専攻教育実習 (集中形式)	第 4 期教育実習 (分散形式)

材、発問、教師の出方等について、討論を行いつつ、授業実践を試みる」授業を開設する予定である。履修予定者は 1 名で、現職の県立養護学校教員であるので、在任校で「個人差に応じた肢体不自由児の美術・図工科指導法」というテーマでこの演習に取り組む。この場合も、履修者は大学院の担当教官である筆者と共に単元計画を慎重に検討した上で、各時限毎に指導案を作り、授業評価記録も作成し、(他の教員か学生に依頼して)毎時限の授業VTRを撮影しておくことが必要であろう。又、大学院のレベルを維持するためには、筆者は学部の場合よりも一層足繁く授業参観に通い、履修者と討論しつつ、絶えず教育方法学的視点を失わないように格段の努力をしなければならないと思っている。⁵³⁾この場合にも、履修者は最後には報告書を作成する事が必要であろ

り、授業評価記録も作成し、(他の教員か学生に依頼して)毎時限の授業VTRを撮影しておくことが必要であろう。又、大学院のレベルを維持するためには、筆者は学部の場合よりも一層足繁く授業参観に通い、履修者と討論しつつ、絶えず教育方法学的視点を失わないように格段の努力をしなければならないと思っている。⁵³⁾この場合にも、履修者は最後には報告書を作成する事が必要であろ

う。

ケルン大学でも、内容と形式において第4期実習と似た授業が行われている。この大学では、既に§5で述べたように、知能障害教育学科の教員は多忙のため、集中的教育実習（主専攻）を指導するために実習校を巡回することは不可能で、すべてをたった1人の教育実習担当教員に委ねている。従って、実習担当教員以外の教員は学生の実習体験を自分が担当する講義や演習に関連づけることができない。然し、知能障害教育学科の何人かの教員は——2人の教授を含めて——プロジェクト（Projekt）を担当している。プロジェクトは1学期間を通じて、週1回、知能障害児特殊学校において、学生側が設定したテーマに即して、学生が研究的に授業を行うものが多い。これは学生達の自由意志で、学生たちのイニシアティブに基づいて（freiwillig und auf Initiative der Studenten）行われるものであり、単元計画（Plan der Einheit）も学生が作る。第4期実習と形態上最も異なる点は、1つのテーマのプロジェクトに普通複数の学生が参加することである。プロジェクトのテーマとしては、例えば「交通」、「歯の保護」、「視聴覚的方法の利用」、「遊具と教具」、「技術科の授業」（Technikunterricht）等々がある。「交通」、「歯の保護」では教材がテーマ名であるが、「視聴覚的方法の利用」、「遊具と教具」では方法上の問題がテーマ名になっており、「技術科の授業」では教科教育がテーマ名になっている。⁵⁴⁾

大学教員はこのプロジェクトにおける学生の体験を自分が担当する講義や演習に生かすことができ、又プロジェクトにおける学生の授業実践に理論的方向性を与えることができる。然し、筆者はプロジェクトに直接関わったわけではないので、プロジェクトにおける学生の解決意識がどの程度のものであるかを知らない。又、1つのプロジェクト・グループの参加学生は5人程度を限度としなければならないため、開講されているプロジェクト・グループに参加し得る学生数は全部合計しても少数に過ぎない。⁵⁵⁾

§7 おわりに

以上、教育実習の意味・目標についての考察を基礎に置きつつ、「大学教官と教育実習」の問題を論じた上で、教育実習の段階的組織を提案し、その提案に関連した論述を行ってきたが、論ずるべき問題は未だ幾つか残されている。教育職員免許法施行以来、全国の教員養成大学・学部で大きな話題になっている事前・事後指導の問題についての考察も残されている。然し、これらの残された問題は後編に譲ることにして、今回はここで稿を閉じることにする。⁵⁶⁾

[註]

- 1) 辻 誠、カリキュラム統合のコアとしての教育実習——新潟大学における実践を中心にして——、高木・松岡・山口編「特殊教育の研究」、金子書房、1981(以下、辻Cと略記する)、p.280-281
- 2) 1971年以来、筆者は2種類の「障害児教育学演習」を開設している。1つは英語文献購読であり、他の1つはドイツ語文献講読である。
- 3) 辻C、p.281
- 4) 高久清吉、教育実習、吉本・大浦・長尾編「大学と教育学教育」、第一法規、1977、p.188
- 5) 辻C、p.281

