

教科教育と教育実習

佐々木 洋

Teaching-Methods Courses in Teachers Training

Hirosi SASAKI

A. ま え が き

イギリスのナフィールド、アメリカの PSSC、その他の教育改革プロジェクトでは、教師の持っている積極的・消極的両面の効果が十分考慮されている。こういった理科教育改革の例を持ち出すまでもなく、教育の質を決める最大の因子が教師であることは、一般に言われている。それでは教師の質を決める最大の因子は何であるか。現行の教員養成制度に話を限るならば、それは教科教育と教育実習とであると考ええる。これらを除いた教育学部のカリキュラムを仮想するとき、もはやそこには教育学部としての特色は存在せず、理学部、文学部、その他の学部のモザイクになったイメージがうかんでくる。このように重要な位置を占めている教科教育と教育実習について考察し、改善の構想を述べたい。そしてこのことが、数多くの論議をひきおこし、教科教育と教育実習への関心を高めることを期待する。

B. 43年カリキュラム改革の趣旨

他大学の実状については、ごく部分的にしか関知していないので、話を本学部に限ることにした。

本学部では昭和43年に、2年間をかけた検討のすえ、カリキュラムの改革を行なっている。改革によって、科目選択の自由度を増し、学生に自主的な勉強ができるように、必修科目および必修単位数を大巾にへらしたとのことである。これは師範学校から新制大学の教育学部にと生れ変わったからには、新制大学の特色としての自主的な勉強の機会を増す必要がある、と強調されたためである。

C. 特例コースの存在意義

またこのとき、特例コースが教職につく予定のない者のためにもうけられた。

本学部に限らず、一般的に「教育学部」というものの性格づけを考えると、

甲. 教育学部は教員養成を行なう学部である

乙. 教育学部は教員養成を主として行なう学部である

という、ふた通りの考え方がある。事実上、法規のうえからも、実態のうえからも後者乙である

のだが、まだ何となく前者甲の考え方が、学生や世間では一般的に残っているように思われる。前者の考え方に立っているのであれば、防衛大学の学生に対すると同じように、教育学部の学生にも給料を支給し、かつ卒業後の就職を保証しているはずである。ここ2, 3年本学部の学生自治会が、完全就職問題を取りあげているのも、教育学部を卒業しながら、教員採用が少ないため、就職できない学生が多いためである。本学部が、後者乙の考え方を具体化、制度化して、特例コースをもうけている点は高く評価したい。この特例コースが本学部の特色をうち出す、ひとつの足がかりになるのではないだろうか。最も多種多様の分野の研究者から成り立っている教育学部は、学際的な研究を行ないやすい人的条件に最もめぐまれている学部である。また新しい学問や研究の領域からの成果を実践とむすびつけてとりいれやすいと思われる。

後で再びふれるが、インダストリアル・ソサエティから、ポスト・インダストリアル・ソサエティへの移り変りを、「非選択的機能」と「選択的機能」という点に着目してとらえると [1], 教育学部の機能として教員養成という非選択的機能のみを持つだけの時代から教員養成そのものでなく、これと密接に関連した機能をあわせて持つようになる時代に移行してゆくことが予見される。本学部が持つであろう選択的機能の芽ばえとして、特例コースをとらえるならば、この制度を活かしそだててゆくことがたいせつであると言える。

D. 「教科教育」と教育実習との関係の実態

他方、このように特例コースを充実してゆくことにより、教育学部の非選択的機能である教員養成の充実が同時に行なわれることになる。以下これから、非選択的機能の中核を占める「教科教育」と教育実習とにふれることにする。まずこれらの現状と問題点とを述べ、後で改善への一步を提言しておきたい。

e. 教科教育の講義「理科教育」の声価

それでは学生が教育実習期間中教科教育をどのように位置づけしたかを、見てみることにしよう。

残念ながら私が担当している「理科教育」に関しては、役に立ったという積極的意見は見あたらなかった。かえって逆効果であったともみられる意見があった。

「理科教育で創造性開発に関する授業を受けたが、この教育も目新しいうちは興味深かったが、マンネリ化すると、しだいに興味が失われ、ついには創造性そのものについても教育に限界が来るように感じた。」(Kh*)

「創造的発見的といっても、附中の場合は器具教材がより多く、それだからこそこういう方針もたてやすいのではないかと思った。」(同上)

f. 指導案作成の重荷の度合い

「理科教育」では指導案の作成を全く行なっていない。各付属学校のオリエンテーションでやっているのだが、実習生は指導案作成に苦勞している。

「指導案作成もあと一回。この指導案書きさえなかったならば、あの学部の味気ない講義を聞くよりも、ずっと2年3組の教室にいたい気がします。」(Sk*)

「私はこの子どもたちとまだ2・3週間いやもっと長く一緒に勉強したいです。学部にかえって講義をきくよりもこの子どもたちに教えていた方がましである。しかも学部で講義をきいていたところで、現場にいったときに本当に役立つのだろうか。指導案の書き方などを教えてくれるわけでもないのだから。」(Ky*)