- 6) 辻 誠、実習は教員養成に不可欠——初任者研修の導入で見直しは問題——、朝日新聞「論壇」、1986年2月6日
- 7) M. Frostig, Education for Dignity, 1976, p.7
- 8) 辻 誠、実習は教員養成に不可欠（前出）
- 9) 辻C、p.281
- 10) 辻C、p.281
- 11) 新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター教育実習調査委員会、教育実習に対する学部教官の関わり方の現状——学部教官の教育実習へのかかわり方についてのアンケート調査のまとめ——、「新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要」第9号、1990
- 12) 辻 誠、教育実習についての教官の意識と教育実習の改善(以下、辻Bと略記する)、「平成元年度日本教育大学協会研究集会発表要旨」、日本教育大学協会、1990、p.115
- 13) 同上、p.115
- 14) 同上、p.115
- 15) 同上、p.115
- 16) 辻C、p.281
- 17) 高久清吉、前掲論文、p.195
- 18) 同上、p.186
- 19) 辻C、p.282
- 20) ドイツの大学の特殊教育学部は大学によって呼称が異なり、Sonderpädagogische Institutその他の名で呼ばれている。ケルン大学の場合も直訳を採らず、その内容に即して「特殊教育学部」と訳した。
 ドイツの大学の特殊教育学部は「障害児教育」の範疇^{はんちゆう}外にある非行少年の教育等も扱っている場合が多く、「障害児教育学部」という訳を与えることは躊躇^{ちゆうちよ}される。ケルン大学特殊教育学部でも、ケルン矯正管区長（Präsident des Justizvollzugamtes Köln）ループレヒト博士（Dr. Werner Ruprecht）が非常勤講師として少年矯正（Jugendstrafvollzug）の授業を担当しているほどである。（Universität zu Köln, Vorlesungsverzeichnis für Wintersemester, 1983-84, S.524, S.527）
- 21) 我が国の精神薄弱養護学校対象児がドイツにおける知的障害児（der Geistigbehinderte）の概念にはほぼ等しい。このレヴェル以上で、3 R'sの内容を年齢相応に習得できない、I.Q.60～80程度の子供は学習障害児（der Lernbehinderte）と呼ばれる。学校制度も、かつての補助学校（Hilfsschule）の時代と異なって、知的障害児特殊学校と学習障害児特殊学校（Sonderschule für Lernbehinderte）に分化している。この場合、「学習障害」は、英語のlearning disabilityの訳として用いられている「学習障害」の概念とは異なったものであることはいうまでもない。
- 22) ドイツでは、学生の側からいうと、大学は8学期制で、時間的に早い方から順に第1学期、第2学期（zweites Semester）、……、第8学期（achtes Semester）という。講義や演習も学期単位で行われ、我が国のような学年又は年次あるいは回生という概念はない。

- 又、アビトゥアに合格した者が大学に入学し得るが、年2回アビトゥアが行われ、このアビトゥア合格後、大学には夏学期から入学しても、冬学期から入学してもよい。
- 23) 辻 誠、西ドイツにおける異常児教育実習——ケルン大学特殊教育学部知能障害児教育専攻学生の場合——(以下、辻Kと略記する)、「新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要」第3号、1984、p.1~2
- 24) 辻C、p.282~283
- 25) 同上、p.283
- 26) 辻K、p.2~4
- 27) 同上、p.1~2
- 28) 我が国の教員養成大学・学部では、その附属養護学校が精神遅滞児対象の養護学校であるため、その養護学校教育実習は精神遅滞児を対象とするものが中心である。
- 29) 辻C、p.283
- 30) 同上、p.283
- 31) 同上、p.283
- 32) 同上、p.283~234
- 33) 養護学校の授業には、複数の教師による同時担当のものが多い。授業全体のコンダクター(conductor)としてのメインの教師に対して、サブの教師は逸脱し勝ちな子供へのフォロー、口で言えない子供の代弁、展開がスムーズにゆくような援助、メインの教師への情報提供等の役割を果たす。(広瀬信雄、養護学校における授業研究の課題——教授学的な視点からの検討——、「学校教育研究」第5号、東信堂、1990、p.170)
- 34) 辻B、p.116
- 35) 1983年に筆者がロイトリンゲン教育大学特殊教育学部のネストレ学部長(Leiter W. Nestle)に質問して得た情報による。
- 36) 辻C、p.284
- 37) 新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター教育実習調査委員会、国立教員養成大学・学部における教育実習制度の調査研究、「新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要」第3号、1984、p.33
- 38) 新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター教育実習調査委員会、教育実習に対する学部教官の関わり方の現状(前出)、p.12
- 39) 同上、p.12
- 40) 辻K、p.2
- 41) 辻C、p.284
- 42) 辻B、p.116
- 43) 辻C、p.285
- 44) 辻B、p.116~117
- 45) 辻C、p.284

- 46) 辻B、p.117
- 47) 1980年度、1985年度は都合により開講されなかった。
- 48) 辻C、p.285
- 49) 辻B、p.116～117
- 50) 我が国の大学の養護学校課程の場合、筆者の提案（表3）を生かせば、各種教育実習時期は、例えば「表9」のように設定される場合が考えられよう。
- 51) 辻C、p.285
- 52) 附属養護学校では、この教官を体育科教育の研究の指導者として依頼している。
- 53) 大学院のレベルを維持するためには、この演習で取り扱う単元の展開以前にも、筆者自身なるべく対象学級に通って、子供の実態の把握に努めなければならない。
- 54) 辻K、p.4
- 55) 辻K、p.4
- 56) 本稿を草するにあたって（特に§2）、高久清吉「教育実習」（前出）を大幅に参考にした。

[資料1] 2年次教育実習(1990年まで) (新潟大学) 関係資料

I 第2年次教育実習重点目標・内容

これは3・4年次の実習の前の基礎的実習であって、「観察」「初歩的実習」からなる。

「観察」では教師の指導とそれに対する反応としての幼児・児童・生徒の学習活動の生きた姿を観察する。

「初歩的実習」は3・4年次教育実習への基礎となる。そのおもな内容は、次のとおりである。

- ① 実習校・園の指導教官の指導にもとづく教材、教具、資料等の準備。
- ② 幼児・児童・生徒の学習活動への援助。
- ③ 実習校の指導教官の授業を参考にして、自分で授業を行うこと。*
- ④ 教職員の服務・勤務の基本的事項の理解。

*教育実習生が自分で授業を行うのは精々1校時である。

II 2年次教育実習の評価項目

2年次教育実習の評価項目

評 価 項 目		評 価 (括弧内)
観 察 ・ 理 解	1. 幼児・児童・生徒	(20)
	2. 教師の働きかけ	(20)
初 歩 的 実 習 (参 加)	3. 幼児・児童・生徒への接し方	(20)
	4. 指導計画の立案と準備	(20)
実 習 態 度	5. 教育実習への取り組み	(20)
合 計		(100)

(註) (1) 評価項目2の「教師の働きかけ」とは教材・教具の提示の仕方、発問の仕方、個々の子供集団への接し方等を意味する

(2) 評価項目3の「幼児・児童・生徒への接し方」とは、給食、清掃、学校・学級行事等への参加を意味する。

(3) 評価は本教育実習中の日録、討論、教官との会話、その他の行動等、評価の手段となり得るあらゆる活動を通して総合的に行う。

資料2 臨校演習報告書の一例（部分）（1990年度） 精神薄弱を併せもった重度肢体不自由児の音楽指導

Y. T.

はじめに

私が3年生の時、ある肢体不自由養護学校の音楽の授業を見学する機会があった。20名ほどの子供達の中にいわゆる「最重度児」が数人いた。はじめ、私の目には彼らは眠っているかのように見え、教師の働き掛けが彼らに届いているのだろうかと思っていた。しかし、実際に授業に参加させてもらい、子供達と身近に接したところ、わずかながらではあるが確かに教師の働き掛けに答えている姿を見ることができた。

そこでは、「音」だけでなく音楽に興味を持たせるために、体を動かしたり、視覚に訴えたりする活動が行われていた。音楽は歌を歌ったり、楽器を演奏したりするだけの教科ではない、その他にも音楽の楽しさを味わわせることかできるのではないかと考えた。とくに重度の子供達には、音楽を体全体で楽しませる必要があるのではないかと考えた。

そこで、重度の子供達の発達の手助けになるような音楽の授業を「障害児教育方法論臨校演習」を通して考えることにした。

第1章 学習指導プランとその実践

1、基本的な考え方

①県立N養護学校H分校の様子

県立N養護学校H分校（以下H分校と略）は、県立H小児療育センターに併設されている学校である。入所の目的は医療・訓練が主である。そのため、児童・生徒の学年のバランスにかたよりがあり、入所の期間も1ヶ月という短期間の児童・生徒から数年に渡る児童・生徒もいる。また、主たる目的の医療・訓練のため授業時間が制限され、体力的に見ても、長時間の学習に無理のある児童・生徒が多い。また、施設や家と学校との往復が単調である事、入所している児童・生徒にとっては精神的安定を与える家庭からの分離によって精神的負担を発散させる場が少ないのではないかとと思われる。

Bコース合同音楽は、Bコース全児童・生徒とBコース担当の全教員と介助員とによって行われる。Aコースはペルテスや、股関節亜脱臼などの治療のために入所している児童・生徒が対象で、Bコースは脳性まひ児が大半を占め精神薄弱を併せもつ児童・生徒が対象である。同じBコースの中でも個人差がとても大きい。障害の種類、程度、年齢、入所時間に大きな差がある。教師の言葉掛けに積極的に答えるような特殊学級レベルの児童・生徒から、教師が顔を近づけ手を取って語り掛けると表情をいくぶんか変えることのできる児童・生徒までと様々である。クラスの編成は、小学校1年生から中学校3年生までを学年によらず、センターからの申し送り、教師の面接によって主に能力を考慮し高い順に1組から8組へと決めている。

②音楽の授業の考え方

Bコース合同音楽は、週に1時間、月曜日の五時間目にBコースの全児童・生徒と教員によって行われる。授業が行われるプレールームに約50人もの人が集まる。プレールームにはじゅうたんが敷かれ、教師と子供達はそこに円形に座って授業をする。(プレールームの様子については図2を参照)

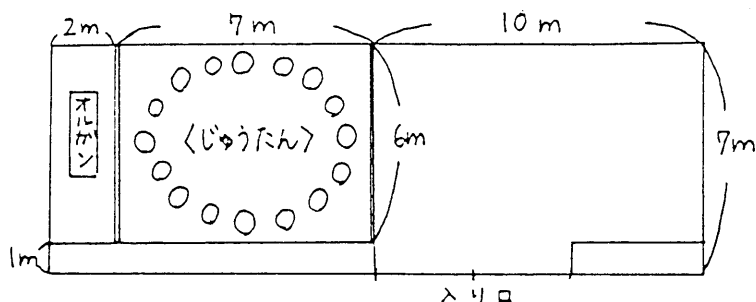


図2

Bコースの全児童・生徒が対象なので、障害の種類、程度、年齢、入所期間すべての面において個人差が大きい。音楽に関しての能力も大きな差がある。しかし、大人数で授業を行うと、より楽しい雰囲気になったり、活動が活発になったり、他のクラスの友達と触れ合う機会が増えるという良さがあると思われる。それらのよさを最大限に生かし、教材の提示の仕方や、教師の働き掛けを児童・生徒一人一人の実態に合うように工夫する事によって同一の題材で行うようにしたいと考えた。