「指導案の必要性や形式について、いくらかでも知識があれば、もっと余裕のある態度で授業にもぞめたであろうし……」(Hy*)

「授業することよりも指導案を書くことに神経を非常に使った。」(Ut*)

g. 実験準備その他の授業準備のための居残り

そして理科の場合は実験の材料をそろえたり、器具を点検したり、予備実験を行ったりするため、他の教科の実習生と比べてすべき仕事が多く、睡眠時間が少なくなりがちである。

「きょうも11時まで担任の先生が手伝ってくださった。」(Ut*)

「とうとう学部で夜を明かした。実習中3回目だ。寝袋にくるまって2時間もねたろうか。水の音で目がさめた。」(Tm*)

h. 体力の限界に近いハード・スケジュール

実習生たちはこうした困難に負けずにがんばってはいるが、疑問を持っている。

「毎日遅くまで教科研究をするが、いったい何に役立つだろうか。実習は決してなまけてはいけ^(ママ)ないが、心にゆとりがなければ何にもならないと考える。」(Tk*)

「今の実習はただおしつめられた時間の中での、つまり『自主的に考える場』としてではなく『受動的におしつめられた』いやおうなし状態である。」(Yy*)

このように睡眠不足が特に体にこたえる体質の学生がいることを知っておくこともたいせつであろう。

i. 現代化された授業形態に初めてでくわしたとまどい

もうひとつ実習生が苦勞するのは、今まで自分が経験したことのない教え方がとられていて、これにすぐに慣れることができない点がある。理科においては、探求の課程を重んじることが、現代化の理念の一つの柱である。従って、これまでの理科のゆきかたとはギャップがある。このギャップが実習生の身にしわよせになり、慣れるまでのとまどいを生じる。

「僕の中学時代の理科の授業を思い出してみると、とにかく先生の知識を生徒に伝達するというようなものであった。そのために僕は理科はほとんどが暗記の科目であるという考えを持っていた。」(Mt*)

「私達が小学校に通っていた頃の授業はかなり教えるという感じのする授業風景であったと記憶している。しかしこれまで見たどの教科、どの学年も教える授業をされた先生は見当らなかった。つまり教えるというより気付かせる引出すといった教育こそ真実の教育に近いという観

点から全ての先生がそれに徹して居られる様に感じる。」(Tt*)

「いままでの何でも生徒に教えこもうとする教育的態度からその量を減らしてまでも、生徒に考えさせる力、探求させる力を養わせるという教育的配慮は一応教育界における前進であるように思う。」(Ih*)

j. 学部の授業の有用性に対する疑問

実習生たちは、子どもを掌握するのに苦勞し、その責任追求のほこ先を「教科教育」に向けている。

「単調で味気ない大学の講義とはうってかわりそれこそ毎日に変化のあるものでした。子供の存在を考えない講義内容であるような気がします。」(Sk*)

「大学の講義で学んできたことが現場に入ってほんとうに役立つのだろうか。教科教育の講義も受けてきたけど極端ないい方をすると、それらを受講してきていなくても授業はできるような気がする。むしろ教科教育の講義は実習が終わってから受講したほうがいろいろためになるのではないかと思う。どちらかという講義は本質論に走りすぎ我々には遠いものであった。教職を何年か経験して始めて考えることができるような問題ばかりであったように思う。

講義において我々は授業のやり方などを求めているのではない。実態とか問題点とか心構えとかそれらをつっ込んで講義してもらい明らかにしていって欲しいと思う。一部の教授を除いて小学校教師の経験がないということにも問題がある。教だんに立ってみなければ本当の姿はとらえられないし、外からみただけではうわべだけしかとらえられず教科教育など講義できないはずだ。たいしてためにならない講義などやめてしまって実習をもっと増やしたほうがどんなに役立つかしれない。」(Wt*)

K. 実習生の批判の解明

こういった批判は、自分の不勉強を棚に上げて、他に責任を転嫁するために行なわれることがある。こうした場合は大多数の者が耐えられるレベルより、かなり程度を下げないことには、批判者たちがついてゆけないことが考えられる。実習でいえば、内容は同じのままで期間を長くするか、同じ期間で教壇に立つ回数を少なくするとかして、いわば今の実習を水割りすることである。実習の期間については、教育実習検討委員会で、煮つめられつつある。だが、そこでは水割りすることは全然考えられていない。むしろ、かつて行なわれていた心理学の全教官が協同して実施していた、実習の前段階としての観察が消えてしまっていることをおしむ意見が多かった。実習期間の密度を濃いものにしようというのが、検討委員会の考えかたである。