Bコース合同音楽は、次の4つの活動で構成され、1年を通じて継続して指導している。

- I 名前を呼ばれたら応える。
- II 手遊び歌や絵描き歌を体を動かしたり、刺激を与えてもらいながら歌ったり聴いたりする。
- III 今月の歌を歌ったりそれに関連して楽器遊びなどをする。
- IV 鑑賞曲を聴く。

Iの呼名はメインの教師が子供達が目を見て優しく呼び掛ける。授業の始めに子供達の状態を安定させ音楽の授業に入れるような環境を作る意味がある。

次のIIの活動は1年を通じて継続して取り上げられている。「むすんでひらいて」「ひげじいさん」など、子供達によく知られた歌が取り上げられている。手を音楽に合わせて動かす活動子供達は楽しく取り組んでいる。

IIIは、音楽の中のメインの活動である。ペープサートやおめんどなど1ヶ月に数曲ある「今月の歌」に合った小道具を用意し、演出に工夫を凝らして歌に対する興味を起こそうとしている。重度の児童・生徒や、消極的な児童・生徒も全員が参加し、体験できるようにしている。

IVの鑑賞曲は、音楽的に優れた能力を持つ児童・生徒や、高学年の児童・生徒を対象に選択している。

教師の役割は、1年を通じて固定されている。中心となって指示を与えたり、全体の流れを管理するメインの教師が1名、伴奏を担当する教師が1名、他の先生方は子供達の介助を担当する。ただし、今月の歌は音楽担当の先生方が輪番で当たる。

児童・生徒の安定ということを第一に考え、私の担当は「今月の歌」の部分だけということになった。

2、指導の概要

①児童・生徒の実態

Bコースに在籍する児童・生徒の学年の構成は表10に示す通りである。(平成2年11月現在)

表10

	小 学 生						中 学 生			合計
学年	1	2	3	4	5	6	1	2	3	
人数	8	4	1	3	8	3	4	0	0	31

児童・生徒の個人差が大きいのので音楽に関する実態は能力別に次の3つのグループに分けて考えた。

	言語・動作等に関する実態	音楽に関する実態
(ア)グループ一、二組	言語を持たない児童・生徒もいるが、相手の言っている事がほとんど分かり日常の簡単なやりとりができる児童・生徒がほとんどである。動作面では車椅子・三輪車・歩行器・独歩で自力移動のできる児童・生徒がほとんどある。	歌を歌うことに興味を持ち、音楽に合わせて体を揺らしたり、知っている歌を自発的に口ずさむこともある。また、授業においては、教師の働き掛けに積極的に答えたり、手遊び歌では教師の動作を模倣しようとする。
(イ)グループ三、四組	まったく言語のない児童・生徒、相手の言っていることがおおよそ分かり内言語を持つ児童・生徒、多動傾向の児童・生徒と様々である。動作の不自由さからくる経験の乏しさが感じられる。しかし、呼び掛けに対し、発声や表情で応えようとする。	知っている歌を聞くとにっこりしたり、手をたたいたりする。また、友達の歌やテープを聞こうとする様子が見られる。聴覚の刺激だけでは音楽に対する興味・関心が起こりにくいと思われるので体を動かすことによって音楽の楽しさを味わわせたり、活動に参加させるようにしたい。

	言語・動作に関する実態	音楽に関する実態
(ウ)グループ…五〜八組	知的発達の面でも、身体的発達の面でも最も重度な障害を持っている。環境に自ら働き掛けることがほとんど無く、受動的な経験がほとんどである。	大きな音に反応したり、母親の声に反応したりする。教師が音楽に合わせて体をたたくと、それまで閉じていた目を大きく開けたり、わずかではあるが表情を変えることもある。集団の中で周りの友達や先生の楽しい雰囲気を感じさせることで、音楽の楽しさを味わわせるようにしたい。

(イ)、(ウ)グループの児童・生徒は、(ア)グループの児童・生徒の活発な活動のもたらす雰囲気によって音楽の楽しさを感じることができないのではないかと考えている。(ア)グループの児童・生徒については、他のクラスの児童・生徒と共に活動することによって、多くの友達に関心を持たせるようにしたいと私は考えた。

②題材名 「おうちを1けんかきました」

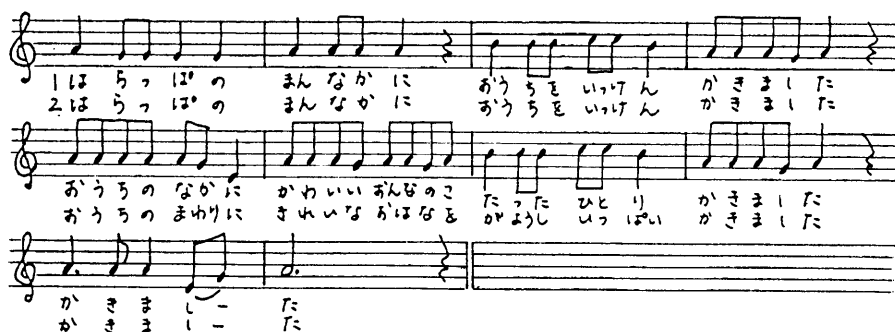
③題材の目標 ・いろいろな手遊び歌を歌ったり、今月の歌「おうちを1けんかきました」に合わせてパネルシアターで遊ぶことを通して、友達や先生と歌を歌う楽しさを感じさせる。

④題材設定の理由

おうちを1けんかきました

南雲純雄 作詞

渡辺浦人 作曲



はらっぱの まんなかに
 おうちを 1けんかまし
 おうちのなかに かわいい 女の子
 たった ひとり かきました
 かきました

はらっぱの まんなかに
おうちを 1けんかきました
おうちのまわりに きれいな お花を
がようし いっぱい かきました
かきました

今月の主題財の「おうちを1けんかきました」は、未知の教材である。歌詞は「はらっぱ」「おうち」「おんなのこ」「おはな」と、児童・生徒によく知られた言葉が多く出てくる。よく知られた言葉の絵をイメージしやすいのではないかと考えた。また、歌の中に「～をかきました」というフレーズが何回か出てくるので絵描き歌として取り上げようと考えた。そこで、「パネルシアター」を用いて歌に関心を持たせようと考えた。

パネルシアターとは、「四角いパネルの上に、絵人形をはったり、外したりして遊ぶ」教材である。パネルは板にフランネル（毛布のような素材）をはつたボードで、絵人形は不織布（ふしょくふ）に絵を書いて切り取ったもので、絵人形をパネルにはると双方の毛羽立ちのからみで付着する。（図3 参照）

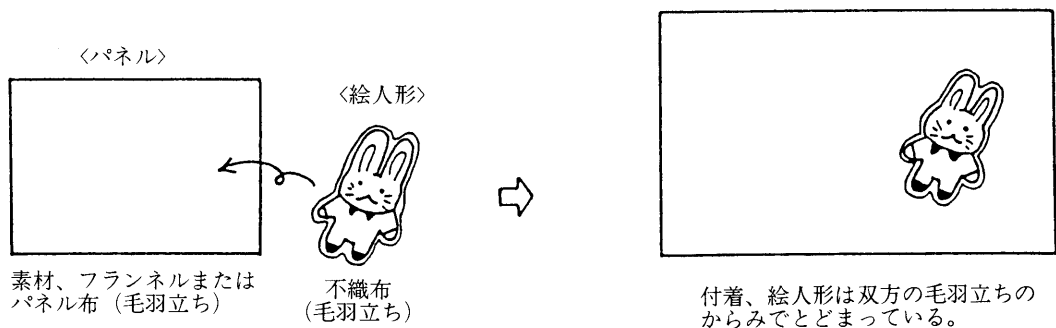


図3 パネルシアターの原理

動作の不自由の児童・生徒にとって、絵描き歌に合わせて絵を描くことは難しく、自分の思った通りに表現できない事が予想される。「パネルシアター」を使えば、動作の不自由な児童・生徒も容易に絵を書くことが楽しめて、失敗が少ないのではないかと考えた。

⑤指導の構え

音楽は生活に楽しさを与えたり、情緒の安定の手助けになると考え目標を設定した。歌を歌うことの出来ない児童・生徒にも、教師が歌に合わせて子供達の体を揺すったり、絵人形を持たせて感觸を味わわせたりすることによって歌の楽しさを感じさせたいと考えた。

「おうちを1けんかきました」は初めて取り上げる曲である。歌がどのようなものか知らせるため、また、視覚障害をもった児童・生徒に歌詞を教えるために、言葉がはっきりとしていて、歌詞が聞き取りやすいように声量のある人に歌ってもらった曲をテープで流すようにする。

パネルシアターで用いる絵は視覚に訴えるように鮮やかな色を用いる。視覚障害を持つ児童・生徒に絵を識別させるため、花の上に香水で香りをつけるようにする。

教師自身が歌を歌うことを楽しみ、歌に合わせて大きな動作をするようにする。

(ア)グループの児童・生徒の前では、模倣しやすいようにいくぶんゆっくりとおおげさに動作をするようにする。上手にできたときは具体的にほめたり、中央に出て友達の前でやらせるようにしたい。パネルシアターでは、歌に合わせて絵を貼るように教師がやって見せるようにする。また、絵のはり方を工夫するように時々離れて見るように声掛けをする。視覚障害を持つ児童・生徒に、香水のついた花を識別させるようにする。

(イ)グループ児童・生徒は、音楽に合わせて手をとって、一緒に動かすようにする。教師の示した通りの動作をしなくても、リズムに合わせて体を動かしている場合などはそばで歌を歌いながら見守るようにする。パネルシアターでは、自分のやりたいものを選ばせたり、思った通りにはらせるようにしたい。

(イ)グループの児童・生徒は、教師が手を取って、一緒に動かすようにしたり、リズムに合わせて教師が手で体をたたいたりして音楽の楽しい雰囲気味わわせたい。パネルシアターでは、不織布を持たせて感覚を楽しませたり、教師が手を取ってはらせるようにしたいと考えている。