実習生が

イ. 速効性の講義だけを求めている、のか

ロ. 速効性の講義も求めている

とのふたとうり考えられる。

また将来役立つようないわば遅効性の講義についても、

- a. 遅効性の講義の意義を否定しているのか
- b. 遅効性の講義を軽視しているのか
- c. 遅効性の講義を十分認めているのか

と三通りの考え方があるであろう。最も妥当なaとcとの考え方に立っての批判であると受けとり、以下教科教育について、私の「理科教育」を例としてとりあげることとする。

L. 教科教育研究者養成の実態

教科教育は戦後教育学部の発足とともに生れた科目でありながら、最近になってやっと日の目を見るようになった。師範学校では現在の教育学心理学に相当する科目（ア）と、教科に関する専門科目（イ）とがカリキュラムの二本の柱になっていた。新制大学では、これらに教科教育（ウ）が加わり三本の柱になった。教科教育は化学反応に対応させれば、（ア）と（イ）との化学反応を促進する触媒とか紫外線とかに相当するものである。（ア）と（イ）とのバランスがとれていれば、触媒（ウ）の存在は、すみやかでかつ完全な（ア）と（イ）との反応を可能にする。生体触媒である酵素についての研究に比べると、教科教育についての研究ははるかに細々としている。教科教育の研究者が少ないことが最大の原因であろう。事実、教科教育の研究者を養成している大学は、片手で数えられるほどしかない。教科教育を専門に担当する教官を養成することの重要性は、まだ一般にみとめられていない。また現在この養成を担当している大学院にしても、私の出身校を例として出せば、いかに未整備の段階にあるかがよくわかるであろう。

——広島大学大学院教育学研究科の例——

ちょうど私が入学した昭和41年に、それまで教育学専攻に含まれていた教科教育学専攻が、新設された。それまでは教科教育を修めるものは、教科教育については修士課程しかないと、博士課程に進学する場合は、教育学のどれかの分野に（いわば）転向しなければならなくなっていた。昭和41年に博士課程に進学する者から、初めて晴れて教科教育学を専攻することができたのである。昭和42年には、それまで非実験講座のあつかいを受けていた理科教育講座が、実験講座になり、年間予算が約三倍に増えた。それまでは、予算があまりにも少ないため、早々と底をつき、11月頃から「冬眠」と称して、新年度の春が来るまで何も買わない冬ごもりの状態を保っていた。大学院生としての私も、実験講座になってからは、学部生や院生の実験が費用の点で、のびのびしてきた経験があるのを思い出す。昭和43年には、理科教育の講座があらたに一講座新設され、二講座になった。この講座の設置申請のとき、新講座の構想をねる研究室会議で、大学院のカリキュラムについての希望を述べさせてもらった。このとき私は科学史の講義をもうけてほしいことや、演習を充実してほしいことを要望した。しかしこれらは、教官の授業時間を、さらに増大させることになるので、実現しなかった。実際、一講座のときは、教授、助教授の二人で、学部の2年生から、大学院生まであずかっていた状態であった。そして実際に四人になったのは、かなりあと（昭和45年）の

ことであった。大学院のカリキュラムは理科教育の研究者を養成する方に力がかたむいていて、理科教育担当教官を養成するという観点に弱かったように思う。それは文献学的な研究に力点がおかれ、実地研究といったフィールド・ワークの面に欠けていたからである。学部に行ったときには、教育実習で実地に小学校、中学校、高等学校に出かけたほかに、「教育行政実地研究」という選択科目があり、職業訓練所、少女苑、朝鮮学校やその他の教育機関を見学したり、泊りがけでへき地の小学校の調査に出かけたりした。こうしたフィールド・ワークによって、肌で感じるという点があった。大脳生理学からも、まず最初に肌で感じとることが、それ以後の発達の土台となるたいせつな段階であるといわれている [2]。こうしたしっかりした土台なしの建築では、くるいが来やすいであろう。

M. 講義「教科教育」全般についての声価

話を本学部にもどして、「教科教育」を学生がどう受けとめているかを見てみよう。

学生が具体的に言及していたのは、「国語科教育」と「社会科教育」のみであった。国語については今データ・カードが見つからないので、引用できないが、良かったという意見のものであった。「社会科教育」については、

「ただ一つ望みは付中の授業参観をさせてほしい。社会科教育では〇〇教官にさせてもらった。」
(Kt°)

と述べている。

N. 「教科教育」の改善を要する点

その他の意見はすでに「理科教育」についての例でみたように、かんばしいものがない。

o. クラス 100 人以上の受講者数

まず、一度の受講者数が多い点が指摘できる。

「マイクを使つての味気ない授業は専門とともにおさらばと思つていささか期待していたのですが、現実はきびしい!! ただ教室がせまくなってマイクがいらなだけで、わびしいのであります。」(Sk°)

「一般的に教科教育の授業は受講生が多いので教養時代のものと大差がない全くつまらないものになりがちである。」(Im°)

p. 教科ごとの特色が少ないこと

つぎに、特に小学校課程の学生が指摘している点で、教科による構成の特色が見られず、画一化されたきらいがあることがあげられている。

「他の教科教育も受けているのが、同じ様な講義形式でその教科の特色といった個性のあるクセのある授業がないので、さびしい気がした。」(Kn°)

「45 年の後期の授業を受けてみて、一番おもしろくない講義が教科教育であった。私の場合は