⑥指導計画（全3時間）

第1次 今月の歌を歌う。（1時間）

第2次 パネルシアター で遊ぼう。（2時間）

3、指導の実際

〈11月5日(月)第5校時：第1次1/1〉

展開

時間	指 導 内 容	学 習 活 動	留 意 点
15	1 名前を呼ばれたらそれに答える。	①教師の呼び掛けに返事や挙手や表情を変えることで答える。	<ul style="list-style-type: none"> ・全員が集まるまでガボットを流す。 ・児童・生徒の目の高さで呼び掛ける。
5	2 今月の歌「おうちを1けんかきました」に興味を示す。	②「おうちを1けんかきました」のテープを聞く。	
5	3 笑顔で手遊び歌ができる。	③教師が黒板に描く絵を見る。 ④伴奏に合わせて歌う。 ⑤手遊び歌をする。	
10	4 今月の歌「糸まきまき」にあわせ、糸巻き遊びを楽しませる。	⑥テープに合わせて糸巻き遊びをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師はおおげさに動作する。 ・手を取って共に動かす。 ・肩や腕をリズムに合わせてたたく。
5	5 「もみじ」（合唱）を鑑賞する。	⑦「もみじ」（合唱）を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽に合わせて体を揺らしてやる。

ねらい ・「おうちを1けんかきました」の歌を聞き、自ら歌に合わせて体を動かしたり、歌を口ずさんだり、教師の歌う歌を聞いて表情を変えることができる。・教師に手を取って動かしてもらったり、教師の模倣をしたりして笑顔で手遊び歌ができる。

子供達の注意がそれないように、平常の順番（呼名→手遊び歌→今月の歌→鑑賞）と変え、体を動かす活動⑤と静かに聞く活動②～④を入れ替えた。（呼名→今月の歌→手遊び歌→今月の歌→鑑賞）

学習活動②では、教室中が静かになってテープから流れてくる歌を聞いた。(ア)グループの児童の中には体を音のほうに向けているものもいた。

学習活動③では教師が絵を描いているところを見せようと考えていたが、(ア)グループの児童3人が「描きたい。」と言って前に出てきたのでペンを持たせ描かせた。一人は教師に体を支えてもらいながら、自分の思うように描いていた。後の二人は教師が手をそえて一緒に絵を描いた。

⑥の糸巻き遊びは2人が筒を持ち紐を筒に巻いていき、どちらが先に中央の鈴のところまで巻けるかというゲームである。

〈11月19日(月)第5校時：第2次1/2〉

ねらい ・「おうちを1けんかきました」の歌に合わせて体を動かしたり、歌を口ずさんだり、教師の歌う歌を聞いて表情を変えることができる。

・「パネルシアター」において、不織布の感覚を楽しんだり、不織布をパネルに張ろうとしたり、友達や教師が不織布を張る様子を見たりすることができる。

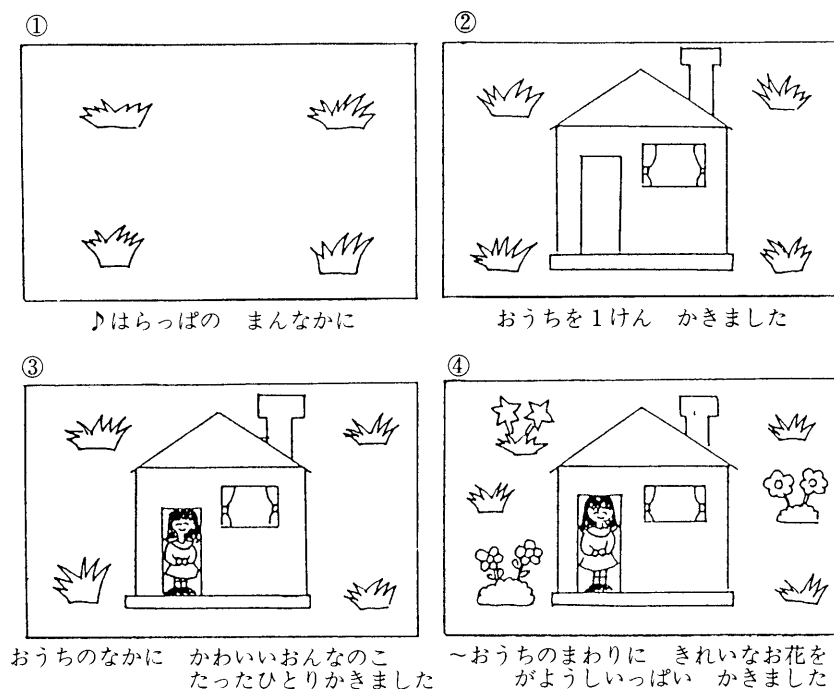


図 4

展開

時間	指導内容	学習活動	留意点
15	1 名前を呼ばれたらそれに答える。	①教師の呼び掛けに返事や挙手や表情を変えることで答える。	・全員が集まるまでガボットを流す。 ・児童・生徒の目の高さで呼び掛ける。
10	2 今月の歌「おうちを1けんかきました」に合わせてパネルシアターで遊ぶ。	②「おうちを1けんかきました」の歌に合わせて絵を描く。 ③「おうちを1けんかきました」の歌に合わせてパネルシアターで遊ぶ。	
5	3 笑顔で手遊び歌ができる。	④手遊び歌をする。	・教師はおおげさに動作する。 ・手を取って共に動かす。 ・肩や腕をリズムに合わせてたたく。
5	4 今月の歌「糸まきまき」にあわせ、糸巻き遊びを楽しませる。	⑤テープに合わせて糸巻き遊びをする。	
5	5 「もみじ」(合唱)を鑑賞する。	⑥「もみじ」(合唱)を聞く。	・音楽に合わせて体を揺らしてやる。

パネルシアターを使って遊ぶ初めての時間である。本時は(ウ)グループの児童・生徒全員に、パネルシアターに触らせようと考えていたが、新入生の紹介があつて授業開始が遅れたこと、学習活動を多く盛り込み過ぎたことなどが原因で、パネルシアターに触ることのできた児童・生徒はわずか2人だった。パネルシアターの楽しさを十分味わわせることが出来なかったことは言うまでもない。

パネルシアターで用いた絵人形と遊び方を図4に示した。

〈11月26日(月)第5校時：第2次2/2〉

ねらい ・「おうちを1けんかきました」の歌に合わせて体を動かしたり、歌を口ずさんだり、教師の歌う歌を聞いて表情を変えることができる。

・「パネルシアター」の不織布をもち感覚を楽しんだり、不織布をパネルに張ったりすることを通して、「おうちを1けんかきました」の歌に興味を持つことができる。

展開

時間	指導内容	学習活動	留意点
15	1 名前を呼ばれたらそれに答える。	①教師の呼び掛けに返事や挙手や表情を変えることで答える。	・全員が集まるまでガボットを流す。 ・児童・生徒の目の高さで呼び掛ける。
5	2 笑顔で手遊び歌ができる。	②手遊び歌をする。	・教師はおおげさに動作する。 ・手を取って共に動かす。 ・肩や腕をリズムに合わせてたたく。
5	3 今月の歌を歌う。	③「糸まきまき」を歌いながら手遊びをする。 ④「おうちを1けんかきました」を歌う。	
10	4 「おうちを1けんかきました」に合わせてパネルシアターで遊ぶ。	⑤「おうちを1けんかきました」の歌に合わせてパネルシアターで遊ぶ。	
5	5 「もみじ」(合唱)を鑑賞する。	⑥「もみじ」(合唱)を聞く。	・音楽に合わせて体を揺らしてやる。

前時の反省を生かし、学習活動を⑤に絞り込み、全員が参加することを第一に考えた。

パネルシアターは個人差に応じて次の2種類を用意した。

一つは(ア)グループを対象に帯を横に引く操作をすると女の子が見えたり、隠れたりする仕掛けを作った。(図5参照)教師が学習活動④の時に歌に合わせて操作してみせたところ、子供達はじっと見ていた。(イ)グループの児童・生徒の興味をひいただけでなく、(イ)グループのA男も女の子の絵に興味を示したのか、パネルシアターに駆け寄ってきた。

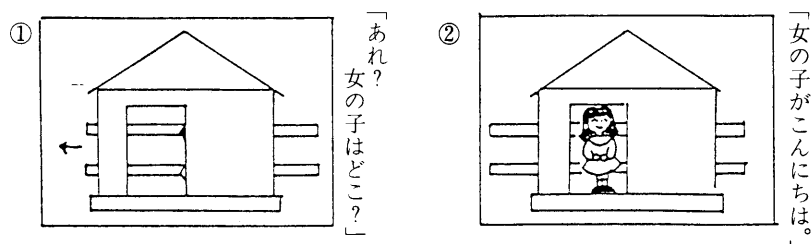


図5

もう一つは、(イ)、(ウ)グループを対象に、大勢で絵が描けるように家を分解した。(図6参照)家は大きいものと小さいものを2つ用意した。絵人形はあらかじめ配り、パネルが自分の前にくる前に十分に感触を楽しめるように工夫した。(イ)グループは屋根は屋根の位置は理解していたが、煙突は逆さまに張ってしまうことがあった。

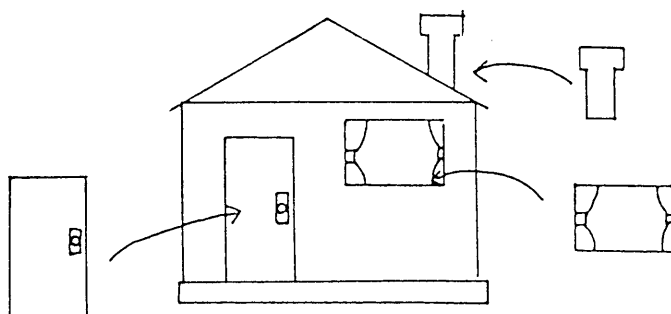


図 6

(ア)、(イ)、(ウ)グループの能力に合わせ教材をを用意しただけでなく、児童・生徒の動作面・積極性を考慮した。(ア)グループの児童・生徒は自力移動が可能なのでパネルを床に置き、そこに来て張らせるようにした。(イ)、(ウ)グループの児童・生徒は自力移動が困難なので、教師がパネルを持って円の中を回った。また、筋肉のコントロールができず思った所に絵人形が張れないような児童・生徒には、教師がパネルを動かして、子供達にここでよいかと確認しながら張らせるようにした。児童・生徒に失敗経験を与えないために良い配慮だったのではないかと思う。

音楽的にとても優れ、歌を歌うことが好きなS子は、視覚障害のためパネルシアターでは自信を持って、積極的に活動することが少ない。そこで、香りを付けた花の絵を用意して、S子に花と草を識別させた。草と花の絵人形を手で触ったり、鼻に近付け匂いを嗅ぐことを繰り返して花の絵を識別することができた。パネルに絵人形を張るという表現活動ができて、そのことが自信につながったのか、それからS子は大きな声で歌い始めた。

第2章 考 察

1、精神薄弱を併せもった重度肢体不自由の音楽指導における原則

今回のH分校での臨校演習、それ以前の観察などを通して得た経験から、以下の4つを原則としてまとめた。

①多感覚を用いた指導

重度の児童・生徒の音楽の授業を考える場合、「音」だけの刺激、聴覚だけの刺激では感覚を呼び覚ますことは難しい。そこで、全身のすべての感覚に働き掛けて音楽の楽しさを味わわせる工夫が必要になってくる。

歌を歌う場合は、子供の耳元で歌うだけでなく抱っこしながら曲に合わせて体を揺らしたり、リズムに合わせて肩を叩くようにした。声の刺激だけでははじめは目を開けたりする反応が見られたが次第に目を閉じてしまうことがあるが、体を揺らしたりすることによって表情が豊かになった。

パネルシアターでは、様々な刺激を用いて歌に興味を示させるように工夫した。絵にカラフルな色を付け視覚に訴えたり、花の絵に香りをつけて嗅覚に訴えたりした。

②環境作り

授業の組み立てを考える以前に、子供達の状態を最も安定したものにしなくてはならない。そうして初めて教育活動が行われ、その効果が得られると思われる。

子供達にとって最も身近な「環境」は介助をする教師である。教師が子供達を抱きかかえ、彼らが最も安定する母親の胎内のような状態を作る。教師が外からの刺激をその子供に合わせて刺激を変えるクッションのような役目を果たす。

③生演奏・肉声を多く用いる

肢体不自由児は、自分の意思によらずに筋肉の過緊張や低緊張によって運動が妨げられる事がある。その様な子供達にカセットテープなどの音に合わせて活動させることは失敗経験を与えてしまう。歌に子供を合わせるのではなく、子供の動きに歌を合わせるようにしなくてはならない。

また、重度の子供達にとって母親の声は大きな刺激を与える。うとうととしている子供の耳元で「○○ちゃん」と声を掛けると目を開けて首を声の方向に向けるということが何回かあった。

④個人差への配慮

複数の子供達を指導する場合はいつでも個人差を考慮しなくてはならない。今回の授業では、子供達の実態に合わせて教材（パネルシアター）を用意した。(ア)グループには、人形が見え隠れする仕掛けのあるパネルシアターを用意し、(イ)、(ウ)グループには、大人数で絵が描けるパネルシアターを用意した。同じ(ア)グループの中でも、積極的に活動する児童・生徒には隣で一緒に歌を歌い、消極的な児童・生徒や自力で移動することが困難な児童・生徒には彼らが座っているところにパネルを持ってきたり、視覚障害を持つS子には匂いを嗅ぎ分けて、絵を識別させるような工夫をした。

2、今後の課題

①総合性の問題

今回の授業では歌に興味を持たせるためにパネルシアターを用いたが、パネルシアターで絵を描くことは図工・美術的要素が多く含まれている。パネルシアターはあくまでも歌に興味を持たせるための手段として考えていた。絵人形を張るときに、耳元で子供達と一緒に歌ったり、友達が張っているのを見ているときに、「歌おうよ。」と声を掛けると歌い出す子供が多かった。しかし、絵や絵人形を張ることに熱中してしまう児童・生徒もいた。パネルシアターで十分遊び、歌に対してある程度の興味が持てたなら、(ア)グループで歌だけ歌わせたり、(イ) (ウ)グループには一人にもっとパネルシアターで遊ぶ時間をかけたり、歌に合わせて体を揺すつたりして、歌に興味を示させるような工夫が必要になってくる。

②評価の問題

重度の子供達の発達の速度はゆるやかで、進歩を正確に見ることは難しい。普通児に比べると進歩を見とることができなかつたり、逆にこれだけ苦労して指導してきたのだから変化があつて当たり前だと信じ込んで子供達の発達を過大に評価してしまう事もあるだろう。目標は適切か、目標を見直したらいいかを常に考えるようにすべきだと思う。

③全人的な発達を図る

重度の子供達は年齢の割に日常生活に多くの介助を必要とする。そのため、中学、高校生になっ

でも「○○ちゃん」と呼ばれていることがある。多くの介助が必要であっても発達社会の一員として扱いたいものだ。音楽の授業で用いる題材曲や、接し方にもそのことを考慮したい。

※付記

実際に授業を担当する前に、各クラスの児童・生徒とラポートを取るために、また、各クラスの先生方と意志の疎通をはかるため、6月から音楽の授業のある月曜日にH分校へ通い授業に観察・参加することになった。1組から7、8組まで各クラス1週ずつ参加した。午前中は国語や数学(1、2組)、生活(1～4組)や養訓(5～8組)の授業に参加させていただいた。午後は午前中に観察したクラスに入って音楽の授業に参加した。